خطة عمل لتنفيذ سياسة تعليم شامل في دولة قطر

وزارة التنمية الاجتماعية والأسرة
Ministry of Social Development and Family
State of Qatar • دولة قطر

CaNDER
Cambridge Network for Disability and Education Research

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

مؤسسة قطر
Qatar Foundation
Unlocking human potential لإطلاق قدرات الإنسان

وايز
WISE

خطة عمل لتنفيذ سياسة تعليم شامل في دولة قطر

خطة عمل لتنفيذ سياسة تعليم شامل في دولة قطر

دكتورة أسماء الفضالة
بروفيسور نيدى سنغال
دكتورة كاميلا هادي تشودري
ريم السليطي
وردة الخليفة
مشاعل مهنّا النعيمي

قائمة المحتويات

تمهيد 05

الملخص التنفيذي 06

1. المقدمة 09

1.1 أهمية التقرير وأهدافه 10

2.1 ما هي الإعاقة؟ 11

3.1 ضرورة الدمج 13

2. السياق القطري 15

1.2 الطلاب ذوو الإعاقة 17

2.2 الفرص المتاحة للطلاب 18

3. منهجية البحث 19

1.3 المرحلة الأولى: التحليل النقدي المقارن للسياسات 21

2.3 المرحلة الثانية: المشاركة مع الجهات الرئيسية المعنية 21

مناقشة جماعية شبه منظمة 21

مقابلات فردية شبه منظمة 22

3.3 المرحلة الثالثة: توليد العمل الجماعي 23

4. النتائج 24

1.4 تحليل السياسات 25

2.4 مقابلات مع أصحاب المصلحة الرئيسيين في قطر 32

1.2.4 وضع التعليم الشامل في قطر 32

2.2.4 حالة دمج التوظيف في قطر 41

3.2.4 عناصر خطة العمل 44

5. رسم الطريق إلى الأمام 51

6. الملاحق 56

1.6 قائمة السياسات من المملكة الأردنية الهاشمية 57

2.6 قائمة السياسات من دولة الإمارات العربية المتحدة 60

7. عن المؤلفين 64

8. شكر وعرفان 68

9. قائمة المصادر (المراجع) 70

تمهيد

بداية يسعدني أن أرحب بتقرير " خطة عمل لتنفيذ سياسة تعليم شامل في دولة قطر" الذي أعدته "وايز"، في إطار جهودها لتعزيز إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم والتوظيف في دولة قطر وهو يمثل حافزاً عملياً نحو مزيد من الدراسات في مجال البحث التجريبي والمنهجي حول قضايا الإعاقة في البلاد.

,ومن هذا المنطلق نثمن أهداف هذا التقرير المتمثلة في الاسهام في تقديم نظرة شاملة ومفصلة حول التعليم الشامل والتوظيف للأشخاص ذوي الإعاقة في قطر، وذلك بمراجعة السياسات والقوانين القائمة، واجراء تحليلًا مقارنًا لسياسات مماثلة في دول عربية. وكذلك إشراك الجهات الرئيسية المعنية بالتعليم في قطر لاستصحاب رؤى المسؤولين حول هذه السياسات والمتأثرين بها.

غني عن القول إن تحقيق التعليم الشامل وتوظيف الأشخاص ذوي الإعاقة هي عناصر جوهرية مكملة للأهداف الكلية لوزارة التنمية الاجتماعية والأسرة المستمدة من السياسة الوطنية لدولة قطر وفق رؤية قطر الوطنية 2030 بشأن الإعاقة، وعمل الوزارة لتحقيق الاندماج الاجتماعي الكامل من خلال رؤية هيكلية واجتماعية شاملة لإزالة كافة العوائق المختلفة التي تحول دون الوصول الشامل والمتساوي للأشخاص ذوي الإعاقة.

وعليه فأن وزارة التنمية الاجتماعية والأسرة تتعاون مع الشركاء الوطنيين والإقليميين والدوليين من أجل تعزيز المساواة للأشخاص ذوي الإعاقة وفق التزاماتنا الوطنية والدولية الناشئة عن اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة واستراتيجيات ورؤية دولة قطر الوطنية.

نرجو أن يكون هذا التقرير معيناً لصناع السياسات لتنفيذ سياسة التعليم الشامل في دولة قطر، وهو جهد يأتي في وقت تتجه فيه دولة قطر نحو مستقبل أكثر انفتاحًا لإزالة التحديات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة، وتحقيق تطلعاتهم في الحياة الكريمة، وضمان مشاركتهم الكاملة في المجتمع بلا حواجز.

كما نأمل أن يكون هذا العمل مشجعاً للعديد من القطاعات والمؤسسات الوطنية لإجراء مزيد من الدراسات حول الإعاقة من كافة الجوانب والدراسات المقارنة بما يثري التجربة ، ويُعرف بمستوى الجهود التي تبذلها دولة قطر في هذا المجال الأمر الذي جعلها رائدة على المستويين الإقليمي والدولي، كما أن استضافة وتنظيم دولة قطر للقمة العالمية الرابعة للإعاقة بالدوحة في العام 2028، يمثل مناسبة مهمة لتنسيق الجهود الإقليمية والدولية من أجل اعتماد مزيد من الخطط والاستراتيجيات القائمة على البحث العلمي.

مريم بنت علي بن ناصر المسند

وزير التنمية الاجتماعية والأسرة

الملخص التنفيذي

خطة عمل لتنفيذ سياسة تعليم شامل في دولة قطر

يقترح هذا التقرير إطاراً شاملاً لرسم خارطة طريق وطنية لتعزيز دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم والتوظيف في قطر. تكمن أهمية هذه الدراسة في معالجة الفجوة الحالية في البحث التجريبي والمنهجي حول قضايا الإعاقة داخل البلاد. ويعد هذا التقرير الأول من نوعه في قطر، حيث يقدم منظوراً فريداً وضرورياً لدفع سياسات التعليم الشامل والتوظيف.

السياق والخلفية

حققت قطر تقدماً كبيراً في الاعتراف بالأشخاص ذوي الإعاقة ودعمهم. لقد تبنت الدولة مبادرات دولية مثل "التعليم للجميع" ضمن إطار عمل داكار لعام 2000، والتزمت بتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة 4.3 كما صادقت قطر على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في عامي 2008 و2015، واعتمدت قانون رقم 2 لسنة 2004 الذي يتناول حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل محدد. على الرغم من هذه التطورات، فإن تأثير هذه السياسات كان متفاوتاً، وهو ما يعكس توجهاً عالمياً حيث تتفاوت نماذج التعليم الشامل بشكل كبير. في قطر، يلتحق بعض الأطفال ذوي الإعاقة بفصول دراسية عادية، بينما يتم وضع آخرين في بيئات خاصة تتناسب مع إعاقاتهم، ولا سيما أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم، والذين غالباً ما يجدون أنفسهم في مدارس خاصة بذوي الإعاقة. علاوة على ذلك، هناك نقص في الوعي بين موظفي المدارس وأصحاب العمل حول إمكانيات دمج الطلاب والأشخاص ذوي الإعاقة في المدارس العامة وأماكن العمل.

الهدف والمنهجية

يهدف هذا التقرير إلى تقديم نظرة شاملة ومفصلة حول التعليم الشامل والتوظيف للأشخاص ذوي الإعاقة في قطر. يقوم التقرير بمراجعة السياسات والقوانين القائمة، ويشمل تحليلًا مقارنًا لسياسات مماثلة في الأردن والإمارات العربية المتحدة. تتضمن هذه الدراسة إشراك الجهات الرئيسية المعنية بالتعليم - من معلمين وصناع سياسات وباحثين تربويين - في قطر من خلال منتدى للتفاعل مع السياسات بالإضافة إلى مقابلات فردية شبه منظمة، مما يضمن أن الإطار المقترح يستند إلى رؤى عملية من الأشخاص المنخرطين مباشرة في هذه السياسات والمتأثرين بها.

تمت المرحلة النهائية من جمع البيانات في جلسة تفاعلية بعنوان "التفكير في خطة عمل: دعم تطوير سياسة التعليم الشامل والتوظيف في قطر"، وذلك خلال قمة وايز الحادية عشرة التي استضافتها مؤسسة قطر في الدوحة في نوفمبر 2023. تم تقديم النتائج الرئيسية من تحليل السياسات المقارن ومقابلات الخبراء للجمهور المكون من ممارسين وباحثين وغيرهم من أصحاب المصلحة. تم تطوير هذه النتائج إلى نقاط عمل، وتمت دعوة المشاركين، ضمن مجموعات، لتقديم ردود كتابية على الأسئلة التالية:

1. ما هي آراؤكم حول نقاط العمل: هل توافقون عليها؛ هل تقترحون شيئًا مختلفًا؛ ما الذي ينقص؟
2. ما الذي يجب أن يكون أولوية في خطة العمل لمعالجة التعليم الشامل والتوظيف؟

النتائج والتحليل

يقدم التقرير صورة شاملة عن مشهد التعليم والتوظيف للأشخاص ذوي الإعاقة في قطر. ويشير إلى عملية الإصلاح المدرسي الجارية في البلاد، مع ملاحظة نية واضحة نحو "الشمولية" في هذه المجالات. وقد اعتمدت قطر المعايير الدولية لدعم الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال مختلف المبادرات العالمية، خاصة من خلال عملية أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة والخطط والمبادرات الوطنية لقطر. ومع ذلك، يكشف التقرير عن وجود فجوات بين مجرد اعتماد هذه المعايير والمصادقة عليها، وبين النجاح في تحديد وتنفيذ السياسات اللازمة في مجال التعليم والتوظيف للأشخاص ذوي الإعاقة.

كشفت التحليلات عن عدة نتائج رئيسية:

1. **مشهد السياسات:** تمتلك قطر إطارًا قانونيًا وسياسيًا قويًا لدعم الأشخاص ذوي الإعاقة، إلا أن تنفيذ هذه السياسات غالبًا ما يؤدي إلى نماذج متنوعة من الشمولية، مما يبرز الحاجة إلى نهج أكثر توحيدًا. علاوة على ذلك، يجب أن تستوعب السياسات وجهتي نظر مترابطتين: أولاً، يجب أن تفصل بين أنواع الإعاقات لتحديد تنوع التجارب عبر مختلف أنواع الإعاقات، مثل الإعاقات الظاهرة مقابل غير الظاهرة، والإعاقات الجسدية مقابل الإدراكية. ثانيًا، يجب أن تكون السياسات شاملة، بحيث تتناول احتياجات جميع أنواع الإعاقات ضمن نطاقها، حتى لا يُترك أحد خارج نطاق تأثيرها. أخيرًا، يجب أن تكون عملية نشر السياسات واسعة النطاق وشفافة وتحت مراقبة دقيقة، بحيث يكون أصحاب المصلحة، مثل المعلمين وأصحاب العمل، على دراية بالسياسات وقادرين على تنفيذها.

الرؤى المقارنة: يوفر التحليل المقارن مع الأردن والإمارات دروسًا قيمة. فقد طبقت كلا البلدين ممارسات مبتكرة يمكن أن تفيد استراتيجية قطر. على سبيل المثال، حققت الأردن تقدمًا كبيرًا في إعادة التأهيل المجتمعي، بينما طورت الإمارات برامج تدريب مهني شاملة للأشخاص ذوي الإعاقة. يبرز هذا الحاجة إلى إعطاء الأولوية للشمولية التعليمية والمهنية للأشخاص ذوي الإعاقة في قطر في الجهود الأوسع.

2. **وجهات نظر أصحاب المصلحة:** أبرز منتدى التفاعل مع السياسات عدة قضايا حاسمة. أكد أصحاب المصلحة على الحاجة إلى تعزيز التعاون بين القطاعات المختلفة، وتحسين تدريب المعلمين، وزيادة الوعي العام حول قدرات وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. كما تم الدعوة إلى توفير بنية تحتية وتقنية أكثر شمولاً في المؤسسات التعليمية. وتم التأكيد على ضرورة وجود رقابة قوية على التنفيذ لتقليل الفجوة بين تأكيدات السياسات وتنفيذها.

يستند التقرير إلى تنوع في الأصوات تم جمعها من خلال مقابلات ومناقشات جماعية من مختلف أصحاب المصلحة في قطر، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة وعائلاتهم والمعلمين والإداريين والباحثين وصناع السياسات والمسؤولين الحكوميين. يعكس تحليل هذه المقابلات تنوعًا في التجارب ووجهات النظر التي تسلط الضوء على القضايا والتحديات النظامية الرئيسية. تشمل هذه التحديات التركيز الشائع على الأشكال الأكثر وضوحًا من الإعاقات، مما يشير إلى نقص المعرفة والوعي الكافيين بتنوع القدرات والاحتياجات للأشخاص ذوي الإعاقة. هناك نقص واضح في المسارات الأكاديمية البديلة، مثل التدريب المهني المناسب. والأهم من ذلك، أن "تأثير العزل البيروقراطي" الإداري ينتج عنه ارتباك ناتج عن تداخل اختصاصات الوزارات وغياب الوضوح في تطبيق السياسات عبر النظام المزدوج للمدارس العامة والخاصة في قطر. توفر هذه الديناميكية أفضلية للمواطنين على المقيمين الأجانب أو المهاجرين، مما يؤدي إلى نقص في الوصول إلى المساعدة المالية للعديد من الأسر. جهود أصحاب المصلحة لم تثمر عن نتائج متماسكة ومتسقة وفعالة بشكل كاف، خاصة فيما يتعلق بالنساء والفتيات والأقليات والمجموعات المهمشة الأخرى. وبشكل عام، يجد هذا البحث أن النقص الحاد في التفاعل والاهتمام بتحديد القضايا الأساسية المتعلقة بالإعاقة قد أدى إلى فشل في توحيد وإشراك جميع أصحاب المصلحة نحو أهداف مشتركة ونتائج محسنة.

التوصيات

بناءً على هذه النتائج، يضع التقرير عدة توصيات استراتيجية:

1. **تنسيق السياسات:** تطوير سياسة وطنية شاملة وموحدة حول التعليم الشامل والتوظيف، تتماشى مع المعايير الدولية وأفضل الممارسات.
2. **بناء القدرات:** الاستثمار في تدريب وتطوير المهارات المهنية للمعلمين والممارسين لضمان تزويدهم بالمهارات والمعرفة اللازمة لدعم التعليم الشامل بفعالية.
3. **حملات التوعية العامة:** إطلاق حملات توعية وطنية لرفع الوعي بأهمية التعليم الشامل وإبراز إمكانيات الأشخاص ذوي الإعاقة، بهدف تغيير المواقف الاجتماعية وتقليل الوصمة المرتبطة بالإعاقة.
4. **البنية التحتية والتكنولوجيا:** تعزيز إمكانية الوصول إلى المرافق التعليمية ودمج التقنيات المساعدة لدعم تعلم وتطوير الطلاب ذوي الإعاقة.
5. **المراقبة والتقييم:** إنشاء إطار قوي للمراقبة والتقييم لتتبع تنفيذ وتأثير سياسات التعليم الشامل، مما يسمح بالتحسين المستمر بناءً على رؤى مستمدة من البيانات.

الخاتمة

يختتم التقرير بتفاؤل بين أصحاب المصلحة في قطر، مع الإقرار بالإنجازات الأخيرة، ولكن مع وعي بالتحديات المستمرة التي يواجهها الأشخاص ذوو الإعاقة وأسرهم، بما في ذلك التكاليف الاقتصادية للجمود والاستثمارات غير المستهدفة وغير الفعالة. يسلط المؤلفون الضوء على عدة قضايا أساسية شاملة: الحاجة الملحة لزيادة الوعي حول الأشخاص ذوي الإعاقة؛ تحسين جمع البيانات بشكل شامل وتفصيلي حول قضايا الإعاقة؛ وتطوير بوابة شاملة للإعاقة وشبكات دعم أسرية أخرى. تُعد هذه التدابير المتشابكة ضرورية لتطوير برامج تعليمية وتدريبية فعالة وخلق فرص حياة ذات معنى ومستدامة للأشخاص ذوي الإعاقة على المدى الطويل.

1. المقدمة

1.1 أهمية التقرير وأهدافه

حققت دولة قطر خطوات مهمّة في الاعتراف بالأشخاص ذوي الإعاقة ودعمهم. فقد تبنت الدولة التوصيات الست لمبادرة "التعليم للجميع" التي انبثقت عن إطار عمل داكار في عام 2000. ومؤخرًا، أكدت قطر التزامها بالهدف 4.3 من أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة. في وقت سابق، صادقت قطر على اتفاقية الأمم المتحدة في عام 2008 وأبريل 2015، واعتمدت قانون الأشخاص ذوي الإعاقة (القانون رقم 2 لسنة 2004). وعلى الرغم من هذه الخطوات المهمة، فإن تأثير السياسات كان متباينًا كما هو الحال في العديد من البلدان. على سبيل المثال، أدى ذلك إلى ظهور نماذج متنوعة من الدمج حيث يحضر بعض الأطفال ذوي الإعاقة الفصول الدراسية العادية، بينما يتاح لآخرين فقط الوصول إلى بيئات خاصة تلبي احتياجات إعاقة محددة. وتبرز هذه الأمثلة بشكل أكبر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين غالبًا ما يتلقون تعليمهم في مدارس خاصة بذوي الإعاقة. يهدف هذا التقرير إلى تقديم لمحة عامة عن الوضع الحالي للدمج في التعليم، من خلال عمليات التشاور المختلفة، ويضع بعض المسارات للمضي قدمًا. علاوة على ذلك، يقدم التقرير أيضًا رؤية شاملة للدمج في مجال التوظيف للأشخاص ذوي الإعاقة. وتشير البيانات إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة يواجهون استبعادًا من وفي داخل أماكن العمل بسبب الفهم المحدود لطبيعة الإعاقات المختلفة وكيفية تنفيذ التسهيلات المعقولة. وعلاوة على ذلك، نظرًا لأن العديد من مبادرات قطر تجاه الدمج للأشخاص ذوي الإعاقة هي حديثة نسبيًا، فإن الأدبيات والبيانات المتاحة حول توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة محدودة. وبالتالي، ليس من المستغرب أن يركز هذا التقرير بشكل أساسي على مسارات الدمج التعليمي. ومن خلال القيام بذلك، يمكن وضع أساس أقوى للجهود المبذولة نحو بناء ممارسات توظيف شاملة.

من خلال الاستناد إلى السياسات والقوانين وغيرها من الوثائق الرسمية المتاحة التي تشرف على دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم والتوظيف في قطر، نقوم برسم خارطة الوضع السياسي الحالي. يلي ذلك تحليل مقارن للسياسات في المنطقة من خلال تحليل نقدي مقارن للسياسات في الأردن والإمارات العربية المتحدة. ثم أجرينا منتدى للتفاعل مع السياسات بمشاركة مجموعات رئيسية من أصحاب المصلحة في قطر - صناع السياسات، والمعلمين والممارسين، والباحثين، والأشخاص ذوي الإعاقة - في جلسات جماعية وفردية لاستخلاص بعض النقاط البارزة لتقديم تأملات على الإطار المقترح. وأخيرًا، قدمنا هذا الإطار في قمة "وايز" 2023 في الدوحة، مما دعا إلى حوار أوسع وتأمل نقدي.

استنادًا إلى نتائج هذا الجمع متعدد الطبقات للبيانات والتفاعل النقدي مع مجموعات أصحاب المصلحة الرئيسية، يطرح هذا التقرير أسئلة حول أهداف التعليم، ونوع التدريب المطلوب للمعلمين، ومستوى الموارد البشرية اللازمة، وغيرها من المجالات السياقية اللازمة لإصلاح السياسات. يساعد التقرير على تصور نوع التغييرات النظامية المطلوبة لوضع سياسات تعليمية وتوظيفية فعالة، وغيرها من جهود الإصلاح، لدعم مسارات زيادة المشاركة المدنية والتعليمية وفرص العمل للأشخاص ذوي الإعاقة.

ينظم التقرير على النحو التالي: لمحة عامة عن السياق في قطر تليها عرض لنهج البحث المعتمد. يلي ذلك عرض لنتائج التحليل المقارن للسياسات والتفاعل مع أصحاب المصلحة الرئيسيين. يختتم التقرير بقسم يعرض تأملات حول النتائج ويحدد أولويات مقترحة لسياسة تعليمية شاملة في قطر.

تقترح هذه الدراسة إطارًا لخارطة طريق وطنية لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم والتوظيف في قطر. نظرًا لعدم وجود بحث تجريبي ومنهجي حول قضايا الإعاقة في قطر في الوقت الحالي، فإن هذا المشروع، حسب علمنا، هو الأول من نوعه.

2.1 ما هي الإعاقة؟

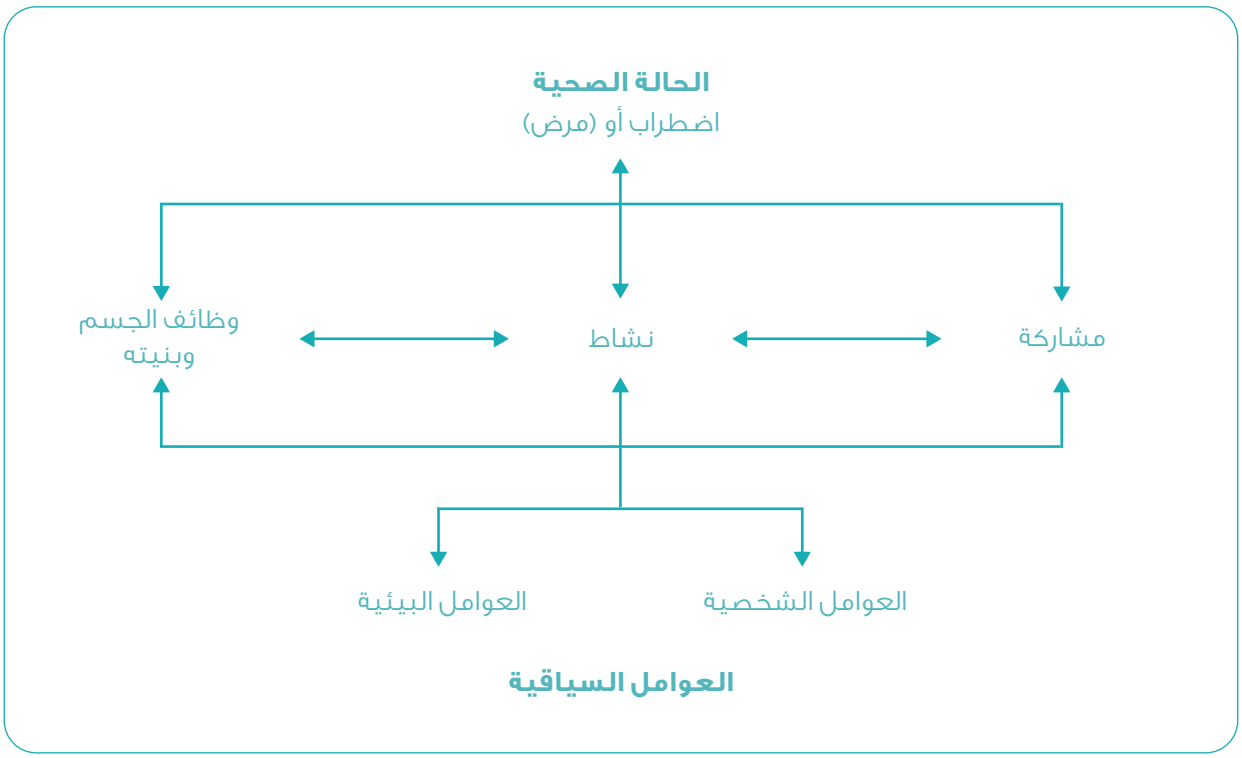
لقد تطورت مفاهيم الإعاقة على مدار العقود القليلة الماضية. "تاريخياً، كانت الطريقة الأكثر انتشارًا لتصور الإعاقة تعتمد على النموذج الطبي، الذي يعتمد على التمييز بين ما هو 'طبيعي' وما هو 'مرضي' (سنغال وآخرون، 2017 نقلاً عن وايد وآخرين، 2006). لقد تجاهلت هذه المفاهيم وصمة العار وفقدان الكرامة التي يواجهها الأشخاص ذوو الإعاقة عند التنقل في الأماكن المادية ومواجهة الممارسات الاجتماعية غير الشاملة. بل تم إلقاء اللوم على الفرد المعاق نفسه - على عدم قدرته على الأداء، بدلاً من عدم قدرة المجتمع على تقديم التسهيلات اللازمة. في مثل هذه السيناريوهات، يكون التركيز على إصلاح الشخص المعاق، وتقديم المساعدة المتخصصة له في بيئات خاصة معدة له، مثل المدارس الخاصة بذوي الإعاقة، والإعدادات السكنية، وما إلى ذلك.

ظهر تحول في التفكير، مدفوعًا بالدعوة إلى حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على مر السنين، نحو النظر إلى الإعاقة على أنها تُعرَّف إلى حد كبير من خلال عدسة فشل المجتمعات في تلبية احتياجات الأفراد ذوي الاحتياجات المختلفة بشكل كافٍ. يُشار إلى هذا النوع من التفكير بشكل أساسي باسم النموذج الاجتماعي للإعاقة. كما كتب سنغال، "لم يكن الفرد هو 'المنحرف'، بل كانت المشكلة متمركزة في القمع الاجتماعي"

(سنغال وآخرون،2017). من هذا المنظور، يتركز الاهتمام على إزالة الحواجز المادية والاجتماعية التي يواجهها الأشخاص ذوو الإعاقة، مثل استبدال السلالم بالمنحدرات بدلاً من استبعادهم من الأماكن.

يُقر التفكير الحديث بشأن الإعاقة بصحة كل من التفسيرات الطبية والاجتماعية، ويقترح أن الواقع هو نموذج شامل يجمع بين الجوانب البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تشكل تجارب الإعاقة. وتلاحظ منظمة الصحة العالمية أن الإعاقة هي "نتيجة للتفاعلات بين الظروف الصحية (الأمراض، الاضطرابات، والإصابات) والعوامل السياقية". وتشمل هذه العوامل "العوامل البيئية الخارجية (مثل المواقف الاجتماعية، الهياكل القانونية والاجتماعية، البيئة الطبيعية والمبنية، المنتجات والتكنولوجيا) والعوامل الشخصية الداخلية، والتي تشمل الجنس، العمر، أنماط التأقلم، الخلفية الاجتماعية، التعليم، المهنة، التجارب السابقة والحالية، الدافع وتقدير الذات، والتي يمكن أن تؤثر جميعها على مدى مشاركة الشخص في المجتمع" (سنغال وآخرون، 2017 نقلاً عن منظمة الصحة العالمية 2002). يتيح هذا الفهم الشامل للإعاقة النظر إليها من منظور شامل، يفتح المجال للابتكارات الطبية والاجتماعية والاقتصادية والتشريعية لخلق مسارات شاملة للدمج الاجتماعي من منظور دورة الحياة. وقد قدم سنغال وآخرون (2017) هذا النموذج بشكل بصري (انظر الشكل 1).

الشكل 1: نموذج ICF للإعاقة (منظمة الصحة العالمية، 2002، ص. 9 من سنغال وآخرون، 2017)



استندنا عند إعداد هذا التقرير إلى النموذج البيولوجي النفساني الاجتماعي للتفكير في الإعاقة، مع الاعتراف بأن الجهود المبذولة لتطوير مجتمع شامل تحتاج إلى النظر في التغييرات على مستويات متعددة.

بالإضافة إلى ذلك، من المهم الإشارة إلى أننا نستخدم لغة "الشخص أولاً" عند الحديث عن الإعاقة، أي – في هذا التقرير: نشير إلى "الأشخاص ذوي الإعاقة"، بدلاً من الأشخاص المعاقين. وهذا يتماشى مع كيفية ذكر الإعاقة في الوثائق وفي الاستخدام الشائع في قطر.

3.1 ضرورة الإدماج

بينما يواجه صانعو السياسات مطالب متنافسة بين الأولويات التي تتطلب جميعها التزامًا بالموارد، يجب توضيح الحجج لصالح السياسات الشاملة. هنا، نستند إلى المنطق الموضح في التقرير الذي كلفته مؤسسة قطر في عام 2017، بعنوان *"التعليم الجيد الشامل للأطفال ذوي الإعاقة"*.

حق الفرد في الإدماج

كما يتم التأكيد على حق التعليم في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، كذلك يتم التأكيد على الحق في الإدماج الكامل في المجتمع بكرامة والقدرة على تحقيق الإمكانات الفردية. وبالتالي، من منطلق العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان، يحق لكل فرد الانخراط الكامل في المجتمع طوال حياته، من التعليم إلى التوظيف. هذا التفكير مدمج في أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة، حيث يتعلق الهدف الرابع بالإدماج التعليمي، والهدف الثامن بالإدماج الوظيفي. علاوة على ذلك، هناك العديد من الاتفاقيات الدولية التي تدعم الإدماج العادل والقائم على الحقوق للأطفال ذوي الإعاقة في التعليم، مثل اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل لعام 1989 والتي تنص على حق كل طفل في التعليم. وبالمثل، تؤكد اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المادة الثالثة على حق "المشاركة الكاملة والفعالة والإدماج في المجتمع" (سنغال وآخرون، 2017، ص. 4).

في توضيح الحجة القائمة على الحقوق للإدماج، يجب التفريق بين المساواة والعدالة. تشير المساواة إلى النتائج التي يتمتع فيها كل فرد في المجتمع، بغض النظر عن القدرة، بإمكانية الوصول والفرص المتساوية. على النقيض من ذلك، بالنسبة لمجتمعات الأشخاص ذوي الإعاقة (ومؤيديهم)، يتطلب التقدم نحو الإدماج التركيز بشكل خاص على التدابير العادلة التي تدعم وتمكن الأشخاص ذوي الإعاقة من متابعة أهدافهم الشخصية على قدم المساواة مع المجتمع ككل. وبالتالي، فإن النهج القائم على العدالة مدفوع بطبيعته بجدول أعمال للعدالة.

منطق اقتصادي

الحجة الاقتصادية للإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة ذات بعدين. الأول يتعلق بتقاطع الإعاقة والفقر في العديد من المجتمعات. يعني نقص الفرص الشاملة أن الأشخاص ذوي الإعاقة غالبًا ما يقعون في دوائر الفقر دون مخرج؛ حيث تصبح الإعاقة والفقر معززتين لبعضهما البعض. وتشير بيانات الأسر من دول مختلفة إلى وجود ارتباطات قوية بين الفقر والإعاقة.

الخسارة الاقتصادية المحتملة للمجتمع تمثل حجة قوية أخرى للإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة. تفرض تكاليف إضافية كبيرة على المجتمع ككل عندما تحد من مساهمة هذه الفئة في الدخل الأسري والوطني بسبب نقص الوصول والإدماج. تدعم هذه الحقيقة الاقتصادية بشدة الحجة للاستثمار العام في خدمات خاصة شاملة، والتعليم، والتدريب، والتوظيف.

التركيز على الإدماج يؤدي إلى تطوير نظم أفضل بشكل عام

إن تعزيز الإدماج في المدارس وأماكن العمل له تأثير إيجابي متسلسل على تجارب جميع الطلاب وثقافة مكان العمل الأوسع. يخلق إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة بيئة شاملة لجميع أشكال التنوع البشري، مما يخلق تجارب الرعاية والاحترام داخل كل بيئة. يتحول النظر إلى أفراد المجتمع من تصنيف قادر على التسلسل الهرمي، إلى تصنيف يُقدّر التنوع ويشمل الجميع. يتمحور النهج الشامل للتعلم حول فكرة أن كل طفل مختلف، وأن هذا التنوع يعد مصدرًا للتعلم. وبالتالي، يجب أن تكون عملية التعلم متعددة الحواس، مشجعة على تنوع القدرات وأساليب التعلم لجميع الأطفال كقاعدة. لكي تكون العملية شاملة، يجب أن تكون الموارد وتدريب المعلمين مناسبة لهذا الغرض.

إن لما سبق آثارًا اجتماعيةً على الإدماج التعددي لمختلف الأعراق، والجنسيات، والأجناس، والطبقات الاجتماعية. إن دمج ثقافة شاملة في المجتمعات المدرسية يزرع قيم الرعاية والتسامح والتعاطف بين جميع الطلاب، مما يتخلل تفاعلاتهم الأوسع في مجتمعاتهم. تنطبق نفس النهج على بيئة العمل، حيث تعزز الأساليب الشاملة للتوظيف - مثل المساحات المادية التي يمكن الوصول إليها، والدعم التكنولوجي وتغيير المواقف تجاه الأشخاص ذوي القدرات المتنوعة في مكان العمل - المواقف التي تدعم الرعاية والمشاركة المتساوية لجميع أفراد المجتمع. وبالتالي، فإن الضرورة لإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم والتوظيف قوية للغاية.

القسم التالي يعرض السياق القطري والجهود المبذولة نحو إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة.

2. السياق القطري

تعدّ قطر دولةً صغيرةً تقع على الخليج العربي ومرّت برحلة استثنائية للاستفادة من مواردها الطبيعية - النفط والغاز - لتحسين جودة التعليم ومواءمة نظامها التعليمي الرسمي مع المعايير الدولية (Brewer وآخرون، 2007). إذا تعمقنا في التطور التاريخي للنظام التعليمي في قطر، يمكننا ربطه باكتشاف النفط؛ فلم يكن هناك نظام تعليمي رسمي قبل ذلك. ومع بدء تجارة هذه السلعة، بدأ العاملون فيها بنشر التعليم. كان التعليم يقدم عبر معلمين متجولين يعرفون باسم "الكتاتيب"، الذين كانوا يدرسون اللغة العربية والقرآن الكريم. أنشئت أول مدرسة في قطر عام 1948 وكانت مخصصة للبنين فقط. تأسست وزارة التعليم (وزارة المعارف) في منتصف الخمسينيات (الخاطر 2016).

في مراحله المبكرة، تم تبني النظام التعليمي في قطر من النماذج المصرية والكويتية (Zaki، Yiannouka & Alfadala، 2021). كان النظام التعليمي في قطر تقليديًا مفصولًا بين الجنسين؛ حيث تم افتتاح أول مدرسة للبنات بعد ثماني سنوات من افتتاح مدرسة البنين في عام 1956 (Al-Banai& Nasser ، 2015). التعليم إلزامي لجميع الأطفال من سن السادسة؛ ويظل الفصل بين الجنسين هو القاعدة. يتكون قطاع التعليم (K-12) من ثلاث مراحل: الابتدائية (الصفوف 1-6)، الإعدادية (الصفوف 7-9)، والثانوية (الصفوف 10-12).

تعد جهود الإصلاح التعليمي جزءًا أساسيًا من قصة قطر، حيث أدركت القيادة أهمية التعليم الجيد في تنويع اقتصاد البلاد. مع زيادة موارد النفط والغاز، تم دمج المزيد من الشباب في هذا المجال، وتم تعزيز المعرفة بشكل أكبر (Al-Hendawi, Khair, & Keller, 2017).

وقد أدى هذا العائد إلى زيادة في العدد الإجمالي للطلاب الملتحقين بالمدارس (Al-Hendawi, Khair, & Keller, 2017).

تظهر الإحصائيات الصادرة عن هيئة التخطيط والإحصاء ارتفاعًا من 317,000 طالب في العام الدراسي 2016/2015 إلى 373,000 في 21/2020. بينما في نفس العام الدراسي 21/2020، زاد عدد المدارس من 135 في 16/2015 إلى 199" . (وفقًا لوزارة التخطيط التنموي والإحصاء، 2022). في عام 2019، بلغ عدد الأطفال ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و14 عامًا 6,288. حاليًا، هناك 66 مدرسة تضم طلابًا ذوي إعاقة. في النظام البيئي التعليمي، هناك فعليًا أربعة أنواع من المدارس يمكن للأطفال ذوي الإعاقة الالتحاق بها، وفقًا لاحتياجاتهم وشدة إعاقتهم. وتشمل هذه (1) المدارس العامة الرئيسية، (2) المدارس الخاصة الرئيسية، (3) المدارس الخاصة بذوي الإعاقة، و(4) المراكز المتخصصة. منذ التسعينيات، تم إنشاء العديد من المراكز المتخصصة لخدمة الأطفال ذوي الإعاقة، حيث يوفر بعضها التعليم والعلاج معًا، بينما يقدم البعض الآخر جلسات علاجية فقط) "سنغال وآخرون، 2021، ص. 19-18).

1.2 الطلاب ذوو الإعاقة

يشكل عدد الأفراد ذوي الإعاقة في قطر أقل من 0.50 بالمئة من إجمالي السكان. يتجاوز عدد القطريين ذوي الإعاقة عدد غير القطريين نظرًا لأن معظم العمالة الوافدة تكون في الغالب لائقة صحيًا. يتم تسجيل نسبة أعلى من الرجال كأشخاص ذوي إعاقة مقارنة بالنساء. العوامل الخلقية والأمراض هي الأسباب الأكثر شيوعًا للإعاقة (التعداد القطري 2020، غير مؤرخ). تشير بعض التقديرات إلى أن ما يزيد قليلًا عن واحد بالمئة من الأطفال يتم تشخيصهم بالتوحد (QBRI Insights: Autism Spectrum Disorder، 2021)، مع أن الأولاد يشكلون 81.3 بالمئة من الذين تم اختبارهم (Guldberg وآخرون، 2017). أظهرت دراسات أخرى أجريت في جامعة حمد بن خليفة انتشارًا أكبر للتوحد بين الأولاد مقارنة بالفتيات (واحد من كل 56 ولدًا مقابل واحدة من كل 230 فتاة). هذه النسبة أعلى من المعدلات العالمية التي تتراوح بين 0.6 - واحد بالمئة والتي ذكرتها منظمة الصحة العالمية (Bowles & Bowles، 2022).

في قطر، يلتحق 59% من الطلاب بمؤسسات القطاع الخاص التعليمية (Clayton & Shafique ، 2023). قدر تقرير صادر عن القمة العالمية للابتكار في الرعاية الصحية (WISH) أن حوالي 60 مليون طفل وشاب يعانون من التوحد على مستوى العالم؛ وثلثهم لا يحصلون على أي تعليم في المدارس العامة (Munir،Helm،Thompson،Prestt & Azeem، 2016). في حين يواجه هؤلاء الأطفال عقبات بسبب إعاقاتهم، فقد ساعدتهم ممارسات التعليم الشامل على الخروج من هذه الصدمة وأثبتت حقوقهم المستحقة (الأمم المتحدة، 2008). للأطفال ذوي الإعاقة، سلط Ravet (2011) الضوء على المواقف المتناقضة لمجالات الحقوق والمنظور القائم على الاحتياجات التي تم دمجها لاستبعاد الأطفال المصابين بالتوحد من التعليم. اقترحت نموذج "الإدماج المتكامل" للأطفال ذوي الإعاقة، حيث يقترح المنظور القائم على الاحتياجات تجنب دمج هؤلاء الطلاب في التعليم نظرًا للمخاطر المتوقعة على هؤلاء الطلاب (Lindsay، 2007). من ناحية أخرى، يدعم المنظور القائم على الحقوق دمجهم (Allan ، 2008). يتم مناقشة احتياجات الدعم التعليمي الإضافي في هذا الصدد لاحقًا.

2.2 الفرص المتاحة للطلاب

منذ إنشاء المجلس الأعلى للتعليم في عام 2001، عملت الحكومة القطرية على معالجة القضايا المتعلقة بإدماج الطلاب ذوي الإعاقة (Brewer وآخرون، 2007).

وقد تم توثيق هذا الأمر كعنصر مهم في استراتيجية التنمية الوطنية لدولة قطر 2011-2016، وتماشى مع النتائج التعليمية التي تم تحديدها في رؤية قطر الوطنية 2030 (التخطيط 2008) نتيجة لذلك، طورت قطر مجموعة متنوعة من البيئات التعليمية، مثل المدارس المتخصصة والمراكز المنفصلة التي تلبي احتياجات الأطفال والشباب ذوي الإعاقة. ولإبراز التنوع في خيارات المدارس المتاحة في البلاد، يمكن ملاحظة إحصاءات العام الدراسي 14/2013 حيث أن 59% من إجمالي 245,000 طالب كانوا يرتادون المدارس الخاصة (وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، 2015).

تعزيزًا لالتزامها باتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في عام 2008، أنشأ المجلس الأعلى للتعليم في عام 2009 وحدة احتياجات الدعم التعليمي الإضافي. كان دورها هو زيادة المرافق لتعظيم النمو المهني، دعم الآباء، وتقييم الطلاب ذوي الإعاقة باستخدام وسائل مختلفة لضمان التزامها بالإدماج وكفاءة المعايير التعليمية. وفي ضوء هذا الالتزام، تم تطوير توجيهات سياسية للمدارس، تحدد مسؤولياتها تجاه الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقات، ويشمل ذلك جميع المراحل من رياض الأطفال إلى المدارس الثانوية (المجلس الأعلى للتعليم 2009). كان قسم احتياجات الدعم التعليمي الإضافي مسؤولًا عن مجموعة واسعة من المهام، مثل تقديم أساليب قائمة على البحث للمدارس، وتعزيز النهج الشامل في جميع المدارس، وتعزيز العلاقات البناءة والموثوقة مع الآباء. كما وجّه المدارس لاستخدام نهج جماعي وضمان تدريب دوري للموظفين المهنيين لتحسين مهاراتهم. وهدف القسم إلى تمكين الطلاب من خلال استخدام نموذج تعليمي بدلاً من جعلهم يشعرون بأنهم غير لائقين طبيًا (المجلس الأعلى للتعليم 2009).

في عام 2015، أنشأت وزارة التعليم والتعليم العالي مكتب التعليم الخاص والموهوبين لتحسين دعم التعليم الخاص. كان الهدف منه تلبية احتياجات الأطفال، بما في ذلك أولئك الموجودين في طيف التوحد. كان الهدف الأساسي هو تحسين النتائج الأكاديمية للطلاب من خلال تخصيص الموارد بكفاءة (Hassanein, Alshaboul, & Ibrahim, 2021).

على الرغم من التطورات المختلفة، لا تزال قطر تكافح لتقديم دعم شامل للطلاب ذوي الإعاقة، ولا يزال العديد منهم مستثنين من أي نوع من التعليم.

3. منهجية البحث

لتطوير إطار عمل للتنفيذ، قمنا بإجراء تحليل نقدي للسياسات ومشاركة نقدية للسياسات. وقد تم تنفيذ هذا العمل على ثلاث مراحل.

الشكل 2: مراحل جمع البيانات وتحليلها

المرحلة ١: التحليل النقدي المقارن للسياسات

التحليل النقدي المقارن للسياسات

- وضع إطار عمل لتحليل السياسات النقدي
- تحديد السياسات القطرية والإقليمية ذات الصلة للمقارنة
- مراجعة نقدية مقارنة للسياسات استناداً إلى إطار عمل تحليل السياسات النقدي

المرحلة ٢: جمع البيانات من المطلعين الرئيسيين وتحليلها

مائدة مستديرة للسياسات مع المطلعين الرئيسيين

- دعوة المطلعين الرئيسيين من مجموعات أصحاب المصلحة المختلفة إلى جلسة مائدة مستديرة حول السياسات ليوم واحد بشكل حضوري
- سئلة الجلسة مبنية على نهج استكشافي لمعرفة المخاوف والأولويات من النتائج الرئيسية
- تحليل وتقرير النتائج الرئيسية من المائدة المستديرة حول السياسات

مقابلات فردية مع المطلعين الرئيسيين

- إنشاء جدول المقابلات بناءً على النتائج الرئيسية للمائدة المستديرة حول السياسات
- دعوة المطلعين الرئيسيين (وخاصة المشاركين في المائدة المستديرة / المدعوين) إلى مقابلات فردية عبر الإنترنت
- إجراء المقابلات
- النتائج والتحليل الأولي

المرحلة ٣ توليد العمل الجماعي

عرض النتائج في مؤتمر " وايز " الحادي عشر

- دمج وجهات نظر الجمهور في النتائج والتحليل

1.3 المرحلة الأولى: التحليل النقدي المقارن للسياسات

قام الفريق بإجراء تحليل مقارن للسياسات من خلال دراسة مجموعة مختارة من وثائق السياسات. تم اختيار هذه الوثائق من خلال بحث متدرج عبر الإنترنت عن السياسات التي تشرف على دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم والتوظيف والمجتمع بشكل عام. ثم تمت مقارنة نتائج السياسات القطرية بتلك التي تم العثور عليها في الأردن والإمارات العربية المتحدة. تم اختيار هذين البلدين عمدًا كسياقات اجتماعية وثقافية مماثلة لدولة قطر. وكانت سمة أخرى مميزة لهذه القائمة المختصرة هي توفر جميع الوثائق باللغة الإنجليزية. في المجمل، تم تحليل خمس وثائق سياسية من قطر، وثلاث من الأردن، وست من الإمارات العربية المتحدة.

لتبسيط قراءة جميع السياسات وضمان أن كل قراءة تسفر عن نتائج مشابهة، تم إنشاء إطار عمل للتحليل ومشاركته داخل الفريق. وهكذا، تم تحليل جميع السياسات من حيث أولوياتها للدمج، والمستفيدين المستهدفين، ومجال السياسات، واستخدام اللغة فيما يتعلق بالإعاقات. وقد شمل هذا النهج تحليلًا شاملاً لمحتوى السياسات، حيث ركز على جوانب معينة مضمنة في السياسات، مع وجهة نظر أساسية لتقييم ما إذا كانت كافية لتحقيق الدمج التعليمي والاجتماعي العادل والمنصف للأشخاص ذوي الإعاقة.

2.3 المرحلة الثانية: المشاركة مع الجهات الرئيسية المعنية

كانت المرحلة الثانية من جمع البيانات تهدف إلى استجلاء وجهات نظر الجهات الرئيسية المعنية في قطر حول الدمج. تم ذلك من خلال نهج متدرج بدأ بجلسة جماعية لتحديد وجهات النظر العامة التي تم التحقيق فيها بمزيد من التفصيل في المقابلات الفردية. تم تصميم جميع جلسات المقابلات بشكل شبه منظم، مما أتاح للمشاركين الحرية في التعبير مع الحفاظ على نطاق الأسئلة الموجهة.

مناقشة جماعية شبه منظمة

قام الفريق بإجراء سلسلة من المقابلات مع الجهات الرئيسية المعنية في صيغة مائدة مستديرة. حضر أكثر من ٥٠ شخصًا جلسة المناقشة، بما في ذلك دعاة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والمربون، وأصحاب العمل، وصناع السياسات، والباحثون، وأولياء الأمور. تم تصميم إطار المناقشة حول "ما هو" (الوضع الحالي)، "ماذا لو" (ما يمكن أن يكون)، و"ماذا الآن" (ما يمكن القيام به الآن بناءً على "ما هو" و"ماذا لو"). ركزت المناقشة على تحديد الحواجز التي يواجهها الأشخاص ذوو الإعاقة في الوصول إلى فرص التعليم والتوظيف واستكشاف حلول السياسات المحتملة لمعالجة هذه التحديات. كان هدف جلسة المائدة المستديرة هو تحديد الاهتمامات والأولويات الأوسع لمختلف أصحاب المصلحة في الدمج الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة عبر حياتهم.

مقابلات فردية شبه منظمة

في الجزء الثاني من المرحلة الثانية، قام الفريق بإجراء سلسلة من المقابلات مع الجهات الرئيسية المعنية في إطار فردي. استندت جداول هذه المقابلات إلى المواضيع الناشئة من المناقشات الجماعية.

تشمل المقابلات مع الجهات الرئيسية المعنية المجموعات التالية:

- مسؤولو وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ووزارة التنمية الإدارية والعمل والشؤون الاجتماعية ومؤسسة قطر وغيرها من الهيئات العاملة في مجال الإعاقة.
- أعضاء من الجامعات أو الوسطاء المعرفيين.

تمت دعوة مجموعة واسعة من المحتملين من هذه الجهات المعنية للمشاركة في المقابلات. تم اختيار المشاركين بعناية بناءً على المعرفة السابقة لبعض المشاركين في إعداد هذا التقرير الذين يرتبطون بمؤسسة قطر وكان الهدف هو تغطية أكبر عدد ممكن من وجهات نظر أصحاب المصلحة. تم البدء بالاتصال عبر البريد الإلكتروني مع متابعات حتى تم إجراء ستة عشر مقابلة كاملة مع المطلعين الرئيسيين، العديد منهم شارك أيضًا في جلسة الطاولة المستديرة للسياسات.

تم تصميم جدول المقابلة مسبقًا لتحقيق التوحيد عبر جميع المقابلات. ركزت المقابلات على تقييم وجهات النظر حول الوضع الحالي للدمج في قطر، الفرص والتحديات الحالية للدمج، ووجهات نظر المشاركين حول ما يجب تضمينه في سياسة التعليم الشامل في البلاد.

تم تحليل البيانات باستخدام نهج تحليل الموضوعات الذي أنشأ مواضيع شاملة بناءً على استجابات المشاركين لخط الاستجواب. تضمنت المواضيع الرئيسية السيناريو الحالي للتعليم، السيناريو الحالي للتوظيف، وعناصر خطة العمل. تحت كل من هذه العناوين، كانت هناك مواضيع فرعية تعالج مجالات التحديات والإصلاح المحددة. تم اعتبار هذه الطريقة في التحليل الأنسب نظرًا للطبيعة الاستكشافية لجمع البيانات التي هدفت إلى فهم وجهات نظر أصحاب المصلحة متعدد القطاعات.

3.3 المرحلة الثالثة: توليد العمل الجماعي

تمت المرحلة الثالثة والأخيرة من المرحلة الثانية من جمع البيانات في جلسة تفاعلية بعنوان *"تأملات في خطة عمل: دعم تطوير سياسة التعليم والتوظيف الشامل في قطر"*، في قمة وايز 11 في الدوحة التي استضافتها مؤسسة قطر في نوفمبر 2023. تم تقديم النتائج الرئيسية من التحليل المقارن للسياسات والمقابلات مع الجهات الرئيسية المعنية لجمهور يتألف من ممارسين وباحثين وأصحاب مصلحة آخرين. تم تطوير هذه النتائج إلى نقاط عمل. تمت دعوة المشاركين، ضمن مجموعات، لتقديم ردود مكتوبة على الأسئلة التالية:

1. ما هي تأملاتك حول نقاط العمل: هل توافق عليها؛ هل ستقترح شيئًا مختلفًا؛ ما الذي ينقص؟
2. ما الذي يجب أن يكون أولوية في خطة عمل لمعالجة التعليم والتوظيف الشامل؟

في القسم التالي، نقدم نتائجنا التي استندت إلى هذه المراحل المختلفة.

4. النتائج

1.4 تحليل السياسات

اعتمد تحليل السياسات على منهجية مقارنة ومنهج نقدي متعدد الطبقات لتحليل السياسات والوثائق ذات الصلة. كان الهدف هو تفسير المجالات والأولويات المضمّنة في كل سياسة مدروسة، وتحديد المستفيدين المستهدفين، وكيفية مقارنة هذه السياسات مع السياسات الوطنية والإقليمية الأخرى. كان التحليل النقدي ضروريًا لفهم كيف ينظر صانعو السياسات إلى الإعاقات وكيف يتم التعامل معها، وما يعتبرونه مهمًا، وتحديد الطرق التي يحاولون من خلالها إنشاء بيئات شاملة في مجالي التعليم والتوظيف. كما كشف التحليل النقدي للسياسات عن نقاط الضعف والتحديات في هذه السياسات.

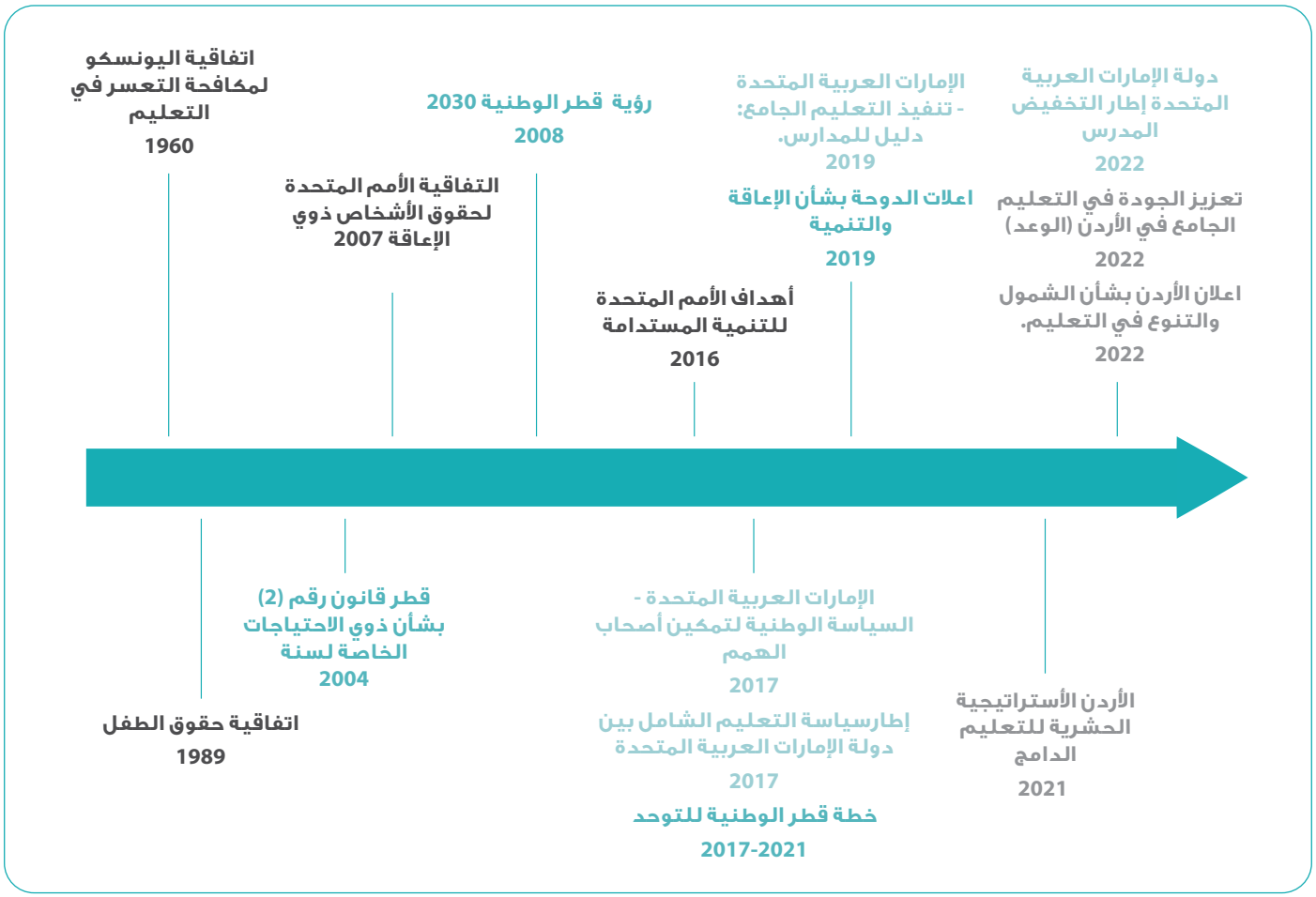
كان العنصر المقارن في السياسات يهدف إلى وضع السياسات القطرية في سياق السياسات الأخرى في المنطقة الأكبر. تقرر التركيز على مجموعة من السياسات ذات الصلة في قطر والأردن ودولة الإمارات العربية المتحدة كأطر سياقية قابلة للمقارنة بهدف الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما هو تركيز السياسات، أي من هم المستفيدون المستهدفون/مجال السياسة؟
- ما هي الأولويات المرسومة للسياسة ضمن هذا المجال؟
- من هم مؤلفو السياسة؟
- ما هي اللغة المستخدمة في السياسة؟
- ما الذي لم تتطرق إليه السياسة؟
- متى تم نشر السياسة/الوثيقة؟

1.1.4 وضع السياسات في سياق الجداول الزمنية للسياسات العالمية

من المهم أيضًا النظر إلى السياسات الإقليمية المختلفة في سياق الجداول الزمنية للاتفاقيات العالمية لفهم كيفية توافق التفكير بشأن الإعاقات في قطر والمنطقة مع التفكير العالمي (الشكل 3).

الشكل 3: الجدول الزمني للسياسات في قطر والأردن والإمارات العربية المتحدة مقارنة بالاتفاقيات العالمية.



2.1.4 السمات الرئيسية للسياسات في قطر

- رؤية قطر الوطنية 2030
- قانون رقم (2) لسنة 2004 في شأن ذوي الاحتياجات الخاصة
- الخطة الوطنية للتوحد (2017-2021)
- إعلان الدوحة بشأن الإعاقة والتنمية (2019)
- اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التقرير الأولي عن دولة قطر (2015)

كما هو موضح في الجدول الزمني بالشكل 3 أعلاه، تعمل قطر (إلى جانب الدول الأخرى في المنطقة) على التركيز بشكل كامل على دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع من خلال خلق فرص تحويلية وتمكينية. لقد أسس هذا النهج التقاطعي عبر مختلف القطاعات (التعليم، التوظيف، الصحة، والاقتصاد) الأساس اللازم لخلق الفرص. تعكس قائمة السياسات المذكورة أعلاه جهودًا لتحسين صحة ورفاهية الأشخاص ذوي الإعاقة، مما يوفر لهم فرصًا أكبر للمساهمة بشكل هادف في مجتمعاتهم، بينما يتلقون الدعم اللازم للنمو والتطور كأعضاء نشطين في المجتمع القطري.

رؤية قطر الوطنية 2030

نُشرت رؤية قطر الوطنية 2030 في يوليو 2008، حيث كان المواطنون القطريون هم المستفيدون الرئيسيون المستهدفون. تم تطوير رؤية قطر 2030 من قبل فريق عمل متعدد الأطراف يضم خبراء وأصحاب مصلحة من مختلف المجالات في قطر، بما في ذلك الحكومة والقطاع الخاص والأوساط الأكاديمية. تهدف الرؤية إلى وضع استراتيجية طويلة الأجل توضح الطموحات الوطنية لتحقيق بيئة مستدامة وشاملة للمستقبل لكل من المواطنين القطريين والمقيمين الأجانب.

تهدف رؤية قطر الوطنية 2030 إلى تحقيق عدة أهداف مترابطة، ويتمثل الهدف الرئيسي في دعم الدولة للانتقال من اقتصاد قائم على الموارد الهيدروكربونية إلى اقتصاد قائم على المعرفة. وتسعى الرؤية لتحقيق هذا الهدف من خلال أربعة أركان: التنمية البشرية، الاجتماعية، البيئية، والاقتصادية. يركز ركن التنمية الاجتماعية من الرؤية على تمكين المرأة والشباب والأشخاص ذوي الإعاقة، بهدف إنشاء مجتمع شامل للجميع. من الجدير بالذكر أنه لا توجد مصطلحات محددة لوصف الأشخاص ذوي الإعاقة في الوثيقة. ومع ذلك، تستشهد وثائق حكومية أخرى بأهداف رؤية قطر الوطنية 2030 تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، وبالتالي يمكن افتراض تركيزها الضمني على هذا الجانب.

القانون رقم 2 لسنة 2004 بشأن الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة

يعالج القانون رقم 2 لسنة 2004 بشكل صريح حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. دخل القانون حيز التنفيذ في عام 2004 وتم تمريره بناءً على اقتراح من المجلس الأعلى لشؤون الأسرة، وهو مشروع قانون قُدم من قبل مجلس الوزراء. كما تم التشاور مع مجلس الشورى، وهو الهيئة التشريعية في قطر، بشأن القانون.

اللغة المستخدمة في هذا القانون جديرة بالملاحظة؛ حيث أنه متاح باللغتين العربية والإنجليزية، ويستخدم مصطلحات مثل "أشخاص ذوو احتياجات خاصة" و"ذوو الاحتياجات الخاصة" بالتبادل في اللغة الإنجليزية (ذوو الاحتياجات الخاصة في اللغة العربية)، ولا يوصفون كأفراد معاقين أو أشخاص ذوي إعاقة، باستثناء ما ورد في التعريف (المادة 1): *"أي شخص يعاني من إعاقة دائمة كلية أو جزئية في أي من الحواس أو في قدرته البدنية أو النفسية أو العقلية إلى حد يحد من فرصته في التعلم أو التأهيل أو كسب العيش".*

يتبنى القانون رؤية واسعة لدعم الأشخاص ذوي الإعاقة في كل مرحلة من مراحل الحياة لتحقيق الاندماج الاجتماعي الكامل من خلال رؤية هيكلية واجتماعية متعددة المستويات. تُبرز المادة 5 دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل من خلال وضع حد أدنى للمتطلبات بنسبة 2٪ للتوظيف في الكيانات العامة. وهذا ينطبق أيضًا على القطاع الخاص حيث يبلغ حجم الموظفين في الشركة 25 فردًا أو أكثر. يؤكد القانون على أهمية إكمال الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لبرامج التأهيل والتعليم الخاص، حيث يحصلون على شهادات أو بطاقات تعريفية من معاهد التعليم الخاص (المادتان 4 و5). يمكن لحاملي هذه الشهادات والبطاقات التقدم لاحقًا للحصول على وظيفة والانضمام إلى القوى العاملة. تقترح المادة 8 من القانون آلية للإبلاغ إلى المجلس الأعلى لشؤون الأسرة عن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تم توظيفهم، وسلم رواتبهم، ونوع عملهم. كما ينص القانون على أن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا يستطيعون العمل يحق لهم الحصول على معاش شهري.

ومن اللافت للنظر أنه منذ صدور هذا القانون، وقعت قطر على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وصادقت على الميثاق العربي لحقوق الإنسان في عام 2008.

الخطة الوطنية للتوحد (2017-2021)

تم إطلاق الخطة الوطنية للتوحد 2017-2021 في 17 أبريل 2017. ويمكن النظر إلى تركيز هذه الخطة من منظورين: المستوى الفردي، والمستوى المؤسسي أو الحكومي. على المستوى الفردي، تركز الخطة الوطنية للتوحد على مساعدة الأطفال والعائلات على فهم اضطراب التوحد وتطوير الخدمات التي يحتاجون إليها لمساعدة الأشخاص الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد من خلال التدريب والتعليم، وتسهيل عملية تلبية احتياجاتهم وتحسين حياتهم. أما على المستوى الحكومي أو المؤسسي، تركز الخطة الوطنية للتوحد على تطوير القدرات من خلال تدريب البيروقراطيين وصناع القرار لفهم أفضل وتحديد الاحتياجات والمبادرات السياسية الممكنة. تم إعداد هذه الخطة من خلال مجموعة عمل متعددة الأطراف تضمنت أطباء نفسيين للأطفال، وأطباء أطفال متخصصين في النمو، ومعالجين نطقيين، ومعالجين وظيفيين، وعلماء نفس، ومربين، وإداريين، وأفراد عائلات الأشخاص ذوي الإعاقة. وتم اعتمادها في النهاية من قبل منظمة الصحة العالمية بمشاركة من أصحاب المصلحة في قطر. تحتوي الخطة الوطنية للتوحد على

44 توصية متعددة المستويات يجب تنفيذها بحلول عام 2021، بما في ذلك أهداف قصيرة وطويلة الأجل مع التركيز على زيادة الوعي العام والتشخيص المبكر. تشمل هذه التوصيات قطاعات مختلفة بما في ذلك التعليم والرعاية الصحية والدعم المتخصص والدعم البنيوي.

إعلان الدوحة بشأن الإعاقة والتنمية (2019)

انبثق هذا الإعلان خلال المؤتمر الدولي للإعاقة والتنمية في الدوحة، والذي نظمته حكومة قطر بالشراكة مع الأمم المتحدة، والتحالف الدولي للإعاقة، والائتلاف الدولي للإعاقة والتنمية. حظي المؤتمر بمشاركة واسعة من أصحاب المصلحة، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة، ومنظمات المجتمع المدني، وممثلو الحكومات. كان شعار المؤتمر "توظيف قوة التنمية المستدامة لتعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة" وأكد المؤتمر على تنفيذ اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وأجندة 2030 للتنمية المستدامة في قطر. يعزز الإعلان هذه الجهود من خلال مجموعة من التوصيات التي تتناول الحواجز الفيزيائية والاجتماعية والبنيوية التي تستثني الأشخاص ذوي الإعاقة في قطر. كما يبرز دور الأسر في زيادة الوعي وتعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ويؤكد على نهج شامل للإعاقة يتجاوز النظرة الطبية من خلال التعليم المتاح.

تم تحديد محاور محددة تشمل:

أ. تعزيز الإطار القانوني والسياسي.

ب. ضمان الوصول المتساوي للتعليم وتعزيز التعليم الشامل.

ج. ضمان الوصول إلى الخدمات الصحية، بما في ذلك إعادة التأهيل والتكنولوجيا المساعدة.

د. تحسين فرص الوصول إلى العمل وسبل العيش مع ضمان الوصول المتساوي إلى التدريب.

o. ضمان الوصول الشامل والتصميم العالمي، حيث يتم تصميم البيئة ووسائل النقل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وغيرها من الأماكن العامة لتكون متاحة للأشخاص ذوي الإعاقة.

ومع ذلك، بينما يعترف الإعلان بأن الفتيات ذوات الإعاقة قد يواجهن أشكالًا إضافية من التمييز، فإنه لا يعالج بشكل خاص التحديات والعوائق الفريدة التي تواجهها النساء والفتيات ذوات الإعاقة، كما أنه لا يتناول الأقليات والمجموعات المهمشة الأخرى.

وقد قُدّم الإعلان باللغتين العربية والإنجليزية. يستخدم الإعلان تعريفات متعددة لوصف الإعاقة، حيث يشير إلى الأشخاص ذوي الإعاقة على أنهم الأفراد الذين لديهم إعاقات جسدية أو عقلية أو ذهنية أو حسية قد تعوق مشاركتهم الكاملة والفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين. يُلاحظ أن لغة الإعلان تتوافق مع لغة اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، التي صادقت عليها قطر في عام 2009.

التقرير الأولي عن اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة حول قطر (2015) في عام 2008، وقعت قطر على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وصادقت عليها في عام 2009، مما يدل على التزام قطر الأولي بتعزيز هذه الحقوق وضمان عدم التمييز والمشاركة المتساوية للأشخاص ذوي الإعاقة. في عام 2015، قدمت قطر تقريرها الأولي، الذي أعدته اللجنة الوطنية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بالتعاون مع لجنة الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، حول تنفيذ اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في قطر. تضمنت اللجنة ممثلين من عدة وزارات حكومية ومنظمات المجتمع المدني والأشخاص ذوي الإعاقة، وكانت مفتوحة لفترة من المشاورات مع منظمات المجتمع المدني والأشخاص ذوي الإعاقة لجمع الآراء والملاحظات.

يحدد التقرير المجالات التي تتطلب مزيدًا من العمل من أجل التنفيذ الكامل للاتفاقية. تتشابه نتائجه إلى حد كبير مع أولويات إعلان الدوحة الذي نوقش أعلاه، مما يشير إلى أن التنفيذ لم يكن شاملاً في الفترة الفاصلة بين هذا التقرير ونشر الإعلان. كانت من النتائج المهمة لهذا التقرير إنشاء مؤسسة قطر للعمل الاجتماعي، وتحسين إمكانية الوصول في الأماكن العامة، بما في ذلك بناء المنحدرات والمصاعد ودورات المياه المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير الوسائل السمعية والبصرية للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية والبصرية. بالإضافة إلى ذلك، أشار التقرير إلى الخطوات الأولية التي اتخذتها قطر لضمان الوصول الشامل إلى التعليم ودمج الأطفال ذوي الإعاقة في التيار الرئيسي.

كما حدد التقرير تحديات أساسية للتنفيذ تتوازى مع تلك التي تم تحديدها في الوثائق الوطنية الأخرى، مثل نقص الوعي والفهم وفرص التوظيف. وكان من أبرز النقاط عدم وجود وكالة لصنع القرار للأشخاص ذوي الإعاقة، وحقيقة أن الوصول يُفضل على الدمج الشامل. وبالتالي، تفضل الهياكل المنفصلة لاستيعاب الأشخاص ذوي الإعاقة في نظام خاص بدلاً من إدماجهم في الأنظمة الحالية. علاوة على ذلك، أشار التقرير أيضًا إلى وجود حواجز إضافية تواجهها الفئات الضعيفة مثل النساء ذوات الإعاقة والمهاجرين ذوي الإعاقة والأشخاص ذوي الهويات الجنسية المتنوعة والإعاقات.

3.1.4 الخصائص الرئيسية لسياسات الأردن

- الاستراتيجية العشرية للتعليم الشامل (2021)
- برنامج تعزيز الجودة في التعليم الشامل (PROMISE) (2022-23)
- إعلان الأردن بشأن الشمول والتنوع

تم تحليل مجموعة من السياسات من المملكة الأردنية الهاشمية وفقًا لإطار التحليل المذكور أعلاه. شملت هذه السياسات "استراتيجية التعليم الدامج لمدة 10 سنوات" (2021)، وبرنامج "الوعد" 2022-23، وإعلان الأردن حول الشمولية والتنوع. أظهرت التحليلات مع الملخصات والنتائج الرئيسية المدرجة أدناه أن صنع السياسات الشاملة يتم النظر إليه من خلال عدسة شمولية وسياقية تأخذ في الاعتبار الفئات الطلابية المتنوعة والمستبعدة في المملكة. تشمل هذه الفئات الطلاب ذوي الإعاقة واللاجئين وطالبي اللجوء من الدول المجاورة. كما أن السياسات تعترف إلى حد محدود بالتقاطع بين هذه الفئات.

4.1.4 الخصائص الرئيسية لسياسات الإمارات العربية المتحدة

- السياسة الوطنية لتمكين أصحاب الهمم [بدون تاريخ]
- إطار التفتيش المدرسي لدولة الإمارات العربية المتحدة
- إطار سياسة التعليم الشامل في دبي (2017)
- تنفيذ التعليم الشامل: دليل للمدارس
- قانون اتحادي رقم (29) لسنة 2006 بشأن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة
- قانون رقم (2) لسنة 2014 بشأن حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في إمارة دبي

تم تحليل ستة وثائق (كما هو مذكور أعلاه) من دولة الإمارات العربية المتحدة وتمت مقارنتها ورسم خرائطها مع السياسات القطرية والأردنية. تقدم هذه الوثائق لمحة عامة عن صنع السياسات الشاملة في الإمارات، مع مزيج من الأهداف العامة والأهداف المحددة. من المتوقع أن تقدم القوانين والسياسات رؤية شاملة للقطاع بأكمله، بينما تهدف الأطر إلى معالجة أهداف معينة في القطاع.

5.1.4 المواضيع الناشئة عبر الدول الثلاث

أسفر التحليل المقارن لسياسات الدول الثلاث عن ثلاث أولويات موضوعية واسعة: رفع الوعي، وإنشاء تدابير تمكينية للأشخاص ذوي الإعاقة، والتركيز على تنفيذ السياسات. يمكن تصنيف جميع الأولويات والسياسات المحددة تحت واحدة من هذه المواضيع، على الرغم من أن هذه المواضيع غالباً ما تتقاطع. إن رفع الوعي من شأنه أن يقلل من الوصمة الاجتماعية، مما يمكن التدابير التمكينية المحددة من تحقيق أثرها. وبالمثل، فإن إعطاء الأولوية لتنفيذ السياسات سيؤدي أيضًا إلى تأثير ثانوي في زيادة الوعي العام بقضايا الإعاقة. يجب النظر إلى هذه المواضيع من خلال هذه العدسة المتعددة الأبعاد.

الشكل 4: المواضيع الناشئة عبر سياسات قطر والأردن والإمارات العربية المتحدة

الفهم	التمكين	تنفيذ السياسات
• خلق الوعي الاجتماعي وإزالة الوصمة • التحول من الرؤية الطبية إلى • الاجتماعية • تشخيص وتحديد الإعاقات • إشراك المجتمع • استيعاب مبادئ التصميم العالمي	• زيادة التعليم والتدريب المهني • فرص التوظيف • دعم الموظفين المتخصصين في الإعاقة • دعم الأسر لتمكين الاندماج الاجتماعي • إنشاء مساحات عامة ميسرة	• إعطاء الأولوية لتنفيذ السياسات الشاملة • الوفاء بالالتزامات الدولية • وضع معايير لعمليات المراقبة والتقييم • توسيع قاعدة أصحاب المصلحة في السياسات • بناء القدرات عبر القطاعات
إيجاد فهم للإعاقات بين الآباء والمعلمين وأصحاب العمل والمجتمع بشكل عام	*إجراءات متعددة القطاعات نحو تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة لتحقيق إمكاناتهم والاندماج الكامل في المجتمع*	*إجراءات متدرجة لضمان تنفيذ السياسات عبر القطاعات*

تنبثق السياسات من سياقات وطنية تشترك في درجات متفاوتة من التشابه الثقافي والتاريخ فيما يتعلق بصنع السياسات الشاملة. يشير التحليل المقارن للسياسات إلى أن هذه السياسات مستوحاة من الواقع وموجهة بشكل دقيق نحو الإصلاح. تُعطي السياسات في جميع البلدان الثلاثة الأولوية لزيادة الوعي والفهم عبر القطاعات المختلفة، وتنظر إلى الإعاقة من خلال عدسة اجتماعية، حتى في ظل إعطاء الأولوية لضرورة التشخيص المبكر والعلاج (أي معالجة الجوانب الطبية للإعاقات). ومع ذلك، تقدم كل سياسة مبادرات مخصصة تعكس الواقع الميداني في بلدانها. تعكس السياسات الأردنية، على سبيل المثال، الحقائق الديموغرافية، حيث تتناول قضايا المجتمعات الطلابية المهمشة مع التركيز الكبير على اللاجئين في البلاد.

وتشترك أولويات السياسات في جميع السياقات الوطنية الثلاثة في خلق فهم شامل ومتعاطف لاحتياجات وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بين أصحاب المصلحة. تعترف المجتمعات بشكل عام بالحاجة الماسة إلى بناء قدرة متعددة المستويات لدمجهم وشملهم من خلال الموارد المادية والبشرية والمالية. تركز السياسات الإماراتية على تطوير الفهم من خلال تعريفات واضحة للإعاقات. أما الأردن، الذي يتبع نهجاً مجتمعياً، فيسعى إلى خلق فهم في المدرسة والمنزل والمجتمع الأوسع لإزالة الوصمة. تربط السياسات القطرية بين الشمولية والوعي والفهم بأهداف الاستدامة الأوسع التي تحدد الأجندة الاجتماعية الأكبر للتنوع الاقتصادي وتطوير رأس المال البشري.

تشارك سياسات هذه الدول جميعها أهداف التمكين، مع بعض التفاوت في كيفية تعريف التمكين. نظراً لتعداد سكانها وديمغرافيتها الخاصة، كان نهج الأردن في سياساته نحو الشمولية والتمكين موجهًا بشكل أكبر نحو مجموعات طلابية أكبر. اقترحت الإمارات أدوات تحديد مستهدفة، مثل البطاقات التي تصف إعاقة الشخص، من أجل تسهيل وصولهم إلى الدعم وخلق فرص العمل. أولت السياسات القطرية والأردنية الأولوية للأطر التشريعية، وضرورة تضمين مبادئ التصميم الشامل عبر القطاعات، وتدريب المعلمين.

كان تنفيذ السياسات أولوية لجميع الدول الثلاث. تجعل الوثائق القطرية من صياغة التشريعات الشاملة ومراقبة تنفيذها أولوية؛ وتقوم بمقارنة الأداء مع الالتزامات الدولية المتعلقة بالشمولية. عكست السياسات الإماراتية الأطر الأكثر استهدافًا لمراقبة التنفيذ، حيث تعكس، على سبيل المثال، السياسات التي تولدها هيئة المعرفة والتنمية البشرية. تركز دبي بشكل أكبر على تعزيز وتقييم أداء المدارس وربط ذلك بمعايير الشمولية. يعكس هذا الأنظمة التقييمية الراسخة في الإمارة التي تشغلها. أولت الأردن الأولوية لجمع البيانات القائمة على الأدلة لتقييم الاحتياجات و"خطط العمل" لمراقبة الأداء في مجال الشمولية. كما أنها تستخدم إطار عمل للمدارس التجريبية لتقييم كيفية أداء "مؤشر الشمولية" المفاهيمي بشكل شامل في ثلاثين مدرسة مختارة.

2.4 مقابلات مع أصحاب المصلحة الرئيسيين في قطر

يقدم هذا القسم النتائج التي تم جمعها من ثلاث مجموعات رئيسية من أصحاب المصلحة في قطر ضمن المرحلة الثانية الموضحة أعلاه. تم جمع هذه النتائج من خلال مناقشات جماعية شبه منظمة، ومقابلات فردية شبه منظمة، ومشاركة الجمهور في مؤتمر وايز الحادي عشر في الدوحة. تم تحليل البيانات بشكل موضوعي، ونبدأ بتسليط الضوء على كيفية رؤية المشاركين للحالة الراهنة للتعليم الشامل، والعناصر النظامية الرئيسية التي تمكن وتعيق تنفيذه. يقدم القسم التالي تأملات المشاركين حول الشمولية في قطاع العمل. نختتم بالتفكير النقدي حول العناصر الرئيسية لخطة العمل الجديدة المقترحة، مع دمج كل من وجهات نظر المشاركين وأفكار البحث من المجال الأوسع.

من المثير للاهتمام أن نجد أن العديد من النتائج من هذا القطاع تتوافق مع النقاط الرئيسية المستخلصة من الطاولة المستديرة للسياسات.

1.2.4 وضع التعليم الشامل في قطر

1.1.2.4 فهم الشمولية في التعليم

مفاهيم الشمولية

كان أحد المجالات الرئيسية للتحقيق هو كشف كيفية فهم الشمولية بين أصحاب المصلحة وكيف يرون هذا الفهم في المجتمع. أشارت ردود أصحاب المصلحة إلى تفاوت في فهم الشمولية داخل التعليم وعلى المستوى الاجتماعي. كانت بعض المقاربات موجهة بالنظام، مسلطة الضوء على الحاجة إلى تضمين ممارسات شاملة في هياكل وعمليات المؤسسات لتحقيق أقصى تأثير، كما هو مبين في الاقتباسات أدناه:

"إنشاء أنظمة دعم متعددة المستويات" – صانع سياسات

"في النهاية، ترغب في أن يكون لدى أي طفل ذو إعاقة عدد من الخيارات التي يمكن النظر فيها، وأن يكون محميًا طوال رحلته التعليمية." – باحث أكاديمي

"يتم تصور الدمج بطرق مختلفة عبر القطاعات. في التعليم: مدى قدرة المدارس على تلبية احتياجات جميع الطلاب" – صانع سياسات

"الأهداف الرئيسية لسياسة الدمج: دعم أكبر عدد ممكن من الطلاب. تحقيق تقدم في المجتمعات" – تربوي

ركز مشاركون آخرون على الحاجة إلى رؤية شاملة أكثر للشمولية، مع التركيز بوضوح على الجوانب الأخلاقية والمستندة إلى العدالة في الممارسات الشاملة، كما هو موضح أدناه:

"ليس لدي فهم كامل للأهداف، لكنني أقول إن الهدف الأول هو عدم التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة، سواء كان ذلك بشكل متعمد أو غير متعمد." – صانع سياسات

"قل نعم للتعلم لكل طفل يدخل من هذه الأبواب، بغض النظر عن هويته... مدرسة لكل نوع من الأطفال." – صانع سياسات

هذه التعليقات عكست أيضًا شعورًا عامًا بأن المجتمع الأكبر، وكذلك أصحاب المصلحة في التعليم، لديهم فهم محدود للمسارات الشاملة للأشخاص ذوي الإعاقة. وكان هذا النقص في الفهم مرتبطًا بنقص الوعي بالفرص المتاحة، وكذلك بالتصورات المرتبطة بالوصمة. حيث وُجد وعي، كان يميل إلى التركيز على تلك الإعاقات التي كانت مرئية، مثل الإعاقات الجسدية؛ التي حصلت على دعم مؤسسي واجتماعي أكبر.

"تركز الكثير من الممارسات والمبادرات الشاملة في قطر على الإعاقات المرئية والجسدية بدلاً من غير المرئية، مثل سهولة الوصول للكراسي المتحركة، إلخ" - معلم

أشار أحد المشاركين إلى ما اعتبره فهمًا محدودًا للدمج، وامتد به إلى كل من الإعاقة والهويات الجنسية:

"هناك فهم محدود ونطاق محدود في قطر للدمج. يمكن أن يكون الدمج للطلاب ذوي الإعاقات أو التفضيلات الجنسية والهويات الجنسية." - صانع سياسات ومعلم

وكما هو متوقع، أشارت العديد من هذه الملاحظات إلى أن هذا النقص في الوعي كان أيضًا واضحًا في نقص الأولوية الممنوحة لمسألة الدمج. قال أحد الباحثين الأكاديميين:

"حتى قبل عام ونصف، لم أتمكن من العثور على مرجع في وثيقة وطنية تتناول التقدم المحرز - والتي تفيد بأن هناك مؤشر أداء رئيسي للمدارس والدمج. يبدو وكأنها ليست مشكلة، وبالتالي عندما لا يتم ذكرها بشكل واضح، لن يولي الناس اهتمامًا بها. لذا فإن هذه أيضًا قضية كبيرة."

المقارنة الدولية

أشار عدد من المشاركين إلى توجه قوي نحو تبني أفضل السياسات من دول أخرى، وخاصة من دول مجلس التعاون الخليجي والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية. وقد انعكس هذا التوجه في سياسات الدولة التي تتماشى مع الاتفاقيات الدولية والمعاهدات والممارسات العالمية، كما عبر أحد صناع القرار:

"نهج قطر في صياغة السياسات هو تقييم الاتجاهات الدولية وتسليط الضوء على أفضل الممارسات في دول معينة. يتم التركيز بشكل أكبر على دول الشمال العالمي (الولايات المتحدة وأوروبا) وكذلك الوكالات متعددة الأطراف مثل اليونسكو وقرارات الأمم المتحدة (التي صادقت عليها قطر)."

كان هناك ميل إلى مقارنة أداء وتقدم قطر مع دول أخرى، وهو ما دفع البعض في بعض الأحيان إلى الاعتراف بالحاجة إلى بذل المزيد من الجهود، بينما كان آخرون أكثر إيجابية في تأملاتهم، خاصة بالنظر إلى التقدم الملحوظ الذي تحقق في فترة زمنية قصيرة.

"نحن في دول مجلس التعاون الخليجي لدينا ديناميكيات فريدة جدًا، ولكن إلى أي مدى نتعلم حقًا من [تلك الدول] ؟ أنا لا أقول إن الآخرين قد وصلوا إلى الحل الأمثل... ولكن هناك دول معينة تتقدم في هذا المجال، وتحديدًا السعودية والإمارات" - باحث أكاديمي

"وربما... الدول الأخرى تعمل على هذا الأمر منذ عقود. قطر تعمل على هذا الأمر منذ أقل من عقد واحد. وبعض التغييرات التي شهدناها في هذا العقد تستحق الثناء حقًا". - باحث أكاديمي

كما برز اعتراف قوي بالحاجة إلى تكييف السياسات والممارسات الشاملة لتتناسب مع المجتمع والثقافة القطرية، لتمكين تنفيذها بنجاح.

"هل نتعلم منهم، أم فقط نأخذ أفضل الممارسات التي نتفق معها ونقوم بتكييفها؟ أنا لا أعني النسخ واللصق على الإطلاق، لأن هذا هو أسوأ شيء تم القيام به وكان فاشلًا بشكل مطلق". - باحث أكاديمي

التحديات

استناداً إلى تنوع تجاربهم، قدم المشاركون بعض التأملات العميقة حول التحديات والمآزق التي تنشأ من الجهود المبذولة نحو تنفيذ سياسات الدمج لذوي الإعاقة في قطر. كانت هذه التحديات في الغالب ذات طابع هيكلي، كما سيتم مناقشتها أدناه.

نظام قائم على القدرات

في مناقشة الدمج في المدارس، تأمل المشاركون فيما يعنيه الدمج في نظام تحركه معايير القدرات. على سبيل المثال، أشار بعض المشاركين إلى أن فحص القدرات هو القاعدة في مختلف مراحل التعليم. بالإضافة إلى ذلك، هناك تركيز قوي على مكافأة الطلاب المتميزين على درجاتهم العالية في الامتحانات، ولكن يتم تجاهل وتهميش الطلاب ذوي القدرات المتنوعة وأولئك الذين يحتاجون إلى اهتمام خاص. كما تحدث آخرون عن عدم وجود مسارات بديلة للتقدم الأكاديمي.

"هناك نظام تصفية القدرات من قبل الحكومة. من أجل تخرج جميع الطلاب، يجب عليهم اجتياز الامتحانات الخارجية لمدارسهم، مثل البكالوريا الدولية (IB) أو المستويات المتقدمة (A Levels) أو اختبارات AP. إذا لم يتمكنوا من النجاح، فلا يمكن اعتبارهم متخرجين. لكي يحصل الطلاب على ختم الحكومة على شهاداتهم، يجب أن يحصلوا على أكثر من 85 في المئة في امتحاناتهم. ثم يتأهلون للحصول على منح دراسية للجامعات. أما الطلاب الذين يذهبون إلى المدارس الخاصة بذوي الإعاقة فلا يمكنهم الحصول على هذا الختم، وبالتالي لا يمكنهم التقدم للحصول على منح دراسية للجامعات. لا توجد مسارات بديلة (مثل المهنية) للطلاب ذوي الإعاقة." - صانع قرار

هذا يخلق حاجة نظامية لإعادة التفكير في مسارات التقدم لتكون أكثر شمولاً، ويطرح السؤال: كيف يعمل الدمج في نظام قائم على القدرات؟

نظام "نخبوي"

برز عامل إضافي في المقابلات كشف عن كيفية ملاءمة النظام الحالي بشكل أفضل للعائلات ذات الموارد المالية الأكبر. أشار المشاركون إلى أن الدعم الهيكلي للطلاب والأشخاص ذوي الإعاقة يعتمد بشكل كبير على قدرة العائلات على تحمل تكاليف الدعم المطلوب. يمكنهم دفع أجور موظفي الدعم التعليمي في المدارس، ولديهم إمكانية الوصول إلى المدارس الخاصة بذوي الإعاقة التي تتقاضى رسومًا. هذه الحقيقة تشير إلى الطبيعة النخبوية البارزة لعملية الدمج، التي تكون متاحة فقط للعائلات الأكثر ثراءً.

كان الدمج في مجال التوظيف يُعتبر نخبوياً أيضاً، ولكن بطريقة مختلفة قليلاً. أشار المشاركون إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم كانوا أحياناً مترددين في السعي وراء وظائف معينة يرونها ذات مكانة اجتماعية منخفضة. وهذا أدى إلى وضع كانت فيه فرص قليلة جداً للتدريب المهني التي يمكن أن يستفيد منها الأشخاص ذوو الإعاقة.

"بسبب نقص التدريب المهني والوصمة الثقافية المرتبطة بالعمل في الوظائف ذات الياقات الزرقاء والأعمال الأقل مكانة في المجتمع القطري، لا توجد آفاق مهنية للقطريين الذين ليسوا أكاديمياً أقوياء، بما في ذلك الأشخاص ذوو الإعاقة." - صانع قرار

تستدعي هذه التفاوتات الاستفسار عمن يتم استبعاده من النظام وكيف يمكن تحقيق الدمج في نظام نخبوي.

النظام القطري

أظهرت البيانات بوضوح وجود تمييز بين توفر الموارد للمواطنين القطريين وما هو متاح للأشخاص ذوي الإعاقة من الوافدين. ونظرًا لصغر حجم هذا القطاع، زادت هذه الفجوة من إحباطات أولياء أمور وعائلات الطلاب.

> " أن تكون معاقًا هو أمر مكلف جدًا، جدًا في الواقع. لذا، أنا معاق ولدي طفل ذو إعاقة، لذا سيكون جزء كبير من راتبي مخصصًا لمساعدتنا على تجاوز هذه التحديات، وربما يصل إلى نصف راتبي تقريبًا." – صانع قرار وشخص ذو إعاقة

> " التمويل هو أحد أكبر العوائق في هذا البلد، حيث يستبعد العائلات من الوصول إلى التعليم. إنه أمر مروع." – باحث أكاديمي

" في القطاع العام، بالتأكيد، لديك حوالي ٧٠ مدرسة تعتمد مناهج شاملة أو ما شابه. لكن الحقيقة هي أن غالبية الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة يذهبون إلى القطاع الخاص، لأن المدارس في القطاع العام ليست مفتوحة للجميع. لذلك في الأساس عندما تبحث عائلة (وافدة) عادية عن مدرسة، لا تجد خيارًا سوى القطاع الخاص. وعندما يتجهون إلى القطاع الخاص، يواجهون حواجز كبيرة في الدخول ولا يوجد حماية للأطفال. لا يوجد وضوح في السياسات حول أي من السياسات ينطبق فقط على المواطنين القطريين وأيها ينطبق على جميع المقيمين في البلاد. وأحيانًا يوجد هذا الارتباك حتى على مستوى صناع القرار." – باحث أكاديمي

مواقف "القيام بالحد الأدنى"

أكد المشاركون على الحاجة إلى الحصول على التزام كامل من جميع الجهات المعنية في عملية الدمج. أشار أحد صناع القرار إلى أن العديد من المؤسسات تتعامل مع دمج الطلاب ذوي الإعاقة على أنه لا يزيد عن *"ممارسة للقيام بالحد الأدنى"*، أي شيء يجب القيام به لإرضاء المظهر بأنهم شاملون. وربط أحد المشاركين في المقابلات، وهو صانع قرار، هذا التفكير بنقص فهم الدمج الشامل: *"الدمج في اللغة العربية هو 'دمج' والذي يعني الخلط. لذلك في المدارس القطرية يمكن لمديري المدارس أن يضعوا علامة على مربع بالتحاق طالب من ذوي الإعاقة"*. ونتيجة لذلك، غالبًا ما يصبح الدمج أولوية فقط في المناسبات العامة كجزء من بناء صورة المؤسسة: كما أشار باحث أكاديمي، *"الوقت الوحيد الذي يظهر فيه مصطلح الإعاقة في مسألة تشغيلية هو في حفل التخرج"*.

التفاؤل بالمستقبل

على الرغم من القضايا التي أبرزها المشاركون، كان من الملحوظ وجود شعور عام بالإيجابية والتفاؤل حول حالة الشمولية في البلاد. حتى أولئك المشاركون الذين اعتقدوا أن معظم احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة لا يتم تلبيتها من قبل الجهات الفاعلة في القطاعين العام والخاص كانوا إيجابيين في نظرتهم، مشيرين إلى السياسات والإصلاحات القائمة.

"السياسات واللوائح المتعلقة بالدمج موجودة في قطر. هذه القوانين تتماشى مع المعايير الدولية (مثل اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة) وهي ملزمة" - صانع قرار

وأشار عدد قليل من المشاركين إلى الحاجة الملحة لاتخاذ إجراءات في السياسات والممارسات، كما ورد في الاقتباسات التالية:

" الحقيقة هي أنني بصراحة لدي أمل كامل أنه مع المكونات الصحيحة، يمكن لقطر أن تحقق إنجازات مدهشة وأن تغير المشهد حقًا لأنها تمتلك كل تلك المكونات الصحيحة. فقط ينقصها الطباخ المناسب. هل تفهمون ما أعنيه؟" – باحث أكاديمي

" من المشجع جدًا أن الحكومة تدرك ذلك وهي مستعدة لبدء الحوار. إنه وقت رائع لإشعال التغيير." – صانع قرار ومعلم

2.1.2.4 عائلات الأطفال ذوي الإعاقة: مفتاح النجاح

تم تسليط الضوء على دور العائلات في تمكين تجارب حياة شاملة لأطفالهم ذوي الإعاقة من قبل عدة مشاركين. كانت المجالات التي لعبت فيها العائلات دورًا تشمل الجوانب الهيكلية (القدرة المالية) بالإضافة إلى الوعي والقبول المتعدد المستويات بإعاقات أطفالهم.

القدرة المالية تحدد الدعم

نظرًا لعدم توفر الدعم المالي العام لعائلات الأطفال ذوي الإعاقة، فإن عبء دعم أطفالهم يقع على عاتق الوالدين. قد تصل تكلفة المساعد التعليمي لدعم التعلم الخاص بالطفل إلى ما بين 7,000 و8,000 ريال قطري. وعندما لا يستطيع الوالدان تحمل العبء المالي، يتم استبعاد الطلاب من النظام.

"أعتقد... لأن الوالدين عليهما دفع تكاليف المساعدين التعليميين (LSAs)، وإذا لم يكن ذلك ضمن الميزانية، ولا يمكننا تقديم الخدمات والموارد لهم، فسيكون من الظلم... قبولهم، خاصة إذا كنا نعلم أنهم لن يحصلوا على ما يحتاجونه منا" - معلم

أحيانًا تتحمل المؤسسة تكلفة الدمج، كما وصف أحد المعلمين:

"رأينا الكثير من الآباء في الدوحة [الذين] غير قادرين على دفع... الرسوم التعليمية أو العلاجية. لذلك قررنا أن يكون لدينا طالب واحد في كل فصل تحت رعاية المركز. نحن ندفع الرسوم. لذلك الآن لدينا خمسة طلاب مجانًا. لم يدفعوا أي شيء عن العام الدراسي الماضي، وجميع الرحلات الميدانية، ومهارات الحياة والمهارات الاجتماعية، مثل الطهي أو أخذ الأطفال إلى الخارج. المركز هو الذي يدفع، ولا نفرض على العائلات أي رسوم"

الحاجة إلى زيادة القبول والوعي

برز في ردود المشاركين إشارة إلى الوضع المعقد الذي يحتله الأشخاص ذوو الإعاقة في المجتمع القطري، مما يمكن أن يعوقهم عن تحقيق ذواتهم. كما أشار المشاركون إلى تردد بعض الآباء في قبول أن أطفالهم لديهم أي نوع من الإعاقة.

" الآباء لا يحبون أن يكون أطفالهم مرتبطين بالمدارس الخاصة بذوي الإعاقة " – صانع قرار

" الآباء غير متقبلين للأمر لأنهم حصلوا على تصريحات من شخص آخر، وقالوا لا، لا، لا، طفلي على ما يرام تمامًا " – معلم

وفقًا لأحد صناع القرار، يرتبط هذا التردد بالوصمة الاجتماعية المتصورة ونقص المسارات المتاحة للاندماج الاجتماعي، وكذلك *"مرتبط (بالوصمة المالية) التي تأتي من نظام المساعدات الحكومية... للطلاب"*. - صانع قرار

وأشار المشاركون إلى أن الوضع يتغير مع زيادة الوعي بين الآباء الأصغر سنًا. سيتم مناقشة هذا في القسم التالي.

تغيّر الأجيال

يؤدي التردد المترابط ونقص الوعي إلى إبقاء الأشخاص ذوي الإعاقة غالبًا داخل المنازل حيث يتم العناية بهم وحمايتهم. لكن هذا لا يسمح لهم بالمشاركة الكاملة كفاعلين اجتماعيين ومواطنين. ومع ذلك، "كما ذكر أحد صناع القرار، *هناك تحول جيلي مع الآباء الأصغر سنًا (الأكثر تعليمًا) الذين لا يبقون أطفالهم خارج المدرسة مثل الآباء الأكبر سنًا الذين لم يكن لديهم المعرفة الكافية حول كيفية تمكين أطفالهم من خلال التعليم والمهارات*". - صانع قرار

وبالتالي، فإن المزيد من الأطفال من آباء أصغر سنًا وأكثر وعيًا يحصلون على دمج تعليمي أكبر.

ما يجب القيام به لأجل العائلات

هناك حاجة واضحة لدعم واسع ومستهدف لآباء الأطفال ذوي الإعاقة.

زيادة التواصل

أبرز العديد من المشاركين أن هناك مسارات محدودة تتيح للآباء التواصل مع الأطراف المعنية بحياة أطفالهم. وهذا يعني أنه يُتوقَع من الآباء إرسال أطفالهم إلى المدرسة دون أن يتم تزويدهم، من خلال نظام، بالتوجيه والمعلومات حول ممارسات المدرسة وتجارب أطفالهم. وقد تم التنبيه إلى أن هذا النقص في الوصول إلى المعلومات الراجعة يمثل حجزا كبيرا للآباء والأطفال على حد سواء.

إضفاء الطابع الرسمي على شبكات الدعم

أشارت تأملات المشاركين إلى أن بناء المجتمع مع العائلات كان في الغالب غير رسمي للغاية، واقتصر على مجموعات واتساب ومنصات التواصل الاجتماعي التي أطلقها أصحاب المصلحة بشكل فردي. وقد أعرب بعض المشاركين عن الحاجة الواضحة إلى نوع من التنظيم الرسمي للعائلات في مجتمعات تدعم بعضها البعض من خلال تبادل المعلومات وطرق أخرى.

" لدينا بعض الطلاب الذين وجدوا بطريقة ما وسيلة للتواصل مع هيئة التدريس أو الكليات أو الجامعة لطلب الدعم الإضافي الذي يحتاجونه للنجاح، وهذا أمر رائع منهم أن يجدوا طريقة. لكن هذه ليست الطريقة التي ينبغي أن يعمل بها النظام. يجب أن يكون لدينا نظام رسمي يمكنهم من خلاله التواصل مع شخص ما، ويمكن لهذا التواصل أن يصل إلى كل معلم، وليس أن يقع العبء على الطالب للقيام بذلك " – معلم

" قبل أن يتمكن الطفل من أن يكون له صوت، يجب أن يكون الآباء صوتًا لأطفالهم " – باحث أكاديمي

3.1.2.4 ماذا يحدث على مستوى الحكومة؟

كشفت المقابلات عن دور متعدد المستويات للحكومة، يسعى إلى خلق مسارات شاملة للأشخاص ذوي الإعاقة على مدار حياتهم. وقد انعكست هذه النية في عدد من المبادرات الحالية بشأن الدمج. ومع ذلك، وبينما تم التطرق إلى مجالات الممارسات الشاملة، أشارت تأملات المشاركين بوضوح إلى الفجوات في التنفيذ التي تحد من فعالية الممارسات الشاملة على مستوى المدارس.

المبادرات الجارية

حدد المشاركون مجموعة متنوعة من المبادرات الشاملة التي تعمل حاليًا في قطر.

أكاديمية العوسج – مدرسة للأطفال الذين يواجهون تحديات واحتياجات تعليمية خاصة

أكاديمية ريناد – مدرسة لدعم احتياجات الأطفال المصابين بالتوحد

مركز قطر للتطوير المهني – مركز للإرشاد المهني

برنامج برايم – برنامج تدريب وتقييم للشباب غير القادرين على التخرج من المدرسة الثانوية

مركز أمل "هوب قطر" – مركز للاحتياجات الخاصة؛ يركز على تطوير الطفل، وتدريب المعلمين، وإرشاد الآباء

مركز خطوة بخطوة "ستيب باي ستيب" – مركز للأطفال ذوي الإعاقة؛ يركز على البحث، والتعاون بين القطاعات، ودعم التوظيف

فجوات التنفيذ

على الرغم من وجود السياسات والمؤسسات التي تتناول الدمج التعليمي والاجتماعي بشكل واسع، تشير البيانات إلى أن نقص التنفيذ الفعال يؤدي إلى قصور. وتم تسليط الضوء على مجالين حاسمين من القصور: توزيع الأدوار والمسؤوليات، والتعاون بين الجهات المعنية.

الفجوة 1: توزيع الأدوار والمسؤوليات

كانت هناك إشارة واضحة إلى أن توزيع الأدوار والمسؤوليات في القطاع العام يحتاج إلى إعادة تنظيم. وأبرز المشاركون تجزئة هياكل الإشراف والتقارير، مما يعني أن مجموعات الأطراف المعنية في الحكومة تعمل في عزلة مع وعي محدود وتواصل قليل بشأن الأعمال التي تتم في معزل آخر. أثر ذلك على درجة الإشراف التي كانت تحدث وأدى إلى عدم وضوح الجهة التي يجب التوجه إليها. تم تسليط الضوء على الحاجة الواضحة لإعادة التنظيم البيروقراطي وجعل الممارسين التربويين وأولياء الأمور على دراية بالأقسام المسؤولة.

الإشراف على المدارس الحكومية يتم من خلال القسم المخصص للمدارس الحكومية في الوزارة. أما المدارس الخاصة و'المدارس المجتمعية' المرتبطة بالسفارات فيشرف عليها قطاع المدارس الخاصة.

هناك سياسات مختلفة للإشراف وتقييم هذه المدارس" - صانع قرار

"لا أعتقد أن هناك جهودًا لتتبع الأعداد لأننا أجرينا هذه المناقشات في الجامعة مع الإدارة العليا. حتى الآن، لا يوجد مكتب يدعم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية أو أي نوع من الإعاقة. لدينا الإجراءات، ولكن ليس لدينا مكتب مركزي يقدم الخدمة لهؤلاء الطلاب، وهذا أمر مهم للغاية." - باحث أكاديمي

إن هذا الافتقار إلى الوضوح بشأن الأدوار والمسؤوليات يؤدي إلى نقص في المتابعة واتخاذ القرارات الاستباقية. كما قال أحد صناع القرار، في ظل عدم وجود سياسة استباقية أو أنظمة قائمة، "[يصبح الأمر مجرد] استجابة لشكاوى الوالدين والتحقيق فيها".

الفجوة 2: التعاون بين الأطراف المعنية

تفاوت التعاون عبر مختلف قطاعات صنع السياسات. سرد بعض الأطراف المعنية أمثلة على تعاون دوري ومستدام لتصميم السياسات وتنفيذها عبر المجالات ذات الصلة. في هذا السياق، تنوعت أدوار الأطراف المعنية وفقًا لأخلاقياتهم الداخلية وتفويضاتهم. أشار أحد صناع القرار إلى أن البعض "لديهم القدرة على ربط المجتمع دون الحاجة دائمًا إلى تحقيق منتج. أحيانًا يكون المساعدة في إيجاد المنتج المناسب للمجتمع هو الأمر الأهم. ربما يمكن للوزارات أن تساعد، نحن لا نقوم بذلك، ولكنهم يميلون إلى التركيز على أهداف الحكومة".

وأشار أطراف معنيون آخرون إلى نقص واسع في التعاون عبر مختلف مستويات البيروقراطية وكذلك على المستوى المؤسسي في التعليم العالي، مما أدى إلى تقليل الكفاءة والتأثير. أشار الكثيرون إلى أن صنع السياسات الشاملة وتنفيذها يتطلبان مشاركة العديد من الأطراف المعنية عبر مراحل التنفيذ ونوع الإعاقة. وتتطلب هذه التداخلات جهودًا تعاونية لخلق تأثير سياسات أمثل.

"هناك بعض الأسئلة المهمة والحقيقية حول التفويض. أعطيتك للتو مثالاً عن بناء البنية التحتية... قوانين البناء تتبع وزارة مختلفة تمامًا عن المحتوى التعليمي، وهي وزارة مختلفة تمامًا عن التشخيص الطبي، وهي وزارة مختلفة تمامًا عن وزارة الأسرة. لذا لديك أربع وزارات ذات تفويضات متداخلة ومتشابهة، وتثير أسئلة حول كيفية حدوث هذا التعاون بين الوزارات المتعددة أو القطاعات المتعددة" - معلم

"إحدى التحديات، بالطبع، هي أن هذه وزارات مختلفة وتحتاج إلى التعاون بين الوزارات. هناك أسئلة حول التفويض، وتحديد أين تبدأ اختصاصات وزارة وأين تنتهي اختصاصات وزارة أخرى. على سبيل المثال، إذا كان الطالب لا يزال في... مدرسة ثانوية من نوع ما، من هو المسؤول عن إعداد الوظائف؟" - باحث أكاديمي

وأشار آخرون إلى أن التفويض كان غالبًا يتغير عشوائيًا وبدون إخطار مسبق، مما يخلق ارتباكًا ويترك الآباء دون دعم. علاوة على ذلك، نقل هذا عبء المسؤولية لتوفير مستوى معين من الدعم من المؤسسة إلى الآباء، كما أشار باحث أكاديمي وهو يسرد نقاشا مع مسؤول في الوزارة:

مسؤول في الوزارة: "لقد قمنا بدورنا. الآن ليست مشكلتنا أنهم لا يوفرون الخدمة." من الواضح أنك تشعر بما يحدث؛ أعني أن هذه ليست الطريقة التي تتعاون بها الوزارات" - باحث أكاديمي.

حتى عندما يحدث التعاون، فإن الطريقة التي يتم بها تبادل المعلومات ونشرها تحتاج إلى مزيد من التماسك، كما ورد في العديد من روايات المشاركين، بما في ذلك صناع القرار أنفسهم.

"العمل مع المتعاونين في قضايا الرفاه؛ نلتقي ثلاث مرات في السنة. فرق مختلفة تعمل على مشاريع الرفاه بشكل فردي، لكنهم لا يتحدثون مع بعضهم البعض" - صانع قرار

2.2.4 حالة دمج التوظيف في قطر

هناك عدد من السياسات والأطر التي تشرف على جوانب مختلفة من الدمج. وتشمل هذه السياسات تلك الموجهة إلى إعاقات معينة، مثل الخطة الوطنية للتوحد أو الاندماج الاجتماعي مثل القانون الذي يتطلب من الشركات العامة التي تصل إلى حجم معين أن يكون لديها ما لا يقل عن اثنين في المئة من القوى العاملة مسجلين كأشخاص ذوي إعاقة. ينطبق الأخير على المنظمات في القطاع العام التي تتجاوز حجمًا معينًا. ومع ذلك، فإن القضايا التي تم تسليط الضوء عليها في المقابلات والمتعلقة بتنفيذ هذه الحصة كانت متعددة الجوانب ويتم مناقشتها أدناه.

1.2.2.4 الحصص الشاغرة

على الرغم من وجود حصص محددة للتوظيف، بقيت هذه الحصص شاغرة. أشار المشاركون إلى نقص في المتابعة والمساءلة بين الشركات التي تتجاهل الحصص المفروضة. ربط المشاركون هذه الممارسة بالنظر إلى الدمج كعمل تطوعي في سوق العمل وليس كمتطلب إلزامي يستند إلى حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. ومع ذلك، أشار المشاركون أيضًا إلى أسباب أكثر هيكلية لعدم تلبية الحصص، كما هو موضح أدناه.

2.2.2.4 نقص الاهتمام بشأن الأشخاص ذوي الإعاقة

وصف المشاركون نقص الاهتمام فيما يخص الأشخاص ذوي الإعاقة في شغل هذه المناصب، كما يتضح من هذا التعليق لأحد الباحثين الأكاديميين:

"أعتقد أن هناك 34 وكالة حكومية حيث يتم توظيف الأشخاص ذوي القدرات المختلفة بنسبة اثنين في المئة... وجدنا أن هذه الحصص لم يتم ملؤها، وأن المنظمات كانت تعاني للعثور على أفراد مهتمين بالعمل" - باحث أكاديمي.

حدد المشاركون عوامل متشابكة مختلفة لهذا النقص في الاهتمام. كان الأكثر شيوعًا هو أن أصحاب العمل عرضوا فرص عمل غير ذات جدوى أو هدف ذي معنى. أشار المشاركون إلى أن الوظائف المعروضة غالبًا لم تكن تتوقع من الأشخاص ذوي الإعاقة أن يساهموا بشكل فعلي، مما أدى إلى تثبيطهم عن قبول تلك الوظائف. في بعض الأحيان، عرض أصحاب العمل على الأشخاص ذوي الإعاقة البقاء في المنزل وتلقي رواتبهم فقط.

"بعض الأماكن توظف أشخاصًا ذووا إعاقة ثم تجلسهم هناك. لكنهم لن يفعلوا أي شيء، إنهم فقط يتواجدون هناك كل يوم، أو يخبرونهم بالبقاء في المنزل وسندفع لكم رواتبكم. ما الفائدة من ذلك؟" - صانع قرار

"لكن في الماضي لاحظنا أن العديد من الشركات تتقدم وتقدم وظائف، لكنها ليست ذات مغزى لأن الأشخاص غير مدربين، وتفشل المبادرة. إنهم يقومون بذلك فقط من باب المسؤولية الاجتماعية للشركات(CSR) . إنهم فقط يجعلونهم يجلسون، لا يفعلون شيئًا ويدفعون لهم... فقط لكي يكون لديهم في القائمة شخص من ذوي الاحتياجات الخاصة يعمل لديهم" - معلم

سبب آخر للطلب المنخفض على هذه الوظائف كان الوصمة الاجتماعية التي يرتبط بها القطريون بالوظائف ذات المكانة المتدنية مثل نادل "باريستا" أو مساعد متجر، مما يفسر أيضًا الطلب المنخفض على هذه الوظائف. تشير هذه النخبوية الاجتماعية إلى الحاجة إلى تغيير المواقف تجاه إعطاء الأولوية لفوائد النشاط الاقتصادي ذو المعنى والمشاركة الاجتماعية.

3.2.2.4 نقص الوعي لدى أصحاب العمل

أعرب المشاركون عن القلق من أن نقص الوعي البسيط بين أصحاب العمل بشأن القوانين الشاملة هو ما يفسر عدم تنفيذها. لذلك، أعرب المشاركون عن الحاجة إلى نشر واضح لهذه المتطلبات المتعلقة بالدمج، مصحوبًا بإرشادات لبناء القدرات على أرض الواقع.

"لا نحتاج فقط إلى حصص ولا نحتاج فقط إلى سياسات. إذا لم يتم دعم هذه السياسات بالقدرات ذات الصلة، فإنها ستبقى مجرد سياسات ولن يتم تنفيذها... لذلك، هذا جزء من البيئة الشاملة الأوسع في أماكن عملنا التي لدينا الكثير من العمل للقيام به لتكمل السياسات والقوانين" - باحث أكاديمي

يتعلق المجال الثاني الذي يتطلب توعية بطبيعة وتنوع الإعاقات والقدرات المتنوعة للأشخاص ذوي الإعاقة ليكونوا مفيدين ومنتجين في مكان العمل.

"القانون ينص على أن الشركات يجب أن توظف أشخاصًا من ذوي الاحتياجات الخاصة، لكنهم لا يطبقونه، أو ليس لديهم الوعي اللازم. حتى إذا كان الشخص على كرسي متحرك، فهذا لا يعني أننا يمكن أن نصنفه كشخص غير قادر على الفهم أو أنه لا يستطيع القراءة أو العمل، أو أنه ليس موهوبًا. إنهم لا يعرفون هذا." – معلم

لكن عليك أن تعطي الوظيفة للشخص ذي الاعاقة المناسب. يجب أن ترى ما يمكنهم فعله. ما يمكن تدريبهم عليه لجعلهم أفضل وتؤمن بهم. أعطهم الوقت. كن صبورًا معهم." – صانع قرار

أوضح المشاركون أن نقص التدريب والوعي بالإعاقة غالبًا ما يعني أن المنظمة التي توظف الأشخاص غير مدركة لأن بيئة العمل غير ملائمة للشخص ذي الإعاقة. في كثير من الأحيان، يمكن أن تحل التعديلات أو التسهيلات البسيطة المشكلة. وتم كذلك توضيح أن الدافع لإجراء التغييرات كان جزءًا من جدول أعمال التوعية.

" لذلك، نحتاج إلى وضع الضوابط والتوازنات الصحيحة لضمان أن تكون منظمتنا نفسها بيئة شاملة بحيث يزدهر هؤلاء الأشخاص ويكونون سعداء وناجحين، وهذا يحسن من رفاهيتهم. وهذا يتطلب تغييرًا أكثر جوهرية في ثقافة المنظمة." – باحث أكاديمي

" قد لا تفهم المنظمة ذاتها لماذا حدث ذلك، لأنهم لم يدركوا حقًا أنهم لم يكونوا يلبون احتياجات ذلك الشخص" – باحث أكاديمي

3.2.4 عناصر خطة العمل

في مناقشاتنا مع المشاركين، كنا حريصين على فهم ما يعتبرونه المجال الرئيسي للعمل، وما ينبغي أن تركز عليه أي خطة عمل مقترحة. في هذا القسم، نتأمل في الموضوعات الرئيسية التي ظهرت من خلال هذه المناقشات.

أبرزت ردود المشاركين الحاجة إلى نظام ديناميكي ومرن وقابل للتطور يستجيب للاحتياجات الزمنية والسياقية. كان من المتوقع أن تتضمن أي سياسة أو إطار عمل مقترح للدمج قدرة كبيرة على التأمل الذاتي لتكون مستجيبة للاحتياجات مع مرور الوقت.

تم تحديد أولوية شاملة ثانية وهي الحاجة إلى تعزيز التواصل والتعاون بحيث لا تكون جهود الأطراف المعنية مجزأة إلى أجزاء معزولة. يعترف مثل هذا التركيز على التعاون بأن التعليم الشامل لا يقتصر على حدود تقديم التعليم، بل يتعامل مع العمليات الاجتماعية والسياسية والثقافية الأوسع التي تُنفذ فيها هذه الإصلاحات.

صرح أحد صناع القرار أن مثل هذا المنظور الواسع يسمح لصناع السياسات برؤية الطفل بشكل شامل، *"يركز على الدمج في السنوات الأولى لتقديم دعم على مدار الحياة"* - صانع قرار.

التعامل مع الدورة التعليمية الكاملة للطالب سيمكن السياسة من معالجة الاحتياجات المتغيرة للطالب بشكل ديناميكي، لتحمل مسؤولية *"من نقبل وكيف نقوم بتخرجهم. أي توضيح كلا الجانبين"* - صانع قرار.

ظهرت ثلاث مجالات موضوعية للإصلاح من البيانات تتماشى مع معالجة الأولويات المذكورة أعلاه.

1.3.2.4 القضايا المنهجية التي تحتاج إلى معالجة

كانت الأولوية هي إصلاح النظام عبر مختلف مجالات صنع السياسات الشاملة. تم مناقشة الموضوعات الفرعية التي ظهرت أدناه.

تحديد الطفل

كان من الواضح من تأملات المشاركين أن نقطة الانطلاق لأي إصلاح شامل هي تحديد وتشخيص الطفل. حيث يشكل ذلك الأساس الذي تُبنى عليه الإصلاحات الشاملة.

"بمجرد أن يتم تشخيص الأم... خلال حملها بأنها ستنجب طفلًا ذي إعاقة ما... بمجرد ولادة هذا الطفل... يجب أن تعرف مؤسسة حمد الطبية كيفية إدارة مستقبله وصحته. بعد ذلك يجب أن يقدموا... تقارير عن تشخيص [الطفل]، حتى لا يبطئوا العملية له للذهاب إلى مدرسة لذوي الاحتياجات الخاصة. لأنهم يولدون، ويقولون إنه هكذا، ثم يذهب إلى مدرسة عادية، ثم يقولون له لا، عليك أن تعود إلى مستشفى حمد لتقديم تقرير. لماذا لا يمكن أن يكون الأمر بسيطا مثل 1234؟" - صانع قرار

تم إثارة قضايا أخرى تتعلق بأولوية هذا الإصلاح تشمل أنواع التقييمات المستخدمة لتشخيص الإعاقات وكيفية معالجتها.

"عملية الفحص مهمة للغاية: إدخال الطلاب، مقابلة الآباء، الفحص مع المتخصصين في الإعاقة ومع متحدثي اللغة العربية: نهج شامل يشمل كل جوانب الطالب" - معلم

زيادة الخيارات المتاحة للأشخاص ذوي الإعاقة

كما تم تسليط الضوء أعلاه، كانت مسارات الاختيار للتنقل التعليمي والاجتماعي محدودة للطلاب والأشخاص ذوي الإعاقة. تشمل الأساليب التي أبرزها المشاركون إنشاء مسارات انتقالية تعليمية داخل مراحل التعليم منذ ما قبل الروضة إلى الصف الثاني عشر، ومنصات انتقالية بديلة بعد المدرسة مصممة لدعمهم في العثور على وظائف. كما أشار أحد صناع القرار: *"الآن... تقديم مسارات مناهج مختلفة مثل AP والتدريب المهني... يخلق تنوعًا في طرق التخرج. إنه يخلق تنوعًا في الخيارات الأكاديمية وغير الأكاديمية"*

دور اللغة

اعتُبر نقص المعلومات أو الدعم المتاح إما باللغة العربية أو الإنجليزية حاجزًا كبيرًا أمام الدمج. بينما تم النظر إلى الإنجليزية على أنها مهارة تعتمد على القدرة وقد تكون استبعادية للناطقين بالعربية، أشار المشاركون أيضًا إلى وجود بعض المواد التي تتوفر فقط للناطقين بالعربية. كما أشار أحد الباحثين الأكاديميين:

" لذلك... لديك هذه المجموعة الرائعة من الأشخاص الذين لديهم دوافع كبيرة لفعل شيء ما، لكنهم لا يستطيعون القيام به محليًا لأنه لا توجد خيارات متاحة باللغة الإنجليزية. ولا يمكنهم القيام بذلك دوليًا لأن الدرجات العلمية عبر الإنترنت غير معترف بها. لذا، هم عالقون. ماذا أفعل؟ إلى أين أذهب؟... هناك الكثير من الإمكانيات الضائعة"

نظرًا للطبيعة متعددة الثقافات للمجتمع القطري المعاصر، وانتشار اللغة العربية، والحاجة الاجتماعية والاقتصادية إلى اللغة الإنجليزية، اعتقد المشاركون أن السياسات والممارسات الشاملة، مثل خطط التعليم والدعم المتخصص، يجب أن تكون متاحة على الأقل باللغتين. بالطبع، يُفضَّل المزيد من التعددية اللغوية.

زيادة الوعي حول الإعاقات

كان هناك تركيز كبير بين المشاركين على زيادة الوعي حول الإعاقات في المدارس وبين أصحاب العمل. أكد المشاركون في المقابلات أن الإعاقات الجسدية كانت تُدمج بسهولة أكبر في المؤسسات التعليمية، لذا يجب التركيز على الممارسات التي تشمل الإعاقات غير الظاهرة. ومع ذلك، كان خلق الوعي العام هو الأولوية الشاملة. وأشار أحد صناع القرار:

"أهم شيء هو... زيادة وعي المدارس الحكومية بالأطفال ذوي الإعاقة. يجب عليهم وضع سياسات... مثلما يحدث في مجال العمل. يجب عليهم تقديم المزيد والمزيد من ورش العمل للأشخاص الأصحاء... لزيادة وعيهم بالأشخاص ذوي الإعاقة الذين سيعملون معهم... في المكتب. في مكتبهم يوجد مثلا شخص معاق. لا يعرفون كيف يتواصلون معه أو لا يريدون ذلك. هناك وصمة. لذا، يجب أن يكون هناك وعي"

وصف المشاركون مستويات الوعي في مجتمع الإعاقة حول الدعم المتاح وتثقيف الأطراف المعنية حول كيفية أن يكونوا شاملين. علق أحد صناع القرار:

" النوع الأول من الوعي هو مدى وعي مجتمع الإعاقة بالبرامج والمبادرات المتاحة المختلفة. أما الجانب الآخر من إمكانية الوصول فهو مدى وعي المجتمع الأوسع بقيمة وضرورة تصميم هذه البرامج والمبادرات بطريقة يمكن الوصول إليها وكيف يمكننا تصميم برامج تأخذ بعين الاعتبار كل هذه الميزات الميسرة بطريقة طبيعية ".

تم التأكيد على أن توعية الجمهور يجب أن تكون مبسطة في تقديمها، حتى يتم استيعابها على نطاق أوسع. كما أشار أحد صناع القرار: *" يجب أن تتضمن التوعية 'أدوات' وخطوات '1-2-3' حول 'كيفية التصرف'. هذا أسهل من الحملات من أجل الدمج"* - صانع قرار

النظرة إلى الدمج كـ 'إضافة' بدلاً من كونه أمرًا إلزاميًا

تم تحديد عائق رئيسي في التنفيذ من قبل المشاركين وهو النظرة السائدة بين الأطراف المعنية التي ترى الدمج كنشاط إضافي 'جيد'، بدلاً من اعتباره وظيفة إلزامية لممارسة تعليمية عادلة. علق أحد صناع القرار:

" أكبر تحدٍ هو أن المؤسسات المعنية ترى أن الشمولية 'كإضافة' بدلًا من كونها ممارسة إلزامية. وبالتالي، نادرًا ما يتم تنفيذ السياسات، أو يتم تنفيذها بشكل متقطع فقط ".

تؤدي هذه المواقف إلى تهميش الطلاب ذوي الإعاقة المسجلين في مدارسهم أحيانًا. كما أن موظفي المدارس غير مدربين أو محفزين بشكل كاف لإجراء التعديلات الضرورية في ممارساتهم. أشار أحد الباحثين الأكاديميين إلى:

" لا توجد سياسات تضمن جودة التعليم. [أعرف] آباءً قد وضعوا أطفالهم في مدارس يتم تجاهلهم فيها ووضعهم في الزاوية. لا يتم حتى النظر إليهم أو التفاعل معهم. ولكن يشعر الآباء بالرضا لأن [ابنتهم] تذهب إلى المدرسة وتنتقل من صف إلى آخر. لكن الطفلة تعود إلى المنزل وتقول: اليوم جلست بينما كان الجميع يلعبون كرة السلة...، ولم يكن هناك أي جهد لدمجها للّعب معهم ".

ونتيجة لذلك، أعطى المشاركون الأولوية للحاجة إلى الإشراف على تنفيذ الممارسات الشاملة في أماكن العمل.

نقص الخيارات "الحقيقية" المتاحة

يُحد من العثور على "المنتج" المناسب (كما ذُكر أعلاه) أيضًا بالخيارات المتاحة. وبالتالي، فإن اتخاذ القرارات من قبل الآباء يكون مقيدًا بأنواع الدعم المتاحة وكذلك بقدرة المؤسسات المحددة على تسجيل أطفالهم. أشار جميع المعلمين إلى أن قوائم الانتظار للتسجيل تعكس نقص القدرة في مؤسساتهم. وقد تم تأكيد ذلك عبر مجموعات المشاركين، كما يظهر في الاقتباسات أدناه.

" لا توجد آفاق مهنية للقطريين الذين ليسوا أقوياء أكاديميًا، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة." – صانع قرار

" لا توجد سياسات تحمي الأطفال الذين يحتاجون إلى إعادة السنة الدراسية لأنهم غير قادرين على استيعاب محتوى التفكير العالي." – باحث أكاديمي

" أحيانًا يكون الطفل مستعدًا للالتحاق بالتعليم العام، لكن المدارس لا توجد لديها أماكن لاستيعابه، أو أن لديها مقاعد محدودة للأطفال ذوي الإعاقة." – معلم

"ولكن الأمر يعتمد على المؤسسة الأكاديمية. ولكن عندما يكونون مستعدين للالتحاق بمؤسسة أكاديمية، فإن الجسر بين ذلك والمدرسة مفقود." – باحث أكاديمي

" لا يتم اختيار الطلاب بناءً على قدراتهم، ولكن جميع من يكملون يتلقون نفس الشهادة في النهاية." – صانع قرار

إجراءات وعمليات واضحة جزء لا يتجزأ من جهود الإصلاح

تُعاق عملية الحصول على الدعم بشكل واضح بسبب نقص واسع في الوضوح. أشار العديد من المشاركين إلى نقص الإجراءات الواضحة التي يبدو أنها ناتجة جزئيًا عن عيوب في التصميم، وسوء الفهم، والمخالفات، وغيرها من الثغرات.

"أشعر أن السياسات صعبة للغاية، ويمكنني أن أقول ذلك فقط من نوع الاستفسارات التي أحصل عليها طوال الوقت، ولم تتغير" - باحث أكاديمي

مثل هذه المخالفات تعرقل عملية الدمج، مما يخلق تأخيرات مستمرة في تطور الأطفال ذوي الإعاقة وتعلمهم. كما ذكر أحد الباحثين الأكاديميين:

"عندما يدخل الأطفال في هذه البرامج التنموية المبكرة في مراكز العلاج، تكون عملية الترخيص مروعة. هناك ارتباك هائل لأن هناك مراكز مرخصة من وزارة التعليم، ثم هناك مراكز مرخصة من وزارة الصحة. أولئك الذين يذهبون إلى المراكز المرخصة من وزارة التعليم لديهم تجربة أكثر سلاسة من دخولهم إلى المدرسة. أولئك الذين ينتهون بتلقي نفس العلاجات في المراكز المرخصة من وزارة الصحة... أعرف عائلات أضاعت سنتين في محاولة العثور على الجسر والإجراء المناسب وناضلوا من أجل حق أطفالهم في الالتحاق بالمدرسة لأنهم قادرون على ذلك"

علاوة على ذلك، وبينما توجد عمليات لتتبع التقدم في مؤسسات القطاع الخاص، أشار المشاركون إلى أن هذا غير موجود في مؤسسات القطاع العام أو بأي طريقة مركزية من قبل الوزارات المعنية والمنظمات التابعة لها. كما أن هناك نقص في الاعتراف الهيكلي ببعض مبادرات القطاع الخاص التي يمكن أن تدعم جهود تتبع الانتقالات كما تم تسليط الضوء عليه في تأملات أحد المعلمين أدناه.

"عندما يكون الأطفال الصغار مستعدين للدمج في المدارس العامة ونخبر الوالدين... ان بإمكانهم التوجه إلى المدارس، بعض المدارس تقول، حسنًا، ولكن احصل على شهادة نقل من مدرستك السابقة. وعلى الرغم من أننا مرخصون من وزارة التعليم، فإن الوزارة لم تمنحنا صلاحية منح شهادة نقل من هذا القبيل، والتي تشهد على وقتهم في المركز. لذلك لا يمكننا تقديمها، وتلك المدارس لن تقبلهم بدون تلك الشهادات. لذا، يجد الآباء صعوبة كبيرة. يتنقلون من وزارة إلى أخرى، طالبين هذه الشهادة. الأطفال مستعدون، ويمكن دمجهم في المدارس العامة. لكن كمركز لا يمكننا تحديد المستوى الدراسي، يجب أن يتم تقييمهم من قبل المدرسة لتحديد المستوى الدراسي المناسب وفقًا لمستويات المدارس والمناهج"

2.3.2.4 تحسين التعرف على الحالات والمتابعة

الحاجة إلى بيانات موثوقة ومفيدة

أشارت ردود المشاركين إلى نقص واضح في البيانات الأساسية. يشمل ذلك نقص البيانات المتعلقة بعدد الأطفال ذوي الإعاقة داخل أنظمة التعلم وخارجها. هناك قضيتان رئيسيتان تظهران: 1) هناك حاجة ملحة للتركيز على التشخيصات الطبية التي تمكن الآباء والمعلمين من اتخاذ الخطوات المناسبة؛ 2) تحديد الأعداد الدقيقة للطلاب ذوي الإعاقة أمر ضروري للتخطيط والبرمجة الفعالة والمناسبة للسياسات.

"... أعتقد أن تحديد الاحتياجات هو أمر ضخم... وهو عائق كبير لأن التعليقات العامة أو التصريحات العامة لا تدعم أحداً " - معلم.

علق أحد المعلمين بأن نقص التشخيص الواضح يعوق الجهود المبذولة لتوفير التسهيلات المستهدفة على مستوى المؤسسات؛ حيث *" يتعين على المؤسسات تقريبًا تخيل الاحتياج، أو تلبية الاحتياج دون معرفته أو ما هو بالضبط "* - معلم.

هناك نقص في البيانات المركزية حول الدعم المتاح في قطر. يجب جمعها وجعلها متاحة بسهولة للآباء ومقدمي الرعاية حتى يمكن توفير الدعم الشامل. تم التأكيد على أن تفويضات الهيئات الحكومية تتداخل، مما يؤدي إلى جهود زائدة ونقص في الوضوح بشأن مسؤوليات جمع البيانات ومشاركتها. لمعالجة هذه المشكلة، حدد المشاركون مؤسسة قطر كهيئة مركزية محتملة للإشراف، ومخزن للبيانات، وبناء المجتمع، كما هو موضح في الاقتباس من أحد صناع القرار أدناه.

" مؤسسة قطر مكان جيد لجمع الناس معًا، ولديها القدرة على ربط المجتمع دون الشعور الدائم بضرورة وجود منتج. أحيانًا يكون الأمر متعلقًا بمساعدة المجتمع في العثور على المنتج المناسب لهم. ربما يمكن للوزارات أن تساعد، لكنهم يميلون إلى التركيز على أهداف الحكومة ".

المراقبة الفعالة والبيانات المفيدة

لاحظ المشاركون أن تنفيذ السياسات الشاملة يتطلب مراجعة دورية للسياسات والممارسات لتتوافق مع احتياجات المجتمع والمؤسسات والمجتمع المحلي. علاوة على ذلك، أشاروا إلى أن هذه العمليات كانت غير كافية بشكل منهجي في قطر، خاصة على مستوى الوزارات والقطاعات. بينما أبرزت بعض المؤسسات الفردية درجة معينة من المتابعة – مثل فعالية خطط التعلم الفردية للطلاب ذوي الإعاقة – لم يكن هناك إشراف على مستوى القطاع بأكمله وتقييم للأثر. كما أن نقص المراقبة تداخل مع نقص جمع البيانات وتراكمها عن الأطفال ذوي الإعاقة في البلاد، مما يسهل التخطيط وبناء القدرات. حدد المشاركون الحاجة إلى نهج مراقبة عبر القطاعات للحصول على رؤية شاملة لعوامل النجاح والمجالات المستهدفة للإصلاح.

كما ذكر أحد صناع القرار: *" يجب أن تكون المراقبة محددة للغاية بشأن نوع الإعاقات لأنك لا تستطيع جمع كل شيء معًا "*. - صانع قرار.

كما أبرز المشاركون الحاجة إلى التعاون في توليد البيانات وجمعها ومشاركتها. قال أحد صناع القرار: *"التعاون الرئيسي الذي يمكن أن يحدث سيكون من خلال البيانات التي تجمعها المدارس والجامعات"* - صانع قرار

واستخدام مجموعة البيانات لتبسيط القطاع: *"صياغة نظام يحدد الطلاب ويُعلم الجميع بمكان المسؤولية"* - صانع قرار

3.3.2.4 الاستثمار في الموارد البشرية

كان تطوير الموارد البشرية لتعزيز الدمج هو السياسة التالية التي طرحها المشاركون. كما ذكر أحد الباحثين الأكاديميين:

" [نحتاج إلى] التركيز على البنية التحتية البشرية، رأس المال البشري. نحن كائنات اجتماعية ونتعلم من خلال التفاعل الاجتماعي، سواء كانت لدينا صعوبات في التعلم أو احتياجات أخرى. يجب التركيز بنسبة 100٪ على رأس المال البشري: الأشخاص الذين لديهم الخبرة، والمعرفة، والمهارة، ولكن أيضًا الالتزام والرحمة لخدمة جميع الطلاب، وخاصة الطلاب ذوي الاحتياجات المختلفة ".

يستعرض القسم التالي وجهات نظر المشاركين حول ما هو مطلوب في هذا المجال. أشار التركيز على تطوير الموارد البشرية إلى إنشاء مسارات لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التوظيف، وتدريب أصحاب العمل والموظفين على الممارسات الشاملة والإعاقات كمفهوم.

سبل المشاركة الشاملة في التوظيف للأشخاص ذوي الإعاقة

تم تحديد النهج الشامل لدعم الدمج طوال دورة الحياة كأولوية من قبل العديد من المشاركين، الذين أشاروا إلى آثاره المفيدة المتعددة:

- يوفر آفاقًا طويلة الأجل لأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة، مما يحفزهم على إدخال أطفالهم في مجال التعليم ومن ثم في التوظيف المثمر.
- يخلق تآزرًا بين الأطراف المعنية على مدار المسارات التعليمية للطلاب وصولاً إلى التوظيف، ويسهل فهم الاحتياجات الخاصة للمرشح في مكان العمل.

تم تحديد مسارات متنوعة للمشاركة الشاملة لتسهيل الانتقال من التعليم إلى التوظيف من خلال إنشاء، كما ذكر أحد المعلمين، *" سبل للتوظيف في وظائف غير إدارية يمكن للأشخاص ذوي الإعاقة العمل فيها، مثل العمل كموظفي تحضير القهوة أو العمل في المراكز التجارية. إزالة أي حواجز موجودة تمنعهم من القيام بذلك "*. - معلم.

ولتحقيق ذلك، تم الإشارة إلى مساحة للتعاون: *"... حيث يمكن أن يؤثر ما يبحث عنه أصحاب العمل على التدريب المهني بحيث يتم مواءمة الطلب والعرض لمهاراتهم"*. - معلم.

تدريب الأطراف المعنية

تم إعطاء أولوية كبيرة للتدريب عبر جميع مجموعات الأطراف المعنية. وكان التدريب الأكثر أهمية هو تدريب أعضاء هيئة التدريس وأصحاب العمل. تم التأكيد بشكل خاص على توقيت تقديم تدريب الوعي، خاصة للمعلمين، من قبل مجموعات متعددة من الأطراف المعنية. كما ذكر أحد المعلمين:

"يجب زيادة الوعي في المجتمع وأماكن العمل. تدريب المعلمين، على سبيل المثال، أمر مهم جدًا. متى يتم تقديم مفهوم الشمولية للمعلمين؟ في أي مرحلة؟ على الأقل في الهندسة، لن يتم تقديمه أبدًا، إلا إذا كان هناك مقرر اختياري. إنه ليس جزءًا من المنهج الدراسي - ليس في المنهج الأساسي لدرجات البكالوريوس في الهندسة. ... تحتاج حقًا إلى تقديمه في وقت مبكر جدًا لأنه لا يتعلق فقط بتطبيق شيء ما، بل يتعلق أيضًا بتغيير العقلية" - معلم

تم إسناد المسؤولية عن هذا إلى القمة - *"كما قال معلم متخصص: في رأيي، يجب أن يبدأ ذلك من وزارة التعليم بزيادة التدريبات للمعلمين حتى تتمكن المدارس من استيعاب المزيد، [دون ذلك] فإن أي سياسات تضعها لن تكون ذات معنى"* - معلم

وبالمثل، تم التأكيد على ضرورة التدريب التوعوي لأصحاب العمل لتبديد نقص الوعي المذكور سابقًا باحتياجات زملائهم من ذوي الإعاقة، وكذلك كيفية تنفيذ ممارسات الشمول وبناء القدرات في أماكن عملهم.

الحاجة المتدرجة للتعاون

لإنشاء نظام بيئي شامل ومتماسك، أكد المشاركون على ضرورة التعاون بين القطاعات والمدارس. رأى المشاركون أن التعاون بين القطاعات، وخاصة بين الصحة والتعليم، يعد نهجًا شاملاً لدورة حياة كاملة، يدعم الطفل ذو الإعاقة. وأشار أحد صناع القرار إلى أهمية:

"ضمان أن يكون لدى الطلاب إمكانية الوصول إلى المتخصصين والدعم حسب الحاجة بشكل متساوٍ. وضمان أن يكون هناك توفير متاح في نقطة الحاجة من منظور المدرسة. هناك حق في الحصول على ذلك بطريقة متساوية."

كما تم تسليط الضوء على الحاجة إلى تعاون المعلمين المتخصصين عبر المؤسسات من خلال التأملات حول الممارسات الحالية وتأثيرها. يمكن أن يكون هذا من خلال التدريب، كما قال هذا المعلم:

"نحن نعمل مع المعلمين والمدربين ... من خلال ورش العمل والوحدات التي نقدمها، أعتقد أننا قدمنا التدريب لحوالي 90 ممارسًا مختلفًا خلال السنوات القليلة الماضية."

أو من خلال الدعم المستمر وتسهيل الدمج، كما يوضح أحد المعلمين المتخصصين:

"و... دمج الأطفال، الأطفال الصغار الذين تم دمجهم مؤخرًا، [يؤدي] أداءً رائعًا. [إنه] دمج ناجح للغاية في المدرسة العامة... مع بعض الدعم في فترة ما بعد الظهر من خلال العلاج"

الحاجة إلى الوصول الرقمي

لاحظ العديد من المشاركين الحاجة إلى إنشاء وصول رقمي، والذي يُنظر إليه كأداة للتمكين والمعلومات والمعرفة التي تبني التعلم والوعي بالعالم المهني. تم تسليط الضوء على جوانب مختلفة من الوصول الرقمي، بما في ذلك مجموعة متنوعة من المنصات الرقمية لرفع الوعي والتعلم، كما أشار إلى هذا صانع سياسات:

"يجب عليهم نشره على وسائل التواصل الاجتماعي، لأن بعض الأشخاص ذوي الإعاقة لا يعرفون كيفية الخروج من المنزل... لذا، يجب على الحكومة أن تعمل أكثر على وسائل التواصل الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة لجعلهم أكثر وعيًا بحقوقهم"

وقال معلم:

"هناك تقنيات مساعدة تُقدَّم للطلاب من حيث البنية التحتية، وتسمح أيضًا للطلاب بتعلم كيفية استخدامها. إنها تسمح للطلاب، على سبيل المثال، بتحويل الدورات الدراسية إلى صيغة تكون متاحة لأولئك الذين يعانون من إعاقات معينة. هناك البنية التحتية المادية... من التكنولوجيا، وإمكانية الوصول الرقمي، والبنية التحتية المادية المتاحة"

علاوة على ذلك، أكد أحد صناع القرار أن تصميم البرمجيات الرقمية يجب أن يكون شاملاً منذ البداية:

"يجب تضمين مبادئ التصميم الشامل في السياسات. يجب أن تتضمن أهمية الوصول الرقمي مع المصطلحات واللغة الحالية التي تشير إلى أهميته"

4.3.2.4 مشاركة قوية ومتنوعة للأطراف المعنية

أعطى المشاركون الأولوية لإنشاء مجموعة واسعة من الأطراف المعنية في أي سياسات مستقبلية، من خلال تضمين الجهات المالية وصناع السياسات الشاملة، والآباء، والطلاب، والأشخاص المشاركين في عمليات القبول. يخلق هذا ملكية متعددة الأطراف لأي سياسات مستقبلية، مما يزيد من فرص التنفيذ الفعال عبر القطاعات ومراقبة النجاح. قال أحد صناع السياسات إن السياسات السابقة كانت تميل إلى "التجزئة. يجب أن تكون السياسات عضوية ومتناسقة تكمل بعضها البعض" ومن أجل ذلك *"الأهم هو دعم الوالدين، الأم، والأب."* - صانع سياسات

يجب تضمين وجهات نظر الآباء في كل مرحلة من مراحل عملية صنع السياسات. ومع ذلك، فإن المنظور الأكثر أهمية في النهاية هو منظور الشخص ذو الإعاقة. حيثما أمكن، يجب تقييم هذا المنظور وإعطاؤه الأولوية في السياسات، كما قال أحد صناع القرار:

"لا تضع السياسات لمجرد وضع السياسات. لا، عليك أن تأتي وتسأل [الأشخاص ذوي الإعاقة]... ماذا تريدون تغييره؟ كشخص معاق على كرسي متحرك يتواصل مع شخص يعاني من ضعف البصر: "ما الذي تحتاجه؟" - صانع سياسات يتحدث من منظور شخص ذو إعاقة.

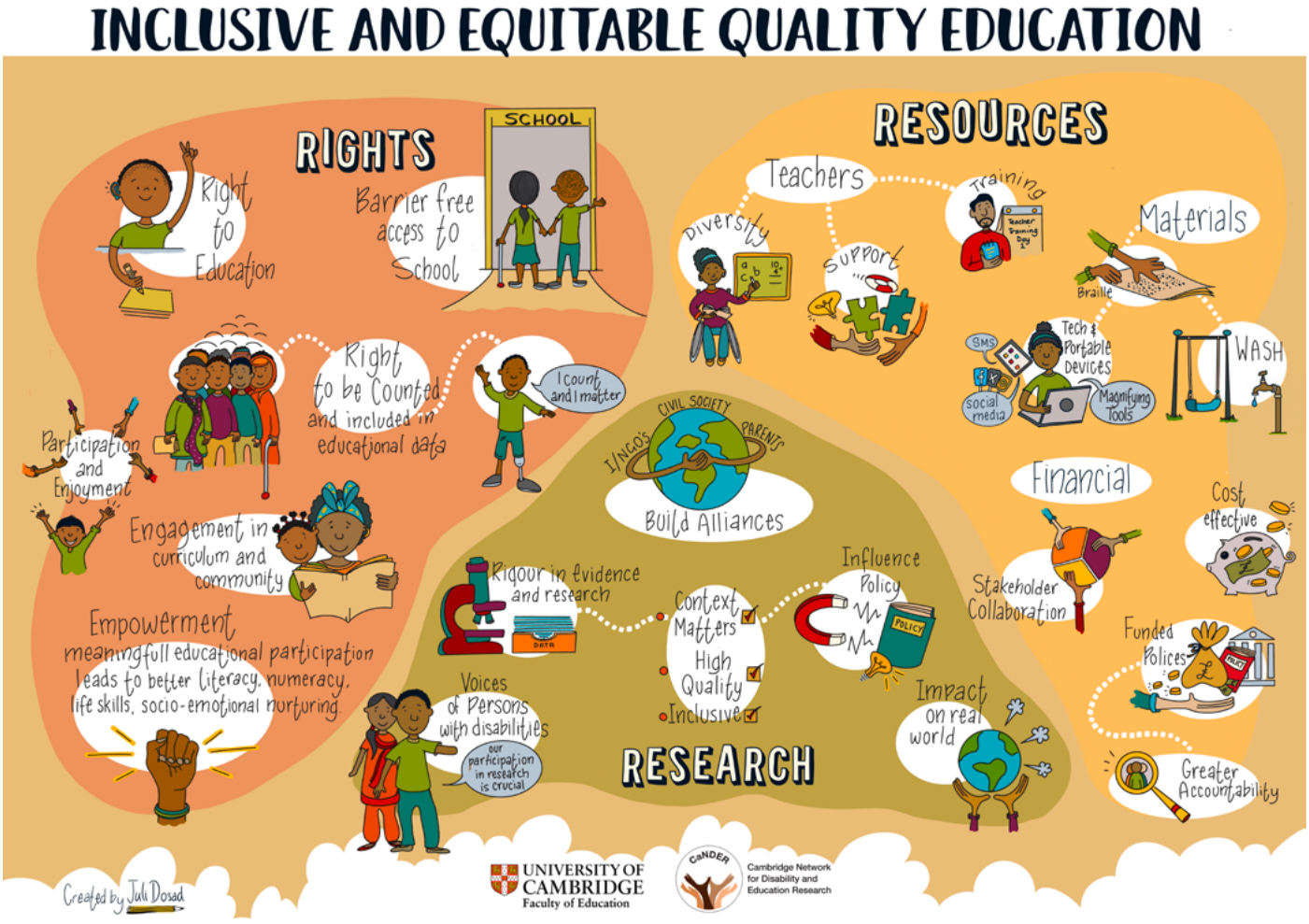
5. رسم الطريق إلى الأمام

كانت الحاجة إلى إصلاحات منهجية على مستويات مختلفة في النظام موضوعًا مستمرًا ظهر في تحليل السياسات والمناقشات عبر مجموعة واسعة من مجموعات الأطراف المعنية الرئيسية.

للتعبير عن العناصر المختلفة اللازمة للتغيير، نعتمد على إطار عمل الراءات الثلاث (3Rs) الحقوق، الموارد، والبحث - الذي اقترحته (نيدي سنغال وآخرون، 2017) ويركز هذا الإطار على احترام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ويدعو إلى الاستثمار الفعال في الموارد، وبناء الأدلة بشكل صارم لتشكيل السياسات.

تؤكد السياسات الرسمية في قطر على أن الوصول إلى التعليم هو حق أساسي لجميع الأطفال. بالإضافة إلى دعم الوصول، هناك حاجة للتركيز على ضمان تقديم تعليم ذو جودة عالية وجاذب. الأطفال ذوو الإعاقة، مثل جميع الأطفال، لهم الحق في المشاركة في عمليات التعليم والتعلم داخل الفصول الدراسية. يمكن تسهيل هذه المشاركة من خلال إشراك الأقران والآباء. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون التعليم الذي يحصل عليه الأطفال ذوو الإعاقة ذا مغزى، ويجب أن يؤدي إلى تطوير مهارات القراءة والكتابة الأساسية ومهارات الحساب، وكذلك مهارات الحياة. يجب أن يكون التعليم غنيًا اجتماعيًا وعاطفيًا.

من المهم التأكيد على هذه الجوانب؛ حتى وقت قريب، كان الحق في التعليم يركز على الوصول إلى المدرسة، مع القليل من الاهتمام بهدفه. كما لاحظت سنغال وموثوكريشنا (2016)، "الأسئلة المركزية حول الدمج في ماذا ولماذا" بقيت إلى حد كبير دون إجابة. فقط من خلال التعامل مع هذه الأسئلة يمكننا أن نبدأ في الاعتراف بالمشاكل الحقيقية التي تواجه أنظمة التعليم العامة، بما في ذلك في قطر. كما أشرنا في أقسام سابقة من هذا التقرير، فإن نظام التعليم بشكل عام يواجه مشكلات تتعلق بتدريب المعلمين، وبنظام يعتمد بشدة على القدرات، ونقص الموارد الكافية للأطفال ذوي الإعاقة. معالجة هذه القضايا المنهجية أمر حيوي ويحتاج إلى تنسيق أفضل وتعاون بين جميع القطاعات.



كان الإجماع العام بين المشاركين من الأطراف المعنية على أن المؤسسات الحكومية عبر مختلف القطاعات تلعب الدور المركزي في تحقيق الدمج للأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم والتوظيف. شمل ذلك بناء القدرات من خلال التعليم والتوظيف والبيروقراطية الحكومية. كما شمل ذلك تقديم الإعانات المالية لدعم دمج الأشخاص ذوي الإعاقة. كما تضمن الاستثمار في جمع البيانات لدعم صنع السياسات الفعالة. في القسم التالي، نفصل أمثلة ملموسة على الإجراءات. هذه النقاط برزت بقوة في المناقشات الفردية والجماعية مع مجموعات الأطراف المعنية المختلفة.

الحاجة إلى مسارات وإجراءات واضحة للتشخيص

في مختلف النقاشات، ظهر توافق حول الحاجة إلى مسارات واضحة لتشخيص الأطفال، خاصة في المراحل المبكرة، ووضع إحالات سريعة موضع التنفيذ. سلط أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة، جنبًا إلى جنب مع العديد من المعلمين، الضوء على غياب أنظمة الإحالة المتاحة. وأكدوا أن إنشاء مثل هذه الأنظمة يمكن أن يساعد بشكل كبير، مما سيساعد الآباء في دعم أطفالهم بشكل أفضل.

يبقى التشخيص عملية متعددة المراحل، مما يستلزم الحاجة إلى تقييمات مبكرة ومستدامة تكون متاحة ليس فقط في المراحل الأولى من التعليم، ولكن أيضًا في المراحل اللاحقة من التعليم والتوظيف. إلى جانب التشخيص، هناك حاجة إلى تخطيط للانتقال مع انتقال الطالب ذو الإعاقة من مرحلة تعليمية إلى أخرى، ولاحقًا إلى التوظيف. لتحقيق هذا الغرض، يجب تطوير خطط فردية تتابع وتدعم الأشخاص ذوي الإعاقة طوال حياتهم حسب الحاجة.

إدراج الإعاقة في جهود جمع البيانات

حاليًا، هناك بيانات قليلة جدًا عن الأطفال والبالغين ذوي الإعاقة. وللتخطيط الفعال للخدمات والدفاع عن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، هناك حاجة ماسة لبيانات مفصلة وقوية حول الإعاقة عبر القطاعات. يمكن جمع البيانات على المستوى الوطني، من خلال المدارس ومكاتب التوظيف. ستكون هناك حاجة إلى إرادة سياسية لجمع البيانات لدفع مثل هذا الجهد. هناك أمثلة قوية من جميع أنحاء العالم حول كيفية جمع البيانات المتعلقة بالإعاقة واستخدامها بشكل فعال لأغراض التخطيط. في حالة قطر، من المستحسن أن يتمركز هذا الجهد من خلال إنشاء خطة (أجندة) بحث وطنية حول الإعاقة تشجع على التعاون بين القطاعات.

تطوير بوابة شاملة للإعاقة

مثال آخر ملموس حظي بدعم كبير من طرف المشاركين هو الحاجة إلى تطوير بوابة إلكترونية (أو تطبيق) تجمع الخدمات المتاحة للأشخاص ذوي الإعاقة. كان يُنظر إلى هذا على أنه خطوة سهلة من قبل الكثيرين، خاصة بالنظر إلى القدرة على استغلال الإمكانات الموجودة في البلاد من حيث المرافق والأدوات والخدمات المتاحة بالفعل. لوحظ أن هناك الكثير من الأنشطة التي تحدث في العديد من المجالات، لكنها تميل إلى العمل بشكل منعزل. إن تحسين التواصل بشأن ما هو متاح بالفعل والبناء عليه أمر مهم.

جانب آخر من جوانب هذه البوابة هو أن تعمل كمنصة وطنية لتسجيل المعلومات حول إمكانية الوصول، مما سيساعد في سد فجوة المعلومات الخاطئة ودعم الآباء والمعلمين وأصحاب العمل والأشخاص ذوي الإعاقة في الوصول إلى الدعم المتاح. يجب أن تكون هذه المنصة متاحة باللغتين العربية والإنجليزية، بالإضافة إلى لغات أخرى.

الحاجة الملحة لزيادة الوعي الاجتماعي حول الأشخاص ذوي الإعاقة

كان هناك توافق كبير بين المشاركين على الحاجة إلى تطوير وعي أكبر بالأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع. مسألة تطوير الوعي ضرورية على عدة مستويات، بين الآباء وأيضًا بين أفراد المجتمع بشكل أوسع. من الضروري اتباع نهج متعدد الجوانب، بما في ذلك تطوير حملة إعلامية لزيادة الوعي حول الأشخاص ذوي الإعاقة. يجب أن يتم ذلك بطريقة حساسة لا تصور الأشخاص كمثيري شفقة أو كأبطال خارقين. إن تقديم صورة متعددة الأبعاد للحياة التي يعيشها الأشخاص ذوو الإعاقة ويمكنهم أن يعيشوها عندما يكون بيئتهم شاملة، أمر بالغ الأهمية.

تم التأكيد على إمكانية استخدام قنوات التواصل الاجتماعي كأداة مهمة من قبل العديد من مجموعات الأطراف المعنية، خاصة كوسيلة لمواجهة الوصمة المتعلقة بالإعاقة، سواء على مستوى المجتمع أو بين العائلات لتغيير المواقف، ودعم الاعتراف الأكبر بإمكانات الأشخاص ذوي الإعاقة.

يُعد التصوير الإيجابي للإعاقات وزيادة ظهور الأشخاص ذوي الإعاقة في المدارس، والتوظيف، والأماكن العامة بعض المسارات المستهدفة لزيادة الوعي، حيث يكون دور الإدارات الحكومية والمؤسسات ذات الصلة عبر القطاعات حاسمًا.

تطوير برامج تدريب فعالة

أكد المشاركون على أن تدريب المعلمين وغيرهم من المشاركين في تقديم التعليم هو مجال رئيسي يحتاج إلى الإصلاح. يجب أن تشمل البرامج التدريبية متعددة المستويات تدريبًا تربويًا للمعلمين، والمعلمين المساعدين، ومقدمي الرعاية لدعم الاحتياجات التعليمية المتنوعة للطلاب ذوي الإعاقة. يجب أن يتناول التدريب المتطلبات الخاصة بكل إعاقة. علاوة على ذلك، يجب أن يشمل التدريب مسألة حماية الفئات الضعيفة ومنع إساءة معاملة الأشخاص ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية وفي منازلهم.

هناك حاجة ماسة للتدريب في الوزارات والمؤسسات لدعم الإداريين في تصميم وتنفيذ وإدارة مبادرات السياسة المناسبة والمتنوعة لدعم الطلاب والبالغين ذوي الإعاقة بشكل شامل. وأخيرًا، يُوصى بتدريب أصحاب العمل على كيفية دمج الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل فعال داخل مؤسساتهم.

خلق فرص عمل ذات مغزى

من المهم أن يستمر الدعم المقدم للأشخاص ذوي الإعاقة إلى ما بعد التعليم المدرسي والتعليم الرسمي ليشمل مسارًا كاملًا لفرص ذات مغزى طوال حياتهم العملية. يمكن تحقيق ذلك بطرق متعددة تبدأ من المدرسة من خلال تقديم مسارات مختلفة للتوظيف مثل التكوين المهني والتركيز على المسارات غير الأكاديمية للتوظيف. يعني هذا مطابقة قدرات الأشخاص ذوي الإعاقة مع الفرص التدريبية والتوظيفية المتاحة في المجتمع.

بشكل عام، لا يمكن للأشخاص ذوي الإعاقة الوصول إلى الأدوار الوظيفية التي يعتبرها أصحاب العمل غير مناسبة لهم لأسباب مختلفة. وتتفاقم هذه الحالة بسبب نقص المساءلة والإشراف على طبيعة فرص العمل التي تُقدم وانتشار الرمزية في هذه العملية من قبل بعض أصحاب العمل. مع التسهيلات المعقولة، يمكن للأشخاص ذوي الإعاقة أن يلعبوا أدوارًا متكاملة وذات تأثير في أماكن العمل. لذلك، يجب أن تتناسب حصص التوظيف الحكومية للأشخاص ذوي الإعاقة مع نسبتهم في السكان، أو على الأقل يجب أن يكون هناك محاولة لسد هذه الفجوة. علاوة على ذلك، يجب أن تشمل هذه الفرص التوظيفية الإلزامية أيضًا القطاع الخاص لتعزيز توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة. يشمل الإصلاح الإضافي في هذا المجال المزيد من فرص التطوع والإرشاد والتواصل وكذلك فرص العمل عن بعد للأشخاص ذوي الإعاقة وزيادة الوعي بهذه الخيارات بين الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين.

بعض التوصيات المحددة لهذا التقرير في هذا المجال هي:

- **آليات واضحة للرصد والتقييم:** لضمان أن تكون فرص العمل للأشخاص ذوي الإعاقة ذات مغزى، يجب أن تكون هناك آلية واضحة لمراقبة وتقييم تقدم الموظفين في مكان العمل لضمان نموهم، وللتأكد من أن الحصص المفروضة يتم تنفيذها بشكل صحيح.

- **مزايا التوظيف المفروضة:** يجب أن يتضمن توظيفهم مزايا إلزامية مثل التأمين الصحي وخطط التقاعد.

- **تعزيز التعاون والتنسيق:** ضمان مشاركة الوكالات الحكومية والمنظمات غير الحكومية وغيرها من الأطراف المعنية في مبادرات دمج الأشخاص ذوي الإعاقة. يمكن أن يسهل إنشاء آليات رسمية للتواصل والتعاون المنتظم تبادل الموارد وأفضل الممارسات وحل المشكلات بشكل جماعي.

- **فرص لتحقيق الذات:** تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من المشاركة الفعالة في عمليات اتخاذ القرار التي تؤثر على حياتهم من خلال إعطاء الأولوية للمبادرات التي توفر فرصًا لتطوير القيادة، والتدريب على الدفاع عن الذات، وتعزيز تمثيل الأشخاص ذوي الإعاقة في الهيئات السياسية ومنتديات المجتمع.

- **البحث والابتكار:** توفير الموارد لدعم المبادرات البحثية التي تهدف إلى فهم احتياجات وتحديات الأشخاص ذوي الإعاقة في قطر. تطوير تكنولوجيا مساعدة مبتكرة، وخدمات إعادة التأهيل، وممارسات تعليمية شاملة من خلال التعاون بين المؤسسات الأكاديمية ومراكز البحوث والمنظمات المجتمعية.

6. الملاحق

1.6 قائمة السياسات من المملكة الأردنية الهاشمية

استراتيجية التعليم الشامل لمدة 10 سنوات (2021)

برنامج تعزيز الجودة في التعليم الشامل (PROMISE) (2022-23)

إعلان الأردن حول الدمج والتنوع

استراتيجية التعليم الشامل لمدة 10 سنوات (2021)

تم إصدار استراتيجية العشر سنوات من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، بالشراكة مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وبدعم من المؤسسة الألمانية للتعاون الدولي (GIZ). تركز هذه الوثيقة على خلق/تطوير بيئة شاملة للطلاب ذوي الإعاقة بما يتماشى مع الأهداف التنموية والمتطلبات القانونية المنصوص عليها في دستور الأردن وقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لعام 2017. كما تستند هذه الاستراتيجية إلى التزام قيمي بخلق فرص متساوية للطلاب ذوي الإعاقة. يتم تصور هذه الجهود في جزئين يلبيان احتياجات مجموعتين مستفيدتين: الطلاب ذوي الإعاقة الذين هم خارج المدرسة، وأولئك الذين هم حاليًا في المدارس العامة.

الأهداف والنوايا الرئيسية لهذه الاستراتيجية هي:

أ. زيادة التحاق الطلاب ذوي الإعاقة الذين هم حاليًا خارج المدرسة. الإحصائية الحرجة التي تهدف استراتيجية العشر سنوات إلى معالجتها هي *"حوالي 79 بالمئة من إجمالي عدد الأشخاص ذوي الإعاقة في سن المدرسة لا يتلقون أي شكل من أشكال التعليم."*

ب. خلق بيئة شاملة وتمكينية للطلاب ذوي الإعاقة المسجلين في المدارس العامة من خلال التركيز على بناء القدرات والاستراتيجيات من خلال التشريعات، وتصميم المناهج الدراسية والمدارس، وبناء قدرات المعلمين والموظفين الإداريين للتربية الشاملة والقدرات التشخيصية.

ج. خلق وعي إيجابي حول الأشخاص ذوي الإعاقة وإزالة المواقف السلبية.

برنامج تعزيز الجودة في التعليم الشامل (PROMISE) (23-2022)

تم تصور برنامج PROMISE أيضًا من قبل المؤسسة الألمانية للتعاون الدولي (GIZ)، بدعم من وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة الأردنية الهاشمية، وشركاء دوليين آخرين. هذه الوثيقة هي ورقة معلومات قصيرة تحدد نطاق وأولويات وأصحاب المصلحة في برنامجPROMISE ، الذي يمثل تنفيذًا لاستراتيجية العشر سنوات للتعليم الشامل (2021)، وإعلان الدمج والتنوع في التعليم (2022). الهدف من إنشاء هذه الورقة المعلوماتية هو تنفيذ الأولويات الشاملة المعلنة من قبل الحكومة الأردنية كما هو موضح في الوثائق المذكورة أعلاه.

ساهمت عدة عوامل في زيادة خطر الاستبعاد بين الفئات الضعيفة. هناك نقص عام في الوعي وتدريب المعلمين على الممارسات الشاملة؛ نظام المدارس العامة في الأردن مثقل بتدفق اللاجئين السوريين، وبانتقال أعداد كبيرة من الطلاب من المدارس الخاصة إلى العامة خلال جائحة كوفيد-19. يتم تحديد الطلاب ذوي الإعاقة كمجموعة ضعيفة بشكل حرج. توفر هذه الأسباب الأساس لإنشاء وتنفيذ هذا البرنامج.

مجال تأثير البرنامج محدد بوضوح في ورقة المعلومات، ويشمل ما يلي:

أ. تعزيز قدرات التخطيط والإدارة. تشمل التدابير المحددة إنشاء *"...خطة عمل لمدة 3 سنوات وهيكل توجيهي... لمراقبة تقدم تنفيذ الاستراتيجية وخطة العمل الخاصة بها."*

ب. دعم 30 مدرسة نموذجية في تطوير برامج تعليم شاملة مخصصة تعتمد على *"مؤشر الدمج"* لتعزيز ثقافة الشمولية والتنوع وتبادل أفضل الممارسات فيما بينها.

ج. إنشاء تدابير لتطوير القدرات لجميع الأطراف المعنية في المدارس بناءً على *"تقييم احتياجات القدرات الذي أجرته اليونسكو"*، وفي المشاركة المستمرة مع الشركاء . يشمل ذلك إتاحة الوصول للمعلمين خارج المدارس النموذجية للوصول إلى المواد التعليمية *"لتعزيز الكفاءات الإدارية والتعليمية المتعلقة بالتعليم الشامل."*

د. إنشاء حملات توعية على مستوى المجتمع والوطن حول التعليم الشامل موجهة إلى المدارس والأسر والمجتمعات، مع التركيز بشكل خاص على إزالة التصورات السلبية حول الأطفال ذوي الإعاقة.

إعلان الأردن حول الدمج والتنوع

تم إصدار هذا الإعلان من قبل وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بدعم من شركاء دوليين ومحليين. في حين أن احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة تم تسليط الضوء عليها بشكل صريح، فإن الوثيقة توضح أيضًا قلقًا بشأن جميع الفئات الضعيفة من الأطفال، مما يجعل جميع هذه الفئات المستفيدين المستهدفين من جهود الحكومة في مجال الدمج والتنوع. تحدد الوثيقة عشر مجموعات من الأطفال تعتبرهم ضعفاء ومعرضين لخطر الاستبعاد من التعليم. من خلال هذا التصور الأوسع للاستبعاد، توسع هذه الوثيقة نطاقها ليشمل الفئات المستبعدة والضعيفة الأخرى بهدف تحقيق التزامات الأردن بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

الأولوية الرئيسية للإعلان هي توسيع مفهوم الاستبعاد ليشمل الخصائص المتقاطعة للطلاب الذين يواجهون الاستبعاد في البلاد.

أ. ضمن هذا الهدف، يتمثل الهدف الأول في تحديد علامات الأطفال المستبعدين والضعفاء. يتم اشتقاق هذه العلامات من السياقات الاجتماعية والسياسية في الأردن وترد أدناه:

- *الأطفال المتأثرون بالمخدرات وتعاطي المواد*
- *الأطفال الذين يعانون من عدم المساواة بين الجنسين*
- *الأطفال من الأقليات العرقية واللغوية والاجتماعية*
- *الأطفال من خلفيات فقيرة*
- *الأطفال الذين يعانون من الإهمال، والتخلي، وسوء المعاملة، بما في ذلك الأيتام*

- *الأطفال الذين يعانون من نقص التحفيز وعدم الاندماج (بما في ذلك المتعلمين من الجيل الأول، والأطفال الذين لا يدعمهم أهاليهم، وأولئك الذين غالبًا ما يُشار إليهم بأنهم 'موهوبون' و'مميزون')*

- *الأطفال ذوو الإعاقة*

- *الأطفال المودعين بمؤسسات إصلاحية أو غيرها والأطفال الذين ليس لديهم حرية الحركة*

- *الأطفال خارج المدرسة (OSC) أي الأطفال الذين تركوا المدرسة، لم يلتحقوا أبدًا بالتعليم الرسمي، والأطفال العاملين أو الذين يعيشون في الشوارع*

- *الأطفال اللاجئون، والعائدون، وغير المسجلين (أي الأطفال الذين لم يتم تسجيلهم عند الولادة أو قد يكونون مسجلين في بلد آخر)"*

ب. الأولوية الثانية هي تحقيق الدمج المستهدف للأطفال المستبعدين والضعفاء مع التركيز بشكل خاص على الأطفال ذوي الإعاقة. تشمل التدابير المحددة لتحقيق ذلك زيادة الوعي بالطلاب ذوي الإعاقة؛ مؤسسات تعليمية شاملة، وتصميم حرم المؤسسة التعليمية (وفقًا للمفاهيم الشاملة)، وبيئات تعليمية تشاركية؛ إزالة الحواجز التعليمية مثل التقييمات للطلاب ذوي الإعاقة إلى جانب خلق عمليات تعلم متاحة وممكّنة للمتعلمين المختلفين. تشمل الأساليب على مستوى النظام المقترحة إنشاء إطار قانوني مع معايير تشريعية للممارسات الشاملة؛ بناء قدرات التدريس والإدارة من خلال تطوير مهني للمعلمين يشمل التركيز على الممارسات الشاملة للإعاقة وبيئات العمل التشاركية؛ واحتياجات الدعوة والتخطيط للأشخاص ذوي الإعاقة.

ج. التركيز الثالث الذي تم تسليط الضوء عليه هو إنشاء جمع بيانات مبني على الأدلة لإرشاد عملية صنع السياسات.

2.6 قائمة السياسات من دولة الإمارات العربية المتحدة

السياسة الوطنية لتمكين أصحاب الهمم [بدون تاريخ]

إطار التفتيش المدرسي لدولة الإمارات العربية المتحدة

إطار سياسة التعليم الشامل في دبي (2017)

تنفيذ التعليم الشامل: دليل للمدارس

القانون الاتحادي رقم 29 لعام 2006 بشأن حقوق أصحاب الهمم

القانون رقم (2) لعام 2014 بشأن حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في إمارة دبي

نظرة عامة على سياسات دولة الإمارات العربية المتحدة

السياسة الوطنية لتمكين أصحاب الهمم [بدون تاريخ]

تم نشر هذه السياسة من قبل وزارة تنمية المجتمع في دولة الإمارات العربية المتحدة. وهي سياسة اتحادية تقوم بتعداد ووصف "أصحاب الهمم" في البلاد، بما في ذلك المواطنين الإماراتيين والمقيمين الأجانب. تحدد السياسة أنواع الإعاقات الأكثر شيوعًا بناءً على تصنيفهم الخاص وعدد المؤسسات التي تلبي احتياجات الإعاقة المتنوعة في كل إمارة. تؤكد الوثيقة بوضوح على الحاجة إلى الابتعاد عن "النموذج الطبي" نحو "النموذج الاجتماعي" في النظر إلى الإعاقات. يتطلب هذا التحول تغيير العدسة من خطاب يقوم على الإحسان إلى خطاب يقوم على الحقوق. لتحقيق ذلك، تدعو السياسة إلى إنشاء نهج مجتمعي يعتمد على "تعديل السلوكيات (الاجتماعية)" بدلاً من علاج الإعاقة وتوفير الوكالة للأشخاص ذوي الإعاقة.

أ. رؤية السياسة المعلنة هي "مجتمع متكامل" يتحقق من خلال "الدمج الاجتماعي"، و"المشاركة الفعالة"، و"تعزيز تكافؤ الفرص"، و"دعم الأفراد وأسرهم". لتحقيق هذه الغاية، تتضمن "ركائز السياسة" "الرعاية الصحية وإعادة التأهيل"، "التعليم"، "التدريب المهني وقابلية التوظيف"، "إمكانية الوصول"، و"الحياة العامة والثقافية والرياضية". بعض النقاط البارزة هي:

- التركيز على التشخيص وتقديم المعلومات للأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم.

- خلق فرص عمل كافية ومتنوعة مع التدريب المهني حسب الحاجة.

- إنشاء مساحات بناء شاملة لتسهيل الوصول وقنوات اتصال متنوعة يمكن الوصول إليها لمقدمي الخدمات.

- سياسات الضمان الاجتماعي التي تضمن الحقوق وتحمي الناس من الاستغلال وتخلق مجالات لإعادة التأهيل.

ب. استخدام اللغة في هذه الوثيقة مميز للغاية: حيث يُشار إلى الأشخاص ذوي الإعاقة بأنهم "أصحاب الهمم" فقط في هذه الوثيقة. يعكس هذا غياب لغة متفق عليها عبر مختلف دوائر الحكومة مما يعكس مزيدًا من الافتقار إلى التماسك في النهج الوزاري تجاه الدمج.

إطار التفتيش المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة

تم تطوير هذا الإطار من قبل هيئة المعرفة والتنمية البشرية (KHDA) في إمارة دبي، ومركز أبو ظبي للتعليم والتدريب التقني والمهني، ودائرة التعليم والمعرفة، ووزارة التربية والتعليم. وهو جزء من رؤية أوسع لدولة الإمارات 2021. يسلط إطار التفتيش المدرسي الضوء على أهمية المعايير التعليمية في البلاد:

"لتحقيق النتيجة المرجوة من التعليم عالي الجودة، تلتزم السلطات التعليمية في دولة الإمارات والمفتشون بضمان عملية جودة من خلال القيم الأساسية التالية:

- ***الالتزام** بالجودة العالية والتحسين المستمر*

- ***التميز** في تنفيذ التفتيش، بأعلى معايير السلوك المهني والحساسية الثقافية، جنبًا إلى جنب مع الأحكام الآمنة القائمة على الأدلة*

- ***الشفافية** في التواصل قبل وأثناء وبعد عمليات التفتيش، فيما يتعلق بكل من العملية ونتائج التفتيش*

- ***التعاون** و**الشراكة** مع المدارس وأصحاب المصلحة الآخرين، بهدف زيادة كفاءة وفعالية عملية التفتيش."*

يتم تفعيل هذه الأولويات من خلال الأهداف التالية:

أ. يركز التفتيش على التعليم كجهد شامل ويستند إلى نظام ترتيب المدارس بناءً على معايير معينة. في حين أن التركيز الخاص على احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة يأتي في القسم الأخير، إلا أن احتياجاتهم وتقدمهم مرتبط بتقييم أداء المدارس. نظرًا للتنوع الاجتماعي والثقافي في دولة الإمارات، يتم إعطاء الأولوية للدمج ويتم تصوره بشكل صريح: *"الدمج **لا يعني** معاملة الناس بنفس الطريقة دون مراعاة الفروق الفردية. ستبادر المدرسة الشاملة بتحديد الحواجز التي تعيق تحقيق الطلاب ومشاركتهم وتعلمهم، وستتخذ إجراءات لإزالة العقبات التي تؤدي إلى الاستبعاد التعليمي."*

يتم تفعيل ذلك من خلال الجهود التالية:

- فعالية إجراءات التعرف والتشخيص

- ملاءمة أنظمة تعديل المناهج

- تأثير آليات التدخل الشخصي أو الدعم

- استخدام الملاحظات من عمليات المتابعة والتقييم.

ب. زيادة الوعي بفئات الإعاقة وتصنيفها يبدو أن خلق وعي بالإعاقات وفئاتها هو أولوية في القسم المعنون *"الاحتياجات التعليمية الخاصة والموهوبون والمتميزون"*. يتم تقديم قوائم ومعلومات مفصلة عن أنواع الإعاقات. التركيز الوصفي هو طبي إلى حد كبير. يتبع قسم عن الأطفال الموهوبين، مما يعني أن كلا المجموعتين تُوضعان خارج النطاق الطبيعي.

إطار سياسة التعليم الشامل في دبي (2017)

تم نشر هذه الوثيقة من قبل هيئة المعرفة والتنمية البشرية في إمارة دبي. وتؤكد أن *"التركيز على التعليم الشامل هو جزء من رؤية دبي الأوسع لتصبح مدينة شاملة تمامًا بحلول عام 2020"* تهدف الوثيقة إلى إنشاء إطار عمل شامل متماسك عبر جميع المدارس والفئات في دبي، بما يتماشى مع التزام الإمارات *"باتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وكذلك التشريعات الفيدرالية والمحلية التي*

تدعو إلى دمج جميع المتعلمين، بغض النظر عن قدراتهم" هذا ليتماشى مع أفضل الممارسات الدولية حيث *"مبادئ* ***الشمولية*** *و****المساواة*** *تكمن في قلب الإطار التشريعي"*

تشمل المبادئ المعلنة القبول الواسع لتنوع الطلاب، والاعتراف بالإمكانيات التعليمية المتنوعة، والابتكارات نحو التعلم والتعليم المتمايز الذي يرفض "تصنيف القدرات"، وخلق ثقافة من المساءلة الشاملة. لهذا الغرض، يتم التأكيد على وضع معايير يجب تلبيتها في جميع أنحاء قطاع التعليم في دبي بناءً على الأهداف التالية:

أ. تتخذ الوثيقة نهجًا يعتمد على الأنظمة، مشيرة إلى دور المعايير في خلق التوحيد. يركز على التعرف، والاندماج في التسجيل، والمشاركة الفعالة، والمساءلة على مستوى المدرسة، وتدريب المعلمين. يتخذ الإطار نهجًا عمليًا، ويحدد بوضوح تدابير التنفيذ مثل "فريق دعم الدمج" على مستوى المدرسة الذي يتألف من مدير المدرسة، ورئيس الدمج، والمعلمين المساعدين، وغيرهم من "أبطال" التعليم الشامل في كل مدرسة يعملون بشكل وثيق مع المعلمين. تم تحديد إطار عمل تفاعلي، مثل "الاجتماعات الأسبوعية مع المعلمين". كما يتم إعطاء الأولوية للرقابة البيروقراطية على البرنامج ضمن إطار الوثيقة. من المتوقع وضع أنظمة للرصد والتقييم التي تتابع المسار التعليمي للطالب.

ب. يتم التمييز بين احتياجات الإعاقات الظاهرة وغير الظاهرة. تم التأكيد على أهمية تشخيص الإعاقات غير الظاهرة، ويتم تصور "كود الوصول الشامل في دبي" للوصول المادي في المدارس. من المتوقع أن يتمكن المعلمون من الوصول إلى التدريب المنتظم والمتخصص الذي يتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة. تُعتبر مدارس الاحتياجات الخاصة منصات للدمج في المدارس العامة كما تعتبر المدارس المهنية منصات لدمج سوق العمل لبعض أنواع الإعاقات.

ج. استخدام اللغة متنوع أيضًا حيث يُستخدم مصطلح "الطلاب الذين يواجهون الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة كمرجع شائع، ولكن يتم استخدام مصطلحات الإعاقة والاحتياجات الخاصة بالتبادل. علاوة على ذلك، يتم توفير مسرد للمصطلحات في نهاية الوثيقة كمرفق.

دبي: تنفيذ التعليم الشامل: دليل للمدارس

تم نشر هذه الوثيقة أيضًا من قبل هيئة المعرفة والتنمية البشرية في إمارة دبي. يوضح الدليل أن *"الغرض من الدليل هو دعم المدارس الخاصة في دبي في تضمين الدمج والمساواة في سياساتها التعليمية وممارساتها. الهدف الرئيسي هو إحداث تغيير على مستوى النظام للتغلب على الحواجز أمام الوصول التعليمي، والمشاركة، والانخراط"*

يجب استخدام الدليل كوثيقة مرجعية تكميلية لتمكين فهم أفضل وتنفيذ أكثر فعالية للمعايير المنصوص عليها في إطار سياسة التعليم الشامل في دبي (2017).

- *تطوير نموذج التقييم الذاتي للمدرسة*
- *تدريب المعلمين والمتابعة*
- *التخطيط لتحسين المدرسة*
- *التواصل مع الأطراف المعنية الأخرى*

رسالة هذه الوثيقة تتماشى مع قوانين دبي لنفس الغرض، وتحدد الأولويات التالية:

أ. يعطي الدليل الأولوية للانتقال من النموذج الطبي إلى النموذج القائم على الحقوق، بما يتماشى مع ما تم تحديده من قبل اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. يفرض الدليل على المدارس مسؤولية التعرف على الاستبعاد المدمج في ممارساتها ويسلط الضوء على أهمية التقييم والتشخيص في المدرسة.

ب. يتبع ذلك تحديد التدخل انطلاقا من المدرسة والذي يشمل "التدريس عالي الجودة" مع الابتكارات في المناهج والتقييم لتوفير التسهيلات. يُوصى بخطط التعليم الفردية.

ج. تم تحديد الدعم المتدرج من مجالس إدارة المدارس، وأبطال الدمج، وقيادة المدرسة كعناصر أساسية للدمج الناجح، بما في ذلك معايير الأدوار، والواجبات، واحتياجات المعلمين المتخصصين. تم تحديد الرصد والتقييم من قبل قيادة المدرسة والمعلمين المساعدين.

القانون الاتحادي رقم 29 لعام 2006 بشأن حقوق أصحاب الهمم

تم إصدار هذا القانون من قبل وزارة الشؤون الاجتماعية في دولة الإمارات العربية المتحدة، ويحدد الأولويات كما هو موضح أدناه.

أ. يحدد القانون التركيزات المحددة على:

- تعريف الاحتياجات الخاصة
- تقديم بطاقة لجميع الأشخاص ذوي الإعاقة تحدد نوع إعاقتهم
- تحديد "التمييز" الاجتماعي والاقتصادي التي قد يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة

ب. كما يحدد القانون الحقوق الاجتماعية والاقتصادية الأوسع للأشخاص ذوي الإعاقة:

- حقوق الحصول على المزايا
- المساواة، وخاصة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية
- مسؤولية الدولة في توفير التعليم الشامل
- مسؤولية الدولة في حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة
- مسؤولية الدولة في حماية الأشخاص ذوي الإعاقة من الإساءة

ج. وللقيام بذلك، يحدد القانون دور الحكومة في الدمج الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتعليمي الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة بصيغة مفصلة تشمل:

- يجب على الدولة الاعتراف بالعوائق التي تخلقها الإعاقات في تحقيق الحكم القانوني على الأشخاص ذوي الإعاقة
- حق الخصوصية الطبية للأشخاص ذوي الإعاقة
- يجب على الدولة إنشاء مراكز للرعاية والتدريب للأشخاص ذوي الإعاقة.

القانون رقم (2) لعام 2014 بشأن حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في إمارة دبي

تم إصدار هذا القانون من قبل اللجنة العليا للتشريعات في إمارة دبي. يحدد القانون أهدافه بوضوح:

يهدف هذا القانون إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. *توفير بيئات ميسرة لضمان تمتع الأشخاص ذوي الإعاقة بجميع حقوقهم بموجب التشريعات السارية؛*
2. *تعزيز احترام كرامة الأشخاص ذوي الإعاقة؛*
3. *حماية الأشخاص ذوي الإعاقة من جميع أشكال التمييز والإساءة والإهمال والاستغلال؛ و*
4. *دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع كأعضاء فاعلين.*

لتحقيق هذه الأهداف، يحدد القانون رقم (2) بوضوح معاييره:

أ. حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي تشمل الحق في العبادة، والتعليم، والوصول إلى كل جزء من الإمارة، والخدمات العامة بما في ذلك النقل والتوظيف. كما يعرّف القانون نفسه على أنه المرحلة النهائية للتنفيذ التي *"ستضع المعايير، والقياسات، والإجراءات لضمان أن يتمتع الأشخاص ذوو الإعاقة بالحقوق والخدمات المنصوص عليها في ... هذه المادة."*

ب. الدعم السياسي والبيروقراطي القوي موضح في القانون، حيث تكون *"هيئة تنمية المجتمع في دبي"* مسؤولة عن تنفيذ التدابير الشاملة المحددة، تحت إشراف *"اللجنة العليا لحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة"* المقترح تشكيلها من قبل المجلس التنفيذي للحاكم.

ج. حماية الحقوق والسلامة الشخصية هي محور التركيز. يتم تحديد هياكل الإبلاغ، والغرامات، والعقوبات للانتهاكات التي تمس القيم الأخلاقية المضمنة في القانون تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل مفصل. يُطلب من مقدمي الرعاية الإبلاغ عن أي إساءة أو انتهاك لحقوق الإعاقة، ويتم تحديد عقوبات مالية محددة للانتهاكات. يُقترح إصدار بطاقة تعريف الإعاقة وسجل متعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة.

7. نبذه عن المؤلفيـــن

دكتورة أسماء الفضالة

أستاذ مساعد في كلية السياسات العامة بجامعة حمد بن خليفة

الدكتورة أسماء الفضالة، أستاذ مساعد في كلية السياسات العامة بجامعة حمد بن خليفة، لديها مسيرة مهنية تمتد لـ 28 عامًا في التعليم من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر والتعليم العالي وتطوير السياسات. هي كاتبة في مجال السياسات الحكومية، أستاذة، مؤلفة في إصلاح القيادة، وعضوًا في مجالس التعليم. تشمل أبحاثها القيادة من أجل التعلم، تحويل التعليم، ريادة الأعمال، تطوير المعلمين، الابتكار، وأهداف التنمية المستدامة.
تحمل الدكتورة الفضالة درجة الدكتوراه وماجستير الفلسفة من جامعة كامبريدج في القيادة والسياسات التعليمية. تقدم المشورة للجهات العالمية وتعمل في لجان استشارية، بما في ذلك مجموعة استراتيجية التنمية في كلية هيوز ومجلس جامعة الدوحة للعلوم والتكنولوجيا والمؤتمر الدولي لفعالية وتحسين المدارس.

بروفيسور نيدى سنغال

أستاذ في مجال الإعاقة والتعليم الشامل في كلية التربية، جامعة كامبريدج.

نيدى سنغال هي أستاذ في مجال الإعاقة والتعليم الشامل في كلية التربية، جامعة كامبريدج. تتركز اهتماماتها البحثية الأساسية في معالجة قضايا عدم المساواة التعليمية بين المجموعات المهمشة في سياقات الجنوب العالمي. عملت بشكل مكثف مع الأطفال والشباب ذوي الإعاقة في بيئات مختلفة. تمتلك نيدى خبرة كبيرة في العمل مع الوكالات الدولية الرئيسية مثل البنك الدولي، اليونسكو، المجلس البريطاني، جنبًا إلى جنب مع المنظمات غير الحكومية الدولية المتخصصة في الإعاقة مثل "الإنسانية والإدماج" و"الضوء للعالم"، حيث تساعدهم في تطوير المشاريع البحثية، وتقييم البرامج، والعمل على السياسات.
نشرت نيدى العديد من الأبحاث التي ساهمت في تطويرات رئيسية في مجال الإعاقة والتعليم. هي زميلة منتخبة في أكاديمية العلوم الاجتماعية، وتشغل منصب نائب رئيس كلية هيوز هول، جامعة كامبريدج.

دكتورة كاميلا هادي تشودري

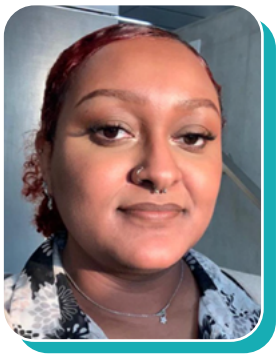
دكتوراة، كلية التربية، جامعة كامبريدج

كاميلّا هادي تشودري هي طالبة دكتوراه في السنة النهائية بكلية التربية، جامعة كامبريدج، وعضو في كلية كينجز. هي باحثة بمنحة من مؤسسة كامبريدج ومنحة Xu Zhimo من كلية كينجز. تبحث في كيفية تصوّر الدمج في النظام التعليمي الوطني في باكستان، مع التركيز على سياسة التعليم ومديري المدارس. درجاتها السابقة في الاقتصاد التنموي والعلاقات الدولية، حيث ركزت أبحاثها على اقتصاديات التعليم. تشمل اهتماماتها البحثية الإنصاف والإدماج في التعليم في السياقات ذات الموارد المحدودة، تعليم العدالة المناخية، صنع السياسات التعليمية وقيادة المدارس، وتعليم التعاطف. جميع اهتماماتها البحثية مدموجة بعدسة العدالة الاجتماعية والمساواة. قامت كاميلّا بالتدريس في الاقتصاد على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا، وعملت أيضًا بشكل مكثف في قطاع الفنون والثقافة.

ريم السليطي

مديرة الأبحاث والسياسات في مؤتمرالقمة العالمي للابتكار في التعليم (WISE)

ريم السليطي هي مديرة الأبحاث والسياسات في مؤتمرالقمة العالمي للابتكار في التعليم(WISE) . تقود تقارير أبحاث WISE من منظور قيادة التعليم والدمج، ومبادرات رئيسية أخرى مثل شبكة WISE ALL IN وجائزة .WISE قبل انضمامها إلى WISE، كانت مديرة التخطيط الاستراتيجي والأداء في صندوق قطر للتنمية، حيث قادت تطوير الاستراتيجيات التنظيمية، وتمارين استراتيجيات التدخل على مستوى الدول، والإشراف على إعداد التقارير، وتحليل مقترحات المشاريع، ووظيفة الرصد والتقييم. تحمل ريم درجة البكالوريوس في السياسة الدولية من جامعة جورج تاون ودرجة الماجستير من HEC باريس. لدى ريم أكثر من 10 سنوات من الخبرة في البحث، والتخطيط الاستراتيجي، والقيادة، والالتزام بالتعليم والقضايا الاجتماعية.



وردة الخليفة

باحثة مساعدة في مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم (WISE)

وردة الخليفة هي باحثة مساعدة في مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم (WISE). تتعاون مع خبراء التعليم العالميين وتجري أبحاثًا مؤثرة حول مواضيع متنوعة، بما في ذلك القيادة، والتعاون، والإدمان الرقمي، والدمج. تدير ورش عمل حول قيادة وتمكين المعلمين من خلال برنامج "تمكين قادة التعلم" (ELL). مع ست سنوات من الخبرة في قطاع التعليم، تتميز وردة في تعزيز بيئات التعلم الشاملة ومشاركة الطلاب. يتضمن عملها التعاون مع زملائها المعلمين وأصحاب المصلحة المحليين لتصميم وتنفيذ استراتيجيات تدريس مبتكرة تهدف إلى مواجهة التحديات التعليمية وتعزيز نجاح الطلاب. حصلت على درجة البكالوريوس في العلوم في الشؤون الخارجية من جامعة جورج تاون، تخصصت في الثقافة والسياسة.

مشاعل مهنّا النعيمي

مديرة برنامج في مكتب الرئيس التنفيذي لمؤسسة قطر

مشاعل مهنّا النعيمي هي مديرة برنامج في مكتب الرئيس التنفيذي لمؤسسة قطر. تتميز مسيرتها المهنية بالتزام قوي بالتطوير الاستراتيجي. عملت مشاعل مع أصحاب المصلحة الوطنيين في التخطيط، والرصد، وتقييم الاستراتيجيات الوطنية. تعمل حاليًا على عدة مشاريع تعالج قضايا مجتمعية مهمة. يبرز تركيزها على الوصول، والتوحد، والسمنة لدى الأطفال التزامها بإحداث تأثير إيجابي على حياة الأفراد. تحمل مشاعل درجة الماجستير في الإدارة الاستراتيجية للمشاريع من كلية لندن الجامعية، ودرجة البكالوريوس في الشؤون الخارجية من جامعة جورج تاون، وحصلت على ميدالية بلاتينية خلال يوم التميز التعليمي تقديرًا لإنجازاتها الأكاديمية المتميزة.

8. الشكر والتقدير

نتقدم بجزيل الشكر والتقدير للدكتورة سناء ط. الحراحشة، ومالكولم كوليدج، والدكتور أحمد بغدادي على مساهماتهم القيّمة. كما نعرب عن امتناننا لجميع المشاركين الذين أجرينا معهم المقابلات لما قدموه من رؤى وأفكار قيّمة. ونخص بالشكر القمة العالمية للابتكار في التعليم (WISE) لدعمها واستضافتها المائدة المستديرة خلال قمة 11 WISE.

9. المراجع

العطية، أ.، ولزاروس، ب. ب. (2013). *تأثير إصلاح التعليم على تطوير سياسة التعليم الخاص في قطر*. في سُنال، ج. س.، وموتوا، ك. (محرران). (2013). الأبحاث حول تأثيرات السياسة التعليمية على التدريس والتعلم. IAP.

البناي، ن.، وناصر، ر. (2015). إصلاح التعليم في قطر: التحديات والنجاحات. *في INTCESS15 - المؤتمر الدولي الثاني حول التعليم والعلوم الاجتماعية* (ص 683-678).

الفدالة، أ.، يانوكا، س. ن.، وزكي، ع. (2021). طريق قطر لإصلاح التعليم. *تنفيذ إصلاح التعليم: الحالات والتحديات*، (ص 192-171).

الهنداوي، م.، خير، م. س.، وكيلر، ج. (2017). في م. ل. ويهمير، وج. ر. باتون (محرران). قطر. في دليل بريغر الدولي للتعليم الخاص [3 مجلدات]: سانتا باربرا، كاليفورنيا: بريغر.

الخاطر، ل. ر. (2016). إصلاح التعليم المستعار في قطر في السياق. *صنع السياسات في دولة متحولة: حالة قطر*، 97-130.

ألان، ج. (2008). *إعادة التفكير في التعليم الشامل: فلاسفة الاختلاف في الممارسة*. لندن: سبرينغر.

أرنيسين، أ.، ألين، ج.، وسيمونسون، إ. (محرران). (2009). السياسات والممارسات لتدريس التنوع الاجتماعي الثقافي. المفاهيم والمبادئ والتحديات في تعليم المعلمين. ستراسبورغ، مجلس أوروبا.

برووير، د. ج.، أوغسطين، ج. هـ.، زيلمان، ج. ل.، رايان، ج.، جولدمان، ج. أ.، ستاز، ج.، وكونستانت، ل. (2007). المراجع. *في التعليم لعصر جديد: تصميم وتنفيذ إصلاح التعليم K-12 في قطر* (الطبعة الأولى، ص 171–178). مؤسسة RAND. http://www.jstor.org/stable/10.7249/mg548qatar.22

الأمانة العامة للتخطيط التنموي. (2008). *رؤية قطر الوطنية 2030*. تم الاسترجاع من: http://www.mdps.gov.qa/en/qnv1/pages/default.aspx (28 يوليو،2017).

ليندساي، ج. (2007). *علم النفس التربوي وفعالية التعليم الشامل/الدمج*. المجلة البريطانية لعلم النفس التربوي 77: 1-24.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2015). *التعليم في مدارس دولة قطر: التقرير السنوي للعام الدراسي 2014/2015*. تم الاسترجاع من: www.edu.gov.qa/En/Education/Pages/StatisticalReport.aspx (25 يوليو،2017).

منير، ك. م.، لافيل، ت. أ.، هيلم، د. ت.، تومسون، د.، بريست، ج.، وعظيم، م. و. (2016). *التوحد: إطار عمل عالمي للعمل*. الدوحة، قطر: قمة الابتكار العالمي في الرعاية الصحية.

ناصر، ر. (2017). إصلاح التعليم في قطر: التحديات في تطوير المعلمين. *مراجعة مفتوحة للبحوث التربوية*، 4(1)، 19-1.

هيئة التخطيط والإحصاء. (2022). *التعليم في قطر: الملف الإحصائي 2022*.

رافيت، ج. (2011). شامل/حصري؟ وجهات نظر متناقضة حول التوحد والدمج: الحاجة إلى موقف تكاملي. *المجلة الدولية للتعليم الشامل*، 15 (6)، 682-667.

رومانوسكي، م.، إلليلي-شريف، م.، بدرية، أ.، عماري، أ.، والعطية، أ. (2013). إصلاح التعليم في قطر: تجارب وآراء المديرين والمعلمين وأولياء الأمور. المجلة الدولية للتعليم، 5:3، 108–35.

شبكة عمل1 RTI. (2011). ما هو RTI؟ تم الاسترجاع من: www.rtinetwork.org/learn/what 25 يوليو2017.

المجلس الأعلى للتعليم. (2009). الدعم التعليمي الإضافي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، والطلاب ذوي الإعاقة،

واحتياجات الدعم السلوكي: السياسات والإرشادات والمواد لدعم المدارس. دولة قطر: المجلس الأعلى للتعليم. تم الاسترجاع من: www.sec.gov.qa/CS/Additional_Education/AE_English.pdf، (28 يوليو،2017).

اليونسكو. (2009). إرشادات سياسة الدمج في التعليم. باريس: اليونسكو.

الأمم المتحدة. (2008). اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. تم الاسترجاع من: www.tjsl.edu/slomansonb/10.3_DisabilitiesTreaty.pdf (25 يوليو،2017).

زيلمان، ج. ل.، رايان، ج. و.، كرم، ر. ت.، كونستانت، ل.، سالم، هـ.، غونزاليس، ج. س.، أور، ن.، جولدمان، ج. أ.، آل ثاني، هـ.، والعبيدلي، ك. (2009). إصلاح التعليم K-12 في قطر حقق نجاحًا في سنواته الأولى. سانتا مونيكا، كاليفورنيا: مؤسسة RAND.

بولز، ن.، وبولز، ن. (18 ديسمبر ، 2022). لقطة عن التوحد: قطر - I AM. I AM - *الاحتفال بالتوحد في مانشستر الكبرى*. https://i-am-autism.org.uk/autism-snapshot-qatar/

كلايتون، ر.، وشفيق، أ. (2023). *تعزيز النظم البيئية التعليمية في قطر: تحسين الوصول إلى الفرص لجميع المتعلمين*. WISE - مؤسسة قطر.

جولدبيرغ، ك.، أشبي، إ.، كوسيفياكي، ل.، برادلي، ر.، وبسولايم، ع. (2017). *تلبية احتياجات التلاميذ ذوي التوحد في قطر: المضي قدماً*. WISE - مؤسسة قطر.

QBRI Insights: *اضطراب طيف التوحد*. (2 أبريل ، 2021). معهد قطر لبحوث الطب الحيوي. https://www.hbku.edu.qa/en/news/qbri-insights-autism

تعداد قطر 2020. (بدون تاريخ). هيئة التخطيط والإحصاء. https://www.psa.gov.qa/en/statistics1/StatisticsSite/Census/Census2020/results/pages/result.aspx?rptti-tle=p5_c95

سنغال، ن.، وموثوكريشنا، ن. (2016). إعادة سرد قصص التعليم الشامل: الأدلة من الهند وجنوب أفريقيا. في س. جريتش و ك. سولداتيك (محرران)، *الإعاقة في الجنوب العالمي: الدليل النقدي*. سبرينغر.

سنغال، ن.، تانجا-يوهانسون، س.، الفدالة، أ.، ميرجيا، أ. ت.، بوديال، ن.، زكي، ع.، سايد، أ. س.، خدكة، د.، السباغ، س. (2021). *إعادة النظر في الإنصاف: كوفيد19- وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة*. مؤسسة قطر.

سنغال، ن.، وير، هـ.، وبوتاني، س. ك. (2017). *التعليم الجيد الشامل للأطفال ذوي الإعاقة* (كلمات WISE) مؤسسة قطر.

منظمة الصحة العالمية. (2002). *نحو لغة مشتركة لوظائف الإعاقة والصحة*. منظمة الصحة العالمية.

وايز
WISE
مؤسسة قطر
Qatar Foundation
Unlocking human potential تطلق قدرات الإنسان
UNIVERSITY OF CAMBRIDGE
CaNDER
Cambridge Network for Disability and Education Research
وزارة التنمية الاجتماعية والأسرة
Ministry of Social Development and Family
State of Qatar • دولة قطر