

التشريعات والسياسات الناظمة للتعليم الجامع

ويبينار 3 - الكتيّب الفني المرافق



© حقوق الطبع محفوظة لدى منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف)

2014

عن الكاتب: شغلت غريسون لانسداون منصب المدير المؤسس لتحالف حقوق الطفل في إنجلترا، وهي الآن مستشارة دولية ومحامية في مجال حقوق الطفل وكانت قد نشرت وقدمت الكثير من المحاضرات على نطاق واسع في مجال حقوق الطفل. وقد شاركت بشكلٍ نشطٍ في المفاوضات بشأن إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وهي شريك رئيسي في المعهد الدولي لحقوق الطفل والتنمية في فيكتوريا، ورئيسة منظمة حقوق الطفل dlhC-ot-dlihC وهي عضو في المجلس الاستشاري التحريري للمجلة الكندية لحقوق الطفل وهي عضو في المجلس الاستشاري التحريري للمجلة الكندية لحقوق الطفل وكانت قد شغلت سابقاً منصب نائب رئيس اليونيسف في المملكة المتحدة.

لا يُسمح بإعادة إنتاج أي جزء من هذا المنشور إلا بإذن مسبقاً علماً أنّ الإذن بذلك سوف يُمنح دون مقابل للمنظمات التعليمية أو غير الربحية، أما الجهات الأخرى فسيترتب عليها دفع مبلغ رمزي لقاء إعادة النشر.

تنسيق: بولا فردريكا هانت

تحرير: ستيفن بويل

تصميم: كميلاً ثوف إتن

Division of Communication, UNICEF,
Attn: Permissions, 3 United Nations Plaza,
New York, NY 10017, USA, Tel: 1-212-326-7434;
e-mail: nyhqdoc.permit@unicef.org



تتوجه منظمة الأمم المتحدة للأمومة والطفولة (اليونيسف) بالشكر الجزيل لمنظمة أستراليا إيد لدعمها الكبير ولنظرائها وشركائها من الملتزمين بإعمال حقوق الأطفال والأشخاص ذوي الإعاقة. وتساهم شراكة الحقوق والتعليم والحماية (REAP) في تفعيل ولاية منظمة الأمم المتحدة للأمومة والطفولة (اليونيسف) في الدعوة لمناصرة حماية حقوق جميع الأطفال وتوفير مزيد من الفرص لتحقيق إمكاناتهم كاملةً.

المترجم: بسمير فيداهيتش

المصحح: دامير باكير

التصميم الجرافيكي: داريو بابوفيتش

التشريعات والسياسات الناظمة للتعليم الجامع

كُتَيْبٌ وَيِينَارٌ

4	ما الذي يمكن لهذا الكُتَيْبِ أن يقدم لك
6	الكلمات الأولية والاختصارات
7	أولاً- فهم النهج القائم على الحقوق في التعليم الجامع
9	الكلمات الأولية والاختصارات
12	ثالثاً التشريعات والسياسات المحددة لتنفيذ التعليم الجامع
12.....	الوصول إلى التعليم الجامع وتوافره
17.....	إزالة الحواجز السلوكية التي تحول دون التعليم الجامع
20.....	احترام الهوية والثقافة واللغة
21	رابعاً- الهياكل على مستوى الحكومة لدعم التعليم الجامع
21.....	احترام الهوية والثقافة واللغة
23	رابعاً- الهياكل على مستوى الحكومة لدعم التعليم الجامع
27.....	تفويض سلطة الهياكل الحكومية
29	خامساً- التشريعات والسياسات العامة الرامية إلى دعم التعليم الجامع
29.....	إنهاء الرعاية المؤسسية
34.....	ضمان الحق في عدم التمييز
35.....	الحق في احترام النزاهة الشخصية والمادية
38.....	احترام حقوق الأطفال في المشاركة
41	سادساً ملخص النقاط الرئيسية
42	الحواشي الختامية

ما الذي يمكن لهذا الكُتَيْب أن يقدم لك

يتمثل الغرض من هذا الكُتَيْب والويبينار المرافق له في مساعدة الكوادر العاملة لدى منظمة الأمم المتحدة للأمم المتحدة والطفولة (اليونيسف) وشركائنا في الوقوف على القوانين والسياسات التي يتعين استحداثها بغية توفير البيئة اللازمة للتعليم الجامع. سوف تتعرف من خلال هذا

الكُتَيْب على ما هو آت

- النهج القائم على الحقوق في التعليم الجامع.
- نظرة عامة على الإجراءات الواسعة اللازم اتخاذها عبر الحكومة لدعم التعليم الجامع.
- وضع التشريعات والسياسات الرامية إلى استحداث التعليم الجامع.
- الحواجز التي تعوق وصول الأطفال ذوي الإعاقة إلى التعليم الجامع.
- التدابير اللازمة لضمان احترام حقوق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم.

أهداف التعلم:

سوف تقدم هذه الوحدة لمحةً عامة عن التشريعات والسياسات، المتسقة المتفقة مع المعايير الدولية لحقوق الإنسان، التي يتعين اعتمادها من أجل تهيئة البيئة اللازمة التي يمكن فيها منح الأطفال ذوي الإعاقة الحق في التعليم الجامع والحفاظ عليه. وسوف تستند إلى الإطار القائم على الحقوق الذي وُصف في الوحدة الأولى من هذه السلسلة. وفيما يلي أهداف التعلم:

- تمييز التركيز العام الذي يتسم به النهج القائم على الحقوق في التعليم الجامع.
- وصف التدابير المحددة واللازمة لإنشاء تعليم جامع على مستوى عالي من الجودة.
- إدراك أهمية الهياكل الحكومية اللازمة لدعم التعليم الجامع.
- وصف أحكام التشريعات والسياسات الواسعة واللازمة لبناء بيئة التعليم الجامع.
- الاعتراف بالحواجز التي تحول دون الحصول على الحق في التعليم الجامع.

للمزيد من المعلومات حول المواضيع التالية ذات الصلة، يرجى الرجوع إلى الوحدات الأخرى في هذه السلسلة:

1. وضع التعليم الجامع في سياقه ضمن رسالة منظمة الأمم المتحدة للأمم المتحدة والطفولة (اليونيسف)
2. تعريف الإعاقة وتصنيف أنواعها
3. التشريعات والسياسات الناظمة للتعليم الجامع (هذا الكُتَيْب)
4. جمع البيانات عن إعاقة الأطفال

5. رسم خرائط الأطفال ذوي الإعاقة غير الملتحقين بالمدارس ومسؤوليات العثور على الأطفال ذوي الإعاقة
6. نظم معلومات إدارة التعليم (SIME) والأطفال ذوي الإعاقة
7. الشراكات والدعوة والاتصال من أجل التغيير الاجتماعي
8. تمويل التعليم الجامع
9. البرامج الجامعة ما قبل المدرسة
10. الوصول إلى المدرسة وبيئة التعلم 1
11. الوصول إلى بيئة التعلم 2- التصميم الشامل للتعلم
12. المعلمون والتّعليم الجامع المرتكز إلى الأطفال وبيداغوجيا التّعليم
13. الآباء والأمهات والأسرة وإشراك المجتمع المحلي
14. التخطيط والرصد والتقييم

كيفية استخدام هذا الكُتَيْب

سوف تجد، عبر صفحات هذا الكُتَيْب، مربعات تبين النقاط الأساسية ودراسات الحالة وتُقدّم مواد أخرى للقراءة وأنشطة لتعزيز التعلم من أجل العمل.

أمّا إذا أردت، في أي وقت كان، العودة إلى بداية هذا الكُتَيْب، فما عليك سوى النقر على جملة "ويبينار 3- الكتيّب الفني المرافق" الموجودة أعلى كل صفحة، وعندها سوف تُحال إلى جدول المحتويات

للوصول إلى الويبنار المرافق، ما عليك
سوى قراءة رمز القارئ الآلي ضوئياً.



الكلمات الأولية والاختصارات

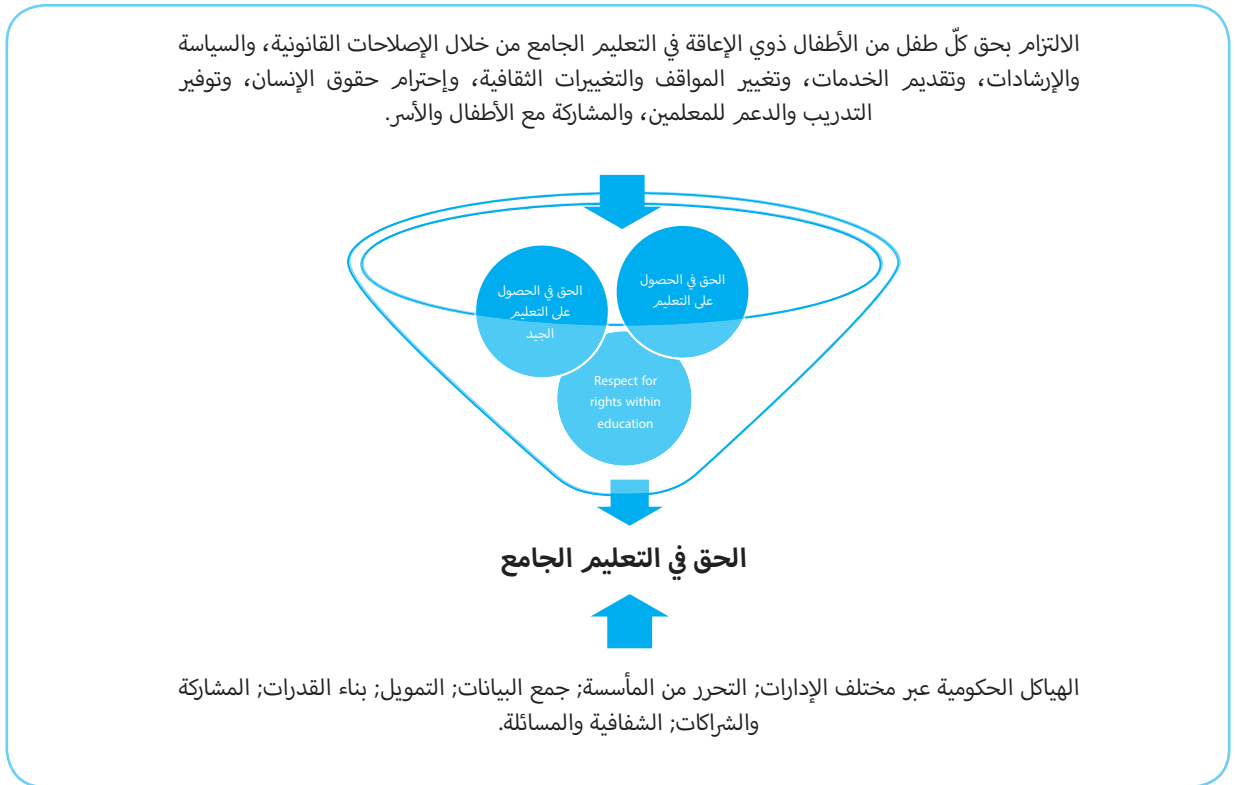
التأهيل المجتمعي	CBR
وسط وشرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة	CEE/CIS
إتفاقية حقوق الطفل	CRC
إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة	CRPD
مجموعات دعم أولياء الأمور	PSGs
المنظمات غير الحكومية	NGO
المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية	WASH

أولاً- فهم النهج القائم على الحقوق في التعليم الجامع

يتطلب النهج القائم على حقوق الإنسان في التعليم الجامع فهماً للإدماج باعتباره نهج في تعليم جميع الأطفال، استناداً إلى أحكام كل من إتفاقية حقوق الطفل (CRC) وإتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (CRPD). وهو يمثل تغييراً عميقاً في الطريقة التي يُنظر فيها إلى غالبية النظم التعليمية، مما يستدعي التزاماً بإنشاء نظم ومدارس تستجيب لمختلف احتياجات الأطفال، بدلاً من إجبار الأطفال ذوي احتياجات التعلم المختلفة على الامتثال لهيكل صارم محدد مسبقاً. ومن أجل إجراء مثل هذا التغيير، يلزم الاستثمار في مجموعة واسعة من التدابير لإزالة الحواجز التي تحول دون تنفيذ التعليم الجامع وبناء الإطار الذي يمكن دعم التعليم الجامع على أساسه.

في الكتيب السابق، تعرّفتم على إطار فهم النهج القائم على الحقوق في التعليم. وهو موضح هنا في "الشكل 1".

الشكل 1



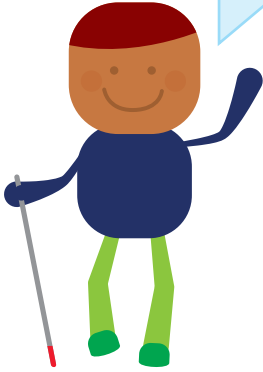
سوف تجد في هذا الإطار أن هناك عدداً من "اللبينات الأساسية" التي ينبغي توفرها بعبء دعم النهج القائم على الحقوق في تعليم جميع الأطفال ذوي الإعاقة. أولاً، يتطلب التعليم الجامع اعترافاً والتزاماً واسعاً من جانب الحكومة، استناداً إلى مسؤوليات العديد من الإدارات الحكومية المختلفة لتحقيق ذلك. وينطوي التعليم الجامع على استحداث أساليب شاملٍ للتشريعات والسياسات والاستراتيجيات والإرشادات والخدمات لبناء الثقافة والبيئة والالتزام التي تعتبر جميعها ضرورية لإزالة الحواجز التي تعترض التعليم الجيد لجميع الأطفال ذوي الإعاقة. وبناءً على هذا الإطار، يلزم الاستثمار في تدابير محددة تخص نظام التعليم بحيث تتناول ما يلي:

- حق كل طفل في التعليم، إلى جانب وجود نهج منظم لتحديد وإزالة الحواجز والعقبات التي تحول دون الوصول.
- الحق في التعليم الجيد الذي يوفر مناهج دراسية ذات صلة تُقدّم من خلال
- بيداغوجيا تعكس الأساليب المختلفة التي يتعلم بها الأطفال، وتخلق مساحة تعلم تدمج الأطفال بدلاً من أن تُقصيهم.
- الحق في التعليم الذي يحترم حقوق الأطفال في الحماية والمشاركة وحقوقهم الثقافية- وبعبارة أخرى، بيئة يشعرون فيها بالأمان وتُحترم فيها سلامتهم الجسدية والعاطفية وتُسمع فيها آرائهم ويُؤخذ على محمل الجد.

سيركز هذا الكتيّب على كلّ من التشريعات والسياسات العامة وتلك الخاصة بالتعليم الواردة في الإطار.

وسيوفر استحداث هذه التدابير معاً البنية التحتية التي من الممكن فيها تطوير ودعم التعليم الجامع لجميع الأطفال.

للإطلاع على المجالات الأخرى في السياسات اللازمة لدعم التعليم الجامع، سواء على مستوى الحكومة أو فيما يخص التعليم، مثل جمع البيانات والتمويل والشراكات والتدريب والوصول إلى بيئة التعلم والرصد والتقييم، يرجى الرجوع إلى الكتيّبات ذات الصلة في هذه السلسلة.



ملاحظات

الكلمات الأولية والاختصارات

سيبلغ كل بلد مرحلة مختلفة من التنمية فيما يتعلق بالتشريعات والسياسات المناسبة للتعليم الجامع، وكذلك في تأمين ما يلزم من الإرادة السياسية وتغيير المواقف. وبالإضافة إلى ذلك، هناك اختلافات واسعة في كيفية استجابة الدول بصورة تقليدية لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة، وسوف تؤثر هذه الاختلافات على التدابير اللازمة لتعزيز التعليم الجامع. في السنوات الأخيرة، أُحرز تقدماً ملموساً في العديد من البلدان المتقدمة نحو التعليم الجامع، مدعوماً بالتشريعات والخدمات المجتمعية ودعم التعليم المتخصص. ومع ذلك، تبرز صورة مختلفة في بعض المناطق، كما هو الحال في وسط وشرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة (CEE/CIS)، حيث نُفذت استثمارات كبيرة في إنشاء مؤسسات متخصصة لرعاية الأطفال ذوي الإعاقة. كان يُتوقع بأن يحصل معظم الأطفال ذوي الإعاقة على الرعاية في هذه المؤسسات، وبالتالي كان تطوير خدمات الدعم المجتمعي ضئيلاً أو معدوماً. ويُبدل الآن الجهود لتحرير الموارد المالية الكامنة في هذه المؤسسات وإعادة تركيز التدريب المهني نحو الإدماج والرعاية المجتمعية، لكن لا يزال الطريق طويلاً أمام تحقيق التعليم الجامع.

وعلى العكس من ذلك، يوجد في كثير من البلدان النامية القليل من المؤسسات أو الأشكال الأخرى للدعم، وتُترك الأسر عموماً دون دعم من أي نوع لمساعدتها على توفير الرعاية للأطفال ذوي الإعاقة. وقد قدم عدد قليل جداً من هذه المؤسسات في الماضي أنواعاً مختلفة من التعليم للأطفال ذوي الإعاقة. لذلك سيكون من الضروري، في مثل هذه السياقات، الاستثمار في مجال التعليم والتواصل مع الأسر والمجتمعات وصانعي السياسات وغيرهم من أصحاب المصلحة الرئيسيين لرفع مستوى الوعي بأن الأطفال ذوي الإعاقة لهم الحق ولديهم القدرة على التعلم، فضلاً عن إنشاء البنية التحتية الأساسية للتعليم الجامع.

أخيراً، غالباً ما تكون نظم التعليم والرعاية لجميع الأطفال في البلدان التي تواجه صراعات وكوارث إنسانية هي نظم مدمرة أو ضعيفة إلى حد كبير. لكن مع استثمار الكثير من الموارد، تتيح عملية إعادة الإعمار فرصة حقيقية للبناء نحو إيجاد نهج جامع وأكثر شمولاً. وفي بعض الأحيان قد يكون من الأسهل إنشاء تعليم جامع عند بدء نظام جديد من إلغاء وإعادة تصميم الخدمات القائمة. لكن هذا يتطلب قدراً من الجهود والدعم. وغالباً ما تضع هذه الفرصة لإعادة البناء بطريقة شاملة إذا لم تُمارس ضغوط كافية للتأثير على مختلف أصحاب المصلحة.

النشاط الأول

يمكنك استخدام المصفوفة التالية لإجراء تقييم واسع للتقدم الذي أُحرز في مجال إقرار التشريعات والسياسات اللازمة، إن وجدت، في بلدك. ينبغي إجراء هذه العملية، إن أمكن، كنشاط جماعي يضم كافة أصحاب المصلحة ذوي الصلة. وبمجرد الانتهاء من هذا التقييم، سوف يساعدك على تحديد الأولويات التشريعية والسياسية لاتخاذ الإجراءات اللازمة وتحديد المجالات التي تتطلب العمل بغية المُضي قدماً في تعزيز التعليم الجامع. يرجى ملاحظة: أن الهدف من كل معيار موجود في كل مربع من المصفوفة هو توفير الإرشادات الدلالية على التقدم المحرز. قد لا يتطابق سياق بلدك بدقة، لكن يمكنك استخدامه كدليل عام.

التشريعات والسياسات الناظمة للتعليم الجامع	المنصرة والتأييد (الدرجة 4)	الإقرار (الدرجة 3)	البدا (الدرجة 2)	ضعيف (الدرجة 1)
1 لكل طفل الحق فيالتعليم	يوجد قانون/سياسة تقرّ بحق جميع الأطفال في الحصول على التعليم في الإعدادات الجامعة، مع ذكر نص صريح خاص بالأطفال ذوي الإعاقة. تتوفر خطة/سياسة مشتركة/ عامة حول قطاع التعليم تشمل جميع الأطفال، في الخدمات المجتمعية والتطبيقات العملية، وتتناول قضايا العدالة.	يوجد قانون/سياسة تقرّ بحق جميع الأطفال في الحصول على التعليم، مع ذكر نص صريح خاص بالأطفال ذوي الإعاقة. وتتوفر سياسة/خطة منفصلة بشأن التعليم الجامع.	يوجد قانون/سياسة تقرّ بحق جميع الأطفال في الالتحاق بالمدسة، والذي يشمل الأطفال ذوي الإعاقة ضمناً ولكن ليس صراحةً.	لا يوجد قانون/سياسة تقرّ بحق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم.
2 سهولة الوصول إلى المدرسة وبيئة التعلم	تستثمر الحكومة في المشاورات واسعة النطاق مع مجتمع الإعاقة لتحديد وإزالة الحواجز المادية والسلوكية وحواجز النقل والاتصال التي تحول دون وصول الأطفال ذوي الإعاقة إلى المدرسة وداخلها. استحداث السياسات، المدعومة بالموارد، لاتخاذ إجراءات معينة بشأن تلك الحواجز. تتوفر في جميع المدارس صفوفاً دراسية سهلة الوصول و/أو ترتيبات تيسيرية معقولة تضمن إزالة كافة الحواجز المادية وحواجز الاتصال (بما في ذلك دورات المياه والمناطق الترفيهية التي يسهل الوصول إليها).	أكثر من نصف المدارس تتوفر فيها صفوفاً دراسية ودورات مياه يمكن الوصول إليها، بما في ذلك من خلال الترتيبات التيسيرية المتعلقة بالاتصال. وتتعترف الحكومة بوجود حواجز متعددة، وهي تتخذ الإجراءات على أساس كل حالة على حدة، مع عدم وجود سياسة عامة.	أقل من نصف المدارس هي سهلة الوصول (بما في ذلك دورات المياه). قد تتوفر في بعض المدارس صفوف دراسية سهلة الوصول، أو قد تستخدم المنحدرات المؤقتة. لا توجد ترتيبات تيسيرية متعلقة بالاتصال مثل توفير التوقيع. تعترف الحكومة بضرورة معالجة الحواجز المادية وحواجز الاتصال التي تحول دون الوصول إلى المدرسة، بما في ذلك السلالم والأبواب الضيقة ووسائل النقل التي يصعب الوصول إليها. لا تتوفر سياسة عامة أو موارد متاحة لإزالة هذه الحواجز. لم يتم اتخاذ أي إجراءات بشأن الحواجز الأخرى.	يسود النموذج الطبي للإعاقة. غياب الاستثمارات في تحليل أو إزالة الحواجز التي تحول دون الوصول إلى التعليم الجامع.
3 دعم المعلمين، بما في ذلك المعلمين ذوي الإعاقة، للعمل في إعدادات التعليم الجامع.	تضمن سياسة/خطة التعليم الجامع توصيات بخصوص التدريب قبل وأثناء الخدمة بغية إعداد المعلمين لانتهاج المقاربات الجامعة في التعليم، وتقدير الدعم المستمر وبناء القدرات. أُخذت خطوات معينة لتنفيذ هذه السياسة. أبدت الحكومة التزاماً صريحاً بتوظيف وتدريب المعلمين ذوي الإعاقة، وتم إزالة أي عوائق تشريعية تعترض توظيفهم. كما نُفذت استثمارات في تدريب الكليات على تعزيز ودعم الوصول.	تضمن سياسة/خطة التعليم الجامع توصيات بخصوص التدريب قبل وأثناء الخدمة بغية إعداد المعلمين لانتهاج المقاربات الجامعة في التعليم. أبدت الحكومة التزاماً صريحاً من حيث المبدأ بتوظيف وتدريب المعلمين ذوي الإعاقة. لكن لم تُطبّق بعد السياسات التي تدعم توظيفهم.	تقوم الحكومة بتطوير مقترحات للتدريب لدعم التعليم الجامع. تبدي الحكومة استعدادها لتوظيف المعلمين ذوي الإعاقة. لكن لم يحدث أي استثمار فاعل للمساعدة على تحقيق ذلك.	لا توجد أي خطط لتزويد المعلمين بالتدريب على المقاربات الجامعة في التعليم. لا يوجد معلمين من ذوي الإعاقة في المدارس. ولا توجد سياسات أو التزام بتوظيفهم.
4 لكل طفل الحق في الحصول على الحماية من التمييز على أساس الإعاقة	يُرد عدم التمييز على أساس الإعاقة في كل من الدستور والتشريعات، وتدعمه سياسات واضحة، واستراتيجيات لتعزيز التنفيذ وتوفير آليات الإنفاذ.	تتوفر تشريعات محددة تضمن عدم التمييز على أساس الإعاقة لكن لم تُتخذ أي إجراءات لضمان تنفيذها.	يتوفر قانون عام بشأن التمييز لكن لا توجد أي إشارة محددة إلى الإعاقة- مدرجة تحت عنوان "أو أي وضع آخر" أو ما يعادله.	لا يوجد نص بالحماية من التمييز في التشريعات أو الدستور.

<p>لا يوجد أي تشريع يحظر العقاب البدني في المدارس، ولا توجد سياسات بشأن الترهيب.</p>	<p>تدين السياسات الحكومية استخدام العقاب البدني لكن لا يتم حظره.</p>	<p>تحظر التشريعات جميع أشكال العقاب البدني في المدارس، لكن لا يُقدّم سوى دعم ضئيل للمعلمين لضمان تنفيذ هذه التشريعات. ويجهل الأطفال في كثير من الأحيان وجود مثل هذه التشريعات.</p>	<p>تحظر التشريعات جميع أشكال العقوبة البدنية أو غيرها من العقوبات المهينة في جميع المدارس. يتم تشجيع التشريعات على نطاق واسع ويتم تدريب المعلمين على الأشكال الإيجابية من الانضباط. يتوجب على المدارس أن يتوفر لديها استراتيجيات لمكافحة الترهيب تراعي بشكل كامل قابلية تعرض الأطفال ذوي الإعاقة تحديداً للعنف، وأبعاد العنف القائمة على النوع الاجتماعي.</p>	<p>5 يتمتع الأطفال بالحماية من جميع أشكال العنف في المدارس</p>
<p>لا توجد مجالس طلابية أو آليات أخرى في أي من المدارس يمكن للأطفال من خلالها أن يعبروا عن وجهات نظرهم.</p>	<p>توجد مجالس طلابية في عدد قليل من المدارس السائدة، لكن لا تتاح أي فرصة على الإطلاق للإصغاء إلى آراء الأطفال ذوي الإعاقة ووجهات نظرهم.</p>	<p>تنتشر المجالس الطلابية في المدارس السائدة، لكنها موجودة في قلة قليلة من مدارس التربية الخاصة. يمكن التوجه في المدارس الجامعة إلى إقصاء الأطفال ذوي الإعاقة من المشاركة في المجالس الطلابية.</p>	<p>توجد مجالس إلزامية للطلاب ولجان لإدارة المدارس يملك فيها الطلاب رقابة حقيقية على القرارات الهامة. تمثل المجالس الطلابية الكتل الطلابية بشكل كامل، ويقوم الأطفال ذوي الإعاقة بدور نشيط فيها. وتتشارك الحكومة مع الأطفال ذوي الإعاقة بشأن كيفية تعزيز التعليم الجامع.</p>	<p>6 الأطفال لهم الحق في المشاركة الديمقراطية في المدارس وأن يتم تشاورهم فيما يخص سياسة التعليم</p>
<p>يقع على عاتق وزارة الصحة والرعاية الاجتماعية أو ما يعادلها مسؤولية إدارة كافة الأمور التي تؤثر على الأطفال ذوي الإعاقة.</p>	<p>تقترح الحكومة نقل مسؤولية تعليم الأطفال ذوي الإعاقة إلى وزارة التربية والتعليم لكن لم يُحدد أي موعد نهائي لإنجاز ذلك.</p>	<p>تقع مسؤولية توفير التعليم للأطفال ذوي الإعاقة على عاتق وزارة التربية والتعليم لكنها تمتلك موارد محدودة و/أو التزام محدود، ولا يزال العديد من الأطفال ذوي الإعاقة خارج المدرسة.</p>	<p>وزارة التربية والتعليم هي المسؤولة عن توفير التعليم لكل طفل، وقد وضعت سياسات واضحة للوصول إلى جميع الأطفال ذوي الإعاقة لضمان التحاقهم بالمدارس.</p>	<p>7 تتحمل وزارة التربية والتعليم مسؤولية وصول الأطفال ذوي الإعاقة إلى التعليم</p>
<p>لا يوجد أي تنسيق بين الدوائر الحكومية.</p>	<p>يوجد بعض التعاون بين الدوائر الأساسية لكنه مخصص لأغراض معينة وغير رسمي.</p>	<p>توجد سياسة على مستوى الحكومة للتعليم الجامع لكن لم يتم إحراز سوى تقدم محدود في تنفيذها.</p>	<p>تتوفر سياسة واضحة على مستوى الحكومة للتعليم الجامع تشمل وزارات التربية والتعليم، والرعاية الاجتماعية، وحماية الطفل، والصحة، والنقل، والتخطيط، والمياه والصرف الصحي، والمالية، إلخ.</p>	<p>8 يوجد نهج منسق على مستوى الحكومة في التعليم الجامع</p>
<p>يوضع الأطفال ذوي الإعاقة عادةً في المؤسسات ولا تُتخذ حالياً أي إجراء للحد من أعداد الأطفال الملحقين بالرعاية المؤسسية. لا توجد أي خدمات دعم مجتمعي لأسر الأطفال ذوي الإعاقة.</p>	<p>تعترف الحكومة بالأثر الضار للرعاية المؤسسية على الأطفال وتخطط للتوجه نحو إغلاقها، لكن لم يحدث أي تنفيذ حتى الآن. يُقدّم دعم محدود فقط لأسر الأطفال ذوي الإعاقة.</p>	<p>الحكومة ملتزمة بإنهاء الرعاية المؤسسية لكن لا يوجد استراتيجية وطنية في هذا الصدد. تُتخذ الإجراءات بشكل تدريجي فقط. قُدمت بعض المخصصات المالية والخدمات لدعم أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذين يعيشون في المنزل.</p>	<p>يتم دعم الأطفال ذوي الإعاقة من خلال خدمات الدعم المجتمعي للعيش مع أسرهم. تتوفر استراتيجية وطنية مدعومة بشريعات ومقيدة بفترة زمنية محددة لإغلاق المؤسسات الكبيرة القائمة التي تقدم الرعاية للأطفال ذوي الإعاقة ونقل الموارد إلى قطاع التعليم السائد والخدمات المجتمعية الجامعة.</p>	<p>9 تُقدّم الرعاية والدعم للأطفال ذوي الإعاقة ضمن أسرهم أو في محيط أسرهم البديلة</p>

ثالثاً التشريعات والسياسات المحددة لتنفيذ التعليم الجامع

الوصول إلى التعليم الجامع وتوافره

تؤكد المادة 24 من إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، إضافة إلى المادة 28 من إتفاقية حقوق الطفل، على حق كل طفل في التعليم على أساس تكافؤ الفرص. كما تؤكد إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة أيضاً على ضرورة تأمين هذا الحق ضمن النظم الجامعة على كافة المستويات. وتنص الإتفاقية صراحةً على وجوب عدم استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام على أساس الإعاقة. إذ يحق لهم الحصول على تعليم جيد ومجاني وجامع على قدم المساواة مع غيرهم في المجتمعات المحلية التي يعيشون فيها. وشدّدت اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على "... ضرورة أن تكون عملية التعليم الجامع برمتها سهلة المنال، وليس فقط المباني، بل أيضاً جميع المعلومات والاتصالات، بما في ذلك محيط النظم المساعدة لتضمن التردد، وخدمات الدعم والترتيبات التيسيرية المعقولة في المدارس... يجب أن تُصمم البيئة الكاملة للطلاب ذوي الإعاقة بطريقة تعزز الإدماج وتضمن مساواتهم في عملية التعليم برمتها." ينبغي أن يفهم الإدراج بأنه جزء لا يتجزأ من مجمل نظام التعليم - وليس مجرد إضافة.

ينبغي النظر إلى التعليم الجامع كجزء من الهدف الأوسع المتمثل في جعل المجتمع مكاناً أكثر عدلاً وأقل تمييزاً لجميع الفئات المهمشة من خلال توفير التعليم. وهو ليس مجرد تغيير في أو تنظيمي، بل هو ينطوي على تغيير ثقافي وفلسفي للنهج بناءً على الالتزام الذي يقضي باحترام كل طفل، والاعتراف بالالتزامات المترتبة على النظام التعليمي لاستيعاب ومعالجة احتياجات وحقوق جميع الأطفال. وتبعاً لذلك، ينبغي أن تقود التشريعات عبر كافة القطاعات العامة إلى تقديم الخدمات التي تعزز التطورات والعمليات التي تسعى لتحقيق الإدماج في التعليم.

وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن تنص التشريعات على أحكام مفصلة حول الالتزام بالتعليم الجامع بحيث تكون الواجبات وأوجه المساءلة المترتبة واضحة وصريحة. ومن شأن هذا أن يدعم الحكومة على الصعيد الوطني والمحلي للعمل نحو إيجاد نهج مشترك وتحمل المسؤولية عن ضمان تنفيذه لكل طفل. لذلك، هناك حاجة ملحة لمراجعة أحكام معينة مثل قوانين التعليم الخاص التي تنص على الفصل بين الطلاب ذوي الإعاقة والأسياء. وعلى نحو مماثل، يتوجب كذلك مراجعة مراكز الرعاية النهارية والإعدادات الأخرى التي تم إنشاؤها لتقديم خدمات إعادة التأهيل حصراً للأطفال ذوي الإعاقة، والتي تركز بشكل غير مناسب على 'تغيير الطفل' بدلاً من إنشاء نظام تعليمي متكيف وجامع. وقد يكون من الضروري أيضاً إجراء تغييرات على السياسات المتعلقة، مثلاً، بالالتحاق بالمدارس والمناهج الدراسية والتقييم وإدارة المدرسة والموارد البشرية وضمان الجودة والتقييم الذاتي والتقييم الخارجي ونظم التفتيش.

التطورات في مجال إصلاح التشريعات والسياسات العامة جنوب افريقيا²

مع استحداث سياسة "التعليم الجامع"، حسبما نُشرت في الورقة البيضاء حول التعليم 6 لعام 2001، أبدت وزارة التربية والتعليم التزامها بضمان أن يكون جميع الأطفال موضع ترحيب في جميع المدارس وأن يتم دعمهم لتنمية إمكاناتهم الكاملة بغض النظر عن خلفيتهم أو ثقافتهم أو قدراتهم أو إعاقاتهم أو جنسهم أو عرقهم. وقد أُبتكر مفهوم 'المدرسة ذات الخدمات الكاملة/الجامعة' لإظهار كيف يمكن للمدارس العادية أن تتحول لتصبح مراكز جامعة بشكل تام للرعاية والدعم.

ومن المزمع بحلول عام 2021 ان يتم تحويل ما مجموعه 500 مدرسة ابتدائية لتصبح مدارس جامعة، كما سيتم تحويل مدارس التربية الخاصة إلى مراكز للموارد، وسيتم إنشاء فرق دعم تمثل مختلف الدوائر والمناطق. وحتى الآن، سُكّلت فرق دعم في 30 منطقة وتم توفير تدريب المعلمين وورش العمل، وزوّدت 30 مدرسة بالأجهزة المساعدة في حين طُوّرت 10 مدارس سائدة لتصبح مدارس نموذجية. وكان من عوامل النجاح هو التعلم من دروس الماضي بأن المجتمع الجامع هو السبيل الوحيد للعيش في سلام جنباً إلى جنب.

تايلند³

أجرت حكومة تايلند بحثاً دولياً واسعة النطاق بشأن الممارسات الجيدة في التعليم الجامع على الصعيد الدولي. وكانت قد التزمت نتيجةً لذلك بإطار سياسة يقضي بإدماج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس السائدة. تهدف السياسة إلى زيادة الوعي بالحق في التعليم لجميع الأطفال ذوي الإعاقة ووضع تكليف واضح في جميع أنحاء النظام المدرسي فيما يخص الأطفال المهمشين. وقد استحدثت حكومة تايلند الخطة الوطنية للتعليم الخاص، وقانون التعليم الوطني الذي ضمن حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة- بما في ذلك الحق في التعليم - طبقاً للدستور، وتبعه سياسة جديدة تقضي بضرورة توفير فرص التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة من أجل تحسين حياتهم. وقد أثبت نجاعته حتى الآن من خلال عملية الجمع بين الممارسات الدولية الواعدة والقيم والأولويات المحلية.



التحدي المتمثل في الحفاظ على التقدم⁴

في عام 2005، أقرت الحكومة الفيتنامية قانون التعليم الجديد للبلاد والذي ينص على أن التعلم هو حق وواجب كل مواطن وأن كل مواطن يتمتع بحقوق متساوية في الوصول إلى فرص التعلم. وبالإضافة إلى ذلك، يشمل التعليم الإلزامي المرحلتين الابتدائية والإعدادية وكان يتعين منح الأولوية في تخصيص الموارد للمعلمين والبنية التحتية والمعدات والموازنة لتلك المدارس والصفوف الدراسية التي دعمت تعلم الطلاب ذوي الإعاقة.⁵ ونتيجةً لهذه السياسة، أفادت بيانات إحدى المسوحات من وزارة التعليم والتدريب في عام 2005 أن ما نسبته 32 في المائة من أصل 700000 طفل من الأطفال ذوي الإعاقة ممن هم في سن المدرسة الابتدائية كانوا يواظبون على حضور الدروس في المدارس 'الاعتيادية'، وهذا يعتبر تطوراً كبيراً نظراً إلى أنه قبل 10 سنوات فقط كان هناك مدرسة إعدادية واحدة فقط قادرة على قبول الطلاب ذوي الإعاقة.

لكن لا تزال فيتنام تواجه تحدياتٍ تعليمية مثل غياب العدالة وتوظيف المعلمين وجودة التعليم والموازنات الضئيلة. وتبعاً لذلك، كثيراً ما يُنظر إلى التعليم الجامع كعبء إضافي. وبعد إحراز تقدم أولي، تشير بيانات مكتب التعليم الدولي لليونسكو إلى تراجع فيتنام في هذا المجال، إذ يُقدّر أن ما نسبته 10 في المائة فقط من مجموع طلابها ذوي الإعاقة البالغ عددهم مليون طفل ملتحقين بالمدارس خلال الفترة⁶ 2007-2008 ومن أجل المساعدة على تعزيز التزامها بالتعليم الجامع، يجري العمل على اعتماد نهج تعاوني. ويركز المعهد الوطني لإستراتيجية التعليم وتطوير المناهج الدراسية، وهو فريق عمل مكوّن من ممثلين عن الوزارات والمجتمعات المحلية والمنظمات غير الحكومية والبحوث ومقدمي الخدمات المهنية، على التدابير اللازمة لجعل التعليم الجامع واقع مستدام. كما يعمل المعهد على معالجة السياسات، بما في ذلك تنظيم المدارس وإقامة الشراكات بين أولياء الأمور والمجتمع المحلي والتطوير المهني، بالنسبة لأولئك الذين سوف يقدمون الخدمات التعليمية والخدمات المتعلقة بالتربية الخاصة مثل خدمات التشخيص وعلاج النطق، ووضع البرامج والقيادة داخل المدارس.

يجب أن يتطرق الإطار القانوني والسياسي المتكامل الذي يشمل التعليم الجامع إلى كافة القطاعات والمستويات التعليمية. ويجب أن يتسم بالشمولية والتنسيق وأن يعالج بصورة شاملة قضايا المرونة والتنوع والمساواة في جميع المؤسسات التعليمية ولجميع الدارسين. وتتمثل العناصر الرئيسية التي يجب تناولها في أن أحكام الإطار:

- تنسجم مع المعايير الدولية لحقوق الإنسان- ولا سيما إتفاقية حقوق الطفل وإتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.
- تشمل تعريفاً واضحاً للإدماج والأهداف المحددة الذي يسعى لتحقيقها. وينبغي اعتبار مبادئ وممارسات الإدماج جزءاً لا يتجزأ من الإصلاح، وليس مجرد برنامج إضافي. إذ يتوجب، على سبيل المثال، إلغاء الأحكام التي تحدد فئات معينة من الأطفال على أنها فئات "غير قابلة للتعلم".
- تضمن للأطفال ذوي الإعاقة والأسوياء نفس الحق في الحصول على فرص التعلم السائد، كما تضمن حصول المتعلمين على التعليم السائد وخدمات الدعم اللازمة ضمن كافة المستويات.
- تطور إطار سياسة عامة للتعليم الجامع على المستوى المركزي يدعم سياسة الإدماج وممارسته وثقافته عبر جميع مستويات نظام التعليم السائد.
- تضمن إتساق السياسات والخدمات المقدمة والدعم في جميع أنحاء البلاد.
- تستحدث آليات رصد سهلة المنال لضمان التنفيذ الفعلي للسياسة، إلى جانب الاستثمارات المطلوبة.

- تعترف بالحاجة إلى توفر ترتيبات تيسيرية معقولة لدعم الإدماج، استناداً إلى معايير حقوق الإنسان بدلاً من التركيز على استخدام الموارد بكفاءة.
- تضمن بأن جميع التشريعات التي يُحتمل أن تؤثر على التعليم الجامع في أي بلد تنص بوضوح على الإدماج كواحد من الأهداف المنشودة.
- توفر إطاراً متماسكاً للتحديد والتقييم والدعم اللازم لتمكين الأطفال ذوي الإعاقة من النجاح في بيئات التعلم السائدة.
- تنص على إلزام السلطات المحلية بتخطيط ودعم جميع الدارسين، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة، ضمن الإعدادات والصفوف السائدة، وباستخدام اللغات الأنسب وطرق ووسائل الاتصال الأكثر ملاءمة.
- تقدم إرشادات للمؤسسات التعليمية حول كيفية الوفاء بالواجبات المنوطة بهم من خلال زيادة تقديم التعليم الجامع.
- تتطلب إقامة الشراكات والتنسيق بين جميع أصحاب المصلحة، بما في ذلك مختلف الوكالات والمنظمات الإنمائية والمنظمات غير الحكومية، وتحديداً مع أولياء الأمور والأشخاص ذوي الإعاقة.

سياسة قطاع التعليم في ناميبيا حول التعليم الجامع

في سبتمبر 2014، أطلقت وزارة التربية والتعليم في ناميبيا سياسةً جديدةً بشأن التعليم الجامع تهدف إلى توفير الوصول والعدالة والتعليم الجيد لجميع الأطفال. وعلى الرغم من أن هذه السياسة تهدف إلى ضمان أن يصبح نظام التعليم نظاماً جامعاً يراعي احتياجات جميع الأطفال ويلبيها، وأن يحصل جميع الأطفال على التعليم، إلا أنها تركز بشكل محدد على الأطفال والشباب الذين كانوا أو أنهم أو أنه من المرجح أن يكونوا مهمشين تعليمياً، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة. تتضمن هذه السياسة ثمانية استراتيجيات أساسية، ينطوي كلٌ منها على عدة مخرجات محددة قابلة للقياس:

- دمج "سياسة القطاع بشأن التعليم الجامع" ضمن جميع الأطر والسياسات القانونية الأخرى لقطاع التعليم .
- زيادة الوعي بالحق الدستوري في التعليم وتشجيع تغيير المواقف.
- دعم التنمية المؤسسية من خلال تطوير الموارد البشرية والتعليمية.
- مراجعة "المنهج الوطني للتعليم الأساسي" لبيان تنوع احتياجات التعلم لجميع الدارسين.
- توسيع وتطوير خدمات الدعم التعليمية.
- تطوير تعليم وتدريب المعلمين والمساعدين الطبيين وموظفي الدعم .
- تعزيز وتوسيع نطاق التدريب أثناء الخدمة لأصحاب المصلحة.
- وضع آلية لرصد وتقييم تنفيذ سياسة القطاع حول التعليم الجامع.

قانون الحق في التعليم الهندي⁷

أقر قانون الحق في التعليم في الهند عام 2009. ويضمن هذا القانون حصول كل طفل من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 و 14 سنة، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة، على الحق في التعليم المجاني والإلزامي في مدرسة قريبة في الحي. ولا تُفرض أي تكاليف مباشرة (الرسوم المدرسية) أو غير مباشرة (الزي الرسمي، الكتب المدرسية، وجبات منتصف النهار، النقل) على الطفل أو أولياء الأمور كشرط للحصول على التعليم الابتدائي. إذ توفر الحكومة التعليم المجاني إلى أن يكمل الطفل تعليمه الابتدائي. وقد شكّل إقرار هذا القانون خطوة تاريخية في استحداث نص وطني لضمان تعليم ملائم يركز على الطفل من أجل مساعدة جميع الأطفال على التطور وفق أقصى إمكاناتهم.

يجسد هذا التشريع تركيزاً قوياً على تعزيز المساواة لجميع الأطفال، ومطالبة السلطات للوصول إلى الفئات المهمشة من الأطفال، بمن فيهم ذوي الإعاقة. وعلاوة على ذلك، تضمن القانون التزاماً على المدارس لإنشاء لجان إدارة المدارس التي تضم مسؤولي السلطة المحلية وأولياء الأمور والأوصياء والمعلمين، والذي ينبغي أن يكون 50 في المائة منهم هم من أولياء أمور الأطفال الأقل حظاً. وينص أيضاً على آليات المساءلة من خلال اللجنة الوطنية لحماية حقوق الطفل، المسؤولة عن مراجعة ضمانات الحقوق المنصوص عليها في هذا القانون، والتحقيق في الشكاوى كما تتمتع بسلطات المحكمة المدنية في البتّ في القضايا.

وبالإضافة إلى ذلك، وكجزء من التشريع العام وسياسة التعليم الجامع، تحتاج الحكومات إلى الالتزام بالاستثمار في توظيف وتدريب المعلمين ذوي الإعاقة ودعمهم. وهذا يستلزم إزالة أي حواجز تشريعية أو سياسية تتطلب من المرشحين استيفاء معايير الأهلية الطبية المحددة، فضلاً عن توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة لضمان مشاركتهم كمعلمين. إذ أن وجودهم في المدارس سوف يخدم أربعة أهداف أساسية:

- سيعزز المساواة في الحقوق للأشخاص ذوي الإعاقة بغية الإنضمام إلى مهنة التدريس.
- وسوف يسهم المعلمون ذوو الإعاقة في تحقيق فهم فريد من نوعه لكيفية التعايش مع العجز وماهية التعديلات اللازمة لإدماج الدارسين ذوي الإعاقة. ومن شأن هذا أن يوفر الخبرات لخلق بيئات تعليمية جامعة.
- سيؤدي وجودهم في المدارس أيضاً إلى كسر الحواجز وتفنيد الأحكام المسبقة التي تقترض بأن الأشخاص ذوي الإعاقة يفتقرون إلى القدرات للإسهام في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين.
- سيشكّلون قدوة مهمة ومثال يُحتذى به للأطفال ذوي الإعاقة، الذين يُحرمون عادةً من فرصة رؤية الأشخاص ذوي الإعاقة في أدوار الكبار التي قد يطمحون لها.

انظر الكُتَيْب 12 "المعلّمون والتّعليم الجامع المرتكز إلى الأطفال وبيداغوجيا التّعليم" لمزيد من المعلومات حول تدريب المعلمين.



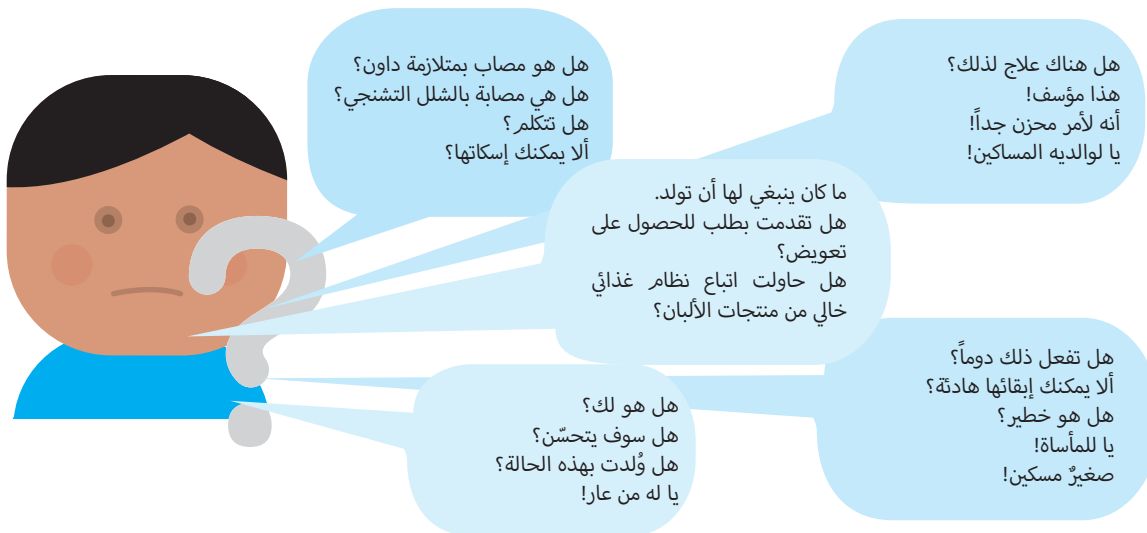
إزالة الحواجز السلوكية التي تحول دون التعليم الجامع

بينما تُعتبر التدابير اللازمة لضمان توفير أماكن للأطفال ذوي الإعاقة في المدارس الجامعة أمراً أساسياً وهاماً، إلا أنها لا تكفي بمفردها لضمان إنفاذ الحق في التعليم. ومن الضروري أيضاً الالتزام بإزالة العديد من الحواجز الأخرى التي تعيق الوصول- الحواجز المتعلقة بالبيئة المادية والنقل والاتصال والمواقف والضغوط الاجتماعية والاقتصادية. وسوف يتم التطرق إلى الحواجز المادية والحواجز المتعلقة بالاتصال في الكُتبيّن 10 و 11. سوف نتطرق هنا إلى مدلولات السياسة الواسعة المترتبة على معالجة الحواجز التي تواجه الأطفال ذوي الإعاقة نتيجة المواقف العدائية أو المواقف المبنية على نقص المعرفة. يمكن أن تمنع هذه الحواجز حصول الأطفال ذوي الإعاقة على التعليم، كما يمكن أن تحرمهم من فرص تحقيق إمكاناتهم التعليمية داخل المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى. ويتعين على السلطات المحلية، في شراكة مع الأسر ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، إجراء تحليل للحواجز التي تعترض التعليم وتكمن فيه من أجل اتخاذ الإجراءات اللازمة لإزالتها.

وعلى الرغم من تزايد الوعي والإرادة السياسية لتبني التعليم الجامع في العديد من البلدان، إلا أن التمييز وانعدام التفاهم والمواقف السلبية إزاء الإعاقة لا تزال متغلغلة في نظم التعليم. وتشير مجموعة متزايدة من الأدلة إلى أن أنجع وسيلة لتغيير هذه المواقف بفعالية هو عبر التواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة. تسلّط هذه الأدلة الضوء على أهمية البدء بمبادرات جامعة في أقرب وقتٍ ممكن، إلى جانب تعزيز التعلّم والعمليات التشاركية. ومع ذلك، وحيث لا يزال الأطفال ذوي الإعاقة في العديد من البلدان معزولين عن المجتمع السائد، فإن احتكاك معظم أفراد المجتمع مع الأطفال ذوي الإعاقة كان محدوداً في العادة، وبالتالي لم تتح لهم الفرصة لتطوير قبولهم للتنوع.

قد يكون للمواقف السلبية على جميع مستويات المجتمع تأثيراً كبيراً على الوصول إلى التعليم. إذ يمكن أن تدفع أولياء الأمور والمعلمين إلى الاعتقاد بأن الأطفال ذوي الإعاقة غير قادرين على التعلم، كما تؤثر سلباً على تعليم الأطفال الأسوياء. ويمكن أن تؤدي بل وتؤدي إلى إعطاء أولوية متدنية لقضايا الإعاقة من قبل صانعي السياسات والمسؤولين الحكوميين. كما تشجع أو تسهل على الأقل وقوع حالات التهيب والتعنيف والإقصاء الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة من قبل أقرانهم. دُكرت التعليقات التالية من قبل آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة في المملكة المتحدة، وهي تقدم شهادة قوية على البرود واللامبالاة التي يمكن أن يبديها الناس عندما لا يكون لديهم أدنى فكرة عن ماهية الإعاقة.⁹

الشكل الثاني



لمزيد من المعلومات حول العمل مع أولياء الأمور والمجتمعات المحلية لوضع حدٍ للثقافات التمييزية، يرجى الرجوع إلى الكُتبيّن 13: الآباء والأمهات والأسرة وإشراك المجتمع المحلي.

إن بناء مجتمعات قوية ومتسامحة سوف يدعم عموماً التعليم الجامع، ويحدّ من خوف المجتمع وجهله بالإعاقة في حين يعزز العدالة الاجتماعية لجميع المواطنين. إذ تشترط المادة 8 من إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على الحكومات اتخاذ تدابير معينة لزيادة الوعي بالأشخاص ذوي الإعاقة والتصدي للمواقف السلبية، باعتبارها مسألة ملحة. وبإمكان الحكومات أن تتبنى سياسة واضحة لمجابهة المواقف السلبية وتعزيز المزيد من الفهم، بالاشتراك مع منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة إضافة إلى الأطفال ذوي الإعاقة وأسراهم. يمكن أن يشمل هذا، على سبيل المثال:

- تنفيذ حملات توعوية للجمهور العام لتشجيع التقبل، وزيادة الوعي الاجتماعي بإمكانيات وقدرات الأشخاص ذوي الإعاقة. ويمكن نشر ملصقات ونشرات ترويجية ورسائل في المواقع التي من المحتمل جداً أن يراها الجمهور فيها، مثل مكاتب الأطباء والبلديات، ومكاتب الضمان الاجتماعي، ومراكز رعاية الأطفال والمدارس التي يتلقى فيها أولياء الأمور خدمات للأطفال. ويمكن أيضاً أن يكون مسرح المجتمع المحلي ومعارض لوحات ورسومات الأطفال ذوي الإعاقة وسيلة قيّمة لإيصال رسائل إيجابية. كما أن إعطاء الفرصة للأطفال للتعبير عن رأيهم وعن الرسائل الخاصة بهم يمكن أن يكون أداة قوية للتغيير.
- تعزيز موقف الاحترام للتصدي للصور النمطية السائدة والممارسات الضارة وتعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وينبغي أن يظهر هذا في جميع الوثائق والاتصالات والسياسات الرسمية والعامّة.
- التشجيع على استعمال اللغة المناسبة، والتي يمكن أن تلعب دوراً مهماً في تعزيز أو مجابهة الصور النمطية السلبية للإعاقة. فقد كافح الأشخاص ذوي الإعاقة على مدى عدة سنوات لمواجهة المصطلحات المذلّة والمهينة على سبيل المثال، تُستخدم مصطلحات 'العيّب' و'المعاق' أو 'المعتوه' بشكل شائع من قبل المهنيين والمجتمع الواسع عند الإشارة إلى الإعاقة. ومن المهم أن تُشجّع الحكومات ووسائل الإعلام والمهنيين والناس في حياتهم اليومية على استخدام لغة مقبولة للأشخاص ذوي الإعاقة.

ويمكن أن تلتزم الحكومات أيضاً بتشجيع وسائل الإعلام على اعتماد سياسات تسعى للتصدي للحوادث التي تعترض الإدماج، عن طريق ما يلي، على سبيل المثال:

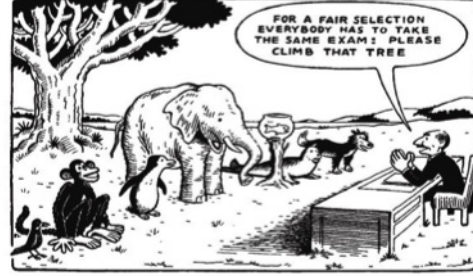
- احترام النزاهة: تقع على وسائل الإعلام مسؤولية تجنب تعزيز الصور النمطية السلبية أو المتعالية، وينبغي ألاّ تسمح مطلقاً ببث أي برامج أو مواد من شأنها إهانة الأشخاص ذوي الإعاقة أو تحقيرهم أو إذلالهم.
- زيادة الوضوح والأهمية: لا تزال العديد من المواقف السلبية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة مستمرة لأنها غالباً ما تكون خفية في جميع أنحاء المجتمع. وينبغي أن تبذل وسائل الإعلام جهوداً حثيثة لخلق فرص المشاركة الكاملة في جميع أشكال وسائل الإعلام، وتوظيف الأشخاص ذوي الإعاقة (بما في ذلك الأطفال) كمذيعين وصحفيين ومحررين ومعلّقين، و بما في ذلك الشخصيات ذوي الإعاقة في العروض الدرامية والمسرحيات والأفلام الكوميدية.
- تعزيز الوصول: إن الكثير من وسائل الإعلام لا يمكن الوصول إليها بالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقة. إذ ينبغي تشجيع وسائل الإعلام على التشاور مع ممثلين من منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، بما في ذلك الأطفال، حول كيفية جعل وسائل الإعلام أكثر قابلية للوصول عبر مجموعة واسعة من أشكال وتقنيات الاتصالات.
- التصدي لانتهاكات الحقوق: تلعب وسائل الإعلام دوراً هاماً في فضح انتهاكات الحقوق، ومطالبة الحكومات وأصحاب المصلحة الآخرين بالوفاء بالتزاماتهم بموجب إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

وقد بذلت بعض البلدان، مثل كرواتيا ومونتينيغرو، جهوداً كبيرةً لزيادة الوعي بشأن الأطفال ذوي الإعاقة، وترسيخ روح التسامح والتأكيد على قيمة الإدماج- من خلال الحملات الرامية لكشف زيف الخرافات حول الإعاقة، وتقديمها في صورة إيجابية بغية تغيير المواقف وزيادة الوعي العام حول أهمية التعليم الجامع. وتشمل الدروس المستفادة أهمية حمل الحكومة على دعم صياغة رسائل واضحة ضمن سياق معين تنقل المعلومات بسرعة وبفعالية باستخدام تقنيات مبتكرة، وتعمل عبر مختلف القطاعات.

النشاط الثاني

انظر إلى الرسوم المتحركة أدناه. فكّر في المواقف المضمّنة في تعليمات المعلم. بيّن السبب في أن توقع المعلم لا يشكّل عملية اختيار نزيهة.

Participation on an equal basis with others?



مناقشة بشأن النشاط الثاني

يفترض المعلم أنه من خلال معاملة جميع الحيوانات على قدم المساواة فإنه يوفر لهم جميعاً اختباراً عادلاً ومنصفاً. بيد أن هذا النهج يفترض أن جميع الحيوانات تتمتع بنفس القدرات. وهو أشبه بمطالبة مجموعة من الأطفال بما في ذلك الأسوياء منهم والمكفوفين والصم ومستخدمي الكراسي المتحركة بالمشاركة في نفس سباق 100 متر. ومن الواضح أن الحيوانات الوحيدة في الرسوم المتحركة التي سوف تكون قادرة على إكمال المهمة هي القرد، وربما طائر الشحرور. لكن ما الذي يفعله ذلك الاختبار؟ هو يختبر فقط مهاراتهم في التسلق. ولا يأخذ بعين الاعتبار المهارات التي يتميز بها السمك والبطريق وأسد البحر في السباحة، ومهارات الكلب في الركض أو قوة وذكاء الفيل. ولا يتم إجراء أي تعديلات لمراعاة التحديات التي قد تواجهها معظم الحيوانات في استكمال الاختبار. وبعبارة أخرى، يعدّ هذه الاختبار اختباراً تمييزياً، إذ أنه لا ينطوي على إجراء أي ترتيبات تيسيرية معقولة لمساعدة الحيوانات على تذليل العقبات، ويفشل في استكشاف الحاجة لإجراء اختبار عادل أو تعزيز التمييز الإيجابي بغية توفير المزيد من الفرص المتكافئة.

يتمثل الدور الأساسي للتعليم في توفير فرص متساوية لحياة رغبة. وبالنسبة لكل حيوان من الحيوانات، يتعلق هذا بمهارة محددة. وعليه فإن ليس الاختبار فقط هو التمييزي، بل أيضاً أساس الإختبار. يساعد الإختبار غير التمييزي في تحديد أصول ومهارات كل طفل من الأطفال.

رابعاً- الهياكل على مستوى الحكومة لدعم التعليم الجامع

للحصول على معلومات حول كيفية دعم هذه الهياكل لخطط قطاع التعليم التي تُعنى بحق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم الجامع، يرجى الرجوع إلى الكُتَيْب 14: التخطيط والرصد والتقييم

إن الهياكل التنظيمية التي تدعم التعليم لا تقل أهمية عن التشريعات والسياسات نفسها. فهي تهئ السياق والبيئة التي تسهم في دعم إيجاد ثقافة معينة يمكن تقديم التعليم الجامع فيها والحفاظ عليه. ومن الضروري النظر في المسائل التالية:

احترام الهوية والثقافة واللغة

يتطلب توفير فرص متساوية لجميع الأطفال في التعليم دون أي تمييز ضرورة إناطة مسؤولية تعليم كل طفل لوزارات التربية والتعليم. بيد أنه في بعض البلدان لا تزال إدارة التعليم المدرسي السائد والتربية الخاصة تنضوي تحت إدارات مختلفة، حيث تقع المسؤولية الرئيسية عن الإعاقة، بما في ذلك التعليم، على وزارات الرعاية الاجتماعية في الكثير من الأحيان. وقد أدى هذا إلى إقصاء الأطفال ذوي الإعاقة من التشريعات المتعلقة بالتعليم السائد وسياساته وتخطيطه وموارده، كما نتج عنه نقص في وجود هياكل شاملة ومتناسكة لدعم التعليم الجامع. يمكن أن يؤدي هذا الفصل بين المسؤوليات إلى عددٍ من العقبات الخطيرة في التعليم الجامع، وهو ما ينجم عنه ليس فقط فصل الأطفال ذوي الإعاقة عن غيرهم من الأطفال، بل أيضاً تلقيهم تعليم ذي جودة متدنية. على سبيل المثال:

- الحواجز التي تعيق الوصول إلى المناهج الدراسية السائدة.
- عدم القدرة على الجلوس للامتحانات الوطنية.
- فشل تدريب المعلمين في معالجة منهجيات التدريس لدعم الصفوف الدراسية الجامعة.
- فشل تصميم وتطوير المدارس الجديدة في معالجة الحاجة إلى الوصول.
- مستويات الإستثمار المتدنية لكل فرد في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة.
- الافتقار إلى جمع البيانات المتكاملة حول التسجيل والاستبقاء والتحصيل الأكاديمي بغية تقديم أدلة على التقدم المحرز في إحقاق حق التعليم للأطفال ذوي الإعاقة.

ورغم أنّ العديد من الحكومات أصبحت تعترف الآن بضرورة إناطة مسؤولية تعليم جميع الأطفال لوزارات التربية والتعليم، إلا أن ذلك لم يُطبّق بعد على الصعيد العالمي. على سبيل المثال، لا يزال التعليم في مدارس التربية الخاصة في كل من الهند وبنغلاديش من مسؤولية وزارة الرعاية الاجتماعية. وحيث يدار تعليم الأطفال ذوي الإعاقة جوهرياً بواسطة إدارة مختلفة غير متعلقة بالتعليم، ينتهي المطاف بالأطفال ذوي الإعاقة دوماً بالتهميش. إذ لا يتم أخذهم بعين الاعتبار عند التخطيط لأهداف التعليم ورصدها، وسوف يُحرمون دوماً من الفرص المتساوية لتحقيق تطلعاتهم. وتوضح تجربة فتاة صغيرة من المملكة المتحدة استطاعت الانتقال إلى نظام التعليم السائد ماهية المشكلة: "حصلت على نتائج أعلى في الامتحانات من جميع الطلاب أمثالي في نفس المجموعة السنوية ممن كانوا في مدرسة للتربية الخاصة؛ وليس لأدني أدنى، بل بسبب

الفرص التي أُتيحت لي" (طالبة مكفوفة تتحدث إلى لجنة الأمم المتحدة المختصة في نيويورك أثناء صياغة إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة).

يتطلب التعليم يتطلب التعليم الجامع بأن تتحمل وزارات التربية والتعليم مسؤولية تعليم جميع الأطفال. وفي تلك البلدان التي لا تزال فيها المسؤولية منفصلة عن وزارات التربية والتعليم، سيكون من الضروري وضع إطار زمني يتم خلاله دمج المسؤوليات ضمنوزارة التربية والتعليم.

النشاط الثالث

جد التالي في بلدك:

1. ما هي الوزارة المسؤولة عن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة؟
إن لم تكن وزارة التربية والتعليم، هل يمكنك تحديد التأثير الذي تركه فصل المسؤولية على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة؟
2. هل هناك أي التزام حكومي بإيجاد نهج منسّق لتحقيق التعليم الجامع؟ على سبيل المثال:
 - هل توجد أي بيانات حول أرقام الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس؟
 - هل تُراعى احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة عند تصميم وبناء المدارس؟
 - هل تُراعى وسائل المواصلات في المدرسة احتياجات الأطفال الذين يستخدمون كرسي المقعدين؟
 - هل هناك أي تعاون بين الخدمات الصحية والتعليمية لتعزيز فرص حصول الأطفال ذوي الإعاقة على الرعاية الصحية اللائمة
3. هل تمتلك سلطة التعليم المحلية/الإقليمية أي خبرة أو فهم في مجال التعليم الجامع؟ إن كان الأمر كذلك، هل يمكنك العثور على أمثلة عن كيفية تأثير هذا الأمر على تقديم الخدمات التعليمية المحلية؟ إن لم يكن كذلك، ما هو تأثير نقص المعرفة على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة؟

مناقشة بشأن النشاط الثالث

سوف يساعدك استكشاف السياسات والهياكل التي تسهم في توجيه الطريقة التي تُقدّم بها خدمات التعليم على البدء في تحديد الجوانب الناجعة فعلاً، والجوانب التي قد تحتاج إلى تغيير من أجل إنشاء السياق العام اللازم الذي يمكن فيه بناء خدمة التعليم الجامع.

رابعاً- الهياكل على مستوى الحكومة لدعم التعليم الجامع

تتطلب سياسات التعليم الفعال التعاون مع عدد من الوزارات غير وزارة التربية والتعليم. ودون اتخاذ إجراءات منسقة عبر جميع الوزارات الحكومية ذات الصلة، من غير الممكن بناء ودعم ثقافة متسقة للإدماج. ويتعين على الحكومات، إن أمكن، وضع خطة عمل وطنية يُتوقع فيها من جميع الوزارات ذات الصلة أن تمتلك فهماً مشتركاً للتعليم الجامع وُبُدي التزاماً قوياً به. ونظراً لتحديات العمل عبر الدوائر في كثير من البلدان، فإنه من المهم تحديد وكالة رائدة ذات مركز تنسيق محدد لتوفير القيادة في العملية. وهذا سوف يساعدها على تحقيق نهج متكامل وشامل يعملون ضمنه بشكل تعاوني نحو وضع جدول أعمال مشترك.

البرامج الوطنية للإدماج

نفذت بوليفيا برنامجاً وطنياً لإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة.¹³ وقد أعطت بذلك الأولوية لالتزام تعزيز قدرات الشركاء المحليين، وتوفير إمكانية الحصول على تعليم عالي الجودة من خلال نظام التعليم الرسمي، والاستثمار في مشاريع إعادة التأهيل المجتمعي. وبحلول عام 2013، كانت قد وصلت إلى أكثر من 700 شخص من الأشخاص ذوي الإعاقة وزادت إمكانية الوصول إلى التعليم السائد مع وعي أكبر بمعنى وتطبيق التعليم الجامع. وقد أُستمدت فعاليته كبرنامج من نهج أساسي قائم على حقوق الإنسان، يربط التأهيل المجتمعي مع التعليم النظامي، ومن التركيز على التزام الحكومة الوطنية بتنفيذ برنامج وطني للتعليم الجامع.

طوّرت **ملاوي** سياسة متكاملة لتعليم الأطفال المهمشين.¹⁴ وكانت تهدف إلى وضع إطار سياسة يساعد على تحقيق التعليم الجامع. وتستثمر الحكومة ما يزيد عن المتوسط في بناء نظامها التعليمي وهي ملتزمة بالأهداف الدولية، بما فيها تلك المتعلقة بالتعليم الجامع. وفي عام 1996، أدخلت تشريعات تنص على حق الحماية في مجال التعليم. كما أن لديها سياسة وطنية بشأن تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة، وسياسة وطنية بشأن الاحتياجات التعليمية الخاصة. وقد أثبت هذا الإطار التشريعي والسياسي معاً، والذي استثمر أيضاً في بناء تعاون وثيق بين المنظمات غير الحكومية والحكومة، نجاعته في تشجيع التعليم الجامع والتعليم غير النظامي المتكامل للأطفال غير الملتحقين بالمدرسة.

يتطلب هدف التعليم الجامع تحليل الحواجز القائمة حالياً وإزالتها لاحقاً. وقد سبق وناقشنا الحواجز السلوكية التي تعيق الوصول إلى المدرسة وتخلق صعوبات أمام الأطفال ذوي الإعاقة داخل المدرسة. لكن العديد من الحواجز تتعلق بالعوامل المادية والمالية وتلك الخاصة بالنقل والاتصالات التي لا يمكن معالجتها إلا بتخطيط مشترك بين الإدارات وعبر وضع سياسات نحو نهج متكامل في التعليم الجامع. وسوف تتطلب إزالة الحواجز، على سبيل المثال:

- الاتصال الوثيق بين الوزارات المسؤولة عن خدمات العمل الاجتماعي والحماية الاجتماعية والصحة والتشغيل والتدريب المهني.
- التنسيق بين وزارات الصحة- على سبيل المثال خدمات صحة الأمهات والخدمات الصحية ما قبل الولادة- خدمات التعليم والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة، لضمان التحديد والتقييم المبكر، وخدمات إعادة التأهيل (انظر الكتيب 9 لمزيد من المعلومات).
- إشراك إدارات الأشغال العامة ولجان التعليم المدرسي والجهات الفاعلة الأخرى التي قد تكون مسؤولة عن بناء المدارس وصيانتها وتحسينها للتأكد من أن تصميم

المدارس يتماشى مع الالتزام بتحقيق الإدماج. ينبغي، على سبيل المثال، إيلاء اهتمام خاص للتأكد من سهولة الوصول بدنياً إلى مناطق اللعب والمرافق الرياضية والممرات والأبواب ومرافق المياه والصرف الصحي وأن تصميم الصفوف الدراسية والدخول إلى المباني سهل المنال (انظر الكتيّب 10 للاطلاع على مزيد من المعلومات).

- التعاون بين وزارات المالية والجهات المعنية بوضع السياسات لضمان تخصيص موازنات للتعليم الجامع والرقابة عليها (انظر الكتيّب 8 لمزيد من المعلومات حول تمويل التعليم الجامع).
- التعاون مع وزارات النقل على المستويين الوطني والمحلي، لضمان توفر أنظمة نقل سهلة الوصول وميسورة التكلفة، تتوافق مع أرقام واحتياجات الأطفال الذين بحاجة إلى استخدام هذه الأنظمة.
- مستوى وعي الوزارات المسؤولة عن حماية الطفل بحقوق الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس.

التزام الحكومة يمكنه التغلب على محدودية الموارد¹⁵

تؤكد الأدلة المستقاة من مراجعة التقدم المحرز في ليسوتو وتنزانيا و زنجبار بقوة على ضرورة الاعتراف بمسؤولية التعليم الجامع في غير قطاع التعليم. تمتلك العديد من الجماعات- أو ينبغي أن تمتلك- مصالح ثابتة في التعليم الجامع. فهو يجب أن يشمل الآباء والأمهات وأفراد الأسرة الآخرين وأفراد المجتمع والمعلمين وكادر المدرسة والمسؤولين الحكوميين والمنظمات غير الحكومية ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، إلى جانب المهنيين في قطاعات التعليم والصحة والرعاية الاجتماعية والتشغيل.

لقد نجح التعليم الجامع في البلدان المذكورة أعلاه، على الرغم من مواردها المحدودة، لأن الحكومات كانت ملتزمة وكان لديها الإرادة للبدء، حتى على نطاق صغير. في البداية، كان لدى ليسوتو سياسة الإدماج لكن لم يكن لديها الموارد اللازمة لتنفيذها. طورت تنزانيا وزنجبار السياسة في وقت لاحق بعد أن أثبتت المراحل التجريبية للإدماج بأن النتائج كانت جيدة حتى مع محدودية الموارد. وفي جميع هذه البلدان الثلاثة، لعبت المنظمات الأمر دوراً هاماً جداً في إطلاق المشاريع الريادية، وفي نوعية أفراد المجتمع الآخرين، وفي الدفاع عن حقوقهم وحقوق أطفالهم، وفي الضغط على السياسيين والمسؤولين لوضع سياسات جامعة.

وسيتناول الكتيّب 7 "الشراكات والدعوة والاتصال من أجل التغيير الاجتماعي" والكتيّب 13 "الآباء والأمهات والأسرة وإشراك المجتمع المحلي"، هذه الشراكات بمزيد من التفصيل.



الحواجز الاجتماعية-الاقتصادية

إن العديد من الحواجز التي تمنع الأطفال ذوي الإعاقة من الحصول على حقهم في التعليم تقع خارج نظام التعليم نفسه. على سبيل المثال، تعتبر الإعاقة من تبعات الفقر ومسبباً له في آن واحد. وبالنسبة للعديد من الأسر، يمكن أن تحول التكاليف المرتبطة بالإعاقة دون الوصول إلى التعليم. قد تشمل التكاليف مصاريف النقل والتكنولوجيا والرعاية الطبية المتخصصة أو مصادر التعلم الأخرى، ويمكن أن تؤدي إلى تضييق عزيمة الأسر على إرسال أطفالهم ذوي الإعاقة إلى المدرسة.

يقدم عدد متنامي من البلدان شكلاً من أشكال العلاوة الاجتماعية، أو التحويلات النقدية، التي يمكن أن تساعد الأسر على دفع تلك التكاليف. وتختلف أساليب توزيع العلاوات، حيث يتطلب بعضها أعمالاً ورقية شاملة بينما يُعالج البعض الآخر تلقائياً. والكثير منها ملحقه بشروط محددة، مثل اشتراط تسجيل الطفل في سجل وطني للإعاقة. ولا تستحق الأسر الحصول على الدفعات إلا بعد التسجيل. وهناك تحديات مرتبطة بدفع العلاوة الاجتماعية. يمكن أن تستبعد عملية التسجيل العديد من الأسر التي تتردد في التسجيل بسبب وصمة العار المرتبطة بالإعاقة والاعتماد على نظم تصنيف الإعاقة.¹⁶ وهناك مخاطرة تكمن في أن يبقى الأطفال مربوطين بالتسميات التي يوسمون بها إلى أجل غير مسمى بمجرد أن يتم تصنيفهم. وقد يكون من الصعب أيضاً على أولياء الأمور تسجيل أطفالهم بشكل رسمي. على سبيل المثال، يجب على الأسر في جورجيا أن تثبت تسجيل الولادة والإعاقة من أجل الحصول على العلاوة الاجتماعية؛ وهو أمر مستحيل في الغالب بالنسبة للأسر المعرضة للخطر وأسر الأقليات. وعلى نحو مماثل، يجب أن يحصل الأطفال في روسيا أولاً على وضع الإعاقة، وهي عملية مرهقة تنطوي على زيارات مطولة للمكاتب الحكومية والكثير من الأعمال الورقية. وعلاوةً على ذلك، غالباً ما يكون مبلغ العلاوة المقدم غير كافي للتخفيف من التكاليف بشكل ملحوظ.

لكن في حال طبقت هذه الدفعات حسب الاحتياجات فإنها يمكن أن توفر الدعم اللازم للأسر دون أن تسبب شعوراً مستمراً بوصمة العار. وعلى الحكومات أن تتشاور مع الأسر للتعرف على الحواجز التي تحول دون المطالبة بالدفعات وإستحداث آليات مبسطة وميسرة للمطالبة بها.

النهج الشامل

هناك نهج قائم في التعليم الجامع على مستوى النظام في مقاطعة نيو برونزويك، كندا. أصبح التعليم الجامع سياسة رسمية في مقاطعة نيو برونزويك في أوائل عام 1968، وتم تعزيره في عام 1985 بواسطة قانون تعديل المدارس. إذ يتوجب على كل مدرسة في المقاطعة توفير التعليم الجامع. يُدرّس جميع الطلبة في مقاطعة نيو برونزويك فعلياً في صفوف دراسية اعتيادية، مع تقديم دعم متخصص حسب الحاجة استناداً إلى خطة التعليم الفردية للطلاب. وتشمل السمات الرئيسية لأفضل الممارسات في مدارس نيو برونزويك ما يلي:

- الاعتقاد الذي يقضي أنه بإمكان جميع الأطفال أن يتعلموا إذا ما أُتيحت لهم فرص التعلم المناسبة.
- تخطيط التعلم الفردي.
- تطوير فرق دعم.
- تعزيز المهارات والمسؤوليات الاجتماعية فيما بين الأطفال.
- تقييم أداء الأطفال.
- التخطيط للانتقال من مرحلة تعليمية معينة إلى المرحلة التالية.
- العمل في شراكة مع أولياء الأمور وسائر أفراد المجتمع المحلي.
- تنفيذ خطط تطوير الموظفين.
- الخضوع للمساءلة.

وقد حققت إحدى المناطق في نيو برونزويك أعلى مرتبة في امتحانات اللغة الإنجليزية والرياضيات الموحدة للسنوات المذكورة كما كانت من أعلى المناطق من حيث معدلات التخرج في كندا.¹⁷ وقد شملت العوامل الخارجية التي يُذكر أنها أسهمت إلى حد كبير في النجاح المستمر في مدارس نيو برونزويك ما يلي

- مساهمة فريق خدمات دعم الطلاب في المنطقة في تعليم الأطفال بصورة عامة، وليس فقط في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تقديم فريق خدمات دعم الطلاب في المنطقة للتدريب المستمر أثناء الخدمة بشكل منتظم لمعلمي 'الأساليب والمصادر' الذين عُيّنوا كمستشارين للتربية الخاص في المدارس، وهو ما ساعدهم على تطوير الخبرة والمصداقية المطلوبة والحفاظ عليهما.
- التدريب المنتظم أثناء الخدمة لمعلمي الصفوف ومساعدتي المعلمين على أساليب التدريس اللازمة.
- قيام مدراء المدارس بإشراك معلمي الأساليب والمصادر في المناقشات المنتظمة بشأن المسائل المتعلقة بإدارة المدرسة عموماً، وليس فقط فيما يتعلق بالاحتياجات الخاصة.
- مشاركة الوالدين كجهات فاعلة في عملية التعليم، وليس فقط بصفتهم عملاء لهذه العملية.

تفويض سلطة الهياكل الحكومية

هناك حجج قوية تدعم إسناد مسؤوليات الحكومة على المستوى المحلي. فهي تساعد على تكييف الخدمات بما يتوافق مع الاحتياجات المحلية، وتسمح بقدر أكبر من الديمقراطية المحلية والمساءلة. كما تقدم الدعم والتشجيع للممارسات المبتكرة بغية تلبية الاحتياجات المحددة للمجتمعات المحلية والمدارس والمتعلمين ضمن المجتمعات المحلية. ويمكن القول بأن عملية صنع القرار ينبغي أن تجري على المستوى الأنسب لأي قضية، وعادةً ما يكون ذلك عند أدنى مستوى ممكن. ومع ذلك، هناك تحديات تعترض تفويض السلطة:

- يمكن أن تؤدي إلى اختلافات واسعة في جودة ونوع الخدمات، وهو ما ينجم عنه جوانب معينة من انعدام المساواة.
- قد يحدد صانعو القرار المحليين أولويات معينة ويتخذوا قرارات محددة تسهم في استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم بدلاً من إدماجهم.
- قد تكون القدرة على المستوى المحلي لتطوير التعليم الجامع هي قدرة محدودة.
- ينبغي أن تكون موازنات تفويض السلطة كافية لتمكين السلطات المحلية من تقديم مستويات كافية من الخدمة.

وللتغلب على هذه التحديات المحتملة، من الضروري توفر السياسات التالية للمساعدة على ضمان إتساق معايير تقديم الخدمة في مختلف أنحاء البلاد:

- وجود أطر سياسة وطنية للتعليم الجامع تدعم سياسة الإدماج وممارسته وثقافته عبر جميع مستويات نظام التعليم السائد.
 - وضع مبادئ الاستحقاق العالمي للتعليم الجامع على المستوى الوطني، مدعومة بإرشادات واضحة حول كيفية تطبيقها على المستوى المحلي.
 - توفير بناء القدرات للمسؤولين المحليين، إلى جانب موازنات مخصصة للاستثمار في الخدمات اللازمة والمبرمجين.
 - توفر آليات شفافة للإبلاغ والإنفاذ لضمان ممارسة المساءلة، ووجود سياسات توفر حوافز للممارسات المبتكرة والواعدة التي تركز على مواطن القوة المحلية.
- وفي حال توفر هذه السياسات، فإنه من الممكن ضمان إبداء التزام ثابت بالتعليم الجامع وخلق فرص معينة للابتكار والابتكار والقدرة على الاستجابة للاحتياجات المحلية ضمن هياكل التعليم المنقولة سلطتها.

النشاط الرابع

جد التالي في بلدك:

1. قم بإعداد قائمة بكافة الحواجز التي تعتقد أن الأطفال ذوي الإعاقة يواجهونها في بلدك خلال محاولة الوصول إلى التعليم الجامع. إن كان لديك الوقت الكافي، ناقش ذلك مع الزملاء أو تواصل مع المنظمات المحلية للأشخاص ذوي الإعاقة لمعرفة وجهات نظرهم.

2. كيف تعتقد بأن تلك الحواجز ستختلف باختلاف الإعاقة التي يعاني منها الطفل؟

مناقشة بشأن النشاط الرابع

تختلف الحواجز بشكل واضح وكبير في البلدان المختلفة وتبعاً لثروتها النسبية والتزامها السياسي على حدٍ سواء. لكن يمكن أن تشمل أنواع الحواجز التي من المرجح تحديدها ما يلي:

- المباني التي يتعذر الوصول إليها- وجود درج في مدخل المدرسة، عدم وجود مصعد يصل إلى الصفوف الدراسية فوق الطابق الأرضي، ضيق الأبواب المؤدية إلى المراحيض.
- الصعوبات في الوصول إلى المدرسة- عدم وجود حافلات ملائمة ومتاحة لمستخدمي كراسي المقعدين، وقلة كراسي المقعدين التي يستخدمها الأطفال للوصول بأنفسهم إلى المدرسة، وطبيعة الأرض الوعرة أو شديدة التحدّر.
- التهيب والعنف- يخشى الأطفال من اعتداءات واستهزاء الأطفال الآخرين بهم خلال الطريق إلى المدرسة، وكذلك داخل البيئة المدرسية.
- قلة المرافق التعليمية- عدم وجود أجهزة مساعدة أو كتب برايل، والافتقار إلى التصميم العالمي.
- العدائية من جانب المعلمين- الذين يعتقدون بأن الأطفال ذوي الإعاقة يجب أن يكونوا في مدارس خاصة ويعارضون تواجد هؤلاء الأطفال في صفوفهم الدراسية. إذ إن تجربة العدائية والشعور بالمهانة يمكن أن تؤدي إلى عدم رغبة الأطفال ذوي الإعاقة في الذهاب إلى المدرسة، وقد تؤدي كذلك إلى أن يسعى أولياء الأمور لإبعاد أطفالهم ذوي الإعاقة من أجل حمايتهم.
- الفرضيات التي توضع من قبل المعلمين والتي تقضي بأن الأطفال ذوي الإعاقة غير قادرين على التعلم.
- غياب الوعي لدى أولياء الأمور- الذين لا يقدّروا بأن أطفالهم قادرين على التعلم أو أن لديهم الحق في التعليم.
- الفقر- تنظر الكثير من الأسر الفقيرة إلى التكاليف المدرسية للطفل ذي الإعاقة بأنها من الحواجز الرئيسية وتعطي الأولوية بدلاً من ذلك لتعليم الأطفال الأسوياء، الذين يرون فيهم "استثماراً" أفضل.

وبمجرد أن تحلل سلسلة الحواجز التي يواجهها الأطفال ذوي الإعاقة، بإمكانك البدء في فحص القوانين والسياسات اللازمة للبدء في إزالة تلك الحواجز.

ومن الواضح أن جميع الأطفال ذوي الإعاقة يواجهون العديد من الحواجز التي تعترض حصولهم على التعليم. لكنها يمكن أن تختلف. فبالنسبة للأطفال الذين يعانون من إعاقات جسدية ويحتاجون لاستخدام كرسي متحرك، فمن المرجح أن تُشكّل الحواجز البيئية وتلك المتعلقة باللعب والنقل التحديات الرئيسية التي يواجهونها. وفي حال أزيلت هذه الحواجز، لن يكون هناك أي سبب وراء عدم قدرتهم على المشاركة في المدرسة دون مواجهة صعوبات كبيرة. أما بالنسبة للأطفال المكفوفين وضعاف البصر، قد تكون الحواجز أيضاً بدينية، مع ضرورة إجراء تعديلات معينة للتأكد من قدرتهم على التعامل مع البيئة المدرسية بشكل آمن. ولكنهم بحاجة أيضاً إلى تسهيلات تعليمية ملائمة مثل كتب برايل أو الكتب ذات حروف الطباعة كبيرة، والأشرطة المرئية والمسموعة، وأجهزة الكمبيوتر. وفيما يخص الأطفال الصم وضعاف السمع، لا تُشكّل البيئة المادية عائقاً، لكن قلة أجهزة التفسير والإشارات والإستماع يسهم في إقصائهم. وبالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، فإنهم سيواجهون أيضاً عقبات كبيرة في التعلم، إن لم يُستجاب لاحتياجاتهم التعليمية، ولم تُستخدم أساليب التدريس المناسبة لهم. وبطبيعة الحال، هناك الكثير من الأطفال الذين يعانون من إعاقات متعددة ويواجهون كافة الحواجز المرتبطة بها. بالإضافة إلى ذلك، وبغض النظر عن ماهية الإعاقة، يمكن أن يواجه الأطفال سلبية ومقاومة لوجودهم في المدرسة.

خامساً- التشريعات والسياسات العامة الرامية إلى دعم التعليم الجامع

لقد تطرقنا لحد الآن في هذه الوحدة إلى التشريعات والسياسات المحددة المتمحورة حول التعليم والتي تعتبر ضرورية لإستحداث التعليم الجامع والحفاظ عليه، فضلاً عن الهياكل الحكومية اللازمة لدعم تلك السياسات. ومع ذلك، لن يحدث الإدماج الهادف والمفيد دون وجود التزام حكومي قوي بسن أو استحداث المزيد من التشريعات والسياسات التي يمكن أن تدعم بيئة التعليم الجامع وتعززها. يشمل التعليم الجامع تحولاً عميقاً في القيم والنهج بالنسبة لمعظم الحكومات، مع انعكاسات كبيرة للعديد من الوزارات المختلفة. ولا بد من اعتماد نهج استباقي من الحكومات من أجل خلق حين عام بوحدة الهدف، وفهم الحاجة إلى وجود تشريعات وسياسات متسقة وثابتة في جميع الإدارات.

إنهاء الرعاية المؤسسية

إن السبيل الوحيد أمام الأطفال ذوي الإعاقة، في العديد من البلدان، هو وضعهم داخل مؤسسة ما. ومن الواضح أنه لا يمكن ضمان حق كل طفل في التعليم الجامع بينما يعيش أعداد كبيرة من الأطفال ذوي الإعاقة في مؤسسات الرعاية. وتبعاً لذلك، يتعين على الحكومات أن تبدأ في تطوير نهج منظم لوضع حد لهذه الممارسة.

مشكلة الرعاية المؤسسية

يوجد الآن إجماع واسع في كافة أنحاء المجتمع الدولي على أن مؤسسات الرعاية الكبيرة تلحق ضرراً بالأطفال.¹⁹ وقد أثبتت باستمرار البحوث النفسية والمتعلقة بالطب النفسي التأثير السلبي الشديد على الأطفال جزئاً وضعهم في هذه المؤسسات، مع تعرض الأطفال الذين تقل أعمارهم عن أربع سنوات لمخاطر مرتفعة من الضرر الإدراكي والنفسي.²⁰ وتشير جميع البيانات المتاحة إلى أن الأطفال المتواجدين في مؤسسات الرعاية يتصرفون بطريقة أسوأ بكثير من النواحي الاجتماعية والتربوية والطبية والنفسية مقارنةً بالأطفال الذين تربوا ضمن الإعدادات المجتمعية الداعمة. ويشير التقرير العالمي حول العنف ضد الأطفال إلى أن تأثير الرعاية المؤسسية يمكن أن يشمل "ضعف الصحة الجسدية وتأخر النمو الشديد والعجز والضرر النفسي الذي قد يكون غير قابل للعلاج".²¹

لقد وثقت البحوث المعاصرة العديد من المشاكل لدى الأطفال الصغار الذين تم تبنيهم من المؤسسات في أوروبا الشرقية. وتشمل الإضطرابات مجموعة متنوعة من المشاكل الطبية الخطيرة، وتأخر التطور الجسدي وقصور في النمو العقلي، ومشاكل في الإدراك، وتأخر النطق والكلام واللغة، وصعوبات التكامل الحسي، والاضطرابات الاجتماعية والسلوكية، بما في ذلك الصعوبات المتعلقة بعدم الانتباه والتركيز وفرط الحركة، واضطرابات التعلق والمتلازمة التي تحايي التوحد.²²

تبدي لجنة حقوق الطفل، في تعليقها العام على الأطفال ذوي الإعاقة، قلقها من أن الرعاية المقدمة في المؤسسات هي، في الغالب، ذات معايير متدنية وتفقر إلى الرقابة الكافية وتعرض الأطفال ذوي الإعاقة للأذى الجسدي والجنسي والإهمال.²³ كما تقر إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بالمشكلة، وتؤكد في المادة 19 منها على حق الناس في العيش في المجتمع المحلي، كما تؤكد في المادة 23 منها على الحقوق المتساوية للأطفال ذوي الإعاقة في الحياة الأسرية. وقد عُرّزت المادة الأخيرة بالتزامات محددة على الحكومات لاتخاذ تدابير معينة لمنع الفصل ودعم الأسر لرعاية أطفالهم ذوي الإعاقة في المنزل، وفي حال كانت الأسر لا تستطيع رعاية أطفالها، يتعين على الحكومات بذل جهود حثيثة لتوفير الرعاية البديلة داخل المجتمع المحلي ضمن جو أسري. وعلاوةً على ذلك، لا يمكن أن يُكفل للأطفال الذين يعيشون في مؤسسات الرعاية حقهم في التعليم دون أي تمييز، على أساس تكافؤ الفرص وضمن نظمٍ جامعة على كافة المستويات، حسبما تقتضيه المادة 24 من إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

تعترف حكومة مولدوفا بأن السياسات الرامية لإلغاء الرعاية المؤسسية وتحقيق التعليم الجامع ينبغي أن تتضافر جهودها وتعمل جنباً إلى جنب. وهي تعمل نحو ضمان حصول جميع الأطفال على فرصة لتجربة نظام التعليم السائد، بغض النظر عن قدراتهم الجسدية أو الفكرية أو الصعوبات المالية التي يواجهونها، وكجزء من حياة أسرهم ومدارسهم السائدة ومجتمعاتهم المحلية. وقد اعترفت أيضاً بأن التعليم الجامع يساعد على تغيير عقلية الآباء والأمهات والمعلمين والناس في المجتمع المحلي، كما يساعد على بناء مجتمع أكثر تكاملاً وتفهماً.

كما طوّرت إطاراً تنظيمياً يتم فيه إلحاق الأطفال الذين يُنقلون من مؤسسات الرعاية للعيش مع عائلاتهم بمدارس التعليم السائد. ويساعد تعزيز التعليم الجامع على تغيير النظام الواسع، وبالتالي القدرة على تحسين حياة الآلاف من الأطفال. في عام 2012، صادقت الحكومة المولدوفية على برنامج تطوير التعليم الجامع للفترة 2011-2020، الذي طُوّر بدعم من المنظمة غير الحكومية Lumos، الأمر الذي يعكس إصلاح التعليم في مولدوفا.

وجد تقييم الأطفال الذين جرى لهم شملهم مع أسرهم وإعادة دمجهم في المدارس السائدة أنهم أصبحوا أكثر صحة وحققوا نتائج مدرسية أفضل. كما أن الأطفال الذين أُخطأ مسبقاً في تشخيصهم بإعاقات ذهنية يدرسون الآن جنباً إلى جنب مع أقرانهم ويحققون علامات جيدة وجيدة جداً. والأهم من ذلك كله، أنهم يشعرون بالسعادة أكثر.

وقد أدى النجاح المتحقق حتى الآن إلى التزام الحكومة بما يلي: تجريب نموذج التعليم الجامع في منطقتين لإعادة دمج الأطفال من مؤسسات الرعاية؛ والعمل على منع إيداع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات الرعاية؛ وتطوير خدمات الدعم؛ ودعم أعضاء هيئة التدريس من خلال تنظيم التطوير المهني المستمر؛ وتشجيع تقديم الدعم لأسر الأطفال.

لكن الواقع هو أنه لا يزال مئات الآلاف من الأطفال في جميع أنحاء العالم في مؤسسات الرعاية كما أن حجم الطلب على توفر الأماكن فيها أخذ بالتزايد في بعض المناطق. ففي منطقة وسط وشرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة، على سبيل المثال، من الشائع جداً وبشكل مستمر أن يوصي العاملون في المستشفيات بوضع الأطفال الرضع الذين يولدون بإعاقات معينة في مؤسسات الرعاية منذ ولادتهم، وأن يثنوا الأمهات عن ممارسة الرضاعة الطبيعية من أجل تسهيل عملية فصلهن عن أطفالهن. وتعكس هذه الممارسات ليس نقصاً في الاهتمام بالأطفال فحسب، بل استمراراً لممارسات عفا عليها الزمن قائمة على الفهم غير الكافي وقلة المعرفة بتطور الطفل. وتعتبر الاستراتيجيات الرامية لإنهاء هذه الممارسات شرطاً مسبقاً لإحقاق الحق في التعليم الجامع لكل طفل يعاني من إعاقة ما.

التدابير اللازمة لوضع حد للرعاية المؤسسية

يتوجب الاعتراف بإلغاء الرعاية المؤسسية كعملية طويلة الأمد تتطلب إجراءات إنتقال منظمة ومخطط لها بشكل جيد، تشمل الإدارات الحكومية المسؤولة عن كافة مجالات السياسة العامة التي تؤثر على حياة الأطفال ذوي الإعاقة. وإن مجرد إغلاق المؤسسات دون قدرٍ مناسب من التخطيط والدعم والمعلومات والبنية التحتية المجتمعية يحتمل أن يؤدي إلى نتائج عكسية. ومن الممكن أن يعاني الأطفال أنفسهم المزيد من الضرر والإقصاء وفقدان التعليم حين يحدث هذا الأمر. ينبغي أخذ الإجراءات التالية بعين الاعتبار من أجل تحقيق عملية إنتقال مُدارة بشكل سليم نحو إلغاء الرعاية

المؤسسية²⁵

- إدارة الانتقال: من الضروري الاستثمار في عملية تدريجية توضع ضمنها الخطط لمعالجة مقاومة التغيير، والتصدي للأحكام المسبقة وإزالة الحواجز. وخلال هذه العملية، يجب التركيز بصورة مستمرة على الأطفال ذوي الإعاقة لضمان عدم تركهم في
- المؤسسات بينما يتم إيجاد بدائل مجتمعية لغيرهم من الأطفال. يجب أيضاً إعطاء الأولوية للحيلولة دون وضع الأطفال الذي يقل عمرهم عن الثلاث سنوات في المؤسسات. سيكون من الضروري دائماً على وجه التقريب إدارة النظم بالتوازي مع بعضها البعض إلى أن تتوفر السياسات والخدمات والقدرات للمساعدة على إغلاق المؤسسات. وأثناء عملية الانتقال، ينبغي استحداث تدابير معينة لضمان الاعتراف بحقوق الأطفال الذين يعيشون في المؤسسات بصورة متكافئة. على سبيل المثال، ينبغي أن يخضع وضعهم لمراجعة دورية، مع إيلاء أقصى اهتمام للمصالح الفضلى للطفل- كما ينبغي دعم والدي الطفل إلى أقصى حد ممكن بغية دعم إعادة دمج الطفل في الأسرة والمجتمع المحلي بشكل متناغم.
- **وضع الإطار التشريعي والسياسي اللازم:** ينبغي النظر في استحداث تشريعات محددة مدعومة بسياسات وخدمات معينة لدعم إنهاء الرعاية المؤسسية. وهذا ينبغي فعلاً أن ينطوي على الآتي:
 - عدم تقديم المزيد من التمويل أو الموافقات للمقترحات المتعلقة ببناء المؤسسات الجديدة. ينبغي توجيه جميع السياسات المستقبلية نحو إيجاد خدمات مجتمعية وإلغاء الرعاية المؤسسية لأولئك الذين يتواجدون حالياً في المؤسسات.
 - تكليف السلطات المسؤولة بتطوير تقديم الرعاية المجتمعية. ينبغي تحديد موعد نهائي يتوقف بحلوله قبول الأطفال في مختلف أشكال الرعاية المؤسسية.
 - تنسيق جميع التشريعات والسياسات والإرشادات الجديدة لضمان تطبيقها بإنصاف نباهة عن الأطفال ذوي الإعاقة، وضمان أن تشمل كافة التشريعات والبروتوكولات الحكومية على التزام معين بالأطفال ذوي الإعاقة، والنهوض بمصالحهم الفضلى.
 - تعيين أمين أو مأمور مظالم للأطفال أو تعزيز دوره لضمان إتاحة فرص سهلة المنال للأطفال والأسر لتقديم الشكاوى والتحقيق في حال انتهاك حقوقهم.
 - استحداث مقياس زمني للتغيير التشريعي مع أهداف ومراحل رئيسية محددة يمكن رصد التقدم المحرز بناءً عليها.
- **تعزيز الخدمات المجتمعية عبر مختلف القطاعات:** ينبغي أن تقدم الخدمات تدخلات منسقة متعددة التخصصات، مدعومة بأعمال اجتماعية فعالة تكمن في صميم الدعم المقدم للأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم. وهذا يقتضي:
 - إيجاد نظام وطني متعدد التخصصات لتحديد وتقييم القدرات والاحتياجات في أبكر وقت ممكن.
 - إدارة الحالات باعتبارها تدخلاً رئيسياً لضمان التعاون فيما بين القطاعات بدءاً من الولادة، وخلال جميع مراحل الحياة، مع إمكانية الوصول إلى التشخيص والرعاية الصحية وإعادة التأهيل، والرعاية الفردية، وعلاوات المساعدة الاجتماعية، وخطط التعليم الفردية، وفرص العمل المستهدفة.
 - تحسين إدارة الخدمات الاجتماعية والمنظمات غير الحكومية العاملة في مجال الرعاية الاجتماعية بحيث تتحرى المزيد من الشفافية وتخضع للمساءلة تجاه الأطفال والأسر الذين تزودهم بالخدمات.
 - تقديم التوجيه والتدريب لجميع الموظفين المعنيين لضمان أن تدعم ممارساتهم تحقيق الهدف العام للرعاية المجتمعية وليس أن تعيق تحقيقه.
- **تحويل مؤسسات الرعاية إلى مراكز جامعة للمصادر** تعترف باختلاف احتياجات الأطفال، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة، واختلاف الخدمات التي يحتاجونها. وهذا قد يشمل خليط من الرعاية قصيرة الأمد والرعاية المؤقتة والرعاية البديلة وخدمات دعم تبني الأطفال كبداية للرعاية المؤسسية بدوام كامل للأطفال ذوي الإعاقة، فضلاً عن خدمات الدعم للمدارس والخدمات المجتمعية. وتتمثل مزايا هذا التحويل فيما يلي:
 - يمكن اعتبار كل شخص يعمل بشكل رسمي داخل المؤسسات بأنه يُشكّل مصدراً من المصادر.
 - يمكن للمراكز أن تدعم الأطفال وأولياء الأمور والمجتمعات المحلية، وأن تساعد على تسهيل انتقال الأطفال الذين كانوا يعيشون سابقاً في مثل مؤسسات الرعاية هذه.

• تقديم الدعم للأسر: سوف تحتاج الأسر إلى المزيد من دعم المجتمع المحلي بشكل كبير إذا ما أرادت أن تكون قادرة على دعم أطفالها في المنزل. ويجب أن يتوفر هذا الدعم في أقرب وقت ممكن بعد ولادة الطفل لمساعدة الأسرة على التعامل مع مشاعر العار والرفض المحتملة. لذلك، لا بدّ من استحداث النظم لتوفير:

- برامج الدعم النظيرة للآباء والأمهات.
- تقديم خدمات الدعم النفسي الاجتماعي والتعليمي والتربوي وخدمات الرعاية المؤقتة.
- الاهتمام المناسب بالاحتياجات الفردية للأطفال وأسرتهم.
- استمرارية الخدمات وتخطيط فترات الانتقال (مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، مرحلة ما قبل المدرسة إلى المدرسة، من سن المدرسة إلى سن البلوغ).
- المشاركة النشطة للأسر في مختلف الأوضاع وتحملهم للمسؤولية فيها.
- تدابير الحماية الاجتماعية لمعالجة الفقر والحد من الإقصاء الاجتماعي حتى تكون الأسر قادرة على دعم أطفالها بفعالية داخل المجتمع المحلي.

• العمليات التشاركية الاستشارية: لا بد من الاستفادة من آراء واهتمامات وتجارب الأطفال وأسرتهم في جميع مراحل عملية إلغاء الرعاية المؤسسية وتطوير البدائل المجتمعية. كما ينبغي إستشارة منظمات أولياء الأمور والمنظمات غير الحكومية التي تمثلهم، فضلاً عن الأطفال أنفسهم، والاستفادة من خبراتهم في مختلف مراحل عملية الانتقال.

انظر الوحدة (13) لمزيد من المعلومات
حول تقديم الدعم للأسر.



النشاط الخامس

اقرأ دراسة الحالة التالية:

في عام 1999، أُطلقت مبادرة سياسية في رومانيا لتقييم جميع الأطفال في مدارس التربية الخاصة كوسيلة للتعجيل في عملية الإدماج، وتشير البيانات من عام 2001 إلى أنه قد جرى تقييم ما يقرب من 50000 طفل، ونتيجةً لذلك تم وضع ما مجموعه 18000 طفل في إعدادات التعليم السائد. ومع ذلك، بقي ما نسبته 16 في المائة فقط ضمن تلك الإعدادات بعد مرور عامٍ واحدٍ وانتهى المطاف بعددٍ كبيرٍ من الأطفال دون أي تعليم على الإطلاق.

فكّر الآن في الأسئلة التالية:

1. ما هو السبب في رأيك وراء ترك العديد من الأطفال تعليمهم في المدرسة؟
2. هل يمكنك التفكير في التدابير التي كان من الممكن اتخاذها لدعم بقاء الأطفال في المدرسة؟

مناقشة بشأن النشاط الخامس

- يتضح من وصف ما حدث أنه لم يتم القيام بأي عمل إضافي لدعم الانتقال من مدارس التربية الخاصة إلى بيئات التعلم الجامعة. ومع ذلك، يتطلب الانتقال إلى الإدماج استثماراً كبيراً فيما يلي:
 - الخدمات المجتمعية لتقديم الدعم والمساعدة للأسر.
 - التدريب التحضيري وتقديم الدعم لكادر العاملين على بناء بيئات التعلم الجامعة.
 - توفير الموظفين ذوي الخبرة للعمل في مدارس التعليم السائد للمساعدة في الدورات التعريفية للأطفال وتقديم الدعم المستمر لهم.
 - الأعمال التحضيرية مع الأطفال- لكل من الأطفال الذين انتقلوا إلى المدارس السائدة وأولئك المتواجدين أصلاً هناك.
 - إشراك أولياء أمور كل من الأطفال ذوي الإعاقة وأولئك الأطفال المتواجدين أصلاً في المدارس السائدة.
 - الوقت الكافي للتخطيط وتعديل المدارس.
 - الالتزام بالسياسات اللازمة لبناء المدارس الجامعة.
 - توفير ما يلزم من وسائل المساعدة والتعديلات لدعم تعلم الأطفال.

ودون وجود هذه الالتزامات، فإن النتائج المتحققة للأطفال ذوي الإعاقة في الإعدادات السائدة ستكون نتائج ضعيفة لا محالة.

ضمان الحق في عدم التمييز

من الخطوات الأساسية في ضمان حقوق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم الجامع هو أن تقوم الحكومات بالمصادقة على إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وأن تسنّ تشريعات معينة لضمان تطبيقها بموجب القانون المحلي. وهذا يعني أن الفرد يمكنه بعد ذلك استخدام القانون للمطالبة بحقه في التعليم وتحميل الحكومة مسؤولية التزاماتها

النشاط السادس

جد إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على الرابط التالي.
<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

1. تصفّح الإتفاقية وقم بإدراج كافة المواد التي تعتقد أنها ذات صلة بحق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم الجامع.
2. ابحث عما إذا كانت حكومتك قد صادقت على إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وما إذا كانت قد أبدت أي تحفظات ذات صلة بالحق في التعليم الجامع.

مناقشة بشأن النشاط السادس

ربما قد حددت عدداً من المواد ذات الصلة. يتناول بعضها على وجه التحديد مسألة الحق في التعليم، بينما تعتبر المواد الأخرى هامة في إزالة الحواجز التي تحول دون تمكّن الأطفال ذوي الإعاقة من ممارسة هذا الحق.

على سبيل المثال:

ترد التفاصيل المتعلقة بحق التعليم ضمن المادة 24، التي تنص على أنه يحق للأطفال ذوي الإعاقة الحصول على التعليم دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، وترتّب التزاماً على الدول لضمان إيجاد نظام تعليم جامع على كافة المستويات. وتقتضي أيضاً توفير الوسائل والتعديلات المناسبة، واتخاذ تدابير الدعم الفردية لصالح الأطفال، فضلاً عن الترتيبات التيسيرية المعقولة لجعل التعليم سهل المنال بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة. وقد أكدت اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على أن "الحرمان من الترتيبات التيسيرية المعقولة يعتبر شكلاً من أشكال التمييز، وأن واجب توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة يستوجب التطبيق على الفور ولا يخضع لشرط الإنفاذ التدريجي". تقتضي المادة 24 أيضاً بأن يكون المعلمين على قدر من التأهيل للعمل في البيئات الجامعة.

على أية حال، هناك العديد من المواد الأخرى التي تعتبر ذات صلة:

- المادة 4،** تنص على التزامات عامة وتؤكد على ضرورة اتخاذ الدول لكافة التدابير لإلغاء القوانين أو السياسات التي تنطوي على تمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة. كما تقتضي أيضاً تعزيز التدريب للمهنيين، بمن فيهم المعلمين الذين يعملون مع الأطفال ذوي الإعاقة.
- المادة 7** تُطالب بأن يكون الأطفال ذوي الإعاقة قادرين على التمتع بحقوقهم على قدم المساواة مع غيرهم من الأطفال.
- المادة 8** تنص على التدابير اللازمة للتصدي للأحكام المسبقة والأفكار النمطية، وتعزيز موقف الاحترام تحديداً لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في نظام التعليم.
- المادة 9** تنص على الحاجة لتعزيز إمكانية الوصول، على سبيل المثال، في البيئة المادية والنقل والمعلومات والاتصالات.
- المادة 23** تبين الدعم الذي ينبغي تقديمه إلى أسر الأطفال ذوي الإعاقة لتمكينهم من رعاية أطفالهم في المنزل، وتجنب إيداع الأطفال في مؤسسات الرعاية.
- المادة 26** تركز على التأهيل وإعادة التأهيل، حيث تقتضي من الدول تقديم الخدمات لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من اكتساب أقصى قدر من الاستقلالية والحفاظ عليه.

وبالإضافة إلى المصادقة على إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تحتاج الحكومات إلى استحداث أحكام صريحة، ضمن دساتيرها وتشريعاتها، تحظر التمييز على أساس الإعاقة وتقدم آليات سهلة المنال يمكن للأطفال ذوي الإعاقة وأسرتهم أن يتصدوا من خلالها لانتهاكات حقوقهم في عدم التمييز. وتؤكد اللجنة المعنية بحقوق الطفل على أهمية مثل هذه التدابير في تعليقها العام بشأن الأطفال ذوي الإعاقة.²⁷

ولكي تكون تلك الأحكام فعّالة، يجب أن تكون معلومة ومفهومة على نطاق واسع. إذ يحتاج الأطفال ذوي الإعاقة وأسرتهم إلى الحصول على معلومات عن حقوقهم في عدم التمييز، وإلى أين يجب أن يتوجهوا وماذا ينبغي عليهم فعله في حال لم تُحترم هذه الحقوق. كما أن تقديم الدعم لهم لمساعدتهم على مناصرة ذاتهم في المطالبة بحقوقهم ومواجهة الحكومات عند تجاهل تلك الحقوق أو انتهاكها يعتبر جزءاً هاماً من بناء الاعتماد على الذات والاستقلالية. ويمكن دعمهم في هذه العملية من قبل أمناء المظالم ومفوضي حقوق الإنسان/حقوق الطفل، أينما وجدوا، فضلاً عن المنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية العاملة في مجال حقوق الإنسان. إن التقيد بالحق في عدم التمييز يعتمد أيضاً على تدريب المحامين والقضاة بشكل مناسب في التشريعات الوطنية والإقليمية والدولية ذات الصلة بحقوق الإنسان، وعلى الالتزامات التي يفرضها على الحكومات وكيفية إخضاعها للمساءلة عن طريق المحاكم.

الحق في احترام النزاهة الشخصية والمادية

لا تطالب إتفاقية حقوق الطفل بحماية الأطفال من جميع أشكال العنف فحسب، بل تطالب أيضاً بإدارة نظام المدرسة بما يتماشى مع كرامة الطفل.²⁸ إن أشكال المعاملة المهينة والمسيئة بديلاً أو غير ذلك، سواء أرتكبت من قبل المعلمين أو الأطفال الآخرين، لا تشكل انتهاكاً لحق الطفل في الحماية من العنف فحسب، بل يمكن أن تؤدي أيضاً إلى أضرار بدنية واضطرابات عاطفية وأمراض عقلية طويلة الأمد، إضافةً إلى كونها تحقق نتائج عكسية في التعلم.²⁹ ويمكن أن يسهم التهيب والعنف الجنسي في الحد من مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم، وإضعاف قدرتهم على عيش حياة صحيّة وأمنة وممتعة.

يعاني العديد من الأطفال في البلدان حول العالم من مشاكل العنف وسوء المعاملة من قبل المعلمين ومن مشاكل التهيب من جانب كل من المعلمين والطلاب الآخرين. وفي المشاورات الإقليمية لدراسة الأمم المتحدة بشأن العنف ضد الأطفال، تكرر ذكر العقاب البدني والنفسي، والإساءة اللفظية، والعنف الجنسي والتهيب في المدارس مراراً وتكراراً كأسباب للتغيب عن المدرسة وترك المدرسة وانعدام الحافز للإنجاز الأكاديمي.³⁰ بيد أن المشاكل تعدّ أكثر حدّة بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة. تشير الدراسة العالمية بشأن فيروس نقص المناعة المكتسبة/الإيدز والإعاقة إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة يواجهون مخاطر مرتفعة إلى حدٍ كبير من العنف الجسدي والاعتداء الجنسي والاعتداء الجنسي، لكنهم لا يملكون سوى وصول ضئيل أو معدوم إلى الشرطة أو النظام القانوني للحصول على الحماية، كما يتعذر عليهم الحصول على التدخلات الطبية والمشورة مقارنةً بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة. وتؤكد دراسة الأمم المتحدة بشأن العنف ضد الأطفال على هذه الأدلة، مشيرةً كذلك إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة غالباً ما يكونون أهدافاً للعنف داخل المؤسسات، وخلال طريقهم إلى ومن المدرسة، وأيضاً بمجرد وصولهم إلى المدرسة. كما تبين بأن الأطفال ذوي الإعاقة هم الفئة الأضعف بشكل خاص بسبب ما يعانونه من وصمة العار إلى جانب إعاقاتهم الجسدية والذهنية. وهذا يحدّ من قدرتهم على صدّ الهجمات وغالباً ما يعني أن شهادتهم هي موضع تساؤل عند الإبلاغ عن أي إساءة. وتشير الدراسة أيضاً إلى أن العديد من الأطفال ذوي الإعاقة، الذين يعانون أصلاً من التهميش ووصمة العار، يرغبون بشدة في تكوين صداقات ويسعون لأن يتم تقبلهم، ويبدون بذلك استعداداً أكبر لتحمل العنف الجسدي أو الاعتداء الجنسي أو التهيب، طالما أنهم يشعرون بأنهم جزء من المجموعة.³²

العنف في المدارس على أساس الإعاقة³³

المعلمون: غالباً ما يتعرض الأطفال ذوي الإعاقة للضرب أو الإيذاء أو التهيب من قبل المعلمين. وتذكر كذلك التقارير على نطاق واسع بحدوث الاعتداء الجنسي من جانب المعلمين للطلاب الذكور والإناث على حدٍ سواء.

الزملاء من الطلاب: إن المعلمين الذين يهينون الأطفال أو يضربوهم أو يهزّبوهم لا يسببون الأذى بشكل مباشر للأطفال فحسب، بل يقدمون أيضاً نموذجاً سلوكياً للأطفال الآخرين في صفوفهم الدراسية، الذين قد يحذون حذو المعلم في إيذاء الأطفال ذوي الإعاقة جسدياً وتهييبهم وعزلهم اجتماعياً. يعتبر أيضاً الاعتداء الجنسي من قبل الطلاب الزملاء مصدر قلق وغالباً ما يرتبط بالعنف الجسدي وسلوكيات التهيب من قبل زملاء الصف هؤلاء.

الذهاب من وإلى المدرسة: غالباً ما يتعرض الأطفال ذوي الإعاقة للتهيب أو الإزعاج أو العنف الجسدي، مثل الضرب أو رمي الحجارة عليهم أو البصق عليهم، من قبل أفراد المجتمع في طريقهم من وإلى المدرسة. يبدو أن الطلاب الذين يعانون من إعاقات حسية أو ذهنية هم الذين يواجهون المخاطر الأكبر في هذا السياق.

المدارس الداخلية: يتم تعليم الأطفال ذوي الإعاقة المتصورة، في كثير من البلدان، ضمن مدارس داخلية، حيث من الممكن أن يعيشوا بعيداً عن أسرهم لشهور أو سنوات. وهؤلاء الأطفال هم الفئة الأضعف بوجهٍ خاص. فالأطفال الذين يعيشون في مساكن داخلية أو الذين يتم إرسالهم للعيش مع الأسر المحلية لفترة مؤقتة غالباً ما يتعرضون للعنف الجسدي والاعتداء الجنسي.

الافتقار إلى آليات الإبلاغ: تتوفر لدى مدارس قليلة آليات معينة تسمح للطلاب أو أولياء الأمور أو مقدمي الرعاية بتقديم شكاوى تخص العنف أو الإيذاء. وقد يتردد أولياء الأمور/مقدمو الرعاية أو الأطفال في تقديم أي شكاوى تخص أي سلوك عنيف أو مسيء في المدرسة، خوفاً من أن يتم استبعادهم من برنامج معين في حال غياب البدائل الأخرى. ومما يثير القلق على قدم المساواة هو توفر نظم معينة في قلة من المدارس تسمح للعاملين في المدرسة بالإبلاغ عن حالات سوء المعاملة التي يلحظونها خلال عملهم. كما يواجه الأطفال في المدارس الداخلية مخاطر خاصة، مع عدم توفر أي شخص في الغالب يمكنهم التوجه إليه للإبلاغ عن العنف أو الإيذاء.

انعدام المتابعة: وحتى عندما يقوم الأطفال بالإبلاغ، كثيراً ما يكون هناك فشل في المتابعة و/أو يتعرض الطفل لمزيد من الأذى نتيجة قيامه بالإبلاغ عمّا جرى له.

وقد سّنت غالبية كبيرة من البلدان تشريعات تحظر العقاب البدني في المدارس.³⁴ لكن بناء ثقافة اللاعنف يتطلب ما هو أكثر من وضع إطار قانوني للحماية. وبغية التصدي للعنف في المدارس، وتمكين الأطفال ذوي الإعاقة من ممارسة حقهم في التعليم دون أي خوف من تعرضهم للعنف، يتوجب دعم التشريعات بسياسات واضحة للعمل، بالإضافة إلى آليات فعالة للتنفيذ. كما أن المدارس نفسها لديها دور هام للقيام به، في ضمان حماية الأطفال ذوي الإعاقة من العنف، وأيضاً في تعزيز ثقافة السلام والتسامح وحل النزاعات بطرق غير عنيفة. وهي بحاجة إلى التشجيع للمساهمة في كسر أنماط العنف عبر منح الأطفال وأولياء أمورهم ومجتمعاتهم المحلية المعارف والمهارات اللازمة للتواصل والتفاوض وحل النزاعات بطرق بناءة أكثر. وهذا ينطوي على إقرار صريح بأن جميع الأطفال، بمن فيهم الأطفال ذوي الإعاقة، يملكون حقوقاً متساوية في التعليم ضمن إعدادات تخلو من العنف، وأن من مهام التعليم هو تخريج بالغين مشبعين بالقيم والممارسات غير العنيفة.

يمكن اتخاذ إجراءات محددة على النحو التالي:

على مستوى الحكومة

- ينبغي حظر العقوبات البدنية وغيرها من العقوبات المهينة صراحةً بموجب القانون، كما ينبغي تعزيزها بالتدابير اللازمة الأخرى. وأكدت لجنة حقوق الطفل على اعتبار هذا الأمر "التزاماً فورياً وغير مشروط للدول الأطراف".
- ينبغي أن تقتزن المساعي الرامية لتعزيز اللاعنف بسياسات يصاحبها آليات إنفاذ واضحة. ويتوجب أيضاً أن تولي اهتماماً لجوانب الضعف المحددة لبعض فئات الأطفال، بمن فيهم الأطفال ذوي الإعاقة، إضافةً إلى أبعاد العنف القائمة على النوع الاجتماعي، وأن تتخذ تدابيراً محددة لضمان حمايتهم. ويتعين تنفيذها من خلال برامج الوقاية من العنف في جميع أنحاء النظام التعليمي.
- يجب أن تروج الحكومات لرسالة قوية مفادها أن جميع أشكال العنف ضد الأطفال هو أمر غير مقبول، وأن المدارس يجب أن تكون قائمة على أساس الحقوق، كما يجب أن تعزز وتمارس مبادئ حقوق الإنسان. وينبغي أن يقتزن ذلك بحملات محلية لتعزيز عدم التسامح مطلقاً مع حالات العنف ضد الأطفال ذوي الإعاقة.
- ينبغي وضع قواعد سلوك واضحة تعكس مبادئ حقوق الطفل كما ينبغي الترويج لها على نطاق واسع فيما بين جميع العاملين والطلاب وأسرهم ومجتمعاتهم المحلية. ينبغي أن تضمن الحكومات وجود البالغين مدربين وموثوقين في المدارس بإمكان الطلاب اللجوء إليهم بكل أمان وسريّة للإبلاغ عن حوادث العنف والحصول على المشورة. وينبغي دائماً أن تُؤخذ الشكاوى على محمل الجد وأن يُتخذ إجراء معين حيالها، إذ أن غياب الإجراءات التأديبية الشفافة في حالة التهيب يمكن أن يشجع على استمراره.
- ينبغي أن يشارك الأطفال، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة، بشكل نشط في تصميم السياسات والبرامج وتطويرها وتنفيذها ومراقبتها، بما في ذلك من خلال الوصول إلى الشكاوى السرية أو آليات الإبلاغ.

على مستوى البلديات

- ينبغي دعم المدارس باعتبارها إحدى المصادر لبناء علاقات وثيقة مع المجتمع المحلي بغية التصدي للعنف في المدارس وحولها. وينبغي التشجيع على مشاركة كافة الطلاب والعاملين وأولياء الأمور والشركاء الآخرين مثل الشرطة والخدمات الصحية والخدمات الاجتماعية والجماعات الدينية وجماعات الترفيه المجتمعي والجماعات الثقافية.
- وينبغي أن تضمن البيانات التي يتم جمعها بأن تُراعى وجهات نظر الطلاب والطلاب المحتملين إلى جانب آراء المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي بشكل عام، مع التركيز بشكل خاص على تجارب الأطفال المعرّضين للخطر. ينبغي دمج المعلومات ضمن نظم معلومات إدارة التعليم القائمة التي يتم إنشائها على المستويات المحلية والإقليمية والوطنية.
- ينبغي بذل جهود حثيثة لتلبية الحاجة إلى حماية الطلاب في طريقهم من وإلى المدرسة- في المناطق الحضرية المزدهمة، والمناطق التي تتسم بالكثير من العنف، والمناطق الريفية التي تتطلب السفر لمسافات بعيدة.

على مستوى المدارس

- ينبغي تدريب جميع العاملين في المدرسة ودعمهم على استخدام إستراتيجيات فعالة ومحترمة لإدارة الصفوف الدراسية تخلو من العنف، وتدريبهم على المهارات المحددة لمنع أنماط التهيب وأشكال العنف الأخرى القائمة على النوع الاجتماعي وكيفية الاستجابة لها بفعالية. كما يجب تدريبهم على كيفية التعامل مع قابلية تعرض الأطفال، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة، للتهيب الإلكتروني.

- ينبغي للمناهج الدراسية والكتب المدرسية وأساليب التدريس أن تعزز حقوق الطفل، وتؤكد على التسامح والاحترام والعدالة وعدم التمييز وحلّ الصراعات بطرق غير عنيفة.
- ينبغي الترويج لبرامج المهارات الحياتية القائمة على الحقوق في نبذ العنف ضمن المناهج الدراسية من خلال مواضيع معينة مثل التوعية حول السلام، وتعليم المواطنة، ومكافحة الترهيب، والتثقيف في مجال حقوق الإنسان، والتربية الجنسية، وتسوية النزاعات والوساطة.
- ينبغي الاعتراف بمشاركة الأطفال أنفسهم، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة، كعناصر فاعلة في بناء بيئات آمنة ومجابهة الترهيب والإجحاف والتمييز، وتوفير الدعم ما بين النظراء.
- بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة الذين هم أكثر عرضة لسوء المعاملة أو العنف المستهدف، يلزم اتخاذ إجراءات معينة للحدّ من إمكانية التعرض للخطر- بما في ذلك إلغاء المناطق داخل وحول ملاعب المدرسة التي غالباً ما يتم التغاضي عنها والتي قد تقع فيها حوادث العنف. وقد يشمل هذا بحات دورات المياه التي لا تخضع للمراقبة والإشراف والمناطق المنعزلة المحيطة بالمدرسة.

احترام حقوق الأطفال في المشاركة

تنص المادة 12 من إتفاقية حقوق الطفل على أنه يحق للأطفال التعبير عن آرائهم في جميع المسائل التي تمسهم، وإيلاء الاعتبار الواجب لتلك الآراء وفقاً لسنّ الأطفال ونضجهم. وتعزز المادة 7 من إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة هذا النص بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة، حيث تقتضي من الحكومات أن توفر لهم 'المساعدة التي تتناسب وطبيعة الإعاقة وسن الطفل' لضمان تطبيق هذا النص. يرتبط أيضاً مبدأ المشاركة هذا بحقوق حرية التعبير والدين وتكوين الجمعيات. وتُطبق هذه الحقوق على جميع جوانب التعليم- ليس فقط على العلاقات التربوية داخل الصف الدراسي، بل أيضاً عبر مختلف أقسام المدرسة وفي تطوير التشريعات والسياسات التعليمية. ومن المهم بشكل خاص أن يكون الأطفال ذوو الإعاقة، ممن يواجهون الإقصاء الاجتماعي والتمييز على نطاق واسع، قادرين على التعبير عن آرائهم، وأن تُؤخذ آرائهم على محمل الجد حتى يتمكنوا من مواجهة تلك التحديات.³⁸

توجد فعلياً حواجز كبيرة تعرقل حقوق جميع الأطفال في أن يتم الاستماع إلى آرائهم، وأن يتمكنوا من التأثير على القرارات التي تؤثر على حياتهم. بيد أن الحواجز التي يواجهها الأطفال ذوي الإعاقة أكبر بكثير، بما في ذلك:³⁹

- عدم الاعتراف بالقيمة المتمثلة في الاستماع إلى الأطفال ذوي الإعاقة.
- التقليل من قدراتهم.
- الفرضيات التي تفيد بأن ليس لديهم أي وجهات نظر للتعبير عنها.
- حواجز الاتصال.
- انعدام الثقة ونقص المهارات لدى المعلمين.

تبعاً لذلك، وبالإضافة إلى ضرورة تدريب المعلمين، هناك حاجة لصياغة تشريعات وسياسات معينة لوضع آليات بإمكان الأطفال ذوي الإعاقة من خلالها، إلى جانب سائر الأطفال الآخرين في المدارس، ممارسة حقهم في أن يُستمع لآرائهم. هناك الكثير من المقاربات المحتملة التي يمكن إتباعها من أجل إتاحة الفرص لفتح مجالات أوسع أمام إسماع صوت الأطفال ذوي الإعاقة. وتوجد العديد من هذه الفرص بالفعل في المدارس 'السائدة'، لكن يُفترض جدلاً بأنها وسائل قد تشمل تعبير الأطفال ذوي الإعاقة عن آرائهم.

على مستوى الحكومة

- استحداث تشريع يضمن لأطفال المدارس الحق في إنشاء هيئات ديمقراطية مثل المجالس المدرسية، ويتطلب بأن تلتزم هذه الهيئات بمبادئ عدم التمييز وأن تعزز إدماج الأطفال ذوي الإعاقة، إضافة إلى إدماج الفتيات والفتيان على حدٍ سواء. وشدّدت لجنة حقوق الطفل على أن هذه الحقوق

”ينبغي صونها عبر التشريعات، بدلاً من اعتمادها على النية الحسنة للسلطات والمدارس ومدراء المدارس لتطبيقها“⁴¹.

- وضع إرشادات للوزارات والبلديات المحلية والمدارس بشأن إتاحة الفرص للاستماع إلى آراء الأطفال ووجهات نظرهم، الأمر الذي يؤكد على ضرورة إتباع مقاربات جامعة وغير تمييزية.
- يمكن إيلاء الاعتبار لإنشاء مجموعات استشارية من الأطفال ذوي الإعاقة بغية توفير التوجيه للحكومات في وضع السياسات المتعلقة، مثلاً، بإمكانية الوصول أو الفصل أو تعزيز المدارس الجامعة. ينبغي أيضاً دمج الأطفال ذوي الإعاقة ضمن المجموعات القائمة مثل برلمانات الصغار، والمجالس البلدية للصغار، إلخ.

على مستوى البلديات

- إنشاء منتديات يمكن فيها للأطفال ذوي الإعاقة الاجتماع وتبادل الخبرات والاهتمامات والأفكار حول كيفية تحسين جودة تجاربهم المدرسية. وتحتاج مثل هذه المنتديات إلى الدعم الإداري والمالي من البلديات المحلية، التي يمكن أن تشجع أيضاً وتدعم المنظمات المحلية للأشخاص ذوي الإعاقة لتعمل بمثابة جهات ميسرة للأطفال.
- إقامة حوار بين منتديات الأطفال هذه وهيئات صنع السياسات المحلية بحيث تستند القرارات التي تتخذها تلك الهيئات إلى التجارب المباشرة للأطفال ذوي الإعاقة وتتأثر بها.
- استحداث آليات لضمان أن يكون الأطفال قادرين على التعبير عن آرائهم بشأن الالتحاق بالمدرسة، وأن تُؤخذ آرائهم على محمل الجد وفقاً لسنهم ومدى نضجهم.
- دعم الأطفال ذوي الإعاقة لإجراء عمليات تدقيق على المدارس وسلطات التعليم المحلية، استناداً إلى مؤشرات حقوق الطفل فيما يخص الإدماج وحق التعليم الذي طوره داخل المجتمع المحلي.

على مستوى المدارس

- إنشاء مجالس مدرسية يقوم فيها الفتيان والفتيات من ذوي الإعاقة على حدٍ سواء بدور نشط.
- استحداث منهجيات تشاركية فيما بين الأطفال لتعزيز فرص تعلّم الأطفال من بعضهم البعض (انظر المربع أدناه للحصول على مزيد من التفاصيل حول نهج من الأطفال وإلى الأطفال).
- تطوير السياسات المدرسية في شراكة مع الأطفال فيما يتعلق بالحقوق والإدماج واحترام التنوع وعدم التمييز.
- استحداث وقت للتأمل والتفكير، يمكن للأطفال خلاله مشاركة القضايا ذات الأهمية والقضايا التي تهمهم، وتعلّم كيفية احترام حق بعضهم البعض في أن يُستمع إليهم وأن يُعاملوا على قدم المساواة مع غيرهم.
- عقد برامج إرشادية بين النظراء يقوم فيها الأطفال ذوو الإعاقة بدور نشط ويمكنهم من خلالها الحصول على الدعم في حال كانوا يعانون من مشاكل معينة في المدرسة.
- استحداث آليات آمنة وسهلة المنال وسريّة لتقديم ورفع الشكاوى يمكن من خلالها للأطفال ذوي الإعاقة التعبير عن مخاوفهم أو الإبلاغ عن أي إساءة يتعرضون لها.

تعزيز التعليم الجامع في شمال أوغندا⁴²

نفذت منظمة Child to Child، منذ عام 2013، في شراكة مع AbleChild أفريقيا، مشروعاً مدته ثلاث سنوات لتحسين وصول ونجاح الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية في شمال أوغندا، وهي منطقة تتسم بمستويات مرتفعة جداً من الفقر. ويعالج هذا المشروع الشامل قضية العجز، إلى جانب الحواجز البيئية والمؤسسية والسلوكية التي تعترض الإدماج.

وعلى الرغم من تزايد عدد الأطفال المسجلين في المدارس الابتدائية في أوغندا في السنوات الأخيرة بشكل ملحوظ، تماشياً مع الهدف الإنمائي للألفية المتمثل في تحقيق التعليم الابتدائي للجميع، إلا أن ذلك جاء على حساب جودة التعليم. إذ يؤدي الاكتظاظ في الصفوف الدراسية وعدم تدريب المعلمين إلى ارتفاع معدلات ترك المدرسة: حيث ينقطع ما نسبته 25-30 في المائة من التلاميذ عن الدراسة خلال السنة الأولى (اليونسكو، 2010). وتتأثر الفئات الضعيفة - مثل الأطفال ذوي الإعاقة - بشكل غير متكافئ. فهم ينقطعون عن الدراسة في مرحلة مبكرة أو لا يلتحقون بالمدرسة أصلاً.

يسهم النهج التشاركي فيما بين الأطفال في مساعدة الأطفال على أن يصبحوا عوامل قوية للتغيير في مجتمعاتهم المحلية. حيث يقوم الأطفال بتحديد الأطفال ذوي الإعاقة غير الملحقين بالمدرسة وإشراكهم في مجتمعاتهم المحلية، وتحديد العوائق التي تحول دون إدماجهم، كما يعملون مع المدارس والمجتمعات المحلية للتأكد من وصولهم إلى المدرسة وبقائهم فيها. وقد عمل الشريك المحلي، وهي جمعية أوغندا للأطفال ذوي الإعاقة، على تطوير قدرات مجموعات دعم أولياء الأمور (PSGs). كما عملت أيضاً مع الأسر والمعلمين والمجتمعات المحلية للضغط على الحكومة والدعوة إلى إعطاء الأولوية لتحقيق التعليم الجامع وتعميمه عبر خدمات التعليم الابتدائي الوطنية.

النتائج كبيرة. كان هناك زيادة بنسبة 18 في المائة في معدل التحاق الأطفال ذوي الإعاقة في السنة الأولى فقط من المشروع، كنتيجة مباشرة لقيام المعلمين باستخدام المقاربات التشاركية فيما بين الأطفال لدعم تعلم تلاميذهم. كما يبدى المعلمون شعوراً متزايداً "بالسلطة والتأثير" ودافعية أفضل لتكييف الممارسات الصفية بحيث تتناسب واحتياجات جميع الدارسين. وبدأ الأطفال يدركون، نتيجة مشاركتهم في الأنشطة التشاركية فيما بين الأطفال، سواءً في الصفوف الدراسية أو النوادي المدرسية، الحواجز التي يواجهها الأطفال ذوي الإعاقة ويحددون سبل التغلب عليها. وبفضل الرسائل الإعلامية والأنشطة التي تقوم بها مجموعة دعم أولياء الأمور، ازداد وعي أولياء الأمور والمجتمعات المحلية بالإعاقة والأطفال ذوي الإعاقة وحقوق جميع أفراد المجتمع واحتياجاته المختلفة. وأصبح أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة يولون أهمية متساوية لتعليم وإدماج أطفالهم الذين يعانون من الإعاقة.

كما يجري أيضاً دمج المقاربات التشاركية بين الأطفال ضمن مبادرات التعليم الجامع طويلة الأجل وضمن تدريب المعلمين قبل الخدمة من قبل جامعة كيامبوجو. وهذا ينبغي أن يكفل في نهاية المطاف إمكانية التحاق الأطفال ذوي الإعاقة بالمدارس الابتدائية وتلقى تعليم جيد.

ملاحظات

سادساً ملخص النقاط الرئيسية

3. يتطلب النهج القائم على الحقوق في التعليم الجامع الاعتراف بما يلي:

- الحق في الحصول على التعليم.
- الحق في الحصول على التعليم الجيد.
- الحق في احترام حقوق الأطفال ضمن التعليم

ولكل بُعد نفس القدر من الأهمية وهو مترابط مع الأبعاد الأخرى

4. ومن أجل إحقاق هذه الحقوق، يلزم اتخاذ مجموعة واسعة من التدابير التشريعية والسياسية. فلا يكفي أن تشترك وزارات التربية والتعليم في وضع السياسات لاستحداث التعليم الجامع: بل يتوجب أيضاً إتباع نهج استراتيجي وإبداء التزام قوي على مستوى الحكومة.

5. شمل تشريعات وسياسات التعليم المحددة المطلوبة إقرار حق قانوني لكل طفل في التعليم الجامع، مدعوماً بسياسة أو خطة شاملة لتحديد الخطوات والموارد اللازمة لتطبيقه. وينبغي توفير الدعم لتدريب المعلمين الذين يعملون في بيئات جامعة، بما في ذلك المعلمين ذوي الإعاقة، فضلاً عن الاعتراف بحق الأطفال في التعليم باللغة الأم، بما في ذلك لغة الإشارة.

6. إن تنظيم التعليم الجامع وتحمل مسؤوليته هو أمر هام. يجب أن يكون تعليم الأطفال ذوي الإعاقة من مسؤولية وزارات التربية والتعليم، لكن يجب أن تشارك جميع الإدارات الحكومية في المساهمة في إزالة الحواجز التي تحول دون وصول الأطفال ذوي الإعاقة إلى التعليم. وقد يشمل هذا، على سبيل المثال، وزارات المالية والنقل والصحة والرعاية الاجتماعية، وكذلك الجهات المسؤولة عن حماية الطفل.

7. هناك حاجة لوضع مجموعة من التشريعات والسياسات، غير التشريعات المعنية بالتعليم، والتي تعتبر ضرورية لبناء ثقافة من الممكن فيها استحداث التعليم الجامع والحفاظ عليه. ويتضمن هذا إبداء التزام بإلغاء الرعاية المؤسسية، وإنهاء التمييز، والتصدي للعنف في المدارس، والاعتراف بحق الأطفال في التعبير عن آرائهم وأخذها على محمل الجد في جميع المسائل التي تمسهم.

ملاحظات

الحواشي الختامية

1. Concluding observations on the initial report of Argentina, CRPD/C/ARG/1, September 2012.
2. Dept of Education, SA (2001), Education White Paper 6, Inclusive Education Status: accompanying challenges and strategic response.
3. UNICEF (2003), *Inclusive Education Initiatives For Children With Disabilities: Lessons From The East Asia And Pacific Regions*.
4. <http://inclusiveschools.org/inclusive-education-in-vietnam/>
5. <http://www.moet.gov.vn/?page=9.6>
6. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>
7. http://www.unicef.org/india/education_6144.htm
8. Scope (2007), *Seeing is Believing: Changing Attitudes to Disability*, review of disability awareness campaigns.
9. Marchant R, 'Working with children with disabilities' in P Foley, J Roche and S Tucker (eds) *Children in Society: Contemporary theory, policy and practice*, The Open University, Milton Keynes, 2001.
10. It's About Ability, www.unicef.org/media/files/Its_About_Ability.pdf
11. Reagan, Timothy (2008), South African Sign Language and language-in-education policy in South Africa, Stellenbosch Papers in Linguistics 38: 165-190.
12. The status of sign languages in Europe, Council of Europe, 2005.
13. Light for the world, Inclusion of children and youth with disabilities, Bolivia – Our policy and programme work.
14. GIZ (2014) Inklusiv Bildung in Malawi; PPP McKnight Kalanda (2009) Complementary Basic education in Malawi.
15. Mariga, L., McConkey, R. and Myezwa, H. (2014) *Inclusive Education in Low-Income Countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community developmentworkers*. Cape Town: Atlas Alliance and Disability Innovations Africa.
16. Skrtic, T.M., The special education paradox: equity as a way to excellence, Harvard Educational Review, 61 (2), pp.148-206, 1991.
17. OECD (1999), *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD. p. 89.
18. Access to Basic Services for the Poor: The Importance of Good Governance, <http://www.unescap.org/pdd/publications/MDG-access2basic-service/MDG-access-to-basic-services.pdf>
19. See, for example, UN Guidelines for Alternative Care, A/RES /64/142, Feb 2010.
20. Dana Johnson, Medical and Developmental Sequelae of Early Childhood Institutionalization in Eastern Europe Adoptees, in The Effects of Early Adversity on Neurobiological Development 1426 (C. Nelson, ed., 2000); Charles H. Zeanah et. Al. Designing research to study the effects of institutionalization on brain and behavioural development: The Bucharest Early Intervention Project, 15 DEVELOPMENT AND PSYCHOPATHOLOGY 885, 886, 2003, (reviewing five decades of research literature on the damaging effects of institutionalization); Deborah A. Frank et. al., Infants and Young Children in Orphanages: One View from Pediatrics and Child Psychiatry, 95 PEDIATRICS , 1996.
21. World Report on Violence against Children, 2006, UN , New York.
22. End placing children under three years in institutions, UNICEF, 2011, Geneva.
23. Committee on the Rights of the Child, General Comment No.9, The Rights of Children with Disabilities, CRC /C/GC /9, Feb 2007.
24. <http://www.wearelumos.org/stories/they-wont-be-invisible-any-more-inclusive-education>
25. Adapted from Recommendation CM/Rec(2010)2 of the Committee of Ministers to member states on deinstitutionalisation and community living of children with disabilities, Council of Europe, Feb 2010.
26. Concluding Observations on the Initial Report of Spain CRPD/C/ESP/1,

27. CRC General Comment No.9 The Rights of Children with Disabilities, CRC/C/GC9, September 2006.
28. Convention on the Rights of the Child, Articles 19 and 28.
29. See, for example, Csorba J et al., Family- and School-related Stresses in Depressed Hungarian Children, *European Psychiatry*, 16: 18–26, 2001, cited in: Durrant JE, Corporal Punishment: Prevalence, Predictors and Implications for Child Behaviour and Development, 2005; in: Hart SN (Ed), *Eliminating Corporal Punishment*, 2005, Paris; UNESCO, and Due P et al., Bullying and Symptoms among School-aged Children: International Comparative Cross-sectional Study in 28 Countries, *The European Journal of Public Health*, 15(2): 128–132, 20.
30. Sergio Pinheiro, P, World Report on Violence against Children, UN Secretary General, 2006, New York.
31. See <http://cira.med.yale.edu/globalsurvey/index.html>.
32. Sergio Pinheiro, P, World Report on Violence against Children, UN Secretary General, 2006, New York.
33. Adapted from the UN Study on Violence Against Children with Disabilities 2005, and cited in Jones N, Moore K, Villar-Marquez E, Painful lessons: The politics of preventing sexual violence and bullying at school, Plan/ODI, 2008, London.
34. See <http://www.endcorporalpunishment.org/>
35. Committee on the Rights of the Child, GENERAL COMMENT No. 8 (2006), The right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment (arts. 19; 28, para. 2; and 37, inter alia), CRC /C/ GC /8, March 2007.
36. CRC General Comment No.12, The Right of the Child to be Heard, CRC/C/GC/12, July 2009.
37. CRC General Comment No.12, The Right of the Child to be Heard, CRC/C/GC/12, July 2009.
38. See Take Us Seriously: Engaging children with disabilities in decisions affecting their lives, UNI*CEDF, New York, 2013.
39. See, for example, Franklin A and Sloper, P (2008), Children and Society VOL 23, 2009, pp. 3–15.
40. For indicators on implementing children's participation rights, see Lansdown G and O'Kane C, (2014) A Toolkit for monitoring and evaluating children's participation, Booklet Two, for indicators on implementing children's participation rights, Save the Children/UNICEF/Plan/WorldVision/CWC, London.
41. Committee on the Rights of the Child, General Comment No.12, The Right of the Child to be Heard, CRC /C/GC /12, July 2009.
42. <http://www.childtochild.org.uk/projects/inclusive-education-northern-uganda/>

ملاحظات

