unesco

تعزيز شمول الأطفال والشباب ذوي الإعاقة في التعليم في المنطقة العربية:

تحليل للتطوّرات والتحديات والفرص القائمة

التعليم 2030

اليونسكو – منظمة رائدة للتربية والتعليم على الصعيد العالمي

تعتبر اليونسكو التربية والتعليم الأولوية الكبرى للمنظمة، إذ يندرج التعليم في عِداد حقوق الإنسان الأساسية ويرسي القواعد اللازمة لبناء السلام وتحقيق التنمية المستدامة. وتتولى اليونسكو، بصفتها وكالة الأمم المتحدة المتخصصة المعنية بالتربية والتعليم، ريادة المساعي العالمية والإقليمية الرامية إلى تحقيق التقدم المنشود في هذا المجال، تعزيز قدرة نُظم التعليم الوطنية على التكيف والصمود وتلبية احتياجات جميع المتعلمين، وقيادة الجهود الرامية الى التصدي للتحديات العالمية المعاصرة من خلال التعلّم الذي يتيح إحداث التغيير المنشود، مع التركيز بوجه خاص على المساواة بين الجنسين وعلى أفريقيا في كل أعمال المنظمة.

جدول الأعمال العالمي للتعليم حتى عام 2030

لقد عُهد إلى اليونسكو، بصفتها وكالة الأمم المتحدة المتخصصة المعنية بالتربية والتعليم، بريادة وتنسيق جدول أعمال التعليم حتى عام 2030. ويندرج جدول أعمال التعليم حتى عام 2030 في إطار المساعي العالمية الرامية إلى القضاء على الفقر عن طريق تحقيق 17 هدفاً للتنمية المستدامة بحلول عام 2030. ولا يمكن تحقيق أي هدف من أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر بدون التعليم. وتشتمل هذه الأهداف على هدف خاص بالتعليم، وهو الهدف 4 الذي يرمي إلى «**ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع**». ويقدم إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 الإرشادات اللازمة لتحقيق هذا الهدف النبيل والالتزام بالتعهدات الطموحة التي ينطوي عليها.

unesco
منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

التعليم 2030

صدر في عام 2022 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت
جادة المدينة الرياضية، بئر حسن، ص. ب. 11-5244، بيروت، لبنان

© اليونسكو 2022

الانتفاع الحر بهذا المنشور مُتاح بموجب ترخيص نسبة المصنّف الى صاحبه – الترخيص بالمثل 3.0 منظمة دولية حكومية (CC- BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/) ويوافق المنتفعون بمحتوى هذا المنشور على الالتزام بشروط الاستخدام الواردة في مستودع الانتفاع الحرّ لليونسكو (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-ar).

لا ينطبق هذا الترخيص إلا على محتوى المنشور النصي. وينبغي طلب ترخيص مسبق من اليونسكو لاستخدام أي مواد أخرى (أي الصور، والأشكال الإيضاحية، والجداول البيانية) لم تحدد على أنها عائدة إلى اليونسكو أو منتمية إلى الملك العام بوضوح. (publication.copyright@unesco.org)

العنوان الأصلي: *Promoting the inclusion of children and young people with disabilities in education in the Arab region: An analysis of existing developments, challenges and opportunities*
صدر في عام 2022 عن مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية

ولا تعبّر التسميات المُستخدمة في هذا المنشور وطريقة عرض المواد فيه عن أي رأي لليونسكو بشأن الوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة، ولا بشأن سلطات هذه الأماكن أو بشأن رسم حدودها أو تخومها.

ولا تعبّر الأفكار والآراء الواردة في هذا المنشور إلاّ عن رأي كاتبها، ولا تمثّل بالضرورة وجهات نظر اليونسكو ولا تلزم المنظّمة بأي شيء.

صورة الغلاف: LazarevaEl/Shutterstock.com

الترجمة: غرايس أبو خالد

صمم من جانب مكتب اليونسكو – بيروت

طبع في بيروت

تعزيز شمول الأطفال والشباب ذوي الإعاقة في التعليم في المنطقة العربية:

تحليل للتطوّرات والتحديات والفرص القائمة

wavebreakmedia/Shutterstock.com

تلميذ من ذوي الإعاقة يبتسم للكاميرا في قاعة مع الخلفية السوداء

تمهيـــد

إنّ التعليم حقٌّ أساسيٌّ من حقوق الإنسان وأساس لمجتمع أكثر عدلًا ومساواةً. وينبغي أن يكون التعليم شاملًا لضمان ألا يتمّ تهميش أيّ شخصٍ أو استبعاده من التعليم وألا يُترَك أحد خلف الركب.

يعدّ التعليم المحرّك الأساسي للتنمية المستدامة، ويشكّل عنصرًا أساسيًّا في خطّة التنمية المستدامة لعام 2030. يسعى الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة إلى "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع".

يسلّط التقرير الضوء على التقدّم المحرز والتطوّر اللازم لضمان التعليم الجيد والشامل في الدول العربيّة، ولا سيما للأطفال والشباب ذوي الإعاقة.

تسلط دراسات الحال الواردة في التقرير الضوء على الجهود المبذولة في المنطقة، بما في ذلك الجهود الرامية إلى بناء القدرات في التعليم الابتدائيّ والثانويّ وإنشاء أنظمة القسائم التعليميّة. وتساهم هذه المبادرات الإيجابيّة إلى جانب العديد من المبادرات الأخرى، في إحداث تحولات شاملة في مجال التعليم في الدول العربيّة.

وبغية تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بالكامل وضمان تحويل التعليم لبناء مستقبل أفضل، ينبغي على جميع الجهات المعنيّة بالتعليم، من جهات فاعلة وحكومات وقطاع خاص ومجتمعات محليّة وأفراد، العمل لضمان التعليم الشامل للجميع انطلاقًا من مبدأ أنّ كل متعلّم مهمّ ومتساوٍ مع غيره من حيث الأهميّة.

كوستانزا فارينا
مديرة مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربيّة
وممثلة اليونسكو في لبنان وسوريا

شكـــــر وتقديـــر

أعدّ قسم التربية في مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربيّة هذا التقرير وتابع فادي يرق المستشار الأوّل للتربية في الدول العربيّة عمليّة استكماله.

يعرب مكتب اليونسكو في بيروت عن امتنانه العميق لمعدّة التقرير مها خشن-باكشو مستشارة اليونسكو للتعليم الشامل ويقدّم جزيل الشكر إلى ميل أينكسو كبير مستشاري التعليم الشامل في اليونسكو لمراجعته مسوّدات التقرير. كما نخصّ بالشكر كلّ من هانا ييوشيموتو، سيرين سلامة، أريج عطاالله، سارة أبو الأردات، مينجوي لي جاو، إيلي عماد، نور أسطا، أمل نزال لمساهمتهم البناءة طوال مرحلة تطوير هذا التقرير.

كما يتوجّه المكتب بشكر خاص إلى معدّي دراسة الحالات الخمس الخاصّة بالسودان وفلسطين والمغرب ومصر وسلطنة عمان لتقديمهم معلومات وطنية قيّمة ساعدت في بلورة هذا التقرير.

تتقدم اليونسكو بالشكر الخاص لمؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود على دعمها المالي والذي من دونه لما كان هذا التقرير ممكنًا. الجدير ذكره أنّه تمّ إعداد هذا التقرير في إطار برنامج الأمير سلطان بن عبد العزيز آل سعود لتعزيز اللغة العربيّة في اليونسكو.

تهدف تقارير اليونسكو إلى تقديم مساهمات وخبرات على الصعيد العالمي حول مواضيع أبوية وقد لا تعكس النتائج والتفسيرات والاستنتاجات الواردة سياسات اليونسكو أو مناهجها بل تتعلّق فقط بالمؤلفين.

قائمة المحتويات

تمهيد 3

شكر وتقدير 4

ملخص تنفيذي 6

الفصل الأول. مقدّمة 9
1.1 العرض التمهيدي 10
2.1 الغرض من هذا التقرير وأهدافه 11
3.1 المعلومات المستخدمة في هذا التقرير 11

الفصل الثاني. لمحة عامّة عن التعليم الشامل 13
1.2 لمحة عامة عن التعليم الشامل على مستوى العالم بما في ذلك المنطقة العربية 14
2.2 أنواع المدارس وأشكال التعليم الحالية الأطفال ذوي الإعاقة 16

الفصل الثالث. الإدماج مقابل الشمول في التعليم 17
1.3 المفاهيم والتعريفات الرئيسية 18
2.3 الفروق بين الإدماج والشمول في التعليم 19

الفصل الرابع. البيانات المرتبطة بالشمول 21
1.4 العوائق التي تعترض الشمول 23
1.1.4 العوائق المواقفية (Attitudinal barriers) 23
2.1.4 العوائق البيئية (Environmental barriers) 23
3.1.4 العوائق المؤسساتية (Institutional barriers) 23
4.1.4 العوائق التشريعية (Legislative barriers) 24
5.1.4 العوائق المالية (Financial barriers) 25
6.1.4 الموقع الجغرافي والعوائق ذات الصلة بالسالمة (Geographical location and safety related barriers) 25
2.4 الالتحاق بالمدرسة 26
1.2.4 عوامل الدفع (Push-out factors) 28
2.2.4 عوامل الجذب (Pull-out factors) 28
3.2.4 عوامل السقوط(Fall-out factors) 28
3.4 المساواة (Equity) والشمول في الممارسة العملية 29
1.3.4 على مستوى النظام 29
2.3.4 على مستوى الممارسة 29
3.3.4 التمايز (التفاضل Differentiation) في التعليم والتعلّم 29
4.3.4 التقييم التكويني والتحصيلي (Formative and summative assessment) 30
5.3.4 خطط التعليم الفردية (Individual education plans) 31
6.3.4 التعلّم التعاوني (Cooperative learning) 31

الفصل الخامس. التطور باتجاه الشمول 33

الفصل السادس. توصيات 35
1.6 سبل المضي قدمًا 36
2.6 مناهج لتعزيز مساواة وشمول المتعلمين ذوي الإعاقة في السياسات والممارسات في جميع أنحاء المنطقة 37

المراجع 40

الملاحق 43
الملحق الأول. ملخّص لعدد من المبادرات المرتبطة بالمساواة والشمول 44
الملحق الثاني. قائمة استعراض الأدبيات وخمس دراسات حالة 50

ملخص تنفيذي

يقدّم هذا التقرير تحليلاً للتعليم الشامل في البلدان الناطقة باللغة العربيّة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بهدف بلورة توصيات داعمة لاتخاذ إجراءات مستقبلية تطورية. يركّز التقرير بشكل خاص على الأشخاص ذوي الإعاقة، ولكنه يقرّ بأنّ هناك مجموعات أخرى من المتعلّمين قد تكون مهمّشة أو مستبعَدة من حيث توفير التعليم. وعليه، يشمل التقرير النقاط الرئيسية التالية:

- منذ أواخر القرن الماضي، وضع عدد من البلدان في أنحاء مختلفة من المنطقة العربيّة قوانين تؤكّد على حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في جوانب مختلفة من المجتمع. كما عملت بعض البلدان على تطوير استراتيجيّات وطنيّة لتعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم. ومع ذلك، لا يزال تعريف «التعليم الشامل» «Inclusive education» غائبًا إلى حدّ كبير عن السياسات والوثائق الوطنيّة، ولا تزال السياسات الداعمة لممارسات الشمول (inclusion) على مستوى الحكومات والمقاطعات والمدارس نادرة. وإنَّ ندرة هذه السياسات يعتبر عائقاً كبيراً أمام تهيئة بيئات تعليميّة وتعلميّة شاملة للجميع.

- على الصعيد الدولي، يزداد التركيز على أهميّة بناء أنظمة تعليمية ومدارس وفصول دراسية مساوية وشاملة لجميع الأطفال والشباب، بمَن فيهم المتعلمين ذوي الإعاقة. و تقترح اليونسكو للمضي قدمًا في تنفيذ هذه الخطة، من خلال الإرشادات التي توفّرها، وجوب النظر إلى الشمول والمساواة على أنهما مبادئ توجِّه جميع سياسات التعليم، بدلاً من اعتبارهما سياسة منفصلة.

- كثيرة هي الحواجز التي تعترض الشمول، وقد تكون بيئيّة وماليّة ومواقفيّة ومؤسساتيّة. وفي حين أنّ مثل هذه الحواجز موجودة على الصعيد العالمي، فإنّ تلك التي ترتبط بتوافُر المعلّمين المؤهَّلين، وتخصيص الموارد التعليميّة والماليّة، وعدم فعاليّة التدريب والتشريعات الحاليّة هي أكثر انتشارًا في البلدان الأقلّ تقدمًا. كما تشكّل القضايا المتعلقة بالسلامة والأمن والفقر حواجز إضافيّة تواجه الشمول في المنطقة، لا سيّما في المناطق الريفيّة والضواحي، وكذلك في المناطق المتضرّرة من الأزمات الإنسانيّة.

- يتطلب تعزيز النظُم التعليمية بناء شراكات وتعاون بين جميع المعنيّين بالتعليم من أجل الاستخدام الأمثل للموارد المتوفرة، سواء أكانت بشرية أو مادية. ويتطلب ذلك وضع استراتيجية تعليمية وطنية لتعزيز المساواة والشمول التي تعتمد على الموارد المتوفرة لإصلاح النظُم التعليمية. حيث إنَّ غياب الوضوح والتناسق سيؤدي إلى استمرار عزل بعض المتعلّمين أو حرمانهم من التعليم المساوي (Equitable Education).

- يتطلب إنشاء مدارس شاملة إعادة التفكير في أدوار كلّ شخص معنيّ، وبما في ذلك مسؤوليّات الجهات المعنيّة على مستوى الوزارات والمقاطعات والمدارس والمجتمعات. كما يجب أن تطور البرامج الوطنية الخاصة بتهيئة المعلمين قدرات الممارسين التعليميين على التعليم بشكل شامل؛ وسيحتاج المشرفون الإقليميّون إلى الإشراف وتقديم المشورة بما يتماشى مع مبادئ الشمول؛ كما ينبغي لمديري المدارس انتهاج سياسة قائمة على الشمول داخل مدارسهم.

- على الرغم من الوعي المتزايد بأهميّة وضرورة ضمان المساواة والشمول لجميع المتعلّمين بمَن فيهم الأشخاص ذوي الإعاقة، تدعو الحاجة في المنطقة العربية إلى مزيد من حملات التوعية، ولا سيّما في المناطق الريفيّة وضواحيها، وذلك لزيادة وعي الآباء والأطفال ذوي الإعاقة والأطفال غير المعوّقين، والمجتمعات المحليّة حول أهميّة التعليم في حياتهم. ذلك أنّ بناء الوعي بين المتعلّمين حول معنى الشمول وكيف يمكن أن ينعكس في الفصل والمدرسة والمجتمع يعتبر ذو أهمية كبيرة. وينعكس هذا في دعوة اليونسكو إلى أن يتماشى جميع المشاركين في التعليم مع معنى الشمول وبناء رؤية مشتركة حول كيفيّة إعادة إنتاج الشمول في ممارساتهم العمليّة.

- تُعدّ مشاركة جميع الأطراف المعنيّة، بما في ذلك الأطفال وأولياء أمورهم، في صنع القرارات بالغة الأهميّة. وغالبًا ما يتمّ إغفال ذلك في السياسات القائمة في المنطقة العربيّة. كما يساعد تعزيز التعاون بين المعلّمين والمدارس، وكذلك الآباء والمدارس كشركاء في مسيرة تعليم أطفالهم، على تغيير المواقف تجاه الاختلافات

بين المتعلّمين، فضلاً عن جعل التعليم الشامل أكثر قابليّة للتحقيق. ولتعزيز فعاليّة هذا التعاون، يجب أن يتمّ تضمينه في الهيكليات القائمة، بهدف بناء تعاون إيجابي بين الوزارات المختلفة، وكذلك بين المدارس وأولياء الأمور، والمدارس والمجتمعات المحليّة.

- يحتاج مديرو المدارس والمعلّمين الآخرين إلى تبادُل الخبرات مع بعضهم البعض فيما يتعلق بالاستراتيجيّات التي يطبّقونها ومدى نجاح هذه الاستراتيجيات. للقيام بذلك، يتعيّن على المدارس والمقاطعات والوزارات توفير منصّات مناسبة للمعلّمين لتمكينهم من مشاركة أفضل الممارسات ودعمهم في مشاركة خبراتهم بشأن الترتيبات التيسيرية التي جرى تقديمها، والخطوات الناجحة، وما تحقّقَ من نتائج. كما يمكن تطبيق العديد من استراتيجيات التعاون، مثل تبادل الملاحظات والتدريب و «دراسة الدرس»، لدعم عمليّة اعتماد مقاربات تعاونيّة مهنيّة بين المعلّمين، ودعمهم وتمكينهم من الوصول إلى جميع المتعلّمين.

- فيما يتعلق بالبيئة المادية، يتعيّن على المدارس إتاحة القدرة على الوصول إلى المدرسة ومَرافقها التعليميّة لجميع المتعلّمين. وقد تحتاج المدارس وضع خطط ذات الصلة بالتصميم الشامل لتعزيز قدرة الجميع على الوصول إلى المدرسة. فمن الممكن أن يؤدي وجود سياسة تُلزم جميع المدارس تطبيق المعايير العالميّة ذات الصلة بالتصميم الشامل بدءاً من مرحلة تصميم المبنى إلى زيادة إمكانيّة الوصول وإزالة الحواجز المرتبطة بالبيئة المادية.

- كما يجوز التعاون أيضًا بين المدارس، كالمدارس الحكوميّة ذات الأداء العالي والمدارس الحكوميّة ذات الأداء المنخفض، أو بين المدارس الخاصة/غير الحكومية (Private) والمدارس الحكوميّة، لدعم بعضها البعض والعمل معًا للارتقاء بجودة التعليم. وعلى غرار التعاون الذي ينبغي أن يقوم بين المعلّمين، يجب تنظيم التعاون بين المدارس وتطبيقه بشكل ممنهج.

في الختام، يحثّ هذا التقرير الحكومات على اتخاذ تدابير لتحميل وزارة التربية والتعليم مسؤولية توفير التعليم للمتعلّمين ذوي الإعاقة. كما توصي بأن تقوم وزارات التربية والتعليم بتخصيص موارد كافية وبلورة خطط عمل لوضع حدّ للفصل (Segregation) في عمليّة توفير التعليم وضمان الالتزام على الصعيد الوطني بالتعليم الشامل للجميع. ويتلخّص هذا النهج في توجيهات اليونسكو التي نُشرت في عام 2017 حيث نصّت تلك التوجيهات على أنّ «كلّ متعلم مهمّ وبنفس القدر من الأهميّة». وهذا يعني أنّ من شأن استراتيجية تعزيز الشمول والمساواة تمهيد الطريق للتميّز التعليمي.

الفصل الأول

مقدّمة

1. مقـــدّمة

Andrey_Popov/Shutterstock.com

أربع أيادي تلف حول إشارة ذوي الإعاقة

1.1 العرض التمهيدي

تتمثل إحدى المهام الأساسية لليونسكو في توفير القيادة الإقليمية والعالمية لدفع عجلة التقدّم وتعزيز النظُم التعليمية القائمة بحيث تكون مسؤولة عن إتاحة التعليم لجميع المتعلّمين. تعتقد اليونسكو بأنّ التعليم هو حقٌ أساسيٌ من حقوق الإنسان لجميع المتعلّمين بغضّ النظر عن اختلافاتهم وقدراتهم وإعاقاتهم، وأن التعليم ينبغي أن يكون مساوياً (عادلاً/منصفاً) (Equitable) وشاملاً لكي يتمتع الجميع بهذا الحق بالفعل. بذلك، يعترف التعليم الشامل بالاحتياجات المتنوّعة للمتعلّمين ويستجيب لها ويضمن الوصول والمشاركة على قدم المساواة للجميع.

وعليه، نظّمت مكاتب اليونسكو في بيروت ومصر وباريس في تشرين الثاني/نوفمبر 2018، ندوة إقليميّة حول موضوع التعليم الشامل. وقد عُقدت الندوة في القاهرة، مصر، وهدفت إلى تسليط الضوء على التعليم الشامل في المنطقة العربية من خلال تعزيز النهج القائم على مبدأ الحق في التعليم. كما رمت هذه الندوة إلى المساهمة في التحضير لمنتدى اليونسكو الدولي حول الشمول والمساواة في التعليم، والذي كان من المقرَّر عقده في كالي، كولومبيا في أيلول/سبتمبر 2019.

وقد أكدت ندوة القاهرة بتجدُّد التزام اليونسكو بتعزيز المساواة والشمول في التعليم للجميع، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة في المنطقة العربية. علاوةً على ذلك، ساهمت الندوة في تعزيز الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة المعني بضمان «التعليم الشامل والمساوي وذو الجودة» وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع». ونظرًا لتنامي الحالات الإنسانية في العديد من بلدان المنطقة، والذي أدّى بلا شك إلى تفاقُم التحديات التعليميّة القائمة، فقد ركّز لقاء القاهرة وعمل اليونسكو في المنطقة العربية بشكل خاص على أولئك الذين يعيشون في حالات الصراع أو ما بعد الصراع.

وفي عام 2016، في إطار الاستعداد لندوة القاهرة، كلّف المكتب الإقليمي لليونسكو في بيروت بإجراء استعراض للأدبيّات يطال منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، فضلاً عن خمس دراسات حالة قطرية لاستكشاف حالة التعليم الشامل في كلّ من مصر والمغرب، وفلسطين وسلطنة عمان، والسودان. بشكل عام، هدفت هذه الدراسات إلى سبر أغوار التعليم الشامل في البلدان المذكورة من خلال التفكير في الحواجز وعناصر التمكين وقصص النجاح المرتبطة بالسياقات الخاصة بكل بلد. وقد وفّرت دراسات الحالة هذه، التي تمّ تقديمها ومناقشتها في ندوة القاهرة، لليونسكو وثائق عمل لمساندتها في مساعيها اللاحقة في مجال التعليم الشامل، بما في ذلك إعداد هذا التقرير التحليلي.

2.1 الغرض من هذا التقرير وأهدافه

يسعى هذا التقرير التحليلي إلى تقديم لمحة عامة عن التعليم الشامل في البلدان الناطقة باللغة العربية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، والمشار إليها في هذا التقرير باسم «المنطقة العربية». ويركّز بشكل خاص على الإعاقة، مع الاعتراف أيضًا بأنّ مجموعات أخرى من المتعلّمين تواجه التهميش في التعليم أو العزل منه.

وينظر هذا التقرير، عن طريق استخدام إطار تقييم المساواة والشمول الصادر عن اليونسكو عام 2017، في كيفيّة تفسير المفاهيم والسياسات والهياكل والأنظمة والممارسات الحالية المتعلقة بالمساواة والشمول في المنطقة العربية وتطبيقها. من هذا المنطلق، يرمي التقرير إلى:

- تسليط الضوء على القضايا المرتبطة بالمساواة والشمول في جميع أنحاء المنطقة العربية.
- تفنيد مصطلح الشمول، وعرض لمحة عامة عن العوائق والنهُج القائمة المرتبطة بالمساواة والشمول في التعليم في المنطقة.
- التفكير في الاتجاهات الحالية نحو اعتماد سياسات وممارسات الشمول في المنطقة العربية والعالم.
- الارتقاء بالعمل الذي أنجزته اليونسكو في مجال التعليم الشامل في المنطقة العربية وتعزيزه عن طريق إعداد هذا التقرير التحليلي وتقديم بعض التوصيات فيما يتعلق بالمضي قدمًا في الشمول.
- دعم صانعي السياسات والمعلّمين وغيرهم من المعنيّين بالمساواة والشمول في التعليم لإعادة التفكير في مناهجهم وممارساتهم والسياسات ذات الصلة وذلك من أجل توسيع نطاق الشمول في التعليم للجميع في بلدانهم على المستوى الوطني.

3.1 المعلومات المستخدَمة في هذا التقرير

إنّ المعلومات المستخدَمة في هذا التقرير مستقاة من استعراض الأدبيّات ودراسات الحالات الخمسة بتكليف من اليونسكو في بيروت، والتي أجريَت بين عاميْ 2016 و 2018. كما أنّ الأدبيّات والمعلومات الإحصائية الإضافية مستمَدّة من منشورات اليونسكو والأمم المتحدة الأخرى بالإضافة إلى العديد من قواعد البيانات الأكاديمية التي تم الوصول إليها عن طريق معهد التعليم التابع لكليّة لندن الجامعية. علاوةً على ذلك، يعتمد التقرير على خبرات المؤلّفة الشخصية والمهنية، والتي كانت لها تجارب مهنيّة راكمتها في مجال الشمول والإعاقة والتعليم في المنطقة العربية وعلى الصعيد الدولي.

تلميذة من ذوي الإعاقة السمعية مبتسمة وتظهر إيماءة اليد خلال تواصلهامع معلم عبر الإنترنت باستخدام لغة الإشارة

الفصل الثّاني

لمحة عامّة عن التّعليم الشامل

2. لمحة عامّة عن التّعليم الشّامل

1.2 لمحة عامة عن التعليم الشامل على مستوى العالم بما في ذلك المنطقة العربية

منذ القرن الماضي، عُقدت عدد من الاتفاقيات والمعاهدات والمؤتمرات الرامية إلى تعزيز حقوق الجميع في التعليم. ويشمل ذلك الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، والإعلان العالمي حول التربية للجميع (1990)، وبيان سالامانكا وإطار عملها (1994)، وإطار عمل داكار (2000)، واتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006)، وإعلان إنشيون (2015) وإطار العمل الخاص به.

تؤكّد اتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على حقّ الأطفال ذوي الإعاقة في تلقّي تعليمهم في بيئات شاملة. كما يؤكّد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة على أنه يتعيّن على البلدان «ضمان تعليم شامل العالي الجودة وتعزيز التعلّم مدى الحياة للجميع». وبالتالي، لم يعد الشمول خيارًا، بل أمرًا لا بدّ منه، وينبغي على الدول الموقّعة على الاتفاقية العمل على مواءمة سياساتها وهياكلها وممارساتها بما يتماشى مع مبادئ الشمول والمساواة.

يعتبر بعض العلماء أنّ البيئات التعليمية الخاصة (Special setting) للمتعلمين ذوي الإعاقة، قد تشكّل خيارًا مناسبًا للمتعلّمين الذين لم يتم تهيئة البيئات التعليمية النظامية (Mainstream setting) بعد لشمولهم بها. ومع ذلك، بعد تحويل البيئات التعليمية النظامية إلى بيئات تعليم وتعلّم شاملة للجميع، قد لا يبقى في البيئات الخاصة سوى الأطفال ذوي الاحتياجات المعقّدة (complex) والمستعصية (profound). إذ يدعم المدافعون عن الشمول مبادئ إنشاء بيئة تعليم وتعلّم شاملة للجميع بصرف النظر عن اختلافاتهم. تحقيقًا لهذه الغاية، يؤكدون أنّ الدور الذي تؤدّيه المدارس الخاصة للمتعلّمين ذوي الإعاقة يجب أن يتغيّر. فقد يتواصل استخدام هذه المدارس، كمراكز مرجعيّة لدعم شمول جميع المتعلّمين في المدارس النظامية في إطار نظام شامل للجميع، وأيضاً لتوفير دعم تعليمي خاص للمعلّمين وأولياء الأمور والأطفال على حدّ سواء، مثل علاج النطق وبناء المهارات الاجتماعية والاستقلالية.

في الوقت نفسه، تدعو اليونسكو (2017) إلى تغيير دور معلّمي المدارس النظامية من دور تعليمي فحسب إلى دور ينطوي على إشراك المتعلّمين بشكل ناشط في عملية تعلّمهم. بحيث يصبح المتعلّمون أكثر انخراطًا في عمليّة التعليم والتعلّم، ممّا يجعل التعليم أكثر ملاءمة لاحتياجاتهم. قد يحتاج بعض الأطفال بعض الترتيبات التيسيرية حتى يتمكنوا من بلوغ أهداف التعلّم المطلوبة منهم. ويمكن توفير هذه التسهيلات داخل الفصل الدراسي أو خارجه، خلال الحصص الدراسية أو خارجها. على سبيل المثال، يمكن منح هؤلاء المتعلّمين وقتًا إضافيًا أثناء التقييمات، أو إعطائهم تفسيرات قبل الحصة أو بعدها، أو توفير تمارين إضافيّة لهم ليعملوا عليها في المنزل. مع ذلك، قد يبقى بعض الأطفال غير قادرين على متابعة المنهج العام وتحقيق نفس أهداف التعلّم المطلوبة من الأطفال الآخرين في نفس العمر أو الفصل. وقد يحتاج هؤلاء الأطفال، بدلاً من ذلك، منهجًا مفصلاً على قياس احتياجاتهم الفردية، و/أو بلوغ أهداف إضافيّة أو تكميليّة من أجل تطوير المهارات أو المعارف الأساسيّة التي لا يحتاجها الآخرون أو التي قد اكتسبوها بالفعل. وكما هو موضّح أدناه، يُعدّ وجود برنامج و/أو خطة تعليميّة فردية مفيدًا لضمان اكتساب هؤلاء المتعلّمين أيضًا المهارات التي يحتاجونها ليصبحوا مواطنين مستقلين عند تخرّجهم.

تاريخياً، وجدت المدارس الخاصة للأشخاص ذوي الإعاقة لتوفير التعليم للأطفال الذين يُعتبرون غير قادرين على التعلّم في البيئات التعليمية النظامية. ونتيجة لذلك، فقد جرى عزل هؤلاء الأطفال إلى حدّ كبير عن التعليم النظامي. وحتى قبل إنشاء هذه المدارس الخاصة، فقد كانوا معزولين إلى حدّ كبير عن التعليم بشكل عام. بعد ذلك وفي منتصف القرن العشرين بدأ التساؤل على الصعيد العالمي حول تعليم الأطفال في بيئات خاصة ومنفصلة، من منظور مبادئ حقوق الإنسان والمساواة وضمان فعاليّة التعليم (Ainscow, 2020). ثمّ بدأت الدعوات لمناصرة حقوق هؤلاء الأطفال في تلقّي تعليمهم في البيئات التعليمية النظامية بالظهور في المنطقة العربية على الرغم من الاختلاف الكبير حول توقيت وكيفيّة شمول الأطفال في بيئات التعليم النظامية بين بلد وآخر. حيث بدأت بعض الوزارات كما في المغرب وسلطنة عمان ومصر والعراق بالاستجابة للحاجة إلى توفير التعليم لهؤلاء الأطفال في بيئات تعلمية نظامية وذلك عن طريق إنشاء فصول خاصة لهم في المدارس الحكوميّة خلال أوائل القرن الحادي والعشرين. وبهذه الطريقة، ظلّ هؤلاء الأطفال يتلقّون تعليمهم، في الغالب، في بيئات منفصلة، ولكنّ داخل المدارس النظامية.

وقد أطلق على وجود هؤلاء الأطفال في البيئات النظامية، حتى لو كانوا في فصول منفصلة، تسمية «الشمول» «Inclusion». ففي سلطنة عُمان والعراق مثلاً، سمّيَت هذه الفصول «بالفصول الشاملة»، ممّا قد يشير إلى كيفيّة فَهم مصطلح «التعليم الشامل» وتطبيقه. وغالبًا ما يعني وجود فصول خاصة في المدارس العدية أنّ التعليم في هذه الفصول منوط بمعلمين متخصصين لديهم مشرفون للتربية الخاصة يختلفون عن أولئك الذين يشرفون على التعليم في الفصول الدراسية النظامية. وعليه، فقد أعاد هذا الوضع إنتاج نظام التعليم الخاص (Special education)، ولكنّ الموازي، الذي نجده في المدارس الخاصة للأشخاص ذوي الإعاقة، ممّا سمح بالتفاعل المحدود بين النظاميّن على الرغم من قربهما المتزايد. ويعني ذلك وبشكل ملحوظ أنّ وجود هؤلاء الأطفال في هذه المدارس لم يُدخل تغييرات على التعليم الذي يتمّ توفيره في الفصول النظامية من حيث ما يتمّ تعليمه أو كيفيّة التعليم أو كيفيّة تقييم التعليم. في الواقع، فإنّ الإشارة إلى تعليم مجموعة من الأطفال في فصول منفصلة على أنه شمول، بدلاً من إدخال تغييرات على النظام التعليمي، يشكّل عائقاً رئيسيًا يحول دون بناء نظام تعليمي شامل للجميع.

في حين تكتسب أهمية إدراج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم النظامي زخمًا في جميع أنحاء المنطقة العربية، لا تزال الأبحاث المعنيّة بشمول الأطفال ذوي الإعاقة نادرة نسبيًا. ومع ذلك، تُظهر الأدبيّات المتاحة أنه على الرغم من أنّ الشمول يشكل هدفًا معلنًا للعديد من الحكومات في المنطقة، فإنّ ما يتمّ تنفيذه فعليًا يعكس إلى حدّ كبير عملية فصل، على النحو المبيَّن أعلاه، أو إدماج والذي يعني أن يُترك للأطفال ذوي الإعاقة للتأقلم مع النظام القائم وتدبُّر أمرهم قدر المستطاع، مع دعم محدود أو بدون دعم على الإطلاق، كما أفاد باحثون في الأردن (Abu-Hamour & Al-Hmouz, 2014) والإمارات العربية المتحدة (Alborno and Gaad 2014) وسلطنة عمان ولبنان (Gaad, 2011; Khochen-Bagshaw 2020).

منذ الربع الأخير من القرن الماضي، تمّ تنفيذ عدد من المبادرات في بلدان مختلفة من المنطقة العربية بهدف تقليص معدل التسرّب (Dropout) وزيادة معدل التحاق (Enrolment) الأطفال ذوي الإعاقة وغيرهم من الفئات المهمّشة أو المستبعَدة من المتعلِّمين. وتميل المنظمات الدولية والمنظمات اللاحكومية إلى قيادة هذه المبادرات وإحراز التقدم الكبير على طريق تحقيق التعليم الشامل للجميع في المنطقة. وعلى الرغم من التقدم المحرَز، لم يفضِ عدد من هذه المبادرات إلى ممارسات شاملة ومستدامة في المدارس. على سبيل المثال، على الرغم من أنّ عددًا من التدخلات استهدف تدريب المعلّمين بغية دعمهم للتعليم على نحو شامل، إلا أنها لم تترافق مع ما يلزم من تغييرات هيكلية من شأنها تغيير بيئة التعليم والتعلّم على نطاق أوسع. حيث ينبغي أن يشكّل بناء قدرات المعلّمين جزءًا من بناء نهج مدرسي كامل للشمول، حيث يعمل المعلّمون ضمن سلسلة من الأنظمة المتداخلة؛ ممّا يعني أنّ العديد من العوامل قد تؤثّر على التعليم في الفصل، مثل الموارد البشرية والمادية والمالية (UNESCO, 2017). كما يرتبط توافر هذه الموارد أو نقصها بالمدرسة وبيئتها، والمجتمع والمواقف تجاه حالات الإعاقة الموجودة في المدرسة، وبنظام غير مصمَّم بطريقة تراعي المساواة والشمول للجميع.

بدءًا بالمنطقة العربية، تولّت وزارات الشؤون الاجتماعية (التي لها أدوار ومسمّيات مختلفة بعض الشيء عبر المنطقة) مسؤولية إنشاء قطاعات «الاحتياجات الخاصة» بما في ذلك رعاية وتعليم المتعلمين ذوي الإعاقة و «ذوي الاحتياجات الخاصة». ومع ذلك، نظرًا لأنّ التعليم من اختصاص ومسؤولية وزارة التربية والتعليم، فقد تحوّلت مسؤولية تعليم هؤلاء المتعلّمين في المدارس النظامية إلى وزارة التربية والتعليم في العديد من البلدان، بما في ذلك سلطنة عمان ومصر والسودان. لكنّ، لا تزال وزارة الشؤون الاجتماعية مسؤولة عن المتعلّمين ذوي الإعاقة الذين يتلقّون تعليمهم في مدارس خاصة بأنواع مختلفة من الإعاقة في العديد من البلدان الأخرى، بما في ذلك لبنان والعراق والجزائر. وفي حين أنّ تلبية احتياجات المتعلمين ذوي الإعاقة في البيئات النظامية تتطلب التنسيق والشراكة بين عدد من الوزارات، مثل وزارات الصحة والنقل والتعليم العالي والشؤون الاجتماعية، إلاّ أنّ مسؤولية توفير التعليم لجميع المتعلّمين بغضّ النظر عن الاختلافات، ينبغي أن تكون منوطة حصرًا بوزارة التربية والتعليم في نظام مساوي (Equitable System) (UNESCO 2017).

2.2 أنواع المدارس وأشكال التعليم الحالية للأطفال ذوي الإعاقة

تتنوع المدارس النظامية المتوفرة في المنطقة العربية. فقد تكون هذه المدارس حكومية أو خاصة/غير حكومية (Private). كما أن هناك أيضًا مدارس خاصة/غير حكومية (Private) مدعومة من الحكومة. هناك أيضا مدارس خيرية تتلقى دعما من جهات دينية، ومدارس للاجئين مثل مدارس وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل لاجئي فلسطين في الشرق الأدنى (الأونروا). كما هناك مدارس خاصة تتولى مهام تدريس المتعلمين ذوي أنواعًا معيّنة من الإعاقات. هناك أيضا برامج تعليمية غير نظامية للمتعلّمين الذين لا يتقدمون في التعليم النظامي أو لا يواصلونه أو أولئك الذين عادوا إلى التعليم بعد فترة من الانقطاع. وتكون بعض هذه البرامج مكمِّلة لتلك التي يوفّرها التعليم النظامي، والبعض الآخر يعتبر إضافياً؛ وقد يتّخذ البعض الآخر شكل التعليم المُسرَّع (Accelerated Education) الذي يستهدف مَن فاتهم التعليم بسبب النزوح أو إغلاق المدرسة أو الذين لم يلتحقوا بالتعليم من الأساس. كما نجد أيضًا التعليم المهني الذي يشكّل غالبًا مسارًا موازيًا للتعليم النظامي، وهو يستهدف أولئك الذين يكملون المرحلة الأولى من التعليم الثانوي ولكنهم لا ينتقلون إلى المرحلة الثانية منه. وفي المنطقة العربية، يُعتقد عمومًا أنّ التعليم المهني يستقطب المتعلمون الذين لا يميلون إلى الدراسة الأكاديميّة حتى يتمكّنوا من اكتساب المهارات اللازمة لمساندتهم في الالتحاق بسوق العمل.

تُعتبر الأشكال التالية من التعليم شائعة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة و/أو أولئك الذين يحتاجون الدعم في المنطقة العربية:

- **المدارس الخاصة (Special schools):** توفّر هذه المدارس أو المؤسسات – كما لا تزال تُسمّى في بعض البلدان – التعليم لأولئك الذين يتشاركون نفس نوع الإعاقة/أو الصعوبة. وغالبًا ما تلبّي هذه المدارس احتياجات المتعلمين الذين لديهم إعاقات/صعوبات ظاهرة مثل الإعاقات السمعية والبصرية والذهنية.
- **الفصول الدراسية الخاصة (Special classrooms):** هي الفصول الموجودة في المدارس النظامية والتي تلبّي احتياجات مجموعة من المتعلّمين الذين يُعتبرون غير قادرين على الإلتحاق بالفصول النظامية. وتكون بعض هذه الفصول الخاصة مخصّصة للأطفال الذين يتشاركون نفس نوع الصعوبة، والبعض الآخر لجميع المتعلمين ذوي الإعاقة الذين يرتادون نفس المدرسة أو الذين هُم في نفس المرحلة التعليمية.
- **غرف المصادر (Resource rooms):** تحتوي بعض المدارس النظامية على غرف مصادر، وهي عبارة عن غرفة متاحة لبعض الأطفال الذين يحتاجون دعمًا لتلبية احتياجاتهم التعليمية، أكان ذلك من خلال تقديم دعم فردي أو تقديم دعم في مجموعات صغيرة تأخذ قدراتهم الفردية في الاعتبار. وقد يكون التعليم في غرف المصادر تكميليًا أو موازيًا لذاك الذي يُقدَّم في الفصول الدراسية النظامية.
- **الفصول الدراسية النظامية (Mainstream classrooms):** يحضر بعض الأطفال ذوي الإعاقة الفصول الدراسية النظامية جنبًا إلى جنب مع أقرانهم من المتعلمين من غير ذوي الإعاقة، ولكنّ قد يُتركون لتدبُّر أمرهم بأنفسهم. ويعني ذلك أنه يجري إدماجهم في هذه الفصول الدراسية بدلاً من شمولهم وإشراكهم فيها وبالتالي فهم لا يتلقّون تعليمهم على مستوى مساوي قياسًا بالآخرين.
- **المدارس الشاملة للجميع (Inclusive schools):** تسعى هذه المدارس إلى تبنّي سياسات وممارسات الشمول وتتطلّع إلى أن تشكل بيئات تعليمية شاملة للجميع. غير أنّ بعضها يركّز على شمول أشخاص ذوي أنواع معيّنة من الإعاقات عوضًا عن التركيز على الجميع، ممّا قد يُفسد معنى الشمول. وفي كثير من الأحيان، تكون هذه المدارس جزءًا من مشروع أوسع يهدف إلى تطوير المدرسة لتصبح مدرسة شاملة للجميع في المستقبل.

لا نزال نواجه نقصًا في البحوث حول التحاق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم المهني وغيره من أشكال التعليم غير النظامي في جميع أنحاء المنطقة العربية. فالمعلومات الإحصائية المتعلقة بالمتعلمين ذوي الإعاقة المسجَّلين في التعليم المهني، والمواد الدراسية التي يلتحقون بها وأنواع إعاقاتهم واحتياجات الدعم شبه معدومة. بعد أن أوردنا في هذا التقرير لمحة عامة عن التعليم الشامل للجميع متبوعة بنبذة عن أنواع المدارس القائمة وأشكال التعليم المرتبطة بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة في المنطقة، سننظر الآن في الطريقة التي يتمّ من خلالها فهم المفاهيم المتعلقة بالشمول في سياق المنطقة العربية.

الفصل الثّالث

الإدماج مقابل الشمول

في التعليم

3. الإدماج مقابل الشمول في التعليم

1.3 المفاهيم والتعريفات الرئيسية

يتزايد الاهتمام بالتعليم الشامل على مستوى العالم بما في ذلك المنطقة العربية. بيد أنّ الشمول يُعتبر مصطلحًا متنازعًا عليه ويعرّفه علماء مختلفون على نحو مختلف. كما تتفاوت الاختلافات في تعريف المصطلح أيضًا من بلد إلى آخر وداخل البلد الواحد. وقد تختلف ممارسات الشمول أيضًا بين المنظمات على المستويات المحلية والإقليمية والوطنية. حيث تنظر التعريفات الحالية إلى المصطلح من منظور أخلاقي في حين يتناول البعض الآخر الشمول من منظور حقوقي أو تعليمي أو اجتماعي (Norwich, 2013). لكنّ، المعترَف به على نطاق واسع أكثر فأكثر، أنّ مفهوم الشمول ينبغي أن يُعنى بجميع المتعلّمين، بغضّ النظر عن اختلافاتهم أو نوعهم الاجتماعي أو خلفيّتهم الاجتماعية والاقتصادية أو قدراتهم أو إعاقتهم.

على الرغم من أنّ الجهات الفاعلة المختلفة لديها مفاهيم مختلفة للشمول إلا أنّ تركيزها بصورة مشتركة على الإعاقة لا يزال قائمًا في المنطقة العربية (Khochen-Bagshaw, 2020). وبالنظر إلى محدودية الوثائق التي تعرّف التعليم الشامل على المستوى القطري (UNESCO, 2020)، فإن هذا يشير إلى أن أي قواسم مشتركة في الرأي من المحتمل أن تكون انعكاسًا لتلك الموجودة في المجتمع الأوسع. وبالمثل، لا يزال بعض العلماء والممارسين يستخدمون مصطلح «الشمول» للإشارة إلى الأطفال الذين ينخرطون في وحدات منفصلة موجودة في الفصول الدراسية النظامية، أو الذين يلتحقون في الفصول النظامية ويتدبّروا أمورهم بأنفسهم مع دعم محدود أو معدوم. وفي السياق الأخير، يتمّ وضع الأطفال في الفصول النظامية انطلاقًا من كونهم بحاجة إلى تغيير أنفسهم كي ينجحوا، أو كي يتعايشوا بصورة عامة مع بيئة تعليمية نظامية غير متغيّرة إلى حدّ كبير.

يعكس إدراج الأطفال في بيئات التعليم النظامية وتركهم يتدبّرون أمرهم في تلبية متطلبات التعليم بدون دعم أو مع دعم محدود تطبيقاً « للادماج» «Integration». وغالبًا ما يُستخدَم الإدماج، كمفهوم، بالتبادل مع مفهوم «الشمول» «Inclusion» في المنطقة العربية (Khochen-Bagshaw, 2020). علاوةً على ذلك، فقد تُرجم مصطلح «التعليم الشامل» «Inclusive education» إلى اللغة العربية بطُرق عدة؛ ويميل الباحثون إلى استخدام هذه المصطلحات بشكل متبادل. في الواقع، لا توجد مصطلحات موحَّدة على مستوى المنطقة أو حتى بين العديد من البلدان، على الرغم من القواسم المشتركة في اللغة المحكيّة. ويؤثّر هذا التناقض في المصطلحات المستخدَمة على امتداد المنطقة، حتمًا، على كيفيّة تجلّيها

صورة لأم وابنها من ذوي الإعاقة في مركز إعادة التأهيل تم التقاطها في لحظة عاطفية

FrankHH/Shutterstock.com

رمز حول الشمولية. اليد تحوّل النرد وتغير كلمة استبعاد إلى شمولية

في السياسة والممارسة، كما يشير إلى الحاجة إلى توحيد استخدام مفاهيم مثل «التعليم الشامل» على المستويَيْن القِطري والإقليمي.

2.3 الفروق بين الإدماج والشمول في التعليم

يتمثّل الإدماج في وضع المتعلّمين الموصوفين بأنّ لديهم «احتياجات تعليمية خاصة» في بيئات التعليم النظامية بدون أو مع القليل من التكييفات والموارد الاضافية، شريطة أن يتمكنوا من تكييف أنفسهم مع الهياكل والمواقف والبيئات القائمة (UNESCO, 2017). وقد يؤدّي مثل هذا النهج إلى حضور الأطفال ذوي الإعاقة، جسدياً، إلى المدرسة، ولكنْ دون تمكُّنهم من الوصول الكامل والمساوي إلى البيئة التعليميّة النظامية. وغالبًا ما يُفضي ذلك إلى تركهم التعليم قبل إكمال المراحل التعلمية الإلزاميّة.

من ناحية أخرى، يشير الشمول إلى «إصلاح للنظام يهدف إلى استقبال جميع المتعلمين المعرّضين لضغوط العزل (الإقصاء أو الاستبعاد) (Exclusionary pressures) بسبب العمر أو الوضع الاجتماعي أو الوضع الاقتصادي أو الدين أو العرق أو الجندر أو الإعاقة» (Booth and Ainscow, 2011). ويشتمل ذلك على:

- الإقرار بحقّ الأطفال في التعليم بالقرب من المكان الذي يعيشون فيه.
- الإقرار بأنّ كلّ فرد في المدرسة مهمّ بنفس القدر.
- زيادة مشاركة الأطفال في ما يتمّ تعليمه والحدّ من عزلهم، وفي دورة حياة المدرسة.
- تقليص الحواجز التي تحول دون استفادة الأطفال من التعليم وبناء الصداقات في مدارسهم.
- إعادة بناء طريقة تفكير الناس والقواعد والأنظمة والأشياء التي تحدث في المدرسة، بحيث تكون في خدمة جميع الأطفال المنتمين إلى المنطقة المحلية.
- التعلّم من محاولات التغلّب على العوائق التي تعترض الوصول والمشاركة، وإجراء تغييرات يمكن الجميع الاستفادة منها.
- استخدام الاختلافات بين الأطفال كمصادر لدعم التعلّم، بدلاً من النظر إليها على أنها مشاكل ينبغي التغلب عليها.
- تحسين المدارس لصالح الموظفين وكذلك الأطفال.
- اعتبار المدارس مساحة لبناء المجتمع وتطوير القيَم وتحقيق المزيد من الإنجازات.
- التعاون والتكافل بين المدارس والمجتمعات.
- الاعتراف بأنّ الشمول في التعليم يشكّل جانبًا من جوانب الشمول في المجتمع.

(Booth and Ainscow, 2011).

تُعرّف اليونسكو (2017) الشمول في التعليم على النحو التالي:

> "عملية تساعد في التغلب على الحواجز التي تحدّ من وجود المتعلّمين ومشاركتهم وتحصيلهم"
>
> (اليونسكو، 2017)

ويشير ذلك بوضوح إلى أنّ اليونسكو تعتبر الشمول عملية مستمرة معنيّة برصد الحواجز القائمة في سياقات معيّنة وإزالتها، وأنّ الشمول لا يعني فقط الوصول إلى التعليم، بل أيضًا المشاركة المساوية لجميع الأطفال فيه. وعندما يتمتع المتعلّمون بالقدرة على الوصول إلى التعليم والمشاركة فيه، فإنّ هذا الأمر سيؤثّر حتمًا وبشكل إيجابي على تحصيلهم (Farrell, 2006). وعليه، يُقال إنّ الخطوات الرامية إلى تعزيز الشمول قادرة على الدفع باتجاه إحداث تغييرات تعود بالفائدة على الكثير من المتعلّمين – إنْ لم يكن جميعهم – داخل المدرسة (Ainscow, 2020).

يُعدّ حصول التعلّم في فصول دراسية شاملة، ومن خلال منهج شامل، محوريًا للوصول والمشاركة. كما يتمثل أحد أهداف المنهج الدراسي في تزويد المتعلّمين بالمعارف والمهارات المطلوبة للتخرّج ولكي يصبحوا أعضاء فاعلين ومستقلين في مجتمعاتهم (Kelly, 2009). وفي كثير من الأحيان، يعرّف المربّون على مستوى المدرسة أو المنطقة أو الحكومة في المنطقة العربية «التعلّم»، بالمعنى الضيّق، على أنه عبارة عن «اكتساب المعرفة التي يقدّمها المعلّم» (UNESCO, 2017)، أو الكتب وأدلة المعلّمين والمناهج الدراسية التي تحدّد الكفاءات والأهداف المطلوبة التي يتعيّن على المتعلّمين تحقيقها.

لبناء مناهج شاملة وفصول دراسية شاملة بالفعل، يتعيّن على المعلّمين في المنطقة العربية التعامل مع المناهج الدراسية من منظور أوسع. فينبغي ألاّ يشير المنهج الشامل إلى المحتوى الذي يمكن تعليمه فحسب، ولكنْ أيضًا إلى استراتيجيات أو طُرُق التعليم التي يحوز استخدامها في التعليم وطُرُق التقييم المعتمَدة خلال مسيرة التعليم. لذلك، في بيئة شاملة، لا يحتاج جميع المتعلّمين تلقّي نفس التعليمات بنفس الطريقة أو في نفس الوقت. كما لا يحتاج المعلّمون أو لا يجب عليهم استخدام طريقة واحدة للتعليم في الدروس التي يعطونها أو في تقييم التعلّم. بدلاً من ذلك، يمكن المتعلّمين اعتماد خطوات مختلفة وطُرُق مختلفة تنطوي على

Olesia Bilkei/Shutterstock.com

طفل مبتهج من ذوي الإعاقة في مركز لإعادة تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

اعتماد إطار مشترك من الأهداف والأنشطة التي تستجيب لاحتياجات المتعلّمين وقدراتهم الفردية (Ainscow, 2020; UNESCO, 2017). في هذا السياق، يتمثل دور المعلّم في تيسير عملية التعلّم، والسماح للمتعلّمين بأن يكونوا مشاركين نشطين في تعلّمهم. لذلك، من الضرورة بمكان، في المنطقة العربية، إحداث تحوُّل في فهم ما تعنيه هذه المفاهيم من منظور المساواة والشمول. فسيساعد ذلك بشكل كبير جميع الأفراد المعنيّين الذين يتشاركون في فهم ماهيّة هذه المصطلحات وتطبيقاتها في الواقع، إلى تدوين تلك التعريفات وتهيئة سياسات داعمة.

الفصل الرّابع

البيانات المرتبطة بالشمول

4. البيانات المرتبطة بالشمول

يتمثل أحد أكبر العوائق التي تعترض التعليم الشامل في المنطقة العربية في ضعف أنظمة إدارة المعلومات المتاحة التي من شأنها تزويد صانعي القرار بالمعلومات التي يحتاجونها لاتخاذ قرارات مدروسة وليكونوا قادرين على رصد وتتبُّع التقدم المحرَز في مبادراتهم. على سبيل المثال، في حين تقدّر الأمم المتحدة نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة على مستوى العالم بـ 10 إلى 15 بالمائة (WHO, 2021)، فإنّ معدل الأشخاص ذوي الإعاقة المبلَّغ عنه في المنطقة العربية يتراوح بين 0.19 بالمائة في قطر و5.07 بالمائة في المغرب (UNESCWA, 2017a). وقد يشير ذلك إلى أنّ نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة الملتحقين بالتعليم قد لا تعكس بدقة عدد الأشخاص ذوي الإعاقة لأنه حتى لو أنَّ هذه البيانات المتاحة قد تشمل أولئك الذين تسرّبوا من التعليم، فإنها لا تشمل الأشخاص الذين لم يلتحقوا مطلقًا أو ربما لم يتمّ تحديدهم على أنهم ذوي إعاقة. غير أنّ الإحصائيّات الحالية تشير إلى أنّ احتمال التحاق الأشخاص ذوي الإعاقة بالمدرسة أقلّ بكثير من احتمال التحاق الأشخاص من غير ذوي الإعاقة.

على سبيل المثال، في الدول المشمولة بدراسات الحالات، أي مصر والمغرب وفلسطين وسلطنة عمان والسودان، يكون احتمال التحاق الأشخاص ذوي الإعاقة بالمدرسة أقلّ من احتمال التحاق الأشخاص من غير ذوي الإعاقة بنسبة 27.27 و19.97 و23.62 و26.24 و18.99 بالمائة على التوالي (UNESCWA, 2017a).

يكتسي الحصول على بيانات دقيقة تعكس الواقع طابعًا ملحًّا في جميع أنحاء المنطقة لأنَّ ذلك قد يساعد الحكومات وصانعي السياسات على التخطيط وتتبع التقدم نحو التعليم الشامل بشكل فعال. كما ينبغي الارتقاء بالأنظمة التعليمية حتى تكون قادرة على جمع البيانات بشأن الأشخاص الملتحقين بالتعليم، ومَن هم خارج التعليم، وأولئك المعرّضين لخطر التسرّب. فمن شأن الحصول على بيانات حول أنواع الإعاقات وشدّتها، والمخصّصات المطلوبة، أن يدعم أيضًا عملية حشد الموارد عندما يكون هنالك حاجة إليها.

fizkes/Shutterstock.com

تتواصل أم مع ابنتها من ذوي الإعاقة السمعية من خلال لغة الإشارة

1.4 العوائق التي تعترض الشمول

عالمياً، كثيرة هي العوائق أو الحواجز التي تعترض الشمول؛ منها ما قد يكون بيئية أو مالية أو مواقفيّة أو مؤسساتية (Khochen-Bagshaw, 2020). وفي حين تُعدّ العوائق المواقفيّة والبيئية والمؤسسية حاجزًا في وجه تحقيق الشمول عالميًا، فإنّ تلك المرتبطة بتوافر المعلّمين المؤهَّلين وتخصيص الموارد التعليمية والمالية وعدم فعالية التدريب والتشريعات الحالية أكثر انتشارًا في البلدان الأقل نموًا (Damaj, 2014; Khochen & Radford, 2012). وتمثّل القضايا المتعلقة بالسلامة والأمن والفقر حواجز إضافيّة تحول دون تحقيق الشمول في المنطقة، لا سيّما في المناطق الريفية والضواحي، وكذلك في المناطق المتضررة من الأزمات الإنسانية.

1.1.4 العوائق المواقفيّة (Attitudinal barriers)

تشكل المواقف الإيجابية تجاه الإعاقة دافعًا للشمول، بينما تؤدّي المواقف السلبية دورًا رئيسيًا في تهميش بعض المتعلّمين أو إقصائهم. وبالتالي، فإنّ المواقف الإيجابية تشكّل الخطوة الأولى على درب الشمول. فعندما ينظر الناس إلى الشمول بطريقة إيجابية، فإنهم يبحثون عن طرُق لتحديد الحواجز القائمة التي تمنع المتعلّمين من تحقيق ذاتهم وإزالتها.

في الوقت الذي بدأ فيه دعاة الشمول بالظهور في المنطقة العربية، لا تزال المواقف السلبية التي يبديها المعلّمون وأولياء الأمور ومديرو المدارس والمتعلّمين أنفسهم واضحة في الأبحاث الحالية ودراسات الحالة القطرية التي تمّ إجراؤها. في الواقع، يعتقد العديد من المعلّمين ومديري المدارس أنهم لا يمتلكون المهارات أو الموارد أو المسؤولية اللازمة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة في فصولهم ومدارسهم؛ ولا يولي بعض أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة أهمية كبرى لتعليم أطفالهم؛ كما يعتقد العديد من أولياء أمور الأطفال غير المعوّقين أنّ الأطفال ذوي الإعاقة يأخذون الكثير من انتباه المعلّمين على حساب أطفالهم. وهذا يعكس استمرار وصمة العار تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمعات حيث يعيشون، وهو ما يتجلّى في قيام بعض الآباء بإخفاء أبنائهم ذوي الإعاقة لتجنُّب تعريضهم للمجتمع المحلي، كما كشفت دراسات الحالة من مصر وفلسطين.

2.1.4 العوائق البيئية (Environmental barriers)

لقد أظهر عدد من العلماء أنّ إمكانية الوصول إلى البيئة المادية تضع حواجز تحول دون تحقيق الشمول في المنطقة العربية. فقد تبيّنَ أنّ تواجد الفصول في الطوابق العليا من المبنى، وغياب المرافق التي من شأنها إتاحة الوصول إلى تلك الأجزاء من المدرسة، إلى جانب محدودية الحمّامات التي يمكن الأشخاص ذوو الإعاقة الوصول إليها، والأبواب والممرّات الواسعة، تحدّ من قدرة العديد من الأشخاص ذوي الإعاقة على الوصول إلى المدارس كما ذكرت دراسات الحالة الخاصة بمصر والسودان وفلسطين. وقد اتخذت بعض البلدان تدابير لتعزيز إمكانية الوصول إلى البيئة المادية لمدارسها، لكنّ التحديات لا تزال قائمة لا سيّما على مستوى المدارس القديمة، على سبيل المثال لا الحصر.

تكشف دراسات الحالة من المنطقة أنّ المنهج العام قد يضع حواجز أمام تعليم بعض أطفال التوحّد، أو بعض ذوي صعوبات التعلّم بحيث لا يتمكن البعض منهم من التقدّم أكاديميًا لبلوغ نفس الأهداف ومستوى التعليم مثل الآخرين من نفس العمر. في هذه الحالات، لوحظ أيضًا أنّ الافتقار إلى الأدوات المساعِدة والموارد التعليمية والموارد البشرية لدعم المعلّمين للوصول إلى جميع المتعلّمين يمثّل مشكلة في جميع أنحاء المنطقة.

في كثير من الأحيان، يتمّ إجراء تدريب المعلّمين خارج ساعات العمل بالمدرسة، ممّا يجعل حضورهم أمرًا صعبًا بالنسبة إلى العديد من المعلّمين الذين لديهم أسَر ومسؤوليات أخرى. وغالبًا ما يتلقّى المعلّمون الذين يساعدون الأطفال ذوي الإعاقة رواتب منخفضة. وتجتمع أسباب أخرى عدّة، منها متطلبات تعليم الجميع، وغياب التدريب أو الدعم أو الموارد للقيام بذلك، والحوافز المالية الضعيفة، لتمنع العديد من المعلّمين من الانخراط في مجال الشمول سواء على المستوى الأكاديمي أو في ممارساتهم. وقد ساهم ذلك في نقص الخبرات في مجال الشمول في المنطقة، كما أنه شكّل عائقًا رئيسيًا يقف في وجه تقدّم الشمول.

3.1.4 العوائق المؤسساتية (Institutional barriers)

تُبيّن دراسات الحالة من فلسطين ومصر والسودان وجود حالات تتمثّل في رفض مدراء المدارس دخول الأطفال الذين يعتبَرون غير قادرين على التعلّم إلى مدارسهم. وتشير الأبحاث من المنطقة كذلك إلى أنّ قرار قبول دخول الأطفال إلى مدارسهم أو رفضه يعود إلى مديري المدارس (Khochen-Bagshaw, 2020). وفي حين أنّ المسوّغات الرسمية التي

Jacob_09/Shutterstock.com

مفهوم اليوم الدولي للأشخاص ذوي الإعاقة: ممحاة تمسك باليد لتغيير كلمة "إعاقة" إلى "قدرة"

تُعطى لتبرير مثل هذه القرارات غالبًا ما تربط ذلك إلى افتقار المدرسة إلى المخصّصات اللازمة لدعم احتياجات هؤلاء الأطفال. وأظهرت دراسة حالة السودان، وأيضاً أماكن أخرى في استعراض الأدبيّات، أنَّ وجود جوّ من المنافسة الشرسة بين المدارس المدرَجة ضمن جداول الترتيب الوطنية يعتبر سبباً لرفض بعض المدارس دخول الأطفال ذوي الإعاقة خوفًا من أن يؤدّي ذلك إلى خفض ترتيبها. وفي الوقت نفسه، قد يدفع المحتوى الثقيل للمنهج الدراسي الذي يتعيّن على المعلّمين إكماله بحلول نهاية العام الدراسي بالمعلمين أيضًا إلى وضع احتياجات الأشخاص المختلفين في مرتبة أدنى على سلّم الأولويات (Khochen-Bagshaw, 2019).

يشير كلّ ما سبق إلى أنّ أنظمة التعليم الحالية في جميع أنحاء المنطقة مصمَّمة لتلبية احتياجات الأشخاص المتشابهين. وفي حين أنها لا تسمح للمعلّمين التحلّي بالمرونة لتلبية الاحتياجات الفردية للمتعلّمين، إلا أنها تتيح لهم المرونة لعزل المتعلّمين الذين يُعتبرون «غير قادرين على التعلّم». ومن الواضح أنّ هذا الأمر يزيد العزل ويعيق ممارسات الشمول على مستوى المدرسة، كما هو موضَّح في كلّ من دراسات الحالة من المغرب وسلطنة عمان والسودان ومصر وفلسطين. وغالبًا ما تنعكس ممارسات كهذه على مستوى المدرسة في المشهد التشريعي الذي ينصّ على حقّ الجميع في التعليم، ولكنْ نادرًا ما يحتوي على أيّ آليات لفرض إلحاق جميع الأشخاص بالمدرسة. وعليه، يقوم العديد من الآباء، على الأقل أولئك الذين لديهم الإمكانيّات، بإرسال أطفالهم إلى المدارس الخاصة، ممّا يؤدي إلى مزيد من الانقسام بينهم وبين أولئك الذين لا يستطيعون تحمُّل تكاليف ذلك.

4.1.4 العوائق التشريعية (Legislative barriers)

تكرّس كافة الدساتير الوطنية في المنطقة العربية حقّ جميع الأطفال في الحصول على التعليم في جميع مستوياته. وقد وقّعت جميع دول المنطقة العربية على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وصادقَ عليها البعض. وبذلك، لا توافق هذه البلدان على متطلبات الاتفاقية فحسب، بل تلتزم أيضًا بتطوير سياساتها وممارساتها بما يتماشى مع تلك المتطلبات، بما في ذلك حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الالتحاق بالمدارس النظامية. غير أنّ طبيعة التعليم ، وكيفية شمول هذا الحق للجميع بغضّ النظر عن الاختلافات أو الإعاقات، وكيفية تطبيقه، غالبًا ما تكون غير واضحة في هذا الالتزام. ففي بعض الحالات، لا تزال سياسات التعليم في المنطقة تتعارض مع الالتزام الخاص بحق جميع الأطفال في الوصول إلى التعليم، على سبيل المثال، تحديد السماح أو منع دخول المتعلّمين نظام التعليم النظامي على أساس

شدة الإعاقة وتعدّدها. في مصر، على سبيل المثال، تسمح السياسات الحالية لذوي الإعاقات الخفيفة فقط الالتحاق بالمدارس النظامية، بينما في العراق يُحظر على ذوي الإعاقات المتعدّدة الالتحاق بالمدارس النظامية وأيضاً في المدارس الخاصة. ومن الأمثلة الأخرى عن السياسات الحالية التي تساهم في ضعف تطبيق التعليم الإلزامي لجميع الأطفال نذكر «سياسات الإعادة» «Repetition policies» التي تتيح للمتعلّمين إعادة نفس الفصل مرتيّن قبل عزلهم تلقائيًا من التعليم، و«سياسات الترسيب» «Failing policies» التي تُرسّب بعض المتعلّمين خلال مرحلة التعليم الأساسي بدلاً من النظر في العوائق التي تعترض تعليمهم والمرتبطة بالبيئة التعليمية.

5.1.4 العوائق المالية (Financial barriers)

على مدى العقد الماضي، تمّ تخفيض المخصصات المالية الحكومية العائدة إلى التعليم في عدد من بلدان المنطقة، بما في ذلك فلسطين ولبنان والعراق واليمن والسودان، بسبب القيود المالية الأوسع نطاقًا التي واجهتها هذه البلدان. على سبيل المثال، انخفض الإنفاق على التعليم بنسبة 2.8 بالمائة في العراق بين عاميّ 2018 و2019 (World Bank Group 2021) وبقدر يصل إلى 7.0 بالمائة في لبنان بين عاميّ 2019 و2020 (Republic of Lebanon Ministry of Finance 2020).

يخضع تخصيص التمويل لإنشاء فصول دراسية شاملة ولتلبية احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة إلى تقييد بدرجة أكبر. حيث نادرًا ما يتمّ حساب الميزانيات المخصَّصة للتطوير المهني الذي يحتاجه المعلّمون قبل الخدمة وأثنائها، والترتيبات التيسيرية التي يحتاجها بعض المتعلّمين ذوي الإعاقة. وتؤثّر هذه القيود المالية أيضًا على عدد المدارس المتاحة؛ وقد أدّى عدم كفاية عدد المدارس الحكومية إلى اكتظاظ الفصول في عدد من البلدان، بما في ذلك السودان ومصر والعراق. وقد يمثّل ذلك مشكلة للمعلمين والمتعلّمين بشكل عام، وللمتعلّمين ذوي الإعاقة بشكل أكبر، الذين قد تمثّل الضوضاء المتزايدة أو المسافة التي تفصلهم عن المعلّم مشكلة لهم. وبالتالي، فإنّ نقص التمويل يظل عائقا رئيسيًا أمام الشمول.

6.1.4 الموقع الجغرافي والعوائق ذات الصلة بالسلامة (Geographical location and safety related barriers)

قد يجعل موقع المدارس على الطرق السريعة، أو في الحقول أو الأماكن المزدحمة، من الصعب الوصول إليها بالنسبة إلى الأطفال بشكل عام، والفتيات على وجه الخصوص، بل وأكثر من ذلك بالنسبة إلى الأطفال ذوي الإعاقة. وبالمثل، فإنّ النقص في أنظمة النقل التي يمكن الوصول إليها والطرُق غير المعبدة يمنع العديد من الأشخاص ذوي الإعاقة من الوصول بشكل مستقل وآمن إلى المدرسة في العديد من البلدان في المنطقة، مثل سوريا وفلسطين والسودان والعراق ومصر. وكذلك إنّ المسافة الفاصلة بين أقرب مدرسة الى المناطق الريفية في المنطقة قد تمنع الأشخاص الذين لا يمتلكون أو لم يتمّ توفير وسائل النقل لهم من ارتياد المدرسة. ناهيك عن انعدام الأمان في مناطق العراق ومصر وسوريا وفلسطين والسودان، والذي قد لا يسمح للعديد من الآباء بإرسال أطفالهم إلى المدارس.

غالبًا ما تكشف الدراسات الحالية عن العوائق التي تعترض الأشخاص ذوي الإعاقات الظاهرة. على سبيل المثال، ترصد إحدى الدراسات التي تتناول موضوع التعليم الشامل في مصر الحواجز ذات الصلة بالوصول إلى المدرسة، والتي تواجه ذوي الإعاقات السمعية والبصرية، مثل عدم توفُّر لغة الإشارة ومواد برايل، فضلاً عن عدم قدرة المعلّمين على العمل مع أولئك الذين يستخدمون منهج برايل. وغالبًا ما يتمّ تجاهُل الحواجز التي قد تواجه المتعلّمين ذوي الصعوبات غير الظاهرة، مثل صعوبة القراءة وصعوبة الحساب وصعوبة النطق عند مناقشة القضايا المتعلقة بالشمول في المنطقة. في الواقع، يشير الباحثون (على سبيل المثال، Norwich, 2013) إلى أنّ هذه المجموعة من المتعلّمين قد تشكّل ما يقرب من 10 بالمائة من طلاب المدارس، وقد يتمكّن 60 بالمائة منهم تقريبًا من إدارة صعوباتهم التعلمية عند تزويدهم بالدعم المناسب.

تؤثّر هذه العوائق التي تحول دون تحقيق الشمول بشكل عام وشمول الأطفال ذوي الإعاقة بشكل خاص، مجتمعةً، على التحاق واستبقاء الأطفال الذين يواجهونها. على هذا النحو، تُعتبَر معدلات الحضور والالتحاق والاستبقاء (attendance, enrolment and retention) في المدرسة أدوات مفيدة يمكن من خلالها النظر في مدى شموليّة نظام التعليم المدرسي.

2.4 الالتحاق بالمدرسة

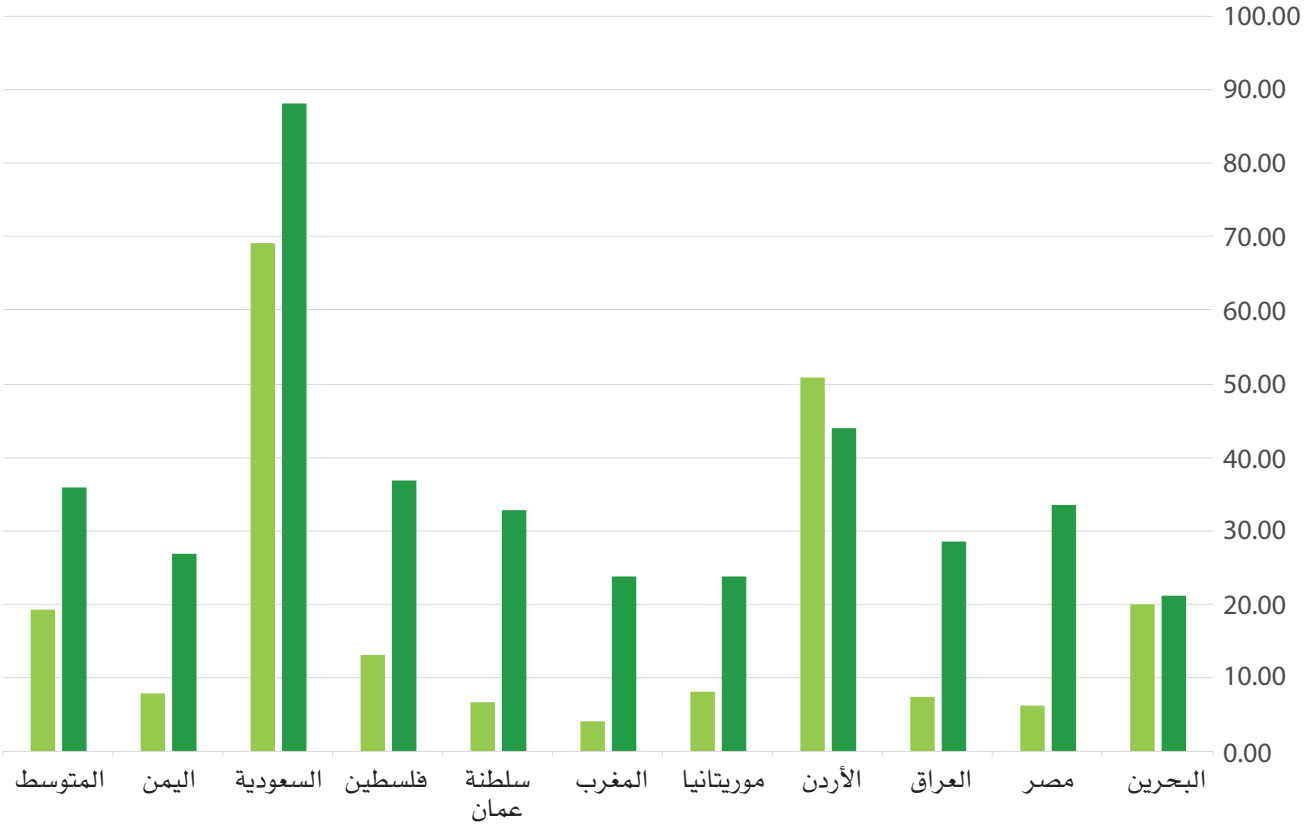
تعتبَر مسألة الالتحاق والتسّرب (enrolment and dropout) من القضايا الملحّة الأخرى في المنطقة العربية. وفي هذا السياق، يدعو الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة البلدان إلى توفير تعليم شامل ومساوي وذو جودة لجميع المتعلّمين. لذلك يتعيّن على الدول الموقّعة أن تضمن مجانيّة التعليم الابتدائي والثانوي في بلدانها بحلول عام 2030، على أن يكون التعليم ممولاً من القطاع العام لمدة اثني عشر عامًا من التعليم المدرسي. كما يتعيّن أن يكون التعليم المدرسي إلزاميًا لمدة تسع سنوات على الأقل من أصل الاثني عشر عامًا الآنف ذكرها. فما هو وضع الالتحاق بالمدارس في المنطقة العربية؟

لا يزال التسرّب قبل الانتهاء من مرحلة التعليم الإلزامي سائدًا للغاية في بلدان جنوب العالم، وفي جميع أنحاء المنطقة العربية. غير أنّ هذه الظاهرة لا تؤثّر على الجميع بنفس القدر. في هذا الإطار، تؤكّد منظمة اليونسكو (2018) أنّ الأطفال ذوي الإعاقة والبدو واللاجئين هُم من بين أكثر المجموعات المعزولة من التعليم في المنطقة. وعلى الرغم من أنّ الاهتمام بالأسباب التي أدّت إلى تسرّب بعض الأطفال من التعليم قد بدأ يتزايد، إلا أنّ عدد الأبحاث المتاحة فيما يتعلّق بمعدل تسرّب الأشخاص ذوي الإعاقة لا يزال ضئيلاً. وبالمثل، فإنّ البحوث التي تتناول التدخلات المطبَّقة وفعاليّتها في الحدّ من معدل التسرّب وزيادة التحاق المتعلّمين ذوي الإعاقة بالمدارس النظامية ما تزال محدودة.

وتشير اليونسكو (2020b) إلى أنّ هناك ما يقرب من 58 مليون طفل غير ملتحقين بالتعليم الابتدائي في جميع أنحاء العالم وحوالي 100 مليون طفل لم يُكملوا المرحلة الإلزامية من التعليم. وفي المنطقة العربية، تُقدّر اليونيسف (2020) نسبة المتعلّمين الذين أكملوا تعليمهم الابتدائي في عام 2019 بـ 74 بالمائة فقط في أوساط خُمس السكان الأشد فقرًا و95 بالمائة في أوساط الخُمس الأغنى من السكان.

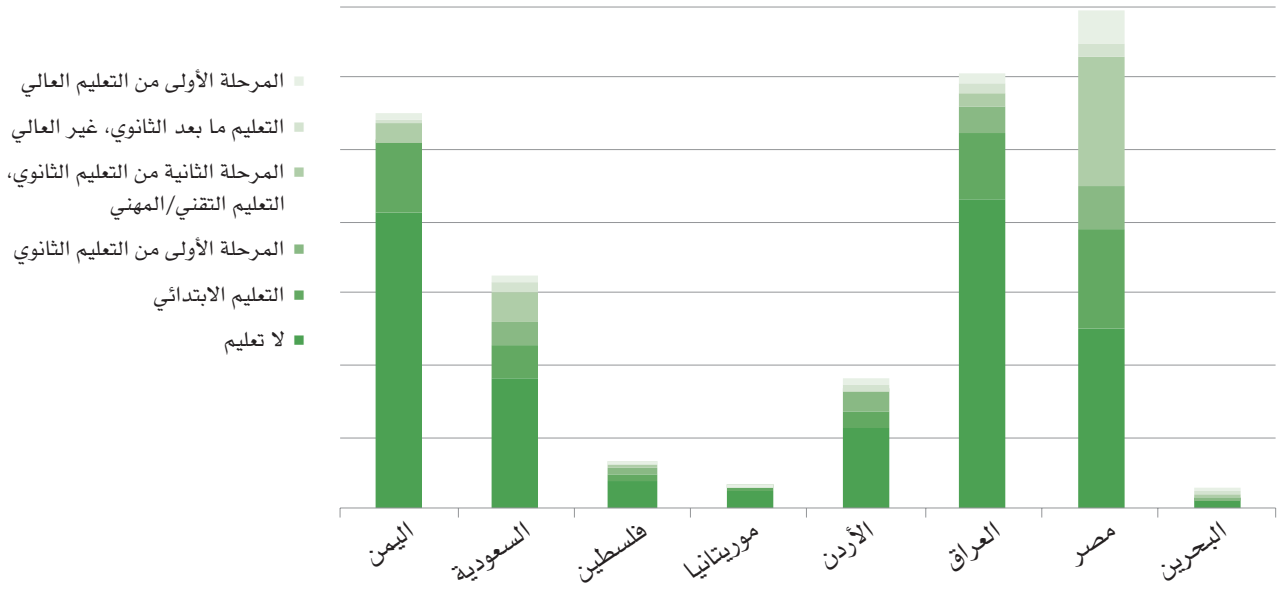
الشكل 1.

النسبة المئوية للسكان ذوي الإعاقة الذين يرتادون المدرسة مقارنة بنسبة السكان من غير ذوي الإعاقة الذين يرتادون المدرسة



المصدر: (UNESCWA, 2017b)

الشكل 2. التحصيل العلمي للأشخاص ذوي الإعاقة حسب الفصل



المصدر: (UNESCWA, 2017b)

كما تُظهر البيانات الوطنية التي تمّ جمعها من عشرة بلدان في جميع أنحاء المنطقة (UNESCWA, 2017a; 2018) أنّه من غير المرجَّح للأشخاص ذوي الإعاقة أن يلتحقوا بالمدارس بالمقارنة مع أولئك من غير ذوي الإعاقة في معظم بلدان المنطقة. وكما هو مبيَّن في الشكل 1، فإنّ نسبة هذا الاختلاف تتخطى الـ 15 بالمائة في ثمانية من البلدان العشرة.

تُظهر البيانات نفسها أنّ نسبة كبيرة من الأشخاص ذوي الإعاقة، لا بل غالبيتهم في العديد من البلدان في المنطقة، لا يحصلون على أيّ مؤهِّلات تعليمية. وكما هو موضَّح في الشكل 2، فإنّ تحصيلهم، لا بل وجودهم في التعليم، يتّجه إلى الانخفاض حسب المرحلة التعليمية. وينعكس ذلك من خلال انخفاض معدل الإلمام بالقراءة والكتابة في المنطقة العربية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة مقارنة بالأشخاص من غير ذوي الإعاقة. ونجد الفجوة الأكبر في سلطنة عمان، حيث يُجيد 31 بالمائة فقط من الأشخاص ذوي الإعاقة القراءة والكتابة مقارنة بـ 87 بالمائة من الأشخاص من غير ذوي الإعاقة (UNESCWA, 2018).

على الرغم من أنَّه قد تمّ تنفيذ عدد من المبادرات في جميع أنحاء المنطقة للحدّ من التسرّب وزيادة الالتحاق ولكنّ لا تزال هناك تحديات. وترتبط بعض هذه التحديات بالنظام ومدى دعمه للمساواة وشمول الجميع. أمّا البعض الآخر فيتعلّق ببيئة التعليم والتعلّم ومدى استعدادها لتحقيق الشمول. ولا تزال تظهر بعد التحديات التي تُعزى إلى ظروف الطفل مثل الوضع الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي لوالديه وأسَرهم. لذلك، قد يساهم عدد من العوامل في تسرّب الأطفال من التعليم، مثل الفقر وعمالة الأطفال وخلفيّة الوالدَيْن التعليمية وفرص العمل المستقبلية ووجود العنف سواءاً أكان ذلك في المدرسة أو في الأسرة.

وبالمثل، تساهم العوامل المرتبطة بالبيئة التعليمية بشكل أكبر في هذه الظاهرة، مثل طرُق التعليم غير المناسبة، وملاءمة المنهج المعتمَد على نطاق المنظومة ككلّ، ونقص الموارد التعليمية. وفي ضوء ذلك، ليس هنالك سبب واحد يسبّب التسرّب من المدرسة، بل يأتي ذلك نتيجة للأسباب مترابطة بفعل التقاء مجموعة من الأحداث والسياقات والظروف (Hunt, 2008; Khochen-Bagshaw et al., 2018). لذلك، فإنّ أيّ جهود لمعالجة التسرّب ودعم التحاق المتسرّبين من التعليم والحدّ من ظاهرة الانقطاع عن الدراسة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار تقاطُع هذه العوامل مع ظروف الفرد وأنظمة الدعم القائمة.

يُعدّ الأطفال ذوي الإعاقة من أقلّ الفئات تمثيلاً في المدارس الحكومية النظامية والأكثر تضررًا من التسرّب. على الرغم من الاهتمام الحكومي المتزايد بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة، وزيادة معدل التحاقهم بالمدارس في المنطقة، فإنّ التحاق الأطفال ذوي الإعاقة لا يزال يمثّل مشكلة. على سبيل المثال، في المناطق الواقعة وسط وجنوب العراق، التحق طفل واحد فقط من بين كل 19 طفلاً ذوي إعاقة بالمدارس الحكومية؛ وكان 94 بالمائة من الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين قد تسرّبوا من المدرسة قبل إكمال التعليم الابتدائي (Khochen-Bagshaw, 2018). كما يبدو أنّ معدل تسرّب المتعلّمين ذوي الإعاقة من الفصول الدراسية النظامية يزداد حسب المرحلة التعليمية، حيث يتوقّف برنامج إدماجهم في التعليم النظامي عادةً في نهاية المرحلة التعليم

الابتدائي. من ثمّ، يبدو أنّ الفرص المتاحة أمام المتعلّمين ذوي الإعاقة للتقدّم في التعليم محدودة. في الواقع، يشير استمرار ارتفاع معدلات التسرّب وانخفاض نسبة الالتحاق في المنطقة إلى أنّ التعليم الإلزامي غير مطبَّق بشكل كامل أو مساوي، ممّا يساهم حتمًا في توسيع نطاق «أوجُه اللامساواة في التعليم» «learning inequalities» بين الأطفال على المدى الطويل. تكشف الأدلة المستقاة من المنطقة العربية أنّ تسرّب هذه الشريحة من السكان من المدرسة يُعزى إلى عوامل عدة. فقد تدفع بعض هذه العوامل بعض الأطفال والشباب خارج التعليم المدرسي، وقد تؤدّي بعض هذه العوامل إلى جذب البعض الآخر خارج التعليم المدرسي، في حين قد ينتج عن عوامل أخرى سقوط البعض عن التعليم المدرسي. وسيتمّ شرح آليات التسرّب الثلاث التالية.

1.2.4 عوامل الدفع (Push-out factors)

بشكل عام، تنشأ عوامل الدفع من البيئة التعليمية وداخلها، ممّا يؤدي إلى «دفع» بعض المتعلّمين خارج نظام التعليم. على سبيل المثال، يُلاحَظ أنّ عدم قدرة المعلّمين على الوصول إلى جميع المتعلّمين في ممارسات التعليم والتعلّم المعتمدة من قبلهم، والتي لا تأخذ في الاعتبار الاختلافات بين المتعلّمين، يشكّل عائقًا رئيسيًا أمام شمول المعلّمين للمتعلمين المتنوّعين في فصولهم، والذين قد يتسرّبَ بعضهم من المدرسة. ولا تزال المبادرات الحكومية الرامية إلى بناء قدرات هيئة التعليم مستمرة في العديد من بلدان المنطقة، لكنّ الوصول إلى جميع المعلّمين ما زالت تشكل تحدي أمام بعض الحكومات، كما هو موضَّح في دراسات الحالة التي قامت بها اليونسكو (2018).

غالبًا ما يشير المعلّمون إلى العدد الكبير من المتعلّمين الذين يحضرون نفس الفصول الدراسية، وكثافة المناهج الدراسية التي يتعيّن عليهم إكمالها، كأسباب مقنعة لعدم تمكّن المعلّمين من شمول متعلّمين متنوعين في فصولهم الدراسي، وبالتالي العودة إلى طرُق التعليم التقليدية التي لا تتيح لهم القدرة على الوصول إلى بعض المتعلّمين، كما كشفت دراسات الحالة التي أجريت في السودان وفلسطين ومصر. وبالمثل، قدّمت عدد من المبادرات في المنطقة التدريب للمعلّمين لتمكينهم من شمول الأطفال ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية، ولكنّ غالبًا ما يكون الدعم الذي يحتاجه المعلّمون لتطبيق هذه المبادرات غائبًا إلى حدّ كبير، والذي قد يشتمل على وجود مساعدي المعلّمين، وتوفُّر الموارد التعليمية المناسبة للمتعلّمين، والأدلّة التي يمكنهم الركون إليها لتدعمهم في تصميم دروسهم وتلبية احتياجات المتعلّمين المتنوعين. غياب الدعم اللازم يجعل المعلّمين غير مهيَّئين لتعليم متعلمين متنوعين في فصولهم ويجعل بيئة التعليم والتعلّم عنصرًا يدفع باتجاه تسرُّب أولئك الذين لا يستطيعون الوفاء بمتطلبات التعليم.

وتشير البحوث المحدودة المتوفرة التي أجريت في المنطقة إلى أنّ عددًا قليلاً جدًا من المدارس الحكومية مجهَّزة بغرف مصادر؛ وعندما تكون هذه الأخيرة متاحة، غالبًا ما تكون غير مجهَّزة لتلبية احتياجات المتعلّمين الملتحقين بالمدرسة ذات الصلة. ونظرًا لأنّ غرف المصادر ضرورية لتزويد بعض الأطفال بالدعم اللازم الذي يحتاجونه للبقاء والتقدّم في التعليم، فإنّ غياب هذه الغرف قد يدفع ببعض هؤلاء الأطفال إلى الانقطاع عن الدراسة. وتشمل عوامل الدفع الأخرى المذكورة بشكل شائع تلك المتعلقة بمواقف المعلّمين والمتعلّمين والوصمة المستمرة الخاصة بالإعاقة في المنطقة، ممّا يؤدي، على سبيل المثال، إلى التنمّر أو العزلة الاجتماعية داخل المجتمع المدرسي، واستمرار ممارسة العقاب البدني في العديد من دول المنطقة.

2.2.4 عوامل الجذب (Pull-out factors)

غالبًا ما ترتبط عوامل الجذب بقضايا خارج المدرسة من شأنها التأثير على التعليم الذي يحدث داخل المدرسة أو قيمته بالنسبة إلى المتعلّم. فقد يؤدّي عدم وجود وسائل نقل مناسبة، مثل وسائل النقل العام أو التي يسهل الوصول إليها لأولئك الذين قد يحتاجون سيارات مجهَّزة تجهيزًا خاصًا، إلى خروج بعض الأطفال من التعليم، كما تُظهر دراسات الحالة التي أجريت في مصر وفلسطين. كما تشمل عوامل الجذب الأخرى الوضع الاجتماعي والاقتصادي للمتعلّم وعائلته، مثل جعل بعض الأطفال يتركون التعليم مبكرًا للانخراط في سوق العمل أو للاهتمام بالأشقّاء أو الوالدَين أو الأجداد.

3.2.4 عوامل السقوط (Fall-out factors)

غالبًا ما ترتبط هذه العوامل بنظام التعليم. على سبيل المثال، لا يتوفّر التعليم العام في مرحلة ما قبل المدرسة لجميع الأطفال في الغالبية العظمى من بلدان المنطقة. وغالبًا ما تشير محدودية توافُر مثل هذه الخدمات إلى أن فقط الآباء القادرين على تحمُّل نفقات التعليم قبل المدرسي الخاص يستطيعون تسجيل أطفالهم في هذه المرحلة من التعليم. وتلحظ المزيد من الأدبيّات أنّ حضور سنة واحدة على الأقل من التعليم قبل المدرسي له تأثير إيجابي كبير على بقاء الأطفال في المدرسة لفترة أطول (UNESCO, 2020). ومن ثمّ، فإنّ العديد من الذين لا تُتاح لهم هذه الفرصة قد يخرجون من التعليم في المراحل التعليمية المبكرة. كما يمكن القول إنّ هذا الأمر يؤثّر بشكل متفاوت على الأطفال ذوي الإعاقة في المنطقة، والذين من المرجَّح أنهم ينحدرون من أسَر أشدّ فقرًا وليس أكثر ثراءً (UNDESA, 2021)، والذين غالبًا ما يقلّل الآباء من قيمة تعليمهم (Khochen-Bagshaw et al., 2018).

3.4 المساواة (Equity) والشمول في الممارسة العملية

1.3.4 على مستوى النظام

تؤكّد اليونسكو (2017) أنه ينبغي النظر إلى الشمول كمبدأ أساسي يقع في صلب جميع سياسات التعليم، بدلاً من كونه سياسة منفصلة. وبالتالي، ينبغي الأخذ بالحسبان جميع جوانب التعليم المختلفة والتشريعات للوصول إلى الجميع بطريقة مساوية وشاملة. ويتطلب ذلك مراجعة السياسات الحالية وتطويرها، على مستوى الحكومة والمقاطعة والمدارس، من منظور الشمول والمساواة. كما يجب أن تساعد مثل هذه المراجعة في بلورة رسالة ورؤية وطنية بشكل نظام التعليم الشامل في كلّ من هذه المستويات. ولتحقيق هذه الغاية، ينبغي أن يواكب جميع الأفراد المعنيّين هذه السياسات والممارسات؛ لذا، يترتّب عليهم استخدام المصطلحات نفسها لمناقشة وتوصيف القضايا المتعلقة بالشمول حتى يتجنّبوا الافتراضات واللغة السلبية تجاه بعض المتعلّمين.

بناءً على الأدلة البحثية، ينبغي بلورة السياسات ذات الصلة مع مراعاة الشمول لضمان أن تكون الممارسات مستندة على الأبحاث، وتُطبَّق بشكل منهجي، وتنطوي على آليات المراقبة والتقييم اللازمة. فمن شأن تطوير الأطر الوطنية للتعليم الشامل أن يدعم بلورة نهج شمولي للتعليم الشامل للجميع. وينبغي إضفاء الطابع الرسمي على الجهود التي تبذلها الجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية وعلى التعاون القائم في ما بينها. ويجب كذلك تحديد العوائق الحالية (الوطنية والإقليمية والمحلية) واستراتيجيات التخفيف العملية المناسبة للسياقات المحلية. وبعد ذلك، ينبغي وضع خطة عمل، وتحديد الأولويات، مع رسم أهداف واضحة، وتحديد إجراءات التنفيذ والرصد والمراجعة ذات الصلة. ويتعيّن أن تُحدّد خطة العمل المسؤوليات والمؤشرات التي ستُستخدم لتقييم النتائج المحقَّقة.

توصي اليونسكو (2017) بإنشاء مجموعة توجيهية رفيعة المستوى برئاسة وزارة التربية والتعليم، لديها تفويض سياسي واضح لضمان فعالية تأثيرها. ويتمثل دور هذه المجموعة في قيادة التنمية المرتبطة بالمساواة والشمول، وتنظيم تنفيذ السياسات ذات الصلة ومراقبة تنفيذها. ويجب أن يكون أعضاء المجموعة من صانعي القرار، مثل المديرين العامين للإدارات ذات الصلة داخل وزارة التربية والتعليم، كالدوائر الخاصة بالاحتياجات التعليمية الخاصة، والمناهج، والامتحانات والتقييم، وتدريب المعلّمين وتطويرهم، والبحث وجمع الأدلة. كما يجب أن تضمّ المجموعات التوجيهية أيضًا ممثّلين عن صانعي القرار الرفيعي المستوى، المرتبطين بوزارات مختلفة، إذ إنهم قد يشاركون بشكل أو بآخر، في إرساء نهج مدرسي كامل ذات صلة بالشمول، مثل ممثّلين عن وزارة الصحة والنقل والتعليم العالي والتنمية والشؤون الاجتماعية. ولضمان فاعلية العمل، يوصى بأن ترفع المجموعة التوجيهية تقاريرها إلى وزير التربية والتعليم.

يوصى أيضًا بأن تنبثق عن هذه المجموعة التوجيهية لجان على مستوى المقاطعات من أجل إحاطة المجموعة التوجيهية بالمعلومات بشأن التقدّم المحرَز، وكذلك الإبلاغ عن نتائج أيّ متابعة مباشرة مع المدارس. وينبغي أن تضمّ هذه اللجان ممثّلين عن أشخاص من خلفيّات متنوعة بما في ذلك الأفراد ذوي الخبرة في مجال الشمول، والأفراد المعنيّين أنفسهم، مثل المعلّمين وأولياء الأمور وممثّلي المتعلّمين. كما يتعيّن تشكيل لجان على مستوى المدرسة لتقديم المشورة والتوجيه إلى المدارس حول كيفية جعلها أكثر إنصافًا للجميع. وتحتاج هذه اللجان أيضًا أن تضم أشخاص من ذوي الخبرات في مجالات مختلفة ومتنوعة، بما في ذلك الصحة والسلامة، والشمول وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وحقوق الإنسان؛ كما يجب أن يكون للمعلّمون وأولياء الأمور والمعلمون والمتعلّمين والمجتمعات المحلية وقطاع التعليم العالي ممثَّلين في هذه اللجان.

2.3.4 على مستوى الممارسة

يتطلب الشمول في التعليم من المعلّمين تطبيق أساليب عالية الجودة في عملية التعليم والتعلّم. ويشتمل ذلك على اعتماد «نهج يركّز على المتعلّم» ويضع المتعلّم في صلب عملية التعليم والتعلّم من كافة الجوانب – من التخطيط إلى التعليم والتقييم وحتى المراجعة. ويُعتبر التمايز أمرًا أساسيًا لتطبيق النهج الذي يركّز على المتعلّم والسعي في نهاية المطاف إلى إنشاء فصول دراسية ومدارس شاملة. ويكتسي التمايز أشكالاً عدة؛ كما يكون تطبيق التمايُز من قبل المعلّمين رهنًا بعدد من المتغيّرات، بما في ذلك المواد التي يدرّسونها، وتنوُّع الموجود بين المتعلمين، والموارد التعلمية المتاحة.

3.3.4 التمايز (التفاضل Differentiation) في التعليم والتعلّم

يمكن تطبيق التمايز في الممارسات التي يلجأ إليها المعلّم في التعليم وفي الممارسات التي يطبّقها المتعلّم في التعلّم بطُرق عدة منها:

- التمايز عن طريق الدعم: قد يقدّم المعلّمون المزيد من الدعم لبعض الأطفال داخل الحصة الدراسية أو خارجها، لتمكينهم من تحقيق هدف الدرس.
- **التمايز عن طريق طرح الأسئلة:** قد يطرح المعلّمون أسئلة مختلفة على المتعلمين، مثل طرح أسئلة لا تتطلب قدرًا عاليًا من التفكير التراتبي على المتعلمين الذين يعملون على مستوى تراتبي منخفض؛ على سبيل المثال، تطرح أسئلة تبدأ بـ«ماذا» أو «مَن» عليهم، في حين تُطرح أسئلة تبدأ بـ «لماذا» أو«كيف»، والتي تتطلب قدرًا عاليًا من التفكير التراتبي، على أولئك الذين يعملون على مستوى تراتبي عالي.
- **التمايز حسب المَهمة:** عند إعداد المهام، يمكن للمعلمين إعداد بطاقة واحدة تحتوي على مَهام مرتبة بشكل تدريجي بحسب صعوبتها، حيث إنَّ هذا الترتيب قد يحفزّ المتعلّمين ويوسّع آفاق تفكيرهم، بغضّ النظر عن المستوى الذي يعملون فيه. في هذه الحالة، قد يهدف المعلّمون إلى جعل جميع المتعلّمين يحلّون 50 بالمائة من الأسئلة، والأغلبية تحلّ 70 بالمائة، بينما يحلّ عدد قليل منهم جميع الأسئلة.
- **التمايز عن طريق التقييم:** يمكن إجراء التقييم بشكل فردي أو ضمن مجموعة أو فصل دراسي. فمن شأن تقسيم أهداف التعلّم إلى أهداف صغيرة، وتقييم مدى تحقيق المتعلّم لكلّ هدف، أن يضفي المزيد من الدقة على طريقة تقييم تحصيل بعض المتعلّمين. وفي النهاية، قد يساعد هذا النهج المعلّمين على البناء على الاحتياجات المحدّدة لكلّ متعلّم.
- **التمايز حسب وتيرة التعلّم:** قد لا يتمكن جميع المتعلّمين استيعاب الفكرة نفسها في نفس القدر من الوقت وبالاستناد إلى نفس طرُق التفسير. وعليه، لتحقيق النتائج، قد يستغرق بعض المتعلّمين وقتًا أطول ويحتاج مزيدًا من الممارسة لتحقيق الأهداف التعليمية. وتشتمل الطرُق الممكنة التي من شأنها دعم هؤلاء المتعلّمين على إعطاء المتعلّم المزيد من التمارين أو الواجبات المنزلية أو مواد القراءة.
- **التمييز حسب المحتوى:** يجب تعديل محتوى الدرس بناءً على الاحتياجات الفردية للمتعلّمين. على سبيل المثال، يمكن عرض رسوم توضيحية للعناصر المرئية على الأشخاص الذين لا يستطيعون الوصول إلى محتوى الصور، أو سرد الأفكار على شكل رؤوس أقلام لصالح أولئك الذين يستفيدون من التعليمات الواضحة وسهلة القراءة.
- **التمايز عن طريق التدخل:** في حين أنه يتم تشجيع جميع المتعلّمين على التعلّم في نفس الفصل الدراسي في المدرسة الشاملة، قد لا يزال بعض المتعلّمين بحاجة إلى مزيد من التدخل لدعم مسار تعلّمهم. وقد ينطوي ذلك على تلقّي المتعلّم المعني دعمًا إضافيًا خارج بيئة الفصل الدراسي، بغية تطوير المهارات التي قد لا يحتاجها الآخرون والتي ليست جزءًا من المنهج، ولكنها مكمّلة له، مثل علاج النطق، والقدرة على الحركة والتنقل، أو الدعم الإضافي لبلوغ هدف تعليمي معيّن.

ببساطة، يمكن تصنيف التمايز ضمن أربع فئات عامة:

- المحتوى (ما يتم تعليمه).
- المسار (كيف يتم تعليمه).
- المنتَج (كيف يُظهر المتعلّمين تعلّمهم).
- بيئة التعلّم (كيف يتم تعديل البيئة التعليمية لتلبّي احتياجات جميع المتعلّمين).

4.3.4 التقييم التكويني والتحصيلي (Formative and summative assessment)

التقييم التكويني أساسي لتحديد المرحلة التي بلغها الأطفال في مسيرتهم التعليمية، ولمعرفة مدى تقدُّمهم قياسًا بنقطة البداية وتحديد الدعم الذي قد يحتاجونه للمضي قدمًا في التعليم. وقد يؤثّر كلّ ذلك على نتائج التقييم التحصيلي الخاص بالأطفال. من باب الحرص على إجراء تقييم مساوي وعادل، يتعيّن تزويد جميع المتعلّمين بالتسهيلات التي يحتاجونها مثل الوقت الإضافي والدعم قبل الحصة الدراسية و/أو بعدها أو بعض الأدوات المساعِدة لضمان الوصول المساوي إلى المعلومات، كلٌّ على أساس احتياجاته الفردية. وقد يستفيد بعض المتعلّمين ذوي الإعاقة و/أو أولئك الذين يُعتبَرون من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، من تطبيق تدخّلات معيّنة من شأنها تمكينهم من التقدّم على الصعيد الأكاديمي. ومن الأمثلة على التدخلات الممكنة نذكر تقسيم أهداف التعلّم إلى أهداف صغيرة قابلة للتحقيق ومناسبة للاحتياجات الفردية للمتعلّم المعني. ومن الأهمية بمكان أن تظلّ التدخلات التي تستهدف أيّ طفل معيّن خلال الحصص الدراسية أو أثناء التعلّم والتقييم التكويني، متّناسقة قدر الإمكان على مستوى أيّ تقييم تحصيلي يُجريه الطفل لكفالة توقّعات متّناسقة وتكوين فهمٍ صحيح لتعلُّم الطفل.

5.3.4 خطط التعليم الفردية (Individual education plans)

قد يستفيد بعض المتعلّمين من خطة التعليم الفردية التي تشرح المحتوى الذي يجب تعليمه، والجدول الزمني الذي يتعيّن اعتماده في التعليم، والجهة المسؤولة عن توفير التعليم، والموارد المطلوبة، وكيفية تقييم التقدّم، والتوقيت المحدَّد لمراجعة الخطط الموضوعة. ومن الافتراضات الشائعة في المنطقة العربية أنّ جميع الأشخاص ذوي الإعاقة الذين يتواجدون في البيئات التعليمية النظامية قد يحتاجون خطط تعليم فردية. لكنّ في الواقع، لا يحتاج كلّ الأطفال ذوي الإعاقة خطط تعليم فردية. بل أن معظمهم يكفيهم أن يخطّط المعلّمون لدروسهم بطريقة تراعي الجميع. وعليه، تصبح التسهيلات التي قد يحتاجها بعض الأطفال جزءًا لا يتجزأ من خطة الدرس العامة. لكنّ، تظلّ خطط التعليم الفردية مفيدة لأولئك الذين لا يستطيعون بلوغ نفس الأهداف التعليمية المطلوبة من أقرانهم، وقد يحتاجون أهدافًا مختلفة تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم. على سبيل المثال، يمكن خطط التعليم الفردية بناء المهارات التي يحتاجها هؤلاء المتعلّمين ليصبحوا مستقلّين في المستقبل، والتي ليست مطلوبة بالضرورة من المتعلّمين الآخرين.

6.3.4 التعلّم التعاوني (Cooperative learning)

تتوفّر أدلة بحثيّة قوية تشير إلى أنّ اللجوء إلى العمل الجماعي التعاوني من شأنه إتاحة الظروف المواتية في الفصل الدراسي لتعزيز المشاركة إلى أقصى حدّ ممكن؛ كما أنه يضمن في الوقت نفسه مستويات عالية من التعلّم لجميع المتعلّمين (Johnson & Johnson, 1989). من الأدلة ما يشير إلى أنه عندما يكون المعلّمون ماهرين في التخطيط لأنشطة التعلّم الجماعي التعاوني وإدارة استخدامها باعتبارها جزءًا من مخزونهم المهني، فقد يؤدّي ذلك إلى تحسين النتائج من حيث التطور الأكاديمي والاجتماعي والنفسي للمتعلّمين. وتُعدّ هذه الأساليب أيضًا وسيلة فعّالة لدعم مشاركة مختلف المتعلّمين، بما في ذلك الملتحقين الجدد في الفصل الدراسي، والمتعلّمين الآتين من خلفيات ثقافية أو لغوية مختلفة، وذوي الإعاقات. لكنّ، من المهمّ التأكيد على الحاجة إلى المهارات في تنظيم هذا النوع من الممارسات الصفيّة، حيث تؤدّي النهُج الجماعية التي لا تُدار على النحو الواجب عادةً إلى استخدام الوقت على نحو أقل كفاءة.

الفصل الخامس

التّطور باتّجاه الشّمول

5. التّطور باتّجاه الشّمول

Olesia Bilkei/Shutterstock.com

طفل لطيف مصاب بمتلازمة داون يلعب في رياض الأطفال

على مدى العقود الماضية، نُفّذ عدد من المبادرات في جميع أنحاء المنطقة العربية لزيادة الالتحاق، والحدّ من التسرّب، ودعم الأطفال ذوي الإعاقة في الحصول على تعليم شامل ذات جودة. ومن الأمثلة على ذلك نذكر مبادرات دعم تعليم الفتيات في المناطق الريفية في مصر والسودان والمغرب، واستحداث فصول شاملة للجميع في المدارس الحكومية في سلطنة عمان والمغرب والأردن، وبناء مدارس حكومية شاملة للجميع في لبنان والعراق والإمارات العربية المتحدة، وإنشاء لجان إقليمية معنيّة بالإعاقة في مصر، وتشكيل مجموعات توجيهية حكومية معنيّة بالإعاقة في الأردن وسلطنة عمان وفلسطين. أضف إلى ذلك المبادرات التي عُمل عليها في مصر لتطوير مناهج تلبّي احتياجات أولئك الذين لا يستطيعون التقدّم على مستوى التعليم في المناهج العامة. والجدير بالذكر أنّ العديد من هذه المبادرات هي مبادرات مشتركة بين المنظمات الحكومية وغير الحكومية والدولية المهتمّة بجودة التعليم وضمان المساواة للجميع، بما في ذلك ذوي الإعاقة. وتشمل المنظمات الدولية الداعمة اليونيسف، ووزارة الخارجية وشؤون الكومنولث في المملكة المتحدة، واليونسكو، والمجلس الثقافي البريطاني، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، والوكالة الألمانية للتعاون الدولي.

ويقدّم الملحق الأول معلومات حول عدد من التدخلات التي أجريت في عدد من بلدان المنطقة. وتشير دراسة الحالة الخاصة بمصر وأماكن أخرى في الأدبيّات إلى أنّ إحدى نتائج هذه المبادرات تمثّلت في زيادة تواجد الأشخاص ذوي الإعاقة في المدارس النظامية. أضف إليه النجاح الذي حقّقه الأفراد ذوي الإعاقة من خلال التعليم، والآخذ في التزايد في أنحاء المنطقة العربية.

في الواقع، من شأن عرض قصص النجاح هذه وإتاحة الوصول إليها إحداث تغيير في مواقف مديري المدارس وصانعي السياسات، والآباء والأشخاص ذوي الإعاقة بالنسبة إلى ما يمكن تحقيقه عندما يكون التعليم متاحًا ومتوفرًا للمتعلّمين ذوي الإعاقة، ويشجّعهم على مناصرة التعليم الشامل للجميع بدلاً من تبني مواقف معرقلة لتطبيقه. بالإضافة إلى ذلك، يدافع أولياء أمور الأطفال بشكل متزايد عن حقوق أطفالهم في تلقّي التعليم في بيئة تعليمية نظامية، ممّا دفع بعض المنظمات غير الحكومية والحكومات إلى تزويدهم بالدعم الذي يحتاجونه وأطفالهم في تلك البيئات. مما يؤدّي إلى توسيع نطاق الشمول وتركيزه في البلد الذي تمّ تنفيذ التدخل فيه.

لكنْ، على الرغم من المساهمات التي قدّمتها هذه المبادرات وغيرها في السياسات والممارسات المتعلقة بالشمول، إلاّ أن المنطقة العربية لا تزال تواجه ندرة في البحوث الدقيقة الرامية إلى تقييم المبادرات والممارسات الحالية ذات الصلة بالشمول في المنطقة. في الواقع، تركّز البحوث الموجودة على المواقف تجاه الشمول؛ ومع ذلك، فإنّ مساهمة المبادرات المنفَّذة في تغيير المواقف لا تزال محدودة. فنادرًا ما يُسترشَد بالبحوث القائمة في المنطقة لإصلاح السياسات أو الممارسات. تدعو الحاجة، بشكل ملحّ، إلى مزيد من الاستثمار في البحث الذي يُنتج أدلّة قادرة على توجيه السياسات والممارسات، والتي قد تساعد نتائجها في تصميم مبادرة ما وتنفيذها ورصدها وتقييمها.

الفصل السادس

توصيات

6. توصيات

1.6 سبُل المضي قدمًا

يكتسي بناء أنظمة تعليمية شاملة ومدارس وفصول دراسية مساوية وشاملة للجميع، بما في ذلك المتعلّمين ذوي الإعاقة، أهمية متزايدة. في هذا الإطار، يؤكّد الباحثون في مجال الشمول على أنّ بناء نظام تعليمي شامل للجميع يفترض عدم الفصل بين الأنظمة الخاصَّة والأنظمة النظامية (Ainscow, 2020). على العكس، يتعيّن على الأنظمة أن تكون مكمّلة لبعضها البعض ومتوافقة مع بعضها البعض من حيث المناهج، وتدريب المعلّمين، والإشراف على سبيل المثال لا الحصر. لذا، ينبغي الارتقاء بالأنظمة التعليمية القائمة حتى تتمكّن من خدمة جميع المتعلّمين بغض النظر عن الاختلافات الموجودة بينهم.

يتطلب تعزيز النظم التعليمية بناء شراكات وتعاون بين جميع المساهمين في التعليم الشامل من وذلك لزيادة الاستفادة من الموارد البشرية والمادية والمالية المتاحة. ويتطلب ذلك بلورة استراتيجية تعليمية وطنية من شأنها تعزيز المساواة والشمول على مستوى الدولة، وذلك بالاعتماد على الموارد الحالية لإصلاح النظم التعليمية على مستوى الحكومة والمجتمع والمدرسة. فقد يؤدّي غياب الوضوح والاتّساق على مستوى النهج المتَّبع إلى استمرار عزل بعض المتعلّمين أو حرمانهم من التعليم المساوي.

وبالمثل، قد يتطلب بناء مدارس شاملة إعادة التفكير في أدوار كلّ شخص معني، بما في ذلك أدوار ومسؤوليات الجهات المعنية على مستوى الوزارة والمقاطعة والمدارس والمجتمعات. على سبيل المثال، يتعيّن على البرامج الوطنية الخاصة بإعداد المعلّمين النظر في بناء قدرات المعلّمين في التعليم بشكل شامل؛ وقد يحتاج المشرفون الإقليميّون إلى الإشراف وتقديم المشورة بما يتماشى مع مبادئ الشمول؛ أمّا مديرو المدارس فيتعيّن عليهم تطبيق سياسة الشمول في مدارسهم. وبالمثل، قد يترتّب على المدرسة النظامية الشاملة النظر في هيكلية المدرسة، بحيث تكون قادرة على تحديد الاحتياجات الفردية للمتعلمين وتقييمها، فضلاً عن تلبية الاحتياجات المحدّدة، إلى جانب توفير الموارد التي تمكّن المعلّمين من التعليم بشكل شامل. وقد يشمل ذلك الاتيان بمساعدين في مجال دعم التعلّم لدعم المعلّمين في التعليم بشكل شامل، وأيضاً وجود منسّق للشمول وذلك لدعم المعلّمين وأولياء الأمور والمدرسة على تطوير استجابتهم لمختلف احتياجات المتعلّمين. بالإضافة الى وجود «مناصري الشمول» «Inclusion champions» الذين يتمتّعون بخبرة في مجالات مختلفة من الإعاقات، حيث يمكنهم تقديم الدعم الفني والإرشاد عند الحاجة. ويتطلب كلّ ذلك إعادة التفكير في الهياكل القائمة لمواءمتها مع مبادئ الشمول من أجل السماح بالوصول الكامل والمشاركة والتحصيل لجميع المتعلّمين بغضّ النظر عن الاختلافات.

على الرغم من ازدياد الوعي بأهمية وضرورة ضمان المساواة والشمول للجميع، بما في ذلك المتعلّمين ذوي الإعاقة، تدعو الحاجة إلى مزيد من حملات التوعية، لا سيّما في الأماكن الريفية والضواحي، لزيادة وعي الآباء والأطفال ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة والمجتمعات المحلية حول أهمية التعليم في حياتهم. كذلك فأنّ بناء الوعي بين المعلّمين حول معنى الشمول وكيف يمكن أن يُترجَم في الفصل والمدرسة والمجتمع له نفس القدر من الأهمية. وتتجلى هذه الأهمية في دعوة اليونسكو جميع المشاركين في التعليم إلى العمل على توحيد مفهومهم لمعنى الشمول، وبلورة رؤية مشتركة لكيفية إعادة إنتاج ممارستهم العمليّة بما يتماشى مع تطبيقات الشمول ويتلائم مع سياقاتهم المحلية.

تُعدّ مشاركة جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك الأطفال وأولياء أمورهم، في صنع القرار أمرًا أساسيًا. إذ غالبًا ما يتمّ تجاهُل هذا الأمر في الأدبيّات المتوفرة حول المنطقة العربية. في الواقع، يساعد تعزيز التعاون بين المعلّمين والمدارس، وكذلك بين الآباء والمدارس كشركاء في مسيرة تعليم أطفالهم، على تغيير المواقف تجاه الشمول وكذلك جعل التعليم الشامل أكثر قابليّة للتحقيق. وحرصًا على تعزيز فعالية هذا التعاون، ينبغي أن يشكّل التعاون جزءًا لا يتجزأ من هيكلية المدرسة بغية إرساء تعاون إيجابي بين الوزارات المختلفة، وكذلك بين المدارس وأولياء الأمور، والمدارس والمجتمعات المحلية.

يحتاج مديرو المدارس والمعلّمين الآخرين إلى تبادُل الخبرات فيما يتعلق بالاستراتيجيات المطبَّقة ومدى نجاح هذه الإستراتيجيات في العمل. للقيام بذلك، يتعيّن على المدارس والمقاطعات والوزارات إتاحة منصّات مناسبة للمعلّمين كي يشاركوا أفضل الممارسات، فضلاً عن دعمهم لمشاركة تجاربهم، والترتيبات التيسيرية التي وضعوها موضع التنفيذ، والتجارب الناجحة مع الأطفال، والنتائج التي توصّلوا إليها.

وتجدر الإشارة إلى إمكانية تطبيق العديد من استراتيجيات التعاون مثل تبادل الملاحظات والإرشاد و «دراسة الدرس» لدعم بناء نهج تعاوني مهني بين المعلّمين، ودعمهم وتمكينهم من الوصول إلى جميع المتعلّمين.

قد يقوم التعاون أيضًا بين المدارس، مثلاً بين المدارس الحكومية ذات الأداء العالي والأخرى ذات الأداء المنخفض، أو بين المدارس الخاصة/غير الحكومية (Private) والمدارس الحكومية، لدعم بعضها البعض والعمل معًا على الارتقاء بجودة التعليم المقدَّم. وعلى غرار بناء أواصر التعاون بين المعلّمين، يجب تنظيم التعاون بين المدارس وتطبيقه بشكل منهجي. في هذا السياق، تعتبرَ «دراسة الدرس» أحد الأساليب التي يمكن المدارس اعتمادها لإرساء التعاون.

في حين تُساعد مشاركة القصص والاستراتيجيات الناجحة، بشكل كبير، في توسيع نطاق المعرفة ذات الصلة بالشمول في أوساط المعلّمين، إلاّ أنه يتعيّن على المعلّمين توخّي الحذر بشأن الترويج للّجوء إلى الأساليب الخيرية أو النهُج التي لا تدعم الشمول والتي تُصوَّر بشكل خاطئ على أنها «قصص نجاح». لذلك، يجب اتّباع نهج مدروس لتحديد «قصص النجاح»، نهج يعوّل على جوانب مختلفة من تجارب الأطراف المختلفة. وقد تساعد المشاورات مع الخبراء في مجال الشمول، وكذلك المجموعات المعنيّة نفسها، في التحقّق من صحة مثل هذه القصص. وينطبق ذلك على مجال البحث بشكل عام. وعلى الرغم من تطبيق عدد من التدخلات على مستوى المنطقة، إلا أنّ البحوث التي تَنظر في فعاليّة هذه التدخلات على حياة المشاركين سواء على المدى القصير أو البعيد، نادرةٌ في هذا الصدد.

فيما يتعلق بالبيئة المادية، يتعيّن على المدارس السماح لجميع المتعلّمين بالوصول إلى المدرسة ومَرافقها التعليمية. في هذا الإطار، قد تحتاج المدارس وضع خطط وصول من شأنها تعزيز الوصول للجميع. فقد يؤدّي وجود سياسة تُلزم جميع المدارس بتطبيق المعايير العالمية ذات الصلة بالتصميم الشامل للجميع، بدءًا بمرحلة تصميم المبنى، إلى زيادة إمكانيّة الوصول وإزالة الحواجز المرتبطة بالبيئة المادية. لكنّ، يتعيّن قبل ذلك التأكّد من اعتماد الحكومات ووزارات التربية والتعليم معايير التصميم الشامل والتدابير المعمول بها لرصد تنفيذها في مرحلة مبكرة جدًا من بدء العملية.

تحثّ اليونسكو (2019) الحكومات على اتخاذ تدابير ترمي إلى إناطة مسؤولية تعليم المتعلّمين ذوي الإعاقة بوزارة التربية والتعليم. كما تحثّ المنظمة وزارات التربية والتعليم على تخصيص موارد كافية ووضع خطط عمليّة من شأنها وضع حدّ للفصل في المهام وضمان الالتزام بتوفير التعليم للجميع على الصعيد الوطني.

يُستشَفّ من الأدلة التي تمّ جمعها من المنطقة العربية أنّ رفض الإلحاق بالتعليم النظامي على أساس الإعاقة أمرٌ شائع في جميع أنحاء المنطقة. لذا، من أجل عدم ترك أي أحد خلف الركب بحلول عام 2030، يتعيّن على دول المنطقة العربية تطبيق سياسات تتماشى مع التزاماتها بتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، والتي لا تُجيز رفض دخول أيّ متعلّم إلى التعليم المدرسي على أساس الاختلافات أو القدرات أو الإعاقات. بل يجب أن يشكّل إدراج الجميع في التعليم جزءًا من بناء نهج مدرسي كامل وشامل.

2.6 مناهج لتعزيز مساواة وشمول المتعلمين ذوي الإعاقة في السياسات والممارسات في جميع أنحاء المنطقة

منذ أواخر القرن الماضي، عمل عدد من البلدان في جميع أنحاء المنطقة على إصدار قوانين ذات صلة بالإعاقة، تؤكّد على حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في مختلف جوانب المجتمع، بما في ذلك التعليم. كما قام عدد من البلدان، بما في ذلك مصر وفلسطين والعراق والأردن والمغرب والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة وسلطنة عمان، بوضع استراتيجيات وطنية لتعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بما في ذلك التعليم. ومع ذلك، لا يزال تعريف «التعليم الشامل» غائبًا إلى حدّ كبير عن السياسات والوثائق الوطنية (UNESCO, 2020)، ولا تزال السياسات الداعمة لممارسات الشمول على مستوى الحكومة والمقاطعات والمدارس نادرة. ويصعّب هذا النقص في توجيه عملية تطوير بيئات التعليم والتعلّم الشاملة للجميع، بما في ذلك المتعلمين ذوي الإعاقة (UNESCO, 2019).

على سبيل المثال، يذكر المعلّمون، في كثير من الأحيان، أنّ عدد المتعلّمين الزائد الذين يحضرون نفس الفصول الدراسية يزيد من ضرورة مضاعفة جهودهم لشمول المتعلمين ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية. حيث تكشف الدراسات المتعلقة بالتعليم الشامل في مصر أنه على الرغم من أنَّ الأنظمة الحالية تشير إلى عدم جواز أن تضمّ «الفصول الدراسية الشاملة» أكثر من 35 متعلّما، فقد يحوي بعض الفصول ما يصل إلى 60 متعلّما. وبالمثل، فإنّ أحجام الفصول في بعض المدارس الحكوميّة في فلسطين صغيرة جدًا، ممّا يجعلها مزدحمة للغاية. أمّا في سلطنة عمان، فلم تتمّ الإشارة في الأدبيات المتوفرة إلى أنّ عدد المتعلّمين الذين يحضرون نفس الفصل الدراسي يمثّل مشكلة. لكنّ، على الرغم

Asier Romero/Shutterstock.com

امرأة شابة بذراع واحدة تظهر على خلفية وردية مبهجة وواثقة

من انخفاض عدد المتعلّمين الذين يحضرون نفس الفصل الدراسي في سلطنة عمان، لا يزال شمول الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم النظامي يواجه عددًا من العوائق، لأسباب مثل طريقة تفسير هذا المفهوم وتطبيقه. في الواقع، يؤكّد بعض الباحثين (مثل Hattie and Clarke, 2018) أنّ تغيير طرُق التعليم بدلاً من تقليل عدد المتعلّمين الذين يحضرون نفس الفصل من شأنه المساعدة في الوصول إلى جميع المتعلّمين في تلك الفصول الدراسيّة. لكنْ، لا ينبغي تفسير هذا على أنّ تغيير أساليب التعليم، وحده، كفيل بضمان شمول جميع الأطفال الذين يحضرون نفس الفصل الدراسي، حيث لا يزال يتعيّن تقييم احتياجات الدعم للأطفال ذوي الإعاقة وتحديدها، كما يحتاج المعلّمون أنفسهم الى الدعم للوصول إلى جميع المتعلّمين. وقد يكتسي هذا الدعم المطلوب عددًا من الأشكال، مثل الحصول على المساعدة لدعم التعلّم، أو الإتيان بمعلم مساعد أو توفير الموارد المساعدة اللازمة، سواء كانت تكنولوجية أو مادية، لاستخدامها في الفصول الدراسية.

علاوةً على ذلك، في كثير من الأحيان في المنطقة العربية، تعكس اللغة المستخدَمة في السياسات والاستراتيجيات الرامية إلى مناقشة القضايا المتعلقة بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة النهُج الخيري والطبي المتّبعة تجاه الإعاقة. حيث يعتبر النهج الخيري توفير التعليم للمتعلّمين ذوي الإعاقة عملاً خيريًا يتعيّن على غير المعوّقين القيام به انطلاقًا من طيبة قلوبهم، بينما يُلقي النهج الطبي عبء الصعوبات على عاتق الفرد ويطلب منه «إعادة تأهيل» نفسه ليندمج في الهياكل القائمة. وبالتالي، فإنّ كلّ من النهُجين الخيري والطبي للإعاقة تضع الشخص ذي الإعاقة في مرتبة أقلّ قيمة من الشخص من غير ذوي الإعاقة؛ كما تفرض هذه النهُج حواجز كبيرة تحول دون ضمان الشمول والمساواة في التعليم للجميع. ومن خلال التركيز على الأفراد وإعاقاتهم، فإنّ هذه النّهُج تحوّل التركيز بعيدًا عن الحواجز الخارجية التي تعترض الشمول والتي يجب إزالتها، و تعتبر بدلاً من ذلك أنّ الحواجز قائمة على مستوى الأفراد الذين تسعى النهُج إلى إعادة تأهيلهم وجعلهم «عاديين» أو «قادرين» على الوصول إلى ما يستطيع الآخرون «العاديون» بلوغه.

من الشائع جدًا أن يتعامل المربّون في المنطقة مع المتعلمين ذوي الإعاقة باستخدام لغة تُلقى عبء الإعاقة و/أو الصعوبة على عاتق الفرد. على سبيل المثال، كثيرًا ما يتمّ استخدام مصطلحات مثل «بطيئي التعلم» «slow learners» و «المعوّقون»

و «المكفوفون». علاوةً على ذلك، عند الإشارة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة مقابل الأشخاص من غير ذوي الإعاقة، غالبًا ما يُستخدم مصطلح «عادي» للإشارة إلى الأشخاص من غير ذوي الإعاقة، في حين تُستعمل مصطلحات مختلفة، بما في ذلك «ذوي الاحتياجات الخاصة»، للإشارة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة. وغالبًا ما يميل المربّون في المنطقة العربية إلى الإشارة إلى هاتيْن المجموعتيْن باعتبارهما منفصلتيْن تمامًا عن بعضهما البعض، حيث تُعتبَر إحداهما «قادرة» في حين تُعدّ الأخرى «خاصة». وقد يؤدّي استخدام مصطلح «ذوي الاحتياجات الخاصة» إلى إلقاء العجز الناجم عن الصعوبات على عاتق الأفراد، وبالتالي الحدّ من مسؤولية المعلّمين في رصد الحواجز التي قد تعترض حصول بعض الأطفال على التعليم المساوي وإزالتها. فقد يشجّع استخدام هذا المصطلح مثلاً الاعتقاد بأنّ الأطفال «الخاصين» يشكلون مجموعة منفصلة من المتعلّمين الذين يحتاجون أن يتمّ تشخيص وضعهم وإحالتهم إلى مكان ملائم لوضعهم (مثل فصل دراسي بديل)، بحيث يهتمّ بهم أفراد متخصّصون جنبًا إلى جنب مع المتعلّمين «ذوي الاحتياجات الخاصة» الآخرين. وعلى الرغم من اعتبار هذا النهج، في بعض الأحيان، شكلاً من أشكال التعليم الشامل، إلا أنه يعكس بوضوح ممارسة الفصل، ويعيق في نهاية المطاف الجهود المبذولة لتعزيز المساواة والشمول للجميع.

يمكن القول إن ليس كل المتعلمين ذوي الإعاقة يحتاجون دعمًا إضافيًا أو لديهم احتياجات تعليمية خاصة (Special Education Needs SEN)، وليس كل المتعلّمين الذين يحتاجون دعمًا إضافيًا هم متعلّمين ذوي إعاقة. فمصطلح الاحتياجات التعليمية الخاصة واسع النطاق ويشمل أيضًا الصعوبات السلوكية والعاطفية والاجتماعية والإدراكية، والتي لا يُعتبر بعضها إعاقة بموجب التعريفات الحالية للإعاقة. ومن أجل الوصول الى منظور شامل ولتجنُّب ربط الصعوبات بالفرد نفسه، وإنما ربطها في إطار احتياجات الدعم نفسها التي يجب تقديمها، يستخدم بعض الباحثين مصطلح «المتعلّمين الذين تمّ وصفهم على أنهم متعلّمين ذوي احتياجات تعليمية خاصة» « learners who are described as having SEN» أو «المتعلّمون الذين تمّ تحديدهم على أنهم يحتاجون إلى دعم خاص» « learners who are identified as requiring special support provision». ومع ذلك، فإنّ السواد الأعظم منهم يدعو إلى تجنُّب استخدام مصطلح الاحتياجات التعليمية الخاصة واستبداله بلغة تشجّع على رصد الحواجز التي تعترض وصول بعض المتعلّمين إلى التعليم والمشاركة فيه وتحصيله وإزالة هذه الحواجز بغرض إذكاء الوعي بالدعم المطلوب وأساليب التدخّل التي تتيح لجميع الأطفال إمكانية التطور من الناحية التعليمية. وباعتماد النهج الأخير، ينبغي النظر في وسيلة جديدة بالكامل لاستحداث بيئة شاملة للجميع.

قد تشكل اللغة المستخدَمة للتعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة أمرًا معقدة، ذلك أنّ المصطلحات المستخَدمة وطريقة فهمها قد تطوّرت ولا تزال تتطوّر بمرور الوقت. على سبيل المثال، عملاً باتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، يدعو البعض إلى استخدام «نهج قائم على مبدأ الفرد أولاً» «person-first approach»، والذي يحافظ على أولوية ذكر الفرد أولاً على أيّ نوع من الصعوبات التي قد يواجهها، في حين يدافع آخرون عن استخدام لغة تربط صعوبات الفرد في إطار العوامل الخارجية عوضًا عن ربطها بالفرد نفسه. ويدافع أنصار هذا الموقف الأخير عن استخدام مصطلح «الأشخاص المعوّقون» «disabled people» بدلاً من «الأشخاص ذوي الإعاقة» «People with disabilitis»، لتجنُّب ربط الإعاقة بالفرد نفسه والإشارة، بدلاً من ذلك، إلى أنّ الإعاقات تظهر وتُحدَّد بالفعل بالحواجز السياقيّة التي تحدّ من حضور المتعلّم الفردي ومشاركته وتحصيله في مجال التعليم. ويظهر هذا الأخير جليًا في «النموذج الاجتماعي للإعاقة» الذي دعا الأشخاص ذوو الإعاقة في المملكة المتحدة إلى اعتماده في خلال الربع الأخير من القرن العشرين، والذي بدأ منذ ذلك الحين يكتسب زخمًا عالميًا، بما في ذلك في المنطقة العربية.

يتيح لنا تطبيق النموذج الاجتماعي للإعاقة استكشاف الحواجز الخارجية التي تعترض الأشخاص ذوي الإعاقة والتي قد تؤثّر بشكل مباشر على شمولهم في التعليم أو عزلهم عنه. وينبغي أن يؤثّر هذا بدوره على الطريقة التي نتعامل بها مع الحواجز التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة وغيرهم من الفئات المهمّشة أو المستبعَدة الأخرى، وبالطبع، الطريقة التي نتناول فيها الأشخاص ذوي الإعاقة في السياسات والتوثيق؛ ذلك أنّ اللغة التي نستخدمها تؤثّر على طريقة فهمنا لمكان العوائق. ومع ذلك، فإنّ البيانات والمعلومات المتاحة لدعم قياس التقدم ومدى إظهار هذه البيانات لواقع السكان الذين تمثّلهم، تعتبر ذات أهمية محورية لإحراز أيّ تقدُّم.

المراجع

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587

Alborno, N. E., & Gaad, E. (2014). Index for Inclusion: a framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 41(3), 231-248. DOI: 10.1111/1467-8578.12073

Abu-Hamour, B., & Al-Hmouz, H. (2014). Special education in Jordan. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 105-115. DOI: 10.1080/08856257.2013.859820

Alkhateeb, J. M., Hadidi, M. S., & Alkhateeb, A. J. (2015). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab Countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. *Research in Developmental Disabilities*, 49(2), 60-75. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.11.005

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (3rd ed.)*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Damaj, M. G. (2014). The Overpowering Role of Policies in Constructing Social Identities of Children with Disabilities. In I. Bogotch, & C. M. Shields (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (in) Justice* (pp. 993-1021). Springer.

Farrell, P. (2004). School psychologists making inclusion a reality for all. School Psychology International, 25(1), 5-19. DOI: 10.1177/0143034304041500

Gaad, E. (2011). *Inclusive education in the Middle East*. Routledge.

Hadidi, M. S., & Al Khateeb, J. M. (2015). Special Education in Arab Countries: Current challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(5), 518-530. DOI: 10.1080/1034912X.2015.1049127

Hattie, J. and Clarke, S. (2018). *Visible Learning Feedback*. Routledge.

Hunt, F. M. (2008). Dropping out from school: a cross country review of literature. Project Report. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE). In Falmer, UK. Kelly, V. (Ed.), *The curriculum: Theory and practice (6th ed.).* SAGE.

Johnson, D. and R. Johnson (1989). *Leading the cooperative school*. Interaction Book Co.

Khochen, M., & J. Radford (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153. DOI: 10.1080/13603111003671665

Khochen-Bagshaw, M. (2018). *An insight into the status of educational provision for children with disabilities and special educational needs in Iraq, along with the barriers to education faced by this demographic in mainstream and special schools*. A desk review submitted for British Council Iraq as part of the EU schools funded project in Iraq entitled 'Building capacities, increasing equity and quality of education in primary and secondary schools in Iraq'. British Council Iraq.

Khochen-Bagshaw, M., Shuayb, M., and Sarten, E. (2018). *An exploration into the experience of children in education including those with disabilities: Understanding causes and potential strategies for reducing school dropout in Iraq*. A research report submitted for British Council Iraq as part of the EU schools funded project in Iraq entitled 'Building capacities, increasing equity and quality of education in primary and secondary schools in Iraq'. British Council: Iraq.

Khochen-Bagshaw, M. (2019). *An exploration into the phenomena of dropping out of school education in Algeria, causes and interventions strategies*. A research study commissioned by British Council. British Council Algeria.

Khochen-Bagshaw, M. (2020). Inclusive education development and challenges: Insights into the Middle East and North Africa region. Prospects, 49, 153-167. DOI: 10.1007/s11125-020-09507-9

Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*. Routledge.

Republic of Lebanon Ministry of Finance (2020). Citizen Budget Lebanon 2020. Available at: http://www.finance.gov.lb/en-us/Finance/BI/ABDP/Annual%20Budget%20Documents%20and%20Process/Citizen%20Budget%202020en.pdf

United Nations Children's Fund (2018). *Evaluation Report February 2018: The Out-of-School Children Initiative*. United Nations publication. Available from https://evaluationreports.unicef.org/GetDocument?fileID=10644

United Nations Department of Economic and Social Affairs (2021). *Factsheet on Persons with Disabilities*. Available from https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/factsheet-on-persons-with-disabilities.html

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. United Nations publication. Available at https://www.inclusive-education-in-action.org/resources/guide-ensuring-inclusion-and-equity-education

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2018). *Global Education Monitoring Report: Accountability in Education, Meeting our Commitments*. United Nations publication. Available at http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). *Inclusive Education for Persons with Disabilities – Are we Making Progress? Background paper prepared for the International Forum on Inclusion and Equity in Education – Every Learner Matters, Cali, Colombia*, 11–13 September 2019. United Nations publication. Available from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370386/PDF/370386eng.pdf.multi

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020a). *Arab States, Solid Steps on a Long Path Towards Inclusive Education*. Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020b). *Institute of Statistics Global Database*. Available at: https://data.unicef.org/resources/dataset/education-data/

United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (2017a). *Disability in the Arab Region: 2017*. UNESCWA: Beirut. United Nations publication. Available from https://archive.unescwa.org/sites/www.unescwa.org/files/u593/arab_disability_statistics_in_numbers_2017_27nov18.pdf

United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (2017b). *Arab Disability Statistics in Numbers 2017*. Available from https://archive.unescwa.org/sub-site/arab-disability-statistics-2017

United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (2018). *Disability in the Arab Region: 2018*. UNESCWA: Beirut. United Nations publication. Available from https://www.unescwa.org/sites/default/files/pubs/pdf/disability-arab-region-2018-english_1.pdf

United Nations Children's Fund (2020). *Global databases based on Multiple Indicator Cluster Surveys, Demographic and Health Surveys and other national household surveys*. Available at: https://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/MICS

World Bank Group (2021). Iraq Human Development Public Expenditure Review: Addressing the Human Capital Crisis – A Public Expenditure Review for Human Development Sectors in Iraq. Available at: https://www.worldbank.org/en/country/iraq/publication/iraq-human-development-public-expenditure-review-addressing-the-human-capital-crisis-a-public-expenditure-review-for-hum

World Health Organisation (2021, November 24). *Disability and Health*. Available at: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/

الملاحق

الملاحق

الملحق الأول. ملخص لعدد من المبادرات المرتبطة بالمساواة والشمول

مبادرة مصر لتعليم الفتيات

مجموعة من الأطفال في فصل تعليم القراءة في مصر

tools12/Shutterstock.com

تشكّل مبادرة تعليم الفتيات في مصر مبادرة مشتركة تمّ تنفيذها بالشراكة مع المنظمات المحلية والإقليمية الدولية والوطنية بالإضافة إلى الحكومة وعدد من المنظمات التطوعية. وقد تلّقت تمويلاً من مصادر حكومية ووطنية ودولية مختلفة. وتركّزت هذه المبادرة على ضمان وصول الفتيات إلى التعليم وزيادة التحاقهنّ بالمدارس. واستهدفت المبادرة الفتيات القاطنات في المناطق الريفية بشكل رئيسي، واللواتي تتراوح أعمارهنّ بين ست سنوات وثلاث عشرة سنة.

أنشأت هذه المبادرة أكثر من 1000 مدرسة مراعية لاحتياجات الفتيات، مع تدريب الميّسرين والمشرفين والمعلّمين على طرُق التعليم التفاعلية، والأهمّ من ذلك دعم حوالي 25000 فتاة للالتحاق بالتعليم. كما زوّدت الحكومة بيانات إحصائية حول نسبة الأطفال الملتحقين والفجوة بين الجنسيّن. ولم تكن هذه البيانات متاحة من قبل؛ وقد قدّمت للحكومة المعلومات التي تحتاجها بغية رصد التقدّم المحرَز بشكل أكثر فعالية من ذي قبل.

كما تناولت هذه المبادرة العناصر التكميلية والأساسية ذات الصلة بالتحاق الفتيات بالمدارس مثل الغذاء والأدوات التعليمية. وقد ولّدَ هذا التدخل تأثيرًا إيجابيًا على إذكاء الوعي بتعليم الفتيات، وبناء قدرات المعلّمين، وتقوية الشراكات بين مختلف المنظمات الدولية والحكومية والوطنية غير الحكومية والمحلية المشاركة، وإدخال أساليب تفاعليّة على عمليّة التعليم والتعلّم، وتطوير قدرات المنظمات غير الحكومية المشارِكة على مستوى التخطيط والتنفيذ.

وقد اعتمدت هذه المبادرة نهجا شاملاً لتطوير تعليم الفتيات، وهو نهجٌ تمّ الإقرار بمساهمته في التنمية على المدى الطويل.

يمكن الحصول على مزيد من المعلومات عبر الضغط على الرابطيّن التاليّن:
https://www.unicef.org/egypt/education
https://education-profiles.org/northern-africa-and-western-asia/egypt/~inclusion

تسهيل برنامج «التحويل النقدي» المشروط في المغرب

Ana Flasker/Shutterstock.com

تلميذة تقف أمام الفصل وتشير إلى الحروف الأبجدية العربية في مدرسة محلية في المغرب

طبّقت الحكومة المغربية، في إطار جهودها الرامية إلى إلقاء الضوء على ظاهرة التسرّب من المدرسة، عددًا من المبادرات مثل تحسين البيئة المدرسية، وزيادة عدد المدارس المتاحة، وكذلك معالجة الوضع الاجتماعي والاقتصادي لبعض الآباء. فقدّمت الحكومة، في إطار استجابتها الطارئة لمسألة التسرّب من المدرسة، ومساعيها الرامية إلى تحسين الوصول والحدّ من انعدام المساواة، تحويلات نقدية مشروطة تستهدف الأطفال الذين ينتمون إلى خلفيّة اجتماعية واقتصادية فقيرة. وقد تمثّلَ الهدف في دعم أولياء الأمور الذين لم يتمكّنوا من تغطية النفقات المدرسية لأطفالهم عبر تزويدهم بالدعم الذي يحتاجونه للقيام بذلك. وتحقيقًا لهذه الغاية، فقد زوّدتهم الحكومة بالدعم المالي لمساعدتهم على تسجيل أطفالهم في التعليم ومتابعة تقدّمهم.

مرّ هذا المشروع بمرحلة تجريبية لمدة عام، تخلّلها قياس تأثير البرنامج على استبقاء الأطفال وتحصيلهم الأكاديمي وتحسين الوضع الاقتصادي للوالديْن. واستهدف المشروع في هذه المرحلة حوالي 88000 فتى وفتاة من خلفية فقيرة، يقيمون في خمس مقاطعات مختلفة من المغرب.

وانعكس تأثير البرنامج في زيادة عدد الأطفال الملتحقين الجُدد بالصف الأول بنسبة 25 بالمائة، وزيادة بمعدل 10 بالمائة في الالتحاق بالتعليم الأساسي وانخفاض في معدل الغياب عن التعليم الثانوي. وأدّى النجاح الذي حقّقَه هذا البرنامج إلى توسيعه للوصول إلى عدد أكبر من المحافظات ومن المستفيدين والذي زاد ليصل إلى 400000 متعلّم ومتعلّمة.

يمكن العثور على مزيد من المعلومات على:
https://documents1.worldbank.org/curated/en/671091468189256077/pdf/97318-2010Sep17-Morocco-Conditional-Cash-Transfers-Box-391462B-PUBLIC.pdf

برامج بناء القدرات في العراق

Official/Shutterstock.com

عملاً باتفاقية التمويل المُبرَمة بين الاتحاد الأوروبي والحكومة العراقية، يدعم الاتحاد الأوروبي قطاع التعليم في العراق منذ عام 2006 عبر سلسلة من برامج بناء القدرات التي يموّلها. وقد استهدفت هذه البرامج تطوير التعليم الأساسي والعالي، بما في ذلك قطاع التعليم والتدريب التقني والمهني؛ ونُفّذت البرامج بالشراكة مع منظمات دولية مثل المجلس الثقافي البريطاني واليونسكو واليونيسيف وكذلك المنظمات الحكومية في العراق، مثل وزارات التعليم والتخطيط والشؤون الاجتماعية والعمل، جنبًا إلى جنب مع مجموعة من الجهات الفاعلة المختلفة في المجتمع المدني. وتركّز هذه البرامج على بناء نظام التعليم، وتعزيز قدرات وزارة التربية والتعليم، وتحسين الجودة والمساواة في نظام التعليم، وتقوية القدرات المؤسسية في إدارة التعليم على المستويَين المركزي والمحلي، وتعزيز اللامركزية في إدارة التعليم، وزيادة الوصول إلى التعليم الابتدائي والثانوي الشامل والعالي الجودة للأشخاص ذوي الإعاقة والنازحين واللاجئين في المناطق المتضرّرة من الأزمات في العراق. على سبيل المثال، دعم المجلس الثقافي البريطاني، في إطار مساعيه الرامية إلى دعم حكومة العراق لتحسين الوصول إلى التعليم العلي الجودة للأطفال ذوي الإعاقة، وزارة التربية والتعليم في كلّ من بغداد وأربيل في بلورة «إطار السياسة الوطنية لتعزيز المساواة والشمول في التعليم لصالح المتعلّمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة و/أو الإعاقات. وقد قامت مجموعة عمل تمثّل مختلف الإدارات الحكومية والمنظمات غير الحكومية المعنيّة بالإعاقة، والمستشارين الوطنيين والدوليين، بإعداد هذا الإطار وخارطة الطريق المصاحبة له لمدة 10 سنوات. صادق الوزراء المعنيّون على هذا الإطار ومجالاته المواضيعيّة الأحد عشر في عام 2019 في أربيل وفي عام 2021 في بغداد. وتشمل هذه المجالات المواضيعية: البيئة التشريعية، وتعزيز ثقافة التعليم الشامل، وتحديد الإعاقة والإحالة إلى المدارس النظامية أو المعاهد الخاصة، وإمكانية الوصول إلى المباني المدرسية، والحصول على التعليم العلي الجودة، والمناهج الشاملة، والوصول المساوي إلى الامتحانات والتقييمات، والإشراف التربوي والتدريب والتطوير التربوي والشراكة الفعالة بين جميع الجهات المعنيّة بتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة والبحوث والدراسات.

كما ساهم المجلس الثقافي البريطاني في بناء قدرات المعلّمين في المدارس النظامية على التعليم الشامل، حيث عُقدت ستّ ورش عمل «لتدريب المدرّبين» بمشاركة 180 شخصًا. ثمّ نقل المشاركون التدريب إلى 6000 معلم في المدارس النظامية في جميع أنحاء العراق. وعُقدت ورشة عمل إضافية حول التعليم الشامل مع محاضرين من عشر جامعات لبناء قدراتهم في مجال التعليم الشامل. كما استهدف المشروع بناء قدرات مديري المدارس وكذلك المعلّمين الذين يقومون بتعليم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة السمعيّة وذوي الإعاقة البصرية وذوي متلازمة داون.

يمكن الحصول على مزيد من المعلومات عبر زيارة الرابطيْن التاليَيْن:
https://eeas.europa.eu/headquarters/headQuarters-homepage/72136/system-building-and-capacity-strengthening-ministry-education-moe-and-its-sub-national_kk
https://iraq.britishcouncil.org/en/programmes/education/capacity-building-primary-secondary-education

برنامج قسيمة التعليم في المملكة العربية السعودية

Ahmed Hamdy Hassan/Shutterstock.com

فصل دراسي مع مجموعة من الطلاب السعوديين يرفعون أيديهم مع معلمهم في فصل دراسي

يُعدّ «برنامج القسيمة التعليمية» في المملكة العربية السعودية نموذجًا للبرامج التي تهدف إلى تقديم الدعم للطلاب ذوي الإعاقة لمساعدتهم على التعلّم. ويندرج هذا البرنامج، الذي انطلق عام 2016، في إطار مبادرات مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام في المملكة، واستنادًا إلى مبادرات برنامج التحوّل الوطني 2020، لتشجيع مشاركة القطاع الخاص في الاستثمار في التعليم العام في المملكة، وتطوير برامج الحضانات ورياض الأطفال وتوسيع خدماتها لتشمل جميع مناطق المملكة. ويستهدف هذا المشروع فئات الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية، والتوحّد، والإعاقات المتعددة، وذوي الإعاقة السمعية والبصرية، من الفئة العمرية 6–12 عامًا، والأطفال الذين يحتاجون الضمان الاجتماعي، والذين تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات.

تُشكل هذه القسائم التعليمية هبةً مجانية تُمنح للمؤسسات التعليمية الخاصة المرخَّصة من قبل وزارة التربية والتعليم والجهات ذات الصلة، لتوفير مقاعد دراسيّة للمتعلّمين والمتعلّمات المستهدَفين، وفقًا لمتطلبات ومعايير محدّدة. ويهدف البرنامج إلى تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة لطلبة التربية الخاصة ورياض الأطفال من خلال قسائم تعليمية، وتحقيق توجُّه الدولة في رفع معدلات التحاق الأطفال بالتعليم قبل الابتدائي، وإتاحة فرص مساوية لتعليم مساوي ومناسب في مدارس رياض الأطفال لذوي الاحتياجات الخاصة، وتشجيع مشاركة قطاع التعليم الخاص في تطوير التعليم العام والخاص.

https://voucher.tatweer.sa/specialeduc

https://voucher.tatweer.sa/kindergarten

التواصل وتبادل المعلومات في المملكة المتحدة

Denis Kuvaev/Shutterstock.com

فتاة من متلازمة داون مبتسمة

تستخدم المدارس والثانويات في المملكة المتحدة عدّة طرُق لنقل المعلومات ذات الصلة بالدعم المقدَّم للأطفال ذوي الإعاقة. وتشمل هذه الأساليب: رسائل البريد الالكتروني المنتظمة التي تحدّد كيفية دعم الطفل أو المتعلّم، والاجتماعات الرسمية لمناقشة الدعم والاتفاق عليه، وقائمة الفصل (Class list) أو السجلات التي تلخّص احتياجات الأطفال، حيث يمكن الحصول على مزيد من المعلومات حول استراتيجيات الدعم والتدخل، ونظام إدارة المعلومات الخاص بالمدرسة/الثانوية، وملفات تعريف الأطفال أو المتعلّمين التي يحملها المتعلّمون ويأخذونها إلى كلّ درس. وغالبًا ما تُستخدم الاستراتيجيات مع بعضها البعض. على سبيل المثال، في مدرسة هونيوود الثانوية في إسكس، إنجلترا، يرسل الفريق المعني بالاحتياجات التعليمية الخاصة رسالة عبر البريد الالكتروني إلى جميع الموظفين الذين يقومون بتعليم متعلّم معيّن. وتتضمّن هذه الرسالة قائمة بالاستراتيجيات التي يتعيّن على الموظفين استخدامها لدعم الفرد، ورابطًا إلى دليل الشبكة الداخليّة للموظفين الذي يحمل جواز سفر المتعلّم، وتفاصيل إضافية عن التدخلات التي أجريت ومعلومات عن أنواع الاحتياجات ذات الصلة. وفي حين أنّ العديد من هذه الأساليب تسمح في المقام الأول للمهنيّين بمواكبة احتياجات الطفل المتغيّرة وتطوّره، فإنّ جمع البيانات المصاحبة لها يسهّل أيضًا التواصل والتعاون الفعّال مع الآباء ومقدّمي الرعاية.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/636465/DfE_SEN_Support_Case_studies.pdf

يمكن الاطّلاع على إرشادات حكومة المملكة المتحدة بشأن المنتجات التي تستخدمها المدارس في المملكة لتخزين هذه المعلومات ومشاركتها على الرابط التالي.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/496385/Factsheet_-_ICT_MIS_System_Considerations_1_.pdf

سياسة وطنية لدعم جميع المتعلمين في فنلندا

PredragLasica/Shutterstock.com

أيدي فتاة وأيدي معلم عن قرب.
لوحة برايل لتعلم الحروف الأبجدية

في فنلندا، «لا يُعدّ التعليم الخاص أمرًا مميزًا في الواقع»، لا بل إنّ وزارة التربية والثقافة تشير إلى أنّ «التدخل المبكر والدعم الفردي المستمر لكلّ متعلّم هما الأساس لتعليم الطفل» وأنّ التعليم يجب أن يكون مساوياً وذو قيمة وجودة عالية للجميع. كما يؤكّد قانون رعاية الطفل والمتعلّم (2014) على مشاركة جميع المتعلّمين، وعلى التعلّم التعاوني، والرعاية الصحية، والمسؤولية الاجتماعية، والتفاعل والشمول. فهو يعزّز المساواة في الوصول إلى التعليم العلي الجودة، وبيئة التعلّم التي يمكن الوصول إليها، والدعم المبكر لأولئك الذين يحتاجونه، وتعزيز التعاون بين الأسرة والمدرسة. ويشمل ذلك دعم كلّ طفل للالتحاق بأقرب مدرسة نظامية إليه.

يمكن قراءة المزيد عن نهج فنلندا في شمول جميع المتعلّمين من خلال سياستها التعليمية على الرابطيْن التالييْن.
https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Finland-2020.pdf
https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy

الملحق الثاني.
قائمة استعراض الأدبيات وخمس دراسات حالة

سعيد إسماعيل عمر. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (2018). مراجعة الأدبيات حول التعليم الجامع في المنطقة العربية ودول الخليج .

Hassane Aghzere. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). السياسات والبرامج والممارسات الفعالة للارتقاء بالدمج والإنصاف دراسة حالة برامج التربية غير النظامية بالمغرب

إياد الرياحي، سجى الطرمان، رامي سلامة. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (2018). سياسات وبرامج وممارسات فعالة لتعزيز الاندماج والإنصاف في فلسطين

مرفت عبد الهادى السمان، رغدة هشام عبد العال. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). تقرير أولي عن سياسات وبرامج وممارسات فعالة لتعزيز الإدماج والإنصاف في مصر

بركات سلامة. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). التعليم الشامل في سلطنة عمان.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). دراسة حالة سياسات وبرامج وممارسات فعالة لتعزيز الادماج والانصاف في السودان (نسخة مسودة)

موجز ست دراسات حالة

المبادرة	بلد النشاط	الشركاء المنفذون والممّولون	الميزات الرئيسية
مبادرة تعليم الفتاة	مصر	وزارة التربية، اليونيسيف	↙ توفير أكثر من 1000 مدرسة صديقة للفتيات، وميسّرين ومشرفين ومعلمين مدرّبين على أساليب التدريس التفاعلية. ↙ دعم حوالي 25000 فتاة للالتحاق بالتعليم. ↙ تقديم بيانات إحصائية للحكومة عن معدل قيد الأطفال والفجوة بين الجنسين. ↙ تناول العناصر التكميلية والأساسية في التحاق الفتيات بالمدارس مثل الغذاء والأدوات التعليمية.
برنامج تسهيل التحويلات النقدية المشروطة	المغرب	وزارة التربية الوطنية في المغرب، المجلس الأعلى للتعليم، معمل عبد اللطيف جميل لمكافحة الفقر التابع لمعهد ماساشوستس للتكنولوجيا، البنك الدولي (الصندوق الاستئماني الإسباني لتقييم الأثر، خطة العمل الجنسانية، الصندوق الاستئماني الكوري، مرفق شراكة الحوكمة، صندوق التنمية الاجتماعية الياباني).	↙ عرض الحكومة تحويلات نقدية مشروطة للوصول إلى أولئك الذين ينتمون إلى خلفية اجتماعية واقتصادية فقيرة للحد من التسرّب. ↙ استهداف حوالي 88000 فتى وفتاة من خلفية فقيرة من خمس مقاطعات في المغرب. ↙ زيادة بنسبة 25 في المائة في نسبة قيد الأطفال الجدد في الصف الأول، وزيادة بنسبة 10 في المائة في نسبة الالتحاق بالتعليم الأساسي. ↙ انخفاض معدل التغيّب عن التعليم الثانوي. ↙ توسيع النطاق لشمل المزيد من المحافظات والمستفيدين بزيادة تصل إلى 400000 طالب وطالبة.
بناء القدرات في التعليم الابتدائي والثانوي	العراق	وزارتا التربية (بغداد وإربيل)، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية (بغداد وإربيل)، والمجلس الثقافي البريطاني، واليونسكو، واليونيسيف، والاتحاد الأوروبي	↙ بناء النظام وتعزيز قدرات وزارة التربية وتعزيز القدرات المؤسسية في الإدارة على المستويين المركزي والمحلي. ↙ تعزيز اللامركزية في إدارة التعليم. ↙ زيادة فرص الحصول على التعليم الابتدائي والثانوي الجيد والشامل للأشخاص ذوي الإعاقة والنازحين واللاجئين في المناطق المتضرّرة من الأزمات في العراق. ↙ وضع «إطار سياسة وطنية لتعزيز الإنصاف والإدماج في التعليم للمتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة و/أو ذوي الإعاقة» ↙ تنظيم ست ورش عمل لتدريب المدرّبين شملت 180 مشاركًا. ↙ قام المشاركون بنقل التدريب إلى 6000 معلم في المدارس العامة في جميع أنحاء العراق.

برنامج القسائم التعليمية	المملكة العربية السعودية	وزارة التربية والتعليم	◢ بناءً على مبادرات برنامج التحول الوطني 2020. ◢ خدمة الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية، والتوحّد، والإعاقات المتعددة، والصم، والأشخاص الذين يعانون من إعاقة بصرية، من الفئة العمرية 6–12 سنة، والأطفال الذين يحتاجون إلى الضمان الاجتماعي الذين تتراوح أعمارهم بين 5–6 سنوات. ◢ القسائم التعليمية منحة مجانية تمنح للمؤسسات التعليمية الخاصة المرخّصة من وزارة التعليم والسلطات المعنية لتوفير مقاعد دراسية للطلاب والطالبات المستهدفين.
التواصل وتبادل المعلومات	المملكة المتحدة	إدارة التعليم، فرق الاحتياجات التعليمية الخاصة التابعة للسلطة المحلية	◢ نقل المعلومات حول الدعم المقدّم للأطفال ذوي الإعاقة بين الأطراف المعنيّة.
«التعليم المتخصص ليس في الواقع أمرًا مميزًا»	فنلندا	وزارة التربية والتعليم والثقافة	◢ «التدخل المبكر والدعم الفردي المستمر لكل طالب وطالبة هما مفتاح تعليم الطفل بكليّته». ◢ التشديد على مشاركة جميع المتعلمين، والتعلم التعاوني، والرفاه، والصحة والمسؤولية الاجتماعية، والتفاعل والإدماج. ◢ مناصرة كل طفل وطفلة للالتحاق بأقرب مدرسة عامة.

unesco
منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

ابقو على تواصل معنا

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت
بئر حسن – جادة المدينة الرياضية
ص. ب. 11-5244
بيروت – لبنان
تلفون: 850013/4/5 1 961+
فاكس: 824854 1 961+

beirut@unesco.org
https://en.unesco.org/fieldoffice/beirut
UNESCO Office in Beirut
@UNESCOBEIRUT

مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية
Sultan Bin Abdulaziz Al-Saud Foundation

صدر هذا المنشور بفضل المساهمة السخية التي قدمتها مؤسسة
سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية – المملكة العربية السعودية

٤ التعليم الجيد

أهداف التنمية المستدامة