

حقوق متساوية

وفرص متساوية

التعليم الجامع للأطفال ذوي الإعاقة

HANDICAP
INTERNATIONAL

الحملة العالمية
للتعليم

الحملة العالمية للتعليم هو ائتلاف مجتمعي مدني يدعو الحكومات إلى توفير الحق في تعليم نوعي و عام مجاني للجميع. تعمل الحملة في 97 بلدا بما في ذلك أعضاء المنظمات الشعبية، ونقابات المعلمين، ومجموعات حقوق الطفل والمنظمات غير الحكومية الدولية، مهمتها هي التأكد من أن الدول تعمل الآن على تقديم حق كل فرد في تعليم مجاني نوعي و عام للجميع.

25 Sturdee Avenue | Rosebank | Johannesburg 2132 | South Africa

حقوق متساوية

وفرص متساوية

التعليم الجامع للأطفال ذوي الإعاقة

شكر وتقدير



تم إعداد هذا التقرير من قبل جو ووكر نيابة عن الحملة العالمية للتعليم، وبمساهمة ودعم من كارولين بيرس، شهرزاد عبد الاله وكجيرستي مو، وتم نشره بدعم مالي من المنظمة الدولية للمعاقين، حيث تعرب الحملة العالمية للتعليم عن امتنانها لهذا الدعم، كما وتعرب الحملة عن شكرها لمساهمات الأفراد والمنظمات التالية:

الحملة العالمية للتعليم /تحالفات التعليم الوطنية

التحالف الفلسطيني للتعليم:
علا عيسى ورفعت صباح

CME الحملة العالمية للتعليم/ إسبانيا: لبيتيسا كولوما سيلفيا

EPT التحالف الوطني لمنظمات المجتمع المدني للتعليم للجميع في بوركينا فاسو: تاهيرو تراوري

التحالف البوليفي للحق في التعليم **CBDE**:
بياتريس بيريز واليخاندرو فرنانديز

NCE التحالف الوطني للتعليم/الهند: رامكانت راي

CAMPE حملة التعليم الشعبي/بنغلاديش:
مصطفى زور ورشيده تشودري

VCEFA تحالف التعليم للجميع/ فيتنام: نغوين ثي كيم أنه

EFANET شبكة التعليم للجميع/غامبيا: جانيك بينيرت

جمعية التعليم الأساسي/ إثيوبيا: أرايا غبرو

MEPT حركة التعليم للجميع/موزمبيق: دينيس مايكل

COSYDEP تحالف الدفاع عن التعليم الشعبي/السنگال:
الشيخ مبو

الجميع من أجل التعليم/ منغوليا: تنغالاغ دوندو غولام

المنظمة الدولية للمعاقين: ستيفن نوك، جوليا ماكغوين، استل كودغو (المنظمة الدولية للمعاقين بوركينا فاسو)، ديسالغن مييراتو (المنظمة الدولية للمعاقين إثيوبيا)

منظمة نور العالم/Light for the World:
مانويل كروتر ونفيسة بابو

المنظمة المسيحية للمكفوفين **CBM** وشركائها:

ستيفاني هايل، **CBM** منطقة شرق المتوسط

سيان تيسني، **CBM** من كبار مستشاري التعليم

كاتارينا بفرتر، **CBM** منسقة مجموعة العمل الاستشارية - التعليم الجامع

اليزابيث بيچ، **CBM** منسقة الشراكات القانونية، المملكة المتحدة

ميريام ماير، **CBM** المناصرة وكسب التأيد، **CBM** ألمانيا

ديانا أكونيا، **CBM** المنسقة الإدارية، المكسيك

ريما قنواي، جمعية بيت لحم العربية للتأهيل، مديرة دائرة التطوير

خديجة أبو خضير، شمول الأطفال الذين يعانون من ضعف الرؤية في التعليم/ التربية الخاصة/ وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي

جانيك سيوارد، خدمات كالان **Callan Services** للأشخاص ذوي الإعاقة/ بابوا غينيا الجديدة

جنيفر تاماروا، مشرفة التربية الخاصة، الإدارة الوطنية للتعليم، بابوا غينيا الجديدة

الدولية للتعليم:

دينيس سينولو وسونيا غرغت

منظمة ليونارد شيشاير لشؤون ذوي الإعاقة:

ماهيش تشاندراسيكار وتوماس بالمر

منظمة الحواس الدولية/Sense International:

لوسي دريشتر

الشراكة من أجل تنمية الطفل:

سونيت باغري

جدول المحتويات

4	ملخص تنفيذي
8	1. حالة التعليم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
14	2. التعليم الجامع: إيصال الحق في التعليم النوعي والجيد للجميع
17	3. تنفيذ التعليم الجامع ودعم حق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم: تحديد مجالات العمل
30	الاستنتاجات والتوصيات

المختصرات

GMR	تقرير الرصد العالمي	CBR	إعادة التأهيل القائمة على المجتمع
GPE	الشراكة العالمية للتعليم	CRC	اتفاقية حقوق الطفل
ICT	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	CRPD	اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة
MDGs	الأهداف الإنمائية للألفية	CSOs	منظمات المجتمع المدني
NGO	منظمة غير حكومية	DFID	إدارة للتنمية الدولية المملكة المتحدة
OECD	منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي	DPO	منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة
UDHR	الإعلان العالمي لحقوق الإنسان	ECCE	رعاية وتعليم الطفولة المبكرة
UIS	معهد اليونسكو للإحصاء	EFA	التعليم للجميع
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم	EMIS	نظام إدارة معلومات التعليم
UPE	تعميم التعليم الابتدائي	GCE	الحملة العالمية للتعليم
		GDP	الناتج المحلي الإجمالي

ملخص تنفيذي

يواجه 1 مليار شخص ممن يعيشون مع الإعاقة العديد من الحواجز التي تحول دون مشاركتهم وبصورة متساوية في المجتمع. على وجه الخصوص، غالبا ما لا يتحقق حقهم في التعليم، وهذا بدوره يعيق حصولهم على الحقوق الأخرى ويخلق عقبات هائلة لتحقيق إمكاناتهم والمشاركة الفعالة في مجتمعاتهم.

فعلى الصعيد العالمي، يعيش ما يقدر بـ 93 مليون طفل- أو 1 من كل 20 طفل تصل أعمارهم إلى 14 سنة- مصابون بإعاقة متوسطة أو شديدة. وفي معظم البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل فإن الأطفال ذوي الإعاقة أكثر عرضة لأن يكونوا خارج المدرسة مقارنة مع أي مجموعة أخرى من الأطفال. كما ويحقق الأطفال ذوي الإعاقة معدلات منخفضة جدا من الالتحاق الأولي بالمدارس. وحتى عند التحاقهم بالمدرسة، غالبا ما يكون الأطفال الذين يعيشون مع الإعاقة أكثر عرضة للتسرب وترك المدرسة في وقت مبكر. وفي بعض البلدان، يضاعف وجود الإعاقة من فرصة عدم وجود الطفل في المدرسة، مقارنة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة. ففي بوركينا فاسو، يضاعف وجود الإعاقة من احتمال وجود الأطفال خارج المدرسة بمرتين ونصف. ومن ثم، لم يعد الأمر مفاجئا أنه وفي كثير من البلدان يشكل الأطفال ذوي الإعاقة الغالبية العظمى من الأطفال خارج المدرسة. وعلى سبيل المثال، في نيبال، فإن 85٪ من جميع الأطفال ممن هم خارج المدرسة هم من الأطفال ذوي الإعاقة.

وبالنسبة لأولئك الأطفال ذوي الإعاقة الذين تدبروا أمرهم بالالتحاق بالفصول الدراسية فعليا، فإن نوعية ونموذج التعليم الذي يتلقونه- في كثير من الأحيان في مدارس منفصلة- تفاقم وبقوة من الاستبعاد من التيار الرئيسي للعملية التعليمية، وتعزز من المفاهيم المجتمعية المسبقة حول الإعاقة.

وتعد عملية معالجة هذا التمييز الشديد أمر شديد الإلحاح وعلى عدة صعد. أولا، هذا الحرمان من الحق في التعليم يسلب الأطفال فوائد تعليمية مستقبلية، وإتاحة الفرصة للوصول إلى الحقوق الأخرى- على سبيل المثال، عن طريق الحد من فرص العمل أو المشاركة في الشؤون المدنية في وقت لاحق في الحياة. فمن شأن ذلك أن يحد من المشاركة الكاملة في المجتمع، وتفاقم الإقصاء، والحد من فرصة الشخص للهرب من الفقر. وغالبا ما يمثل الاستبعاد من الفصول الدراسية بداية حياة مليئة بالاستبعاد من المجتمع. وهذا يعني بالإضافة إلى غيره من الحواجز التي يواجهها الناس الذين يعيشون مع الإعاقة أنهم عادة ما يكونوا من بين أفقر الفقراء.

وعدم التركيز على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة يؤثر أيضا على فرص تحقيق الوعد الدولي لتحقيق التعليم الابتدائي للجميع- هدف

عالمي ضمن أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية. وحيث حققت معظم البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل توسيع فرص الوصول وعلى نطاق واسع، إلا أن الفجوة بين “الأكثرية” الموجودة حاليا في المدرسة، و”الأقليات المنسية” تزداد حدة - لتترك بعض (بما في ذلك الملايين من الأطفال ذوي الإعاقة) مهمشين أكثر، مستبعدون ويعيشون على هامش المجتمع. فعلى سبيل المثال، وفي بوليفيا، تشير التقديرات إلى أن 95٪ من السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 11-6 سنوات يلتحقون بالمدرسة، مقارنة مع 38٪ فقط من الأطفال ذوي الإعاقة.

وعندما يحصل الطفل من ذوي الإعاقة على فرصة التعليم الجيد، تفتح الأبواب، مما يمكنهم من تأمين الحقوق الأخرى طوال حياتهم، وتعزيز فرص حصولهم على وظائف، وخدمات الصحة وغيرها. ولكي يحقق التعليم هذا الدور كـ “حق تمكيني” يجب أن يكون ذا جودة عالية ومتاح بشكل منصف، ومصمم للتصدي للتمييز ويسمح لكل طفل من الازدهار وفقا لمواهبه واهتماماته.

وفي السنوات الأخيرة، بدأت أطر حقوق الإنسان بصياغة رؤى تعنى بالحق في التعليم الأطفال ذوي الإعاقة، وشرح الممارسة العملية لهذا الحق. وقد كانت اتفاقية الأمم المتحدة لعام 2006 بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة معلما بارزا في هذا الصدد، فقد أكدت الاتفاقية على التعليم الجامع باعتباره آلية رئيسية لتحقيق الحق في التعليم للأطفال ذوي الإعاقة. ويمكن تعريف أنظمة التعليم الجامع بأنه تعلم جميع الأطفال معا في الفصول الدراسية الرئيسية في بلدانهم أو مجتمعهم، بغض النظر عن مجموعة مختلفة من القدرات والإعاقات، وبطرق تدريس ومواد وبيئات مدرسية تلبي احتياجات جميع الفتيات والفتيان. وترتكز أنظمة التعليم الجامع على التحليل القائم على الحقوق، والتي تمكن المتعلمين وتحثفي بالتنوع وتكافح التمييز وتعزز مجتمعات أكثر شمولاً. ويعد هذا أداة قوية للتصدي لأوجه عدم المساواة، ومعالجة التمييز أيضا من خلال تحدي المواقف والسلوكيات المسبقة وعلى نطاق واسع- ومساعدتنا على الاحتفال بالتنوع واحتضانه في مجتمعاتنا.

وعلاوة على ذلك، يعد إنشاء نظم التعليم الجامع أمرا أساسيا لتحقيق جودة أفضل في التعليم وإعمال حقوق الإنسان لجميع الأطفال. فالتعليم الجامع يرفع مستوى الجودة في نظم التعليم، وذلك باستخدام الإستراتيجيات التي تناسب أساليب التعلم المتنوعة طبيعيا لجميع الطلاب، واستيعاب احتياجات التعليم لبعض الطلاب، واستهداف وشمول الفئات المهمشة من الأطفال، مما يساعد على ضمان شمول الجميع.

ومع ذلك، فإن التحديات الراهنة التي يواجهها الأطفال ذوي الإعاقة في إعمال حقهم في التعليم لا تزال متجذرة. ولكن هناك مجموعة من مجالات العمل من قبل الحكومات والجهات المانحة والمجتمع الدولي. وهذا التقرير يلخص الأدلة الحالية على استجابات السياسة التي يمكن أن تساعد على خفض الحواجز المشتركة التي يواجهها الأطفال ذوي الإعاقة في تحصيل التعليم الجيد، وعبر سبع إستراتيجيات مترابطة- من العائلة والمجتمعات المحلية والحكومة الوطنية، وصولا إلى المجتمع الدولي.

إستراتيجية 1

إنشاء الأطر التشريعية المناسبة، ووضع خطط وطنية طموحة لتحقيق التعليم الجامع.

غالبا ما يكون هناك نقص في التشريعات والسياسات والأهداف والخطط الوطنية حول التعليم شامل للأطفال ذوي الإعاقة. فاعتماد التشريعات المناسبة ووضع سياسات أو خطط العمل الوطنية هي نقطة انطلاق هامة لتحقيق الجمع للجميع. وعموما، هناك نقص في المعلومات المتوفرة للحكومات حول كيفية ترجمة المعايير الدولية، كالمادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، إلى واقع عملي. وعدد قليل من البلدان لديها خطط طموحة للتعليم الجامع لتعليم جميع الأطفال ذوي الإعاقة، وذلك كجزء من إستراتيجيتها في قطاع التعليم.

إستراتيجية 2

توفير القدرات والموارد والقيادة لتنفيذ خطط وطنية طموحة لتحقيق التعليم الجامع.

حتى عندما تضع الحكومات سياسات أو تشريعات وطنية، يكون التقدم متفاوتا وعماما، وتنبين صعوبة تنفيذ القوانين والسياسات، وفي كثير من الأحيان، تعرب الحكومات عن التزامها نحو التعليم الجامع لكنها تفتشل في تنفيذ سياسات خطط وإستراتيجيات ملموسة أو قياس التقدم المحرز. وتخصص عدد قليل من البلدان- إن وجدت- مبالغ كافية لتوفير التعليم الجامع للجميع. وعندما تتوفر الموارد المالية لا يتم إنفاقها بصورة أكثر فعالية من حيث التكلفة، مع الأموال التي توجه نحو غير فعال، حيث يتم تحويل التمويلات نحو عدد قليل من الأطفال في مدارس منفصلة، بدلا من أن تستخدم على نحو أكثر إنصافا من خلال إستراتيجيات التعليم الجامع التي من شأنها تحسين النوعية للجميع. وعلى الحكومات والجهات المانحة زيادة التمويل للشمول، مع ضمان إنفاق التمويل بشكل منصف وفعال.

إستراتيجية 3

تحسين البيانات المتعلقة بالإعاقة والتعليم، وبناء المساءلة عن العمل.

هناك مشكلة كبيرة في إعمال حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والأطفال ذوي الإعاقة على وجه الخصوص، هي عبارة عن ثغرة واسعة في البيانات المتوفرة حول الإعاقة. فمعرفة العالم عن الحالة العامة للأطفال الذين يعيشون مع الإعاقة وفرصهم التعليمية شحيحة بصورة مخزية. وغالبا ما تكون هذه المعلومات متضاربة أو عفا عليها الزمن، وعدم وجود بيانات موثوق بها ومتسقة على المستوى الوطني، يغذي انعدام الوضوح والتنسيق دوليا لاستخلاص أرقام عالمية دقيقة. مما يترك الأطفال ذوي الإعاقة، واحتياجاتهم التعليمية، غير مرئية بالنسبة لواضعي السياسات. وهذا يعني غياب الدعم لوضع الخطط الواقعية بأهداف ذات معنى ورصدها بسبب النقص الحاد في البيانات الموثوق بها حول درجة الاستبعاد من التعليم التي يواجهها الأطفال ذوي الإعاقة. فمن أجل تحقيق التخطيط والرصد الفعال، على الحكومات امتلاك بيانات موثوق بها تمكنها من وضع أهداف جريئة وواقعية ومن ثم قياسها.

إستراتيجية 4

جعل المدارس والفصول الدراسية سهلة الوصول وذات الصلة للجميع.

تتضمن المدارس والفصول الدراسية العادية القائمة على الحواجز والمعيقات والتي تؤثر على الأطفال ذوي الإعاقة وعلى قدرتهم في تحصيل التعليم، من حيث نقص المعدات والمواد التعليمية المناسبة. كما أن البنية التحتية صعبة المنال والوصول تعد بمثابة حاجزا ماديا. فتقديم لوائح التعليمات للحكومة بما يخص المباني المدرسية ومراجعة وتفتيح المناهج يسهم في جعل المدارس والفصول الدراسية سهلة المنال والوصول وذات الصلة للجميع.

إستراتيجية 5

ضمان توفر ما يكفي من المعلمين المدربين بشكل مناسب للجميع.

يعد المعلمون العامل الأهم في تحديد نوعية التعليم الذي يتلقاه الطفل. وشمول الناجح يتطلب ما يكفي من المعلمين المعدين والمدربين تدريبا كافيا والذين يتم دعمهم للعمل بوسائل تعليمية تحقق الجمع، مع دعم التعليم المتخصص عند الضرورة. كما أن ضمان تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة ليصبحوا معلمين قد يسهم وبقوة في الحد من التمييز، من خلال استقطاب المهارات المتخصصة والتفاهم، ويقدم قدوة لجميع الأطفال حول أهمية الجمع.

إستراتيجية 6

تحدي المواقف التي تعزز وتدبم التمييز.

تعد المواقف الاجتماعية أحد الدوافع القوية وراء تهميش الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم. حيث يمكن للمواقف السلبية تجاه قدرات الأطفال ذوي الإعاقة على المساهمة في المجتمع أن تؤثر تأثيرا عميقا في احتمالات التحاقهم بأي مدرسة. وحتى عندما يتم تقديم التعليم، فإن الاعتقاد السائد أن المدارس “الخاصة” هي الخيار الأكثر جدوى يحد من فرص الذهاب للمدارس المحلية الرئيسية. فهناك حاجة إلى حملات توعية عامة واسعة النطاق للتصدي لهذه المواقف، وعلى مختلف المستويات.

إستراتيجية 7

إنشاء بيئة تمكينية لدعم التعليم الجامع، بما في ذلك من خلال السياسات والإستراتيجيات عبر القطاعات والتي تقلل من الاستبعاد.

ومن الواضح أيضا أنه وفي حين أن أنظمة التعليم الجامع يمكن أن تساعد المدارس على التكيف مع احتياجات الأطفال الذين يعانون من الإعاقة، إلا أن هذا الأمر يجب أن يقترن مع التدخلات التي تسعى لاستهداف الحواجز الاجتماعية أو الثقافية أو الاقتصادية الأوسع نطاقا والتي يواجهها الأطفال الذين يعيشون مع الإعاقة. ويمكن أن يشمل هذا التأهيل المجتمعي وخطط الحماية الاجتماعية أو التدخلات الصحية.

فلا يجب أن ينظر لأنظمة التعليم الجامع، التي تركز على التحليل القائم على الحقوق، على أنها قضية سياسة هامشية، ولكن باعتبارها محورا لتحقيق تعليم عالي الجودة لجميع المتعلمين، ولتنمية مجتمعات أكثر شمولاً. وعلى العالم أن يتحرك الآن لوقف التهميش الشديد للأطفال ذوي الإعاقة في التعليم.

وعلىنا أن نضمن أن غياب وجود التعليم المناسب ليس هو المحفز للإقصاء والفقر والظلم مدى الحياة لملايين الأطفال الذين يعيشون مع الإعاقة. فالمد قد بدأ بالفعل، لكنه يحتاج إلى التحرك أسرع نحو العمل. ووفقاً للمجالات الإستراتيجية السبعة الواردة في هذا التقرير، ندعو الحملة العالمية للتعليم الحكومات إلى اتخاذ إجراءات بشأن عدد من مجالات السياسات ذات الأولوية.

يجب على الحكومات الوطنية أن:

إستراتيجية 1

إنشاء الأطر التشريعية المناسبة، ووضع خطط وطنية طموحة لتحقيق التعليم الجامع.

- على جميع الحكومات المصادقة وتطبيق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.
- إلغاء الحواجز التشريعية أو الدستورية أمام الأشخاص ذوي الإعاقة لشمولهم في نظم التعليم العامة.
- وضع خطط طموحة للتعليم الجامع على أن تكون واقعية ومحددة زمنياً، ضمن خطة قطاع التعليم العام.
- إشراك الأشخاص ذوي الإعاقة والمنظمات في التخطيط لخطط التعليم ورصدها، وعلى جميع المستويات.

إستراتيجية 2

توفير القدرات والموارد والقيادة لتنفيذ خطط وطنية طموحة لتحقيق التعليم الجامع.

- تخصيص 20% على الأقل من الميزانيات الوطنية للتعليم، وضمن تخصيص 50% على الأقل للتعليم الأساسي.
- التأكد من تنفيذ خطة التعليم الجامع المحددة زمنياً والمحددة التكاليف، وبما يكفي من الموارد المخصصة على وجه التحديد.
- التأكد من أن تتحمل وزارة التعليم المسؤولية الأساسية عن تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مع مستويات مختلفة من المسؤوليات المحددة بوضوح عبر نظام التعليم برمته، بدعم من القيادة السياسية رفيعة المستوى أي من وزير التعليم.
- الاستثمار في تحسين معارف وقدرات المؤسسات الحكومية المحلية والوطنية، لدفعها نحو تحقيق شروط التعليم الجامع (من سلطات التعليم المحلية اللامركزية المسؤولة عن تخطيط التعليم وحتى صانعي السياسات في وزارة التعليم).

إستراتيجية 3

تحسين البيانات المتعلقة بالإعاقة والتعليم، وبناء المساءلة عن العمل.

- ضمان تصنيف بيانات التعليم حسب الجندر والإعاقة، وأن تتبع الالتحاق بالمدارس والبقاء فيها (بما في ذلك في المدارس المختلفة، المنفصلة والعامة).
- التأكد من الجمع وتحليل الفعال للبيانات لتحسين التخطيط والرصد.

إستراتيجية 4

جعل المدارس والفصول الدراسية سهلة المنال والوصول وذات الصلة للجميع.

- تطوير وإنفاذ اللوائح والتعليمات المتعلقة بالمباني المدرسية سهلة المنال والوصول.
- توفير المواد سهلة المنال والوصول والتكنولوجيا المساعدة لدعم التعلم.
- ضمان قدرة المناهج الدراسية على التكيف بشكل أفضل مع مجموعة متنوعة من الاحتياجات.
- وضع مبادئ توجيهية وطنية لدعم التعليم الجامع، كالمبادئ التوجيهية بشأن تكيف المناهج الدراسية، أو تمحيص وتحديد والتصدي لاحتياجات الدعم.

إستراتيجية 5

ضمان توفر ما يكفي من المعلمين المدربين بشكل مناسب للجميع.

- خفض نسبة المعلمين للتلاميذ، بحيث يتمكن المعلمون من التركيز على الاحتياجات الفردية للتلاميذ.
- ضمان تقديم التدريب الكافي ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة في التعليم الجامع.
- ضمان توفر الدعم المادي الكافي والخبرة في مهارات محددة تخص الإعاقة.
- ضمان أن يصبح معلمو "الحالات الخاصة" مصادر تعليم لمساعدة مدارس الدمج.
- تشجيع تدريب وتوظيف المعلمين ذوي الإعاقة.

إستراتيجية 6

تحدي المواقف التي تعزز وتدعم التمييز.

- التصدي للمواقف التي تبقى الأطفال ذوي الإعاقة خارج المدارس من خلال إطلاق برنامج توعية بين الآباء والأطفال والمجتمعات المحلية والمدارس وداخل القطاع العام.

إستراتيجية 7

إنشاء بيئة تمكينية لدعم التعليم الجامع، بما في ذلك من خلال السياسات والإستراتيجيات عبر القطاعات والتي تقلل من الاستبعاد.

- وضع سياسات وموارد إضافية لدعم الأطفال ذوي الإعاقة للذهاب إلى المدرسة، أي خطط الحماية الاجتماعية وبرامج إعادة التأهيل المجتمعية ورعاية وتعليم الطفولة المبكرة أو البرامج الصحية.

يجب دعم هذه الإستراتيجيات من قبل الجهات المانحة الثنائية والمجتمع الدولي من خلال التعاون الإنمائي.

يجب على الجهات المانحة الثنائية:

- الإيفاء بالالتزام طويل الأمد لتخصيص 0.7% من الدخل القومي الإجمالي للمساعدات، وتخصيص 10% على الأقل من ميزانيات المساعدات للتعليم الأساسي.
- ضمان أن تتناسب المساعدات المقدمة لدعم التعليم الجامع أو الأهداف التي تقلل من استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة مع الاحتياجات والثغرات لتحقيق أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية.
- ضمان أن البرامج التعليمية والخطط والسياسات تجعل من دعم التعليم الجامع أمراً مركزياً ومحورياً للمساعدة الإنمائية.
- ضمان أن المساعدات تدعم التوسع في الخطط الوطنية ولا تصبح إضافة للجهود المجزأة والصغيرة الحجم حول التعليم الجامع.
- ضمان قدرة موظفي الوكالة المانحة على تنفيذ الخطط.
- تعزيز قدرة الحكومات الشريكة لمعالجة قضية التعليم الجامع.

يجب على المجتمع الدولي:

- بناء أهداف عالمية واضحة وقابلة للقياس من أجل التعليم الجامع والإعاقة في أجندة ما بعد عام 2015، وضمن الإشارة الصريحة فيها للتعليم. وإعطاء الأولوية في مجال جمع بيانات موثوقة عن التعليم والإعاقة لتعزيز تتبع ورصد التقدم المحرز بشأن أهداف ما بعد عام 2015.
- على الشراكة العالمية للتعليم/ GPE أن تصبح نصير للتعليم الأكثر شمولاً للأطفال ذوي الإعاقة. ويشمل ذلك ضمان الخبرة الكافية في إطار فرق الدعم القطري، ووضع المبادئ التوجيهية التي يمكن أن تساعد في تحسين الجمع، بما في ذلك المبادئ التوجيهية لدعم تحسين جمع البيانات، وتعميم مراعاة منظور دمج التعليم الجامع في عمليات التقييم.

1 حالة التعليم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

الصندوق 1. فهم الإعاقة

ما يسمى بـ "النموذج الاجتماعي للإعاقة يرى الناس الذين يعيشون مع الإعاقة كأعضاء كاملين العضوية في المجتمع، لهم مساهمات هامة لجعل لصالح أسرهم ومجتمعاتهم المحلية. ووفقا للاتحاد الدولي للتنمية ذوي الإعاقة (IDDC): "إن النموذج الاجتماعي للإعاقة إلى جانب النهج القائم على الحقوق: (i) يعترف بالأشخاص ذوي الإعاقة كأصحاب حقوق وعليهم تحديد مسار حياتهم كأي فرد من أفراد المجتمع، و(ii) يعرف القيود التي تفرضها البيئة الاجتماعية والمادية كتعديلات على حقوق الناس" وهذا يتناقض مع "النماذج الطبية" القديمة حول الإعاقة، والتي تنتظر للذين يعانون من إعاقات كأصحاب ظروف تميزهم عن بقية المجتمع.

بطبيعة الحال، فإن مصطلح "الإعاقة" هو مصطلح عام يشمل العديد من الظروف المختلفة. فالطفل الذي فقد أحد أطرافه يواجه تحديات تعليمية مختلفة جدا مقارنة مع الأطفال الذين ضعاف البصر، أو، قل الأطفال المصابين بالتوحد الشديد. فالعاهات التي تؤثر على القدرة على طرق التواصل والتفاعل الشائعة في المدارس العادية تفرض عقبات صعبة بشكل خاص تحول دون المشاركة في التعليم. فمن الصعب أن يعكس هذا التقرير وعلى نحو فعال الخبرات التعليمية المختلفة للأطفال الذين يعيشون مع عاهات مختلفة. يجب بناء عمل وفهم أكثر وضوحا لضمان استجابة أنظمة التعليم بفعالية مع الاحتياجات مختلفة.

المصدر: تقرير الاتحاد الدولي للتنمية ذوي الإعاقة (IDDC) لعام 2005 بعنوان "تنمية الشمول والاتفاقية الدولية الجامعة والمتكاملة لحماية وتعزيز حقوق وكرامة الأشخاص ذوي الإعاقة" هنا <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc5docs/ahc5iddc.doc>

ويواجه المليار ممن شخص يعيشون مع الإعاقة- يشكلون ما يقرب من 15% من سكان العالم- العديد من الحواجز التي تحول دون مشاركتهم في المجتمع على قدم المساواة.¹ وعلى وجه الخصوص، ممارسة حقهم في التعليم الذي غالبا ما لا يتحقق، وهذا بدوره يعيق حصولهم على الحقوق الأخرى ويخلق عقبات هائلة في تحقيق إمكاناتهم والمشاركة الفعالة في مجتمعاتهم.

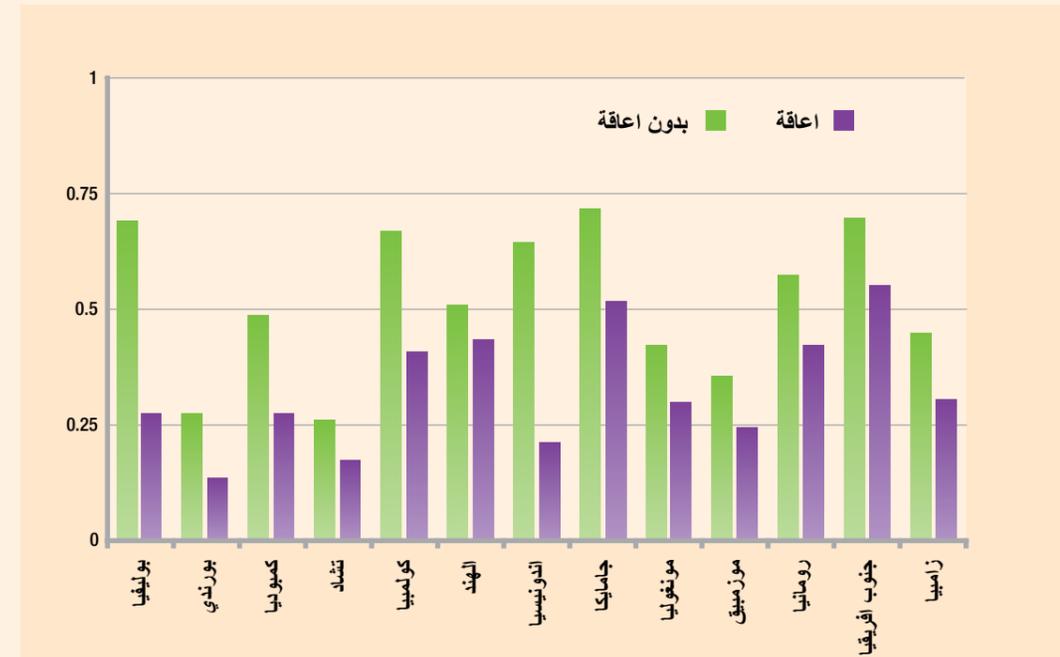
وعلى الصعيد العالمي، فإن 93 مليون طفل- أو 1 من 20 من أولئك الذين تصل أعمارهم إلى 14 سنة من العمر- مصابون بإعاقة متوسطة أو شديدة.² ويزداد تركيز الأطفال الذين يعيشون مع إعاقة إما معتدلة أو شديدة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل مقارنة مع البلدان الغنية، ويبلغ ذروته في شبه الصحراء الأفريقية.³ كما أشار تقرير الرصد لاتفاقية حقوق الطفل لعام 2011 يشكل الأطفال ذوي الإعاقة "أحد أكثر الفئات المهمشة والمستبعدة في مجال التعليم".⁴

وتشجع المعلومات الدقيقة حول مدى وطبيعة الإعاقة بين الأطفال في العالم - وتكاد تنعدم المعلومات حول درجة استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم. ومع ذلك، تظهر البيانات المتوفرة،

في نطاق العجز في [الالتحاق بالمدارس] والمقترن بالإعاقة بشكل واضح المقارنة مع المصادر الأخرى لعدم المساواة".¹¹

وحتى في حال التحاقهم بالمدارس، يظل الأطفال ذوي الإعاقة أكثر عرضة من أقرانهم من غير ذوي الإعاقة إلى ترك المدرسة في وقت مبكر.¹² ففي تنزانيا، حقق النصف فقط من الأطفال ذوي الإعاقة الذين التحقوا بالمدرسة الابتدائية مستويات أعلى من التعليم مقارنة مع الأطفال من غير ذوي الإعاقة.¹³ وعموما، وحتى في البلدان التي ترتفع فيها معدلات الالتحاق بالمدارس

الابتدائية، يظل الأطفال ذوي الإعاقة أكثر عرضة للتسرب من المدرسة مقارنة مع أي فئة ضعيفة أخرى، بمن فيهم الفتيات، والذين يعيشون في المناطق الريفية أو الأطفال من ذوي الدخل المنخفض.¹⁴ ومما لا يثير الدهشة، يشكل الأطفال ذوي الإعاقة في كثير من الأحيان الغالبية العظمى ممن هم خارج المدرسة. فعلى سبيل المثال، وفي نيبال، فإن ما يقرب من 6% من الأطفال في سن الدراسة هم خارج المدرسة، من بينهم ما يصل إلى 85% هم من الأطفال ذوي الإعاقة.¹⁵



الشكل 1.

نسبة الأطفال من اعمار 6-11 من ذوي الإعاقة أو بدون إعاقة ممن هم في المدارس

المصدر: فيلمر د. الإعاقة والفقير والتعليم في البلدان النامية: نتائج من 14 دراسة استقصائية منزلية. المراجعة الاقتصادية للبنك الدولي، 2008

وعلاوة على ذلك، يمكن للاستبعاد المتعلقة بالإعاقة أن يضاعف من مصادر أخرى من التمييز والتمييز، مثل الجندر. فمن الواضح أن وضع الفتيات من ذوات الإعاقة هو أسوأ من الفتيان ذوي الإعاقة. ففي ملاوي، أظهرت إحدى الدراسات أن عدد الفتيات من ذوات الإعاقة اللواتي لم يلتحقن بالمدارس نهائيا هو أكبر بكثير مقارنة مع الفتيان ذوي الإعاقة.¹⁶ وهذا يترجم إلى انخفاض معدلات معرفة القراءة والكتابة كالعنصرين: على سبيل المثال، تظهر الإحصاءات الوطنية في غانا أن معدل معرفة القراءة

والكتابة للبالغين من غير ذوي الإعاقة تصل إلى 70%، وتتنخفض هذه النسبة لتصل إلى 56% للبالغين من ذوي الإعاقة، وتتنخفض هذه النسبة إلى 47% فقط للنساء من ذوات الإعاقة.¹⁷

ذو أخيرا، وحتى إن تمكن الأطفال ذوي الإعاقة فعلا من الالتحاق بالمدارس، فإن نوعية ونموذج التعليم الذي يتلقونه- في كثير من الأحيان في مدارس منفصلة- تفاقم ويقوّع من الاستبعاد من التيار الرئيسي للعملية التعليمية، وتعزز من المفاهيم المجتمعية المسبقة حول الإعاقة.

الصندوق 2. نقص المعلومات وأهميتها لوضع السياسات

معرفة العالم عن الحالة العامة للأطفال الذين يعيشون مع الإعاقة وفرصهم التعليمية شحيحة بصورة مخزية.18 وغالبا ما تكون هذه المعلومات متضاربة أو عفا عليها الزمن.19 وعدم وجود بيانات موثوق بها ومتسقة على المستوى الوطني، يغذي انعدام الوضوح والتنسيق دوليا لاستخلاص أرقام عالمية دقيقة، بالإضافة إلى صعوبة توفر بيانات قابلة للمقارنة على الصعيد العالمي بشأن الإعاقة.20

ويرجع شح المعلومات حول الإعاقة تاريخيا إلى تفاعل معقد من العوامل السياسية والاجتماعية والفنية والعملية، مما يجعل جمع البيانات الوطنية القوية والدقيقة والمقارن أمر مستحيلا.

ونظرا لأن نقص التركيز السياسي على الإعاقة من جانب الحكومات (وصناع السياسة الآخرين) قد أدى إلى غياب الزخم لجمع البيانات- وساعد وبالتالي سمح لتفاقم واستمرار المشاكل الأخرى التي ذكرت هنا.

وتتفاقم الأمور أكثر من خلال المواقف الاجتماعية إزاء الإبلاغ الأطفال ذوي الإعاقة. ففي بعض البلدان، تواجه الأسر التي لديها أطفال من ذوي الإعاقة النبذ، ويرجع ذلك إلى المعتقدات الثقافية (على سبيل المثال، في بعض الثقافات ينظر للإعاقة على أنها شكل من أشكال ”العقاب“ لفعل خاطئ). وبسبب هذا الأمر، تحجم الأسر عن الإبلاغ عن طفلها ذا الإعاقة.

وتشمل المشاكل التقنية اختلاف تعريفات وتصنيفات الإعاقة، والتي تعيق الجهود الرامية للحصول على بيانات دقيقة وقابلة للمقارنة على الصعيد العالمي حول الأطفال والبالغين ذوي الإعاقة. وقد تعرضت البيانات القابلة للمقارنة بين مختلف البلدان للإحباط منذ البداية بسبب التعريفات المختلفة للإعاقة، استنادا إلى الأهمية المعطاة للجوانب المختلفة للإعاقة.

الصعوبات العملية - كضمان إجراء دراسات استقصائية منزلية كافية في المناطق الريفية من خلال الإحصائيين المدربين الذين يمكنهم التعرف على الأسر التي لديها أطفال ذوي إعاقة - يعني انخفاض معدلات انتشار الإعاقة.

ويمكن لهذا الأمر أن يؤدي إلى خفض معدلات الإبلاغ بأكثر مما هو متوقع في العديد من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، ذات المعدلات المنخفضة: 1٪ أو 2٪.21 ويمكن أن يؤدي أيضا إلى اختلاف صاراخ لتقديرات انتشار الإعاقة في مرحلة الطفولة مقارنة مع البلدان التي يتوقع أن يكون لديها نفس المستويات- على سبيل المثال، 3٪ في تشاد مقارنة بـ 48٪ في جمهورية أفريقيا الوسطى المجاورة22 (رغم أن كليهما متضررة من النزاعات). وفي كثير من الأحيان، تميل البلدان التي أبلغت عن انخفاض معدل انتشار الإعاقة إلى جمع بيانات حول الإعاقات من خلال التعداد أو التركيز على مجموعة ضيقة من الإعاقات، أو ببساطة طرح الأسئلة مثل ”هل أنت معاق؟“.

فيما تميل البلدان التي أبلغت عن ارتفاع معدل انتشار الإعاقة لجمع البيانات من خلال المسوحات وتطبيق منهجيات القياس الذي يسجل القيود على النشاطات والمشاركة بالإضافة إلى الإعاقات.23 وقد تصدت هذه المنهجيات الأكثر قوة لمعالجة معدلات الإبلاغ المنخفضة تاريخيا في بعض البلدان. فعلى سبيل المثال، ذكرت التعداد البرازيلي لعام 1991 وجود 1٪ إلى 2٪ كنسبة إعاقات، ولكن سجل تعداد عام 2001، باستخدام منهجيات محسنة، نسبة إعاقات وصلت إلى 14.5٪.24 وهذا الأمر مهم ويتطلب المعالجة، لأن غياب البيانات يعد بداية ”لعدم وضوح السياسة“، والتي يمكن أن تؤدي إلى الاستبعاد الشديد، صعوبة فهم ما هو استجابات السياسة العامة المطلوبة: إذا كنت لا تعرف تماما ما هي المشكلة، فمن الصعب التخطيط لما يجب فعله حيالها. وكما أشار تقري حالة الأطفال في العالم 2013: ” لا يمكن للمجتمع أن يكون منصفى ما لم يتم شمول جميع الأطفال، ولا يمكن شمول جميع الأطفال ذوي الإعاقة إلا إذا جرى جمع بيانات سليمة وتحليلها لجعلهم مرئيين“.²⁵

الحاجة الملحة للعمل

تعد عملية معالجة تهميش الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم أمرا ملحا ويكتسب صفة الاستعجال وعلى عدة صعد. فلن نتحقق أهداف التعليم لما بعد2015- التي اعتمدت في إطار عمل دكاكر والأهداف الإنمائية للألفية، ولاسيما التعليم الابتدائي الجامع، ما لم تصعد الحكومات من جهودها للوصول إلى الأطفال ذوي الإعاقة. وبعد تحقيق بعض المكتسيات المثيرة للإعجاب إلى حد ما في السنوات الـ 20 الماضية، وصلت عملية التقدم في تحسين فرص تحصيل التعليم الابتدائي إلى طريق مسدود.26 ويعزى ذلك في جزء كبير منه، إلى عدم قدرة البلدان على التغلب على التحديات المرتبطة بالوصول إلى الأطفال من خلفيات أكثر فقرا أو أكثر من المهمشين، بمن فيهم الأطفال ذوي الإعاقة.27

وعدم التركيز على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة يؤثر أيضا على فرص تحقيق الوعد الدولي لتحقيق التعليم الابتدائي للجميع. فقد أشار تقرير التقدم للأهداف الإنمائية للألفية في عام 2010 أنه

دراسة حالة فُطرية 1.

جهود الهند لتعميم التعليم الابتدائي وبناء نظم شاملة

وفقا لتحليل البنك الدولي لعام 2002 لعينة المسح الوطنية في الهند، فإن الأطفال ذوي الإعاقة عرضة للبقاء خارج المدرسة بخمسة أضعاف ونصف. وفي السنوات الأخيرة برزت عدة اتجاهات لتعميم قضية تعليم الأطفال ذوي الإعاقة ضمن في الجهود الرامية إلى تحقيق أهداف التعليم للجميع. فقد تم إطلاق البرنامج الحكومي سارفا شيكشا أبهيان (حركة التعليم للجميع باللغة الهندية) عام 2008 بهدف تعميم التعليم للأطفال من سن 14-6 سنة. والهدف هو تزويد جميع الأطفال ذوي الإعاقة، بغض النظر عن نوع أو درجة الإعاقة لديهم بالتعليم في ”بيئة مناسبة“ تشمل مدارس التعليم العام والخاص ومدارس بديلة والتعلم البيئي.

وحتى البلدان القريبة من تحقيق تعميم التعليم الابتدائي، يشكل الأطفال ذوي الإعاقة غالبية المستبعدين.28 فاتساع الهوة التعليمية بين من هم في المدرسة ومن بقي خارج الفصول الدراسية يترك جيوبا عميقة من التهميش. ومع تزايد مشاركة عدد أكبر من الأطفال في التعليم، تبرز عملية استبعاد غير المشمولين وتصبح أكثر وضوحا، مما أدى إلى اتساع الفجوة بين ”الأكثرية“ و”الأقليات المنسية“. وهذا التمييز الشديد يترك الأطفال ذوي الإعاقة على هامش المجتمع، ليسهوا المزيد من عدم المساواة والاستبعاد الشديد- خاصة في عالم قائم على المعرفة.

وكسر هذا العيب التعليمي، بما في ذلك المتعلق بالإعاقة، يتطلب تكريس التركيز،فكما ورد في مثل تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع عام 2010: ”ظل التهميش مصدر قلق طرفي. فقد تم افتراض أن التقدم الوطني في التعليم سيصل في نهاية المطاف إلى الفئات الأكثر حرمانا. وبعد عشر سنوات من التقدم الوطني المطرد ولكن غير المتساوي، حان الوقت للتخلي عن هذا الافتراض“.²⁹

وعموما أدى برنامج سارفا شيكشا أبهيان إلى تحسن كبير في تحديد وتسجيل الأطفال ذوي الإعاقة. فقد تحسنت عملية تحديد الأطفال ذوي الإعاقة، من خلال الأعداد المتزايدة للحالات التي تم تحديدها من 2.5 مليون في 2010 إلى 3.02 عام 2011، ويتلقى حوالي 90٪ من هؤلاء حاليا شكلا من أشكال التعليم (في المنزل أو المدرسة). وعلى الرغم من هذا، بقيت الإعاقة المعيق الرئيسي أمام التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي في الهند. ورغم تناقض البيانات الوطنية واختلافها بين المناطق وبشكل كبير، تشير التقديرات إلى أن الالتحاق بالمدارس بقي منخفضا بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة، حيث وصلت إلى حوالي 70٪، وهي أقل بكثير من المعدل الوطني البالغ حوالي 90٪. وتسعى المرحلة الحالية من سارفا شيكشا أبهيان لضمان أن ترتفع هذه النسبة لتصل إلى 80٪. وهذا لا تزال تشكل عقبة أمام تحقيق التعليم للجميع، ولا يزال الطريق طويلا لضمان إتباع نهج أكثر شمولية.

المصدر: مداخلات التحالف الوطني للتعليم/الهند وCBM. إحصاءات إضافية من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2012، صفحة 183.

وعلاوة على ذلك، فإن المستوى الحالي لاستبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم هو انتهاك عميق لحقوقهم، والتي جرى التأكيد عليها في عدد من المعاهدات. فقد تم الاعتراف بالحقوق في التعليم عالمياً كحق من حقوق الإنسان في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948. ومنذ ذلك الحين جرى تعزيز هذا الحق في العديد من المعاهدات، بما في ذلك العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية و1966 (ICESCR) واتفاقية حقوق الطفل (CRC). وتشمل اتفاقية حقوق الطفل التزام الحكومات في جميع أنحاء العالم بتحمل المسؤولية تمتع جميع الأطفال بحقوقهم، بغض النظر عن القدرة أو الإعاقة، ودون تمييز.³¹

وتمتد جذور هذه المعاهدات في الفهم العميق للتعليم من حيث آثاره الشخصية والاجتماعية الأوسع، وقد لخصت المقرر الخاص السابق للأمم المتحدة المعني بالحق في التعليم، كاتارينا توماسيفسكي، كيفية أن إعمال الحق في التعليم، على النحو المبين

في هذه المعاهدات المختلفة، يعني ضرورة أن يكون التعليم متاحاً وميسراً ومقبولاً وقابلًا للتكيف. وهذا يعني، من بين أمور أخرى، أن يكون التعليم مجانياً، وعماماً يجب أن تكون غير تمييزي وذا جودة عالية - وأنه ومن ضمن مسؤوليات الدولة احترام وحماية وإعمال هذه الحقوق.³²

وقد صاغ هذا النهج القائم على الحقوق في التعليم تصوراً تجاوز مجرد تحقيق أهداف أو غايات- كما يوفر رؤية تتعلق بالطبيعة التحولية للتعليم الجيد. وكما أشار التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2010: "يجب أن يكون التعليم دافعا لتكافؤ الفرص والحراك الاجتماعي، وليس آلية انتقال للظلم الاجتماعي".³³ وعندما يكون التعليم ذا جودة عالية، ومتاح بشكل منصف، ومصمم وبني لمعالجة التمييز ونقل مفاهيم حقوق، ويسمح لكل طفل أن يزدهر وفقاً لمواهبه واهتماماته الخاصة، عندها يعد أحد أعظم روافع المجتمع. وضمن هذه الرؤية، يعد التعليم أداة قوية لمعالجة عدم المساواة وإعداد كل فرد للمساهمة في مجتمعه.

صندوق 3. إطار ما بعد 2015- والإعاقة

المثال، أظهر تقرير الفريق الرفيع المستوى للشخصيات البارزة (HLP) بشأن أجندة التنمية لما بعد عام 2015 بعض التقدم. فقد ركزت الدعوة إلى "عدم ترك أحد" على وجه التحديد على الحاجة إلى ضمان إدراج الأشخاص ذوي الإعاقة في أجندة التنمية. كما دعا الفريق الرفيع المستوى للشخصيات البارزة (HLP) إلى إطلاق "ثورة البيانات" لتحسين نوعية الإحصاءات والمعلومات المتاحة لجميع الناس والمؤشرات المصنفة.

وعلى الرغم من مؤشرات التقدم، يجب الحفاظ على زخم الضغط لضمان أن شمول أطر ما بعد- 2015 - الأجندة الأوسع للتنمية وأجندة توفير التعليم للجميع- للأشخاص ذوي الإعاقة. وقد دعا إطار عمل داكار بشأن التعليم للجميع لتقديم التعليم لـ "كل مواطن في كل بلد"، ومع ذلك لا يزال العمل لتوفير التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة قاصراً. فعلى أطر ما بعد - 2015 معالجة هذا الأمر من خلال تطوير مؤشرات وأهداف حساسة لقضية الإعاقة ضمن كل هدف من الأهداف، وكذلك من خلال تصنيف البيانات حسب الإعاقة. ويجب أن تستند أطر التنمية بعد - 2015 على حقوق الإنسان، والتي يتم تطبيقها بشكل موحد في جميع الأهداف والغايات.

المصادر: ليونارد شيشاير عام 2013 "عدم ترك أحد": دمج الإعاقة في أجندة التنمية فيما بعد- 2015" وإيجاز الاتحاد الدولي للتنمية ذوي الإعاقة (IDDC) واللجنة الدولية للمعاقين (IDC)، عام 2013، "جعل إطار ما بعد الأهداف الإنمائية للألفية شاملة للأشخاص ذوي الإعاقة"

الشكل 2.

دورات الفقر والإقصاء



الاستبعاد من التعليم يؤدي إلى تفاقم

مستويات الفقر ويحد من فرص الحياة

للأسف، يعد تزايد انتهاكات الحق في التعليم ه بداية لنمط متصاعد من الحقوق غير المنجزة. فالاستبعاد من الفصول الدراسية للأطفال الذين يعيشون مع الإعاقة يعد بداية حياة من الاستبعاد من المجتمع.

ويمكن للتعليم، على وجه الخصوص، لعب دور قوي في إما خفض أو تطوير الفقر. فالدورة المعقدة والمعززة بصورة تبادلية بين الفقر والاستبعاد غالباً ما تبدأ في سن مبكرة وتستمر طوال العمر (انظر الشكل 2). وغالباً ما يحرم الأطفال الذين يعيشون في فقر مدقع من الحصول على الخدمات الأساسية، مما يزيد احتمال تعرضهم لظروف صحية يمكن أن تؤدي إلى الإعاقة، بينما يعد الأطفال من ذوي الإعاقة أكثر عرضة لتجربة الاستبعاد من التعليم، الأمر الذي يؤدي تزايد فرص أن يعيشوا في حالة فقر لاحقاً في حياتهم.³⁴

وهناك مجموعة قوية من الأدلة التجريبية من مختلف أنحاء العالم تدل على أن الأشخاص ذوي الإعاقة هم أكثر عرضة لتجربة الحرمان الاقتصادي والاجتماعي وهم كذلك أكثر عرضة للفقر مقارنة مع الأشخاص من دون إعاقة.³⁵ فعلى سبيل المثال، ومقارنة مع الأشخاص من غير ذوي الإعاقة، يحظى الأشخاص ذوي الإعاقة بفرص أقل للحصول على وظيفة بدوام كامل، وهم أكثر عرضة للبطالة، وأكثر احتمالاً لأن لا يكونوا غير ناشطين اقتصادياً، وفي البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل يحظون بفرصة أقل للعمل في الاقتصاد غير الرسمي. وعندما يتم توظيفهم، فمن المرجح أن يكونوا "مستخدمين استخداماً ناقصاً" أي أكثر عرضة للحصول على أجور أقل، والعمل في وظائف بدوام جزئي، مع فرص قليلة على المدى الطويل.³⁶

والنتيجة هي أنه وفي معظم البلدان، يكون ذوي الإعاقة من بين أفقر الفقراء. وعادة ما يعيش البالغون ذوي الإعاقة في أكثر الأسر فقراً: وترتبط الإعاقة بزيادة حوالي 10 نقاط مئوية لاحتمال الوقوع في اثنين من الخمس الأفقر.³⁷ ووفقاً لتقديرات البنك الدولي، فإن واحد من كل خمسة من أشد الناس فقراً في العالم من ذوي الإعاقة.³⁸

وتسهم حالة عدم المساواة في الجندر، على وجه الخصوص، في تضخيم هذا العيب بقوة، حيث تعاني النساء والفتيات المعاقات من الإقصاء والتمييز المدقع في كثير من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. فعلى سبيل المثال، تكون

النساء ذوات الإعاقة أقل عرضة للحصول على وظيفة لائقة من النساء دون إعاقة أو الرجال ذوي الإعاقة، ويواجهن عقبات أكبر في العثور على عمل والاحتفاظ به.³⁹ وتعميق طبقات العيب يؤدي إلى الحرمان الشديد، مما يؤدي إلى "تمييز مزدوج" أو "أشكال متعددة من التمييز".

وللاستبعاد عواقب وخيمة، ليس على الأفراد وحسب، ولكنه أيضاً يؤثر سلباً على المجتمعات. وبرغم أن الأمر يتجاوز العواقب المالية، أظهرت الدراسات الرئيسية تأثيره الضار على الاقتصادات، ففي بنغلادش، على سبيل المثال، تقدر تكلفة العجز الناجم عن الدخل الضائع بسبب نقص التعليم وفرص العمل، سواء لذوي الإعاقة أو القائمين على رعايتهم، بنحو 1.2 مليار دولار سنوياً، أو 1.7% من الناتج المحلي الإجمالي.⁴⁰ وتشير دراسة لمنظمة العمل الدولية (ILO) لـ 10 بلدان منخفضة ومتوسطة الدخل أن الخسارة في الناتج المحلي الإجمالي (GDP) بسبب استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من سوق العمل - والتي ترتبط جزئياً بغياب فرص التعليم في تلك البلدان- تصل إلى ما بين 3 و7% من الناتج المحلي الإجمالي.⁴¹

لذا، فالتصدي لظاهرة الاستبعاد من التعليم، وبالتالي، تحتل الأولوية للحد من الفقر وتحقيق التنمية. ويمكن أيضاً أن تلعب دوراً كبيراً في الحد من الثغرات في مناطق التنمية الأخرى. فالتعليم هو "حق تمكيني"، ولها تأثير كبير في تمكين الوصول إلى حقوق الإنسان الأخرى: أثبتت الأبحاث أن التعليم عالي الجودة يمكن من الوصول إلى، على سبيل المثال، الحق في الصحة والمساواة في الجندر والعمل بأجر لائق والمشاركة السياسية وأكثر من ذلك بكثير. وعلى سبيل المثال أيضاً، يُعدّ التعليم المحسن المسؤول عن نصف الانخفاض العالمي في معدل وفيات الأطفال في السنوات الـ 40 الماضية، وله تأثير أكبر بكثير من النمو الاقتصادي ذاته. الأطفال أكملت أمهاتهم التعليم الأساسي أكثر احتمالاً بمعدل الضعف للبقاء على قيد الحياة بعد سن الخامسة⁴² وبمعدل النصف لاحتمال أن يعانون من سوء التغذية.⁴³ وبالنسبة للأطفال والبالغين الذين يعيشون مع الإعاقة، يمكن للتعليم أن يساعد في تحقيق المساواة ليتمكن ذوي الإعاقة من الحصول على وظائف، وخدمات الصحة وغيرها، بينما يساعد في تطوير المعرفة حول الحقوق وواجب الحكومات في تحقيقها.⁴⁴ وعليه، يجب تثقيف الناس حول الإعاقة لتكون الأولوية لضمان قدر أكبر من الجمع في جميع برامج التنمية.

2 التعليم الجامع: إيصال الحق في التعليم النوعي والجيد للجميع

حان الوقت لتحقيق حق جميع الأطفال في
تحصيل التعليم النوعي والجيد: ولقيام
بذلك، يجب أن تستجيب أنظمة التعليم
لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة. وفي
السنوات الأخيرة، بدأت الأطر تبرز شكل
النهج القائم على الحقوق لتعليم الأطفال
ذوي الإعاقة من منظور حقوق الإنسان.
والحل يكمن في بناء نظم التعليم الجامع.

تم الاعتراف وإقرار مبدأ التعليم الجامع دوليا عام 1994 في
المؤتمر العالمي لتعليم ذوي الإعاقة في سالامانكا، إسبانيا، -
والذي أصبح معروفا بإعلان سالامانكا- لتشجيع الحكومات على
وضع نظم التعليم التي تستجيب للاحتياجات المتنوعة، حتى يتسنى
لجميع الطلاب الوصول لمدارس الدمج التي تستوعبهم بطرق
التدريس التي تركز على الطفل.⁴⁵

ومع ذلك، كانت اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي
الإعاقة في عام 2006 هي التي وضعت مفهوم التعليم
الجامع كإلية لتقديم الحق في التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة.⁴⁶
ففي المادة 24، شددت الاتفاقية على ضرورة ضمان الحكومات
للمساواة في الوصول إلى "نظام تعليمي جامع على جميع
المستويات" وتوفير الترتيبات التيسيرية المعقولة وخدمات الدعم
الفردى للأشخاص ذوي الإعاقة لتيسير حصولهم للتعليم (انظر
الإطار 4). وترتكز الاتفاقية على الحقوق التي تعززها القوانين
الدولية الأخرى ذات الصلة بتوفير التعليم للجميع، وتركز
على الإعاقة، في حين تبين كيفية تلبية هذه الالتزامات من قبل
الحكومات. وأصبح الالتزام بالتعليم الجامع التزاما قانونيا من
خلال المادة 24 من الاتفاقية. والتصديق على الاتفاقية يعني أن
الدول ملزمة قانونا بتقديم التعليم الابتدائي والثانوي الجامع النوعي
والجيد والمجاني لجميع الأطفال. واعتبارا من شهر أيلول/سبتمبر
عام 2013، صادقت 133 دولة من دول الاتحاد الأوروبي
صدقت على هذه الاتفاقية فيما وقعت 23 دولة أخرى عليها دون
مصادقة بعد.⁴⁷ ويعني هذا الالتزام أيضا على أنه على البلدان ذات
الدخل المرتفع دعم جهود البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل من
خلال المساعدة الإنمائية.

الصندوق 4. المادة 24 من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (CRPD)

تؤكد المادة 24 من حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على أن الدول
الأطراف تسلّم بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم. ولإعمال هذا
الحق دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، تكفل الدول الأطراف
نظاما تعليميا جامعا على جميع المستويات وتعلما مدى الحياة
موجهين نحو ما يلي:

1. تسلّم الدول الأطراف بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم.
ولإعمال هذا الحق دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، تكفل
الدول الأطراف نظاما تعليميا جامعا على جميع المستويات وتعلما
مدى الحياة موجهين نحو ما يلي:
 - a التنمية الكاملة للطاقت الإنسانية الكامنة والشعور بالكرامة
وتقدير الذات، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات
الأساسية والتنوع البشري؛
 - b تنمية شخصية الأشخاص ذوي الإعاقة ومواهبهم وإبداعهم،
فضلا عن قدراتهم العقلية والبدنية، للوصول بها إلى أقصى
مدى؛
 - c تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من المشاركة الفعالة في
مجتمع حُر.
2. تحرص الدول الأطراف في إعمالها هذا الحق على كفاية ما يلي:
 - a عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام
على أساس الإعاقة، وعدم استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من
التعليم الابتدائي أو الثانوي المجاني والإلزامي على أساس
الإعاقة؛
 - b تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على التعليم
المجاني الابتدائي والثانوي، الجيد والجامع، على قدم المساواة
مع الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها؛
 - c مراعاة الاحتياجات الفردية بصورة معقولة؛
 - d حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على الدعم اللازم في نطاق
نظام التعليم العام لتيسير حصولهم على تعليم فعال؛

لمزيد من المعلومات راجع: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

يمكن تعريف التعليم الجامع بأن جميع الأطفال يتعلمون معا في
الفصول الدراسية العامة في بلدانهم أو المجتمع، بغض النظر عن
مجموعة مختلفة من القدرات والإعاقات، وبطرق ومواد تدريس
وبيئة مدرسية تلبى احتياجات جميع الفتيات والفتيان. وبالتالي
يعزز التعليم الجامع المشاركة ويتغلب على العوائق التي تحول
دون التعلم.

وتقليديا، كانت هناك ثلاثة مناهج عامة لتعليم الأطفال ذوي
الإعاقة: التعليم "الخاص" أو المنفصل، والتعليم المتكامل والتعليم
الجامع، وقد ركزت معظم البلدان عالميا وتاريخيا على توفير
التعليم للأطفال ذوي الإعاقة من خلال مدارس منفصلة، تستهدف
إعاقات معينة، والتي تصنف الأطفال وفقا للإعاقة وتخصص
مدرسة تهدف للتجاوب مع هذه الإعاقة. وهذا يعني أن يتلقى
الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم في بيئة تعليمية منفصلة ومعزولة
عن مجتمعهم، ومعزولة عن الأطفال الآخرين، أو معزولة عن
التعليم النظامي - وفي كثير من الأحيان تكون هذه المدارس بعيدة
عن العائلة والأصدقاء. وتميل هذه المؤسسات للوصول إلى نسبة
صغيرة فقط من المحتاجين، وبفرص ثانوية لا تقدم شيئا لإعدادهم
للعمل أو التعليم العالي، مما يجعل من الصعب بالنسبة لهم تحقيق
إمكاناتهم الفردية، ويشكل تحديا لاستخدام التعليم كأداة لمحاربة
عدم المساواة والتمييز المجتمعي.

وتشير النظم المتكاملة إلى المدارس التي يوجد فيها أطفال
ذوي الإعاقة في مدارس الدمج ولكن في فصول منفصلة مع
المتعلمين ذوي إعاقة أخرى ومعلم متخصص. وللأسف، وفي
كثير من الأحيان يترك الطفل المعاق في الفصول الدراسية،
داخل مدرسة تقدم الحد الأدنى فقط من المعالجة أي الأكاديمية
أو الاجتماعية للطفل، ويجب على الطفل/ة التكيف مع البيئة،⁴⁸
ودون التعامل مع تصورات الأطفال الآخرين ويمكن أن يعزز من
الوصمة والتمييز.

وغالبا ما يفترض أن النظام المتكامل والنظام الجامع هما
صنوان، لاسيما بالمقارنة مع نظام الفصل والعزل- ويستخدم كلا
المصطلحين للدلالة على بعضهما البعض.⁴⁹ ولكن التعليم الجامع
يتجاوز "التكامل"، وله جذور فلسفية مختلفة تماما. يرى النظام
المتكامل الأطفال ذوي الإعاقة كدخلاء على إطار موجود مسبقا
من القواعد والمعايير. بينما يبدأ التعليم الجامع برؤية كل متعلم
بأنه حامل للحقوق: يأتي بالفئات المهمشة من الهامش ويضعهم
في المركز. أي أنه ينقل التركيز على إعاقة الفرد إلى التركيز
على السياق الاجتماعي.⁵⁰ فالتعليم الجامع يعزز التغييرات في
نظام التعليم ومع المجتمعات المحلية، للتأكد من أن نظام التعليم
يتكيف مع الطفل، بدلا من انتظار الطفل للتكيف مع النظام.
والتعليم الجامع يعترف بالحاجة إلى تحويل الثقافات والسياسات
والممارسات في المدارس لاستيعاب الاحتياجات المختلفة الفردية
للطلاب ويلتزم بإزالة الحواجز التي تعيق هذه الامكانية.⁵¹

ويعزز التزام الحملة العالمية للتعليم بالنهج القائم على الحقوق،
حيث تحترم الدول وتحمي وتسعى لإعمال حقوق الأفراد والتعليم،
من مبادئ المساواة وعدم التمييز وتتسجم مع الأسس المفاهيمية
للتعليم الجامع. وفي كثير من النواحي، يعد التعليم الجامع
مظهرا من المظاهر العملية لأنظمة التعليم التي تجسد مبادئ
حقوق الإنسان.

تعرف اليونسكو مفهوم التعليم الجامع بأنه "عملية تعنى
بالاحتياجات المتنوعة لكل المتعلمين والاستجابة لها من خلال
زيادة المشاركة في التعلم، والثقافات والمجتمعات، وخفض درجة
الإقصاء عن التعليم وفي داخله، وتتضمن تغييرات وتعديلات في
المحتوى والنهج والهيكل والإستراتيجيات، ومع رؤية مشتركة
تشمل جميع الأطفال من الفئة العمرية الملائمة والاقتناع بأن ذلك
هو مسؤولية النظام العادي لتعليم جميع الأطفال".⁵²

ومن المهم أن نفهم التعليم الجامع كمفهوم واسع، يشير إلى حق
جميع المتعلمين (بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة وغيرهم من
الفئات المهمشة) وتطبيقه على المتعلمين من جميع الأعمار،
أطفال وبالغين.⁵³ وعلى الرغم من تركيز معظم هذا التقرير
على الأطفال في المدارس، في سياق التزام بتوفير التعليم
للجميع، يشمل التعليم الجامع أيضا زيادة فرص التعلم الجامع
مدى الحياة، وذلك باستخدام مجموعة واسعة من الإستراتيجيات
والأنشطة والعمليات التي تسعى إلى تحقيق الحق في التعليم الجيد
والنوعي للجميع.

وأخيرا، تجدر الإشارة إلى أن التعليم الجامع هو عملية يمكن أن
تستغرق وقتا طويلا - ويجب أن يكون الهدف النهائي هو الجمع،
ولكن تحقيق ذلك يتطلب عملية طويلة. وفي بعض الأحيان، قد
تعني جلوس المبادرات الخاصة أو المدارس المتكاملة والجامعة
جنباً إلى جنب، بينما تعمل الحكومات نحو الجمع السليم لجميع
الأطفال (تمشيا مع مبادئ حقوق الإنسان). وفي الأماكن التي
تتوفر فيها خيارات مختلفة للتعليم للطلاب ذوي الإعاقة، يجب
لمنظومة التعليم استخدام الخبرات والمهارات والموارد المتاحة
في المدارس الخاصة والمتكاملة لتعزيز تطوير التعليم الجامع في
المدارس المحلية المنتظمة. ويتضمن ذلك، على سبيل المثال، قيام
المعلمين من المدارس الخاصة بتدريب المعلمين من المدارس
العامة على لغة الإشارة. ويجب أن تقيد هذه المنهجيات بعضها
البعض، والتعلم من خلال كل منها، ووضع الإستراتيجيات
المستقبلية، بدلا من أن تكون عمليات موازية دون روابط بينها.
وحيثما لا توجد "مدارس خاصة" للأطفال، على الحكومة ضمان
التخطيط لوضع بنود خطة شاملة، حيث أنه ومن الجدير بالذكر
أن مفتاح النجاح لهذا النهج هو قيام الحكومة بوضع الخطط
للجمع ذات أهداف واضحة، وحيث يمكن أن يخضعوا للمساءلة
من قبل منظمات المجتمع المدني. وبدون هذا التخطيط، يصبح
الجمع التزاما مبهما يستحيل تحقيقه، ويستمر توازي النظامين كما
في السابق.

3 تنفيذ التعليم الجامع ودعم حق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم: تحديد مجالات العمل

بزيادة، فالكثير من البلدان هي في طور عملية تصديق وتنفيذ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وفي الوقت نفسه، ركزت سلسلة من التقارير الدولية الهامة، بما في ذلك تقرير الأهداف الإنمائية للألفية 2010 مع التركيز على الإعاقة (الأول مرة)، والتقرير العالمي حول الإعاقة في 2011، وتقرير وضع الأطفال في العالم 2013 جميعها على الأطفال الذين يعانون من الإعاقة وأهمية التعليم الجامع باعتباره إستراتيجية لمعالجة الاستبعاد.

ومع ذلك، فمن الواضح أنه وفي العديد من البلدان، هناك فجوة بين الخطاب والالتزامات، ومستوى إنجازها والعمل لتحقيقها. فلا تزال العديد من المفاهيم الخاطئة تحيط بالتعليم الجامع تتسبب في إحباط محاولات تعميمه وتنفيذه، وينظر للتعليم الجامع على أنه مكلف جدا، وليس خيارا عملية قابلة للتطبيق ويتطلب تغييرات كثيرة جدا في مواقف مجتمعات وصانعي السياسات والآباء لاستمرارها.

رغم دفاع الخبراء في مجال الإعاقة والتعليم ومنذ زمن بعيد عن التعليم الجامع، تقليديا، إلا أن التعليم الجامع أعتبر مسألة "هامشية" تتعلق بالسياسة العامة لتعليم ذوي الإعاقة، ولم يحظى سوى بالقليل من الاهتمام ضمن التيار الرئيسي للتنمية. ولكن هناك أدلة على أن المد قد بدأ بالتحول.⁵⁷

وبالتأكيد، فقد ازداد التركيز على الاستبعاد من التعليم على أساس الإعاقة، ويبدو أن دعم التعليم الجامع كاستجابة سياسية قد بدأ

التدريس المناسبة⁵⁴ ودعم تحسين التدريس من خلال التركيز على أساليب التدريس الفعالة والشاملة والمهارات والدعم.

وهذا أمر في غاية الأهمية لأنه، وفي الوقت الحاضر، خلفت العديد من نظم التعليم ذات نوعية الرديئة جدا عددا كبيرا جدا من الأطفال دون احترافهم حتى لأساسيات القراءة والكتابة، ناهيك عن اكتساب المهارات التحليلية والنقدية أو الإبداعية الأكثر تعقيدا، التي تتأتى من خلال التعليم النوعي والجيد. فعلى سبيل المثال، يصبح حوالي 50٪ من الأطفال في أفريقيا الذين يصلون إلى 5 سنوات قادرين على القراءة والكتابة.⁵⁵ فداءة نوعية التعليم تؤدي أيضا إلى الرسوب وتكرار المراحل الدراسية. تبيد الموارد - حيث عاد 11.4 مليون طالب في الصفوف الابتدائية في شبه الصحراء الأفريقية عام 2010.⁵⁶ فتحقيق التعليم الجامع بصورة فعالة لن يضمن جمع المتعلمين المهمشين- بمن فيهم الأطفال ذوي الإعاقة - بل ويساعد في معالجة هذا العجز في الجودة وتحسين التعليم للجميع.

ويمكن للتعليم الجامع أيضا أن يساعد في تشكيل المجتمعات الأكثر مساواة. ومنع التمييز في مجال التعليم يساعد في ضمان أن يتصدى المجتمع للتمييز وعلى نطاق أوسع. ويوفر فرصة لتحدي المواقف والسلوكيات التمييزية السائدة، ويسهم في احتضان نسيج غني من التنوع في مجتمعاتنا، وتعزيز القيم الاجتماعية لمكافحة التمييز.

التعليم الجامع والنوعي للجميع

أشار التقرير العالمي حول الإعاقة في عام 2011 أنه ومن بين أمور أخرى، يعزز جمع الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس الدمج من إتمام التعليم الابتدائي الجامع، ويمكن أن يكون فعالا من حيث التكلفة ويسهم في القضاء على التمييز.

وهذه فوائد هامة، ولكن إمكانات التعليم الجامع، عندما تستخدم بشكل صحيح وفعال، تصل إلى أبعد من ذلك، ويمكن أن تكون تحويلية في الأساس- بالنسبة للأفراد ونظم التعليم وبالنسبة للمجتمع ككل. وبطبيعة الحال، وفي المقام الأول، يمكن أن يسهم التعليم الجامع في مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة وغيرهم من الأفراد المهمشين- على سبيل المثال، الأقليات والجماعات العرقية واللغوية - للوصول إلى التعليم النوعي والجيد ومساعدتهم على تحقيق إمكاناتهم، والإسهام في مجتمعاتهم المحلية والمجتمع ككل.

ولكن، وعندما ينفذ بالشكل الصحيح، يمكن أن يساعد التعليم الجامع على رفع مستوى الجودة في نظم التعليم. فالتعليم الجامع يستلزم توفير فرص التعلم ذات المغزى لجميع الطلاب داخل النظام المدرسي العادي، وبالتالي يتطلب الإستراتيجيات التي تناسب أساليب التعلم المتنوعة بشكل طبيعي لجميع الطلاب، وفي الوقت نفسه استيعاب احتياجات التعلم الاستثنائية لبعض الطلاب. ولذلك يجب على نظام التعليم الملتمزم التزاما تاما بالتعليم الجامع دعم المعلمين ذوي الدافعية والمدرسين تدريبا جيدا، ودعم طرق

دراسة حالة فُطرية رقم 2.

إيطاليا: أهمية التشريعات لضمان الالتزام نحو التعليم الجامع

العمل على مختلف المستويات، وإنشاء لجنة وطنية حول التعليم الجامع.

وايطاليا هي البلد الأوروبي الوحيد الذي حقق دمج جميع الطلبة ذوي الإعاقة (أكثر من 99٪) في المدارس العادية. ويتم تحقيق التعليم الجامع بمساعدة أكثر من 90000 معلم متخصص لدعم التعلم و25000 تربيوي مستخدمين من قبل المدارس. وقد تم القضاء تقريبا على الحواجز المادية في الوصول إلى المدارس. وقد جرى تعديل هام على القانون عام 1999 بخصوص ترتيبات الدمج في الجامعات. ونتيجة لذلك، تمكن 12400 طالب من ذوي الإعاقة من التسجيل في الجامعات الإيطالية بحلول عام 2006، أي بثلاثة أضعاف في غضون ست سنوات فقط.

المصدر: دراسة حالة: إيطاليا. الحق في التعليم الجامع. هنا: <http://www.zeroproject.org/wp-content/uploads/2012/01/Case-study-Italy-UN-CRPD-Article-24.pdf>

دراسة حالة فُطرية رقم 3.

إثيوبيا: تقييم مستويات الأطفال ذوي الإعاقة ممن هم خارج المدرسة وأسباب تسربهم

وفي إثيوبيا، ووفقا لوزارة التعليم، فإن أقل من 3٪ من الأطفال ذوي الإعاقة يتمتعون بإمكانية الوصول وتحصيل التعليم الابتدائي، كما ويتسارع تناقص تحصيل التعليم لدى مع ارتقاء الأطفال في سلم التعليم.⁵⁸

وقد أجرت المنظمة الدولية للمعايير مسحا في مناطق دير داوا، هرا وجيجيغا لتقييم الأسباب وراء تسرب الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم. وتم الطلب من الأسر تحديد أسباب فشل الأبناء بالالتحاق بالمدرسة، وتم تحديد فئتين رئيسيتين: "أسباب على مستوى العائلة أو أسباب على مستوى المدرسة". وقد أفادت معظم الأسر والأطفال بأن قضايا الأسرة- وغالبا ما تتعلق بالعمل أو مسؤوليات الرعاية- هي السبب الرئيسي. وعندما يتعلق الأمر بالقضايا على مستوى المدرسة تعد

"المسافات الطويلة إلى المدرسة" السبب رقم واحد للتسرب. وخلص التقرير إلى ضرورة تلبية الاحتياجات التالية:

- على الآباء العمل بشكل وثيق مع المدرسة والمعلمين لتوفير الموارد والمعلومات حول سلوك الطفل، ونقاط القوة لديه وقدراته وتوفير الرعاية اللازمة لأطفالهم.
- على الآباء توفير الدعم الاجتماعي والجسدي والنفسي والتعليمي للطفل في المنزل وعلى الطريق إلى المدرسة.
- تقديم نقاط القوة في الطفل ومواهبه للمجتمع الذي يعيشون فيه، على سبيل المثال، إبداع الطفل ومواهبه في الفنون، والرياضة.
- على الآباء المشاركة بنشاط في فريق خطة التعليم الفردية (IEP) وفي جمعيات الآباء والمعلمين.

المصدر: مكتب المنظمة الدولية للمعايير/إثيوبيا

إسقاط حواجز الاستبعاد

يتناول ما تبقى من هذا التقرير تحديد الحواجز المعروفة التي تعيق تعليم الأطفال ذوي الإعاقة، واستكشاف ما يمكن القيام به لإسقاط هذه الحواجز وضمان التعليم الجامع. وتستند استجابات السياسات المقترحة على نماذج مجربة ومختبرة لإنهاء الاستبعاد - وحتى الآن حقق عدد قليل جدا من البلدان تنفيذ هذه الإصلاحات، ولكن دون الاقتراب حتى من مستوى الطموح المنشود.

وقد تم تقسيم مجالات العمل هذه إلى سبع إستراتيجيات مترابطة، وكلها ضرورية ويكمل كل منها الآخر في معالجة الاستبعاد عبر مستويات متعددة – ابتداء من العائلة والمجتمعات المحلية والحكومة الوطنية، وصولا إلى المجتمع الدولي. وكل من هذه الإستراتيجيات السبع- يتطلب إرادة سياسية- وهي:

■ **إستراتيجية 1:** إنشاء الأطر التشريعية المناسبة، ووضع خطط وطنية طموحة لتحقيق التعليم الجامع.

صندوق 5. تحالفات التعليم الوطنية للحملة العالمية للتعليم

التحالف البوليفي للحق في التعليم CBDE /بوليفيا: لسنوات عديدة، مارس التحالف البوليفي للحق في التعليم في بوليفيا الضغط من أجل تحقيق التعليم الجامع. ليس لكونه المفتاح لضمان إدماج الأطفال ذوي الاعاقة، وإنما هو كخطوة حاسمة في دمج الأقليات الإثنية المهمشة في بوليفيا بالتعليم. ففي عام 2006، أطلقت اللجنة الوطنية للمعوقين “الخطة الوطنية لتكافؤ الفرص للمعوقين” (CONALPEDIS) والمعروفة أيضا باسم PNIEO، الذي يدعو إلى توفير التعليم الجامع للأشخاص ذوي الإعاقة لمكافحة التمييز في نظام التعليم البوليفي.

وتم إحراز بعض التقدم الهام، حيث يتضمن “قانون نظام التعليم” الحالي على نهج التعليم الجامع التي تلتزم بضمان تكافؤ الفرص في التعليم دون تمييز. وعلى الرغم من هذا التقدم، هناك العديد من المشاكل التي برزت خلال تنفيذ هذه الالتزامات.

COSYDEP تحالف الدفاع عن التعليم الشعبي/السنغال

ينشط التحالف الوطني للتعليم في السنغال في المجتمعات لنشر الوعي، بما في ذلك من خلال الإذاعة والتلفزيون والمساعدة في التوعية بقضايا التعليم الجامع بين المعلمين والآباء والأطفال، وخاصة فيما يتعلق بالأطفال ذوي الإعاقة.

- **إستراتيجية 2:** توفير القدرات والموارد والقيادة لتنفيذ خطط وطنية طموحة لتحقيق التعليم الجامع.
- **إستراتيجية 3:** تحسين البيانات المتعلقة بالإعاقة والتعليم، وبناء المساءلة عن العمل.
- **إستراتيجية 4:** جعل المدارس والفصول الدراسية سهلة المنال والوصول وذات الصلة للجميع.
- **إستراتيجية 5:** ضمان توفر ما يكفي من المعلمين المدربين بشكل مناسب للجميع.
- **إستراتيجية 6:** تحدي المواقف التي تعزز وتديم التمييز.
- **إستراتيجية 7:** إنشاء بيئة تمكينية لدعم التعليم الجامع، بما في ذلك من خلال السياسات والإستراتيجيات عبر القطاعات والتي تقلل من الاستبعاد.

فمن الأهمية بمكان قيام الحكومات، بدعم من شركاء التنمية والمجتمع الدولي، بالبدء في اتخاذ إجراءات ملموسة في مجال السياسات بشأن هذه المجالات.

إستراتيجية 1

إنشاء الأطر التشريعية المناسبة، ووضع خطط وطنية طموحة لتحقيق التعليم الجامع.

غالبا ما يكون هناك نقص في التشريعات والسياسات الوطنية والأهداف والخطط- أو على الأقل ثغرات كبيرة فيها- والمتعلقة بالتعليم الجامع للأطفال ذوي الإعاقة. فاعتماد تشريعات مناسبة، ووضع سياسات أو خطط عمل وطنية، هي نقطة انطلاق هامة للشمول للجميع.

وعموما هناك نقص في المعلومات المتوفر للحكومات حول كيفية ترجمة المعايير الدولية، كالمادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، إلى واقع عملي. وفي كثير من البلدان لا يوجد قانون محدد لحماية حقوق الأطفال ذوي الإعاقة. وبما أنه لا يتم التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة كمواطنين متساوين في المجتمع، وانه عادة لا تكون القوانين الوطنية العامة كافية. وفي حالات أخرى، قد يتوفر قانون محدد ولكنه غير فعالة، وذلك بسبب محدودية المعرفة عن القانون، أو أنه غير مناسب: على سبيل المثال، الإشارة إلى وجوب التحاق الأطفال ذوي الإعاقة بمدارس خاصة.⁵⁹ ومع ذلك، أظهرت بعض البلدان أثرا إيجابيا للتشريعات الوطنية في دفع عجلة إصلاح السياسات وتقديم حول لتحقيق التعليم الجامع. على سبيل المثال، سنت إيطاليا تشريعات لدعم التعليم الجامع لجميع الأطفال ذوي الإعاقة، مما أدى إلى معدلات مثيرة للإعجاب للغاية ونتائج إيجابية للتعليم الجامع، وبالتالي الاضطلاع بدور قيادي عالمي للتعليم الجامع (انظر دراسة حالة فُطرية رقم 2).

وغالبا لا تشير سياسات التعليم الوطنية إلى الإعاقة أو نهج الجمع. وقد وجدت دراسة في أحد البلدان التي تدعمها الشراكة العالمية للتعليم (المعروفة آنذاك باسم مبادرة المسار السريع للتعليم للجميع) أن معظم البلدان التي أقرتها عملية مبادرة المسار السريع لم يكن لديها خطط وطنية في قطاع التعليم تتصدى لقضية إدماج الأطفال ذوي الإعاقة، حتى عندما كانت هذه البلدان على مسافة قريبة جدا من تعميم التعليم الابتدائي (بقي الأطفال ذوي الإعاقة

جزءً من العقبة الأخيرة لتحقيق التعليم الابتدائي العام للجميع). ومن بين 28 دولة مشاركة، التزمت 10 بلدان منها فقط بسياسة ملموسة لإدماج الأطفال ذوي الإعاقة، فيما أوردت 13 بلدا بعض الإشارات إلى الأطفال ذوي الإعاقة ولكن دون تفاصيل أو إستراتيجية، بينما لم تذكر 5 بلدان على الإطلاق الأطفال ذوي الإعاقة. وشملت الثغرات الرئيسية عدم وجود أهداف أو خطط وقصور في جمع البيانات لتضمينها في عملية التخطيط. والقلة القليلة أشارت إلى توقعات التكاليف المالية، والتي يمكن أن تترجم إلى أفعال، والعديد من البلدان لم تقدم خطة مناسبة لتدريب المعلمين، والوصول إلى المباني المدرسية، وتوفير مواد تعليمية إضافية والدعم. وخلص التقرير إلى ضرورة أن تتحول الشراكة العالمية للتعليم إلى “نصير للتعليم الجامع”.⁶⁰ ومنذ نشر التقرير، عملت الشراكة العالمية للتعليم على تضمين التعليم الجامع للأشخاص ذوي الإعاقة في إستراتيجيتها- تطور يستدعي الترحيب- على الرغم من عدم وضع توجيهات واضحة بشأن تضمين الأطفال ذوي الإعاقة في التخطيط للتعليم، والتي يمكن ترجمتها بشكل ملموس في عمليات التخطيط.

وأخيرا، ولكي تستجيب الخطط بفعالية للاحتياجات والقضايا الحقيقية “على أرض الواقع” فمن المهم ضمان تضمين أصوات الأشخاص ذوي الإعاقة في عمليات تخطيط السياسات والرصد- من المستويات المحلية وحتى المستويات الوطنية والعالمية. وتلعب منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة دورا أساسيا في إيصال أصوات الأشخاص ذوي الإعاقة. والتأكيد على تضمين منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة وغيرها من منظمات المجتمع المدني التي تمثل الأشخاص ذوي الإعاقة في عمليات السياسة العامة والمراجعات حول التعليم يعد أمرا ضروريا للتخطيط الذي يلبي احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة. وهذا يعني تضمين الأطفال والآباء والأمهات في عمليات إدارة المدرسة، في حين أن تتضمن عمليات التخطيط الوطنية (على سبيل المثال، مجموعات التعليم المحلي) منظمات المجتمع المدني العاملة في مجال الإعاقة ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة.

^[1] المصادر: مداخلات منظمة نور العالم/Light for the World والتحالف البوليفي للحق في التعليم، COSYDEP تحالف الدفاع عن التعليم الشعبي/السنغال، والجمع للتعليم/منغوليا، وتحالف التعليم/جزر سليمان COESI وبيانات صندوق تعليم المجتمع المدني

دراسة حالة فُطرية 4.

بنغلاديش: الطريق من الالتزامات إلى التنفيذ

تعد بنغلاديش موطنًا لحوالي 160 مليون نسمة، ويقدر أن 15٪ إلى 17٪ من السكان يعيشون مع بعض شكل من أشكال الإعاقة.⁶¹ ولا تتوفر بيانات دقيقة عن عدد الأطفال ذوي الإعاقة خارج المدرسة ولكن، ووفقًا لأحد التقديرات لعام 2005 يعيش 2.6 مليون طفل من ذوي الإعاقة في بنغلاديش.⁶² وأشارت دراسة في عام 2002 أجراها قسم التعليم الابتدائية أن 4٪ فقط الأطفال ذوي الإعاقة قد حققوا شكلا من أشكال تحصيل التعليم.

وقد أنشأت بنغلاديش عددا من عمليات السياسات التي تقدم الأساس القانوني السليم لتطوير أنظمة التعليم الجامع، وصادقت حكومة بنغلاديش على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في عام 2006 والبروتوكول الاختياري في عام 2008. ومع ذلك لا تزال عملية التنفيذ قاصرة، فيما تهدف سياسة التعليم الحالية - البرنامج الثاني للتعليم الابتدائي (PEDP II) - إلى تحسين التعليم الجامع في بنغلاديش.

وحتى الآن، تركز معظم الاهتمام في تنفيذ التعليم الجامع على تحسين الفصول الدراسية. ومع ذلك، أدى عدم وجود تشريعات وطنية بشأن المباني، التي تحدد متطلبات سهولة الوصول إليها، إلى تجزئة التنفيذ، حيث قامت المنظمات غير الحكومية العاملة مع الحكومة بالكثير من العمل. وهذا يعكس أيضا الاتجاهات العامة، حيث يتم توفير التعليم الجامع في بنغلاديش من قبل المنظمات غير الحكومية. وعلى سبيل المثال، عمل مركز تنمية الإعاقة (CDD) - شريك الحملة من أجل التعليم الشعبي، تحالف الحملة العالمية للتعليم في بنغلاديش- على توفير التعليم الجامع لعدة سنوات حتى الآن. ويهدف مركز تنمية الإعاقة (CDD) إلى دمج الأطفال من ذوي الإعاقة في مدارس الدمج في بلدانهم، لإبقائهم على مقربة من منازلهم ومجتمعهم، ويتم ذلك من خلال تدريب المعلمين

على أساليب التعليم الجامع وتقديم المواد التعليمية، كالبرامج المحوسبة/برابل أو لغة الإشارة البنغالية. وفي عام 2008 قام مركز تنمية الإعاقة (CDD) بتطوير صندوق BEKAS، والذي يتضمن موادا للتعليم التفاعلي لجميع الأطفال في الفصل الدراسي. ويقوم مركز تنمية الإعاقة (CDD) حاليا بتدريب المعلمين من 600 مدرسة حكومية. وفي السنوات الأخيرة، سعت منظمات أخرى للتعلم والاستفادة من هذا النهج. فعلى سبيل المثال، قامت منظمة براك (واحدة من الأعضاء المؤسسين لحملة التعليم الشعبي/بنغلاديشCAMPE) بتغيير سياستها التعليمية، من خلال قانون يلزم كل مدرسة باستقبال طفل واحد على الأقل من ذوي الإعاقة قبل تمويل المدرسة. وقد التحق بالبرنامج غير النظامي للتعليم الذي تديره منظمة براك أكثر من 150,000 طفل من الأطفال ذوي الإعاقة في عموم البلاد.

وقد أدى العمل الذي تقوم به المنظمات غير الحكومية إلى طرح قدوة تحتذى، يجب استنساخها والارتقاء بها في جميع أنحاء البلاد، ويجب توفير التعليم النوعي والجيد للأطفال ذوي الإعاقة من قبل الدولة كحق، بدلا من أن يكون مسألة تعتمد على الحظ ومكان معيشة الطفل والمنظمات غير الحكومية الناشطة في منطقتهم. ومن المتوقع أن يعزز قانون حماية وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة - 2013 والذي اعتمد مؤخرا والرامي إلى تنفيذ اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من الجهود المبذولة في مجال التعليم الرسمي الجامع بالتعاون مع وزارة التعليم في بنغلاديش- حقوق ذوي الإعاقة. فالوزارة حاليا هي في طور عملية طرح مواضيع الإعاقة في المناهج الدراسية لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية ودرجة البكالوريوس في التربية. وأخيرا، قامت الحكومة أيضا بصرف راتب للأطفال ذوي الإعاقة. وكل هذا يشير إلى الاستثمارات المستقبلية الكبيرة التي تبذلها الحكومة لتنفيذ الالتزامات القانونية القائمة مسبقا.

المصادر: مدخلات من (CAMPE حملة التعليم الشعبي/بنغلاديش)، بما في ذلك مركز

تنمية الإعاقة (CDD) منظمة نور العالم/Light for the World.

إستراتيجية 2

توفير القدرات والموارد والقيادة لتنفيذ خطط وطنية طموحة لتحقيق التعليم الجامع.

حتى عندما تمتلك الحكومات سياسات أو تشريعات وطنية، يكون التقدم كان متفاوتا، وعموما، فقد ثبت بأن تنفيذ القوانين والسياسات يكون صعبا، ففي كثير من الأحيان، تعرب الحكومات عن التزامها بالتعليم الجامع لكنها تفشل في تنفيذ سياسات ملموسة، أو قياس التقدم المحرز.⁶³ وعلى سبيل المثال، نص الدستور الأوغندي على أن ”جميع الأشخاص لهم الحق في التعليم“، وبدعم من السياسات الوطنية، إلا أنه وبرغم وجود ضمانات لتكافؤ الفرص، تمكن 5٪ فقط من الأطفال ذوي الإعاقة من تحصيل التعليم ضمن ترتيبات لدمجهم في مدارس الدمج، في حين تمكن 10٪ من الوصول للتعليم الجامع من خلال مدارس خاصة.⁶⁴

وفي العديد من البلدان، تواجه عملية تنفيذ السياسات تعقيدات تتعلق بتشتت المسؤوليات الوزارية، حيث تقع مسؤولية تربية الأطفال ذوي الإعاقة على عاتق وزارة الشؤون الاجتماعية (أو حقيبة وزارية مماثلة) دون وجود تنسيق رسمي مع وزارة التعليم أو تخطيط قطاع التعليم.⁶⁵ وإن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة هو حق، وليس رفاه اجتماعي أو مسألة خيرية، وبالتالي يجب أن يندرج تحت ولاية وزارة التعليم، مع وجود خطط جمع متفق عليها عبر قطاعات ووزارات متعددة. فالولاية غير الواضحة لمسؤولية التعليم يجعل من عملية التنفيذ الفعال أمرا مرهقا.

وغالبا ما تتفاقم الثغرات في تنفيذ السياسات، أو تنشأ بسبب عدم وجود التزامات مالية. فبالكاد يقترَب أي بلد من تخصيص المبالغ اللازمة لضمان التعليم الجامع للجميع. وعلى سبيل المثال، أشار تقييم البنك الدولي عام 2008 أن 1٪ فقط من الإنفاق في إطار سياسة التعليم للجميع في الهند خصص للتعليم الجامع للأطفال ذوي الإعاقة (انظر دراسة حالة فُطرية رقم 1).⁶⁶

ويفترض في كثير من الأحيان أن تكاليف توفير التعليم الجامع هي باهظة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. ومع ذلك، ففي كثير من الأحيان لا تكون التكاليف الإضافية مرتفعة كما حسب هذا الافتراض. وعلى سبيل المثال، يمكن وضع تصميم سهل الوصول بتكاليف رخيصة: قدرت إحدى الدراسات أن

كلفة تجهيز المباني لتكون سهلة الوصول تمثل أقل من 1٪ من إجمالي تكاليف البناء.⁶⁷ وليس بالضرورة في هذه الحالة أن يكون الاستثمار الأكبر في تكلفة البناء، حيث تكمن الاستثمارات الكبيرة في الوقت المناسب لتحسين التخطيط والسياسات الداعمة للتنفيذ. ولضمان الاستخدام الأمثل للموارد، من المهم عدم اعتبار التعليم الجامع كـ ”كمسمار الغيتار الخارجي“، ولكن كجزء لا يتجزأ من التخطيط وتقديم النظام التعليمي برمته.

وفي معظم البلدان، فإن النظام الحالي يعني عدم استثمار الموارد الشحيحة بطريقة أكثر فعالية من حيث التكلفة. فالمدارس المنفصلة مكلفة، وتصل إلا لعدد قليل من الأطفال ذوي الإعاقة. وهذا يمكن أن يكون وسيلة مكلفة وغير كفوة وغير مناسبة لتنظيم التعليم المدرسي. وعلى سبيل المثال، قدر تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) أن متوسط تكلفة وضع الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مدارس منفصلة أعلى بسبع إلى تسع مرات من تعليمهم في الفصول الدراسية العامة.⁶⁸ وفي إطار التعليم في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل تشير الأبحاث إلى عدم كفاءة أنظمة متعددة من الإدارة، والهياكل التنظيمية والخدمات.⁶⁹

ومع ذلك، فإن تمكين جميع الأطفال ذوي الإعاقة من دخول المدارس والتعلم وعلى قدم المساواة مع الآخرين، يعني تكبد تكاليف معينة. ولا يجب النظر للجمع كـ ”خيار رخيص“- بالتالي عدم حصول الطلاب ذوي الإعاقة على الدعم الكافي- ولكن القدرة على أن يكون وسيلة أكثر كفاءة لضمان التعليم للجميع، عندما يجري تنفيذه بالشكل الصحيح. وعلى الحكومات زيادة الإنفاق وضمان توفر الأموال المتاحة بشكل منصف وإنفاقها على نحو فعال.

و ضمان ي توفر الأموال المتاحة بشكل منصف وإنفاقها على نحو فعال على التعليم الجامع يضمن استخدام الموارد الشحيحة بتأثير أكبر. وذلك لأن التعليم الجامع يحسن الجودة، والتي يمكن أن تقلل من الرسوب وتكرار الصفوف والتسرب، والحد من هدر الموارد. وتدعو الحملة العالمية للتعليم لزيادة التمويل والتركيز على ”الإنفاق العادل“. فالتمويل العادل يجب أن يستهدف أكثر الفئات تهميشا ومعالجة أشكال التمييز السابقة من خلال إستراتيجيات كالتعليم الجامع.⁷⁰

ويجب تفرن سياسات التعليم الجامع بزيادة الميزانية لتشمل التكاليف الفعلية لدعم الشروط الأساسية التي تضمن جودة التعليم لجميع الأطفال- أي تحسين تدريب المعلمين أو تزويد الأطفال بالمواد التعليمية المصممة خصيصا. بالإضافة إلى تكاليف توفير التعليم الجامع، هناك أيضا الحاجة إلى التخطيط ماليا لاتخاذ تدابير أخرى لدعم الأسر، كالحوافز التي تستهدف الأطفال ذوي الإعاقة للاتحاق بالمدارس.

ولا يجوز التعذر بمحدودية الميزانية كحجة ضد هذا الاستثمار. فمن مسؤولية الدولة إعمال الحق في التعليم.⁷¹ كما أن زيادة تمويل التعليم للمستويات الموصى بها دوليا أي 20٪ من الميزانيات الوطنية يعد الخطوة الضرورية الأولى، ومن ثم إعطاء الأولوية للفئات الأكثر تهميشا كأمر شديد الأهمية، وتخصيص نصف الإنفاق على التعليم على الأقل للتعليم الأساسي.⁷²

وفي البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، تبرز أهمية دعم هذا الأمر من قبل الدول المانحة: وبالنسبة لأولئك الذين وقعوا اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، يعد هذا الأمر واجبا ملزما، ومع ذلك،يقدم عدد قليل جدا من المانحين الدعم للتعليم الجامع، ومع تراجع تمويل المانحين حاليا لدعم التعليم الأساسي في البلدان ذات الدخل المنخفض، هناك خطر حقيقي من أن يتأثر هذا النوع من تمويل طويل المدى والمتوقع للاستثمارات في التعليم الجامع- لتحقيق التعليم للجميع- بشكل غير متناسب.⁷³ وحاليا، غالبا ما تكون برامج الدعم التي تقدمها الجهات المانحة مجزأة أو غير معممة من خلال سياسات التعليم والتنمية. وهناك استثناءات لهذا الأمر، ولكنها نادرة وغير عامة، فقد أظهرت إحدى الدراسات التي أجريت لصالح إدارة للتنمية الدولية/ المملكة المتحدة (DFIDs) وجود فجوة تنفيذ شديدة بين السياسة والممارسة في عمل إدارة للتنمية الدولية / المملكة المتحدة (DFIDs) بشأن الإعاقة والتعليم، ووجود بيئة سياسات تدعم التعليم الجامع ولكن دون إستراتيجيات رسمية لتنفيذها. وبرزت إدارة للتنمية الدولية / المملكة المتحدة (DFIDs) /الهند كبلد وحيد نفذ هذا الأمر بفعالية، حيث تم تضمين مؤشرات الإعاقة في اتفاقيات إدارة البرنامج مع الحكومة. ويؤكد المؤشر على الحاجة لتحسين التحصيل العلمي لأطفال الطبقات المهمشة والأطفال ذوي الإعاقة وخاصة الفتيات ضمن هذه الجماعات.⁷⁴

إستراتيجية 3

تحسين البيانات المتعلقة بالإعاقة والتعليم، وبناء المساءلة عن العمل

وحتى عند وجود الخطط، فغالبا، لا يتم دعم أهداف هامة ومفيدة ي بسبب عدم وجود بيانات موثوق بها. ولصياغة وتقديم خطط التعليم الجامع، على الحكومات امتلاك بيانات موثوقة لتحديد الأهداف وقياس التقدم المحرز.

أولا، على الحكومات فهم الوضع الراهن للإعاقة والتعليم في بلدانها، عن طريق تحسين طرق جمع البيانات والتقنيات. وهذا يحتاج إلى التفصيل للإعاقات المختلفة وفرص التعليم وتحسين أساليب جمع البيانات الحيوي أيضا، على سبيل المثال، المسوح الأسرية، التي يجريها الاحصائيون المدربون والتي توفر تقييما للأسرة. ويمكن لهذا المستوى من جمع البيانات أن يكون مكلفا جدا وصعبا من الناحية اللوجستية، ولكن من الضروري معرفة التفاصيل المتعلقة بحجم الاستبعاد.

وبمجرد تقييم الخلفية، يجب تضمينها في أهداف ملموسة قابلة للقياس مع مرور الوقت، من خلال مراقبة الأهداف مقابل البيانات- على سبيل المثال، رصد الزيادة/النقص في الأطفال ذوي الإعاقة الذين يتم جمعهم بمدارس الدمج. ومن المهم أيضا أن تمتلك منظمات المجتمع المدني هذه المعلومات لمحاسبة الحكومات على الأداء.

تحتاج البيانات لتحسين تحديد الأهداف والرصد والمساءلة أيضا إلى تحسينها على المستوى العالمي: يجب أن تشمل الأهداف العالمية التي يجري التفاوض بشأنها حاليا كجزء عملية من ما بعد- 2015 أهدافا قوية وأهداف ومؤشرات شاملة للأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، وضمان حقهم في المشاركة التامة وتحقيق إمكاناتهم. ولتحقيق هذا الأمر، فمن الضروري أن يكون هناك تعريفات مرتبطة بالإعاقة متفق عليها عالميا. وسيشمل ذلك أيضا التزام دولي لتصنيف البيانات (بما في ذلك وفقا للجندر والعمر ودخل الأسرة ونوع الإعاقة ودعم التعلم) لضمان بلوغ أهداف جديدة قابلة للقياس، تمكن منظمات المجتمع المدني هذه المعلومات لمحاسبة الحكومات على الأداء.

إستراتيجية 4

جعل المدارس والفصول الدراسية سهلة المنال والوصول وذات الصلة للجميع

تشمل الحواجز القائم في المدرسة وفي الفصول الدراسية والتي تؤثر قدرة الأطفال ذوي الإعاقة على تحصيل التعليم نقص المعدات والمواد التعليمية المناسبة للوصول والحواجز المادية نتيجة للبنية التحتية التي يتعذر الوصول إليها.

فالمسافة من البيت إلى المدرسة والبنية التحتية التي يتعذر الوصول إليها تعيق وصول الأطفال ذوي الإعاقة وتنقلهم للمدرسة، ففي المناطق الريفية، حيث تبعد المسافة من وإلى المدرسة، تدفع تكلفة النقل والوقت والجهد المبذول في مرافقة الطفل للمدرسة إلى إحجام الآباء عن إرسال أطفالهم من ذوي الإعاقة إلى المدارس. ففي بنغلاديش يرى آباء الأطفال ذوي الإعاقة بأن القيود الرئيسية تتمثل في عدم وجود نظام نقل متخصص من البيت إلى المدرسة في المناطق الريفية وعدم وجود الدعم للنقل بالريكتشا (عربة يد).⁷⁵

ويمكن لتعليمات البناء المدرسي أن تلعب دورا هاما في التصدي لهذا الأمر: أن تقوم سلطات التعليم بوضع كودات وتعليمات لتصميم وبناء المدارس، أو توفير وسائل النقل المدعومة، كمعايير ملزمة للجميع.

وفي نفس الوقت، غالبا ما تكون المناهج الدراسية جامدة وتتوقع من جميع التلاميذ تعلم الأشياء نفسها، في الوقت ذاته، ومن خلال الأساليب نفسها. وبدلا من ذلك، يجب أن تكون المناهج مرنة بما يكفي لتوفير إمكانيات التكيف مع احتياجات وقدرات كل طالب على حدة. ويجب دعم المدارس في وضع نهج جامع للمناهج وطرق التدريس. وعلاوة على ذلك، يحد التقييم الذي يركز على قياس نتائج ضيقة من التعلم من نجاح للأطفال المهمشين وتدني التحصيل لاحقا ومن ثم الرسوب أو حتى التسرب.

وعلى السلطات الوطنية إنتاج الكتب والمواد التعليمية الأخرى ضمن مجموعة من الأشكال التي يمكن استخدامها من قبل الأطفال ذوي الإعاقة على اختلاقيها على سبيل المثال، كتب بطريقة برايل، وكتب بخط كبير والخلفيات عالية التباين، وكتب للأطفال الأكبر سنا بلغة مبسطة والكتب المصورة بعدد محدود من الكلمات وكتب مع الصور بلغة الإشارة بجانب النص. فتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) الجديدة تقدم طيف واسع حول كيفية تحقيق ذلك.

إستراتيجية 5

ضمان توفر ما يكفي من المعلمين المدربين بشكل مناسب للجميع

يعد المعلمون العامل الأهم في تحديد نوعية التعليم الذي يتلقاه الطفل. وبالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة، ويمكنهم لعب دور رئيسي فيما إذا كان الأطفال ذوي الإعاقة قادرين على الذهاب إلى المدرسة المحلية، حيث يقوم المعلمون أو مديرو المدارس وفي كثير من الأحيان بتحديد "السماح" للطفل ذا الإعاقة بدخول المدرسة أم لا.

يتطلب الجمع الناجح وجود ما يكفي من المعلمين المؤهلين والمدربين والمعتمدين للعمل بطرق التعليم الجامع مع دعم التعليم المتخصص عند الضرورة. كما يسهم تشجيع الأشخاص ذوي الإعاقة أن يصبحوا معلمين بتعزيز وتحقيق هذا الأمر وبقوة.

وتعاني العديد من البلدان من اكتظاظ الصفوف الدراسية بالمعلمين الذين لم يتم تدريبهم وغير القادرين على الاستجابة مع مختلف الاحتياجات. وفي الوقت الحاضر، تحول نسب المعلمين إلى الطلاب في معظم البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل دون تحقيق التعليم الجامع النوعي والجيد. وحسب تقديرات اليونسكو هناك حاجة إلى 1.6 مليون معلم إضافي لتحقيق التعليم الابتدائي للجميع بحلول عام 2015.⁷⁶ وبدون هذه الأعداد الإضافية من هؤلاء المعلمين، وتخفيض نسبة المعلمين إلى الطلاب، سيكون بناء نظم التعليم الجامع أمرا مستحيلا. وإذا واجه المعلمون فصولا تحوي أكثر من 50 طالبا فسبواجهون صعوبات في تكريس الوقت الكافي لاحتياجات المتعلمين الفردية، بما في ذلك أولئك الذين يعانون من إعاقات.

وبطبيعة الحال، الأمر لا يتعلق بالأرقام فقط، فالتعليم مهنة تتطلب درجة عالية من المهارة، وبالتالي تدريبا خاصا، ليس فقط من حيث المعرفة، بل ومهارات التدريس- بما في ذلك تحديد نقاط القوة والضعف والمصالح والاستجابة لاحتياجات التعلم المتنوعة، والإدارة الصفية والانضباط والمواقف الإيجابية. ولذلك يعد تدريب المعلمين أمرا حيويا للغاية لضمان ترجمته إلى جودة التعليم والتعلم في المدرسة. وتحاول عدد كبير جدا من الحكومات بناء نظم تعليم بمعلمين غير مؤهلين وغير مدربين. والنتيجة هي ضعف جودة التعليم- على الأقل بالنسبة للفئات الأفقر- وبأطفال أكملوا ثلاث أو أربع سنوات من الدراسة دون تعلم لقراءة أو الكتابة.⁷⁷

ويمكن معالجة هذا الأمر من خلال تحسين التدريب العام، ويتطلب التعليم الجامع تدريبا معينا، وفي كثير من الأحيان لا يتضمن التدريب ما قيل الخدمة أو أثناء الخدمة للمعلمين في البلدان

موزمبيق: تدريب المعلمين المكفوفين وتغيير المواقف المجتمعية

لضمان جودة التدريب للمعلمين المكفوفين. أولاً، ويتم تحديد المرشحين من قبل مدرسة المكفوفين المحلية، التي تقترح الخريجين المؤهلين من مدارس التعليم العام للتقدم للحصول على منحة دراسية في كلية تدريب المعلمين (TCC) /ناهاماتاندا، حيث تتم عملية التدريب بطريقة برايل للمكفوفين من قبل مدرسة المكفوفين واتحاد المكفوفين، واليوم يحترف واحد منهم على الأقل مستوى أساسي من مهارات طريقة برايل للقراءة، وعدد منهم يحترف القراءة والكتابة بطريقة برايل وبطلاقة. وتجتمع مجموعة من المدربين والطلبة المهتمين أسبوعياً في نادي برايل للتدريب والممارسة، وأثناء التدريب في الكلية، يمارس جميع الطلاب التعليم في المدارس القريبة. وقد كان من المهم زيادة الوعي في هذه المدارس والمجتمعات المحلية لضمان وجود بيئة مرحة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية خلال التدريب العملي. وعلى مر السنين، اعتادت المجتمعات على تلقي أطفالها التعليم على أيدي معلمين ذوي إعاقة، مما أدى إلى تغيير في الموقف العام في هذه المجالات.

مثل هذا العمل يتطلب التعاون الوثيق مع الحكومة لبناء قدرات الدولة وتضمين المنهجيات الناجحة في أنظمة الدولة.

يبقى التعليم - بما في ذلك توفير التعليم الجامع- من مسؤولية الدولة، وحيثما تفتقر الحكومات للخبرة في مثل هذا النهج، يمكن للشراكات مع المجتمع المدني تقديم أمثلة مشجعة لطرق تعزيز تدريب المعلمين والتنوع، وتعميمها عبر النظام التعليمي العام.

ففي موزمبيق، على سبيل المثال، لعبت عدد من المنظمات غير الحكومية دوراً في دعم مثل هذه المبادرات. فقد تولت منظمة - مساعدات التنمية من الشعب إلى الشعب) إدارة 11 كلية لتدريب المعلمين والمعروفة باسم كليات تدريب معلمي المستقبل (EPF)، ومعهد للتعليم العالي لتدريب المدربين لكليات تدريب المعلمين ومطوري المجتمع، وأربع مراكز للتدريب المهني، وأربع مدارس ابتدائية وثانوية مع التركيز على الأطفال الأيتام والضعفاء، وبرنامج لمحو أمية الكبار.

وفي الوقت نفسه، تولت كلية تدريب المعلمين (TCC) /ناهاماتاندا تدريب معلمي ذوي الإعاقة البصرية في المدارس الابتدائية لأكثر من عشر سنوات، ومنذ عام 2008 وبدعم منظمة نور العالم/Light for the World، قامت كلية تدريب المعلمين (TCC) /ناهاماتاندا بوضع نظام رائع

المصدر: وضع الأطفال في العالم ومداخلات منظمة نور العالم/Light for the World

غامبيا

التعليم يفتح الأبواب للحياة

وحالياً، انتقلت نديي سيكا للعمل في إذاعة غامبيا - الوظيفة التي تحبها.وك نديي سيكا تلقت شقيقتها الكيفية تعليماً جيداً، وتعمل مدرسة في مدرسة لمنظمة غامبيا للمكفوفين (GOVI) وتقول: "أؤمن بالقول المأثور "الإعاقة لا تعني العجز". وعند مناصرة التعليم الجامع تأكد من توفر المواد والمعلمين المهرة وإمكانية الوصول إلى المدارس".



ولدت نديي سيكا، مذيعة برنامج إذاعي، في بانجول، في غامبيا، وقد ولدت نديي سيكا واثنين من أخواتها مكفوفات. وتشكل الوصمة الاجتماعية في غامبيا نتيجة إيجاب الأطفال ذوي إعاقة في الأسرة ضغط كبيراً، لاسيما بالنسبة للأم، مما أدى إلى إرسال نديي سيكا وأخواتها للعيش مع عمتهما. وعندما كانت نديي سيكا طفلة كان التعليم مستحيلاً ولا يمكن تصوره بالنسبة لمعظم الأطفال ذوي الإعاقة، ولكن نديي سيكا كانت محظوظة جداً حيث صممت عمتهما على تعليمها رغم كل الصعاب.

التحقت نديي سيكا بمدرسة للمكفوفين في كامباما - مدرسة "للاحتياجات الخاصة"، كونها المدرسة الوحيدة المتاحة في ذلك الوقت، والتي أنشئت بداية كفصل معزول، وتم في وقت لاحق دمجها في مدرسة كامباما الابتدائية في بانجول. وتحدثت نديي سيكا عن التحديات التي واجهتها في السنوات الأولى قائلة: "كان من الصعب في بعض الأحيان، حيث مارس بعض الطلاب التتمير ورمي الحجارة علي". وصممت نديي سيكا على تحقيق نتائج جيدة في المدرسة، وتقدمت في وقت لاحق لامتحان القبول في نهاية التعليم الابتدائي، وحصلت على قبول مدرسة القديس يوسف الثانوية للبنات المشهورة، حيث أصبحت الطالبة الكفيفة الوحيدة في المدرسة. وتعلمت بدعم من زملائها من الطلاب والمعلمين على طريق استخدام آلة برايل لها وتسجيل الدروس على شرائط كاسيت، والاستماع إلى شرح من الطلاب "ساعدي المعلمون وزملائي من الطلاب من بلدي كثيراً، واستمتعت بالذهاب إلى المدرسة".

وعند الانتهاء من دراستها في المدرسة الثانوية، حصلت نديي سيكا على منحة دراسية في المملكة المتحدة، وعادت للعمل في دائرة الرعاية الاجتماعية كمساعد للمدير.

للتدريب المتخصص للتعامل مع أنواع معينة من الإعاقات كتحديات ضعف البصر والسمع. ولذلك يحتاج المعلمون أيضاً لفرص التطوير المهني المستمر طوال حياتهم المهنية التي تعتمد على "الممارسة الجيدة" والمتجددة، والدعم المتواصل والتوجيه. فالمعلمون بحاجة للدعم من خلال الاستعانة بمساعدة متخصص من الزملاء الذين لديهم المزيد من الخبرة والتجربة في العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، وخاصة الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية أو فكرية. وعلى سبيل المثال، يمكن للمتخصصين تقديم المشورة بشأن استخدام طريقة برايل للقراءة أو التعليم القائم على الكمبيوتر.

وأخيراً، يعد غياب الأشخاص ذوي الإعاقة من بين موظفي التعليم يطرح تحدياً آخر أمام التعليم الجامع: فغالباً ما يواجه البالغون من ذوي الإعاقة عقبات كبيرة لتأهيلهم كمعلمين. فاستبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من التدريب كمعلمين يحد من أعداد المعلمين ذوي الإعاقة المؤهلين الذين يمكن أن يكونوا بمثابة قدوة للأطفال (ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة) في مدارس الدمج. والقوى العاملة التعليمية بحاجة للتنوع، وهناك حاجة إلى جهود هادفة لضمان تدريب الأشخاص ذوي الإعاقة كمعلمين وتوظيفهم ودعمهم في وظائفهم.

ولذلك، تبرز أهمية وجود الأعداد الكافية من المعلمين والتدريب ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة والتطوير المهني والدعم المقدم من المعلمين المتخصصين ودعم فئة ذوي الإعاقة لدخول سوق القوى العاملة التعليمية أموراً حاسمة لبناء القوى العاملة التعليمية المهنية التي تمتلك المعارف والمهارات والتفاهم والثقة لضمان تحقيق التعليم الجامع على نحو فعال. وهذا يتطلب استثمارات كبيرة من قبل الحكومات، وبدون ذلك يتضاءل الأمل في تحسين الجودة التعليم الجامع ودمج الفئات المهمشة في مدارس الدمج.⁸³

النامية أي عنصر من عناصر التعليم الجامع. ويشعر العديد من المعلمين بالقلق لافتقارهم للتدريب المتعلق بالتعليم الجامع: في دراسة حديثة، أعرب عدد كبير من المعلمين عن قلقهم إزاء نقص التدريب والتطوير المهني والمعدات والموارد التعليمية الأخرى ذات العلاقة بالتعليم الجامع.⁷⁸ ولا تتوفر لدى العديد من المعلمين، بمن فيهم مدراء المدارس معلومات حول فيما إذا كانوا سيقومون بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة.⁷⁹ فتوفير التدريب على التعليم الجامع يساعد المعلمين على التعرف وتأمين قيمة تنوع المتعلمين باعتباره قوة، وتمكينهم من التكيف مع المناهج وطرق التدريس لتناسب مع سياقات واحتياجات المحددة للمتعلمين.

وقد توثق أثر هذا التدريب في تعزيز الالتزام بالتعليم الجامع: فقد أظهرت الدراسات، على سبيل المثال، أنه لدى تدريب المعلمين والعاملين في المدارس (أي الموظفين الإداريين) حول القضايا المتعلقة بالإعاقة، فإنهم يتبنون نظرة تبدو أكثر إيجابية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة.⁸⁰ وقد تبين أيضاً أهمية قيام مدراء المدارس بإظهار القيادة في نصرته التعليم الجامع لتحويل مدارسهم إلى مدارس شاملة، وإعداد المعلمين والطلاب لدمج الأطفال ذوي الإعاقة.⁸¹ ويجب أن يكون التدريب على التعليم الجامع جزءاً لا يتجزأ من الوحدات التدريبية، وليس مجرد دورات تدريبية قصيرة "خاصة"، وأن لا يكون التدريب نظرياً، بل يشمل الممارسة الصفية، وهذا ينطبق على التعليم الجامع، وقد برزت المواقف الأكثر إيجابية نحو التعليم الجامع لدى أوساط المعلمين الذين لديهم خبرة فعلية في التعليم الجامع.⁸²

وبعد التدريب ما قبل الخدمة، يتوجب عقد دورات تدريب إضافية والدعم - أثناء الخدمة - وفي كثير من الأحيان يتوجب عقد دورات تدريب متخصصة. وحتى عندما يتم تأهيل المعلمين من خلال التدريب العام حول التعليم الجامع، فإنهم غالباً ما يفتقرون

إستراتيجية 6

تحدي المواقف التي تعزز وإدامة التمييز

تعد المواقف الاجتماعية أحد الدوافع القوية لتهميش الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم، ومن حيث التعليم نفسه، تسهم مثل هذه المواقف في انخفاض معدلات تحصيل التعليم للأطفال ذوي الإعاقة وحتى انخفاض معدلات استكمال التعليم.

ففي بعض الثقافات، يتم إخفاء الأطفال ذوي الإعاقة، باعتبارهم نذير شؤم أو عقاب على "الخطايا" في الأسرة، ويدفعها لممارسة وإدامة التمييز- مما يؤدي في بعض الأحيان إلى إخفاء أطفالهم ذوي الإعاقة بدلا من إشراكهم في الأنشطة المجتمعية العامة، كالذهاب إلى المدرسة المحلية. وفي بعض الحالات يمكن أن يؤدي ذلك إلى العزلة والقهر الشديد، مع تزايد احتمالية تعرض النساء والفتيات ذوات الإعاقة المعوقات للاعتداء الجنسي والإهمال وإساءة المعاملة أو الاستغلال من أقرانهم من غير ذوي الإعاقة بمعدل الضعف.⁸⁴

وحتى عندما لا يتم عزل الأطفال من المجتمع إلى هذا الحد، فعندما يتم تعريف الأطفال ذوي الإعاقة من خلال التصورات الاجتماعية بسبب ما "يفتقدوه" يجري الحكم مسبقا على قدرتهم على المساهمة في المجتمع، وبالتالي افتراض بأن تعليمهم أمر لا يستحق الاستثمار فيه- على مستوى الأسرة والمجتمع المحلي والوطني- وفي الأماكن التي تنقصها الموارد، حيث يتم تبني "خيارات صعبة"، يصل الأمر إلى الاستبعاد من التعليم.

وعندما يتم تقديم التعليم، فإن الاعتقاد السائد هو أن "المدارس الخاصة" هي الخيار الأفضل. وأظهر منشور صدر مؤخرا عن

منظمة / Plan International الخطة الدولية، والتي قابلت أشخاص في جميع أنحاء منطقة غرب أفريقيا، رفض كثير من الأشخاص من غير ذوي الإعاقة فكرة التعليم الجامع لشعورهم أن الأطفال ذوي الإعاقة لا يمكنهم فهم المحتوى الدراسي بنفس معدل الأطفال دون إعاقة. وذكر من شملهم الاستطلاع أنهم يشعرون بالقلق من أن قيام الأطفال ذوي الإعاقة بسلوكيات "إشكالية" في الفصول الدراسية تعكس صفو الأطفال غير ذوي الإعاقة وتقدمهم ضمن عملية التعلم الخاصة بهم.⁸⁵

وفي حالات أخرى، تخشى أسر الأطفال من التمييز الذي قد يواجهونه، أو القلق حول مستوى الدعم الذي سيحصلون عليه في مدارس الدمج. فعلى سبيل المثال، وجدت دراسة واحدة في أوغندا أن مجموعات الأشخاص ذوي الإعاقة وأولياء الأمور يفضلون المدارس الخاصة بسبب الاكتظاظ وضعف الموارد في مدارس الدمج.⁸⁶ ويعبر الكثير من الآباء والأطفال ذوي الإعاقة أنفسهم في كثير من الأحيان عن مخاوف تتعلق بسوء المعاملة والوصم في المدارس من قبل الأطفال والمدرسين الآخرين. وفي أكثر الأحيان، يتم نسخ التمييز المجتمعي الأوسع في الفصول الدراسية.

وتعد عملية إشراك المجتمعات المحلية في مساعدتها على فهم وتحدي معتقداتها أمرا هاما في الحد من هذه المواقف السلبية. وعلى سبيل المثال، أفادت منظمة ليونارد شيشاير لشؤون ذوي الإعاقة أنه ونتيجة للشراكات مع المجتمعات المحلية ضمن مشاريعها، هناك أدلة متزايدة على قبول الأطفال ذوي الإعاقة في المجتمع المدرسي، الأمر الذي يؤدي إلى مشاركة أكبر مع مرور الوقت في البرامج.⁸⁷

دراسة حالة فطرية 6.

بوركينافاسو: مثال على معالجة الاستبعاد على مستويات متعددة

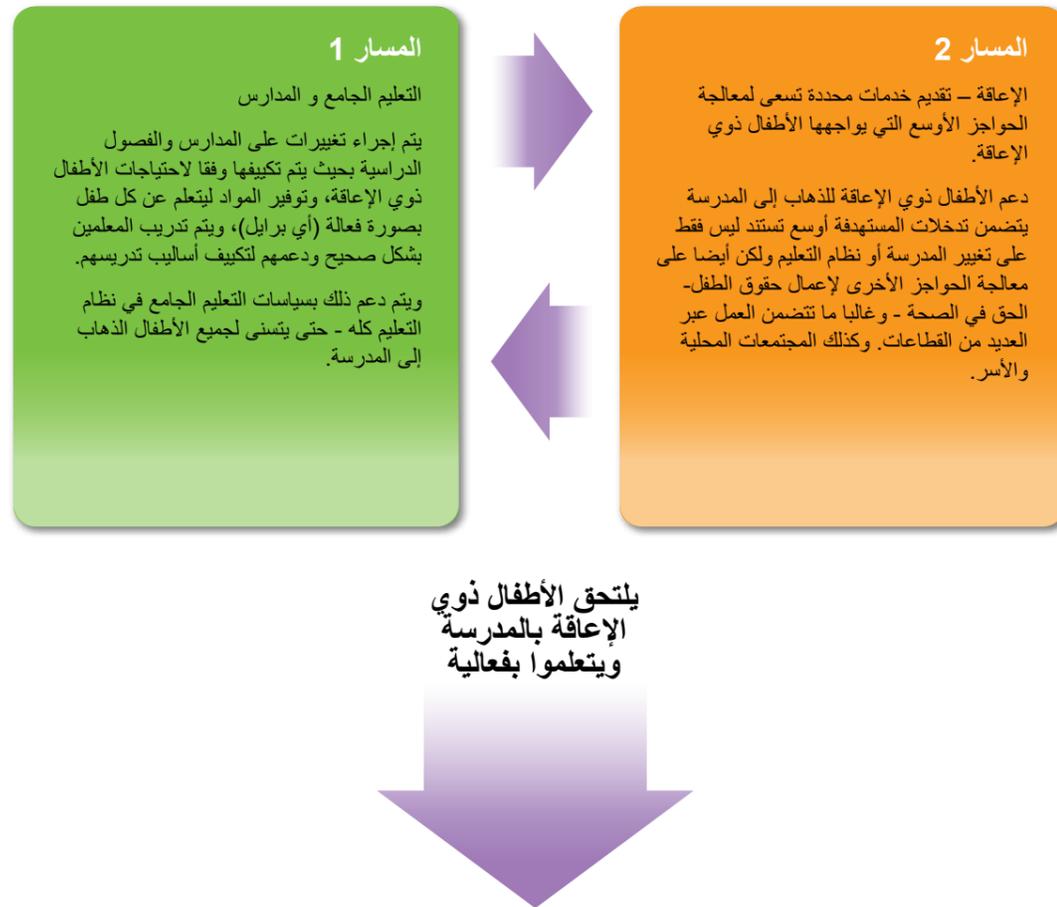
وصلت معدلات الالتحاق بالمدارس في المرحلة الابتدائية في بوركينافاسو في عام 2012 إلى 78٪. ومع ذلك، تشير التقديرات إلى أن 16٪ فقط من الأطفال ذوي الإعاقة الجسدية تمكنوا من الوصول إلى التعليم الابتدائي. وفي السنوات الأخيرة، عمل أعضاء الحملة العالمية للتعليم في "إطار التشاور حول التعليم الأساسي (CCEB) والتحالف الوطني لمنظمات المجتمع المدني للتعليم للجميع في بوركينافاسو (CN-EPT) والمنظمة الدولية للمعوقين مع حكومة بوركينافاسو لتحسين وضع الأطفال ذوي الإعاقة، من خلال التعليم الجامع.

وفي عام 2003، أطلقت وزارة التعليم الوطنية ومحو الأمية مشروعها الرائد الأول بالقرب من واغادوغو لتطوير التعليم الجامع ضمن شراكة مع المنظمة الدولية للمعوقين، مما قاد إلى تطوير عملية موحدة للتعليم الجامع، والتصديق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وبروتوكولها الاختياري عام 2009. وهذا بدوره أدى إلى قانون وطني حول "تعزيز وحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة" التي تنص على ضمان التعليم الجامع في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية والثانوية والجامعة.

المصدر: معلومات المنظمة الدولية للمعوقين، منظمة نور العالم/Light for the World، التحالف الوطني لمنظمات المجتمع المدني للتعليم للجميع في بوركينافاسو (CN-EPT/BF)

الشكل 3.

نهج "المسار التوأم" لضمان تحصيل الأطفال ذوي الإعاقة للتعليم النوعي الجيد



وقد جندت دراسة حديثة من قبل منتدى سياسة الطفل الأفريقي (ACPF) أن الزيادات تحصيل الأطفال ذوي الإعاقة للتعليم في إثيوبيا كان نتيجة ربطهم بخدمات إعادة التأهيل المجتمعي (CBR). وعلاوة على ذلك، نتج عن المجتمعات المحلية المستفيدة من خدمات إعادة التأهيل (CBR) ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة إلى تبني مواقف أكثر إيجابية إلى حد كبير تجاه الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم.⁸⁸ فقد نتج عن مشروع مدته ثلاث سنوات ضمن المجتمعات المحرومة قرب مدينة الله آباد، الهند، عن التحاق الأطفال ذوي الإعاقة بالمدارس ولأول مرة، ومشاركة أكثر من قبل الأشخاص ذوي الإعاقة في المنتديات، ودفع المزيد من الناس لجلب أطفالهم ذوي الإعاقة للتعليم وإعادة التأهيل.⁸⁹

ويلعب برامج إعادة التأهيل المجتمعي (CBR) دور خاص في تحدي المواقف السلبية في المجتمعات. وتشمل مشاريع تأهيل المجتمعي المجتمع ككل في عملية إعادة التأهيل، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم والمجتمعات المحلية والمنظمات المحلية والخدمات الاجتماعية، والصحة والتعليم. وتستند فكرة إعادة التأهيل المجتمعي (CBR) على دعم المجتمعات لتحتمل المسؤولية لضمان منح جميع أعضائها، بمن فيهم المعاقون، المساواة في الحصول على الموارد المتاحة محليا والمشاركة بشكل كامل في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع.

دراسة حالة فُطرية 7.

توفير التعليم في حالات الصراع: الأراضي الفلسطينية المحتلة

الجامع، كما تحرص الحكومة على تعزيز التعليم الجامع. علما بان مفهوم التعليم الجامع جرى تعميمه لأول مرة في التعليم الفلسطيني عام 1997، حيث تم تطوير السياسات العامة والخطط ذات الصلة في ضوء الاتفاقيات الدولية والمبادئ التوجيهية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وغيرها. ومنذ ذلك الحين، عملت وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي بشكل وثيق مع مجموعة متنوعة من الجهات الفاعلة لتعزيز ومأسسة التعليم الجامع في جميع أنحاء البلاد. ومنذ عام 2007، عملت وزارة التربية والتعليم مع منظمة اليونيسكو على تطوير برامج رسمية لإعداد المعلمين ونظم وتطوير البرامج التعليمية الصديقة للطفل وشاملة. وخلال المرحلة الريادية للمشروع، تلقى أكثر من 1000 معلم التدريب على مفاهيم التعليم الجامع.

ومع ذلك، لا تعكس الخطط الإستراتيجية حتى الآن المقياس أو الطموح اللازم لسياسات وإجراءات عملية تعميم التعليم الجامع في جميع المدارس. وتبرز هناك أيضا تحديات تتعلق بعدم وضوح القوانين واللوائح. فلم يتم التوقيع على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ولا المصادق عليها من قبل الحكومة الفلسطينية بسبب الوضع السياسي في البلاد. وحقبة أن فلسطين قد حصلت مؤخرا على عضويتها كدولة مراقبة في الأمم المتحدة يجعل من الممكن للدولة أن تكون قادرة على التصديق على مختلف موثيق واتفاقيات حقوق الإنسان ذات الصلة، بما في ذلك اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

كما هو الحال في بلدان أخرى، تقل احتمالات التحاق الأطفال ذوي الإعاقة بالمدرسة في فلسطين بكثير- ويتفاقم هذا الوضع في ظل الصراع الحالي. فقد كشفت دراسة مسحية حول الإعاقة أجراها المكتب المركزي الفلسطيني للإحصاء ووزارة الشؤون الاجتماعية في عام 2011 أن معدل انتشار الإعاقة في الأراضي الفلسطينية المحتلة يصل إلى 7٪. ومما لا يثير للدهشة، فإن السبب الأكثر شيوعا للإعاقة في فلسطين هو الصراع المسلح. فقد زاد الاحتلال الإسرائيلي من تعرض الأطفال للعنف وسوء المعاملة والإهمال والاستغلال. وقد تسبب الصراع الفلسطيني الإسرائيلي المستمر في فقدان مئات الأرواح، مما يؤدي إلى تصاعد وتسارع مستويات الإعاقة. وتشير التقديرات إلى أنه وعلى مدى الفترة من 2005 إلى 2008، أصيب 1461 طفل. ويشير الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني في دراسته المسحية⁹⁶ حول الإعاقة، إلى أن أكثر من ثلث الفلسطينيين من ذوي الإعاقة لم يتلق أي نوع من التعليم، وأن 60٪ من الأطفال ذوي الإعاقة غير مسجلين في التعليم.⁹⁷ وتظهر نتائج الدراسة أيضا أن ثلث أولئك الذين كانوا مسجلين قد تسربوا من المدرسة، ويعزى تسرب 22٪ من المتسربين إلى الإعاقة. وبالإضافة إلى ذلك، يبين التقرير أن 53.3٪ من الأشخاص ذوي الإعاقة في فلسطين هم أميون.⁹⁸

وتقليديا، يتم تقديم الخدمات التعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة من خلال المدارس الخاصة. وفي الأونة الأخيرة بذلت بعض المحاولات نحو التعليم

المصدر: تم تجميع هذه المعلومات من قبل التحالف التعليم الفلسطيني، مع مداخلات إضافية من جمعية بيت لحم العربية للتأهيل والمنسق الوطني للتعليم للجميع ومن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين، بدعم من الـ CBM.

فلسطين

التعليم والرعاية ما قبل المدرسة

في سن الـ 11 شهرا، تم تشخيص رضا، وهو صبي يبلغ من العمر 6 سنوات من قرية عبيدة بالقرب من بيت لحم في فلسطين، بوجود كيس كبير في الصدغية الجدارية العنكبوتية في نصف الجهة المخية اليسرى، وتمت إزالة الكيس في سن الـ 12 شهرا، لكنه ظل يعاني من رؤية محدودة جدا ومشاكل في الحركة والجلوس وضعف في وظيفة اليد.

ومنذ ذلك الحين حصل رضا على الدعم لإعادة تأهيله، وهو الآن قادر على رؤية الأشياء الكبيرة، وتتبع الحركات والتعرف على الناس والصور. ودخل رضا مرحلة شاملة لما قبل المدرسة، بعد إجراء تعديلات لمركز رياض الأطفال المحلي لدعم نشاطاته، وتم تجهيز رياض الأطفال بمواد تدريس وتعلم ولعب مناسبة لعمره، وكان مدير مركز رياض الأطفال والمعلمين وهيئة المركز والطلاب وأسره مستعدون، لاستقبال رضا، وتم تزويد المعلمين بتقنيات التدريب والتعليم ذات الصلة التي من شأنها أن تمكنهم من تلبية احتياجات التعليم للأطفال الصغار ضعاف البصر، كما تم تكييف المناهج الدراسية لرحلة ما قبل المدرسة وطرق التدريس.

والآن يستطيع رضا المشي والرؤية بطريقة مناسبة بمساعدة فنية تمكنه الاستفادة مما أتى له من قدرات بصري، وأصبح



تزويده بالنظارات الصحيحة أو مكبر الرؤية المنخفضة، أو التلسكوب اليدوي.⁹²

ونظرا لارتفاع تكاليف رعاية الطفل ذا الإعاقة- تكاليف الذهاب إلى المدرسة أو التكاليف الطبية- والروابط بين الفقر والإعاقة، يمكن أن تلعب مخططات الحماية الاجتماعية الموجهة دورا حيويا في دعم التعليم الجامع ومساعدة الأسر ضد الصدمات الاقتصادية.⁹³

وأخيرا، تولي رعاية وتعليم الطفولة المبكرة أهمية خاصة للأطفال ذوي الإعاقة، كما أنها تدعم الحق في تحصيل تعليم النوعي والجيد من خلال إعداد الأطفال لتحقيق الاستفادة القصوى من الفرص التعليمية عند دخولهم المدرسة. وتعد السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل الوقت الأكثر أهمية من حيث النمو والتعلم. وفي الواقع، فإن 85٪ من دماغ الطفل يتطور خلال سن الخامسة، حتى قبل أن يدخل الطفل المدرسة.⁹⁴

وتضع سنوات الطفولة المبكرة الأساس للحياة، وتضمن تحقيق الاحتياجات الصحة والتغذية والتحفيز والدعم للأطفال ذوي الإعاقة، ويتعلمون كيفية التفاعل مع الأطفال الآخرين والبيئة المحيطة بهم، ويمكن أن تكون تمهيدا للمجه في مدارس الدمج. وعندما يتلقى الأطفال ذوي الإعاقة والقائمين على رعايتهم الرعاية والتغذية الجيدة وفرص التعلم خلال السنوات الأولى للطفل، تسنح الفرصة للأطفال ليكبروا بصحة، والقيام بعمل جيد في المدرسة، والوصول إلى أقصى إمكاناتهم. ويمكن لبرامج تعليم ورعاية الطفولة المبكرة مساعدة الأطفال على البقاء على قيد الحياة، وأن يزدهروا، ويتعلموا ويرتقوا بنجاح إلى المدارس الابتدائية.⁹⁵ وعندما يواجه الأطفال ذوي الإعاقة الكثير من التهميش في تحصيل على التعليم العادي (الدمج)، تصبح برامج تعليم ورعاية الطفولة المبكرة الحجر الأساس الحيوي في التغلب على التهميش.

إستراتيجية 7

إنشاء بيئة تمكينية لدعم التعليم الجامع، بما في ذلك من خلال السياسات والإستراتيجيات عبر القطاعات والتي تقلل من الاستبعاد

في حين يجب تطوير أنظمة التعليم الجامع لتلبية احتياجات للأطفال ذوي الإعاقة، إلا أنها يجب أن تقتصر بتدخلات مستهدفة أخرى تسعى إلى معالجة التمييز الاجتماعي والثقافي الأوسع الذي يواجهه الأطفال ذوي الإعاقة ومعالجة الحواجز الاقتصادية أو الاجتماعية المحددة التي تواجهها الأطفال الذين يعيشون مع الإعاقة.⁹⁰ فأحيانا لا تكون المبادرات القائمة بذاتها في التعليم كافية، حيث يجب أن تتعاضد وتتعزيز مع غيرها من التدخلات.

يتطلب التنفيذ الناجح للتعليم الجامع تطبيق نهج "المسار التوأم" الذي يركز على تغيير النظام المدرسي ودعم المتعلمين الذين هم عرضة للاستبعاد.⁹¹ وتطبيق هذا النهج يعني، أولا، أن تكييف المدرسة لتكون مناسبة لجميع الأطفال. ثانيا، تنفيذ التدخلات المستهدفة التي تلبى الاحتياجات الخاصة للأشخاص ذوي الإعاقة بحيث يكونوا قادرين على المشاركة بشكل أكثر فعالية. وهذا بدوره يتطلب إشراك القطاعات الأخرى، فضلا عن المجتمعات المحلية والأسر. فعلى سبيل المثال، قد يكون يتطلب الطفل من ذوي الإعاقة تدخل الرعاية الصحية أو إعادة التأهيل ليكون قادرا على الوصول أو المشاركة في التعليم باستقلالية أكثر. وبرامج التغذية والصحة المدرسية لها أهمية خاصة لدعم التغييرات في أنظمة التعليم الجامع. وهذا يمكن أن يكون في كثير من الأحيان حاسما لضمان أن تعمل أنظمة التعليم الجامع بالشكل الصحيح. على سبيل المثال، يجب تزويد الأطفال الذين يعانون من ضعف البصر بجهاز المساعدة المناسبة، وبعد التقييم الطبي المناسب، عندها فقط، يمكن

ترتكز أنظمة التعليم الجامع على تحليل القائم على الحقوق، والذي يشكل جزءا من إستراتيجية أوسع لتمكين المتعلمين والاحتفال بالتنوع والحد من الاستبعاد ومكافحة التمييز، والتي لا يجب ألا ينظر إليها على أنها قضية سياسة هامشية ولكن باعتبارها محورا لتحقيق التعليم النوعي والجيد لجميع المتعلمين، وتنمية مجتمعات أكثر شمولاً.

وعلى العالم أن يتحرك الآن لوقف التهميش الشديد للأطفال ذوي الإعاقة من التعليم، وتقليص الهوة الأخذة في الاتساع بين الأقلية من الأطفال الذين لا يتلقون أي نوع من التعليم، وغالبية الأطفال الذين يتلقون شكلا من أشكال التعليم الأساسية. وعلينا أن نضمن عدم ترك أي طفل ورائنا، وعلينا أيضا وبصورة عاجلة معالجة العجز في الجودة، وهو ما يعني أن ملايين الأطفال يتخرجون من المدارس وهم بالكاد قادرين على القراءة والكتابة. وأخيرا، علينا ضمان أن غياب التعليم المناسب ليس المحفز للإقصاء والفقر والظلم لمدى الحياة لملايين الأطفال الذين يعيشون مع الإعاقة. فالمد قد بدأ بالفعل، مع قدر أكبر من الاهتمام بقضايا الإعاقة والاستبعاد في خطاب التنمية، وأصبح فهم التعليم الجامع وعلى نطاق واسع على أنه خيار سياسة ذات مصداقية. لكنه بحاجة إلى التحرك بشكل أسرع وبمزيد من الإلحاح نحو العمل.

ووفقا للمجالات الإستراتيجية السبعة الواردة في هذا التقرير، تدعو الحملة العالمية للتعليم الحكومات في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، وبدعم من الجهات المانحة والمجتمع الدولي، إلى اتخاذ إجراءات بشأن عدد من المجالات السياسات ذات الأولوية.

يجب على الحكومات الوطنية:

إستراتيجية 1

إنشاء الأطر التشريعية المناسبة، ووضع خطط وطنية طموحة لتحقيق التعليم الجامع.

- يجب على جميع الحكومات التصديق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتعديل التشريعات الوطنية لتلبية هذه الالتزامات.
- إلغاء الحواجز التشريعية أو الدستورية أمام الأشخاص ذوي الإعاقة الذين يتم دمجهم في نظم التعليم العامة، وضمن القضاء على أي سياسات متناقضة، والتي قد تحبط تنفيذ التعليم الجامع.
- وضع خطط تعليمية شاملة وطموحة وواقعية ومحددة زمنيا للأنشطة المحددة لضمان تحقيق التعليم الجامع، في إطار خطط قطاع التعليم العام.
- تنسيق جميع السياسات وإجراءات التعليم مع التعليم الجامع (أي إدارة المدرسة، ونظام إدارة معلومات التعليم EMIS، والصحة المدرسية وغيرها).
- إنتاج الأطر القانونية والتوجيه حسب المنطقة وعلى مستوى المدرسة حول كيفية جعل التعليم ميسرا وتكيفه، بما في ذلك إدخال تعديلات على البنية التحتية، والمواد التعليمية والمناهج الدراسية.
- إشراك الأطفال والبالغين من ذوي الإعاقة وأولياء الأمور ومنظمات ذوي الإعاقة، فضلا عن غيرهم من الفئات المهمشة، في وضع ورصد خطط التعليم.
- تيسير - بما في ذلك من خلال توفير التمويل- إشراك الجماعات التي تمثل الأطفال ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم في اجتماعات مراجعة قطاع التعليم ومجموعات التعليم المحلية.
- وضع إستراتيجيات تزيد من مشاركة المجتمع والأسرة في لجان إدارة المدارس ومكاتب التعليم في المنطقة، بما في ذلك تشجيع المدخلات في أولويات الميزانية وتتبع النفقات.

إستراتيجية 2

توفير القدرات والموارد والقيادة لتنفيذ خطط وطنية طموحة لتحقيق التعليم الجامع.

- ضمان وجود التمويل الكافي لتوفير التعليم النوعي والجيد لكل طفل، ويشمل ذلك تخصيص ما لا يقل عن 20% من الميزانيات الوطنية للتعليم، وضمن تخصيص ما لا يقل عن 50% للتعليم الأساسي، مع التركيز على تحسين التعليم للفئات المهمشة.
- ضمان تنفيذ خطة للتعليم الجامع محددة زمنيا ومحددة التكاليف، مع ما يكفي من الموارد وتخصيصها على وجه التحديد.
- إدخال إجراءات هادفة للحد من الاستبعاد على أساس الإعاقة، من خلال تطوير منهجيات التمويل التي تستهدف الأطفال ذوي الإعاقة والتعويض عن الحرمان.
- ضمان الاستثمار الكافي والفعال والهادف من خلال التخطيط التشاركي والميزانية والرصد.
- ضمان تولي وزارة التعليم المسؤولية الأساسية عن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة، وتنسيق الموارد عبر الإدارات الأخرى (الصحة)، وضمن تحديد مستويات المسؤوليات بشكل واضح عبر النظام التعليمي برمته، بدعم من القيادة السياسية رفيعة المستوى (وزير التعليم).
- وضع إجراءات المساءلة - مؤشرات التعليم الجامع- كمعايير أداء لمختلف الإدارات على المستوى وطني وعلى الحي والمدرسة.
- الاستثمار في تحسين معارف وقدرات المؤسسات الحكومية المحلية والوطنية، لتمكينها من تحقيق التعليم الجامع (سلطات التعليم المحلية المسؤولة عن تخطيط التعليم، ومن خلال لصانعي السياسات في وزارة التعليم).

إستراتيجية 3

تحسين البيانات المتعلقة بالإعاقة والتعليم، وبناء المساءلة عن العمل

- ضمان توفير البيانات المفصلة حول الإعاقة والجنس وتتبع وقياس الالتحاق والاستمرار بالبقاء بالمدرسة (بما في ذلك في المدارس المختلفة، مثل المنفصلة والعامية).
- ضمان جمع وتحليل البيانات على نحو فعال لتحسين التخطيط والرصد.

إستراتيجية 4

جعل المدارس والفصول الدراسية سهلة المنال والوصول وذات الصلة للجميع

- تطوير وإنفاذ تعليمات وكودات البناء المدرسي لتحقيق سهولة الوصول.
- توفير المواد لذوي الإعاقة كالخبراء والتكنولوجيا المساعدة كطريقة برايل للقراءة أو مترجمين للغة الإشارة والاستخدام الفاعل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT).
- ضمان قدرة المناهج الدراسية على التكيف بشكل أفضل مع تنوع الاحتياجات والقدرات في الفصول الدراسية الشاملة.
- وضع مبادئ توجيهية وطنية لدعم التعليم الجامع، مثل، التكيف مع المناهج الدراسية، أو إجراءات الفرز والتمحيص، وتحديد ومعالجة احتياجات دعم المتعلمين ذوي الإعاقة، أو التعديلات المناسبة في إجراءات الفحص والامتحانات.

إستراتيجية 5

ضمان توفر ما يكفي من المعلمين المدربين بشكل مناسب للجميع

- خفض نسب المعلمين إلى الطلاب بحيث يتمكن المعلمون من التركيز على احتياجات المتعلمين الفردية.
- ضمان تقديم التدريب الكافي قبل وأثناء الخدمة حول التعليم الجامع.
- ضمان تقديم الدعم المادي الكافي والخبرة في مهارات محددة للإعاقة (تكنولوجيا الكمبيوتر والطباعة الكبيرة/ مواد تعليمية بطريقة برايل، ولغة الإشارة وطرق الاتصال المعززة والبدلية).
- ضمان أن يصبح المعلمون مدارس التعليم "الخاصة" وذوي المهارات المتخصصة مواردًا لمساعدة مدارس الدمج.
- تشجيع تدريب وتوظيف المعلمين ذوي الإعاقة.

إستراتيجية 6

تحدي المواقف التي تعزز وتديم التمييز

- التصدي للمواقف التي تبقى الأطفال ذوي الإعاقة خارج المدارس من خلال إطلاق برنامج توعية لأباء وأمهات الأطفال وتوعية الأطفال ذوي الإعاقة أنفسهم بشأن حقوقهم.
- بناء برامج التوعية الأوسع التي تعالج المواقف التمييزية في المجتمعات المحلية والمدارس وداخل الخدمة المدنية.
- دعم نهج التأهيل المجتمعي (CBR) للحد من وصمة العار.

إستراتيجية 7

إنشاء بيئة تمكينية لدعم التعليم الجامع، بما في ذلك من خلال السياسات وإستراتيجيات عبر القطاعات والتي تقلل من الاستبعاد

- الأطفال ذوي الإعاقة بحاجة إلى موارد ودعم (أي مخططات الحماية الاجتماعية أو دعم النقل) إضافية للاحتفاظ بهم في المدرسة، ويجب تخصيص التمويل لهذا الغرض.
- الاستثمار في رعاية الطفولة المبكرة والبرامج التعليمية التي تشمل الأطفال ذوي الإعاقة.
- تعزيز برامج الصحة المدرسية كندخل لزيادة تعزيز الصحة والحماية.
- تشجيع برامج إعادة التأهيل المجتمعية لدعم التعليم الجامع.

يجب دعم هذه الإستراتيجيات من قبل الجهات المانحة الثنائية والمجتمع الدولي من خلال التعاون الإنمائي.

يجب على الجهات المانحة الثنائية:

- الإيفاء بالالتزام طويل الأمد لتخصيص 0.7% من الدخل القومي الإجمالي للمساعدات، وتخصيص 10% على الأقل من ميزانيات المساعدات للتعليم الأساسي.
- ضمان أن تتناسب المساعدات المقدمة لدعم التعليم الجامع أو الأهداف التي تقلل من استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة مع الاحتياجات والثغرات لتحقيق أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية.
- ضمان أن البرامج التعليمية والخطط والسياسات تجعل من دعم التعليم الجامع أمراً مركزياً ومحورياً للمساعدة الإنمائية.
- ضمان أن المساعدات تدعم التوسع في الخطط الوطنية ولا تصبح إضافة للجهود المجزأة والصغيرة الحجم حول التعليم الجامع.

يجب على المجتمع الدولي:

- بناء أهداف عالمية واضحة وقابلة للقياس من أجل التعليم الجامع والإعاقة في أجندة ما بعد عام 2015، وضمان الإشارة الصريحة فيها للتعليم. وإعطاء الأولوية في مجال جمع بيانات موثوقة عن التعليم والإعاقة لتعزيز تتبع ورصد التقدم المحرز بشأن أهداف ما بعد عام 2015.
- إعطاء الأولوية لجمع البيانات الموثوقة عن التعليم والإعاقة (بما في ذلك وفقاً لنوع الإعاقة واحتياجات الدعم) لتعزيز تتبع ورصد التقدم المحرز بشأن أهداف ما بعد - 2015.
- على الشراكة العالمية للتعليم/ GPE أن تصبح نصير للتعليم الأكثر شمولاً للأطفال ذوي الإعاقة. ويشمل ذلك ضمان الخبرة

الكافية في إطار فرق الدعم القطري، ووضع المبادئ التوجيهية التي يمكن أن تساعد في تحسين الجمع، بما في ذلك المبادئ التوجيهية لدعم تحسين جمع البيانات، وتعميم مراعاة منظور دمج التعليم الجامع في عمليات التقييم.

- ضمان أن تعمل الشراكة العالمية للتعليم لتوفير مساحة حقيقية لمجموعات التعليم المحلية لتستوعب المنظمات التي تمثل الأشخاص ذوي الإعاقة ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة.

