

المرجع في التشخيص والتعرف على ذوي الاستثنائية

ذوي الإعاقة والموهوبين ومزدوجي الاستثنائية



د. عمر عبدالله الصمعاني

المرجع في التشخيص والتعرف على ذوي الاستثنائية

ذوي الإعاقة والموهوبين ومزدوجي الاستثنائية

د. عمر عبدالله الصمعاني

ح) عمر عبدالله الصمعاني ، ١٤٤٨ هـ

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

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

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

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

الموقع: alsamani.com

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

الطبعة الأولى، ١٤٤٨ هـ / ٢٠٢٦ م

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 اختبر بلغة لا يتقنها، وطالب أصغر زملائه سنًا 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 يُحاولون 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، ويعمل 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 المواضيع التي يدخل منها التحيز، والأدوات التي تكشفه.

ونستهل الفصل بتحديد معنى العدالة في التشخيص (القسم ١-١٤)، ثم نعرض التمثيل غير المتناسب وطرق قياسه وما يحدث حين تكون الأعداد صغيرة (القسم ٢-١٤)، والمحطات التي يدخل منها التحيز ومصادره في الأداة (القسم ٣-١٤). ونتناول بعد ذلك العدالة في التعرف على الموهوبين ومؤشر التمثيل والحد الأدنى العادل (القسم ٤-١٤)، ثم اللغة والثقافة ومصفوفة تفسير الثقافة واللغة وما تقوله الدراسات عن صدقها (القسم ٥-١٤)، وتحيزات المقيّم (القسم ٦-١٤). ونقدم قائمة مراجعة للعدالة (القسم ٧-١٤)، ونختتم بثلاث حالات وتدقيق مدرسي (القسم ٨-١٤).

١-١٤ 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 مثلاً أكثر انتشاراً فعلاً بين الأولاد. إنما تعني العدالة أن يحصل كل طالب على الفرصة نفسها ليكتشف إن كان محتاجاً 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، وتعزّفها 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 المنقوص

لا يكتشف طالب يحتاج: يتعثر سنوات بلا فهم ولا دعم، ويُلام على ما لا يملكه، ويخسر وقتاً كان التدخل فيه أنفع.

التشخيص المفرط

يُشخص طالب لا يحتاج: يُعزل عن أقرانه أحياناً، وتنخفض التوقعات منه، ويحمل تسمية لا تنطبق عليه، وتُصرف موارد بعيداً عن من يحتاج إليها.

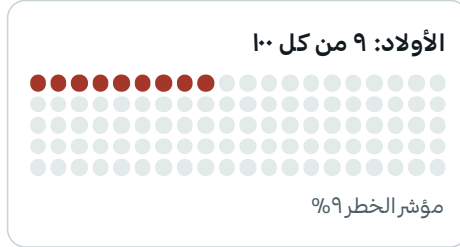
٢-١٤ التمثيل غير المتناسب وكيف يُقاس

التمثيل غير المتناسب (Disproportionality) هو أن تختلف نسبة مجموعة ما في فئة تشخيصية أو برنامج اختلافاً واضحاً 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 مقسوماً على مؤشر الخطر لمجموعة المقارنة. فإذا كانت تساوي ١ كان التمثيل متناسباً، وإذا زادت كان التمثيل مفرطاً، وإذا قلت كان منقوصاً. 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 بنتاً. أُحيل بسبب السلوك ٣٦ ولدًا و٨ بنات.
- ٢ مؤشر الخطر للأولاد: $36 \div 400 = 9\%$ ، وللبنات: $8 \div 380 \approx 2\%$.
- ٣ نسبة الخطر للأولاد مقارنة بالبنات: $9 \div 2 \approx 4.5$ أضعاف.
- ٤ أي أن احتمال إحالة الولد بسبب السلوك يزيد على أربعة أضعاف احتمال إحالة البنت.
- ٥ تنبيه: الرقم ٣ أضعاف مبنى 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«قاربة ستة أضعاف».



شكل ١-٤: مؤشر الخطر بصريًا. في كل شبكة مئة نقطة، تمثل كل نقطة طالبًا، والنقاط المظلمة من أُحيلوا بسبب السلوك. نسبة الخطر هنا نحو ٣ أضعاف.

⚠️ الرقم يطرح سؤالًا ولا يجيب عنه

نسبة الخطر المرتفعة لا تثبت 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 استكمالها.

حين تكون الأعداد صغيرة

نسبة الخطر كسر، ومقامه مؤشر خطر المجموعة المقارنة. فإذا كان عدد من أُحِيلوا من تلك المجموعة صغيراً، صار المقام هشاً، وكفى تغير حالة أو حالتين ليقفز الناتج، كما بيّن التنبيه في المثال السابق. وإذا كان عددهم صفرًا تعذرت القسمة أصلاً. 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.

٣٠ للمتخصص: كيف تعالج اللوائح الأمريكية عدم استقرار النسبة؟

تنظم المادة 300.647S من اللوائح التنفيذية لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) طريقة حساب «التمثيل غير متناسب الكبير»، وتواجه مشكلة الأعداد الصغيرة بثلاث أدوات. الأولى حد أدنى لحجم الخلية (**Minimum cell size**)، أي عدد من شُخصوا أو أُحِيلوا من المجموعة، وحد أدنى لحجم المجموعة (**Minimum n-size**)، أي عدد أفرادها الكلي. فلا تُحسب النسبة إن لم يبلغهما العدد، وتعد اللائحة حدًا لا يزيد على ١٠ للخلية و٣٠ للمجموعة معقولاً مبدئياً. 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 نصاً سعودياً منشوراً يحدد طريقة لرصد التمثيل غير متناسب أو حدًا له، لكن المنطق نفسه صالح لأي إدارة تعليمية تراجع بياناتها.

أين يدخل التحيز؟ ٣-١٤

يظن كثيرون أن التحيز في التشخيص يأتي من الاختبار. لكن الاختبار محطة واحدة من أربع، والتحيز قد يدخل في أي منها:

١	الإحالة	٢	الأداة	٣	التفسير	٤	القرار
من يلاحظه المعلم ومن لا يلاحظه. الطالب المزعج يُحال. والهادئ يُنسى. والمختلف ثقافياً يُفسر سلوكه خطأً.		بنود مألوفة لثقافة دون أخرى، ومعايير لا تمثل الطالب، ولغة لا يتقنها. واختبار لا يناسب حواسه.		قراءة الدرجة دون مراعاة اللغة والفرص، والبحث عما يؤكد الفرضية الأولى.		قاعدة جمع تستبعد مجموعات بعينها، وخدمات غير متاحة في كل المناطق، وضغوط لإيجاد مكان للطالب.	

شكل ٢-١٤: أربع محطات يدخل منها التحيز إلى مسار التشخيص. الأداة العادلة وحدها لا تضمن نظاماً عادلاً.

مصادر التحيز في الأداة

جدول ١-١٤: 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، فتتخفص درجته في القدرة اللفظية بسبب ضعف عربيته
تحيز التنبؤ	الدرجة نفسها تنبأ بأداء مختلف لدى مجموعات. ويُفحص إحصائياً 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 للبنء 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 للبنء (Differential item functioning, DIF)**. وفكرته أن نقارن طلابًا من مجموعتين متساوين في القدرة، بدل مقارنة المجموعتين كليهما. فإن كان بند ما أصعب على إحدى المجموعتين مع تساوي أفرادها في القدرة، فالبنء يقيس شيئًا آخر معها، كمعرفة ثقافية أو مفردة محلية. أما اختلاف متوسطي المجموعتين في البنء 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 البنوء 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 أصلاً. 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.

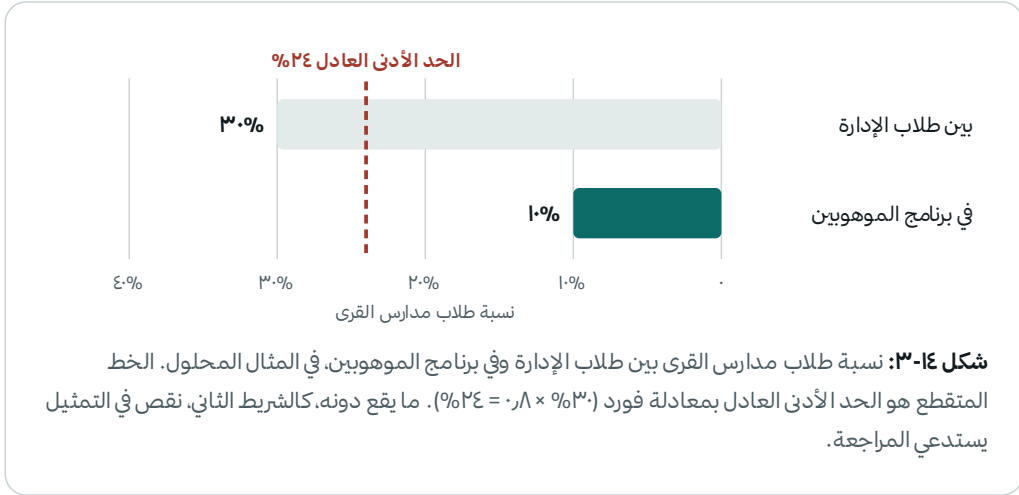
مؤشر التمثيل والحد الأدنى العادل

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 $\times ٠.٨$** . 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: $١٠ \div ٣٠ \approx ٠.٣٣$. أي أن تمثيلهم في البرنامج نحو ثلث نسبتهم بين الطلاب.
- ٣ الحد الأدنى العادل بمعادلة فورد: $٣٠\% \times ٠.٨ = ٢٤\%$ ، أي ٤٨ طالبًا على الأقل من ٢٠٠ . فالنقص ٢٨ طالبًا.
- ٤ وبلغة نسبة الخطر: مؤشر الخطر لطلاب القرى $٢٠ \div ١٢٠٠ \approx ٠.٠١٧\%$ ، ولطلاب المدن $١٨٠ \div ٢٨٠٠ \approx ٠.٠٠٦٤\%$ ، 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 طبق المقياس عليهم؟ وهل تجاوزوه ثم لم يلتحقوا لبعد البرنامج؟ فلكل محطة علاج مختلف.



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 حطًا 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 أترك 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 للطلاب 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 ضنفوا 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 ويقيّمين في مدارس البنات نساء، ومن يرشحن في مدارس البنين رجال. فيتحوّل 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 قُدّرت انتشار عسر القراءة بنحو ٦٥% بين الطلاب و٣٨% 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 ويفسرهما «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 ثانيةً 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؟

٥-١٤ 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 ٥-١٤: 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 أولاً مستمدة من بيانات أطفال مهاجرين في كندا يتعلمون الإنجليزية، ولا تنتقل كما هي إلى لغة أخرى أو نظام تعليمي آخر. وثانياً يُطرح كثيراً أن الطالب العربي الناطق بلهجة محكية يواجه في الفصحى شيئاً يشبه اللغة الأكاديمية الثانية، لأنها تبعد عن لهجته في مفرداتها وتراكيبها. وهذا قياس بالمشابهة معقول، لكنه استنتاج ينتظر البحث، ولا يسوّغ أن تُطبق عليه مدد كمنز. وثالثاً 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، ومدهه تقريبية (Cummins, 2008). والخلاصة العملية ثابتة مع ذلك: **الطلاقة في الحديث ليست دليلاً على التمكن من لغة التعلم.**

مصفوفة تفسير الثقافة واللغة

كيف نعرف إن كانت الدرجات المنخفضة لطالب مختلف لغوياً 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 حديثاً، 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 لتفسيرها، ويُبحث عن سبب آخر. فالمعيار إذن مقدار الانخفاض المتدرج قياساً إلى من يشبه الطالب في تعرضه للغة، فوق وجوده (Flanagan et al., 2013).

مرتفعة	متوسطة	متطلبات لغوية منخفضة	
ذاكرة سمعية لفظية ٨٩	انتباه بصري سريع ٩٤	استدلال بالأشكال ٩٨	حمل ثقافي منخفض
استدلال لفظي ٨١	ترتيب قصص مصورة ٨٧	بناء نماذج بالمكعبات ٩٥	متوسط
مفردات ٧٤	فهم مواقف اجتماعية ٧٩	معلومات مصورة ٨٦	مرتفع

شكل ٤-٥: 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 يثبتته 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 كرانزler 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، فوجدوا أن أنماط المصفوفة تميز بين المجموعتين تمييزًا ضعيفًا (Styck & Watkins, 2013). وهذا متوقع إذا تذكرنا أن الطالب الناطق باللغة، إن كانت لديه صعوبة لغوية، ستخفض 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 تؤكدتها أو تنفيها، أهمها ثلاثة: كفاءة الطالب في لغته الأم مقيسة قياسًا مباشرًا يتجاوز رواية الأسرة، ومستواه في اللغة الأكاديمية الثانية مقارنةً بأقران لهم مدة التعرض نفسها، واستجابته لتعليم مباشر مركز ثبات أسابع.

ومن أدوات الدليل الأخير التقييم الدينامي، الذي يقيس مقدار استفادة الطالب من تعليم قصير يُقدم له في أثناء التقييم (انظر الفصل الخامس)، ويكمّله سؤال الأسرة عن تاريخ الطالب اللغوي والتعليمي (Rhodes et al., 2005).

② 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 درست 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 ٦-١٤: 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 فعلاً؟
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 ودقاترها 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 وفُرط 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 أتح للطلاب فرصة ليظهر ما يستطيعه، بمهمة مفتوحة أو بطريقة غير الكتابة، قبل أن أحكم عليه؟

قائمة مراجعة للعدالة ٧-١٤

هذه أسئلة يطرحها الفريق قبل أي قرار تشخيصي، مرتبة بحسب محطات الشكل ١٤-٢:

الإحالة ☐

هل قُدم للطلاب 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 تُنظر 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؟

٨-١٤ ثلاث حالات وتدقيق مدرسي

الحالة الأولى: زين، ١٠ سنوات الأرجح أثر اللغة الثانية

القصة: وصل زين مع أسرته قبل سنتين ونصف، ولغته الأم الأردنية. يتكلم العربية مع زملائه بطلاقة، لكنه متعثر في القراءة والعلوم والاجتماعيات. أحواله معلمته للاشتباه في صعوبة تعلم.

جدول ٣-١٤: 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، وعزف مفردات المادة. جاء أداؤه دون زملائه الناطقين بالعربية بوضوح، وقرّبًا من أداء زميلين لهما المدة نفسها في تعلم العربية	تعثّره 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 بمتّرجم	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 يعزّزه

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. ويُقدّم 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

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 صاحبها. فوضعتها 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.

وطلب 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. فيقيّم 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، لُغِدَ أدائها 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: عهدود، ١٤ سنة، الصف الثالث المتوسط تُفتح لها البوابة أولاً

القصة: تدرس عهدود في مدرسة متوسطة صغيرة في قرية نائية، في صفها إحدى عشرة طالبة. أقرب فصول للموهوبات في مدينة تبعد نحو ساعة ونصف بالسيارة. لم تُسجَل 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 تُدرّس بعد، وتقترح لبعضها أكثر من طريقة.

جدول ٤-٤: أدلة حالة عهود.

المصدر	النتيجة	ما تعنيه
سجل التسجيل في المقياس الوطني	لم تُسجّل في المستويين الأول والثاني. قالت أمها إنها لم تسمع بالمقياس	لم تصل إلى البوابة الأولى أصلاً، 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 مألوقة، 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 أولاً أن تُفتح لها البوابة التي لم تصل إليها. تُسجّل 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 أيًا كانت نتيجة المقياس. وإن تأهلت، فيُبحث مع أسرتها كيف تصل إلى الخدمة، لأن التحديد دون وصول إلى الخدمة لا يغير شيئاً.

ما تعلمه الحالة: ظلمت عهود لأن أحداً لم يقسها أصلاً، 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، لبقى 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 الإحالة دعمٌ لغوي تُوبع أثره.
3. **غياب مدارس القرى عن برامج الموهوبين:** تحسب مؤشر التمثيل والحد الأدنى العادل، ثم تتابع 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 سؤالاً يستدعي التحقق، فتُقرأ مع الأعداد الخام وعبر عدة أعوام، وأن يُبحث عن التحيز في محطاته الأربع: الإحالة والأداة والتفسير والقرار. ويترتب عليه أيضاً 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 سؤالاً ولا تثبت تحيزاً، وتضطرب حين تكون الأعداد صغيرة، فتُقرأ مع الأعداد الخام وعبر عدة أعوام.
- يدخل التحيز في أربع محطات: الإحالة، والأداة، والتفسير، والقرار. ويكشف تحيز الأداة إحصائياً 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 جزءاً 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 كثيراً 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 أشخاص 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.

لغة التعلم والمفاهيم المجردة، وتحتاج إلى خمس سنوات إلى سبع تقريبًا.	الكفاءة اللغوية الأكاديمية Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)
طريقة لتفسير نمط الدرجات بحسب حملها الثقافي ومتطلباتها اللغوية، بمقارنتها بمدى متوقع لمن يشبه الطالب في تعرضه للغة.	مصفوفة تفسير الثقافة واللغة Culture-Language Interpretive Matrix (C-LIM)
البحث عما يؤيد الفرضية وإغفال ما يعارضها.	التحيز التأكيدي Confirmation bias
أن تتحكم أول فكرة تخطر للمقيم في تفسيره لكل ما يأتي بعدها.	التثبيت على الفرضية الأولى Anchoring
نسبة عرض جديد إلى تشخيص معروف لدى الطالب، فيُغفل احتمال وجود مشكلة أخرى.	الحجب التشخيصي Diagnostic overshadowing
تأثر الحكم على جوانب كثيرة بصفة واحدة بارزة، إيجابية أو سلبية.	أثر الهالة Halo effect
الوجه السلبي لأثر الهالة: صفة سلبية بارزة تخفض الحكم على جوانب لا صلة لها بها.	أثر القرون Horn effect
مشكلات انفعالية يوجهها الطالب إلى داخله، كالقلق والانسحاب والحزن، ويسهل إغفالها لأنها لا تُربك الصف.	المشكلات الداخلية Internalizing problems

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 ٣)
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 ٣)
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، وسمّ 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 و ٦)
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 يُقيّم 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 بتحقيق 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 و ٤ و ٧)

إجابات مختصرة للأسئلة الحسابية: السؤال ١: مؤشر الخطر لغير الناطقين بالعربية $300 \div 21 = 14.28\%$ وللناطقين بها $900 \div 27 = 33\%$ ، فنسبة الخطر $3 \div 7 \approx 0.43$ ، أي أن احتمال تشخيص الطالب غير الناطق بالعربية بصعوبة تعلم يزيد على ضعف احتمال تشخيص الناطق بها. وفي المدرسة الثانية مؤشر الخطر $2 \div 30 \approx 6.67\%$ ، وهو قريب من الأول، لكنه مبني على حالتين، فتغير حالة واحدة يحركه بين 33% و 10% تقريبًا، ولا يُقارن إلا مع الأعداد الخام وبيانات عدة أعوام. السؤال ٣: نسبتهم في البرنامج $9 \div 150 = 6\%$ ، ومؤشر التمثيل $6 \div 15 = 40\%$ ، والحد الأدنى العادل $15 \times 0.8 = 12\%$ ، أي ١٨ طالبًا، فالنقص ٩ طلاب.

جدول ٥-١٤: مطابقة أهداف الفصل بأسئلة المراجعة وأنشطة التعلم.

الهدف	يقيسه
١. حساب مؤشر الخطر ونسبته وتفسير حدودها	السؤالان ١ و ٢، والنشاط ١
٢. تحديد محطة دخول التحيز واقتراح ما يحد منه	السؤالان ٤ و ٥، والفرع (أ) من السؤال ١٠، والنشاط ٢
٣. حساب مؤشر التمثيل والحد الأدنى العادل واقتراح إجراءات	السؤالان ٣ و ٩، 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 و ٩، 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.

١. **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، وعلم كل خلية يقل عددها عن عشرة، واكتب ثلاثة أسئلة تطرحها الأرقام. وإن لم تتح لك

بيانات، فطبق الخطوات على أرقام المشهد الافتتاحي والمثاليين 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 ثقافياً أو لهجياً غريباً على طالب في منطقتك، ثم ابحث في دليل المقياس: هل يعرض تحليلاً 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، إحداها 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 20% فصول 20% الموهوبين.pdf

وزارة التعليم. (٤٣٦هـ). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ). <https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/> الدليل 20% التنظيمي 20% للتربية 20% الخاصة.pdf

وزارة التعليم. (٤٣٧هـ). الدليل التنظيمي والإجرائي لبرنامج رعاية الموهوبات المدرسي. الإدارة العامة للموهوبات. <https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/> الدليل 20% الإجرائي 20% والتنظيمي 20% لبرنامج 20% رعاية 20% الموهوبات 20% المدرسي 20% (1).pdf

وزارة المعارف. (٤٢٢هـ). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. <https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/> القواعد 20% التنظيمية 20% لمعاهد 20% وبرامج 20% التربية 20% الخاصة 20% 201422.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>

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

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

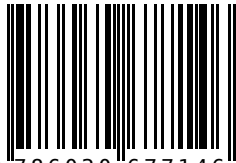
ويجمع الكتاب بين ميدانين تتناولهما المراجع عادة متفرقين: الإعاقات والاضطرابات، والموهبة والاستثنائية المزدوجة. ويقرأ المعايير الدولية والتجربة الأمريكية في ضوء التنظيمات السعودية المنشورة، ويبين حال النسخة العربية من كل مقياس يعرضه.

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

د. عمر عبدالله الصمغاني

المرجع في التشخيص والتعرف على ذوي الاستثنائية

ISBN 978-603-06-7714-6



9 786030 677146