المجلد (١٤)، العدد (٤٨)، الجزء الأول، مايو ٢٠٢٢، ص ص ٩١ – ١١٧

تعليم ذوي الإعاقة في السعودية وفنلندا: التشابه والاختلاف – التوصيات والابحاث المستقبلية

إعداد

أ/ أروى سعد أحمد بن عجلان

معلمة صعوبات تعلم

ماجستير تربية خاصة مسار صعوبات تعلم

تعليم ذوي الإعاقة في السعودية وفنلندا: التشابه والاختلاف – التوصيات والابحاث المستقبلية

إعداد

أروى سعد أحمد بن عجلان (*)

ملخص

ناقش البحث الفرق بين نظامي التعليم في كلٍ من دولتي فنلندا والسعودية من حيث التشابه والاختلاف في عدة مجالات وهي: مركزية إدارة التعليم والخدمات التربوية لذوي الإعاقة منذ الصغر وحتى المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى آلية إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة. واعتمد البحث على الكتابة الوصفية المقارنة من خلال جمع البيانات ومن ثم فرزها وتحليلها وعرضها وفق أوجه التشابه والاختلاف بين النظامين. وكانت النتائج تشير إلى تشابه النظامين في مجانية التعليم وتقديم خدمات التدخل المبكر، بالإضافة إلى تفريد الخدمات، أيضا تشابه النظامان في اعتماد نظام التدريب الفئوي للمعلمين. وفي المقابل اختلف النظامان في مركزية الإدارة، آلية تقديم الخدمات التربوية، معايير انتقال ذوي الإعاقة بين المراحل، واقع تطبيق الخدمات الانتقالية، وأيَضا اختلف النظامان باعتماد فنلندا لنظام التدريب غير الفئوي، إضافة إلى تنوع مؤهلات توظيف معلمي التربية الخاصة. وتوصلت النتائج إلى تفوق فنلندا على السعودية في عدة جوانب، حيث يمكن النظر لها على أنها محط تطوير للتربية الخاصة في التعليم السعودي، وبناء عليه تم وضع التوصيات وتوجيه الأدبيات المستقبلية.(**)

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، التعليم السعودي، التعليم الفنلندي.

(*) معلمة صعوبات تعلم ، ماجستير تربية خاصة مسار صعوبات تعلم، مهتمة بتطوير الخدمات التربوية للتربية الخاصة، تحديداً لذوي صعوبات التعلم، خاصة فيما يتعلق بالتدخل المبكر، والخدمات الانتقالية، وآلية تقديم الخدمات التعليمية والتربوية.

(**) البحث المقدم تم كتابته كمشروع لأحد مواد التخصص في الماجستير، وحاز على جائزة التميز البحثي في قسم التربية الخاصة لجامعة الملك سعود (الشهادة في المرفقات).

https://twitter.com/ksusec2020/status/1377695765624152068

Individuals with Disabilities' Education in Saudi Arabia and Finland: Similarities and Differences - Recommendations and Future Researches

By
Arwa Saad Bin ajlan

Abstract

The paper discussed differences between the two education systems in Finland and Saudi Arabia In terms of similarities and differences in several fields which are: centralization of education management and educational services for individuals with disabilities from infancy to high school, also the mechanism for preparing and rehabilitation of special education teachers The research relied on comparative descriptive writing. The results showed similarity of the two systems in terms of free education and early intervention services, and individualization of services. Also, they are similar in adopting categorical training system. Conversely, they differed in centralization of administration, the mechanism of providing educational services, and the criteria for transition of individuals with disabilities between stages. Also, they differed in the reality of application of transitional services. In addition to Finland differed by adoption of non-categorical training system, and the diversity of qualifications for employing special education teachers. The results showed that Finland is superior to Saudi Arabia, which can be seen as an opportunity for development of Saudi special education. Accordingly, recommendations were made, and future research were directed.

Keywords: special education, Saudi education, Finnish education.

المقدمة:

مع الرؤية الجديدة للمملكة العربية السعودية (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠٢٠) تطمح المملكة للتطوير في جميع قطاعاتها بما فيها التعليم، كما تهدف إلى رفع جودة الحياة للمواطنين بحد سواء بما فيهم ذوي الإعاقة. ومن باب هذا التطوير يتم النظر إلى الدول المتقدمة في تعليم ذوي الإعاقة ومقارنتها مع السعودية، حيث يشير النهدي وآخرون (Alnahdi et all., 2019) أن هذا النهج يساعد المسؤولين على تقييم الوضع السعودي في سياق دولي مما يساهم في قياس التحسينات، والاستفادة من آلية الدول المتقدمة بشكل عام لتعديل جوانب القصور.

سيتم في هذا البحث مقارنة بين نظامي تعليم ذوي الإعاقة السعودي والفنلندي، كون فنلندا رائدة في مجال التعليم، حيث سعت وزارة التعليم السعودية لفتح تعاون أكاديمي بين البلدين فيما يتعلق بتطوير التعليم السعودي (وزارة التعليم، 1437A)، والذي من شأنه تحسين إدارة التربية الخاصة ورفع جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة.

لمحة سريعة عن نظامي التعليم الخاص في كلا البلدين:

يختلف نظام تعليم ذوي الإعاقة في السعودية عن نظام التعليم العام، فالتعليم الخاص يدار من قبل الإدارة العامة للتربية الخاصة، وفقاً للوائح القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٤٢٢) والدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة (وزارة التعليم وتطوير، 1437A؛ 1437B)، بالإضافة إلى نظام رعاية المعاقين (مجموعة الأنظمة السعودية،١٤٢١)، ويقدم التعليم لفئات محددة من ذوي الإعاقة: العوق البصري، العوق العقلي، العوق السمعي وعيوب النطق والكلام، صعوبات التعلم، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، التوحد، تعدد العوق، العوق الجسمي والصحي، وبطء التعلم. ولكل فئة آلية تعليم، إما في مدارس عامة مع دمج جزئي أو فصول خاصة أو مراكز خاصة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). وينصّ نظام رعاية المعاقين على تقديم الخدمات التعليمية والتربوية بما يتناسب مع قُدُرات ذوي الإعاقة واحتياجاتِهم في جميع المراحِل ابتداء من مرحلة ما قبل التعليم الأساسي للأطفال في السادسة فما دون من العمر، ومن ثم التعليم الابتدائي من عمر ٦-١٢سنة، يليه التعليم المتوسط من ١٣–١٥سنة، وأخيراً التعليم

الثانوي من ١٦–١٨سنة (مجموعة الأنظمة السعودية، ١٤٢١)، كما أن التعليم مجاني في المدارس الحكومية مشتملاً الكتب المدرسية ووسائل النقل (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠٢٠).

أما في وزارة التعليم الفنلندية يتم تعليم ذوي الإعاقة بموجب قانون المدارس الشاملة عام ١٩٨٣، فيأتي بالتزامن مع التعليم العام تحت مسمى التعليم الشامل وفق لوائح وأنظمة وزارة التربية والتعليم والثقافة الفنلندية (Ministry of Education and Culture Finland [MECF], 2020A)، ويشار بالتعليم الشامل إلى تمتع جميع الطلاب بفرص متساوية للحصول على تعليم وتدريب عالي الجودة داخل المدرسة، بغض النظر عن أصلهم العرقي أو إعاقاتهم.. إلخ، كما يتم تقديم التعليم وفق احتياجات الطلاب ودعم فروقهم الفردية (Ministry of Education and Culture Finland &Finnish National Board of Education [MECF &FNAE], 2017).

وتقسم فيه المراحل التعليمية إلى مرحلة الطفولة المبكرة من ٠–٥ سنوات، ثم مرحلة ما قبل التعليم الأساسي سنة واحدة للتهيئة (MECF, 2020B)، ومن ثم مرحلة التعليم الأساسي ٩ سنوات من عمر ٧–١٥ سنة، وأخر مرحلة هي التعليم الثانوي تبدأ من سن ١٦ سنة وتمتد من ثلاث وحتى خمس سنوات (MECF, 2020A). كما أن التعليم مجاني لجميع المراحل لذوي الإعاقة في المدارس الحكومية، مشتملاً الكتب المدرسية وسائل النقل والوجبات اليومية، عدا المرحلة الثانوية فكتبها غير مجانية (MECF&FNAE, 2017).

مشكلة البحث:

تسعى وزارة التعليم السعودية للتطوير في جميع أنظمتها، بما في ذلك تطوير نظام تعليم ذوي الإعاقة، ومن هذا المنطلق نحن بحاجة إلى مقارنة نظام التعليم السعودي لذوي الإعاقة مع أنظمة الدول المتقدمة في المجال. حيث سيحاول هذا البحث معرفة الفرق بين نظام تعليم ذوي الإعاقة في وزارة التعليم السعودية مع نظام تعليم ذوي الإعاقة في وزارة التعليم الفنلندية، في عدة جوانب مهمة ومؤثرة في مجال التربية الخاصة على جودة تعليم ذوي الإعاقة، وبناءً على هذه الفروقات ستوضع التوصيات وسيتم توجيه الأبحاث المستقبلية، وذلك من أجل تطوير نظام تعليم ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية. **ويتمثل تساؤل البحث في:** ما هي أوجه التشابه

والاختلاف في نظام تعليم ذوي الإعاقة بين دولة السعودية ودولة فنلندا في الطفولة المبكرة والتعليم الأساسي والتعليم الثانوي والخدمات الانتقالية، وإعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة؟

هـــدف البحـــث:

يهدف البحث إلى التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين نظامي تعليم ذوي الإعاقة في السعودية وفنلندا في أربع مجالات: الطفولة المبكرة، التعليم الأساسي، التعليم الثانوي والخدمات الانتقالية، وإعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة، كما يهدف البحث إلى وضع التوصيات والأبحاث المستقبلية بناء على ما تم مقارنته.

أهمـــية البحـــث:

يكتسب البحث أهميته كونه متعلق بأحد حقوق ذوي الإعاقة، وهو تلقي التعليم المناسب لهم، وتطوير خدمات التربية الخاصة لتلبي احتياجاهم. كما سيسهم البحث في إثراء المحتوى العربي المفتقر إلى وجود دراسات عربية كافية تتناول مقارنة نظام تعليم ذوي الإعاقة في السعودية مع فنلندا، وهذ بدوره سيساعد المسؤولين ومتخذي القرار على تقييم الوضع السعودي والعمل على تطوير خدمات التربية الخاصة وتجويدها.

منهـــج البحـــث:

استُخدم المنهج المقارن لمناسبته لموضوع الدراسة، ويعرّف المنهج المقارن بأنه "المقارنة والمقايسة بين ظاهرتين عادة، وأحياناً أكثر من ظاهرتين، بغرض التعرف على أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينهما" (قنديلجي، ٢٠١٣، ص.١١١). تمت المقارنة من خلال جمع البيانات وفرزها وتصنيفها وفق أوجه التشابه والاختلاف، واقتصرت عناصر المقارنة على كلاً من نظام وزارة التعليم السعودية ونظام وزارة التعليم الفنلندية في عدة جوانب في مجال التربية الخاصة تتركز حول: نظام الإدارة، الطفولة المبكرة، التعليم الأساسي، المرحلة الثانوية والخدمات الانتقالية للبالغين، والجانب الأخير مختص بإعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة.

تم اختيار نظام تعليم ذوي الإعاقة كونها في مجال تخصص الباحث، وأُختيرت دولة فنلندا تحديداً للمقارنة، وذلك لوجود تعاون أكاديمي بين وزارة التعليم السعودية ووزارة التعليم الفنلندية؛ من أجل تطوير التعليم السعودي.

النتـــائـــج والمنـــاقشـــة:

سؤال البحث: ما هي أوجه التشابه والاختلاف في نظام تعليم ذوي الإعاقة بين دولة السعودية ودولة فنلندا في الطفولة المبكرة والتعليم الأساسي والتعليم الثانوي والخدمات الانتقالية، وإعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة؟ للإجابة عن هذا السؤال جمعت المعلومات وفرز وصنفت وفق عد محاور رئيسية وهي:

أولاً: نظـــام الإدارة:

يختلف نظام الإدارة بين وزارة التعليم السعودي ووزارة التعليم الفنلندي، ففي السعودية تم اعتماد النظام المركزي للإدارة، وعليه فإن القرارات تتخذ من قبل جهاز واحد أساسي متمثلا في وزارة التعليم، وتعد الإدارات التعليمية التابعة في المناطق جهة منفذة لهذه القرارات دون المشاركة في وضعها، وبالتالي فالمناهج تأتي موحدة من الوزارة دون تكييف أو اختلاف حسب البيئة المحلية (تطوير، ١٤٣٤)، الجدير بالذكر أن بعض مناهج ذوي الإعاقة مشتقة من مناهج التعليم العام مع وضع بعض التعديلات حسب احتياج هؤلاء الطلاب (أخضر، د.ت)، وخلاف ذلك في الإعاقات المتوسطة والشديدة فقد وضعت لهم مناهج خاصة (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠٢٠).

وفي الزاوية المقابلة يختلف نظام إدارة التعليم في فنلندا كونها تعتمد على النظام اللامركزي في الإدارة، ويكمن دور الوزارة في الإشراف ووضع الخطوط العريضة والسياسات، بالإضافة إلى المتابعة العامة (European agency, 2020A)، وبناء عليه يمكن للإدارات الإقليمية إمكانية صنع القرارات المحلية وفق ما تراه مناسباً ووفق الرؤية العريضة للوزارة فهذه الإدارات تدار بشكل منفصل، فلكل بلدية إدارات متفرعة حسب المراحل التعليمية كما تحتوي على أقسام للتربية الخاصة (Finnish National Board of Education [FNBE], 2016)، وفي ضوء ذلك فإعداد المناهج الخاصة يكون بشكل محلي وفق أساس المناهج الوطنية العامة مع بعض التعديلات، حيث

يؤخذ بالاعتبار احتياجات الفرد والمصالح المحلية (FNBE, 2019)، ويقرر مقدمو التعليم المحليين الخدمات والمناهج المقدمة من خلال وضع مسودة أولية للخطة يشارك فيها أصحاب المصلحة بما فيهم الأهالي والمعلمين، وبناء على اقتراحاتهم وآرائهم تعدل الخطة وتوضع بشكلها النهائي (MECF & FNAE, 2019).

وبناء على نظام الوزارتين اختلفت مسؤولية تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، ففي وزارة التعليم السعودي متمثلة في الإدارة العامة للتربية الخاصة هي المسؤولة عن تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، من خلال فتح وتقديم البرامج الخاصة ومتابعة ودعم الطلاب ذوي الإعاقة سواء المدموجين مع التعليم العام أو في الفصول والمراكز الخاصة (وزارة التعليم، ٢٠١٩) حتى في حالة الأمراض المستعصية أو المزمنة والتي تتطلب بقاء الطالب في المستشفى كالأورام على سبيل المثال، فقد أطلقت الوزارة مبادرة التربية الخاصة مع انبثاق رؤية ٢٠٣٠ لفتح فصول تعليمية في المستشفيات تدار من قبل الوزارة (وزارة التعليم وبرنامج التحول الوطني، ٢٠١٧). وخلاف ذلك في فلندا فإن البلديات المحلية متمثلة في المدارس العامة هي المسؤولة عن تعليم الجميع بما فيهم ذوي الإعاقة، أما الطلاب ذوي الأمراض المستعصية والمشاكل الصحية الدائمة فمسؤولية التعليم هنا تقع على المستشفيات وفق ما تراه مناسباً وحسب الحالة الصحية، أما طلاب دور الرعاية الاجتماعية فالتعليم هو مسؤولية هذه الدور، فهناك مدارس تابعة لدور الرعاية الاجتماعية (European agency, 2020B) .

وفي ضوء ما سبق يتضح لنا وجود الاختلاف في نظامي الإدارة، حيث اعتمدت وزارة التعليم السعودية النظام المركزي. خلاف وزارة التعليم الفنلندية التي اعتمدت النظام اللامركزي للمدارس خاصة في بناء المناهج وتقديم الخدمات. وهذا بدوره أثر على جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة في فنلندا، من خلال الموازنة بين المركزية في وضع السياسات العريضة للتعليم الخاص لذوي الإعاقة من قبل الوزارة، واللامركزية في صنع القرارات المختصة بإعداد المناهج وتقديم الخدمات لذوي الإعاقة حسب الاحتياج المحلي، ومراعاة الثقافة المحلية، ومراعاة التنوع الجغرافي، وتنوع حاجات الأفراد وافق السياسة العريضة للوزارة. وهذا ما أكد عليه تطوير (١٤٣٤) بضرورة الموازنة بين النظامين المركزي واللامركزي خاصة فيما يتطلب بالتكييف وفق البيئة المحلية.

ثانيًا: الطفـولـة المبكـرة:

كلا النظامين أكدا على أهمية الطفولة المبكرة لذوي الإعاقة وحرصت على تقديم الخدمات الملائمة، وتعد هذه المرحلة غير إلزامية (وزارة التعليم وتطوير، 1437A؛ وزارة التعليم، ١٤٣٩؛ MECF, 2018) كما أنها مجانية، فالتعليم مجاني في السعودية لجميع الأطفال بما فيهم ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، ١٤٣٩)، وبالنسبة لوزارة التعليم الفنلندية فقد أعفت ذوي الإعاقة من رسوم هذه المرحلة بموجب قانون رسوم العملاء 1503/2016(MECF, 2020C).

كما اتفق النظامين على تقديم التدخل المبكر لذوي الإعاقة من قبل فريق متعدد التخصصات (وزارة التعليم وتطوير، 1437B؛ Heiskanen &Viitala, 2019)، حيث يشار للتدخل المبكر بأنه استخدام الاستراتيجيات الوقائية والعلاجية المتمثلة في ممارسات الأساليب التي تستخدم مع الأطفال الذين يظهرون تأخر في نموهم منذ الميلاد وحتى الست سنوات، وهذه الأساليب تقدم في المنزل، أو في المراكز، أو في المدارس وقد تقدم في أكثر من مكان، من أجل تعديل سلوك الأفراد ذوي الإعاقة في أسرع وقت ممكن، مما ينتج عنه الحد من إعاقتهم (محمد ومصطفى، ٢٠١٧)، واشتمل التدخل المبكر في كلا النظامين على خدمات التربية الخاصة والخدمات الصحية العامة والخدمات النفسية والخدمات المساندة، أيضا الخدمات الأسرية كتقديم الاستشارة وغيره، وأخيراً الخدمات الاجتماعية كالدفاع عن حقوق المعاق ودعمه (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ١٤٣٨؛ MECF, 2020A)، كما شملت وزارة التعليم الفنلندية أيضاً جميع الخدمات التي من الممكن أن يحتاجها الطفل وأسرته، من خلال إلزام القطاعات المتعددة بالتعاون لتقديم هذه الخدمات سواء تعليمية أو صحية أو غيره من قبل البلديات المحلية (European agency, 2020B).

وبالرغم من تقديم النظامين للتدخل المبكر إلا أن هناك اختلافات في آلية تقديم هذه الخدمات من حيث فئات الأطفال المخدومين من ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى البدائل التربوية الأكثر استخداماً. ففي السعودية هناك اشتراطات لتقديم خدمات التدخل المبكر حيث استهدفت أربع فئات فقط، الأطفال المتأخرون نمائيًا، وذوي الإعاقة الجسمية أو العقلية، أيضا الأطفال المعرضون للخطر بما لا يقل عن ثلاث عوامل خطر بيئية كـ(عمر الأم عند الولادة، تدني مستوى الدخل، عدم

استقرار الوضع الأسري، وجود إعاقة لأحد الوالدين، استخدام العقاقير الخطرة، مشاكل بيولوجية خطرة)، وأخيراً الفئة الرابعة أولياء أمور الأطفال من ذوي الإعاقة من الفئات السابقة (وزارة التعليم وتطوير، 1437A)، ويشير أركوبي (٢٠١٨) إلى أن خدمات التدخل المبكر لاتزال حديثة في الميدان السعودي، ولم يطبقها إلا عدد قليل من رياض الاطفال. وهذا خلاف ما تم العمل به في فنلندا، حيث تذكر القمة الدولية لمهنة التدريس (International Summit on the Teaching Profession [ISTP], 2019) أن التدخل المبكر والدعم يشمل جميع الأطفال وأسرهم، وقد يكون متنوع ومكثف حسب احتياج الطفل وأسرته، وذلك بموجب قانون تعليم ورعاية الطفولة المبكرة ٢٠١٨ الذي يهدف إلى النمو الشامل والرفاهية والحماية للأطفال بما فيهم ذوي الإعاقة، ويؤكد التقرير الدولي للاتحاد الأوربي (European agency, 2020B) على تطبيق التدخل المبكر في الميدان الفنلندي بصورة واسعة.

ومن جوانب الاختلاف بين النظامين اختلاف تجزئة المرحلة والبدائل التربوية، ففي السعودية تقسم مرحلة رياض الأطفال إلى مرحلتين، الأولى لأطفال بعمر ثلاث سنوات فما دون، وتقدم لهم الخدمات في مراكز التربية الخاصة المساندة، وهي مراكز حكومية تابعة لوزارة التعليم تقدم خدمات التدخل المبكر سواء صحية أو نفسية أو أسرية أو اجتماعية.. الخ. وأما المرحلة الثانية فهي للأطفال بعمر ٤-٦ سنوات، حيث تقدم لهم الخدمات في مدارس رياض الأطفال في الفصول العادية مع خدمات خاصة، أو في فصول خاصة، أو في مراكز الرعاية النهارية حسب نوع وشدة وطبيعة الإعاقة (وزارة التعليم وتطوير، 1437A)، ويمكن دمج بعض الفئات المتقاربة في المركز الواحد (التويجري، ٢٠١٢).

وفي المقابل تقسم الطفولة المبكرة في التعليم الفنلندي إلى مرحلتين، فالمرحلة الأولى من الميلاد وحتى ثلاث سنوات تقدم لهم خدمات الرعاية النهارية حيث يتم زيارة الأطفال في منازلهم لتقديم الدعم للطفل وأسرته (Kumpulainen, 2018)، كما يمكن للأهالي زيارة مراكز الرعاية النهارية العائلية في حال الحاجة (MECF, 2020B)، أما المرحلة الثانية فهي لعمر 4-٥ سنوات حيث تقدم لهم الخدمات والتعليم وفق أسلوبين، فالأسلوب الأول مندمج مع أنشطة المجتمع ويطلق عليه أنشطة

الطفولة المبكرة مثل الملاعب والنوادي الأسبوعية (European agency, 2020B) وتعد السلطة المحلية مسؤولة عن إقامة هذه الأنشطة (Kumpulainen, 2018)، أما الأسلوب الثاني يكون في مراكز رياض الأطفال تحت مسمى التعليم الشامل لجميع الأطفال بما فيهم ذوي الإعاقة في الفصول العادية (MECF, 2020B)، مع تقديم الدعم الخاص وتكثيفه حسب حالة الإعاقة، حيث يتم التركيز في هذه المرحلة على الكشف المبكر للإعاقات واتخاذ اللازم معها من خلال وضع الخطط، بالإضافة إلى التعليمات الفردية والتدخلات العلاجية (Heiskanen & Viitala, 2019).

الجدير بالذكر أن البدائل التربوية الأكثر استخداماً في السعودية لذوي الإعاقة في هذه المرحلة هي مراكز الرعاية النهارية (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ١٤٣٨)، أما في التعليم الفنلندي فيذكر هسكانن وفيتالا (Heiskanen &Viitala, 2019) أنه بالرغم من وجود تشريعات تسمح بمراكز الرعاية النهارية ومراكز متخصصة لذوي الإعاقة إلا أنها نادرة، فعادة ما يكون التعليم في الفصول الشاملة لمراكز رياض الأطفال مع وجود فصول خاصة لذوي الإعاقة الشديدة. وفي ضوء ما سبق يتضح لنا التشابه والاختلاف بين النظامين في تعليم مرحلة الطفولة، حيث يكمن التشابه في الحرص على تقديم خدمات التدخل المبكر، وفي المقابل اختلف النظامين في تجزئته لهذه المرحلة وآلية تقديم هذه الخدمات من حيث فئات الأطفال المخدومين من ذوي الإعاقة، كما اختلفت البدائل التربوية الأكثر استخداماً بين النظامين.

ثالثاً: التعليم الأساسي:

يشار للتعليم الأساسي في فنلندا بالتعليم الإلزامي، وهو لعمر ٦ -١٦ سنة (MECF, 2020D)، ويقابله مرحلتين من التعليم السعودي لنفس العمر من ٧-١٥ سنة وهي إلزامية أيضا (مجموعة الأنظمة السعودية،١٤٢١)، بالتالي نجد أن النظامين تشابها في إلزامية التعليم لهذا العمر (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠٢٠؛ MECF, 2020D)، كما أكد كلا النظامين على تفريد الخدمات حسب احتياج الطالب ذوي الإعاقة، حيث تقدم لهم الخدمات التعليمية وخدمات التربية الخاصة والخدمات الصحية والنفسية والخدمات المساندة من قبل فريق متعدد التخصصات (وزارة التعليم والتطوير، ١٤٣٧؛ MECF, 2020A).

واتفق كلا النظامين على آلية تقييم ذوي الإعاقة حسب قدرتهم وامكانياتهم، بالإضافة إلى اعتماد معايير انتقال مرنة بين المراحل حسب إمكانيات ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، 1438A؛ European agency, 2020A)، وفي ذات السياق لا يعتمد التعليم الفنلندي على الدرجات لتحديد نجاح الطلاب ذوي الإعاقة، وإنما يتم إعطائهم طرق بديلة لإثبات امكانياتهم (European agency, 2020A)، وفي حال احتاج الطالب إلى الدعم بعد انتهاء هذه المرحلة، يمكنه الالتحاق بالدعم التكميلي، وهي سنة عاشرة إضافية غير إلزامية يتم فيها تنظيم إجراءات خاصة لدعم الطلاب الذين يواجهون تحديات في جوانب معينة بما فيهم ذوي الإعاقة (Kumpulainen, 2018).

وفي المقابل اختلف النظامين في تجزئة هذه المرحلة ففي التعليم السعودي تبدأ المرحلة الابتدائية عادة من عمر 7 –١٢سنة، والمرحلة المتوسطة من عمر ١٣–١٥سنة (مجموعة الأنظمة السعودية،١٤٢١)، أما التعليم الفنلندي فقسم هذا المرحلة إلى مرحلتين، مرحلة ما قبل التعليم الأساسي وهي سنة التهيئة العامة للدراسة، والتعليم الأساسي من عمر ٧–١٥سنة .(Opetushallitus, 2020) كما اختلف النظامين أيضا في آلية تقديم هذه الخدمات من حيث فئات الطلاب المخدومين من ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى البدائل التربوية، ففي التعليم السعودي وضعت الوزارة شروطاً عامة لأهلية التعليم الخاص بالإضافة إلى شروط خاصة بكل إعاقة، وبناء عليه لا تقدم الخدمات التربوية إلا بعد تحديد أهلية الطالب لهذه الخدمات واستيفائه للشروط، ومن ثم يتم اختيار البديل التربوي الأنسب من قبل فريق المختص بالتشخيص حسب طبيعية ونوع وشدة إعاقته، ومن ثم تعد له الخطة التربوية الفردية وعلى إثرها تقدم له الخدمات والتعليم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

كما تتدرج البدائل التربوية من الأقل تقييداً إلى الأكثر تقيداً، ابتداءً من الدمج الكامل في الفصول العادية وأخذ المناهج العادية مع بعض التعديلات بالإضافة تقديم خدمات التربية الخاصة، ومن ثم الفصول الخاصة بمناهج خاصة في المدارس العادية، ومن ثم معاهد التربية الخاصة والمراكز النهارية المختصة بذوي الإعاقة وفق مناهج خاصة، وأخيراً البديل التربوي الأكثر تقييداً وهو مراكز الإقامة الدائمة والتي تكون لهم مناهج خاصة، وبناء على ذلك فلكل فئة من فئات الإعاقة آلية تعليم مختلفة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠)، كما تشير إدارة التربية الخاصة في الرياض

(٢٠٢٠)، إلى أن جميع الإعاقات لها معاهد ومراكز خاصة بالإضافة إلى دمجها إما بشكل مكاني أو جزئي في المدارس العامة، عدا ذوي صعوبات التعلم فليس لهم مراكز خاصة، ويذكر النهدي وآخرون (Alnahdi et al., 2019) أن بداية دمج ذوي الإعاقة في الفصول الخاصة في السعودية بدأ في بعض المدارس منذ عام٢٠٠١ تقريباً، وتطور هذا الدمج وتزايد بشكل ملحوظ مع مرور الوقت، وقبل سنوات قليلة أطلقت وزارة التعليم (1437B) بادرة التعليم الشامل في السعودية بالتعاون مع جامعة أورقن إلا أن هذه المبادرة لازالت في عدد قليل من المدارس حيث لم يتم تعميمها بشكل رسمي.

أما في التعليم الفنلندي فتقدم الخدمات والتعليم وفق أسلوب التعليم الشامل في هذه المرحلة لجميع الطلاب بما فيهم ذوي الإعاقة قبل تصنيفهم، وعادة ما تكون مناهج ذوي الإعاقة مماثلة لمناهج العاديين مع بعض التعديلات (European agency, 2020A)، حيث تقدم الخدمات والتعليم وفق نظام متعدد المستويات، يتكون من ثلاث مستويات متدرجة في الدعم من العام إلى الخاص، ينتقل الطالب ذوي الإعاقة للمستوى التالي في حال لم يتناسب معه المستوى الأساسي مع زيادة الدعم وتكثيفه، كما يعتمد الدعم المكثف والخاص على التقييم الدقيق والمراقبة والتخطيط من قبل فريق متعددة التخصصات، وفي حال عدم كفاية هذه المستويات الثلاثة يمكن اتخاذ قرار رسمي في حق الطالب بشأن الدعم الخاص وعليه تعد له الخطة التربوية الفردية (European agency, 2020B). ويتنوع الدعم لذوي الإعاقة بين دعمهم في فصول عادية بشكل عام، أو بشكل خاص ومكثف، وفي أشد الأحوال يكون الدعم في الفصل الخاص (Kumpulainen, 2018)، ويتمثل هذا الدعم في مراعاة الفروق الفردية، والتدريس في المجموعات الصغيرة، بالإضافة إلى التعليم الخاص، والتعليمات الوقائية العلاجية، وخدمات رعاية الطلاب (European agency, 2020A)، ويؤكد ثونبرق وآخرون (Thuneberg et al., 2014) على تعاون المهنيين داخل المدرسة بالإضافة إلى الأسرة في رعاية الطالب ذوي الإعاقة.

وفي ضوء ما سبق يتضح لنا التشابه والاختلاف بين النظامين في مرحلة التعليم الأساسية من عمر ٦–١٥ سنة، حيث يكمن التشابه في إلزامية التعليم لهذا العمر، وتقديم الخدمات المتعددة من قبل

فريق متعدد التخصصات لذوي الإعاقة وتفريدها حسب الاحتياج، أيضا آلية تقييم ذوي الإعاقة ومعايير الانتقال المرنة بين المراحل، وفي المقابل اختلف النظامين في تقسيم هذه المرحلة حسب اعمار الطلاب تحديد أهلية ذوي الإعاقة لتقديم الخدمات وأسلوب التعليم وأخيراً البدائل التربوية المستخدمة.

رابعًا: المرحلة الثانوية والخدمات الانتقالية للبالغين:

يرى نظام الوزارتين أن مرحلة التعليم الثانوي حاسمة في حياة الطلاب ذوي الإعاقة لذا يتم تقديمها بشكل مجاني، فلابد من تهيئتهم للانتقال إلى عالم الكبار من خلال إكمال التعليم الجامعي أو التوجه إلى سوق العمل، أو العيش المستقل (وزارة التعليم وتطوير ،1437B؛ MECF, 2019)، ففي السعودية نصت اللائحة الأساسية لبرامج تأهيل المعاقين في مجموعة الأنظمة السعودية (١٤٠٠)، حيث أكدت على ضرورة التعاون بين الوزارات سواء وزارة المعارف – وزارة التعليم سابقاً– أو وزارة العمل أو وزارة الصحة لتقييم ذوي الإعاقة وتقديم الخدمات التي تؤهلهم للعمل بشكل مستقل، واقتصر آنذاك على الإعاقة الجسمية والسمعية والبصرية والعقلية. كما تمت الإشارة في الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢) إلى الإرشاد المهني لذوي الإعاقة ويقصد به تعريف الطالب بالمهنة الملائمة له، حيث تقدم هذه البرامج في المدارس أو المعاهد من خلال زيارات أماكن العمل. وأخير أكدت وزارة التعليم وتطوير (1437A) على البرامج الانتقالية التي تصمم حسب قدرات الطالب ذوي الإعاقة من قبل فريق متعدد التخصصات بما فيهم الأسرة والطالب نفسه، بما يضمن تحقيق انتقال الطلاب ذوي الإعاقة بشكل سهل وميسر إلى ما بعد المرحلة الثانوية، كما تم الإشارة إلى الخطة الانتقالية ضمن الخطة التربوية الفردية. وبالرغم من التشريع السعودي وتأكيده على الانتقال إلا أن العديد من الدراسات تؤكد بأن الخدمات الانتقالية لازالت دون المأمول، كما لا تطبق بشكل صحيح وكافي (الفوزان والراوي، ٢٠١٨؛ القريني، ٢٠١٧).

وفي ذات السياق أكد القانون الفنلندي على الخدمات الانتقالية، فوفق قانون المدارس الثانوية 2018/714 الذي يؤكد على تقييم قدرات الطالب ذوي الإعاقة واحتياجاته وأهدافه ومهاراته الشخصية من قبل فريق متعدد التخصصات بالإضافة إلى الأسرة والطالب نفسه؛ لتحديد المجال المناسب والذي يدعم استقلاليته لاحقاً، ومن ثم يتم عمل خطة تطوير الكفاءة الشخصية الفردية

(European agency, 2020B; MECF, 2019). كما أكدت وزارة التعليم الفنلندية ومجلس التعليم الفنلندي (MECF &FNAE, 2019) على أن يكون التأهيل المهني بالتعاون مع سوق العمل، كما يشتمل التأهيل على الانتقال المرن والفعال لسوق العمل، ففي خطة تطوير الكفاءة الشخصية يمكن للطلاب إكمال المؤهلات كاملة، أو أجزاء منها بناءً على احتياجاتهم الفردية ووفقًا لاحتياجات أماكن العمل، وعادة ما يكون التدريب النهائي من قبل أصحاب العمل أنفسهم بعقد مقابل تعويض مالي، ويمكن لطلاب ذوي الإعاقة العثور على مكان العمل المناسب بأنفسهم أو طلب المساعدة من المدرسة، كما يمكن الالتحاق بالتعليم العالي لجميع الطلاب بما فيهم ذوي الإعاقة بعد إتمام جميع متطلبات التأهيل المهني.

أما من ناحية الاختلاف بين النظامين فيشمل إلزامية التعليم، حيث يؤكد التعليم السعودي على إلزامية المرحلة الثانوية في التعليم وبالتالي فكتب هذه المرحلة مجانية (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠٢٠)، وفي المقابل يؤكد التعليم الفنلندي على عدم إلزامية التعليم للمرحلة الثانوية، وبالرغم من ذلك فقرابة 94% من الطلاب يلتحقون بها وفق التقارير السنوية الوطنية (Kirjavainen et al., 2016) وفي ذات السياق تذكر وزارة التعليم الفنلندية ومجلس التعليم الفنلندي (MECF &FNAE, 2017) بأن كتب هذه المرحلة غير مجانية.

أيضا في ما يخص بالاختلاف بين النظامين اختلاف آلية التعليم، ففي التعليم السعودي تكون المرحلة الثانوية على ثلاث سنوات، حيث تكون أعمار الطلاب عادة ١٦–١٨ سنة (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠٢٠)، كما يتم تقديم الخدمات وفق الآلية المتبعة في المرحلة المتوسطة لكل فئة حسب البدائل التربوية المتاحة لها سواء في الفصول الخاصة أو في المراكز والمعاهد (وزارة التعليم والتطوير، 1437A)، وقد يكون هناك توجه للتأهيل المهني لأقلية من فئات الإعاقة، أما في الدمج الجزئي أو الكلي فهم يتبعون نظام التعليم العام في المدارس الذي يهدف إلى التهيئة للتعليم العالي، وله عدة نظم تتمحور حول تقسيم المرحلة الثانوية إلى برامج الدراسة للعلوم الإنسانية، وأيضا برامج الدراسة للعلوم الطبيعية، بالإضافة إلى قسم برامج الدراسة للعلوم الإدارية (الإدارة العامة للاختبارات والقبول، 1437). أما في التعليم الفنلندي فعادة ما تكون المرحلة الثانوية ثلاث

سنوات وقد تمتد إلى خمسة، فعادة ما يكون أعمار الطلاب من ١٦ –٢١ سنة حسب احتياج وخطة كل طالب (MECF, 2020A)، وينقسم التعليم لجميع الطلاب بما فيهم ذوي الإعاقة في هذه المرحلة إلى قسمين، فالقسم الأول تقدم فيه الخدمات وفق آلية المرحلة السابقة حيث يتبع أسلوب التعليم الشامل وفق نظام متعدد المستويات ويطلق على هذا القسم التعليم العام ويهدف إلى إكمال التعليم العالي، أما القسم الثاني فهو مختص بالتعليم المهني الفردي الذي يهدف إلى التأهيل في مهنة معينة (European agency, 2020A)، ويمكن إجراء استثناءات لمتطلبات التأهيل لذوي الإعاقة كالتعديل على متطلبات المهارات المهنية وأهداف التعلم وتقييم المهارات حسب الاحتياج (European agency, 2020B). ويشير كرجافنن (Kirjavainen et al., 2016) في دراسته الطولية بأن معظم ذوي الإعاقة يتجهون للتأهيل المهني.

وأما الاختلاف الأخير بين النظامين فهو متعلق بالوقت المحدد لتقديم الخدمات الانتقالية، حيث ذكرت الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢) في التعليم السعودي بأن الخدمات الانتقالية يعد لها بعمر ١٧ سنة على الأقل، في المقابل في التعليم الفنلندي ذكر قانون المدارس الثانوية ٢٠١٨/٧١٤ بأنه يجب أن يتم تقديم الخدمات مع بداية المرحلة الثانوية أي في سن ١٦ سنة (European agency, 2020B).

وفي ضوء ما سبق يتضح لنا التشابه والاختلاف بين النظامين في مرحلة التعليم الثانوي وخدمات الانتقال للبالغين، حيث يكمن التشابه في وجود التشريعات والقوانين التي تؤكد على تقديم الخدمات الانتقالية بالإضافة إلى مجانية التعليم، وفي المقابل اختلف النظامين في إلزامية التعليم ومجانية الكتب، أيضا آلية تعليم المرحلة الثانوية والزمن الأساسي في إنهائها، وأخيراً اختلفت في السن الذي تقدم فيه الخدمات الانتقالية.

خامسًا: إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة:

يشار بإعداد معلمي التربية الخاصة إلى آلية إعداد الطالب/المعلم قبل الخدمة حتى يكونوا مؤهلين لتعليم ذوي الإعاقة، حيث تتنوع أنظمة إعداد معلمي التربية الخاصة، فهناك أنظمة تقوم على الإعداد المتخصص للطالب/ المعلم للتعامل مع فئة واحدة من ذوي الإعاقة، وبناء عليه تبنى

المقررات وتحدد التدريبات اللازمة أثناء التعليم العالي ويطلق عليه نظام التدريب الفئوي، وهذا النظام يتسم بالتخصص بدرجة عالية (نصار وآخرون، ٢٠١٦). ومع ظهور التعليم الشامل ظهر الحاجة للتدريس المشترك والتعاون بين المهنيين لتعليم ذوي الإعاقة (Mihajlovic, 2020)، وبناء عليه ظهر نظام الإعداد الشامل لمعلمي التربية الخاصة، ويقصد به هو أن يعد المعلمون ويدربون للعمل مع جميع فئات التربية الخاصة، حيث تشمل المقررات الدراسية في الجامعة جميع الفئات ويطلق عليه نظام التدريب الغير فئوي، حيث يرى أن للأطفال ذوي الإعاقة سمات أساسية مشتركة، وبناء عليه فهناك كفايات أساسية لابد للطالب/المعلم من إتقانها (عواشرية، ٢٠١٥).

وفي حديثنا عن نظامي التعليم نجد أنهما تشابها في اعتماد نظام التدريب الفئوي في إعداد معلمي التربية الخاصة من حيث قدرتهم على إعداد الخطط والمساهمة في التشخيص، ففي التعليم السعودي يتم إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق نظام التدريب الفئوي، حيث يكون هناك مسارات مستقلة حسب فئة الإعاقة في قسم التربية الخاصة (وزارة التعليم، 1438B). وهذا النظام مشابه لمؤهل من مؤهلات التعليم الفنلندي لإعداد بعض معلمي التربية الخاصة، حيث يتم تأهيلهم وإعدادهم للتعامل مع فئة خاصة داخل الفصل الخاص (Takala et al., 2009). كما اختلفت وزارة التعليم الفنلندية بإضافة نوع أخر من المؤهلات كونها تعتمد التعليم الشامل، فعمدت إلى إعداد المعلمين وتأهيلهم وفق نظام التدريب الغير فئوي، حيث يتم إعدادهم وتأهيلهم للتعليم وتقديم الدعم لجميع أنواع الإعاقة في الفصول الشاملة (Takala et al., 2009)، ويذكر هستاتر وتكلا (Hausstatter &Takala, 2008) بأن آلية إعداد معلمي التربية الخاصة تختلف من جامعة إلى أخرى، وبذلك يشير سون وآخرون (Soini et al., 2019) بأن هناك نوعين من المؤهلات إما معلم تربية خاصة للتعليم في فصل خاص، أو معلم تربية خاصة للدعم والتعليم في الفصل العادي.

كما اختلف النظامين أيضًا في مؤهلات توظيف معلمي التربية الخاصة، ففي التعليم السعودي تشترط الوزارة الحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة لتدرس ذوي الإعاقة لجميع المراحل (وزارة الخدمة المدنية ووزارة التعليم، ١٤٤١)، كما تشترط اجتياز اختبارات كفايات المعلمين بنسبة ٥٠%، وهذا الاختبار يتكون من جزأين يقيس معرفه المعلمين في مجال التعليم، فالجزء الأول عام

لجميع المعلمين والجزء الثاني خاص حسب التخصص الدقيق – فئة الإعاقة – لمعلم التربية الخاصة، كون الوزارة تعتمد التدريب الفئوي لمعلمي التربية الخاصة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

أما في التعليم الفنلندي فيشترط مؤهلين لتوظيف معلمي التربية الخاصة، المؤهل الأول مختص بالدرجة العلمية كالبكالوريوس أو الماجستير، أما المؤهل الثاني فهو إكمال ٦٠ساعة من الدراسات التربوية الإلزامية (Kumpulainen, 2018)، وهذه الدراسات تؤخذ بعد الانتهاء من المؤهل الجامعي، حيث توفر التعليم الاحترافي العملي للمعلمين حسب التخصصات من خلال تعليمهم الأساليب الحديثة لتنفيذ التدريس في النظام التعليمي المعاصر القائم على الكفاءة، كما يمكن إنهاء هذه الدراسات الإلزامية في سنة واحدة (oamk, 2020)، فلمعلمي التربية الخاصة في مرحلة التعليم المبكر ورعاية الطفولة يشترط الحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، مع إكمال الدراسات الإلزامية بمعدل لا يقل عن ٦٠ ساعة في مجال التعليم المبكر ورعاية الطفولة في الطفولة المبكرة (Kumpulainen, 2018). ويذكر سون وآخرون (Soini et al., 2019) أن مؤهلات معلمي التربية الخاصة لمرحلة التهيئة بعمر ٦سنوات فما فوق تشترط إنهاء بكالوريوس التربية الخاصة وأخذ درجة الماجستير، بالإضافة إلى الدراسات التربوية الإلزامية حسب التخصص، فمعلمي التربية الخاصة في الفصول الخاصة يشترط لهم درجة الماجستير في التربية مع دراسات إلزامية في مجال التربية الخاصة بمعدل ٦٠ساعة، أما معلمي التربية الخاصة في الفصول العادية فيشترط لهم درجة الماجستير في بعض المواد، بالإضافة إلى الدراسات الإلزامية التربوية ومكونات خاصة في مجال التعليم الخاص.

ووفي ضوء ما سبق يتضح لنا التشابه والاختلاف بين النظامين في إعداد معلمي التربية الخاصة وآلية توظيفهم، حيث يكمن التشابه في اعتمادهم على نظام التدريب الفئوي لإعداد المعلمين. كما اختلف النظامين في إضافة وزارة التعليم الفنلندي مؤهل آخر من إعداد المعلمين كونها تعتمد أسلوب التعليم الشامل وهو التدريب الغير فئوي (الشامل)، بالإضافة إلى اختلاف معايير توظيف معلمي التربية الخاصة في المراحل المختلف.

الخـــاتمـــة

يتضح لنا من هذا البحث أوجه التشابه والاختلاف بين التعليم السعودي والتعليم الفنلندي، حيث فاق التعليم الفنلندي التعليم السعودي في عدد من الجوانب كان ابرزها اللامركزية في بناء المناهج وتحديد الخدمات لذوي الإعاقة حسب البيئة المحلية (MECF & FNAE, 2019)، أيضا تقديم الخدمات لجميع الأطفال الذين يظهرون قصوراً ويحتاجون إلى الدعم في جميع المراحل دون تصنيفهم (European agency, 2020A; ISTP, 2019)، إضافة إلى الموازنة بين التعليم الشامل والتعليم الخاص حسب احتياج الطالب (Kumpulainen, 2018)، أيضا تطبيق الخدمات الانتقالية في بداية المرحلة الثانوية بسن 16 سنة (European agency, 2020B)، وامتداد التعليم في المرحلة الثانوية إلى خمس سنوات حسب احتياج الطلاب ذوي الإعاقة (MECF, 2020A)، كما أنها رفعت من معايير إعداد وتوظيف معلمي التربية الخاصة (Soinia, et al., 2019)، وهذه الجوانب أثرت على رفع جودة التعليم في فنلندا.

التـــوصيـــات والأبحـــاث المستقبلـــية:

بناء على ما سبق نذكر عدة توصيات ومقترحات للبحوث المستقبلية والتي من شأنها أن تسهم في رفع جودة نظام التعليم السعودي لذوي الإعاقة والاستفادة من الخبرة الفنلندية. أما التوصيات فهي كما يلي:

- الموازنة في إدارة التعليم السعودي بين المركزية واللامركزية في تعليم ذوي الإعاقة (تطوير، 1434)، كونهم يتفردون بصفات مختلفة، كما تتميز السعودية ببيئات متنوعة فلابد أن تراعي أن تكون المناهج تبنى على البيئة المحلية كما ذكرت وزارة التعليم الفنلندية ومجلس التعليم الفنلندي (MECF &FNAE, 2019).
- تقدم الخدمات لجميع الطلاب الذين يظهرون قصوراً خاصة في المراحل العمرية المبكرة، لتقليل تفاقم الإعاقة لاحقاً كما أوصى أركوبي (2018) دون تحديد لفئات معينة دون غيرها.
- الموازنة في تعليم ذوي الإعاقة بين التعليم الشامل والفصول الخاصة حسب احتياج الطلاب كما في التعليم الفنلندي (Kumpulainen, 2018)، فليس هناك طريقة مثلى وحيدة

للتعامل مع كافة الإعاقات، فللتعليم الخاص أهمية موازية للتعليم الشامل حيث يمكن أن نحقق الاندماج والمشاركة مع مراعاتنا للظروف الخاصة حسب طبيعة كل إعاقة من أجل توفير تعليم فعال للجميع (Kauffman & Hornby, 2020).

- تفعيل الخدمات الانتقالية منذ بداية المرحلة الثانوية لتوفير وقت كافي لتدريب ذوي الإعاقة على مهارات الانتقال، بعد تقييم احتياجاتهم وتفضيلاتهم (European agency, 2020B)، وتدريب معلمي التربية الخاصة على كتابة الخطط الانتقالية وتفعيلها بشكل صحيح من خلال ورش العمل (الفوزان والراوي، ٢٠١٨؛ القريني، ٢٠١٧).
- التنويع في إعداد معلمي التربية الخاصة بين التدريب الفئوي والتدريب الغير فئوي، لتقديم الدعم لذوي الإعاقة في الفصول العادية (Takala et al., 2009).

وأخيراً قد يكون النظر لجوانب الاختلاف على انها محط تطوير للوزارة السعودية كونها سعت لفتح تعاون أكاديمي بين البلدين فيما يتعلق بتطوير التعليم السعودي (وزارة التعليم، 1437A)، كما يمكن ذكر مقترحات للبحوث المستقبلة في جوانب عدة داخل السعودية، فبناء على ما ذكرت التقرير الدولي للاتحاد الأوروبي (European agency, 2020A) عن التعليم الشامل، فيمكن البحث في أثر التعليم الشامل من حيث رفع جودة تعليم الطلاب ذوي الإعاقة وارتفاع تحصيلهم، واثرها على تخفيف الضغط على برامج التربية الخاصة خاصة في المرحلة الابتدائية، حيث يقدم هذا النوع من التعليم لجميع الطلاب بما فيهم ذوي الإعاقة في الفصل العادي؛ مما يقلل من الصعوبات التي تواجه هؤلاء الطلاب وتحد منها، من خلال تقديم التدخلات الوقائية والعلاجية بشكل مبكر في مجموعات صغيرة، واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، مع التقييم والمراقبة للطلاب قبل التوجه إلى تصنيف الطلاب ذوي الإعاقة وإحالتهم للبرامج الخاصة.

أيضا من الأبحاث المستقبلية في المرحلة الثانوية دراسة آثر السنوات المرنة على تحصيل الطلاب ذوي الإعاقة للمرحلة الثانوية، ويقصد بالسنوات المرنة أن يكون للتعليم الثانوي سنتين إضافيتين على السنوات الثلاث الأساسية كما ذكرت وزارة التعليم الفنلندية (MECF, 2020A)، فيمكن للطلاب ذوي الإعاقة الاستفادة من هذه السنوات حيث تبنى خطته وتوضع حسب احتاجه

الفردي وحسب السنوات المتاحة خلال الخمس سنوات، خاصة أن بعض طلاب ذوي الإعاقة يحتاجون إلى وقت أطول لإتمام متطلبات المرحلة. بالإضافة إلى دراسة وضع مسار للتعليم المهني الفردي داخل المدارس الثانوية العامة، يبدأ مع بداية المرحلة بعمر ١٦ سنة، حيث يتم وضع خطة لرفع الكفاءة الشخصية حسب تفضيلات الطالب ذوي الإعاقة وقدراته وامكانياته لتأهيله في مهنة معينة، وهذا المسار يكون مفتوحاً لإكمال التعليم العالي في حال انهاء المتطلبات كاملة كما في التعليم الفنلندي (European agency, 2020B).

نوصي بعمل أبحاث لدراسة وتطوير معايير إعداد معلمي التربية الخاصة بالشكل المناسب، للتأكد من تجويد أدائهم على أرض الواقع قبل الالتحاق بمهنة التعليم كما في التعليم الفنلندي (Soinia, et al., 2019)، خاصة في المراحل التعليمية المتأخرة، فمن خلال الواقع الملموس نجد أن المناهج لمرحلتي المتوسطة والثانوية تتطلب إلماماً ومعرفة بشكل أعمق وأكبر لمعلمي التربية الخاصة، حتى يتمكنوا من مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة وتوجيههم بكفاءة عالية. وبمراعاة الجوانب السابقة من توصيات ومقترحات يمكن أن نحسن من جودة الخدمات التربوية لذوي الإعاقة في السعودية ونرتقي بها للأفضل.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

أخضر، أ. (د.ت). *تكييف أم تعديل*، الإدارة العامة لتربية الخاصة.
https://departments.moe.gov.sa/SPED/products/Documents/41.pdf

إدارة التربية الخاصة في الرياض. (٢٠٢٠). *نبذة، الرؤية، الرسالة*.
https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducationalAssistant/AffairsEducationalAssistant/Pages/default.aspx

الإدارة العامة للاختبارات والقبول. (١٤٣٧). *دليل المعادلات للشهادات دون الجامعية*. وزارة التعليم.
HTTPS://WWW.MOE.GOV.SA/AR/DOCS1/CEGUIDE.PDF

أركوبي، م. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدخل مبكر: تهيئة الأطفال من ذوي الإعاقة (الاضطرابات النمائية) لرياض الأطفال من سن ٣-٦سنوات في مركز رياض الأطفال في مدينة جدة. *المجلة الدولية لعلوم تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة،٩*، ١١-٢٩.
https://search.mandumah.com/Record/928786

الأمانة العامة للتربية الخاصة. (١٤٢٢). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. وزارة المعارف.
HTTPS://DEPARTMENTS.MOE.GOV.SA/SPED/DOCUMENTS/SERULES.PDF

تطوير مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام. (١٤٣٤). *استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. https://cutt.us/Lon8l

التويجري. ع. (٢٠١٢). *روضة ذو التحديات الخاصة*.
http://www.qassimedu.gov.sa/edu/showthread.php?t=60511

رؤية ٢٠٣٠. (٢٠٢٠). *برنامج جودة الحياة*.
HTTPS://VISION2030.GOV.SA/AR/PROGRAMS/QOL

عواشرية، ا. (٢٠١٥). رؤية مستقبلية في مجال تدريب معلم التربية الخاصة. *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية*، (٢٢)، ٤٥-٦٩. https://search.mandumah.com/Record/688946

الفوزان، س. الراوي، ج. (٢٠١٨). معوقات البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٧* (٢٧)، ٣٤ – ٧٣.
https://search.mandumah.com/Record/979708

القريني، ت. (٢٠١٧). العوامل المؤثرة في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية: جامعة الإمارات العربية المتحدة – كلية التربية، ٤١* (١)، ١ – ٣٨.
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/859245

قنديلجي، ع. (٢٠١٣)، *منهجية البحث العلمي*. اليازوري.

مجموعة الأنظمة السعودية. (١٤٠٠). *اللائحة الأساسية لبرامج تأهيل المعاقين*. هيئة الخبراء بمجلس الوزراء.
https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/dcc76b09-2e3b-41cc-8b8f-a9a700f2bb5e/1

مجموعة الأنظمة السعودية. (١٤٢١). *نظام رعاية المعاقين*. هيئة الخبراء بمجلس الوزراء.
HTTPS://LAWS.BOE.GOV.SA/BOELAWS/LAWS/LAWDETAILS/872950D8-7059-41FD-A6F1-A9A700F2A962/1

المنصة الوطنية الموحدة. (٢٠٢٠). *التعليم في المملكة*.
HTTPS://WWW.MY.GOV.SA/WPS/PORTAL/SNP/ABOUTKSA/EDUCATIONINKSA

نصار، س.، عبد الشافي، د.، ونتو، هـ. (٢٠١٦). إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *العلوم التربوية: جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية*،٢٤ (١)، ٥٩٥–٦٢٥.
https://search.mandumah.com/Record/771951

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). *اختبار كفايات المعلمين*.
https://etec.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

وزارة التعليم وتطوير مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام. (1437A). *الدليل التنظيمي لتربية الخاصة*.
https://departments.moe.gov.sa/SPED/PublishingImages/Pages/Evidence/RegulatoryGuide.png

وزارة التعليم وتطوير مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام. (1437B). *الدليل الإجرائي لتربية الخاصة.*

https://departments.moe.gov.sa/SPED/PublishingImages/Pages/Evidence/RegulatoryGuide.png

وزارة التعليم. (1437A). *وزير التعليم يزور جمهورية فنلندا*. https://cutt.us/iUgmi

وزارة التعليم. (1437B). *وفق أفضل المعايير العلمية والعالمية (التعليم) تطلق مشروع التعليم الشامل للتربية الخاصة في مدارس التعليم العام.*

https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/talimtarbiakhasa.aspx

وزارة التعليم. (1438A). *المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطلاب.*

https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/studentcalendar1438.pdf

وزارة التعليم. (1438B). *دليل التخصصات في مؤسسات التعليم العالي.*

https://www.moe.gov.sa/ar/news/Documents/Dalil-t.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٩). *الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال.*

https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/Kindergarten/Documents/Organizational%20Guide%202nd%201439.pdf

وزارة التعليم. (٢٠١٩). *الدليل التنظيمي دليل الأهداف والمهام.*

https://www.manhal.net/123/dtt.pdf

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *الإدارة العامة للتربية الخاصة*. https://cutt.us/gVmzI

وزارة التعليم، وبرنامج التحول الوطني. (٢٠١٧). *دليل تقديم الخدمات التعليمية للطلاب المقيمين في المراكز الأورام والمستشفيات مبادة تطوير التربية الخاصة.*

https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/DirectoryofOncologyCenters.pdf

وزارة الخدمة المدنية ووزارة التعليم. (١٤٤١). *لائحة الوظائف التعليمية.*

https://drive.google.com/file/d/1zKh9V0KADZK3hzVBZi1vDeYgVDeUMXG-/view

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (١٤٣٨).٢٩ *مركزا للرعاية النهارية تستقبل ذوي الاحتياجات السعوديين مجانا*. https://cutt.us/3yoTa

ثانيًا: المـــراجـــع الأجنبـــية

Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning, 34*(1), 71–85. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/1467-9604.12239

European agency. (2020A). *Country information for Finland - Legislation and policy.* https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy

European agency. (2020B). *Raising the achievement of all learners in inclusive education country report: Finland.* https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/RaisingAchievement/CountryReports/Raising%20Achievement%20Finland%20Country%20Report.pdf

Finnish National Board of Education [FNBE]. (2016). *New national core curriculum for basic education: Focus on school culture and integrative approach*. https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school

Finnish National Board of Education [FNBE]. (2019). *What's cooking? Recent developments in the Finnish education system and policy.* https://minedu.fi/documents/1410845/15822900/Heinonen+1303.pdf/4951343c-38bf-5f41-4e0d-81cf4a3fa412/Heinonen+1303.pdf

Hausstatter, R. S., & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: A comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 121–134. https://www-tandfonline-com.sdl.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/08856250801946251

Heiskanen, N., & Viitala, R. (2019). *Special educational needs and disabilities in Early Childhood Education (Finland).* Bloomsbury Academic. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.5040/9781350995925.0004

International Summit on the Teaching Profession [ISTP]. (2019). *The future of teaching and learning*. Education International. https://www.readkong.com/page/the-future-of-teaching-and-learning-8647484?p=2

Kauffman, J., & Hornby, G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Education Sciences, 10* (9), 1–13. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3390/educsci10090258

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2016). Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and Individual Differences, 45*, 33–42. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.lindif.2015.12.001

Kumpulainen, T. (2018). *Key figures on early childhood and basic education in Finland*, Finnish National Agency for Education. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/key-figures-on-early-childhood-and-basic-education-in-finland.pdf

Ministry of Education and Culture. Finland & Finnish National Board of Education [MECF &FNAE]. (2019). *Finnish VET in a nutshell*. https://cutt.us/Sjn2d

Ministry of Education and Culture. Finland &Finnish National Board of Education [MECF &FNAE]. (2017). *Finnish education in a nutshell.* https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf

Ministry of Education and Culture. Finland [MECF]. (2018). *Projects to develop teacher education. https://cutt.us/foYlz*

Ministry of Education and Culture. Finland [MECF]. (2019) Vocational *education and training promotes lifelong and continuous learning in Finland.* https://cutt.us/SVJrh

Ministry of Education and Culture. Finland [MECF]. (2020A). *Finnish education system*. https://minedu.fi/en/education-system

Ministry of Education and Culture. Finland [MECF]. (2020B). *Early childhood education and care services.* HTTPS://MINEDU.FI/EN/EARLY-CHILDHOOD-EDUCATION-AND-CARE-SERVICES

Ministry of Education and Culture. Finland [MECF]. (2020C). *Client fees charged for early childhood education and care.* https://minedu.fi/en/client-fees-ecec

Ministry of Education and Culture. Finland [MECF]. (2020D). *Pre-primary education*. https://minedu.fi/en/pre-primary-education1

OAMk. (2020*). Professional Teacher Education*. https://www.oamk.fi/en/study-at-oamk/school-of-professional-teacher-education/professional-teacher-education#09a49794

Opetushallitus. (2020). *Koulutus ja tutkinnot: Perusopetus*. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus

Soinia, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal, S. D., & Kontu, E. (2019). Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal, 45*(3), 622–639. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/berj.3516

Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P., & Hilasvuori, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change, 15*(1), 37–56. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10833-013-9213-x