

معوقات مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في الاختبارات المعيارية الوطنية والدولية بالمملكة العربية السعودية

إعداد

د/ هناء بنت عبدالله الزهراني

الأستاذ المساعد بقسم مهارات تطوير الذات
عمادة السنة الأولى المشتركة - جامعة الملك سعود

معوقات مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في الاختبارات المعيارية الوطنية والدولية بالمملكة العربية السعودية

د/ هناء بنت عبدالله الزهراني*

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم التحديات المرتبطة بمشاركة الطلبة السعوديين من ذوي الإعاقة في الاختبارات الوطنية والدولية، كما تسلط الضوء على جدوى مشاركتهم في هذه التقييمات من وجهة نظر الجهات الرسمية المشرفة عليها، مثل وزارة التعليم (MOE)، وهيئة تقويم التعليم والتدريب (ETEC) بصفتها الجهة المشرفة على الاختبارات الدولية في المملكة العربية السعودية. شارك في هذه الدراسة عشرة مسؤولين تم اختيارهم وفق معايير محددة لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك من خلال إجراء مقابلات شبه منظمة، تلتها عملية تحليل للمحتوى بناءً على الموضوعات والمحاور التي طرحها المشاركون. خلصت الدراسة إلى أن بعض السياسات التعليمية في المملكة تتأثر بنتائج الاختبارات الوطنية والدولية، وأن هناك تحديات متعددة تعيق شمول الأشخاص ذوي الإعاقة في هذه الاختبارات، إضافة إلى وجود خلل واضح في نظام التقويم والتشخيص الخاص بهذه الفئة. وتؤكد الدراسة على ضرورة العمل لتوفير بيانات دقيقة يمكن الاستفادة منها مستقبلاً بما يحقق مصلحة الطلبة السعوديين.

كلمات مفتاحية: الاختبارات الوطنية والدولية، التحديات، المشاركة، الطلاب ذوي الإعاقة.

* د/ هناء بنت عبدالله الزهراني: الأستاذ المساعد بقسم مهارات تطوير الذات - عمادة السنة الأولى

المشتركة - جامعة الملك سعود.

Abstract:

This study aims to assess the challenges of including Saudi students with disabilities in national and International assessments. In addition, it also sheds light on the feasibility of their participation in this assessments according to the view of official circles in charge of these assessments, such as the Ministry of Education (MOE), Education and Training Evaluation Commission (ETEC) as a supervisory body for international tests in Saudi Arabia. Ten officials participated in this study who were selected on the basis of certain standards to achieve the objectives of this study by conducting semi-structured interviews, then data analysis by participants using content analysis of topics and subtopics. The study concluded that some educational policies in Saudi Arabia are affected by the results of national and international assessments, and there are several challenges that impede the inclusion of persons with disabilities in these assessments, in addition to the existence of a clear defect in the assessment and diagnosis system of persons with disabilities. However, it is necessary to work on providing accurate data to be invested later on for the benefit of the Saudi students.

Keywords: National and international assessments, inclusion, Exclusion, persons with disabilities, Saudi Arabia.

مقدمة:

تسعى الأنظمة التعليمية إلى التطوير المستمر من خلال ضمان جودة المدخلات والمخرجات بما يتوافق مع المستجدات التعليمية على المستوى الوطني والدولي. وتواجه هذه الأنظمة تحديات متعددة، أبرزها ضعف المخرجات وتدني المستوى التعليمي للطلبة. لذا، ركزت هذه الأنظمة على تنمية مهارات الأفراد ومعارفهم لتمكينهم من تسخير قدراتهم ليكونوا منتجين في مجتمعاتهم (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2020). ويتحقق ذلك بجعل التطوير والتحسين والقياس هدفاً أساسياً للنظام التعليمي، من خلال التقييم والمراجعة الدورية المستمرة لكافة جوانب العملية التعليمية، والمشاركة في التقييمات الوطنية والدولية والمقارنات المعيارية، وبناء مؤشرات الأداء التي تقيس مدى تحقيق أهداف النظام وتطوره استناداً إلى النتائج.

وقد وجهت معظم الدول جهودها لإعداد الطلبة للمشاركة في التقييمات الوطنية لتوفير بيانات عن إنجازات الطلبة في مختلف المواد الدراسية؛ مما يسهم في رفع جودة التعليم. وقد طورت بعض الدول كالولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة إطاراً للتقييم الشامل للاختبارات الوطنية؛ ليتم إدراج جميع الطلاب بلا استثناء مع توفير التسهيلات اللازمة لهم (Douglas et al., 2015). وكذلك حرصت الدول على تعزيز مشاركة طلابهم في الدراسات الدولية لمعرفة مستوياتهم ومقارنتها بطلبة الدول الأخرى حول العالم، إذ تُعد الاختبارات الدولية مثل (PISA, TIMSS, PIRLS) من المؤشرات الرئيسة والمهمة في التعليم كما تُعتبر مخرجات تعلم موحدة بين الدول. وتقوم هذه الاختبارات برصد أداء الطلبة في الدول المشاركة، وأصبحت مؤخراً أداة لإعادة بناء الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم (Cobb & Couch, 2018).

وتنعكس نتائج هذه التقييمات على النظم التعليمية في جميع أنحاء العالم، إذ يُشار إلى أن الدول التي تحقق نتائج متفوقة في هذه التقييمات تمتلك سياسات تعليمية متميزة. ونتيجة لذلك، تسعى الدول التي تُسجل أداءً ضعيفاً في هذه التقييمات إلى تبني السياسات المُطبقة في أفضل الأنظمة التعليمية عالمياً استناداً إلى ترتيبها في جدول تصنيف هذه التقييمات (Sellar et al., 2017). وتعد الدوافع الأساسية لتطبيق التقييمات في الحاجة إلى سد الفجوة بالبيانات القائمة على المؤشرات حول نظم التعليم العالمية، إذ توفر هذه الاختبارات رؤية شاملة لمدخلات النظم، والعمليات البشرية والمالية، وبيئة التعلم، بالإضافة إلى تنظيم المدرسة (Baird et al., 2011) حيث توفر بيانات متنوعة تُوجّه صانعي القرار. وتتمثل هذه البيانات في مؤشرات أساسية لمعارف الطلبة ومهاراتهم وعلاقتها بعوامل ديموغرافية، وتعليمية، واجتماعية، واقتصادية متعددة،

إلى جانب مؤشرات الاتجاهات التي تُظهر التغيرات في النتائج وتأثيرها على مستوى الطلبة وتتعرض على نتائج المدارس والنظام التعليمي ككل (OECD, 2018-b). كما تحصل الدول على الأدلة والنتائج بطرق متنوعة وبدرجات متفاوتة، بالاعتماد على التقييمات الصفية والوطنية والدولية (Douglas et al., 2015).

وبدءًا من عام ٢٠٢١، هدفت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) على سبيل المثال إلى توسيع نطاق برنامج PISA ليشمل الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط، بغية الوصول إلى ١٧٠ دولة بحلول عام ٢٠٣٠ (Auld et al., 2019؛ Kaess, 2018). ويُعدّ اختبار PISA من أكثر التقييمات الدولية فاعلية على مستوى العالم (Gorur et al., 2019، ص ٣٠٢). وتؤكد الاستراتيجية طويلة المدى لبرنامج PISA للفترة ٢٠١٥-٢٠٢٤ على أهمية جعل البرنامج أكثر شمولًا، إذ يتمثل أحد أهداف تطوير PISA على المدى البعيد في إيجاد طرق تُمكن الطلبة من ذوي الإعاقة والاحتياجات التعليمية الخاصة من خوض التقييم (PISA Governing Board, 2013).

محلّيًا، ومنذ إطلاق رؤية السعودية ٢٠٣٠ في عام ٢٠١٦، بدأت المملكة في إعادة تشكيل السياسات الوطنية لتتوافق مع السياسات الدولية والاتفاقيات والمعاهدات، من خلال التركيز على أهداف ومشروعات وبرامج متعددة (Alsalem, 2021). وجعلت الرؤية من تنمية القدرات البشرية أحد ركائزها الأساسية لتحقيق تنمية متكاملة تُمكن المملكة من الوصول إلى مكانة رائدة عالميًا في مختلف المجالات. ويركز برنامج تنمية القدرات البشرية على إعداد مواطن تنافسي عالميًا، من خلال تطوير المهارات الأساسية والمعارف، وتعزيز القيم، وتأهيل الشباب لسوق العمل المحلي والعالمي (رؤية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠٢٢). ولتحقيق هذه الأهداف، حرصت المملكة على تمكين طلابها من المشاركة في الاختبارات الوطنية والدولية لتحسين نواتج التعلّم، عبر جمع البيانات التي تقيس النواتج وتُساهم في دعم اتخاذ القرار في مجال التعليم. ولايزال هناك تحديات تحول دون مشاركة الطلبة من ذوي الإعاقة في المملكة بالتقييمات الوطنية أو الدولية ومن ثمّ لا تُوجد بيانات عن مستوى الطلبة ذوي الإعاقة سواء على المستوى الوطني أو الدولي.

وبالنظر إلى تدني مستوى الطلبة من ذوي الإعاقة، وضعف البيانات المرتبطة بهم، تُظهر أهمية التقارير المستندة إلى بيانات التقييمات الوطنية والدولية إذ أشار ليروي وآخرون (LeRoy et al., 2019) إلى أن الدول التي نفذت استراتيجيات تحسين مبنية على نتائج PISA، تمكّنت من رفع أداء الطلبة المستهدفين. وبالتالي، يمكن أن تُشكّل هذه التقييمات أداةً فعالة لتحسين

جودة التعليم المقدم للطلبة ذوي الإعاقة، على أن يتم التحكم في عملية التقييم لضمان تحليلات صادقة وموثوقة للبيانات المتوفرة.

الاختبارات الوطنية والدولية من منظور شامل:

تُعدّ التقييمات الوطنية والدولية أداة مهمة لجمع البيانات والمقارنة بنتائج جميع الطلاب من خلال دراسات تقييمية وطنية مثل نافس، وعالمية مثل (TIMSS, PISA, PIRLS). فقد قامت هيئة تقويم التعليم بالتعاون مع وزارة التعليم بعمل اختبارات وطنية مثل نافس؛ بهدف قياس وتحسين مستوى التحصيل التعليمي للطلبة، وتشجيع التميز المدرسي والتنافس الإيجابي بين المدارس ومكاتب وإدارات التعليم. ويتم تنفيذ الاختبارات بالتنسيق المستمر بين وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب؛ لتحقيق الأهداف الوطنية كمستهدفات رؤية السعودية ٢٠٣٠، وبرنامج تنمية القدرات البشرية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٥). ويستهدف الاختبار جميع فصول الصف الثالث والصف السادس والصف الثالث متوسط من عينة المدارس؛ لقياس مستوى ما تعلمه الطلبة، وما يستطيعون أدائه في نهاية كل مرحلة تعليمية؛ لتتضح لمسؤولي التعليم جميع الجوانب التي تمكنهم من تجويد العملية التعليمية وفق هذه النتائج الموثوقة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٥). ووفقاً لويبرغ (Wiberg, ٢٠١٩) هناك علاقة إيجابية بين أداء الطلاب في الاختبارات الوطنية ونتائجهم في الاختبارات الدولية إذ أن مشاركتهم في الاختبارات الوطنية أسهمت بوضوح في تحقيق نتائج إيجابية بالاختبارات الدولية.

وعلى الرغم من اعتبار التقييمات كدراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) وبرنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) على أنها تصنيفات تنافسية، إلا أنها كانت في الأساس أدوات تشخيصية أسهمت في الكشف عن نقاط القوة والضعف ومن ثمّ تحسين التعليم. وقد وُجد أن TIMSS يركز على الإنجازات القائمة على المناهج الدراسية وعلى مستوى الصف، بينما يركز PISA على الكفاءات العمرية القابلة للتطبيق في سياقات العالم الحقيقي. ولا يزال هناك تحديات في قابلية المقارنة الدولية الكاملة، خاصةً فيما يتعلق بعدم التوافق بين الطلبة من ناحية الأعمار والصفوف الدراسية، واختلافات المناهج الدراسية، والاختلافات الثقافية. وأكد شوي وتشونق (Choi & Chang, 2025) على اعتبار اختبارات TIMSS و PISA أدوات لتطوير التعليم لا معايير للمنافسة الدولية لدفع عجلة الإصلاحات التعليمية الهادفة والمستدامة.

معوقات مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في الاختبارات المعيارية الوطنية والدولية
بالمملكة العربية السعودية

جدول (١): لمحة عن نتائج طلاب المملكة في الاختبارات الدولية

اختبار TIMSS

العام	المرحلة الدراسية			
	الصف الرابع الابتدائي		الصف الثاني متوسط	
	العلوم	الرياضيات	العلوم	الرياضيات
٢٠٠٣	—	—	٣٩٨	٣٣٢
٢٠٠٧	—	—	٤٠٣	٣٢٩
٢٠١١	٤٢٩	٤١٠	٤٣٦	٣٩٤
٢٠١٥	٣٩٠	٣٨٣	٣٩٦	٣٦٨
٢٠١٩	٤٠٢	٣٩٨	٤٣١	٣٩٤
٢٠٢٣	٤٢٨	٤٢٠	٤١٩	٣٩٧

اختبار PIRLS

العام	معدل الدرجات الكلية	المرحلة الدراسية	المادة
٢٠١١	٤٣٠	الصف الرابع ابتدائي	القراءة
٢٠١٦	٤٣٠		
٢٠٢١	499		

اختبار PISA

العام	المادة العلمية		
	الرياضيات	العلوم	القراءة
2018	373	386	399
*2022	389	390	382

* كان من المفترض أن يقام في ٢٠٢١ وبسبب الجائحة تم تأجيله لعام ٢٠٢٢.

مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في التقييمات الوطنية والدولية

من خلال مراجعة نتائج طلاب المملكة في الاختبارات الدولية، كما هو موضح في الجدول رقم (١)، يُلاحظ أنه لم يتم إشراك أي من الطلاب ذوي الإعاقة ضمن العينة المشاركة في تلك الاختبارات. بالرغم من وجود مطالبات عدد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) بضرورة أن يتعلّم الطلبة ذوو الإعاقة المناهج الدراسية نفسها، وأن يشاركوا في التقييمات ذاتها مساواة مع أقرانهم (OECD, 2016). وقد ربط تقرير المنظمة الصادر في عام ٢٠٢٢ بشأن اتجاهات تشكيل التعليم بين الدمج وتحقيق العدالة والمساواة وإزالة الحواجز التي تؤدي إلى الإقصاء، وذلك لضمان تكافؤ الفرص لجميع الأفراد بغض النظر عن احتياجاتهم. وقد أثبتت العديد من الدراسات والتقارير وجود تهميش واستبعاد للطلبة ذوي الإعاقة من التقييمات الدولية؛ مما يخلق فجوة معرفية ويؤثر على دقة الصورة الشاملة لجودة التعليم

ومخرجاته (Lin & Lin, 2019؛ OECD، ٢٠١٩؛ Smith & Douglas, 2014)، إذ تواجه التقييمات تحديات تقنية ومنهجية تحول دون تقديم التسهيلات التي تلبي احتياجات جميع أنواع الإعاقات. وتختلف احتياجات الطلبة اختلافاً كبيراً، مما يصعب تلبية الاحتياجات الفردية وإجراء مقارنات دولية عادلة، الأمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى استبعادهم من التقييم (PISA Governing Board, 2013). وقد يعطي هذا الاستبعاد مؤشرات لصانعي السياسات التعليمية بأن هؤلاء الطلبة غير قادرين على التحصيل والإنجاز التعليمي (Schuelka, 2013). ومن بين التحديات الأساسية التي تواجه مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة، هي السياسات الصارمة للمنظمة والتي تحول دون مشاركتهم، حيث أن الأساليب الموحدة التي تتبعها التقييمات لا تسمح بإدخال التعديلات التي تُراعي تنوع قدرات الطلبة. ويمكن التحدي كذلك في إيجاد توازن بين إتاحة التقييم لذوي الإعاقة وبين وضع حدود للتعديلات التي يمكن إدخالها.

وتعد المقارنات الدولية في مجال التعليم مهمة وفي الوقت نفسه تواجه تحدياً فيما يخص بيانات الطلبة ذوي الإعاقة (Weedon & Lezcano-Barbero, 2021). كما أن ارتفاع معدل استبعاد الطلبة ذوي الإعاقة يؤثر على دقة التحليلات للبيانات، مما قد يجعل هذه الفئة غائبة عن التخطيط والتطوير في السياسات والإصلاحات التعليمية. وقد يصبح الطلبة ذوو الإعاقة أكثر فئة متضررة، نظراً لإقصائهم الصريح والمنهجي من عمليات التقييم الوطنية والدولية. إضافة إلى ذلك، لا توفر المنظمات تقارير واضحة عن مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في التقييمات، مما يصعب على الجهات المعنية الوصول إلى أدلة علمية تساعد في اتخاذ قرارات مبنية على البيانات الدقيقة لتحسين السياسات والخدمات المقدمة لهم (Lin & Lin, 2019). علاوة على ذلك، فإن غياب ذوي الإعاقة عن هذه الاختبارات يضعف من مصداقية التقارير الدولية ويجعلها غير ممثلة لجميع شرائح الطلبة، خصوصاً في الدول التي تبذل جهوداً لإدماج التعليم الشامل. كما أن استبعادهم يُعيق التقدم نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وتحديدًا الهدف الرابع المتعلق بالتعليم الجيد المنصف والشامل للجميع (Sustainable Development Goals, 2025).

وقد أشار ليروي وآخرون (LeRoy et al., 2019) إلى أن بعض الطلبة ذوي الإعاقة قد شاركوا بالفعل على سبيل المثال في تقييم PISA، لكن السياسات المتعلقة باستخدام التعديلات لم يتم تطويرها بعد، على الرغم من إقرار المنظمة بتزايد أعداد هؤلاء الطلبة عالمياً. كما أكد لين ولين (Lin & Lin, 2019) أن إجراء التعديلات المناسبة على التقييمات من شأنه أن يسهم في تسهيل وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى محتوى التقييم، وبالتالي تحسين معدلات مشاركتهم.

ولتيسير مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة، اقترحت المنظمة في عام ٢٠١٣ عددًا من التسهيلات وفق معايير محددة، دعت من خلالها إلى معالجة أكبر عدد ممكن من احتياجات المشاركين في التقييم، مع التأكيد على ألا تؤثر هذه التسهيلات على مصداقية التقييم، وأن تكون عملية، منخفضة التكلفة، ومتقدمة من الناحية التقنية. وقد اقترحت الدراسات الاستكشافية التي أجراها فريق التطوير الاستراتيجي استخدام تسعة طرق للمساعدة في تكييف الاختبار، تشمل: التعديلات البصرية، العرض الصوتي، القاموس ثنائي اللغة، إملاء الإجابات، استخدام معالج النصوص، التقييم في بيئة فردية أو ضمن مجموعات صغيرة، استخدام أدوات أو أثاث تكييفي، إتاحة وقت إضافي، وفترات راحة.

تسعى التقييمات أن تكون شاملة تحديدًا فيما يتعلق بـ "من يُقِيم"، و"كيف يُقِيم"، و "ما يُقِيم". يدمج الإطار الشامل المقترح للتقييم بهذه الجوانب الثلاث وينبغي أن يشمل التقييم جميع الطلاب بمختلف الأعمار، ويكون متاحًا ومناسبًا، وأن يُقِيم ويُبلِّغ عن المجالات ذات الصلة بالتقييم. كما ينبغي أن يتم تصنيف البيانات المستندة على التقييمات للطلبة ذوي الإعاقة حسب الحاجة والفائدة وأن يتم توفير تسهيلات مناسبة وملائمة من خلال نطاق تقييمي واسع ونطاق معايير مناسب. إن مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في التقييمات الوطنية يمكن أن يُحسّن من جودة التقييم نفسه أو تطوير وسائل تقييم بديلة. (Douglas et al., 2015).

أما على المستوى المحلي تولي المملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغًا بقطاع التعليم، حيث يُعدّ التعليم من أكثر القطاعات حظًا في مخصصات الميزانية مقارنة بغيره من القطاعات والجهات الحكومية. وقد جاء التعليم كأحد الأهداف المحورية ضمن أهداف التنمية المستدامة، وتحديدًا الهدف الرابع المتعلق بجودة التعليم، والهدف الثامن المرتبط بالنمو الاقتصادي، والهدف العاشر الرامي إلى الحد من أوجه عدم المساواة وتحقيق العدالة لجميع المواطنين (Sustainable Development Goals, 2025).

شاركت المملكة لأول مرة في برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) في عام ٢٠١٨ في مجالات القراءة، والرياضيات، والعلوم، بعينة شملت طلابًا وطالبات من (٢٣٥) مدرسة. وقد جاءت نتائج الطلبة السعوديين دون المتوسط العام لدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، حيث سجّل الطلبة في المملكة معدلات أقل من المعدلات الدولية في القراءة والرياضيات والعلوم (OECD, 2019).

وفي عام ٢٠٢٢، شاركت المملكة للمرة الثانية في التقييم عبر المنصة الوطنية، وشملت المشاركة عددًا من المدارس الحكومية، وقرابة ١٠,٠٠٠ طالب وطالبة. ومن المؤمل أن تسهم نتائج الطلبة في هذا التقييم في تحسين المخرجات التعليمية، من خلال تحديد نقاط الضعف لدى

الطلبة، وعرضها على معلمهم لتقديم الدعم المناسب، إضافة إلى تحليل مستوى الأداء لكل مدرسة من قبل قائد المدرسة والمشرف التربوي بالتعاون مع المعلمين، بهدف إعداد خطط علاجية لرفع مستويات الطلبة. كما تُعقد لقاءات تدريبية لمناقشة أداء الطلبة في الاختبارات التجريبية المشابهة لاختبار PISA، والتي تسبق التقييم الفعلي (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

ووفقاً لإحصاءات وزارة التعليم، يبلغ عدد الطلبة ذوي الإعاقة نحو ٨٧,٢٠٠ طالب وطالبة في جميع المراحل الدراسية، أي ما نسبته ١.٣٠% فقط من إجمالي طلبة التعليم العام في المملكة (وزارة التعليم، ٢٠٢٢). ومع ذلك، لم تُصدر الجهات المسؤولة في المملكة أي بيان رسمي بشأن مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في التقييمات الدولية، سواء في مرحلة الإعداد أو خلال مرحلة التطبيق الفعلي للاختبار. وفيما يخص مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة في التقييمات الدولية (PISA, TIMSS, PIRLS)، فتتبع الدول نفس النهج في استبعاد الطلبة من ذوي الإعاقة ففي الدراسات العالمية للرياضيات والعلوم (TIMSS) أشار تقرير الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التعليمي (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) أن غالبية الدول سجلت معدلات استبعاد أقل بكثير من ٥% للطلاب ذوي الإعاقة في لعام ٢٠١٩ وبالمقابل هناك دول لديها معدلات استبعاد أعلى مثل مصر (٩.١%)، والمملكة العربية السعودية (١٠%)، وسنغافورة (١٠.٣%)، والسويد (٦.٣%)، الإمارات (٥.٥%) (Strietholt et al., 2025). ووفقاً لباقير (Bagger, 2020) أن الطلاب ذوي الإعاقة في السويد يتم استبعادهم من التقييم الوطني الموحد للرياضيات ونتيجة لهذا الاستبعاد يحرمون من التعليم عالي الجودة. ويُعدّ تلك الإقصاءات من التقييم منافياً لمبادئ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، التي تؤكد على تعزيز تكافؤ الفرص، وضمان المشاركة الكاملة والفعالة لهذه الفئة، والاعتراف بها كجزء من التنوع البشري. وقد صادقت المملكة على هذه الاتفاقية في يونيو ٢٠٠٨، تعزيزاً لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في كافة المجالات (الأمم المتحدة، ٢٠٢٢).

وفي المقابل، ناقشت المذكرة الوطنية لأداء الطلبة السعوديين في اختبار PISA لعام ٢٠١٨ مجموعة من الفئات داخل المجتمع السعودي، وقدمت تحليلات تربط بين نتائج الطلبة المشاركين وعدة عوامل، من بينها: تحقيق العدالة للطلبة من ذوي الظروف الاجتماعية والاقتصادية الخاصة، وتكافؤ الفرص بين الجنسين، وبين المواطنين والمقيمين. إلا أن الوثيقة لم تتطرق إلى الطلبة ذوي الإعاقة كجزء من نسيج هذا المجتمع، رغم أنهم يشكلون شريحة مهمة. وفي الوقت نفسه، تقدم منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية تقارير اقتصادية حول فئات خاصة من السكان، مثل المهاجرين والنساء، الأمر الذي يشير إلى الاهتمام الدولي المتزايد بدور هذه

الفئات في صياغة السياسات التعليمية. وفي هذا السياق، اقترح ليروي وآخرون (LeRoy et al., 2019) أن تقوم المنظمة بإصدار تقارير مماثلة تُسلط الضوء على الطلبة ذوي الإعاقة أسوةً بالفئات الأخرى.

وفي ألمانيا، شارك الطلبة ذوو الإعاقة كعينة فرعية صغيرة في تقييم PISA لعام ٢٠٠٩. وفي عام ٢٠١٢، تم توسيع العينة لتشمل ٤٩ مدرسة، وأجريت دراسة (Gebhardt et al., 2015) قارنت بين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الخاصة ونظرائهم في المدارس الحكومية. وشملت أنواع الإعاقة صعوبات التعلم، الإعاقات الحركية، الإعاقات الوظيفية، وضعاف السمع. ووجدت الدراسة أن الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية حققوا مستوى أعلى من الكفاءة مقارنةً بنظرائهم في المدارس الخاصة. وفُسرت الدراسة هذا الأمر بكون الطلبة ذوي الإعاقات الشديدة أكثر وجودًا في المدارس الخاصة مقارنةً بذوي الإعاقات البسيطة، مما يجعل أداء الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة في المدارس الحكومية أعلى.

وبناءً على تقرير منظمة (OCED, 2024) أن بعض الدول مثل التشيك ونيوزيلندا تُخصص مدارس خاصة لذوي الإعاقة لتمكينهم من أداء التقييمات بحسب اختلاف منظور الإعاقة الطبي والتربوي. وأشار المركز الوطني لإحصاءات التعليم (for National Center Education Statistics, 2025) أن حوالي ٩٠ % من الطلاب ذوي الإعاقة والطلاب الناطقين بغير اللغة الإنجليزية قد شاركوا في الاختبار الوطني للقراءة والرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية مع توفير التسهيلات في الاختبار (كوقت إضافي.... إلخ). وفي المملكة المتحدة يتم استخدام قاعدة بيانات وطنية لتتبع تقدم الطلبة التعليمي ومعلومات حول احتياجاتهم التعليمية الخاصة وتعد هذه البيانات كأساس لأجندة الإصلاح التعليمي (Douglas et al., 2015).

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة لتقييم التحديات التي تواجه إشراك الطلبة من ذوي الإعاقة في الاختبارات الوطنية والدولية. كما تسلط الدراسة الضوء على جدوى مشاركتهم من وجهة نظر الجهات الرسمية المعنية بتنفيذ هذه الاختبارات، والمتمثلة في:

- وزارة التعليم (MOE)، هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETEC)، المركز الوطني للقياس (قياس - QIYAS)

سؤال الدراسة:

- ما التحديات التي تعيق إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في الاختبارات الوطنية والدولية؟

المنهجية:

تصميم البحث: نظرًا لأن الدراسة تركز على استكشاف آراء ووجهات نظر مسؤولي الاختبارات الوطنية والدولية، فقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج النوعي لدعم تصميم البحث، وذلك بهدف الحصول على رؤية شاملة من صناع القرار حول مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة، والتحديات البارزة التي تعيق إشراكهم في الاختبارات الوطنية والدولية. ويُعد المنهج النوعي أداة فعالة لاستكشاف الموضوع من عدة زوايا، كما يُعزز الفهم العميق للقضية قيد الدراسة، وعلى تنوع مصادر الأدلة بدلاً من الاقتصار على مصدر واحد فقط (Yin, 2011). تُستخدم الدراسات النوعية عادةً لاستكشاف المواقف، والآراء، والمعتقدات لدى الأطراف المعنية في مجال التربية الخاصة، وكذلك لفهم ردود الفعل الشخصية تجاه سياقات التربية الخاصة واستراتيجيات التدريس. كما يمكن للتصاميم النوعية أن توثق أثر استراتيجيات التدريس والتعلم، وتوضح مدى فاعليتها على الأفراد ذوي الإعاقة، وأسرهم، والبيئات التعليمية التي يتواجدون فيها (Brantlinger et al., 2005).

اتبعت هذه الدراسة منهجين في جمع البيانات من مصادر مختلفة لتحقيق تحليل أعمق، وضمان مصداقية البيانات البحثية (Creswell, 2014). بدأت الدراسة بإجراء مقابلات فردية شبه منظمة مع مسؤولي التعليم للحصول على وجهات نظر من عدة جهات تعمل في الاختبارات الوطنية والدولية. كما شملت الدراسة تحليلًا لمستندات غير منشورة صادرة عن هذه الجهات بالإضافة إلى بعض المنشورات الصحفية لفهم أعمق للموضوع.

إجراء مقابلات فردية مع مسؤولي التعليم العاملين في الاختبارات الوطنية والدولية

تحليل الوثائق غير المنشورة التي تركز على التقييمات الدولية

المرحلة الأولى

المرحلة الثانية

الشكل (١): تصميم البحث للدراسة

شارك في الدراسة (١٠) قيادات من خلال مقابلات شبه منظمة مع مسؤولين من وزارة التعليم، وهيئة تقويم التعليم والتدريب، والمركز الوطني للقياس باعتبارهم الجهات المشرفة على الاختبارات الوطنية والدولية في المملكة العربية السعودية. تم اختيار المشاركين بناءً على خبراتهم العلمية والعملية، وإشرافهم المباشر على التحضير للاختبارات الوطنية والدولية، وتأهيل الطلبة لها، والتعامل مع بياناتها، بالإضافة إلى تواصلهم المباشر مع الإدارات وأقسام الإشراف، وتنفيذهم الفعلي للاختبارات.

وقد تم الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي لإجراء المقابلات. ويوضح

الجدول (١) المعلومات الديموغرافية للمشاركين:

جدول (٢): المعلومات الديموغرافية للمشاركين

القطاع التابع له المشارك	عدد المشاركين	نوع المشاركين
وزارة التعليم (MOE)	٢	مسؤول في الاختبارات الدولية
هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETEC)	٢	مشرفان على التقييمات
المركز الوطني للقياس (Qiyas)	٦	خبراء تقييم وتحليل بيانات مسؤول عن الاختبارات الوطنية

تحليل البيانات:

تم تحليل البيانات النوعية باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، بهدف الإجابة على أسئلة الدراسة. ويقوم هذا الأسلوب على تحديد الأنماط (Themes)، وتحليلها، وفهم العلاقات المشتركة بينها (Jessica et al., 2017). سُجِلَت المقابلات صوتيًا لبعض المشاركين بعد الحصول على موافقتهم الخطية، ثم فُرِغ محتوى التسجيلات بعد كل مقابلة مباشرة في ملف (Word). وقد عُرض نموذج أسئلة المقابلة على لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الملك سعود، وتمت الموافقة عليه. كما جرى تحليل النتائج من خلال تنظيم إجابات المشاركين ضمن فئات رئيسية وفرعية تعكس مضمون الموضوعات المشتركة.

الموثوقية:

اعتمدت الدراسة على عدة أساليب للتحقق من الموثوقية، منها:

- مبدأ التنوع (Triangulation): من خلال تنوع مصادر جمع البيانات (مقابلات - وثائق حكومية - صحف)، مما يقلل احتمالية التحيز الناتج عن الاعتماد على مصدر واحد.
- تحكيم أدوات البحث: تم عرض أسئلة المقابلات على محكمين متخصصين في البحث النوعي لإبداء ملاحظاتهم.
- التحقق من دقة تمثيل الإجابات: أُرسِلَت نسخة مكتوبة من الإجابات إلى المشاركين للتأكد من دقة عرض أفكارهم، مما عزز من مصداقية النتائج (Maxwell, 2013).

النتائج والمناقشة:

- من خلال المقابلات التي أُجريت مع المشاركين، ظهرت مجموعة من الموضوعات الرئيسة التي تناولتها هذه الدراسة، والتي تمحورت حول:
- تأثير نتائج التقييمات على السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية.
 - التحديات التي تعيق شمول الطلبة ذوي الإعاقة في الاختبارات الوطنية والدولية.
 - وجود خلل في نظام التقويم والتشخيص للطلبة ذوي الإعاقة.

▪ ضرورة الاستثمار في بيانات الطلبة ذوي الإعاقة واستخدامها بطريقة تحقق أهداف النظام التعليمي.

تأثير نتائج التقييمات الوطنية والدولية على السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية:

اتفق المشاركون في المقابلات على أن مشاركة الطلبة السعوديين في التقييمات الدولية كانت خطوة محورية، حققت فوائد متعددة للنظام التعليمي السعودي. وقد أشار أحد المسؤولين في وزارة التعليم إلى أن البيانات المستسقة من هذه التقييمات تُعد من بين المصادر النادرة التي توضح الواقع التعليمي في المملكة مقارنةً بأنظمة التعليم في العالم. وبناءً على نتائج التقييمات الدولية، بدأت وزارة التعليم بتحليل نتائج الدول القريبة في الأداء وكذلك الدول التي تفوقت على المملكة، ومقارنتها بالمؤشرات الوطنية؛ بهدف تحسين الأداء في السنوات المقبلة.

ومن خلال المقابلات مع ممثلي وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب، لوحظ اهتمام واضح من الطرفين كشريكين في استكمال مسار مشاركة الطلبة في التقييمات. وأكد المشاركون من هيئة تقويم التعليم والتدريب أن مشاركة الطلبة أتاحت فرصة لتحديد أوجه القصور في التعليم السعودي، إذ تُسهم البيانات الناتجة عن التقييمات في "سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، وهي إحدى المشكلات الكبرى التي تواجه التعليم في المملكة".

كما بيّنت إجابات بعض المشاركين أبرز نقاط الضعف في النظام التعليمي السعودي، والتي برزت بشكل جليّ تحديداً بعد نتائج PISA 2018. فقد تمثلت المشكلة الرئيسية في ضعف المهارات المعرفية لدى الطلبة، إضافة إلى أن هناك خللاً في طرق التدريس المتبعة من قبل المعلمين. واتضح أن هناك حاجة لمراجعة المناهج الحالية، رغم أن التقييم لا يقيس المنهج مباشرة، إلا أنه يُظهر مؤشرات تدل على ضعف المناهج السعودية. وأشار بعض المشاركين إلى ضرورة إعادة النظر في السياسات التعليمية، لا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة، لما لها من أثر مباشر على تحسين تحصيل الطلبة مستقبلاً.

وقد أظهرت الإحصاءات انخفاض معدل الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي في المملكة، وانخفاض مؤشر الإنفاق على هذه المرحلة مقارنةً بالمراحل الأخرى، إذ يبلغ الإنفاق على هذه المرحلة ٠.٣% فقط، بينما يبلغ المتوسط في دول OECD حوالي ٠.٨% من الناتج المحلي الإجمالي، مما يؤثر على نتائج التعليم العام (برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢٢). وقد أكد دوقلاس وآخرون (Douglas et al., 2012) على العلاقة الوثيقة بين التدخل المبكر ونجاح الطلبة في تقييم PISA.

وقد صرّح أحد مسؤولي الاختبارات الدولية في وزارة التعليم بأن الوزارة استثمرت نتائج البيانات في تطوير سياساتها، مشيرًا إلى أن أحد أبرز التغييرات التي أقرتها الوزارة بناءً على نتائج تقييم PISA على سبيل المثال تمثل في:

“اعتمدت وزارة التعليم نظام الفصول الدراسية الثلاثة بدلاً من فصلين، وزادت عدد الحصص الدراسية لمواد الرياضيات والعلوم والقراءة، ورفعت عدد أيام الدراسة؛ نظرًا لوجود قصور واضح، ولأن المعلم لن يتمكن من تغطية المنهج مع الإبقاء على نفس عدد الحصص السابق.”

وأكدت الوزارة أن التغييرات التي تحصل بناءً على نتائج التقييمات الدولية تهدف إلى سد الفجوة التعليمية في سنوات السّلم التعليمي وسنوات التعلّم الفعلي، مما سينعكس إيجابيًا على نتائج المملكة في هذه التقييمات (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

وأدركت الوزارة كذلك أن نقاط الضعف تمتد لتشمل المعلمين، مما يستدعي تطوير برامج تدريبية تحاكي الواقع وتُمنّي مهارات بناء الأسئلة، بهدف تحفيز الطلبة على التفكير وحل المشكلات. ويعمل المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي (NCEPD) التابع لوزارة التعليم، على تعزيز مهارات المعلم في ربط المحتوى والمناهج بحياة الطالب الواقعية، بما يتوافق مع مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج التي تقيسها التقييمات. ولضمان التحسين في نتائج الطلبة، يتطلب الأمر انتقال المعلمين من أسلوب النهج التقليدي إلى أساليب التدريس الحديثة، وخلق بيئة تعليمية تُعزّز التفكير، وتُشجع على النقاش القائم على الحجة العلمية، والمشاركة في الأنشطة التعليمية التي تنمّي المهارات (Rai, 2020).

التحديات التي تعيق شمول الطلبة ذوي الإعاقة في الاختبارات الوطنية والدولية:

خلصت هذه الدراسة إلى أن مسألة مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في التقييمات الوطنية والدولية لم تكن محلّ اهتمام لدى المسؤولين عن التقييمات في المملكة العربية السعودية. وقد تبين أن بعض المسؤولين بعيدون عن مجال التربية الخاصة، بل إن بعضهم يحمل تصورات متدنية حول قدرات الطلبة ذوي الإعاقة، إذ عبّر أحد المشاركين قائلاً:

“طوال فترة عملنا على الاختبارات الوطنية والدولية، لم نأخذ في الاعتبار مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة، بل ركزنا على الطلبة العاديين فقط. ليست لدي خلفية حول فلسفة دمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العام، ومن وجهة نظري الشخصية، لا أرى أن مشاركتهم تُعد أمرًا ذا جدوى، لأننا لا يمكن أن نطالبهم بما نطالب به الطالب غير المعاق.”

وفي السياق نفسه، برّر أحد المسؤولين استبعاد الطلبة ذوي الإعاقة بسبب تحليل البيانات واختلاف الظروف وذلك للحفاظ على اتساق العينة المشاركة في التقييم، مشيرًا إلى أنه قد تم

استبعاد طلبة من المناطق الحدودية الجنوبية للمملكة نتيجة الظروف الأمنية غير المستقرة، وبالمثل يُستبعد الطلبة ذوو الإعاقة حتى لا تُحدث مشاركتهم تغيرات "جذرية" في بيانات العينة. وقد اقترح أحد المشاركين إجراء اختبار مشابه للاختبارات الوطنية والدولية لطلبة التربية الخاصة عبر الجهات المعنية؛ لجمع بيانات تحصيلهم ومقارنتها مع أداء نظرائهم في دول أخرى. وقد صرّح أحد المسؤولين أن العمل جارٍ حاليًا على اختبارات وطنية تشمل جميع الطلبة، بمن فيهم الطلبة ذوو الإعاقة المدمجون في مدارس التعليم العام، إلا أنه لا توجد آلية واضحة لمشاركة من يحتاجون إلى تكييفات خاصة:

"سيكون حجم العينة في الدورة القادمة ضخماً مقارنة بالسنوات السابقة. ووفق الاتفاق مع وزارة التعليم، سيتم اختبار أكثر من ٦٠٠,٠٠٠ طالب وطالبة، ومن بين المشاركين طلبة تربية خاصة مدمجون في مدارس التعليم العام. أما من يحتاج إلى تهيئة خاصة أو إعداد مختلف، فيبدو أنهم لن يشاركون. ورغم وجود تفاهم مع الوزارة، إلا أن التفاصيل لم تكن واضحة بعد." وقد اتفق عدد من المسؤولين على وجود تحديات تتعلق بتعريف الإعاقة، إذ تختلف التعريفات من دولة لأخرى، ولا يوجد تعريف موحد ومعتمد يمكن من خلاله إدراج هؤلاء الطلبة في التقييمات الدولية ومقارنة بياناتهم. وقد أكدت دراسة (Gamazo et al., 2019) أن تكيف الاختبارات لطلبة ذوي الإعاقات المتنوعة ليس أمراً يسيراً. ومع ذلك، فإن توسيع تعريف الإعاقة في إطار التقييمات الدولية، واستخدام أدوات تقييم ملائمة مع التعديلات المناسبة، ودمج بياناتهم ضمن قاعدة البيانات الرسمية مع تفسيرات واضحة، يُعدّ خطوة جوهرية لتعزيز الشفافية والشمولية.

وفيما يتعلق بتكيف التقييمات الدولية لتيسير وصول الطلبة ذوي الإعاقة إليه، اتضح وجود اتفاق بين المشاركين بأن هناك مساحة محدودة جداً لإجراء التعديلات، كما عبّر أحدهم قائلاً:

"التعديلات التي تُجرى حالياً تقتصر على الجوانب الثقافية واللغوية لكل دولة، ولا تشمل الفئات الفرعية مثل ذوي الإعاقة. إضافة إلى ذلك، المنظمة -بحسب تعاملنا المباشر معها- لا تسمح بإجراء تعديلات على الوقت، أو تبسيط عرض السؤال، أو تغيير صياغته ليتناسب مع ذوي الإعاقة."

وأكد أحد المشاركين من هيئة تقويم التعليم والتدريب أن هناك رفضاً من بعض المدارس لمشاركة طلبتها ذوي الإعاقة في التقييم، لأن هؤلاء الطلبة بحاجة إلى تكييفات وموائمت غير متوفرة في الصيغ الحالية للاختبار:

“بعض المدارس ترفض مشاركة طلبتها ذوي الإعاقة لأنهم يحتاجون إلى تكييفات، ولا يستطيعون الوصول إلى الاختبار بصيغته الحالية.”

وعليه، يمكن القول إن هيئة تقويم التعليم والتدريب بحاجة إلى النظر بجدية أكبر في مسألة الطلبة ذوي الإعاقة واعتبارهم جزءاً أصيلاً من منظومة الطلبة في المملكة. كما أن هناك حاجة إلى تطوير آليات حتى فيما يتعلق بالرخص المهنية المخصصة للمعلمين من ذوي الإعاقة. فقد أشارت دراسة (Alsaalem, 2021) إلى أن الهيئة تشترط اجتياز اختبار الرخصة المهنية لممارسة مهنة التعليم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠)، ومع ذلك فإن هذا الاختبار لا يراعي احتياجات المعلمين من ذوي الإعاقة، خاصة الصم وضعاف السمع.

وقد طالب المعلمون الصم وبعض المهتمين بحقوقهم بتوفير بيئة اختبارية مناسبة، وتم تعيين معلمين ومعلمات من الصم لتدريس هذه الفئة في عام ٢٠١٩ (رسالة الجامعة، ٢٠٢٢). كما ألغت وزارة الخدمة المدنية شرط السلامة الحسية لقبول توظيفهم. إلا أنه لم تصدر توضيحات حول آلية اختبار المعلمين الصم في الرخصة المهنية، كون الرخصة أصبحت شرطاً بعد تعيينهم. كذلك، فإن معايير اختبار الكفاءة المهنية لمعلمي الإعاقة السمعية لا تركز على لغة الإشارة بوصفها عنصراً أساسياً لتقييم كفاءة المعلم (الزهراني، 2021).

ويتضح من ذلك أن معايير الاستبعاد التي تتبناها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) تُعد صارمة. وتعتمد وزارة التعليم هذه المعايير بجدية، بحيث لا تُمنح إدارات المدارس صلاحيات الاستبعاد، بل يتم ذلك من قبل الوزارة والمنظمة معاً، حيث يُوثق كل طالب ذي إعاقة ضمن الفئات المستثناة، وبمجرد الإبلاغ بأنه طالب من ذوي الإعاقة – بغض النظر عن درجتها سواء بسيطة أو متوسطة أو شديدة – تقوم المنظمة بمراجعة القائمة، ثم تعتمد الاستبعاد.

ورغم أن منظمة OECD توضح في وثائقها المعايير الخاصة بالشمول والاستبعاد، إلا أن بعض المسؤولين يرون أن المعايير لا تزال غير واضحة بما فيه الكفاية، كما عبّر أحدهم: “لا أعتقد أن هناك وضوحاً في البيانات المتعلقة بشمول الطلبة ذوي الإعاقة، فالتركيز دائماً على معايير الاستبعاد. تتحدث المنظمة عن الشمول، لكنها لا تقدم تفاصيل وخطوات وإجراءات واضحة ومحددة لكيفية إشراك هؤلاء الطلبة. وبصفتنا جهة مسؤولة، نحتاج إلى إرشادات واضحة من المنظمة.”

واتفق المسؤولون عن الاختبارات الوطنية والدولية على أن عملية شمول الطلبة ذوي الإعاقة تتطلب تكامل الأدوار بين الجهات المعنية، وخاصة الجهات المختصة بالتربية الخاصة، نظراً لافتقار بعض المسؤولين إلى المعرفة اللازمة حول هذه الفئات واحتياجاتها.

وفي المقابل، هناك نقص في اهتمام المختصين بالتربية الخاصة ببيانات الطلبة ذوي الإعاقة المشاركين في الاختبارات التجريبية التي تسبق الاختبارات الدولية. وفي هذا الصدد، أشار أحد المسؤولين قائلاً:

“خلال عملنا في الاختبارات الدولية، لم يتواصل معنا أحد باستثناء مختص واحد في التربية الخاصة ناقش معنا موضوع بيانات الطلبة ذوي الإعاقة المشاركين في الاختبارات التجريبية، وهذا يدل على ضعف الاهتمام بهذه القضية من قبل المتخصصين”.

اكتشاف الخلل في نظام التقويم والتشخيص لذوي الإعاقة:

من النتائج الجوهرية التي كشفت عنها المقابلات، هو أن مشاركة الطلبة في التقييمات الوطنية والدولية لفت انتباه المسؤولين إلى وجود خلل فعلي في آليات اكتشاف وتصنيف الطلبة ذوي الإعاقة داخل النظام التعليمي السعودي. وقد بين أحد المشاركين أن نسب الاستبعاد الرسمية للطلبة ذوي الإعاقة من المملكة في اختبار PISA لا تعكس الواقع الحقيقي، قائلاً:

“المشكلة تكمن في وجود الطلبة ذوي الإعاقة أنفسهم. نظامنا لم يكتشفهم، وقد دخلوا التقييم دون أن يُعرف أنهم من ذوي الإعاقة. أعتقد أن هذه المشكلة لا تزال قائمة، خصوصاً في مجال صعوبات التعلم، والدليل أن نسبة الطلبة المصنّفين كذوي إعاقة لا تتجاوز ١%، بينما النسبة في الدول الأخرى أعلى بكثير”.

وأشار أحد المسؤولين إلى أن النسب المسجلة في نظام “نور”، التابع لوزارة التعليم، لا تعكس بدقة الأعداد الحقيقية للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس. يُعد نظام نور منصة إلكترونية تابعة للوزارة، تتيح تسجيل الطلبة في جميع المراحل الدراسية بدءاً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية، ويُفترض أن يراعي مبدأ المساواة في التعليم.

وقد أكد مشارك آخر:

“في نظام نور، يوجد فقط ٩٠٠ طالب وطالبة مصنّفين كذوي إعاقة في عمر ١٥ عاماً. أرى أن هذا العدد ضئيل جداً مقارنةً بالأعداد المسجلة في دول أخرى، مما يؤكد وجود خلل في عملية الاكتشاف والتصنيف على المستوى المحلي”.

كما أشار مشارك ثالث إلى أن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، بصفتها الجهة المشرفة على اختبار PISA، قد أثارت تساؤلات حول انخفاض نسب الاستبعاد في السعودية مقارنةً بدول أخرى، موضحاً أن:

“نسبة استبعاد الطلبة ذوي الإعاقة في الفئة العمرية ١٥ سنة بلغت ١% فقط، وهي نسبة منخفضة جداً مقارنةً بدول تصل فيها هذه النسبة إلى ٧-٨%. إذاً لدينا مشكلة في اكتشاف

الإعاقات، وهذا يعود إلى غياب التقييم الوطني للطلبة ذوي الإعاقة. وبحسب علمي، لا توجد جهة متخصصة أو حتى فرق بحثية درست هذه المشكلة وأبرزت أبعادها.”

وقد أرجعت بعض الدراسات هذا القصور إلى عدة عوامل، كما أوضحت دراسة (الزارع، ٢٠١٦؛ الزهراني والمدعوج، 2018) التي خلصت إلى أن تشخيص الأفراد من ذوي الإعاقات في السعودية يواجه تحديات متعددة، من أبرزها:

- ضعف الوعي بأهمية التشخيص ودوره في تحسين جودة التعليم والتدريب المقدم للطلبة.
- تباين وعدم اتفاق الجهات المعنية حول آليات التشخيص.
- إجراء التشخيص من قبل غير المتخصصين ممن يفتقرون إلى الخبرة الكافية في هذا المجال.

كما أكدت دراسة الخريف والقحطاني (2020) ضرورة العمل على تطوير تصنيفات الإعاقة، إذ أن البيانات المتوفرة حالياً لا تتيح الاستفادة منها في الدراسات الدولية، ولا تُستخدم في إجراء مقارنات دقيقة مع بيانات الطلبة ذوي الإعاقة في الدول الأخرى.

ومن خلال الاطلاع الميداني للباحثة في البيئة التعليمية، تبين أن هناك غياباً واضحاً لأدوات التشخيص، خاصة في المراحل العمرية المبكرة. إذ يصل الطلبة إلى سن المدرسة دون أن تُكتشف حالاتهم، ويتم التعرف على إعاقاتهم لاحقاً من قبل المعلم.

وبما أن برنامج التقييم الدولي يركّز على مدى جاهزية الطلبة لسوق العمل، فإن التحديات الراهنة في تشخيص واكتشاف الإعاقات تؤثر بشكل مباشر على العملية التعليمية والخدمات المقدمة لهم، وبالتالي تنعكس سلباً على سوق العمل وجودة الحياة. إذ إن توظيف الأفراد ذوي الإعاقة واستثمار قدراتهم يُعدّ من العوامل المهمة التي تؤثر في الاقتصاد السعودي. وبناءً على ذلك، تبرز الحاجة إلى تفعيل الأنظمة المتعلقة بعملية التشخيص في المراكز الحكومية والخاصة. وفي التقرير السنوي الصادر عن هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة لعام ٢٠٢١، بلغ إجمالي عدد الموظفين من ذوي الإعاقة في القطاع الحكومي ٢٢,٢٣٤ موظفاً، وفي القطاع الخاص ٧٨,٣٨١ موظفاً. ومع ذلك، لم يوضّح التقرير الأثر الفعلي لمشاركة هذه الفئة في سوق العمل السعودي.

وقد أسهمت نتائج هذه الدراسة في لفت نظر المسؤولين إلى أهمية العمل على تطوير نظام تقويم وتشخيص ذوي الإعاقة، كما توجّه الباحثين لإجراء دراسات تساهم في إحداث تغيير في هذا المجال الحيوي.

الاستثمار في بيانات الطلبة السعوديين:

تُعد التقييمات الوطنية والدولية مصدرًا شاملاً يُقدّم بيانات ثرية تتعلق بالتحصيل المدرسي بشكل عام، مما يتيح ربطها بأداء الطالب الأكاديمي. وقد أكد المسؤولون المشاركون أن مشاركة المملكة العربية السعودية في الاختبارات الدولية كشفت عن تضخم في تقديرات التحصيل العلمي على المستوى الوطني، وهو ما ساعد الجهات المعنية على إجراء مقارنات دولية تتعلق باستراتيجيات التدريس، وعدد أيام وساعات الدراسة، ومتوسط عدد الطلبة في الفصول، ونسبة الطلبة إلى المعلمين، وجميعها بيانات تتسم بالاتساق.

ولتأكيد أهمية البيانات الناتجة عن الاختبارات الدولية، شدّد أحد المسؤولين قائلاً:

“الفوائد التي يمكن أن نجنيها من البيانات الناتجة عن التقييمات الدولية أكبر بكثير من التكاليف المترتبة على مشاركة المملكة فيه.”

أما فيما يتعلق بموثوقية وصحة البيانات، فقد أشار بعض المسؤولين إلى وجود فئة من الطلبة غير المصنّفين، كما أن تصنيف بعض الطلبة لا يعكس واقعهم الفعلي. واتضح من خلال المقابلات أن البيانات الموجودة في نظام نور ليست دقيقة أو موثوقة، كما عبّر أحدهم: “عندما يُصنّف الطالب ضمن فئات التربية الخاصة، هل هذا التصنيف دقيق؟ أعتقد أن من أكبر التحديات التي نواجهها في السعودية في مجال الأشخاص ذوي الإعاقة هي مصداقية البيانات التي أحصل عليها كباحث أو مسؤول.”

وقد كشفت دراسة السالم (2022) عن وجود صعوبات في الحصول على بيانات دقيقة حول الطلبة ذوي الإعاقة في المملكة، إذ تعاني الجهات المختصة من ضعف في توفير بيانات شاملة تعكس الجوانب الصحية، والسلوكية، والتعليمية لكل طالب وهو ما يشير إلى وجود تحديات متعددة تتعلق بإتاحة بيانات دقيقة وذات قيمة، من أبرزها:

- الحاجة إلى مراجعة أدوات القياس المستخدمة من قبل المختصين في التربية الخاصة.
- نقص الكوادر البشرية المؤهلة والمتخصصة في التقييم والتشخيص.

وقد أكد المشاركون في الدراسة على ضرورة ربط بيانات الأشخاص ذوي الإعاقة بين الجهات المختلفة، مثل وزارة الصحة، ووزارة التعليم، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية من خلال الرقم المدني للطلاب بحيث يتم عبره استخراج العوامل الأساسية التي تساعد على بناء قاعدة بيانات موحدة، شاملة، ومتربطة.

وقد أشار المشاركون إلى أن التكامل بين القطاعات ذات العلاقة في المملكة ومنها وزارة التعليم، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ووزارة الصحة لا يزال ضعيفاً، ولا يرقى إلى

المستوى المأمول، وهو ما يؤثر على جودة وشمولية الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة (Almalki, 2021).

كما لوحظ من خلال المقابلات غياب دور أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية فيما يتعلق بالاستفادة من بيانات التقييمات ومن خلال اطلاع الباحثة، تبين أن عدد الدراسات العلمية المرتبطة بنتائج الطلبة السعوديين في الاختبارات الدولية منذ انطلاقتها محدود للغاية. وقد لخص المشاركون أبرز التحديات التي تواجه استثمار بيانات التقييمات على النحو التالي:

“ما زال لدينا وعي منخفض، ونقص في المعرفة حول ماهية الاختبارات، وكيفية تصميم دراسة جيدة، وبناء العينة، وتحديد مجتمع الدراسة؛ لأن برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية لا تدرب طلابها على التعامل مع البيانات.”

كما أرجع بعض المشاركين ضعف التعامل مع البيانات في الدراسات البحثية: “عدم توفر تراخيص للبرامج المستخدمة في تحليل البيانات قد يكون عائقاً في هذا المجال، بالإضافة إلى قلة المتخصصين الذين يمتلكون مهارات بحثية، أو القدرة على التعامل مع البيانات الضخمة في آنٍ واحد.”

حدود الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة عدداً من القيود التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تنفيذ دراسات مستقبلية في المجال ذاته. فالدراسة الحالية نوعية بطبيعتها، وتهدف إلى تسليط الضوء على بعض آراء مسؤولي الاختبارات الوطنية والدولية في المملكة العربية السعودية، ولا تسعى إلى تعميم النتائج على جميع الأوساط أو السياقات.

ومن أبرز القيود التي واجهت الدراسة:

- الاقتصار على مسؤولي الجهات الرسمية: لم تشمل الدراسة مديري المدارس والمعلمين، وبالتالي لم يتم استقصاء آرائهم حول مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في الاختبارات الوطنية والدولية.
- القيود الزمنية: حالت دون توسيع نطاق المشاركين ليشمل فئات متعددة.
- غياب آراء أولياء الأمور: تقترح الدراسة أن تركز الأبحاث المستقبلية على استكشاف وجهات نظر أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة فيما يخص مشاركة أبنائهم في التقييمات الوطنية والدولية.

- صعوبة الوصول إلى بيانات الطلبة المشاركين في الاختبارات التجريبية: رغم إفادة أحد المشاركين بمشاركة بعض الطلبة ذوي الإعاقة في الاختبارات التجريبية الممهدة لاختبار PISA، إلا أن الدراسة لم تتمكن من الوصول إلى نتائج هؤلاء الطلبة وتحليلها.
- الخاتمة:**

قدّمت نتائج هذه الدراسة مؤشرات مهمة تسلّط الضوء على التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة، والتي تعيق تحسين جودة التعليم المقدم لهم. وأظهرت النتائج أن للتقييمات الوطنية والدولية تأثيراً ملموساً على السياسات التعليمية والإصلاحات التي تعمل عليها الجهات المختصة. وفي الوقت ذاته، كشفت الدراسة عن وجود معوقات تحد من مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في هذه الاختبارات. كما توصلت الدراسة إلى وجود خلل في نظام التقويم والتشخيص الخاص بالطلبة ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، إلى جانب الحاجة الماسة إلى استثمار بيانات الطلبة السعوديين واستغلالها بصورة تسهم إيجابياً في تطوير التعليم والتقييم، وإعادة التأهيل.

ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة أيضاً، وجود تباين في وجهات نظر المسؤولين وصنّاع القرار حول مفهوم الإعاقة. وقد اتضح أن الطلبة ذوي الإعاقة يُنظر إليهم على أنهم "فئة غير مرئية"، لا تحظى بالاهتمام الكافي ضمن جهود الإصلاح التعليمي في المملكة مما يستدعي إعادة التفكير بجدية في اعتبار ذوي الإعاقة جزءاً لا يتجزأ من نظام التعليم العام، وأن ما يُقدّم للطلاب العادي يجب أن يشمل الطالب ذي الإعاقة أيضاً، مع توفير التعديلات المناسبة التي تتيح له الوصول إلى التقييمات الدولية أو غيرها من الفرص التعليمية المتاحة.

وأخيراً، تشجع الدراسة الباحثين في مجال الإعاقة، وطلبة الدراسات العليا العمل على دراسات كمية ومختلطة تتناول مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في الاختبارات الدولية والوطنية مع تضمين وجهات نظر الأطراف المعنية مثل الأسر والعاملين مع ذوي الإعاقة، لتعزيز البحوث التربوية التي تُسهم في صنع السياسات وتحقيق العدالة التعليمية.

المراجع

- الخریف، رشود؛ القحطاني، محمد. (٢٠٢٠). الإعاقة في المملكة العربية السعودية: أنواعها وخصائصها وتباينها المكاني. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ٤٦ (١٧٦)، ٥٣-٩٣. <https://doi.org/10.34120/jgaps.v46i176.2651>
- رسالة الجامعة (٢٠٢٢). خريجة برنامج «تعليم الصم»: بالهمة وصلت القمة وجهود والدي منذ التأسيس سهلت مسيرتي التعليمية. <https://rs.ksu.edu.sa/issue-1371/17202>
- رؤية المملكة ٢٠٣٠. (٢٣ أبريل، ٢٠٢٥). برنامج تنمية القدرات البشرية. <https://www.vision2030.gov.sa/ar/explore/programs/human-capability-development-program>
- رؤية المملكة ٢٠٣٠. (١٢ أبريل، ٢٠٢٤). برنامج التحول الوطني. <https://www.vision2030.gov.sa/v2030/vrps/ntp/>
- الزارع، نايف بن عابد. (٢٠١٦). جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في محافظة جدة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (١٢)، ٣١-٦١.
- الزهراني، هناء. (٢٠٢١). تحسين ممارسات التنفيذ في البيئة التعليمية الرقمية لمعلمي الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة الملك سعود.
- الزهراني، علي بن حسن؛ المدعوج، أضواء بنت ثامر. (٢٠١٨). واقع مشكلات تقييم وتشخيص التلاميذ الصم وضعاف السمع بمعاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين والمعلمين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٢)، ١-٣٤.
- السالم، ماجد عبدالرحمن (٢٠٢٢). تقييم البرامج التربوية الفردية وتحليل مستوى التحديات التي تواجه المعلمين في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع. *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس*، ٤٦ (٢)، ٤٠٧-٤٤٠.
- https://jfeeps.journals.ekb.eg/article_243309.html
- الملك، نبيل شرف. (٢٠٢٠١). الأدوار التكاملية بين القطاعات ذات العلاقة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتأهيلهم من وجهة نظر أولياء الأمور (دراسة نوعية). *مجلة العلوم التربوية*، ٣ (٢٧)، ٥٠١-٥٥٤.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٥). الاختبارات الوطنية "نافس". <https://nafs.etc.gov.sa/>
- هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢١). التقرير السنوي لهيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة ٢٠٢١. https://apd.gov.sa/en/annual_reports

وزارة التعليم (٢٠٢١). مساعد وزير التعليم: الفصول الثلاثة هي وسيلة لتمكين تطوير المناهج والخطط التعليمية استجابة لمتطلبات التنمية ورؤية ٢٠٣٠.

<https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOENews/Pages/3SE-1442-54.aspx>

وزارة التعليم. (٢٠٢٢). آخر مؤشر لعدد الطلاب ذوي الإعاقة المسجلين في المؤسسات التعليمية. وثيقة غير منشورة.

Alsalem, M.A. (2021). Towards new disability paradigms: Generating equality in Saudi Arabian policy in light of the convention on the rights of persons with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1980864>

Auld, E., Rappleye, J., & Morris, P. (2019). PISA for development: How the OECD and world bank shaped education governance post-2015. *Comparative Education*, 55(2), 197-219.

<https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1538635>

Bagger, A. (2020). Opportunities to display knowledge during national assessment in mathematics: A matter of access and participation. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 104–117.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853970>

Baird, J., Isaacs, T., Johnson, S., Stobart, G., Yu, G., Sprague, L., & Daugherty, R. (2011). Policy effects of PISA. Pearson UK, Oxford University Centre for Educational Assessment.

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional children*, 71(2), 195-207.

Cobb, D. J., & Couch, D. (2018). Teacher education for an uncertain future: Implications of PISA's global competence. In D. Heck & A. Ambrosetti (Eds.), *Teacher Education in and for Uncertain Times* (pp. 35–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8648-9_3

Choi, W. C., & Chang, C. I. (2025). TIMSS and PISA are not a Competition: Purpose, difference, and measurement standardization by item response theory (IRT) in large-scale international assessments. Preprints Org.

Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

- Douglas, G., McLinden, M., Robertson, C., Travers, J., & Smith, E. (2015). Including pupils with special educational needs and disability in national assessment: Comparison of three country case studies through an inclusive assessment framework. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 98–121. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111306>
- Douglas, G., Travers, J., McLinden, M., Robertson, C., Smith, E., MacNab, N., Powers, S., Guldberg, K., McGough, A., O'Donnell, M., & Lacey, P. (2012). Measuring educational engagement, progress and outcomes for children with special educational needs: A review. National Council for Special Education (NCSE), Ireland. https://ncse.ie/wpcontent/uploads/2014/10/Outcomes26_11_12Acc.pdf
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S., & Rodríguez-Conde, M. J. (2019, October). Assessment of students with special education needs in PISA: Participation guidelines and data treatment. In proceedings of the seventh international conference on technological ecosystems for enhancing Multiculturalism (pp. 187-191).
- Gebhardt, M., Sälzer, C., Mang, J., Müller, K. & Prenzel, M. (2015). Performance of students with special educational needs in Germany: Findings from programme for international student assessment 2012. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 343-356. <http://dx.doi.org/10.1891/1945-8959.14.3.343>
- Gorur, R., Sorensen, E., & Maddox, B. (2019). Standardizing the context and contextualizing the standard: Translating PISA into PISA-D. In M. Prutsch (Ed.), *Science, Numbers and Politics* (pp. 301-329). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11208-0_14
- Jessica, T., DeCuir-Gunby, & Paul, A., Schutz. (2017). *Developing a mixed method Proposal: A practical guide for beginning researchers*. SAGE Publications, Inc. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.4135/9781483399980>
- Kaess, K. (2018). The Cross-Atlantic knowledge divide, or PISA for development: should one size ever fit all? *Atlantic Studies: Global Currents*, 15(3), 349–364. <https://doi.org/10.1080/14788810.2017.1370356>

- LeRoy, B.W., Samuel, P., Deluca, M., & Evans, P. (2019). Students with special educational needs within PISA. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, 26(4), 386-396.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1421523>
- Lin, P.Y, & Lin, Y. C. (2019). International comparative assessment of early learning in exceptional learners: Potential benefits, caveats, and challenges. *Policy Futures in Education*, 17(1), 71–86. <https://doi.org/10.1177/1478210318819226>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- National Center for Education Statistics (2025). Inclusion of students with disabilities and English learners. Us Department of Education. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/inclusion.aspx>
- OECD. (2016). *Low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed*, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- OECD. (2018-b). PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science, OECD Publishing.
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volumes I-III): Saudi Arabia - country note. OECD Publishing, Paris.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SAU.pdf
- OECD. (2022). Trends shaping education 2022, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>.
- PISA Governing Board. (2013, October 14), Beyond PISA 2015: A longer term strategy of PISA, OECD, Paris.
www.oecd.org/callsfortenders/ANNEX%20A.pdf
- Rai, J. (2020). Preparing students for PISA 2021: Scientific literacy. <https://cutt.us/Om9X9>
- Schuelka, M. J. (2013). Excluding students with disabilities from the culture of achievement: The case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. *Journal of Education Policy*, 28(2), 216-230.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2012.708789>
- Sellar, S., Thompson, G., & Rutkowski, D. (2017). *The global education race: Taking the measure of international testing*. Calgary, Alberta, Canada: Brush Education Inc.

- Smith, E., Douglas, G. (2014). Special educational needs, disability and school accountability: An international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (5),443–458. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2013.788222>
- Strietholt, R., Baghaei, P., Liaw, Y. L., Meinck, S., & Strello, A. (2025). Operationalization and methodology in TIMSS. In knowledge and willingness to act pro-environmentally: Perspectives from IEA TIMSS 2019 and ICCS 2016 data (pp. 21-29). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Sustainable Development Goals (2025, July 9). *The 2030 agenda for sustainable development goals*. <https://sustainabledevelopment.un.org/>
- Unified National Platform. (2021). Registering a student in general education (registration in schools) Ministry of Education. Retrieved from <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/main>
- United Nations. (2022, November 5). The United Nations convention on the rights of persons with disabilities. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- UNESCO. (2020). Education sector analysis strategies guide. Regional center for educational planning, UNESCO.
- Weedon, E., & Lezcano-Barbero, F. (2021). The challenges of making cross-country comparison of statistics on pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*,36(5),854–862.<https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/08856257.2020.1847763>
- Wiberg, M. (2019). The relationship between TIMSS mathematics achievements, grades, and national test scores. *Education Inquiry*,10(4), 328–343. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1579626>
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from Start to Finish*. New York: Guilford.