المملكة العربية السعودية | 2026
وزارة التعليم
اللائحة المنظمة لشؤون الطلاب ذوي الإعاقة
استشارة عامة — منصة استطلاع

تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، ولا سيما الطلاب التوحديين

دراسة مشروع اللائحة السعودية «اللائحة المنظمة لشؤون الطلاب ذوي الإعاقة»

2026/11/19 · ترجمة عربية للمساهمة الأصلية بالفرنسية



الملخص التنفيذي

موضوع الوثيقة. يتيح مشروع اللائحة السعودية المنظمة لشؤون الطلاب ذوي الإعاقة فرصة مهمة للانتقال بالتعليم الدامج من المبادئ العامة إلى الضمانات الملموسة. وتحلل هذه الدراسة مواده السبع والثلاثين انطلاقاً من الحالات التي تُحدث فيها الضمانات تغييراً فعلياً في الحياة المدرسية، وكذلك الحالات التي يستمر فيها عائق لم يُصحح في منع الطالب من التعلم رغم الاعتراف الرسمي بحقه. وسيجد القارئ بياناً لما يتضمنه المشروع بالفعل، والجوانب التي تستدعي الانتباه، والوسائل العملية لجعل هذه الضمانات فعالة في المدارس.

الضمانات القائمة بالفعل في المشروع. تتألف اللائحة المطروحة للاستشارة من 37 مادة موزعة على ثمانية أبواب، وتنص بالفعل على ضمانات أساسية عدة: اتخاذ التعلم إلى جانب الأقران نقطة انطلاق (المادة 11)، وعدم جواز اتخاذ نقص الموارد سبباً لنقل الطالب إلى نمط تعليمي أشد تقييداً (المادة 18)، واستمرار التعليم وأشكال الدعم الممكنة عند عدم توافر خدمة متخصصة (المادة 19)، وقبول الطالب دون انتظار اكتمال التقييم (المادة 20)، والخطة التعليمية الفردية (المادة 23)، والترتيبات التيسيرية للاختبارات (المادة 25)، وإمكانية الوصول في البيئة المدرسية (المادة 33). وتوضح مساهمتنا كيفية تحويل هذه المبادئ إلى التزامات قابلة للتحقق والمتابعة والمطالبة بتنفيذها.

التمييز الأساسي الذي تتبناه أوتستان. يقوم الإطار المفاهيمي للدراسة على التمييز بين التوحد بوصفه طبيعة بشرية، وبين الاضطرابات أو الصعوبات الخاصة بالتوحد. وتوجد، بصورة منفصلة لا ينبغي الخلط بينها، إعاقات أو مشكلات مصاحبة، وكذلك أضرار حسية أو ذهنية أو غيرها تسببها أو تفاقمها العوائق الخارجية. ويمنع هذا التمييز نسبة ما يعود في الحقيقة إلى الضوضاء أو المطالب الاجتماعية غير الضرورية أو التواصل غير الملائم أو القواعد الجامدة أو ردود الفعل الدفاعية لدى البالغين إلى الطالب نفسه. وبذلك يصبح البحث عن الأسباب والحلول أكثر دقة.

خمسة مجالات عمل متكاملة. يربط المنهج المقترح بين إمكانية الوصول العامة في المدرسة، والترتيبات التيسيرية الخاصة بكل طالب، وإمكان الحصول على مساعدة متخصصة لحل الخلافات، والتعلم الذي يختاره الطالب بحرية — بما فيه فهم التوحد والرموز والأعراف غير التوحدية — والمساعدات الشخصية الأكثر كثافة عندما تظل ضرورية. وتستطيع المدرسة إزالة العوائق التي تقع ضمن مسؤوليتها، وتستطيع الفرق تنظيم الدعم، مع احتفاظ الطالب بحرية الاختيار. ويستلزم كل مجال تحديد المسؤولين والتدابير القابلة للملاحظة والتحقق من النتائج.

الكشف والتقييم واستمرار الحقوق. ينبغي تمكين الطالب من الإبلاغ عن صعوبة، بما في ذلك بالكتابة أو الصور أو الأدوات الرقمية أو التواصل البديل. وقبل الاستنتاج بوجود قيد شخصي، ينبغي للفرق دراسة الظروف الملموسة: الضوضاء والإضاءة والحرارة والسخرية والتعليمات وسرعة الأنشطة والتعرض الاجتماعي ووسائل التواصل المتاحة وآثار التعديلات الأولية التي جُربت. وينبغي أن يبدأ الدعم الأولي أثناء إجراء التقييم عندما يكون ذلك ممكناً. ولا يجوز أن تؤدي درجة اختبار منفردة أو تصنيفات عامة «للأداء الوظيفي» أو خلافات بشأن تشخيص إلى حرمان الطالب من التعليم أو توجيهه آلياً إلى مسار معين.

اختيار المسار والجودة الفعلية للدمج. تؤكد الدراسة نقطة محورية: مجرد وجود الطالب في المبنى نفسه لا يكفي؛ بل يجب أن يتمكن من التعلم مع الآخرين في ظروف تتوافر فيها إمكانية الوصول فعلاً. وقبل أي فصل، ينبغي أن تبين المؤسسة التعديلات التي عُرضت، ونتائجها، ومدة تجربتها، وما أفاد به الطالب عنها. وينبغي أن تكون مساحة الاستراحة الهادئة طوعية وميسرة وغير عقابية وخالية من الأقفال التي تمنع الخروج. ويجب أن يكون التوجيه إلى نمط أكثر تخصصاً قابلاً للتراجع، ومسبباً، وقابلاً لإعادة الفحص، مع تمييزه عن مجرد إخفاق المدرسة العادية في توفير إمكانية الوصول.

مثالان يوضحان المشكلة المطلوب حلها. قد يعرف الطالب درسه لكنه لا يستطيع الإجابة حين يُطلب منه الكلام دون تحضير أمام الصف؛ وتتيح الإجابة المكتوبة أو تغيير المكان قياس معرفته بدلاً من قياس قدرته أساساً على تحمل موقف مؤلم. وقد يرفض طالب آخر دخول مختبر العلوم بسبب إنذار صوتي أو رائحة أو قرب جسدي مفروض، رغم استمرار اهتمامه بالعلوم. وتساعد التغييرات في البيئة وطريقة الإجابة على تحديد السبب قبل نسبة العائق خطأً إلى الطالب. وتُفصل الدراسة هذين المثالين لتوضيح الانتقال الحاسم من تفسير السلوك إلى التحقق من الظروف المدرسية.

التعليم والخطة الفردية والاختبارات. ينبغي أن تميز الخطة التعليمية الفردية بوضوح بين أهداف تعلم الطالب والتزامات المؤسسة المتعلقة بإمكانية الوصول. وليس الهدف الحصول على مظهر للامتثال، بل تحقيق تعلم فعلي وإمكان التواصل والمشاركة المختارة. ويجب أن تقيس الاختبارات المعارف المستهدفة بوسائل إجابة ميسرة. وتقترح الدراسة أيضاً فرصاً اختيارية للتعمق في مجالات الاهتمام، بما فيها التعلم عن بعد عندما يوسع الخيارات بالفعل، إلى جانب تعلم متبادل عن التوحد والأعراف غير التوحدية دون فرض الاستيعاب الاجتماعي.

الحماية والحياة المدرسية والوقاية من الأضرار. لا تقتصر الترتيبات على الصف، بل تشمل النقل والوجبات والممرات والساحة والأنشطة والداخليات المحتملة والمنصات الرقمية والعلاقات الاجتماعية. وعند وقوع حادث، ينبغي إعادة بناء الوقائع السابقة والعوائق والتفاعلات بين الطلاب وردود البالغين وإمكانات الوقاية، بدلاً من عزل رد الفعل الأخير الظاهر للطالب. ويجب أن تتاح وسائل ميسرة وآمنة للإبلاغ وتقديم الشكاوى والرفض وطلب الاستراحة والاعتراض على التدابير، وأن تُدرس هذه الطلبات دون انتقام.

التنفيذ والرقابة والقيمة المضافة للدراسة. تربط المساهمة ضمانات المشروع بإجراءات ملموسة لتحديد المسؤوليات والوقاية والتكييف والرقابة. ولكل عائق يُصحح، ينبغي تحديد جهة مسؤولة ومهلة وحل مؤقت ووسيلة للطعن وتقييم بمشاركة الطالب المعني. وينبغي أن تفصل مؤشرات الأثر بين النشاط الإداري والنتائج التي يعيشها الطلاب فعلياً: قبول حقيقي، ووصول إلى التعلم، وتعب أقل، ومشاركة مختارة، وحماية من التنمر، وإمكان التواصل، واستقلالية أكبر. وتكمن القيمة المضافة للدراسة في شرح هذه الخطوات الحاسمة وبيان كيفية منع بقاء الحقوق المعلنة نظرية في كل مجال.

فهرس المحتويات

0. الموضوع والمنهج والمبادئ التوجيهية 7

0.1 طبيعة هذه المساهمة 7

0.2 التمييز المفاهيمي الذي تتبناه أوتستان 7

0.3 مبدأ عملي للبحث عن الحلول 8

0.4 احتياطات قانونية وزمنية 9

0.5 الأدلة السعودية التكميلية المستخدمة 9

0.6 كيفية تحديد الأسباب والحلول 9

1. المبادئ العامة والتعريفات — المواد من 1 إلى 3 9

1.1 المادة 1 — التعريفات ونطاق مفهوم الإعاقة 9

1.2 المادة 2 — أهداف اللائحة 11

1.3 المادة 3 — نطاق التطبيق 11

2. الكشف والتقييم والتشخيص والتدخل المبكر — المواد من 4 إلى 10 12

2.1 المادة 4 — الكشف والتعرف المبكر 12

2.2 المادة 5 — الدعم التربوي الأولي والمتابعة 13

2.3 المادة 6 — التقييم الشامل للاحتياجات 14

2.4 المادة 7 — التشخيص واستخدامه التربوي 15

2.5 المادة 8 — فئات الإعاقة 15

2.6 المادة 9 — نتائج التقييم وإعادته 16

2.7 المادة 10 — التدخل المبكر 16

3. أنماط التعليم والدعم المتخصص والتسجيل — المواد من 11 إلى 20 17

3.1 المادة 11 — مبادئ اختيار نمط التعليم 17

3.2 المادة 12 — أنماط التعليم 18

3.3 المادة 13 — الدمج الكلي 19

3.4 المادة 14 — الدمج الجزئي 19

3.5 المادة 15 — المدارس المتخصصة 20

3.6 المادة 16 — أساليب الدعم التعليمي المتخصص 20

3.7 المادة 17 — غرفة المصادر 21

3.8 المادة 18 — الانتقال بين الأنماط التعليمية 21

3.9 المادة 19 — الأهلية للخدمات واختيار المسار 22

3.10 المادة 20 — القبول والتسجيل 23

4. التعليم والتقنيات والخطة الفردية والتقييم — المواد من 21 إلى 25 24

4.1 المادة 21 — البرامج والمناهج الدراسية 24

4.2 المادة 22 — الوسائل التعليمية والتقنيات المساعدة 25

4.3 المادة 23 — الخطة التعليمية الفردية 25

4.4 المادة 24 — التعليم الإلكتروني والمحتوى الرقمي 26

4.5 المادة 25 — تقييم التعلم 28

5. خدمات الدعم والتواصل والانتقالات والحياة المدرسية — المواد من 26 إلى 30 29

5.1 المادة 26 — خدمات الدعم 29

5.2 المادة 27 — التواصل 30

5.3 المادة 28 — الانتقالات التعليمية والحياة بعد المدرسة 31

5.4 المادة 29 — الحياة المدرسية والنقل والبرامج الطلابية 31

5.5 المادة 30 — التوعية وعدم التمييز ومكافحة التنمر 33

6. العاملون والتدريب — المادتان 31 و32 34

6.1 المادة 31 — أعداد العاملين وكفاءاتهم 34

6.2 المادة 32 — التطوير المهني 35

7. إمكانية الوصول وتنظيم البيئة المدرسية — المادة 33 35

7.1 المادة 33 — تكييف البيئة المدرسية 35

8. تعليمات التنفيذ والمتابعة وبدء النفاذ — المواد من 34 إلى 37 37

8.1 المادة 34 — الأدلة والنماذج وتعليمات التنفيذ 37

8.2 المادة 35 — قياس الأثر 37

8.3 المادة 36 — القانون الواجب التطبيق عند غياب حكم خاص 38

8.4 المادة 37 — الاعتماد وبدء النفاذ 38

9. أحكام إضافية تقترحها أوتستان 39

9.1 الوقاية الصريحة من الأضرار التي تسببها العوائق أو تفاقمها 39

9.2 الرفض والاختيار واستقلالية الطالب 39

9.3 منع الأهداف المدرسية غير الضرورية لتطبيع السلوك 39

9.4 الحماية من التنمر والتصعيد والإكراه 39

9.5 الحق الفعلي في الطعن واستمرارية التعليم 40

9.6 مشاركة البالغين التوحديين ذوي الخبرة والأطراف المعنية الأخرى 40

9.7 مؤشرات أداء تقيس الحقوق المعاشة 40
9.8 إجراءات التنفيذ والتحقق المستقل 40

10. المصادر والقواعد الوثائقية والمراجع 41
10.1 النصوص العامة المرجعية 41
10.2 المعلومات الصحفية والتمييز بين المشروع والوثائق الأخرى 41
10.3 الأدلة الوزارية السعودية والوثائق التربوية 41
10.4 نطاق المصادر المختلفة والعلاقة بينها 42
10.5 شروح عامة أخرى متاحة بحرية 42
10.6 مصادر دولية رسمية مستخدمة للمقارنة 42
10.7 الدراسات العلمية ونطاق نتائجها 43

11. تدابير عملية تكميلية 44
11.1 تجربة التعليم الهجين دون فصل مفروض 44
11.2 إعادة بناء تسلسل الحوادث بدلاً من معاقبة رد فعل منفرد 44
11.3 الرقابة المستقلة على النتائج المحققة فعلاً 45

يتألف المشروع السعودي المطروح للاستشارة العامة من ثمانية أجزاء و37 مادة. وتُعرض أحكامه وفق ترتيبها الأصلي، ثم تُناقش من خلال حالات محددة ومقترحات يمكن تطبيقها مباشرة. وسيجد القارئ هنا الشروح اللازمة: فكلما ذُكرت قاعدة أو ممارسة أو مخاطرة، نبيّن أثرها في الطالب، والعناصر الواجب دراستها، وما يمكن تغييره.

المصدر الرئيسي:
https://istitlaa.scbc.gov.sa/ar/Education/Moe/StudentsWithDisabilitiesRegulatingBylaw/Pages/default.aspx

0. الموضوع والمنهج والمبادئ التوجيهية

0.1 طبيعة هذه المساهمة

تتناول هذه المساهمة الحق الفعلي للطلاب ذوي الإعاقة، ولا سيما الطلاب التوحديين، في التعلم إلى جانب أقرانهم والاستفادة من الترتيبات التيسيرية اللازمة والتواصل والتنقل والمشاركة دون عوائق يمكن تجنبها. ويتضمن المشروع السعودي بالفعل ضمانات مهمة عدة. ولذلك نشرح، عند تناول كل مادة، أولاً ما تنص عليه، ثم مشكلة عملية في تطبيقها، وأخيراً مقترحاً لجعل الضمانة فعالة. ونميز بين التعليم والمساعدة الفردية وإمكانية الوصول في المدرسة نفسها وحماية الحقوق.

0.2 التمييز المفاهيمي الذي تتبناه أوتستان

تُميز أوتستان، كأساس لمنهجها، بين التوحد بوصفه طبيعة إنسانية، وبين الاضطرابات أو الصعوبات الخاصة بالتوحد. وتدرس بصورة منفصلة حالات الإعاقة أو المشكلات المصاحبة، وكذلك الأضرار والقيود التي تسببها أو تفاقمها عوائق خارجية، سواء كانت حسية أو ذهنية أو غير ذلك. ويتيح هذا التمييز الإقرار بالصعوبات الحقيقية مع البحث بدقة عن أسبابها والحلول الملائمة لها.



إنفوغراف أصلي من أوتستان — «التوحد واضطرابات طيف التوحد: دحض المساواة الزائفة».

0.3 مبدأ عملي للبحث عن الحلول

قبل التفكير في تغيير سلوك الطالب أو نقله إلى بيئة أكثر تقييداً، من المفيد فحص العوائق القابلة للتغيير وتقليلها: الضوضاء والإضاءة والحرارة وعدم القدرة على التنبؤ وطرق التواصل والتنمر والمتطلبات الاجتماعية غير المرتبطة بالتعليم وردود الفعل الدفاعية لدى البالغين وغياب الدعم أو قصور إمكانية الوصول. وينبغي تقييم نتائج هذه الترتيبات بالاستماع إلى الطالب.

0.4 احتياطات قانونية وزمنية

اللائحة محل الدراسة مشروع مطروح للاستشارة العامة، في حين أن نظام التعليم العام السعودي المنشور في 24 يوليو 2026 يتضمن أحكاماً بشأن الحق في التعليم وإلزاميته والمسؤوليات المؤسسية. وتنص المادة 68 منه على بدء نفاذه بعد 180 يوماً من نشره في الجريدة الرسمية. ويتوقف موعد تطبيق اللائحة المقبلة كذلك على قرار مجلس شؤون التعليم العام المشار إليه في المادة 37 من المشروع.

نظام التعليم العام لعام 2026: https://www.uqn.gov.sa/decisions-and-regulations/4001465

نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة: https://apd.gov.sa/en/local-regulations

نصوص رسمية تكميلية: نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2023)، ولائحته التنفيذية المنشورة في 17 مايو 2024. ووفقاً لهيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، أُقرّت هذه اللائحة التنفيذية في 28 أبريل 2024.

0.5 الأدلة السعودية التكميلية المستخدمة

تضم المواد السعودية دليلاً تنظيمياً قديماً لبرامج التوحد، ودليل الوزارة لعام 2023 بشأن إمكانية الوصول في المنشآت التعليمية، ونسخة من الطبعة الثانية للدليل التنظيمي لبرامج ذوي الإعاقة (1448–1449هـ)، ودليلاً للتدخل المبكر، ودليلاً شاملاً لمعلمي برامج التوحد (الطبعة الثانية، 2020). وتوثق هذه الموارد توجهات وممارسات تختلف عن أحكام مشروع اللائحة. وتحمل النسخة المتاحة من الدليل المكوّن من 49 صفحة ترويسة الوزارة؛ غير أن وجود هذه الترويسة وحده لا يثبت مصدر نشر النسخة ولا قيمتها النظامية الحالية.

0.6 كيفية تحديد الأسباب والحلول

يقوم الاستدلال على أربعة أسئلة قابلة للتحقق. أولاً: ماذا يحاول الطالب أن يفعل أو يتعلم، وكيف يستطيع التعبير عن ذلك؟ ثانياً: ما الصعوبات التي تحدث فعلاً، ومتى تحدث، وما عواقبها؟ ثالثاً: ما الظروف المدرسية أو التفاعلات البشرية التي تسهم في هذه الصعوبات ويمكن تعديلها؟ رابعاً: ما أشكال الدعم الفردية التي تظل ضرورية بعد إزالة العوائق؟ وبذلك نتجنب وصف وضع ناجم عن ضوضاء مستمرة أو تعليمات غير ميسرة أو موقف عدائي بأنه «عجز لدى الطالب».

يتألف تمييزنا الأساسي من حدين تحديداً: التوحد بوصفه طبيعة بشرية من جهة، والاضطرابات أو الصعوبات الخاصة بالتوحد من جهة أخرى. ولا تصبح سمة توحدية اضطراباً تلقائياً لمجرد أنها غير مألوفة أو لا ترضي المحيطين بالشخص. وفي المقابل، قد تكون الصعوبات الكبيرة حقيقية وتستلزم المساعدة، دون اختزال الشخص كله فيها. وتُعد الأمراض المصاحبة والعوائق المدرسية والأضرار التي تُحدثها البيئة أو تفاقمها مسائل مهمة، لكنها منفصلة عن هذا التمييز الأساسي. ولذلك، عند اتخاذ قرار بشأن ترتيب تيسيري، ينبغي فحص المشكلة الملموسة: فقد ينجز طالب يحمي نفسه من ضوضاء مؤلمة المهمة نفسها بنجاح في قاعة أقل ضجيجاً. وعندئذ لا يجوز نسبة إخفاقه كله إلى التوحد. وينبغي أن تعزز الترتيبات التيسيرية التعلم والكرامة والحرية والتخفيف الفعلي للصعوبات، مع احترام الطبيعة التوحدية.

1. المبادئ العامة والتعريفات — المواد من 1 إلى 3

1.1 المادة 1 — التعريفات ونطاق مفهوم الإعاقة

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — تعرّف المادة، من بين أمور أخرى، الإعاقة والتشخيص والتقييم الشامل وأنماط التعليم والترتيبات التيسيرية والتقنيات المساعدة والخطة التعليمية الفردية وإمكانية الوصول. ويشير تعريف الطالب ذي الإعاقة إلى خلل أو اضطراب مستمر في وظائف بدنية أو ذهنية أو عقلية أو حسية أو نفسية يمكن أن يحدّ من التعلم والمشاركة.

يمكن النظر في استكمال التعريف بإبراز الدور الحاسم للعوائق البيئية والممارسات المؤسسية ومواقف الآخرين. وبالنسبة إلى الطلاب التوحديين، سيكون من المفيد التمييز صراحةً، وفق الإطار المفاهيمي الذي تتبناه أوتستان، بين الطبيعة التوحدية وبين الصعوبات أو الاضطرابات أو الأضرار الإضافية المحتملة، ومنها ما تُحدثه البيئة أو تفاقمه. ويتيح هذا التمييز البحث عن الأسباب المدرسية القابلة للتغيير بدلاً من نسبة الصعوبات بصورة منهجية إلى الطالب نفسه. ويمكن تعريف إمكانية الوصول بأبعادها المادية والحسية والتواصلية والإدراكية والزمنية والمرتبطة بالمواقف.

1.1.1 توضيح مقترح لأسباب الصعوبات

لا ينبغي تفسير رد فعل ضيق أمام ضوضاء شديدة أو إلزام اجتماعي غير مفهوم أو إهانة أو تغيير مفاجئ تفسيراً آلياً على أنه دليل على عجز ذاتي عن الالتحاق بمدرسة عادية. ويجب أن يقارن التقييم الحالة قبل إزالة العائق أو تخفيفه وبعد ذلك، وأن يوثق الظروف التي يستطيع الطالب التعلم فيها.

يمكن اتباع منهج موثوق يبدأ بالاستماع إلى رواية الطالب والظروف الدقيقة وأي تنبيهات سابقة، ثم تغيير عامل واحد في كل مرة، عندما يكون ذلك ممكناً، مثل شدة الصوت أو المسافة من مصدر الضوء أو طريقة إعطاء التعليمات أو مدة النشاط، لمعرفة ما إذا كان أداء المهمة نفسها يصبح أيسر. ومن المهم الاحتفاظ بالتفسيرات البديلة: فقد تسهم أيضاً مشكلة صحية أو تعب لا يرتبط بالصف أو صعوبة خاصة.

1.1.2 عدم الخلط بين التصنيف الإداري والقدرة على التعلم

قد يكون التصنيف المستخدم لتنظيم الخدمات مفيداً، إذ يساعد على تحديد المختصين المتاحين والمساعدات المادية وإجراءات التقييم. غير أن الطبعة الثانية (1448–1449هـ) من دليل تنظيمي سعودي مكوّن من 49 صفحة تجمع بعض فئات الطلاب بحسب التشخيص و«مستوى الأداء الوظيفي». وإذا أصبحت هذه الفئات معيار القرار الوحيد، فقد يؤدي الوصف نفسه إلى توجيه أطفال مختلفين جداً إلى المسار نفسه. أما السؤال الصحيح فهو ما الذي يستطيع هذا الطالب بعينه فهمه وفعله وتعلمه واختياره في صف تتوافر فيه إمكانية الوصول بالفعل. ويقدّم دليل الوزارة لعام 2023 بشأن إمكانية الوصول وسيلة أخرى، إذ يتناول تكييف أساليب التدريس والوسائل التعليمية لإتاحة المشاركة.

من المفيد إعمال التمييز صراحة بين الطبيعة التوحدية واحتياجات الدعم والاضطرابات المصاحبة المحتملة والعوائق المؤسسية. وينبغي أن يفتح التصنيف باب الخدمات، دون افتراض عجز عام عن التعلم أو تحويل ردود الفعل على بيئة غير ميسرة إلى صفات ذاتية في الطالب. ومن المناسب أن تفحص استمارة التقييم، كلّاً على حدة، المهارات التي لوحظت فعلاً ووسائل التواصل الميسرة والتغييرات الممكنة في المدرسة. ولا ينبغي للتعريف الإداري أن يحدّ من حقوق الطالب أو يفرض هدفاً لتطبيع سلوكه.

1.1.3 التمييز بين المعرفة والتواصل والعوائق

عندما لا يستطيع الطالب الإجابة شفهياً عن سؤال، ينبغي النظر في ثلاثة تفسيرات مختلفة تماماً: أنه لا يعرف الإجابة المطلوبة؛ أو يعرفها لكنه لا يستطيع التعبير عنها بالشكل المفروض؛ أو يستطيع الإجابة لولا أن الضوضاء أو التوتر أو سرعة التفاعل جعلته عاجزاً مؤقتاً عن ذلك. والحكم بأنه «غير قادر على التعلم» يخلط بين هذه الحالات. ولذلك ينبغي للملف المدرسي أن يصف منفصلةً المهارات ووسائل التواصل الممكنة والعوائق التي يواجهها الطالب وآثار الترتيبات التي جُرّبت. ومن المهم أيضاً الإصغاء إلى ما يشعر به الطالب، لأن المشاركة التي تبدو سليمة ظاهرياً قد تتطلب جهداً حسياً أو ذهنياً كبيراً لا يراه المراقب.

يمكن أن تميز استمارة التقييم المدرسي بين الخصائص والتفضيلات التوحدية، والصعوبات الخاصة التي تستلزم مساعدة، وأي مشكلات صحية أو إعاقات مصاحبة، ثم العوائق والأضرار التي تُحدثها الظروف المدرسية أو تفاقمها. ويظل التمييز الأساسي محصوراً في التوحد بوصفه طبيعة بشرية من جهة، والاضطرابات أو الصعوبات الخاصة بالتوحد من جهة أخرى؛

أما البنود الأخرى فهي محاور تحليل مستقلة. وينبغي الاستجابة لطلبات الدعم دون تحويل الهوية التوحدية إلى عجز شامل ودون إنكار صعوبة يواجهها الطالب بالفعل. ويجب إشراك الطالب في وصف الحالات والتحقق من تفسيرات البالغين.

1.1.4 أن تُصلح المدرسة ما يقع ضمن مسؤوليتها

الإقرار بحاجة الشخص إلى الدعم والإقرار بأن الخدمة تخلق عائقاً مسألتان مختلفتان. فقد يحق للطالب الحصول على وسيلة تواصل ملائمة، وفي الوقت نفسه قد تكون المدرسة ملزمة بتوضيح تعليماتها بطريقة مفهومة. ومن الخطأ احتساب غياب هذه التعليمات صعوبةً إضافية خاصة بالطالب. وعملياً، يجب أن يفصل كل قرار بين مسؤوليتين: توفير المساعدة الفردية الضرورية بالفعل، وتصحيح عيوب إمكانية الوصول المنسوبة إلى المؤسسة. ولا يجوز الاستناد إلى إحدى المسؤوليتين لإهمال الأخرى.

يمكن أن يسجل التقييم نتيجتين مستقلتين وموقعتين: الحق الشخصي للطالب في الدعم، وأوجه القصور في إمكانية الوصول التي تتحملها المدرسة. ويجب أن يظل الاعتراف بصعوبة حقيقية سبباً للحصول على المساعدة، بينما يؤدي تحديد عائق إلى إلزام المؤسسة بإزالته. وليس السؤال المفيد «ما الذي لا يستطيع هذا الطالب فعله؟» وحده، بل أيضاً «ما الذي كان يستطيع فعله لو غيّرت المؤسسة هذا الوضع المحدد؟».

1.2 المادة 2 — أهداف اللائحة

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — تجعل المادة التعليم الدامج مبدأً أساسياً، وتذكر المساواة في الوصول وإزالة العوائق والخطط التعليمية الفردية وإمكانية الوصول ومشاركة الطلاب وأسرهم ومؤهلات العاملين.

يمكن الاحتفاظ بهذه التوجهات واستكمالها بتوضيح أن الدمج لا يُقاس بمجرد الوجود المادي في صف عام. بل يفترض القدرة على الفهم والتواصل والمشاركة والشعور بالأمان والتقدم دون تكبد جهود غير متناسبة للتكيف مع بيئة غير ميسرة. وقد يكون من المفيد أن تشمل الأهداف أيضاً الوقاية من الأضرار الحسية أو الذهنية أو غيرها الناشئة عن العوامل الاجتماعية، واحترام الاستقلالية، والحد القابل للقياس من العوائق المادية والمرتبطة بالمواقف.

1.2.1 خمسة مجالات عمل متكاملة في المدرسة

لجعل هذا المبدأ قابلاً للتطبيق، يمكن التمييز بين خمسة مستويات عمل متكاملة. أولها ما تستطيع المدرسة إتاحته للجميع قبل وقوع أي حادث: قواعد واضحة وأماكن أقل إزعاجاً ومواقف صبورة. والثاني الترتيبات الملائمة للفرد: مكان الجلوس والجدول الزمني والتواصل والأدوات. والثالث مساعدة متخصصة يمكن الوصول إليها عند حدوث صعوبة بين الطالب والأسرة والمدرسة لتوضيح الحالة وحلها. والرابع التعلم والتجارب التي يختارها الشخص بحرية: فهم طريقة أدائه وطريقة أداء الآخرين والمعارف الدراسية. والخامس أشكال الدعم الفردي المكثف عندما تظل ضرورية. وتتكامل المجالات الخمسة بحسب الحالة؛ فقد يجتمع إجراء عام لتحسين إمكانية الوصول مع مساعدة شخصية ضرورية.

ينبغي لكل مؤسسة أن تفحص المسائل بالترتيب المنطقي التالي: 1) ما تصلحه المدرسة لمصلحة الجميع؛ 2) الترتيبات الملائمة للطالب؛ 3) الوصول إلى مساعدة متخصصة للطالب وأسرته ومعلميه؛ 4) التعلم والتجارب التي تُختار بحرية؛ 5) المساعدات الفردية الإضافية الضرورية فعلاً. ولا يجوز إخفاء القصور في المستوى الأول بمضاعفة الجلسات أو أعداد المراقبين الفرديين. والمؤشر النهائي هو تنامي الحرية والحياة المدرسية الحقيقية، لا عدد الخدمات المقدمة.

1.3 المادة 3 — نطاق التطبيق

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — ينطبق النص على المؤسسات التعليمية المعنية، العامة والخاصة، وخدماتها التعليمية وخدمات الدعم، وكذلك برامج التدخل المبكر.

يمكن توضيح أن متطلبات إمكانية الوصول تشمل أيضاً القبول والمقصف والنقل المدرسي والاستراحات والرحلات والفعاليات والأنشطة اللامنهجية والمنصات الرقمية والجهات الخارجية المقدمة للخدمات داخل المدرسة. ولا ينبغي أن يؤدي تغيير المسؤول الإداري أو إسناد خدمة إلى جهة خارجية إلى انقطاع الحقوق والترتيبات التيسيرية.

يجب تنظيم هذه الاستمرارية قبل الأنشطة خارج الصف: ينقل مسؤول المدرسة إلى الناقل المعلومات الضرورية حصراً لصعود الطالب بأمان؛ ويعلن منظم الرحلة الجداول والتغييرات بطريقة مفهومة؛ ويوفر مقدم خدمة الطعام حلاً عندما تمنع الضوضاء أو الروائح الطالب من تناول الطعام. ويجب أن يعرف كل مقدم خدمة الشخصَ الذي ينبغي التواصل معه عند حدوث صعوبة والترتيبَ الواجب احترامه. وبدون هذا التوزيع المكتوب للمسؤوليات، قد تتلاشى ضمانة إمكانية الوصول النظرية بمجرد خروج الطالب من باب الصف.

2. الكشف والتقييم والتشخيص والتدخل المبكر — المواد من 4 إلى 10

2.1 المادة 4 — الكشف والتعرف المبكر

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — تنص المادة على التعرف على احتياجات قد تؤثر في التعلم أو المشاركة، واستخدام مؤشرات متعددة ومشاركة ولي الأمر، يلي ذلك عند الاقتضاء تقييم متعمق أو تشخيص.

من المفيد استعمال مفهوم «الكشف» أو «التعرف» مع تمييزه عن التشخيص الطبي. ويمكن إتاحة الإبلاغ عن العائق للطالب نفسه، لا سيما كتابةً أو بوسيلة تواصل بديلة، وللبالغين الذين يعرفونه. كما يمكن فحص إمكانية الوصول في البيئة قبل نسبة الصعوبات إلى الطالب. ويُصان سر المعلومات، ويُقدّم الكشف بوصفه إجراء لفتح باب الحقوق، لا وسيلة لوضع التصنيفات أو فرز الطلاب.

2.1.1 احتمال وجود معاناة مرتبطة بالبيئة

قد ينتج تراجع النتائج الدراسية أو الانسحاب أو الانزعاج أو الغياب عن الأصوات أو الإضاءة أو الروائح أو السخرية أو التعرض الاجتماعي المفروض أو القلق الاستباقي. وينبغي توثيق الحالات المثيرة للصعوبة والتغييرات الفعالة قبل تعميم أي استنتاج بشأن القدرات المدرسية.

على سبيل المثال، قد لا يكون الطالب الذي يرفض دخول المختبر رافضاً للعلوم؛ بل قد تجعل صافرة إنذار أو رائحة أو إلزامه بالوقوف ملاصقاً لزملائه ذلك المكان غير ميسّر له. ويمكن تجربة الدرس في مكان آخر وبوسائل مكافئة لفحص هذا الاحتمال. ويجب تسجيل النتيجة وشرحها للأسرة والطالب، بدلاً من الاكتفاء بتقييم يقول إنه «يرفض الأنشطة الجماعية». وإذا لم تكن القيود سبب المشكلة، يستمر البحث دون تحميل الطفل الذنب.

2.1.2 الكشف والخلافات والحفاظ على الحقوق

ويشمل الدليل التنظيمي السعودي المكوّن من 49 صفحة مراحل متتابعة هي الإحالة والفحص وتحديد الخدمات والمتابعة. وتحدد بعض الإجراءات آجالاً وتشرك الأسرة. وتظهر المشكلة العملية إذا جرى التركيز أولاً على تصنيف الطفل ثم انتظار إعداد وثيقة قبل تغيير ما يزعجه في المدرسة. فمثلاً، إذا توقف الطالب عن الحضور بعد نوبات من الضوضاء الشديدة والسخرية، يمكن للمؤسسة الحد من هذه العوائق فوراً مع مواصلة التقييم المختص عند الحاجة. ومن الأفضل أن يطلق الكشف تحسناً ملحوظاً وموثقاً، لا مجرد فتح ملف. ويذكر الدليل أيضاً الرد على طلب التقييم خلال 14 يوماً، ويصف حالات يُفسر فيها عدم الرد على أنه موافقة، وفترة ملاحظة قد تمتد إلى فصل دراسي، وحداً أقصى يبلغ 30 يوم عمل للتقييم واجتماع التخطيط بعد الموافقة. ولا بد من التحقق من الوضع النظامي الحالي لهذه الآليات المنفصلة عن المشروع الجديد.

من المفيد التمييز بين عدم الرد والفهم والموافقة المستنيرة، ولا سيما عندما تواجه الأسرة أو الطالب صعوبة في التواصل. ويمكن أن يشمل الإجراء معلومات مبسطة وشخصاً يمكن التواصل معه كتابةً وترتيبات متاحة فوراً وإمكانية الاعتراض على الإجراء. ولا يجوز أن تؤدي فترة الملاحظة إلى تأخير القبول أو جعل المدرسة غير متاحة للطالب طوال فصل دراسي. وفي كل مرحلة، ينبغي توثيق البيئة المدرسية والترتيبات التي جُرّبت، وليس سلوكيات الطالب ودرجات اختباره وحدها.

2.1.3 الخلاف حول التقييم: تجنب الحرمان من الدعم

يصف الدليل نفسه أيضاً حالات يرفض فيها الممثلون النظاميون الإجراء المقترح أو نتائجه، وينص حينئذ على توثيق الخلاف أو الرفض. ويجب الفصل بين هذا المتطلب الإداري ومسألتين أخريين: حق الطالب في مواصلة الالتحاق بالمدرسة وضرورة تقديم الترتيبات الممكنة دون تأخير. فقد تعترض أسرة على طريقة أو نتيجة مع طلب تخفيف معاناة طفلها. وينبغي أن يشرح الإجراء الميسّر العواقب القانونية الحقيقية للاعتراض، وأن يتيح إعادة النظر ويسجل الإجراءات التي جُربت بالفعل؛ وألا يحوّل كل خلاف تلقائياً إلى «رفض للتعاون» يحرم الطفل من التعليم. وفي الصفحة 14 من ملف PDF، ينص الدليل، عند رفض الممثل النظامي رفضاً كاملاً إحالة الطفل إلى التقييم أو رفضه نتائج التقييم، على إحالة الأمر إلى الإدارة المختصة بالحماية من العنف الأسري وحماية الطفل. ويستدعي هذا الحكم التحقق من وضعه النظامي الحالي وضماناته الإجرائية: السبب المحدد للرفض، وتوفير معلومات ميسرة، وإمكان إعادة النظر، والمعايير التي تميز الخلاف بحسن نية عن الخطر المثبت.

من المفيد التمييز بدقة بين خطر حقيقي يتطلب الحماية، والاعتراض على تشخيص، وطلب رأي طبي ثانٍ، ورفض تدخل بعينه. ويمكن أن يصاحب ذلك إجراء لتقديم شرح ميسّر والوساطة والرأي الثاني واستمرار التعليم؛ دون اعتبار الخلاف إساءة معاملة بحد ذاته. ويجب الحفاظ على ضمانات حماية الطفل في حالات الخطر المثبت، دون تحويلها إلى أداة ضغط إداري أو وسيلة لتطبيع الخصائص التوحدية.

2.1.4 تحديد ما إذا كان العائق في النشاط أم في شكله المفروض

لا يثبت الغياب أو الصمت أو رد الفعل الذي يعده البعض غريباً، بمفرده، نقص الحافز أو العجز عن التعلم. فلنتخيل طالباً يستطيع إعداد عمل مكتوب كامل في منزله لكنه يظل صامتاً عندما يُطلب منه الكلام فجأة أمام الصف كله. ويمكن للمدرسة، لتحديد ما يحدث، أن تعرض إجابة مكتوبة أو مهلة أو مكاناً آخر أو المهمة نفسها دون جمهور. وتساعد نتائج هذه التجارب على التمييز بين صعوبة الوصول إلى الموقف وصعوبة تعلم المحتوى. وبدون هذا الفحص، قد يتحول شكل النشاط المفروض إلى مقياس زائف للمستوى الفكري.

في الكشف المدرسي، يمكن استخدام استمارة بأربعة أعمدة: الواقعة المادية المرصودة؛ والتفسير المقترح؛ والظروف البيئية والتفاعلات السابقة؛ والنتيجة بعد تصحيح بسيط. وقبل إحالة الطالب إلى تقييم سريري إضافي، ينبغي فحص التعليمات المتناقضة وعدم القدرة على التنبؤ والمتطلبات الاجتماعية غير الضرورية والاعتداءات المتكررة والمثيرات الحسية. ويجب إبقاء مسار سريع للرعاية الصحية عند الاشتباه في حاجة صحية حقيقية، دون إضفاء طابع طبي تلقائياً على رد فعل تجاه وضع سيئ التصميم.

2.2 المادة 5 — الدعم التربوي الأولي والمتابعة

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — يقتضي النص اتخاذ تدابير تربوية قبل التقييم والتشخيص أو أثناءهما، مع متابعة فعاليتها ودون تأخير غير مبرر للإجراءات المتخصصة.

يمكن تنظيم تجربة سريعة لتعديلات بسيطة وتوثيقها: إتاحة غرفة هادئة لا تُستخدم للعقاب، وضبط الحرارة والضوضاء، وتقديم تعليمات مكتوبة، وجعل الجداول قابلة للتوقع، وإتاحة وقت للتعافي، وتكييف التفاعلات الاجتماعية، والسماح

بالإجابة بصيغة مختلفة. وينبغي تقييم استجابة الطالب وكذلك استجابة المؤسسة لاحتياجاته. ولا يجوز تقديم عدم فعالية تدبير طُبق بصورة سيئة دليلاً على استحالة الدمج.

يمكن للمؤسسة تسجيل كل تجربة في استمارة قصيرة جداً: الصعوبة التي يصفها الطالب؛ والترتيب الذي اختير معه؛ والشخص المسؤول؛ وتاريخ التنفيذ؛ والنتيجة بعد بضعة أيام؛ وقرار الإبقاء أو التعديل أو الاستبدال. فإذا جعلت تعليمات مكتوبة إنجاز عمل كان متعذراً في السابق ممكناً، وجب استمرار الدعم دون انتظار التشخيص. وإذا لم ينجح التدبير الأول، تتحقق المجموعة من تنفيذه بالفعل وتبحث عن سبب آخر، بدلاً من الإعلان المبكر عن عدم قدرة الطالب على متابعة التعليم العادي.

2.3 المادة 6 — التقييم الشامل للاحتياجات

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — تذكر المادة صراحة العوائق أمام التعلم والمشاركة، وأثر البيئة المدرسية وطرق التدريس وإمكانية الوصول، فضلاً عن الاستناد إلى مصادر معلومات متعددة.

يمكن أن يشكل تحليل العوائق الخارجية خطوة صريحة وموثقة منفصلة عن حصر خصائص الطالب. وينبغي جمع رأي الشخص المعني بطريقة ميسرة، ودراسة أدائه في ظروف حسية واجتماعية متعددة. ويجب التمييز بين الاحتياجات التربوية والعوائق المادية والضغط للامتثال الاجتماعي والمعاناة المرتبطة بموقف معين والحالات المرضية المصاحبة المحتملة. ومن المناسب أن يضم الفريق متعدد التخصصات، عند الفائدة، خبرة في إمكانية الوصول البيئية وإسهام بالغين توحديين ذوي كفاءة.

2.3.1 طريقة مقارنة للتقييم البيئي

يمكن أن يصف التقييم بدقة الحالة الابتدائية والعائق المفترض والتعديلات التي جُرّبت والنتيجة المرصودة وشهادة الطالب. ويقلل هذا المنهج خطر الخلط بين محدودية الأداء الشخصي وبين أداء تعوقه ظروف بيئية محددة.

يمكن أن يضم السجل خمسة عناصر: المعرفة المراد التحقق منها؛ والظروف المعتادة؛ والتغييرات المُدخلة؛ والنتائج الملحوظة؛ وما يقوله الطالب عن الجهد والتعب. ولا يصح الحديث عن تحسن فعلي إلا إذا تحسن إنجاز المهمة أو أصبح أقل إيلاماً في الظروف الميسرة. ولا يجوز للمراقب إقصاء شهادة الطالب لأنه يتواصل بالكتابة أو الصور أو بطريقة غير شفهية.

2.3.2 التمييز بين المعرفة والأداء الملحوظ والجهد المتكبد

لا يجوز أن يقتصر التقييم على نتيجة حصل عليها الطالب في ظروف واحدة. فإذا أخفق طالب في غرفة ساطعة الإضاءة وشديدة الضوضاء أمام عدة بالغين يلحون عليه بالإجابة، ثم نجح في مكان هادئ مع تعليمات مكتوبة، فإن هذا الفرق يستحق التفسير بدلاً من الاحتفاظ بالدرجة الأولى فقط. وتشمل العوامل المدرسية التي قد تسهم في القلق العلاقات الاجتماعية ومتطلبات العمل والخصائص المادية للأماكن؛ وقد تناولتها مراجعة منهجية نُشرت عام 2026 دون الادعاء بأنها تظهر بالصورة نفسها لدى جميع الأطفال التوحديين. ويستطيع المعلم والطالب والأسرة توثيق الظروف والترتيبات والتحسن المحقق معاً. ويجب أن تتعلق النتائج بالمعارف والعوائق التي قِيست فعلاً.

يمكن مقارنة أداء الطالب للمهمة الدراسية نفسها في مكان هادئ، وبتعليمات مكتوبة، ودون فرض التواصل البصري، وبعد استراحة، وفي الظروف المعتادة. ويمكن للنتائج التمييز بين المعرفة المثبتة والجهد الذي يفرضه السياق وأي كلفة متأخرة. فإذا زالت الصعوبة بتصحيح البيئة، وجب أن تتعلق الخلاصة التربوية بقصور إمكانية الوصول، لا بعجز شخصي مفترض. ويجب توثيق الملاحظات المتعارضة والاستثناءات والتفسيرات البديلة.

2.4 المادة 7 — التشخيص واستخدامه التربوي

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — يقع التشخيص ضمن اختصاص الجهات الصحية المختصة. ويوضح النص أن الدعم التربوي لا يعتمد حصرياً على اسم الإعاقة أو التشخيص، بل كذلك على الاحتياجات الفردية والتقييم الشامل.

من المفيد الحفاظ على الفصل بين التشخيص الطبي والقرارات التربوية، مع تقديم الترتيبات أثناء انتظار التقييم. ولا ينبغي تداول البيانات الطبية إلا بالقدر الذي يخدم التعليم، مع تقييد الوصول إليها وإتاحة تصحيحها. وقد تكون فئات التشخيص غير دقيقة أو تتطور؛ لذا ينبغي السماح بإعادة التقييم دون سحب المساعدة الفعلية فجأة. ولا يجوز أبداً استنتاج أهداف موحدة للسلوك أو التعبير أو العلاقات الاجتماعية من تشخيص التوحد.

2.4.1 الفصل بين ثلاثة أسئلة

أولاً: ما طبيعة الطالب أو حالته؟ ثانياً: ما التعديلات وأشكال الدعم التي يحتاج إليها في هذه المدرسة بعينها؟ ثالثاً: ما الصعوبات الناجمة عن العوائق والممارسات المدرسية؟

مثال: يُعرف طالب بأنه توحدي ويواجه صعوبة في الكتابة أثناء إملاء سريع. يصف تشخيصه سمة عامة، لكنه لا يحدد سرعة معالجته للتعليمات ولا ما إذا كان تقديم نص مكتوب أو لوحة مفاتيح أو وقت إضافي يسمح بتقييم معارفه. وإذا كان مكبر الصوت في الصف لا يعمل جيداً، أو غيّر المعلم الكلمات في اللحظة الأخيرة، فهذه عوائق تتعلق بالتنظيم المدرسي. وهكذا تؤدي الأسئلة الثلاثة إلى مسؤوليات وحلول مختلفة.

2.4.2 لا يحل التصنيف أو الاختبار محل التقييم الفردي

يعرض دليل تنظيمي سعودي استُخدم في هذه الدراسة، ضمن معاييره الإدارية، مستندات طبية ونتائج اختبارات للقدرات العقلية. ويستعمل أيضاً فئتي «عالي الأداء الوظيفي» و«منخفض الأداء الوظيفي». ويجب شرح الخطر المحدد هنا: فمعامل الذكاء الناتج عن اختبار يعكس الأداء في ظروف إجراء ذلك الاختبار، ولا يصف جميع قدرات الطفل على التواصل والتعلم أو حساسيته الحسية أو استقلاليته. ولا تكشف الدرجة ما إذا كان يسمع التعليمات بوضوح أو يتحمل ظروف الغرفة أو يستطيع توصيل إجابته. أما مشروع اللائحة فيستهدف بناء الخدمات على التقييم الشامل والاحتياجات الفردية. ولذلك لا يجوز أن تتحول معايير دليل سابق، دون فحص، إلى سبب لاستبعاد الطالب من المدرسة العادية. ومن المعايير المذكورة في الدليل القديم النسخة الخامسة من اختبار ستانفورد–بينيه أو اختبار مكافئ؛ ويجب تفسير هذه النتيجة في ضوء ظروف إجرائه الحقيقية.

لا تصف القدرة العقلية المقاسة وحدها إمكان التعلم في الصف، أو الحساسية الحسية، أو تفاوت المهارات بين المجالات، أو التواصل أو الاستقلالية. وقد تختلف نتائج الاختبارات بحسب طريقة إجرائها ولغتها وسياقها الحسي والقلق وإمكانية فهم التعليمات. ومن الضمانات المفيدة ألا تصبح الدرجة اختصاراً يؤدي إلى توجيه أكثر تقييداً، وإتاحة مناقشة التقييم غير الملائم، وألا يتوقف الدعم التربوي العاجل على وقت الحصول على تقرير طبي.

2.5 المادة 8 — فئات الإعاقة

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — يصنف المشروع الحالات وفق وظائف مختلفة، وينص على قائمة وزارية بفئات المستفيدين من الخدمات المتخصصة؛ ويسمح أيضاً بترتيبات تيسيرية في بعض الحالات دون اعتراف رسمي بفئة إعاقة.

من المفيد دراسة نشر القائمة ومعاييرها وضمان عدم استبعاد الطلاب التوحديين المحتاجين إلى دعم منها وتوفير طريق لإعادة النظر. ولا يجوز مساواة التوحد تلقائياً بالإعاقة الفكرية أو المرض النفسي أو العجز عن التواصل. وقد تستلزم الصعوبات الحسية أو معالجة المعلومات أو التفاعل مع بيئة غير ميسرة تدابير حتى لو لم تندرج ضمن فئة إدارية ضيقة.

2.5.1 مخاطر التصنيف الشامل لمستوى «الأداء الوظيفي»

تستخدم الطبعة الثانية (1448–1449هـ) من الدليل المؤلف من 49 صفحة، من بين معاييرها، عتبة معامل ذكاء لا تقل عن 70 لوصف بعض الطلاب التوحديين بأنهم «عالو الأداء الوظيفي»، ومجالاً من 55 إلى 69 لوصف آخرين بأنهم «منخفضو الأداء الوظيفي». ويربط الدليل هذه التسميات بمسارات تعليمية معينة. وهذا الربط المبسط بالتحديد هو موضع الإشكال: فالعدد لا يصف إمكانات التعلم لدى الشخص في جميع المواد، ولا طريقة تواصله أو حاجته إلى الهدوء أو استقلاليته مع وجود المساعدة أو تطور مهاراته. فإذا كان الطالب قليل الكلام لكنه متمكن تماماً من مادة، فقد يؤدي التصنيف العام إلى توجيهه توجيهاً خاطئاً. ويجب تطبيق المشروع السعودي الجديد انطلاقاً من معاييره الفردية.

يمكن النظر في نظام وصفي يرتبط بالاحتياجات والسياق: المهارات الدراسية والتواصل وإمكانية الوصول في البيئة والمساعدة اللازمة وأي صعوبات مستقلة عن التوحد. ويجب تقييم وجود إعاقة فكرية مصاحبة دون أن يؤدي ذلك آلياً إلى تصنيف الشخص كله في مستوى دائم من «الأداء الوظيفي». ولا يجوز لسياسة دامجة أن تقدم الفصل المدرسي على أنه نتيجة تلقائية لتشخيص أو درجة اختبار.

2.6 المادة 9 — نتائج التقييم وإعادته

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — ينص المشروع على إعادة التقييم عند حدوث تغيير كبير أو قصور في النتائج أو انتقال مدرسي أو طلب مسبب من الوالدين.

يمكن أيضاً أن تتاح للطالب نفسه إمكانية حقيقية لطلب مراجعة خطته، بما في ذلك عبر التواصل المساعد. كما يمكن إجراء إعادة تقييم عند تغيير عائق مدرسي مهم، لقياس أثر تحسن إمكانية الوصول بدلاً من رصد تغير داخلي لدى الطالب وحده. ويجب أن يسبق إلغاء أي مساعدة فحص للنتائج يتيح مناقشتها من جميع الأطراف المعنية.

يمكن طلب إعادة التقييم، مثلاً، عند نقل الصف إلى غرفة جديدة، أو إذا أصبح النقل المدرسي مرهقاً جداً، أو إذا اشترط معلم جديد إجابات شفهية حصراً، أو إذا استعاد الطالب إمكانات التعلم بعد تصحيح عائق. وينبغي إمكان تقديم الطلب كتابةً أو بالتواصل المساعد، واستلام إشعار بتلقيه، والحصول على رد معلل. وخلال الفحص تظل المساعدات المفيدة متاحة؛ ولا يكفي تغيير التشخيص أو الدرجة لإلغائها دون تقدير آثارها الفعلية.

2.7 المادة 10 — التدخل المبكر

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — تدعو المادة إلى بدء الدعم في أقرب وقت ممكن دون اشتراط إتمام التشخيص لكل الخدمات، مع مشاركة الأسرة والاستعداد للانتقال بين المراحل التعليمية.

يمكن أن يؤكد النص إمكان تقديم دعم مبكر يحترم الخصائص التوحدية وخيارات الطفل وألعابه واهتماماته ووسائل تواصله. ويجب تجنب تقييم النجاح بمجرد خفض السلوكيات التوحدية الظاهرة، وقياس ما يتحقق بدلاً من ذلك من زيادة في فرص الفهم واللعب والتواصل والاختيار والاستراحة والمشاركة دون ضيق. وينبغي حظر جعل الالتحاق بالمدرسة مشروطاً بعلاج أو بتطبيع السلوك.

2.7.1 مساعدة الطفل الصغير دون الخلط بين الدعم والإكراه

ينص الدليل السعودي للتدخل المبكر على دعم الأطفال الصغار، ولا سيما قبل سن السادسة، وتقييم مجالات مختلفة من النمو وإشراك الأسرة ووضع خطة فردية والاستعداد للانتقال إلى مرحلة مدرسية جديدة. وتكتسب هذه الإجراءات معناها إذا أحدثت آثاراً ملموسة في حياة الطفل: فرصاً أوسع للعب والتواصل والفهم والمشاركة، مع ضيق أقل. وعندما يرفض الطفل نشاطاً في غرفة مفرطة التحفيز الحسي، فمن المفيد دراسة النشاط والغرفة والوقت وتوقعات البالغين ووسائل التواصل قبل الاستنتاج بضرورة تكثيف الطريقة. ويذكر الدليل «غرفة التكامل الحسي»؛ وهو جهاز تدخل مختلف عن حق الطفل في الاستفادة بحرية من

مكان هادئ والقدرة على مغادرته. وتتضمن الملاحق استمارات للأهلية وتخطيط الخدمات؛ ولا يجوز أن تحل محل الإصغاء إلى الطفل أو تمنع التعديلات الفورية.

توفر هذه المواد أدوات عملية لكنها لا تعفي من التحقق من تجربة الطفل الحقيقية. ومن المفيد أن ينطلق كل برنامج مبكر من اهتمامات الطفل ووسائل تواصله وتفضيلاته، ومن الظروف المادية والاجتماعية التي تجعله مستعداً للتعلم. ويجب التمييز بين دعم الاستقلالية ومرافقة الأسرة وهدف إزالة المظاهر التوحدية. وينبغي أن يكون كل نشاط حسي متناسباً ومفهوماً ومقبولاً للطفل، وأن يتوقف عند ظهور الضيق. ويجب أن يتمكن الوالدان من الإبلاغ عن تدهور رفاه الطفل بسبب طريقة معينة دون تهديد حقه في التعليم.

2.7.2 تحديد أهداف مفيدة للطفل دون تطبيع هويته

قد تستهدف برامج التدخل المبكر أهدافاً مختلفة جداً: تعلم الإشارة إلى شيء أو التعبير عن الألم أو التنقل بأمان أو إزالة مظهر غير مألوف فحسب. فقد يقلل إجراء تربوي حركة متكررة دون تحسين فهم الطفل أو أمانه أو حريته؛ ولذلك لا يثبت اختفاء علامة ظاهرة تحسن جودة حياته. وتقدم بعض الأدلة التربوية استراتيجيات التعزيز والإطفاء السلوكي، لكنها لا تقيس دائماً ما يشعر به الطفل أثناء تطبيقها. ويسأل التقييم المحترم عن فائدة التعلم والبدائل الأقل تقييداً وما يعبر عنه الطفل واستمرار الفائدة خارج الجلسة.

يمكن لكل تدخل مبكر أن يوضح ما سيتمكن الطفل من فهمه أو اختياره أو تعلمه أو فعله بحرية أكبر. ولا يشكل إطفاء حركة متكررة أو فرض تثبيت النظر أو تحقيق مظهر الامتثال أهدافاً مدرسية في حد ذاتها. وعند الانسحاب أو البكاء أو الرفض، قد يكون من الملائم وقف المطالب غير المتناسبة وفحص الإحساس والسياق وجمع رأي الأقارب دون الحلول محل الطفل. وتظل الموارد والمرافقة متاحة دون فرض برنامج تطبيع شرطاً للتسجيل.

3. أنماط التعليم والدعم المتخصص والتسجيل — المواد من 11 إلى 20

3.1 المادة 11 — مبادئ اختيار نمط التعليم

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — التعليم إلى جانب الأقران في الصف العام هو نقطة الانطلاق؛ ولا تكفي فئة الإعاقة أو شدتها وحدها لتحديد نمط التعليم. ويشارك الوالدان والطالب بحسب السن والقدرات.

يمكن أن تتمثل ضمانة إضافية في اشتراط إثبات تقديم الترتيبات التيسيرية المعقولة فعلاً بصورة فردية قبل التفكير في إخراج الطالب من الصف العام. ويمكن كذلك استبدال الإشارة المبهمة إلى «قدرات الطالب على المشاركة» بالبحث العملي عن وسائل الحصول على رأيه. ولا يجوز اعتبار المعاناة الناتجة عن غياب الترتيبات «فشلاً للدمج». وتقع مسؤولية جعل البيئة ميسرة على المؤسسة، لا على قدرة الطفل على إخفاء خصوصياته.

3.1.1 التحقق من الظروف الفعلية للتوجيه المدرسي

التمييز بين التعليم مع الأقران وبين صف متخصص داخل المبنى نفسه أمر حاسم. فقد تعلن مدرسة أن طالباً «مدمج» لأنه يدخل من الباب نفسه، مع أنه يدرس برنامجاً منفصلاً ويكاد لا يشارك في الأنشطة المشتركة ولا يلتقي الطلاب الآخرين إلا في الممرات. ويصف الدليل التنظيمي السعودي ذي الـ49 صفحة مسارات عدة، منها الصف العام مع دعم، والصف الخاص الملحق بمدرسة عادية، والمعهد المتخصص؛ ويربط بعض التوجيهات بفئات الأداء الوظيفي. أما المادة 11 من المشروع فتجعل التعليم مع الأقران نقطة الانطلاق. ولتحويل هذه الأولوية إلى واقع، يجب أن يوضح كل قرار توجيه المشاركة التي سيحتفظ بها الطالب والتعديلات التي جُرّبت قبل اختيار مسار أكثر انفصالاً.

من المهم ضمان ألا تُفرغ تعليمات عملية أشد تقييداً الحق العام في الدمج من مضمونه. وقبل أي توجيه، ينبغي أن تحصر المدرسة التعديلات الملموسة وتطبقها وتقيّمها: البيئة الحسية، والتواصل الكتابي أو البديل، والجدول الدراسي، والمساعدة التربوية الملائمة، ومكافحة المواقف العدائية. وينبغي أن تبين القرارات ما قُدم فعلاً ونتائجه وتفضيل الطالب وإمكانية إعادة النظر، دون تحميله مسؤولية غياب إمكانية الوصول.

3.1.2 الالتحاق بالمدرسة العادية ليس مكافأة على الامتثال الاجتماعي

الدمج المدرسي ليس جائزة لطفل يتمتع بدرجة استثنائية من الاجتماعية أو الصمت أو التفوق. فقد يقوم الطالب التوحدي بحركات متكررة أو يتجنب التواصل البصري أو يتواصل أساساً بالكتابة أو ينزعج من نشاط جماعي أو يفضل اللعب وحده؛ ولا تثبت أي من هذه الحالات وجوب استبعاده من التعليم العادي. وتعترف المادة 11 من المشروع بالفعل بالتعلم مع الأقران بوصفه الأصل، بينما تحظر المادة 18 الاستناد إلى نقص الموارد لنقله إلى بيئة أشد تقييداً. ولذلك ينبغي أولاً فحص الوسائل التي توفرها المدرسة فعلياً وجودتها وأثرها، قبل الاستنتاج بأن توجيهاً آخر يخدم مصلحة الطالب.

لا ينبغي أن يكون القبول في مدرسة عادية امتيازاً يُمنح بعد اختبار الاجتماعية أو الطاعة أو النجاح. وعلى المؤسسة أن تُثبت توافر الظروف الملائمة بالفعل، حتى حين تكون السلوكيات التوحدية واضحة بصورة غير مألوفة. ويقصد بمفهوم «التجاهل المتسامح» أو «التغاضي الحَسَن عن الاختلاف غير الضار» هنا عدم تحويل خصوصية غير مؤذية إلى حدث لافت، مع مواصلة الاهتمام بالاحتياجات والعوائق والطلبات. ولا يعني ذلك تجاهل الشخص أو التساهل مع الأخطار الحقيقية؛ بل تؤخذ سلامة الطلاب الآخرين وحقوقهم في الحسبان وفق معايير موضوعية.

3.2 المادة 12 — أنماط التعليم

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — يسرد المشروع الدمج الكلي والدمج الجزئي والمدرسة المتخصصة، مع الإشارة إلى إمكانات أخرى ضمن نظام التعليم العام.

يمكن أن توضح اللائحة أن هذه الأنماط ترتيبات لتنظيم الخدمات، وليست سلماً لقيمة الشخص أو قابليته للتعلم. وينبغي الحفاظ على الوصول إلى المنهج العام والأنشطة والشهادات عندما يتفق ذلك مع الخطة الفردية. ويمكن أن تشكل مرونة الجداول أو التعلم عن بعد ترتيباً تيسيرياً يختاره الطالب بحرية، لا التزاماً بالعزلة داخل المنزل.

3.2.1 الوجود في المبنى نفسه لا يعني التعلم معاً

يستخدم دليل سعودي تعبير «الدمج الكلي» للدلالة على التعليم في الصفوف العامة مع أشكال الدعم المناسبة، بينما يشير «الدمج المكاني» إلى وجود صف خاص داخل مدرسة عامة. ولا توفر الحالتان القدر نفسه من الوصول إلى الدروس والصداقات المختارة والأنشطة وفرص التعلم. وقد تكون «غرفة المصادر» مفيدة لتنمية مهارة محددة بصورة مؤقتة، لكنها قد تصبح مكاناً للفصل المنهجي إذا لم تُراقب مدته وأهدافه. ويذكر الدليل بقاء الطالب فيها لجزء محدود من اليوم قد يصل إلى نصف يوم. ولذلك لا ينبغي عند تقييم النتيجة احتساب ساعات الوجود داخل المبنى فحسب، بل المحتوى المتعلم بالفعل وفرص المشاركة وما إذا كانت فترات الانفصال اختيارية أم مفروضة.

من المفيد تقييم الحضور المادي والوصول الفعلي إلى المنهج والعلاقات التي يختارها الطالب والمشاركة في الخدمات المشتركة واحترام اختياراته، كلّاً على حدة. ولا ينبغي أن يتحول الدعم الفردي إلى فصل منتظم أو أن يُلغي المنهج العام. وعندما تكون الأنشطة خارج الصف مفيدة، يجب تحديد هدفها ومدتها وطابعها غير العقابي وضمان استمرار التعلم مع حق إعادة التقييم.

3.2.2 من المسؤول عندما ترفض مدرسة تقديم حل؟

يوضح نظامان أجنبيان آليات لتحمل المسؤولية المدرسية. ففي هولندا، إذا طلبت أسرة تسجيل طفل وتعذر استقباله فوراً، يتعين على المدرسة البحث عن حل مدرسي مناسب؛ ولا يُفترض أن تظل الأسرة دون جهة مسؤولة تتواصل معها. وفي الدنمارك، تحدد إجراءات التعليم الخاص الجهة التي تقيّم الحاجة وسبل الاعتراض على قرارات معينة؛ وتسري مهلة أربعة أسابيع في بعض الحالات. وما قد يفيد المشروع السعودي أبسط من ذلك: إذا قالت مدرسة إنها لا تستطيع توفير مساعدة، فعليها توثيق ذلك كتابةً، وتحديد الجهة القادرة على توفيرها، وضمان استمرار التعليم وإتاحة طريق مفهوم للاعتراض. ويتضمن الإطار الدنماركي، بالنسبة لبعض فئات التعليم الخاص، حداً يبلغ تسع ساعات دعم أسبوعية.

تدعو هذه الأمثلة إلى فحص التزام المؤسسة بتحقيق النتائج، والاستمرارية التربوية، وتسبيب القرارات كتابةً، والحق في الاعتراض. ولا ينبغي استيراد الحدود الزمنية أو منطق التوجيه الافتراضي لتلك الأنظمة. وعندما تحتج مؤسسة سعودية باستحالة الاستقبال، يجب توثيق العوائق بدقة والتعديلات التي لم تنفذ والجهة المسؤولة عن الدعم المفقود والحلول المؤقتة وخيارات الأسرة والطالب. ولا يجوز أن تُستخدم مسؤولية شبكة المدارس ذريعة لنقل الطفل بلا نهاية من مدرسة إلى أخرى.

3.3 المادة 13 — الدمج الكلي

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — تنص المادة على تعليم مكيف ودعم داخل الصف أو خارجه وتنسيق بين المعلمين ومتابعة، دون عزل غير مبرر.

يمكن وضع متطلبات دنيا للجودة تشمل التعليمات الميسرة والوقاية من فرط التحفيز الحسي وبروتوكول الاستراحة والتصدي الفعلي للسخرية والإقصاء غير الرسمي والتيسير الاجتماعي غير المتطفل والتنسيق بين المعنيين. ولا يجوز أن يؤدي الوجود الدائم لمساعد بالغ إلى مراقبة مفرطة أو تدخلات جسدية غير متناسبة.

3.3.1 احترام الاختلافات غير الضارة دون إهمال الاحتياجات

يمكن تسمية الموقف الذي لا يلفت الانتباه بصورة منهجية إلى اختلاف غير ضار «التغاضي الحسن عن الخصوصيات غير المؤذية». فإذا كان الطالب يتعلم مع تحريك أصابعه أو يتجنب التواصل البصري أو يفضل قضاء الاستراحة وحده، فلا حاجة إلى أن يبرز الموظفون خصوصيته أمام الآخرين أو يطالبوه بأن يبدو عادياً. فعندما يعبّر عن ألم أو يطلب مساعدة أو يتعرض للسخرية أو يتعذر عليه المشاركة، يجب أن تتدخل المؤسسة بجدية. ومن ثم، يكمن الفرق بين التحفظ المحترم والإهمال في معيار الحاجة الفعلية والموافقة والسلامة، لا في توقع مظهر اجتماعي معين.

قد يساعد التدريب المعلمين على عدم محاولة تصحيح الحركات المتكررة أو نبرة الصوت أو الاهتمام غير المألوف أو عدم النظر مباشرةً أو اختيار البقاء منفرداً في الاستراحة بصورة آلية. فقد تكون المشاركة الحقيقية صامتة أو مكتوبة أو مؤجلة، ويمكن تنظيمها دون استعراض الاختلاف. ويحتفظ الطالب بحقه في طلب المساعدة أو العلاقات الاجتماعية؛ ولا يجوز أن يتحول تحفظ المحيطين إلى رفض للدعم. ويجب أن تركز التدخلات الاجتماعية على احتياجات محددة وخيارات وتفاعلات متبادلة، لا على معيار للمظهر.

3.4 المادة 14 — الدمج الجزئي

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — يُنظر في الدمج الجزئي عندما يظل الدعم داخل الصف العام غير كافٍ، مع إتاحة المشاركة في الأنشطة المشتركة وإعادة التقييم.

من المفيد أن يتضمن القرار وصفاً قابلاً للتحقق للتدابير التي جُربت، ومدتها وأهدافها ورأي الطالب وشروط العودة. ويجب الانتباه خاصة إلى خطر تحول غرفة المصادر أو الصف الملحق إلى فصل دائم يستهدف أساساً تسهيل عمل البالغين.

3.4.1 يجب أن يكون الفصل الجزئي مفيداً ومحدوداً وقابلاً للرجوع عنه

قد تثير الصفوف الكبيرة مشكلات عملية في الضوضاء وتوافر المعلمين والاهتمام الفردي. لكن من الخطأ الاستنتاج من ذلك وجوب نقل الطالب التوحدي بصورة دائمة إلى صف خاص، أو أن التعلم عن بعد حل في جميع الحالات. ويمكن تنظيم المواد الأساسية مع الأقران، وتقديم دعم موجه، ثم اقتراح بعض مواد التعمق عن بعد بناءً على اختيار مستنير ودون زيادة العبء الزمني. ويجب تقييم هذا التنظيم من حيث التعلم المحقق والعلاقات المختارة بحرية والتعب والخصوصية والاستمرارية المدرسية. والمطلب الرئيسي ليس تغيير مكان الطفل راحةً للمدرسة، بل إتاحة التعلم بوسائل متعددة ملائمة وقابلة للتراجع.

عند اختيار الدمج الجزئي، يجب تحديد الدروس والأنشطة العامة التي تظل متاحة، والخدمات المتخصصة المفيدة فعلاً، والمدة المتوقعة ومعايير العودة. ولا يجوز الخلط بين الرغبة في التعمق في مادة وبين العجز عن حضور الصف. ويجب أن يتمكن الطالب من الحصول على مكان هادئ أو استراحة أو تعليم إضافي دون تقديمه علناً بوصفه مشكلة. ويُقاس إمكان الانضمام إلى الدروس الأخرى والصداقات المختارة بدلاً من مجرد عد ساعات البقاء في كل نوع من الغرف.

3.5 المادة 15 — المدارس المتخصصة

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — يقصر المشروع هذا التوجيه من حيث المبدأ على الحالات التي لا يمكن تلبية احتياجاتها بصورة مناسبة عبر الدمج الكلي أو الجزئي، مع إعادة نظر منتظمة.

من المفيد اشتراط تسبيب كل قرار كتابةً بصورة قابلة للتحقق، وإتاحة الطعن، ووضع استراتيجية دورية للوصول إلى مدرسة أكثر دمجاً إذا رغب الطالب في ذلك وكان بالإمكان تلبية احتياجاته فيها. ولا يجوز مساواة تفضيل المؤسسة أو الأحكام المسبقة أو تكلفة تعديل عادي باستحالة تعليم الطالب في المدرسة العامة.

3.5.1 عدم تحويل إخفاق المدرسة إلى عجز لدى الطالب

لنفترض أن طالباً يُبدي رد فعل شديداً بعد أسابيع من السخرية والضوضاء المؤلمة. فإذا وثقت المدرسة الأزمة الأخيرة وحدها، فقد تقدم تقصيرها في الوقاية باعتباره دليلاً على أن الطفل «غير قابل للدمج». ومن الضروري إعادة بناء التسلسل الزمني للوقائع: الظروف المعتادة والبلاغات السابقة وتدخلات البالغين وأفعال الطلاب الآخرين والاستجابة الفورية وإمكانية منع التكرار. وتحظر المادة 18 من المشروع السعودي بالفعل تبرير نقل الطالب إلى بيئة أشد تقييداً بنقص الموارد أو العاملين. ولذلك لا ينبغي النظر في النقل إلا بعد التمييز بين احتياجات الطالب الخاصة وبين آثار البيئة التي تستطيع المدرسة تصحيحها.

يمكن أن يوضح النص ضرورة فحص سيناريو افتراضي مضاد عند أي توجيه إلى مدرسة متخصصة: «هل كان الطالب سيواجه الصعوبة نفسها لو أُزيلت العوائق المحددة فعلاً؟». وقد يكون اختيار نمط متخصص مناسباً بحسب رغبة الطالب واحتياجاته، لكنه لا يجوز أن يمحو مسؤولية المؤسسة السابقة عن قصور إمكانية الوصول. وينبغي تحديد موعد لإعادة التقييم وإتاحة محتوى التعليم العام والطعن البسيط والانتقال التدريجي الخالي من الإكراه غير الضروري.

3.6 المادة 16 — أساليب الدعم التعليمي المتخصص

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — يتيح المشروع الدعم داخل الصف وخارجه والدعم المتنقل والاستشاري وغيره من الأساليب، مع إمكان الجمع بين عدة أساليب.

يمكن أن تنص أساليب الدعم صراحةً على مبدأ التناسب والموافقة الملائمة: فلا يجوز للدعم النافع أن يتعدى المساحة الشخصية أو يقطع نشاطاً اختاره الطالب دون ضرورة أو يزيد الطلبات الموجهة إليه. ويجب أن يستهدف زيادة حريته واستقلاليته، لا جعله معتمداً دائماً على بالغ. ويمكن توفير استشارات متخصصة لتقليل العوائق المدرسية، تشمل تدريب الفريق كله.

3.6.1 المساعدة دون مراقبة مستمرة

قد تكون المساعدة المدرسية ضرورية دون أن تشغل كل دقيقة من يوم الطالب. فقد يمنع وجود بالغ ملازم له، بحسب الحالة، نشوء علاقات تلقائية مع الأقران أو يعلق على حركاته أو يقاطع أنشطته أو يجعل احتياجات يريد إبقاءها خاصة ظاهرة للجميع. وفي المقابل، قد يحرمه انعدام المساعدة تماماً من تدخل سريع حين يطلبه. والحل هو تحديد الأوقات التي يلزم فيها الوجود المباشر، والتي يكفي فيها أن يكون المساعد متاحاً، والتي يستطيع فيها الطالب العمل بحرية. وتشمل معايير النجاح الاستقلالية والسلامة وإتاحة المساعدة فعلياً وشعور الطفل، لا عدد ساعات حضور المختص فقط.

من الأفضل ألا يُحسب مقدار المساعدة بساعات وجود بالغ بجانب الطالب وحدها. وينبغي تحديد متى يجب أن يكون الدعم حاضراً، أو متاحاً عند الطلب، أو قابلاً للاتصال عن بعد، أو متوقفاً مؤقتاً. فقد يحتاج الطالب إلى مساعدة سريعة وعالية الجودة، مع تفضيله العمل بمفرده لفترات طويلة. ويجب فحص أثر وجود المساعد على الخصوصية والاستقلالية والتفاعلات المختارة والتعب الاجتماعي. ولا يجوز أن ينشأ أي تقييد عن راحة الموظفين أو عن حكم مسبق يفترض أن كل طالب توحدي يحتاج إلى مراقبة دائمة.

3.7 المادة 17 — غرفة المصادر

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — ينشئ المشروع خدمة تعليمية متخصصة مكمّلة، مع متابعة المدة والأهداف، وينص على تجنب إخراج الطلاب بإفراط من الصف العام.

من المفيد التمييز صراحة بين غرفة المصادر التعليمية والمكان الهادئ للتعافي الحسي وغرفة العزل التأديبي. ويجب أن يستطيع الطالب طلب استراحة لتنظيم حالته دون إخراجه من الدرس كعقوبة أو حرمانه من محتواه. وينبغي أن يظل المكان الهادئ متاحاً بحرية وفق شروط السلامة، دون قفل ودون استخدامه كوسيلة تقييد غير مباشرة.

3.7.1 مكان الراحة المختار ليس غرفة للعزل

لا يوفر المكان المخصص لتخفيف فرط التحفيز الحماية إلا إذا استطاع الطالب الوصول إليه دون إهانة والتواصل والخروج منه بأمان، ولم يُحبس داخله لتسهيل إدارة حادث. فمثلاً، قد يساعد عرض فرصة الانسحاب الطوعي إلى غرفة قليلة المثيرات بعد الطعام الطفل على العودة إلى الصف. أما اقتياده إليها قسراً وإغلاق الباب وتركه دون وسيلة للتعبير عن معاناته فحالة مختلفة تماماً. ويمكن أن يوضح الوصف المنفصل لهذه الممارسات حرية الخروج والمراقبة المتناسبة وعدم العقاب والاستجابة لكل طلب مساعدة.

يمكن أن تحدد الإجراءات المدرسية معايير قابلة للتحقق للراحة الطوعية: مبادرة الطالب أو موافقته المفهومة، وإتاحة التواصل والماء وإمكانية الخروج وعدم الإهانة وتوثيق أي تقييد استثنائي متعلق بخطر حقيقي والعودة إلى الدروس دون عقوبة تلقائية. وليست «الغرفة الهادئة» أداة لإسكات الطلاب راحةً للبالغين. وإذا استدعت السلامة الفورية إجراء تقييدياً، فمن الضروري تحديد أساسه وقصر مدته بصرامة والحفاظ على إمكان طلب النجدة وإعادة فحص الظروف.

3.8 المادة 18 — الانتقال بين الأنماط التعليمية

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — نقطة إيجابية بصورة خاصة: يستبعد المشروع صراحةً نقص الموارد أو العاملين أو الخدمات سبباً للنقل إلى نمط أكثر تقييداً؛ وينص على مراجعة الترتيبات السابقة وتوثيق القرار.

لجعل هذه الحماية فعالة، يمكن النظر في عدة آليات: تحديد المسؤول عن توفير المورد الناقص، ووضع جدول زمني للتصحيح، وضمان استمرار التعليم، وإجراء للاعتراض. ولا يجوز إعادة تفسير نقص الترتيبات على أنه تدهور في الحالة

الطبية للطالب. وفي كل انتقال ينبغي تحديد حق الزيارة والاستعداد التدريجي ووسيلة التواصل المختارة وإمكانية الرجوع عن قرار يسبب ضيقاً غير متوقع.

3.8.1 منع النقل الناتج عن قصور المؤسسات

قد تتمثل إحدى طرق تطبيق هذا الحظر في تحويله إلى آليات ملموسة: التوثيق الكتابي للترتيبات غير المتوافرة، والالتزام بتصحيح القصور، والمراقبة، والحفاظ على تعليم الطالب إلى أن تُحل المشكلة.

فمثلاً، إذا لم تتوافر بعد وسيلة النقل المتخصصة أو لم يعرف الموظفون كيفية استخدام أداة للتواصل، فعلى المؤسسة البحث عن حل مؤقت وتسمية الخدمة المسؤولة وتحديد موعد للحل. ولا يجوز الاستنتاج بأن الطالب يحتاج إلى بيئة أكثر تقييداً دون الفصل بين هذا القصور وبين احتياجاته التعليمية الحقيقية. ويجب إبلاغ الأسرة والطفل بالقرار وأسبابه بشكل ميسّر.

3.8.2 خطر عودة الفئات التقييدية عبر أدلة التطبيق

يحدد الدليل التنظيمي (صفحات ملف PDF من 18 إلى 20) السعة العددية لبعض الصفوف ويوجّه الطلاب التوحديين وفق معايير تشخيصية ووظيفية. وقد تسهّل هذه التفاصيل الإدارة وتوزيع الموارد، لكنها لا يجوز أن تصبح وسيلة للالتفاف على حماية المادة 18 من المشروع التي تحظر الاستناد إلى نقص الموارد لنقل طالب إلى مسار أكثر تقييداً.

يمكن أن تذكر القرارات الإدارية المتعلقة بالتوزيع الموارد المطلوبة والجهة المسؤولة عن توفيرها والتدابير المؤقتة للحفاظ على التعليم. وينبغي أن يصاحب إعداد الأدلة أو تحديثها فحص توافقها مع اللائحة التي ستُعتمد نهائياً. ولا يجوز إدخال فئات قديمة أو غير متحقق منها بصورة غير معلنة في لائحة تمنح ضمانات أقوى.

3.8.3 البحث عن أسباب الغياب قبل المطالبة بالعودة

قد ينجم الغياب المدرسي عن مرض أو ظروف أسرية أو صعوبة تعلم، ولكنه قد ينتج أيضاً عن معاناة مرتبطة بظروف المدرسة. لنتخيل طفلاً يخشى كل صباح وسيلة نقل شديدة الضوضاء أو زميلاً يتنمر عليه أو فقدان حقه في الاستراحة. فالمطالبة بالعودة دون تغيير هذه العوامل قد تزيد خوفه وتطيل غيابه. ويجب أن تبدأ دراسة الأسباب بالمعلومات المتاحة للطالب والأسرة، والظروف التي تجعل الحضور أقل إيلاماً، والتعديلات المجربة فعلاً. وتعرض مراجعة منهجية لعام 2026 فئات عدة من العوامل الاجتماعية والتربوية والمادية المرتبطة بالقلق المدرسي لدى الأطفال التوحديين، دون اختزال كل حالات الغياب في سبب واحد.

قبل استخدام الغياب أو انخفاض المشاركة لتبرير توجيه أكثر تقييداً، ينبغي سؤال الطالب بوسيلة تواصل ميسرة وتحليل يومه المدرسي والنزاعات والمتطلبات الحسية والنقل والتعافي بعد المدرسة. ويجب التمييز بين المرض والحاجة إلى الرعاية والتفضيل الشخصي والمعاناة الناتجة عن السياق. ويُقاس نجاح الترتيب من خلال الشعور بالأمان واستعادة التعلم والطاقة المطلوبة، لا بمجرد الحضور المادي الذي يُنتزع بثمن الإخفاء أو الإنهاك.

3.9 المادة 19 — الأهلية للخدمات واختيار المسار

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — يُقيّم الاستحقاق بحسب الاحتياجات والملاحظات والتقارير، ولا ينبغي أن يكفي التشخيص وحده لاتخاذ قرار بشأن أشكال الدعم. وتوضح المادة أيضاً أن عدم توافر خدمة متخصصة لا يجوز أن يحرم الطالب من التعليم ولا أن يوقف أشكال الدعم أو الترتيبات التيسيرية الممكنة بالفعل؛ وعلى المؤسسة التعليمية الحفاظ على هذا الدعم إلى حين توفير الخدمة الملائمة.

من الضمانات المفيدة ألا تمنع فئة إدارية ترتيبات ملموسة منخفضة التكلفة لكنها أساسية، مثل الهدوء أو التواصل الكتابي أو الاستراحات. ويجب تسبيب كل قرار سلبي وإبلاغه بصيغة ميسرة وإتاحة مراجعته بصورة مستقلة. وينبغي التعامل مع ضيق الميزانيات بوصفه مشكلة في الإدارة العامة، لا دليلاً على عدم أهلية الشخص.

لنأخذ طالباً لا يملك وثيقة طبية حديثة، ولا يستطيع المشاركة في درس بسبب جرس شديد الارتفاع. تستطيع المدرسة تقليل التعرض له فوراً أو توفير مكان أقل ضوضاءً؛ ولا تحتاج إلى انتظار قرار إداري بشأن أهليته لفحص هذا العائق. وفي المقابل، قد يتطلب جهاز باهظ التكلفة تقييماً فنياً وقراراً مالياً. ولا ينبغي التعامل مع الحالتين برفض شامل واحد. ويجب أن يبين كل قرار رفض الحاجة المطروحة والحلول المؤقتة المقدمة والوثائق الضرورية فعلاً والجهة المسؤولة وإجراءات الاعتراض الميسرة.

3.10 المادة 20 — القبول والتسجيل

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — يحظر المشروع رفض تسجيل الطالب بسبب الإعاقة في حد ذاتها أو تعليق التسجيل حتى انتهاء التشخيص أو التقييم متى استوفيت الشروط العامة.

يمكن أن تحدد اللائحة المهل الزمنية وطريقاً سريعاً للاعتراض، مع ضمان استمرار الحل التعليمي والترتيبات الفورية. ويمكن أن تشمل الحماية أيضاً الرفض غير الرسمي، مثل تكرار الضغط على الوالدين لسحب الطفل، أو الاتصالات المفرطة بهم دون ضرورة، أو تقليص الجدول اصطناعياً لجعل الحضور مستحيلاً. ويجب تدريب موظفي الاستقبال على أساليب التواصل التوحدية.

3.10.1 أعداد الطلاب في الصفوف والحدود القصوى والرفض غير المباشر للتسجيل

يؤثر حجم الصف في الضوضاء وفرص العمل في مجموعات صغيرة والوقت المخصص لكل طالب. ويذكر الدليل التنظيمي السعودي المؤلف من 49 صفحة، في بعض حالات الدمج الكلي، حداً أقصى يبلغ 30 طالباً ونسبة 25% من الطلاب ذوي الإعاقة؛ كما يحدد سقوفاً مختلفة لبعض الصفوف المتخصصة، منها خمسة طلاب توحديين مصنفين ضمن فئة «منخفضي الأداء الوظيفي». ويتناول جزء آخر، بشروط، زيادة بعض النسب في المدارس الخاصة أو الدولية. وتتعلق هذه الأرقام بذلك الدليل، الذي يجب التحقق من مدى سريانه، وليس بالضرورة بمواد المشروع الـ37. فقد يتحول حد صُمم لتنظيم الموارد إلى استبعاد مقنّع إذا استنتجت المدرسة آلياً أن طالباً إضافياً لا يحق له مقعد. ومن المفيد التمييز بين الموارد الواجب تعزيزها وحقوق التسجيل الواجب ضمانها. وبصورة أدق، قد تمتد الزيادة الطوعية المذكورة في الدليل من 25% إلى 40% في بعض المدارس الخاصة أو الدولية بشروط؛ كما تُذكر حدود قصوى من 15 أو 20 طالباً في بعض الحالات.

يمكن استخدام الحد العددي لضمان موارد تربوية كافية، لكنه يصبح إشكالياً إذا منع الطفل من الالتحاق بالمدرسة المناسبة له أو استند إلى تصنيف اعتباطي. ويمكن فصل حساب احتياجات العاملين عن تقييد حق التسجيل، وتوفير حلول لتعزيز الموارد عندما لا تكفي الأماكن، وجمع بيانات عن حالات الرفض الصريح أو غير المباشر المبنية على الحصص العددية. ويجب التحقق قانونياً من الحدود وتفسيرها في ضوء حظر الرفض غير المبرر الوارد في المادة 20.

3.10.2 ضمان التسجيل دون انتظار اختبار قبول طويل

استخدمت بعض الوثائق التربوية السابقة معايير قبول قد تتسبب في فترات انتظار طويلة. فيذكر دليل قديم متخصص في التوحد، على وجه الخصوص، فئة عمرية من ست سنوات إلى خمس عشرة سنة، وتشخيصاً تُجريه لجنة، وفترة ملاحظة قد تصل إلى فصل دراسي قبل القرار النهائي. ولا يزال تاريخ هذا الدليل ووضعه النظامي الحالي بحاجة إلى التحقق. لكنه يوضح خطراً ملموساً ينبغي منعه في التعليمات الجديدة: فلا يجوز أن يبقى الطفل بلا مدرسة أو دعم فيما ينتظر البالغون إتمام التقييمات. ويحمي المشروع المطروح صراحةً التسجيل عند استيفاء الشروط العامة حتى إن لم ينته التقييم بعد.

تستحق ضمانات المشروع، ولا سيما الحماية من الرفض بسبب الإعاقة ومن تعليق التسجيل حتى اكتمال التشخيص، أن تُدرج في تعليمات التنفيذ. ومن المفيد منع استمرار إجراءات انتقاء قديمة بقوة القصور الإداري في التعليمات الجديدة. وقد تبرر الحاجة إلى الملاحظة تقديم مساعدة وترتيبات، لا عزلاً مدرسياً طويلاً. ومن شأن نشر جدول مطابقة يوضح المعايير القديمة الملغاة أو المستبدلة أو التي ما زالت سارية أن يزيل اللبس.

3.10.3 الحقوق لا تعتمد على الإنجازات المدرسية الاستثنائية

قد تعرض قصة إعلامية طالباً توحدياً حصل على جوائز في الروبوتات أو برع في الرياضيات أو حقق إنجازاً استثنائياً. ويمكن أن تلهم هذه المسارات أفكاراً جيدة، مثل دعم اهتمام معين أو الحفاظ على استمرارية التعلم أو التحضير للانتقال من مدرسة إلى أخرى. لكنها لا تقول شيئاً عن حقوق طفل آخر لم يحصل على جائزة أو يجد صعوبة في التواصل أو يهتم بمجالات أقل تقديراً. ولذلك ينبغي تقييم السياسة وفق الوصول الفعلي لجميع الطلاب، بمن فيهم أصحاب النجاحات الهادئة، لا بمجرد الأمثلة التي تتداولها وسائل الإعلام.

لا يعتمد التسجيل أو الاحترام أو الترتيبات التيسيرية أو الازدهار أو فرص التعلم على أي إنجاز أو معامل ذكاء أو جائزة أو «إمكانات» مبهرة. وللطالب ذي الاهتمامات المتواضعة أو قليلة الظهور أو البعيدة عن العلوم الحقوق نفسها تماماً. ويمكن الاستفادة من الممارسات الجيدة في مسار فردي دون عرضه حلاً عاماً: فنجاح السياسة يُقاس بوصول الطلاب الأقل حضوراً في الإعلام إلى التعليم العادي، لا بتزايد القصص النموذجية. ويجب عدم الخلط بين تقدير الذات والاعتراف الاجتماعي الذي قد يولد ضغطاً لتحقيق الإنجاز.

4. التعليم والتقنيات والخطة الفردية والتقييم — المواد من 21 إلى 25

4.1 المادة 21 — البرامج والمناهج الدراسية

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — يعطي المشروع الأولوية للوصول إلى المناهج العامة مع الترتيبات التيسيرية، مع إتاحة البرامج المتخصصة بحسب الاحتياجات.

ينبغي التمييز صراحةً بين تكييف طريقة الوصول إلى التعلم وبين خفض الطموح الفكري. فقد يمتلك الطالب قليل الكلام أو غير الناطق مهارات عالية في بعض المجالات؛ ولا يجوز استنتاج مستوى فهمه من قدرته المعتادة على التعبير. وينبغي استثمار الاهتمامات الخاصة والتعلم المستقل وتقديم المحتوى بصيغ مرئية أو نصية وإتاحة مسارات للتعمق وفق نقاط القوة الفردية.

4.1.1 الدمج لا يتوقف على قائمة سلوكيات مسبقة

يقترح دليل سعودي قديم لمعلمي برامج التوحد، قبل بعض صور الدمج، مهارات مثل إطاعة الأوامر واتباع تعليمات من خطوتين وانتظار الدور والجلوس بهدوء وإلقاء التحية ورفع اليد والوقوف في صف. ومن المعقول تعليم بعض هذه المهارات عندما تخدم نشاطاً اختاره الطالب فعلاً أو تعزز السلامة. لكن المشكلة تظهر إذا أصبحت شروطاً مسبقة للوصول إلى المعارف والأطفال الآخرين. فقد يستطيع طالب حل مسألة رياضية وهو ينهض عدة مرات؛ وقد يفهم تعليمات مكتوبة بينما يواجه صعوبة مع أمر شفهي سريع. ولهذا يجب أن يتكيف تنظيم الصف أيضاً، بدلاً من تعليق التعليم على قائمة سلوكيات ذات مظهر مألوف.

ينبغي الانتباه خاصة إلى خطر قلب المنطق الدامج: فليس على الطالب إثبات قدرته على تقليد المعايير الاجتماعية السائدة قبل الاستفادة من المدرسة. ويمكن تعليم بعض السلوكيات عند وجود فائدة حقيقية لها، لكن لا يجوز أن تتحول إلى اختبار قبول مسبق. ويجب أن يتكيف المنهج والصف أيضاً عبر تعليمات مكتوبة وإجابات مؤجلة ومكان يسمح بالحركة وأساليب بديلة للمشاركة وتعلم يركز على المعارف. وينبغي أن تقيس معايير الوصول فعالية الترتيبات، لا درجة الامتثال السلوكي.

4.1.2 التعليم الهجين: إتاحة الاهتمامات دون خلق فصل

لا تستطيع المدرسة المحلية دائماً أن تقدم بمفردها تعليماً متعمقاً في جميع المجالات التي يهتم بها طالب معين. ويمكن لشبكة عامة مشتركة بين المؤسسات أن تقدم، على سبيل المثال، وحدات في علم النبات أو البرمجة أو اللغات أو التاريخ أو الرسم أو الميكانيكا متاحة عن بعد، مع استمرار التعليم العادي والمواد الأساسية. ويتمكن الطالب من الالتحاق بها وفق اهتمامه، دون

اشتراط أن يكون «استثنائياً» أو حاصلاً على تمييز مدرسي. وتظل الفكرة مقترحاً تجريبياً: ينبغي دراسة التكلفة والوقت وإتاحة الأجهزة والمرافقة والاختيار الحقيقي للطالب. وتبيّن بحوث نوعية بشأن الاهتمامات الخاصة فائدة تربوية محتملة لها، دون إثبات أن الصيغة نفسها ستنجح للجميع.

يمكن بحث توفير وحدات وطنية عن بعد تكون عامة ومجانية واختيارية وميسرة وموجهة إلى اهتمامات كل طالب الفعلية، العلمية أو الفنية أو التاريخية أو العملية أو غيرها. ولا ينبغي قصرها على الطلاب «الموهوبين» أو ربطها بالجوائز أو الدرجات. ويواصل الطالب الاستفادة من المدرسة العادية والتعليم العام والدعم والعلاقات المختارة بحرية. ولا يجوز أن تزيد الوحدات الإضافية يومه الدراسي تلقائياً: فقد تشغل جزءاً من الوقت المدرسي المقرر، بموافقة مستنيرة واحتساب معادلات زمنية وإتاحة الأدوات اللازمة. ويجب منع العوائق المالية والرقمية والجغرافية منذ مرحلة التصميم.

4.2 المادة 22 — الوسائل التعليمية والتقنيات المساعدة

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — ينص المشروع على تقنيات ووسائل ضرورية للمشاركة؛ توفرها الوزارة في المدارس الحكومية، كما يجب على المؤسسات الخاصة تلبية احتياجات الطلاب الذين تستقبلهم.

قد تشمل الوسائل أدوات التواصل البديل ولوحات المفاتيح وأجهزة الكتابة والحلول الصوتية وتقليل الضوضاء والوسائل البصرية القابلة للتوقع وأدوات التخطيط والوسائل الرقمية الميسرة. ويجب أن تتحقق المدرسة من قبول الطالب للجهاز حسياً واجتماعياً ومن تدريب المعلمين وصيانته. ولا يجوز فرض أجهزة متطفلة لتحديد الموقع أو المراقبة دون مبرر ورقابة على البيانات وضمانات مشددة.

4.2.1 يجب أن تساعد الوسيلة التقنية فعلاً وتحترم الخصوصية

يجب أن تزيل التقنية المساعدة عائقاً حقيقياً، لا أن تضيف مجرد جهاز إلى قائمة المعدات المقدمة. فقد تسمح لوحة المفاتيح للطالب بالتواصل عندما يصعب عليه الكلام؛ وقد تخفف سماعات الرأس أصواتاً مؤلمة؛ وقد يقلل الجدول المكتوب عدم اليقين؛ وقد تتيح منصة ملائمة استراحات وإجابات مؤجلة. لكن برنامجاً يفرض تشغيل الكاميرا أو يتتبع الحركات باستمرار أو يفسر تعابير الوجه آلياً قد يزيد الضغط ويسبب أخطاء. ولذلك يجب أن يوثق القرار الحاجة والاستعمال المقبول لدى الطالب وحماية البيانات والفعالية المقاسة والبديل المتاح عندما يصبح الجهاز نفسه عائقاً.

يمكن اختيار الأدوات انطلاقاً من الوظيفة التي يريدها الطالب: التواصل والاطلاع على المواد والتحكم في الضوضاء والتخطيط والمشاركة في الأعمال وطلب المساعدة. ولا ينبغي أن تستلزم التقنية المساعدة مراقبة مستمرة. وتتطلب الأجهزة المزودة بكاميرا أو ميكروفون أو تحديد موقع أو تحليل آلي تبريراً للضرورة وتقليلاً للبيانات المجمعة وتحديد المسؤولين بوضوح وبديلًا غير متطفل. ويُقيّم الجهاز بحسب راحته الحسية وفائدته الفعلية. ولا ينبغي حرمان الطالب من جهازه الشخصي للتواصل عند وقوع نزاع تأديبي.

4.3 المادة 23 — الخطة التعليمية الفردية

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — ينص النص على مرجع مكتوب وأهداف قابلة للقياس ومساعدات وترتيبات وتوزيع للمسؤوليات ومراجعة التقدم.

يمكن أن تتضمن كل خطة جدولاً لعوائق المؤسسة والتزامات تصحيحها التي تقع على البالغين، لا أهدافاً تخص الطالب وحده. ويجب أن تتعلق المؤشرات بالتعلم والاستقلالية الحقيقية والقدرة على التعبير عن الرفض والشعور بالأمان والوصول إلى الأنشطة، وألا يُعد انخفاض حركات التحفيز الذاتي المتكررة أو فرض التواصل البصري أو الجمود أو الاجتماعية القسرية تقدماً تعليمياً تلقائياً. وينبغي مراعاة التعب والتعافي والآثار المتأخرة ليوم دراسي يبدو «ناجحاً».

4.3.1 عمود مستقل: العوائق ومسؤوليات البالغين

من المفيد تسجيل سبب ظهور كل عائق محدد والترتيب المطلوب والمسؤول والمهلة وتقييم الطالب وإعادة الفحص. وبذلك لا يتحول واجب تغيير المدرسة اصطناعياً إلى هدف علاجي يطالب الطالب بالتكيف مع بيئة غير ملائمة.

مثال لصياغة ممكنة: «تسبب المحادثات الشفهية في المقصف انزعاجاً شديداً؛ وتُعد الإدارة مكاناً أقل ضوضاء أو موعداً ملائماً قبل [التاريخ المتفق عليه]؛ ويتحقق مسؤول المطعم من التنفيذ؛ ويبين الطالب بعد أسبوعين، بوسيلة تواصله، ما إذا أصبح تناول الطعام متاحاً له». وتجعل هذه الصياغة الإجراء قابلاً للتحقق وتجنب هدفاً غامضاً من قبيل «سيتعلم الطالب تحمل المقصف». كما تتيح الإبقاء على دعم شخصي إذا ظل ضرورياً.

4.3.2 من الخطة الفردية الموقعة إلى التدابير المنفذة فعلياً

يجب ألا تكون الخطة التعليمية الفردية مجرد ورقة أهداف تُعد ثم تُنسى. ويعرض الدليل التنظيمي السعودي عملاً يشارك فيه فريق متعدد التخصصات والأسرة، بمراحل إعداد وتنفيذ ومراجعة. ولتصبح أداة دعم حقيقية، ينبغي تتبع السلسلة التالية: توصف مشكلة بصورة قابلة للتحقق؛ ويُختار إجراء ملموس؛ وتُحدد شخصية أو جهة مسؤولة عنه؛ ويُحدد موعد ومعيار للنتيجة؛ ويُستشار الطالب بوسيلة تواصله؛ ثم يُعاد فحص الأثر. فمثلاً، يجب أن تؤدي مشكلة «الضوضاء الشديدة أثناء الطعام» إلى تعديل المكان أو الوقت والتحقق من أثره، لا إلى مجرد هدف يطالب الطالب بـ«تحمل الضوضاء». ويشير الدليل إلى إعداد الخطة خلال أسبوعين من نتائج التقييم، وبدء التنفيذ في الأسبوع التالي، ومراجعات سنوية أو نصف سنوية أو بحسب الحاجة. ويجب التمييز بين هذه المهل الواردة في الوثيقة وبين المتطلبات الملزمة قانوناً في المستقبل.

يتضمن الدليل نفسه أهدافاً «سلوكية» (صفحة 24 من ملف PDF). ومن المفيد حصر هذه الأهداف في الحالات التي تثبت فيها فائدة تربوية أو أمنية حقيقية، دون السعي لإزالة اختلاف توحدي غير ضار. وينبغي إنشاء قسم مستقل في الخطة للعوائق التي يجب على المدرسة إزالتها: نوع المسبب المزعج والمسؤول وتاريخ التصحيح والحل المؤقت ورأي الطالب ومؤشرات النتائج. ولا يجوز أن تحل مشاركة الأسرة محل مشاركة الطالب، ولا سيما إذا كان يستطيع التعبير عن تفضيلاته بغير الكلام.

4.3.3 فصل التزامات المدرسة عن أهداف الطالب

قد تضع الخطة الفردية أهدافاً صعبة جداً للطفل بينما تسكت عن التزامات المؤسسة. ويمكن استخدام عمودين للمسؤولية، حتى لو كانا ضمن وثيقة واحدة. بالنسبة إلى الطالب: ما المعارف والمهارات والخيارات التي يراد تطويرها، وبأي دعم؟ وبالنسبة إلى المدرسة: ما العائق الواجب إزالته، وما التعديل الذي يجب توفيره، ومن يتدخل، ومتى، وكيف تُراقب النتيجة؟ فإذا أخفق الطالب لأن المنصة لا تسمح له بالإجابة كتابةً، فلا يجوز تحويل ذلك إلى مطلب سلوكي جديد مفروض عليه. ولا بد من استشارة الطالب والأسرة فعلياً لتفسير النتائج.

تتكون الخطة من جزأين مستقلين ومتساويين تقريباً في الأهمية. الجزء (أ)، التزامات المؤسسة: إزالة ضوضاء أو تعديل تعليمات أو توفير استراحات أو منع التنمر أو إتاحة التواصل المختار أو تدريب بالغ، مع ذكر اسم المسؤول وتاريخ التنفيذ وتأكيد الطالب. الجزء (ب)، الأهداف المختارة للطالب: معارف ومهارات واستقلالية وتجارب ومساعدات شخصية. ولا يلغي عدم إحراز تقدم في الجزء (ب) مسؤولية إنجاز الجزء (أ). ويجب تقييم الفائدة التعليمية مع الشخص، خاصة حين لا تظهر النتيجة الإيجابية فوراً داخل الصف؛ وتوثيق الآثار المتأخرة والخلافات الأسرية أو المهنية دون انتقام.

4.4 المادة 24 — التعليم الإلكتروني والمحتوى الرقمي

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — يجب أن تكون المنصات والمحتويات ميسرة ومتوافقة مع الأجهزة المساعدة ووسائل التواصل الخاصة بالطالب.

يمكن تقديم التعليم الرقمي دون تشغيل دائم للكاميرا أو إلزام بالتفاعل الشفهي المتزامن، مع تفريغ نصي وتعليمات مكتوبة وتنقل قابل للتوقع وتباين بصري ملائم والتحكم في التنبيهات الصوتية. وقد يكون التعلم عن بعد تسهيلاً انتقالياً أو مكملاً يختاره الطالب بحرية؛ ولا يجوز أن يصبح البديل الافتراضي عن تكييف المدرسة المادية. وتشمل هذه العملية حماية المعلومات الشخصية المخزنة في الأدوات التعليمية.

4.4.1 التحقق عملياً من إمكانية الوصول في المنصات

لا تختزل إمكانية الوصول الرقمية في مجرد ظهور صفحة إنترنت على الشاشة. ويعرض الدليل السعودي لإمكانية الوصول الصادر عام 2023 مبادئ المحتوى القابل للإدراك والاستخدام والفهم والمتين تقنياً، ويتناول البدائل النصية والوسائط والتنقل. وقد تستوفي واجهة رقمية معايير تقنية معينة وتظل مع ذلك مرهقة للطالب التوحدي، بسبب أصوات مفاجئة أو رسوم متحركة لا يمكن إيقافها أو تعليمات غامضة أو نوافذ تغلق بسرعة أو إشعارات متواصلة أو إلزام بالكلام أمام الكاميرا. ولذلك من المفيد اختبارها مع الطلاب المعنيين، وتوفير بدائل وقياس التعلم الذي أصبحت تتيحه فعلاً بدلاً من عد الخيارات التقنية فقط.

يمكن ربط إجراءات شراء المنصات ومراقبتها بهذه المعايير، مع إضافة اختبارات استخدام يشارك فيها الطلاب المعنيون. وينبغي إتاحة التحكم في مستوى الصوت وإيقاف الرسوم المتحركة والإشعارات وتعليمات واضحة والعمل دون كاميرا إجبارية والوصول غير المتزامن والوقت اللازم لمعالجة المعلومات. ولأن الواجهة قد تزيد صعوبات الانتباه أو التواصل، يجب أن يفصل التقييم بين إمكانية الوصول في الجهاز والخصائص الذاتية للطالب. وعند استمرار عدم إمكانية استخدام خدمة رقمية، على المدرسة توفير حل مكافئ.

4.4.2 فهم التوحد وعدم التوحد دون فرض الاندماج الثقافي

يمكن تنظيم التعليم الاجتماعي على غرار تعلم لغة أجنبية. فعند تعلم لغة أخرى، يدرس المرء قواعدها والمعاني الضمنية وعادات استخدامها، لكن لا يُطلب منه التخلي عن لغته الأم أو أن يحب تلقائياً جميع عادات البلد الذي تُستخدم فيه. وبالمثل، يستطيع الطالب التوحدي تعلم التعرف على الأعراف غير التوحدية، مثل التلميحات والمجاملة غير المباشرة وقول شيء بقصد الإيحاء بشيء آخر والمخاطر المرتبطة بإسناد النوايا. والهدف هو الفهم والحماية من سوء التفاهم، لا تبني كل تلك الأعراف أو إخفاء التوحد. وبالمقابل، يحتاج الطلاب الآخرون والبالغون إلى فهم الأداء التوحدي؛ ويجب أن يكون التعلم متبادلاً عبر شروح ملموسة، لا مطلب امتثال يُفرض على مجموعة واحدة.

يمكن دراسة وحدتين اختياريتين متكاملتين. تعلّم الأولى التعرف على رموز العالم غير التوحدي وما فيه من معانٍ ضمنية وأخطاء تفسير وفخاخ امتثال اجتماعي وآليات للنزاع؛ والهدف هو الفهم، وليس الموافقة على هذه الأعراف أو تقليدها. وتشرح الثانية للطلاب التوحديين طريقة أدائهم هم، والصفات الإيجابية المحتملة والصعوبات الحقيقية والحقوق والفرق بين التوحد واضطراباته وطرق طلب التوضيح. وينبغي أن تتيح الوحدتان مناقشة طوعية وسرية ومحترمة لخبرات ملموسة، ويفضل أن يشارك فيها أشخاص توحديون ذوو خبرة وكفاءة؛ ولا يجوز إلزام أحد بكشف تجاربه الشخصية. وبالتوازي، يجب أن يتعلم المعلمون العاديون الخصائص التوحدية حتى يبقى جهد الفهم متبادلاً.

تشبيه الأجنبي الذي يعيش في بلد آخر — لنأخذ مثال شخص فرنسي يستقر في البرازيل. من مصلحته تعلم البرتغالية وفهم طرق التواصل والعادات المحلية واحترام الناس والقواعد السارية. لكن ذلك لا يلزمه بأن «يصبح برازيلياً»، أو يتخلى عن لغته الأم أو تاريخه أو ثقافته أو قيمه أو أذواقه الشخصية. ولا يتعين عليه أن يحب طعام البلاد أو موسيقاها أو فكاهتها أو سياساتها أو كرة القدم أو الشاطئ أو الغابة، أو أن يمارس هذه الأنشطة أو يتظاهر بحبها. ففهم عادة ما واحترامها حين تتعلق بالآخرين وتبنيها شخصياً ثلاثة أمور مختلفة.

تطبيق التشبيه على تعليم عدم التوحد — يمكن تعليم الشخص التوحدي الأعراف غير التوحدية، على نحو مماثل، كما تُعلّم لغة وثقافة أجنبيتان: المعاني الضمنية والتوقعات غير المصرح بها والسخرية والأعراف المتغيرة بين الأشخاص والبيئات

وطرق إبداء الطلب أو الخلاف ومخاطر سوء التفسير. ويتيح فهم هذه الآليات توقع المواقف بصورة أفضل والتواصل، دون وجوب الموافقة عليها جميعاً أو تكرارها أو تبنيها قيماً شخصية أو إخفاء طريقة الأداء التوحدية. والهدف التعليمي اكتساب معارف قابلة للاستخدام بحرية، لا صنع مظهر غير توحدي.

«اللغة الأولى»: تعليم التوحد أيضاً — في التشبيه نفسه، يتعلم الإنسان لغة أجنبية دون أن يفقد تعليم لغته الخاصة معناه. ولذلك قد يستفيد الطالب التوحدي من تعلم ما يتعلق بالتوحد ذاته: طبيعته وخصائصه وصفاته الإيجابية المحتملة وصعوباته الحقيقية وطرق التعرف على الأوضاع غير الملائمة أو طلب المساعدة. ولا يجوز أن يبني هذا التعليم تقدير الذات على قبول الآخرين أو أن يعرض الامتثال الاجتماعي دليلاً على القيمة الشخصية. بل يمكن أن يساعد الطالب على التمييز بين خياراته الخاصة وضغط التقليد والحفاظ على هويته مع تنمية قدرته على الفعل.

تعلم متبادل — يحتاج الطلاب الآخرون والمعلمون والأسر أيضاً إلى معرفة ماهية التوحد، وتجنب الأحكام المتسرعة، وتوضيح طلباتهم، واحترام الخصوصيات غير الضارة. إن تعلّم الأشخاص التوحديين عن العالم غير التوحدي وتعلّم غير التوحديين عن التوحد مساران متكاملان. وتحتاج الأسر خصوصاً إلى فهم كيفية الكشف عن مصادر الصعوبات الحسية والذهنية والاجتماعية والمرتبطة بالمواقف، بدلاً من السعي فوراً إلى تصحيح رد الفعل الظاهر للطالب.

التطبيق التربوي المقترح — يمكن أن يقدم البرنامج، بحسب رغبة الطالب وإمكانات تواصله، أمثلة ملموسة ومشروحة على مواقف اجتماعية، ومقارنات بين المعنى الحرفي للأقوال والتفسيرات الممكنة، وطرقاً صريحة لطلب التوضيح، وتحليلاً لعواقب الغموض أو المطالبة بالامتثال. ويُقيّم الفهم دون فرض تبني الأذواق السائدة أو تمثيل المشاعر أو التواصل البصري أو سلوك يهدف حصراً إلى الظهور بمظهر عادي. ويجب أن تظل المشاركة في هذه الأنشطة ميسرة ومحترمة ودون إجبار على إفشاء التجارب الشخصية. ويمكن إدراج النهج في التعليم الذي يتناوله مشروع اللائحة، دون أن يحل محل المواد العامة أو المساعدات الفردية الضرورية أو واجبات المدرسة في إمكانية الوصول.

4.5 المادة 25 — تقييم التعلم

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — ينص النص على وسائل منصفة لإظهار المعرفة، وترتيبات تيسيرية للاختبارات وطرق بديلة للتقييم.

قد تشمل الطرق، بحسب المهارة التي يجري تقييمها، إجابة مكتوبة أو غرفة أقل تحفيزاً أو وقتاً إضافياً أو استراحات أو تعليمات موضحة أو وسائل تقنية. ومن المهم التمييز بين موضوع الاختبار والمتطلبات الاجتماعية الثانوية. ويمكن أن يمنع تحديد الترتيبات مسبقاً تفاوضاً مثيراً للقلق عند كل اختبار؛ مع الحفاظ على المعايير الأساسية دون فرض طريقة تعبير واحدة.

4.5.1 تقييم المهارة لا طريقة التعبير المفروضة

يجب أن يقيس التقييم التعلم، لا قدرة الطالب على تحمل عوائق لا تنتمي إلى موضوع التعلم. ويتناول دليل إمكانية الوصول السعودي لعام 2023 ترتيبات المناهج والاختبارات؛ كما يذكر دليل تربوي لعام 2020 إجابات شفهية أو عملية أو بمساعدة وفق قدرات الطالب. فلنأخذ سؤالاً في الجغرافيا: إذا كانت المهارة المطلوبة تحديد موقع بلد، يمكن أن يجيب الطالب كتابةً أو بالإشارة إلى خريطة أو باستعمال أداة ملائمة. أما اشتراط إجابة شفهية فورية أمام المجموعة فيضيف اختباراً ثانياً للأداء الاجتماعي قد يشوه النتيجة. والقاعدة المقترحة هي تحديد المهارة الجاري قياسها فعلاً، ثم السماح بكل الطرق التي تتيح إثباتها دون تغيير محتواها الأساسي.

بالنسبة إلى الطلاب التوحديين، يجب أن توافق طريقة الاختبار المهارة المطلوبة. فإذا كان الهدف قياس معرفة تاريخية أو علمية، فإن فرض الإجابة الشفهية السريعة أو التواصل البصري أو غرفة مزعجة ليس بالضرورة جزءاً من تلك المعرفة. ويجب

تنظيم الترتيبات مسبقاً والتحقق من عدم خفض الدرجة بسببها والسماح بالتواصل البديل وإتاحة الطعن عندما يؤدي شكل الاختبار اصطناعياً إلى الإخفاق.

4.5.2 قد ينجح الطالب رغم عدم إمكانية الوصول في الاختبار

قد يخفي الطالب صعوبته أثناء اختبار ويجبر نفسه على الظهور هادئاً والنظر إلى البالغ أو الإجابة بسرعة كبيرة، مع تعرضه لتعب أو قلق شديدين. ولذلك لا تعني الدرجة الجيدة بالضرورة أن طريقة التقييم كانت ميسرة. وعلى العكس، لا يدل تجنب النظر أو وضعية غير مألوفة أو إجابة متأخرة على غياب المعرفة. ومن المفيد عزل هدف الاختبار وإلغاء المتطلبات الثانوية والتحقق من الجهد الذي يفرضه شكل التقييم. وتصف بعض الأبحاث المتعلقة بـ«الإخفاء» أو «التمويه» التوحدي الفرق الممكن بين المظهر الخارجي والتجربة المعاشة؛ لكنها لا تبرر افتراض حدوث ذلك لدى كل طالب. والأهم جمع تجربته الخاصة وتكييف الاختبارات بناءً عليها.

يمكن أن يحدد كل اختبار المهارة التي يقيسها بوضوح. ويمكن استبعاد متطلبات الامتثال الاجتماعي غير المرتبطة بتلك المهارة: النظر والمبادرة الشفهية والثبات الطويل ومظاهر المجاملة الطقسية وسرعة الإجابة في التفاعل. ويجب توفير طرق متعددة لإثبات المعرفة مع الحفاظ على الأهداف التربوية ذات الصلة. ولا يجوز أن تؤدي عدم قدرة الطالب على تحمل ظروف حسية غير ميسرة إلى درجة منخفضة إذا أمكن إظهار المعرفة المطلوبة بطريقة أخرى. ويمكن أن تصف ملاحظات الطالب بعد الاختبار الجهد والتعب والضيق، استكمالاً للدرجة.

4.5.3 تسبيب كل قيد إضافي أثناء الاختبارات

لتحديد ضرورة شرط من شروط الاختبار، يمكن تطبيق فحص بسيط للتناسب. السؤال الأول: أي معرفة محددة يساعد الشرط على التحقق منها؟ الثاني: هل يُفرض الشرط نفسه على طالب آخر يمتلك المهارة المطلوبة؟ الثالث: هل توجد طريقة أقل تقييداً وتعطي قياساً موثوقاً بالقدر نفسه؟ فمثلاً، لا يساعد فرض تثبيت النظر على الممتحِن عادةً على قياس معرفة الطالب العلمية. والإبقاء على هذا الشرط دون مبرر يحول خصوصية تواصل إلى ضرر تعليمي. وتنص المادة 25 من المشروع السعودي بالفعل على تقييم منصف؛ وتبيّن الأسئلة كيفية تفعيله.

يمكن طرح سؤال بشأن كل شرط اختبار يفرض فقط على الطلاب ذوي الإعاقة: هل يُقبل الشرط نفسه لطالب آخر لديه المعرفة المطلوب إثباتها؟ وإذا لم يكن فرض النظر أو الإجابة الشفهية الفورية أو السكون أو الإضاءة المؤلمة أو المراقبة الخاصة ضرورياً للمادة المقيمة، فإن الإبقاء عليه يتطلب تبريراً جدياً. وإزالة هذا العائق ليست منحة مدرسية أو خفضاً لمستوى المعرفة.

5. خدمات الدعم والتواصل والانتقالات والحياة المدرسية — المواد من 26 إلى 30

5.1 المادة 26 — خدمات الدعم

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — تحدد الخدمات التكميلية بحسب احتياجات الطالب، ويقدمها مختصون مؤهلون وتُدرج ضمن الخطة الفردية.

يمكن أن تشمل الخدمات، بحسب الحالة، الوساطة التربوية والأسرية وتيسير التواصل والمساعدة الاجتماعية والإدارية وتحليل عوائق المدرسة. وقد يكون الدعم النفسي ضرورياً لمواجهة المعاناة، لكنه لا يجوز أن يحل محل معالجة العائق المسبب لها. ويجب أن يخضع أي تدخل جسدي أو رقابي لضمانات السلامة والتناسب واحترام الحقوق، وليس لراحة العاملين.

5.1.1 عندما تنشأ المشكلة من البيئة، يجب أن تتمكن الخدمة من تغييرها

قد تتدخل خدمات متنوعة جداً لمساعدة الطالب: علاج النطق لدعم التواصل، والعلاج الوظيفي، والمرافقة التربوية، والدعم النفسي عند المعاناة، وكذلك بعض التدخلات الموجهة إلى السلوك. ويصف الدليل التنظيمي السعودي عدة تخصصات من هذه المهن. لكن ليست كل المشكلات المدرسية موجودة في وظائف الطفل. فإذا كان الطالب لا يصرخ إلا عند تكرار أصوات الإنذار، فإن تدريبه على عدم الصراخ لا يغني عن البحث عن إشارة صوتية أقل إيلاماً أو بروتوكول ملائم. ولذلك من المفيد تمكين المختصين من التوصية بتغييرات في البيئة المدرسية والتحقق من تنفيذها.

يمكن أن يبدأ تنسيق الخدمات المناسب بتحليل البيئة: الضوضاء والحرارة والإضاءة والتناقضات في التعليمات والتنمر والتواصل غير الميسّر وسلوك البالغين الذي يزيد المشكلة. وينبغي أن يستطيع المختصون طلب تغييرات مؤسسية؛ فلا يجوز استخدام ملاحظاتهم حصراً لتكييف الطالب مع بيئة غير ميسرة. وتتطلب التدخلات التي تمس الجسم أو التواصل أو حرية الحركة مباشرةً ضمانات صريحة للاحترام والتناسب والطعن.

5.1.2 مساعدة لحل الصعوبات متاحة لجميع الأطراف

لا يجوز الخلط بين المساعدة المتخصصة المفيدة للمدرسة وبين علاج دائم أو شخص مكلّف بمراقبة كل طالب توحدي. فقد تكون خدمة للتيسير متاحة أيضاً للمعلمين والمراقبين والأسر والإدارات. فمثلاً، عندما يعتقد بالغ أن طالباً «يستفزه» لأنه يكرر سؤالاً، تستطيع هذه الخدمة جمع الكلمات الدقيقة وفحص الإجابات السابقة وتحديد سوء الفهم والمساعدة على تقديم شرح مفهوم. كما يمكنها دراسة العوائق الحسية أو الإدارية. ومهمتها حل المواقف ومنع تصاعدها، دون منع الشخص من الاتصال مباشرةً بجهة للشكاوى أو ممارسة حقوقه. وتبقى المساعدة الفردية الأكثر كثافة متاحة حين تكون ضرورية بالفعل.

يمكن دراسة إنشاء خدمة مساعدة لحل المواقف متاحة للطالب وأسرته والمعلمين والمراقبين والإدارة، كتابةً وربما هاتفياً أو بالرسائل، مع تتبع كل طلب. وتتمثل مهمتها في تحديد سوء الفهم والعوائق، وشرح وجهتي النظر دون جعلهما متكافئتين بصورة مصطنعة، والمساعدة على تغيير ملموس ومنع التصعيد. ويحتفظ الطالب بإمكان الوصول المباشر إلى سبل تقديم الشكاوى وإلى الخدمات الأخرى. ومن المناسب أن يستفيد العاملون المختصون من إسهام بالغين توحديين مؤهلين، مع احترام السرية والمسؤوليات المهنية.

5.2 المادة 27 — التواصل

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — تذكر المادة صراحة وسائل التواصل المعزز والبديل ولغة الإشارة وبرايل وغيرها من الوسائل المناسبة التي تُستخدم في التعليم والتقييم والخدمات.

فقد يتواصل الطالب التوحدي غير الناطق أو الذي لا يتكلم إلا في ظروف معينة بفاعلية عبر النص أو الصور الرمزية أو التقنية أو أي وسيلة يختارها. ويجب تدريب العاملين على انتظار الإجابة وتجنب تفسير الصمت تفسيراً متسرعاً وقبول التعبير عن الرفض أو الألم أو فرط التحفيز. ويجب أن تعمل وسيلة التواصل الميسرة أيضاً في الإجراءات التأديبية والإنذارات المتعلقة بالسلامة.

5.2.1 كيف يتحول التفسير الخاطئ إلى عقوبة

فيما يلي آلية ملموسة تفسر كيف قد تصبح صعوبة التواصل نزاعاً. يسأل طالب عدة مرات: «لماذا تغيرت التعليمات؟»؛ ولا يريد سوى معلومة دقيقة. لكن بالغاً قد يفترض دون تحقق أن الطالب يتحدى سلطته. فتتحول الفرضية إلى حكم («وقح»)، ثم إلى معلومة في الملف («سلوك عدواني»). وإذا كرر آخرون هذا الحكم دون مراجعة الوقائع، يتحول سوء فهم بسيط تدريجياً إلى اتهام يبدو مؤكداً. ويكرر الطالب سؤاله لأنه لا يعلم النية المنسوبة إليه، فيبدو وكأنه يعزز الشبهة. وقد تؤدي هذه الحلقة إلى العقاب أو

الإقصاء أو أزمة ناتجة عن تراكم الظلم والمطالب الموجهة إليه. ونسمي «التكهن بالنية» افتراضاً يُعرض كأنه حقيقة، و«التفسير الفجائي الجازم» استنتاجاً فورياً دون توضيح، و«الخلط المتدرج» تضخيم الأوصاف في مراحل متتالية.

لقطع هذه السلسلة، من المفيد حفظ الكلمات التي قيلت فعلاً، وسؤال صاحبها عما قصد بها، والتمييز بين شعور البالغ ونية الطفل، والبحث عن الإجابات المؤسسية التي لم تقدم. ولا يثبت انزعاج المتلقي وقوع اعتداء مقصود. وفي المدرسة تكون سلطة التقييم والعقاب والإقصاء عادةً في أيدي البالغين؛ ولذلك قد تكون آثار التفسير الخاطئ غير متكافئة بشدة. ويجب أن يكون التوضيح ميسراً للطالب، لا سيما كتابةً أو بعد مهلة، قبل تحويل تقييم شخصي إلى قرار تأديبي.

من المفيد استبدال الإسناد التلقائي للنوايا بإجراء موجز: «هذه هي الوقائع التي لاحظتها؛ وهذا ما فهمته؛ هل هذا ما قصدته؟». ويجب قبول الصمت أو الإجابة المؤجلة أو الكتابة أو الصورة الرمزية أو الجهاز المختار. وعند عبارة يعدها بالغ غير ملائمة، من الأفضل شرح القاعدة بوضوح بدلاً من معاقبة مخالفة ضمنية لم يفهمها الطالب. وينطبق واجب التوضيح نفسه على البالغين والطلاب الآخرين، لا على الطالب التوحدي وحده. وفي الملف التأديبي، ينبغي التمييز بين الكلمات الدقيقة والسياق ومشاعر الشاهد والتفسيرات والوقائع المثبتة بصورة مستقلة.

5.3 المادة 28 — الانتقالات التعليمية والحياة بعد المدرسة

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — يستهدف المشروع الاستمرارية بين المراحل الدراسية ثم نحو التدريب والعمل والتعليم العالي والحياة المستقلة والمشاركة الاجتماعية، مع مراعاة تفضيلات الطالب خاصة.

من الأفضل البدء بمشروعات الطالب الشخصية بدلاً من افتراض مصير مهني أو اعتماد على الآخرين مدى الحياة انطلاقاً من التصنيف التشخيصي. وينبغي الإعداد المبكر لتغير المكان والإيقاع، وإتاحة زيارات مسبقة ونقل الترتيبات الفعالة مع حماية السرية وضمان استمرار وسيلة التواصل. ويجب تقييم القدرات في بيئة ميسرة وتنمية وسائل الدعم للاستقلالية الفعلية.

5.3.1 الإعداد للتغيرات دون فرض الاستيعاب الاجتماعي

لا يتعلق الانتقال إلى صف جديد أو معلم جديد أو التدريب المهني أو التعليم العالي بالجداول الزمنية وحدها. فالطالب يحتاج إلى فهم القواعد المكتوبة والضمنية في البيئة الجديدة ومعرفة من يتواصل معه والاحتفاظ بترتيباته الفعالة. ويمكن أن يتعلم أسباب استخدام بعض المجموعات للفكاهة أو التلميحات أو أعراف المجاملة، دون وجوب تبنيها أذواقاً شخصية. ويجب تزويده بمعلومات صريحة عن مخاطر سوء الفهم وسبل سهلة لطلب التوضيح، مع تدريب البالغين الذين يستقبلونه. ويُقاس نجاح الانتقال باستمرار التعلم والخيارات الحقيقية، لا بدرجة ذوبان الطالب في عادات الأغلبية.

عند الاستعداد لمرحلة جديدة أو تدريب أو عمل، من المفيد التمييز بين معرفة كيفية استعمال قاعدة اجتماعية وبين الالتزام بأذواق الأغلبية. وقد تشمل الوسائل زيارات تمهيدية ومعلومات مكتوبة والحق في طرح أسئلة تبدو «بديهية» ونقل الترتيبات الفعالة مع ضبط المعلومات والوصول إلى مرشدين يفهمون التوحد. ويجب أن يتمكن الطالب من متابعة «مسار حياته الخاص» واهتماماته دون توجيه تفرضه رغبة البالغين في الحصول على مظهر عادي. وتُقاس الاستقلالية بخياراته الفعلية والفرص المتاحة له، لا بدرجة تمويهه لخصوصياته.

5.4 المادة 29 — الحياة المدرسية والنقل والبرامج الطلابية

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — تنص المادة على الوصول المتكافئ إلى الأنشطة والخدمات والنقل المدرسي والإرشاد والصحة والتغذية والأنشطة الثقافية والرياضية والتقنية؛ وتحظر الاستبعاد بسبب الإعاقة إذا استوفيت شروط الخدمة.

يجب توسيع الترتيبات لتشمل الحافلات المزعجة والاستراحات والطوابير والاحتفالات والطعام والرحلات والنوادي. وتوفير بديل غير موصِم للأنشطة الحسية أو الاجتماعية المكثفة، مع منع استخدام هذا البديل لإقصاء الطلاب التوحديين بصورة

منهجية. وفي الرحلات أو النقل، ينبغي الوقاية من الأزمات عبر تصميم الأوضاع وتدريب المشرفين على استجابات هادئة وغير دفاعية.

5.4.1 السكن المدرسي: الحرية والسلامة والوصول إلى الشكاوى

قد تلبي الداخلية المدرسية أو الإقامة المرتبطة بالتعليم احتياجات خاصة، كأن تكون المدرسة بعيدة عن المنزل. ويذكر دليل سعودي من 49 صفحة بعض خيارات الإقامة لدى جهات خاصة أو غير ربحية. لكن مكان المعيشة يثير أسئلة لا تجيب عنها الجداول المدرسية: من يستطيع فتح الباب والاتصال بالأسرة والإبلاغ عن إهانة والدخول إلى غرفة والتحقق من وسائل السلامة عند الحريق؟ وتزداد الخطورة إذا كان الطفل لا يستطيع الكلام أو حماية نفسه. ولذلك يجب وضع ضمانات لليالي والطوارئ والخصوصية وحرية الحركة والوصول إلى جهة مستقلة.

بالنسبة إلى الداخليات المرتبطة بالتعليم، يمكن وضع ضمانات صريحة: معلومات وإمكان تقديم شكوى بوسيلة تواصل الطالب، والاختيار والمشاركة في القرارات، وإشراف مستقل واحترام الخصوصية والقدرة على الاتصال بالأسرة أو بشخص موثوق، وإخلاء فعلي عند الحريق وعدم وجود أقفال تمنع الهروب. ولا يجوز أن تتحول غرفة للراحة الطوعية إلى غرفة للعزل. ويجب أن يظل تبرير الإقامة فردياً وقابلاً للتحقق؛ ولا يكفي هذا الدليل لإثبات الضمانات الموجودة بالفعل في القانون السعودي الساري.

5.4.2 قد تكون «الضوضاء الاجتماعية الخلفية» مرهقة مثل الضوضاء الصوتية

لا تقتصر «الضوضاء الاجتماعية الخلفية» على الديسيبلات. وهي تراكم التفاعلات والمطالب المحيطة بالطالب: المزاح والتعليقات على حركاته والدعوات الملحّة والتنافس على المكانة والسخرية الملتبسة والنظرات وتبديل المجموعات والتوقعات الضمنية. فقد يكون الممر محتملاً من حيث الصوت لكنه منهك اجتماعياً؛ وعلى العكس، قد يستمتع الطالب بمكان نشط إذا دخله طوعاً وشعر بالاحترام واستطاع مغادرته. وقد لا يظهر هذا العبء إلا في نهاية اليوم وبعد العودة إلى المنزل. ولذلك يجب أن يجمع التقييم مشاعر الطالب وخياراته ويفحص الآثار المتأخرة ويتيح مشاركة مرنة بدلاً من اعتبار حضوره الصامت دليلاً على عدم وجود صعوبة.

يجب أن تشمل إمكانية الوصول الممرات والطوابير والحافلة والاحتفالات والساحة والوجبات. وينبغي إتاحة تفاعلات مختارة ومكان أقل كثافة من المطالب ومسار أقل ازدحاماً والحماية من التعليقات غير المطلوبة والقدرة على الملاحظة دون المشاركة في جميع الألعاب الاجتماعية. ويجب توقع إمكان ظهور تعب النشاط الجماعي بعد العودة إلى المنزل فقط. وليس الترتيب الجيد إخراج الطالب بانتظام من كل حياة مشتركة؛ بل توسيع خياراته الحقيقية في الحضور والانسحاب والمشاركة.

5.4.3 يجب أن توسع الرياضة والترفيه خيارات الطالب

قد توفر الرياضة والرحلات والأنشطة الجماعية متعةً واكتشافات وتعلماً جسدياً ولقاءات مختارة. لكنها قد تصبح اختبارات شاقة إذا فُرض الاتصال الجسدي أو الحرارة المفرطة أو الصراخ أو لباس لا يُحتمل أو المشاركة في ألعاب اجتماعية لا يوافق عليها الطالب. ويجب التمييز بين ثلاثة أهداف: الوصول إلى النشاط وفوائده، وإمكان اختيار طريقة ملائمة للمشاركة، والمطالبة غير المبررة بالظهور بمظهر اجتماعي أو عادي. والخيار الأقل تحفيزاً أو الاستراحة أو الدور البديل أو رفض جزء اختياري لا يساوي الإقصاء؛ بل قد يكون وسيلة لإتاحة تجربة حرة وميسرة فعلاً.

يجب أن يستطيع الطالب ممارسة رياضة أو الانضمام إلى نشاط مشترك أو اكتشاف ورشة أو طلب خيار آخر دون إثبات اندماجه الاجتماعي. ويمكن أن تشمل الترتيبات الحرارة والإضاءة والملامسة الجسدية والزي الموحد والإعلان عن التغييرات

والحق في الاستراحة. وينبغي قياس الحرية الفعلية في الاختيار والرفض، لا عدد الرحلات أو المحادثات التي تنتجها المؤسسة.

5.5 المادة 30 — التوعية وعدم التمييز ومكافحة التنمر

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — تنص اللائحة على توعية الطلاب والعاملين والأسر بالحقوق والصور النمطية والتمييز والتنمر.

يمكن استكمال حملات التوعية العامة بتدريب لتحديد العوائق الملموسة المرتبطة بالمواقف: تفسير الاختلاف على أنه وقاحة، وفرض تفاعلات لا لزوم لها، ومعاقبة المعاناة، والسخرية من صوت الطالب أو اهتماماته، ورفض شكواه لأنه توحدي. وينبغي توفير إجراءات إبلاغ ميسرة وتحقيقات نزيهة وحماية من الانتقام وإصلاح البيئة المدرسية. ومن المناسب إشراك بالغين توحديين لديهم خبرة ملائمة في إعداد هذه التدريبات وتقييمها.

5.5.1 التدريب على آليات سوء الفهم والتصعيد

في المواقف الصعبة، قد يزيد رد فعل البالغ المشكلة عبر التوبيخ ورفع الصوت والمطالبة الفورية بالطاعة أو منع مغادرة مصدر تحفيز لا يُحتمل. وينبغي أن يتعلم العاملون التعرف على دورة التصعيد وتقليل القيود البيئية وإتاحة وقت حقيقي للعودة إلى الهدوء.

فمثلاً، يضع طالب يديه على أذنيه عند بدء تمرين إنذار. فإذا أبعد بالغ يديه بالقوة ورفع صوته وأمره بالبقاء ساكناً، فقد يتصاعد الخوف إلى رد فعل دفاعي. ويتمثل الإجراء الوقائي الحقيقي في الإعلان عن التمرين مسبقاً متى أمكن وتوفير حماية سمعية متوافقة مع السلامة وشرح طريق الإخلاء وتجنب حركات التقييد غير الضرورية. ويمكن لحوار لاحق مع الطالب أن يبين ما ساعده وما زاد حالته سوءاً.

5.5.2 تمكين الطالب فعلياً من الإبلاغ عن سوء المعاملة

لا يكون حق الإبلاغ عن سوء المعاملة فعالاً إلا إذا استطاع الطالب ممارسته دون الاعتماد حصراً على الشخص الذي يتهمه. ويورد الدليل التنظيمي السعودي التزامات المؤسسات تجاه الأسر، تشمل معلومات مفهومة وسرية ومشاركة في الخطة وبيان وسائل الإبلاغ عن العنف أو الإساءة أو التمييز. لكن لنتخيل طفلاً غير ناطق يتعرض لإهانة من بالغ، أو يخشى فقدان المساعدة التي يعتمد عليها. يجب أن يستطيع رواية ما حدث بالصور الرمزية أو الكتابة أو جهاز تواصل أو عن طريق شخص موثوق، وأن يتلقى إشعاراً بالاستلام ويعرف من سيفحص الوقائع. ويجب أن يحدد الإجراء كيفية حفظ الأدلة ومنع الانتقام ومن يقرر تدابير الحماية الفورية دون معاقبة الطفل على التعبير.

لا يجوز رفض الشكوى لمجرد أن الطالب بكى أو صرخ أو استجاب بطريقة غير مألوفة؛ فهذه المظاهر قد تكون أيضاً عواقب ما تعرض له. والأسئلة الأساسية عندئذ: ما الأفعال التي وقعت، وفي أي تواريخ، وأمام أي شهود، وما طلبات الحماية التي قُدمت، وكيف رد المسؤولون؟ وإذا وُجه الاتهام إلى عاملين في المدرسة، يجب إتاحة فحص مستقل بما فيه الكفاية. ويجب شرح نتائج التحقيق والإجراءات التصحيحية للطالب وأسرته بطريقة ميسرة، ضمن حدود السرية التي ينص عليها القانون الساري.

يمكن توسيع الحماية لتشمل الطالب نفسه صراحةً حتى لو كان غير ناطق أو يتواصل كتابةً أو يعتمد على الشخص المشكو منه. ويجب أن يكون الإبلاغ ميسراً وأن يُقر باستلامه وأن يحمي من الانتقام وأن يطلق تحقيقاً مستقلاً حين تستلزم الوقائع ذلك. ولا يجوز أن تبرر استجابة الضيق رفض فحص الشكوى. وينبغي أن يشمل تدريب البالغين التعرف على الإهانات والقيود غير المبررة والتصعيد الناجم عن سوء تفسير الخصوصيات التوحدية.

5.5.3 التنمر: تحليل تسلسل الوقائع بأكمله

لا ينحصر التنمر المدرسي في سلسلة نزاعات منفصلة. فقد تترافق السخرية المتكررة من صوت الطالب أو اهتماماته أو طريقة حركته مع إبعاده واستفزازات مقصودة وانتشار فكرة أنه «غريب» أو مخطئ لأنه لا يقلد الآخرين. وتتمثل فرضية تستحق الدراسة في أن عدم اهتمام الطالب التوحدي ببعض المنافسات الاجتماعية قد يشعر الآخرين باختلاف يربكهم. وينبغي فحص هذه الفرضية إلى جانب فرضيات أخرى انطلاقاً من وقائع الحالة المعنية. ويمكن أن يشمل الفحص تحديد من بدأ وما الأفعال المتكررة ومن يملك سلطة ومن تلقى البلاغ وماذا فعلت المدرسة. وإذا رد الطالب التوحدي في النهاية بصورة ظاهرة، يجب تقييم فعله دون محو الاستفزازات السابقة. وبدون إعادة بناء التسلسل الزمني قد تُصوَّر الضحية على أنها المشكلة.

ينبغي أن يتناول التدريب التعرف على الانتقاص من القيمة والسخرية المتكررة والتقليد المهين والعزل المفروض والتصعيد الذي يتسبب فيه البالغون. وعندما يدفع طالب توحدي زميلاً ليتخلص من استفزازات سابقة، يمكن أن يأخذ تقييم فعله الوقائع السابقة في الحسبان مع الحفاظ على سلامة الآخرين. ويمكن توثيق التواريخ والأقوال والأفعال والشهود وردود المدرسة، إلى جانب رواية الطالب المكتوبة أو غير اللفظية والحماية من الانتقام وتصحيح الأسباب ومتابعة التدابير. وينبغي أن يحلل التدريب «النزعة إلى فرض المعيار الاجتماعي السائد» والضغوط الرامية إلى فرض مظهر يبدو عادياً، وآليات هذه الضغوط وآثارها في الطلاب.

6. العاملون والتدريب — المادتان 31 و32

6.1 المادة 31 — أعداد العاملين وكفاءاتهم

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — تُسند إلى الوزارة مهمة تحديد مؤهلات العاملين وأعدادهم، مع مراعاة عدد الطلاب واحتياجاتهم.

من المفيد توضيح أن أعداد الموظفين يجب أن تُحسب وفق احتياجات إمكانية الوصول الحقيقية، لا حصصاً تصنيفية تمنع التسجيل. ويجب أن يعرف البالغون المرافقون الخصوصيات التوحدية والتواصل الميسّر والحماية من الإساءة وطرق التهدئة دون إكراه. ولا يكفي وجود مزيد من الموظفين إذا ظلت الممارسات المؤسسية متطفلة أو مهينة.

6.1.1 التحقق من كفاءات البالغين في المواقف الحقيقية

لا يقتصر تدريب المختص على الاستماع إلى محاضرة عن التوحد. بل يجب أن يستطيع بعد ذلك التصرف في مواقف ملموسة: توضيح تعليمات مبهمة والتعرف على مثير حسي وتقديم خيار إجابة مكتوبة وتلقي شكوى دون اتخاذ موقف دفاعي والتدخل عند السخرية وحماية طالب دون إخضاعه جسدياً راحةً للبالغ. ويمكن التحقق من هذه المهارات بمحاكاة الحالات وملاحظة العمل وآراء الطلاب. وقد تساعد توعية الصف كله على إظهار الاختلافات المعتادة في التواصل، بشرط ألا تجعل الطلاب التوحديين موضع استعراض. ويقدم البرنامج التربوي البريطاني «LEANS» بشأن التنوع العصبي مثالاً على هذا التعليم الجماعي. ويبقى المعيار الحاسم هو التغير الملحوظ في ممارسات المؤسسة.

يمكن أن يعتمد التدريب على مواقف قابلة للتحقق: التعرف على ضوضاء أو أذى ذهني وتوضيح تعليمات دون تلميحات وعدم إسناد نية إلى تعبير الوجه والرد على شكوى دون دفاعية وحماية صوت الطالب والتمييز بين التنظيم الذاتي الطوعي والعزل وتجنب الحركات الجسدية غير اللازمة. ومن المفيد مشاركة بالغين توحديين أكفاء في إعداد التدريب وتقديمه وتقييمه، مع دفع مقابل واحترام الدور المختار. ولا ينجح التدريب إلا إذا لمس الطلاب تغيراً في الممارسات وانخفاضاً في عوائق قابلة للتحديد.

6.2 المادة 32 — التطوير المهني

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — ينص المشروع على التدريب المستمر للعاملين المكلفين بالتعليم والدعم.

يمكن أن يغطي برنامج تدريب إلزامي وخاضع للتقييم الموضوعات التالية: تنوع الأداء التوحدي والفروق الحسية والإدراكية والتفاعل مع البيئة والتواصل البديل والوقاية من الأضرار الناشئة عن العوامل الاجتماعية والترتيبات الممكنة والتنمر واحترام الموافقة وحدود التدخلات الجسدية وتحليل الحوادث. وينبغي أن يتضمن إسهام مدربين توحديين أكفاء وتقييماً للممارسات داخل المدارس، يتجاوز عدد ساعات التدريب.

6.2.1 قياس أثر الأساليب التعليمية في الحرية والرفاه

يعرض دليل تربوي سعودي لعام 2020 سبعاً وعشرين استراتيجية تعليمية أو تدخلية، منها أدوات بصرية ومناهج توصف بأنها «طبيعية» وتعزيزات والتدريب بالمحاولات المنفصلة وتقنيات الإطفاء أو إعادة توجيه السلوك. وهذه الأساليب ليست ذات أهداف أو آثار متطابقة على الطالب. فتدريس وسيلة بديلة لطلب المساعدة يختلف عن السعي إلى إزالة حركة متكررة غير ضارة؛ ومنع فعل خطير يختلف عن إسكات طفل يعاني. وينبغي أن يكتب المسؤولون لكل أسلوب الفائدة المنتظرة للطفل والطرق البديلة ومخاطر الخوف أو فرط التحفيز المحتملة وإمكان الرفض والآثار المرصودة فعلاً. ولا تحل تسمية عامة من قبيل «منهج قائم على الأدلة» محل تحليل الهدف والتناسب.

من المفيد تقييم كل تدخل وفق غايته وضرورته وآثاره الحقيقية في الرفاه والتعلم وما إذا كان طوعياً أو مفروضاً والبدائل المتعلقة بالبيئة. ولا يُعد خفض الحركات المتكررة أو التعبير العاطفي أو الحاجة إلى الانسحاب نتيجةً إيجابية في حد ذاته. ويجب أن يميز التدريب بين تعليم مهارة مفيدة فعلاً والتهدئة المحترمة والضبط السلوكي الذي يستهدف مظهر الامتثال. وتتطلب كل واقعة إكراه أو ضيق توثيقاً ومراقبة، لا مجرد تقييم للطاعة المحققة.

6.2.2 تدريب البالغين والطلاب الآخرين أيضاً على الفروق التوحدية

تستطيع المدرسة تعليم الطلاب التوحديين الذين يرغبون بعض الأعراف الاجتماعية لفهمها، لكنها يجب أن تعلّم الطلاب الآخرين والبالغين الخصوصيات التوحدية أيضاً. فإذا قال معلم لطفل يطلب إيضاحاً «أنت تعرف جيداً ما أقصده»، فعلى البالغ أن يوضح تعليماته؛ ويمكن للطفل، من جانبه، تعلم طلب مثال بهدوء: «هل يمكنك إعطائي مثالاً؟». ويقلل هذا التبادل سوء الفهم دون إجبار أي طرف على أن يصبح شبيهاً بالآخر. وينبغي أن تشرح الأنشطة الفرق بين فهم عرف واحترامه عندما يتعلق بالآخرين والالتزام الشخصي بتبنيه. ولا يجوز أن تتحول الاهتمامات غير المألوفة أو الصراحة أو رفض نشاط اجتماعي اختياري إلى أخطاء أخلاقية.

يمكن تصور تعلم متبادل: يتعلم الطلاب والبالغون غير التوحديين احترام الخصوصيات غير المؤذية وفهم اختلافات التواصل ومساءلة معاييرهم الخاصة؛ ويتعلم الطلاب التوحديون الراغبون تحديد القواعد الضمنية ومخاطر العلاقات الاجتماعية. ولا يهدف أي جانب إلى صنع هوية بديلة غير توحدية. وينبغي تقييم انخفاض الإهانات وسوء الفهم، والحق في عدم الاهتمام بموضة أو حديث، والقدرة على طلب إيضاح، والحفاظ على الرفاه وتقدير الذات.

7. إمكانية الوصول وتنظيم البيئة المدرسية — المادة 33

7.1 المادة 33 — تكييف البيئة المدرسية

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — تنص المادة على إمكانية الوصول في المباني والمعلومات والخدمات، والأثاث والترتيبات الفردية وخطط الإخلاء والمراقبة المنتظمة للعوائق.

يمكن أن يعترف النظام صراحة بأبعاد إمكانية الوصول الحسية والذهنية/الإدراكية والتواصلية والمرتبطة بالمواقف، إلى جانب التنقل المادي. ويمكن وضع مؤشرات للضوضاء والصدى والإضاءة والروائح والحرارة والازدحام والجداول الزمنية

وعدم القدرة على التنبؤ وكثرة المطالب الموجهة للطالب. وقد تتيح غرفة هادئة، يمكن دخولها طوعاً بأمان ودون إغلاق، فرصة للتعافي؛ ولا يجوز أن تصبح غرفة عقاب أو عزل قسري. ويجب التحضير لتمارين الإخلاء والإنذار مع الطلاب المعنيين دون حرمانهم من الأمان.

7.1.1 بروتوكول عملي لتدقيق العوائق الحسية والمرتبطة بالمواقف

يمكن أن تشمل العملية في كل مؤسسة المراحل التالية: استشارة الطلاب؛ والقيام بزيارات في ساعات الذروة؛ وتحديد مصادر الضوضاء والإضاءة والكثافة في الممرات والروائح وحالات النزاع؛ وتسجيل الحلول المتاحة؛ ووضع جدول للتغيير والتحقق من أثره الحقيقي. ويُقاس ما إذا كان ممكناً بالفعل البقاء والتعلم والاستراحة والخروج بأمان.

مثال على التحقق: تُقاس شدة الضوضاء عند وصول الطلاب طوال أسبوع، ويُقارن الانزعاج المعبّر عنه قبل تغيير المسار وبعده، ويُتحقق من أن المسار الجديد لا يحرم الطفل من نشاطه الأول. ويجب أن يذكر تقرير التفتيش مصدر العائق والتدبير المتخذ والمسؤول عنه والتاريخ ورد فعل الطالب وأي تصحيح إضافي. وينطبق النهج أيضاً على العوائق المرتبطة بالمواقف، مثل طريقة استجابة مراقب لطلب مكتوب.

7.1.2 تحويل الامتثال التقني إلى إمكانية وصول معاشة

توجد بالفعل معايير معمارية ورقمية في دليل سعودي رسمي لعام 2023، تتناول خصوصاً دخول المباني ومسارات التنقل ووسائل التوجيه والسلامة والمحتويات والخدمات الرقمية. وهي عناصر مفيدة عند زيارة المؤسسة، لكن وجودها في وثيقة لا يعني تطبيقها ولا أنها تغطي كل الصعوبات المعاشة. فقد يستوفي ممر العرض المطلوب ويظل مؤلماً بسبب الصدى أو الإضاءة الوامضة. وقد يستوفي مخرج الطوارئ المخطط لكنه يكون غير قابل للاستخدام بسبب قفل الباب. ولذلك يجب أن يجمع التحقق من كل متطلب بين الملاحظة المادية وشهادة الطالب والتجربة في ظروف يوم دراسي حقيقية.

يمكن تبني مبدأ استمارة التدقيق مع استكمال المعايير المادية بمعايير الضوضاء والإضاءة والحرارة والروائح والازدحام وإمكان التنبؤ والتفاعلات الاجتماعية. ولكل عائق تُسجل: مكانه وساعات التعرض له وشهادة الطالب والترتيب الممكن والمسؤول والمهلة والتحقق بعد التغيير. ويجب أن يكون الإخلاء ممكناً بالفعل ومُعداً له دون قفل يمنع مغادرة المكان. ولا تعوض المطابقة المعمارية مدرسة تظل غير ميسرة ذهنياً أو اجتماعياً.

7.1.3 تفتيش العوائق الذهنية والحسية والمرتبطة بالمواقف أيضاً

يجب أن يربط التفتيش المفيد بين الحالة المادية للمدرسة وتجارب الطلاب الفعلية. فقد تتغير الصعوبة بدرجة كبيرة بحسب المكان والوقت والنشاط: فقد يكون المقصف هادئاً قبل الظهر ويصبح لا يُحتمل عند موعد الطعام؛ وقد تكون التعليمات المكتوبة واضحة بينما تحتوي صيغتها الشفهية على عدة تلميحات. وتقدم موارد تعليمية عامة من السويد ونيوزيلندا أمثلة لتكييف البيئة والوسائل؛ كما تجمع دراسات نوعية تصورات الطلاب التوحديين الحسية مباشرةً. وبالنسبة إلى المشروع السعودي، نقترح الملاحظة في أوقات مختلفة، واستشارة الأطفال بوسائل تواصلهم، وتجربة تغيير ملموس، ثم التحقق من أثره على التعلم والتعب، بما في ذلك بعد الدوام.

يمكن أن يفحص التفتيش المدرسي في أوقات مختلفة من اليوم الصوتيات والصدى والنداءات الصوتية والإضاءة والحرارة والروائح وأماكن الانتظار وكثافة الحركة وغموض التعليمات والضغط الاجتماعي وردود الفعل الدفاعية للبالغين. ويمكن للمتابعة توثيق كل شكوى دون افتراض سببها مسبقاً، وتجربة تغييرات وجمع رأي الطالب بطريقة ميسرة والتحقق من الفعالية بعد أسابيع، بما في ذلك في المنزل. وينبغي أن تتناول خطة الإخلاء أيضاً إدارة الإنذارات ومنع الأقفال التي تعوق الخروج. ولا تختزل الجودة في شهادة مطابقة المبنى؛ فلابد أن تكون المدرسة ميسرة ذهنياً واجتماعياً وتربوياً.

8. تعليمات التنفيذ والمتابعة وبدء النفاذ — المواد من 34 إلى 37

8.1 المادة 34 — الأدلة والنماذج وتعليمات التنفيذ

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — تصدر الوزارة، في حدود اختصاصاتها، الضوابط والأدلة والإجراءات اللازمة لتنفيذ أحكام اللائحة؛ ولها تحديثها متى دعت الحاجة.

يمكن نشر تعليمات عملية بشأن احتياجات إمكانية الوصول لدى الطلاب، خصوصاً التوحديين، مع نماذج للخطط وقوائم لفحص العوائق وطرق للطعن وأمثلة لترتيبات تيسيرية. ويمكن أن تميز بوضوح بين الأدلة التاريخية والنسخ الجديدة السارية والوثائق الإرشادية غير الملزمة. ومن المفيد استشارة الطلاب والمنظمات المتخصصة بطريقة ميسرة عند كل تحديث.

8.1.1 منع النماذج القديمة من تقليص الحقوق الجديدة

يجب على الوزارة ضمان ألا تُعطل الأدلة القديمة ضمانات اللائحة الجديدة. وتظهر المشكلة إذا أعاد نموذج إداري استعمال فئات «عالي الأداء» و«منخفض الأداء» تلقائياً، أو اشترط درجة ذكاء، أو أدى إلى توجيه أكثر انفصالاً، في حين تشترط المادة 11 من المشروع دراسة الترتيبات الممكنة في الصف العام وتحظر المادة 18 تبرير النقل إلى مكان أشد تقييداً بنقص الموارد. ولذلك يجب مراجعة كل نموذج وفق النص المعتمد نهائياً. وينبغي تحديد القواعد التي استُبدلت وتقديم بيان واضح للأسر بشأن الإجراءات السارية فعلاً، لتجنب الرفض المبني على تعليمات لم تعد ملائمة.

يمكن أن تنشر الوزارة جدول مطابقة يبين لكل قاعدة قديمة ما إذا كانت مستمرة أو معدلة أو ملغاة أو تربوية إرشادية فحسب، والجهة المسؤولة وتاريخ التطبيق وطريق الاعتراض. ولا يجوز إعادة إدخال معايير التشخيص أو الذكاء أو سعة الصف أو الطاعة عبر النماذج الإدارية إذا كانت اللائحة الجديدة تحمي الطالب بطريقة أخرى.

8.2 المادة 35 — قياس الأثر

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — تتولى الوزارة قياس أثر الخدمات المقدمة في إتاحة التعليم والمشاركة فيه والتقدم في التعلم وتنمية الاستقلالية، مع مراعاة الاحتياجات الفردية للطلاب، وتستخدم النتائج لتحسين جودة الخدمات وفاعليتها.

من الأفضل ألا تقتصر الإحصاءات على عدد التشخيصات أو الأماكن المتخصصة أو الخطط الموقعة أو ساعات العلاج. ويمكن قياس حالات التسجيل المرفوض أو المتأخر والنقل غير المرغوب والتنمر والغياب بسبب فرط التحفيز والترتيبات المقدمة فعلاً وإمكان التعبير عن الاختيار وحوادث التقييد ورضا الطلاب بوسائل تواصلهم الخاصة. ويمكن وضع مؤشرات مجهولة الهوية لإزالة العوائق وتحليل نوعي مستقل.

8.2.1 قياس الوسائل المقدمة والإمكانات المحققة بالفعل

يقيس عدد الخطط الفردية الموقعة أو الدورات التدريبية أو البرامج المثبتة النشاط الإداري، لكنه لا يبين ما إذا أصبح الطالب يستطيع أخيراً التعلم دون ألم وممارسة حقوقه. فلنأخذ مدرسة فتحت غرفة هادئة: سيكون احتسابها «ترتيباً منجزاً» مضللاً إذا كانت مغلقة في أوقات فرط التحفيز، أو كان دخولها مرتبطاً بعقوبة، أو لم يستطع الطفل مغادرتها. وتسمح النماذج السعودية المتاحة بشأن إمكانية الوصول والتدخل المبكر بتوثيق الموارد والمتابعة بالفعل. ومن المفيد إضافة مؤشرات للنتائج من منظور المستخدمين: الوصول المتحقق فعلاً واحترام رفض المشاركة وتوافر المساعدة في الوقت المناسب وتجنب الحوادث وتحسن مستدام للرفاه.

يمكن متابعة مجموعتين منفصلتين من المؤشرات. الأولى: الوسائل المتاحة فعلاً، بما فيها التدريب وإمكانية الوصول التقنية والوسائل والخدمات والمواعيد والعاملون. والثانية: الحقوق والتجربة المعاشة، مثل القبول دون عرقلة والمشاركة المرغوبة

وإمكان الراحة ورفض التدخل والوقاية من التنمر والاستقلالية والأمان وخفض العوائق بصورة قابلة للقياس. ويجب جمع المعلومات من الطلاب غير الناطقين أيضاً دون كشفهم علناً.

8.2.2 الصمت ليس دليلاً على الرفاه

ليس الطالب الذي أصبح صامتاً بعد عدة تدخلات بالضرورة أفضل حالاً. فقد يكون حصل على بيئة أقل إيلاماً، لكنه ربما توقف عن الاحتجاج خوفاً أو تعباً أو استسلاماً. وتلفت الدراسات المتعلقة بالتمويه والقلق المدرسي والتجارب الحسية الانتباه إلى الفارق المحتمل بين المظهر الخارجي والحالة الحقيقية، دون أن تتيح تشخيص السبب في كل حالة. ولقياس التقدم، ينبغي جمع معلومات من الطالب بوسيلة ميسرة والتحقق من السياق وفحص قدرته على الاختيار والتواصل ومواصلة التعلم ومتابعة الآثار بمرور الوقت. ولا يثبت غياب الشكوى الرضا إذا لم يملك الطالب طريقة آمنة للشكوى.

يمكن أن يعرض جدول عام مؤشرات منفصلة: أ) مهل التسجيل والاستجابة والترتيبات؛ ب) العوائق التي أزيلت واستمرار الحلول؛ ج) خيارات الطالب والوصول إلى الأنشطة والشكاوى والردود المسببة؛ د) الضيق والخوف والتعب والتنمر وحوادث التقييد؛ هـ) التقدم التعليمي المقاس بطرق ميسرة؛ و) تكلفة أنواع الدعم وفعاليتها. ولا يعني غياب الشكوى الرضا عندما لا تتوافر قناة آمنة. وقد يدل انخفاض الاضطراب الظاهر على ارتياح، لكنه قد يدل أيضاً على كبت أو إنهاك أو إقصاء؛ ومن المفيد الاستيضاح من الطالب وفحص السياق.

8.3 المادة 36 — القانون الواجب التطبيق عند غياب حكم خاص

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — يحيل المشروع إلى الأنظمة واللوائح والقرارات الأخرى ذات الصلة.

يمكن توضيح العلاقة صراحة بين أحكام المشروع ونظام التعليم العام لعام 2026 ونظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ولوائحهما التنفيذية، دون اعتبار قاعدة سارية قبل نفاذها. ويمكن لإطار تحليلي بيان الأحكام التي تضمن التعليم والمساواة في الوصول والسلامة والسرية وطرق الطعن والمسؤوليات التأديبية.

إذا تعارضت تعليمات مؤسسة مع ضمانة واردة في اللائحة التي ستُعتمد، فيجب أن يتمكن العاملون والأسر من تحديد النص الملزم قانوناً وطلب تصحيح التعليمات. وينبغي أن تبين استمارة عامة الحكم المعني وتاريخ نفاذه والجهة المكلفة بتطبيقه وإجراءات الشكوى. ويساعد ذلك خاصة على منع إعادة استعمال معايير القبول أو التوجيه من أدلة تعليمية قديمة دون إثبات قيمتها القانونية.

8.4 المادة 37 — الاعتماد وبدء النفاذ

المشروع الرسمي (إعادة صياغة) — ينص المشروع على الاعتماد من المجلس المختص وبدء النفاذ المرتبط بنفاذ نظام التعليم العام، ما لم يحدد قرار المجلس تاريخاً مختلفاً.

يمكن وضع جدول انتقالي لا ينتقص من الحقوق: استمرار فوري للحقوق القائمة، وتدريب وإمكانية وصول ضمن مهل قابلة للتحقق، ونشر الأدلة المحدثة، ومراقبة الموارد وطرق شكاوى فعالة. وتنص المادة 68 من النظام العام على 180 يوماً بعد النشر؛ ولا يزال تاريخ النفاذ الدقيق بحاجة إلى تأكيد استناداً إلى النشر الرسمي الصحيح وقرار اعتماد اللائحة.

8.4.1 من المسؤول عن إزالة العائق، وفي أي مهلة؟

يسهل أن يفشل تطبيق قاعدة مدرسية إذا لم يُعين شخص للعمل. تطلب أسرة ترتيباً؛ وينتظر المعلم المختص؛ وينتظر المختص إذناً؛ ثم تستنتج المؤسسة أن الطالب لا يستطيع البقاء. وينبغي عكس هذا المسار: تحديد العائق، وتعيين إجراء مؤقت يمكن تنفيذه فوراً، وتحديد الجهة المسؤولة عن الحل المستدام، ووضع موعد لإعادة الفحص. وعند رفض المساعدة أو تأخيرها، يجب

إتاحة شرح كتابي وطريق للاعتراض. ويجب أن يرافق نفاذ اللائحة، بعد ثبوته قانوناً، توزيع واضح للمسؤوليات ومتابعة للآثار دون فرض انتظار دراسي على الطفل.

بمجرد ثبوت النفاذ الفعلي، يمكن إعداد جدول للتدريب والمراقبة دون تعليق الوصول إلى المدرسة أو الترتيبات في انتظار الأدلة. ويمكن إعطاء الأولوية للتصحيحات البسيطة: التعليمات والإصغاء والتواصل البديل وتقليل الضوضاء وخطر التنمر. وعندما يغيب الدعم، يمكن تحديد السلطة المسؤولة والتحقق من التدابير المؤقتة ومنع تفسير الإخفاق الإداري على أنه قيد لدى الطالب. ويجب أن يفحص التقييم تقدم المدرسة وتقدم الطالب بصورة منفصلة.

9. أحكام إضافية تقترحها أوتستان

9.1 الوقاية الصريحة من الأضرار التي تسببها العوائق أو تفاقمها

يمكن أن ينص حكم شامل على وجوب البحث عن مصادر الأضرار الحسية أو الذهنية أو غيرها التي قد تنجم عن ظروف التعليم. وفي حالة الضيق، تُعطى الأولوية لحماية الشخص وتقليل المحفزات أو الاعتداءات وفهم الحالة قبل نسبة الصعوبة إلى سلوك شخصي. ويمكن وضع بروتوكولات تهدئة طوعية وغير مهينة، دون عزل قسري أو إغلاق الأبواب.

مثال: إذا ظهرت الصعوبة يومياً بعد الاستراحة، ينبغي البحث عما إذا كانت سخرية أو تدافع أو جرس أو تغيير في الجدول تسبق الضيق. ثم تُجرب تدابير مناسبة ويُجمع رأي الطالب. ويدل انخفاض الأزمة بعد تصحيح البيئة على آليتها؛ أما عدم انخفاضها فيدعو لفحص فرضيات أخرى، دون الاستنتاج سريعاً بأن الخلل في الشخص.

9.2 الرفض والاختيار واستقلالية الطالب

يمكن ضمان مشاركة الطالب الفعلية في جميع القرارات المهمة: نمط التعليم ونوع المرافقة والأداة التقنية والتواصل والجدول والانتقال. وعندما يكون التواصل المعتاد صعباً، ينبغي إتاحة مهلة للإجابة ووسيلة بديلة. وتمثل القدرة على التعبير عن الرفض والألم وعدم الفهم أو الشكوى بعداً مركزياً لإمكانية الوصول والاحترام.

لا يجوز أن يعتمد التعبير عن الخيار حصراً على سؤال يُطرح أمام عدة بالغين مع إجابة فورية إجبارية. فقد يفضل الطالب الكتابة أو مقارنة صورتين أو مناقشة شخص موثوق أو الحصول على يوم للتفكير في خيار. ولا يعني غياب الإجابة الموافقة. وينبغي أن تحتفظ القرارات المهمة بسجل لطريقة استشارة الطالب ورغبته المعبر عنها وكيف أثرت في القرار.

9.3 منع الأهداف المدرسية غير الضرورية لتطبيع السلوك

يمكن تعريف الأهداف التربوية وفق معارف الطالب ومهاراته وخياراته واحتياجاته، لا وفق مطابقة مظهره أو نظره أو حركاته المتكررة أو تفضيلاته الاجتماعية لمعيار غير توحدي. ويظل تعلم مهارات جديدة مشروعاً، لكن يجب تقييمه بالفائدة الحقيقية للطالب وحريته، لا بالاختفاء القسري لعلامات اختلافه.

فقد لا يرتبط هدف «البقاء بلا حركة ثلاثين دقيقة» مطلقاً بمهارة القراءة أو الحساب المراد تعلمها فعلاً. وإذا ساعدت حركات غير مؤذية الطالب على التركيز، فقد يؤدي منعها إلى خفض نتائجه. ويظل هدف السلامة أو احترام الآخرين مشروعاً، لكن يجب وصف فائدته الملموسة لا مدى التشابه مع عادات الأغلبية.

9.4 الحماية من التنمر والتصعيد والإكراه

يمكن تصور إجراء مشترك للوقاية والتنبيه والإصغاء والمعالجة يشمل الترهيب والإهانات وسوء الفهم المتكرر والتقييد الجسدي غير المبرر والعقوبات المرتبطة بفرط التحفيز. وينبغي تدريب البالغين على استجابات هادئة وغير دفاعية وتوثيق

الحوادث لتحديد أسبابها والتغييرات البيئية الممكنة. وتجب مراقبة مستقلة للحوادث الخطيرة، مع إتاحة المعلومات اللازمة للأسر والطالب في حدود القانون الساري.

من المهم التمييز بين الخطر الفوري والاحتياطات المؤقتة اللازمة لحماية الأشخاص والتحليل الكامل لما أدى إلى الحادث. ولا يُغني التدخل الإسعافي المتناسب عن التحقيق اللاحق في أي إهانات أو انتهاكات محتملة. ويجب تسجيل الوقائع والشهود والتدابير الوقائية، مع تمكين الطالب والأسرة من طلب تصحيح رواية غير دقيقة للأحداث.

9.5 الحق الفعلي في الطعن واستمرارية التعليم

يمكن إتاحة طعن سريع وميسّر ومسبب في حالات رفض التسجيل وتغيير نمط التعليم وسحب الدعم والإقصاء من نشاط والاعتراض على خطة. ولا ينبغي أن يتسبب الطعن في انقطاع التعليم. ومن شأن هذا المسار تقليل عدم التكافؤ بين مؤسسة تعرف الإجراءات وأسرة تضطر كثيراً إلى شرح الخصوصيات نفسها مراراً.

يجب أن تعرف الأسرة المعترضة على توجيه مدرسي إلى من تكتب وما الوثائق التي يحق لها الاطلاع عليها والمهلة المحددة لرد معلل ومن يضمن التعليم في الأثناء. وإذا تعلق الأمر بمساعدة غير متاحة، فلا يجوز أن يظل الطعن نظرياً بحتاً؛ بل على المؤسسة الإبقاء على الترتيبات الممكنة بينما تبحث الجهات المختصة عن حل مستدام.

9.6 مشاركة البالغين التوحديين ذوي الخبرة والأطراف المعنية الأخرى

يمكن للبالغين التوحديين الأكفاء الإسهام في إعداد الأدلة والتدريبات، خصوصاً فيما يتعلق بإمكانية الوصول المعاشة والتواصل والعوائق المرتبطة بالمواقف. ومن المفيد أن يشاركوا بوصفهم شركاء معرفيين، لا موضوعات للملاحظة. ويمكن توفير قنوات محمية لجمع آراء الطلاب القُصّر والأسر أيضاً دون نشر بياناتهم الشخصية.

يمكن للخبرة التوحدية أن توضح مشكلات لا يلاحظها المراقب الخارجي، ومنها التعب المتأخر وسوء تفسير التواصل وأثر المطالب الاجتماعية المتكررة. ولذلك يجب تنظيم مشاركة بالغين توحديين أكفاء عملاً نافعاً محدد الدور ومحترماً، لا حضوراً رمزياً. أما شهادات الطلاب القُصّر، فيجب جمعها بضمانات السرية ودون ضغط لكشفها علناً.

9.7 مؤشرات أداء تقيس الحقوق المعاشة

يمكن أن تقيس المتابعة عدد الحالات التي حُلت بإزالة عائق ومهل الترتيبات ورفض القبول واستمرار الطالب برغبته في التعليم العام والخروج المفروض والتنمر والشعور بالأمان وإمكانية التواصل والمشاركة الفعلية في الأنشطة ومسار التعلم. وينبغي الفصل بين الأرقام الإدارية والتحسينات التي يعيشها الطلاب فعلياً، مع الحفاظ على السرية وإمكان الإجابات غير الشفهية.

قد تحسن مدرسة إحصاءاتها اصطناعياً بتقييد المواقف التي يحق للطلاب تقديم شكوى فيها أو بإقصاء الطلاب الذين يواجهون أشد الصعوبات. ولذلك يجب قراءة المؤشرات معاً: انخفاض الشكاوى مع تقييم إمكانية الوصول إلى قنوات الإبلاغ، وانخفاض الحوادث مع استمرار المشاركة المرغوبة في الأنشطة العادية، والنتائج المدرسية الجيدة مع قياس التعب والشعور بالأمان.

9.8 إجراءات التنفيذ والتحقق المستقل

من المفيد نشر جدول التنفيذ والنصوص الرسمية والتعليمات الملموسة بالعربية وفي صيغ ميسرة، مع تحديد السلطات المسؤولة والموارد والمواعيد وآليات التفتيش. وتكمل مراقبة التطبيق في المدارس الأدلة المكتوبة. ويمكن للحوادث وملاحظات الطلاب ونتائج التقييمات وتطور المعرفة أن توجه المراجعات اللاحقة.

يجب أن يشمل التحقق زيارات وحوارات في الظروف الفعلية: وقت الدخول والنقل والاستراحة والدروس والطعام والأنشطة والإخلاء. وينبغي مراجعة الأدلة استناداً إلى الحالات المتكررة وتقييم الآثار، لا إلى نسب التدريب المعلنة وحدها.

10. المصادر والقواعد الوثائقية والمراجع

10.1 النصوص العامة المرجعية

مشروع منصة استطلاع (37 مادة):
https://istitlaa.scbc.gov.sa/ar/Education/Moe/StudentsWithDisabilitiesRegulatingBylaw/Pages/default.aspx

نظام التعليم العام (الجريدة الرسمية، 2026): https://www.uqn.gov.sa/decisions-and-regulations/4001465

نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ولوائحه: https://apd.gov.sa/en/local-regulations

موارد هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، بما فيها دليل عن التوحد: https://www.apd.gov.sa/en/sources

وزارة التعليم، مكتبة الأدلة (بما فيها عدة أدلة خاصة بالتوحد): https://www.moe.gov.sa/en/ministry/about-ministry/rpr

10.2 المعلومات الصحفية والتمييز بين المشروع والوثائق الأخرى

يتناول المقال الذي نشرته صحيفة عكاظ في 18 نوفمبر 2026 دليلاً تنظيمياً لبرامج الطلاب ذوي الإعاقة، ولا سيما أعداد الطلاب في صفوف الدمج. وهذا الدليل وثيقة مختلفة عن مشروع اللائحة المطروح على منصة استطلاع. وتتناول الدراسة أيضاً الطبعة الثانية من الدليل بوصفها مصدراً وثائقياً، مع التحفظ بشأن وضعها النظامي. المصدر:
https://www.okaz.com.sa/local/na/2276171

10.3 الأدلة الوزارية السعودية والوثائق التربوية

وزارة التعليم السعودية، «الدليل التنظيمي لبرامج ذوي الإعاقة»، الطبعة الثانية، 1448–1449هـ، ملف PDF من 49 صفحة. نسخة تحمل ترويسة الوزارة منشورة على موقع طرف ثالث؛ ولم تُثبت بصورة نهائية أصالتها الإدارية أو قيمتها القانونية السارية حالياً. النسخة العامة التي تمت مراجعتها: https://fawazhs.sa/pages/p1784645088943.pdf

وزارة التعليم السعودية، «دليل ومعايير الوصول الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة في البيئات والمنشآت التعليمية»، 1444هـ / 2023، ملف PDF من 141 صفحة. المصدر الرسمي:
https://www.moe.gov.sa/media/uploads/ae/ae5e27445bb9448000e3ef8a186764edde61f01d2093724eb3a0c9577cad6e0f.pdf

وزارة التعليم السعودية، «دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد»، الطبعة الثانية، 1442هـ / 2020، ملف PDF من 279 صفحة. يعرض أساليب تعليمية وشروط دمج تخضع لتحليل نقدي في هذه الدراسة. المصدر الرسمي:
https://www.moe.gov.sa/media/uploads/e0/e0deaf6bdb9e6275aeae0e50d35dd9166a0b956454bebaeec3740edc12c1ccef.pdf

وزارة التعليم السعودية، «دليل التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة والمعرضين للخطر»، ملف PDF من 65 صفحة متقابلة؛ وقد تختلف أرقام الصفحات المطبوعة عن ترقيم ملف PDF. المصدر الرسمي:
https://www.moe.gov.sa/media/uploads/bc/bc49bf4e700594e06501571669b7fbc5cbdc6f142c518efdeeaad17d44598d9a.pdf

وزارة التعليم السعودية، «الدليل التنظيمي للبرامج التربوية والتعليمية لذوي التوحد»، دليل تنظيمي قديم، ملف PDF من 13 صفحة. ولم يثبت تاريخه الدقيق ولا وضعه القانوني الحالي. المصدر الرسمي:
https://www.moe.gov.sa/media/uploads/70/7053728b644ae24ad842da21fb870052f6e20245c66cc0754a4d4bb634fb3782.pdf

تشير أرقام الصفحات المذكورة في هذه الأدلة الخمسة إلى صفحات ملفات PDF، مع مراعاة الاختلافات المشار إليها بين ترقيم الملفات والصفحات المطبوعة. ويجب التمييز بين هذه الأدلة ومشروع المواد الـ37 محل الدراسة.

10.4 نطاق المصادر المختلفة والعلاقة بينها

لا تحل الأدلة الوزارية والنصوص التوجيهية التربوية المذكورة محل نظام التعليم العام أو اللائحة بعد اعتمادها. وقد تكون بعض الشروط الواردة في الوثائق القديمة قد عُدلت أو أُلغيت؛ ويستلزم استخدامها على أنها ملزمة تحديد النسخة الرسمية السارية.

10.5 شروح عامة أخرى متاحة بحرية

وتتيح المنشورات التالية، المتوافرة بحرية على الإنترنت، معلومات إضافية للقراء الراغبين في التعمق في بعض الجوانب.

المنظمة الدبلوماسية لأوتستان، «شروح عن التوحد»: https://autistan.org/autisme/ — عرض عام للتمييز بين التوحد والصعوبات، وأهمية العوائق التي تخلقها البيئة.

المنظمة الدبلوماسية لأوتستان، تقرير زيارة سفير نيبال، 2026: https://autistan.org/visite-ambassadeur-nepal-ambassade-autistan-approche-humaine-accessible-autisme/ — شرح عام لإمكانية الوصول والمساعدة والمنهج الذي لا يعتبر التوحد عيباً في ذاته.

المنظمة الدبلوماسية لأوتستان، مساهمة عامة في النقاش بشأن القانون البرازيلي للدمج، 2025، مع تصحيح مفاهيمي في 2026: https://autistan.ong.br/contribuicoes-autismo-projeto-codigo-brasileiro-inclusao/ — تمييز بين التوحد والاضطرابات والعوائق والظروف المُعيقة.

التحالف التوحدي (Autiste Alliance)، عرض عام: https://allianceautiste.org/presentation.htm — عرض للحقوق والمساعدة والمدرسة والتعلم الاجتماعي، متاح للجميع.

10.6 مصادر دولية رسمية مستخدمة للمقارنة

أيرلندا، وزارة التعليم، «إرشادات الممارسات الجيدة المتعلقة بالتوحد في المدارس — دعم الأطفال والشباب»، 30 مارس 2022، وتحديث 10 فبراير 2025: https://www.gov.ie/en/department-of-education/publications/autism-good-practice-guidance-for-schools-supporting-children-and-young-people/ . ثمانية مجالات تجمع بين الدعم الشامل والفردي. وقد لا تتوافق بعض فئات الدليل مع مصطلحات أوتستان.

إنجلترا، وزارة التعليم، «مدونة الممارسات الخاصة بالاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة من الميلاد إلى 25 سنة» (SEND code of practice: 0 to 25 years)، دليل قانوني ينطبق في إنجلترا ومنشور عبر GOV.UK: https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25 .

إنجلترا، مجلس مدينة ليدز (Leeds City Council)، دليل رسمي عن التعليم المدرسي المرن (flexi-schooling)، وهو ترتيب يُتفق عليه للجمع بين الدوام المدرسي الجزئي والتعليم المنزلي وفقاً للسلطة التقديرية لإدارة المدرسة: https://www.leeds.gov.uk/one-minute-guides/one-minute-guide-flexi-schooling .

أستراليا، وزارة التعليم، «معايير الإعاقة في التعليم لعام 2005» (Education for Standards Disability 2005)، موارد رسمية للمعلمين: https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005/educators . التزامات الترتيبات التيسيرية والاستشارة المنتظمة والوقاية من التنمر.

نيوزيلندا، المنهج النيوزيلندي، «المنهج الموسع للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية المعقدة» (Expanded NZC – For Needs Learning Students with Complex):
https://newzealandcurriculum.tahurangi.education.govt.nz/5637323077.p . مورد مكمّل للمنهج الوطني لا برنامج منفصل؛ مع فريق يضم الأسر والمختصين.

السويد، الوكالة الوطنية للتعليم الخاص والمدارس الخاصة (SPSM)، «التوحد»، موارد عن بيئات التعلم والتعديلات الفردية: https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/autism/ . ولا يحل وصفها الطبي محل التمييز المفاهيمي الأصلي لأوتستان.

الدنمارك، وزارة الأطفال والتعليم (Undervisningsministeriet og -Børne)، قواعد التعليم الخاص والطعن: https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion-og-specialundervisning/specialundervisning/regler-for-specialundervisning و https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion-og-specialundervisning/specialundervisning/klagemuligheder/ . تتضمن بعض إجراءات الطعن مهلة أربعة أسابيع.

هولندا، الحكومة (Rijksoverheid)، «واجب الرعاية وتعاون المدارس في التعليم الملائم» (samenwerken en Zorgplicht onderwijs passend in scholen): https://www.rijksoverheid.nl/themas/onderwijs/passend-onderwijs/zorgplicht-en-samenwerken-scholen-passend-onderwijsverantwoordelijkheid-van-de-scholen . واجب اقتراح مكان ملائم ومنع بقاء الطفل دون حل مدرسي؛ وقد يؤدي هذا النظام إلى مدرسة أخرى ولا يجوز تقديمه مكافئاً لموقف أوتستان بشأن الحق في المدرسة العادية المختارة.

البرازيل، المرسوم رقم 12.686 بتاريخ 20 أكتوبر 2025 المنشئ للسياسة الوطنية للتعليم الخاص الدامج (PNEEI)، بصيغته المحدثة بعد المرسوم رقم 12.773 بتاريخ 8 ديسمبر 2025:
https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-normaatualizada-pe.html ؛ وقرار وزارة التعليم (MEC Portaria) رقم 421 بتاريخ 15 مايو 2026، المعدل بالقرار رقم 550 بتاريخ 18 يونيو 2026: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240 . تشكل خدمة الدعم التعليمي المتخصص (AEE) والخطط الفردية أمثلة للمقارنة بين الآليات.

10.7 الدراسات العلمية ونطاق نتائجها

فيشر، إ.، روب، ب.، ماكلينان، ك.، مولالي، س.، رودجرز، ج.، وتزيمو، إ.، «القلق المدرسي الذي يعانيه الأطفال التوحديون: مراجعة منهجية للعوامل المساهمة» (Review of by Autistic Children: A Systematic Experienced Anxiety School Factors Contributing)، مجلة Health Mental School، 21 مارس 2026:
https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-026-09852-8 . ثماني دراسات بمجموع 767 مشاركاً؛ عوامل اجتماعية ودراسية ومادية. ولا تزال الأدلة محدودة ولا تثبت سبباً متطابقاً لكل طالب.

وود، ر.، «التوحد والاهتمامات المكثفة والدعم في المدرسة: من جهود مهدورة إلى فهم مشترك» (Autism, interests intense and support in school: from wasted efforts to shared understandings)، مجلة Review Educational، منشورة إلكترونياً في 2019، المجلد 73(1) الصادر عام 2021: https://eprints.gla.ac.uk/273222/ . دراسة نوعية لعشرة

طلاب توحديين في خمس مدارس ابتدائية عادية بإنجلترا، بمشاركة معلمين وأسر وبالغين توحديين؛ ولا تثبت صلاحية برنامج موحد للجميع.

جامعة إدنبرة، برنامج LEANS (التعلم عن التنوع العصبي في المدرسة)، موارد تربوية وبيان نطاقها: https://salvesen-research.ed.ac.uk/leans/about/resources/faq . برنامج لفهم التنوع العصبي على مستوى الصف كله، لكن الجهة توضح صراحة أنه ليس تدخلاً اجتماعياً فردياً ولا برنامجاً لمكافحة التنمر.

برايس، ج.، وروموالديز، أ. م.، «أشعر أن وجودي هنا غير طبيعي» (I just feels unnatural being here)، مجلة Autism، 2025: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/13623613251333860 . دراسة نوعية تشاركية شملت ستة طلاب توحديين من 12 إلى 16 سنة؛ تناولت التجارب الحسية والأماكن الآمنة واحتياجات الدعم، دون تعميم إحصائي.

أتكينسون، إ.، رايت، س.، وود-داوني، هـ.، «هل يحب أصدقائي شخصيتي المدرسية فقط أم شخصيتي الحقيقية؟» (Do My Friends Only Like Me at School or the True Me?)، مجلة Journal of Autism and Developmental Disorders، نُشرت إلكترونياً في 8 يناير 2025 ضمن مجلد مؤرخ 2026: https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-024-06668-w . دراسة عن الانتماء المدرسي والتمويه والقلق؛ ولا تحل الارتباطات التجريبية محل التحقيق في الحالات الفردية.

11. تدابير عملية تكميلية

11.1 تجربة التعليم الهجين دون فصل مفروض

يمكن تصور تجربة مضبوطة للتعليم الهجين دون استبدال المدرسة العادية. ويواصل الطالب الدروس الأساسية والتجارب المشتركة التي يختارها؛ ويمكن أن تُقدَّم بعض دروس التعمق، خلال جزء من وقته المدرسي، عبر شبكة وطنية متاحة عن بعد. ويجب أن يشمل البرنامج مواد متنوعة لا المجالات التي يحصل فيها الطلاب على جوائز وحدها. وقبل التجربة، ينبغي تحديد الجهة التي تنتج الدروس وطريقة تواصل الطالب وطرح أسئلته والمعدات المقدمة وكيفية حماية بياناته والمحتويات التي تظل إلزامية. ويجب أن تكون المشاركة طوعية وأن تستمر الترتيبات المدرسية المعتادة وأن تكون العودة إلى النمط السابق ممكنة دون عقوبة. ويشمل التقييم المعارف والتعب والدافع الشخصي المختار والمساواة في الوصول بين المناطق.

يمكن أن تستند التجربة إلى الموافقة وإلى ترتيبات يقررها الطلاب معهم: استمرار الدروس المشتركة، ووحدات وطنية لاهتمامات مختارة، ودعم لفهم العلاقات الاجتماعية دون فرض استيعاب، وإرشاد ومواد ميسرة. وينبغي وضع معادلات زمنية حتى لا يُضاف يوم عمل آخر، وضمان مشاركة الطلاب غير الناطقين والأسر وإمكان الانسحاب من المشروع التجريبي دون جزاء. وتنشر نتائج بشأن المعارف والرضا الحقيقي والتعب والاستقلالية والمشاركة؛ ولا يجري الانتقاء بحسب الجوائز المدرسية أو افتراض الأداء الوظيفي المرتفع.

11.2 إعادة بناء تسلسل الحوادث بدلاً من معاقبة رد فعل منفرد

عندما يرفع الطفل صوته أو يغادر مكانه أو يبعد يد شخص يتدخل معه، يجب أن يبحث العاملون أولاً عما سبق رد الفعل. فقد يقترب عدة بالغين في وقت واحد بقصد الطمأنة أو السيطرة على الموقف، ويسدون منفذاً أو يتحدثون معاً أو يلمسون الطالب دون موافقته؛ وقد يزيد تراكم ذلك الذعر. ومن الأفضل تقليل عدد المتحدثين وترك مسار حركة آمن والكلام دون تهديد وإتاحة التواصل الكتابي والاستراحة الطوعية. وبعد الحادث، ينبغي فصل الملاحظات المباشرة عن النوايا المفترضة والاستماع إلى رواية الطالب بالوسيلة المناسبة له.

لا يبدأ الحادث المدرسي بالضرورة حين يرى بالغ طالباً يصرخ أو يدفع يداً. فقد يسبقه إنذار أو ضوضاء متكررة أو تعليمات يستحيل فهمها أو إهانة أو عدة طلبات مساعدة لم تلقَ جواباً. وللوقاية من الأزمات، يجب على المؤسسة إعادة بناء التسلسل الزمني: ما أثار الانزعاج، ومحاولات الطالب لحماية نفسه، وردود الآخرين، والتدخلات المفروضة وعواقبها. ويجب الفصل بين الوقائع القابلة للتحقق والفرضيات بشأن النوايا والمعاناة التي وُصفت، ثم تجربة تغييرات ملموسة في البيئة. وقد تخفي العقوبة المبنية على آخر مظهر مرئي وحده السبب وتجعل الأزمة التالية أرجح.

من المفيد أن يُسجل لكل حادث مهم بصورة منفصلة: الحدث المباشر والمثيرات السابقة والعوائق الحسية والاجتماعية وأفعال الآخرين واحتياطات السلامة الضرورية والتفسيرات الممكنة وشهادات الطالب بوسيلة ميسرة والتعديلات البيئية المجربة والنتيجة المتحقق منها. ولا يثبت الانزعاج اعتداءً؛ ولا يثبت الاعتداء تلقائياً خطورة دائمة؛ ويجب أن تظل الحماية الضرورية متناسبة. وعند النزاع مع بالغ، ينبغي إتاحة فحص مستقل ومنع الانتقام. ولا يجوز أن تحل المراقبة محل حل المشكلة.

11.3 الرقابة المستقلة على النتائج المحققة فعلاً

يجب أن تكشف الرقابة الحماية الشكلية الخالصة. فقد تعلق مدرسة لائحة لمكافحة التنمر بينما تُجبر طالباً يتعرض للإهانات على المشاركة فوراً في «مصالحة» مع المعتدين عليه. وقد يخشى من لقاء مفروض كهذا انتقاماً جديداً، في حين يُفسر رفضه خطأً على أنه عدم تعاون. ويجب أولاً إثبات الوقائع وإيقاف الأفعال العدائية وضمان إمكان الإبلاغ السري وحماية الطالب من الانتقام؛ ولا تجوز أي وساطة لاحقة إلا بوجود أمان حقيقي وموافقة حرة معبر عنها. وعلى المتابعة أن تسأل الطالب مباشرةً عما إذا توقفت الأضرار، لا أن تكتفي بعد الاجتماعات المنعقدة.

يجب أن تشمل المراجعة المستقلة الأداء الفعلي للمؤسسة لا الإجراءات المعلنة وحدها. ويمكن فحص عينة من الحالات التي أُبعد فيها طالب أو لم تلقَ فيها شكوى رداً أو لم يتوافر فيها ترتيب مُعلن أو تكرر فيها حادث. ويقارن المراقبون في كل حالة الوقائع الأولى والشهادات الميسرة وتدخلات البالغين والحل المعلن والتحسن المرصود بعد أسابيع. ويمكن لفريق يضم خبرات تربوية وقانونية وتقنية وتجربة توحدية تحديد أخطاء التفكير أو العوائق التي لم يعد الفاعلون المعتادون يلاحظونها. وتُنشر النتائج بصورة مجمعة تحمي خصوصية الطلاب والأسر والمختصين.

بالنسبة إلى عينة من المؤسسات المتطوعة والحالات الحرجة، يمكن أن تجمع مراجعة مستقلة كفاءات تربوية وقانونية وتقنية وتجربة توحدية ذات صلة. ويمكن أن يفحص التحقق لا مجرد وجود الأدلة، بل التغييرات المنفذة فعلاً وإمكان وصول الطلاب إلى الهدوء والمعارف والتواصل والاستمرارية الدراسية وآليات الشكاوى. ويمكن نشر مؤشرات مجمعة دون تحديد هوية الطلاب أو أسرهم أو الأشخاص موضع الشكاوى.

المنظمة الدبلوماسية لأوتستان

المقر التشغيلي

Embassy of Autistan

SHN Quadra 1, Bloco F, Sala 1002

70701-060 Brasília · DF · Brasil

المقر الإداري

F.I. · 37–39 rue de Vermont · C.P. 104

CH-1211 Genève 20 · Suisse

البريد الإلكتروني

contact@Autistan.org

الموقع الإلكتروني

Autistan.org