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

ⓒ عمر عبدالله الصمعاني ، ١٤٤٨هـ

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

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: نَسب المُصنَّف، غير تجاري، منع الاشتقاق ٤,٠ دولي (CC BY-NC-ND 4.0). فيجوز نسخه وتوزيعه ومشاركته كاملًا أو مقتطفات منه، بأي وسيط أو صيغة، للأغراض التعليمية والبحثية غير التجارية، بشرط نسبته إلى مؤلفه دون تعديل في نصه. ونص الرخصة على: creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ar

الموقع: alsamani.com

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

الطبعة الأولى، ١٤٤٨هـ / ٢٠٢٦م

عن المؤلف

د. عمر عبدالله الصمعاني أستاذ مشارك وباحث سعودي في جامعة حائل، متخصص في تربية الموهوبين وتنمية المواهب والإبداع والابتكار. حصل على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة من جامعة نورثرن كولورادو في الولايات المتحدة الأمريكية، مع تركيز في الموهبة وتطوير الإبداع والابتكار لدى الموهوبين، واستكمل خلال مرحلة دراسة الدكتوراه تخصصين فرعيين في الإحصاء التطبيقي ومناهج البحث، والتكنولوجيا والابتكار وطرائق التدريس. كما حصل على درجة الماجستير في تربية الموهوبين وتنمية المواهب من جامعة إكستر في المملكة المتحدة.

تمتد اهتماماته البحثية والمهنية إلى مزدوجي الاستثنائية، والتشخيص والتعرف والتقييم، والذكاء الاصطناعي في التعليم، والابتكار وريادة الأعمال. ويركز في أعماله على الربط بين البحث والممارسة، وتطوير البيئات التعليمية التي تساعد على اكتشاف القدرات وتنميتها وتحويل الأفكار إلى قيمة وابتكار.

تقديم

يقف كثير من العاملين مع الأطفال أمام أسئلة متقاربة: طفل لا يلتفت حين يُنادى، فهل لديه اضطراب طيف التوحد؟ وطالبة تقرأ ببطء شديد مع ما يبدو من ذكائها، فهل لديها صعوبة تعلم؟ وطالب يسبق أقرانه بسنوات في الرياضيات ويتعثر في الكتابة، أهو موهوب، أم لديه مشكلة، أم يجتمع فيه الأمران؟ وتقرير حافل بالأرقام، فما دلالتها؟

ونسعى في هذا الكتاب إلى الإجابة عن هذه الأسئلة إجابة منهجية؛ فلا نقف عند تعريف الفئات وسرد محكاتها، بل نتناول التفاصيل التي كثيرًا ما تُغفل: كيف تبدو الأداة على حقيقتها، وكيف تُدار جلسة تطبيقها، ومن المؤهل لتطبيقها، وكيف تُقرأ نتائجها، ومتى تكفي الأدلة لإصدار الحكم ومتى تقصر عنه. وقد آثرنا أن نجمع في غلاف واحد ما تفرّقه المؤلفات عادة: الإعاقات والاضطرابات من جهة، والموهبة والاستثنائية المزدوجة من جهة أخرى، إذ قد يحتاج الطالب الواحد إلى أن يُنظر إليه من الجهتين معًا.

ولهذا جمع العنوان بين «التشخيص» و«التعرف». فالتعرف (Identification) في مجال الموهوبين عملية تربوية غايتها تحديد من يحتاج إلى خدمات الموهوبين، وليس تشخيصًا، لأن الموهبة ليست اضطرابًا؛ وهو يبدأ من تعريف البرنامج، ويعتمد محكات متعددة ومعايير محلية، ومخرجه قرار بتقديم الخدمة. أما في مجال الإعاقات فيقترن التعرف بتحديد الأهلية للخدمات، ويوازيه تشخيص سريري يستند إلى محكات DSM أو ICD.

ونقرأ المعايير الدولية (DSM-5-TR وICD-11) والتجربة الأمريكية المفصلة (IDEA) في ضوء التنظيمات السعودية المنشورة، فنضع في كل فصل من فصول الفئات جدولًا يقارن بين المرجعيات الثلاث، ونصرّح بما لم نجد له نصًا منشورًا بدل أن نفترضه. ونبيّن في كل بطاقة مقياس حال نسخته العربية، ونجمع في ختام فصول الفئات ما نُشر من أدوات ودراسات عربية.

المبدأ الذي يقوم عليه الكتاب

لا يُبنى الحكم التشخيصي على مقياس واحد، بل على تلاقي الأدلة من مصادر متعددة: الملاحظة، والمقابلة، والمقاييس المقننة، والتاريخ النمائي، ومحكات التشخيص الرسمية. فكل درجة مدًى لا نقطة، والاستبعاد يسبق الإثبات، والحكم مؤقت قابل للمراجعة. وتتردد هذه المبادئ في فصول الكتاب كلها، وتختبرها الحالات من زوايا مختلفة، ومنها حالات لا يُشخَّص فيها الطالب.

كيف تستخدم هذا الكتاب

حرصنا على أن يكون كل فصل قائمًا بذاته: حالاته وأمثلته مكتملة فيه، والمفاهيم الأساسية التي يحتاج إليها مشروحة بإيجاز، مع إحالة بين قوسين إلى الفصل الذي يفصّلها لمن أراد الاستزادة. ومن ثمّ يستطيع القارئ أن يبدأ بالفصل الذي يعنيه. غير أن القراءة المتتابعة تبني فهمًا أعمق؛ إذ يرسي الباب الأول اللغة المشتركة، ويعرض الثاني أدوات جمع الأدلة، ويطبّقها الثالث على الفئات، ويتناول الرابع عدالة الحكم وما يترتب عليه.

مسار المعلم

الفصل الأول، ثم الرابع (الملاحظة والقياس المبني على المنهج)، ثم فصل الفئة التي تعنيك، ثم الخامس عشر (قراءة التقرير والخطة).

مسار فريق التشخيص

الفصلان الثاني والثالث للأساس القياسي، ثم السادس (نماذج التعرف)، ثم فصول الفئات، ثم الرابع عشر (العدالة).

مسار الموهبة

الفصل الثاني (الأرضية والسقف والمعايير)، ثم السادس (قواعد الجمع)، ثم الثاني عشر والثالث عشر، ثم القسم عن قرارات الموهوبين في الخامس عشر.

مسار الأسرة وصانع القرار

الفصل الأول، ثم الخامس عشر، ثم ملخص فصل الفئة ومسار القرار فيه، ثم الملحق ب للمصطلحات.

كيف يُبنى الفصل؟

تشترك الفصول في بنية واحدة، وتزيد فصول الفئات (٧–١٣) عناصر خاصة بها:

١ المشهد والأهداف

موقف واقعي يفتح الفصل، وأهداف سلوكية قابلة للقياس يقابل كل منها سؤال أو نشاط.

٢ المفهوم والمحكات

التعريف في DSM-5-TR وICD-11 وIDEA والتنظيمات السعودية، مع مربع مقارنة بالتصنيف الدولي.

٣ مسار القرار

مخطط من المؤشرات الأولى حتى الحكم، يبدأ بفحص السمع والبصر قبل أي أداة تشخيصية.

٤ بطاقات المقاييس

لكل أداة: فكرتها، وشكلها، ومشهد تطبيقها، وجدول بياناتها (الأعمار، التأهيل، الدرجات، النسخة العربية)، ثم تفسيرها وحدودها.

٥ متى يُطلق الحكم

حالات بالأرقام لأعمار ومراحل مختلفة، منها ما يكتمل فيه التشخيص وما لا يكتمل، ثم التشخيص الفارقي والمصاحبة.

٦ الخاتمة والتقويم

خلاصة، ومسرد، وأسئلة مرتبطة بالأهداف، و«حالة للتطبيق» جديدة غير محلولة، وأنشطة بضوابط أخلاقية، ومراجع.

دليل المربعات

للمعلم

ما يخص دور المعلم وأدواته في الصف.

مثال أو سياق محلي

مثال يقرّب الفكرة، أو ما تقوله التنظيمات والدراسات السعودية والعربية.

فكرة محورية

قاعدة أو استنتاج يستحق أن يُحفظ.

تنبيه

خطأ شائع أو محذور مهني.

مفهوم خاطئ

تصور منتشر يصححه العلم.

للمتخصص

تفصيل تقني أو جدل علمي يمكن تجاوزه في القراءة الأولى.

عن المقاييس ونسخها والحالات

نصف في هذا الكتاب المقاييس ونشرح تطبيقها وتفسيرها، لكننا لا ننشر بنودها ولا ننسخ كراساتها، صونًا لحقوق الناشرين ولصدق الأدوات ذاتها. والرسوم الممثلة للاستمارات تخطيطية لا تتجاوز بيان شكل الورقة. وتذكر كل بطاقة حال النسخة العربية من المقياس كما وقفنا عليها عند إعداد الكتاب، ويحسن بالقارئ أن يتحقق من ترخيص أي نسخة ومعاييرها قبل الاعتماد عليها. أما الاستمارات الفارغة في الفصل الرابع فمن إعدادنا. والحالات جميعها افتراضية صيغت لأغراض تعليمية، وأي تشابه بينها وبين أشخاص حقيقيين غير مقصود.

عن المعلومات التنظيمية

النصوص التنظيمية السعودية المذكورة في الكتاب (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة ١٤٢٢هـ، والدليل التنظيمي للتربية الخاصة ١٤٣٦–١٤٣٧هـ، ونظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ١٤٤٥هـ، وغيرها) نقلناها كما وجدناها منشورة عند إعداد الكتاب. ولما كانت التنظيمات عرضة للتحديث، فالمرجع دائمًا هو إصدارها النافذ.

المحتويات

الباب الأول: الأسس ١

١ مفاهيم التشخيص والتعرف **٢**

مقدمة ٣

١-١ لماذا نقيّم؟ أغراض التقييم ٤

١-٢ المسح والتعرف والتشخيص والأهلية ٥

١-٣ القياس والاختبار والتقييم ٨

١-٤ نماذج فهم الإعاقة ٩

١-٥ أنظمة التصنيف ١٠

١-٦ مبادئ التقييم العادل ١٨

١-٧ مصادر الأدلة: إطار RIOT/ICEL ٢٠

١-٨ الفريق والأسرة ٢١

١-٩ المسار العام وأخطاؤه الشائعة ٢٣

خاتمة ٢٧

١-١٠ الخلاصة والمسرد والأنشطة ٢٨

٢ أساسيات القياس **٣٦**

مقدمة ٣٧

٢-١ المقاييس معيارية المرجع ومحكية المرجع ٣٨

٢-٢ المتوسط والانحراف المعياري ٣٩

٢-٣ المنحنى الطبيعي والدرجات المعيارية ٣٩

٢-٤ الرتب المئينية ومزالقها ٤٣

٢-٥ الثبات/الدقة والخطأ المعياري للقياس ٤٤

٢-٦ الصدق ٥٣

٢-٧ المعايير والتقنين وتكييف المقياس ٥٧

٢-٨ قراءة جدول درجات حقيقي الشكل ٦٠

٢-٩ الأخلاقيات والمسؤولية المهنية ٦٢

خاتمة ٦٦

٢-١٠ الخلاصة والمسرد والأنشطة ٦٦

الباب الثاني: الأساليب **٧٥**

٣ الأساليب الرسمية المقننة **٧٦**

مقدمة ٧٧

٣-١ ما الذي يجعل الأداة مقننة؟ ٧٨

٣-٢ اختبارات الذكاء ٧٩
٣-٣ اختبارات التحصيل ٨٧
٣-٤ مقاييس السلوك التكيفي ٨٨
٣-٥ مقاييس التقدير السلوكية ٩١
٣-٦ التكييفات أثناء الاختبار ٩٥
٣-٧ التقييم الرقمي والتقييم عن بعد ٩٦
٣-٨ كيف تُختار الأداة؟ ١٠٠
خاتمة ١٠٤
٣-٩ الخلاصة والمسرد والأنشطة ١٠٥

٤ الأساليب غير الرسمية ١١٤
مقدمة ١١٥
٤-١ لماذا الأساليب غير الرسمية؟ ١١٦
٤-٢ الملاحظة المنظمة ١١٦
٤-٣ المقابلة ١٢١
٤-٤ القياس المبني على المنهج ١٢٢
٤-٥ تحليل الأخطاء ١٢٧
٤-٦ ملف الإنجاز وسلالم التقدير اللفظية ١٢٩
٤-٧ حدود الأساليب غير الرسمية ١٣١
٤-٨ استمارات للاستعمال ١٣٢
خاتمة ١٣٩
٤-٩ الخلاصة والمسرد والأنشطة ١٣٩

٥ الأساليب البديلة ١٤٧
مقدمة ١٤٨
٥-١ لماذا نحتاج إلى أساليب بديلة؟ ١٤٨
٥-٢ التقييم الدينامي ١٥٠
٥-٣ التقييم الوظيفي للسلوك ١٥٦
٥-٤ التقييم الأصيل وتقييم الأداء ١٦١
٥-٥ التقييم القائم على اللعب والتقييم في الطفولة المبكرة ١٦٣
٥-٦ تقييم ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة ١٦٦
خاتمة ١٦٨
٥-٧ الخلاصة والمسرد والأنشطة ١٦٨

٦ نماذج التعرف ١٧٧
مقدمة ١٧٨
٦-١ لماذا نحتاج إلى نموذج؟ ١٧٩
٦-٢ نموذج التباعد ١٧٩
٦-٣ الاستجابة للتدخل ١٨٣
٦-٤ أنماط القوة والضعف ١٨٨
٦-٥ النماذج الهجينة ١٩٠
٦-٦ نماذج المحكات المتعددة في الموهبة ١٩٥

٦-٧ مقارنة النماذج وقراءة التنظيمات السعودية ١٩٨
خاتمة ٢٠١
٦-٨ الخلاصة والمسرد والأنشطة ٢٠١

الباب الثالث: الفئات ٢١٠

٧ الإعاقة الفكرية ٢١١
مقدمة ٢١٢
٧-١ ما الإعاقة الفكرية؟ ٢١٣
٧-٢ المحكات التشخيصية ٢١٤
٧-٣ مستويات الشدة والحاجة إلى الدعم ٢١٧
٧-٤ علامات الإنذار المبكر ٢١٨
٧-٥ مسار القرار والتقييم الجيني ٢٢٠
٧-٦ بطاقات المقاييس ٢٢٢
٧-٧ متى يُطلق الحكم؟ أربع حالات ٢٣٣
٧-٨ التشخيص الفارقي ٢٤٠
٧-٩ المصاحبة ٢٤١
٧-١٠ في السياق السعودي: محكات الأهلية ٢٤٤
خاتمة ٢٤٧
٧-١١ الخلاصة والمسرد والأنشطة ٢٤٧

٨ صعوبات التعلم ٢٥٥
مقدمة ٢٥٦
٨-١ ما صعوبات التعلم؟ ٢٥٧
٨-٢ المحكات التشخيصية ٢٥٩
٨-٣ عسر القراءة والقراءة العربية ٢٦١
٨-٤ صعوبات الكتابة والرياضيات ٢٦٤
٨-٥ علامات الإنذار المبكر ٢٦٥
٨-٦ مسار القرار ٢٦٦
٨-٧ بطاقات المقاييس ٢٦٨
٨-٨ متى يُطلق الحكم؟ أربع حالات ٢٧٨
٨-٩ التشخيص الفارقي والمصاحبة ٢٨٥
٨-١٠ في السياق السعودي والعربي ٢٨٨
خاتمة ٢٩٢
٨-١١ الخلاصة والمسرد والأنشطة ٢٩٢

٩ اضطراب طيف التوحد ٣٠٠
مقدمة ٣٠١
٩-١ ما اضطراب طيف التوحد؟ ٣٠٢
٩-٢ محكات التشخيص في DSM-5-TR ٣٠٣
٩-٣ مستويات الدعم والمحددات، والمقارنة مع ICD-11 ٣٠٨
٩-٤ علامات الإنذار المبكر ٣١٠

٩-٥ مسار القرار: من الملاحظة إلى الحكم ٣١١
٩-٦ بطاقات المقاييس ٣١٧
٩-٧ كيف تقرأ التقرير التشخيصي؟ ٣٣٥
٩-٨ متى يُطلق الحكم؟ ثلاث حالات ٣٣٦
٩-٩ التشخيص الفارقي ٣٤٢
٩-١٠ المصاحبة والتقييم الطبي ٣٤٤
٩-١١ في السياق السعودي والعربي ٣٤٦
خاتمة ٣٤٩
٩-١٢ الخلاصة والمسرد والأنشطة ٣٤٩

١٠ اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة والاضطرابات السلوكية والانفعالية ٣٥٨
مقدمة ٣٥٩
١٠-١ اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة ٣٦٠
١٠-٢ المحكات التشخيصية والمحددات ٣٦١
١٠-٣ من يُشخص خطأً ومن يُغفل؟ ٣٦٥
١٠-٤ الاضطرابات السلوكية والانفعالية: الصور الإكلينيكية ٣٦٦
١٠-٥ الفئة التربوية: الاضطراب الانفعالي ٣٧٠
١٠-٦ علامات تستحق الانتباه ٣٧١
١٠-٧ مسار القرار ٣٧٣
١٠-٨ بطاقات المقاييس ٣٧٥
١٠-٩ متى يُطلق الحكم؟ أربع حالات ٣٨٨
١٠-١٠ التشخيص الفارقي والمصاحبة ٣٩٤
١٠-١١ في السياق السعودي والعربي ٣٩٧
خاتمة ٤٠٠
١٠-١٢ الخلاصة والمسرد والأنشطة ٤٠١

١١ الإعاقات الحسية والمتعددة واضطرابات التواصل ٤١٠
مقدمة ٤١١
١١-١ لماذا هذه الفئات مهمة لكل الفئات؟ ٤١٢
١١-٢ الإعاقة السمعية ٤١٣
١١-٣ الإعاقة البصرية ٤١٩
١١-٤ اضطرابات التواصل ٤٢٢
١١-٥ اضطراب اللغة النمائي ٤٢٥
١١-٦ الفرق بين الاختلاف والاضطراب ٤٢٧
١١-٧ الإعاقات المتعددة والصمم-كف البصر والإعاقة الجسمية والصحية وإصابات الدماغ ٤٢٨
١١-٨ علامات الإنذار ومسارات القرار ٤٣٣
١١-٩ بطاقات المقاييس ٤٣٩
١١-١٠ متى يُطلق الحكم؟ أربع حالات ٤٤٦
١١-١١ التشخيص الفارقي والمصاحبة ٤٥١
١١-١٢ في السياق السعودي والعربي ٤٥٤
خاتمة ٤٥٨

١١-١٣ الخلاصة والمسرد والأنشطة ٤٥٨

١٢ الموهبة ٤٦٧

مقدمة ٤٦٨

١٢-١ ما الموهبة؟ ٤٦٩

١٢-٢ مبادئ التعرف على الموهوبين ٤٧٦

١٢-٣ الترشيح وفرصة الإظهار ٤٧٩

١٢-٤ مقاييس القدرة وسقفها ٤٨١

١٢-٥ الإبداع والتحصيل والأداء ٤٨٤

١٢-٦ بطاقات المقاييس ٤٨٦

١٢-٧ التعرف في السياق السعودي ومسار القرار ٤٩٤

١٢-٨ متى يُطلق الحكم؟ ثلاث حالات ٥٠١

١٢-٩ ما يُشتبه بالموهبة وما يخفيها ٥٠٥

خاتمة ٥٠٦

١٢-١٠ الخلاصة والمسرد والأنشطة ٥٠٦

١٣ مزدوجو الاستثنائية ٥١٦

مقدمة ٥١٧

١٣-١ من هم مزدوجو الاستثنائية؟ ٥١٨

١٣-٢ الإخفاء المتبادل والمجموعات الثلاث ٥٢٠

١٣-٣ لماذا تفشل النماذج المعتادة معهم؟ ٥٢١

١٣-٤ الجدل حول محكات التعرف ٥٢٢

١٣-٥ التقييم: البروتوكول والملف المتباين ٥٢٣

١٣-٦ مسار القرار: فتح المسارين معًا ٥٣٠

١٣-٧ التشخيص الفارقي: ثلاثة احتمالات ٥٣٢

١٣-٨ متى يُطلق الحكم؟ أربع حالات ٥٣٣

١٣-٩ في السياق السعودي والعربي ٥٤٥

خاتمة ٥٤٦

١٣-١٠ الخلاصة والمسرد والأنشطة ٥٤٧

الباب الرابع: قضايا تطبيقية ٥٥٥

١٤ العدالة في التشخيص ٥٥٦

مقدمة ٥٥٧

١٤-١ ما العدالة في التشخيص؟ ٥٥٨

١٤-٢ التمثيل غير المتناسب وكيف يُقاس ٥٥٨

١٤-٣ أين يدخل التحيز؟ ٥٦٠

١٤-٤ العدالة في التعرف على الموهوبين ٥٦٢

١٤-٥ اللغة والثقافة ٥٦٧

١٤-٦ تحيزات المقيّم ٥٧٠

١٤-٧ قائمة مراجعة للعدالة ٥٧٢

١٤-٨ ثلاث حالات وتدقيق مدرسي ٥٧٣

خاتمة ٥٧٧
١٤-٩ الخلاصة والمسرد والأنشطة ٥٧٨

١٥ من التشخيص إلى القرار ٥٨٦
مقدمة ٥٨٧
١٥-١ قرار الأهلية: ما الذي يُقرر فعلًا؟ ٥٨٧
١٥-٢ كتابة التقرير ٥٨٩
١٥-٣ لقاء الأسرة ٥٩٦
١٥-٤ من التقرير إلى الخطة التربوية الفردية ٥٩٨
١٥-٥ متابعة التقدم وإعادة التقييم والخروج من الخدمة ٦٠١
١٥-٦ قرارات الموهوبين: من التعرف إلى التسكين ٦٠٤
١٥-٧ الإطار النظامي في المملكة ومقارنته بالقانون الأمريكي ٦٠٧
١٥-٨ الأخلاقيات وصوت الطالب ٦١٢
١٥-٩ ثلاث حالات ٦١٣
١٥-١٠ مبادئ تحملها معك من هذا الكتاب ٦١٩
خاتمة ٦١٩
١٥-١١ الخلاصة والمسرد والأنشطة ٦٢٠

الملاحق والقوائم ٦٢٨

أ دليل المقاييس ٦٢٩

ب المسرد العام ٦٤٧

قائمة الأشكال ٦٧٣

قائمة الجداول ٦٧٦

الكشاف الموضوعي ٦٨١

قائمة الاختصارات

الاختصار	الاسم الكامل	المقابل العربي
2e	Twice-exceptional	مزدوج الاستثنائية
AAC	Augmentative and alternative communication	التواصل البديل والمعزز
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities	الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية
AAMD	American Association on Mental Deficiency	الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي
ABAS-3	Adaptive Behavior Assessment System, Third Edition	نظام تقييم السلوك التكيفي، الإصدار الثالث
ABC	Antecedent-behavior-consequence	تسجيل السوابق والسلوك والنتائج
ABR	Auditory brainstem response	الاستجابة الكهربائية لجذع الدماغ
ADHD	Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder	اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة
ADI-R	Autism Diagnostic Interview–Revised	المقابلة التشخيصية للتوحد، النسخة المعدلة
ADOS-2	Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition	جدول الملاحظة التشخيصي للتوحد، الإصدار الثاني
AERA	American Educational Research Association	—
ALP	Advanced Learning Plan	خطة التعلم المتقدم
APA	American Psychiatric Association; American Psychological Association	الجمعية الأمريكية للطب النفسي (صاحبة **DSM-5-TR**)؛ جمعية علم النفس الأمريكية (صاحبة المبادئ الأخلاقية)
ASEBA	Achenbach System of Empirically Based Assessment	نظام أخنباخ للتقييم القائم على الأدلة التجريبية
ASHA	American Speech-Language-Hearing Association	الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع
ASQ-3	Ages & Stages Questionnaires, Third Edition	استبانات الأعمار والمراحل، الإصدار الثالث
BASC-3	Behavior Assessment System for Children, Third Edition	نظام تقييم السلوك للأطفال، الإصدار الثالث
BESS	Behavioral and Emotional Screening System	نظام المسح السلوكي والانفعالي
BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills	مهارات التواصل الأساسية
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency	الكفاءة اللغوية الأكاديمية
CARS-2	Childhood Autism Rating Scale, Second Edition	مقياس تقدير التوحد في الطفولة، الإصدار الثاني
CARS-2-HF	Childhood Autism Rating Scale, Second Edition – High-Functioning Version	نموذج الأداء المرتفع من **CARS-2**
CARS-2-ST	Childhood Autism Rating Scale, Second Edition – Standard Version	النموذج المعياري من **CARS-2**
CAS2	Cognitive Assessment System, Second Edition	نظام التقييم المعرفي، الإصدار الثاني
CAT	Computerized adaptive testing	الاختبار التكيفي المحوسب
CATALISE	Criteria and Terminology Applied to Language Impairments: Synthesising the Evidence	— (دراسة إجماع دولية على تسمية اضطراب اللغة النمائي)
CBCL	Child Behavior Checklist	قائمة سلوك الطفل

الاختصار	الاسم الكامل	المقابل العربي
CBM	Curriculum-Based Measurement	القياس المبني على المنهج
CDI-2	Children's Depression Inventory, Second Edition	مقياس الاكتئاب لدى الأطفال
C-DM	Concordance-Discordance Model	نموذج التوافق-التنافر
CELF-5	Clinical Evaluation of Language Fundamentals, Fifth Edition	التقييم الإكلينيكي لأساسيات اللغة، الإصدار الخامس
C.F.R.	Code of Federal Regulations	اللوائح التنفيذية للقانون الأمريكي (34 **C.F.R.**)
CHC	Cattell–Horn–Carroll	نظرية كاتل وهورن وكارول
C-LIM	Culture-Language Interpretive Matrix	مصفوفة تفسير الثقافة واللغة
CogAT	Cognitive Abilities Test	اختبار القدرات المعرفية
CPI	Cognitive Proficiency Index	مؤشر الكفاءة المعرفية
CPT	Continuous Performance Tests	اختبارات الأداء المستمر المحوسبة
CTOPP-2	Comprehensive Test of Phonological Processing, Second Edition	الاختبار الشامل للمعالجة الصوتية، الإصدار الثاني
CVI	Cerebral/Cortical visual impairment	ضعف البصر الدماغي أو القشري
DABS	Diagnostic Adaptive Behavior Scale	مقياس السلوك التكيفي التشخيصي
DAS-II	Differential Ability Scales, Second Edition	مقاييس القدرات الفارقة، الإصدار الثاني
DCD	Developmental coordination disorder	اضطراب التناسق النمائي
D/CM	Discrepancy/Consistency Model	نموذج التباعد/الاتساق
DD/C	Dual Discrepancy/Consistency	التباعد المزدوج/التوافق
DIF	Differential item functioning	الأداء التفاضلي للبند
DISCOVER	—	مشروع «اكتشاف»
DLD	Developmental language disorder	اضطراب اللغة النمائي
DMDD	Disruptive mood dysregulation disorder	اضطراب خلل التنظيم المزاجي التخريبي
DMGT	Differentiated Model of Giftedness and Talent	النموذج التمايزي للموهبة والتفوق
DSM-5-TR	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision	الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس المراجَع
DSM-IV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition	الإصدار الرابع من الدليل التشخيصي والإحصائي
DT → PI	Diagnostic Testing → Prescriptive Instruction	الاختبار التشخيصي ثم التدريس الموجه
FBA	Functional Behavioral Assessment	التقييم الوظيفي للسلوك
FERPA	Family Educational Rights and Privacy Act	قانون الخصوصية التربوية للأسرة
FSIQ	Full Scale IQ	الدرجة الكلية للذكاء
FVA	Functional Vision Assessment	التقييم الوظيفي للبصر
GAI	General Ability Index	مؤشر القدرة العامة
GARS-3	Gilliam Autism Rating Scale, Third Edition	مقياس جيليام لتقدير التوحد، الإصدار الثالث
GRS	Gifted Rating Scales	مقاييس تقدير الموهبة
HiTOP	Hierarchical Taxonomy of Psychopathology	التصنيف الهرمي للاضطرابات النفسية
HOTV	HOTV chart (the letters H, O, T, V)	لوحات الحروف الأربعة
ICD-11	International Classification of Diseases, 11th Revision	التصنيف الدولي للأمراض، المراجعة الحادية عشرة
RIOT/ICEL	Instruction, Curriculum, Environment, Learner	التدريس، والمنهج، والبيئة، والمتعلم (مجالات إطار **RIOT/ICEL**)

الاختصار	الاسم الكامل	المقابل العربي
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health	التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والإعاقة والصحة
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act	قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (الأمريكي)
IDEIA	Individuals with Disabilities Education Improvement Act	قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة
IEP	Individualized Education Program	الخطة التربوية الفردية
IISCA	Interview-informed synthesized contingency analysis	التحليل الوظيفي المركب المبني على المقابلة
IRT	Item Response Theory	نظرية الاستجابة للمفردة
JCIH	Joint Committee on Infant Hearing	اللجنة المشتركة لسمع الرضع
KABC-II NU	Kaufman Assessment Battery for Children, Second Edition, Normative Update	بطارية كوفمان لتقييم الأطفال، الإصدار الثاني بمعايير محدَّثة
KTEA-3	Kaufman Test of Educational Achievement, Third Edition	اختبار كوفمان للتحصيل التربوي، الإصدار الثالث
LMA	Learning Media Assessment	تقييم وسيلة التعلم
LPAD	Learning Potential Assessment Device	أداة تقييم إمكانية التعلم
M-CHAT	Modified Checklist for Autism in Toddlers	قائمة الرصد المعدلة للتوحد لدى الأطفال الصغار
M-CHAT-R/F	Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised with Follow-Up	قائمة الرصد المعدلة للتوحد لدى الأطفال الصغار، مع مقابلة المتابعة
MHS	Multi-Health Systems	— (ناشر)
MMCAT	—	مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة
MTSS	Multi-tiered system of supports	نظام الدعم متعدد المستويات
NAGC	National Association for Gifted Children	الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين
NASP	National Association of School Psychologists	الرابطة الوطنية للأخصائيين النفسيين المدرسيين
NNAT3	Naglieri Nonverbal Ability Test, Third Edition	اختبار ناجليري للقدرة غير اللفظية، الإصدار الثالث
OAE	Otoacoustic emissions	الانبعاثات الصوتية من الأذن الداخلية
PKU	Phenylketonuria	بيلة الفينيل كيتون
PSW	Patterns of strengths and weaknesses	أنماط القوة والضعف
PTA	Pure-tone audiometry	قياس السمع بالنغمات
PTSD	Posttraumatic stress disorder	اضطراب ما بعد الصدمة
QPC	Questionnaire for Parents or Caregivers	استبانة الوالدين (في **CARS-2**)
RAN	Rapid automatized naming	التسمية السريعة
RCADS	Revised Child Anxiety and Depression Scale	مقياس القلق والاكتئاب المعدل للأطفال
RIOT	Review, Interview, Observe, Test	المراجعة، والمقابلة، والملاحظة، والاختبار (طرق إطار **RIOT/ICEL**)
RTI	Response to intervention	الاستجابة للتدخل
SB5	Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition	مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، الإصدار الخامس
SCARED	Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders	مقياس المسح لاضطرابات القلق المرتبطة بالانفعال
SCQ	Social Communication Questionnaire	استبانة التواصل الاجتماعي
SD	Standard deviation	الانحراف المعياري
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire	استبانة القوة والصعوبات
SE_{diff}	Standard error of the difference	الخطأ المعياري للفرق

الاختصار	الاسم الكامل	المقابل العربي
SEE	Standard error of estimation	الخطأ المعياري للتقدير
SEM	Standard Error of Measurement	الخطأ المعياري للقياس
SIS-C	Supports Intensity Scale–Children's Version	مقياس شدة الدعم، نسخة الأطفال
SMPY	Study of Mathematically Precocious Youth	دراسة الشباب المبكرين في الرياضيات
SRBCSS	Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students	مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين
SRS-2	Social Responsiveness Scale, Second Edition	مقياس الاستجابة الاجتماعية، الإصدار الثاني
SRSS	Student Risk Screening Scale	مقياس مسح خطر الطالب
SRSS-IE	Student Risk Screening Scale–Internalizing and Externalizing	الصيغة الموسعة للمشكلات الداخلية من مقياس مسح خطر الطالب
SSBD	Systematic Screening for Behavior Disorders	المسح المنظم للاضطرابات السلوكية
SSI-4	Stuttering Severity Instrument, Fourth Edition	أداة تقدير شدة التأتأة، الإصدار الرابع
TABs	Traits, Aptitudes, and Behaviors	السمات والاستعدادات والسلوكيات
TEMA-3	Test of Early Mathematics Ability, Third Edition	اختبار القدرة الرياضية المبكرة، الإصدار الثالث
TONI-4	Test of Nonverbal Intelligence, Fourth Edition	اختبار الذكاء غير اللفظي، الإصدار الرابع
TOPS	Teacher's Observation of Potential in Students	ملاحظة المعلم للإمكانات لدى الطلاب
TOWL-4	Test of Written Language, Fourth Edition	اختبار اللغة المكتوبة، الإصدار الرابع
TOWRE-2	Test of Word Reading Efficiency, Second Edition	اختبارکفاءة قراءة الكلمات، الإصدار الثاني
TRF	Teacher's Report Form	نموذج تقدير المعلم
TTCT	Torrance Tests of Creative Thinking	اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي
UNIT2	Universal Nonverbal Intelligence Test, Second Edition	الاختبار الشامل للذكاء غير اللفظي، الإصدار الثاني
VADRS-A	Arabic Vanderbilt Children's ADHD Diagnostic Rating Scale	النسخة العربية من مقاييس فاندربلت
WHO	World Health Organization	منظمة الصحة العالمية
WIAT-4	Wechsler Individual Achievement Test, Fourth Edition	اختباروكسلر الفردي للتحصيل، الإصدار الرابع
WISC-R	Wechsler Intelligence Scale for Children–Revised	مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار المعدل
WISC-V	Wechsler Intelligence Scale for Children, Fifth Edition	مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس
WJ IV ACH	Woodcock-Johnson IV Tests of Achievement	بطارية وودكوك جونسون للتحصيل، الإصدار الرابع
WJ V	Woodcock-Johnson V	الإصدار الخامس من بطارية وودكوك جونسون
WPPSI-III	Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, Third Edition	مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، الإصدار الثالث
WPS	Western Psychological Services	— (ناشر)
YSR	Youth Self-Report	التقرير الذاتي للشباب

الباب الأول

الأسس

المفاهيم واللغة المشتركة

الفصل ١: مفاهيم التشخيص والتعرف

الفصل ٢: أساسيات القياس

١

الفصل الأول

مفاهيم التشخيص والتعرف

المسح، والتعرف، والتشخيص، والأهلية: أربعة مصطلحات يشيع استعمالها كأنها مترادفة، وهي في حقيقتها أربع خطوات متمايزة، لكل منها سؤالها وأدواتها والجهة المسؤولة عنها. ونرسم في هذا الفصل الخريطة المفاهيمية التي تنتظم عليها فصول الكتاب كلها، ونضعها في إطارها النظامي في المملكة العربية السعودية.

مشهد من غرفة المعلمين

في بداية العام، تسلّمت المعلمة منيرة ملفات طلاب صفها، وهو الصف الثالث الابتدائي. في ملف عبدالله ورقة من مستشفى تقول إنه «مشخَّص باضطراب طيف التوحد». وفي ملف سلطان نتيجة مسح قرائي أجرته المدرسة الشهر الماضي، وعليها عبارة «يحتاج إلى متابعة». أما ريم فلا شيء في ملفها، لكن معلمة العام الماضي كتبت لمنيرة: «انتبهي لريم، أظنها موهوبة».

تسأل منيرة نفسها: هل يستحق عبدالله خدمات التربية الخاصة لأن لديه تشخيصًا؟ وهل لدى سلطان صعوبة تعلم لأن المسح أشار إليه؟ وهل يكفي رأي معلمة لتُعد ريم موهوبة؟

والجواب عن الأسئلة الثلاثة واحد: «ليس بالضرورة». ولا يتبين وجه ذلك إلا بالتمييز الدقيق بين خطوات كثيرًا ما يُخلط بينها في الممارسة، وهو ما نشرع فيه في هذا الفصل، على أن نعود في ختامه إلى الطلاب الثلاثة.

أهداف الفصل

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

١ يحدد غرض التقييم ونوع الأداة المناسب له في موقف معروض.

٢ يميز بين المسح والتعرف والتشخيص وتحديد الأهلية بالسؤال الذي تطرحه كل خطوة ونوع الأدلة التي تحتاج إليها.

٣ يقارن بين نماذج فهم الإعاقة الثلاثة من حيث السؤال التشخيصي الذي يوجّه إليه كل منها.

٤ يقابل فئات التربية الخاصة في التنظيم السعودي بفئات القانون الأمريكي وبأنظمة التصنيف الطبية.

٥ يحدد المبدأ المنتهك من مبادئ التقييم العادل في موقف تقييم معروض.

٦ يبني مصفوفة **RIOT/ICEL** لجمع الأدلة عن طالب محال، مبينًا مصدر كل معلومة فيها.

٧ يصوغ حديثًا مع الأسرة عن قلق المعلم وفق خطوات منظمة.

٨ يكشف الأخطاء الشائعة في موقف تقييم معروض، ويقترح سبل تجنبها.

٩ يحكم على كفاية الأدلة المتاحة للانتقال من خطوة في مسار التقييم إلى التي تليها، ويعلل حكمه.

مقدمة

يتخذ المعلم وفريق القياس والتشخيص في كل عام دراسي قرارات تمس مسار طلاب بعينهم مساسًا مباشرًا: من يُحال إلى التقييم، ومن تنطبق عليه محكات فئة ما، ومن يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة أو إلى برنامج للموهوبين. وكثير من الأخطاء في هذه القرارات يرجع إلى الخلط بين خطوات متمايزة تحمل أسماء متقاربة أكثر مما يرجع إلى قصور الأدوات: فتُعامل نتيجة المسح معاملة التشخيص، ويُعد التشخيص الطبي قرار أهلية تربوية، ويُكتفى برأي معلمة في الحكم بالموهبة، على نحو ما تواجهه المعلمة منيرة في المشهد الافتتاحي. ولذلك نستهل الكتاب بضبط المفاهيم قبل الخوض في الأدوات والفئات؛ إذ إن السؤال الذي تطرحه كل خطوة هو الذي يحدد نوع الدليل المطلوب، والجهة المسؤولة عنه، والقدر الذي يكفي منه للانتقال إلى الخطوة اللاحقة.

نتناول في مستهل الفصل أغراض التقييم، انطلاقًا من أنه وسيلة لاتخاذ القرار (القسم ١-١)، ثم نميز بين المسح والتعرف والتشخيص وتحديد الأهلية (القسم ١-٢)، وبين القياس والاختبار والتقييم (القسم ١-٣). ونعرض بعد ذلك نماذج فهم الإعاقة والسؤال الذي يوجّه إليه كل منها (القسم ١-٤)، وأنظمة التصنيف

الطبية والتربوية والإطار النظامي في المملكة (القسم ١-٥). ثم نقف عند مبادئ التقييم العادل (القسم ١-٦)، وإطار **RIOT/ICEL** لتنظيم مصادر الأدلة (القسم ١-٧)، ودور الفريق والأسرة (القسم ١-٨)، ونختم بالمسار العام للتقييم وأخطائه الشائعة (القسم ١-٩).

١-١ لماذا نقيّم؟ أغراض التقييم

التقييم وسيلة لاتخاذ قرار. ولذلك فأول سؤال يطرحه المقيّم هو «ما القرار الذي أريد أن أتخذه؟»، ويأتي بعده سؤال «أي اختبار أطبق؟». فالأداة الممتازة لقرار ما قد تكون عديمة الفائدة لقرار آخر. ويحدد المختصون في القياس التربوي أغراضًا عدة للتقييم، لكل منها سؤاله (Salvia et al., 2017):

جدول ١-١: أغراض التقييم، والسؤال الذي يجيب عنه كل غرض، ومثال على أداته.

الغرض	السؤال الذي يجيب عنه	مثال على الأداة
المسح	من يحتاج إلى نظر أعمق؟	قائمة مسح قصيرة تُطبق على جميع أطفال الروضة
التشخيص والتصنيف	هل لدى الطالب إعاقة أو اضطراب أو موهبة؟ ومن أي نوع؟	بطارية شاملة: ذكاء، وتحصيل، وسلوك تكيفي، وملاحظة
تحديد الأهلية والتسكين	هل يستحق خدمات خاصة؟ وفي أي بيئة تُقدم له؟	قرار الفريق بناءً على التشخيص والأثر في التعلم
التخطيط التعليمي	ماذا نعلمه؟ ومن أين نبدأ؟	اختبارات محكية المرجع (تقارن أداء الطالب بمستوى إتقان محدد لا بأداء أقرانه)، وتحليل الأخطاء
متابعة التقدم	هل يتعلم؟ وهل تنجح الخطة؟	قياسات قصيرة متكررة من نوع القياس المبني على المنهج (**Curriculum-Based Measurement, CBM**)
تقويم البرنامج	هل يحقق البرنامج أهدافه لطلابه عمومًا؟	بيانات مجمعة لطلاب البرنامج عبر سنوات

ونركز في هذا الكتاب على الغرضين الأول والثاني، مع الإشارة إلى الثالث. غير أن المعلم حاضر في الأغراض كلها، لأن معلومات التشخيص يجب أن تنتهي إلى تخطيط التدريس، وإلا فقدت قيمتها.

١-٢ المسح والتعرف والتشخيص والأهلية

تخيل هذه الخطوات الأربع قمعًا: في أعلاه جميع الطلاب، وفي أسفله من يتلقون خدمات خاصة. وفي كل طبقة يضيق القمع، لأن كل خطوة تطرح سؤالًا أدق من سابقتها، وتحتاج إلى أدلة أقوى.



شكل ١-١: من المسح إلى الأهلية. يقل عدد الطلاب في كل طبقة، ويزداد عمق الأسئلة وقوة الأدلة المطلوبة.

المسح

يُطبق المسح (**Screening**) على مجموعة كاملة، كجميع أطفال الصف الأول مثلًا، بأداة قصيرة لا تحتاج إلى متخصص. وهدفه ألا يفوتنا طفل يحتاج إلى نظر أعمق. ولذلك يُفضل في أدوات المسح أن تكون عالية **الحساسية** (**Sensitivity**)، أي قادرة على التقاط أكبر نسبة ممن لديهم المشكلة فعلًا، حتى لو أشارت إلى بعض من لا يحتاجون، لأن كلفة تفويت طفل أكبر من كلفة فحص طفل لا يحتاج.

لكن الحساسية وحدها لا تكفي للحكم على أداة المسح. فالأداة تحتاج أيضًا إلى **نوعية** (**Specificity**) مقبولة، أي قدرة على استبعاد من ليست لديهم المشكلة، وإلا أغرقت الفريق بإحالات لا داعي لها. ويهم مدير المدرسة سؤال ثالث: إذا جاءت نتيجة الطالب سلبية، فما احتمال أن يكون خاليًا من المشكلة فعلًا؟ هذه هي **القيمة التنبؤية السالبة** (**Negative predictive value**)، وهي أهم ما يُسأل عنه في

المسح، لأنها تقيس مقدار اطمئناننا إلى أننا لم نفوّت أحدًا. ويتوقف مقدارها، كمقدار القيمة التنبؤية الموجبة، على خصائص الأداة وعلى نسبة انتشار المشكلة في المجموعة التي طُبق عليها المسح معًا (ويعرض الفصل الثاني هذه المفاهيم بالأرقام في القسم ٢-٦).

مفهوم خاطئ: «أشار إليه المسح، فالمشكلة ثابتة»

نتيجة المسح الإيجابية دعوة إلى نظر أعمق، والتشخيص مرحلة لاحقة تحتاج إلى أدلة أوسع. فأدوات المسح مصممة عمدًا لتلتقط أكثر مما ينبغي، وحين تكون المشكلة نادرة في المجموعة قد يكون كثير ممن أشار إليهم المسح خالين منها. والعكس صحيح أيضًا: النتيجة السلبية لا تمنح شهادة سلامة، فإذا استمر قلق المعلم أو الأسرة، فالملاحظة الموثقة سبب كافٍ للانتقال إلى مرحلة التعرف.

التعرف والإحالة

بعد المسح أو بعد ملاحظة المعلم، تبدأ مرحلة التعرف (**Identification**)، وهي مرحلة جمع الأدلة الأولية. وفي هذه المرحلة يحاول المعلم والمدرسة تقديم دعم داخل الصف: تعديل طريقة التدريس، أو تدريس إضافي في مجموعة صغيرة، مع متابعة الاستجابة. فإذا استمرت الصعوبة على الرغم من الدعم، يُحال الطالب إلى التقييم الشامل. والإحالة قرار مهم، لأنها تعني أن المدرسة جربت ما تستطيعه ولم يكفِ.

وفي مجال الموهبة، تُسمى هذه المرحلة غالبًا **الترشيح**. ويرشح المعلمون والأسر الطلاب الذين يرون فيهم مؤشرات موهبة، ثم يُطبق عليهم التقييم. غير أن الاعتماد على الترشيح وحده يفوّت كثيرًا من الموهوبين، لأن المرشِّحين يلتفتون غالبًا إلى من يُظهرون تفوقهم بوضوح في التحصيل والسلوك، ويغفلون عمن تختفي موهبتهم وراء لغة ثانية أو إعاقة أو هدوء (ويتناول الفصل الثاني عشر الترشيح بالتفصيل).

مفهوم التعرف (Identification): لماذا يختلف في مجال الموهبة؟

نقصر «التعرف» في هذا الكتاب على مرحلة ما قبل الإحالة، اختيارًا اصطلاحيًا يمنح كل خطوة في المسار اسمًا مستقلًا. أما المقابل الإنجليزي **Identification** فيدل في الأدبيات غالبًا على عملية التحديد كلها حتى القرار، وفي الأدبيات العربية يتداخل مع «**الكشف**». كما في اسم «البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين» الذي يشمل التطبيق والتصنيف معًا. غير أن هذا المعنى الواسع نفسه لا يحمل المضمون ذاته في المجالين. ففي مجال الموهبة، التعرف هو العملية الكاملة لتحديد من يحتاج إلى خدمات الموهوبين، وهي عملية تربوية؛ ولذلك يُتجنب فيها لفظ «التشخيص»، لأن الموهبة ليست اضطرابًا ولا عجزًا يُبحث عن علته. وتنطلق هذه العملية من تعريف البرنامج وأهدافه، وتعتمد محكات متعددة ومعايير محلية تقارن الطالب بأقرانه في بيئته، وتربط الأداة بنوع الخدمة المقدمة. فمقياس الاستدلال الرياضي يناسب برنامجًا إثرائيًا في الرياضيات ولا يصلح وحده لبرنامج في الكتابة الإبداعية. ومخرجها قرار إلحاق ببرنامج أو تقديم خدمة، يرتبط بحاجة الطالب التعليمية ويقبل المراجعة كلما تغيرت الأدلة أو تغير البرنامج (National Association for Gifted Children [NAGC], 2019).

أما في مجال الإعاقات، فيعني «التعرف» غالبًا تحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة وفق الفئات التي يقرها النظام التعليمي، كما في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي ولوائحه التنفيذية المنشورة في مدونة اللوائح الفيدرالية (IDEA, 2004; 34 C.F.R. §300.8). ويوازي هذا القرارَ التربويَّ أو يسبقه، لدى بعض الفئات كاضطراب طيف التوحد واضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة، تشخيصٌ سريري وفق الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (American Psychiatric Association, 2022) أو التصنيف الدولي للأمراض (ICD-11)، فيلتقي القرار التربوي بالقرار الطبي دون أن يحل أحدهما محل الآخر، على نحو ما يفصله القسم ١-٥.

ويجتمع المساران لدى مزدوجي الاستثنائية: فالطالب نفسه قد يحتاج إلى تشخيص سريري لإعاقته وإلى تعرف تربوي على موهبته، وكل مسار منهما قد يحجب ما يكشفه الآخر إن عمل الفريق بأحدهما دون صاحبه (ويتناول الفصل الثالث عشر هذا التداخل بالتفصيل). ولذلك، إذا صادفت إحدى الكلمتين في مرجع آخر، فاستدل على معناها من السياق والمجال، ولا تفترض أنها تعني المرحلة الضيقة التي نقصدها هنا.

التشخيص

التشخيص (**Diagnosis**) هو الإجابة عن سؤال: هل تنطبق على الطالب محكات فئة معينة؟ ويتطلب تقييمًا شاملًا من فريق، بأدوات متعددة، ومصادر متعددة. وقد يكون التشخيص طبيًا، يصدره طبيب أو أخصائي نفسي مؤهل وفق دليل تشخيصي، أو تربويًا، يصدره فريق مدرسي وفق التنظيمات التعليمية.

تحديد الأهلية

هنا نصل إلى الفرق الذي كان يحير المعلمة منيرة. فالتشخيص يجيب عن سؤال «ماذا لديه؟»، أما الأهلية (**Eligibility**) فتجيب عن سؤال «هل يحتاج إلى خدمات خاصة ليتعلم؟». وقد يكون لدى الطالب تشخيص طبي، لكنه يتعلم بنجاح في الصف العادي دون حاجة إلى خدمات خاصة، فلا يكون مستحقًا لها. وقد يحتاج طالب إلى خدمات ولم يُشخص بعد تشخيصًا طبيًا، فيُقيَّم تربويًا.

المعادلة التي تحكم الأهلية

تحتاج الأهلية لخدمات التربية الخاصة في أغلب الأنظمة التعليمية إلى شرطين معًا: أن تنطبق على الطالب محكات فئة من فئات الإعاقة، وأن تؤثر هذه الإعاقة في تعلمه تأثيرًا يجعله يحتاج إلى تعليم مصمم خصيصًا له. وغياب أيٍّ من الشرطين يعني عدم الأهلية، حتى لو تحقق الآخر. وتصوغ التنظيمات السعودية الشرط الثاني بعبارتها: قصور «إلى الحد الذي يستوجب تقديم خدمات التربية الخاصة» (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ).

١-٣ القياس والاختبار والتقييم

تتداخل هذه الكلمات في الاستخدام اليومي، لكن لكل منها معنى محددًا في الأدبيات، ومعرفة الفرق تساعد على قراءة التقارير والمراجع بدقة:

جدول ١-٢: الفرق بين الاختبار والقياس والتقييم والتقويم.

المصطلح	المعنى	مثال
الاختبار (Test)	مجموعة منظمة من المهام أو الأسئلة تُطبق بطريقة محددة	اختبار الذكاء، أو اختبار إملاء من ٢٠ كلمة

المصطلح	المعنى	مثال
القياس (Measurement)	التعبير عن صفة بالأرقام وفق قواعد	حصل على ١٤ من ٢٠، أو درجته المعيارية ٨٥
التقييم (Assessment)	العملية الكاملة لجمع المعلومات من مصادر متعددة لاتخاذ قرار	اختبارات ومقابلات وملاحظة وسجلات، تنتهي بقرار
التقويم (Evaluation)	إصدار حكم على قيمة شيء أو كفايته، ويُستخدم أيضًا في بعض الأنظمة بمعنى التقييم الشامل للطالب	تقويم فعالية البرنامج، أو التقويم الشامل لأهلية الطالب

والمهم هنا أن الاختبار جزء صغير من التقييم. فالتقييم الجيد يجمع إلى الاختبارات ملاحظاتٍ ومقابلاتٍ وفحصًا للسجلات والأعمال، كما سنرى في إطار جمع الأدلة في القسم ١-٧.

١-٤ نماذج فهم الإعاقة

قبل أن نشخص إعاقة، يجب أن نسأل: ما الإعاقة أصلًا؟ أين تقع المشكلة؟ والإجابة عن هذين السؤالين موقف له أثره، فهي تحدد ما نقيسه، وأين نبحث عن الحل. وتوجد ثلاثة نماذج رئيسة:

النموذج الطبي

المشكلة في الفرد

الإعاقة خلل في جسم الفرد أو وظائفه، يُشخّص ويُعالج أو يُعوَّض. التركيز على القصور وأسبابه.

في التشخيص: البحث عن الأعراض ومطابقتها مع المحكات، وتحديد الشدة.

النموذج الاجتماعي

المشكلة في البيئة

الإعاقة تنشأ من الحواجز التي يضعها المجتمع أمام من لديهم اختلاف: مبانٍ لا يصلها كرسي متحرك، ومناهج لا تراعي الفروق. التركيز على إزالة الحواجز (Oliver, 1990).

في التشخيص: السؤال عن الحواجز في بيئة الطالب، وما الذي يحتاج إلى تغيير حوله.

النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي

المشكلة في التفاعل بينهما

الإعاقة نتيجة تفاعل بين حالة الفرد الصحية والعوامل البيئية والشخصية المحيطة به (Engel, 1977). وهو أساس التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والإعاقة والصحة الصادر عن منظمة الصحة

العالمية (World Health Organization [WHO], 2001).

في التشخيص: وصف القصور، وما يستطيع الطالب فعله، والعوامل البيئية التي تعوق أو تساعد.

ويشيع القول إن التشخيص الحديث يأخذ بالنموذج الثالث، وفي هذا القول تعميم يحتاج إلى ضبط. فالدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية في إصداره الخامس المراجَع (DSM-5-TR) ما زال في جوهره تصنيفًا فئويًا ينتمي إلى النموذج الطبي: المحكات إما أن تنطبق وإما ألا تنطبق، وإن أضاف محددات للشدة ومستويات للدعم تقرّبه من الوصف المتدرج (American Psychiatric Association, 2022). أما النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي فهو أساس التصنيف الدولي للأداء الوظيفي تحديدًا، وهو تصنيف وصفي يتناول الأداء والمشاركة والعوامل البيئية، ويترك تشخيص الحالة للأنظمة الطبية. وفي الأدبيات نقاش متزايد حول نماذج بُعدية تصف الصعوبات النفسية على متصلات متدرجة بدل فئات منفصلة، ومن أشهرها «التصنيف الهرمي للاضطرابات النفسية» (**HiTOP**).

والأقرب إلى الممارسة الجيدة أن يجمع المقيّم بين المنطقين: يحكم بانطباق المحكات بمنطق فئوي حين يطلب النظام ذلك، ثم يصف أثر الحالة وعلاقتها بالبيئة بمنطق بيولوجي نفسي اجتماعي. فحين نقول إن الطالب ذا اضطراب طيف التوحد «يحتاج إلى دعم كبير»، فنحن نصف علاقته ببيئته إلى جانب ما لديه. والطالب نفسه قد يحتاج إلى دعم أقل في صف منظم هادئ، وأكثر في صف مزدحم متغير.

١-٥ أنظمة التصنيف

يستند التشخيص إلى أنظمة تصنيف تحدد الفئات ومحكاتها. وأهم ما يجب أن يعرفه المعلم أن هناك نوعين من الأنظمة: طبية وتربوية، ولكل منهما غرض مختلف.

جدول ١-٣: أنظمة التصنيف الطبية والتربوية وأغراضها.

النظام	الجهة	الغرض	من يستخدمه

النظام	الجهة	الغرض	من يستخدمه
الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR)	الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ٢٠٢٢	تشخيص الاضطرابات النفسية والنمائية بمحكات تفصيلية	الأطباء النفسيون والأخصائيون النفسيون
التصنيف الدولي للأمراض، المراجعة الحادية عشرة (ICD-11)	منظمة الصحة العالمية؛ أُقر عام ٢٠١٩، ودخل حيز النفاذ في ١ يناير ٢٠٢٢، وصدرت أوصافه السريرية ومتطلباته التشخيصية للاضطرابات النفسية والنمائية عام ٢٠٢٤	تصنيف كل الأمراض والحالات الصحية، ومنها النمائية، لأغراض التشخيص والإحصاء	الأنظمة الصحية حول العالم
التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والإعاقة والصحة (ICF)	منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠١	وصف ما يستطيع الشخص فعله ومشاركته، والعوامل البيئية المؤثرة، لا تشخيص الحالة	فرق التأهيل والتخطيط للخدمات
الفئات التربوية	تشريعات التعليم وتنظيماته في كل دولة	تحديد من يستحق خدمات التربية الخاصة	فرق المدارس وإدارات التعليم

ويُعتمد في التشخيص الإكلينيكي على أحد الدليلين الأولين (American Psychiatric Association, 2022; WHO, 2019, 2024). ويتقارب الدليلان في أغلب الفئات النمائية، وبينهما فروق في التسمية والتفصيل تتناولها فصول الفئات في الباب الثالث.

مثال على نظام تربوي: الفئات الأمريكية

أُعيد إقرار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي (**Individuals with Disabilities Education Act, IDEA**) عام ٢٠٠٤ باسم «قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة» (**IDEIA**)، وبقي يُعرف بالاختصار الأول. ويحدد القانون ثلاث عشرة فئة تستحق الخدمات: التوحد، والصمم المصحوب بالعمى، والصمم، والاضطراب الانفعالي، والإعاقة السمعية، والإعاقة الفكرية، والإعاقات المتعددة، والإعاقة

الجسمية الحركية، والإعاقات الصحية الأخرى، وصعوبات التعلم المحددة، واضطرابات الكلام واللغة، وإصابات الدماغ الرضحية (الناتجة عن ضربة أو ارتطام)، والإعاقة البصرية بما فيها العمى. ويجيز القانون أيضًا فئة التأخر النمائي للأطفال من ٣ إلى ٩ سنوات (IDEA, 2004).

ولاحظ ثلاثة أمور مهمة في هذه القائمة:

1. **اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD) ليس فئة مستقلة.** يستحق الطالب المشخَّص به الخدمات غالبًا تحت فئة «الإعاقات الصحية الأخرى». أي أن التشخيص الطبي والفئة التربوية لا يتطابقان دائمًا. ويخالف التنظيم السعودي هذا الترتيب، كما سنرى في القسم التالي.
2. **الموهبة غير موجودة.** ذلك أن القانون يخص الإعاقات، وتُنظم خدمات الموهوبين في الولايات المتحدة بتشريعات أخرى. وهذا يفسر لماذا يقع الطالب مزدوج الاستثنائية، أي الموهوب الذي لديه إعاقة أو اضطراب في الوقت نفسه، بين نظامين لا ينسق أحدهما مع الآخر (ويتناول الفصل الثالث عشر هذه الفئة بالتفصيل).
3. **التسميات تختلف عن تسميات الدليل الطبي.** «الاضطراب الانفعالي» فئة تربوية واسعة تضم حالات لها أسماء مختلفة في الدليل الطبي.

١-٥-١ الإطار النظامي في المملكة

نعرض في هذا القسم النظام التربوي السعودي بالتفصيل الذي عرضنا به المثال الأمريكي، لأنه الإطار الذي تُمارَس فيه إجراءات التقييم التي يتناولها الكتاب. وتنتظم التربية الخاصة في المملكة في مستويين: أنظمة عامة تقرر حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ووثائق تنظيمية تصدرها وزارة التعليم تحدد الفئات ومحكات الأهلية وإجراءات القياس والتشخيص. ويُنظَّم التعرف على الموهوبين في مسار مستقل عن الاثنين. ويلخص الجدول ١-٤ الوثائق الرئيسة.

جدول ١-٤: الوثائق النظامية الرئيسة للتشخيص والتعرف في المملكة.

الوثيقة أو الجهة	الإصدار	ما يعني المقيّم فيها

الوثيقة أو الجهة	الإصدار	ما يعني المقيّم فيها
القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة	وزارة المعارف، بالقرار رقم ١٦٧٤ في ١٤٢٢/٤/٥هـ (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ)	تعريفات الفئات وشروط قبول كل منها؛ وباب للقياس والتشخيص (المواد ٧٨–٨٢) يحدد قواعده وفريقه وخطواته السبع؛ وعناصر الخطة التربوية الفردية (المواد ٨٣–٨٥)؛ وواجبات المعهد والبرنامج نحو الأسرة (المادة ٧٦)
الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، والدليل الإجرائي للتربية الخاصة	وزارة التعليم، الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦–١٤٣٧هـ، ويعد القواعد التنظيمية من مرتكزاته (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ-أ، ١٤٣٦هـ-ب)	الفئات المعتمدة ومحكات أهلية كل منها، وتشكيل فريق القياس والتشخيص، وموافقة ولي الأمر، ومواعيد إعادة التشخيص، وأهلية التدخل المبكر
نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة	مرسوم ملكي رقم (م/٣٧) في ١٤٤٥/٢/١١هـ (٢٠٢٣م)، في ٣٣ مادة، وقد حل محل نظام رعاية المعوقين الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٣٧) في ١٤٢١/٩/٢٣هـ	حق الأشخاص ذوي الإعاقة في «أدوات القياس والتشخيص الحديثة» وفي برامج التدخل المبكر (المادة الثامنة)، وفي خدمات الفحص والتشخيص و«الكشف المبكر عن الإعاقة» (المادة التاسعة)
هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة	وافق مجلس الوزراء على تنظيمها عام ١٤٣٩هـ (٢٠١٨م) (الجزيرة، ٢٠١٨)	جهة مستقلة ماليًا وإداريًا يرأس مجلس إدارتها وزير الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، وتعمل على ضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتطوير السياسات والبرامج والخدمات، ودعم البحوث (سعوديبيديا، د.ت.)

الوثيقة أو الجهة	الإصدار	ما يعني المقيّم فيها
البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين، وتنظيمات برامج الموهوبين في وزارة التعليم	بدأ البرنامج عام ٢٠١١م بشراكة بين مؤسسة موهبة ووزارة التعليم والمركز الوطني للقياس (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع [موهبة]، د.ت.)؛ وتنظم الإدارة العامة للموهوبين فصول الموهوبين بدليل خاص (وزارة التعليم، د.ت.)	مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة، ومحكات الترشيح لفصول الموهوبين وقاعدة الجمع بينها

ويُلاحظ أن الوثيقتين التربويتين تستعملان لفظ «العوق» حيث يستعمل هذا الكتاب «الإعاقة»، وأن القواعد التنظيمية تستعمل «التخلف العقلي» وتقسمه إلى «القابل للتعلم» و«القابل للتدريب» بمديات من درجات الذكاء، في حين يستعمل الدليل التنظيمي «العوق العقلي» ويشترط معه قصورًا في مجالين تكيفيين على الأقل. والمقصود في الحالتين ما يسميه هذا الكتاب «الإعاقة الفكرية».

الفئات ومحكاتها: مقارنة بالنظام الأمريكي

يعتمد الدليل التنظيمي إحدى عشرة فئة، ويقابلها الجدول ١-٥ بفئات القانون الأمريكي، مع أبرز ما ينص عليه الدليل من محكات الأهلية.

جدول ١-٥: فئات القانون الأمريكي (IDEA) وما يقابلها في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، مع أبرز محكات الأهلية.

فئة القانون الأمريكي	المقابل في الدليل التنظيمي	أبرز محكات الأهلية في التنظيم السعودي
الإعاقة الفكرية	العوق العقلي	ذكاء لا يزيد على ٧٥ على مقياس وكسلر، أو ٦٩ على ستانفورد-بينيه الصورة الخامسة، أو ما يعادل أيًّا منهما، مع قصور في مجالين على الأقل من مجالات المهارات التكيفية. ولا يضع القانون الأمريكي درجة قطع رقمية

فئة القانون الأمريكي	المقابل في الدليل التنظيمي	أبرز محكات الأهلية في التنظيم السعودي
صعوبات التعلم المحددة	صعوبات التعلم	تباين واضح بين القدرة والتحصيل في أحد الجوانب الأكاديمية، أو اضطراب في إحدى العمليات النفسية الأساسية؛ مع استبعاد العوق العقلي والحسي والاضطراب السلوكي؛ وثبوت أن خدمات التعليم العام غير ملائمة أو قليلة الفاعلية. ولا يحدد النص مقدارًا رقميًا للتباين، ولا يذكر نموذج الاستجابة للتدخل. أما القانون الأمريكي فيمنع الولايات من اشتراط التباعد، ويلزمها بإجازة نموذج الاستجابة للتدخل (34 C.F.R. §300.307)
الصمم؛ والإعاقة السمعية	العوق السمعي (الصم وضعاف السمع)	فقدان سمعي ٧٠ ديسيبل فأكثر للأصم، وبين ٣٥ و٦٩ ديسيبل لضعيف السمع، في أفضل الأذنين بعد استعمال المعينات السمعية. والتعريف الأمريكي وظيفي بلا حد رقمي
الإعاقة البصرية بما فيها العمى	العوق البصري (المكفوفون وضعاف البصر)	ضعف البصر: حدة بين ٦/٢٤ و٦/٦٠ مترًا. والكفيف في القواعد التنظيمية: حدة أقل من ٦/٦٠ في أقوى العينين بعد التصحيح، أو مجال بصري أقل من ٢٠ درجة
الصمم المصحوب بالعمى	الصم المكفوفون	فئة مستقلة في النظامين
الإعاقات المتعددة	تعدد العوق	فئة مستقلة في النظامين
الإعاقة الجسمية الحركية؛ والإعاقات الصحية الأخرى	العوق الجسمي والصحي	فئة واحدة في الدليل تقابل فئتين في القانون الأمريكي
التوحد	اضطراب طيف التوحد	يعرّفه الدليل بعجز مستمر في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة، بصياغة تطابق المحك الأول في الدليل التشخيصي

فئة القانون الأمريكي	المقابل في الدليل التنظيمي	أبرز محكات الأهلية في التنظيم السعودي
اضطرابات الكلام واللغة	اضطرابات اللغة والكلام	فئة مستقلة في النظامين
الاضطراب الانفعالي	الاضطرابات السلوكية والانفعالية	فئة مستقلة في النظامين، والتسمية السعودية أوسع لفظًا
لا فئة مستقلة (يُخدم غالبًا تحت «الإعاقات الصحية الأخرى»)	اضطرابات تشتت الانتباه وفرط الحركة	«فرط حركة أو تشتت انتباه أو كلاهما مما يحتاج إلى تدخل وفق تقرير معتمد»
إصابات الدماغ الرضحية	لا فئة مستقلة في الدليل	لم نجد لها فئة مستقلة في الدليل التنظيمي
التأخر النمائي (٣–٩ سنوات)	التدخل المبكر: المتأخرون نمائيًا، والأطفال في حالة خطر (حتى ٦ سنوات)	تأخر بمقدار انحرافين معياريين دون المتوسط في مجالين أو أكثر، أو بنسبة ٢٥%؛ أو التعرض لثلاثة عوامل خطر بيئية على الأقل
الموهبة: خارج القانون	الموهبة: خارج الدليل التنظيمي للتربية الخاصة	تُنظم في مسار مستقل (البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين، وبرامج الإدارة العامة للموهوبين)

المصادر: وزارة التعليم (١٤٣٦هـ-أ)، ووزارة المعارف (١٤٢٢هـ) لتعريف الكفيف، والقانون الأمريكي ولوائحه التنفيذية (IDEA, 2004; 34 C.F.R. §300.8). ويشترط الدليل أيضًا شروطًا عامة للأهلية، منها السن النظامي للقبول في الصف الأول، مع جواز استثناء طلاب التربية الخاصة بما لا يزيد على ثلاث سنوات.

التعرف على الموهوبين

يقوم التعرف على الموهوبين في المملكة على مسارين متكاملين. الأول «البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين»، ويستهدف الطلاب من الصف الثالث الابتدائي إلى الصف الأول الثانوي في ثلاثة مستويات، ويحق للطالب دخول الاختبار مرة واحدة في كل مستوى، ويُطبق فيه «مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة» بتسجيل تتقدم به الأسرة (موهبة، د.ت.). والثاني فصول الموهوبين في وزارة التعليم، التي ترشح طلابها من المصنفين في البرنامج الوطني. فإن لم يكتمل العدد، أكملته وفق أربعة محكات: مقياس القدرات العقلية، والسمات الشخصية، والتحصيل الدراسي، والناتج الإبداعي، بشرط أن يجتاز الطالب محكين فأكثر، أحدهما مقياس القدرات العقلية بدرجة لا تقل عن ١٣٠ (وزارة التعليم، د.ت.). ولعرض حديث لواقع تعليم الموهوبين في المملكة يمكن الرجوع إلى الفايز وزملائه (Alfaiz et al., 2022).

في السياق السعودي: ما تكشفه المقارنة

- **اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة فئة مستقلة في المملكة.** وهذا يقرّب الفئة التربوية من التشخيص الطبي أكثر مما يفعل النظام الأمريكي، لكنه يجعل «التقرير المعتمد» ركنًا في الأهلية، فتزداد أهمية جودة التقييم الذي بُني عليه ذلك التقرير.
- **نموذج صعوبات التعلم في النص تباين واستبعاد وعدم استجابة للتعليم العادي.** ولا يحدد النص مقدار التباين ولا طريقة إثبات عدم الاستجابة. وتشير دراسات حديثة إلى أن ممارسات قريبة من نموذج الاستجابة للتدخل موجودة في المدارس السعودية، لكنها غير رسمية في الغالب، وتفتقر إلى متابعة منهجية للتقدم، وأن غياب الاعتماد الرسمي للنموذج من عوائق تطبيقه (Almulla & Mahama, 2026; Altheiabi et al., 2025).
- **الموهوب ذو الإعاقة يقع بين وثيقتين.** فالدليل التنظيمي للتربية الخاصة لا يتناول الموهوبين، وأدلة الموهوبين التي اطلعنا عليها لا تتناول ذوي الإعاقة. ولم نجد نصًا تنظيميًا منشورًا يجيز الجمع بين برنامج الموهوبين وخدمة صعوبات التعلم أو يمنعه. وقد قدرت دراسة استكشافية حديثة أن نحو ٥٫٩% من عينة من ٦٨٧٥ طالبًا في أربع مدارس أهلية بالرياض قد يكونون مزدوجي الاستثنائية، ودعت إلى سياسات تخصهم (Almulhim et al., 2026).

اطُّلع على الوثائق المذكورة في هذا القسم في سبتمبر ٢٠٢٦، ولم نعثر على إصدار منشور من الدليلين التنظيمي والإجرائي أحدث من إصدارهما الأول، فليرجع القارئ إلى الإصدار الساري حين يقرأ. **سؤال للتأمل:** لو دُعيت إلى لجنة تحدّث الدليل التنظيمي، فأي هذه الفجوات الثلاث تعالج أولًا، ولماذا؟

٦-١ مبادئ التقييم العادل

التقييم الذي ينتهي بتشخيص يغير مسار حياة الطالب: المدرسة التي يدرس فيها، والمنهج الذي يتعلمه، ونظرة الناس إليه، ونظرته إلى نفسه. ولذلك وضعت التشريعات والمعايير المهنية مبادئ تحمي الطالب من الخطأ والظلم. ومن أوضح صياغاتها ما نصت عليه اللوائح التنفيذية للقانون الأمريكي في إجراءات التقييم (C.F.R. §300.304 34). وتجعل معايير الاختبار التربوي والنفسي العدالةَ أساسًا ثالثًا للاختبار مع الصدق والثبات، وتفرد لها فصلها الثالث (American Educational Research Association [AERA] et al., 2014). ويقابل الجدول ١-٦ هذه المبادئ بما ينص عليه التنظيم السعودي.

جدول ١-٦: مبادئ التقييم العادل، ومعناها في الواقع، وما يقابلها في التنظيم السعودي.

المبدأ	ماذا يعني في الواقع	ما يقابله في التنظيم السعودي
تعدد الأدوات والاستراتيجيات	لا يُستخدم مقياس واحد أساسًا وحيدًا لأي قرار، فالدرجة الواحدة، مهما كانت دقيقة، لا تكفي وحدها لإطلاق حكم.	«عدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد عند تحديد أهلية التلميذ»، واستعمال أساليب رسمية وغير رسمية (القواعد، المادة ٨٠؛ الدليل التنظيمي)
تقييم كل جوانب الحاجة المشتبه بها	إذا كان هناك شك في السمع أو اللغة أو الانتباه، يُقيّم كل منها، ولا يُكتفى بالجانب الذي أُحيل الطالب بسببه.	فريق متعدد التخصصات، وجمع المعلومات من مصادر متنوعة (القواعد، المادة ٨٠)
اللغة والوسيلة المناسبتان	يُقيّم الطالب بلغته الأم أو الوسيلة التي يتواصل بها، فالطالب الأصم يُقيّم بلغة الإشارة إن كانت لغته.	لم نجد نصًا صريحًا في الوثيقتين يحدد لغة التقييم أو وسيلته
عدم التحيز	تُختار الأدوات بحيث لا تظلم الطالب بسبب ثقافته أو خلفيته.	اختبارات مقننة «تتصف بالصدق والثبات وملائمة لبيئة الطفل» (القواعد، المادة ٨٠)
قياس ما يُراد قياسه	إذا كان لدى الطالب إعاقة حركية، لا يُقاس ذكاؤه باختبار يعتمد على السرعة الحركية، لئلا تنخفض درجته بسبب يده لا بسبب قدرته.	«مقاييس مناسبة وتعليمات واضحة» (القواعد، المادة ٨٠)، دون تفصيل لتكييف التطبيق لذوي الإعاقات الحسية والحركية

المبدأ	ماذا يعني في الواقع	ما يقابله في التنظيم السعودي
صلاحية الأداة ومؤهل المطبق	تُستخدم الأداة في الغرض الذي أُثبت صدقها فيه، ويطبقها شخص مدرب وفق تعليماتها.	تطبيق «الأدوات والمقاييس المعتمدة من قبل وزارة التعليم»، وتطبيقها وتفسيرها «من قبل متخصصين مؤهلين» (الدليل التنظيمي). ولم نجد نصًا منشورًا يحدد مستويات التأهيل اللازمة لكل فئة من الاختبارات النفسية المقننة
موافقة الأسرة المستنيرة	تعرف الأسرة ما سيحدث ولماذا، وتوافق كتابيًا قبل البدء.	موافقة ولي الأمر خطيًا بعد إشعاره رسميًا، فإن لم يرد خلال أربعة عشر يومًا عُدّ ذلك إذنًا بالموافقة (الدليل التنظيمي؛ وفي القواعد: أسبوعان)
السرية	لا يطلع على المعلومات إلا من له حق الاطلاع، وتُحفظ بما يحميها.	«الحفاظ على سرية جميع المعلومات» (القواعد، المادتان ٧٦ و٨٠)؛ ويعد نظام حماية البيانات الشخصية (١٤٤٣هـ) البيانات الصحية من البيانات الحساسة

المصادر: اللوائح التنفيذية للقانون الأمريكي (34 C.F.R. §300.304)، ومعايير الاختبار التربوي والنفسي (AERA et al., 2014)، ووزارة المعارف (١٤٢٢هـ)، ووزارة التعليم (١٤٣٦هـ-أ).

والمقابلة تكشف قوة التنظيم السعودي في مبدأي تعدد الأدوات وتأهيل المطبق، وصمته عن لغة التقييم ووسيلته، وهو صمت له أثره في تقييم الطلاب الصم والطلاب الذين لغتهم الأم غير العربية. وتستحق قاعدة الموافقة وقفة خاصة: فالموافقة المستنيرة في الأدبيات المهنية فعل إيجابي تقوم به الأسرة بعد أن تفهم، ولا يُعد السكوت موافقة في التعريف الأمريكي (34 C.F.R. §300.9). وعدّ عدم الرد إذنًا قد ييسر الإجراءات، لكنه لا يضمن أن الأسرة فهمت ما وافقت عليه. ولذلك يحسن بالفريق، حتى حين تسمح له القاعدة بالمضي، أن يسعى إلى موافقة صريحة ولقاء يشرح فيه ما سيجري.

ولا تغني هذه المبادئ عن المواثيق الأخلاقية للمهن التي يعمل فيها المقيّمون، كمبادئ الرابطة الوطنية للأخصائيين النفسيين المدرسيين الأمريكية (National Association of School Psychologists, 2020). فالمعايير الفنية تبين كيف يُبنى الاختبار ويُستعمل، والمواثيق الأخلاقية تبين ما يلتزم به المقيّم تجاه الطالب وأسرته (ويفصل الفصل الثاني في الفرق بينهما).

١-٧ مصادر الأدلة: إطار RIOT/ICEL

كيف نضمن أننا جمعنا أدلة كافية ومتنوعة؟ يقدم علم النفس المدرسي إطارًا عمليًا بسيطًا لذلك، يُعرف باختصاره الإنجليزي (**RIOT/ICEL**؛ Christ, 2008). والاختصار مكوَّن من الحروف الأولى لكلماته: فالشق الأول (**RIOT**) يضم طرق جمع المعلومات (**Review, Interview, Observe, Test**)، والشق الثاني (**ICEL**) يضم مجالاتها (**Instruction, Curriculum, Environment, Learner**). ويقوم الإطار على مصفوفة من بعدين: **أربع طرق** لجمع المعلومات، تُطبق على **أربعة مجالات** قد تكون فيها المشكلة.

- **الطرق الأربع:** المراجعة، والمقابلة، والملاحظة، والاختبار.
- **المجالات الأربعة:** التدريس، والمنهج، والبيئة، والمتعلم نفسه.

والفكرة الأهم في هذا الإطار أن المشكلة قد تقع خارج الطالب: في طريقة التدريس، أو في منهج أعلى من مستواه، أو في بيئة صاخبة. والتقييم الذي ينظر إلى الطالب وحده قد يشخص إعاقة غير موجودة. ويعرض الجدول ١-٧ المصفوفة بأمثلة في كل خلية.

جدول ١-٧: مصفوفة RIOT/ICEL مع أمثلة في كل خلية. التقييم المتوازن يملأ خلايا من كل صف وكل عمود، ولا يقتصر على خلية الاختبار في صف المتعلم.

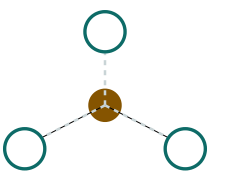
التدريس Instruction	خطط الدروس، وأساليب التدريس المستخدمة سابقًا	سؤال المعلم عن طريقة تقديمه للمهارة	ملاحظة وضوح الشرح وسرعة الإيقاع	تجربة طريقة تدريس أخرى وقياس الاستجابة لها
المنهج Curriculum	مستوى صعوبة الكتاب، وتسلسل المهارات	سؤال المعلم عن المتطلبات السابقة للمهارة	ملاحظة تطابق المهمة مع مستوى الطالب	قياس مقروئية النصوص، أو تقييم المهارات السابقة
البيئة Environment	سجلات الحضور، وتغيرات المدارس والمعلمين	سؤال الأسرة عن الظروف في البيت	ملاحظة الضجيج والإضاءة ومكان جلوس الطالب	مقاييس البيئة الصفية
المتعلم Learner	التقارير الطبية، ونتائج سابقة، ونماذج من أعماله	سؤال الطالب نفسه عما يصعب عليه	ملاحظة سلوكه في مواقف مختلفة	اختبارات القدرة والتحصيل والمقاييس التشخيصية

للمعلم

أغلب خلايا هذه المصفوفة في يدك أنت قبل الأخصائي. فأنت من يعرف طريقة التدريس، ومستوى المنهج، وبيئة الصف، وتملك أعمال الطالب اليومية. وحين ترفق هذه المعلومات بالإحالة، تمنح الفريق نصف الصورة قبل أن يبدأ.

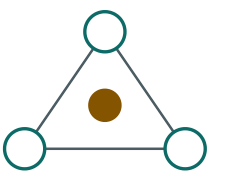
١-٨ الفريق والأسرة

لا يملك متخصص واحد كل المعارف اللازمة لفهم طالب بالكامل. ولذلك يتولى التشخيص فريق، قد يضم بحسب الحالة: الأخصائي النفسي، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم الصف، وأخصائي النطق واللغة، والطبيب، وأخصائي العلاج الوظيفي، وأخصائي السمعيات، والأخصائي الاجتماعي، والأسرة. وتختلف الفرق في طريقة عملها معًا:



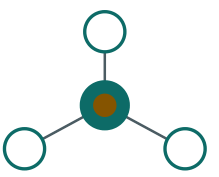
متعدد التخصصات (Multidisciplinary)

يقيم كل متخصص وحده، ويكتب تقريره وحده. وقد تتعارض التوصيات دون أن يلتقوا.



متداخل التخصصات (Interdisciplinary)

يقيم كل متخصص في مجاله، ثم يجتمعون ويتبادلون النتائج ويصلون إلى قرار وخطة مشتركة.



عابر للتخصصات (Transdisciplinary)

يقيم الفريق الطفل معًا في جلسة واحدة، ويتولى عضو واحد التعامل المباشر مع الطفل بإرشاد الآخرين. وهو شائع في الطفولة المبكرة.

شكل ١-٢: ثلاثة نماذج لعمل الفريق. الدائرة المصمتة في المركز تمثل الطفل، والدوائر المفرغة حوله تمثل المتخصصين، والخطوط تمثل التواصل: متقطعة بين كل متخصص والطفل وحده، ومتصلة بين المتخصصين حين يعملون معًا.

فريق القياس والتشخيص في التنظيم السعودي

تسند القواعد التنظيمية القياس والتشخيص إلى فريق يضم معلم التربية الخاصة المعني، ومعلم التدريبات السلوكية (الأخصائي النفسي)، وولي أمر الطفل، ومن تستدعي حالته مشاركته (المادة ٨١)، وتجعل من مهام الأخصائي النفسي «إجراء عمليات القياس والتشخيص» بأدوات رسمية كمقاييس الذكاء المقننة ومقاييس السلوك التكيفي، وأدوات غير رسمية كالمقابلة والملاحظة وقوائم الشطب (المادتان ٤٨ و٤٩) (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ). ويوسع الدليل التنظيمي الفريق ليضم قائد المدرسة، ووكيل شؤون الطلاب، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم التعليم العام، والمرشد الطلابي أو الأخصائي الاجتماعي، والمختصين بحسب الفئة، والطبيب أو الممرض إن وُجد، وولي أمر الطالب «إن أمكن» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ-أ). وعبارة «إن أمكن» أضعف مما تقرره القواعد نفسها حين تجعل ولي الأمر عضوًا في الفريق، ومما يقرره هذا الكتاب في القسم التالي.

الأسرة شريك في التقييم والقرار

الأسرة تعرف الطالب منذ ولادته، وفي مواقف لا يراها أحد غيرها. ودورها في التقييم أوسع من الإجابة عن الأسئلة:

- **صاحبة القرار في الموافقة:** لا يبدأ التقييم إلا بموافقتها المستنيرة، ولها أن تسأل وتعترض.
- **مصدر للتاريخ النمائي:** متى مشى الطفل، ومتى تكلم، وما الذي تغير ومتى.
- **شاهدة على السلوك في سياق مختلف:** فما تراه في البيت قد يختلف عما يراه المعلم، والفرق نفسه معلومة.
- **شريكة في القرار والخطة:** تحضر اجتماع النتائج، وتفهمها، وتشارك في تحديد الأهداف.

وتقرر القواعد التنظيمية للأسرة حقوقًا صريحة في هذا الباب: أن يُؤخذ إذن ولي الأمر للتشخيص وإعداد البرنامج وإقرار أي تعديل، وأن تُدعى الأسرة إلى الاشتراك في التشخيص وإعداد البرامج والتقييم، وأن تُشرح لها حالة ابنها «بلغة مفهومة»، وأن يُعاد تشخيص التلميذ بطلبها إذا رأت أنه لم يوضع في البرنامج المناسب (المادة ٧٦). وتنص كذلك على وجوب مشاركة الأسرة في إعداد الخطة التربوية الفردية وتنفيذها وتقييمها ومتابعتها (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ).

للمعلم: حين تتحدث مع الأسرة عن قلقك

1. ابدأ بما يحسنه الطالب، فالأسرة تحتاج إلى أن تعرف أنك ترى ابنها كاملًا.
2. صف ما لاحظته بسلوكيات محددة وأمثلة، وتجنب التسميات: قل «لا يلتفت حين أناديه»، ولا تقل «أظن أن لديه توحدًا».
3. اسأل: هل تلاحظون شيئًا مشابهًا في البيت؟ ثم استمع.
4. اشرح الخطوة التالية وسببها: «أقترح أن يقيّمه فريق مختص، لنفهم كيف نساعده.»
5. لا تعِد بنتيجة، ولا تقترح على الأسرة تشخيصًا، فذلك ليس من صلاحيتك، وقد يكون خاطئًا.

١-٩ المسار العام وأخطاؤه الشائعة

تختلف الإجراءات التفصيلية بين الدول والفئات، لكن أغلب الأنظمة تتبع مسارًا عامًا متشابهًا:

١ الملاحظة والمسح

يلاحظ المعلم أو الأسرة مؤشرات، أو يظهر الطالب في نتائج مسح.

المعلم، الأسرة، فريق المسح

٢ الدعم داخل الصف والتوثيق

تعديلات في التدريس ودعم إضافي لفترة محددة، مع قياس الاستجابة وتوثيقها.

المعلم، بدعم من فريق المدرسة

٣ الإحالة والموافقة

إذا لم تكفِ الاستجابة، تُكتب إحالة مرفقة بالأدلة، وتُطلب موافقة الأسرة.

المعلم، إدارة المدرسة، الأسرة

٤ التقييم الشامل

يجمع الفريق الأدلة من مصادر متعددة بأدوات مناسبة لكل جانب مشتبه به.

الفريق متعدد التخصصات

٥ اجتماع القرار

يناقش الفريق والأسرة النتائج، ويحددون هل تنطبق المحكات، وهل يستحق الطالب الخدمات.

الفريق، الأسرة

٦ الخطة والمتابعة وإعادة التقييم

تُبنى الخطة التربوية الفردية (**Individualized Education Program, IEP**)، ويُتابع التقدم، ويُعاد التقييم دوريًا أو عند الحاجة.

معلم التربية الخاصة، معلم الصف، الأسرة

وتحدد بعض الأنظمة مددًا ملزمة لهذه الخطوات. ففي النظام الأمريكي مثلًا يجب أن يكتمل التقييم الأولي خلال ستين يومًا من موافقة الأسرة، ما لم تحدد الولاية مدة أخرى (IDEA, 2004). والغاية من المدد ألا ينتظر الطالب شهورًا بلا خدمة ولا قرار. ويقابل الجدول ١-٨ كل خطوة بما ينص عليه النظامان.

جدول ١-٨: خطوات المسار العام في النظام الأمريكي ومقابلها في التنظيم السعودي.

الخطوة	في النظام الأمريكي (مثالًا)	المقابل في النظام السعودي
١. الملاحظة والمسح	تلتزم الولاية بالبحث عن الأطفال ذوي الإعاقة وتحديدهم وتقييمهم (**Child find**؛ 34 C.F.R. §300.111)	حق في «الكشف المبكر عن الإعاقة» (نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المادة التاسعة)؛ وفي الموهبة: البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين بالتسجيل
٢. الدعم في الصف والتوثيق	يُشترط لصعوبات التعلم دليل على تدريس مناسب وقياسات متكررة للتقدم، ويجوز الاعتماد على نموذج الاستجابة للتدخل (34 C.F.R. §300.307، §300.309)	يُشترط لصعوبات التعلم ثبوت أن خدمات التعليم العام غير ملائمة أو قليلة الفاعلية، دون تحديد طريقة الإثبات؛ ويجوز وضع التلميذ تحت الملاحظة «لمدة فصل دراسي كامل» عند الحاجة (القواعد، المادة ٨٠)
٣. الإحالة والموافقة	موافقة الوالدين المستنيرة المكتوبة قبل التقييم الأولي (34 C.F.R. §300.300)	موافقة ولي الأمر خطيًا بعد إشعاره رسميًا، وعدم الرد خلال ١٤ يومًا يُعد موافقة (الدليل التنظيمي)
٤. التقييم الشامل	يكتمل خلال ستين يومًا من الموافقة ما لم تحدد الولاية مدة أخرى	يتولاه فريق القياس والتشخيص بأدوات معتمدة من الوزارة، وبخطوات سبع تبدأ بإشعار ولي الأمر وتنتهي بالتقرير النهائي (القواعد، المادة ٨٢). ولم نجد في الوثيقتين مدة محددة لإتمام التقييم الأولي تقابل مهلة الستين يومًا

الخطوة	في النظام الأمريكي (مثالًا)	المقابل في النظام السعودي
٥. اجتماع القرار	يحدد فريق يضم الوالدين الأهلية، وتُعطى الأسرة نسخة من تقرير التقييم (34 C.F.R. §300.306)	يصدر فريق القياس والتشخيص التقرير النهائي، وولي الأمر عضو فيه بحسب القواعد، و«إن أمكن» بحسب الدليل
٦. الخطة وإعادة التقييم	خطة تربوية فردية بعناصر محددة (34 C.F.R. §300.320)؛ وإعادة تقييم مرة كل ثلاث سنوات على الأقل، ولا تزيد على مرة في السنة إلا باتفاق الأسرة والجهة (34 C.F.R. §300.303)	خطة تربوية فردية تشمل الأداء الحالي، والأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى بصياغة سلوكية قابلة للقياس، والخدمات، ومعايير قياس الأداء ومواعيد تقويم الخطة (القواعد، المواد ٨٣–٨٥)؛ وإعادة التشخيص بعد ستة أشهر على الأقل من التشخيص الأول وقبل مضي ثمانية عشر شهرًا، ثم عند الحاجة (الدليل التنظيمي)؛ وللأسرة أن تطلب إعادة التشخيص (القواعد، المادة ٧٦)

المصادر: وزارة المعارف (١٤٢٢هـ)، ووزارة التعليم (١٤٣٦هـ-أ)، ونظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (١٤٤٥هـ)، واللوائح التنفيذية للقانون الأمريكي (34 C.F.R. Part 300).

أخطاء شائعة في التشخيص

جدول ١-٩: أخطاء شائعة في التشخيص، وكيف تحدث، وكيف نتجنبها.

الخطأ	كيف يحدث	كيف نتجنبه
الحجب التشخيصي (Diagnostic overshadowing)	تُنسب أعراض جديدة إلى إعاقة معروفة لدى الطالب، فيُغفل اضطراب آخر. كأن يُفسر قلق طالب ذي إعاقة فكرية بأنه «جزء من إعاقته» (Reiss et al., 1982).	السؤال في كل مرة: هل تفسر الإعاقة المعروفة هذا العرض فعلًا؟
التحيز التأكيدي (Confirmation bias)	يبدأ المقيّم بفرضية، فيرى الأدلة التي تؤيدها ويغفل ما يعارضها. كأن يقتنع معلم بأن طالبًا كثير الحركة لديه اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة، فيسجل كل لحظة تشتت، ولا يلتفت إلى انتباهه الطويل حين تثير المهمة اهتمامه.	البحث المتعمد عن تفسيرات بديلة، والانتباه إلى تعارض المصادر.

الخطأ	كيف يحدث	كيف نتجنبه
الاعتماد على درجة واحدة	يُتخذ القرار لأن الدرجة تجاوزت درجة القطع (الدرجة الفاصلة التي يحددها المقياس أو النظام للقرار) أو لم تبلغها، دون النظر إلى فترة الثقة، وهي المدى الذي يُرجَّح أن تقع فيه الدرجة الحقيقية للطالب، أو إلى الأدلة الأخرى.	مبدأ تعدد الأدوات، وقراءة الدرجة داخل فترة الثقة المحيطة بها (ويشرح الفصل الثاني المفهومين بالتفصيل).
الإفراط في التشخيص أو التقصير فيه	ترتفع نسبة فئة من الطلاب بين المشخَّصين أو تنخفض عن المتوقع، بسبب اللغة أو الجنس أو الخلفية الاجتماعية والثقافية.	أدوات عادلة، ومعايير محلية، ومراجعة بيانات الإحالة دوريًا.
إغفال أثر التسمية	ينسى الفريق أن التشخيص قد يغير توقعات الناس من الطالب، فيقل ما يُطلب منه.	أن يصف التقرير نقاط القوة، وأن يركز على الدعم الذي يحتاج إليه الطالب.

عودة إلى صف المعلمة منيرة

- **عبدالله:** لديه تشخيص طبي باضطراب طيف التوحد، لكن أهليته للخدمات تُحدد بأثر الاضطراب في تعلمه. فقد يحتاج إلى خدمات كثيرة، أو إلى تكييفات بسيطة في الصف فقط. أي تغييرات في طريقة التعلم أو الاختبار لا تمس مستوى المنهج. والتقرير الطبي في ملفه دليل يستفيد منه فريق القياس والتشخيص في بناء قرار الأهلية.
- **سلطان:** المسح أشار إليه، وهذا يعني أنه يحتاج إلى نظر أعمق، وأن الحكم بصعوبة التعلم سابق لأوانه. الخطوة التالية: دعم في القراءة ومتابعة استجابته، قبل أي إحالة.
- **ريم:** رأي المعلمة ترشيح مفيد، وهو نقطة البدء في التعرف. تحتاج ريم إلى تقييم بمحكات متعددة، أي بأدلة من أكثر من مصدر: اختبار للقدرة، ومقياس للإبداع، وتقديرات المعلمين، ونماذج من أعمالها. وفي المملكة يمكن أن تبدأ من مسارين: التسجيل في البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين حين تبلغ صفًا يستهدفه، أو محكات الترشيح لفصول الموهوبين في وزارة التعليم.

ملف طالب متصل: ملف سلطان في بدايته

يمكن أن يُتخذ ملف سلطان تمرينًا متصلًا يُضاف إليه في كل فصل من البابين الأول والثاني ما يناسبه: درجات وفترات ثقة، ونتائج أدوات رسمية، وبيانات قياس متكرر، ثم تطبيق نموذج للتعرف. وهذا ما في الملف الآن، مرتبًا بإطار **RIOT/ICEL**:

جدول ١-١٠: ملف سلطان في بدايته: ما لدينا، وما ينقص.

الخلية	ما لدينا	ما ينقص
مراجعة / المتعلم	نتيجة مسح قرائي: «يحتاج إلى متابعة»	درجات المسح التفصيلية، ونتائج الأعوام السابقة، ونماذج من كتابته وقراءته
مراجعة / البيئة	لا شيء	سجل الحضور، وهل انتقل بين مدارس أو معلمين
مقابلة / البيئة	لا شيء	سؤال الأسرة عن القراءة في البيت، وعن السمع والبصر والتاريخ النمائي
ملاحظة / التدريس والمنهج	لا شيء	ملاحظة حصة القراءة: هل النصوص في مستواه؟ وهل يُعلَّم فك الرموز تعليمًا صريحًا؟
اختبار / المتعلم	لا شيء بعد	قياسات قصيرة متكررة للطلاقة القرائية خلال أسابيع الدعم

والسؤال المفتوح حتى الآن: هل ضعفه في القراءة استجابة لتدريس لم يناسبه، أم صعوبة تستمر على الرغم من تدريس مناسب؟ ولا يُجاب عن هذا السؤال إلا بعد أسابيع من الدعم الموثق.

خاتمة

تقوم الحجة التي بسطناها في هذا الفصل على أن التقييم يبدأ بالقرار المطلوب ثم يختار أداته، وأن لكل خطوة في المسار سؤالها الخاص: المسح يفرز، والتعرف يجمع الأدلة الأولية ويحيل، والتشخيص يطابق المحكات، والأهلية تحدد الحاجة إلى الخدمة. ويترتب على ذلك ألا يُطلب من خطوة ما لا تستطيع تقديمه؛ فنتيجة المسح لا تثبت صعوبة، والتشخيص الطبي لا يمنح الأهلية التربوية تلقائيًا، ورأي المعلم بداية

للتعرف. ويترتب عليه أيضًا أن يُجمع الدليل من أدوات ومصادر متعددة، وأن يُسأل عن التدريس والمنهج والبيئة قبل أن يُنسب القصور إلى الطالب، وأن تكون الأسرة شريكًا في القرار إلى جانب كونها مصدرًا للمعلومات.

على أن في الفصل ما هو اصطلاحي أو محل اجتهاد. فاستعمال «التعرف» لمرحلة ما قبل الإحالة اختيار اصطلاحي ارتضيناه لهذا الكتاب، ومضمون المصطلح يختلف بين مجال الموهبة ومجال الإعاقات، والفئات الطبية والتربوية لا تتطابق دائمًا، والجمع بين الحكم بالمحكات ووصف الأداء في البيئة يحتاج إلى تقدير مهني لا تقدمه قاعدة جاهزة. والحكم على كفاية الأدلة للانتقال من خطوة إلى التي تليها يظل حكمًا مهنيًا يُعلَّل ويوازن بين الأرقام والأوراق وسائر الأدلة.

١-١٠ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

- التقييم وسيلة لاتخاذ قرار، وأول سؤال فيه: ما القرار الذي نريد اتخاذه؟
- المسح يفرز، والتعرف يجمع الأدلة الأولية ويحيل، والتشخيص يطابق المحكات، والأهلية تحدد الحاجة إلى الخدمة. واستعمال «التعرف» لمرحلة ما قبل الإحالة اختيار اصطلاحي لهذا الكتاب.
- أداة المسح تُقوَّم بحساسيتها ونوعيتها معًا، وقيمتها التنبؤية السالبة تخبرنا بمدى اطمئناننا إلى أننا لم نفوّت أحدًا.
- التشخيص الطبي والأهلية التربوية سؤالان مختلفان، والفئات الطبية والتربوية لا تتطابق دائمًا.
- الدليل التشخيصي والإحصائي فئوي في جوهره، والنموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي أساس التصنيف الدولي للأداء الوظيفي، والممارسة الجيدة تجمع بين الحكم بالمحكات ووصف الأداء في البيئة.
- تحكم التشخيصَ في المملكة القواعدُ التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (١٤٢٢هـ) والدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦–١٤٣٧هـ)، ويقرر نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (١٤٤٥هـ) الحق في التشخيص والكشف المبكر، ويُنظم التعرف على الموهوبين في مسار مستقل.
- التقييم العادل متعدد الأدوات والمصادر، بلغة الطالب، وبأدوات صالحة لغرضها، وبموافقة مستنيرة من الأسرة.

- إطار **RIOT/ICEL** يذكّر بأن المشكلة قد تكون في التدريس أو المنهج أو البيئة، إلى جانب الطالب نفسه.

مسرد المصطلحات

المسح Screening	إجراء سريع يُطبق على مجموعة كاملة لتحديد من يحتاج إلى تقييم أعمق.
التعرف Identification	في هذا الكتاب: مرحلة جمع الأدلة الأولية ومحاولات الدعم داخل الصف، تمهيدًا لقرار الإحالة. ويدل في كثير من المراجع على عملية التحديد كلها حتى القرار، وهو في مجال الموهبة عملية تربوية متعددة المحكات لتحديد من يحتاج إلى خدمات الموهوبين، لا تشخيص سريري.
الكشف Identification; detection	مصطلح يتداخل في الأدبيات العربية مع «التعرف»، ويُستعمل غالبًا لعملية البحث عن الموهوبين أو ذوي الإعاقة وتحديدهم، كما في «البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين» و«الكشف المبكر عن الإعاقة».
الإحالة Referral	طلب رسمي لتقييم الطالب تقييمًا شاملًا، مرفق بالأدلة وبموافقة الأسرة.
الترشيح Nomination	اقتراح المعلم أو الأسرة أو الطالب نفسه اسمَ طالب ليُقيَّم في برنامج التعرف على الموهوبين.
التشخيص Diagnosis	الحكم بانطباق محكات فئة معينة على الطالب، بناءً على تقييم شامل.
الأهلية Eligibility	قرار استحقاق الطالب لخدمات خاصة، بناءً على التشخيص وأثره في تعلمه.

الحساسية Sensitivity	قدرة الأداة على التقاط من لديهم المشكلة فعلًا، وهي صفة مطلوبة بقوة في أدوات المسح.
النوعية Specificity	قدرة الأداة على استبعاد من ليست لديهم المشكلة.
القيمة التنبؤية السالبة Negative predictive value	نسبة الخالين من المشكلة فعلًا بين من جاءت نتيجتهم سلبية، وتتأثر بنسبة انتشار المشكلة في المجموعة.
الموافقة المستنيرة Informed consent	موافقة الأسرة بعد معرفتها بما سيُجرى وسببه ومن سيطلع على نتائجه.
الحجب التشخيصي Diagnostic overshadowing	نسبة أعراض جديدة إلى إعاقة معروفة، مما يؤدي إلى إغفال حالة أخرى.
التحيز التأكيدي Confirmation bias	ميل المقيّم إلى رؤية الأدلة التي تؤيد فرضيته المسبقة وإغفال ما يعارضها.
درجة القطع Cut-off score	الدرجة الفاصلة التي يحددها المقياس أو النظام لاتخاذ قرار.
الفريق متعدد التخصصات Multidisciplinary team	مجموعة متخصصين من مجالات مختلفة يشتركون في تقييم الطالب، ويعمل كل منهم في الغالب منفردًا.
الفريق متداخل التخصصات Interdisciplinary team	فريق يقيّم كل عضو فيه الطالب في مجاله، ثم يتبادلون النتائج ويصلون معًا إلى قرار وخطة مشتركة.
الفريق عابر التخصصات Transdisciplinary team	فريق يقيّم الطفل معًا في جلسة واحدة، ويتولى أحد أعضائه التعامل المباشر معه بإرشاد الآخرين.
النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي Biopsychosocial model	نموذج يرى الإعاقة نتيجة تفاعل بين حالة الفرد الصحية والعوامل البيئية والشخصية.

إطار RIOT/ICEL
Review, Interview, Observe, Test / Instruction, Curriculum, Environment, Learner

مصفوفة لجمع الأدلة بأربع طرق (المراجعة، والمقابلة، والملاحظة، والاختبار) في أربعة مجالات (التدريس، والمنهج، والبيئة، والمتعلم).

أسئلة للمراجعة

1. حدد غرض التقييم ونوع الأداة المناسب في كل موقف: (أ) مدرسة تريد أن تعرف من يحتاج إلى متابعة في القراءة من طلاب الصف الأول كلهم؛ (ب) معلمة تريد أن تعرف هل تنجح خطة طالب لديه صعوبة في الحساب؛ (ج) إدارة تعليم تريد أن تعرف هل يحقق برنامج الموهوبين فيها أهدافه.
2. ما الفرق بين التشخيص والأهلية؟ أعط مثالًا لطالب لديه تشخيص ولا يستحق الخدمات.
3. لماذا يُفضل في أدوات المسح أن تكون حساسة حتى لو أخطأت أحيانًا في الإشارة إلى من لا يحتاج؟ ولماذا يهتم مدير المدرسة بالقيمة التنبؤية السالبة للأداة أكثر من اهتمامه بقيمتها التنبؤية الموجبة؟
4. يستعمل هذا الكتاب «التعرف» لمرحلة ما قبل الإحالة، ويستعمل «البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين» كلمة «الكشف». ما الفرق بين المعنيين؟ ولماذا يهم هذا الفرق من يقرأ المراجع الأجنبية؟
5. كيف يختلف السؤال التشخيصي في الدليل التشخيصي (**DSM-5-TR**) عنه في التصنيف الدولي للأداء الوظيفي (**ICF**)؟ وأيهما يعبر عن النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي تعبيرًا أوضح؟
6. تحت أي فئة يُخدم طالب مشخَّص باضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة في القانون الأمريكي، وتحت أيها في الدليل التنظيمي السعودي؟ وما الذي يقابل فئة «إصابات الدماغ الرضحية» في الدليل؟ وأين تقع الموهبة في كل من النظامين؟
7. طالب ضعيف البصر حصل على درجة منخفضة في اختبار ذكاء يعتمد على صور صغيرة. أيُّ مبدأ من مبادئ التقييم العادل انتُهك؟ وهل تجد في التنظيم السعودي نصًا يحمي الطالب من هذا الخطأ؟
8. ينص الدليل التنظيمي على أن عدم رد ولي الأمر خلال ١٤ يومًا يُعد موافقة. ناقش هذا الحكم في ضوء مبدأ الموافقة المستنيرة، واقترح ممارسة تحفظ حق الأسرة دون أن تعطل الإجراءات.
9. املأ خلايا مصفوفة **RIOT/ICEL** لطالب في الصف الثاني يُشك في أن لديه صعوبة في القراءة، وبيّن مصدر كل معلومة.
10. ما الحجب التشخيصي؟ وكيف يمكن أن يؤخر اكتشاف اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة لدى طالب مشخَّص بصعوبة تعلم؟

11. **حالة للتطبيق:** غادة في الثالثة عشرة، في الصف الأول المتوسط. أحضرت أمها إلى المدرسة تقريرًا من عيادة خاصة يذكر أن لديها «اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة، النمط غير المنتبه». وقد بُني التقرير على مقابلة مع الأم ومقياس تقدير أكملته الأم وحدها. وتطلب الأم قبولها في برنامج اضطرابات تشتت الانتباه وفرط الحركة. معلمة الرياضيات تقول إن غادة تنسى واجباتها ولا تكمل الاختبارات في وقتها، ومعلمة العلوم لا ترى لديها مشكلة. وكانت درجاتها ممتازة طوال المرحلة الابتدائية، وانخفضت هذا العام في الرياضيات وحدها. ولم تُقدَّم لها أي تعديلات في الصف، ولم يُفحص سمعها وبصرها منذ دخولها المدرسة. (أ) في أي خطوة من المسار العام تقف غادة فعلًا؟ (ب) هل تكفي الأدلة المتاحة لقرار الأهلية وفق الدليل التنظيمي؟ علل حكمك. (ج) حدد ثلاث خلايا من مصفوفة **RIOT/ICEL** تحتاج إلى أدلة قبل أي قرار، ورتبها بحسب أولويتها. (د) أي الأخطاء الشائعة في الجدول ١-٩ يمكن أن يقع فيه الفريق هنا؟ وما السؤال الذي تطرحه على الأم عن بداية الصعوبات؟

جدول ١-١١: مطابقة أهداف الفصل بأسئلة المراجعة وأنشطة التعلم.

الهدف	يقيسه
١. تحديد غرض التقييم ونوع الأداة	السؤال ١
٢. التمييز بين خطوات المسار الأربع	الأسئلة ٢ و٣ و٤
٣. المقارنة بين نماذج فهم الإعاقة	السؤال ٥
٤. مقابلة الفئات السعودية بالأمريكية والطبية	السؤال ٦، والنشاط ١
٥. تحديد المبدأ المنتهك من مبادئ التقييم العادل	السؤالان ٧ و٨
٦. بناء مصفوفة RIOT/ICEL	السؤال ٩، والنشاط ٢
٧. صياغة الحديث مع الأسرة	النشاط ٣
٨. كشف الأخطاء الشائعة	السؤال ١٠، والفرع (د) من السؤال ١١
٩. الحكم على كفاية الأدلة	السؤال ١١ (حالة للتطبيق)

أنشطة التعلم

تنبيه عام: كل نشاط يتصل بطلاب أو أسر حقيقيين يُنفذ بموافقة الأسرة وإدارة المدرسة، ودون أي بيانات تدل على الطالب، وتحت إشراف مختص إن تضمن تطبيق أداة. وما يُجمع لأغراض التدريب لا يُبنى عليه قرار، ولا تُبلغ نتائجه إلا عبر القنوات الرسمية.

1. **خريطة المسار المحلي:** ارسم مسار طالب من الملاحظة إلى الخطة وفق التنظيم السعودي، مستعينًا بالجدولين ١-٥ و١-٨. ثم حدد ثلاث مسائل لا تنص عليها الوثائق التي عرضها الفصل، أو تنص عليها بعبارة عامة، واقترح لكل منها صياغة تنظيمية بديلة. وإن أتيح لك، فاسأل معلمًا للتربية الخاصة عن الممارسة الفعلية في مدرسته في هذه المسائل، دون أن يذكر أي طالب. *الناتج:* مخطط في صفحة واحدة وفقرة مقارنة. *الزمن التقريبي:* ساعتان.
2. **مصفوفة لحالة:** املأ مصفوفة **RIOT/ICEL** لحالة غادة في السؤال ١١، أو لطالب تعرفه بعد إخفاء هويته وبالشروط الواردة في التنبيه العام. أي الخلايا تملك معلوماتها؟ وأيها تحتاج إلى من يملؤها، ومن هو؟ *الناتج:* مصفوفة مكتملة مع عمود لمصدر كل معلومة. *الزمن التقريبي:* ٤٥ دقيقة.
3. **محادثة مع أسرة (نشاط ثنائي):** يؤدي أحد الزميلين دور المعلم والآخر دور ولي الأمر، ويتدرب المعلم على إبلاغ قلقه بالخطوات الخمس في القسم ١-٨، ثم يتبادلان الدورين. *الناتج:* ملاحظات مكتوبة من كل زميل على أداء الآخر في كل خطوة. *الزمن التقريبي:* ٣٠ دقيقة.

مراجع الفصل

.الجزيرة. (٢٠١٨، ١٤ فبراير). [خبر موافقة مجلس الوزراء على تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة] https://www.al-jazirah.com/2018/20180214/ln36.htm

سعوديبيديا. (د.ت.). *هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة*. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من https://saudipedia.com/en/authority-of-people-with-disability

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (د.ت.). *البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين*. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من https://www.mawhiba.sa/en/services/the-national-program-for-gifted-identification/

.نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مرسوم ملكي رقم (م/٣٧) (١٤٤٥/٢/١١هـ) https://ymplatform.com/sdys/

نظام حماية البيانات الشخصية، مرسوم ملكي رقم (م/١٩) (١٤٤٣/٢/٩هـ)، المعدل بالمرسوم الملكي رقم (م/١٤٨) (١٤٤٤/٩/٥هـ).

نظام رعاية المعوقين. مرسوم ملكي رقم (م/٣٧) (١٤٢١/٩/٢٣هـ).
https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2019/11/Saudi-Arabic_Disability-Law.pdf

وزارة التعليم. (د.ت.). *دليل فصول الموهوبين*. الإدارة العامة للموهوبين. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/دليل%20فصول%20الموهوبين.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ-أ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ-ب). *الدليل الإجرائي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/اللائحة%20الإجرائية%20للتربية%20الخاصة%201437%20هـ.pdf

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد%20التنظيمية%20لمعاهد%20وبرامج%20التربية%20الخاصة%201422%20هـ.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 Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Assistance to States for the Education of Children With Disabilities, 34 C.F.R. pt. 300 (2006) (§300.8, §300.9, §300.111, §300.300, §300.301, §300.303, §300.304, §300.306, §300.307, §300.309, §300.320).

Christ, T. J. (2008). Best practices in problem analysis. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 159–176). National Association of School Psychologists.

Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, *196*(4286), 129–136.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).

National Association for Gifted Children. (2019). *2019 Pre-K–Grade 12 gifted programming standards*.

National Association of School Psychologists. (2020). *The professional standards of the National Association of School Psychologists*.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.

Reiss, S., Levitan, G. W., & Szyszko, J. (1982). Emotional disturbance and mental retardation: Diagnostic overshadowing. *American Journal of Mental Deficiency*, *86*(6), 567–574.

Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Witmer, S. (2017). *Assessment in special and inclusive education* (13th ed.). Cengage Learning.

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*.

World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). https://icd.who.int/

World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural or neurodevelopmental disorders*.

الفصل الثاني

٢ أساسيات القياس

ماذا تعني درجة ٧٨؟ وما الفرق بين الرتبة المئينية والنسبة المئوية؟ ولماذا يكتب الأخصائي بجوار الدرجة رقمين آخرين يحيطان بها؟ نقدم في هذا الفصل المفاتيح التي تُقرأ بها تقارير القياس على اختلافها، ونبين ما يدل عليه الرقم وما يقصر عن الدلالة عليه.

مشهد من اجتماع الفريق

تجلس أم ماجد في اجتماع المدرسة، وأمامها تقرير من ست صفحات. تقرأ فيه: «الدرجة الكلية ٧٢، الرتبة المئينية ٣، فترة الثقة ٦٥ إلى ٧٩». ترفع رأسها وتسأل المعلم: «هل يعني هذا أن ابني نجح بثلاثة في المئة؟ وهل لديه إعاقة أم لا؟»

يتردد المعلم. هو يعرف أن الرقم ليس نسبة نجاح، لكنه لا يعرف كيف يشرح ذلك، ولا لماذا كُتب في التقرير رقمان إضافيان حول الدرجة.

وسنعود إلى أم ماجد في ختام الفصل لنجيب عن سؤاليها إجابة دقيقة. والمفاهيم التي نعرضها هنا تتردد في فصول الفئات جميعها، إذ هي اللغة المشتركة التي تُكتب بها تقارير التشخيص كافة.

أهداف الفصل

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

١ يصنّف نتيجة قياس معروضة بأنها معيارية المرجع أو محكية المرجع، ويعلل تصنيفه بالسؤال الذي تجيب عنه.

٢ يحوّل الدرجة بين أنواع الدرجات المعيارية الشائعة، ويحدد موقعها على المنحنى الطبيعي وتصنيفها الوصفي.

٣ يفسر الرتبة المئينية تفسيرًا صحيحًا، ويصحح عبارة تخلط بينها وبين النسبة المئوية أو العمر المكافئ.

٤ يحسب الخطأ المعياري للقياس وفترة الثقة والخطأ المعياري للفرق، ويستعملها في الحكم على درجة قريبة من درجة القطع أو على فرق بين درجتين.

٥ يحسب القيمتين التنبؤيتين الموجبة والسالبة من الحساسية والنوعية ونسبة الانتشار، ويفسر اختلافهما بين المسح العام والمجموعة المحالة.

٦ يقوّم صلاحية أداة لطالب بعينه في ضوء مصادر أدلة الصدق الخمسة، والثبات، والمعايير، واللغة، وأدلة العدالة.

٧ يحدد المبدأ الأخلاقي أو المهني الذي يمسه موقف تقييمي معروض، ويقترح تصرفًا يتسق معه.

مقدمة

تصل نتائج القياس إلى المعلم والأسرة في صورة أرقام: درجة معيارية، ورتبة مئينية، وفترة ثقة، وتصنيف وصفي. والرتبة المئينية هي النسبة المئوية من أقران الطالب في عينة التقنين (المجموعة الممثلة التي استُخرجت منها معايير المقياس) الذين حصلوا على درجة أقل من درجته؛ فالرتبة ٨٤ تعني أن أداءه يفوق أداء ٨٤% منهم. ولكل رقم منها دلالة محددة وحدود لا يتجاوزها، والخطأ في قراءته يفضي إلى خطأ في القرار: كأن تُفهم الرتبة المئينية نسبةً للإجابات الصحيحة، كما فهمتها أم ماجد في المشهد الافتتاحي، أو تُعامل الدرجة رقمًا دقيقًا لا يحيط به خطأ، أو يُقطع بقرار حين تعبر فترة الثقة درجة القطع. فالحكم التشخيصي يعتمد في أكثر الفئات على موقع الطالب من أقرانه، وعلى دقة تقدير هذا الموقع، وعلى صلاحية الأداة لغرضها وللطالب الذي طُبقت عليه.

نستهل الفصل بالتمييز بين المقاييس معيارية المرجع ومحكية المرجع (القسم ٢-١)، ثم نعرض المتوسط والانحراف المعياري (القسم ٢-٢)، والمنحنى الطبيعي والدرجات المعيارية وتصنيفاتها الوصفية (القسم ٢-٣)، والرتب المئينية ومزالقها (القسم ٢-٤). ونتناول بعد ذلك الثبات/الدقة والخطأ المعياري للقياس، وما يتصل بهما من فروق بين الدرجات وارتداد نحو المتوسط وأثر للأرضية والسقف (القسم ٢-٥)، ثم

الصدق والحساسية والنوعية والعدالة (القسم ٢-٦)، فالمعايير والتقنين وتكييف المقياس (القسم ٢-٧). ونطبق ذلك على قراءة جدول درجات حقيقي الشكل (القسم ٢-٨)، ونختم بالأخلاقيات والمسؤولية المهنية ومستويات التأهيل (القسم ٢-٩).

٢-١ المقاييس معيارية المرجع ومحكية المرجع

قبل أن نسأل «كم حصل الطالب؟» يجب أن نسأل: «مقارنة بماذا؟» فالدرجة وحدها لا معنى لها. ثمانون درجة قد تكون ممتازة في اختبار صعب، وضعيفة في اختبار سهل. ولهذا تنقسم المقاييس بحسب ما تُقارن به الدرجة إلى نوعين رئيسين:

المقاييس معيارية المرجع Norm-referenced

أين يقع الطالب مقارنة بأقرانه؟

تُقارن درجة الطالب بدرجات مجموعة كبيرة من أقرانه في العمر أو الصف، تُسمى **عينة التقنين**. والنتيجة تخبرنا بموقعه بينهم: في المتوسط، أو أعلى منه، أو أدنى منه.

مثال: اختبارات الذكاء، ومقاييس السلوك التكيفي، ومقاييس التقدير مثل مقياس جيليام لتقدير التوحد، الإصدار الثالث (**Gilliam Autism Rating Scale, GARS-3**).

المقاييس محكية المرجع Criterion-referenced

هل أتقن الطالب المهارة المطلوبة؟

تُقارن درجة الطالب بمستوى أداء محدد مسبقًا. والنتيجة تخبرنا بما يستطيع فعله وما لا يستطيع، بغض النظر عن أقرانه.

مثال: «يقرأ ٤٠ كلمة في الدقيقة بدقة ٩٥%»، أو «يجمع عددين من منزلتين مع الحمل في ٨ من ١٠ مسائل».

والنوعان يكمل أحدهما الآخر. فالتشخيص يحتاج غالبًا إلى المقاييس معيارية المرجع، لأن السؤال فيه «هل أداء الطالب بعيد عن أقرانه بدرجة غير معتادة؟». أما التخطيط للتدريس فيحتاج إلى المقاييس محكية المرجع، لأن السؤال فيه «ما المهارة التالية التي يجب أن نعلمها؟».

وقد تجمع الأداة الواحدة بين المنطقين. ومثالها **القياس المبني على المنهج**، وهو مقاييس قصيرة متكررة تُتابع بها قراءة الطالب أو حسابه أسبوعًا بعد أسبوع (ويعرّفه الفصل الرابع ويفصّل فيه). فهو مؤشر عام للنمو، تُفسَّر درجته معياريًا حين تُقارن بمعايير موسمية لأقران الصف، كالرتب المئينية في الخريف والشتاء والربيع، وتُفسَّر في الوقت نفسه بمقارنتها بهدف نمو محدد للطالب. فهو يجمع بين المرجعين معًا.

مثال يوضح الفرق

حصل سعد في الصف الرابع على الرتبة المئينية ٥٠ في اختبار مقنن للقراءة، أي أنه في منتصف أقرانه تمامًا. هذه معلومة معيارية المرجع، ولا تدل على وجود مشكلة. لكن معلمه لاحظ في اختبار محكي المرجع أنه لا يميز بين الحروف المتشابهة في الرسم إذا اختلفت نقاطها، مثل ب وت وث. وهذه معلومة لا يكشفها الاختبار الأول، وهي التي يحتاج إليها المعلم ليعرف ماذا يدرّسه غدًا.

٢-٢ المتوسط والانحراف المعياري

كل درجة معيارية مبنية على رقمين: **المتوسط (Mean)**، وهو مركز درجات عينة التقنين، و**الانحراف المعياري (Standard deviation, SD)**، وهو مقدار تشتت الدرجات حول ذلك المركز. فإذا كان الانحراف المعياري صغيرًا كانت درجات الناس متقاربة، وإذا كان كبيرًا كانت متباعدة.

ولتقريب فكرة الانحراف المعياري، تخيل صفين في كل منهما عشرون طالبًا، ومتوسط الطول في الصفين ١٤٠ سنتيمترًا. في الصف الأول تتراوح الأطوال بين ١٣٥ و١٤٥، وفي الثاني بين ١٢٠ و١٦٠. المتوسط واحد، لكن التشتت مختلف. وطالب طوله ١٥٠ يُعد طويلًا جدًا في الصف الأول، وعاديًا نسبيًا في الصف الثاني. الانحراف المعياري هو الذي يخبرنا بذلك.

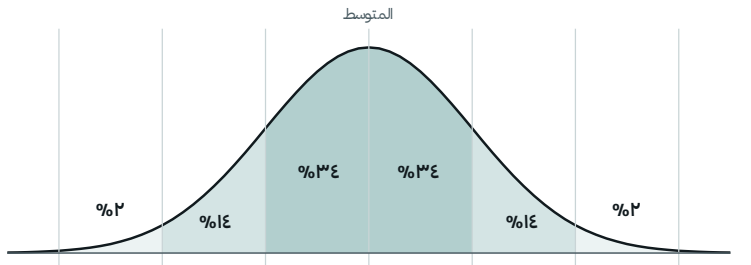
ومن هنا جاءت القاعدة التي يقوم عليها التشخيص: نقيس بُعد الطالب عن المتوسط بعدد الانحرافات المعيارية، بدل عدد النقاط. فالبعد بانحرافين معياريين عن المتوسط يعني الشيء نفسه في أي اختبار، مهما كانت طريقة حساب درجاته.

٣-٢ المنحنى الطبيعي والدرجات المعيارية

حين نقيس صفة مثل الذكاء أو الطول لدى عدد كبير من الناس، تتوزع الدرجات غالبًا على شكل جرس: أغلب الناس قريبون من المتوسط، ويقل عددهم كلما ابتعدنا عنه في أي اتجاه. هذا الشكل هو **المنحنى الطبيعي (Normal curve)**، ومن خصائصه نسب ثابتة لا تتغير:

- نحو ٦٨% من الناس يقعون بين انحراف معياري واحد تحت المتوسط وانحراف معياري واحد فوقه.
- نحو ٩٥% يقعون بين انحرافين معياريين تحت المتوسط وانحرافين فوقه.
- نحو ٢% فقط يقعون دون المتوسط بأكثر من انحرافين معياريين، ومثلهم تقريبًا فوقه بأكثر من انحرافين معياريين.

والنقطة الأخيرة هي أصل الحدود التي تتكرر في هذا الكتاب. فحد «انحرافين معياريين دون المتوسط» يُستخدم في الإعاقة الفكرية، وحد «انحرافين معياريين فوق المتوسط» يظهر في كثير من تعريفات الموهبة. أي أن الفئتين تمثلان، بحسب هذا المعيار الإحصائي وحده، نحو ٢% من الناس في كل طرف.



الانحراف المعياري	+٣	+٢	+١	٠	−١	−٢	−٣
الدرجة المعيارية (١٠٠، ١٥)	١٤٥	١٣٠	١١٥	١٠٠	٨٥	٧٠	٥٥
الدرجة الموزونة (١٠، ٣)	١٩	١٦	١٣	١٠	٧	٤	١
الدرجة التائية (٥٠، ١٠)	٨٠	٧٠	٦٠	٥٠	٤٠	٣٠	٢٠
الرتبة المئينية	٩٩.٩	٩٨	٨٤	٥٠	١٦	٢	٠.١

شكل ٢-١: المنحنى الطبيعي، وتحته أنواع الدرجات الشائعة مصفوفة بحسب موقعها. كل عمود يمثل الموقع نفسه بلغات مختلفة: ٧٠ في الدرجة الكلية لاختبار ذكاء تعادل ٤ في اختبار فرعي، وتعادل ٣٠ في مقياس بالدرجة التائية، وكلها تعني انحرافين معياريين دون المتوسط.

أنواع الدرجات المعيارية

تحوّل الاختبارات الدرجة الخام (**Raw score**)، أي عدد الإجابات الصحيحة، إلى درجة معيارية (**Standard score**) لها متوسط وانحراف معياري ثابتان. والفائدة أن الدرجات المعيارية قابلة للمقارنة بين الأعمار والاختبارات. وأشهر أنواعها:

جدول ٢-١: أنواع الدرجات المعيارية الشائعة.

النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	أين تصادفه؟
الدرجة الزائية (z)	٠	١	في الحسابات والبحوث، وهي الأساس الذي تُشتق منه بقية الأنواع

النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	أين تصادفه؟
الدرجة المعيارية	١٠٠	١٥	الدرجات الكلية والمؤشرات في اختبارات الذكاء والتحصيل ومقاييس السلوك التكيفي
الدرجة الموزونة	١٠	٣	الاختبارات الفرعية في مقاييس الذكاء، والمقاييس الفرعية في **GARS-3**
الدرجة التائية (T)	٥٠	١٠	مقاييس التقدير السلوكية والانفعالية، ومنها كثير من مقاييس اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة (**Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD**)

ولتحويل أي درجة إلى أخرى، نحولها أولًا إلى درجة زائية، ثم منها إلى النوع المطلوب:

$$z = (X - M) \div SD$$

الدرجة الزائية = (درجة الطالب − المتوسط) ÷ الانحراف المعياري

مثال محلول

١. حصلت هند على درجة معيارية ٨٢ في اختبار ذكاء متوسطه ١٠٠ وانحرافه ١٥.

٢. الدرجة الزائية: ١٥ = −١.٢ ÷ (٨٢ − ١٠٠)، أي أنها دون المتوسط بانحراف معياري وخُمس.

٣. لو عُبر عنها بالدرجة التائية لكانت: ٥٠ + (−١.٢ × ١٠) = ٣٨.

٤. ورتبتها المئينية نحو ١٢، أي أن أداءها أعلى من نحو ١٢% من أقرانها في عينة التقنين.

⚠ انتبه إلى اتجاه الدرجة

في اختبارات القدرة، الدرجة الأعلى تعني أداءً أفضل. أما في كثير من مقاييس التقدير السلوكية، فالدرجة الأعلى تعني مشكلات أكثر. فدرجة تائية ٧٠ في اختبار قراءة ممتازة، وفي مقياس لفرط الحركة مقلقة. لذلك اقرأ دائمًا في دليل المقياس أو في التقرير ماذا تعني الدرجة المرتفعة.

التصنيفات الوصفية

تترجم الاختبارات الدرجة المعيارية إلى وصف لفظي يسهل فهمه. وهذا مثال من تصنيفات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس (**Wechsler Intelligence Scale for Children, Fifth Edition, WISC-V**)، مع التسمية الإنجليزية الرسمية لكل فئة، لأن الأخصائي يقرأ كثيرًا تقارير مكتوبة بها (Wechsler, 2014):

جدول ٢-٢: التصنيفات الوصفية للدرجات المركبة في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس.

مدى الدرجة المعيارية	التصنيف الوصفي	النسبة التقريبية من الناس
١٣٠ فأكثر	مرتفع للغاية (**Extremely High**)	٢%
١٢٩–١٢٠	مرتفع جدًا (**Very High**)	٧%
١١٩–١١٠	متوسط مرتفع (**High Average**)	١٦%
١٠٩–٩٠	متوسط (**Average**)	٥٠%
٨٩–٨٠	متوسط منخفض (**Low Average**)	١٦%
٧٩–٧٠	منخفض جدًا (**Very Low**)	٧%
٦٩ فأقل	منخفض للغاية (**Extremely Low**)	٢%

ولهذا الجدول ثلاثة تنبيهات. الأول أن التسميات تختلف بين الاختبارات، وحتى بين إصدارات الاختبار الواحد. فالإصدار الرابع من المقياس نفسه كان يسمي المدى ٧٠–٧٩ «حدّيًا» (**Borderline**)، ويسمي ما فوق ١٣٠ «متفوقًا جدًا» (**Very Superior**). فإذا قرأت في تقرير أجنبي عبارة **Very High** عن درجة ١٢٥، فاعلم أن فوقها فئة أعلى. والثاني أن فئة «المتوسط» هنا (٩٠–١٠٩) تصنيف وصفي خاص بمقاييس وكسلر، وهي أضيق من المدى ٨٥–١١٥ الذي يمثل انحرافًا معياريًا واحدًا حول المتوسط، وهو المدى المعتمد في رسوم هذا الكتاب. والثالث، وهو أهمها، أن التصنيف الوصفي ليس تشخيصًا. فعبارة «منخفض للغاية» تصف موقع الدرجة وحده، والحكم بالإعاقة الفكرية يحتاج إلى محكات أخرى كالسلوك التكيفي، أي مهارات الحياة اليومية التي يمارسها الطالب فعلًا في البيت والمدرسة (ويتناول الفصل السابع ذلك بالتفصيل).

٢-٤ الرتب المئينية ومزالقها

الرتبة المئينية (**Percentile rank**) أسهل الدرجات فهمًا في ظاهرها لدى الأسر، وأكثرها عرضة لسوء الفهم أيضًا. وهي تعني **نسبة الأقران الذين حصلوا على درجة أقل من درجة الطالب** في عينة التقنين. فالرتبة المئينية ٣٠ تعني أن الطالب تفوق على نحو ٣٠% من أقرانه، وأن نحو ٧٠% منهم تفوقوا عليه.

المزلق الأول: الخلط بينها وبين النسبة المئوية

الرتبة المئينية لا علاقة لها بنسبة الإجابات الصحيحة. فطالب أجاب عن ٨٠% من الأسئلة قد تكون رتبته المئينية ٢٠ إذا كان الاختبار سهلًا وأجاب أغلب أقرانه عن أكثر من ذلك. وهذا ما وقعت فيه أم ماجد حين ظنت أن ابنها «نجح بثلاثة في المئة».

المزلق الثاني: المسافات بين الرتب غير متساوية

لأن أغلب الناس يتجمعون حول المتوسط، فإن الانتقال بضع رتب مئينية قرب المتوسط يحتاج إلى فرق صغير في الأداء، بينما يحتاج الانتقال بالعدد نفسه من الرتب في الأطراف إلى فرق كبير. قارن بين هذين الانتقالين، وكلاهما بمقدار رتب متقاربة:



شكل ٢-٢: ما يعادل كل انتقال بالدرجة المعيارية التي متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥. عشر رتب قرب المتوسط تعادل نحو ٤ درجات، وتسع رتب في الطرف تعادل نحو ١٦ درجة.

ولهذا لا يُطرح بعض الرتب المئينية من بعض، ولا يُحسب متوسطها، ولا يُقاس بها تقدم الطالب. فإذا انتقل طالب من الرتبة ٥ إلى الرتبة ١٠، فقد يكون تقدمه أكبر بكثير مما يوحي به الرقمان.

المزلق الثالث: العمر المكافئ والصف المكافئ

العمر المكافئ (**Age equivalent**) والصف المكافئ (**Grade equivalent**) درجتان تعبّران عن الأداء بعمر أو صف دراسي. فقد يقرأ المعلم في تقرير أن «عمر الطالب القرائي المكافئ ٧ سنوات و٣ أشهر» وعمره الفعلي عشر سنوات، فيظن أنه يقرأ مثل طفل في السابعة. وهذا فهم غير دقيق. فالعمر المكافئ يعني فقط

أن درجته الخام تساوي متوسط درجات الأطفال في ذلك العمر. ولا يعني أن مهاراته أو أخطاءه تشبه مهاراتهم وأخطاءهم. كما أن هذه الدرجات لا تتوزع بانتظام، ولا يتبين منها هل الفرق كبير قياسًا إلى أقرانه أم لا. ولهذا توصي معايير الاختبار التربوي والنفسي بالحذر الشديد في استخدامها (AERA et al., 2014)، ويُفضل الاعتماد على الدرجة المعيارية والرتبة المئينية.

٢-٥ الثبات/الدقة والخطأ المعياري للقياس

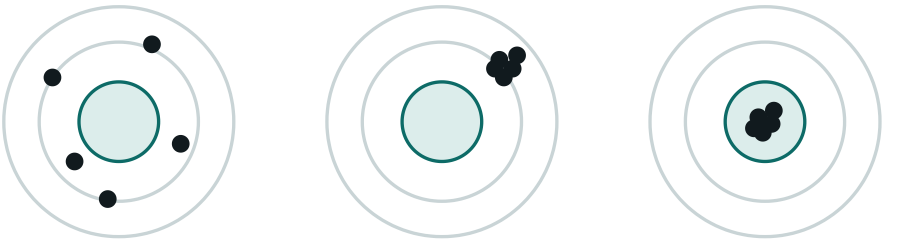
الثبات (Reliability) هو اتساق نتائج المقياس. فلو طُبق الاختبار على الطالب نفسه مرتين في ظروف متشابهة، هل يحصل على درجتين متقاربتين؟ والميزان الذي يعطي وزنًا مختلفًا في كل مرة لا فائدة منه مهما كان دقيقًا في المتوسط. وتستعمل معايير الاختبار التربوي والنفسي المصطلح المركب «الثبات/الدقة» (**Reliability/precision**)، لتشمل معاملات الثبات التقليدية وكل مؤشر آخر لدقة الدرجة، كالخطأ المعياري للقياس ودالة المعلومات التي سنعرضها في آخر هذا القسم (AERA et al., 2014).

أنواع الثبات

جدول ٢-٣: أنواع الثبات والسؤال الذي يجيب عنه كل منها.

النوع	السؤال الذي يجيب عنه	كيف يُحسب
ثبات الإعادة	هل تبقى الدرجة مستقرة عبر الزمن؟	يُطبق الاختبار مرتين بفاصل زمني قصير، ويُحسب الارتباط بين التطبيقين
الاتساق الداخلي	هل تقيس بنود الاختبار الشيء نفسه؟	يُحسب من ارتباطات البنود في تطبيق واحد، ومن أشهره معامل ألفا كرونباخ (**Cronbach's alpha**)
الثبات بين المقدّرين	هل يعطي مقدّران مختلفان الدرجة نفسها؟	يقدّر شخصان الطالب نفسه، ويُقارن تقديرهما. وهو مهم جدًا في مقاييس الملاحظة والتقدير
ثبات الصور المتكافئة	هل تعطي صورتان من الاختبار نتائج متقاربة؟	تُطبق صورتان متكافئتان، ويُحسب الارتباط بينهما

ويُعبَّر عن الثبات بمعامل تتراوح قيمته بين الصفر والواحد. وقد اقترح سالفيا وزملاؤه (Salvia et al., 2017) مستويات مرجعية شائعة الاستخدام: ٠.٦٠ على الأقل حين تُستخدم الدرجات لوصف مجموعات، و٠.٨٠ على الأقل لقرارات المسح، و٠.٩٠ على الأقل للقرارات المهمة المتعلقة بفرد، كالتشخيص والتصنيف.



ثابت وصادق
النتائج متقاربة، وتصيب ما يُراد قياسه

ثابت غير صادق
النتائج متقاربة، لكنها تقيس شيئًا آخر

غير ثابت
النتائج متناثرة، فلا يمكن أن يكون صادقًا

شكل ٢-٣: العلاقة بين الثبات والصدق بتشبيه الرماية. الثبات شرط للصدق، لكنه لا يكفي وحده.

الخطأ المعياري للقياس

لا يوجد مقياس ثابت ثباتًا تامًا. فدرجة الطالب في أي يوم تتأثر بتعبه، وانتباهه، وتخمينه، وظروف الغرفة. ولذلك تُعد الدرجة التي نحصل عليها **تقديرًا** للدرجة الحقيقية (**True score**)، أي الدرجة التي كان سيحصل عليها لو قيس دون أي خطأ. والخطأ المعياري للقياس (**Standard Error of Measurement, SEM**) رقم يخبرنا بمقدار التذبذب المتوقع في درجة الطالب لو أعدنا قياسه مرات كثيرة:

$$SEM = SD \times \sqrt{(1 - r)}$$

الخطأ المعياري للقياس = الانحراف المعياري × الجذر التربيعي لـ (١ − معامل الثبات)

ومنه نبني **فترة الثقة** (**Confidence interval**): مدى من الدرجات نثق بنسبة معينة بأن الدرجة الحقيقية تقع فيه. ولفترة ثقة ٩٥% نضرب الخطأ المعياري في ١.٩٦ تقريبًا، ثم نضيف الناتج إلى الدرجة ونطرحه منها.

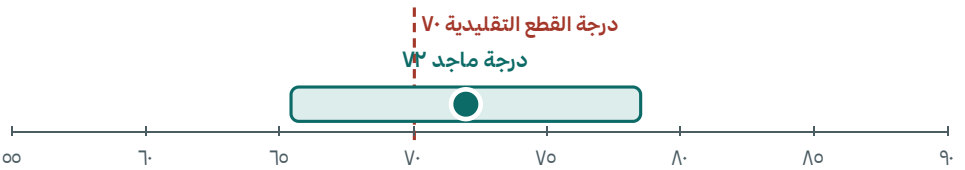
مثال محلول: درجة ماجد

١ حصل ماجد على درجة كلية ٧٢ في اختبار ذكاء انحرافه المعياري ١٥ ومعامل ثباته ٠.٩٥.

٢ الخطأ المعياري للقياس: ١٥ × √(١ − ٠.٩٥) = ١٥ × ٠.٢٢٤ ≈ ٣.٤

٣ فترة الثقة ٩٥%: ٧٢ ± (١.٩٦ × ٣.٤) = ٧٢ ± ٦.٦، أي من نحو ٦٥ إلى نحو ٧٩.

٤ النتيجة: نثق بنسبة ٩٥% بأن درجة ماجد الحقيقية في هذا الاختبار تقع بين ٦٥ و٧٩. وهذا المدى **يعبر درجة القطع ٧٠**.



شكل ٢-٤: درجة ماجد وفترة الثقة حولها. النقطة فوق درجة القطع، لكن الشريط يمتد على جانبيها، فلا يصح أن نقول إنه «تجاوزها» أو «لم يبلغها» بناءً على الرقم وحده.

و**درجة القطع** (**Cut-off score**) هي الدرجة التي تفصل في قرار ما بين فئتين، كأن تفصل بين «يُحال» و«لا يُحال» في أداة مسح، أو بين «يستوفي المحك» و«لا يستوفيه» في محك تشخيصي. وسنستعمل هذا المصطلح في الكتاب كله.

ولهذا السبب بالذات تنص الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (**American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD**) على مراعاة الخطأ المعياري للقياس حين تحدد القصور الدال في القدرة العقلية، فلا يُعامل الرقم ٧٠ على أنه فاصل قاطع (Schalock et al., 2021). فدرجة مثل ٧٢ أو ٧٤ لا تستبعد الإعاقة الفكرية تلقائيًا، ودرجة مثل ٦٨ لا تثبتها تلقائيًا. والذي يحسم هو اجتماع الأدلة، ولا سيما أدلة السلوك التكيفي.

القاعدة التي تحملها معك

كل درجة في تقرير تشخيصي هي نقطة داخل شريط. وكلما كان المقياس أقل ثباتًا، اتسع الشريط. وحين يقع الشريط على جانبي درجة القطع، يصبح القرار قرارًا مهنيًا يستند إلى أدلة أخرى إلى جانب الرقم.

للمتخصص: لماذا لا تكون فترات الثقة في التقارير متماثلة حول الدرجة؟

الطريقة التي حسبنا بها فترة ماجد طريقة مبسطة، تبني الفترة حول الدرجة الملاحظة نفسها. أما كثير من الاختبارات الحديثة، ومنها مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، فتبني الفترة حول **الدرجة الحقيقية المقدَّرة** (**Estimated true score**)، وتستعمل في ذلك **الخطأ المعياري للتقدير** (**Standard error of estimation, SEE**) (Sattler, 2018):

$$T' = M + r\,(X - M)$$

$$SEE = SD \times \sqrt{r\,(1 - r)}$$

الدرجة الحقيقية المقدَّرة = المتوسط + الثبات × (الدرجة الملاحظة − المتوسط)؛ والخطأ المعياري للتقدير = الانحراف المعياري × الجذر التربيعي لـ [الثبات × (١ − الثبات)]

ولأن الثبات أقل من الواحد، تقع الدرجة الحقيقية المقدَّرة دائمًا أقرب إلى المتوسط من الدرجة الملاحظة. فلو طبقنا ذلك على ماجد لكانت درجته الحقيقية المقدَّرة ١٠٠ + ٠.٩٥ × (٧٢ − ١٠٠) ≈ ٧٣.٤، والخطأ المعياري للتقدير نحو ٣.٣، فتمتد الفترة من نحو ٦٧ إلى نحو ٨٠. الفترة إذن مائلة نحو المتوسط، ولا تتماثل حول ٧٢، لكنها تعبر درجة القطع ٧٠ في الطريقتين. ولهذا يرى القارئ في جداول التقارير فترات مثل «٨٤: ٧٨–٩٢»، فيظنها خطأً مطبعيًا وهي ليست كذلك (انظر الجدول ٢-٨). وحين تقرأ تقريرًا، ابحث في دليل الاختبار عن الطريقة التي بُنيت بها فتراته قبل أن تقارنها بفترات اختبار آخر.

في السياق السعودي: درجات القطع في التنظيمات

ينص الدليل التنظيمي للتربية الخاصة على أن من شروط أهلية الطالب لبرامج الإعاقة الفكرية «ألا تزيد درجة ذكاء الطالب عن ٧٥ درجة حسب اختبار وكسلر، أو ٦٩ على اختبار ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة)، أو ما يعادل أيًا منهما»، مع قصور في مجالين على الأقل من مجالات المهارات التكيفية. ويشترط «عدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد» وأن تُطبق الأدوات وتُفسَّر «من قبل متخصصين مؤهلين» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). وكانت القواعد التنظيمية السابقة تحدد مدى «القابل للتعلم» بدرجة ذكاء بين ٥٥ و٧٥ على وكسلر، أو بين ٥٢ و٧٣ على ستانفورد بينيه (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ). ويُفهم اختلاف الرقمين في القواعد من اختلاف الانحراف المعياري للإصدارات القديمة من ستانفورد بينيه (١٦ بدل ١٥)، فكلاهما يقع على البعد نفسه تقريبًا من المتوسط. أما في الدليل الحالي، فللمقياسين في إصداريهما الحاليين انحراف معياري واحد (١٥)، ولم نجد في النص تعليلًا لاختلاف الرقمين (٧٥ و٦٩). ولم نجد فيه كذلك نصًا يوجه إلى مراعاة الخطأ المعياري للقياس أو فترة الثقة عند تطبيق هذه الأرقام.

سؤال للتأمل: طالبة درجتها ٧٧ على مقياس وكسلر، وفترة الثقة حولها ٧٢–٨٣، ولديها قصور واضح في ثلاثة مجالات تكيفية. كيف يتعامل الفريق مع درجة القطع ٧٥ في ضوء ما تعلمته في هذا القسم؟

٢-٥-١ الفروق بين الدرجات

كثير من قرارات التشخيص تُبنى على **فرق** بين درجتين: بين القدرة والتحصيل في نموذج التباعد، أو بين مؤشرين في اختبار ذكاء، أو بين درجة الطالب قبل التدخل وبعده. وكل درجة من الدرجتين تحمل خطأها، فيجتمع الخطآن في الفرق. ولذلك يكون الفرق أقل دقة من كل درجة منهما، ويحتاج إلى أن يكون كبيرًا نسبيًا قبل أن نطمئن إلى أنه فرق حقيقي.

وحين نجد فرقًا بين درجتين نسأل سؤالين مختلفين. الأول سؤال **الدلالة الإحصائية**: هل الفرق أكبر من أن يُعزى إلى خطأ القياس وحده؟ والثاني سؤال **الندرة** أو **معدل الأساس** (**Base rate**): ما نسبة من لديهم فرق بهذا الحجم أو أكبر في عينة التقنين نفسها؟ فقد يكون الفرق دالًا، أي حقيقيًا غير ناتج عن الخطأ، ومع ذلك شائعًا بين الأطفال العاديين، فلا يصح أن يُعد علامة على اضطراب. وأدلة الاختبارات الجيدة تعرض الأمرين في جدولين منفصلين.

للمتخصص: الخطأ المعياري للفرق

إذا كان للدرجتين الانحراف المعياري نفسه، يُحسب **الخطأ المعياري للفرق** (**Standard error of the difference, SE_{diff}**) هكذا:

$$SE_{diff} = SD \times \sqrt{(2 - r_1 - r_2)}$$

الخطأ المعياري للفرق = الانحراف المعياري × الجذر التربيعي لـ (٢ − ثبات الدرجة الأولى − ثبات الدرجة الثانية)

مثال محلول: فرق بين مؤشرين (من الجدول ٢-٨)

١. مؤشر الفهم اللفظي ٨٤ وثباته ٠.٩٤، ومؤشر البصري المكاني ١٠٢ وثباته ٠.٩٢. الفرق ١٨ درجة.

٢. الخطأ المعياري للفرق: ١٥ × √(٢ − ٠.٩٤ − ٠.٩٢) = ١٥ × √٠.١٤ ≈ ١٥ × ٠.٣٧ ≈ ٥.٦

٣. الفرق الحرج عند مستوى دلالة ٠.٠٥: ١.٩٦ × ٥.٦ ≈ ١١. والفرق الملاحظ (١٨) أكبر منه، فهو **دال إحصائيًا**.

٤. ثم نسأل عن الندرة. لنفترض، للتوضيح فقط، أن جدول معدل الأساس في الدليل يبين أن نحو ١٥% من أطفال عينة التقنين لديهم فرق بهذا الحجم أو أكبر بين هذين المؤشرين. فالفرق حقيقي، لكنه يظهر لدى طفل من كل سبعة تقريبًا، فهو **غير نادر**، ولا يصلح وحده دليلًا على اضطراب.

٥. قارن ذلك بالفرق بين الذاكرة العاملة (٧٦، وثباتها ٠.٩٣) وسرعة المعالجة (٨٠، وثباتها ٠.٩٠): الخطأ المعياري للفرق ١٥ × √٠.١٧ ≈ ٦.٢، والفرق الحرج نحو ١٢، والفرق الملاحظ ٤ فقط. فلا يصح أن نقول إن سرعة المعالجة «أقوى» من الذاكرة العاملة.

ولثبات درجة الفرق نفسها صيغة توضح المشكلة من زاوية أخرى: $r_{diff} = [(r_1 + r_2) \div 2 - r_{12}] \div (1 - r_{12})$، حيث r_{12} الارتباط بين الدرجتين. فلو كان ثبات المؤشرين ٠.٩٤ و٠.٩٢، والارتباط بينهما ٠.٦٠، لكان ثبات الفرق ٠.٤٠ ≈ ٠.٨٣ ÷ (٠.٩٣ − ٠.٦٠)، وهو أدنى من ثبات كل منهما. وكلما ارتفع الارتباط بين الدرجتين انخفض ثبات الفرق بينهما. وهذا أصل النقد الموجه إلى القرارات المبنية على الفروق وحدها، كما في نموذج التباعد بين القدرة والتحصيل ونماذج أنماط القوة والضعف (ويعود إليها الفصل السادس).

٢-٥-٢ الارتداد نحو المتوسط

حين يُعاد قياس من حصلوا على درجات متطرفة، يميل متوسط درجاتهم في المرة الثانية إلى الاقتراب من متوسط المجتمع. وهذه ظاهرة إحصائية تُسمى **الارتداد نحو المتوسط** (**Regression toward the mean**)، وسببها أن الدرجة المتطرفة تجمع غالبًا بين قدرة مرتفعة (أو منخفضة) فعلًا وخطأ قياس صادف أن جاء في الاتجاه نفسه، والخطأ لا يتكرر بالضرورة في المرة الثانية. والدرجة الحقيقية المقدَّرة التي رأيناها في مربع «للمتخصص» السابق تطبيق مباشر لهذه الفكرة.

ولهذه الظاهرة أثر عملي في موضعين. الأول في الموهبة: لو اخترنا الطلاب الذين تجاوزوا ١٣٠ في اختبار ثباته ٠.٩٠، فإن الدرجة المتوقعة لطالب حصل على ١٣٥ في إعادة الاختبار نفسه نحو ١٠٠ + ٠.٩٠ × ٣٥ ≈ ١٣٢، وتنخفض أكثر إن كان الاختبار الثاني مختلفًا لا يرتبط بالأول إلا بنحو ٠.٨٠ (نحو ١٢٨). فانخفاض درجات بعض من اختيروا عند إعادة التقييم متوقع، ولا يعني أن القرار الأول كان خطأ ولا أن الطالب «فقد» موهبته (Lohman & Korb, 2006). والثاني في الإعاقة وصعوبات التعلم: من اختيروا لدرجاتهم المنخفضة جدًا سترتفع درجات بعضهم عند إعادة القياس ولو لم يتلقوا أي تدخل، فلا يصح أن يُنسب هذا الارتفاع كله إلى البرنامج دون مجموعة مقارنة.

٢-٥-٣ الأرضية والسقف وتدرج البنود

أرضية الاختبار (**Floor**) هي قدرته على التمييز بين المستويات المنخفضة جدًا من الأداء، و**سقفه** (**Ceiling**) قدرته على التمييز بين المستويات المرتفعة جدًا. فإذا كانت بنود الاختبار السهلة قليلة، حصل الطفل ذو الأداء المنخفض جدًا والطفل ذو الأداء المنخفض على الدرجة الدنيا نفسها، ولم يعد الاختبار يفرق بينهما. وكذلك إذا كانت البنود الصعبة قليلة، تجمع المتفوقون عند أعلى درجة ممكنة. ويقف أدنى مدى الدرجة الكلية في كثير من اختبارات الذكاء الفردية عند نحو ٤٠، وأعلاه عند نحو ١٦٠. وهذا يكفي أغلب الأطفال، لكنه لا يكفي في موضعين: التمييز بين مستويات الشدة في الحالات الشديدة من الإعاقة الفكرية، وهو ما يعود إليه الفصل السابع، والتمييز بين الموهوبين بدرجة استثنائية، وهو ما يعود إليه الفصل الثاني عشر. ولهذا أصدر بعض الناشرين **معايير ممتدة** (**Extended norms**) لطرفي التوزيع.

ويرتبط بذلك **تدرج البنود** (**Item gradient**)، أي مقدار تغير الدرجة المعيارية حين تزيد الدرجة الخام نقطة واحدة. فإذا كانت إجابة صحيحة واحدة إضافية تنقل الطفل من درجة موزونة ٤ إلى ٧، فالاختبار خشن في هذا المدى، وخطأ صغير في التصحيح أو لحظة سهو تغير التصنيف كله. وقد اقترح براكن حدودًا دنيا للكفاية الفنية شاعت في الأدبيات بعده، منها أن تنزل الدرجة الخام «١» في الاختبار الفرعي بالطفل إلى ما دون المتوسط بأكثر من انحرافين معياريين حتى تكون الأرضية كافية، وألا تُحدث زيادة الدرجة الخام نقطة

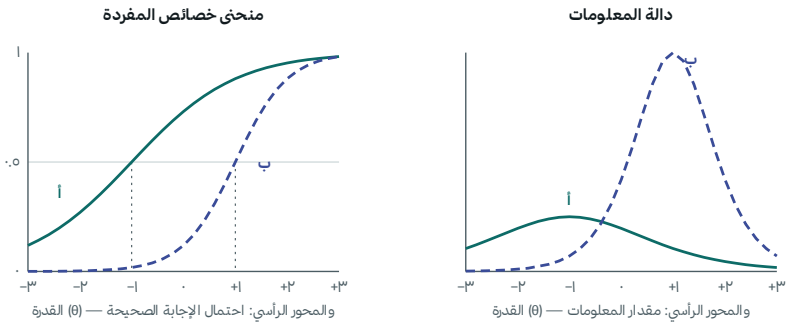
واحدة تغيرًا يتجاوز ثلث انحراف معياري (Bracken, 1987). وتظهر هذه المشكلة أكثر ما تظهر عند صغار السن، وعند الأطفال في أدنى الأعمار التي يغطيها الاختبار أو أعلاها. فإذا كان الطفل في طرف المدى العمري للاختبار، فافحص جداول المعايير قبل أن تثق بالدرجة.

٢-٥-٤ نظرية الاستجابة للمفردة

كل ما عرضناه حتى الآن ينتمي إلى **النظرية الكلاسيكية للقياس**، وهي تفترض خطأً معياريًا واحدًا لكل درجات الاختبار. لكن أغلب الاختبارات الحديثة بُنيت، كلها أو بعضها، بإطار آخر هو **نظرية الاستجابة للمفردة** (**Item Response Theory, IRT**). ويكفي المعلم أن يعرف منها فكرتين: أن دقة الاختبار تتفاوت بتفاوت مستويات القدرة، فتكون أعلى حيث تتركز بنوده؛ وأن هذا هو ما يسمح بالاختبارات التكيفية المحوسبة، التي يختار فيها الحاسوب لكل طالب البنود المناسبة لمستواه.

للمتخصص: منحنى خصائص المفردة ودالة المعلومات

تصف النظرية كل بند بـ**منحنى خصائص المفردة** (**Item characteristic curve**)، وهو يربط قدرة الطالب، ويُرمز لها بـ θ وتُعرض على مقياس يشبه الدرجة الزائية، باحتمال أن يجيب عن البند إجابة صحيحة. وأهم معالم المنحنى معلمتان: **الصعوبة** (b)، وهي مستوى القدرة الذي يصبح عنده احتمال الإجابة الصحيحة ٥٠%، و**التمييز** (a)، وهو انحدار المنحنى عند تلك النقطة. وقد تُضاف معلمة ثالثة للتخمين في أسئلة الاختيار من متعدد (Embretson & Reise, 2000).



شكل ٢-٥: مفردتان افتراضيتان. المفردة «أ» (الخط المتصل) سهلة ومعتدلة التمييز، والمفردة «ب» (الخط المتقطع) صعبة وعالية التمييز. في الرسم الأيسر يبلغ احتمال الإجابة الصحيحة ٥٠% عند θ = −١ للمفردة «أ» وعند θ = +١ للمفردة «ب». وفي الرسم الأيمن تعطي كل مفردة أكبر قدر من المعلومات قرب صعوبتها، والمفردة الأعلى تمييزًا أغزر معلومات وأضيق نطاقًا.

ومن المنحنى تُشتق **دالة المعلومات** (**Information function**)، وهي تبين مقدار ما يسهم به البند في دقة تقدير القدرة عند كل مستوى. ويُجمع ما تعطيه البنود كلها في **دالة معلومات الاختبار**، ويساوي الخطأ المعياري لتقدير القدرة عند أي مستوى مقلوب الجذر التربيعي للمعلومات عنده. فالاختبار الذي تتركز بنوده حول المتوسط يقيس الطلاب المتوسطين بدقة عالية، ويقيس الطرفين بدقة أقل، وهذه صياغة أدق لمشكلة الأرضية والسقف السابقة. أما **الاختبار التكيفي المحوسب** (**Computerized adaptive testing, CAT**)، فيبدأ ببند متوسط الصعوبة، ثم يقدّر قدرة الطالب بعد كل إجابة، ويختار البند التالي من بنك البنود بحيث يعطي أكبر قدر من المعلومات عند ذلك

التقدير. فيصل إلى دقة مقبولة ببنود أقل، ويواجه كل طالب بنودًا قريبة من مستواه. لكن صدق هذه الطريقة مرهون بمعايرة بنك البنود على عينة تشبه الطلاب الذين نقيسهم، وهو شرط يعود بنا إلى القسم ٢-٧.

٦-٢ الصدق

إذا كان الثبات يسأل «هل يقيس المقياس باتساق؟»، فالصدق (**Validity**) يسأل «هل يقيس ما يُراد قياسه فعلًا؟ وهل تصح القرارات التي نبنيها على درجاته؟». والصدق في الفهم الحديث صفة لتفسير درجات المقياس في غرض معين، تتغير بتغير الغرض والمفحوص. فمقياس صادق في مسح أطفال في الثالثة قد لا يكون صادقًا في تشخيص مراهق. وتعد معايير الاختبار التربوي والنفسي الصدق مفهومًا واحدًا جامعًا، يُسمى أحيانًا **الصدق البنائي**، أي مدى دعم الأدلة لتفسير الدرجة بأنها تمثل البناء المقصود. فالبناء هو ما تشهد له الأدلة كلها مجتمعة. وتجمع المعايير هذه الأدلة من **خمسة مصادر** (AERA et al., 2014):

جدول ٢-٤: المصادر الخمسة لأدلة الصدق في معايير الاختبار التربوي والنفسي، مع أمثلة من تكييف المقاييس للبيئة العربية.

مصدر الأدلة	السؤال	مثال
المحتوى	هل تغطي البنود جوانب البناء تغطية مناسبة، وهل تناسب البيئة التي تُطبق فيها؟	مقياس لاضطراب طيف التوحد تغطي بنوده جانبيه الأساسيين في الدليل التشخيصي: صعوبات التواصل والتفاعل الاجتماعي، والسلوك النمطي والاهتمامات المحدودة. وفي النسخة العربية يراجع خبراء محليون كل بند: هل يصف سلوكًا يُتوقع ظهوره في البيت أو المدرسة السعودية؟
عمليات الاستجابة	هل يستعمل المفحوص أو المقدِّر العمليات التي يفترضها البناء حين يجيب؟	يُطلب من أطفال سعوديين أن يفكروا بصوت مسموع وهم يحلون بنود اختبار استدلال، أو يُسأل آباء عن فهمهم لعبارة في مقياس تقدير. فإذا تبين أن الطفل يخفق لأنه لا يعرف كلمة فصيحة في السؤال، فالبند يقيس المفردات لا الاستدلال

مصدر الأدلة	السؤال	مثال
البنية الداخلية	هل تترابط البنود والأبعاد على النحو الذي تفترضه النظرية؟	التحليل العاملي للنسخة العربية: هل تحتفظ ببنية الأصل؟ فقد انتهى تحليل عاملي للنسخة العربية من مقياس تقدير التوحد الطفولي إلى نموذج من ثلاثة عوامل يضم ١٤ بندًا (Alotaibi & Alotaibi, 2021)، ودعمت دراسة عُمانية لنظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-3) نموذج العامل العام الواحد لدى أطفال ذوي إعاقة فكرية (Emam et al., 2020)
العلاقات بمتغيرات أخرى	هل ترتبط الدرجات بما يُتوقع أن ترتبط به، وتتنبأ بالمحك، وتميز بين المجموعات؟	ارتبطت الصورة السعودية من مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، الإصدار الثالث، بالصورة السعودية من مقياس ستانفورد بينيه بمعامل ٠.٨١ (Ejbara, 2024). وفي تحقق من النسخة العربية لقائمة التوحد المعدلة للأطفال الصغار في تسع دول عربية بلغت الحساسية ٠.٨٦ والنوعية ٠.٨٠ (Seif Eldin et al., 2008)
العواقب	ما آثار استعمال الدرجات في القرارات، مقصودة كانت أو غير مقصودة؟	هل يؤدي استعمال مقياس في الترشيح لبرامج الموهوبين إلى تمثيل أقل من المتوقع لطلاب القرى أو لفئة بعينها؟ (ويعود إلى ذلك الفصل الرابع عشر)

والتقسيم القديم إلى «صدق المحتوى» و«صدق المحك» و«الصدق البنائي» ما زال يرد في كثير من أدلة المقاييس والكتب العربية. ويقابل «صدق المحك» فيه جزءًا من المصدر الرابع، ويقابل «الصدق البنائي» الصدق كله في الفهم الحديث. أما المصدران الثاني والثالث فهما أهم ما نسأل عنه حين نقوّم نسخة معربة: هل يفهم الطفل العربي البند كما يُراد له؟ وهل احتفظت النسخة ببنية الأصل؟

الحساسية والنوعية، ولماذا تتغير قيمة النتيجة الموجبة

في أدوات المسح والتشخيص، يُعرض الصدق غالبًا، ضمن العلاقات بمتغيرات أخرى، بمفهومين: **الحساسية** (**Sensitivity**)، وهي نسبة من تكشفهم الأداة بحق ممن لديهم الحالة، و**النوعية** (**Specificity**)، وهي نسبة من تستبعدهم الأداة بحق ممن ليس لديهم الحالة. لكن هناك رقمين يهمان المعلم والأسرة أكثر. الأول **القيمة التنبؤية الموجبة** (**Positive predictive value**): إذا جاءت

نتيجة الطالب موجبة، فما احتمال أن تكون لديه الحالة فعلًا؟ والثاني **القيمة التنبؤية السالبة** (**Negative predictive value**): إذا جاءت نتيجته سالبة، فما احتمال أن تكون الحالة غائبة فعلًا؟ وهذا الثاني هو أهم ما يُسأل عنه في المسح، لأن السالب يعني أن الطالب لن يُتابع.

وهذان الاحتمالان يعتمدان على الأداة وعلى مدى انتشار الحالة في المجموعة التي نفحصها معًا. ولنأخذ مثالًا افتراضيًا بأرقام توضيحية: أداة مسح حساسيتها ٨٥% ونوعيتها ٩٥%، طُبقت مرة على ١٠٠٠ طفل في مسح عام تنتشر الحالة بينهم بنسبة ٢%، ومرة على ٢٠٠ طفل أحيلوا لوجود مخاوف وتنتشر الحالة بينهم بنسبة ٣٠%:

جدول ٢-٥: الأداة نفسها (الحساسية ٨٥%، والنوعية ٩٥%) في مجموعتين تختلف فيهما نسبة الانتشار. أرقام افتراضية.

	مسح عام (١٠٠٠ طفل، الانتشار ٢%)	مجموعة محالة (٢٠٠ طفل، الانتشار ٣٠%)
لديهم الحالة	٢٠	٦٠
موجب صحيح (كشفتهم الأداة)	١٧	٥١
سالب خاطئ (فاتتهم الأداة)	٣	٩
ليست لديهم الحالة	٩٨٠	١٤٠
موجب خاطئ	٤٩	٧
سالب صحيح	٩٣١	١٣٣
القيمة التنبؤية الموجبة	١٧ ÷ ٦٦ ≈ ٢٦%	٥١ ÷ ٥٨ ≈ ٨٨%
القيمة التنبؤية السالبة	٩٣١ ÷ ٩٣٤ ≈ ٩٩.٧%	١٣٣ ÷ ١٤٢ ≈ ٩٤%

في المسح العام تكون ثلاثة أرباع النتائج الموجبة تقريبًا خاطئة، لكن النتيجة السالبة موثوقة جدًا. وفي المجموعة المحالة ينقلب الأمر: أغلب النتائج الموجبة صحيحة، لكن نحو طفل من كل ستة عشر ممن جاءت نتائجهم سالبة لديه الحالة فعلًا. ولهذا لا تُعد نتيجة المسح الموجبة تشخيصًا، ولا تُعد نتيجته السالبة في مجموعة عالية الخطر سببًا كافيًا لإغلاق الملف.

٢-٦-١ العدالة والتحيز في القياس

تجعل معايير الاختبار التربوي والنفسي **العدالة (Fairness)** أساسًا ثالثًا للقياس بجوار الصدق والثبات/الدقة، وتفرد لها فصلها الثالث بعنوان «العدالة في الاختبار» (AERA et al., 2014). والعدالة بهذا المعنى مسألة صدق في جوهرها: هل تعني الدرجة الشيء نفسه لطالب من مجموعة لغوية أو ثقافية أو جغرافية مختلفة، أو لطالب ذي إعاقة؟ ويُسمى الخلل في ذلك **تحيز القياس**، ويظهر في صور متعددة:

جدول ٢-٦: صور تحيز القياس وكيف تُفحص.

الصورة	معناها	كيف تُفحص؟
تحيز البناء (Construct bias)	البناء نفسه لا يُعرَّف أو لا يظهر بالطريقة نفسها في المجموعتين، كأن يُقاس «السلوك الاجتماعي المناسب» بمعايير ثقافة واحدة	مراجعة الخبراء من الثقافتين، ومقارنة البنية العاملية
الأداء التفاضلي للبند (Differential item functioning, DIF)	طالبان متساويان في القدرة من مجموعتين مختلفتين لا يتساوى احتمال إجابتهما عن بند بعينه	مقارنة أداء المجموعتين على كل بند بعد مطابقتهما في الدرجة الكلية أو القدرة المقدَّرة، ثم يراجع الخبراء البنود التي يظهر فيها الفرق
عدم تكافؤ القياس (Measurement non-invariance)	العلاقة بين البنود والبناء تختلف بين المجموعتين، فلا تصح مقارنة درجاتهما مباشرة	اختبارات متدرجة في التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات: تماثل البنية، ثم تماثل التشبعات، ثم تماثل المقاطع
التحيز التنبئي (Predictive bias)	الدرجة نفسها تتنبأ بأداء لاحق مختلف في المجموعتين	مقارنة خطوط الانحدار بين الدرجة والمحك في المجموعتين: اختلاف الميل أو المقطع دليل على التحيز

والفرق في متوسطات المجموعات قد يكون حقيقيًا؛ فقد تختلف المجموعتان فعلًا في المهارة المقيسة لأسباب تتعلق بفرص التعلم، والمقياس يصف هذا الفرق بدقة. والتحيز هو أن تعني الدرجة نفسها شيئًا مختلفًا باختلاف المجموعة. ولا يكفي فحص الأداة؛ فالعدالة تشمل أيضًا إتاحة البناء لكل مفحوص، كأن يُقدَّم للطالب ضعيف البصر الاختبار بخط مكبر ما دام ذلك لا يغير ما يقيسه. أما العدالة في مراحل الإحالة والتحديد، ومؤشرات التمثيل النسبي، فيعود إليها الفصل الرابع عشر.

٢-٧ المعايير والتقنين وتكييف المقياس

الدرجة المعيارية تعني «موقع الطالب بين أقرانه في عينة التقنين». و**عينة التقنين** (**Norm sample**) هي المجموعة التي طُبق عليها المقياس لاستخراج معاييره. فإذا كانت عينة التقنين لا تشبه الطالب، فقدت الدرجة معناها. ولذلك نسأل عن أي مقياس ثلاثة أسئلة قبل أن نستعمله:

1. **من في عينة التقنين؟** هل تمثل الأطفال الذين نقيسهم في عمرهم وبيئتهم ولغتهم؟ اختبار قُنن على أطفال أمريكيين يقارن الطفل السعودي بأطفال أمريكيين بدل أقرانه في بيئته.
2. **متى قُنن؟** ارتفعت متوسطات الأداء في اختبارات الذكاء عبر الأجيال في كثير من الدول، وتُعرف هذه الظاهرة بأثر فلين (**Flynn effect**) (Flynn, 1984). وقد قدّرها تحليل بَعدي، أي دراسة تجمع نتائج دراسات كثيرة إحصائيًا، بنحو نقطتين إلى ثلاث نقاط معيارية في العقد (Trahan et al., 2014). لكن الظاهرة ليست كونية ولا ثابتة الاتجاه. فقد رُصد تباطؤها أو انعكاسها في بعض الدول في العقود الأخيرة (Bratsberg & Rogeberg, 2018). وحيث يوجد الأثر، تضخم المعايير القديمة درجات الأطفال اليوم، فتخفي إعاقة موجودة في طرف، وتزيد في الطرف الآخر أعداد من يُحدَّدون موهوبين. والدرس العملي واحد في الحالتين: اعرف سنة جمع المعايير، وتعامل بحذر مع الدرجات القريبة من درجات القطع حين تكون المعايير قديمة.
3. **بأي لغة وثقافة؟** الترجمة وحدها لا تكفي. فالسؤال عن «الثلج» أو «عيد الشكر» مألوف لطفل في بيئة وغريب في أخرى.

من الترجمة إلى التقنين

ولتبسيط الطريق الذي يقطعه المقياس من ثقافة إلى أخرى، نميز في هذا الكتاب بين ثلاثة مستويات. وهذا التقسيم تبسيط تعليمي من المؤلف، مبني على ما تطلبه الإرشادات الدولية (انظر المربع التالي):

جدول ٢-٧: ثلاثة مستويات لنقل المقياس من ثقافة إلى أخرى (تبسيط من المؤلف).

المستوى	ما يحدث	ما يمكن فعله بالدرجات
الترجمة	نقل البنود إلى العربية حرفيًا أو قريبًا من ذلك	لا يصح استعمال المعايير الأصلية للحكم على الطفل

المستوى	ما يحدث	ما يمكن فعله بالدرجات
تكييف المقياس	تعديل البنود والأمثلة لتناسب الثقافة، مع الترجمة العكسية (إعادة ترجمة النسخة العربية إلى اللغة الأصلية ومقارنتها بالأصل)، ومراجعة الخبراء، وتحليل البنود، والتحقق من **تكافؤ القياس** بين النسختين ومن خلو البنود من **الأداء التفاضلي** (انظر ٢-٦-أ)	أفضل من الترجمة، لكن المعايير الأصلية تبقى غير مناسبة
التقنين المحلي	تطبيق النسخة المكيفة على عينة ممثلة من المجتمع المحلي، واستخراج معايير جديدة، ودراسة الثبات والصدق في ذلك المجتمع	تصبح الدرجات المعيارية ذات معنى لأطفال ذلك المجتمع

للمتخصص: ما الذي تقوله إرشادات الهيئة الدولية للاختبارات فعلًا؟

تتألف إرشادات الهيئة الدولية للاختبارات في ترجمة الاختبارات وتكييفها، في إصدارها الثاني، من ثماني عشرة إرشادة موزعة على ست مجموعات، تتبع مراحل العمل، على خلاف مستويات النقل في جدولنا (International Test Commission, 2017):

1. **الشروط المسبقة:** الحصول على إذن صاحب الحقوق، والتحقق من أن البناء المقيس له معنى في الثقافة الجديدة قبل البدء.
2. **التطوير:** الترجمة وتكييف البنود بفريق مؤهل في اللغتين والموضوع، وتجربة البنود على عينات صغيرة.
3. **التأكيد:** جمع الأدلة التجريبية على تكافؤ النسختين: تكافؤ القياس، وفحص الأداء التفاضلي للبنود، والثبات، والصدق في المجتمع الجديد.
4. **التطبيق:** ضبط تعليمات التطبيق وظروفه بما يقلل مصادر التحيز في المجتمع الجديد.
5. **مقاييس الدرجات والتفسير:** لا تُقارن الدرجات بين المجتمعين إلا بقدر ما يسمح به مستوى التكافؤ الذي ثبت.
6. **التوثيق:** توثيق كل تغيير أُجري على الأصل، وتقديم إرشادات لمن يستعمل النسخة الجديدة.

فالتقنين المحلي في جدولنا يقابل تقريبًا اكتمال مرحلتي «التأكيد» و«مقاييس الدرجات» مع استخراج معايير جديدة. أما نسخة لم تمر بمرحلة التأكيد، فلا يكفي أن تكون ترجمتها متقنة.

في السياق السعودي: أين تقف معايير المقاييس المستعملة؟

تتفاوت حالة المقاييس المستعملة في المملكة تفاوتًا كبيرًا بين المستويات الثلاثة. ومن أمثلة ما وجدناه منشورًا:

- **مقياس وكسلر لذكاء الأطفال:** التقنين السعودي الذي تذكره الأدبيات هو تقنين الصورة المعدلة (**WISC-R**) للأعمار ٦–١٦ ضمن مشروع برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية (النافع وآخرون، ٢٠٠٠، كما ورد في Ejbara, 2024). ولم نجد تقنينًا سعوديًا منشورًا للإصدارين الرابع أو الخامس عند إعداد الكتاب. ومعنى ذلك في ضوء ما سبق أن معايير الإصدار المقنن محليًا قديمة، وأن معايير الإصدار الحديث غير محلية.
- **مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، الإصدار الثالث:** صورة سعودية طُبقت على ٧٨٨ طفلًا من ٤ سنوات إلى ٧ سنوات و٣ أشهر من منطقة جدة التعليمية بين عامي ٢٠١٨ و٢٠٢٢، واشتُقت من الصورة الأردنية (Ejbara, 2024). وهي عينة كبيرة، لكنها من منطقة واحدة.
- **مقياس ستانفورد بينيه، الصورة الخامسة:** تُستعمل له نسختان خليجيتان قارنت بينهما دراسة في منطقة الحدود الشمالية (محمد، ٢٠١٦)، ولم نجد تفاصيل عينتي التقنين فيهما في مصدر منشور.
- **مقياس جيليام لتقدير التوحد، الإصدار الثالث:** نسخة عربية دُرست على ١٧٨ مشاركًا في أعمار ٣ إلى ٢٢ سنة من بيئات تعليمية وإكلينيكية في المملكة، وبلغ معامل ألفا كرونباخ فيها ٠.٩٧ (Alasmari et al., 2024). وهي دراسة لخصائص النسخة، والمعايير الوطنية خطوة لاحقة.

سؤال للتأمل: أي هذه الأمثلة يصل إلى مستوى «التقنين المحلي» في الجدول ٢-٧؟ وماذا ينقص كلًّا منها ليصلح لطالب في مدينتك؟

مفاهيم خاطئة شائعة

- **«النسخة المترجمة بدقة تحمل صدق الأصل وثباته ومعاييره.»** الصدق والثبات والمعايير خصائص لاستعمال الدرجات في مجتمع بعينه، ولا تنتقل مع الترجمة. لا بد من أدلة جديدة من المجتمع الجديد.
- **«ما دام معامل الثبات مرتفعًا فالمقياس صادق.»** الثبات شرط للصدق لا دليل عليه (انظر الشكل ٢-٣). فالمقياس قد يقيس باتساق شيئًا غير ما نريد.
- **«كل فرق كبير بين درجتين يدل على مشكلة.»** الفرق قد لا يكون دالًا إحصائيًا، وقد يكون دالًا لكنه شائع في عينة التقنين (انظر ٢-٥-١).

قبل أن تثق بمقياس معرب

- هل النسخة مرخصة من الناشر الأصلي؟
- هل أُجريت لها دراسة تكييف منشورة، أم تُرجمت فقط؟ وهل فُحص فيها تكافؤ القياس والأداء التفاضلي للبنود؟
- هل لها معايير محلية؟ ومتى استُخرجت؟ ومن أي مناطق كانت العينة؟
- هل نُشرت معاملات ثباتها وأدلة صدقها في البيئة المحلية، ومن أي المصادر الخمسة جاءت هذه الأدلة؟

إذا كانت الإجابة عن أغلب هذه الأسئلة بالنفي، فاستعمل نتائج المقياس بحذر شديد، واقصرها على الوصف دون التشخيص، واذكر ذلك صراحة في التقرير.

٨-٢ قراءة جدول درجات حقيقي الشكل

تعرض تقارير اختبارات الذكاء عادة جدولًا يلخص الدرجات المركبة. ونعرض في الجدول ٢-٨ قيمًا افتراضية لطالب في العاشرة، على نمط مؤشرات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس:

جدول ٢-٨: درجات افتراضية لطالب في العاشرة على نمط مؤشرات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس.

المؤشر	الدرجة المعيارية	الرتبة المئينية	فترة الثقة ٩٥%	التصنيف الوصفي
الفهم اللفظي	٨٤	١٤	٩٢–٧٨	متوسط منخفض
البصري المكاني	١٠٢	٥٥	١١٠–٩٤	متوسط
الاستدلال السائل	٩٨	٤٥	١٠٥–٩١	متوسط
الذاكرة العاملة	٧٦	٥	٨٥–٧٠	منخفض جدًا
سرعة المعالجة	٨٠	٩	٩١–٧٣	متوسط منخفض
الدرجة الكلية للذكاء	٨٦	١٨	٩٢–٨١	متوسط منخفض

بُنيت فترات الثقة في الجدول حول الدرجة الحقيقية المقدَّرة، كما في المقياس الأصلي، ولذلك لا تتماثل حول الدرجة (انظر مربع «للمتخصص» في ٢-٥). وقد افترضنا لها معاملات ثبات هي: ٠.٩٤ للفهم اللفظي والاستدلال السائل، و٠.٩٢ للبصري المكاني، و٠.٩٣ للذاكرة العاملة، و٠.٩٠ لسرعة المعالجة، و٠.٩٦ للدرجة الكلية للذكاء (**Full Scale IQ, FSIQ**). فكيف يقرأ المعلم هذا الجدول؟

1. **انظر في الدرجة الكلية وحدود دلالتها أولًا.** الدرجة الكلية ٨٦، وفترتها ٨١–٩٢، في المدى المتوسط المنخفض. وهي أثبت درجات الجدول وأقواها تنبؤًا بالتحصيل.
2. **ثم افحص الفروق من حيث دلالتها وندرتها قبل تفسير النمط.** الفرق بين أعلى مؤشر وأدناه ٢٦ درجة. والسؤال الذي يعنينا: هل هو دال إحصائيًا؟ وهل هو نادر في عينة التقنين؟ وقد رأينا في ٢-٥-١ أن الفرق بين الفهم اللفظي والبصري المكاني دال لكنه غير نادر، وأن الفرق بين الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة غير دال أصلًا. فإذا تبين أن الفروق دالة ونادرة معًا، صار للحديث عن «نمط» معنى، ولم تعد الدرجة الكلية وحدها تصف الطالب وصفًا كافيًا.
3. **لاحظ نقاط القوة.** قدرته على الاستدلال والتفكير البصري في المتوسط. وهذه معلومة تعليمية مهمة: يمكن تقديم المعلومات الجديدة بصريًا، والاعتماد على قدرته على الاستنتاج.
4. **لاحظ نقاط الضعف وما قد تعنيه في الصف.** الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة منخفضتان. فقد يفقد التعليمات الطويلة، ويحتاج إلى وقت أطول لإنهاء المهام، وقد يبدو غير منتبه وهو في الحقيقة لا يجاري إيقاع الصف. وهذه فرضيات تنتظر التحقق بالملاحظة في الصف.
5. **اقرأ فترات الثقة.** فترة الذاكرة العاملة تمتد من ٧٠ إلى ٨٥، فالقول إنها «منخفضة جدًا» في تصنيف المقياس صحيح للدرجة الملاحظة، لكن الفترة تمتد إلى المدى المتوسط المنخفض، فمقدار

الانخفاض غير محسوم.

6. **اسأل: ماذا يعني هذا للتشخيص؟** هذا الجدول وحده لا يشخص شيئًا. لكنه يدعو إلى النظر في احتمال صعوبات التعلم أو اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة، وإلى جمع أدلة أخرى من التحصيل والملاحظة ومقاييس الانتباه.

للمتخصص: جدل علمي حول تحليل ملف القدرات

يدور في علم النفس المدرسي جدل قائم حول قيمة **تحليل ملف القدرات**، أي تفسير نمط القوة والضعف بين المؤشرات. فمن جهة، يرى ناقدوه أن المؤشرات لا تضيف إلا قليلًا إلى الدرجة الكلية في التنبؤ بالتحصيل، وأن ثبات الفروق بينها أدنى كثيرًا من ثبات الدرجة الكلية، وأن الأنماط لم تثبت فائدتها في اختيار تدخل تعليمي بعينه (McGill et al., 2018). ومن جهة أخرى، يرى المدافعون عنه أن التفسير المنضبط للمؤشرات، حين يقوم على فروق دالة ونادرة وتدعمه أدلة من خارج الاختبار، يعين على فهم الطالب وتوجيه التقييم اللاحق، ولا سيما مع مزدوجي الاستثنائية الذين قد تخفي الدرجة الكلية تباين قدراتهم (Kaufman et al., 2016). والموقف الذي يأخذ به هذا الكتاب وسط بينهما: تبدأ بالدرجة الكلية وحدود دلالتها، ولا تنتقل إلى تفسير النمط إلا بعد فحص الفروق إحصائيًا، وتتعامل مع النمط بوصفه فرضية تحتاج إلى أدلة أخرى. ويعود الفصل السادس إلى هذا الجدل في نماذج أنماط القوة والضعف.

٩-٢ الأخلاقيات والمسؤولية المهنية

يحتكم من يقيس الأطفال إلى نوعين من المراجع ينبغي ألا يُخلط بينهما. الأول **مرجع فني**، أهمه معايير الاختبار التربوي والنفسي التي تصدرها ثلاث جمعيات أمريكية (AERA et al., 2014). وهي تحدد ما ينبغي أن تستوفيه الاختبارات واستعمالها من صدق وثبات/دقة وعدالة، ويخصص فصلها الثالث للعدالة في الاختبار. ويكملها في الاستعمال الدولي إرشادات الهيئة الدولية للاختبارات في استعمال الاختبارات، وهي تفصل الكفايات التي يحتاج إليها من يستعمل الاختبارات (International Test Commission, 2001). والثاني **مواثيق أخلاقية** تصدرها الهيئات المهنية لأعضائها، ومنها المبادئ الأخلاقية ومدونة السلوك للجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association, 2017)، والمعايير المهنية للرابطة الوطنية للأخصائيين النفسيين المدرسيين، وفيها مبادئها الأخلاقية (National Association of School Psychologists, 2020)، والأخلاقيات والمعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children, 2015). ومن المبادئ التي تتفق عليها هذه المراجع ما يمس عمل المعلم مباشرة:

- **الموافقة المستنيرة:** تعرف الأسرة سبب التقييم، وما سيُطبق، ومن سيطلع على النتائج، وتوافق قبل البدء. وفي المملكة يشترط الدليل التنظيمي للتربية الخاصة موافقة ولي الأمر خطيًا بعد إشعاره رسميًا (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ)، وتنص القواعد التنظيمية على أخذ إذنه «لغرض التشخيص» وشرح حالة ابنه له «بلغة مفهومة» (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ).
- **السرية:** نتائج الطالب لا تُناقش في غرفة المعلمين، ولا تُرسل في مجموعات المراسلة، ولا يطلع عليها إلا من يحتاج إليها لخدمة الطالب. وفي المملكة يسري نظام حماية البيانات الشخصية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/١٩) عام ١٤٤٣هـ، وتُعد البيانات الصحية فيه من البيانات الحساسة.
- **أمن الاختبار:** لا تُصور صفحات الاختبار، ولا يُدرب الطالب على بنوده، فذلك يُفسد صدق نتائجه ونتائج غيره.
- **الاستعمال المناسب:** لا يُستعمل مقياس لغرض لم يُصمم له، ولا يُبنى قرار مهم على درجة واحدة. وهذا ما ينص عليه الدليل التنظيمي بعبارة «عدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد».
- **الإنصاف:** يراعي المقيّم لغة الطالب وثقافته وإعاقاته الأخرى، فطالب ضعيف البصر لا يُحكم على ذكائه باختبار بصري (انظر ٢-٦-١).
- **حدود الكفاءة:** لا يطبق المقيّم أداة لم يُدرَّب عليها، ولا يفسر نتائج طالب من خلفية لغوية أو ثقافية لا يعرفها دون استشارة من يعرفها. والكفاءة الثقافية لا تُكتسب بقراءة دليل، ومن حدودها أن يعرف المقيّم متى يحتاج إلى مترجم مؤهل أو زميل من المجتمع نفسه.
- **تعارض المصالح:** حين يكون من يشخّص هو نفسه من يقدم الخدمة المدفوعة التي يوصي بها، أو حين يرتبط تقييم المعلم لطالبه بحوافز أو بعدد المقبولين في برنامجه، يتأثر الحكم ولو بغير قصد. فيُفصح عن ذلك، ويُطلب رأي مستقل حين يمكن.

ويقع بين هذه المبادئ توتر يتكرر في الواقع: **حق الأسرة في الاطلاع** في مقابل **أمن الاختبار**. فللأسرة حق في أن تعرف كل ما يتعلق بتقييم ابنها وبرنامجه، وفي أن تطلب إعادة التشخيص إذا رأت أنه لم يوضع في البرنامج المناسب (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ). وفي المقابل، فإن نسخ بنود الاختبار وتسليمها يعرض الاختبار للانتشار، وقد يخالف حقوق الناشر. والحل الذي تميل إليه المواثيق المهنية أن تُشرح النتائج للأسرة تفصيلًا، وأن تُعرض عليها إجابات ابنها وطريقة تصحيحها في حضور المختص، دون تسليم كراسة الاختبار أو نسخ بنوده.

مستويات التأهيل: من يطبق ماذا؟

يصنف كثير من الناشرين مقاييسهم في مستويات تأهيل تحدد من يحق له شراؤها واستعمالها. ويختلف التفصيل بين ناشر وآخر، لكن الفكرة العامة واحدة: مستوى أول لأدوات يستطيع المعلمون وغيرهم تطبيقها بعد قراءة الدليل، ومستوى ثانٍ يتطلب تدريبًا في القياس أو ترخيصًا مهنيًا، ومستوى ثالث

للأدوات المعقدة كاختبارات الذكاء الفردية وأدوات التشخيص، ويتطلب دراسات عليا في مجال متخصص أو ترخيصًا مهنيًا متقدمًا. ومن أمثلة هذا المستوى الأخير مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. أما ما تنص عليه الوثائق السعودية التي اطلعنا عليها، فيلخصه الجدول التالي:

جدول ٢-٩: من يطبق ماذا في المملكة بحسب الوثائق المنشورة التي اطلعنا عليها عند إعداد الكتاب.

الدور	ما تنص عليه الوثائق	ما لم نجد له نصًا
معلم التعليم العام	عضو في فريق القياس والتشخيص بالمدرسة (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ)	الأدوات التي يحق له تطبيقها. ودوره العملي الإحالة والملاحظة والأدوات غير الرسمية
معلم التربية الخاصة	عضو في فريق القياس والتشخيص (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ؛ وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ)	قائمة بالمقاييس المقننة التي يطبقها
الأخصائي النفسي في المدارس والمعاهد	تسند إليه القواعد التنظيمية، باسم «معلم التدريبات السلوكية (الأخصائي النفسي)»، القياس والتشخيص بمقاييس الذكاء المقننة ومقاييس السلوك التكيفي والأساليب غير الرسمية، وإعادة التشخيص عند الحاجة (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ). ويشترط الدليل أن يطبق الأدوات ويفسرها «متخصصون مؤهلون»، وأن تكون «معتمدة من قبل وزارة التعليم» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ)	قائمة منشورة بالمقاييس المعتمدة، ومعايير التأهيل المطلوبة لكل مقياس
الأخصائي النفسي في القطاع الصحي	يُصنَّف ويُرخَّص لدى الهيئة السعودية للتخصصات الصحية. ففي الطبعة التي اطلعنا عليها من دليل التصنيف يُصنَّف حامل البكالوريوس «أخصائيًا مساعدًا» يعمل تحت إشراف، ويُصنَّف «أخصائي علم نفس» بعد خبرة إكلينيكية لا تقل عن ثلاث سنوات (الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، ٢٠٠٩). ويقيس اختبار الترخيص في علم النفس، ضمن ما يقيسه، تطبيق المعرفة في التقييم النفسي والتشخيص (الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، ٢٠٢٤)	الطبعة الحالية من دليل التصنيف

الدور	ما تنص عليه الوثائق	ما لم نجد له نصًا
الطبيب	يشارك في فريق القياس والتشخيص بالمدرسة «إن وجد» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ)	نص عام يحدد التشخيصات التي يختص بها الطبيب دون غيره في الأنظمة التعليمية

ولم نجد نصًا منشورًا في المملكة يقابل مستويات التأهيل التي يعتمدها الناشرون في شراء الاختبارات النفسية المقننة وتطبيقها. وإلى أن يصدر مثل هذا النص، يبقى المرجع العملي هو اشتراطات الناشر نفسه، ومبدأ حدود الكفاءة السابق.

في السياق السعودي: معضلتان أخلاقيتان

المعضلة الأولى: الموافقة بالسكوت. ينص الدليل التنظيمي على أن ولي الأمر إذا لم يرد خلال مدة لا تتجاوز أربعة عشر يومًا من تاريخ الإشعار الخطي «يعتبر ذلك إذنًا بالموافقة» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). والنص يحمي حق الطالب في ألا يتأخر تقييمه بسبب إهمال الإشعار. لكن مبدأ الموافقة المستنيرة يفترض أن الأسرة فهمت ما ستوافق عليه. فماذا يفعل الفريق إذا علم أن الأب لا يقرأ، أو أن الإشعار أُرسل مع الطالب ولم يصل؟ يسمح النص بالبدء، وتقتضي الأخلاقيات محاولة الوصول إلى الأسرة بطريقة أخرى، وتوثيق هذه المحاولة، قبل الاكتفاء بالسكوت.

المعضلة الثانية: الأم التي تطلب البنود. تطلب أم نسخة من كراسة اختبار الذكاء الذي طُبق على ابنها، لأنها تريد أن «تدربه على الأسئلة التي أخطأ فيها» قبل إعادة التقييم في العام القادم. للأم حق في الاطلاع والفهم، وللاختبار أمن يحمي صدق نتائج ابنها نفسه في المرة القادمة. كيف تصوغ ردًا يحترم الحقين؟

للمعلم: عودة إلى أم ماجد

يمكن أن يجيب المعلم الآن عن سؤالي أم ماجد بهذه الصيغة: «الرقم ٣ ليس درجة نجاح. بل يعني أن أداء ماجد في هذا الاختبار أعلى من نحو ٣% من أقرانه في العمر نفسه. أي أنه يحتاج إلى دعم واضح. أما سؤالك عن الإعاقة، فالاختبار وحده لا يجيب عنه. درجته قريبة من الدرجة التي يُعتمد عليها في القرار، والشريط حولها يمتد على جانبيها، ولذلك سيجمع الفريق معلومات عن مهاراته اليومية في البيت والمدرسة قبل أي حكم.»

خاتمة

ينهض ما عرضناه في هذا الفصل على فكرة جامعة: الدرجة تقدير تقريبي لموقع الطالب بين أقرانه. فالدرجات المعيارية على اختلافها لغات لموقع واحد على المنحنى الطبيعي، والرتبة المئينية نسبة من تفوق عليهم الطالب، وكل درجة يحيط بها خطأ تبين فترة الثقة مداه، والفرق بين درجتين أقل دقة من كل منهما. ويترتب على ذلك أن القرار الذي تعبر فيه فترة الثقة درجة القطع قرار مهني يحتاج إلى أدلة أخرى، وأن الفرق بين درجتين لا يُبنى عليه تفسير إلا إذا كان دالًا ونادرًا، وأن الدرجة المتطرفة يُتوقع أن ترتد نحو المتوسط عند إعادة القياس.

ولا تكفي الدقة وحدها؛ فصلاحية الدرجة لغرضها مسألة صدق تُجمع أدلته من مصادر متعددة، وصلاحيتها للطالب مسألة معايير وعدالة، إذ لا تصلح المعايير إلا إذا شابهت عينتُها الطالب وكانت حديثة بما يكفي، ولا تنقل الترجمة الدقيقة صدق الأصل ولا معاييره. ويبقى أمام المقيّم كلما استعمل أداة مترجمة أو معايير من بيئة أخرى سؤال لا تحسمه الحسابات: هل تشبه عينة التقنين الطالب الذي أمامه؟ والإجابة عنه مرهونة بما يتوافر من أدلة فنية، وبما يصرح به التقرير من حدود.

١٠-٢ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

- المقاييس معيارية المرجع تقارن الطالب بأقرانه وتخدم التشخيص، والمقاييس محكية المرجع تقارنه بمستوى إتقان وتخدم التدريس، وبعض الأدوات كالقياس المبني على المنهج تُفسَّر بالطريقتين.

- الدرجات المعيارية كلها لغات مختلفة لموقع واحد على المنحنى الطبيعي، ويمكن التحويل بينها عبر الدرجة الزائية. والتسميات الوصفية تختلف بين الاختبارات وإصداراتها.
- انحرافان معياريان دون المتوسط أو فوقه يحدان نحو ٢% من الناس في كل طرف، ومنهما تأتي درجات قطع كثيرة في التشخيص.
- الرتبة المئينية نسبة من تفوق عليهم الطالب، لا نسبة إجاباته الصحيحة، ومسافاتها غير متساوية.
- كل درجة تقدير يحيط به خطأ، وفترة الثقة تبين مداه. وحين تعبر الفترة درجة القطع يصبح القرار مهنيًا يستند إلى أدلة أخرى.
- الفرق بين درجتين أقل دقة من كل منهما، ويُسأل عنه سؤالان: هل هو دال إحصائيًا؟ وهل هو نادر في عينة التقنين؟
- الدرجات المتطرفة ترتد نحو المتوسط عند إعادة القياس، ودقة الاختبار تضعف قرب أرضيته وسقفه.
- الصدق مفهوم واحد جامع تُجمع أدلته من خمسة مصادر، والعدالة أساس ثالث بجواره وجوار الثبات/الدقة. والقيمة التنبؤية للنتيجة تتغير بتغير نسبة الانتشار.
- المعايير لا تصلح إلا إذا كانت عينتها تشبه الطالب وحديثة بما يكفي، والترجمة الدقيقة لا تنقل صدق الأصل ولا معاييره.
- معايير الاختبار وثيقة فنية، والمواثيق الأخلاقية للهيئات المهنية مرجع مستقل عنها، والتنظيمات المحلية تضيف إليهما ما يلزم المقيّم في بلده.

مسرد المصطلحات

عينة التقنين Norm sample	المجموعة التي طُبق عليها المقياس لاستخراج معاييره، وتُقارن بها درجة كل طالب لاحقًا.
الدرجة الخام Raw score	عدد الإجابات الصحيحة أو مجموع النقاط قبل تحويله، ولا معنى له وحده.
الدرجة المعيارية Standard score	درجة محولة لها متوسط وانحراف معياري ثابتان، أشهرها ما متوسطه ١٠٠ وانحرافه ١٥.

الرتبة المئينية Percentile rank	النسبة المئوية من أقران الطالب في عينة التقنين (من عمره أو صفه) الذين حصلوا على درجة أقل من درجته؛ فالرتبة المئينية ٨٤ تعني أن درجته أعلى من درجات ٨٤% منهم، وهي غير النسبة المئوية للإجابات الصحيحة.
الانحراف المعياري Standard deviation	مقياس لتشتت الدرجات حول متوسطها.
درجة القطع Cut-off score	الدرجة التي تفصل في قرار ما بين فئتين، كالإحالة وعدمها أو استيفاء المحك وعدمه.
الثبات/الدقة Reliability/precision	اتساق نتائج المقياس عبر الزمن أو البنود أو المقدّرين، ودقة الدرجة عمومًا.
الخطأ المعياري للقياس Standard Error of Measurement, SEM	تقدير لمقدار تذبذب درجة الفرد حول درجته الحقيقية بسبب عدم الثبات التام.
فترة الثقة Confidence interval	مدى من الدرجات يُتوقع بنسبة محددة أن تقع فيه الدرجة الحقيقية.
الخطأ المعياري للفرق Standard error of the difference	مقدار الخطأ المتوقع في الفرق بين درجتين، ومنه يُحسب أصغر فرق يُعد دالًّا إحصائيًا.
معدل الأساس Base rate	نسبة من يظهر لديهم فرق أو نمط معين في عينة التقنين، ومنها يُعرف هل الفرق نادر أم شائع.
الارتداد نحو المتوسط Regression toward the mean	ميل الدرجات المتطرفة إلى الاقتراب من المتوسط عند إعادة القياس.
الأرضية والسقف Floor and ceiling	قدرة الاختبار على التمييز بين المستويات المنخفضة جدًا والمرتفعة جدًا من الأداء.

نظرية الاستجابة للمفردة Item Response Theory, IRT	إطار قياسي يصف كل بند بمنحنى يربط القدرة باحتمال الإجابة الصحيحة، وتختلف فيه دقة القياس باختلاف مستوى القدرة.
الصدق Validity	مدى دعم الأدلة لتفسير درجات المقياس في غرض معين، وتُجمع أدلته من خمسة مصادر.
الأداء التفاضلي للبند Differential item functioning, DIF	اختلاف احتمال الإجابة عن بند بين مجموعتين متساويتين في القدرة.
تكافؤ القياس Measurement invariance	أن يقيس المقياس البناء نفسه بالطريقة نفسها في مجموعتين، فتصح المقارنة بين درجاتهما.
أثر فلين Flynn effect	تغير متوسطات الأداء في اختبارات الذكاء عبر الأجيال، وقد كان ارتفاعًا في أغلب القرن العشرين، مما يجعل المعايير القديمة تضخم الدرجات حيث يوجد.
الاختبار معياري المرجع Norm-referenced test	اختبار تُفسر فيه درجة الطالب بمقارنتها بدرجات أقرانه في عينة التقنين.
الاختبار محكي المرجع Criterion-referenced test	اختبار تُفسر فيه درجة الطالب بمقارنتها بمستوى أداء أو إتقان محدد مسبقًا.
العمر المكافئ Age equivalent	العمر الذي يساوي متوسط الدرجات الخام لأطفاله درجةَ الطالب الخام، ولا يعني أن مهاراته تشبه مهارات أطفال ذلك العمر.
الحساسية Sensitivity	نسبة من تكشفهم الأداة بحق ممن لديهم الحالة.
النوعية Specificity	نسبة من تستبعدهم الأداة بحق ممن ليس لديهم الحالة.
القيمة التنبؤية الموجبة Positive predictive value	احتمال أن تكون الحالة موجودة فعلًا لدى من جاءت نتيجته موجبة، ويتأثر بمدى انتشار الحالة في المجموعة المفحوصة.

القيمة التنبؤية السالبة Negative predictive value	احتمال أن تكون الحالة غائبة فعلًا لدى من جاءت نتيجته سالبة.
تكييف المقياس Test adaptation	تعديل بنود المقياس وأمثلته لتناسب ثقافة جديدة مع دراسة ذلك علميًا، وهو أوسع من الترجمة وأضيق من التقنين المحلي. ويختلف عن «التكييف» بمعنى التسهيلات المقدمة للطالب أثناء الاختبار.

أسئلة للمراجعة

1. صنّف كل نتيجة مما يلي بأنها معيارية المرجع أو محكية المرجع، وعلل: (أ) «قرأ ٤٢ كلمة صحيحة في الدقيقة، وهدفه في نهاية الفصل ٥٠». (ب) «رتبته المئينية ٣٠ في اختبار مقنن للقراءة». (ج) «أتقن ٧ من ١٠ مهارات في قائمة مهارات الجمع». (الهدف ١)
2. حوّل الدرجة التائية ٣٥ إلى درجة معيارية متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥، واذكر تصنيفها الوصفي في الجدول ٢-٢. (الهدف ٢)
3. حصلت طالبة على الرتبة المئينية ٩٨ في اختبار رياضيات. ماذا يعني ذلك؟ وماذا لا يعني؟ ولماذا لا يصح القول إن طالبًا انتقل من الرتبة ٤٥ إلى ٥٥ تقدم بقدر طالب انتقل من ٨٥ إلى ٩٥؟ (الهدف ٣)
4. مقياسان للانتباه: ثبات الأول ٠.٧٠ وثبات الثاني ٠.٩٢. أيهما تفضل لقرار تشخيصي؟ ولماذا؟ احسب الخطأ المعياري للقياس لكل منهما إذا كان الانحراف المعياري ١٠. (الهدف ٤)
5. في الجدول ٢-٨، احسب الخطأ المعياري للفرق بين الاستدلال السائل (ثباته ٠.٩٤) والذاكرة العاملة (ثباتها ٠.٩٣)، ثم احكم: هل الفرق بينهما دال عند مستوى ٠.٠٥؟ وما السؤال الذي يبقى قبل أن تفسره؟ (الهدف ٤)
6. أداة مسح حساسيتها ٩٠% ونوعيتها ٩٠%، طُبقت على ٤٠٠ طفل تنتشر بينهم الحالة بنسبة ٥%. احسب القيمتين التنبؤيتين الموجبة والسالبة، واشرح لأسرة ماذا تعني النتيجة الموجبة لابنها. (الهدف ٥)
7. نسخة عربية من مقياس تقدير سلوكي تُستعمل في مركز تشخيص بمعاييرها الأمريكية. اكتب لكل مصدر من مصادر أدلة الصدق الخمسة سؤالًا واحدًا تطرحه على من أعد النسخة، واذكر المخاطر المحتملة على طالب سعودي. (الهدف ٦)
8. أرسل زميل في مجموعة مراسلة المعلمين صورة لصفحة الملخص في تقرير تشخيصي لطالب، يسأل عن معنى إحدى الدرجات. ما المبادئ التي يمسها هذا التصرف؟ وكيف تجيبه؟ (الهدف ٧)

حالة للتطبيق

نورة في الثالثة عشرة، في الصف الأول المتوسط. أحالتها معلمتها لضعف واضح في التحصيل منذ سنوات. طُبق عليها اختبار ذكاء فردي معرب، جُمعت معاييره قبل نحو ثماني عشرة سنة على عينة من منطقة غير منطقتها. فكانت درجتها الكلية ٧٤، ومعامل ثبات الدرجة الكلية ٠.٩٦. وكان مؤشر الفهم اللفظي ٨٦ (ثباته ٠.٩٤)، ومؤشر الاستدلال ٧٢ (ثباته ٠.٩٠). وتشير استمارة سلوك تكيفي أجابت عنها المعلمة وحدها إلى قصور في مجال واحد. ويرى أحد أعضاء الفريق أن «الدرجة دون ٧٥. فالطالبة مؤهلة لبرنامج الإعاقة الفكرية».

احسب فترة الثقة للدرجة الكلية، والخطأ المعياري للفرق بين المؤشرين. ثم احكم: هل تكفي الأدلة لقرار الأهلية؟ علل حكمك بثلاثة أمور على الأقل تعلمتها في هذا الفصل، واذكر الأدلة الناقصة التي تطلبها قبل القرار. (الأهداف ٤ و٦ و٧)

أنشطة التعلم

1. **مسطرة الدرجات:** ارسم على ورقة منحنى طبيعيًا، وضع عليه درجات خمسة طلاب افتراضيين من أنواع مختلفة: معيارية، وتائية، وموزونة، ورتبة مئينية. ثم رتبهم من الأدنى إلى الأعلى. *الناتج:* رسم واحد مع جدول تحويل. *الزمن:* نحو ٣٠ دقيقة. (الهدفان ٢ و٣)
2. **ترجمة للأسرة:** أعد صياغة الجدول ٢-٨ في فقرة من خمس جمل تفهمها أسرة لم تدرس القياس، تذكر فيها فترة الثقة وما لا يعنيه الجدول. وإن أردت أن تتدرب على تقرير حقيقي، فليكن ذلك بموافقة الأسرة وإدارة المدرسة، وبعد إخفاء كل ما يدل على الطالب، وتحت إشراف مختص، ودون أن يُستعمل ناتج التدريب في أي قرار. *الناتج:* فقرة واحدة. *الزمن:* نحو ٢٠ دقيقة. (الأهداف ٣ و٤ و٧)

3. **فحص دليل مقياس:** اختر مقياسًا يُتاح لك دليله الفني، أو دراسة منشورة عن نسخة عربية من مقياس، واستخرج منها: وصف عينة التقنين، وسنة جمع المعايير، ومعاملات الثبات، وأدلة الصدق مصنفة بحسب المصادر الخمسة، وأي فحص للأداء التفاضلي أو لتكافؤ القياس. ثم احكم: هل يصلح لطالب في مدينتك؟ *الناتج:* جدول من صفحة واحدة. *الزمن:* نحو ساعتين. (الهدف ٦)

مراجع الفصل

محمد، ح. أ. ع. (٢٠١٦). الفروق بين النسختين الخليجيتين لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة في تقييم وتشخيص الذكاء والقدرات العقلية لدى ذوي الإعاقة بمنطقة الحدود الشمالية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، ٥(ملحق)، ٢٣٦-٢٥٤. https://search.mandumah.com/Record/1103082

نظام حماية البيانات الشخصية، مرسوم ملكي رقم (م/١٩) (١٤٤٣/٢/٩هـ)، المعدل بالمرسوم الملكي رقم (م/١٤٨) (١٤٤٤/٩/٥هـ).

الهيئة السعودية للتخصصات الصحية. (٢٠٠٩). *دليل التصنيف المهني للممارسين الصحيين* (ط٥). https://cams.ksu.edu.sa/sites/cams.ksu.edu.sa/files/attach/Professional_Registration_Classification_Manual_vr.6.pdf

الهيئة السعودية للتخصصات الصحية. (٢٠٢٤). *Saudi Psychology Licensure Examination (SPSLE): Applicant guide*. https://scfhs.org.sa/sites/default/files/2024-03/SPSLE%20Applicant%20Guide%202024.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد%20التنظيمية%20لمعاهد%20وبرامج%20التربية%20الخاصة%201422%20هـ.pdf

Alasmari, M., Alduais, A., Qasem, F., Almaghlouth, S., & AlAmri, L. (2024). Predicting language, cognition, and social skills in individuals with autism spectrum disorder using the Arabic validation of Gilliam Autism Rating Scale–Third Edition. *Applied Neuropsychology: Child*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/21622965.2024.2417812

Alotaibi, B. M., & Alotaibi, A. A. (2021). Exploratory and confirmatory factor analyses of the Arabic version of the Childhood Autism Rating Scale. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *86*, Article 101827. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101827

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

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

Bracken, B. A. (1987). Limitations of preschool instruments and standards for minimal levels of technical adequacy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *5*(4), 313–326.

Bratsberg, B., & Rogeberg, O. (2018). Flynn effect and its reversal are both environmentally caused. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *115*(26), 6674–6678.

Council for Exceptional Children. (2015). *What every special educator must know: Professional ethics and standards* (7th ed.). CEC.

Ejbara, M. A. (2024). Psychometric characteristics of a Saudi version of Wechsler Intelligence Scale for Preschool and Young Children. *Dirasat: Educational Sciences*, *51*(2), 35–52. https://doi.org/10.35516/edu.v51i2.6661

Emam, M. M., Al-Sulaimani, H., Omara, E., & Al-Nabhany, R. (2020). Assessment of adaptive behaviour in children with intellectual disability in Oman: An examination of ABAS-3 factor structure and validation in the Arab context. *International Journal of Developmental Disabilities*, *66*(4), 317–326. https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1587939

Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Lawrence Erlbaum.

Flynn, J. R. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*, *95*(1), 29–51.

International Test Commission. (2001). International guidelines for test use. *International Journal of Testing*, *1*(2), 93–114.

International Test Commission. (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests* (2nd ed.). https://www.intestcom.org

Kaufman, A. S., Raiford, S. E., & Coalson, D. L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. Wiley.

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.

McGill, R. J., Dombrowski, S. C., & Canivez, G. L. (2018). Cognitive profile analysis in school psychology: History, issues, and continued concerns. *Journal of School Psychology*, *71*, 108–121.

National Association of School Psychologists. (2020). *The professional standards of the National Association of School Psychologists*. NASP.

Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Witmer, S. (2017). *Assessment in special and inclusive education* (13th ed.). Cengage Learning.

Sattler, J. M. (2018). *Assessment of children: Cognitive foundations and applications* (6th ed.). Jerome M. Sattler, Publisher.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). AAIDD.

Seif Eldin, A., Habib, D., Noufal, A., Farrag, S., Bazaid, K., Al-Sharbati, M., Badr, H., Moussa, S., Essali, A., & Gaddour, N. (2008). Use of M-CHAT for a multinational screening of young children with autism in the Arab countries. *International Review of Psychiatry, 20*(3), 281–289. https://doi.org/10.1080/09540260801990324

Trahan, L. H., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., & Hiscock, M. (2014). The Flynn effect: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*(5), 1332–1360.

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

الباب الثاني

الأساليب

كيف نجمع الأدلة

الفصل ٣: الأساليب الرسمية المقننة

الفصل ٤: الأساليب غير الرسمية

الفصل ٥: الأساليب البديلة

الفصل ٦: نماذج التعرف

الفصل الثالث

٣ الأساليب الرسمية المقننة

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

مشهد من غرفة التقييم

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

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

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

أهداف الفصل

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

١ يحكم، في موقف تطبيق معروض، على أثر التغيير في صلاحية الدرجة: هل هو تكييف تبقى معه المقارنة بالمعايير، أم تعديل أو خروج عن التعليمات يبطلها.

٢ يصنف أداة رسمية معروضة في إحدى عائلات الأدوات الأربع، ويسمي القرار التشخيصي الذي تسهم فيه.

٣ يربط مؤشرات اختبار ذكاء بالقدرات العريضة التي تقيسها وفق نظرية كاتل وهورن وكارول.

٤ يفسر نتائج مقاييس السلوك التكيفي والدرجات التائية في مقاييس التقدير، بما في ذلك اختلاف تقديرات المقدِّرين.

٥ يختار نوع الأداة المناسب لطالب موصوف، ويعلل اختياره بلغة الطالب وحواسه وحركته.

٦ يقوّم وضع النسخة العربية من أداة رسمية بأسئلة محددة عن تقنينها وثباتها وصدقها وترخيصها.

٧ يقرر هل يصلح تطبيق أداة رقميًا أو عن بعد لطالب موصوف، ويحدد ما يُوثَّق من ذلك في التقرير.

مقدمة

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

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

١-٣ ما الذي يجعل الأداة مقننة؟

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

قواعد البدء والتوقف

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

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



شكل ٣-١: مثال افتراضي لاختبار فرعي من ٢٠ بندًا، قاعدته النجاح في بندين متتاليين، وقاعدة توقفه ثلاثة أخطاء متتالية. بدأ الطالب من البند ٨ بحسب عمره، فنجح في ٨ و٩، فحُسبت له البنود من ١ إلى ٧. ثم توقف الفاحص بعد ثلاثة أخطاء في ١٥ و١٦ و١٧. الدرجة الخام: ١٣. تختلف القواعد الفعلية من اختبار إلى آخر، ويحددها الدليل.

ما الذي يُبطل الدرجة؟

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

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

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

٣-٢ اختبارات الذكاء

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

ماذا تقيس بالضبط؟ نظرية كاتل وهورن وكارول

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

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

الاستدلال السائل

Gf

حل مشكلات جديدة لا تعتمد على المعرفة السابقة، واكتشاف القواعد والأنماط.

مؤشر الاستدلال السائل

المعرفة المتبلورة

Gc

المفردات والمعلومات العامة وفهم اللغة، وهي ما يكتسبه الإنسان من ثقافته وتعليمه.

مؤشر الفهم اللفظي

المعالجة البصرية

Gv

تخيل الأشكال وتدويرها وتحليلها وتركيبها في الذهن.

المؤشر المكاني البصري

الذاكرة العاملة

Gwm

الاحتفاظ بالمعلومات في الذهن مؤقتًا ومعالجتها، كإعادة أرقام بترتيب معكوس.

مؤشر الذاكرة العاملة

سرعة المعالجة

Gs

أداء مهام بسيطة بسرعة ودقة، كالبحث عن رمز بين رموز.

مؤشر سرعة المعالجة

كفاءة التعلم

Gl

تعلم معلومات جديدة وتخزينها، كتعلم أزواج من الرموز والكلمات ثم تذكرها بعد مدة.

مؤشرات تكميلية

طلاقة الاسترجاع

Gr

استدعاء المخزون بسرعة وطلاقة، كذكر أسماء كثيرة من فئة واحدة في دقيقة، أو التسمية السريعة لأشياء مألوفة.

مؤشرات تكميلية

المعالجة السمعية

Ga

تحليل الأصوات الكلامية وتمييزها، وهي قريبة من الوعي الصوتي اللازم للقراءة.

اختبارات أخرى

القراءة والكتابة

Grw

المعرفة والمهارة في اللغة المكتوبة: فك الرموز، والفهم القرائي، والإملاء، والتعبير الكتابي.

اختبارات التحصيل

المعرفة الكمية

Gq

المعرفة الرياضية المكتسبة: المفاهيم العددية والعمليات والقواعد.

اختبارات التحصيل

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

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

أشهر اختبارات الذكاء الفردية الشاملة

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

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

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

الاختبارات غير اللفظية

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

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

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

⚠ الاختبار غير اللفظي ليس بديلًا كاملًا

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

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

للمتخصص: مصفوفة تفسير الثقافة واللغة

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

مقاييس النمو للصغار

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

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

الاختبارات الجماعية

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

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

الاختبار	الفئة المستهدفة	ما يقيسه	النسخة العربية
اختبار القدرات المعرفية CogAT (Lohman, 2011)	من الروضة إلى الصف الثاني عشر	ثلاث بطاريات: الاستدلال اللفظي، والكمي، وغير اللفظي، ويُفسَّر الملف بينها	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب
اختبار ناجليري للقدرة غير اللفظية، الإصدار الثالث NNAT 3 (Naglieri, 2016)	من الروضة إلى الصف الثاني عشر	مصفوفات أشكال فقط، فأثر اللغة فيه قليل، وتنطبق عليه حدود الاختبارات غير اللفظية المذكورة أعلاه	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب
مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة	من الثالث الابتدائي إلى الأول الثانوي، في ثلاثة مستويات	المرونة العقلية، والاستدلال اللغوي وفهم المقروء، والاستدلال الرياضي والمكاني، والاستدلال العلمي والميكانيكي	مقياس بُني للبيئة السعودية أصلًا، وينفذه المركز الوطني للقياس (انظر المربع في ٣-٨)

٣-٣ اختبارات التحصيل

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

الاختبارات الفردية الشاملة

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

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

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

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

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

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

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

في السياق السعودي: قياس التحصيل بالعربية

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

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

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

٤-٣ مقاييس السلوك التكيفي

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

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

المفاهيمي
المهارات المرتبطة بالمعرفة والتواصل
- اللغة والقراءة والكتابة
- مفاهيم المال والوقت والعدد
- توجيه الذات والتخطيط

الاجتماعي
المهارات المرتبطة بالعلاقات مع الناس
- مهارات التعامل مع الآخرين والمسؤولية
- تقدير الذات وتجنب الاستغلال
- اتباع القواعد والأنظمة

العملي
مهارات الحياة اليومية المستقلة
- العناية بالذات: الأكل واللبس والنظافة
- السلامة واستخدام المال والهاتف
- المهارات المهنية والتنقل

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

ما يفعله، لا ما يستطيع فعله

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

مقياسان رئيسان

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

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

	مقاييس فاينلاند للسلوك التكيفي، الإصدار الثالث Vineland-3 (Sparrow et al., 2016)	نظام تقييم السلوك التكيفي، الإصدار الثالث ABAS-3 (Harrison & Oakland, 2015)
المجالات	التواصل، ومهارات الحياة اليومية، والتنشئة الاجتماعية، والمهارات الحركية للصغار، ومجال اختياري للسلوك غير التكيفي	المفاهيمي والاجتماعي والعملي، ويندرج تحتها أحد عشر مجالًا مهاريًا فرعيًا
الدرجة الكلية	مؤشر السلوك التكيفي، متوسطه ١٠٠ وانحرافه المعياري ١٥	المركب العام للسلوك التكيفي، متوسطه ١٠٠ وانحرافه المعياري ١٥
ما يميزه	صيغة المقابلة شبه المنظمة تتيح للفاحص أن يستوضح ويطلب أمثلة	ارتباط مجالاته مباشرة بتعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة للإصدار الثالث استطعنا التحقق من بياناتها. وتذكر فهارس عربية عملًا بعنوان «مقياس فينلاند للسلوك التكيفي: المعايير السعودية»، لم نتمكن من التحقق من مؤلفه وسنته وعينته	دُرست استمارة المعلم بالعربية في سلطنة عُمان على ٤١٠ أطفال ذوي إعاقة فكرية، فدعمت النتائج بنية العامل العام الواحد، وجاء الثبات مرتفعًا (Emam et al., 2020). ولا نعرف نسخة سعودية مقننة منشورة

مشهد من مقابلة فاينلاند

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

للمعلم: استمارة المعلم في مقاييس السلوك التكيفي

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

في السياق السعودي: ماذا تشترط التنظيمات من الأدوات الرسمية؟

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

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

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

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

٣-٥ مقاييس التقدير السلوكية

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

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

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

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

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

كيف تُقرأ الدرجة التائية؟

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



شكل ٣-٤: نطاقات تفسير الدرجة التائية في مقاييس **BASC-3**. في المقاييس الإكلينيكية: ٦٠ إلى ٦٩ معرض للخطر، و٧٠ فأكثر دال إكلينيكيًا. وفي المقاييس التكيفية ينعكس الاتجاه: ٣١ إلى ٤٠ معرض للخطر، و٣٠ فأقل دال إكلينيكيًا. الأطوال تقريبية لتوضيح الاتجاه.

مؤشرات الصدق داخل المقياس

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

حين يختلف المقدِّرون

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



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

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

٦-٣ التكييفات أثناء الاختبار

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

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

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

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

مفاهيم خاطئة شائعة

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

٣-٧ التقييم الرقمي والتقييم عن بعد

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

التطبيق الرقمي والتكافؤ مع الورقي

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

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

الاختبارات التكيفية المحوسبة

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

منصات القياس المبني على المنهج

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

التطبيق عن بعد: متى يصح ومتى لا يصح؟

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

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

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

أمن الاختبار وخصوصية البيانات والموافقة

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

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

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

أدوات المسح المدعومة بالذكاء الاصطناعي

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

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

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

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

٨-٣ كيف تُختار الأداة؟

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

الطالب أصم، أو ضعيف في لغة الاختبار	←	اختبار غير لفظي، ويُفضَّل متعدد القدرات، مع الوعي بحدود ما يقيسه
الطالب كفيف أو ضعيف البصر	←	الاختبارات الفرعية اللفظية فقط، أو أدوات مصممة للمكفوفين
لدى الطالب إعاقة حركية في اليدين	←	تجنب الاختبارات المحددة بزمن التي تعتمد على المعالجة اليدوية، واستخدام الإجابة بالإشارة
الطالب صغير جدًا، أو قدراته مرتفعة جدًا أو منخفضة جدًا	←	اختبار له مدى واسع، يصل إلى أسهل البنود وأصعبها، أو مقياس نمائي للصغار
الغرض مسح صف كامل	←	اختبار جماعي أو قائمة مسح، ثم تقييم فردي لمن يتجاوز درجة القطع
يتعذر التطبيق الحضوري	←	مقابلات ومقاييس تقدير عن بعد، وتطبيق الاختبارات المباشرة عن بعد بشروطه فقط (انظر ٣-٧)

شكل ٣-٦: خصائص الطالب وظروف التقييم التي توجه اختيار نوع الأداة.

حالة قصيرة: تركي، ٩ سنوات

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

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

حال النسخ العربية: أسئلة قبل الثقة بالدرجة

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

ستة أسئلة عن أي نسخة عربية

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

في السياق السعودي: أدوات بُنيت بالعربية من الأصل

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

- **مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة.** هو المقياس الذي يقوم عليه البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين، الذي بدأ عام ٢٠١١ بشراكة بين مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) ووزارة التعليم والمركز الوطني للقياس. ويقيس أربعة مجالات: المرونة العقلية، والاستدلال اللغوي وفهم المقروء، والاستدلال الرياضي والمكاني، والاستدلال العلمي والميكانيكي، في ثلاثة مستويات تمتد من الصف الثالث الابتدائي إلى الأول الثانوي، ويحق للطالب دخوله مرة واحدة في كل مستوى. وينفذه المركز الوطني للقياس التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب، بتسجيل اختياري ورسوم يسهم بها ولي الأمر إلا للطلبة المدعومين (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، د.ت.). ولم نعثر على سلم الدرجات الرسمي منشورًا، وذكرت دراسة محكمة على ٥١٤٦ طالبًا في الأحساء أن درجة القطع التشغيلية ١٥٤٠، وأن وراء الدرجة الكلية ملامح معرفية متباينة لا تظهر إذا اكتُفي بها (Almulhim et al., 2026). ويعرض الفصل الثاني عشر هذا المقياس بالتفصيل.
- **مقاييس القياس المبني على المنهج بالعربية.** بُنيت على نصوص عربية وقوائم كلمات عربية، لا على ترجمة نصوص أجنبية، لكنها ما تزال في مرحلة الدراسات التمهيدية المحدودة العينات (انظر المربع في ٣-٣).

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

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

خاتمة

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

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

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

٣-٩ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

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

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

مسرد المصطلحات

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

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

أسئلة للمراجعة

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

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

حالة للتطبيق

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

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

أنشطة التعلم

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

مراجع الفصل

محمد، ح. أ. ع. (٢٠١٦). الفروق بين النسختين الخليجيتين لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة في تقييم وتشخيص الذكاء والقدرات العقلية لدى ذوي الإعاقة بمنطقة الحدود الشمالية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، *٥*(ملحق)، ٢٣٦-٢٥٤. https://search.mandumah.com/Record/1103082

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (د.ت.). *البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين*. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من https://www.mawhiba.sa/en/services/the-national-program-for-gifted-identification/

نظام حماية البيانات الشخصية، مرسوم ملكي رقم (م/١٩) (١٤٤٣/٢/٩هـ)، المعدل بالمرسوم الملكي رقم (م/١٤٨) (١٤٤٤/٩/٥هـ).

وزارة التعليم. (د.ت.). *دليل فصول الموهوبين*. الإدارة العامة للموهوبين. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/دليل%20فصول%20الموهوبين.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد%20التنظيمية%20لمعاهد%20وبرامج%20التربية%20الخاصة%201422%20هـ.pdf

Abu-Hamour, B. (2014a). A pilot study for standardizing curriculum-based measurement oral reading fluency (CBM ORF) in Arabic. *Journal of the International Association of Special Education*, *15*(1), 16–26.

Abu-Hamour, B. (2014b). Using Arabic word identification fluency to monitor first-grade reading progress. *Dyslexia*, *20*(2), 167–174. https://doi.org/10.1002/dys.1472

Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*(2), 213–232.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

Almulhim, N., Aljughaiman, A. M., & Alfaiz, F. S. (2026). Beyond the total score: Revealing cognitive heterogeneity in high ability through latent profile analysis. *Journal of Intelligence*, *14*(8), Article 166. https://doi.org/10.3390/jintelligence14080166

Alqahtani, M. M. J., Al Saud, N. M., Alsharef, N. M., Alsalhi, S. M., Al-Hifthy, E. H., AlHadi, A. N., Ad-Dab'bagh, Y., Alenazi, F. A., Alotaibi, B. M., Alsaeed, S. M., Arnout, B. A., ALQasem, L., Alhossein, A., Alqahtani, Y. J., AlGhamdi, S. A., Alrahili, N., Varnham, J., & Asiri, S. A. (2024). Psychometric properties of the Arabic Vanderbilt Children's ADHD Diagnostic Rating Scale (VADRS-A) in a Saudi population sample. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, *12*(1), 72–83. https://doi.org/10.2478/sjcapp-2024-0008

Alsamani, O. A., & Alsamiri, Y. A. (2026). Artificial intelligence in gifted and talented education: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, *17*, Article 1898467. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1898467

Alyahri, A., & Goodman, R. (2006). Validation of the Arabic Strengths and Difficulties Questionnaire and the Development and Well-Being Assessment. *Eastern Mediterranean Health Journal*, *12*(Suppl. 2), S138–S146.

Bayley, N., & Aylward, G. P. (2019). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development* (4th ed.). Pearson.

Bracken, B. A., & McCallum, R. S. (2016). *Universal Nonverbal Intelligence Test* (2nd ed.). PRO-ED.

Brown, L., Sherbenou, R. J., & Johnsen, S. K. (2010). *Test of Nonverbal Intelligence* (4th ed.). PRO-ED.

Conners, C. K. (2022). *Conners 4th Edition*. Multi-Health Systems.

De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A. G., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin, 141*(4), 858–900.

Ejbara, M. A. (2024). Psychometric characteristics of a Saudi version of Wechsler Intelligence Scale for Preschool and Young Children. *Dirasat: Educational Sciences*, *51*(2), 35–52. https://doi.org/10.35516/edu.v51i2.6661

Elliott, C. D. (2007). *Differential Ability Scales* (2nd ed.). Harcourt Assessment.

Emam, M. M., Al-Sulaimani, H., Omara, E., & Al-Nabhany, R. (2020). Assessment of adaptive behaviour in children with intellectual disability in Oman: An examination of ABAS-3 factor structure and validation in the Arab context. *International Journal of Developmental Disabilities*, *66*(4), 317–326. https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1587939

Harrison, P. L., & Oakland, T. (2015). *Adaptive Behavior Assessment System* (3rd ed.). WPS.

International Test Commission, & Association of Test Publishers. (2022). *Guidelines for technology-based assessment*. International Test Commission.

Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2014). *Kaufman Test of Educational Achievement* (3rd ed.). NCS Pearson.

Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2018). *Kaufman Assessment Battery for Children, Second Edition, Normative Update*. NCS Pearson.

Kranzler, J. H., Flores, C. G., & Coady, M. (2010). Examination of the cross-battery approach for the cognitive assessment of children and youth from diverse linguistic and cultural backgrounds. *School Psychology Review*, *39*(3), 431–446.

Lohman, D. F. (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly, 49*(2), 111–138.

Lohman, D. F. (2011). *Cognitive Abilities Test* (Form 7). Riverside.

Mahfouz, M. A. S., & Mohamed, A. H. H. (2023). Using word reading fluency curriculum-based measurements to monitor students' reading progress in grade 2. *Education Sciences, 13*(2), Article 217. https://doi.org/10.3390/educsci13020217

McGill, R. J., Dombrowski, S. C., & Canivez, G. L. (2018). Cognitive profile analysis in school psychology: History, issues, and continued concerns. *Journal of School Psychology, 71*, 108–121.

Naglieri, J. A. (2016). *Naglieri Nonverbal Ability Test* (3rd ed.). Pearson.

Naglieri, J. A., Das, J. P., & Goldstein, S. (2014). *Cognitive Assessment System* (2nd ed.). PRO-ED.

NCS Pearson. (2020). *Wechsler Individual Achievement Test* (4th ed.).

Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2015). *Behavior Assessment System for Children* (3rd ed.). Pearson.

Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales* (5th ed.). Riverside.

Roid, G. H., Miller, L. J., Pomplun, M., & Koch, C. (2013). *Leiter International Performance Scale* (3rd ed.). Stoelting.

Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Witmer, S. (2017). *Assessment in special and inclusive education* (13th ed.). Cengage Learning.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). AAIDD.

Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2018). The Cattell–Horn–Carroll theory of cognitive abilities. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (4th ed., pp. 73–163). Guilford.

Schrank, F. A., Mather, N., & McGrew, K. S. (2014). *Woodcock-Johnson IV Tests of Achievement*. Riverside.

Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Saulnier, C. A. (2016). *Vineland Adaptive Behavior Scales* (3rd ed.). Pearson.

Styck, K. M., & Watkins, M. W. (2013). Diagnostic utility of the Culture-Language Interpretive Matrix for the Wechsler Intelligence Scales for Children—Fourth Edition among referred students. *School Psychology Review, 42*(4), 367–382.

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

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

الفصل الرابع

٤ الأساليب غير الرسمية

يلتقط الاختبار المقنن صورة للطالب في جلسة واحدة، أما الملاحظة المنتظمة والقياس الأسبوعي وتحليل الأخطاء في أعماله اليومية فترسم مسار أدائه عبر الزمن. ونتناول في هذا الفصل هذه الأساليب التي يملك المعلم زمامها أكثر من غيره، ونبين ما تقدمه من أدلة وما يحكم استعمالها من ضوابط.

مشهد من الصف الثاني

المعلمة حصة قلقة على طالبتها غدير. في كل مرة تطلب منها القراءة بصوت مرتفع، تتوقف غدير عند كل كلمة تقريبًا، وتقرأ «سافرَ» بدل «سفَر»، وتنتقل أحيانًا إلى سطر آخر دون أن تنتبه. تريد حصة أن تحيلها إلى التقييم، لكن الأخصائية سألتها: «كم كلمة تقرأ غدير في الدقيقة؟ وهل تتحسن؟ وما نوع أخطائها؟» ولم يكن لدى حصة إجابة سوى «قراءتها ضعيفة».

وأسئلة الأخصائية هي ما نسعى إلى الإجابة عنه في هذا الفصل؛ فالمعلمة التي تملك بيانات منظمة عن طالبتها قادرة على الحكم في حاجتها إلى الإحالة، وعلى أن تقدم لفريق التقييم أدلة يتعذر استخلاصها من اختبار يُطبق في جلسة واحدة.

أهداف الفصل

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

١ يصوغ تعريفًا إجرائيًا لسلوك مستهدف يستطيع ملاحظ آخر أن يسجله بدقة.

٢ يختار طريقة التسجيل المناسبة لسلوك معروض، ويعلل اختياره.

٣ يحسب نسبة الاتفاق بين ملاحظين ومعامل كابا، ويحكم بهما على كفاية الملاحظة.

٤ يصوغ أسئلة مقابلة شبه منظمة تستدعي مواقف محددة ومواطن قوة لدى الطالب.

٥ يطبق قياسًا مبنيًا على المنهج، ويرسم بياناته، ويحدد القرار التعليمي الذي تسوّغه قواعد القرار.

٦ يصنف أخطاء الطالب في القراءة والكتابة والحساب إلى أنماط، ويشتق من كل نمط هدفًا تعليميًا.

٧ يبني سلم تقدير لفظيًا تحليليًا لمهمة كتابية، ويخطط للتحقق من اتساق تطبيقه.

٨ يحكم على كفاية الأدلة غير الرسمية لقرار بعينه، تعليميًا كان أو تشخيصيًا، في حالة جديدة، ويعلل حكمه.

مقدمة

يلتقط الاختبار المقنن صورة للطالب في جلسة واحدة، ويقارن أداءه بعينة التقنين. أما المعلم فيشهد أداء الطالب يومًا بعد يوم في مهام المنهج الفعلية، فيتاح له أن يجمع عنه بيانات متكررة لا تتوافر لغيره: ملاحظة منظمة لسلوكه، وقياسًا أسبوعيًا لطلاقته، وتحليلًا لأخطائه في أعماله الكتابية. وبهذه البيانات تتحول العبارة العامة من قبيل «قراءتها ضعيفة»، كما في حالة غدير، إلى أدلة تكشف مستوى الطالب، ومدى تحسنه مع التدريس، والقاعدة الخاطئة التي يطبقها. غير أن قرب هذه الأساليب من الصف يقابله في الغالب غياب المعايير الوطنية، فيلزم تحديد ما تصلح له من قرارات وما لا تصلح له.

نستهل الفصل ببيان الحاجة إلى الأساليب غير الرسمية (القسم ٤-١)، ثم نعرض الملاحظة المنظمة بخطواتها، من التعريف الإجرائي إلى اختيار طريقة التسجيل والتحقق من الاتفاق بين الملاحظين (القسم ٤-٢)، فالمقابلة (القسم ٤-٣). ونتناول بعد ذلك القياس المبني على المنهج ورسم بياناته واتخاذ القرار في ضوئها (القسم ٤-٤)، وتحليل الأخطاء، ولا سيما أخطاء القراءة الجهرية (القسم ٤-٥)، وملف الإنجاز وسلالم التقدير اللفظية (القسم ٤-٦). ثم نقف عند حدود هذه الأساليب (القسم ٤-٧)، ونختم باستمارات معدّة للاستعمال (القسم ٤-٨).

٤-١ لماذا الأساليب غير الرسمية؟

الأساليب غير الرسمية طرق لجمع المعلومات تستند إلى ما يحدث في الصف فعلًا، بدل المعايير المستخرجة من عينة تقنين (انظر الفصل الثاني): ملاحظة السلوك، ومقابلة من يعرفون الطالب، وقياس أدائه في مهام من منهجه، وتحليل أعماله. وهي تضاهي الأساليب الرسمية أهمية، وتكملها من جهات يتعذر على تلك الأساليب الوصول إليها:

جدول ٤-١: الأساليب الرسمية المقننة والأساليب غير الرسمية.

الجانب	الأساليب الرسمية المقننة	الأساليب غير الرسمية
السؤال الأساسي	أين يقع الطالب مقارنة بأقرانه؟	ماذا يفعل الطالب هنا والآن؟ وماذا نعلمه غدًا؟
التكرار	مرة واحدة، أو كل بضع سنوات	يوميًا أو أسبوعيًا
الصلة بالمنهج	عامة، وقد لا تطابق ما يدرسه الطالب	مأخوذة مباشرة مما يدرسه
من يطبقها	أخصائي مؤهل غالبًا	المعلم غالبًا
نقطة الضعف	صورة لحظية، وقد لا تناسب لغة الطالب وثقافته	لا معايير وطنية لها غالبًا، وجودتها تعتمد على دقة من يطبقها

٤-٢ الملاحظة المنظمة

الملاحظة جزء من عمل كل معلم، غير أن الملاحظة التي تصلح دليلًا في التشخيص تفترق عن الانطباع اليومي في ثلاثة أمور: تبدأ بتعريف واضح للسلوك، وتستخدم طريقة تسجيل محددة، ويمكن أن يكررها شخص آخر فيصل إلى النتيجة نفسها.

الخطوة الأولى: التعريف الإجرائي

التعريف الإجرائي (operational definition) يصف السلوك بما يُرى ويُسمع، بحيث يتفق شخصان يقرآنه على وقوع السلوك أو عدم وقوعه. قارن بين تعريفين لسلوك واحد:

تعريف غير إجرائي

تعريف إجرائي

«مشعل عدواني مع زملائه.»

ماذا تعني «عدواني»؟ صراخ؟ ضرب؟ نظرة غاضبة؟ كل ملاحظ سيفسرها بطريقته.

«العدوان الجسدي: أي تلامس بين يد مشعل أو قدمه أو أداة يمسكها وجسم زميل، بقوة تُحدث صوتًا أو تدفع الزميل من مكانه. لا يشمل التلامس أثناء اللعب المنظم.»

ويُختبر التعريف بسؤال بسيط: لو قرأه شخص لا يعرف مشعلًا، هل يستطيع أن يسجل السلوك بدقة؟

الخطوة الثانية: اختيار طريقة التسجيل

تختلف طريقة التسجيل بحسب طبيعة السلوك: هل له بداية ونهاية واضحتان؟ هل يتكرر كثيرًا؟ هل المهم عدد مراته أم مدته؟ وأشهر الطرق ما يلي (Cooper et al., 2020):

جدول ٤-٢: طرق تسجيل الملاحظة وما يناسب كلًّا منها.

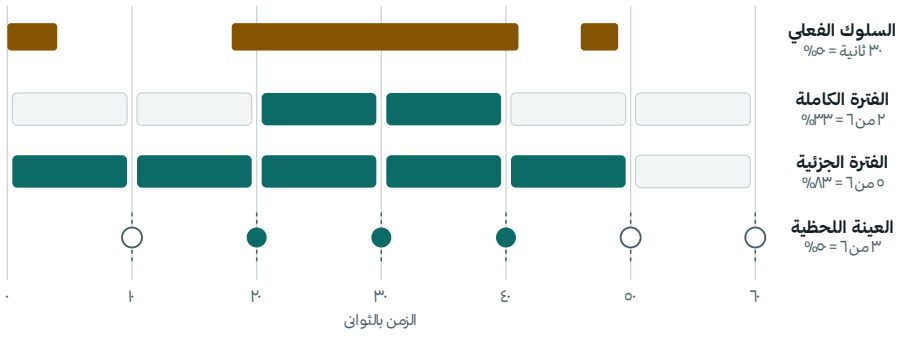
الطريقة	ما يُسجل	تناسب	مثال
السجل القصصي	وصف حر لما حدث، بترتيبه	المرحلة الأولى، لفهم الصورة العامة	«في الحصة الثالثة، قام مشعل من مقعده وذهب إلى النافذة...»
تسجيل ما قبل السلوك وما بعده	الحدث السابق، والسلوك، والنتيجة التالية	فهم وظيفة السلوك، أي ما يحققه للطالب (ويتناوله الفصل الخامس)	قبل: طُلب منه حل ورقة عمل. السلوك: مزّق الورقة. بعد: أُخرج من الصف
تسجيل التكرار	عدد مرات حدوث السلوك في فترة محددة	السلوكيات القصيرة ذات البداية والنهاية الواضحة	عدد مرات رفع اليد للمشاركة في حصة
تسجيل المدة	كم يستمر السلوك	السلوكيات الممتدة	مدة بكاء الطفل بعد وصوله إلى الروضة
تسجيل الكمون	الزمن بين إعطاء التعليمات وبدء الاستجابة	التأخر في بدء المهام	كم يستغرق الطالب ليبدأ الكتابة بعد طلبها

الطريقة	ما يُسجل	تناسب	مثال
تسجيل الفترات	هل حدث السلوك في كل فترة زمنية قصيرة؟	السلوكيات المتكررة جدًا أو غير واضحة البداية والنهاية	الانشغال بالمهمة خلال حصة كاملة

وتجد في القسم ٤-٨ استمارتين فارغتين لأكثر هذه الطرق استعمالًا في المدرسة: استمارة تسجيل الفترات، واستمارة ما قبل السلوك وما بعده.

تسجيل الفترات: ثلاث طرق ونتائج مختلفة

في تسجيل الفترات، تُقسم مدة الملاحظة إلى فترات قصيرة متساوية، عشر ثوانٍ مثلًا، ويسجل الملاحظ في كل فترة هل حدث السلوك أم لا. وهناك ثلاث طرق لذلك، تعطي نتائج مختلفة للسلوك نفسه. تأمل الشكل ٤-١، وفيه دقيقة واحدة من ملاحظة طالب خارج مقعده:



شكل ٤-١: دقيقة واحدة مقسمة إلى ست فترات. الشريط العلوي يبين متى كان الطالب خارج مقعده فعلًا. في **الفترة الكاملة** تُحسب الفترة إذا استمر السلوك طوالها، فتميل إلى تقدير السلوك بأقل من حجمه. وفي **الفترة الجزئية** تُحسب إذا حدث السلوك في أي جزء منها، فتميل إلى المبالغة في تقديره. وفي **العينة اللحظية** ينظر الملاحظ في نهاية كل فترة فقط، والدوائر المصمتة لحظات وجده فيها خارج مقعده، والمفرغة لحظات وجده فيها جالسًا. وتقترب نتيجتها من الحقيقة كلما طالت مدة الملاحظة وكثرت الفترات.

والقاعدة العملية: الفترة الجزئية تناسب السلوكيات التي نريد خفضها، لأنها لا تفوّت حدوثها. والفترة الكاملة تناسب السلوكيات التي نريد زيادتها، كالانشغال بالمهمة، لأنها لا تبالغ فيها. والعينة اللحظية مناسبة للمعلم الذي يدرّس ويلاحظ في الوقت نفسه، فهو لا يحتاج إلا إلى أن يرفع رأسه في نهاية كل فترة، كل دقيقة

مثلًا.

الخطوة الثالثة: التحقق من الاتفاق بين ملاحظين

كيف نعرف أن ملاحظتنا دقيقة؟ نطلب من ملاحظ ثانٍ أن يلاحظ الطالب في الوقت نفسه باستقلال، ثم نحسب نسبة اتفاقهما. وأبسط طرق حسابها في تسجيل الفترات:

نسبة الاتفاق = الاتفاقات ÷ (الاتفاقات + الاختلافات) × ١٠٠

تُعد النسبة ٨٠% فأكثر مقبولة عادة في البحوث والممارسة (Cooper et al., 2020)

مثال محلول

١. لاحظت المعلمة ومساعدتها طالبًا ٢٠ فترة. فاتفقتا في ١٧ فترة واختلفتا في ٣.

٢. نسبة الاتفاق = ١٧ ÷ (١٧ + ٣) × ١٠٠ = ٨٥%.

٣. النسبة مقبولة في الظاهر، فالتعريف واضح بما يكفي. ولو كانت أقل من ٨٠%، لراجعتا التعريف الإجرائي معًا قبل الاستمرار. لكن هذه النسبة قد تخدع إذا كان السلوك نادرًا جدًا أو كثير الحدوث جدًا، كما يبين المربع التالي.

للمتخصص: حين تخدعك نسبة الاتفاق

افترض أن الفترات العشرين في المثال السابق توزعت كما في الجدول ٤-٣، وأن السلوك المسجل نادر، كأن يكون خروج الطالب من مقعده في حصة هادئة:

جدول ٤-٣: توزيع تسجيلات الملاحظتين على عشرين فترة.

	المساعدة: حدث	المساعدة: لم يحدث	المجموع
المعلمة: حدث	١	٢	٣
المعلمة: لم يحدث	١	١٦	١٧
المجموع	٢	١٨	٢٠

نسبة الاتفاق ٨٥% كما حسبناها، لكن أغلب هذا الاتفاق على فترات لم يحدث فيها شيء. فالملاحظتان لم تتفقا على حدوث السلوك إلا في فترة واحدة من أربع فترات رأت فيها إحداهما السلوك، أي ٢٥% فقط. ولهذا يوصى في السلوك النادر بحساب الاتفاق على فترات الحدوث وحدها، وفي السلوك الكثير جدًا بحسابه على فترات عدم الحدوث وحدها (Cooper et al., 2020).

والحل الأعم هو معامل كابا لكوهين (**Cohen's kappa**)، الذي يطرح من الاتفاق الملحوظ ما يُتوقع منه بالصدفة (Cohen, 1960):

حساب كابا

١. الاتفاق الملحوظ = (١ + ١٦) ÷ ٢٠ = ٠.٨٥.

٢. سجلت المعلمة الحدوث في ١٥% من الفترات، والمساعدة في ١٠%. فالاتفاق المتوقع بالصدفة = (٠.١٥ × ٠.١٠) + (٠.٩٠ × ٠.٨٥) = ٠.٠١٥ + ٠.٧٦٥ = ٠.٧٨.

٣. كابا = (٠.٨٥ − ٠.٧٨) ÷ (١ − ٠.٧٨) = ٠.٠٧ ÷ ٠.٢٢ ≈ ٠.٣٢.

فالاتفاق الذي بدا مقبولًا يقع، بعد استبعاد الصدفة، في الفئة التي يسميها التصنيف الشائع اتفاقًا «متواضعًا» (**fair**)، وهو التصنيف الذي يعد القيم بين ٠.٦١ و٠.٨٠ اتفاقًا «جوهريًا» (Landis & Koch, 1977). وهذه الحدود أعراف اصطلاحية مرنة، لكن الدرس ثابت: قبل أن تطمئن إلى نسبة اتفاق مرتفعة، انظر كم مرة حدث السلوك أصلًا.

٤-٣ المقابلة

المقابلة طريقة لجمع معلومات لا تُرى في الصف: التاريخ النمائي، وسلوك الطالب في البيت، وما جربته الأسرة، وما يراه الطالب نفسه. وتتدرج المقابلات في درجة تنظيمها:

- **المقابلة المنظمة:** أسئلة محددة بترتيب ثابت وصياغة ثابتة. كبعض المقابلات التشخيصية المقننة التي تُجرى مع الوالدين عند تقييم اضطراب طيف التوحد. وهي دقيقة ونتائجها قابلة للمقارنة، لكنها أقل مرونة.
- **المقابلة شبه المنظمة:** موضوعات محددة مسبقًا، مع حرية في الصياغة والمتابعة، كأن يسأل الأخصائي الأم: «حدثيني عن صباح طفلك في يوم دراسي»، ثم يتابع بأسئلة عن التفاصيل، كما في مقابلة مقاييس فاينلاند للسلوك التكيفي.
- **المقابلة الحرة:** حوار مفتوح يتبع ما يطرحه المُقابَل، وهي مفيدة لبناء العلاقة وفهم الصورة العامة.

للمعلم: دليل مقابلة قصير مع الأسرة

1. ما الذي يحبه طفلك ويبرع فيه؟
2. ما الذي يقلقك في تعلمه أو سلوكه؟ ومتى بدأت تلاحظه؟
3. صف لي آخر مرة حدث فيها ذلك: ماذا حدث قبله؟ وماذا فعل؟ وكيف انتهى الموقف؟
4. هل يختلف الأمر بين البيت والأماكن الأخرى؟
5. ما الذي جربتموه؟ وما الذي نجح ولو قليلًا؟
6. هل هناك أي معلومات صحية أو تغيرات في حياة الأسرة تفيدنا في فهمه؟

لاحظ أن السؤالين الأول والخامس يبحثان عن القوة والنجاح إلى جانب المشكلة. والسؤال الثالث يطلب موقفًا محددًا، لأن المواقف تعطي معلومات أدق من الأوصاف العامة.

ولا تُغفل مقابلة الطالب نفسه. فطالب في العاشرة يستطيع أن يخبرك بما يصعب عليه، وما يساعده، ومتى يشعر بالملل أو القلق. وقد يقول لك ما لا يعرفه أحد: «لا أرى السبورة جيدًا من مكاني». ويزداد وزن هذه المقابلة مع المراهق، فهو أقدر على وصف ما يجري في داخله من أي مصدر آخر، وقد يرفض خطة لم يُسأل عن رأيه فيها.

٤-٤ القياس المبني على المنهج

القياس المبني على المنهج (**Curriculum-Based Measurement, CBM**) مجموعة من المقاييس القصيرة جدًا، يستغرق كل منها من دقيقة إلى بضع دقائق، يطبقها المعلم على الطالب بانتظام، أسبوعيًا غالبًا، ليتابع تقدمه في مهارات أساسية. وقد طوره ستانلي دينو وزملاؤه في جامعة مينيسوتا في سبعينيات القرن العشرين، ليعطي المعلمين طريقة سريعة وموثوقة لمعرفة هل ينجح تدريسهم (Deno, 1985).

وفكرته الأساسية أن بعض المهام القصيرة تعمل مثل مقياس الحرارة: فكما تدل درجة الحرارة على الصحة العامة للجسم دون أن تشخص المرض، يرتبط عدد الكلمات التي يقرؤها الطالب قراءة صحيحة في دقيقة بمهارات القراءة كلها ارتباطًا قويًا، ويتغير حين تتحسن، مع أنه يقيس جانبًا واحدًا منها.

ويقع هذا القياس بين الرسمي وغير الرسمي. فمادته من المنهج، لكن إجراءاته مقننة: تعليمات ثابتة، وتوقيت محدد، وقواعد تصحيح واحدة. ولبعض مقاييسه في الإنجليزية معايير واسعة بحسب الصف والفصل الدراسي. ولذلك تُفسر درجته بطريقتين معًا: معياريًا، بمقارنة الطالب بأقرانه في المسح الذي يُجرى في مواسم العام، وبالقياس إلى هدف نمو يُحدد له ويُتابَع أسبوعًا بعد أسبوع.

أشهر مقاييسه

جدول ٤-٤: أشهر مقاييس القياس المبني على المنهج.

المجال	المقياس	كيف يُطبق	ما يُحسب
القراءة	الطلاقة القرائية الشفهية	يقرأ الطالب نصًا من مستوى صفه بصوت مرتفع دقيقة واحدة، ويتكرر ذلك مع ثلاثة نصوص	عدد الكلمات المقروءة صحيحة في الدقيقة، ويؤخذ الوسيط من النصوص الثلاثة
القراءة	اختيار الكلمة المحذوفة	نص حُذفت منه كلمة كل عدة كلمات، وأمام كل فراغ ثلاثة خيارات، في دقيقتين إلى ثلاث	عدد الاختيارات الصحيحة، ويرتبط بالفهم القرائي
الرياضيات	العمليات الحسابية	ورقة مسائل مختلطة من منهج الصف، في دقيقتين إلى أربع	عدد الأرقام الصحيحة في الإجابات، وهو أدق من عدد المسائل

المجال	المقياس	كيف يُطبق	ما يُحسب
الكتابة	التعبير الكتابي	يُعطى الطالب بداية قصة، ويكتب ثلاث دقائق	عدد الكلمات المكتوبة، أو عدد الكلمات المتتالية الصحيحة إملائيًا ونحويًا

مشهد من التطبيق: الطلاقة القرائية

تجلس المعلمة حصة مع غدير، وأمام غدير نسخة من نص لم تقرأه من قبل، وأمام حصة نسخة أخرى. تقول: «اقرئي هذه القصة بصوت مرتفع وبأفضل ما تستطيعين. إذا وصلت إلى كلمة لا تعرفينها سأقولها لك. ابدئي.» وتشغل ساعة الإيقاف. وبينما تقرأ غدير، تضع حصة خطًا مائلًا على كل كلمة أخطأت فيها أو حذفتها، وإذا توقفت غدير عند كلمة ثلاث ثوانٍ، تقولها لها وتحسبها خطأ. وبعد دقيقة تقول «توقفي»، وتضع علامة بعد آخر كلمة قرأتها. ثم تحسب: قرأت غدير ٤٦ كلمة، أخطأت في ١٢، فعدد الكلمات الصحيحة ٣٤ في الدقيقة. وتسجل ذلك كله في ورقة تسجيل كالاستمارة (أ) في القسم ٤-٨، ومعه نوع كل خطأ، لأنها ستحتاج إليه في تحليل الأخطاء.

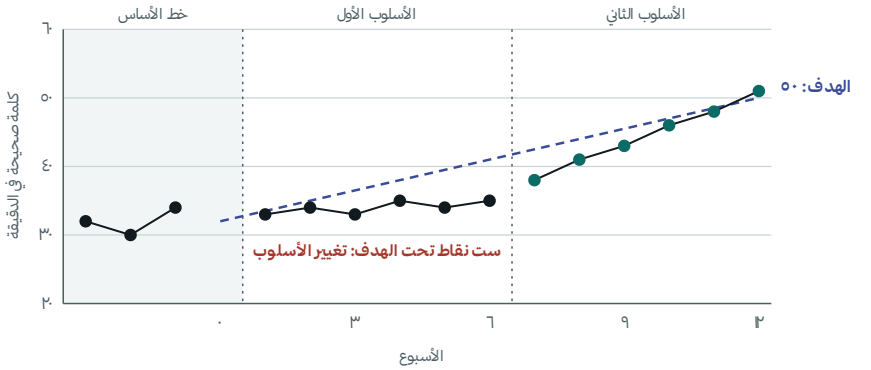
رسم البيانات واتخاذ القرار

قوة هذا القياس في تكراره ورسمه. فالمعلم يرسم درجة الطالب كل أسبوع على رسم بياني، ويرسم عليه خطًا يمثل الهدف يُسمى خط الهدف (aimline)، ثم يقارن بين اتجاه نقاط الطالب واتجاه الخط. وتوجد قواعد شائعة للقرار، منها قاعدة النقاط الأربع: إذا وقعت أربع نقاط متتالية تحت خط الهدف، يُغيَّر أسلوب التدريس. وإذا وقعت أربع نقاط متتالية فوقه، يُرفع الهدف (Hosp et al., 2016). ومنها قاعدة خط الاتجاه: مقارنة ميل خط نقاط الطالب بميل خط الهدف، فإذا كان أقل منه تغير الأسلوب، وإذا كان أشد منه فالطالب في طريقه إلى الهدف.

لكن هذه القواعد أدوات تقريبية، ويتوقف الاطمئنان إليها على أثر القرار الذي تُبنى عليه:

- **القرار التعليمي منخفض الأثر**، كتعديل أسلوب التدريس أو زيادة وقته: خطؤه يظهر ويُصحح بعد أسابيع، فتصلح فيه قاعدة النقاط أو خط الاتجاه دليلًا عمليًا. وتنصح أدلة التطبيق بألا يُحكم قبل جمع عدة قياسات بعد خط الأساس، لأن القياس الواحد يتذبذب. وهذه النصيحة مصدرها خبرة الممارسين أكثر من البحث التجريبي.
- **القرار عالي الأثر**، كالإحالة إلى تقييم الأهلية، أو الحكم بأن الطالب «لم يستجب» للتدخل، أو إيقاف خدمة: يحتاج إلى أكثر من بضعة أسابيع وقاعدة نقاط؛ إلى مدة متابعة أطول، ونصوص جُربت فعلًا

وثبت تكافؤها، وتطبيق يلتزم بالتعليمات نفسها في كل مرة، ثم إلى أدلة من مصادر أخرى، كالملاحظة وتحليل الأخطاء، واختبار مقنن حين يلزم.



شكل ٤-٢: رسم افتراضي لمتابعة الطلاقة القرائية لدى غدير. خط الأساس، أي القياسات التي تسبق بدء التدريس الجديد، ثلاثة قياسات وسيطها ٣٢ كلمة، وحُدد الهدف ٥٠ كلمة بعد ١٢ أسبوعًا، فرُسم خط الهدف المتقطع بينهما. مع الأسلوب الأول بقيت النقاط كلها تحت الخط، فانتظرت المعلمة حتى جمعت ستة قياسات ثم غيرت الأسلوب في الأسبوع السادس. ومع الأسلوب الثاني صار ميل النقاط أشد من ميل خط الهدف، فأخذت تقترب منه أسبوعًا بعد أسبوع حتى بلغت الهدف. وهذا ما تقيسه قاعدة خط الاتجاه. وتغيير الأسلوب هنا قرار تعليمي منخفض الأثر، ولو أُريد بناء قرار أهلية على هذه البيانات لاحتاج إلى مدة أطول وأدلة أخرى.

للمتخصص: ما سند قواعد القرار؟

راجع أردوين وزملاؤه ما نُشر عن قواعد القرار في القياس المبني على المنهج في القراءة الجهرية، في ١٧١ وثيقة بين مقالات وفصول وأدلة تطبيق، استوفت ١٠٢ منها شروط المراجعة. وركزوا على عدد القياسات الموصى به قبل الحكم، وعلى إرشادات تفسير بيانات الطالب الفرد. وخلصوا إلى أن أغلب ممارسات القرار مبنية على رأي الخبراء، وأن سندها السيكومتري والتجريبي محدود جدًا (Ardoin et al., 2013). ولذلك لا نقدم في هذا الفصل عددًا من القياسات يصلح لكل حالة، إذ لا تحدد البحوث مثل هذا العدد. وأسباب الحذر معروفة في منطق القياس:

- **التذبذب:** خطأ القياس في الجلسة الواحدة كبير إذا قورن بما يُتوقع من نمو في أسبوع، فقد يرفع تذبذب قياس واحد النقطة أو يخفضها بقدر نمو عدة أسابيع.
- **تفاوت النصوص:** النصوص التي تُعامل على أنها متكافئة قد تتفاوت صعوبتها فعلًا، فيتغير الميل بحسب ترتيبها، ويُنسب إلى تقدم الطالب ما هو في الحقيقة أثر النص. ويزيد هذا في العربية باختلاف النصوص في الشكل وطول الكلمات.
- **عدم ثبات الميل في المدد القصيرة:** خط الاتجاه المحسوب من أسابيع قليلة قد يتغير كثيرًا بإضافة نقطة واحدة أو حذفها.

ويزداد الأمر تعقيدًا حين تُستعمل هذه البيانات لتحديد من «لم يستجب» للتدخل. فالمحكات الشائعة لذلك، كالمستوى المنخفض، والميل البطيء، والتباعد المزدوج الذي يجمعهما، تحدد مجموعات مختلفة من الطلاب، ويضعف الاتفاق بينها (Barth et al., 2008). ويعرض الفصل السادس هذه المحكات وعتباتها ونقدها بالتفصيل.

ما الذي يقوله الرسم للتشخيص؟

لو لم تتحسن غدير حتى مع الأسلوب الثاني، على الرغم من تدريس جيد ومكثف طُبق كما خُطط له، لكان ذلك دليلًا مهمًا يسوّغ إحالتها إلى تقييم شامل. أما تحسنها فيرجّح أن ضعفها كان نتيجة تدريس لم يناسبها، فتتراجع فرضية صعوبة التعلم. وهذه الفكرة أساس نموذج الاستجابة للتدخل (**RTI**)، الذي يعرضه الفصل السادس بالتفصيل.

⚠ **المتابعة لا تؤخر حق الأسرة في التقييم**

جمع بيانات التدخل لا يجوز أن يصير سببًا لتأجيل تقييم تطلبه الأسرة أو للحيلولة دونه. وقد نصت على ذلك صراحة مذكرة رسمية لمكتب برامج التربية الخاصة في وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education, 2011). ولم نجد في التنظيمات السعودية المنشورة نصًا يتناول العلاقة بين التدخل المتدرج وطلب الأسرة للتقييم الأول. لكن القواعد التنظيمية تلزم بدعوة الأسرة إلى الاشتراك في التشخيص، وتعطيها حق طلب إعادة التشخيص إذا رأت أن ابنها لم يوضع في البرنامج المناسب (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، المادة ٧٦). فالبيانات غير الرسمية تُرفق بالإحالة فتقويها وتسندها.

📍 **في السياق السعودي: من أين نأتي بالهدف؟**

للقراءة بالإنجليزية في الولايات المتحدة معايير واسعة للطلاقة القرائية لكل صف وفصل دراسي، يعرف منها المعلم أين يقع طالبه وما الهدف المعقول له (Hasbrouck & Tindal, 2017). أما بالعربية فالدراسات المنشورة قليلة، وحديثة، وأغلبها من خارج المملكة. ومنها دراسة تجريبية لتقنين مقياس الطلاقة القرائية الشفهية بالعربية، طُبق فيها على ٢٠٠ طالب في الصفوف من الأول إلى الثالث في الأردن (Abu-Hamour, 2014a). ودراسة ثانية للباحث نفسه استعملت طلاقة التعرف على الكلمات العربية في متابعة تقدم طلاب الصف الأول (Abu-Hamour, 2014b). ودراسة ثالثة استعملت مقاييس طلاقة قراءة الكلمات في متابعة تقدم ٧٠ طالبًا في الصف الثاني بمدينة العين في الإمارات (Mahfouz & Mohamed, 2023). ولم نجد عند إعداد هذا الكتاب معايير سعودية منشورة للقياس المبني على المنهج.

والبديل العملي أن تبني المدرسة **معايير محلية**: تطبق المقياس نفسه على جميع طلاب الصف ثلاث مرات في العام، وتحسب الرتب المئينية لدرجاتهم، أي النسبة المئوية من زملاء الطالب في صفه الذين حصلوا على درجة أقل من درجته: فالرتبة ٨٤ تعني أن أداءه يفوق أداء ٨٤% منهم. وبذلك تعرف أين يقع كل طالب بين أقرانه في مدرستها. ويجب أن تكون النصوص مشكولة أو غير مشكولة بحسب ما يدرسه الطالب في صفه، لأن الحركات تغير صعوبة القراءة العربية كثيرًا. ويحسم الفريق مسبقًا هل تُعد أخطاء الحركات الإعرابية في أواخر الكلمات أخطاء، ثم يلتزم بقراره في كل القياسات، وإلا لم تعد الدرجات قابلة للمقارنة.

سؤال للتأمل: لو أرادت مدرستك أن تبني معايير محلية للطلاقة القرائية في الصف الثاني هذا العام، فمن يطبق المقياس، ومن أين تأتي النصوص، وكيف تتحقق من تكافئها؟

٤-٥ تحليل الأخطاء

تكشف الدرجة عن عدد ما أخطأ فيه الطالب، أما تحليل الأخطاء فيكشف عن كيفية خطئه وأسبابه. فالأخطاء قلما تكون عشوائية، وكثيرًا ما تنم على قاعدة خاطئة يطبقها الطالب باطراد. فإذا اهتدينا إلى هذه القاعدة تحدد لنا ما ينبغي تعليمه.

ورقة عمل افتراضية لطالب في الصف الثالث

١	١	١
٥٢ − ٣٧ = ٢٥	٦٣ − ٢٨ = ٤٥	٨٤ − ٢١ = ٦٣

مدرسه ← مدرسة

الشمس ← الشّمس ← اشمس

سئل ← سأل

١ **نمط في الطرح:** يطرح الرقم الأصغر من الأكبر في كل منزلة، بغض النظر عن موقعه: ففي المسألة الأولى طرح ٢ من ٧ فكتب ٥، بدل أن يستلف ويطرح ٧ من ١٢. وأصاب في المسألة الثالثة لأنها لا تحتاج إلى استلاف. فالخطأ إذن في مفهوم القيمة المنزلية، أما حقائق الطرح فيحفظها.

٢ **التاء المربوطة والهاء:** يكتب ما يسمعه عند الوقف. والعلاج تعليم القاعدة الصرفية التي تميز التاء المربوطة من الهاء.

٣ **اللام الشمسية:** يحذف اللام التي لا تُنطق. خطأ صوتي إملائي شائع يدل على اعتماده على السمع في الكتابة.

٤ **الهمزة:** يخطئ في كرسي الهمزة المتوسطة. من أصعب قواعد الإملاء العربي، ويحتاج إلى تدريس منظم.

شكل ٤-٣: تحليل أخطاء في الحساب والإملاء. كل خطأ يحمل معلومة عن القاعدة التي يطبقها الطالب، والعلاج يستهدف القاعدة التي أنتجت الإجابة.

ويُعرف النمط الأول في الأدبيات بخطأ «الأصغر من الأكبر»، وهو من أشهر أنماط الخطأ في الحساب (Ashlock, 2010).

أخطاء القراءة الجهرية: من «المعنى» إلى فك الرموز

شاع في تحليل أخطاء القراءة الجهرية ما يُسمى تحليل الانحرافات القرائية (miscue analysis)، الذي يسأل عن كل خطأ: هل حافظ على المعنى؟ هل يناسب تركيب الجملة؟ هل يشبه الكلمة المكتوبة في شكلها؟ (Goodman, 1969). لكن هذا التحليل يحتاج اليوم إلى قراءة نقدية. فهو قائم على تصور يرى

القراءة استعمالًا متوازيًا لثلاث «إشارات»: المعنى، والتركيب، وشكل الكلمة. وقد تراجع علم القراءة المعاصر عن هذا التصور، إذ تبين أن القارئ الماهر يتعرف على الكلمة من حروفها تعرفًا دقيقًا سريعًا، وأن الاعتماد على السياق في التعرف على الكلمات سمة القارئ الضعيف الذي يعوّض به ضعف فك الرموز (Castles et al., 2018). والخطر العملي أن سؤال «هل حافظ على المعنى؟» قد يكافئ التخمين، فيغطي ضعف فك الرموز بدل أن يكشفه، وهذا ما يعني تشخيص عسر القراءة خاصة (ويتناوله الفصل الثامن).

مفهوم خاطئ: «ما دام الخطأ لم يغير المعنى فلا بأس»

قرأ طالب «ذهب الطفلُ إلى المسجد» والمكتوب «ذهب الولدُ إلى المسجد». بمنطق «الإشارات الثلاث» هذا خطأ جيد، لأنه حافظ على المعنى والتركيب. لكن الطالب لم يقرأ الكلمة المكتوبة أصلًا: خمّنها من الجملة. ولو تكرر هذا النمط، فهو علامة على أنه لا يستطيع بعدُ فك رموز الكلمات غير المألوفة، ويستر ذلك بفهمه الجيد. فالسؤال التشخيصي الصحيح: هل قرأ ما هو مكتوب؟ لا: هل فهم ما يُقصد؟ أما الفهم فيُقاس بمهام أخرى.

والأجدى في العربية أن يُحلل الخطأ من جهتين: فك الرموز، والبنية الصرفية. خذ قراءة غدير «سافِز» بدل «سفَر». الكلمتان من جذر واحد (س ف ر)، فالحروف الأصلية سليمة، والخطأ في الوزن: قرأت على وزن «فاعَلَ» كلمة على وزن «فَعَل»، فأضافت ألف مد لا وجود لها في المكتوب، وحولت الاسم إلى فعل مألوف لها. فالأسئلة التشخيصية هنا: هل تقرأ الحركات والمدود كما هي مكتوبة؟ هل تستبدل بالكلمة المكتوبة كلمة مألوفة من الجذر نفسه؟ هل يتكرر ذلك في النصوص المشكولة وغير المشكولة؟ فإن تكرر، كان الهدف التعليمي قراءة الحركات والمدود بدقة، وتمييز الأوزان الشائعة، مع تقديم قراءة الكلمة على حثها على «فهم الجملة». ويلخص الجدول ٤-٥ تصنيفًا عمليًا لهذه الأخطاء:

جدول ٤-٥: تصنيف أخطاء القراءة الجهرية بالعربية من جهة فك الرموز والبنية.

نوع الخطأ	مثال (المكتوب ← المقروء)	ما قد يدل عليه
خطأ في الحركة القصيرة	«كَتَبَ» ← «كُتِبَ»	ضعف في قراءة الحركات، أو قراءة صورة الكلمة دون حركاتها
إضافة حرف مد أو حذفه	«سفَر» ← «سافِز»	عدم الانتباه إلى حروف المد، وخلط بين الأوزان

نوع الخطأ	مثال (المكتوب ← المقروء)	ما قد يدل عليه
إبدال حرف بحرف يشبهه في الرسم	«بنت» ← «بيت»	ضعف في تمييز الإعجام، أي النقاط، وفي تحليل الكلمة إلى حروفها
إبدال حرف بحرف يقاربه في الصوت	«صار» ← «سار»	ضعف في التمييز الصوتي بين الأصوات المتقاربة
إبدال صيغة بصيغة من الجذر نفسه	«الطلاب» ← «الطالب»	قراءة الجذر وتخمين البنية، كالخلط بين المفرد وجمع التكسير
إبدال كلمة بكلمة تناسب السياق	«الولد» ← «الطفل»	تخمين من السياق لتعويض ضعف فك الرموز، ولا يُعد نجاحًا وإن حافظ على المعنى

والحكم يحتاج إلى أكثر من خطأ واحد؛ فالنمط يظهر حين يتكرر النوع نفسه في أكثر من نص وأكثر من جلسة، ولذلك تخصص الاستمارة (أ) في القسم ٤-٨ أعمدة لعدّ أنواع الأخطاء في كل قياس للطلاقة.

٤-٦ ملف الإنجاز وسلالم التقدير اللفظية

ملف الإنجاز

ملف الإنجاز (portfolio) مجموعة مختارة من أعمال الطالب، تُجمع عبر مدة من الزمن وفق هدف محدد، ويشارك الطالب في اختيارها والتأمل فيها (Paulson et al., 1991). ويختلف عن مجرد تجميع الأوراق في أنه مبني على غرض، وله معايير تحدد ما يدخل فيه وكيف يُقيَّم. وله ثلاثة أنواع شائعة:

- **ملف العمل:** يضم الأعمال الجارية ومسوداتها، ويبين كيف يتقدم الطالب.
- **ملف العرض:** يضم أفضل الأعمال، ويبين أقصى ما يستطيعه الطالب.
- **ملف التقييم:** يضم أعمالًا محددة مقابل معايير محددة، ويُستخدم في اتخاذ القرارات.

وفي التشخيص، يفيد ملف الإنجاز خاصة في مجالين: متابعة تقدم الطالب ذي الصعوبات عبر الزمن، وإظهار قدرات الطالب الموهوب التي لا تكشفها الاختبارات، كمشروع علمي، أو قصة كتبها، أو تصميم ابتكره. وهو لذلك أداة مهمة في التعرف على الموهوبين، وعلى مزدوجي الاستثنائية، أي الطلاب الذين يجمعون بين

الموهبة وإعاقة أو اضطراب قد يخفي كل منهما الآخر (ويتناول الفصلان الثاني عشر والثالث عشر ذلك بالتفصيل).

سلالم التقدير اللفظية

لكي يصبح تقييم الأعمال أكثر اتساقًا، تُستخدم سلالم تقدير لفظية (rubrics) تحدد مستويات الأداء وتصف كل مستوى بالكلمات. وننبه هنا إلى فرق في المصطلح: سلم التقدير اللفظي يصف جودة عمل أنجزه الطالب، أما «مقياس التقدير» (rating scale) فيطلب من معلم أو والد أن يقدّر تكرار سلوكيات الطالب أو شدتها، كمقاييس السلوك التي يعرضها الفصل الثالث. والسلم التحليلي (analytic rubric) يقيّم كل جانب من العمل على حدة، والسلم الكلي (holistic rubric) يعطي تقديرًا واحدًا للعمل كاملًا. وهذا مثال لسلم تحليلي مختصر للتعبير الكتابي:

جدول ٤-٦: سلم تقدير لفظي تحليلي مختصر للتعبير الكتابي.

المعيار	٤ متقن	٣ متمكن	٢ نامٍ	١ مبتدئ
الفكرة والتنظيم	فكرة واضحة، وبداية ووسط ونهاية مترابطة	فكرة واضحة، مع ضعف بسيط في الترابط	فكرة غير مكتملة، وتنظيم ضعيف	جمل متفرقة بلا فكرة واضحة
اللغة والمفردات	مفردات متنوعة ودقيقة	مفردات مناسبة مع بعض التكرار	مفردات محدودة ومكررة	مفردات قليلة جدًا أو عامية
الإملاء والترقيم	أخطاء نادرة لا تعوق الفهم	أخطاء قليلة	أخطاء متكررة تعوق الفهم أحيانًا	أخطاء كثيرة تعوق الفهم

ولكي يكون السلم موثوقًا، يُجرب على عدد من الأعمال، ويقيّمها معلمان باستقلال، ويُحسب اتفاقهما بالطريقة التي عرضناها في الملاحظة (٤-٢)، ثم يتناقشان في مواضع الاختلاف ويعدلان صياغة المستويات حتى يتفقا.

حدود الملف والتقييم الأدائي في القرارات عالية الأثر

ما ينفع التدريس لا يصلح بالضرورة لقرار مصيري. وأوضح شاهد على ذلك تجربة ولاية فيرمونت الأمريكية، التي بنت في أوائل التسعينيات نظام تقييم على مستوى الولاية كلها بملفات الإنجاز في الكتابة والرياضيات. فقد وجد تقويم البرنامج أن أثره في التدريس كان إيجابيًا، لكن جودة الدرجات التي أنتجها، ومنها اتفاق المقدّرين، لم تكن كافية لاستعمالها في الحكم على الطلاب والمدارس (Koretz et al., 1994). والدرس أن ملف الإنجاز دليل قوي على ما يستطيعه الطالب، ويصلح سندًا لقرار أهلية أو قبول بعد تدريب المقدّرين، وتوحيد المهام، وحساب الاتفاق بينهم، وإلى جانب أدلة أخرى.

ويصدق هذا على التقييمات الأدائية المستعملة في التعرف على الموهوبين، كنموذج «اكتشاف» (**DISCOVER**)، الذي يلاحظ فيه مقيّمون مدرَّبون الطلاب وهم يحلون مشكلات في مجالات مختلفة. ففي دراسة أجريت على ٢٤٨ طالبًا في الصفوف من الثالث إلى الخامس في مدرستين خاصتين في بيروت، ارتبطت تقديرات المجال المكاني بدرجات اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة ارتباطًا مرتفعًا، في حين كان ارتباط تقديرات المجال اللغوي به منخفضًا. وخلصت الباحثة إلى أن النموذج يمكن أن يُستعمل في لبنان، مع حاجة إلى بحوث أخرى تدعم النتائج (Sarouphim, 2009). فالدليل من البيئة العربية واعد، لكنه محدود بعينة صغيرة ومدارس خاصة، ويحتاج إلى تحقق محلي قبل الاعتماد على الأداة في قرارات القبول.

٤-٧ حدود الأساليب غير الرسمية

على ما لهذه الأساليب من قيمة كبيرة، فإن لها حدودًا ينبغي أن يعيها من يستعملها:

- **لا معايير لها غالبًا:** فلا تخبرنا وحدها هل أداء الطالب بعيد عن أقرانه بدرجة غير معتادة، إلا إذا بُنيت لها معايير محلية.
- **جودتها في يد من يطبقها:** تعريف غامض، أو نص قرائي أصعب من غيره، أو سلم غير واضح، كلها تجعل النتائج غير موثوقة.
- **قد تحمل تحيز الملاحظ:** المعلم الذي يتوقع مشكلة قد يراها أكثر مما هي. والتحقق من الاتفاق بين ملاحظين مستقلين من أهم ما يحد من هذا التحيز.
- **قواعد القرار فيها تقريبية:** تصلح للقرار التعليمي، أما القرار عالي الأثر فيحتاج معها إلى أدلة أخرى، كما رأينا في ٤-٤.

ولذلك تُستخدم هذه الأساليب في مسار التشخيص قبل الإحالة وبعدها: قبلها لتوثيق المشكلة ومحاولة علاجها في الصف، وبعدها لتكمل صورة الاختبارات الرسمية ولتخطيط التدريس. ونادرًا ما تكفي وحدها لقرار تشخيصي. وحتى النماذج التي تبني قراراتها على بياناتها بطريقة منظمة، كنموذج الاستجابة للتدخل، تحتاج إلى مدة متابعة كافية، ونصوص متكافئة، وأدلة من مصادر أخرى.

في السياق السعودي: أين تقع الأساليب غير الرسمية في التنظيم؟

تنص القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة على أن يستعمل القياس والتشخيص أساليب رسمية وغير رسمية، وألا يُكتفى بنتائج مقياس واحد عند تحديد أهلية التلميذ، وأن تُجمع المعلومات من مصادر متنوعة، وأن يوضع التلميذ عند الحاجة تحت الملاحظة مدة فصل دراسي كامل (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، المادة ٨٠). وتذكر القواعد نفسها المقابلة والملاحظة وقوائم الشطب أمثلة على الأدوات غير الرسمية التي يستعملها الأخصائي النفسي (المادتان ٤٨ و٤٩). ومن شروط قبول التلميذ في برامج صعوبات التعلم «أن يثبت أن الخدمات التربوية العادية غير ملائمة أو قليلة الفاعلية» (المادة ٧)، وهذا بالضبط ما توثقه بيانات القياس المبني على المنهج حين تُجمع بانتظام. وقد أبقى الدليل التنظيمي للتربية الخاصة على هذه الشروط، ولم يذكر نموذج الاستجابة للتدخل بالاسم (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ).

وفي الممارسة، وصفت دراستان حديثتان تطبيق هذا النموذج في المدارس السعودية من منظور المعلمين. فذكرت ثماني معلمات لصعوبات التعلم عوائق منها ضيق الوقت، وضعف التعاون، ونقص البيانات والتدريب، وغياب الاعتماد الرسمي للنموذج (Altheiabi et al., 2025). ووجدت دراسة أخرى مع ثلاثة عشر معلمًا أن الممارسات القريبة منه غير رسمية إلى حد كبير، وتفتقر إلى المتابعة المنهجية للتقدم وإلى الأدوات التشخيصية والتوجيه التنظيمي (Almulla & Mahama, 2026). والدراستان نوعيتان صغيرتا العينة، فهما تصفان تجارب، ويبقى مدى انتشارها بحاجة إلى قياس.

سؤال للتأمل: كيف توثق «قلة فاعلية الخدمات التربوية العادية» لطالب في مدرستك توثيقًا يقبله فريق القياس والتشخيص؟

٤-٨ استمارات للاستعمال

يضم هذا القسم أربع استمارات فارغة من إعداد المؤلف، صُممت لتُطبع كل منها على صفحة مستقلة، ويجوز للقارئ نسخها لاستعماله التعليمي والمهني. ويسبق استعمالَ الاستمارة تدريبٌ على التطبيق. وتُجمع بها بيانات الطالب وفق الإجراءات المعتمدة في المدرسة، ويشترط الدليل التنظيمي للتربية الخاصة موافقة ولي الأمر الخطية بعد إشعاره رسميًا قبل إجراءات القياس والتشخيص (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). وفي أنشطة التدريب يُكتب رمز بدل اسم الطالب، ولا يُبنى على نتائجها أي قرار.

- **الاستمارة (أ):** ورقة تسجيل الطلاقة القرائية الشفهية، وفيها أعمدة لتصنيف الأخطاء (٤-٤ و٤-٥).
- **الاستمارة (ب):** استمارة تسجيل الفترات، ومعها حساب الاتفاق بين ملاحظين (٤-٢).

- **الاستمارة (ج):** استمارة تسجيل ما قبل السلوك وما بعده (٤-٢).
- **الاستمارة (د):** نموذج إحالة مرفق بالأدلة، منظم وفق إطار **RIOT/ICEL** (Christ, 2008). ويجمع هذا الإطار الأدلة بأربع طرق: مراجعة السجلات، والمقابلة، والملاحظة، والاختبار؛ في أربعة مجالات: التدريس، والمنهج، والبيئة، والمتعلم (ويعرضه الفصل الأول بالتفصيل). وفائدته هنا أنه يكشف للمحيل الخلايا الفارغة قبل أن يكشفها فريق التقييم.

الاستمارة (أ): ورقة تسجيل الطلاقة القرائية الشفهية

القياس المبني على المنهج في القراءة

الطالب أو رمزه: _____ الصف: _____

التاريخ: _____ الفاحص: _____

الغرض: ☐ مسح ☐ أساس ☐ خط متابعة، الأسبوع: _____

النصوص: ☐ مشكولة ☐ مشكولة جزئيًا ☐ غير مشكولة

التعليمات الثابتة (تُقرأ كما هي في كل مرة): «اقرأ هذه القصة بصوت مرتفع وبأفضل ما تستطيع. إذا وصلت إلى كلمة لا تعرفها سأقولها لك. ابدأ.» يبدأ التوقيت عند نطق الكلمة الأولى، ويقول الفاحص «توقف» بعد ٦٠ ثانية، ويضع علامة بعد آخر كلمة قُرئت.

- **يُعد خطأ:** إبدال الكلمة، وحذفها، والكلمة التي يتوقف عندها الطالب ٣ ثوانٍ فيقولها الفاحص.
- **لا يُعد خطأ:** التصحيح الذاتي خلال ٣ ثوانٍ، وتكرار الكلمة، وإضافة كلمة غير مكتوبة (وتُدوَّن ملاحظة).
- **قرار مسبق للفريق:** هل تُعد أخطاء الحركة الإعرابية في آخر الكلمة أخطاء؟ ☐ نعم ☐ لا (يُلتزم به في كل القياسات).

جدول ٤-٧: الاستمارة (أ)، تسجيل ثلاثة نصوص وتصنيف أخطائها.

النص (رقمه أو عنوانه)	الكلمات المقروءة	الأخطاء	الكلمات الصحيحة في الدقيقة	عدد الأخطاء بحسب النوع (جدول ٤-٥)				
				حركة قصيرة	مد	حرف يشبهه رسمًا أو صوتًا	صيغة من الجذر نفسه	كلمة تناسب السياق
١.								
٢.								
٣.								
الوسيط				المجموع في النصوص الثلاثة:				

ملاحظات نوعية (التعبير، والتوقفات، وتتبع السطر، وتخطي الأسطر): _____

تُرسم قيمة الوسيط على رسم المتابعة. ولا يُحكم بتغير الأداء من قياس واحد.

الاستمارة (ب): استمارة تسجيل الفترات

عشر دقائق، ست فترات في كل دقيقة

الطالب أو رمزه: _____ التاريخ: _____

الوقت: من _____ إلى _____ الحصة أو النشاط: _____

الملاحظ: _____ ☐ الملاحظ الأول ☐ الملاحظ الثاني

السلوك المستهدف: _____

التعريف الإجرائي (ما يُرى ويُسمع، وما يُستثنى): _____

_____

☐ الفترة ☐ الفترة ☐ العينة

الطريقة: الجزئية الكاملة اللحظية طول الفترة (بالثواني): _____

جدول ٤-٨: الاستمارة (ب)، شبكة الفترات. يُكتب ✓ إذا سُجل السلوك وفق الطريقة المختارة، و- إذا لم يُسجل.

الدقيقة	١	٢	٣	٤	٥	٦	فترات السلوك
١							
٢							
٣							
٤							
٥							
٦							
٧							
٨							
٩							
١٠							

فترات السلوك: _____ من _____ = _____ %

الاتفاق بين الملاحظين (تُقارن الاستمارتان فترة بفترة):

الاتفاقات: _____ الاختلافات: _____

نسبة الاتفاق: _____ % الاتفاق على فترات الحدوث وحدها: _____ %

كابا (اختياري): _____

الفترة الجزئية للسلوك المراد خفضه، والفترة الكاملة للسلوك المراد زيادته، والعينة اللحظية لمن يدرّس ويلاحظ معًا (٤-٢).

الاستمارة (ج): استمارة تسجيل ما قبل السلوك وما بعده

تسجيل وصفي في المواقف الطبيعية

الطالب أو رمزه: _____ الملاحظ: _____

المدة: من _____ إلى _____

السلوك المستهدف وتعريفه الإجرائي: _____

_____

جدول ٤-٩: الاستمارة (ج)، سجل الأحداث. يُكتب ما حدث فعلًا، ويُرجأ التفسير.

التاريخ والوقت	المكان والنشاط، ومن كان حاضرًا	ما قبل السلوك: ماذا حدث قبله مباشرة؟	السلوك: ماذا فعل الطالب؟ (كما يُرى ويُسمع)	ما بعد السلوك: ماذا حدث بعده مباشرة؟	ملاحظات

بعد عدة أيام من التسجيل:

ما قبل السلوك الأكثر تكرارًا: _____

ما بعد السلوك الأكثر تكرارًا: _____

فرضية مبدئية عن وظيفة السلوك: _____

بيانات هذه الاستمارة وصفية ارتباطية: تقترح فرضية عن وظيفة السلوك تنتظر التحقق. ويتناول الفصل الخامس طرقه.

الاستمارة (د): نموذج إحالة مرفق بالأدلة

منظم وفق إطار RIOT/ICEL

الطالب: _____ الصف: _____

العمر: _____ المعلم المحيل: _____

تاريخ الإحالة: _____

سبب الإحالة بلغة سلوكية (ماذا يفعل الطالب أو لا يفعل، ومتى، وكم مرة): _____

_____

مواطن القوة لدى الطالب: _____

ما جُرب قبل الإحالة:

١. التدخل: _____ المدة بالأسابيع: _____ الجلسات أسبوعيًا ومدتها: _____

٢. التدخل: _____ المدة بالأسابيع: _____ الجلسات أسبوعيًا ومدتها: _____

خط الأساس (الوسيط): _____ الهدف: _____

عدد القياسات بعد خط الأساس: _____ ميل الطالب مقارنة بميل خط الهدف: _____

☐ رسم المتابعة مرفق ☐ النصوص أو الأوراق من مستوى واحد ومجربة

☐ طُبق التدخل كما خُطط له (يوجد ما يوثق ذلك)

آخر فحص للسمع، تاريخه ونتيجته: _____ آخر فحص للبصر، تاريخه ونتيجته: _____

الحضور والانتظام هذا العام: _____

جدول ٤-١٠: الاستمارة (د)، مصفوفة الأدلة. يُكتب في كل خلية مصدر الدليل وتاريخه، وتُترك الخلية فارغة إن لم يتوافر دليل.

المجال ↓ / الطريقة ←	المراجعة (R): سجلات وأعمال سابقة	المقابلة (I): المعلمون والأسرة والطالب	الملاحظة (O): في الصف ومواقف أخرى	الاختبار (T): قياس مبني على المنهج أو غيره
التدريس (I)				
المنهج (C)				
البيئة (E)				
المتعلم (L)				

تاريخ الإشعار الخطي لولي الأمر: _____ تاريخ الموافقة الخطية: _____

يحدد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة مدة رد ولي الأمر بما لا يتجاوز ١٤ يومًا من تاريخ الإشعار الخطي (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). وتُراجع الإجراءات المعتمدة النافذة وقت الاستعمال.

المعلم المحيل _____ معلم التربية الخاصة _____ قائد المدرسة _____

خاتمة

تبيّن لنا في هذا الفصل أن الأساليب غير الرسمية مصدر قائم بذاته لنوع آخر من الأدلة، يوازي الاختبار المقنن في قيمته: أدلة وثيقة الصلة بالمنهج، متكررة، تصف ما يجري في الصف وتخدم التدريس خدمة مباشرة. غير أن قيمتها مرهونة بانضباط إجراءاتها؛ فالملاحظة تتطلب تعريفًا إجرائيًا، وطريقة تسجيل تلائم السلوك، واتفاقًا بين الملاحظين لا تضخمه الصدفة، والقياس المبني على المنهج تكمن قوته في رسم بياناته عبر الزمن، وتحليل الأخطاء يبحث عن القاعدة التي يطبقها الطالب وراء عدد أخطائه. وفي الممارسة تُرفق هذه البيانات بالإحالة لتعززها، ولا يسوغ أن تتحول متابعة الاستجابة للتدخل إلى ذريعة لتأخير تقييم تطلبه الأسرة.

ويظل السؤال المفتوح متعلقًا بحدود الاعتماد على هذه الأساليب في القرارات عالية الأثر: فقواعد القرار في القياس المبني على المنهج تستند إلى رأي الخبراء أكثر من استنادها إلى البحث، وملف الإنجاز وسلالم التقدير اللفظية تكشف ما لا تكشفه الاختبارات، ولا سيما لدى الموهوبين، لكنها تحتاج قبل اعتمادها منفردة إلى التحقق من اتفاق المقدّرين. فهذه الأساليب تبلغ أقصى قوتها حين تُضم إلى غيرها من الأدلة.

٤-٩ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

- الأساليب غير الرسمية قريبة من الصف والمنهج، وتتكرر، وتخدم التدريس، لكنها بلا معايير وطنية غالبًا.
- الملاحظة المنظمة تبدأ بتعريف إجرائي، وتختار طريقة تسجيل تناسب السلوك، وتتحقق من الاتفاق بين ملاحظين. وفي السلوك النادر أو الكثير جدًا تتضخم نسبة الاتفاق البسيطة بالصدفة، فيُستعمل معامل كابا أو الاتفاق على فترات الحدوث.
- طرق تسجيل الفترات الثلاث تعطي نتائج مختلفة للسلوك نفسه، ويُختار منها ما يناسب الهدف.

- القياس المبني على المنهج قصير ومتكرر ومقنن الإجراءات، وقوته في رسم البيانات. وقواعد القرار فيه مبنية على رأي الخبراء أكثر من البحث، فتصلح للقرار التعليمي، أما القرار عالي الأثر فيحتاج إلى مدة أطول ونصوص متكافئة وأدلة أخرى.
- تحليل الأخطاء يكشف القاعدة الخاطئة التي يطبقها الطالب. وفي القراءة يُحلل الخطأ من جهة فك الرموز والبنية الصرفية قبل جهة حفاظه على المعنى.
- ملف الإنجاز وسلالم التقدير اللفظية يُظهران ما لا تُظهره الاختبارات، وخاصة لدى الموهوبين، ويحتاج استعمالهما وحدهما في قرار عالي الأثر إلى التحقق من اتفاق المقدِّرين أولًا.
- الاستجابة للتدخل لا يجوز أن تؤخر تقييمًا تطلبه الأسرة، والبيانات غير الرسمية تُرفق بالإحالة لتقويمها.

مسرد المصطلحات

التعريف الإجرائي Operational definition	وصف السلوك بما يُرى ويُسمع، بحيث يتفق ملاحظان على وقوعه.
تسجيل الفترات Interval recording	تقسيم وقت الملاحظة إلى فترات قصيرة، وتسجيل حدوث السلوك في كل منها.
العينة اللحظية Momentary time sampling	تسجيل حدوث السلوك في لحظة نهاية كل فترة فقط.
الاتفاق بين الملاحظين Interobserver agreement	نسبة اتفاق ملاحظين مستقلين على تسجيل السلوك نفسه.
معامل كابا لكوهين Cohen's kappa	مؤشر للاتفاق بين ملاحظين يستبعد ما يُتوقع منه بالصدفة، وهو أدق من النسبة البسيطة حين يكون السلوك نادرًا أو كثيرًا جدًا.
القياس المبني على المنهج Curriculum-based measurement	مقاييس قصيرة متكررة مقننة الإجراءات، مادتها من المنهج، تتابع التقدم في مهارات أساسية.
خط الأساس Baseline	القياسات الأولى التي تُجمع قبل بدء التدريس الجديد، ويُقارن بها التقدم

	اللاحق.
خط الهدف Aimline	خط على رسم المتابعة يصل بين مستوى البداية والهدف، وتُقارن به نقاط الطالب.
تحليل الأخطاء Error analysis	فحص أنماط أخطاء الطالب لاكتشاف القواعد الخاطئة التي يطبقها.
تحليل الانحرافات القرائية Miscue analysis	تحليل أخطاء القراءة الجهرية من حيث حفاظها على المعنى، وملاءمتها لتركيب الجملة، وشبهها بالكلمة المكتوبة. وهو مبني على نموذج تراجع عنه علم القراءة المعاصر.
ملف الإنجاز Portfolio	مجموعة مختارة من أعمال الطالب تُجمع وفق هدف ومعايير عبر الزمن.
سلم التقدير اللفظي Rubric	أداة تحدد معايير تقييم عمل منجز، وتصف بالكلمات مستويات الأداء في كل معيار. ويختلف عن مقياس التقدير (**Rating scale**) الذي يقدّر تكرار السلوك أو شدته.

أسئلة للمراجعة

1. اكتب تعريفًا إجرائيًا لسلوك «عدم الانتباه»، ثم اختبره بسؤال: هل يستطيع شخص غريب تسجيله بدقة؟ (الهدف ١)
2. تريد متابعة مدة انشغال طالب بمهمته في حصة الرياضيات. أي طرق تسجيل الفترات تختار؟ ولماذا؟ (الهدف ٢)
3. اتفق ملاحظان في ٢٢ فترة واختلفا في ٨. احسب نسبة الاتفاق، وقرر هل هي مقبولة. ثم افترض أن الملاحظ الأول سجل السلوك في ١٥ فترة، والثاني في ١٣، واتفقا على حدوثه في ١٠ منها: احسب معامل كابا، وفسره. (الهدف ٣)
4. صغ ثلاثة أسئلة لمقابلة شبه منظمة مع والد طالب في المرحلة المتوسطة يتأخر في تسليم واجباته، بحيث يستدعي أحدها موقفًا محددًا، ويبحث آخر عن مواطن القوة. (الهدف ٤)
5. في الشكل ٤-٢، لو استمرت النقاط تحت خط الهدف بعد تغيير الأسلوب، ماذا تستنتج؟ وما الخطوة التالية؟ (الهدف ٥)

6. لماذا قد تكفي ستة قياسات أسبوعية لتعديل أسلوب التدريس، ولا تكفي لقرار بأن الطالب «لم يستجب» للتدخل؟ اذكر سببين قياسيين. **(الهدفان ٥ و٨)**

7. كتب طالب: ٤٥ + ٣٨ = ٧١٣. ما القاعدة الخاطئة التي يطبقها؟ وما الهدف التعليمي الذي تشتقه منها؟ **(الهدف ٦)**

8. قرأ طالب «يلعبون» بدل «لعبوا» في أكثر من نص، و«البحر» بدل «النهر» مرة واحدة. صنف كل خطأ وفق الجدول ٤-٥، وبيّن لماذا لا يصح أن يُعد الخطأ الثاني «جيدًا» لأنه حافظ على المعنى العام. **(الهدف ٦)**

9. لماذا يُعد ملف الإنجاز مهمًا في التعرف على الطالب الموهوب الذي لا يتفوق في الاختبارات؟ وما الذي يجب التحقق منه قبل أن يُستعمل في قرار قبول؟ **(الهدف ٨)**

إجابات مختصرة للأسئلة الحسابية: السؤال ٣: نسبة الاتفاق = ٢٢ ÷ ٣٠ × ١٠٠ ≈ ٧٣%، وهي دون ٨٠% فلا تُقبل قبل مراجعة التعريف. والاتفاق المتوقع بالصدفة = (٠.٥٠ × ٠.٤٣) + (٠.٥٠ × ٠.٥٧) = ٠.٥٠ تقريبًا، فكابا = (٠.٧٣ − ٠.٥٠) ÷ (١ − ٠.٥٠) ≈ ٠.٤٧، أي اتفاق «متوسط» بالتصنيف الشائع. السؤال ٧: يجمع كل منزلة وحدها ويكتب الناتج كاملًا دون أن يحمل إلى المنزلة التالية (٥ + ٨ = ١٣، و٤ + ٣ = ٧)، فالهدف التعليمي مفهوم إعادة التجميع في القيمة المنزلية.

حالة للتطبيق

بندر، ١٣ سنة، الصف الأول المتوسط

القصة: يشكو معلم الرياضيات من أن بندر «مهمل»: لا يُكمل تمارين الحصة، وتكثر أخطاؤه في الاختبارات القصيرة، مع أن واجباته المنزلية كاملة غالبًا. جمع المعلم بالتعاون مع معلم صعوبات التعلم البيانات المعروضة في الجدول ٤-١١ خلال ثمانية أسابيع، بموافقة ولي أمره.

جدول ٤-١١: بيانات بندر غير الرسمية.

المصدر	النتيجة
مسح بداية العام (العمليات الحسابية، دقيقتان)	وسيط أدائه يقع عند الرتبة المئينية ١٢ تقريبًا بين طلاب صفه في المدرسة
خط الأساس (ثلاثة أسابيع)	١٤، ١٢، ١٥ رقمًا صحيحًا، والوسيط ١٤. حُدد الهدف ٢٦ بعد ١٢ أسبوعًا، أي رقم واحد في الأسبوع

المصدر	النتيجة
خمسة أسابيع من التدريس في مجموعة صغيرة، ثلاث جلسات أسبوعيًا	١٤، ١٥، ١٣، ١٦، ١٥. وكانت نقاط خط الهدف لهذه الأسابيع ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩. ولم تُجرب الأوراق مسبقًا للتحقق من تكافئها
الملاحظة (العينة اللحظية كل ٣٠ ثانية)	الانشغال بالمهمة ٤٥% في ثلاث حصص رياضيات، و٨٠% في حصة علوم واحدة. وبلغت نسبة الاتفاق مع ملاحظ ثانٍ ٩٠% في حصة واحدة، ولم يُحسب كابا
تحليل ٣٠ مسألة من دفتره	أغلب الأخطاء في نقل الأرقام من السبورة، كأن يكتب ٦٨ بدل ٨٦، ثم أخطاء في الكسور. والضرب في مسائل الكتاب المطبوعة صحيح غالبًا
مقابلة بندر	يجلس في آخر الصف، ويقول إن الأرقام على السبورة «تتشابه» عليه، وإنه يستحي أن يطلب الاقتراب
مقابلة الأم	يذاكر مع أخيه الأكبر ويحل واجبه كاملًا. ولا تذكر متى فُحص بصره آخر مرة

المطلوب: (١) ما القرار التعليمي الذي تسوّغه قاعدة النقاط الأربع الآن؟ وما الذي يجعلك تتحفظ على الاعتماد عليها وحدها؟ (٢) هل تكفي هذه البيانات لإحالة بندر إلى تقييم شامل لصعوبات التعلم في الرياضيات؟ علّل حكمك. (٣) اذكر دليلين ناقصين على الأقل، وحدد موقع كل منهما في مصفوفة الاستمارة (د). **(الأهداف ٣ و٥ و٨)**

أنشطة التعلم

كل نشاط يُطبق مع طلاب يُنفذ بموافقة الأسرة وإدارة المدرسة، ودون أي بيانات تدل على الطالب، وتحت إشراف مختص، ولا تُستعمل نتائجه في أي قرار يخص الطالب.

1. **ملاحظة مزدوجة:** لاحظ مع زميل طالبًا عشر دقائق بطريقة الفترة الجزئية، يسجل كل منكما في نسخة مستقلة من الاستمارة (ب). ثم احسبا نسبة الاتفاق، والاتفاق على فترات الحدوث، ومعامل كابا، وناقشا مواضع الاختلاف. *الناتج:* الاستمارتان، وجدول ٢ × ٢، وفقرة تفسر الفرق بين المؤشرات الثلاثة. *الزمن التقريبي:* ساعة. *بديل مكتبي:* لاحظا طالبًا في مقطع مصور منشور لأغراض تدريب المعلمين.

2. **قياس طلاقة:** اختر ثلاثة نصوص من كتاب القراءة لصف معين، وطبقها على ثلاثة طلاب مستعملًا الاستمارة (أ)، واحسب الوسيط لكل منهم، وصنف أخطاءهم وفق الجدول ٤-٥. *الناتج:* الاستمارات الثلاث، وفقرة عن النمط الأبرز في الأخطاء. *الزمن التقريبي:* ساعة ونصف. *بديل مكتبي:* أعدّ ستة نصوص من مستوى صف واحد، وقارن بينها في عدد الكلمات وطولها وضبطها بالشكل، ثم اقترح أيها يصلح نصوصًا متكافئة للمتابعة وعلل اختيارك.
3. **تحليل دفتر:** اجمع خمس أوراق عمل لطالب واحد في الحساب أو الإملاء، واستخرج منها نمطين للخطأ على الأقل، واقترح نشاطًا تعليميًا لكل نمط. *الناتج:* جدول بالأنماط وأمثلتها والنشاط المقترح لكل نمط. *الزمن التقريبي:* ٤٥ دقيقة. *بديل مكتبي:* حلل أخطاء الشكل ٤-٣ والسؤالين ٧ و٨.
4. **بناء سلم تقدير لفظي:** ابن سلمًا تحليليًا بأربعة مستويات لمهمة كتابية من منهج صف تختاره، ثم قيّم به مع زميل خمسة نصوص كتبها طلاب، بعد حذف أسمائهم، واحسبا نسبة الاتفاق في كل معيار، وعدّلا صياغة المستويات التي اختلفتما فيها. *الناتج:* السلم قبل التعديل وبعده، وجدول الاتفاق. *الزمن التقريبي:* ساعة ونصف.

مراجع الفصل

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد%20التنظيمية%20لمعاهد%20وبرامج%20التربية%20الخاصة%201422%20هـ.pdf

Abu-Hamour, B. (2014a). A pilot study for standardizing curriculum-based measurement oral reading fluency (CBM ORF) in Arabic. *Journal of the International Association of Special Education*, *15*(1), 16–26.

Abu-Hamour, B. (2014b). Using Arabic word identification fluency to monitor first-grade reading progress. *Dyslexia*, *20*(2), 167–174. https://doi.org/10.1002/dys.1472

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

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

Ashlock, R. B. (2010). *Error patterns in computation: Using error patterns to help each student learn* (10th ed.). Allyn & Bacon.

Barth, A. E., Stuebing, K. K., Anthony, J. L., Denton, C. A., Mathes, P. G., Fletcher, J. M., & Francis, D. J. (2008). Agreement among response to intervention criteria for identifying responder status. *Learning and Individual Differences*, *18*(3), 296–307.

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, *19*(1), 5–51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271

Christ, T. J. (2008). Best practices in problem analysis. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 159–176). National Association of School Psychologists.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, *20*(1), 37–46. https://doi.org/10.1177/001316446002000104

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children, 52*(3), 219–232.

Goodman, K. S. (1969). Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, *5*(1), 9–30.

Hasbrouck, J., & Tindal, G. (2017). *An update to compiled ORF norms* (Technical Report No. 1702). Behavioral Research and Teaching, University of Oregon.

Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2016). *The ABCs of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement* (2nd ed.). Guilford.

Koretz, D., Stecher, B., Klein, S., & McCaffrey, D. (1994). The Vermont portfolio assessment program: Findings and implications. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *13*(3), 5–16. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1994.tb00443.x

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, *33*(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310

Mahfouz, M. A. S., & Mohamed, A. H. H. (2023). Using word reading fluency curriculum-based measurements to monitor students' reading progress in grade 2. *Education Sciences*, *13*(2), Article 217. https://doi.org/10.3390/educsci13020217

Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, *48*(5), 60–63.

Sarouphim, K. M. (2009). The use of a performance assessment for identifying gifted Lebanese students: Is DISCOVER effective? *Journal for the Education of the Gifted*, *33*(2), 275–295. https://doi.org/10.1177/016235320903300206

U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs. (2011). *A response to intervention (RTI) process cannot be used to delay-deny an evaluation for eligibility under IDEA* (OSEP Memo 11-07).

الفصل الخامس

٥ الأساليب البديلة

يتجاوز التقييم أحيانًا سؤال «ماذا يعرف الطالب الآن؟» إلى أسئلة أهم منه: «كيف يتعلم إذا قُدمت له المساعدة؟» و«لماذا يسلك هذا السلوك؟» و«ماذا يستطيع أن ينتج في مهمة حقيقية؟». وهي أسئلة تقصر عنها الاختبارات التقليدية. ونعرض في هذا الفصل الأساليب التي وُضعت للإجابة عنها.

ثلاثة مشاهد في مدرسة واحدة

في الصف الأول، نزار طالب انتقل حديثًا من بلد آخر، وجاءت درجته منخفضة في اختبار للمفردات العربية. هل لديه اضطراب لغوي، أم أنه لم يتعرض للعربية بعد بما يكفي؟

في الصف الرابع، طالب يرمي كتابه على الأرض في كل حصة رياضيات تقريبًا. وكلما عوقب ازداد الأمر سوءًا.

في الصف السادس، تالا طالبة درجاتها في الاختبارات متوسطة، لكنها صممت وحدها نموذجًا لنظام ري يعمل بالطاقة الشمسية لحديقة المدرسة.

يطرح كل مشهد من هذه المشاهد سؤالًا لا يجيب عنه اختبار تقليدي، والأساليب التي نتناولها في هذا الفصل وُضعت للإجابة عن هذه الأسئلة الثلاثة تحديدًا. غير أنها، شأنها شأن سائر أساليب التقييم، محكومة بحدود ينبغي أن يعيها من يبني عليها قرارًا، ولذا نقف عند هذه الحدود في كل أسلوب منها.

أهداف الفصل

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

١ يطبق نموذج الاختبار ثم التعليم ثم إعادة الاختبار على مهمة محددة، ويسجل استجابة الطالب بسلم تلميحات متدرج.

٢ يفسر نتائج تقييم دينامي لطالب من خلفية لغوية مختلفة، مميزًا بين ما يرجح نقص الفرص وما يستدعي تقييمًا لاضطراب محتمل.

٣ يصوغ من بيانات السوابق والسلوك والنتائج فرضية عن وظيفة السلوك، ويحدد الدليل اللازم لتأكيدها.

٤ يصمم مهمة أداء أصيلة بمحكات تصحيح واضحة، وينقد ثبات تقديرها إذا استُعملت في قرار عالي الأثر.

٥ يختار بين التقييم القائم على اللعب والاختبار النمائي المقنن لطفل دون الثالثة، ويعلل اختياره.

٦ يقترح مصادر أدلة لتقييم طالب ذي إعاقات شديدة ومتعددة لا تصلح له الأدوات المقننة.

٧ يحكم على كفاية الأدلة التي يقدمها أسلوب بديل لقرار بعينه في حالة جديدة، ويعلل حكمه.

مقدمة

تجيب الاختبارات التقليدية في الغالب عن سؤال واحد: ماذا يعرف الطالب الآن مقارنة بأقرانه؟ غير أن قرارات تشخيصية كثيرة تتوقف على أسئلة أخرى: هل الدرجة المنخفضة علامة اضطراب أم أثر لنقص فرص التعلم؟ ولماذا يستمر سلوك لم ينفع معه العقاب؟ وما الذي يستطيع الطالب إنتاجه في مهمة حقيقية لا يكشفها اختبار قصير؟ وماذا يفعل الطفل الصغير أو الطالب ذو الإعاقة الشديدة في حياته اليومية حين لا تصلح المقارنة بالأقران؟ والمشاهد الثلاثة في مستهل الفصل شواهد على هذه الأسئلة، ولكل منها أسلوب تقييم يلائمه، وحدود ينبغي استيعابها قبل أن يُبنى عليه قرار.

نستهل الفصل ببيان الحاجة إلى الأساليب البديلة وتمييزها من «التقييم البديل» بمعناه النظامي (القسم ٥-١)، ثم نعرض التقييم الدينامي بنماذجه وصيغتيه وصلته بالاستجابة للتدخل (القسم ٥-٢). ونتناول بعد ذلك التقييم الوظيفي للسلوك ووظائفه الشائعة وخطواته (القسم ٥-٣)، ثم التقييم الأصيل وتقييم الأداء وموقعهما في التعرف على الموهوبين (القسم ٥-٤)، فالتقييم القائم على اللعب والتقييم في الطفولة المبكرة (القسم ٥-٥). ونختم بتقييم ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة (القسم ٥-٦).

لماذا نحتاج إلى أساليب بديلة؟

٥-١

الاختبارات التقليدية، الرسمية منها وغير الرسمية، تقيس غالبًا **ناتج** التعلم في لحظة معينة: ماذا يعرف الطالب الآن؟ وهذا مفيد، لكنه يفترض أن كل الطلاب حصلوا على فرص تعلم متكافئة، وأن الأداء في موقف الاختبار يعكس الأداء في الحياة. وحين لا يصح هذا الافتراض، نحتاج إلى أسئلة أخرى:

جدول ٥-١: الأساليب البديلة والسؤال الذي يطرحه كل منها.

الأسلوب	السؤال الذي يطرحه	أين يفيد أكثر
التقييم الدينامي	كيف يتعلم الطالب حين نعلمه؟ وكم يستفيد من المساعدة؟	الطلاب من خلفيات لغوية وثقافية مختلفة، والتمييز بين نقص الفرص والاضطراب
التقييم الوظيفي للسلوك	ما الذي يدفع الطالب إلى هذا السلوك؟ وما الذي يحافظ عليه؟	المشكلات السلوكية، وبناء خطط التدخل السلوكي
التقييم الأصيل	ماذا يستطيع الطالب أن ينتج في مهمة حقيقية ذات معنى؟	الموهبة والإبداع، والمهارات التي لا تظهر في الاختبارات القصيرة
التقييم القائم على اللعب	كيف يتصرف الطفل الصغير في نشاطه الطبيعي؟	الطفولة المبكرة، والأطفال الذين لا يستجيبون لمواقف الاختبار
التقييم في الروتين والبيئة	ماذا يفعل الطالب فعلًا، وبأي مساعدة، في مواقف حياته اليومية؟	ذوو الإعاقات الشديدة والمتعددة الذين لا تناسبهم الأدوات المقننة

ولهذه الأساليب سند في التنظيم السعودي. فالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة تنص في باب القياس والتشخيص على استعمال «أساليب رسمية وغير رسمية»، وعلى «عدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد عند تحديد أهلية التلميذ»، وتجيز وضع التلميذ تحت الملاحظة «لمدة فصل دراسي كامل» عند الحاجة (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، المادة ٨٠). والأساليب البديلة هي ما يملأ هذه المساحة بأدلة منظمة، بدل أن تبقى الملاحظة انطباعًا عامًا.

⚠ **تنبيه اصطلاحي: «الأساليب البديلة» غير «التقييم البديل»**

نستعمل في هذا الفصل «الأساليب البديلة» بمعنى أساليب تكمل الاختبار التقليدي بأسئلة أخرى. أما في الأدبيات الأمريكية فمصطلح **التقييم البديل** (Alternate assessment) له معنى نظامي محدد: اختبار تحصيلي على مستوى الولاية يؤديه الطلاب ذوو الإعاقات المعرفية الأشد، ويُقاس فيه أداؤهم بمعايير تحصيل بديلة لا بمعايير الصف. ويحدد قانون «كل طالب ينجح» سقفًا لنسبة من يُقيَّمون بهذا التقييم، هو ١% من مجموع الطلاب الذين يُختبرون في الولاية في المادة الواحدة (Every Student Succeeds Act, 2015). فإذا صادف القارئ المصطلح في تقرير أو دراسة أجنبية، فالمقصود غالبًا هذا المعنى النظامي الضيق. ونعرض تقييم هذه الفئة من الطلاب في القسم ٥-٦.

٥-٢ التقييم الدينامي

يستند **التقييم الدينامي** (Dynamic assessment) إلى فكرة للعالم الروسي ليف فيغوتسكي تُسمى **منطقة النمو القريبة** (Zone of proximal development)، وهي المسافة بين ما يستطيع الطفل فعله وحده، وما يستطيع فعله بمساعدة من هو أكثر منه خبرة (Vygotsky, 1978). فقد يحصل طفلان على الدرجة نفسها حين يعمل كل منهما وحده، لكن أحدهما يتقدم بسرعة بعد تلميح بسيط، والآخر لا يتقدم إلا بمساعدة كبيرة. والفرق بينهما لا يظهر في اختبار تقليدي، لكنه يكشف الكثير عن قدرتهما على التعلم.

ولهذا يختلف التقييم الدينامي عن التقليدي في أن الفاحص يتخلى عن الحياد، فيتدخل ويعلّم عمدًا، ثم يقيس أثر تعليمه. وقد طوّر رؤفين فيورشتاين وزملاؤه هذه الفكرة في أداة تُسمى **أداة تقييم إمكانية التعلم** (Learning Potential Assessment Device, LPAD)، تعتمد على ما سمّاه فيورشتاين **خبرة التعلم الموسَّطة** (Mediated learning experience)، أي أن يقف شخص راشد وسيطًا بين الطفل والمهمة، فيوجه انتباهه، وينظم له المعلومات، ويساعده على فهم الاستراتيجية ونقلها إلى مواقف أخرى (Feuerstein et al., 1979).

النموذج الأشهر: اختبار ثم تعليم ثم إعادة اختبار

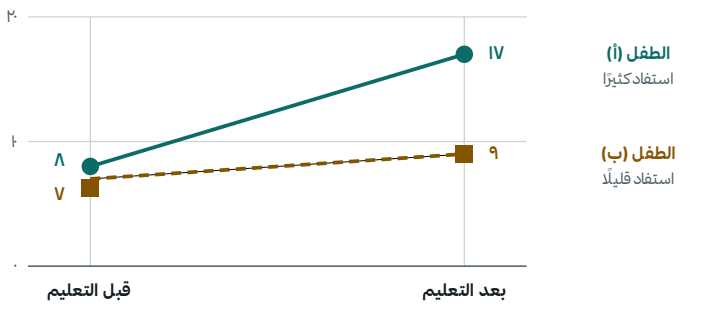


شكل ٥-١: نموذج الاختبار ثم التعليم ثم إعادة الاختبار. والأهم من الدرجة الأخيرة مقدار التحسن وطريقة الاستجابة أثناء التعليم.

ويسجل الفاحص أثناء التعليم الموسط ملاحظات عن **القابلية للتعديل** (Modifiability)، أي مدى استفادة الطالب من التعليم: هل انتبه الطالب؟ هل طبق الاستراتيجية الجديدة؟ هل احتاج إلى تكرار كثير؟ هل نقلها إلى مهمة مختلفة قليلًا؟

التمييز بين الاختلاف والاضطراب

من أهم استخدامات التقييم الدينامي التمييز بين طالب منخفض الأداء لأنه لم يتعرض للغة أو للمهارة بما يكفي، وطالب منخفض الأداء لأن لديه اضطرابًا فعليًا. وقد أظهرت دراسة على أطفال من خلفيات لغوية متنوعة أن الأطفال ذوي النمو اللغوي الطبيعي تحسنوا بوضوح بعد جلستين قصيرتين عن استراتيجيات تسمية الأشياء، بينما تحسن الأطفال ذوو الاضطراب اللغوي قليلًا، رغم أن المجموعتين بدأتا بدرجات منخفضة متقاربة (Peña et al., 2001).



شكل ٥-٢: مثال افتراضي لطفلين بدأ كلاهما بدرجة منخفضة (٨ و٧ من ٢٠). الطفل (أ)، بالخط المتصل والنقاط الدائرية، قفز إلى ١٧ بعد جلستين، مما يرجح أن انخفاض درجته الأولى سببه نقص الفرص. أما الطفل (ب)، بالخط المتقطع والنقاط المربعة، فبقي منخفضًا رغم التعليم نفسه، مما يستدعي تقييمًا أعمق لاحتمال وجود اضطراب.

لنعد إلى نزار في المشهد الافتتاحي. درجته المنخفضة في اختبار المفردات لا تقول شيئًا عن سببها. فيعلّمه الفاحص في جلستين قصيرتين أسماء مجموعة جديدة من الأشياء، ويعلّمه معها استراتيجية: أن يسأل عن اسم ما لا يعرفه، وأن يربط الاسم الجديد بفئته (هذا من الفواكه، وهذا من أدوات المطبخ). ثم يقيس تعلمه مجموعة مماثلة لم يُعلَّمها. فإن جاء أداؤه على هيئة الطفل (أ) في الشكل ٥-٢، فتعلم بسرعة، ونقل الاستراتيجية، واحتاج إلى تلميحات قليلة، رجّح ذلك أن انخفاض درجته يعكس قلة تعرضه للعربية، فيكون الإجراء المناسب دعمًا لغويًا مكثفًا ومتابعة. وإن جاء على هيئة الطفل (ب)، فالخطوة التالية استكمال التقييم قبل أي حكم باضطراب لغوي، ومن أهم أسئلته: كيف نمت لغته الأم؟ فالاضطراب اللغوي الحقيقي يظهر في اللغتين، أما صعوبة اكتساب لغة ثانية فتقتصر على اللغة الجديدة.

التلميحات المتدرجة

من صور التقييم الدينامي أن يقدم الفاحص **تلميحات متدرجة** (Graduated prompts) من العام إلى الخاص، ويحسب عدد التلميحات التي احتاجها الطالب حتى يصل إلى الإجابة. فالطالب الذي يحتاج إلى تلميح واحد عام يختلف كثيرًا عن الطالب الذي يحتاج إلى أن يُعطى الحل خطوة خطوة.

١	«فكر مرة أخرى في المسألة.»
٢	«ما المطلوب في السؤال؟ أعد قراءته.»
٣	«هل تذكر مسألة مشابهة حللناها قبل قليل؟»
٤	«انظر إلى هذين الرقمين. ما العلاقة بينهما؟»
٥	عرض الخطوة الأولى من الحل، وطلب إكمال الباقي.
٦	عرض الحل كاملًا مع الشرح، ثم إعطاء مسألة مماثلة.

شكل ٥-٣: سلم تلميحات متدرج من الأعم إلى الأخص. يسجل الفاحص رقم التلميح الذي وصل عنده الطالب إلى الحل، ثم هل نقل ما تعلمه إلى مسألة جديدة.

صيغتان للتقييم الدينامي

يميز ستيرنبرغ وغريغورينكو بين صيغتين رئيستين يُبنى عليهما أغلب ما يُطبق من التقييم الدينامي (Sternberg & Grigorenko, 2002). الأولى تضع التعليم كله بين اختبارين، والثانية توزعه على البنود نفسها، كما في سلم التلميحات السابق:

جدول ٥-٢: صيغتا التقييم الدينامي وما تقيسه كل منهما.

الصيغة	كيف تُطبق	ما الذي يُسجل	متى تناسب
صيغة «الشطيرة» (Sandwich format)	اختبار قبلي، ثم جلسة تعليم أو أكثر، ثم اختبار بعدي بمهمة مماثلة	الفرق بين الاختبارين، ونقل التعلم إلى مهمة جديدة	حين يُراد معرفة أثر تعليم مكثف في مهارة محددة، كتعلم مفردات جديدة
صيغة «الكعكة» (Cake format)	يُقدَّم كل بند، فإن أخطأ الطالب قُدمت له تلميحات متدرجة في البند نفسه حتى يصل إلى الحل	عدد التلميحات ونوعها في كل بند، وتناقصها مع تقدم البنود	حين يُراد رسم صورة دقيقة لمقدار المساعدة التي يحتاج إليها الطالب ونوعها

ويختلف التقييم الدينامي أيضًا في درجة تقنينه. فبعض صوره مرنة إكلينيكية، يكيف فيها الفاحص وساطته بحسب ما يراه من الطالب، كما في أسلوب فيورشتاين. وبعضها مقنن، يقدم فيه الفاحص التلميحات نفسها بالترتيب نفسه لكل طالب. والصور المرنة أغنى بالمعلومات عن طريقة تعلم الطالب، لكن المقننة أيسر في المقارنة بين الطلاب وأقرب إلى متطلبات الثبات.

التقييم الدينامي والاستجابة للتدخل

يلتقي التقييم الدينامي في فكرته مع نموذج **الاستجابة للتدخل** (Response to intervention, RTI) الذي يتناوله الفصل السادس: كلاهما يتجاوز مستوى الطالب إلى السؤال عن استجابته حين يُعلَّم. وقد رأت غريغورينكو أنهما ينتميان إلى عائلة واحدة من المنهجيات، سمتها الجوهرية الدمج بين التقييم والتدخل في نشاط واحد، ودعت أنصار الاستجابة للتدخل إلى الإفادة مما تراكم في التقييم الدينامي من نجاحات وإخفاقات، لأنه أقدم منه بعقود (Grigorenko, 2009). والفرق العملي بينهما في المدى الزمني ومكان التطبيق: فالاستجابة للتدخل تُرصد في الصف على مدى أسابيع بقياسات متكررة، أما التقييم الدينامي فيضغط السؤال نفسه في جلسة أو جلستين يديرهما فاحص. ولذلك يصلح التقييم الدينامي مؤشرًا أوليًا سريعًا، ولا يغني عن متابعة الاستجابة لتدخل حقيقي في الصف.

⚠ حدود التقييم الدينامي

يستغرق وقتًا أطول من الاختبار التقليدي، ويعتمد كثيرًا على مهارة الفاحص، ولا تتوافر له معايير في الغالب. ولذلك يُستخدم مكملًا للتقييم التقليدي، وتُعرض نتائجه في التقرير عرضًا وصفيًا يبين كيف استجاب الطالب للتعليم، بدل اختزالها في درجة معيارية (Haywood & Lidz, 2007).

أما ما تقوله المراجعات عن صدقه التنبئي فمتفاوت. فقد راجع كافري وزميلاه أربعًا وعشرين دراسة، ووجدوا أن قدرته على التنبؤ بالتحصيل اللاحق تختلف باختلاف صورته وفئة الطلاب ونوع المحك: فقد كانت أفضل حين لا تتوقف المساعدة على استجابة الطالب، وحين طُبق على طلاب ذوي إعاقة لا على طلاب معرضين للخطر أو عاديين، وحين كان المحك اختبارًا محكي المرجع أو تقييمًا ديناميًا مستقلًا لا اختبارًا معياريًا أو تقدير المعلم (Caffrey et al., 2008). وفي مراجعة منهجية أحدث لأربع عشرة دراسة في التعرف على عسر القراءة، فسر التقييم الدينامي تباينًا في التنبؤ لا تفسره الاختبارات التقليدية، لكن دقة التصنيف تحسنت حين جُمع مع مقاييس تقليدية، وكانت أعلى حين استهدف مهارات قريبة من القراءة كفك الرموز، وتراجعت قوته التنبئية مع تقدم العمر (Dixon et al., 2023). الخلاصة: التقييم الدينامي يضيف معلومة حقيقية، لكنه لا يصلح وحده أساسًا لقرار أهلية.

↗ للمتخصص: كيف تُقاس الاستفادة من التعليم؟

أبسط طريقة لقياس الاستفادة أن تُطرح درجة الاختبار القبلي من درجة البعدي. لكن درجة الفرق أقل ثباتًا من كل من الدرجتين، وكلما ارتفع الارتباط بين الاختبارين انخفض ثبات الفرق، لأن الخطأ في القياسين يجتمع فيه بينما يتقلص فيه التباين الحقيقي. ويتأثر الفرق كذلك بالارتداد نحو المتوسط، فالطالب الذي جاءت درجته القبلية منخفضة جدًا بسبب خطأ القياس سيبدو «مستفيدًا» حتى دون تعليم. ولهذا يلجأ المصممون إلى بدائل: الاعتماد على عدد التلميحات اللازمة (صيغة الكعكة)، أو على الدرجة البعدية بعد ضبط القبلية إحصائيًا، أو على بنود نقل التعلم إلى مهمة لم تُعلَّم. والقاعدة العملية لمن يقرأ تقريرًا ديناميًا: اقرأ «ارتفاع الدرجة ٥ نقاط» مقرونًا بنوع المساعدة التي احتاجها الطالب، وبقدرته على النقل.

٣-٥ التقييم الوظيفي للسلوك

حين يتكرر سلوك مُشكِل، يميل الناس إلى تفسيره بصفة في الطالب: «عنيد»، «مشاغب»، «يريد لفت الانتباه». أما **التقييم الوظيفي للسلوك** (Functional behavioral assessment, FBA) فيبدأ من افتراض مختلف: **كل سلوك يستمر لأنه يحقق للطالب شيئًا**. ومهمتنا أن نعرف ماذا يحقق، أي ما **وظيفته**. فإذا عرفنا الوظيفة، علمنا الطالب طريقة أنسب لتحقيقها، فيقل السلوك المشكل.

أربع وظائف شائعة للسلوك

تُصنف وظائف السلوك وفق بعدين: هل يحصل الطالب على شيء أم يهرب من شيء؟ وهل مصدر ذلك الآخرون أم إحساسه الداخلي (Iwata et al., 1994)؟ وقد يحافظ على السلوك الواحد أكثر من وظيفة لدى الطالب نفسه.

	من الآخرين أو البيئة	من داخل الجسم أو الحواس
الحصول على	**انتباه أو شيء مادي** يصرخ فيأتي المعلم ويتحدث معه. يبكي فيُعطى الجهاز اللوحي.	**إثارة حسية** يهز جسمه أو يصدر أصواتًا لأن الإحساس نفسه ممتع له، ويفعله حتى وهو وحده.
الهروب من	**مهمة أو موقف** يرمي الكتاب فيُخرج من الحصة، فيتجنب المهمة الصعبة.	**إحساس مزعج** يسد أذنيه ويخرج من القاعة المزدحمة ليهرب من الضجيج، أو يضرب رأسه حين يشعر بألم.

شكل ٥-٤: أربع وظائف شائعة للسلوك. السلوك نفسه قد يؤدي وظائف مختلفة لدى طلاب مختلفين، ولذلك تُبنى معالجته على وظيفته قبل شكله.

مفهوم خاطئ: «يفعل ذلك ليلفت الانتباه»

هذا أكثر التفسيرات شيوعًا في المدارس، وأكثرها خداعًا. فالمعلم يلتفت إلى الطالب بعد أغلب السلوكيات المزعجة، فيبدو الانتباه دائمًا «نتيجة» للسلوك. لكن حضور الانتباه بعد السلوك لا يعني أنه ما يحافظ عليه. فقد يكون الطالب يهرب من المهمة، والانتباه مجرد أثر جانبي. وسنرى في حدود التقييم الوصفي أدناه أن هذا الخلط موثق بحثيًا.

خطوات التقييم الوظيفي

1. **تعريف السلوك تعريفًا إجرائيًا**، أي وصفه بأفعال يمكن ملاحظتها وعدّها، مثل «يرمي الكتاب على الأرض» بدل «عدواني» أو «غير متعاون».
2. **جمع معلومات غير مباشرة:** مقابلات مع المعلمين والأسرة، واستبانات عن وقت حدوث السلوك ومكانه ومن يكون حاضرًا.
3. **الملاحظة المباشرة الوصفية:** تسجيل ما يسبق السلوك وما يليه في مواقفه الطبيعية على مدى عدة أيام، ويُعرف هذا بتسجيل «السوابق والسلوك والنتائج» (Antecedent-behavior-consequence, ABC).
4. **صياغة فرضية** عن الوظيفة، بناءً على النمط الذي يظهر في البيانات.
5. **التحقق من الفرضية**، إما بتجربة تدخل مبني عليها وملاحظة أثره، أو **بالتحليل الوظيفي** (Functional analysis) التجريبي الذي يغير الظروف بطريقة منظمة، ويتولاه متخصص في تحليل السلوك (Hanley et al., 2003).
6. **بناء خطة تدخل سلوكي** (Behavior intervention plan) تعلم الطالب سلوكًا بديلًا مقبولًا يحقق الوظيفة نفسها.

وتختلف مصادر المعلومات في هذه الخطوات في قوة ما تقدمه من دليل على الوظيفة، كما يبين الجدول ٥-٣:

جدول ٥-٣: مستويات الدليل في التقييم الوظيفي للسلوك.

المستوى	ما يقدمه	حدوده	من ينفذه عادة

المستوى	ما يقدمه	حدوده	من ينفذه عادة
غير مباشر (مقابلات واستبانات)	صورة سريعة عن ظروف السلوك، وفرضيات أولية	يعتمد على ذاكرة المجيب وتفسيره، وقد يختلف المجيبون	المعلم، والأخصائي، والمرشد
وصفي (تسجيل السوابق والسلوك والنتائج)	نمط فعلي من الموقف الطبيعي	ارتباطي: يبين ما يصاحب السلوك لا ما يسببه	المعلم بعد تدريب، والأخصائي
تجريبي (التحليل الوظيفي)	دليل سببي: يُغيَّر ظرف واحد ويُلاحظ أثره في السلوك	يثير السلوك عمدًا، فيحتاج إلى متخصص وموافقة الأسرة وضوابط أمان	متخصص في تحليل السلوك
تجربة تدخل مبني على الفرضية	دليل عملي: هل يقل السلوك حين تُلبى الوظيفة بطريقة مقبولة؟	أبطأ، وقد يتحسن السلوك لأسباب أخرى تصادف التدخل	الفريق المدرسي بإشراف مختص

مثال: بدر وكتاب الرياضيات

بدر هو طالب الصف الرابع في المشهد الافتتاحي، الذي يرمي كتابه في حصص الرياضيات. سجلت معلمته ما يسبق سلوكه وما يليه على مدى عشرة أيام، ثم صنفت ما يحدث بعد السلوك، لأن النتيجة التي تعقب السلوك هي ما يحافظ عليه. وهذه أمثلة من سجلها:

جدول ٥-٤: أمثلة من سجل السوابق والسلوك والنتائج لبدر.

ما حدث قبل السلوك	السلوك	ما حدث بعده
وُزعت ورقة مسائل القسمة	رمى الكتاب وقال: «لا أريد»	أُرسل إلى مكتب الوكيل
طُلب منه الحل على السبورة	رمى الكتاب	أُجلس في آخر الصف دون مهمة
بدأ نشاط جماعي في الحساب الذهني	رمى الكتاب وضرب الطاولة	أُرسل إلى المرشد الطلابي
حصة فنية حرة	لم يحدث السلوك	عمل بهدوء

٨	١	١	٠
انتهت بإبعاده عن المهمة	انتهت بانتباه المعلم	انتهت بلا تغيير	في الحصص غير الأكاديمية

النمط واضح: يحدث السلوك حين تُطلب منه مهمة حسابية، وينتهي غالبًا بإبعاده عنها. فإرساله إلى الوكيل، الذي عُدّ عقابًا، كان في الحقيقة يحقق لبدر ما يريده تمامًا، وهذا ما يفسر زيادة السلوك. وتُصاغ الفرضية على هذا النحو:

عندما **تُطلب من بدر مهمة حسابية مكتوبة أو علنية** ، **يرمي الكتاب ويرفض العمل** ، ويؤدي ذلك إلى **إبعاده عن المهمة** . لذا فوظيفة السلوك على الأرجح **الهروب من المهمة** .

لكن هذه الفرضية تبقى **مبدئية**، لأنها مبنية على سجل وصفي يبين ما صاحب السلوك لا ما سببه. ولا تتأكد إلا بتجربة تدخل مبني عليها، كأن يُعلَّم بدر طلب استراحة قصيرة فيُستجاب له ويقل الرمي، أو بتحليل وظيفي يجريه متخصص.

والسؤال الذي يطرحه التقييم بعد ذلك مهم للتشخيص: لماذا يهرب بدر من الحساب تحديدًا؟ قد تكشف الإجابة عن صعوبة تعلم في الرياضيات لم تُكتشف بعد، فيصبح السلوك عرضًا لا مشكلة مستقلة. ولذلك يُوصى بتقييم مهاراته الحسابية إلى جانب خطة التدخل السلوكي التي تعلمه أن يطلب المساعدة أو استراحة قصيرة بدل رمي الكتاب (O'Neill et al., 2015).

⚠ **حدود التقييم الوصفي**

بيانات السوابق والسلوك والنتائج ارتباطية، فهي تسجل ما يحدث بعد السلوك، لا ما يحافظ عليه. وقد قارن طومسون وإيواتا نتائج التقييم الوصفي بنتائج التحليل الوظيفي لدى اثني عشر مشاركًا، فلم تطابق النتيجة الأكثر تكرارًا في السجل الوصفي الوظيفة الفعلية إلا في ثلاث حالات. وكان الانتباه أكثر النتائج تكرارًا بعد السلوك لدى ثمانية منهم، لكن التحليل الوظيفي لم يُثبت أن الانتباه يحافظ على السلوك إلا لدى اثنين من هؤلاء الثمانية (Thompson & Iwata, 2007). أي أن السجل الوصفي يميل إلى تضخيم وظيفة الانتباه، لأن الكبار يلتفتون إلى السلوك المزعج أيًّا كانت وظيفته.

ولأن التحليل الوظيفي التقليدي طويل ويحتاج إلى ظروف مضبوطة، طُورت صيغ أقصر تناسب المدارس والعيادات. ومن أشهرها **التحليل الوظيفي المركب المبني على المقابلة** (Interview-informed synthesized contingency analysis, IISCA)، وفيه تُستخلص من مقابلة مفتوحة مع الأسرة أو المعلم الظروف التي يُرجح أنها تثير السلوك وتحافظ عليه، ثم تُجمع في موقف اختبار واحد يُقارن بموقف ضابط تتاح فيه هذه المعززات بلا شرط (Hanley et al., 2014). وقد بلغ متوسط زمن التحليل في ثلاثين تطبيقًا لهذه الصيغة نحو خمس وعشرين دقيقة (Jessel et al., 2016). وتُظهر مراجعة حديثة لعقد كامل من دراسات التحليل الوظيفي (٢٠١٢–٢٠٢٢) اتجاهًا إلى جلسات أقصر، وإلى مزيد من التطبيق في العيادات الخارجية، وإلى الجمع بين التحليل وتقييمات مكملة (Melanson & Fahmie, 2023). ويُؤخذ على الصيغة المركبة أنها تبين ما يحافظ على السلوك مجتمعًا، ولا تعزل كل وظيفة على حدة.

وفي كل صيغه يثير التحليل الوظيفي السلوك المشكل عمدًا، فلا يجريه إلا متخصص مؤهل، بموافقة مكتوبة من الأسرة، وبمعايير معلنة لإيقاف الجلسة إذا صار السلوك خطرًا.

في السياق السعودي: من يجري التقييم الوظيفي؟

تسند القواعد التنظيمية القياس والتشخيص إلى فريق متعدد التخصصات، ومن أعضائه «معلم التدريبات السلوكية (أخصائي نفسي)»، وتذكر من مهامه استعمال أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية «مثل المقابلة والملاحظة وقوائم الشطب» (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، المواد ٤٨–٤٩ و٨١). فالمقابلة والملاحظة الوصفية، وهما عماد المستويين الأول والثاني في الجدول ٥-٣، من صميم دور هذا العضو في الفريق. أما التحليل الوظيفي التجريبي، فلم نجد نصًا تنظيميًا منشورًا يحدد من يجريه في المدارس أو يشترط له تأهيلًا بعينه.

سؤال للتأمل: إن لم يكن في مدرستك متخصص في تحليل السلوك، فما الذي يمكن للفريق أن يفعله بأمان للتحقق من فرضية مثل فرضية بدر؟

التقييم الوظيفي والتشخيص

التقييم الوظيفي لا يشخص اضطرابًا، لكنه يكمل التشخيص من جهتين: يمنع تفسير سلوك له وظيفة واضحة على أنه دليل على اضطراب انفعالي، ويكشف أحيانًا عن حاجة خفية، كصعوبة تعلم أو حساسية حسية أو ضعف في التواصل.

٥-٤ التقييم الأصيل وتقييم الأداء

التقييم الأصيل (Authentic assessment)، ويقرب منه **تقييم الأداء** (Performance assessment)، يطلب من الطالب أن يؤدي مهمة تشبه ما يفعله الناس في الحياة الحقيقية، بدل الإجابة عن أسئلة منفصلة. فبدل أن يختار الطالب الإجابة الصحيحة في سؤال عن مساحة المستطيل، يُطلب منه أن يخطط حديقة صغيرة بميزانية محددة وبحسب ما تحتاجه من عشب وسياج (Wiggins, 1990). ويُصحح الأداء بـ**سلم تقدير لفظي** (Rubric)، وهو غير «مقاييس التقدير» التي يملؤها المعلم أو الوالد عن سلوك الطالب: فسلم التقدير اللفظي يحدد **محكات التصحيح** ويصف مستويات الإتقان في كل محك.

جدول ٥-٥: الاختبار التقليدي والتقييم الأصيل.

الجانب	الاختبار التقليدي	التقييم الأصيل
المهمة	أسئلة قصيرة منفصلة	مهمة متكاملة في سياق حقيقي
ما يقيسه	المعرفة والتذكر غالبًا	التطبيق والتخطيط والإبداع والتواصل
الإجابة	واحدة صحيحة غالبًا	قد تتعدد الحلول الجيدة
التصحيح	مفتاح إجابة	سلم تقدير لفظي بمحكات تصحيح واضحة
نقطة الضعف	قد لا يعكس القدرة على التطبيق	يستغرق وقتًا، ويتأثر بالمصحح وباختيار المهمة، فيحتاج ثباته إلى عناية خاصة

التقييم الأصيل في التعرف على الموهوبين

للتقييم الأصيل مكانة خاصة في التعرف على الموهبة، لأن كثيرًا من الموهوبين لا تظهر قدراتهم في الاختبارات المقننة، خصوصًا من ينتمون إلى خلفيات لغوية أو اقتصادية أقل حظًا، أو من لديهم إعاقة تخفي قدراتهم، وهم مزدوجو الاستثنائية (ويتناولهم الفصل الثالث عشر). ومن أشهر النماذج في ذلك مشروع «اكتشاف» (DISCOVER) الذي طورته الباحثة جون ميكر، وفيه يلاحظ مقيّمون مدربون الأطفال وهم يحلون مشكلات متدرجة من المغلقة إلى المفتوحة تمامًا، في مجالات متعددة، ويسجلون طريقة تفكيرهم وحلولهم (Maker, 1996).

ولهذا النموذج أدلة من بيئة عربية. ففي دراسة على ٢٤٨ طالبًا وطالبة من الصفوف الثالث إلى الخامس في مدرستين خاصتين في بيروت، ارتبطت تقديرات «اكتشاف» في الذكاء المكاني ارتباطًا مرتفعًا بدرجات مصفوفات رافن المتتابعة، بينما جاء ارتباط تقديراته في الذكاء اللغوي بها منخفضًا، وهو نمط متوقع لأن رافن اختبار غير لفظي. وحُدد ١٤.٥% من العينة دون فروق بين الجنسين، وأيدت مقابلات الأسر والمعلمين النتائج في أغلبها. وخلصت الباحثة إلى صلاحية النموذج للتعرف في لبنان، مع الحاجة إلى مزيد من البحث (Sarouphim, 2009). ويُلاحظ أن العينة من مدارس خاصة في عاصمة واحدة، فلا تُعمم نتائجها على المدارس الحكومية أو الريفية، ولم نقف عند إعداد الكتاب على دراسة منشورة لصدق النموذج في المدارس السعودية.

وتالا في المشهد الافتتاحي مثال على ما يكشفه هذا النوع من التقييم. فدرجاتها المتوسطة في الاختبارات لا تكشف ما أظهرته المهمة الحقيقية من قدرة على حل المشكلات والتصميم والمثابرة. وهذا لا يعني أنها موهوبة بالضرورة، لكنه يعني أنها تستحق تقييمًا أوسع يضم أدلة أخرى (ويتناول الفصل الثاني عشر التعرف

على الموهوبين بالتفصيل).

ثبات التقدير وصدقه حين يرتفع أثر القرار

جاذبية التقييم الأصيل تجعل أسئلة القياس أشد إلحاحًا حين تُبنى عليه قرارات عالية الأثر، كالقبول في برنامج أو الحرمان منه. وقد وثقت التجارب الواسعة ثلاث مشكلات:

- **ثبات المصححين:** في برنامج ولاية فيرمونت الأمريكية لتقييم الكتابة والرياضيات بملفات الإنجاز، جاء اتفاق المصححين منخفضًا إلى حد لم يسمح باستعمال الدرجات في مقارنات موثوقة بين المدارس والطلاب، مع أن المعلمين أفادوا بأثر إيجابي له في ممارساتهم التدريسية (Koretz et al., 1994).
- **تباين المهام:** أداء الطالب في مهمة أداء واحدة يختلف كثيرًا عن أدائه في مهمة أخرى من المجال نفسه، وكان هذا المصدر من الخطأ أكبر من اختلاف المصححين في دراسات شافلسون وزملائه. فالحكم الموثوق يحتاج إلى عدد من المهام، مهما بلغ غنى المهمة الواحدة (Shavelson et al., 1993).
- **صدق يتجاوز المظهر:** كون المهمة «حقيقية» لا يثبت صدقها. ولذلك اقترح لين وزميلاه محكات للتحقق من صدق التقييمات المعقدة، منها العواقب، والعدالة، وقابلية التعميم والنقل، والتعقيد المعرفي، وجودة المحتوى وتغطيته، والكلفة (Linn et al., 1991).

والنتيجة العملية: يدخل التقييم الأصيل قرار الموهبة دليلًا من بين أدلة، لا بوابة وحيدة. ويُقوى بتدريب المصححين على سلم التقدير اللفظي بأمثلة محلولة، وبأن يصحح كل منتج مصححان مستقلان يُحسب اتفاقهما، وبأن يُبنى الحكم على أكثر من مهمة.

٥-٥ التقييم القائم على اللعب والتقييم في الطفولة المبكرة

لا يقوى الأطفال الصغار، ولا سيما قبل سن المدرسة، على الجلوس بهدوء أمام فاحص غريب يطرح عليهم الأسئلة، وإذا أُلزموا بذلك قاس الاختبار خوفهم أو مللهم أكثر مما يقيس قدراتهم. والسبيل إلى تجاوز ذلك أن يُلاحظ الطفل في النشاط الذي يألفه: اللعب.

وفي **التقييم القائم على اللعب** (Play-based assessment)، يلعب الطفل في غرفة فيها ألعاب مختارة بعناية، مع أحد والديه ثم مع ميسّر مدرب، بينما يلاحظه فريق متعدد التخصصات، كأخصائي التخاطب والمعالج الوظيفي والأخصائي النفسي ومعلم التربية الخاصة. ويعطي هذا النموذج معلومات عن أربعة مجالات نمائية في وقت واحد (Linder, 2008):

الحسي الحركي	الانفعالي الاجتماعي	التواصل واللغة	المعرفي
كيف يتحرك، ويمسك الأشياء، ويستجيب للأصوات والملمس.	كيف يتفاعل مع والديه ومع الغريب، ويعبر عن مشاعره، وينظمها.	كيف يطلب ويعلق ويفهم، بالكلمات أو الإشارات.	كيف يحل المشكلات، ويقلد، ويلعب لعبًا تخيليًا.

شكل ٥-٥: المجالات النمائية الأربعة التي يلاحظها الفريق في التقييم القائم على اللعب في جلسة واحدة.

وتقوم بعض الأدوات المقننة على الفكرة نفسها، مثل جدول الملاحظة التشخيصي للتوحد (ADOS-2)، الذي يستخدم أنشطة لعب مقننة لاستثارة سلوكيات التواصل والتفاعل الاجتماعي وملاحظتها. والفرق أن التقييم القائم على اللعب أكثر مرونة وشمولًا لجوانب النمو كلها، بينما الجدول مقنن ومركز على سمات اضطراب طيف التوحد (ويتناوله الفصل التاسع بالتفصيل).

لمعلمة الطفولة المبكرة

وقت اللعب الحر في الروضة فرصة يومية لتقييم لا يشعر به الطفل. لاحظي: مع من يلعب؟ هل يقلد الأطفال الآخرين؟ هل يلعب لعبًا تخيليًا، كأن يطعم الدمية؟ كيف يتصرف حين يأخذ منه طفل لعبته؟ وسجلي ملاحظاتك بطريقة منظمة: التاريخ والوقت، والموقف، وما فعله الطفل وقاله بالضبط، بعبارات تصف ما رأيتِه لا ما تستنتجينه.

التقييم من الولادة إلى الثالثة: ما الذي يختلف؟

تقييم الرضيع والطفل الذي لم يبلغ الثالثة ليس تقييمًا لطفل أكبر بأدوات أصغر. فالنمو في هذه السنوات سريع ومتفاوت، والطفل لا يُقيَّم بمعزل عن أسرته، والغاية الأولى تحديد من يحتاج إلى **التدخل المبكر** (Early intervention) وما الذي يحتاج إليه، ويأتي التصنيف بعد ذلك. ففي الولايات المتحدة مثلًا يغطي هذه المرحلةَ الجزءُ (ج) من قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، وتُبنى الأهلية فيه على تأخر نمائي تحدده كل ولاية أو على حالة مشخصة يُرجح أن تؤدي إلى تأخر، وتُكتب للطفل خطة خدمات أسرية فردية لا خطة تربوية فردية (Individuals with Disabilities Education Act, 2004). ويلخص الجدول ٥-٦ ما يترتب على خصائص هذه المرحلة:

جدول ٥-٦: خصائص التقييم من الولادة إلى الثالثة وما تعنيه للمقيّم.

خاصية المرحلة	ما تعنيه للمقيّم
النمو سريع وغير منتظم، وتتأثر الأداءات بالنوم والجوع والمرض والألفة	الدرجة في هذا العمر أقل استقرارًا وأضعف تنبؤًا بالمستقبل منها في سن المدرسة. فلا يُبنى على جلسة واحدة حكم دائم، ويُعاد التقييم على فترات قصيرة
كثير من أدوات الصغار يفتقر إلى أرضية كافية وتدرج مناسب في البنود	قد يحصل طفلان مختلفان في قدرتهما على الدرجة الدنيا نفسها. فيُفحص في الدليل الفني مدى الأرضية وتدرج البنود في عمر الطفل قبل اختيار الأداة (Bracken, 1987)
الأسرة هي المصدر الأهم للمعلومات والشريك الأول في الخدمة	تُشرك الأسرة في التخطيط للتقييم وفي تنفيذه وفي تفسير نتائجه، ويُسأل عن أولوياتها ومخاوفها وروتين يومها
الطفل يُظهر أفضل ما لديه في بيئته المألوفة	تُفضَّل الملاحظة في البيت أو الحضانة أثناء الروتين اليومي، كالأكل واللبس واللعب، على غرفة الاختبار وحدها
المجالات النمائية متشابكة	يُقيَّم الطفل بفريق متعدد التخصصات، وبأساليب متعددة تجمع تقرير الوالدين والملاحظة والأداة المقننة

وتؤكد الممارسات الموصى بها في التدخل المبكر هذه المبادئ: إشراك الأسرة، وتعدد الأساليب والمصادر، والتقييم في البيئات الطبيعية، ومناسبة الأدوات للغة الطفل وثقافته (Division for Early Childhood, 2014). ولا يعني ذلك الاستغناء عن الأدوات المقننة. فحين يُطلب تحديد مقدار التأخر لقرار أهلية، تُستعمل أداة نمائية مقننة فرديًا، مثل مقياس بايلي لنمو الرضع والأطفال الصغار في إصداره الرابع (**Bayley-4**)، الذي يغطي من عمر ستة عشر يومًا إلى اثنين وأربعين شهرًا في المجالات المعرفية واللغوية والحركية، ويُكمَّل بمقاييس للسلوك الانفعالي الاجتماعي والتكيفي (Bayley & Aylward, 2019). والأداة المقننة واللعب لا يتنافسان: الأولى تجيب عن «كم التأخر؟» مقارنة بالأقران، والثاني يجيب عن «كيف يعمل الطفل؟» في حياته.

في السياق السعودي: التدخل المبكر والكشف المبكر

الإطار النظامي: ينص نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في مادته الثامنة على «تصميم وتنفيذ برامج التدخل المبكر للأطفال من ذوي الإعاقة»، وعلى توفير «أدوات القياس والتشخيص الحديثة» وتكييفها (نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ١٤٤٥هـ). ويحدد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة فئتين في التدخل المبكر: الأطفال **المتأخرون نمائيًا**، وهم من لديهم تأخر «بواقع انحرافين معياريين دون المتوسط في اثنين أو أكثر من المجالات» أو «بنسبة مقدارها ٢٥%»، والأطفال **في حالة خطر**، وهم من تعرضوا لثلاثة عوامل خطر بيئية على الأقل، على ألا يزيد العمر على ست سنوات (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ).

مثال على نسبة التأخر: غيث في الثانية والنصف (٣٢ شهرًا)، وأداؤه في التواصل يعادل أداء طفل في الرابعة والعشرين من عمره. فالتأخر ٨ أشهر من ٣٢، أي ٢٥%، فيبلغ الحد المذكور في هذا المجال. لكن ينبغي الحذر من هذه الطريقة: فالأعمار المكافئة ليست وحدات متساوية، وتأخر ثمانية أشهر في الثانية غيره في الخامسة، والعمر المكافئ أقل ثباتًا من الدرجة المعيارية. ولذلك يحسن أن يُقرن حساب النسبة بدرجة معيارية من أداة مقننة، وبملاحظة للطفل في روتينه.

الكشف عند الولادة: يعمل «البرنامج الوطني للفحص المبكر لحديثي الولادة للحد من الإعاقة» منذ عام ٢٠٠٥م، ويفحص المولود خلال أول ٢٤–٧٢ ساعة، وبلغ عدد الأمراض المشمولة سبعة عشر مرضًا منذ ١٤٣٥هـ (وزارة الصحة، ٢٠١٦). ويعمل برنامج وطني لفحص سمع المواليد منذ عام ٢٠١٦م، وقد بلغت تغطيته في عام ٢٠٢١م نحو ٩٢.٦% من المواليد (Alothman et al., 2024). غير أن مراجعة منهجية حديثة رصدت تحديات، منها ضعف الوعي، وفقدان المتابعة بعد الإحالة، وضعف أنظمة تتبع البيانات (Alanazi & Nicholson, 2025). فالكشف عند الولادة لا يغني عن متابعة النمو بعدها، وأكثر حالات التأخر النمائي لا تكشفها فحوص المواليد.

سؤال للتأمل: إذا أحيلت إليك طفلة في الثانية لتأخر في الكلام، فما المصادر التي تجمع منها الأدلة قبل أن تقرر أنها تبلغ حد «التأخر النمائي» في الدليل؟

٦-٥ تقييم ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة

يضم الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة بين فئاته «تعدد العوق» و«الصم المكفوفين» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). والطلاب في هاتين الفئتين، ومعهم ذوو الإعاقة الفكرية الشديدة، هم أكثر من تخذلهم الأدوات المقننة. فأغلب الاختبارات تفترض أن الطالب يرى المادة، ويسمع التعليمات، ويشير أو يتكلم

ليجيب، ويحافظ على انتباهه دقائق متصلة. فإذا غاب شرط من هذه الشروط، لم يعد الاختبار يقيس ما وُضع لقياسه. وحتى حين يمكن تطبيقه، تقع درجة الطالب غالبًا عند أرضية الاختبار، فلا تميز بين طالب وآخر، ولا تقول شيئًا عما يستطيعه فعلًا. وتكييف طريقة التطبيق قد يمكّن الطالب من الإجابة، لكنه يخرج بالاختبار عن ظروف تقنينه، فلا تصح مقارنة درجته بالمعايير.

لذلك ينتقل السؤال في هذه الفئة من «أين يقع الطالب مقارنة بأقرانه؟» إلى «ماذا يفعل الآن، وبأي مساعدة، وما الخطوة التالية التي يمكن تعليمها؟». وتتضافر الأساليب البديلة كلها في الإجابة:

جدول ٥-٧: مصادر الأدلة حين لا تصلح الأدوات المقننة.

المصدر	ما يجيب عنه	مثال
الملاحظة في الروتين اليومي على فترات متكررة	ما يفعله الطالب فعلًا، ومقدار المساعدة التي يحتاجها في كل خطوة	في وجبة الإفطار: هل يمد يده نحو الكوب؟ هل يفتح فمه حين تقترب الملعقة؟
مقابلة الأسرة ومن يعملون معه يوميًا	أفضل أداء للطالب، وكيف يعبر عن الرغبة والرفض والانزعاج	«يهدأ حين يسمع صوت أخيه»، «يدير رأسه حين لا يريد الطعام»
تقييم التواصل في المرحلة ما قبل الرمزية	بأي وسيلة يتواصل: حركة الجسم، أو الصوت، أو الإيماءة، أو الشيء الملموس، أو الصورة	يلمس الكوب ليطلب الماء، فيصبح الكوب رمزًا لمسيًا يُبنى عليه
التقييم الوظيفي للبصر والسمع	كيف يستعمل ما لديه من بصر وسمع في مواقف الحياة، إلى جانب حدته في العيادة	من أي مسافة وفي أي جهة يلتفت إلى لعبة مضيئة؟
تقييم التفضيلات	ما الذي يحبه ويمكن أن يكون معززًا في التعليم	تقديم شيئين معًا وتسجيل ما يختاره عبر عدة محاولات
الاستجابة للتعليم المنظم	هل يتعلم مهارة محددة حين تُعلَّم بخطوات ثابتة، وبأي سرعة؟	بيانات يومية عن عدد المحاولات التي نجح فيها في مهارة واحدة، وهو منطق التقييم الدينامي نفسه

ولحالة الطالب الصحية أثر كبير في أدائه في هذه الفئة، فالتعب ونوبات الصرع والأدوية والوضعية الجسمية قد تغير الصورة من يوم إلى يوم. ولذلك يُجمع الدليل على عدة أيام وفي أوقات مختلفة، ويُسجل مع كل ملاحظة ما يؤثر في حالة الطالب يومها. ويشارك في التقييم فريق يضم الأسرة ومعلم التربية الخاصة

ومختصين في الحركة والتواصل والبصر والسمع بحسب الحالة، وهذا ما يقتضيه أيضًا شرط الدليل التنظيمي بـ«عدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). وتعرض فصول الفئات تقييم الإعاقة الفكرية الشديدة والإعاقات الحسية والمتعددة بتفصيل أكبر.

خاتمة

يجمع بين الأساليب التي تناولناها في هذا الفصل أنها تنقل السؤال من موقع الطالب بين أقرانه إلى ما يكشفه أداؤه في ظروف محددة: استجابته للتعليم في التقييم الدينامي، ووظيفة سلوكه في التقييم الوظيفي، وإنتاجه في مهمة حقيقية في التقييم الأصيل، وما يفعله في روتينه اليومي لدى الأطفال الصغار وذوي الإعاقات الشديدة. ويترتب على ذلك أن يُفهم السلوك قبل التدخل فيه، إذ قد يكون ما يُعد عقابًا هو عينه ما يحافظ على السلوك إذا كانت وظيفته الهروب، وأن تُعامل الدرجة المنخفضة لطالب قليل التعرض للغة التعليم سؤالًا عن الفرص قبل أن تكون دليلًا على اضطراب.

غير أن لهذه الأساليب حدودها كذلك: فالقيمة التنبئية للتقييم الدينامي متفاوتة، فلا يصلح وحده أساسًا لقرار أهلية، والفرضية المبنية على السجل الوصفي تبقى مبدئية حتى تؤكدها تجربة تدخل أو تحليل وظيفي، وثبات المصححين وتباين المهام يجعلان التقييم الأصيل دليلًا من بين أدلة، والدرجات في السنوات الأولى غير مستقرة. فقيمة هذه الأساليب كامنة في أنها تستكمل الصورة التي ترسمها الاختبارات التقليدية وتثريها.

٧-٥ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

- الأساليب البديلة تطرح أسئلة لا تجيب عنها الاختبارات التقليدية: كيف يتعلم الطالب؟ ولماذا يتصرف هكذا؟ وماذا ينتج في مهمة حقيقية؟ وماذا يفعل في حياته اليومية؟ وهي غير «التقييم البديل» بمعناه النظامي الأمريكي.
- التقييم الدينامي يقيس الاستجابة للتعليم بصيغة «الشطيرة» أو «الكعكة»، ويساعد في التمييز بين نقص الفرص والاضطراب الفعلي. وله قيمة تنبئية تضاف إلى الاختبارات التقليدية، لكنها متفاوتة، فلا يصلح وحده أساسًا لقرار أهلية.
- التقييم الدينامي والاستجابة للتدخل من عائلة واحدة: الأول يضغط السؤال في جلسة، والثاني يرصده في الصف على مدى أسابيع.

- التقييم الوظيفي يبحث عن وظيفة السلوك، والوظائف الشائعة أربع: الحصول على شيء أو الهروب منه، من الآخرين أو من الحواس. وما يُعد عقابًا قد يكون هو ما يحافظ على السلوك إذا كانت وظيفته الهروب.
- السجل الوصفي ارتباطي ويميل إلى تضخيم وظيفة الانتباه، فالفرضية المبنية عليه مبدئية حتى تؤكدها تجربة تدخل أو تحليل وظيفي يجريه متخصص.
- التقييم الأصيل يكشف قدرات لا تظهر في الاختبارات القصيرة، وهو مهم في التعرف على الموهوبين. لكن ثبات المصححين وتباين المهام يفرضان أن يكون دليلًا من بين أدلة، مبنيًا على أكثر من مهمة ومصححَين مستقلين.
- التقييم القائم على اللعب يناسب الأطفال الصغار. وتقييم ما دون الثالثة يقوم على الأسرة والبيئة الطبيعية والفريق، ويجمع بين اللعب والأداة النمائية المقننة، مع الحذر من عدم استقرار الدرجات في هذا العمر.
- مع ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة ينتقل السؤال من المقارنة بالأقران إلى ما يفعله الطالب الآن وبأي مساعدة، ويُجمع الدليل من الروتين والأسرة وتقييم التواصل والتفضيلات والاستجابة للتعليم المنظم.

مسرد المصطلحات

التقييم البديل Alternate assessment	في النظام الأمريكي: اختبار تحصيلي بمعايير تحصيل بديلة لذوي الإعاقات المعرفية الأشد، ولا يُقصد به «الأساليب البديلة» في هذا الفصل.
منطقة النمو القريبة Zone of proximal development	المسافة بين ما يستطيعه الطفل وحده، وما يستطيعه بمساعدة من هو أكثر خبرة.
التقييم الدينامي Dynamic assessment	تقييم يتدخل فيه الفاحص ويعلّم عمدًا، ثم يقيس أثر التعليم وطريقة الاستجابة له.
خبرة التعلم الموسَّطة Mediated learning experience	تعلّم يقف فيه راشد وسيطًا بين الطفل والمهمة، فيوجه انتباهه وينظم له المعلومات ويساعده على نقل ما تعلمه.

التلميحات المتدرجة Graduated prompts	مساعدات يقدمها الفاحص من الأعم إلى الأخص، ويُسجل عدد ما احتاجه الطالب منها للوصول إلى الحل.
صيغة الشطيرة وصيغة الكعكة Sandwich and cake formats	صيغتان للتقييم الدينامي: الأولى تضع التعليم بين اختبار قبلي وبعدي، والثانية تقدم التلميحات داخل كل بند.
القابلية للتعديل Modifiability	مدى استفادة الطالب من التعليم الموسط وقدرته على نقل ما تعلمه.
التقييم الوظيفي للسلوك Functional behavioral assessment	عملية لتحديد وظيفة السلوك المشكل والظروف التي تثيره وتحافظ عليه.
وظيفة السلوك Behavior function	ما يحققه السلوك للشخص، كالحصول على انتباه أو الهروب من مهمة.
التقييم الوصفي Descriptive assessment	تسجيل ما يسبق السلوك وما يليه في مواقفه الطبيعية دون تغيير الظروف، وهو يبين ما يصاحب السلوك لا ما يسببه.
التحليل الوظيفي Functional analysis	تغيير الظروف بطريقة منظمة لاختبار الفرضية عن وظيفة السلوك تجريبيًا.
التحليل الوظيفي المركب المبني على المقابلة Interview-informed synthesized contingency analysis	صيغة مختصرة من التحليل الوظيفي تجمع الظروف المستخلصة من مقابلة مفتوحة في موقف اختبار واحد يقارن بموقف ضابط.
خطة التدخل السلوكي Behavior intervention plan	خطة مبنية على نتائج التقييم الوظيفي، تعلم الطالب سلوكًا بديلًا يحقق الوظيفة نفسها وتغير الظروف التي تثير السلوك المشكل.
التقييم الأصيل Authentic assessment	تقييم يطلب أداء مهام تشبه مهام الحياة الحقيقية، ويُصحح بسلالم تقدير لفظية.

سلم التقدير اللفظي Rubric	أداة تصحيح تحدد محكات التصحيح ومستويات الإتقان في كل محك، وتُستخدم في تقييم المهام المفتوحة. وتختلف عن «مقاييس التقدير» (Rating scales) التي يقدّر بها المعلم أو الوالد سلوك الطالب.
التقييم القائم على اللعب Play-based assessment	ملاحظة الطفل الصغير أثناء اللعب لتقييم مجالات نموه المختلفة.
التدخل المبكر Early intervention	خدمات تقدم للأطفال الصغار المتأخرين نمائيًا أو المعرضين لخطر التأخر ولأسرهم، ويحدد النظام في كل بلد العمر ومحكات الأهلية.

أسئلة للمراجعة

1. كيف يختلف دور الفاحص في التقييم الدينامي عنه في الاختبار المقنن؟ ولماذا لا يكفي ارتفاع الدرجة بين الاختبارين القبلي والبعدي وحده دليلًا على الاستفادة؟
2. طالبان قادمان حديثًا من بلد آخر حصلا على درجة منخفضة في اختبار مفردات. صمم تقييمًا ديناميًا بسيطًا يساعد في التمييز بين من يرجع انخفاض درجته إلى قلة تعرضه للعربية، ومن قد يكون لديه اضطراب لغوي، وحدد ما تحتاج إلى معرفته عن لغتهما الأم قبل الحكم.
3. صواب أم خطأ، مع التعليل: «ما دام التقييم الدينامي يقيس القدرة على التعلم مباشرة، فهو يكفي وحده لتقرير أهلية طالب لخدمات صعوبات التعلم».
4. طالبة تصرخ في الفسحة حين يقترب منها الأطفال. اقترح وظيفتين محتملتين لهذا السلوك، وحدد البيانات التي تميز بينهما.
5. لماذا زاد سلوك بدر رغم العقاب؟ ولماذا تبقى الفرضية عن وظيفة سلوكه مبدئية؟ وما الذي يؤكدها؟
6. صمم مهمة أداء أصيلة في العلوم لطلاب الصف الخامس، وضع لها ثلاثة محكات للتصحيح بمستويات أداء واضحة. ثم بيّن ما الذي يلزم لتصلح نتائجها دليلًا في قرار قبول ببرنامج للموهوبين.
7. متى تفضل التقييم القائم على اللعب على اختبار نمائي مقنن لطفل في الثانية من عمره؟ ومتى تحتاج إلى الاختبار المقنن مع ذلك؟
8. طفلة في السادسة لديها إعاقة حركية شديدة وضعف بصري شديد ولا تتكلم. اذكر أربعة مصادر للأدلة تبني عليها تقييمها، وبيّن ما يضيفه كل مصدر.

حالة للتطبيق: هتان، ١٤ سنة، الصف الثاني المتوسط

القصة: أحال معلمو هتان سلوكه إلى فريق المدرسة لأنه «يستفز المعلم حتى يُطرد من الحصة»، ويرون أنه «يحب أن يضحك عليه زملاؤه». سجل أحد أعضاء الفريق ما يسبق سلوكه وما يليه في حصص اللغة الإنجليزية والعلوم ثمانية أيام، ولم تُسجل حصص الرياضيات والتربية البدنية. ودرجات هتان في الرياضيات جيدة، ويشارك فيها شفهيًا، أما درجاته في المواد التي تعتمد على القراءة فمنخفضة، ولم يسبق أن قُيمت قراءته.

جدول ٥-٨: ملخص سجل السوابق والسلوك والنتائج لهتان (ثماني حوادث في ثمانية أيام).

ما حدث قبل السلوك	عدد المرات	ما حدث بعده
طُلب منه قراءة نص أو سؤال بصوت مرتفع أمام الصف	٥	أُخرج من الحصة (٤)، ووبخه المعلم أمام زملائه فضحكوا (١)
بدأ عمل في مجموعة يتبادل فيه الطلاب قراءة التعليمات	٢	ضحك زملاؤه وأعفاه المعلم من دوره في القراءة (١)، ووبخه المعلم (١)
شرح المعلم الدرس شفهيًا	١	لم يتغير شيء

المطلوب: (أ) صُغ فرضيتين متنافستين عن وظيفة السلوك، وبيّن أي البيانات يؤيد كلًا منهما. (ب) هل تكفي هذه الأدلة لفرضية واثقة؟ علل حكمك، وحدد الدليل الناقص وكيف تجمعه. (ج) ما الذي تقترح تقييمه إلى جانب السلوك، ولماذا؟

جدول ٥-٩: مطابقة أهداف الفصل بالأسئلة والأنشطة.

الهدف	الأسئلة	الأنشطة
١ تطبيق نموذج الاختبار ثم التعليم ثم إعادة الاختبار	١، ٢	١
٢ تفسير تقييم دينامي لطالب من خلفية لغوية مختلفة	٢	١
٣ صياغة فرضية عن وظيفة السلوك وتحديد دليل تأكيدها	٤، ٥، حالة هتان	٢
٤ تصميم مهمة أصيلة ونقد ثبات تقديرها	٦	٣
٥ الاختيار بين اللعب والاختبار النمائي المقنن	٧	—
٦ مصادر الأدلة لذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة	٨	٤
٧ الحكم على كفاية أدلة أسلوب بديل	٣، حالة هتان	٣

أنشطة التعلم

في كل نشاط يُطبق مع طالب أو طفل: يُنفذ بموافقة الأسرة وإدارة المدرسة، ودون أي بيانات تدل على الطالب، وتحت إشراف مختص، ولا يُبنى على نتائجه أي قرار، ولا تُبلغ إلا عبر القنوات الرسمية.

1. **جلسة دينامية** (نحو ساعتين): اختر مهمة، كتصنيف صور أو حل ألغاز أشكال، وطبق عليها نموذج الاختبار ثم التعليم ثم إعادة الاختبار مع طفل، وسجل رقم التلميح الذي احتاجه في كل بند على سلم كالشكل ٥-٣. *الناتج:* جدول بالتلميحات، وفقرة تفسر القابلية للتعديل وحدود ما تستنتجه. *بديل مكتبي:* طبق الجلسة على زميل راشد في مهمة غير مألوفة له، كتعلم رموز كتابة لا يعرفها.
2. **تقييم وظيفي** (خمسة أيام من التسجيل، وساعة للتحليل): اختر سلوكًا متكررًا لطالب، وسجل ما قبله وما بعده، ثم صنف النتائج وصغ فرضية على نمط فرضية بدر. *الناتج:* جدول السجل، والفرضية، وخطة من خطوتين لتأكيدها بتجربة تدخل. *بديل مكتبي:* سجل على النحو نفسه سلوكًا لك أنت، كتأجيل مهمة أو تصفح الهاتف أثناء المذاكرة.
3. **مهمة أصيلة وثبات تقديرها** (نحو ثلاث ساعات): صمم مهمة مفتوحة لحل مشكلة من بيئة المدرسة بسلم تقدير لفظي من ثلاثة محكات، وجربها على مجموعة صغيرة. ثم يصحح زميلك المنتجات نفسها مستقلًا عنك. *الناتج:* المهمة وسلمها، ونسبة الاتفاق بينكما في كل محك، وفقرة عن أسباب الاختلاف وما يلزم لتحسين السلم.

4. **خطة تقييم لطالب ذي إعاقات متعددة** (نشاط مكتبي، نحو ساعة): اعتمادًا على الجدول ٥-٧، اكتب خطة تقييم للطفلة في السؤال ٨: من يشارك، وأين وكم مرة تُلاحظ، وما الأسئلة التي تُطرح على الأسرة، وكيف تُسجل الأدلة. *الناتج:* خطة في صفحة واحدة.

مراجع الفصل

نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مرسوم ملكي رقم (م/٣٧) (١٤٤٥/٢/١١هـ). https://ymplatform.com/sdys/

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf

وزارة الصحة. (٢٠١٦). *البرنامج الوطني للفحص المبكر لحديثي الولادة للحد من الإعاقة: دليل عمل*. https://www.moh.gov.sa/en/Ministry/About/Health%20Policies/019.pdf

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد%20التنظيمية%20لمعاهد%20وبرامج%20التربية%20الخاصة%201422%20هـ.pdf

Alanazi, A. A., & Nicholson, N. (2025). Challenges of newborn hearing screening programs in Saudi Arabia: A systematic review. *Audiology Research, 15*(2), Article 34. https://doi.org/10.3390/audiolres15020034

Alothman, N., Elbeltagy, R., & Mulla, R. (2024). Universal newborn hearing screening program in Saudi Arabia: Current insight. *Journal of Otology, 19*(1), 35–39. https://doi.org/10.1016/j.joto.2024.01.002

Bayley, N., & Aylward, G. P. (2019). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development* (4th ed.). Pearson.

Bracken, B. A. (1987). Limitations of preschool instruments and standards for minimal levels of technical adequacy. *Journal of Psychoeducational Assessment, 5*(4), 313–326.

Caffrey, E., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2008). The predictive validity of dynamic assessment: A review. *The Journal of Special Education, 41*(4), 254–270.

Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. http://www.dec-sped.org/recommendedpractices

Dixon, C., Oxley, E., Nash, H., & Gellert, A. S. (2023). Does dynamic assessment offer an alternative approach to identifying reading disorder? A systematic review. *Journal of Learning Disabilities*, *56*(6), 423–439. https://doi.org/10.1177/00222194221117510

Every Student Succeeds Act, 20 U.S.C. § 6301 et seq. (2015).

Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device*. University Park Press.

Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic assessment and response to intervention: Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, *42*(2), 111–132.

Hanley, G. P., Iwata, B. A., & McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *36*(2), 147–185.

Hanley, G. P., Jin, C. S., Vanselow, N. R., & Hanratty, L. A. (2014). Producing meaningful improvements in problem behavior of children with autism via synthesized analyses and treatments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *47*(1), 16–36.

Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge University Press.

Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004); implementing regulations for infants and toddlers (Part C) 34 CFR Part 303.

Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*(2), 197–209. (Original work published 1982)

Jessel, J., Hanley, G. P., & Ghaemmaghami, M. (2016). Interview-informed synthesized contingency analyses: Thirty replications and reanalysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *49*(3), 576–595.

Koretz, D., Stecher, B., Klein, S., & McCaffrey, D. (1994). The Vermont portfolio assessment program: Findings and implications. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *13*(3), 5–16. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1994.tb00443.x

Linder, T. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment* (2nd ed.). Paul H. Brookes.

Linn, R. L., Baker, E. L., & Dunbar, S. B. (1991). Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, *20*(8), 15–21.

Maker, C. J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes and a promising solution. *Gifted Child Quarterly*, *40*(1), 41–50.

Melanson, I. J., & Fahmie, T. A. (2023). Functional analysis of problem behavior: A 40-year review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *56*(2), 262–281. https://doi.org/10.1002/jaba.983

O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H., & Sprague, J. R. (2015). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (3rd ed.). Cengage Learning.

Peña, E., Iglesias, A., & Lidz, C. S. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *10*(2), 138–154.

Sarouphim, K. M. (2009). The use of a performance assessment for identifying gifted Lebanese students: Is DISCOVER effective? *Journal for the Education of the Gifted*, *33*(2), 275–295. https://doi.org/10.1177/016235320903300206

Shavelson, R. J., Baxter, G. P., & Gao, X. (1993). Sampling variability of performance assessments. *Journal of Educational Measurement*, *30*(3), 215–232.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.

Thompson, R. H., & Iwata, B. A. (2007). A comparison of outcomes from descriptive and functional analyses of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40*(2), 333–338.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *2*(2), Article 2.

الفصل السادس

٦ نماذج التعرف

تتعدد الأدوات وتتنوع الأدلة، ويبقى السؤال قائمًا: كيف تُجمع في قرار واحد؟ أبالبحث عن فجوة بين الذكاء والتحصيل، أم بانتظار ما تكشفه استجابة الطالب للتدريس الجيد، أم بالتنقيب عن نمط في قدراته؟ وكيف تُضم درجات متعددة للحكم بأن الطالب موهوب؟ نعرض في هذا الفصل النماذج التي تتصدى لسؤال القرار هذا، ثم نقرأ في ضوئها التنظيمات السعودية.

مشهد من اجتماع فريقين

طالبان في الصف الثالث، كلاهما يقرأ ببطء شديد ويخطئ كثيرًا. في مدرسةٍ ما، قال الفريق عن الأول: «ذكاؤه متوسط وتحصيله منخفض، الفجوة كبيرة، إذن لديه صعوبة تعلم.» وقال عن الثاني: «ذكاؤه دون المتوسط قليلًا، والفجوة صغيرة، إذن ليس لديه صعوبة تعلم، هو بطيء التعلم فقط.»

وفي مدرسة أخرى، قال الفريق عن الطالبين: «لن نحكم الآن. سنعلمهما القراءة بطريقة مكثفة ثمانية أسابيع، ونقيس تقدمهما كل أسبوع. ومن لا يتحسن رغم ذلك، يحتاج إلى تقييم شامل.»

فالطالبان هما أنفسهما، والحاجة واحدة، غير أن القرار اختلف باختلاف النموذج الذي تعتمده كل مدرسة؛ ومن هنا كان فهم نماذج التعرف ضرورة عملية يحتاجها كل فريق.

أهداف الفصل

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

١ يحسب التباعد بين القدرة والتحصيل بطريقتي الفرق البسيط والانحدار لطالب معروض، ويبين أثر الخطأ المعياري للفرق في استقرار القرار.

٢ يطبق محكات عدم الاستجابة الشائعة (الوضع النهائي، والميل، والتباعد المزدوج) على بيانات متابعة معروضة، ويذكر حدًّا واحدًا على الأقل لكل منها.

٣ يقارن بين الصيغ الثلاث لنموذج أنماط القوة والضعف فيما تشترطه، ويلخص دليلًا مؤيدًا ودليلًا ناقدًا لها.

٤ يطبق محكات النموذج الهجين على حالة معروضة، ويطابقها بمحكات اضطراب التعلم المحدد في الدليل التشخيصي.

٥ يطبق قواعد الجمع الثلاث على درجات طلاب معروضين، ويحدد من تستبعده كل قاعدة.

٦ يحلل النصوص التنظيمية السعودية في صعوبات التعلم والموهبة بمفاهيم الفصل، ويحدد من قد تفوته.

٧ يحكم على كفاية الأدلة لتحديد صعوبة تعلم في حالة جديدة، ويعلل حكمه، ويسمي الدليل الناقص.

مقدمة

يتعذر أن يكشف اختبار واحد صعوبة التعلم أو الموهبة، فكلتاهما حكم يُبنى على أدلة متعددة. ولذا يحتاج الفريق إلى نموذج يحدد الأدلة التي تُجمع، وطريقة جمعها، وموضع الحد الفاصل. واختيار النموذج قرار له عواقب مباشرة على الطلاب؛ فالطالب نفسه قد يُعد ذا صعوبة تعلم في نموذج ولا يُعد كذلك في آخر، كما يبين المشهد الافتتاحي. وقاعدة جمع الدرجات في الموهبة تغير من يُحدد موهوبًا ومن يُستبعد. والإلمام بمنطق كل نموذج وحدوده شرط لقراءة التنظيمات التي يعمل الفريق في إطارها، ولإدراك ما تتركه هذه التنظيمات لاجتهاده.

نستهل الفصل ببيان الحاجة إلى نموذج للقرار (القسم ٦-١)، ثم نعرض نموذج التباعد وأوجه نقده (القسم ٦-٢)، فالاستجابة للتدخل ومحك التباعد المزدوج ومتى يُحكم بعدم الاستجابة (القسم ٦-٣). ونتناول بعد ذلك نموذج أنماط القوة والضعف بصيغه الثلاث والجدل الدائر حوله (القسم ٦-٤)، ثم النماذج الهجينة مع حالة محلولة (القسم ٦-٥)، فنماذج المحكات المتعددة في الموهبة وقواعد الجمع والمسح الشامل والمعايير المحلية (القسم ٦-٦). ونختم بمقارنة النماذج وقراءة التنظيمات السعودية في ضوئها (القسم ٦-٧).

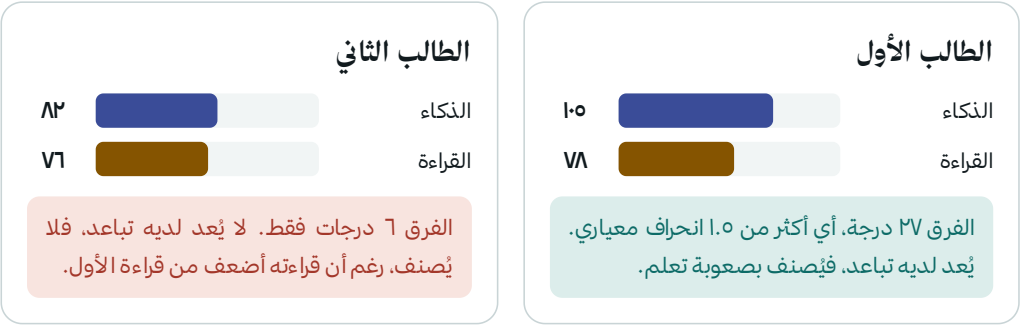
٦-١ لماذا نحتاج إلى نموذج؟

لبعض الفئات محكات واضحة نسبيًا؛ فالإعاقة السمعية تُقاس بأجهزة قياس السمع، واضطراب طيف التوحد له محكات تفصيلية في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس المراجَع (**DSM-5-TR**؛ American Psychiatric Association, 2022). لكن فئتين بالذات تحتاجان إلى نموذج يحدد كيف نصل إلى القرار: **صعوبات التعلم**، لأنه لا يوجد اختبار واحد يكشفها، و**الموهبة**، لأن تعريفها نفسه يختلف من نظام إلى آخر. والنموذج يجيب عن ثلاثة أسئلة: ما الأدلة التي نجمعها؟ وكيف نجمعها في قرار؟ وأين نضع الحد؟

ويستعمل هذا الفصل «صعوبات التعلم» اسمًا للفئة التربوية التي تستحق الخدمة في الأنظمة التعليمية، و«اضطراب التعلم المحدد» (**Specific learning disorder**) حين يتحدث عن محكات الدليل التشخيصي. والمفهومان متقاربان، ولكل منهما محكاته، وسنقابل بينهما في القسم ٦-٥.

٦-٢ نموذج التباعد

كان **نموذج التباعد** (**Discrepancy model**) الأكثر انتشارًا في تحديد صعوبات التعلم طوال عقود. وفكرته بسيطة: الطالب ذو صعوبة التعلم قادر عقليًا، لكن تحصيله في مجال معين أقل بكثير مما تتوقعه قدرته. أي أن هناك **تباعدًا** بين القدرة والتحصيل (**Ability-achievement discrepancy**). ويُحسب غالبًا بالفرق بين الدرجة المعيارية في اختبار الذكاء والدرجة المعيارية في اختبار التحصيل، ويُشترط أن يبلغ الفرق حدًا معينًا، كانحراف معياري ونصف، أي ٢٢.٥ درجة على مقياس متوسطه ١٠٠ وانحرافه المعياري ١٥.



شكل ٦-١: مثال افتراضي على نموذج التباعد بالفرق البسيط. الشريط الأعلى في كل بطاقة للذكاء والأسفل للقراءة، والرقم بجانب كل شريط. الطالبان يعانيان في القراءة بالقدر نفسه تقريبًا، لكن النموذج يعطي أحدهما الخدمة ويحرم الآخر منها.

مفهوم خاطئ: «ليس لديه صعوبة تعلم، هو بطيء التعلم فقط»

عبارة الفريق الأول عن الطالب الثاني في مشهد الفصل شائعة في مدارسنا، وتبدو تشخيصًا، وهي في الحقيقة وصف شائع بلا سند تصنيفي. فـ«بطء التعلم» ليس فئة في الدليل التشخيصي ولا في التصنيف الدولي للأمراض، ولا في فئات القانون الأمريكي، ولا يرد بين الفئات التي يعتمدها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). وأقرب ما يقابله «الأداء العقلي الحدي» (**Borderline intellectual functioning**)، وقد كانت الإصدارات القديمة من الدليل التشخيصي تحدده بمدى رقمي، أما الإصدار الحالي فيذكره ضمن «حالات أخرى قد تكون محل اهتمام إكلينيكي» بلا حد رقمي، ولا يعده اضطرابًا (American Psychiatric Association, 2022).

والخطر العملي أن هذه العبارة تُغلق الملف. فالطالب ذكاؤه أعلى من حد الإعاقة الفكرية، فلا يستحق خدماتها، والفجوة بين ذكائه وتحصيله صغيرة، فلا يستحق خدمات صعوبات التعلم بمنطق التباعد. فيبقى بلا خدمة، مع أن ضعفه في القراءة حقيقي، وقد يستجيب للتدخل المكثف كغيره. والسؤال الأجدى: «هل يتعلم حين نعلمه تعليمًا مكثفًا؟ وماذا يحتاج؟»، وهو أنفع له من البحث عن اسم لحالته. وهذا ما تجيب عنه النماذج في بقية الفصل.

لماذا انتُقد نموذج التباعد؟

- **لا يميز من يحتاج إلى علاج مختلف:** وجد تحليل بعدي (**Meta-analysis**) واسع، أي دراسة تجمع نتائج دراسات كثيرة وتحللها معًا، أن ضعاف القراءة الذين لديهم تباعد، وضعاف القراءة الذين يخلو أداؤهم من التباعد، متقاربون في المهارات المرتبطة بالقراءة، ويحتاجون إلى تدريس متشابه (Stuebing et al., 2002). أي أن التباعد لا يفصل بين مجموعتين مختلفتين فعلًا.
- **نموذج الانتظار حتى الفشل:** في الصفوف الأولى، تكون المطالب القرائية بسيطة، فلا تتسع الفجوة بما يكفي إلا في الصف الثالث أو الرابع. فينتظر الطالب سنوات يتعثر فيها قبل أن يستحق الخدمة، رغم أن التدخل المبكر أنفع بكثير.

- **عدم استقرار القرار:** كلتا الدرجتين تحمل خطأً في القياس، فيجتمع الخطآن في الفرق بينهما. فإذا كان ثبات اختبار الذكاء ٠.٩٥ وثبات اختبار القراءة ٠.٩٠، كان الخطأ المعياري للفرق نحو ١٥ × √(٢ − ٠.٩٥ − ٠.٩٠) ≈ ٥.٨ درجة، وكان الفرق الملاحظ ٢٧ لدى الطالب الأول متسقًا، بثقة ٩٥%، مع فرق حقيقي بين ١٦ و٣٨ تقريبًا. وهذا المدى يقطع حد ٢٢.٥، فلا نستطيع أن نجزم بأن الطالب فوق الحد أو دونه. ولذلك

قد يُصنف طالب هذا العام ولا يُصنف العام القادم دون أن يتغير فيه شيء (انظر حساب الخطأ المعياري للفرق في الفصل الثاني، ٢-٥-١).

- **يتأثر بالاختبارات المستخدمة:** اختبار ذكاء مختلف أو اختبار تحصيل مختلف قد يغير القرار كله.
- **يتجاهل الارتداد نحو المتوسط:** الذكاء والتحصيل مترابطان ارتباطًا غير تام، فنتوقع من صاحب الذكاء ١٣٠ تحصيلًا أقرب إلى المتوسط من ١٣٠. والفرق البسيط يغفل هذا، كما يبين المربع التالي.

للمتخصص: التباعد القائم على الانحدار

بدل أن نقارن التحصيل بدرجة الذكاء نفسها، نقارنه بالتحصيل **المتوقع** لطالب له هذا الذكاء. ويُحسب المتوقع بمعادلة الانحدار، فإذا كان للاختبارين المتوسط ١٠٠ والانحراف ١٥، وكان معامل الارتباط بينهما r:

التحصيل المتوقع = ١٠٠ + r × (الذكاء − ١٠٠)

ثم نقارن التحصيل الفعلي بالمتوقع، ونحكم على الفرق بالخطأ المعياري للتقدير: ١٥ × √(١ − r²)

مثال محلول: ثلاثة طلاب بطريقتين

١ نفترض، للتوضيح، أن الارتباط بين اختبار الذكاء واختبار القراءة r = ٠.٦٠. ويؤخذ الارتباط الفعلي من دليل الاختبار أو من دراسات ربطت بين الاختبارين.

٢ الخطأ المعياري للتقدير: ١٥ × √(١ − ٠.٣٦) = ١٥ × ٠.٨ = ١٢. فإذا أردنا حدًا يوازي ١.٥ انحراف معياري، كان الحد ١.٥ × ١٢ = ١٨ درجة دون المتوقع.

٣ الطالب الأول (ذكاؤه ١٠٥، وقراءته ٧٨): المتوقع ١٠٠ + ٠.٦ × ٥ = ١٠٣، وقراءته دونه بـ٢٥ درجة، فالتباعد قائم بالطريقتين.

٤ طالب ذكاؤه ١٣٠، وقراءته ١٠٥: الفرق البسيط ٢٥، فيُصنف. لكن المتوقع ١٠٠ + ٠.٦ × ٣٠ = ١١٨، وقراءته دونه بـ١٣ فقط، فلا تباعد بطريقة الانحدار.

٥ طالب ذكاؤه ٨٥، وقراءته ٦٨: الفرق البسيط ١٧، فلا يُصنف. لكن المتوقع ١٠٠ + ٠.٦ × (−١٥) = ٩١، وقراءته دونه بـ٢٣، فالتباعد قائم بطريقة الانحدار.

جدول ٦-١: الحكم على ثلاثة طلاب افتراضيين بالفرق البسيط (حد ٢٢.٥) وبالانحدار (حد ١٨ دون المتوقع، بافتراض ارتباط ٠.٦٠).

الطالب	الذكاء	القراءة	الفرق البسيط	الحكم	المتوقع	دون المتوقع	الحكم
الأول (الشكل ٦-١)	١٠٥	٧٨	٢٧	✓	١٠٣	٢٥	✓
ذكاء مرتفع	١٣٠	١٠٥	٢٥	✓	١١٨	١٣	✗
ذكاء منخفض قليلًا	٨٥	٦٨	١٧	✗	٩١	٢٣	✓

فالفرق البسيط **يبالغ** في تصنيف ذوي الذكاء المرتفع، لأنه يتوقع منهم تحصيلًا مساويًا لذكائهم، و**يقصّر** في تصنيف ذوي الذكاء المنخفض قليلًا، لأنه يتوقع منهم تحصيلًا أدنى مما يتوقعه الانحدار. وهذا وجه من وجوه الارتداد نحو المتوسط (انظر الفصل الثاني، ٢-٥-٢). ولهذه النتيجة أثر مباشر في مزدوجي الاستثنائية: فالموهوب الذي تحصيله متوسط قد يبدو «متباعدًا» بالفرق البسيط ولا يبدو كذلك بالانحدار. غير أن تصحيح الصيغة لا يحل مشكلات النموذج الأخرى، فالتحليل البعدي المذكور أعلاه لم يجد بين ضعاف القراءة المتباعدين وغير المتباعدين فرقًا يُعتد به في المهارات المرتبطة بالقراءة (Stuebing et al., 2002).

ولهذه الأسباب، نص قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي (**IDEA**) في صيغته المعدلة عام ٢٠٠٤، ثم لوائحه التنفيذية، على ألا تُلزم الولايات المدارس باستخدام التباعد، وأن تسمح باستخدام نموذج قائم على الاستجابة للتدخل، ويجوز لها السماح بإجراءات أخرى مبنية على البحث (U.S. Department of Education, 2006, 34 CFR §300.307).

٦-٣ الاستجابة للتدخل

يقلب نموذج **الاستجابة للتدخل** (**Response to intervention, RTI**) السؤال: بدل أن نسأل «هل هناك فجوة بين قدرة الطالب وتحصيله؟»، نسأل «هل يتعلم الطالب حين نقدم له تدريسًا جيدًا مثبت الفعالية؟». فإذا لم يتعلم رغم تدريس جيد تعلم منه أقرانه، فهذا دليل على أن لديه صعوبة تحتاج إلى أكثر من التدريس العادي (Fuchs & Fuchs, 2006). ويُطبق النموذج عادة في ثلاثة مستويات:

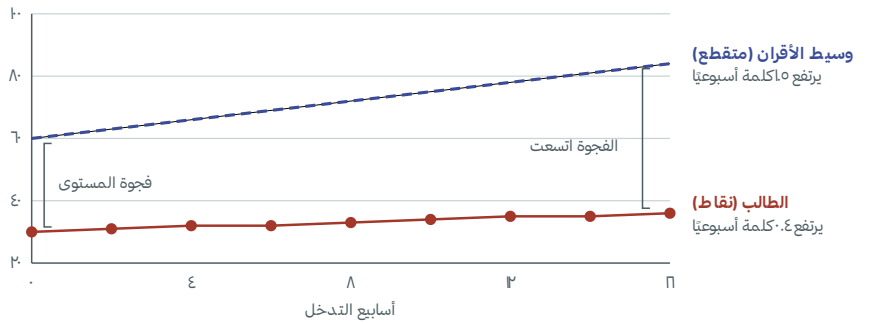


شكل ٦-٢: مستويات الاستجابة للتدخل، من القاعدة العريضة (المستوى الأول) إلى القمة الضيقة (المستوى الثالث). يُتوقع أن يكفي المستوى الأول أغلب الطلاب، وكثيرًا ما يُذكر أن نحو ٨٠% منهم لا يحتاجون إلى غيره، ونحو ١٥% يحتاجون إلى المستوى الثاني، ونحو ٥% إلى الثالث. هذه نسب إرشادية لا قواعد ثابتة.

ويُسمى الإطار الأوسع الذي يشمل الجوانب الأكاديمية والسلوكية معًا **نظام الدعم متعدد المستويات** (**Multi-tiered system of supports, MTSS**). والفكرة واحدة: دعم يتصاعد مع الحاجة، وقرارات مبنية على بيانات متكررة. وأشهر مصادر هذه البيانات **القياس المبني على المنهج** الذي عرضه الفصل الرابع: اختبارات قصيرة متكافئة تُطبق كل أسبوع أو أسبوعين، كعدد الكلمات التي يقرؤها الطالب صحيحة في دقيقة، وتُرسم نتائجها لتُظهر هل يقترب الطالب من الهدف أم لا.

محك التباعد المزدوج

كيف نعرف أن الطالب «لم يستجب»؟ من أشهر المحكات ما يُسمى **التباعد المزدوج** (**Dual discrepancy**)، وقد عرضته لين فوكس أساسًا لقرار الاستجابة (Fuchs, 2003): أن يكون الطالب أدنى من أقرانه بوضوح في **مستوى** أدائه، وأدنى منهم أيضًا في **معدل نموه** رغم التدخل. فالطالب منخفض الأداء الذي ينمو بمعدل أقرانه أو أسرع منهم مستجيبٌ للتدخل، ويحتاج إلى وقت فقط. أما منخفض الأداء الذي ينمو ببطء، فالفجوة بينه وبين أقرانه تتسع، ويحتاج إلى أكثر من ذلك.



شكل ٦-٣: مثال افتراضي على التباعد المزدوج في الطلاقة القرائية (كلمة صحيحة في الدقيقة). بدأ الطالب أدنى من أقرانه بوضوح، ونما أبطأ منهم رغم التدخل، فاتسعت الفجوة. هذا النمط يستدعي تقييمًا شاملًا.

متى نقول إن الطالب لم يستجب؟

«عدم الاستجابة» حكم يُبنى على محك وعتبة محددين مسبقًا، بعيدًا عن الانطباع العام. والجدول ٦-٢ يعرض أشهر المحكات في الأدبيات، مع أمثلة لعتبات استُعملت في الدراسات والممارسة، وما يؤخذ على كل منها. والعتبات هنا أمثلة توضيحية تختلف من دراسة إلى أخرى. ويُعبَّر عن بعضها بالرتبة المئينية، أي النسبة المئوية من الأقران في عينة المقارنة (عينة التقنين أو طلاب الصف) الذين حصلوا على درجة أقل من درجة الطالب؛ فالرتبة ٢٥ تعني أن أداءه يفوق أداء ٢٥% منهم.

جدول ٦-٢: محكات عدم الاستجابة الشائعة، وأمثلة لعتباتها، وحدودها.

المحك	ما يقيسه	أمثلة لعتبات مستعملة	ما يؤخذ عليه
الوضع النهائي المعياري	مستوى الطالب بعد انتهاء التدخل على اختبار مقنن	أن يبقى دون الرتبة المئينية ٢٥ تقريبًا (الدرجة المعيارية ٩٠) بعد التدخل	لا ينظر إلى مقدار التقدم، فقد يُعد غير مستجيب طالبٌ بدأ منخفضًا جدًا وتقدم كثيرًا
الحد المرجعي	بلوغ الطالب مستوى محددًا لصفه وفصله الدراسي	عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة المحدد لنهاية الفصل في الصف	يعتمد على معايير قد لا توجد بالعربية، ويتأثر بصعوبة النص المختار للقياس

المحك	ما يقيسه	أمثلة لعتبات مستعملة	ما يؤخذ عليه
الميل	معدل النمو الأسبوعي أثناء التدخل	ميل دون الرتبة المئينية ٢٥ من ميول الأقران، أو دون الميل اللازم لبلوغ الهدف في الموعد	الميل المحسوب من أسابيع قليلة غير ثابت، ويتأثر بتفاوت صعوبة النصوص (Ardoin et al., 2013)
التباعد المزدوج	المستوى والميل معًا	أن يقل المستوى والميل كلاهما عن متوسط الأقران بانحراف معياري واحد أو أكثر	يرث ضعف ثبات الميل، ويتأثر بمستوى الصف المرجعي، فالطالب نفسه قد يُعد مستجيبًا في صف ضعيف وغير مستجيب في صف قوي

والمشكلة الأعمق أن هذه المحكات لا تحدد الطلاب أنفسهم. فحين طُبقت محكات مختلفة على العينة نفسها من ضعاف القراءة، كان الاتفاق بينها على من «لم يستجب» ضعيفًا في الغالب (Barth et al., 2008). فالقرار يتوقف على المحك الذي اختاره الفريق بقدر ما يتوقف على الطالب. ويضاف إلى ذلك ما راجعه أردوين وزملاؤه في قواعد قرار القياس المبني على المنهج: أغلب هذه القواعد مبني على رأي الخبراء أكثر من البحث، والميل المحسوب من مدد قصيرة لا يستقر، ويتغير بتفاوت صعوبة النصوص التي يُفترض أنها متكافئة (Ardoin et al., 2013). والخلاصة العملية ثلاث: أن يحدد الفريق محكه وعتبته قبل جمع البيانات لا بعده، وأن يجمع بيانات مدة كافية بنصوص متكافئة فعلًا، وأن يعامل الميل كما يعامل أي درجة، أي مدى من القيم المحتملة.

⚠ الاستجابة للتدخل لا تؤخر التقييم

قد يُساء فهم النموذج فيصير ذريعة للانتظار: «لن نقيّمه حتى يُكمل المستويين الثاني والثالث». وقد نبه مكتب برامج التربية الخاصة في وزارة التعليم الأمريكية إلى أن عملية الاستجابة للتدخل لا يجوز أن تُستعمل لتأخير التقييم الشامل أو منعه إذا طلبته الأسرة أو اشتبهت المدرسة في إعاقة (U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, 2011). فالبيانات التي تجمعها مستويات الدعم تدخل في التقييم دليلًا، ولا تحل محله. ويصدق هذا بوضوح أكبر على طالب تظهر عليه علامات إعاقة فكرية أو حسية أو اضطراب نمائي، فهذا لا يُنتظر به حتى «يثبت» عدم استجابته.

للمعلم: ما الذي توثقه أثناء مستويات الدعم؟

قيمة بياناتك في قرار لاحق تتوقف على توثيقها. سجل لكل طالب: البرنامج أو الأسلوب المستعمل، وعدد الجلسات المخططة والمنفذة فعلًا ومدة كل منها، وغياب الطالب، ونتيجة كل قياس بتاريخه وبالنص نفسه أو نص مكافئ له، وأي تغيير في الأسلوب وتاريخه. واطلب من زميل أو مشرف أن يلاحظ جلستين على الأقل بقائمة تحقق من خطوات البرنامج، فهذه هي **أمانة التطبيق** (**Treatment fidelity**). فإذا لم يتقدم الطالب، كان أول ما يسأله الفريق: هل قُدم التدخل كما خُطط له؟ فإن كان الجواب لا، فعدم الاستجابة عندئذ يدل على التدخل أكثر مما يدل على الطالب.

قوة النموذج وحدوده

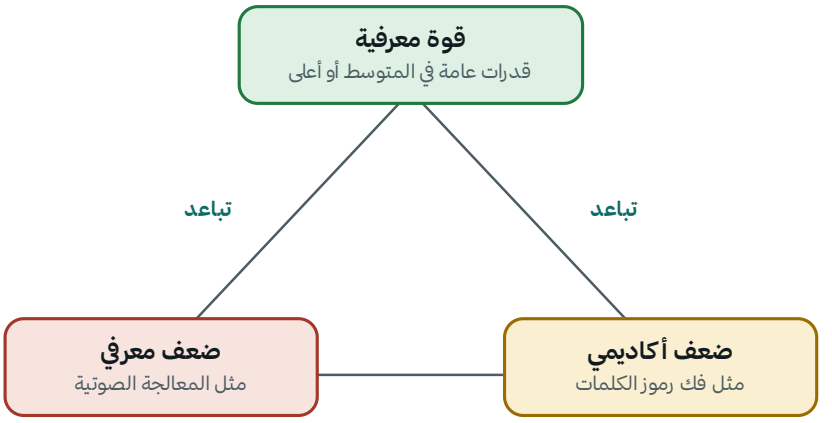
جدول ٦-٣: ما يُحسب لنموذج الاستجابة للتدخل وما يؤخذ عليه.

ما يُحسب له	ما يُؤخذ عليه
يقدم المساعدة مبكرًا دون انتظار الفشل أو التشخيص	يحتاج إلى تدريس عالي الجودة وتدخلات مثبتة ومتابعة دقيقة، ويتفاوت توافر ذلك بين المدارس
يستبعد التدريس الضعيف تفسيرًا للمشكلة قبل تشخيص الطالب	إذا طُبق وحده، قد يؤخر تقييم طالب يحتاج إلى تقييم شامل فورًا، كطالب يُشتبه في أن لديه إعاقة فكرية
يعطي بيانات تعليمية مباشرة تفيد في التخطيط	لا يفسر لماذا لم يستجب الطالب، ولا يميز بين أسباب عدم الاستجابة
يقلل التشخيص الخاطئ للطلاب الذين يحتاجون فقط إلى تدريس أفضل	قد يفوّت مزدوجي الاستثنائية، أي الموهوبين الذين لديهم صعوبة تعلم، لأن أداءهم قد لا ينخفض عن أداء أقرانهم
يقوم على بيانات متكررة لا على قياس واحد	محكات عدم الاستجابة لا تتفق كثيرًا فيما بينها، وثبات الميل في المدد القصيرة محدود

ويأتي نقد النموذج من الجهة المقابلة أيضًا. فقد رأى رينولدز وشايفتز أن الاستجابة للتدخل لم تثبت بعد صلاحيتها أداةً تشخيصية، وأن الاكتفاء بها يحول «الانتظار حتى الفشل» إلى «مراقبة الطالب وهو يفشل»، وأنها تترك سؤال السبب بلا جواب، وقد تغفل الطالب ذا القدرة المرتفعة الذي يتعثر قياسًا بقدرته لا قياسًا بأقرانه (Reynolds & Shaywitz, 2009). وهذا النقد لا يلغي فائدة النموذج في التدخل المبكر، لكنه ينبه إلى أن عدم الاستجابة دليل واحد يُضم إلى غيره في تقييم شامل.

٤-٦ أنماط القوة والضعف

يحاول نموذج **أنماط القوة والضعف** (**Patterns of strengths and weaknesses, PSW**) أن يعيد إلى التشخيص سؤالًا يغفله نموذج الاستجابة للتدخل: **لماذا** يتعثر الطالب؟ فهو يرى أن صعوبة التعلم ترتبط بضعف في عملية معرفية محددة، كالمعالجة الصوتية (**Phonological processing**)، أي القدرة على إدراك أصوات الكلام وتذكرها والتعامل معها، أو الذاكرة العاملة (**Working memory**)، مع سلامة بقية القدرات. ولذلك يبحث عن نمط ذي ثلاثة أركان (Flanagan et al., 2018):



شكل ٦-٤: النمط الذي يبحث عنه نموذج أنماط القوة والضعف. تباعد بين القوة المعرفية والضعفين، وتوافق بين الضعف المعرفي والضعف الأكاديمي المرتبط به نظريًا.

فالطالب في هذا النموذج يُصنف بصعوبة تعلم في القراءة مثلًا إذا كانت قدراته العامة جيدة، وكان لديه ضعف في المعالجة الصوتية، وكان تحصيله في فك الرموز منخفضًا، لأن فك الرموز يعتمد على المعالجة الصوتية. أما إذا كان لديه ضعف في سرعة المعالجة وضعف في الفهم القرائي، فالعلاقة النظرية بينهما أضعف، والنمط أقل إقناعًا.

ثلاث صيغ للنموذج

للنموذج ثلاث صيغ مشهورة تشترك في منطق المثلث وتختلف في الإطار النظري وطريقة إثبات «القوة» و«الضعف». والجدول ٦-٤ يقارن بينها:

جدول ٦-٤: الصيغ الثلاث لنموذج أنماط القوة والضعف.

الصيغة	أصحابها	الإطار النظري	كيف تُثبت النمط
التباعد المزدوج/ التوافق (DD/C)	فلاناغان وزملاؤها (Flanagan et al., 2018)	نظرية كاتل-هورن-كارول للقدرات، وتقييم البطاريات المتقاطعة	ضعف في قدرة معرفية وضعف أكاديمي، كلاهما دون المتوسط، مع قدرة عامة «في المتوسط أو أعلى» تُقدَّر من القدرات السليمة، وتوافق نظري بين الضعفين
التوافق-التنافر (C-DM)	هيل وفيوريلو (Hale & Fiorello, 2004)	علم النفس العصبي المدرسي، دون التزام ببطارية بعينها	اختبارات دلالة للفروق مبنية على الخطأ المعياري للفرق: تنافر دال بين القوة المعرفية وكل من الضعفين، وتوافق بين الضعف المعرفي والضعف الأكاديمي، أي فرق غير دال بينهما
التباعد/ الاتساق (D/CM)	ناغليري (Naglieri, 1999)	نظرية العمليات الأربع: التخطيط، والانتباه، والمعالجة المتزامنة، والمعالجة المتتابعة	تباعد دال بين أعلى العمليات وأدناها، مع انخفاض العملية الضعيفة عن المتوسط، واتساق بين العملية الضعيفة والتحصيل الضعيف، وتباعد بين العملية القوية والتحصيل الضعيف

الجدل حول النموذج

يرى مؤيدو النموذج أنه يتسق مع المفهوم الأصلي لصعوبة التعلم بوصفها اضطرابًا في عمليات نفسية أساسية، ويقدم تفسيرًا للمشكلة قد يوجه التدخل. لكن الدراسات التي فحصته وجدت مشكلات مهمة. ففي دراسة محاكاة فحصت الصيغ الثلاث، كانت الصيغ جيدة في استبعاد من ليست لديهم صعوبة، أي عالية النوعية، لكنها ضعيفة في تحديد من لديهم صعوبة فعلًا، وكان كثير ممن تحددهم لا يحملون النمط «الحقيقي» الذي بُنيت عليه المحاكاة، وحددت نسبًا صغيرة من الطلاب (Stuebing et al., 2012). ووجدت دراسة تطبيقية أن طرق النموذج لا تتفق كثيرًا على من لديه صعوبة ومن ليست لديه، وأن نسب التصنيف فيها منخفضة ومتفاوتة (Miciak et al., 2014). ولم يثبت بعد أن تصميم التدخل بحسب النمط المعرفي يحسن النتائج أكثر من التدخل الأكاديمي المباشر. ويرجع جزء من هذه المشكلات إلى ما رأيناه في نموذج التباعد: النمط مبني على فروق بين درجات، وثبات الفروق أدنى من ثبات الدرجات نفسها.

ويرد أصحاب النموذج بأن هذه الدراسات تعامله خوارزمية آلية، في حين أنه في صورته المقترحة إطار لتنظيم الأدلة داخل تقييم شامل، تُجمع فيه البيانات من مصادر وطرق متعددة، منها بيانات الاستجابة للتدخل، ويُحكم عليه بتقدير إكلينيكي، ولا يُكتفى فيه بالمقارنات الرقمية (Flanagan et al., 2018). ويرون أن فهم الضعف المعرفي يفيد في اختيار التكييفات وتفسير عدم الاستجابة، حتى إن لم يثبت بعد أنه يحسن تصميم التدخل نفسه. ولذلك يبقى النموذج موضع جدل علمي حقيقي حتى اليوم.

٦-٥ النماذج الهجينة

بعد عقدين من الجدل، يميل كثير من الباحثين إلى **نموذج هجين** (**Hybrid model**) يجمع أفضل ما في النماذج السابقة، ويستبعد ما ثبت ضعفه. ومن أشهر صيغه النموذج الذي يقترحه فليتشر وزملاؤه (Fletcher et al., 2019)، ويقوم على ثلاثة محكات يجب أن تجتمع:

عدم الاستجابة الكافية

لم يتحسن الطالب بما يكفي رغم تدريس جيد ومكثف، مع بيانات متابعة موثقة.

تحصيل منخفض

أداؤه في مجال أكاديمي محدد منخفض بوضوح على مقياس مقنن للتحصيل.

الاستبعاد

لا تفسر ضعفه إعاقة فكرية، أو حسية، أو اضطراب انفعالي، أو نقص في فرص التعلم، أو ضعف في إتقان لغة التعليم.

ولاحظ أن هذا النموذج لا يشترط اختبار ذكاء لحساب تباعد، ولا تحليلًا للعمليات المعرفية. لكنه قد يستخدم اختبار الذكاء لغرض آخر: استبعاد الإعاقة الفكرية، وفهم الطالب فهمًا أشمل (ويتناول الفصل الثامن تطبيق هذا النموذج في صعوبات التعلم بالتفصيل).

والنموذج الهجين قريب جدًا من محكات اضطراب التعلم المحدد في الدليل التشخيصي، وهذا ما يجعله جسرًا بين التشخيص الطبي والأهلية التربوية. فالدليل يشترط أن تستمر الصعوبة ستة أشهر على الأقل رغم تدخلات موجهة إليها (المحك أ)، وهذا يقابل عدم الاستجابة. ويشترط أن تكون المهارات الأكاديمية أدنى بوضوح وبقدر قابل للقياس مما يُتوقع لعمر الطالب، مع تأكيد ذلك بمقاييس تحصيل مقننة وتقييم إكلينيكي شامل (المحك ب)، ويقترح لذلك حدًا عند نحو ١.٥ انحراف معياري دون المتوسط، مع جواز التساهل حتى انحراف معياري واحد إذا دعمته أدلة أخرى. ويشترط أن تبدأ الصعوبات في سنوات الدراسة (المحك ج). ويشترط ألا تفسرها إعاقة فكرية، أو ضعف في حدة البصر أو السمع غير مصحح، أو اضطراب نفسي أو عصبي آخر، أو ظروف نفسية واجتماعية صعبة، أو ضعف في إتقان لغة التعليم، أو تعليم غير كاف (المحك د) (American Psychiatric Association, 2022). ولاحظ أن الدليل يقارن التحصيل بما يُتوقع للعمر، فلا يشترط تباعدًا عن الذكاء.

حالة محلولة بالنموذج الهجين

نايف، ٩ سنوات و٨ أشهر، الصف الرابع المحكات الثلاثة مجتمعة

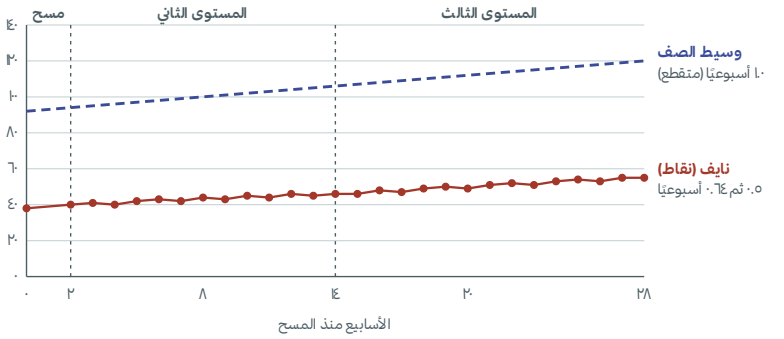
القصة: لاحظت معلمة نايف منذ الصف الأول أنه يتهجى الكلمات ببطء، ويخمن الكلمة من أولها، ويتجنب القراءة الجهرية. وهو يفهم ما يُقرأ عليه جيدًا، ويشارك في النقاش الشفهي. في المسح الشامل لبداية الصف الرابع جاءت طلاقته القرائية في أدنى الصف، فبدأت المدرسة معه مستويات الدعم، وكانت الفرضية الأولى ضعفًا في فك الرموز.

الخطوة الأولى: بيانات المستويات. حدد الفريق مسبقًا محكه للقرار: التباعد المزدوج، أي أن يقل مستواه وميله كلاهما عن متوسط صفه بانحراف معياري واحد أو أكثر بعد مستويين من الدعم.

جدول ٦-٥: بيانات القياس المبني على المنهج لنايف في المستويات الثلاثة (كلمة صحيحة في الدقيقة، أرقام افتراضية).

المستوى	المدة وما قُدم	البداية	النهاية	الميل الأسبوعي	المقارنة بالصف
الأول	تدريس الصف العادي؛ مسح في الأسبوع الأول، وقياس تأكيدي بعد أسبوعين	٣٨	٤٠	—	وسيط الصف ٩٢؛ جاء نايف سادسًا من الأدنى بين ١٠٠ طالب في الصف الرابع بالمدرسة
الثاني	١٢ أسبوعًا، ٤ جلسات أسبوعيًا مدة كل منها ٣٠ دقيقة، في مجموعة من ٤ طلاب، ببرنامج صريح في فك الرموز؛ قياس أسبوعي	٤٠	٤٦	٠.٥	ميل الصف في المدة نفسها نحو ١.٠

المستوى	المدة وما قُدم	البداية	النهاية	الميل الأسبوعي	المقارنة بالصف
الثالث	١٤ أسبوعًا، جلسة يومية مدتها ٣٠–٤٠ دقيقة، فردية أو مع طالب آخر، ببرنامج مكثف في فك الرموز والطلاقة؛ قياس أسبوعي	٤٦	٥٥	٠.٦٤	وسيط الصف في نهاية المدة ١٢٠، وانحرافه المعياري نحو ٢٥؛ ميل الصف ١.٠، وانحرافه المعياري نحو ٠.٣



شكل ٦-٥: طلاقة نايف القرائية عبر المستويات الثلاثة (بيانات افتراضية). ارتفع ميله قليلًا في المستوى الثالث، لكنه بقي دون ميل صفه، فاتسعت الفجوة بدل أن تضيق.

قراءة البيانات: مستوى نايف في النهاية ٥٥ مقابل ١٢٠ للصف، أي نحو ٢٥ ≈ −٢.٦ ÷ (٥٥ − ١٢٠) انحراف معياري. وميله في المستوى الثالث ٠.٦٤ مقابل ١.٠، أي نحو ٠.٣ ≈ −١.٢ ÷ (٠.٦٤ − ١.٠) انحراف معياري. فالتباعد المزدوج قائم. وقبل أن يعده الفريق دليلًا على الطالب، تحقق من أمانة التطبيق: نُفذت ٨٦% من الجلسات المخططة، وغاب نايف عن ٤% منها، وجاءت ملاحظتان للمشرفة بقائمة التحقق بنسبة التزام ٩٠% بخطوات البرنامج. فالتدخل قُدم كما خُطط له تقريبًا. ولأن الميل المحسوب من ١٤ أسبوعًا يظل تقديرًا غير تام، لاحظ أن الحكم لا يتوقف على قيمته الدقيقة: فحتى لو كان ميله الحقيقي أعلى بعُشرين، لبقي دون ميل الصف وبقي مستواه بعيدًا عنه.

الخطوة الثانية: التحصيل المقنن والاستبعاد. بعد موافقة الأسرة الخطية، أُجري تقييم شامل:

جدول ٦-٦: نتائج التقييم الشامل لنايف (درجات معيارية افتراضية، متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥، وفترات الثقة ٩٥%).

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
اختبار مقنن لقراءة الكلمات (ثباته ٠.٩٥)	٧٦ (٦٩–٨٣)	أدنى من المتوسط بنحو ١.٦ انحراف معياري، وفترة الثقة كلها دون ٨٥
اختبار مقنن للفهم القرائي	٨٤ (٧٧–٩١)	أعلى من قراءة الكلمات، ويتأثر بضعف فك الرموز في النصوص الطويلة
الفهم الاستماعي	١٠١	يفهم اللغة حين تُقرأ عليه، فالمشكلة في فك الرموز لا في اللغة
اختبار ذكاء فردي، للاستبعاد لا لحساب التباعد	الدرجة الكلية للذكاء ٩٧ (٩١–١٠٣)	لا تشير إلى إعاقة فكرية
فحص البصر والسمع هذا العام	سليمان	لا تفسر الحواس صعوبته
السجل المدرسي والمقابلة مع الأسرة	العربية لغة البيت؛ حضور منتظم منذ الصف الأول؛ صعوبة القراءة ملحوظة منذ الصف الأول	لا يفسرها ضعف في لغة التعليم أو نقص في فرص التعلم
مقياس تقدير سلوكي من المعلمة والأم	في المدى العادي، مع تجنب واضح لمهام القراءة	لا يوجد اضطراب انفعالي يفسر الصورة؛ التجنب نتيجة للصعوبة على الأرجح لا سبب لها

الخطوة الثالثة: مطابقة الأدلة بالمحكات.

جدول ٦-٧: أدلة نايف مقابل محكات النموذج الهجين والدليل التشخيصي والنص التنظيمي السعودي.

المسألة	النموذج الهجين	الدليل التشخيصي (DSM-5-TR)	القواعد التنظيمية السعودية
الاستجابة للتدخل	✓ تباعد مزدوج بعد مستويين، مع أمانة تطبيق مقبولة	✓ المحك أ: ٢٦ أسبوعًا، أي نحو ستة أشهر من تدخل موجه	✓ ثبوت أن الخدمات العادية «قليلة الفاعلية» موثق ببيانات
التحصيل	✓ ٧٦ في قراءة الكلمات	✓ المحك ب: ٧٦ دون حد ١.٥ انحراف (٧٨)	؟ «تباين واضح» بين القدرة (٩٧) والتحصيل (٧٦)، والنص لا يحدد مقداره (انظر الدرس)
البداية	—	✓ المحك ج: منذ الصف الأول	—
الاستبعاد	✓	✓ المحك د	✓ لا عوق عقلي ولا حسي ولا اضطراب سلوكي

عدم الاستجابة ✓
تباعد مزدوج موثق

التحصيل ✓
٧٦ (٦٩–٨٣)

الاستبعاد ✓
لا تفسير آخر

القرار: يُحدد نايف طالبًا ذا صعوبة تعلم في القراءة، في فك الرموز والطلاقة تحديدًا، وتتحقق فيه محكات اضطراب التعلم المحدد في القراءة. ويوصى باستمرار التدخل الفردي المكثف ضمن خطة تربوية فردية، بأهداف قابلة للقياس في فك الرموز والطلاقة، وبتكييفات في المواد الأخرى، كقراءة الأسئلة عليه وإتاحة وقت إضافي، حتى لا يقيس تحصيله في العلوم مثلًا قراءته بدل فهمه، مع متابعة ميله كل أسبوعين ومراجعة الخطة بعد فصل دراسي.

الدرس

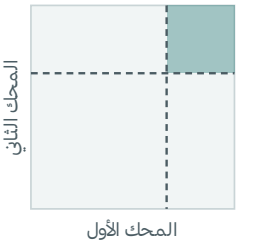
لو اكتفى الفريق بالفرق البسيط بحد ١.٥ انحراف معياري، لما حُدد نايف، لأن الفرق بين ذكائه (٩٧) وقراءته (٧٦) ٢١ درجة، أي دون ٢٢.٥. أما بالانحدار فتحصيله المتوقع نحو ٩٨، وقراءته دونه بنحو ٢٢ درجة، فيتجاوز حد ١٨. فالحكم على الطالب نفسه تغير بتغير الصيغة، مع أن حاجته لم تتغير. وهذا بالضبط ما يتجنبه النموذج الهجين: فهو يبني القرار على ما لا يختلف عليه أحد، أي تحصيل منخفض بوضوح، وعدم استجابة موثقة، واستبعاد التفسيرات الأخرى.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو جاءت إعادة قياس قراءة الكلمات بأداة مقننة أخرى قريبة من المتوسط، أو تسارع ميله بوضوح حين قيس بنصوص ثبت تكافؤها حتى قارب ميل صفه، لوجب على الفريق مراجعة التحديد: ولو ظهر ضعف في الفهم الاستماعي أو في السمع عند إعادة الفحص، لاستدعى ذلك النظر في تفسير آخر لصعوبته.

٦-٦ نماذج المحكات المتعددة في الموهبة

لم يعد مقبولًا في أغلب الأنظمة أن يُحدد الموهوب بدرجة ذكاء واحدة. فالموهبة في النظريات الحديثة تشمل القدرة العقلية، والإبداع، والدافعية، والتحصيل في مجال معين، وتتفاعل مع البيئة والفرص (Gagné, 2009; Renzulli, 1978). ولذلك يجمع التعرف على الموهوبين أدلة متعددة: اختبار قدرة، واختبار تحصيل، ومقياس تقدير من المعلم، وملف إنجاز (**Portfolio**)، وربما اختبار إبداع.

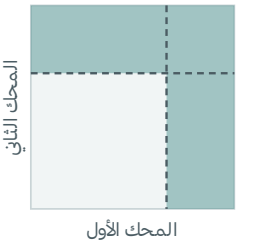
لكن جمع أدلة متعددة يطرح سؤالًا كثيرًا ما يُغفَل: **كيف نجمعها في قرار؟** وقد بينت دراسة مهمة أن طريقة الجمع، أو ما يُسمى **قاعدة الجمع** (**Combination rule**)، تغيّر وحدها عدد الطلاب الذين يُحدَّدون موهوبين وتغيّر هوياتهم، حتى مع الأدوات والدرجات نفسها (McBee et al., 2014). وهناك ثلاث قواعد رئيسة:



قاعدة «و»

Conjunctive rule

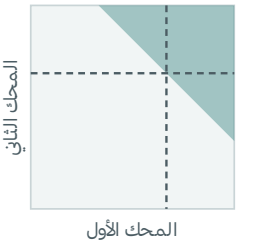
يجب أن يتجاوز الطالب الحد في كل المحكات. تحدد عددًا قليلًا، وتستبعد من لديه ضعف في جانب واحد، كالموهوب ذي صعوبة التعلم.



قاعدة «أو»

Disjunctive rule

يكفي أن يتجاوز الحد في محك واحد. تحدد عددًا أكبر، وتفتح الباب لأنماط موهبة متنوعة، لكنها تتأثر بأخطاء القياس في كل محك.



قاعدة المتوسط

Compensatory rule

تُجمع الدرجات في متوسط يُقارن بحد. القوة في جانب تعوض الضعف في آخر، وهي وسط بين القاعدتين.

شكل ٦-٦: ثلاث قواعد لجمع محكين. يمثل كل مربع جميع الطلاب، والمنطقة المظللة تمثل من يُحددون موهوبين بكل قاعدة، والخطان المتقطعان يمثلان حد كل محك.

القواعد الثلاث بالأرقام

لنطبق القواعد على سبعة طلاب افتراضيين لكل منهم درجتان معياريتان: اختبار قدرة واختبار تحصيل، والحد في كل منهما ١٢٠. في قاعدة «و» يجب أن تبلغ الدرجتان ١٢٠، وفي قاعدة «أو» تكفي إحداهما، وفي قاعدة المتوسط يجب أن يبلغ متوسطهما ١٢٠.

جدول ٦-٨: تطبيق قواعد الجمع الثلاث على سبعة طلاب افتراضيين (الحد ١٢٠).

الطالب	القدرة	التحصيل	المتوسط	قاعدة «و»	قاعدة «أو»	قاعدة المتوسط
أ	١٢٨	١٢٦	١٢٧	✓	✓	✓
ب	١٣٥	١٠٨	١٢١.٥	✗	✓	✓
ج	١٢١	١١٩	١٢٠	✗	✓	✓
د	١١٨	١١٧	١١٧.٥	✗	✗	✗
هـ	١٤٠	٩٥	١١٧.٥	✗	✓	✗

الطالب	القدرة	التحصيل	المتوسط	قاعدة «و»	قاعدة «أو»	قاعدة المتوسط
و	١١٠	١٣٦	١٢٠.٥	✗	✓	✓
ز	١١٩	١٢٢	١٢٠.٥	✗	✓	✓
العدد	—	—	—	**١**	**٦**	**٥**

الدرجات واحدة، لكن عدد من يُحددون تراوح بين طالب واحد وستة طلاب. وفي الجدول ثلاث ملاحظات تستحق الوقوف. الأولى: الطالب (هـ) قدرته ١٤٠ وتحصيله ٩٥، وهذا نمط قد يدل على استثنائية مزدوجة أو على نقص في فرص التعلم، وهو لا يُحدد إلا بقاعدة «أو»، لأن قاعدة المتوسط تجعل ضعفه يأكل قوته. والثانية: الطالبان (ج) و(د) متقاربان جدًا، فالفرق بين ١٢١ و١١٨ أصغر من أن يُطمأن إليه، إذ يبلغ الخطأ المعياري لاختبار ثباته ٠.٩٥ نحو ٣.٤ درجة، ومع ذلك يُحدد أحدهما بقاعدتين ولا يُحدد الآخر بأي قاعدة. والثالثة: كل قاعدة تخطئ بطريقتها، فقاعدة «أو» تعطي خطأ القياس في كل محك فرصة ليرفع طالبًا فوق الحد، فتزيد من يُحددون خطأً، وقاعدة «و» تعطيه فرصة ليُنزل الطالب تحت الحد في أي محك، فتزيد من يُستبعدون خطأً (McBee et al., 2014). فاختيار القاعدة، وإن بدا مسألة فنية، قرار عن أي الخطأين يقبله البرنامج، ويجب أن يُشتق من تعريفه للموهبة ومن الخدمة التي يقدمها.

> ⚠ **مصفوفات النقاط**
>
> تستخدم بعض البرامج مصفوفة تعطي نقاطًا لكل محك، ثم تجمعها. وتبدو هذه الطريقة عادلة وشاملة، لكنها تجمع درجات مختلفة في طبيعتها وثباتها في رقم واحد، فيضيع معنى كل منها. وقد يحصل طالب على نقاط عالية من محكات ضعيفة الثبات، ويُستبعد طالب متميز جدًا في محك واحد قوي. والأفضل أن تُحدد قاعدة الجمع صراحة بناءً على تعريف البرنامج للموهبة.

المسح الشامل والمعايير المحلية

من أكبر مصادر الظلم في التعرف على الموهوبين الاعتماد على الترشيح وحده بدل **المسح الشامل** (**Universal screening**) الذي يُطبق على جميع الطلاب. فالطالب الذي لا يرشحه معلمه، لأنه هادئ، أو لغته الأم مختلفة، أو لديه صعوبة تخفي قدرته، يبقى خارج التقييم أصلًا. وقد وجدت دراسة في منطقة تعليمية أمريكية كبيرة أن إضافة مسح شامل لجميع طلاب الصف الثاني زادت بوضوح تمثيل الطلاب من الأسر منخفضة الدخل والأقليات في برامج الموهوبين (Card & Giuliano, 2016).

كما أن مقارنة الطالب بمعايير وطنية قد تستبعد طلاب مدرسة كاملة في بيئة أقل حظًا، رغم تفوقهم الواضح على أقرانهم فيها. ولذلك يقترح باحثون استخدام **معايير محلية (Local norms)**، تحدد أعلى الطلاب أداءً في كل مدرسة مقارنة بزملائهم فيها، لأن هؤلاء هم من يحتاجون إلى خدمات تتجاوز ما يقدمه صفهم (Peters et al., 2019). (ويتناول الفصل الثاني عشر ذلك بالتفصيل.)

٦-٧ مقارنة النماذج وقراءة التنظيمات السعودية

جدول ٦-٩: مقارنة نماذج التعرف في سؤالها وأدلتها وما قد يفوتها.

النموذج	السؤال المحوري	الأدلة الأساسية	ما قد يفوته
التباعد	هل التحصيل أقل مما تتوقعه القدرة؟	اختبار ذكاء واختبار تحصيل	الطلاب ذوو القدرة المنخفضة قليلًا، والصغار قبل اتساع الفجوة؛ ويبالغ بالفرق البسيط في تحديد ذوي القدرة المرتفعة
الاستجابة للتدخل	هل يتعلم الطالب مع تدريس جيد؟	بيانات متابعة متكررة عبر مستويات الدعم	أسباب عدم الاستجابة، ومزدوجو الاستثنائية (الموهوبون ذوو صعوبات التعلم)؛ ويتغير الحكم بتغير محك عدم الاستجابة
أنماط القوة والضعف	هل يفسر ضعف معرفي محدد الضعف الأكاديمي؟	بطارية معرفية شاملة واختبارات تحصيل	كثير من الطلاب بسبب انخفاض حساسية طرقه وضعف الاتفاق بينها
الهجين	هل التحصيل منخفض رغم تدخل جيد، دون تفسير آخر؟	بيانات الاستجابة، واختبار تحصيل، وتقييم للاستبعاد	يعتمد على جودة التدخل المقدم في المدرسة وأمانة تطبيقه
المحكات المتعددة للموهبة	هل تظهر مؤشرات الموهبة في مصادر متعددة؟	قدرة، وتحصيل، وتقدير، وأداء	يعتمد على قاعدة الجمع وعلى من يصل إلى التقييم

في السياق السعودي: أي نموذج تعتمده التنظيمات؟

صعوبات التعلم. تشترط القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة لقبول التلميذ في برامج صعوبات التعلم ثلاثة شروط. الأول «أن يكون لدى التلميذ تباين واضح بين مستوى قدراته ومستوى تحصيله الأكاديمي» في أحد الجوانب، كالقراءة والكتابة والعد والاستدلال الرياضي، «أو أن يكون لديه اضطراب في إحدى العمليات النفسية مثل الذاكرة، الانتباه، التفكير والإدراك». والثاني ألا تكون الصعوبات ناتجة عن عوق عقلي أو اضطراب سلوكي أو أسباب حسية. والثالث «أن يثبت أن الخدمات التربوية العادية غير ملائمة أو قليلة الفاعلية» (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، المادة السابعة). وينقل الدليل التنظيمي للتربية الخاصة هذه الشروط بنص مطابق تقريبًا، ولا يذكر نموذج الاستجابة للتدخل (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). فالنموذج المنصوص عليه **تباعد واستبعاد وعدم فاعلية للتعليم العادي**، دون مقدار رقمي للتباين، ودون طريقة محددة لإثبات عدم الفاعلية.

الموهبة. في النصوص المنشورة ثلاث قواعد مختلفة، يعرضها الجدول ٦-١٠ مقروءة بمفاهيم الفصل:

جدول ٦-١٠: قواعد التعرف في النصوص السعودية المنشورة، مقروءة بمفاهيم هذا الفصل.

النص	ما يشترطه	القاعدة بلغة الفصل
القواعد التنظيمية (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، المادة الثامنة)	تحصيل دراسي مرتفع لفصلين دراسيين مع ذكاء لا يقل عن ١١٥؛ أو ذكاء لا يقل عن ١٢٥ على وكسلر أو ١٢٧ على ستانفورد-بينيه؛ أو مهارات وقدرات متميزة بشهادة المعلمين والأقران؛ أو تفكير إبداعي أو ابتكاري	قاعدة «أو» بين أربعة مسالك، أولها مسلك مركب بقاعدة «و»
دليل فصول الموهوبين (وزارة التعليم، د.ت.)	يُرشح الطالب من المصنفين في البرنامج الوطني؛ فإن لم يكتمل العدد، فاجتياز محكين فأكثر من أربعة (مقياس القدرات العقلية، والسمات الشخصية، والتحصيل الدراسي، والناتج الإبداعي)، أحدهما مقياس القدرات العقلية بدرجة لا تقل عن ١٢٠	قاعدة «محكان من أربعة»، مع شرط لازم في القدرة، فهي قاعدة «و» في القدرة مع أي محك آخر

النص	ما يشترطه	القاعدة بلغة الفصل
البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع [موهبة]، د.ت.)	درجة على مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة، بتسجيل اختياري تتقدم به الأسرة، بمساهمة مالية إلا للطلبة المدعومين	محك واحد بدرجة قطع؛ والتسجيل الاختياري يختلف عن المسح الشامل

قراءة نقدية بأدوات الفصل. في صعوبات التعلم، غياب المقدار الرقمي للتباين سيف ذو حدين: فهو يسمح لفريقين بأن يحكما على الطالب نفسه حكمين مختلفين، كما في مشهد الفصل، لكنه يحرر الفريق أيضًا من حد تعسفي، ويسمح له بأن يقدر التباين بالانحدار وأن يراعي الخطأ المعياري للفرق. وعبارة «أو أن يكون لديه اضطراب في إحدى العمليات النفسية» تفتح بابًا قريبًا من منطق أنماط القوة والضعف، لكنها لا تشترط التوافق بين الضعف المعرفي والضعف الأكاديمي، فيرد عليها نقد ذلك النموذج بقوة أكبر. أما شرط ثبوت عدم فاعلية الخدمات العادية فهو في جوهره المحك الأول في النموذج الهجين. غير أن دراستين حديثتين تشيران إلى أن ممارسات قريبة من الاستجابة للتدخل موجودة في المدارس السعودية، لكنها غير رسمية في الغالب، وتفتقر إلى متابعة منهجية للتقدم، وأن غياب الاعتماد الرسمي للنموذج من عوائق تطبيقه (Almulla & Mahama, 2026; Altheiabi et al., 2025). فيستطيع الفريق أن يقرأ النص قراءة هجينة دون أن يخرج عنه، كما في حالة نايف: يوثق عدم الفاعلية ببيانات متابعة ومحك محدد مسبقًا (الجدول ٦-٢)، ويثبت التحصيل المنخفض بمقياس مقنن وفترة ثقته، ويستوفي الاستبعاد.

وفي الموهبة، يجعل دليل فصول الموهوبين درجة القدرات العقلية شرطًا لازمًا عند ١٢٠. وهذا قد يستبعد الطالب مزدوج الاستثنائية الذي تخفض صعوبته درجة القدرة، والطالب الذي تقيس درجته لغته أكثر من قدرته، ويجعل مصير طالب درجته ١١٨ مختلفًا عن طالب درجته ١٢٠، مع أن الفرق بينهما في حدود خطأ القياس. ويتسق اختلاف الحدين في القواعد التنظيمية بين وكسلر (١٢٥) وستانفورد-بينيه (١٢٧) مع اختلاف الانحراف المعياري للمقياسين في إصداراتهما آنذاك، فالحدان يقعان على بعد متقارب من المتوسط، وهذا تطبيق صحيح لفكرة أن الدرجة لا تُفهم إلا بمقياسها. أما البرنامج الوطني فيطبق أداة مقننة على أعداد كبيرة، لكنه يعتمد على تسجيل الأسرة، فيتوقف وصول الطالب إلى التقييم على وعي أسرته وقدرتها، وهذا ما يعالجه المسح الشامل. ولم نجد سلّم درجات رسميًا

منشورًا للمقياس، وتذكر دراسة محكمة حديثة درجة قطع تشغيلية قدرها ١٥٤٠ (Almulhim et al., 2026). ولم نجد نصًا تنظيميًا منشورًا يحدد كيف تُوازن المحكات الأربعة إذا تفاوتت درجاتها، ولا نصًا يجيز الجمع بين برنامج الموهوبين وخدمة صعوبات التعلم أو يمنعه.

سؤال للتأمل: لو طُبقت قاعدة دليل فصول الموهوبين على الطالب (هـ) في الجدول ٦-٨، واجتاز محك السمات الشخصية، فهل يُقبل؟ ولو كانت قدرته ١١٨ لا ١٤٠، فماذا يتغير؟ وماذا تقترح لقاعدة تنصف الطالبين دون أن تفتح الباب لكل من يقترب من الحد؟

خاتمة

نخلص في هذا الفصل إلى أن كل نموذج للتعرف يتقبل نوعًا من الخطأ في مقابل ما يقدمه. فنموذج التباعد بسيط لكنه يؤخر المساعدة ويتقلب مع أخطاء القياس، والاستجابة للتدخل تقدم المساعدة مبكرًا وتستبعد التدريس الضعيف تفسيرًا لكنها لا تفسر سبب عدم الاستجابة، وأنماط القوة والضعف عالية النوعية منخفضة الحساسية، والنماذج الهجينة تجمع عدم الاستجابة والتحصيل المنخفض والاستبعاد. وفي الموهبة تحدد قاعدة الجمع من يُتعرف عليه ومن يُستبعد. ويترتب على ذلك أن يدرك الفريق نوع الخطأ الذي يتقبله النموذج الذي يعمل به، وألا يجعل وصف «بطء التعلم» حكمًا يغلق السؤال عن حاجة الطالب، وألا تتحول الاستجابة للتدخل إلى سبب لتأخير التقييم.

وتظل مسائل لم تحسمها البحوث بعد، كجدوى أنماط القوة والضعف في توجيه التدخل، وضعف الاتفاق بين محكات عدم الاستجابة. ويظل مفتوحًا في السياق السعودي أن التنظيمات تنص في صعوبات التعلم على تباين واستبعاد وعدم فاعلية للتعليم العادي دون حد رقمي، فيقع تحديد الحد على اجتهاد الفريق، وأنها تستعمل في الموهبة قواعد جمع مختلفة، أشدها أثرًا شرط القدرات العقلية عند ١٢٠ في فصول الموهوبين.

٦-٨ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

- تحتاج صعوبات التعلم والموهبة إلى نموذج يحدد الأدلة وطريقة جمعها ومكان الحد، لأنه لا يوجد اختبار واحد يكشفهما.

- نموذج التباعد بسيط لكنه لا يميز مجموعات مختلفة فعلًا، ويؤخر المساعدة، ويتقلب مع أخطاء القياس لأن الخطأ المعياري للفرق أكبر من خطأ كل درجة. وصيغة الفرق البسيط تبالغ في تحديد ذوي القدرة المرتفعة وتقصّر في ذوي القدرة المنخفضة قليلًا، والانحدار يصحح ذلك دون أن يحل مشكلات النموذج الأخرى.
- «بطء التعلم» ليس فئة تشخيصية، والاكتفاء به يحرم الطالب من الخدمة دون أن يجيب عن حاجته.
- الاستجابة للتدخل تقدم المساعدة مبكرًا، وتستبعد التدريس الضعيف تفسيرًا، لكنها لا تفسر سبب عدم الاستجابة، ومحكاتها لا تتفق كثيرًا، ولا يجوز أن تؤخر التقييم.
- أنماط القوة والضعف ثلاث صيغ تبحث عن تفسير معرفي، وهي عالية النوعية منخفضة الحساسية، وفائدتها للتدخل غير مثبتة بعد.
- النماذج الهجينة تجمع عدم الاستجابة والتحصيل المنخفض والاستبعاد، وتقترب من محكات اضطراب التعلم المحدد في الدليل التشخيصي.
- في الموهبة، قاعدة الجمع تغير من يُحدد، وكل قاعدة تقبل نوعًا من الخطأ؛ والمسح الشامل والمعايير المحلية يوسعان الوصول.
- التنظيمات السعودية تنص في صعوبات التعلم على تباين واستبعاد وعدم فاعلية للتعليم العادي دون حد رقمي، وتستعمل في الموهبة قواعد جمع مختلفة، أشدها أثرًا شرط القدرات العقلية عند ١٢٠ في فصول الموهوبين.

مسرد المصطلحات

نموذج التباعد Discrepancy model	تحديد صعوبة التعلم بفجوة كبيرة بين درجة القدرة ودرجة التحصيل.
التباعد القائم على الانحدار Regression-based discrepancy	مقارنة التحصيل الفعلي بالتحصيل المتوقع من درجة القدرة بمعادلة الانحدار، بدل مقارنته بدرجة القدرة نفسها.
الخطأ المعياري للتقدير Standard error of estimate	مقدار تشتت الدرجات الفعلية حول الدرجات المتوقعة بمعادلة الانحدار، ويُستعمل للحكم على بعد التحصيل عن المتوقع.

الأداء العقلي الحدي Borderline intellectual functioning	أداء عقلي دون المتوسط وفوق مدى الإعاقة الفكرية، يذكره الدليل التشخيصي حالةً قد تكون محل اهتمام إكلينيكي لا اضطرابًا، ولا يقابله «بطء التعلم» فئةً في التصنيفات الحديثة.
الاستجابة للتدخل Response to intervention (RTI)	نموذج يقدم دعمًا متدرجًا ويتابع تقدم الطالب، ويستخدم عدم الاستجابة دليلًا على الحاجة إلى تقييم شامل.
نظام الدعم متعدد المستويات Multi-tiered system of supports (MTSS)	إطار مدرسي شامل لتقديم الدعم الأكاديمي والسلوكي بمستويات متصاعدة.
التباعد المزدوج Dual discrepancy	انخفاض الطالب عن أقرانه في مستوى الأداء ومعدل النمو معًا.
محك عدم الاستجابة Nonresponse criterion	القاعدة التي يحددها الفريق مسبقًا للحكم بأن الطالب لم يستجب للتدخل، كالوضع النهائي أو الميل أو التباعد المزدوج، مع عتبة محددة.
أمانة التطبيق Treatment fidelity	مدى تقديم التدخل كما صُمم: عدد الجلسات ومدتها والتزام خطواتها.
أنماط القوة والضعف Patterns of strengths and weaknesses (PSW)	نموذج يبحث عن ضعف معرفي محدد يفسر ضعفًا أكاديميًا، مع قدرات عامة جيدة، وله ثلاث صيغ مشهورة.
النموذج الهجين Hybrid model	نموذج لتحديد صعوبات التعلم يجمع عدم الاستجابة الكافية للتدخل، والتحصيل المنخفض، واستبعاد التفسيرات الأخرى.
التحليل البعدي Meta-analysis	أسلوب إحصائي يجمع نتائج دراسات متعددة في موضوع واحد ويحللها معًا للوصول إلى نتيجة أعم.
قاعدة الجمع Combination rule	الطريقة التي تُجمع بها درجات محكات متعددة في قرار واحد، ومنها قاعدة «و» وقاعدة «أو» وقاعدة المتوسط.

المسح الشامل Universal screening	تقييم جميع الطلاب في صف أو مرحلة، بدل الاعتماد على الترشيح أو تسجيل الأسرة.
المعايير المحلية Local norms	معايير تقارن الطالب بزملائه في مدرسته أو منطقته بدل عينة وطنية.

أسئلة للمراجعة

1. احسب التباعد لطالب ذكاؤه ١١٢ وتحصيله في الرياضيات ٩٠ بطريقة الفرق البسيط، وقرر هل يبلغ حد ١.٥ انحراف معياري. ثم احسبه بطريقة الانحدار بافتراض ارتباط ٠.٦٠ وحد ١٨ درجة دون المتوقع. هل يتغير الحكم؟ وماذا يعني أن الطالب قريب من الحد في الطريقتين؟
2. لماذا يُوصف نموذج التباعد بأنه نموذج «الانتظار حتى الفشل»؟ ولماذا لا يعالج التباعد القائم على الانحدار هذه المشكلة؟
3. صواب أم خطأ، مع التعليل: «الطالب الذي يُقال عنه إنه بطيء التعلم لا يحتاج إلى تقييم، لأن ضعفه متوقع من ذكائه».
4. طالب بدأ أدنى من أقرانه، لكنه ينمو أسرع منهم. هل لديه تباعد مزدوج؟ وماذا تقرر؟
5. طالبة في الصف الثاني بقيت بعد المستوى الثاني عند الرتبة المئينية ٢٠ في اختبار مقنن، لكن ميلها يساوي ميل أقرانها. احكم على استجابتها بمحك الوضع النهائي، ثم بمحك الميل، ثم بالتباعد المزدوج. وماذا تستنتج من اختلاف الأحكام؟
6. طلبت أسرة تقييم ابنها لاشتباهها في عسر القراءة، فردت المدرسة بأن عليه أن يُكمل أولًا المستوى الثالث من الدعم. ما موقف مذكرة مكتب برامج التربية الخاصة الأمريكي من ذلك؟ وكيف توفق المدرسة بين حق الأسرة واستمرار الدعم؟
7. كيف يمكن أن يفوّت نموذج الاستجابة للتدخل طالبًا موهوبًا لديه صعوبة تعلم؟ وكيف يمكن أن يفوته نموذج أنماط القوة والضعف أيضًا؟
8. ما الذي تشترطه كل صيغة من صيغ أنماط القوة والضعف الثلاث؟ ولماذا قد تكون هذه الصيغ عالية النوعية منخفضة الحساسية؟ وماذا يعني ذلك لطالب لا يحقق أي نمط منها؟
9. برنامج للموهوبين يستخدم قاعدة «و» بين اختبار ذكاء واختبار تحصيل. من الطلاب الذين قد يستبعدهم ظلمًا؟ وما البديل؟ استعن بالجدول ٦-٨.
10. طالب حصل على ١١٨ في مقياس القدرات العقلية، واجتاز محكات التحصيل والسمات الشخصية والناتج الإبداعي. ما قرار قاعدة دليل فصول الموهوبين فيه؟ وما الذي يقوله الخطأ المعياري عن الفرق

بين ١١٨ و١٢٠؟

11. لماذا قد تكون المعايير المحلية أعدل من المعايير الوطنية في تحديد من يحتاج إلى خدمات الموهوبين؟

حالة للتطبيق: لجين، ١٣ سنة، الصف الأول المتوسط

القصة: انتقلت لجين مع أسرتها من منطقة أخرى في منتصف الصف السادس، وهذه ثالث مدرسة لها منذ الصف الرابع. تقول معلمتها إنها «تفهم الشرح لكنها تنهار في الحساب»، وتعتمد على أصابعها في جمع الأعداد الصغيرة، وتستغرق وقتًا طويلًا في مسائل الضرب. درجاتها في المواد الأخرى متوسطة. وضعتها المدرسة في المستوى الثاني من الدعم في الرياضيات، ثم أحالتها إلى فريق التقييم بطلب من أسرتها.

جدول ٦-١١: الأدلة المتاحة عن لجين عند الإحالة (بيانات افتراضية).

المصدر	النتيجة
المستوى الثاني في الرياضيات	١٠ أسابيع، ثلاث جلسات أسبوعيًا؛ نُفذت ٥٥% من الجلسات المخططة بسبب تعارض الجدول؛ لم تُلاحظ أي جلسة بقائمة تحقق
قياس مبني على المنهج في الحساب (أرقام صحيحة في دقيقتين)	من ١٨ إلى ٢٢، أي ميل ٠.٤ أسبوعيًا؛ ميل الصف نحو ٠.٨
اختبار مقنن في العمليات الحسابية	٨١ (٧٥–٨٧)
اختبار مقنن في الاستدلال الرياضي	٨٨ (٨١–٩٥)
اختبار ذكاء فردي	الدرجة الكلية للذكاء ٩٢ (٨٦–٩٨)
فحص البصر والسمع	آخر فحص مسجل في الصف الأول
السجل المدرسي	غياب نحو ٢٠% من أيام الفصل الماضي بسبب الانتقال؛ لا بيانات من المدرستين السابقتين

المطلوب: (أ) طبق محكات النموذج الهجين الثلاثة على الأدلة، وحدد لكل محك: متحقق، أو غير متحقق، أو غير محسوم، مع التعليل. (ب) طابق الأدلة بمحكات اضطراب التعلم المحدد في الدليل التشخيصي، وخاصة المحكين (أ) و(د). (ج) هل تستوفي الأدلة شروط القواعد التنظيمية السعودية؟ (د) ما قرارك الآن؟ وما الأدلة الثلاثة التي تطلبها قبل القرار النهائي، وكيف تجمعها دون أن تؤخر حصول لجين على الدعم؟

جدول ٦-١٢: مطابقة أهداف الفصل بالأسئلة والأنشطة.

الهدف	الأسئلة	الأنشطة
١ حساب التباعد بالطريقتين وأثر الخطأ المعياري للفرق	١، ٢، ٣	—
٢ تطبيق محكات عدم الاستجابة وحدودها	٤، ٥، ٦، ٧	٢
٣ المقارنة بين صيغ أنماط القوة والضعف	٧، ٨	٣
٤ تطبيق النموذج الهجين ومطابقته بالدليل التشخيصي	حالة لجين (أ، ب)	٢
٥ تطبيق قواعد الجمع وتحديد من تستبعده كل قاعدة	٩، ١١	١
٦ تحليل النصوص التنظيمية السعودية	١٠، حالة لجين (ج)	٤
٧ الحكم على كفاية الأدلة في حالة جديدة	حالة لجين (د)	٤

أنشطة التعلم

في كل نشاط تُستعمل فيه بيانات طلاب حقيقيين: يُنفذ بموافقة الأسرة وإدارة المدرسة، ودون أي بيانات تدل على الطالب، وتحت إشراف مختص، ولا يُبنى على نتائجه أي قرار، ولا تُبلغ إلا عبر القنوات الرسمية. ويمكن تنفيذ الأنشطة كلها ببيانات افتراضية.

1. **محاكاة قواعد الجمع** (نحو ساعة): أنشئ في جدول إلكتروني درجات عشرين طالبًا افتراضيًا في محكين، وحدد الموهوبين بكل قاعدة من القواعد الثلاث، ثم أضف إلى كل درجة خطأً عشوائيًا صغيرًا (بين −٤ و+٤) وأعد التحديد. *الناتج:* جدول يبين عدد من حُددوا بكل قاعدة قبل الخطأ وبعده، وفقرة تبين أي القواعد تأثرت بالخطأ أكثر، ومن تغير وضعه.

2. **تصميم مستويات دعم** (نحو ساعتين): صمم خطة استجابة للتدخل في القراءة للصف الأول في مدرسة ابتدائية تعرفها أو مدرسة افتراضية: ماذا يحدث في كل مستوى؟ ومن يقدمه؟ وكم مرة يُقاس التقدم؟ وما محك عدم الاستجابة وعتبته، مختارين من الجدول ٦-٢؟ وكيف تُوثق أمانة التطبيق؟ ومتى تُحال الحالة إلى التقييم الشامل دون انتظار؟ *الناتج:* مخطط في صفحتين.
3. **مناظرة** (حصة دراسية): تنقسم المجموعة إلى فريقين، يدافع أحدهما عن نموذج الاستجابة للتدخل، والآخر عن نموذج أنماط القوة والضعف، مستندين إلى الأدلة في هذا الفصل، ومنها الجدول ٦-٤ ونقد رينولدز وشايفتز. *الناتج:* ورقة من صفحة لكل فريق تلخص أقوى حجتين له وأقوى حجة للفريق الآخر.
4. **من النص إلى الإجراء** (نشاط مكتبي، نحو ساعتين): اقرأ نص المادة السابعة من القواعد التنظيمية كما عرضه الفصل، واكتب إجراءً مقترحًا لفريق مدرسة يحدد: كيف يُقدَّر «التباين الواضح»، وكيف يُثبت أن الخدمات العادية «قليلة الفاعلية»، وما الحد الأدنى لمدة الدعم وبياناته، وكيف يُستوفى الاستبعاد. ثم طبق إجراءك على حالة لجين. *الناتج:* إجراء في صفحة واحدة، وفقرة عن نتيجة تطبيقه.

مراجع الفصل

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (د.ت.). *البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين*. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من https://www.mawhiba.sa/en/services/the-national-program-for-gifted-identification/

وزارة التعليم. (د.ت.). *دليل فصول الموهوبين*. الإدارة العامة للموهوبين. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/دليل%20فصول%20الموهوبين.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد%20التنظيمية%20لمعاهد%20وبرامج%20التربية%20الخاصة%201422هـ.pdf

Almulhim, N., Aljughaiman, A. M., & Alfaiz, F. S. (2026). Beyond the total score: Revealing cognitive heterogeneity in high ability through latent profile analysis. *Journal of Intelligence*, *14*(8), Article 166. https://doi.org/10.3390/jintelligence14080166

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 Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

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

Barth, A. E., Stuebing, K. K., Anthony, J. L., Denton, C. A., Mathes, P. G., Fletcher, J. M., & Francis, D. J. (2008). Agreement among response to intervention criteria for identifying responder status. *Learning and Individual Differences*, *18*(3), 296–307.

Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *113*(48), 13678–13683.

Flanagan, D. P., Alfonso, V. C., Sy, M. C., Mascolo, J. T., McDonough, E. M., & Ortiz, S. O. (2018). Dual discrepancy/consistency operational definition of SLD: Integrating multiple data sources and multiple data-gathering methods. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (4th ed.). Guilford.

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

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93–99.

Fuchs, L. S. (2003). Assessing intervention responsiveness: Conceptual and technical issues. *Learning Disabilities Research & Practice*, *18*(3), 172–186.

Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 61–80). Prufrock Press.

Hale, J. B., & Fiorello, C. A. (2004). *School neuropsychology: A practitioner's handbook*. Guilford.

McBee, M. T., Peters, S. J., & Waterman, C. (2014). Combining scores in multiple-criteria assessment systems: The impact of combination rule. *Gifted Child Quarterly, 58*(1), 69–89.

Miciak, J., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Vaughn, S., & Tolar, T. D. (2014). Patterns of cognitive strengths and weaknesses: Identification rates, agreement, and validity for learning disabilities identification. *School Psychology Quarterly, 29*(1), 21–37.

Naglieri, J. A. (1999). *Essentials of CAS assessment*. Wiley.

Peters, S. J., Rambo-Hernandez, K., Makel, M. C., Matthews, M. S., & Plucker, J. A. (2019). Effect of local norms on racial and ethnic representation in gifted education. *AERA Open, 5*(2).

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*(3), 180–184.

Reynolds, C. R., & Shaywitz, S. E. (2009). Response to intervention: Ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. *School Psychology Quarterly, 24*(2), 130–145.

Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Branum-Martin, L., & Francis, D. J. (2012). Evaluation of the technical adequacy of three methods for identifying specific learning disabilities based on cognitive discrepancies. *School Psychology Review, 41*(1), 3–22.

Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., LeDoux, J. M., Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. *American Educational Research Journal, 39*(2), 469–518.

U.S. Department of Education. (2006). Assistance to states for the education of children with disabilities and preschool grants for children with disabilities; Final rule (34 CFR Parts 300 and 301). *Federal Register, 71*(156).

U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs. (2011). *A response to intervention (RTI) process cannot be used to delay-deny an evaluation for eligibility under IDEA* (OSEP Memo 11-07).

الباب الثالث

الفئات

من المؤشرات إلى الحكم

الفصل ٧: الإعاقة الفكرية

الفصل ٨: صعوبات التعلم

الفصل ٩: اضطراب طيف التوحد

الفصل ١٠: اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة والاضطرابات السلوكية والانفعالية

الفصل ١١: الإعاقات الحسية والمتعددة واضطرابات التواصل

الفصل ١٢: الموهبة

الفصل ١٣: مزدوجو الاستثنائية

الفصل السابع

٧ الإعاقة الفكرية

لا تنهض درجة الذكاء وحدها بعبء التشخيص؛ فالإعاقة الفكرية حكم يقوم على أركان ثلاثة: قصور واضح في القدرة العقلية، وقصور في مهارات الحياة اليومية، وظهور ذلك في مرحلة النمو. ونتتبع في هذا الفصل سبل قياس هذه الأركان، وكيفية الجمع بين أدلتها، ونبيّن لماذا لا يُعد الرقم ٧٠ حدًا فاصلًا قاطعًا.

مشهد من الصف الأول

في منتصف العام الدراسي، ما زال نواف لا يعد إلى عشرة دون أن يخطئ، ولا يميز أغلب الحروف. يتكلم بجمل قصيرة من كلمتين أو ثلاث، ويحتاج إلى مساعدة في فتح علبة طعامه وإغلاق حقيبته. في الفسحة يلعب مع أطفال الروضة لا مع زملائه. وحين تشرح المعلمة قاعدة لعبة جديدة، ينظر إليها مبتسمًا ثم يفعل ما يفعله الأطفال حوله.

والدته تقول إنه «تأخر في كل شيء قليلًا»: مشى بعد ثمانية عشر شهرًا، وتكلم بعد الثالثة. وتسأل المعلمة: «هل سيلحق بزملائه إذا اجتهدنا معه؟»

سؤال الأم مشروع، غير أن الإجابة عنه تتطلب ما هو أبعد من ملاحظة المعلمة؛ إذ قد يكون تأخر نواف إعاقة فكرية، وقد يكون تأخرًا لغويًا، أو ضعفًا في السمع، أو أثرًا لشح الفرص. ونعرض في هذا الفصل السبيل الذي يميز به الفريق بين هذه الاحتمالات.

أهداف الفصل

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

١ يحدد في حالة معروضة مدى تحقق أركان التشخيص الثلاثة، ويصنف أمثلة القصور التكيفي في المجالات المفاهيمي والاجتماعي والعملي.

٢ يحدد مستوى الشدة لحالة معروضة من بيانات سلوكها التكيفي، ويقارن ذلك بطريقة التصنيف الدولي للأمراض (ICD-11).

٣ يختار لحالة معروضة أداة مسح أو اختبار ذكاء أو مقياس سلوك تكيفي، ويسوّغ اختياره بعمر الطالب وأرضية الاختبار وحداثة معاييره ووضع نسخته العربية.

٤ يطبق محكات الأهلية في التنظيم السعودي على حالة معروضة، ويبين مواضع اتفاقها مع الدليل التشخيصي واختلافها عنه.

٥ يحكم على كفاية الأدلة لإطلاق الحكم في حالة جديدة تقع درجاتها قرب الحدود، مراعيًا خطأ القياس وعمر المعايير، ويعلل حكمه.

٦ يميز الإعاقة الفكرية من الحالات المشابهة والمصاحبة، ويحدد متى يوصي بالإحالة الطبية والجينية.

مقدمة

تُعد الإعاقة الفكرية من أكثر الفئات تعرضًا لاختزال الحكم في رقم واحد هو درجة الذكاء، مع أن التشخيص لا يستقيم إلا باجتماع محكات ثلاثة: قصور واضح في القدرة العقلية، وقصور في السلوك التكيفي، وظهور ذلك في فترة النمو. ولهذا الحكم أثر بعيد في مسار الطالب التعليمي والاجتماعي، والخطأ فيه باهظ الكلفة في الاتجاهين: أن تُلحق التسمية بطالب يُفسَّر أداؤه بضعف في السمع أو اللغة أو الفرص، أو أن يُحرم منها طالب يحتاج إلى الدعم الذي تتيحه. ويقتضي الحكم السديد كذلك أن يُقرأ حد الذكاء في ضوء فترة الثقة بوصفه نطاقًا تقريبيًا مرنًا.

نستهل الفصل بتعريف الإعاقة الفكرية وأسبابها (القسم ٧-١)، ثم نعرض المحكات التشخيصية الثلاثة (القسم ٧-٢)، ومستويات الشدة والحاجة إلى الدعم (القسم ٧-٣)، وعلامات الإنذار المبكر (القسم ٧-٤). ونتناول بعد ذلك مسار القرار وموقع الفحص الجيني فيه (القسم ٧-٥)، وبطاقات المقاييس والأدوات العربية المتاحة (القسم ٧-٦)، ثم نطبق ذلك على أربع حالات (القسم ٧-٧). وننتقل إلى التشخيص الفارقي (القسم ٧-٨) والمصاحبة (القسم ٧-٩)، ونختم بمحكات الأهلية في السياق السعودي (القسم ٧-١٠).

٧-١ ما الإعاقة الفكرية؟

الإعاقة الفكرية (**Intellectual disability**) حالة نمائية تتميز بقصور واضح في القدرة العقلية، أي في الاستدلال وحل المشكلات والتخطيط والتفكير المجرد والتعلم من الخبرة، يرافقه قصور واضح في السلوك التكيفي (**Adaptive behavior**)، أي في المهارات التي يحتاجها الإنسان في حياته اليومية، ويبدأ ذلك في فترة النمو. وتقدر مراجعة واسعة انتشارها بنحو ١% من الناس (Maulik et al., 2011).

وقد تغيرت تسميتها عبر العقود. فكانت تُسمى «التخلف العقلي»، ثم استُبدل بها مصطلح «الإعاقة الفكرية» في أغلب الأدلة والتشريعات، لأن المصطلح القديم صار وصمة، ولأن المصطلح الجديد يتسق مع النظر إلى الإعاقة بوصفها تفاعلًا بين الفرد وبيئته. ويسميها التصنيف الدولي للأمراض في مراجعته الحادية عشرة (**ICD-11**) «اضطرابات النمو الفكري» (**Disorders of intellectual development**) (World Health Organization [WHO], 2024). وفي الوثائق السعودية تستعمل القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة مصطلح «التخلف العقلي» (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ)، ويستعمل الدليل التنظيمي للتربية الخاصة مصطلح «العوق العقلي» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). فقد يصادف المعلم أيًّا من هذه الأسماء في ملفات الطلاب، والمقصود واحد.

ما أسبابها؟

للإعاقة الفكرية أسباب كثيرة. وكان السبب يبقى مجهولًا في نسبة كبيرة من الحالات، خصوصًا الخفيفة منها، ثم تقلصت هذه النسبة مع انتشار الفحوص الجينية الحديثة (انظر ٧-٥). ومن الأسباب المعروفة:

- **أسباب جينية وصبغية:** مثل متلازمة داون، ومتلازمة الصبغي إكس الهش (**Fragile X**)، والاضطرابات الوراثية المتنحية ومنها اضطرابات أيضية كبيلة الفينيل كيتون (**PKU**) التي يمكن الوقاية من آثارها بالفحص المبكر للمواليد والنظام الغذائي.
- **أسباب قبل الولادة:** كتعرض الجنين للكحول أو لبعض العدوى أو لنقص حاد في التغذية.
- **أسباب أثناء الولادة وبعدها:** كنقص الأكسجين الشديد، والخداج الشديد، والتهابات الدماغ، وإصابات الرأس، والتسمم بالرصاص، والحرمان البيئي الشديد.

مفاهيم خاطئة شائعة

- «**الإعاقة الفكرية تعني أن الطفل لا يتعلم.**» يتعلم أغلب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ومعظمهم في المستوى الخفيف، القراءة والكتابة والحساب الوظيفي ومهارات مهنية، لكن بإيقاع أبطأ وبحاجة إلى تعليم أكثر وضوحًا وتكرارًا.
- «**درجة الذكاء تحدد كل شيء.**» طفلان بدرجة الذكاء نفسها قد يختلفان كثيرًا في استقلالهما ومهاراتهما الاجتماعية. ولذلك تُحدد الشدة بالسلوك التكيفي، كما سنرى.
- «**الإعاقة الفكرية لا تتغير.**» القدرة العقلية مستقرة نسبيًا، لكن الأداء الوظيفي يتحسن كثيرًا مع الدعم المناسب، وقد يحتاج الشخص إلى دعم أقل مع الزمن.
- «**معرفة السبب لا تفيد المدرسة.**» السبب لا يغير محكات التشخيص، لكنه قد يكشف مخاطر صحية تحتاج إلى متابعة، ويحدد احتمال تكرار الحالة في الأسرة، وقد يدل على علاج نوعي في بعض الاضطرابات الأيضية.

٢-٧ المحكات التشخيصية

يتفق الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس المراجَع (**DSM-5-TR**)، والجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (**AAIDD**) في الإصدار الثاني عشر من دليلها، على ثلاثة محكات يجب أن تجتمع (American Psychiatric Association [APA], 2022؛ Schalock et al., 2021):



شكل ٧-١: محكات تشخيص الإعاقة الفكرية الثلاثة. غياب أي محك يوقف التشخيص، مهما كانت درجة الذكاء.

المحك (أ): القدرة العقلية

يُقاس باختبار ذكاء فردي مقنن ذي ثبات مرتفع (ويعرض الفصل الثالث هذه الاختبارات بالتفصيل). ويُقصد بالقصور أن تقع **الدرجة الكلية للذكاء** (**Full Scale IQ, FSIQ**) نحو انحرافين معياريين دون المتوسط، أي نحو ٧٠ في اختبار متوسطه ١٠٠ وانحرافه المعياري ١٥. لكن الدليلين كليهما يؤكدان أن هذا الرقم **ليس حدًا قاطعًا**. فكل درجة تحمل قدرًا من خطأ القياس، ولذلك تُقرأ ضمن فترة ثقة تحيط بها (انظر ٢-٥). فدرجة ٧٢ مثلًا قد تمتد فترة الثقة حولها من ٦٥ إلى ٧٩. ولذلك قد يُشخَّص من تقع درجته بين ٧٠ و٧٥ إذا كان قصوره التكيفي واضحًا جدًا.

ويجب أيضًا أن يكون الاختبار مناسبًا للطالب: بلغته، وبمعايير حديثة، وبما يراعي إعاقاته الأخرى. فدرجة منخفضة في اختبار لفظي لطفل لا يجيد لغة الاختبار لا تقيس قدرته العقلية. وقِدم المعايير خاصة يرفع الدرجة قرب الحد، وهو ما نعود إليه في حالة مريم (٧-٧).

المحك (ب): السلوك التكيفي

هذا المحك هو الذي يمنع أن يتحول التشخيص إلى حكم على رقم. فالسؤال فيه: هل يستطيع الطالب أن يعيش حياته اليومية بما يتوقعه منه مجتمعه في عمره؟ ويُقاس في ثلاثة مجالات: المفاهيمي (كاللغة والقراءة والحساب والنقود والوقت)، والاجتماعي (كالتعامل مع الآخرين وفهم قواعد التفاعل)، والعملي (كالعناية بالذات والتنقل والأمان):

جدول ٧-١: أمثلة على قصور السلوك التكيفي في مجالاته الثلاثة.

المجال	أمثلة على القصور لدى طالب في المرحلة الابتدائية
المفاهيمي	لا يعرف قيمة النقود البسيطة، ولا يقرأ الساعة، ولا يتبع تعليمات من ثلاث خطوات، ولا يخطط لما يحتاجه للحصة التالية.
الاجتماعي	لا يفهم قواعد الألعاب الجماعية، ويصدق كل ما يُقال له فيسهل استغلاله، ولا يقرأ مشاعر زملائه، ويتصرف مع الغرباء كما يتصرف مع أهله.
العملي	يحتاج إلى مساعدة في اللبس أو النظافة الشخصية، ولا يعرف الطريق إلى صفه دون مرافق، ولا يتصرف بأمان عند عبور الشارع.

ويكفي قصور واضح في مجال واحد من الثلاثة، لأن القصور في أي منها يعوق الحياة المستقلة. ويُقاس بمقياس مقنن، ويُفضل أن تُجمع المعلومات من أكثر من مصدر، كالأسرة والمعلم.

المحك (ج): الظهور في فترة النمو

يميز هذا المحك الإعاقة الفكرية عن تراجع القدرات بعد اكتمال النمو، كما في إصابات الدماغ لدى الراشدين أو الخرف. والمطلوب أن يظهر القصور أثناء الطفولة أو المراهقة، ولا يُشترط أن يكون قد شُخص حينها. فراشد لم يُقيّم في صغره يمكن تشخيصه إذا أظهر تاريخه النمائي أن القصور كان موجودًا منذ طفولته. وقد رفعت الجمعية الأمريكية في إصدارها الثاني عشر سن الظهور من ١٨ إلى ما قبل ٢٢ سنة، استنادًا إلى أن نمو الدماغ يمتد إلى أوائل العشرينيات (Schalock et al., 2021). أما الدليل التشخيصي فيكتفي بعبارة «أثناء فترة النمو» دون سن محددة (APA, 2022).

التأخر النمائي العام

في السنوات الخمس الأولى، يصعب قياس الذكاء قياسًا ثابتًا. ولذلك يستخدم الدليل التشخيصي تشخيصًا مؤقتًا هو **التأخر النمائي العام** (**Global developmental delay**)، لطفل دون الخامسة تأخر في مجالين نمائيين أو أكثر، ولا يمكن تقييمه تقييمًا كاملًا. ويُعاد تقييمه لاحقًا (Shevell et al., 2003). وقد يتجاوز بعض هؤلاء الأطفال تأخرهم، فيكون التشخيص اللاحق غير الإعاقة الفكرية.

٧-٣ مستويات الشدة والحاجة إلى الدعم

من أبرز ما استحدثه الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي أن مستوى الشدة صار يُحدد بالسلوك التكيفي. فقد كانت الأدلة السابقة تقسم الشدة بحسب مدى درجة الذكاء، أما اليوم فالسؤال: كم يحتاج الشخص من دعم في حياته اليومية؟ ويستعمل الدليل عبارة «مستويات الشدة» في الإعاقة الفكرية، وعبارة «مستويات الدعم» في اضطراب طيف التوحد. والأولى تصف عمق القصور التكيفي في كل مجال، والثانية تصف مقدار الدعم الذي تستدعيه الأعراض.

جدول ٧-٢: مستويات الشدة في الإعاقة الفكرية بحسب مجالات السلوك التكيفي (بتصرف عن APA, 2022).

المستوى	المجال المفاهيمي	المجال الاجتماعي	المجال العملي
خفيف	صعوبة في تعلم القراءة والكتابة والحساب والوقت والمال، ويحتاج إلى دعم ليبلغ ما يُتوقع ممن هم في عمره	أقل نضجًا من أقرانه في التفاعل، ويصعب عليه فهم المواقف الاجتماعية الدقيقة، وقد يُستغل	يعتني بنفسه، ويحتاج إلى دعم في المهام المعقدة كالتسوق والمواصلات وإدارة المال
متوسط	تتقدم مهاراته الأكاديمية ببطء، وتبقى في مستوى أساسي يحتاج إلى دعم في الاستخدام اليومي	لغته المنطوقة أبسط بكثير من لغة أقرانه، وقد يكوّن علاقات، لكنه يحتاج إلى دعم في قراءة المواقف	يتعلم العناية بذاته بعد تعليم طويل، ويحتاج إلى دعم مستمر في أغلب المهام المستقلة
شديد	فهم محدود للغة المكتوبة والأعداد والوقت، ويحتاج إلى دعم كبير في حل المشكلات	لغته محدودة في المفردات والتراكيب، وتتركز على ما يجري هنا والآن	يحتاج إلى دعم في كل أنشطة الحياة اليومية، وإلى إشراف دائم

المستوى	المجال المفاهيمي	المجال الاجتماعي	المجال العملي
عميق	يتعامل مع الأشياء المادية أكثر من الرموز، وقد تعوق مشكلات حسية وحركية مصاحبة أداءه	فهمه للتواصل الرمزي محدود جدًا، ويعبر غالبًا بوسائل غير لفظية	يعتمد على غيره في كل جوانب العناية الجسمية والصحية والأمان

ويمثل المستوى الخفيف غالبية الحالات. وتدعو الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية إلى تجاوز التصنيف بالشدة إلى تحديد **شدة الحاجة إلى الدعم** في كل مجال من مجالات الحياة، بأدوات مصممة لذلك، كمقياس شدة الدعم، نسخة الأطفال (**SIS-C**) (Thompson et al., 2016). فالسؤال التربوي الأهم يتجاوز «ما مستواه؟» إلى «ما الدعم الذي يحتاجه، وأين، وبأي قدر؟».

مقارنة مع ICD-11

يتفق التصنيف الدولي مع الدليل التشخيصي في الأركان الثلاثة، ويختلف عنه في ثلاثة أمور لها أثر في القرار (WHO, 2024):

- **الشدة بالبعدين معًا:** تُحدد بالقدرة العقلية والسلوك التكيفي كليهما. فالمستوى الخفيف يقابل أداءً بين انحرافين وثلاثة انحرافات معيارية دون المتوسط تقريبًا، والمتوسط بين ثلاثة وأربعة. أما الشديد والعميق فكلاهما دون أربعة انحرافات، ويفرّق بينهما السلوك التكيفي وحده، لأن الاختبارات المقننة لا تميز في هذا المدى.
- **المؤشرات السلوكية:** حين لا تتوافر اختبارات مقننة مناسبة، أو يتعذر تطبيقها، يستند الحكم الإكلينيكي إلى مؤشرات سلوكية مفصلة لكل مستوى وعمر في الدليل الوصفي للتصنيف.
- **فئة «مؤقت» (Provisional):** تُستعمل للطفل دون الرابعة، أو حين يتعذر تقييم صادق بسبب إعاقة حسية أو حركية أو سلوك شديد. وهي تقابل التأخر النمائي العام في الدليل التشخيصي، مع اختلاف حد العمر.

٤-٧ علامات الإنذار المبكر

تظهر الإعاقة الفكرية الشديدة غالبًا في السنة الأولى، وتُكتشف مبكرًا خصوصًا إذا ارتبطت بمتلازمة معروفة. أما الخفيفة فقد لا تُكتشف حتى دخول المدرسة، حين تظهر صعوبة التعلم الأكاديمي. ومن المؤشرات التي تستدعي تقييمًا نمائيًا:

- تأخر واضح يشمل عدة مجالات نمائية معًا: الحركة، واللغة، واللعب، والعناية بالذات.
- لعب يشبه لعب أطفال أصغر بكثير، كاستكشاف الأشياء بالفم أو رميها في عمر يُتوقع فيه اللعب التخيلي.
- صعوبة في تعلم مهارات جديدة، والحاجة إلى تكرار كثير لتعلم مهارة بسيطة، ونسيانها بسرعة.
- في المدرسة: صعوبة تمتد إلى المواد كلها تقريبًا، مع صعوبة في الاستقلال والمهارات الاجتماعية.
- **فقدان مهارات اكتسبها الطفل من قبل:** وهذه علامة مختلفة عن التأخر، وتستدعي إحالة طبية عاجلة تسبق التقييم التربوي.

ولا يحتاج الطفل الصغير إلى تشخيص حتى يستفيد من الخدمة. ففي المملكة يعرّف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة المستحقين لخدمات التدخل المبكر بأنهم الأطفال الذين لا تزيد أعمارهم على ست سنوات، ولديهم تأخر «بواقع انحرافين معياريين دون المتوسط في اثنين أو أكثر من المجالات» أو بنسبة ٢٥%، ويضيف إليهم الأطفال «في حالة خطر» ممن تعرضوا لثلاثة عوامل خطر بيئية على الأقل (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). وينص نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على تصميم برامج التدخل المبكر وتنفيذها، وعلى توفير أدوات القياس والتشخيص الحديثة (نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ١٤٤٥هـ، المادة ٨). فأداة المسح النمائي في الطفولة المبكرة بوابة إلى الخدمة قبل أن تكون بوابة إلى التسمية.

للمعلم: الفرق الذي يستحق الانتباه

الطالب ذو صعوبات التعلم يتعثر عادة في مجال محدد، ويبدو ذكيًا في غيره: يفهم القصة إذا قُرئت له، ويحل المسائل شفهيًا، ويتصرف بنضج مع زملائه. أما الطالب الذي يُشتبه في أن لديه إعاقة فكرية، فتظهر صعوبته في مجالات متعددة معًا، أكاديمية واجتماعية وعملية. وهذا الفرق وحده لا يكفي للتشخيص، لكنه يوجه ملاحظاتك.

٥-٧ مسار القرار والتقييم الجيني

١ المؤشرات الأولية

تأخر في مجالات نمائية متعددة، أو صعوبة أكاديمية شاملة مع ضعف في الاستقلال.

↓

٢ فحص السمع والبصر: شرط قبل أي أداة

لا يُطبق مقياس نمائي ولا اختبار ذكاء قبل التأكد من سلامة السمع والبصر أو تصحيحهما، لأن ضعفهما يخفض الدرجات فيحاكي الإعاقة الفكرية.

↓

٣ المسح النمائي والتاريخ

أداة مسح نمائي للصغار مثل استبانات الأعمار والمراحل (**ASQ-3**)، ومراجعة التاريخ الطبي والنمائي والأسري ونتائج فحص المواليد.

↓ تأخر في أكثر من مجال: إحالة

٤ التقييم الشامل

اختبار ذكاء فردي مناسب لعمر الطالب ولغته، ومقياس سلوك تكيفي من مصدرين، ومقابلة للتاريخ النمائي، وتقييم لغوي، وإحالة طبية لفحص جيني من الخط الأول.

↓

٥ المطابقة مع المحكات

هل القدرة العقلية منخفضة بوضوح مع مراعاة فترة الثقة وعمر المعايير؟ وهل السلوك التكيفي منخفض في مجال على الأقل؟ وهل ظهر ذلك في فترة النمو؟ وهل استُبعدت التفسيرات الأخرى؟

↓

هل تتحقق المحكات الثلاثة؟

نعم ↓ **تشخيص الإعاقة الفكرية**

لا ↓ **لا تُشخص**

مع تحديد الشدة بالسلوك التكيفي، والدعم المطلوب، وفحص المصاحبات

يُنظر في تفسير آخر كصعوبات التعلم أو اضطراب اللغة النمائي، ويُتابع الطالب

شكل ٧-٢: مسار القرار في تشخيص الإعاقة الفكرية. فحص الحواس يسبق كل أداة. والطالب دون الخامسة قد يُشخص مؤقتًا بالتأخر النمائي العام، ثم يُعاد تقييمه.

الفحص الجيني: إحالة موصى بها من الخط الأول

كان «التقييم الطبي والجيني حسب الحاجة» عبارة شائعة في تقارير التشخيص. أما التوصية المعاصرة فأن يُعرض الفحص الجيني على كل طفل لديه إعاقة فكرية أو تأخر نمائي عام غير مفسَّر. فقد عدّ بيان إجماعي **التحليل الصبغي الدقيق** (**Chromosomal microarray**) فحصًا من الخط الأول للأشخاص ذوي الإعاقات النمائية أو التشوهات الخلقية، بدل الفحص الصبغي التقليدي (Miller et al., 2010). ثم أوصت الكلية الأمريكية لعلم الوراثة الطبية والجينوم بأن يُنظر في **تسلسل الإكسوم** (**Exome sequencing**) أو الجينوم بوصفه فحصًا من الخط الأول أو الثاني للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أو التأخر النمائي (Manickam et al., 2021).

والقرار في ذلك يعود إلى طبيب الأطفال النمائي أو طبيب الوراثة. لكن دور الفريق التربوي واضح: أن يوصي بالإحالة في تقريره بوصفها خطوة توصي بها الإرشادات الطبية، وأن يوثق ما يعينه عليها من التاريخ الأسري والنمائي، كقرابة الوالدين، ووجود أقارب بحالات مشابهة، وأي فقدان لمهارات مكتسبة. ونتيجة الفحص لا تغير محكات التشخيص، فالإعاقة الفكرية تُشخص بالمحكات الثلاثة وإن لم يُعرف سببها. لكنها قد تكشف مخاطر صحية تستدعي المتابعة، وتجيب الأسرة عن سؤال يشغلها كثيرًا: هل يتكرر ذلك في أبنائنا الآخرين؟

في السياق السعودي: زواج الأقارب والفحوص الوطنية

زواج الأقارب شائع في المملكة. فقد وجدت دراسة على ٣٢١٢ أسرة سعودية أن ٥٧٫٧% منها قائمة على زواج أقارب، منها ٢٨٫٤% بين أبناء عمومة من الدرجة الأولى، مع تفاوت بين المناطق (el-Hazmi et al., 1995). ووجدت دراسة لاحقة على عينة وطنية من ١١٥٥٤ أمًّا نسبة قريبة، هي ٥٦% (El Mouzan et al., 2008). وزواج الأقارب يرفع احتمال الاضطرابات الوراثية المتنحية، وكثير منها يسبب إعاقة فكرية.

وتعمل في المملكة ثلاثة برامج ذات صلة. **البرنامج الوطني للفحص المبكر لحديثي الولادة** بدأ عام ١٤٢٦هـ (٢٠٠٥م) لستة عشر مرضًا أيضيًا وغديًا، ثم صارت سبعة عشر. وقد كشفت سنواته الأولى حالة إيجابية لكل ألف مولود تقريبًا، وعزا دليل البرنامج ارتفاع المعدل إلى أن هذه الأمراض وراثية متنحية ترتفع نسبها مع زواج الأقارب (وزارة الصحة، ٢٠١٦). و**الفحص قبل الزواج** إلزامي منذ عام ٢٠٠٤، لكنه يقتصر على فقر الدم المنجلي والثلاسيميا بيتا، ويبقى الأخذ بنتيجته طوعيًا (Memish & Saeedi, 2011). ويكفل نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة خدمات الفحص والتشخيص وبرامج الكشف المبكر عن الإعاقة (نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ١٤٤٥هـ، المادة ٩).

والدرس للمقيّم أن الفحص قبل الزواج لا يغطي المئات من الاضطرابات المتنحية التي قد تسبب إعاقة فكرية، وأن سلامة فحص المواليد لا تنفي سببًا وراثيًا. فقرابة الوالدين معلومة ترجّح الإحالة الجينية، والنتيجة يحسمها الفحص نفسه.

سؤال للتأمل: كيف تسأل الأسرة في مقابلة التاريخ النمائي عن قرابة الوالدين وعن حالات مشابهة في العائلة، دون أن يُفهم السؤال لومًا؟

٦-٧ بطاقات المقاييس

نركز هنا على ما يخص استخدام اختبارات الذكاء ومقاييس السلوك التكيفي في الإعاقة الفكرية (ويعرضها الفصل الثالث عرضًا عامًا)، ونضيف أداة مسح نمائي للصغار. وتتبع كل بطاقة قالبًا واحدًا: فكرة الأداة، وشكلها الفعلي، ومشهد من التطبيق، ثم جدول بمعلوماتها الفنية، ثم تفسير النتيجة، ثم حدودها. والأرقام السيكومترية في الجداول منقولة بتقريب من أدلة الناشرين، فليرجع القارئ إلى الدليل نفسه قبل أي استعمال مهني.

مسح نمائي | القدرة العقلية | السلوك التكيفي

يفرز الأطفال الصغار الذين يحتاجون إلى تقييم نمائي شامل.

ASQ-3

اختبار ذكاء فردي بمدى يصل إلى الدرجات المنخفضة جدًا.

WISC-V · SB5

مقاييس مقننة تُجمع من الأسرة والمعلم.

Vineland-3 · ABAS-3 · DABS

ASQ-3 استبانات الأعمار والمراحل، الإصدار الثالث

مسح نمائي

فكرتها

أداة مسح يملؤها الوالدان، مصممة لتُطبق دوريًا في زيارات الرعاية الصحية أو برامج الطفولة المبكرة، للكشف عن الأطفال الذين قد يكون نموهم متأخرًا في مجال أو أكثر (Squires & Bricker, 2009).

شكلها الفعلي

إحدى وعشرون استبانة، لكل فترة عمرية استبانة خاصة. وتغطي الاستبانات فترات من شهرين إلى ستين شهرًا، لكن مدى استعمالها أوسع قليلًا، من شهر إلى ٦٦ شهرًا، لأن لكل استبانة نافذة عمرية تُطبق فيها قبل موعدها وبعده. وفي كل استبانة ثلاثون سؤالًا عن سلوكيات يستطيع الطفل أداءها، ستة في كل مجال من خمسة: التواصل، والحركة الكبيرة، والحركة الدقيقة، وحل المشكلات، والمهارات الشخصية الاجتماعية. ويجيب الوالدان عن كل سؤال بـ«نعم» أو «أحيانًا» أو «ليس بعد»، وكثير من الأسئلة يطلب منهما أن يجربا المهارة مع الطفل قبل الإجابة.

مشهد من التطبيق

في مركز رعاية صحية أولية، تعطي الممرضة أمَّ طفلٍ في شهره الثلاثين استبانةَ الفترة المناسبة، وتطلب منها أن تجرب بعض المهام معه في البيت خلال الأسبوع بأدوات منزلية بسيطة قبل أن تجيب. تعود الأم بالاستبانة، فتجمع الممرضة درجة كل مجال وتقارنها بحدّيه. درجة التواصل تحت الحد الأدنى، ودرجة حل المشكلات في منطقة المتابعة، والمجالات الأخرى في المسار المتوقع. وتتجنب الممرضة وصف الطفل بأنه «متأخر»، وتشرح للأم أن الاستبانة تطلب فحصًا أدق: تحيله أولًا إلى فحص السمع، ثم إلى تقييم نمائي ولغوي، وتعطي الأم أنشطة منزلية للمجال الذي يحتاج إلى متابعة.

جدول ٧-٣: معلومات ASQ-3.

الغرض	مسح نمائي عام يسبق التشخيص ويوجه إليه
الأعمار	فترات الاستبانات من ٢ إلى ٦٠ شهرًا، ومدى الاستعمال من شهر إلى ٦٦ شهرًا

الإصدار وسنته	الثالث، ٢٠٠٩
الناشر	Paul H. Brookes
مستوى التأهيل	يملؤها الوالدان، ويصححها ويفسرها مختص مدرب في الطفولة المبكرة أو الرعاية الصحية، ولا تتطلب ترخيصًا في القياس النفسي
المدة	١٠ إلى ١٥ دقيقة للتعبئة، ودقائق للتصحيح
نوع الدرجات	درجة خام لكل مجال من ٠ إلى ٦٠
نقاط القطع	حد أدنى لكل مجال عند انحرافين معياريين دون متوسط عينة التقنين، ومنطقة متابعة بين انحراف واحد وانحرافين
الثبات	يذكر الدليل ثباتًا بالإعادة واتفاقًا بين مقدرين في حدود ٠٫٩٠ تقريبًا
دقة التصنيف	يذكر الدليل حساسية ونوعية في حدود ٠٫٨٥ في المتوسط، مع تفاوت بين الفترات العمرية
سنة جمع المعايير	في السنوات التي سبقت الإصدار، على عينة أمريكية تزيد على خمسة عشر ألف طفل
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب. والترجمة وحدها لا تنقل درجات القطع الأمريكية إلى أطفال بيئة أخرى

كيف تُفسَّر النتيجة؟

تُقارن درجة كل مجال بحدين: الدرجة فوق الحد الأعلى تعني نموًا في المسار المتوقع، والدرجة بين الحدين تعني الحاجة إلى متابعة وأنشطة منزلية، والدرجة تحت الحد الأدنى تعني الحاجة إلى تقييم أعمق. ولا تعطي الاستبانة درجة كلية، فالنمط عبر المجالات هو ما يُقرأ.

حدودها

تعتمد على دقة ملاحظة الوالدين وفهمهما للأسئلة. والتأخر في مجال واحد لا يعني إعاقة فكرية، فقد يعني تأخرًا لغويًا أو حركيًا فقط، أو ضعف سمع لم يُكتشف. موقع الأداة

SB5 مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، الإصدار الخامس

القدرة العقلية

فكرته: لماذا يُفضل في هذه الفئة؟

يمتد مقياس ستانفورد بينيه إلى أعمار صغيرة جدًا، من سنتين، ويحتوي على بنود سهلة كثيرة في بدايته. وهذا مهم في الإعاقة الفكرية، لأن الاختبار الذي تبدأ بنوده صعبة ينتج ما يُسمى **أثر الأرضية** (**Floor effect**): يخطئ الطالب في كل البنود المتاحة، فلا يعرف الفاحص أين تقع قدرته فعلًا. وتبدو الدرجات الفرعية كلها متشابهة (انظر ٢-٥-٣).

شكله الفعلي

يبدأ الفاحص باختبارين قصيرين يُسميان **اختباري التوجيه** (**Routing subtests**)، أحدهما لفظي والآخر غير لفظي. ومن نتيجتهما يحدد الفاحص المستوى الذي يبدأ منه في بقية الاختبارات. ثم يقيس خمسة عوامل: الاستدلال السائل، والمعرفة، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية المكانية، والذاكرة العاملة، في جانب لفظي وآخر غير لفظي، فيكون مجموع الاختبارات عشرة. والمواد كتيبات على حامل، ومكعبات، وقطع ألعاب، وصور (Roid, 2003).

مشهد من التطبيق

تجلس الأخصائية مع نواف في غرفة هادئة صباحًا، بعد أن تأكدت من نتيجة فحص سمعه وبصره. تبدأ باختبار التوجيه غير اللفظي، فيجيب نواف عن البنود الأولى، ثم يبدأ في الخطأ، فتتوقف عند قاعدة التوقف المحددة في الدليل. وتحدد درجته في الاختبارين مستوى البدء في بقية الاختبارات، فيبدأ من المستويات الأولى التي تُقدَّم عادة لأطفال أصغر منه، وهذا ما يجعل المقياس قادرًا على رسم ملفه بدل أن يصطدم بأرضيته. وتلاحظ الأخصائية أنه يفقد انتباهه بعد عشرين دقيقة تقريبًا، فتعطيه استراحة قصيرة وتسجل ذلك في ملاحظاتها السلوكية، لأنها جزء من تفسير الدرجة.

جدول ٧-٤: معلومات SB5.

الغرض	تقييم فردي للقدرة العقلية لأغراض التشخيص والتخطيط
الأعمار	من سنتين إلى ما فوق ٨٥
الإصدار وسنته	الخامس، ٢٠٠٣
الناشر	Riverside عند صدوره، ويُتحقق من الموزع الحالي

مستوى التأهيل	يقصره الناشرون على من تلقى تدريبًا متقدمًا في تطبيق اختبارات الذكاء الفردية وتفسيرها، ويُتحقق من التسمية الحالية للمستوى عند الناشر
المدة	نحو ساعة للبطارية الكاملة، وأقل للصيغة المختصرة
نوع الدرجات	درجة كلية للذكاء، ولفظية، وغير لفظية، وخمسة مؤشرات، متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥، ومدى الدرجة الكلية من ٤٠ إلى ١٦٠؛ ودرجات موزونة للاختبارات العشرة متوسطها ١٠ وانحرافها ٣
نقاط القطع	لا نقطة قطع للتشخيص في المقياس نفسه، ويُحتكم إلى محكات الدليل التشخيصي والتنظيم المحلي
الثبات	يذكر الدليل معامل اتساق داخلي للدرجة الكلية يقارب ٠٫٩٨، وخطأً معياريًا يقارب نقطتين ونصفًا
دقة التصنيف	يعرض الدليل دراسات لمجموعات خاصة منها الإعاقة الفكرية، ولا يقدم حساسية ونوعية عند حد بعينه كما في أدوات المسح
سنة جمع المعايير	نحو ٢٠٠١–٢٠٠٢، على عينة أمريكية من ٤٨٠٠ فرد
النسخة العربية	نسختان خليجيتان على الأقل: إعداد محمود أبو النيل وزملائه، وإعداد صفوت فرج بمعايير عربية، وقد قارنت بينهما دراسة في منطقة الحدود الشمالية (محمد، ٢٠١٦). ولم نعثر على بيانات منشورة عن عينتيهما المعياريتين وسنة جمعهما

كيف تُفسَّر النتيجة؟

تُقرأ الدرجة الكلية أولًا بفترة ثقتها، ثم يُنظر في تقارب الدرجتين اللفظية وغير اللفظية. فالتقارب يرجح قصورًا عقليًا عامًا، والفرق الكبير لصالح الجانب غير اللفظي يدعو إلى فحص اللغة والسمع قبل الحكم. وإذا وقعت أغلب الدرجات الموزونة عند أدناها، فالرقم الكلي يؤكد القصور لكنه لا يميز بين مستوياته، وتُبنى الشدة حينئذ على السلوك التكيفي (انظر حالة العنود في ٧-٧).

حدوده

معاييره الأصلية تجاوز عمرها عشرين عامًا، وهذا أشد أثرًا قرب حد ٧٠ من أي موضع آخر (انظر المربع بعد حالة مريم). والنسخ العربية لا تُعرف سنوات تقنينها بدقة.

ويُستخدم مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس (**WISC-V**)، كذلك في هذه الفئة للأعمار من ٦ سنوات إلى ١٦ سنة و١١ شهرًا، وقد جُمعت معاييره الأمريكية في ٢٠١٣–٢٠١٤ تقريبًا (Wechsler, 2014). وأدنى درجة كلية فيه ٤٠ أيضًا، لكن أرضيته في بعض الاختبارات الفرعية أعلى، فقد يكون أقل دقة مع الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة. ولم نعثر على تقنين سعودي منشور لإصداريه الرابع والخامس، وأقرب ما وجدناه تقنين سعودي لإصداره المعدل القديم (النافع وآخرون، ٢٠٠٠، كما ورد في Ejbara, 2024).

Vineland-3 مقاييس فاينلاند للسلوك التكيفي، الإصدار الثالث

السلوك التكيفي

فكرتها

تقيس مقاييس فاينلاند للسلوك التكيفي، الإصدار الثالث (Vineland-3؛ Sparrow et al., 2016)، ما يفعله الشخص عادة في حياته اليومية، لا ما يستطيع فعله في موقف اختبار. فالمصدر دائمًا شخص يعرفه جيدًا، والسؤال: هل يؤدي هذه المهارة وحده، وبانتظام، حين يحتاج إليها؟

شكلها الفعلي

لها ثلاث صيغ: مقابلة شبه منظمة مع الوالد أو مقدم الرعاية، واستمارة يملؤها الوالد، واستمارة يملؤها المعلم. ولكل منها صيغة شاملة وأخرى مختصرة على مستوى المجالات. وتتوزع البنود على ثلاثة مجالات رئيسة: **التواصل**، و**مهارات الحياة اليومية**، و**التنشئة الاجتماعية**، ومعها مجال اختياري للحركة يُطبق على الصغار حتى التاسعة تقريبًا، ومقياس اختياري للسلوك غير التكيفي. ويُعطى كل بند ٢ إذا كان الشخص يؤدي السلوك عادة، و١ إذا أداه أحيانًا أو جزئيًا، و٠ إذا لم يؤده.

مشهد من التطبيق

يجلس الأخصائي مع أم طفلة في التاسعة. ويبدأ بسؤال مفتوح بدل أن يقرأ عليها البنود واحدًا واحدًا: «حدثيني عن صباح ابنتك في يوم دراسي، من استيقاظها حتى خروجها». ومن وصف الأم يصحح بنودًا كثيرة دون أن يسأل عنها مباشرة. فإذا قالت إن ابنتها «تلبس وحدها»، سأل: «وهل تختار ما يناسب الجو؟ وهل تحتاج إلى من يذكرها؟» لأن الإجابة تفرق بين ٢ و١. ويستعمل قواعد البدء والتوقف في الدليل، فلا يسأل عن مهارات أبعد كثيرًا من مستوى الطفلة. وتستغرق المقابلة نحو ساعة. وفي آخرها يسأل: «هل هناك مهارة تستطيعها ولا تُتاح لها فرصة أدائها؟» ويدون الجواب بجانب الدرجة.

جدول ٧-٥: معلومات Vineland-3.

الغرض	قياس السلوك التكيفي للتشخيص والتخطيط التربوي
الأعمار	من الولادة إلى ٩٠ سنة للمقابلة واستمارة الوالد، ومن ٣ إلى ٢١ سنة لاستمارة المعلم
الإصدار وسنته	الثالث، ٢٠١٦
الناشر	Pearson
مستوى التأهيل	تحتاج المقابلة إلى فاحص مدرب على المقابلة شبه المنظمة، ويُتحقق من مستوى التأهيل المحدد عند الناشر
المدة	بين نصف ساعة وساعة للصيغة الشاملة، وأقل للصيغة المختصرة
نوع الدرجات	درجة مركبة للسلوك التكيفي ودرجات للمجالات، متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥؛ ودرجات للمجالات الفرعية متوسطها ١٥ وانحرافها ٣
نقاط القطع	لا نقطة قطع في المقياس نفسه، ويُقارن الملف بمحك انحرافين معياريين مع هامش الخطأ
الثبات	يذكر الدليل معاملات اتساق داخلي للدرجة المركبة في التسعينيات
دقة التصنيف	يعرض الدليل مقارنات لمجموعات إكلينيكية منها الإعاقة الفكرية، دون حساسية ونوعية عند حد بعينه
سنة جمع المعايير	في السنوات التي سبقت الإصدار، على عينة أمريكية
النسخة العربية	ورد في قاعدة بيانات عربية عنوان «مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي: المعايير السعودية»، ولم نتمكن من التحقق من مؤلفه وسنته وعينته، ولا من الإصدار الذي بُني عليه. ولا نعرف تقنينًا عربيًا منشورًا للإصدار الثالث

كيف تُفسَّر النتيجة؟

مجالات فاينلاند **لا تطابق** المجالات الثلاثة في الدليل التشخيصي مطابقة مباشرة. فالتنشئة الاجتماعية أقرب إلى المجال الاجتماعي، ومهارات الحياة اليومية أقرب إلى المجال العملي، والتواصل يغطي جزءًا من المجال المفاهيمي. أما مهارات المال والوقت، وهي مفاهيمية في الدليل، فتقع في فاينلاند ضمن مهارات الحياة اليومية. فالربط بين النظامين تقدير إكلينيكي يجتهد فيه الفاحص ويكتبه صراحة في تقريره.

حدودها

دقة الدرجة من دقة المستجيب وفهمه للسؤال. والمقابلة تحتاج إلى فاحص ماهر، لأن السؤال الإيحائي يرفع الدرجة أو يخفضها. والمعايير الأمريكية تفترض فرصًا وتوقعات قد لا تتاح للطفل في بيئته (انظر المربع أدناه).

ABAS-3 نظام تقييم السلوك التكيفي، الإصدار الثالث

السلوك التكيفي

فكرته

يقيس نظام تقييم السلوك التكيفي، الإصدار الثالث (ABAS-3: Harrison & Oakland, 2015)، السلوك التكيفي باستمارات يملؤها من يعرفون الطفل جيدًا. وميزته في التشخيص أنه يعطي **المجالات الثلاثة نفسها** التي يستعملها الدليل التشخيصي والجمعية الأمريكية: المفاهيمي، والاجتماعي، والعملي.

شكله الفعلي

خمس استمارات: للوالد (من الولادة إلى ٥ سنوات، ومن ٥ إلى ٢١)، وللمعلم أو مقدم الرعاية النهارية (من ٢ إلى ٥، ومن ٥ إلى ٢١)، وللراشد (من ١٦ إلى ٨٩). ويقدّر المستجيب كل مهارة بحسب ما إذا كان الطفل يؤديها حين يحتاج إليها، دائمًا أو أحيانًا أو أبدًا، أو لا يستطيع أداءها. وتُجمع البنود في أحد عشر مجالًا مهاريًا، منها التواصل، والمهارات الأكاديمية الوظيفية، والعناية بالذات، والصحة والسلامة، ثم في المجالات الثلاثة، ثم في مركب عام.

مشهد من التطبيق

ترسل الأخصائية استمارة الوالد إلى أم نواف مع رسالة قصيرة تشرح أن السؤال عما يفعله نواف عادة في يومه، وأن «لا يستطيع» تختلف عن «لا يُطلب منه». وتعطي معلمته استمارة المعلم. وحين تعود الاستمارتان، تراجع البنود المتروكة، فالدليل يحدد عددًا أقصى منها لكل مجال، وإلا لم تُحسب درجته. ثم تتصل بالأم لتسألها عن بندين أجابت عنهما بالتخمين.

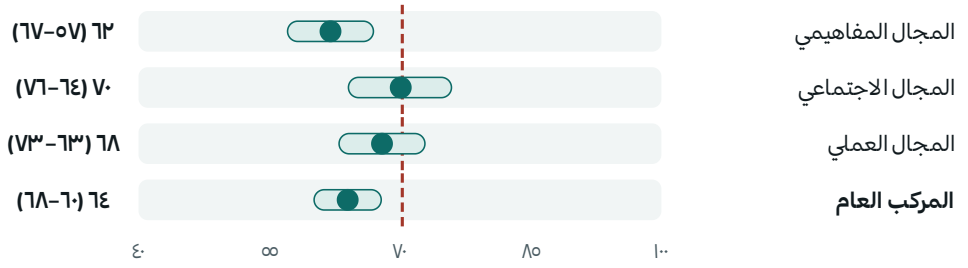
جدول ٧-٦: معلومات ABAS-3.

الغرض	قياس السلوك التكيفي للتشخيص والتخطيط، بمجالات الدليل التشخيصي الثلاثة
الأعمار	من الولادة إلى ٨٩ سنة، بحسب الاستمارة

الإصدار وسنته	الثالث، ٢٠١٥
الناشر	WPS
مستوى التأهيل	يملؤه الوالد أو المعلم، ويصححه ويفسره مختص مؤهل، ويُتحقق من مستوى التأهيل المحدد عند الناشر
المدة	نحو ١٥ إلى ٢٠ دقيقة لتعبئة الاستمارة
نوع الدرجات	مركب تكيفي عام ودرجات للمجالات الثلاثة، متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥؛ ودرجات موزونة للمجالات المهارية متوسطها ١٠ وانحرافها ٣
نقاط القطع	لا نقطة قطع في المقياس نفسه، ويُقارن الملف بمحك انحرافين معياريين مع هامش الخطأ
الثبات	يذكر الدليل معاملات اتساق داخلي للمركب العام في التسعينيات المرتفعة
دقة التصنيف	يعرض الدليل مقارنات لمجموعات إكلينيكية، دون حساسية ونوعية عند حد بعينه
سنة جمع المعايير	في السنوات التي سبقت الإصدار، على عينة أمريكية
النسخة العربية	استمارة المعلم عُرّبت في عُمان، ودُرست على ٤١٠ أطفال ذوي إعاقة فكرية، فدعمت الدراسة بنية عامل عام واحد وثباتًا مرتفعًا (Emam et al., 2020). ولم نعثر على تقنين سعودي منشور

كيف تُفسَّر النتيجة؟

يُعد القصور واضحًا حين يقع المركب العام أو درجة مجال واحد على الأقل نحو انحرافين معياريين دون المتوسط، مع مراعاة خطأ القياس هنا أيضًا (Tassé et al., 2012). ولذلك يُقرأ ملف الطالب كاملًا بمجالاته جميعًا إلى جانب الدرجة الكلية:



شكل ٧-٣: ملف افتراضي للسلوك التكيفي لنواف على نظام تقييم السلوك التكيفي، بتقدير أمه، مع فترة الثقة حول كل درجة. الخط المتقطع يمثل الدرجة ٧٠. المجال المفاهيمي أدنى بوضوح، والمجالان الآخران قرب الحد.

حدوده

الاستمارة لا تسمح للمستجيب بأن يشرح إجابته كما تسمح المقابلة، فيكثر فيها التخمين حين لا يعرف المستجيب الطفل في موقف معين. والمعلم الجديد يعرف الطالب أقل من أسرته. ولا تُعرف للمقياس معايير عربية لعامة الأطفال (جدول ٧-٧).

وفي الحالتين، يُفضل الجمع بين أكثر من مستجيب، كالأم والمعلم، لأن الطفل قد يؤدي في البيت ما لا يؤديه في المدرسة، والعكس. والفرق بين المصدرين معلومة يفسرها الفاحص ويبقيها في تقريره.

للمتخصص: مقياس صُمم للقرار عند الحد

صُممت أغلب مقاييس السلوك التكيفي لتصف الأداء على مداه كله، فتتوزع بنودها على مستويات الصعوبة جميعًا. أما **مقياس السلوك التكيفي التشخيصي** (**Diagnostic Adaptive Behavior Scale, DABS**)، الذي طورته الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية للأعمار من ٤ إلى ٢١ سنة، فقد بُني بنظرية الاستجابة للمفردة (انظر ٢-٥-٤) ليبلغ أعلى دقته في المنطقة الحرجة حول انحرافين معياريين دون المتوسط، أي حيث يُتخذ قرار التشخيص. ويُطبق بمقابلة مع شخص يعرف الفرد جيدًا، ويعطي درجات للمجالات المفاهيمي والاجتماعي والعملي ودرجة كلية. ولا نعرف له نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب. وفكرته درس عام في القياس: الأداة التي تقيس الجميع لا تقيس بالضرورة بأعلى دقة عند النقطة التي يُتخذ عندها القرار.

⚠ **السلوك التكيفي والثقافة**

ما يُتوقع من الطفل في حياته اليومية يختلف بين المجتمعات والأسر. فطفل في أسرة يُطعم فيها الأطفال حتى سن متأخرة قد لا يأكل وحده لأنه لم يُطلب منه ذلك قط. ولذلك يسأل الفاحص دائمًا: هل أتيحت للطفل فرصة ممارسة هذه المهارة؟ وهل يُتوقع منه أداؤها في بيئته؟

الأدوات العربية المتاحة

يلخص الجدول ٧-٧ ما عثرنا عليه من نسخ عربية لأدوات هذا الفصل عند إعداد الكتاب. والأهم فيه ما نعرفه عن معاييرها: متى جُمعت، وعلى من، وبأي عدد.

جدول ٧-٧: النسخ العربية المعروفة لأدوات تشخيص الإعاقة الفكرية.

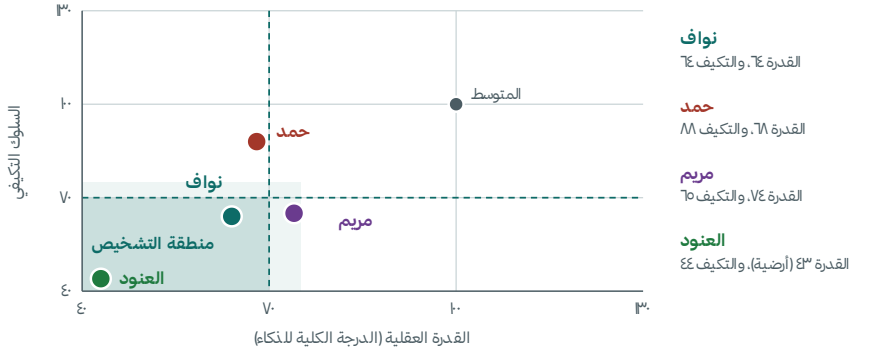
الأداة	ما عثرنا عليه	ما لا نعرفه
ستانفورد بينيه، الإصدار الخامس	نسختان خليجيتان (أبو النيل وزملاؤه؛ فرج)، ودراسة مقارنة بينهما في الحدود الشمالية (محمد، ٢٠١٦)	حجم العينة المعيارية وسنة جمعها
وكسلر لذكاء الأطفال	تقنين سعودي للإصدار المعدل القديم للأعمار ٦–١٦ (النافع وآخرون، ٢٠٠٠، كما ورد في Ejbara, 2024)	تقنين سعودي منشور للإصدارين الرابع والخامس
وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة، الإصدار الثالث	صورة سعودية طُبقت على ٧٨٨ طفلًا من ٤ سنوات إلى ٧ سنوات و٣ أشهر في جدة بين ٢٠١٨ و٢٠٢٢ (Ejbara, 2024)	تعميمها على مناطق المملكة الأخرى
مقاييس فاينلاند	عنوان لمعايير سعودية في قاعدة بيانات عربية	المؤلف والسنة والعينة والإصدار الأصلي
نظام تقييم السلوك التكيفي، الإصدار الثالث	استمارة المعلم في عُمان، على ٤١٠ أطفال ذوي إعاقة فكرية (Emam et al., 2020)	معايير سعودية، ومعايير لعامة الأطفال

الأداة	ما عثرنا عليه	ما لا نعرفه
استبانات الأعمار والمراحل؛ مقياس السلوك التكيفي التشخيصي	لا شيء منشور عثرنا عليه	—

وقد يصادف القارئ في بعض المراكز تعريبًا قديمًا لمقياس السلوك التكيفي الذي أصدرته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي في سبعينيات القرن الماضي (**AAMD Adaptive Behavior Scale**). وهنا تُطرح ثلاثة أسئلة قبل الاعتماد عليه: متى جُمعت معاييره العربية، وعلى أي عينة؟ وهل تناسب بنوده حياة الطفل اليوم، بعد أن تغيرت طرق التعامل مع النقود والتنقل والتواصل تغيرًا كبيرًا؟ وهل تُقرأ مجالاته بالمجالات الثلاثة المعاصرة أم بتقسيم قديم؟ فالمقياس الذي تقادمت معاييره يقارن الطفل بجيل لم يعد موجودًا.

٧-٧ متى يُطلق الحكم؟ أربع حالات

نتتبع أربع حالات افتراضية، ونضعها قبل تفصيلها على خريطة واحدة تجمع البعدين: القدرة العقلية والسلوك التكيفي.



شكل ٧-٤: موقع الحالات الأربع. المنطقة الداكنة هي ما دون ٧٠ في البعدين، والمنطقة الفاتحة حولها تمثل هامش خطأ القياس حتى نحو ٧٥. نواف داخل المنطقة، وحمد منخفض القدرة لكن سلوكه التكيفي قريب من المتوسط، ومريم على حافة القدرة مع قصور تكيفي واضح، والعنود في أدنى المنطقة حيث يلامس الاختبار أرضيته.

الحالة الأولى: نواف، ٦ سنوات و٨ أشهر المحكات الثلاثة واضحة

القصة: هو الطالب في المشهد الافتتاحي. وثقت معلمته صعوباته ثلاثة أسابيع، وقدمت له دعمًا في مجموعة صغيرة، فتقدم ببطء شديد. تاريخه النمائي يبين تأخرًا في المشي والكلام واستخدام الحمام، ولم يفقد مهارة اكتسبها. وكانت نتيجة فحص المواليد سليمة.

جدول ٧-٨: أدلة حالة نواف.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
فحص السمع والبصر (قبل أي أداة)	سليمان	لا تفسر الحواس صعوباته
SB5	الدرجة الكلية للذكاء ٦٤ (٥٩–٧٠)، واللفظية وغير اللفظية متقاربتان	قصور عقلي عام يشمل الجانبين اللفظي وغير اللفظي
ABAS-3 بتقدير الأم	المركب العام ٦٤، والمفاهيمي ٦٢	قصور تكيفي واضح، أشده في المجال المفاهيمي
Vineland-3 باستمارة المعلمة	الدرجة المركبة ٦٧؛ التواصل ٦٣، ومهارات الحياة اليومية ٧٠، والتنشئة الاجتماعية ٦٩	المدرسة ترى الصورة نفسها. وأدنى المجالات التواصل، وهو يقابل جزءًا من المجال المفاهيمي بتقدير إكلينيكي
التقييم اللغوي	لغة استقبالية وتعبيرية دون عمره بوضوح، ومتسقة مع مستواه العقلي	لا يوجد اضطراب لغوي منفصل يفسر الصورة وحده

أ ✓	ب ✓	ج ✓
القدرة ٦٤	التكيف ٦٤ و٦٧ من مصدرين	تأخر منذ الرضاعة

القرار: يُشخص نواف بإعاقة فكرية بمستوى خفيف، لأن قصوره التكيفي يسمح له بالعناية الأساسية بذاته، مع حاجته إلى دعم في المهارات الأكاديمية والاجتماعية. ويحقق كذلك شروط الأهلية في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (انظر ٧–١٠). ويوصى بتحديد احتياجاته من الدعم في

المدرسة، وبإحالته إلى طبيب أطفال نمائي أو طبيب وراثة لإجراء الفحص الجيني من الخط الأول، بوصفه خطوة معيارية في كل إعاقة فكرية غير مفسَّرة.

وجواب سؤال أمه: سيتعلم نواف ويتقدم، وقد يتعلم القراءة والحساب الوظيفي. لكن تقدمه سيكون أبطأ من زملائه، ويحتاج إلى تعليم أوضح وأكثر تكرارًا، وإلى أهداف مصممة لمستواه، وهذا أجدى له من مضاعفة «الاجتهاد» في المنهج نفسه.

> **ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟** لو بدأ نواف يفقد مهارات اكتسبها من قبل، أو جاءت إعادة التقييم بعد سنوات من الدعم المكثف بسلوك تكيفي يقارب حدود المتوسط، لاستدعى ذلك إحالة طبية عاجلة في الحالة الأولى ومراجعة التشخيص ومستواه في الثانية.

الحالة الثانية: حمد، ١٠ سنوات

القصور التكيفي غائب

القصة: انتقل حمد مع أسرته من بلد آخر قبل سنتين، ولغته الأم ليست العربية، ولم ينتظم في مدرسة قبل انتقاله. تحصيله في كل المواد منخفض جدًا، فأحاله معلمه للاشتباه في إعاقة فكرية.

جدول ٧-٩: أدلة حالة حمد.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
فحص السمع والبصر	سليمان	لا تفسر الحواس صعوباته
اختبار ذكاء لفظي بالعربية	الدرجة الكلية ٦٨	منخفضة، لكن الاختبار طُبق بلغة لا يتقنها
اختبار ذكاء غير لفظي	٨٩	استدلاله البصري قريب من المتوسط
Vineland-3 بمقابلة الأب عن طريق مترجم	الدرجة المركبة ٨٨	يعتني بنفسه، ويساعد في متجر عائلته، ويتنقل وحده في الحي
ملاحظة الفسحة	يلعب ويتفاوض مع أطفال يتكلمون لغته بطلاقة	مهارات اجتماعية مناسبة لعمره في لغته

أ ؟	ب ✗	ج

الاختبار غير صالح لغويًا	التكيف ٨٨	لا ينطبق

القرار: لا يُشخص حمد بإعاقة فكرية. فدرجته المنخفضة جاءت من اختبار بلغة لا يتقنها، وسلوكه التكيفي في حياته يقارب المتوسط. ويحتاج إلى برنامج مكثف لتعلم العربية، وتعويض ما فاته من تعليم، مع متابعة تقدمه. فإن لم يتقدم رغم ذلك، فيُعاد النظر في احتمال وجود صعوبات تعلم.

الدرس

المحك (ب) هو ما أنقذ حمدًا من تشخيص خاطئ. وهذا بالضبط سبب اشتراطه: الدرجة المنخفضة قد تقيس اللغة أو الفرص، لكن الحياة اليومية تكشف القدرة الفعلية على التكيف.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو بقي تقدمه في العربية والتحصيل ضئيلًا جدًا بعد مدة كافية من البرنامج المكثف، أو أظهرت معلومات من المدرسة ومن الأم قصورًا في حياته اليومية لم تكشفه مقابلة الأب، لوجب إعادة تقييمه بأدوات غير لفظية ومصادر متعددة قبل استبعاد الإعاقة الفكرية نهائيًا.

الحالة الثالثة: مريم، ١٢ سنة

درجة فوق ٧٠، والتشخيص ممكن

القصة: تدرس مريم في الصف السادس، وتتلقى دعمًا في غرفة المصادر منذ الصف الثاني بوصفها طالبة ذات صعوبات تعلم. لكن تقدمها ضعيف في كل المواد، وتحتاج إلى من يذكرها بكل خطوة في يومها، ولا تفهم النقود ولا المواعيد، وتعرضت أكثر من مرة لاستغلال زميلات أقنعنها بإعطائهن مصروفها.

جدول ٧-١٠: أدلة حالة مريم.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
فحص السمع والبصر	سليمان	لا تفسر الحواس صعوباتها
WISC-V	الدرجة الكلية للذكاء ٧٤ (٦٩–٨٠)، والمؤشرات متقاربة بين ٧٠ و٧٨	قدرة منخفضة بصورة عامة، وفترة الثقة تشمل ما دون ٧٠

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
ABAS-3 بتقدير الأم	المركب العام ٦٥، والمفاهيمي ٦٠، والاجتماعي ٦٨	قصور تكيفي واضح في أكثر من مجال
ABAS-3 بتقدير المعلمة	المركب العام ٦٦	الصورة نفسها في المدرسة
التاريخ النمائي	تأخر في اللغة والمهارات الذاتية منذ الطفولة	الظهور في فترة النمو
بيانات التدخل	تقدم محدود جدًا في كل المجالات رغم أربع سنوات من الدعم	النمط لا يشبه نمط صعوبات التعلم

أ ✓	ب ✓	ج ✓
٧٤ ضمن هامش الخطأ	التكيف ٦٥ من مصدرين	منذ الطفولة

القرار: يرى الفريق أن مريم تحقق محكات الإعاقة الفكرية بمستوى خفيف. فدرجتها ٧٤ تقع ضمن هامش خطأ القياس، وفترة الثقة تمتد إلى ما دون ٧٠، والقصور التكيفي واضح من مصدرين، وممتد منذ الطفولة. ويُصحح بذلك تصنيفها السابق، فتحصل على دعم يناسب حاجتها الحقيقية، ومنه تعليم مباشر لمهارات الحماية الذاتية وإدارة المال. ويوصى بالإحالة الطبية والجينية كما في حالة نواف.

ولو كانت درجة مريم ٧٤ مع سلوك تكيفي قريب من المتوسط، لما شُخصت. وهذا ما يعنيه أن الحد حكم مهني يجمع الأدلة كلها حول الرقم.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو كشفت مقابلة متأنية مع الأم أن تدني تقديراتها راجع إلى قلة الفرص المتاحة لمريم في البيت، أو أظهر اختبار بمعايير أحدث درجة أعلى بوضوح مع تباين كبير بين المؤشرات يشبه نمط صعوبات التعلم، لوجب على الفريق مراجعة القرار.

للمتخصص: عمر المعايير قرب الحد

في كثير من الدول ارتفعت متوسطات الأداء في اختبارات الذكاء جيلًا بعد جيل، وقدّر تحليل بَعدي هذه الزيادة بنحو نقطتين إلى ثلاث نقاط معيارية في كل عقد (Trahan et al., 2014؛ وانظر ٢-٧). فإذا صح ذلك في بيئة الطفل، فكل عقد يمر على جمع المعايير يرفع درجته بمقدار مماثل، لأنه يُقارن بجيل أضعف أداءً من جيله.

ولنطبق ذلك على مريم. جُمعت معايير مقياس وكسلر الأمريكية نحو ٢٠١٣–٢٠١٤، فلو قيست مريم في ٢٠٢٦ لكان عمر المعايير نحو اثني عشر عامًا، أي زيادة محتملة بين نقطتين ونصف وثلاث نقاط ونصف. فدرجتها ٧٤ قد تقابل نحو ٧١ بمعايير معاصرة، وهذا يقوي القرار ولا يغيره. أما لو كانت ٧٤ على مقياس ستانفورد بينيه، الذي جُمعت معاييره نحو ٢٠٠١، فعمر المعايير يقارب خمسة وعشرين عامًا، والزيادة المحتملة بين خمس نقاط وسبع، فقد تقابل الدرجة ٦٧ إلى ٦٩. ولهذا الفرق وزن عملي، فهو يقع على الحد الذي يفصل الأهلية في التنظيم السعودي نفسه (انظر ٧-١٠).

ومع ذلك لا يُطرح الرقم آليًا. فالأثر يتفاوت بين البلدان، وقد تباطأ أو انعكس في بعض الدول، ولا نعرف دراسات تقدّره في المملكة. والتقنينات العربية لا تُعرف سنوات جمعها بدقة في الغالب. والممارسة المقبولة أن يذكر الفاحص سنة المعايير في تقريره، وأن يأخذ قدمها في الحسبان عند تفسير الدرجة القريبة من الحد، كما يدعو إليه دليل الجمعية الأمريكية (Schalock et al., 2021)، وأن يزن ذلك إلى جانب بقية الأدلة.

الحالة الرابعة: العنود، ١٥ سنة

التشخيص قائم، والسؤال عن الشدة والدعم

القصة: تدرس العنود في الصف الثالث المتوسط في برنامج للإعاقة الفكرية ملحق بمدرسة للبنات. شُخصت في السابعة، وكانت درجتها الكلية حينئذ ٥٦ على النسخة العربية من مقياس ستانفورد بينيه، فقُبلت في فئة «القابلات للتعلم». ومع انتقالها إلى المرحلة الثانوية، طلب الفريق إعادة تقييمها. تقول معلمتها إن تقدمها «توقف»: تقرأ نحو عشرين كلمة مألوفة، منها اسمها وبعض اللافتات، وتعد الأشياء إلى عشرة، ولا تتعامل بالنقود. وتتكلم بجمل قصيرة يفهمها أهلها، وتلبس وتأكل وحدها، وتحتاج إلى تذكير بالنظافة الشخصية، ولا تخرج من البيت وحدها. ووالداها ابنا عم، ولها أخ أصغر متأخر في المشي والكلام. ولم تُحل الأسرة إلى فحص جيني قط.

جدول ٧-١١: أدلة حالة العنود.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
فحص السمع والبصر (هذا العام)	سليمان	لا تفسر الحواس صعوباتها
ستانفورد بينيه، النسخة العربية نفسها	الدرجة الكلية ٤٣، وثمانية من الاختبارات العشرة بدرجة موزونة ١ أو ٢	الدرجة عند أرضية المقياس تقريبًا: تؤكد قصورًا عقليًا كبيرًا، لكنها لا تميز بين مستوياته
Vineland-3 بمقابلة الأم	الدرجة المركبة ٤٤: التواصل ٤٠، ومهارات الحياة اليومية ٥٢، والتنشئة الاجتماعية ٤٢	قصور تكيفي كبير، أخفه في العناية بالذات
ABAS-3 بتقدير المعلمة	المركب العام ٤٦: المفاهيمي ٤١، والاجتماعي ٤٨، والعملي ٥٣	الصورة نفسها في المدرسة
التاريخ النمائي والأسري	تأخر منذ الرضاعة، ولا فقدان لمهارات مكتسبة، والوالدان قريبان، وأخ أصغر متأخر نمائيًا	الظهور في فترة النمو، ومؤشرات قوية على سبب وراثي
الفحص الجيني (بعد الإحالة)	التحليل الصبغي الدقيق سليم، وكشف تسلسل الإكسوم عن سبب وراثي متنحٍ	يُعرف السبب، وتُحال الأسرة إلى الإرشاد الوراثي، ويُقيَّم الأخ الأصغر

أ ✓	ب ✓	ج ✓
دون ٥٠ رغم الأرضية	التكيف ٤٤ و٤٦ من مصدرين	منذ الرضاعة

القرار: يبقى التشخيص قائمًا، ويُحدد مستواه بأنه **متوسط**. فالعنود تعتني بذاتها في الأساسيات بعد تعليم طويل، وتحتاج إلى دعم مستمر في أغلب المهام المستقلة، ولغتها المنطوقة بسيطة، وهذا وصف المستوى المتوسط في الدليل التشخيصي (جدول ٧-٢). ويتفق معه التصنيف الدولي، إذ تقع القدرة والسلوك التكيفي كلاهما بين ثلاثة انحرافات معيارية وأربعة دون المتوسط. ولا يعني انخفاض درجتها من ٥٦ إلى ٤٣ أنها تراجعت. فالدرجة المعيارية تقارنها بأقرانها في عمرها، والفجوة بينها وبينهم تتسع مع العمر حتى وهي تتعلم، وأرضية المقياس تضغط الدرجات

المنخفضة معًا. ويوصي الفريق بخطة انتقالية للمرحلة الثانوية، تركز على المهارات الأكاديمية الوظيفية (قراءة لافتات الأمان، واستعمال النقود بالآلة الحاسبة)، ومهارات التنقل في المجتمع بإشراف، واستكشاف مهني مبكر، وتحديد شدة حاجتها إلى الدعم في كل مجال.

الدرس

حين يلامس الاختبار أرضيته، يتوقف رقم الذكاء عن الإخبار: يؤكد وجود القصور، ولا يقول شيئًا عن مستواه أو عن الدعم المطلوب. فتنتقل الشدة والتخطيط كلاهما إلى السلوك التكيفي. ولهذا يتيح التصنيف الدولي مؤشرات سلوكية حين تعجز الاختبارات. والفرق بين انخفاض الدرجة المعيارية مع العمر، وهو متوقع، وفقدان مهارات مكتسبة، وهو علامة إنذار طبية، فرق يجب أن يسأل عنه الفريق صراحة.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو ظهر أن العنود بدأت تفقد مهارات اكتسبتها، أو بيّن الطبيب الوراثي أن السبب المكتشف اضطراب تقدمي، لتحول السؤال من تحديد الشدة إلى متابعة طبية عاجلة وإعادة تقييم شاملة لمستواها واحتياجاتها.

٧-٨ التشخيص الفارقي

جدول ٧-١٢: التشخيص الفارقي للإعاقة الفكرية.

الحالة	وجه التشابه	ما يميزها
صعوبات التعلم	تحصيل منخفض وصعوبة في المدرسة	القدرة العقلية والسلوك التكيفي في المدى المتوسط أو قريبان منه، والصعوبة محددة بمجال أكاديمي
الأداء العقلي الحدي	قدرة منخفضة وصعوبة في التعلم	لا يحقق صاحبه محكات الإعاقة الفكرية، ويحتاج مع ذلك إلى دعم. ويذكره الدليل التشخيصي ضمن «حالات أخرى قد تكون محل اهتمام إكلينيكي» دون حد رقمي. أما المدى ٧١–٨٤ الشائع في الكتب فمن الإصدار الرابع للدليل (DSM-IV). والتمييز بينه وبين الإعاقة الفكرية الخفيفة يحتاج إلى تقييم دقيق يجمع القدرة والسلوك التكيفي معًا

الحالة	وجه التشابه	ما يميزها
اضطراب اللغة النمائي	تأخر لغوي وضعف في الاختبارات اللفظية	السلوك التكيفي والقدرة غير اللفظية أفضل بوضوح من اللغة. وقد ألغى إجماع دولي حديث اشتراط التباعد بين اللغة والذكاء غير اللفظي في تشخيصه، لكنه جعل اضطراب اللغة المصاحب لإعاقة فكرية فئة مختلفة عنه (Bishop et al., 2017)
اضطراب طيف التوحد	ضعف في التواصل والمهارات الاجتماعية	القصور الاجتماعي أشد مما يُتوقع من المستوى العقلي، مع أنماط سلوك مقيدة ومتكررة. وقد يجتمع الاضطرابان في طالب واحد (انظر ٧-٩)
الإعاقة السمعية أو البصرية	ضعف في الاختبارات والتعلم	تتحسن الصورة كثيرًا حين يُقيّم الطالب بوسيلة تناسب حواسه، ولذلك يسبق فحص الحواس كل أداة
إصابة الدماغ المكتسبة	قصور عقلي وتكيفي	تاريخ نمو سليم قبل الإصابة، وملف غير متسق يغلب فيه ضعف الانتباه والذاكرة وسرعة المعالجة. وإذا وقعت الإصابة في فترة النمو وتحققت المحكات، فقد تُشخص الإعاقة الفكرية معها
نقص الفرص واختلاف اللغة	درجات منخفضة وتحصيل ضعيف	سلوك تكيفي مناسب في بيئته، وتقدم سريع مع التعليم، كما في حالة حمد
الحرمان البيئي الشديد	تأخر في مجالات متعددة	تاريخ من الإهمال، وتحسن ملحوظ حين تتحسن الرعاية

٧-٩ المصاحبة

التشخيص الفارقي يسأل: أي الحالتين؟ أما المصاحبة (**Co-occurrence**) فتسأل: هل معها حالة أخرى؟ والمصاحبة في الإعاقة الفكرية هي القاعدة لا الاستثناء. ففي عينة وطنية بريطانية كان لدى ٣٦% من الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية اضطراب نفسي قابل للتشخيص، مقابل ٨% من أقرانهم

(Emerson & Hatton, 2007). والخطر الأكبر هنا ما يُسمى **الحجب التشخيصي** (**Diagnostic overshadowing**): أن يُعزى كل عرض جديد إلى الإعاقة الفكرية نفسها، فيُغفل عن قلق أو اكتئاب أو ألم أو نوبات صرع (Reiss et al., 1982).

جدول ٧-١٣: المصاحبات الشائعة للإعاقة الفكرية وما يلزم في تقييمها.

المصاحبة	ما نعرفه عن تكرارها	إرشاد في التقييم
اضطراب طيف التوحد	في بيانات المراقبة الأمريكية لعام ٢٠٢٠، كان لدى ٣٧٫٩% من الأطفال ذوي التوحد، ممن توافرت لهم بيانات القدرة، إعاقة فكرية (Maenner et al., 2023)	لا يُشخص التوحد مع الإعاقة الفكرية إلا إذا كان التواصل الاجتماعي أدنى مما يُتوقع من المستوى النمائي العام (APA, 2022). وتقل دقة أدوات الملاحظة المقننة، كجدول ملاحظة تشخيص التوحد، كلما انخفض العمر العقلي كثيرًا، فتُقرأ نتيجتها بحذر مع الإعاقة الشديدة
اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة	أعلى منه لدى عامة الأطفال، مع تفاوت كبير بين الدراسات بحسب العينة والأداة	تُقارن الأعراض بما يُتوقع من **العمر العقلي** لا العمر الزمني، فالدليل التشخيصي يشترط أن تكون مفرطة بالنسبة إليه (APA, 2022). ومقاييس التقدير مقننة على عامة الأطفال، فترتفع درجاتها لمجرد انخفاض المستوى النمائي
الصرع	نحو خُمس الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، وتزيد النسبة مع الشدة (Robertson et al., 2015)	تُسأل الأسرة عن النوبات ونوعها وعن الأدوية، لأن النوبات غير الملحوظة وبعض الأدوية المهدئة تخفض الانتباه والأداء في الاختبار. ويُختار وقت التقييم بعيدًا عن النوبات
الإعاقات الحسية	أكثر شيوعًا منها لدى عامة الأطفال، خصوصًا في الإعاقة الشديدة وبعض المتلازمات	فحص السمع والبصر في الخطوة الثانية من المسار، ويُعاد دوريًا، لأن ضعف الحواس قد يظهر أو يتغير مع الزمن
القلق والاكتئاب	أعلى منهما لدى الأقران	يعبر الطالب ذو اللغة المحدودة عنهما سلوكيًا: انسحاب، أو اضطراب نوم، أو سلوك عدواني جديد. فيُسأل عن التغير عن المستوى المعتاد، ويُعتمد على أكثر من مصدر للمعلومات

المصاحبة	ما نعرفه عن تكرارها	إرشاد في التقييم
الإعاقة الحركية، كالشلل الدماغي	كثيرة الاجتماع مع الإعاقة الفكرية	الاختبارات الموقوتة والحركية تخفض الدرجة لسبب حركي لا عقلي، فتُختار اختبارات لا تعتمد على الحركة، ويُذكر أثر أي تكييف في صلاحية المعايير

والقاعدة العملية أن يسأل الفريق بعد كل تشخيص للإعاقة الفكرية سؤالين: هل في الملف ما لا تفسره الإعاقة الفكرية وحدها؟ وهل قيس هذا الجانب بأداة تناسب المستوى النمائي للطالب؟

١٠-٧ في السياق السعودي: محكات الأهلية

في السياق السعودي

يقابل الجدول ٧-١٤ المحكات التي عرضها الفصل بما في القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (**IDEA**)، وبما في وثيقتين سعوديتين: القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ)، والدليل التنظيمي للتربية الخاصة، وهو أحدث إصدار منشور عثرنا عليه (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). والمحكات السعودية محكات **أهلية للخدمة** في التعليم، تختلف وظيفتها عن محكات التشخيص الطبي.

جدول ٧-١٤: محكات الإعاقة الفكرية في الدليل التشخيصي والتصنيف الدولي، وفي القانون الأمريكي، وفي التنظيم السعودي.

البند	DSM-5-TR وICD-11	IDEA (الولايات المتحدة)	التنظيم السعودي
التسمية	الإعاقة الفكرية؛ اضطرابات النمو الفكري	**Intellectual disability**	«التخلف العقلي» في القواعد، و«العوق العقلي» في الدليل
حد القدرة العقلية	نحو انحرافين معياريين دون المتوسط، مع مراعاة خطأ القياس، ودون رقم قاطع	أداء عقلي عام دون المتوسط بدرجة دالة، دون رقم في النص الاتحادي، وتضع الولايات محكاتها	الدليل: لا يزيد على ٧٥ على وكسلر، أو ٦٩ على ستانفورد بينيه الخامس، أو ما يعادلهما. القواعد: ٥٥–٧٥ على وكسلر (٥٢–٧٣ على ستانفورد بينيه) لفئة «القابل للتعلم»، و٤٠–٥٤ (٣٦–٥١) لفئة «القابل للتدريب»

البند	DSM-5-TR وICD-11	IDEA (الولايات المتحدة)	التنظيم السعودي
السلوك التكيفي	قصور في مجال واحد على الأقل من ثلاثة، بمقياس مقنن	قصور في السلوك التكيفي، دون تحديد عدد المجالات	قصور في مجالين على الأقل من تسعة مجالات، «حسب اختبارات السلوك التكيفي الرسمية أو غير الرسمية»
الظهور	في فترة النمو (قبل ٢٢ عند الجمعية الأمريكية)	يظهر في فترة النمو	«في مرحلة النمو» دون سن محددة، وسن القبول في القواعد من ٦ إلى ١٥ سنة
الأثر التربوي	ليس شرطًا للتشخيص	شرط: أن يؤثر سلبًا في الأداء التربوي	ضمني في تعريف التلميذ ذي الإعاقة: قصور «إلى الحد الذي يستوجب تقديم خدمات التربية الخاصة»
الشدة	بالسلوك التكيفي (DSM-5-TR)، وبالبعدين معًا (ICD-11)	لا يحددها	القواعد: بمدى الذكاء. ولم نجد تصنيفًا للشدة في شرط الأهلية في الدليل

البند	DSM-5-TR وICD-11	IDEA (الولايات المتحدة)	التنظيم السعودي
من يقرر	مختص مؤهل وفق أنظمة كل بلد	فريق من المختصين المؤهلين مع الوالدين	فريق القياس والتشخيص، وفيه قائد المدرسة، ووكيل شؤون الطلاب، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم التعليم العام، والمرشد الطلابي، والمختصون بحسب الفئة، والطبيب إن وجد، وولي الأمر. ويطبق الأدوات ويفسرها «متخصصون مؤهلون» بأدوات «معتمدة من قبل وزارة التعليم»

المصادر: APA (2022)؛ WHO (2024)؛ Schalock et al. (2021): Assistance to States for the Education of Children With Disabilities (2006, §300.8(c)(6))؛ وزارة المعارف (١٤٢٢هـ، المادتان ١ و٦)؛ وزارة التعليم (١٤٣٦هـ).

وفي هذه المقارنة ثلاث ملاحظات. **الأولى** أن الرقمين في الدليل لا يتكافآن. فحد ٧٥ على وكسلر يقع نحو انحراف معياري وثلثي انحراف دون المتوسط، أما حد ٦٩ على ستانفورد بينيه الخامس فيقع دون انحرافين. وقد كان الفرق بين ٧٥ و٧٣ في القواعد القديمة يعكس اختلاف الانحراف المعياري في الإصدارات القديمة من ستانفورد بينيه، إذ كان ١٦ لا ١٥. أما الإصدار الخامس فانحرافه ١٥ كوكسلر، فلا يفسر ذلك الفرقَ بين ٧٥ و٦٩، ولم نجد في الدليل تعليلًا له. فمريم التي نالت ٧٤ على وكسلر تحقق شرط الذكاء، ولو نالت ٧٤ نفسها على ستانفورد بينيه لما حققته، مع أن الدرجتين تعنيان الموقع نفسه بين الأقران.

والثانية أن مجالات السلوك التكيفي التسعة في الدليل (التواصل، والعناية الذاتية، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، واستخدام المصادر المجتمعية، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والمهارات الأكاديمية الوظيفية، ووقت الفراغ ومهارات العمل) قريبة من المجالات العشرة في تعريف الجمعية الأمريكية لعام ١٩٩٢ (Luckasson et al., 1992)، الذي تجاوزته الجمعية نفسها إلى المجالات الثلاثة. واشتراط مجالين من تسعة يختلف عن اشتراط مجال واحد من ثلاثة، والسماح بالأدوات «غير الرسمية» في هذا المحك أوسع مما يطلبه الدليل التشخيصي من مقياس مقنن. **والثالثة** أن الدليل

يشترط أدوات «معتمدة من قبل وزارة التعليم»، ولم نعثر عند إعداد الكتاب على قائمة منشورة بهذه الأدوات، ولا على تقنين سعودي منشور للإصدارات الحديثة من مقياس وكسلر ومقاييس السلوك التكيفي (جدول ٧-٧).

سؤال للتأمل: لو عُرضت عليك حالة مريم في مدرستك، فكيف تكتب قرار الفريق بحيث يراعي محك الأهلية في الدليل التنظيمي، ويذكر في الوقت نفسه فترة الثقة وعمر المعايير؟

خاتمة

تتمحور الحجة التي بسطناها في هذا الفصل حول أن الإعاقة الفكرية حكم مركب لا يُستخلص من درجة الذكاء وحدها. فالسلوك التكيفي هو المحك الذي يقي من التشخيص الخاطئ، وهو الذي يحدد مستوى الشدة في الدليل التشخيصي، ويغدو المصدر الأول للحكم عليها حين يبلغ اختبار الذكاء أرضيته. ويُقرأ حد ٧٠ في ضوء فترة الثقة وعمر المعايير، فقد يُشخص من بلغت درجته نحو ٧٥ إذا كان قصوره التكيفي واضحًا. ويترتب على ذلك أن يسبق فحصُ السمع والبصر كلَّ أداة، وأن تُعد الإحالة إلى الفحص الجيني موصى بها في كل إعاقة فكرية غير مفسرة، وأن يُستعمل تشخيص التأخر النمائي العام مؤقتًا دون سن الخامسة، وأن يُحذر من الحجب التشخيصي حين تصاحب الإعاقة اضطرابات أخرى.

على أن في الفصل مسائل تظل رهينة الحكم المهني وتتجاوز ما تحسمه القواعد. فالمحكات السعودية محكات أهلية تختلف عن محكات الدليل التشخيصي في حد الذكاء وعدد المجالات التكيفية، ويختلف فيها حد وكسلر عن حد ستانفورد بينيه، فقد ينطبق التشخيص على طالب ولا تنطبق عليه محكات الأهلية. ومن ثم يظل السؤال التربوي هو الأجدر بالعناية: ما الدعم الذي يحتاجه الطالب، وأين، وبأي قدر؟

٧-١١ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

- تُشخص الإعاقة الفكرية باجتماع ثلاثة محكات: قصور عقلي، وقصور تكيفي، وظهور في فترة النمو، وقد رفعت الجمعية الأمريكية سن الظهور إلى ما قبل ٢٢.
- حد ٧٠ ليس قاطعًا، وتُراعى فترة الثقة وعمر المعايير، فقد يُشخص من درجته حتى نحو ٧٥ إذا كان قصوره التكيفي واضحًا.

- السلوك التكيفي هو المحك الذي يحمي من التشخيص الخاطئ، ويحدد مستوى الشدة في الدليل التشخيصي، ويشارك القدرة في تحديدها في التصنيف الدولي. وحين يلامس اختبار الذكاء أرضيته، يصبح السلوك التكيفي المصدر الأول للحكم على الشدة.
- دون سن الخامسة يُستخدم تشخيص التأخر النمائي العام مؤقتًا، ويقابله في التصنيف الدولي «اضطراب النمو الفكري، مؤقت» دون الرابعة.
- فحص السمع والبصر شرط قبل أي أداة، والإحالة إلى الفحص الجيني موصى بها في كل إعاقة فكرية غير مفسرة، وتزيد أهميتها مع قرابة الوالدين.
- مجالات مقاييس فاينلاند لا تطابق مجالات الدليل التشخيصي مطابقة مباشرة، أما نظام تقييم السلوك التكيفي فيعطيها مباشرة.
- المحكات السعودية محكات أهلية تختلف عن محكات الدليل التشخيصي في حد الذكاء وعدد المجالات التكيفية، ويختلف فيها حد وكسلر عن حد ستانفورد بينيه.
- المصاحبة شائعة، والحجب التشخيصي خطر دائم، وتُقارن الأعراض المصاحبة بالعمر العقلي.
- السؤال التربوي الأهم: ما الدعم الذي يحتاجه الطالب، وأين، وبأي قدر؟

مسرد المصطلحات

الإعاقة الفكرية Intellectual disability	قصور واضح في الوظائف العقلية والسلوك التكيفي يبدأ في فترة النمو.
السلوك التكيفي Adaptive behavior	المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية التي يتعلمها الإنسان ويؤديها في حياته اليومية.
التأخر النمائي العام Global developmental delay	تشخيص مؤقت لطفل دون الخامسة متأخر في مجالين نمائيين أو أكثر.
اضطراب النمو الفكري، مؤقت Disorder of intellectual development, provisional	فئة في التصنيف الدولي لطفل دون الرابعة، أو لمن يتعذر تقييمه تقييمًا صادقًا.
اختبار التوجيه	اختبار قصير يحدد مستوى البدء في بقية اختبارات المقياس.

Routing subtest	
شدة الحاجة إلى الدعم Support needs intensity	مقدار الدعم ونوعه الذي يحتاجه الشخص ليشارك في أنشطة الحياة.
الأداء العقلي الحدي Borderline intellectual functioning	قدرة عقلية دون المتوسط لا تبلغ محكات الإعاقة الفكرية، ولا يضع لها الدليل التشخيصي الحالي حدًا رقميًا.
التحليل الصبغي الدقيق Chromosomal microarray	فحص جيني يكشف النقص أو الزيادة الصغيرة في المادة الصبغية التي لا يراها الفحص الصبغي التقليدي.
تسلسل الإكسوم Exome sequencing	فحص جيني يقرأ الأجزاء المشفِّرة من الجينات كلها تقريبًا بحثًا عن تغير مسبب.
الحجب التشخيصي Diagnostic overshadowing	عزو الأعراض الجديدة إلى الإعاقة الفكرية نفسها، فيُغفل عن حالة مصاحبة قابلة للتشخيص والعلاج.

أسئلة للمراجعة

1. لماذا غيّر الدليل التشخيصي تحديد الشدة من درجة الذكاء إلى السلوك التكيفي؟ وكيف يختلف التصنيف الدولي عنه في ذلك؟
2. طالب درجته الكلية للذكاء ٦٦، وسلوكه التكيفي ٩٢. هل يُشخص بإعاقة فكرية؟ وما الذي تبحث عنه بعد ذلك؟
3. اشرح بأرقام حالة مريم لماذا لا يُعد ٧٠ حدًا قاطعًا. ثم قدّر مدى الدرجة المعاصرة المقابلة لو كانت درجتها ٧٤ على مقياس ستانفورد بينيه الخامس بمعاييره الأصلية، ووضح لماذا لا يُطرح هذا الفرق آليًا.
4. ما أثر الأرضية؟ استعن بحالة العنود في بيان ما يستطيع رقم الذكاء أن يخبرنا به عند الأرضية وما لا يستطيع، ثم اختر لطفل في الرابعة يُشتبه في أن لديه إعاقة فكرية متوسطة اختبار ذكاء مناسبًا، وعلل اختيارك.
5. كيف تؤثر ثقافة الأسرة في تقدير السلوك التكيفي؟ أعط مثالين.
6. ما الفرق بين الإعاقة الفكرية والأداء العقلي الحدي؟ ولماذا لا يصح اليوم تعريف الأداء العقلي الحدي بالمدى ٧١–٨٤؟

7. طالب نال ٧٤ على مقياس وكسلر، ونال بعد شهرين ٧٢ على مقياس ستانفورد بينيه الخامس، ولديه قصور في مجالين تكيفيين. هل يحقق شرط الذكاء في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بكل من الدرجتين؟ وماذا يكشف ذلك عن اتساق المحك؟

8. متى يوصي الفريق التربوي بالإحالة الجينية؟ ولماذا لا تغني عنها سلامة فحص المواليد والفحص قبل الزواج؟

9. طالب ذو إعاقة فكرية متوسطة قدّر معلمه أعراض ضعف الانتباه لديه بمقياس تقدير مقنن على عامة الطلاب، فجاءت درجته مرتفعة جدًا. ما الذي تقارنه قبل أن تقبل تشخيص اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة مصاحبًا؟

10. **حالة للتطبيق:** بسام في الثامنة، في الصف الثاني. طُبقت عليه النسخة العربية من مقياس ستانفورد بينيه، ولا تُعرف سنة جمع معاييرها، فكانت درجته الكلية ٧٢ (٦٧–٧٨)، واللفظية ٧٠، وغير اللفظية ٧٦. وملأت أمه استمارة فاينلاند فكانت الدرجة المركبة ٧٤ (التواصل ٧٠، ومهارات الحياة اليومية ٨٠، والتنشئة الاجتماعية ٧٣). وملأت معلمته استمارة نظام تقييم السلوك التكيفي فكان المركب العام ٦٦ (المفاهيمي ٦٢، والاجتماعي ٧٠، والعملي ٦٩). مشى في الشهر الرابع عشر، وقال أول كلماته بعد الثانية. تذكر أمه التهابات متكررة في الأذن في سنواته الأولى، ولم يُفحص سمعه منذ دخوله المدرسة. وقد تلقى دعمًا في القراءة في مجموعة صغيرة فصلًا دراسيًا واحدًا، فتقدم ببطء. (أ) ما الدليل الناقص الذي يجب أن يسبق أي حكم؟ ولماذا؟ (ب) هل يتحقق المحك (أ) وفق الدليل التشخيصي؟ وهل يتحقق شرط الذكاء في الدليل التنظيمي؟ (ج) كيف تفسر الفرق بين تقدير الأم وتقدير المعلمة؟ (د) ما قرارك الآن: التشخيص، أم عدمه، أم تأجيل الحكم؟ علل قرارك، وحدد ما تحتاج إليه لإطلاقه.

جدول ٧-١٥: مطابقة أهداف الفصل بأسئلة المراجعة وأنشطة التعلم.

الهدف	يقيسه
١. تحديد تحقق الأركان الثلاثة وتصنيف أمثلة القصور التكيفي	السؤالان ٢ و٥، والنشاط ٢
٢. تحديد مستوى الشدة ومقارنته بالتصنيف الدولي	السؤال ١، والفرع الأول من السؤال ٤
٣. اختيار الأداة وتسويغه	السؤال ٤، والنشاط ٣
٤. تطبيق محكات الأهلية السعودية	السؤال ٧، والفرع (ب) من السؤال ١٠، والنشاط ٣
٥. الحكم على كفاية الأدلة قرب الحدود	السؤال ٣، والسؤال ١٠ (حالة للتطبيق)، والنشاط ١

الهدف	يقيسه
٦. التمييز من الحالات المشابهة والمصاحبة، والإحالة الطبية والجينية	الأسئلة ٦ و٨ و٩

أنشطة التعلم

كل نشاط يُطبق فيه أداة على طفل أو يستعمل بيانات طالب حقيقي يُنفذ بموافقة الأسرة وإدارة المدرسة، ودون أي بيانات تدل على الطالب، وتحت إشراف مختص مؤهل، ولا تُستعمل نتائجه في أي قرار يخص الطالب.

1. **خريطة الحالات:** ضع على خريطة كالشكل ٧-٤ خمس حالات افتراضية تصممها أنت، واجعل اثنتين منها قرب الحدود، واكتب لكل منها القرار وسببه، وأثر عمر المعايير فيه إن وجد. *الناتج: رسم وجدول قصير. الزمن: نحو ساعة.*
2. **ترجمة الملف:** حوِّل الملف في الشكل ٧-٣ إلى ثلاثة أهداف تعليمية قابلة للقياس في المجال المفاهيمي تناسب نواف، وحدد لكل هدف المجال التكيفي الذي يخدمه. *الناتج: ثلاثة أهداف مكتوبة. الزمن: نحو ٤٥ دقيقة.*
3. **بطاقة أداة:** اختر مقياس سلوك تكيفي تتاح لك كراسته ودليله، وأعِدّ له بطاقة بالقالب الموحد في ٧-٦، بما فيه حقل النسخة العربية. ثم قابل مجالاته بالمجالات التسعة في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة وبالمجالات الثلاثة في الدليل التشخيصي، وبيّن ما لا يغطيه. *الناتج: بطاقة وجدول مقابلة. الزمن: نحو ساعتين.*

مراجع الفصل

محمد، ح. أ. ع. (٢٠١٦). الفروق بين النسختين الخليجيتين لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة في تقييم وتشخيص الذكاء والقدرات العقلية لدى ذوي الإعاقة بمنطقة الحدود الشمالية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، ٥(ملحق)، ٢٣٦-٢٥٤. https://search.mandumah.com/Record/1103082.

نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مرسوم ملكي رقم (م/٣٧) (١٤٤٥/٢/١١هـ). https://ymplatform.com/sdys/.

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf.

وزارة الصحة. (٢٠١٦). *البرنامج الوطني للفحص المبكر لحديثي الولادة للحد من الإعاقة: دليل عمل*. https://www.moh.gov.sa/en/Ministry/About/Health%20Policies/019.pdf

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد%20التنظيمية%20لمعاهد%20وبرامج%20التربية%20الخاصة%201422%20هـ.pdf

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Assistance to States for the Education of Children With Disabilities, 34 C.F.R. pt. 300 (2006) (§300.8(c)(6)).

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(10), 1068–1080.

Ejbara, M. A. (2024). Psychometric characteristics of a Saudi version of Wechsler Intelligence Scale for Preschool and Young Children. *Dirasat: Educational Sciences, 51*(2), 35–52. https://doi.org/10.35516/edu.v51i2.6661

el-Hazmi, M. A., al-Swailem, A. R., Warsy, A. S., al-Swailem, A. M., Sulaimani, R., & al-Meshari, A. A. (1995). Consanguinity among the Saudi Arabian population. *Journal of Medical Genetics, 32*(8), 623–626. https://doi.org/10.1136/jmg.32.8.623

El Mouzan, M. I., Al Salloum, A. A., Al Herbish, A. S., Qurachi, M. M., & Al Omar, A. A. (2008). Consanguinity and major genetic disorders in Saudi children: A community-based cross-sectional study. *Annals of Saudi Medicine, 28*(3), 169–173. https://doi.org/10.5144/0256-4947.2008.169

Emam, M. M., Al-Sulaimani, H., Omara, E., & Al-Nabhany, R. (2020). Assessment of adaptive behaviour in children with intellectual disability in Oman: An examination of ABAS-3 factor structure and validation in the Arab context. *International Journal of Developmental Disabilities, 66*(4), 317–326. https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1587939

Emerson, E., & Hatton, C. (2007). Mental health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain. *British Journal of Psychiatry, 191*(6), 493–499.

Harrison, P. L., & Oakland, T. (2015). *Adaptive Behavior Assessment System* (3rd ed.). WPS.

Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., & Stark, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9th ed.). American Association on Mental Retardation.

Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., . . . Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries, 72*(2), 1–14. https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1

Manickam, K., McClain, M. R., Demmer, L. A., Biswas, S., Kearney, H. M., Malinowski, J., Massingham, L. J., Miller, D., Yu, T. W., & Hisama, F. M. (2021). Exome and genome sequencing for pediatric patients with congenital anomalies or intellectual disability: An evidence-based clinical guideline of the American College of Medical Genetics and Genomics (ACMG). *Genetics in Medicine, 23*(11), 2029–2037. https://doi.org/10.1038/s41436-021-01242-6

Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T., & Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies. *Research in Developmental Disabilities, 32*(2), 419–436.

Memish, Z. A., & Saeedi, M. Y. (2011). Six-year outcome of the national premarital screening and genetic counseling program for sickle cell disease and β-thalassemia in Saudi Arabia. *Annals of Saudi Medicine, 31*(3), 229–235. https://doi.org/10.4103/0256-4947.81527

Miller, D. T., Adam, M. P., Aradhya, S., Biesecker, L. G., Brothman, A. R., Carter, N. P., Church, D. M., Crolla, J. A., Eichler, E. E., Epstein, C. J., Faucett, W. A., Feuk, L., Friedman, J. M., Hamosh, A., Jackson, L., Kaminsky, E. B., Kok, K., Krantz, I. D., Kuhn, R. M., . . . Ledbetter, D. H. (2010). Consensus statement: Chromosomal microarray is a first-tier clinical diagnostic test for individuals with developmental disabilities or congenital anomalies. *American Journal of Human Genetics, 86*(5), 749–764. https://doi.org/10.1016/j.ajhg.2010.04.006

Reiss, S., Levitan, G. W., & Szyszko, J. (1982). Emotional disturbance and mental retardation: Diagnostic overshadowing. *American Journal of Mental Deficiency, 86*(6), 567–574.

Robertson, J., Hatton, C., Emerson, E., & Baines, S. (2015). Prevalence of epilepsy among people with intellectual disabilities: A systematic review. *Seizure, 29*, 46–62.

Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales* (5th ed.). Riverside.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). AAIDD.

Shevell, M., Ashwal, S., Donley, D., Flint, J., Gingold, M., Hirtz, D., Majnemer, A., Noetzel, M., & Sheth, R. D. (2003). Practice parameter: Evaluation of the child with global developmental delay. *Neurology, 60*(3), 367–380. https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000031431.81555.16

Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Saulnier, C. A. (2016). *Vineland Adaptive Behavior Scales* (3rd ed.). Pearson.

Squires, J., & Bricker, D. (2009). *Ages & Stages Questionnaires* (3rd ed.). Paul H. Brookes.

Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani, H., Jr., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., Thissen, D., Widaman, K. F., & Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 117*(4), 291–303. https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.291

Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Shogren, K. A., Seo, H., Little, T. D., Schalock, R. L., Realon, R. E., Copeland, S. R., Patton, J. R., Polloway, E. A., Shelden, D., Tanis, S., & Tassé, M. J. (2016). *Supports Intensity Scale–Children's Version: User's manual*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Trahan, L. H., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., & Hiscock, M. (2014). The Flynn effect: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*(5), 1332–1360.

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

World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural or neurodevelopmental disorders*.

الفصل الثامن

٨ صعوبات التعلم

طالب ذكي يفهم القصة إذا سمعها ويناقش أحداثها بعمق، ثم يتعثر في قراءة سطر واحد منها؛ وفي هذا التناقض يكمن جوهر صعوبات التعلم. ونتناول في هذا الفصل السبيل إلى تمييزها من الضعف الناشئ عن تدريس غير كافٍ، أو لغة غير متقنة، أو قدرة عامة منخفضة.

مشهد من الصف الثالث

في حصة العلوم، سألت المعلمة عن سبب ذوبان الثلج أسرع في الشمس، فرفع أحمد يده أولًا، وشرح الإجابة بكلمات أدهشتها. وفي حصة اللغة العربية بعدها بساعة، طُلب منه أن يقرأ فقرة قصيرة مشكولة. توقف عند كل كلمة، وقرأ «سَحَابَة»: «سَحَبَة»، فأسقط حرف المد، وقرأ «فَرِحَ»: «فَرَحَ»، فبدّل الكسرة فتحة وهي مكتوبة أمامه، وخمّن كلمات من أولها. ثم احمر وجهه وقال: «تعبت عيناي.»

تقول أمه إنه يكره الواجبات، ويبكي قبل اختبارات الإملاء، وإن أخاه الأكبر «كان مثله تمامًا وما زال يكره القراءة».

يحمل المشهد كثيرًا من علامات عسر القراءة (**Dyslexia**): فجوة بين الفهم الشفهي والقراءة، وأخطاء في فك الرموز من النمط الشائع لدى القراء المتعثرين بالعربية، كإسقاط حروف المد وتبديل الحركات القصيرة، إلى جانب التجنب والتاريخ العائلي. والجدير بالملاحظة أن أخطاء أحمد تقع في ربط الحروف بأصواتها، وهو ما سنقف عنده بوصفه جوهر عسر القراءة. غير أن المشهد وحده لا ينهض دليلًا على التشخيص، وسنعود إلى أحمد في الحالة الأولى.

أهداف الفصل

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

١ يميز بين مصطلح «صعوبات التعلم» التربوي ومصطلح «اضطراب التعلم المحدد» التشخيصي، ويقارن تعريف الفئة في الدليل التشخيصي الأمريكي والتصنيف الدولي والقانون الأمريكي والتنظيم السعودي.

٢ يطابق بيانات طالب مع المحكات الأربعة لاضطراب التعلم المحدد، ويحدد المجال المتأثر والمهارة الفرعية ومستوى الشدة.

٣ يصنف ملف قارئ متعثر في أحد الأنماط الأربعة لنموذج القراءة البسيط، ويحدد ما يلزم قياسه لتأكيد التصنيف.

٤ يذكر علامات الإنذار المبكر في القراءة والكتابة والرياضيات لطالب في مرحلة عمرية محددة.

٥ يختار أدوات لتقييم المعالجة الصوتية، والطلاقة، والتحصيل، وإحساس العدد، والتعبير الكتابي، ويبيّن حدود استعمالها مع الطلاب العرب.

٦ يطبق على حالة جديدة مسار قرار يجمع بيانات الاستجابة للتدخل والتحصيل والاستبعاد، ويعلل قراره بكل محك.

٧ يميز صعوبات التعلم عن الحالات التي تشبهها، ومنها اضطراب التناسق النمائي، ويقترح إجراء تقييميًا لكل حالة مصاحبة شائعة.

مقدمة

تنطوي صعوبات التعلم في جوهرها على تناقض كثيرًا ما يستوقف المعلم: طالب يفهم ما يسمعه ويناقشه بعمق، ثم يتعثر في قراءة سطر واحد أو في عملية حسابية يسيرة. وتتمثل المهمة التشخيصية في التمييز بين هذه الصعوبة وضعفٍ يفسره تدريس غير كافٍ، أو لغة غير متقنة، أو قدرة عامة منخفضة، أو إعاقة حسية. وتزداد المسألة تعقيدًا في السياق العربي، لما تنفرد به القراءة العربية من خصائص في الحركات والمد والبنية الصرفية، ولقلة الأدوات العربية المقننة في هذا المجال.

نستهل الفصل بتحديد مفهوم صعوبات التعلم ومصطلحاتها (القسم ٨-١)، ثم نعرض المحكات التشخيصية ومعنى التحصيل «الأدنى بوضوح» والمحددات (القسم ٨-٢). ونتناول بعد ذلك عسر القراءة في ضوء نموذج القراءة البسيط والمكونات الصوتية وخصائص القراءة العربية (القسم ٨-٣)، ثم صعوبات الكتابة والرياضيات (القسم ٨-٤)، وعلامات الإنذار المبكر (القسم ٨-٥)، ومسار القرار (القسم ٨-٦)، وبطاقات المقاييس (القسم ٨-٧). ونطبق ذلك على أربع حالات (القسم ٨-٨)، ثم ننتقل إلى التشخيص الفارقي والمصاحبة (القسم ٨-٩)، ونختم بالسياق السعودي والعربي والأدوات المتاحة فيه (القسم ٨-١٠).

٨-١ ما صعوبات التعلم؟

اضطراب التعلم المحدد (**Specific learning disorder**) اضطراب نمائي عصبي يظهر في صعوبة مستمرة في تعلم مهارات أكاديمية أساسية واستعمالها، كقراءة الكلمات، أو فهم المقروء، أو الإملاء، أو التعبير الكتابي، أو الحساب، أو الاستدلال الرياضي. ويُعرف في الأنظمة التعليمية باسم **صعوبات التعلم** (**Learning disabilities**). وكلمة **محدد** تعني أن الصعوبة تقع في مجال أو مجالات بعينها، ولا تفسرها قدرة عامة منخفضة، ولا إعاقة حسية، ولا نقص في التعليم.

ونلتزم في هذا الفصل قاعدة واحدة في المصطلح: «صعوبات التعلم» للفئة التربوية التي تُقدَّم لها الخدمة في المدرسة، و«اضطراب التعلم المحدد» حين نتحدث عن محكات الدليل التشخيصي. والمصطلحان متقاربان في المضمون، لكن الأول يحكمه نظام تعليمي، والثاني دليل إكلينيكي، وقد يُؤهَّل الطالب في أحدهما دون الآخر إذا اختلفت المحكات.

ويستخدم الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس المراجَع (**DSM-5-TR**)، تسمية واحدة، ثم يحدد المجال المتأثر. أما المصطلحات الشائعة كعسر القراءة، وعسر الحساب (**Dyscalculia**)، وعسر الكتابة (**Dysgraphia**)، فتُستخدم لوصف أنماط محددة من الصعوبة، ويقبل الدليل المصطلحين الأولين بديلين لوصفها. وعسر القراءة أكثر هذه الأنماط شيوعًا ودراسة. ويعرّفه باحثون بأنه صعوبة في التعرف الدقيق أو الطليق على الكلمات وفي الإملاء وفك الرموز، ترجع عادة إلى ضعف في المكون الصوتي للغة، وتكون غير متوقعة مقارنة بقدرات الطالب الأخرى وبتعليم فعال تلقاه (Lyon et al., 2003).

مقارنة مع ICD-11

يسمي التصنيف الدولي للأمراض في مراجعته الحادية عشرة (**ICD-11**) هذه الفئة «اضطراب التعلم النمائي» (**Developmental learning disorder**)، ويميز فيه أنواعًا فرعية: مع قصور في القراءة، ومع قصور في التعبير الكتابي، ومع قصور في الرياضيات، ومع قصور آخر محدد في التعلم. ويتفق مع الدليل الأمريكي في اشتراط صعوبة كبيرة ومستمرة تظهر حين تُعلَّم المهارات في السنوات الدراسية الأولى، وفي استبعاد الإعاقة الفكرية، والإعاقة الحسية، والاضطرابات العصبية والحركية، وعدم توافر التعليم، وضعف إتقان لغة التعليم، والظروف النفسية الاجتماعية الصعبة. ويختلف عنه في أمر له أثر عملي: فهو يصف الأداء في المهارة المتأثرة بأنه أدنى بوضوح مما يُتوقع **للعمر الزمني ولمستوى الأداء العقلي العام** معًا، فيُبقي القدرة العقلية في الصورة، بينما يكتفي المحك (ب) في الدليل الأمريكي بالمقارنة بالعمر (World Health Organization, 2024). وسنرى أثر هذا الفرق في حالة يزن (٨-٨).

للمتخصص: التعريف في القانون الأمريكي وطرق التعرف الثلاث

يعرّف القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (**IDEA**) «صعوبات التعلم المحددة» بأنها اضطراب في عملية نفسية أساسية أو أكثر من العمليات التي يتطلبها فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استعمالها، قد يظهر في قصور القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية. ويستبعد مشكلات التعلم التي ترجع أساسًا إلى إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية، أو إلى الإعاقة الفكرية، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي (IDEA, 2004: U.S. Department of Education, 2006, 34 CFR §300.8(c)(10)).

وتحدد اللوائح التنفيذية **ثمانية مجالات** يمكن أن تثبت فيها الصعوبة: التعبير الشفهي، وفهم المسموع، والتعبير الكتابي، ومهارات القراءة الأساسية، وطلاقة القراءة، وفهم المقروء، والحساب، وحل المسائل الرياضية (§300.309). وتحدد **ثلاث طرق للتعرف**: فلا يجوز للولاية أن تشترط تباعدًا شديدًا بين القدرة العقلية والتحصيل، ويجب أن تجيز إجراءً قائمًا على استجابة الطالب لتدخل علمي مبني على البحث، ويجوز لها أن تجيز إجراءات بديلة أخرى مبنية على البحث (§300.307). وتدخل في الطريقة الثالثة عادة نماذج **أنماط القوة والضعف**، التي تنص عليها اللوائح بعبارة «نمط من القوة والضعف في الأداء أو التحصيل أو كليهما، قياسًا بالعمر أو بمعايير الصف أو بالنمو العقلي» (§300.309(a)(2)(ii)). ويعرض الفصل السادس هذه النماذج الثلاثة ونقدها (٦-٢ إلى ٦-٥). وأيًّا كانت الطريقة، يجب أن يتحقق الفريق من أن الطالب تلقى تعليمًا مناسبًا في القراءة والرياضيات على يد معلمين مؤهلين، وأن تُجمع بيانات متكررة عن تقدمه (§300.309(b)).

مفاهيم خاطئة شائعة

- «**عسر القراءة يعني أن الطفل يرى الحروف مقلوبة.**» قلب الحروف وترتيبها شائع لدى كل الأطفال في بداية تعلم الكتابة. ومشكلة عسر القراءة الأساسية لغوية صوتية، في ربط الأصوات بالحروف، لا بصرية. ولذلك تكون أخطاء القارئ المتعثر بالعربية في الغالب أخطاء أصوات وحركات ومقاطع، كما في مشهد أحمد.
- «**الطالب كسول ولو اجتهد لقرأ.**» كثير من ذوي الصعوبات يبذلون جهدًا أكبر بكثير من أقرانهم للوصول إلى نتيجة أقل. وما يبدو كسلًا هو غالبًا تجنب لمهمة مؤلمة.
- «**سيتجاوزها مع الوقت.**» لا تختفي صعوبات التعلم بالانتظار. والتدخل المبكر أنجح بكثير من التدخل المتأخر.
- «**الخط الرديء صعوبة تعلم في الكتابة.**» الخط الرديء وحده لا يكفي لهذا التشخيص، وقد يكون مصدره حركيًا لا لغويًا (انظر ٨-٤).

٨-٢ المحكات التشخيصية

يشترط الدليل التشخيصي **DSM-5-TR** أربعة محكات يجب أن تجتمع (American Psychiatric Association [APA], 2022):



شكل ٨-١: محكات **DSM-5-TR** لاضطراب التعلم المحدد. لاحظ أن المحك (أ) يشترط استمرار الصعوبة رغم التدخل، فالتشخيص يفترض أن الطالب تلقى تعليمًا مناسبًا أولًا.

ماذا يعني «أدنى بوضوح»؟

يقترح الدليل التشخيصي، لتحقيق أعلى درجة من اليقين، درجة تحصيل تقع نحو انحراف معياري ونصف أو أكثر دون المتوسط، أي نحو ٧٨ فأقل في اختبار متوسطه ١٠٠ وانحرافه المعياري ١٥. لكنه يسمح بحد أقل صرامة، حتى نحو انحراف معياري واحد، أي نحو ٨٥ فأقل، إذا دعمت الأدلة الأخرى الصعوبة، كبيانات عدم الاستجابة للتدخل أو التقييم الإكلينيكي أو التاريخ الدراسي. ولاحظ أن الدليل **لا يشترط تباعدًا** بين الذكاء والتحصيل. فقد كان **نموذج التباعد** يشترط فجوة كبيرة بين درجة الذكاء ودرجة التحصيل، ثم تعرض لانتقادات كثيرة، منها أنه ينتظر حتى تتسع الفجوة فيتأخر التدخل (انظر الفصل السادس، ٦-٢).

ولمن بلغوا السابعة عشرة فأكثر، يجيز الدليل أن يحل **تاريخ موثق** من صعوبات تعلم معيقة محل التقييم المقنن في المحك (ب) (APA, 2022). وهذا مهم في تقييم طلاب الجامعة والكبار الذين لم تُقيَّم صعوباتهم في المدرسة، أو لا تتوافر لأعمارهم أدوات مقننة بلغتهم. ويُعد في هذا التاريخ ما يوثق الصعوبة توثيقًا مستقلًا عن رواية الطالب: تقارير مدرسية، أو خدمات دعم سابقة، أو تكييفات في الاختبارات.

المحددات: المجال والشدة

جدول ٨-١: مجالات اضطراب التعلم المحدد ومهاراته الفرعية في الدليل التشخيصي.

المجال	المهارات الفرعية التي يحددها التشخيص
القراءة	دقة قراءة الكلمات، وطلاقة القراءة، والفهم القرائي
التعبير الكتابي	دقة الإملاء، ودقة القواعد والترقيم، ووضوح التعبير الكتابي وتنظيمه
الرياضيات	مفهوم العدد، وحفظ الحقائق العددية، ودقة الحساب وطلاقته، ودقة الاستدلال الرياضي

ولاحظ أن مهارات التعبير الكتابي في الجدول ٨-١ ليس بينها جودة الخط. فرداءة الخط وحدها لا تكفي لتشخيص اضطراب التعلم المحدد في التعبير الكتابي، ويُبحث عن مصدرها كما يبين القسم ٨-٤.

ويُحدد مستوى الشدة: **خفيف** يستطيع معه الطالب التعويض بالتكييفات والدعم، و**متوسط** يحتاج معه إلى تعليم مكثف متخصص في جزء من سنوات دراسته، و**شديد** يحتاج معه إلى تعليم مكثف فردي في أغلب سنوات دراسته، وقد لا يؤدي المهارات بكفاية حتى مع الدعم.

٨-٣ عسر القراءة والقراءة العربية

نموذج القراءة البسيط

من أنفع الأطر لفهم صعوبات القراءة نموذج يُسمى **النظرة البسيطة للقراءة** (**Simple view of reading**)، ونسميه في هذا الفصل اختصارًا «نموذج القراءة البسيط». ويرى هذا النموذج أن فهم المقروء ناتج عن مكونين يُضرب أحدهما في الآخر: **فك الرموز**، أي تحويل الكلمة المكتوبة إلى منطوقة،

و**الفهم اللغوي**، أي فهم الكلمات والجمل حين تُسمع (Gough & Tunmer, 1986). ولأنه ضرب لا جمع، فإن ضعف أي مكون يُضعف الفهم القرائي مهما كان الآخر قويًا. ومن هذين المكونين تنشأ أربعة أنماط:



شكل ٨-٢: الأنماط الأربعة في نموذج القراءة البسيط. لكل نمط تشخيص محتمل مختلف، وتدخل مختلف. فمن يضعف في فك الرموز يحتاج إلى تعليم صوتي منظم، ومن يضعف في الفهم اللغوي يحتاج إلى تنمية المفردات والفهم الشفهي.

ولهذا النموذج أثر مباشر في التشخيص. فإذا جاء الفهم القرائي منخفضًا في تقرير، وجب أن يُقاس فك الرموز والفهم اللغوي الشفهي كلاهما، ليتحدد أيهما مصدر المشكلة، ومن ثم نوع الصعوبة.

المكونات الصوتية

يرجع عسر القراءة في أغلب الحالات إلى ضعف في **المعالجة الصوتية** (**Phonological processing**)، أي في طريقة تعامل الدماغ مع أصوات اللغة. وتُقاس في ثلاثة جوانب:

- **الوعي الصوتي (Phonological awareness):** القدرة على إدراك أصوات الكلمة والتعامل معها، كأن يعرف الطفل أن «باب» تبدأ بصوت /ب/، أو يحذف صوتًا من كلمة، أو يدمج أصواتًا متفرقة في كلمة.

- **الذاكرة الصوتية (Phonological memory):** الاحتفاظ بسلسلة أصوات في الذاكرة لحظيًا، كإعادة كلمة لا معنى لها سمعها للتو.
- **التسمية السريعة (Rapid automatized naming, RAN):** سرعة تسمية سلسلة من الرموز المألوفة، كالألوان أو الحروف أو الأرقام. ويرتبط بطؤها ببطء القراءة.

وتمتد أهمية هذه المكونات إلى العربية. فقد وجدت دراسة على أطفال ناطقين بالعربية أن مهارات المعالجة الصوتية تسهم في قراءة الكلمات وفهم المقروء بالعربية كما تسهم في غيرها من اللغات (Taibah & Haynes, 2011). لكن طريقة قياسها بالعربية تحتاج إلى مراعاة خصائص هذه اللغة.

ما الذي يميز القراءة العربية؟

بُنيت أغلب أدوات تشخيص عسر القراءة وأبحاثه على الإنجليزية. والعربية تختلف عنها في خصائص تؤثر في طريقة ظهور الصعوبة وفي طريقة قياسها (Elbeheri et al., 2006):

الانتقال من المشكول إلى غير المشكول

كَتَبَ ← كتب

يتعلم الطفل القراءة بنصوص مشكولة تكاد العلاقة فيها بين الحرف وصوته تكون منتظمة، ثم يقل الشكل تدريجيًا. فتظهر صعوبات بعض الطلاب حين يُطلب منهم استنتاج الحركات من السياق (Abu-Rabia, 2001). ومن الأخطاء الشائعة لدى المتعثرين في البداية الخلط بين الحركات القصيرة وحروف المد، كما في مشهد أحمد. لذلك يُقاس فك الرموز بالنصوص المشكولة وغير المشكولة معًا.

الازدواجية اللغوية (Diglossia)

«شنو» ← «ماذا»

يتعلم الطفل القراءة بالفصحى، وهي تختلف في أصواتها ومفرداتها عن العامية التي يتكلمها. فيتعلم في الوقت نفسه القراءة ولغة شبه جديدة (Saiegh-Haddad, 2003). وهذا يجعل الفهم اللغوي بالفصحى جزءًا مستقلًا من التقييم.

تغير شكل الحرف ونقاطه

ع ـعـ ـع · ب ت ث ن

يتغير شكل الحرف بحسب موقعه في الكلمة، وتتشابه حروف كثيرة لا يفرق بينها إلا النقاط. وهذا يضيف عبئًا بصريًا في بداية التعلم.

البنية الصرفية

كتب · كاتب · مكتوب · مكتبة

تُبنى الكلمات العربية من جذور وأوزان. والوعي الصرفي (Morphological awareness)، أي إدراك بنية الكلمة من جذر ووزن، يساعد القارئ على التعرف على الكلمات غير المشكولة، وضعفه قد يسهم في الصعوبة.

شكل ٨-٣: أربع خصائص للقراءة العربية ينبغي أن يراعيها أي تقييم لعسر القراءة بالعربية.

٤-٨ صعوبات الكتابة والرياضيات

تنال القراءة أغلب الاهتمام في البحث والممارسة، لكن الطالب قد يُحال بسبب الكتابة أو الرياضيات، وقد يجمع أكثر من مجال. ولكل مجال أسئلته التشخيصية الخاصة.

التعبير الكتابي والخط

تتدرج الكتابة من رسم الحروف ونسخها، إلى الإملاء، إلى بناء الجملة والفقرة والنص المنظم. ويقصد الدليل التشخيصي بالقصور في التعبير الكتابي ثلاث مهارات: دقة الإملاء، ودقة القواعد والترقيم، ووضوح التعبير وتنظيمه (APA, 2022). أما رداءة الخط وبطء الكتابة اليدوية فلا تكفيان وحدهما لهذا التشخيص، لأنهما قد ينشآن من مصدر حركي لا لغوي.

ومن هنا أهمية **اضطراب التناسق النمائي (Developmental coordination disorder, DCD)** في التشخيص الفارقي. وهو اضطراب نمائي عصبي يظهر في اكتساب المهارات الحركية المتناسقة وأدائها بمستوى أدنى بوضوح مما يُتوقع للعمر ولفرص التعلم، فيبدو الطفل أخرق، أو بطيئًا، أو غير دقيق في مهارات مثل التقاط الكرة واستعمال المقص والكتابة اليدوية. وتعوق صعوبته أنشطته اليومية أو إنتاجه الدراسي، وتبدأ في مرحلة النمو المبكرة، ولا تفسرها إعاقة فكرية، ولا إعاقة بصرية، ولا حالة عصبية تؤثر في الحركة (APA, 2022).

وقد يُحال الطالب ذو الخط الرديء على أنه «صعوبة كتابة»، فيكشف التقييم أن إملاءه وتراكيبه سليمة حين يملي نصه شفهيًا أو يكتبه بلوحة المفاتيح، وأن صعوبته في الحركة الدقيقة. ولذلك يقارن التقييم الجيد بين ثلاثة أداءات: النسخ اليدوي لنص جاهز، والإملاء، والتعبير الحر مكتوبًا باليد ثم بلوحة المفاتيح أو شفهيًا. ويُشرك أخصائي العلاج الوظيفي حين يُشك في مصدر حركي. وقد يجتمع الاضطرابان في الطالب نفسه، فيُقيَّم كلاهما.

الرياضيات: إحساس العدد والطلاقة الحسابية

يبدأ تعلم الرياضيات بما يسمى **إحساس العدد (Number sense)**: الفهم الحدسي للكميات وعلاقاتها، كأن يدرك الطفل دون عد أن في مجموعة صغيرة ثلاثة أشياء، وأن ٨ أكبر من ٥ بفارق واضح، وأن ٤٩ أقرب إلى ٥٠ منها إلى ٤٠، وأن يضع العدد في موضعه التقريبي على خط الأعداد. وقد وجدت دراسة طولية أن كفاءة العدد في الروضة تنبئ بتحصيل الرياضيات بعد سنوات (Jordan et al., 2009)، ولذلك يُعد ضعفها المبكر علامة تستحق المتابعة.

ويجمع **عسر الحساب** في صورته النموذجية ثلاثة أمور: ضعف إحساس العدد، وصعوبة استرجاع الحقائق العددية آليًا، فيبقى الطالب يعد بأصابعه في مسائل حفظها أقرانه، وبطء الحساب وقلة دقته. وقد يسلم معه الاستدلال الرياضي نسبيًا، فيختار الطالب العملية الصحيحة ثم يخطئ في تنفيذها (Fletcher et al., 2019). ولهذا يُقاس في التقييم:

- **إحساس العدد:** مقارنة عددين، والتقدير على خط الأعداد، وإدراك الكميات الصغيرة دون عد.
- **الطلاقة الحسابية (Arithmetic fluency):** الدقة والسرعة معًا في الحقائق والعمليات الأساسية. فالطالب الذي يصل إلى الناتج الصحيح بعد عد طويل لم يحقق الطلاقة، ولو كانت إجابته صحيحة.
- **الاستدلال الرياضي:** حل مسائل لفظية، مع قراءتها للطالب حتى لا تختلط صعوبة القراءة بصعوبة الرياضيات.

ويكثر لدى هؤلاء الطلاب **قلق الرياضيات**، وهو قد يكون نتيجة لتكرار الإخفاق لا سببه. ولذلك يُسأل في التقييم: هل يتحسن الأداء حين يزول الضغط، كأن يحل الطالب المسائل نفسها فرديًا بلا وقت؟ فإن لم يتحسن، فالقلق لا يفسر الضعف وحده.

٨-٥ علامات الإنذار المبكر

جدول ٨-٢: علامات الإنذار المبكر في القراءة والكتابة والرياضيات بحسب المرحلة.

المرحلة	في القراءة والكتابة	في الرياضيات
قبل المدرسة	صعوبة في تمييز الكلمات المتشابهة في أولها أو آخرها، وفي تعلم أسماء الحروف، مع تاريخ عائلي لصعوبات القراءة	صعوبة في العد المنتظم، وفي ربط العدد بالكمية، وفي مقارنة كميتين صغيرتين
الصفوف الأولى	بطء شديد في ربط الحروف بأصواتها، وخلط مستمر بين الحركات وحروف المد، وتخمين الكلمات من أولها أو من الصور، وتجنب القراءة الجهرية، وبطء واضح في رسم الحروف ونسخها	استمرار العد بالأصابع في جمع بسيط، وصعوبة في حفظ الحقائق الأساسية، وخلط بين الرموز الرياضية، وصعوبة في وضع الأعداد على خط الأعداد
الصفوف العليا والمرحلة المتوسطة	قراءة بطيئة ومجهدة، وضعف واضح في الإملاء، وتجنب الكتابة، ونصوص مكتوبة قصيرة ضعيفة التنظيم، وفهم يفوق القراءة كثيرًا	صعوبة في المسائل متعددة الخطوات، وأخطاء متكررة في الإجراءات، وبطء في الحقائق يعطل تعلم الكسور والجبر، وقلق من الرياضيات

للمعلم: السؤال الذي يكشف الكثير

اقرأ على الطالب فقرة من كتابه بصوتك، ثم اسأله عنها. ثم اطلب منه أن يقرأ فقرة مماثلة وحده، واسأله عنها. إذا فهم ما سمعه جيدًا، ولم يفهم ما قرأه لأنه تعثر في الكلمات، فالمشكلة في فك الرموز على الأرجح. وإذا لم يفهم في الحالتين، فالمشكلة قد تكون في الفهم اللغوي أو في القدرة العامة. هذا الاختبار البسيط لا يكفي للتشخيص، لكنه يطبق نموذج القراءة البسيط في دقيقتين. ويقابله في الرياضيات أن تقرأ على الطالب مسألة لفظية وتسأله: «ماذا ستفعل لتحلها؟» قبل أن يحسب، فتعرف هل يتعثر في الاستدلال أم في الحساب.

٦-٨ مسار القرار

يتبع هذا المسار نموذجًا هجينًا يجمع ثلاثة أنواع من الأدلة (Fletcher et al., 2019): عدم استجابة كافية للتدخل، أي أن الطالب لم يتقدم كما ينبغي رغم تلقيه تدريسًا إضافيًا مثبت الفعالية، وهو جوهر نموذج الاستجابة للتدخل؛ وتحصيل منخفض؛ واستبعاد للتفسيرات الأخرى (انظر الفصل السادس، ٦-٣ و٦-٥). ويُجمع الدليل الأول عادة بالقياس المبني على المنهج (انظر الفصل الرابع، ٤-٤).



شكل ٨-٤: مسار القرار في صعوبات التعلم. المرحلتان الأولى والثانية تجريان في الصف قبل الإحالة، وتنتجان الأدلة التي يحتاج إليها المحك (أ). ولا يجوز أن يصبح التدخل سببًا لتأخير تقييم تطلبه الأسرة أو تدل عليه الأدلة.

٧-٨ بطاقات المقاييس

تحتاج صعوبات التعلم إلى أدوات تقيس المهارة المتأثرة بدقة، وتقيس العمليات التي تقف وراءها. ونعرض هنا ست أدوات عالمية تغطي القراءة والرياضيات والكتابة، مع التنبيه إلى أنها كلها مبنية على الإنجليزية، فلا تصلح مع الطلاب العرب إلا بنسخ مكيفة ومقننة، أو بأدوات عربية مبنية على الفكرة نفسها. والغاية من عرضها أن يعرف القارئ ما الذي ينبغي أن يُقاس وكيف يُقرأ، وأن يعرف ما يطلبه من أي أداة عربية.

وتتبع البطاقات قالبًا واحدًا. وفي جدول كل بطاقة حقول للثبات ودقة التصنيف وسنة جمع المعايير. وحيث لم نتحقق من الرقم في الدليل الفني نفسه كتبنا «في الدليل الفني»، ولم ننقل أرقامًا من مصادر ثانوية. وعلى الفاحص أن يقرأ هذه القيم من الدليل قبل الاعتماد على الأداة (انظر الفصل الثاني). ولا ينشر هذا الكتاب بنود أي اختبار؛ فالأمثلة الواردة في البطاقات من إعداد المؤلف لتوضيح نوع المهمة.

CTOPP-2 الاختبار الشامل للمعالجة الصوتية، الإصدار الثاني

المعالجة الصوتية

فكرته

حين يتعثر الطالب في فك الرموز، نحتاج إلى معرفة سبب ضعفه إلى جانب مقداره. وهذا الاختبار يقيس الجوانب الثلاثة للمعالجة الصوتية التي يرجع إليها عسر القراءة غالبًا: الوعي الصوتي، والذاكرة الصوتية، والتسمية السريعة (Wagner et al., 2013).

شكله الفعلي

كراسة للفاحص، ولوحات للتسمية السريعة، وتسجيلات صوتية لبعض المهام، واستمارة تسجيل. وله صيغتان عمريتان: الأولى من ٤ إلى ٦ سنوات، والثانية من ٧ إلى ٢٤ سنة. ومن أنواع مهامه: أن يحذف الطالب صوتًا من كلمة ويقول ما تبقى، وأن يدمج أصواتًا متفرقة يسمعها من التسجيل في كلمة، وأن يعيد أرقامًا أو كلمات لا معنى لها، وأن يسمي صفوفًا من الأرقام أو الحروف أو الألوان أو الأشياء بأسرع ما يستطيع.

مشهد من التطبيق

تضع الفاحصة أمام طالب في الصف الثالث لوحة عليها صفوف من الحروف المألوفة، وتقول: «سمِّ الحروف بصوت عالٍ من أول الصف إلى آخره بأسرع ما تستطيع»، وتشغّل ساعة الإيقاف. يسميها الطالب صحيحة كلها، لكنه يستغرق ضعف الوقت المعتاد تقريبًا. وتسجل الفاحصة الزمن والأخطاء معًا.

جدول ٨-٣: بيانات الاختبار الشامل للمعالجة الصوتية (CTOPP-2).

الغرض	تحديد مصدر الضعف الصوتي وتوجيه التدخل، إلى جانب دعم التشخيص
الأعمار	٤ إلى ٢٤ سنة، بصيغتين عمريتين
الإصدار وسنته	الثاني، ٢٠١٣
الناشر	PRO-ED
مستوى التأهيل	فاحص مدرب على تطبيق الاختبارات الفردية المقننة وتفسيرها، وفق شروط الناشر
المدة	نحو ٤٠ دقيقة
نوع الدرجات	درجات موزونة للاختبارات الفرعية (متوسطها ١٠ وانحرافها ٣)، ودرجات مركبة للوعي الصوتي والذاكرة الصوتية والتسمية السريعة (متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥)
نقاط القطع	لا نقطة قطع تشخيصية؛ تُقرأ الدرجات بالمدى الوصفي وبمقارنتها بأداء القراءة
الثبات	في الدليل الفني
دقة التصنيف	غير معد للتصنيف وحده
سنة جمع المعايير	في الدليل الفني
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب. وقد استُعملت في البحوث مهام عربية مبنية على الفكرة نفسها (Taibah & Haynes, 2011)، ولا يجوز تفسيرها بمعايير الأصل

كيف تُفسَّر النتيجة؟

يُقرأ الملف في ضوء القراءة: فانخفاض الوعي الصوتي مع ضعف فك رموز الكلمات التي لا معنى لها يرجح ضعفًا صوتيًا أساسيًا يحتاج إلى تعليم صوتي منظم. وانخفاض التسمية السريعة وحدها مع دقة مقبولة يرجح مشكلة في الطلاقة أكثر من الدقة. واجتماع الضعفين، وهو ما يسمى أحيانًا العجز المزدوج، يرتبط غالبًا بصعوبة أشد.

حدوده

بُني على أصوات الإنجليزية ومقاطعها. فترجمة بنوده لا تنتج أداة عربية؛ لأن الكلمة المترجمة تختلف في عدد أصواتها وبنية مقاطعها، فتتغير صعوبتها. والدرجة المنخفضة تدل على ضعف في العملية، ولا تثبت صعوبة التعلم إلا إذا اجتمعت مع ضعف في القراءة نفسها.

TOWRE-2 اختبار كفاءة قراءة الكلمات، الإصدار الثاني

طلاقة فك الرموز

فكرته

القارئ الماهر يقرأ الكلمات بدقة وسرعة وبلا جهد. وهذا الاختبار القصير يقيس الدقة والسرعة معًا، ويفصل بين التعرف على الكلمات المألوفة وفك الرموز الخالص (Torgesen et al., 2012).

شكله الفعلي

بطاقة عليها قائمة كلمات حقيقية متدرجة الصعوبة يقرؤها الطالب بأسرع ما يستطيع في ٤٥ ثانية، وبطاقة ثانية عليها قائمة كلمات لا معنى لها (**Pseudowords**) يقرؤها في ٤٥ ثانية أخرى. وللاختبار أربع صيغ متكافئة، فيمكن إعادته لمتابعة التقدم دون أن يتذكر الطالب القائمة.

مشهد من التطبيق

يقرأ طالب في الصف الخامس قائمة الكلمات الحقيقية بسرعة مقبولة، ثم يبطئ كثيرًا في قائمة الكلمات التي لا معنى لها، ويحوّل بعضها إلى كلمات حقيقية تشبهها. يسجل الفاحص عدد الكلمات الصحيحة في كل قائمة، ويدوّن نوع الأخطاء في الهامش.

جدول ٨-٤: بيانات اختبار كفاءة قراءة الكلمات (TOWRE-2).

الغرض	قياس طلاقة قراءة الكلمات وفك الرموز، والمتابعة بصيغه المتكافئة
الأعمار	٦ إلى ٢٤ سنة
الإصدار وسنته	الثاني، ٢٠١٢
الناشر	PRO-ED
مستوى التأهيل	فاحص مدرب على تطبيق الاختبارات الفردية المقننة وتفسيرها، وفق شروط الناشر

المدة	نحو ٥ إلى ١٠ دقائق
نوع الدرجات	درجات معيارية للاختبارين الفرعيين ولمؤشر كلي لكفاءة قراءة الكلمات (متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥)
نقاط القطع	لا نقطة قطع تشخيصية
الثبات	في الدليل الفني
دقة التصنيف	في الدليل الفني
سنة جمع المعايير	في الدليل الفني
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب. وأقرب ما وجدناه مقياس لطلاقة التعرف على الكلمات العربية لمتابعة تقدم طلاب الصف الأول (Abu-Hamour, 2014b)، وهو أداة متابعة لا اختبار تشخيص

كيف تُفسَّر النتيجة؟

الطالب الذي يقرأ الكلمات الحقيقية بصورة مقبولة، لكنه يتعثر كثيرًا في الكلمات التي لا معنى لها، يعتمد غالبًا على الحفظ والتخمين، وتنقصه مهارة فك الرموز. أما انخفاض الاختبارين معًا فيدل على ضعف عام في طلاقة القراءة.

حدوده

يقيس قراءة كلمات منفردة لا نصوصًا، فلا يغني عن قياس الطلاقة في نص متصل ولا عن قياس الفهم. والمهمة سهلة البناء بالعربية، بكلمات لا معنى لها مشكولة تتبع قواعد العربية الصوتية، لكن الأداة المبنية محليًا تحتاج إلى معايير قبل أن تُفسَّر درجاتها معياريًا.

WIAT-4 اختبار وكسلر الفردي للتحصيل، الإصدار الرابع

التحصيل الشامل

فكرته

يحتاج المحك (ب) إلى قياس مقنن للتحصيل في المجال المتأثر ومهاراته الفرعية. وهذه البطارية تقيس القراءة، والكتابة، والرياضيات، واللغة الشفهية على معايير واحدة، فتسمح بمقارنة المجالات بعضها ببعض (Breaux, 2020).

شكلها الفعلي

كراستان للمثيرات، وكراسة تسجيل، وكراسة استجابة يكتب فيها الطالب. ويختار الفاحص الاختبارات الفرعية بحسب سؤال الإحالة، فلا يلزم تطبيقها كلها. وفائدتها في صعوبات القراءة أنها تقيس مكوني نموذج القراءة البسيط وناتجهما: فك الرموز، وفهم المسموع، والفهم القرائي. وفيها كذلك اختبارات لطلاقة الحقائق الحسابية وللتعبير الكتابي.

جدول ٨-٥: بيانات اختبار وكسلر الفردي للتحصيل (WIAT-4).

الغرض	قياس التحصيل المقنن في المجالات الأكاديمية ومهاراتها الفرعية
الأعمار	من ٤ سنوات إلى ٥٠ سنة و١١ شهرًا
الإصدار وسنته	الرابع، ٢٠٢٠
الناشر	Pearson
مستوى التأهيل	فاحص مدرب على تطبيق الاختبارات الفردية المقننة وتفسيرها، وفق شروط الناشر
المدة	تختلف بحسب عدد الاختبارات الفرعية المختارة
نوع الدرجات	درجات معيارية (متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥)، ورتب مئينية، أي النسبة المئوية من أقران الطالب في عينة التقنين الذين حصلوا على درجة أقل من درجته، فالرتبة ٨٤ تعني أن أداءه يفوق أداء ٨٤% منهم؛ ودرجات مركبة للمجالات
نقاط القطع	لا نقطة قطع؛ تُطبق عليها حدود المحك (ب)
الثبات	في الدليل الفني
دقة التصنيف	في الدليل الفني
سنة جمع المعايير	في الدليل الفني
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتيجة؟

تُقرأ الدرجة المعيارية في كل مهارة فرعية بحدود المحك (ب)، ثم تُقرأ المهارات معًا: فانخفاض فك الرموز مع سلامة فهم المسموع نمط عسر القراءة، وانخفاض الاثنين معًا يستدعي النظر في اللغة أو القدرة العامة.

حدودها

مبنية على الإنجليزية ومناهجها، فلا تُستخدم مع الطلاب العرب إلا بنسخة مكيفة ومقننة. والدرجة الواحدة في اختبار فرعي قصير أقل ثباتًا من الدرجة المركبة، فلا يُبنى عليها وحدها حكم.

KeyMath-3 اختبار كي ماث التشخيصي، الإصدار الثالث

الرياضيات

فكرته

درجة واحدة في «الرياضيات» لا تقول أين يتعثر الطالب. وهذا الاختبار يقسم الرياضيات إلى مجالات ومهارات فرعية، فيحدد موضع الصعوبة بدقة تكفي لتوجيه التدخل (Connolly, 2007).

شكله الفعلي

كراستان للمثيرات يعرض منهما الفاحص المسائل، وكراسة تسجيل. وتتوزع الاختبارات الفرعية على ثلاثة مجالات: **المفاهيم الأساسية** كالعدد والجبر والهندسة والقياس وتحليل البيانات، و**العمليات** كالحساب الذهني والجمع والطرح والضرب والقسمة، و**التطبيقات** كحل المسائل. وله صيغتان متكافئتان.

مشهد من التطبيق

يعرض الفاحص على طالبة في الصف الرابع مسائل الحساب الذهني واحدة واحدة، ويلاحظ أنها تحرك أصابعها تحت الطاولة في كل مسألة جمع بسيطة. ويكتب ذلك في هامش الكراسة، لأن الدرجة وحدها لن تحفظ هذه الملاحظة.

جدول ٨-٦: بيانات اختبار كي ماث التشخيصي (KeyMath-3).

الغرض	تشخيص مواضع القوة والضعف في الرياضيات وتوجيه التدخل
الأعمار	من ٤ سنوات و٦ أشهر إلى ٢١ سنة تقريبًا
الإصدار وسنته	الثالث، ٢٠٠٧

الناشر	Pearson
مستوى التأهيل	فاحص مدرب على تطبيق الاختبارات الفردية المقننة وتفسيرها، وفق شروط الناشر
المدة	من نصف ساعة إلى ساعة ونصف تقريبًا بحسب العمر
نوع الدرجات	درجات موزونة للاختبارات الفرعية (متوسطها ١٠ وانحرافها ٣)، ودرجات معيارية للمجالات والدرجة الكلية (متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥)
نقاط القطع	لا نقطة قطع: تُطبق عليها حدود المحك (ب)
الثبات	في الدليل الفني
دقة التصنيف	في الدليل الفني
سنة جمع المعايير	في الدليل الفني
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتيجة؟

يُقارن الفاحص المجالات الثلاثة: فانخفاض العمليات والمفاهيم الأساسية مع سلامة التطبيقات نسبيًا يوافق نمط عسر الحساب، بينما انخفاض التطبيقات وحدها قد يعكس ضعفًا في القراءة أو اللغة. ويُكمَّل الاختبار بتحليل الأخطاء، أي فحص أخطاء الطالب لمعرفة الإجراء الخاطئ الذي يتبعه (انظر الفصل الرابع، ٤-٥).

حدوده

بُني على منهج الرياضيات الأمريكي وتسلسله، وبعض مسائله مرتبطة بالعملة والقياس الأمريكيين، فلا يُترجم ترجمة مباشرة. ولا يقيس الطلاقة الحسابية بزمن، فيلزم معه قياس للطلاقة.

TEMA-3 اختبار القدرة الرياضية المبكرة، الإصدار الثالث

إحساس العدد

فكرته

قبل أن تظهر صعوبة الرياضيات في الحساب المكتوب، تظهر في فهم العدد والكمية. وهذا الاختبار يقيس الرياضيات المبكرة بشقيها: **غير الرسمي** الذي يكتسبه الطفل قبل المدرسة كالعد ومقارنة الكميات والحساب بالأشياء، و**الرسمي** الذي يتعلمه في المدرسة كقراءة الأعداد وكتابتها والحقائق العددية (Ginsburg & Baroody, 2003).

شكله الفعلي

كراسة مثيرات مصورة، وأشياء صغيرة للعد، وكراسة تسجيل. يبدأ الفاحص من بند يناسب عمر الطفل، ويستمر حتى يبلغ حد التوقف. ومن أنواع مهامه: أن يقول الطفل أي المجموعتين فيها أشياء أكثر، وأن يعد مجموعة ويقول كم فيها، وأن يقرأ أعدادًا مكتوبة. وله صيغتان متكافئتان.

مشهد من التطبيق

تضع الفاحصة أمام طفل في الصف الأول بطاقتين، على إحداهما أربع نقاط وعلى الأخرى سبع، وتسأله: «أيهما أكثر؟». يعد الطفل النقاط في البطاقتين واحدة واحدة قبل أن يجيب، مع أن أقرانه يجيبون بنظرة. فتسجل الفاحصة الإجابة الصحيحة، وتدوّن طريقة الوصول إليها.

جدول ٨-٧: بيانات اختبار القدرة الرياضية المبكرة (TEMA-3).

الغرض	قياس إحساس العدد والرياضيات المبكرة، والكشف عن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات
الأعمار	من ٣ سنوات إلى ٨ سنوات و١١ شهرًا
الإصدار وسنته	الثالث، ٢٠٠٣
الناشر	PRO-ED
مستوى التأهيل	فاحص مدرب على تطبيق الاختبارات الفردية المقننة وتفسيرها، وفق شروط الناشر
المدة	نحو ٤٠ دقيقة
نوع الدرجات	درجة معيارية للقدرة الرياضية (متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥)، ورتب مئينية
نقاط القطع	لا نقطة قطع تشخيصية

الثبات	في الدليل الفني
دقة التصنيف	في الدليل الفني
سنة جمع المعايير	في الدليل الفني، ومعاييره قديمة نسبيًا
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتيجة؟

الدرجة المعيارية تحدد موقع الطفل بين أقرانه، لكن الأهم تحليل البنود: هل يضعف في المهام غير الرسمية، كمقارنة الكميات والعد، وهي علامة ضعف في إحساس العدد؟ أم يضعف في المهام الرسمية وحدها، كقراءة الأعداد وكتابتها، وهو ما قد يعكس نقص التعليم؟

حدوده

لا يصلح لمن تجاوز ٨ سنوات و١١ شهرًا، فيلزم مع الأكبر اختبار آخر ومهام إحساس عدد غير رسمية. ومعاييره قديمة، والمعايير القديمة قد تضخّم أداء الطفل مقارنة بأقرانه اليوم. ومهام إحساس العدد، كمقارنة الكميات والتقدير على خط الأعداد، أقل ارتباطًا باللغة من غيرها، فهي أيسر بناءً بالعربية، لكنها تحتاج بدورها إلى معايير محلية.

TOWL-4 اختبار اللغة المكتوبة، الإصدار الرابع

التعبير الكتابي

فكرته

الكتابة أعقد المهارات الأكاديمية، لأنها تجمع الإملاء والقواعد والترقيم والمفردات وتنظيم الأفكار في وقت واحد. وهذا الاختبار يقيسها بطريقتين: مهام **مصطنعة** تستهدف مهارة واحدة في كل مرة، و**عينة كتابة تلقائية** يكتب فيها الطالب نصًا كاملًا (Hammill & Larsen, 2009).

شكله الفعلي

كراسة استجابة يكتب فيها الطالب، وصورة مثيرة لكتابة قصة، ودليل للتصحيح. وتشمل مهامه المفردات، والإملاء، والترقيم، وبناء جمل منطقية، ودمج جمل قصيرة في جملة واحدة. ثم يكتب الطالب قصة عن الصورة بعد وقت قصير للتخطيط، فتُصحح مرتين: مرة لسلامة الإملاء والترقيم والقواعد في سياقها، ومرة لبناء القصة وتنظيمها.

جدول ٨-٨: بيانات اختبار اللغة المكتوبة (TOWL-4).

الغرض	قياس مكونات التعبير الكتابي وتحديد مواضع الضعف فيه
الأعمار	من ٩ سنوات إلى ١٧ سنة و١١ شهرًا
الإصدار وسنته	الرابع، ٢٠٠٩
الناشر	PRO-ED
مستوى التأهيل	فاحص مدرب على تطبيق الاختبارات المقننة وتصحيح العينات الكتابية، وفق شروط الناشر
المدة	نحو ساعة إلى ساعة ونصف، ويمكن تطبيق أجزاء منه جماعيًا
نوع الدرجات	درجات موزونة للاختبارات الفرعية (متوسطها ١٠ وانحرافها ٣)، ودرجات مركبة للكتابة المصطنعة والتلقائية والكلية (متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥)
نقاط القطع	لا نقطة قطع؛ تُطبق عليها حدود المحك (ب)
الثبات	في الدليل الفني، ويتأثر ثبات تصحيح القصة بتدريب المصحح
دقة التصنيف	في الدليل الفني
سنة جمع المعايير	في الدليل الفني
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتيجة؟

المقارنة بين المهام المصطنعة والكتابة التلقائية مفيدة: فالطالب الذي ينجح في دمج الجمل والترقيم حين تُطلب منه مهارة واحدة، ثم يُهملها في قصته، يعرف القواعد ولا يوظفها تحت ضغط الكتابة الحرة. أما القصة القصيرة جدًا الضعيفة البناء مع سلامة المهام المصطنعة، فتستدعي النظر في التخطيط والتنظيم، أو في بطء الكتابة اليدوية نفسها.

حدوده

لا يقيس الخط ولا سرعة الكتابة اليدوية قياسًا مباشرًا، فلا يكفي للتمييز بين صعوبة التعبير الكتابي واضطراب التناسق النمائي (٨-٤). وقواعد الإملاء والترقيم والتراكيب فيه إنجليزية، فلا معنى لترجمته. ويبقى البديل العملي بالعربية عينات كتابة من المنهج تُصحح بسلم تقدير لفظي تحليلي (انظر الفصل الرابع).

> ⚠ **حين لا تتوافر أداة عربية مقننة**
>
> في هذه الحالة، يجمع الفريق أدلة من مصادر متعددة: بيانات القياس المبني على المنهج في الطلاقة القرائية أو الحسابية (انظر الفصل الرابع، ٤-٤) مقارنة بمعايير محلية تبنيها المدرسة، ومهام فك رموز ووعي صوتي وإحساس عدد مبنية بالعربية، وتحليل الأخطاء، وبيانات الاستجابة للتدخل. ويُكتب في التقرير بوضوح أن الحكم على المحك (ب) بُني على هذه الأدلة في غياب اختبار مقنن، مع بيان حدود ذلك. ويعرض القسم ٨-١٠ ما وجدناه منشورًا من أدوات عربية.

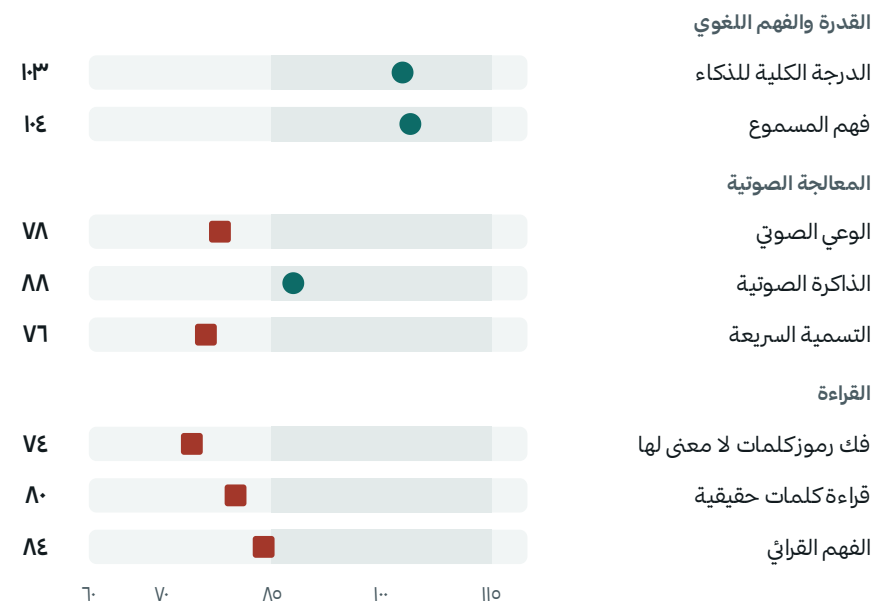
٨-٨ متى يُطلق الحكم؟ أربع حالات

الدرجات في الحالات التالية افتراضية لأغراض التعليم. ويُفترض فيها أن الفريق استعمل أدوات مقننة للعربية تقيس ما تقيسه أدوات القسم ٨-٧. وهذا افتراض تعليمي: أما المتاح فعلًا فيبينه القسم ٨-١٠.

الحالة الأولى: أحمد، ٨ سنوات و٦ أشهر

عسر قراءة واضح

القصة: هو الطالب في المشهد الافتتاحي. ظهر في المسح الشامل في بداية الصف الثاني أن أداءه في الطلاقة القرائية أدنى من أداء ٩٠% من زملائه. تلقى تدخلًا في مجموعة صغيرة ثلاثة أشهر، ثم تدخلًا فرديًا مكثفًا ثلاثة أشهر أخرى، فنمت طلاقته بمعدل بطيء جدًا. وهذا ما يُسمى **التباعد المزدوج (Dual discrepancy)**: انخفاض عن الأقران في مستوى الأداء وفي معدل النمو معًا. وأغلب أخطائه في القراءة الجهرية إسقاط لحروف المد وتبديل للحركات القصيرة.



شكل ٨-٥: ملف أحمد بقيم افتراضية. الشريط الرمادي هو المدى من ٨٥ إلى ١١٥، والنقاط المربعة لما دون ٨٥. القدرة والفهم الشفهي في المتوسط، بينما فك الرموز والوعي الصوتي والتسمية السريعة منخفضة. وهذا هو نمط عسر القراءة في الشكل ٨-٢.

أ ✓	ب ✓	ج ✓	د ✓
مستمرة ستة أشهر رغم التدخل	فك الرموز٧٤	منذ الصف الأول	ذكاء متوسط، وسمع وبصر سليمان، وحضور منتظم

القرار: يُشخص أحمد باضطراب تعلم محدد في القراءة، يمس دقة قراءة الكلمات وطلاقتها، بمستوى متوسط. ويوصى بتعليم صوتي منظم ومكثف يبدأ من الحركات وحروف المد والمقاطع، وتكييفات تسمح له بالوصول إلى المحتوى، كقراءة أسئلة الاختبارات له في المواد غير اللغوية، حتى لا يُحرم من إظهار فهمه للعلوم، وهو الفهم الذي لاحظته معلمته.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو تسارع نمو طلاقته بوضوح مع التعليم الصوتي المنظم حتى اقترب من أقرانه، لاستدعى ذلك مراجعة مستوى الشدة؛ ولو ظهر ضعف في فهم المسموع حين يُقاس بنصوص فصيحة أطول، لوجب النظر في اضطراب لغوي مصاحب.

الحالة الثانية: لمى، ٩ سنوات استجابت للتدريس

القصة: انتقلت لمى بين ثلاث مدارس في سنتين بسبب عمل والدها، وغابت فترات طويلة في الصف الثاني لظروف عائلية. ظهرت في المسح منخفضة جدًا في القراءة، فطلبت أمها تشخيصها.

جدول ٨-٩: أدلة حالة لمى.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
المسح في بداية العام	أداؤها في الطلاقة أدنى من أداء ٩٥% من زميلاتها	تحتاج إلى دعم عاجل
التدخل في مجموعة صغيرة ١٢ أسبوعًا	نمت طلاقتها بمعدل يبلغ ضعف معدل زميلاتها، وتجاوزت خط الهدف، أي المسار المتوقع الذي حُدد لتقدمها	استجابة قوية للتدريس
سجلات المدارس السابقة	غياب متكرر، وتغير في المناهج والمعلمات	نقص في فرص التعلم المنتظم
مهام الوعي الصوتي	في المتوسط	لا يوجد ضعف صوتي أساسي

أ ✗	ب	ج	د ✗
استجابت بسرعة	تتحسن	لا ينطبق	تعليم منقطع يفسر الضعف

القرار: لا تُشخص لمى بصعوبات التعلم. فضعفها يفسره نقص التعليم المنتظم، وقد استجابت بسرعة حين حصلت عليه. وتستمر في الدعم حتى تلحق بزميلاتها، مع متابعة تقدمها. وإن توقف تقدمها لاحقًا رغم الدعم، أُعيد النظر في حالتها. ولو أُجل الدعم حتى يكتمل تشخيص رسمي، لخسرت لمى أشهرًا كانت كافية لعلاج ضعفها.

الدرس

لو قُيّمت لمى بالاختبارات فقط في بداية العام، لجاءت درجاتها منخفضة جدًا، وربما شُخصت خطأً. بيانات الاستجابة للتدخل هي التي كشفت أن حاجتها الحقيقية كانت إلى تعليم منتظم.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو تباطأ نموها أو توقف بعد أن استقرت في مدرسة واحدة وانتظم حضورها، أو كشفت مهام أدق ضعفًا في فك الرموز أو التسمية السريعة، لضعف تفسير نقص التعليم، ووجب استكمال التقييم الشامل.

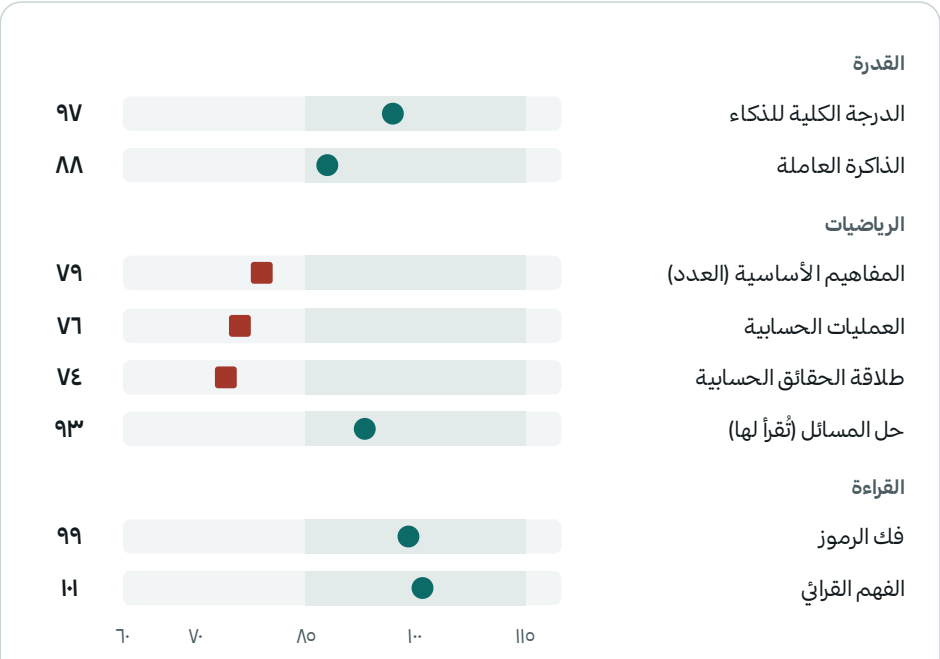
الحالة الثالثة: ديما، ٩ سنوات و١٠ أشهر عسر حساب

القصة: ديما في الصف الرابع. تقول معلمتها إنها تشارك في حصص العلوم والقراءة، وتشرح خطة حل المسألة اللفظية شفهيًا، لكنها تحسب ٧ + ٥ على أصابعها، وتستغرق في ورقة الحساب ضعف وقت زميلاتها، وتكثر أخطاؤها. وتقول أمها إنها «تكره الرياضيات» وتبكي قبل الاختبارات القصيرة، وإن هذا بدأ منذ الصف الأول.

جدول ٨-١٠: أدلة حالة ديما.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
المسح الشامل في الحساب (قياس مبني على المنهج، دقيقتان)	دون الرتبة المئينية ١٠ بين زميلاتها في الصفين الثالث والرابع	ضعف مستمر لا عابر
التدخل على مرحلتين: ١٢ أسبوعًا في مجموعة صغيرة في الصف الثالث، ثم ١٤ أسبوعًا فرديًا مكثفًا في الصف الرابع	نمت طلاقتها من ٨ إلى ١٣ رقمًا صحيحًا في دقيقتين، والهدف ٢٢. ومعدل نموها أقل من نصف المعدل المتوقع	استجابة غير كافية رغم أكثر من ستة أشهر من التدخل (تباعد مزدوج)
مهام إحساس العدد	تعد النقاط واحدة واحدة حتى في مجموعات من ثلاث، وتبطئ كثيرًا في مقارنة عددين من رقمين، وتضع ٧٠ قرب منتصف خط من ٠ إلى ١٠٠	ضعف في تمثيل الكمية
مسائل لفظية تُقرأ لها	تختار العملية الصحيحة في أغلبها، وتخطئ في الحساب نفسه	الاستدلال أفضل من الحساب
الحقائق نفسها في جلسة فردية هادئة بلا وقت	تبقى تعد بأصابعها، ولا تتحسن الدقة كثيرًا	القلق مصاحب لا مفسّر

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
السمع والبصر، والحضور، ولغة البيت	سليمان، وحضور منتظم، والعربية لغتها الأولى	لا تفسير بديل ظاهر



شكل ٨-٦: ملف ديما بقيم افتراضية. الشريط الرمادي هو المدى من ٨٥ إلى ١١٥، والنقاط المربعة لما دون ٨٥. الضعف محصور في العدد والحساب وطلاقته، مع قدرة عامة وقراءة واستدلال رياضي في المتوسط. وهذا نمط عسر الحساب الموصوف في ٨-٤.

أ ✓
مستمرة أكثر من ستة أشهر رغم التدخل

ب ✓
العمليات ٧٦، والطلاقة ٧٤

ج ✓
منذ الصف الأول

د ✓
قدرة متوسطة، وحواس سليمة، وتعليم منتظم، والقلق لا يفسر الضعف

القرار: تُشخص ديما باضطراب تعلم محدد في الرياضيات، يمس مفهوم العدد، وحفظ الحقائق العددية، ودقة الحساب وطلاقته، مع سلامة نسبية في الاستدلال الرياضي، بمستوى متوسط. ويوصى بتعليم صريح منظم لإحساس العدد وخط الأعداد واستراتيجيات اشتقاق الحقائق، كأن تحسب ٧ + ٥ من ٧ + ٣ = ١٠ ثم تضيف ٢، مع تدريب قصير يومي على الطلاقة. ومن التكييفات تقليل الاختبارات الموقوتة، والسماح بجدول الحقائق أو الآلة الحاسبة في مهام الاستدلال، مع استمرار تعليم الحقائق نفسها.

الدرس

كان من السهل أن يُعزى ضعف ديما إلى القلق، فهي تبكي قبل الاختبارات. لكن الأداء لم يتحسن حين زال الضغط. فالقلق هنا نتيجة لسنوات من الإخفاق أكثر منه سببًا له. ويبقى علاجه جزءًا من الخطة.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو تحسنت دقتها وطلاقتها بوضوح بعد التعامل مع قلقها، أو أظهرت ملاحظتها في مواقف مختلفة أخطاء متقلبة ترتبط بالانتباه أكثر من العدد، لوجب على الفريق مراجعة التشخيص والنظر في تفسير بديل أو مصاحب.

الحالة الرابعة: يزن، ١١ سنة

صعوبة تخفيها الموهبة

القصة: يزن في برنامج الموهوبين منذ الصف الثالث، ويحل مسائل رياضية تسبق مستوى صفه بسنوات. لكن معلمته في البرنامج لاحظت أنه يرفض كتابة أي تقرير، ويقضي وقتًا طويلًا جدًا في قراءة النصوص، ويطلب دائمًا أن يشرح شفهيًا. درجاته المدرسية في اللغة العربية متوسطة، ولم يلفت ذلك نظر أحد، لأنه «ليس ضعيفًا». فأحالته معلمته إلى معلم صعوبات التعلم في بداية الصف الخامس.

جدول ٨-١١: أدلة حالة يزن.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
التدخل في الصف الخامس	١٢ أسبوعًا في مجموعة صغيرة للطلاقة القرائية والإملاء، ثم ١٢ أسبوعًا فرديًا مكثفًا. نمت طلاقته بأقل من نصف المعدل المستهدف، ولم تقل أخطاء إملائه كثيرًا	استجابة محدودة رغم ستة أشهر من التدخل

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
اختبار الذكاء	الدرجة الكلية للذكاء ١٢٨، والفهم اللفظي ١٣٢، وسرعة المعالجة ٩٢، و**مؤشر القدرة العامة (General Ability Index, GAI)** ١٣٣	قدرة مرتفعة جدًا. والدرجة الكلية تضم سرعة المعالجة الضعيفة فتقلل من تقدير قدرته، فالأدق الاحتكام إلى مؤشر القدرة العامة، الذي لا يدخل فيه مؤشرا الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة
الفهم القرائي دون وقت	١٠٦	يفهم في النهاية، لكن بجهد ووقت كبيرين
طلاقة القراءة، وفك الرموز في مهمة مؤقتة	٨٢ و٨٥	دون المتوسط أو على حده، وأدنى بكثير من قدرته
الإملاء	٨٠	دون انحراف معياري واحد
تاريخه	تأخر في تعلم القراءة في الصف الأول، وعوّضه بحفظ الكلمات وقوة فهمه	الصعوبة ظهرت مبكرًا لكنها غُطيت

أ ✓
مستمرة ستة أشهر رغم التدخل

ب ✓
الإملاء ٨٠ والطلاقة ٨٢: الحد الأقل صرامة مع أدلة داعمة

ج ✓
منذ الصف الأول

د ✓
قدرة مرتفعة، وحواس سليمة، وتعليم منتظم

كيف قرأ الفريق الأدلة؟ درجات يزن المدرسية وفهمه القرائي دون وقت في المتوسط، فلم يظهر في مؤشرات المدرسة المعتادة. لكن حين قيست الطلاقة والإملاء بأدوات مقننة جاءتا دون انحراف معياري واحد عن المتوسط. وهذا يحقق الحد الأقل صرامة في المحك (ب)، لأن معه أدلة داعمة: استجابة محدودة لستة أشهر من التدخل، وتاريخ من صعوبة مبكرة غطاها التعويض، وأثر واضح في أدائه، إذ يتجنب الكتابة ويحتاج إلى وقت مضاعف.

القرار: يُشخص يزن باضطراب تعلم محدد في القراءة (الطلاقة) وفي التعبير الكتابي (دقة الإملاء)، بمستوى خفيف. فهو طالب **مزدوج الاستثنائية (Twice-exceptional)**، أي يجمع بين الموهبة وإعاقة أو صعوبة. ويبقى في برنامج الموهوبين، ويحصل على تكييفات كالوقت الإضافي والكتابة بالحاسب، وتعليم مباشر في الطلاقة والإملاء.

موضع التوتر: الذي دفع الفريق إلى البحث أصلًا هو الفجوة بين قدرة يزن وتحصيله، أي منطق المقارنة بالقدرة الذي يقوم عليه نموذج التباعد ونماذج أنماط القوة والضعف. أما نموذج الاستجابة للتدخل فيقارن الطالب بأقرانه، فقد لا يرى من يعوّض بقدرته حتى يعجز التعويض. وهذا توتر معروف في التعرف على مزدوجي الاستثنائية: فبعض الباحثين يرون أن تحليل ملف القدرات المعرفية لا يضيف كثيرًا إلى دقة القرار (McGill et al., 2018)، والمختصون في مزدوجي الاستثنائية يرون أن إسقاط القدرة من الصورة يُسقط هؤلاء الطلاب من التعرف. والتصنيف الدولي (ICD-11) نفسه يقارن الأداء بمستوى الأداء العقلي العام، كما رأينا في ٨-١. ولذلك بنى الفريق قراره على تحقق المحكات الأربعة كلها، واستعمل الفجوة لتفسير تأخر اكتشاف الصعوبة. ويعرض الفصل السادس النماذج الثلاثة (٦-٢ و٦-٣ و٦-٤)، والفصل الثالث عشر الجدل حول مزدوجي الاستثنائية.

> **ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟** لو جاءت الطلاقة والإملاء في المتوسط حين أُعيد قياسهما بأداة أخرى أحدث معايير، أو تبيّن أن تجنبه للكتابة مصدره صعوبة حركية دقيقة، لوجب مراجعة التشخيص في التعبير الكتابي أو في المجالين معًا.

٨-٩ التشخيص الفارقي والمصاحبة

الحالات المشابهة

جدول ٨-١٢: التشخيص الفارقي لصعوبات التعلم.

الحالة	وجه التشابه	ما يميزها
الإعاقة الفكرية	تحصيل منخفض	صعوبات في كل المجالات، مع قدرة عامة وسلوك تكيفي منخفضين
نقص التعليم أو انقطاعه	تحصيل منخفض جدًا	استجابة سريعة للتدريس المنتظم، كما في حالة لمى

الحالة	وجه التشابه	ما يميزها
تعلم لغة ثانية	ضعف في القراءة والكتابة بلغة التعليم	المهارات في اللغة الأم أفضل، والتقدم يتبع مسار متعلمي اللغة الثانية
الإعاقة السمعية أو البصرية	صعوبة في القراءة والإملاء	تتحسن الصورة بتصحيح الحاسة أو التعويض عنها
اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة (ADHD)	أخطاء في القراءة والحساب وعدم إكمال المهام	الأخطاء متقلبة ومرتبطة بالانتباه لا بمهارة محددة. ويجتمع الاضطرابان كثيرًا، فيُقيّم كلاهما
اضطراب اللغة النمائي	ضعف في الفهم القرائي	الفهم الشفهي نفسه ضعيف، أي نمط ضعف الفهم القرائي في الشكل ٨-٢
اضطراب التناسق النمائي (DCD)	خط رديء، وبطء في الكتابة، وتجنب لها	الإملاء والتراكيب سليمة حين يملي الطالب شفهيًا أو يكتب بلوحة المفاتيح، والصعوبة الحركية تظهر في مهام غير أكاديمية كاللعب بالكرة واستعمال المقص
القلق والمشكلات الانفعالية، ومنها قلق الرياضيات	تجنب وانخفاض في الأداء	الأداء يختلف كثيرًا بين المواقف المريحة والمواقف الضاغطة، ويتحسن حين يزول الضغط

المصاحبة

الحالات في الجدول ٨-١٢ ليست بدائل دائمًا، فكثير منها يجتمع مع صعوبات التعلم في الطالب نفسه. وأوضح مثال اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة، إذ تذكر مراجعات منشورة أن نسبة كبيرة من ذوي أحد الاضطرابين لديهم الآخر، وتتفاوت التقديرات بتفاوت العينات والمحكات (DuPaul et al., 2013). وكذلك يجتمع عسر القراءة وعسر الحساب أكثر مما تتوقعه الصدفة، ويتداخل ضعف الفهم القرائي مع اضطراب اللغة النمائي (Fletcher et al., 2019). ومعرفة أن الاضطرابين قد يجتمعان خطوة أولى، ويحتاج كل اجتماع بعدها إلى إجراء تقييمي يمنع أحدهما من إخفاء الآخر أو تضخيمه:

- **مع اضطراب ضعف الانتباه:** تُجمع تقديرات الانتباه من بيئتين على الأقل، ويُلاحظ هل تتقلب الأخطاء في المهارة نفسها أم تثبت. وإن بدأ علاج الانتباه، يُعاد قياس المهارة الأكاديمية بعده، فما بقي من الضعف أقرب إلى صعوبة التعلم.

- **بين القراءة والرياضيات:** يُقيَّم المجالان كلما أُحيل الطالب في أحدهما، وتُقرأ المسائل الرياضية اللفظية للطالب حتى لا يُحسب ضعف القراءة ضعفًا في الرياضيات.
- **مع اضطراب اللغة النمائي:** يُقاس الفهم الشفهي والمفردات بالفصحى وبلهجة الطالب، ويُشرك أخصائي النطق واللغة حين يضعف الفهم الشفهي (انظر الفصل الحادي عشر).
- **مع اضطراب التناسق النمائي:** يُقارن التعبير المكتوب باليد بالتعبير المملى أو المكتوب بلوحة المفاتيح، ويُشرك أخصائي العلاج الوظيفي.
- **مع القلق:** يُقارن الأداء في ظروف هادئة بلا وقت بالأداء المعتاد، ويُسأل الطالب عن خبرته مع المادة، كما في حالة ديما.

٨-١٠ في السياق السعودي والعربي

في السياق السعودي: كيف يُحدد الطالب ذو صعوبات التعلم؟

تحدد القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ) شروط قبول التلميذ في برامج صعوبات التعلم في المادة ٧ منها، وقد أبقى الدليل التنظيمي للتربية الخاصة على هذه الشروط بنص قريب منها (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). ويقارن الجدول ٨-١٣ هذا التنظيم بالدليلين التشخيصيين وبالقانون الأمريكي.

جدول ٨-١٣: صعوبات التعلم في الأدلة التشخيصية والقانون الأمريكي والتنظيم السعودي.

البند	DSM-5-TR وICD-11	القانون الأمريكي (IDEA)	التنظيم السعودي
التسمية والتعريف	اضطراب التعلم المحدد (DSM-5-TR)، واضطراب التعلم النمائي (ICD-11): صعوبة مستمرة في تعلم مهارات أكاديمية أساسية	صعوبات التعلم المحددة: اضطراب في عملية نفسية أساسية أو أكثر يظهر في الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب	صعوبات التعلم: «اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية» لا تعود إلى العوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها، ولا إلى ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (القواعد، المادة ا)
منطق التعرف	تحصيل أدنى بوضوح مع استمرار الصعوبة رغم التدخل، بلا اشتراط تباعد في DSM-5-TR؛ وأداء أدنى مما يُتوقع للعمر ولمستوى الأداء العقلي العام في ICD-11	لا يجوز اشتراط التباعد الشديد، ويجب إجازة الاستجابة للتدخل، ويجوز إجازة إجراءات بديلة مبنية على البحث	«تباين واضح بين مستوى قدراته ومستوى تحصيله الأكاديمي» في أحد ثمانية جوانب (التعبير اللفظي، والإصغاء، والاستيعاب اللفظي، والكتابة، والقراءة، واستيعاب المادة المقروءة، والعد، والاستدلال الرياضي)، «أو أن يكون لديه اضطراب في إحدى العمليات النفسية»؛ مع ثبوت «أن الخدمات التربوية العادية غير ملائمة أو قليلة الفاعلية» (المادة ٧). ولا يذكر الدليل التنظيمي الاستجابة للتدخل بالاسم

البند	DSM-5-TR وICD-11	القانون الأمريكي (IDEA)	التنظيم السعودي
نقطة القطع	نحو ١٫٥ انحراف معياري دون المتوسط، وحتى انحراف واحد مع أدلة داعمة (DSM-5-TR)؛ ولا رقم في ICD-11	لا رقم اتحاديًا	لا يحدد النص مقدارًا رقميًا للتباين، ولم نجد نصًا تنظيميًا منشورًا يحدده
الاستبعاد	الإعاقة الفكرية والحسية، والاضطرابات العصبية والنفسية الأخرى، والظروف النفسية الاجتماعية، وضعف لغة التعليم، والتعليم غير الكافي	الإعاقة البصرية والسمعية والحركية، والإعاقة الفكرية، والاضطراب الانفعالي، والحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي	ألا تكون الصعوبات ناتجة عن عوق عقلي أو اضطراب سلوكي أو أسباب حسية (المادة ٧)
من يحكم	مختص إكلينيكي مؤهل، بحسب أنظمة الترخيص في كل بلد	فريق من المختصين المؤهلين مع الوالدين	فريق القياس والتشخيص: قائد المدرسة، ووكيل شؤون الطلاب، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم التعليم العام، والمرشد الطلابي، والمختصون بحسب الفئة، وولي الأمر إن أمكن، بعد موافقته الخطية (الدليل التنظيمي)
الأدوات	اختبارات تحصيل مقننة وتقييم إكلينيكي شامل	تقييم متعدد الأدوات، ولا يُعتمد على إجراء واحد	«الأدوات والمقاييس المعتمدة من قبل وزارة التعليم»، مع «عدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد» (الدليل التنظيمي). ولم نجد قائمة منشورة بهذه الأدوات

يتبين من الجدول أن التنظيم السعودي أقرب في صياغته إلى منطق التباين بين القدرة والتحصيل منه إلى الدليل الأمريكي الحالي، وأنه يجيز طريقًا ثانيًا هو إثبات اضطراب في عملية نفسية. لكنه يشترط كذلك ثبوت قلة فاعلية الخدمات العادية، وهذا قريب في مضمونه من المحك (أ) ومن منطق الاستجابة للتدخل. ولأن النص لا يحدد مقدار التباين ولا طريقة إثبات قلة الفاعلية، فإن جودة القرار تعتمد في الممارسة على ما يجمعه الفريق من أدلة. وقد وصفت دراستان نوعيتان حديثتان ممارسات قريبة من الاستجابة للتدخل في المدارس السعودية بأنها غير رسمية إلى حد كبير، وتفتقر إلى المتابعة المنهجية للتقدم (Almulla & Mahama, 2026)، وذكرت معلمات صعوبات التعلم من عوائقها ضيق الوقت ونقص البيانات والتدريب وغياب الاعتماد الرسمي للنموذج (Altheiabi et al., 2025).

وأما الانتشار، فقد قدّر مسح لطلاب الصفوف من الثالث إلى السادس في محافظة الزلفي، شمل ٥٤٩٥ طالبًا وطالبة، انتشار عسر القراءة بنحو ٥٫٨٦%، بنسبة ٦٫٥٤% لدى الذكور و٣٫٨٣% لدى الإناث (Aldakhil et al., 2023). وهو تقدير من محافظة واحدة، ولم نجد عند إعداد الكتاب تقديرًا وطنيًا محكمًا منشورًا لانتشار صعوبات التعلم عامة في المملكة.

سؤال للتأمل: لو عُرضت حالة يزن على فريق يطبق نص المادة ٧ حرفيًا، فأي شرطيها سيعتمد عليه الفريق: التباين بين القدرة والتحصيل، أم ثبوت قلة فاعلية الخدمات العادية؟ وهل يصل إلى القرار نفسه في حالة لمى؟

الأدوات العربية المتاحة

يجمع الجدول ٨-١٤ ما وجدناه منشورًا من أدوات عربية أو دراسات أدوات في مجال هذا الفصل عند إعداد الكتاب. وهو لا يدعي الإحاطة، ولا يغني عن التحقق من ترخيص أي أداة ومعاييرها قبل استعمالها في قرار.

جدول ٨-١٤: أدوات ودراسات عربية منشورة في مجالات صعوبات التعلم.

المجال	الدراسة	البلد والعينة	ما تتيحه	حدودها
الطلاقة القرائية الشفهية	Abu-Hamour (2014a)	الأردن؛ ٢٠٠ طالب في الصفوف من الأول إلى الثالث (٦ إلى ٨ سنوات)	دراسة تجريبية لتقنين مقياس للطلاقة القرائية مبني على المنهج	عينة صغيرة من بلد واحد ومنهج مختلف

المجال	الدراسة	البلد والعينة	ما تتيحه	حدودها
طلاقة التعرف على الكلمات	Abu-Hamour (2014b)	الأردن؛ طلاب الصف الأول	متابعة تقدم القراءة المبكرة	أداة متابعة لا اختبار تشخيص
طلاقة قراءة الكلمات	Mahfouz & Mohamed (2023)	الإمارات (العين)؛ ٧٠ طالبًا في الصف الثاني	متابعة تقدم القراءة بمقاييس مبنية على المنهج	عينة صغيرة، وليست معايير
المعالجة الصوتية	Taibah & Haynes (2011)	أطفال ناطقون بالعربية	مهام بحثية تبين إسهام المعالجة الصوتية في القراءة العربية	دراسة بحثية لا أداة تشخيص مقننة
تقييم عسر القراءة عمومًا	Elbeheri et al. (2006)	مراجعة لقضايا التقييم بالعربية	إطار لما ينبغي أن تراعيه أدوات التقييم العربية	ليست أداة
الرياضيات وإحساس العدد	لا نعرف أداة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب			
التعبير الكتابي	لا نعرف أداة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب			
بطاريات التحصيل الشاملة	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة من البطاريات المعروضة في ٨-٧ عند إعداد الكتاب			

ولم نجد معايير سعودية منشورة للقياس المبني على المنهج في القراءة أو الحساب. وهذه فجوة بحثية واضحة: فالقرار في المحكين (أ) و(ب) يحتاج إلى معايير يُقارن بها الطالب. وإلى أن تُنشر هذه المعايير، يبقى البديل العملي أن تبني كل مدرسة معايير محلية بقياس جميع طلاب الصف ثلاث مرات في العام (انظر الفصل الرابع، ٤-٤).

خاتمة

تتمحور الحجة التي بسطناها في هذا الفصل حول أن صعوبة التعلم تُعرف أولًا باستمرارها رغم التدخل، وأن الفجوة بين الذكاء والتحصيل وحدها لا تكفي لإثباتها. فالدليل التشخيصي يشترط تحصيلًا منخفضًا بوضوح وصعوبة مستمرة لا تفسرها قدرة منخفضة أو إعاقة حسية أو نقص تعليم. ويترتب على ذلك أن تُجمع بيانات الاستجابة للتدخل لتحمي من تشخيص من يحتاج إلى تعليم فقط، وأن يُحدد نمط الصعوبة لأن لكل نمط تدخله، وأن تُقرأ أخطاء القراءة العربية في الحركات والمد والمقاطع مؤشراتٍ على الضعف الصوتي. ويترتب عليه أيضًا ألا تُعد رداءة الخط وحدها دليلًا كافيًا، وأن يُنتبه إلى أن الموهبة قد تخفي الصعوبة، وأن القلق قد يكون من نتائجها.

على أن الموقف من التباين لم يستقر على رأي واحد بين المراجع؛ فالدليل التشخيصي لا يشترطه، والتصنيف الدولي يبقي مستوى الأداء العقلي العام في المقارنة، والتنظيم السعودي ينص على «تباين واضح» بلا رقم محدد. وتظل قائمةً كذلك قلةُ الأدوات العربية المقننة، وغيابُ معايير سعودية منشورة للقياس المبني على المنهج، مما يُلزم كل تقرير بأن يصرح بمصادر أدلته وحدودها.

٨-١١ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

- «صعوبات التعلم» مصطلح تربوي، و«اضطراب التعلم المحدد» مصطلح الدليل التشخيصي، ويقابله في ICD-11 «اضطراب التعلم النمائي».
- تتمثل الفئة في صعوبة مستمرة في مهارة أكاديمية أساسية رغم التدخل، ولا تفسرها قدرة منخفضة أو إعاقة حسية أو نقص تعليم.
- يكتفي DSM-5-TR بتحصيل منخفض بوضوح مع استمرار الصعوبة رغم التدخل، دون اشتراط تباعد بين الذكاء والتحصيل. ويبقي ICD-11 مستوى الأداء العقلي العام في المقارنة، وينص التنظيم السعودي على «تباين واضح» بلا رقم محدد.
- نموذج القراءة البسيط يميز أربعة أنماط، ولكل منها تدخل مختلف. وعسر القراءة يرجع غالبًا إلى ضعف صوتي يظهر بالعربية في أخطاء الحركات والمد والمقاطع.
- رداءة الخط وحدها لا تكفي لتشخيص صعوبة في التعبير الكتابي، ويُنظر معها في اضطراب التناسق النمائي. وعسر الحساب يجمع ضعف إحساس العدد والحقائق العددية والطلاقة الحسابية.

- بيانات الاستجابة للتدخل تحمي من تشخيص من يحتاج إلى تعليم فقط، والموهبة قد تخفي الصعوبة، والقلق قد يكون من نتائج الصعوبة.
- الأدوات العربية المقننة في هذا المجال قليلة، ولا توجد معايير سعودية منشورة للقياس المبني على المنهج، فيجب أن يصرح التقرير بمصادر أدلته وحدودها.

مسرد المصطلحات

اضطراب التعلم المحدد Specific learning disorder	مصطلح الدليل التشخيصي لصعوبة مستمرة في تعلم مهارات أكاديمية أساسية، لا تفسرها عوامل أخرى.
اضطراب التعلم النمائي Developmental learning disorder	مقابل اضطراب التعلم المحدد في التصنيف الدولي للأمراض، المراجعة الحادية عشرة.

صعوبات التعلم Learning disabilities	المصطلح التربوي للفئة التي تستحق خدمات التربية الخاصة بسبب صعوبة تعلم محددة، بحسب النظام التعليمي.
عسر القراءة Dyslexia	نمط من صعوبة التعلم يظهر في ضعف دقة التعرف على الكلمات وطلاقته وفي الإملاء، ويرجع غالبًا إلى ضعف صوتي.
عسر الحساب Dyscalculia	نمط من صعوبة التعلم يظهر في ضعف مفهوم العدد والحقائق العددية ودقة الحساب وطلاقته.
إحساس العدد Number sense	الفهم الحدسي للكميات وعلاقاتها، كمقارنتها وتقديرها ووضع الأعداد على خط الأعداد.
الطلاقة الحسابية Arithmetic fluency	أداء الحقائق والعمليات الحسابية الأساسية بدقة وسرعة معًا.
اضطراب التناسق النمائي Developmental coordination disorder	اضطراب نمائي عصبي في اكتساب المهارات الحركية المتناسقة وأدائها، قد يظهر في رداءة الخط وبطء الكتابة.

النظرة البسيطة للقراءة Simple view of reading	نموذج يرى الفهم القرائي حاصل ضرب فك الرموز في الفهم اللغوي، ونسميه في هذا الفصل نموذج القراءة البسيط.
فك الرموز Decoding	تحويل الكلمة المكتوبة إلى منطوقة بربط الحروف بأصواتها.
المعالجة الصوتية Phonological processing	تعامل الدماغ مع أصوات اللغة، وتشمل الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية والتسمية السريعة.
الوعي الصوتي Phonological awareness	القدرة على إدراك أصوات الكلمات والتعامل معها بالحذف والدمج والتقطيع.
التسمية السريعة Rapid automatized naming	سرعة تسمية سلسلة من الرموز المألوفة، وترتبط بطلاقة القراءة.
الازدواجية اللغوية Diglossia	وجود مستويين للغة في مجتمع واحد، كالفصحى والعامية، لكل منهما استخدامه.
كلمات لا معنى لها Pseudowords	كلمات مصطنعة تتبع قواعد اللغة الصوتية، تُستخدم لقياس فك الرموز الخالص.
التباعد المزدوج Dual discrepancy	انخفاض الطالب عن أقرانه في مستوى الأداء وفي معدل النمو معًا.
مؤشر القدرة العامة General Ability Index	درجة مركبة في مقياس وكسلر تقيس الاستدلال والفهم دون الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة.
مزدوجو الاستثنائية Twice-exceptional	طلاب يجمعون بين الموهبة وإعاقة أو صعوبة، فقد تخفي إحداهما الأخرى.

الاستجابة للتدخل، والقياس المبني على المنهج، ونموذج التباعد، وأنماط القوة والضعف مصطلحات معرَّفة في الفصلين الرابع والسادس.

أسئلة للمراجعة

1. ما الفرق بين «صعوبات التعلم» و«اضطراب التعلم المحدد»؟ وكيف يمكن أن يُؤهَّل طالب في أحدهما دون الآخر؟ ثم اذكر فرقًا واحدًا بين DSM-5-TR وICD-11، وفرقًا واحدًا بين DSM-5-TR والتنظيم السعودي. (الهدف ١)
2. لماذا يشترط المحك (أ) استمرار الصعوبة ستة أشهر رغم التدخل؟ وما علاقة ذلك بحالة لمى؟ (الهدف ٢)
3. طالبة في الصف الرابع درجتها المعيارية في الإملاء ٨٢، ولم تتلقَّ أي تدخل منظم. هل يتحقق المحك (ب)؟ وما الذي ينقص قبل الحكم؟ (الهدف ٣)
4. طالب يقرأ بطلاقة ولا يفهم ما يقرؤه ولا ما يسمعه. في أي نمط من أنماط نموذج القراءة البسيط يقع؟ وما الذي تقيسه لتأكيد ذلك؟ (الهدف ٣)
5. تسألك معلمة الصف الأول عن علامات تستدعي متابعة طالب في الرياضيات، وأخرى في الكتابة. اذكر ثلاثًا لكل منهما. (الهدف ٤)
6. لماذا تُعد قراءة كلمات لا معنى لها أدق في قياس فك الرموز من قراءة كلمات حقيقية؟ (الهدف ٥)
7. أي أدوات القسم ٨-٧ تختار لطالبة في السابعة يُشك في ضعف إحساس العدد لديها؟ ولطالب في الثانية عشرة يتجنب الكتابة؟ وماذا تكتب في التقرير إن لم تتوافر نسخة عربية مقننة من الأداة؟ (الهدف ٥)
8. كيف يمكن أن يفوّت نظام يقارن الطالب بأقرانه فقط حالة مثل يزن؟ ولماذا استعمل الفريق مؤشر القدرة العامة بدل الدرجة الكلية للذكاء؟ (الهدفان ٢ و٦)
9. طالب لديه أخطاء متقلبة في الحساب، أحيانًا صحيحة وأحيانًا خاطئة في المسائل نفسها. ما التشخيصان اللذان تفكر فيهما؟ وما الإجراء التقييمي الذي يميز بينهما؟ (الهدف ٧)
10. طالب خطه رديء جدًا، لكن إملاءه وتراكيبه سليمة حين يملي نصه شفهيًا. ما الفرضية التي تختبرها أولًا؟ ومن تشرك في التقييم؟ (الهدف ٧)

حالة للتطبيق

معاذ، ١٣ سنة، الصف الأول المتوسط

القصة: يشكو معلمو معاذ من أن خطه «لا يُقرأ»، وأن إجاباته المكتوبة قصيرة جدًا، وأنه لا يُكمل تدوين ما على السبورة. أما مشاركته الشفهية في الحصص فجيدة. جمع معلم صعوبات التعلم البيانات التالية خلال شهر، بموافقة ولي أمره.

جدول ٨-١٥: بيانات حالة معاذ.

المصدر	النتيجة
نسخ فقرة من الكتاب في خمس دقائق	نحو نصف ما ينسخه وسيط زملائه في المدرسة، والحروف متفاوتة الحجم وتخرج عن السطر
اختبار إملاء مقنن	درجة معيارية ٩٦
موضوع تعبير كتبه باليد، ثم موضوع مماثل كتبه بلوحة المفاتيح	الأول ستة أسطر ضعيفة التنظيم، والثاني ضعف طوله تقريبًا، منظم، وأخطاؤه الإملائية قليلة
طلاقة القراءة	في المتوسط
مقابلة الأم	تأخر في ركوب الدراجة وربط الحذاء، ويتجنب كرة القدم مع أقرانه
معلم التربية البدنية	«يتعثر كثيرًا، ولا يلتقط الكرة»
البصر والحضور	يلبس نظارة فُحص بها هذا العام، وحضوره منتظم
الدعم السابق	لم يتلق أي تدخل منظم في الكتابة

المطلوب: (١) هل تتحقق محكات اضطراب التعلم المحدد في التعبير الكتابي؟ علّل حكمك بكل محك. (٢) ما التشخيص الفارقي الأرجح؟ وما الأدلة التي تحتاج إليها لتأكيده، ومن يقدمها؟ (٣) اقترح تكييفين لا ينتظران القرار. (الأهداف ٢ و٦ و٧)

أنشطة التعلم

كل نشاط يُطبق مع طلاب يُنفذ بموافقة الأسرة وإدارة المدرسة، ودون أي بيانات تدل على الطالب، وتحت إشراف مختص، ولا تُستعمل نتائجه في أي قرار يخص الطالب.

1. **قائمة كلمات لا معنى لها:** صمم عشرين كلمة عربية لا معنى لها، مشكولة، متدرجة في طولها وصعوبتها، واجعل بعضها يميز بين الحركات القصيرة وحروف المد. ثم جربها على ثلاثة طلاب، وسجل أخطاءهم وصنفها. *بديل مكتبي:* جربها على ثلاثة زملاء بالغين، وحلل البنود التي أبطأت قراءتهم ولماذا. (الهدف ٥)

2. **تطبيق نموذج القراءة البسيط:** اختر خمسة طلاب، وقس لكل منهم فهم المسموع وفهم المقروء بنصين متكافئين، ثم ضعهم في أنماط الشكل ٨-٢. *بديل مكتبي:* اكتب خمسة ملفات افتراضية مختصرة، وصنفها، واطلب من زميل تصنيفها مستقلًا، وقارنا النتائج. (الهدف ٣)
3. **ملف طالب:** حوّل ملف أحمد في الشكل ٨-٥ أو ملف ديما في الشكل ٨-٦ إلى خطة تدخل من ثلاثة أهداف، مع طريقة قياس التقدم في كل هدف. (الهدف ٦)
4. **مقارنة الأنظمة:** طبّق عمود التنظيم السعودي في الجدول ٨-١٣ على حالات أحمد ولمى وديما ويزن، واكتب لكل حالة: هل كان التنظيم سيصل إلى القرار نفسه؟ وما الدليل الذي يستند إليه؟ وما الذي لا يحسمه النص؟ (الهدف ١)

مراجع الفصل

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد%20التنظيمية%20لمعاهد%20وبرامج%20التربية%20الخاصة%201422%20هـ.pdf

Abu-Hamour, B. (2014a). A pilot study for standardizing curriculum-based measurement oral reading fluency (CBM ORF) in Arabic. *Journal of the International Association of Special Education*, *15*(1), 16–26.

Abu-Hamour, B. (2014b). Using Arabic word identification fluency to monitor first-grade reading progress. *Dyslexia*, *20*(2), 167–174. https://doi.org/10.1002/dys.1472

Abu-Rabia, S. (2001). The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew. *Reading and Writing*, *14*, 39–59.

Aldakhil, A. F., Ebrahim, M. T., & Gadelrab, H. F. (2023). Diagnostic survey of dyslexia and accompanying behavioral indicators in primary school students in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, *134*, Article 104424. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104424

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 Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Breaux, K. C. (2020). *Wechsler Individual Achievement Test* (4th ed.): *Technical and interpretive manual*. NCS Pearson.

Connolly, A. J. (2007). *KeyMath-3 Diagnostic Assessment*. Pearson.

DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications for DSM-5 and assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities*, *46*(1), 43–51.

Elbeheri, G., Everatt, J., Reid, G., & Al Mannai, H. (2006). Dyslexia assessment in Arabic. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *6*(3), 143–152.

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

Ginsburg, H. P., & Baroody, A. J. (2003). *Test of Early Mathematics Ability* (3rd ed.). PRO-ED.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*(1), 6–10.

Hammill, D. D., & Larsen, S. C. (2009). *Test of Written Language* (4th ed.). PRO-ED.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).

Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, *45*(3), 850–867.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *53*, 1–14.

Mahfouz, M. A. S., & Mohamed, A. H. H. (2023). Using word reading fluency curriculum-based measurements to monitor students' reading progress in grade 2. *Education Sciences*, *13*(2), Article 217. https://doi.org/10.3390/educsci13020217

McGill, R. J., Dombrowski, S. C., & Canivez, G. L. (2018). Cognitive profile analysis in school psychology: History, issues, and continued concerns. *Journal of School Psychology*, *71*, 108–121.

Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, *24*(3), 431–451.

Taibah, N. J., & Haynes, C. W. (2011). Contributions of phonological processing skills to reading skills in Arabic speaking children. *Reading and Writing*, *24*(9), 1019–1042.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2012). *Test of Word Reading Efficiency* (2nd ed.). PRO-ED.

U.S. Department of Education. (2006). Assistance to states for the education of children with disabilities and preschool grants for children with disabilities; Final rule (34 CFR Parts 300 and 301). *Federal Register*, *71*(156).

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., & Pearson, N. A. (2013). *Comprehensive Test of Phonological Processing* (2nd ed.). PRO-ED.

World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural or neurodevelopmental disorders*.

٩

الفصل التاسع

اضطراب طيف التوحد

بمَ يُعرف أن لدى الطفل اضطراب طيف التوحد؟ ومن يملك القرار في ذلك، وبأي أدوات، ومتى تبلغ الأدلة حدًا يسوّغ إطلاق الحكم؟ نتتبع في هذا الفصل المسار كاملًا، من ملاحظة المعلمة الأولى في الصف إلى القرار التشخيصي.

مشهد من الروضة

في صباح يوم دراسي عادي، تلاحظ معلمة الروضة أن يوسف لا يلتفت حين تناديه باسمه، بينما يلتفت فورًا إذا سمع صوت فتح علبة البسكويت. يقضي وقت اللعب الحر في صف السيارات الصغيرة في خط مستقيم، وإذا حرّك أحد الأطفال سيارة واحدة من مكانها انفجر بالبكاء. وفي الحلقة الصباحية يكرر جملة من إعلان تلفزيوني بالنغمة نفسها التي سمعها بها.

تتساءل المعلمة: هل هذا توحد؟ أم أنه طفل خجول يحتاج إلى وقت ليتكيف؟ أم أن في سمعه مشكلة؟

نسعى في هذا الفصل إلى الإجابة عن سؤال المعلمة إجابة منهجية، ونعود إلى يوسف في كل مرحلة من مراحل مسار القرار (٩-٥)، لنبيّن كيف تتحول ملاحظة عابرة إلى إحالة، ثم إلى تقييم، ثم إلى قرار.

أهداف الفصل

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

١ يطابق سلوكيات صفية معروضة بمحكات اضطراب طيف التوحد الخمسة في الدليل التشخيصي والإحصائي الأمريكي (DSM-5-TR)، ويصنف الحالة نفسها بطريقة التصنيف الدولي للأمراض (ICD-11).

٢ يكتب ملاحظة سلوكية موضوعية قابلة للإحالة، ويحدد في وصف معروض علامات الإنذار التي تستدعي التقييم دون انتظار.

٣ يرتب خطوات مسار القرار، ويعلل تقديم فحص السمع والبصر على أدوات التشخيص.

٤ يصنف أدوات التوحد إلى مسح وتقدير وتشخيص، ويختار لطالب معروض الأداة المناسبة ونموذجها أو وحدتها.

٥ يفسر نتائج الأدوات كما ترد في التقرير التشخيصي، ويقوّم دلالة الأرقام المنشورة عن دقة الأدوات وانتشار الاضطراب وحالة النسخ العربية.

٦ يحكم على كفاية الأدلة لإطلاق التشخيص في حالة جديدة، ويميز التوحد من الحالات المشابهة والمصاحبة، ويعلل حكمه.

مقدمة

يمضي تشخيص اضطراب طيف التوحد في مسار طويل يبدأ في الغالب بملاحظة من معلمة أو أسرة، كما في مشهد يوسف في الروضة، وينتهي بحكم يصدره أخصائي مدرَّب بعد جمع الأدلة من مصادر متعددة. ولكل محطة في هذا المسار وظيفتها وحدودها: علامات الإنذار تستدعي التقييم دون انتظار، وأدوات المسح تفرز ولا تشخص، ومقاييس التقدير تنقل ما يراه من يعرف الطفل، والأدوات التشخيصية لا تكفي وحدها. وتشتد الحاجة إلى الدقة لأن الاضطراب قد يُشخص خطأً حين يكون ضعف السمع أو اضطراب اللغة هو التفسير الأفضل، وقد يُغفل حين تخفيه الموهبة أو حين تخفي الفتاة سماتها.

نستهل الفصل بتعريف الاضطراب وقراءة أرقام انتشاره (القسم ٩-١)، ثم نعرض محكات التشخيص في DSM-5-TR (القسم ٩-٢)، ومستويات الدعم والمحددات والمقارنة مع ICD-11 (القسم ٩-٣)، وعلامات الإنذار المبكر وتأخر الاكتشاف لدى الإناث (القسم ٩-٤). ونتناول بعد ذلك مسار القرار بمراحله الخمس (القسم ٩-٥)، وبطاقات المقاييس (القسم ٩-٦)، وقراءة التقرير التشخيصي (القسم ٩-٧)، ثم نطبق ذلك على ثلاث حالات (القسم ٩-٨). ونختم بالتشخيص الفارقي (القسم ٩-٩)، والمصاحبة والتقييم الطبي (القسم ٩-١٠)، والسياق السعودي والعربي (القسم ٩-١١).

١-٩ ما اضطراب طيف التوحد؟

اضطراب طيف التوحد اضطراب نمائي عصبي، أي أنه يرتبط بطريقة نمو الدماغ وعمله، وتظهر بداياته في السنوات الأولى من العمر. ويتميز بأمرين رئيسين: صعوبة مستمرة في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وأنماط سلوك واهتمامات مقيدة ومتكررة (Lord et al., 2020).

أما كلمة **طيف** فتعني أن الاضطراب لا يظهر بصورة واحدة. فقد نجد طفلًا لا يتكلم أبدًا ويحتاج إلى مساعدة في أغلب شؤونه اليومية، ونجد مراهقًا يتحدث بطلاقة ويتفوق في الرياضيات، لكنه لا يفهم متى يمزح زميله ومتى يتكلم بجد. كلاهما على الطيف نفسه، لكن احتياجاتهما مختلفة جدًا. ولهذا يحتاج التقرير، إلى جانب عبارة «لديه توحد»، إلى أن يصف مستوى الدعم الذي يحتاج إليه، وما يصاحب التوحد لديه من حالات أخرى.

وقد جمع الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي عام ٢٠١٣ تحت هذا المسمى الواحد عدة تشخيصات كانت منفصلة في الإصدار الرابع، منها اضطراب التوحد، ومتلازمة أسبرجر، والاضطراب النمائي الشامل غير المحدد. لذلك قد يصادف المعلم في ملفات الطلاب القديمة تشخيص «أسبرجر»، وهو اليوم جزء من اضطراب طيف التوحد، ويُعبَّر عنه غالبًا بالتوحد دون إعاقة فكرية ودون قصور لغوي.

كم ينتشر التوحد؟ وكيف نقرأ أرقام الانتشار؟

في أحدث تقارير شبكة المراقبة الأمريكية للتوحد والإعاقات النمائية، بلغ الانتشار بين أطفال الثامنة عام ٢٠٢٠ نحو ٢٧٫٦ لكل ألف، أي طفلًا واحدًا من كل ٣٦ طفلًا تقريبًا، وكان أعلى لدى الذكور بنحو ٣٫٨ أضعاف (Maenner et al., 2023). وفي المنطقة العربية جاءت الأرقام متفاوتة تفاوتًا كبيرًا:

- في مسح وطني في قطر لأطفال بين السادسة والحادية عشرة، بلغ الانتشار ١٫١٤%، بفترة ثقة بين ٠٫٨٩% و١٫٤٦% (Alshaban et al., 2019).
- في الرياض، بلغت النسبة ٢٫٥١% (نحو طفل من كل ٤٠) لدى ٣٩٨ طفلًا بين الثانية والرابعة في خمسة مستشفيات، بنسبة ثلاثة ذكور لكل أنثى (AlBatti et al., 2022).
- في مكة المكرمة وجدة، بلغ عدد المسجلين في ٣٧ مركزًا للتوحد نحو ٢٫٨١ لكل ألف طفل (Sabbagh et al., 2021).
- وتنقل دراسة حديثة أن التقدير الرسمي في المملكة نحو ٠٫٦%، وتقدّر أن الانتشار الفعلي بين ١٫٧% و١٫٨% (Khamees et al., 2025).

ولا تعني هذه الفروق أن التوحد في مدينة أكثر منه في أخرى بعشرة أضعاف. فكل رقم يجيب عن سؤال مختلف: المسح الوطني الذي يبحث عن الأطفال بنفسه يختلف عن عينة من مراجعي المستشفيات، وهذه تختلف عن سجلات المراكز التي لا تحصي إلا من وصل إلى الخدمة. ويختلف كذلك العمر، وأداة المسح، وتعريف الحالة. فالسؤال الأول أمام أي رقم للانتشار: كيف وُجد هؤلاء الأطفال؟ ورقم السجلات المنخفض لا يقيس الانتشار بقدر ما يقيس الفجوة بين من لديهم الاضطراب ومن وصلوا إلى التشخيص.

مفاهيم خاطئة شائعة

- **«سببه برود الأم أو قلة اهتمام الأسرة.»** هذه فرضية قديمة من منتصف القرن العشرين ثبت خطؤها. التوحد اضطراب نمائي عصبي، والأسرة لا تسببه بطريقة تربيتها.
- **«اللقاحات تسبب التوحد.»** لم تجد الدراسات الواسعة أي علاقة بين اللقاحات والتوحد، ومنها تحليل بعدي شمل أكثر من مليون طفل (Taylor et al., 2014).
- **«كل طفل لديه توحد عبقري في مجال ما.»** القدرات الاستثنائية موجودة لدى بعضهم فقط. والطيف يشمل كل مستويات القدرة العقلية.
- **«إذا نظر الطفل في عيني فليس لديه توحد.»** التواصل البصري صورة واحدة من صور محك واحد. وكثير من الأطفال ذوي التوحد ينظرون في العين، لكن بطريقة لا تخدم التواصل.

٩-٢ محكات التشخيص في DSM-5-TR

يُعتمد في التشخيص على أحد دليلين: الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس المراجَع (**DSM-5-TR**)، الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي عام ٢٠٢٢ (American Psychiatric Association, 2022)، والتصنيف الدولي للأمراض، المراجعة الحادية عشرة (**ICD-11**)، الصادر عن منظمة الصحة العالمية (World Health Organization [WHO], 2024)، وبه تُرمَّز التشخيصات في السجلات الصحية في أغلب الدول. ونعرض هنا محكات الدليل التشخيصي لأنها أكثر تفصيلًا، وعليها بُنيت أغلب أدوات التقييم وتقاريره، ثم نقارنها بالتصنيف الدولي في ٩-٣. ويشترط الدليل تحقق خمسة محكات معًا. محكان منها يصفان الأعراض نفسها، وثلاثة شروط لا يكتمل التشخيص من دونها. يلخص الشكل ٩-١ هذه القاعدة، ثم نشرح كل محك بأمثلة.



شكل ٩-١: محكات **DSM-5-TR** الخمسة. المربعات الممتلئة في المحك (أ) تعني أن كل صورة مطلوبة، والمربعات الفارغة في المحك (ب) تعني أن صورتين منها تكفيان. غياب أي محك من الخمسة يوقف الحكم.

المحك (أ): قصور مستمر في التواصل والتفاعل الاجتماعي

يشترط هذا المحك أن تظهر **الصور الثلاث التالية جميعها**، إما في الوقت الحالي، أو في تاريخ الطفل النمائي كما ترويه الأسرة. وكلمة «مستمر» مهمة، فالمقصود نمط ثابت يتكرر في مواقف مختلفة وأيام متعددة.

الصورة الأولى: قصور في التبادل الاجتماعي والعاطفي

أي صعوبة في «الأخذ والعطاء» الطبيعي بين شخصين. فالتفاعل الاجتماعي يشبه لعبة تمرير كرة: أحدهما يرمي والآخر يلتقط ثم يعيد. والطفل ذو التوحد قد يلتقط الكرة ولا يعيدها، أو يرميها دون أن ينظر هل يستعد الآخر لالتقاطها. ومن أمثلة ذلك في المدرسة:

- لا يبادر الطفل بالحديث مع زملائه، وإذا بادر فغالبًا ليطلب شيئًا يريده، ونادرًا ليشاركهم ما يهتم به.
- لا يشارك الآخرين اهتمامه: لا يُري المعلمة رسمته ليفرح بإعجابها، ولا يشير إلى طائرة في السماء ليلفت نظر من حوله. وهذا ما يسميه المختصون **الانتباه المشترك** (**Joint attention**).
- في المرحلة المتوسطة مثلًا: يتحدث طويلًا عن موضوع يحبه دون أن يلاحظ أن زميله فقد اهتمامه.

الصورة الثانية: قصور في السلوكيات التواصلية غير اللفظية

أي في لغة الجسد التي نستخدمها دون كلام لننقل ما نريد:

- تواصل بصري غير معتاد: قليل جدًا، أو محدق بطريقة غير مريحة، أو لا يتزامن مع الكلام.
- قلة استخدام الإيماءات، كالإشارة بالإصبع، أو هز الرأس للموافقة، أو التلويح للوداع.
- تعابير وجه لا تتناسب مع الموقف، أو صعوبة في فهم تعابير وجوه الآخرين ونبرة أصواتهم.

الصورة الثالثة: قصور في تكوين العلاقات والحفاظ عليها وفهمها

- صعوبة في اللعب التخيلي مع الأقران، كلعبة «البيت» أو «المطعم».
- صعوبة في تعديل السلوك بحسب الموقف، فيتصرف في الفصل كما يتصرف في ساحة اللعب، ويخاطب المدير كما يخاطب زميله.
- قلة الاهتمام بالأقران، أو الرغبة في الصداقة مع عدم معرفة كيف تُبنى وكيف يُحافظ عليها.

> **لماذا الصور الثلاث جميعها؟**
>
> لأن كل صورة منفردة قد تظهر لأسباب أخرى. فالطفل الخجول قد يتجنب النظر في العين، والطفل المتأخر لغويًا قد لا يبادر بالحديث، والطفل الذي انتقل حديثًا إلى المدرسة قد لا يكون له أصدقاء. أما اجتماع الصور الثلاث، واستمرارها في مواقف مختلفة، فيشير إلى نمط أعمق.

المحك (ب): أنماط سلوك واهتمامات وأنشطة مقيدة ومتكررة

يشترط هذا المحك ظهور **صورتين على الأقل** من الصور الأربع التالية، حاليًا أو في التاريخ النمائي:

جدول ٩-١: صور المحك (ب) وأمثلتها في المدرسة.

الصورة	ماذا تعني	أمثلة من المدرسة
١. حركات أو كلام أو استخدام للأشياء بطريقة نمطية	تكرار الحركة أو الكلام نفسه دون هدف تواصلي واضح	رفرفة اليدين عند الحماس. ترديد جمل من الرسوم المتحركة بنغمتها نفسها، وهذا ما يُسمى **المصاداة (Echolalia)**. صف الأقلام في خط بدل الكتابة بها.
٢. الإصرار على التماثل والتمسك بالروتين	انزعاج شديد من التغييرات الصغيرة، وتمسك بطقوس محددة	نوبة بكاء لأن المعلمة غيرت مكان جلوسه، أو لأن الطابور سلك طريقًا مختلفًا إلى المقصف.
٣. اهتمامات مقيدة وشديدة	اهتمام غير عادي في شدته أو في موضوعه	يعرف أسماء جميع محطات المترو ويرفض الحديث في غيرها، أو يحمل مروحة صغيرة معه أينما ذهب.
٤. استجابة حسية غير معتادة	تفاعل مفرط أو ناقص مع الأصوات أو الملمس أو الضوء أو الألم	يسد أذنيه عند جرس المدرسة، أو يرفض لبس الزي بسبب ملمسه، أو لا يبدو متألمًا حين يسقط، أو يطيل النظر إلى مروحة تدور.

وعودة إلى يوسف في المشهد الافتتاحي: صف السيارات في خط مستقيم يدخل في الصورة الأولى، والانفجار بالبكاء حين يُحرك أحدها يدخل في الصورة الثانية، وترديد جملة الإعلان بنغمتها يعود إلى الصورة الأولى أيضًا. أي أن ما رأته المعلمة في صباح واحد يندرج تحت صورتين من المحك (ب). لكن هذا وحده لا يكفي، فما زلنا نحتاج إلى المحك (أ) كاملًا، وإلى الشروط الثلاثة.

المحك (ج): التوقيت

يجب أن تكون الأعراض موجودة في **فترة النمو المبكرة**. لكن الدليل يعترف بأنها قد لا تتضح كاملة حتى تزيد المطالب الاجتماعية على قدرات الطفل. فبعض الأطفال، خصوصًا ذوي القدرات اللغوية والعقلية الجيدة، لا تنكشف صعوباتهم إلا في المرحلة المتوسطة، حين تصبح العلاقات بين الأقران أكثر تعقيدًا وأقل

وضوحًا في قواعدها. ولهذا يسأل الأخصائي الأسرة دائمًا عن السنوات الأولى، حتى لو جاء الطالب للتقييم في سن الثانية عشرة.

المحك (د): الأثر الوظيفي

يجب أن تسبب الأعراض **قصورًا واضحًا** في الأداء الاجتماعي أو الدراسي أو المهني أو غيرها. فوجود بعض السمات دون أن تعوق حياة الطفل لا يكفي للتشخيص. كثير من الناس لديهم اهتمامات عميقة أو يفضلون الروتين، ويعيشون حياتهم بنجاح، ولا يُعد ذلك اضطرابًا.

المحك (هـ): الاستبعاد

يجب ألا تُفسَّر الأعراض على نحو أفضل بالإعاقة الفكرية أو بالتأخر النمائي العام. ولفهم هذا المحك، تذكّر أن الطفل ذا الإعاقة الفكرية تنمو مهاراته كلها ببطء، ومنها المهارات الاجتماعية. فإذا كانت مهاراته الاجتماعية متسقة مع مستوى نموه العقلي العام، فالإعاقة الفكرية وحدها تفسرها. أما إذا كانت مهاراته الاجتماعية أضعف بكثير مما يُتوقع من مستوى نموه العقلي، فقد يكون لديه التوحد والإعاقة الفكرية معًا، ويُذكر ذلك في التشخيص.

مثال يوضح المحك (هـ)

طفلان في السابعة، ولكل منهما قدرات عقلية تعادل قدرات طفل في الرابعة. الأول يلعب مع الأطفال الأصغر منه، ويشاركهم الضحك، ويحضر لعبته لأمه ليريها إياها، أي أن تفاعله يشبه تفاعل طفل في الرابعة. هذا تفسره الإعاقة الفكرية. أما الثاني فلا يبادر بالتفاعل حتى مع الأطفال الأصغر، ولا يشارك اهتمامه مع أحد، وهذا أقل مما يفعله أطفال الرابعة عادة. هنا يُنظر في وجود التوحد إلى جانب الإعاقة الفكرية.

٣-٩ مستويات الدعم والمحددات، والمقارنة مع ICD-11

كم يحتاج الطالب من دعم؟

بعد التشخيص، يحدد الأخصائي مستوى الشدة لكل مجال على حدة: مجال التواصل الاجتماعي، ومجال السلوكيات المقيدة والمتكررة. والمعيار هو مقدار الدعم الذي يحتاج إليه الطالب في حياته اليومية، بصرف النظر عن عدد الأعراض. ويسميها الدليل «مستويات الشدة»، لكنه يعرّف كل مستوى بمقدار الدعم، ولذلك يشيع وصفها بـ«مستويات الدعم»، وهي التسمية التي نستعملها في هذا الفصل تمييزًا لها من مستويات الشدة في الإعاقة الفكرية، التي تُحدد بالسلوك التكيفي.

جدول ٩-٢: مستويات الدعم في اضطراب طيف التوحد (بتصرف عن American Psychiatric Association, 2022).

المستوى	الوصف	كيف يبدو في الواقع
الأول: يحتاج إلى دعم	صعوبات ملحوظة إذا غاب الدعم	طالب يتحدث بجمل كاملة، لكنه يتعثر في بدء المحادثة، ويجد صعوبة في تكوين الصداقات، ويرتبك عند الانتقال بين الأنشطة.
الثاني: يحتاج إلى دعم كبير	صعوبات واضحة حتى مع وجود الدعم	طالب يتكلم بجمل بسيطة، وتفاعله محصور في اهتماماته الخاصة، وتتكرر سلوكياته النمطية بحيث يلاحظها أي شخص.
الثالث: يحتاج إلى دعم كبير جدًا	قصور شديد يؤثر في أغلب جوانب الحياة	طالب كلامه قليل جدًا أو معدوم، ونادرًا ما يبادر بالتفاعل، وتغيير الروتين يسبب له ضيقًا شديدًا يصعب تهدئته.

قد يكون الطالب في المستوى الأول في التواصل، وفي المستوى الثاني في السلوكيات المقيدة. لذلك يذكر التقرير المستويين معًا. وقد يتغير المستوى مع النمو ومع التدخل، فهو وصف للحال الراهنة قابل للمراجعة.

المحددات المصاحبة

يضيف الأخصائي إلى التشخيص ما يصاحبه، لأن ذلك يغير صورة الطالب التربوية تغييرًا كبيرًا. فيذكر مثلًا هل التوحد:

- مصحوب بإعاقة فكرية أو غير مصحوب.

- مصحوب بقصور لغوي أو غير مصحوب.
- مرتبط بحالة طبية أو جينية معروفة، أو بعامل بيئي.
- مصحوب باضطراب نمائي أو نفسي أو سلوكي آخر، مثل اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة أو القلق.
- مصحوب بالجمود الحركي (**With catatonia**)، وهو تجمد في الحركة أو اتخاذ أوضاع ثابتة أو بطء شديد أو حركات لا هدف لها. وهو غير شائع، لكنه قد يظهر في المراهقة على صورة تراجع مفاجئ في الحركة والكلام والعناية بالنفس، فيستدعي إحالة طبية عاجلة، ولا يُعد «سلوكًا توحديًا» معتادًا.

فطالبان مشخصان بالتوحد، أحدهما مصحوب بإعاقة فكرية وقصور لغوي، والآخر غير مصحوب بأي منهما، يحتاجان إلى خطتين تربويتين مختلفتين تمامًا، مع أن اسم التشخيص واحد. ويعود القسم ٩-١٠ إلى المصاحبات الشائعة وكيف تُقيَّم.

مقارنة مع ICD-11

يتفق التصنيف الدولي مع الدليل التشخيصي في مجالي الأعراض (التواصل الاجتماعي، والسلوك المقيد والمتكرر بما فيه الاستجابات الحسية) وفي الظهور في فترة النمو، ويختلف عنه في أمور لها أثر في التقرير (WHO, 2024):

- **محددان بدل مستويات الدعم:** يُصنَّف الاضطراب بمحددين: وجود اضطراب في النمو الفكري أو غيابه، ودرجة قصور **اللغة الوظيفية**، أي قدرة الطفل على استعمال اللغة في حاجاته وتواصله: سليمة أو بقصور خفيف، أو بقصور واضح، أو غائبة تقريبًا. فسارة في ٩-٨ تُصنَّف «دون اضطراب في النمو الفكري، مع قصور في اللغة الوظيفية».
- **فقدان المهارات:** يُذكر إن كان الطفل قد فقد مهارات لغوية أو اجتماعية اكتسبها من قبل.
- **أوصاف لا قوائم:** يعرض التصنيف متطلبات أساسية وأوصافًا إكلينيكية، ولا يشترط عددًا محددًا من الصور في كل مجال كما يفعل الدليل.

للمعلم

التشخيص الطبي وفق الدليل شيء، والأهلية لخدمات التربية الخاصة شيء آخر. قد يكون الطالب مشخصًا طبيًا، ويبقى قرار الخدمة التربوية مبنيًا على أثر الاضطراب في تعلمه وأدائه المدرسي. ودورك في الحالتين محوري، لأنك ترى الطالب في بيئة لا يراها الطبيب: بين أقرانه، وفي الانتقالات بين الحصص، وفي المواقف غير المتوقعة.

٤-٩ علامات الإنذار المبكر

كلما اكتُشف التوحد مبكرًا، بدأ التدخل مبكرًا وكانت فرص التحسن أكبر. وقد حددت الإرشادات الطبية منذ أواخر التسعينيات علامات إذا ظهرت استدعت تقييمًا دون انتظار (Filipek et al., 1999)، وأكدتها الإرشادات الحالية للأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال. وتوصي هذه الإرشادات أيضًا بمسح جميع الأطفال بأداة مخصصة للتوحد في زيارتي الشهر الثامن عشر والرابع والعشرين دون انتظار ظهور العلامات، إلى جانب المراقبة النمائية في كل زيارة (Hyman et al., 2020). ووجود هذه العلامات يعني أن الانتظار لم يعد خيارًا مناسبًا، أما التشخيص فيبقى رهن التقييم الشامل.

١٢ شهرًا	لا يناغي ولا يصدر أصواتًا كلامية متنوعة.
١٢ شهرًا	لا يستخدم الإيماءات: لا يشير، ولا يلوح بيده للوداع، ولا يمد ذراعيه ليُحمل.
١٦ شهرًا	لم يقل أي كلمة مفردة.
٢٤ شهرًا	لا يقول عبارة من كلمتين من تلقاء نفسه، والمقصود عبارة ينشئها بنفسه، فالعبارة التي يرددها بعد غيره لا تُحسب.
في أي عمر	**فقدان أي مهارة لغوية أو اجتماعية كان قد اكتسبها.** هذه العلامة تستدعي تقييمًا عاجلًا مهما كان العمر.

شكل ٩-٢: علامات الإنذار المبكر التي تستدعي التقييم دون انتظار، عن فيليبك وزملائه (Filipek et al., 1999)، وهي باقية في الإرشادات الحالية (Hyman et al., 2020).

لماذا يتأخر اكتشاف التوحد لدى الإناث؟

تُشخَّص الإناث بالتوحد أقل من الذكور بكثير، وتقدّر مراجعة منهجية واسعة النسبة الفعلية بنحو ثلاثة ذكور لكل أنثى، وهي أقل من النسب التي تظهر في سجلات التشخيص (Loomes et al., 2017). ويرى الباحثون أن جزءًا من الفرق سببه أن كثيرًا من الفتيات يتعلمن **إخفاء** سماتهن (**Camouflaging**): يراقبن زميلاتهن ويقلدن طريقة كلامهن وحركاتهن، ويحفظن عبارات جاهزة للمواقف الاجتماعية (Hull et al., 2017). كما أن اهتماماتهن الشديدة قد تكون في موضوعات لا تلفت النظر، كالحيوانات أو الروايات، فلا تبدو «غريبة» كاهتمام الولد بجداول القطارات.

والنتيجة أن الفتاة قد تبدو متكيفة في المدرسة، ثم تنهار من الإرهاق في البيت. لذلك حين تقول أم إن ابنتها «تتعب جدًا بعد المدرسة، وتحتاج إلى أن تنعزل ساعات»، فهذه معلومة تستحق الانتباه.

٩-٥ مسار القرار: من الملاحظة إلى الحكم

يمر الطالب بخمس مراحل قبل القرار، ولكل مرحلة سؤالها وأدواتها. والفكرة الأهم في هذا المسار أن تُقطع مراحله بالترتيب، فيُطلق الحكم بعد أن تجيب كل مرحلة عن سؤالها. ويأتي فحص السمع والبصر في المرحلة الثانية شرطًا قبل أي أداة، لأن نتيجة أي مقياس للتوحد لطفل لا يسمع جيدًا موضع شك مهما جاءت.

١ المؤشرات الأولية: هل هناك ما يدعو إلى القلق؟

ملاحظة موثقة من الأسرة أو المعلم: ضعف التفاعل، أو سلوك نمطي، أو تأخر في اللغة.

↓

٢ فحص السمع والبصر: هل تعمل الحواس؟

قياس سمع مناسب للعمر مع قياس ضغط الأذن الوسطى، وفحص بصر. فإن ظهر قصور يُعالج أولًا، ثم يُنظر هل بقي ما يدعو إلى القلق.

↓ سليم، أو عولج القصور وبقي القلق

٣ المسح: هل يحتاج الطالب إلى تقييم شامل؟

قائمة الرصد المعدلة للتوحد لدى الأطفال الصغار (**M-CHAT-R/F**) للأطفال بين ١٦ و٣٠ شهرًا، واستبانة التواصل الاجتماعي (**SCQ**) أو مقاييس التقدير مثل مقياس جيليام لتقدير التوحد (**GARS-3**) للأكبر سنًا.

↓ نتيجة مرتفعة: إحالة

٤ التقييم الشامل: ماذا تقول مصادر الأدلة كلها؟

المقابلة التشخيصية للتوحد عن التاريخ النمائي (**ADI-R**)، والملاحظة المباشرة بجدول الملاحظة التشخيصي للتوحد (**ADOS-2**)، ومقياس تقدير التوحد في الطفولة للشدة (**CARS-2**)، واختبار الذكاء، والتقييم اللغوي، والتقييم الطبي والجيني، ومعلومات المدرسة.

↓

٥ المطابقة مع محكات DSM-5-TR

هل ظهرت صور المحك (أ) الثلاث؟ وصورتان على الأقل من المحك (ب)؟ وهل تحقق الظهور المبكر، والأثر الواضح، وعدم وجود تفسير أفضل؟

↓

هل تتلاقى الأدلة وتتحقق المحكات الخمسة؟

نعم ↓ **تشخيص اضطراب طيف التوحد**

لا ↓ **لا يُشخَّص الآن**

مع تحديد مستوى الدعم لكل مجال والمحددات المصاحبة

يُبحث عن تفسير أفضل، ثم يُتابع الطالب ويُعاد تقييمه إن لزم

شكل ٩-٣: مسار القرار في تشخيص اضطراب طيف التوحد. فحص الحواس يسبق كل أداة، والنتيجة المرتفعة في المسح تعني الإحالة فقط، والحكم لا يصدر إلا بعد المطابقة مع المحكات.

المرحلة الأولى: المؤشرات الأولية

تبدأ القصة غالبًا بملاحظة من الأسرة أو المعلم. وهنا يكمن دور المعلم الأهم، لأنه يرى الطالب يوميًا مع أقرانه، في مواقف لا يراها الطبيب في عيادته. لكن الملاحظة لا تفيد الفريق إلا إذا كانت **موثقة وموضوعية**. قارن بين هاتين الملاحظتين عن يوسف:

ملاحظة لا تفيد الفريق

«يوسف غريب الأطوار ولا يحب زملاءه، وأظن أن لديه توحدًا.»

ملاحظة يمكن البناء عليها

«خلال أسبوعين، لم يبادر يوسف بالحديث مع أي زميل. ناديته باسمه من مسافة مترين عشر مرات، فلم يلتفت في سبع منها، بينما التفت فورًا لصوت فتح علبة البسكويت. صف السيارات في خط مستقيم في ٨ من ١٠ أيام لعب حر.»

الملاحظة الأولى حكم شخصي، بل فيها تشخيص ليس من صلاحية المعلم. أما الثانية فتصف سلوكًا محددًا، في سياق محدد، مع عدد مرات تكراره. وهي فوق ذلك تلفت النظر إلى أمر مهم: يوسف يسمع صوت علبة البسكويت، فعدم استجابته لاسمه لا يعود على الأرجح إلى ضعف السمع، ومع ذلك يبقى فحص السمع ضروريًا. ويساعد المعلم في التوثيق سجل كالآتي:

جدول ٩-٣: نموذج سجل ملاحظة يستخدمه المعلم قبل الإحالة، بمثالين من سجل يوسف. يمكن نسخه للاستخدام الصفي.

التاريخ والوقت	الموقف	ما حدث قبل السلوك	السلوك كما رأيته	ما حدث بعده
الأحد ٨:٤٠	الحلقة الصباحية	بدأت المعلمة نشيد الصباح	سد أذنيه بيديه، وأخفض رأسه، ولم يشارك	هدأ حين انتهى النشيد
الأحد ١٠:١٥	اللعب الحر	أخذ زميل سيارة من صفه	صرخ وبكى ثلاث دقائق، وأعاد السيارة إلى مكانها	عاد إلى صف السيارات وحده

ويوثق السجل ما قبل السلوك وما بعده، لأن السياق جزء من الدليل.

المرحلة الثانية: فحص السمع والبصر

قبل أي أداة للتوحد، يُسأل: هل يسمع الطفل ويرى جيدًا؟ فعدم الالتفات للاسم، وتأخر الكلام، وقلة التفاعل وسط الضجيج، كلها قد تنشأ من ضعف السمع وحده. والطفل الذي يُطبق عليه جدول ملاحظة وهو لا يسمع الأخصائي جيدًا قد يبدو أقل تفاعلًا مما هو عليه، فتفقد النتيجة صلاحيتها. ولا يكفي أن يكون الطفل قد اجتاز فحص السمع عند الولادة، فبعض أنواع ضعف السمع تظهر لاحقًا أو تتذبذب مع التهابات الأذن الوسطى. لذلك يطلب الفريق قياسًا حديثًا مناسبًا للعمر، مع قياس ضغط الأذن الوسطى، وفحصًا للبصر.

وقد أحالت الروضة يوسف إلى فحص السمع أولًا، فجاء سمعه سليمًا في الأذنين، وضغط الأذن الوسطى طبيعيًا، وكان فحص بصره سليمًا. عندها فقط صار للمسح معنى.

المرحلة الثالثة: المسح

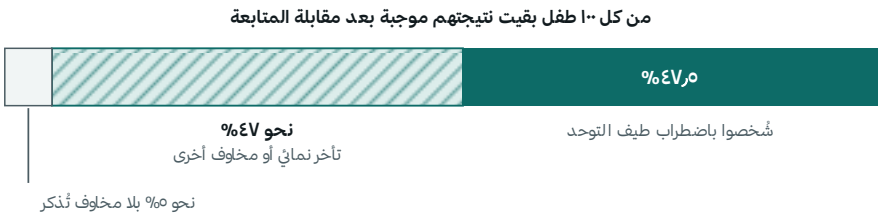
المسح أداة فرز، والتشخيص مرحلة لاحقة تحتاج أدلة أوسع. ووظيفة المسح أن يحدد من يحتاج إلى تقييم أعمق، حتى لا يُحال كل طفل هادئ، ولا يُهمَل طفل يحتاج إلى التقييم فعلًا.

تشبيه يوضح الفرق

المسح يشبه جهاز الكشف عن المعادن في المطار. إذا أصدر صوتًا، احتاج المسافر إلى تفتيش يدوي يحسم الأمر. وكذلك النتيجة المرتفعة في المسح: تعني «افحصوا بعمق»، ولا تعني «لديه توحد».

وتُقاس دقة أداة المسح بمفهومين: **الحساسية** (**Sensitivity**)، وهي نسبة من تكشفهم الأداة ممن لديهم الاضطراب فعلًا، و**النوعية** (**Specificity**)، وهي نسبة من تستبعدهم الأداة بحق ممن ليس لديهم الاضطراب. وقد عرض الفصل الثاني (القسم ٢-٦، الجدول ٢-٥) مثالًا محسوبًا يبين أن أداة حساسيتها ٨٥% ونوعيتها ٩٥% إذا طُبقت على ألف طفل ينتشر بينهم الاضطراب بنسبة ٢%، كانت نحو ثلاثة أرباع نتائجها الموجبة خاطئة. وخلاصته أن قيمة النتيجة الموجبة تتوقف على نسبة من لديهم الاضطراب بين من نفحصهم بقدر ما تتوقف على الأداة نفسها.

والبيانات الفعلية تقول الشيء نفسه. ففي دراسة التحقق من قائمة **M-CHAT-R/F**، التي طُبقت على أكثر من ستة عشر ألف طفل في زيارات الرعاية الأولية، لم يُشخَّص بالتوحد إلا أقل من نصف من بقيت نتيجتهم موجبة بعد مقابلة المتابعة. لكن أغلب الباقين كان لديهم تأخر نمائي أو مخاوف أخرى تستحق التدخل، فلم تكن نتيجتهم «إنذارًا كاذبًا» بالمعنى الكامل (Robins et al., 2014):



شكل ٩-٤: ما انتهى إليه تقييم الأطفال الذين بقيت نتيجتهم موجبة على **M-CHAT-R/F** بعد مقابلة المتابعة: شُخص ٤٧٫٥% منهم بالتوحد، وكان لدى ٩٤٫٦% منهم إجمالًا تأخر نمائي أو مخاوف تستحق المتابعة (Robins et al., 2014). النتيجة الموجبة إذن دعوة إلى الفحص المعمق.

ويوسف في الخامسة، فقد تجاوز عمر قائمة **M-CHAT-R/F**. لذلك ملأت أمه استبانة التواصل الاجتماعي بنموذج «مدى الحياة» (انظر بطاقتها في ٩-٦)، فكانت درجته ٢١، وهي فوق درجة القطع ١٥. فأُحيل إلى مركز تشخيص، ومعه سجل معلمته.

المرحلة الرابعة: التقييم الشامل

يتولى هذه المرحلة فريق متعدد التخصصات، قد يضم طبيب أطفال أو طبيبًا نفسيًا، وأخصائيًا نفسيًا، وأخصائي نطق ولغة، وأخصائي تربية خاصة. ويجمع الفريق أدلة من ثلاثة مصادر مستقلة:

1. **التاريخ النمائي** من الأسرة، عبر مقابلة منظمة مثل المقابلة التشخيصية للتوحد بنسختها المعدلة **Autism Diagnostic Interview–Revised, ADI-R**: متى بدأت الأعراض؟ كيف كان الطفل في سن الرابعة؟
2. **الملاحظة المباشرة المقننة** للطفل، عبر أداة مثل جدول الملاحظة التشخيصي للتوحد، الإصدار الثاني **Autism Diagnostic Observation Schedule, ADOS-2**: كيف يتفاعل الآن مع شخص غريب في مواقف مصممة لاستدعاء السلوك الاجتماعي؟
3. **تقييمات مكملة** تستبعد التفسيرات الأخرى وتكشف المصاحبات: اختبار ذكاء لمعرفة القدرة العقلية، وتقييم لغوي، وتقييم طبي يسأل عن النوبات والنوم والتغذية والجهاز الهضمي. وتوصي الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال بعرض الفحص الجيني على كل طفل يُشخَّص بالتوحد، وأوله التحليل الصبغي الدقيق (**Chromosomal microarray**) وفحص متلازمة الصبغي إكس الهش (Hyman et al., 2020).

وتُضاف إليها معلومات المدرسة: تقدير المعلم على مقياس التقدير، وسجلات ملاحظته، ونماذج من أعمال الطالب.

وفي حالة يوسف، قابلت الأخصائية أمه بالمقابلة التشخيصية فتجاوزت درجاته درجات القطع في المجالات الثلاثة، وذكرت الأم أنه لم يكن يشير ولا يلوّح قبل الثانية. وطُبقت عليه الوحدة ١ من جدول الملاحظة، لأنه لا يستعمل عبارات تلقائية، وكلامه في أغلبه ترديد لما سمعه، فجاء التصنيف «التوحد». وكانت قدرته غير اللفظية ٨٨، في المدى المتوسط.

المرحلة الخامسة: المطابقة مع المحكات

يضع الفريق كل الأدلة أمامه، ويسأل عن كل محك على حدة: هل تحقق؟ وما الدليل عليه؟ ومن أي مصدر جاء؟ فإذا تلاقت المصادر على تحقق المحكات الخمسة، صدر التشخيص مع تحديد مستوى الدعم. وإذا تعارضت المصادر، أو ظهر تفسير أفضل مثل ضعف السمع، توقف الحكم وبُحث عن ذلك التفسير.

وقد تلاقت أدلة يوسف: سجل المعلمة، ورواية الأم، والملاحظة المباشرة. فشُخص باضطراب طيف التوحد دون إعاقة فكرية، مع قصور لغوي مصاحب، بمستوى الدعم الثاني في التواصل الاجتماعي والأول في السلوكيات المقيدة، وأُحيل إلى التقييم الجيني. هكذا صارت ملاحظة الصباح الأولى، بعد توثيقها وفحص سمعه ومسحه وتقييمه، قرارًا مبنيًا على أدلة.

☆ قاعدة ذهبية

قرار عدم التشخيص قد يكون أدق نتائج التقييم. فالطالب الذي يُشخَّص خطأً بالتوحد يخسر الخدمة التي يحتاج إليها فعلًا، وتتحمل أسرته عبء تشخيص لا ينطبق عليه.

٩-٦ بطاقات المقاييس

نعرض في هذا القسم ست أدوات من أكثر الأدوات اعتمادًا في تشخيص التوحد والتعرف عليه. وتتوزع هذه الأدوات على ثلاث عائلات تختلف وظائفها:

أدوات مسح

تفرز الأطفال الذين يحتاجون إلى تقييم أعمق. سريعة ولا تتطلب تأهيلًا متقدمًا.

M-CHAT-R/F · SCQ

مقاييس تقدير

يقدّر فيها شخص يعرف الطفل مدى ظهور السمات لديه، وتعطي درجة للشدة.

CARS-2 · GARS-3

أدوات تشخيصية

يطبقها أخصائي تلقى تدريبًا رسميًا، وتُعد المرجع الأساس في التشخيص.

ADI-R · ADOS-2

ولكل أداة بطاقة بالقالب الموحد في الكتاب: فكرتها، وشكلها الفعلي، ومشهد من تطبيقها، ثم جدول معلوماتها بحقوله الاثني عشر (الغرض، والأعمار، والإصدار وسنته، والناشر، ومستوى التأهيل، والمدة، ونوع الدرجات، ونقاط القطع، والثبات، ودقة التصنيف، وسنة جمع المعايير، والنسخة العربية)، ثم كيف تُفسَّر نتيجتها، ثم حدودها. وحين لا نعرف رقمًا من مصدر نثق به نصرح بذلك ونحيل إلى دليل الأداة، ولا نقدّره.

⚠ تنبيه حول أمن المقاييس ونسخها العربية

يصف هذا الكتاب المقاييس ويشرح تطبيقها وتفسيرها، لكنه لا ينشر فقراتها ولا ينسخ كراساتها. فالفقرات ملك للناشرين، ونشرها يُفسد صدق الأداة حين يطلع عليها المفحوصون مسبقًا. والرسوم التي تمثل الاستمارات في هذا الفصل توضيحية لشكل الورقة فقط، وسطورها الرمادية لا تمثل فقرات حقيقية.

كما يُتداول كثير من المقاييس بترجمات غير مرخصة وبلا معايير محلية. لذلك تذكر كل بطاقة حالة النسخة العربية، وعلى القارئ التحقق من ترخيص النسخة ومعاييرها قبل الاعتماد عليها.

M-CHAT-R/F قائمة الرصد المعدلة للتوحد لدى الأطفال الصغار، مع مقابلة المتابعة

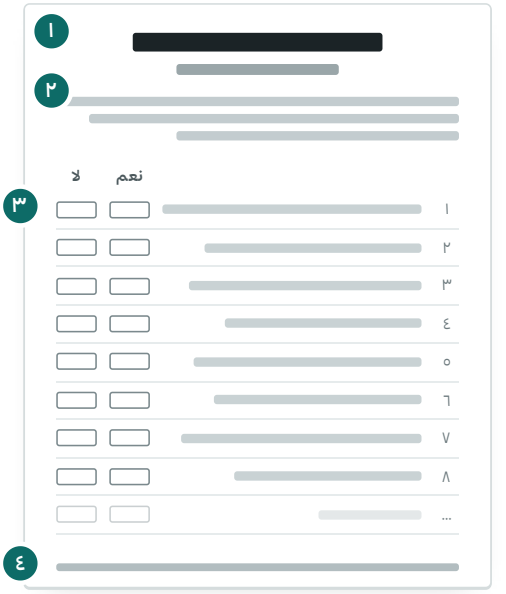
أداة مسح

فكرتها

صُممت هذه القائمة لتُطبق على **جميع** الأطفال في زيارات الرعاية الصحية الروتينية، ومنهم من لا يثير أي شك. فالهدف اكتشاف من قد تفوتهم عين الأسرة، في العمر الذي يكون فيه التدخل أنفع (Robins et al., 2014).

شكلها الفعلي

ورقة واحدة فيها ٢٠ سؤالًا بسيطًا يجيب عنها الوالدان بنعم أو لا. تسأل عن سلوكيات يومية يعرفها كل والد، مثل الإشارة بالإصبع، والنظر إلى ما يشير إليه الآخرون، وألعاب التظاهر. ويرافقها دليل **مقابلة متابعة** يستخدمه المختص مع الأسئلة التي دلت إجاباتها على خطر، فيسأل الأسرة عن أمثلة واقعية قبل أن يحتسب الإجابة.



١ اسم الأداة، ومعلومات الطفل وعمره بالأشهر.

٢ تعليمات قصيرة للوالدين: أجيبوا بحسب سلوك طفلكم المعتاد.

٣ عشرون سؤالًا، أمام كل منها خانتا نعم ولا.

٤ سطر حقوق المؤلفين أسفل الصفحة، ويشترط المؤلفون عدم حذفه عند الطباعة.

شكل ٩-٥: رسم توضيحي أصلي لتخطيط ورقة القائمة. السطور الرمادية لا تمثل الأسئلة الحقيقية. ويُنزَّل النموذج الأصلي من الموقع الرسمي.

مشهد من التطبيق

في مركز الرعاية الأولية، تعطي الممرضة أمَّ رغد، وعمر رغد عشرون شهرًا، القائمة لتملأها في أثناء انتظار الطبيب. تملؤها الأم في خمس دقائق. يجمع الطبيب الإجابات التي تدل على خطر فيجدها أربعًا، فيجلس مع الأم ويسألها عن كل واحدة بتفصيل: «حين قلتِ إنها لا تشير، هل تشير إذا أرادت عصيرًا من الرف؟ وهل تشير إلى قطة في الشارع لتريك إياها؟» وبعد المتابعة تبقى ثلاث إجابات دالة، فيحيل الطبيب رغد إلى التقييم التشخيصي.

جدول ٩-٤: بطاقة معلومات M-CHAT-R/F.

الغرض	مسح مبكر لاحتمال التوحد يسبق التشخيص
الأعمار	١٦ إلى ٣٠ شهرًا
الإصدار وسنته	الإصدار المعدل مع مقابلة المتابعة، ونُشرت دراسة التحقق منه عام ٢٠١٤
الناشر	مؤلفوه، ويُنزَّل من موقعهم الرسمي مجانًا للاستخدام الإكلينيكي والتعليمي والبحثي، بشروط يحددونها

مستوى التأهيل	يملؤها الوالدان، ويجري مقابلة المتابعة طبيب أو ممرض أو أخصائي تدرب عليها، ولا تتطلب ترخيصًا في القياس النفسي
المدة	نحو ٥ دقائق للقائمة، و٥ إلى ١٠ دقائق للمتابعة
نوع الدرجات	عدد الإجابات الدالة على خطر، من ٠ إلى ٢٠
نقاط القطع	٣ و٨، ثم درجتان بعد المتابعة (جدول ٩-٥)
الثبات	لا تُفسَّر الأداة بمعايير، وتركز دراساتها المنشورة على دقة التصنيف أكثر من معاملات الثبات
دقة التصنيف	شُخص بالتوحد ٤٧٫٥% ممن بقيت نتيجتهم موجبة بعد المتابعة، وكان لدى ٩٤٫٦% منهم تأخر أو مخاوف نمائية (Robins et al., 2014؛ الشكل ٩-٤)
سنة جمع المعايير	لا معايير عمرية لها. ودرجات القطع مشتقة من دراسة التحقق في الرعاية الأولية الأمريكية
النسخة العربية	دُرس الإصدار الأول من القائمة في تسع دول عربية على ٢٢٨ طفلًا، منهم ١٢٢ جاءت نتيجتهم موجبة، فبلغت الحساسية ٠٫٨٦، والنوعية ٠٫٨٠، والقيمة التنبؤية الموجبة ٠٫٨٨ (Seif Eldin et al., 2008). وهذه القيمة المرتفعة تعكس عينة أكثر من نصفها موجب الفحص، ويُتوقع أن تنخفض في المسح العام. ويعرض الموقع الرسمي الترجمات المعتمدة للإصدار المعدل، ولا نعرف دراسة تقنين عربية منشورة له عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتيجة؟

تُجمع الإجابات الدالة على خطر، وتُقرأ في ثلاثة نطاقات:

جدول ٩-٥: نطاقات الدرجة في M-CHAT-R/F وإجراء كل منها.

الدرجة	مستوى الخطر	الإجراء
٠ إلى ٢	منخفض	لا إجراء الآن، مع المتابعة في الزيارات القادمة. وإذا كان عمر الطفل أقل من ٢٤ شهرًا يُعاد المسح بعد عيد ميلاده الثاني.
٣ إلى ٧	متوسط	تُجرى مقابلة المتابعة. فإذا بقيت درجتان أو أكثر بعدها، يُحال الطفل إلى التقييم.
٨ إلى ٢٠	مرتفع	يُحال مباشرة إلى التقييم التشخيصي والتدخل المبكر، ويجوز تجاوز مقابلة المتابعة.

حدودها

قد تفوّت بعض الأطفال، خصوصًا من تكون أعراضهم خفيفة أو تتأخر في الظهور. ونتيجتها المرتفعة تعني الحاجة إلى تقييم أعمق، كما يوضح الشكل ٩-٤. وإعادة طباعتها في كتاب أو موقع تحتاج إلى إذن مؤلفيها.

SCQ استبانة التواصل الاجتماعي

أداة مسح

فكرتها

قائمة **M-CHAT-R/F** تتوقف عند الشهر الثلاثين. فماذا نفعل بطفل في الخامسة، أو طالب في العاشرة، تقلق عليه معلمته؟ صُممت هذه الاستبانة لتنقل أسئلة المقابلة التشخيصية للأسرة، في صورة مختصرة، إلى استمارة يملؤها أحد الوالدين في دقائق، فتفرز من يحتاج إلى التقييم الشامل (Rutter, Bailey, et al., 2003).

شكلها الفعلي

أربعون سؤالًا يجاب عنها بنعم أو لا، في نموذجين: نموذج «**مدى الحياة**» يسأل عن تاريخ الطفل كله، وعن سن الرابعة والخامسة تحديدًا في بعض الأسئلة، وهو المستعمل في المسح والإحالة. ونموذج «**الحالي**» يسأل عن الأشهر الثلاثة الأخيرة، ويفيد في المتابعة. والسؤال الأول يحدد هل يتكلم الطفل بعبارات، فتُسقط أسئلة الكلام عمن لا يتكلم.

مشهد من التطبيق

في مركز التدخل المبكر، تعطي الأخصائية أمَّ يوسف نموذج «مدى الحياة»، وتوصيها بأن تجيب بحسب ما تتذكره فعلًا من سلوكه. تتوقف الأم عند سؤال عن الإشارة إلى الأشياء لتريها لغيرها، ثم تقول: «لم يكن يفعل ذلك قط». تجمع الأخصائية الإجابات الدالة، فتكون الدرجة ٢١، فتكتب في ملفه أنها فوق درجة القطع، وتحيله إلى التقييم الشامل، دون أن تذكر للأم كلمة «توحد» حكمًا.

جدول ٩-٦: بطاقة معلومات SCQ.

الغرض	مسح لسمات التواصل الاجتماعي المرتبطة بالتوحد لدى من تجاوزوا سن قائمة الصغار
الأعمار	٤ سنوات فأكثر، بشرط أن يتجاوز العمر العقلي سنتين
الإصدار وسنته	٢٠٠٣، بنموذجي «مدى الحياة» و«الحالي»
الناشر	**WPS**
مستوى التأهيل	يملؤها أحد الوالدين، ويصححها ويفسرها مختص مدرب بحسب شروط الناشر
المدة	أقل من ١٠ دقائق للتعبئة
نوع الدرجات	درجة كلية خام من ٠ إلى ٣٩، لأن السؤال الأول لا يُحتسب
نقاط القطع	١٥ فأكثر على نموذج «مدى الحياة» تستدعي الإحالة إلى التقييم الشامل
الثبات	مرتفع في دراسات البناء، ويُرجع إلى الدليل للأرقام
دقة التصنيف	أفضل في العينات العيادية للأطفال الأكبر سنًا، وأدنى لدى الصغار وفي المسح المجتمعي، فلا تُعد الدرجة دون ١٥ نفيًا للاضطراب حين تبقى المخاوف قائمة
سنة جمع المعايير	لا معايير عمرية لها. ودرجة القطع مشتقة من عينات تشخيصية بريطانية في أواخر التسعينيات
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتيجة؟

تُقرأ الدرجة الكلية مقابل درجة القطع وحدها: فوقها إحالة، ودونها لا إحالة الآن ما لم تكن هناك مخاوف أخرى قوية. ولا تُستعمل الدرجة لتقدير الشدة ولا لتحديد مستوى الدعم.

حدودها

تعتمد على ذاكرة الوالد وفهمه للأسئلة، وقد يجيب الوالد القلق أو المتفائل بما يوافق قلقه أو تفاؤله. وتفوّت كثيرًا من الفتيات اللواتي يخفين سماتهن، ومن تتأخر صعوباتهم إلى المرحلة المتوسطة. ومن الأدوات القريبة منها **مقياس الاستجابة الاجتماعية، الإصدار الثاني (SRS-2)**، ويملؤه الوالد أو المعلم أو الشخص نفسه، من سن سنتين ونصف إلى الرشد، في ٦٥ بندًا، ويعطي درجة تائية (درجة معيارية متوسطها ٥٠ وانحرافها المعياري ١٠): ٥٩ فأدنى في الحدود العادية، و٦٠ إلى ٦٥ خفيف، و٦٦ إلى ٧٥ متوسط، و٧٦ فأكثر شديد (Constantino & Gruber, 2012). وميزته أنه يقيس السمات على متصل، فيصلح لمقارنة تقدير البيت بتقدير المدرسة.

CARS-2 مقياس تقدير التوحد في الطفولة، الإصدار الثاني

مقياس تقدير

فكرته

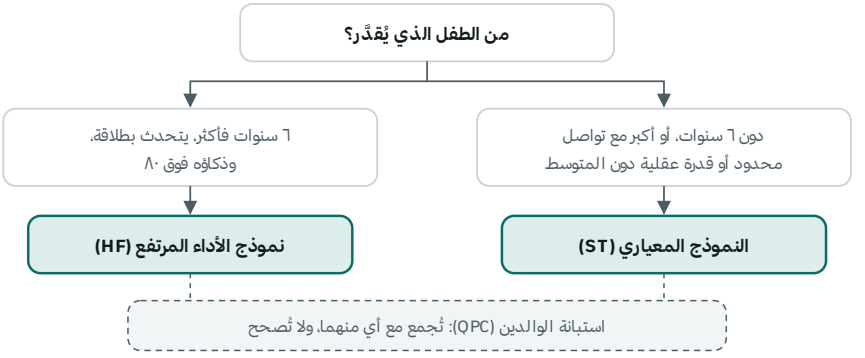
بعد أن يلاحظ الأخصائي الطفل ويجمع معلومات عنه، يحتاج إلى طريقة منظمة يحول بها انطباعاته إلى أرقام يمكن مقارنتها ومتابعتها. هذا ما يقدمه المقياس: خمسة عشر مجالًا، يقدّر الأخصائي في كل منها مدى ابتعاد سلوك الطفل عما يُتوقع من أقرانه في عمره (Schopler et al., 2010).

شكله الفعلي

دليل للفاحص، وثلاث كراسات يُختار منها بحسب الطفل:

- **النموذج المعياري ST:** لمن هم دون ٦ سنوات، أو الأكبر سنًا ممن لديهم صعوبات تواصل واضحة أو قدرات عقلية دون المتوسط.
- **نموذج الأداء المرتفع HF:** لمن يتحدثون بطلاقة، وأعمارهم ٦ سنوات فأكثر، وذكاؤهم فوق ٨٠.
- **استبانة الوالدين QPC:** يملؤها الوالدان، ويستعين بها الأخصائي في تقديره دون أن تُصحح.

ومن مجالات النموذج المعياري: العلاقة بالآخرين، والتقليد، والاستجابة الانفعالية، واستخدام الجسد، واستخدام الأشياء، والتكيف مع التغيير، والاستجابة البصرية والسمعية، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، ومستوى النشاط.



شكل ٩-٦: رسم تخطيطي أصلي لاختيار الكراسة المناسبة. الخطأ في هذا الاختيار يغيّر معنى الدرجة، كما في حالة ليان (٩-٨).

مشهد من التطبيق

يلاحظ الأخصائي هشامًا، وعمره خمس سنوات، نحو ساعة وهو يلعب ويستجيب لأنشطة بسيطة، ويقرأ استبانة والدته. ثم يأخذ كراسة التقدير، ويعطي كل مجال درجة من ١ إلى ٤. ففي مجال «التكيف مع التغيير» مثلًا، لاحظ أن هشامًا بكى بشدة حين أُخذت منه لعبة القطار ليُعطى لعبة أخرى، واستمر يبكي عدة دقائق على الرغم من محاولات تهدئته، فأعطاه ٣، أي غير طبيعي بدرجة متوسطة. وفي مجال «التقليد» قلّد معظم الحركات البسيطة بعد تكرارها، فأعطاه ٢.٥.

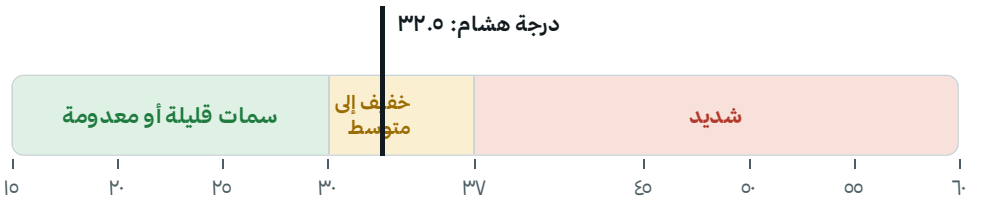
جدول ٩-٧: بطاقة معلومات CARS-2.

الغرض	تقدير شدة سمات التوحد، ودعم التشخيص
الأعمار	من سنتين فأكثر
الإصدار وسنته	الثاني، ٢٠١٠
الناشر	**WPS**
مستوى التأهيل	أخصائي مدرَّب على تقييم التوحد، بعد ملاحظة الطفل وجمع المعلومات عنه
المدة	٥ إلى ١٠ دقائق للتقدير نفسه، بعد الملاحظة

نوع الدرجات	لكل مجال من ا (مناسب للعمر) إلى ٤ (غير طبيعي بشدة)، مع جواز أنصاف الدرجات، فيكون المجموع الخام بين ١٥ و٦٠. ويعطي الدليل درجة تائية ورتبة مئينية بالمقارنة بعينة من ذوي التوحد. والرتبة المئينية هي النسبة المئوية من أفراد عينة المقارنة الذين حصلوا على درجة أقل من درجة الطفل، فالرتبة ٨٤ تعني أن درجته تفوق درجات ٨٤% منهم
نقاط القطع	في النموذج المعياري لمن هم دون ١٣ سنة: ٣٠ و٣٧ (الشكل ٩-٧). ولنموذج الأداء المرتفع ولمن هم في ١٣ فأكثر درجات قطع أخرى في الدليل
الثبات	يذكر الدليل اتساقًا داخليًا واتفاقًا بين المقدرين مرتفعين، ويُرجع إليه للأرقام
دقة التصنيف	يذكر الدليل دقة جيدة عند درجات القطع. وتُقرأ النتيجة بحذر مع الإعاقة الفكرية الشديدة، لأن بعض المجالات تتأثر بالمستوى النمائي العام
سنة جمع المعايير	يحتفظ النموذج المعياري ببنود الإصدار الأول (١٩٨٨) وطريقة تصحيحه، وجُمعت عينة ذوي التوحد التي تُحسب بها الدرجات التائية قبيل صدور الإصدار الثاني
النسخة العربية	صدرت طبعة عربية عن دار نشر الجامعة الأمريكية في بيروت أعدتها ليلى عاقوري ديراني وميسم علم الدين (عاقوري ديراني وعلم الدين، ٢٠١٦)، ولم نعثر على وصف منشور لعينتها. ودُرست نسخة عربية على ٣٠١ طفل بين سنتين و١٢ سنة، فبلغ الاتساق الداخلي ٠٫٧٩، ودعم التحليل العاملي نموذجًا ثلاثي العوامل من ١٤ بندًا (Alotaibi & Alotaibi, 2021). ونُشرت نسخة عراقية معدلة من النموذج المعياري درست على ٢٨٦ طفلًا في بغداد (Al-Shibly et al., 2025). ولا نعرف معايير عربية منشورة للدرجات التائية

كيف تُفسَّر النتيجة؟

يجمع الأخصائي درجات المجالات الخمسة عشر، ثم يقرأ المجموع على المسطرة التالية. فإذا حصل هشام على ٣٢.٥، فدرجته تقع في نطاق «خفيف إلى متوسط».



شكل ٩-٧: نطاقات الدرجة الكلية في النموذج المعياري لمن هم دون ١٣ سنة: أقل من ٣٠ سمات قليلة أو معدومة، ومن ٣٠ إلى ٣٦.٥ خفيف إلى متوسط، ومن ٣٧ فأكثر شديد.

ويكتب الأخصائي في التقرير عبارة مثل: «تشير الدرجة الكلية على النموذج المعياري إلى سمات توحد بدرجة خفيفة إلى متوسطة»، ثم يربطها ببقية الأدلة. ولا يكتب «لديه توحد خفيف»، فالمقياس يقدّر الشدة ولا يصدر التشخيص.

حدوده

لنموذج الأداء المرتفع، ولمن هم في سن ١٣ فأكثر، درجات قطع أخرى مذكورة في الدليل. واستخدام النموذج غير المناسب قد يظلم الطالب: فالمراهق المتحدث بطلاقة قد تأتي درجته على النموذج المعياري منخفضة، لأن بنوده لا تلتقط صعوباته الأدق. صفحة الناشر

GARS-3 مقياس جيليام لتقدير التوحد، الإصدار الثالث

مقياس تقدير

فكرته

الطفل يتصرف في البيت والمدرسة بطرق قد لا تظهر في جلسة قصيرة داخل عيادة. لذلك صُمم هذا المقياس ليجيب عنه من يعرف الطالب جيدًا ويراه يوميًا: الوالدان أو **المعلم**. وهو من أكثر الأدوات التي قد يُطلب من المعلم تعبئتها فعلًا (Gilliam, 2014).

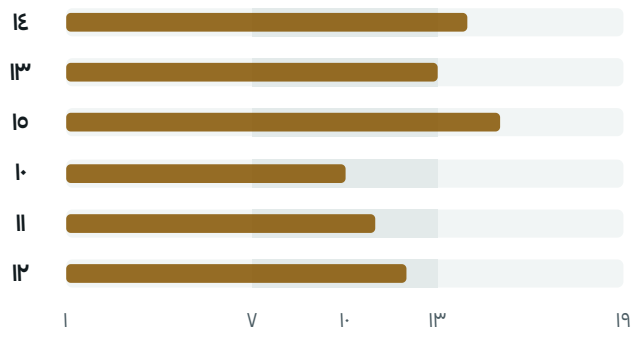
شكله الفعلي

دليل للفاحص، واستمارة تجمع البنود وصفحة التلخيص معًا. تحتوي الاستمارة على ٥٦ عبارة تصف سلوكيات، يقدّر المجيب عن كل منها مدى انطباقها على الطالب على سلم من أربع نقاط، من «لا تنطبق عليه أبدًا» إلى «تنطبق عليه كثيرًا». (وكان الإصدار السابق يسأل عن تكرار ملاحظة السلوك، فانتبه إلى

الفرق إن صادفت استمارة قديمة.) وتتوزع البنود على ستة مقاييس فرعية: السلوكيات المقيدة والتكرارية، والتفاعل الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي، والاستجابات الانفعالية، والأسلوب المعرفي، والكلام غير التكيفي.

مشهد من التطبيق

يرسل الأخصائي النفسي الاستمارة إلى معلم الصف الثاني، ويطلب منه أن يقدّر سلوك عمر كما يلاحظه في المدرسة خلال الأسابيع الأخيرة. يجلس المعلم عشر دقائق، ويقرأ كل عبارة ويتذكر مواقف فعلية قبل أن يختار. وتملأ الأم الاستمارة نفسها عن سلوك عمر في البيت. ثم يحوّل الأخصائي الدرجات الخام إلى **درجات موزونة (Scaled scores)**، وهي درجات معيارية متوسطها ١٠ وانحرافها المعياري ٣، ثم يقارن التقديرين.



شكل ٩-٨: ملف توضيحي بقيم افتراضية لتقدير المعلم. متوسط الدرجة الموزونة ١٠، والشريط الرمادي يمثل المدى من ٧ إلى ١٣، أي انحرافًا معياريًا واحدًا حول المتوسط. في هذا المقياس، الدرجة الأعلى تعني سلوكيات مرتبطة بالتوحد أكثر.

جدول ٩-٨: بطاقة معلومات GARS-3.

الغرض	تقدير احتمال التوحد وشدته من ملاحظة من يعرف الطالب يوميًا
الأعمار	٣ إلى ٢٢ سنة
الإصدار وسنته	الثالث، ٢٠١٤
الناشر	**PRO-ED**
مستوى التأهيل	يجيب عنه الوالدان أو المعلم أو الأخصائي، ويفسره أخصائي مؤهل

المدة	٥ إلى ١٠ دقائق
نوع الدرجات	درجات موزونة للمقاييس الفرعية متوسطها ١٠، ومؤشر توحد متوسطه ١٠٠ وانحرافه المعياري ١٥
نقاط القطع	يُقرأ من جداول الدليل، بحسب درجة المؤشر، مستوى احتمال التوحد ومستوى الشدة
الثبات	يذكر الدليل اتساقًا داخليًا مرتفعًا للمؤشر والمقاييس الفرعية
دقة التصنيف	يذكر الدليل دقة مرتفعة، لكن دراسات مستقلة على الإصدار الأول وجدت أنه يضع نسبة كبيرة من الأطفال المشخصين بالتوحد تشخيصًا دقيقًا في فئات الاحتمال الأدنى (South et al., 2002)
سنة جمع المعايير	عينة مرجعية أمريكية من ذوي التوحد، ويُرجع إلى الدليل لسنة الجمع وحجمها
النسخة العربية	درست نسخة عربية في المملكة على ١٧٨ مشاركًا بين ٣ و٢٢ سنة من بيئات تعليمية وإكلينيكية، وبلغ معامل ألفا كرونباخ ٠٫٩٧١ (Alasmari et al., 2024a, 2024b). ولا نعرف معايير سعودية منشورة للمؤشر، فتُقرأ الدرجات بالمعايير الأمريكية

كيف تُفسَّر النتيجة؟

يختار الأخصائي بين مؤشرين: مؤشر من أربعة مقاييس فرعية لمن كلامهم غائب أو محدود جدًا، ومؤشر من المقاييس الستة لمن لديهم كلام وظيفي. والسبب أن المقياسين الفرعيين المتبقيين يدوران حول الكلام، فلا معنى لتقديرهما لدى طفل لا يتكلم. ثم يقرأ من جداول الدليل احتمال التوحد ومستوى الشدة المقابلين لدرجة المؤشر.

حدوده

يعكس المقياس ما يدركه المجيب من السلوك. فالمعلم الذي لديه ثلاثون طالبًا قد يلاحظ غير ما تلاحظه الأم، والأسرة القلقة قد تبالغ أو تهوّن. لذلك يُعد التعارض بين التقديرين معلومة مهمة في حد ذاتها، ولا يكفي المقياس وحده للتشخيص. وقد وجهت الدراسات المستقلة نقدًا واضحًا لدقة سلسلة هذا المقياس في التمييز التشخيصي، خصوصًا ميله إلى تقدير احتمال التوحد بأقل من حقيقته لدى أطفال مشخصين (South et al., 2002). وارتفاع الاتساق الداخلي في النسخة العربية لا يجيب عن هذا السؤال، لأن

الاتساق يدل على أن البنود تقيس شيئًا واحدًا. أما دقة الفصل بين من لديهم التوحد ومن لديهم حالات تشبهه فتحتاج إلى دراسات صدق تشخيصي. فالمقياس يُستعمل لنقل ما يراه المعلم والأسرة، ويُترك الحكم بالاحتمال لبقية الأدلة. صفحة الناشر

للمعلم: كيف تعبئ مقياس تقدير بأمانة؟

1. اقرأ كل عبارة، واستحضر مواقف فعلية رأيتها بعينها.
2. قيّم ما رأيته بنفسك خلال الفترة التي يحددها الدليل.
3. إذا لم تتح لك فرصة ملاحظة سلوك ما، فأخبر الأخصائي بدل التخمين.
4. لا تحاول أن «تساعد» الطالب على الحصول على الخدمة برفع التقدير، ولا أن «تحميه» من التشخيص بخفضه. التقدير الأمين هو ما يخدمه.

ADI-R المقابلة التشخيصية للتوحد، النسخة المعدلة

أداة تشخيصية

فكرتها

التوحد اضطراب نمائي، أي أن جذوره تعود إلى السنوات الأولى. ولا أحد يعرف تلك السنوات مثل الوالدين. لكن سؤالهما سؤالًا عامًا، مثل «هل كان طفلك اجتماعيًا؟»، لا يعطي معلومات دقيقة، فأغلب الآباء سيجيبون بنعم. لذلك جاءت هذه المقابلة منظمة، تسأل عن سلوكيات محددة، وتطلب أمثلة واقعية لكل إجابة (Rutter, Le Couteur, et al., 2003).

شكلها الفعلي

كراسة مقابلة يقرأ منها الأخصائي ٩٣ سؤالًا بترتيب محدد، ويدوّن الإجابات ويرمّزها، ثم ينقل الرموز إلى نموذج خوارزمية يحسب الدرجات في كل مجال. ولا يُسلَّم للأسرة شيء تملؤه، فالمقابلة كلها حوار.

مشهد من التطبيق

تجلس أم جمانة مع الأخصائية قرابة ساعتين. تسألها الأخصائية: «حين كانت جمانة بين الرابعة والخامسة، إذا وجدت شيئًا أعجبها، ماذا كانت تفعل؟ هل كانت تحضره إليك لتريك إياه؟» فتجيب الأم: «كانت تلعب به وحدها في الزاوية.» فتسأل: «هل تتذكرين موقفًا بعينه؟» وهكذا في كل سؤال، لأن المقابلة تبحث عن السلوك الفعلي لا عن رأي الأسرة فيه.

جدول ٩-٩: بطاقة معلومات ADI-R.

الغرض	أداة تشخيصية تجمع التاريخ النمائي بمقابلة منظمة مع الأسرة
الأعمار	من يتجاوز عمره العقلي سنتين
الإصدار وسنته	النسخة المعدلة، ٢٠٠٣
الناشر	**WPS**
مستوى التأهيل	أخصائي تلقى تدريبًا رسميًا على المقابلة وترميزها
المدة	ساعة ونصف إلى ساعتين ونصف تقريبًا
نوع الدرجات	درجات خوارزمية لكل مجال: التفاعل الاجتماعي المتبادل، والتواصل، والسلوكيات المقيدة والتكرارية، إضافة إلى عمر ظهور الأعراض. ولا تعطي درجات معيارية
نقاط القطع	التفاعل الاجتماعي ١٠، والتواصل ٨ للمتكلمين و٧ لغير المتكلمين، والسلوكيات المقيدة ٣، مع ظهور مؤشرات في عمر ٣٦ شهرًا أو قبله
الثبات	يذكر الدليل اتفاقًا مرتفعًا بين المقابلين المدربين
دقة التصنيف	جيدة في العينات العيادية، وأدنى لدى الأطفال الصغار جدًا وذوي العمر العقلي المنخفض جدًا
سنة جمع المعايير	لا معايير عمرية لها. والخوارزمية مبنية على عينات تشخيصية
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتيجة؟

تُقارن درجة كل مجال بدرجة القطع الخاصة به في نموذج الخوارزمية (جدول ٩-٩). وتكون النتيجة متسقة مع التوحد حين تتجاوز الدرجات درجات القطع في المجالات الثلاثة، وتظهر مؤشرات الاضطراب في عمر ٣٦ شهرًا أو قبله.

حدودها

طويلة ومكلفة في الوقت، وتعتمد على دقة ذاكرة الوالدين وصدقهم. وقد يصعب تطبيقها حين يكون الطفل في رعاية غير والديه منذ صغره، أو حين تكون الأسرة لا تتذكر تفاصيل السنوات الأولى.

ADOS-2 جدول الملاحظة التشخيصي للتوحد، الإصدار الثاني

أداة تشخيصية

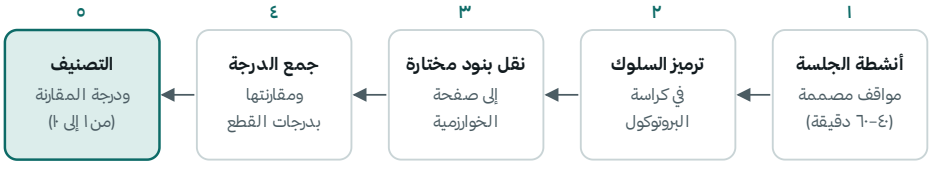
فكرته

إذا كانت المقابلة السابقة تنظر إلى الماضي بعين الوالدين، فهذا الجدول ينظر إلى الحاضر بعين الأخصائي مباشرة. ويتجاوز مراقبة الطفل وهو يلعب إلى صنع مواقف مصممة بعناية تدعوه إلى التفاعل والتواصل، ثم يرصد كيف يستجيب. ولهذا يوصف بأنه المعيار المرجعي في الملاحظة التشخيصية (Lord et al., 2012).

شكله الفعلي

حقيبة بلاستيكية كبيرة بعجلات، فيها الدليل، وكراسة بروتوكول لكل وحدة، وأكثر من ١٠٠ أداة تحفيز: مكعبات، وألعاب تصدر أصواتًا، وفقاعات صابون، وكتب مصورة بلا كلمات، ودمى وأدوات لحفلة عيد ميلاد تمثيلية. ولا تُباع أدوات التحفيز إلا ضمن الحقيبة الكاملة.

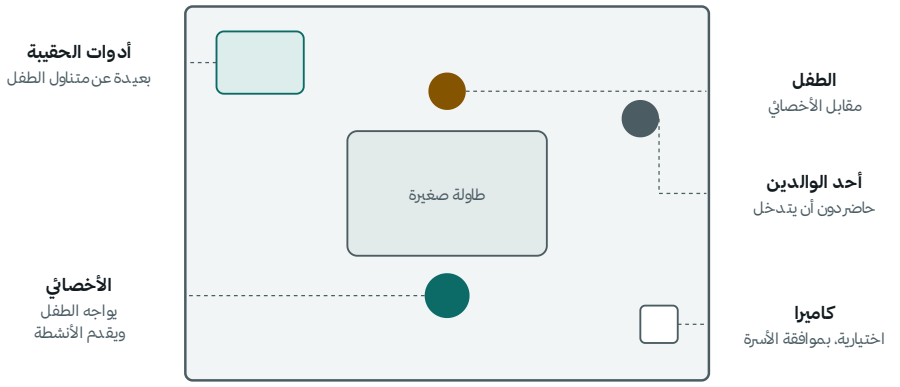
ولكل وحدة كراسة بروتوكول يدوّن فيها الأخصائي ملاحظاته في أثناء الجلسة، ثم يرمّزها بعدها، وفي آخرها صفحة الخوارزمية التي تتحول فيها الرموز إلى درجة وتصنيف. ويلخص الشكل ٩-٩ هذا الطريق:



تُقرأ الخطوات من اليمين إلى اليسار

شكل ٩-٩: رسم تخطيطي أصلي للطريق من الجلسة إلى التصنيف في جدول الملاحظة. وتنتقل إلى الخوارزمية بنود مختارة مما يُرمَّز بحسب الوحدة، ودرجة المقارنة لا تتوافر إلا في الوحدات من ١ إلى ٣.

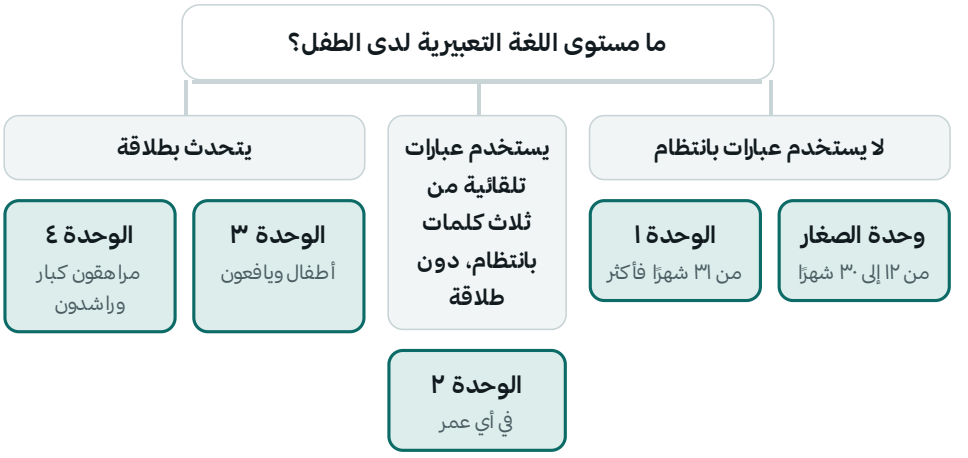
كيف تُرتَّب غرفة الجلسة؟



شكل ٩-١٠: ترتيب مقترح لغرفة الجلسة من الأعلى. تبقى الأدوات بعيدة عن الطفل ليطلبها، فطريقة طلبه جزء مما يُلاحظ.

الوحدات الخمس

يختار الأخصائي من الجدول **وحدة واحدة** تناسب مستوى الطفل اللغوي وعمره، ويبدأ الاختيار باللغة قبل العمر:



شكل ٩-١١: اختيار الوحدة المناسبة. طفل في العاشرة لا يستخدم العبارات بانتظام، تُطبق عليه الوحدة ١ رغم عمره. والمقصود بالعبارات عبارات ينشئها الطفل من ثلاث كلمات فأكثر ويستعملها بانتظام، أما المحفوظة أو المرددة فلا تُحسب. وقد ينتقل الأخصائي إلى وحدة أخرى إذا ظهر أن مستوى الطفل اللغوي مختلف عما توقع.

مشهد من التطبيق: الوحدة ٣

يدخل زياد، وعمره تسع سنوات ويتحدث بطلاقة، غرفة فيها طاولة وكرسيان. يبدأ الأخصائي بمهمة بناء بسيطة، ثم يطلب منه أن يصف صورة مزدحمة بالتفاصيل، ثم يتصفحان معًا كتابًا مصورًا بلا كلمات، ويطلب منه أن يروي القصة. وفي منتصف الجلسة ينتقل الحديث إلى الأصدقاء: «هل لديك أصدقاء؟ ما الذي يجعل شخصًا صديقًا لك؟» ثم إلى المشاعر: «ما الذي يجعلك سعيدًا؟ وما الذي يزعجك؟»

يبدو كل ذلك لزياد حديثًا ولعبًا عاديًا. لكن الأخصائي يرصد بدقة: هل ينظر إليه وهو يتحدث؟ هل يشاركه ما يلفت انتباهه أم يتحدث عن نفسه فقط؟ هل يفهم مشاعر شخصيات القصة؟ هل يسأل الأخصائي عن نفسه ولو مرة واحدة؟ وبعد الجلسة مباشرة يرمّز السلوكيات في كراسة البروتوكول، ثم ينقل الرموز إلى صفحة الخوارزمية.

جدول ٩-١٠: بطاقة معلومات ADOS-2.

الغرض	أداة تشخيصية بالملاحظة المباشرة المقننة
الأعمار	من ١٢ شهرًا إلى الرشد، بخمس وحدات
الإصدار وسنته	الثاني، ٢٠١٢
الناشر	**WPS**

مستوى التأهيل	أخصائي تلقى تدريبًا رسميًا على الأداة، ويقصر الناشر شراءها على ذوي التأهيل المتقدم
المدة	٤٠ إلى ٦٠ دقيقة
نوع الدرجات	رموز للبنود، ودرجة خوارزمية كلية، وتصنيف، ودرجة مقارنة من ١ إلى ١٠ في الوحدات من ١ إلى ٣، ومستويات قلق في وحدة الصغار
نقاط القطع	تختلف بحسب الوحدة، وبحسب العمر والمستوى اللغوي داخل الوحدة، وتُقرأ من صفحة الخوارزمية
الثبات	يذكر الدليل اتفاقًا جيدًا بين المرمِّزين المدربين
دقة التصنيف	جيدة في العينات العيادية، وتقل النوعية مع الإعاقة الفكرية الشديدة ولدى الأطفال الصغار جدًا
سنة جمع المعايير	لا معايير عمرية لها. والخوارزميات ودرجة المقارنة مبنية على عينات تشخيصية أمريكية
النسخة العربية	لا نعرف ترجمة عربية معتمدة لدى الناشر، ولا نسخة عربية مقننة منشورة، عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتيجة؟

في الوحدات من ١ إلى ٤، تُحسب درجة الخوارزمية وتُقارن بدرجات قطع، فتعطي أحد ثلاثة تصنيفات: «التوحد»، أو «طيف التوحد»، وهو يدل على أعراض أخف، أو «خارج الطيف». وتوفر الوحدات من ١ إلى ٣ أيضًا «درجة مقارنة» من ١ إلى ١٠، تبين مستوى الأعراض مقارنة بأطفال مشخصين بالتوحد من العمر والمستوى اللغوي نفسيهما، وتفيد في متابعة الطفل عبر الزمن. أما وحدة الصغار فتعطي «مستويات قلق» لا تصنيفًا، لأن التصنيف الرسمي في هذا العمر المبكر قد لا يكون مناسبًا.

حدوده

يصف سلوك الطفل في جلسة واحدة مع شخص غريب. فالطفل المتعب أو الخائف قد يبدو أسوأ من حقيقته، وبعض الأطفال ذوي القدرات المرتفعة قد يؤدون جيدًا في موقف منظم قصير مع راشد متفهم. لذلك يُكمَّل دائمًا بالتاريخ النمائي وبمعلومات المدرسة. صفحة الناشر

للمعلم: أين دورك من هذه الأدوات؟

قد يُطلب منك غالبًا تعبئة **GARS-3** أو **SRS-2**، وقد تُسأل الأسرة عن **SCQ**، أو يُطلب منك تقديم معلومات يستعين بها الأخصائي في **CARS-2**، وقد تشارك في مسح الأطفال الصغار في برامج التدخل المبكر. أما **ADI-R** و**ADOS-2** فيطبقهما أخصائي مدرَّب، ودورك أن تقرأ نتائجهما في التقرير، وتفهم ما تعنيه لتدريس الطالب.

٩-٧ كيف تقرأ التقرير التشخيصي؟

يصل إلى المعلم في الغالب تقرير من صفحات عدة، حافل بالأرقام والمصطلحات. والمهارة المطلوبة معرفة مواضع البحث وما ينبغي استخراجه، أكثر من حفظ درجات القطع. هذا مقتطف افتراضي من تقرير زياد، مع تعليقات توضح كيف يُقرأ:

تقرير تقييم نفسي تربوي الاسم: (محجوب) · العمر: ٩ سنوات و٣ أشهر

طُبقت الوحدة ٣ من جدول الملاحظة التشخيصي للتوحد[١] لأن زيادًا يتحدث بجمل مركبة وبطلاقة. أبدى زياد تعاونًا جيدًا، وأجاب عن الأسئلة المباشرة بإجابات صحيحة ومفصلة، لكنه نادرًا ما علّق على كلام الفاحص أو سأله عن نفسه، وعاد في أغلب فترات الحوار إلى موضوع الطائرات[٢]. وفي سرد القصة المصورة، وصف الأحداث بدقة، لكنه لم يذكر مشاعر الشخصيات إلا حين سُئل عنها.

جاءت الدرجة الكلية ضمن تصنيف «طيف التوحد»، وبلغت درجة المقارنة ٦ من ١٠ في هذه الجلسة[٣]. وتتسق هذه النتائج مع المقابلة التشخيصية للأسرة، ومع تقدير المعلم على مقياس جيليام.

وبناءً على مجموع الأدلة، تتحقق محكات اضطراب طيف التوحد وفق DSM-5-TR، دون إعاقة فكرية مصاحبة ودون قصور لغوي، بمستوى الدعم الأول في المجالين[٤]. ويُوصى بتعليم مباشر لمهارات المحادثة التبادلية، وتهيئة مسبقة قبل الأنشطة الجماعية غير المألوفة.

١ **ما الأداة ولماذا هذه الوحدة؟** اختيار الوحدة ٣ يخبرك أن لغة زياد التعبيرية جيدة.

٢ **الوصف السلوكي** أثمن ما في التقرير للمعلم، فهو يحدد ما يحتاج إلى تعليم: المبادرة، ومشاركة الحوار، وفهم المشاعر.

٣ **التصنيف ودرجة المقارنة** يصفان شدة الأعراض في الجلسة، ولا يمثلان التشخيص وحدهما.

٤ **جملة القرار** تجمع الأدلة كلها، وتذكر المحددات ومستوى الدعم. هي ما يُبنى عليه قرار الخدمة.

شكل ٩-١٢: مقتطف افتراضي من تقرير تشخيصي، بصياغة المؤلف، مع تعليقات تبين ما يستخرجه المعلم من كل جزء.

وحين تنتهي من القراءة، اسأل نفسك ثلاثة أسئلة: ما نقاط القوة التي ذكرها التقرير وأستطيع البناء عليها؟ ما الصعوبات التي وصفها وتظهر في صفي؟ وما التوصيات التي يمكنني تنفيذها غدًا؟

٩-٨ متى يُطلق الحكم؟ ثلاث حالات

بعد أن عرضنا المحكات والأدوات، يبقى السؤال الأصعب: كيف تجتمع هذه كلها في قرار واحد؟ نتتبع في هذا القسم ثلاث حالات من لحظة الإحالة حتى القرار. في الأولى يكتمل الحكم، وفي الثانية لا يكتمل، وفي الثالثة يكاد التوحد يغيب عن الأنظار لأن موهبة الطالبة تغطيه.

الحالات الثلاث افتراضية، صيغت لأغراض التعليم، وأرقامها توضيحية لا تمثل أطفالًا حقيقيين.

الحالة الأولى: سارة، ٤ سنوات و٦ أشهر حين تتلاقى الأدلة

القصة: التحقت سارة بالروضة في بداية العام. بعد شهرين، لاحظت معلمتها أنها تقضي وقت اللعب الحر وحدها، تصف المكعبات الملونة بالترتيب نفسه كل يوم. وحين حاولت طفلة أخرى مشاركتها، دفعتها سارة وصرخت. لاحظت المعلمة أيضًا أنها تبكي بشدة كلما تغير ترتيب الأنشطة، وأنها تسد أذنيها عند تشغيل الأناشيد.

ما فعلته المعلمة: دونت ملاحظاتها مدة أسبوعين بتواريخها في سجل يشبه الجدول ٩-٣، متجاوزة الانطباع العام. ثم تحدثت مع الأم، فقالت إن سارة تأخرت في الكلام وبدأت استخدام العبارات القصيرة بعد سن الثالثة، وهي اليوم تستعمل عبارات تلقائية من ثلاث كلمات بانتظام لكن كلامها غير طليق. وذكرت أنها تسحب يد أمها إلى ما تريده بدل أن تشير إليه بإصبعها. رفعت المعلمة ملاحظاتها إلى إدارة الروضة، فأُحيلت سارة إلى فحص السمع والبصر أولًا، ثم إلى مركز تشخيص.

ما جمعه الفريق من أدلة:

جدول ٩-١١: أدلة حالة سارة.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
فحص السمع والبصر (قبل أي أداة)	سليمان	عدم استجابتها لا يعود إلى الحواس، فصار لأدوات التوحد معنى
GARS-3 بتقدير المعلمة	مؤشر توحد مرتفع، واحتمال مرتفع	الروضة ترى سمات واضحة
GARS-3 بتقدير الأم	مؤشر مرتفع أيضًا	البيت يرى الصورة نفسها، فالسمات لا ترتبط بسياق واحد
CARS-2-ST	٣٤	سمات بدرجة خفيفة إلى متوسطة
ADI-R مع الأم	تجاوزت درجات القطع في المجالات الثلاثة، مع مؤشرات قبل ٣٦ شهرًا	التاريخ النمائي يؤكد أن الأعراض قديمة

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
ADOS-2، الوحدة ٢	تصنيف «طيف التوحد»	اختيرت الوحدة ٢ لأنها تستعمل عبارات تلقائية من ثلاث كلمات بانتظام دون طلاقة (الشكل ٩-١١). والملاحظة المباشرة تؤكد السمات في الوقت الحالي
اختبار ذكاء غير لفظي	٩٢	قدرتها العقلية في المتوسط. فلا تفسر الإعاقة الفكرية أعراضها

أ ✓	ب ✓	ج ✓	د ✓	هـ ✓
الصور الثلاث	ثلاث صور من أربع	قبل الثالثة	تعوق المشاركة	ذكاء متوسط

كيف طابق الفريق الأدلة بالمحكات: تحقق المحك (أ) بصوره الثلاث: لا تشارك اهتمامها مع أحد، ولا تشير ولا تلوّح، ولا تلعب مع الأقران. وتحققت ثلاث صور من المحك (ب): صف المكعبات بنمط ثابت، والانزعاج الشديد من تغيير الروتين، وسد الأذنين عند الأناشيد. وذكرت الأم مؤشرات قبل الثالثة، والأعراض تمنعها من المشاركة في أنشطة الروضة، وذكاؤها في المتوسط.

القرار: تُشخَّص سارة باضطراب طيف التوحد، دون إعاقة فكرية مصاحبة، مع قصور لغوي مصاحب، بمستوى الدعم الثاني في التواصل الاجتماعي والثاني في السلوكيات المقيدة.

ولعلك تسأل: كيف يكون مستوى الدعم الثاني، ودرجتها على **CARS-2** في نطاق خفيف إلى متوسط؟ والجواب أن الفريق يقدّر مستوى الدعم من أداء سارة اليومي في الروضة والبيت، ودرجة المقياس أحد مدخلاته فحسب، وهي تحتاج فعلًا إلى دعم كبير لتشارك في أي نشاط جماعي.

ماذا يعني هذا للمعلمة؟ ستحتاج سارة إلى جدول مصور يعرّفها بالأنشطة مسبقًا، وتهيئة قبل أي تغيير، وسماعات تخفف الصوت في أوقات الأناشيد، وتعليم مباشر لمهارات اللعب المشترك مع طفل واحد أولًا ثم مع مجموعة صغيرة.

> **ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟** لو تحسنت مشاركتها في الأنشطة الجماعية تحسنًا واضحًا بعد أشهر من الجدول المصور والتعليم المباشر، لاستدعى ذلك مراجعة مستوى الدعم؛ ولو بيّن التقييم اللغوي الشامل أن فهمها للغة أضعف بكثير مما ظهر، لوجب إعادة النظر في محدد القصور اللغوي وفي تفسير بعض أعراضها.

الحالة الثانية: فهد، ٧ سنوات

حين يوجد تفسير أفضل

القصة: يشكو معلم الصف الثاني من أن فهدًا «يعيش في عالمه». لا يلتفت أحيانًا حين يناديه، ونادرًا ما يتحدث مع زملائه، ويجلس في الفسحة وحده. حضر المعلم دورة تدريبية عن التوحد، فبدأ يرى علاماته في فهد، وملأ عنه مقياس جيليام فجاء احتمال التوحد مرتفعًا. لكن المعلم لاحظ أيضًا أمرًا حيّره: في بعض الأسابيع يستجيب فهد جيدًا، وفي أسابيع أخرى «كأنه لا يسمع أحدًا». ففسّر ذلك بأنه «يختار متى يتفاعل».

ما فعله الفريق أولًا: بدأ الفريق بالخطوة الثانية من المسار قبل أي أداة للتوحد: فحص السمع والبصر. فلم يجتز فهد المسح السمعي المدرسي في الأذنين، فأُحيل إلى أخصائي السمع.

ما جمعه الفريق من أدلة:

جدول ٩-١٢: أدلة حالة فهد بترتيب جمعها.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
GARS-3 بتقدير المعلم (سبب الإحالة)	احتمال توحد مرتفع	المعلم يرى سمات مقلقة في المدرسة
المسح السمعي المدرسي	لم يجتزه في الأذنين	يتوقف كل شيء حتى يُعرف السبب
تقييم أخصائي السمع	سوائل في الأذن الوسطى في الجهتين يدل عليها قياس ضغط الأذن الوسطى، وفقدان سمع توصيلي خفيف. وتذكر الأسرة التهابات أذن متكررة منذ الروضة	**هنا مفتاح الحالة**: ضعف سمع يتذبذب من أسبوع إلى آخر
GARS-3 بتقدير الأب	احتمال منخفض	البيت لا يرى الصورة نفسها، وهذا **تعارض** يستحق التوقف
مقابلة نمائية مع الأب	كان يشير ويلوّح ويشارك اهتمامه في سنواته الأولى، ويلعب لعبًا تخيليًا مع إخوته	لا يوجد في تاريخه نمط اجتماعي أو سلوكي مقيد

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
ملاحظة صفية منظمة بعد ثمانية أسابيع من العلاج الطبي وتقديم مقعده	التفت لاسمه في ٩ من ١٠ مرات، وشارك زميلين في لعبة في الفسحة	زال معظم ما أقلق المعلم حين زال عائق السمع
ADI-R و ADOS-2	لم تُطبقا	قرر الفريق أنهما لا تلزمان بعد أن ظهر تفسير أفضل وزالت المخاوف

أ ✗	ب ✗	ج	د ✓	هـ
تفاعل سليم حين يسمع	لا أنماط مقيدة	لا ينطبق	أثر دراسي قبل العلاج	لا ينطبق

كيف قرأ الفريق الأدلة: السوائل في الأذن الوسطى تجعل السمع يضعف ويتحسن بحسب حال الأذن، فيسمع الطفل جيدًا في أسبوع ويضعف سمعه في آخر. وهذا يفسر ما حيّر المعلم: فما عدّه «اختيارًا» للتفاعل كان سمعًا يحضر حينًا ويغيب حينًا، خصوصًا حين يناديه المعلم من الخلف وسط ضجيج ثلاثين طالبًا. ويتجنب زملاءه في الفسحة لأنه لا يفهم حديثهم وسط الضجيج، فيشعر بالحرج. أما في البيت، حيث يحادثه أبوه وجهًا لوجه، فتفاعله سليم.

مطابقة المحكات: لم يتحقق المحك (أ)، لأن فهدًا أظهر تبادلًا اجتماعيًا وتواصلًا غير لفظي مناسبين حين زال عائق السمع، وفي تاريخه النمائي كله. ولم يتحقق المحك (ب). وإذا غاب المحكان الأساسيان فلا حاجة إلى النظر في بقية الشروط. ويسمي المختصون ما حدث هنا **التشخيص الفارقي** (**Differential diagnosis**): الأعراض الظاهرة وجدت تفسيرًا أفضل في ضعف السمع.

القرار: لا يُشخَّص فهد بالتوحد. يتابعه طبيب الأنف والأذن والحنجرة وأخصائي السمع، ويُعاد فحص سمعه دوريًا لأن السوائل قد تعود مع الالتهابات، ويجلس في مقدمة الصف قريبًا من المعلم، ويتلقى دعمًا لغويًا إن ظهر أثر لسنوات السمع المتذبذب في لغته. ويعيد الفريق النظر في جوانبه الاجتماعية إن استمرت الصعوبات بعد استقرار سمعه.

الدرس

لو اعتُمد على مقياس التقدير وحده لشُخّص فهد خطأً، وحُرم من الخدمة التي يحتاج إليها فعلًا. ولو طُبق جدول الملاحظة قبل فحص السمع، لكانت نتيجته موضع شك مهما جاءت. فالترتيب جزء من الدليل: الحواس أولًا، ثم أدوات التوحد. والتعارض بين المصادر، والتذبذب من أسبوع إلى آخر، إشارتان تستدعيان التوقف والبحث.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو بقيت صعوباته في المبادرة الاجتماعية ومشاركة الاهتمام بعد أشهر من استقرار سمعه، أو ظهرت في متابعته أنماط سلوك مقيدة ومتكررة لم تكن ظاهرة، لوجب استكمال التقييم بالمقابلة التشخيصية وجدول الملاحظة.

الحالة الثالثة: ليان، ١٢ سنة

حين تخفي الموهبة التوحد

القصة: ليان من أفضل طالبات الصف السادس في الرياضيات والعلوم، ورُشحت لبرنامج الموهوبين. لكن معلمة البرنامج لاحظت أمرًا لافتًا: ليان تتقن حل المسائل وحدها، لكنها تنهار في المشاريع الجماعية. تصر على طريقتها، ولا تفهم لماذا تنزعج زميلاتها حين تصحح أخطاءهن أمام الجميع. وتتحدث في كل فرصة عن علم الفلك بتفاصيل لا تنتهي، دون أن تلاحظ ملل من حولها. وتقول أمها إنها تعود من المدرسة منهكة، وتقضي ساعات وحدها في غرفتها.

لماذا تأخر اكتشافها؟ لأن تفوقها الأكاديمي جعل الجميع يفسرون سلوكها بأنه «غرابة المتفوقين». ولغتها الممتازة غطت صعوباتها في التواصل الاجتماعي. وهي كذلك تحفظ عبارات المجاملة وتستخدمها في مواضعها، فتبدو متكيفة، كما شرحنا في حديثنا عن الإناث في القسم ٩-٤. وقد ظهرت صعوباتها بوضوح حين أصبحت العلاقات بين الزميلات أكثر تعقيدًا في هذه المرحلة، وهذا ما يقصده المحك (ج) حين يقول إن الأعراض قد لا تتضح حتى تتجاوز المطالب الاجتماعية قدرات الطفل.

ما يميز حالتها في التقييم:

- استُخدم **نموذج الأداء المرتفع CARS-2-HF** لا النموذج المعياري، لأنها تتحدث بطلاقة وذكاؤها مرتفع. ولو استُخدم النموذج المعياري لجاءت درجتها منخفضة ظلمًا.
- طُبقت **الوحدة ٣** من **ADOS-2**، وفيها حوار عن الصداقة والمشاعر، وفيه ظهرت صعوباتها بوضوح.

- تذكرت الأم في المقابلة أن ليان كانت تقرأ في سن الرابعة، لكنها كانت تبتعد عن أطفال العائلة لتصف الأشياء وتعدها، وتنزعج إذا حركها أحد.

أ ✓	ب ✓	ج ✓	د ✓	هـ ✓
ظهرت في الحوار والمقابلة	روتين واهتمام شديد	مؤشرات في الطفولة	أثر اجتماعي وإرهاق	ذكاء مرتفع

القرار: شُخصت ليان باضطراب طيف التوحد دون إعاقة فكرية ودون قصور لغوي، بمستوى الدعم الأول. وهي بذلك طالبة **مزدوجة الاستثنائية (Twice-exceptional)**: موهوبة، ولديها التوحد في الوقت نفسه (ويعود الفصل الثالث عشر إلى مزدوجي الاستثنائية بالتفصيل).

ماذا يعني هذا؟ تبقى ليان في برنامج الموهوبين، وتُقدم لها الخدمتان معًا: إثراء يناسب قدراتها، ودعم في المهارات الاجتماعية وفهم وجهات نظر الآخرين، وأدوار واضحة في العمل الجماعي. فالتشخيص هنا يحفظ لها موهبتها، ويفسر ما كان غامضًا في سلوكها، ويفتح لها بابًا للدعم الذي كانت تحتاجه.

> **ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟** لو تبيّن في المتابعة أن صعوباتها الاجتماعية تخف كثيرًا حين تجد رفيقات يشاركنها اهتماماتها وقدراتها، أو كشف تقييم القلق أن انهيارها في المشاريع الجماعية يفسره قلق اجتماعي حديث أكثر من نمط ممتد منذ الطفولة، لوجب على الفريق مراجعة التشخيص.

٩-٩ التشخيص الفارقي

تعلمنا من الحالات الثلاث أن العرض الواحد قد ينشأ من أسباب مختلفة. فعدم الالتفات للاسم قد يعود إلى التوحد، أو إلى ضعف السمع، أو إلى انشغال شديد بلعبة. ولهذا يتأكد الفريق دائمًا أن الأعراض لا تفسرها حالة أخرى على نحو أفضل. هذه أبرز الحالات التي قد تشبه التوحد:

جدول ٩-١٣: الحالات التي قد تشبه التوحد وما يميزها.

الحالة	وجه التشابه مع التوحد	ما يميزها

الحالة	وجه التشابه مع التوحد	ما يميزها
اضطراب التواصل الاجتماعي (البراغماتي)	صعوبة في استخدام اللغة اجتماعيًا: بدء المحادثة، والتناوب، وفهم التلميح	لا تظهر أنماط السلوك المقيدة والمتكررة، أي أن المحك (ب) غير متحقق. وهذا أقرب تشخيص إلى التوحد في الدليل
الإعاقة الفكرية	ضعف في التواصل والمهارات الاجتماعية	مهاراته الاجتماعية متسقة مع مستوى نموه العقلي العام. وقد يجتمع الاضطرابان
اضطراب اللغة النمائي	تأخر الكلام وقلة المبادرة بالحديث	يرغب في التفاعل، ويعوض بالإشارة والإيماءات وتعابير الوجه، ولا تظهر لديه أنماط السلوك المقيدة
الإعاقة السمعية	عدم الاستجابة للاسم وتأخر اللغة	تواصله البصري وإيماءاته سليمة، ويتحسن تفاعله حين يسمع جيدًا. وقد يتذبذب ضعف السمع مع التهابات الأذن الوسطى، فتبدو الاستجابة «انتقائية»، كما في حالة فهد
اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة	صعوبات اجتماعية واندفاع	يفهم الإشارات الاجتماعية، لكن اندفاعه وضعف انتباهه يمنعانه من الالتزام بها. وقد يجتمع الاضطرابان كثيرًا
القلق الاجتماعي والصمت الانتقائي	الانسحاب وقلة الكلام أمام الآخرين	لديه المهارات الاجتماعية لكن الخوف يكفّها، ويتفاعل طبيعيًا مع من يألفهم وفي البيت
الحرمان البيئي الشديد	ضعف التفاعل والتعلق	تاريخ من الإهمال الشديد، ويتحسن سريعًا حين تتحسن رعايته وبيئته
الموهبة	اهتمامات عميقة ومحدودة، وصعوبة مع الأقران	اهتمامه مرن ويحب مشاركته، وتخف صعوبته حين يجد رفاقًا يشبهونه في القدرة. وقد يجتمعان كما في حالة ليان

أسئلة يطرحها المعلم على نفسه قبل الإحالة

1. هل يظهر السلوك في كل المواقف، أم في موقف واحد أو مع شخص واحد؟
2. هل فُحص سمعه ونظره مؤخرًا، بعد فحص الولادة؟ وهل تتذبذب استجابته من أسبوع إلى آخر؟
3. هل يتفاعل طبيعيًا مع من يألفهم، في البيت أو مع قريب له؟
4. هل حدث في حياته تغير كبير مؤخرًا، كانتقال أو فقد أو مولود جديد؟
5. هل يفهم ما يُطلب منه لكنه لا ينفذه، أم لا يفهمه أصلًا؟

٩-١٠ المصاحبة والتقييم الطبي

التشخيص الفارقي يسأل: أي الحالتين؟ أما المصاحبة (**Co-occurrence**) فتسأل: هل مع التوحد حالة أخرى؟ والمصاحبة في التوحد هي القاعدة لا الاستثناء. ففي بيانات المراقبة الأمريكية لعام ٢٠٢٠، كان لدى ٣٧٫٩% من الأطفال ذوي التوحد، ممن توافرت لهم بيانات القدرة، إعاقة فكرية (Maenner et al., 2023). وفي تحليل بعدي للدراسات المنشورة، قُدر انتشار اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة بين ذوي التوحد بنحو ٢٨%، واضطرابات القلق بنحو ٢٠%، واضطرابات النوم بنحو ١٣%، والاكتئاب بنحو ١١%، مع تفاوت كبير بين الدراسات بحسب العينة والعمر (Lai et al., 2019). ولم يعد الدليل التشخيصي منذ إصداره الخامس يمنع تشخيص التوحد واضطراب ضعف الانتباه معًا.

جدول ٩-١٤: المصاحبات الشائعة لاضطراب طيف التوحد وما يلزم في تقييمها.

المصاحبة	ما نعرفه عن تكرارها	إرشاد في التقييم
الإعاقة الفكرية	لدى أكثر من ثلث الأطفال ذوي التوحد في بيانات المراقبة الأمريكية (Maenner et al., 2023)	لا يُشخص التوحد معها إلا إذا كان التواصل الاجتماعي أدنى مما يُتوقع من المستوى النمائي العام (المحك هـ). وتقل نوعية جدول الملاحظة كلما انخفض العمر العقلي كثيرًا، فتكثر النتائج الموجبة الخاطئة، وتُقرأ نتيجته بحذر مع الإعاقة الشديدة، ويُعطى التاريخ النمائي وزنًا أكبر
اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة	نحو ٢٨% في التحليل البعدي (Lai et al., 2019)	تتداخل بعض بنود مقاييس الانتباه مع السمات الاجتماعية للتوحد، فترتفع الدرجات لسبب غير الانتباه. فيُسأل عن أعراض الانتباه والاندفاع نفسها، في مواقف لا تعتمد على التفاعل الاجتماعي، ومن أكثر من مصدر

المصاحبة	ما نعرفه عن تكرارها	إرشاد في التقييم
القلق	نحو ٢٠% (Lai et al., 2019)	يظهر كثيرًا في صورة تمسك أشد بالروتين أو نوبات عند التغيير، فيلتبس بالسلوك المقيد. فيُسأل: هل زاد السلوك مع ضغط جديد؟ وهل يستطيع الطالب أن يصف خوفه؟
اضطرابات النوم	نحو ١٣% تشخيصًا، والشكوى منها أكثر من ذلك (Lai et al., 2019)	قلة النوم تضعف الانتباه وتزيد نوبات الغضب في المدرسة. فتُسأل الأسرة عن النوم قبل تفسير أي تراجع في السلوك
الصرع ومشكلات الجهاز الهضمي	أكثر شيوعًا منها لدى عامة الأطفال، ويزيد الصرع مع الإعاقة الفكرية	النوبات غير الملحوظة والإمساك والألم قد تظهر سلوكًا عدوانيًا أو انسحابًا مفاجئًا لدى طفل لا يعبر بالكلام. فيُحال إلى الطبيب قبل أن يُعزى السلوك الجديد إلى التوحد نفسه

أما التقييم الطبي والجيني فجزء من التقييم الشامل لا ملحق به. فالإرشادات الحالية توصي بعرض الفحص الجيني على كل طفل يُشخَّص بالتوحد، بالتحليل الصبغي الدقيق وفحص متلازمة الصبغي إكس الهش أولًا، وبالسؤال عن النوبات والنوم والتغذية والجهاز الهضمي (Hyman et al., 2020). وتزداد أهمية الإحالة الجينية في المجتمعات التي يكثر فيها زواج الأقارب، ومنها المجتمع السعودي، إذ بلغت نسبته ٥٦% في عينة وطنية من الأمهات (El Mouzan et al., 2008). والقاعدة العملية أن يسأل الفريق بعد كل تشخيص للتوحد سؤالين: هل في الملف ما لا يفسره التوحد وحده؟ وهل قيس هذا الجانب بأداة تناسب المستوى النمائي للطالب؟

٩-١١ في السياق السعودي والعربي

في السياق السعودي

يقابل الجدول ٩-١٥ ما عرضه الفصل بما في القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (**IDEA**)، وبما في وثيقتين سعوديتين: القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ)، والدليل التنظيمي للتربية الخاصة، وهو أحدث إصدار منشور عثرنا عليه (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). والمحكات التربوية محكات **أهلية للخدمة**، تختلف وظيفتها عن محكات التشخيص الطبي.

جدول ٩-١٥: اضطراب طيف التوحد في الدليل التشخيصي والتصنيف الدولي، وفي القانون الأمريكي، وفي التنظيم السعودي.

البند	DSM-5-TR وICD-11	IDEA (الولايات المتحدة)	التنظيم السعودي
التسمية	اضطراب طيف التوحد	**Autism**	«اضطراب التوحد» في القواعد، و«اضطراب طيف التوحد» في الدليل
التعريف	قصور مستمر في التواصل الاجتماعي، وأنماط مقيدة ومتكررة	إعاقة نمائية تؤثر تأثيرًا دالًا في التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي	القواعد: «اضطراب يحدث لدى الطفل قبل بلوغه سن ٣٦ شهرًا». الدليل: «العجز المستمر في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة»، بصياغة تطابق المحك (أ) في الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي
سن الظهور	فترة النمو المبكرة، وقد لا تتضح الأعراض إلا لاحقًا	يتضح عمومًا قبل الثالثة، ولا يمنع ذلك تحديد من ظهرت سماته بعدها إذا تحققت المحكات	القواعد: قبل ٣٦ شهرًا، وهو قيد عمري من تعريفات أقدم
الأثر	قصور وظيفي واضح (المحك د)	أن يؤثر سلبًا في الأداء التربوي	ضمني في تعريف التلميذ ذي الإعاقة: قصور «إلى الحد الذي يستوجب تقديم خدمات التربية الخاصة»

البند	DSM-5-TR وICD-11	IDEA (الولايات المتحدة)	التنظيم السعودي
الاستبعاد	ألا تفسر الإعاقة الفكرية الأعراض على نحو أفضل	لا تنطبق الفئة إن كان الأثر التربوي راجعًا أساسًا إلى اضطراب انفعالي	لم نعثر فيما اطلعنا عليه على نص استبعاد خاص بالتوحد
من يقرر وبأي أدوات	مختص مؤهل وفق أنظمة كل بلد	فريق من المختصين مع الوالدين، بأدوات متعددة، ولا يكفي إجراء واحد	فريق القياس والتشخيص، ومنه قائد المدرسة ومعلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام والمرشد الطلابي والمختصون بحسب الفئة وولي الأمر. و«عدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد»، وأدوات «معتمدة من قبل وزارة التعليم»
الموافقة والمدد	لا تتناولها	موافقة الوالدين، وإتمام التقييم خلال ٦٠ يومًا من الموافقة	موافقة خطية بعد إشعار رسمي، وعدم الرد خلال ١٤ يومًا «يعتبر ذلك إذنًا بالموافقة». ويُعاد التشخيص بعد ٦ إلى ١٨ شهرًا من التشخيص الأول

المصادر: American Psychiatric Association (2022)؛ WHO (2024)؛ Assistance to States for the Education of Children With Disabilities (2006, §300.8(c)(1), §300.301, §300.304)؛ وزارة المعارف (١٤٢٢هـ، المادة ١)؛ وزارة التعليم (١٤٣٦هـ).

وفي هذه المقارنة ثلاث ملاحظات. **الأولى** أن تعريف القواعد القديمة يقيد الظهور بما قبل ٣٦ شهرًا، والدليل التشخيصي الحالي يقر بأن الأعراض قد لا تتضح إلا حين تتجاوز المطالب الاجتماعية قدرات الطفل. فطالبة كليان (٩-٨) قد تُستبعد لو قُرئ النص القديم حرفيًا، مع أن مؤشراتها المبكرة ظهرت في المقابلة. **والثانية** أن عدّ السكوت موافقة بعد أربعة عشر يومًا يختلف عن اشتراط الموافقة الصريحة في القانون الأمريكي، ويضع على المدرسة عبئًا أخلاقيًا في التأكد من أن الأسرة فهمت الإشعار فعلًا. **والثالثة** أن الدليل يشترط أدوات «معتمدة من قبل وزارة التعليم»، ولم نعثر عند إعداد الكتاب على

قائمة منشورة بهذه الأدوات. ويقرر نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة حق الأشخاص ذوي الإعاقة في «توفير وتكييف... أدوات القياس والتشخيص الحديثة»، وفي «برامج التدخل المبكر» (المادة ٨)، وفي «الكشف المبكر عن الإعاقة» (المادة ٩) (نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ١٤٤٥هـ).

ويلخص الجدول ٩-١٦ ما نعرفه عن النسخ العربية من أدوات هذا الفصل:

جدول ٩-١٦: الأدوات العربية المتاحة لتقييم التوحد، بحسب ما وجدناه منشورًا عند إعداد الكتاب.

الأداة	ما نعرفه عن نسختها العربية	ما ينقص
M-CHAT وM-CHAT-R/F	تحقق من الإصدار الأول في تسع دول عربية: الحساسية ٠٫٨٦، والنوعية ٠٫٨٠ (Seif Eldin et al., 2008)	دراسة تقنين عربية للإصدار المعدل مع المتابعة، في مسح عام لا في عينة محالة
CARS-2	طبعة عربية (عاقوري ديراني وعلم الدين، ٢٠١٦)، ودراسة بنية عاملية على ٣٠١ طفل (Alotaibi & Alotaibi, 2021)، ونسخة عراقية معدلة (Al-Shibly et al., 2025)	معايير عربية للدرجات التائية، ودراسات دقة تصنيف بعينات مقارنة
GARS-3	نسخة عربية دُرست في المملكة على ١٧٨ مشاركًا، واتساقها الداخلي مرتفع (Alasmari et al., 2024a, 2024b)	معايير سعودية للمؤشر، ودراسات حساسية ونوعية
SCQ وSRS-2	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة	تقنين ودراسات دقة
ADI-R وADOS-2	لا نعرف نسخة عربية معتمدة أو مقننة منشورة	ترجمة معتمدة من الناشر، وتدريب رسمي متاح بالعربية، ودراسات تحقق

سؤال للتأمل: إذا كانت أدوات التشخيص المرجعية بلا نسخ عربية معتمدة، فعلى أي أدلة يمكن لفريق في مدرستك أن يبني قرارًا يطمئن إليه، وكيف يكتب في التقرير حدود الأدوات التي استعملها؟

خاتمة

تتمحور الحجة التي بسطناها في هذا الفصل حول أن الحكم باضطراب طيف التوحد يصدر حين تتلاقى أدلة التاريخ النمائي والملاحظة المباشرة ومعلومات البيت والمدرسة على تحقق المحكات الخمسة معًا، وهو بذلك أوسع مما يقوله أي مقياس منفرد. ويترتب على ذلك أن يسبق فحص السمع والبصر أي أداة، وأن تُعامل نتيجة المسح دعوة إلى التقييم الشامل، وأن يُعد التعارض بين المصادر إشارة إلى البحث عن تفسير آخر، وأن يكون التقييم الطبي والجيني جزءًا من التقييم الشامل، لأن المصاحبة شائعة جدًا. وينهض المعلم في ذلك بدور محوري: ملاحظةٍ موثقة موضوعية، وتعبئةٍ أمينة لمقاييس التقدير، وقراءةٍ واعية للتقرير التشخيصي.

على أن مسائل تتصل بالأرقام والأدوات تظل مفتوحة: فأرقام الانتشار تتفاوت بحسب طريقة البحث عن الأطفال، فلا تُقرأ دون السؤال عن طريقة الوصول إليهم، وأغلب أدوات المسح والتشخيص بلا معايير عربية منشورة. ويبقى الحذر واجبًا مع من يتأخر اكتشافهم، كالموهوبين والفتيات اللاتي يخفين سماتهن، فالموهبة قد تخفي التوحد، والتوحد لا يلغي الموهبة.

٩-١٢ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

- يُشخَّص اضطراب طيف التوحد حين تتحقق محكات **DSM-5-TR** الخمسة معًا: صور التواصل الاجتماعي الثلاث، وصورتان على الأقل من صور السلوك المقيد، والظهور المبكر، والأثر الواضح، وغياب تفسير أفضل بالإعاقة الفكرية. ويصنف **ICD-11** الاضطراب بوجود اضطراب النمو الفكري ودرجة قصور اللغة الوظيفية، بدل مستويات الدعم.
- أرقام الانتشار تتفاوت بحسب طريقة البحث عن الأطفال، فالسؤال الأول أمام أي رقم: كيف وُجد هؤلاء الأطفال؟
- علامات الإنذار المبكر تستدعي التقييم دون انتظار، وفقدان أي مهارة مكتسبة يستدعيه في أي عمر، ويُمسح جميع الأطفال في الشهرين الثامن عشر والرابع والعشرين.
- فحص السمع والبصر يسبق أي أداة للتوحد، لأن نتيجة الأداة لطفل لا يسمع جيدًا موضع شك مهما جاءت.
- أدوات المسح تفرز ولا تشخص، ومقاييس التقدير تنقل ما يراه من يعرف الطفل، والأدوات التشخيصية يطبقها أخصائي مدرَّب. وأغلب هذه الأدوات بلا معايير عربية منشورة.

- لا يكفي مقياس واحد لإطلاق الحكم. الحكم يصدر حين تتلاقى أدلة التاريخ النمائي والملاحظة المباشرة ومعلومات البيت والمدرسة.
- التعارض بين المصادر إشارة للبحث عن تفسير آخر، كضعف السمع أو اضطراب اللغة، والمصاحبة شائعة جدًا، والتقييم الطبي والجيني جزء من التقييم الشامل.
- الموهبة قد تخفي التوحد، وكثير من الفتيات يخفين سماتهن، والتوحد لا يلغي الموهبة.
- دور المعلم محوري: ملاحظة موثقة وموضوعية، وتعبئة أمينة لمقاييس التقدير، وقراءة واعية للتقرير التشخيصي.

مسرد المصطلحات

الانتباه المشترك Joint attention	أن يوجه الطفل انتباه شخص آخر إلى شيء ما، أو يتبع انتباهه إليه، ليتشاركا الاهتمام به، كأن يشير إلى طائرة وينظر إلى أمه.
المصاداة Echolalia	ترديد كلمات أو عبارات سمعها الطفل من غيره، فورًا أو بعد مدة، غالبًا بالنبرة نفسها.

المسح Screening	إجراء سريع يطبق على مجموعة كبيرة لتحديد من يحتاج إلى تقييم أعمق، ولا يصدر عنه تشخيص.
مقياس التقدير Rating scale	أداة يقدّر فيها شخص يعرف الطفل مدى ظهور سلوكيات محددة لديه على سلم متدرج.
درجة القطع Cut-off score	الدرجة التي تفصل بين نطاقين في تفسير المقياس، مثل الدرجة ٣٠ في النموذج المعياري من **CARS-2**.
الدرجة الموزونة Scaled score	درجة معيارية متوسطها ١٠ وانحرافها المعياري ٣، تُستخدم في المقاييس الفرعية لمقارنة أداء الطالب بعينة التقنين.
الحساسية Sensitivity	نسبة من تكشفهم الأداة بحق ممن لديهم الاضطراب فعلًا.

النوعية Specificity	نسبة من تستبعدهم الأداة بحق ممن ليس لديهم الاضطراب.
القيمة التنبؤية الموجبة Positive predictive value	احتمال أن يكون الاضطراب موجودًا فعلًا لدى من جاءت نتيجته موجبة، وتتوقف على انتشار الاضطراب في المجموعة المفحوصة.
التشخيص الفارقي Differential diagnosis	التحقق من أن الأعراض لا تفسرها حالة أخرى على نحو أفضل.
المصاحبة Co-occurrence	وجود اضطراب آخر مع التوحد في الوقت نفسه، كالإعاقة الفكرية أو اضطراب ضعف الانتباه أو القلق، ويُشخص كل منهما ويُخطط له.
اللغة الوظيفية Functional language	قدرة الطفل على استعمال اللغة في حاجاته وتواصله اليومي، وهي أحد محددي التصنيف في **ICD-11**.
الجمود الحركي Catatonia	تجمد في الحركة أو اتخاذ أوضاع ثابتة أو بطء شديد أو حركات بلا هدف، قد يصاحب التوحد ويستدعي إحالة طبية عاجلة.
الإخفاء Camouflaging	محاولة الشخص إخفاء سماته بتقليد الآخرين وحفظ عبارات جاهزة للمواقف الاجتماعية، وهو أكثر شيوعًا لدى الإناث.
مزدوج الاستثنائية Twice-exceptional	طالب موهوب لديه في الوقت نفسه إعاقة أو اضطراب، كالتوحد أو صعوبة التعلم.

أسئلة للمراجعة

1. لماذا يشترط الدليل تحقق الصور الثلاث للمحك (أ) جميعها، بينما يكتفي بصورتين من أربع في المحك (ب)؟
2. حصل طفل عمره ٢٢ شهرًا على ٥ في **M-CHAT-R/F**. ما الإجراء التالي؟ وهل يمكن القول إن لديه توحدًا؟ استعن بالشكل ٩-٤ في تعليل إجابتك.
3. طالب في الرابعة عشرة يتحدث بطلاقة وذكاؤه ١١٥. أي نموذج من **CARS-2** يُستخدم معه؟ وأي وحدة من **ADOS-2**؟ ولماذا؟

4. جاء تقدير المعلم على **GARS-3** مرتفعًا وتقدير الأسرة منخفضًا. اذكر ثلاثة تفسيرات محتملة لهذا التعارض، ثم بيّن لماذا لا يكفي ارتفاع الاتساق الداخلي للنسخة العربية لتسويغ الحكم بالمؤشر وحده.

5. بالرجوع إلى حالة فهد: ما الأدلة التي كان يمكن للمعلم ملاحظتها في الصف لتلفت نظره إلى احتمال ضعف السمع؟ ولماذا قدّم الفريق فحص السمع على جدول الملاحظة؟

6. في حالة سارة، جاءت درجة **CARS-2** في نطاق خفيف إلى متوسط، وحُدد مستوى الدعم بالثاني. هل في ذلك تناقض؟ علل.

7. كيف تميز بين طالب موهوب ذي اهتمامات عميقة، وطالب مزدوج الاستثنائية لديه التوحد؟

8. صنّف حالتي سارة وليان بطريقة **ICD-11**، ثم بيّن ما يضيفه وصف مستويات الدعم في الدليل التشخيصي وما يضيفه وصف اللغة الوظيفية في التصنيف الدولي.

9. قارن بين رقمي الانتشار في الرياض (٢٫٥١%) وفي مكة وجدة (٢٫٨١ لكل ألف). اذكر ثلاثة أسباب منهجية للفرق، وبيّن أي الرقمين أصلح لتقدير حاجة منطقة تعليمية إلى الخدمات، ولماذا.

10. طالب ذو توحد قدّر معلمه أعراض ضعف الانتباه لديه بمقياس تقدير، فجاءت درجته مرتفعة جدًا. ما الذي تفحصه قبل أن تقبل تشخيص اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة مصاحبًا؟

11. **حالة للتطبيق:** هتون في الرابعة عشرة، في الصف الثاني المتوسط. أحالتها المرشدة الطلابية بسبب غيابات متكررة وانعزال في الفسحة ونوبات بكاء قبل العروض الشفهية. تحصيلها مرتفع في العلوم والرسم. فُحص سمعها وبصرها في العام الماضي فكانا سليمين. ملأت أمها مقياس الاستجابة الاجتماعية فكانت الدرجة التائية ٧٢، وملأته معلمة العلوم فكانت ٥٨. وملأت الأم استبانة التواصل الاجتماعي بنموذج «مدى الحياة» فكانت الدرجة ١٣. وتذكر الأم أنها كانت في طفولتها «هادئة لا تطلب شيئًا»، تصف ملصقاتها بترتيب ثابت، وتنزعج من تغيير طريق المدرسة، واهتمامها بالخيول شديد منذ السادسة. وطُبقت عليها الوحدة ٣ من جدول الملاحظة فجاء التصنيف «خارج الطيف»، لكن الأخصائية كتبت أن كثيرًا من ردودها بدت «عبارات محفوظة». وتقول هتون: «أتعب من أن أمثل دور البنت العادية طول اليوم». (أ) أي محكات الدليل تدعمها الأدلة، وبأي مصدر؟ (ب) كيف تقرأ نتيجة جدول الملاحظة ودرجة الاستبانة وهما دون القطع؟ (ج) ما التفسير البديل الأقوى، وما الدليل الذي يفصل بينه وبين التوحد؟ (د) ما قرارك الآن: التشخيص، أم عدمه، أم تأجيل الحكم؟ علل قرارك، وحدد ما تحتاج إليه لإطلاقه.

جدول ١٧-٩: مطابقة أهداف الفصل بأسئلة المراجعة وأنشطة التعلم.

الهدف	يقيسه
١. مطابقة السلوكيات بالمحكات والتصنيف الدولي	السؤالان ١ و٨، والفرع (أ) من السؤال ١١
٢. كتابة الملاحظة الموضوعية وتحديد علامات الإنذار	النشاط ١

الهدف	يقيسه
٣. ترتيب مسار القرار وتقديم فحص الحواس	السؤال ٥، والنشاط ٦
٤. تصنيف الأدوات واختيار الأداة ونموذجها أو وحدتها	السؤالان ٢ و٣، والنشاطان ٢ و٥
٥. تفسير النتائج وتقويم الأرقام المنشورة والنسخ العربية	الأسئلة ٤ و٦ و٩، والفرع (ب) من السؤال ١١، والنشاطان ٤ و٥
٦. الحكم على كفاية الأدلة والتمييز من الحالات المشابهة والمصاحبة	السؤالان ٧ و١٠، والسؤال ١١ (حالة للتطبيق)، والنشاط ٣

أنشطة التعلم

كل نشاط يُلاحظ فيه طفل أو تُستعمل فيه بيانات طالب حقيقي يُنفذ بموافقة الأسرة وإدارة المدرسة، ودون أي بيانات تدل على الطالب، وتحت إشراف مختص مؤهل، ولا تُستعمل نتائجه في أي قرار يخص الطالب ولا تُبلَّغ إلى الأسرة إلا عبر القنوات الرسمية.

1. **ملاحظة منظمة:** لاحظ طفلًا في بيئة طبيعية ثلاث جلسات، وسجل ملاحظاتك في سجل يشبه الجدول ٩-٣، ثم أعد كتابة ملاحظة غير موضوعية إلى صيغة موضوعية كما في المرحلة الأولى من ٩-٥. *الناتج: سجل ثلاث جلسات وملاحظة معاد صياغتها. الزمن: ثلاث جلسات من ٢٠ دقيقة، ونحو ساعة للكتابة.*
2. **فحص الأداة:** اقرأ مشهد زياد في بطاقة **ADOS-2** ووصف الوحدة ٣، ثم صمم جدولًا بالأنشطة التي وردت فيه، والسلوك الذي يستدعيه كل نشاط، والمحك الذي يخدمه. وإن أتيحت لك مادة تدريبية مرخصة من الناشر ضمن تدريب رسمي، فقارن بها جدولك. *الناتج: جدول من ثلاثة أعمدة. الزمن: نحو ٤٥ دقيقة.*
3. **تعارض المصادر (نشاط جماعي):** تُعطى المجموعة نتائج متعارضة من المعلم والأسرة، وتكتب ما الأدلة الإضافية المطلوبة قبل أي حكم، ومن أين تُجمع، وبأي ترتيب. *الناتج: قائمة أدلة مرتبة مع تعليل الترتيب. الزمن: نحو ساعة.*
4. **قراءة تقرير:** حلل مقتطف تقرير زياد في الشكل ٩-١٢، أو تقريرًا حقيقيًا أُخفيت منه كل بيانات الطالب، وحدد أين تحقق كل محك، ثم حوّل التوصيات إلى ثلاثة أهداف صفية قابلة للقياس. *الناتج: جدول محكات وثلاثة أهداف. الزمن: نحو ساعة.*

5. **بطاقة أداة محلية:** اختر مقياسًا للتوحد مستعملًا في مراكز التشخيص في منطقتك، تتاح لك كراسته ودليله، وأعِدّ له بطاقة بالقالب الموحد في ٩-٦، بحقوله الاثني عشر، مع بيان حالة ترخيصه ومعاييره المحلية. *الناتج: بطاقة مكتملة. الزمن: نحو ساعتين.*
6. **المسار في مدرستك:** ارجع إلى الدليل التنظيمي للتربية الخاصة وإلى إجراءات إدارتك التعليمية، وارسم مسار القرار كما يجري فعلًا. ثم قارنه بالشكل ٩-٣: من يحيل؟ ومتى يُفحص السمع والبصر؟ ومن يشخص؟ وما الأدوات المعتمدة؟ وما المدة بين الإحالة والقرار؟ *الناتج: مخطط مقارنة وفقرة نقدية. الزمن: نحو ساعتين.*

مراجع الفصل

عاقوري ديراني، ل.، وعلم الدين، م. (٢٠١٦). [الطبعة العربية من مقياس تقدير التوحد في الطفولة، الإصدار الثاني]. دار نشر الجامعة الأمريكية في بيروت. https://www.aub.edu.lb/aubpress/pages/cars.aspx

نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مرسوم ملكي رقم (م/٢٧) (١٤٤٥/٢/١١هـ). https://ymplatform.com/sdys/

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد%20التنظيمية%20لمعاهد%20وبرامج%20التربية%20الخاصة%201422%20هـ.pdf

Alasmari, M., Alduais, A., Qasem, F., Almaghlouth, S., & AlAmri, L. (2024a). Examining language, speech and behaviour characteristics: A cross-sectional study in Saudi Arabia using the Arabic version of Gilliam Autism Rating Scale–Third Edition. *Children, 11*(4), Article 472. https://doi.org/10.3390/children11040472

Alasmari, M., Alduais, A., Qasem, F., Almaghlouth, S., & AlAmri, L. (2024b). Predicting language, cognition, and social skills in individuals with autism spectrum disorder using the Arabic validation of Gilliam Autism Rating Scale–Third Edition. *Applied Neuropsychology: Child*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/21622965.2024.2417812

AlBatti, T. H., Alsaghan, L. B., Alsharif, M. F., Alharbi, J. S., BinOmair, A. I., Alghurair, H. A., Aleissa, G. A., & Bashiri, F. A. (2022). Prevalence of autism spectrum disorder among Saudi children between 2 and 4 years old in Riyadh. *Asian Journal of Psychiatry, 71*, Article 103054. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2022.103054

Alotaibi, B. M., & Alotaibi, A. A. (2021). Exploratory and confirmatory factor analyses of the Arabic version of the Childhood Autism Rating Scale. *Research in Autism Spectrum Disorders, 86*, Article 101827. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101827

Alshaban, F., Aldosari, M., Al-Shammari, H., El-Hag, S., Ghazal, I., Tolefat, M., Ali, M., Kamal, M., Abdel Aati, N., Abeidah, M., Saad, A. H., Dekair, L., Al Khasawneh, M., Ramsay, K., & Fombonne, E. (2019). Prevalence and correlates of autism spectrum disorder in Qatar: A national study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(12), 1254–1268. https://doi.org/10.1111/jcpp.13066

Al-Shibly, M. N. R., AlHusseiny, A. H., Lami, F., Jasim, S. M., Jaber, O. A., Nayeri, N. D., Sabet, M. S., & Al-Gburi, G. (2025). Psychometric properties of an Arabic modified Childhood Autism Rating Scale 2 Standard Form. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 34*(4), Article e70047. https://doi.org/10.1002/mpr.70047

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Assistance to States for the Education of Children With Disabilities, 34 C.F.R. pt. 300 (2006) (§300.8(c)(1), §300.301, §300.304).

Constantino, J. N., & Gruber, C. P. (2012). *Social Responsiveness Scale* (2nd ed.). WPS.

El Mouzan, M. I., Al Salloum, A. A., Al Herbish, A. S., Qurachi, M. M., & Al Omar, A. A. (2008). Consanguinity and major genetic disorders in Saudi children: A community-based cross-sectional study. *Annals of Saudi Medicine, 28*(3), 169–173. https://doi.org/10.5144/0256-4947.2008.169

Filipek, P. A., Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook, E. H., Jr., Dawson, G., Gordon, B., Gravel, J. S., Johnson, C. P., Kallen, R. J., Levy, S. E., Minshew, N. J., Prizant, B. M., Rapin, I., Rogers, S. J., Stone, W. L., Teplin, S., Tuchman, R. F., & Volkmar, F. R. (1999). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*(6), 439–484. https://doi.org/10.1023/A:1021943802493

Gilliam, J. E. (2014). *Gilliam Autism Rating Scale* (3rd ed.). PRO-ED.

Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C., & Mandy, W. (2017). "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(8), 2519–2534. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5

Hyman, S. L., Levy, S. E., Myers, S. M., & Council on Children with Disabilities, Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics, 145*(1), Article e20193447.

Khamees, H., Gulati, A., Vatsa, A., Aldosari, M., & Hoque, E. (2025). Estimating autism prevalence among children in the Kingdom of Saudi Arabia: A comprehensive multisource benchmarking approach. *Saudi Medical Journal, 46*(11), 1276–1279. https://doi.org/10.15537/smj.2025.46.11.20250781

Lai, M.-C., Kassee, C., Besney, R., Bonato, S., Hull, L., Mandy, W., Szatmari, P., & Ameis, S. H. (2019). Prevalence of co-occurring mental health diagnoses in the autism population: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychiatry, 6*(10), 819–829.

Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 56*(6), 466–474.

Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers, 6*, Article 5. https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4

Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, S. L. (2012). *Autism Diagnostic Observation Schedule* (2nd ed.). WPS.

Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., . . . Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries, 72*(2), 1–14. https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1

Robins, D. L., Casagrande, K., Barton, M., Chen, C. M. A., Dumont-Mathieu, T., & Fein, D. (2014). Validation of the Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised with Follow-up (M-CHAT-R/F). *Pediatrics*, *133*(1), 37–45. https://doi.org/10.1542/peds.2013-1813

Rutter, M., Bailey, A., & Lord, C. (2003). *Social Communication Questionnaire*. WPS.

Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C. (2003). *Autism Diagnostic Interview–Revised*. WPS.

Sabbagh, H. J., Al-Jabri, B. A., Alsulami, M. A., Hashem, L. A., Aljubour, A. A., & Alamoudi, R. A. (2021). Prevalence and characteristics of autistic children attending autism centres in 2 major cities in Saudi Arabia: A cross-sectional study. *Saudi Medical Journal*, *42*(4), 419–427. https://doi.org/10.15537/smj.2021.42.4.20200630

Schopler, E., Van Bourgondien, M. E., Wellman, G. J., & Love, S. R. (2010). *Childhood Autism Rating Scale* (2nd ed.). WPS.

Seif Eldin, A., Habib, D., Noufal, A., Farrag, S., Bazaid, K., Al-Sharbati, M., Badr, H., Moussa, S., Essali, A., & Gaddour, N. (2008). Use of M-CHAT for a multinational screening of young children with autism in the Arab countries. *International Review of Psychiatry*, *20*(3), 281–289. https://doi.org/10.1080/09540260801990324

South, M., Williams, B. J., McMahon, W. M., Owley, T., Filipek, P. A., Shernoff, E., Corsello, C., Lainhart, J. E., Landa, R., & Ozonoff, S. (2002). Utility of the Gilliam Autism Rating Scale in research and clinical populations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *32*(6), 593–599. https://doi.org/10.1023/A:1021211232023

Taylor, L. E., Swerdfeger, A. L., & Eslick, G. D. (2014). Vaccines are not associated with autism: An evidence-based meta-analysis of case-control and cohort studies. *Vaccine*, *32*(29), 3623–3629.

World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural or neurodevelopmental disorders*.

الفصل العاشر

١٠ اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة والاضطرابات السلوكية والانفعالية

الحركة والشرود والغضب والحزن أعراض عابرة في حياة كل طفل. والسؤال الجوهري هو: متى تبلغ حد الاضطراب؟ ونتناول في هذا الفصل فئات يكثر فيها الحكم المتسرع في اتجاهين متقابلين: طفل نشيط يُشخَّص خطأً، ومراهقة هادئة تعاني في صمت فلا يلتفت إليها أحد.

مشهدان في يوم واحد

في الصف الثاني، فيصل لا يبقى في مقعده أكثر من دقائق. يجيب قبل أن تنتهي المعلمة من السؤال، ويأخذ أقلام زملائه دون استئذان، وينسى دفتره كل يوم تقريبًا. تقول معلمته: «لا يهدأ أبدًا.»

وفي الصف السادس، هيا لا تسبب أي مشكلة. تجلس بهدوء، لكنها لا تسمع نصف ما يُقال، ولا تكمل واجباتها، ودرجاتها تتراجع منذ بداية العام. تقول معلمتها: «هادئة ومهذبة، لكنها كثيرة الشرود.»

أيُّ الطالبين أحوج إلى التقييم؟ لعلهما كلاهما. غير أن فيصل هو الأرجح إحالةً، لأن سلوكه يُربك الصف، في حين قد يطول انتظار هيا. وقد يكون منشأ ما يمر به كل منهما مغايرًا تمامًا لما يبدو في الظاهر. وسنعود إليهما في الحالتين الأولى والثانية، ثم نقف عند حالتين أخريين: طفل في الصف الأول، ومراهقة في المرحلة المتوسطة.

أهداف الفصل

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

١ يطابق بيانات طالب مع المحكات الخمسة لاضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة، ويحدد نمط الظهور ومستوى الشدة، ويذكر فرقًا بين الدليل التشخيصي الأمريكي والتصنيف الدولي.

٢ يفسر بالأدلة كيف قد يؤدي أثر العمر النسبي والنمط الهادئ إلى التشخيص الخاطئ أو الإغفال، ويقترح إجراءً مدرسيًا يحد من كل منهما.

٣ يصنف مشكلات طالب معروضة إلى خارجية وداخلية، ويميز بين المحكات المختصرة للعناد المتحدي والمسلك وخلل التنظيم المزاجي التخريبي والقلق والاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة.

٤ يطبق تعريف فئة الاضطراب الانفعالي في القانون الأمريكي وما يقابله في التنظيم السعودي على حالة معروضة، وينقد استبعاد «سوء التوافق الاجتماعي».

٥ يختار لطالب معروض أداة مسح ومقياس تقدير ومصادر معلومات مناسبة، ويفسر درجاتها التائية والتباين بين المقدّرين، ويبين حدود الاختبارات المحوسبة.

٦ يحدد في حالة معروضة الأسباب التي يجب استبعادها قبل التشخيص، وموضع كل منها في مسار القرار.

٧ يحكم على كفاية الأدلة لإطلاق الحكم في حالة جديدة، ويعلل حكمه بكل محك.

مقدمة

الحركة والشرود والغضب والحزن من مألوف حياة كل طفل، والحد الفاصل بين ما يُتوقع في عمره وما يرقى إلى الاضطراب ليس جليًا في كل حال. ولهذا يكثر في هذه الفئات الحكم المتسرع في اتجاهين متقابلين: طفل نشيط، أو أصغر من أقرانه سنًّا، يُشخَّص خطأً لأن سلوكه يستوقف الأنظار، وطالبة هادئة تعاني فلا يلتفت إليها أحد لأنها لا تُحدث إرباكًا، على نحو ما يصوره المشهدان في مطلع الفصل. ويزيد المسألة تعقيدًا أن الفئات الإكلينيكية في الأدلة الطبية لا تتطابق مع الفئة التربوية، وأن التشخيص الإكلينيكي وقرار الأهلية يرجعان إلى جهتين مختلفتين في الصلاحية.

نستهل الفصل باضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة (القسم ١٠-١)، ثم نعرض محكاته التشخيصية وأنماط ظهوره ومحدداته (القسم ١٠-٢)، ونبحث فيمن يُشخَّص خطأً ومن يُغفَل (القسم ١٠-٣). ونتناول بعد ذلك الصور الإكلينيكية للاضطرابات السلوكية والانفعالية (القسم ١٠-٤)، والفئة التربوية للاضطراب

الانفعالي (القسم ١٠-٥)، والعلامات التي تستحق الانتباه (القسم ١٠-٦)، ومسار القرار والمسح السلوكي الشامل (القسم ١٠-٧)، وبطاقات المقاييس (القسم ١٠-٨). ثم نطبق ذلك على أربع حالات (القسم ١٠-٩)، ونعرض التشخيص الفارقي والمصاحبة (القسم ١٠-١٠)، ونختم بالسياق السعودي والعربي (القسم ١٠-١١).

١-١٠ اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة

اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة (**Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD**) اضطراب نمائي عصبي يتميز بنمط مستمر من ضعف الانتباه، أو فرط الحركة والاندفاع، أو كليهما، بدرجة لا تتناسب مع مستوى نمو الطفل، وتعوق أداءه في أكثر من بيئة.

وتقدر مراجعة عالمية واسعة انتشاره لدى الأطفال والمراهقين بنحو ٥% (Polanczyk et al., 2007). وقدّر تحليل تجميعي لاحق، جمع دراسات من بلدان كثيرة، انتشار الاضطرابات النفسية عامة في هذه الأعمار بنحو ١٣٫٤%: منها اضطرابات القلق بنحو ٦٫٥%، واضطرابات السلوك التخريبي بنحو ٥٫٧%، واضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة بنحو ٣٫٤%، والاضطرابات الاكتئابية بنحو ٢٫٦% (Polanczyk et al., 2015). أما في المملكة، فقد جمع تحليل تجميعي أربع عشرة دراسة سعودية، فبلغ الانتشار المجمَّع للاضطراب ١٢٫٤%، بفترة ثقة واسعة تمتد من ٥٫٤% إلى ٢٦% (Aljadani et al., 2023). واتساع هذه الفترة يعني أن الدراسات المجمعة تتباين كثيرًا فيما بينها. ولذلك يُقرأ الرقم تقديرًا عامًا تقريبيًا، ولا يصح أن يُستنتج من الفرق بينه وبين التقديرات العالمية أن الاضطراب أكثر انتشارًا في المملكة، قبل النظر في اختلاف العينات والأدوات والمحكات بين الدراسات.

ولفهم هذا الاضطراب، يساعد أن نتذكر أن الانتباه مجموعة قدرات متصلة، فهو يشمل التركيز على شيء وتجاهل غيره، والاستمرار في التركيز مدة كافية، والانتقال بين المهام، وكبح الاستجابة الأولى حتى نفكر. وترتبط هذه القدرات بما يُسمى **الوظائف التنفيذية** (**Executive functions**)، أي القدرات التي تنظم السلوك وتوجهه نحو هدف: التخطيط، والتنظيم، والذاكرة العاملة، وضبط النفس.

مفاهيم خاطئة شائعة

- «**إذا كان يركز ساعات على ألعاب الفيديو فليس لديه ضعف انتباه.**» المشكلة ليست في القدرة على التركيز أصلًا، بل في توجيهه حيث يلزم. فالأنشطة السريعة المثيرة تجذب الانتباه تلقائيًا، أما المهمة المملة التي تحتاج إلى جهد فهي ما يصعب. ويقرر الدليل التشخيصي أن العلامات قد تقل أو تغيب حين يتلقى الطفل مكافأة متكررة على السلوك المناسب، أو يكون تحت إشراف مباشر، أو في موقف جديد، أو في نشاط يثير اهتمامه. فاختفاء السلوك في نشاط محبب لا يستبعد الاضطراب.
- «**سببه سوء التربية.**» هذا الاضطراب نمائي عصبي له مكون وراثي قوي. وطريقة التعامل في البيت تؤثر في شدة المشكلات المرافقة، لكنها لا تسببه.
- «**البنات لا يصبن به.**» يُشخص الذكور أكثر، لكن الفرق في الواقع أقل مما يبدو، لأن البنات يظهر لديهن غالبًا نمط ضعف الانتباه الهادئ الذي لا يلفت النظر.

٢-١٠ المحكات التشخيصية والمحددات

يحدد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس المراجَع (**DSM-5-TR**)، قائمتين من تسعة أعراض لكل منهما، ويشترط اجتماع خمسة محكات (American Psychiatric Association, 2022):

يجب أن تتحقق المحكات الخمسة جميعها

(أ-١) ضعف الانتباه

ستة أعراض على الأقل، مدة ستة أشهر على الأقل

١. لا ينتبه للتفاصيل، ويخطئ أخطاء ناتجة عن عدم الانتباه
٢. يصعب عليه الاستمرار في الانتباه في المهام أو اللعب
٣. يبدو كأنه لا يسمع حين يُخاطب مباشرة
٤. لا يتبع التعليمات، ولا يكمل الواجبات
٥. يصعب عليه تنظيم المهام والأنشطة
٦. يتجنب المهام التي تحتاج إلى جهد ذهني مستمر
٧. يضيع الأشياء اللازمة لمهامه
٨. يتشتت بسهولة بمثيرات خارجية
٩. كثير النسيان في الأنشطة اليومية

(أ-٢) فرط الحركة والاندفاع

ستة أعراض على الأقل، مدة ستة أشهر على الأقل

١. يحرك يديه أو قدميه أو يتلوى في مقعده
٢. يترك مقعده في مواقف يُتوقع فيها البقاء جالسًا
٣. يجري أو يتسلق في مواقف غير مناسبة
٤. لا يستطيع اللعب بهدوء
٥. في حركة دائمة كأنه مدفوع بمحرك
٦. يتكلم كثيرًا
٧. يجيب قبل اكتمال السؤال
٨. يصعب عليه انتظار دوره
٩. يقاطع الآخرين أو يقتحم أنشطتهم

(ب) قبل ١٢ سنة

ظهرت عدة أعراض من ضعف الانتباه أو فرط الحركة والاندفاع قبل سن الثانية عشرة.

(ج) بيئتان أو أكثر

تظهر عدة أعراض في بيئتين على الأقل، كالبيت والمدرسة، أو مع الأصدقاء والأقارب، أو في أنشطة أخرى.

(د) الأثر في الأداء

دليل واضح على أن الأعراض تعوق الأداء الاجتماعي أو الدراسي أو تقلل جودته.

(هـ) الاستبعاد

لا تحدث الأعراض حصرًا في أثناء الفصام أو اضطراب ذهاني آخر، ولا يفسرها على نحو أفضل اضطراب نفسي آخر، كاضطرابات المزاج أو القلق أو التفكك أو الشخصية، أو التسمم بمادة أو الانسحاب منها.

شكل ١٠-١-١: محكات **DSM-5-TR** لاضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة، بصياغة مختصرة. تكفي خمسة أعراض بدل ستة لمن هم في سن ١٧ فأكثر. ويجب أن تكون الأعراض غير متناسبة مع مستوى النمو، ولا تُحسب إن كانت مجرد مظهر للعناد أو العدائية أو عدم فهم المهمة. ولاحظ أن صعوبة التعلم تُعامل تشخيصًا فارقيًا أو مصاحبًا، خارج محك الاستبعاد (انظر ١٠-١-١)، وأن اضطراب طيف التوحد لم يعد استبعادًا منذ الإصدار الخامس من الدليل، فيجوز الجمع بين التشخيصين.

ولاحظ المحك (ج) بالذات: يجب أن تظهر **عدة أعراض** في **بيئتين على الأقل**. فالطفل الذي يتحرك كثيرًا في صف واحد فقط، أو مع معلم واحد فقط، يحتاج إلى أن نسأل عن ذلك الصف أو ذلك المعلم قبل أن نسأل عن الطفل. ولهذا يعتمد التشخيص على معلومات من الأسرة والمدرسة معًا. لكن المحك لا يطلب أن يبلغ عدد الأعراض الحد الكامل في كل بيئة: فستة أعراض في المدرسة وثلاثة في البيت قد تحقق المحك. والسؤال في البيئة الثانية: هل تظهر فيها عدة أعراض حقيقية، وهل لها أثر؟ أما بلوغ عددها ستة فغير مشروط فيها.

أنماط الظهور الثلاثة

النمط الذي يغلب عليه ضعف الانتباه

ضعف الانتباه ٦+، فرط الحركة أقل من ٦

يبدو الطفل حالمًا، بطيئًا، ينسى، ويضيع أشياءه. لا يزعج أحدًا، ولذلك يتأخر اكتشافه، وهو أكثر شيوعًا لدى البنات.

النمط المختلط

كلتا القائمتين ٦+

تجتمع صعوبات الانتباه مع الحركة الزائدة والاندفاع. أكثر الأنماط شيوعًا في العيادات.

النمط الذي يغلب عليه فرط الحركة والاندفاع

فرط الحركة ٦+، ضعف الانتباه أقل من ٦

أكثر ظهورًا في الطفولة المبكرة، وقد يتحول مع العمر إلى النمط المختلط حين تزيد المطالب على الانتباه.

شكل ١٠-٢: أنماط الظهور الثلاثة، ويُحدد النمط بحسب الأشهر الستة الأخيرة. فالنمط يصف الصورة الحالية، وقد يتغير مع النمو.

الشدة والمحددات الأخرى

ويكمل الدليل تحديد النمط بتحديد مستوى الشدة الحالي، ويتيح تسميات لحالات لا تنطبق عليها الصورة الكاملة:

جدول ١٠-١: مستويات الشدة والمحددات الأخرى لاضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة في الدليل التشخيصي.

المحدد	متى يُستعمل
خفيف	أعراض قليلة، إن وُجدت، فوق العدد اللازم للتشخيص، ولا ينتج عنها إلا قصور يسير في الأداء الاجتماعي أو الدراسي.
متوسط	أعراض أو قصور في الأداء بين الخفيف والشديد.

المحدد	متى يُستعمل
شديد	أعراض كثيرة فوق العدد اللازم، أو عدة أعراض شديدة بوجه خاص، أو قصور ملحوظ في الأداء الاجتماعي أو الدراسي.
في حالة هدأة جزئية	تحققت المحكات كاملة من قبل، ثم لم تتحقق كاملة في الأشهر الستة الأخيرة، مع بقاء أعراض تسبب قصورًا في الأداء.
اضطراب محدد آخر	أعراض تسبب ضيقًا أو قصورًا واضحًا دون أن تستوفي المحكات كاملة، ويذكر المختص السبب، كأن تكون أعراض ضعف الانتباه أقل من العدد المطلوب.
اضطراب غير محدد	الصورة نفسها، لكن المختص لا يذكر السبب، أو لا تكفي المعلومات لتشخيص أدق، كما في بعض الزيارات الإسعافية.

ولهذه التسميات أثر عملي في التقرير. فعبارة «النمط المختلط، بشدة متوسطة» تقول للمعلم والأسرة أكثر بكثير من كلمة «فرط حركة»، وتتيح المقارنة عند إعادة التقييم. وعبارة «محدد آخر» تحمي من أمرين: أن يُحرم طالب من الدعم لأن عدد أعراضه نقص عرضًا واحدًا، وأن يُعطى تشخيصًا كاملًا لا تسنده الأدلة.

مقارنة مع ICD-11

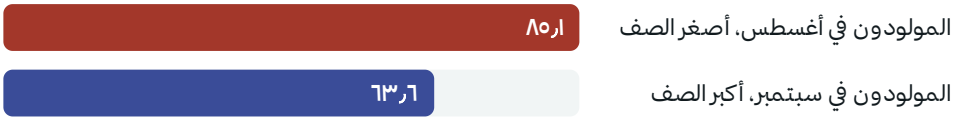
يصف التصنيف الدولي للأمراض في مراجعته الحادية عشرة (**ICD-11**) الاضطراب بالسمات الجوهرية نفسها: نمط مستمر من ضعف الانتباه أو فرط الحركة والاندفاع، مدة ستة أشهر على الأقل، يظهر في فترة النمو، ويتجاوز المتوقع للعمر ومستوى الأداء العقلي، ويظهر في أكثر من موقف، ويعوق الأداء. وله أنماط ظهور مقابلة لأنماط الدليل الأمريكي. والفرق الأوضح أنه يصف المظاهر ويترك تقدير كفايتها للمختص، **دون عدد محدد من الأعراض**. وفي فئات السلوك التخريبي، يكتفي التصنيف الدولي، بدل فئة مستقلة تقابل «اضطراب خلل التنظيم المزاجي التخريبي» (٤-١٠)، بأن يضيف إلى اضطراب العناد المتحدي محددًا هو «مع تهيج وغضب مزمنين». ويسمي اضطراب المسلك «اضطراب المسلك واللااجتماعية»، ويستعمل محدد «الانفعالات الاجتماعية الإيجابية المحدودة» مع هذا الاضطراب ومع العناد المتحدي معًا (World Health Organization, 2024). فقد يقرأ المعلم تقريرين عن الطالب نفسه بتسميتين مختلفتين، ومصدر الاختلاف الدليل المستعمل، والطالب واحد.

٣-١٠ من يُشخص خطأ ومن يُغفل؟

أثر العمر النسبي في الصف

يجلس في الصف الواحد أطفال قد يفصل بين أكبرهم وأصغرهم عام كامل تقريبًا. وفي سن السادسة يُعد عام كامل فرقًا كبيرًا في القدرة على الجلوس والانتباه وضبط النفس. وحين يقارن المعلم الطفل بزملائه، قد يرى في عدم نضج الأصغر اضطرابًا. ويُسمى ذلك **أثر العمر النسبي** (**Relative age effect**).

وقد درس لايتون وزملاؤه أكثر من ٤٠٠ ألف طفل أمريكي في ولايات يلتحق فيها الأطفال بالروضة إذا بلغوا الخامسة قبل الأول من سبتمبر. فوجدوا أن المولودين في أغسطس، وهم أصغر الصف، شُخصوا بالاضطراب بمعدل أعلى بوضوح من المولودين في سبتمبر، وهم أكبر الصف (Layton et al., 2018):



شكل ١٠-٣: معدل تشخيص اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة لكل عشرة آلاف طفل بحسب شهر الميلاد، في الولايات التي يكون فيها الأول من سبتمبر الموعد الفاصل للالتحاق بالمدرسة، عن لايتون وزملائه (Layton et al., 2018). ولم يظهر هذا الفرق في الولايات التي تستخدم مواعيد أخرى.

وتتكرر الظاهرة خارج الولايات المتحدة. ففي كندا تابع مورو وزملاؤه قرابة مليون طفل بين السادسة والثانية عشرة في مقاطعة كولومبيا البريطانية، حيث الموعد الفاصل نهاية ديسمبر. فكان الأولاد المولودون في ديسمبر، وهم أصغر الصف، أكثر عرضة للتشخيص بنحو ٣٠% من المولودين في يناير، وكانت البنات المولودات في ديسمبر أكثر عرضة بنحو ٧٠% (Morrow et al., 2012). وهاتان دراستان رصديتان تثبتان أن احتمال التشخيص يرتبط بالعمر النسبي، ولا تثبتان أن كل حالة زائدة تشخيص خاطئ، لكنهما ترجحان أن عدم النضج يُقرأ أحيانًا على أنه اضطراب.

وفي المملكة، يُحسب عمر الطفل للقبول في الصف الأول الابتدائي في اليوم الأول من العام الدراسي: فالحد الأدنى ست سنوات، ويُقبل من يصغر عن ذلك بما لا يزيد على تسعين يومًا. وقد اشترطت ضوابط العام ١٤٤٨هـ لقبول هؤلاء الأصغر أن يكونوا قد أتموا سنة دراسية كاملة في رياض الأطفال (وزارة التعليم، ٢٠٢٥؛ صحيفة سبق، ٢٠٢٦). فيجتمع في الصف الأول الواحد طفل لم يبلغ السادسة إلا بعد أشهر من بدء الدراسة،

وآخر يقارب السابعة، بفارق يقارب العام، وقد يزيد إذا تأخر التحاق طفل أو أعاد الصف. ولم نجد عند إعداد الكتاب دراسة سعودية منشورة عن أثر العمر النسبي في تشخيص الاضطراب، لكن لا يوجد ما يدعو إلى افتراض أن الأطفال هنا بمنأى عنه.

والمعنى العملي للمعلم: قبل أن تحيل طفلًا بسبب الحركة وضعف الانتباه، انظر إلى تاريخ ميلاده، وقارنه بأقرانه الأقرب إليه في العمر بدل الصف كله.

البنات والنمط الهادئ والمراهقون

في المقابل، تُغفل كثير من البنات، ومعهن الأولاد ذوو النمط الذي يغلب عليه ضعف الانتباه. فالمعلم يحيل غالبًا من يزعج الصف، والطفلة التي يشرد ذهنها بهدوء لا تزعج أحدًا. وقد لا تظهر صعوبتها بوضوح إلا في المرحلة المتوسطة أو الثانوية، حين يزيد حجم المواد والحاجة إلى التنظيم الذاتي، فتتراجع درجاتها ويظن الجميع أنها أهملت. وظهور الصعوبة متأخرًا لا ينفي المحك (ب)، ما دامت عدة أعراض قد وُجدت قبل الثانية عشرة ولو لم يلتفت إليها أحد. ولذلك يمد المقيّم سؤاله إلى سجلات المرحلة الابتدائية وملاحظات معلميها، إلى جانب الحاضر.

والأمر نفسه يصدق، بصورة أوضح، على المشكلات الانفعالية. فالقلق والاكتئاب يزدادان مع دخول المراهقة، ويظهران في صورة غياب، وشكاوى جسدية، وتراجع في الدرجات، وانسحاب من الأصدقاء، وهي علامات يسهل أن تُقرأ كسلًا أو «مرحلة وتمر». وسنرى ذلك في حالة لمياء (١٠-٩).

٤-١٠ الاضطرابات السلوكية والانفعالية: الصور الإكلينيكية

تشمل هذه الفئة حالات كثيرة يجمعها أن سلوك الطالب أو انفعالاته تعوق تعلمه وعلاقاته بدرجة واضحة ومستمرة. ويفيد في فهمها تقسيم المشكلات إلى نوعين: مشكلات خارجية (**Externalizing**)، ومشكلات داخلية (**Internalizing**):

المشكلات الخارجية

موجهة نحو الآخرين والبيئة، ويراها الجميع

- العدوان والشجار
- الغضب والعناد ورفض التعليمات، كما في اضطراب العناد المتحدي
- خرق القواعد وإيذاء الآخرين، كما في اضطراب المسلك
- نوبات الغضب الشديدة المتكررة، كما في اضطراب خلل التنظيم المزاجي التخريبي
- الاندفاع وفرط الحركة

المشكلات الداخلية

موجهة نحو الذات، ولا يراها إلا من ينتبه

- القلق المفرط والمخاوف
- الانسحاب والصمت، ومنه الصمت الانتقائي (**Selective mutism**)
- الحزن المستمر وفقد الاهتمام، وقد يظهر لدى الأطفال والمراهقين في صورة سرعة استثارة
- شكاوى جسدية متكررة بلا سبب طبي، كألم البطن صباح أيام المدرسة
- آثار الصدمة، كتجنب ما يذكّر بالحدث وفرط اليقظة

شكل ١٠-٤: المشكلات الخارجية والداخلية. الأولى تُحال كثيرًا لأنها تزعج، والثانية تُغفل كثيرًا لأنها لا تزعج أحدًا غير صاحبها. وقد يجتمع النوعان في الطالب الواحد.

ولا يُطلب من المعلم أن يشخص هذه الاضطرابات، لكن معرفة محكاتها المختصرة تعينه على أمرين: أن يصف ما يراه بدقة تنفع المختص، وأن يدرك أن السلوك الواحد قد تكون وراءه اضطرابات مختلفة. فالطالب الذي يرفض أداء الواجب قد يكون متحديًا، أو قلقًا من الفشل، أو مكتئبًا فقد الرغبة في كل شيء، أو لا يفهم المطلوب أصلًا. ويلخص الجدول ١٠-٢ أبرز هذه الاضطرابات كما يعرضها الدليل التشخيصي.

جدول ١٠-٢: محكات مختصرة لأبرز الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال والمراهقين في الدليل التشخيصي (بتصرف واختصار).

الاضطراب	الصورة الأساسية	المدة والعدد	ما يخص الأطفال والمراهقين
اضطراب العناد المتحدي (Oppositional defiant disorder)	نمط من المزاج الغاضب المتهيج، والجدال والتحدي، أو الرغبة في الانتقام، في ثلاث مجموعات تضم ثمانية أعراض	أربعة أعراض على الأقل، مدة ستة أشهر، مع شخص واحد على الأقل ليس من الإخوة	دون الخامسة: في أغلب الأيام؛ من الخامسة فأكثر: مرة أسبوعيًا على الأقل. والشدة بعدد البيئات: خفيف في بيئة واحدة، ومتوسط في بيئتين، وشديد في ثلاث فأكثر

الاضطراب	الصورة الأساسية	المدة والعدد	ما يخص الأطفال والمراهقين
اضطراب المسلك (Conduct disorder)	نمط متكرر ومستمر من انتهاك حقوق الآخرين أو القواعد الاجتماعية الأساسية المناسبة للعمر، في أربع مجموعات: العدوان على الناس والحيوان، وإتلاف الممتلكات، والخداع أو السرقة، والانتهاك الخطير للقواعد	ثلاثة سلوكيات على الأقل من خمسة عشر، في الأشهر الاثني عشر الأخيرة، منها واحد على الأقل في الأشهر الستة الأخيرة	نوع يبدأ في الطفولة (عرض واحد على الأقل قبل العاشرة) ونوع يبدأ في المراهقة. ومحدد **الانفعالات الاجتماعية الإيجابية المحدودة (With limited prosocial emotions)**: سمتان على الأقل من أربع، مدة اثني عشر شهرًا، في أكثر من علاقة وبيئة: غياب الندم أو الشعور بالذنب، والقسوة وقلة التعاطف، وعدم الاكتراث بالأداء، والانفعال السطحي
اضطراب خلل التنظيم المزاجي التخريبي (Disruptive mood dysregulation disorder, DMDD)	نوبات غضب شديدة متكررة، لفظية أو سلوكية، لا تتناسب مع الموقف ولا مع مستوى النمو، ومزاج متهيج أو غاضب أغلب اليوم بين النوبات، يلاحظه الآخرون	ثلاث نوبات أسبوعيًا في المتوسط، مدة اثني عشر شهرًا، دون فترة خالية تبلغ ثلاثة أشهر، في بيئتين من ثلاث وبشدة في واحدة منها	لا يُشخص أول مرة قبل السادسة ولا بعد الثامنة عشرة، وتبدأ الأعراض قبل العاشرة. ولا يُجمع مع العناد المتحدي؛ فإن تحققت محكاتهما شُخص هذا وحده
اضطرابات القلق (Anxiety disorders)	خوف أو قلق مفرط لا يتناسب مع النمو، مع تجنب وأثر في الأداء. وأشيعها في المدرسة: قلق الانفصال، والقلق المعمم، والقلق الاجتماعي، والرهاب المحدد، والصمت الانتقائي	قلق الانفصال: أربعة أسابيع على الأقل لدى الأطفال والمراهقين؛ القلق المعمم والقلق الاجتماعي: ستة أشهر عادة؛ الصمت الانتقائي: شهر على الأقل، لا يقتصر على الشهر الأول من الدراسة	في القلق المعمم يكفي لدى الأطفال عرض جسدي أو مصاحب واحد بدل ثلاثة. وفي القلق الاجتماعي يجب أن يظهر القلق في مواقف الأقران، فظهوره مع الكبار وحدهم غير كافٍ، وقد يعبر عنه الطفل بالبكاء أو نوبات الغضب أو التجمد أو التشبث أو الصمت

الاضطراب	الصورة الأساسية	المدة والعدد	ما يخص الأطفال والمراهقين
الاضطراب الاكتئابي الجسيم (Major depressive disorder)	خمسة أعراض على الأقل من تسعة، منها المزاج المكتئب أو فقد الاهتمام والمتعة، مع تغير عن الحال السابق	أسبوعان على الأقل	قد يكون المزاج لدى الأطفال والمراهقين **متهيجًا** بدل أن يكون حزينًا، وقد يظهر نقص الوزن في عدم اكتساب الوزن المتوقع. وفي الاضطراب الاكتئابي المستمر تكفي سنة واحدة لديهم بدل سنتين لدى الكبار
اضطراب ما بعد الصدمة (Posttraumatic stress disorder, PTSD)	بعد التعرض لحدث صادم: استعادة متطفلة للحدث، وتجنب لما يذكّر به، وتغيرات سلبية في الأفكار والمزاج، وفرط استثارة ويقظة	أكثر من شهر	قد تظهر الاستعادة في لعب يتكرر فيه موضوع الحدث، وفي أحلام مخيفة بلا محتوى واضح. وللأطفال في السادسة فما دونها محكات مستقلة أقل اعتمادًا على اللغة

ويلاحظ القارئ أن سرعة الاستثارة تتكرر في أكثر من صف من الجدول: في العناد المتحدي، وفي خلل التنظيم المزاجي، وفي الاكتئاب لدى المراهقين، وقد تظهر مع القلق والصدمة أيضًا. ولذلك يحتاج وصف الطالب بأنه «عصبي» إلى تفصيل: متى يغضب، وكم مرة، وما حاله بين النوبات، ومتى بدأ ذلك، وهل تغير عن حاله السابق. وهذه الأسئلة نفسها هي ما يفرق بين الاضطرابات في الجدول.

> ⚠ **حين لا ينتظر الأمر التقييم**
>
> إذا عبّر طالب، بالكلام أو الكتابة أو الرسم، عن رغبة في إيذاء نفسه أو إنهاء حياته، أو ظهرت عليه علامات إيذاء، أو أفصح عن تعرضه لإيذاء، فهذه ليست بيانات تُضاف إلى ملف التقييم، بل حالة تستدعي تصرفًا فوريًا وفق إجراءات المدرسة: إبلاغ المرشد الطلابي وقائد المدرسة في اليوم نفسه، وعدم ترك الطالب وحده، وإشراك الأسرة والجهة المختصة بحسب ما تقتضيه الإجراءات. ويأتي استكمال التقييم بعد ذلك.

٥-١٠ الفئة التربوية: الاضطراب الانفعالي

الاضطرابات في الجدول ١٠-٢ تشخيصات إكلينيكية، أما النظام التعليمي فيسأل سؤالًا آخر: هل يحتاج هذا الطالب إلى خدمات التربية الخاصة بسبب سلوكه أو انفعالاته؟ ولذلك تُجمع هذه الحالات في الأنظمة التعليمية غالبًا في فئة تربوية واسعة لها تعريفها الخاص. ففي القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (**IDEA**)، الذي أُعيد إقراره عام ٢٠٠٤ باسم «قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة»، يستحق الطالب الخدمات ضمن فئة **الاضطراب الانفعالي** (**Emotional disturbance**) إذا أظهر واحدة أو أكثر من الخصائص الخمس التالية، مدة طويلة، وبدرجة واضحة، وأثّرت سلبًا في أدائه التعليمي (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004; U.S. Department of Education, 2006, 34 CFR §300.8(c)(4)):

1. عدم قدرة على التعلم لا تفسرها عوامل عقلية أو حسية أو صحية.
2. عدم القدرة على بناء علاقات مرضية مع الأقران والمعلمين أو الحفاظ عليها.
3. أنواع من السلوك أو المشاعر غير المناسبة في الظروف العادية.
4. مزاج عام سائد من الحزن أو الاكتئاب.
5. ميل إلى ظهور أعراض جسدية أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية أو مدرسية.

ثم يضيف التعريف جملتين لهما أثر كبير في القرار: **أن الفئة تشمل الفصام**، **وأنها لا تنطبق على الطلاب «سيئي التوافق الاجتماعي» (Socially maladjusted) ما لم يثبت أن لديهم اضطرابًا انفعاليًا** وفق الخصائص السابقة، بحسب مدونة اللوائح الفيدرالية الأمريكية (34 CFR §300.8(c)(4)(ii)).

ولاحظ الشروط الثلاثة المشتركة: المدة الطويلة، والدرجة الواضحة، والأثر في التعلم. فالطالب الذي مر بأسبوعين صعبين بعد وفاة جده لا يُصنف في هذه الفئة، وإن احتاج إلى دعم. ولاحظ أيضًا أن الفئة التربوية لا تطابق التشخيص الإكلينيكي: فقد يُشخص طالب بالقلق ولا يبلغ أثره في تعلمه حدًا يؤهله للفئة، وقد يتأهل طالب للفئة بخصائص واضحة موثقة قبل أن يكتمل تشخيص إكلينيكي بعينه.

للمتخصص: الجدل حول استبعاد «سوء التوافق الاجتماعي»

لا تعرّف اللوائح الأمريكية مصطلح «سوء التوافق الاجتماعي»، فتفاوتت الولايات والمناطق التعليمية في تفسيره. فبعضها يقرنه باضطراب المسلك أو بالجنوح، ويرى فيه سلوكًا «مقصودًا» يعرف صاحبه القواعد ويخالفها باختياره، في مقابل اضطراب «لا إرادي» يستحق الخدمة. وهذا التمييز موضع نقد واسع في أدبيات التقييم السلوكي (Merrell, 2008)، لأسباب منها:

- **غياب محك قابل للقياس:** لا توجد أداة مقننة تفصل «سوء التوافق» عن «الاضطراب الانفعالي»، فيصبح القرار رهنًا بتقدير الفريق.
- **التداخل الفعلي:** كثير من الطلاب ذوي المشكلات الخارجية لديهم أيضًا قلق أو اكتئاب أو آثار صدمة أو اضطراب ضعف الانتباه، فالفصل بين النوعين في الطالب الواحد مصطنع غالبًا.
- **أثر الاستبعاد:** قد يُحرم من الخدمات الطلاب الأكثر عرضة للتسرب والعقوبات المدرسية، مع أن حاجتهم إلى الدعم المنظم أوضح.
- **خطر التحيز:** حين يغيب المحك، قد تتأثر تسمية «سوء التوافق» بخلفية الطالب وسمعته أكثر من تأثرها بالأدلة (انظر الفصل الرابع عشر).

وفي المقابل، يرى المدافعون عن الاستبعاد أن الفئة وُضعت لطلاب يعوق اضطرابهم الانفعالي تعلمهم، وأن إدراج كل مخالفة سلوكية فيها يفرغها من معناها. والموقف العملي الذي يتبناه هذا الكتاب: ألا يُستعمل الاستبعاد إلا بعد تقييم شامل يبحث صراحة عن الخصائص الخمس، وأن يُكتب في التقرير الدليل الذي بُني عليه.

وأما التنظيم السعودي، فيعد «الاضطرابات السلوكية والانفعالية» فئة مستقلة من فئات التربية الخاصة، إلى جانب «اضطرابات تشتت الانتباه وفرط الحركة» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). ويُعرض في ١٠-١١ ما وجدناه من نصوصه وما لم نجده.

٦-١٠ علامات تستحق الانتباه

العلامات التالية منبّهات، وقيمتها في أن يوثقها المعلم ويناقشها مع المرشد الطلابي أو فريق الدعم، ولا سيما إذا استمرت، أو ظهرت في أكثر من موقف، أو مثلت تغيرًا واضحًا عن حال الطالب السابق.

جدول ١٠-٣: علامات تستحق الانتباه بحسب المرحلة الدراسية.

المرحلة	في الانتباه والنشاط	في السلوك الخارجي	في الانفعال (الداخلي)
رياض الأطفال والصفوف الأولى	حركة لا تهدأ تفوق أقرانه الأقرب إليه في العمر، وصعوبة شديدة في انتظار الدور، وحوادث متكررة بسبب الاندفاع	نوبات غضب أشد وأطول بكثير مما يُتوقع للعمر، وعدوان متكرر على الأقران	بكاء شديد عند الانفصال يستمر أسابيع، وصمت تام في المدرسة مع كلام طبيعي في البيت، وشكاوى جسدية صباحية متكررة
الصفوف العليا من الابتدائية	واجبات لا تكتمل رغم الفهم، وأخطاء إهمال متكررة، وأدوات ضائعة باستمرار	جدال مستمر مع الكبار، ورفض للتعليمات يتكرر مع أكثر من معلم، وكذب أو أخذ أشياء الآخرين	خوف مفرط من الخطأ أو الاختبارات، وتجنب للمشاركة، وانسحاب من اللعب، وحزن أو تهيج يستمر أسابيع
المرحلتان المتوسطة والثانوية	تراجع مفاجئ حين تكثر المواد، وعجز عن التخطيط للمشروعات والمواعيد، ومن ضعف الانتباه الهادئ ما لم يُلحظ من قبل	غياب بلا عذر، وخرق خطير للقواعد، وعدوان، ومصاحبة رفاق يخالفون القواعد، وتهيج حاد متكرر	غياب متزايد، وتراجع في الدرجات، وانسحاب من الأصدقاء، وتغير في النوم أو الأكل، وتعبير عن اليأس أو عدم القيمة (وانظر المربع التحذيري في ١٠-٤)

٧-١٠ مسار القرار

١ الملاحظة الموثقة

تسجيل السلوك بتعريف إجرائي، أي بوصف يمكن ملاحظته وعدّه، في مواقف مختلفة، مع ما قبله وما بعده. والنظر في عمر الطالب النسبي في صفه، وفي أي تغير حديث في حياته.

↓

٢ فحص الحواس، والمسح، والدعم الصفي

التحقق من سلامة السمع والبصر شرطًا قبل أي أداة تشخيصية. ثم مسح سلوكي شامل يلتقط المشكلات الخارجية والداخلية معًا، أو مقياس مسح واسع كاستبانة القوة والصعوبات. ومعهما تعديلات في البيئة والتدريس وإدارة السلوك، مع متابعة أثرها.

↓ استمرار رغم الدعم: إحالة

٣ استبعاد الأسباب الأخرى

السؤال عن النوم والصحة، وتقييم التحصيل لاستبعاد صعوبة التعلم، والسؤال عن ظروف الأسرة والتغيرات الأخيرة والأحداث الصادمة. وتبدأ الإحالة الرسمية بموافقة ولي الأمر الخطية.

↓

٤ التقييم الشامل متعدد المقدّرين

مقاييس تقدير من الأسرة ومعلمين اثنين إن أمكن، ومن الطالب نفسه إذا كان في سن تسمح بذلك، ومقابلة للتاريخ النمائي، وملاحظة مباشرة، وتقييم وظيفي للسلوك (**Functional Behavioral Assessment, FBA**) عند الحاجة إلى معرفة الوظيفة التي يؤديها السلوك.

↓

هل تتحقق المحكات في بيئتين، مع الأثر، وبلا تفسير أفضل؟

نعم ↓

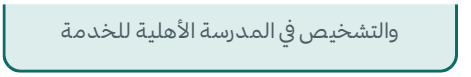
التشخيص، ثم قرار الأهلية

يصدر التشخيص مختص صحي مرخص مع تحديد النمط والشدة، ويقرر فريق القياس

لا ↓

لا تشخيص الآن

معالجة السبب الأرجح، والمتابعة



شكل ١٠-٥: مسار القرار في اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة والاضطرابات السلوكية والانفعالية. فحص السمع والبصر يأتي في الخطوة الثانية قبل أي أداة تشخيصية، والخطوة الثالثة تسبق التقييم الشامل عمدًا، لأن أعراض ضعف الانتباه والسلوك الصعب لها أسباب كثيرة.

المسح السلوكي الشامل

تنتظر المدرسة غالبًا أن يلفت الطالب نظر معلمه، وهذا يعني أن من لا يزعج أحدًا قد لا يُرى أبدًا. ولذلك تتجه المدارس التي تعمل بنظام الدعم متعدد المستويات إلى **المسح السلوكي الشامل** (**Universal behavior screening**): يقدّر المعلم طلاب صفه جميعًا، المحالين وغيرهم، بأداة قصيرة مرتين أو ثلاثًا في العام، كما يُفعل في القراءة. ويعرض الجدول ١٠-٤ ثلاثة أمثلة معروفة.

جدول ١٠-٤: أمثلة على أنظمة المسح السلوكي الشامل في المدارس.

النظام	طريقته	ما يلتقطه
مقياس مسح خطر الطالب (Student Risk Screening Scale, SRSS) وصيغته الموسعة للمشكلات الداخلية (SRSS-IE)	يقدّر المعلم كل طالب في قائمة واحدة ببنود قليلة على سلم قصير، في جلسة واحدة للصف كله	الصيغة الأصلية للمشكلات الخارجية، والموسعة تضيف بنودًا للمشكلات الداخلية
نظام المسح السلوكي والانفعالي (Behavioral and Emotional Screening System, BESS)	نماذج قصيرة للمعلم والوالدين والطالب، ضمن منظومة نظام تقييم السلوك للأطفال (Reynolds & Kamphaus, 2015)	مستوى خطر عام (عادي، أو مرتفع، أو مرتفع جدًا) يشمل المشكلات الخارجية والداخلية
المسح المنظم للاضطرابات السلوكية (Systematic Screening for Behavior Disorders, SSBD)	بوابات متتابعة: يرتب المعلم طلابه على قائمتي المشكلات الخارجية والداخلية، ثم يقدّر الأعلى ترتيبًا بقوائم أدق، ثم تأتي في صيغته الأصلية ملاحظة مباشرة في الصف والفناء	النوعين معًا، وقد صُمم أصلًا كي لا تضيع المشكلات الداخلية

ولهذه الأنظمة شرطان كي تنفع. الأول: أن يسبقها ما يلزم من إعلام الأسر بحسب إجراءات المدرسة، وأن تُحفظ نتائجها سرية. والثاني: أن يكون لدى المدرسة ما تقدمه لمن يلتقطهم المسح، كمجموعات دعم المهارات الاجتماعية أو إدارة القلق، ومتابعة مع المرشد الطلابي. فالمسح الذي يكشف طلابًا ثم يتركهم بلا دعم يفقد غايته. ونتيجة المسح تحدد من يحتاج إلى نظرة أقرب، ويُبنى القرار على ما يتلوها من تقييم. ولا نعرف عند إعداد الكتاب نسخة عربية مقننة منشورة من هذه الأنظمة الثلاثة.

للمعلم: حدود دورك

أنت مصدر أساسي لمعلومات البيئة المدرسية، ولن يكتمل التقييم دون تقديرك. لكن لا تقل للأسرة إن ابنها «لديه فرط حركة» أو إن ابنتها «مكتئبة»، ولا تقترح دواءً. فالتشخيص والعلاج من صلاحية المختص الصحي المرخص، وقرار الأهلية للخدمة من صلاحية فريق القياس والتشخيص في المدرسة. صف ما تراه، وقدم الدعم في الصف، وأحل وفق الإجراءات.

٨-١٠ بطاقات المقاييس

مسح واسع

يلتقط المشكلات الخارجية والداخلية معًا، ويبين نقاط القوة.

SDQ

مقاييس تقدير

تقيس أعراض الاضطراب أو طيفًا واسعًا من المشكلات من مقدّرين متعددين.

Vanderbilt · Conners 4 · ASEBA · RCADS

مقاييس محوسبة

مهام انتباه على الحاسب، تُستخدم مكملة فقط.

CPT

تتبع البطاقات قالبًا واحدًا: فكرة الأداة، وشكلها الفعلي، ومشهد من تطبيقها، ثم جدول بمعلوماتها الأساسية، ثم كيف تُفسَّر نتيجتها، ثم حدودها. وحيث لم نتحقق من رقم في الدليل الفني نفسه كتبنا «في الدليل الفني» أو «في الدراسات المنشورة»، ولم ننقل أرقامًا من مصادر ثانوية؛ وعلى الفاحص أن يقرأ هذه القيم من مصادرها قبل الاعتماد على الأداة (انظر الفصل الثاني). ولا ينشر هذا الكتاب بنود أي مقياس، والرسوم التي تمثل الاستمارات توضيحية لشكل الورقة فقط.

للمتخصص: لماذا يختلف المقدِّرون؟

جمع تحليل بعدي شهير نتائج عشرات الدراسات عن اتفاق المقدِّرين على مشكلات الأطفال السلوكية والانفعالية. فكان متوسط الارتباط بين من يرون الطفل في سياق واحد، كالوالدين، نحو ٠٫٦٠، وبين من يرونه في سياقين مختلفين، كالوالد والمعلم، نحو ٠٫٢٨، وبين تقدير الطفل لنفسه وتقديرات غيره نحو ٠٫٢٢ (Achenbach et al., 1987). وخلصت مراجعة لاحقة واسعة إلى أن هذا التباين معلومة في ذاته، وحساب المتوسط للتخلص منه يهدرها: فهو يخبرنا أين يظهر السلوك ومع من، ويكشف عن مشكلات لا يراها إلا صاحبها (De Los Reyes et al., 2015). والقاعدة العملية: في المشكلات الخارجية يكون المعلم والوالدان مصدرين قويين، وفي المشكلات الداخلية لدى المراهقين خاصة يكون تقرير الطالب عن نفسه ضروريًا، لأن القلق والحزن قد لا يراهما أحد.

SDQ استبانة القوة والصعوبات

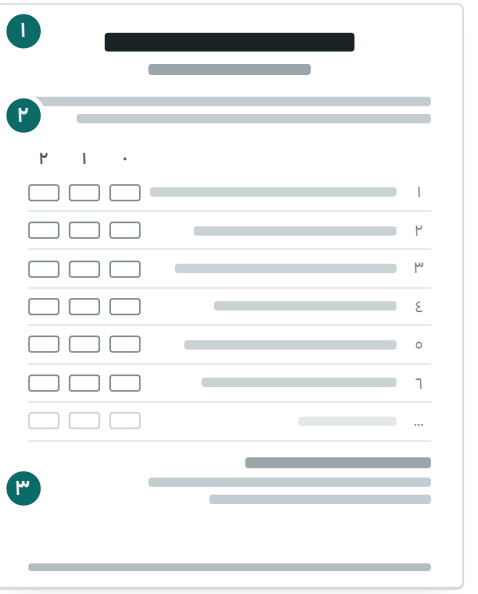
مسح واسع

فكرتها

أداة قصيرة يجيب عنها من يعرف الطالب، تمسح في دقائق أبرز المشكلات السلوكية والانفعالية، وتقيس معها جانبًا إيجابيًا، فتصلح للمسح في المدرسة والعيادة معًا (Goodman, 1997).

شكلها الفعلي

صفحة واحدة من ٢٥ عبارة، موزعة بالتساوي على خمسة مقاييس فرعية: المشكلات الانفعالية، ومشكلات المسلك، وفرط الحركة وضعف الانتباه، ومشكلات العلاقة بالأقران، والسلوك الاجتماعي الإيجابي. ويختار المجيب لكل عبارة واحدًا من ثلاثة: «غير صحيح» أو «صحيح إلى حد ما» أو «صحيح تمامًا». ولها نماذج للوالدين وللمعلم، ونموذج للتقدير الذاتي من سن ١١، وملحق اختياري يسأل عن أثر الصعوبات في حياة الطالب.



١ بيانات الطالب ومن يجيب عنه، وتعليمات قصيرة: أجب بحسب سلوك الطالب في الأشهر الستة الأخيرة.

٢ خمس وعشرون عبارة تتناوب فيها المقاييس الخمسة، وأمام كل منها ثلاث خانات تُصحح ٠ وا و٢، ويُعكس التصحيح في العبارات الإيجابية.

٣ ملحق الأثر: هل للصعوبات أثر في البيت والدراسة والعلاقات؟ وكم يدوم؟

شكل ١٠-٦: رسم توضيحي لتخطيط ورقة استبانة القوة والصعوبات. السطور الرمادية لا تمثل العبارات الحقيقية. ويُنزَّل النموذج الأصلي بلغاته من الموقع الرسمي للأداة (https://www.sdqinfo.org).

مشهد من التطبيق

في بداية الفصل الدراسي، تعبئ معلمة الصف السادس الاستبانة لطالبة محالة من زميلتها في مادة أخرى. تستغرق خمس دقائق، وتلاحظ أنها لم تكن لتنتبه إلى عبارات الخوف والشكاوى الجسدية لولا أنها سُئلت عنها. ويُرسل نموذج الوالدين إلى الأم مع خطاب يشرح الغرض، وتعبئ الطالبة نفسها النموذج الذاتي مع المرشدة الطلابية. وتجمع المرشدة النماذج الثلاثة وتقارن المقاييس الفرعية بينها.

جدول ١٠-٥: بيانات استبانة القوة والصعوبات (SDQ).

الغرض	مسح واسع للمشكلات السلوكية والانفعالية، مع قياس للسلوك الاجتماعي الإيجابي
الأعمار	نماذج للوالدين والمعلم من سنتين إلى ١٧ سنة بصيغ عمرية، ونموذج ذاتي من ١١ إلى ١٧ سنة
الإصدار وسنته	الصيغة الأصلية ١٩٩٧، مع صيغ وملاحق لاحقة
الناشر	مؤلف الأداة عبر موقعها الرسمي، وهي مجانية للاستخدام غير التجاري بالنسخة الورقية

مستوى التأهيل	يجيب عنها الوالدان والمعلم والطالب، ويفسرها مختص مدرب
المدة	نحو ٥ دقائق
نوع الدرجات	درجة لكل مقياس فرعي (٠ إلى ١٠)، ودرجة كلية للصعوبات (٠ إلى ٤٠) تجمع المقاييس الأربعة للمشكلات، ودرجة للأثر
نقاط القطع	نطاقات مشتقة من المعايير الأصلية، حُددت في الأصل بحيث يقع نحو ٨٠% من العينة في النطاق العادي، ونحو ١٠% في الحدي، ونحو ١٠% في المرتفع
الثبات	في الدراسات المنشورة
دقة التصنيف	في الدراسات المنشورة، وتختلف باختلاف المجتمع والمقدِّر
سنة جمع المعايير	المعايير الأصلية بريطانية، ولبعض البلدان معايير خاصة
النسخة العربية	نعم. تتوافر ترجمة عربية على الموقع الرسمي، ودُرس صدقها على أطفال يمنيين من ٥ إلى ١٢ سنة في عينة عيادية (٨٧ طفلًا) وأخرى مجتمعية (١٠٠ طفل)، فميزت الاستبانة جيدًا بين العينتين (Alyahri & Goodman, 2006). ولا نعرف معايير سعودية منشورة لها عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتيجة؟

تُقرأ المقاييس الفرعية قبل الدرجة الكلية، لأن الدرجة الكلية نفسها قد تنتج عن مشكلات خارجية عند طالب وداخلية عند آخر. ثم تُقارن النماذج: فارتفاع المشكلات الانفعالية في نموذج الطالب وحده، مع انخفاضها في نموذجي المعلم والوالدين، قد يعني أن ما يعانيه خفي عمّن حوله، أكثر مما يعني أنه يبالغ. ودرجة السلوك الاجتماعي الإيجابي المرتفعة تذكّر بأن للطالب جوانب قوة إلى جانب مشكلاته، وتفيد في بناء خطة الدعم على نقاط قوته.

حدودها

هي أداة مسح، فالنطاق المرتفع يعني الحاجة إلى تقييم أدق. وخمس عبارات لكل مقياس لا تكفي لتمييز اضطرابات بعينها، كالقلق من الاكتئاب. والنطاقات مشتقة من معايير بريطانية، فيُتعامل معها بحذر مع الطلاب العرب ما لم تتوافر معايير محلية.

Vanderbilt مقاييس فاندربلت لتقدير اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة

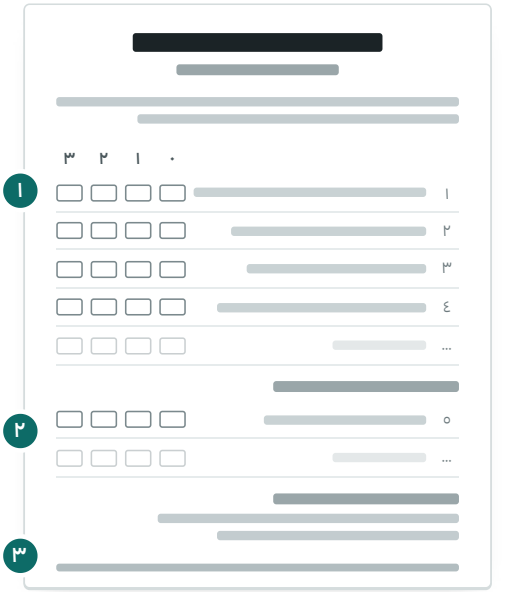
مقياس تقدير

فكرتها

ترجمة محكات الدليل التشخيصي إلى استمارة يعبئها الوالدان والمعلم، فيُعد الطبيب أو الأخصائي الأعراض من مصدرين بدل الاعتماد على انطباع عام، ويمسح معها أبرز الاضطرابات المصاحبة (Wolraich et al., 2003).

شكلها الفعلي

نموذجان: للوالدين وللمعلم. في القسم الأول الأعراض الثمانية عشر للاضطراب بصياغة قريبة من الدليل، يُقدّر كل منها على سلم رباعي من «أبدًا» إلى «كثيرًا جدًا». ثم بنود مسح للعناد المتحدي، ولاضطراب المسلك في نموذج الوالدين، وللقلق والاكتئاب. وفي القسم الأخير بنود للأداء في القراءة والرياضيات والكتابة والعلاقات والالتزام بالتعليمات، يُقدّر كل منها على سلم خماسي من «ممتاز» إلى «مشكلة».



١ الأعراض الثمانية عشر: تسعة لضعف الانتباه ثم تسعة لفرط الحركة والاندفاع، بسلم من صفر (أبدًا) إلى ثلاثة (كثيرًا جدًا).

٢ بنود المسح للاضطرابات المصاحبة، بالسلم نفسه.

٣ بنود الأداء بسلم خماسي، وهي التي يُستدل منها على المحك (د).

شكل ١٠-٧: رسم توضيحي لتخطيط نموذج المعلم في مقاييس فاندربلت. السطور الرمادية لا تمثل البنود الحقيقية.

مشهد من التطبيق

تسلّم عيادة الأطفال أم فيصل نموذج الوالدين، ونموذج المعلم في ظرف مغلق لتوصله إلى المدرسة. تعبئ المعلمة نموذجها مستندة إلى ملاحظاتها المكتوبة عن الأسبوعين الماضيين، إلى جانب ذاكرتها. وحين يعود النموذجان، يعد الطبيب في كل منهما البنود المقدرة بـ«كثيرًا» أو «كثيرًا جدًا»، ثم ينظر في بنود الأداء، ثم في بنود المسح للاضطرابات المصاحبة (انظر الشكل ١٠-٨).

جدول ١٠-٦: بيانات مقاييس فاندربلت.

الغرض	تقدير أعراض اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة والأداء، ومسح الاضطرابات المصاحبة، ومتابعة الاستجابة للعلاج
الأعمار	المرحلة الابتدائية أساسًا (نحو ٦ إلى ١٢ سنة)، وشملت الدراسة السعودية أطفالًا من ٥ إلى ١٢ سنة
الإصدار وسنته	نموذجا الوالدين والمعلم، مع نماذج للمتابعة
الناشر	متاحة للاستخدام الإكلينيكي ضمن أدوات إرشادية منشورة لأطباء الأطفال
مستوى التأهيل	يجيب عنها الوالدان والمعلم، ويفسرها طبيب أو أخصائي مؤهل
المدة	نحو ١٠ دقائق
نوع الدرجات	عدد الأعراض الحاضرة في كل قائمة، ومجموع الدرجات، وعدد بنود الأداء المقدرة بمشكلة
نقاط القطع	ستة أعراض حاضرة في قائمة، مع قصور في بند أداء واحد على الأقل، تطابقًا مع محكات الدليل
الثبات	في الدراسات المنشورة، ومنها الدراسة السعودية
دقة التصنيف	في الدراسات المنشورة
سنة جمع المعايير	تعتمد على عد الأعراض، دون معايير عمرية
النسخة العربية	نعم. دُرست نسخة عربية (**VADRS-A**) بنموذجي الوالدين والمعلم على ١٨١٢ مشاركًا في المملكة (٥٠٤ من الوالدين و١٣٠٨ من المعلمين) لأطفال من ٥ إلى ١٢ سنة، بإشراف الجمعية السعودية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Alqahtani et al., 2024)

كيف تُفسَّر النتيجة؟

تُعد البنود المقدرة بـ«كثيرًا» أو «كثيرًا جدًا» عرضًا حاضرًا. ثم يُحسب عدد الأعراض الحاضرة في كل قائمة، ويُقارن بمحك الستة، ويُشترط وجود قصور في قسم الأداء. ثم يُقارن النموذجان: هل تظهر عدة أعراض في البيئتين؟ فالمقياس يترجم محكات الدليل إلى استمارة، لكن الحكم يبقى للمختص بعد جمعه مع التاريخ النمائي والملاحظة وبقية الأدلة. وتوصي الإرشادات الطبية بجمع مثل هذه المقاييس من الأسرة والمعلم معًا (Wolraich et al., 2019).

حدودها

عد الأعراض لا يستبعد التفسيرات الأخرى، فالطالب القلق أو المحروم من النوم قد يستوفي العدد. ولا تقارن الطالب بمعايير عمرية، فتبقى مسألة «عدم التناسب مع مستوى النمو» لتقدير المختص، وهذا مهم مع أصغر طلاب الصف. وبنود المسح للاضطرابات المصاحبة قليلة، فوظيفتها التنبيه وحده.

Conners 4 مقاييس كونرز، الإصدار الرابع

مقياس تقدير

فكرته

مقياس تقدير مقنن تفصيلي لأعراض الاضطراب والمشكلات المصاحبة وأثرها في الأداء، يقارن الطالب بأقرانه في العمر والجنس بدرجات معيارية، بدل الاكتفاء بعد الأعراض (Conners, 2022).

شكله الفعلي

نماذج للوالدين والمعلم والتقدير الذاتي، بصيغة كاملة وصيغ مختصرة، تُعبأ على الورق أو إلكترونيًا. ويضم إلى جانب مقاييس الأعراض مقاييس للأثر في الدراسة والعلاقات والبيت، ومؤشرات لصدق الإجابة، كالمبالغة في رسم صورة سلبية أو إيجابية، أو عدم الاتساق بين الإجابات.

مشهد من التطبيق

طالب في الصف الثاني المتوسط يُقيَّم لاحتمال النمط الهادئ. يعبئ النموذج الذاتي إلكترونيًا في غرفة هادئة، ويعبئ معلما الرياضيات واللغة العربية نموذج المعلم كل على حدة، وتعبئ الأم نموذج الوالدين. ويبدأ الأخصائي بمؤشرات صدق الإجابة قبل النظر في أي درجة.

جدول ١٠-٧: بيانات مقاييس كونرز، الإصدار الرابع (Conners 4).

الغرض	تقييم تفصيلي لأعراض اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة والمشكلات المصاحبة وأثرها، ومتابعة التدخل

الأعمار	٦ إلى ١٨ سنة لنموذجي الوالدين والمعلم، ونموذج ذاتي للأكبر سنًا
الإصدار وسنته	الرابع، ٢٠٢٢
الناشر	Multi-Health Systems (MHS)
مستوى التأهيل	مختص مدرب على تفسير مقاييس التقدير المقننة، وفق شروط الناشر
المدة	تختلف بين الصيغة الكاملة والمختصرة
نوع الدرجات	درجات تائية (متوسطها ٥٠ وانحرافها المعياري ١٠) لكل مقياس، ورتب مئينية، أي النسبة المئوية من أقرانه في عينة التقنين الذين حصلوا على درجة أقل من درجته؛ فالرتبة ٨٤ تعني أن درجته أعلى من درجات ٨٤% منهم
نقاط القطع	نطاقات وصفية للدرجات التائية يحددها الدليل الفني، وكلما ارتفعت الدرجة فوق ٦٥ تقريبًا زاد الاهتمام بالمشكلة
الثبات	في الدليل الفني
دقة التصنيف	في الدليل الفني
سنة جمع المعايير	في الدليل الفني
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتيجة؟

الدرجة الأعلى في هذا المقياس تعني مشكلات أكثر، فالدرجة ٧٠ مثلًا تبعد انحرافين معياريين فوق متوسط أقران الطالب في العمر والجنس (انظر الفصل الثاني). وتُقرأ مؤشرات صدق الإجابة أولًا، ثم تُقارن المقاييس بين المقدّرين، ثم تُربط الأعراض بمقاييس الأثر: فالدرجة المرتفعة في الأعراض مع أثر ضئيل لا تكفي للمحك (د).

حدوده

معاييره أمريكية، ولا نعرف معايير عربية له، فمقارنة الطالب العربي بها مقارنة بمجتمع آخر. وهو تقدير يعتمد على رؤية المقدّر، فيتأثر بتوقعاته وعلاقته بالطالب.

ASEBA نظام أخنباخ للتقييم القائم على الأدلة

مقياس تقدير واسع

التجريبية: قائمة سلوك الطفل ونموذجا المعلم والتقرير الذاتي

فكرته

بدل أن يبدأ من اضطراب بعينه، يمسح هذا النظام طيفًا واسعًا من المشكلات السلوكية والانفعالية، ويجمعها في متلازمات اشتُقت إحصائيًا من بيانات آلاف الأطفال، ثم في بعدين كبيرين: المشكلات الداخلية والمشكلات الخارجية. ويقدم الصيغة نفسها تقريبًا للوالدين والمعلم والطالب، فيسهل المقارنة بينهم (Achenbach & Rescorla, 2001).

شكله الفعلي

ثلاثة نماذج للأعمار المدرسية: **قائمة سلوك الطفل (Child Behavior Checklist, CBCL)** للوالدين، و**نموذج تقدير المعلم (Teacher's Report Form, TRF)**، و**التقرير الذاتي للشباب (Youth Self-Report, YSR)**. في كل منها قسم للكفاءات والأداء، ثم أكثر من مئة عبارة عن المشكلات يُجاب عن كل منها بصفر (لا ينطبق) أو ١ (ينطبق أحيانًا أو إلى حد ما) أو ٢ (ينطبق كثيرًا أو دائمًا)، مع أسئلة مفتوحة يصف فيها المجيب ما يقلقه.

مشهد من التطبيق

في تقييم لمياء (الحالة الرابعة)، تعبئ الأم قائمة سلوك الطفل، ويعبئ معلمان نموذج المعلم، وتعبئ لمياء التقرير الذاتي مع الأخصائية. ويُصحح النظام إلكترونيًا، فيخرج ملف واحد تتجاور فيه المتلازمات الثماني من المصادر الثلاثة.

جدول ١٠-٨: بيانات نظام أخنباخ للأعمار المدرسية (ASEBA).

الغرض	تقدير واسع للمشكلات السلوكية والانفعالية والكفاءات، والمقارنة بين المقدِّرين
الأعمار	٦ إلى ١٨ سنة لنموذجي الوالدين والمعلم، و١١ إلى ١٨ سنة للتقرير الذاتي، ولما قبل المدرسة نماذج أخرى
الإصدار وسنته	نماذج الأعمار المدرسية ودليلها، ٢٠٠١
الناشر	ASEBA، جامعة فيرمونت

مستوى التأهيل	يجيب عنه الوالدان والمعلم والطالب، ويفسره مختص مدرب على مقاييس التقدير المقننة
المدة	نحو ١٥ إلى ٢٠ دقيقة للنموذج
نوع الدرجات	درجات تائية لثماني متلازمات (القلق والاكتئاب، والانسحاب والاكتئاب، والشكاوى الجسدية، والمشكلات الاجتماعية، ومشكلات التفكير، ومشكلات الانتباه، وخرق القواعد، والسلوك العدواني)، وللمشكلات الداخلية والخارجية والكلية، ولمقاييس موجهة بفئات الدليل التشخيصي
نقاط القطع	للمتلازمات: ٦٥ إلى ٦٩ نطاق حدي، و٧٠ فأكثر نطاق إكلينيكي. وللمشكلات الداخلية والخارجية والكلية: ٦٠ إلى ٦٣ حدي، و٦٤ فأكثر إكلينيكي
الثبات	في الدليل الفني
دقة التصنيف	في الدليل الفني
سنة جمع المعايير	في الدليل الفني (الإصدار المعتمد هنا صدر عام ٢٠٠١)، وللنظام معايير متعددة الثقافات يحددها الناشر
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة بمعايير محلية منشورة عند إعداد الكتاب، ويُسأل الناشر عن الترجمات المرخصة

كيف تُفسَّر النتيجة؟

يُقرأ الملف من العام إلى الخاص: المشكلات الكلية، ثم الداخلية والخارجية، ثم المتلازمات التي ترفعهما. ثم يُقارن بين المقدِّرين كما في المربع السابق. فارتفاع «الانسحاب والاكتئاب» و«الشكاوى الجسدية» في التقرير الذاتي ونموذج الوالدين، مع ارتفاع أقل في نموذج المعلم، صورة مألوفة في المشكلات الداخلية لدى المراهقين. وبديله الأشهر **نظام تقييم السلوك للأطفال**، الإصدار الثالث (**BASC-3**)، ويقدم نماذج مماثلة للوالدين والمعلم والطالب، ويتصل به نظام المسح السلوكي والانفعالي المذكور في ١٠-٧ (Reynolds & Kamphaus, 2015).

حدوده

المتلازمات أبعاد وصفية، فارتفاع «مشكلات الانتباه» يستدعي تقييمًا لاضطراب ضعف الانتباه قبل أي حكم به. وطوله يثقل على بعض الأسر، وقد يتأثر بمستوى القراءة لدى المجيب. ومعاييره غير محلية، فتُقرأ درجاته بحذر مع الطلاب العرب.

RCADS مقياس القلق والاكتئاب المعدل للأطفال

المشكلات الداخلية

فكرته

المقاييس الواسعة تنبه إلى وجود مشكلات داخلية، لكنها لا تميز بدقة بين أنواع القلق والاكتئاب. وهذا ما يقدمه هذا المقياس: مقاييس فرعية تقابل أشيع اضطرابات القلق والاكتئاب في الدليل التشخيصي، يجيب عنها الطالب نفسه، ومعه نموذج للوالدين (Chorpita et al., 2000).

شكله الفعلي

٤٧ عبارة قصيرة يجيب عنها الطالب على سلم رباعي: «أبدًا» و«أحيانًا» و«غالبًا» و«دائمًا»، وتتوزع على ستة مقاييس فرعية: قلق الانفصال، والقلق الاجتماعي، والقلق المعمم، واضطراب الهلع، والوسواس القهري، والاكتئاب الجسيم، إضافة إلى درجة كلية للقلق ودرجة كلية للمشكلات الداخلية. وتوجد مقاييس أخرى للغرض نفسه، منها مقياس المسح لاضطرابات القلق المرتبطة بالانفعال (**SCARED**) ومقياس الاكتئاب لدى الأطفال (**CDI-2**).

مشهد من التطبيق

تجلس الأخصائية مع طالبة في الصف الثاني المتوسط، وتشرح لها أن الإجابات ليست صحيحة أو خاطئة، وأنها تصف كيف تشعر عادة. تقرأ الطالبة العبارات بنفسها، وتتوقف عند عبارة لا تفهم كلمة فيها، فتشرح الأخصائية الكلمة دون أن توحي بإجابة. وبعد التصحيح تسأل الأخصائية عن العبارات المرتفعة: «ذكرتِ أنك غالبًا لا تستطيعين النوم. حدثيني عن ذلك.»

جدول ١٠-٩: بيانات مقياس القلق والاكتئاب المعدل للأطفال (RCADS).

الغرض	تقدير أعراض أشيع اضطرابات القلق والاكتئاب، والمسح داخل عينات محالة، ومتابعة التدخل
الأعمار	طلاب الصفوف من الثالث إلى الثاني عشر تقريبًا
الإصدار وسنته	الصيغة المعدلة، ٢٠٠٠، مع نموذج للوالدين وصيغة مختصرة لاحقة
الناشر	متاح مجانًا من مطوريه للاستخدام غير التجاري
مستوى التأهيل	يجيب عنه الطالب والوالدان، ويفسره مختص مدرب
المدة	نحو ١٠ إلى ١٥ دقيقة

نوع الدرجات	درجات خام، ودرجات تائية بحسب الصف والجنس للمقاييس الفرعية والكلية
نقاط القطع	يُستعمل عادة ٦٥ حدًا للنطاق الحدي و٧٠ للنطاق الإكلينيكي في الدرجات التائية، وفق إرشادات مطوريه
الثبات	في الدراسات المنشورة
دقة التصنيف	في الدراسات المنشورة
سنة جمع المعايير	في إرشادات مطوريه؛ والمعايير الأصلية أمريكية
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتيجة؟

تُقرأ المقاييس الفرعية بعضها مقابل بعض: فارتفاع الاكتئاب وحده يختلف عن ارتفاع القلق المعمم والاجتماعي معًا. ثم تُقارن بنموذج الوالدين. وأهم ما يفعله المختص بعد التصحيح أن يعود إلى العبارات المرتفعة ويسأل عنها، فالمقياس يوجه المقابلة ولا يغني عنها.

حدوده

يعتمد على قدرة الطالب على القراءة وعلى فهم مشاعره والتعبير عنها، وقد يقلل بعض الطلاب من أعراضهم خوفًا من الوصمة. ولا يسأل عن كل ما يلزم للتشخيص، كالمدة والأثر وسلامة الطالب. ومعاييره غير محلية.

CPT اختبارات الأداء المستمر المحوسبة

مكمل فقط

فكرتها

قياس الانتباه المستمر والاندفاع بمهمة محوسبة مملة عمدًا، تسجل الاستجابات بدقة الأجزاء من الثانية، بدل الاعتماد على تقدير الآخرين.

شكلها الفعلي

في اختبارات الأداء المستمر (**Continuous Performance Tests, CPT**) يجلس الطالب أمام الحاسب ربع ساعة تقريبًا، ويُطلب منه أن يضغط زرًا حين يظهر حرف معين أو شكل معين، ويمتنع حين يظهر غيره، أو العكس بحسب الاختبار.

مشهد من التطبيق

يجلس الطالب في غرفة هادئة، ويجرب المهمة دقيقة واحدة للتدريب، ثم يبدأ الاختبار. يخرج الفاحص أو يجلس خلفه بحسب تعليمات الاختبار، ويسجل ما يلاحظه من تململ أو كلام أو تعب في أثناء المهمة.

جدول ١٠-١٠: بيانات اختبارات الأداء المستمر المحوسبة (CPT).

الغرض	قياس مكمل للانتباه المستمر والاندفاع، لا يُبنى عليه التشخيص وحده
الأعمار	تختلف بحسب الاختبار، وأغلبها من سن المدرسة
الإصدار وسنته	عائلة من الاختبارات التجارية، لكل منها إصداره
الناشر	يختلف بحسب الاختبار
مستوى التأهيل	فاحص مدرب، ويفسره مختص مؤهل، وفق شروط الناشر
المدة	نحو ١٥ دقيقة غالبًا
نوع الدرجات	درجات معيارية أو تائية لأخطاء الإغفال، وأخطاء الاستجابة الخاطئة، وزمن الاستجابة وتذبذبه
نقاط القطع	بحسب دليل كل اختبار
الثبات	في الدليل الفني لكل اختبار
دقة التصنيف	محدودة في المراجعات المنهجية (انظر الحدود)
سنة جمع المعايير	في الدليل الفني لكل اختبار
النسخة العربية	المهمة غير لفظية غالبًا، لكن لا نعرف معايير عربية مقننة منشورة لأي منها عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتيجة؟

يسجل البرنامج أخطاء الإغفال (**Omission errors**)، أي عدم الضغط حين يظهر الهدف، وهي ترتبط بضعف الانتباه؛ وأخطاء الاستجابة الخاطئة (**Commission errors**)، أي الضغط حين يظهر غيره، وهي ترتبط بالاندفاع؛ كما يسجل تذبذب زمن الاستجابة. وتُقرأ النتيجة فرضيةً تنتظر التحقق بالأدلة الأخرى.

⚠ **حدودها: لماذا لا تكفي وحدها؟**

تبدو هذه الاختبارات موضوعية لأنها بالحاسب، لكن المراجعات المنهجية وجدت أنها لا تميز بدقة كافية بين من لديهم الاضطراب ومن ليس لديهم، ولا تعكس سلوك الطفل في الصف (Hall et al., 2016). فطفل قد يؤدي جيدًا في ربع ساعة هادئة مع فاحص، ويتعثر في يوم دراسي كامل. ولذلك تُستخدم مكملة لمقاييس التقدير والملاحظة.

٩-١٠ متى يُطلق الحكم؟ أربع حالات

الحالة الأولى: فيصل، ٧ سنوات و٨ أشهر

النمط المختلط، شدة متوسطة

القصة: هو الطالب في المشهد الأول. وثقت معلمته سلوكه مدة أسبوعين، وجربت جلوسه قرب مكتبها، وتقسيم المهام، ونظام تعزيز، فتحسن قليلًا ثم عاد. وعمره في منتصف أعمار صفه تقريبًا. تقول أمه إنه «لم يهدأ منذ بدأ يمشي»، وإن معلمات روضته شكون من الأمر نفسه.

	تقدير الأم	تقدير المعلمة
أعراض ضعف الانتباه الحاضرة	٧ من ٩	٨ من ٩
أعراض فرط الحركة الحاضرة	٨ من ٩	٧ من ٩
القصور في الأداء	في العلاقات مع إخوته	في القراءة والعلاقات
بنود القلق والاكتئاب	منخفضة	منخفضة

شكل ١٠-٨: ملخص افتراضي لتقديري الأم والمعلمة على مقاييس فاندربلت. الصورة متسقة بين البيت والمدرسة، وتتجاوز محك الستة في القائمتين.

وأضاف الفريق: فحص السمع والبصر سليم، والنوم منتظم، واختبار التحصيل يبين ضعفًا بسيطًا في القراءة يتسق مع قلة انتباهه لا مع صعوبة في الوعي الصوتي. والملاحظة المباشرة في الصف سجلت خروجه من مقعده في ٦٠% من الفترات بطريقة تسجيل الفترة الجزئية (انظر الفصل الرابع)، مقابل ١٥% لطالبين من زملائه لوحظا للمقارنة.

أ ✓	ب ✓	ج ✓	د ✓	هـ ✓
القائمتان ٦+	منذ الروضة	البيت والمدرسة	أثر واضح	لا تفسير أفضل

القرار: شخصت الطبيبة فيصلًا باضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة، النمط المختلط، بشدة متوسطة: فعدد أعراضه يزيد على الحد المطلوب بعرض أو عرضين في كل قائمة، وقصوره واضح في البيت والمدرسة دون أن يبلغ حدًا يعطل أغلب جوانب يومه (انظر الجدول ١٠-١). ويُوصى بخطة دعم صفية، وتدريب للأسرة على إدارة السلوك، ومتابعة لمهاراته القرائية.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو بقي ضعفه القرائي بعد أن تتحسن متابعته في الصف، لاستدعى ذلك تقييمًا لصعوبة تعلم مصاحبة. ولو أظهرت سجلات الروضة أن ما وصفته الأم لم يُلحظ هناك، لاحتاج المحك (ب) إلى تثبيت أدق قبل استقرار التشخيص.

الحالة الثانية: هيا، ١١ سنة

القلق يفسر الصورة

القصة: هي الطالبة في المشهد الثاني. طلبت معلمتها تقييمها لاحتمال وجود النمط الذي يغلب عليه ضعف الانتباه. لكن الأخصائية سألت عن التوقيت، فعلمت أن أداء هيا كان جيدًا حتى نهاية الصف الخامس، وأن والدها سافر للعمل في الخارج في الصيف الماضي، وأنها تسأل أمها كل مساء عمّا إذا كان بخير.

جدول ١٠-١١: أدلة حالة هيا.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
تقدير المعلمة على مقياس لأعراض الاضطراب	٦ أعراض في ضعف الانتباه	يبدو في ظاهره متحققًا في المدرسة

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
تقدير الأم	عرض واحد (تنسى بعض ما يُطلب منها منذ أشهر)، وتنجز واجباتها في البيت بمساعدة يسيرة، وتذكر أنها كانت منتبهة ومنظمة قبل هذا العام	لا تظهر عدة أعراض في البيت، ولا أثر واضحًا فيه
سجلات الصفوف السابقة وملاحظات معلماتها	أداء جيد، ولا ملاحظة عن الشرود أو النسيان	لا تاريخ للأعراض قبل هذا العام
استبانة القوة والصعوبات	المشكلات الانفعالية مرتفعة في نموذجي الأم والمعلمة	مؤشر قلق واضح
مقابلة هيا	تقول إنها «تفكر في أبي» في أثناء الحصص، ولا تستطيع النوم جيدًا	الشرود ناتج عن انشغال بالقلق

أ ؟	ب ✓	ج ✗	د ✓	هـ ✗
من مصدر واحد	شكلًا فقط: لا تاريخ قبل هذا العام	لا تظهر في بيئتين	أثر دراسي	القلق تفسير أفضل

القرار: لا تُشخص هيا باضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة. فالمحك (ب) متحقق من حيث الشكل، لأن أعراضها ظهرت قبل الثانية عشرة، لكن لا تاريخ لها قبل هذا العام بحسب الأم والسجلات. والذي ينفي التشخيص محكان: أن الأعراض لا تظهر في بيئتين (ج)، وأن القلق يفسرها تفسيرًا أفضل (هـ). وتُحال إلى المرشدة الطلابية وأخصائي نفسي لتقييم القلق ودعمها، مع إبلاغ الأسرة.

الدرس

سؤال «متى بدأ ذلك؟» يكشف البداية الحادة المرتبطة بحدث. والبداية الحادة بعد أداء سليم ترجّح تفسيرًا آخر، وإن كان المحك (ب) يتحقق شكلًا. فالمحك يحدد سنًا قصوى للظهور، ولا يقول إن كل ما يظهر قبلها نمائي.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو بقي الشرود والنسيان بعد أن يخف قلقها بالدعم، أو كشفت مقابلة أعمق مع الأم أعراضًا في البيت تسبق سفر الأب، لوجب إعادة النظر في احتمال اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة.

الحالة الثالثة: سعود، ٦ سنوات وشهر ليس الآن

القصة: أحالته معلمة الصف الأول بعد شهرين من بداية العام، لأنه لا يجلس، ويبكي حين يُطلب منه أن يكتب مدة طويلة، ويقاطع كثيرًا. وحين راجعت الأخصائية سجله، وجدت أنه من أصغر طلاب صفه بفارق يقارب عامًا عن أكبرهم، وأنه قُبل ضمن الأطفال الذين يصغرون عن السادسة بأقل من تسعين يومًا.

جدول ١٠-١٢: أدلة حالة سعود.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
تقدير المعلمة	٦ أعراض في فرط الحركة	مقارنة بصف أكبر منه سنًا
تقدير الأم	عرض واحد (كثير الحركة في اللعب)، وتصفه بأنه «نشيط كما كان إخوته في مثل عمره»، ولا تجد في البيت ما يقلقها	لا تظهر عدة أعراض في البيت
معلمة الروضة السابقة	لم تلاحظ مشكلة خاصة	لا تاريخ واضح
ملاحظة مقارنة	سلوكه قريب من سلوك الطالبين الأصغر في الصف، وأعلى من المتوسط العام	يتسق مع عمره

القرار: لا يُشخص سعود الآن. فأعراضه تظهر في بيئة واحدة، وتتسق مع عمره حين يُقارن بأقرانه الأقرب إليه سنًا، وهذا ما يجعل الأعراض غير «متجاوزة لمستوى النمو» كما يشترط المحك (أ). ويُوصى بتكييفات صفية تناسب عمره، كفترات حركة قصيرة ومهام أقصر، ومتابعته بملاحظة منظمة حتى نهاية الفصل الدراسي. وإن استمرت الأعراض أو ظهرت في البيت، يُعاد تقييمه.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو بقيت حركته واندفاعه في الملاحظة المنظمة أعلى بوضوح من سلوك أقرانه الأقرب إليه سنًا حتى نهاية الفصل الدراسي، رغم التكييفات، أو بدأت أمه تلاحظ في البيت أعراضًا تعوق يومه، لانتقل الفريق إلى التقييم الشامل.

الحالة الرابعة: لمياء، ١٤ سنة وثلاثة أشهر، الصف الثاني المتوسط

تتأهل لفئة الاضطراب الانفعالي

القصة: كانت لمياء من المتفوقات في المرحلة الابتدائية. ومنذ بداية الصف الأول المتوسط، قبل نحو أربعة عشر شهرًا، بدأت تتغير: تغيب كثيرًا بسبب «ألم في البطن» صباح أيام الدراسة، وتركت حلقة التحفيظ التي كانت تحبها، ولا تشارك في الحصص، وتقضي الفسحة وحدها. لم يُحلها أحد، فهي «هادئة ولا تسبب مشكلة». لكن المسح السلوكي الشامل الذي طبقته المدرسة في أكتوبر وضعها في نطاق الخطر في المشكلات الداخلية. فانضمت إلى مجموعة دعم مع المرشدة الطلابية مدة عشرة أسابيع، وتواصلت المرشدة مع الأسرة، فلم يتحسن حالها إلا قليلًا. فأحيلت للتقييم بموافقة ولي أمرها الخطية.

جدول ١٠-١٣: أدلة حالة لمياء.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
السجلات المدرسية	١٧ يوم غياب في الفصل الدراسي الحالي مقابل ٣ أيام في الصف السادس، وتراجع المعدل من ٩٤% إلى ٧٢%	أثر تعليمي واضح وتغير عن حالها السابق
قائمة سلوك الطفل (الأم)	المشكلات الداخلية ٧٢، والخارجية ٥٢؛ القلق والاكتئاب ٧٤، والانسحاب والاكتئاب ٧٣، والشكاوى الجسدية ٧٠	مشكلات داخلية في النطاق الإكلينيكي، ولا مشكلات خارجية
نموذج المعلم (معلمتان)	المشكلات الداخلية ٦٨ و٧٠	تريانها أيضًا، وإن بدرجة أقل
التقرير الذاتي، ومقياس القلق والاكتئاب المعدل	المشكلات الداخلية ٧٣؛ الاكتئاب الجسيم ٧٦، والقلق المعمم ٦٩، والقلق الاجتماعي ٦٦	أعلى الدرجات من لمياء نفسها

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
مقابلة الأخصائية النفسية مع لمياء وأمها	مزاج حزين أغلب الأيام منذ أكثر من عام، وفقد الاستمتاع، وأرق، وإرهاق، وصعوبة تركيز، وشعور بأنها «بلا فائدة». وسألتها الأخصائية، كما تقتضي الإجراءات، عن أفكار إيذاء النفس فنفت، واتُّفق مع الأسرة على خطة متابعة	صورة اكتئابية واضحة مع قلق
طبيبة الأطفال	الفحص الجسدي وتحاليل الغدة الدرقية سليمة، ولا سبب عضوي لآلام البطن	استبعاد السبب الطبي
السمع والبصر	سليمان	لا تفسير حسي
مقياس لأعراض ضعف الانتباه (المعلمة)، وسجلات الابتدائية	٤ أعراض في ضعف الانتباه حاليًا، ولا أي ملاحظة عنها في المرحلة الابتدائية	ضعف التركيز حديث، يفسره الاكتئاب
مخالفات القواعد	لا مخالفات مسجلة ولا مشكلات سلوكية	لا مجال لاستبعاد «سوء التوافق الاجتماعي»

وشخصتها طبيبة نفسية للأطفال والمراهقين، بعد مقابلتها، باضطراب اكتئابي جسيم مع أعراض قلق واضحة، وبدأت خطة علاجية. ثم اجتمع فريق القياس والتشخيص في المدرسة، بحضور ولي أمرها، ليجيب عن سؤال آخر: هل تحتاج لمياء إلى خدمات التربية الخاصة؟ وطبق الفريق عناصر تعريف الاضطراب الانفعالي (١٠-٥):

المدة ✓	الدرجة ✓	الأثر ✓	الخصائص ✓	الاستبعاد ✓
أكثر من عام	نطاق إكلينيكي من ثلاثة مصادر	غياب وتراجع الدرجات	الرابعة والخامسة	ليس سوء توافق اجتماعي

القرار: تتأهل لمياء لفئة الاضطراب الانفعالي، وهي في التنظيم السعودي ضمن فئة «الاضطرابات السلوكية والانفعالية». ولأن الدليل التنظيمي لا يفصّل محكات هذه الفئة، وثّق الفريق قراره بالعناصر السابقة وبالتقرير المعتمد من الطبيبة. وتضمنت خطتها: تخفيفًا مؤقتًا للواجبات مع

مواعيد تسليم مرنة، وخطة عودة تدريجية للحضور المنتظم، ولقاءً قصيرًا منتظمًا مع المرشدة الطلابية، وتنسيقًا مع الجهة المعالجة، وإعادة مقياس القلق والاكتئاب بعد ثمانية أسابيع لمتابعة التقدم.

الدرس

لولا المسح الشامل لربما بقيت لمياء «الهادئة» بلا دعم حتى تنقطع عن المدرسة. ولولا تقريرها الذاتي لبدت مشكلاتها أخف مما هي. فالمشكلات الداخلية لدى المراهقين تحتاج إلى من يبحث عنها، وإلى أن يُسأل الطالب نفسه. ولاحظ أن التشخيص الإكلينيكي والتأهل للفئة التربوية قراران مختلفان، يجيب كل منهما عن سؤال، ويصدره من يملك صلاحيته.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو تحسن حضورها ودرجاتها تحسنًا مستقرًا مع العلاج، وعادت درجات مقياس القلق والاكتئاب إلى النطاق العادي في إعادة القياس، لراجع الفريق حاجتها إلى خدمات التربية الخاصة في موعد إعادة التشخيص، مع إبقاء الدعم الإرشادي.

١٠-١٠ التشخيص الفارقي والمصاحبة

الحالات المشابهة

ضعف الانتباه وفرط الحركة والسلوك الصعب أعراض تظهر في حالات كثيرة. وهذه أبرز ما يُسأل عنه قبل الحكم:

جدول ١٠-١٤: التشخيص الفارقي لاضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة والاضطرابات السلوكية والانفعالية.

السبب المحتمل	وجه الشبه	ما يميزه
العمر النسبي وعدم النضج	حركة وضعف ضبط للنفس	يتسق السلوك مع الأقران الأقرب في العمر، كما في حالة سعود
القلق	شرود وتململ وصعوبة تركيز	الشرود بسبب الانشغال بالهموم، وبداية مرتبطة بحدث، كما في حالة هيا

السبب المحتمل	وجه الشبه	ما يميزه
الاكتئاب	قلة التركيز وعدم إكمال المهام، وتهيج قد يُقرأ عنادًا	حزن أو سرعة استثارة، وفقد الاهتمام بما كان يحبه، وتغير واضح عن حاله السابق، كما في حالة لمياء
اضطراب العناد المتحدي	رفض التعليمات وعدم إكمال المهام	الرفض موجه إلى من يطلب لا إلى المهمة، ويظهر حتى في المهام السهلة القصيرة. وقد يجتمع مع اضطراب ضعف الانتباه كثيرًا
اضطراب خلل التنظيم المزاجي التخريبي	انفجارات غضب وتهيج	نوبات شديدة متكررة، ومزاج متهيج مستمر بين النوبات، وبداية قبل العاشرة
صعوبة التعلم	تجنب المهام، وعدم إكمالها	يظهر عدم الانتباه في المادة الصعبة فقط، وينتبه في غيرها. وقد يجتمعان
الإعاقة السمعية أو البصرية	لا يستجيب ولا يتابع	يتحسن حين يُعالج الضعف الحسي، ولذلك يسبق فحص الحواس أي أداة تشخيصية
قلة النوم أو مشكلاته	تعب وشرود وسرعة انفعال	تاريخ من النوم المتأخر أو المتقطع أو الشخير
الصدمة والضغوط الأسرية	فرط يقظة وانفعال وضعف تركيز	تاريخ من أحداث صعبة، وقد يتغير السلوك بعدها بوضوح
الموهبة مع منهج غير مناسب	ملل وشرود ومقاطعة	يتحسن غالبًا مع الإثراء والمهمة المناسبة لمستواه. لكن اختفاء السلوك في نشاط مثير لا يستبعد الاضطراب (انظر المربع في ١٠-١)، وقد يجتمعان
اضطراب طيف التوحد	صعوبات اجتماعية واندفاع	الصعوبة الاجتماعية في فهم الإشارات لا في الاندفاع وحده، ويجوز الجمع بين التشخيصين

المصاحبة

الحالات في الجدول ١٠-١٤ ليست بدائل دائمًا، فكثير منها يجتمع في الطالب نفسه. فالعناد المتحدي يصاحب اضطراب ضعف الانتباه كثيرًا، والقلق والاكتئاب يجتمعان كثيرًا لدى المراهقين، وتذكر مراجعات منشورة أن نسبة كبيرة من ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطراب ضعف الانتباه، وتتفاوت التقديرات بتفاوت العينات والمحكات (DuPaul et al., 2013). ومعرفة أن الاضطرابين قد يجتمعان خطوة أولى، ويحتاج كل اجتماع بعدها إلى إجراء تقييمي يمنع أحدهما من إخفاء الآخر أو تضخيمه:

- **مع صعوبات التعلم:** يُقاس التحصيل بأدوات مقننة في كل تقييم لاضطراب ضعف الانتباه، ويُنظر هل يظهر ضعف الانتباه في كل المواد أم في مادة الضعف وحدها. وإن بدأ علاج الانتباه، يُعاد قياس المهارة الأكاديمية بعده.
- **مع العناد المتحدي:** يُسأل عن الأعراض في مواقف لا طلب فيها ولا سلطة، كاللعب الحر ومشاهدة برنامج: فعدم الانتباه الذي يظهر فيها لا يفسره العناد.
- **مع القلق والاكتئاب:** يُحدد تاريخ بدء كل منهما، ويُسأل الطالب نفسه بأداة للمشكلات الداخلية، لأن ضعف التركيز عرض مشترك يُحسب مرتين إن لم يُنتبه له.
- **مع اضطراب طيف التوحد:** تُقرأ بنود الانتباه والاندفاع في مقاييس التقدير بحذر، لأن بعضها قد يرتفع لأسباب تتصل بالتوحد نفسه، كعدم الاستجابة للنداء أو الانشغال بالاهتمام الخاص، ويُحتكم إلى الملاحظة في مواقف متنوعة (انظر الفصل التاسع).
- **مع الموهبة:** يُقارن السلوك في حصة عادية بحصة فيها تحدٍّ حقيقي، وتُجمع التقديرات من بيئتين، ويُسأل عن التاريخ النمائي قبل المدرسة (انظر الفصل الثالث عشر).

وأما نسب المصاحبة الدقيقة، فتختلف كثيرًا بين الدراسات بحسب مصدر العينة (عيادية أو مجتمعية) والأداة والمحكات، ولذلك لا نعرضها هنا أرقامًا قاطعة، ونكتفي بقاعدة عملية: كلما شُخص أحد هذه الاضطرابات، يُسأل عن الآخر.

١١-١٠ في السياق السعودي والعربي

في السياق السعودي: من يشخّص، ومن يقرر الأهلية؟

يعد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة «اضطرابات تشتت الانتباه وفرط الحركة» و«الاضطرابات السلوكية والانفعالية» فئتين مستقلتين من فئات التربية الخاصة (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). وكان نظام رعاية المعوقين قد عد «الاضطرابات السلوكية والانفعالية» من الإعاقات (نظام رعاية المعوقين، ١٤٢١هـ)، ثم حل محله نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الذي يعرّف الشخص ذا الإعاقة بأنه من لديه «اضطراب أو قصور طويل الأمد» في وظائف منها الوظائف «النفسية» (نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ١٤٤٥هـ). ويقارن الجدول ١٠-١٥ هذا التنظيم بالدليلين التشخيصيين وبالقانون الأمريكي.

جدول ١٠-١٥: اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة والاضطرابات السلوكية والانفعالية في الأدلة التشخيصية والقانون الأمريكي والتنظيم السعودي.

البند	DSM-5-TR وICD-11	القانون الأمريكي (IDEA)	التنظيم السعودي
الفئة	تشخيصات مستقلة: اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة، والعناد المتحدي، والمسلك، والقلق، والاكتئاب، وغيرها	لا فئة مستقلة لاضطراب ضعف الانتباه، ويُخدم غالبًا ضمن «إعاقة صحية أخرى»؛ وفئة «الاضطراب الانفعالي» للحالات الانفعالية والسلوكية	فئتان مستقلتان: «اضطرابات تشتت الانتباه وفرط الحركة» و«الاضطرابات السلوكية والانفعالية» (الدليل التنظيمي)
التعريف والمحكات	محكات تفصيلية بعدد الأعراض والمدة والعمر في DSM-5-TR، ووصف للسمات بلا عدد محدد في ICD-11	خصائص خمس، مدة طويلة، وبدرجة واضحة، وأثر في الأداء التعليمي؛ وتشمل الفصام، وتستبعد سوء التوافق الاجتماعي وحده	للأهلية: «أن يكون لدى الطالب فرط حركة أو تشتت انتباه أو كلاهما مما يحتاج إلى تدخل وفق تقرير معتمد». ولم نجد في الدليل محكات مفصلة للاضطرابات الانفعالية، ولا ما يقابل استبعاد سوء التوافق الاجتماعي

البند	DSM-5-TR وICD-11	القانون الأمريكي (IDEA)	التنظيم السعودي
من يحكم	مختص إكلينيكي مؤهل، بحسب أنظمة الترخيص في كل بلد	فريق من المختصين المؤهلين مع الوالدين	فريق القياس والتشخيص: قائد المدرسة، ووكيل شؤون الطلاب، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم التعليم العام، والمرشد الطلابي، والمختصون بحسب الفئة، والطبيب إن وُجد، وولي الأمر إن أمكن. ويشترط «تقريرًا معتمدًا» دون أن يسمي جهته
الأدوات	تقييم إكلينيكي شامل، تدعمه مقاييس تقدير من مصادر متعددة	تقييم متعدد الأدوات، ولا يُعتمد على إجراء واحد	«الأدوات والمقاييس المعتمدة من قبل وزارة التعليم»، مع «عدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد»، وتطبيقها وتفسيرها «من قبل متخصصين مؤهلين». ولم نجد قائمة منشورة بهذه الأدوات
الموافقة وإعادة التقييم	لا ينطبق	موافقة الوالدين، وإعادة التقييم كل ثلاث سنوات على الأقل	موافقة ولي الأمر الخطية بعد إشعاره، ويُعد عدم الرد خلال ١٤ يومًا موافقة؛ وإعادة التشخيص بعد ٦ أشهر على الأقل و١٨ شهرًا على الأكثر من التشخيص الأول

من يصدر التشخيص؟ لم نجد نصًا منشورًا يحدد على وجه الدقة من يحق له إصدار تشخيص اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة أو الاضطرابات الانفعالية في المملكة. والذي وجدناه أن الدليل التنظيمي يشترط للأهلية «تقريرًا معتمدًا» دون أن يسمي جهته (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ)، وأن اختبار الترخيص المهني للأخصائيين النفسيين يقيس جاهزيتهم للتقييم النفسي «لتحديد/تشخيص» الاضطرابات النفسية (الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، ٢٠٢٤). ولذلك يستعمل هذا الفصل عبارة واحدة: **يصدر التشخيص الإكلينيكي مختص صحي مرخص من الهيئة السعودية للتخصصات**

الصحية في حدود ترخيصه، كطبيب الأطفال أو الطبيب النفسي أو الأخصائي النفسي الإكلينيكي، **ويقرر فريق القياس والتشخيص في المدرسة الأهلية للخدمة**. وعلى القارئ أن يرجع إلى ما يستجد من أنظمة الهيئة ووزارة التعليم.

الانتشار: قدّر تحليل تجميعي لأربع عشرة دراسة سعودية انتشار اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة بنحو ١٢٫٤%، بفترة ثقة من ٥٫٤% إلى ٢٦% (Aljadani et al., 2023). ولم نجد عند إعداد الكتاب تقديرًا وطنيًا محكمًا منشورًا لانتشار الاضطرابات الانفعالية لدى طلاب المدارس في المملكة.

سؤال للتأمل: لو عُرضت حالة لمياء على فريق يطبق نص الدليل التنظيمي حرفيًا، فما الدليل الذي يستند إليه في قرار الأهلية ما دام النص لا يفصّل محكات الفئة؟ وما الخطر في أن يُترك تعريف الفئة لاجتهاد كل فريق؟

الأدوات العربية المتاحة

يجمع الجدول ١٠-١٦ ما وجدناه منشورًا من نسخ عربية للأدوات المعروضة في هذا الفصل عند إعداد الكتاب. وهو لا يدعي الإحاطة، ولا يغني عن التحقق من ترخيص أي أداة ومعاييرها قبل استعمالها في قرار.

جدول ١٠-١٦: النسخ العربية المنشورة من أدوات هذا الفصل.

الأداة	الدراسة	البلد والعينة	ما تتيحه	حدودها
استبانة القوة والصعوبات	Alyahri & Goodman (2006)	اليمن؛ أطفال من ٥ إلى ١٢ سنة، عينة عيادية (٨٧) ومجتمعية (١٠٠)	دليل على صدق النسخة العربية في التمييز بين العينتين	عينة صغيرة من بلد واحد، ولا معايير سعودية منشورة
مقاييس فاندربلت	Alqahtani et al. (2024)	المملكة؛ ١٨١٢ مشاركًا (٥٠٤ من الوالدين و١٣٠٨ من المعلمين) لأطفال من ٥ إلى ١٢ سنة	خصائص سيكومترية لنسخة عربية بنموذجي الوالدين والمعلم في عينة سعودية	للمرحلة الابتدائية؛ ويُرجع إلى الدراسة لمعرفة ما قدمته من درجات وحدود
مقاييس كونرز	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة في دورية محكمة عند إعداد الكتاب			

الأداة	الدراسة	البلد والعينة	ما تتيحه	حدودها
نظام أخنباخ ونظام تقييم السلوك للأطفال	لا نعرف نسخة عربية مقننة بمعايير محلية منشورة عند إعداد الكتاب			
مقاييس القلق والاكتئاب	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة لمقياس القلق والاكتئاب المعدل عند إعداد الكتاب			
أنظمة المسح السلوكي الشامل	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب			

والفجوة هنا أوضح في المشكلات الداخلية منها في اضطراب ضعف الانتباه: فللطالب السعودي في المرحلة الابتدائية مقياس تقدير عربي دُرس على عينة سعودية كبيرة، أما المراهقة القلقة أو المكتئبة فلا نعرف لها أداة تقرير ذاتي عربية مقننة بمعايير محلية. وحتى تُسد هذه الفجوة، يُصرّح التقرير بمصدر كل أداة ومعاييرها، ويُعطى تقرير الطالب ومقابلته وزنًا أكبر من الدرجة المعيارية وحدها.

خاتمة

تقوم الحجة المركزية التي سعينا إلى بسطها في هذا الفصل على أن الحكم في هذه الفئات يتجاوز مجرد وجود السلوك إلى عدد الأعراض وتوقيت ظهورها وتعدد البيئات التي تتجلى فيها وأثرها في الأداء، وعلى انتفاء تفسير أرجح. ويترتب على ذلك أن يبدأ التقييم بفحص الحواس والمسح الشامل، وأن يقوم على مقاييس تقدير متعددة المقدِّرين، وأن يُقارن الطالب بأقرانه الأقرب إليه في العمر، وأن يُعد تقرير الطالب نفسه ضروريًا في المشكلات الداخلية، وأن تبقى الاختبارات المحوسبة مكملة فحسب. ويترتب عليه كذلك الفصل بين التشخيص الإكلينيكي الذي يصدره مختص صحي مرخص، وقرار الأهلية الذي يصدره فريق القياس والتشخيص.

على أن في مسائل الفصل ما لا يزال موضع خلاف أو لم يُحسم بعد. فاستبعاد سوء التوافق الاجتماعي وحده من فئة الاضطراب الانفعالي في القانون الأمريكي موضع جدل، والتصنيف الدولي لا يشترط عددًا محددًا من الأعراض كما يشترطه الدليل التشخيصي، والتنظيم السعودي يعد الاضطراب الانفعالي فئة

مستقلة دون محكات مفصلة منشورة، فيبقى على الفريق أن يصرح بالمحكات التي بنى عليها حكمه.

١٢-١٠ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

- يُشخص اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة بستة أعراض على الأقل في قائمة أو اثنتين، ظهرت عدة أعراض منها قبل سن ١٢، وتظهر عدة أعراض في بيئتين، وتعوق الأداء، ولا يفسرها اضطراب آخر. ويحدد التشخيص النمط والشدة، ولا يشترط التصنيف الدولي عددًا محددًا من الأعراض.
- صعوبة التعلم ليست من محك الاستبعاد، والتوحد لم يعد استبعادًا منذ الإصدار الخامس من الدليل.
- أصغر الطلاب في الصف أكثر عرضة للتشخيص الخاطئ في دراسات من أكثر من بلد، فيُقارن الطالب بأقرانه الأقرب إليه في العمر. والنمط الهادئ والمشكلات الداخلية تُغفل كثيرًا، ولا سيما لدى البنات والمراهقين.
- للعناد المتحدي والمسلك وخلل التنظيم المزاجي والقلق والاكتئاب وما بعد الصدمة محكات مختلفة، ولها لدى الأطفال والمراهقين صور خاصة، كالمزاج المتهيج بدل الحزين في الاكتئاب.
- فئة الاضطراب الانفعالي في القانون الأمريكي تشترط المدة الطويلة والدرجة الواضحة والأثر التعليمي، وتشمل الفصام، وتستبعد سوء التوافق الاجتماعي وحده، وهو استبعاد موضع جدل. والتنظيم السعودي يعد الفئة مستقلة دون محكات مفصلة منشورة.
- التقييم يبدأ بفحص الحواس والمسح الشامل، ويقوم على مقاييس تقدير متعددة المقدّرين، وتقرير الطالب نفسه ضروري في المشكلات الداخلية. والاختبارات المحوسبة مكملة فقط.
- التشخيص الإكلينيكي من صلاحية مختص صحي مرخص، وقرار الأهلية من صلاحية فريق القياس والتشخيص.

مسرد المصطلحات

اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)	اضطراب نمائي عصبي بنمط مستمر من ضعف الانتباه أو فرط الحركة والاندفاع أو كليهما.
الوظائف التنفيذية Executive functions	قدرات تنظم السلوك نحو هدف، كالتخطيط والذاكرة العاملة وضبط النفس.
نمط الظهور Presentation	الصورة الحالية للأعراض: نمط يغلب عليه ضعف الانتباه، أو نمط يغلب عليه فرط الحركة والاندفاع، أو نمط مختلط.
في حالة هدأة جزئية In partial remission	محدد يُستعمل حين تحققت المحكات كاملة من قبل، ثم لم تتحقق كاملة في الأشهر الستة الأخيرة، مع بقاء قصور في الأداء.
أثر العمر النسبي Relative age effect	ارتفاع احتمال تشخيص أصغر الطلاب في الصف بسبب مقارنتهم بمن هم أكبر منهم.
المشكلات الخارجية Externalizing problems	مشكلات موجهة نحو الآخرين، كالعدوان والعناد وخرق القواعد.
المشكلات الداخلية Internalizing problems	مشكلات موجهة نحو الذات، كالقلق والحزن والانسحاب والشكاوى الجسدية.
اضطراب العناد المتحدي Oppositional defiant disorder	نمط مستمر من المزاج الغاضب المتهيج والجدال والتحدي والنزعة الانتقامية.
اضطراب المسلك Conduct disorder	نمط متكرر ومستمر من انتهاك حقوق الآخرين أو القواعد الاجتماعية الأساسية المناسبة للعمر.
الانفعالات الاجتماعية الإيجابية المحدودة	محدد لاضطراب المسلك يصف غياب الندم، وقلة التعاطف، وعدم الاكتراث بالأداء، والانفعال السطحي.

Limited prosocial emotions	
اضطراب خلل التنظيم المزاجي التخريبي Disruptive mood dysregulation disorder	نوبات غضب شديدة متكررة مع مزاج متهيج مستمر بين النوبات، تبدأ قبل العاشرة.
الاضطراب الانفعالي Emotional disturbance	فئة تربوية في القانون الأمريكي لمن تعوق خصائصهم الانفعالية أو السلوكية تعلمهم مدة طويلة وبدرجة واضحة.
سوء التوافق الاجتماعي Social maladjustment	مصطلح غير معرّف في اللوائح الأمريكية، يُستبعد أصحابه من فئة الاضطراب الانفعالي ما لم يثبت لديهم اضطراب انفعالي.
المسح السلوكي الشامل Universal behavior screening	تقدير جميع طلاب الصف بأداة قصيرة دوريًا للكشف عمن يحتاج إلى دعم أو تقييم، بمن فيهم غير المحالين.
تباين المقدِّرين Informant discrepancy	اختلاف تقديرات الوالدين والمعلمين والطالب للمشكلات نفسها، ويُقرأ معلومة عن السياق لا خطأ في القياس.
اختبار الأداء المستمر Continuous performance test	مهمة محوسبة تقيس الانتباه المستمر والاندفاع بالاستجابة لمثيرات متتابعة.
التقييم الوظيفي للسلوك Functional Behavioral Assessment (FBA)	جمع معلومات عما يسبق السلوك وما يعقبه لمعرفة الوظيفة التي يؤديها للطالب.

الدرجة التائية، والحساسية والنوعية، ودرجة القطع مصطلحات معرَّفة في الفصل الثاني. وتسجيل الفترة الجزئية معرَّف في الفصل الرابع.

أسئلة للمراجعة

1. قدّرت معلمة طالب في الصف الخامس سبعة أعراض من ضعف الانتباه وعرضين من فرط الحركة، وقدّرت أمه ثلاثة أعراض من ضعف الانتباه مع صعوبة واضحة في إنجاز الواجبات المنزلية. هل يتحقق المحك (ج)؟ وما نمط الظهور المحتمل؟ وما المعلومات التي تلزم لتحديد الشدة؟ (الهدف ١)
2. اذكر فرقين بين الدليل التشخيصي الأمريكي والتصنيف الدولي في هذا الفصل، وبيّن أثر كل منهما في تقرير يصلك عن طالب. (الهدف ١)
3. في ضوء قاعدة القبول في الصف الأول في المملكة، كم قد يبلغ الفرق في العمر بين أصغر طالب وأكبر طالب في صف واحد؟ واقترح إجراءً في مدرستك يقلل التشخيص الخاطئ بسبب ذلك. (الهدف ٢)
4. طالبة في الصف الثاني المتوسط تراجعت درجاتها، وتنسى واجباتها، وتبدو شاردة. ما الأسئلة التي تطرحها قبل التفكير في اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة؟ ومتى لا يمنع ظهور الصعوبة متأخرًا من التشخيص؟ (الهدفان ٢ و٦)
5. صنف ما يلي إلى مشكلات خارجية وداخلية: رفض التعليمات، وألم البطن صباح أيام الدراسة، والشجار المتكرر، والصمت في المدرسة مع الكلام في البيت، والهروب من المدرسة. ثم اشرح الفرق بين طالب يغضب بشدة ثلاث مرات أسبوعيًا ومزاجه متهيج بين النوبات، وطالب يجادل معلميه ويتحداهم دون نوبات شديدة، ولماذا لا يُجمع التشخيصان. (الهدف ٣)
6. طالب في المرحلة الثانوية يتغيب ويخالف القواعد عمدًا مع رفاقه، ولا تظهر عليه أعراض انفعالية واضحة. كيف يتعامل تعريف الاضطراب الانفعالي في القانون الأمريكي مع حالته؟ وما نقدك لهذا الاستبعاد؟ وما الذي يقوله التنظيم السعودي؟ (الهدف ٤)
7. جاء أداء طالب طبيعيًا في اختبار أداء مستمر محوسب، بينما تقدير أسرته ومعلميه مرتفع جدًا. كيف تفسر ذلك؟ (الهدف ٥)
8. قدّرت أم مشكلات ابنتها الداخلية في النطاق العادي على قائمة سلوك الطفل، وقدّرتها الطالبة نفسها في النطاق الإكلينيكي على التقرير الذاتي. كيف تفسر ذلك؟ ولماذا لا تحسب متوسط الدرجتين؟ وأي أداة تضيف بعد ذلك؟ (الهدف ٥)
9. لماذا يأتي فحص السمع والبصر والمسح في الخطوة الثانية من مسار القرار، قبل أي أداة تشخيصية؟ واذكر ثلاثة أسباب تُستبعد في الخطوة الثالثة، مع سؤال أو أداة لكل منها. (الهدف ٦)
10. في حالتي هيا ولمياء شرود وتراجع في الدرجات. لماذا انتهت الأولى إلى إحالة لتقييم القلق، وانتهت الثانية إلى التأهل لفئة الاضطراب الانفعالي؟ حدد الدليل الذي صنع الفرق. (الهدف ٧)

حالة للتطبيق

وليد، ١٥ سنة، الصف الأول الثانوي

القصة: أحاله وكيل شؤون الطلاب بعد مشاجرتين في الفصل الدراسي الحالي، وبعد شكاوى متكررة من معلميه: يجادل، ويرفض التعليمات، ويغضب بسرعة ويرفع صوته. انتقلت أسرته إلى المدينة قبل عام. وجمع الفريق البيانات التالية خلال شهر، بموافقة ولي أمره.

جدول ١٠-١٧: بيانات حالة وليد.

المصدر	النتيجة
الأب	نوبات غضب شديدة في البيت ثلاث أو أربع مرات أسبوعيًا، يكسر فيها أشياءه أحيانًا، «منذ كان في الثامنة تقريبًا»؛ وبين النوبات «متضايق وعصبي أغلب اليوم»
الأم	في الأشهر الأربعة الأخيرة ابتعد عن أصدقائه القدامى، وينام كثيرًا، وقال لها مرة: «لا أحد يفهمني»
استبانة القوة والصعوبات (معلم)	مشكلات المسلك في النطاق المرتفع، وفرط الحركة وضعف الانتباه في النطاق الحدي
استبانة القوة والصعوبات (ذاتي)	المشكلات الانفعالية في النطاق المرتفع، ومشكلات المسلك في الحدي
مقياس لأعراض ضعف الانتباه (معلم الرياضيات)	خمسة أعراض في ضعف الانتباه، وثلاثة في فرط الحركة
سجل الصف الثالث الابتدائي	ملاحظة واحدة: «لا يكمل عمله، ويحتاج إلى تذكير»
السجلات السلوكية	لا سرقة، ولا هروب من المدرسة، ولا إيذاء للحيوانات، والحضور منتظم
السمع والبصر	سليمان في فحص المدرسة هذا العام

المطلوب: (١) ما الاضطرابات التي تفكر فيها؟ وما المحك الذي يتوقف عليه كل منها؟ ولماذا لا يُشخص العناد المتحدي وخلل التنظيم المزاجي التخريبي معًا؟ (٢) ما الأدلة الناقصة قبل أي حكم، ومن تسأل، وبأي أداة؟ (٣) لو ثبتت الصورة الانفعالية، هل يتأهل وليد لفئة الاضطراب الانفعالي بتعريف القانون الأمريكي، أم يُعد «سيئ التوافق الاجتماعي»؟ علّل، ثم بيّن ما يقوله التنظيم السعودي. **(الأهداف ٣ و٤ و٧)**

أنشطة التعلم

كل نشاط يُطبق مع طلاب يُنفذ بموافقة الأسرة وإدارة المدرسة، ودون أي بيانات تدل على الطالب، وتحت إشراف مختص، ولا تُستعمل نتائجه في أي قرار يخص الطالب.

1. **ملاحظة مقارنة:** لاحظ طالبًا محالًا بسبب فرط الحركة، ومعه طالبان من الجنس نفسه وأقرب الأعمار إليه، مدة عشر دقائق بطريقة الفترة الجزئية، وقارن النسب. *بديل مكتبي:* صمم استمارة الملاحظة، واكتب لها تعريفًا إجرائيًا لسلوكين، وجربها على مقطع مصور منشور لصف دراسي. **(الهدفان ٢ و٦)**
2. **مسح صفي:** طبق استبانة القوة والصعوبات بنموذج المعلم على صف كامل، بعد إذن إدارة المدرسة وإعلام الأسر بحسب إجراءاتها، ثم حدد من ظهر لديه ارتفاع في المشكلات الانفعالية ولم يكن ضمن من تلاحظهم. وسلّم ما يستدعي المتابعة إلى المرشد الطلابي عبر القناة الرسمية، دون إبلاغ أي أسرة بنتيجة أو مناقشة أسماء. *بديل مكتبي:* اكتب عشرة ملفات افتراضية مختصرة لطلاب، وقدّرها بالاستبانة، ثم قارن من «التقطه» المسح بمن كنت ستحيله بانطباعك. **(الهدف ٥)**
3. **خريطة الأسباب:** اكتب عشرة أسباب مختلفة قد تجعل طالبًا لا ينتبه في الصف، وحدد لكل منها سؤالًا أو أداة تكشفه، وموضعه في مسار القرار. **(الهدف ٦)**
4. **مقارنة الأنظمة:** طبّق أعمدة الجدول ١٠-١٥ على حالتي لمياء ووليد، واكتب لكل منهما: ما القرار في كل نظام؟ وما الدليل الذي يستند إليه؟ وما الذي لا يحسمه النص السعودي؟ **(الهدف ٤)**

مراجع الفصل

صحيفة سبق. (٨ مارس ٢٠٢٦). [خبر عن ضوابط القبول في الصف الأول الابتدائي للعام الدراسي ١٤٤٨هـ، نقلًا عن وزارة التعليم]. https://sabq.org/article/gXkENsW

نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مرسوم ملكي رقم (م/٣٧) (١٤٤٥/٢/١١هـ). https://ymplatform.com/sdys/

نظام رعاية المعوقين. مرسوم ملكي رقم (م/٣٧) (١٤٢١/٩/٢٣هـ).
https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2019/11/Saudi-Arabic_Disability-Law.pdf

الهيئة السعودية للتخصصات الصحية. (٢٠٢٤). *Saudi Psychology Licensure Examination (SPSLE): Applicant guide*. https://scfhs.org.sa/sites/default/files/2024-03/SPSLE%20Applicant%20Guide%202024.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ).
https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf

وزارة التعليم. (٢٠٢٥، ٢٠ مارس). [خبر عن القبول في الصف الأول الابتدائي للعام الدراسي ١٤٤٧هـ].
https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/news1_20032025.aspx

Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*(2), 213–232.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

Aljadani, A. H., Alshammari, T. S., Sadaqir, R. I., Alrashede, N. O. E., Aldajani, B. M., Almehmadi, S. A., Altuhayni, A. S., & Abouzed, M. A. (2023). Prevalence and risk factors of attention deficit–hyperactivity disorder in the Saudi population: A systematic review and meta-analysis. *Saudi Journal of Medicine & Medical Sciences*, *11*(2), 126–134. https://doi.org/10.4103/sjmms.sjmms_528_22

Alqahtani, M. M. J., Al Saud, N. M., Alsharef, N. M., Alsalhi, S. M., Al-Hifthy, E. H., AlHadi, A. N., Ad-Dab'bagh, Y., Alenazi, F. A., Alotaibi, B. M., Alsaeed, S. M., Arnout, B. A., ALQasem, L., Alhossein, A., Alqahtani, Y. J., AlGhamdi, S. A., Alrahili, N., Varnham, J., & Asiri, S. A. (2024). Psychometric properties of the Arabic Vanderbilt Children's ADHD Diagnostic Rating Scale (VADRS-A) in a Saudi population sample. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology, 12*(1), 72–83. https://doi.org/10.2478/sjcapp-2024-0008

Alyahri, A., & Goodman, R. (2006). Validation of the Arabic Strengths and Difficulties Questionnaire and the Development and Well-Being Assessment. *Eastern Mediterranean Health Journal*, *12*(Suppl. 2), S138–S146.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Chorpita, B. F., Yim, L., Moffitt, C., Umemoto, L. A., & Francis, S. E. (2000). Assessment of symptoms of DSM-IV anxiety and depression in children: A revised child anxiety and depression scale. *Behaviour Research and Therapy, 38*(8), 835–855.

Conners, C. K. (2022). *Conners 4th Edition*. Multi-Health Systems.

De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A. G., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin, 141*(4), 858–900. https://doi.org/10.1037/a0038498

DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications for DSM-5 and assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities, 46*(1), 43–51.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581–586.

Hall, C. L., Valentine, A. Z., Groom, M. J., Walker, G. M., Sayal, K., Daley, D., & Hollis, C. (2016). The clinical utility of the continuous performance test and objective measures of activity for diagnosing and monitoring ADHD in children: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry, 25*(7), 677–699. https://doi.org/10.1007/s00787-015-0798-x

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).

Layton, T. J., Barnett, M. L., Hicks, T. R., & Jena, A. B. (2018). Attention deficit–hyperactivity disorder and month of school enrollment. *New England Journal of Medicine, 379*(22), 2122–2130. https://doi.org/10.1056/NEJMoa1806828

Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3rd ed.). Routledge.

Morrow, R. L., Garland, E. J., Wright, J. M., Maclure, M., Taylor, S., & Dormuth, C. R. (2012). Influence of relative age on diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *CMAJ, 184*(7), 755–762.

Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, *164*(6), 942–948.

Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *56*(3), 345–365.

Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2015). *Behavior Assessment System for Children* (3rd ed.). Pearson.

U.S. Department of Education. (2006). Assistance to states for the education of children with disabilities and preschool grants for children with disabilities; Final rule (34 CFR Parts 300 and 301). *Federal Register*, *71*(156).

Wolraich, M. L., Hagan, J. F., Jr., Allan, C., Chan, E., Davison, D., Earls, M., Evans, S. W., Flinn, S. K., Froehlich, T., Frost, J., Holbrook, J. R., Lehmann, C. U., Lessin, H. R., Okechukwu, K., Pierce, K. L., Winner, J. D., Zurhellen, W., & Subcommittee on Children and Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactive Disorder. (2019). Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics*, *144*(4), Article e20192528. https://doi.org/10.1542/peds.2019-2528

Wolraich, M. L., Lambert, W., Doffing, M. A., Bickman, L., Simmons, T., & Worley, K. (2003). Psychometric properties of the Vanderbilt ADHD diagnostic parent rating scale in a referred population. *Journal of Pediatric Psychology*, *28*(8), 559–568.

World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural or neurodevelopmental disorders*.

الفصل الحادي عشر

١١ الإعاقات الحسية والمتعددة واضطرابات التواصل

ينهض الجهاز والمتخصص الطبي في هذه الفئات بقسط وافر من التشخيص، من جهاز قياس السمع ولوحة الحروف إلى جهاز قياس الضغط في الأذن الوسطى. غير أن السؤال التربوي يظل من شأن الفريق: ما دلالة هذا الرقم على تعلم الطالب؟ وكيف نقيّمه تقييمًا يصل إلى قدرته من وراء إعاقته؟ ونتناول في هذا الفصل هذه الأسئلة، ونقف عند أشدها عسرًا حين تجتمع الإعاقات في طفل واحد، فتتعذر الأدوات المقننة كلها تقريبًا، ولا يبقى سوى التقييم الوظيفي المتأني.

ثلاث رسائل إلى مكتب الإرشاد

معلم الصف الثاني: «خالد يسرح كثيرًا، ولا ينفذ التعليمات إلا إذا كررتها، وكثيرًا ما يسأل زميله عما قلت. والغريب أنه في بعض الحصص حاضر تمامًا، وفي حصص أخرى كأنه في عالم آخر. هل نحيله إلى تقييم اضطراب ضعف الانتباه؟»

معلمة الصف الأول: «رهف تقترب كثيرًا من الكتاب، وتتعب بسرعة من القراءة، وتخطئ في الحروف المتشابهة.»

معلمة الروضة: «عبدالرحمن في السادسة، ويقول «گلم» بدل «قلم»، و«تمكة» بدل «سمكة». هل لديه اضطراب نطق؟»

تنطوي الرسائل الثلاث على أسئلة نسعى في هذا الفصل إلى الإجابة عنها: أيمكن أن يكون ما يبدو ضعفًا في الانتباه ضعفًا في السمع لا يكشفه الحديث مع الطفل وجهًا لوجه؟ وكيف نقيّم البصر تقييمًا يخدم التعلم؟ وكيف نميز بين لهجة الطفل واضطراب في نطقه؟ ثم نمضي إلى أسئلة أعسر لم تحملها الرسائل: كيف نقيّم

قدرة طالبة صماء تتواصل بلغة الإشارة؟ وكيف يُطلق حكم على طفل لا يرى ولا يتكلم ولا يستطيع أن يمسك قلمًا؟

أهداف الفصل

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

١. يقرأ مخطط سمع، فيحدد درجة الفقدان ونوعه بمقارنة التوصيل الهوائي بالتوصيل العظمي، ويستنتج ما يفوت الطفل من أصوات الكلام.

٢. يصنف نتائج حدة البصر البعيدة ومجال الإبصار وفق التصنيف الدولي والتنظيم السعودي، ويحدد ما يضيفه التقييم الوظيفي وتقييم وسيلة التعلم إلى التقرير الطبي.

٣. يحدد لكل اضطراب من اضطرابات التواصل سمته المميزة، والمختص الذي يقيّمه، وإجراءً مناسبًا لتقييمه.

٤. يطبق محكات اضطراب اللغة النمائي على بيانات طفل، ويفرق بينه وبين الاختلاف اللهجي وتعلم لغة ثانية.

٥. يختار أدوات لتقييم القدرة لدى طالب أصم أو كفيف أو ذي إعاقة حركية، ويحدد في موقف معروض ما إذا كان التكييف يُبطل تفسير الدرجة بالمعايير.

٦. يخطط تقييمًا وظيفيًا لطفل ذي إعاقات متعددة أو صمم-كف بصر لا تصلح له الأدوات المقننة.

٧. يحكم على كفاية الأدلة لإطلاق الحكم في حالة جديدة، ويعلل حكمه بخطوات مسار القرار، ومنها استبعاد الإعاقة الحسية قبل الحكم بأي فئة أخرى.

مقدمة

يتولى الجهاز والمتخصص الطبي في الإعاقات الحسية واضطرابات التواصل قسطًا كبيرًا من التشخيص، غير أن أهمية هذه الفئات تتجاوز حدودها، لأن ضعف السمع أو البصر أو اللغة قد يحاكي أي فئة أخرى. فالطالب الذي لا ينفذ التعليمات إلا إذا كُررت، كما في إحدى الرسائل في مطلع الفصل، قد يُحال إلى تقييم الانتباه وأصل المشكلة في سمعه. ويظل السؤال التربوي من شأن الفريق: ما دلالة الرقم الطبي على تعلم الطالب؟ وكيف يُقيَّم تقييمًا يصل إلى قدرته من وراء إعاقته، ولا سيما حين تجتمع الإعاقات فتتعذر الأدوات المقننة في الغالب؟

نستهل الفصل ببيان أهمية هذه الفئات لسائر الفئات (القسم ١١-١)، ثم نعرض الإعاقة السمعية (القسم ١١-٢) والإعاقة البصرية (القسم ١١-٣) من القياس إلى التقييم الوظيفي. ونتناول بعد ذلك اضطرابات التواصل وتقييم الحاجة إلى التواصل البديل والمعزز (القسم ١١-٤)، واضطراب اللغة النمائي وظهوره في العربية (القسم ١١-٥)، والفرق بين الاختلاف والاضطراب (القسم ١١-٦)، ثم الإعاقات المتعددة والصمم-كف البصر والإعاقة الجسمية والصحية وإصابات الدماغ (القسم ١١-٧). وننتقل إلى علامات الإنذار ومسارات القرار (القسم ١١-٨)، وبطاقات المقاييس (القسم ١١-٩)، وأربع حالات (القسم ١١-١٠)، والتشخيص الفارقي والمصاحبة (القسم ١١-١١)، ونختم بالسياق السعودي والعربي (القسم ١١-١٢).

١١-١ لماذا هذه الفئات مهمة لكل الفئات؟

يظهر فحص السمع والبصر في مسار قرار كل فئة تقريبًا من فئات التربية الخاصة. والسبب أن ضعف السمع أو البصر قد يشبه أي فئة أخرى: فقد يبدو كضعف الانتباه، كما سنرى في حالة خالد في هذا الفصل، أو كصعوبات التعلم، أو كالتوحد، أو حتى كالإعاقة الفكرية إذا قُيّم الطالب بأدوات لا تناسب حواسه. ولذلك تُعد الإعاقات الحسية **بوابة الاستبعاد** في كل تشخيص آخر: فاستبعاد ضعف السمع والبصر خطوة تسبق أي أداة تشخيصية، ولا نحكم على قدرة طفل قبل أن نتأكد أنه يسمع ويرى ما نقدمه له.

ويجمع هذا الفصل ثلاث مجموعات من الفئات يربط بينها أمر واحد: أن الإعاقة فيها تقع في **قنوات الاستقبال والتعبير** نفسها التي تعتمد عليها أدوات التقييم. فالإعاقة السمعية والبصرية تمس ما يصل إلى الطفل، واضطرابات التواصل تمس ما يخرج منه، والإعاقات المتعددة والجسمية تمس الاثنين معًا، وتمس أيضًا القدرة على الإشارة والإمساك والكتابة. وفي كل هذه الحالات يصبح السؤال الأول في التقييم: هل تقيس الأداة ما وُضعت لقياسه لدى هذا الطفل، أم تقيس إعاقته؟

مفاهيم خاطئة شائعة

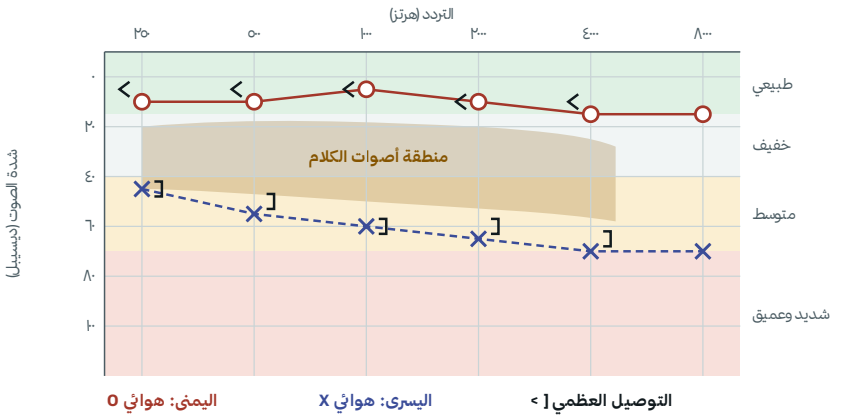
- «**اجتاز الطفل مسح السمع عند الولادة، فسمعه سليم.**» قد يظهر الفقدان بعد الولادة، أو يُكتسب بعد التهاب السحايا مثلًا، أو يكون توصيليًا متذبذبًا يأتي مع التهابات الأذن ويذهب. فنتيجة المسح صورة ليوم واحد.
- «**المعين السمعي يعيد السمع طبيعيًا.**» المعين يضخم الصوت، ولا يعيد وضوحه كاملًا، وأثره أضعف في الضجيج وعلى البعد.
- «**النظارة تحل مشكلات البصر.**» النظارة تصحح أخطاء الانكسار، ولا تصلح أمراض الشبكية ولا ضعف البصر الدماغي ولا ضيق المجال.
- «**لغة الإشارة إيماءات مبسطة.**» لغات الإشارة لغات طبيعية كاملة، لها مفرداتها وقواعدها، وتختلف من بلد إلى آخر.
- «**الطفل الذي لا يتكلم لا يفهم.**» غياب الكلام قد يكون حركيًا أو حسيًا، وكثير من هؤلاء الأطفال يفهمون أكثر بكثير مما يستطيعون التعبير عنه.

١١-٢ الإعاقة السمعية

مخطط السمع

يقيس أخصائي السمعيات أضعف صوت يسمعه الطفل عند ترددات مختلفة، من الأصوات الغليظة إلى الحادة، في كل أذن على حدة، ويرسم النتائج على مخطط يُسمى **مخطط السمع** (**Audiogram**). المحور الأفقي يمثل التردد بالهرتز، من الغليظ على اليسار إلى الحاد على اليمين. والمحور الرأسي يمثل شدة الصوت بالديسيبل، والأصوات الأعلى في الأسفل. فكلما نزلت العلامات، احتاج الطفل إلى صوت أعلى ليسمع، أي كان فقدان السمع أشد.

ويُقاس السمع بطريقتين. في **التوصيل الهوائي** (**Air conduction**) يصل الصوت من سماعة على الأذن، فيمر بالأذن الخارجية والوسطى ثم الداخلية. وفي **التوصيل العظمي** (**Bone conduction**) يُوضع هزاز صغير خلف الأذن، فيصل الصوت إلى الأذن الداخلية عبر عظام الجمجمة متجاوزًا الأذن الخارجية والوسطى. والمقارنة بين الطريقتين هي التي تكشف موضع المشكلة: فإن ضعف الهوائي وسلم العظمي فالمشكلة في طريق الصوت إلى الأذن الداخلية، وإن ضعفا معًا فالمشكلة في الأذن الداخلية أو العصب، كما في الأذن اليسرى في الشكل ١١-١.



شكل ١١-١: مخطط سمع افتراضي لخالد. علامات الأذن اليمنى (الدوائر) بين ٥ و١٥ ديسيبل، أي سمع طبيعي. وعلامات الأذن اليسرى (علامات ×) تنحدر من ٤٥ ديسيبل في الترددات الغليظة إلى ٧٠ في الحادة، ومتوسطها في ترددات الكلام الرئيسة نحو ٦٠ ديسيبل، أي فقدان متوسط إلى شديد. وعلامات التوصيل العظمي لليسرى ([، وقد قيست مع حجب الأذن اليمنى بضجيج حتى لا تجيب عنها) قريبة من علامات التوصيل الهوائي، فلا فجوة بينهما: فقدان **حسي عصبي في أذن واحدة**. وتقع أغلب المنطقة المظللة المعنونة «منطقة أصوات الكلام» فوق علامات الأذن اليسرى، فلا يكاد خالد يسمع الكلام بها، ويعتمد على أذنه اليمنى وحدها. أما لو كانت علامات التوصيل العظمي طبيعية وبينها وبين الهوائي فجوة، لكان الفقدان توصيليًا.

والمنطقة المظللة المعنونة «منطقة أصوات الكلام» هي المدى الذي تقع فيه أصوات الكلام العادي. وكل صوت كلامي يقع فوق علامات الطفل، أي أخف منها، لا يسمعه. وهذا يفسر لماذا يسمع بعض الأطفال «أن أحدًا يتكلم» دون أن يفهموا الكلمات: فهم يسمعون الأصوات الغليظة العالية كالحركات، ويفوتهم كثير من الأصوات الحادة الخفيفة كالسين والفاء والثاء.

درجات فقدان السمع وأنواعه

تُحدد الدرجة عادة بمتوسط العتبات في ترددات الكلام الرئيسة في كل أذن. ويعرض الجدول ١١-١ تصنيفًا شائعًا في تقييم الأطفال (Clark, 1981).

جدول ١١-١: درجات فقدان السمع وما قد يفوت الطفل في كل منها (Clark, 1981).

الدرجة	المدى التقريبي (ديسيبل)	ما قد يفوت الطفل دون معين سمعي
طفيف	١٦–٢٥	بعض الكلام الخافت والبعيد، ويتعب في الضجيج

الدرجة	المدى التقريبي (ديسيبل)	ما قد يفوت الطفل دون معين سمعي
خفيف	٢٦–٤٠	جزء كبير من الكلام الخافت أو البعيد، وأصوات الحروف الحادة
متوسط	٤١–٥٥	أغلب الكلام بمستوى المحادثة العادية
متوسط إلى شديد	٥٦–٧٠	الكلام العادي كله تقريبًا، ويحتاج إلى معين سمعي وتدخل لغوي
شديد	٧١–٩٠	لا يسمع الكلام، حتى العالي منه، دون تضخيم
عميق	٩١ فأكثر	قد يدرك بعض الأصوات العالية كاهتزاز، ويعتمد على البصر أو على زراعة القوقعة (**Cochlear implant**)

وتختلف التصنيفات بين المصادر، والاختلاف جوهري. فمنظمة الصحة العالمية تعتمد في تقريرها العالمي عن السمع تصنيفًا آخر يُبنى على متوسط أربعة ترددات (٥٠٠ و١٠٠٠ و٢٠٠٠ و٤٠٠٠ هرتز) في **الأذن الأفضل** (World Health Organization [WHO], 2021)، ويعرضه الجدول ١١-٢. فالطفل الذي متوسط عتباته ٤٠ ديسيبل فقدانه «خفيف» في تصنيف كلارك، و«متوسط» في تصنيف المنظمة. ولذلك ينبغي أن يذكر كل تقرير التصنيف الذي اعتمده، وأن تُقرأ الأرقام إلى جانب الأوصاف.

جدول ١١-٢: درجات فقدان السمع في تصنيف منظمة الصحة العالمية (WHO, 2021).

الدرجة	متوسط العتبات في الأذن الأفضل (ديسيبل)
سمع طبيعي	أقل من ٢٠
خفيف	من ٢٠ إلى أقل من ٣٥
متوسط	من ٣٥ إلى أقل من ٥٠
متوسط إلى شديد	من ٥٠ إلى أقل من ٦٥
شديد	من ٦٥ إلى أقل من ٨٠
عميق	من ٨٠ إلى أقل من ٩٥
كلي	٩٥ فأكثر

الدرجة	متوسط العتبات في الأذن الأفضل (ديسيبل)
أحادي	أقل من ٢٠ في الأذن الأفضل، و٣٥ فأكثر في الأذن الأسوأ

ويحدد أخصائي السمعيات كذلك **نوع** الفقدان بالمقارنة بين التوصيلين:

- **التوصيلي (Conductive)**: التوصيل العظمي طبيعي والهوائي ضعيف، وبينهما فجوة. ينشأ من الأذن الخارجية أو الوسطى، ومن أشهر أسبابه عند الأطفال تجمع السوائل خلف طبلة الأذن مع التهاب الأذن الوسطى، وكثيرًا ما يكون مؤقتًا أو **متذبذبًا**: يأتي مع نوبة الالتهاب ويخف بعدها، ويُعالج طبيًا.
- **الحسي العصبي (Sensorineural)**: التوصيلان ضعيفان بالقدر نفسه تقريبًا، كما في الأذن اليسرى في الشكل ١١-١. ينشأ من الأذن الداخلية أو العصب السمعي، ويكون في الغالب دائمًا.
- **المختلط (Mixed)**: التوصيلان ضعيفان، وبينهما فجوة، فيجمع بين النوعين.

صور تغيب عن المخطط العادي

ثلاث صور من فقدان السمع يسهل أن تفوت الفريق إذا اكتفى بسؤال: هل الطفل يسمع أم لا؟

- **الفقدان في أذن واحدة (Unilateral hearing loss)**: يسمع الطفل جيدًا في الغرفة الهادئة وجهًا لوجه، فيجتاز كثيرًا من الملاحظات اليومية. لكنه يتعب في الضجيج، ولا يعرف بسهولة من أين يأتي الصوت، ويفوته الكلام الآتي من جهة الأذن الضعيفة. ومع ذلك فالقول إنه «تكفيه أذن واحدة» خطأ؛ فهؤلاء الأطفال أكثر عرضة من أقرانهم لصعوبات في اللغة والتحصيل، ويحتاجون إلى متابعة وتكييفات صفية، كما سنرى في حالة خالد (١١-١٠).
- **اعتلال العصب السمعي (Auditory neuropathy spectrum disorder)**: تعمل الأذن الداخلية، فتظهر الانبعاثات الصوتية طبيعية، لكن الإشارة لا تنتقل إلى الدماغ انتقالًا منتظمًا، فتأتي استجابة جذع الدماغ غائبة أو مضطربة. والعلامة التربوية المميزة أن فهم الطفل للكلام أسوأ بكثير مما يتوقعه المعلم من مخطط سمعه، وأن سمعه قد يتقلب من يوم إلى آخر. ولأن بعض برامج المسح تعتمد على الانبعاثات الصوتية وحدها، فقد يجتاز هؤلاء الأطفال المسح.
- **الفقدان المتذبذب (Fluctuating hearing loss)**: وأشهر صوره التوصيلي المصاحب لالتهابات الأذن الوسطى المتكررة. وهو من أشد ما يشبه ضعف الانتباه، لأن الطفل «حاضر» في أسبوع و«غائب» في آخر، ولأن فحصًا واحدًا في يوم جيد قد يأتي طبيعيًا.

للمتخصص: الجدل حول اضطراب المعالجة السمعية المركزية

يُحال إلى الفريق أحيانًا طفل سمعه طبيعي في المخطط، ويُقال إن لديه **اضطراب المعالجة السمعية المركزية** (**Central auditory processing disorder**): صعوبة في فهم الكلام في الضجيج، أو في تمييز الأصوات المتقاربة، أو في تتبع التعليمات الطويلة. وتعرّفه الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع بأنه قصور في معالجة الجهاز العصبي المركزي للمعلومات السمعية، لا يرجع إلى قصور لغوي أو معرفي أعلى، مع إقرارها بأنه قد يصاحب اضطرابات أخرى (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2005). لكن المفهوم موضع خلاف واسع: فأكثر اختباراته تعتمد على اللغة والانتباه والذاكرة، فيصعب أن تُفصل نتيجتها عن ضعف هذه القدرات، ولا يوجد اختبار مرجعي متفق عليه، وتتداخل أعراضه مع اضطراب ضعف الانتباه واضطراب اللغة النمائي. والخلاصة العملية للفريق: يُنظر في هذا التفسير بعد أن يُقيَّم السمع المحيطي تقييمًا كاملًا، وتُقيَّم اللغة والانتباه، ويُعامل بعدها وصفًا لنمط من الصعوبة يستحق تكييفات صفية، يُضاف إلى ما يثبت من تشخيصات أخرى.

المسح والتشخيص

- **مسح المواليد:** فحوص سريعة لا تحتاج إلى استجابة من الرضيع، كقياس **الانبعاثات الصوتية** من الأذن الداخلية (**Otoacoustic emissions, OAE**)، أو قياس **الاستجابة الكهربائية لجذع الدماغ** (**Auditory brainstem response, ABR**). وتوصي اللجنة المشتركة لسمع الرضع (**Joint Committee on Infant Hearing, JCIH**) بمبدأ ١-٣-٦: مسح قبل نهاية الشهر الأول، وتشخيص قبل نهاية الشهر الثالث، وتدخل قبل نهاية الشهر السادس. وتضيف في بيانها الأخير هدفًا أكثر طموحًا للأنظمة التي حققت ذلك: ١-٢-٣، أي تشخيص قبل نهاية الشهر الثاني، وتدخل قبل نهاية الثالث (JCIH, 2019). وقد وجدت دراسة شهيرة أن الأطفال الذين اكتُشف فقدانهم السمعي وبدأ تدخلهم قبل ستة أشهر كانت لغتهم أفضل بوضوح من الذين اكتُشف فقدانهم لاحقًا (Yoshinaga-Itano et al., 1998). ويعرض القسم ١١-١٢ البرنامج الوطني لمسح سمع المواليد في المملكة.
- **مسح المدرسة:** تُعرض على الطالب نغمات بشدة ٢٠ ديسيبل عند ترددات ١٠٠٠ و٢٠٠٠ و٤٠٠٠ هرتز في كل أذن، فإذا لم يسمع إحداها أُعيد المسح، فإن لم يسمعها مرة أخرى أُحيل إلى أخصائي السمعيات (ASHA, 1997).

- **التشخيص:** يتولاه أخصائي السمعيات بقياس السمع بالنغمات بالتوصيلين الهوائي والعظمي، وقياس سماع الكلام وتمييزه، وقياس ضغط الأذن الوسطى (**Tympanometry**)، وغيرها. وتعرض البطاقة الأولى في القسم ١١-٩ هذه الإجراءات.

ما يضيفه التقييم التربوي

يعطي مخطط السمع رقمًا، لكنه لا يخبرنا كيف يسمع الطفل في صف فيه ثلاثون طالبًا ومكيف هواء. ولذلك يكمل الفريق التربوي الصورة بتقييم **السمع الوظيفي** (**Functional hearing**)، أي كيف يستخدم الطفل سمعه فعلًا في الصف، وتقييم اللغة بالوسيلة التي يتواصل بها، عربيةً منطوقة كانت أو لغة إشارة، وتحديد الوسيلة الأنسب لتعليمه. وتُقاس قدرته العقلية بأدوات غير لفظية، أو تُقدَّم التعليمات بوسيلة التواصل التي يتقنها، بدل اختبارات لفظية تُلقى عليه بلغة لا يسمعها جيدًا (انظر المربع في ١١-٩).

منظور مجتمع الصم ولغة الإشارة

ينظر كثير من الصم إلى أنفسهم أعضاءً في جماعة لغوية وثقافية لها لغتها، لا أفرادًا ينقصهم السمع. ويترتب على هذا المنظور، سواء تبناه الفريق أم لم يتبنه، ثلاثة أمور في التقييم. الأول أن **لغة الإشارة السعودية** لغة كاملة، فالطفل الذي يتقنها لديه لغة أولى سليمة، يُحكم على نموه اللغوي بها قبل عربيته المنطوقة أو المكتوبة. والثاني أن التقييم ينبغي أن يُجرى بلغة الطفل الأقوى، على يد فاحص يتقنها أو بمساعدة مترجم مؤهل، مع التصريح في التقرير بأن الترجمة تغير ظروف التطبيق المقننة. والثالث أن الخطر الأكبر على الطفل الأصم هو **الحرمان اللغوي**، وهو أشد عليه من الصمم نفسه: أن يبلغ سن المدرسة دون لغة متقنة، لا منطوقة ولا إشارية، لأن أحدًا لم يتح له لغة يصل إليها كاملة. وهذا الطفل قد يبدو في الاختبارات كأن لديه إعاقة فكرية، وما لديه هو حرمان من اللغة.

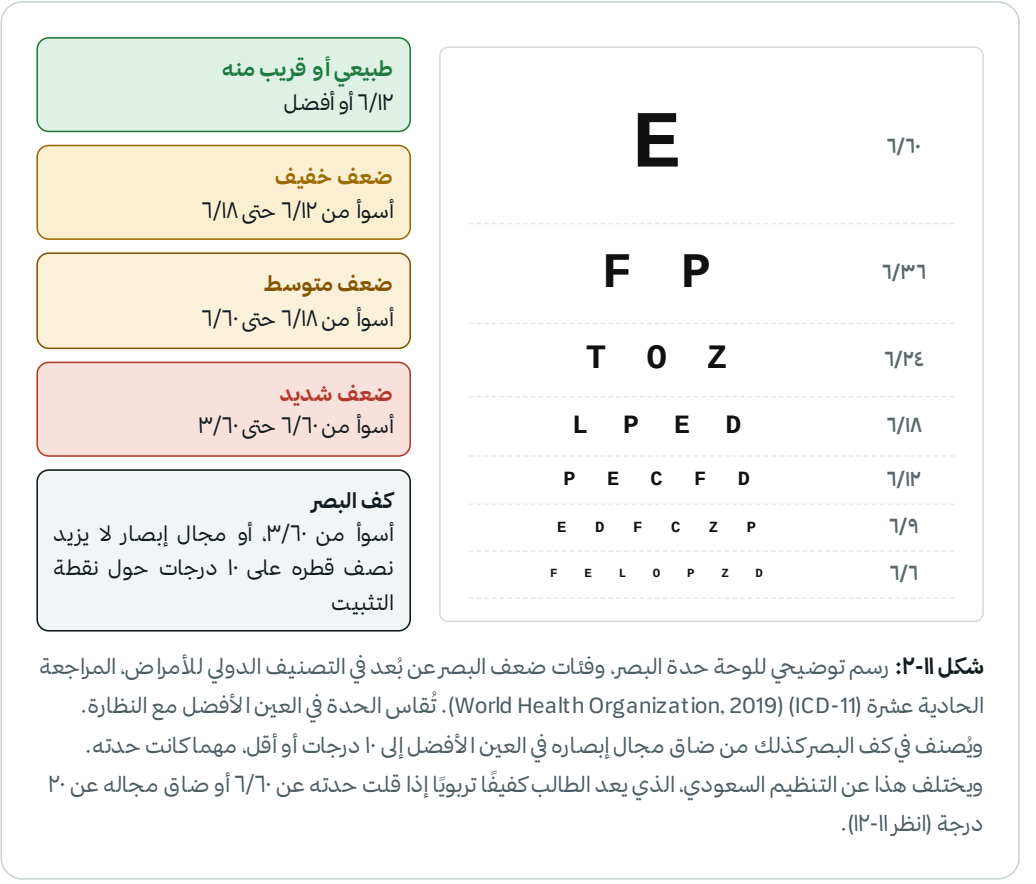
ولا نعرف عند إعداد الكتاب أداة مقننة منشورة لتقييم لغة الإشارة السعودية. ولذلك يعتمد تقييمها على مصادر غير مقننة: عينة من سرد الطفل بلغة الإشارة يقوّمها معلم أو بالغ أصم يتقنها، ومقارنتها بما يُعرف عن نمو اللغة عامة، وسؤال الأسرة عن اللغة التي نشأ عليها الطفل ومتى بدأ تعرضه لها.

١١-٣ الإعاقة البصرية

حدة البصر

حدة البصر (**Visual acuity**) هي وضوح الرؤية، وتُقاس بلوحة حروف أو رموز تتناقص أحجامها، ويُعبَّر عنها بكسر. فالرقم ٦/٦ يعني أن الشخص يرى من ستة أمتار ما يراه صاحب البصر الطبيعي من ستة أمتار. والرقم ٦/٦٠ يعني أنه يحتاج إلى الاقتراب إلى ستة أمتار ليرى ما يراه صاحب البصر الطبيعي من ستين مترًا. وفي الأنظمة التي تستخدم القدم بدل المتر، يُكتب ٦/٦ على صورة ٢٠/٢٠. ومع الأطفال الصغار ومن لا يعرفون الحروف تُستخدم لوحات برموز بسيطة، كرموز ليا (**LEA symbols**): دائرة ومربع وتفاحة وبيت، أو لوحات الحروف الأربعة (**HOTV**) التي يشير فيها الطفل إلى الحرف المطابق على بطاقة أمامه دون أن يسميه.

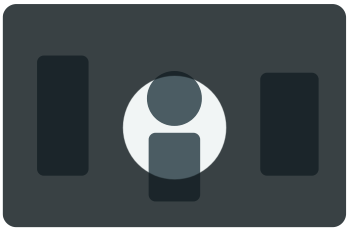
وهذه هي **الحدة البعيدة**. أما **الحدة القريبة** (**Near acuity**) فتُقاس على مسافة القراءة، ولا تساوي البعيدة دائمًا: فبعض الأطفال يرون السبورة ويتعبون من الكتاب، وبعضهم بالعكس. ولا تكشف الحدة كذلك **حساسية التباين** (**Contrast sensitivity**)، أي القدرة على تمييز الشيء من خلفيته حين يتقارب لوناهما، كالكتابة الرمادية على ورق أبيض، أو درجة سلم بلون الأرض. فقد تكون حدة الطالب مقبولة في لوحة سوداء على بيضاء، ثم يتعثر في ورقة عمل مصورة باهتة.



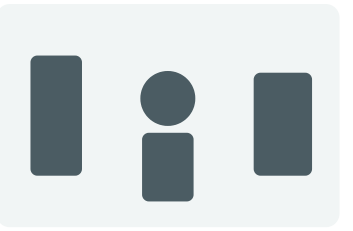
شكل ١١-٢: رسم توضيحي للوحة حدة البصر، وفئات ضعف البصر عن بُعد في التصنيف الدولي للأمراض، المراجعة الحادية عشرة (ICD-11) (World Health Organization, 2019). تُقاس الحدة في العين الأفضل مع النظارة. ويُصنف في كف البصر كذلك من ضاق مجال إبصاره في العين الأفضل إلى ١٠ درجات أو أقل، مهما كانت حدته. ويختلف هذا عن التنظيم السعودي، الذي يعد الطالب كفيفًا تربويًا إذا قلت حدته عن ٦/٦٠ أو ضاق مجاله عن ٢٠ درجة (انظر ١١-١٢).

مجال الإبصار

مجال الإبصار (Visual field) هو المساحة التي يراها الشخص دون أن يحرك عينيه. وقد تكون حدة البصر جيدة في مركز الرؤية، لكن المجال ضيق، فيرى الطالب ما أمامه مباشرة بوضوح، كأنه ينظر من أنبوب، ويفوته ما على جانبيه. وهذا الطالب قد يقرأ الحرف الصغير في اللوحة، لكنه يصطدم بزملائه في الممر، ولا يرى السبورة كاملة.



مجال ضيق
يرى المركز فقط، ويفوته ما على الجانبين



مجال طبيعي
يرى المشهد كاملًا من الجانبين

شكل ١١-٣: مشهد واحد بمجالين للإبصار. الحدة وحدها لا تكشف ضيق المجال، ولذلك يُقاس كل منهما.

التقييم الوظيفي وتقييم وسيلة التعلم والتوجه والتنقل

يعطي طبيب العيون أو أخصائي البصريات الحدة والمجال والتشخيص الطبي. أما التقييمات التربوية فيجريها معلم ذوي الإعاقة البصرية ومختصون آخرون:

- **التقييم الوظيفي للبصر (Functional vision assessment)**: يبين كيف يستخدم الطالب بصره فعلًا في الصف والممرات والملعب: ما حجم الخط الذي يقرؤه بارتياح، ومن أي مسافة يرى السبورة، وأي إضاءة وتباين يناسبانه، وكم يستطيع أن يواصل العمل البصري قبل أن يتعب.
- **تقييم وسيلة التعلم (Learning media assessment)**: يحدد الوسيلة الأنسب لتعلم الطالب القراءة والكتابة: الخط المطبوع العادي مع أدوات تكبير، أو الخط الكبير، أو طريقة برايل، أو الجمع بين أكثر من وسيلة، أو الوسائل السمعية. ويبني قراره على ملاحظة كيف يستكشف الطالب بيئته، بالبصر أولًا أم باللمس، وعلى كفاءته وسرعته في القراءة بكل وسيلة (Koenig & Holbrook, 1995).
- **تقييم التوجه والتنقل (Orientation and mobility)**: يجريه مختص في التوجه والتنقل، ويبين كيف يعرف الطالب موقعه ويتنقل بأمان واستقلال: في الممرات والدرج، وفي الإضاءة الضعيفة، وعند عبور الطريق، وهل يحتاج إلى تدريب على العصا البيضاء.

ويمتد تقييم الطالب ذي الإعاقة البصرية إلى ما وراء المنهج العام. فقد صاغ المختصون في تعليم هذه الفئة ما يُعرف بـ**المنهج الأساسي الموسع (Expanded core curriculum)**: مهارات يتعلمها المبصرون غالبًا بالملاحظة العارضة، ويحتاج الطالب الكفيف أو ضعيف البصر إلى تعليمها صراحة. ويضم تسعة مجالات: المهارات التعويضية ومهارات الوصول كبرايل، والتوجه والتنقل، والتفاعل الاجتماعي،

والعيش المستقل، والترويح وقضاء الوقت، والتربية المهنية، والتقنيات المساعدة، وكفاءة استعمال الحواس، وتقرير المصير. وكل مجال منها يحتاج إلى تقييم لمستوى الطالب الحالي، لأن الخطة التي تغفلها تُعلّم الطالب المنهج وتتركه عاجزًا عن الوصول إليه.

ضعف البصر الدماغي

بعض الأطفال عيونهم سليمة، لكن الدماغ لا يعالج ما تراه العين بطريقة طبيعية. ويُسمى ذلك **ضعف البصر الدماغي أو القشري (Cerebral/Cortical visual impairment, CVI)**، وهو من الأسباب الشائعة لضعف البصر لدى الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة. ويظهر في أنماط مميزة، كتفضيل لون معين، وصعوبة رؤية الأشياء في بيئة مزدحمة بصريًا، وتأخر في الاستجابة البصرية. ويحتاج كشفه إلى تقييم وظيفي خاص يكمل فحص العين التقليدي (Roman-Lantzy, 2018). وسنراه في حالة سلمان (١١-٧).

١١-٤ اضطرابات التواصل

يصنف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس المراجَع (**DSM-5-TR**)، اضطرابات التواصل إلى عدة أنواع (American Psychiatric Association [APA], 2022). ويضيف القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (**IDEA**) في فئة «اضطراب الكلام أو اللغة»، بحسب لوائحه التنفيذية، **اضطرابات الصوت**، وهي لا ترد في الدليل التشخيصي لأنها ليست اضطرابًا نمائيًا عصبيًا (U.S. Department of Education, 2006, 34 CFR §300.8(c)(11)). ويتولى تقييم هذه الاضطرابات كلها أخصائي النطق واللغة:

جدول ١١-٣: أنواع اضطرابات التواصل وسماتها المميزة.

الاضطراب	ما يميزه	مثال
اضطراب اللغة (Language disorder)	صعوبة مستمرة في اكتساب اللغة واستخدامها، في المفردات أو تركيب الجمل أو الحديث المتصل، فهمًا أو تعبيرًا (انظر ١١-٥)	طفل في السادسة يتكلم بجمل من كلمتين، ولا يفهم الأسئلة التي تبدأ بـ«لماذا»
اضطراب أصوات الكلام (Speech sound disorder)	صعوبة مستمرة في إنتاج الأصوات، لا تتناسب مع عمر الطفل، وتعوق فهم كلامه	طفل في الخامسة يستبدل أصواتًا كثيرة فلا يفهمه إلا أهله

الاضطراب	ما يميزه	مثال
اضطراب الطلاقة الذي يبدأ في الطفولة (Childhood-onset fluency disorder)	تكرار الأصوات والمقاطع، أو إطالتها، أو التوقف قبل الكلمات، بما يعوق التواصل، وهو ما يُعرف بالتأتأة (**Stuttering**)	«ب ب ب بابا»، أو توقف صامت طويل قبل الكلمة
اضطراب التواصل الاجتماعي أو التداولي (Social [pragmatic] communication disorder)	صعوبة في استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية، دون أنماط سلوك مقيدة ومتكررة، وهذا ما يميزه عن اضطراب طيف التوحد	لا يعرف متى يبدأ الحديث ومتى ينهيه، ولا يفهم التلميح
اضطرابات الصوت (Voice disorders)	خروج في جودة الصوت أو طبقته أو شدته أو رنينه عما يناسب عمر الطفل وجنسه، كالبحة المستمرة، أو الخنة الزائدة المصاحبة لشق الحنك	طالبة صوتها مبحوح منذ أشهر، ويختفي في آخر اليوم الدراسي

ويستخدم أخصائي النطق واللغة في التقييم اختبارات لغوية مقننة، كالتقييم الإكلينيكي لأساسيات اللغة، الإصدار الخامس (**CELF-5**) (Wiig et al., 2013)، وتعرضه البطاقة الثالثة في ١١-٩. ويستخدم اختبارات نطق مصورة يسمي فيها الطفل صورًا تغطي أصوات اللغة في مواقعها المختلفة من الكلمة: أولها ووسطها وآخرها. ويحلل **عينة لغوية** (**Language sample analysis**) من حديث الطفل الطبيعي، يحسب منها مثلًا متوسط طول الجملة. وفي التأتأة، تُحسب نسبة المقاطع المتأتأ فيها في عينة من الحديث، وقد تُستخدم أداة مقننة لتقدير الشدة، كأداة تقدير شدة التأتأة، الإصدار الرابع (**SSI-4**) (Riley, 2009). وفي اضطرابات الصوت، يبدأ علاج الصوت بعد أن يفحص طبيب الأنف والأذن والحنجرة الحنجرةَ، لأن البحة المستمرة قد يكون لها سبب عضوي يحتاج إلى علاج طبي.

مقارنة مع ICD-11

أُقر التصنيف الدولي للأمراض في مراجعته الحادية عشرة (**ICD-11**) في ٢٠١٩، وبدأ العمل به في ١ يناير ٢٠٢٢. ويضع اضطرابات الكلام واللغة ضمن الاضطرابات النمائية العصبية باسم «اضطرابات النمو الكلامي أو اللغوي»، ويميز فيها: **اضطراب أصوات الكلام النمائي**، و**اضطراب طلاقة الكلام النمائي**، و**اضطراب اللغة النمائي** (**Developmental language disorder**). والفرق الأهم عن الدليل الأمريكي أن القصور التداولي في ICD-11 نوع فرعي من اضطراب اللغة النمائي: «مع قصور في اللغة التداولية أساسًا»، إلى جانب أنواع فرعية أخرى، منها ما يمس الفهم والتعبير معًا، وما يمس التعبير أساسًا. ويصرح التصنيف بأن اللغة المقصودة قد تكون منطوقة أو إشارية (World Health Organization, 2024). أما الإعاقة السمعية والبصرية فيصنفها ICD-11 حالات صحية في فصول أخرى خارج الاضطرابات النمائية العصبية.

اللغة العربية ليست ترجمة للإنجليزية

تختلف العربية عن الإنجليزية في أصواتها وترتيب اكتسابها وتراكيبها. فاختبار نطق أو لغة مترجم عن الإنجليزية لا يقيس الأصوات العربية التي لا توجد في الإنجليزية، ولا يعكس ترتيب اكتسابها. وقد درس باحثون ترتيب اكتساب الصوامت العربية لدى أطفال أردنيين، في سن ما قبل المدرسة ثم في سن أكبر (Amayreh, 2003 ؛Amayreh & Dyson, 1998)، ويُرجَع إلى مثل هذه الدراسات، وإلى أدوات مبنية على العربية، في الحكم على نطق الطفل، مع مراعاة أن لهجة الطفل قد تختلف عن لهجة العينة.

تقييم الحاجة إلى التواصل البديل والمعزز

بعض الأطفال لا يكفيهم كلامهم ليتواصلوا، إما لأنهم لا يتكلمون، وإما لأن كلامهم غير مفهوم لغير أسرهم: كالطفل ذي الشلل الدماغي الذي يمس عضلات الكلام، والطفل ذي التوحد غير الناطق، والطفل ذي الإعاقات المتعددة. ولهؤلاء يُقيَّم **التواصل البديل والمعزز** (**Augmentative and alternative communication, AAC**)، ويشمل الإشارات، والصور، ولوحات الرموز، والأجهزة الناطقة. ولا يُشترط لهذا التقييم أن يثبت الطفل أولًا أنه «جاهز»، بمستوى معرفي أو لغوي معين؛ فكل طفل لا يلبي كلامه حاجاته التواصلية مرشح له. ويجيب التقييم عن أسئلة عملية: كيف يستطيع الطفل أن يختار، باللمس أم بالنظر أم بمفتاح يضغطه برأسه؟ وماذا يرى، وما حجم الرموز التي يميزها؟ وهل يفهم أن الصورة تمثل

الشيء؟ ومع من يتواصل، وعم يريد أن يتكلم؟ ثم تُجرب وسيلة أو أكثر في مواقف حقيقية، ويُحكم عليها بما يحققه الطفل بها. وتشير الأدلة إلى أن التواصل البديل كثيرًا ما يساند نمو الكلام، خلافًا للخشية الشائعة من أنه يعوقه.

١١-٥ اضطراب اللغة النمائي

كان الأطفال الذين يتأخرون في اللغة دون سبب ظاهر يُوصفون بأوصاف كثيرة: «تأخر اللغة»، و«الحبسة النمائية»، و«الاضطراب اللغوي النوعي» (**Specific language impairment**). وكان الوصف الأخير يشترط غالبًا أن تكون لغة الطفل أدنى بوضوح من ذكائه غير اللفظي. ثم اجتمع فريق دولي من المختصين في دراسة إجماع عُرفت باسم **CATALISE**، وانتهى إلى تسمية موحدة: **اضطراب اللغة النمائي** (**Developmental language disorder, DLD**) (Bishop et al., 2017). وتبنى التصنيف الدولي (ICD-11) المصطلح نفسه.

ما الذي تغيّر؟

- **اضطراب لغة أم اضطراب لغة نمائي؟** يُستعمل «اضطراب اللغة» لكل طفل لديه صعوبة لغوية يُرجح أن تستمر إلى ما بعد الطفولة المبكرة، وتؤثر في تواصله أو تعلمه. فإن ارتبطت الصعوبة بحالة معروفة، كفقدان السمع الحسي العصبي، أو التوحد، أو الإعاقة الفكرية، أو متلازمة جينية، قيل «اضطراب لغة مصاحب لـ...». ويُحفظ مصطلح «اضطراب اللغة النمائي» لمن لا ترتبط صعوبته بحالة من هذه الحالات (Bishop et al., 2017).
- **لا يُشترط التباعد عن الذكاء غير اللفظي.** فالطفل الذي ذكاؤه غير اللفظي في المتوسط المنخفض، دون مستوى الإعاقة الفكرية، يمكن أن يُشخَّص باضطراب اللغة النمائي. وقد وجدت دراسة سكانية بريطانية أن نحو ٧% من الأطفال عند دخول المدرسة لديهم هذا الاضطراب، وأن الأطفال ذوي الذكاء غير اللفظي المنخفض لم يختلفوا عن غيرهم في شدة صعوبتهم اللغوية ولا في أثرها (Norbury et al., 2016). فاشتراط التباعد كان يحرم أطفالًا من الخدمة دون مسوغ.
- **المصاحبة لا تنفي التشخيص.** فوجود اضطراب ضعف الانتباه، أو عسر القراءة، أو اضطراب التناسق النمائي، لا يمنع تشخيص اضطراب اللغة النمائي.

كيف يظهر في العربية؟

ويحتاج وصف هذا الاضطراب في العربية إلى ما يتجاوز ترجمة المعروف عنه في الإنجليزية، فالعربية لغة اشتقاقية غنية بالصرف، وتظهر الصعوبة فيها في مواضع خاصة بها. ويعرض الجدول ١١-٤ مواضع يحسن أن يفحصها أخصائي النطق واللغة في عينة الطفل وفي مهام موجهة، مع الحكم عليها بمعيار لهجة الطفل نفسه.

جدول ١١-٤: مواضع تُفحص في لغة الطفل العربية عند الشك في اضطراب اللغة النمائي.

المجال	ما يُلاحظ	مثال من إعداد المؤلف
المبنى الصرفي	صعوبة في اشتقاق الكلمات من جذورها على أوزانها، والاعتماد على صيغة واحدة يكررها	يقول «الرجل الذي يكتب» ولا يستعمل «الكاتب» في سن يستعملها فيها أقرانه
صيغ الجمع	تعميم جمع المذكر أو المؤنث السالم على كلمات تُجمع جمع تكسير في لهجته، واستمرار ذلك بعد أن يتجاوزه أقرانه	«كتابات» بدل «كتب»، و«ولدين» لأكثر من اثنين
الضمائر المتصلة	حذفها أو الخلط بينها، أو استعمال الاسم بدل الضمير	«أعطى أحمد الكرة أحمد» بدل «أعطاه الكرة»
المطابقة	عدم مطابقة الفعل أو الصفة لفاعله أو موصوفه في التذكير والتأنيث والعدد	«البنت راح»، «الأولاد يلعب»
الحديث المتصل	قصص قصيرة غير مترابطة، وقلة أدوات الربط، وصعوبة إعادة قصة سمعها بترتيبها	يعيد قصة من خمسة أحداث في جملتين لا رابط بينهما
الفهم	صعوبة في فهم الجمل الطويلة والمبنية للمجهول والأسئلة المركبة، يخفيها أحيانًا اعتماده على السياق	ينفذ التعليمة الأولى من تعليمتين ويترك الثانية

معضلة الازدواجية اللغوية

يتكلم الطفل العربي لهجة في البيت، ويلقى الفصحى في المدرسة والكتب، وقد تكون لهجة الفاحص أو لهجة الاختبار غير لهجته. فإذا قيس بالفصحى أو بلهجة أخرى بدا أداؤه أدنى مما هو فعلًا. وهذه هي **الازدواجية اللغوية** (**Diglossia**). ويزداد الأمر تعقيدًا مع الطفل الذي نشأ على لغة أخرى غير العربية. ولذلك يقوم

التقييم على ثلاثة أمور: أن تُقاس اللغة بلهجة الطفل أولًا، وأن يُسأل عن لغته الأخرى إن كان ثنائي اللغة، لأن الاضطراب الحقيقي يظهر في لغتيه، وأن يُستعان بمهام أقل تأثرًا بالخبرة اللغوية السابقة، كالتقييم الدينامي (انظر ١١-٦ والفصل الخامس)، وتكرار كلمات لا معنى لها.

دوره في التشخيص الفارقي

يقع اضطراب اللغة النمائي في قلب التشخيص الفارقي لعدة فئات. **فمع الإعاقة الفكرية**، يكون القصور في الإعاقة الفكرية عامًا يشمل القدرة غير اللفظية والسلوك التكيفي، أما في اضطراب اللغة النمائي فالقدرة غير اللفظية والسلوك التكيفي في غير المجال اللغوي أفضل بوضوح. **ومع ضعف الفهم القرائي**، فكثير من الطلاب الذين يقرؤون بطلاقة ولا يفهمون لديهم ضعف في اللغة الشفهية نفسها، فيُقاس فهم المسموع قبل الحكم بصعوبة في القراءة. **ومع اضطراب طيف التوحد**، قد يتشابهان في ضعف اللغة وفي صعوبات اجتماعية، لكن الصعوبات الاجتماعية في اضطراب اللغة النمائي تنشأ من ضعف اللغة، ولا تصاحبها أنماط سلوك مقيدة ومتكررة، ويبقى التواصل غير اللفظي والرغبة في التفاعل سليمين. **ومع فقدان السمع**، يُستبعد الفقدان أولًا، ومنه الفقدان المتذبذب الذي قد يفوته فحص واحد.

١١-٦ الفرق بين الاختلاف والاضطراب

من أهم ما يجب أن يعرفه المعلم أن نطق الطفل بلهجته ليس اضطرابًا. فالأطفال يتعلمون الكلام من أسرهم، وينطقون كما ينطق من حولهم. والطفل الذي يقول «گلم» في بيئة ينطق فيها الجميع القاف گافًا، ينطق نطقًا سليمًا تمامًا بمعيار لهجته. أما الاضطراب فيُقاس بالخروج عن نمط لهجة الطفل نفسه. ومن الأنماط التي تستحق التقييم إبدال الأصوات **الاحتكاكية** (**Fricatives**)، وهي التي يخرج فيها الهواء باحتكاك مستمر كالسين والشين والزاي، بأصوات **انفجارية** (**Stops**)، وهي التي يُحبس فيها الهواء ثم يُطلق دفعة واحدة كالتاء والدال. ويُسمى هذا الإبدال **الإيقاف** (**Stopping**).

اختلاف لهجي: ليس اضطرابًا

قلم ← گلم

نطق القاف گافًا سمة في لهجات كثيرة في الجزيرة العربية. يتعلم الطفل الفصحى في المدرسة، ولا يُعالج نطقه.

نمط يستحق التقييم

سمكة ← تمكة

إبدال صوت احتكاكي كالسين بصوت انفجاري كالتاء نمط يتراجع مع النمو. ولأن لهجة الطفل لا تنطق السين تاءً، فاستمراره في فئة كاملة من الأصوات مع ضعف وضوح الكلام يستحق التقييم.

شكل ١١-٤: يُحكم على نطق الطفل بمعيار لهجته ومجتمعه.

والقاعدة نفسها تنطبق على الطالب الذي يتعلم العربية لغة ثانية. فأخطاؤه في التراكيب قد تكون مرحلة طبيعية في تعلم لغة جديدة. وللتمييز بينهما، يُسأل عن لغته الأم: هل يتكلمها بطلاقة مناسبة لعمره؟ فالاضطراب اللغوي الحقيقي يظهر في اللغتين، أما صعوبة تعلم لغة ثانية فتظهر في اللغة الجديدة وحدها. ويفيد هنا **التقييم الدينامي** الذي يعرضه الفصل الخامس: يُعلَّم الطفل مهارة لغوية جديدة في أثناء جلسة التقييم نفسها، ثم يُلاحظ مدى سرعة تعلمه لها. فالطفل الذي يتعلم بسرعة حين يُعلَّم يدل أداؤه غالبًا على نقص في الخبرة باللغة، أما الذي يتعلم ببطء شديد رغم التعليم فيستحق تقييمًا أعمق.

٧-١١ الإعاقات المتعددة والصمم-كف البصر والإعاقة الجسمية والصحية وإصابات الدماغ

في هذه الفئات تتراجع الأدوات المقننة إلى الهامش، لأن أغلبها يفترض طفلًا يرى ويسمع ويشير ويمسك القلم ويجلس ثابتًا ساعة كاملة. ويصبح التقييم الوظيفي، والملاحظة المتكررة في المواقف الطبيعية، والقياس المرتبط بالمنهج، هي مصادر الأدلة الأساسية. ويعرض الجدول ١١-٥ تعريفات هذه الفئات في القانون الأمريكي، ومحور التقييم في كل منها. وتذكر التنظيمات السعودية فئات مقابلة يعرضها القسم ١١-١٢.

جدول ١١-٥: فئات الإعاقات المتعددة والجسمية والصحية وإصابات الدماغ في القانون الأمريكي، ومحور التقييم في كل منها.

الفئة	تعريفها في القانون الأمريكي (مختصرًا)	محور التقييم
الصمم-كف البصر (Deaf-blindness)	إعاقة سمعية وبصرية مجتمعتان، ينتج عن اجتماعهما من حاجات تواصلية ونمائية وتربوية شديدة ما لا تستوعبه برامج الصم وحدها ولا برامج المكفوفين وحدها	التواصل: كيف يستقبل الطفل المعلومة ويعبر عنها، والتقييم الوظيفي المشترك لما بقي من سمعه وبصره
الإعاقات المتعددة (Multiple disabilities)	إعاقات متزامنة، كالإعاقة الفكرية مع كف البصر أو مع الإعاقة الحركية، تنتج عن اجتماعها حاجات تربوية شديدة لا تستوعبها برامج إحدى الإعاقات وحدها. ولا تشمل الصمم-كف البصر	المهارات الوظيفية في الروتين اليومي، والتواصل، ووسيلة الوصول إلى التعلم

الفئة	تعريفها في القانون الأمريكي (مختصرًا)	محور التقييم
الإعاقة الجسمية أو الحركية (Orthopedic impairment)	إعاقة حركية شديدة تؤثر في الأداء التعليمي، ومنها ما ينتج عن تشوه خلقي أو مرض أو أسباب أخرى كالشلل الدماغي والبتر	الوصول: الجلوس والكتابة والتنقل، وتكييف أدوات التقييم دون أن يُقاس الضعف الحركي بدل القدرة المقصودة
الإعاقات الصحية الأخرى (Other health impairment)	قلة القوة أو الحيوية أو اليقظة بسبب مشكلة صحية مزمنة أو حادة، كالربو والسكري والصرع وأمراض القلب وفقر الدم المنجلي، واضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة، بما يؤثر في الأداء التعليمي	أثر الحالة وعلاجها في الانتباه والطاقة والحضور، والتفريق بين ما فاته من تعليم وما يعجز عنه
إصابات الدماغ الرضحية (Traumatic brain injury)	إصابة مكتسبة في الدماغ بقوة جسدية خارجية، تسبب قصورًا وظيفيًا أو نفسيًا اجتماعيًا يؤثر في الأداء التعليمي. ولا تشمل الإصابات الخلقية أو التنكسية أو الناتجة عن الولادة	المقارنة بمستوى الطالب قبل الإصابة، وتتبع التغير السريع في الأشهر الأولى

المصدر: IDEA (2004)، واللوائح التنفيذية (U.S. Department of Education, 2006, 34 CFR §300.8(c)).

تقييم الطفل ذي الصمم-كف البصر

قلما يكون الطفل ذو الصمم-كف البصر أصم كليًا وكفيفًا كليًا؛ فأغلب هؤلاء الأطفال لديهم بقايا سمع أو بصر أو كليهما. ولذلك يبدأ التقييم **بتقييم وظيفي مشترك للسمع والبصر**: ماذا يرى الطفل وعلى أي مسافة وفي أي إضاءة، وماذا يسمع وفي أي ظروف، وكيف يستعمل الحاستين معًا. ويُجرى هذا التقييم على مدى أيام في مواقف مألوفة، لأن استجابات الطفل تتأثر بالتعب والدواء والمكان.

ثم يأتي **التقييم التواصلي**، وهو محور التقييم كله. فكثير من هؤلاء الأطفال في **مرحلة ما قبل الرمزية**: يتواصلون بحركات الجسد، وتغير التعبير، والبكاء، والإمساك بيد الكبير وتوجيهها، قبل أن تتكون لديهم الكلمات أو الإشارات أو الصور. ويسأل التقييم: هل يتصرف الطفل ليؤثر في غيره عن قصد؟ وهل يستعمل أشياء حقيقية رموزًا، كأن يمسك الملعقة ليطلب الطعام؟ وهل يفهم **التواصل اللمسي (Tactile communication)**، كالإشارات التي تُوضع يده فوق يد المتكلم ليشعر بها، أو علامات لمسية ثابتة على جسمه تعلن ما سيحدث؟ ومن الأدوات الوصفية المستعملة هنا «مصفوفة التواصل»

(**Communication Matrix**)، التي تصف سبعة مستويات للتواصل، من السلوك غير المقصود إلى اللغة، دون أن تعطي درجة معيارية. ويشارك في هذا التقييم أفراد الأسرة ومن يعرفون الطفل جيدًا، لأنهم أقدر على قراءة إشاراته الدقيقة.

الإعاقة الحركية: متى يُبطل التكييفُ المعاييرَ؟

الطفل ذو الشلل الدماغي قد يفهم السؤال ويعرف الإجابة، ثم لا يستطيع أن يشير إليها بسرعة، أو يرتب القطع، أو يرسم الشكل. فإذا طُبق عليه اختبار مقنن كما هو، قاس الاختبار يديه لا عقله. ولذلك تُكيَّف طريقة الاستجابة: الإشارة بالنظر بدل الإصبع، أو اختيار البديل بمفتاح، أو أن يقول الإجابة فيسجلها الفاحص، مع جلسة مريحة تثبت الجسم.

للمتخصص: التكييف الذي يحفظ المعايير والتكييف الذي يُبطلها

المعايير تفترض أن الطالب أُعطي المهمة نفسها في الظروف نفسها التي أُعطيت لعينة التقنين. فالسؤال الحاسم: هل يغير التكييف **ما يقيسه الاختبار**، أم يغير **طريقة الوصول إليه** فقط؟ فإذا كان الاختبار يقيس الاستدلال، فإن تغيير طريقة الإشارة إلى الإجابة لا يغير المقيس غالبًا، ويمكن تفسير الدرجة بالمعايير مع التنبيه في التقرير. أما إذا حُذف الوقت من اختبار يقيس السرعة، أو استُبدل اختيار البديل بالرسم في اختبار يقيس التآزر البصري الحركي، أو قُرئت بنود اختبار قراءة على الطالب، فقد تغير المقيس نفسه، وتصبح الدرجة المعيارية بلا معنى. وفي هذه الحالة تُكتب النتيجة وصفًا لما فعله الطالب في الظروف المكيفة، ولا تُحوَّل إلى درجة معيارية أو رتبة مئينية؛ والرتبة المئينية هي النسبة المئوية من أقران الطالب في عينة التقنين الذين حصلوا على درجة أقل من درجته، فالرتبة ٨٤ تعني أن أداءه يفوق أداء ٨٤% منهم، وهذه المقارنة نفسها هي ما فقد أساسه هنا. ويصدق هذا على تحويل الاختبار إلى طريقة برايل أو الخط المكبر: فالبند المكبر قد يصبح أسهل أو أصعب، وقراءة برايل أبطأ من قراءة الخط المطبوع، فيتغير زمن البنود وصعوبتها. وكل تكييف يُذكر في التقرير باسمه، مع حكم الفاحص على أثره في المعايير.

الإعاقات الصحية: الانتباه والحضور

يكثر أن يُحال الطالب ذو المرض المزمن بسبب «ضعف الانتباه» أو «ضعف التحصيل». والسؤال الأول هنا: هل ما نراه أثر للمرض أو علاجه، أم صعوبة مستقلة؟ فنوبات **الصرع الغيابي** تظهر في شرود لثوان متكررة قد يظنها المعلم سرحانًا، وبعض أدوية الصرع قد تؤثر في اليقظة والذاكرة. وانخفاض السكر لدى

الطالب ذي السكري يضعف تركيزه في ساعات بعينها. والغياب المتكرر للعلاج أو التنويم في المستشفى، كما قد يحدث مع فقر الدم المنجلي، يترك فجوات في التعليم لا في القدرة. ولذلك يراعي التقييم أمورًا ثلاثة: أن يُحدَّد موعده في وقت يكون فيه الطالب في أفضل حالاته الصحية، وأن يُسأل الطبيب عن أثر الدواء المتوقع، وأن يُقارن تحصيل الطالب بما تلقاه فعلًا من تعليم، إلى جانب مقارنته بصفه، مع إعادة القياس بعد استقرار الحالة.

إصابات الدماغ المكتسبة وتمييزها عن الإعاقة الفكرية

الطالب الذي كان يتعلم كأقرانه، ثم أصيب في حادث سيارة أو سقوط، فانخفض أداؤه، يختلف عن الطالب ذي الإعاقة الفكرية وإن تقاربت درجاتهما. ويُعرف الفرق بثلاثة أدلة. **الأول التاريخ:** فللمصاب سجل من الأداء قبل الإصابة، من درجات وتقارير وأعمال، يُتخذ خط أساس للمقارنة. **والثاني نمط القدرات:** فالإصابة تترك في الغالب ملفًا متفاوتًا، كبطء المعالجة وضعف الذاكرة الجديدة والانتباه مع بقاء المعارف المكتسبة قبلها، بينما يكون القصور في الإعاقة الفكرية أعم. **والثالث مسار التغير:** فأداء المصاب قد يتحسن بسرعة في الأشهر الأولى، فيُعاد التقييم على فترات قبل بناء حكم دائم. ومحك ظهور الإعاقة الفكرية في فترة النمو لا يحسم وحده، لأن الطفل الذي يصاب في طفولته يصاب في فترة النمو؛ ولذلك يجيز الدليل التشخيصي في هذه الحالة أن تُشخَّص الإعاقة الفكرية إذا تحققت محكاتها، مع تشخيص اضطراب معرفي عصبي معها (APA, 2022). والفرق التربوي هنا أن حاجات هذا الطالب تتغير بسرعة، فتُراجع خطته أكثر مما تُراجع خطط غيره.

حالة من الإعاقات المتعددة: سلمان، ٨ سنوات

حكم بلا درجة معيارية

القصة: سلمان لديه شلل دماغي رباعي يمس ذراعيه وساقيه وعضلات الكلام، ولا يتكلم، ويستعمل كرسيًا متحركًا. ولديه صرع تضبطه الأدوية. وتذكر أمه أنه «يرى أحيانًا ولا يرى أحيانًا». أحيل إلى فريق القياس والتشخيص لتحديد فئته وخدماته قبل التحاقه بالمدرسة. وحاول أخصائي نفسي في مركز سابق تطبيق اختبار ذكاء غير لفظي، فتوقف بعد دقائق وكتب: «لم يستجب للبنود، والدرجة غير قابلة للحساب».

قرر الفريق ألا يعيد المحاولة باختبار آخر، وأن يجمع الأدلة على مدى أربعة أسابيع في مواقف مألوفة لسلمان، في البيت وفي المركز، بمشاركة أمه.

جدول ١١-٦: أدلة حالة سلمان.

المصدر	النتيجة

المصدر	النتيجة
السمع (الاستجابة الكهربائية لجذع الدماغ)	طبيعي في الأذنين، وهو قياس لا يحتاج إلى استجابة من سلمان
فحص العين	العينان سليمتان في تركيبهما، ولا يفسر الفحص ضعف استجابته البصرية
التقييم الوظيفي للبصر	ينظر إلى الأشياء الحمراء اللامعة أكثر من غيرها، ويستجيب بعد ثوانٍ من عرضها، ويفقدها إذا وُضعت على خلفية مزدحمة، ويرى أفضل ما يُعرض في جانبه الأيسر. نمط يتسق مع ضعف البصر الدماغي
أخصائي العلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي	يستطيع تحريك رأسه يمينًا بإرادته، ويضغط بخده مفتاحًا كبيرًا مثبتًا على كرسيه بعد تدريب قصير
التقييم التواصلي	يبتسم ويحرك ساقيه حين يسمع صوت أخيه، ويبكي حين يتوقف نشاط يحبه، ثم يهدأ إذا عاد. وفي الأسبوع الثالث صار يضغط المفتاح ليعيد تشغيل أغنية أوقفتها الأخصائية، أي يتصرف عن قصد ليؤثر في غيره، ولم يظهر بعد أنه يفهم الصور رموزًا
مقابلة الأم وملاحظة الروتين	يعتمد على غيره في الأكل واللبس والتنقل، ويعرف روتين يومه، فيهدأ حين يُوضع في كرسي السيارة، ويتوقع الحمام حين يسمع صوت الماء
طبيب الأعصاب	النوبات مضبوطة منذ سنة، ولا يُتوقع أن تؤثر الجرعة الحالية كثيرًا في يقظته، ويُفضَّل التقييم في الصباح

كيف قرأ الفريق الأدلة: لا تصلح لسلمان أي أداة ذكاء مقننة: فالأدوات اللفظية تحتاج إلى كلام، وغير اللفظية تحتاج إلى بصر وحركة يد، ولا يملك أيًا منهما بالقدر الذي تفترضه. ولو حُسبت له درجة لكانت قياسًا لإعاقته الحركية والبصرية بدل قدرته. ولذلك لم يحكم الفريق بدرجة الإعاقة الفكرية. ويتيح التصنيف الدولي لمثل هذه الحالة فئة «اضطراب النمو العقلي، مؤقت» (**Disorder of intellectual development, provisional**)، حين توجد دلائل على قصور عقلي ويتعذر التقييم الصادق بسبب إعاقة حسية أو حركية (World Health Organization, 2024).

القرار: يُؤهَّل سلمان لخدمات التربية الخاصة في فئة الإعاقات المتعددة، وتُكتب في التقرير الإعاقات الثابتة بأدلتها: الإعاقة الحركية، وضعف البصر الدماغي، والتواصل في المرحلة ما قبل الرمزية. ويُذكر أن تقدير قدرته العقلية مؤجل، وأن أي درجة ذكاء تُحسب له لا يُعتد بها. ويُبدأ بالتواصل البديل بمفتاح واحد وعلامات لمسية ثابتة للأنشطة، وتُكيَّف المواد بصريًا وفق نمطه: لون واحد لامع، وخلفية بسيطة، وعرض من جهته اليسرى. ويُعاد تقييم تواصله بعد ستة أشهر.

درس الحالة: غياب الدرجة المعيارية لا يعني غياب الأدلة. فالحكم هنا بُني على ملاحظات متكررة موثقة، من مصادر متعددة، في مواقف طبيعية، وكل ملاحظة منها تجيب عن سؤال تربوي: كيف يصل سلمان إلى العالم، وكيف يؤثر فيه؟ ولو اكتفى الفريق بعبارة «لم يستجب للبنود» لتُرك سلمان بلا خطة.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو أظهر سلمان في إعادة التقييم بعد ستة أشهر اختيارًا ثابتًا مقصودًا بين صورتين أو رمزين بالمفتاح، لأمكن الانتقال إلى مهام تقيس الفهم الرمزي بطريقة استجابة تناسبه. ولو تغيرت أدوية الصرع أو عادت النوبات، لوجب إعادة قراءة استجاباته البصرية والتواصلية في ضوء ذلك.

١١-٨ علامات الإنذار ومسارات القرار

علامات الإنذار

المعلم والأسرة هما أول من يلاحظ. ويجمع الجدول ١١-٧ علامات تستدعي الإحالة إلى المختص، وقيمتها في التنبيه. وأي علامة منها تستحق فحص السمع أو البصر مهما كانت نتيجة المسح السابق.

جدول ١١-٧: علامات الإنذار في السمع والبصر والتواصل.

المجال	علامات في البيت أو الصف	الإحالة إلى
السمع	يطلب إعادة الكلام كثيرًا، أو ينظر إلى زملائه ليعرف المطلوب، أو يتحسن فهمه حين يرى وجه المتكلم، أو يرفع صوت التلفاز، أو يخطئ في نطق الأصوات الحادة وكتابتها، أو يتكرر لديه التهاب الأذن، أو يتقلب أداؤه من أسبوع إلى آخر	أخصائي السمعيات، وطبيب الأنف والأذن والحنجرة عند الشك في التهاب

المجال	علامات في البيت أو الصف	الإحالة إلى
البصر	يقرب الكتاب من وجهه، أو يميل رأسه، أو يغلق إحدى عينيه، أو يفرك عينيه، أو يصطدم بالأشياء أو يتعثر في الدرج، أو يتعب سريعًا من القراءة، أو ينسخ من السبورة بأخطاء كثيرة، أو تبدو إحدى عينيه منحرفة	طبيب العيون، ثم معلم ذوي الإعاقة البصرية للتقييم الوظيفي
اللغة	لا يجمع كلمتين في جملة في عمر السنتين، أو يتكلم في سن المدرسة بجمل أقصر وأبسط من أقرانه، أو لا يفهم التعليمات المركبة، أو لا يستطيع أن يحكي ما حدث له بترتيب	أخصائي النطق واللغة، بعد فحص السمع
الكلام والطلاقة والصوت	كلامه غير مفهوم لغير أسرته بعد الرابعة، أو يتأتئ مع توتر في الوجه أو تجنب للكلام، أو تستمر البحة أسابيع	أخصائي النطق واللغة، وطبيب الأنف والأذن والحنجرة في البحة
في أي عمر	فقدان كلمات أو مهارات كان الطفل قد اكتسبها	إحالة عاجلة إلى الطبيب

للمعلم: ثلاث ملاحظات في الصف

- **غيّر القناة ولاحظ الفرق:** أعط الطالب تعليمة شفهية وأنت خلفه، ثم تعليمة مماثلة وهو يرى وجهك، ثم تعليمة مكتوبة. فإن تحسن تنفيذه بوضوح حين رأى وجهك أو قرأ، فالسمع أولى بالفحص من الانتباه.
- **سجّل متى وأين:** إن قلت «أحيانًا يسمع وأحيانًا لا»، فاكتب الأيام، وموقع المتكلم من الطالب، ومستوى الضجيج. فالتقلب المرتبط بنزلات البرد، والفرق بين جهة وأخرى من الطالب، نمطان يعرفهما أخصائي السمعيات جيدًا.
- **كبّر الخط مرة واحدة:** صوّر صفحة من كتاب الطالب مكبرة، وقارن أخطاءه وتعبه في الصفحتين. فإن اختفت أخطاؤه في الحروف المتشابهة، فأصل المشكلة في الرؤية، والقراءة نفسها سليمة على الأرجح.

وقيمة هذه الملاحظات أنها تحول الشكوى العامة إلى معلومة يستفيد منها المختص، والتشخيص بعدُ من شأنه.

مسارات القرار

تعرض الأشكال ١١-٥ و١١-٦ و١١-٧ مسار القرار في كل فئة من الفئات الثلاث الرئيسة. ويتكرر فيها مبدأ واحد: القياس الطبي أو السمعي يحدد الإعاقة، والتقييم التربوي يحدد أثرها، والفئة التربوية لا تُطلق إلا إذا ثبت الأثر في التعلم. وفي مسار اضطرابات التواصل يأتي فحص السمع في الخطوة الثانية شرطًا قبل أي أداة لغوية.



شكل ١١-٥: مسار القرار في الإعاقة السمعية. ومحك الأهلية في التنظيم السعودي يُقاس في أفضل الأذنين بعد استخدام المعينات السمعية (انظر ١١-١٢).



شكل ١١-٦: مسار القرار في الإعاقة البصرية. الحدة والمجال يحددان الفئة، والتقييمات التربوية تحدد الخطة.



شكل ١١-٧: مسار القرار في اضطرابات التواصل. فحص السمع في الخطوة الثانية لا يُتجاوز، مهما بدا السبب واضحًا.

٩-١١ بطاقات المقاييس

تعرض البطاقات الثلاث إجراءات أساسية في هذه الفئات: قياس السمع، والتقييم الوظيفي للبصر مع تقييم وسيلة التعلم، واختبار لغوي شامل. والأوليان إجراءان مهنيان بلا معايير منشورة، ولذلك تختلف بعض حقول جدوليهما عن بطاقات الاختبارات. وحيث لم نتحقق من رقم في الدليل الفني نفسه كتبنا «في الدليل الفني». ولا ينشر هذا الكتاب بنود أي اختبار؛ والأمثلة من إعداد المؤلف.

PTA · OAE · ABR قياس السمع: النغمات، وضغط الأذن الوسطى، والقياسات الموضوعية

الإعاقة السمعية

فكرته

يحدد قياس السمع بالنغمات (**Pure-tone audiometry, PTA**) أضعف صوت يسمعه الطفل عند كل تردد، بالتوصيلين الهوائي والعظمي، فيعطي الدرجة والنوع. ويكشف قياس ضغط الأذن الوسطى هل تتحرك طبلة الأذن حركة طبيعية، فيدل على السوائل خلفها. أما الانبعاثات الصوتية واستجابة جذع الدماغ فقياسات **موضوعية** لا تحتاج إلى استجابة من الطفل، وتُستعمل مع المواليد ومن لا يستطيع الاستجابة.

شكله الفعلي

غرفة معزولة عن الصوت، وجهاز قياس السمع، وسماعات للأذنين، وهزاز للتوصيل العظمي. ويتغير أسلوب الاستجابة بالعمر: فالرضيع الكبير يُكافأ بلعبة مضيئة حين يلتفت إلى الصوت، وطفل ما قبل المدرسة يضع مكعبًا في سلة كلما سمع صوتًا، والطفل الأكبر يرفع يده أو يضغط زرًا. وفي قياس ضغط الأذن الوسطى يُوضع مسبار صغير في مدخل الأذن ثوانيَ معدودة.

مشهد من التطبيق

تقول الأخصائية لطفل في السادسة: «كلما سمعت الصفارة، ولو كانت خافتة جدًا، ضع الخرزة في العلبة». تبدأ بصوت واضح عند ١٠٠٠ هرتز، ثم تخفضه ١٠ ديسيبل كلما استجاب، وترفعه ٥ ديسيبل كلما لم يستجب، حتى تصل إلى أضعف صوت يستجيب له في أغلب المحاولات. وتنتبه إلى أن الطفل بدأ يضع الخرزة كلما نظرت إليه، مستجيبًا لنظرتها بدل الصوت، فتغير إيقاع العرض حتى لا يخمن.

جدول ١١-٨: بيانات قياس السمع بالنغمات وقياس ضغط الأذن الوسطى والقياسات الموضوعية.

الغرض	تحديد وجود الفقدان ودرجته ونوعه وأذنه، ومتابعته

الأعمار	القياسات الموضوعية منذ الولادة؛ والقياس السلوكي بأساليب تناسب العمر منذ نحو الشهر السادس، وبالطريقة المعتادة من نحو الخامسة
الإصدار وسنته	إجراء إكلينيكي معياري تنظمه أدلة مهنية (ASHA, 1997)
الناشر	لا ينطبق
مستوى التأهيل	أخصائي سمعيات مرخص؛ ويجري المسح المدرسي من دُرّب عليه بإشراف مختص
المدة	نحو نصف ساعة إلى ساعة للتقييم الكامل، وتطول مع الصغار
نوع الدرجات	عتبات بالديسيبل لكل تردد وأذن، ومتوسط العتبات، ونسبة تمييز الكلمات، ونوع منحنى ضغط الأذن الوسطى (طبيعي، أو مسطح يدل غالبًا على سوائل، أو منزاح نحو الضغط السالب)
نقاط القطع	٢٠ ديسيبل في المسح؛ ودرجات الفقدان بحسب التصنيف المعتمد (الجدولان ١١-١ و١١-٢)؛ وحدود الأهلية التربوية بحسب التنظيم (انظر ١١-١٢)
الثبات	تختلف العتبة عادة في حدود ٥ ديسيبل بين قياسين متتاليين، ويقل الثبات مع الصغار ومع ضعف تعاون الطفل
دقة التصنيف	عالية في تحديد الدرجة والنوع لدى الطفل المتعاون؛ والقياس الواحد لا يكشف الفقدان المتذبذب
سنة جمع المعايير	لا ينطبق؛ يُقارن الطفل بعتبات مرجعية للسمع الطبيعي
النسخة العربية	قياس النغمات لا يحتاج إلى لغة. أما قياس تمييز الكلام فيحتاج إلى قوائم كلمات عربية متكافئة، ولم نتحقق عند إعداد الكتاب من قوائم سعودية مقننة منشورة حديثة، فيُسأل عن القوائم المستعملة ومصدرها

كيف تُفسَّر النتيجة؟

تُقرأ علامات التوصيل الهوائي لتحديد الدرجة، ثم تُقارن بالعظمي لتحديد النوع: فجوة بينهما مع عظمي طبيعي تعني فقدانًا توصيليًا، وتقاربهما مع ضعفهما يعني فقدانًا حسيًا عصبيًا. ثم يُقرأ منحنى ضغط الأذن الوسطى: فالمنحنى المسطح مع فقدان توصيلي يرجح سوائل خلف الطبلة. وأخيرًا تُقارن العتبات بمنطقة أصوات الكلام لمعرفة ما يفوت الطفل، وتُقارن نسبة تمييز الكلام بما يتوقعه المخطط، فإن كانت أسوأ بكثير نُظر في اعتلال العصب السمعي.

حدوده

يقيس ما يسمعه الطفل في غرفة هادئة، وفهمه في صف صاخب مسألة أخرى. ويعطي صورة ليوم واحد، فلا يكشف التذبذب إلا بتكرار القياس. ويعتمد القياس السلوكي على تعاون الطفل وانتباهه، فقد يخطئ مع الطفل الصغير أو ذي الإعاقات المتعددة، وحينها يُحتكم إلى القياسات الموضوعية.

LMA · FVA التقييم الوظيفي للبصر وتقييم وسيلة التعلم

الإعاقة البصرية

فكرته

يجيب التقرير الطبي عن سؤال: ماذا في العين؟ ويجيب هذان التقييمان عن سؤالين آخرين: كيف يستعمل الطالب بصره في يومه؟ وبأي وسيلة يقرأ ويكتب؟ ولا يحتاجان إلى معايير، لأن الطالب يُقارن فيهما بمتطلبات بيئته بدل أقرانه (Koenig & Holbrook, 1995).

شكله الفعلي

مجموعة من الأدوات والمواقف، بدل كراسة واحدة: لوحات حدة قريبة وبعيدة، ومنها رموز ليا ولوحات الحروف الأربعة للصغار، ولوحات لحساسية التباين، ونصوص بأحجام خط متدرجة، ومصادر إضاءة، وقوائم ملاحظة في الصف والممر والملعب. وفي تقييم وسيلة التعلم تُسجل سرعة القراءة ودقتها بالخط العادي والمكبر، وبرايل لمن يتعلمها، وتُلاحظ طريقة استكشاف الطالب للأشياء الجديدة.

مشهد من التطبيق

تعطي المعلمة طالبة في الصف الثالث ثلاث بطاقات عليها نص واحد بثلاثة أحجام، وتطلب منها أن تقرأ كلًا منها دقيقة واحدة، وتسجل الكلمات الصحيحة. ثم تكرر ذلك مع إضاءة جانبية. ثم ترافقها في الفسحة، وتسجل أين تتوقف، وأين تلمس الجدار، وهل تتعرف على صديقاتها من بعيد أم بعد أن يتكلمن.

جدول ١١-٩: بيانات التقييم الوظيفي للبصر وتقييم وسيلة التعلم.

الغرض	تحديد حاجات الطالب البصرية في التعلم، ووسيلة القراءة والكتابة، والتكييفات
الأعمار	كل الأعمار؛ ورموز ليا ولوحات الحروف الأربعة تُستعمل مع الصغار من نحو الثالثة

الإصدار وسنته	إجراءات مهنية متعددة؛ ولتقييم وسيلة التعلم دليل منشور (Koenig & Holbrook, 1995)
الناشر	لا ينطبق على الإجراء؛ ودليل تقييم وسيلة التعلم تنشره مدرسة تكساس للمكفوفين وضعاف البصر
مستوى التأهيل	معلم ذوي الإعاقة البصرية، مع مختص التوجه والتنقل
المدة	عدة جلسات في مواقف مختلفة، ويُعاد تقييم وسيلة التعلم سنويًا أو عند تغير البصر
نوع الدرجات	وصفية: أنسب حجم خط ومسافة وإضاءة، وسرعة القراءة ودقتها بكل وسيلة، ومدة العمل البصري قبل التعب
نقاط القطع	لا توجد؛ والقرار بمقارنة الكفاءة بين الوسائل وبمتطلبات الصف
الثبات	يعتمد على خبرة الملاحظ وتعدد المواقف؛ ولذلك يُكرر في أيام مختلفة
دقة التصنيف	غير معد للتصنيف؛ الفئة تحددها الحدة والمجال
سنة جمع المعايير	لا ينطبق
النسخة العربية	رموز ليا لا تعتمد على لغة. ولا نعرف عند إعداد الكتاب دليلًا عربيًا منشورًا لتقييم وسيلة التعلم، فتُعد النصوص العربية المتدرجة محليًا، ويُراعى أن حجم الخط العربي المكافئ يختلف عن اللاتيني

كيف تُفسَّر النتيجة؟

يُبحث عن الوسيلة التي تعطي الطالب أفضل جمع بين الدقة والسرعة والراحة مع الاستمرار. فالطالبة التي تقرأ الخط المكبر بسرعة مقبولة ولا تتعب منه وسيلتها الخط المكبر. والطالب الذي تتدهور حالته البصرية، أو تتوقف سرعته عند حد لا يكفي لمتطلبات صفه مهما كُبّر الخط، قد يحتاج إلى برايل وسيلة أساسية أو مساندة، وإن كان يرى بعض الشيء.

حدوده

لا معايير يُقارن بها الطالب، فجودته من جودة الملاحظة. ويتأثر بالتعب والإضاءة ويوم التقييم. ولا يغني عن الفحص الطبي، ولا يكفي وحده مع ضعف البصر الدماغي، الذي يحتاج إلى تقييم وظيفي خاص بأنماطه.

CELF-5 التقييم الإكلينيكي لأساسيات اللغة، الإصدار الخامس

اللغة

فكرته

بطارية لغوية شاملة تقيس فهم اللغة والتعبير بها في المفردات والتراكيب والذاكرة اللغوية، وتعطي درجة لغوية أساسية تجيب عن السؤال الأول: هل لدى الطفل اضطراب لغة؟ ثم مؤشرات تفصيلية تجيب عن السؤال الثاني: في أي جوانب اللغة تقع الصعوبة؟ (Wiig et al., 2013).

شكله الفعلي

كتاب منصوب على الطاولة يعرض الصور على الطفل ويحمل التعليمات للفاحص، واستمارة تسجيل، وكتيب تقديرات. ومن أنواع مهامه: أن يشير الطفل إلى الصورة التي تطابق جملة يسمعها، وأن ينفذ تعليمات تزداد طولًا، وأن يكمل جملة عن صورة، وأن يعيد جملًا بدقة. ويضم استمارة تقدير للجوانب التداولية يملؤها الفاحص، وأخرى يملؤها المعلم أو الوالد.

مشهد من التطبيق

تقول الفاحصة لطفلة في السابعة: «المس القطة بعد أن تلمس الكرة الكبيرة». تلمس الطفلة القطة أولًا. تسجل الفاحصة الخطأ، وتلاحظ أن الطفلة نفذت التعليمات القصيرة كلها، وأخطأت كلما تضمنت التعليمة ترتيبًا زمنيًا أو شرطًا.

جدول ١١-١٠: بيانات التقييم الإكلينيكي لأساسيات اللغة (CELF-5).

الغرض	تحديد وجود اضطراب اللغة، ووصف جوانب القوة والضعف فيها
الأعمار	٥ سنوات إلى ٢١ سنة و١١ شهرًا
الإصدار وسنته	الخامس، ٢٠١٣
الناشر	Pearson
مستوى التأهيل	أخصائي نطق ولغة أو فاحص مؤهل، وفق شروط الناشر
المدة	نحو ٣٠ إلى ٤٥ دقيقة للاختبارات الأساسية، وأطول للتقييم الكامل
نوع الدرجات	درجات موزونة للاختبارات الفرعية (متوسطها ١٠ وانحرافها ٣)، ودرجة لغوية أساسية ومؤشرات للفهم والتعبير وغيرها (متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥)

نقاط القطع	للدرجة اللغوية الأساسية درجة قطع مقترحة في الدليل الفني
الثبات	في الدليل الفني
دقة التصنيف	في الدليل الفني
سنة جمع المعايير	في الدليل الفني
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب. وترجمة بنوده لا تنتج أداة صالحة، لأن التراكيب المقيسة إنجليزية

كيف تُفسَّر النتيجة؟

تُقرأ الدرجة اللغوية الأساسية أولًا بدرجة القطع، ثم تُقارن المؤشرات بعضها ببعض: هل الفهم أضعف من التعبير أم العكس؟ وهل الصعوبة في المحتوى والمعاني أم في التراكيب؟ ثم تُقارن النتيجة بعينة لغوية من حديث الطفل الطبيعي، فإن تطابقت الصورتان قوي الحكم.

حدوده

مبني على الإنجليزية ومعاييره أمريكية، فلا يصلح مع الأطفال العرب إلا في حالات نادرة لطفل تعلم بالإنجليزية، وحتى حينها يُفسَّر بحذر. ومع غياب بديل عربي مقنن، يعتمد أخصائي النطق واللغة على العينة اللغوية، والمهام غير المقننة المبنية على العربية، والتقييم الدينامي، ويصرح في التقرير بذلك.

تقييم القدرة لدى الطالب الأصم أو الكفيف

يُحال الطالب الأصم أو الكفيف أحيانًا إلى تقييم القدرة العقلية، إما للتأهيل، وإما للشك في إعاقة مصاحبة. والقاعدة: **تُقاس القدرة بالقناة التي تعمل**، ويُصرح في التقرير بحدود كل تكييف.

جدول ١١-١١: خيارات تقييم القدرة لدى الطالب الأصم أو الكفيف وحدودها.

الطالب	الخيار	ما يُنتبه إليه
الأصم أو ضعيف السمع	مقياس لايتر الدولي للأداء، الإصدار الثالث (**Leiter-3**) (Roid et al., 2013)، وتعليماته بالإيماء كلها؛ والاختبار الشامل للذكاء غير اللفظي، الإصدار الثاني (**UNIT2**) (Bracken & McCallum, 2016)؛ والمؤشر غير اللفظي في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس (**WISC-V**)، المكون من اختبارات لا تتطلب إجابة لفظية (Wechsler, 2014)	«غير لفظي» لا يعني «بلا لغة»: فالطفل ذو الحرمان اللغوي قد يضعف حتى في المهام غير اللفظية. وتقديم التعليمات بلغة الإشارة عبر مترجم تغيير في ظروف التطبيق يُذكر في التقرير. ولا نعرف نسخًا عربية مقننة منشورة من المقياسين الأولين
الكفيف أو شديد ضعف البصر	الاختبارات اللفظية التي تُقدَّم سماعًا، كاختبارات الفهم اللفظي والذاكرة العاملة السمعية في مقاييس الذكاء	تقيس جانبًا من القدرة، فلا تُحسب منها درجة كلية. وبعض بنودها يفترض خبرة بصرية، كالسؤال عن ألوان الأشياء، فيُراجع كل بند
ضعيف البصر الذي يقرأ المكبر	تكبير المواد البصرية أو تحويلها	التكبير قد يغير صعوبة البند وزمنه، وبرايل أبطأ من المطبوع؛ فإن تغير المقيس تُفسَّر النتيجة وصفًا، بمعزل عن المعايير (انظر ١١-٧)

ويزداد هذا الأمر أهمية في المملكة، لأن القواعد التنظيمية تشترط لقبول التلميذ الأصم أو ضعيف السمع في برامجه ألا تقل درجة ذكائه عن ٧٥ على مقياس وكسلر أو ٧٣ على مقياس ستانفورد بينيه (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ)، دون أن تحدد الصيغة أو الجزء الذي يُطبق. والتقنين السعودي المعروف لمقياس وكسلر هو لإصداره المعدل القديم (النافع وآخرون، ٢٠٠٠، كما ورد في Ejbara, 2024)،

ولمقياس ستانفورد بينيه الخامس نسختان خليجيتان مستعملتان (محمد، ٢٠١٦)، ولم نجد دراسة منشورة لصلاحية أي منها مع الطلاب الصم. فالدرجة التي يُبنى عليها قرار القبول ينبغي أن تُحسب من الجزء غير اللفظي، وأن يُقرأ معها ما يدل على قدرة الطالب في مواقف أخرى.

١١-١٠ متى يُطلق الحكم؟ أربع حالات

الحالة الأولى: خالد، ٧ سنوات

فقدان في أذن واحدة: لا حكم في الانتباه الآن

القصة: خالد هو الطالب في الرسالة الأولى. لاحظ معلمه في الصف الثاني أنه يسرح في الحصص، ولا ينفذ التعليمات الشفهية إلا بعد تكرارها، وينظر إلى زملائه ليقلدهم، وأنه «حاضر» في بعض الحصص و«غائب» في أخرى. فظن أن لديه ضعفًا في الانتباه. وحين طلبت الأخصائية تقديرات المعلمين، لاحظت أن الشكوى تشتد لدى معلم اللغة العربية، الذي يشرح واقفًا عند النافذة على يسار خالد، وتقل لدى معلم الرياضيات، الذي يقف أمام السبورة على يمينه ويكتب كثيرًا ويشرح بالأمثلة المرئية. وفي جلسة فردية هادئة، وهي تجلس قبالته، كان انتباهه جيدًا وأسئلته في محلها. وذكرت والدته أنه يدير رأسه حين يُكلَّم، ويضع الهاتف دائمًا على أذنه اليمنى، ولا يعرف من أين يناديه أحد في السوق. وكان خالد قد اجتاز مسح السمع عند الولادة، ولم يُجرَ له مسح في المدرسة من قبل. فأجّل الفريق تقييم الانتباه، وطلب مسح السمع أولًا.

جدول ١١-١٢: أدلة حالة خالد.

المصدر	النتيجة
مسح المدرسة	اجتازه في الأذن اليمنى، ولم يسمع أي نغمة في الأذن اليسرى، ولا عند إعادته
التقييم السمعي	كما في الشكل ١١-١: الأذن اليمنى طبيعية، واليسرى فقدان حسي عصبي متوسط إلى شديد. منحنى ضغط الأذن الوسطى طبيعي في الأذنين، فلا سوائل. وتمييز الكلام في الضجيج أضعف بوضوح حين يأتي الكلام من جهته اليسرى
طبيب الأنف والأذن والحنجرة	لا سبب قابلًا للعلاج الطبي. ويُرجَّح أن الفقدان ظهر بعد الولادة، لأنه اجتاز مسح المواليد. ويُطلب قياس سنوي، لأن بعض حالات الفقدان في أذن واحدة تتغير مع الزمن

المصدر	النتيجة
ملاحظة الصف	يجلس قرب النافذة، والمكيف على يمينه، ومعلم اللغة العربية على يساره. ويكثر التفاته إلى زميله بعد التعليمات الشفهية
تقديرات الانتباه	مرتفعة لدى معلم اللغة العربية، ومنخفضة لدى معلم الرياضيات، وقليلة في البيت
أخصائية النطق واللغة (فحص مختصر)	مفرداته وتراكيبه مناسبة لعمره. وأخطاؤه الإملائية تكثر في الأصوات الحادة الخفيفة كالسين والفاء والثاء

القرار: لا يُحكم الآن باضطراب ضعف الانتباه. ولا يستوفي خالد محك «ضعيف السمع» في التنظيم السعودي، لأن هذا المحك يُقاس في **أفضل الأذنين**، وأذنه اليمنى طبيعية. ومع ذلك فالفقدان دائم وأثره في الصف ظاهر، ويُلاحظ هنا أن تعريف القانون الأمريكي للإعاقة السمعية يكتفي بالأثر في التعلم، دون اشتراط درجة أو أذنين (U.S. Department of Education, 2006, 34 CFR §300.8(c)(5)). ويُوصى فورًا، دون انتظار أي قرار، بأن يجلس في مقدمة الصف بحيث تكون أذنه اليمنى نحو المعلم وبعيدة عن مصادر الضجيج، وأن يرى وجه المتكلم، وأن تُكتب التعليمات المهمة، وأن يُتحقق من فهمه بأن يُسأل عن المطلوب بدل سؤال «هل فهمت؟». ويقدّر أخصائي السمعيات فائدة نظام سمعي لاسلكي (**Remote microphone system**) يوصل صوت المعلم إلى أذنه السليمة. ثم يُعاد النظر في انتباهه بعد أشهر من هذه التكييفات: فإن بقيت أعراض ضعف الانتباه في بيئتين مع ظروف سماع مناسبة، مضى الفريق في تقييمه (انظر الفصل العاشر).

درس الحالة: ما بدا ضعفًا في الانتباه كان له تفسير سمعي: فخالد لا ينفذ التعليمات لأنه لا يسمعها كاملة حين تأتيه من يساره أو وسط الضجيج، ويقلد زملاءه ليعرف المطلوب. والدليل الذي نبّه الفريق كان اختلاف أدائه بحسب مكان المتكلم وطريقة التقديم. والطفل الذي «يسمع جيدًا» في الحديث وجهًا لوجه قد يكون لديه فقدان شديد في أذن واحدة، لا يكشفه إلا فحص كل أذن على حدة.

> **ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟** لو بقيت أعراض ضعف الانتباه في البيت والمدرسة بعد أشهر من الجلوس المناسب والنظام السمعي، لمضى الفريق في تقييم الانتباه. ولو أظهر القياس السنوي تراجعًا في الأذن اليمنى، لتغير موقعه من محك «ضعيف السمع» ومن الخدمات معًا.

الحالة الثانية: رهف، ٦ سنوات ضعف بصر متوسط

القصة: لاحظت معلمة رهف أنها تقرب الكتاب من وجهها، وتميل رأسها، وتتعب بعد دقائق من القراءة. في المسح البصري بالمدرسة جاءت حدتها ضعيفة، فأُحيلت إلى طبيب العيون، فشخّص لديها مرضًا في الشبكية، وجاءت حدتها البعيدة بعد التصحيح بالنظارة ٦/٣٦ في العين الأفضل، أي ضعف بصر متوسط، ومجالها طبيعي.

جدول ١١-١٣: نتائج التقييمات التربوية لرهف.

التقييم التربوي	النتيجة
التقييم الوظيفي للبصر	تقرأ بارتياح خطًا كبيرًا بحجم يقارب ثلاثة أضعاف خط الكتاب، على مسافة ١٥ سنتيمترًا، مع إضاءة جانبية. ولا ترى السبورة من مقعدها. وتتعثر في أوراق العمل المصورة الباهتة، أي أن حساسيتها للتباين منخفضة
تقييم وسيلة التعلم	تستكشف بيئتها بالبصر أساسًا، وتقرأ الخط المكبر بسرعة معقولة لعمرها، ولا تتعب منه كما تتعب من الخط العادي
التوجه والتنقل	تتنقل في المدرسة بأمان في النهار، وتتردد في الدرج ضعيف الإضاءة، وتلمس الدرابزين
تقييم القراءة المبكرة	أخطاؤها في الحروف المتشابهة تختفي تقريبًا حين يكبر الخط، فهي صعوبة رؤية لا صعوبة قراءة

القرار: إعاقة بصرية بضعف بصر متوسط، وهي تقع في مدى «ضعيف البصر» في التنظيم السعودي (٦/٢٤ إلى ٦/٦٠). ووسيلة تعلمها الأساسية الخط المطبوع المكبر، مع أدوات تكبير، ونسخة من محتوى السبورة على طاولتها، وأوراق عمل عالية التباين. ويُضاء الدرج، وتُدرب على التنقل فيه. ويُعاد تقييم وسيلة التعلم سنويًا، لأن حالة الشبكية قد تتغير.

> **ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟** لو تراجعت حدتها أو ضاق مجالها مع تطور مرض الشبكية، أو توقفت سرعتها في الخط المكبر عند حد لا يكفي متطلبات صفها، لاستدعى ذلك إعادة تقييم وسيلة التعلم والنظر في برايل وسيلةً مساندة.

الحالة الثالثة: عبدالرحمن، ٦ سنوات

لهجة سليمة، ونمط يستحق العلاج

القصة: هو الطفل الذي وصفته معلمة الروضة في الرسالة الثالثة: يقول «گلم» بدل «قلم»، و«تمكة» بدل «سمكة». فُحص سمعه أولًا فجاء طبيعيًا. ثم قيّمته أخصائية النطق واللغة، وسألت الأسرة عن نطقها، واستمعت إلى عينة من حديثه مع أمه.

جدول ١١-١٤: ملاحظات حالة عبدالرحمن وتفسيرها.

الملاحظة	التفسير
ينطق القاف گافًا في كل الكلمات	كما تنطقها أسرته. اختلاف لهجي، لا اضطراب
يبدل السين والشين والزاي كلها تاءً أو دالًا، في كل مواقعها من الكلمة	لا يوجد هذا في لهجة أسرته، ويشمل فئة كاملة من الأصوات
مفرداته وجمله مناسبة لعمره، ويفهم جيدًا	اللغة سليمة، والمشكلة في أصوات الكلام فقط
لا يفهم الغرباء نحو ثلث كلماته	أثر واضح في التواصل
السمع طبيعي	يُستبعد ضعف السمع سببًا لهذا النمط

كيف قرأت الأخصائية الأدلة: تشير دراسات اكتساب الصوامت العربية إلى أن إتقان بعض الأصوات الاحتكاكية يتأخر في العربية، وقد يمتد إلى ما بعد سن المدرسة (Amayreh & Dyson, 1998؛ Amayreh, 2003). ولم نجد عند إعداد الكتاب معيارًا عربيًا منشورًا محددًا لسن اختفاء الإيقاف. فلو كان خطأ عبدالرحمن في صوت واحد متأخر الإتقان لكان الانتظار والمتابعة أولى. لكن الذي رجّح الحكم ثلاثة أمور مجتمعة: أن الإبدال يشمل فئة كاملة من الأصوات، وأنه يخفض وضوح كلامه لدى الغرباء في سن يُتوقع فيها أن يُفهم، وأنه لا تفسره لهجة أسرته.

القرار: اضطراب أصوات الكلام، يتمثل في إبدال الأصوات الاحتكاكية بأصوات انفجارية. ويُوصى بجلسات علاج نطق. أما نطقه للقاف فلا يُعالج، وسيتعلم الفصحى في المدرسة كما يتعلمها زملاؤه.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو أظهرت عينات من حديثه في مواقف أخرى أن الإبدال يقتصر على صوت أو صوتين متأخري الإتقان، أو أن الغرباء يفهمون أغلب كلامه، لرجحت المتابعة على العلاج.

الحالة الرابعة: مشاعل، ١٤ سنة

صماء، بلا صعوبة تعلم مضافة

القصة: مشاعل في الصف الثاني المتوسط، صماء منذ الولادة بفقدان حسي عصبي عميق في الأذنين، وتلبس معينين سمعيين نفعهما محدود. والداها أصمان، فنشأت على لغة الإشارة السعودية منذ ولادتها. انتقلت هذا العام إلى مدرسة جديدة، ولاحظت معلمة اللغة العربية أن قراءتها وكتابتها في مستوى الصف الرابع تقريبًا، فسألت: هل لديها صعوبة تعلم، أو قدرة عقلية منخفضة؟

جدول ١١-١٥: أدلة حالة مشاعل.

المصدر	النتيجة
التاريخ اللغوي	تعرضت للغة الإشارة كاملة منذ الولادة، وتعلمت العربية المكتوبة في المدرسة لغةً ثانية تصل إليها بالقراءة
اختبار ذكاء غير لفظي بتعليمات إيمائية، طبقه أخصائي نفسي بحضور معلمة تتقن لغة الإشارة	في المتوسط (الدرجة ١٠٨ بمعايير أمريكية، وتُقرأ بحذر لغياب معايير عربية)
عينة سرد بلغة الإشارة، قوّمتها معلمة صماء تتقن اللغة	أعادت قصة مصورة بترتيب دقيق وتفاصيل غنية، واستعملت تراكيب إشارية متقدمة، في مستوى يناسب عمرها
الرياضيات	في مستوى صفها في الحساب، وأضعف في المسائل اللفظية المكتوبة
الكتابة العربية	أخطاء في الضمائر المتصلة وحروف الجر والمطابقة، وهي أخطاء شائعة لدى متعلمي العربية لغةً ثانية. ومفرداتها جيدة في الموضوعات التي دُرّستها

المصدر	النتيجة
تقرير المدرسة السابقة	تحسنت قراءتها بوضوح حين شرحت لها المعلمة النصوص بلغة الإشارة قبل قراءتها

كيف قرأ الفريق الأدلة: لو قُيّمت مشاعل باختبار ذكاء لفظي بالعربية لظهرت درجتها منخفضة، ولظن الفريق أن لديها إعاقة فكرية. ولو قيس نموها اللغوي بكتابتها العربية وحدها لظن أن لديها اضطراب لغة. لكن لغتها الأولى سليمة وغنية، وقدرتها غير اللفظية في المتوسط، وضعفها محصور في لغتها الثانية ويتحسن حين يُشرح لها النص بلغتها الأولى. وهذا نمط متعلم للغة ثانية، لا نمط صعوبة تعلم.

القرار: تبقى مشاعل في فئة الإعاقة السمعية، ولا يُضاف إليها تشخيص صعوبة تعلم ولا إعاقة فكرية. ويُوصى بتعليم القراءة والكتابة العربية تعليمًا صريحًا ينطلق من لغة الإشارة، وبتقديم تعليمات الاختبارات بلغة الإشارة، وبمترجم أو معلمة تتقنها في الحصص. ولو ظهرت لديها صعوبة في لغة الإشارة نفسها، أو في الحساب رغم وصولها الكامل إلى التعليم، لكان ذلك سببًا لإعادة النظر في صعوبة تعلم مصاحبة.

درس الحالة: يُقاس نمو الطالب الأصم اللغوي بلغته الأقوى. وتأخره في العربية المكتوبة وحده لا يثبت صعوبة ولا إعاقة، لأنه متوقع لمن يتعلمها لغة ثانية دون أن يسمعها.

> **ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟** لو بقيت قراءتها العربية دون تقدم ملموس بعد مدة كافية من تعليم صريح ينطلق من لغة الإشارة، أو ظهر في عينة سرد إشارية ثانية ضعف لم يظهر في الأولى، لأعاد الفريق النظر في صعوبة تعلم مصاحبة.

١١-١١ التشخيص الفارقي والمصاحبة

الحالات المشابهة

الإعاقات الحسية واضطرابات التواصل تشبه فئات كثيرة، وتشبهها فئات كثيرة. ويجمع الجدول ١١-١٦ أكثر هذه الحالات تكررًا في الإحالات، والدليل الذي يفرق بينها.

جدول ١١-١٦: التشخيص الفارقي في الإعاقات الحسية واضطرابات التواصل.

ما يبدو	ما قد يكون	الدليل الذي يفرق
ضعف الانتباه	فقدان سمع، ومنه المتذبذب والأحادي	يتحسن الأداء حين يرى الطالب وجه المتكلم أو تُكتب التعليمة، ويتقلب مع نوبات الالتهاب. ويُفحص السمع قبل أي مقياس للانتباه
صعوبة في القراءة أو الإملاء	ضعف بصر، أو فقدان سمع	تختفي الأخطاء البصرية حين يكبر الخط، وتتركز الأخطاء السمعية في الأصوات التي لا يسمعها
اضطراب طيف التوحد	فقدان سمع، أو صمم-كف بصر، أو اضطراب اللغة النمائي	تواصل غير لفظي سليم ورغبة في التفاعل، وتحسن حين يزول عائق الحاسة. وغياب الأنماط المقيدة والمتكررة في اضطراب اللغة النمائي
الإعاقة الفكرية	إعاقة حسية أو حركية، أو حرمان لغوي، أو اضطراب اللغة النمائي، أو إصابة دماغية	الأداء في أداة تناسب القناة العاملة، والسلوك التكيفي، والقدرة غير اللفظية، والأداء قبل الإصابة
اضطراب المعالجة السمعية المركزية	ضعف الانتباه، أو اضطراب اللغة النمائي، أو فقدان سمع لم يُكشف	قياس سمعي كامل، ثم تقييم اللغة والانتباه قبل قبول هذا التفسير (انظر ١١-٢)
اضطراب لغة	اختلاف لهجي، أو تعلم لغة ثانية	الحكم بمعيار لهجة الطفل، وتقييم لغته الأخرى، والتقييم الدينامي
اضطراب تواصل (لا يتكلم في المدرسة)	الصمت الانتقائي (**Selective mutism**)	يتكلم بطلاقة في البيت، وتُثبت ذلك تسجيلات من الأسرة. ويصنفه الدليل التشخيصي ضمن اضطرابات القلق
ضعف بصر من العين	ضعف البصر الدماغي	فحص العين سليم أو لا يفسر الضعف، مع أنماط مميزة في التقييم الوظيفي

المصاحبة

كثير من أسباب الصمم وكف البصر، كالولادة المبكرة جدًا، وبعض الالتهابات قبل الولادة وبعدها، والمتلازمات الجينية، تصيب الدماغ أيضًا، فيجتمع مع الإعاقة الحسية في الطفل نفسه غيرُها. وتذكر المسوح أن نسبة غير قليلة من الأطفال الصم وضعاف السمع لديهم إعاقة إضافية، وأن ضعف البصر شائع بين الأطفال ذوي الشلل الدماغي والإعاقات المتعددة، وتتفاوت التقديرات بتفاوت العينات والتعريفات. أما اضطراب اللغة النمائي فيجتمع كثيرًا مع عسر القراءة واضطراب ضعف الانتباه واضطراب التناسق النمائي. ولكل اجتماع إرشاد تقييمي:

- **الإعاقة الحسية مع شك في إعاقة فكرية:** يُشترط للحكم بالإعاقة الفكرية أداة تناسب القناة العاملة وسلوك تكيفي يؤيدها معًا، وإن تعذر ذلك يُؤجل الحكم، كما في حالة سلمان.
- **الإعاقة السمعية مع شك في صعوبة تعلم:** تُطلب أدلة من خارج اللغة الثانية، كالصعوبة في لغة الإشارة نفسها، أو في الحساب مع وصول كامل إلى التعليم، كما في حالة مشاعل.
- **الإعاقة الحسية مع شك في التوحد:** تُعالج الحاسة أولًا بالمعين أو النظارة أو التكييف، ثم يُعاد النظر في الأعراض الاجتماعية، ويُفسَّر أي مقياس للتوحد مع الصمم أو كف البصر بحذر شديد، لأن بنوده تفترض سمعًا وبصرًا سليمين.
- **اضطراب اللغة النمائي مع صعوبة القراءة:** يُقاس فهم المسموع وفك الرموز كل منهما وحده، فإن ضعفا معًا فالمشكلتان مجتمعتان.
- **اضطراب اللغة النمائي مع ضعف الانتباه:** تُقدَّم تعليمات مقاييس الانتباه بلغة بسيطة، ويُلاحظ هل يضعف انتباه الطالب في المهام غير اللغوية أيضًا، فإن ضعف في المهام اللغوية وحدها فاللغة أولى بالتفسير.
- **التأتأة مع القلق الاجتماعي،** ولا سيما لدى المراهقين: يُسأل الطالب نفسه عن تجنبه للمواقف ومشاعره فيها، لأن التجنب قد يعوق حياته أكثر من التأتأة نفسها.

١١-١٢ في السياق السعودي والعربي

في السياق السعودي: كيف تُحدد فئات هذا الفصل؟

يعتمد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة إحدى عشرة فئة، منها ست تخص هذا الفصل: العوق السمعي، والعوق البصري، واضطرابات اللغة والكلام، وتعدد العوق، والعوق الجسمي والصحي، والصم المكفوفون (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). وتحدد القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة درجات السمع والبصر التي يُبنى عليها القبول (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ). ويقارن الجدول ١١-١٧ هذا التنظيم بالتصنيفين التشخيصيين وبالقانون الأمريكي.

جدول ١١-١٧: فئات الفصل في التصنيفات التشخيصية والقانون الأمريكي والتنظيم السعودي.

الفئة	DSM-5-TR و-ICD 11 ومنظمة الصحة العالمية	القانون الأمريكي (IDEA)	التنظيم السعودي
الإعاقة السمعية	ليست اضطرابًا في الدليل التشخيصي. وتصنف منظمة الصحة العالمية الدرجة بمتوسط أربعة ترددات في الأذن الأفضل، ويبدأ الفقدان من ٢٠ ديسيبل	فئتان: الصمم، حين يعجز الطفل عن معالجة المعلومات اللغوية بالسمع ولو بالتضخيم؛ والإعاقة السمعية، الدائمة أو المتذبذبة. ولا أرقام، ويُشترط الأثر في الأداء التعليمي	الأصم: فقدان ٧٠ ديسيبل فأكثر؛ وضعيف السمع: ٣٥ إلى ٦٩ ديسيبل؛ في أفضل الأذنين بعد استخدام المعينات السمعية، بتقرير من جهة مختصة معتمدة. ويُشترط للقبول في برامجهم ألا يقل الذكاء عن ٧٥ على وكسلر أو ٧٣ على ستانفورد بينيه (القواعد، المادة ٤)
الإعاقة البصرية	فئات الحدة في العين الأفضل: وكف البصر أسوأ من ٣/٦٠، أو مجال لا يزيد نصف قطره على ١٠ درجات	ضعف في البصر يؤثر في الأداء التعليمي حتى بعد التصحيح، ويشمل الإبصار الجزئي وكف البصر. ولا أرقام	الكفيف: حدة أقل من ٦/٦٠ بأقوى العينين بعد التصحيح، أو مجال بصري أقل من ٢٠ درجة؛ وضعيف البصر: من ٦/٢٤ إلى ٦/٦٠ (القواعد؛ والدليل التنظيمي)

الفئة	DSM-5-TR و-ICD 11 ومنظمة الصحة العالمية	القانون الأمريكي (IDEA)	التنظيم السعودي
اضطرابات التواصل	أربعة اضطرابات في DSM-5-TR؛ وفي ICD-11 اضطراب اللغة النمائي، والقصور التداولي نوع فرعي منه	اضطراب الكلام أو اللغة: التأتأة، أو اضطراب النطق، أو اضطراب اللغة، أو اضطراب الصوت	فئة «اضطرابات اللغة والكلام». ولم نقف في المصادر التي تحققنا منها على محكات منشورة للأهلية فيها
الفئات المتعددة والجسمية والصحية وإصابات الدماغ	لا فئة جامعة؛ تُشخص كل حالة وحدها، ويتيح ICD-11 فئة «مؤقت» للإعاقة الفكرية حين يتعذر التقييم	خمس فئات مستقلة: الصمم-كف البصر، والإعاقات المتعددة، والإعاقة الحركية، والإعاقات الصحية الأخرى، وإصابات الدماغ الرضحية	ثلاث فئات: تعدد العوق، والصم المكفوفون، والعوق الجسمي والصحي. ولا فئة مستقلة لإصابات الدماغ. ولم نتحقق من نص تعريفاتها ومحكاتها التفصيلية
من يحكم	أخصائي السمعيات وطبيب العيون للقياس، وأخصائي النطق واللغة للتواصل	فريق من المختصين المؤهلين مع الوالدين	فريق القياس والتشخيص في المدرسة، بعد موافقة ولي الأمر الخطية، مع تقرير الجهة المختصة في السمع والبصر (الدليل التنظيمي)
إعادة التقييم	بحسب الحالة	كل ثلاث سنوات على الأقل، ما لم يتفق الوالدان والجهة على خلاف ذلك	يُعاد التشخيص بعد ٦ أشهر على الأقل ولا يتجاوز ١٨ شهرًا من التشخيص الأول، ثم عند الحاجة (الدليل التنظيمي)

ويتبين من الجدول أمران. الأول أن التنظيم السعودي يعد الطالب كفيفًا تربويًا بحدود أوسع من التصنيف الدولي: فالطالب الذي حدته ٤/٦٠ «ضعيف بصر شديد» في التصنيف الدولي، و«كفيف» في التنظيم، وهذا منطقي تربويًا لأن من هو في هذا المدى يحتاج غالبًا إلى وسائل المكفوفين. والثاني أن محك السمع يُقاس بعد المعينات، فيقيس ما يبقى من الإعاقة بعد التدخل، في حين يقيس أخصائي

السمعيات الفقدان الأصلي دون معين. فعلى الفريق أن يتأكد من أي القياسين يتحدث التقرير. ويقرر نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الحق في «أدوات القياس والتشخيص الحديثة» وفي برامج التدخل المبكر والكشف المبكر عن الإعاقة (نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ١٤٤٥هـ، المادتان ٨ و٩).

مسح سمع المواليد في المملكة: يعمل البرنامج الوطني لفحص سمع المواليد منذ ٢٠١٦. وفي ٢٠٢١ فُحص ١٩٩٬٠٣٤ مولودًا، بنسبة تغطية ٩٢٫٦%، وكانت نسبة من لم يجتازوا الفحص وأُحيلوا ٨٧٫١% (Alothman et al., 2024). وحددت مراجعة منهجية لثلاث عشرة دراسة سعودية ستة تحديات تواجه البرنامج، منها ضعف الوعي، وضياع بعض الأطفال في المتابعة بعد الإحالة، وضعف أنظمة إدخال البيانات والتتبع (Alanazi & Nicholson, 2025). ومعنى ذلك للفريق المدرسي أن خضوع الطفل للمسح عند الولادة لا يعني دائمًا أنه تابع التشخيص إن لم يجتزه، فيُسأل عن ذلك صراحة. ولم نجد عند إعداد الكتاب صفحة رسمية منشورة لوزارة الصحة عن البرنامج قرأناها، ولا نصًا منشورًا يحدد برنامجًا وطنيًا لمسح السمع والبصر عند دخول المدرسة وبروتوكوله.

سؤال للتأمل: خالد لديه فقدان حسي عصبي دائم، متوسط إلى شديد، في أذن واحدة، وأذنه الأخرى سليمة. فهل يستوفي محك «ضعيف السمع» في التنظيم السعودي؟ وإن لم يستوفه، فمن أين يحصل على التكييفات التي يحتاجها؟ وهل ينبغي أن يُذكر الفقدان الأحادي صراحة في التنظيم، كما فعل تصنيف منظمة الصحة العالمية؟

الأدوات العربية المتاحة

يجمع الجدول ١١-١٨ ما وجدناه منشورًا من أدوات ودراسات عربية في مجالات هذا الفصل عند إعداد الكتاب. وهو لا يدعي الإحاطة، ولا يغني عن التحقق من ترخيص أي أداة ومعاييرها قبل استعمالها في قرار.

جدول ١١-١٨: أدوات ودراسات عربية منشورة في مجالات الإعاقات الحسية والتواصل.

المجال	الدراسة أو الأداة	البلد والعينة	ما تتيحه	حدودها
اكتساب الصوامت العربية	Amayreh & Dyson (1998)	الأردن؛ أطفال في سن ما قبل المدرسة	ترتيب اكتساب الصوامت وأعمار إتقانها التقريبية	دراسة وصفية لا اختبار مقنن، ولهجة العينة أردنية

المجال	الدراسة أو الأداة	البلد والعينة	ما تتيحه	حدودها
إكمال قائمة الصوامت	Amayreh (2003)	الأردن؛ أطفال أكبر سنًا	الأعمار التي يكتمل فيها إتقان الأصوات المتأخرة	دراسة وصفية، ولهجة العينة أردنية
الذكاء بجزء غير لفظي	نسختان خليجيتان من مقياس ستانفورد بينيه الخامس (محمد، ٢٠١٦)	مستعملتان في المملكة؛ لم نتحقق من عينتي التقنين	نصف المقياس غير لفظي	لم نجد دراسة منشورة لصلاحيتهما مع الطلاب الصم
الذكاء غير اللفظي الخالص	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة من مقياس لايتر أو الاختبار الشامل للذكاء غير اللفظي عند إعداد الكتاب			
اختبارات اللغة الشاملة	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة من التقييم الإكلينيكي لأساسيات اللغة أو ما يماثله عند إعداد الكتاب			
لغة الإشارة السعودية	لا نعرف أداة مقننة منشورة لتقييمها عند إعداد الكتاب			
قياس تمييز الكلام	لم نتحقق من قوائم كلمات سعودية مقننة منشورة حديثة			
تقييم وسيلة التعلم للمكفوفين	لا نعرف دليلًا عربيًا منشورًا عند إعداد الكتاب			

والفجوة واضحة: فأكثر ما يحتاجه الفريق في هذه الفئات، من اختبار لغة عربي مقنن، إلى أداة لتقييم لغة الإشارة السعودية، إلى معايير عربية لاكتساب الأصوات بلهجات المملكة، غير متاح منشورًا. وإلى أن يُسد ذلك، يعتمد التقييم على العينات اللغوية، والتقييم الدينامي، والأدوات التي لا تعتمد على اللغة، مع التصريح في كل تقرير بمصدر كل دليل وحدوده.

خاتمة

تقوم الحجة المركزية التي سعينا إلى بسطها في هذا الفصل على أن الرقم الذي يقدمه الجهاز أو الفحص الطبي مبتدأ الحكم التربوي لا منتهاه. فمخطط السمع وقياسات البصر تحدد درجة الفقدان ونوعه، لكن ما يعنيه ذلك لتعلم الطالب يحتاج إلى تقييم وظيفي وتقييم لوسيلة التعلم، ونمو الطالب الأصم اللغوي يُقاس بلغته الأقوى. ويترتب على ذلك أن يسبق فحص السمع والبصر أي أداة تشخيصية، وأن يُنتبه إلى صور يسهل أن تفوت الفريق كالفقدان المتذبذب والأحادي واعتلال العصب السمعي، وألا تُعد اللهجة أو تعلم لغة ثانية اضطرابًا، وأن يذكر التقرير التصنيف الذي اعتمده لدرجات السمع والبصر.

ويظل أعسر ما عرضنا له الحكمُ في الإعاقات المتعددة والصمم-كف البصر، حيث تسقط الأدوات المقننة غالبًا، فيقوم الحكم على تقييم وظيفي وتواصلي متكرر في مواقف طبيعية، ولا يُحكم بدرجة إعاقة فكرية لا يمكن قياسها صادقًا. ويبقى الحد بين التكييف الذي يحفظ المعايير والتكييف الذي يبطلها مسألة تقدير في كل حالة؛ فما غيّر طريقة الوصول حفظها غالبًا، وما غيّر المقيس أبطلها، فتُكتب النتيجة حينئذ وصفًا.

١١-١٣ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

- فحص السمع والبصر بوابة الاستبعاد في كل تشخيص، ويسبق أي أداة تشخيصية، لأن ضعفهما قد يشبه أي فئة أخرى.
- مخطط السمع يبين أضعف صوت يسمعه الطفل عند كل تردد، والمقارنة بين التوصيلين الهوائي والعظمي تحدد نوع الفقدان. والفقدان المتذبذب والأحادي واعتلال العصب السمعي صور يسهل أن تفوت الفريق.
- تختلف تصنيفات درجات السمع والبصر بين المصادر وبين التصنيف الدولي والتنظيم السعودي، فيذكر التقرير التصنيف الذي اعتمده.
- يُقاس البصر بالحدة البعيدة والقريبة والمجال وحساسية التباين، ويكمله التقييم الوظيفي وتقييم وسيلة التعلم والتوجه والتنقل، ومجالات المنهج الأساسي الموسع.
- اضطرابات التواصل خمسة أنواع، منها اضطرابات الصوت، ويقيّمها أخصائي النطق واللغة بعد فحص السمع. واضطراب اللغة النمائي لا يشترط تباعدًا عن الذكاء غير اللفظي.
- اللهجة ليست اضطرابًا، وتعلم لغة ثانية ليس اضطرابًا لغويًا، ويُقاس نمو الطالب الأصم اللغوي بلغته الأقوى.

- في الإعاقات المتعددة والصمم-كف البصر تسقط الأدوات المقننة غالبًا، فيقوم الحكم على تقييم وظيفي وتواصلي متكرر في مواقف طبيعية، ولا يُحكم بدرجة إعاقة فكرية لا يمكن قياسها صادقًا.
- التكييف الذي يغير طريقة الوصول يحفظ المعايير غالبًا، والتكييف الذي يغير المقيس يبطلها، فتُكتب النتيجة وصفًا.

مسرد المصطلحات

مخطط السمع Audiogram	رسم يبين أضعف صوت يسمعه الشخص عند ترددات مختلفة في كل أذن.
الديسيبل Decibel	وحدة قياس شدة الصوت، وكلما زادت كان الصوت أعلى.

التوصيل العظمي Bone conduction	إيصال الصوت إلى الأذن الداخلية عبر عظام الجمجمة، متجاوزًا الأذن الخارجية والوسطى.
فقدان السمع التوصيلي Conductive hearing loss	فقدان ينشأ من الأذن الخارجية أو الوسطى، يظهر في فجوة بين التوصيلين، وقد يكون مؤقتًا أو متذبذبًا.
فقدان السمع الحسي العصبي Sensorineural hearing loss	فقدان ينشأ من الأذن الداخلية أو العصب السمعي، ويكون دائمًا غالبًا.
اعتلال العصب السمعي Auditory neuropathy spectrum disorder	اضطراب تعمل فيه الأذن الداخلية ولا تنتقل الإشارة إلى الدماغ انتقالًا منتظمًا، فيكون فهم الكلام أسوأ مما يتوقعه المخطط.
قياس ضغط الأذن الوسطى Tympanometry	قياس لحركة طبلة الأذن، يدل منحناه المسطح غالبًا على سوائل خلفها.
لغة الإشارة السعودية Saudi Sign Language	لغة طبيعية كاملة يستعملها الصم في المملكة، لها مفرداتها وقواعدها.

الحرمان اللغوي Language deprivation	بلوغ الطفل سنًا متقدمة دون لغة متقنة، منطوقة أو إشارية، لأنه لم يُتح له الوصول الكامل إلى لغة.
حدة البصر Visual acuity	وضوح الرؤية، ويُعبَّر عنها بكسر مثل ٦/٦، وتُقاس بعيدة وقريبة.
حساسية التباين Contrast sensitivity	القدرة على تمييز الشيء من خلفيته حين يتقارب لوناهما.
مجال الإبصار Visual field	المساحة التي يراها الشخص دون تحريك عينيه.
التقييم الوظيفي للبصر Functional vision assessment	تقييم لكيفية استخدام الطالب بصره فعلًا في مواقف التعلم والحياة اليومية.
تقييم وسيلة التعلم Learning media assessment	تقييم يحدد الوسيلة الأنسب لتعلم الطالب ضعيف البصر أو الكفيف القراءة والكتابة.
المنهج الأساسي الموسع Expanded core curriculum	مهارات يحتاج الطالب ذو الإعاقة البصرية إلى تعلمها صراحة، في تسعة مجالات، منها برايل والتوجه والتنقل والعيش المستقل.
ضعف البصر الدماغي Cerebral visual impairment	ضعف في معالجة الدماغ لما تراه العين، مع سلامة العين نفسها أو شبه سلامتها.
اضطراب اللغة النمائي Developmental language disorder	صعوبة لغوية مستمرة ذات أثر، لا ترتبط بحالة معروفة كفقدان السمع أو التوحد أو الإعاقة الفكرية، ولا يُشترط فيها تباعد عن الذكاء غير اللفظي.
اضطراب أصوات الكلام Speech sound disorder	صعوبة مستمرة في إنتاج أصوات الكلام لا تتناسب مع العمر، وتعوق فهم كلام الطفل.
الإيقاف Stopping	إبدال صوت احتكاكي كالسين بصوت انفجاري كالتاء.

اضطرابات الصوت Voice disorders	خروج في جودة الصوت أو طبقته أو شدته أو رنينه عما يناسب عمر المتكلم وجنسه.
التواصل البديل والمعزز Augmentative and alternative communication	وسائل تكمل الكلام أو تحل محله، كالإشارات والصور والأجهزة الناطقة.
التواصل اللمسي Tactile communication	تواصل يعتمد على اللمس، كالإشارات التي يشعر بها الطفل بيده فوق يد المتكلم.
مرحلة ما قبل الرمزية Pre-symbolic communication	مرحلة يتواصل فيها الطفل بحركات الجسد والتعبير والأفعال، قبل الكلمات والإشارات والصور.
الاختلاف اللهجي Dialectal difference	نطق يوافق لهجة الطفل ومجتمعه، ولا يُعد اضطرابًا وإن خالف الفصحى.

التقييم الديناميّ، والتكييف، ودرجة القطع، وعينة التقنين مصطلحات معرَّفة في الفصول الثاني والثالث والخامس.

أسئلة للمراجعة

1. في مخطط سمع، جاءت علامات التوصيل الهوائي في الأذنين عند ٣٥ ديسيبل تقريبًا في كل الترددات، وعلامات التوصيل العظمي عند ٥ ديسيبل. ما درجة الفقدان ونوعه؟ وما الذي يفوت الطفل من الكلام؟ وبم يختلف ذلك عن الأذن اليسرى في مخطط خالد، وعن أثره في الصف؟ (الهدف ١)
2. طفل متوسط عتباته في الأذن الأفضل ٣٨ ديسيبل. صنّف فقدانه بتصنيف كلارك وبتصنيف منظمة الصحة العالمية، ثم بيّن هل يستوفي محك «ضعيف السمع» في التنظيم السعودي، وما المعلومة الناقصة لذلك. (الهدفان ١ و٢)
3. طالب حدته ٦/٩، لكنه يصطدم بالأشياء ولا يرى السبورة كاملة، ويتعثر في أوراق العمل الباهتة. ما القياسان اللذان تطلبهما؟ وفي أي فئة قد يقع إن ضاق مجاله إلى ١٥ درجة، بحسب التنظيم السعودي والتصنيف الدولي؟ (الهدف ٢)
4. لماذا لا يكفي تقرير طبيب العيون لتخطيط تعليم طالب ضعيف البصر؟ اذكر ثلاثة أمور تضيفها التقييمات التربوية. (الهدف ٢)

5. طالبة صوتها مبحوح منذ ثلاثة أشهر، وطالب يتأتئ ويتجنب الإجابة الشفهية، وطفل لا يفهمه غير أهله. حدد لكل منهم نوع الاضطراب المحتمل، ومن يقيّمه، وأول إجراء تقييمي. (الهدف ٣)

6. طفل في السابعة لغته ضعيفة بوضوح، وذكاؤه غير اللفظي ٨٤، وسلوكه التكيفي في غير اللغة مناسب لعمره. هل يمكن تشخيصه باضطراب اللغة النمائي؟ علّل بما قرره إجماع CATALISE. (الهدف ٤)

7. طفل في الخامسة نشأ على الأردية، والتحق بروضة عربية منذ ستة أشهر، ويخطئ كثيرًا في التراكيب العربية. كيف تميز بين تعلم اللغة الطبيعي واضطراب اللغة؟ (الهدف ٤)

8. طالبة ذات شلل دماغي تجيب في اختبار ذكاء بالإشارة بنظرها إلى البديل بدل الإشارة بإصبعها، وفي اختبار آخر حُذف عنها الوقت في مهام تقيس سرعة المعالجة. في أي الحالتين يمكن تفسير الدرجة بالمعايير؟ ولماذا؟ (الهدف ٥)

9. اقترح خطة تقييم من أربع خطوات لطفلة في الرابعة ذات صمم-كف بصر جزئي، لا تتكلم ولا تشير. من يشارك؟ وأين يُجرى التقييم؟ وماذا يُسجل؟ (الهدف ٦)

10. اختر فئة أخرى من فئات التربية الخاصة، كصعوبات التعلم أو اضطراب طيف التوحد، وبيّن في أي خطوة من مسار قرارها يجب أن يظهر فحص السمع والبصر، وماذا يحدث لصلاحية بقية الأدوات لو تأخر. (الهدف ٧)

حالة للتطبيق

هادي، ١٦ سنة، الصف الأول الثانوي

القصة: أصيب هادي قبل ثمانية أشهر في حادث سيارة بإصابة دماغية متوسطة، وبقي في المستشفى أسابيع، ثم عاد إلى المدرسة. يقول معلموه إنه «لم يعد هادي الذي نعرفه»: بطيء، ينسى ما شُرح أمس، ويتعب قبل منتصف اليوم، ويغضب بسرعة. واقترح أحد المعلمين نقله إلى برنامج للإعاقة الفكرية. جمع الفريق البيانات التالية بموافقة أسرته.

جدول ١١-١٩: بيانات حالة هادي.

المصدر	النتيجة
سجل التحصيل قبل الإصابة	معدلاته بين ٨٥% و٩٢% في المرحلة المتوسطة، دون أي إحالة سابقة
اختبار ذكاء فردي (الشهر السابع بعد الإصابة)	الدرجة الكلية ٧٤؛ الفهم اللفظي ٩٤، والاستدلال ٨٨، والذاكرة العاملة ٧٠، وسرعة المعالجة ٦٢

المصدر	النتيجة
مقياس للسلوك التكيفي (تقدير الأم)	في المتوسط المنخفض، مع ضعف في تنظيم وقته وأدويته
السمع والبصر	السمع طبيعي؛ وفحص العين طبيعي، ويشكو من ازدواج الرؤية حين يتعب
التقرير الطبي	تحسن ملحوظ بين الشهرين الثالث والسادس، ويُتوقع استمرار بعض التحسن
ملاحظة الصف	يجيب جيدًا في النقاش الشفهي في أول اليوم، ويتراجع أداؤه بوضوح بعد الحصة الرابعة

المطلوب: (١) هل تؤيد الأدلة تشخيص الإعاقة الفكرية؟ علّل بثلاثة أدلة على الأقل. (٢) في أي فئة يمكن أن يُخدم هادي في التنظيم السعودي، مع أنه لا فئة مستقلة لإصابات الدماغ؟ وما الذي يلزمك التحقق منه لذلك؟ (٣) متى تعيد تقييم قدرته، ولماذا؟ (٤) اقترح ثلاثة تكييفات لا تنتظر القرار. (الأهداف ٥ و٦ و٧)

أنشطة التعلم

كل نشاط يُطبق مع أطفال أو أسر يُنفذ بموافقة الأسرة وإدارة المدرسة، ودون أي بيانات تدل على الطفل، وتحت إشراف مختص، ولا تُستعمل نتائجه في أي قرار يخصه.

1. **قراءة مخطط سمع:** ارسم ثلاثة مخططات سمع افتراضية لثلاثة أطفال: فقدان توصيلي خفيف، وحسي عصبي متوسط في الأذنين، وحسي عصبي شديد في أذن واحدة. وصف لكل منهم ما يسمعه في الصف، واقترح ثلاثة تكييفات صفية. *الناتج:* ثلاثة مخططات مع فقرة لكل منها؛ نحو ساعة. (الهدف ١)
2. **محاكاة مجال ضيق وتباين منخفض:** ضع أنبوبًا ورقيًا أمام عينك، وحاول أن تجد كتابًا على رف، ثم اقرأ صفحة مصورة تصويرًا باهتًا. واكتب ما تعلمته عن حاجات الطالب ضيق المجال أو ضعيف حساسية التباين، مع التنبيه إلى أن المحاكاة لا تنقل خبرة الإعاقة الحقيقية. *الناتج:* صفحة واحدة؛ نحو ٣٠ دقيقة. (الهدف ٢)
3. **قائمة اللهجة:** سجل خمس دقائق من حديث طفل مع أسرته، وحدد الأصوات التي ينطقها بلهجته والأصوات التي تستحق التقييم. *بديل مكتبي:* اكتب قائمة بعشر سمات لهجية في منطقتك قد يظنها

معلم من منطقة أخرى أخطاء نطق، ومقابلها في الفصحى. *الناتج:* جدول؛ نحو ساعة. **(الهدف ٤)**

4. **ملف تواصلي لطفل غير ناطق:** اختر حالة سلمان أو حالة افتراضية مشابهة، واكتب ملفًا من صفحة واحدة يجيب عن أسئلة تقييم التواصل البديل الأربعة في ١١-٤، ويقترح وسيلة أولى تُجرب. *الناتج:* صفحة واحدة؛ نحو ساعة. **(الهدف ٦)**

5. **مقارنة الأنظمة:** طبّق عمود التنظيم السعودي في الجدول ١١-١٧ على حالات خالد ورهف ومشاعل وسلمان، واكتب لكل حالة: هل كان التنظيم سيصل إلى القرار نفسه؟ وما الدليل الذي يستند إليه؟ وما الذي لا يحسمه النص؟ *الناتج:* جدول مع تعليق؛ نحو ساعة. **(الهدفان ٢ و٧)**

مراجع الفصل

محمد، ح. أ. ع. (٢٠١٦). الفروق بين النسختين الخليجيتين لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة في تقييم وتشخيص الذكاء والقدرات العقلية لدى ذوي الإعاقة بمنطقة الحدود الشمالية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، ٥(ملحق)، ٢٣٦-٢٥٤. https://search.mandumah.com/Record/1103082

نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مرسوم ملكي رقم (م/٣٧) (١٤٤٥/٢/١١هـ). https://ymplatform.com/sdys/

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد%20التنظيمية%20لمعاهد%20وبرامج%20التربية%20الخاصة%201422%20هـ.pdf

Alanazi, A. A., & Nicholson, N. (2025). Challenges of newborn hearing screening programs in Saudi Arabia: A systematic review. *Audiology Research*, *15*(2), Article 34. https://doi.org/10.3390/audiolres15020034

Alothman, N., Elbeltagy, R., & Mulla, R. (2024). Universal newborn hearing screening program in Saudi Arabia: Current insight. *Journal of Otology*, *19*(1), 35–39. https://doi.org/10.1016/j.joto.2024.01.002

Amayreh, M. M. (2003). Completion of the consonant inventory of Arabic. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *46*(3), 517–529.

Amayreh, M. M., & Dyson, A. T. (1998). The acquisition of Arabic consonants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *41*(3), 642–653. https://doi.org/10.1044/jslhr.4103.642

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

American Speech-Language-Hearing Association. (1997). *Guidelines for audiologic screening*.

American Speech-Language-Hearing Association. (2005). *(Central) auditory processing disorders* [Technical report].

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(10), 1068–1080.

Bracken, B. A., & McCallum, R. S. (2016). *Universal Nonverbal Intelligence Test* (2nd ed.). PRO-ED.

Clark, J. G. (1981). Uses and abuses of hearing loss classification. *ASHA*, *23*(7), 493–500.

Ejbara, M. A. (2024). Psychometric characteristics of a Saudi version of Wechsler Intelligence Scale for Preschool and Young Children. *Dirasat: Educational Sciences*, *51*(2), 35–52. https://doi.org/10.35516/edu.v51i2.6661

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).

Joint Committee on Infant Hearing. (2019). Year 2019 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, *4*(2), 1–44.

Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (1995). *Learning media assessment of students with visual impairments: A resource guide for teachers* (2nd ed.). Texas School for the Blind and Visually Impaired.

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *57*(11), 1247–1257.

Riley, G. D. (2009). *Stuttering Severity Instrument* (4th ed.). PRO-ED.

Roid, G. H., Miller, L. J., Pomplun, M., & Koch, C. (2013). *Leiter International Performance Scale* (3rd ed.). Stoelting.

Roman-Lantzy, C. (2018). *Cortical visual impairment: An approach to assessment and intervention* (2nd ed.). AFB Press.

U.S. Department of Education. (2006). Assistance to states for the education of children with disabilities and preschool grants for children with disabilities; Final rule (34 CFR Parts 300 and 301). *Federal Register*, *71*(156).

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

Wiig, E. H., Semel, E., & Secord, W. A. (2013). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals* (5th ed.). Pearson.

World Health Organization. (2019). *World report on vision*.

World Health Organization. (2021). *World report on hearing*.

World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural or neurodevelopmental disorders*.

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K., & Mehl, A. L. (1998). Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, *102*(5), 1161–1171.

١٢

الفصل الثاني عشر

الموهبة

إذا كان البحث في فئات الإعاقة منصرفًا إلى ما يعوق التعلم، فإنه في الموهبة منصرف إلى ما يتجاوز ما يقدمه الصف. ولما كانت الموهبة لا تفرض نفسها على الانتباه كما تفرضه الإعاقة، كان أعظم ما يُخشى في التعرف عليها إغفالَ موهوب لم يلتفت إليه أحد، وهو أشد من الخطأ في تحديد موهوب.

مشهد من غرفة المعلمات

ظُلب من معلمات الصف الرابع ترشيح طالبات لبرنامج الموهوبات. رشحت كل معلمة أفضل طالباتها درجات: الطالبات المنظمات، اللاتي يرفعن أيديهن، ويسلمن الواجبات في موعدها. ولم ترشح أيٌّ منهن جنى، لأنها «تسرح كثيرًا، ودرجاتها في الإملاء متوسطة»، مع أن معلمتها في العام الماضي رأت أنها قد تكون موهوبة.

لكن معلمة العلوم تذكرت أن جنى صممت، في مشروع حر قبل شهرين، تجربة تختبر فيها أي أنواع التربة تحفظ الماء أطول، وسجلت النتائج في جدول لم يطلبه منها أحد.

أجنى موهوبة؟ وهل الطالبات المرشحات موهوبات؟ قد يكون ذلك، وقد لا يكون؛ فالتفوق في الدرجات والانضباط ليسا هما الموهبة، والشرود والدرجات المتوسطة لا ينفيانها. ونسعى في هذا الفصل إلى بيان السبيل إلى الإجابة عن هذا السؤال بالأدلة بدل الانطباعات.

أهداف الفصل

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

١ يقارن بين أربعة نماذج للموهبة (رنزولي، وغانييه، وسوبوتنك وزميليها، وفايفر) من حيث ما يبحث عنه كل منها، وأدواته، وعتبته، ومن قد يفوته.

٢ يحدد في برنامج تعرف معروض ما يوافق مبادئ التعرف العادل وما يخالفها، ويقترح تعديلًا لكل مخالفة.

٣ يصمم فرصًا لإظهار الموهبة تسبق الترشيح، ويحدد في موقف معروض أثر غيابها في ترشيح المعلم.

٤ يفسر نتائج مقاييس القدرة والتفكير الإبداعي لطالب موهوب، بما فيها الفرق بين مؤشر القدرة العامة ومؤشر الكفاءة المعرفية، وأثر السقف، ونتيجة الاختبار فوق مستوى الصف.

٥ يطبق محكات القبول في التنظيمات السعودية ونتيجة مقياس موهبة على طالب معروض، وينقدها بمبادئ التعرف.

٦ يحكم على كفاية الأدلة لإطلاق حكم الموهبة واختيار الخدمة في حالة جديدة، ويعلل حكمه، ويميز الموهوب من المتفوق تحصيليًا ومن ذي الاضطراب.

مقدمة

يفترق التعرف على الموهوبين عن تشخيص الإعاقة في وجهة السؤال وفي طبيعة الخطأ الأشد كلفة. فالبحث في فئات الإعاقة يتجه إلى ما يعوق التعلم، وفي الموهبة يتجه إلى ما يتجاوز ما يقدمه الصف. ولأن الموهبة لا تستوقف انتباه المعلم كما تستوقفه الإعاقة، كان الخطر الأكبر أن يفوت موهوب لم تُتح له فرصة يُظهر فيها قدرته، أو لم يطابق صورة الطالب المنظم المتفوق في درجاته، على نحو ما جرى لجنى في المشهد الافتتاحي. ويتوقف من يُكتشف ومن يفوت على تعريف الموهبة المعتمد، وعلى الأدوات وسقوفها، وعلى قواعد القبول.

ونستهل الفصل بتعريف الموهبة ونماذجها (القسم ١٢-١)، ثم نعرض مبادئ التعرف وبناء المعايير المحلية (القسم ١٢-٢)، فالترشيح وفرصة الإظهار وأدوات الترشيح والملاحظة (القسم ١٢-٣). ونتناول بعد ذلك مقاييس القدرة وحدودها وأثر السقف والاختبار فوق مستوى الصف (القسم ١٢-٤)، ثم الإبداع والتحصيل والأداء (القسم ١٢-٥)، وبطاقات المقاييس (القسم ١٢-٦)، والتعرف في السياق السعودي ومسار القرار (القسم ١٢-٧). ونطبق ذلك على ثلاث حالات (القسم ١٢-٨)، ونختم بما يُشتبه بالموهبة وما يخفيها (القسم ١٢-٩).

التعرف لا التشخيص: خصوصية المفهوم في مجال الموهبة

يدل مصطلح **التعرف** (**Identification**) في مجال الموهوبين على عملية تربوية شاملة غايتها تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى خدمات إثرائية أو تسريعية تتجاوز ما يقدمه الصف العادي؛ إذ الموهبة ليست اضطرابًا يُبحث عن أعراضه، بل استعداد أو أداء مرتفع يُبحث عن الخدمة التي تنميه. ومن ثم تنطلق العملية من تعريف البرنامج للموهبة ومن الخدمات التي يقدمها، فتُختار الأداة بحسب نوع الخدمة، وتُعتمد محكات متعددة بدل الدرجة الواحدة، ويُقارن الطالب بمعايير محلية تراعي ما أُتيح له من فرص (NAGC, 2019b; Pfeiffer, 2015). ومخرجها قرار إلحاق ببرنامج قابل للمراجعة، بخلاف التصنيف الدائم الذي يلازم الطالب، لأن الموهبة تنمو وتظهر في أوقات مختلفة (Lohman & Korb, 2006). والخطأ الأشيع فيها هو **الإغفال**: أن يفوت الطالب الذي لم يُرشَّح أصلًا، وهو أكثر وقوعًا من إلحاق من لا يحتاج إلى البرنامج (Card & Giuliano, 2016).

أما في الإعاقات فيقترن التعرف بتحديد **الأهلية** لخدمات التربية الخاصة: يُسأل هل لدى الطالب إعاقة من الفئات المنصوص عليها، وهل تؤثر في تعلمه تأثيرًا يستدعي تلك الخدمات. ويوازيه في فئات كثيرة، كاضطراب طيف التوحد واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، تشخيص سريري وفق محكات الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (American Psychiatric Association, 2022) أو التصنيف الدولي للأمراض (**ICD**)، يصدر عن مختص مؤهل وقد يُبنى عليه علاج خارج المدرسة. فالسؤال في الإعاقة «ما الذي يعوق تعلمه، وهل يستحق الخدمة؟»، وفي الموهبة «ما الذي يحتاج إليه مما لا يقدمه الصف؟». ولهذا نؤثر في الموهبة لفظ «التعرف»، ونستعمل «التشخيص» حين يكون الحديث عن اضطراب، كما في التمييز بين الموهبة وما يُشتبه بها في القسم ١٢-٩.

١٢-١ ما الموهبة؟

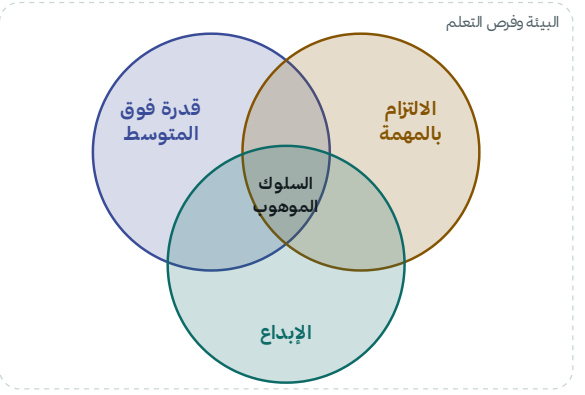
تتعدد تعريفات الموهبة، ولا يجمعها تعريف واحد متفق عليه. ولهذا التعدد أثر عملي، لأن التعريف الذي يتبناه البرنامج يحدد من يبحث عنه، وبأي أدوات. فبرنامج يعرّف الموهبة بدرجة ذكاء مرتفعة سيطبق اختبار ذكاء، وبرنامج يعرّفها بالإبداع سيبحث عن منتجات إبداعية، وبرنامج يعرّفها بالتفوق في مجال محدد سيقيس ذلك المجال. وهذه أبرز التصورات:

الموهبة بوصفها قدرة عقلية عامة مرتفعة

بدأت دراسة الموهوبين علميًا مع لويس تيرمان (**Lewis Terman**)، الذي أطلق في عشرينيات القرن العشرين دراسته الطويلة للموهوبين، وعرّف الموهوب بدرجة مرتفعة جدًا في اختبار الذكاء: نسبة ذكاء نحو ١٣٥–١٤٠ فأكثر على مقياس ستانفورد بينيه في أغلب عينته، أي ضمن أعلى ١% تقريبًا (Terman, 1925). وما زالت القدرة العقلية العامة جزءًا من أغلب التعريفات، لكن الاعتماد عليها وحدها انتُقد لأنه يغفل الموهبة في مجالات محددة، والإبداع، والدافعية.

نموذج الحلقات الثلاث لرنزولي

اقترح جوزيف رنزولي (**Joseph Renzulli**) في نموذج الحلقات الثلاث (**Three-Ring Conception**) أن السلوك الموهوب يظهر حين تجتمع ثلاث سمات: قدرة فوق المتوسط (وليست بالضرورة استثنائية)، والتزام بالمهمة، وإبداع (Renzulli, 1978). والمهم في هذا النموذج أنه يتحدث عن **سلوك موهوب** يظهر في مواقف معينة، بخلاف الصفة الثابتة التي يملكها الطالب أو يفتقدها.



شكل ١٢-١: نموذج الحلقات الثلاث. يظهر السلوك الموهوب في منطقة التقاء القدرة والالتزام والإبداع، وتحيط بها البيئة التي تتيح فرص ظهوره أو تمنعها.

ويميز رنزولي بين نوعين من الموهبة. الأول **موهبة المدرسة** (**Schoolhouse giftedness**)، وهي البراعة في تعلم الدروس وأداء الاختبارات، وتكشفها اختبارات القدرة والتحصيل جيدًا. والثاني **الموهبة الإبداعية المنتجة** (**Creative-productive giftedness**)، وهي القدرة على إنتاج أفكار ومنتجات أصيلة لجمهور حقيقي، ولا تكشفها الاختبارات وحدها (Renzulli, 1986). ولهذا التمييز أثر مباشر في التعرف. ففي نموذج الإثراء المدرسي الشامل المرتبط بالنظرية، يُكوَّن **مجمع للمواهب** (**Talent pool**)

يضم نحو ١٥–٢٠% من الطلاب، بدل اختيار عدد قليل بدرجة فاصلة، وذلك بالجمع بين درجات القدرة والتحصيل وتقديرات المعلمين. ثم يُتاح لمن يُظهر سلوكًا موهوبًا في أثناء الأنشطة الإثرائية أن ينتقل إلى مستوى أعلى من الخدمة، ولو لم يكن في المجمع أصلًا (Renzulli & Reis, 2014). وهذا ما تعنيه عبارة «قدرة فوق المتوسط، وليست بالضرورة استثنائية».

نموذج غانييه: من الاستعداد إلى الموهبة المتحققة

يميز فرانسوا غانييه، في نموذجه التمايزي للموهبة والتفوق (**Differentiated Model of Giftedness and Talent, DMGT**)، بين كلمتين تُستخدمان كأنهما بمعنى واحد: **الاستعدادات (Gifts)**، وهي قدرات طبيعية مرتفعة لم تُصقل بعد، و**المواهب المتحققة (Talents)**، وهي مهارات متقنة في ميدان محدد نمت من تلك الاستعدادات بالتعلم والممارسة. وقد طوّر غانييه نموذجه في إصدار ثانٍ (DMGT 2.0) غيّر فيه ثلاثة أمور تمس التعرف مباشرة (Gagné, 2009, 2013).

الأول أن الاستعدادات صارت ستة مجالات: عقلية، وإبداعية، واجتماعية، وإدراكية، وعضلية، والتحكم الحركي. فالقدرة العقلية مجال واحد من ستة، وقد يكون الطالب موهوبًا في مجال لا يقيسه اختبار الذكاء أصلًا. **والثاني** أن **عملية التطوير** صارت مكونًا مستقلًا بأبعاد ثلاثة: الأنشطة التي يصل إليها الطالب ومحتواها وصيغتها، والاستثمار الذي يبذله من وقت وجهد ومال، والتقدم بمراحله وإيقاعه ونقاط التحول فيه. وتحيط بالعملية عوامل مساعدة شخصية، كالسمات الجسمية والنفسية وإدارة الأهداف (الوعي والدافعية والإرادة)، وعوامل بيئية، كالمحيط والأشخاص المؤثرين والخدمات المتاحة من إثراء وإسراع. **والثالث** أن **المصادفة** تتجاوز العوامل البيئية، فتؤثر في المكونات كلها: في الاستعدادات نفسها عبر الوراثة، وفي الأسرة والمكان اللذين يولد فيهما الطفل، وفي الفرص والأشخاص الذين يصادفهم.



شكل ١٢-٢: النموذج التمايزي للموهبة والتفوق في إصداره الثاني، بتبسيط من المؤلف (عن Gagné, 2009, 2013). تتحول الاستعدادات إلى مواهب متحققة عبر عملية تطوير لها أبعادها، وتسرّعها العوامل الشخصية والبيئية أو تبطئها، والمصادفة تمس كل مكون، والإطار المتقطع حولها يشير إلى ذلك. وقائمة الميادين في العمود الأيسر أمثلة للتوضيح.

ويضيف الإصدار الثاني ما يغيب عن أغلب التعريفات: **عتبة رقمية**. فالموهوب عند غانييه من يقع ضمن أعلى ١٠% من أقرانه في مجال استعداد أو ميدان موهبة. ثم يقسم من يتجاوز العتبة إلى خمسة مستويات، كل مستوى أندر من سابقه بعشر مرات.

جدول ١٢-١: مستويات الموهبة في النموذج التمايزي (Gagné, 2009)، وما يقابلها تقريبًا على مقياس ذكاء متوسطه ١٠٠ وانحرافه المعياري ١٥.

المستوى	الندرة بين الأقران	ما يقابلها تقريبًا من نسبة الذكاء
خفيف	١ من كل ١٠ (أعلى ١٠%)	نحو ١٢٠
متوسط	١ من كل ١٠٠	نحو ١٣٥
مرتفع	١ من كل ١٠٠٠	نحو ١٤٥
استثنائي	١ من كل ١٠٬٠٠٠	نحو ١٥٥
أقصى	١ من كل ١٠٠٬٠٠٠	نحو ١٦٥

وهذه العتبة تعطي القارئ مرجعًا يقرأ به قواعد القبول. فنسبة الذكاء ١١٥ تقابل تقريبًا أعلى ١٦%، و١٢٠ أعلى ١٠%، أي عتبة غانييه، و١٢٥ أعلى ٥%، و١٣٠ أعلى ٢%. أما حد تيرمان فيقع في المستوى «المتوسط» عند غانييه. وحين تشترط قاعدة ما درجة بعينها، فهي تختار ضمنًا مستوى من هذه المستويات، ويحسن أن تصرح بذلك وبسببه (وسنرى في ١٢-٧ أن التنظيمات السعودية استعملت أكثر من حد). ولاحظ أن المقابلات الرقمية في الجدول تقريبية، وتفقد دقتها كلما ارتفعنا، لأن عينات التقنين لا تضم إلا أعدادًا قليلة جدًا في الطرف الأعلى.

وللنموذج أثر آخر في التعرف: فالطالب في بيئة محدودة الفرص قد يملك استعدادًا مرتفعًا لم يتحول بعد إلى أداء متميز. فإذا بحثنا عن الأداء المتحقق وحده، فاتنا هذا الطالب. ولذلك يحتاج التعرف إلى أدوات تكشف الاستعداد إلى جانب الإنجاز.

الموهبة بوصفها تنمية للمواهب

تتجه النظريات الحديثة إلى النظر إلى الموهبة بوصفها عملية نمو تمتد عبر الحياة. وأوضح صورها **النموذج الشامل لتنمية المواهب** (**Talent development megamodel**) الذي اقترحته رينا سوبوتنك وزميلاها (Subotnik et al., 2011)، ثم فصّلته مراجعة لاحقة (Worrell et al., 2019). ويقوم النموذج على أفكار خمس، لكل منها أثر في التعرف:

- **الموهبة مسار في ميدان بعينه.** يبدأ المسار بالإمكانية، ثم الكفاءة، ثم الخبرة، ثم الإنجاز البارز أو الإبداع المهني. والتعرف في كل مرحلة يبحث عن شيء مختلف: الإمكانية في البداية، ثم الإنجاز المتحقق كلما تقدم الطالب.

- **لكل ميدان توقيته.** تختلف نقطة البداية والذروة ونهاية المسار من ميدان إلى آخر. فالرياضيات والموسيقى والرياضة تبدأ مبكرًا، ويمكن التعرف على المتميزين فيها في المرحلة الابتدائية. أما ميادين كعلم النفس والقانون والفلسفة فتبدأ متأخرة، ولا يظهر الاستعداد لها إلا بعد أن يدرسها الطالب. ومعنى ذلك أن سن التعرف ونوع الأداة يتبعان الميدان.
- **القدرة ضرورية وقابلة للتنمية.** القدرة العامة والقدرات الخاصة بالميدان شرط، وهي مع ذلك تنمو وتتأثر بالتعليم والفرص.
- **المهارات النفسية والاجتماعية حاسمة.** كالمثابرة، وتحمل النقد، وإدارة التوتر، والثقة، والقدرة على التعلم من الموجّهين. وأهميتها تزداد مع التقدم في المسار، حتى تصبح في المراحل العليا هي ما يفرق بين أصحاب القدرات المتقاربة.
- **الفرص يجب أن تُتاح ويجب أن تُغتنم.** على المدرسة والأسرة أن تتيحا الفرص، وعلى الطالب أن يغتنمها. وغاية النموذج أن يصل صاحب الموهبة في رشده إلى إنجاز بارز أو إسهام مبدع في ميدانه؛ فالعبرة بما يبلغه في رشده، أكثر من لقب «موهوب» يحمله في طفولته.

ويتسق ذلك مع تعريف الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (**National Association for Gifted Children, NAGC**)، الذي يصف الموهوبين بأنهم من يؤدون، أو لديهم القدرة على الأداء، بمستوى أعلى من غيرهم ممن هم في عمرهم وخبرتهم وبيئتهم، في مجال أو أكثر (NAGC, 2019a). ولاحظ عبارتين في هذا التعريف: «لديهم القدرة على الأداء»، أي الاستعداد إلى جانب الإنجاز، و«بيئتهم»، أي أن المقارنة تراعي الفرص المتاحة.

نموذج فايفر ثلاثي العدسات

اقترح ستيفن فايفر نموذجًا أقرب إلى ممارسة التقييم منه إلى التنظير، يرى الموهبة من ثلاث عدسات، ولكل عدسة أدواتها (Pfeiffer, 2015, 2018). **العدسة الأولى: الذكاء المرتفع**، وتكشفها اختبارات الذكاء الفردية والجماعية، وهي مناسبة لبرامج تقدم تحديًا أكاديميًا عامًا. **والعدسة الثانية: الإنجاز المتميز**، وتكشفها اختبارات التحصيل والمنتجات والأداء في الميدان، وهي مناسبة لبرامج الإسراع في مادة أو برامج الميادين. **والعدسة الثالثة: الإمكانية للتميز**، وتخص الطالب الذي لم تتح له الفرص بعد، فتكشفها مقاييس التقدير والملاحظة عبر الزمن والتقييم الدينامي، ويناسبها برنامج يتيح الفرص ثم يعيد النظر. وقيمة النموذج أنه يذكّر الفريق بأن الطالب قد يكون موهوبًا من عدسة ويغيب عن غيرها، وأن العدسة الثالثة أقل الثلاث ثباتًا، فيُعامل قرارها بوصفه قرارًا مؤقتًا يُراجع.

ويلخص الجدول ١٢-٢ النماذج الأربعة من زاوية التعرف. وعمود «الأداة» فيه تطبيق لمبدأ مواءمة التعرف مع الخدمة الذي يأتي في القسم التالي.

جدول ١٢-٢: أربعة نماذج للموهبة من زاوية التعرف.

النموذج	ما يُبحث عنه	أدوات نموذجية	العتبة	من قد يفوته
رنزولي: الحلقات الثلاث	سلوك موهوب يظهر حين تلتقي قدرة فوق المتوسط والتزام بالمهمة وإبداع	اختبارات قدرة وتحصيل، ومقاييس تقدير المعلم، ومنتجات ومشاريع تُلاحظ في أثناء الإثراء	مجمع مواهب يضم نحو ١٥–٢٠%، مع دخول مرن لمن يُظهر السلوك	من لا تُتاح له مواقف الإظهار، ومن قدرته استثنائية فيحتاج إلى إسراع فوق الإثراء
غانييه: النموذج التمايزي	استعدادات مرتفعة في ستة مجالات، ومواهب متحققة في ميادين	اختبارات قدرة للاستعداد، واختبارات تحصيل وتقييم أداء للموهبة المتحققة	أعلى ١٠% من الأقران، بخمسة مستويات	من يقع قرب العتبة فيحسمه خطأ القياس، ومن استعداده في مجال لا تقيسه الأدوات المتاحة
سوبوتنك وزميلاها: تنمية المواهب	موقع الطالب على مسار ميدان بعينه، ومهاراته النفسية والاجتماعية	أدوات خاصة بالميدان، والاختبار فوق مستوى الصف، والأداء أمام خبراء الميدان	تتغير بالمرحلة والميدان: الإمكانية أولًا، ثم الإنجاز	من لم تُتح له فرص مبكرة في ميدان يبدأ مبكرًا، ومن ضعفت مهاراته النفسية والاجتماعية مع قدرته
فايفر: العدسات الثلاث	ذكاء مرتفع، أو إنجاز متميز، أو إمكانية للتميز	اختبار ذكاء، واختبارات تحصيل ومنتجات، ومقاييس تقدير وملاحظة وتقييم دينامي	تحددها كل عدسة بحسب البرنامج	من لا يظهر في أي عدسة لأن الأدوات لا تناسب لغته أو إعاقته، ومن حُكم عليه بالعدسة الثالثة ولم يُراجع قراره

مفاهيم خاطئة شائعة

- **«الموهوب متفوق في كل المواد.»** كثير من الموهوبين متميزون في مجال واحد ومتوسطون في غيره، وبعضهم لديه صعوبة أو إعاقة إلى جانب موهبته، وهم مزدوجو الاستثنائية (**Twice-exceptional**) (ويتناولهم الفصل الثالث عشر بالتفصيل).
- **«الموهوب سيشق طريقه وحده.»** الاستعداد لا يتحول إلى موهبة متحققة دون فرص وتعليم مناسب، والموهوب الذي لا يجد تحديًا قد يفقد دافعيته.
- **«الموهوب منضبط ومحبوب من معلميه.»** بعض الموهوبين يتحدون السلطة، ويسألون أسئلة محرجة، ويملون من التكرار، فيبدون مشاغبين أو غير مبالين.

٢-١٢ مبادئ التعرف على الموهوبين

تتفق أغلب الأدبيات والمعايير المهنية على مبادئ للتعرف العادل، منها ما تنص عليه معايير برامج الموهوبين من مرحلة ما قبل المدرسة إلى الصف الثاني عشر، الصادرة عن الجمعية نفسها (NAGC, 2019b):

جدول ١٢-٣: مبادئ التعرف العادل على الموهوبين وما تعنيه في الواقع.

المبدأ	ما يعنيه في الواقع
مواءمة التعرف مع الخدمة	تُختار الأدوات بحسب ما سيقدمه البرنامج. فبرنامج إسراع في الرياضيات يحتاج إلى قياس القدرة الرياضية تحديدًا.
تعدد المصادر	يُتخذ القرار بأدلة من القدرة والتحصيل والملاحظة والأداء مجتمعة، بدل الدرجة الواحدة.
المسح الشامل	يُقيَّم جميع الطلاب في مرحلة معينة، بدل انتظار من يُرشح، لأن الترشيح يفوت كثيرين. وقد وجدت دراسة في منطقة تعليمية أمريكية كبيرة أن الانتقال من الترشيح إلى المسح الشامل زاد تمثيل الطلاب من الأسر محدودة الدخل ومن الأقليات في برامج الموهوبين زيادة واضحة (Card & Giuliano, 2016).

المبدأ	ما يعنيه في الواقع
أدوات عادلة	أدوات لا تظلم الطالب بسبب لغته أو خلفيته أو إعاقته، ومنها الاختبارات غير اللفظية بحدودها (انظر ١٢-٤)، و**المعايير المحلية** (**Local norms**)، أي مقارنة الطالب بأقرانه في مدرسته أو منطقته بدل مقارنته بعينة التقنين الوطنية وحدها.
تعرف مستمر	تبقى الأبواب مفتوحة عبر المراحل، لأن الموهبة تنمو وتظهر في أوقات مختلفة. وقد تابعت دراسة طولية طلابًا في المرحلة الابتدائية، فوجدت أن نسبة كبيرة ممن تجاوزوا حدًا مرتفعًا في عام لم يتجاوزوه بعد عامين أو ثلاثة، وأن آخرين تجاوزوه لاحقًا (Lohman & Korb, 2006). فالتسمية التي تُعطى مرة واحدة ولا تُراجع تخطئ في الاتجاهين.

كيف تُبنى المعايير المحلية؟

المعايير المحلية فكرة بسيطة: نسأل عن موقع الطالب بين من أُتيحت لهم فرص تعلم مماثلة، بدل عينة وطنية فيها مدارس أغنى بكثير. وقد وجد بيترز وزملاؤه أن حساب المعايير على مستوى المدرسة يزيد تمثيل المجموعات الأقل تمثيلًا في برامج الموهوبين (Peters et al., 2019). لكن تطبيقها يحتاج إلى قرارات تُتخذ مسبقًا وتُعلن، يلخصها الإطار التالي.

ستة أسئلة قبل استعمال المعايير المحلية

1. **من المجموعة المرجعية؟** طلاب الصف نفسه الذين يتقاسمون فرص التعلم نفسها: المدرسة، أو مجموعة مدارس متشابهة الظروف في الإدارة التعليمية، كمدارس القطاع الريفي فيها. ولا يصح خلط مدارس متباينة الفرص في مجموعة واحدة، لأن ذلك يعيد المشكلة التي جاءت المعايير المحلية لحلها.
2. **ما حجمها الأدنى؟** لا يوجد رقم متفق عليه. لكن الرتب العليا تحتاج إلى أعداد كبيرة. ففي صف من ٢٠ طالبًا لا تمثل «أعلى ٥%» إلا طالبًا واحدًا. والرتبة المئينية هي النسبة المئوية من أقران الطالب في المجموعة المرجعية أو عينة التقنين الذين حصلوا على درجة أقل من درجته؛ فالرتبة ٨٤ تعني أن أداءه يفوق أداء ٨٤% منهم. وفي صف بهذا الحجم لا تفرق الرتبة ٩٥ بين الأول والثاني، ويكفي تغير إجابة أو اثنتين لتغيير الحكم. فإن كانت المجموعة بالعشرات، فالأولى توسيعها أو دمج أعوام.
3. **مدرسة أم إدارة؟** معايير المدرسة أقرب إلى سؤال «من يحتاج إلى أكثر مما يقدمه صفه؟»، ومعايير الإدارة أثبت إحصائيًا. والحل الوسط الشائع حساب المعايير لمجموعة مدارس متشابهة الظروف، أو للمدرسة مع دمج عدة أعوام.
4. **هل تُجمع عبر أعوام؟** نعم، حين يكون الصف صغيرًا، بشرط أن تبقى الأداة وظروف التطبيق ثابتة، وأن يُصرَّح بذلك في التقرير.
5. **ما حدودها؟** التسمية لا تنتقل بين المدارس: من يُحدَّد في مدرسة قد لا يُحدَّد في أخرى. والمستوى المطلق للمحددين يتفاوت بين المدارس، فيجب أن تبدأ الخدمة من مستوى الطالب الفعلي كما تكشفه الأدلة. ثم إن المعايير المحلية تكشف القادر في البيئة الأقل حظًا، لكنها لا تعالج سبب الفرق.
6. **ما صلتها بفجوات التميز؟ فجوات التميز (Excellence gaps)** هي الفروق بين المجموعات في نسب من يصلون إلى مستويات الأداء المتقدمة (Plucker & Peters, 2016). والمعايير المحلية خطوة أولى نحو سدها، إذ تكشف من يستحق الخدمة، أما السد نفسه فيحتاج إلى خدمة تعوّض الفرص التي غابت.

١٢-٣ الترشيح وفرصة الإظهار

ما زال ترشيح المعلم أكثر مداخل التعرف انتشارًا. وهو مفيد، لأن المعلم يرى الطالب طويلًا وفي مواقف كثيرة. لكن له حدودًا معروفة: فالمعلمون يميلون إلى ترشيح الطلاب المتفوقين في الدرجات والمنضبطين، الذين يشبهون صورة «الطالب الجيد»، ويغفلون الهادئين، والمختلفين لغويًا أو ثقافيًا، ومن لديهم صعوبة تخفي قدرتهم. بل إن الترشيح قد يتأثر بالمعلم نفسه إلى جانب الطالب: فقد وجدت دراسة أمريكية كبيرة أن احتمال تحديد الطالب موهوبًا يختلف باختلاف خلفية معلمه، مع تساوي درجات الطلاب في الاختبارات (Grissom & Redding, 2016). وفي المملكة درس الفايز دقة ترشيح الوالدين والمعلمين في التعرف على الموهوبين (Alfaiz, 2026)، وهي مسألة يحتاج الممارس المحلي إلى متابعة أدلتها.

فرصة الإظهار

ويقترح مؤلف هذا الكتاب، في بحثه عن ظهور الموهوبين للترشيح، إطارًا يسميه **فرصة الإظهار** (**Opportunity to display**)، يرى فيه سببًا لقصور الترشيح أعمق من تحيز المعلم: **لا يستطيع المعلم أن يرى ما لا يتيح الصف للطالب فرصة إظهاره**. فالصف الذي يقوم على الحفظ والإجابات القصيرة لا يكشف قدرة الطالب على حل مشكلة مفتوحة، أو طرح سؤال أصيل، أو بناء مشروع. وكثير من قوائم الترشيح تسأل عن سلوكيات، كالفضول وطرح الأسئلة غير المعتادة والتفكير الأصيل، لا تظهر إلا في أنشطة تسمح بها. فإذا غابت هذه الأنشطة، زاد ما يمكن تسميته **عبء الاستنتاج** على المعلم: فيضطر إلى أن يستنتج الموهبة من علامات غير مباشرة كالدرجات والانضباط، فيعود إلى ترشيح المتفوقين.

والإطار قريب من أفكار راسخة في الأدبيات، ويضيف إليها أنه يجعل الفرصة **خطوة أولى** في مسار التعرف، بعد أن كانت ظرفًا يُذكر عند تفسير النتائج. فأداة كملاحظة المعلم للإمكانات لدى الطلاب تربط الملاحظة بتقديم أنشطة تعلم غنية مدة أسابيع (Coleman et al., 2010). والمعايير المحلية تقارن الطالب بمن أُتيحت لهم فرص مماثلة (Peters et al., 2019). وعدسة «الإمكانية للتميز» عند فايفر تخص من لم تُتح له الفرص بعد (Pfeiffer, 2015). أما الجديد هنا فالسؤال الذي يسبقها جميعًا: هل أتاح الصف أصلًا ما يمكن ملاحظته؟

ما يعنيه ذلك عمليًا

قبل أن نطلب من المعلم أن يرشح، نحتاج إلى أن نعطي الطلاب فرصًا لإظهار ما لديهم: أنشطة مفتوحة، ومشكلات بلا حل واحد، ومشاريع حرة، ولو لأسابيع قليلة. ثم تأتي الملاحظة والترشيح بعد ذلك. وفي مشهد جنى في أول الفصل، لم يلحظ أحد قدرتها إلا حين أتاح لها مشروع العلوم الحر فرصة الإظهار.

للمعلم: مؤشرات تستحق الانتباه

هذه مواقف للتنبيه والتسجيل، تستحق أن تُسجَّل بتاريخها وسياقها حين تراها، دون انتظار الدرجات:

- يتعلم الفكرة الجديدة بعد عرض قصير، ويضجر حين تُعاد عليه.
- يسأل أسئلة تتجاوز الدرس، أو تربط بين مادتين لم يربط بينهما أحد.
- يصل إلى الحل بطريقة غير التي شُرحت، ويستطيع أن يشرح طريقته.
- يحمل اهتمامًا عميقًا ومستمرًا بموضوع خارج المنهج، ويعرف عنه أكثر مما يتوقع لعمره.
- يستعمل مفردات أو استدلالًا أعلى من سنه، أو يفهم الدعابة المركبة قبل أقرانه.
- ينتج خارج المدرسة ما لا يظهر فيها: مشروعًا، أو برنامجًا، أو رسومًا، أو كتابة.
- يتحسن أداؤه وسلوكه بوضوح حين يُعطى مهمة أصعب.

وإن لاحظت هذه المؤشرات لدى طالب درجاته متوسطة أو سلوكه مزعج، فهذا أدعى لتسجيلها.

أدوات الترشيح والملاحظة

جدول ١٢-٤: أدوات الترشيح والملاحظة الشائعة في التعرف على الموهوبين.

الأداة	فكرتها	ما يميزها
ملاحظة المعلم للإمكانات لدى الطلاب (Teacher's Observation of Potential in Students, TOPS)	يلاحظ المعلم طلابه عدة أسابيع في أثناء أنشطة تعلم غنية، ويسجل سلوكيات في تسعة مجالات، كسرعة التعلم، والفضول والإبداع، والاستدلال المتقدم، والقدرة المكانية، والقيادة (Coleman et al., 2010)	ترتبط الملاحظة بتقديم أنشطة تتيح فرصة الإظهار، وصُممت للطلاب الصغار وللطلاب من خلفيات أقل حظًا
السمات والاستعدادات والسلوكيات (Traits, Aptitudes, and Behaviors, TABs)	عشر سمات أساسية للموهبة يلاحظها المعلم: الدافعية، والاهتمامات، ومهارات التواصل، وحل المشكلات، والذاكرة، والاستقصاء، والاستبصار، والاستدلال، والخيال والإبداع، وروح الدعابة (Frasier et al., 1995)	تصف كيف تظهر كل سمة بطرق مختلفة لدى طلاب من ثقافات مختلفة

الأداة	فكرتها	ما يميزها
مقاييس تقدير الموهبة (Gifted Rating Scales, GRS)	مقياس تقدير مقنن للمعلم، يقيس القدرة العقلية، والقدرة الأكاديمية، والإبداع، والموهبة الفنية، والقيادة، والدافعية (Pfeiffer & Jarosewich, 2003)	له معايير ودرجات تائية متوسطها ٥٠ وانحرافها المعياري ١٠، فيُقارن الطالب بأقرانه (انظر بطاقته في ١٢-٦)
مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين (Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students, SRBCSS)	مجموعة مقاييس تقدير للمعلم في مجالات متعددة، كالتعلم والإبداع والدافعية والقيادة والفنون (Renzulli et al., 2010)	مرنة، ويمكن اختيار المقاييس التي تناسب البرنامج. وتفتقر إلى معايير وطنية، فتُقرأ درجاتها بمعايير محلية يبنيها البرنامج

ولم نعثر عند إعداد الكتاب على دراسة تقنين سعودية منشورة لأي من هذه الأدوات الأربع يمكن الإحالة إليها. فمن استعمل نسخة معرّبة منها فليتحقق من مصدرها، ومن الأدلة التي قدمها معدّوها على صدقها وثباتها في البيئة المحلية. ويبقى تقدير المعلم، مهما كانت أداته، مصدرًا واحدًا بين مصادر، يُجمع مع مقاييس القدرة والتحصيل والأداء.

٤-١٢ مقاييس القدرة وسقفها

الاختبارات الجماعية والفردية

في المسح الشامل، تُستخدم عادة اختبارات قدرة جماعية تُطبق على صف كامل، ورقيًا أو إلكترونيًا، كاختبار القدرات المعرفية (Cognitive Abilities Test, **CogAT**) الذي يقيس الاستدلال اللفظي والكمي وغير اللفظي، واختبار ناجليري للقدرة غير اللفظية، الإصدار الثالث (Naglieri Nonverbal Ability Test, **NNAT3**)، الذي يعتمد على مصفوفات أشكال فلا يتأثر كثيرًا باللغة. ثم يُقيَّم من يتجاوز **حد المسح**، أي الدرجة الفاصلة التي يُحال من يتجاوزها إلى تقييم أعمق، باختبار ذكاء فردي، كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال أو مقياس ستانفورد بينيه (ويعرض الفصل الثالث هذه الأدوات بالتفصيل، وتأتي بطاقة اختبار القدرات المعرفية في ١٢-٦).

حدود الاختبارات غير اللفظية

يُقدَّم الاختبار غير اللفظي كثيرًا على أنه حل لإنصاف الطلاب المختلفين لغويًا أو القادمين من بيئات أقل حظًا. وفي ذلك جزء من الحقيقة، لكن الأدبيات تنبه إلى ثلاثة حدود (Lohman, 2005). **أولها** أن الاستدلال غير اللفظي أضعف تنبؤًا بالتحصيل الأكاديمي من الاستدلال اللفظي والكمي، والبرامج الأكاديمية تحتاج إلى من سينجح في مادتها. **وثانيها** أنه يقلل الفروق بين المجموعات أحيانًا، وأثره في ذلك أضعف مما يُظن. **وثالثها** أن الاكتفاء به قد يستبعد متفوقين حقيقيين في الاستدلال اللفظي أو الكمي، لأن أداءهم في المصفوفات والأشكال ليس بالضرورة استثنائيًا. والبديل الذي تقترحه هذه الأدبيات إبقاء الاختبار غير اللفظي ضمن بطارية تشمل الاستدلال اللفظي والكمي، ثم مقارنة الطالب بمن أُتيحت لهم فرص مماثلة، أي بالمعايير المحلية.

مؤشر القدرة العامة ومؤشر الكفاءة المعرفية

في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس (**WISC-V**)، تتأثر **الدرجة الكلية للذكاء** (**Full Scale IQ, FSIQ**) بمؤشري الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة (ويعرّف الفصل الثالث هذه المؤشرات). وكثير من الموهوبين، ولا سيما مزدوجو الاستثنائية، يأتي أداؤهم في هذين المؤشرين أدنى بوضوح من أدائهم في الاستدلال والفهم.

ولذلك تُشتق من المقياس درجتان مركبتان تفصلان الجانبين. الأولى **مؤشر القدرة العامة** (**General Ability Index, GAI**)، ويُبنى من خمسة اختبارات فرعية في الفهم اللفظي والمعالجة البصرية المكانية والاستدلال السائل: المتشابهات، والمفردات، وتصميم المكعبات، والمصفوفات، والأوزان المتوازنة. والثانية **مؤشر الكفاءة المعرفية** (**Cognitive Proficiency Index, CPI**)، ويُبنى من أربعة اختبارات فرعية في الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة: مدى الأرقام، ومدى الصور، والترميز، والبحث عن الرموز. فالأول يصف ما يستطيع الطالب أن يستدل عليه، والثاني يصف كفاءته في معالجة المعلومات بسرعة ودقة (Kaufman et al., 2016).

والفرق بين المؤشرين يُقرأ كما يُقرأ أي فرق بين درجتين: هل هو دال إحصائيًا، أي أكبر من أن يُعزى إلى خطأ القياس؟ وكم هو نادر في عينة التقنين؟ (انظر الفصل الثاني). فطالب مؤشر قدرته العامة ١٣٢ ومؤشر كفاءته المعرفية ١٠٤ بينهما ٢٨ نقطة. وهذا فرق يستحق التفسير إن ثبت أنه دال ونادر معًا، بالحساب الإحصائي قبل الانطباع البصري عن ملف متعرج. وتوصي الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين باستخدام مؤشر القدرة العامة في التعرف على الموهوبين، وبعدم اشتراط الدرجة الكلية حين يكون ملف الطالب متباينًا (NAGC, 2018).

وحين يبلغ الطالب سقف عدد من الاختبارات الفرعية، أي يجيب عن آخر بنودها أو أغلبها، تضيق الدرجة الكلية ومؤشر القدرة العامة عن وصف قدرته، لأن الدرجة لا تستطيع أن تتجاوز أعلى ما في جداول المعايير. ولهذا أصدر ناشرو بعض المقاييس، ومنها مقياس وكسلر، **معايير ممتدة** (**Extended norms**) تمد الدرجة فوق حدها المعتاد لمن يبلغون السقف (انظر الفصل الثاني). وهي تفيد في التمييز بين المستويات العليا من الموهبة، لكنها مبنية على أعداد قليلة جدًا في الطرف الأعلى من التوزيع، فتُقرأ بحذر، ويُرجع إلى الناشر في شروط استعمالها.

أثر السقف والاختبار فوق مستوى الصف

في تقييم الإعاقة الفكرية تظهر مشكلة تُسمى **أثر الأرضية** (**Floor effect**): يخلو الاختبار من بنود سهلة بما يكفي، فلا يميز بين المستويات المنخفضة جدًا من الأداء. وفي الموهبة تحدث المشكلة المعاكسة: **أثر السقف** (**Ceiling effect**). فاختبار تحصيل مصمم لصف معين لا يحتوي على بنود صعبة بما يكفي، فيجيب الطالب الموهوب عن كل شيء تقريبًا، ويحصل على الرتبة المئينية (**Percentile rank**) ٩٩، مثل زميله الذي يتقن منهج صفه فقط. فلا نعرف أين تقف قدرة كل منهما فعلًا.

والحل الذي طُوِّر في برامج البحث عن المواهب (**Talent Search**) هو **الاختبار فوق مستوى الصف** (**Above-level testing**): يُطبَّق على الطالب المتميز اختبار مصمم لطلاب أكبر منه بعدة سنوات. فيتفرق الطلاب الذين كانوا متساوين عند السقف، ويظهر من يحتاج إلى إسراع حقيقي. وقد تابعت دراسة طويلة الأمد، هي دراسة الشباب المبكرين في الرياضيات (**Study of Mathematically Precocious Youth, SMPY**)، آلاف الطلاب الذين حُددوا بهذه الطريقة قبل سن الثالثة عشرة، فوجدت أن الفروق بينهم في الاختبار فوق مستوى الصف تنبأت بفروق كبيرة في إنجازاتهم بعد عقود (Lubinski & Benbow, 2006).



شكل ١٢-٣: مثال افتراضي على أثر السقف. الأرقام رتب مئينية. في اختبار الصف تقف الطالبتان عند السقف. وفي الاختبار فوق مستوى الصف، تتفوق سلمى على أغلب طلاب التاسع، بينما تقع نوف تحت متوسطهم، وهو أداء ممتاز لعمرها لكنه يشير إلى حاجة مختلفة.

١٢-٥ الإبداع والتحصيل والأداء

قياس التفكير الإبداعي

من أشهر أدوات قياس التفكير الإبداعي اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي (**Torrance Tests of Creative Thinking, TTCT**)، وتأتي بطاقتها في ١٢-٦. وفيها صورة لفظية وأخرى شكلية. وفي الصورة الشكلية يُعطى الطالب أشكالًا ناقصة أو متكررة، ويُطلب منه أن يكملها رسومًا لها معنى، وأن يعطي كل رسم عنوانًا. ثم تُقيّم استجاباته بأبعاد منها **الطلاقة** (**Fluency**)، أي عدد الأفكار، و**المرونة** (**Flexibility**)، أي تنوع فئاتها، و**الأصالة** (**Originality**)، أي ندرتها مقارنة باستجابات الآخرين، و**التفاصيل** (**Elaboration**)، أي مقدار ما يضيفه الطالب إلى الفكرة الأساسية (Kim, 2006).



ط **الطلاقة:** ست أفكار.

م **المرونة:** أثاث، وطقس، وطبيعة، وحيوان، وخيال علمي: خمس فئات.

أ **الأصالة:** «محطة فضاء تهبط» و«صدفة مفتوحة» أندر من «مظلة» و«طاولة».

ت **التفاصيل:** قليلة في أغلب الرسوم، وأكثر في الشمس والمحطة.

شكل ١٢-٤: نشاط توضيحي من تصميم المؤلف على نمط مهام الأشكال المتكررة، وليس من بنود أي اختبار منشور. أكمل طالب افتراضي نصف دائرة بست طرق، وبجانب الرسوم طريقة قراءة استجاباته بالأبعاد الأربعة.

ولاختبارات الإبداع حدود مهمة: فهي تقيس **التفكير التباعدي** (**Divergent thinking**)، أي إنتاج أفكار كثيرة ومتنوعة، وهذا جانب واحد من الإبداع. ويتأثر أداء الطالب فيها بالتعليمات وبمزاجه يوم الاختبار، وثباتها أقل من ثبات اختبارات الذكاء. أما صدقها التنبئي، أي قدرتها على التنبؤ بالإنجاز الإبداعي في الرشد، فمسألة خلافية: فبعض الدراسات الطولية وجدت علاقة بين درجاتها والإنجاز الإبداعي بعد عقود، ونقادها يرون العلاقة متواضعة وغير مستقرة بين الدراسات (Kim, 2006). ولذلك تُستخدم مصدرًا مكملًا، مع تقييم المنتجات الإبداعية الحقيقية للطالب عبر الزمن.

ولتقييم المنتج نفسه أسلوب معروف هو **أسلوب التقدير التوافقي** (**Consensual Assessment Technique**) الذي اقترحته تيريزا أمابايل (Amabile, 1982). وفكرته أن الإبداع في المنتج يُعرف بحكم أهل الميدان: فيُعرض المنتج، كقصة أو رسم أو تصميم، على عدد من المحكمين العارفين بالميدان، يقدّر كل منهم إبداعه مستقلًا عن غيره، ثم يُفحص اتفاقهم. فإن اتفقوا بدرجة مقبولة، عُد متوسط تقديراتهم مقياسًا لإبداع المنتج. وهذا الأسلوب أقرب إلى ما يعنيه «الأداء أمام لجنة» في ميادين الفنون والكتابة والتصميم، بشرط أن يكون المحكمون من أهل الميدان، وأن يقدّروا مستقلين قبل أن يتناقشوا.

التحصيل والأداء

يدل التحصيل المرتفع جدًا في مجال على موهبة متحققة فيه، ويُقاس باختبارات التحصيل، ويُفضَّل معها الاختبار فوق مستوى الصف لتجاوز أثر السقف كما سبق. أما الأداء فيُقاس بمهام أداء أصيلة، أي مهام تشبه ما يفعله المختصون في المجال فعلًا، وبملفات الإنجاز (**Portfolios**) التي تجمع نماذج من عمل الطالب عبر الزمن. وفي بعض المجالات، كالفنون والرياضة والقيادة، يكون الأداء أمام لجنة مختصة هو المصدر الأساسي، لأن الاختبارات الورقية لا تقيسه.

٦-١٢ بطاقات المقاييس

تعرض البطاقات التالية أربع أدوات تمثل أنواع الأدلة الرئيسة في التعرف على الموهوبين: اختبار قدرة جماعي للمسح، ومقياس تقدير للمعلم، واختبار للتفكير الإبداعي، وإجراء الاختبار فوق مستوى الصف. وتأتي بطاقة مقياس موهبة في ١٢-٧ مع السياق التنظيمي الذي يُستعمل فيه. ولا تعرض البطاقات بنودًا من أي اختبار منشور.

CogAT اختبار القدرات المعرفية، النموذج السابع

اختبار قدرة جماعي

فكرته

يتعلم الطالب في المدرسة بثلاثة أنظمة من الرموز: الكلمات، والأعداد، والأشكال والصور. فصُمم هذا الاختبار ليقيس الاستدلال في كل نظام منها على حدة، بدل رقم واحد للذكاء. والغاية أن يُعرف نمط قدرة الطالب، فيُختار له ما يناسبه من تعليم أو برنامج (Lohman, 2011).

شكله الفعلي

ثلاث بطاريات، في كل منها ثلاثة اختبارات فرعية. **البطارية اللفظية:** التناظر اللفظي أو المصور، وإكمال الجمل، والتصنيف. **والبطارية الكمية:** التناظر العددي، والألغاز العددية، والسلاسل العددية. **والبطارية غير اللفظية:** مصفوفات الأشكال، وطي الورق، وتصنيف الأشكال. وفي المستويات الأولى، من رياض الأطفال إلى الصف الثاني، تُعرض البنود صورًا وتُقرأ التعليمات شفهيًا، فلا يحتاج الطالب إلى القراءة. ويُطبق ورقيًا أو إلكترونيًا على صف كامل.

مشهد من التطبيق

في مدرسة أهلية عالمية تدرّس بالإنجليزية، تقرر إدارة المدرسة مسحًا شاملًا لطلاب الصف الثالث. يطبق المعلمون البطاريات الثلاث في صباحين متتاليين. ويأتي ملف أحد الطلاب، ولغته الأولى العربية، هكذا: الكمية ١٣١، وغير اللفظية ١٢٨، واللفظية ١١٢. وتلخص المدرسة الملف برمز من قبيل «9B (V-)»: الرقم التساعي الوسيط، والحرف يصف مقدار التباين بين البطاريات، وما بين القوسين يحدد البطارية المنخفضة نسبيًا. فتسأل الأخصائية: هل انخفاض اللفظية ضعف في الاستدلال اللفظي، أم أثر لتعلمه بلغة ثانية؟ وتقرر أن تقارنه بأقرانه ممن يتعلمون بلغة ثانية قبل أي حكم.

جدول ١٢-٥: بطاقة معلومات اختبار القدرات المعرفية.

الغرض	قياس الاستدلال اللفظي والكمي وغير اللفظي، للمسح الشامل وتوجيه التعليم
الأعمار	من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر، بمستويات تتبع الصف
الإصدار وسنته	النموذج السابع، ٢٠١١
الناشر	**Riverside**
مستوى التأهيل	يطبقه المعلم في الصف بتعليمات موحدة، ويفسر النتائج مختص مدرب
المدة	يحدد الدليل زمن كل بطارية بحسب المستوى، وتُطبق البطاريات الثلاث في جلسة أو أكثر
نوع الدرجات	درجة عمرية معيارية متوسطها ١٠٠ وانحرافها المعياري ١٦ (لا ١٥)، ورتب مئينية وتساعيات بمعايير العمر ومعايير الصف، ودرجة مركبة، وملف قدرة يلخص المستوى والنمط
نقاط القطع	يحددها البرنامج بحسب خدمته
الثبات	مرتفع للدرجة المركبة بحسب الدليل الفني، وأدنى للبطارية الواحدة
دقة التصنيف	لا تنطبق بالمعنى التشخيصي. والمهم صدقه التنبئي بالتحصيل، وهو أقوى للبطاريتين اللفظية والكمية منه لغير اللفظية
سنة جمع المعايير	معايير أمريكية، ويُرجع إلى الناشر لسنة المعايير المستعملة في التصحيح
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتيجة؟

يبدأ التفسير بالنمط قبل المستوى: هل البطاريات الثلاث متقاربة أم متباينة؟ ثم يُختار من الدرجات ما يناسب الخدمة. فبرنامج الإسراع في الرياضيات ينظر أولًا في الكمية وغير اللفظية، وبرنامج اللغة ينظر في اللفظية. ولاحظ أن انحراف الدرجة العمرية المعيارية ١٦، فالدرجة ١٣٠ فيه لا تساوي ١٣٠ في مقياس وكسلر.

حدوده

بنوده ومعاييره إنجليزية أمريكية، فلا يصلح لطلاب يتعلمون بالعربية إلا بعد تكييف وتقنين. والاختبار الجماعي أقل دقة للفرد من الاختبار الفردي، فهو أداة مسح تمهد لتقييم أدق. والاكتفاء ببطاريته غير اللفظية يعيد حدود الاختبارات غير اللفظية التي عرضناها في ١٢-٤. ومن أشهر البدائل غير اللفظية اختبار ناجليري للقدرة غير اللفظية، الإصدار الثالث (**NNAT3**)، وهو اختبار مصفوفات من ٤٨ بندًا يُجاب عنه في نحو ٣٠ دقيقة، ويعطي مؤشرًا متوسطه ١٠٠ وانحرافه المعياري ١٥ (Naglieri, 2016). ولا نعرف له كذلك نسخة عربية مقننة منشورة.

GRS مقاييس تقدير الموهبة

مقياس تقدير

فكرته

يرى المعلم الطالب في مواقف كثيرة، لكن انطباعه لا يُقارن بسهولة بانطباع معلم آخر. فصُمم هذا المقياس ليحول ملاحظة المعلم إلى درجة معيارية تقارن الطالب بأقرانه في عمره، في ستة مجالات للموهبة تتجاوز القدرة العقلية (Pfeiffer & Jarosewich, 2003).

شكله الفعلي

صورة المدرسة فيها ٧٢ عبارة موزعة على ستة مقاييس، في كل منها ١٢ عبارة: القدرة العقلية، والقدرة الأكاديمية، والإبداع، والموهبة الفنية، والقيادة، والدافعية. ويقدّر المعلم كل عبارة على سلم من تسع نقاط مقسم ثلاث مناطق: دون المتوسط (١–٣)، ومتوسط (٤–٦)، وفوق المتوسط (٧–٩)، مقارنة بطلاب في العمر نفسه. وللمقياس صورة ثانية لمرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال.

مشهد من التطبيق

تملأ معلمة الصف الخامس صورة المدرسة لطالبة درّستها فصلين دراسيين. تتوقف عند عبارة عن القيادة، فتتذكر أن الطالبة لم تقُد مجموعة قط لأن المعلمة هي التي توزع الأدوار دائمًا. فتكتب في الهامش أنها لم تتح لها فرصة ملاحظة هذا السلوك، بدل أن تختار رقمًا من المنطقة الوسطى.

جدول ١٢-٦: بطاقة معلومات مقاييس تقدير الموهبة.

الغرض	تقدير المعلم لسلوكيات الموهبة في ستة مجالات، مصدرًا ضمن تقييم متعدد المصادر

الأعمار	صورة المدرسة للصفوف ١–٨ (٦–١٣ سنة)، وصورة ما قبل المدرسة من ٤ سنوات إلى ٦ سنوات و١١ شهرًا
الإصدار وسنته	الأول، ٢٠٠٣
الناشر	**Pearson**
مستوى التأهيل	يملؤه معلم عرف الطالب مدة كافية، ويفسره مختص بحسب شروط الناشر
المدة	دقائق قليلة لكل طالب
نوع الدرجات	درجة تائية لكل مقياس متوسطها ٥٠ وانحرافها المعياري ١٠
نقاط القطع	يصنف الدليل الدرجة التائية في فئات لاحتمال الموهبة، ويُرجع إليه لحدودها
الثبات	يذكر الدليل اتساقًا داخليًا مرتفعًا جدًا للمقاييس الستة
دقة التصنيف	يذكر الدليل تمييزًا جيدًا بين عينات موهوبين وغير موهوبين، ويحتاج ذلك إلى دراسات مستقلة في البيئة المحلية
سنة جمع المعايير	عينة أمريكية جُمعت قبيل صدوره، فالمعايير تجاوزت عشرين عامًا
النسخة العربية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتيجة؟

تُقرأ المقاييس الستة ملفًا متكاملًا قبل أي مجموع. فالدرجة المرتفعة في الموهبة الفنية وحدها توجه إلى تقييم أداء في الفن، بدل برنامج أكاديمي عام. وتُقارن الدرجة بما يقوله مصدر آخر: فإن ارتفعت القدرة العقلية في التقدير وانخفضت في الاختبار، فالسؤال هو: ماذا رأى المعلم ولم يره الاختبار، أو العكس؟

حدوده

يعكس انطباع المعلم وما أتاح له الصف أن يراه، فيحمل حدود الترشيح التي عرضناها في ١٢-٣. وقد تتقارب درجات المقاييس الستة لدى الطالب الواحد، فيدل ذلك على انطباع عام أكثر من تمييز بين المجالات، وهو ما يُسمى أثر الهالة. ولا يغطي المرحلتين المتوسطة والثانوية. أما مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين فمرنة وتغطي مجالات أكثر، لكنها تفتقر إلى معايير وطنية، فتحتاج إلى معايير محلية يبنيها البرنامج (Renzulli et al., 2010).

TTCT اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي

اختبار أداء

فكرته

إذا كان الإبداع أحد مكونات الموهبة، فنحن بحاجة إلى مهمة تُظهر كيف ينتج الطالب أفكارًا حين لا تكون للسؤال إجابة واحدة. وهذا ما صُمم له الاختبار: مهام مفتوحة تُحسب فيها الأفكار وتنوعها وندرتها، بصرف النظر عن صوابها (Kim, 2006).

شكله الفعلي

للاختبار صورتان، لكل منهما نموذجان متكافئان (أ) و(ب). **الصورة الشكلية** ثلاثة أنشطة، لكل منها عشر دقائق: بناء صورة من شكل معطى، وإكمال رسوم ناقصة، وتحويل أشكال متكررة إلى رسوم مختلفة، مع عنوان لكل رسم. **والصورة اللفظية** أنشطة مكتوبة، كطرح الأسئلة عن صورة، وتخمين الأسباب والنتائج، وتحسين منتج، واقتراح استعمالات غير معتادة لشيء مألوف. وفي طريقة التصحيح الحالية للصورة الشكلية تُحسب الطلاقة والأصالة والتفاصيل، ومعها تجريد العناوين ومقاومة الإغلاق المبكر، أي ترك الشكل مفتوحًا مدة كافية قبل إغلاقه بحل مألوف. أما المرونة فلم تعد تُحسب في الصورة الشكلية، وإن بقيت مفهومًا مفيدًا في قراءة الاستجابات كما في الشكل ١٢-٤.

مشهد من التطبيق

يطبق الأخصائي الصورة الشكلية على مجموعة صغيرة من الطلاب. يقرأ التعليمات كما وردت في الدليل حرفيًا، لأن عبارة تشجيعية واحدة زائدة قد ترفع عدد الأفكار. ويلاحظ طالبًا أنهى النشاط الأول في أربع دقائق، ثم جلس ينظر إلى السقف. فيسجل ذلك في ملاحظاته: قد تكون الدرجة المنخفضة في الطلاقة أثرًا للدافعية في ذلك اليوم أكثر منها دليلًا على قدرته.

جدول ١٢-٧: بطاقة معلومات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي.

الغرض	قياس التفكير التباعدي، مصدرًا مكملًا في التعرف على الموهوبين
الأعمار	من رياض الأطفال إلى الرشد
الإصدار وسنته	صدرت أول مرة في ستينيات القرن العشرين، وأعيد إصدار دليل معاييرها أكثر من مرة، ويُرجع إلى الناشر لأحدثه
الناشر	**Scholastic Testing Service**

مستوى التأهيل	يطبقه المعلم أو الأخصائي بعد تدريب، ويصححه مصحح مدرب أو خدمة التصحيح لدى الناشر
المدة	الصورة الشكلية نحو ٣٠ دقيقة، واللفظية أطول
نوع الدرجات	درجات معيارية ورتب مئينية لكل بُعد، ومؤشر إبداعي عام
نقاط القطع	يحددها البرنامج إن استعمله
الثبات	أدنى من ثبات اختبارات الذكاء، ويتفاوت بين الأبعاد، ويتأثر بتدريب المصححين
دقة التصنيف	لا تنطبق بالمعنى التشخيصي. وصدقه التنبئي بالإنجاز الإبداعي في الرشد موضع خلاف (Kim, 2006)
سنة جمع المعايير	معايير أمريكية تختلف سنتها بحسب إصدار الدليل
النسخة العربية	قُنّنت الصورة الشكلية (ب) في المملكة بدعم من مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية عام ١٤١٦هـ، بدراسة استطلاعية على ٥٩٨ طالبًا وطالبة، ثم معايير على ١٢٢٧ طالبًا وطالبة بين ٩ و١٦ سنة، بدرجات متوسطها ١٠٠ وانحرافها المعياري ١٥، بحسب عرض منشور لأحد معدّيها (النافع، ١٤٢٨هـ). ولم نطلع على التقرير الأصلي للتقنين، والمعايير يقارب عمرها ثلاثين عامًا

كيف تُفسَّر النتيجة؟

يُقرأ ملف الأبعاد قبل المؤشر العام. فالطلاقة المرتفعة مع أصالة متوسطة تعني أفكارًا كثيرة مألوفة، والأصالة المرتفعة مع طلاقة متوسطة قد تعني طالبًا يفكر مليًا قبل أن يرسم. ثم تُقارن النتيجة بمنتجات الطالب الحقيقية، ويُفضَّل أن تُقيَّم بأسلوب التقدير التوافقي الذي عرضناه في ١٢-٥.

حدوده

يقيس التفكير التباعدي، وهو جانب واحد من الإبداع، ويتأثر بالتعليمات وبمزاج الطالب يوم الاختبار. وبعض بنود الصورة اللفظية مرتبطة بخبرات ثقافية، فتحتاج إلى تكييف. والمعايير السعودية المتاحة قديمة، وبُنيت على الأصالة بمعناها الإحصائي، أي ندرة الفكرة في العينة، وهذه الندرة تتغير مع الزمن ومع تغير ما يشاهده الأطفال. فالفكرة النادرة قبل ثلاثين عامًا قد تكون مألوفة اليوم.

Above-level الاختبار فوق مستوى الصف

إجراء تقييم

فكرته

رأينا في ١٢-٤ أن اختبار الصف يتوقف عند سقفه، فيتساوى عنده من يتقن منهج صفه ومن يسبقه بسنوات. والفكرة أن يُرفع السقف، فيُطبق على الطالب اختبار صُمم لطلاب أكبر منه. وهي إجراء طوّرته برامج البحث عن المواهب، وأشهرها دراسة الشباب المبكرين في الرياضيات التي طبقت اختبار القبول الجامعي على طلاب في الثانية عشرة (Lubinski & Benbow, 2006).

شكله الفعلي

خطوتان. **الأولى** اختبار بمستوى الصف، ويُرشح للخطوة الثانية من بلغ فيه الرتبة المئينية ٩٥ فأكثر، وهو الشرط الشائع في برامج البحث عن المواهب. **والثانية** اختبار مقنن لصف أعلى بسنتين إلى أربع سنوات، في المادة التي يُنظر في الإسراع فيها. ثم تُقرأ النتيجة بمعايير الصف الأعلى، وبمقارنة الطالب بمن هم في عمره ممن دخلوا الاختبار نفسه.

مشهد من التطبيق

بعد أن جاءت نتيجة سلمى في الشكل ١٢-٣، لم يكتف المرشد بالقول إنها «متقدمة جدًا». بل طلب تحليل إجاباتها في اختبار الصف التاسع لمعرفة ما لا تعرفه بعد، ثم وُضعت لها خطة تعلم تتناول هذه الموضوعات وحدها، ثم اختبار نهاية مقرر متقدم يثبت إتقانها قبل أن تنتقل إلى مقرر أعلى. وهذا نموذج معروف في برامج البحث عن المواهب يسمى **الاختبار التشخيصي ثم التدريس الموجه** (**Diagnostic Testing → Prescriptive Instruction, DT→PI**)، ويقوم على ألا يُدرَّس الطالب ما أثبت أنه يعرفه (Assouline et al., 2015).

جدول ١٢-٨: بطاقة معلومات الاختبار فوق مستوى الصف.

الغرض	التمييز بين من يقفون عند سقف اختبار الصف، وتحديد مقدار الإسراع الذي يحتاجون إليه في مادة بعينها
الأعمار	غالبًا من الصف الثالث إلى التاسع في برامج البحث عن المواهب
الإصدار وسنته	اختبار مقنن لصف أعلى يختاره البرنامج
الناشر	بحسب الاختبار المستعمل

مستوى التأهيل	يطبقه من يطبق الاختبار الأصلي بشروطه، ويفسره مختص يعرف معايير الصف الأعلى
المدة	مدة الاختبار المستعمل
نوع الدرجات	رتب مئينية بمعايير الصف الأعلى، وبمعايير المشاركين في البرنامج من العمر نفسه
نقاط القطع	الرتبة ٩٥ فأكثر في اختبار الصف شرطًا شائعًا للدخول، ثم يحدد البرنامج حدود كل خدمة
الثبات	ثبات الاختبار المستعمل، مع ميزة أن صعوبته تناسب المتميزين فتميز بينهم أفضل
دقة التصنيف	تنبأت الفروق في الاختبار فوق المستوى بفروق كبيرة في الإنجاز بعد عقود (Lubinski & Benbow, 2006)
سنة جمع المعايير	معايير الصف الأعلى في الاختبار المستعمل
النسخة العربية	لا نعرف برنامجًا عربيًا منشورًا للاختبار فوق مستوى الصف بمعايير معلنة عند إعداد الكتاب. ويمكن تطبيق الفكرة باختبارات تحصيل عربية لصفوف أعلى، بشرط أن يُصرح بذلك وأن تُقرأ النتيجة بمعايير الصف الذي صُمم له الاختبار

كيف تُفسَّر النتيجة؟

الرتبة المئينية هنا تقارن الطالب بطلاب أكبر منه، فرتبة ٥٠ لطالب في السادس على اختبار التاسع أداء ممتاز لعمره. والسؤال الذي تجيب عنه النتيجة: «كم يسبق صفه في هذه المادة؟ وماذا يعرف منها وماذا لا يعرف؟».

حدوده

يقيس مادة بعينها، فلا يصلح دليلًا على موهبة عامة. وقد يتأثر بمحتوى لم يُدرَّس للطالب بعد، فيُقرأ الأداء المنخفض على أنه عدم تعرض قبل أن يُعد عدم قدرة. ويحتاج إلى أن يترتب عليه قرار تعليمي فعلي، وإلا صار رقمًا لا يغير شيئًا. وتلخص أدبيات الإسراع أدلة واسعة على فائدته الأكاديمية حين يُبنى على تقييم كهذا (Assouline et al., 2015).

١٢-٧ التعرف في السياق السعودي ومسار القرار

بدأ **البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين** عام ٢٠١١ بشراكة بين مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) ووزارة التعليم والمركز الوطني للقياس، مشروعًا سنويًا بدأ بطلاب الصفين الثالث والسادس الابتدائيين والثالث المتوسط (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ). وهو اليوم يستهدف الطلاب من الصف الثالث الابتدائي إلى الصف الأول الثانوي، أي من الصف الثالث إلى العاشر، بأداته الرئيسة: **مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة** (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، د.ت.). وإلى جانبه برامج وزارة التعليم لرعاية الموهوبين في المدارس، ولها محكاتها. وتعرض مراجعة حديثة صورة شاملة لتعليم الموهوبين في المملكة وبرامجه (Alfaiz et al., 2022). ويعرض المربع التالي ما تنص عليه الوثائق المنشورة في التعرف تحديدًا.

في السياق السعودي: محكات التعرف في الوثائق المنشورة

جدول ١٢-٩: محكات التعرف على الموهوبين في الوثائق السعودية المنشورة التي اطلعنا عليها.

الوثيقة	ما تنص عليه	قراءته بأدوات الفصل
القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، المادة ٨)	يُقبل الطالب إن تحقق أحد الشروط: تحصيل دراسي مرتفع لفصلين دراسيين (٩٧% بحسب قراءتنا للنسخة المطبوعة) مع ذكاء لا يقل عن ١١٥ في اختبار مقنن؛ أو ذكاء لا يقل عن ١٢٥ على مقياس وكسلر أو ١٢٧ على مقياس ستانفورد بينيه؛ أو مهارات وقدرات متميزة بشهادة معلميه وأقرانه؛ أو تفكير إبداعي أو ابتكاري	قاعدة «أو»: يكفي محك واحد. والحد ١١٥ يقابل نحو أعلى ١٦% ويشترط معه التحصيل، والحد ١٢٥ يقابل نحو أعلى ٥%. واختلاف ١٢٥ و١٢٧ يُفهم من الانحراف المعياري ١٦ في الإصدارات القديمة من ستانفورد بينيه. ولا تحدد القاعدة أداة للإبداع ولا درجته
الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ)	لا يذكر الموهوبين ضمن فئاته	انتقل تنظيم الموهبة إلى أدلة الموهوبين، فلم تعد في وثيقة واحدة مع الإعاقات
دليل فصول الموهوبين (وزارة التعليم، د.ت.)	يُرشح الطالب من المصنفين في المشروع الوطني للتعرف على الموهوبين. فإن لم يكتمل النصاب، يُكمل بمحكات الوزارة الأربعة: مقياس القدرات العقلية، والسمات الشخصية، والتحصيل الدراسي، والناتج الإبداعي، بشرط اجتياز محكين فأكثر، أحدهما مقياس القدرات العقلية بدرجة لا تقل عن ١٢٠	قاعدة مركبة: محكان على الأقل، والقدرة شرط لازم. والحد ١٢٠ يقابل نحو أعلى ١٠%، وهو عتبة غانييه تقريبًا
الدليل التنظيمي والإجرائي لبرنامج رعاية الموهوبات المدرسي (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ)	القبول لأعلى ٥% من مخرجات المشروع الوطني، من الصف الرابع الابتدائي إلى الثاني الثانوي	النسبة محسوبة من المتقدمين للمقياس وحدهم، لأن التسجيل اختياري

الوثيقة	ما تنص عليه	قراءته بأدوات الفصل
البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، د.ت.)	مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة، بتسجيل اختياري، وتُعلن النتيجة عبر موقع موهبة	لم نعثر على سلم الدرجات ولا على درجة القطع في مصدر رسمي. وذكرت دراسة محكمة درجة قطع تشغيلية هي ١٥٤٠ (Almulhim, Aljughaiman, & Alfaiz, 2026)

وفي هذه الوثائق ثلاث ملاحظات. **الأولى** أن القواعد القديمة جعلت المحكات بدائل يكفي أحدها، ودليل الفصول جعلها تراكمية يلزم فيها محكان أحدهما القدرة. وقاعدة «أو» توسع الباب وتزيد الخطأ من نوع «تحديد من ليس موهوبًا»، وقاعدة «و» تضيقه وتزيد الخطأ من نوع «تفويت الموهوب» (ويعرض الفصل السادس قواعد الجمع هذه). **والثانية** أن الوثائق تستعمل ثلاثة حدود للذكاء، ١١٥ و١٢٠ و١٢٥، دون أن تصرح بالمستوى الذي تقصده من مستويات الموهبة، ودون نص يوجه إلى مراعاة الخطأ المعياري أو فترة الثقة. فطالب درجته ١١٨ وفترة ثقته ١١٢–١٢٣ لا يختلف إحصائيًا عن طالب درجته ١٢٠. **والثالثة** أننا لم نجد في الوثائق التي اطلعنا عليها نصًا عن تكييف أدوات التعرف للطلاب ذوي الإعاقة، ولا نصًا يجيز الجمع بين برنامج الموهوبين وخدمات التربية الخاصة أو يمنعه، مع أن دراسة سعودية حديثة قدرت أن نحو ٥٫٩% من عينة من ٦٨٧٥ طالبًا في أربع مدارس أهلية بالرياض قد يكونون مزدوجي الاستثنائية (Almulhim, Aljughaiman, Alnaim, et al., 2026).

سؤال للتأمل: طالبة نالت ١٢٦ على مقياس وكسلر، ولم تتقدم لمقياس موهبة لأن أسرتها لم تعرف بموعد التسجيل. بأي الوثائق الثلاث تُقبل، وبأيها لا تُقبل؟ وما الذي يقوله ذلك عن أثر الأداة الوطنية في الوصول؟

MMCAT مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة

مقياس قدرة وطني

فكرته

أداة وطنية واحدة يمر بها المتقدمون من مختلف المناطق، تقيس الاستدلال في أكثر من مجال، فتفتح الطريق إلى برامج الموهوبين في موهبة ووزارة التعليم. وقد بُنيت بالعربية وللبيئة السعودية من الأصل، فلا تحمل مشكلات الترجمة والتكييف.

شكله الفعلي

يقيس المقياس أربعة مجالات: المرونة العقلية، والاستدلال اللغوي وفهم المقروء، والاستدلال الرياضي والمكاني، والاستدلال العلمي والميكانيكي (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، د.ت.؛ Almulhim, Aljughaiman, & Alfaiz, 2026). وله ثلاثة مستويات: الأول للصفوف من الثالث إلى الخامس الابتدائي، والثاني للسادس الابتدائي والأول والثاني المتوسط، والثالث للثالث المتوسط والأول الثانوي. ويحق للطالب دخوله مرة واحدة في كل مستوى.

مشهد من التطبيق

يفتح ولي الأمر حسابه في موقع المركز الوطني للقياس في فترة التسجيل المعلنة، فيؤكد بيانات ابنه، ويختار المقياس والمقر والموعد، ويقبل الشروط، ويدفع مساهمة ولي الأمر. وبعد الاختبار ينتظر إعلان النتائج، ثم يستعلم عنها في موقع موهبة، ويطلع على البرامج التي يؤهل لها ابنه.

جدول ١٢-١٠: بطاقة معلومات مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة، بما وجدناه منشورًا عند إعداد الكتاب.

الغرض	التعرف على الطلاب ذوي القدرات العقلية المرتفعة على نطاق وطني، وترشيحهم لبرامج الموهوبين
الأعمار	من الصف الثالث الابتدائي إلى الأول الثانوي، في ثلاثة مستويات
الإصدار وسنته	يُستعمل في البرنامج الوطني منذ دورته الأولى عام ٢٠١١. ولم نعثر على بيانات إصداره الحالي
الجهة المنفذة	هيئة تقويم التعليم والتدريب، عبر المركز الوطني للقياس التابع لها، بالشراكة مع موهبة ووزارة التعليم
التسجيل	اختياري، عبر موقع المركز الوطني للقياس، برسوم «مساهمة ولي الأمر» قدرها ٢٠٠ ريال، ويُعفى منها الطلبة المدعومون. وكانت آخر فترة تسجيل معلنة من ١ أكتوبر إلى ٢٣ ديسمبر ٢٠٢٥
إعلان الدرجة	عبر خدمة الاستعلام عن نتائج البرنامج الوطني في موقع موهبة

نوع الدرجات ونقاط القطع	لم نعثر على سلم الدرجات ولا على درجة القطع في مصدر رسمي. وذكرت دراسة محكمة على ٥١٤٦ طالبًا في الأحساء درجة قطع تشغيلية هي ١٥٤٠ (Almulhim, Aljughaiman, & Alfaiz, 2026)
ما يترتب عليها	فصول موهبة، وبرنامج موهبة المتقدم في العلوم والرياضيات، والبرامج البحثية والإثرائية، والترشيح للمنح الجامعية، ومنها ينطلق الترشيح لفصول الموهوبين وبرامج الوزارة
الثبات والصدق	لم نعثر على دليل فني أو تقرير منشور يعرض معاملات الثبات وأدلة الصدق. وقد حللت الدراسة السابقة درجات المقياس بتحليل الملامح الكامنة، فوجدت وراء الدرجة الكلية لمرتفعي القدرة ملامح معرفية متباينة (Almulhim, Aljughaiman, & Alfaiz, 2026)
تكييفات ذوي الإعاقة	لم نعثر على نص منشور يبين التكييفات المتاحة للطلاب ذوي الإعاقة
سنة جمع المعايير	لم نعثر عليها منشورة
النسخة العربية	المقياس عربي الأصل، بُني للبيئة السعودية

كيف تُفسَّر النتيجة؟

بما أن السلم الرسمي غير منشور، يقرأ الممارس النتيجة من زاويتين: هل تجاوز الطالب الحد الذي يؤهله لبرنامج بعينه؟ وما ترتيبه بين المتقدمين من صفه؟ ولاحظ أن المقارنة هنا بمن تقدموا للمقياس وحدهم. وإذا أُتيحت درجات المجالات الأربعة، فالنمط بينها أهم للخدمة من الدرجة الكلية وحدها.

حدوده

هذه قراءة المقياس بمبادئ ١٢-٢، والإنصاف يقتضي ذكر ما يحققه قبل ما لا يحققه. فهو **يحقق** توحيد الأداة بين المناطق، وقياس أكثر من مجال للاستدلال، وبناءً عربيًا أصيلًا، وفرصة متكررة في كل مستوى، وإعفاءً من الرسوم للطلبة المدعومين. لكنه **لا يحقق** أربعة أمور بصورته المنشورة. **الأول** أن التسجيل الاختياري ليس مسحًا شاملًا: فمن لا تعرف أسرته بالمقياس، أو لا تراه مهمًا، لا يصل إليه، وهذا بالضبط ما حذرت منه دراسات المسح الشامل (Card & Giuliano, 2016). **والثاني** أن القبول في البرامج يقوم على درجة فاصلة، والمبادئ تدعو إلى تعدد المصادر. **والثالث** أن المعايير وطنية، فطالب القرية الصغيرة يُقارن بطالب المدينة الكبيرة. **والرابع** أن أدلته الفنية وتكييفاته لذوي الإعاقة غير منشورة، فلا يستطيع الممارس أن يحكم على دقة الدرجة قرب الحد. وتسد برامج الوزارة جزءًا من هذه الفجوات: فدليل فصول الموهوبين يتيح إكمال النصاب بمحكات متعددة من داخل المدرسة، ومنها السمات الشخصية والناتج الإبداعي. لكن هذا الإكمال مشروط بنقص النصاب، ويبقى المقياس الوطني هو الباب الأول.

ويلخص الجدول ١٢-١١ ما نعرفه عن النسخ العربية المقننة من أدوات هذا الفصل:

جدول ١٢-١١: الأدوات العربية المتاحة للتعرف على الموهوبين، بحسب ما وجدناه منشورًا عند إعداد الكتاب.

الأداة	ما نعرفه عن نسختها العربية	ما ينقص
مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة	عربي الأصل، يُستعمل وطنيًا منذ ٢٠١١	دليل فني منشور، وسلم الدرجات، وسنة المعايير، والتكييفات
مقياس وكسلر لذكاء الأطفال	قُنّنت الصورة المعدلة للأعمار ٦–١٦ ضمن مشروع برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم (النافع وآخرون، ٢٠٠٠، كما ورد في Ejbara, 2024)	تقنين سعودي منشور للإصدارين الرابع والخامس، ومن ثم لمؤشري القدرة العامة والكفاءة المعرفية
اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي	معايير سعودية للصورة الشكلية (ب) على ١٢٢٧ طالبًا وطالبة بين ٩ و١٦ سنة (النافع، ١٤٢٨هـ)	تحديث المعايير، ونشر تقرير التقنين الأصلي، وتقنين الصورة اللفظية
مقاييس تقدير الموهبة، ومقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين، وأدوات الملاحظة	لم نعثر على دراسة تقنين سعودية منشورة لأي منها	تقنين أو معايير محلية يبنيها البرنامج
اختبار القدرات المعرفية، واختبار ناجليري للقدرة غير اللفظية	لا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة	تكييف وتقنين كاملان

مسار القرار

يجمع الشكل ١٢-٥ ما سبق في مسار عام يصلح لبرنامج مدرسي أو إقليمي، ويمكن أن يكون مقياس موهبة فيه أداة المسح في الخطوة الثانية.



شكل ١٢-٥: مسار عام للتعرف على الموهوبين. لاحظ أنه يبدأ بإتاحة الفرص قبل المسح، وأن قاعدة الجمع تُعلن قبل جمع الأدلة، وأنه ينتهي بتسكين يناسب نوع الموهبة بدل حكم عام «موهوب أو غير موهوب».

١٢-٨ متى يُطلق الحكم؟ ثلاث حالات

الحالة الأولى: جنى، ١٠ سنوات

موهبة عامة مع قوة علمية

تكملة المشهد في أول الفصل: جنى طالبة في الصف الرابع، لم ترشحها معلماتها لأنها تسرح كثيرًا ودرجاتها في الإملاء متوسطة. وبعد أن ذكرت معلمة العلوم مشروعها عن التربة، اقترحت على المدرسة أن تُقدَّم لجميع طالبات الصف أنشطة مفتوحة مدة أسبوعين، ثم تملأ المعلمات قائمة ملاحظة منظمة. فبرزت جنى في مجالات الفضول والاستدلال والاستقصاء. ثم شجعت المدرسة أسر الطالبات جميعًا على التسجيل في مقياس موهبة، فسجلتها أسرتها في المستوى الأول. والأرقام في الجدول افتراضية للتوضيح.

جدول ١٢-١٢: أدلة حالة جنى.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
قائمة الملاحظة بعد الأنشطة المفتوحة	مرتفعة في الفضول والاستدلال والاستقصاء، ومتوسطة في الانضباط والتنظيم	سلوكيات موهبة ظهرت حين أُتيحت الفرصة
مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة	الرتبة المئينية ٩٧ بين المتقدمين من صفها، وأعلى مجالاتها الاستدلال العلمي والميكانيكي	استدلال مرتفع مقارنة بمن تقدموا للمقياس على المستوى الوطني وحدهم
اختبار علوم للصف السابع، طُبق عليها في الرابع	الرتبة المئينية ٧٢ بمعايير طالبات الصف السابع	تسبق صفها في العلوم بثلاث سنوات على الأقل
الإملاء	درجة معيارية ٩٨ (متوسط)	لا يتعارض مع الموهبة، ولا يستدعي تقييمًا إضافيًا الآن

القرار: تُحدَّد جنى موهوبةً، مع قوة خاصة في العلوم، وتُلحق ببرنامج إثرائي علمي وإسراع في مادة العلوم. أما شرودها فلا يُحسم الآن. يُلاحظ ملاحظة منظمة في حصة عادية وأخرى فيها تحدٍّ مناسب، بعد ثمانية إلى اثني عشر أسبوعًا من التحاقها بالبرنامج، ويُسأل: هل يقل الشرود حين تجد التحدي؟ لكن هذا **سؤال مساعد لا حاسم**. فالدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس المراجع (**DSM-5-TR**)، ينص على أن علامات اضطراب ضعف الانتباه وفرط

الحركة قد تقل أو تغيب حين يتلقى الطفل مكافأة متكررة على السلوك المناسب، أو يكون تحت إشراف مباشر، أو في موقف جديد، أو منشغلًا بنشاط يثير اهتمامه (American Psychiatric Association, 2022). فإن استمر الشرود في أكثر من بيئة، وظهر أثره في تنظيمها وأدائها في البيت والمدرسة، يُستكمل تقييم الاضطراب أو القلق بوصفه احتمال استثنائية مزدوجة، لا بديلًا عن الموهبة (ويتناول الفصلان العاشر والثالث عشر هذا التمييز بالتفصيل).

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو جاء أداؤها في مقرر العلوم المتقدم دون ما تدل عليه نتيجة الاختبار فوق المستوى، لراجع الفريق مقدار الإسراع ونقطة البداية. ولو استمر الشرود في البيت والمدرسة بعد أن وجدت التحدي، مع أثر في تنظيمها وأدائها، لأُضيف إلى قرار الموهبة تقييم لاحتمال الاستثنائية المزدوجة.

الحالة الثانية: مشاري، ١١ سنة

المعايير المحلية تكشفه

القصة: يدرس مشاري في الصف الخامس في مدرسة صغيرة في قرية بعيدة، في صفه ١٨ طالبًا، وفي المدرسة مختبر بسيط ولا نشاط إثرائي منتظم. جاءت درجته في مقياس القدرة الجماعي أدنى من حد القبول الوطني في أحد البرامج. لكنه الأعلى في مدرسته بفارق كبير، وقد بنى من قطع أجهزة قديمة ذراعًا آلية تتحرك بأوامر بسيطة، تعلم برمجتها من مقاطع مصورة. والأرقام في الجدول افتراضية للتوضيح.

جدول ١٢-١٣: أدلة حالة مشاري.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
مقياس القدرة الجماعي بالمعايير الوطنية	١١٦، أي الرتبة المئينية الوطنية ٨٦، وحد البرنامج الرتبة ٩٥	دون الحد بقاعدة المعايير الوطنية
الدرجة نفسها بين طلاب صفه في مدرسته	الأول بين ١٨ طالبًا	مؤشر مهم لكنه غير مستقر: في مجموعة بهذا الحجم يفصل كل مركز عن الذي يليه نحو ستة مئينيات

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
الدرجة نفسها بمعايير محلية لمدارس القطاع الريفي في الإدارة التعليمية (٤٢٠ طالبًا في الصف الخامس، بدمج عامين)	الرتبة المئينية ٩٧	ضمن أعلى ٣% ممن أُتيحت لهم فرص مماثلة، وهي مقارنة أثبت من مقارنته بصفه وحده
ملف الإنجاز وتقييم لجنة من ثلاثة مختصين، قدّر كل منهم مستقلًا	مشروع الذراع الآلية مع توثيق خطواته، وتقدير متقارب بين المحكمين في الأصالة والإتقان	قدرة تصميمية وبرمجية متقدمة، وتعلم ذاتي
اختبار ذكاء فردي غير لفظي	١٢٤ (فترة الثقة ١١٧–١٢٩)	استدلال مرتفع، يدعم الأدلة الأخرى ولا يقوم مقامها

القرار: لو طُبقت قاعدة واحدة بمعايير وطنية لفات مشاري. ولو اكتُفي بترتيبه في صفه لكان الحكم معلقًا بطالب أو اثنين. فجعل الفريق المجموعة المرجعية مدارس القطاع الريفي في الإدارة، ودمج عامين ليكبر حجمها، وأعلن ذلك في التقرير. ثم جمع بين المعايير المحلية وملف الإنجاز والاختبار الفردي، فحدده موهوبًا في المجال التقني، وأوصى بإلحاقه ببرنامج إثرائي عن بُعد، وبإرشاد من مختص في الروبوتات. ونبّه التقرير إلى أن الخدمة يجب أن تبدأ من مستواه الفعلي في البرمجة والرياضيات كما تكشفه الأدلة، لأن المستوى المطلق لمن يُحدَّدون بالمعايير المحلية يتفاوت. وهذا تطبيق لفكرة المعايير المحلية، التي تقارن الطالب بمن أُتيحت لهم فرص مماثلة، ولعبارة «بيئتهم» في تعريف الموهبة.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو تراجعت رتبته المحلية بوضوح حين يُضاف عام ثالث إلى المجموعة المرجعية، أو جاء أداؤه في البرنامج الإثرائي دون ما يدل عليه ملف إنجازه، لراجع الفريق التسكين ومستوى الخدمة.

الحالة الثالثة: دانة، ٩ سنوات

متفوقة تحتاج إلى خدمة مختلفة

القصة: تدرس دانة في الصف الثالث، وقد رشحتها معلماتها جميعًا لبرنامج الموهوبات، فهي الأولى في صفها منذ الصف الأول، ودرجاتها كاملة، وهي منظمة ومجتهدة جدًا. والأرقام في الجدول افتراضية للتوضيح.

جدول ١٢-١٤: أدلة حالة دانة.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
مقاييس تقدير المعلمات	درجات تائية ٦٨ في الدافعية و٦٦ في القدرة الأكاديمية، و٥٤ في الإبداع	طالبة متفوقة ومثابرة
اختبار القدرة الفردي	مؤشر القدرة العامة ١١٤ (فترة الثقة ١٠٨–١١٩)	فوق المتوسط، والفترة كلها دون الحد المعتاد لبرامج الموهبة العامة
اختبار لغة عربية للصف السادس، طُبق عليها في الثالث	الرتبة المئينية ٦٨ بمعايير طالبات الصف السادس	تحصيل لغوي يسبق صفها بثلاث سنوات
اختبار رياضيات للصف الخامس، طُبق عليها في الثالث	الرتبة المئينية ٤٦ بمعايير طالبات الصف الخامس	متقدمة في الرياضيات، لكن بقدر أقل

القرار: لم تتحقق محكات البرنامج العام للموهوبات، الذي يشترط قدرة عامة مرتفعة جدًا. لكن الفريق لم يكتفِ بالقول إنها «ليست موهوبة». فتحصيلها اللغوي المتقدم بثلاث سنوات يعني أن منهج صفها لا يتحداها في اللغة. ولذلك أوصى **بالإسراع** (**Acceleration**) في مادة اللغة العربية، أي أن تدرسها مع صف أعلى أو بمنهج متقدم، وبنشاط إثرائي في الكتابة الإبداعية. ولم يكتف الفريق بنتيجة الاختبار فوق المستوى لتحديد نقطة البداية. بل حلل إجاباتها لمعرفة ما تتقنه من منهج الصفوف الأعلى وما لا تتقنه، ثم بنى لها خطة تتناول ما لا تتقنه وحده، على أن تجتاز اختبار نهاية المقرر المتقدم قبل أن تنتقل إلى ما بعده، على نموذج الاختبار التشخيصي ثم التدريس الموجه (انظر بطاقة الاختبار فوق مستوى الصف في ١٢-٦). وهذا معنى مواءمة التعرف مع الخدمة: السؤال ليس «هل هي موهوبة؟» بل «ما الخدمة التي تحتاج إليها؟».

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو أظهرت إعادة تقييم القدرة في مرحلة لاحقة مؤشر قدرة عامة تقع فترة ثقته كلها فوق حد البرنامج، أو جاءت منتجاتها في الكتابة الإبداعية مرتفعة بتقدير محكمين مستقلين، لأعاد الفريق النظر في إلحاقها ببرنامج الموهبة العام أو ببرنامج لغوي متخصص.

١٢-٩ ما يُشتبه بالموهبة وما يخفيها

جدول ١٢-١٥: مواقف يُشتبه فيها بالموهبة أو تُخفى، وكيف يتعامل معها الفريق.

الموقف	ما يحدث	كيف نتعامل معه
المتفوق تحصيليًا	درجات مرتفعة بجهد وانضباط، مع قدرة فوق المتوسط دون الاستثنائية	يحتاج إلى تحدٍّ في المواد التي يتفوق فيها، وقد يكفيه ذلك دون برنامج موهبة عام، كحالة دانة
الموهوب متدني التحصيل	قدرة مرتفعة جدًا مع تحصيل متوسط أو ضعيف، بسبب ملل أو عوامل انفعالية أو بيئية	يُكشف بأدوات القدرة، إذ يخفيه التحصيل، ويحتاج إلى دعم في الدافعية إلى جانب التحدي
الموهبة التي تشبه الاضطراب	الملل والشرود والأسئلة المتكررة والحساسية الشديدة قد تُفسَّر خطأً بأنها اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة أو اضطراب انفعالي (Webb et al., 2005)	يُلاحظ الطالب ملاحظة منظمة في حصة عادية وأخرى فيها تحدٍّ مناسب، ويُطرح **سؤال مساعد**: هل يقل السلوك حين يجد التحدي؟ ولا يُعد اختفاؤه نفيًا للاضطراب، لأن أعراضه قد تقل في النشاط المثير للاهتمام أو الجديد أو تحت الإشراف المباشر أو مع المكافأة المتكررة (American Psychiatric Association, 2022). فيُجمع معه تاريخ نمائي، وتقديرات من أكثر من مصدر في أكثر من بيئة، وأدلة على الأثر الوظيفي في البيت والمدرسة
الموهبة مع إعاقة (مزدوجو الاستثنائية)	تخفي الإعاقة الموهبة، أو تخفي الموهبة الإعاقة، أو يخفي كل منهما الآخر فيبدو الطالب متوسطًا	تقييم شامل يبحث عن نقاط القوة والضعف معًا، ويقارن مؤشر القدرة العامة بمؤشر الكفاءة المعرفية، ولا يكتفي بالدرجة الكلية. وقد قدرت دراسة سعودية أن نحو ٥٫٩% من عينة من ٦٨٧٥ طالبًا في أربع مدارس أهلية بالرياض قد يكونون من هذه الفئة (Almulhim, Aljughaiman, Alnaim, et al., 2026) (ويتناولها الفصل الثالث عشر بالتفصيل)

الموقف	ما يحدث	كيف نتعامل معه
الموهوب المختلف لغويًا أو من بيئة محدودة الفرص	درجات أقل في الاختبارات اللفظية وبالمعايير الوطنية	معايير محلية، وتقييم أداء، واختبار غير لفظي ضمن بطارية تشمل الاستدلال اللفظي والكمي (Lohman, 2005)، كحالة مشاري

خاتمة

تقوم الحجة المركزية في هذا الفصل على أن تعريف الموهبة يحدد أدوات التعرف، وأن كل تعريف وكل قاعدة قبول يحددان في الآن نفسه من قد يفوت. ويترتب على ذلك ألا يُعتمد على ترشيح المعلم وحده لأنه محدود بتحيزاته وبما يتيحه الصف من فرص للإظهار، وأن يوسع المسح الشامل والمعايير المحلية الوصول مع مراعاة شروطهما، وأن يكون الاختبار غير اللفظي جزءًا من بطارية أوسع، وأن يُلجأ إلى الاختبار فوق مستوى الصف حين يحد السقف من قراءة القدرة. وتُستعمل اختبارات الإبداع مكملة مع تقييم المنتجات الحقيقية.

على أن في الفصل مسائل ما زالت موضع خلاف، وأخرى لم تُنشر أدلتها بعد. فالصدق التنبئي لاختبارات الإبداع موضع خلاف، ومقياس موهبة أداة وطنية عربية الأصل لكن التسجيل فيه اختياري وسلمه وأدلته الفنية غير منشورة، والوثائق السعودية تستعمل حدودًا مختلفة للذكاء (١١٥ و١٢٠ و١٢٥) بقواعد جمع مختلفة. ويبقى التمييز بين الموهبة والاضطراب حكمًا لا يحسمه سؤال واحد، فاختفاء السلوك مع التحدي قرينة مساعدة تحتاج إلى غيرها. ويمتد التعرف من سؤال «هل هو موهوب؟» إلى الخدمة التي تناسب مجال موهبته ومستواها.

١٠-١٢ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

- تعريف الموهبة يحدد أدوات التعرف، والتعريفات الحديثة تشمل الاستعداد والإنجاز وتراعي البيئة. ولكل نموذج من النماذج الأربعة من قد يفوته.
- يميز غانييه بين الاستعداد الطبيعي والموهبة المتحققة، ويضع عتبة أعلى ١٠% بخمسة مستويات تعين على قراءة قواعد القبول.

- ترشيح المعلم محدود بتحيزاته وبما يتيحه الصف من فرص لإظهار الموهبة. والمسح الشامل والمعايير المحلية يوسعان الوصول، وللمعايير المحلية شروط في حجم المجموعة المرجعية وحدود في انتقال التسمية.
- الاختبار غير اللفظي جزء من بطارية أوسع. ومؤشر القدرة العامة يفيد مع الملفات المتباينة، ويُقرأ فرقه عن مؤشر الكفاءة المعرفية بالدلالة والندرة. والاختبار فوق مستوى الصف يحل مشكلة السقف ويحدد نقطة البداية في الإسراع.
- اختبارات الإبداع تقيس التفكير التباعدي، وصدقها التنبئي خلافي، وتُستخدم مكملة مع تقييم المنتجات الحقيقية.
- مقياس موهبة أداة وطنية عربية الأصل، لكن التسجيل فيه اختياري وسلمه وأدلته الفنية غير منشورة، وتستعمل الوثائق السعودية حدودًا مختلفة للذكاء (١١٥ و١٢٠ و١٢٥) بقواعد جمع مختلفة.
- اختفاء السلوك مع التحدي سؤال مساعد، يحتاج إلى أدلة أخرى، في التمييز بين الموهبة والاضطراب.
- السؤال الأهم بعد «هل هو موهوب؟» هو «ما الخدمة التي تناسب مجال موهبته ومستواها؟».

مسرد المصطلحات

الاستعداد Gift	قدرة طبيعية مرتفعة لم تُصقل بعد بالتعلم والممارسة.
الموهبة المتحققة Talent	مهارة متقنة في مجال محدد نمت من الاستعداد بالتعلم والممارسة.

فرصة الإظهار Opportunity to display	ما تتيحه البيئة التعليمية للطالب من مواقف يُظهر فيها قدراته.
المسح الشامل Universal screening	تقييم جميع الطلاب في مرحلة معينة بدل الاعتماد على الترشيح.
أثر السقف	عدم قدرة الاختبار على التمييز بين المتميزين لقلة البنود الصعبة فيه.

Ceiling effect	
الاختبار فوق مستوى الصف Above-level testing	تطبيق اختبار مصمم لطلاب أكبر سنًا على طالب متميز لمعرفة مدى تقدمه.
مؤشر القدرة العامة General Ability Index, GAI	درجة مركبة تقيس الاستدلال والفهم دون الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة.
مؤشر الكفاءة المعرفية Cognitive Proficiency Index, CPI	درجة مركبة من اختبارات الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة، تُقارن بمؤشر القدرة العامة لوصف الملف المتباين.
مجمع المواهب Talent pool	مجموعة واسعة من الطلاب، نحو ١٥–٢٠%، تُتاح لها خدمات إثرائية في نموذج رنزولي، مع دخول مرن لمن يُظهر سلوكًا موهوبًا.
فجوات التميز Excellence gaps	الفروق بين المجموعات في نسب من يصلون إلى مستويات الأداء المتقدمة.
أسلوب التقدير التوافقي Consensual Assessment Technique	تقييم إبداع المنتج بتقديرات مستقلة من محكمين عارفين بالميدان، ثم فحص اتفاقهم.
الاختبار التشخيصي ثم التدريس الموجه DT → PI	نموذج في برامج البحث عن المواهب يحدد ما لا يعرفه الطالب من مقرر متقدم، فيُدرَّس إياه وحده ثم يُختبر في نهاية المقرر.
التفكير التباعدي Divergent thinking	القدرة على إنتاج أفكاركثيرة ومتنوعة وأصيلة لمشكلة واحدة.
نموذج الحلقات الثلاث Three-Ring Conception	تصور رنزولي للسلوك الموهوب بوصفه التقاء قدرة فوق المتوسط والتزام بالمهمة وإبداع.
المعايير المحلية Local norms	مقارنة أداء الطالب بأقرانه في مدرسته أو منطقته بدل عينة التقنين الوطنية وحدها.

الموهبة الإبداعية المنتجة Creative-productive giftedness	القدرة على إنتاج أفكار ومنتجات أصيلة لجمهور حقيقي، ويقابلها عند رنزولي موهبة المدرسة، أي البراعة في تعلم الدروس وأداء الاختبارات.
الإسراع Acceleration	تقديم المحتوى للطالب في سن أصغر أو بوتيرة أسرع من المعتاد، كدراسة مادة مع صف أعلى.
مزدوجو الاستثنائية Twice-exceptional	طلاب موهوبون لديهم في الوقت نفسه إعاقة أو اضطراب.
الموهوب متدني التحصيل Gifted underachiever	طالب قدرته مرتفعة جدًا وتحصيله دونها بوضوح.

أسئلة للمراجعة

1. برنامج يقدم إثراءً في الروبوتات لطلاب المرحلة المتوسطة. أي النماذج الأربعة في الجدول ٢-١٢ أنسب لتعريف الموهبة فيه؟ وما الأدوات التي يقتضيها، ومن قد يفوته؟
2. إدارة تعليمية تقبل في برنامج الموهوبين من يرشحه معلموه ويتجاوز ١٣٠ في اختبار ذكاء فردي، ولا تعيد النظر فيمن لم يُقبل. حدد ثلاثة مبادئ من الجدول ٢-١٣ يخالفها هذا الإجراء، واقترح تعديلًا لكل منها.
3. ما المقصود بفرصة الإظهار وبعبء الاستنتاج؟ ولماذا قد يعود المعلم إلى ترشيح المتفوقين تحصيليًا حين تغيب الفرصة؟
4. طالب مؤشر قدرته العامة ١٣٢، ومؤشر كفاءته المعرفية ١٠٤، ودرجته الكلية للذكاء ١٢١. ما السؤالان اللذان تطرحهما على الفرق بين المؤشرين قبل تفسيره؟ وبأي الدرجات تحكم في أهليته لبرنامج يشترط ١٢٥؟ ولماذا؟
5. طالبان حصلا على الرتبة المئينية ٩٩ في اختبار رياضيات الصف. كيف تعرف أيهما يحتاج إلى إسراع؟ وما الذي يُضاف بعد ذلك لتحديد نقطة البداية في المقرر المتقدم؟
6. ما حدود اختبارات التفكير الإبداعي؟ وكيف يكملها أسلوب التقدير التوافقي؟ ولماذا تحتاج المعايير السعودية المتاحة لاختبار تورانس إلى حذر خاص في بُعد الأصالة؟
7. طالبة نالت ١١٧ (فترة الثقة ١١١–١٢٢) في مقياس القدرات العقلية، وتحصيلها ٩٨% في الفصلين الأخيرين، وقُدّر ناتجها الإبداعي مرتفعًا. ما قرارها بقاعدة القواعد التنظيمية (١٤٢٢هـ)، وما قرارها بقاعدة دليل فصول الموهوبين؟ وما الذي تقوله فترة الثقة عن الفرق بين درجتها والحد ١٢٠؟

8. قوّم مقياس موهبة بمبادئ التعرف في ١٢-٢: ما مبدآن يحققهما، وما مبدآن لا يحققهما بصورته المنشورة؟ وكيف يسد برنامج مدرسي تعرفه أحد هذين النقصين؟

9. طالب في الصف الرابع يشرد في الحصص، ويسأل أسئلة بعيدة عن الدرس، وتقول أمه إنه يقضي ساعات في بناء نماذج الطائرات دون أن يلتفت. رأت معلمته أن تركيزه في نشاط العلوم المفتوح ينفي أن يكون لديه اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة. قوّم استدلالها، وحدد الأدلة التي تحتاج إليها قبل أي حكم.

10. **حالة للتطبيق:** ثامر في الخامسة عشرة، في الصف الأول الثانوي. يصنع منذ عامين أفلام رسوم متحركة قصيرة، وفاز أحدها بالمركز الثاني في مسابقة إقليمية لطلاب المرحلة الثانوية. درجاته الدراسية بين الجيد والجيد جدًا. ونال في مقياس موهبة، في المستوى الثالث، الرتبة المئينية ٨١ بين المتقدمين من صفه، فلم يُقبل في البرنامج المتقدم. وملأت معلمة التربية الفنية التي درّسته في المرحلة المتوسطة صورة المدرسة من مقاييس تقدير الموهبة، فجاءت درجته التائية في الموهبة الفنية ٧٢، وفي بقية المقاييس بين ٥٠ و٥٦. وطُبق عليه اختبار ذكاء فردي، فكانت درجته الكلية ١١٧ (فترة الثقة ١١١–١٢٢). ويطلب مدير المدرسة قرارًا: هل يُرشح لبرنامج للموهوبين؟ (أ) أي النماذج الأربعة يكشف ثامر، وأيها يفوته؟ (ب) ما المشكلتان في الاستناد إلى مقاييس تقدير الموهبة هنا؟ (ج) ما الدليل الناقص الذي يجب جمعه قبل الحكم في ميدان موهبته، وكيف يُجمع؟ (د) ما قرارك الآن، وما الخدمة التي تقترحها؟ علل قرارك.

جدول ١٢-١٦: مطابقة أهداف الفصل بأسئلة المراجعة وأنشطة التعلم.

الهدف	يقيسه
١. المقارنة بين نماذج الموهبة الأربعة	السؤال ١، والفرع (أ) من السؤال ١٠
٢. تحديد ما يوافق مبادئ التعرف وما يخالفها	السؤال ٢، والنشاط ٢
٣. تصميم فرص الإظهار وتحديد أثر غيابها	السؤال ٣، والنشاط ١
٤. تفسير نتائج مقاييس القدرة والتفكير الإبداعي	الأسئلة ٤ و٥ و٦، والنشاط ٣
٥. تطبيق المحكات السعودية ونقدها	السؤالان ٧ و٨، والنشاط ٢
٦. الحكم على كفاية الأدلة وتمييز الموهوب من المتفوق ومن ذي الاضطراب	السؤال ٩، والسؤال ١٠ (حالة للتطبيق)

أنشطة التعلم

كل نشاط يُطبق فيه نشاط أو أداة على طلاب، أو تُستعمل فيه بيانات طالب حقيقي، يُنفذ بموافقة الأسرة وإدارة المدرسة، ودون أي بيانات تدل على الطالب، وتحت إشراف مختص مؤهل، ولا تُستعمل نتائجه في أي قرار يخص الطالب، ولا تُبلغ إلا عبر القنوات الرسمية.

1. **أسبوع فرص الإظهار:** صمم خمسة أنشطة مفتوحة لصف تدرّسه أو تتاح لك ملاحظته، واكتب قبل تطبيقها قائمة بمن كنت سترشحهم لبرنامج موهوبين. ثم طبقها بالشروط السابقة، وسجل بالرموز دون الأسماء من ظهرت لديهم مؤشرات لم تتوقعها، وقارن القائمتين. وإن لم يتح لك صف، فطبق الخطوات على مشهد جنى وحالة ثامر. *الناتج: خمسة أنشطة مكتوبة وجدول مقارنة وفقرة تأمل. الزمن: أسبوع للتطبيق ونحو ساعتين للكتابة.*
2. **تعريف برنامج:** اختر برنامجًا للموهوبين في منطقتك، كفصول الموهوبين أو أحد برامج موهبة، واستخرج من وثائقه المنشورة تعريفه للموهبة وأدواته وحدوده وقاعدة الجمع. ثم قابلها بالجدولين ١٢-٣ و١٢-٩، وحدد من قد يفوته، واقترح تعديلًا واحدًا قابلًا للتنفيذ. *الناتج: جدول وفقرة. الزمن: نحو ساعتين.*
3. **نشاط إبداعي:** صمم نشاطًا على نمط الشكل ١٢-٤، تستعمل فيه شكلًا هندسيًا ناقصًا غير نصف الدائرة. طبقه على عشرة من زملائك، أو على طلاب بالشروط السابقة، وقيّم الاستجابات بالطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل. ثم اطلب من زميلين أن يقدرا إبداع الاستجابات نفسها مستقلين بأسلوب التقدير التوافقي، وقارن تقديراتكم الثلاثة. *الناتج: النشاط، وجدول التقديرات، وفقرة عن اتفاق المقدرين. الزمن: نحو ساعتين.*

مراجع الفصل

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (د.ت.). *البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين*. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من https://www.mawhiba.sa/en/services/the-national-program-for-gifted-identification/

النافع، ع. (١٤٢٨هـ). *التفكير الإبداعي* [عرض تقديمي]. جامعة الملك سعود. https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/_ltfkyr_lbdy-d.bdllh_lnf_0.pdf

وزارة التعليم. (د.ت.). *دليل فصول الموهوبين*. الإدارة العامة للموهوبين. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/دليل%20فصول%20الموهوبين.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٧هـ). *الدليل التنظيمي والإجرائي لبرنامج رعاية الموهوبات المدرسي*. الإدارة العامة للموهوبات. https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20الإجرائي%20والتنظيمي%20لبرنامج%20رعاية%20الموهوبات%20المدرسي%20(1).pdf

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد%20التنظيمية%20لمعاهد%20وبرامج%20التربية%20الخاصة%201422%20هـ.pdf

Alfaiz, F. S. (2026). The accuracy of parent and teacher nominations in gifted identification in Saudi Arabia. *Cogent Education*, *13*(1), Article 2654922. https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2654922

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

Almulhim, N., Aljughaiman, A. M., & Alfaiz, F. S. (2026). Beyond the total score: Revealing cognitive heterogeneity in high ability through latent profile analysis. *Journal of Intelligence*, *14*(8), Article 166. https://doi.org/10.3390/jintelligence14080166

Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, *43*(5), 997–1013.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

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.

Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *113*(48), 13678–13683.

Coleman, M. R., Shah-Coltrane, S., & Harrison, A. (2010). *U-STARS~PLUS: Teacher's observation of potential in students*. Council for Exceptional Children.

Ejbara, M. A. (2024). Psychometric characteristics of a Saudi version of Wechsler Intelligence Scale for Preschool and Young Children. *Dirasat: Educational Sciences*, *51*(2), 35–52. https://doi.org/10.35516/edu.v51i2.6661

Frasier, M. M., Hunsaker, S. L., Lee, J., Mitchell, S., Cramond, B., Krisel, S., García, J. H., Martin, D., Frank, E., & Finley, V. S. (1995). *Core attributes of giftedness: A foundation for recognizing the gifted potential of minority and economically disadvantaged students* (RM95210). University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 61–80). Prufrock Press.

Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence*, *5*(1), 5–19.

Grissom, J. A., & Redding, C. (2016). Discretion and disproportionality: Explaining the underrepresentation of high-achieving students of color in gifted programs. *AERA Open*, *2*(1).

Kaufman, A. S., Raiford, S. E., & Coalson, D. L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. Wiley.

Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, *18*(1), 3–14.

Lohman, D. F. (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly*, *49*(2), 111–138.

Lohman, D. F. (2011). *Cognitive Abilities Test* (Form 7). Riverside.

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.

Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2006). Study of Mathematically Precocious Youth after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(4), 316–345.

Naglieri, J. A. (2016). *Naglieri Nonverbal Ability Test* (3rd ed.). Pearson.

National Association for Gifted Children. (2018). *Use of the WISC-V for gifted and twice exceptional identification* [Position statement].

National Association for Gifted Children. (2019a). *A definition of giftedness that guides best practice* [Position statement].

National Association for Gifted Children. (2019b). *2019 Pre-K–Grade 12 gifted programming standards*.

Peters, S. J., Rambo-Hernandez, K., Makel, M. C., Matthews, M. S., & Plucker, J. A. (2019). Effect of local norms on racial and ethnic representation in gifted education. *AERA Open, 5*(2).

Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Wiley.

Pfeiffer, S. I. (Ed.). (2018). *APA handbook of giftedness and talent*. American Psychological Association.

Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scales*. Pearson.

Plucker, J. A., & Peters, S. J. (2016). *Excellence gaps in education: Expanding opportunities for talented students*. Harvard Education Press.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*(3), 180–184.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53–92). Cambridge University Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Prufrock Press.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., Westberg, K. L., Gavin, M. K., Reis, S. M., Siegle, D., & Sytsma Reed, R. E. (2010). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students: Technical and administration manual* (3rd ed.). Prufrock Press.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3–54.

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults*. Great Potential Press.

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, *70*, 551–576.

الفصل الثالث عشر

١٣ مزدوجو الاستثنائية

أن يكون الطالب موهوبًا وذا إعاقة في آن واحد عبارةٌ قد تبدو متناقضة لمن يحسب الموهبة والإعاقة طرفين متقابلين. غير أن الواقع يشهد باجتماعهما في طالب واحد، فيحجب كل منهما الآخر، ويقع الطالب بين نظامين لا يراه أي منهما على حقيقته كاملة.

مشهد من اجتماع لم يُعقد

تخيل اجتماعين في مدرسة متوسطة واحدة، في أسبوع واحد. في الأول، يراجع فريق برنامج الموهوبين قائمة الطلاب الذين تراجع أداؤهم، ويقترح سحب ياسر من البرنامج: «لم يسلّم تقرير المشروع البحثي، ودرجاته في الاختبارات التحريرية لا تليق بطالب في البرنامج.» وفي الثاني، يناقش فريق صعوبات التعلم قائمة الطلاب المتعثرين، ولا يرد اسم ياسر أصلًا: «يقرأ جيدًا، ودرجاته في اللغة العربية متوسطة، ولا يحتاج إلى خدمة.»

لم يجتمع الفريقان معًا قط. ولو اجتمعا، لرأيا طالبًا يحل مسائل رياضية يدرسها طلاب المرحلة الثانوية، ويشرح فكرة مشروعه شفهيًا بطلاقة تدهش معلميه، ثم يقضي ساعة كاملة ليكتب منها فقرة واحدة مليئة بالأخطاء.

ياسر في الرابعة عشرة من عمره، في الصف الثالث المتوسط، وهو في برنامج الموهوبين منذ الصف الرابع الابتدائي. لاحظت معلمته في البرنامج أن الفجوة بين ما يقوله وما يكتبه تتسع عامًا بعد عام: يتهرب من كتابة التقارير، ويطلب أن يعرض مشروعه شفهيًا، وتمتلئ أوراقه بأخطاء إملائية لا تُنتظر من طالب في صفه. ونبين في هذا الفصل لماذا كادت صعوبته تُغفل، وكيف يُبنى تقييم يحيط بالجانبين معًا، ثم نعود إلى حالته كاملة في القسم ١٣-٨.

أهداف الفصل

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

١ يعرّف مزدوجي الاستثنائية بالتعريفين المرجعيين، ويحدد الفرق بينهما.

٢ يصنف طالبًا في وصف معروض ضمن إحدى المجموعات الثلاث، ويشرح كيف يخفي كل جانب من جانبيه الآخر.

٣ يحدد ما يفوّته كل نموذج من نماذج التعرف المعتادة، ويقارن بين حجتي المقارنة المعيارية والمقارنة داخل الفرد.

٤ يصمم بروتوكول تقييم يفتح مساري الموهبة والإعاقة معًا لطالب معروض، ويسوّغ كل مكون فيه.

٥ يفسر ملفًا معرفيًا متباينًا باستعمال الفرق بين مؤشر القدرة العامة ومؤشر الكفاءة المعرفية، ويبين لماذا لا يُبنى عليه حكم منفرد.

٦ يرجح في حالة معروضة أحد الاحتمالات الثلاثة: موهبة فقط، أو موهبة مع اضطراب، أو اضطراب فقط، ويذكر الدليل المرجِّح.

٧ يحكم على كفاية الأدلة لإطلاق الحكم في حالة جديدة، ويعلل حكمه.

مقدمة

تجتمع في مزدوجي الاستثنائية الموهبة والإعاقة، فيحجب كل جانب الآخر، ويبدو أداؤهم في الغالب متوسطًا لا يستوقف فريق الموهوبين ولا فريق التربية الخاصة. ولهذا تقع حالاتهم في المنطقة التي تخفق فيها النماذج المعتادة: فقد يُقترح سحب الطالب من برنامج الموهوبين لأن الإعاقة خفضت أداءه، ويُستبعد من خدمة صعوبات التعلم لأن موهبته رفعت تحصيله إلى المتوسط، على نحو ما يصوره المشهد الافتتاحي باجتماعين لم يلتقيا. ويتطلب الحكم في هذه الحالات تطبيق محكات كل جانب على حدة، وقراءة الملف المتباين قراءة منهجية، ومعرفة متى يكون التباين دليلًا ومتى لا يكون.

ونستهل الفصل بتعريف مزدوجي الاستثنائية وموقعهم في فصول الكتاب (القسم ١٣-١)، ثم نعرض الإخفاء المتبادل والمجموعات الثلاث (القسم ١٣-٢)، وأسباب إخفاق النماذج المعتادة معهم (القسم ١٣-٣)، والجدل حول محكات التعرف (القسم ١٣-٤). ونتناول بعد ذلك بروتوكول التقييم وقراءة الملف المعرفي المتباين وتكييف أدوات التعرف لذوي الإعاقات الحسية والحركية (القسم ١٣-٥)، ثم مسار القرار الذي يفتح المسارين معًا (القسم ١٣-٦)، والاحتمالات الثلاثة في التشخيص الفارقي (القسم ١٣-٧). ونطبق ذلك على أربع حالات (القسم ١٣-٨)، ونختم بالسياق السعودي والعربي (القسم ١٣-٩).

١-١٣ من هم مزدوجو الاستثنائية؟

مزدوجو الاستثنائية (**Twice-exceptional, 2e**) طلاب يُظهرون إمكانات للأداء المرتفع أو الإنتاج الإبداعي في مجال أو أكثر، ولديهم في الوقت نفسه إعاقة أو أكثر وفق محكات الأهلية المعتمدة (Reis et al., 2014). وتؤكد الأدبيات أن اجتماع الاستثنائيتين ينتج وضعًا فريدًا يتجاوز مجموع الحالتين: فالموهبة تغير طريقة ظهور الإعاقة، والإعاقة تغير طريقة ظهور الموهبة، ويحتاج الطالب إلى تعليم يراعي الجانبين معًا (Baldwin et al., 2015). وفي الأدبيات تعريفان يُرجع إليهما كثيرًا، يختلفان في وظيفتهما:

تعريفان مرجعيان

التعريف الإجرائي (Reis et al., 2014)

يحدد **من** يُعد مزدوج الاستثنائية: طالب يُظهر إمكانات للإنجاز المرتفع أو الإنتاج الإبداعي في مجال أو أكثر، ولديه إعاقة أو أكثر بحسب محكات الأهلية المعتمدة، كصعوبات التعلم، واضطرابات الكلام واللغة، والاضطرابات الانفعالية والسلوكية، والإعاقات الجسمية، واضطراب طيف التوحد، والإعاقات الصحية كاضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة. ويربط التعريف الفئة بمحكات قائمة، فيسهل تطبيقه في المدارس.

التعريف الإجماعي لمجتمع الممارسة (2014؛ في Baldwin et al., 2015)

يصف **كيف** تتفاعل الاستثنائيتان و**ماذا** يحتاج الطالب: القدرة الاستثنائية قد تغلب الإعاقة، أو تخفيها، أو تخفيها الإعاقة. ويحتاج هؤلاء الطلاب إلى طرق تعرف متخصصة تراعي التفاعل بين الجانبين، وإلى تعليم متمايز مزدوج ينمي مواهبهم ويلبي احتياجاتهم التعليمية معًا، وإلى خدمات متزامنة تشمل الجانب الانفعالي والاجتماعي، وإلى معلمين أُعدوا للعمل معهم.

فالأول تعريف **للأهلية**، يجيب عن سؤال «هل هذا الطالب منهم؟»، والثاني تعريف **للممارسة**، يجيب عن سؤال «ماذا يعني ذلك لتقييمه وتعليمه؟». ويحتاج فريق التقييم إلى الاثنين: الأول ليقرر، والثاني ليعرف أين يبحث، ولماذا لا تكفي الأدوات المعتادة.

ولا يُعرف عددهم بدقة، لأن تعريفهم وطرق التعرف عليهم تختلف كثيرًا بين الدراسات، ولأن كثيرًا منهم لا يُكتشف أصلًا (Foley Nicpon et al., 2011). ومن الدراسات الحديثة دراسةٌ تناولت الخصائص المعرفية والتحصيلية لطلاب من عينة وطنية أمريكية حُددوا بوصفهم مزدوجي استثنائية محتملين (Maddocks, 2020). وفي المملكة، قدّرت دراسة استكشافية على ٦٨٧٥ طالبًا من الصف الثاني إلى الثاني عشر في أربع مدارس أهلية بالرياض أن نحو ٥٫٩% منهم قد يكونون مزدوجي استثنائية: إذ ظهر لدى ٢٣٫٦% منهم تباين يزيد على ١٫٥ انحراف معياري بين أدائهم في مادتين، ثم بدا أن ٢٤٫٥% من هؤلاء قد

يكونون موهوبين (Almulhim et al., 2026). وهو **تقدير أولي** مبني على مؤشرات تباين في التحصيل، ويحتاج إلى تقييم تشخيصي فردي لتأكيده؛ فهو لا يقدّر انتشار الفئة في مدارس المملكة، لكنه ينبه إلى أنها قد تكون أقل ندرة مما يُظن.

وتتجه الأدبيات الحديثة إلى أن يبدأ التخطيط لهؤلاء الطلاب من مواهبهم واهتماماتهم قبل قصورهم، وهو ما يسمى المدخل القائم على القوة والموهبة (**Strength-based, talent-focused approach**) (Baum et al., 2014). ومن أمثلتهم في هذا الفصل: ياسر، الموهوب في الرياضيات ولديه صعوبة في الكتابة؛ وجود، الموهوبة لغويًا ولديها اضطراب طيف التوحد؛ وفارس، الموهوب في الرياضيات ولديه اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة. ويقابلهم مهند، الموهوب الذي تشبه بعض خصائصه الاضطراب.

مزدوجو الاستثنائية في فصول هذا الكتاب

هذا الفصل مكتمل بنفسه، لكن مزدوجي الاستثنائية يظهرون أيضًا في فصول الفئات، كل منهم من زاوية فئته. ومن أراد التوسع رجع إلى المواضع التالية:

جدول ١٣-١: صور الاستثنائية المزدوجة في فصول الكتاب، وما يضيفه كل موضع.

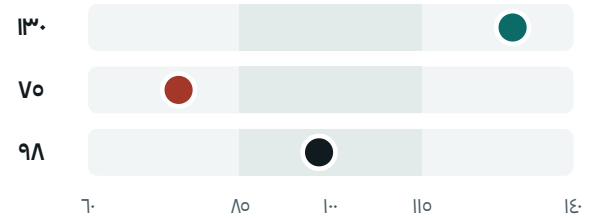
الموضع	صورة الاستثنائية المزدوجة	ما يضيفه
الفصل الثامن، القسم ٨-٨ (الحالة الرابعة)	طالب في الحادية عشرة موهوب في الرياضيات، لديه اضطراب تعلم محدد في طلاقة القراءة ودقة الإملاء	بيانات تدخل واستجابة محدودة، والتوتر بين منطق المقارنة بالقدرة ونموذج الاستجابة للتدخل
الفصل التاسع، القسم ٩-٨ (الحالة الثالثة)	طالبة في الثانية عشرة متفوقة في الرياضيات والعلوم، لديها اضطراب طيف التوحد بمستوى الدعم الأول	اختيار نموذج الأداء المرتفع من مقياس تقدير التوحد، وأثر إخفاء الفتيات لسماتهن
الفصل العاشر، القسم ١٠-١٠	اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة مع الموهبة	ما يُسأل عنه حين يُشتبه بالاضطراب لدى موهوب
الفصل الثاني عشر، القسم ١٢-٤ والقسم ١٢-٩	الموهبة التي يخفيها الاضطراب، والموهبة التي تشبهه	مؤشر القدرة العامة، وأثر السقف، والاختبار فوق مستوى الصف

الموضع	صورة الاستثنائية المزدوجة	ما يضيفه
الفصل الخامس عشر، القسم ١٥-٩ (الحالة الثالثة)	طالب في المرحلة المتوسطة مزدوج الاستثنائية يُعاد تقييمه	إشراك الطالب في قرار التكييفات وخطته
هذا الفصل، القسم ١٣-٨	موهبة مع صعوبة في الكتابة، ومع التوحد، ومع اضطراب ضعف الانتباه، وموهبة تشبه الاضطراب	الحكم على كفاية الأدلة في الجانبين معًا

١٣-٢ الإخفاء المتبادل والمجموعات الثلاث

كيف يخفي كل جانب الآخر؟

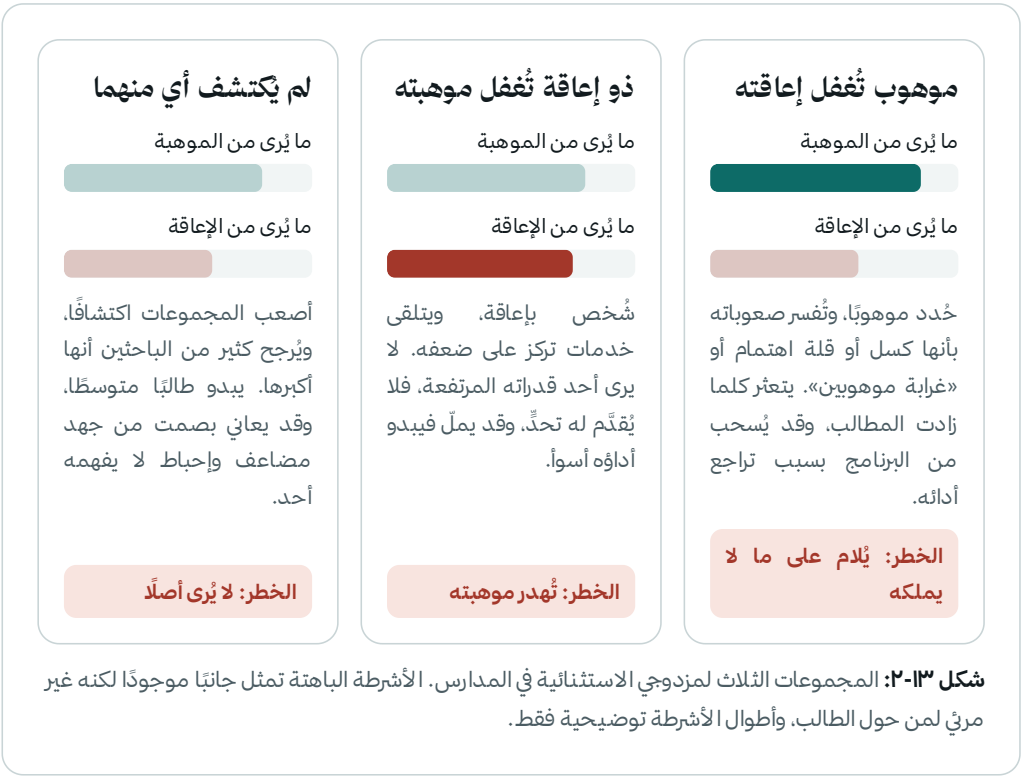
يمكن تصور الأمر قوتين تتجاذبان أداء الطالب في اتجاهين متعاكسين: الموهبة ترفعه، والإعاقة تخفضه. وما يراه المعلم في الدرجات هو محصلة هذا التجاذب، وقد تكون أداءً متوسطًا لا يلفت نظر أحد.



شكل ١٣-١: مثال افتراضي على الإخفاء المتبادل. الشريط الرمادي هو المدى المتوسط من ٨٥ إلى ١١٥. القدرة المرتفعة تعوض الصعوبة، والصعوبة تخفض الأداء إلى مستوى يبدو عاديًا. فلا يراه فريق الموهوبين لأنه ليس مرتفعًا، ولا فريق الصعوبات لأنه ليس منخفضًا. والشكل **تمثيل مفهومي**: فالأرقام الثلاثة توضح اتجاه الشد بين الجانبين، ولا تُجمع ولا يُطرح بعضها من بعض.

المجموعات الثلاث

بسبب هذا الإخفاء، يظهر مزدوجو الاستثنائية في المدارس في ثلاث مجموعات (Brody & Mills, 1997؛ Baum & Owen, 2004):



شكل ١٣-٢: المجموعات الثلاث لمزدوجي الاستثنائية في المدارس. الأشرطة الباهتة تمثل جانبًا موجودًا لكنه غير مرئي لمن حول الطالب، وأطوال الأشرطة توضيحية فقط.

والقول إن المجموعة الثالثة أكبر المجموعات **فرضية شائعة** في الأدبيات (Baum & Owen, 2004) تنتظر الإثبات، إذ لا نملك بطبيعة الحال بيانات انتشار عمن لم يُكتشف. وياسر في مشهد بداية هذا الفصل من المجموعة الأولى: فهو في برنامج الموهوبين، وصعوبته في الكتابة غير مرئية لمن يسمعه يتكلم، حتى كاد يُسحب من البرنامج بسبب تقاريره التي لا يسلمها. ولو لم يُرشَّح للبرنامج أصلًا، لكان في المجموعة الثالثة.

١٣-٣ لماذا تفشل النماذج المعتادة معهم؟

تعتمد المدارس في التعرف على صعوبات التعلم والموهبة على نماذج معتادة، منها: الاستجابة للتدخل، التي تعد عدم تحسن الطالب مع تعليم متدرج الشدة مؤشرًا على الصعوبة؛ ومحكات اضطراب التعلم المحدد في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس المراجَع (**DSM-5-TR**)، التي تشترط أن تكون المهارة أدنى بوضوح مما يُتوقع لعمر الطالب (APA, 2022)؛ ومحكات القبول في برامج الموهوبين. وإذا راجعنا هذه النماذج، وجدنا أن كلًا منها قد يفوّت الطالب مزدوج الاستثنائية

(ويتناول الفصل السادس نماذج التعرف بالتفصيل). وقد نبه باحثون مبكرًا إلى أن الاعتماد على نموذج الاستجابة للتدخل وحده قد يحجب هؤلاء الطلاب، لأن المسح فيه يبحث عمن هم دون أقرانهم (Crepeau-Hobson & Bianco, 2011):

جدول ١٣-٢: نماذج التعرف المعتادة، وما يطلبه كل منها، ولماذا قد يفوّت مزدوج الاستثنائية.

النموذج	ما يطلبه	لماذا قد يفوّته
الاستجابة للتدخل	أداء أدنى من الأقران لا يتحسن بالتدخل	أداؤه في مستوى أقرانه أو أعلى قليلًا، فلا يظهر في المسح أصلًا
محكات الدليل التشخيصي لاضطراب التعلم المحدد	مهارة أدنى بوضوح مما يُتوقع للعمر	مهارته في المتوسط الأدنى، أعلى من حد الانخفاض الواضح لعمره
محكات برامج الموهوبين	درجة مرتفعة في الدرجة الكلية للذكاء أو في التحصيل	الدرجة الكلية للذكاء تخفضها الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة، والتحصيل تخفضه الصعوبة
قاعدة «و» بين المحكات	تجاوز الحد في كل المحكات	يتجاوز الحد في القدرة ويقصر عنه في التحصيل، فيُستبعد
ترشيح المعلم	سلوك يشبه صورة الموهوب	يرى المعلم الإحباط والتجنب والبطء، فتحتجب عنه الموهبة

١٣-٤ الجدل حول محكات التعرف

أهم جدل علمي في هذا المجال يدور حول سؤال واحد: **بماذا نقارن أداء الطالب؟**

المقارنة المعيارية

هل أداء الطالب أدنى من أقرانه في العمر؟

هذا ما تشترطه محكات الدليل التشخيصي. ويرى مؤيدو هذه المقارنة أن الطالب الذي يقرأ في المتوسط لا يعاني قصورًا وظيفيًا يبرر تشخيصًا، وأن تشخيص كل من لديه فجوة بين قدراته يوسع الفئة بلا مبرر، ويحول «الضعف النسبي» إلى إعاقة (Lovett & Lewandowski, 2006).

المقارنة داخل الفرد

هل أداء الطالب أدنى بوضوح مما تتوقعه قدراته؟

يرى مؤيدو هذه المقارنة أن الطالب الذي تقع قدرته ضمن أعلى ١٥% من أقرانه، ويقرأ في المتوسط بجهد مضاعف، يعاني فعلًا صعوبة حقيقية ذات أثر، حتى لو لم يكن أدنى من أقرانه. ويرون أن اشتراط الانخفاض المعياري يحرم هؤلاء من الفهم والدعم (Assouline et al., 2010).

شكل ١٣-٣: العدستان في الجدل حول التعرف على مزدوجي الاستثنائية.

وقد قارنت إحدى الدراسات طرقًا مختلفة لتحديد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في عينة واحدة، فوجدت أن الطرق تختلف كثيرًا في عدد من تحددهم ومن هم، وأن الاتفاق بينها محدود (Maddocks, 2018). أي أن «من هو مزدوج الاستثنائية» يعتمد جزئيًا على المحك الذي نختاره.

موقف عملي متوازن

لا تكفي الفجوة بين القدرة والتحصيل وحدها، فكل الناس لديهم قدرات متفاوتة. ولا يكفي الانخفاض المعياري وحده، لأنه يفوّت هؤلاء الطلاب. والموقف الذي تميل إليه الممارسة الجيدة أن يُبنى الحكم على اجتماع أدلة أخرى مع الفجوة: **تاريخ** من صعوبة مبكرة في المهارة نفسها، و**مؤشرات معالجة** تفسرها، كضعف الوعي الصوتي في القراءة، أو ضعف المعرفة الإملائية في الكتابة، و**أثر وظيفي** حقيقي كجهد مضاعف أو تجنب أو إرهاق، و**استمرار** الصعوبة رغم تعليم مناسب موجه إليها، ومهارة في المتوسط الأدنى أو قريبة من الحد فعلًا، فضلًا عن كونها أدنى من بقية قدراته.

١٣-٥ التقييم: البروتوكول والملف المتباين

قراءة الملف المعرفي المتباين

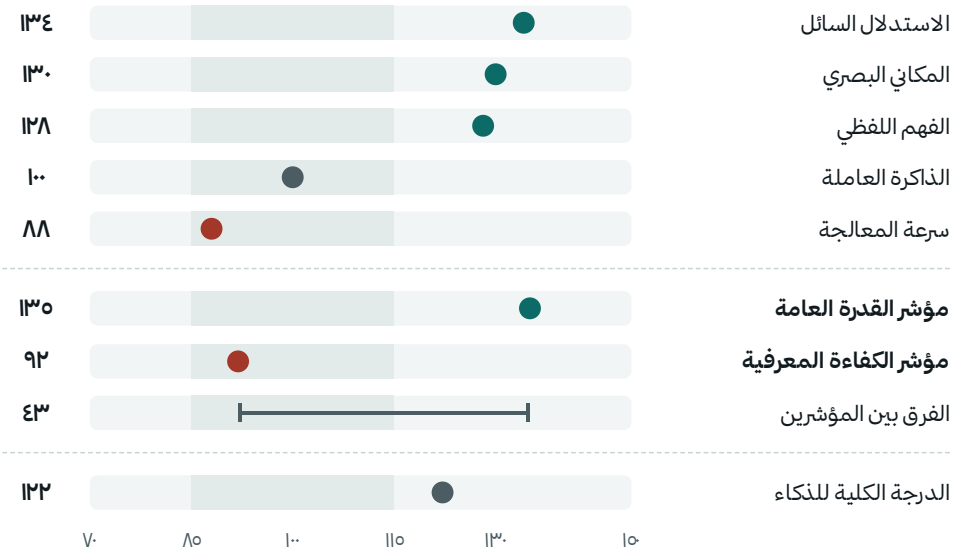
يظهر لدى كثير من مزدوجي الاستثنائية نمط متكرر على مقاييس الذكاء، كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس (**WISC-V**): استدلال وفهم لفظي مرتفعان جدًا، مع ذاكرة عاملة وسرعة معالجة أدنى بوضوح. وهذان المؤشران يدخلان في حساب الدرجة الكلية للذكاء، فيخفضانها. ولذلك يُحتكم في التعرف

على موهبة هؤلاء الطلاب إلى **مؤشر القدرة العامة (General Ability Index, GAI)**، المحسوب دون هذين المؤشرين (NAGC, 2018)، وقد شرح الفصل الثاني عشر (القسم ١٢-٤) هذا المؤشر، وأثر السقف، والاختبار فوق مستوى الصف بالتفصيل.

وما يضيفه هذا الفصل أن للمؤشر قرينًا يكمله: **مؤشر الكفاءة المعرفية (Cognitive Proficiency Index, CPI)**، ويُحسب من اختبارات الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة، أي من الكفاءة التي يعالج بها الطالب المعلومات، بمعزل عن قدرته على الاستدلال. والمقارنة بين المؤشرين هي الطريقة المنهجية لوصف الملف المتباين، بدل النظر إلى الرسم والحكم بالعين (Kaufman et al., 2016). فيُسأل سؤالان بالترتيب:

1. **هل الفرق دال إحصائيًا؟** أي هل هو أكبر مما يُنتظر من خطأ القياس وحده. ويُحسم ذلك بالرجوع إلى جداول الدليل.
2. **هل هو نادر؟** فكثير من الفروق الدالة إحصائيًا شائعة في عينة التقنين، ولا يعني وجودها شيئًا غير عادي. ولذلك يُنظر في نسبة من ظهر لديهم فرق بهذا الحجم في عينة التقنين، أي معدل الأساس (**Base rate**).

وإذا وصل الطالب إلى سقف عدد من الاختبارات الفرعية، فإن الدرجات العادية لا تكشف مدى قدرته. وقد نُشرت لمقياس وكسلر، الإصدار الخامس، معايير ممتدة (**Extended norms**) للدرجة الكلية ومؤشر القدرة العامة تسمح بدرجات أعلى من سقف المعايير العادية، ويُرجع إلى الناشر في شروط استعمالها. لكن الملف المتباين كله، مهما اتسع الفرق فيه، **ليس تشخيصيًا**: فهو يظهر لدى كثير من الموهوبين دون أي إعاقة، ولا يكفي وحده لأي حكم.



شكل ١٣-٤: ملف افتراضي لياسر على مؤشرات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس. الشريط الرمادي هو المدى المتوسط من ٨٥ إلى ١١٥، أي انحراف معياري واحد حول المتوسط، كما في بقية رسوم الكتاب. (ودليل المقياس يسمي المدى من ٩٠ إلى ١٠٩ وحده «متوسطًا» في تصنيفه الوصفي.) الفرق بين مؤشر القدرة العامة ومؤشر الكفاءة المعرفية ٤٣ درجة، وهو فرق يُفحص دلالته وندرته في جداول الدليل قبل تفسيره. والدرجة الكلية ١٢٢ لا تبلغ درجة القطع في كثير من برامج الموهوبين، بينما مؤشر القدرة العامة ١٣٥ يتجاوزه.

مبادئ التقييم

1. **عدستان في تقييم واحد:** يشترك في التقييم من يعرف الموهبة ومن يعرف الإعاقة، أو يحمل المقيّم الخبرتين. ويُسأل عن الطالب سؤالان معًا: ما قدراته؟ وما الذي يعوقه؟
2. **البدء بالقوة:** يُقاس ما يبرع فيه الطالب بأدوات لها سقف مرتفع، كالاختبار فوق مستوى الصف ومهام الأداء والمنتجات الحقيقية، بدل أدوات صفه التي يصل فيها إلى أعلى درجة ممكنة فلا تكشف مدى قدرته (انظر الفصل الثاني عشر، القسم ١٢-٤).
3. **قياس المهارة بالزمن والجهد:** كثير من مزدوجي الاستثنائية يصلون إلى الإجابة الصحيحة في النهاية. فيُقاس الأداء مرة بزمن محدد ومرة دون تحديد زمن، ويُلاحظ الجهد المبذول والاستراتيجيات التعويضية (**Compensatory strategies**) التي يستعين بها الطالب.
4. **التاريخ النمائي والتعليمي:** متى ظهرت الصعوبة؟ وكيف عوضها الطالب؟ وهل تراجع أداؤه حين زادت المطالب في مرحلة معينة، كالانتقال إلى المرحلة المتوسطة حين تكثر الكتابة والتنظيم الذاتي؟ وما التعليم الذي تلقاه في مجال صعوبته، وكيف استجاب له؟

5. **الحذر من التفسير الزائد:** لا يُبنى حكم على فجوة بين المؤشرات وحدها، ولا على تحليل كل اختبار فرعي منفردًا. فالدرجة الكلية ومؤشر القدرة العامة أثبت من أي مؤشر فرعي، والفرق بين مؤشرين أقل ثباتًا من كل منهما.
6. **الجوانب الانفعالية:** مزدوجو الاستثنائية معرضون للإحباط وضعف مفهوم الذات، لأنهم يعرفون أنهم قادرون ولا يفهمون لماذا يتعثرون. فيُقيَّم هذا الجانب ويُراعى في الخطة.

بطاقة بروتوكول التقييم

لا توجد أداة واحدة تكشف الاستثنائية المزدوجة. والذي يكشفها **بروتوكول**، أي مجموعة أدوات مخططة مسبقًا تُختار بحسب سؤال الإحالة، ويجيب كل مكون فيها عن سؤال محدد. والبطاقة التالية تعرض هذا البروتوكول بالقالب الذي تُعرض به المقاييس في فصول الفئات.

2e بروتوكول تقييم بعدستين لمن يُشتبه بأنه مزدوج الاستثنائية

بروتوكول تقييم

فكرته

يُفتح المساران معًا منذ البداية: مسار يبحث عن القوة بأدوات لا يحدها السقف، ومسار يبحث عن الصعوبة بأدوات تكشف ما يخفيه التعويض. ولا يُنتظر حتى يُحسم أحدهما ليُفتح الآخر، لأن كل جانب يغير طريقة قراءة الآخر.

مكوناته

جدول ١٣-٣: مكونات بروتوكول التقييم بعدستين، والسؤال الذي يجيب عنه كل مكون.

المكون	ما يُطبق	السؤال الذي يجيب عنه
الحواس وفرص التعلم	فحص حديث للسمع والبصر، ومراجعة للحضور والتعليم الذي تلقاه الطالب	هل يفسر الصعوبةَ قصورٌ حسي أو نقص في فرص التعلم؟

المكون	ما يُطبق	السؤال الذي يجيب عنه
القدرة العامة	مقياس ذكاء فردي بمؤشراته كلها، مع حساب مؤشر القدرة العامة ومؤشر الكفاءة المعرفية والفرق بينهما	ما قدرة الطالب بمؤشر لا تخفضه الصعوبة؟ وهل التباين دال ونادر؟
القوة بسقف مرتفع	اختبار فوق مستوى الصف في مجال القوة، ومهمة أداء أو منتج حقيقي يُقدَّر بمعايير واضحة	أين يقف الطالب فعلًا في مجال تميزه؟
المهارات الأساسية بزمن ودون زمن	اختبار تحصيل مقنن في القراءة والكتابة والرياضيات، يُعاد جزء منه دون تحديد زمن، مع عينات نسخ وإملاء وتعبير حر	ما الذي يخفيه الوقت المفتوح؟ وما الفرق بين الدقة والطلاقة؟
مؤشرات المعالجة	أداة للمعالجة الصوتية، كالاختبار الشامل للمعالجة الصوتية، الإصدار الثاني (**CTOPP-2**؛ Wagner et al., 2013)، أو مهام عربية تقيس الوعي الصوتي والتسمية السريعة، ومهام للمعرفة الإملائية والصرفية حين تكون الشكوى في الكتابة	هل يوجد قصور في عملية تفسر ضعف المهارة؟
الانتباه والسلوك	مقاييس تقدير مقننة من المعلم والأسرة، ومن الطالب نفسه في المراهقة، تُقرأ بالدرجات التائية، وقوائم ملاحظة	هل تظهر الأعراض في أكثر من بيئة وبأي شدة؟
الملاحظة المنظمة	ملاحظة بتسجيل الفترات في حصة عادية وفي حصة فيها تحدٍّ حقيقي يناسب مستواه	ماذا يبقى من السلوك حين يتوافر التحدي؟
التاريخ	مقابلة الأسرة ومراجعة السجلات المدرسية منذ الروضة	متى بدأت الصعوبة؟ وهل ظهرت أعراض قبل المدرسة وقبل سن الثانية عشرة؟
الجانب الانفعالي	مقابلة الطالب، وأداة لمفهوم الذات أو القلق عند الحاجة	كيف يفسر الطالب تعثره؟ وما أثره فيه؟

جدول ١٣-٤: بطاقة معلومات البروتوكول.

الغرض	التحقق من وجود الموهبة والإعاقة معًا، أو ترجيح أحد الاحتمالات الثلاثة في القسم ١٣-٧
الأعمار	سن المدرسة، وتُختار الأدوات بحسب عمر الطالب
من يطبق	فريق يضم من يعرف الموهبة ومن يعرف الإعاقة، ويطبق المقاييس الفردية أخصائي نفسي مؤهل بحسب شروط كل ناشر
المدة	ثلاث إلى خمس جلسات في الغالب، مع ملاحظتين صفيتين على الأقل
نوع الدرجات	درجات معيارية ودرجات تائية ورتب مئينية من كل أداة، وبيانات ملاحظة ومقابلة. والرتبة المئينية هي النسبة المئوية من أقران الطالب في عينة التقنين الذين حصلوا على درجة أقل من درجته؛ فالرتبة ٨٤ تعني أن أداءه يفوق أداء ٨٤% منهم
نقاط القطع	لا توجد درجة قطع للاستثنائية المزدوجة. تُطبق محكات الموهبة ومحكات الاضطراب كل على حدة، ويُبنى الحكم على اجتماع الأدلة
الثبات	ثبات كل أداة بحسب دليلها. والفروق بين المؤشرات أقل ثباتًا من المؤشرات نفسها
النسخة العربية	لا نعرف بروتوكولًا عربيًا مقننًا لمزدوجي الاستثنائية. ولمقياس وكسلر تقنين سعودي للإصدار المعدل (**WISC-R**) للأعمار من ٦ إلى ١٦ (النافع وآخرون، ٢٠٠٠، كما ورد في Ejbara, 2024)، ولا نعرف تقنينًا سعوديًا منشورًا للإصدار الخامس. ولا نعرف نسخة عربية مقننة منشورة من **CTOPP-2** عند إعداد الكتاب

كيف تُفسَّر النتائج؟

تُقرأ النتائج على ثلاث طبقات: أولًا، هل تتحقق محكات الموهبة بمؤشر لا تخفضه الصعوبة؟ ثانيًا، هل تتحقق محكات الاضطراب بأدلة من التاريخ والمعالجة والأثر الوظيفي والاستمرار؟ ثالثًا، هل تتسق الأدلة من المصادر المختلفة، أم يناقض بعضها بعضًا فيحتاج الفريق إلى دليل إضافي قبل الحكم؟

حدوده

البروتوكول يطيل التقييم ويحتاج إلى فريق لا يتوافر في كل مدرسة. وكثرة الأدوات ترفع احتمال أن تظهر درجة منخفضة بالصدفة، فلا يُبنى حكم على درجة منفردة. وأغلب أدواته مقننة على عينات أجنبية، فتُقرأ درجاتها بحذر حين لا تتوافر معايير عربية.

تكييف أدوات التعرف على الموهبة لذوي الإعاقات الحسية والحركية

الطالب الأصم، أو الكفيف، أو ذو الإعاقة الحركية، قد يكون موهوبًا، لكن أدوات التعرف المعتادة تقيس إعاقته قبل أن تقيس قدرته. فاختبار الاستدلال اللفظي المقروء يقيس لدى الطالب الأصم لغته العربية المكتوبة، واختبار المصفوفات المرسومة لا يصل إلى الكفيف، والاختبار المؤقت يقيس سرعة يد الطالب ذي الإعاقة الحركية قبل تفكيره. ولذلك يُراعى ما يلي:

- **للصم وضعاف السمع:** تُقدَّم التعليمات بلغة الإشارة أو بالطريقة التي يتواصل بها الطالب، ويُستعان بمقاييس قدرة غير لفظية، كالاختبار الشامل للذكاء غير اللفظي، الإصدار الثاني (**UNIT2**: Bracken & McCallum, 2016). لكن الاختبارات غير اللفظية أضعف تنبؤًا بالتحصيل الأكاديمي، وقد تفوّت المتميزين في الاستدلال اللفظي والكمي (Lohman, 2005)، فتُكمَّل بمنتجات الطالب وبتقدير معلمين يعرفونه.
- **للمكفوفين وضعاف البصر:** يُعتمد على المقاييس اللفظية الشفهية، وتُقدَّم المواد بطريقة برايل أو بالخط المكبر. وكل تكييف يغير طريقة عرض البند قد يغير ما يقيسه، فلا تُقارن الدرجة بالمعايير الأصلية إلا إذا كان التكييف معتمدًا في دليل الأداة.
- **لذوي الإعاقات الحركية:** يُسمح بطرق استجابة بديلة، كالإشارة أو الإملاء على كاتب أو استعمال الحاسب، وتُستبعد من الحكم الاختبارات التي تعتمد على السرعة الحركية، ويُذكر ذلك صراحة في التقرير.

والقاعدة العامة: التكييف الذي يزيل عائقًا لا صلة له بالقدرة المقيسة يحسن صدق النتيجة، والتكييف الذي يغير القدرة المقيسة نفسها يُبطل المقارنة بالمعايير. وفي الحالتين يوثَّق التكييف في التقرير. أما مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة، الذي يُطبق في البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ)، فلم نجد في المصادر المنشورة التي اطلعنا عليها وصفًا لما يُتاح فيه من تكييفات لذوي الإعاقة. ولذلك يحسن أن تسأل الأسرة أو المدرسة الجهة المنفذة عنها قبل التسجيل، وأن يُقرأ أداء الطالب ذي الإعاقة فيه في ضوء ما أُتيح له أو حُرم منه.

للمعلم: علامات تستحق أن تنتبه لها

- فجوة كبيرة بين ما يقوله الطالب شفهيًا وما يكتبه.
- تراجع موهوب عند الانتقال إلى مرحلة تزيد فيها الكتابة والتنظيم الذاتي، كالمرحلة المتوسطة.
- فهم عميق للأفكار المعقدة مع تعثر في المهارات البسيطة كالإملاء أو الحقائق الحسابية.
- أداء متذبذب: ممتاز في يوم أو مهمة، وضعيف في غيرها بلا سبب واضح.
- إرهاق شديد أو تجنب قوي لمهام معينة، مع حماس لمهام أخرى.
- إحباط وعبارات مثل «أنا غبي» من طالب يبدو لك ذكيًا جدًا.

ودورك أن توثق ما تراه بأمثلة ومواقف وتواريخ، وأن تحيل إلى الفريقين معًا، وتترك الحكم بأنه «موهوب فقط» أو «لديه صعوبة فقط» للتقييم المتكامل.

٦-١٣ مسار القرار: فتح المسارين معًا

في فصول الفئات يسير مسار القرار في خط واحد، من المؤشرات الأولية إلى المطابقة مع محكات فئة واحدة. أما مع من يُشتبه بأنه مزدوج الاستثنائية، فالخطأ الأشيع أن يُفتح مسار واحد ويُغلق الآخر مبكرًا: يُقبل الطالب في برنامج الموهوبين فلا يُسأل عن صعوبته، أو يُشخص بالإعاقة فلا يُسأل عن موهبته. ولذلك يتفرع المسار بعد الخطوة الثانية إلى عدستين تعملان معًا، ثم تلتقيان في قراءة واحدة للملف قبل القرار.

١ مؤشرات من أي الجانبين

ترشيح للموهبة، أو إحالة لصعوبة، أو تراجع موهوب حين زادت المطالب، أو فجوة لافتة بين الشفهي والمكتوب.

٢ الحواس وفرص التعلم

فحص حديث للسمع والبصر، ومراجعة الحضور والتعليم الذي تلقاه الطالب، قبل أي أداة.

يُفتح المساران معًا

٣ عدستان في وقت واحد

عدسة القوة: مؤشر القدرة العامة، واختبار فوق مستوى الصف، ومنتج أو مهمة أداء.
عدسة الصعوبة: المهارات بزمن ودون زمن، ومؤشرات المعالجة، وتقديرات متعددة المقدّرين، وملاحظة في حصة عادية وأخرى فيها تحدٍّ.

٤ قراءة الملف مجتمعًا

الفرق بين مؤشر القدرة العامة ومؤشر الكفاءة المعرفية بدلالته وندرته، والتاريخ النمائي والتعليمي، والأثر الوظيفي في المدرسة والبيت، والاستجابة لما قُدم من تعليم.

٥ المطابقة مع محكات كل جانب على حدة

محكات الموهبة في البرنامج بمؤشر لا تخفضه الصعوبة، ومحكات الاضطراب في الدليل التشخيصي والتنظيم المعمول به. ولا يُخفض محك أحد الجانبين لأن الآخر متحقق.

أي الجانبين تحققت محكاته؟

الموهبة وحدها	الجانبان	الاضطراب وحده
موهبة فقط خدمة للموهوبين، مع متابعة السلوك بعد التسكين المناسب	**موهبة مع اضطراب** خدمة مزدوجة: تحدٍّ في القوة، ودعم وتكييفات في الصعوبة	**اضطراب فقط** خدمة للاضطراب، مع رعاية القوة النسبية واهتمامات الطالب

وإن لم تكف الأدلة لأي حكم: يُسكَّن الطالب تسكينًا يناسب قدرته، ثم تُعاد الملاحظة المنظمة بعد مدة محددة، ولا يُغلق أي من المسارين.

شكل ١٣-٥: مسار القرار لمن يُشتبه بأنه مزدوج الاستثنائية. يتفرع التقييم بعد فحص الحواس إلى عدستين تعملان معًا، وتُطبق محكات كل جانب على حدة، وينتهي المسار بأحد ثلاثة قرارات، أو بتسكين مناسب ثم إعادة جمع الأدلة.

وأهم ما في الخطوة الخامسة ألا «يتسامح» الفريق في محكات أحد الجانبين لأن الآخر متحقق. فالموهبة لا تُثبت اضطرابًا، والاضطراب لا ينفي موهبة. وما يتغير في مزدوج الاستثنائية هو **الدليل** الذي يُقبل على كل محك، ويبقى المحك نفسه ثابتًا: فيُستعمل مؤشر القدرة العامة بدل الدرجة الكلية في محك الموهبة، وتُقرأ المهارة بزمن محدد وبالجهد المبذول في محك الصعوبة.

١٣-٧ التشخيص الفارقي: ثلاثة احتمالات

حين يجتمع لدى طالب ما يوحي بالموهبة وما يوحي بالاضطراب، فأمام الفريق ثلاثة احتمالات كلها وارد. فقد تكون موهبة فقط تشبه بعض خصائصها الاضطراب حين لا يجد الطالب ما يناسبه (Webb et al., 2005). وقد تكون موهبة مع اضطراب، وهي الاستثنائية المزدوجة. وقد يكون اضطرابًا فقط، مع قوة نسبية في جانب من الملف لا ترقى إلى الموهبة. والخطأ ممكن في الاتجاهات الثلاثة، ولكل خطأ ثمن.

جدول ١٣-٥: الاحتمالات الثلاثة في التشخيص الفارقي، وما يرجح كل منها، وما لا يكفي وحده.

الاحتمال	ما يرجحه	ما لا يكفي وحده	ثمن الخطأ فيه
موهبة فقط تشبه الاضطراب	تتركز الشكوى في مواقف ضعيفة التحدي، وتقل بوضوح بعد أسابيع من تسكين مناسب. لا أثر وظيفي خارج هذه المواقف، ولا تاريخ نمائي للصعوبة، والمهارات الأساسية سليمة بالقياس المقنن بزمن محدد	اختفاء السلوك في نشاط محبب أو جديد: فهذا يحدث مع الاضطراب أيضًا	إن كان الاضطراب موجودًا فعلًا، حُرم الطالب من الفهم والدعم، ولِيم على ما لا يملكه

الاحتمال	ما يرجحه	ما لا يكفي وحده	ثمن الخطأ فيه
موهبة مع اضطراب (استثنائية مزدوجة)	أدلة قدرة مرتفعة من أكثر من مصدر، كمؤشر القدرة العامة والاختبار فوق المستوى والمنتج، مع تحقق محكات الاضطراب: تاريخ مبكر، ومؤشر معالجة أو نمط سلوكي في بيئتين، وأثر وظيفي، واستمرار رغم التعليم المناسب أو التسكين المناسب	الفجوة بين المؤشرات؛ فهي شائعة لدى الموهوبين دون أي إعاقة	إن لم يكن الاضطراب موجودًا، وُصم الطالب بتشخيص لا يحتاجه، وقد يُعطى علاجًا لا حاجة إليه
اضطراب فقط مع قوة نسبية	محكات الاضطراب متحققة، والقوة قوة نسبية داخل ملف الطالب لا تتجاوز أقرانه بوضوح، أو معرفة واسعة محصورة في اهتمام ضيق دون استدلال مرتفع في مجاله	ذاكرة واسعة لحقائق في موضوع محبب، أو قراءة مبكرة آلية دون فهم يوازيها، أو مؤشر واحد مرتفع وسط مؤشرات متوسطة	إن كانت الموهبة موجودة، أُهدرت، وقُدمت للطالب خدمة تركز على ضعفه وحده

⚠ تنبيه: «ماذا يحدث حين يجد التحدي؟» سؤال مساعد لا حاسم

يُقارن سلوك الطالب في حصة عادية بسلوكه في حصة فيها تحدٍّ حقيقي، وهذه مقارنة مفيدة. لكنها لا تحسم وحدها. فالدليل التشخيصي يقرر أن علامات اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة قد تقل أو تغيب حين يتلقى الطفل مكافأة متكررة على السلوك المناسب، أو يكون تحت إشراف مباشر، أو في موقف جديد، أو منشغلًا بنشاط يثير اهتمامه بشكل خاص (APA, 2022). فتركيز الطالب ساعات في نشاط يحبه **لا يستبعد** الاضطراب. والذي يرجح أحد الاحتمالين هو اجتماع الأدلة: التقديرات من بيئتين، والتاريخ النمائي، والأثر الوظيفي في المدرسة والبيت، وما يبقى من السلوك بعد أسابيع من تسكين مناسب، وهي أدل من ساعة في نادٍ يحبه.

٨-١٣ متى يُطلق الحكم؟ أربع حالات

الحالات الأربع التالية تغطي الاحتمالات الثلاثة في القسم السابق. ففي ثلاث منها تتحقق محكات الجانبين بأدلة مختلفة: صعوبة في الكتابة، والتوحد، واضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة. وفي واحدة، هي حالة مهند (الحالة الثانية)، لا تكفي الأدلة بعد لأي حكم على الاضطراب.

الحالة الأولى: ياسر، ١٤ سنة، الصف الثالث المتوسط

موهبة مع صعوبة في الكتابة

القصة: ياسر، الذي عرضنا مشهده في بداية الفصل، في برنامج الموهوبين منذ الصف الرابع الابتدائي، ويتدرب مع فريق مدرسته لمسابقات الرياضيات. وفي بداية الصف الثالث المتوسط أحالته معلمة البرنامج بعد أن عجز عن تسليم تقرير مشروعه البحثي، مع أنه عرض فكرته شفهيًا عرضًا أدهش لجنة التحكيم. وذكرت أسرته أنه كان بطيئًا في تعلم رسم الحروف والإملاء في الصفين الأول والثاني، وأنه «كان يكتب الكلمة كما ينطقها»، فقيل لهم إنه سيتحسن مع الوقت. ثم اتسعت الفجوة في المرحلة المتوسطة حين كثرت التقارير والإجابات المقالية، وصار أخوه الأكبر يكتب عنه ما يمليه عليه.

ما أضافه التقييم بالعدستين:

جدول ١٣-٦: أدلة حالة ياسر بالعدستين.

العدسة	الدليل	ما يعنيه
الحواس	فحص السمع والبصر هذا العام: سليمان	لا تفسير حسي للصعوبة
الموهبة	مؤشر القدرة العامة ١٣٥، ومؤشر الكفاءة المعرفية ٩٢، والدرجة الكلية للذكاء ١٢٢، كما في الشكل ١٣-٤. والفرق بين المؤشرين دال إحصائيًا ونادر في جداول الدليل	قدرة مرتفعة جدًا، والدرجة الكلية تقلل من تقديرها
الموهبة	اختبار رياضيات أُعد لطلاب الصف الثالث الثانوي: الرتبة المئينية ٧٠ بين طلاب ذلك الصف	موهبة رياضية متحققة تسبق صفه بثلاث سنوات
القراءة	قراءة نص مشكول ونص غير مشكول بمستوى صفه: الدقة ٩٨% و٩٦%، والطلاقة في المتوسط، والفهم القرائي ١١٨	القراءة سليمة في الحالتين، فيُبحث عن الصعوبة خارج فك الرموز

العدسة	الدليل	ما يعنيه
الصعوبة	اختبار تحصيل مقنن في الكتابة: الإملاء ٧٧، وطلاقة الكتابة ٨٠، والتعبير الكتابي ٨٤	دون انحراف معياري واحد أو على حده، وأدنى كثيرًا من قدرته
الصعوبة	تحليل أخطاء الإملاء في ثلاث عينات: أكثرها في الهمزات، وفي التاء المربوطة والمفتوحة والهاء، وفي حروف متشابهة الرسم تختلف في النقط، ككتابة «ج» مكان «ح» وإسقاط النقط، وفي كتابة الكلمة كما تُنطق في لهجته	ضعف ثابت في المعرفة الإملائية والصرفية يتكرر بنمط واضح
الصعوبة	النسخ من نص جاهز مقروء وبسرعة قريبة من أقرانه. أما التعبير الحر بخط يده فخمس وأربعون كلمة في عشر دقائق، بجمل قصيرة ضعيفة الترابط. وحين كتب الموضوع نفسه بلوحة المفاتيح طال نصه قليلًا وبقيت أخطاؤه الإملائية، وحين تحدث فيه شفهيًا جاء عرضه منظمًا غنيًا	الصعوبة لغوية إملائية وتنظيمية، لا حركية
الحركة الدقيقة	مسح أجراه أخصائي العلاج الوظيفي: في المتوسط	اضطراب التناسق النمائي غير مرجح
التدخل	١٢ أسبوعًا في الصف الثاني المتوسط من تعليم صريح لقواعد الإملاء والهمزات في مجموعة صغيرة: قلت أخطاؤه في الكلمات المدرَّبة، ولم ينتقل ذلك إلى كتابته الحرة	استمرار الصعوبة رغم تعليم موجه إليها
الانفعال	يقول: «أفكاري أسرع من يدي»، و«أنا غبي في العربي»، ويتوتر قبل الاختبارات المقالية	أثر في مفهوم الذات وقلق مرتبط بالكتابة

أ ✓
مستمرة رغم ١٢ أسبوعًا من التدخل

ب ✓
الإملاء ٧٧، والتعبير ٨٤ مع أدلة داعمة

ج ✓
بدأت في الصفوف الأولى واشتدت حين زادت المطالب

د ✓
حواس سليمة، وقدرة مرتفعة، وتعليم منتظم، وحركة سليمة

كيف قرأ الفريق الأدلة؟ قراءة ياسر للنص المشكول وغير المشكول سليمة، وهذا أول ما فصل حالته عن عسر القراءة. أما كتابته فتتعثر في موضعين تكثر فيهما الصعوبة في العربية: المعرفة الإملائية، كقواعد الهمزة والتاء المربوطة والتمييز بين الحروف التي لا يفرق بينها إلا النقط،

والمسافة بين لهجته المنطوقة والفصحى المكتوبة. ثم إن مقارنة النسخ بالإملاء وبالتعبير الحر، وبالعرض الشفهي، بينت أن يده ليست موضع المشكلة (وقد عرض الفصل الثامن، في القسمين ٨-٣ و٨-٤، خصائص القراءة والكتابة العربية ومنطق هذه المقارنة).

القرار: اجتمعت الأدلة التي يطلبها الموقف المتوازن: فجوة كبيرة، وتاريخ مبكر، ومؤشر معالجة إملائية، وأثر وظيفي، واستمرار رغم التدخل، ومهارة دون الحد. فرأى الفريق أن ياسر مزدوج الاستثنائية: موهوب في الرياضيات، ولديه اضطراب تعلم محدد مع قصور في التعبير الكتابي، في دقة الإملاء ووضوح التعبير وتنظيمه، بمستوى خفيف. فيبقى في برنامج الموهوبين، ويتلقى تعليمًا صريحًا في الإملاء المبني على الجذر والوزن، وفي تخطيط النص قبل كتابته، مع تكييفات: الكتابة بالحاسب في المهام الطويلة، والإملاء الصوتي لمسودات المشاريع، ووقت إضافي، وتقويم المحتوى في مواد غير اللغة العربية بمعزل عن الإملاء. ويُتحدث معه صراحة عن ملفه حتى يفهم أن تعثره في الكتابة لا ينفي قدرته.

عن مصطلح «عسر الكتابة»

يُستعمل مصطلح عسر الكتابة (**Dysgraphia**) في الأدبيات بمعنيين: صعوبة الخط والكتابة اليدوية، وصعوبة الإملاء والتعبير الكتابي. والدليل التشخيصي يتحدث بدلًا منه عن اضطراب تعلم محدد «مع قصور في التعبير الكتابي»، ولا يعد رداءة الخط وحدها منه (APA, 2022). وصعوبة ياسر من النوع الثاني، ولذلك لم يكن الحل تحسين خطه.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو أظهرت عيناته الحرة بعد فصل دراسي من التعليم الصريح أن أخطاءه الإملائية تراجعت إلى مستوى أقرانه دون تكييفات، لرُوجع وصف الاضطراب وشدته. ولو كشف تقييم كامل يجريه أخصائي العلاج الوظيفي قصورًا حركيًا لم يُظهره المسح، لعاد احتمال اضطراب التناسق النمائي إلى النظر.

الحالة الثانية: مهند، ٩ سنوات، الصف الرابع

موهبة تشبه اضطراب الانتباه: لا تكفي الأدلة الآن

القصة: أُحيل مهند إلى التقييم للاشتباه في اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة. ففي الصف لا يكمل التمارين، ويقاطع المعلم بأسئلة خارج الدرس، ويرسم في هامش دفتره. وتقديرات معلمه على مقياس تقدير الانتباه مرتفعة. وقبل أي حكم، جمع الفريق الأدلة التالية خلال ستة أسابيع،

بعد التأكد من سلامة سمعه وبصره.

جدول ١٣-٧: أدلة حالة مهند.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
مقياس تقدير مقنن: المعلم	ضعف الانتباه: الدرجة التائية ٦٨ (ستة أعراض)، وفرط الحركة والاندفاع: ٥٧	مرتفع في الصف العادي
مقياس تقدير مقنن: الأسرة	ضعف الانتباه: الدرجة التائية ٥٨ (ثلاثة أعراض: يشرد حين يُكلف بما لا يهمه، ويتجنب الواجبات المكررة، وينسى ما يُطلب منه أحيانًا)، وفرط الحركة: ٥٢	أعراض قليلة في البيت، والدرجة دون النطاق المرتفع
مشرف نادي الشطرنج	عرض واحد، ويصفه بأنه «أكثر الطلاب تركيزًا في النادي»	يقل السلوك في نشاط يحبه، وهذا لا يستبعد الاضطراب وحده
ملاحظة منظمة بتسجيل الفترات	خارج المهمة في ٣٨٪ من الفترات في حصة رياضيات عادية، وفي ٩٪ في حصة قُدمت له فيها مسائل من مستوى الصف السادس. ونسبة زميلين من صفه في الحصة العادية ١٢٪ و١٥٪	يرتفع السلوك بوضوح حين يغيب التحدي في الصف
التاريخ النمائي	لا ملاحظات على الانتباه أو الحركة في الروضة ولا في الصفين الأول والثاني. وبدأت الشكوى في الصف الثالث، حين صار يسبق منهج الرياضيات كثيرًا	لا أعراض قبل الالتحاق بالمدرسة، وبداية الشكوى مرتبطة بالتسكين
الأثر الوظيفي في البيت	ينجز واجباته وحده في وقت معقول، ويرتب أدواته، ويلتزم بمواعيده، ويقضي ساعات في بناء نماذج معقدة	لا أثر وظيفي واضح خارج الصف
اختبار القدرة	مؤشر القدرة العامة ١٣٦، والذاكرة العاملة ١٢٤	قدرة مرتفعة جدًا، ولا ضعف في الذاكرة العاملة

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
اختبار رياضيات فوق مستوى الصف	في مستوى متوسط طلاب الصف السادس	يسبق منهج صفه بنحو سنتين

كيف قرأ الفريق الأدلة؟ لا يصح أن يُقال إن الأعراض «لا تظهر إلا في موقف واحد». فالمحك (ج) في الدليل التشخيصي يكتفي بظهور **عدة أعراض** في بيئتين أو أكثر، دون اشتراط الحد الكامل في كل بيئة، وثلاثة أعراض في البيت قد تحققه (APA, 2022). فالذي يمنع الحكم الآن أمران آخران. الأول: غياب الأثر الوظيفي الواضح خارج الصف، والمحك (د) يطلب أن تتدخل الأعراض في الأداء أو تنقص من جودته. والثاني: تفسير بديل قوي يذكره الدليل نفسه في التشخيص الفارقي، وهو أن ذوي القدرة المرتفعة قد يبدون غير منتبهين في بيئة لا تتحداهم. وتقوّي هذا التفسير البداية المرتبطة بالتسكين، وغياب أي أعراض قبل المدرسة. لكن انخفاض السلوك في الحصة الصعبة وفي نادي الشطرنج **لا يكفي** لنفي الاضطراب، فهو يحدث مع الاضطراب أيضًا.

القرار: لا تكفي الأدلة الآن لتشخيص اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة، ولا لنفيه نفيًا نهائيًا. فيُحدَّد مهند موهوبًا، ويُسرَّع في الرياضيات (**Acceleration**)، أي يُقدَّم في منهجها بما يناسب مستواه. وتُعاد الملاحظة المنظمة ومقاييس التقدير من المعلم والأسرة بعد ٨ إلى ١٢ أسبوعًا من التسكين المناسب. فإن انخفضت الأعراض في الصف وبقي البيت بلا أثر وظيفي، رُجح احتمال «الموهبة فقط». وإن استمرت الأعراض في بيئتين مع أثر وظيفي، استُكمل تقييم الاضطراب بوصفه احتمال استثنائية مزدوجة.

الدرس

ليس كل موهوب يتعثر مزدوج الاستثنائية. فبعض خصائص الموهبة، كالملل من التكرار والأسئلة المستمرة والانشغال بالأفكار، قد تشبه اضطرابًا حين لا يجد الطالب ما يناسبه (Webb et al., 2005). وسؤال «ماذا يحدث حين يجد التحدي المناسب؟» **سؤال مساعد** يُجاب عنه بتسكين فعلي ومتابعة تمتد أسابيع، ويبقى قرينة تُضم إلى غيرها من الأدلة.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو بقي خروجه عن المهمة مرتفعًا في الصف بعد ٨ إلى ١٢ أسبوعًا من التسريع، أو ظهر في البيت أثر وظيفي لم يكن من قبل، كتأخر الواجبات أو ضياع الأغراض، لمال الترجيح إلى استكمال تقييم الاضطراب. ولو ظهرت في سجلات الروضة ملاحظات على الانتباه أو

الحركة لم تصل إلى الفريق، لضعفت حجة البداية المرتبطة بالتسكين.

الحالة الثالثة: جود، ١٥ سنة، الصف الأول الثانوي

موهبة لغوية مع التوحد، أخفتها سنوات

القصة: حُددت جود موهوبة في المرحلة الابتدائية لتميزها اللغوي، وهي اليوم تكتب شعرًا موزونًا، وفازت بمسابقة أدبية على مستوى منطقتها. وتصفها معلماتها بأنها «مهذبة، هادئة، متميزة». ولم يأت اسمها إلى فريق التقييم من برنامج الموهوبين، بل من المرشدة الطلابية: تكرر غيابها صباح الأحد بسبب صداع، وصارت تقضي الفسحة وحدها في مصادر التعلم، ثم انهارت باكية بعد أن انتقلت صديقتها الوحيدة إلى مجموعة أخرى. فظنت المرشدة أنها أمام قلق اجتماعي أو اكتئاب. وقالت أمها إن جود «تنطفئ» بعد المدرسة، فتغلق باب غرفتها ساعات لا تكلم فيها أحدًا. وقالت جود نفسها للمرشدة: «أدرس زميلاتي كما أدرس النصوص: أحفظ ما يقلنه، وأختار منه ما يناسب الموقف، وأتدرب على وجهي في المرآة.»

جدول ١٣-٨: أدلة حالة جود.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
السمع والبصر	سليمان	لا تفسير حسي
مقياس الاستجابة الاجتماعية، الإصدار الثاني (SRS-2)	تقدير الأم: الدرجة التائية ٧٢ (نطاق الشدة المتوسطة). تقدير المعلمة: ٥٧ (في الحدود العادية)	تفاوت واسع بين البيت والمدرسة يتسق مع إخفاء السمات في المدرسة
المقابلة التشخيصية للتوحد مع الأم (ADI-R)	بلغت الدرجات درجات القطع الخوارزمية في المجالات الثلاثة: التفاعل الاجتماعي المتبادل، والتواصل، والأنماط المقيدة والمتكررة. ومن تاريخها قبل الثالثة: كانت تستعمل الكلمات للتسمية وترديد عبارات التلفاز بنبرة الكبار، ولا تشير إلى الأشياء لتُري غيرها، وترتب الكتب بحسب ألوانها، وتنزعج إذا تغير الطريق إلى بيت جدتها	مؤشرات مبكرة واضحة قبل ٣٦ شهرًا، فالصعوبة أسبق من المراهقة بكثير

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
جدول الملاحظة التشخيصي للتوحد (ADOS-2)، الوحدة ٤	التصنيف «طيف التوحد». حديث طليق غني المفردات، لكنه يتحول إلى محاضرة حين يدور حول الشعر والعروض، مع صعوبة في تفسير سبب انزعاج صديقتها أو وصف مشاعر شخصيات قصة، وتواصل بصري تصفه الأخصائية بأنه «مدروس»	تتسق الملاحظة مع المقابلة، مع أن الإخفاء قد يخفض الدرجة في الجلسة المنظمة
مقياس ذاتي للقلق	القلق الاجتماعي في النطاق المرتفع، والاكتئاب في الحدود العادية	قلق مصاحب يحتاج إلى رعاية، ويقصر عن تفسير تاريخها كله
مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس	الفهم اللفظي ١٤١، ومؤشر القدرة العامة ١٣٩، وسرعة المعالجة ٩٤	قدرة لغوية مرتفعة جدًا
منتجاتها	ديوان صغير من قصائدها، وجائزة المسابقة الأدبية، وتقدير معلمة اللغة العربية لنصوصها	موهبة متحققة في مجال محدد
ملاحظة في الفسحة وفي نشاط جماعي	تنسحب من الضجيج، وتتجنب المقصف، وتلتزم في النشاط بدور تحدده لنفسها، وتنزعج إذا غُيّر	صعوبة اجتماعية وحساسية حسية في مواقف غير منظمة

أ ✓	ب ✓	ج ✓	د ✓	هـ ✓
في المقابلة والملاحظة	اهتمام شديد وروتين وحساسية حسية	مؤشرات قبل الثالثة	غياب وإرهاق وانهيار	قدرة مرتفعة ولا تفسير أفضل

كيف قرأ الفريق الأدلة؟ كان السؤال الفارقي: هل هو قلق اجتماعي وحده؟ فصاحب القلق الاجتماعي يملك المهارات الاجتماعية، لكن الخوف يكفها، ويتفاعل تفاعلًا طبيعيًا مع من يألفهم. أما جود فصعوبتها في التبادل الاجتماعي ظاهرة منذ ما قبل الثالثة، ومع أسرتها، ومعها اهتمام

شديد وحساسية حسية ونفور من التغيير. فالقلق هنا مصاحب للتوحد، لا تفسير أفضل منه. وقد تأخر اكتشافها حتى المراهقة لأن موهبتها اللغوية وقدرتها على الملاحظة مكّنتاها من إخفاء سماتها، ولأن اهتمامها الشديد، بالشعر والعروض، اهتمام يُمدح في المدرسة ولا يبدو غريبًا.

القرار: شُخصت جود باضطراب طيف التوحد، دون إعاقة فكرية ودون قصور لغوي، بمستوى الدعم الأول، وهو أخف مستويات الدعم الثلاثة في الدليل التشخيصي، مع قلق مصاحب أُحيلت لتقييمه وعلاجه. وهي مزدوجة الاستثنائية. وصمم الفريق خدمة تجمع الجانبين، وهو ما يسمى التمايز المزدوج (**Dual differentiation**): إثراء متقدم في الكتابة الأدبية مع موجّهة متخصصة تتابع نصوصها، ومكان هادئ متاح في الفسحة، وتعليم صريح لما يُتوقع في المواقف الاجتماعية بدل أن تستنتجه وحدها بجهد مرهق، وحديث مع الأسرة عن «الانطفاء» بعد المدرسة بوصفه ثمنًا تدفعه للإخفاء طوال يومها الدراسي.

الإخفاء لدى الفتيات الموهوبات ذوات التوحد

يتعلم بعض ذوي التوحد، والفتيات خاصة، إخفاء سماتهم (**Camouflaging**): يراقبون الآخرين، ويقلدون طريقة كلامهم وتعابير وجوههم، ويحفظون عبارات جاهزة للمواقف (Hull et al., 2017؛ وانظر الفصل التاسع، القسم ٩-٤). والموهبة اللغوية تجعل هذا الإخفاء أتقن وأطول عمرًا، فتصل الطالبة إلى المرحلة الثانوية دون أن يُسأل عن التوحد، ويُنظر إلى قلقها وإرهاقها على أنهما المشكلة كلها. ولهذا يعطي الفريق في تقييم هذه الفئة وزنًا خاصًا للتاريخ النمائي المبكر، وللتفاوت بين تقدير البيت وتقدير المدرسة، ولما تقوله الطالبة نفسها عن الجهد الذي تبذله لتبدو «عادية». ولا يُطمأن إلى درجة منخفضة في جلسة ملاحظة منظمة، فالجلسة قصيرة ومنظمة، وهي من المواقف التي تتقن فيها الطالبة الإخفاء.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو تبين من سجلات مبكرة أو من مقابلة مع قريب آخر أن مؤشرات ما قبل الثالثة لم تكن على ما روته الأم، أو لو تحسن تبادلها الاجتماعي تحسنًا واضحًا بعد علاج القلق، لعاد احتمال القلق الاجتماعي تفسيرًا أول، واحتاج تشخيص التوحد إلى مراجعة.

الحالة الرابعة: فارس، ١٣ سنة، الصف الأول المتوسط

موهبة مع اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة

القصة: فارس موهوب في الرياضيات والبرمجة، وقُبل في برنامج الموهوبين في الصف الخامس. أحالته معلمة البرنامج لأن نمطًا تكرر في كل مشروع: يبدأ بحماس لافت، ثم يترك العمل ناقصًا، ويضيع قطع روبوت الفريق، ويفوته الموعد النهائي. وفي مسابقة رياضيات متقدمة، أخطأ في مسائل يعرف حلها لأنه قفز خطوات وقرأ المعطيات على عجل. وقالت أمه إن هذا «ليس جديدًا»، وإنها تجلس بجانبه كل مساء ليُنهي واجباته.

جدول ١٣-٩: أدلة حالة فارس.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
السمع والبصر والنوم	السمع والبصر سليمان، وينام نحو تسع ساعات بحسب الأسرة	لا تفسير حسي، ولا حرمان من النوم
مقياس تقدير مقنن: ضعف الانتباه	الدرجات التائية: معلم الرياضيات ٧٢، ومعلمة برنامج الموهوبين ٦٩، والأم ٧١، وفارس نفسه ٦٥. وسبعة أعراض في تقدير كل من المعلم والأم	أعراض مرتفعة في ثلاث بيئات، منها بيئة التحدي
مقياس تقدير مقنن: فرط الحركة والاندفاع	الدرجات التائية: المعلم ٦٢، والأم ٦٠	ارتفاع خفيف، والصورة الغالبة ضعف الانتباه
ملاحظة منظمة بتسجيل الفترات	خارج المهمة في ٣٤% من الفترات في حصة عادية، و٢٧% في جلسة روبوتات يحبها ومستواها يتحداه. وزميلان في الجلسة نفسها: ١٠% و١٢%	السلوك يقل قليلًا مع التحدي، لكنه يبقى أعلى كثيرًا من أقرانه
التاريخ	تقرير الروضة: «لا يستقر في الحلقة، ويترك النشاط قبل إتمامه». وملاحظة في الصف الثاني: «ذكي جدًا لكنه ينسى كتبه ويحتاج إلى تذكير دائم»	أعراض قبل الثانية عشرة وقبل المدرسة
الأثر الوظيفي في البيت	الواجبات تستغرق ثلاث ساعات بإشراف أمه، وينسى مواعيد الاختبارات، ويضيع أغراضه كل أسبوع، ويكثر الخلاف في البيت بسبب ذلك	أثر وظيفي واضح خارج المدرسة

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس	مؤشر القدرة العامة ١٣١، ومؤشر الكفاءة المعرفية ٩١ (الذاكرة العاملة ٩٧، وسرعة المعالجة ٨٦)	قدرة مرتفعة جدًا. والفرق بين المؤشرين يتسق مع الصورة، لكنه لا يشخصها وحده
اختبار رياضيات أُعد لطلاب الصف الأول الثانوي	الرتبة المئينية ٨٠ بين طلاب ذلك الصف	موهبة رياضية متحققة
أداة ذاتية للقلق والاكتئاب، والتحصيل في القراءة والكتابة	القلق والاكتئاب في الحدود العادية، والتحصيل في المتوسط المرتفع	لا تفسير أفضل من اضطراب آخر، ولا صعوبة تعلم مصاحبة

أ ✓	ب ✓	ج ✓	د ✓	هـ ✓
سبعة أعراض في ضعف الانتباه	أعراض قبل ١٢ سنة	البيت والصف والبرنامج	أثر في الإنجاز والأسرة	لا قلق ولا اكتئاب يفسرها

القرار: رأى الفريق أن الأدلة ترجح اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة بنمط ضعف الانتباه الغالب، وأن فارس مزدوج الاستثنائية. وأُحيل إلى الطبيب لاستكمال التقييم الطبي ومناقشة خيارات العلاج مع الأسرة، إذ يشترط الدليل التنظيمي للتربية الخاصة لأهلية هذه الفئة أن تكون حاجة الطالب إلى التدخل «وفق تقرير معتمد» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). ويبقى فارس في برنامج الموهوبين، مع دعم للوظائف التنفيذية: تقسيم المشروع إلى مراحل قصيرة لكل منها موعد ومراجعة، وقائمة مراجعة يطابق بها خطوات الحل قبل التسليم، وأدوات تنظيم خارجية كالتقويم والتنبيهات، وتعليمه أن يراقب انتباهه بنفسه.

الدرس: ما الذي فصل بين فارس ومهند؟

كلاهما موهوب في الرياضيات، وكلاهما قدّر معلمه أعراض ضعف الانتباه لديه مرتفعة. لكن أعراض فارس بقيت في جلسة تتحداه ويحبها أعلى كثيرًا من أقرانه، وظهرت في ثلاث بيئات، وسبقت المدرسة، وأثرت في حياته في البيت. أما مهند فانخفض سلوكه بوضوح مع التحدي، ولا أثر وظيفي في بيته، ولا أعراض قبل المدرسة. فما صنع الفرق هو اجتماع الأدلة من مصادر مختلفة.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو كشف التقييم الطبي سببًا آخر يفسر الأعراض، كاضطراب في النوم لم تلحظه الأسرة أو حالة صحية تؤثر في الانتباه، لرُوجع الترجيح. ولو جاءت تقديرات معلمين آخرين يعرفونه جيدًا في مواد مختلفة منخفضة بوضوح، لاهتز شرط ظهور الأعراض في أكثر من بيئة، واحتاج إلى فحص جديد.

١٣-٩ في السياق السعودي والعربي

في السياق السعودي: هل يجوز الجمع بين برنامج الموهوبين وخدمة صعوبات التعلم؟

الجواب المختصر: لم نعثر على نص تنظيمي منشور يجيز صراحة أن يجمع الطالب بين برنامج للموهوبين وخدمة من خدمات التربية الخاصة، ولا على نص يمنع ذلك. فالدليل التنظيمي للتربية الخاصة يعدد إحدى عشرة فئة من فئات الإعاقة ولا يتناول الموهوبين (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). وأدلة برامج الموهوبين التي اطلعنا عليها تنظم الترشيح والقبول، ولا تذكر الطلاب ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، د.ت.، ١٤٣٧هـ). فالمسألة متروكة عمليًا لاجتهاد الفرق في المدارس والإدارات.

ومع ذلك، في النصوص ما يفتح الباب ولا يغلقه. فالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة عرّفت «التفوق والموهبة» و«صعوبات التعلم» في وثيقة واحدة، ووضعت لكل منهما شروط قبول مستقلة، ولم تجعل الموهبة سببًا لاستبعاد الصعوبة. وفوق ذلك فإن شرط القبول في صعوبات التعلم فيها «تباين واضح بين مستوى قدراته ومستوى تحصيله الأكاديمي» في مجالات منها الكتابة، وهو منطق مقارنة داخل الفرد يناسب مزدوجي الاستثنائية أكثر من المقارنة بالأقران، وإن لم يحدد رقمًا لهذا التباين (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ). أما فصول الموهوبين فتشترط اجتياز محكين فأكثر، أحدهما مقياس للقدرات العقلية بدرجة لا تقل عن ١٢٠ (وزارة التعليم، د.ت.)، ولا يحدد الدليل هل يُحتكم في ذلك إلى الدرجة الكلية أم إلى مؤشر لا تخفضه الصعوبة.

وقد لا تكون الفئة نادرة، كما يرجح التقدير الأولي في القسم ١٣-١ (Almulhim et al., 2026). وقد درس باحثون سعوديون تجارب معلمين في منطقة حائل مع هؤلاء الطلاب (Alsamiri & Alsamani, 2023)، واحتياجات المعلمين من التطوير المهني للتعرف عليهم في المدارس الدامجة (Alsamiri & Alsamani, 2026)، وما يراه معلمو المرحلة الابتدائية من عوائق تحول دون التعرف عليهم ودعمهم (Alsamani et al., 2026).

جدول ١٣-١٠: الاستثنائية المزدوجة في الأدلة التشخيصية والقانون الأمريكي والتنظيم السعودي.

البند	DSM-5-TR	القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)	التنظيم السعودي

البند	DSM-5-TR	القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)	التنظيم السعودي
هل الموهبة فئة؟	لا. فالدليل مخصص لتصنيف الاضطرابات	لا. فالموهبة خارج فئات القانون، وتنظمها الولايات	نعم، عُرّفت في القواعد التنظيمية ١٤٤٢هـ، وتنظمها أدلة برامج الموهوبين
هل تمنع الموهبة تشخيص الاضطراب؟	لا. ومحك صعوبة التعلم يقارن بالعمر، مع تساهل حتى انحراف معياري واحد إذا دعمته أدلة أخرى	لا. والأهلية تتطلب الإعاقة والحاجة إلى تعليم خاص معًا	لا نص يمنع. وشرط صعوبات التعلم تباين بين القدرة والتحصيل دون رقم محدد
هل يُنص على الجمع بين الخدمتين؟	لا ينطبق	لا نص اتحادي صريح، ولا يمنعه القانون	لم نعثر على نص يجيزه أو يمنعه

سؤال للتأمل: لو عُرضت حالة ياسر على مدرستك غدًا، فمن الذي سيطلب تقييمه: فريق الموهوبين أم فريق صعوبات التعلم؟ ومن يملك قرار أن يتلقى الخدمتين معًا؟

خاتمة

تقوم الحجة المركزية في هذا الفصل على أن مزدوج الاستثنائية يُكشف ببروتوكول متعدد الأدوات يفتح مساري الموهبة والإعاقة معًا ويطبق محكات كل منهما على حدة. ويترتب على ذلك ألا يُنتظر من الاستجابة للتدخل أو المحكات المعيارية أو قاعدة «و» أن تكشف هؤلاء الطلاب، وأن يُقرأ الفرق بين مؤشر القدرة العامة ومؤشر الكفاءة المعرفية وصفًا منهجيًا للملف المتباين يسبق أي تشخيص ويحتاج إلى أدلة أخرى، وأن يُعطى التاريخ المبكر وتفاوت البيت والمدرسة وزنًا خاصًا، ولا سيما لدى الفتيات الموهوبات ذوات التوحد اللاتي قد يخفين سماتهن سنوات. ويبقى أمام الفريق في كل حالة ثلاثة احتمالات: موهبة فقط، أو موهبة مع اضطراب، أو اضطراب فقط.

ويبقى الجدل قائمًا حول أساس الحكم: المقارنة المعيارية أم المقارنة داخل الفرد. والموقف المتوازن الذي يعرضه الفصل يجمع الفجوة مع التاريخ ومؤشرات المعالجة والأثر الوظيفي والاستمرار رغم التعليم المناسب، لكنه يبقى موقفًا اجتهاديًا لم يستقر قاعدةً بعد. ويبقى مفتوحًا كذلك أن القول بأن من لم

يُكتشف فيه أي من الجانبين أكبر المجموعات فرضية شائعة تنتظر الإثبات، وأنه لم يُعثر على نص تنظيمي سعودي منشور يجيز الجمع بين برنامج الموهوبين وخدمة صعوبات التعلم أو يمنعه.

١٣-١٠ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

- مزدوجو الاستثنائية موهوبون ولديهم إعاقة. والتعريف الإجرائي يحدد من هم، والتعريف الإجماعي يصف تفاعل الجانبين وما يحتاجون إليه.
- الإخفاء المتبادل يجعل أداءهم يبدو متوسطًا، فيظهرون في ثلاث مجموعات. والقول إن من لم يُكتشف فيه أي من الجانبين أكبرها فرضية شائعة لم تُثبت بعد.
- النماذج المعتادة، كالاستجابة للتدخل والمحكات المعيارية وقاعدة «و»، قد تفوّتهم.
- يدور الجدل حول المقارنة المعيارية والمقارنة داخل الفرد، والموقف المتوازن يجمع الفجوة مع التاريخ ومؤشرات المعالجة والأثر الوظيفي والاستمرار رغم التعليم المناسب.
- يُكشف مزدوج الاستثنائية ببروتوكول متعدد الأدوات يفتح المسارين معًا، وتُطبق فيه محكات كل جانب على حدة.
- الفرق بين مؤشر القدرة العامة ومؤشر الكفاءة المعرفية يصف الملف المتباين بطريقة منهجية، لكنه لا يشخص وحده.
- أمام الفريق ثلاثة احتمالات: موهبة فقط، أو موهبة مع اضطراب، أو اضطراب فقط. وسؤال «ماذا يحدث حين يجد التحدي؟» مساعد يُضم إلى غيره من الأدلة، لأن أعراض الاضطراب قد تغيب في النشاط المحبب.
- الفتيات الموهوبات ذوات التوحد قد يخفين سماتهن سنوات، فيُعطى التاريخ المبكر وتفاوت البيت والمدرسة وزنًا خاصًا.
- لم نعثر على نص تنظيمي سعودي منشور يجيز الجمع بين برنامج الموهوبين وخدمة صعوبات التعلم أو يمنعه.

مسرد المصطلحات

مزدوج الاستثنائية Twice-exceptional (2e)	طالب لديه إمكانات أداء مرتفعة في مجال أو أكثر، وإعاقة أو أكثر في الوقت نفسه.
الإخفاء المتبادل Masking	تعويض الموهبة للإعاقة وخفض الإعاقة للموهبة، بحيث يبدو الأداء متوسطًا.

المقارنة المعيارية Normative comparison	مقارنة أداء الطالب بأقرانه في العمر.
المقارنة داخل الفرد Intra-individual comparison	مقارنة أداء الطالب في مجال بقدراته في مجالات أخرى.
الاستراتيجيات التعويضية Compensatory strategies	طرق يستخدمها الطالب ليتغلب على صعوبته، كالحفظ أو الاعتماد على السياق، وقد تخفيها.
التمايز المزدوج Dual differentiation	تعليم يقدم التحدي في مجالات القوة والدعم في مجالات الصعوبة معًا.
مؤشر الكفاءة المعرفية Cognitive Proficiency Index (CPI)	مؤشر في مقياس وكسلر يُحسب من اختبارات الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة، ويُقارن بمؤشر القدرة العامة لوصف الملف المتباين.
بروتوكول التقييم Assessment protocol	مجموعة أدوات وإجراءات مخططة مسبقًا، يجيب كل منها عن سؤال محدد في التقييم.
الإخفاء Camouflaging	أن يخفي الشخص ذو التوحد سماته بمراقبة الآخرين وتقليدهم وحفظ عبارات جاهزة، بجهد يرهقه.
عسر الكتابة Dysgraphia	مصطلح يُستعمل لصعوبة الخط أو لصعوبة الإملاء والتعبير الكتابي، ويقابله في الدليل التشخيصي اضطراب التعلم المحدد مع قصور في التعبير الكتابي.

أسئلة للمراجعة

1. كتب أخصائي في تقرير: «الطالب مزدوج الاستثنائية لأنه يتجاوز محكات برنامج الموهوبين ولديه تشخيص بالتوحد.» أي التعريفين المرجعيين يستند إليه هذا الحكم؟ وما الذي يضيفه التعريف الآخر إلى ما ينبغي أن يوصي به التقرير؟ (الهدف ١)

2. طالبة في الصف الخامس في برنامج الموهوبين، تراجعت درجاتها في المواد التي تكثر فيها القراءة، وتفسر معلمتها ذلك بأنها «مشغولة بالمسابقات». في أي المجموعات الثلاث في الشكل ١٣-٢ تضعها مبدئيًا؟ وما الذي قد يخفي فيها كل جانب الآخر؟ (الهدف ٢)

3. طالب مؤشر القدرة العامة لديه ١٢٨، وطلاقته القرائية ٩٠، ولم يُقدَّم له أي تدخل لأنه لم يظهر في المسح أصلًا. أي النماذج في الجدول ١٣-٢ سيفوته؟ ولماذا؟ وما الذي يقوله كل طرف في الجدل حول المقارنة المعيارية والمقارنة داخل الفرد عن حالته؟ (الهدف ٣)

4. صمم بروتوكول تقييم لطالب في الصف الثاني المتوسط أُحيل لأن إجاباته في الاختبارات المقالية أضعف كثيرًا من مشاركته الشفهية. اختر من الجدول ١٣-٣ ستة مكونات، وبيّن سبب اختيار كل منها، ومكونًا واحدًا لا تحتاج إليه وسبب ذلك. (الهدف ٤)

5. جاء مؤشر القدرة العامة لدى طالب ١٢٦، ومؤشر الكفاءة المعرفية ٩٩. ما السؤالان اللذان تطرحهما قبل تفسير هذا الفرق؟ ولماذا لا يكفي، حتى لو كان دالًا ونادرًا، لتشخيصه بأنه مزدوج الاستثنائية؟ (الهدف ٥)

6. قال والد طالب موهوب: «ابني يركز ثلاث ساعات في ألعاب البرمجة، فمستحيل أن يكون لديه اضطراب في الانتباه.» كيف ترد عليه بما يقرره الدليل التشخيصي؟ وما الأدلة التي تحتاج إليها لترجيح أحد الاحتمالات الثلاثة؟ (الهدف ٦)

7. قارن بين حالتي مهند وفارس في الجدولين ١٣-٧ و١٣-٩: ما الأدلة الثلاثة التي فصلت بين القرارين؟ ولماذا لا يصح الاستناد في حالة مهند إلى تقدير الأسرة لثلاثة أعراض فقط لنفي المحك (ج)؟ (الهدفان ٦ و٧)

8. لماذا تأخر اكتشاف التوحد لدى جود حتى المرحلة الثانوية؟ وأي الأدلة في الجدول ١٣-٨ كان أثقل وزنًا في الحكم، ولماذا لم يُطمأن إلى جلسة الملاحظة وحدها؟ (الهدفان ٦ و٧)

حالة للتطبيق

أروى، ١٣ سنة، الصف الأول المتوسط

القصة: أروى ضعيفة سمع منذ الولادة، وتستعمل معينين سمعيين، وتدرس في برنامج دمج. معلمة التربية الفنية ترى أن تصميماتها «من مستوى آخر»، وقد صممت مجسمًا لمدرستها بمقياس رسم دقيق دون أن يطلبه أحد. لكن معلمة اللغة العربية تراها «ضعيفة في الفهم»، ولم يرشحها أحد لبرنامج الموهوبين، ولم تُسجل في مقياس موهبة. جمعت معلمة التربية الخاصة البيانات التالية خلال شهر، بموافقة ولي أمرها.

جدول ١٣-١١: بيانات حالة أروى.

المصدر	النتيجة
قياس السمع (العام الماضي)	فقدان سمع حسي عصبي متوسط في الأذنين، ٥٥ ديسيبل في الأذن الأفضل مع المعينين
اختبار قدرة غير لفظي، طُبق بتعليمات مكتوبة	الدرجة المعيارية ١٣٤
اختبار الفهم القرائي في الصف	أدنى من متوسط صفها
الرياضيات	ممتازة في الهندسة، ومتوسطة في المسائل اللفظية
معلمة التربية الفنية	ملف من اثني عشر تصميمًا، وتقدير «متميز جدًا» في كل منها
الأم	«تقرأ الشفاه جيدًا في البيت، وتتعب في الصف حين يكثر الكلام ويتكلم أكثر من شخص»

المطلوب: (١) في أي المجموعات الثلاث تقع أروى الآن؟ ولماذا لم يرها أحد؟ (٢) ما قيمة اختبار القدرة غير اللفظي هنا، وما حدوده في الحكم على موهبتها؟ (٣) ما الأدلة الناقصة قبل أي حكم على الموهبة، وما التكييفات التي تطلبها في أدوات التعرف؟ (٤) هل يفسر ضعف السمع وحده ضعف فهمها القرائي، أم تحتاج إلى تقييم إضافي؟ وما القرار الذي تقترحه الآن، ولماذا؟

(الأهداف ٢ و٤ و٦ و٧)

أنشطة التعلم

كل نشاط يُطبق مع طلاب أو أسر يُنفذ بموافقة الأسرة وإدارة المدرسة، ودون أي بيانات تدل على الطالب، وتحت إشراف مختص، ولا تُستعمل نتائجه في أي قرار يخص الطالب.

1. **ملف بعدستين:** اختر حالة طالب ذي إعاقة أو طالب موهوب من حالات هذا الكتاب أو من حالة منشورة، وأعد كتابة تقييمه بعدستين: ماذا يضيف سؤال الموهبة إلى حالة إعاقة، أو سؤال الإعاقة إلى حالة موهبة؟ الناتج: جدول أدلة بثلاثة أعمدة وفقرة قرار، في نحو ساعتين. **(الهدفان ٤ و٦)**
2. **مراجعة محكات:** ضع شروط القبول في فصول الموهوبين وشروط الأهلية لصعوبات التعلم في الوثائق السعودية المذكورة في القسم ١٣-٩ في جدولين متجاورين، وحدد أين يقع ياسر وأروى بينهما، وما الذي لا تحسمه النصوص. الناتج: جدول وفقرة، في نحو ساعة ونصف. **(الهدف ٣)**
3. **مقابلة:** قابل أسرة طالب مزدوج الاستثنائية أو معلمه، واسألهم: متى لاحظوا الجانبين؟ ومن رأى ماذا؟ وكم استغرق الوصول إلى الصورة الكاملة؟ *بديل مكتبي:* اكتب المقابلة نفسها بصوت والدة جود، مستعينًا بما في حالتها، ثم حدد في إجاباتها ثلاث معلومات لم تكن لتظهر في المدرسة. الناتج: صفحة، في نحو ساعة. **(الهدفان ٢ و٦)**

مراجع الفصل

وزارة التعليم. (د.ت.). *دليل فصول الموهوبين*. الإدارة العامة للموهوبين. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/دليل%20فصول%20الموهوبين.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٧هـ). *الدليل التنظيمي والإجرائي لبرنامج رعاية الموهوبات المدرسي*. الإدارة العامة للموهوبات https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20الإجرائي%20والتنظيمي%20لبرنامج%20رعاية%20الموهوبات%20المدرسي%20(1).pdf

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة* https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد%20التنظيمية%20لمعاهد%20وبرامج%20التربية%20الخاصة%201422%20هـ.pdf

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

Alsamani, O. A., Alsamiri, Y. A., & Alabdulwahab, R. A. (2026). Twice-exceptionality in primary schools: Teachers' perceived barriers to identifying and supporting 2e students. *Acta Psychologica*, *262*, Article 106031. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.106031

Alsamiri, Y. A., & Alsamani, O. A. (2023). From self-doubt to self-efficacy: Saudi elementary teachers' reflections on their experiences and challenges of teaching 2E students. *Islamic University Journal for Educational and Social Sciences*, *16*(2), 367–388. https://doi.org/10.36046/2162-000-016-019

Alsamiri, Y. A., & Alsamani, O. A. (2026). Teachers' perceptions of professional development needs for identifying and supporting twice-exceptional students in inclusive schools in Saudi Arabia. *Education Sciences*, *16*(3), Article 366. https://doi.org/10.3390/educsci16030366

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, *54*(2), 102–115.

Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, *38*(4), 206–214.

Baum, S. M., & Owen, S. V. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Creative Learning Press.

Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly, 58*(4), 311–327.

Bracken, B. A., & McCallum, R. S. (2016). *Universal Nonverbal Intelligence Test* (2nd ed.). PRO-ED.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, *30*(3), 282–296.

Crepeau-Hobson, F., & Bianco, M. (2011). Identification of gifted students with learning disabilities in a Response-to-Intervention era. *Psychology in the Schools*, *48*(2), 102–109.

Ejbara, M. A. (2024). Psychometric characteristics of a Saudi version of Wechsler Intelligence Scale for Preschool and Young Children. *Dirasat: Educational Sciences*, *51*(2), 35–52. https://doi.org/10.35516/edu.v51i2.6661

Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly, 55*(1), 3–17.

Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C., & Mandy, W. (2017). "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*(8), 2519–2534. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5

Kaufman, A. S., Raiford, S. E., & Coalson, D. L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. Wiley.

Lohman, D. F. (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly, 49*(2), 111–138.

Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they? *Journal of Learning Disabilities*, *39*(6), 515–527.

Maddocks, D. L. S. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly, 62*(2), 175–192.

Maddocks, D. L. S. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly, 64*(1), 3–18.

National Association for Gifted Children. (2018). *Use of the WISC-V for gifted and twice exceptional identification* [Position statement]. NAGC.

Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly, 58*(3), 217–230.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., & Pearson, N. A. (2013). *Comprehensive Test of Phonological Processing* (2nd ed.). PRO-ED.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults*. Great Potential Press.

الباب الرابع

قضايا تطبيقية

من التشخيص إلى القرار

الفصل ١٤: العدالة في التشخيص

الفصل ١٥: من التشخيص إلى القرار

الفصل الرابع عشر

١٤ العدالة في التشخيص

قد يُظلم الطالب في التشخيص دون أن يقصد أحد ظلمه: طفل ضعيف السمع يكاد يُشخص باضطراب طيف التوحد لأن أحدًا لم يفحص سمعه، وطالب يكاد يُشخص بالإعاقة الفكرية لأنه اختُبر بلغة لا يتقنها، وطالب أصغر زملائه سنًّا تُحمل حركته المتوقعة لعمره على أنها اضطراب. وننتقل في هذا الفصل من الحالة الفردية إلى سؤال أرحب: كيف نتبين أن نظام التشخيص بأكمله عادل، وأن إنصافه يتجاوز الطالب الواحد؟

مشهد من تقرير نهاية العام

راجعت مشرفة التربية الخاصة في إدارة تعليمية سجلات الإحالة في مدارسها. لاحظت ثلاثة أمور: الأولاد يُحالون بسبب السلوك أكثر من البنات بأربعة أضعاف تقريبًا. والطلاب غير الناطقين بالعربية تبلغ نسبتهم بين المحالين لصعوبات التعلم ضعف نسبتهم بين طلاب المدارس. ومدارس القرى البعيدة لم تُحل أي طالب لبرنامج الموهوبين منذ ثلاث سنوات.

وسألت نفسها: هل تعكس هذه الأرقام فروقًا حقيقية بين الطلاب، أم تعكس طريقة عملنا نحن؟

والجواب المنصف أن الأمرين قد يجتمعان. وغايتنا في هذا الفصل أن نبين السبيل إلى التمييز بينهما.

أهداف الفصل

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

١ يحسب مؤشر الخطر ونسبة الخطر من بيانات مدرسة، ويفسر حدود نسبة الخطر حين تكون الأعداد صغيرة.

٢ يحدد في موقف معروض المحطة التي دخل منها التحيز إلى مسار التشخيص، ويقترح إجراءً يحد منه.

٣ يحسب مؤشر التمثيل والحد الأدنى للتمثيل العادل في برنامج للموهوبين، ويقترح إجراءين لرفع تمثيل مجموعة ناقصة التمثيل.

٤ يميز في وصف طالب يتعلم بلغة ثانية بين طلاقته التواصلية وكفاءته الأكاديمية، ويحدد الأدلة اللازمة قبل إحالته.

٥ ينقد تفسير نمط الدرجات بمصفوفة تفسير الثقافة واللغة في ضوء الدراسات التي فحصت صدقها.

٦ يسمي التحيز المعرفي في موقف تقييمي معروض، ويقترح استراتيجية للحد منه.

٧ يحكم على كفاية الأدلة لقرار عادل في حالة جديدة، ويعلل حكمه.

مقدمة

قد يقع الظلم على الطالب في التشخيص دون أن يقصده أحد، حين لا يُفحص سمعه، أو يُختبر بلغة لا يتقنها، أو تُحمل حركته المتوقعة لعمره على أنها اضطراب. غير أن العدالة لا تُمتحن في الحالة الفردية وحدها؛ فأنماط الإحالة والتشخيص في مدارس إدارة تعليمية كاملة، كالتي لاحظتها المشرفة في المشهد الافتتاحي، قد تكشف أن مجموعات بعينها تُحال أكثر من غيرها أو أقل. والحكم على عدالة النظام التشخيصي يتطلب التمييز بين التفاوت في النسب والتحيز الفعلي، ومعرفة المواضع التي يدخل منها التحيز، والأدوات التي تكشفه.

ونستهل الفصل بتحديد معنى العدالة في التشخيص (القسم ١٤-١)، ثم نعرض التمثيل غير المتناسب وطرق قياسه وما يحدث حين تكون الأعداد صغيرة (القسم ١٤-٢)، والمحطات التي يدخل منها التحيز ومصادره في الأداة (القسم ١٤-٣). ونتناول بعد ذلك العدالة في التعرف على الموهوبين ومؤشر التمثيل والحد الأدنى العادل (القسم ١٤-٤)، ثم اللغة والثقافة ومصفوفة تفسير الثقافة واللغة وما تقوله الدراسات عن صدقها (القسم ١٤-٥)، وتحيزات المقيّم (القسم ١٤-٦). ونقدم قائمة مراجعة للعدالة (القسم ١٤-٧)، ونختم بثلاث حالات وتدقيق مدرسي (القسم ١٤-٨).

١٤-١ ما العدالة في التشخيص؟

العدالة في التشخيص لا تعني أن تتساوى نسب كل الفئات في التربية الخاصة أو برامج الموهوبين. فبعض الفروق حقيقية: فاضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة مثلًا أكثر انتشارًا فعلًا بين الأولاد. إنما تعني العدالة أن يحصل كل طالب على الفرصة نفسها ليُكتشف إن كان محتاجًا إلى الخدمة، وألا يُشخص خطأً بسبب ما لا علاقة له بالحاجة: لغته، أو جنسه، أو فقر أسرته، أو مكان مدرسته، أو توقعات من يقيّمه. وتخصص «معايير الاختبار التربوي والنفسي» فصلها الثالث للعدالة في الاختبار، وتعرّفها بأنها أن تكون تفسيرات الدرجات صالحة بالقدر نفسه لكل الأفراد والمجموعات التي يُطبق عليها المقياس. وتتناولها من أربعة وجوه: العدالة في معاملة المفحوصين في أثناء التطبيق، وخلو القياس من التحيز، وإتاحة الوصول إلى ما يقيسه الاختبار دون عائق لا صلة له به، كلغة التعليمات أو صيغة العرض، وصدق تفسير درجة الفرد نفسه (AERA et al., 2014).

وللخطأ في التشخيص اتجاهان، ولكل منهما ثمن:

التشخيص المفرط

يُشخص طالب لا يحتاج: يُعزل عن أقرانه أحيانًا، وتنخفض التوقعات منه، ويحمل تسمية لا تنطبق عليه، وتُصرف موارد بعيدًا عمن يحتاج إليها.

التشخيص المنقوص

لا يُكتشف طالب يحتاج: يتعثر سنوات بلا فهم ولا دعم، ويُلام على ما لا يملكه، ويخسر وقتًا كان التدخل فيه أنفع.

١٤-٢ التمثيل غير المتناسب وكيف يُقاس

التمثيل غير المتناسب (Disproportionality) هو أن تختلف نسبة مجموعة ما في فئة تشخيصية أو برنامج اختلافًا واضحًا عن نسبتها المتوقعة. ويُقاس بمؤشرين بسيطين:

- **مؤشر الخطر (Risk index):** نسبة من شُخصوا أو أُحيلوا من مجموعة ما إلى عدد أفرادها الكلي.
- **نسبة الخطر (Risk ratio):** مؤشر الخطر لمجموعة مقسومًا على مؤشر الخطر لمجموعة المقارنة. فإذا كانت تساوي ١ كان التمثيل متناسبًا، وإذا زادت كان التمثيل مفرطًا، وإذا قلت كان منقوصًا. وتستخدم اللوائح الأمريكية نسبة الخطر لتحديد التمثيل غير المتناسب الكبير على مستوى الولايات والمناطق التعليمية (U.S. Department of Education, 2024).

مثال محلول: إحالات السلوك في مدرسة

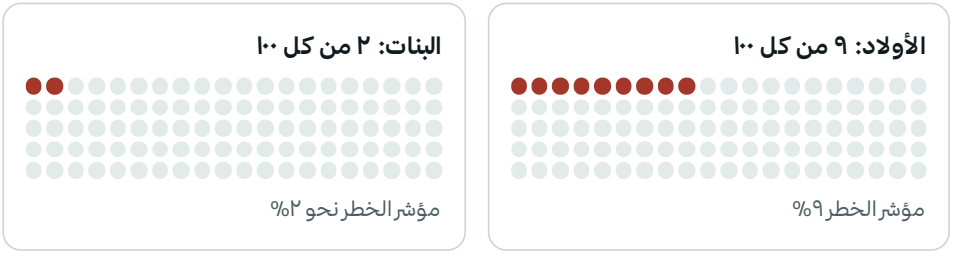
١. في المدرسة ٤٠٠ ولد و٣٨٠ بنتًا. أُحيل بسبب السلوك ٣٦ ولدًا و٨ بنات.

٢. مؤشر الخطر للأولاد: ٣٦ ÷ ٤٠٠ = ٩%، وللبنات: ٨ ÷ ٣٨٠ ≈ ٢٫١%.

٣. نسبة الخطر للأولاد مقارنة بالبنات: ٩ ÷ ٢٫١ ≈ ٤٫٣.

٤. أي أن احتمال إحالة الولد بسبب السلوك يزيد على أربعة أضعاف احتمال إحالة البنت.

٥. **تنبيه:** الرقم ٤٫٣ مبني على ٨ بنات فقط. لو أُحيلت بنتان أخريان (١٠ بنات) لصارت نسبة الخطر نحو ٣٫٤، ولو أُحيلت بنتان أقل (٦ بنات) لصارت نحو ٥٫٧. فتغير إحالتين يحرك النسبة بين «ثلاثة أضعاف» و«قرابة ستة أضعاف».



شكل ١٤-١: مؤشر الخطر بصريًا. في كل شبكة مئة نقطة، تمثل كل نقطة طالبًا، والنقاط المظللة من أُحيلوا بسبب السلوك. نسبة الخطر هنا نحو ٤٫٣.

⚠ الرقم يطرح سؤالًا ولا يجيب عنه

نسبة الخطر المرتفعة لا تثبت وحدها وجود تحيز. فقد تكون المشكلات السلوكية أكثر فعلًا بين الأولاد. والسؤال الصحيح: هل الفرق أكبر مما تتوقعه الدراسات عن الفروق الحقيقية؟ وهل يُحال الأولاد لسلوكيات يُتغاضى عنها لدى البنات؟ وهل تُغفل لدى البنات المشكلات الداخلية (Internalizing problems)، كالقلق والانسحاب والحزن، لأنها لا تُربك الصف كما يربكه السلوك الظاهر؟ وفي الأدبيات جدل حقيقي حول هذا: فقد وجدت دراسة واسعة أن بعض المجموعات أقل تشخيصًا مما يُتوقع بعد ضبط العوامل الأخرى (Morgan et al., 2015)، وانتقدها باحثون آخرون لأن طريقة الضبط نفسها قد تخفي التحيز (Skiba et al., 2016). والدرس أن الأرقام بداية للتحقق ودعوة إلى استكماله.

حين تكون الأعداد صغيرة

نسبة الخطر كسر، ومقامه مؤشر خطر المجموعة المقارنة. فإذا كان عدد من أُحيلوا من تلك المجموعة صغيرًا، صار المقام هشًا، وكفى تغير حالة أو حالتين ليقفز الناتج، كما بيّن التنبيه في المثال السابق. وإذا كان عددهم صفرًا تعذرت القسمة أصلًا. ولهذا لا تُقرأ نسبة الخطر في مدرسة صغيرة، أو في فئة نادرة، إلا مع الأعداد الخام التي بُنيت عليها. وأنفع من نسبة عام واحد أن تُجمع بيانات عدة أعوام، وأن يُنظر إلى اتجاهها عبرها.

للمتخصص: كيف تعالج اللوائح الأمريكية عدم استقرار النسبة؟

تنظم المادة §300.647 من اللوائح التنفيذية لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) طريقة حساب «التمثيل غير المتناسب الكبير»، وتواجه مشكلة الأعداد الصغيرة بثلاث أدوات. **الأولى** حد أدنى لحجم الخلية (**Minimum cell size**)، أي عدد من شُخصوا أو أُحيلوا من المجموعة، وحد أدنى لحجم المجموعة (**Minimum n-size**)، أي عدد أفرادها الكلي. فلا تُحسب النسبة إن لم يبلغهما العدد، وتعد اللائحة حدًّا لا يزيد على ١٠ للخلية و٣٠ للمجموعة معقولًا مبدئيًا. **والثانية** نسبة الخطر البديلة (**Alternate risk ratio**): إن كانت المجموعة المقارنة في المنطقة التعليمية أصغر من الحدين، يُقارن مؤشر خطر المجموعة بمؤشر خطر بقية الطلاب على مستوى الولاية كلها. **والثالثة** أن الولاية قد لا تحكم بوجود تمثيل غير متناسب كبير إلا إذا تجاوزت النسبة الحد الذي تضعه عدة أعوام متتالية تصل إلى ثلاثة أعوام (U.S. Department of Education, 2024). ولا نعرف نصًا سعوديًا منشورًا يحدد طريقة لرصد التمثيل غير المتناسب أو حدًّا له، لكن المنطق نفسه صالح لأي إدارة تعليمية تراجع بياناتها.

٣-١٤ أين يدخل التحيز؟

يظن كثيرون أن التحيز في التشخيص يأتي من الاختبار. لكن الاختبار محطة واحدة من أربع، والتحيز قد يدخل في أي منها:



شكل ١٤-٢: أربع محطات يدخل منها التحيز إلى مسار التشخيص. الأداة العادلة وحدها لا تضمن نظامًا عادلًا.

مصادر التحيز في الأداة

جدول ١٤-١: مصادر التحيز في الأداة وطرق الكشف عنه.

النوع	ما يعنيه	مثال
تحيز المحتوى	بنود تفترض معرفة أو خبرة لا تتاح لكل الطلاب بالقدر نفسه	سؤال عن الثلج أو القطار لطفل لم يرهما، أو عن مفردات منطقة دون أخرى
تحيز المعايير	عينة تقنين لا تمثل الطالب	مقارنة طالب سعودي بمعايير أمريكية، أو طالب ريفي بمعايير المدن فقط
تحيز اللغة	اختبار يقيس القدرة عبر لغة لا يتقنها الطالب	طالب لغته الأم غير العربية يُختبر في المفردات والفهم اللفظي بالعربية، فتنخفض درجته في القدرة اللفظية بسبب ضعف عربيته
تحيز التنبؤ	الدرجة نفسها تتنبأ بأداء مختلف لدى مجموعتين. ويُفحص إحصائيًا بمقارنة خطي الانحدار في المجموعتين: ميل كل منهما ونقطة تقاطعه مع المحور	اختبار يتنبأ بنجاح طلاب المدن في برنامج أكثر مما يتنبأ بنجاح طلاب القرى
تحيز الموقف	ظروف التطبيق تؤثر في مجموعة أكثر من غيرها	فاحص غريب في موقف رسمي مع طفل لم يعتد التعامل مع الغرباء

النوع	ما يعنيه	مثال
الأداء التفاضلي للبند وعدم تكافؤ القياس	بند يختلف أداء مجموعتين عليه مع تساوي قدرتهما في السمة المقيسة، أو مقياس لا يقيس البناء نفسه بالطريقة نفسها في المجموعتين	بند في مقياس استدلال لفظي يصعب على طلاب منطقة لأن فيه كلمة شائعة في لهجة أخرى، مع أن الطلاب المتساوين في الدرجة الكلية من المنطقتين يفترض أن يتساووا فيه

والصف الأخير في الجدول مختلف عن غيره، فهو لا يصف نوعًا من التحيز بقدر ما يصف **طريقتين معياريتين للكشف عنه**. الأولى **الأداء التفاضلي للبند (Differential item functioning, DIF)**. وفكرته أن نقارن طلابًا من مجموعتين *متساوين في القدرة*، بدل مقارنة المجموعتين كلتيهما. فإن كان بند ما أصعب على إحدى المجموعتين مع تساوي أفرادها في القدرة، فالبند يقيس شيئًا آخر معها، كمعرفة ثقافية أو مفردة محلية. أما اختلاف متوسطي المجموعتين في البند فلا يدل وحده على تحيز، فقد يعكس فرقًا حقيقيًا في السمة. والثانية **تكافؤ القياس (Measurement invariance)**، وهو يسأل على مستوى المقياس كله: هل البنية العاملية واحدة في المجموعتين؟ وهل ترتبط البنود بالعوامل بالقوة نفسها؟ وهل الدرجة نفسها تعني المستوى نفسه من السمة؟ فإن لم يتحقق التكافؤ، لم تصح مقارنة متوسطي المجموعتين، ولم يصح تطبيق درجة قطع واحدة عليهما (AERA et al., 2014). والسؤال العملي للممارس: هل يعرض دليل المقياس الذي يستعمله نتائج هذه التحليلات للمجموعات التي يطبقه عليها، كالبنين والبنات، والمناطق، والناطقين بغير العربية؟ فإن لم يعرضها، فالعدالة افتراض لم يُختبر بعد.

٤-١٤ العدالة في التعرف على الموهوبين

أمثلة الأقسام السابقة كلها عن التمثيل المفرط، أي أن تكثر مجموعة في التربية الخاصة أكثر مما ينبغي. أما في برامج الموهوبين فالمشكلة الأشهر معكوسة: **التمثيل المنقوص**. فطلاب الأسر محدودة الدخل، والمدارس البعيدة، ومن يتعلمون بلغة ثانية، يقلون في هذه البرامج عادة عن نسبتهم بين الطلاب. والأمر لا يقف عند الاختبار. فبين المجموعات فروق في نسب من يصلون إلى مستويات الأداء المتقدمة أصلًا، وتسمى **فجوات التميز (Excellence gaps)**، وتعكس في جزء كبير منها فروقًا في الفرص أكثر من الاستعداد (Plucker & Peters, 2016). فالبرنامج الذي يقبل من بلغوا الأداء المتقدم فقط يرث هذه الفجوات، ثم يوسعها حين يقدم خدماته لمن سبق.

مؤشر التمثيل والحد الأدنى العادل

مؤشر الخطر ونسبة الخطر صالحان هنا أيضًا، لكن أدبيات الموهبة تستعمل كثيرًا مؤشرين أبسط في القراءة:

- **مؤشر التمثيل (Representation index)**: نسبة المجموعة بين طلاب البرنامج مقسومة على نسبتها بين الطلاب في المرحلة نفسها. فإذا كانت النتيجة ١ فالتمثيل متناسب، وإذا قلت عنه فالتمثيل منقوص.
- **معادلة العدالة (Equity formula)** عند دونا فورد: وهي تقبل أن تختلف النسبتان قليلًا، لأن التطابق التام غير واقعي، لكنها تضع للاختلاف سقفًا. فالحد الأدنى المقبول لتمثيل مجموعة في البرنامج هو نسبتها بين الطلاب مطروحًا منها ٢٠% من هذه النسبة، أي **نسبتها بين الطلاب** × **٠٫٨**. وما دون ذلك يعد نقصًا في التمثيل يستدعي المراجعة (Ford, 2013).

وهامش ٢٠% اختيار عملي اصطلاحي. فهو يعفي البرنامج من مطاردة الفروق الصغيرة، ويلزمه بتفسير الفروق الكبيرة.

مثال محلول: برنامج للموهوبين في إدارة تعليمية

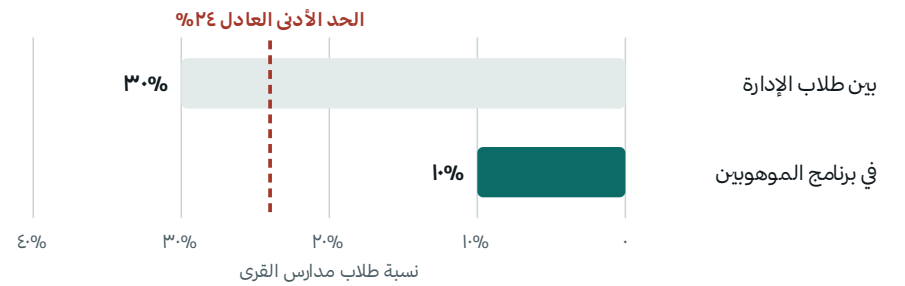
١. في الصفوف من الثالث إلى السادس في إدارة تعليمية ٤٠٠٠ طالب، منهم ١٢٠٠ في مدارس القرى، أي ٣٠%. وفي برنامج الموهوبين ٢٠٠ طالب، منهم ٢٠ من مدارس القرى، أي ١٠%.

٢. مؤشر التمثيل لطلاب القرى: ١٠ ÷ ٣٠ ≈ ٠٫٣٣. أي أن تمثيلهم في البرنامج نحو ثلث نسبتهم بين الطلاب.

٣. الحد الأدنى العادل بمعادلة فورد: ٣٠% × ٠٫٨ = ٢٤%، أي ٤٨ طالبًا على الأقل من ٢٠٠. فالنقص ٢٨ طالبًا.

٤. وبلغة نسبة الخطر: مؤشر الخطر لطلاب القرى ٢٠ ÷ ١٢٠٠ ≈ ١٫٧%، ولطلاب المدن ١٨٠ ÷ ٢٨٠٠ ≈ ٦٫٤%، ونسبة الخطر ≈ ٠٫٢٦. أي أن احتمال تحديد طالب القرية موهوبًا نحو ربع احتمال تحديد طالب المدينة.

٥. **والسؤال التالي** هو «أين يسقطون؟» قبل «كم نضيف؟»: هل وصل إليهم الترشيح أو التسجيل؟ وهل طُبق المقياس عليهم؟ وهل تجاوزوه ثم لم يلتحقوا لبعد البرنامج؟ فلكل محطة علاج مختلف.



شكل ١٤-٣: نسبة طلاب مدارس القرى بين طلاب الإدارة وفي برنامج الموهوبين، في المثال المحلول. الخط المتقطع هو الحد الأدنى العادل بمعادلة فورد (٣٠% × ٠٫٨ = ٢٤%). ما يقع دونه، كالشريط الثاني، نقص في التمثيل يستدعي المراجعة.

من أين يأتي النقص؟

تدل الدراسات على أن النقص يتراكم في محطات قريبة من محطات الشكل ١٤-٢، وتضاف إليها بعد القرار محطة الخدمة نفسها:

- **الترشيح:** حين يكون باب البرنامج ترشيح المعلم أو طلب الأسرة، يعكس من يدخل منه تقدير المعلم ومعرفة الأسرة بقدر ما يعكس قدرة الطالب. فقد وجدت دراسة أمريكية واسعة أن احتمال تحديد الطالب موهوبًا يختلف باختلاف خلفية معلمه، مع تساوي تحصيل الطلاب في الاختبارات (Grissom & Redding, 2016). وفي المملكة درس الفايز دقة ترشيح الوالدين والمعلمين في التعرف على الموهوبين (Alfaiz, 2026). وحين انتقلت منطقة تعليمية أمريكية كبيرة من الترشيح إلى **المسح الشامل** (**Universal screening**)، أي تطبيق أداة أولية على كل طلاب الصف، زاد تمثيل الطلاب من الأسر محدودة الدخل ومن الأقليات زيادة واضحة، لأن كثيرًا منهم لم يكن يُرشح أصلًا (Card & Giuliano, 2016).
- **الأداة والمعايير:** مقارنة طالب في مدرسة أقل حظًا بعينة وطنية تقيس فرصه بقدر ما تقيس قدرته. ولهذا تُقترح **المعايير المحلية** (**Local norms**)، أي مقارنة الطالب بأقرانه في مدرسته أو في مدارس متشابهة الظروف، وقد وُجد أنها تزيد تمثيل المجموعات ناقصة التمثيل (Peters et al., 2019).
- **قاعدة القرار:** درجة قطع واحدة مرتفعة على مقياس واحد، أو اشتراط تجاوز كل المحكات معًا، يضيق الباب على من لديه قوة واضحة في جانب وضعف في آخر.
- **الخدمة:** برنامج لا يُقدم إلا في مراكز المدن، أو يتطلب مواصلات لا تملكها الأسرة، يفقد من حُدّد فعلًا.

ولا يوجد إجراء واحد يحل المشكلة. ويرى بيترز، في مراجعته لما حققته هذه الإجراءات، أن أثر كل منها في التمثيل محدود، وأن جزءًا كبيرًا من الفجوة يتكون قبل التعرف بسنوات، في فرص التعلم نفسها، فلا يعالجه تحسين التعرف وحده (Peters, 2022). فالتعرف العادل شرط لازم، لكنه لا يكفي.

في السياق السعودي: قضايا عدالة

في النظام السعودي أربع قضايا تخص العدالة في التشخيص والتعرف. ونعرض لكل منها ما نُشر عنها، ونصرح بما لم نجده منشورًا.

1. **التسجيل الاختياري والرسوم.** يُطبق مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة، وهو أداة البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين، على من تسجله أسرته عبر موقع المركز الوطني للقياس، بمساهمة من ولي الأمر قدرها ٢٠٠ ريال يُعفى منها الطلبة المدعومون، ويحق للطالب دخوله مرة واحدة في كل مستوى (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، د.ت.). فالبوابة الأولى هنا قرار الأسرة، في غياب المسح الشامل: الطالب الذي لا تعرف أسرته بالبرنامج، أو لا تراه أولوية، لا يصل إلى المقياس مهما كانت قدرته. والإعفاء يخفف عائق الرسوم، ويبقى عائق المعرفة بالبرنامج قائمًا. ولم نجد بيانات منشورة عن نسب التسجيل بحسب المنطقة أو المدرسة أو دخل الأسرة.
2. **قواعد قبول مختلفة في برامج البنين والبنات.** يقبل دليل برنامج رعاية الموهوبات المدرسي «أعلى ٥% من مخرجات المشروع» الوطني (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ). أما دليل فصول الموهوبين فيرشح من صُنفوا في المشروع، ويكمل النصاب بمحكات يلزم فيها اجتياز محكين فأكثر، أحدهما مقياس القدرات العقلية بدرجة لا تقل عن ١٢٠ (وزارة التعليم، د.ت.). ونسبة «أعلى ٥%» محسوبة من المتقدمات للمقياس وحدهن، فتتأثر بمن سجلت ومن لم تسجل. ولأن تعليم البنين والبنات منفصل، فالغالب أن من يرشحن ويقيّمن في مدارس البنات نساء، ومن يرشحون في مدارس البنين رجال، فيتحول أي اختلاف في معايير الترشيح بين الفريقين إلى اختلاف بين الجنسين في التمثيل. ولم نجد بيانات منشورة تقارن نسب الإحالة إلى التربية الخاصة، أو نسب التحديد في برامج الموهوبين، بين النظامين. وفي المقابل نُشرت دراسات مسحية تعطي أساسًا للمقارنة، منها دراسة في محافظة الزلفي على ٥٤٩٥ طالبًا وطالبة قدّرت انتشار عسر القراءة بنحو ٦٫٥% بين الطلاب و٣٫٨% بين الطالبات (Aldakhil et al., 2023). ومثل هذه الأرقام، لأنها لا تمر بالإحالة، تصلح معيارًا تُقارن به نسب الإحالة الفعلية في المدارس.
3. **تفاوت المناطق.** يوحد المقياس الوطني الأداة بين المناطق، لكننا لا نعرف توزيع ما حولها. فالدليل التنظيمي للتربية الخاصة يشترط أن يطبق أدوات القياس ويفسرها «متخصصون مؤهلون» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ)، ولم نجد بيانات منشورة عن توافرهم في المدن والقرى، ولا عن توزيع فصول الموهوبين وبرامجهم. والدراسات المحكمة المنشورة عن درجات المقياس الوطني تأتي من مناطق بعينها، كدراسة على طلاب الأحساء (Almulhim et al., 2026)، فلا تسمح بمقارنة المناطق.

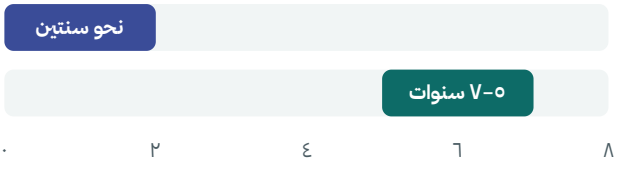
4. **متعلمو العربية لغةً ثانية وغير السعوديين.** تستثني القواعد التنظيمية من صعوبات التعلم ما يعود إلى «ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية» (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ). وهذا الاستثناء هو ما يحمي الطالب الذي يتعلم بلغة ثانية من التشخيص الخاطئ، لكن الوثائق المنشورة لا تبين كيف يُتحقق منه. ولم نجد نصًا منشورًا يحدد أهلية الطلاب غير السعوديين للبرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين، ولا بيانات عن مشاركتهم فيه.

سؤال للتأمل: لو أرادت إدارتك التعليمية أن تعرف هل يصل مقياس موهبة إلى طلاب كل مدارسها بالقدر نفسه، فما البيانات الثلاث التي تطلبها أولًا، ومن أي جهة؟

٤-٥ اللغة والثقافة

لغة التواصل ولغة التعلم

من أكثر مصادر التشخيص الخاطئ شيوعًا الخلط بين تعلم لغة ثانية والإعاقة. وقد ميز جيم كمنز (Jim Cummins) بين مستويين من إتقان اللغة: **مهارات التواصل الأساسية** (**Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS**)، أي لغة الحديث اليومي والملعب، ويبلغ فيها متعلم اللغة الثانية طلاقة تقارب أقرانه في **نحو سنتين**، و**الكفاءة اللغوية الأكاديمية** (**Cognitive Academic Language Proficiency, CALP**)، أي لغة الكتب والمفاهيم المجردة والتعليمات الطويلة، وتحتاج إلى **خمس سنوات إلى سبع** تقريبًا لتبلغ مستوى الناطقين بها (Cummins, 1981).



شكل ٤-١٤: المدة التقريبية التي يحتاج إليها متعلم اللغة الثانية ليقارب أقرانه الناطقين بها، بالسنوات، عن كمنز (Cummins, 1981). يبلغ الطلاقة التواصلية في نحو سنتين، والكفاءة الأكاديمية بين السنة الخامسة والسابعة. فالطالب الذي يتكلم العربية بطلاقة في الفسحة بعد سنتين قد يحتاج إلى سنوات أخرى ليتعلم بها بكفاءة زملائه.

والخطر هنا أن يرى المعلم طالبًا يتحدث العربية بطلاقة مع زملائه، ثم يتعثر في القراءة والعلوم، فيظن أن لديه صعوبة تعلم، والواقع أنه لم يبلغ بعد الكفاءة اللغوية الأكاديمية. وفي المدارس السعودية طلاب كثيرون من أسر وافدة لغتها الأم غير العربية، وهؤلاء أقرب ما يكونون إلى الطلاب الذين بُني عليهم الإطار.

ولهذه الأرقام حدود ينبغي أن يعرفها القارئ قبل أن يستعملها. **فهي أولًا** مستمدة من بيانات أطفال مهاجرين في كندا يتعلمون الإنجليزية، ولا تنتقل كما هي إلى لغة أخرى أو نظام تعليمي آخر. **وثانيًا** يُطرح كثيرًا أن الطالب العربي الناطق بلهجة محكية يواجه في الفصحى شيئًا يشبه اللغة الأكاديمية الثانية، لأنها تبتعد عن لهجته في مفرداتها وتراكيبها. وهذا قياس بالمشابهة معقول، لكنه استنتاج ينتظر البحث، ولا يسوّغ أن تُطبق عليه مدد كمنز. **وثالثًا** تعرض التمييز بين المستويين نفسه لنقد نظري، منه أنه يبسط الكفاءة اللغوية في قطبين، وأنه قد يُستعمل لتفسير تعثر الطالب بقصور فيه بدل قصور تعليمه. وقد ناقش كمنز هذه الانتقادات، وقدم التمييز أداة لفهم الفرق بين الطلاقة والتعلم، ومدده تقريبية (Cummins, 2008). والخلاصة العملية ثابتة مع ذلك: **الطلاقة في الحديث ليست دليلًا على التمكن من لغة التعلم**.

مصفوفة تفسير الثقافة واللغة

كيف نعرف إن كانت الدرجات المنخفضة لطالب مختلف لغويًا تعكس قدرته أم لغته؟ اقترح فلاناغان وزملاؤه (Flanagan et al., 2013) طريقة تُسمى **مصفوفة تفسير الثقافة واللغة** (Culture-Language Interpretive Matrix, C-LIM). وفكرتها أن تُصنف الاختبارات الفرعية بحسب بُعدين: مقدار ما تحمله من **محتوى ثقافي**، ومقدار ما تتطلبه من **لغة**. ثم تُوضع درجات الطالب في خلايا المصفوفة، وتُقارن درجات كل خلية **بمدى متوقع** لطالب في مثل درجة اختلافه اللغوي والثقافي عن عينة التقنين. فالطالب شديد الاختلاف، كالقادم حديثًا، يُتوقع أن تنخفض درجاته في الخلايا عالية الحمل أكثر مما تنخفض درجات طالب قضى سنوات في المدارس بتلك اللغة. فإذا انخفضت الدرجات بانتظام كلما زاد الحمل الثقافي واللغوي، *ووقعت في المدى المتوقع لمثله*، رجح أن اللغة والثقافة تفسران انخفاضها. أما إذا جاءت دون المدى المتوقع، فاللغة وحدها لا تكفي تفسيرًا، ويُبحث عن سبب آخر. فالمعيار إذن مقدار الانخفاض المتدرج قياسًا إلى من يشبه الطالب في تعرضه للغة، فوق وجوده (Flanagan et al., 2013).

	متطلبات لغوية منخفضة	متوسطة	مرتفعة
حمل ثقافي منخفض	استدلال بالأشكال ٩٨	انتباه بصري سريع ٩٤	ذاكرة سمعية لفظية ٨٩
متوسط	بناء نماذج بالمكعبات ٩٥	ترتيب قصص مصورة ٨٧	استدلال لفظي ٨١
مرتفع	معلومات مصورة ٨٦	فهم مواقف اجتماعية ٧٩	مفردات ٧٤

شكل ١٤-٥: مثال افتراضي مبسط على مصفوفة تفسير الثقافة واللغة. الأرقام درجات معيارية متوسطها ١٠٠. تنخفض الدرجات بانتظام كلما اتجهنا من الخلية العليا إلى السفلى، أي مع زيادة الحمل الثقافي واللغوي، من ٩٨ إلى ٧٤، ويزداد تظليل الخلايا في الاتجاه نفسه. وهذا النمط يتسق مع أثر اللغة والثقافة، لكنه لا يثبته وحده (انظر الفقرة التالية). وأسماء المهام هنا عامة، وتصنيفها توضيحي، مستقل عن تصنيف اختبارات فرعية بعينها في الجداول المنشورة.

ما تقوله الدراسات عن صدق المصفوفة

انتشرت المصفوفة في الممارسة أسرع مما فُحصت. وحين فُحصت، جاءت النتائج مقلقة. فقد طبق كرانزلر وزملاؤه مقياسًا معرفيًا على طلاب يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية، فلم يجدوا نمط الانخفاض المتدرج الذي تتوقعه المصفوفة بالانتظام الذي تفترضه (Kranzler et al., 2010). ودرس ستيك وواتكنز ملفات طلاب محالين للتقييم، بعضهم يتعلم الإنجليزية لغة ثانية وبعضهم ناطق بها، فوجدا أن أنماط المصفوفة تميز بين المجموعتين تمييزًا ضعيفًا (Styck & Watkins, 2013). وهذا متوقع إذا تذكرنا أن الطالب الناطق باللغة، إن كانت لديه صعوبة لغوية، ستنخفض درجاته هو أيضًا كلما زادت المتطلبات اللغوية. فالنمط المتدرج قد يعني «لغة ثانية»، وقد يعني «ضعفًا لغويًا حقيقيًا»، ولا تفرق المصفوفة وحدها بينهما.

ويضاف إلى ذلك أن تصنيفاتها مبنية على اختبارات إنجليزية، ولا نعرف تصنيفًا منشورًا لاختبارات عربية بحسب حملها الثقافي واللغوي. فالمصفوفة إذن **أداة لتنظيم التفكير قبل الحكم**. وفكرتها الأساسية تبقى صالحة لأي لغة: **انظر إلى نمط الدرجات مع مستواها**. لكن النمط فرضية تحتاج إلى أدلة مستقلة تؤكدها أو تنفيها، أهمها ثلاثة: كفاءة الطالب في لغته الأم مقيسة قياسًا مباشرًا يتجاوز رواية الأسرة، ومستواه في اللغة الأكاديمية الثانية مقارنًا بأقران لهم مدة التعرض نفسها، واستجابته لتعليم مباشر مركز تُتابع أسابيع.

ومن أدوات الدليل الأخير التقييم الدينامي، الذي يقيس مقدار استفادة الطالب من تعليم قصير يُقدم له في أثناء التقييم (انظر الفصل الخامس). ويكمله سؤال الأسرة عن تاريخ الطالب اللغوي والتعليمي (Rhodes et al., 2005).

مفاهيم خاطئة شائعة

- **«الاختبار غير اللفظي عادل لكل الطلاب».** يقلل الاختبار غير اللفظي أثر اللغة، لكنه لا يلغي أثر الخبرة والتعليم، ولا يقيس القدرات اللفظية والكمية التي يحتاج إليها الطالب في أغلب البرامج الأكاديمية. ولهذا لا يكفي وحده للتعرف على الموهوبين من متعلمي اللغة الثانية، والأنفع مقارنة الطالب بمن يشبهونه في فرصهم على مقاييس لفظية وكمية وغير لفظية معًا (Lohman, 2005).
- **«ترجمة الاختبار تجعله صالحًا للطالب».** الترجمة قد تغير صعوبة البنود ومعناها، ولا تنقل المعايير. والمقياس المترجم يحتاج إلى أدلة على تكافؤ القياس قبل أن تُقارن درجاته بالأصل.
- **«تساوي النسب يعني العدالة، واختلافها يعني الظلم».** المعيار أن تتساوى فرص الاكتشاف وصدق التفسير، لا أن تتطابق النسب. والفرق يطرح سؤالًا يُتحقق منه.

٦-١٤ تحيزات المقيّم

المقيّم بشر، يلجأ عقله أحيانًا إلى طرائق مختصرة في الحكم تفضي إلى أخطاء يمكن توقعها. وقد دُرست هذه الأخطاء في الطب طويلًا، ووُجد أن كثيرًا من أخطاء التشخيص ينتج عن طريقة التفكير أكثر مما ينتج عن نقص المعرفة (Croskerry, 2003). وأبرزها في مجالنا:

جدول ١٤-٢: تحيزات المقيّم الشائعة وما يحد منها.

التحيز	كيف يظهر	مثال	ما يحد منه
التثبيت على الفرضية الأولى (Anchoring)	تتحكم أول فكرة في كل ما يليها	معلم لاحظ أن طالبًا لا يلتفت حين يُنادى باسمه، فافترض التوحد من البداية، ولم يطلب فحص سمعه	كتابة ثلاث فرضيات بديلة على الأقل قبل التقييم

التحيز	كيف يظهر	مثال	ما يحد منه
التحيز التأكيدي (Confirmation bias)	البحث عما يؤيد الفرضية وإغفال ما يعارضها	إهمال تقدير أحد الوالدين لأنه يخالف ما توقعه الفريق، بدل السؤال عن سبب الاختلاف	البحث المتعمد عن دليل يعارض الفرضية
الحجب التشخيصي (Diagnostic overshadowing)	نسبة كل عرض إلى تشخيص معروف	قلق طالب ذي إعاقة فكرية يُفسر بأنه «جزء من إعاقته»	سؤال: هل يفسر التشخيص المعروف هذا العرض فعلًا؟
أثر الهالة (Halo effect)، ووجهه السلبي أثر القرون (Horn effect)	صفة واحدة بارزة تلون الحكم على كل شيء: إيجابية ترفعه، أو سلبية تخفضه	ترشيح المتفوقات المنضبطات للموهبة، وإغفال طالبة موهوبة كثيرة الأسئلة ودفاترها غير مرتبة	أدوات ملاحظة محددة البنود، وأكثر من مقدّر، وتقييم العمل دون معرفة صاحبه
تحيز الإتاحة (Availability bias)	الحكم بما هو حاضر في الذهن	معلم حضر دورة عن اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة فصار يراه في كل طالب كثير الحركة	الرجوع إلى المحكات المكتوبة بدل الانطباع

للمعلم: خمس دقائق قبل أن تحيل أو ترشح

أنت أول محطة في الشكل ١٤-٢، ولهذا يبدأ التحيز عندك أو ينتهي عندك. وقبل أن توقع نموذج إحالة أو ترشيح، اسأل نفسك:

- ما السلوك المحدد الذي رأيته؟ وكم مرة؟ وفي أي حصة؟ اكتبه كما حدث، قبل أي تفسير.
- لو فعل طالب آخر في الصف الشيء نفسه، أكنت ستحيله؟ ولو كان هذا الطالب بنتًا بدل ولد، أو العكس، أو من أسرة أخرى؟
- من في صفي لم يخطر ببالي قط؟ الهادئ، والجديد، ومن لا يتقن العربية بعد، قد يحتاجون إلى الإحالة أو الترشيح أكثر ممن لفتوا انتباهي.
- هل أتحت للطالب فرصة ليظهر ما يستطيعه، بمهمة مفتوحة أو بطريقة غير الكتابة، قبل أن أحكم عليه؟

١٤-٧ قائمة مراجعة للعدالة

هذه أسئلة يطرحها الفريق قبل أي قرار تشخيصي، مرتبة بحسب محطات الشكل ١٤-٢:

☐ **الإحالة**
هل قُدم للطالب تعليم جيد ودعم كافٍ قبل الإحالة؟ وهل وُثق ذلك؟

☐ **الإحالة**
هل قورن سلوك الطالب بأقرانه في العمر والخلفية نفسيهما؟

☐ **الأداة**
هل فُحص السمع والبصر؟

☐ **الأداة**
هل الأداة مقننة على عينة تشبه الطالب في لغته وبيئته؟ ومتى قُننت؟

☐ **الأداة**
هل طُبقت بلغة الطالب الأقوى أو بوسيلة تواصله؟ وهل احتاج إلى أداة غير لفظية؟

☐ **الأداة**

هل يعرض دليل المقياس أدلة على خلو بنوده من الأداء التفاضلي وعلى تكافؤ القياس في المجموعة التي ينتمي إليها الطالب؟

- [ ] **التفسير**
  هل نُظر إلى نمط الدرجات إلى جانب مستواها؟ وهل رُوعيت فترات الثقة (Confidence intervals)؟

- [ ] **التفسير**
  هل كتب الفريق فرضيات بديلة، وبحث عما يعارض فرضيته الأولى؟

- [ ] **التفسير**
  هل جُمعت معلومات من البيت والمدرسة، وفُهم أي تعارض بينهما؟

- [ ] **القرار**
  هل قاعدة القرار معلنة، ولا تستبعد مجموعة بعينها دون مبرر؟

- [ ] **القرار**
  على مستوى البرنامج: هل تُراجع نسب التمثيل كل عام بالأعداد الخام، وتُقارن بالحد الأدنى العادل؟

- [ ] **القرار**
  هل شاركت الأسرة في القرار وفهمته؟

١٤-٨ ثلاث حالات وتدقيق مدرسي

الحالة الأولى: زين، ١٠ سنوات

الأرجح أثر اللغة الثانية

القصة: وصل زين مع أسرته قبل سنتين ونصف، ولغته الأم الأردية. يتكلم العربية مع زملائه بطلاقة، لكنه متعثر في القراءة والعلوم والاجتماعيات. أحالته معلمته للاشتباه في صعوبة تعلم.

جدول ١٤-٣: أدلة حالة زين.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
مدة تعلم العربية	سنتان ونصف	لغة التواصل متقنة، واللغة الأكاديمية لم تكتمل بعد على الأرجح

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
قياس مباشر للعربية الأكاديمية	قرأ نصًا من كتاب العلوم لصفه، وأجاب عن أسئلة فهمه، وعرّف مفردات المادة. جاء أداؤه دون زملائه الناطقين بالعربية بوضوح، وقريبًا من أداء زميلين لهما المدة نفسها في تعلم العربية	تعثره في حدود المتوقع لمن هو في مثل تعرضه للعربية
اختبار القدرة بالعربية	درجات تنخفض بانتظام مع الحمل اللغوي والثقافي، كنمط الشكل ١٤-٥	نمط يتسق مع أثر اللغة، لكنه لا يميز وحده بين اللغة الثانية والضعف اللغوي
مقابلة الأسرة بمترجم	يقرأ الأردية جيدًا، وكان متفوقًا في مدرسته السابقة	معلومة مهمة، لكنها رواية الأسرة وحدها
عينة قراءة بالأردية، بمساعدة معلم في المدرسة يتقنها	قرأ نصًا من مستوى صفه بدقة وطلاقة، ولخص ما قرأ	دليل مباشر، وإن كان غير مقنن، على سلامة القراءة في لغته الأم
تقييم دينامي في القراءة العربية	تحسن سريع بعد جلستين من التدريب على استراتيجيات فك الرموز	مؤشر أولي على قابلية التعلم، يحتاج إلى ما يعززه

القرار: لا يُشخص زين الآن بصعوبة تعلم. فصعوبة التعلم الحقيقية تظهر عادة في اللغتين، والدليل المباشر من عينة القراءة، فوق رواية الأسرة، يشير إلى سلامة قراءته بالأردية. ويُقدم له دعم مركز في العربية الأكاديمية ثمانية أسابيع، فيه تعليم مباشر لمفردات المواد، مع قياس أسبوعي لتقدمه في القراءة يُقارن بتقدم أقرانه ممن لهم مدة تعلمه نفسها. فإن نما كما ينمون، تأكد التفسير اللغوي. وإن توقف نموه رغم الدعم، أُعيد النظر في حالته بتقييم أشمل، وبقي احتمال الصعوبة مفتوحًا.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو بقي نموه في القراءة العربية أبطأ بوضوح من نمو أقرانه ممن لهم مدة تعلمه نفسها بعد الأسابيع الثمانية من الدعم المركز، أو كشف تقييم أدق لقراءته بالأردية تعثرًا في الدقة أو الطلاقة، لعاد احتمال صعوبة التعلم إلى الواجهة، واستُكمل التقييم

الأشمل.

الحالة الثانية: وعد، ٩ سنوات أثر القرون

القصة: قدّرت معلمة وعد قدرتها الأكاديمية تقديرًا منخفضًا في مقياس ترشيح للموهبة، وكتبت: «خطها سيئ جدًا، ودفترها غير مرتب». لكن مشرفة البرنامج طلبت من معلمتين أخريين أن تقيّما إجابات وعد في مهمة حل مشكلات بعد إعادة كتابتها على الحاسب، دون أن تعرفا صاحبتها. فوضعتاها ضمن أفضل ١٠% من طالبات الصف.

القرار: أُحيلت وعد لتقييم الموهبة. وهذا مثال على الوجه السلبي لأثر الهالة، ويسمى **أثر القرون** (**Horn effect**): صفة سلبية ظاهرة، هي الخط، لونت الحكم على القدرة كلها. والتقييم دون معرفة صاحب العمل أداة بسيطة للحد منه.

وطُلب أيضًا تقييم مهاراتها الحركية الدقيقة وكتابتها اليدوية، ولهذا الطلب سبب أبعد من الخط نفسه. فالفجوة الواسعة بين قدرتها في حل المشكلات وأدائها في الكتابة قد تكون علامة على **الاستثنائية المزدوجة**، أي أن تجتمع لديها الموهبة وصعوبة في الكتابة (عسر الكتابة). والطالبة التي تجمع الأمرين معرضة لخطأين معًا: أن تحجب صعوبتها موهبتها فلا تُرشح، كما كاد يحدث، وأن تحجب موهبتها صعوبتها فلا تُدعم. فيُقيَّم الجانبان معًا، ولا يُكتفى بقبولها في البرنامج (انظر الفصل الثالث عشر).

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو جاءت نتائج تقييم الموهبة الفردي متوسطة رغم تقدير المعلمتين، لعُدّ أداؤها في مهمة واحدة قوةً نسبية تحتاج إلى أدلة أخرى قبل الترشيح. ولو أظهر تقييم مهاراتها الحركية الدقيقة وكتابتها قصورًا واضحًا، لصار سؤال الاستثنائية المزدوجة جزءًا من القرار نفسه.

الحالة الثالثة: عهود، ١٤ سنة، الصف الثالث المتوسط تُفتح لها البوابة أولًا

القصة: تدرس عهود في مدرسة متوسطة صغيرة في قرية نائية، في صفها إحدى عشرة طالبة. أقرب فصول للموهوبات في مدينة تبعد نحو ساعة ونصف بالسيارة. لم تُسجَّل في المقياس الوطني للموهوبين في أي مستوى، ولم ترشحها معلمة من قبل. وحين طبقت إدارتها التعليمية، ضمن

التدقيق الذي بدأته المشرفة في المشهد الافتتاحي. أنشطة حل مشكلات مفتوحة على طالبات مدارس القرى أربعة أسابيع. لاحظت معلمة الرياضيات أن عهود تحل مسائل لم تُدرَّس بعد. وتقترح لبعضها أكثر من طريقة.

جدول ١٤-٤: أدلة حالة عهود.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
سجل التسجيل في المقياس الوطني	لم تُسجَّل في المستويين الأول والثاني. قالت أمها إنها لم تسمع بالمقياس	لم تصل إلى البوابة الأولى أصلًا. والسبب معرفة الأسرة بالمقياس. بمعزل عن قدرة الطالبة
الدرجات المدرسية	الأولى على صفها في الرياضيات والعلوم منذ الصف الأول المتوسط	مؤشر محدود: الترتيب الأول بين إحدى عشرة طالبة لا يقول الكثير عن موقعها بين عدد أكبر
ملاحظة المعلمة بعد الأنشطة المفتوحة	حلول أصيلة لمسائل غير مألوفة. وأسئلة تتجاوز الدرس	سلوك لم يكن ليظهر في صف لا يتيح مثل هذه المهام
اختبار قدرات جماعي مختصر طبقته الإدارة على كل طالبات الصف الثالث المتوسط في مدارس القرى بالقطاع	ضمن أعلى ٣% بين ٢٤٠ طالبة في هذه المدارس	قوة واضحة بمقارنتها بمن يشاركنها الفرص. وهذا مؤشر مسح يسبق قرار الأهلية

القرار: لا يُحكم الآن بأن عهود موهوبة أو غير موهوبة. فالمطلوب أولًا أن تُفتح لها البوابة التي لم تصل إليها. تُسجَّل في مقياس موهبة هذا العام بمساعدة المدرسة. ويُتحقق من استحقاقها للإعفاء من الرسوم. فهي في المستوى الثالث. ولا يحق لها فيه إلا دخول واحد. فلا ينبغي أن يضيع هذا الدخول بسبب نقص المعلومة أو المواصلات إلى مقر الاختبار. ويُقدم لها في الأثناء إثراء في الرياضيات داخل مدرستها. لأن حاجتها قائمة أيًّا كانت نتيجة المقياس. وإن تأهلت. فيُبحث مع أسرتها كيف تصل إلى الخدمة. لأن التحديد دون وصول إلى الخدمة لا يغير شيئًا.

ما تعلمه الحالة: ظُلمت عهود لأن أحدًا لم يقسها أصلًا. فلم يبلغها مقياس ولا مقيّم. وهذا النوع من الظلم لا يظهر في أي تقرير تقييم فردي. ولا يكشفه إلا تدقيق على مستوى النظام. كالذي بدأت به المشرفة.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو جاءت نتيجتها في مقياس موهبة دون حد الترشيح بعد تسجيل تم في ظروف مناسبة، لبقي الإثراء في الرياضيات داخل مدرستها، وأُعيد النظر في حاجتها إلى برنامج الموهوبين. ولو تبين أن أسرتها لا تستطيع الوصول إلى مقر الخدمة، لانتقل القرار إلى البحث عن بديل يصلها في قريتها.

تدقيق مدرسي: العودة إلى المشرفة

أمام المشرفة في المشهد الافتتاحي ثلاثة أرقام. وخطواتها المقترحة:

1. **إحالات السلوك:** تحسب نسبة الخطر لكل مدرسة، وتكتب بجانبها الأعداد الخام، وتجمع بيانات ثلاثة أعوام للمدارس الصغيرة قبل أن تحكم. ثم تراجع عينة من الإحالات: ما السلوكيات المذكورة؟ وهل تُحال البنات للسلوكيات نفسها؟ وتبحث عن البنات ذوات المشكلات الداخلية اللاتي لم يُحلن.
2. **إحالات صعوبات التعلم لغير الناطقين بالعربية:** تراجع مدة تعلمهم العربية، وهل قيست كفاءتهم في لغتهم الأم مباشرة إلى جانب سؤال الأسرة، وهل قيست عربيتهم الأكاديمية بمقارنتهم بأقران لهم مدة التعرض نفسها، وهل سبق الإحالةَ دعمٌ لغوي تُوبع أثره.
3. **غياب مدارس القرى عن برامج الموهوبين:** تحسب مؤشر التمثيل والحد الأدنى العادل، ثم تتتبع أين يسقط الطلاب: هل سُجلوا في المقياس الوطني؟ وهل وصل إليهم مسح أو ترشيح؟ وهل استُعملت معايير محلية؟ وهل أُتيحت لهم فرص لإظهار قدراتهم؟ وحالة عهود مثال على ما قد يكشفه هذا التتبع.

خاتمة

تقوم الحجة المركزية في هذا الفصل على أن العدالة تعني تساوي فرصة الاكتشاف لمن يحتاج، وعدم التشخيص الخاطئ لمن لا يحتاج، وصدق تفسير الدرجة لكل مجموعة، وهي أعمق من تساوي النسب. ويترتب على ذلك أن تُعامل نسبة الخطر سؤالًا يستدعي التحقق، فتُقرأ مع الأعداد الخام وعبر عدة أعوام، وأن يُبحث عن التحيز في محطاته الأربع: الإحالة والأداة والتفسير والقرار. ويترتب عليه أيضًا ألا يُخلط بين لغة التواصل واللغة الأكاديمية، وأن يُقرأ نمط الدرجات عبر الحمل الثقافي واللغوي فرضيةً تحتاج إلى أدلة مستقلة، وأن يُحد من تحيزات المقيّم بالفرضيات البديلة وتعدد المقدّرين والرجوع إلى المحكات.

على أن في الفصل مسائل ما زالت مفتوحة. فمدد كمنز تقديرية ومستمدة من سياق مختلف، ومصفوفة تفسير الثقافة واللغة ضعيفة في التمييز بين اللغة الثانية والضعف اللغوي، وجزء من فجوة التمثيل في برامج الموهوبين يسبق التعرف نفسه فلا تعالجه أدواته وحدها. وفي السياق السعودي يجعل التسجيل الاختياري في المقياس الوطني قرار الأسرة البوابة الأولى، ولا تُنشر بيانات تسمح بمقارنة المناطق أو برامج البنين والبنات، فيبقى رصد العدالة على مستوى النظام محدودًا بما يُتاح من بيانات.

٩-١٤ الخلاصة والمسرد والأنشطة

خلاصة الفصل

- العدالة تساوي فرصة الاكتشاف لمن يحتاج، وعدم التشخيص الخاطئ لمن لا يحتاج، وصدق تفسير الدرجة لكل مجموعة، وهي أعمق من تساوي النسب.
- نسبة الخطر أداة بسيطة لرصد التمثيل غير المتناسب، لكنها تطرح سؤالًا ولا تثبت تحيزًا، وتضطرب حين تكون الأعداد صغيرة، فتُقرأ مع الأعداد الخام وعبر عدة أعوام.
- يدخل التحيز في أربع محطات: الإحالة، والأداة، والتفسير، والقرار. ويُكشف تحيز الأداة إحصائيًا بتحليل الأداء التفاضلي للبنود وتكافؤ القياس.
- في برامج الموهوبين تغلب مشكلة التمثيل المنقوص. ويرصدها مؤشر التمثيل والحد الأدنى العادل، ويخففها المسح الشامل والمعايير المحلية، لكن جزءًا من الفجوة يسبق التعرف.
- في السياق السعودي يجعل التسجيل الاختياري في المقياس الوطني قرار الأسرة البوابة الأولى، ولا تُنشر بيانات تسمح بمقارنة المناطق أو برامج البنين والبنات.
- لغة التواصل تُكتسب أسرع كثيرًا من اللغة الأكاديمية، والخلط بينهما مصدر شائع للتشخيص الخاطئ. ومدد كمنز تقديرية ومستمدة من سياق مختلف.
- نمط الدرجات عبر الحمل الثقافي واللغوي أدل من مستواها، لكن مصفوفة تفسير الثقافة واللغة ضعيفة في التمييز بين اللغة الثانية والضعف اللغوي، فنمطها فرضية تحتاج إلى أدلة مستقلة.
- تحيزات المقيّم متوقعة، وتحد منها الفرضيات البديلة، والتقييم دون معرفة صاحب العمل، وتعدد المقدّرين، والرجوع إلى المحكات.

مسرد المصطلحات

التمثيل غير المتناسب Disproportionality	اختلاف نسبة مجموعة في فئة أو برنامج اختلافًا واضحًا عن نسبتها المتوقعة.
مؤشر الخطر Risk index	نسبة من شُخصوا من مجموعة إلى عدد أفرادها الكلي.
نسبة الخطر Risk ratio	مؤشر الخطر لمجموعة مقسومًا على مؤشر الخطر لمجموعة المقارنة.
مؤشر التمثيل Representation index	نسبة المجموعة بين طلاب برنامج مقسومة على نسبتها بين الطلاب، والواحد يعني تمثيلًا متناسبًا.
معادلة العدالة Equity formula	قاعدة تجعل الحد الأدنى المقبول لتمثيل مجموعة في برنامج الموهوبين نسبتها بين الطلاب مضروبة في ٠٫٨.
فجوات التميز Excellence gaps	الفروق بين المجموعات في نسب من يصلون إلى مستويات الأداء المتقدمة.
المسح الشامل Universal screening	تطبيق أداة أولية على كل طلاب صف أو مرحلة، بدل انتظار الترشيح أو طلب الأسرة.
الأداء التفاضلي للبند Differential item functioning (DIF)	أن يختلف أداء مجموعتين على بند مع تساوي أفرادهما في القدرة المقيسة، فيدل على أن البند يقيس شيئًا آخر معها.
تكافؤ القياس Measurement invariance	أن يقيس المقياس البناء نفسه بالطريقة نفسها في مجموعتين، فتصح مقارنة درجاتهما وتطبيق درجة قطع واحدة عليهما.
مهارات التواصل الأساسية Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)	لغة الحديث اليومي، ويبلغ فيها متعلم اللغة الثانية طلاقة تقارب أقرانه في نحو سنتين.

الكفاءة اللغوية الأكاديمية Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)	لغة التعلم والمفاهيم المجردة، وتحتاج إلى خمس سنوات إلى سبع تقريبًا.
مصفوفة تفسير الثقافة واللغة Culture-Language Interpretive Matrix (C-LIM)	طريقة لتفسير نمط الدرجات بحسب حملها الثقافي ومتطلباتها اللغوية، بمقارنتها بمدى متوقع لمن يشبه الطالب في تعرضه للغة.
التحيز التأكيدي Confirmation bias	البحث عما يؤيد الفرضية وإغفال ما يعارضها.
التثبيت على الفرضية الأولى Anchoring	أن تتحكم أول فكرة تخطر للمقيّم في تفسيره لكل ما يأتي بعدها.
الحجب التشخيصي Diagnostic overshadowing	نسبة عرض جديد إلى تشخيص معروف لدى الطالب، فيُغفل احتمال وجود مشكلة أخرى.
أثر الهالة Halo effect	تأثر الحكم على جوانب كثيرة بصفة واحدة بارزة، إيجابية أو سلبية.
أثر القرون Horn effect	الوجه السلبي لأثر الهالة: صفة سلبية بارزة تخفض الحكم على جوانب لا صلة لها بها.
المشكلات الداخلية Internalizing problems	مشكلات انفعالية يوجهها الطالب إلى داخله، كالقلق والانسحاب والحزن، ويسهل إغفالها لأنها لا تُربك الصف.

أسئلة للمراجعة

1. مدرسة فيها ٣٠٠ طالب من غير الناطقين بالعربية، و٩٠٠ من الناطقين بها. شُخص بصعوبة تعلم ٢١ طالبًا من المجموعة الأولى، و٢٧ من الثانية. احسب نسبة الخطر لغير الناطقين بالعربية، وفسرها. ثم افترض مدرسة أخرى فيها ٣٠ طالبًا من غير الناطقين بالعربية شُخص منهم اثنان: ما الذي يجب أن تحذر منه قبل أن تقارن نسبتها بنسبة المدرسة الأولى؟ (الهدف ١)
2. لماذا لا تثبت نسبة الخطر المرتفعة وحدها وجود تحيز؟ وما الأسئلة الإضافية التي تطرحها؟ (الهدف ١)

3. في برنامج للموهوبين ١٥٠ طالبًا، منهم ٩ ممن يتعلمون العربية لغة ثانية، ونسبة هؤلاء بين طلاب المرحلة ١٥%. احسب مؤشر التمثيل والحد الأدنى العادل بمعادلة فورد، وحدد النقص إن وُجد، واقترح إجراءين لسده يعالج كل منهما محطة مختلفة. (الهدف ٣)

4. في كل موقف مما يلي، حدد المحطة التي يدخل منها التحيز، واقترح إجراءً يحد منه: (أ) معلمة لا تحيل إلا من يربك الصف. (ب) برنامج يشترط للقبول ١٣٠ على اختبار لفظي واحد. (ج) فريق فسر انخفاض درجات طالب قادم حديثًا بأنه ضعف في القدرة دون سؤال عن لغته. (الهدف ٢)

5. وجدت دراسة أن بندًا في مقياس للاستدلال أصعب على البنات منه على البنين في المتوسط. هل يكفي ذلك للحكم بأن البند متحيز؟ وما المقارنة التي تحتاج إليها قبل الحكم؟ (الهدف ٢)

6. طالب يتكلم العربية بطلاقة بعد سنتين، ويتعثر في القراءة. ما الأدلة الثلاثة التي تحتاج إليها قبل الإحالة؟ ولماذا لا تكفي طلاقته دليلًا على تمكنه من لغة التعلم؟ (الهدف ٤)

7. أظهرت مصفوفة تفسير الثقافة واللغة لطالب محال نمط انخفاض متدرج. قال أحد أعضاء الفريق: «النمط يثبت أن المشكلة لغوية، فلا حاجة إلى تقييم آخر». قوّم هذا الرأي في ضوء الدراسات التي فحصت صدق المصفوفة، وحدد دليلين مستقلين يحتاج إليهما الفريق. (الهدف ٥)

8. اختر إحدى حالات هذا الفصل الثلاث، أو حالة مرت بك في عملك، وسمِّ تحيزًا معرفيًا كان يمكن أن يقود إلى قرار خاطئ فيها، واقترح استراتيجية تحد منه. (الهدف ٦)

9. صمم إجراءً واحدًا في مدرستك يحد من أثر الهالة أو أثر القرون في ترشيح الموهوبين، وبيّن كيف تعرف أنه نجح. (الهدفان ٣ و٦)

10. **حالة للتطبيق:** آدم في الحادية عشرة، في الصف الخامس، ولغته الأم الصومالية، والتحق بمدرسة سعودية قبل أربع سنوات. أُحيل للاشتباه في إعاقة فكرية بعد أن حصل على درجة كلية ٦٨ (فترة الثقة ٦٣–٧٤) في مقياس ذكاء عربي، وكانت درجته اللفظية ٦٢ وغير اللفظية ٨٤. تقول معلمته إنه يتحدث العربية بطلاقة لكنه لا يفهم التعليمات الطويلة ويتعثر في كل المواد. وتقول أسرته إنه يساعد في متجر العائلة ويحسب النقود ويرد الباقي بسرعة، ويترجم لوالديه في المراجعات الرسمية. ولم يُقيَّم سلوكه التكيفي، ولم يُفحص سمعه منذ ثلاث سنوات. (أ) في أي المحطات الأربع قد يدخل التحيز في حالته؟ (ب) يشترط الدليل التنظيمي للتربية الخاصة لأهلية الإعاقة الفكرية درجة ذكاء لا تزيد على ٧٥ على مقياس وكسلر أو ما يعادلها، مع قصور في مجالين على الأقل من مجالات السلوك التكيفي (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). هل تكفي الأدلة المتاحة للحكم بتحقق الشرطين؟ علل. (ج) ما الأدلة الناقصة؟ رتبها بحسب أولويتها. (د) ما قرارك الآن: التشخيص، أم عدمه، أم تأجيل الحكم؟ علل قرارك، وحدد ما يلزم لإطلاقه. (الأهداف ٢ و٤ و٧)

إجابات مختصرة للأسئلة الحسابية: السؤال ١: مؤشر الخطر لغير الناطقين بالعربية ٢١ ÷ ٣٠٠ = ٧%، وللناطقين بها ٢٧ ÷ ٩٠٠ = ٣%، فنسبة الخطر ٧ ÷ ٣ ≈ ٢٫٣٣، أي أن احتمال تشخيص الطالب غير الناطق بالعربية بصعوبة تعلم يزيد على ضعف احتمال تشخيص الناطق بها. وفي المدرسة الثانية مؤشر الخطر ٢ ÷ ٣٠ ≈ ٦٫٧%، وهو قريب من الأول، لكنه مبني على حالتين، فتغير حالة واحدة يحركه بين ٣٫٣% و١٠% تقريبًا، ولا يُقارن إلا مع الأعداد الخام وبيانات عدة أعوام. السؤال ٣: نسبتهم في البرنامج ٩ ÷ ١٥٠ = ٦%، ومؤشر التمثيل ٦ ÷ ١٥ = ٠٫٤، والحد الأدنى العادل ١٥% × ٠٫٨ = ١٢%، أي ١٨ طالبًا، فالنقص ٩ طلاب.

جدول ١٤-٥: مطابقة أهداف الفصل بأسئلة المراجعة وأنشطة التعلم.

الهدف	يقيسه
١. حساب مؤشر الخطر ونسبته وتفسير حدودها	السؤالان ١ و٢، والنشاط ١
٢. تحديد محطة دخول التحيز واقتراح ما يحد منه	السؤالان ٤ و٥، والفرع (أ) من السؤال ١٠، والنشاط ٢
٣. حساب مؤشر التمثيل والحد الأدنى العادل واقتراح إجراءات	السؤالان ٣ و٩، والنشاط ١
٤. التمييز بين الطلاقة التواصلية والكفاءة الأكاديمية	السؤال ٦، والفرع (ج) من السؤال ١٠
٥. نقد تفسير مصفوفة تفسير الثقافة واللغة	السؤال ٧
٦. تسمية التحيز المعرفي واقتراح ما يحد منه	السؤالان ٨ و٩، والنشاط ٣
٧. الحكم على كفاية الأدلة لقرار عادل	السؤال ١٠ (حالة للتطبيق)

أنشطة التعلم

كل نشاط تُستعمل فيه بيانات طلاب أو أعمالهم يُنفذ بموافقة الأسرة وإدارة المدرسة، ودون أي بيانات تدل على الطالب، وتحت إشراف مختص مؤهل، ولا تُستعمل نتائجه في أي قرار يخص الطالب، ولا تُبلغ إلا عبر القنوات الرسمية.

1. **حساب من بيانات مدرسية:** احصل، بإذن الإدارة وبالأعداد المجمعة وحدها دون أسماء، على أعداد الإحالات إلى التربية الخاصة، أو أعداد المسجلين في برنامج للموهوبين، في مدرسة أو مجموعة مدارس، بحسب الجنس أو الصف أو نوع المدرسة. احسب مؤشرات الخطر ونسبه، أو مؤشر التمثيل والحد الأدنى العادل، وعلّم كل خلية يقل عددها عن عشرة، واكتب ثلاثة أسئلة تطرحها الأرقام. وإن لم تتح لك

بيانات، فطبق الخطوات على أرقام المشهد الافتتاحي والمثالين المحلولين. *الناتج: جدول حسابات وثلاثة أسئلة في صفحة واحدة. الزمن: نحو ساعتين.*

2. **تحليل بنود:** اختر عشرة بنود من مقياس معرب تتاح لك كراسته، دون أن تنسخها في تقريرك، وحدد ما قد يحمل منها محتوى ثقافيًا أو لهجيًا غريبًا على طالب في منطقتك، ثم ابحث في دليل المقياس: هل يعرض تحليلًا للأداء التفاضلي للبنود أو لتكافؤ القياس بين مجموعات؟ *الناتج: جدول بالبنود مرقمة ومصنفة، وفقرة عن أدلة العدالة في الدليل. الزمن: نحو ساعة ونصف.*

3. **تقييم دون معرفة صاحب العمل:** اجمع خمسة أعمال لطلاب، وأعد كتابتها بخط موحد، واطلب من زميل تقييمها قبل الكشف عن أصحابها وبعده، ثم قارن. وإن لم تتح لك أعمال طلاب، فاكتب بنفسك إجابتين متساويتين في المحتوى لمهمة واحدة، إحداهما بخط مرتب والأخرى بخط رديء، واطلب من زملاء تقييمهما. *الناتج: جدول بالتقديرين لكل عمل، وفقرة تفسر الفروق. الزمن: نحو ساعة.*

مراجع الفصل

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (د.ت.). *البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين*. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من https://www.mawhiba.sa/en/services/the-national-program-for-gifted-identification/

وزارة التعليم. (د.ت.). *دليل فصول الموهوبين*. الإدارة العامة للموهوبين. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/دليل%20فصول%20الموهوبين.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦–١٤٣٧هـ). https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٧هـ). *الدليل التنظيمي والإجرائي لبرنامج رعاية الموهوبات المدرسي*. الإدارة العامة للموهوبات. https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20الإجرائي%20والتنظيمي%20لبرنامج%20رعاية%20الموهوبات%20المدرسي%20(1).pdf

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد%20التنظيمية%20لمعاهد%20وبرامج%20التربية%20الخاصة%201422هـ.pdf

Aldakhil, A. F., Ebrahim, M. T., & Gadelrab, H. F. (2023). Diagnostic survey of dyslexia and accompanying behavioral indicators in primary school students in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, *134*, Article 104424. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104424

Alfaiz, F. S. (2026). The accuracy of parent and teacher nominations in gifted identification in Saudi Arabia. *Cogent Education*, *13*(1), Article 2654922. https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2654922

Almulhim, N., Aljughaiman, A. M., & Alfaiz, F. S. (2026). Beyond the total score: Revealing cognitive heterogeneity in high ability through latent profile analysis. *Journal of Intelligence*, *14*(8), Article 166. https://doi.org/10.3390/jintelligence14080166

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *113*(48), 13678–13683.

Croskerry, P. (2003). The importance of cognitive errors in diagnosis and strategies to minimize them. *Academic Medicine*, *78*(8), 775–780.

Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, *2*(2), 132–149.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 2. Literacy* (2nd ed., pp. 71–83). Springer.

Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., & Alfonso, V. C. (2013). *Essentials of cross-battery assessment* (3rd ed.). Wiley.

Ford, D. Y. (2013). *Recruiting and retaining culturally different students in gifted education*. Prufrock Press.

Grissom, J. A., & Redding, C. (2016). Discretion and disproportionality: Explaining the underrepresentation of high-achieving students of color in gifted programs. *AERA Open*, *2*(1).

Kranzler, J. H., Flores, C. G., & Coady, M. (2010). Examination of the cross-battery approach for the cognitive assessment of children and youth from diverse linguistic and cultural backgrounds. *School Psychology Review*, *39*(3), 431–446.

Lohman, D. F. (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly*, *49*(2), 111–138.

Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Mattison, R., Maczuga, S., Li, H., & Cook, M. (2015). Minorities are disproportionately underrepresented in special education: Longitudinal evidence across five disability conditions. *Educational Researcher, 44*(5), 278–292.

Peters, S. J. (2022). The challenges of achieving equity within public school gifted and talented programs. *Gifted Child Quarterly, 66*(2), 82–94.

Peters, S. J., Rambo-Hernandez, K., Makel, M. C., Matthews, M. S., & Plucker, J. A. (2019). Effect of local norms on racial and ethnic representation in gifted education. *AERA Open, 5*(2).

Plucker, J. A., & Peters, S. J. (2016). *Excellence gaps in education: Expanding opportunities for talented students*. Harvard Education Press.

Rhodes, R. L., Ochoa, S. H., & Ortiz, S. O. (2005). *Assessing culturally and linguistically diverse students: A practical guide*. Guilford.

Skiba, R. J., Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Losen, D. J., & Harry, B. (2016). Risks and consequences of oversimplifying educational inequities: A response to Morgan et al. (2015). *Educational Researcher, 45*(3), 221–225.

Styck, K. M., & Watkins, M. W. (2013). Diagnostic utility of the Culture-Language Interpretive Matrix for the Wechsler Intelligence Scales for Children—Fourth Edition among referred students. *School Psychology Review, 42*(4), 367–382.

U.S. Department of Education. (2024). *Significant disproportionality*, 34 C.F.R. §§ 300.646–300.647. Retrieved September 29, 2026, from https://www.ecfr.gov/current/title-34/subtitle-B/chapter-III/part-300

الفصل الخامس عشر

١٥ من التشخيص إلى القرار

تتحدد 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 سؤالين: «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 يُعدَّل التدخل، مع مراعاة عدد القياسات.

٧ يختار لطالب موهوب نوع القرار المناسب (إثراء، أو إسراع في مادة، أو إسراع كلي، أو برنامج مجال)، ويحدد الأدلة التي يتطلبها، ويكتب له هدفًا قابلًا 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 يزدحم بالجداول والمصطلحات ثم ينتهي بسطر واحد عن المحكات، كتقرير مازن في المشهد الافتتاحي، قد يكون سليمًا من الناحية الفنية ويظل قاصرًا 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 صحيحًا؟ وهل ما زالت الخدمة مناسبة؟

نستهل الفصل بقرار الأهلية وما يُقرَّر فيه فعلًا (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 نطبق ذلك على ثلاث حالات (القسم ١٥-٩)، ونختم بمبادئ مستخلصة من الكتاب كله (القسم ١٥-١٠).

١٥-١ قرار الأهلية: ما الذي يُقرر فعلًا؟

في نهاية التقييم تُتخذ ثلاثة قرارات مختلفة، وكثيرًا 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). وتعرّف 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 سيُقدم 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 استجابتهم. والتسمية لا تحدد الخدمة: فطالبان شُخّصا 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 يفيده؟» والتقييم الذي يجيب عن الأول وحده لم يُنجز إلا نصف مهمته.

١٥-٢ كتابة التقرير

التقرير هو الأثر الباقي من التقييم. سيقرؤه 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).

رتّب 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 ١٥-١.



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 تخصصًا:** إن فهم الوالدان التقرير، فهمه المختص أيضًا، والعكس غير صحيح.
- **صف السلوك قبل المصطلح:** «يجد صعوبة في ربط الحروف بأصواتها، فيخلط بين الحروف المتقاربة صوتًا كالسين والصاد، ويُسقط مقطعًا من الكلمات الطويلة» أوضح من «ضعف في المعالجة الفونولوجية» (أي معالجة أصوات الكلام). وإن احتجت إلى المصطلح، فاشرحه في أول مرة يرد فيها.
- **قدّم الأرقام بمعناها:** أرفق بعبارة «درجته المعيارية ٧٦» معناها: «أداؤه أدنى من ٩٥% من أقرانه في عمره تقريبًا». 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 أداءه 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.
- **صرّح 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 ٣).	يجد صعوبة واضحة في الاحتفاظ بالمعلومات في ذهنه في أثناء استخدامها، 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 طُلب منه إن كانت التعليمات أكثر من خطوتين، ويحتاج إلى تذكير ليراجع 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

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 تُلزم 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 أُعيدت كتابته على الهيكل الأيسر 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.

تقرير تقييم نفسي تربوي (نموذج تعليمي)

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

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

سؤال الإحالة. أحالت معلمة الصف مازنًا بسؤال صاغته مع والديه: لماذا يتعثر في القراءة مع أنه يفهم جيدًا ما يُقرأ عليه؟ وما الذي يساعده؟[١] 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.[٢] فحين قرأت المعلمة على الصف درسًا عن النحل، شرح كيف تتقاسم النحلات العمل في الخلية بترتيب أدق من كثير من زملائه. وجاء أداؤه 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. وأداؤه في قراءة الكلمات المفردة أدنى من أداء ٩٥% من أقرانه في عمره تقريبًا[٣]، 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 أداؤه 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.

٢ **القوة أولًا**، 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.

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.[٤] 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 أداؤه فيها بأقرانه في المدرسة نفسها.[٥] وأُجريت الجلسات صباحًا على يومين، وكان متعاونًا فيهما.

ماذا نفعل؟[٦]

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، ويُرسل 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 ١٥-٣: 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	٩٩–١١٢	٦٦	متوسط
الاستدلال غير اللفظي	١٠٢	٩٤–١٠٩	٥٥	متوسط
الفهم الاستماعي	١٠٤	٩٦–١١١	٦١	متوسط
قراءة الكلمات	٧٦	٧١–٨٣	٥	منخفض جدًا

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

٣-١٥ لقاء الأسرة

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.

١ ابدأ بما يعرفونه

اسأل: ما الذي لاحظتموه؟ وما الذي يقلقكم؟ ليُبنى الحديث على ملاحظاتهم.

«ذكرتم أنه يتهرب من الواجبات. هل هذا مع كل المواد؟»

٢ اعرض القوة أولًا

بأمثلة محددة من الطالب نفسه.

«شرحه لعمل النحل في الخلية كان أدق من شرح كثير من زملائه.»

٣ اشرح الصعوبة والحكم

بلغة بسيطة، ثم الاسم إن وُجد، مع معناه وما لا يعنيه.

«لا يعني هذا أنه كسول أو أقل ذكاءً.»

٤ توقف واسمع

اترك وقتًا للصمت والأسئلة والمشاعر. لا تنتقل إلى الخطة قبل أن يكونوا مستعدين.

«ما أول ما يخطر لكم الآن؟»

٥ انتقل إلى الخطوة التالية

ما الذي سيحدث، ومتى، وما دورهم، وبمن يتصلون.

«نلتقي بعد أسبوعين لكتابة الخطة معًا.»

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

- **الإنكار:** «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.» وضّح 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 عمن سيطّلع 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 ١٥-٤ بعناصر الخطة في القانون الأمريكي (34 C.F.R. §300.320).

جدول ١٥-٤: 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 يُقيَّمون بتقييمات بديلة وفق معايير تحصيل بديلة (§300.320(a)(2)(ii))
(ج) الخدمات التربوية والخدمات المساندة	التربية الخاصة والخدمات المساندة والتكييفات، 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 تعليله
(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 محددون في مادة مستقلة، ومنهم الوالدان، والطالب حين يكون ذلك مناسبًا (§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 والتكييفات فيها، وخدمات الانتقال إلى ما بعد المدرسة في موعد لا يتجاوز أول خطة تنفذ عند بلوغه السادسة عشرة، أو قبله إن رأى الفريق (§300.320(b))

ويظهر من المقارنة فرق يستحق الانتباه: القواعد السعودية تطلب الأهداف قصيرة المدى لكل طالب، أما القانون الأمريكي فاكتفى 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	الحلقة ٢	الحلقة ٣	الحلقة ٤	الحلقة ٥
النتيجة	**الحاجة**	**الهدف**	**الخدمة والتكييف**	**قياس التقدم**
يقرأ مازن ٢٨ كلمة صحيحة في الدقيقة من نص صفه، ومعظم أخطائه في الحروف المتشابهة شكلًا وصوتًا.	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، يُرسم ويُراجع 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 يُكتب هدف قابل للقياس؟

الهدف القابل للقياس يحدد خمسة أشياء: **من**، و**ماذا** سيفعل بسلوك يمكن ملاحظته، و**في أي ظرف**، و**بأي معيار**، و**متى** (Bateman & Linden, 2012). قارن:

هدف غير قابل للقياس

أن يحسّن 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.

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.

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. و**معدل النمو المتوقع** أسبوعيًا مع تدخل جيد. و**أداء 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 ببيانات الطلاب في المدرسة نفسها.

مثال محلول: هدف مازن

١. خط الأساس: ثلاثة قياسات، ٢٧ و٢٨ و٣٠. 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 ١٫٦ كلمة في الأسبوع.

٤. الهدف: ٢٨ + (١٫٦ × ٢٠) = ٦٠ 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، يُقسَّم الهدف على مراحل تقع على خط الهدف نفسه، كأن يقرأ ٢٨ + (١٫٦ × ١٠) = ٤٤ كلمة صحيحة في الدقيقة بنهاية الأسبوع العاشر.

التكييف والتعديل

التكييف (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. والتمييز بينهما مهم في الخطة، لأن التعديل يغير معنى الدرجة ولا يُستخدم إلا حين يحتاج إليه الطالب فعلًا. ولا تُقرأ الأسئلة على مازن في اختبار القراءة نفسه، لأن ذلك يلغي ما يُقاس.

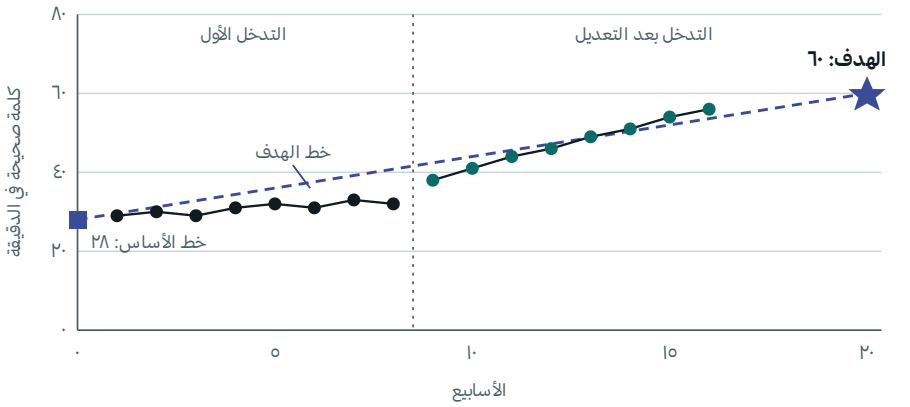
١٥-٥ متابعة التقدم وإعادة التقييم والخروج من الخدمة

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 يقرؤها 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 استُعملت وحدها، لأن القياس الواحد يتذبذب بتذبذب صعوبة النص ويوم القياس. ولذلك تُكمَّل 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.

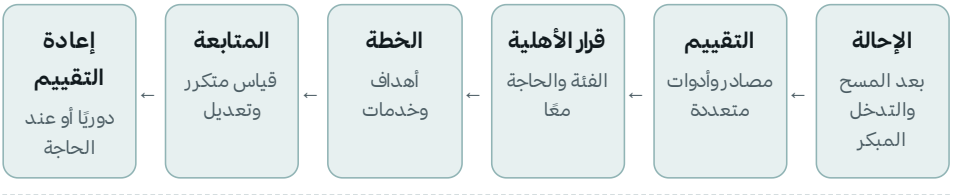


شكل ١٥-٤: رسم تقدم مازن بقيم افتراضية. المربع يمثل خط الأساس، والخط المتقطع خط الهدف (Aimline)، والنجمة الهدف. في الأسابيع الثمانية الأولى وقعت كل النقاط تحت خط الهدف، وكان ميلها أقل بوضوح من ميل خط الهدف، فعدّل الفريق التدخل: زاد زمنه، وأضاف ممارسة القراءة المتكررة. وثمانية قياسات عدد يكفي للحكم على 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»، ويجيز 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 (34 C.F.R. §300.303). فالنظام السعودي يقدّم 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.



شكل ١٥-٥: دورة التشخيص والخدمة. التشخيص حلقة في دورة مستمرة، وكل حلقة تغذي التي بعدها.

ما الذي قد تكشفه إعادة التقييم؟

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

النتيجة	مثال	القرار المعتاد
الفئة والحاجة مستمرتان	طالب بإعاقة فكرية ما زال يحتاج إلى منهج معدّل	تستمر الأهلية، وتُحدّث الخطة
الفئة تغيرت	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
الحاجة انتهت	طالبة بصعوبة قراءة وصلت إلى مستوى أقرانها وتحافظ عليه بتكييفات بسيطة	قد تخرج من الخدمة، مع متابعة أو تكييفات في الصف العام
الحكم الأول كان خطأ	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 (C.F.R. §300.305(e) 34). 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 (Enrichment)	توسيع المنهج وتعميقه دون تغيير الصف أو سرعة التقدم فيه، داخل الصف أو في برنامج مستقل	قدرة أو اهتمام يتجاوز ما يقدمه الصف: مقياس قدرات، وتقديرات المعلمين، ونواتج الطالب	هل يرتبط الإثراء بمجال قوة الطالب، أم هو نشاط عام يصلح لكل الطلاب؟

القرار	ما يعنيه	الأدلة التي يتطلبها	ما يُسأل عنه قبل القرار
الإسراع في مادة (Subject acceleration)	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، فيُدرَّس ما لا يعرفه فقط	هل يمكن تنظيم جدوله؟ ومن يدرّسه في العام التالي حتى لا يعيد ما أتقنه؟
الإسراع الكلي (Whole-grade acceleration)	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 آيوا للإسراع	ماذا يرى الطالب نفسه؟ وكيف سيستقبله الصف الجديد؟ ومن يتابعه بعد الانتقال؟
برنامج مجال (Talent-domain (program)	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 فعلًا؟
الخروج من البرنامج أو تغيير الخدمة	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 استعمالًا. فقد لخّص تقرير «أمة ممكَّنة» (**A Nation Empowered**) عقودًا من البحث، وانتهى إلى أن الإسراع من أنجع ما يُقدم للطلاب المتقدمين أكاديميًا، وأن من أُسرع 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 قناعات المربين، على خلاف ما تقوله نتائج البحث (Assouline et al., 2015). ولا يعني ذلك أن الإسراع يصلح لكل موهوب. ولذلك

وُضع **مقياس آيوا للإسراع** (**Iowa Acceleration Scale**) ليقود الفريق في قرار الإسراع الكلي خاصة: يجمع فيه بيانات القدرة والتحصيل والاستعداد والنمو والعلاقات والاتجاهات، ويُعَد 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 يُلحق 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 الجوهري بين هدف الموهوب وهدف الطالب ذي الإعاقة أن الأول يقيس *النمو فيما بعد مستوى الصف*، أي تعلم ما لم يتقنه الطالب بعد. قارن:

هدف غير قابل للقياس

أن تنمو مهارات الطالب في الرياضيات المتقدمة، وأن يُشبَع شغفه بالعلوم.

ما المحتوى؟ وما المعيار؟ وكيف نعرف أنه تعلم شيئًا جديدًا عليه؟

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.

الاستمرار والخروج

الحكم بالموهبة، كالحكم بالإعاقة، حكم في وقت معين. فقد تتبعت دراسة طولية طلاب المرحلة الابتدائية، فوجدت أن كثيرًا ممن يُحدَّدون 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 يُحدَّد في الصف الثالث. والثاني أن الخروج من البرنامج لا يُبنى على درجة واحدة أو فصل دراسي سيئ. فقد يكون سبب التراجع صعوبة تعلم لم تُكتشف، أو برنامجًا لا

يلائم مجال قوة الطالب، أو بيئة لا تتحداه فتضعف دافعيته، أو ظرفًا أسريًا مؤقتًا. 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 يُضحّى بأحدهما من أجل الآخر. وتعرض حالة راكان في القسم ١٥-٩ مثالًا لهذه الخطة المزدوجة.

١٥-٧ 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 تفصيلًا وأكثرها حضورًا 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 نعثر عند إعداد الكتاب على إصدار منشور من الدليل التنظيمي أحدث من إصداره الأول، فعلى القارئ أن يتحقق من الإصدار النافذ في وقته.

جدول ١٥-٧: 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)؛ و34 C.F.R. pt. 300.

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

المبدأ	في التنظيم السعودي	في القانون الأمريكي (34 C.F.R. pt. 300)
من يقرر الأهلية	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 ٨١)	فريق يضم الوالدين ومختصين مؤهلين (§300.306(a)(1))
شروط التقييم	«عدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد»، وتطبيق «الأدوات والمقاييس المعتمدة من قبل وزارة التعليم»، وأن يطبقها ويفسرها «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)
الموافقة المستنيرة	موافقة ولي الأمر خطيًا بعد إشعاره رسميًا، ويرد خلال مدة «لا تتجاوز (١٤) 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)
المشاركة	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)
الاطلاع والإفهام	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 (34 C.F.R. pt. 300)
السرية وحماية البيانات	«الحفاظ على سرية جميع المعلومات» (المادتان ٧٦ و٨٠). ونظام حماية البيانات الشخصية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/١٩) وتاريخ ١٤٤٣/٢/٩هـ والمعدل بالمرسوم الملكي رقم (م/١٤٨) 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 (300.610§ وما بعدها)، ومعها قانون الخصوصية التربوية للأسرة (FERPA)
الخطة التربوية الفردية	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 يُقيَّمون بتقييمات بديلة فقط (300.320§)
إعادة التقييم	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 (300.303§)
الاعتراض وتقييم آخر	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	للوالدين طلب تقييم تربوي 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 (300.502§)
الحق على مستوى النظام	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 (300.101§)، وواجب البحث عن كل طفل ذي إعاقة والتعرف عليه وتقييمه (300.111§)

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 يُفصَّل 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 فتحدده 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
الترشيح والتعرف	البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين، بدأ عام ٢٠١١م بشراكة بين موهبة ووزارة التعليم والمركز الوطني للقياس. يقوم على مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة، ويستهدف الصفوف من الثالث الابتدائي إلى الأول الثانوي في ثلاثة مستويات، و«يحق للطالب 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.)
القبول في برامج موهبة	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
القبول في فصول الموهوبين بوزارة التعليم	يُرشح الطالب «من الطلاب المصنفين في المشروع الوطني للتعرف على الموهوبين»، فإن لم يكتمل النصاب يُكمل 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.)
برنامج رعاية الموهوبات المدرسي	القبول لـ«أعلى ٥% من مخرجات المشروع» الوطني، من الصف الرابع الابتدائي إلى الثاني الثانوي (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ)
الخطة الفردية للموهوب	لم نجد في الوثائق التي اطلعنا عليها نصًا يُلزم بخطة فردية مكتوبة لكل طالب موهوب
الاستمرار والخروج	لم نجد فيما اطلعنا عليه معايير منشورة للاستمرار في هذه البرامج أو الخروج منها
الجمع مع خدمات التربية الخاصة	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 مفصَّل 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 ٥٫٩% 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؟

٨-١٥ الأخلاقيات وصوت الطالب

المبادئ التالية تقررها المواثيق المهنية للمقيّمين، 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 وتُفسَّر «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 المقيّم (NASP, 2020؛ APA, 2017)**

- **حدود الكفاءة:** لا يطبق المقيّم 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 تطّلع على البنود نفسها.
- **موافقة مفهومة:** الموافقة التي تأتي بالسكوت، أو بتوقيع على نموذج لم يُشرح، ليست موافقة مستنيرة بالمعنى المهني. فواجب المقيّم أن يتأكد أن الأسرة فهمت ما سيحدث ولماذا، أيًّا كان ما يكفي من الناحية النظامية.
- **عدم الضغط على النتيجة:** لا يُشدَّد حكم ولا يُخفَّف 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 المقيّم أن يكتب ما وجده، وأن يوضح حدود ما يعرفه. ويصرح بأي مصلحة قد تؤثر في حكمه، كأن يقيّم 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 «غبي». 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. §300.320(b). §300.321(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 كاملًا في القسم ١٥-٢: يفهم ما يُقرأ عليه ويشرح أفكاره شفهيًا جيدًا، لكنه يتعثر 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 كتبته 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 ١٥-٩: الخطة التربوية الفردية لمازن.

عنصر الخطة	ما كُتب فيه
المستوى الحالي	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.
الهدف بعيد المدى	يقرأ ٦٠ كلمة صحيحة في الدقيقة من نص صفه، في ثلاثة قياسات متتالية، بنهاية الفصل الدراسي الثاني.

عنصر الخطة	ما كُتب فيه
الهدفان قصيرا 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 ومكانها	تعليم صوتي منظم مع معلم صعوبات التعلم في غرفة المصادر، ٣٠ دقيقة يوميًا، ويبقى في صفه بقية اليوم.
التكييفات	قراءة الأسئلة عليه في العلوم والاجتماعيات. لا تُطلب منه القراءة الجهرية أمام الصف دون تحضير.
قياس 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 لخطته.

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: شُخص تميم في الصف الرابع الابتدائي باضطراب التعلم المحدد في القراءة: كان يتعثر في فك الرموز، وقدرته غير اللفظية في المتوسط. وأكدت إعادة التشخيص بعد عام استمرار أهليته، فتلقى 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 لتميم 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 ١٥-١٠: 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 المئينية ٣٠ تقريبًا بين أقرانه في المدرسة
فهم المقروء	٧٨	٧٩
الفهم الاستماعي (نص يُقرأ عليه)	لم يُقس	٧٧
اللغة الشفهية (عينة لغوية ومهام للمفردات والتراكيب)	لم تُقيَّم	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 جملًا إلا بعد الثالثة
المعلمون	«يتعثر في القراءة»	«يفهم إذا شُرح له بالأمثلة، ويضيع في الأسئلة الطويلة حتى حين تُقرأ عليه»

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

تحليل الأدلة: تفسير «صعوبة القراءة» كان مناسبًا في الصف الرابع: ففك 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:** تُغيَّر الفئة الأساسية إلى «اضطرابات اللغة والكلام»، وهي من الفئات التي يعددها الدليل التنظيمي، مع توثيق تاريخ صعوبة القراءة واستجابتها للتدخل.
- **الخطة:** 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.
- **التكييفات:** وقت إضافي، وتقسيم الأسئلة الطويلة إلى أجزاء دون تغيير ما تقيسه، ومسرد للمصطلحات في العلوم.
- **الانتقال:** يُعقد قبل بداية العام الدراسي لقاء بين فريقي المدرسة المتوسطة والثانوية، وتنتقل 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، ورُوجعت الفئة. ولو أظهر فحص حديث للسمع فقدانًا لم يُكتشف، 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 إحداهما 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)
المستوى الحالي	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 الخطة	مسار القوة (برنامج الموهوبين)	مسار الدعم والتكييفات (صعوبات التعلم)
الهدف	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
الخدمة	برنامج الموهوبين، مع إثراء في العلوم	جلسة أسبوعية مع معلم صعوبات التعلم للتدرب على استراتيجيات القراءة والتقنيات المساعدة
التكييفات	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
قياس التقدم	سلم تقدير المشروع في منتصف الفصل ونهايته	سجل شهري لاستعمال التقنيات، وعينة من زمن إنجاز الواجبات
المسؤول	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. والتكييف الذي يرفضه الطالب لا يعمل. وحين فهم راكان ملفه، صار يطلب ما يحتاج إليه بنفسه، وهي مهارة سيحملها بعد المدرسة.

ما الدليل الذي قد يغيّر القرار؟ لو بقي يرفض التكييفات بعد أن صارت غير معلنة، وتراجعت درجاته في المواد التي تكثر فيها القراءة، لراجع الفريق التكييفات مع راكان نفسه بحثًا عن بدائل يقبلها. ولو أظهرت عينات زمن الواجبات أن سرعة قراءته اقتربت من أقرانه، لخُفف 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
معرفتها بالطفل دليل، وقرارها جزء من القرار.

٩ التشخيص يخدم التعليم
قيمته 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 يفعله 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 تراجعه.

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

١١-١٥ الخلاصة والمسرد والأنشطة

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 وقتًا 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 تُكمَّل 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 شهرًا 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 تراجعه. 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 Eligibility determination	قرار استحقاق الطالب للخدمة، ويتطلب عادة وجود الفئة والحاجة إلى تعليم مصمم خصيصًا.
فريق القياس والتشخيص 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 Individualized Education Program (IEP)	وثيقة تحدد المستوى الحالي للطالب وأهدافه والخدمات والتكييفات وطريقة قياس تقدمه.
المستوى الحالي للأداء Present levels of performance	وصف لما يستطيعه الطالب الآن، بنقاط قوته ومواطن احتياجه، وهو نقطة البداية للأهداف.
الهدف القابل للقياس Measurable goal	هدف يحدد السلوك والظرف والمعيار والموعد، بحيث يمكن الحكم على تحققه.
خط الأساس Baseline	مستوى الأداء قبل التدخل، ويُقاس عادة ثلاث مرات ويؤخذ الوسيط.
خط الهدف Aimline	خط يصل خط الأساس بالهدف في رسم التقدم، وتُقارن به نقاط

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

أسئلة للمراجعة

1. صنّف 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 بيّن: هل يمكن أن يُشخص طالب ولا يكون مؤهلًا للخدمة؟
2. أعد صياغة هذه العبارة بلغة يفهمها الوالدان: «حصل على درجة معيارية ٦٨ في مؤشر سرعة المعالجة، في المدى المنخفض للغاية.»
3. حوّل التوصية «يحتاج إلى دعم في الانتباه» إلى توصية محددة، واذكر النتيجة التي قد تسندها.
4. طالبة خط أساسها ٤٠ كلمة صحيحة في الدقيقة، والمتبقي ١٥ أسبوعًا، ومعدل النمو المعقول ١٫٥ كلمة في الأسبوع. ما الهدف؟ وما هدفها قصير المدى في الأسبوع الثامن؟ وبعد أربعة قياسات وقعت كلها تحت خط الهدف: هل تغيّر التدخل الآن؟ علل في ضوء ما تعلمته عن عدد القياسات وخط الاتجاه.
5. ما الفرق بين التكييف 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 غيّرت الإجابة عنه الفئة والخطة؟
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 «تنهي تمارين الحصة في ربع الوقت، ثم تشغل زميلاتها»، 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%، وأخطاؤها كلها في وحدة الهندسة
اللغة العربية والعلوم	درجات مرتفعة في حدود مستوى صفها
مقياس القدرات	الاستدلال الكمي أعلى بوضوح من اللفظي
المعلمات والمرشدة	علاقاتها بزميلاتها جيدة، وتتضايق 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 قابلًا 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.

1. **إعادة كتابة تقرير (ساعتان تقريبًا):** خذ تقريرًا مرتبًا بحسب الاختبارات، إما تقريرًا حقيقيًا بالشروط السابقة، وإما تقريرًا تكتبه أنت لتميم من بيانات الجدول ١٥-١٠. وأعد ترتيبه حول سؤال الإحالة كما في التقرير النموذجي في القسم ١٥-٢. *الناتج:* تقرير من صفحتين، وملخص من صفحة واحدة للأسرة.
2. **لعب أدوار (٤٥ دقيقة):** في مجموعات من ثلاثة، يمثل أحدكم 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.
3. **بناء سلسلة (ساعة):** ابنِ 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 ١٥-٧ و١٥-٨: هل تغير النص؟ ثم قارن النصوص بالممارسة في مدرسة تعرفها: من يحضر اجتماع الخطة فعلًا؟ وهل يُسلَّم 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 مثالًا 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*. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من https://www.mawhiba.sa/en/services/the-national-program-for-gifted-identification/

نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مرسوم ملكي رقم (م/٣٧) (١٤٤٥/٢/١١هـ). https://ymplatform.com/sdys/

نظام حماية البيانات الشخصية، مرسوم ملكي رقم (م/١٩) (١٤٤٣/٢/٩هـ)، المعدل بالمرسوم الملكي رقم (م/١٤٨) (١٤٤٤/٩/٥هـ).

الهيئة السعودية للتخصصات الصحية. (٢٠٢٤). *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. استُرجع في ٢٩ سبتمبر ٢٠٢٦، من https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/دليل%20فصول%20الموهوبين.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20التنظيمي%20للتربية%20الخاصة.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٧هـ). *الدليل التنظيمي والإجرائي لبرنامج رعاية الموهوبات المدرسي*. الإدارة العامة للموهوبات https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/الدليل%20الإجرائي%20والتنظيمي%20لبرنامج%20رعاية%20الموهوبات%20المدرسي%20(1).pdf

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/القواعد%20التنظيمية%20لمعاهد%20وبرامج%20التربية%20الخاصة%201422هـ%20pdf.

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-Shoplik, 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.

نهاية الكتاب

الملاحق والقوائم

مراجع سريعة

ملحق أ: دليل المقاييس

ملحق ب: المسرد العام

قائمة الاختصارات

قائمة الأشكال والجداول

الكشاف الموضوعي

ملحق أ

أ دليل المقاييس

دليل مرجعي موجز بالأدوات التي عرضها الكتاب (٥٤ أداةً وإجراءً)، مصنفة بحسب الغرض، مع إحالة إلى موضع كل منها في الفصول.

قبل استعمال هذا الدليل

يجمع هذا الملحق الأدوات التي عرضها الكتاب في بطاقات الأدوات وفي جداول الأدوات ونسخها العربية، ويوزعها على ثمانية جداول بحسب الغرض، وينقل عن كل أداة ما ورد في الكتاب وحده: الغرض، والأعمار، ومستوى تأهيل الفاحص، وحال النسخة العربية، ثم الفصل الذي تُعرض فيه. والأعمار ومستويات التأهيل والنسخ العربية كلها كما كانت عند إعداد الكتاب، وهي تتغير بصدور إصدارات جديدة وتقنينات عربية جديدة وتغير شروط الناشرين، فيُرجع فيها إلى الناشر وإلى دليل الأداة نفسه قبل أي استعمال مهني. ولا يغني هذا الدليل عن البطاقة الكاملة للأداة في فصلها.

الغرض:

- مسح
- تقدير
- تشخيص
- تعرف
- متابعة

. والشرطة (—) تعني أن الكتاب لم يذكر هذه المعلومة للأداة. والنجمة (*) لأداة وردت في متن الفصل لا في بطاقة أو جدول. ويحيل رقم الفصل إلى البطاقة أو الجدول الذي وردت فيه الأداة أول مرة في ذلك الفصل.

أ-١ الذكاء والقدرات

جدول أ-١: اختبارات الذكاء والقدرة الفردية واختبارات القدرة غير اللفظية.

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس **Wechsler Intelligence Scale for Children, Fifth Edition, WISC-V**	تشخيص	٦ إلى ١٦ سنة و١١ شهرًا	—	لا يُعرف تقنين سعودي منشور للإصدارين الرابع والخامس. وقد قُنّن الإصدار المعدل القديم (**WISC-R**) في البيئة السعودية للأعمار ٦–١٦ (النافع وآخرون، ٢٠٠٠، كما ورد في Ejbara, 2024)	**ف٣** **ف٧** **ف١٢** **ف١٣**
مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، الإصدار الثالث **Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, Third Edition, WPPSI-III**	تشخيص	لم يذكر الكتاب مدى الأصل: وطُبقت الصورة السعودية من ٤ سنوات إلى ٧ سنوات و٣ أشهر	—	صورة سعودية مشتقة من صورة أردنية، طُبقت على ٧٨٨ طفلًا في منطقة جدة التعليمية بين ٢٠١٨ و٢٠٢٢ (Ejbara, 2024)؛ ولم يُتحقق من تعميمها على مناطق المملكة الأخرى	**ف٣** **ف٧**

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، الإصدار الخامس Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition, SB5	تشخيص	من سنتين إلى ما فوق ٨٥	يقصره الناشرون على من تلقى تدريبًا متقدمًا في تطبيق اختبارات الذكاء الفردية وتفسيرها، ويُتحقق من التسمية الحالية للمستوى عند الناشر	نسختان خليجيتان مستعملتان في المملكة: إعداد محمود أبو النيل وزملائه، وإعداد صفوت فرج. وقد قارنت بينهما دراسة في منطقة الحدود الشمالية (محمد، ٢٠١٦). ولم يُعثر على بيانات منشورة عن عينتيهما المعياريتين وسنة جمعهما	ف٣ ف٧ ف١١
بطارية كوفمان لتقييم الأطفال، الإصدار الثاني بمعايير محدَّثة Kaufman Assessment Battery for Children, Second Edition, Normative Update, KABC-II NU	تشخيص	٣ إلى ١٨ سنة	—	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	ف٣
مقاييس القدرات الفارقة، الإصدار الثاني Differential Ability Scales, Second Edition, DAS-II	تشخيص	سنتان و٦ أشهر إلى ١٧ سنة و١١ شهرًا	—	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	ف٣
نظام التقييم المعرفي، الإصدار الثاني Cognitive Assessment System, Second Edition, CAS2	تشخيص	٥ إلى ١٨ سنة و١١ شهرًا	—	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	ف٣

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
مقياس لايتر الدولي للأداء، الإصدار الثالث Leiter International Performance Scale, Third Edition, Leiter-3	تشخيص	٣ إلى ما فوق ٧٥	—	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	ف٣ ف١١
الاختبار الشامل للذكاء غير اللفظي، الإصدار الثاني Universal Nonverbal Intelligence Test, Second Edition, UNIT 2	تشخيص	٥ إلى ٢١ سنة و١١ شهرًا	—	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	ف٣ ف١١ ف١٣
اختبار الذكاء غير اللفظي، الإصدار الرابع Test of Nonverbal Intelligence, Fourth Edition, TONI-4	مسح	٦ إلى ٨٩	—	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	ف٣
مصفوفات رافن المتتابعة Raven's Progressive Matrices	مسح	مدى واسع بحسب الصيغة	—	لم يُتحقق من تقنين عربي منشور لصيغها الحديثة	ف٣

أ-٢ التحصيل والمهارات الأكاديمية

جدول أ-٢: بطاريات التحصيل الشاملة واختبارات المهارات النوعية في القراءة والرياضيات والكتابة.

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
اختبار وكسلر الفردي للتحصيل، الإصدار الرابع Wechsler Individual Achievement Test, Fourth Edition, WIAT-4	تشخيص	٤ إلى ٥٠ سنة و١١ شهرًا	فاحص مدرب على تطبيق الاختبارات الفردية المقننة وتفسيرها، وفق شروط الناشر	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	ف٣ ف٨

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
اختبار كوفمان للتحصيل التربوي، الإصدار الثالث Kaufman Test of Educational Achievement, Third Edition, KTEA-3	تشخيص	٤ إلى ٢٥ سنة و١١ شهرًا	—	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	ف٣
بطارية وودكوك جونسون للتحصيل، الإصدار الرابع Woodcock-Johnson IV Tests of Achievement, WJ IV ACH	تشخيص	من سنتين إلى ما فوق ٩٠	—	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة. ويشير الناشر إلى إصدار خامس (**WJ V**)، فيُتحقق من الإصدار الأحدث	ف٣
اختبار كي ماث التشخيصي، الإصدار الثالث KeyMath-3 Diagnostic Assessment	تشخيص	من ٤ سنوات و٦ أشهر إلى ٢١ سنة تقريبًا	فاحص مدرب على تطبيق الاختبارات الفردية المقننة وتفسيرها، وفق شروط الناشر	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	ف٨
اختبار القدرة الرياضية المبكرة، الإصدار الثالث Test of Early Mathematics Ability, Third Edition, TEMA-3	تشخيص، مسح	من ٣ سنوات إلى ٨ سنوات و١١ شهرًا	فاحص مدرب على تطبيق الاختبارات الفردية المقننة وتفسيرها، وفق شروط الناشر	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة، ولا أداة عربية مقننة لإحساس العدد	ف٨
اختبار اللغة المكتوبة، الإصدار الرابع Test of Written Language, Fourth Edition, TOWL-4	تشخيص	من ٩ سنوات إلى ١٧ سنة و١١ شهرًا	فاحص مدرب على تطبيق الاختبارات المقننة وتصحيح العينات الكتابية، وفق شروط الناشر	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	ف٨

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
الاختبار الشامل للمعالجة الصوتية، الإصدار الثاني **Comprehensive Test of Phonological Processing, Second Edition, CTOPP-2**	تشخيص	٤ إلى ٢٤ سنة، بصيغتين عمريتين	فاحص مدرب على تطبيق الاختبارات الفردية المقننة وتفسيرها، وفق شروط الناشر	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة. واستُعملت في البحوث مهام عربية مبنية على الفكرة نفسها (Taibah & Haynes, 2011)، ولا يجوز تفسيرها بمعايير الأصل	**ف٨ ف١٣**
اختبار كفاءة قراءة الكلمات، الإصدار الثاني **Test of Word Reading Efficiency, Second Edition, TOWRE-2**	تشخيص متابعة	٦ إلى ٢٤ سنة	فاحص مدرب على تطبيق الاختبارات الفردية المقننة وتفسيرها، وفق شروط الناشر	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة. وأقرب ما وُجد مقياس أردني لطلاقة التعرف على الكلمات لمتابعة طلاب الصف الأول (Abu-Hamour, 2014b)، وهو أداة متابعة لا اختبار تشخيص	**ف٨**

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
مقاييس القياس المبني على المنهج: الطلاقة القرائية الشفهية، واختيار الكلمة المحذوفة، والعمليات الحسابية، والتعبير الكتابي Curriculum-Based Measurement, CBM	مسح متابعة	نصوص ومسائل من منهج صف الطالب	—	دراسات عربية لمقاييس مبنية على المنهج في الطلاقة القرائية (الأردن: الإمارات) بعينات صغيرة، وليست معايير (Abu-Hamour, 2014a; Mahfouz & Mohamed, (2023	ف٤ ف٨

أ-٣ السلوك التكيفي

جدول أ-٣: مقاييس السلوك التكيفي المستعملة في تشخيص الإعاقة الفكرية وتحديد شدتها.

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
مقاييس فاينلاند للسلوك التكيفي، الإصدار الثالث Vineland Adaptive Behavior Scales, Third Edition, Vineland-3	تقدير تشخيص	من الولادة إلى ٩٠ سنة للمقابلة واستمارة الوالد، ومن ٣ إلى ٢١ سنة لاستمارة المعلم	تحتاج المقابلة إلى فاحص مدرب على المقابلة شبه المنظمة، ويُتحقق من المستوى المحدد عند الناشر	ورد في فهارس عربية عنوان «مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي: المعايير السعودية»، ولم يُتحقق من مؤلفه وسنته وعينته ولا من الإصدار الذي بُني عليه. ولا يُعرف تقنين عربي منشور للإصدار الثالث	ف٣ ف٧

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
نظام تقييم السلوك التكيفي، الإصدار الثالث Adaptive Behavior Assessment System, Third Edition, ABAS-3	تقدير تشخيص	من الولادة إلى ٨٩ سنة، بحسب الاستمارة	يملؤه الوالد أو المعلم، ويصححه ويفسره مختص مؤهل، ويُتحقق من المستوى المحدد عند الناشر	عُرّبت استمارة المعلم في عُمان ودُرست على ٤١٠ أطفال ذوي إعاقة فكرية، فدعمت بنية عامل عام واحد وثباتًا مرتفعًا (Emam et al., 2020). ولا يُعرف تقنين سعودي منشور	ف٣، ف٧
مقياس السلوك التكيفي التشخيصي Diagnostic Adaptive Behavior Scale, DABS	تشخيص	٤ إلى ٢١ سنة	—	لم يُعثر على شيء منشور	ف٧

أ-٤ النمو والمسح المبكر

جدول أ-٤: أدوات المسح النمائي والتقييم النمائي في الطفولة المبكرة.

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
استبانات الأعمار والمراحل، الإصدار الثالث Ages & Stages Questionnaires, Third Edition, ASQ-3	مسح	فترات الاستبانات من ٢ إلى ٦٠ شهرًا، ومدى الاستعمال من شهر إلى ٦٦ شهرًا	يملؤها الوالدان، ويصححها ويفسرها مختص مدرب في الطفولة المبكرة أو الرعاية الصحية، ولا تتطلب ترخيصًا في القياس النفسي	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة، والترجمة وحدها لا تنقل حدود القطع الأمريكية	ف٧

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
مقاييس بايلي لنمو الرضع والأطفال الصغار، الإصدار الرابع* Bayley Scales of Infant and Toddler Development, Fourth Edition, Bayley-4	تشخيص	من ١٦ يومًا إلى ٤٢ شهرًا	—	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	ف٣ ف٥

أ-٥ التوحد

جدول أ-٥: أدوات المسح والتقدير والتشخيص في اضطراب طيف التوحد.

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
قائمة الرصد المعدلة للتوحد لدى الأطفال الصغار، مع مقابلة المتابعة Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised with Follow-Up, M-CHAT-R/F	مسح	١٦ إلى ٣٠ شهرًا	يملؤها الوالدان، ويجري مقابلة المتابعة طبيب أو ممرض أو أخصائي تدرب عليها، ولا تتطلب ترخيصًا في القياس النفسي	دُرس الإصدار الأول في تسع دول عربية على ٢٢٨ طفلًا، فبلغت الحساسية ٠٫٨٦ والنوعية ٠٫٨٠ (Seif Eldin et al., 2008). وللإصدار المعدل ترجمات معتمدة على الموقع الرسمي، ولا تُعرف دراسة تقنين عربية منشورة له	ف٩

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
استبانة التواصل الاجتماعي **Social Communication Questionnaire, SCQ**	مسح	٤ سنوات فأكثر، بشرط أن يتجاوز العمر العقلي سنتين	يملؤها أحد الوالدين، ويصححها ويفسرها مختص مدرب بحسب شروط الناشر	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	**ف٩**
مقياس الاستجابة الاجتماعية، الإصدار الثاني **Social Responsiveness Scale, Second Edition, SRS-2**	تقدير	من سنتين ونصف إلى الرشد	—	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	**ف٩** **ف١٣**
مقياس تقدير التوحد في الطفولة، الإصدار الثاني **Childhood Autism Rating Scale, Second Edition, CARS-2**	تقدير تشخيص	من سنتين فأكثر	أخصائي مدرَّب على تقييم التوحد، بعد ملاحظة الطفل وجمع المعلومات عنه	طبعة عربية أعدتها ليلى عاقوري ديراني وميسم علم الدين (٢٠١٦) لم يُعثر على وصف منشور لعينتها؛ ودراسة عاملية على ٣٠١ طفل (Alotaibi & Alotaibi, 2021)؛ ونسخة عراقية معدلة (Al-Shibly et al., 2025). ولا تُعرف معايير عربية منشورة للدرجات التائية	**ف٩**

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
مقياس جيليام لتقدير التوحد، الإصدار الثالث Gilliam Autism Rating Scale, Third Edition, GARS-3	تقدير	٣ إلى ٢٢ سنة	يجيب عنه الوالدان أو المعلم أو الأخصائي، ويفسره أخصائي مؤهل	نسخة عربية دُرست في المملكة على ١٧٨ مشاركًا، وبلغ معامل ألفا ٠٫٩٧١ (Alasmari et al., 2024a, 2024b). ولا تُعرف معايير سعودية منشورة للمؤشر، فتُقرأ الدرجات بالمعايير الأمريكية	ف٩
المقابلة التشخيصية للتوحد، النسخة المعدلة Autism Diagnostic Interview–Revised, ADI-R	تشخيص	من يتجاوز عمره العقلي سنتين	أخصائي تلقى تدريبًا رسميًا على المقابلة وترميزها	لا تُعرف نسخة عربية معتمدة أو مقننة منشورة	ف٩
جدول الملاحظة التشخيصي للتوحد، الإصدار الثاني Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition, ADOS-2	تشخيص	من ١٢ شهرًا إلى الرشد، بخمس وحدات	أخصائي تلقى تدريبًا رسميًا على الأداة، ويقصر الناشر شراءها على ذوي التأهيل المتقدم	لا تُعرف ترجمة عربية معتمدة لدى الناشر، ولا نسخة عربية مقننة منشورة	ف٩

أ-٦ الانتباه والسلوك والانفعال

جدول أ-٦: أدوات المسح الواسع ومقاييس التقدير المحددة والواسعة، وأنظمة المسح السلوكي الشامل في المدارس.

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
استبانة القوة والصعوبات **Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ**	مسح	نماذج للوالدين والمعلم من سنتين إلى ١٧ سنة بصيغ بحسب العمر، ونموذج ذاتي من ١١ إلى ١٧ سنة	يجيب عنها الوالدان والمعلم والطالب، ويفسرها مختص مدرب	ترجمة عربية على الموقع الرسمي، دُرس صدقها على أطفال يمنيين من ٥ إلى ١٢ سنة في عينتين عيادية (٨٧) ومجتمعية (١٠٠) (Alyahri & Goodman, 2006). ولا تُعرف معايير سعودية منشورة	**ف٣ ف١٠**
مقاييس فاندربلت لتقدير اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة **Vanderbilt ADHD Diagnostic Rating Scales**	تقدير	المرحلة الابتدائية أساسًا (نحو ٦ إلى ١٢ سنة)، وشملت الدراسة السعودية أطفالًا من ٥ إلى ١٢ سنة	يجيب عنها الوالدان والمعلم، ويفسرها طبيب أو أخصائي مؤهل	نسخة عربية **(VADRS-A)** بنموذجي الوالدين والمعلم، دُرست على ١٨١٢ مقدِّرًا في المملكة (٥٠٤ من الوالدين و١٣٠٨ من المعلمين) لأطفال من ٥ إلى ١٢ سنة (Alqahtani et al., 2024)	**ف٣ ف١٠**
مقاييس كونرز، الإصدار الرابع **Conners 4th Edition**	تقدير	٦ إلى ١٨ سنة لنموذجي الوالدين والمعلم، ونموذج ذاتي للأكبر سنًا	مختص مدرب على تفسير مقاييس التقدير المقننة، وفق شروط الناشر	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة في دورية محكمة	**ف٣ ف١٠**

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
نظام أخنباخ للتقييم القائم على الأدلة التجريبية: قائمة سلوك الطفل (CBCL)، ونموذج تقدير المعلم (TRF)، والتقرير الذاتي للشباب (YSR) Achenbach System of Empirically Based Assessment, ASEBA	تقدير	٦ إلى ١٨ سنة لنموذجي الوالدين والمعلم، و١١ إلى ١٨ سنة للتقرير الذاتي، ولما قبل المدرسة نماذج أخرى	يجيب عنه الوالدان والمعلم والطالب، ويفسره مختص مدرب على مقاييس التقدير المقننة	لا تُعرف نسخة عربية مقننة بمعايير محلية منشورة، ويُسأل الناشر عن الترجمات المرخصة	**ف٣** **ف١٠**
نظام تقييم السلوك للأطفال، الإصدار الثالث Behavior Assessment System for Children, Third Edition, BASC-3	تقدير	من سنتين إلى ٢١ سنة و١١ شهرًا في استمارتي الوالدين والمعلم	—	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	**ف٣** **ف١٠**
مقياس القلق والاكتئاب المعدل للأطفال Revised Child Anxiety and Depression Scale, RCADS	تقدير، مسح	طلاب الصفوف من الثالث إلى الثاني عشر تقريبًا	يجيب عنه الطالب والوالدان، ويفسره مختص مدرب	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	**ف١٠**
اختبارات الأداء المستمر المحوسبة Continuous Performance Tests, CPT	تشخيص	تختلف بحسب الاختبار، وأغلبها من سن المدرسة	فاحص مدرب، ويفسره مختص مؤهل، وفق شروط الناشر	المهمة غير لفظية غالبًا، لكن لا تُعرف معايير عربية مقننة منشورة لأي منها؛ وهي قياس مكمل لا يُبنى عليه التشخيص وحده	**ف١٠**

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
مقياس مسح خطر الطالب، وصيغته الموسعة للمشكلات الداخلية Student Risk Screening Scale; SRSS–Internalizing and Externalizing, SRSS · SRSS-IE	مسح	—	يقدّر المعلم كل طالب في قائمة واحدة؛ ولم يُذكر مستوى تأهيل	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة لأنظمة المسح السلوكي الشامل	ف١٠
نظام المسح السلوكي والانفعالي Behavioral and Emotional Screening System, BESS	مسح	—	نماذج قصيرة للمعلم والوالدين والطالب؛ ولم يُذكر مستوى تأهيل	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة لأنظمة المسح السلوكي الشامل	ف١٠
المسح المنظم للاضطرابات السلوكية Systematic Screening for Behavior Disorders, SSBD	مسح	—	يرتب المعلم طلابه ويقدّر الأعلى ترتيبًا، ثم ملاحظة مباشرة في الصيغة الأصلية؛ ولم يُذكر مستوى تأهيل	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة لأنظمة المسح السلوكي الشامل	ف١٠

أ-٧ السمع والبصر والتواصل

جدول أ-٧: إجراءات تقييم السمع والبصر الوظيفي، واختبارات اللغة.

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
قياس السمع بالنغمات، وقياس ضغط الأذن الوسطى، والقياسات الموضوعية (الانبعاثات الصوتية من الأذن الداخلية، والاستجابة الكهربائية لجذع الدماغ) Pure-tone audiometry; Otoacoustic emissions; Auditory brainstem response, PTA · OAE · ABR	مسح · تشخيص	القياسات الموضوعية منذ الولادة؛ والقياس السلوكي بأساليب تناسب العمر منذ نحو الشهر السادس، وبالطريقة المعتادة من نحو الخامسة	أخصائي سمعيات مرخص؛ ويجري المسح المدرسي من دُرّب عليه بإشراف مختص	قياس النغمات لا يحتاج إلى لغة. أما قياس تمييز الكلام فيحتاج إلى قوائم كلمات عربية متكافئة، ولم يُتحقق من قوائم سعودية مقننة منشورة حديثة	ف١١
التقييم الوظيفي للبصر وتقييم وسيلة التعلم Functional Vision Assessment; Learning Media Assessment, FVA · LMA	تقدير	كل الأعمار؛ ورموز ليا ولوحات الحروف الأربعة (**HOTV**) مع الصغار من نحو الثالثة	معلم ذوي الإعاقة البصرية، مع مختص التوجه والتنقل	رموز ليا لا تعتمد على لغة. ولا يُعرف دليل عربي منشور لتقييم وسيلة التعلم، فتُعد النصوص العربية المتدرجة محليًا	ف١١
التقييم الإكلينيكي لأساسيات اللغة، الإصدار الخامس Clinical Evaluation of Language Fundamentals, Fifth Edition, CELF-5	تشخيص	٥ سنوات إلى ٢١ سنة و١١ شهرًا	أخصائي نطق ولغة أو فاحص مؤهل، وفق شروط الناشر	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة، وترجمة بنوده لا تنتج أداة صالحة لأن التراكيب المقيسة إنجليزية	ف١١

أ-٨ الموهبة والإبداع

جدول أ-٨: اختبارات القدرة الجماعية، ومقاييس التقدير وأدوات الملاحظة، واختبارات الإبداع، وإجراءات التعرف.

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
اختبار القدرات المعرفية، النموذج السابع Cognitive Abilities Test, Form 7, CogAT	مسح، تعرف	من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر، بمستويات تتبع الصف	يطبقه المعلم في الصف بتعليمات موحدة، ويفسر النتائج مختص مدرب	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	ف٣، ف١٢
اختبار ناجليري للقدرة غير اللفظية، الإصدار الثالث Naglieri Nonverbal Ability Test, Third Edition, NNAT3	مسح، تعرف	من الروضة إلى الصف الثاني عشر	—	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة	ف٣، ف١٢
مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة MMCAT	تعرف	من الصف الثالث الابتدائي إلى الأول الثانوي، في ثلاثة مستويات	لم يُذكر مستوى تأهيل؛ ينفذه المركز الوطني للقياس في هيئة تقويم التعليم والتدريب، بالشراكة مع موهبة ووزارة التعليم	عربي الأصل، بُني للبيئة السعودية، ويُستعمل وطنيًا منذ ٢٠١١. ولم يُعثر على دليل فني منشور ولا على سلم الدرجات وسنة المعايير	ف٣، ف١٢
مقاييس تقدير الموهبة Gifted Rating Scales, GRS	تقدير، تعرف	صورة المدرسة للصفوف ١–٨ (٦–١٣ سنة)، وصورة ما قبل المدرسة من ٤ سنوات إلى ٦ سنوات و١١ شهرًا	يملؤه معلم عرف الطالب مدة كافية، ويفسره مختص بحسب شروط الناشر	لا تُعرف نسخة عربية مقننة منشورة، ولا دراسة تقنين سعودية	ف١٢

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students, SRBCSS	تقدير، تعرف	—	مقاييس تقدير يملؤها المعلم؛ ولم يُذكر مستوى تأهيل	لم يُعثر على دراسة تقنين سعودية منشورة، وليس لها معايير وطنية فتُقرأ بمعايير محلية يبنيها البرنامج	ف١٢
ملاحظة المعلم للإمكانات لدى الطلاب Teacher's Observation of Potential in Students, TOPS	تعرف	صُممت للطلاب الصغار	يلاحظ المعلم طلابه عدة أسابيع في أنشطة تعلم غنية؛ ولم يُذكر مستوى تأهيل	لم يُعثر على دراسة تقنين سعودية منشورة	ف١٢
السمات والاستعدادات والسلوكيات Traits, Aptitudes, and Behaviors, TABs	تعرف	—	يلاحظها المعلم؛ ولم يُذكر مستوى تأهيل	لم يُعثر على دراسة تقنين سعودية منشورة	ف١٢
اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي Torrance Tests of Creative Thinking, TTCT	تعرف	من رياض الأطفال إلى الرشد	يطبقه المعلم أو الأخصائي بعد تدريب، ويصححه مصحح مدرب أو خدمة التصحيح لدى الناشر	قُنّنت الصورة الشكلية (ب) في المملكة عام ١٤١٦هـ على ١٢٢٧ طالبًا وطالبة بين ٩ و١٦ سنة (النافع، ١٤٢٨هـ)، ولم يُطّلع على تقرير التقنين الأصلي، والمعايير يقارب عمرها ثلاثين عامًا	ف١٢

الأداة	الغرض	الأعمار	تأهيل الفاحص	النسخة العربية	الفصل
الاختبار فوق مستوى الصف Above-level testing	تعرف	غالبًا من الصف الثالث إلى التاسع في برامج البحث عن المواهب	يطبقه من يطبق الاختبار الأصلي بشروطه، ويفسره مختص يعرف معايير الصف الأعلى	لا يُعرف برنامج عربي منشور بمعايير معلنة. ويمكن تطبيق الفكرة باختبارات تحصيل عربية لصفوف أعلى، بشرط التصريح بذلك وقراءة النتيجة بمعايير الصف الذي صُمم له الاختبار	ف١٢
بروتوكول التقييم بعدستين لمن يُشتبه بأنه مزدوج الاستثنائية Twice-exceptional, 2e	تشخيص، تعرف	سن المدرسة، وتُختار الأدوات بحسب عمر الطالب	فريق يضم من يعرف الموهبة ومن يعرف الإعاقة، ويطبق المقاييس الفردية أخصائي نفسي مؤهل بحسب شروط كل ناشر	لا يُعرف بروتوكول عربي مقنن لمزدوجي الاستثنائية	ف١٣

ملحق ب

ب المسرد العام

جمعُ مصطلحات مسارد الفصول في مسرد واحد مرتب ترتيبًا هجائيًا (بإغفال «ال»)، مع مقابلها الإنجليزي والفصول التي تناولتها، ثم كشاف إنجليزي عربي.

ب-١ المصطلحات مرتبة هجائيًا (٢١٨ مصطلحًا)

الاتفاق بين الملاحظين Interobserver agreement	نسبة اتفاق ملاحظين مستقلين على تسجيل السلوك نفسه. (ف٤)
أثر السقف Ceiling effect	عدم قدرة الاختبار على التمييز بين المتميزين لقلة البنود الصعبة فيه. (ف١٢)
أثر العمر النسبي Relative age effect	ارتفاع احتمال تشخيص أصغر الطلاب في الصف بسبب مقارنتهم بمن هم أكبر منهم. (ف١٠)
أثر القرون Horn effect	الوجه السلبي لأثر الهالة: صفة سلبية بارزة تخفض الحكم على جوانب لا صلة لها بها. (ف١٤)
أثر الهالة Halo effect	تأثر الحكم على جوانب كثيرة بصفة واحدة بارزة، إيجابية أو سلبية. (ف١٤)
أثر فلين Flynn effect	تغير متوسطات الأداء في اختبارات الذكاء عبر الأجيال، وقد كان ارتفاعًا في أغلب القرن العشرين، مما يجعل المعايير القديمة تضخم الدرجات حيث يوجد. (ف٢)

الإثراء Enrichment	توسيع المنهج وتعميقه للطالب الموهوب دون تغيير صفه أو سرعة تقدمه فيه. (ف١٥)
الإحالة Referral	طلب رسمي لتقييم الطالب تقييمًا شاملًا، مرفق بالأدلة وبموافقة الأسرة. (ف١)
إحساس العدد Number sense	الفهم الحدسي للكميات وعلاقاتها، كمقارنتها وتقديرها ووضع الأعداد على خط الأعداد. (ف٨)
اختبار الأداء المستمر Continuous performance test	مهمة محوسبة تقيس الانتباه المستمر والاندفاع بالاستجابة لمثيرات متتابعة. (ف١٠)
الاختبار التشخيصي ثم التدريس الموجه DT → PI	نموذج في برامج البحث عن المواهب يحدد ما لا يعرفه الطالب من مقرر متقدم، فيُدرَّس إياه وحده ثم يُختبر في نهاية المقرر. (ف١٢)
الاختبار التكيفي المحوسب Computerized adaptive test	اختبار يختار فيه الحاسب كل بند بحسب إجابات الطالب السابقة، ويتوقف حين يبلغ تقدير القدرة دقة محددة. (ف٣)
اختبار التوجيه Routing subtest	اختبار قصير يحدد مستوى البدء في بقية اختبارات المقياس. (ف٧)
الاختبار فوق مستوى الصف Above-level testing	تطبيق اختبار مصمم لطلاب أكبر سنًا على طالب متميز لمعرفة مدى تقدمه. (ف١٢)
الاختبار محكي المرجع Criterion-referenced test	اختبار تُفسر فيه درجة الطالب بمقارنتها بمستوى أداء أو إتقان محدد مسبقًا. (ف٢)
الاختبار معياري المرجع Norm-referenced test	اختبار تُفسر فيه درجة الطالب بمقارنتها بدرجات أقرانه في عينة التقنين. (ف٢)
الاختلاف اللهجي Dialectal difference	نطق يوافق لهجة الطفل ومجتمعه، ولا يُعد اضطرابًا وإن خالف الفصحى. (ف١١)

الإخفاء Camouflaging	محاولة الشخص إخفاء سماته بتقليد الآخرين وحفظ عبارات جاهزة للمواقف الاجتماعية، وهو أكثر شيوعًا لدى الإناث. (ف٩ ف١٣)
الإخفاء المتبادل Masking	تعويض الموهبة للإعاقة وخفض الإعاقة للموهبة، بحيث يبدو الأداء متوسطًا. (ف١٣)
الأداء التفاضلي للبند Differential item functioning, DIF	اختلاف احتمال الإجابة عن بند بين مجموعتين متساويتين في القدرة. (ف٢ ف١٤)
الأداء العقلي الحدي Borderline intellectual functioning	أداء عقلي دون المتوسط وفوق مدى الإعاقة الفكرية، يذكره الدليل التشخيصي حالةً قد تكون محل اهتمام إكلينيكي لا اضطرابًا، ولا يقابله «بطء التعلم» فئةً في التصنيفات الحديثة. (ف٦ ف٧)
الارتداد نحو المتوسط Regression toward the mean	ميل الدرجات المتطرفة إلى الاقتراب من المتوسط عند إعادة القياس. (ف٢)
الأرضية والسقف Floor and ceiling	قدرة الاختبار على التمييز بين المستويات المنخفضة جدًا والمرتفعة جدًا من الأداء. (ف٢)
الازدواجية اللغوية Diglossia	وجود مستويين للغة في مجتمع واحد، كالفصحى والعامية، لكل منهما استخدامه. (ف٨)
الاستجابة للتدخل Response to intervention (RTI)	نموذج يقدم دعمًا متدرجًا ويتابع تقدم الطالب، ويستخدم عدم الاستجابة دليلًا على الحاجة إلى تقييم شامل. (ف٦)
الاستراتيجيات التعويضية Compensatory strategies	طرق يستخدمها الطالب ليتغلب على صعوبته، كالحفظ أو الاعتماد على السياق، وقد تخفيها. (ف١٣)
الاستعداد Gift	قدرة طبيعية مرتفعة لم تُصقل بعد بالتعلم والممارسة. (ف١٢)
الإسراع Acceleration	تقديم المحتوى للطالب في سن أصغر أو بوتيرة أسرع من المعتاد،

	كدراسة مادة مع صف أعلى. (ف١٢ ف١٥)
أسلوب التقدير التوافقي Consensual Assessment Technique	تقييم إبداع المنتج بتقديرات مستقلة من محكمين عارفين بالميدان، ثم فحص اتفاقهم. (ف١٢)
اضطراب أصوات الكلام Speech sound disorder	صعوبة مستمرة في إنتاج أصوات الكلام لا تتناسب مع العمر، وتعوق فهم كلام الطفل. (ف١١)
الاضطراب الانفعالي Emotional disturbance	فئة تربوية في القانون الأمريكي لمن تعوق خصائصهم الانفعالية أو السلوكية تعلمهم مدة طويلة وبدرجة واضحة. (ف١٠)
اضطراب التعلم المحدد Specific learning disorder	مصطلح الدليل التشخيصي لصعوبة مستمرة في تعلم مهارات أكاديمية أساسية، لا تفسرها عوامل أخرى. (ف٨)
اضطراب التعلم النمائي Developmental learning disorder	مقابل اضطراب التعلم المحدد في التصنيف الدولي للأمراض، المراجعة الحادية عشرة. (ف٨)
اضطراب التناسق النمائي Developmental coordination disorder	اضطراب نمائي عصبي في اكتساب المهارات الحركية المتناسقة وأدائها، قد يظهر في رداءة الخط وبطء الكتابة. (ف٨)
اضطراب العناد المتحدي Oppositional defiant disorder	نمط مستمر من المزاج الغاضب المتهيج والجدال والتحدي والنزعة الانتقامية. (ف١٠)
اضطراب اللغة النمائي Developmental language disorder	صعوبة لغوية مستمرة ذات أثر، لا ترتبط بحالة معروفة كفقدان السمع أو التوحد أو الإعاقة الفكرية، ولا يُشترط فيها تباعد عن الذكاء غير اللفظي. (ف١١)
اضطراب المسلك Conduct disorder	نمط متكرر ومستمر من انتهاك حقوق الآخرين أو القواعد الاجتماعية الأساسية المناسبة للعمر. (ف١٠)
اضطراب النمو الفكري، مؤقت	فئة في التصنيف الدولي لطفل دون الرابعة، أو لمن يتعذر تقييمه تقييمًا صادقًا. (ف٧)

Disorder of intellectual development, provisional	
اضطراب خلل التنظيم المزاجي التخريبي Disruptive mood dysregulation disorder	نوبات غضب شديدة متكررة مع مزاج متهيج مستمر بين النوبات، تبدأ قبل العاشرة. (ف١٠)
اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)	اضطراب نمائي عصبي بنمط مستمر من ضعف الانتباه أو فرط الحركة والاندفاع أو كليهما. (ف١٠)
اضطرابات الصوت Voice disorders	خروج في جودة الصوت أو طبقته أو شدته أو رنينه عما يناسب عمر المتكلم وجنسه. (ف١١)
إطار RIOT/ICEL Review, Interview, Observe, Test / Instruction, Curriculum, Environment, Learner	مصفوفة لجمع الأدلة بأربع طرق (المراجعة، والمقابلة، والملاحظة، والاختبار) في أربعة مجالات (التدريس، والمنهج، والبيئة، والمتعلم). (ف١)
إعادة التقييم Reevaluation	تقييم دوري أو عند الحاجة يسأل عن استمرار الفئة والحاجة إلى الخدمة وعن صورة الطالب الحالية. (ف١٥)
الإعاقة الفكرية Intellectual disability	قصور واضح في الوظائف العقلية والسلوك التكيفي يبدأ في فترة النمو. (ف٧)
اعتلال العصب السمعي Auditory neuropathy spectrum disorder	اضطراب تعمل فيه الأذن الداخلية ولا تنتقل الإشارة إلى الدماغ انتقالًا منتظمًا، فيكون فهم الكلام أسوأ مما يتوقعه المخطط. (ف١١)
أمانة التطبيق Treatment fidelity	مدى تقديم التدخل كما صُمم: عدد الجلسات ومدتها والتزام خطواتها. (ف٦)
الانتباه المشترك Joint attention	أن يوجه الطفل انتباه شخص آخر إلى شيء ما، أو يتبع انتباهه إليه،

	ليتشاركا الاهتمام به، كأن يشير إلى طائرة وينظر إلى أمه. (ف٩)
الانحراف المعياري Standard deviation	مقياس لتشتت الدرجات حول متوسطها. (ف٢)
الانفعالات الاجتماعية الإيجابية المحدودة Limited prosocial emotions	محدد لاضطراب المسلك يصف غياب الندم، وقلة التعاطف، وعدم الاكتراث بالأداء، والانفعال السطحي. (ف١٠)
أنماط القوة والضعف Patterns of strengths and weaknesses (PSW)	نموذج يبحث عن ضعف معرفي محدد يفسر ضعفًا أكاديميًا، مع قدرات عامة جيدة، وله ثلاث صيغ مشهورة. (ف٦)
الأهلية Eligibility	قرار استحقاق الطالب لخدمات خاصة، بناءً على التشخيص وأثره في تعلمه. (ف١)
الإيقاف Stopping	إبدال صوت احتكاكي كالسين بصوت انفجاري كالتاء. (ف١١)
بروتوكول التقييم Assessment protocol	مجموعة أدوات وإجراءات مخططة مسبقًا، يجيب كل منها عن سؤال محدد في التقييم. (ف١٣)
التأخر النمائي العام Global developmental delay	تشخيص مؤقت لطفل دون الخامسة متأخر في مجالين نمائيين أو أكثر. (ف٧)
التباعد القائم على الانحدار Regression-based discrepancy	مقارنة التحصيل الفعلي بالتحصيل المتوقع من درجة القدرة بمعادلة الانحدار، بدل مقارنته بدرجة القدرة نفسها. (ف٦)
التباعد المزدوج Dual discrepancy	انخفاض الطالب عن أقرانه في مستوى الأداء ومعدل النمو معًا. (ف٦ ف٨)
تباين المقدِّرين Informant discrepancy	اختلاف تقديرات الوالدين والمعلمين والطالب للمشكلات نفسها، ويُقرأ معلومة عن السياق لا خطأ في القياس. (ف١٠)
التثبيت على الفرضية الأولى	أن تتحكم أول فكرة تخطر للمقيّم في تفسيره لكل ما يأتي بعدها. (ف١٤)

Anchoring	
تحليل الأخطاء Error analysis	فحص أنماط أخطاء الطالب لاكتشاف القواعد الخاطئة التي يطبقها. (ف٤)
تحليل الانحرافات القرائية Miscue analysis	تحليل أخطاء القراءة الجهرية من حيث حفاظها على المعنى، وملاءمتها لتركيب الجملة، وشبهها بالكلمة المكتوبة. وهو مبني على نموذج تراجع عنه علم القراءة المعاصر. (ف٤)
التحليل البعدي Meta-analysis	أسلوب إحصائي يجمع نتائج دراسات متعددة في موضوع واحد ويحللها معًا للوصول إلى نتيجة أعم. (ف٦)
التحليل الصبغي الدقيق Chromosomal microarray	فحص جيني يكشف النقص أو الزيادة الصغيرة في المادة الصبغية التي لا يراها الفحص الصبغي التقليدي. (ف٧)
التحليل الوظيفي Functional analysis	تغيير الظروف بطريقة منظمة لاختبار الفرضية عن وظيفة السلوك تجريبيًا. (ف٥)
التحليل الوظيفي المركب المبني على المقابلة Interview-informed synthesized contingency analysis	صيغة مختصرة من التحليل الوظيفي تجمع الظروف المستخلصة من مقابلة مفتوحة في موقف اختبار واحد يقارن بموقف ضابط. (ف٥)
التحيز التأكيدي Confirmation bias	ميل المقيّم إلى رؤية الأدلة التي تؤيد فرضيته المسبقة وإغفال ما يعارضها. (ف١ ف٤١)
التدخل المبكر Early intervention	خدمات تقدم للأطفال الصغار المتأخرين نمائيًا أو المعرضين لخطر التأخر ولأسرهم، ويحدد النظام في كل بلد العمر ومحكات الأهلية. (ف٥)
الترشيح Nomination	اقتراح المعلم أو الأسرة أو الطالب نفسه اسمَ طالب ليُقيَّم في برنامج التعرف على الموهوبين. (ف١)
تسجيل الفترات Interval recording	تقسيم وقت الملاحظة إلى فترات قصيرة، وتسجيل حدوث السلوك في كل منها. (ف٤)

تسلسل الإكسوم Exome sequencing	فحص جيني يقرأ الأجزاء المشفِّرة من الجينات كلها تقريبًا بحثًا عن تغير مسبب. (ف٧)
التسمية السريعة Rapid automatized naming	سرعة تسمية سلسلة من الرموز المألوفة، وترتبط بطلاقة القراءة. (ف٨)
التشخيص Diagnosis	الحكم بانطباق محكات فئة معينة على الطالب، بناءً على تقييم شامل. (ف١)
التشخيص الفارقي Differential diagnosis	التحقق من أن الأعراض لا تفسرها حالة أخرى على نحو أفضل. (ف٩)
التطبيق المقنن Standardized administration	تطبيق الأداة بالتعليمات والمواد والزمن وطريقة التصحيح نفسها التي طُبقت بها على عينة التقنين. (ف٣)
التطبيق عن بعد Teleassessment	تطبيق أداة التقييم والفاحص في مكان والطالب في مكان آخر، عبر الاتصال المرئي. (ف٣)
التعديل Modification	تغيير يمس ما يقيسه الاختبار أو صعوبته، فلا تصح معه المقارنة بالمعايير. (ف٣ ف١٥)
التعرف Identification	في هذا الكتاب: مرحلة جمع الأدلة الأولية ومحاولات الدعم داخل الصف، تمهيدًا لقرار الإحالة. ويدل في كثير من المراجع على عملية التحديد كلها حتى القرار، وهو في مجال الموهبة عملية تربوية متعددة المحكات لتحديد من يحتاج إلى خدمات الموهوبين، لا تشخيص سريري. (ف١)
التعريف الإجرائي Operational definition	وصف السلوك بما يُرى ويُسمع، بحيث يتفق ملاحظان على وقوعه. (ف٤)
التفكير التباعدي Divergent thinking	القدرة على إنتاج أفكار كثيرة ومتنوعة وأصيلة لمشكلة واحدة. (ف١٢)

التقييم الأصيل Authentic assessment	تقييم يطلب أداء مهام تشبه مهام الحياة الحقيقية، ويُصحح بسلالم تقدير لفظية. (ف٥)
التقييم البديل Alternate assessment	في النظام الأمريكي: اختبار تحصيلي بمعايير تحصيل بديلة لذوي الإعاقات المعرفية الأشد، ولا يُقصد به «الأساليب البديلة» في هذا الفصل. (ف٥)
التقييم التربوي المستقل Independent educational evaluation	تقييم تجريه جهة من خارج المدرسة. وفي القانون الأمريكي يحق للأسرة طلبه على نفقة الجهة العامة إذا اختلفت مع تقييم المدرسة. (ف١٥)
التقييم الدينامي Dynamic assessment	تقييم يتدخل فيه الفاحص ويعلّم عمدًا، ثم يقيس أثر التعليم وطريقة الاستجابة له. (ف٥)
التقييم القائم على اللعب Play-based assessment	ملاحظة الطفل الصغير أثناء اللعب لتقييم مجالات نموه المختلفة. (ف٥)
التقييم الوصفي Descriptive assessment	تسجيل ما يسبق السلوك وما يليه في مواقفه الطبيعية دون تغيير الظروف، وهو يبين ما يصاحب السلوك لا ما يسببه. (ف٥)
التقييم الوظيفي للبصر Functional vision assessment	تقييم لكيفية استخدام الطالب بصره فعلًا في مواقف التعلم والحياة اليومية. (ف١١)
التقييم الوظيفي للسلوك Functional behavioral assessment	عملية لتحديد وظيفة السلوك المشكل والظروف التي تثيره وتحافظ عليه. (ف٥ ف١٠)
تقييم وسيلة التعلم Learning media assessment	تقييم يحدد الوسيلة الأنسب لتعلم الطالب ضعيف البصر أو الكفيف القراءة والكتابة. (ف١١)
تكافؤ الصيغ Mode equivalence	ثبوت أن الصيغة الرقمية من الاختبار تعطي درجات بالمعنى نفسه الذي تعطيه الصيغة الورقية، فتصح لها معاييرها. (ف٣)

تكافؤ القياس Measurement invariance	أن يقيس المقياس البناء نفسه بالطريقة نفسها في مجموعتين، فتصح المقارنة بين درجاتهما. (ف٢ ف٤ا)
التكييف Accommodation	تغيير في طريقة التقديم أو الاستجابة لا يغير ما يقيسه الاختبار. (ف٣ ف١٥)
تكييف المقياس Test adaptation	تعديل بنود المقياس وأمثلته لتناسب ثقافة جديدة مع دراسة ذلك علميًا، وهو أوسع من الترجمة وأضيق من التقنين المحلي. ويختلف عن «التكييف» بمعنى التسهيلات المقدمة للطالب أثناء الاختبار. (ف٢)
التلميحات المتدرجة Graduated prompts	مساعدات يقدمها الفاحص من الأعم إلى الأخص، ويُسجل عدد ما احتاجه الطالب منها للوصول إلى الحل. (ف٥)
التمايز المزدوج Dual differentiation	تعليم يقدم التحدي في مجالات القوة والدعم في مجالات الصعوبة معًا. (ف١٣)
التمثيل غير المتناسب Disproportionality	اختلاف نسبة مجموعة في فئة أو برنامج اختلافًا واضحًا عن نسبتها المتوقعة. (ف٤ا)
التواصل البديل والمعزز Augmentative and alternative communication	وسائل تكمل الكلام أو تحل محله، كالإشارات والصور والأجهزة الناطقة. (ف١١)
التواصل اللمسي Tactile communication	تواصل يعتمد على اللمس، كالإشارات التي يشعر بها الطفل بيده فوق يد المتكلم. (ف١١)
التوصيل العظمي Bone conduction	إيصال الصوت إلى الأذن الداخلية عبر عظام الجمجمة، متجاوزًا الأذن الخارجية والوسطى. (ف١١)
الثبات/الدقة Reliability/precision	اتساق نتائج المقياس عبر الزمن أو البنود أو المقدّرين، ودقة الدرجة عمومًا. (ف٢)
الجمود الحركي Catatonia	تجمد في الحركة أو اتخاذ أوضاع ثابتة أو بطء شديد أو حركات بلا هدف، قد يصاحب التوحد ويستدعي إحالة طبية عاجلة. (ف٩)

الحجب التشخيصي Diagnostic overshadowing	نسبة أعراض جديدة إلى إعاقة معروفة، مما يؤدي إلى إغفال حالة أخرى. (ف١ ف٧ ف٤١)
حدة البصر Visual acuity	وضوح الرؤية، ويُعبَّر عنها بكسر مثل ٦/٦، وتُقاس بعيدة وقريبة. (ف١١)
الحرمان اللغوي Language deprivation	بلوغ الطفل سنًّا متقدمة دون لغة متقنة، منطوقة أو إشارية، لأنه لم يُتح له الوصول الكامل إلى لغة. (ف١١)
الحساسية Sensitivity	قدرة الأداة على التقاط من لديهم المشكلة فعلًا، وهي صفة مطلوبة بقوة في أدوات المسح. (ف١ ف٢ ف٩)
حساسية التباين Contrast sensitivity	القدرة على تمييز الشيء من خلفيته حين يتقارب لوناهما. (ف١١)
خبرة التعلم الموسَّطة Mediated learning experience	تعلّم يقف فيه راشد وسيطًا بين الطفل والمهمة، فيوجه انتباهه وينظم له المعلومات ويساعده على نقل ما تعلمه. (ف٥)
خط الاتجاه Trend line	أفضل خط يمر بنقاط الطالب في رسم التقدم، ويُقارن ميله بميل خط الهدف. (ف١٥)
خط الأساس Baseline	القياسات الأولى التي تُجمع قبل بدء التدريس الجديد، ويُقارن بها التقدم اللاحق. (ف٤ ف١٥)
خط الهدف Aimline	خط على رسم المتابعة يصل بين مستوى البداية والهدف، وتُقارن به نقاط الطالب. (ف٤ ف١٥)
الخطأ المعياري للتقدير Standard error of estimate	مقدار تشتت الدرجات الفعلية حول الدرجات المتوقعة بمعادلة الانحدار، ويُستعمل للحكم على بعد التحصيل عن المتوقع. (ف٦)
الخطأ المعياري للفرق Standard error of the difference	مقدار الخطأ المتوقع في الفرق بين درجتين، ومنه يُحسب أصغر فرق يُعد دالًّا إحصائيًا. (ف٢)

الخطأ المعياري للقياس Standard Error of Measurement, SEM	تقدير لمقدار تذبذب درجة الفرد حول درجته الحقيقية بسبب عدم الثبات التام. (ف٢)
خطة التدخل السلوكي Behavior intervention plan	خطة مبنية على نتائج التقييم الوظيفي، تعلم الطالب سلوكًا بديلًا يحقق الوظيفة نفسها وتغير الظروف التي تثير السلوك المشكل. (ف٥)
الخطة التربوية الفردية Individualized Education Program (IEP)	وثيقة تحدد المستوى الحالي للطالب وأهدافه والخدمات والتكييفات وطريقة قياس تقدمه. (ف١٥)
خطة التعلم المتقدم Advanced Learning Plan (ALP)	وثيقة فردية للطالب الموهوب تحدد مجالات قوته وأهدافًا قابلة للقياس فيها وأهدافًا اجتماعية وانفعالية وطريقة متابعة تقدمه. (ف١٥)
الدرجة التائية T-score	درجة معيارية متوسطها ٥٠ وانحرافها المعياري ١٠، تُستخدم في أغلب مقاييس التقدير. (ف٣)
الدرجة الخام Raw score	عدد الإجابات الصحيحة أو مجموع النقاط قبل تحويله، ولا معنى له وحده. (ف٢)
درجة القطع Cut-off score	الدرجة الفاصلة التي يحددها المقياس أو النظام لاتخاذ قرار. (ف١ ف٢ ف٣ ف٩)
الدرجة المعيارية Standard score	درجة محولة لها متوسط وانحراف معياري ثابتان، أشهرها ما متوسطه ١٠٠ وانحرافه ١٥. (ف٢)
الدرجة الموزونة Scaled score	درجة معيارية متوسطها ١٠ وانحرافها المعياري ٣، تُستخدم في المقاييس الفرعية لمقارنة أداء الطالب بعينة التقنين. (ف٩)
الديسيبل Decibel	وحدة قياس شدة الصوت، وكلما زادت كان الصوت أعلى. (ف١١)
الرتبة المئينية Percentile rank	النسبة المئوية من أقران الطالب في عينة التقنين (من عمره أو صفه) الذين حصلوا على درجة أقل من درجته؛ فالرتبة المئينية ٨٤ تعني أن

	درجته أعلى من درجات ٨٤% منهم، وهي غير النسبة المئوية للإجابات الصحيحة. (ف٢)
السقف Ceiling	الموضع الذي يتوقف عنده التطبيق بعد تحقق قاعدة التوقف، ويُفترض أن الطالب سيخطئ فيما بعده. (ف٣)
سلم التقدير اللفظي Rubric	أداة تحدد معايير تقييم عمل منجز، وتصف بالكلمات مستويات الأداء في كل معيار. ويختلف عن مقياس التقدير (**Rating scale**) الذي يقدّر تكرار السلوك أو شدته. (ف٤ ف٥)
السلوك التكيفي Adaptive behavior	المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية التي يؤديها الشخص في حياته اليومية. (ف٣ ف٧)
سوء التوافق الاجتماعي Social maladjustment	مصطلح غير معرّف في اللوائح الأمريكية، يُستبعد أصحابه من فئة الاضطراب الانفعالي ما لم يثبت لديهم اضطراب انفعالي. (ف١٠)
شدة الحاجة إلى الدعم Support needs intensity	مقدار الدعم ونوعه الذي يحتاجه الشخص ليشارك في أنشطة الحياة. (ف٧)
الصدق Validity	مدى دعم الأدلة لتفسير درجات المقياس في غرض معين، وتُجمع أدلته من خمسة مصادر. (ف٢)
صعوبات التعلم Learning disabilities	المصطلح التربوي للفئة التي تستحق خدمات التربية الخاصة بسبب صعوبة تعلم محددة، بحسب النظام التعليمي. (ف٨)
صيغة الشطيرة وصيغة الكعكة Sandwich and cake formats	صيغتان للتقييم الدينامي: الأولى تضع التعليم بين اختبار قبلي وبعدي، والثانية تقدم التلميحات داخل كل بند. (ف٥)
ضعف البصر الدماغي Cerebral visual impairment	ضعف في معالجة الدماغ لما تراه العين، مع سلامة العين نفسها أو شبه سلامتها. (ف١١)
طلاقة الاسترجاع Retrieval fluency (Gr)	قدرة عريضة في نظرية **CHC** تخص سرعة استدعاء المعلومات المخزنة. (ف٣)

الطلاقة الحسابية Arithmetic fluency	أداء الحقائق والعمليات الحسابية الأساسية بدقة وسرعة معًا. (ف٨)
عسر الحساب Dyscalculia	نمط من صعوبة التعلم يظهر في ضعف مفهوم العدد والحقائق العددية ودقة الحساب وطلاقته. (ف٨)
عسر القراءة Dyslexia	نمط من صعوبة التعلم يظهر في ضعف دقة التعرف على الكلمات وطلاقته وفي الإملاء، ويرجع غالبًا إلى ضعف صوتي. (ف٨)
عسر الكتابة Dysgraphia	مصطلح يُستعمل لصعوبة الخط أو لصعوبة الإملاء والتعبير الكتابي، ويقابله في الدليل التشخيصي اضطراب التعلم المحدد مع قصور في التعبير الكتابي. (ف١٣)
العمر المكافئ Age equivalent	العمر الذي يساوي متوسطُ الدرجات الخام لأطفاله درجةَ الطالب الخام، ولا يعني أن مهاراته تشبه مهارات أطفال ذلك العمر. (ف٢)
عينة التقنين Norm sample	المجموعة التي طُبق عليها المقياس لاستخراج معاييره، وتُقارن بها درجة كل طالب لاحقًا. (ف٢)
العينة اللحظية Momentary time sampling	تسجيل حدوث السلوك في لحظة نهاية كل فترة فقط. (ف٤)
فترة الثقة Confidence interval	مدى من الدرجات يُتوقع بنسبة محددة أن تقع فيه الدرجة الحقيقية. (ف٢)
فجوات التميز Excellence gaps	الفروق بين المجموعات في نسب من يصلون إلى مستويات الأداء المتقدمة. (ف١٢ ف١٤)
فرصة الإظهار Opportunity to display	ما تتيحه البيئة التعليمية للطالب من مواقف يُظهر فيها قدراته. (ف١٢)
فريق القياس والتشخيص Assessment and diagnosis team	الفريق المدرسي الذي يقرر الأهلية في التنظيم السعودي، ويضم أعضاء من الإدارة والتربية الخاصة والتعليم العام والإرشاد، والمختصين، وولي الأمر. (ف١٥)

الفريق عابر التخصصات Transdisciplinary team	فريق يقيّم الطفل معًا في جلسة واحدة، ويتولى أحد أعضائه التعامل المباشر معه بإرشاد الآخرين. (ف١)
الفريق متداخل التخصصات Interdisciplinary team	فريق يقيّم كل عضو فيه الطالب في مجاله، ثم يتبادلون النتائج ويصلون معًا إلى قرار وخطة مشتركة. (ف١)
الفريق متعدد التخصصات Multidisciplinary team	مجموعة متخصصين من مجالات مختلفة يشتركون في تقييم الطالب، ويعمل كل منهم في الغالب منفردًا. (ف١)
فقدان السمع التوصيلي Conductive hearing loss	فقدان ينشأ من الأذن الخارجية أو الوسطى، يظهر في فجوة بين التوصيلين، وقد يكون مؤقتًا أو متذبذبًا. (ف١١)
فقدان السمع الحسي العصبي Sensorineural hearing loss	فقدان ينشأ من الأذن الداخلية أو العصب السمعي، ويكون دائمًا غالبًا. (ف١١)
فك الرموز Decoding	تحويل الكلمة المكتوبة إلى منطوقة بربط الحروف بأصواتها. (ف٨)
في حالة هدأة جزئية In partial remission	محدد يُستعمل حين تحققت المحكات كاملة من قبل، ثم لم تتحقق كاملة في الأشهر الستة الأخيرة، مع بقاء قصور في الأداء. (ف١٠)
القابلية للتعديل Modifiability	مدى استفادة الطالب من التعليم الموسط وقدرته على نقل ما تعلمه. (ف٥)
القاعدة Basal	عدد الإجابات الصحيحة المتتالية الذي يُفترض بعده أن الطالب يعرف البنود التي قبلها، فتُحسب له. (ف٣)
قاعدة التوقف Discontinue rule	عدد الأخطاء المتتالية الذي يتوقف بعده الفاحص عن تطبيق الاختبار الفرعي. (ف٣)
قاعدة الجمع Combination rule	الطريقة التي تُجمع بها درجات محكات متعددة في قرار واحد، ومنها قاعدة «و» وقاعدة «أو» وقاعدة المتوسط. (ف٦)

قاعدة القرار Decision rule	قاعدة متفق عليها مسبقًا لتغيير التدخل أو الهدف، كأربع نقاط متتالية تحت خط الهدف، أو ميل لخط الاتجاه أقل من ميل خط الهدف. (ف١٥)
قرار الأهلية Eligibility determination	قرار استحقاق الطالب للخدمة، ويتطلب عادة وجود الفئة والحاجة إلى تعليم مصمم خصيصًا. (ف١٥)
القياس المبني على المنهج Curriculum-based measurement	مقاييس قصيرة متكررة مقننة الإجراءات، مادتها من المنهج، تتابع التقدم في مهارات أساسية. (ف٤)
قياس ضغط الأذن الوسطى Tympanometry	قياس لحركة طبلة الأذن، يدل منحناه المسطح غالبًا على سوائل خلفها. (ف١١)
القيمة التنبؤية السالبة Negative predictive value	نسبة الخالين من المشكلة فعلًا بين من جاءت نتيجتهم سلبية، وتتأثر بنسبة انتشار المشكلة في المجموعة. (ف١ ف٢)
القيمة التنبؤية الموجبة Positive predictive value	احتمال أن تكون الحالة موجودة فعلًا لدى من جاءت نتيجته موجبة، ويتأثر بمدى انتشار الحالة في المجموعة المفحوصة. (ف٢ ف٩)
الكشف Identification; detection	مصطلح يتداخل في الأدبيات العربية مع «التعرف»، ويُستعمل غالبًا لعملية البحث عن الموهوبين أو ذوي الإعاقة وتحديدهم، كما في «البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين» و«الكشف المبكر عن الإعاقة». (ف١)
كفاءة التعلم Learning efficiency (Gl)	قدرة عريضة في نظرية **CHC** تخص سرعة تخزين المعلومات الجديدة وتثبيتها. (ف٣)
الكفاءة اللغوية الأكاديمية Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)	لغة التعلم والمفاهيم المجردة، وتحتاج إلى خمس سنوات إلى سبع تقريبًا. (ف١٤)
كلمات لا معنى لها Pseudowords	كلمات مصطنعة تتبع قواعد اللغة الصوتية، تُستخدم لقياس فك

	الرموز الخالص. (ف٨)
لغة الإشارة السعودية Saudi Sign Language	لغة طبيعية كاملة يستعملها الصم في المملكة، لها مفرداتها وقواعدها. (ف١١)
اللغة الوظيفية Functional language	قدرة الطفل على استعمال اللغة في حاجاته وتواصله اليومي، وهي أحد محددي التصنيف في **ICD-11**. (ف٩)
مؤشر التمثيل Representation index	نسبة المجموعة بين طلاب برنامج مقسومة على نسبتها بين الطلاب، والواحد يعني تمثيلًا متناسبًا. (ف١٤)
مؤشر الخطر Risk index	نسبة من شُخصوا من مجموعة إلى عدد أفرادها الكلي. (ف١٤)
مؤشر القدرة العامة General Ability Index	درجة مركبة في مقياس وكسلر تقيس الاستدلال والفهم دون الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة. (ف٨ ف١٢)
مؤشر الكفاءة المعرفية Cognitive Proficiency Index, CPI	درجة مركبة من اختبارات الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة، تُقارن بمؤشر القدرة العامة لوصف الملف المتباين. (ف١٢ ف١٣)
مجال الإبصار Visual field	المساحة التي يراها الشخص دون تحريك عينيه. (ف١١)
مجمع المواهب Talent pool	مجموعة واسعة من الطلاب، نحو ١٥–٢٠%، تُتاح لها خدمات إثرائية في نموذج رنزولي، مع دخول مرن لمن يُظهر سلوكًا موهوبًا. (ف١٢)
محك عدم الاستجابة Nonresponse criterion	القاعدة التي يحددها الفريق مسبقًا للحكم بأن الطالب لم يستجب للتدخل، كالوضع النهائي أو الميل أو التباعد المزدوج، مع عتبة محددة. (ف٦)
مخطط السمع Audiogram	رسم يبين أضعف صوت يسمعه الشخص عند ترددات مختلفة في كل أذن. (ف١١)

مرحلة ما قبل الرمزية Pre-symbolic communication	مرحلة يتواصل فيها الطفل بحركات الجسد والتعبير والأفعال، قبل الكلمات والإشارات والصور. (ف١١)
مزدوجو الاستثنائية Twice-exceptional	طلاب يجمعون بين الموهبة وإعاقة أو صعوبة، فقد تخفي إحداهما الأخرى. (ف٨ ف٩ ف١٢ ف١٣)
المستوى الحالي للأداء Present levels of performance	وصف لما يستطيعه الطالب الآن، بنقاط قوته ومواطن احتياجه، وهو نقطة البداية للأهداف. (ف١٥)
المسح Screening	إجراء سريع يُطبق على مجموعة كاملة لتحديد من يحتاج إلى تقييم أعمق. (ف١ ف٩)
المسح السلوكي الشامل Universal behavior screening	تقدير جميع طلاب الصف بأداة قصيرة دوريًا للكشف عمن يحتاج إلى دعم أو تقييم، بمن فيهم غير المحالين. (ف١٠)
المسح الشامل Universal screening	تقييم جميع الطلاب في صف أو مرحلة، بدل الاعتماد على الترشيح أو تسجيل الأسرة. (ف٦ ف١٢ ف١٤)
المشكلات الخارجية Externalizing problems	مشكلات موجهة نحو الآخرين، كالعدوان والعناد وخرق القواعد. (ف١٠)
المشكلات الداخلية Internalizing problems	مشكلات موجهة نحو الذات، كالقلق والحزن والانسحاب والشكاوى الجسدية. (ف١٠ ف١٤)
المصاحبة Co-occurrence	وجود اضطراب آخر مع التوحد في الوقت نفسه، كالإعاقة الفكرية أو اضطراب ضعف الانتباه أو القلق، ويُشخص كل منهما ويُخطط له. (ف٩)
المصاداة Echolalia	ترديد كلمات أو عبارات سمعها الطفل من غيره، فورًا أو بعد مدة، غالبًا بالنبرة نفسها. (ف٩)
مصفوفة تفسير الثقافة واللغة	طريقة لتفسير نمط الدرجات بحسب حملها الثقافي ومتطلباتها اللغوية، بمقارنتها بمدى متوقع لمن يشبه الطالب في تعرضه للغة. (ف١٤)

Culture-Language Interpretive Matrix (C-LIM)	
معادلة العدالة Equity formula	قاعدة تجعل الحد الأدنى المقبول لتمثيل مجموعة في برنامج الموهوبين نسبتها بين الطلاب مضروبة في ٠٫٨. (ف١٤)
المعالجة الصوتية Phonological processing	تعامل الدماغ مع أصوات اللغة، وتشمل الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية والتسمية السريعة. (ف٨)
معامل كابا لكوهين Cohen's kappa	مؤشر للاتفاق بين ملاحظين يستبعد ما يُتوقع منه بالصدفة، وهو أدق من النسبة البسيطة حين يكون السلوك نادرًا أو كثيرًا جدًا. (ف٤)
المعايير المحلية Local norms	معايير تقارن الطالب بزملائه في مدرسته أو منطقته بدل عينة وطنية. (ف٦ ف١٢)
معدل الأساس Base rate	نسبة من يظهر لديهم فرق أو نمط معين في عينة التقنين، ومنها يُعرف هل الفرق نادر أم شائع. (ف٢)
المقارنة المعيارية Normative comparison	مقارنة أداء الطالب بأقرانه في العمر. (ف١٣)
المقارنة داخل الفرد Intra-individual comparison	مقارنة أداء الطالب في مجال بقدراته في مجالات أخرى. (ف١٣)
المقدِّر Informant	الشخص الذي يقدم المعلومات عن الطالب في مقياس تقدير أو مقابلة، كالوالد أو المعلم أو الطالب نفسه. (ف٣)
مقياس التقدير Rating scale	أداة يقدّر فيها شخص يعرف الطفل مدى ظهور سلوكيات محددة لديه على سلم متدرج. (ف٩)
مقياس محدد النطاق Narrowband scale	مقياس تقدير يركز على اضطراب واحد أو مجال واحد ويقيسه بعمق. (ف٣)
مقياس واسع النطاق Broadband scale	مقياس تقدير يغطي جوانب سلوكية وانفعالية كثيرة معًا. (ف٣)

ملف الإنجاز Portfolio	مجموعة مختارة من أعمال الطالب تُجمع وفق هدف ومعايير عبر الزمن. (ف٤)
منطقة النمو القريبة Zone of proximal development	المسافة بين ما يستطيعه الطفل وحده، وما يستطيعه بمساعدة من هو أكثر خبرة. (ف٥)
المنهج الأساسي الموسع Expanded core curriculum	مهارات يحتاج الطالب ذو الإعاقة البصرية إلى تعلمها صراحة، في تسعة مجالات، منها برايل والتوجه والتنقل والعيش المستقل. (ف١١)
مهارات التواصل الأساسية Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)	لغة الحديث اليومي، ويبلغ فيها متعلم اللغة الثانية طلاقة تقارب أقرانه في نحو سنتين. (ف١٤)
الموافقة المستنيرة Informed consent	موافقة الأسرة بعد معرفتها بما سيُجرى وسببه ومن سيطلع على نتائجه. (ف١)
الموهبة الإبداعية المنتجة Creative-productive giftedness	القدرة على إنتاج أفكار ومنتجات أصيلة لجمهور حقيقي، ويقابلها عند رنزولي موهبة المدرسة، أي البراعة في تعلم الدروس وأداء الاختبارات. (ف١٢)
الموهبة المتحققة Talent	مهارة متقنة في مجال محدد نمت من الاستعداد بالتعلم والممارسة. (ف١٢)
الموهوب متدني التحصيل Gifted underachiever	طالب قدرته مرتفعة جدًا وتحصيله دونها بوضوح. (ف١٢)
نسبة الخطر Risk ratio	مؤشر الخطر لمجموعة مقسومًا على مؤشر الخطر لمجموعة المقارنة. (ف١٤)
نظام الدعم متعدد المستويات Multi-tiered system of supports (MTSS)	إطار مدرسي شامل لتقديم الدعم الأكاديمي والسلوكي بمستويات متصاعدة. (ف٦)

النظرة البسيطة للقراءة Simple view of reading	نموذج يرى الفهم القرائي حاصل ضرب فك الرموز في الفهم اللغوي، ونسميه في هذا الفصل نموذج القراءة البسيط. (ف٨)
نظرية الاستجابة للمفردة Item Response Theory, IRT	إطار قياسي يصف كل بند بمنحنى يربط القدرة باحتمال الإجابة الصحيحة، وتختلف فيه دقة القياس باختلاف مستوى القدرة. (ف٢)
نظرية كاتل وهورن وكارول CHC theory	نموذج هرمي للقدرات العقلية فيه عامل عام، وقدرات عريضة، وقدرات ضيقة. (ف٣)
نمط الظهور Presentation	الصورة الحالية للأعراض: نمط يغلب عليه ضعف الانتباه، أو نمط يغلب عليه فرط الحركة والاندفاع، أو نمط مختلط. (ف١٠)
النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي Biopsychosocial model	نموذج يرى الإعاقة نتيجة تفاعل بين حالة الفرد الصحية والعوامل البيئية والشخصية. (ف١)
نموذج التباعد Discrepancy model	تحديد صعوبة التعلم بفجوة كبيرة بين درجة القدرة ودرجة التحصيل. (ف٦)
نموذج الحلقات الثلاث Three-Ring Conception	تصور رنزولي للسلوك الموهوب بوصفه التقاء قدرة فوق المتوسط والتزام بالمهمة وإبداع. (ف١٢)
النموذج الهجين Hybrid model	نموذج لتحديد صعوبات التعلم يجمع عدم الاستجابة الكافية للتدخل، والتحصيل المنخفض، واستبعاد التفسيرات الأخرى. (ف٦)
النوعية Specificity	قدرة الأداة على استبعاد من ليست لديهم المشكلة. (ف١ ف٢ ف٩)
الهدف القابل للقياس Measurable goal	هدف يحدد السلوك والظرف والمعيار والموعد، بحيث يمكن الحكم على تحققه. (ف١٥)
الوظائف التنفيذية Executive functions	قدرات تنظم السلوك نحو هدف، كالتخطيط والذاكرة العاملة وضبط النفس. (ف١٠)

وظيفة السلوك Behavior function	ما يحققه السلوك للشخص، كالحصول على انتباه أو الهروب من مهمة. (ف٥)
الوعي الصوتي Phonological awareness	القدرة على إدراك أصوات الكلمات والتعامل معها بالحذف والدمج والتقطيع. (ف٨)

ب-٢ كشاف إنجليزي عربي

Above-level testing — الاختبار فوق مستوى الصف

Acceleration — الإسراع

Accommodation — التكييف

Adaptive behavior — السلوك التكيفي

Advanced Learning Plan (ALP) — خطة التعلم المتقدم

Age equivalent — العمر المكافئ

Aimline — خط الهدف

Alternate assessment — التقييم البديل

Anchoring — التثبيت على الفرضية الأولى

Arithmetic fluency — الطلاقة الحسابية

Assessment and diagnosis team — فريق القياس والتشخيص

Assessment protocol — بروتوكول التقييم

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) — اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة

Audiogram — مخطط السمع

Auditory neuropathy spectrum disorder — اعتلال العصب السمعي

Augmentative and alternative communication — التواصل البديل والمعزز

Authentic assessment — التقييم الأصيل

Basal — القاعدة

Base rate — معدل الأساس

Baseline — خط الأساس

Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) — مهارات التواصل الأساسية

Behavior function — وظيفة السلوك

Behavior intervention plan — خطة التدخل السلوكي

Biopsychosocial model — النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي

Bone conduction — التوصيل العظمي

Borderline intellectual functioning — الأداء العقلي الحدي

Broadband scale — مقياس واسع النطاق

Camouflaging — الإخفاء

Catatonia — الجمود الحركي

Ceiling — السقف

Ceiling effect — أثر السقف

Cerebral visual impairment — ضعف البصر الدماغي

CHC theory — نظرية كاتل وهورن وكارول

Chromosomal microarray — التحليل الصبغي الدقيق

Co-occurrence — المصاحبة

Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) — الكفاءة اللغوية الأكاديمية

Cognitive Proficiency Index, CPI — مؤشر الكفاءة المعرفية

Cohen's kappa — معامل كابا لكوهين

Combination rule — قاعدة الجمع

Compensatory strategies — الاستراتيجيات التعويضية

Computerized adaptive test — الاختبار التكيفي المحوسب

Conduct disorder — اضطراب المسلك

Conductive hearing loss — فقدان السمع التوصيلي

Confidence interval — فترة الثقة

Confirmation bias — التحيز التأكيدي

Consensual Assessment Technique — أسلوب التقدير التوافقي

Continuous performance test — اختبار الأداء المستمر

Contrast sensitivity — حساسية التباين

Creative-productive giftedness — الموهبة الإبداعية المنتجة

Criterion-referenced test — الاختبار محكي المرجع

Culture-Language Interpretive Matrix (C-LIM) — مصفوفة تفسير الثقافة واللغة

Curriculum-based measurement — القياس المبني على المنهج

Cut-off score — درجة القطع

Decibel — الديسيبل

Decision rule — قاعدة القرار

Decoding — فك الرموز

Descriptive assessment — التقييم الوصفي

Developmental coordination disorder — اضطراب التناسق النمائي

Developmental language disorder — اضطراب اللغة النمائي

Developmental learning disorder — اضطراب التعلم النمائي

Diagnosis — التشخيص

Diagnostic overshadowing — الحجب التشخيصي

Dialectal difference — الاختلاف اللهجي

Differential diagnosis — التشخيص الفارقي

Differential item functioning, DIF — الأداء التفاضلي للبند

Diglossia — الازدواجية اللغوية

Discontinue rule — قاعدة التوقف

Discrepancy model — نموذج التباعد

Disorder of intellectual development, provisional — اضطراب النمو الفكري، مؤقت

Disproportionality — التمثيل غير المتناسب

Disruptive mood dysregulation disorder — اضطراب خلل التنظيم المزاجي التخريبي

Divergent thinking — التفكير التباعدي

DT → PI — الاختبار التشخيصي ثم التدريس الموجه

Dual differentiation — التمايز المزدوج

Dual discrepancy — التباعد المزدوج

Dynamic assessment — التقييم الديناميكي

Dyscalculia — عسر الحساب

Dysgraphia — عسر الكتابة

Dyslexia — عسر القراءة

Early intervention — التدخل المبكر

Echolalia — المصاداة

Eligibility — الأهلية

Eligibility determination — قرار الأهلية

Emotional disturbance — الاضطراب الانفعالي

Enrichment — الإثراء

Equity formula — معادلة العدالة

Error analysis — تحليل الأخطاء

Excellence gaps — فجوات التميز

Executive functions — الوظائف التنفيذية

Exome sequencing — تسلسل الإكسوم

Expanded core curriculum — المنهج الأساسي الموسع

Externalizing problems — المشكلات الخارجية

Floor and ceiling — الأرضية والسقف

Flynn effect — أثر فلين

Functional analysis — التحليل الوظيفي

Functional behavioral assessment — التقييم الوظيفي للسلوك

Functional language — اللغة الوظيفية

Functional vision assessment — التقييم الوظيفي للبصر

General Ability Index — مؤشر القدرة العامة

Gift — الاستعداد

Gifted underachiever — الموهوب متدني التحصيل

Global developmental delay — التأخر النمائي العام

Graduated prompts — التلميحات المتدرجة

Halo effect — أثر الهالة

Horn effect — أثر القرون

Hybrid model — النموذج الهجين

Identification — التعرف

Identification; detection — الكشف

In partial remission — في حالة هدأة جزئية

Independent educational evaluation — التقييم التربوي المستقل

Individualized Education Program (IEP) — الخطة التربوية الفردية

Informant — المقدِّر

Informant discrepancy — تباين المقدِّرين

Informed consent — الموافقة المستنيرة

Intellectual disability — الإعاقة الفكرية

Interdisciplinary team — الفريق متداخل التخصصات

Internalizing problems — المشكلات الداخلية

Interobserver agreement — الاتفاق بين الملاحظين

Interval recording — تسجيل الفترات

Interview-informed synthesized contingency analysis — التحليل الوظيفي المركب المبني على المقابلة

Intra-individual comparison — المقارنة داخل الفرد

Item Response Theory, IRT — نظرية الاستجابة للمفردة

Joint attention — الانتباه المشترك

Language deprivation — الحرمان اللغوي

Learning disabilities — صعوبات التعلم

Learning efficiency (GI) — كفاءة التعلم

Learning media assessment — تقييم وسيلة التعلم

Limited prosocial emotions — الانفعالات الاجتماعية الإيجابية المحدودة

Local norms — المعايير المحلية

Masking — الإخفاء المتبادل

Measurable goal — الهدف القابل للقياس

Measurement invariance — تكافؤ القياس

Mediated learning experience — خبرة التعلم الموسَّطة

Meta-analysis — التحليل البعدي

Miscue analysis — تحليل الانحرافات القرائية

Mode equivalence — تكافؤ الصيغ

Modifiability — القابلية للتعديل

Modification — التعديل

Momentary time sampling — العينة اللحظية

Multi-tiered system of supports (MTSS) — نظام الدعم متعدد المستويات

Multidisciplinary team — الفريق متعدد التخصصات

Narrowband scale — مقياس محدد النطاق

Negative predictive value — القيمة التنبؤية السالبة

Nomination — الترشيح

Nonresponse criterion — محك عدم الاستجابة

Norm sample — عينة التقنين

Norm-referenced test — الاختبار معياري المرجع

Normative comparison — المقارنة المعيارية

Number sense — إحساس العدد

Operational definition — التعريف الإجرائي

Opportunity to display — فرصة الإظهار

Oppositional defiant disorder — اضطراب العناد المتحدي

Patterns of strengths and weaknesses (PSW) — أنماط القوة والضعف

Percentile rank — الرتبة المئينية

Phonological awareness — الوعي الصوتي

Phonological processing — المعالجة الصوتية

Play-based assessment — التقييم القائم على اللعب

Portfolio — ملف الإنجاز

Positive predictive value — القيمة التنبؤية الموجبة

Pre-symbolic communication — مرحلة ما قبل الرمزية

Present levels of performance — المستوى الحالي للأداء

Presentation — نمط الظهور

Pseudowords — كلمات لا معنى لها

Rapid automatized naming — التسمية السريعة

Rating scale — مقياس التقدير

Raw score — الدرجة الخام

Reevaluation — إعادة التقييم

Referral — الإحالة

Regression toward the mean — الارتداد نحو المتوسط

Regression-based discrepancy — التباعد القائم على الانحدار

Relative age effect — أثر العمر النسبي

Reliability/precision — الثبات/الدقة

Representation index — مؤشر التمثيل

Response to intervention (RTI) — الاستجابة للتدخل

Retrieval fluency (Gr) — طلاقة الاسترجاع

Review, Interview, Observe, Test / Instruction, Curriculum, Environment, Learner — إطار RIOT/ICEL

Risk index — مؤشر الخطر

Risk ratio — نسبة الخطر

Routing subtest — اختبار التوجيه

Rubric — سلم التقدير اللفظي

Sandwich and cake formats — صيغة الشطيرة وصيغة الكعكة

Saudi Sign Language — لغة الإشارة السعودية

Scaled score — الدرجة الموزونة

Screening — المسح

Sensitivity — الحساسية

Sensorineural hearing loss — فقدان السمع الحسي العصبي

Simple view of reading — النظرة البسيطة للقراءة

Social maladjustment — سوء التوافق الاجتماعي

Specific learning disorder — اضطراب التعلم المحدد

Specificity — النوعية

Speech sound disorder — اضطراب أصوات الكلام

Standard deviation — الانحراف المعياري

Standard error of estimate — الخطأ المعياري للتقدير

Standard Error of Measurement, SEM — الخطأ المعياري للقياس

Standard error of the difference — الخطأ المعياري للفرق

Standard score — الدرجة المعيارية

Standardized administration — التطبيق المقنن

Stopping — الإيقاف

Support needs intensity — شدة الحاجة إلى الدعم

T-score — الدرجة التائية

Tactile communication — التواصل اللمسي

Talent — الموهبة المتحققة

Talent pool — مجمع المواهب

Teleassessment — التطبيق عن بعد

Test adaptation — تكييف المقياس

Three-Ring Conception — نموذج الحلقات الثلاث

Transdisciplinary team — الفريق عابر التخصصات

Treatment fidelity — أمانة التطبيق

Trend line — خط الاتجاه

Twice-exceptional — مزدوجو الاستثنائية

Tympanometry — قياس ضغط الأذن الوسطى

Universal behavior screening — المسح السلوكي الشامل

Universal screening — المسح الشامل

Validity — الصدق

Visual acuity — حدة البصر

Visual field — مجال الإبصار

Voice disorders — اضطرابات الصوت

Zone of proximal development — منطقة النمو القريبة

المحتويات ↑

قائمة الأشكال

شكل ١-١	من المسح إلى الأهلية.	٥
شكل ١-٢	ثلاثة نماذج لعمل الفريق.	٢١
شكل ٢-١	المنحنى الطبيعي، وتحته أنواع الدرجات الشائعة مصفوفة بحسب موقعها.	٤٠
شكل ٢-٢	ما يعادل كل انتقال بالدرجة المعيارية التي متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥.	٤٣
شكل ٢-٣	العلاقة بين الثبات والصدق بتشبيه الرماية.	٤٥
شكل ٢-٤	درجة ماجد وفترة الثقة حولها.	٤٦
شكل ٢-٥	مفردتان افتراضيتان.	٥٢
شكل ٣-١	مثال افتراضي لاختبار فرعي من ٢٠ بندًا، قاعدته النجاح في بندين متتاليين، وقاعدة توقفه ثلاثة أخطاء متتالية.	٧٨
شكل ٣-٢	عشر من القدرات العريضة في نظرية CHC بحسب تحديث شنايدر وماكغرو (Schneider & McGrew, 2018)، وما يقابلها من مؤشرات مقياس وكسلر.	٨١
شكل ٣-٣	مجالات السلوك التكيفي الثلاثة، مع أمثلة على مهارات كل منها.	٨٩
شكل ٣-٤	نطاقات تفسير الدرجة التائية في مقاييس BASC-3.	٩٣
شكل ٣-٥	متوسط الارتباط بين تقديرات المقدِّرين المختلفين لمشكلات الطفل السلوكية والانفعالية، عن أخنباخ وزملائه (Achenbach et al., 1987).	٩٤
شكل ٣-٦	خصائص الطالب وظروف التقييم التي توجه اختيار نوع الأداة.	١٠١
شكل ٤-١	دقيقة واحدة مقسمة إلى ست فترات.	١١٨
شكل ٤-٢	رسم افتراضي لمتابعة الطلاقة القرائية لدى غدير.	١٢٤
شكل ٤-٣	تحليل أخطاء في الحساب والإملاء.	١٢٧
شكل ٥-١	نموذج الاختبار ثم التعليم ثم إعادة الاختبار.	١٥١
شكل ٥-٢	مثال افتراضي لطفلين بدأ كلاهما بدرجة منخفضة (٨ و٧ من ٢٠).	١٥٢
شكل ٥-٣	سلم تلميحات متدرج من الأعم إلى الأخص.	١٥٣
شكل ٥-٤	أربع وظائف شائعة للسلوك.	١٥٦
شكل ٥-٥	المجالات النمائية الأربعة التي يلاحظها الفريق في التقييم القائم على اللعب في جلسة واحدة.	١٦٤
شكل ٦-١	مثال افتراضي على نموذج التباعد بالفرق البسيط.	١٧٩
شكل ٦-٢	مستويات الاستجابة للتدخل، من القاعدة العريضة (المستوى الأول) إلى القمة الضيقة (المستوى الثالث).	١٨٤
شكل ٦-٣	مثال افتراضي على التباعد المزدوج في الطلاقة القرائية (كلمة صحيحة في الدقيقة).	١٨٥
شكل ٦-٤	النمط الذي يبحث عنه نموذج أنماط القوة والضعف.	١٨٨
شكل ٦-٥	طلاقة نايف القرائية عبر المستويات الثلاثة (بيانات افتراضية).	١٩٢
شكل ٦-٦	ثلاث قواعد لجمع محكين.	١٩٦
شكل ٧-١	محكات تشخيص الإعاقة الفكرية الثلاثة.	٢١٥
شكل ٧-٢	مسار القرار في تشخيص الإعاقة الفكرية.	٢٢١
شكل ٧-٣	ملف افتراضي للسلوك التكيفي لنواف على نظام تقييم السلوك التكيفي، بتقدير أمه، مع فترة الثقة حول كل درجة.	٢٣١
شكل ٧-٤	موقع الحالات الأربع.	٢٣٣
شكل ٨-١	محكات DSM-5-TR لاضطراب التعلم المحدد.	٢٦٠
شكل ٨-٢	الأنماط الأربعة في نموذج القراءة البسيط.	٢٦٢
شكل ٨-٣	أربع خصائص للقراءة العربية ينبغي أن يراعيها أي تقييم لعسر القراءة بالعربية.	٢٦٣

شكل ٨-٤ مسار القرار في صعوبات التعلم. ٢٦٧

شكل ٨-٥ ملف أحمد بقيم افتراضية. ٢٧٩

شكل ٨-٦ ملف ديما بقيم افتراضية. ٢٨٢

شكل ٩-١ محكات DSM-5-TR الخمسة. ٣٠٤

شكل ٩-٢ علامات الإنذار المبكر التي تستدعي التقييم دون انتظار، عن فيليبك وزملائه (Filipek et al., 1999)، وهي باقية في الإرشادات الحالية... ٣١٠

شكل ٩-٣ مسار القرار في تشخيص اضطراب طيف التوحد. ٣١٣

شكل ٩-٤ ما انتهى إليه تقييم الأطفال الذين بقيت نتيجتهم موجبة على M-CHAT-R/F بعد مقابلة المتابعة: شُخص ٤٧٫٥% منهم بالتوحد، وكان لدى... ٣١٥

شكل ٩-٥ رسم توضيحي أصلي لتخطيط ورقة القائمة. ٣١٩

شكل ٩-٦ رسم تخطيطي أصلي لاختبار الكراسة المناسبة. ٣٢٤

شكل ٩-٧ نطاقات الدرجة الكلية في النموذج المعياري لمن هم دون ١٣ سنة: أقل من ٣٠ سمات قليلة أو معدومة، ومن ٣٠ إلى ٣٦.٥ خفيف إلى متوسط... ٣٢٦

شكل ٩-٨ ملف توضيحي بقيم افتراضية لتقدير المعلم. ٣٢٧

شكل ٩-٩ رسم تخطيطي أصلي للطريق من الجلسة إلى التصنيف في جدول الملاحظة. ٣٣١

شكل ٩-١٠ ترتيب مقترح لغرفة الجلسة من الأعلى. ٣٣٢

شكل ٩-١١ اختبار الوحدة المناسبة. ٣٣٣

شكل ٩-١٢ مقتطف افتراضي من تقرير تشخيصي، بصياغة المؤلف، مع تعليقات تبين ما يستخرجه المعلم من كل جزء. ٣٣٦

شكل ١٠-١ محكات DSM-5-TR لاضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة، بصياغة مختصرة. ٣٦٢

شكل ١٠-٢ أنماط الظهور الثلاثة، ويُحدد النمط بحسب الأشهر الستة الأخيرة. ٣٦٣

شكل ١٠-٣ معدل تشخيص اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة لكل عشرة آلاف طفل بحسب شهر الميلاد، في الولايات التي يكون فيها الأول من سبتمبر... ٣٦٥

شكل ١٠-٤ المشكلات الخارجية والداخلية. ٣٦٧

شكل ١٠-٥ مسار القرار في اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة والاضطرابات السلوكية والانفعالية. ٣٧٤

شكل ١٠-٦ رسم توضيحي لتخطيط ورقة استبانة القوة والصعوبات. ٣٧٧

شكل ١٠-٧ رسم توضيحي لتخطيط نموذج المعلم في مقاييس فاندربلت. ٣٧٩

شكل ١٠-٨ ملخص افتراضي لتقديري الأم والمعلمة على مقاييس فاندربلت. ٣٨٨

شكل ١١-١ مخطط سمع افتراضي لخالد. ٤١٤

شكل ١١-٢ رسم توضيحي للوحة حدة البصر، وفئات ضعف البصر عن بُعد في التصنيف الدولي للأمراض، المراجعة الحادية عشرة (ICD-11) (World Health... ٤٢٠

شكل ١١-٣ مشهد واحد بمجالين للإبصار. ٤٢١

شكل ١١-٤ يُحكم على نطق الطفل بمعيار لهجته ومجتمعه. ٤٢٧

شكل ١١-٥ مسار القرار في الإعاقة السمعية. ٤٣٦

شكل ١١-٦ مسار القرار في الإعاقة البصرية. ٤٣٧

شكل ١١-٧ مسار القرار في اضطرابات التواصل. ٤٣٨

شكل ١٢-١ نموذج الحلقات الثلاث. ٤٧٠

شكل ١٢-٢ النموذج التمايزي للموهبة والتفوق في إصداره الثاني، بتبسيط من المؤلف (عن Gagné، 2009، 2013). ٤٧٢

شكل ١٢-٣ مثال افتراضي على أثر السقف. ٤٨٤

شكل ١٢-٤ نشاط توضيحي من تصميم المؤلف على نمط مهام الأشكال المتكررة، وليس من بنود أي اختبار منشور. ٤٨٥

شكل ١٢-٥ مسار عام للتعرف على الموهوبين. ٥٠٠

شكل ١٣-١ مثال افتراضي على الإخفاء المتبادل. ٥٢٠

شكل ١٣-٢ المجموعات الثلاث لمزدوجي الاستثنائية في المدارس. ٥٢١

شكل ١٣-٣ العدستان في الجدل حول التعرف على مزدوجي الاستثنائية. ٥٢٣

شكل ١٣-٤ ملف افتراضي لياسر على مؤشرات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس. ٥٢٥

شكل ١٣-٥ مسار القرار لمن يُشتبه بأنه مزدوج الاستثنائية. ٥٣٢

شكل ١٤-١ مؤشر الخطر بصريًا. ٥٥٩

شكل ١٤-٢ أربع محطات يدخل منها التحيز إلى مسار التشخيص. ٥٦١
شكل ١٤-٣ نسبة طلاب مدارس القرى بين طلاب الإدارة وفي برنامج الموهوبين، في المثال المحلول. ٥٦٤
شكل ١٤-٤ المدة التقريبية التي يحتاج إليها متعلم اللغة الثانية ليقارب أقرانه الناطقين بها، بالسنوات، عن كمنز (Cummins, 1981). ٥٦٧
شكل ١٤-٥ مثال افتراضي مبسط على مصفوفة تفسير الثقافة واللغة. ٥٦٩
شكل ١٥-١ هيكلان لتقرير واحد. ٥٩٠
شكل ١٥-٢ خمس خطوات للقاء عرض النتائج. ٥٩٧
شكل ١٥-٣ سلسلة الربط بين التقييم والخطة، بمثال مازن الذي عرضه المشهد الافتتاحي. ٥٩٩
شكل ١٥-٤ رسم تقدم مازن بقيم افتراضية. ٦٠٢
شكل ١٥-٥ دورة التشخيص والخدمة. ٦٠٣

قائمة الجداول

جدول ١-١	أغراض التقييم، والسؤال الذي يجيب عنه كل غرض، ومثال على أداته.	٤
جدول ١-٢	الفرق بين الاختبار والقياس والتقييم والتقويم.	٨
جدول ١-٣	أنظمة التصنيف الطبية والتربوية وأغراضها.	١٠
جدول ١-٤	الوثائق النظامية الرئيسة للتشخيص والتعرف في المملكة.	١٢
جدول ١-٥	فئات القانون الأمريكي (IDEA) وما يقابلها في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، مع أبرز محكات الأهلية.	١٤
جدول ١-٦	مبادئ التقييم العادل، ومعناها في الواقع، وما يقابلها في التنظيم السعودي.	١٨
جدول ١-٧	مصفوفة RIOT /ICEL مع أمثلة في كل خلية.	٢٠
جدول ١-٨	خطوات المسار العام في النظام الأمريكي ومقابلها في التنظيم السعودي.	٢٤
جدول ١-٩	أخطاء شائعة في التشخيص، وكيف تحدث، وكيف نتجنبها.	٢٥
جدول ١-١٠	ملف سلطان في بدايته: ما لدينا، وما ينقص.	٢٧
جدول ١-١١	مطابقة أهداف الفصل بأسئلة المراجعة وأنشطة التعلم.	٣٢
جدول ٢-١	أنواع الدرجات المعيارية الشائعة.	٤٠
جدول ٢-٢	التصنيفات الوصفية للدرجات المركبة في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس.	٤٢
جدول ٢-٣	أنواع الثبات والسؤال الذي يجيب عنه كل منها.	٤٤
جدول ٢-٤	المصادر الخمسة لأدلة الصدق في معايير الاختبار التربوي والنفسي، مع أمثلة من تكييف المقاييس للبيئة العربية.	٥٣
جدول ٢-٥	الأداة نفسها (الحساسية ٨٥%، والنوعية ٩٥%) في مجموعتين تختلف فيهما نسبة الانتشار.	٥٥
جدول ٢-٦	صور تحيز القياس وكيف تُفحص.	٥٦
جدول ٢-٧	ثلاثة مستويات لنقل المقياس من ثقافة إلى أخرى (تبسيط من المؤلف).	٥٧
جدول ٢-٨	درجات افتراضية لطالب في العاشرة على نمط مؤشرات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، الإصدار الخامس.	٦١
جدول ٢-٩	من يطبق ماذا في المملكة بحسب الوثائق المنشورة التي اطلعنا عليها عند إعداد الكتاب.	٦٤
جدول ٣-١	اختبارات ذكاء فردية شاملة، وحال نسخها العربية.	٨٢
جدول ٣-٢	اختبارات القدرة غير اللفظية، وحال نسخها العربية.	٨٤
جدول ٣-٣	ثلاثة اختبارات قدرة جماعية تُستعمل في مسح الموهوبين.	٨٦
جدول ٣-٤	المجالات الأكاديمية ومهاراتها الفرعية في اختبارات التحصيل الفردية.	٨٧
جدول ٣-٥	ثلاثة اختبارات تحصيل فردية شاملة، وحال نسخها العربية.	٨٧
جدول ٣-٦	موازنة بين مقاييس فاينلاند ونظام تقييم السلوك التكيفي.	٨٩
جدول ٣-٧	مقاييس تقدير شائعة، وحال نسخها العربية.	٩٢
جدول ٣-٨	الفرق بين التكييف والتعديل أثناء الاختبار.	٩٥
جدول ٣-٩	متى يصلح التطبيق عن بعد، ومتى يُفضَّل التطبيق الحضوري.	٩٨
جدول ٤-١	الأساليب الرسمية المقننة والأساليب غير الرسمية.	١١٦
جدول ٤-٢	طرق تسجيل الملاحظة وما يناسب كلًّا منها.	١١٧
جدول ٤-٣	توزيع تسجيلات الملاحظتين على عشرين فترة.	١٢٠
جدول ٤-٤	أشهر مقاييس القياس المبني على المنهج.	١٢٢
جدول ٤-٥	تصنيف أخطاء القراءة الجهرية بالعربية من جهة فك الرموز والبنية.	١٢٨
جدول ٤-٦	سلم تقدير لفظي تحليلي مختصر للتعبير الكتابي.	١٣٠
جدول ٤-٧	الاستمارة (أ)، تسجيل ثلاثة نصوص وتصنيف أخطائها.	١٣٤
جدول ٤-٨	الاستمارة (ب)، شبكة الفترات.	١٣٥
جدول ٤-٩	الاستمارة (ج)، سجل الأحداث.	١٣٧

جدول ٤-١٠	الاستمارة (د)، مصفوفة الأدلة.	١٣٨
جدول ٤-١١	بيانات بندر غير الرسمية.	١٤٢
جدول ٥-١	الأساليب البديلة والسؤال الذي يطرحه كل منها.	١٤٩
جدول ٥-٢	صيغتا التقييم الدينامي وما تقيسه كل منهما.	١٥٤
جدول ٥-٣	مستويات الدليل في التقييم الوظيفي للسلوك.	١٥٧
جدول ٥-٤	أمثلة من سجل السوابق والسلوك والنتائج لبدر.	١٥٨
جدول ٥-٥	الاختبار التقليدي والتقييم الأصيل.	١٦٢
جدول ٦-٥	خصائص التقييم من الولادة إلى الثالثة وما تعنيه للمقيّم.	١٦٥
جدول ٧-٥	مصادر الأدلة حين لا تصلح الأدوات المقننة.	١٦٧
جدول ٨-٥	ملخص سجل السوابق والسلوك والنتائج لهتان (ثماني حوادث في ثمانية أيام).	١٧٢
جدول ٩-٥	مطابقة أهداف الفصل بالأسئلة والأنشطة.	١٧٣
جدول ١-٦	الحكم على ثلاثة طلاب افتراضيين بالفرق البسيط (حد ٢٢.٥) وبالانحدار (حد ١٨ دون المتوقع، بافتراض ارتباط ٠.٦٠).	١٨٣
جدول ٢-٦	محكات عدم الاستجابة الشائعة، وأمثلة لعتباتها، وحدودها.	١٨٥
جدول ٣-٦	ما يُحسب لنموذج الاستجابة للتدخل وما يؤخذ عليه.	١٨٧
جدول ٤-٦	الصيغ الثلاث لنموذج أنماط القوة والضعف.	١٨٩
جدول ٥-٦	بيانات القياس المبني على المنهج لنايف في المستويات الثلاثة (كلمة صحيحة في الدقيقة، أرقام افتراضية).	١٩١
جدول ٦-٦	نتائج التقييم الشامل لنايف (درجات معيارية افتراضية، متوسطها ١٠٠ وانحرافها ١٥، وفترات الثقة ٩٥%).	١٩٣
جدول ٧-٦	أدلة نايف مقابل محكات النموذج الهجين والدليل التشخيصي والنص التنظيمي السعودي.	١٩٤
جدول ٨-٦	تطبيق قواعد الجمع الثلاث على سبعة طلاب افتراضيين (الحد ١٢٠).	١٩٦
جدول ٩-٦	مقارنة نماذج التعرف في سؤالها وأدلتها وما قد يفوتها.	١٩٨
جدول ١٠-٦	قواعد التعرف في النصوص السعودية المنشورة، مقروءة بمفاهيم هذا الفصل.	١٩٩
جدول ١١-٦	الأدلة المتاحة عن لجين عند الإحالة (بيانات افتراضية).	٢٠٥
جدول ١٢-٦	مطابقة أهداف الفصل بالأسئلة والأنشطة.	٢٠٦
جدول ١-٧	أمثلة على قصور السلوك التكيفي في مجالاته الثلاثة.	٢١٦
جدول ٢-٧	مستويات الشدة في الإعاقة الفكرية بحسب مجالات السلوك التكيفي (بتصرف عن APA، 2022).	٢١٧
جدول ٣-٧	معلومات ASQ-3.	٢٢٣
جدول ٤-٧	معلومات SB5.	٢٢٥
جدول ٥-٧	معلومات Vineland-3.	٢٢٨
جدول ٦-٧	معلومات ABAS-3.	٢٢٩
جدول ٧-٧	النسخ العربية المعروفة لأدوات تشخيص الإعاقة الفكرية.	٢٣٢
جدول ٨-٧	أدلة حالة نواف.	٢٣٤
جدول ٩-٧	أدلة حالة حمد.	٢٣٥
جدول ١٠-٧	أدلة حالة مريم.	٢٣٦
جدول ١١-٧	أدلة حالة العنود.	٢٣٩
جدول ١٢-٧	التشخيص الفارقي للإعاقة الفكرية.	٢٤٠
جدول ١٣-٧	المصاحبات الشائعة للإعاقة الفكرية وما يلزم في تقييمها.	٢٤٢
جدول ١٤-٧	محكات الإعاقة الفكرية في الدليل التشخيصي والتصنيف الدولي، وفي القانون الأمريكي، وفي التنظيم السعودي.	٢٤٤
جدول ١٥-٧	مطابقة أهداف الفصل بأسئلة المراجعة وأنشطة التعلم.	٢٥٠
جدول ١-٨	مجالات اضطراب التعلم المحدد ومهاراته الفرعية في الدليل التشخيصي.	٢٦١
جدول ٢-٨	علامات الإنذار المبكر في القراءة والكتابة والرياضيات بحسب المرحلة.	٢٦٥
جدول ٣-٨	بيانات الاختبار الشامل للمعالجة الصوتية (CTOPP-2).	٢٦٩
جدول ٤-٨	بيانات اختبار كفاءة قراءة الكلمات (TOWRE-2).	٢٧٠
جدول ٥-٨	بيانات اختبار وكسلر الفردي للتحصيل (WIAT-4).	٢٧٢
جدول ٦-٨	بيانات اختبار كي ماث التشخيصي (KeyMath-3).	٢٧٣

جدول ٨-٧ بيانات اختبار القدرة الرياضية المبكرة (TEMA-3). ٢٧٥
جدول ٨-٨ بيانات اختبار اللغة المكتوبة (TOWL-4). ٢٧٧
جدول ٨-٩ أدلة حالة لمى. ٢٨٠
جدول ٨-١٠ أدلة حالة ديما. ٢٨١
جدول ٨-١١ أدلة حالة يزن. ٢٨٣
جدول ٨-١٢ التشخيص الفارقي لصعوبات التعلم. ٢٨٥
جدول ٨-١٣ صعوبات التعلم في الأدلة التشخيصية والقانون الأمريكي والتنظيم السعودي. ٢٨٨
جدول ٨-١٤ أدوات ودراسات عربية منشورة في مجالات صعوبات التعلم. ٢٩٠
جدول ٨-١٥ بيانات حالة معاذ. ٢٩٦
جدول ٩-١ صور المحك (ب) وأمثلتها في المدرسة. ٣٠٦
جدول ٩-٢ مستويات الدعم في اضطراب طيف التوحد (بتصرف عن American Psychiatric Association, 2022). ٣٠٨
جدول ٩-٣ نموذج سجل ملاحظة يستخدمه المعلم قبل الإحالة، بمثالين من سجل يوسف. ٣١٤
جدول ٩-٤ بطاقة معلومات M-CHAT-R/F. ٣١٩
جدول ٩-٥ نطاقات الدرجة في M-CHAT-R/F وإجراء كل منها. ٣٢١
جدول ٩-٦ بطاقة معلومات SCQ. ٣٢٢
جدول ٩-٧ بطاقة معلومات CARS-2. ٣٢٤
جدول ٩-٨ بطاقة معلومات GARS-3. ٣٢٧
جدول ٩-٩ بطاقة معلومات ADI-R. ٣٣٠
جدول ٩-١٠ بطاقة معلومات ADOS-2. ٣٣٣
جدول ٩-١١ أدلة حالة سارة. ٣٣٧
جدول ٩-١٢ أدلة حالة فهد بترتيب جمعها. ٣٣٩
جدول ٩-١٣ الحالات التي قد تشبه التوحد وما يميزها. ٣٤٢
جدول ٩-١٤ المصاحبات الشائعة لاضطراب طيف التوحد وما يلزم في تقييمها. ٣٤٤
جدول ٩-١٥ اضطراب طيف التوحد في الدليل التشخيصي والتصنيف الدولي، وفي القانون الأمريكي، وفي التنظيم السعودي. ٣٤٦
جدول ٩-١٦ الأدوات العربية المتاحة لتقييم التوحد، بحسب ما وجدناه منشورًا عند إعداد الكتاب. ٣٤٨
جدول ٩-١٧ مطابقة أهداف الفصل بأسئلة المراجعة وأنشطة التعلم. ٣٥٢
جدول ١٠-١ مستويات الشدة والمحددات الأخرى لاضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة في الدليل التشخيصي. ٣٦٣
جدول ١٠-٢ محكات مختصرة لأبرز الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال والمراهقين في الدليل التشخيصي (بتصرف واختصار). ٣٦٧
جدول ١٠-٣ علامات تستحق الانتباه بحسب المرحلة الدراسية. ٣٧٢
جدول ١٠-٤ أمثلة على أنظمة المسح السلوكي الشامل في المدارس. ٣٧٤
جدول ١٠-٥ بيانات استبانة القوة والصعوبات (SDQ). ٣٧٧
جدول ١٠-٦ بيانات مقاييس فاندربلت. ٣٨٠
جدول ١٠-٧ بيانات مقاييس كونرز، الإصدار الرابع (Conners 4). ٣٨١
جدول ١٠-٨ بيانات نظام أخنباخ للأعمار المدرسية (ASEBA). ٣٨٣
جدول ١٠-٩ بيانات مقياس القلق والاكتئاب المعدل للأطفال (RCADS). ٣٨٥
جدول ١٠-١٠ بيانات اختبارات الأداء المستمر المحوسبة (CPT). ٣٨٧
جدول ١٠-١١ أدلة حالة هيا. ٣٨٩
جدول ١٠-١٢ أدلة حالة سعود. ٣٩١
جدول ١٠-١٣ أدلة حالة لمياء. ٣٩٢
جدول ١٠-١٤ التشخيص الفارقي لاضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة والاضطرابات السلوكية والانفعالية. ٣٩٤
جدول ١٠-١٥ اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة والاضطرابات السلوكية والانفعالية في الأدلة التشخيصية والقانون الأمريكي والتنظيم السعودي. ٣٩٧
جدول ١٠-١٦ النسخ العربية المنشورة من أدوات هذا الفصل. ٣٩٩
جدول ١٠-١٧ بيانات حالة وليد. ٤٠٥

جدول ١١-١ درجات فقدان السمع وما قد يفوت الطفل في كل منها (Clark, 1981). ٤٤

جدول ١١-٢ درجات فقدان السمع في تصنيف منظمة الصحة العالمية (WHO, 2021). ٤٥

جدول ١١-٣ أنواع اضطرابات التواصل وسماتها المميزة. ٤٢

جدول ١١-٤ مواضع تُفحص في لغة الطفل العربية عند الشك في اضطراب اللغة النمائي. ٤٦

جدول ١١-٥ فئات الإعاقات المتعددة والجسمية والصحية وإصابات الدماغ في القانون الأمريكي، ومحور التقييم في كل منها. ٤٨

جدول ١١-٦ أدلة حالة سلمان. ٣١

جدول ١١-٧ علامات الإنذار في السمع والبصر والتواصل. ٣٣

جدول ١١-٨ بيانات قياس السمع بالنغمات وقياس ضغط الأذن الوسطى والقياسات الموضوعية. ٣٩

جدول ١١-٩ بيانات التقييم الوظيفي للبصر وتقييم وسيلة التعلم. ٤١

جدول ١١-١٠ بيانات التقييم الإكلينيكي لأساسيات اللغة (CELF-5). ٤٣

جدول ١١-١١ خيارات تقييم القدرة لدى الطالب الأصم أو الكفيف وحدودها. ٤٥

جدول ١١-١٢ أدلة حالة خالد. ٤٦

جدول ١١-١٣ نتائج التقييمات التربوية لرهف. ٤٨

جدول ١١-١٤ ملاحظات حالة عبدالرحمن وتفسيرها. ٤٩

جدول ١١-١٥ أدلة حالة مشاعل. ٥٠

جدول ١١-١٦ التشخيص الفارقي في الإعاقات الحسية واضطرابات التواصل. ٥٢

جدول ١١-١٧ فئات الفصل في التصنيفات التشخيصية والقانون الأمريكي والتنظيم السعودي. ٥٤

جدول ١١-١٨ أدوات ودراسات عربية منشورة في مجالات الإعاقات الحسية والتواصل. ٥٦

جدول ١١-١٩ بيانات حالة هادي. ١٢

جدول ١٢-١ مستويات الموهبة في النموذج التمايزي (Gagné, 2009)، وما يقابلها تقريبًا على مقياس ذكاء متوسطه ١٠٠ وانحرافه المعياري ١٥. ٧٣

جدول ١٢-٢ أربعة نماذج للموهبة من زاوية التعرف. ٧٥

جدول ١٢-٣ مبادئ التعرف العادل على الموهوبين وما تعنيه في الواقع. ٧٦

جدول ١٢-٤ أدوات الترشيح والملاحظة الشائعة في التعرف على الموهوبين. ٨٠

جدول ١٢-٥ بطاقة معلومات اختبار القدرات المعرفية. ٨٧

جدول ١٢-٦ بطاقة معلومات مقاييس تقدير الموهبة. ٨٨

جدول ١٢-٧ بطاقة معلومات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي. ٩٠

جدول ١٢-٨ بطاقة معلومات الاختبار فوق مستوى الصف. ٩٢

جدول ١٢-٩ محكات التعرف على الموهوبين في الوثائق السعودية المنشورة التي اطلعنا عليها. ٩٥

جدول ١٢-١٠ بطاقة معلومات مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة، بما وجدناه منشورًا عند إعداد الكتاب. ٩٧

جدول ١٢-١١ الأدوات العربية المتاحة للتعرف على الموهوبين، بحسب ما وجدناه منشورًا عند إعداد الكتاب. ٩٩

جدول ١٢-١٢ أدلة حالة جنى. ٠١

جدول ١٢-١٣ أدلة حالة مشاري. ٠٢

جدول ١٢-١٤ أدلة حالة دانة. ٠٤

جدول ١٢-١٥ مواقف يُشتبه فيها بالموهبة أو تُخفى، وكيف يتعامل معها الفريق. ٠٥

جدول ١٢-١٦ مطابقة أهداف الفصل بأسئلة المراجعة وأنشطة التعلم. ١٠

جدول ١٣-١ صور الاستثنائية المزدوجة في فصول الكتاب، وما يضيفه كل موضع. ١٩

جدول ١٣-٢ نماذج التعرف المعتادة، وما يطلبه كل منها، ولماذا قد يفوّت مزدوج الاستثنائية. ٢٢

جدول ١٣-٣ مكونات بروتوكول التقييم بعدستين، والسؤال الذي يجيب عنه كل مكون. ٢٦

جدول ١٣-٤ بطاقة معلومات البروتوكول. ٢٨

جدول ١٣-٥ الاحتمالات الثلاثة في التشخيص الفارقي، وما يرجح كل منها، وما لا يكفي وحده. ٣٢

جدول ١٣-٦ أدلة حالة ياسر بالعدستين. ٣٤

جدول ١٣-٧ أدلة حالة مهند. ٣٧

جدول ١٣-٨ أدلة حالة جود. ٣٩

جدول ١٣-٩ أدلة حالة فارس. ٤٢

جدول ١٣-١٠ الاستثنائية المزدوجة في الأدلة التشخيصية والقانون الأمريكي والتنظيم السعودي. ٤٥

جدول ١٣-١١ بيانات حالة أروى. ٥٥٠

جدول ١٤-١ مصادر التحيز في الأداة وطرق الكشف عنه. ٥٦١

جدول ١٤-٢ تحيزات المقيّم الشائعة وما يحد منها. ٥٧٠

جدول ١٤-٣ أدلة حالة زين. ٥٧٣

جدول ١٤-٤ أدلة حالة عهود. ٥٧٦

جدول ١٤-٥ مطابقة أهداف الفصل بأسئلة المراجعة وأنشطة التعلم. ٥٨٢

جدول ١٥-١ عبارات من تقارير تشخيصية بلغة المختصين، وإعادة صياغتها بلغة يفهمها الوالدان والمعلم. ٥٩١

جدول ١٥-٢ من التوصية العامة إلى التوصية المحددة، مع النتيجة التي تسند كل توصية. ٥٩٢

جدول ١٥-٣ ملحق التقرير: درجات مازن بفترات الثقة (٩٠%). ٥٩٥

جدول ١٥-٤ عناصر الخطة التربوية الفردية في القواعد التنظيمية السعودية، ومقابلها في القانون الأمريكي. ٥٩٨

جدول ١٥-٥ ما قد تكشفه إعادة التقييم، والقرار المعتاد في كل حال. ٦٠٣

جدول ١٥-٦ أنواع قرارات الموهوبين، والأدلة التي يتطلبها كل قرار، وما يُسأل عنه قبله. ٦٠٤

جدول ١٥-٧ مبادئ الأهلية والخطة وحقوق الأسرة في التنظيم السعودي، ومقابلها في القانون الأمريكي. ٦٠٧

جدول ١٥-٨ مراحل قرار الموهوب في الوثائق السعودية المنشورة. ٦١٠

جدول ١٥-٩ الخطة التربوية الفردية لمازن. ٦١٣

جدول ١٥-١٠ أدلة تميم في التشخيص الأول وفي إعادة التقييم. ٦١٥

جدول ١٥-١١ خطة راكان المزدوجة: مسار القوة ومسار الدعم. ٦١٧

جدول ١٥-١٢ بيانات أسيل. ٦٢٤

المحتويات ↑

الكشاف الموضوعي

مصطلحات الكتاب الرئيسة وأرقام الصفحات التي ترد فيها في متن الفصول. وتعريف كل مصطلح في الملحق ب.

ا

الاتفاق بين الملاحظين (Interobserver agreement)، ١١٥

الإثراء (Enrichment)، ٣٩٥، ٤٧٠، ٤٧٥، ٥٧٧، ٦٠٤

أثر السقف (Ceiling effect)، ٤٦٨، ٤٨٣، ٤٨٥

أثر العمر النسبي (Relative age effect)، ٣٦٥–٣٦٦

أثر القرون (Horn effect)، ٥٧١، ٥٧٥

أثر الهالة (Halo effect)، ٤٨٩، ٥٧١

الإحالة (Referral)، ٦، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٥٦، ٦٤، ١٢٦، ١٣١، ١٣٩، ٢٢١–٢٢٢، ٢٣٧، ٢٣٩، ٣٢١

إحساس العدد (Number sense)، ٢٦٤، ٢٧٥، ٢٨١–٢٨٢

الاختبار التشخيصي ثم التدريس الموجه (DI → DT)، ٤٩٢، ٥٠٤

الاختبار التكيفي المحوسب (Computerized adaptive test)، ٥٢، ٩٧

اختبار التوجيه (Routing subtest)، ٢٢٥

الاختبار فوق مستوى الصف (Above-level testing)، ٤٦٨، ٤٨٣، ٤٨٥، ٥١٩، ٥٢٤

الإخفاء (Camouflaging)، ٥١٧، ٥٤٠–٥٤١

الإخفاء المتبادل (Masking)، ٥١٧

الأداء التفاضلي للبند (Differential item functioning, DIF)، ٥٦، ٥٦٢

الأداء العقلي الحدي (Borderline intellectual functioning)، ١٨٠، ٢٤٠

الارتداد نحو المتوسط (Regression toward the mean)، ٥٠، ١٨٣

الأرضية والسقف (Floor and ceiling)، ٣٧، ٥٢

الازدواجية اللغوية (Diglossia)، ٤٢٦

الاستجابة للتدخل (Response to intervention (RTI))، ١٥، ٢٤، ١٢٥، ١٣٢، ١٣٩، ١٤٨، ١٥٤، ١٧٨، ١٨٣، ١٨٦–١٨٧، ٢٦٠، ٢٧٨، ٢٨٠

الاستعداد (Gift)، ٤٧٣–٤٧٤، ٥٦٢، ٦٠٦

الإسراع (Acceleration)، ٤٧٤، ٤٨٧، ٤٩٢، ٦٠٤–٦٠٥

أسلوب التقدير التوافقي (Consensual Assessment Technique)، ٤٨٥، ٤٩١

اضطرابات الصوت (Voice disorders)، ٤٢٢–٤٢٣

اضطراب أصوات الكلام (Speech sound disorder)، ٤٢٢، ٤٢٤

الاضطراب الانفعالي (Emotional disturbance)، ١٦، ٣٦٠، ٣٧٠، ٣٩٣، ٣٩٧

اضطراب التعلم المحدد (Specific learning disorder)، ١٧٩، ١٩٠، ١٩٤، ٢٠٦، ٢٥٧، ٢٦١، ٢٨٨، ٥٢١–٥٢٢، ٥٨٦، ٥٨٨، ٦١٤، ٦١٧

اضطراب التعلم النمائي (Developmental learning disorder)، ٢٥٧، ٢٨٨

اضطراب التناسق النمائي (Developmental coordination disorder)، ٢٦٤، ٢٧٨، ٢٨٦، ٤٥٣، ٥٣٥–٥٣٦

اضطراب العناد المتحدي (Oppositional defiant disorder)، ٣٦٤، ٣٦٧، ٣٩٥

اضطراب اللغة النمائي (Developmental language disorder)، ٢٤١، ٢٨٦، ٣٤٣، ٤١٢، ٤١٧، ٤٢٤، ٦١٦

اضطراب المسلك (Conduct disorder)، ٣٦٤، ٣٦٨، ٣٧١

اضطراب خلل التنظيم المزاجي التخريبي (Disruptive mood dysregulation disorder)، ٣٦٤، ٣٦٨، ٣٩٥

اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD))، ٤١، ٩٣، ٢٤٢، ٢٨٦، ٣٤٣–٣٤٤، ٣٥٩–٣٦٠، ٣٨٠، ٥٠٢، ٥٠٥، ٥١٨–٥١٩، ٥٣٣

إعادة التقييم (Reevaluation)، ٢٥، ٥٠، ٦٥، ٢٣٥، ٣٦٤، ٣٩٨، ٤٣٣، ٤٥٥، ٥٨٧، ٦٠٢–٦٠٣، ٦٠٧

الإعاقة الفكرية (Intellectual disability)، ١٤، ٤٢، ٤٦، ٤٨، ٧١، ٨٥، ٨٨، ٩١، ١٦٦، ١٦٨، ٢١١–٢١٣، ٢٨٥

اعتلال العصب السمعي (Auditory neuropathy spectrum disorder)، ٤٤٠

أمانة التطبيق (Treatment fidelity)، ١٨٧، ١٩٢

الانحراف المعياري (Standard deviation)، ٣٧، ٣٩، ٢٠٠، ٢٤٦، ٤٩٥

الانفعالات الاجتماعية الإيجابية المحدودة (Limited prosocial emotions)، ٣٦٤، ٣٦٨

أنماط القوة والضعف (Patterns of strengths and weaknesses (PSW))، ٤٩، ٦٢، ١٧٨، ١٨٨، ١٩٨، ٢٠١، ٢٥٨، ٢٨٥، ٢٩٤

الأهلية (Eligibility)، ٢–٤، ٧، ٧٧، ١٦٤، ١٩٠، ٢١٢، ٢٣٤، ٢٣٨، ٢٤٥، ٣١٠، ٣٠٩، ٣٧٥

الإيقاف (Stopping)، ١٢٣، ٢٦٨، ٤٢٧، ٤٤٩

ب

بروتوكول التقييم (Assessment protocol)، ٥١٧

ت

التأخر النمائي العام (Global developmental delay)، ٢١٧، ٢٤٧، ٣٠٧

التباعد المزدوج (Dual discrepancy)، ١٢٥، ١٧٨، ١٨٤، ١٨٦، ١٨٩، ٢٧٨

التثبيت على الفرضية الأولى (Anchoring)، ٥٧٠

تحليل الأخطاء (Error analysis)، ١١٤، ١٢٣، ١٢٧، ١٣٩

تحليل الانحرافات القرائية (Miscue analysis)، ١٢٧

التحليل البعدي (Meta-analysis)، ١٨٣، ٣٤٤

التحليل الصبغي الدقيق (Chromosomal microarray)، ٢٢١، ٢٣٩، ٣٤٥

التحليل الوظيفي (Functional analysis)، ١٥٨، ١٦٠

التحليل الوظيفي المركب المبني على المقابلة (Interview-informed synthesized contingency analysis). ١٦٠
التحيز التأكيدي (Confirmation bias). ٢٥، ٥٧١
التدخل المبكر (Early intervention). ١٣، ١٦، ٨٦، ١٦٤–١٦٦، ٢١٩، ٣٣٥، ٣٤٨، ٤٥٦، ٦٠٩
الترشيح (Nomination). ٦، ١٤، ٥٤، ١٩٧، ٤٦٨، ٤٧٦، ٥٤٥، ٥٧٥، ٥٧٧، ٦١٠
تسجيل الفترات (Interval recording). ١١٨–١١٩، ٥٢٧، ٥٣٧، ٥٤٢
تسلسل الإكسوم (Exome sequencing). ٢٢١، ٢٣٩
التسمية السريعة (Rapid automatized naming). ٢٦٨–٢٦٩، ٥٨٦، ٥٩٣، ٥٩٦
التشخيص (Diagnosis). ٣–٤، ٣٦، ٣٨–٣٩، ٤٤، ٧٧، ٧٩، ١٠٤، ١١٦، ١٢٦، ١٣١–١٣٢، ١٤٩
التشخيص الفارقي (Differential diagnosis). ٢١٢، ٢٤١، ٢٥٦، ٢٦٤، ٢٩٦، ٣٠١، ٣٤٠، ٣٤٤، ٣٦٠، ٤١٢، ٤٢٧، ٥١٧
التطبيق المقنن (Standardized administration). ٧٩، ٩٩
التطبيق عن بعد (Teleassessment). ٧٧، ٩٧
التعديل (Modification). ٩٥، ١٥١، ٦٠١، ٦١٤
التعرف (Identification). ٣، ٦–٧، ٧٩، ٨٥، ٨٨، ٩٩، ١٢٦، ١٢٨–١٢٩، ١٣١، ١٤٨، ١٥٥، ١٦٢
التعريف الإجرائي (Operational definition). ١١٥–١١٦
التفكير التباعدي (Divergent thinking). ٤٨٥
التقييم الأصيل (Authentic assessment). ١٤٨–١٤٩، ١٦١–١٦٢
التقييم البديل (Alternate assessment). ١٤٨، ١٥٠
التقييم الدينامي (Dynamic assessment). ١٤٨–١٥٠، ٤٢٧–٤٢٨، ٤٥٢
التقييم القائم على اللعب (Play-based assessment). ١٤٨–١٤٩، ١٦٣–١٦٤
التقييم الوصفي (Descriptive assessment). ١٥٧، ١٦٠
التقييم الوظيفي للبصر (Functional vision assessment). ١٦٧، ٤٣٢، ٤٣٩، ٤٤٨
التقييم الوظيفي للسلوك (Functional behavioral assessment). ١٤٨–١٤٩، ١٥٦
تقييم وسيلة التعلم (Learning media assessment). ٤٤–٤٤٢، ٤٤٨
تكافؤ القياس (Measurement invariance). ٥٦، ٥٨، ٥٦٢
التكييف (Accommodation). ٧٧، ٩٥، ٤٣٠، ٤٥٨، ٤٩٧، ٥٢٩، ٦٠١، ٦١٨
تكييف المقياس (Test adaptation). ٣٨، ٥٨، ٩٥
التمايز المزدوج (Dual differentiation). ٤٥١
التمثيل غير المتناسب (Disproportionality). ٥٥٧–٥٥٨، ٥٦٠
التواصل البديل والمعزز (Augmentative and alternative communication). ٤١٢، ٤٢٤
التواصل اللمسي (Tactile communication). ٤٢٩
التوصيل العظمي (Bone conduction). ٤١٣، ٤٣٩

ث

الثبات/الدقة (Reliability/precision). ٣٧، ٤٤

ح

الحجب التشخيصي (Diagnostic overshadowing). ٢٥، ٢٤٢، ٢٤٧، ٥٧١
حدة البصر (Visual acuity). ١٩٠، ٤١٩–٤٢٠
الحرمان اللغوي (Language deprivation). ٤١٨، ٤٤٥
الحساسية (Sensitivity). ٥، ٣٨، ٥٤، ٣١٥، ٣٢٠، ٣٤٨، ٤٠٣، ٥٠٥
حساسية التباين (Contrast sensitivity). ٤١٩

خ

خبرة التعلم الموسّطة (Mediated learning experience). ١٥٠
الخطأ المعياري للتقدير (Standard error of estimate). ٤٧
الخطأ المعياري للفرق (Standard error of the difference). ٤٩، ٧١، ١٨٩، ٢٠٠، ٢٠٦
الخطأ المعياري للقياس (Standard Error of Measurement, SEM). ٤٤–٤٦، ٤٨
خطة التدخل السلوكي (Behavior intervention plan). ١٥٩
الخطة التربوية الفردية (Individualized Education Program (IEP)). ١٣، ٢٢، ٥٧، ٥٩٨، ٦٠٩
خطة التعلم المتقدم (Advanced Learning Plan (ALP)). ٦٠٦
خط الاتجاه (Trend line). ١٢٣، ٦٠١
خط الأساس (Baseline). ١٤٢، ٦٠٠
خط الهدف (Aimline). ١٢٣، ١٤٣، ٦٠١، ٦١٤

د

الدرجة التائية (T-score). ٤١، ٩٣، ٤٨٩، ٥٣٧، ٥٣٩
الدرجة الخام (Raw score). ٤٠، ٥٠
درجة القطع (Cut-off score). ٢٦، ٣٧، ٤٦–٤٨، ٨٦، ٣١٥، ٣٢٢–٣٢٣، ٣٣٠، ٤٠٣، ٤٩٦، ٤٩٨
الدرجة المعيارية (Standard score). ٤١–٤٢، ٤٤، ٥٠، ١٦٦، ١٧٩، ١٨٥، ٢٣٩–٢٤٠، ٢٧٣، ٢٧٦، ٤٠٠، ٤٣٠، ٤٣٣
الدرجة الموزونة (Scaled score). ٤١
الديسيبل (Decibel). ٤٤٠

ر

الرتبة المئينية (Percentile rank). ٣٦–٣٧، ١٤٢، ١٨٥–١٨٦، ٢٨١، ٣٢٥، ٤٣٠، ٤٨٣، ٤٩٢–٤٩٣، ٥٠١، ٥٢٨، ٥٣٤

س

السقف (Ceiling). ٣٧، ٥٢، ٤٦٨، ٤٨٣، ٤٨٥، ٦٠٥
سلم التقدير اللفظي (Rubric). ١٣٠، ١٦١، ١٦٣
السلوك التكيفي (Adaptive behavior). ٤١، ٤٦، ٥٤، ٦٤، ٧٧، ٨٨–٩٠، ٢١٣، ٢١٧، ٢٢٢، ٢٢٦، ٣٠٨، ٤٢٧
سوء التوافق الاجتماعي (Social maladjustment). ٣٧١، ٣٩٣، ٣٩٧

ش

شدة الحاجة إلى الدعم (Support needs intensity). ٢١٨

ص

الصدق (Validity). ١٨، ٣٨، ٥٣، ٤٩٨، ٥٠٦
صعوبات التعلم (Learning disabilities). ١٢، ١٥، ٢٤، ٥٠، ١٣٢، ١٤٢–١٤٣، ١٧٩–١٨٠، ٢١٩، ٢٣٧، ٢٤٠، ٢٥٥–٢٥٦

ض

ضعف البصر الدماغي (Cerebral visual impairment)، ٤٢٢، ٤٣٢، ٤٥٢

ط

طلاقة الاسترجاع (Retrieval fluency (Gr))، ٨٠
الطلاقة الحسابية (Arithmetic fluency)، ٢٧٤

ع

عسر الحساب (Dyscalculia)، ٢٥٧، ٢٦٥، ٢٨٦
عسر القراءة (Dyslexia)، ٩٩، ١٢٨، ٢٥٥–٢٥٧، ٥٣٥، ٥٤٣
عسر الكتابة (Dysgraphia)، ٢٥٧، ٥٣٦، ٥٧٥
العمر المكافئ (Age equivalent)، ٤٣، ١٦٦
عينة التقنين (Norm sample)، ٣٧–٣٨، ٤٣، ٤٨، ٧٦، ٧٩، ٨٢، ٩٣، ١١٥، ١٨٥، ٢٧٢، ٣٨٢، ٤٣٠، ٤٦١
العينة اللحظية (Momentary time sampling)، ١١٨، ١٣٦، ١٤٣

ف

فترة الثقة (Confidence interval)، ٢٦، ٣٦–٣٧، ٤٥، ٤٨، ١٩٣، ٢١٢، ٢١٥، ٢٣٦–٢٣٧، ٤٩٦، ٥٠٣–٥٠٤
فجوات التميز (Excellence gaps)، ٥١٢
فرصة الإظهار (Opportunity to display)، ٤٦٨، ٤٧٩
فريق القياس والتشخيص (Assessment and diagnosis team)، ٣، ٢٤–٢٥، ٦٤–٦٥، ٢٨٩، ٣٧٥، ٣٩٣، ٣٩٨–٣٩٩، ٤٣١، ٤٥٥، ٦٠٨
فك الرموز (Decoding)، ٢٧، ١٢٨، ١٨٨، ١٩١–١٩٢، ٢٥٥، ٢٦١–٢٦٢، ٢٦٦، ٥٣٤، ٥٧٤، ٥٩٢–٥٩٣، ٦١٤
في حالة هدأة جزئية (In partial remission)، ٣٦٤

ق

القابلية للتعديل (Modifiability)، ١٥١
القاعدة (Basal)، ١٩، ٣٩، ١١٥، ١١٨، ١٢٧، ١٣٩، ١٥٥، ٢٤١، ٢٤٣، ٣٤٤–٣٤٥، ٣٧٦، ٤٢٨، ٤٤٥
قاعدة التوقف (Discontinue rule)، ٢٢٥
قاعدة الجمع (Combination rule)، ١٤، ١٩٥، ١٩٧–١٩٨، ٢٠١
قرار الأهلية (Eligibility determination)، ٣٥٩، ٣٧٥، ٣٩٩–٤٠٠، ٥٧٦، ٥٨٧، ٦٠٩
القياس المبني على المنهج (Curriculum-based measurement)، ٤، ٣٨، ٨٨، ١١٥، ١٢٢، ١٢٥–١٢٦، ١٨٤، ١٨٦، ٢٦٦، ٢٧٨، ٢٩١، ٦٠١
قياس ضغط الأذن الوسطى (Tympanometry)، ٤٣٩
القيمة التنبؤية السالبة (Negative predictive value)، ٥٠، ٥٥
القيمة التنبؤية الموجبة (Positive predictive value)، ٥٤–٥٥، ٣٢٠

ك

الكشف (Identification; detection)، ٧، ١٣–١٤، ٨٢، ٩٩، ١٦٦، ٢٠٠، ٢٢٢–٢٢٣، ٢٧٥، ٣١٥، ٣٤٨، ٤٥٦، ٤٩٤
كفاءة التعلم (Learning efficiency (Gl))، ٨٠
الكفاءة اللغوية الأكاديمية (Cognitive Academic Language Proficiency (CALP))، ٥١٧
كلمات لا معنى لها (Pseudowords)، ٢٧٠–٢٧١، ٤٣٧، ٥٩٦، ٦١٥

ل

لغة الإشارة السعودية (Saudi Sign Language)، ٤١٨، ٤٥٠، ٤٥٧

م

مجال الإبصار (Visual field)، ٤٢٠
محك عدم الاستجابة (Nonresponse criterion)، ١٩٨
مخطط السمع (Audiogram)، ٤١٣، ٤١٨، ٤٥٨
مرحلة ما قبل الرمزية (Pre-symbolic communication)، ٤٢٩
مزدوجو الاستثنائية (Twice-exceptional)، ١٦٢، ١٩٨، ٥٠٥، ٥١٨، ٥٢٠
المسح (Screening)، ٢–٤، ٥٤–٥٥، ٨٤، ١٢٢، ١٧٨، ١٩١، ١٩٧، ٢٠٠، ٢١٩، ٢٢٦، ٢٧٨
المسح السلوكي الشامل (Universal behavior screening)، ٣٦٠، ٣٧٤، ٣٩٢، ٤٠٠
المسح الشامل (Universal screening)، ١٧٨، ١٩١، ١٩٧، ٢٠٠، ٢٧٨، ٢٨١، ٣٩٤، ٤٧٦، ٤٨٧، ٤٩٨
المشكلات الخارجية (Externalizing problems)، ٣٧٤، ٣٧٦، ٣٨٣
المشكلات الداخلية (Internalizing problems)، ٣٧٤، ٣٧٦، ٥٥٩
المصاحبة (Co-occurrence)، ٢١٢، ٢٤١، ٢٥٦، ٣٠١، ٣٤٤، ٣٤٩، ٣٦٠، ٣٧٩–٣٨١، ٤١٢، ٤٢٣
المصداة (Echolalia)، ٣٠٦
مصفوفة تفسير الثقافة واللغة (Culture-Language Interpretive Matrix (C-LIM))، ٨٥، ٥٥٧، ٥٦٨، ٥٧٨، ٥٨٢
المعالجة الصوتية (Phonological processing)، ١٨٨، ٢٦٢–٢٦٣، ٢٦٨، ٢٩١
معامل كابا لكوهين (Cohen's kappa)، ١٢٠
المعايير المحلية (Local norms)، ١٧٨، ٤٦٨، ٤٧٧، ٤٧٩، ٦٠٠
معدل الأساس (Base rate)، ٤٨
المقارنة المعيارية (Normative comparison)، ٥٤٦
المقارنة داخل الفرد (Intra-individual comparison)، ٥٤٦
المقدِّر (Informant)، ٥٣، ٩٤، ٣٧٨
مقياس التقدير (Rating scale)، ١٣٠، ٣٤١
ملف الإنجاز (Portfolio)، ١١٥، ١٢٩، ١٣١، ٥٠٣
منطقة النمو القريبة (Zone of proximal development)، ١٥٠
المنهج الأساسي الموسع (Expanded core curriculum)، ٤٢١
مهارات التواصل الأساسية (Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS))، ٥١٧
الموافقة المستنيرة (Informed consent)، ١٩، ٦٥، ٦٠٨
مؤشر التمثيل (Representation index)، ٥٥٧، ٥٨٢
مؤشر الخطر (Risk index)، ٥١٢، ٥٨٢
مؤشر القدرة العامة (General Ability Index)، ٢٨٤، ٤٨٢–٤٨٣، ٥٠٤، ٥٢٤، ٥٢٧، ٥٣٢، ٦١٧
مؤشر الكفاءة المعرفية (Cognitive Proficiency Index, CPI)، ٤٨٢، ٥٢٤، ٥٢٧، ٥٣٤، ٥٤٣
الموهبة الإبداعية المنتجة (Creative-productive giftedness)، ٤٧٠
الموهبة المتحققة (Talent)، ٤٧٥
الموهوب متدني التحصيل (Gifted underachiever)، ٥٠٥

ن

نسبة الخطر (Risk ratio)، ٥٥٩–٥٦٠
نظام الدعم متعدد المستويات (Multi-tiered system of supports (MTSS))، ١٨٤، ٣٧٤
النظرة البسيطة للقراءة (Simple view of reading)، ٢٦١
نظرية الاستجابة للمفردة (Item Response Theory, IRT)، ٥١، ٩٧، ٢٣١
نظرية كاتل وهورن وكارول (CHC theory)، ٧٩
النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي (Biopsychosocial model)، ١٠
نموذج التباعد (Discrepancy model)، ٤٩، ١٧٨–١٧٩، ١٨٩، ٢٠١، ٢٦٠، ٢٨٥
نموذج الحلقات الثلاث (Three-Ring Conception)، ٤٧٠
النموذج الهجين (Hybrid model)، ١٩٠، ١٩٥، ٢٠٠، ٢٠٦
النوعية (Specificity)، ٣٨، ٥٤، ٢٠١، ٣١٥، ٣٢٠، ٣٣٤، ٣٤٨

ه

الهدف القابل للقياس (Measurable goal)، ٥٩٩

و

الوظائف التنفيذية (Executive functions)، ٣٦٠، ٥٤٣، ٥٩١
وظيفة السلوك (Behavior function)، ١٣٧، ١٧٣
الوعي الصوتي (Phonological awareness)، ٢٦٩، ٢٨٠، ٣٨٩، ٥٢٣، ٥٢٧، ٥٩٢–٥٩٣، ٥٩٦

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

يتتبع هذا الكتاب مراحل التشخيص والتعرف تتبعًا منهجيًا، 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 فصلًا تتناول أسس القياس، وأساليب جمع الأدلة الرسمية وغير الرسمية والبديلة، ونماذج التعرف، ثم فئات الاستثنائية فئةً فئة، مدعومة بمسارات للقرار وبطاقات للمقاييس وحالات تطبيقية، وتختم بالعدالة في التشخيص، وكتابة التقرير، وبناء الخطة التربوية الفردية.

المرجع في التشخيص والتعرف على ذوي الاستثنائية

د. عمر عبدالله الصمعاني

ISBN 978-603-06-7714-6

9 786030 677146