

ما الذي نقصده بالتعليم الجيد المنصف والشامل للجميع

تقرير التحالف الدولي للإعاقة



International
Disability
Alliance



أُعِد هذا التقرير كجزء من المبادرة الرائدة للتعليم الشامل التي أطلقها التحالف الدولي للإعاقة . وهي إحدى مكوّنات البرنامج المحفّز المتعلق بالإعاقة الذي تموله وزارة التنمية الدولية البريطانية (DFID) وتدعمه مبادرة *Inclusive Futures* (نحو بناء مستقبل شامل للجميع). وقد تولى قيادة إعداد هذا التقرير فريق العمل المعني بالتعليم الشامل التابع للتحالف الدولي للإعاقة الذي استمد معلوماته من خبرات منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة الوطنية، بالإضافة إلى إسهامات الشركاء في الإتحاد الدولي للإعاقة والتنمية (IDDC).

صورة الغلاف: غرفة مصادر للتلاميذ الصم ضمن مدرسة شري دفناندين ديبراج الثانوية، في رامنانغاري، إقليم بارسا، نيبال. مصدر الصورة: كريستين سنودون/ الإتحاد العالمي للصم وكارميل كاتشيرو/ الإتحاد العالمي للصم



**Inclusive
Futures**



المحتويات

3.....	الاختصارات
4.....	الملخص التنفيذي
6.....	المقدمة- لا شيء عنا، من دوننا
6.....	1-2 التقرير الرئيسي
7.....	1-2-1 فريق عمل التحالف الدولي للإعاقة المعني بالتعليم الشامل
8.....	2-1-2 - التحالف الدولي للإعاقة والتقرير الرئيسي
9.....	مبادرة رائدة بقيادة التحالف الدولي للإعاقة
9.....	الأساس المنطقي لإعداد التقرير
12.....	2-2 رؤية التحالف الدولي للإعاقة لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من منظور اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة
12.....	2-2-1- الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة وإعلان إنشيوين بشأن التعليم بحلول عام 2030
13.....	2-2-2- المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والتعليق العام رقم 4
13.....	2-2-3- تعهدات كالي بشأن الشمول والإنصاف في التعليم
14.....	تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لفائدة جميع المتعلمين: الإبقاء على نهج العمل نفسه لن يأتي بأي نتيجة
14.....	3-1 الفجوة التعليمية ذات الصلة بالإعاقة: إتاحة إمكانية الوصول، والمشاركة، والنتائج التعليمية للمتعلمين ذوي الإعاقة
14.....	3-1-1 أثر الإفتقار إلى التعليم على الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم
15.....	3-12 سوء فهم السياسات المستمر
15.....	3-1-2 استمرار نماذج التربية الخاصة الفاشلة
16.....	3-2-2 الإدماج والشمول-مفهومين مختلفان
17.....	ارث التربية الخاصة
18.....	3-3 الشمول يقع في صلب عمليات إصلاح قطاع التعليم، وليس على هامشها
19.....	3-3-1 الجهود الرامية إلى تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة تؤثر تأثيرا إيجابيا على الجميع، أيا كانوا وحيثما وجدوا
21.....	إحداث تحول في النظم التعليمية من أجل تحقيق الجودة، والإنصاف والشمول في التعليم
21.....	شرح رؤية التحالف الدولي للإعاقة 2030 بشكل عملي
21.....	4-1 الشروط المسبقة
21.....	4-2 تذليل الحواجز القائمة وضمان الوصول إلى التعليم: نهج حكومي شامل
21.....	4-2-1 شروط ضرورية ولكن غير كافية لتحقيق التعليم الشامل

21	عدم التمييز.....
22	سياسات الرفض الصفري.....
22	الترتيبات التيسيرية المعقولة.....
23	2-2-4 معالجة التكاليف المتصلة بالتعليم.....
24	3-4 البقاء في المدرسة يمكن للامركزية أن تعزز الشمول.....
24	1-3-4 التعليم و الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، الإكتشاف المبكر والتدخل المبكر، والوصول إلى خدمات التأهيل وإعادة التأهيل.....
25	2-3-4 تقييم المتطلبات الخاصة بأشكال الدعم، وليس ضبط الوصول إليها.....
25	4-4 ما بعد الإلتحاق: تطوير قدرة نظام التعليم الشامل على أداء دوره.....
25	1-4-4 تخصيص الموارد الكافية واعتماد نماذج تمويل داعمة لتحقيق الشمول والإنصاف.....
26	2-4-4 عدد كاف من موظفي التعليم المدربين تدريباً جيداً، بمن فيهم معلمون من ذوي الإعاقة.....
27	3-4-4 مناهج دراسية ذات صلة ومستجيبة للتعليم الشامل.....
28	4-4-4 توفير إمكانية الوصول وخدمات الدعم للتعليم الشامل.....
29	5-4 حسم الجدول الدائر حول التربية الخاصة.....
30	1-5-4 إلغاء الاطر التعليمية الخاصة القائمة على الفصل بشكل تدريجي.....
32	التوصيات
32	التوصيات الموجهة إلى الحكومات.....
33	I التوصيات الموجهة إلى المجتمع المدني.....
34	الخلاصة
35	المراجع
36	الملحق

الإختصارات

التقنية المساعدة	AT
وزارة التنمية الدولية البريطانية	DFID
المناهج الدراسية الأساسية الموسعة	ECC
التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة	ECEC
الاكتشاف و التدخل المبكر	EIEI
المجلس الدولي لتعليم ذوي الإعاقة البصرية	ICEVI
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	ICT
التحالف الدولي للإعاقة	IDA
الإتحاد الدولي لضعاف السمع	IFHOH
التعليق العام	GC
التقرير العالمي لرصد التعليم	GEMR
شبكة العمل العالمي حول الإعاقة	GLAD
المنظمات غير الحكومية الدولية	INGO
المنظمات غير الحكومية	NGO
منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية	OECD
منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة	OPDs
أهداف التنمية المستدامة	SDG
التصميم الشامل للتعلّم	UDL
الأمم المتحدة	UN
اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل	UNCRC
اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة	UNCRPD
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة/اليونسكو	UNESCO
الإتحاد العالمي للمكفوفين	WBU
الإتحاد العالمي للصم	WFD

الملخص التنفيذي

يعرض هذا التقرير العالمي عن التعليم الشامل، رؤية التحالف الدولي للإعاقة وعمله بشأن كيفية تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة والذي ينص على ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، وذلك امتثالاً لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، لا سيما المادة 24 منها المتعلقة بحقوق جميع المتعلمين ذوي الإعاقة.

أعد هذا التقرير كجزء من المبادرة الرائدة التي أطلقها التحالف الدولي للإعاقة بشأن التعليم الشامل؛ وهي إحدى مكونات البرنامج المحفز المتعلق بالإعاقة الذي تموله وزارة التنمية الدولية البريطانية (DFID) وتدعمه مبادرة Inclusive Futures (نحو بناء مستقبل شامل للجميع). قاد عملية إعداد هذا التقرير فريق العمل المعني بالتعليم الشامل التابع للتحالف الدولي للإعاقة، والذي استند على خبرات منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة الوطنية، بالإضافة إلى مساهمات الشركاء في الاتحاد الدولي المعني بالإعاقة والتنمية (IDDC)، كما استند إلى تحليل التوجهات العالمية الحالية الخاصة بالتعليم الشامل. يعتبر هذا التقرير أن التعليم الشامل عنصر أساسي لتحقيق التحول الاجتماعي الذي من شأنه أن يفضي إلى إقامة مجتمعات تتقبل التنوع وتحترم الاختلاف بين مواطنيها.

إلى ذلك، يعمل هذا التقرير بشكل أساسي على إثراء و البناء على الموقف التوافقي الذي توصل إليه أعضاء التحالف الدولي للإعاقة بشأن التوجهات الاستراتيجية التي ينبغي أن تُرشد إصلاحات قطاع التعليم، مقدماً بذلك منظوراً شاملاً للإعاقة مُتفق عليه بشكل عام، نأمل أن يشكل أساساً لمناصرة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في مجال التعليم.

أما الرسالة الأساسية التي يرغب هذا التقرير في إيصالها فتتمثل في الإقرار بأن نظام التعليم الشامل للجميع هو السبيل الوحيد لضمان أن يشمل تنفيذ هدف التنمية المستدامة الرابع جميع الأطفال- بمن فيهم الأطفال والشباب ذوو الإعاقة- أينما كانوا وحيثما وجدوا. يتطلب التعليم الشامل للجميع إحداث تحول كامل في مجال التعليم، وهو أمرٌ قد يصعب تحقيقه ما إذا اعتُبر التعليم الشامل مكملاً للنظمية التعليمية القائمة حالياً وليس أساساً للتحول التعليمي.

من جهة أخرى، يهدف التقرير إلى إعلام أصحاب المصلحة في قطاع التعليم بالأولويات التي اتفقت عليها حركة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، كما يهدف إلى تزويد الناشطين في مجال الإعاقة وحلفائهم برسائل وتوصيات أساسية، الأمر الذي سيساعدهم على توحيد وتعزيز جهودهم في مجال المناصرة من أجل إحداث إصلاحات سريعة وفعالة في قطاع التعليم. والحقيقة أن بناء هذا التوافق لم يكن بالمهمة السهلة. لذا فإن الهدف من هذا التقرير هو توضيح كيفية تطبيق التعليم الشامل للجميع. وتحقيقاً لهذه الغاية، يشتمل التقرير على توصيات بشأن الممارسات الجيدة التي يمكن أن تعزز سياسات وتشريعات جيدة، مما يؤدي بدوره إلى إنشاء أنظمة تعليم شاملة حقيقية للجميع. كما يعتزم تقديم أدلة عن الوضع الحالي الذي يواجهه المتعلمون ذوو الإعاقة، كمساهمة في رصد التقدم المحرز في تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. تنتظرنا في هذا الإطار مهمة جسيمة تتطلب منا بذل جهود متضافرة للضغط من أجل إحداث التحولات الضرورية لإرساء أنظمة تعليمية شاملة للجميع ترحب حقاً بالتنوع.

وفقاً لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، يجب على الحكومات التشاور اللصيق والإشراك الفعال للأشخاص ذوي الإعاقة عند تطبيق الحق في التعليم الشامل وذلك عن طريق المنظمات التي تمثلهم (المادتان 4.3، و33).

وفي الختام، لا بد من الإشارة إلى أن التحالف الدولي للإعاقة، بتكوينه الفريد كشبكة من منظمات حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الدولية، يشكل المرجع الأكثر موثوقية لتمثيل الأشخاص ذوي الإعاقة على مستوى العالم. وعليه، فإن هذا التقرير يضم جميع الأصوات الممثلة للأشخاص ذوي الإعاقة حول كيفية ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل، وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة.

المقدمة- لا شيء عنا، من دوننا

1-2 التقرير الرئيسي

لقد تم الاعتراف بالحق في التعليم للجميع وترسيخه في القانون الدولي منذ اعتماد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في العام 1948 ، مما أدى للأنخفاض التدريجي في العدد الإجمالي للأطفال غير الملحقين بالمدارس¹. على الرغم من ذلك، لا يزال الأطفال والشباب ذوي الإعاقة ما زالوا يُستبعدون بشكل غير متناسب من جميع أشكال التعليم، وحتى أولئك الذين يلتحقون بالمدارس يحصلون على تعليم أقل جودة وسنوات تدرس أقل. صحيح أنه لا تتوفر أرقام دقيقة بشأن عدد الأطفال ذوي الإعاقة غير الملحقين بالمدارس ولا عن جودة تعليمهم ، إلا أن جميع وكالات الأمم المتحدة تتفق على أن ثلث الأطفال غير الملحقين بالمدارس هم من الأطفال ذوي الإعاقة.

وفي ظل هذا الواقع، اتحدت منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة لتوجيه اهتمام حكومات العالم بأسره إلى هذه القضية أثناء المفاوضات التي سبقت اعتماد اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في تسعينات القرن الماضي. أثمرت هذه الجهود عن الالتزام باعتماد "نظام التعليم الشامل للجميع على كافة المستويات"، ما يعني إحداث تحول في الأنظمة التعليمية لتغدو أنظمة شاملة للجميع، مع ضرورة تقديم الدعم الفردي اللازم لضمان نجاح المتعلمين. وتتطلع منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة إلى أن تتوصل في نهاية المطاف إلى تحقيق تعليم شامل فعلياً لجميع المتعلمين. لذلك، يسعى هذا التقرير إلى تسليط الضوء على التقدم المحرز، والأمور المتبقية التي ما زال يتعين إنجازها بعد مضي سنوات عديدة من العمل الفعلي.

تأسس التحالف الدولي للإعاقة في العام 1999؛ وهو عبارة عن شبكة من منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، 8 منها منظمات عالمية و6 منها إقليمية. استطاع التحالف الدولي للإعاقة، بفضل تركيبته الفريدة كشبكة من منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، أن يجسد صوت الأشخاص ذوي الإعاقة الأكثر تعبيراً ومرجعية ضمن منظومة الأمم المتحدة، لكونه يمثل حوالى مليار شخص من ذوي الإعاقة في كافة أرجاء العالم. واليوم، اجتمع أعضاء التحالف الدولي للإعاقة مجدداً بهدف مساعدة الحكومات، والمنظمات متعددة الأطراف، والمنظمات غير الحكومية، إلى جانب القطاع الخاص على فهم الشعور بالإحباط إزاء واقع أنه لم يتم إحراز تقدم كافٍ ، وأن هناك حاجة ماسة لإجراء الكثير من التغييرات لكي تتمكن الحكومات من الوفاء بالتزاماتها بموجب اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وأهداف التنمية المستدامة.

وفي إطار المبادرة الرائدة بشأن التعليم الشامل التي أطلقها التحالف الدولي للإعاقة (والممولة من وزارة التنمية الدولية البريطانية)، تم تكوين فريق عمل تقني يضم أربع منظمات من أعضاء التحالف، و مهمة هذا الفريق هي توجيه المبادرة ووضع إطار للتعليم الجيد المنصف والشامل للجميع. أما هذه المنظمات الأربع الأعضاء فهي: منظمة الإحتواء الشامل الدولية (Inclusion International)، الإتحاد الدولي لضعاف السمع (IFHOH)، الإتحاد العالمي للمكفوفين (World Blind Union)، والإتحاد العالمي للصم (World Federation of the Deaf). وفي حين أن هذا التقرير حظي بتأييد التحالف الدولي للإعاقة برمته، فإن الأمثلة المدرجة فيه تعكس الموقف المتفق عليه عموماً من منظور المنظمات الأربع الأعضاء المنخرطة بفعالية في أنشطة فريق العمل التقني. وفي الختام، تجدر الإشارة إلى أنه سوف تركز المرحلة التالية من المبادرة الرائدة بشأن التعليم الشامل للجميع على مواصلة تطوير محتوى التقرير، وتوسيع نطاقه، ونشره، على نحو يبرز التنوع الكبير لحركة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

¹ المقصود بالأطفال خارج المدرسة الأطفال ممن هم في سن الدراسة الإبتدائية الرسمية غير المسجلين في التعليم قبل المدرسي ، أو الإبتدائي، أو الثانوي.



أعضاء فريق العمل المعني بالتعليم الشامل التابع للتحالف الدولي للإعاقة مع ممثلين عن منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة نيبالية في كاتماندو. آذار/مارس 2019. مصدر الصورة: التحالف الدولي للإعاقة

1-1-2 فريق العمل المعني بالتعليم الشامل التابع للتحالف الدولي للإعاقة

منظمة الإحتواء الشامل الدولية (Inclusion International)، تشكل هذه المنظمة أحد الأعضاء المؤسسين للتحالف الدولي للإعاقة؛ وهي اتحاد عالمي للمنظمات الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية وأسرهم. تشكلت أغلبية هذه المنظمات الأعضاء على يد أولياء أمور مُنع أبناؤهم من الالتحاق بمدارس التعليم العام، حتى أن البعض منهم قاموا بإنشاء مدارس التربية الخاصة الأولى للأطفال والشباب ذوي الإعاقة الذهنية. ومع أن التجارب مع مدارس التربية الخاصة أكدت إمكانية التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية على التعلم، إلا أنها دفعت بهؤلاء أيضاً إلى العيش بعيداً عن مجتمعاتهم المحلية. لكن، في المقابل، أدى إدماج التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارس التعليم العام، مع منحهم الدعم الضروري، إلى تحقيق نتائج أكاديمية أفضل للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة على حدٍ سواء، كما أنه ساهم في إعدادهم جميعاً ليكونوا أعضاء في مجتمعات شاملة للجميع. إلى ذلك، أكدت المنظمات الأعضاء بأن الموارد المتاحة لن تكون كافية للإحتفاظ بنظامين تعليميين منفصلين، أي نظام التعليم الخاص ونظام التعليم العام.

الاتحاد الدولي لضعاف السمع (IFHOH): هو أيضاً عضو في التحالف الدولي للإعاقة، ويمثل أصوات الأشخاص ضعاف السمع في كافة أرجاء العالم. يتكون الاتحاد الدولي لضعاف السمع من منظمات وطنية تضم الأشخاص ضعاف السمع أنفسهم.

في إطار تنفيذ مشروع التعليم الشامل، تم تحديد مشكلة استبعاد الأطفال والشباب ضعاف السمع حتى من إمكانية الالتحاق بالمدارس بسبب الحواجز الثقافية التي تحول دون ذلك. والحقيقة أن الأطفال ضعاف السمع يحتاجون إلى الإهتمام بتطوير مهاراتهم في مجالي اللغة والاستماع منذ سن مبكرة. وتتطلب مشاركتهم الكاملة طوال سنوات دراستهم، توفير إحتياجاتهم المرتبطة بإمكانية الوصول مثل، استخدام مكبرات الصوت، وعرض النصوص التوضيحية على الشاشات، بالإضافة إلى توفير خدمات الدعم لهم، واستراتيجيات التواصل الفعال. فيدون القيام بذلك سيتعذر على التلاميذ ضعاف السمع من المشاركة الكاملة على قدم المساواة مع الآخرين أثناء تواجدهم في فصول دراسية شاملة، مما يؤدي إلى تعرضهم للاستبعاد على أساس إعاقته وهذه هي القضايا التي ينبغي معالجتها وإصلاحها وهي جوهر هذا التقرير والغاية الأساسية منه.

الاتحاد العالمي للمكفوفين (World Blind Union): هو عضو في التحالف الدولي للإعاقة، ويمثل ما يقارب 253 مليون شخص في العالم من المكفوفين أو ضعاف البصر. أما الأعضاء في الاتحاد فهم منظمات الأشخاص المكفوفين ومنظمات عاملة في خدمة المكفوفين موزعة بين 190 بلداً في مختلف أنحاء العالم، إلى جانب منظمات دولية ناشطة في مجال الإعاقات البصرية. ويعمل الاتحاد العالمي للمكفوفين بالتعاون الوثيق مع شريكه المجلس الدولي لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية على استيفاء العناصر الرئيسية الواجب توفيرها لكفالة تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية.

كما يقر الإتحاد العالمي للمكفوفين بأوجه عدم المساواة المتعاضدة في فرص التعليم المتاحة للأطفال والشباب ذوي الإعاقة البصرية وضعاف البصر، لا سيما في البلدان النامية في أفريقيا، وآسيا، وأميركا اللاتينية، حيث يعيش ما يناهز 90% من الأطفال والشباب من ذوي الإعاقة البصرية، وحيث أن أقل من 10% فقط من هؤلاء الأطفال والشباب يتمتعون حالياً بإمكانية الحصول على أي نوع من أنواع التعليم الرسمي وغير الرسمي. وفي هذا السياق، يؤكد الإتحاد العالمي للمكفوفين على أن الحصول على تعليم شامل ومناسب وفرص التعلم مدى الحياة هما الأساس لتحسين حياة الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية. كذلك، يدعم الإتحاد العالمي للمكفوفين المادة 24 من الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ويشدد على أن تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية يتطلب اعتماد أساليب تعليم وتقييم وأنماط تعلم فريدة تضمن إمكانية وصولهم إلى تعليم شامل وذو جودة عالية. وفي الواقع، ينبغي كفالة وصول جميع المتعلمين إلى منهج ذو مرونة عالية وقابلية للتكيف، ويجب أن يشمل هذا المنهج مادتي الرياضيات والعلوم. كذلك ينبغي أن يتلقى هؤلاء المتعلمين تدريباً في مهارات التوجيه والتنقل، ويتعلموا مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى مهارات التواصل الاجتماعي وأنشطة الحياة اليومية، بما من شأنه أن يعزز في الحياة ما بعد المدرسة، تحقيق نموهم وتطورهم بوجه عام، وعيشهم باستقلالية ضمن مجتمعاتهم.

الإتحاد العالمي للصم (World Federation of the Deaf): هو منظمة دولية غير حكومية 125 عضواً من المنظمات الوطنية، وهو من الأعضاء المؤسسين للتحالف الدولي للإعاقة. ولطالما عمل الإتحاد العالمي للصم على مناصرة حق الأطفال الصم في الحصول على تعليم جيد ثنائي اللغة قائم على لغة/لغات الإشارة الوطنية الخاصة بهم. وفي هذا السياق، تقرر المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الفقرتين (3) و(4) بحق الأطفال الصم في التعلم في بيئات تسمح لهم بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي. والحقيقة أنه يتم إعمال كافة حقوق الأطفال الصم وتحقيق إمكاناتهم التعليمية الكاملة ضمن بيئات تعليمية غنية باللغات، أو بتعبير آخر، في مدارس تعتمد نهجاً تعليمياً ثنائي اللغة ينطوي على لغة الإشارة، وضمن غيرها من البيئات التعليمية التي تشكل جزءاً من أي نظام تعليم شامل للجميع.

ويعتقد الإتحاد العالمي للصم أنه يمكن تحقيق التعليم الشامل للأطفال الصم عن طريق المدارس الجيدة التي تتبع نهجاً ثنائي اللغة يشمل الدراسة بلغة الإشارة، وغيرها من أطر التعليم التي توفر الدراسة بلغة/لغات الإشارة الوطنية وباللغة/اللغات المكتوبة الوطنية. والحقيقة أن هذه البيئات الثنائية اللغة تجمع الأقران الصم والأطفال الآخرين المستخدمين للغة الإشارة، مع معلمين جيدين لغة/لغات الإشارة الوطنية، بما في ذلك الاساتذة الصم، حيث يتم تدريس المنهج الوطني، إلى جانب تعليم لغة الإشارة وثقافة الصم. وتضطلع أطر التعليم هذه بدور أساسي في المحافظة على لغات الإشارة ومجتمعات الصم، فضلاً عن أنها تتيح فرصة تطوير الموارد التعليمية الخاصة بلغة الإشارة وتعزيز ثقافة الصم بشكل مستمر.

إلتزاماً بالاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، يجب على الحكومات، أن تتشاور تشاوراً وثيقاً مع الأشخاص ذوي الإعاقة وتعمل على إشراكهم فعلياً من خلال المنظمات التي تمثلهم (المادتان 4.3 و33) في تنفيذ هذه الاتفاقية. ويعتبر التحالف الدولي للإعاقة، بفضل تكوينه الفريد كشبكة للمنظمات الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، يشكل التمثيل الأكثر موثوقية للأشخاص ذوي الإعاقة على الصعيد العالمي. ويكمن تفرد هذا التقرير في أنه يمثل صوت الأشخاص ذوي الإعاقة ويعبر عن رؤيتهم، كما أنه عمل على تجميع رؤى الأصوات الممثلة لهم حول كيفية ضمان التعليم الشامل والجيد والمنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة لجميع الأشخاص ذوي الإعاقة.

2-1-2 - التحالف الدولي للإعاقة والتقرير الرئيسي

تتمثل مهمة التحالف الدولي للإعاقة في "النهوض بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، باعتباره الصوت الموحد لمنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك استناداً إلى الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وغيرها من صكوك حقوق الإنسان". وفقاً لإستراتيجيته 2020-2023، فإن الهدف العام للتحالف الدولي للإعاقة هو "تعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من قبل الدول الأعضاء، والأمم المتحدة، وأصحاب المصلحة المعنيين في مجال التعاون الدولي وذلك من خلال تضمين هذه الحقوق في أجندة حقوق الإنسان والتنمية والسلام والأمن، بالشاركة مع منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة ومن خلال مشاركتهم الفعالة، وذلك لأن لديهم الخبرة الفنية اللازمة لتصميم وتنفيذ ورصد السياسات والبرامج التي تؤثر على حياتهم".

وبفضل نجاح جهود المناصرة في العقد الماضي، لم يعد السؤال المطروح هو ما إذا كان يجب شمول الأشخاص ذوي الإعاقة في برامج التنمية، بل أصبح السؤال هو ما السبيل لتحقيق ذلك الشمول. وفي ظل تنامي الاهتمام بالتنمية الشاملة لمنظور الإعاقة، تضطلع حركة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بدور أساسي في توجيه الجهود المبذولة في

مجال التنمية بحيث تساهم بشكل فعال في أعمال حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وما لم يتم إيصال رسالة واضحة بهذا الشأن، قد يكون هناك خطر يتمثل في توظيف هذه الإستثمارات في نماذج تغفل عن تعزيز لا تعزز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تعزيزاً كاملاً، و تتعارض مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، و/أو تعمل على استدامة التمييز ضد بعض المجموعات. أما في مجال التعليم، فقد يعني ذلك مثلاً، استمرار التمويل لأطر تعليمية قائمة على الفصل حيث يحرم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة فيها من فرص التعلم على قدم المساواة مع الآخرين.

وفي السنوات الأولى التي تلت اعتماد خطة التنمية المستدامة للعام 2030، بدأ التحالف الدولي للإعاقة في تعاون جديد مع المنظمات المنضوية تحت عضويته في إطار البرنامج المحفّز المتعلق بالإعاقة Disability Catalyst Programme. يهدف هذا البرنامج (الممول من وزارة التنمية الدولية البريطانية) إلى تأطير تنفيذ أهداف التنمية المستدامة من منظور اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، مع الحرص على ضمان مشاركة المجموعات الأكثر تهميشاً. وتمثلت فكرة البرنامج في الاستفادة من الزخم الذي أحدثته اعتماد أهداف التنمية المستدامة لتعزيز تطبيق الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. أما هدف المبادرة الرائدة بشأن التعليم الشامل، التي تعتبر جزءاً من البرنامج المحفّز المتعلق بالإعاقة، فهو بلورة رؤية توافقية قائمة على الأدلة تقودها منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، بشأن الطريقة المثلى لتنفيذ الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة - الذي يتفق كلياً مع المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وذلك بحلول العام 2030.

عملية رائدة بقيادة التحالف الدولي للإعاقة

يعتبر هذا التقرير أحد النتائج الرئيسية للمبادرة الرائدة بشأن التعليم الشامل التي تهدف إلى تطوير إطار عمل لدعم منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة الوطنية في مناصرتها لتنفيذ الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة والمادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. فهو في الواقع يُعدّ تنويجاً للعملية التي هدفت إلى بناء موقف توافقي بين الأطراف الممثلة لمختلف أنواع الإعاقات بشأن التوصيات الإستراتيجية للمناصرة في سبيل أعمال حقوق كافة المتعلمين، بمن فيهم المتعلمون ذوو الإعاقة، في الحصول على تعليم جيد وشامل.

لم يكن الوصول لهذا الموقف التوافقي عملية سهلة. كما أن منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة قد استغرقت وقتاً للوصول إلى اتفاق بشأن نص المادة 24 من الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فقد احتاج فريق العمل المعني بالتعليم الشامل التابع للتحالف الدولي للإعاقة إلى وقت طويل لفهم وجهات نظر مختلف المنظمات المنضوية ضمن التحالف، وللاّفاق على التوجهات الإستراتيجية الواجب اعتمادها لكفالة تنفيذ هذه المادة في بيئات محدودة الموارد. غير أن فريق العمل المعني بالتعليم الشامل كان يحده حس شديد بالمسؤولية إزاء التوصل إلى توجيهات واضحة ومشاركة للمساهمة والإنخراط في إصلاحات سريعة و وهامة لقطاع التعليم. كذلك، شعر فريق العمل بالحاجة الملحة للتوصل إلى رؤية واضحة لمقابلة ما هو على المحك - التحديات التي تواجه مستقبل ملايين الأطفال والشباب ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى الحاجة إلى إقامة مجتمعات شاملة فعلياً للجميع.

و تم تطوير موقف توافقي حول الطريقة المثلى لتنفيذ الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة وذلك وفقاً للمادة 24 من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، عن طريق تنظيم ثلاث ورش عمل فنية. اشتملت على تبادل الآراء معمم الخبراء المستشارين، واصحاب مصلحة معينين بقطاع التعليم، و وحلفائهم في مجال التعليم الشامل للجميع، ولاسيما فريق العمل الخاص بالتعليم الشامل التابع للإتحاد الدولي للإعاقة والتنمية IDDC، فضلاً عن منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة العالمية، والإقليمية، والوطنية. وقد حظي الموقف التوافقي بتأييد مجلس إدارة التحالف الدولي للإعاقة، حتى أنه بات يُبنى عليها للتأثير في المناقشات الدائرة حول التعليم الشامل، بما في ذلك التقرير العالمي لرصد التعليم لسنة 2020 الذي تعدّه اليونيسكو، و على أنشطة فريق العمل المعني بالتعليم الشامل التابع لشبكة العمل العالمي حول الإعاقة (GLAD) network Global Action on Disability .

تستند ورقة الإجماع التوافقي العالمي هذه على استعراض مفصل للوضع في نيبال فيما يتعلق بإمكانية وصول الأطفال والشباب ذوي الإعاقة للتعليم؛ الأمر الذي ساهم في إثراء المناقشات الأولية حول سيناريوهات السياسات المحتملة. والجدير بالذكر أن هذا الاستعراض متاح في تقرير منفصل. بالإضافة إلى ذلك، استرشدت الورقة بعدد من الدراسات التي قام بها كل من الإتحاد العالمي للصم (نيبال)، والإتحاد الدولي لضعاف السمع (IFHOH) (فرعي نيبال وأوغندا)، ومنظمة الإحتواء الشامل الدولية ضمن مشروعاتها المحفّز للتعليم الشامل (والمنفذ في البيرو، وأوغندا، ونيبال) The Catalyst for Inclusive Education Initiative of Inclusion International، والإتحاد العالمي للمكفوفين عن طريق شريكه المجلس الدولي لتعليم ذوي الإعاقة البصرية (ICEVI).

الأساس المنطقي لإعداد التقرير

يمثل التعليم الشامل السبيل الوحيد لتحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة لجميع الأطفال-بمن فيهم الأطفال ذوي الإعاقة- أينما كانوا وحيثما وجدوا. والشمول لا يعني إلحاق المتعلمين بالمرافق التعليمية، بل هو تجربة تعليمية تخلق لديهم إحساساً بالانتماء. فالتعليم الشامل يتطلب إحداث تحول في مجال التعليم، مع تيسير إمكانية الوصول للجميع، تحقيقاً للمشاركة الكاملة؛ وهو ليس مجرد إضافة للأنظمة التعليمية القائمة بل تغييرات هيكلية في بنية النظام التعليمي.

يهدف هذا التقرير إلى التعبير بوضوح عن رؤية التحالف الدولي للإعاقة فيما يتعلق بالتعليم الشامل، وذلك من خلال تعزيز الإلتزام بتحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. وفي الواقع، أظهرت الجهود الحالية أنه فقط من خلال الاستفادة القصوى من الموارد المتاحة يمكن لنظم التعليم أن تحول دون إخفاق الأطفال والشباب ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة. وفي هذا السياق، بشكل بناء نظام تعليمي شامل حقيقياً للجميع السبيل الوحيد للاستجابة في الوقت نفسه لأزميتي التعليم والتعلم، ولكفالة تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة والمتمثل في ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل لجميع الأطفال، أينما كانوا وحيثما وجدوا.

في إطار نظام التعليم الشامل، يجب أن يتلقى جميع المتعلمين من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة تعليمهم جنباً إلى جنب مع أقرانهم في مدارس وفصول دراسية ضمن مجتمعاتهم المحلية التي يعيشون فيها. فهم يحصلون جميعاً على الدعم الذي يحتاجون إليه، ابتداءً من التعليم قبل المدرسي، وصولاً إلى التعليم المهني والتعليم العالي في مدارس شاملة للجميع، ويسهل الوصول إليها، فضلاً عن كونها مراعية للقيم المجتمعية والثقافية، والأدلة والممارسات الجيدة، والتفضيلات الفردية. إن أي نظام للتعليم الشامل هو عبارة عن نظام موجه نحو توفير تعليم جيد لجميع الأطفال والشباب على قدم المساواة، من خلال اعتماد التدابير التالية الذكر (والواردة بمزيد من التفصيل لاحقاً في هذا التقرير):

1

خضوع جميع المرافق التعليمية، سواء كان يديرها القطاع العام أو الخاص، للتنظيم والإدارة من قبل وزارات التربية والتعليم، وزارات التعليم العالي، أو سائر الوزارات الأخرى المختصة بمسائل التدريب المهني الشامل، وتنمية الطفولة المبكرة، والتعلم مدى الحياة؛

2

تنفيذ سياسات عدم التمييز وسياسة الرفض/الإستبعاد الصفري (Zero Rejection Policies)²؛

3

ضمان إتاحة الترتيبات التيسيرية المعقولة وفقاً لما جاء في الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، في جميع أنحاء البلاد وعلى كافة مستويات النظام التعليمي؛

4

القيام باستثمارات كبيرة (بشرية، واجتماعية ومالية) فيما بتوظيف المعلمين المؤهلين وتدريبهم، بمن فيهم المعلمين ذوي الإعاقة، بحيث يمكنهم توفير تعليم شامل وجيد لجميع المتعلمين؛



ملعب مدرسة المجتمع (ASC) في كاتماندو

، نيبال (2011). مصدر الصورة: منظمة

الإحتواء الشامل

² تنص سياسات عدم التسامح المطلق مع الإستبعاد (Zero Rejection Policies) صراحةً وبجزء منها على عدم حرمان أي طفل من فرصة الوصول إلى مدرسته المحلية بسبب إعاقته.

5

تضمن مبادئ التصميم العام للتعليم في برامج تدريب المعلمين وإصلاح المناهج، بما في ذلك إمكانية الالتحاق والمشاركة المتساوية؛

6

القيام باستثمارات كبيرة (بشرية، واجتماعية ومالية) في مجال تيسير إمكانية الوصول إلى البنى التحتية الضرورية، والمواد التعليمية المخصصة للمعلمين، والتلاميذ، وأولياء الأمور، بالإضافة إلى الوصول للمناهج والأنشطة الدراسية المنفذة خارج المناهج، وتبني النظم التي تضمن إشراك أولياء الأمور والمجتمعات المحلية، بما في ذلك توفير الأجهزة والتقنيات المساعدة، والتدريب على استخدامها.

7

توفير خدمات الدعم ذات الموارد الكافية على كافة المستويات، بهدف مساعدة جميع المدارس وجميع المعلمين على تقديم تعليم فعال لكافة التلاميذ، بمن فيهم التلاميذ ذوي الإعاقة؛

8

استخدام مجموعة متنوعة من اللغات (بما في ذلك لغات الإشارة، ولغات الإشارة للمسية)، وأساليب الإتصال (مثل طريقة برايل، والمواد سهلة القراءة... الخ) على جميع مستويات النظام التعليمي. ويجب إعطاء الأولوية للمعلمين الذين يجيدون استخدام هذه اللغات (أي، المعلمون الصم) مع تزويدهم بالدعم المناسب بهذا الخصوص لكفالة منح جميع المعلمين فرص تطوير إمكانياتهم؛

9

التخلص تدريجياً من مدارس التعليم الخاصة وغيرها من الأطر التعليمية القائمة على الفصل (العزل)، والعمل على تحويل الموارد البشرية والخبرات المعرفية لهذه المدارس إلى خدمات دعم لتحقيق المساواة في الوصول، وذلك إحقاقاً لتكافؤ الفرص والمشاركة، وللشمول في إطار مؤسسات التعليم الشامل، مثل المدارس، والجامعات، ومراكز الدعم المجتمعية؛

10

دعم المدارس القائمة المخصصة للمتعلمين الصم التي لا تعتمد حالياً تعليمًا قائمًا على لغة الإشارة، ولا تتبع المناهج الرسمية لتصبح مدارس شاملة ثنائية اللغة توفر الدراسة بلغة الإشارة إلى جانب اللغات الوطنية الأخرى، وذلك نظراً لأهمية الدور الذي تضطلع به في مجال اكتساب الأطفال الصم للغة (انظر الملحق)؛

11

جمع البيانات بصورة متسقة، وتصنيفها قدر الإمكان بحسب نوع الإعاقة، وتحليلها لضمان الرصد والتمويل الكافي للتعليم الشامل والجيد والمنصف؛

12

في سياق النظم اللامركزية، يجب توفير مجموعة متسقة من اللوائح التنظيمية، وآليات المساءلة وتخطيط الموارد تحقيقاً للتعليم الشامل، على كافة مستويات الحكومة.

13

تعزيز مشاركة أصحاب المصلحة المتعددين بين وزارات التعليم، والمدارس، والمعلمين، وخدمات الدعم، وأولياء الأمور، والمجتمعات المحلية لكفالة تكافؤ الفرص وإمكانية الوصول وتحقيق الشمول الفعلي. وتوفير الدعم المناسب لأصحاب المصلحة ذوي الإعاقة (أولياء الأمور، المعلمون، المسؤولون الحكوميين، وغيرهم) لضمان مشاركتهم الكاملة في عملية اتخاذ القرارات؛

14

التنسيق والتواصل بين نظام التعليم وبرامج الدعم والخدمات التي تقدمها الإدارات الحكومية الأخرى مثل (التدريب، والصحة، والحماية، والخدمات الاجتماعية) لضمان إتاحة هذه الخدمات للأطفال والشباب (وأولياء أمورهم)، بدءاً من الميلاد وطوال مراحل العمر، وذلك بالترابط مع أشكال الدعم والخدمات التي تقدمها الإدارات العامة الأخرى، وبالتنسيق مع النظام التعليمي. وتهدف هذه الخدمات إلى تنمية مهارات محددة خلال فترة التطور اللغوي المبكر، بما في ذلك معرفة القراءة والكتابة بلغة الإشارة وعن طريق اللمس. كما يجب أن تشمل هذه الخدمات على تغطية التكاليف الإضافية المرتبطة بالإعاقة، وعلى توفير الدعم الشامل الضروري لتيسير العيش المستقل للأشخاص ذوي الإعاقة.

2-2 رؤية التحالف الدولي للإعاقة لتحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة من منظور اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

نظراً إلى أن أنظمة التعليم الشامل تستجيب لأزمتي التعليم والتعلم، فإنها تساهم في تعزيز قدرة أجيال المستقبل على تبني فكرة التنوع، وتحقيق المساواة بين الجنسين، وتعزيز التنمية المستدامة والسلام واللاعنف، وتطوير طائفة واسعة من المهارات المطلوبة في الاقتصادات المستقبلية.

ويستند هذا التقرير على قناعة راسخة بأن السبيل الوحيد لضمان التعليم الشامل للجميع يتمثل في إنشاء أنظمة تعليم تكون شاملة لجميع الأطفال والشباب، وتتيح إمكانية الوصول، والموارد وأشكال الدعم الضرورية لتحقيق مشاركتهم الكاملة والمباشرة.

وعليه، فإن بناء نظام تعليمي شامل حقاً هو السبيل الوحيد لضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة لكافة المتعلمين.

2-2-1- الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة وإعلان أنشيوين بشأن التعليم بحلول عام 2030

يدعو الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة إلى تحقيق تعليم شامل للجميع، على النحو المنصوص عليه في المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والتعليق العام رقم 4 المرتبط بها. وفي إطار نظام للتعليم الشامل، يتلقى جميع المتعلمين، من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة، تعليمهم جنباً إلى جنب في فصول دراسية مناسبة لأعمارهم ضمن مجتمعاتهم المحلية. إلى ذلك، يحصل جميع المتعلمين على الدعم الذي يحتاجونه بدءاً من التعليم قبل المدرسي، وصولاً إلى التعليم المهني/التعليم العالي ضمن مدراس ومرافق تعليمية شاملة وممكنة الوصول وتشمل أيضاً مدراس ثنائية اللغة (أي تعتمد نهجاً تعليمياً بلغة الإشارة). لذلك، ومن أجل الالتزام بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (و وفقاً لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة) فإنه ينبغي بذل أقصى الجهود لتوفير جميع الخدمات الضرورية على مستوى المجتمعات المحلية، كما يجب إتاحة المهارات المتخصصة والمعارف، وجميع أشكال الدعم بشكل تدريجي على جميع مستويات النظام التعليمي. والأهم من ذلك، لا يتعين على التلميذ البحث عن الخدمة، بل يجب أن تذهب الخدمة إلى التلميذ. ووفقاً للمادة 24 الفقرتين (3) و(4) من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فإنه يجب إتاحة التعليم للمتعلمين الصم في بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي، والتي تُفهم على أنها تضم مدارس شاملة ثنائية اللغة تقدم التعليم بلغة الإشارة (ويرد عرض ذلك بمزيد من التفصيل في الملحق).

وإضافة إلى ذلك، يؤكد إعلان أنشيوين بشأن التعليم 2030 مرة أخرى مبدأ العمومية في التمتع بالحقوق في التعليم، وبقر بالصعوبات التي يواجهها الوفاء بالخطط والالتزامات السابقة. فهو يشكل التزاماً إضافياً لتنفيذ خطط العمل والسياسات السابقة الرامية إلى تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة؛ كما يُعدّ مكملاً للالتزامات السابقة (كذلك المغرب عنها في بيان وإطار عمل سلامنكا) وتلك التي صدرت مؤخراً (وتم النص عليها في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة). كذلك، يدعو إعلان أنشيوين إلى تحقيق تحول في النظام التعليمي يركز على إمكانية الوصول، والشمول،

والإنصاف، بما يضمن جودة مهنة التدريس ، وتوفر فرص التعليم مدى الحياة، والمساواة بين الجنسين، وأنظمة تعليم التي تستجيب لحالات الطوارئ.

ومن الممكن أن يلتحق بعض المتعلمين -من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة- بمدارس أو مؤسسات تعليم شامل بعيدة عن مجتمعاتهم المحلية من أجل الاستفادة من تعليم جيد ثنائي اللغة (بما في ذلك بلغة/لغات الإشارة المحلية)، واكتساب مهارات/معارف محددة (كتلك المرتبطة بالفنون أو الأنشطة الرياضية)، و/أو الحصول على أشكال دعم محدد (مثل التوجيه، ومهارات التنقل، أو طريقة برايل) والتي لم تتوفر بعد في المدارس الواقعة ضمن قراهم، مدنهم ومجتمعاتهم المحلية.

2-2-2- المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والتعليق العام رقم 4 المرتبط بها

بالتوازي مع تطوير أهداف التنمية المستدامة، كانت عملية توضيح المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة حدثاً مهماً وأساسياً في مناصرة تحقيق التعليم الشامل للجميع. حيث اعتمدت اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التعليق العام رقم 4 حول المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (GC4). وهو يقدم تفسيراً لأحكام والتزامات الدول الأطراف في هذه الاتفاقية فيما يخص التعليم. فالتعليق العام رقم 4 يوضح ماهية التعليم الشامل للجميع موفراً بذلك تعريفاً له وسماته الرئيسية.

ويلقي التعليق العام رقم 4 الضوء على استمرار التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة، مما يؤدي إلى حرمان عدد كبير من الأطفال والشباب ذوي الإعاقة من الحق في التعليم. بالإضافة إلى نقص الوعي بالحوافز التي تحد من أعمال الحق في التعليم للجميع، لا سيما للأشخاص والشباب ذوي الإعاقة، وكذلك نقص المعرفة بطبيعة التعليم الشامل (الذي غالباً ما يتم الخلط بينه وبين الإدماج)، وإمكاناته وانعكاساته. وعلى الرغم من الجهود الكبيرة المبذولة في هذا السياق، هناك نقص مستمر في البيانات الكافية، وعدم اعتراف بما ينطوي عليه الشمول من فوائد مازال قائماً، بالإضافة إلى استمرار الحاجة المؤكدة إلى توضيح وتحديد ماهية التعليم الشامل، والإستراتيجيات الواجب اعتمادها لتحقيقه.

فالتعليم الشامل يقتضي إجراء تحوّل جذري في النظام التعليمي وتحسين فرص التعليم المتاحة لجميع المتعلمين- أينما كانوا وحيثما وجدوا - . في الواقع، على الرغم من أن التعليم الشامل يتطلب الإمتثال لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، إلا أنه يذهب إلى ما هو أبعد من مجرد إتاحة التعليم للأطفال والشباب ذوي الإعاقة.

ومن بين الطرق الحاسمة لمعالجة المشكلة المتعاضمة الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة خارج المدرسة تنفيذ سياسات عدم التمييز وعدم الاستبعاد المطلق (Zero Rejection Policies) أو الرفض الصفري بشكل بشكل ممنهج، وهما مبدآن تم التأكيد عليهما في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (كما في اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة). ومع ذلك، كما هو مبين في هذا التقرير، فإن تطبيق سياسات عدم التمييز والاستبعاد الصفري، بما في ذلك الوفاء بواجب إتاحة الترتيبات التيسيرية المعقولة، لا يؤدي إلى تحقيق التعليم الشامل للجميع. وفي حين أن عدم التمييز والاستبعاد الصفري يعتبران شرطاً ضرورياً، لكنهما غير كافيين بحد ذاتهما، لضمان حصول جميع الأطفال غير الملتحقين بالمدارس على التعليم في مجتمعاتهم المحلية في أسرع وقت ممكن، فهما يشكلان جزءاً يسيراً من العناصر الهامة التي تؤدي إلى تحقيق تعليم فعال وشامل لجميع الأطفال.

2-2-3 تعهدات كالي بشأن الشمول والإنصاف في التعليم

تشكل تعهدات كالي المنبثق عن منتدى اليونسكو الدولي بشأن الشمول والإنصاف في التعليم (تشرين الأول/أكتوبر 2019) أحدث تعهد إزاء تحقيق البرنامج الدولي لحقوق الإنسان [...] وهو يُقر بضرورة وإلحاح إتاحة تعليم نوعي ومنصف وشامل لجميع المتعلمين " (ص.1). غير أن هذه الوثيقة التي طال انتظارها، والتي يُنظر إليها على أنها تجديد للإلتزام تجاه جميع الأطفال والشباب-بمن فيهم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة، تتجاهل الوثيقة إلى حد كبير الأطفال والشباب ذوي الإعاقة، كما أنها لا تتضمن أي إشارة إلى حقوق الأطفال والشباب على النحو المنصوص عليه في اتفاقية حقوق الطفل، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

وفي هذا السياق، يشدد التقرير الرئيسي الذي أعده التحالف الدولي للإعاقة أن " تعزيز التعليم الجيد و المنصف والشامل، والتعلم مدى الحياة لجميع المتعلمين" لا يمكن تحقيقه الا عندما يتم تضمين كافة الأطفال والشباب بصورة واضحة وصريحة في السياسة والممارسة على حد سواء، وهذا يتطلب التزاماً دولياً بجعل المادة 24 من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، في صدارة ومركز التخطيط والتنفيذ لعملية التحول.

تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لجميع المتعلمين:

الإبقاء على نهج العمل نفسه لن يأتي بأي نتيجة

غالباً ما يتم تجاهل الأطفال والشباب ذوي الإعاقة في سياسات التعليم أو قد تُتاح لهم إمكانية الوصول إلى برامج وأطر تعليمية لا تمنحهم فرصة اكتساب المهارات والمعارف اللازمة لمرحلة النضج. وعندما يتم اعتماد سياسات مخصصة بهذا الشأن، فإنها في كثير من الأحيان لا تتيح للأطفال والشباب ذوي الإعاقة، فرص للنماء و أن يصبحوا بالتالي مواطنين مساهمين في مجتمعاتهم المحلية.

1-3 الفجوة التعليمية ذات الصلة بالإعاقة: إمكانية الوصول، والمشاركة، والنتائج التعليمية للمتعلمين ذوي الإعاقة

على الرغم من وجود برامج تعليمية للأطفال والشباب ذوي الإعاقة وسياسات حديثة للتعليم الشامل في معظم أنحاء العالم، إلا أن البحوث قد أظهرت وجود فجوة في النتائج التعليمية عند مقارنة الأطفال ذوي الإعاقة بغير ذوي الإعاقة، تتزايد هذه الفجوة مع مرور الوقت. وعلى الرغم من ندرة البيانات، تشير البحوث الصادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء (2017)، إلى أن العديد من الأطفال ذوي الإعاقة لم يلتحقوا بالمدارس مطلقاً، كما أن هناك تزايد في عدد الأطفال ذوي الإعاقة غير الملحقين بالمدارس. ومرد ذلك على الأرجح إلى الإفتقار إلى البيئات الميسرة الوصول وأنظمة الدعم الملانمة.

على سبيل المثال، 56% فقط من الأطفال ذوي الإعاقة يكملون مرحلة التعليم الابتدائي في كل من كمبوديا، وكولمبيا، وغامبيا، وجزر المالديف، وأوغندا، مقارنة بنحو 73% من الأطفال من غير ذوي الإعاقة (البنك الدولي، منظمة الإحتواء الشامل الدولية / Inclusion International، ومؤسسة ليونارد شيشير، 2019).

ووفقاً لتقديرات أخرى (اليونسكو، حقائق وأرقام لعام 2014)، فإنه يقل احتمال إتمام الأشخاص ذوي الإعاقة لمرحلة التعليم الابتدائي بنسبة 30% مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وذلك حتى في البلدان التي تكون فيها نسب إكمال مرحلة التعليم الابتدائي متدنية (ففي بنغلادش، على سبيل المثال، 30% من الأشخاص ذوي الإعاقة أكملوا مرحلة التعليم الابتدائي مقابل 48% للأشخاص من غير ذوي الإعاقة، علماً بأن هذه النسب هي على التوالي في زامبيا 43% للأشخاص ذوي الإعاقة، مقابل 57% للأشخاص من غير ذوي الإعاقة؛ وفي الباراغوي 56% للأشخاص ذوي الإعاقة مقابل 72% للأشخاص من غير ذوي الإعاقة). كذلك، فإن معدلات إتمام مرحلة التعليم الثانوي هي أيضاً أقل بكثير بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة عند مقارنتها بتلك الخاصة بالأطفال من غير ذوي الإعاقة. والواقع أن هذه الفجوة التعليمية ذات الصلة بالإعاقة تنسحب أيضاً على الأطفال في البلدان المتقدمة. فالسياسات التي تنتهجها الحكومات في كندا والولايات المتحدة، على سبيل المثال لا الحصر، ساهمت في تقليص الخدمات، وإغلاق المدارس ثنائية اللغة الخاصة بالمتعلمين الصم. مما أدى بدوره إلى انخفاض في معدلات إكمال التعليم الابتدائي، وتراجع نتائج التعلم، والمهارات الاجتماعية والعاطفية.

من جهة أخرى، أشار تحليل مقارن لمعدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية والثانوية وإتمام مراحل التعليم فيها إلى أن الفجوة في معرفة القراءة والكتابة بين الأطفال ذوي الإعاقة والأطفال من غير ذوي الإعاقة ازدادت مع مرور الوقت. وكذلك، وعلى الرغم من ارتفاع معدلات إتمام مرحلة التعليم الابتدائي لكلا الفئتين من الأطفال، إلا أن إكتساب معرفة القراءة والكتابة كانت أقل بكثير بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة من تلك التي سُجلت لدى أقرانهم من غير ذوي الإعاقة. ولعل هذه الظاهرة مرتبطة بكل من الفجوة الإنمائية والفجوة التعليمية ذات الصلة بالإعاقة (Groce & Kett, 2013).

1-1-3 أثر الإفتقار إلى التعليم على الأشخاص ذوي الإعاقة وأسره

تشير الأدبيات العالمية (منظمة الصحة العالمية، والبنك الدولي، 2011، واليونسكو، 2015) إلى أن الإفتقار إلى فرص التعليم يؤدي إلى إحداث آثار تدوم مدى الحياة؛ الأمر الذي يفرض حتماً إلى الإستنتاج بأن الحق في التعليم هو حق بحد ذاته، وفي نفس الوقت وسيلة لإعمال كافة الحقوق الأخرى. ومن المرجح أن تكون نسبة الأمية في وسط

الأشخاص ذوي الإعاقة أكبر مما هي عليه بالنسبة للأشخاص من غير ذوي الإعاقة، وذلك حتى في البلدان التي تنتهج سياسات بشأن الحق في التعليم منذ زمن طويل (مثل الولايات المتحدة الأمريكية) حيث ترتبط معرفة القراءة والكتابة بالقابلية للتوظيف والفر على نحو غير قابل للنقض.

يرتبط **الفقر** ارتباطاً مباشراً بالإعاقة حيث تتخذ هذه العلاقة شكلاً دائرياً، يكون من خلالها الأشخاص الفقراء هم الأكثر **عرضة للإعاقة**؛ والأشخاص ذوي الإعاقة هم الأكثر عرضة للفقر. وعندما يتقاطع الفقر والإعاقة مع نوع الجنس، يصبح التأثير أكبر بكثير - فالنساء والفتيات ذوات الإعاقة أكثر عرضة للفقر والامية. أضف إلى ذلك، أن الأشخاص ذوي الإعاقة ليسوا أكثر عرضة للبطالة من سواهم فحسب، بل إن الإعاقة تؤثر في الغالب أيضاً على قابلية **توظيف أفراد الأسرة الذي** يؤدون دور مقدمي الرعاية ضمن أسرهم. كذلك، تقيد مستويات التحصيل العلمي المتدنية إمكانية توظيفهم. ومن المألوف أن لا يكون لدى البالغين من ذوي الإعاقة دخل على الإطلاق؛ مما يجعلهم يعتمدون على خدمات الرعاية الاجتماعية والأعمال الخيرية. أضف إلى ذلك أن **التكاليف المرتبطة بالإعاقة** (مثلاً، تكاليف الرعاية الصحية، والمساعدة الشخصية، وسبل النقل، وإمكانية الوصول... الخ) غالباً ما تفرض عبئاً غير متناسب على الأسر التي تعاني أصلاً من صعوبات مالية (الأمم المتحدة، 2019).

2-3 سوء فهم السياسات المستمر

لم تحدد اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة أي متطلبات جديدة خاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة بل إنها تعيد تأكيد وتوضيح الحقوق القائمة للأشخاص ذوي الإعاقة، على النحو المنصوص عليه في المعاهدات الدولية الموجودة حالياً. وبالمثل، فإن التعليق العام رقم 4، و التعليق العام رقم 6 لم ينشئان أي متطلبات جديدة لأنظمة التعليم، بل يسلطان الضوء على استمرار فصل الأطفال والشباب ذوي الإعاقة من نظم التعليم وداخلها، و الخطوات اللازمة لمعالجة هذا الفصل.

ف"الفصل" يشمل إلحاق الأشخاص ذوي الإعاقة بمؤسسات التعليم العام القائمة حيث يكونوا متواجدين شخصياً، ولكن في ظل غياب تام لمتطلبات تحقيق الشمول الفعلي ضمن هذه الأطر التعليمية. ولا يمكن النظر إلى مجرد إلحاق الأطفال والشباب ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام على أنه شمول، حيث لا بد من توفير جملة من العوامل لضمان تحقيق تعليم شامل للجميع.

استمر غياب الأطفال والشباب ذوي الإعاقة عن نظم التعليم في معظم البلدان حتى منتصف القرن الماضي، بما في ذلك البلدان مرتفعة ومتوسطة الدخل.

وبالرغم من ظهور فهم ضيق ومحدود لصالح تعليم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة في معظم الدول، ظل الأطفال والشباب ذوي الإعاقة يتلقون تعليمهم ضمن أطر التربية الخاصة، والتي يكون معظمها في المدارس الخاصة، والفصول الدراسية الخاصة، ومراكز إعادة التأهيل، وغيرها من أطر التعليم المماثلة القائمة على الفصل.

1-2-3 استمرار النماذج الفاشلة للتربية الخاصة

لم ينجح النموذج القائم على إتاحة التعليم للأطفال والشباب ذوي الإعاقة عن طريق سن سياسات التربية الخاصة وفي المدارس الخاصة في تقديم تعليم جيد وتحقيق الشمول للغالبية العظمى من الأطفال والشباب ذوي الإعاقة الذين لا يزال أكثر من نصفهم خارج المدرسة على مستوى العالم. حيث أدى اعتماد هذا النوع من السياسات إلى تحويل الاهتمام والجهود والموارد عن مسار الاستثمار المطلوب لتحسين نوعية المعلمين بشكل عام، وإصلاح المناهج الدراسية وطرق التدريس، وتقديم الدعم للمتعلمين في المدارس المجاورة لهم. حيث ساهمت هذه السياسات في بناء إرث من شأنها أن تقوض أي محاولة لإحداث تحول فعلي نحو إرساء نظم تعليم شاملة للجميع.

ويشكل التعليم غير الملانم المقدم ضمن أطر التربية الخاصة (و التمييز) العقبين الرئيسيتين اللتين تعترضان إتاحة التعليم، حسبما تبين من تجربة الأطفال والشباب ذوي الإعاقة، ووفقاً لإفادات أسرهم. فبالإضافة إلى انعدام خدمة تسجيل المواليد للأطفال ذوي الإعاقة، وعدم تضمينهم في آليات الحماية الاجتماعية، يمكن أن يتعرض هؤلاء الأطفال للعنف وسوء المعاملة والإهمال في وقت مبكر منذ مرحلة التعليم قبل المدرسي، وتتنزاد معدلات هذه الحالات بشكل كبير عندما يتم فصل الطفل عن العائلة والأصدقاء، ومقدمي الرعاية. عموماً، يمارس التمييز والعنف في كافة الأطر التعليمية و يرتكب على أيدي الأطفال، والشباب والراشدين على حد سواء، بمن فيهم المعلمون. وكثيراً ما يتم الاستشهاد بالعنف والتمييز كأسباب لعدم الالتحاق بالمدرسة. ويتم توثيق حالات العنف وسوء المعاملة داخل المدارس الداخلية على نطاق واسع من قبل وسائل الإعلام.

وعلى الرغم من هذه الصورة القاتمة والموثقة للتمييز، ما زال بعض صانعي السياسات والأخصائيين في مجال التعليم ينصرون لتعليم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة خارج إطار نظام التعليم العام، وتزويدهم بمناهج معدلة غالباً ما تكون أقل جودة، وضمن أطر تعليم يُشار إليها على أنها "أكثر أماناً" و تلبّي "احتياجات خاصة" مرتبطة بهذا القصور المعين أو ذاك.

وقد أدى التحدي المتمثل في التوفيق بين المثل العليا للتربية الخاصة (بوصفها خدمة)، والتعليم الشامل (باعتباره نظاماً)، إلى اعتماد مفاهيم ولغة التعليم الشامل من قبل مؤيدي التربية الخاصة الذين يستخدمون محاولات إلحاق الأطفال والشباب ذوي الإعاقة بفصول دراسية عادية، والتي باءت في الكثير من الأحيان بالفشل، كمثال على إخفاق التعليم الشامل للجميع. والواقع أن الخوف من فقدان بعض الخدمات المتوافرة حالياً، حتى وإن كان بإمكانها الاستفادة من بعض التحسينات، غالباً ما يعيق الجهود المبذولة بهدف إحداث تغييرات تتوخى تحقيق الشمول لجميع المتعلمين بما فيهم المتعلمين ذوي الإعاقة. لم تنجح هذه الحجج في الإعراف بحقيقة أن نظام التعليم الشامل للجميع بدون استثناء هو ذلك النظام الذي يلبي الاحتياجات الفردية لجميع الأطفال ويسهل وصولهم إليه ويقدم الدعم اللازم لهم. فلا يمكن تحقيق الشمول في التعليم في ظل انعدام إمكانية الوصول أو ونقص الموارد وعدم إتاحة التعليم المنصف، " وهذا يعتبر دليلاً على فشل النظام التعليمي المعتمد، وليس فشل الطفل. لذلك، ينبغي أن ينصب تركيز الحكومات وصانعي السياسات على استحداث نظام تعليم شامل لجميع المتعلمين.

2-2-3-2- الإدماج والشمول-مفهومين مختلفان

يعتبر الوصول العادل لجميع المتعلمين إلى نظم التعليم القائمة إلزاماً يجب الوفاء به من قبل الدول الأطراف في اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى جانب كونه ركيزة أساسية للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. تتطلب سياسات عدم التمييز والاستبعاد الصفري عدم حرمان الأطفال والشباب-بمن فيهم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة- من الوصول إلى نظم التعليم الموجودة، وعدم فصلهم عن أقرانهم³. غير أن مجرد الوصول المنصف إلى نظم التعليم القائمة لا يمكن، بل لا ينبغي أن يُنظر إليه على أنه شمول. فمجرد السماح للأطفال والشباب ذوي الإعاقة بالوصول إلى نظم التعليم القائمة يُعد إدماجاً وقد يؤدي إلى العزلة، وليس إلى الشمول.

إلى ذلك، يشكل الإدماج والشمول مفهومين مختلفين، على الرغم من استخدامهما بشكل متبادل في كثير من الأحيان. فالإدماج مرتبط ارتباطاً مباشراً بضمان إمكانية الوصول إلى التعليم للتلاميذ الذين مُنعوا تاريخياً من الالتحاق بمدارس التعليم العام. وقد يكون هؤلاء التلاميذ من الأطفال أو الشباب ذوي الإعاقة، أو من أولئك الذين ينتمون إلى مجموعات عرقية أو دينية محددة. وفي هذه الحالة، ينصب التركيز على إتاحة الوصول إلى مدارس وفصول دراسية قائمة-ضمن نظام التعليم العام-، إلا أن ذلك لا يتطلب بأي شكل من الأشكال تكييف البيئة لإحتياجات التلميذ.

من جهة أخرى، فإن الشمول يعني المشاركة الكاملة في عملية التعلم (ولا يُمكن أن يُقاس إلا من خلال هذه المشاركة الكاملة). ولا يقتصر الشمول فقط على إتاحة وصول التلميذ إلى البيئة التعليمية، والمناهج الدراسية، والأنشطة المشتركة لهذه المناهج، والمناهج الأساسية الموسعة، بل أنه يتطلب إحداث تحول في النظام يضمن إمكانية الوصول والمشاركة الكاملة في كل جوانب التعلم. والاهم من ذلك، وبينما يهدف الإدماج إلى استيعاب التلميذ ضمن هياكل تعليمية قائمة، فإن الشمول يحترم تنوع الأفراد ويستجيب له ويحتفي به، بما في ذلك تحقيق تنميتهم الثقافية وتطوير هوياتهم، عن طريق منحهم فرصة التفاعل مع الآخرين ممن يشاركونهم اللغة والثقافة نفسها.

يرد في ما يلي ذكر بعض الأمثلة التي تُعد إدماجاً، وليس شمولاً:

تخصيص غرفة مصادر للأطفال والشباب ذوي الإعاقات النمائية في مدارس التعليم العام، لا يرتادها إلا الأطفال والشباب ذوي الإعاقات النمائية، حيث يتلقون تعليمهم وفقاً لمناهج دراسية مُعدلة، وأقل من المناهج المعتمدة، أو قد يكون لديهم جدول مدرسي مختلف عن باقي المدرسة.

³ لا تعد المدارس الشاملة ثنائية اللغة التي ينطوي تعليمها على لغة الإشارة، بمثابة أطر التعليم القائمة على الفصل.

إلحاق طفل أصم بمدرسة تعليم عام برفقة مترجم لغة الإشارة؛ ولكن لا يوجد في هذه المدرسة معلمون يجيدون لغة(لغات) الإشارة المحلية أو تلاميذ صم آخرون لكي يستنى لهذا الطفل التفاعل معهم.

إعفاء طفل مستخدم لكرسي متحرك من مادة العلوم لأن المختبر المخصص لتدريسها لا تتوفر به تدابير إمكانية الوصول.

ويتطلب شمول جميع الأطفال والشباب، بمن فيهم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة الإمتثال للحد الأدنى من الشروط التالية:

1 ضمان حصول جميع الاطفال/المتعلمين على تعليم جيد في مدارس تلبي متطلبات شمولهم.

2 جميع المعلمين مجهزون لضمان مشاركة جميع تلاميذهم مشاركة كاملة في تعلم جيد.

3 توفير خدمات الدعم والموارد ذات التمويل الكافي لمساعدة جميع المدارس وجميع المعلمين على توفير تعلم شامل و فعال لكافة المتعلمين، بمن فيهم المتعلمون ذوو الإعاقة.

4 نجاح جميع الطلاب في تحقيق كامل إمكاناتهم الأكاديمية والاجتماعية ، مع تحقيقهم نتائج تعلم تُقاس وفقاً لرغباتهم، وخططهم، ومعاييرهم الخاصة.

ارث التربية الخاصة

وكما ذكر سابقاً، تمحور الاهتمام الذي تم إيلاؤه على المستوى العالمي لتعليم الأطفال و الشباب ذوي الإعاقة عالمياً حول إتاحة حصولهم على فرص التعليم في بيئات قائمة في الغالب على الفصل. وفي حين ركز بيان سلامنكا على إتاحة التعليم للتلاميذ ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة بمن فيهم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة في المدارس المجاورة لهم إلا أنه لم يصف الشمول بشكل واضح على النحو الذي يُنظر إليه اليوم. **فأرث الإحتياجات التعليمية الخاصة** يتمثل في التركيز على إتاحة حصول الأطفال والشباب ذوي الإعاقة على فرص التعليم في أطر تُعتبر ملائمة لمجموعات معينة من الأطفال والشباب ومصممة وفقاً لاحتياجاتهم المتصورة - وهي ليست بالضرورة أن تكون شاملة، أو موجهة نحو تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي.

وبالتالي، ووفقاً لرؤية اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وعملاً بالمادة 24 منها، **يعارض التحالف الدولي للإعاقة أي إطار تعليمي لا يوفر تعليمًا شاملاً بمعناه الأوسع.** ويقترح التحالف الدولي للإعاقة إلغاء الأطر التعليمية الأخرى بشكل تدريجي، مع تحويل الرصيد المعرفي، ورصيد الموارد البشرية- متى كان ذلك ممكناً-دعم المساواة في الوصول للتعليم، والترتيبات التيسيرية المعقولة بما يساعد على تحقيق الشمول. ومع ذلك، ف فإن إمكانية وصول

المتعلمين الصم إلى لغة الإشارة، وكذلك إمكانية وصول المتعلمين المكفوفين إلى وسائل الإطلاع غير المرئية يشكلان عنصرين أساسيين لإعمال الحق في التعليم؛ علماً بأنه لا يمكن إتاحة هذا الوصول دائماً في الأطر التعليمية المحلية.

وعليه، فإن التحالف الدولي للإعاقة يعارض اعتماد الأطر التعليمية

- ◇ التي لا تُسند فيها المسؤولية النهائية إلى وزارة التعليم (أو الوزارة ذات الصلة المسؤولة عن التلاميذ من غير ذوي الإعاقة)؛
- ◇ والتي لا تركز إمكانية التسجيل فيها إلا على كون التلميذ من غير ذوي الإعاقة أو من ذوي الإعاقة؛
- ◇ والتي تعتمد إمكانية الالتحاق بها على وجود نوع معين من أنواع الإعاقة دون سواها (أي استثناء كافة التلاميذ من غير ذوي الإعاقة ، أو الذين لديهم أنواع أخرى من الإعاقات)؛
- ◇ والتي توفر معايير تعليمية ذات مستوى متدن مقارنة بنظام التعليم العام؛
- ◇ والتي لا تقضي إلى تحقيق المساواة في النتائج التعليمية ، و المؤهلات ، و الشهادات .

ومن الممكن أن يختار بعض المتعلمين -من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة على السواء- الالتحاق بمدارس أو مؤسسات التعليم الشامل بعيداً عن مجتمعاتهم المحلية وذلك للاستفادة من الدعم والخدمات الجيدة التي لم تتوفر بعد ضمن مجتمعاتهم المحلية (مثل، التعليم ثنائي اللغة، والتدريس بطريقة برايل). لذلك، وينبغي المحافظة على المدارس المخصصة للصم التي توفر تعليمًا ثنائي اللغة شاملاً للجميع بلغة (لغات) الإشارة الوطنية (المرئية منها واللمسية)، والترويج لها كجزء من نظام التعليم الشامل، وذلك نظراً إلى الدور المهم الذي تضطلع به هذه المدارس في مساعدة الأطفال الصم أو الصم المكفوفين على اكتساب المهارات اللغوية. وفي الواقع يتضمن التعليم الشامل ثنائي اللغة للمتعلمين الصم أو الصم المكفوفين، التدريس باستخدام لغة/لغات الإشارة الوطنية (بما في ذلك لغة الإشارة اللمسية) وتدريب لغة البلاد المكتوبة، إلى جانب لغة الإشارة وثقافة الصم. أما المدارس المخصصة للصم والتي لم تستطيع حتى الآن توفير تعليم ثنائي اللغة شامل للجميع فلا بد من أن تحظى بالدعم اللازم لضمان تحولها إلى مدارس ثنائية اللغة وشاملة للجميع تعتمد نهجاً تعليمياً يستخدم اللغة الوطنية بالإضافة للغة الإشارة. ويمكن لهذه المدارس ثنائية اللغة أن تستقبل الأطفال والشباب الصم، أو الصم المكفوفين، وغيرهم من التلاميذ ممن يرغبون في تعلم و/أو استخدام لغة الإشارة.

3-3 الشمول يعتبر جوهر عمليات إصلاح قطاع التعليم، وليس على هامشها

بينما يتوافر كم هائل من البحوث المترجمة بشأن أوجه انعدام المساواة التي تواجه الأطفال والشباب ذوي الإعاقة في مجال التعليم، فإن هنالك الكثير من الأطفال والشباب من الفئات المهمشة الأخرى يتعرضون أيضاً للتمييز والاستبعاد من التعليم.

ويمكن لفقر الأطفال أن يشكل عاملاً محدداً للإعاقة كما أنه من المرجح أن يكون عاملاً محدداً للاستبعاد من التعليم أو الحصول على تعليم منخفض الجودة. وبالمثل، فإن النساء والفتيات أكثر عرضةً للاستبعاد من التعليم وغالباً ما يُحرمن من إكمال مرحلة التعليم الثانوي بمجرد وصولهن سن المراهقة. كذلك، فالإنتماء إلى السكان الأصليين، ونوع الجنس، والميل الجنسي، والإنتماء إلى الأقليات الدينية، والموقع البعيد للمدرسة، تشكل جميعها عوامل محدّدة للاستبعاد من التعليم، بالإضافة لعمالة الأطفال. غير أن أهم محدّد للاستبعاد من التعليم هو وجود خاصيتين أو أكثر، من الخصائص المذكورة سابقاً. فمثلاً، يرجح أن تتعرض النساء الفقيرات المنتميات إلى الشعوب الأصلية للاستبعاد من التعليم أكثر من نظرائهن من الرجال.

وقد أسهمت هذه الأمثلة، وغيرها من الأمثلة المرتبطة بالتصدي للتمييز والتميز على مستوى الأفراد/المجموعات، وتجاهل التمييز المؤسسي، التمييز على أساس الإعاقة، والتمييز العنصري، في استمرار الإحجام عن الاستثمار في مجال تحقيق الشمول الاجتماعي، مثل التعليم الشامل. والحقيقة أن معالجة التمييز على أساس الإعاقة، وغيره من أشكال التمييز الأخرى عن طريق بعض الإضافات للسياسات والممارسات القائمة، ستعمل على استدامة الاستبعاد لعدد كبير من المتعلمين، وتقويض الجهود الرامية إلى تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة.

وفي كثير من الأحيان، يُنظر إلى مدرسة التعليم العام التي حظيت بالدعم لضمان عدم التمييز ضد الأطفال والشباب ذوي الإعاقة، على نحو خاطئ على أنها مدرسة تعليم شامل. وبالمثل، فإن الكثير من المشاريع التي يُمولها المجتمع المدني، أو يُنفّذها دعماً للمدارس لضمان عدم التمييز ضد الأطفال والشباب ذوي الإعاقة، يتم أيضاً تصنيفها بشكل خاطئ على أنها مشاريع لتحقيق التعليم الشامل للجميع. بيد أن هذه المشاريع والمدارس في معظم الأحيان، لا تأخذ في الاعتبار جميع الأطفال والشباب ذوي الإعاقة، كذلك لا تهتم بالأثر العام لتحسين البيئة المدرسية

على جميع المتعلمين. ونظراً إلى أن جميع هذه الحالات لم تركز على نظام التعليم ككل أو على جميع الأطفال بدون استثناء، فإنها ساهمت في تعزيز الشعور بالفشل، وزودت منتقدي التعليم الشامل بالأمثلة الداعمة لتبرير عدم نجاح التعليم الشامل، كما أنها خلقت مقاومة قوية في وجه التعليم الشامل.

3-3-1 تؤثر الجهود الرامية إلى تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة تأثيراً إيجابياً على جميع الأطفال، أينما كانوا وحيثما وجدوا

لقد تم توضيح فوائد الشمول لكل من التلاميذ المنتمين إلى الأقليات و الأغلبية على حد سواء ، وهي تمثل جوهر اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وأهداف التنمية المستدامة.

يحقق التعليم الشامل عدد من الفوائد الاجتماعية التي يستمر أثرها مدى الحياة. يضمن التعليم الشامل لجميع الأطفال والشباب الذين يعيشون في مجتمع معين التعلم، واللعب، والعيش معاً جنباً إلى جنب، كما أنه يتيح لهم الفرصة لتطوير علاقات وصداقات يمكن أن تؤدي إلى اكتساب مهارات اجتماعية بالغة الأهمية. كذلك، يساهم التعليم الشامل في بناء بيئات أكثر إيجابية، وفي تحقيق تطور اجتماعي وعاطفي أكبر، وكما يقلل من التمييز والوصمة الاجتماعية، ويساعد في تعزيز تمتع الأطفال والشباب بالمزيد من الإستقلالية والإكتفاء الذاتي. والحقيقة أنه لا يمكن تعزيز الحس بالانتماء، وتطوير الهوية الثقافية واللغوية، والتسامح، وقبول الآخر، واحترام التنوع إلا عن طريق اعتماد أطر تعليمية شاملة للجميع.

يعتبر تحقيق الفوائد التعليمية أمراً حتمياً عند اعتماد سياسات وممارسات خاصة بالتعليم الشامل. وفي الواقع، من شأن أي تحول في النظام التعليمي أن يؤدي إلى جودة أعلى في عمليات التعليم/التعلم، والتنفيذ والرصد والتقييم. وعندما يكون المتعلم هو محور عمليات التعلم/التعليم ويكون التركيز على تطوير جميع المتعلمين، فإن هذه العمليات ستؤدي إلى تحسين النتائج التعليمية وسلوكيات جميع الطلاب. وفي حال تحديد هدف أوسع للشمول، فإن ذلك قد يؤثر أيضاً على الطرق المعتمدة لتدريب المعلمين، مع أخذ نهج تعاوني قائم على الدعم المتبادل. وأخيراً، وبما أن التقدم الذي يحرزه المتعلم في نظام التعليم الشامل يُقاس بناءً على الأهداف التي حددها المتعلم نفسه، فإنه يمكن لجميع الأطفال والشباب الاستفادة من مناهج دراسية أوسع نطاقاً مصممة خصيصاً لتكون أكثر ملاءمةً لاحتياجات كل فرد، بما يسمح بالاستفادة من جوانب القوة لدى كل متعلم بدلاً من التركيز على معالجة نقاط ضعفه.

يمكن الحصول على فوائد مالية بطريقتين. أولاً، يؤدي التعليم الشامل، إلى جانب مساهمته في تحقيق العمالة الشاملة والإدماج الاجتماعي، إلى الحد من الفقر بوجه عام. وكما ذكرنا سابقاً، فإن العلاقة الدائرية القائمة بين الإعاقة والفقر (وغيرها من القضايا المرتبطة بأوضاع الأقليات) لا يمكن كسرها إلا عبر إتاحة الوصول إلى تعليم شامل، والمشاركة فيه، وضمان نجاحه. والواقع أن الأشخاص الذين يتم استبعادهم من التعليم، يصبحون عبئاً مزدوجاً على الاقتصاد: فهم لا يساهمون في الإنتاج الاقتصادي للبلد المعين، كما أنهم غالباً ما يشكلون مصدر استنزاف لنظام خدمات الرعاية الاجتماعية. لذلك، فإن التكاليف المترتبة على إتاحة نظام للتعليم الشامل لكافة المتعلمين، تُعتبر استثماراً طويلاً الأجل يعود بالفائدة على المجتمع والاقتصاد ككل. ثانياً، أظهرت دراسات كبيرة ومتنوعة أجريت منذ التسعينات بواسطة كل من اليونسكو، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD)، بالإضافة إلى منظمات أخرى، أن التعليم القائم على الفصل يُعد أكثر تكلفةً وأقل فعالية من التعليم الشامل للجميع. لذلك، فإن إعداد الموازنات الخاصة بالتعليم الشامل عبر تخصيص موارد لأطر التعليم الشامل، من شأنه أن يحقق وفورات في التكاليف عن طريق زيادة الكفاءة، ويؤدي إلى إتاحة تعليم ذي جودة عالية، ويفضي إلى زيادة انتاجية القوى العاملة.

ينبغي أن تكون معالجة قضية شمول الطلاب من المجموعات المهمشة جوهر عملية إصلاح نظام التعليم من أجل تحقيق الشمول. فهذه هي الطريقة الوحيدة لبناء نظم تعليم جيد، ومنصف، وشامل للجميع. ونظراً إلى أن الجهود غير المنظمة التي تركز على هذه المجموعة أو تلك، ومحاولات التغلب على هذه العقبة أو تلك، باءت جميعها بالفشل، فإن التغلب على أزمة التعلم من خلال انشاء نظام للتعليم الشامل للجميع-يتطلب تعاون جميع أصحاب المصلحة مع بعضهم البعض، والعمل معاً في ظل رؤية موحدة بغرض تحقيق هدف أوجد. وقد أثبت التاريخ أنه سيتعذر تحسين نظم التعليم للأطفال والشباب ذوي الإعاقة، ما لم يتم تحسين هذه النظم بشكل عام.

(2015) مصدر الصورة: التحالف الدولي للإعاقة. فصل دراسي شامل في غراز، النمسا 1



إحداث تحول في نظم التعليم من أجل الجودة، والإنصاف والشمول في التعليم شرح رؤية التحالف الدولي للإعاقة لعام 2030 من الناحية العملية

4-1 الشروط المسبقة

ونظراً إلى أن كل من أهداف التنمية المستدامة واتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تأخذان طابع العالمية، يجب أن تؤثر جميع نظم التعليم بشكل إيجابي على جميع المتعلمين بما فيهم المتعلمين ذوي الإعاقة أينما كانوا وحيثما وجدوا-لضمان عدم ترك أحد بالخلف .

وفي هذا السياق، يجب أن تكون جميع الجهود والخطوات الرامية لتحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة منسجمة مع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وملتزمة في كل الأوقات بالواجب المزدوج المتمثل في:

- ◇ التحسين الفوري والمستمر لإنفاذ عدم التمييز، بما في ذلك توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة لضمان الوصول إلى التعليم، وتحقيق المشاركة، وتعزيز فرص التعلم على جميع مستويات التعليم وفي كافة أنواعه ؛
- ◇ الأعمال التدريجي لتحويل نظام التعليم بأكمله إلى نظام شامل ومتكامل وفعال، مع تيسير إمكانية الوصول الشامل، وخدمات الدعم الفردي للتلاميذ.

وفي سياق تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، ومن أجل ضمان الإمتثال لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، لا بد من كفالة المشاركة الفعالة لمنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة ، على جميع مستويات رصد تنفيذ الجهود الرامية إلى الإصلاح.

4-2 إزالة الحواجز القائمة وضمان الوصول إلى التعليم: نهج حكومي شامل

يجب أن يكون توفير التعليم لجميع المتعلمين- أينما كانوا وحيثما وجدوا- مسؤولية وزارات التعليم، بالتعاون مع غيرها من الوزارات. ومع أن التعليم الشامل يقع ضمن نطاق مسؤوليات وزارات التعليم و غيرها من الوزارات ذات الصلة إلا أنه في الحقيقة مسؤولية الجميع. ، فلا بد من التخطيط له وتحقيقه بالتعاون مع وزارات أخرى ذات صلة، (مثل وزارات التدريب المهني الشامل، وتنمية الطفولة المبكرة، والتعلم مدى الحياة... الخ)، ويجب أن يخضع لإدارة جميع هذه الجهات بالتساوي، سواءاً كان يُقدم في أطر تعليمية خاصة، أو عامة، أو طوعية. وفي الوقت الحالي هناك حالات تُلقى فيها مسؤولية الأطفال والشباب ذوي الإعاقة على عاتق وزارات الشؤون الاجتماعية أو وزارات الصحة دون سواها، وتكون فيها إمكانية تمتع هؤلاء بحقوقهم في تعليم شامل محدودة. لذلك، يجب الاعتراف بجميع الأطفال والشباب بمن فيهم الأطفال والشباب ذوو الإعاقة- على أنهم أصحاب حقوق، و بالتالي يجب أن يكونوا ضمن مسؤوليات كافة الهيئات الحكومية على جميع مستوياتها.

يعتبر تحقيق التعليم الشامل مسؤولية الجميع ، كما أنه يتطلب التعاون على نطاق واسع بين مختلف القطاعات. وعلى أقل تقدير، سوف تتطلب الجهود واسعة النطاق الرامية لتحقيق التعليم الشامل ، أن تشترك مختلف المستويات الحكومية الرؤية نفسها (أي تحقيق شمول اجتماعي كامل للجميع) ، كما يجب أن تتعاون مختلف الوزارات المختصة في تنفيذ السياسات الملائمة على كل من المستوى الأفقي (أي على مستوى كل من وزارة المالية، ووزارة النقل والمواصلات، ووزارة الداخلية، والتعليم، والصحة، والحماية الاجتماعية)، والرأسي (أي أن يكون هناك آليات مساءلة واضحة بين مستويات الحكم المركزي، والإقليمي، والمحلي).

4-2-1 شروط ضرورية ولكن غير كافية لتحقيق التعليم الشامل

عدم التمييز

على الرغم من من حالات التمييز المتعددة التي تؤدي إلى الاستبعاد/الفصل من التعليم ، فإنه غالباً ما يرد ذكر مبدأ عدم التمييز في دستور البلاد. بالإضافة إلى ذلك، فإن كل من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، أعادت التأكيد على الحق في عدم التمييز. غير أن هذه المبدأ كثيراً ما يتم تجاهله عند تصميم السياسات والبرامج، لا سيما في البلدان التي تغيب فيها المساءلة بين مختلف مستويات الحكم .

يُعتبر إعمال الحق في عدم التمييز أمر ضروري للغاية لجميع المواطنين، بمن فيهم جميع الأطفال والشباب. أينما كانوا وحيثما وجدوا. تم توضيح الحق في التعليم دون تمييز في كل من التعليقين العامين رقم 4 ورقم 6 اللذان يجعلان جميع مستويات الحكم مسؤولة عن تحديد وإزالة الحواجز الهيكلية التي تُعيق المشاركة الفعالة على قدم المساواة مع الآخرين. ولكن، ومع أن هذا الحق يشكل حقاً ضرورياً، إلا أنه لا يُعد بحد ذاته شرطاً كافياً لضمان تحقيق التعليم الشامل للجميع.

سياسات الرفض/الإستبعاد الصفري

و على نحو مماثل، يُعدّ مبدأ **عدم الرفض/الإستبعاد المطلق الصفري**، الذي كثيراً ما يتم الإستشهاد به مقترناً مع مبدأ عدم التمييز، شرطاً ضرورياً لتحقيق نظام للتعليم الشامل، ولكن في حد ذاته لا يمثل ضماناً لتحقيق الشمول. فهو ر يعترف بحق كل شخص، بغض النظر عن الظروف في التعليم. ويعتبر أن إدراج الأطفال ضمن تصنيفات محددة، كذلك التي تحدد فئة من الأطفال على أنها "غير قابلة للتعليم"، وأنها "غير قادرة على الإستفادة"، وغير قادرة على الحصول على التعليم/المشاركة فيه أمراً غير قانونياً. وينطبق مبدأ عدم الرفض المطلق/ الصفري على جميع الأشخاص- أينما كانوا وحيثما وجدوا- بغض النظر عن الإعاقة، نوع الجنس، والعرق، والإنتماء الإثني، والطبقة الإجتماعية، والوضع الإقتصادي، أو الدين...الخ. وبالإضافة إلى ذلك، يُحظر مبدأ عدم الرفض المطلق/ الصفري **الإستبعاد المباشر وغير المباشر**: أي عندما يعتبر الطفل غير قابل للتعليم؛ ؛ أو عندما يُطلب من الطالب إجراء امتحان للقبول بدون أن تُتاح له أي ترتيبات تيسيرية معقولة او دعم؛ وعندما يُطلب من الأطفال والشباب ذوي الإعاقة أن يكون لديهم مساعد أثناء اليوم المدرسي ليتمكنوا من الحصول على التعليم.

الترتيبات التيسيرية المعقولة

يُشكل مبدأ الترتيبات التيسيرية المعقولة شرطاً آخر ضرورياً لتحقيق التعليم الشامل، ولكنه في حد ذاته لا يكفي لضمان الحصول على التعليم الشامل. وغالباً ما يتم الخلط بين تدابير إمكانية الوصول وخدمات الدعم الفردية و الترتيبات التيسيرية المعقولة، إلا أن هذه الأخيرة تشكل شرطاً مسبقاً ضرورياً لتحقيق اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. **فالترتيبات التيسيرية المعقولة تكفل وصول التلاميذ ذوي الإعاقة إلى التعليم، على قدم المساواة مع الآخرين.** ونظراً إلى أن لكل تلميذ احتياجات فردية ونقاط قوة، فإن الترتيبات التيسيرية المعقولة تُحدد تبعاً لإحتياجات كل شخص. وعليه، فإن أي مناقشة للترتيبات التيسيرية المعقولة يجب أن تشمل الشخص المعني نفسه. ويمكن أن تشمل الأمثلة على الترتيبات التيسيرية المعقولة إجراء تعديلات محددة للأطفال والشباب ذوي الإعاقة الذين يجلسون للإمتحانات، بحيث تكون مصممة خصيصاً لتلبية احتياجات التلميذ (على سبيل المثال، الوقت الإضافي، والنماذج البديلة، والغرف الهادئة) وهي موثقة في خطط تعليمية فردية. ويعتبر عدم توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة تمييزاً على أساس الإعاقة.

يركّز **الدعم الفردي** عادةً على الطرق والوسائل الخاصة بعملية التعلم/التعليم. فهو عبارة عن ترتيبات أكثر مرونة يمكن تجسيدها من خلال تعديل درس معين ليتلاءم مع أنماط تعلم محددة. وهو يختلف عن الترتيبات التيسيرية المعقولة التي تشتمل على مجموعة من التدابير الضرورية لضمان تمتع الأطفال والشباب ذوي الإعاقة بحقوقهم في التعليم على قدم المساواة مع الآخرين.

تدابير إمكانية الوصول هي ترتيبات واسعة النطاق تعمل على ضمان الوصول والإستخدام للجميع. ويمكن أن تشمل تدابير إمكانية الوصول المتعلقة بالتعليم، على سبيل المثال، بناء مرافق مدرسية بدون حواجز تعيق قدرة الأفراد على التنقل؛ وتوفير المعلومات، والاتصالات، والمواد التعليمية ب بصيغ أخرى بديلة بالإضافة للأشكال المطبوعة، على أن تكون جميعها وفقاً لمبادئ التصميم العام.



موسكان، تلميذة صماء، في غرفة مصادر ضمن مدرسة راستويا الثانوية في نيبال. مصدر الصورة: كريستين سنودون/ الإتحاد العالمي للصم وكارميل كاتشيرو/الإتحاد العالمي للصم

4-2-2 معالجة التكاليف المتصلة بالتعليم

لا يمكن معالجة تكاليف التعليم الشامل إلا في سياق معالجة تكاليف نظام التعليم ككل. في حين أنه من المتفق عليه إلى حد كبير أن نظم التعليم الشامل أكثر فعالية من حيث التكلفة مقارنةً بنظم التعليم التي توفر أطراً موازية للتعليم العام مثل للتربية الخاصة، غالباً ما تحجم الحكومات عن وضع مسؤولية التحول إلى تعليم شامل على عاتق وزارات التعليم بسبب الإرتفاع الهائل للتكاليف المتوقعة المترتبة على الخدمات ذات الصلة. وفي البلدان التي اوكلت فيها مسؤولية الأطفال والشباب ذوي الإعاقة إلى وزارات أخرى (والتي لم تُخصَّص فيها وزارات التعليم موازنة إلا للسكان غير ذوي الإعاقة)، فمن الممكن أن يُنظر إلى هؤلاء على أنهم من فئات التلاميذ ذوي التكلفة العالية. ولكن إذا كان التركيز على الإنصاف يشكل جوهر إصلاح التعليم-إحقيقاً للتعليم الشامل-فإن شمول كافة التلاميذ في نفس نظام التعليم سوف يتطلب تقاسم الموارد بين الإدارات الحكومية، وفي بعض الأحيان إعادة تخصيص للموارد القائمة. والحقيقة أن هذا الأمر يختلف بين دولة وأخرى ويتطلب تحليلاً شاملاً لنظام التعليم القائم وتعاوناً قوياً متعدد القطاعات. فمثلاً،

◊ رغم أن الكثير من الأطفال والشباب ذوي الإعاقة يُمنعون من الالتحاق بالمدرسة بسبب المخاوف المرتبطة بالسفر وخدمات النقل، فإن مسؤولية ضمان توفير طرقات ملائمة مادية إلى المدارس تقع على عاتق وزارة النقل-بالتعاون مع وزارة التعليم؛

◊ وفي حال ارتفعت أعداد الأطفال والشباب الملحقين بالمدارس ولم يكن هناك عدد كاف من المعلمين، فإنه يتعين على وزارة التعليم التعاون مع وزارة المالية لتلبية الحاجة إلى المزيد من الموارد البشرية؛

◊ وفي البلدان التي يلتحق فيها الأطفال والشباب ذوي الإعاقة بالمدارس فعلياً، ولكن ضمن أطر التربية الخاص، يتعين على الوزارات المختصة (التي تشمل عادةً وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الشؤون الاجتماعية) العمل على بلورة خطة مشتركة تُركِّز على توفير التعليم الشامل عن طريق الاستفادة من الموارد الموجودة - الأمر الذي قد يشتمل على إعادة توزيع الأموال و/أو الموارد البشرية.

ووفقاً لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، يجب أن تتوفر خدمات الدعم، وخدمات التأهيل وإعادة التأهيل المطلوبة على مستوى المجتمع المحلي. لكن من غير الممكن أن يحدث ذلك بين ليلة وضحاها. وعليه، وبينما توظف الاستثمارات لضمان تغطية وطنية فعالة، وبهدف إعادة تخصيص الأموال، قد يضطر بعض الأطفال

والشباب (و أسرهم) ولفترة محدودة، إلى ارتياد مرافق بعيدة عن المجتمعات التي يعيشون فيها. وفي بعض الحالات المحددة التي تكون فيها عملية تحديد الإعاقة، أو العلاج أو خدمات إعادة التأهيل مهمة عالية التخصص، يجب إيجاد حلول مبتكرة من أجل توفير الدعم للأطفال، والشباب، والأسر على حدٍ سواء. ومع ذلك، لا ينبغي أن تؤدي مثل هذه الأحداث مطلقاً إلى الفصل، بل إنه على العكس يجب أن تسهم في تمكين الأطفال والشباب، وأسرها من العيش والشمول في مجتمعاتهم.

3-4 البقاء في المدرسة- يمكن للامركزية أن تعزز الشمول

لا تتعلق صعوبات الوصول إلى التعليم بتوافر المدارس والمسافة الواجب اجتيازها للوصول إلى المدرسة والنقل والبنى التحتية الملائمة (المياه والصرف الصحي) فحسب، بل أيضاً بالوصول إلى المعلومات، لا سيما بشأن الحق في التعليم الشامل. ولكن تشير البحوث العالمية أيضاً إلى أن الأنظمة اللامركزية التي تُسند فيها مسؤولية اتخاذ القرارات إلى السلطات المحلية من المرجح أن تكون الأكثر قدرةً على دعم تعليم شامل يرقى لتلبية احتياجات المجتمعات المحلية (اليونيسف 2012 & 2015).

غير أن اللامركزية تنطوي على تحديات وفرص في آن واحد. فالتحديات عادةً ما تكون مرتبطةً بغياب التنسيق بين مستويات الحكم، بدءاً من المستوى المركزي، وصولاً إلى المستوى المحلي. وفي النظم اللامركزية التي يحرز فيها التعليم الشامل تقدماً، توجد مجموعة من اللوائح الشاملة والمتسقة، بالإضافة إلى تخطيط ملائم للموارد لتحقيق تعليم جيد وشامل للجميع على مختلف المستويات، مع آليات المساءلة الأفقية والرأسية ذات الصلة. تتيح لامركزية النظام (وتخفيف الأعباء البيروقراطية) فرصاً لإنشاء نظم أكثر استجابة لتقديم الخدمات، تعمل بالتنسيق مع النظام التعليمي، توفر خدمات الدعم للأطفال والشباب و أسرهم، ابتداءً منذ سن مبكرة، وفي جميع مراحل الحياة. وفي بعض الحالات، قد يكون من الأهمية بمكان أن تتشارك الجهات المختصة بعض الموارد. فمثلاً، يمكن لهيئة محددة أن تنقسم خبرة الأخصائيين العاملين لديها في مجال محدد مع كافة الهيئات المختصة الأخرى. ومع ذلك، لا ينبغي أن تؤدي اللامركزية إلى حرمان الأطفال والشباب ذوي الإعاقة من الخدمات لأنهم يعيشون في مناطق لا تتوفر فيها الخدمات بالقدر الكافي.

إن ضمان معرفة الآباء وجميع السكان بحقوق الأطفال والشباب يشكل تحدياً في جميع أنحاء العالم. ورغم الاحتفال مؤخراً بالذكرى الثلاثين لإعتماد اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل، فإن الكثيرين من الآباء والأسر الذين لديهم طفل يعاني من اضطرابات نمائية، لا يعرفون إلا القليل عن حقوق طفلهم. وغالباً ما يفترض الآباء والأسر أن طفلهم لا يتمتع بالحقوق نفسها على قدم المساواة مع الأطفال الآخرين لأنه يعاني من قصور أو إعاقة. لذلك، فإن توفير التعليم والدعم لأسر الأطفال والشباب ذوي الإعاقة، كما للأطفال والشباب المنتمين إلى الأقليات الأخرى، أمرٌ ضروري لدعم التحاق هؤلاء بالمدارس والبقاء فيها.

1-3-4 التعليم و الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، الإكتشاف والتدخل المبكر، والوصول إلى خدمات التأهيل وإعادة التأهيل

غالباً ما تبرز الحاجة إلى تعليم ودعم أولياء الأمور حتى قبل ولادة الطفل. فأتثناء فترة الحمل، يمكن إعلام أولياء الأمور بالحقوق الأساسية لجميع الأطفال والشباب؛ كما يمكن لأخصائيي الصحة دعم عمليات الإحالة إلى خدمات أخرى (خدمات الرعاية الاجتماعية) استناداً على تحديد الاحتياجات. يعتبر التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة أمراً ضرورياً لجميع الأطفال، سيما أن 85% من نمو الدماغ يتم خلال السنوات الخمس الأولى من العمر، إلا أنها تتسم بأهمية أكبر بالنسبة للأطفال المنتمين إلى الفئات السكانية المهمشة والضعيفة، مثل الأطفال ذوي الإعاقة من الأقليات الإثنية/اللغوية والأطفال الذين يعيشون في حالة فقر. والحقيقة أن التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة تعد عاملاً أساسياً في تحديد الاحتياجات وتقديم خدمات الدعم للأسر. كما أنها تشكل نقطة الإنطلاق لضمان الاستعداد للإلتحاق بالمدارس، ونجاح مرحلة الطفولة. أما في ما يتعلق بالأطفال الذين لديهم قصور ما، أو إعاقة محددة، فتعتبر الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أمراً حاسماً لبلورة خطة عمل، بما في ذلك مكوناتها المتصلة بالتعليم، ودعم الأسر والمدارس لكي تساعد هذه الجهات على تحقيق انتقال ناجح من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة التعليم الابتدائي.

الإكتشاف والتدخل المبكر هما عملية تحدث غالباً في السنوات الأولى من العمر، كما أنها يمكن أن تحدث في أي وقت أثناء دورة الحياة. وفي حين أن خدمات الإكتشاف والتدخل المبكر في غالبية الدول تقع ضمن قطاع الصحة، وتركز على صحة الأم والطفل الصغير، إلا أنه يمكن أيضاً استخدام المبادئ الأساسية للإكتشاف والتدخل المبكر لتحديد أي قصور و/أو إعاقة في أي مرحلة لاحقة من العمر. من جهة أخرى، يشكل الإكتشاف والتدخل

المبكر مفهوماً مهماً يسمح بتحديد وتشخيص الإعاقة في أقرب وقت ممكن، و بالتالي العمل على تخطيط وتنفيذ التدخلات اللازمة والضرورية لضمان حياة ناجحة ومستقلة. و عند تطوير استراتيجية ومنهجية خاصة بالتحديد والتدخل المبكرين، من الأهمية بمكان مراعاة أن عملية توفير هذه الخدمات ستكون شاملة لعدة قطاعات، ووفقاً للنموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي للإعاقة، وأن الخدمات المقدمة مصدرها ثلاث قطاعات على الأقل، وهي: الصحة، والحماية الاجتماعية، والتعليم (أو العمل).

وتماماً كما هو الحال بالنسبة إلى الجوانب الأخرى المتصلة بالتخطيط مدى الحياة، **يضطلع أولياء الأمور بدور أساسي في مساعدة الأخصائيين في مجال الصحة، والإكتشاف والتدخل المبكر، والتعليم، في تحديد ومعالجة الصعوبات أو الإعاقات بشكل صحيح**. ويجب أن تضمن جميع برامج الإكتشاف والتدخل المبكر أن يأخذ كلٌّ من الأخصائيون وأولياء الأمور القدرات المتطورة للأطفال بعين الاعتبار. ويعتبر الإكتشاف والتدخل المبكر ضروري لتحديد ما إذا كان القصور يؤدي إلى إعاقة، وما هي **احتياجات إعادة التأهيل** التي يجب مراعاتها والتخطيط لها. وفي حين أن عملية إعادة التأهيل، و إعادة تعلم مهارة موجودة أو تكييفها - غالباً ما تكون مطلوبة عندما يتم تحديد الإعاقة في مرحلة لاحقة من الحياة، فإن التأهيل-أي تعلم المهارات المطلوبة-يعتبر امراً ضرورياً لضمان تمتع الأطفال بحقوقهم في اللعب والتعلم، والعيش مع أسرهم. وفي الواقع يُنظر إلى خدمات إعادة التأهيل والتأهيل على أنها خدمات دعم ضرورية لتحقيق التعليم الشامل. و تتطلب أن تقيم وزارات التعليم شراكات مع الوزارات الأخرى، ومع غيرهم من مقدمي الخدمات. وفي هذه الحالة، من الممكن أن يساهم خبراء التعليم في تيسير الوصول إلى اللغة، وتعلم مهارات محددة، مثل طريقة برايل، والأنشطة المرتبطة بمهارات الحياة اليومية، وتطوير المهارات اللغوية وقراءة حركات الشفاه، وتحفيز وتطوير المهارات الحركية الكبرى والصغرى، واستخدام الأجهزة والبرمجيات الحاسوبية المرنة.

4-3-2 تقييم متطلبات الدعم، وليس ضبط الوصول إليها

ان تقييم وتوفير الدعم اللازم للأطفال والشباب ذوي الإعاقة هو التزام حكومي يجب الوفاء به حسبما نصت عليه اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. ويتطلب توفير هذه الخدمات مشاركة جهات متعددة ا وتخصصات مختلفة وتخطيطاً للمستقبل. غير أن تحديد وتقييم الإعاقة، لا يزال يتم في بعض البلدان وفقاً للنموذج الطبي للإعاقة، باستخدام أدوات وطرق قديمة، تؤدي في الغالب إلى الإستهتار والفصل من الخدمات العامة.

وكما تمت الإشارة إليه أعلاه، فإن التعليم الشامل يتعدى مجرد الالتحاق إلى المدارس ليشمل الحس بالانتماء، وتطوير الهوية الثقافية واللغوية، والمشاركة في التعلم، واكتساب المؤهلات الأكاديمية والاجتماعية بنجاح. مع ذلك فإن إمكانية الوصول تعتبر شرط مسبق لتحقيق التعليم الشامل؛ وبعبارة أخرى، لا يستطيع الأطفال والشباب المشاركة فيما لا يستطيعون الوصول إليه. وبالتالي، يجب أن تركز الآليات المستخدمة حالياً لتحديد وتقييم الإعاقة و الخدمات المطلوبة، على توفير الخدمات بما في ذلك التعليم-ضمن الأطر الأكثر شمولاً وفي بيئات داعمة. وينبغي أن يتم تحديد وتقييم الإعاقة مع توفير الخدمات اللازمة لتحقيق للتعليم الشامل بالتوازي مع إعادة توزيع الخدمات من التربية الخاصة إلى البيئات الشاملة، لتجنب الإقصاء المستمر للطلاب ذوي الإعاقة. و بالتالي، من الأهمية بمكان أن يتم تحديد وتقييم الإعاقة ضمن منهجية متمحورة حول لطفل، وبواسطة فريق متعدد التخصصات من الأشخاص الذين يركزون على توفير الخدمات الأكثر شمولاً، وليس على الحواجز المتصورة التي تعيق الشمول.

4-4 ما بعد الالتحاق: تطوير قدرة نظام التعليم الشامل على أداء دوره

كما ذكرنا سابقاً، فإن تطوير نظام للتعليم الشامل يتعدى مجرد إتاحة الوصول إلى مدارس التعليم العام. فهو يتطلب إحداث تحول عميق في النظام، يمكن إجراؤه بطرق مختلفة تتوقف على قدرة كل بلد وما لديه من موارد. يعتمد نجاح عملية التعليم الشامل على مختلف الجوانب المتعلقة بالحوكمة، والتي يذهب العديد منها إلى ما هو أبعد من قطاع التعليم.

4-4-1 تخصيص موارد كافية و نماذج تمويل ذات صلة لتحقيق الشمول والإنصاف

يعتبر تمويل التعليم الشامل تمويلاً لتحقيق المساواة. ولكن، ورغم الإلتزام العاجل بتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، فإن أغلب البلدان لا تهتم بتتبع الإنفاق على المساواة في التعليم. والحقيقة أن حجم الموازنة المخصصة للتعليم هو مسألة سياسية. وقد أظهرت الدراسات التي أجريت بهذا الشأن أن معظم البلدان لم تصل أبداً إلى المستوى المثالي وهو تخصيص 20 % من الموازنة القومية للتعليم. يساهم التمويل الخارجي أيضاً في تحقيق

الوصول إلى التعليم، رغم أن بعض الدراسات تشير إلى أن التمويل الدولي الموجه إلى الأطفال والشباب ذوي الإعاقة يُستخدم لتمويل أطر التربية الخاصة، وليس نظم التعليم الشامل.

و بالإضافة إلى حجم الميزانية، يتطلب التعليم الشامل، اعتماد طرق مختلفة لتخصيص اموال الموازنة، مع اعتبار أن بعض النماذج أفضل من سواها: فيما يلي بعض الأمثلة لهذه النماذج:

المدخلات	يُرسد مبلغ محدد من المال للأطفال والشباب ذوي الإعاقة، بحيث يخصص لإتاحة إمكانية الوصول. هذا الأمر يُحفز تحديد الأطفال والشباب ذوي الإعاقة وتوصيفهم، ويؤدي إلى تجميع التلاميذ من ذوي الاحتياجات المعينة في مواقع محددة
المخرجات	يُخصص التمويل وفقاً لأداء المدارس/المعلمين. وإن هذا الأمر يُعزز المنافسة بين المدارس والمعلمين، ويشجع على فصل التلاميذ الذين يحققون نتائج متوسطة ومتدنية عن أقرانهم، والإستياء منهم.
حجم التدخل	تخصص الأموال بحسب الخدمات المطلوبة، وليس وفقاً لعدد التلاميذ. ومن شأن ذلك أن يفز تجميع التلاميذ من ذوي احتياجات معينة في مواقع محددة لتيسير عملية تقديم الخدمات

وإذا كان يُنظر إلى التعليم الشامل على أنه تصميم مرن للسياسات وتنفيذها، فلا بد أن يكون تمويل التعليم الشامل مرناً أيضاً. ويجب أن يكون التعليم الشامل في الواقع مزيجاً من النماذج المحددة لكل بلد والمرتبطة بالمدخلات والمخرجات، وحجم التدخل. ولعل الأمر الأكثر أهمية هو أن تمويل التعليم الشامل لا بد أن يخصص للاستجابة للمصالح الفضلى للأشخاص ذوي الإعاقة، بحيث يتم إستحداث بيانات ملائمة وشاملة تكون قريبة قدر الإمكان من المجتمعات المحلية. ويجب أن تستند نماذج التمويل إلى الأصول الموجودة (المالية والبشرية على السواء) بهدف الإستجابة بشكل ملائم لاحتياجات كل متعلم ونقاط قوته وتطلعاته.

4-4-2 عدد كاف من موظفي التعليم المدربين تدريباً جيداً، بمن فيهم المعطّمون من ذوي الإعاقة

قامت الكثير من البلدان باستثمارات كبيرة في توظيف المعلمين وتدريبهم. ولكن، لسوء الحظ، ما زالت برامج تعليم المُعلّمين تُركّز على المجالات ذات الصلة بالمنهج الدراسية أو بالمعايير المتصلة بالمرحلة الدراسية، بدون إيلاء اهتمام يُذكر لكيفية تعلّم الأطفال، أو لكيفية تأثير الإعاقة المحتمل على التعلّم. والحقيقة أن إصلاح نظام التعليم، الذي يشكل جوهر التعليم الشامل، يتطلب الإستثمار في التعليم الجيد لجميع الأطفال والشباب-بمن فيهم الأطفال والشباب ذوو الإعاقة.

على هذا النحو، فإنه يتطلب:

1 تقديم تعليم للمعلمين يتضمن مبادئ التعليم الشامل، مع منحهم فرصاً لاكتساب معارف متساوية حول التنوع في الفصول الدراسية، والتعرض لفئات التلاميذ المتنوعة والمتعددة ليكونوا جاهزين للتعامل معها.

2 توفير عملية تعليم وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، بحيث تكون هذه العملية متمحورة حول الطفل، وتجسد مبادئ التصميم الشامل للتعلّم، وتركز على النهج الفردي.

3 اكتساب المعارف، والمهارات، والمؤهلات التي تحترم الإعاقة كجزء من التنوع البشري.

4 اعتماد أساليب تعليم وتعلم تستند إلى جوانب القوة لدى التلميذ، وليس إلى معالجة مكامن الخلل لديه.

5 توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة في برامج تدريب وتعليم المعلمين، وتوفير الترتيبات التيسيرية المعقولة ليتمكنوا من الإضطلاع بدورهم كمعلمين.

6 تلقي المعلمين العاملين مع الأطفال الصم التدريب الضروري لكي يتقنوا لغة /لغات الإشارة المحلية باعتبارها لغة التدريس المعتمدة.

7 إجراء إصلاحات للمناهج الدراسية تتمحور حول المرونة، والمسارات التعليمية الفردية المفضية إلى اكتساب المؤهلات الضرورية للقرن الحادي والعشرين.

وعلى الرغم من الإعراف بأنه يتعين على مجموعة صغيرة من الأخصائيين في مجال الإعاقة (ومن المعلمين الذين يجيدون لغة الإشارة، في حالة الأطفال الصم) دعم المعلمين وعملية التعليم، يجب أن يكون هذا الدعم جزءاً من خدمات الدعم ذات الموارد الجيدة على المستوى القومي والإقليمي والمحلي، والتي من شأنها مساعدة جميع المدارس وجميع المعلمين على توفير تعليم شامل وفعال للجميع، بمن فيهم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة. وبالإضافة إلى ذلك، يجب توفير دعم متجدد للأشخاص ذوي الإعاقة الراغبين في ممارسة مهنة التعليم لكي يتسنى للأطفال والشباب الإختلاط أخصائيين محترفين يتمتعون بمعرفة واسعة وبخبرة مباشرة في طريقة التعاطي مع إعاقات معينة، ويمكنهم تقديم نموذج للكبار المتعلمين بلغة الإشارة كلغة أولى، بما يسمح بتقديم تعليم ثنائي اللغة.

والحقيقة أنه يُنظر إلى المعلمين ذوي الإعاقة على أنهم جزءاً من استراتيجيات التعليم الشامل التي تحقق المكاسب للجميع. فهم سيشكلون نماذج يُحتذى بها وقدوة للأطفال والشباب ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة؛ كما أنهم موارد لعملية الشمول، ويؤدون دور الخبراء الداعمين للأطفال والشباب ذوي الإعاقة.

وبالمثل، وبنفس القدر من الأهمية لا بد من تعزيز ترتيبات القيادة، فرق الإدارة الملتزمة بالتعليم الشامل أ. وصحيح أن المعلمين يمثلون العنصر الأساسي في كل ما يتصل بعلاقة المعلم والطالب، لكن لا بد أيضاً من دعمهم وتشجيعهم وتحفيزهم من قبل قادة المدارس المطلعين والمتحمسين. ورغم أن القيادة المدرسية لا تزال تعتبر في الكثير من البلدان منصباً مُستَيساً إلى حد كبير، فمن الأهمية بمكان الأخذ في الاعتبار أنه يجب على قادة التعليم فهم التحديات التربوية والتعليمية اليومية التي يواجهها المعلمون، بالإضافة إلى الحاجة إلى الحوار المستمر مع أولياء الأمور، وأفراد المجتمعات المحلية.

3-4-4 مناهج دراسية ملائمة ومستجيبة للتعليم الشامل

يشير التعليق العام رقم 4 إلى أن نظام التعليم الشامل يتطلب منهجاً دراسياً مرناً. وهذا ما يشكل رؤية تحويلية تؤثر بشكل مباشر على نظرة المدارس والمعلمين إلى جميع الأطفال، وكيفية التعامل معهم.

أولاً، وبالنظر إلى هذه الشروط الضرورية (مثل مرونة المحتوى والأساليب، وخدمات الدعم، والترتيبات التيسيرية المعقولة)، فإنه يمكن لجميع الأطفال والشباب - أينما كانوا وحيثما وجدوا - اتباع نفس المنهج الدراسي القومي الموحد. بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، من الممكن أن تشمل هذه الشروط الضرورية القراءة والكتابة بطريقة برايل، بالإضافة إلى عناصر أخرى مكوّنة للمنهج الدراسي الأساسي الموسع (مثل مهارات التوجيه والتنقل، التعليم الوظيفي، والكفاءة الحسية، والتقنية المساعدة، ونظم المساعدة على تقرير المصير...الخ).

ثانياً، يجب أن يكون المنهج الدراسي المرن مستجيباً للأهداف الفردية، ومستنداً إلى الفرضية القائلة بأن **عمليات التعلم والتقييم جزء من نفس العلاقة الدائرية** : فالتقييم مرتبط ارتباطاً مباشراً بما تم تعلمه، كما أنه يشير بوضوح إلى مسارات لفرص تعلم جديدة.

ثالثاً، عند قياس التقدم (الفردى) الذي أحرزه التلميذ، لا بد من **الأخذ في الاعتبار الحواجز التي يجب عليهم التغلب عليها لتحقيق أهدافهم**.

بالإضافة إلى المرونة، يجب أن **يراعي المنهج الدراسي الوطني والأساليب والمواد المرتبطة به الإعتبارات الثقافية**، وأن يُثَمَّن العلاقة القائمة بين المدرسة، والمنزل، والمجتمع. و ينبغي وتضمن جميع أفراد المجتمع في المنهج الدراسي، لكي يتسنى للأطفال والشباب من المجموعات المهمشة التعرف على أنفسهم في ما يرد من تقديم وعرض إيجابي ضمن الأنشطة والمواد التعليمية. ويجب التأكد من أن **القيم والرسائل واضحة وصريحة**، وأن تأخذ بعين الاعتبار الفئات السكانية الصامتة، أو المخفية، أو غير المرئية.

كذلك، يجب أن يتضمن المنهج الدراسي المتمحور حول تعليم حقوق الإنسان لجميع التلاميذ، تاريخ استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة واضطهادهم، وأن يتضمن تمثيل الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع المواد التعليمية. وبالنسبة للتلاميذ الصم، أو الصم المكفوفين، ينبغي أن يتضمن المنهج برنامج دراسي شامل بلغة الإشارة (أي منهج دراسي يتضمن تدريس ثقافة وتاريخ الصم، ولغويات لغة الإشارة، ولغة الإشارة للمسية).

ويكتسب **الوصول إلى المنهج الدراسي الوطني** أهمية قصوى بالنسبة إلى الأطفال والشباب ذوي الإعاقة. ورغم أنه من المتعارف عليه عالمياً أن بعض الأطفال والشباب، لا سيما الأشخاص الصم، أو المكفوفين، أو الصم المكفوفين، يحتاجون إلى لغة/لغات الإشارة (بما في ذلك لغة الإشارة للمسية) كلغة تدريس، أو إلى وسائل محددة أخرى لكي يتمكنوا من الوصول إلى المنهج الدراسي (مثل، طريقة برايل، والتقنيات الرقمية، والبنى التحتية الميسرة، وغيرها)، إلا أن الأطفال والشباب ذوي الإعاقة لا يحتاجون كلهم إلى وسائل دعم ملموسة. فالأطفال والشباب ذوو الإعاقة الذهنية، وغيرهم من الأشخاص الذين قد يحتاجون إلى دعم لتأدية بعض المهام المعقدة والمهارات الشخصية، وللتعويض عما يفتقرون إليه من مهارات التعامل في ما بين الأشخاص. الأمر الذي قد يتطلب **تكيف** وتوسيع المنهج الدراسي الوطني وفقاً لإحتياجاتهم الفردية الخاصة.

متغيرات المنهج الدراسي⁴

يتضمن المنهج الدراسي **الذي يتم تكيفه** على نفس المعايير والنتائج المتوقعة من المنهج الدراسي الوطني، ولكنه يوفر تسهيلات مثل، طريقة برايل لضمان الوصول العادل والمشاركة المتساوية في المناهج الدراسية. كذلك يتبع المنهج الدراسي **المعدل** المعايير نفسها، ولكنه يسمح بتحديد مجموعة مختلفة من النتائج المتوقعة، بالاستناد إلى التلميذ كفرد.

المنهج الدراسي **البديل**-هو عبارة عن منهج دراسي مستقل مُصمم للأطفال والشباب ذوي الإعاقة. و هو عادةً ما يوفر قدراً محدوداً من المعلومات، كما أنه مختزل في طبيعته. كما وغالباً ما يكون أقل من مستوى الفصل الدراسي المعني، ونادراً ما يكون مناسباً لسن التلاميذ، مما يحد من النتائج المتوقعة للطلاب. وهذه المناهج غالباً ما تركز على المهارات الحياتية، والفنون، والحرف اليدوية، و/أو المهارات الاجتماعية، وتفترض أن الأطفال والشباب ذوي الإعاقة لا يمتلكون القدرات التعليمية التي يتطلبها المنهج الدراسي الأكاديمي.

4-4-4 توفير إمكانية الوصول وخدمات الدعم إحقاقاً للتعليم الشامل

ومع أن الموارد البشرية، والمالية، وتلك المتعلقة بالمناهج الدراسية هي استثمارات لجميع الأطفال، إلا أنه يجب تخصيص بعض الاستثمارات للأطفال والشباب ذوي الإعاقة. وبالإضافة إلى البيئات ميسرة الوصول، قد يحتاج الكثير من الأطفال والشباب إلى الوصول إلى **الأجهزة/التقنيات المساعدة**، و/أو **تكنولوجيات المعلومات والاتصالات** حتى يتسنى لهم الاستفادة الكاملة من فرص التعليم.

⁴ مقتبس من هانت، ب. (مرتقب). التقرير العالمي لرصد التعليم 2020-ورقة معلومات أساسية-التعليم الشامل (الأطفال ذوو الإعاقة). اليونسكو. باريس.

وتجدر الإشارة مرة أخرى إلى أن أشكال الدعم هذه، وبالرغم من تأثيرها المباشر على التعليم، قد لا تندرج ضمن إطار صلاحيات وزارة التعليم وحدها. فمثلاً، بينما تُعدّ النظارات (أي العدسات والعدسات التصحيحية)، وأجهزة التكبير من التقنيات المساعدة الضرورية لوصول الأطفال والشباب ضعاف البصر إلى المدرسة، قد يمكن القول أيضاً إنها ضرورية لهم في حياتهم اليومية، داخل وخارج المدرسة. وغالباً ما تكون المعينات السمعية ضروريةً للأطفال ضعاف السمع، أما زراعة القوقعة فهي ضرورية للأشخاص ذوي الإعاقات السمعية الحادة.

وبالمثل، فإن الطفل ذو الإعاقة الحركية، سيحتاج إلى استخدام كرسي متحرك للتنقل داخل المدرسة و خارجها. تقع مسؤولية توفير هذا النوع من الأجهزة على عاتق وزارة، أو وكالة خارج وزارة التعليم. من جهة أخرى، من المرجح أن تقع مسؤولية توفير التعليم بلغة/بلغات الإشارة المحلية، أو أجهزة تحويل النص إلى كلام مثلاً، على عاتق وزارة التعليم. كذلك، ينبغي أن تدعم وزارة التعليم أو أي وزارة أخرى مختصة تعليم لغة الإشارة للأطفال الصغار وأسره (بما في ذلك لغة الإشارة المرئية أو اللمسية).

ومن الضروري أن تكون **التقنيات المساعدة، وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات، وغيرها من خدمات الدعم** ملائمة للغرض منها، و تقدم لكل فرد على أساس خطة تعليمية فردية، و/أو خطة فردية للتأهيل (وإعادة التأهيل). وينبغي أن يتم تحديد الخدمات والأدوات الواجب توفيرها بواسطة فريق متعدد التخصصات (وشامل لعدة قطاعات) والذي يمكنه تحديد المؤسسة المسؤولة عن شراء خدمات الدعم المطلوبة وتوفيرها ودفع ثمنها. وفي الحالات المعقدة، من الممكن أن يحتاج الطفل إلى خدمات دعم متعددة تعمل كيانات مختلفة على تغطيتها.

فمثلاً، قد تستلزم حالة طفل لديه شلل دماغي استخدام كرسي متحرك، إلى جانب ترتيبات أخرى خاصة بالنقل (والتي ينبغي أن توفرها كلٌّ من وزارة الشؤون الاجتماعية ووزارة النقل). وقد يحتاج أيضاً إلى دعم من اختصاصي نطق (وهي خدمة تقدمها وزارة الصحة)، إلى جانب تقديم الدعم إلى المعلمين من قبل اختصاصي علاج طبيعي (وهو مسؤولية وزارة الصحة، ووزارة التعليم). وفي حين أن هذه الأنواع من خدمات الدعم قد تكون مكلفة عند توفيرها ضمن أطر قائمة على الفصل، إلا أنها تتطلب مبالغ مالية قليلة جداً عند تقديمها في إطار نظام للتعليم الشامل. ولكنها تتطلب التزاماً قوياً إزاء الأطفال والشباب، والاستثمار في قضايا التعاون، وحسن إدارة الحالات. وفي الختام، لا بد من الإشارة إلى أن التقنيات المساعدة لا تحل محل التدريس المباشر الذي يوفره معلمون مؤهلون.

5-4 حسم الجدل الدائر حول التربية الخاصة

كان الأطفال والشباب ذوي الإعاقة يحصلون عادةً على فرص التعليم ضمن أطر قائمة على الفصل. تم تطوير تعليم ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة انطلاقاً من لفشل متصور لنظم التعليم في توفير التعليم لجميع الطلاب - بما في ذلك الأطفال والشباب ذوي الإعاقة. ومع مرور الوقت، أصبحت التربية الخاصة برنامج راسخ ضمن النظام التعليمي، وليس مجرد خدمة لدعم الطلاب ضمن نظام التعليم العام.

وبينما كانت التربية الخاصة موضع انتقاد منذ نشوئها، إلا أنها أصبحت شكلاً مؤسسياً من أشكال التعليم، اخذ طابعاً مهنيّاً على التعليم، ولديه جهاز موازي للتعليم العام. لذلك، اعتُبر التعليم الخاص عائقاً أمام تحقيق التعليم الشامل. كما أن مقاومة تفكيك نظام الظل هذا كثيراً ما أدت إلى تحقيق الإدماج بدلاً من الشمول.

ورغم أن الأطفال والشباب ذوي الإعاقة مستبعدون تماماً من التعليم في معظم البلدان المنخفضة الدخل، إلا أنه في معظم البلدان ذات الدخل المتوسط والمرتفع تبقى الأطر التعليمية القائمة على الفصل، كذلك الموضحة ادناه، هي القاعدة.

المؤسسات الإيوائية : يتلقى الأطفال والشباب ذوي الإعاقة الذهنية في هذه المؤسسات التي تقع عادةً تحت مظلة وزارة الشؤون الاجتماعية الرعاية الصحية (وغالباً برامج تعليمية/ترفيهية ذات طابع علاجي) لفترات زمنية طويلة بعيداً عن أسرهم، مع تركيز قليل أو بدون أي تركيز على المؤهلات الأكاديمية. وغالباً ما يؤدي الإلتحاق بالمؤسسات الإيوائية إلى الانتقال إلى المؤسسات الإيوائية الخاصة بالبالغين ذوي الإعاقة؛

المدارس المتخصصة: تقع المدارس المتخصصة تحت مظلة وزارات التعليم، سواء أكانت هذه الأخيرة مدراس داخلية أو نهارية. وهي تهدف إلى تلبية الاحتياجات المتصورة لدى الأطفال والشباب الذين لديهم قصور محدد (مثل مدارس مخصصة للأشخاص المكفوفين... الخ). وقد تتبع هذه المدارس المتخصصة المناهج الأكاديمية المعيارية، ولكنها تركز أيضاً على المهارات التعليمية التعويضية والعلاجية، استناداً إلى احتياجات تلاميذها؛

الفصول الدراسية الخاصة: هي مشابهة لمدارس التربية الخاصة، ولكن على نطاق أصغر و عادة ما تكون داخل مباني لمدارس التعليم العام. وعلى الرغم من قرب التلاميذ من بعضهم البعض، إلا أن الأطفال والشباب الملحقين بالفصول الدراسية الخاصة لديهم تفاعل قليل جداً أو معدوم مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، باستثناء ربما في الفصول غير الأكاديمية (مثلاً، الفنون، الموسيقى، التربية البدنية)؛

غرف المصادر : هي عبارة عن فصول دراسية خاصة ضمن مدارس التعليم العام وغالباً ما يعمل بها موظفو التعليم الخاص، حيث يمكن للأطفال والشباب ذوي الإعاقات المختلفة الحصول على الدعم السلوكي أو الأكاديمي الذي لا يقدم ضمن فصول التعليم العام. وعلى الرغم من أن غرف المصادر تهدف أحياناً إلى تقديم دعم قصير المدى للأطفال والشباب ذوي الإعاقة، إلا أن الكثير من الأطفال يمضون غالبية يومهم المدرسي في غرف المصادر، وبالتالي لا يتفاعلون مع الأطفال والشباب من غير ذوي الإعاقة إلا خلال الفترات غير الأكاديمية.

ملاحظة: وكما ورد أعلاه، لا تُعتبر مدارس لغة الإشارة الثنائية اللغة والشاملة مدارس متخصصة على النحو الوارد وصفه هنا.

4-5-1 إلغاء الأطر التعليمية الخاصة القائمة على الفصل بشكل تدريجي

مع ظهور الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، وظهور الحاجة إلى الالتزام بالمادة 24 من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، انخرط التربية الخاصة، إلى حد ما، في المسار التحويلي. ومع ذلك، يمكن القول أن هذه الجهود المبذولة لا تتماشى مع التعليق العام رقم 4 لأنها لا تحدث في إطار روح التعاون على مستوى النظام برمته.

ومن بين الطرق المعتمدة حالياً لإحداث هذا التحول **تحويل المدارس المتخصصة إلى مراكز مصادر**. وفي بعض البلدان، تضع مدارس التربية الخاصة بعض/كافة تلاميذها في مدارس التعليم العام، وتنشئ مراكز مصادر حيث يمكن لموظفيها الحاليين دعم المدارس في المجتمع لضمان تقديم الخدمات الضرورية. وبالإضافة إلى ذلك، ستكون مراكز المصادر مسؤولة عن تحديد الأطفال والشباب ذوي الإعاقة ومنحهم الشهادات، إلى جانب تدريب الأخصائيين العاملين في مدارس التعليم العام.

يشكل الإلغاء التدريجي لأطر التعليم الخاص شرطاً مسبقاً لتحقيق التعليم الشامل للجميع. بحكم التعريف وحده، لا يمكن الاحتفاظ بأطر التعليم الخاص وأطر التعليم الشامل معاً ضمن نفس النظام. فليس المقصود بالشمول مجرد إلحاق التلاميذ بأطر تعليمية معينة، بل تزويدهم بتجربة تعليمية حقيقية. غير أن هذا يتطلب أيضاً اعتماد نهج شامل لعدة قطاعات للتخطيط للتعليم الشامل وتنفيذه. وهو نهج يتطلب الجمع بين رؤيتين (فلسفتين) متعارضتين في الظاهر، لتحقيق هدف واحد يتمثل في تحقيق الشمول للجميع.

وسوف يتطلب الإلغاء التدريجي لأطر التعليم الخاص إشراك المجتمع المدني في النظم التعليمية بطرق مختلفة، بهدف دعم الممارسات الجديدة. وعلى وجه الخصوص، سيكون لمنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة أدوار جديدة ضمن المدارس (والنظم التعليمية): أي أن يصبحوا مستشارين، ويقدمون مشورة الخبراء إلى الأخصائيين؛ وأن يصبحوا مرشدين ونماذج ناجحة تمثل قدوة للأطفال والشباب ذوي الإعاقة. داعمةً بالتالي، مدارس التعليم العام لضمان الترحيب بمشاركة الأطفال والشباب ذوي الإعاقة.

وفي السياق نفسه، يتعين إشراك منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة الممثلة للصم، في عمليات وضع السياسات والتخطيط على كافة المستويات، بغية تبسير فرص وصول الأطفال الصم إلى اللغة. وبوصفهم مستشارين وخبراء في معايير التعليم الجيد ثنائي اللغة/لغات الإشارة المحلية، وباعتبارهم الجهة الدائمة المقيّمة للمؤهلات اللغوية للمعلمين الذين يعملون مع هؤلاء الأطفال. ويمكن لمنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة الممثلة لذوي الإعاقات الحركية والتي تعنى بالحواجز المادية على إمكانية التنقل، أن تشارك في جميع مستويات الحكم؛ وأن يصبحوا مستشارين بشأن إمكانية الوصول.

أما منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة الممثلة للأشخاص ذوي الإعاقة الحسية، فتتطلع بدور الخبراء في مجال التقنيات المساعدة، وأشكال الاتصالات البديلة، وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات. ويمكنها بالتالي أن تدعم وزارات التعليم في شراء التقنيات اللازمة وكيفية استخدامها. من جهة أخرى، يمكن لمنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة الممثلة للأشخاص ذوي الإعاقات النفسية الاجتماعية العمل مع الأخصائيين في مجال التعليم والرعاية الاجتماعية من أجل السعي لتوفير الدعم النفسي الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها. وأخيراً، يمكن لمنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة الممثلة للأشخاص ذوي الإعاقات الذهنية وأسره، مساعدة مصممي المناهج الدراسية، ومعلمي الفصول الدراسية، على تحديد أفضل الترتيبات التيسيرية التي يحتاج إليها الأطفال والشباب ذوي الإعاقات الذهنية. باختصار، يعتبر الأشخاص ذوي الإعاقة وأسره أكثر الإستشاريين قدرةً على إحداث التحول في النظام التعليمي، الذبيضع الأطفال و الشباب ذوي الإعاقة. والالتزامات الواجب الوفاء بها بموجب اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة- في صميم عمليات الإصلاح المرجوة.

التوصيات

من أجل تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة – القاضي بضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع-، وبما يتوافق مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، من الضروري التوصل إلى فهم مشترك للتعليم الشامل للجميع.

وفي هذا الصدد، يرحب التحالف الدولي للإعاقة بتقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم 2020 والذي يؤكد على تنوع المتعلمين ليس بوصفه مشكلة، بل بوصفه فرصة، مؤيداً بذلك التوصيات العشرة الرئيسة الواردة فيه. وعلى وجه التحديد، فإن التحالف الدولي للإعاقة، بوصفه الصوت الأكثر موثوقية لحركة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على الصعيد العالمي، فإنه يعمل على تعزيز تحقيق هذا النموذج الأمثل بالغ الأهمية:

في إطار نظام للتعليم الشامل، يتلقى جميع المتعلمين من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة تعليمهم جنباً إلى جنب مع أقرانهم في مدارس وفصول دراسية ضمن مجتمعاتهم المحلية. فهم يتلقون الدعم الذي يحتاجون إليه، بدءاً من التعليم قبل المدرسي، والتعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي، وصولاً إلى التعليم المهني والتعليم العالي في مدارس تكون شاملة للجميع، ويسهل الوصول إليها. قد يختار بعض المتعلمين -من ذوي الإعاقة أو من غير ذوي الإعاقة- الالتحاق بمدارس خارج مجتمعاتهم المحلية للاستفادة من مدارس لغة الإشارة الجيدة ثنائية اللغة، و اكتساب مهارات ومعارف محددة، أو الحصول على أشكال دعم محددة لم يتوفر بعد في مجتمعاتهم المحلية. لكن يتعين على هذه الأطر التعليمية أن تكون هي أيضاً شاملة.

و يهدف أي نظام للتعليم الشامل إلى تعزيز الإنصاف، والجودة، والشمول. فالتعليم الشامل يشكل الوسيلة التي تتيح لكل متعلم، بغض النظر عن قدراته، أو هويته، أو خلفيته إمكانية الوصول والمشاركة في التعليم الجيد، على قدم المساواة مع الآخرين. والحقيقة أن رؤية التحالف الدولي للإعاقة للتعليم الشامل لا تتوافق مع نظام التعليم القائم على الفصل (النظام العزلي). لذلك، يجب التخلص تدريجياً من مدارس التربية الخاصة وغيرها من الأطر التعليمية القائمة على الفصل بشكل تدريجي، مع العمل على تحويل الموارد البشرية والمعرفية الرئيسة إلى خدمات دعم، تحقيقاً للشمول. ونظراً إلى أهمية الدور الذي تضطلع به المدارس المخصصة للصم في مجال اكتساب اللغة للأطفال والشباب الصم، فإنه من الضروري دعم هذه المدارس لتصبح مدارس لغة إشارة ثنائية اللغة شاملة. وفي السياق نفسه، ونظراً إلى الأهمية التي تكتسبها المدارس المتخصصة للأطفال المكفوفين وضعاف البصر، في تعليم القراءة والكتابة بطرق غير مطبوعة، فإنه ينبغي أيضاً اعتبارها أطراً تعليمية قصيرة وطويلة الأجل، يتم دعمها لتصبح شاملة للجميع من خلال المشاركة والتفاعل مع المجتمع.

ويطلب الإلتزام المتجدد بالتعليم الشامل، والهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، صوتاً موحداً وجهداً مشتركاً من جميع أصحاب المصلحة. التوصيات الواردة أدناه هي التوصيات التي يعتبرها التحالف الدولي للإعاقة ضرورية وملحة لتحقيق تعليم شامل لجميع المتعلمين، بمن فيهم الأطفال والشباب ذوو الإعاقة.

التوصيات الموجّهة إلى الحكومات

- 1 يجب أن تخضع جميع المرافق التعليمية، سواءاً كان يديرها القطاع العام أو الخاص، للتنظيم من قبل وزارات التربية والتعليم، أو الوزارات ذات الصلة بالتدريب المهني الشامل، وتنمية الطفولة المبكرة، والتعلم مدى الحياة؛
- 2 يجب إنفاذ سياسات عدم التمييز والإستبعاد/الرفض الصفري، وإتاحة الترتيبات التيسيرية المعقولة -كما هي مُعرّفة في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة- في جميع أنحاء البلاد، وعلى كافة مستويات النظام التعليمي.
- 3 يجب القيام باستثمارات كبيرة (بشرية، واجتماعية ومالية) في المجالات التالية:
 - أ) توظيف وتدريب معلمين مؤهلين، بمن فيهم المعلمون من ذوي الإعاقة، الذين يمكنهم توفير تعليم جيد وشامل لجميع المتعلمين؛
 - ب) ضمان توفير إمكانية الوصول إلى جميع المرافق التعليمية، ومواد التدريس والتعلم، وأنشطة المناهج الدراسية والأنشطة اللاصفية.
 - ج) توفير التقنيات والأجهزة المساعدة، والتدريب على استخدامها؛

(د) ضمان توافر خدمات الدعم على كافة المستويات، بما في ذلك إشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وذلك بهدف مساعدة جميع المدارس على تقديم تعليم نوعي جيد وشامل للجميع.

4 يجب أن تعزز إصلاحات برامج تعليم المعلمين والمناهج الدراسية مبادئ التصميم العام للتعليم، بما في المساواة في الوصول والمشاركة في التعلم. ويجب على وزارات التعليم أن تتخبط في التخطيط لمنهج دراسي وطني واحد مُتسم بالمرونة يعترف بتنوع الفئات السكانية في البلاد، ويشجع على اعتماد نهج تعليمي فردي يناسب الغاية المرجوة.

5 يجب استخدام طائفة واسعة من اللغات -بما في ذلك لغات الإشارة الوطنية ولغات الإشارة للمسية- وأساليب التواصل على جميع مستويات النظام (مع وجود معلمين يجيدون هذه اللغات).

6 يجب جمع البيانات باستمرار، و تصنيفها إلى أقصى حد ممكن حسب نوع الإعاقة، وتحليلها لضمان الرصد وتوفير الموارد الكافية، وتخصيص موارد وافية لتحقيق تعليم شامل و جيد و منصف.

7 وفي النظم اللامركزية، يجب ضمان سن مجموعة متنسقة من اللوائح التنظيمية، وآليات المساءلة وتخطيط الموارد للتعليم الشامل، على كافة مستويات الحكومة .

8 يجب أن تشارك المجتمعات، والأسر، وأولياء الأمور، والتلاميذ أنفسهم مشاركة فعالة في أنشطة الرصد والتقييم. و يتطلب إصلاح قطاع التعليم بغرض تحقيق المشاركة العادلة، من الحكومات والأخصائيين المشاركة بفاعلية على مستوى المجتمعات المحلية لتحديد جوانب القوة لكل مجتمع وتفضيلاته. ويعتبر التشاور الجاد وإشراك المجتمعات المحلية، والأسر، والآباء، أمراً ضرورياً لتحقيق ثمر للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة.

I التوصيات الموجّهة إلى المجتمع المدني

1 يجب أن تضطلع منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة بأدوار جديدة ضمن المجتمعات المحلية، والمدارس والنظم التعليمية. وأن يصبحوا مستشارين وخبراء مختصين في إعاقات محددة؛ ومرشدين يمثلون نماذج يُحتذى بها وقوة للأطفال والشباب ذوي الإعاقة. ولجميع منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة دور توديه في وضع السياسات، وتقديم المشورة بشأن إمكانية الوصول، التنفيذ الفعال، و إعداد المعلمين، ودعم الآباء، وتقديم الدعم النفسي الاجتماعي، وما إلى ذلك. يمثل الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم أفضل المستشارين ا قدرة لإحداث ذلك التحول في النظام التعليمي الذي يضع الأطفال والشباب ذوي الإعاقة- والتزامات اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة- في صميم عمليات الإصلاح المرجوة.

2 يجب أن يلتزم المانحون ومصادر التمويل الخارجية للمنظمات غير الحكومية الدولية، بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عن طريق جعل منح التمويل مشروطاً بأحكام شاملة لمنظور الإعاقة. إلى ذلك، ينبغي أن تضمن الحكومات لجميع المنظمات غير الحكومية الدولية فرص المشاركة بشكل فعال وهاهدف في جهود الإصلاح، مع الإبقاء على دورها الريادي في توفير الخدمات الملائمة والشاملة. ويتعين على جميع المنظمات غير الحكومية الدولية أن تتعهد بتقديم كامل دعمها لتصميم نظم للتعليم الشامل ووضعها حيز التنفيذ.

فصل دراسي شامل في جنوب أفريقيا. مصدر الصورة: منظمة الإحتواء الشامل / Inclusion International



الخلاصة

التعليم هو المفتاح والركيزة الأساسية لتحويل المجتمعات، وخلق فرص متكافئة لضمان مشاركة الجميع بفعالية. ويبدو أن الاتفاق على ما هو المقصود بالتعليم الجيد المنصف والشامل يشكل خطوة ضرورية لضمان أن تؤثر جميع النظم التعليمية في جميع أنحاء البلاد، تأثيراً إيجابياً على جميع المتعلمين، بمن فيهم المتعلمون ذوو الإعاقة. أينما كانوا وحيثما وجدوا، وذلك لضمان عدم ترك أحد بالخلف.

من خلال هذا التقرير، يعكس التحالف الدولي للإعاقة نتائج المرحلة الأولى من المبادرة الرائدة بشأن التعليم الشامل. والتي استغرقت الكثير من الوقت، مع نقاشات وحوارات بناءة ومحفوفة بالتحديات، من أجل التوصل إلى موقف واضح ومتفق عليه بشكل عام بين مختلف مكونات حركة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وتعتبر هذه المساهمة ضرورية لتوجيه التحولات المطلوبة لتحقيق التعليم الشامل للجميع وضمان ألا تتترك هذه التحولات أي متعلم من ذوي الإعاقة بالخلف.

ويرحب التحالف الدولي للإعاقة بالإهتمام العالمي المتزايد بالتعليم الشامل للجميع، بما في ذلك من خلال التقرير العالمي لرصد التعليم 2020. ولكن مع ذلك لا يزال الطريق طويلاً. لذا، يرغب التحالف الدولي للإعاقة من خلال هذا التقرير في تقديم توصيات للعمل والمضي قدماً، بالإضافة إلى تقديم أداة تستخدمها منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة لكي تتمكن من الإنخراط بفاعلية في مناصرة أعمال حقوق جميع المتعلمين ذوي الإعاقة. وسيواصل التحالف الدولي للإعاقة العمل المنجز من خلال هذا التقرير، بغية إثراء العناصر المكونة له، والإستمرار في تطويرها و/أو توضيحها بأدلة إضافية، مثل دراسات الحالة، والخبرات المكتسبة من مجموعة واسعة من المتعلمين ذوي الإعاقة، وتنوعها من حيث المناطق، ونوع الإعاقة، ونوع الجنس، والعرق، وغيرها من العوامل ذات الصلة بالهوية. وسوف تدعم المرحلة الثانية من المبادرة الرائدة بشأن التعليم الشامل التي ينفذها التحالف الدولي للإعاقة هذا التوجه السابق الذكر، بالإضافة إلى الجهود الرامية إلى نشر الرسائل الرئيسية الواردة في هذا التقرير، وتفسيرها، والتدريب عليها، فضلاً عن مناصرتها مع جميع أصحاب المصلحة المعنيين. ويرحب التحالف الدولي للإعاقة، بالأعضاء والشركاء، والمواجهة هذا التحدي بشكل مشترك، لإثبات أن تنوع المتعلمين يمثل فرصة، ولتعزيز أعمال حقوق جميع المتعلمين بشكل فعال.

وفي الختام، يود التحالف الدولي للإعاقة التوجه بأسمى آيات الشكر إلى بولا فريديريكا هانت، وأليكسندر كوت لما قدموه من خبرات، وإسهامات مستنيرة، ودعم متواصل في خدمة هذه العملية التي أفضت إلى إعداد هذا التقرير.

Catalyst for Inclusive Education. (2017). *Report on the Scoping Mission to Nepal, 24-30 July 2017*, London, Inclusion International.

Groce, N., & Kett, M. (2013). *The disability and development gap*. London, UK: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.

Hunt, P. F. & Poudyal, N. (2019). *Education of Children with Disabilities in Nepal – Baseline Data 2019*. International Disability Alliance. Geneva, Switzerland.

UNESCO. (2014). *Education Systems in ASEAN+6 Countries: A Comparative Analysis of Selected Educational Issues*. Bangkok: UNESCO Bangkok Office – Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

اليونسكو. (2015). إعلان إنشيوين بشأن التعليم بحلول عام 2030. في منشورات اليونسكو، المنتدى العالمي للتربية 2015. إنشيوين، جمهورية كوريا: اليونسكو.

UNICEF. (2012). *The Right of Children with Disabilities to Education: A rights-based approach to inclusive education – position paper*. Geneva, Switzerland: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States.

UNICEF. (2015). *The Investment Case for Education and Equity*. New York: UNICEF.

United Nations (2019) *Disability and Development Report*. United Nations. New York, N.Y.

الجمعية العامة للأمم المتحدة. (1989). اتفاقية حقوق الطفل. الأمم المتحدة. الجمعية العامة للأمم المتحدة.

الجمعية العامة للأمم المتحدة. (2007). اتفاقية حقوق الأطفال ذوي الإعاقة: قرار/اعتمدها الجمعية العامة للأمم المتحدة. الأمم المتحدة. الجمعية العامة للأمم المتحدة.

الجمعية العامة للأمم المتحدة. (2015). تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام 2030. الأمم المتحدة، الجمعية العامة.

منظمة الصحة العالمية & البنك الدولي. (2011). التقرير العالمي حول الإعاقة. جنيف، سويسرا: منظمة الصحة العالمية.

World Bank, Inclusion International, Leonard Cheshire. (2019). *Every learner matters: Unpacking the learning crisis for children with disabilities*. Washington, D.C.: International Bank for Reconstruction and Development.

الملحق

في هذا الملحق، يسعى الأعضاء الأربعة في التحالف الدولي للإعاقة، و الذين شكلوا فريق عمل المعني بالتعليم الشامل الذي يعمل على إعداد هذا التقرير، إلى تحديد بإيجاز النقاط الرئيسية لتطوير التعليم الشامل للمتعلمين المنتمين إلى فئاتهم التي يمثلونها، لتكون بمثابة موجه يسترشد به صانعي السياسات والمعلمين على حد سواء. ويمكن الإتصال بالمنظمة العضوة المعنية في التحالف الدولي للإعاقة للحصول على المزيد من المعلومات. وستهدف المرحلة التالية من المبادرة الرائدة بشأن التعليم الشامل إلى زيادة إثراء وتوسيع هذا العمل من خلال تضمين وجهات نظر شاملة لحركة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بأكملها، مما يعكس بشكل أكبر تنوع تمثيل حركة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في هذا العمل الهام الذي تم تطويره استناداً على سياسة عامة تحظى بتأييد الجميع.

التعليم الشامل ثنائي اللغة للأطفال والشباب الصم وغيرهم من مستخدمي لغة الإشارة

يشكل الأطفال الصم حالة فريدة بسبب تقاطع حقوقهم اللغوية مع حقوقهم التعليمية، وخطر التعرض لمتلازمة الحرمان من اللغة. وهي مجموعة من الإضطرابات المرتبطة بعدم القدرة على الوصول إلى اللغة دون قيود. والواقع أنه يتم إعمال هذه الحقوق اللغوية عندما تُتاح للأفراد، فرص اكتساب اللغة وتعلمها من المتحدثين الأصليين وفي بيئات غنية باللغة منذ ولادتهم وطوال فترة دراستهم وحياتهم. وتتميز هذه البيئات بالتحديد بأنها تضم أشخاصاً من مختلف الأعمار والأدوار يجيدون اللغة، مما يُتيح للأطفال فرص اكتساب المهارات اللغوية، وإمكانية تطويرها بشكل مستمر. وعليه، لا بد أن تعترف خدمات التدخل المبكر للأطفال الصم بأن تمتع الأطفال بحقوقهم اللغوية يستوجب تعلم الأسرة لغة الإشارة (المرئية منها واللمسية)، ودعم مشاركة الأطفال وأسرهم في بيئات يكثر فيها استخدام لغة الإشارة. لذلك، فإن إنفاذ حق الأطفال الصم في التعليم يتطلب الإقرار بحقوقهم اللغوية وإعمالها بشكل مستمر ضمن نظم التعليم الشامل. وهذا يشمل أيضاً حقهم في تطوير هويتهم الثقافية واللغوية، وفقاً للمادة 30 من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

توفر تجربة التعليم الشامل للأطفال الصم حقهم في اللغة بالتوازي مع حقهم في الحصول على التعليم. ويمكن إعمال هذه الحقوق ضمن مدارس ثنائية اللغة عالية الجودة، وغيرها من الأطر التعليمية التي يتم التدريس فيها بلغة/بلغات الإشارة المحلية، إلى جانب اللغة/اللغات الوطنية المكتوبة. وتُعدّ هذه البيئات التعليمية لثنائية اللغة عالية الجودة جزءاً من نظام التعليم الشامل، حيث تعمل على توفير التعليم للأطفال الصم وغيرهم من الأطفال الذين يرغبون في تلقي تعليمهم بلغة الإشارة الوطنية. ويوجد في العديد من البلدان حول العالم مدارس للمتعلمين الصم. ولا يجب الإستغناء عن هذه المدارس تدريجياً، بل يجب توفير الدعم اللازم لتحويلها إلى مدارس ثنائية اللغة شاملة للجميع تُوفّر فيها الدراسة بلغة/بلغات الإشارة المحلية، واللغة/اللغات الوطنية المكتوبة.

إلى ذلك، يجب أن يتضمن التعليم الشامل الجيد للأطفال الصم على جميع العناصر التالية:

1. الإكتساب المبكر والتعلم المستمر للغة/اللغات الإشارة المحلية ضمن بيئات غنية باللغات تتوفر فيها للأطفال الصم وأسرهم فرص التعليم من لحظة تحديد إصابتهم بالصمم، وطوال سنواتهم الدراسية؛
2. إتاحة التعليم، بما في ذلك التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، ومدارس للأطفال الصم و الصم المكفوفين ضمن مدارس عالية الجودة ثنائية اللغة تقدم التعليم بلغة الإشارة، إلى جانب أطر تعليمية أخرى من شأنها:
 - أ) توفير تعليم نوعي بلغة/بلغات الإشارة المحلية وباللغة/اللغات الوطنية المكتوبة؛
 - ب) توفير بيئات تعليمية غنية بلغة الإشارة تضم مجموعة من الأشخاص الذين يجيدون لغة الإشارة ويمثلون نماذج يحتذى بها، بما فيهم الأقران الصم أو الصم المكفوفين، والأساتذة الصم، وغيرهم من الأطفال، والموظفين في مجال التعليم الذين يجيدون لغات الإشارة، بما في ذلك لغات الإشارة لللمسية؛

ج) اتباع منهج دراسي وطني شامل، مع منهج تعليمي إضافي لتعليم لغة الإشارة، وثقافة الصم؛

د) تعزيز واحترام والاحتفاء بالهوية اللغوية والثقافية للأطفال الصم، أو الصم المكفوفين،

هـ) توفير معلمين صم، و/أو معلمين يجيدون لغة/لغات الإشارة المحلية بما من شأنه ضمان بيئة لغوية طبيعية وتعليم وطرق تدريس تلبي احتياجات التلاميذ المتعدّدي اللغات؛

و) توفير مواد وادوات تدريس لغة الإشارة.

3. تيسير الوصول العادل للأشخاص الصم أو الصم المكفوفين إلى برامج التدريب المخصصة للمعلمين بدون أن تعترضهم أي حواجز تمنعهم من أن يصبحوا معلمين مؤهلين ومسجلين.

أحكام التعليم الشامل للمتعلمين ذوي الإعاقة البصرية

يُعتبر الاتحاد العالمي للمكفوفين (World Blind Union)، والمجلس الدولي لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية (ICEVI) الأحكام التالية الخاصة بالتعليم ضرورية لضمان أن يكتسب المتعلمون ذوي الإعاقة البصرية المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق كامل إمكاناتهم وإعدادهم لمزيد من التعلم، والتمتع بدرجة أكبر من الاستقلالية والاكتفاء الذاتي الاقتصادي. وتحقيقاً لهذه الغاية، لا بد من تنفيذ التدابير الملائمة لضمان توفير الموارد المالية، والبشرية، والمادية اللازمة لتحقيق الشمول الكامل والنصف للمتعلمين المكفوفين وضعاف البصر في التعليم، وذلك وفقاً للمادة 24 (3) من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006). وتتمثل هذه التدابير في:

1. توفير برامج وخدمات تعليمية عالية الجودة تستجيب لمواطن القوة والاحتياجات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية من خلفيات لغوية، وثقافية، ودينية، وإجتماعية إقتصادية متنوعة. وقد يشمل توفير الخدمات والبرامج ما يلي:
 - أ. إدخال تعديلات وتغييرات فردية خاصة بالإعاقة على المناهج الدراسية، وطرق التقييم والامتحانات، وأساليب التدريس، والبيئة التعليمية. ويجب ابتكار أساليب تقييم بديلة لتقييم أداء المتعلمين، عندما تكون طرق التقييم المعتمدة غير ملائمة؛
 - ب. توفير المنهج الدراسي الأساسي الموسع، إلى جانب المنهج الدراسي الأكاديمي (أو "الأساسي"). يتناول المنهج الدراسي الأساسي الموسع المهارات الخاصة بالإعاقة، مثل الوصول إلى المعلومات، والكفاءة الحسية، والتقنية المساعدة، ومهارات التوجيه والتنقل، والعيش المستقل، والتفاعل الاجتماعي، وقضاء وقت الفراغ والترفيه، والتعليم الوظيفي، وتقرير المصير.
 - ج. إتاحة التكنولوجيات، والمعدات، والأجهزة المساعدة لضعاف البصر، وفقاً لاحتياجات التعلم التي تم تقييمها؛
 - د. توفير المعلومات التي يمكن الوصول إليها بالأشكال المفضلة للمتعلم (مثل، طريقة برايل، الطباعة بالخطوط الكبيرة، الأشكال الصوتية أو الإلكترونية)، بما في ذلك الكتب المدرسية، والمواد التعليمية، ومواد التقييم والامتحان.
2. توفير برامج وخدمات التدخل المبكر، والرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، التي تعالج الاحتياجات النمائية للأطفال الصغار ذوي الإعاقة البصرية، وأولياء أمورهم، وأسرهم، وأفراد مجتمعاتهم، فضلاً عن توفير الخدمات الصحية والخدمات المساندة تزويد للأسر ومقدمي الرعاية لضمان الاكتشاف المبكر لحالات القصور البصري في مرحلة الطفولة، والإحالة إلى الخدمات التعليمية المناسبة.
3. توظيف وتدريب العدد المطلوب من المعلمين المؤهلين الذين يمتلكون المهارات اللازمة لتعليم المتعلمين ذوي الإعاقة البصرية. وتعتبر برامج تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة ضرورية لضمان تزويد وتجهيز معلمي الفصل الدراسي والمعلمين المتخصصين، بالمؤهلات الضرورية لتقديم برامج تعليمية شاملة عالية الجودة للمتعلمين المكفوفين، أو ضعاف البصر، أو المكفوفين الصم أو أولئك الذين لديهم إعاقات إضافية.
4. دمج المنظور والمبادرات الجنسانية لضمان حصول الفتيات والشابات ذوات الإعاقة على فرص متكافئة في الحصول على برامج وخدمات تعليمية عالية الجودة على قدم المساواة مع أقرانهم من الذكور.
5. تمكين ومشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، من خلال التعيين والتدريب في وظائف مثل المعلمين وموجهي التعليم أو المستشارين.

وأخيراً، يؤكد الاتحاد العالمي للمكفوفين (World Blind Union)، والمجلس الدولي لتعليم ذوي الإعاقة البصرية (ICEVI) دعمهما الكامل للحكومات في إنشاء نظم، وخدمات، وبرامج تعليمية من ضمن شمول جميع المتعلمين ذوي الإعاقة البصرية. ويشمل هذا الدعم المشورة المهنية، والناصر، وتدريب المعلمين، والمساعدة الفنية.

أحكام التعليم الشامل للمتعلمين ذوي الإعاقات الذهنية

و بالنسبة للمتعلمين ذوي الإعاقة الذهنية، ترتبط أهم الأحكام بالتغيرات المنهجية المطلوبة فيما يتعلق بالقوانين والسياسات، والممارسات المدرسية والصفية، مع الاعتراف بأن مجرد الإشارة إلى الإعاقة لا يكشف عن الاحتياجات وجوانب القوة المرتبطة بالتعلم.

1. فيما يتعلق بالقوانين والسياسات: من الضروري وجود آليات للمساءلة والتظلم لكي يتسنى للأسر الطعن في الممارسات التمييزية.
2. فيما يتعلق بالممارسات المدرسية: يجب على المدارس أن تعزز ثقافة الاحترام، والتعاون، والشمول بين الموظفين والتلاميذ. وفي هذا السياق، يتلقى المعلمون التدريب والدعم من أجل التخطيط وتوفير التعليم وتقديمه لجميع التلاميذ بلا استثناء. ويشكل التعاون وحل المشكلات جزءاً من ثقافة المدرسة. إلى ذلك، يتم توفير المساعدين التربويين والمواد والتقنيات المتخصصة عندما تبرز الحاجة إلى ذلك.
3. في ما يتعلق بالممارسات الصفية: يجب دعم المعلمين وإعدادهم لتلبية احتياجات كل طالب إما عن طريق التصميم العام للتعليم أو عبر إدخال تعديلات أو إتاحة ترتيبات تيسيرية معقولة لتلبية احتياجات التلاميذ الفردية.. يحتاج المعلمون إلى:
 - (أ) التمييز بين الدروس المقدمة لكي يتسنى لجميع التلاميذ المشاركة فيها؛
 - (ب) وضع توقعات ملائمة للتلاميذ بحسب احتياجاتهم التعليمية الفردية ؛
 - (ج) وضع خطط تعليمية فردية ذات أهداف قابلة للتحقيق؛
 - (د) استخدام طرق تقييم مناسبة لكل طالب ؛
 - (هـ) تعزيز التعلم التعاوني من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات بحسب الدروس؛
 - (و) تشجيع دعم الأقران لجميع التلاميذ.

الأحكام الخاصة بتوفير التعليم الشامل للأطفال والشباب ضعاف السمع

يتطلب توفير التعليم الشامل للتلاميذ ضعاف السمع ضمان إمكانية الوصول إلى جميع مستويات التعليم . وتساهم العناصر التالية في تحقيق تكافؤ الفرص في الحصول على التعليم وضمان الإنصاف في مخرجات العملية التعليمية.



تطوير اللغة

من الأهمية بمكان العمل على تعظيم فرص تطوير اللغة منذ عمر مبكر. وتحقيقاً لهذه الغاية، تبرز حاجة التلاميذ إلى تعليم متخصص، ومعلمين متخصصين، وكذلك أجهزة مساعدة على السمع. كما أنه من الضروري تعزيز تطوير أساليب اتصال بديلة قد تشتمل على لغة الإشارة، والإيماءات، والرسومات، والصور، والرسوم التوضيحية ، و أدوات الاتصال الإلكترونية... الخ



بيئات خالية من الحواجز

يُقصد بالبيئة التعليمية الخالية من الحواجز تلك البيئة الصوتية المثالية لزيادة وضوح الكلام إلى أقصى حد في الفصل الدراسي. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تقليل مستويات الضوضاء وصدى الصوت في المكان. أو عن طريق استخدام المواد العازلة للصوت، مثل ستائر النوافذ، والسجاد، والأقمشة الموضوعة على الأثاث، والأسقف ، والألواح الجدارية التي تعزل الصوت، وتساعد في تقليل الصدى.



التكنولوجيا

يحتاج التلاميذ إلى معينات سمعية أو زراعة القوقعة من أجل تيسير قدرتهم على السمع. و غالباً ما تساعد التجهيزات التقنية مثل حلقات الحث الصوتي وتقنية الميكرفون ، وتجهيزات التضمين الترددي، وأنظمة الأشعة دون الحمراء، على تعزيز قدرة التلاميذ على السمع إلى أقصى حد في الفصول الدراسية.



عرض النصوص على
الشاشات

يجب أن تتوفر في الفصول الدراسية تقنية عرض النصوص على الشاشات، وتكنولوجيا نقل الكلام المسموع إلى نص بغية توفير وصول بصري إلى المعلومات. كذلك، يجب إضافة تعليقات، أو كتابة نصوص، أو تفسيرات على أشرطة الفيديو، والأفلام، وغيرها من المواد السمعية البصرية.



خدمات الدعم

يجب أن تُتاح للتلاميذ فرص الحصول بشكل منتظم على خدمات الدعم، بما في ذلك تزويد التلاميذ بمن يسجل لهم الملاحظات، وبمعلمين.



التفاعل الاجتماعي

يجب أن تُتاح للأطفال والشباب ضعاف السمع فرص التفاعل مع أقرانهم من ذوي الإعاقات السمعية. وقد يتطلب تفاعلهم مع أقرانهم من ذوي الإعاقات السمعية توفير مترجم لغة إشارة، وشخص مسؤول عن عرض النصوص على الشاشات، وأساليب تواصل بديلة، وأجهزة مساعدة على السمع.



المعلمون

يجب على المعلمين التركيز على الجوانب البصرية عند تدريس التلاميذ ضعاف السمع. كما يتعين عليهم أن يعتمدوا استراتيجيات تواصل فعالة كالحديث بوتيرة منتظمة، إلى جانب إتاحة الفرصة للتلاميذ في رؤية وجههم وشفاههم بوضوح.