

تمويل التعليم الجامع

ويينار 8 - الكُتَيْب الفئى المرافق



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

2014

عن الكاتب: كروفورد ديدمان هو مستشار في التربية الخاصة والتعليم الجامع. وهو يشغل حالياً منصب كبير مستشاري السياسة في وزارة التربية والتعليم في أونتاريو، كندا. يمتلك كروفورد ما يزيد عن 17 عاماً من الخبرة المهنية في إدارة المشاريع البارزة في سياسات التعليم وتمويله، مع التركيز على التعليم الجامع وتقديم خدمات متكاملة في قطاعات التعليم والصحة وخدمات الأطفال. وهو حائز على درجة الماجستير في الإدارة العامة من كلية الدراسات السياسية في جامعة كوينز ودرجة الماجستير في إدارة الأعمال من كلية روتمان للإدارة في جامعة تورنتو.

لا يُسمح بإعادة إنتاج أي جزء من هذا المنشور إلا بإذن مسبقاً علمياً
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

للتواصل معنا: قسم الاتصالات، منظمة الأمم المتحدة للأمم المتحدة
والطفولة (اليونيسف)، لعناية: Permissions, 3 United Nations
Plaza, New York, NY10017, USA, Tel: 1-212-326-7434
e-mail:nyhqdoc.permit@unicef.org



تتوجه منظمة الأمم المتحدة للأمم المتحدة 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 للأمم المتحدة 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

تمويل التعليم الجامع

كُتَيْب ويينار

4	ما الذي يمكن لهذا الكُتَيْب أن يقدم لك
6	الكلمات الأولية والاختصارات
7	أولاً- مقدمة
9	ثانياً- وضع تمويل التعليم الجامع لدعم الأطفال ذوي الإعاقة
13	ثالثاً- التحديات التي تواجه تمويل التعليم الجامع
15	رابعاً- ما هي النماذج الرئيسية لتمويل التعليم الجامع؟
15.....	نماذج الفرد الواحد.....
17.....	النماذج القائمة على الموارد.....
18.....	النماذج القائمة على الإنتاج.....
21	خامساً- توصيات بشأن نماذج التمويل التي تدعم النهج القائم على الحقوق في التعليم الجامع
22.....	المزايا الرئيسية للتمويل الفردي للطلاب ذوي الإعاقة.....
26	سادساً- المضي قدماً
28	سابعاً- تناول بعض الأسئلة الشائعة
30	المصادر الإضافية
32	مسرد المصطلحات
34	تعليقات ختامية

ما الذي يمكن لهذا الكُتَيْب أن يقدم لك

يتمثل الغرض من هذا الكُتَيْب والوبيينار المرافق له في مساعدة الكوادر العاملة لدى منظمة الأمم المتحدة للأمم المتحدة والطفولة (اليونيسف) وشركائنا في الوقوف على المفاهيم الأساسية لتمويل التعليم الجامع، مع التركيز على الأطفال ذوي الإعاقة، والتوصيات بشأن نماذج واستراتيجيات التمويل التي تدعم النهج القائم على الحقوق في التعليم الجامع.

سوف تتعرف من خلال هذا الكُتَيْب على ما هو آت:

- لماذا يعتبر التمويل مهماً للتعليم الجامع.
- ما هي نماذج ومقاربات التمويل التي تدعم التعليم الجامع؟
- الاقتراحات والنصائح العملية حول كيفية دعم تنفيذ نماذج ومقاربات التمويل التي تدعم النهج القائم على الحقوق في التعليم الجامع.
- مصادر مفيدة.

وليس المقصود من هذا الكُتَيْب أن يقدم دليلاً واسعاً في تمويل برامج التعليم الجامع أو تاريخاً مفصلاً حول هذا الموضوع.

للحصول على معلومات حول أيّ من الموضوعات التالية ذات الصلة بهذا الكُتَيْب، يرجى الرجوع إلى الوحدات الأخرى في هذه السلسلة:

1. رسم الصورة المفهومية للتعليم الجامع ووضعه في سياقه ضمن رسالة منظمة الأمم المتحدة للأمم المتحدة والطفولة (اليونيسف)
2. تعريف الإعاقة وتصنيف أنواعها
3. التشريعات والسياسات الناظمة للتعليم الجامع
4. جمع البيانات عن إعاقة الأطفال
5. رسم خرائط الأطفال ذوي الإعاقات غير الملتحقين بالمدارس
6. نظم معلومات إدارة التعليم (SIME) والأطفال ذوي الإعاقة
7. الشراكات والدعوة والاتصال من أجل التغيير الاجتماعي
8. تمويل التعليم الجامع (هذا الكُتَيْب)
9. البرامج الجامعة ما قبل المدرسة
10. الوصول إلى المدرسة وبيئة التّعلم (1)- الناحية المادية والمعلومات والاتصال
11. الوصول إلى المدرسة وبيئة التّعلم (1)- التصميم الشّامل للتّعلم
12. المعلّمون والتّعليم الجامع المرتكز إلى الأطفال وبيداغوجيا التّعليم
13. الآباء والأمهات والأسرة والمشاركة المجتمعية في التّعليم الجامع
14. التخطيط والرصد والتقييم

كيفية استخدام هذا الكُتَيْب

سوف تجد، عبر صفحات هذا الكُتَيْب، مربعات تلخص النقاط الرئيسية من كل قسم، وتعرض دراسات حالة وتقتراح مواد أخرى للقراءة. تُظَلّل الكلمات الرئيسية في جميع أنحاء النص باللون الغامق وهي مدرجة في

مسرد المصطلحات في نهاية الكُتَيْب يوجد أيضاً في نهاية الكُتَيْب قائمة بمجتمعات المعرفة على الانترنت لمساعدتك على تعميق فهمك للموضوع. أمّا إذا أردت، في أي وقت كان، العودة إلى بداية هذا الكُتَيْب، فما عليك سوى النقر على جملة "ويبينار 8- الكُتَيْب الفَيّ المرافق" الموجودة أعلى كل صفحة، وعندها سوف نُحالُ إلى جدول المحتويات.



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



الكلمات الأولية والاختصارات

برامج التأهيل المجتمعي	CBR
وسط وشرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة	CEE/CIS
إتفاقية حقوق الطفل	CRC
إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة	CRPD
الوكالة الأوروبية للتنمية في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	EADSNE
الوكالة الأوروبية لذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الجامع	EASNIE
التعليم للجميع	EFA
التعليم الجامع	IE
المنظمات غير الحكومية	NGOs
منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	OECD
الاحتياجات التعليمية الخاصة	SEN
الأمم المتحدة	UN
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو)	UNESCO
منظمة الأمم المتحدة للأمومة والطفولة (اليونيسف)	UNICEF

أولاً- مقدمة

إن الحصول على التعليم الجيد هو حق لكل طفل. وقد نصّت كل من إتفاقية حقوق الطفل وإتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بوضوح على الرؤية المتمثلة في ضمان توفير التعليم الجيد للجميع، وأهمية توفير الدعم المطلوب لتطوير إمكانيات كل طفل.

وتماشياً مع إتفاقية حقوق الطفل وإتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ورسالة منظمة اليونسف، تتبع اليونسف نهج التعليم الجامع لضمان حصول كل طفل على التعليم الجيد الجامع. يشجع التعليم الجامع وفق تعريفه الوارد في بيان سلامنكا على "الاعتراف بضرورة العمل في سبيل إيجاد 'مدارس للجميع' تضمن إدماج كافة الطلاب وتحثي بالاختلافات وتدعم التعلم وتوسع لتلبية الاحتياجات الفردية".²

وفي حين أن التعليم الجامع هو مفهوم واسع يشمل جميع فئات الأطفال، فإننا سوف نركز في هذه السلسلة تحديداً على الأطفال ذوي الإعاقة. لمزيد من المعلومات حول إتفاقية حقوق الطفل وإتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، يرجى الرجوع إلى الكتيّب 1 في هذه السلسلة.

من الصعب التحدث عن التدابير التي تُتخذ لتعزيز تطبيق التعليم الجامع دون مناقشة كيفية حصوله على التمويل. فالواقع الذي تعيشه الكثير من البلدان يتمثل في محدودية الموازنات الوطنية في الغالب، ونقص المساعدات الإنمائية الرسمية وعدم قدرة أولياء الأمور في كثير من الأحيان على تحمّل التكاليف المباشرة وغير المباشرة للتعليم. ومن أجل تحقيق أهداف التعليم الجامع لكافة الأطراف المعنية، تحتاج البلدان إلى تمويل ودعم الخدمات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة. ينطبق هذا التحدي على المناطق ذات النظم التعليمية المتقدمة (مع نظم موازية للتربية الخاصة، مثل وسط وشرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة، إضافةً إلى المناطق النامية (أي أفريقيا، وأجزاء من آسيا) ذات النظم التعليمية الأقل تطوراً (دون وجود نظم موازية للتربية الخاصة).

ليس بالضرورة أن تكون دوماً التدخلات الرامية إلى تعزيز الادماج مرتفعة التكلفة. فقد طُوّرت عدة تدابير متدنية التكلفة لتعزيز التعليم الجامع في البلدان ذات الموارد الشحيحة. وتشمل هذه التدابير ما يلي:

- الصفوف الدراسية للفئات العمرية المتعددة والقدرات المتعددة.
- المساعي الأولية لمحو الأمية باللغة الأمر.
- نماذج تدريب المدرسين للتنمية المهنية.
- ربط الطلاب أثناء تدريب المعلمين قبل الخدمة بالمدارس.
- تحويل مدارس التربية الخاصة إلى مراكز للمصادر توفر الخبرات والدعم لمجموعات من المدارس الاعتيادية.
- بناء قدرات الآباء والأمهات، وربط الموارد المجتمعية.
- الاستفادة من الأطفال أنفسهم في برامج الأقران.³

حدثت إصلاحات تمويل التعليم في معظم البلدان في وسط وشرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة. لكن ينبغي تحسين الآليات التي تضمن توجيه ما يكفي من التمويل للطلاب الذين هم بأمر الحاجة إليه وزيادة الكفاءة المالية للنظم التعليمية.⁴ وقد حدد التقرير بعنوان "الدعوة للعمل: عدالة التعليم الآن: إدماج جميع الأطفال في عملية تعلم نوعية" ضرورة اتخاذ الحكومات لإجراءات معينة في إصلاح نظم الحوكمة وآليات التمويل فيها لتمكينها من تلبية احتياجات الأطفال الأقل حظاً، بمن فيهم الأطفال ذوي الإعاقات. كما أن الاستثمارات في الجودة والشمولية يمكن أن يقابلها زيادة الكفاءة في الموازنات القائمة ويمكن أن تحقق وفورات معينة.⁵

الأمر الوحيد المؤكد: هو أن أساليب وقنوات ومعايير التمويل التي تعتمد عليها السلطات المحلية و/أو الوطنية إما أن تسهل أو أن تعيق عملية الإدماج.⁶

يتضمن تحليل توني بوث في إحدى ورقات اليونيسكو لعام 2003 ملاحظات مثيرة للاهتمام حول الهياكل التي تدعم تمويل الإدماج:

- خلصت دراسة السياسات الجامعة في 17 بلداً إلى أن البلدان التي هي في أفضل وضع لدعم التعليم الجامع هي البلدان التي تمتلك نظام لامركزي قوي، حيث يتم إسناد الموازنات المخصصة للاحتياجات الخاصة على المستوى المركزي للمؤسسات الإقليمية (البلديات، المقاطعات، وأو المجموعات المدرسية).⁷
- إن الحالات التي يؤثر فيها تخصيص الأموال للإعدادات المنفصلة بصورة مباشرة على مقدار الأموال المتاحة للمدارس السائدة والتي تقوم فيها مراكز الدعم المدرسي بدور حاسم في تخصيص الأموال تبدو فعالة في المساعدة على تحقيق الإدماج.⁸

ملخص

- وتماشياً مع إتفاقية حقوق الطفل وإتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ورسالة منظمة اليونيسف، فضلاً عن إلتزام المنظمة بتحقيق العدالة، تدعم اليونيسف إلتباع نهج التعليم الجامع من أجل ضمان حصول كل طفل على التعليم الجيد.
- التمويل هو أحد القضايا الرئيسية التي ينبغي بحثها من قبل الحكومات عند تنفيذ التعليم الجامع. إذ تنشأ التحديات المتعلقة بالتمويل في كل من نظم التعليم المتقدمة (التي تتوفر فيها نظم موازية للتربية الخاصة، أي أوروبا الغربية ومنطقة وسط وشرق أوروبا/ رابطة الدول المستقلة) وفي النظم الأقل تطوراً (التي لا تتوفر فيها أنظمة موازية للتربية الخاصة، أي أفريقيا وأجزاء من آسيا).
- تحتاج الحكومات إلى اتخاذ إجراءات عاجلة لإصلاح أنظمتها من أجل تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس السائدة.

ثانياً- وضع تمويل التعليم الجامع لدعم الأطفال ذوي الإعاقة

نشاط بخصوص العقبات:

- زعم نقّاد التعليم الجامع بأنه أمر غير مجدي اقتصادياً وأن تكلفة دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس السائدة أعلى من تكلفة الحفاظ على نظام تعليمي منفصل.
- تكشف المزيد من الأدلة والبحوث الحديثة حول هذا الموضوع بأن الإدماج هو أقل تكلفة من الحفاظ على نظام الفصل. وتدرك البلدان، على نحو متزايد، القصور المتمثل في دعم نظم متعددة للإدارة والخدمات ومدارس التربية الخاصة.

وبالرغم من وجود توجه نحو اعتماد سياسات التعليم الجامع في العديد من البلدان والمناطق في جميع أنحاء العالم، إلا أن الموازنات والأطر المالية لم تدعم التعليم الجامع في كثير من الأحيان. على سبيل المثال، أبدى عدد من الحكومات في منطقة وسط وشرق أوروبا/رابطة الدول المستقلة التزاماً قوياً بالتعليم الجامع ضمن خططها التعليمية الوطنية وتقاريرها الاستراتيجية. وتشمل هذه البلدان ما يلي: أرمينيا وأذربيجان وروسيا البيضاء والبوسنة والهرسك وجورجيا وكوسوفو وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة.⁹ ومع ذلك، لم يُشمل دعم الموازنة وأطر العمل والمؤشرات والتزامات التنفيذ، ولم يكن التعليم الجامع في الغالب منسقاً مع التخطيط التربوي العام. على سبيل المثال، كانتا البوسنة والهرسك وجورجيا هما الدولتان الوحيدتان في منطقة وسط وشرق أوروبا/رابطة الدول المستقلة اللتان لديهما خطط استراتيجية للتعليم الجامع تدمج ما بين السياسة والدعم المالي بغرض التنفيذ.¹⁰

وبالنسبة للعديد من بلدان اليونيسف التي تتوفر فيها لجان وطنية، دعمت الأطر السياسية والمالية التعليم الجامع. على سبيل المثال، وصف تقرير في أستراليا في عام 2010 أُعد بواسطة المجلس التشريعي لولاية نيو ساوث ويلز الدعم المقدم للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العامة بأنه مكوّن من "فريق دعم التعلم المدرسي، وبرنامج مساعدة التعلم، وبرنامج دعم تمويل التكامل، ومنسق دعم التعلم المدرسي، وبرنامج دعم التعلم المدرسي المقترح". ويكمن دور كل شكل من أشكال الدعم هذا في مساعدة معلم الصف على تكييف وتعديل المناهج والبيئات لضمان سهولة الوصول إليها بشكل مناسب من قبل الطلاب ذوي الإعاقة.¹¹

لقد تأثّر تمويل التعليم الجامع بالسياسات الرامية لتحقيق الإدماج وفهمه. ومن المهم، كنقطة انطلاق، أن نميز بين مفهومي الدمج

(الوجود الفعلي للأطفال ذوي الإعاقة في الصفوف والمدارس السائدة) والإدماج ("عملية الإستجابة للتنوع في إحتياجات جميع المتعلمين والعمل على تلبيةها من خلال زيادة مشاركتهم في التعلم وفي الحياة الثقافية والمجتمعات المحلية، وكذلك الحد من ظاهرة الاستبعاد في التعليم ومن التعليم")¹². تؤدي هذه الاختلافات إلى مقاربات غير متسقة في الدعم الحكومي المقدم للتعليم الجامع. وفيما يلي بعض الحقائق:

- لا تميز أي من جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة وأوكرانيا وروسيا بين الدمج والإدماج. وعلى الرغم من الإشارة إلى كلّ من الدمج والإدماج ضمن إستراتيجياتهم، إلا أن الإجراءات التي يتخذونها لا تدعم أي من الممارستين لضمّ الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس. وفي الحقيقة، فإن غالبية الأطفال ذوي الإعاقة في هذه البلدان لا يتم دمجهم ولا إدماجهم في المدارس الاعتيادية بل يتم تدريسهم بدلاً من ذلك في مرافق التربية الخاصة.

- تشير بعض البلدان مثل كوسفو وروسيا وصربيا وأرمينيا وروسيا البيضاء وأوزبكستان إلى نيتها تغيير مدارس التربية الخاصة إلى مراكز للمصادر لدعم التعليم الجامع في المدارس السائدة.
- تمتلك مونتينيغرو فرقاً متنقلة تتجول بين المدارس السائدة لتقديم المشورة بشأن تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أجرت صربيا دراسةً حول تكاليف تنفيذ سياسات التعليم الجامع، التي سوف تسهم في تطوير معادلة تمويل الأفراد.
- وفي أرمينيا، تطبق وزارة التربية والتعليم والعلوم حالياً وبشكل تجريبي الإدماج الكامل للطلاب في التعليم السائد في إحدى المناطق.¹³

ولطالما حظي التعليم الجامع بدعمٍ كبيرٍ في بعض البلدان ذات الدخل المرتفع والمتوسط. ومن أبرز الأمثلة على ذلك هي الولايات المتحدة. على سبيل المثال، تُظهر بيانات معينة من الولايات المتحدة إحراز التقدم (في المتوسط) فيما يتعلق بإدماج الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (SEN) في التعليم الجامع. وقد ارتفع عدد التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الذين يقضون 80 في المائة أو أكثر من يومهم الدراسي في الصفوف الدراسية الاعتيادية في الولايات المتحدة من 32 في المائة إلى 54 في المائة خلال الفترة 2005-1989. وفي الوقت نفسه، انخفض عدد التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الذين يتلقون تعليمهم في مرافق منفصلة في مرحلة مبكرة من هذه الفترة، من 6 في المائة إلى 4 في المائة، ليثبت على ذلك خلال السنوات الخمسة عشر الماضية (وتتدرج النسب المئوية المتبقية للتلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ضمن الفئات الأخرى بين هذين الحدين).¹⁴

ملاحظة: في معظم الحالات، يأخذ تمويل التعليم الجامع بعين الاعتبار الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وليس فقط الطلاب ذوي الإعاقة. لذلك ولأغراض هذا الكتيب، تشمل مجموعة الطلاب الذين يُشار إليهم بذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الطلاب ذوي الإعاقة (لكن لا تقتصر عليهم).

دافع معارضو التعليم الجامع عن الحفاظ على نظام التعليم المنفصل على أساس انعدام جدوى التعليم الجامع من الناحية الاقتصادية وارتفاع تكاليف الحفاظ على هذا النظام. ويتكرر في كثير من الأحيان ذكر الموارد المالية والبشرية الشحيحة كأحد الحواجز التي تعترض التوسع في نطاق التعليم الجامع. 15 وقد وجدت المراجعة الأخيرة للتعليم الجامع في منطقة وسط وشرق أوروبا/رابطة الدول المستقلة أن ألبانيا وصربيا ومولدوفا وروسيا وأوكرانيا قد ذكروا جميعهم بأن الافتقار إلى الإرشادات المالية وقلة الأموال لدمج المدارس هي عوامل رئيسية تحول دون تنفيذ التعليم الجامع. وتكمن المشكلة، بالنسبة لهذه المنطقة، في الاستثمارات التاريخية في الأنظمة المنفصلة لمدارس التربية الخاصة، وعدم وجود إرادة سياسية لإتاحة التعليم الجامع لكافة الأطراف المعنية.¹⁶

لقد ذُكر التمويل باعتباره تحدياً كبيراً أمام الحكومات في أفريقيا لتنفيذ التعليم الجامع. ويتمثل العائق الرئيسي، في هذه البلدان، في النقص الشديد للموارد- أي عدم وجود مدارس أو عدم كفاية المرافق، ونقص المعلمين و/أو الافتقار إلى المعلمين المتخصصين/الموظفين، وغياب المواد والمعدات التعليمية المتخصصة. إلخ لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس السائدة.¹⁷ وقد كشفت العديد من الدراسات بأن تطبيق التعليم الجامع في كل من ناميبيا وجنوب أفريقيا وزامبيا وزيمبابوي قد تأخر بسبب الافتقار إلى الموارد المالية.¹⁸

على الرغم من أن مسؤولية توفير التعليم للطلاب (سواء التعليم الجامع أو غير ذلك) هي مسؤولية الدولة، إلا أن المنظمات غير الحكومية في العديد من البلدان النامية لا تزال تلعب دوراً رئيسياً في توفير الدعم المالي للحكومات لتنفيذ المشاريع التي تعزز التعليم الجامع. أشارت مراجعة قامت بها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو) لواقع التربية الخاصة في البلدان النامية إن المنظمات غير الحكومية أُعتبرت المصدر الرئيسي للتمويل في 26 بلداً منها، في حين قدمت المنظمات غير الحكومية في عدة بلدان أخرى ما يصل إلى 40 في المائة من تكاليف تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.¹⁹

ومن الأمثلة على هذا النوع من الدعم الذي يؤدي إلى نجاح التعليم الجامع هو أحد المشاريع المنفذة في جمهورية لادو الديمقراطية الشعبية. إذ قدمت منظمة إنقاذ الطفولة والوكالة السويدية للتعاون الإنمائي الدولي تمويلاً طويلاً الأجل ودعم في مشروع التعليم الجامع خلال الفترة 1993-2009. وقد نتج عن المشروع نهجاً وطنياً مركزياً لتطوير سياسات وممارسات التعليم الجامع. بدأ تقديم الخدمات في عام 1993، عندما أفتتحت مدرسة تجريبية في العاصمة فينيتيان. ويوجد الآن 539 مدرسة منتشرة عبر 141 منطقة توفر التعليم الجامع والدعم المتخصص لما يزيد عن 3000 طفل من الأطفال ذوي الإعاقة.²⁰

وعلى الرغم من أن تمويل تنفيذ التعليم الجامع هي مسألة أساسية للعديد من الحكومات، إلا أن تكلفة تمويل التعليم الجامع لا تفوق تكلفة الحفاظ على نظام تعليمي منفصل. وتدرك البلدان على نحو متزايد أوجه القصور التي تشوب العديد من أنظمة الإدارة والهيكل التنظيمية والخدمات ومدارس التربية الخاصة.²¹ بالإضافة إلى ذلك، تشير مجموعة متزايدة من الأدلة إلى أن الإدماج هو أكثر فعالية من حيث التكلفة مقارنةً بنظم التعليم المنفصلة.²² وفيما يلي بعض الحقائق:

- قدّر أحد تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في عام 1994 متوسط تكاليف تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف دراسية منفصلة بأنها أكثر بسبع إلى تسع مرات من تكاليف تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية العامة.²³
- كما وجد بحث حديث صادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بأن تكاليف التربية الخاصة لكل فرد كانت أكثر بحوالي الضعفين من تكاليف التعليم العادي. وهي مكونة أساساً من الرواتب، حيث أن نسبة المعلمين إلى التلاميذ تصب في صالح الطلاب ذوي الإعاقة.²⁴
- وجد تقييم التعليم الجامع في ألبانيا في العام 2005 أن تكاليف تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية الاعتيادية بلغت 16/1 من متوسط التكلفة لتعليم هؤلاء الطلاب في مؤسسات التربية الخاصة.²⁵
- في عام 2009، أجرى المكتب القطري لليونيسف في أرمينيا دراسةً بحثت هياكل التكلفة لمؤسسات الرعاية، والتي وجدت أن الانتقال من الرعاية المؤسسية نحو المزيد من الخدمات المجتمعية سيوفر المال على المدى القصير والطويل.²⁶
- تُظهر الدراسات الأخيرة في الولايات المتحدة من ثلاث ولايات (كاليفورنيا وإلينوي وماساتشوستس) وجود علاقة إيجابية بين الإدماج والنتائج الأكاديمية للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. وبالإضافة إلى ذلك، وجدت إثبات من هذه الدراسات التي قورنت البيانات فيها (كاليفورنيا وإلينوي) عدم وجود أي علاقة بين الإدماج والنتائج التعليمية ومتوسط الإنفاق على التربية الخاصة لكل تلميذ. تشير هذه البيانات إلى أن الإدماج هو وسيلة متدنية التكلفة وفعالة لتحسين نتائج الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- كما تشير أيضاً إلى أنه من الممكن تحقيق مستويات أعلى من الإدماج دون أن يقابل ذلك ارتفاع كلي في الإنفاق.²⁷

لمعرفة المزيد، يرجى زيارة المواقع التالية:

- إتفاقية حقوق الطفل، الأمم المتحدة، 1989
- إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الأمم المتحدة، 2008
- بيان سلامنكا وإطار العمل حول تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة، 1994
- إرشادات السياسة بشأن الإدماج في التعليم، اليونيسكو، 2009
- إرشادات الإدماج: ضمان حصول الجميع على التعليم، اليونيسكو، 2005
- التغلب على الإقصاء من خلال المقاربات الجامعة في التعليم: ورقة مفهومية حول التحديات والرؤية، اليونيسكو، 2003
- أفضل الممارسات في التعليم الجامع للأطفال ذوي الإعاقة: تطبيقات تصميم البرامج في أوروبا ومنطقة أوراسيا، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، 2010
- التعليم الجامع: إستراتيجية التعليم لجميع الأطفال، البنك الدولي، 2004
- التعليم الجامع في العمل: الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس السائدة، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 1999
- التقرير العالمي بشأن الإعاقة، منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي، 2011

ملاحظات



ثالثاً- التحديات التي تواجه تمويل التعليم الجامع

نقاط أساسية

- لا تزال مقاربات السياسة والتمويل المركزية هي العائق الأساسي الذي يحول دون إجراء إصلاحات التمويل التي تدعم التعليم الجامع.
- وعلى الرغم من التحديات العديدة التي تواجهها الحكومات في سعيها لتنفيذ التعليم الجامع، إلا أنه أُحرز تقدّم ملموس في إلغاء مركزية تمويل التعليم في العديد من المناطق.
- لا يكون مستوى الموارد في الكثير من الأحيان هي المشكلة فحسب، بل أيضا كيفية توزيع الأموال وتخصيصها.

إن العديد من مقاربات التمويل التقليدية في مختلف المناطق (على سبيل المثال، وسط وشرق أوروبا/رابطة الدول المستقلة) هي مقاربات مركزية إلى حدٍ كبير. ورغم أن الحكومات تعمل تدريجياً على إلغاء مركزية سلطة وضع السياسات التعليمية، إلا أن الطريق أطول في الغالب نحو إبطال مركزية التمويل. 28 وتذكر دراسات صيغ التمويل وجود اتجاه واسع النطاق نحو اللامركزية، حيث تمنح الحكومات الأموال عن طريق التمويل الجماعي للسلطات على المستوى المحلي التي تقوم بعدها بتخصيص الأموال بحسب الاحتياجات المحلية.²⁹

هناك روابط قوية بين إلغاء مركزية المسؤوليات الحكومية إلى المستوى المحلي وتمويل التعليم الجامع. إذ يساعد إلغاء المركزية على تكييف الخدمات بما يتوافق مع الاحتياجات المحلية، ويسمح بقدر أكبر من الديمقراطية المحلية والمساءلة. كما أنه يقدم الدعم والتشجيع للممارسات المبتكرة بغية تلبية الاحتياجات المحددة للمجتمعات المحلية والمدارس والمتعلمين ضمن المجتمعات المحلية.³⁰

عند مناقشة النماذج الرئيسية التي تدعم التوجه نحو التعليم الجامع، في القسم الرابع، سيتضح أن أنظمة التمويل سوف تحتاج إلى تنفيذ عنصر من آليات التمويل المجتمعي. ولكي تعمل هذه الآليات بفعالية، يجب إبطال مركزية السلطة السياسية والشؤون المالية. وعلى الرغم من وجود بعض التحديات، إلا أنه يتم إحراز بعض التقدم على هذه الجبهة. وفيما يلي بعض الحقائق:

- تتوفر أنظمة منح في ما يقرب من نصف المقاطعات العشرة في كندا والتي يتم فيها تجميع الإيرادات من المصادر المحلية والإقليمية/المحافظات وإعادة توزيعها على المناطق التعليمية المحلية وفق صيغة تخص كافة التلاميذ.
- في أستراليا، اتجهت العديد من حكومات الولايات والأقاليم خلال العقد الماضي نحو تمويل الطلاب والمدارس الأقل حظاً من خلال صيغ تمويل قائمة على أساس الطلاب، حيث يمكن توفير الموارد باعتبارها عامل وزن أو ترجيح في تخصيص الموارد الأساسية للمدرسة.³¹
- في منطقة وسط وشرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة، بدأت تسعة بلدان على الأقل نوعاً من التمويل لكل تلميذ بغية تشجيع المزيد من الإدماج.
- قاد البنك الدولي هياكل تمويل لكل تلميذ في عدة بلدان في وسط وشرق أوروبا/رابطة الدول المستقلة، بما في ذلك البوسنة والهرسك وأوزبكستان وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة.³²
- وفي تركيا، يوجد صندوق خاص للتعجيل في التدخلات الخاصة بالتعليم الجامع.

رابعاً- ما هي النماذج الرئيسية لتمويل التعليم الجامع؟

نقاط أساسية

- هناك ثلاثة نماذج رئيسية لتحديد التمويل للطلاب ذوي الإعاقة.
 - نماذج المدخلات أو النماذج الفردية
 - النماذج القائمة على الموارد
 - النماذج القائمة على الإنتاج
- ينطوي كل نهج على مزايا ومساوئ معينة فيما يتعلق بالتالي:
 - الكفاءة/الكفاية في تحقيق أهداف دعم التعليم الجامع.
 - تعزيز المساواة والشمولية للطلاب من ذوي الإعاقة.
 - الكفاءة /تدني التكاليف للإدارة على المستوى المحلي / مستوى المدرسة من أجل الوصول إلى أكبر عدد من الطلاب ذوي الإعاقة.
- يرجى الرجوع إلى الرسم البياني في نهاية هذا القسم للحصول على معلومات أساسية حول نماذج التمويل هذه.

النماذج الفردية

نظرة عامة

تُحصى صيغة التمويل الفردي عدد الطلبة الذين يُحدد بأنهم من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة. يكمن الأساس الرئيسي بموجب صيغة التمويل الفردي في عدد الطلاب. وبموجب هذا النوع من الصيغ، يُحدد التمويل تبعاً للطلاب.³⁴

وفيما يلي صيغة التمويل الفردي بشكلها البسيط:

- المبلغ المخصص لكل فرد X عدد الطلاب الذين يستوفون المعايير.
- ويتغيّر فعلاً المبلغ المخصص لكل فرد بشكل منتظم لفئات معينة من الطلاب. ويُشار أحياناً إلى هذه الاختلافات في مبالغ التمويل الفردي بـ"أوزان التمويل". يمكن تحديد مبالغ فردية أكبر لعوامل معينة مثل:
 - اختلاف المرحلة المدرسية / العمر.
 - المنهاج الدراسي.
 - الموقع.
 - لغة الأقلية.
 - الحرمان الاجتماعي.
 - وضع الإعاقة.

وفيما يلي مثال على إجمالي التخصيص الفردي لمدرسة ابتدائية تضم 100 طالب:

- 60 طالباً من غير ذوي الاحتياجات الخاصة: ($X 1 = 60$)
 - 30 طالباً ممن يعانون الحرمان الاجتماعي ($X 1.2 = 36$)
 - 7 طلاب من الأقليات اللغوية ($X 1.5 = 10.5$)
 - 3 طلاب من ذوي الإعاقة ($7.5 = 2.5 \times 3$)
- يبلغ إجمالي عدد الطلاب المرجح لهذه المدرسة: 114 (60 36 10.5 7.5). ويبلغ تمويل هذه المدرسة: $X 114$ مبلغ التمويل الأساسي.
- (ملاحظة: الأوزان المبيّنة أعلاه هي لأغراض توضيحية فقط).³⁵

بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة، يمكن استخدام وزن واحد للتمويل. لكن في البلدان التي تشتمل على تصنيفات فرعية متعددة للطلاب ذوي الإعاقة، فقد يكون من المفضل استخدام أوزان تفاضلية. على سبيل المثال، في الولايات المتحدة التي يشكّل فيها الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ما نسبته 13.5 في المائة تقريباً من جميع الأطفال في المدارس العامة، تُستخدم تصنيفات متعددة. إذ تُحدّد فئة رئيسية للإعاقة لكل طفل. وتظهر التكاليف بأنها تختلف اختلافاً كبيراً ضمن هذه الفئات وعبرها.³⁶

وقد تُقدّم الأموال إلى المناطق أو البلديات إما:

- على شكل منحة ثابتة.
- خطة مرجحة بعدد التلاميذ * (*ملاحظة: كما هو مبين في وصف هذا النموذج).
- إحصاء قائم على التعداد، حيث يتم احتساب جميع الطلاب ويُفترض نسبة مئوية متساوية من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عبر مختلف المناطق/البلديات.³⁷

غالباً ما توجد نماذج التمويل الفردي في العديد من البلدان ذات الدخل المرتفع والمتوسط مثل الولايات المتحدة وكندا وأستراليا ونيوزيلندا. وبالإضافة إلى ذلك، غالباً ما تستخدم البلدان ذات النسب المرتفعة من الطلاب في مدارس التربية الخاصة نماذج التمويل الفردي، حيث يتم تمويل الخدمات من قبل الحكومة المركزية على أساس عمليات إحصاء الأطفال.³⁸ أما البلدان التي تستخدم هذا النوع من النماذج في أوروبا على مستوى المدارس فهي النمسا وبلجيكا وفرنسا وألمانيا وإيرلندا وهولندا وسويسرا. والبلدان التي تشتمل على نسب متدنية نسبياً من الطلاب في مدارس التربية الخاصة أو الصفوف الدراسية الخاصة مثل قبرص وإسبانيا والسويد تستخدم أيضاً هذا النموذج.³⁹

المزايا

- يُحدد التمويل والموارد بناءً على الطلاب، الأمر الذي يشجع المدارس المحلية على قبول الأطفال ذوي الإعاقة، ويساعد على تذليل المخاوف بشأن قدرة المدارس على توفير الدعم اللازم.
- يسمح بقدر من المرونة في توسيع أو إنشاء الموازنات الوطنية لأن مبلغ التمويل الأساسي قد يختلف مع مرور الوقت.
- يعكس التكاليف الفعلية لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة.
- يتم تمويل الطلاب بشكل متكافئ تبعاً لاحتياجاتهم التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، قد يتم تضمين عوامل أخرى في صيغة التمويل لتوفير قدر أكبر من العدالة، (أي فروق التكاليف في المناطق الحضرية مقابل فروق التكاليف في المناطق الريفية، المدارس المنفصلة مقابل المدارس السائدة).
- تفيد بعض الدراسات بأن هذا النهج قد أدى إلى زيادة السلطة الأبوية في قدرة الوالدين على الحصول على الدعم المناسب لأطفالهم.⁴⁰

المساوئ

- غالباً ما تكون التكاليف مرتفعة بسبب الحاجة إلى تشخيص وتحديد الطلاب الأفراد للحصول على التمويل.
- يمكن أن يقدم هذا النموذج حافزاً لتضخيم أعداد الأطفال ذوي الإعاقة من أجل زيادة التمويل. مع ذلك، يمكن أن يُشكّل التدقيق عقبة هامة أمام تقديم بيانات كاذبة.
- يركز على الإعاقة وليس على الاحتياجات التعليمية للطلاب.
- إن النماذج التي لا تتضمن نهجاً حول الإحصاء المرجح للتلاميذ قد لا توضح تكاليف تعليم مجموعة متنوعة وواسعة من الطلاب ذوي الإعاقة بشكل كامل. فهي لا تغطي، على سبيل المثال، الاختلافات الشاسعة وكثافة الخدمات التي يمكن أن يطلبها الطلاب ضمن فئات الإعاقة (مثل اضطرابات طيف التوحد) وكذلك عبر فئات الإعاقة (أي صعوبات التعلم مقابل إعاقات النمو).⁴¹

النماذج القائمة على الموارد

نظرة عامة

تُعرف النماذج القائمة على الموارد أيضاً بنماذج 'الإنتاجية' لأن التمويل يركز على الخدمات المقدمة وليس على إحصاءات الأطفال. تقترن عادةً النماذج القائمة على الموارد بسياسات مالية تستلزم وحدات مؤهلة من التدريس أو البرامج.

والبلدان التي تركز على هذا النوع من التمويل اللامركزي لذوي الاحتياجات الخاصة هي الدنمارك وفنلندا واليونان وأيسلندا والترويج والسويد. وهنا تقرر البلديات الكيفية التي ينبغي أن تُستخدم فيها أموال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحدد درجة التمويل.⁴²

تشمل بعض أمثلة النماذج القائمة على الموارد ما يلي:

- فنلندا، حيث تُدعم غالبية المدارس بمعلم واحد على الأقل في مجال التربية الخاصة. ويقدم هؤلاء المعلمون تقييمات معينة، ويضعون خطط تعليمية فردية، وينسقون الخدمات، ويقدمون الإرشادات لمعلمي المدارس السائدة.⁴³
- ألمانيا، حيث يُخصّص للمعلمين في الصفوف 'المتكاملة' وقتاً إضافياً تبعاً لشدة الإعاقة التي يعاني منها الطالب. على سبيل المثال، يجب أن تضم الصفوف المتكاملة 18 تلميذاً 'عادياً' وإثنين إلى ثلاثة من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- النمسا، حيث يُحدد ثلاثة أنواع من الصفوف المتكاملة ويتم تمويلها:
 - صفوف التعليم الجامع التي تضم 20 طالباً (أربعة منهم من ذوي الإعاقة).
 - الصفوف الدراسية الصغيرة.
 - الصفوف الدراسية التعاونية.⁴⁴

المزايا

- أوصت دراسة أجرتها الوكالة الأوروبية للتنمية بشأن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في 17 بلداً باستخدام التمويل القائم على الموارد والإنتاجية باعتباره أفضل خيار على المستوى الإقليمي (البلديات)، مع التنبيه إلى ضرورة إرفاقه ببعض أشكال تمويل المخرجات (أي الأموال المرتبطة بمخرجات الطلاب).⁴⁵
- يركز التمويل على موارد المعلم ودعمه لتوفير التعليم الجيد للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

تشجع هذه النماذج المبادرات المحلية لتطوير البرامج والخدمات. لكن في ظل عدم وجود أي آلية للتقييم أو المراقبة، فإنه لا يوجد أي حافز لإنتاج برامج ذات نوعية جيدة أو السعي إلى إدخال تحسينات.

المساوئ

- انتقد العديد من الباحثين هذا النموذج في أنه يشتمل على حافز ضمني لدمج الطلاب ضمن البرامج القائمة، بدلاً من تكييف البرامج لتلبية احتياجات الطلاب.
- قد تُفرض عقوبات معينة على المدارس لقاء نجاحها عندما لا يعد الطلاب الذين يحتاجون للخدمات، أو عند فقدان التمويل أو خفضه.

النماذج القائمة على الإنتاج

نظرة عامة

على الرغم من أن العديد من البلدان قد اعترفت بضرورة المساءلة وتقييم البرامج من حيث تدي تكلفتها، إلا أن عدد قليل من البلدان استخدم النموذج القائم على الإنتاج إلى حدٍ كبير.

لقد أُستخدم هذا النموذج في برنامج الحكومة الفدرالية الأمريكية بعنوان "لا إهمال أي طفل". ربط هذا البرنامج ما بين التمويل واعتماد المدرسة بصورة مباشرة والدرجات المدرسية التي يحققها الطالب، مع فرض عقوبات اقتصادية شديدة على درجات الأداء المتدنية للطلاب. ففي المملكة المتحدة، تم ربط نشر 'الجدول الدورية' (وهي أساساً عبارة عن بطاقات تقرير لدرجات اختبار الطلاب في المدارس المختلفة) بالأعداد المتزايدة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الإعدادات المنفصلة.⁴⁶

وفي الآونة الأخيرة، توجهت "الحكومة الأسترالية" نحو إتباع نهج قائم أكثر على المخرجات في تمويل الطلاب والمجتمعات المدرسية الأقل حظاً، عن طريق برنامج الدفعات للأغراض الخاصة في المدارس الوطنية والشراكات الوطنية. وبموجب هذه الترتيبات، يتمتع القطاع الحكومي (والقطاع غير الحكومي للشراكات الوطنية) بقدر أكبر من المرونة في كيفية استخدام التمويل، شريطة أن تعمل المدارس نحو تحقيق الأهداف الوطنية وتوجيهات الإصلاح المتفق عليها من قبل جميع حكومات الولايات/الأقاليم بموجب إتفاقية التعليم الوطني.⁴⁷

المزايا/المساوئ

- قد يزيد هذا النهج من عدد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الإعدادات المنفصلة، حيث أنه يوفر حافزاً ضمناً يدفع المدارس إلى إحالة الطلاب إلى برامج التربية الخاصة من أجل تجنب الإبلاغ عن درجات إنجاز الطلاب الذين هم دون مستوى المرحلة الدراسية التي تناسبهم.⁴⁸
- يفرض عقوبات على المدارس لظروف خارجة عن سيطرتها، مثل زيادة الحركة وارتفاع معدلات التغيب بين الطلاب، وعدم كفاية التمويل للكتب المدرسية الحالية ومواد المناهج الدراسية المعدلة.⁴⁹

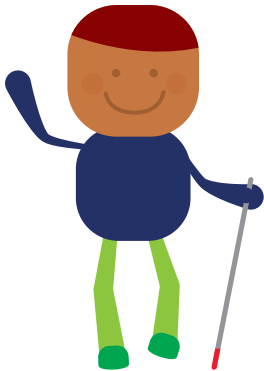
ملخص نماذج التمويل الرئيسية

النموذج	التعريف	الملامح الرئيسية	المزايا/المساوئ	البلدان:
معدل دخل الفرد	<ul style="list-style-type: none"> تحصي عدد الطلاب الذين يُحدد بأنهم من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. الأساس الرئيسي هو عدد الطلاب. 	<ul style="list-style-type: none"> صيغة التمويل الفردي هي: المبلغ المخصص لكل فرد X عدد الطلاب ويختلف المبلغ لفئات محددة من الطلاب. ويُشار إلى هذه الاختلافات أحياناً باسم "أوزان التمويل". يمكن تحديد مبالغ أكبر لكل فرد فيما يخص عوامل معينة مثل: <ul style="list-style-type: none"> اختلاف المرحلة المدرسية / العمر. المنهاج الدراسي. الموقع. لغة الأقلية. الحرمان الاجتماعي. وضع الإعاقة. 	<ul style="list-style-type: none"> يعكس التكاليف الفعلية لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة. غالباً ما تكون التكاليف مرتفعة بسبب الحاجة لتشخيص و تحديد الطلاب للحصول على التمويل. وجود حافز لتضخيم أعداد الأطفال ذوي الإعاقة من أجل زيادة التمويل. يركز على الإعاقة وليس على الاحتياجات التعليمية للطلاب. 	<p>الولايات المتحدة، كندا، أستراليا، نيوزلندا، النمسا، بلجيكا، فرنسا، ألمانيا، إيرلندا، و هولندا</p> <p>سويسرا، قبرص، أسبانيا والسويد، إلخ.</p>
النموذج القائم على الموارد	<ul style="list-style-type: none"> يرتكز التمويل على الخدمات المقدمة بدلاً من إحصاءات الأطفال. 	<ul style="list-style-type: none"> عادةً ما تقتصر النماذج القائمة على الموارد بسياسات مالية تستلزم وحدات مؤهلة من التدريس أو البرامج. على سبيل المثال، في ألمانيا يجب أن تضم الصفوف الدراسية المتكاملة 18 تلميذاً "عادياً" و 2-3 من ذوي الاحتياجات الخاصة. 	<ul style="list-style-type: none"> يركز التمويل على موارد المعلم والدعم المقدم له. شجع المبادرات المحلية لتطوير البرامج و الخدمات. يقدم حوافز لدمج الطلاب في البرامج القائمة، بدلاً من تكييف البرامج لتلبية احتياجات الطلاب. قد تُفرض عقوبات على المدارس لقاء نجاحها عندما لا يعد الطلاب بحاجة إلى الخدمات، ويتم فقدان التمويل أو خفضه. 	<p>النمسا، الدنمارك، فنلندا، اليونان، أيسلندا، النرويج، السويد، إلخ.</p>
النموذج القائم على الإنتاج	<ul style="list-style-type: none"> يربط التمويل مباشرةً بالدرجات المدرسية التي يحققها الطلاب. 	<ul style="list-style-type: none"> وقد استخدم هذا النموذج في برنامج الحكومة الفدرالية الأمريكية بعنوان "لا لإهمال أي طفل". وقد ربط هذا البرنامج ما بين التمويل و اعتماد المدرسة بصورة مباشرة ودرجات التحصيل العلمي للطلاب، مع فرض عقوبات اقتصادية شديدة درجات الأداء المتدنية للطلاب. في المملكة المتحدة، تم ربط نشر "الجداول الدورية" (وهي عبارة أساساً عن بطاقات تقرير لدرجات اختبار الطلاب في مختلف المدارس) مع الأعداد المتزايدة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الإعدادات المنفصلة. 	<ul style="list-style-type: none"> يزيد هذا النهج من عدد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الإعدادات المنفصلة، ويشتمل النموذج على حافز ضمني يدفع المدارس إلى إحالة الطلاب إلى برامج التربية الخاصة. يفرض عقوبات على المدارس لظروف خارجة عن سيطرتها، مثل عدم كفاية التمويل للكتب المدرسية الحالية ومواد المناهج الدراسية المعدلة، وما إلى ذلك. 	<p>أجزاء من أنظمة الولايات المتحدة والمملكة المتحدة. يستخدم عدد قليل من البلدان النموذج القائم على الإنتاج إلى حد كبير.</p>

لمعرفة المزيد، يرجى زيارة المواقع التالية:

- تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في أوروبا، الوكالة الأوروبية للتنمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، 2003.
- تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. البيانات القطرية لعام 2012، 2012، EADSNE.
- مؤتمر حول التعليم الجامع للأطفال ذوي الإعاقة في منطقة وسط وشرق أوروبا / رابطة الدول المستقلة، اليونسف، موسكو، 2011.
- تمويل تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة في سبعة عشر دولة بشأن العلاقة بين تمويل تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والإدماج، EADSE، 1999.

ملاحظات



خامساً- توصيات بشأن نماذج التمويل التي تدعم النهج القائم على الحقوق في التعليم الجامع

نقاط أساسية

- بغض النظر عن نهج التمويل المعتمد، يجب أن يكون هذا النهج قادراً على: دعم مبادئ التعليم الجامع؛ والتقيد بمبادئ العدل والإنصاف في التمويل على مستوى المجتمع المحلي والمدرسة؛ وتوفير الموارد اللازمة للطلاب ذوي الإعاقة لتعزيز تطبيق التعليم الجامع في الصفوف الدراسية، الخ.
- يتسم تمويل التعليم الجامع من خلال نموذج التمويل الفردي بالعديد من المزايا المتعلقة بما يلي:
 - الملائمة/الكفاية.
 - العدالة والشمولية
 - الكفاءة/تدني التكاليف.
- إن تعزيز التعليم الجامع في البلدان ذات النظم التعليمية وآليات التمويل الأقل تطوراً لا يعتمد على نموذج التمويل. ففي هذه البلدان، يكون للطرق الإبداعية ومدنية التكلفة التي تقدم بها الموارد لمجتمعاتها المحلية لدعم التعليم الجامع التأثير الأكبر.

لكل نموذج تمويل مزاياه ومساوئه. تساعد البيئة التعليمية القائمة إلى حدٍ كبير في تحديد النهج الأنسب.⁵⁰

ومهما كان نموذج التمويل الذي يُستخدم، يجب أن يكون:

- من السهل فهمه
- مرناً ويمكن التنبؤ به.
- يوفر الأموال الكافية.
- يقوم على أساس التكلفة ويسمح بالسيطرة على التكاليف.
- يربط التربية الخاصة بالتعليم العام.
- يتسم بالحيادية في تعريف الهوية وتعيين الموضع الملائم.

بينما يعتبر الالتزام بدعم نموذج تمويل يقدم أموالاً كافية للتعليم الجامع أمراً هاماً (مثل نموذج التمويل الفردي)، يمكن للأساليب التي تُخصّص بها التمويل أن يكون لها تأثير قوي على تطبيق التعليم الجامع. نماذج التمويل المطلوبة هي تلك التي:

- يدعمها التزام بحق الجميع في التعليم، والالتزام بتوفيره على أساس جامع على كافة المستويات.
- تراعي المنافع الأكاديمية والاجتماعية للإدماج، فضلاً عن العوامل الاقتصادية.
- توفر تمويلاً مرناً وكافياً وصيغة تخصيص عادلة، تعتبر أساسية على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي لبدء البرنامج الأولي واستمراره، وحوافز الموظفين ورواتبهم، والتدريب، والمعدات الخاصة، والمنظمات/الخدمات المجتمعية، ودعم أولياء الأمور.
- ضمان حد أدنى للدعم من خلال المنح الثابتة، التي يتم تعديلها وفقاً لمؤشرات الفقر/الثروة على الصعيد الوطني، وضمان الصيغ القائمة على الموارد لتخصيص التمويل للخدمات المطلوبة على الصعيد المحلي بغية تلبية احتياجات مختلف الصفوف الدراسية والمتعلمين.
- الاعتراف بأنه رغم أن الاستثمارات الأولية في برامج التعليم الجامع قد تكون مرتفعة، إلا أنها أكثر كفاءة على المدى الطويل لأنها تعود بالنفع على نظام التعليم العام وعلى عدد أكبر من الطلاب.
- توفير الدعم المالي الكافي لضمان قدرة أي دولة على إدارة الانتقال بنجاح من التمويل المقدم من الجهات المانحة (إن أمكن) إلى التمويل المقدم من الدولة لتغطية التكاليف المستمرة للتعليم الجامع ضمن نموذج التمويل.
- تقديم حوافز نحو وضع نظام موحد لخدمة التعليم، ونظام يشجع الاستثمار في المقاربات الوقائية في التعليم، فضلاً عن الدعم الفعال للمتعلمين الذين يُحدّد أنهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- لا تتطلب وسم الأطفال بتسميات معينة وتصنيفهم من أجل الحصول على الخدمات المناسبة؟ بل ينبغي بدلاً من ذلك توجيهها نحو تقديم إستجابات مرنة وفعالة وكفوة لتلبية احتياجات المتعلمين.
- تشجيع التعاون فيما بين القطاعات من الخدمات ذات الصلة المترابطة لدعم الطلاب ذوي الإعاقة. 51

المزايا الرئيسية للتمويل الفردي للطلاب ذوي الإعاقة

إن التوصيات الواردة في القسم تحت عنوان "المضي قدماً- التوصيات بشأن النماذج التي تدعم النهج القائم على الحقوق في التعليم الجامع- لن تقدم نهجاً مناسباً للجميع" كما أنها سوف تراعي العديد من العوامل تبعاً لكل منطقة ودولة. لكن هناك مجموعة واسعة من البحوث وأفضل الممارسات التي نوقشت في ورقة موقف اليونيسف بعنوان "حق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم: النهج القائم على الحقوق في التعليم الجامع" والتي توصي بضرورة تحرك البلدان في منطقة وسط وشرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة نحو التمويل الفردي لدعم نمو التعليم الجامع.

يقدم المربع التالي ملخصاً بالمزايا الرئيسية للتمويل الفردي للطلاب ذوي الإعاقة.

الملائمة/الكفاية:

- يُحدد التمويل والموارد بناءً على الطلاب، الأمر الذي يشجع المدارس المحلية على قبول الأطفال ذوي الإعاقة، ويساعد على تذييل المخاوف بشأن قدرة المدارس على توفير الدعم اللازم.
- يسمح بقدر من المرونة في توسيع أو إنشاء الموازنات الوطنية لأن مبلغ التمويل الأساسي قد يختلف مع مرور الوقت.
- يدفع الحكومات إلى النظر في مقدار التمويل اللازم للوصول إلى الأهداف التعليمية الوطنية للطلاب ذوي الإعاقة.

العدالة:

- يُقدّم التمويل وفق إطار يتسم بالاتساق والوضوح والشفافية، ويتم التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة في جميع أنحاء البلاد بعدالة وإنصاف بناءً على احتياجاتهم التعليمية.
- يتم تمويل الطلاب بعدالة وإنصاف في جميع أنحاء البلاد وفق احتياجاتهم التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، قد يتم تضمين عوامل أخرى في صيغة التمويل لتوفير قدر أكبر من العدالة، (أي فروق التكاليف في المناطق الحضرية مقابل فروق التكاليف في المناطق الريفية، المدارس المنفصلة مقابل المدارس السائدة).
- يسمح بمتابعة محسنة لاستخدام الأموال وما يترتب على ذلك من نتائج. وبهذه الطريقة، يمكن مقارنة النتائج التعليمية والاجتماعية المرتبطة بإيداع الأطفال في مؤسسات الرعاية والمدارس السائدة بسهولة أكبر.

الكفاءة/تدني التكاليف:

- تسمح المرونة للطلاب بتلبية احتياجاتهم بأفضل شكل عند مستوى ثابت من الإنفاق.
- يمكن استخدام أوزان تمويل تفاضلية لإيجاد حوافز مالية للممارسات التي تتماشى مع التزامات الحكومة إزاء التعليم الجامع. على سبيل المثال، يمكن أن يكون التمويل الفردي وسيلة قوية لإلغاء خدمات الرعاية المؤسسية للطلاب ذوي الإعاقة في الإعدادات المنفصلة وإيداعهم في مدارس الحي والصفوف الدراسية الجامعة.
- ومع مرور الوقت، من المرجح أن تصبح تكلفة خدمات الأحياء المجاورة للطلاب ذوي الإعاقة أقل وأن تخدم عدد أكبر من الطلاب ذوي الإعاقة.⁵²

بينما تعتبر المناقشات حول اعتماد نموذج التمويل الذي يدعم التعليم الجامع بأفضل شكل من نقاط النقاش فيما بين النظم التعليمية الأكثر تقدماً، تركز نظم التعليم الأقل تطوراً على اعتماد طرق متدنية التكلفة لتوفير الموارد لدعم التعليم الجامع. وتبعاً لذلك، تُستمد استراتيجيات تطوير ودعم التعليم الجامع لهذه الحكومات من مجموعة واسعة من الموارد؟ الداخلية في المدارس وخارجها. ونسلط الضوء فيما يلي على بعض هذه التدابير:

تدريب المعلمين واستراتيجيات التطوير المهني

- حيث تشكّل تكاليف الموظفين الجزء الأكبر من احتياجات التمويل في مجال التعليم، فإنه باستطاعة البلدان تحرير المزيد من الموارد لدعم التعليم الجامع إذا ما استخدمت هذه الموارد بطريقة أكثر فعالية من حيث التكلفة.
- يعتبر نموذج تدريب المدرسين نموذجاً متدني التكلفة لتقديم التدريب والتطوير المهني للمعلمين. ففي أمريكا اللاتينية، شملت إستراتيجية إقليمية للتدريب تسمى "النموذج التسلسلي" 28 بلداً. تم تدريب إثني من المتخصصين في كلّ بلد على دعم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. وقام هذان الإخصائيان بتدريب 30 متخصص آخر في كلّ بلد، إلى أن تم تدريب ما مجموعه 3,000 متخصصاً في نهاية المطاف.⁵³

- في كوستاريكا، ووجه النقص الشديد في عدد المعلمين بتقديم تدريب أثناء الخدمة لمعلمي المدارس السائدة، ودفع ساعات عمل إضافية لهم مقابل تدريس صفوف إضافية لطلاب التربية الخاصة. وكانت هذه الصفوف تُعطى بعد انتهاء دوام المدرسة كدعم إضافي لمشاركة الأطفال في الصفوف الصباحية المعتادة.⁵⁴
- عملت بوتسوانا على توطين تدريب المعلمين قبل الخدمة من خلال دمج مناهج التربية الخاصة في كليات المعلمين في مختلف أنحاء البلاد، وهو ما نتج عنه العديد من المعلمين المهرة. 55 وفي مالطا، بدأ تقديم الدعم للتدريب عبر المنظمات غير الحكومية. وقد ربطت مؤسسة عدن خدماتها مع جامعة مالطا بغية تطوير برنامج للتعليم الجامع مع قسم علم النفس في كلية التربية.⁵⁶
- تستخدم البلدان خبرة الأشخاص ذوي الإعاقة لتدريب المعلمين. على سبيل المثال في موزامبيق التي تواجه نقصاً حاداً في أعداد المعلمين، يُعيّن البالغين الصم كمعلمين للصم. وعلاوةً على ذلك، قامت بابوا غينيا الجديدة بإشراك البالغين الصم في تقديم الخدمات وبناء الدعم للتعليم الجامع على مستوى المجتمع المحلي.

تحويل مدارس التربية الخاصة إلى مراكز للمصادر المركزية

- أحرزت بعض البلدان تقدماً في تحويل مدارس التربية الخاصة إلى مراكز للمصادر. وغالباً ما تضم الفرق متعددة التخصصات عاملين بكفاءات طبية وصحية ونفسية وذات صلة بالتربية الخاصة.⁵⁷
- ترسم الخطط المستقبلية صورة إيجابية لمراكز المصادر في أنها تقدم يد العون في التخطيط للمدارس وإجراء التقييمات وتقديم الخدمات بشكل مباشر للطلاب في مدارس المجتمع المحلي. وقد تبنت العديد من البلدان هذا النموذج في منطقة وسط وشرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة (روسيا، صربيا، روسيا البيضاء، كوسفو) وأوروبا فضلاً عن الولايات المتحدة وكندا.
- وفي السلفادور أنشأت "غرف دعم" في المدارس الابتدائية السائدة لتقديم الخدمات للطلاب ذوي الإعاقة. وشملت الخدمات تقييم الطلاب والتدريس على أساس فردي أو في مجموعات صغيرة، ودعم المعلمين في مجال التعليم العام، وعلاج النطق واللغة وخدمات مماثلة. يعمل معلمو غرف الدعم على نحو وثيق مع أولياء الأمور، ويحصلون على موازنة من وزارة التربية والتعليم مخصصة للتدريب والرواتب. وفي عام 2005، أصبح يوجد لدى 10 في المائة من المدارس في أنحاء البلاد غرف دعم.⁵⁸
- في بنغلادش، يُستخدم النهج العنقودي لتثقيف وتوعية المعلمين أثناء الخدمة من خلال مراكز المصادر. وتستخدم جنوب أفريقيا النموذج للوصول إلى المناطق الريفية. وفي الهند، قامت منظمة Divine Light Trust بتحويل مدرسة التربية الخاصة للأفراد المكفوفين التابعة لها إلى مركز للتوعية والمصادر.⁵⁹

برامج التأهيل المجتمعي

- أثبتت برامج التأهيل المجتمعي أنها أحد أنجح البرامج في البلدان النامية لتعزيز التعليم الجامع. كما نجحت هذه البرامج في دعم المدارس الجامعة بالمواد والمعدات اللازمة، والمشورة الفنية التي تحتاجها للعمل بيسر وسلاسة.⁶⁰
- في كينيا، قامت كوادر التأهيل المجتمعي المتنقلة بتنفيذ برامج "تعليم مفتوح" في المناطق الريفية. يزور هؤلاء العاملون الأطفال المكفوفين في منازلهم ويعملون مع الآباء والأمهات لتوفير أنشطة التحفيز المبكر التي سوف تساعدهم على دخول المدرسة. يقدم العاملون أيضاً دروس برايل في المدارس، ويحضرون الاجتماعات التي تُعقد مع الموظفين والعاملين للمساعدة في التخطيط وتكييف المناهج الدراسية. تستخدم تزانبا نموذجاً مماثلاً من كوادر التأهيل المجتمعي المتنقلة في المدارس، والتي تُموّل من الجمعية التزانية للمكفوفين.⁶¹
- تقدم إحدى البرامج المتنقلة في فيتنام مثلاً آخر على ربط التأهيل المجتمعي بالتعليم الجامع. إذ يتيح برنامج يُعقد برعاية مشتركة من قبل خدمات الصحة والتعليم الفرصة لكوادر التأهيل المجتمعي للعمل مع المعلمين لتقديم وسائل تأهيل متدنية التكلفة للتلاميذ ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية، وإجراء مسوحات مشتركة لتحديد احتياجات الطلاب.
- إن التنسيق بين برامج التأهيل المجتمعي والتعليم الجامع ينطوي على العديد من مزايا توفير التكاليف، ويخفف من

النقص الحاد في أعداد المعلمين ويعطي الثقة لمعلمي الصفوف الاعتيادية لابتكار وسائل لتلبية الاحتياجات التعليمية للأطفال.

أولياء الأمور

- طوّرت جمايكا، بناءً على نقاط القوة التي يتمتع بها أولياء الأمور وحافزيتهم لتعبئة الموارد في مجال التعليم الجامع، مشروعاً للتدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة في المنزل، ويعتمد على قيام أولياء الأمور بتقديم الخدمات للأطفال بعد التدريب الأولي. زيارات المتابعة لأولياء الأمور لتقديم الدعم المستمر. تبلغ التكلفة 300 دولار أمريكي سنوياً لكل طفل، وهي تكلفة أقل بكثير من تكلفة التربية الخاصة في جمايكا.⁶²

لمعرفة المزيد، يرجى زيارة المواقع التالية:

- لمعرفة المزيد، يرجى زيارة المواقع التالية:
- التعليم الجامع: إستراتيجية التعليم لجميع الأطفال، البنك الدولي، 2004.
- حق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم: الممارسات الجيدة في منطقة وسط وشرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة والتوصيات المقدمة إلى الحكومة الألبانية، منظمة World Vision، 2012.
- مبادرات التعليم الجامع للأطفال ذوي الإعاقة: الدروس المستفادة من منطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ، اليونيسف، 2003.
- أمثلة على التعليم الجامع: الهند، مكتب اليونيسف الإقليمي لجنوب شرق آسيا، 2003.
- أمثلة على التعليم الجامع: بنغلاديش، مكتب اليونيسف الإقليمي لجنوب شرق آسيا، 2003.

ملاحظات

سادساً- المضي قدماً

حان الوقت الآن لاتخاذ الإجراءات اللازمة. في حين يمكنك الانتظار مزيداً من الإرشادات من ندوات الوبينار الأخرى في هذه السلسلة، يمكنك أيضاً أن تحدد على الفور فرص التأييد لإبراز أهمية دعم البلد الذي تعمل فيه لاتخاذ إجراءات نحو تحسين تمويل التعليم الجامع.

رغم أن ندوة الوبينار هذه تؤكد على الأسس الموضوعية للحكومات التي تتجه نحو تبني نموذج التمويل الفردي لدعم تنفيذ التعليم الجامع، إلا أن الواقع الفعلي في مختلف المكاتب في جميع أنحاء العالم يؤشر على أن النهج الأكثر ملاءمة في تمويل التعليم الجامع يتحدد عبر البيئة التعليمية القائمة التي تعمل فيها. وهذا بالنسبة للبعض منكم يعني تعزيز و/أو دعم التحرك نحو نماذج التمويل الفردي، بينما يعني للآخرين دعم مجموعة متنوعة من الطرق متدنية التكلفة للحكومات والمنظمات غير الحكومية لتوفير الموارد لدعم التعليم الجامع.

يشتمل المربع أدناه على بعض الأنشطة الرامية إلى مواصلة الحوار مع المستويات الحكومية التي تتفاعل معها في البلد الذي تعمل فيه.

نشاط

للبدء، يرجى التفكير في العبارة التالية وتعبئة الفراغ أدناه.
"إن آليات التمويل المتاحة فعلاً لدعم التعليم الجامع في بلدي هي..." (فكّر في أنواع آليات/مقاربات التمويل المتاحة فعلاً، لتحديد خط الأساس في بلدك)

للبدء، يرجى التفكير في العبارة التالية وتعبئة الفراغ أدناه. "يمكن تحسين تمويل التعليم الجامع في بلدي من خلال..."
(فكّر فيما يلزم من أنواع الاستثمارات والتشغيل ودعم القدرات لتحقيق التحسين)

”يمكنني في بلدي أن أدمج بناء القدرات المحلية لتعزيز التنمية نحو تحسين تمويل التعليم الجامع من خلال..“

”في بلدي، هذه ثلاثة أنشطة/إجراءات رئيسية يمكن أن أحاول القيام بها على مدى الأشهر الإثني عشر المقبلة لدعم الحكومات المحلية والمنظمات غير الحكومية في بلدي للمساعدة في تحسين تمويل التعليم الجامع..“



سابعاً- تناول بعض الأسئلة الشائعة

في نماذج التمويل الفردي، ما هي أوزان التمويل وكيف ترتبط بالطلاب ذوي الإعاقة؟

إن صيغة التمويل الفردي بشكلها البسيط هي المبلغ المخصص للفرد الواحد \times عدد الطلاب. لكن مبلغ التمويل المخصص لكل فرد يتغير فعلاً بشكل منتظم لفئات معينة من الطلاب. يمكن تحديد مبالغ فردية أكبر لعوامل معينة مثل:

- اختلاف المرحلة المدرسية / العمر.
- المنهاج الدراسي.
- الموقع.
- لغة الأقلية.
- الحرمان الاجتماعي.
- وضع الإعاقة.

ويُشار أحياناً إلى هذه الاختلافات المنهجية في مبالغ التمويل الفردي بـ"أوزان التمويل". ويُحدّد لهذه الأوزان مضاعفات مبلغ التمويل الفردي المحدد لطلاب 'أساسي' على سبيل المثال، قد يكون الطالب الأساسي هو شخص لا يعاني من أي ظروف خاصة (مثل وضع الإعاقة) في مدرسة ابتدائية.

فيما يلي مثال على اختصاص معين يستخدم وزن تمويل واحد لكل عامل:

وفيما يلي مثال على إجمالي التخصيص الفردي لمدرسة ابتدائية تضم 100 طالب:

- 60 طالباً من غير ذوي الاحتياجات الخاصة: ($X \ 1 = 60 \ 60$)
- 30 طالباً ممن يعانون الحرمان الاجتماعي ($X \ 1.2 = 36 \ 30$)
- 7 طلاب من الأقليات اللغوية ($X \ 1.5 = 10.5 \ 7$)
- 3 طلاب من ذوي الإعاقة ($7.5 = 2.5 \times 3$)

يبلغ إجمالي عدد الطلاب المرجح لهذه المدرسة: 114 (60 36 10.5 7.5). ويبلغ تمويل هذه المدرسة: $X \ 114$ مبلغ التمويل الأساسي.

(ملاحظة: الأوزان المبيّنة أعلاه هي لأغراض توضيحية فقط.)

العامل المهم هنا هو أن الترتيب الأعلى للطلبة ذوي الإعاقة يولّد مبلغاً أكبر من التمويل للمدرسة على أساس كل طالب. وهذا سوف يساعد على تلبية احتياجات الطالب في بيئة متكاملة. كما أنه يوفر، بالإضافة إلى ذلك، حوافز أكبر للمدرسة لتنفيذ التعليم الجامع ويساعد على ضمان احتفاظ المدارس بالطلاب ذوي الإعاقة.

في نماذج التمويل الفردي، لماذا يكون من المفيد استخدام أوزان تفاضلية للطلاب ذوي الإعاقة لتشجيع تنفيذ التعليم الجامع؟

بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة، يمكن استخدام وزن واحد للتمويل. لكن في البلدان التي تشمل على تصنيفات فرعية متعددة للطلاب ذوي الإعاقة، فقد يكون من المفضّل استخدام أوزان تفاضلية.

المصادر الإضافية

لا تتحمل اليونسف أي مسؤولية عن إمكانية الوصول إلى أي من الوثائق أو المواقع الإلكترونية المذكورة.

الكتب والأوراق

- حق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم: نهج قائم على الحقوق في التعليم الجامع. اليونسف، 2012.
- بيان سلامنكا وإطار العمل حول تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة بيان سلامنكا هو وثيقة سياسة دولية رئيسية، توضح الإجماع العالمي بشأن الحاجة إلى إصلاح التعليم ووضع السياسات والاستراتيجيات اللازمة لإدماج الأطفال ذوي الإعاقة في نظام التعليم. اليونسكو، 1994.
- التعليم الجامع يجمع هذا التقرير تجارب طائفة واسعة من البلدان. ويحدد المبادئ الأساسية التي تصوغ جوهر الممارسة عبر مجموعة واسعة من السياقات، ويوفر توضيحات موجزة من عددٍ من البلدان. كما يهدف إلى مساعدة مدراء التعليم وصنّاع القرار على الانتقال من مرحلة تقديم الالتزامات المتعلقة بالسياسات إلى تطبيق التعليم الجامع. اليونسكو، عام 2002.
- تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة. البيانات القطرية لعام 2012؟ تجري الوكالة الأوروبية للتنمية في مجال تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة كل سنتين عملية لجمع البيانات مع جميع البلدان الأعضاء في الوكالة. إذ تقوم بجمع البيانات الكمية الرئيسية حول أرقام وأماكن التلاميذ ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة، فضلاً عن المعلومات النوعية المرافقة لوضع الإحصاءات في سياقها. الوكالة الأوروبية للتنمية في مجال تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة، 2012.
- تعليم الأطفال ذوي الإعاقة تحسين إمكانية الوصول والجودة. يمكن الاطلاع على الوثيقة في إدارة "التنمية الدولية"، المملكة المتحدة، 2010.
- السعي لتحويل المدارس إلى مدارس جامعة: كيف يمكن أن يحدث التغيير، Pinnock H, Lewis, I. كيف يمكن أن تساعد المنظمات غير الحكومية النظم المدرسية في البلدان النامية على أن تصبح أكثر شمولاً وجمعاً. تصف هذه المادة، من خلال أخذ أمثلة من 13 بلداً حول العالم، برامج دراسة حالة إفرادية: تستهدف فئات محددة من الأطفال المعرّضين للخطر؛ وتبني مجتمعات مدرسية جامعة؛ وتشجع التغيير في جميع أنحاء النظام التعليمي؛ وتتصدى للحواجز المالية التي تعترض التعليم الجامع. إنقاذ الطفولة، 2008.
- مدارس للجميع: • إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم؟ موجّه أساساً للتربويين، مع التركيز على إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس، لكنه مفيد أيضاً للمنظمات غير الحكومية وكوادر إعادة التأهيل المجتمعي ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة والجماعات المحلية المعنية بمناصرة جهود التعليم الجامع والمساعدة في تصميمها. إنقاذ الطفولة، 2002.
- التعليم الجامع: محدودية الموارد يهدف هذا الكتاب إلى تقديم نظرة عامة أساسية على القضايا والمفاهيم والاستراتيجيات الرئيسية المتعلقة بالتعليم الجامع ذات الصلة بالمواقف التي تتسم بمحدودية الموارد الاقتصادية وإمكانية الوصول إلى المعلومات. إس ستابز، النرويج، 2008.
- النهج القائم على حقوق الإنسان في توفير التعليم للجميع؟ تجمع هذه الوثيقة بين الفكر الحالي والممارسات الراهنة فيما يخص النهج القائم على حقوق الإنسان في قطاع التعليم. كما تعرض القضايا والتحديات الرئيسية في المقاربات القائمة على الحقوق وتوفر إطاراً لوضع السياسات والبرامج بدءاً من مستوى المدرسة ووصولاً إلى المستويات الوطنية والدولية. اليونسكو واليونسف، 2007.
- توفير التعليم لفئات معينة أكثر من غيرها؟ دراسة إقليمية بشأن التعليم في وسط وشرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة هذه الدراسة هي متابعة لقضية توفير التعليم للجميع؟، تقرير الرصد الإقليمي في وسط وشرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة لعام 1998 التابع لمركز إينوشينتي للأبحاث التابع لليونسف .

وقد وجد ذلك التقرير زيادة ملحوظة في أوجه التفاوت في كمية ونوعية التعليم في جميع أنحاء المنطقة منذ بداية المرحلة الانتقالية. واستجابةً لذلك، أوصى التقرير باتخاذ إثني عشر خطوة نحو توفير التعليم للجميع لمعالجة المشاكل. اليونيسف، 2007.

- مبادرات التعليم الجامع للأطفال ذوي الإعاقة: الدروس المستفادة من منطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ؛ تُبرز هذه الورقة أمثلة جيدة على مبادرات التعليم الجامع في كمبوديا والصين ولاوس وفيتنام وتايلند. يلخص الفصل الأخير الدروس المستفادة ويقدم توصيات لسبل 'المضي قدماً' في تحقيق الأهداف المتمثلة في المساواة في حصول الأطفال ذوي الإعاقة على التعليم الجيد في العقد القادم. اليونيسف، 2003.
- التعليم الجامع في أوروبا: وضع النظريات موضع التطبيق. المؤتمر الدولي: تأملات من الباحثين؟ موجز نوفمبر 2013، الوكالة الأوروبية لذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الجامع (الوكالة [المعروفة سابقاً باسم الوكالة الأوروبية للتنمية في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة] مؤتمر في الدنمارك بشأن التعليم الجامع. 2013، EASNIE.
- تقرير المؤتمر: المؤتمر الوزاري الإقليمي للتعليم: إدماج جميع الأطفال في "التعلم الجيد"؟ عُقد المؤتمر، الذي شارك في تنظيمه الحكومة التركية ومكتب اليونيسف الإقليمي لوسط وشرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة، في اسطنبول خلال الفترة من 10 إلى 13 ديسمبر 2013. وتمثلت أهداف هذا الحدث رفيع المستوى فيما يلي: (1) إطلاق الدعوة إلى العمل تحت عنوان "عدالة التعليم الآن"! إدماج جميع الأطفال في التعلم الجيد، (2) توفير زخم متجدد وتعزيز التزام سياسي أكبر بمساواة التعليم، (3) مشاركة الممارسات الجيدة عبر أنحاء المنطقة لتعزيز المشاركة في التعليم الابتدائي والثانوي وتعزيز التعلم، (4) التعجيل بالإصلاحات على الصعيد القطري والمساهمة في المناقشات الإقليمية المستمرة في جدول أعمال التنمية لما بعد عام 2015.

مجتمعات المعرفة ومنصات الويب

- شبكة تمكين التعليم (EENET) أحد المواقع الإلكترونية الأكثر شمولاً حول التعليم الجامع، مع التركيز الشديد على الإصدارات المكتوبة من قبل خبراء ومنصرين للتعليم الجامع من العالم الثالث. يقدم هذا الموقع، الذي يتم تحديثه بانتظام، معلومات عن مجموعة واسعة من المواضيع ذات الصلة بالتعليم - تعليم الأطفال المصابين بأنواع مختلفة من الإعاقة، وقضايا الأسرة، والأطفال الإناث، وتثقيف المعلمين، وتقييم المقاربات المختلفة.
- 'تطبيق التعليم الجامع'، الذي تم تطويره بالتعاون مع الوكالة الأوروبية للتنمية في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مجتمع المعرفة على الإنترنت "بناء مجتمعات جامعة للأشخاص ذوي الإعاقة"

للحصول على قائمة كاملة أو محدثة أكثر بالمصادر، يرجى زيارة www.inclusiveeducation.org.

- أضف هنا المصادر الخاصة بك:

مسرد المصطلحات

أُعدت إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ، والبروتوكول الاختياري الملحق بها (A/RES/61/106) بتاريخ 13 ديسمبر 2006 في مقر الأمم المتحدة في نيويورك، وفتحت باب التوقيع عليها بتاريخ 30 مارس 2007. كان هناك 82 دولة موقعة على الإتفاقية و 44 دولة موقعة على "البروتوكول الاختياري" ومصادقة واحدة على الإتفاقية. وهذا أكبر عدد من الموقعين في التاريخ على إتفاقية للأمم المتحدة في يوم الإفتتاح. وهي أول معاهدة شاملة لحقوق الإنسان في القرن الحادي والعشرين، وأول إتفاقية لحقوق الإنسان تتيح للتوقيع عليها من جانب منظمات التكامل الإقليمي. دخلت الإتفاقية حيز النفاذ بتاريخ 3 مايو 2008. [3] لمزيد من المعلومات، يرجى زيارة: <http://www.un.org/disabilities/>.

إتفاقية حقوق الطفل هي معاهدة دولية لحقوق الإنسان تم إعتماها وفتح باب التوقيع والتصديق عليها والانضمام إليها بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 44/25 في 20 نوفمبر 1989 في نيويورك، ودخلت حيز التنفيذ بتاريخ 2 سبتمبر 1990، وفقاً للمادة 49. الطفل هو كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة من عمره ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المطبق على الأطفال. لمزيد من المعلومات، يرجى زيارة: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

الإعاقة تنجم عن التفاعل بين الإعاقات الجسدية أو العقلية أو الحسية أو الذهنية طويلة الأمد والحواجز المختلفة في البيئة التي يمكن أن تحول دون المشاركة الكاملة والفعالة للفرد في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين.

يمثل التعليم للجميع حركة والتزام دوليين لضمان حصول كل طفل وبالغ على تعليم أساسي ذو جودة عالية. وهو قائم على منظور حقوق الإنسان وعلى الإعتقاد الراسخ عموماً بأنّ التعليم هو أمر أساسي في سعادة ورفاهية الفرد والتنمية الوطنية. وقد حظي هذا الموضوع باهتمام عالمي لأول مرة في المؤتمر العالمي حول التعليم للجميع الذي عُقد في جومتين، تايلاند، عام 1990.

لمزيد من المعلومات، يرجى زيارة:

<http://www.un.org/en/globalissues/briefingpapers/efa/index.shtml>

الإدماج هو إدراك الحاجة إلى تحويل الثقافات والسياسات والممارسات في المدرسة لاستيعاب الإحتياجات المختلفة للطلاب الأفراد، والالتزام بإزالة الحواجز التي تحول دون تلك الإمكانية.

التعليم الجامع هو "عملية الإستجابة للتنوع في إحتياجات جميع المتعلمين والعمل على تلبيتها من خلال زيادة مشاركتهم في التعلم وفي الحياة الثقافية والمجتمعات المحلية، وكذلك الحد من ظاهرة الاستبعاد في التعليم ومن التعليم. وهو يفترض تغيير وتعديل المضامين والأساليب والبنى والإستراتيجيات، في ظل رؤية مشتركة تشمل جميع الأطفال من فئة عمرية معينة وبناء على اقتناع راسخ بأن مسؤولية تعليم جميع الأطفال تقع على عاتق الدولة". [6]

الدمج هو عبارة عن إحقاق الأطفال ذوي الإعاقة بالنظام العادي، وغالباً في قاعات صفية خاصة، أو في قاعة صفية عامة مع عدم وجود أو عدم كفاية التعديلات والدعم.

المدارس السائدة هي المدارس التي تقدم التّعليم لجميع الأطفال، بغض النظر عما إذا كانوا يعانون من أي إعاقة.

"الأشخاص ذوي الإعاقة هم كل من يعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسية، قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين".

الفصل هو عزل مجموعات من الأطفال عن الغالبية عمداً بسبب الإختلاف. على سبيل المثال، يمكن أن يُصنف الأطفال ذوي الإعاقة بحسب إعاقتهم ويمكن أن تُخصص لهم مدرسة مصممة للإستجابة لتلك الإعاقات المحددة.

مدارس التربية الخاصة هي تلك المدارس التي تقدم خدمات متخصصة للغاية للأطفال ذوي الإعاقة، وتبقى منفصلة عن المؤسسات التعليمية الأوسع نطاقاً؛ ويُطلق عليها أيضاً اسم المدارس المنفصلة.

تعليقات ختامية

1. This organisation has changed names and is now called the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE)
2. Salamanca Statement <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
3. UNESCO, Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris, 2009. p.11 & UNESCO, Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, Paris, 2005. p.19.
4. UNICEF, Call For Action. Education equity now: Including all children in quality learning, 2013.
5. Ibid. p.7.
6. UNESCO, Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge & A Vision Conceptual Paper, Paris, 2003.
7. Save the Children Fund UK, Making Schools Inclusive: How change can happen Save the children's experience, London, 2008., p.49.
8. Ibid.
9. UNICEF Regional Office for CEECIS, The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education Position Paper, 2012. p.19.
10. Ibid. p.19.
11. Australian Research Alliance for Children and Youth, Inclusive Education for Students with Disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice, 2013. p.17.
12. USAID, Best Practices in Inclusive Education For Children with Disabilities: Applications for Program Design in the Europe & Eurasia Region, 2010. p.viii and UNESCO, op.cit.
13. UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit.
14. EADSNE , Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice International Conference: Reflections from researchers Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education, November 2013.
15. USAID, op.cit.
16. UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit.
17. Charema, J. From Special Schools to Inclusive Education – The Way Forward for Developing Countries South of the Sahara, Inclusive and Supportive Education Congress International Special Education Conference Inclusion: Celebrating Diversity?, Glasgow Scotland 1-4 August, 2005. p.3.
18. Chireshe, R. The State of Inclusive Education in Zimbabwe Bachelor of Education (Special Needs Education) Students' Perceptions, South Africa, 2013. and Sukhraj, P. The Implementation and Challenges to Inclusive Education Policy and Practice in South Africa, Durban South Africa, 2008 p.2.
19. Charema, J., op.cit.
20. World Health Organisation & World Bank World Report on Disability, Geneva, 2011 p.220.
21. Peters, S. Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children, World Bank, Washington, 2004.
22. UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit. p.39 & Peters, S., op.cit. p.23.
23. OECD, Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools, Paris, 1999.
24. Evans P., Facts and Challenges of Inclusive Education, in Include 1/2008, Inclusion Europe, Brussels, 2008.
25. USAID, op.cit. p.8.
26. Andreeva, E, Costing Residential Care Institutions and Community Based Services and Forecasting Needs for Services in the Context of Child Care Reform in Armenia, 2009.
27. EADSNE, op.cit. p.77.

28. UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit.
29. Peters, S., op.cit.
30. Ibid.
31. Australian Government, Review of Funding for Schooling: Final Report, Canberra: 2011, p.162.
32. UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit.
33. Ibid.
34. Parrish T, Per-Capita Financing of Education and Equity Issues, Conference On Inclusive Education For Children With Disabilities, UNICEF Regional Office for CEECIS & UNICEF Country Office in the Russian Federation, 27-29 September, 2011.
35. Ibid.
36. Ibid.
37. Peters, S., op.cit. & UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit. p.40.
38. EADSNE , Special Needs Education in Europe. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. & Peters, S., op.cit.
39. EADSNE, op.cit.
40. Pjil, S. & A. Dyson Funding Special Education: a three-country study of demand-oriented models. Comparative Education, 34(2). p. 261-279.
41. EADSE, Financing of Special Needs Education: A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion, Denmark, 1999.
42. EADSNE , Special Needs Education in Europe, op.cit. p.21.
43. World Health Organisation & World Bank, op.cit. p.221.
44. Peters, S., op.cit.
45. Ibid. & EADSE, Financing of Special Needs Education, op.cit.
46. Sebba, J., Thurlow, M. & M. Goertz, Educational accountability and students with disabilities in the United States and in England and Wales. In Special Education and School Reform in the United States and Britain. M. McLaughlin & M. Rouse (Eds), 2000, London.
47. Australian Government, op.cit. p.162.
48. Sebba, J., Thurlow, M. & M. Goertz, op.cit.
49. Peters, S. Inclusive education in accelerated and professional development schools: a case-based study of two school reform efforts in the USA. International Journal of Inclusive Education. 6(4), 2002, p. 287-308.
50. UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit. p.40.
51. USAID, op.cit. p.8.
52. Parrish, T., op.cit.
53. Peters, S. Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children, op.cit. p.28.
54. McNeil, M., Villa, R. & J. Thousand. Enhancing Special Education Teacher Education in Honduras: An International Cooperation Model. In Special Education in Latin America: Experiences and Issues. A. Artiles & D. Hallahan (Eds), London., 1995 p. 209-230.
55. Abosi, O. Trends and Issues in Special Education in Botswana. Journal of Special Education, 34(1). 2000, p. 48-53.
56. Peters, S., op.cit.
57. World Vision, The Right to Inclusive Education for Children with Disabilities: Good Practices in the CEECIS Region and Recommendations to the Albanian Government, 2012.

- 58. World Health Organisation & World Bank, op.cit.
- 59. Peters, S., op.cit.
- 60. Charema, J., op.cit.
- 61. Peters, S., op.cit.
- 62. Ibid.

ملاحظات

