

Distr.: General
18 December 2013
Arabic
Original: English

الجمعية العامة



مجلس حقوق الإنسان

الدورة الخامسة والعشرون

البندان ٢ و ٣ من جدول الأعمال

التقرير السنوي لمفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان

وتقارير المفوضية السامية والأمين العام

تعزيز وحماية جميع حقوق الإنسان، المدنية والسياسية والاقتصادية

والاجتماعية والثقافية، بما في ذلك الحق في التنمية

دراسة مواضيعية عن حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم

تقرير مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان

موجز

تركز هذه الدراسة على التعليم الجامع بوصفه وسيلة لإعمال الحق العالمي في التعليم، بما في ذلك حق الأشخاص ذوي الإعاقة. وتحلل هذه الدراسة الأحكام ذات الصلة من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتسلط الضوء على الممارسات الجيدة وتناقش التحديات القائمة والاستراتيجيات الموضوعة لإنشاء نظم تعليمية جامعة.



الرجاء إعادة الاستعمال

(A) GE.13-19022 170114 200114



* 1 3 1 9 0 2 2 *

المحتويات

الصفحة	الفقرات		
٣	٢-١	.....	أولاً - مقدمة
٣	٢٥-٣	.....	ثانياً - الحق في التعليم الجامع بوصفه حقاً من حقوق الإنسان
٣	٩-٣	.....	ألف - الإدماج بوصفه مبدأً أساسياً من مبادئ التعليم
٧	٢٥-١٠	.....	باء - التطور التشريعي للحق في التعليم الجامع
١١	٥٥-٢٦	.....	ثالثاً - حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم الجامع
١١	٢٧-٢٦	.....	ألف - شرط عدم الاستبعاد
١٢	٣٤-٢٨	.....	باء - الحق في التعليم الجامع الجيد والمجاني
١٣	٤٠-٣٥	.....	جيم - إمكانية الوصول وإزالة العقبات
١٤	٤٤-٤١	.....	دال - مراعاة الاحتياجات بصورة معقولة في التعليم
١٥	٤٩-٤٥	.....	هاء - الدعم
١٦	٥١-٥٠	.....	واو - تكافؤ الفرص
١٧	٥٤-٥٢	.....	زاي - التدريب المهني وبناء القدرات
١٨	٥٥	.....	حاء - التدريب مدى الحياة
١٨	٦٤-٥٦	.....	رابعاً - التنفيذ على الصعيد الوطني
٢١	٦٧-٦٥	.....	خامساً - التعاون الدولي
٢٢	٧٢-٦٨	.....	سادساً - الاستنتاجات والتوصيات

أولاً - مقدمة

١- طلب مجلس حقوق الإنسان في قراره ٣/٢٢ إلى مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان إعداد دراسة عن حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، بالتشاور مع الدول وغيرها من الجهات صاحبة المصلحة، بما في ذلك منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، والمنظمات الإقليمية، والمقرر الخاص المعني بمسألة الإعاقة التابع للجنة التنمية الاجتماعية، ومنظمات المجتمع المدني، بما فيها منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، والمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان. وطلب القرار أيضاً إتاحة هذه الدراسة على الموقع الشبكي للمفوضية بشكل يسهل الاطلاع عليه وذلك قبل موعد انعقاد الدورة الخامسة والعشرين لمجلس حقوق الإنسان.

٢- ولهذا الغرض، دعت مفوضية حقوق الإنسان الدول واليونيسيف واليونسكو، والمنظمات الإقليمية، والمقرر الخاص المعني بمسألة الإعاقة التابع للجنة التنمية الاجتماعية، ومنظمات المجتمع المدني، بما فيها منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، والمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان إلى الإسهام في الدراسة، وأحالت إليها مجموعة من الأسئلة المتصلة بتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة. فكانت النتيجة أن تلقت مفوضية حقوق الإنسان ردوداً من ٣٩ دولة و١٢ مؤسسة وطنية لحقوق الإنسان و٣١ منظمة من المجتمع المدني وجهات أخرى صاحبة مصلحة. وفي الموقع الشبكي للمفوضية النصوص الكاملة لجميع المساهمات الواردة^(١).

ثانياً - الحق في التعليم الجامع بوصفه حقاً من حقوق الإنسان

ألف - الإدماج بوصفه مبدأ أساسياً من مبادئ التعليم

٣- الحق في التعليم حق عالمي يعترف به القانون الدولي لحقوق الإنسان، ومن ثم ينطبق على جميع الأشخاص، بمن فيهم ذوو الإعاقة. وفي العديد من الصكوك الدولية ومنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، واتفاقية حقوق الطفل تأكيداً لمبدأي العالمية وعدم التمييز الأساسيين في التمتع بالحق في التعليم. وقد اعترف بالتعليم الجامع بوصفه أنسب طريقة تضمن بها الدول الحق في تعليم جامع ومن دون تمييز^(٢). وتعترف اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بوجوب وضع نظم

(١) www.ohchr.org/EN/Issues/Disability/Pages/SubmissionStudyEducation.aspx

(٢) انظر أيضاً الملاحظات الختامية للجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بشأن الأرجنتين في الوثيقة CRPD/C/ARG/CO/1؛ وبشأن إسبانيا في الوثيقة CRPD/C/ESP/CO/1.

تعليمية جامعة حتى يتسنى لذوي الإعاقة ممارسة هذا الحق، وبالتالي فإن الحق في التعليم هو حق في التعليم الجامع.

٤ - وعادة ما اعتمدت الأنظمة المدرسية نهجاً واحداً من المناهج المختلفة الثلاثة للأشخاص ذوي الإعاقة وهي: الاستبعاد والفصل والإدماج. فأما الاستبعاد فيقع عندما يُحال بين التلميذ والمدرسة لوجود إعاقة، دون إتاحة فرصة تعليم أخرى على قدم المساواة مع التلاميذ الآخرين. ومن خلال هذا النهج، يُمنع التلميذ ذو الإعاقة من الانضمام إلى النظام التعليمي لأسباب تتعلق بالسن أو النمو أو التشخيص فيودع في بيئة للرعاية الاجتماعية أو الرعاية الصحية دون نيل حظه من التعليم. وأما الفصل فيحدث عندما يُرسل هذا التلميذ إلى مدرسة أُعدت لمعالجة إعاقة معينة، وعادة ما يكون ذلك في إطار نظام مدرسي للتعليم المخصص. وأخيراً، يحصل الإدماج عندما يوضع تلميذ ذو إعاقة في مدرسة عامة^(٣)، طالما أنه قادر على التكيف مع المدرسة بشروطها النموذجية. ولا يركز نهج الإدماج إلا على تعزيز قدرة التلميذ على امتثال المعايير المعمول بها^(٤).

٥ - وقد يُؤخذ في الوقت والبلد ذاتهما بالنهج القائمة على الاستبعاد والفصل والإدماج على أساس وجود إعاقة ومن شأن ذلك أن يؤثر في أشخاص آخرين، إضافةً إلى ذوي الإعاقة. فبرز نهج التعليم الجامع كرد على هذه النهج التمييزية. ووفقاً لما جاء في تصدير بيان وإطار عمل سلامنكا للاحتياجات التربوية الخاصة ("بيان سلامنكا") يسترشد البيان بالإقرار "بضرورة العمل في سبيل التوصل إلى "مدارس للجميع" - أي المدارس التي تضم جميع التلاميذ وترحب بما بينهم من فروق وتساند تعلمهم وتستجيب لاحتياجاتهم الفردية". وعلى أساس بيان سلامنكا، تكون نظم التعليم الجامع^(٥) في المدارس التي تُشجع "تربية محورها الطفل وقادرة على النجاح في تعليم جميع الأطفال، بمن فيهم أولئك الذين يعانون من أوجه قصور أو عجز خطيرة" (إطار العمل، الفقرة ٣). ويدعو البيان أيضاً إلى إحداث تغيير في المنظور الاجتماعي. وكما قال المقرر الخاص السابق للجنة التنمية الاجتماعية المكلف برصد تنفيذ القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة، "الحق في التعليم مكفول لجميع أطفال وشباب العالم، بما لهم من مواطن قوة ومكانم ضعف فردية، وآمال

(٣) عادة ما تُستخدم مصطلحات "المدارس العادية"، و"التعليم العام"، و"المدارس النظامية" و"المدارس العامة" للإشارة إلى النظم المدرسية التي تستقبل التلاميذ، معاقين وغير معاقين، مقابل "المدارس المخصصة" التي لا تستقبل سوى التلاميذ ذوي الإعاقة. وفي هذا التقرير، سٌستخدم المصطلحات الأولى بمعنى واحد للإشارة إلى "التعليم العام"، على نحو ما يُشار إلى هذه المدارس في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

(٤) انظر اليونيسيف، *The Right of Children with Disabilities to Education: A Right-Based Approach to Inclusive Education*، (جنيف، ٢٠١٢).

(٥) لا يوجد تعريف للتعليم الجامع في قانون حقوق الإنسان. بيد أن لجنة حقوق الطفل اعتمدت تعريفاً له (انظر الفقرة ١٧ أدناه).

وتوقعات. وليست نظمنا التعليمية هي التي لها الحق في أنواع معينة من الأطفال. وبالتالي، فإن النظام المدرسي للبلد هو الذي يجب تعديله لتلبية احتياجات جميع الأطفال^(٦).

٦- وقد انعكس هذا التحول نحو نهج تعليم جامع في المؤتمر العالمي لتوفير التعليم للجميع الذي عُقد عام ١٩٩٠، واعترف فيه بمشكلة استبعاد التلاميذ ذوي الإعاقة من النظم المدرسية. ومنذ عام ١٩٧٨، اعترف في تقرير وارنوك بالحاجة إلى الإدماج في المدارس العادية^(٧). وباعتماد القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة في عام ١٩٩٣ جرى النص على الإدماج، غير أن الدعوة إلى التعليم الجامع لم تتحقق إلا في ١٩٩٤ بصدر بيان سلامنكا، الذي وقعته ٩٢ حكومة. ونص البيان على أن توفر المدارس العادية تعليمًا عالي الجودة لجميع التلاميذ، بمن فيهم ذوو الإعاقة، دون تمييز على أساس كثرة متطلبات الدعم الذي قد يحتاجونه (ص ٨). وشدد إطار عمل دكاكر بشأن توفير التعليم للجميع لعام ٢٠٠٠ على أن تكون نظم التعليم جامعة ومرنة في استجابتها لظروف واحتياجات جميع المتعلمين^(٨). وتشدد المبادئ التوجيهية للإدماج الصادرة عن اليونسكو في ٢٠٠٥ على أن جوهر التعليم الجامع هو حق الإنسان في التعليم^(٩). وفي عام ٢٠٠٦، وبناء على هذه السوابق، أضفت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة صفة الإلزام قانوناً على مفهوم "النظم التعليمية الجامعة"، التي اعترف بها بوصفها الوسيلة الوحيدة لضمان الحق في التعليم لجميع التلاميذ، بمن فيهم ذوو الإعاقة، دون تمييز وعلى قدم المساواة مع الآخرين. وبعبارة أخرى، جرى التشديد في الاتفاقية على أن الحق في التعليم هو في الواقع الحق في التعليم الجامع.

٧- والإدماج عملية تعترف بما يلي: (أ) الالتزام بإزالة الحواجز التي تقيد المشاركة أو تمنعها، و(ب) الحاجة إلى تغيير الثقافة والسياسة والممارسة^(١٠) المتبعة في المدارس العادية لاستيعاب احتياجات جميع التلاميذ، بمن فيهم الذين يعانون إعاقة. وينطوي التعليم الجامع على تحويل النظام المدرسي وضمان التفاعل بين الأفراد انطلاقاً من القيم الأساسية التي تتيح لكل شخص إظهار كامل إمكاناته في التعلم. ويعني التعليم الجامع أيضاً المشاركة الفعالة،

(٦) Bengt Lindqvist, 1994.

(٧) المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية، "Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People" (London, The Stationary Office, 1978).

(٨) متاح على الموقع -leading-the-international- agenda/education-for-all/ (انظر الفقرة ٣٣).

(٩) اليونسكو، *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to Education for All*, 2005 (Paris, 2005), p. 12.

(١٠) انظر Tony Booth and Mel Ainscow, *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2004).

والتعليم الفردي والمناهج التربوية الجامعة. ومن القيم الأساسية للتعليم الجامع المساواة والمشاركة، وعدم التمييز، وتشجيع التنوع وتقاسم الممارسات الجيدة. ويُقدر النهج الجامع التلاميذ بصفاتهم أشخاصاً، ويحترم كرامتهم المتأصلة ويقر باحتياجاتهم وبقدرتهم على المساهمة في المجتمع. ويرى هذا النهج في الاختلاف فرصةً للتعليم، ويتخذ من العلاقة القائمة بين المدرسة والمجتمع الأوسع أساساً لإنشاء مجتمعات جامعة يسودها الشعور بالانتماء (لا لدى التلاميذ فحسب بل لدى المدرسين وأولياء الأمور أيضاً).

٨- والتعليم الجامع مهم اجتماعياً لأنه أساس متين تقوم عليه مكافحة الوصم والتمييز. وبيئة التعلم المختلطة الشاملة لذوي الإعاقة تمكن من تقدير مساهماتهم، ومن تنفيذ الأحكام المسبقة والمفاهيم المغلوطة بشأنهم وتبديدها تدريجياً. ويعزز التعليم الجامع أيضاً التعليم الجيد للجميع باقتراح مناهج دراسية أوسع واستراتيجيات تعليمية تساهم في التطوير الشامل للقدرات والمهارات. وهذه العلاقة القائمة بين التعلم والتطوير - عندما تشمل مشاركين متنوعين بقدرات متفاوتة- تفتح آفاقاً جديدة لتحقيق الأهداف واحترام الذات، وتمكين الأفراد من بناء مجتمع قائم على الاحترام المتبادل والحقوق.

٩- إن إعمال الحق في التعليم شرط أساسي للإدماج الاجتماعي والاقتصادي، والمشاركة الكاملة في المجتمع. ولذلك كان الحق في التعليم مثلاً على ترابط جميع حقوق الإنسان وعدم تجزئها لما له من دور رئيسي في الإعمال الكامل والفعل للتحقوق الأخرى^(١١). والتعليم الرسمي يسهل الاعتماد الرسمي، المطلوب بشكل متزايد في سوق العمل المفتوحة اليوم. فيضطر لذلك الأشخاص ذوو الإعاقة إلى الحصول على درجات وشهادات تعليمية على قدم المساواة مع الآخرين حتى يتسنى لهم المنافسة ويكونوا جزءاً من القوة العاملة. ويزداد الأمر أهمية بالنظر إلى معاناة الأشخاص ذوي الإعاقة من ارتفاع غير متناسب في معدلات البطالة بسبب التمييز^(١٢). وعلاوة على ذلك، بفضل تحسن قدرة الأشخاص ذوي الإعاقة على العمل تنخفض تكاليف الرعاية الاجتماعية، فيُساهم ذلك في النمو الاقتصادي. ويمكن تخفيض الأثر السلبي الذي تحدثه بطالة الأشخاص ذوي الإعاقة في الناتج المحلي الإجمالي^(١٣) من خلال ضمان سبل الوصول إلى النظم التعليمية الجامعة.

(١١) انظر التعليق العام رقم ١١ (١٩٩٩) للجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بشأن خطط العمل من أجل التعليم الابتدائي والتعليق العام رقم ١٣ (١٩٩٩) بشأن الحق في التعليم.

(١٢) لمزيد من التفاصيل بشأن هذه المسألة، انظر وثيقة المفوضية السامية لحقوق الإنسان، دراسة مواضيعية بشأن عمل وعمالة الأشخاص ذوي الإعاقة، A/HRC/22/25.

(١٣) Sebastian Backup, "The price of exclusion: The economic consequences of excluding people with disabilities from the world of work", Employment Working Paper, No. 43 (ILO, 2009).

باء- التطور التشريعي للحق في التعليم الجامع

١- التعليم الجامع في معاهدات حقوق الإنسان والصكوك القانونية الدولية

١٠- الحق في التعليم حق أساسي من حقوق الإنسان باعتراف المادة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وصنّفه بعد ذلك عدد من الصكوك القانونية التي وسعت نطاقه ووضحت التزامات الدول بشأنه. وأفضت هذه العملية في نهاية المطاف إلى الاعتراف في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بأن التعليم الجامع هو أفضل طريقة لامتنال هذا الحق العالمي. وكانت اتفاقية مناهضة التمييز في التعليم، والاتفاقية الدولية بشأن القضاء على جميع أشكال التمييز العنصري والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية خطوات إلى الأمام في هذا الشأن.

١١- ويرتب عن الحق في التعليم، كما هو منصوص عليه في المادة ١٣ من العهد: (أ) مجانية التعليم الابتدائي للجميع وإلزاميته؛ و(ب) إتاحة التعليم الثانوي، بما في ذلك التعليم التقني والمهني، والتعليم العالي للجميع بالأخذ تدريجياً بمجانية التعليم؛ و(ج) تشجيع التعليم الأساسي للكبار الذين لم يتلقوا تعليمهم الابتدائي أو لم يكملوه؛ و(د) تطوير النظام المدرسي، وإنشاء نظام منح، وبرامج لمواصلة تحسين ظروف عمل المدرسين. ويعترف العهد للآباء أو الأولياء بحقوقهم في اختيار نوع التعليم الذي يتلقاه أطفالهم، شريطة أن يتفق الاختيار والمعايير التعليمية الدنيا.

١٢- وينبغي أن تكون للتعليم بجميع أشكاله ومستوياته سمات مترابطة أساسية أربع هي التوافر، وإمكانية الوصول، والمقبولية، وقابلية التكيف^(١٤)، (المشار إليها بالسلمات الأربع "4 As". ويُقصد بالتوافر وجود عدد كاف من المؤسسات التعليمية العاملة؛ أما إمكانية الوصول فتستلزم أن يكون السبيل إلى هذه المؤسسات سالكاً - بدنياً واقتصادياً - لكل فرد من دون تمييز؛ وأما المقبولية فالمقصود بها أن يكون شكل التعليم ومضمونه وجيهين، ملائمين ثقافياً وجديدين، وبالتالي مقبولين لدى التلاميذ، وعند الآباء حسب الاقتضاء. وختاماً تقتضي قابلية التكيف أن يكون التعليم مرناً حتى يتكيف مع الظروف الواقعية والاحتياجات المتغيرة للتلاميذ في أوساطهم الاجتماعية والثقافية المتنوعة. وقابلية التكيف ضرورية أيضاً لإقامة مدارس قادرة على النجاح في تعليم جميع الأطفال، وبالتالي فهي مبدأ أساسي للتعليم الجامع.

١٣- وإذا كان العهد ينص على الأعمال التدريجي للحق، ويعترف بالقيود التي تفرضها الموارد المتاحة المحدودة، فإن المادة ١٣ منه تورد التزامات قانونية عامة وخاصة ذات أثر فوري، ومن ذلك القضاء على الأحكام التمييزية وإتاحة التعليم الابتدائي للجميع. وعدم

(١٤) انظر الفقرة ٦ من التعليق العام رقم ١٣ للجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والتقرير الأولي للمقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، الوثيقة E/CN.4/1999/49، الفقرات ٤٢-٧٤.

امتثال هذه الالتزامات انتهاك مباشر للحق في التعليم^(١٥). وينص الحكم المتعلق بعدم التمييز الوارد في العهد على خفض العقوبات الهيكلية ويجعل من تحقيق المشاركة والمساواة فعلياً لجميع الأشخاص ذوي الإعاقة هدفاً منشوداً. ويُقر هذا الحكم بأن أفضل تعليم قد يتلقاه ذوو الإعاقة هو في النظام التعليمي العام، وفي العهد دعوة ضمنية إلى الدول من أجل دمج ذوي الإعاقة في النظام العام والتدريب مدى الحياة^(١٦).

١٤ - وثمة معاهدات دولية أخرى لحقوق الإنسان، منها اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، واتفاقية حقوق الطفل، والاتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم تناولت جوانب معينة من الآثار المترتبة على الحق في التعليم لفئات معينة^(١٧). واعترف بالحق في التعليم أيضاً في صكوك قانونية دولية متعلقة بقانون اللاجئين والقانون الدولي الإنساني، وفي عدة معاهدات لمنظمة العمل الدولية.

١٥ - وفي المنظومات الإقليمية لحقوق الإنسان أيضاً اعتراف بالحق في التعليم، ومنها الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب، والاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان والبروتوكول الإضافي الأول الملحق بها في مجال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والبروتوكول الملحق بالاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية واتفاقية البلدان الأمريكية للقضاء على جميع أشكال التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة.

١٦ - ودافعت لجنة حقوق الطفل عن الحق في التعليم الجامع بأن جعلت من مبادئها الأساسية دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المجتمع (وفي التعليم) إلى أقصى حد، وضمان حقهم في التعليم من دون أي تمييز، وعلى أساس تكافؤ الفرص^(١٨). ذلك أن التمييز ينال من قدرة الأطفال ذوي الإعاقة على الاستفادة من الفرص التعليمية ويهدد الهدف المنشود من أجل تطوير شخصيتهم، ومواهبهم وقدراتهم العقلية والبدنية إلى أقصى طاقتها^(١٩). وعليه، يجب تقديم المساعدة حرصاً على إتاحة سبل الحصول على التعليم بطريقة تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف. وينبغي للموارد المخصصة أن تكون كافية لتغطية جميع الاحتياجات، بما فيها البرامج الرامية إلى دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم العام^(٢٠).

(١٥) انظر الفقرات ٤٣-٥٩ من التعليم العام رقم ١٣ للجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والتعليم العام رقم ٢٠ (٢٠٠٩) المتعلق بعدم التمييز في الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

(١٦) انظر المرجع نفسه، التعليق العام رقم ٥ (١٩٩٤) بشأن الأشخاص ذوي الإعاقة.

(١٧) انظر على سبيل المثال التعليق العام رقم ١ (٢٠٠١) للجنة حقوق الطفل بشأن أهداف التعليم.

(١٨) المرجع نفسه، التعليق العام رقم ٩ (٢٠٠٦) بشأن حقوق الأطفال ذوي الإعاقة، الفقرتان ١١ و ٦٢.

(١٩) المرجع نفسه، التعليق العام رقم ١، الفقرة ١٠.

(٢٠) المرجع نفسه، التعليق العام رقم ٩، الفقرة ٢٠.

١٧- وأيدت لجنة حقوق الطفل مفهوم التعليم الجامع بوصفه مجموعة من القيم والمبادئ والممارسات التي تسعى إلى تعليم هادف فعال وجيد لجميع التلاميذ، وتتنصر لتنوع ظروف التعلم ومتطلباته لا للأطفال ذوي الإعاقة فحسب، بل لجميع التلاميذ^(٢١).

٢- المادة ٢٤ من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

١٨- في المادة ٢٤ من الاتفاقية، تأكيد جديد لحق ذوي الإعاقة في التعليم واعترافاً بالتعليم الجامع وسيلة لجعل الحق العالمي في التعليم حقاً فعلياً لذوي الإعاقة. والاتفاقية أول صك ملزم قانوناً يتضمن إشارة صريحة إلى مفهوم التعليم الجامع. وعلى منوال اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة واتفاقية حقوق الطفل، لا تنشئ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة حقاً جديداً، وإنما توضح الآثار الخاصة المترتبة على تمتع ذوي الإعاقة بالحق في التعليم "دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص". وتنص هذه المادة على أن تكفل الدول الأطراف نظاماً تعليمياً جامعاً على جميع المستويات وتعلماً مدى الحياة (الفقرة ١). وتتضمن الفقرات من ٢ إلى ٥ من المادة ٢٤ توجيهات يتناول التدابير اللازمة لإنشاء نظام تعليمي جامع^(٢٢). ومن المهم ملاحظة أن الأحكام الواردة في المواد يجب أخذها كلياً لا جزئياً. فالمادة ٢٤ مرتبطة ومتوقفة على جميع المواد الأخرى من الاتفاقية ويجب قراءتها في إطار المبادئ العامة المعتمدة في المادة ٣. وينبغي قراءة المادة ٢٤ بالارتباط مع المادة ١٩ (العيش المستقل والإدماج في المجتمع)، إذ ما هو شرط لنظام تعليمي جامع هو أيضاً شرط أساسي لتمام الإدماج والمشاركة في المجتمع، ولمكافحة عزل ذوي الإعاقة وفصلهم.

١٩- وأهداف التعليم كما هو مشار إليها في الفقرة ١ من المادة ٢٤ ليست خاصة بالإعاقة ولا هي مرتبطة بها. ذلك أن المادة تردد الأهداف العامة كما هي مُعلنة في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومجسدة في اتفاقية حقوق الطفل، أي تنمية الطاقة الإنسانية والشعور بالكرامة (وتشير المادة ٢٤ أيضاً إلى "تقدير الذات")، واحترام حقوق الإنسان (وتضيف المادة ٢٤ "التنوع البشري")، وتنمية الشخصية، والمواهب والقدرات والوصول بها إلى أقصى مدى، والمشاركة الفعالة في مجتمع حر.

٢٠- وتنص الفقرة ٢ من المادة ٢٤ على الحرص على عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام، وهو ما يعني عدم استبعادهم من المدارس العادية على أساس أي إعاقة (الفقرة ٢(أ) من المادة ٢٤). والدول ملزمة أيضاً بموجب هذه المادة بالحرص على أن يكون لذوي الإعاقة سبيل إلى تعليم جامع جيد ومجاني في الابتدائي والثانوي على قدم

(٢١) المرجع نفسه، الفقرة ٦٧.

(٢٢) ليس في إلزام الدول بإنشاء نظم تعليمية جامعة أي تقييد لحق الآباء في تقرير الاستراتيجية التعليمية لأطفالهم، بما في ذلك الدراسة في المنزل، ما دام في ذلك ما يكفل جودة التعليم وفقاً للأهداف والمتطلبات الناشئة من قانون حقوق الإنسان.

المساواة مع الآخرين. ومفهوما إمكانية الوصول وقابلية التكيف وجهان للغاية في هذا الصدد. فإمكانية الوصول مفهوم تعززه المادة ٩ من الاتفاقية، حيث على الدول الأطراف اتخاذ التدابير الملائمة لضمان إمكانية وصول ذوي الإعاقة^(٢٣). وأما إمكانية التكيف فهي سمة أساسية في إطار استعراض شامل للنظام التعليمي حتى تكون المدارس جامعة.

٢١- وفي الفقرة ٢(ج) من المادة ٢٤، تُلزم الأطراف بمراعاة الاحتياجات بصورة معقولة، على أساس تقييم فردي لضمان التمتع بحقوق الإنسان، كما هو منصوص عليه في المادة ٢ من الاتفاقية. ومن المهم التوضيح في هذا الشأن أن عدم مراعاة الاحتياجات بصورة معقولة تمييز على أساس الإعاقة بنص الاتفاقية وبالتالي فهو محظور أساساً. وبموجب الفقرة ٢(د) و(هـ) من المادة ٢٤، تُلزم الدول الأطراف بتقديم الدعم اللازم ومن ذلك تدابير الدعم الفردية.

٢٢- وأما الفقرة ٣ من المادة ٢٤، فتركز على تكافؤ فرص الأشخاص ذوي الإعاقة مع مراعاة خاصة لاحتياجات الأشخاص المشتركين في نوع الإعاقة. وتلزم هذه الفقرة الدول الأطراف بتمكين ذوي الإعاقة من اكتساب مهارات حياتية ومهارات في مجال التنمية الاجتماعية لتيسير مشاركتهم في التعليم وفي مجتمعاتهم مشاركة كاملة فعالة. ومن ذلك تيسير تعلم طريقة برايل، ولغة الإشارة، ووسائل الاتصال وأشكاله الأخرى، وكذا مهارات التوجيه والتنقل. وفي حالة فئة الصم، يتعين تعزيز الهوية اللغوية. والقصد من هذا الحكم الحرص على عدم استبعاد الأشخاص الذين يواجهون عقبات في الاتصال من النظام التعليمي العام وعلى تلقيهم التعليم بما يناسب من لغات وطرق ووسائل للاتصال في بيئة تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو، لا على الصعيد الأكاديمي فحسب بل على الصعيد الاجتماعي أيضاً.

٢٣- وفي الفقرة ٤ من المادة ٢٤، إشارة إلى وجوب توظيف مدرسين مؤهلين في لغة الإشارة و/أو برايل إذا أُريد للنظام التعليمي العام أن يكون جامعاً. وعلاوة على ذلك، يجب تدريب الأخصائيين والموظفين العاملين في جميع مستويات التعليم على التوعية بالإعاقة واستعمال ما يناسب من اتصال وتقنيات ومواد تعليمية.

٢٤- وتشير الفقرة ٥ من المادة ٢٤ إلى حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على التعليم العالي العالم والتدريب المهني وتعليم الكبار والتعليم مدى الحياة. وفيها تأكيد جديد لحق ذوي الإعاقة في الحصول على هذه الفرص دون تمييز وعلى قدم المساواة مع الآخرين. ويشمل ذلك كلاً من شرط إمكانية الحصول على الخدمات بوجه عام ومراعاة الاحتياجات بصورة معقولة.

(٢٣) في الفقرة ١(أ) من المادة ٩ إشارة صريحة إلى المدارس.

٢٥- ودعت اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الدول الأطراف إلى الإشارة في ملاحظاتها الختامية إلى ضمان وتنفيذ الحق في التعليم الجامع^(٢٤). وشجعت اللجنة على اتباع نهج جنساني في تنفيذ المادة ٢٤^(٢٥). وأوصت اللجنة أيضاً بأن يُدمج في المدارس العادية أطفال الروما^(٢٦)، والأشخاص المنحدرون من أصل أفريقي^(٢٧)، والشعوب الأصلية والذين يعيشون في المناطق الريفية^(٢٨). وذهبت اللجنة في مناسبات متنوعة إلى تفضيل المدارس العادية على المدارس المخصصة^(٢٩).

ثالثاً- حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم الجامع

ألف- شرط عدم الاستبعاد

٢٦- في الفقرة ٢(أ) من المادة ٢٤ إشارة إلى حق ذوي الإعاقة في تلقي التعليم في المدارس العادية، حيث تنص على عدم استبعاد أي تلميذ من التعليم العام على أساس الإعاقة. وبما أن "شرط عدم الاستبعاد" تدبير مناهض للتمييز، فإن أثره فوري وتُعرّزه مراعاة الاحتياجات بصورة معقولة. ويُنصح بأن تنص قوانين التعليم صراحة على "شرط عدم الاستبعاد"، حتى يُحظر رفض التسجيل في المدارس العادية وتُضمن الاستمرارية في التعليم. وينبغي الكف عن التقييم على أساس الإعاقة من أجل التسجيل في المدارس، كما ينبغي تقييم الاحتياجات من الدعم من أجل مشاركة فعالة في المدارس العادية. فعلى سبيل المثال، تنهج مقاطعة

(٢٤) انظر، على سبيل المثال، الملاحظات الختامية المتعلقة بالتقارير الأوليين لكل من الأرجنتين، CRPD/C/ARG/CO/1، وإسبانيا، CRPD/C/ESP/CO/1.

(٢٥) انظر، على سبيل المثال، قوائم المسائل المتعلقة بالتقارير الدورية لكل من النمسا، CRPD/C/AUT/Q/1، والأرجنتين، CRPD/C/ARG/Q/1، والصين، CRPD/C/CHN/Q/1، وبيرو، CRPD/C/PER/Q/1.

(٢٦) انظر ملاحظاتها الختامية بشأن التقرير الأولي لهنغاريا، CRPD/C/HUN/CO/1.

(٢٧) انظر ملاحظاتها الختامية بشأن التقرير الأولي لبيرو، CRPD/C/PER/CO/1.

(٢٨) انظر ملاحظاتها الختامية بشأن التقرير الأولي للأرجنتين، CRPD/C/ARG/CO/1، ولباراغواي، CRPD/C/PRY/CO/1.

(٢٩) انظر الملاحظات الختامية للجنة بشأن التقارير الأولية لكل من باراغواي، CRPD/C/PRY/CO/1، (بشأن التحول من نظام التعليم الخاص والمنفصل إلى نموذج التعليم الجامع)؛ والأرجنتين، (بشأن العمل على جعل ذوي الإعاقة المسجلين في مدارس الاحتياجات الخاصة مسجلين في المدارس الجامعة)؛ والصين، CRPD/C/CHN/CO/1، (بشأن تحويل الموارد من نظام المدارس الخاصة وتخصيصها لتعزيز التعليم الجامع في المدارس العادية)؛ وأستراليا، (بشأن القلق إزاء استمرار إيداع الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس خاصة بهم وجعل العديد من المسجلين منهم في المدارس العادية معزولين في كثير من الأحيان داخل فصول أو وحدات خاصة بهم).

نيو برونزويك بكندا سياسة مدرسية تنص على عدم استبعاد التلاميذ من التعليم العادي^(٣٠) من خلال ضمان التعليم الجامع.

٢٧- وينبغي أن ينص الإطار القانوني للتعليم على اتخاذ أي تدبير ممكن لتجنب الاستبعاد. فثمة بعض النظم التعليمية تنشئ آليات خاصة يترتب عنها استبعاد التلاميذ من خلال تحديد السن لاستكمال الدراسة على سبيل المثال. لذا ينبغي تعديل القوانين التي تؤيد هذه النظم والتشريعات التي تستبعد صراحةً التلاميذ من التعليم على أساس وجود إعاقة.

باء- الحق في التعليم الجامع الجيد والمجاني

٢٨- النظام التعليمي الجامع لا يعني تعليمًا متدني الجودة؛ على العكس من ذلك، إقامة تعليم جيد هو جوهر التدابير الموصى بها. والتعليم الجيد مرتبط بمفهوم المقبولية؛ وقد أوصت اليونسكو بخمسة أبعاد من أجل مواصلة المضي نحو تحقيق هذا الهدف وهي: احترام الحقوق، والإنصاف، والصلة، والوجاهة، والكفاية والفعالية^(٣١).

٢٩- وينشأ عن حق الإنسان في التعليم مبدأ مجاني وإلزامية التعليم الابتدائي، ومبدأ المجانية التدريجية للتعليم الثانوي والعالي وفتحه للجميع بدون تمييز. ومن شأن عدم التمييز القضاء على الإقصاء والاستبعاد في التعليم من خلال تعزيز المشاركة في صنع القرار.

٣٠- وفي سياق التعليم، يعني الإنصاف أن لكل تلميذ أن يستفيد من الفرص التي يتيحها النظام له. وبالتالي يجب على النظم التعليمية أن تنص على المساواة الموضوعية المرتبطة بالنتائج. ويتعين ضمان الإنصاف في سبل الوصول، وفي أثناء العملية ولدى النتائج.

٣١- ويجب أن يكون التعليم ذا صلة وفقاً للأهداف التي يسطرها المجتمع للتعليم، ويجب أن يحقق الأغراض المنصوص عليها صراحة في الفقرة ١ من المادة ٢٤ من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. ولإبراز ضرورة وجاهة التعليم، توصي اليونسكو بالدعمات الأربعة المبينة في تقرير ديلور (التعلم من أجل أن تعرف، والتعلم من أجل أن تفعل، والتعلم من أجل أن تكون والتعلم من أجل العيش المشترك)^(٣٢).

(٣٠) Canada, New Brunswick, Department of Education and Early Childhood Development, policy No. 322 on inclusive education: "6.2.2 The following practices must not occur: 1) Segregated, self-contained programs or classes for students with learning or behavioural challenges, either in school or in community-based learning opportunities. 2) Alternative education programs for students enrolled in kindergarten to grade eight".

(٣١) Rosa Blanca et al., *Quality education for all: A human rights issue* (Santiago, UNESCO, 2007).

(٣٢) اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، *التعلم: ذلك الكثر المكنون* (باريس، اليونسكو، ١٩٩٦)، الفصل ٤.

٣٢- وينبغي للتعليم الوحيه والهادف أن يفسح المجال لتطوير الاستقلالية، والتسيير الذاتي والهوية من خلال التكيف مع احتياجات التلميذ. ويعني ذلك ضمناً الانتقال من وضع التجانس إلى بيداغوجية التنوع.

٣٣- والفعالية والكفاية ميزتان للتعليم الجيد. ذلك أن من الواجب أن يكون التعليم فعالاً في ترجمة الحق في التعليم الجيد إلى ممارسة هادفة، وأن يكون كفاً في الاعتراف بالجهود التي يبذلها التلاميذ وفي تقديرها، لا تقدير النتائج فقط.

٣٤- ويدعو التعليم الجامع إلى نهج أساليب جامعة في مجال الاختبار. فالتعلم المعرفي مؤثر للتعليم الجيد، لكنه ليس المؤشر الوحيد. لذا ينبغي لأساليب الاختبار أن تقوم على أساس الأهداف المقترحة للتعليم، مع مراعاة مختلف الأبعاد التي تحدد التعليم الجيد.

جيم- إمكانية الوصول وإزالة العقبات

٣٥- ضمان إمكانية الوصول هو التزام عام للدول الأطراف في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، على النحو المفصل في المادة ٩. فكثيراً ما يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة عقبات في مجال الوصول المادي والتواصل، وبسبب العوامل والمواقف الاجتماعية - الاقتصادية. وقد يكون لذلك بدوره أثر سلبي في وصولهم إلى البيئة المادية، والمعرفة، والمواد التعليمية والمعلومات. لذا فإن معالجة هذه العقبات وإزالتها شرط أساسي للتعليم الجامع.

٣٦- وعادة ما تركز التدابير الرامية إلى القضاء على العقبات المادية والقائمة في مجال التواصل على تعديل الهياكل الأساسية، وتقديم أدوات النقل والتواصل المتوفرة، وكذا تعزيز التصميم العام.

٣٧- وللتصدي للعقبات الاجتماعية - الاقتصادية، للدول أن تقدم مساعدة أو حوافز مالية إلى التلاميذ ذوي الإعاقة. ومن المهم ملاحظة أن مجانية التعليم الابتدائي للجميع تعني ضمناً أن تدابير إمكانية الوصول ينبغي أيضاً أن تكون مجانية. وقانون التعليم الأساسي الفنلندي مثال جيد في هذا الشأن، إذ ينص على أن للتلميذ ذي الإعاقة حقاً إضافياً في مجانية خدمات الترجمة الشفوية والمساعدة من أجل المشاركة في مجال التعليم.

٣٨- وقد تكون العقبات الناجمة من مواقف المدرسين، والتلاميذ الزملاء والأسر عقبات هائلة يصعب في كثير من الأحيان التغلب عليها. ومن المهم الإشارة إلى أنه في النرويج على سبيل المثال يعترف قانون التعليم بأن جهود إمكانية الوصول تنطبق على كل من البيئة المادية والنفسية الاجتماعية. ومن شأن التدابير الرامية إلى توعية الجمهور في إطار المادة ٨ من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة المساعدة في التغلب على هذا النوع من العقبات.

٣٩- وينبغي لشرط ضمان إمكانية الوصول أن يكون مستنداً إلى تشريع ومدعوماً بما يكفي من تمويل. وبالإضافة إلى ذلك، للمدارس أن تتلقى مخصصات ميزانية أعلى لكل تلميذ

بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة (مثلاً في منغوليا تبلغ ثلاثة أضعاف المخصصات العادية) من أجل تغطية النفقات المرتبطة بإمكانية الوصول. وثمة أمثلة جيدة عن عمليات تدخل من مختلف الأحجام، من مشاريع كبرى (البرنامج الوطني "٧٠٠ مدرسة" في الأرجنتين) من أجل اختبار المشاريع، كما هو الشأن في جورجيا^(٣٣). وإذا كان تنفيذ تدابير إمكانية الوصول يجري على مستوى الإدارات المحلية في الكثير من الأحيان، فإن المعايير ينبغي وضعها على الصعيد الوطني^(٣٤).

٤٠ - والقصد من إمكانية الوصول اتخاذ التدابير الكافية حتى يتسنى لجميع التلاميذ المشاركة الهادفة. وينبغي لإمكانية الوصول أيضاً أن تفيد في تصميم السياسات التعليمية. وإذا احترم مبدأ إمكانية الوصول، فسيؤدي ذلك تدريجياً إلى المزيد من المدارس الجامعة. وتنشئ بعض النظم المدرسية مؤشرات لقياس التقدم المحرز بشأن تنفيذ تدابير إمكانية الوصول. وينبغي لهذه المؤشرات أيضاً أن تشمل التحديات المرتبطة بالوصول إلى وسائل الاتصال.

دال - مراعاة الاحتياجات بصورة معقولة في التعليم

٤١ - مراعاة الاحتياجات بصورة معقولة على النحو المعرف في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تدبير لمكافحة التمييز ينبغي إعماله فوراً^(٣٥). والغرض من هذا التدبير هو الحرص على أن يكون للشخص ذي الإعاقة سبيل للوصول إلى التعليم في النظام الحالي على قدم المساواة مع الآخرين. وعدم مراعاة الاحتياجات بصورة معقولة انتهاك للاتفاقية.

٤٢ - وتوضع نظم التعليم الجامع من أجل مراعاة تنوع التلاميذ. بيد أنه حتى أكثر النظم التعليمية الجامعة تقدماً قد تعثرها ثغرات في تصميمها بسبب الاحتياجات الفردية الخاصة للتلاميذ. وفي هذا الحالة، يعالج النظام الجامع الوضع من خلال استعراض ممارسته من أجل تحديد ما إذا كان يتعين معالجة الثغرات القائمة على الصعيد النظامي أم عبر اتخاذ تدبير مراعاة الاحتياجات بصورة معقولة. وينبغي إنشاء صندوق مراعاة الاحتياجات بصورة معقولة من أجل التصدي لهذه الثغرات.

٤٣ - ومفهوم مراعاة الاحتياجات بصورة معقولة مفهوم عام في بعض النظم القانونية. ويُفهم من "المعقولة" أنها نتيجة اختبار موضوعي ينطوي على تحليل مدى وجود الموارد،

(٣٣) في إطار مشروع لبدء العمل بالتعليم الجامع في ١٠ مدارس عامة في تبيلسي، زودت ١٠ مدارس بإمكانية الوصول ما بين عامي ٢٠٠٦ و ٢٠٠٨ وفقاً للمادة ٩ من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

(٣٤) انظر أيضاً الفقرة ٢ (أ) من المادة ٩ من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بشأن وضع معايير دنيا ومبادئ توجيهية لتهيئة إمكانية الوصول.

(٣٥) انظر، على سبيل المثال، الملاحظات الختامية للجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بشأن التقرير الأولي لإسبانيا، CRPD/C/ESP/CO/1، الفقرة ٤٤.

وكذا وجاهة عملية المراعاة، والهدف المتوقع من مكافحة التمييز. وما زالت اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لم تضع بعد معايير الاختبار هذه في إطار اجتهادها.

٤٤ - وأصدرت اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية توجيهاً بشأن واجب اتخاذ خطوات من أجل تنفيذ العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لكي يشمل ذلك أقصى قدر ممكن من الموارد^(٣٦)، ومن ذلك الحق في التعليم. وقد يكون هذا التوجيه المتعلق بمفهوم "المعقولة" معياراً وجيهاً لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة إلى أن تضع اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة توجيهها الخاص لوضع معايير محددة لمراعاة الاحتياجات بصورة معقولة بموجب الاتفاقية. ويُستحسن أيضاً أن تشارك الدول في تعاون بين برلمانها للمضي قدماً في التشريع والتوجيه القضائي لتطبيق شرط عدم التمييز تطبيقاً مباشراً عند مراعاة الاحتياجات بصورة معقولة. ويمكن الوقوف على أمثلة من الممارسات الجيدة في بلدان من قبيل إسبانيا، وأستراليا، وإسرائيل، وأيرلندا، وجنوب أفريقيا، وزمبابوي، والسويد، والفلبين، وكندا، والمملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وأيرلندا الشمالية، ونيوزيلندا، والولايات المتحدة الأمريكية، بالإضافة إلى الاتحاد الأوروبي^(٣٧).

هاء- الدعم

٤٥ - توافر الدعم الكافي سمة أساسية للتعليم الجامع. والإشارة إليه صريحة في الفقرة (د) و(هـ) من المادة ٢٤ من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ومذكورة في مواد أخرى من الاتفاقية. والدعم الكافي عنصر مكمل أيضاً ومرتبطة بتدابير إمكانية الوصول.

٤٦ - وللدعم أن يتخذ أشكالاً مختلفة تراعي دائماً الاحتياجات الفردية. وثمة نظم تعليمية تستخدم مفهوم التصميم العام للتعليم في سياساتها الجامعة من أجل تناول كل من الدعم الهيكلي والفردية. وهذه هي الحالة في نيو برونزويك، بكندا. بيد أن نظم الإدماج قد تستخدم أيضاً خطأً فردية. إذ ينبغي النظر إلى الاهتمام الفردي على أساس أنه سمة مركزية للتعليم الجامع. وقانون التعليم الأساسي الفنلندي مثال وجيه، يمنح جميع التلاميذ المحتاجين إلى دعم منتظم في مجال التعلم الحق في خطة تعلم فردية.

(٣٦) بيان بشأن تقييم الالتزام باتخاذ خطوات "بأقصى ما تسمح به الموارد المتاحة". بموجب بروتوكول اختياري للعهد، الوثيقة E/2008/22، المرفق الثامن، الصفحات ١٥٩-١٦٢. وذكرت اللجنة أن امتثال ذلك الالتزام سيقوم من خلال النظر في عدد من العناصر، التي قد تتضمن تعمد إعمال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من خلال التدابير المتخذة، واتباع نهج قائم على عدم التمييز في اتخاذ هذه التدابير والإطار الزمني. وينبغي النظر إلى قيود الموارد عبر تحليل دقيق للسياق.

(٣٧) على النحو المشار إليه في وثيقة معلومات أساسية للمؤتمر صادرة عن اللجنة المختصة المعنية بوضع اتفاقية دولية شاملة متكاملة بشأن تعزيز وحماية حقوق المعوقين وكرامتهم وأعدتها إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية بشأن مفهوم مراعاة الاحتياجات بصورة معقولة في تشريعات وطنية مختارة متعلقة بالإعاقة.

٤٧- والعنصر الجوهرى فى خطط التعليم الفردية إشراك المهنيين، والآباء والتلميذ^(٣٨). وتهدف هذه الخطط إلى تمكين كل تلميذ من العيش والدراسة والعمل باستقلالية، مع وجود دعم كافى، ومراعاة القدرات الفردية. وقد دعا مدراء المدارس فى بلجيكا إلى إنشاء "فريق دعم"، عند الضرورة، من أجل تقييم الحالة الفردية قبل البت بشأن تدابير الدعم الضرورية. وينبغى تحديث الخطط الفردية بانتظام، على أساس أهداف قابلة للتحقيق وأن تكتب بلغة واضحة.

٤٨- وقد تتعدد تدابير الدعم القائمة على أساس خطط تعليمية فردية، فتتراوح ما بين تقديم وسائل المساعدة التعويضية، ووسائل المساعدة الخاصة فى مجال التعلم، وتكنولوجيا المساعدة والمعلومات وتطبيق إجراءات تعليمية خاصة. ومن أهم التدابير استخدام مساعد دعم فى مجال التعلم، إما مشترك أو على أساس فردي، حسب احتياجات التلميذ. ومن المهم التشديد على أن هذه القائمة غير الحصرية هي استمرار لتدابير الدعم المذكورة فى الفقرة ٢(د) و(هـ) من المادة ٢٤ من الاتفاقية.

٤٩- وينبغى دعم جميع هذه التدابير بتخصيص ما يكفى من الموارد فى ميزانية الدولة. ففي أيرلندا، تخصص نسبة ١٥ فى المائة من مجموع ميزانية التعليم لتقديم الدعم فى المدارس العادية. وحتى لما تحول القيود المالية دون تنفيذ خيارات كاملة، تهتدي الدول إلى حلول ابتكارية. ففي غواتيمالا، تقوم فرق من المستشارين البيداغوجيين المتنقلين بزيارة المدارس العادية من أجل التوجيه وإسداء المشورة. ومن شأن تحويل المدارس المخصصة إلى مراكز موارد، كجزء من عملية الانتقال من نظام تعليمي قائم على الفصل إلى نظام تعليمي جامع، أن يكون مفيداً للغاية فى هذا الصدد.

واو- تكافؤ الفرص

٥٠- تشير الفقرة ٣ من المادة ٢٤ من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة إلى سلسلة من التدابير اللازمة للأشخاص ذوي الإعاقة، لا سيما بعض الأشخاص ذوي الإعاقة، من أجل المشاركة فى النظام التعليمي وفى المجتمع. ويجب على الدول الأطراف أن تُيسر سُبل الوصول إلى تعلم طريقة برايل، وأنواع الكتابة البديلة الأخرى وطرق ووسائل وأشكال الاتصال المعززة والبديلة، ومهارات التوجيه والتنقل، والدعم والتوجيه عن طريق الأقران، وكذا تيسير تعلم لغة الإشارة وتشجيع الهوية اللغوية لفئة الصم. وتمتلك شيلي والجمهورية التشيكية أطراً تُتيح العديد من هذه التدابير، بينما تقدم كوبا والنرويج مترجمين للغة الإشارة فى المدارس العادية.

(٣٨) UNICEF, *The Right of Children with Disabilities to Education*, p. 70

٥١- وتنص الفقرة ٣ من المادة ٢٤ أيضاً على أن تكفل الدول ما يناسب من اللغات ووسائل وسبل الاتصال للفرد والبيئات التي تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي للتلاميذ. ويجب على النظم التعليمية الحالية أن تضع نهجاً جامعاً في مجال التعليم من أجل تحويل المدارس العادية إلى بيئات ملائمة لتعلم جميع التلاميذ. بمن فيهم التلاميذ العمي، والصم، والصم العمي. ويجب اتخاذ تدابير جامعة معززة تُشجع التدريس المزدوج اللغة، لا من أجل إدماج التلاميذ الصم فحسب بل لفائدة التلاميذ القادرين على السمع حتى يتسنى لهم أن يكونوا جزءاً من العملية الجامعة. ولا ينبغي أن يُفهم من "بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي" أنها هي البيئات المنفصلة، لكن المقصود هو واجب الدول في تحسين عملية الإدماج في المدارس العادية. ولا يكفي إيداع التلاميذ في المدارس العادية؛ إذ يتطلب الأمر تقديم الدعم الكافي والمشاركة الفعالة أيضاً^(٣٩). فعلى سبيل المثال، يجب أن يكون للتلاميذ الصم سبيل إلى فئة الذين يتكلمون بالإشارة من أجل التواصل بشكل صحيح. وينبغي أن يكون لجميع التلاميذ في المدارس العادية سبيل إلى تعلم لغة الإشارة من أجل تحسين عملية دمج فئة الصم. وفي الآن ذاته، يحتاج التلاميذ ذوو الإعاقة البصرية أو غيرها إلى تدابير متعلقة بإمكانية الوصول والدعم الملائم لتلبية احتياجاتهم.

زاي- التدريب المهني وبناء القدرات

٥٢- المدرسون موردٌ هام في إقامة نظام تعليمي جامع. وفي الفقرة ٤ من المادة ٢٤، تشديد على ضرورة تدريب المدرسين ليكونوا داعمين للتلاميذ ذوي الإعاقة وعلى إيجاد موارد فعالة للتعليم الجيد. وقد بدأت فعلاً النظم التعليمية الإدماجية في تقديم إطار للتدريب على الإدماج مع التركيز على النهج الجامع. ولأستراليا وكوبا برامج تدريبية من أجل تيسير سبل وصول التلاميذ ذوي الإعاقة إلى المدرسة.

٥٣- والتدريب قبل العمل بشأن النهج الجامع إزاء التعليم عنصرٌ أساسي لإعداد المدرسين الجدد لتعليم فئة متنوعة من التلاميذ واستخدام التنوع فرصة للتدريس والتعلم. وليس التدريب أثناء العمل لازماً لتلبية متطلبات التلاميذ الذين هم في النظام المدرسي أو قد يكونون ضمنه فحسب بل هو لازم أيضاً للتحوّل الإيجابي للنظام. ولدى فرنسا وكولومبيا ترتيبات لمثل هذا التدريب المقدم للمدرسين قبل العمل وأثناء العمل.

٥٤- وينبغي التصديّ لعقبات التدريس بشكل صحيح. إذ ينبغي دعم المدرسين من أجل تدريس جميع التلاميذ، بمن فيهم ذوو الإعاقة. وينبغي إتاحة التدريب بشأن الاستراتيجيات

(٣٩) Hilde Haualand and Colin Allen, *Deaf People and Human Rights* (World Federation of the Deaf, 2009). Available from www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/06/Deaf-People-and-Human-Rights-Report.pdf.

التعليمية من أجل إدارة الدروس مع التلاميذ من مختلف الخلفيات والخصائص. وينبغي أن يتمكن المدرسون من الوقوف على تجاربهم وممارساتهم لتمكينهم من استعراض أساليبهم وتصاميم دروسهم من أجل إدماج أحسن.

حاء- التدريب مدى الحياة

٥٥- التدريب مدى الحياة عنصر لضمان الحق في التعليم. وتتضمن الفقرة ٥ من المادة ٢٤ دعوة إلى إتاحة التعليم العالي وتعليم الكبار، والتدريب المهني والتدريب مدى الحياة على قدم المساواة مع الآخرين. وهذا الحكم مهم لأنه يبرز الحاجة إلى أن يستجيب التعليم العالي لاحتياجات التلاميذ التعليمية بطريقة تراعي سنهم. ويؤكد هذا الحكم أن الأشخاص ذوي الإعاقة لا يمكن تقييد تقدمهم فيما يتعلق بحقوقهم في التعليم على أساس التشخيص الطبي للإعاقة. ولتعزيز هذا الحكم، تؤكد الاتفاقية في موضع آخر على واجب مراعاة الاحتياجات بصورة معقولة لضمان هذا الحق.

رابعاً- التنفيذ على الصعيد الوطني

٥٦- النظم التعليمية الجامعة نتيجة لعمليات معقدة يتعين دراستها من الناحية النظامية. فالتحول النظامي للتعليم ينبغي أن يشمل ما يلي: (أ) اعتماد قانون تعليم جامع يتضمن تعريفاً واضحاً للتعليم الجامع، بما في ذلك النص على شرط "عدم الاستبعاد" من أجل عدم التمييز، ومراعاة الاحتياجات بصورة معقولة؛ و(ب) إنشاء خطة للتحول من أجل تهيئة الظروف اللازمة لإعمال النهج الجامع. وكخطوة أولى ينبغي التصدي للعقبات القائمة على المستويين القانوني والسياسي. وينبغي تعزيز الطابع الابتكاري للنهج القائم على حقوق الإنسان إزاء الإعاقة والنهج الجامع إزاء التعليم لأن النظم التعليمية تستثمر في الممارسات المساهمة في تطوير النظم التعليمية الجامعة.

٥٧- وقد تكون صياغة قانون التعليم الجامع عملية غنية، لا سيما إذا كانت قائمة على المشاركة. ويُستحسن إنشاء شراكات بين جميع الجهات الفاعلة ذات الصلة من أجل وضع التصميم، وتيسير تنفيذ النظام التعليمي الجامع. ولضمان مشاركة الجهات القليلة معلوماً بشأن نهج حقوق الإنسان إزاء التعليم، ينبغي القيام ببناء القدرات.

٥٨- ومركزة التعليم تحت إشراف وزارة التعليم أمرٌ جيد. ذلك أن عملية التحول إلى التعليم الجامع تقتضي تنسيقاً مركزياً للاستفادة أقصى ما يمكن من الموارد الحالية، وتكييف القواعد والإجراءات، والحرص على أن يكون دور الوزارات ذات الصلة ممثلاً لنهج قائم على الحقوق، بدلاً من الإحسان أو النهج الطي. ولا تستبعد المركزية التشريعات المحلية، لأن

إشراكها يتيح تحسين مشاركة الجهات المتأثرة بشكل مباشر، على نحو ما تقتضيه الفقرة ٣ من المادة ٤ من الاتفاقية.

٥٩- وترصد بعض النظم اعتمادات لميزانيات متميزة لفائدة المدارس العادية والمدارس الخصوصية. لذا فإن الجمع بين الميزانيتين في إطار استراتيجية جامعة واحدة أداة مفيدة للمضي نحو نظام تعليمي جامع. وتدعو الحاجة إلى إرادة سياسية جدية وسلطة حازمة من أجل التغلب على مقاومة المؤسسات لهذا التغيير.

٦٠- ومن المهم تحويل المدارس الخصوصية إلى مراكز موارد من أجل التعليم الجامع. وقد بادرت بعض النظم الإدماجية بترسيخ هذا التدبير ضمن تشريعها. ففي شيلي والنرويج وإسبانيا، يمكن أن تدعم موارد تعليمية خاصة المدارس العادية في عملية الإدماج. ولجورجيا وكوستاريكا مشاريع لتقديم خدمات إدماجية بهدف المضي نحو التعليم الجامع. ويُستصوب أن تكون مراكز الموارد جزءاً من إطار جامع تحت مراقبة وزارة التعليم.

٦١- وأفضل وسيلة لتعلم كيفية الإدماج هو الإدماج. وينبغي نقل التلاميذ ذوي الإعاقة إلى مدارس عادية لتعزيز الفهم بأن النظم التعليمية الجامعة تحتاج إلى أن تكون جزءاً رئيسياً من خطة التحول بل ينبغي لها ذلك. وقد نفذت بلجيكا وجورجيا بشكل تدريجي برامج لنقل التلاميذ ذوي الإعاقة إلى التعليم العام.

٦٢- وتتطلب عملية التنفيذ أهدافاً قابلة للقياس مع التركيز على حقوق الإنسان وعمليات جمع البيانات الملائمة. ومن أجل قياس التقدم المحرز بشأن الأعمال الكاملة للحق في التعليم، يُنصح بوضع أطر للرصد ذات مؤشرات هيكلية ومؤشرات لقياس العملية والنتائج، ومقاييس وأهداف محددة لكل مؤشر^(٤٠). وينبغي للمؤشرات الهيكلية أن تقيس العقوبات التي تعترض التعليم الجامع وألا تقتصر على مجرد جمع البيانات المصنفة حسب الإعاقة^(٤١). وتتيح مؤشرات العملية قياساً أفضل للتقدم المحرز في عملية التحول، بما في ذلك من خلال قياس عدد المدرسين المدربين بشأن استراتيجيات التعليم الجامع، وعدد المدارس الممكن الوصول إليها وعدد التلاميذ ذوي الإعاقة المنقولين من المدارس الخصوصية إلى المدارس العادية. وينبغي إحداث مؤشرات للنتائج أيضاً. وتشمل هذه ما يلي: النسبة المئوية للتلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية الذين بدؤوا التعليم الأساسي وحصلوا على شهادتهم النهائية، والنسبة المئوية للتلاميذ المسجلين في التعليم الثانوي. وينبغي أيضاً قياس جودة التعليم في ضوء مختلف العناصر المذكورة في الفقرة ٢٨ أعلاه. ويُستحسن كذلك قياس التدابير الإيجابية، من قبيل الحصص والحوافز.

(٤٠) انظر OHCHR, *Human Rights Indicators: A guide to measurement and implementation* (New York and Geneva, 2012).

(٤١) أنشأت البرتغال، على سبيل المثال، مؤشرات هيكلية جامعة.

٦٣- وتُعدّ وسائل الجبر والتعويض في حالات الانتهاكات عنصراً هاماً في عملية التنفيذ على الصعيد الوطني. إذ ينبغي للقوانين ذات الصلة أن تشمل تدابير جبر فعّالة أو غير ذلك من الإجراءات الملائمة المتعلقة بالشكاوى. وتنص قوانين البرلمان الفلمنكي المتعلقة بالتعليم الابتدائي والثانوي على الوساطة عند رفض القبول في صفوف المدارس العادية، مما يفسح المجال للطعن إذا فشلت الوساطة. وفي نهاية المطاف، يمكن تطبيق جزاءات. إذ يشمل قانون مناهضة التمييز البلجيكي جزاءات جنائية للمعاقبة على تعمد رفض مراعاة الاحتياجات بصورة معقولة، مما يُعدّ أمراً لازماً في مجال التعليم. والشرط الأساسي لالتماس الجبر أو التعويض هو التنفيذ الكامل لأحكام المادة ١٣ من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بشأن إمكانية الوصول إلى العدالة. وينبغي للدول التي ليست طرفاً في البروتوكول الاختياري الملحق بالاتفاقية أن تنظر في التصديق عليه، من أجل فسخ المجال أمام إمكانية تقديم البلاغات الفردية.

٦٤- ويشكّل نظام رصد وتنفيذ المادة ٣٣ من الاتفاقية مورداً أساسياً للمضي قدماً في خطة التعليم الجامع. فقد قامت المؤسسات والآليات الوطنية لحقوق الإنسان المعنية لرصد تنفيذ الاتفاقية بجمع البيانات المتعلقة برفض الإدماج في التعليم العام، وأعدت دراسات ودراسات استقصائية بشأن حالات الاستبعاد والعقبات القائمة، وشجعت على التعليم الجيد وأوصت بإجراء إصلاحات تشريعية وسياساتية^(٤٢). وكانت جهات المجتمع المدني، بما فيها منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، فعّالة في التأثير من أجل الانتقال نحو التعليم الجامع^(٤٣). وللمجتمع المدني دور حاسم في مجال التنفيذ، بما في ذلك على صعيد الرصد الدولي، مثل تقديم التقارير عن الحالة في الصين^(٤٤)، وتشجيع المرونة في مجال التنظيم كما هو الحال في بوينس آيريس^(٤٥)، والمساهمة في وضع السياسة العامة كما هو الحال في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية^(٤٦) وتنظيم حملات للإدماج في التعليم^(٤٧) أو تدريس لغة الإشارة.

(٤٢) انظر المساهمات الواردة من مكاتب أمناء المظالم لكل من بوينس آيريس، وأذربيجان، ودولة بوليفيا المتعددة

القوميات، وكولومبيا، واللجنة الوطنية لحقوق الإنسان في رواندا، وأمين المظالم البرلماني في فنلندا.

(٤٣) هيومن رايتس ووتش، "Signs for Good Education"، شريط فيديو، ٢٠١٣. متاح على الموقع التالي:

<http://deafnewstoday.blogspot.fr/2013/10/signs-for-good-education.html>

(٤٤) Human Rights Watch, "As long as they let us stay in class": Barriers to education for persons with disabilities in China (United States, 2013)

(٤٥) حصلت منظمة Grupo 24 على إصلاحات تنظيمية في بوينس آيريس بشأن تقديم الدعم في المدارس العامة للأطفال ذوي الإعاقة وضمان استمرارية المسار المدرسي في المدارس الخاصة العادية.

(٤٦) مساهمة رابطة لاو للعمي في الاستراتيجية الوطنية وخطة العمل المتعلقة بالتعليم الجامع.

(٤٧) الحملة التي نظمتها الرابطة الكندية من أجل العيش المشترك في ٢٠١٣ بعنوان "لا أعذار" (No Excuses).

خامساً- التعاون الدولي

٦٥- تتضمن اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة مادةً مستقلة بشأن دور التعاون الدولي (المادة ٣٢) في مجال أعمال حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة^(٤٨). وتقدم مساهمات الدول في هذا التقرير عدداً من الأمثلة التي كان فيها التعاون الدولي فعالاً في دعم التحوّل إلى النظم التعليمية الجامعة. ففي جورجيا، مولّت وزارة التعليم والبحث النرويجية أول مشروع للتعليم الجامع تنفذه وزارة التعليم والعلوم. وقدمت حكومة الدانمرك دعماً لبدء العمل بأساليب جديدة للتدريس في بعض مدارس نيبال، مما أتاح للأطفال ذوي الإعاقات الحسية والفكرية أن يندمجوا في التعليم العادي. وفي كمبوديا، أتاحَت الأموال المنقولة عبر منظمة غير حكومية وطنية دعم تدريس لغة برايل ولغة الإشارة في ١٥٠ مدرسة عمومية، وترجمة المناهج الدراسية إلى لغة برايل ولغة الإشارة، وتقديم الدعم المالي لمدرسي لغة برايل ولغة الإشارة في المدارس العادية.

٦٦- والتعليم الجامع من مجالات التعاون الممولة عبر شراكة الأمم المتحدة لتعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. ففي جمهورية مولدوفا، كان الهدف هو دعم البرنامج الوطني الحكومي لعام ٢٠١١ من أجل التعليم الجامع والتركيز على تحسين سبل وصول الأشخاص ذوي الإعاقة إلى التعليم العادي والخدمات المستهدفة. وفعلاً أُتخذت خطوات من أجل إنشاء خدمات لتقديم المساعدة النفسية البيداغوجية لدعم التعليم الجامع للأطفال ذوي الإعاقة، وتدريب الموظفين ذوي الصلة (المدرسين، والمفتشين، والممثلين المحليين) بشأن دورهم ومسؤولياتهم في مجال تقديم خدمات التعليم الجيد للأطفال ذوي الإعاقة، وتحسين عملية جمع البيانات وتعديل القوانين والأنظمة المحلية وفقاً لأحكام الاتفاقية. وخصصت حكومة اليابان أيضاً مبلغ ٢,٨٦ مليون دولار من دولارات الولايات المتحدة من أجل دعم التعليم الجامع في جمهورية مولدوفا من خلال تلبية الاحتياجات المتعلقة بالهياكل الأساسية للمدارس وتقديم التدريب المناسب للمدرسين.

٦٧- أما الوثيقة الختامية للاجتماع رفيع المستوى للجمعية العامة عام ٢٠١٣ بشأن الإعاقة والتنمية (قرار الجمعية العامة ٣/٦٨)، التي أكدت من جديد التزام المجتمع الدولي بالنهوض بحقوق جميع الأشخاص ذوي الإعاقة والعمل سوية من أجل وضع خطة إنمائية تشمل مجال الإعاقة، فقد أيدت أيضاً التعليم الجامع بوصفه من أولويات جدول أعمال ما بعد ٢٠١٥ (الفقرة ٤(د)).

(٤٨) للمزيد من التفاصيل، انظر الدراسة المواضيعية التي أعدها مفوضية حقوق الإنسان بشأن دور التعاون الدولي في دعم الجهود الوطنية من أجل أعمال حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، A/HRC/16/38.

سادساً - الاستنتاجات والتوصيات

٦٨ - التعليم الجامع عنصر أساسي لتحقيق عالمية الحق في التعليم، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة. والنظم التعليمية الجامعة وحدها هي التي باستطاعتها أن تجمع بين التعليم الجيد والتنمية الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة. ويتجاوز مفهوم التعليم الجامع وضع التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية؛ بل يعني جعلهم يحسون بالراحة، والاحترام والتقدير. ويقوم التعليم الجامع على قيم تعزّز قدرة الشخص على تحقيق أهدافه ويرى هذا التعليم في التنوع فرصةً للتعلم. ويحتاج التلاميذ ذوو الإعاقة إلى دعم كافٍ من أجل المشاركة في النظام التعليمي على قدم المساواة مع الآخرين. وعلى المدارس العادية أن تهيئ بيئةً تتيح الاستفادة القصوى من التطور الأكاديمي والاجتماعي.

٦٩ - ويواجه الأشخاص ذوو الإعاقة أشكالاً متنوعةً من التمييز في الأوساط التعليمية. ولعل أخطر العقبات التي تحول دون المشاركة في المدارس ناشئة من المواقف المسبقة والتصورات الخاطئة التي تؤدي إلى تعمد الاستبعاد والفصل. ذلك أن التلاميذ ذوي الإعاقة يوصمون بوصفهم أشخاصاً لا يستطيعون التعلم في المدارس العادية، أو لا يستطيعون التعلم إطلاقاً. ويؤدي ذلك إلى وجود نظم تعليمية يُحرّم فيها الأشخاص ذوو الإعاقة حقهم في التعليم الراسخ في المادة ٢٤ من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

٧٠ - وتنص الاتفاقية على تنفيذ ذلك الحق على مستويين هما: أولاً، عدم التمييز في المدارس العادية ضد التلاميذ ذوي الإعاقة، وتعزيز هذا الحق بمراعاة الاحتياجات بصورة معقولة؛ ثانياً، إحداث تغيير تنظيمي يتطلب الأعمال التدريجي ووضع خطة للتحوّل من أجل مكافحة الاستبعاد والفصل. ويقوم التنفيذ الهادف على عملية تغيير معقّدة تتطلب تحويل الأطر التشريعية والسياساتية الحالية والإشراك الكامل لجميع الجهات صاحبة المصلحة المعنية، لا سيما الأشخاص ذوو الإعاقة والمنظمات التي تمثلهم.

٧١ - وعبر قوانين التعليم الجامع، ينبغي للدول أن تنشئ نظاماً تعليمياً جامعاً تحت إشراف وزارة التعليم ويحظر الاستبعاد من المدارس العادية على أساس الإعاقة وينص على مراعاة الاحتياجات بصورة معقولة. وينبغي أن تقدم خطة التحوّل إطاراً لتنفيذ نظام تعليمي جامع ذي أهداف قابلة للقياس. وينبغي للدول أن تضع برامج تدريبية لفائدة المدرسين، وأن تنشئ صناديق لمراعاة الاحتياجات بصورة معقولة، وأن تعدّ موادّ في المتناول، وتشجع البيئة الجامعة، وأن تحسّن أساليب الاختبار، وأن تشجع على الانتقال من مدارس خصوصية إلى مدارس عادية، وأن تعزّز الرصد عبر وضع مؤشرات للتعليم الجامع، وأن تقدم الدعم الكافي إلى التلاميذ، وتستخدم الوسائل والأشكال المناسبة للاتصال. ويتعيّن تمويل المدارس بالشكل المناسب، كما ينبغي للموارد المتاحة ألا تكون على أساس حرمان وصول التلميذ ذي الإعاقة إلى الحق في التعليم.

٧٢- ويقدم الإدماج مجموعةً زاخرةً بالممارسات الجيدة التي قد تشكّل نقطة بداية لوضع نظم تعليمية جامعة. ويساهم التعاون الدولي في هذه العملية. ومن شأن الاعتراف بالنظم التعليمية الجامعة بوصفها ذات أولوية في الاجتماع الرفيع المستوى بشأن الإعاقة والتنمية أن يساهم في مواصلة تعزيز العملية عبر اعتماد هدف التعليم الجامع مع تحديد غايات ومؤشرات ملائمة لخطط التنمية لما بعد ٢٠١٥.
