المجلد (١٥)، العدد (٥٤)، الجزء الثاني، مايو ٢٠٢٣، ص ص ٤٩ – ٨٥

تصور مقترح لتطوير الأنظمة الداعمة لحقوق الطلبة ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية في ضوء القوانين الأمريكية

إعداد

آلاء برهان خوجه

باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة الملك سعود

مريم عبد العزيز الحسياني

باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة الملك سعود

ذكرى صالح الهذلول

محاضر بقسم التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية

أسماء عبد الرحمن المحسن

محاضر بقسم التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية

تصور مقترح لتطوير الأنظمة الداعمة لحقوق الطلبة ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية في ضوء القوانين الأمريكية

آلاء برهان خوجه(*) & مريم عبد العزيز الحسياني(**) & ذكرى صالح الهذلول(***) &أسماء عبد الرحمن المحسن(****)

ملخـــــص

هدف البحث الحالي إلى تقديم تصورًا مقترحًا لتطوير الأنظمة الداعمة لحقوق الطلبة ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية في ضوء القوانين الأمريكية؛ وذلك من خلال الاستناد إلى أبرز عناصر القوانين الأمريكية التي تدعم حق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم في جميع المراحل التعليمية، ومقارنتها بواقع تعليمهم في المملكة العربية السعودية؛ وذلك عن طريق تحليل الأنظمة والتشريعات المحلية والأدلة الوزارية التنظيمية والإجرائية للتربية الخاصة، بالإضافة إلى الرجوع إلى الأدب التربوي واستعراض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المملكة. وعليه، أُستُنتِج من خلال البحث بأن مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس والجامعات السعودية قد حُظي باهتمامٍ واضحٍ وتطوراتٍ ملحوظة، كما أن معظم الأنظمة والسياسات في المملكة منبثقة إلى حدٍ كبير من قوانين الولايات المتحدة الأمريكية، كذلك فإن في غياب الأساس القانوني أو الإجراءات القانونية التي تتبع عدم الالتزام بالأنظمة السعودية قد يجعل الجهود المبذولة تقتصر على الجانب النظري. وبناءً على ذلك، قدمت الباحثات عدد من التوصيات للتحسين، ومن أبرزها: (أ) إصدار قانون محلي واضح للطلبة ذوي الإعاقة، يحدد الحقوق والالتزامات لكافة أطراف العملية التعليمية، وإجراءات المساءلة القانونية، والضمانات الإجرائية بشكل تفصيلي؛ و(ب) تعيين هيئة رقابية مسؤولة عن متابعة الالتزام بالقانون وتطبيقه وتحديد إجراءات المساءلة القانونية التابعة لعدم الالتزام به؛ و(ج) الاستفادة من قانون الولايات المتحدة في تحديث الأدلة التنظيمية والإجرائية الحالية أو استحداث أدلة جديدة وتعميمها.

الكلمـات المفتاحيـة: حقوق الطلبة ذوي الإعاقة، قوانين التربية الخاصة، قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة

(*) باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك سعود.
(**) باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك سعود.
(***) محاضر بقسم التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية.
(****) محاضر بقسم التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية.

A Proposed Vision for the Development of Systems that Support the Rights of Students with Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of American Acts

Ala'a Khojah(*) & Maryam Alhusayani(**)& Thekra Alhthloul(***) & Asmaa Almohsen(****)

Abstract

The purpose of the current research is to provide a proposed vision for developing systems that support the rights of students with disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA) considering American acts. For this purpose, we focused on the key clauses of American acts that support the right of students with disabilities at all levels of education and compared them with their current education in KSA; by analysing the local regulations and legislation in addition to the ministerial regulatory and procedural guides for special education, review the educational literature and the results of previous studies that dealt with the education of students with disabilities in the KSA. Findings showed that the field of educating students with disabilities in Saudi schools and universities received a remarkable attention and development. They also concluded that most of the systems and policies in the KSA are derived from the American acts. However, the absence of legal grounds or procedures due to non-compliance with Saudi regulations kept all the effort made in that regard at the theoretical level. Accordingly, the researchers recommended: (a) enacting a clear local act for students with disabilities that defines in detail the rights and obligations of all parties to the educational process, legal accountability procedures, and procedural guarantees; (b) appointing a supervisory authority responsible for ensuring compliance with the act and its implementation and defining legal accountability procedures for non-compliance; and (c) making use of American acts to update existing regulatory and procedural evidence or create and generalize new evidences.

Keywords: Rights of Students with Disabilities, Special Education Acts, Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA)

(*) PhD researcher in the Department of Special Education, King Saud University

(**) PhD researcher in the Department of Special Education, King Saud University

(***) Lecturer in the Department of Special Education, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(****) Lecturer in the Department of Special Education, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

المقدمة:

يُعد الاهتمام بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة من أبرز المؤشرات التي يُحكم على تقدم الدول من خلالها في الوقت الحاضر؛ تماشيًا مع متطلبات العصر الحديث وتطوراته التي تستدعي توفير التعليم المناسب لاحتياجات المجتمعات والأجيال الحديثة –بغض النظر عن قدراتهم أو اختلافاتهم–. وبالرجوع إلى التطور التاريخي لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة عالميًا، نجد أن الدافع الأساسي خلفها هو مطالبات أولياء الأمور بحقوق أبنائِهم في التعليم ودفاعهم عن حقوقهم في توفير فرصًا تعليمية أفضل. وعليه، رُفعت العديد من الدعاوى القضائية من قِبل أولياء الأمور (روشستن وجونسون، ٢٠١٨)؛ ونتج عنها ظهور قوانين وتشريعات مُلزِمة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة كغيرهم من الطلبة (العطار، ٢٠٢١). وبناءً على ذلك، يُعد إصدار القوانين والتشريعات الدولية البذرة الأساسية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة. وتُعد الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي أصدرت القوانين المُلزِمة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، كما تُعد القوانين الأمريكية الأكثر شمولية –حتى الآن– (أبو نيان، ٢٠١٤)؛ حيث بدأ التشريع الأساسي لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة عندما أصدر الكونجرس قانون تعليم جميع الأطفال المعاقين Education for All Handicapped Children في عام ١٩٧٥م، الذي عُدِّل خلال الأعوام ١٩٩٠–٢٠٠٤م إلى قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) (الحارثي، ٢٠٢٢أ).

وبالإضافة إلى قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEA)، يُعد القسم ٥٠٤ من قانون إعادة التأهيل Section 504 of the Rehabilitation Act (١٩٧٣) من أهم القوانين التي أصدرتها الولايات المتحدة الأمريكية والتي تُعنى بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة (روشستن وجونسون، ٢٠١٨). ويُعتبر قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة أحد القوانين الفيدرالية التي تفرض على المدارس العامة تقديم التعليم العام المجاني والملائم في البيئات الأقل تقييدًا، كما أنه يُقدِّم مساعداتٍ مالية اتحادية لضمان تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة المؤهلين (السحيمي، ٢٠٢٢؛ Dossett, 2018)، والذين يشكلون ١٣ فئة، وهم الطلبة ذوي: الإعاقة الفكرية، وصعوبات التعلم المحددة، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والصمم، والصمم–كف البصر،

واضطراب طيف التوحد، والاضطرابات الانفعالية، واضطرابات اللغة والكلام، وتعدد العوق، وإصابات الدماغ البالغة، والإعاقات البدنية، والإعاقات الصحية الأخرى؛ التي تؤثر بشكل سلبي على الأداء التعليمي لهم، من مرحلة ما قبل الروضة وحتى ٢١ سنة أو حتى التخرج من المدرسة (Congressional Research Service, 2019). وفي المقابل، يُعد القسم 504 من قانون إعادة التأهيل أحد القوانين المدنية التي تُلزِم الوكالات أو المدارس أو المؤسسات التي تتلقى مساعدات مالية اتحادية؛ بتوفير فرص الاندماج الكامل للأشخاص ذوي الإعاقة بأقصى قدر ممكن. وعليه، فهو يُعنَى إلى وضع مبدأ تكافؤ الفرص ومنع التمييز على أساس الإعاقة(Dossett, 2018) ؛ أي أنه يشمل الطلبة في جميع المراحل التعليمية وصولًا إلى التعليم الجامعي.

وأما على المستوى المحلي، تعتبر المملكة العربية السعودية من الدول العربية الرائدة في مجال الإعاقة؛ إذ اهتمت بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة من خلال الأنظمة والسياسات والقرارات التعليمية، انطلاقًا من الشريعة الإسلامية وحماية حقوق الإنسان؛ حيث نصت وثيقة النظام الأساسي للحكم في عام ١٩٩٢م في المادة ٢٦ على أن تحمي الدولة حقوق الإنسان وفقًا للشريعة الإسلامية التي تتبعها (النظام الأساسي للحكم، ١٩٩٢). وتبع ذلك إصدار نظام رعاية المعوقين (٢٠٠٠) الذي أكد على أن تكفل الدولة حقوق الطلبة ذوي الإعاقة، والتي من ضمنها الحق في توفير الخدمات التربوية التي يحتاجونها. ومؤخرًا، تأسست هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، والتي تهدف إلى رعايتهم وضمان حصولهم على حقوقهم المرتبطة بالإعاقة، وقد كان من أبرز أدوارها رفع مستوى الخدمات المقدمة إليهم، ومن ضمنها التعليم (تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٨). بالإضافة إلى ذلك، تهدف المملكة من خلال رؤيتها ٢٠٣٠ إلى الاهتمام بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة وتمكينهم (المنصة الوطنية الموحدة، د.ت.). وكما حُدد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧/١٤٣٦)، فإن فئات الطلبة ذوي الإعاقة المعتمدة في المملكة تتمثل في ١١ فئة، وهم الطلبة ذوي: الإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، والإعاقة الفكرية، وصعوبات التعلم، وتعدد العوق، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، والإعاقة الجسمية والصحية، واضطرابات اللغة والكلام، وفرط الحركة وتشتت الانتباه، واضطرابات طيف التوحد، والصم–المكفوفين.

وبناءً على ما سبق، تجدر الإشارة إلى أن حقوق الطلبة ذوي الإعاقة عمومًا وواقع تعليمهم في المملكة العربية السعودية يعتمد بشكل عام على الأنظمة والسياسات واللوائح والقرارات الوزارية؛ إلا أنها قد لا تستند إلى نظام قضائي دقيق أو مرجعية قانونية ثابتة، أو إجراءات محاسبة قانونية تابعة لها (أبو نيان، ٢٠١٤). وفي المقابل، تعتمد الولايات المتحدة الأمريكية على القوانين والتشريعات الدقيقة والشاملة التي نتجت في الأساس عن المطالبات الحقوقية بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة (روشستن وجونسون، ٢٠١٨). لذا، تهدف هذه الورقة إلى التطرق إلى الأنظمة الداعمة لحقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم وتقديم المقترحات لتطويرها من منظور مقارن مع قوانين الولايات المتحدة الأمريكية. وباعتبار قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEIA) أحد أبرز القوانين العالمية وأكثرها شمولية وانتشارًا؛ تتناول هذه الورقة المقارنة وفقًا لأبرز عناصر القانون، وهي: التقييم والتشخيص، والتعليم العام المجاني والملائم والبيئة الأقل تقييدًا، والبرنامج التربوي الفردي، ونموذج الاستجابة للتدخل، والتنمية المهنية، والمشاركة الأسرية، والخدمات الانتقالية، باستثناء الإجراءات القانونية؛ نظرًا لطبيعة الأنظمة في المملكة العربية السعودية. وأخيرًا، التعليم الجامعي الذي تمت مقارنته بالقسم ٥٠٤ من قانون إعادة التأهيل؛ حيث يشمل الطلبة ذوي الإعاقة بعد التخرج من المدرسة وبعد سن ٢١ سنة.

التقييم والتشخيص Evaluation and Diagnosis

تعتبر عملية التقييم والتشخيص في التربية الخاصة الخطوة الرسمية الأساسية للتعرف على الطلبة ذوي الإعاقة، وتهدف بشكل أساسي إلى: (أ) تصنيف إعاقات الطلبة، و(ب) تحديد احتياجاتهم الفعلية، و(ج) تحديد خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة التي يحتاجونها، و(د) تحديد المكان التربوي الملائم، و(ج) إعداد البرنامج التربوي الفردي بناءً على احتياجات الطالب الفردية (الروسان، ٢٠١٥؛ النقيثان، ٢٠٢٢). ويمكن وصف التقييم بأنه مفهومٌ شامل وعام يُشير إلى إجراءات منهجية وهادفة، تتضمن الجمع الشامل للمعلومات ثم استخدامها؛ بهدف الحُكم عليها وإصدار قرار وفقًا لأهداف محددة، ومن ثم وضع خطة أو إجراءات للتعديل أو التصحيح (النمر، ٢٠١٣). أما مفهوم التشخيص، فيعبر عن إصدار الحُكم المهني بناءً على البيانات والأدلة والنتائج

المتوفرة، كذلك فيعد التشخيص العملية الأساسية التي تسبق تحديد أساليب التدخل المناسبة للطالب (النقيثان، ٢٠٢٢). وعليه، يتوقف تقديم الخدمات المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة، وتطور مهاراتهم، وتحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي على استخدام أدوات التقييم والتشخيص المناسبة لحالة كل طالب وإعاقته ودقة اختيارها (الروسان، ٢٠١٣).

وبالرجوع إلى قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEIA)؛ فإنه يفرض على المدارس العامة التي تحصل على الدعم، اكتشاف الطالب الذي يُعتقد بأن لديه إعاقة، وتقييمه من قبل فريقٍ مُتعدد التخصصات في جميع المجالات المتعلقة بالإعاقة بحسب حاجته، وعدم الاعتماد على معامل الذكاء العام فقط، مثل: المجال الطبي، والاجتماعي، والانفعالي، والتواصل (روشتين وجونسون، ٢٠١٨)؛ وكذلك المجال النمائي، والأكاديمي، والوظيفي (The Ohio Coalition for the Education of Children with Disabilities [OCECD], 2017). ثم تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة له في حال استحقاقه؛ وفقًا لخمس خطوات أساسية، وهي: (أ) الاكتشاف والإحالة، و(ب) التقييم، و(ج) الاستحقاق، و(د) إعداد البرنامج التربوي الفردي، و(هـ) تحديد البيئة التربوية المناسبة (روشتين وجونسون، ٢٠١٨). بالإضافة إلى ذلك، يُلزِم القانون المدارس بالحصول على موافقة خطية من ولي الأمر قبل التقييم، وأما في حال عدم استجابته بعد المحاولات المتكررة فيجوز للمدرسة البدء بالتقييم، وكذلك اطلاعه على التقارير في حال موافقته، والأخذ بعين الاعتبار جميع المعلومات التي يُقدمها عند التقييم، وإشراكه في العملية كعضو من أعضاء فريق التقييم والتشخيص (OCECD, 2017). كذلك يمنح القانون للطالب الحق في إعادة تقييمه كل ثلاث سنوات؛ للتأكد من ملائمة الخدمات التي يتلقاها لاحتياجاته الفعلية وتعديل البرنامج التربوي الفردي عند الحاجة (العطار،٢٠٢١). وفيما يتعلق بالأدوات والمقاييس المستخدمة، فيتطلب القانون أن تكون الأدوات مصممة لتقييم المجالات المرتبطة بالإعاقة، وأن تتصف بالصدق والثبات، وأن تكون شاملة، مع أهمية ألا يعتمد التقييم على مقياس واحد لتحديد استحقاق الطالب أو الخدمات التي يحتاجها (Sec. 1414, 2004)، واستخدام مقاييس غير متحيزة (روشين وجونسون، ٢٠١٨).

وفي المقابل، جاء في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧/١٤٣٦) الذي أصدرته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، أسس آلية التقييم والتشخيص للطلبة ذوي الإعاقة، وهي: (أ) أن تقوم على جمع المعلومات من مصادر متنوعة تتمثل في: الأسرة، والمعلم، والطالب، ومصادر أخرى يحددها الفريق؛ و(ب) أن تتم من قِبل فريق متعدد التخصصات؛ و(ج) تشكيل فريق تقييم وتشخيص في المدرسة وفقًا للحاجة، ويتضمن: قائد المدرسة، ووكيل شؤون الطلبة، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم التعليم العام، والمرشد الطلابي، وغيرهم من المختصين بحسب الحاجة؛ و(د) استخدام الأدوات والمقاييس المعتمدة من وزارة التعليم، وعدم الاكتفاء بمقياس واحد، واستخدام مقاييس رسمية مقننة وغير رسمية؛ و(هـ) أخذ موافقة خطية من ولي الأمر قبل التقييم بحيث يُعطى ١٤ يومًا للقبول أو الرفض، وتعتبر عدم الاستجابة خلال المدة المحددة موافقة؛ و(و) إعادة التقييم بعد المرة الأولى بما لا يقل عن ٦ أشهر ولا يزيد عن ١٨ شهرًا للتأكد من نتيجة التقييم؛ و(ز) المحافظة على سرية المعلومات. وبالرغم من وجود الأدلة التنظيمية، إلا أن عملية التقييم والتشخيص في المملكة العربية السعودية –في كثير من الأحيان– لا تزال تسير بصورة عشوائية وبدون إطار تنظيمي واضح (العيد، ٢٠٢٠)؛ وقد يعودُ ذلك إلى عموميتها مقارنةً بالقانون الأمريكي المُفصّل. وكذلك عدم وجود إجراء قانوني تابع لها، حيث أشارت البوزيد (٢٠٢٢) إلى أن عدم الالتزام بإجراءات التقييم والتشخيص قد يرجع إلى غياب المساءلة القانونية في تطبيق بنود التقييم والتشخيص المحددة وفقًا للدليل. بالإضافة إلى النقص الواضح في المقاييس والأدوات المقننة الملائمة للبيئة السعودية والأدلة الإجرائية لتطبيق الأدوات غير الرسمية (العيد، ٢٠٢٠). واستنادًا إلى ما سبق، نقترح عددًا من مجالات التحسين:

- إدراج الأدلة التنظيمية والإجرائية لبنودٍ تُعنى بالربط ما بين مراكز التقييم التابعة لوزارة التعليم ووحدات التشخيص التابعة للمراكز الطبية في وزارة الصحة.
- تفعيل دور الفريق متعدد التخصصات في عملية تقييم وتشخيص الطلبة ذوي الإعاقة.
- توفير أدوات التقييم والتشخيص المعتمدة عالميًا وتعريبها وتقنينها على البيئة السعودية، وذلك باشتراك مجموعة من المختصين في المجالات المختلفة، والعمل على أدلة إجرائية تُسهل استخدامها والاستفادة منها.

- الاستفادة من تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في الاعتماد على الأساليب الحديثة غير التقليدية التي تساعد في الحد من المشكلات التعليمية أو السلوكية قبل تفاقمها، مثل: منظومة الدعم متعددة المستويات Multi-tiered System of Supports of System (MTSS)، التي تتضمن نموذج الاستجابة للتدخلResponse to Intervention (RTI) ونموذج دعم السلوك الإيجابي Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS).
- تدريب معلمي التربية الخاصة على استخدام أدوات التقييم والتشخيص المعتمدة محليًا، وقراءة التقارير الطبية أو النفسية وتحليلها.

التعليم العام المجاني الملائم والبيئة الأقل تقييدًا

Free Appropriate Public Education (FAPE) and Least Restrictive Environment (LRE)

يُعَد تعليمُ الطلبة ذوي الإعاقة حقًا أساسيًا تكفله الدول. ويُقصد بالمجاني Free أن تتَحمّل الحكومة دفع تكاليف تعليم الطلبة ذوي الإعاقة من المال العام، دون تحميل ولي الأمر أي تكلفةٍ مادية؛ وأما الملاءَمةُ Appropriate فتعني أن يحصل الطلبة المؤهلين على برنامج تربوي فردي بناءً على احتياجاتهم الفردية؛ في حين يُقصد بالعام Public أن يقدّم التعليم الملائم في المدارس العامة الحكومية، حيث يقرر فريق البرنامج التربوي الفردي الخدمات اللازمة للطالب؛ وأما التعليم Education فهو يشملُ خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، ويهدفُ إلى ضمان إحراز الطلبة ذوي الإعاقة للتقدم الأكاديمي في المدرسة والاستعدادِ للمستقبل (Latham, 2019). وغالبًا ما يُقدم التعليم العام المجاني والملائم في البيئة الأقل تقييدًا، والتي بشكلٍ عام تُشيرُ إلى دمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العام مع أقرانهم (السحيمي، ٢٠٢٢). وتجدر الإشارة إلى أن البيئة الأقل تقييدًا يُقصد بها أن تكون أقل تقييدًا بالنسبة للطالب نفسه؛ أي أقل تقييدًا بالنسبة لأقصى حدٍ يُمكّنه من الاستفادة من الخدمات المقدمة له.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، تكون الولاية مؤهلة للاستفادة من الدعم المالي الفيدرالي بموجب قانون IDEIA (2004) إذا وفرت التعليم العام المجاني الملائم لجميع الطلبة ذوي الإعاقة في

الولاية، وينطوي التعليم العام المجاني والملائم على مكونين مهمين، وهما: (أ) أن يكون التعليم لمرحلة ما قبل المدرسة، والابتدائي، والثانوي مجانيًا دون تحميل أولياء الأمور أي تكلفة مادية؛ و(ب) أن تكون الخدمات المقدمة ملائِمة لاحتياجات كل طالب على حدة؛ بما يُمكّنهُ من إحرازِ التقدمِ بناء على قدراته وإمكانياته، بالإضافة إلى كون هذهِ الخدمات تتصف بجودة عالية؛ مما يسمح بوصول الطالب إلى منهج التعليم العام وتحقيق التقدم فيه (Sec. 317, 2004). كما يندرج ضمن التعليم العام المجاني الملائم خدمة تسمى "السنة الدراسية الممتدة"، وهي برامج تقدم في العُطل كعطلة الصيف، بحيث يستمر الطالب بالتعلم دون انقطاع، وتُقدَّمُ هذه الخدمة مجانًا للطالب عندما يقرر الفريق بأنها ضرورية له لتوفير FAPE (روشستن وجونسن، ٢٠١٨). وينصُّ القانون أيضًا، بأن تُحدد البيئة الأقل تقييدًا للطالب إلى أقصى حد مناسب، مما يسمح باستفادة الطالب من التعليم المُقدم له؛ كما تشمل البيئة الأقل تقييدًا كذلك وضع الطلبة ذوي الإعاقة في المؤسسات العامة أو الخاصة أو غيرها، فقط عندما تكون الإعاقة شديدة لدرجةٍ تمنعه من التعلّم على نحوٍ مُرضٍ في الفصول المنتظمة، حتى مع استخدام المُعيناتِ والخدمات التكميلية. لذلك، يؤكد القانون على ألا يُوزَّع التمويل بناءً على البيئة التي يوضعُ بها الطالب؛ حتى لا يتم وضعه في بيئة لا يتحقق بها التعليم العام المجاني والملائم (Sec. 1412, 2004). بالإضافة لذلك، يتبع القانون سياسة عدم الرفض –أو الرفض الصفري–، والذي يعني بأن كل طالب ثبت بأن لديه إعاقة بموجب القانون، يحق له الحصول على التعلم العام المجاني والملائم، مع ضمان حقوقهِ الخاصة وحقوق والديه (Sec. 300.1, 2004).

وتكفل المملكة العربية السعودية حق التعليم المجاني –بكافة المراحل– لجميع الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس والمراكز الحكومية (العثمان وآخرون، ٢٠١٨). وفي حال لم يُقبل الطالب ذو الإعاقة بمدارس أو برامج التربية الخاصة الحكومية، فإن وزارة التعليم أعدت برنامج "معين" للقسائم التعليمية، وهو برنامجٌ يُقدمُ منحًا مجانية تتيح للطلبة ذوي الإعاقة الالتحاق بمدارسِ أو برامج التربية الخاصة الأهلية على نفقة الدولة، وفقًا لشروط ومعايير محددة (شركة تطوير التعليم القابضة، د.ت.). وقد نص الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦/١٤٣٧) بأن مدارس التعليم العام هي البيئة الطبيعية من الناحية التربوية، والاجتماعية، والنفسية للطلبة ذوي الإعاقة، مع

إمكانية تقديم خدمات التربية الخاصة وفقًا لنوع ودرجة الإعاقة لكل طالب. كما أن كل مؤسسة تعليمية –مدارسٍ أو مراكز– مُلزمة بإعدادُ برنامج تربوي فردي لكلّ طالب بناء على احتياجاته. ومع أن الدليل حدد مستوياتٍ للبيئة الأقل تقييدًا، وشروطًا لعدد الطلبة في الفصل (مثل، كل طالب من ذوي الإعاقة يُقابله ثلاثة طلابٍ في الفصل العادي)، وضوابطًا لتحديد البيئة التربوية المناسبة؛ إلا أن القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (١٤٢٢) أوردت سلفًا، نصًا يُشير إلى أن خدمات برامج التربية الخاصة بالمدارس مخصصة للطبة ذوي الإعاقات البسيطة، ويمكن للطلبة ذوي الإعاقات المتوسطة أيضًا الاستفادة من تلك الخدمات؛ في حين لم يوضح الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧/ ١٤٣٦) آلية تحديد البيئة التربوية الأقل تقييدًا (الفصل العادي، أو الفصل الخاص، أو المركز مثلًا) المناسبة للطالب والمُختارة بناءً على إعاقته وشدتها. علاوةً على ذلك، لم يُطبق الدليل سياسة عدم الرفض أو الرفض الصفري، إذ حدد شروطًا لقبول الطلبة ذوي الإعاقة في المراكز، واستثنى الطلبة ذوي الإعاقات الشديدة، وأولئك الذين لديهم مشكلات طبية تمنعهم من التفاعل. واستنادًا إلى ما سبق، نقترح عددًا من مجالات التحسين:

- أن يوضح الدليل التنظيمي الطلبة ذوي الإعاقة الذي يُغطيهم التعليم العام المجاني بعباراتٍ واضحة ومفصلة.
- أن يُذكر في الدليل التنظيمي الاعتبارات الرئيسية التي يُبنى عليها وضع الطالب في البيئة التربوية المناسبة باعتبارها البيئة الأقل تقييدًا له، مع إلزام المؤسسات التعليمية –مدارس أو مراكز– بوضع تبريراتٍ لتحديدهم البيئة الأقل تقييدًا للطالب.

البرنامج التربوي الفردي Individualized Education Program (IEP)

عرف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧/١٤٣٦) البرنامج التربوي الفردي (IEP) بأنه وثيقة مكتوبة بين أطراف العملية التعليمية (الطالب، وفريق العمل، والأسرة) وكذلك الأشخاص أو الجهات المتفق عليهم، بحيث تصف جميع خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب من ذوي الإعاقة، والمُحددة بناءً على نتائج التقييم والتشخيص من قِبل فريق متعدد التخصصات. ويُعد ضمان حصول الطالب على خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة

التي يحتاجها فعليًا هو الهدف الأساسي من البرنامج التربوي الفردي. ولتحقيق أهداف البرنامج، فمن المهم أن يحتوي على مستويات الأداء الحالي له، ونقاط القوة والاحتياج، وجميع الخدمات المتنوعة التي يحتاجها الطالب، والأهداف السنوية والتعليمية القابلة للقياس، وكذلك التكييفات والتسهيلات التعليمية المناسبة له (Washington Education, n.d.)، بالإضافة إلى قياس مستوى التقدم الذي يُحرزه الطالب (Center for Parents Information & Resources, n.d.).

ووفقًا لقانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEIA)، يُعد إعداد وتصميم البرنامج التربوي الفردي الذي يعتمد على احتياجات الطالب الفريدة، هو الأداة الأساسية التي يتم من خلالها توفير التعليم العام المجاني والملائم للطالب. وبحسب القانون أيضًا، تُلزم جميع المدارس الممولة فيدراليًا بإعداد برنامج تربوي فردي لكل طالب من ذوي الإعاقة؛ بشرط أن تندرج الإعاقة تحت الثلاث عشرة فئة المقررة من القانون، وأن تؤثر الإعاقة سلبًا على الأداء التعليمي للطالب (Dossett, 2018). بالإضافة إلى ذلك، يتطلب القانون حضور فريق متكامل ومتعدد التخصصات لاجتماعات البرنامج التربوي الفردي، سواءً عند التخطيط أو الإعداد أو التقييم، ويتكون الفريق من: مدير المدرسة، وولي أمر الطالب أو من يرشحونه، ومعلم التعليم العام، ومعلم التربية الخاصة، والطالب، وممثل لإدارة التعليم، ومختص قادر على شرح وتفسير نتائج التقييم، وأي أخصائي أو مقدم لخدمة يحتاجها الطالب (أبو نيان، ٢٠٢١؛ الرميخان والقريني، ٢٠١٩)، ويُحدد القانون أدوار ومسؤوليات كل عضو من أعضاء الفريق (Sec. 300.320, 2004). وعلاوةً على ذلك، فإن العناصر الأساسية للبرنامج التربوي الفردي كما حددها القانون هي: (أ) مستوى الأداء الحالي الأكاديمي والوظيفي، و(ب) نقاط القوة والاحتياج، و(ج) تأثير الإعاقة على تقدم الطالب، و(د) رأي الأسرة ومخاوفها، و(هـ) الأهداف طويلة وقصيرة المدى، و(و) البديل التربوي المناسب، و(ز) خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة والتكميلية، و(ح) الخدمات الانتقالية، و(ط) التكييفات والتسهيلات، و(ي) موعد بداية تقديم الخدمات وأماكن تقديمها ومدتها، و(ك) تقويم البرنامج (Sec. 300.320, 2004). كما يُلزم القانون بمراجعة البرنامج التربوي الفردي مرة واحد –على الأقل– سنويًا لمناقشة مدى تقدم الطالب، والأهداف الجديدة التي ينبغي إضافتها، والتعديلات والتكييفات المقدمة له (روشتن وجونسن، ٢٠١٨).

أما في المملكة العربية السعودية، فقد أولت وزارة التعليم اهتمامًا بتطبيق البرامج التربوية الفردية؛ حيث أكدت القواعد التنظيمية للتربية الخاصة (١٤٢٢) على أهمية إعداد البرامج التربوية الفردية. وفي عام ١٤٣٧هـ، طُوِّر الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، حيث ورد بالدليل مصطلح البرنامج التربوي الفردي وشُرح تعريفه، وأنواعه، ومرتكزاته، ومحتوياته، ومتطلباته، وإمكانية تعديله. بالإضافة إلى ذلك، حدد الدليل فريق البرنامج، والذي يتكون من: مدير المدرسة أو المعهد، والمرشد الطلابي، والطالب –إذا أمكن–، وولي أمر الطالب، ومعلم التعليم العام، ومعلم التربية الخاصة، والأخصائيين –بحسب الحاجة إليهم–. واستنادًا إلى الدليل، يتضمن البرنامج التربوي الفردي عناصر أساسية، وهي: (أ) مستوى الأداء الحالي، و(ب) الأهداف طويلة وقصيرة المدى والأهداف التدريسية، و(ج) الخدمات التربوية والمساندة، و(د) التقويم، و(هـ) المشاركين في البرنامج. وبالرغم من جهود وزارة التعليم المبذولة في تطوير الخدمات والبرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة؛ إلا أنه لايزال يشوبها شيئًا من القصور في الكثير من الجوانب، ففي دراسة حنفي والريس (٢٠٠٨) أظهرت النتائج أن تطبيق البرنامج التربوي الفردي يُعود إلى جهود فردية تقع على عاتق معلم التربية الخاصة غالبًا، مع غياب أدوار بقية أعضاء الفريق، بالإضافة إلى أن معلم التربية الخاصة قد لا يمتلك الكفايات والتدريب اللازمين لإعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي. ومن جانبٍ آخر، أكدت نتائج دراسة الرميخان والقريني (٢٠١٩) بأن جودة البرامج التربوية الفردية ضعيفة فيما يتعلق بمستوى الأداء الأكاديمي والوظيفي الحالي للطالب، والأهداف طويلة وقصيرة المدى، وخدمات التربية الخاصة والمساندة والانتقالية، والبيئة الأقل تقييدًا، وتقويم تقدُّم الطلبة؛ مما يدل على وجود خلل واضح في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي. واستنادًا إلى ما سبق، نقترح عددًا من مجالات التحسين:

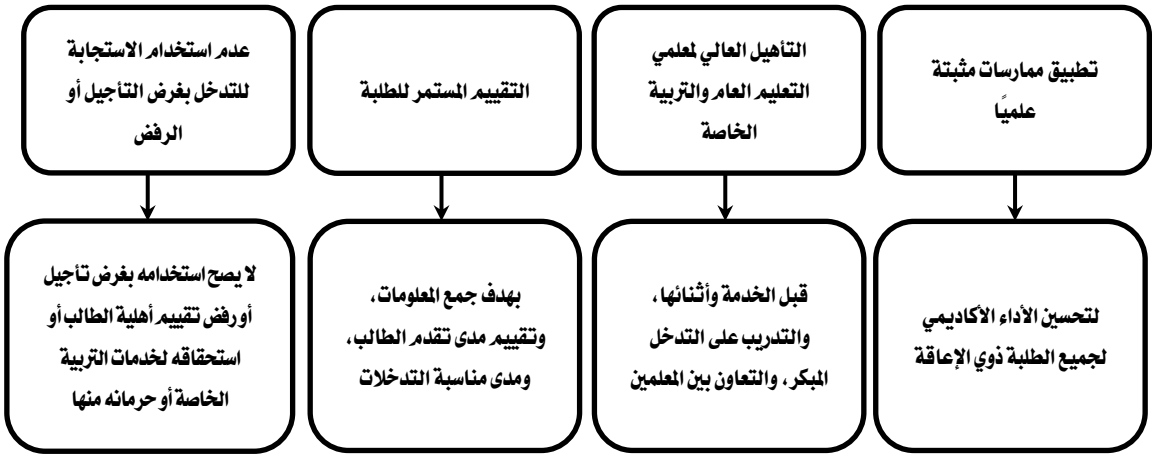
- التأكيد على تفعيل أدوار الفريق متعدد التخصصات؛ من خلال توضيح الأدوار بشكل إجرائي دقيق، والتأكد من توفير الكوادر المؤهلة لأن تكون ضمن أعضاء الفريق.
- الإشراف والمراقبة الدورية على المدارس ومتابعة أدوار الفريق في البرامج التربوية الفردية مع وضع إجراءات محاسبة معتمدة من الوزارة وتعميمها على المدارس.
- عقد ورش تدريبية إلزامية لمعلمي التربية الخاصة عن كيفية إعداد وتنفيذ وكتابة البرنامج التربوي الفردي بمشاركة أعضاء الفريق.

نموذج الاستجابة للتدخل Response to Intervention (RTI)

يُعد نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) أحد التوجهات التربوية التي تنطلق من مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، والتي تتبناها العديد من الأنظمة التعليمية على المستوى العالمي. وهو يُعرَفُ بأنه إجراءٌ يتضمن ثلاث مستويات من التدريس أو التدخل تتفاوت في كثافتها تبعًا لاحتياجات كل طالب، وتبدأ من التعليم العام وتنتهي بالتربية الخاصة للطلبة المؤهلين؛ بهدف تجويد نوعية التدريس لتلبية احتياجات جميع الطلبة دون استثناء وتحسين نتائجهم، سواءً كانوا من طلبة التعليم العام، أو الطلبة ذوي الإعاقة، أو المعرضين لخطرها (الزميلي، ٢٠٢٢). وعادةً ما تتحدّدُ مستويات نموذج الاستجابة للتدخل في: (أ) المستوى الأول، الذي يستهدف جميع الطلبة من خلال تقديم دعمًا أكاديميًا عالي الجودة؛ و(ب) المستوى الثاني، الذي يستهدف الطلبة الذين مازال أداؤهم أو مستوى تقدمهم أقل مقارنةً بأقرانهم، من خلال تقديم تدخلات أكثر كثافة؛ عن طريق مجموعات صغيرة في فصول التعليم العام؛ و(ج) المستوى الثالث، الذي يستهدف الطلبة الذين كان تحسنهم الأسبوعي ضعيف ودرجاتهم متدنية ولم يستجيبوا للتدخل في المستوى الأول أو الثاني، من خلال تقديم تدخلات مكثفة من فريق متعدد التخصصات في فصول التعليم العام أو غرف المصادر، سواءً ضمن مجموعات صغيرة أو بشكل فردي (منصة يم، ٢٠١٨؛ Shapiro, n.d.).

وفي هذا الصدد، أُشير في القسم (15) (c) 1400§ من قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEIA, 2004) إلى أن تعليم الطلبة ذوي الإعاقة يمكن أن يكون أكثر فاعلية عند اتباع نهج مدرسي متكامل يُسهم في الحد من أعداد الطلبة المحالين إلى برامج التربية الخاصة أو تشخيصهم بالإعاقة؛ وذلك بالاستناد إلى الدراسات والتجارب التي أُجريت على مدار ما يقارب ٣٠ عامًا والتي تؤكد على تلبية الاحتياجات التعليمية والسلوكية لهم وفقًا لنظامٍ مدرسي متكامل. وعليه، يعد الاستجابة للتدخل نموذج تعليمي منظم قائم على الأدلة، ويعتبر بمثابة تدخل مبكر فعّال للطلبة الذين يواجهون صعوبات في القراءة، أو الكتابة، أو الرياضيات بشكل خاص (James, 2004). وفي الولايات المتحدة الأمريكية، وُجهت العديد من الانتقادات على محك التباين بين الذكاء والتحصيل الدراسي، كمعيار لتحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ باعتباره يعتمد على انتظار الفشل

من الطلبة. ونتيجةً إلى ذلك، ظهر نموذج الاستجابة للتدخل كأحد الخيارات التي يمكن للمدارس استخدامها في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم (أباحسين والسماري، ٢٠١٦). وتأكيدًا على أهمية الاستجابة للتدخل، يسمح قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة باستخدام ١٥% من الأموال الفيدرالية لتقديم الخدمات للطلبة قبل التعرف عليهم وتشخيصهم بالإعاقة (James, 2004). بالإضافة إلى ذلك، أكد القانون على عدد من الاعتبارات الهامة لاستخدام النموذج، وهي موضحة في الشكل رقم ١ (روشتن وجونسون، ٢٠١٨):



شكـــــل(١)

اعتبارات هامة عند لاستخدام نموذج الاستجابة للتدخل

وفيما يخص المملكة العربية السعودية، وبحسب الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦/١٤٣٧)؛ فتعتمد عملية التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم على معيار التباين الواضح بين مستوى قدرات الطالب وتحصيله الأكاديمي، أو أن يكون لديه اضطراب في إحدى العمليات النفسية كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير. وبينما لم يَشمل الدليل على أساليب بديلة للكشف عن الطلبة صعوبات التعلم في المدارس (أباحسين والسماري، ٢٠١٦)، إلا أن وزارة التعليم (وزاة التربية والتعليم آنذاك) بدأت بتطبيق نظام جديد في التعليم في عام ١٤٢٧هـ، وهو التقويم المستمر للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، والذي يقوم على عدد من الأسس التي تتشابه إلى حدٍ كبير مع أهداف نموذج الاستجابة للتدخل حاليًا، وهي: توظيف التقويم لدعم التعلم بدلاً من اقتصاره على قياس التعلم، وتحسين مستوى الطلبة أكاديميًا، واكتشاف الطلبة ذوي الإعاقة مبكرًا

والعمل على توجيههم والتعامل معهم بطريقة تربوية صحيحة (أبو ناصر والمطرب، ٢٠١٤)، وقد أُلغي هذا النظام في عام ١٤٤٠هـ؛ باعتباره لم يطبق بالشكل الصحيح، ولم يحقق الأهداف المرجوة منه، وكذلك عدم فهم المعلمين للتقويم، وكثرة الطلبة في الصف الدراسي، وكثرة الأعباء التي يقوم بها المعلمون وفق آليات تجربة التقويم المستمر (أبو ناصر والمطرب، ٢٠١٤). وفي المقابل، قد يعود غياب تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية إلى عدم توافر المتطلبات اللازمة لتطبيقه، حيث أشارت نتائج دراسة الزارع والحسيني (٢٠٢٠) إلى أن توافر متطلبات المستوى الثالث في المدارس يعود إلى توافر خدمات وبرامج التربية الخاصة فيها، كما أن ضعف تقديم التدخلات التربوية المكثفة ضمن مجموعات صغيرة يعكس الضعف في متطلبات المستوى الثاني، أما متطلبات المستوى الأول كالتعليم الفعّال وعالي الجودة في فصول التعليم العام، فقد كانت محدودة. واستنادًا إلى ما سبق، نقترح عددًا من مجالات التحسين:

- استبدال الاعتماد على محك التباين للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأساليب تشخيصية مناسبة كالاستجابة للتدخل؛ حتى لا يحدث تأخير في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة إلى حين ظهور التباين الحاد بين قدراتهم وتحصيلهم.
- إجراء تعديلاتٍ على الأدلة التنظيمية والإجرائية؛ بحيث تشرح بشكل مفصل مفهوم الاستجابة للتدخل، وآلية تطبيقه، وتحديد أدوار أعضاء الفريق بالمدرسة بدقة.
- رفع كفاءة أعضاء الفريق متعدد التخصصات؛ عن طريق تدريبهم على تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل أثناء الخدمة، وتدريبهم على الممارسات المستندة إلى البراهين بالتربية الخاصة، وعلى أساليب القياس والتقويم المختلفة.
- إخضاع المعلمين إلى مشاهدة فعلية وتدريب واقعي لتطبيق النموذج؛ من خلال إلى ابتعاثهم إلى مدارس تطبق النموذج بشكل دقيق.

التنمية المهنية Professional Development

يُعد تأهيل المعلمين والموظفين في المؤسسات التعليمية والتربوية أحد أهم العوامل المؤثرة في جودة تحقيق أهداف العملية التعليمية. ويُنظَر إلى التنمية المهنية باعتبارها مجموعة من العمليات والأنشطة المقصودة، والمستمرة، والمنهجية التي تهدف إلى تعزيز معارف المعلمين،

ومهاراتهم، وخبراتهم؛ ليتمكنوا من تحسين نتائج طلبتهم (Guskey, 2000). وغالبًا ما تركز برامج التنمية المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة على تطوير كفاءاتهم، من خلال تدريبهم على فهم احتياجات طلبتهم، والإلمام بالمحتوى وطرق التقييم، واستخدام التقنية المساعدة، والممارسات المستندة إلى البراهين، والإدارة الصفية، بالإضافة إلى البحث العلمي، وأيضًا التعاون والالتزام بأخلاقيات المهنة (السلمان وآخرون، ٢٠١٨؛ اللقماني، ٢٠٢٢).

وفي التعليم الأمريكي، تخضع التنمية المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة لقانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEIA, 2004). ويتطلب القانون إعدادًا مكثفًا وعالي الجودة قبل وأثناء الخدمة لجميع الممارسين التربويين الذين يتعاملون مع الطلبة ذوي الإعاقة (Almutairi, 2020)؛ حيث يُلزم القانون أن يكون معلم التربية الخاصة حاصلًا على ترخيصٍ في التربية الخاصة، بمؤهل بكالوريوس على الأقل، وأن يكون مهيّأً ومدربًا قبل الخدمة بشكل مناسب، بما يضمن توافر المعرفة والمهارات اللازمة التي تؤهله للعمل على تحسين النتائج الأكاديمية والوظيفية للطلبة ذوي الإعاقة (Sec. 300.156, 2004). كما نص القانون أيضًا على ضرورة استخدام الممارسات التعليمية القائمة على أساس علمي إلى أقصى حد ممكن، مع توظيف أجهزة التقنية المساعدة وخدماتها لرفع إمكانية الوصول للطلبة ذوي الإعاقة (Sec. 1450, 2004). ودعمًا لذلك، يُقدم القانون تمويلًا ماليًا لدعم التنمية المهنية، كما يُلزم الهيئات التعليمية باتخاذ خطواتٍ قابلة للقياس لتعيين، وتوظيف، وتدريب، والاحتفاظ بالموظفين الذين يستوفون المتطلبات المهنية (Sec. 1454, 2004). ومن أبرز الموضوعات التي يجب أن تتوفر في برامج التنمية المهنية بحسب القانون: التقنية المساعدة، والتصميم الفعّال للخطة التربوية الفردية، ودعم السلوك الإيجابي، والاستجابة للتدخل، ونظام الدعم متعدد المستويات، والتخطيط لانتقال الطلبة، والمشاركة الأسرية، وتعديلات المناهج الدراسية (Almutairi, 2020). بالإضافة إلى ذلك، يُحدد القانون ضوابطًا تتعلق بآلية التنمية المهنية، وهي: (أ) أن تكون برامج التنمية المهنية عالية الجودة، ومستمرة، ومكثفة، وتركز على الفصول الدراسية للتأكد من إحراز تأثير إيجابي ودائم على التدريس؛ و(ب) أن يُسهم المعلمون في البرامج الإشرافية المكثفة التي توفر دعمًا منتظمًا لهم؛ و(ج) أن يتولى المعلمون وظائفًا كمدرسين

فقط لفترة زمنية محددة لا تتجاوز ثلاث سنوات؛ و(د) أن يتم إيضاح مدى التقدم الذي يحققه المعلمون على النحو الذي تحدده الدولة (Sec. 300.156, 2004). كما يُوضح القانون أيضًا بأن تقييم أنشطة وبرامج التنمية المهنية ومستوى النمو المهني لدى المعلمين، يكون من خلال تقييم تأثيرها على تحقيق الأهداف الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة (Sec. 1464, 2004).

وفي المملكة العربية السعودية، تتشابه جوانب التنمية المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة مع تلك التي تضمنتها القوانين الأمريكية من حيث المضمون، حيث حددت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) معاييرًا عامة، وأخرى تخصصية لمعلمي التربية الخاصة، وتتلخص المعايير العامة في: المعرفة بأسس ومفاهيم التربية الخاصة، والفروق الفردية في نمو الطلبة، وكذلك الإمام بأساليب التقييم، و الالتزام بالمبادئ المهنية والأخلاقية، وأيضًا التصميم الفعّال للبرنامج التربوي الفردي وتنفيذه، مع توظيف التقنية المساعدة، بالإضافة إلى المعرفة بأساليب وبرامج التدخل المبكر، والتعليم الشاملِ، ودعم السلوك الإيجابي، والخدمات الانتقالية، وكذلك التواصل الفعّال مع الأسر، والتعاون مع فريق العمل. كما يتطلب تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في السعودية إعدادًا أكاديميًا عاليًا يكون بمؤهل بكالوريوس على الأقل، بالإضافة إلى رخصة مهنية. وبالرغم من أن الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦/١٤٣٧) تضمن عددًا من البنود المتعلقة بالتنمية المهنية، كالسعي في التنمية الذاتية لرفع الكفايات العلمية والتربوية واستخدام التقنيات المساعدة، وكذلك إشراك المعلمين في الأبحاث والدورات والمؤتمرات والندوات المتخصصة، وإشراكهم أيضًا في القرارات المتعلقة بالنمو المهني، وأن يكون التقييم من قِبل قادة المدارس والمشرفين؛ إلا أن الدليل الإجرائي للتربية الخاصة (١٤٣٦/١٤٣٧) لم يحُدد آلية تطبيق التنمية المهنية، أو ضوابطها، أو محتوياتها، أو حتى طرق تقييم ومتابعة مستوى النمو المهني، إذ كانت عبارات الدليل عامة فيما يتعلق بالتقييم الوظيفي ولم تكن خاصة بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة.

وعلى الرغم من أن وزارة التعليم السعودية أحرزت تقدمًا في محاولتها لتحسين جودة التربية الخاصة، إلا أن هناك فجوة في التنمية المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة؛ إذ لم تكن التنمية المهنية إلزامية (Almutairi, 2020). وعلاوةً على ذلك، أظهرت الدراسات قلة برامج التنمية

المهنية ذات الجودة العالية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى كونها لا تتيح لهم الفرصة لتحديد احتياجاتهم التدريبية (الصيدلاني، ٢٠٢١). كما أن هناك قصورًا في الاختيار المناسب لمواعيد الدورات التدريبية، وعدم وجود مخصصاتٍ مالية لدعم التنمية المهنية، بالإضافة إلى محدودية فرص الإدارة المدرسية في الوصول إلى مدربين مهنيين ذوي كفاءة عالية (اللقماني، ٢٠٢٢). فضلًا عن النقص في تعريف وتدريب المعلمين على استخدام الممارسات المستندة إلى البراهين، إذ أظهرت نتائج دراسة Alhossein (2016) بأن مستوى تطبيق الممارسات المستندة إلى البراهين لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة، لم يكن بالدرجة العالية. كما أشارت نتائج دراسة مجيد والزهراني (٢٠٢٠) إلى أن نقص البرامج التدريبية لاستخدام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة للتقنية المساعدة، يُعد أحد معوقات تطبيقها في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة. واستنادًا إلى ما سبق، نقترح عددًا من مجالات التحسين:

- إعداد وتنفيذ برامج وأنشطة التنمية المهنية في سياقٍ رسمي، ومستمر، ومقصود، وأن تتضمن المحتويات والضوابط التي تتم في ضوئها، وأن تُقدم من قبل مجموعة من المختصين.
- لابد أن تركز برامج وأنشطة التنمية المهنية على الاحتياجات التدريبية للمعلمين أنفسهم، وأن تكون هذه البرامج متسقة وإلزامية، وتُحَددُ معايير وآليات تقييم مستوى النمو المهني لدى المعلمين.
- من المهم أن تتضمن التنمية المهنية مجالات التقييم، واختيار واستخدام التقنية المساعدة، وكذلك إعداد وتنفيذ الخطط التربوية الفردية والانتقالية، والتعاون، وأيضًا اختيار وتنفيذ الممارسات المستندة إلى البراهين.
- من الضروري إشراك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في صنع القرار عند التخطيط لبرامج التنمية المهنية.

المشـــاركة الأســـريـــة Family Participation

تُعدُّ مشاركةُ أسرِ الطلبة ذوي الإعاقة أحد الأجزاء المهمة التي تُسهم في نجاح عملية تعليمهم وتمكينهم، والتي أيضًا تُؤخذُ بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات الهامة المتعلقة بهم. وغالبًا

ما تُعرَفُ المشاركة الأسرية بأنها عملية تفاعلية وتبادلية بين آباء الطلبة ذوي الإعاقة –أو من ينوب عنهم– وبين أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي (Summers et al., 2005). لذا، تتعدد الجوانب التي ترتبط بها مشاركة أسرِ الطلبةِ ذوي الإعاقة، ولكنها بشكلٍ عام تصُبُّ في تحقيق الأهداف المشتركة، وتحمل المسؤولية والاحترامِ المُتبادل، وكذلك المرونةِ في إيجادِ حلولٍ تعاونية، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة أمام الوالدين لتقديم الخدمات لأبنائهم (العثمان، ٢٠١٥). وعادةً ما تهدف مشاركة أسر الطلبة ذوي الإعاقة إلى تحقيق ما هو أبعدُ من مساعدة أبناءهم على النجاح، إذ قد يكون لها دورًا يُسهم في تخفيفِ العبءِ الناجم عن وجود إعاقة لدى ابنهم (حنفي، ٢٠١٢).

وقد أولى قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEIA, 2004) اهتمامًا عاليًا بمشاركة أسرِ الطلبة ذوي الإعاقة، حيث ألزَم الوكالات التعليمية باتخاذ عدة خطواتٍ لضمان مشاركة الوالدين أو أحدهما في اجتماعاتِ الفريق، وهي: إشعار الوالدين مسبقًا بموعد الاجتماع، وتحديد موعد ومكان الاجتماع بشكلٍ متبادل، ووضوح المعلومات المقدمة للوالدين، وكذلك تحديد الغرض من الاجتماع، وأيضًا إبلاغ الوالدين بأعضاء الفريق الآخرين ومن سيحضر للاجتماع. وفي حال عُقِد الاجتماع بدون أحد الوالدين، فيجب على الوكالة التعليمية الاحتفاظ بسجل لمحاولاتها في ترتيب موعد ومكان الاجتماع بشكلٍ متبادل (كالمكالمات، أو الرسائل، أو الزيارات، أو المترجمين الفوريين –عند الحاجة–). كما ينُصُّ القانون على وجوب إعطاء الوالدين نُسخة من البرنامج التربوي الفردي بشكلٍ مجاني (Sec. 300.322, 2004). مع أهمية أن تُطلب موافقة الوالدين الخطية لإجراء التقييم الأولي، وإعادة التقييمات، واعتماد البرنامج، أو إجراء تعديلٍ عليها، أو لحصول ابنهم على خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة (Sec. 300.300, 2004). كما يُشرَكونَ أيضًا في اتخاذ القرارات بشأن تحديد المكان التربوي المناسب لابنهم (Sec. 300.327, 2004). بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تكون الخطابات المُرسلة للوالدين مُفصّلة ومكتوبة بلغتهم الأم (Sec. 303.421, 2004). وتبعًا للقانون، يمكن عمل اجتماعات الفريق أو تحديد المكان التربوي للطالب دون مشاركة الوالدين في حال تعذّر الحصول على موافقتهم بعد محاولة المدرسة (Sec. 300.501, 2004)، كما يحق للوالدين إلغاء موافقتهم على أيًا من الخدمات والإجراءات التي طُلب منهم الموافقة عليها (Sec. 300.300, 2004). ويُشير القانون كذلك إلى جميع الضمانات الإجرائية التي تكفل حق الوالدين في الوصول، والتفسير، الاقتراح، والطلب، والنزاع، وغيرها وفقًا لأقسامٍ مُفصلة (Part B. Subpart E, 2004).

أما في التعليم السعودي، يُؤكد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧/١٤٣٦) على أهمية مشاركة أسرِ الطلبة ذوي الإعاقة، ويحدد حقوقهم وواجباتهم؛ إذ تتشابه حقوق الوالدين وفقًا للدليل مع تلك التي في قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEIA, 2004)، وذلك في عدة مواضعٍ، مثل: حق إشراك الأسرِ في إعداد، ومتابعة، وتقييم، وتعديل، أو إلغاء البرنامج التربوي الفردي؛ وكذلك في طلب إعادة التقييم، بالإضافة إلى تبصير الأسرة بحقوق ابنهم وفقًا للوائح، وأيضًا في إشعارهم خطيًا قبل تحويل ابنهم من التعليم العام إلى برنامج التربية الخاصة، وتسليمهم نسخة من الخطة التربوية الفردية (الدليل الإجرائي للتربية الخاصة، ١٤٣٧/ ١٤٣٦). وقد حدد الدليل أيضًا إطارًا للمشاركة الأسرية، ويتضمن: المشاركة في لجنة الخطط التعليمية، الاجتماعات مع فريق العمل وأولياء الأمور على مستوى المدرسة، وكذلك اللقاءات المفتوحة والاتصالات الهاتفية أو الكتابية. وعلى الرغم من كون الأدلة التنظيمية والإجرائية للتربية الخاصة أقرت بحق أسرِ الطلبة ذوي الإعاقة وإشراكهم في العملية التربوية؛ إلا أنها لم تُوضح ما إذا كان للوالدين حق رئيسي في مشاركة اتخاذ القرار في تحديد البيئة التربوية المناسبة لابنهم، كما لم تُحدد بوضوح خطواتِ مشاركة الأسرِ في اجتماعات الفريق، ولم تُلزم المدرسة بإجراء محاولاتٍ للوصول إلى الأسر أو إثبات ذلك، إضافة إلى أنها لم تُحدد محتويات الخطابات التي تُرسل إلى الأسرة – باستثناء طلب التشخيص والتقييم–، وأيضًا لم تُضمّن الضمانات الإجرائية للوالدين أو ابنهم. وعليه، قد يكون عدم إدراج هذه النقاط في الأدلة التنظيمية والإجرائية أحد أسباب قلة إدراك أهمية المشاركة الأسرية لدى المدرسة أو الوالدين (العتيبي، ٢٠١٩)، أو عدم اقتناع الإدارة المدرسية بأهمية ودور الأسر في العملية التربوية لابنهم (القحطاني، ٢٠١٦)؛ مما قد يخلُق العديد من معوقات المشاركة الأسرية المرتبطة بالأسرِ، والمعلمين، والإدارة المدرسية (القحطاني، ٢٠١٦؛ المالكي والحسيني، ٢٠٢٢). واستنادًا إلى ما سبق، نقترح عددًا من مجالات التحسين:

- أن تُحدد وزارة التعليم خطواتٍ واضحة، ومفصلة، ومُلزِمة لإشراك الأسرة في اجتماعات الفريق، وفي جميع القرارات المتعلقة بابنهم.
- أن تُلزِم الوزارة، كلًا من المعلمين، والإدارة المدرسية بتوفير ما يُثبت مشاركة الأسر في تقديم مقترحاتهم، واعتراضهم، ومشاركاتهم في اختيار الخدمات المقدمة لابنهم، أو مكانه التربوي.

الخدمات الانتقالية Transitional Services (TS)

تُعرف الخدمات الانتقالية بأنها خدمات التدريب والتأهيل المُقدمة للطلبة ذوي الإعاقة؛ بهدف تسهيل انتقالهم من مرحلة دراسية إلى أخرى أو إلى ما بعد المدرسة (هلاهان وآخرون، ٢٠٠٧). وهي أيضًا، مجموعة من الأنشطة المتكاملة والمكيفة التي تهدف إلى تحقيق النتائج المتوقعة من الطلبة ذوي الإعاقة في مرحلة الرشد، كالالتحاق بالتعليم الجامعي، أو التدريب المهني، أو العمل، أو العيش المستقل؛ مع أهمية أن تُبنى الخدمات على الاحتياجات الفردية للطالب (أبو نيان، ٢٠٢١؛ الحارثي، ٢٠٢٢ب). ولأن الطلبة ذوي الإعاقة يواجهون تحدياتٍ أكبر من أقرانهم من طلبة التعليم العام في الانتقال (Woods & Pooley, 2015)؛ فذلك يؤكد على أهمية تلقيهم خدمات انتقالية مناسبة لاحتياجاتهم. وتتضمن أبرز مجالات الخدمات الانتقالية: الخدمات المهنية، والتعليمية، والاستقلالية (القريني، ٢٠١٨). ويُشارك في إعداد الخطة الانتقالية فريق متعدد التخصصات، يتكون من: معلمي الطالب في المدرسة، والإدراة المدرسية، والأسرة، والطالب، وأخصائي شؤون الطلبة في الكلية والجامعة –إن أمكن–، وغيرهم عند الحاجة (Carol, 2015).

ونظرًا لكون الخدمات الانتقالية إحدى الخدمات التي يحتاجها الطلبة ذوو الإعاقة؛ قدم قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEIA) تفصيلًا شاملًا لمفهوم الخدمات الانتقالية، باعتبارها مجموعة منسقة وهادفة من الأنشطة التي يمكن أن تُقدَّم للطلبة ذوي الإعاقة بهدف: (أ) تحسين التحصيل الأكاديمي والوظيفي، و(ب) تسهيل حركة الطفل من مرحلة دراسية إلى أخرى، و(ج) تسهيل انتقال الطالب من المدرسة إلى أنشطة ما بعد المدرسة؛ وتشمل أنشطة ما بعد المدرسة: التعليم ما بعد الثانوي، والتعليم المهني، والعمل، والتعليم الجامعي، وخدمات الكبار، والعيش المستقل، والاندماج والمشاركة في المجتمع (Sec. 300.43, 2004). وبالرجوع إلى القانون، يجب أن تُقدَّم الخدمات الانتقالية للطلبة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في عمر ١٦ سنة على الأغلب، أو قبل ذلك عندما يلزم الأمر (أبو نيان، ٢٠٢١؛ National Parent Center on Transition, n.d.). ويَشترط القانون كذلك عقد اجتماع لمناقشة أهداف الانتقال وتحديد الخدمات الانتقالية التي يحتاجها الطالب، مع أهمية إخطار الأسرة بالاجتماع، وتوضيح أهدافه،

وتحديد موعدًا مناسبًا لضمان مشاركتها (U.S. Department of Education, 2020)، وأن تُبنى الخطة الانتقالية على نقاط القوة والاحتياج لدى الطالب، كما تعكس اهتماماته وتفضيلاته، والمهارات اللازمة له، وما يحتاج إلى تعلمه، وما يريد القيام به بعد المدرسة، بالإضافة إلى كونها تشمل فرصًا لتطوير المهارات الوظيفية للعمل والحياة المجتمعية؛ وأيضًا أن تُحدد الخطة فريق البرنامج، والذي يشمل الطالب، وأسرته، وأصحاب العمل أو ممثلي شؤون الجامعة عند الحاجة (Learning Disabilities Association of America, [LDA], n.d.). وعليه، يعتبر القانون الخطة الانتقالية جزءًا أساسيًا من البرنامج التربوي الفردي وليست منفصلة عنه (أبو نيان، ٢٠٢١). وتأكيدًا على أهمية الخدمات الانتقالية، يقدم القانون تمويلًا شاملًا لكافة أشكال التعاون بين المؤسسات التعليمية من أجل إنجاح تلك البرامج، وكذلك توفير التقارير الخاصة بالطالب قبل انتقاله إلى المرحلة الجامعية (حنفي وبن حميد، ٢٠٢١).

أما في المملكة العربية السعودية، فقد ذُكر في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦/١٤٣٧) مفهوم الخطة الانتقالية كنوع من أنواع الخطط التعليمية، فعُرِّفت بأنها خطة تهدف إلى إعداد الطالب ذي الإعاقة للانتقال من مرحلة إلى أخرى أو من بيئة إلى أخرى، وتشمل: الانتقال بين المراحل الدراسية الثلاث، ومن المرحلة الثانوية أكاديميًا أو مهنيًا، ومن بيئات العمل العامة؛ وتُدرج الخطة الانتقالية ضمن البرنامج التربوي الفردي للطالب، ويتم تحديد طبيعة الخدمات الانتقالية وكيفية تقديمها، ومدتها، ومدى استفادة الطالب منها. ومن جانبٍ إجرائي، وضح الدليل الإجرائي للتربية الخاصة (١٤٣٦/١٤٣٧) نموذجًا للخطة الانتقالية، يشمل: بيانات الطالب وتاريخ الالتحاق، والهدف العام، ومستوى الأداء الحالي، والأنشطة أو الخدمات الانتقالية التي يحتاجها، والتوصيات، وأخيرًا بيانات فريق العمل. وبالرغم من التطرق سلفًا للبرامج الانتقالية، وأهدافها، وأنواعها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (١٤٢٢)؛ إلا أن الأدلة المُحدَّثة لم تتطرق إليها، حيث يحتوي الدليل التنظيمي على تعريف الخطة الانتقالية فقط، في حين تضمن الدليل الإجرائي على نموذجٍ لها. وفي عام ٢٠٢٠، أصدرت وزارة التعليم دليلًا للخدمات الانتقالية يستهدف معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تحديدًا، ويوضح الانتقال لما بعد المرحلة الثانوية

للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأدوات القياس المستخدمة في الانتقال، وتفاصيل خطة الانتقال. وبالرغم من التوجهات الايجابية للمعلمين نحو الخدمات الانتقالية؛ إلا أن ضعف الإعداد يجعل الكثير منهم غير مهيئين لتقديمها (Alnahdi, 2013). كما تؤكد الفوزان والراوي (٢٠١٩) إلى أن الخطط الانتقالية لم تُنفذ بالجودة المطلوبة، بالإضافة إلى كون العديد من المعلمين يؤكدون عدم وضوح مفهوم الخدمات الانتقالية لهم. علاوةً على ذلك، أشارت دراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧) إلى وجود قصور في تقديم الخطط الانتقالية ضمن البرامج التربوية الفردية. وفي هذا السياق، تشير دراسة الفوزان والراوي (٢٠١٨) إلى أن أبرز معوقات الخطط الانتقالية تمثلت في توقعات المعلمين السلبية نحو تعاون الجهات الحكومية أو الأهلية، وضعف إعدادهم في تنفيذ الخطط الانتقالية. في حين أكدت دراسة القريني (٢٠١٧) إلى أن ضعف برامج التطوير المهني في الخدمات الانتقالية وضعف تعاون الجهات المسؤولة، يؤثر سلبًا في تقديم الخدمات الانتقالية. واستنادًا إلى ما سبق، نقترح عددًا من مجالات التحسين:

- إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة على تصميم وتنفيذ الخطط الانتقالية ضمن برامج وورش إجبارية.
- تضمين الخدمات الانتقالية في الأدلة التنظيمية والإجرائية بشكلٍ واضح، ومفصل.
- التركيز بشكل خاص على البرنامج الانتقالي لما بعد المرحلة الثانوية، وذلك بالتعاون مع ممثلي الجامعات المختلفة ومع مراكز التدريب المهني ومسؤولي التوظيف في وزارة الموارد البشرية والشؤون الاجتماعية.

التعليم الجامعي Higher Education

يُعد التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة من القضايا التي تُشكل جدلًا كبيرًا على المستوى العالمي حتى وقتنا الحاضر. وقد تزايد الاهتمام بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي؛ تبعًا للتطورات الهائلة في تعليمهم في مراحل التعليم الأساسية، وتأكيد القوانين والتشريعات العالمية والأنظمة المحلية على توفير التعليم المناسب لهم في جميع المراحل التعليمية (الهذلي، ٢٠٢٢)؛ مما أدى إلى تزايد عدد خريجي المرحلة الثانوية من الطلبة ذوي الإعاقة، وبالتالي تزايد

عدد الطلبة ذوي الإعاقة المقبولين في التعليم الجامعي (Ostrowski, 2016). وبالرغم من حداثة قضية التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة في معظم الدول (الوابلي، ٢٠١٧)؛ إلا أن العديد من الجامعات طبقت ما جاءت به الأنظمة والقوانين والتشريعات بأهمية ضمان تقديم الخدمات والتسهيلات المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة؛ من خلال قبول الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات وإنشاء مراكز الدعم والمساندة (الخشرمي، ٢٠١٥).

وبالنظر إلى قوانين الولايات المتحدة الأمريكية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بعد المدرسة، فيمكن الاستناد إلى قانون إعادة التأهيل Rehabilitation Act (1973) وتحديدًا القسم ٤٠٥ منه، حيث نص على أنه لا يجوز لأي مؤسسة –بما في ذلك الجامعات والكليات– التي تتلقى مساعدات مالية فيدرالية، التمييز على أساس الإعاقة (Al about Learning Disabilities and ADHD, n.d.). وعليه، أكد القانون على حق الطلبة ذوي الإعاقة في استكمال تعليمهم بعد المرحلة الثانوية والتحاقهم بمؤسسات التعليم العالي، ومنع التمييز ضدهم سواءً عند القبول أو ما بعده (Cook et al., 2009). بالإضافة إلى ذلك، يُلزم القانون بتقديم المساعدات، والتسهيلات، والتكييفات للطلبة ذوي الإعاقة داخل الجامعات عند تسجيل الطالب كطالب من ذوي الإعاقة، وكذلك تقديم إشعارًا بطبيعة إعاقته والمساعدات التي يحتاجها؛ بمعنى أن الطلبة ذوي الإعاقة مسؤولون عن طلب المساعدات اللازمة من الجامعة، على عكس المدارس؛ حيث يتحمل المعلمون والفريق المسؤولية الأكبر (U.S. Department of Education, n.d.)، ووفقًا للقسم ٥٠٤، فلا يحق للجامعة إرسال التقارير لأولياء الأمور إلا بعد أخذ موافقة الطالب (Rein, n.d.). وتجدر الإشارة إلى أن تقديم التعليم للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات لا يتم من خلال البرنامج التربوي الفردي (IEP)؛ وإنما توفير الخدمات المساندة والتكييفات اللازمة لكل طالب (Rein, n.d.)، ومن أمثلة المساعدات للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات: أجهزة مكبرات صوتية، الرسوم التوضيحية، ومترجمي لغة الإشارة، وأجهزة العرض، والأجهزة الكاتبة بطريقة برايل، والآلات الحاسبة الناطقة، وغيرها من المساعدات أو التكييفات التي تُوفّر بحسب احتياجات الطالب الفعلية وإعاقته (U.S. Department of Education, n.d.).

وعلى المستوى المحلي، ورد في المادة الثانية من نظام رعاية المعوقين على أن تكفل الدولة حق الأشخاص ذوي الإعاقة في توفير خدمات التأهيل، وتشجيع المؤسسات والأفراد على تقديم الخدمات لهم ضمن عدد من المجالات، التي من ضمنها مجال التعليم في جميع المراحل؛ وذلك بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، د.ت.). وفي هذا الصدد، أتاحت وزارة التعليم (د.ت.) فرص الالتحاق بالجامعات السعودية للطلبة ذوي الإعاقة؛ من خلال البرامج والتسهيلات، بدءًا من إضافة السنة التأهيلية للبرامج المتاحة لهم، بالإضافة إلى تشكيل اللجان المتخصصة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، مثل: اللجنة العلمية، ولجنة المناهج، ولجنة الخدمات المساندة في عدد من الجامعات السعودية، بحيث يكون لها المسؤولية في تحديد معايير وشروط ترشيح المقبولين منهم في الجامعات. بالإضافة إلى ذلك، تعمل البرامج الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية على تقديم الخدمات المساندة الملائمة. وعلاوةً على ذلك، حددت الوزارة التسهيلات والخدمات المقدمة للطبة ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية، والتي من أهمها: (أ) تكييف البيئة، من حيث توفير الإضاءة المناسبة، وتنظيم القاعات والمقاعد الدراسية بشكل لا يعيق حركتهم، والبيئة الخالية من المشتتات؛ و(ب) طريقة عرض المعلومات، مثل: العروض التقديمية والصور والفيديوهات المناسبة، وإتاحة تسجيل المحاضرات، وإعطاءهم وقتًا إضافي، وتوفير شخص يكتب بالنيابة عنهم، وتوفير مترجم لغة إشارة؛ و(ج) التكييف التنظيمي، مثل استخدام قوائم المهام، والمؤقت، وتدريس استراتيجيات التنظيم؛ و(د) التكييف التقييمي، حيث يتم تقييم الطالب بالوسائل المناسبة لقدراته واحتياجاته الناتجة عن إعاقته (وزراة التعليم، د.ت.).

واستكمالًا لما سبق، تُقدم العديد من الجامعات السعودية فرص القبول للطلبة ذوي الإعاقة في برامجها، ومن أبرزها: جامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، وجامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة الملك خالد، وغيرها. وبالرغم من جهود الوزارة في تقديم التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة، والتوجهات الإيجابية نحو قبول الطلبة ذوي الإعاقة (العاصم، ٢٠٢٢)، وذوي الإعاقة الفكرية تحديدًا (العلي والرصيص، ٢٠١٩؛ Almutairi et al., 2021)؛ إلا أن غالبية الطلبة المقبولين في الجامعات السعودية من ذوي الإعاقة الحركية والسمعية والبصرية (العاصم، ٢٠٢٢).

بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة (IDEIA) Abed and Shackeford، إلى حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعليم المقبولين في الجامعات السعودية إلى خدمات دعم إضافية. كما يواجه الطلبة ذوو الإعاقة البصرية تحدياتٍ أكاديمية، وتحدياتٍ متعلقة بالبنية التحتية للجامعة، وكذلك تحدياتٍ إداريـة أثناء دراستهم الجامعية (المالكي، ٢٠٢١)، بالإضافة إلى تحدياتٍ في الحركة والتنقل وتحدياتٍ اجتماعية (الخالدي، ٢٠٢٠). ونتيجةً إلى بعض العوائق المادية في الجامعات؛ فقد يميل العديد من الطلبة ذوي الإعاقة إلى التسجيل في برامج التعليم الإلكترونية بالجامعة السعودية الإلكترونية (المعيقل، ٢٠١٧). ومن جانبٍ مشابه، أكدت دراسة القحطاني (٢٠٢٢) على شعور بعض الطلبة ذوي الإعاقة بعدم تكافؤ الفرص مع أقرانهم في الحصول على الخدمات والحقوق داخل الجامعات. بالإضافة إلى عدم مناسبة المقررات الجامعية لقدرات الطلبة ذوي الإعاقة (الحميدة، ٢٠٢٠). واستنادًا إلى ما سبق، نقترح عددًا من مجالات التحسين:

- إصدار القوانين والتشريعات التي تكفل حق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي، ودعمهم بالتسهيلات والتعديلات والتكييفات المناسبة.
- التوسع في قبول الطلبة من ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية، وعدم اقتصار قبولهم على جامعات محددة، وتخصيص نسبة معينة من المقاعد للطلبة من ذوي الإعاقة.
- تجهيز وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى الجامعات والمناهج الجامعية؛ من خلال توفير متطلبات الوصول الشامل والتكييفات والتعديلات للمناهج.

الخـــاتمـــة:

كان ذلك استعراضًا تحليليًا لواقع تعليم الطلبة ذوي الإعاقة من منظورٍ مقارن بين القوانين والتشريعات الأمريكية والأنظمة والسياسات المحلية في المملكة العربية السعودية، من خلال عدة محاور، وهي: التقييم والتشخيص، والتعليم العام المجاني والملائم والبيئة الأقل تقييدًا، والبرنامج التربوي الفردي، ونموذج الاستجابة للتدخل، والتنمية المهنية، والمشاركة الأسرية، والخدمات الانتقالية؛ وفقًا لأبرز عناصر قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة؛ والتعليم الجامعي وفقًا لما جاء به القسم ٥٠٤ من قانون إعادة التأهيل؛ ومقارنتها بالأدلة التنظيمية والإجرائية للتربية الخاصة التي

وضعتها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. وبناءً على ذلك، نخلص إلى أن معظم الأدلة والسياسات في المملكة منبثقة إلى حدٍ كبير من قوانين الولايات المتحدة الأمريكية؛ إلا أن نقطة الاختلاف الجلِيّة بين واقع التعليم في الولايات المتحدة والمملكة العربية السعودية قد تمثل في غياب الأساس القانوني أو الإجراءات القانونية التي تتبع عدم الالتزام بها؛ والتي قد تعود إلى طبيعة السياسات المتعلقة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة في السعودية، حيث تعتمد على الأنظمة والأدلة واللوائح على خلاف الولايات المتحدة التي يُبنى فيها واقع تعليم الطلبة ذوي الإعاقة على أساس قانوني مفصّل وصارم. وبشكلٍ عام، حظي مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس والجامعات باهتمامٍ واضحٍ وتطوراتٍ ملحوظة؛ إلا أن غياب المساءلة القانونية قد يجعل الجهود المبذولة تقتصر على الجانب النظري، الأمر الذي يجعل التزام المدارس والمؤسسات والجامعات بتطبيقها محدودًا في كثير من الأحيان. وللتحسين، قُدمت العديد من التوصيات، التي من أهمها: (أ) إصدار قانون محلي واضح للتربية الخاصة، يحدد الحقوق والالتزامات لكافة أطراف العملية التعليمية، وإجراءات المساءلة القانونية، والضمانات الإجرائية بشكل تفصيلي؛ و(ب) تعيين هيئة رقابية مسؤولة عن متابعة الالتزام بالقانون وتطبيقه وتحديد إجراءات المساءلة القانونية التابعة لعدم الالتزام به؛ و(ج) الاستفادة من قانون الولايات المتحدة في تحديث الأدلة التنظيمية والإجرائية الحالية أو استحداث أدلة جديدة وتعميمها؛ و(د) توعية كافة أطراف العملية التعليمية في التربية الخاصة بالأنظمة الحالية، وحقوقهم وواجباتهم، وأدوارهم في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة سواءً في المدارس أو الجامعات السعودية؛ و(هـ) مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة في فهم حقوقهم والمناداة بها بكافة الوسائل الممكنة.

المـــراجـــع العـــربيـــة:

أباحسين، وداد؛ والسماري، منيرة (٢٠١٦). مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. ٤ (١٣).

أبو ناصر، فتحي؛ والمطرب، خالد (٢٠١٤). تجربة التقويم المستمر في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. دراسة تقويمية من وجهة نظر مديريها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ١٥ (٢). قاعدة بيانات دار المنظومة.

أبو نيان، إبراهيم (٢٠١٤). دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة: أمريكا نموذجًا، وبعض الأمثلة العالمية، *مجلة التربية الخاصة والتأخيل*، ١ (٤)، ١-٣٥. قاعدة بيانات دار المنظومة.

أبو نيان، إبراهيم (٢٠٢١). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. دار الموسوعة للنشر والتوزيع.

البوزيد، ساره (٢٠٢٢). التصميم الشامل للتعلم في ضوء تشريعات المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. ResearchGate.

تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠١٨). *في هيئة الخبراء بمجلس الوزراء*. https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/c99fc50a-eeb9-46ab-8144-a9ec01007992/1

الحارثي، خلود (٢٠٢٢ب). الخدمات الانتقالية. في عبد الناصر الحسيني، وآلاء خوجه، وخلود الفارسي، وسمية فلاته، وأسيل الشنقيطي، ونورة الزهراني، وروزان العمري (محررين)، *توجهات حديثة، وموضوعات ساخنة، وقضايا معاصرة في التربية الخاصة*. الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر). https://www.gestermh.com/download

الحارثي، سارة (٢٠٢٢أ). الأنظمة، والقوانين، والتشريعات. في عبد الناصر الحسيني، وآلاء خوجه، وخلود الفارسي، وسمية فلاته، وأسيل الشنقيطي، ونورة الزهراني، وروزان العمري (محررين)، توجهات حديثة، وموضوعات ساخنة، وقضايا معاصرة في التربية الخاصة. الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر).

https://www.gestermh.com/download

الحميدة، سلمان (٢٠٢١). مدى ملائمة تخصصات الأكاديمية لذوي الإعاقة لرؤية ٢٠٣٠: جامعة القصيم نموذجًا. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (١٥)، ٣٢١-٣٦٢. قاعدة بيانات دار المنظومة.

حنفي، علي (٢٠١٢). الشراكة بين الاختصاصيين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: الأبعاد والاستراتيجيات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٢ (٧٧)، ٢٧-٤٣. قاعدة بيانات دار المنظومة.

حنفي، علي؛ والريس، طارق (٢٠٠٨). آراء معلمي التربية الخاصة حول إعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه في بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الإرشاد النفسي*. (٢٢). ١٨١-٢٤٣.

حنفي، علي؛ وبن حميد، سميرة (٢٠٢١). البرامج الانتقالية وتطبيقاتها في مجال تأهيل الاشخاص ذوي الاعاقة: الصم وضعاف السمع نموذجاً. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الخالدي، عادل (٢٠٢٠). المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات في جامعة طيبة. *مؤتة للبحوث والدراسات*، ٣٥ (٤). ١١٩-١٦٤. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الخشرمي، سحر (٢٠١٥). *خدمات الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي*. دار كتاب للنشر والتوزيع.

الرميخان، شروق؛ والقريني، تركي (٢٠١٩). مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. ٨(٣). ١٤-٣٣. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الروسان، فاروق (٢٠١٣). *قضايا ومشكلات في التربية الخاصة*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (٢٠١٥). *أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

روشتن، ل؛ وجونسون، س. (٢٠١٨). *قانون التربية الخاصة* (أحمد التميمي، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (نشر العمل الأصلي ٢٠١٤).

الزميلي، فاطمة (٢٠٢٢). نموذج الاستجابة للتدخل. في عبد الناصر الحسيني، وآلاء خوجه، وخلود الفارسي، وسمية فلاته، وأسيل الشنقيطي، ونورة الزهراني، وروزان العمري (محررين)، *توجهات حديثة، وموضوعات ساخنة، وقضايا معاصرة في التربية الخاصة*. الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر).
https://www.gestermh.com/download

السحيمي، سعاد. (٢٠٢٢). قانون تحسين تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة. في عبد الناصر الحسيني، وآلاء خوجه، وخلود الفارسي، وسمية فلاته، وأسيل الشنقيطي، ونورة الزهراني، وروزان العمري (محررين)، *توجهات حديثة، وموضوعات ساخنة، وقضايا معاصرة في التربية الخاصة*. الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر).
https://www.gestermh.com/download

السلمان، أماني؛ والمجرشي، جميلة؛ والبليهد، مها. (٢٠١٨). التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل مراجعة أدب. *مجلة التربية الخاصة، ٧* (٢٣)، ٨٠-١١٣.
https://doi.org/10.21608/MTKH.2018.182594

شركة تطوير القابضة (د.ت). *برنامج القسائم التعليمية*. https://www.tatweer.sa

الصيدلاني، حماد (٢٠٢١). تحديد إحتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بالمدينة المنورة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٧٠)، ١١ - ٧٥. قاعدة بيانات دار المنظومة.

العاصم، خالد (٢٠٢٢). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القصيم، ١٥* (٢)، ٤٠٦-٤٣١. https://jeps.qu.edu.sa/index.php/jep/article/view/2484

العتيبي، فهد (٢٠١٩). مستوى المشاركة الوالدية في برامج صعوبات التعلم ومعوقاتها. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢(١٠)، ١٥٩-٢١٦. قاعدة بيانات دار المنظومة.

العثمان، إبراهيم (٢٠١٥). اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة الملك سعود، (٤٩). ٢٩-٥٧. قاعدة بيانات دار المنظومة.

العثمان، إبراهيم؛ وراجح، محمد؛ والمحزمة، محمد؛ والعصيمي، فهد؛ والقحطاني، سيف (٢٠١٨). *القوانين والتشريعات في التربية الخاصة*. دار الزهراء.

العطار، محمد (٢٠٢١). تربية الأطفال المعاقين في إطار القوانين والتشريعات: رؤى عربية وعالمية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (١٥)، ٤٧-٨٤. قاعدة بيانات دار المنظومة.

العلي، بسمة؛ والرصيص، ريم (٢٠١٩). تصورات طلبة كلية التربية نحو التعليم ما بعد الثانوي للأفراد ذوي الإعاقة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٩(٣١)، ٧٥-١١٢. قاعدة بيانات دار المنظومة.

العيد، عبدالرحمن عبدالعزيز (٢٠٢٠). تطوير نموذج شامل لعملية التقييم والتشخيص في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*.

الفوزان، سارة؛ والراوي، جميلة (٢٠١٨). مقعوقات البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *٧*(٢٧)، ٣٥-٧٣. https://sero.journals.ekb.eg/article_91425.html

الفوزان، سارة؛ والراوي، جميلة (٢٠١٩). البرامج الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات بالمنطقى الوسطى: دراسة نوعية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *٨*(٦)، ٤٣-٥٠. قاعدة بيانات دار المنظومة.

القحطاني، بدر (٢٠٢٠). دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ذوي الإعاقة لمواجهة تحديات الفكر المتطرف. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، *١٤* (٢)، ٦٢٨-٦٦٣. https://jeps.qu.edu.sa/

القحطاني، بشاير؛ والقريني، تركي (٢٠١٧). استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، *٢٩* (٣)، ٤٠٩-٤٣٣. قاعدة بيانات شمعة.

القحطاني، عبدالله (٢٠٢٢). الخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة في جامعة تبوك. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، جامعة دمنهور، ١٤* (٢).
https://jehs.journals.ekb.eg/article_257691.html

القحطاني، محمد (٢٠١٦). معوقات التواصل بين المعلمين وأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *المجلة التربوية المتخصصة، ٥*(٥)، ٥٥٦-٥٣٦. قاعدة بيانات دار المنظومة.

القريني، تركي (٢٠١٧). العوامل المؤثرة في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة لدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، ٤١* (١). قاعدة بيانات شمعة.

القريني، تركي (٢٠١٨). *البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

اللقماني، ناديه (٢٠٢٢). التنمية المهنية. في عبد الناصر الحسيني، وآلاء خوجه، وخلود الفارسي، وسمية فلاته، وأسيل الشنقيطي، ونورة الزهراني، وروزان العمري (محررين)، *توجهات حديثة، وموضوعات ساخنة، وقضايا معاصرة في التربية الخاصة*. الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر). https://www.gestermh.com/download

المالكي، خالد؛ والحسيني، عبد الناصر (٢٠٢٢). *معوقات تفعيل المشاركة الأسرية في برامج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات*. دراسة غير منشورة.

المالكي، سعيد (٢٠٢١). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بجامعة الملك سعود: دراسة نوعية. *مجلة جامعة أسيوط، ٣٧* (١٢)، ٣٤٨-٣٨١.
https://mfes.journals.ekb.eg/

مجيد، رزان؛ والزهراني، سلطان (٢٠٢١). معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والتأهيل، ٥* (١٥)، ٢٣٥-٢٦٢.
https://doi.org/10.21608/JASHT.2021.137034

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة (د.ت.). *نظام رعاية المعوقين*.
https://www.kscdr.org.sa/ar/disability-code#

المعيقل، إبراهيم (٢٠١٧). واقع ومعوقات التعليم الجامعي المدمج لذوي الإعاقة تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥(١٧)، ١-٤٨. قاعدة بيانات دار المنظومة.

المنصة الوطنية الموحدة (د.ت.). *حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*.
https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities

منصة يم للتربية الخاصة. (٢٠١٨). *الاستجابة للتدخل مع الدكتور إبراهيم أبونيان* [فيديو]. يوتيوب
https://www.youtube.com/watch?v=owVOWcHRKk4&t=1s

النظام الأساسي للحكم (١٩٩٢). *في هيئة الخبراء بمجلس الوزراء*.
https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/16b97fcb-4833-4f66-8531-a9a700f161b6/1

نظام رعاية المعوقين (٢٠٠٠). *في هيئة الخبراء بمجلس الوزراء*.
https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/Viewer/b5498e7e-6a44-4b01-a9b2-c3d053f927c9?lawId=872950d8-7059-41fd-a6f1-a9a700f2a962

النفيثان، سديم (٢٠٢٢). القياس، والتقويم، والتشخيص. في عبد الناصر الحسيني، وآلاء خوجه، وخلود الفارسي، وسمية فلاته، وأسيل الشنقيطي، ونورة الزهراني، وروزان العمري (محررين)، *توجهات حديثة، وموضوعات ساخنة، وقضايا معاصرة في التربية الخاصة*. الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر).
https://www.gestermh.com/download

النمر، عصام (٢٠١٣). *القياس والتقييم في التربية الخاصة*. دار اليازوري.

الهذلي، روان (٢٠٢٢). تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي. في عبد الناصر الحسيني، وآلاء خوجه، وخلود الفارسي، وسمية فلاته، وأسيل الشنقيطي، ونورة الزهراني، وروزان العمري (محررين)، *توجهات حديثة، وموضوعات ساخنة، وقضايا معاصرة في التربية الخاصة*. الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر).
https://www.gestermh.com/download

هلاهان، دانيال؛ وجيمس، كوفمان؛ ولويد، جون؛ وويس، مارجريت؛ ومارتيز، إليزابيث (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم – مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي* (محمد عادل، مترجم). دار الفكر للنشر والتوزيع (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (١٤٤١/٢٠٢٠). *معايير معلمي صعوبات التعلم.* https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.aspx

الوابلي، عبدالله (٢٠١٧). طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي الأهلي لطلاب التربية الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥(٢٠)، ١ – ٥٥. قاعدة بيانات دار المنظومة.

وزارة التعليم (١٤٣٦/١٤٣٧أ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.* https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Pages/Special_Edu.aspx

وزارة التعليم (د.ت.). *ذوو الإعاقة في التعليم الجامعي*. مسترجع في ٨ نوفمبر من https://moe.gov.sa/ar/education/highereducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.aspx

وزارة التعليم. (١٤٣٧/١٤٣٦ب). الدليل الإجرائي للتربية الخاصة. https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Documents/%B5%D8%A9%20.pdf

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية.* *https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.aspx*

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Abed, M., & Shackeford, T. (2020). Educational Support for Saudi Students with Learning Disabilities in Higher Education. *Learning Disabilities Research & Practice, 35*(1), 36–44. ResearchGate.

Al about Learning Disabilities and ADHD. (n.d.). *Section 504: The Law & Its Impact on Postsecondary Education*. Retrieved in 8 NOV from: https://www.ldonline.org/

Alhossein, A. (2016). Teachers' knowledge and use of evidence-based teaching practices for students with emotional and behavior disorders in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice, 7*(35), 90–97.

Almutairi, A., Kawai, N. & Alharbi, A. (2021). Faculty Members' and Administrators' Attitudes on Integrating Students with Intellectual Disability into Postsecondary Education. *Exceptionality, 29*(1), 29-40. Taylor & Francis Online.

Almutairi, R. (2020). *An Assessment of the professional development of special education teachers in Saudi Arabia* (Publication No. 1986) [Doctoral Dissertations, University of Massachusetts Amherst]. https://doi.org/10.7275/18641416

Alnahdi, G. (2013). Transition Services for Students with Mild Intellectual Disability in Saudi Arabia. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*(4), 531-544. ResearchGate.

Carol K. (2011). *What Every Teacher Should Know about Transition and IDEA*. Pearson Education.

Center for Parents Information & Resources (n.d.). *Contents of the IEP*. Retrieved in Oct 29, 2022 from https://www.parentcenterhub.org/iepcontents/#:~:text=The%20IEP%20must%20contain%20a,be%20provided%20for%20the%20child.

Congressional Research Service (2019). *The Individuals with Disabilities Education*

Cook, L., Rumrill, P., & Tankersley, M. (2009). Priorities and Understanding of Faculty Members regarding College Students with Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 21*(1), p84-96. ERIC.

Dossett, L. (2018). *IDEA, Section 504, & ADA* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=1ERg_4nZMJI&t=487s

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.

Individuals with Disabilities Education Act of 2004, 20 U.S.C. https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33

James, F. (2004). Response to Intervention in the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), 2004. *International Reading Association.* https://www.casponline.org/pdfs/pdfs/031706_1.pdf

Latham, P. (2019). *FAPE at a glance*. Understood. https://www.understood.org/en/articles/at-a-glance-free-and-appropriate-public-education

Learning Disabilities Association of America (LDA). (n.d.). *Transition Planning Requirements of IDEA 2004*. Retrieved in 8 NOV from: https://ldaamerica.org/info/transition-planning-requirements-of-idea-2004

National Parent Center on Transition. (n.d.). *The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) and Secondary Transition*. https://www.pacer.org/transition/learning-center/laws/idea.asp

North Collins. (n.d.). *What is the difference between Section 504 and IDEA?* https://www.northcollins.com/departments/special_education_department/what_is_a_504_plan_/what_is_the_difference_between_section_504_and_i_d

Ostrowski, C. (2016). Improving Access to Accommodations: Reducing Political and Institutional Barriers for Canadian Postsecondary Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & amp, Blindness, 110*(1). ERIC.

Rein, J. (n.d.). *Are there IEPs and 504 plans in college?* Retrieved in 8 NOV from: https://www.understood.org/en/articles/are-there-ieps-and-504-plans-in-college

Shapiro, E. (n.d.). *Tiered Instruction and Intervention in a Response-to-Intervention Model.* Retrieved in 6 Nov from:
http://www.rtinetwork.org/essential/tieredinstruction/tiered-instruction-and-intervention-rti-model

Summers, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., & Nelson, L. (2005). Measuring the quality of family-Professional Partnership in Special education Services. *Exceptional Children, 72*(1), 65-81. Sage Group.

The Ohio Coalition for the Education of Children with Disabilities (OCECD). (2017). *Understanding the Evaluation Process IDEA 2004.*
https://www.ocecd.org/

U.S. Department of Education (2020). *A Transition Guide*.
https://sites.ed.gov/idea/idea-files/policy-guidance-transition-guide-postsecondary-education-employment-students-youth-disabilities-august-2020/

U.S. Department of Education (n.d.). Auxiliary Aids and Services for Postsecondary Students with Disabilities. Retrieved in 8 NOV from:
https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/auxaids.html

Washington Education (n.d.). *What is an Individualized Education Plan?* Retrieved in Oct 29, 2022 from:
https://www.washington.edu/accesscomputing/what-individualized-education-plan

Woods, R., & Pooley, J. A. (2015). A review of intervention programs that assist the transition for adolescence into high school and the prevention of mental health problems. *International Journal of Child & Adolescent Health.* Research Gate.