MERCY CORPS

#NOLOST GENERATION
#لا_لضياع_جيل

World Vision

التوق إلى التعليم:

الحواجز والعوامل التمكينية السلوكية للتعليم الدامج في الأردن

فهم المحددات السلوكية التي تؤثر على قرارات إرسال أولياء أمور اللاجئين الأردنيين والسوريين لأطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة إلى المدرسة بانتظام.

فبراير 2022

صدر هذا التقرير عن وورلد فيجن انترناشونال.

جمعت كل من وورلد فيجن انترناشونال ومنظمة ميرسي كوربس البيانات ونظمت حوارات مجموعات التركيز الخاصة بهذا التقرير بصفتها جهات فاعلة رئيسية في مجال التعليم في الأردن وأعضاء في مبادرة "لا لضياع جيل". وقد موّلت مبادرة "لا لضياع جيل" هذا التقرير حيث يعد جزءاً من جهود المناصرة الإقليمية لضمان جودة التعليم لجميع الأطفال المتأثرين بالأزمة السورية، وخاصة الأطفال ذوي الإعاقة.

وورلد فيجن انترناشونال هي عبارة عن منظمة مسيحية للإغاثة والتنمية والدعوة مكرسة للعمل مع الأطفال والأسر والمجتمعات في جميع أنحاء العالم للوصول إلى إمكاناتهم الكاملة من خلال معالجة أسباب الفقر والظلم، وهي تكرس نشاطاتها للعمل مع الأشخاص الأكثر ضعفًا في العالم، وتخدم وورلد فيجن انترناشونال الدولية جميع الناس بغض النظر عن الدين أو العرق أو الاثنية أو الجنس.

وميرس كوربس هي عبارة عن فريق عالمي من العاملين في المجال الإنساني حيث على الخطوط الأمامية لأكبر أزمات الوقت الحاضر لإيجاد إمكانيات مستقبلية حيث يمكن للجميع الوصول إلى الازدهار. وتتمثل مهمتها في التخفيف من المعاناة والفقر والقمع من خلال مساعدة الناس على بناء مجتمعات آمنة ومنتجة وعادلة. وتود ميرسي كوربس أيضًا أن تعرب عن امتنانها لكل من اليونيسف ومنظمات المساعدات الإنسانية للاتحاد الأوروبي، حيث أتاح تمويلها ودعمها عملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العامة.

"لا لضياع جيل" هي مبادرة أطلقتها الجهات الفاعلية الإنسانية والإنمائية في عام 2013، بما في ذلك المنظمات غير الحكومية ووكالات الأمم المتحدة لدعم الأطفال والشباب المتضررين من الأزمة السورية، مع التركيز تحديداً على التعليم وحماية الطفل. وتدعم هذه المبادرة (51) جهة حكومية وجهة مانحة.

المؤلفون الرئيسيون: وورلد فيجن انترناشونال ـ دانييل شكاراو وإيفيتا معوض جوردي وألكسندرا ماتي.

يود المؤلفون أيضًا أن يعربوا عن تقديرهم للدعم القيم الذي قدمه الدكتور غسان عزيز، بصفته مستشارًا لمحلل البيانات، والزملاء في ميرسي كوربس الأردن بما في ذلك ميسا أسمر وعلاء عيسى وعائشة عبد الله وتاجانا كلاين، بصفتها مستشارة سياسة للتعليم. وكما نتقدم بالشكر إلى الأشخاص الرئيسيين التاليين: "لا لضياع جيل" ـ خوسيه بيرجوا (الرئيس المشارك)، ومانون ثيبولت، وشيرين كياني، وإرينا إيسوموفا.

نود أيضًا أن نعرب عن امتناننا وشكرنا لجميع زملاء وورلد فيجن انترناشونال وأعضاء فريق التعليم العالمي ومجموعة مناصرة الاستجابة لسوريا، ولا سيما: ليا دونوغو، وماركو غراتسي، ودينا المصري، وكيرين أورد، وإيميلين غابرييل فاكاريا، وإدوارد وينتر، الذين ساهموا في صياغة هذا التقرير.

كما نود أن نشكر خبراء الإعاقة في المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن على مساهماتهم وتعاونهم.

وأخيرًا، نقدم امتناننا البالغ للآباء والمعلمين الذين خصصوا الوقت لمشاركة المعلومات الحيوية المفصلة في هذا التقرير، والتي نأمل أن تساهم في تعزيز دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس الأردنية وحول العالم.

مصممة التقرير: ديانا دي ليون

اعتمادات صورة الغلاف: © UNICEF / UN0177792 / Al-Issa. هناء، 8 أعوام، أصيبت بالشلل جراء انفجار قنبلة وفقدت ساقيها، وتحل مشكلة على سبورة بيضاء في فصل دراسي في مدرسة شرق مدينة حلب، الجمهورية العربية السورية، الأربعاء 28 شباط 2018.

© World Vision International 2022. جميع الحقوق محفوظة.

لا يجوز بأي شكل من الأشكال عمل نسخة عن هذا التقرير دون إذن مسبق من الناشر، باستثناء مقتطفات موجزة في المراجعات. نشرته وورلد فيجن انترناشونال ومنظمة ميرسي كوربس. وتعرب وورلد فيجن انترناشونال الدولية ومنظمة ميرسي كوربس عن امتنانها لتلقي تفاصيل حول استخدام لهذه المواد في التدريب أو البحث أو تصميم البرنامج أو تنفيذه أو تقييمه.

اعتبارات الحفاظ على الأطفال والكبار
لقد عملنا على ضمان المشاركة الآمنة والأخلاقية للآباء ومقدمي الرعاية أو غيرهم من البالغين عندما شاركوا قصصهم واستطلاعات الرأي التي أجريت وفقًا للتدابير الوقائية لجائحة كورونا، وبما يتماشى مع بروتوكولات الحماية الخاصة بوورلد فيجن انترناشونال، وقد أخفيت أسماء البالغين وجرى تعديلها لضمان السرية، وقد أخذت جميع الصور واستخدمت بموافقة مسبقة من أصحابها.

جدول المحتويات

الملخص التنفيذي 4

المقدمة 7

المنهجية 9

النتائج الرئيسية والتحليل 11

فئات الإعاقة وتأثيرها على عملية الدمج 12

الأعراف الاجتماعية وأهمية شبكات الدعم 13

القيم والمعتقدات المحيطة بالتعليم والآفاق المستقبلية بما في ذلك المعتقدات الدينية 14

تصورات حول التعليم الدامج مقابل الوصول إلى المرافق المتخصصة 16

مخاوف تتعلق بالتنمر والوصمة الاجتماعية 18

عوائق مادية ومالية للالتحاق بالمدارس بانتظام 19

تأثير جائحة كورونا على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة 21

الخلاصة والتوصيات 23

الملحق (1): المحددات السلوكية ونقاط القوة والقيود الخاصة بمنهجية تحليل العوائق 25

الملخص التنفيذي

على مدى السنوات السبع الماضية منذ اعتماد الأهداف العالمية، استخدمت الحكومات مثل الأردن برنامج العمل هذا لبناء مستقبل أفضل وأكثر استدامة للجميع[1]. ويواصل الأردن الاستثمار في التعليم الدامج للأطفال ذوي الإعاقة في إطار استراتيجية وزارة التربية والتعليم العشرية للتعليم الدامج[2]. ويحتل الأردن المرتبة الخامسة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عندما يتعلق الأمر بتحقيق ذلك. وجميع أهداف التنمية المستدامة[3] وبرغم ذلك، وفي السنوات الأخيرة، واجه الآباء ومقدمو الرعاية والأطفال تأثيرات جائحة كورونا وآثارها الثانوية إلى جانب صعوبات النزوح من سوريا المجاورة.

وقد ساهم ذلك في مكافحة الأطفال الأكثر ضعفًا وأسرهم من أجل توفير نفقاتهم، في حين أن جميع الأطفال ذوي الإعاقة - من المجتمع المضيف واللاجئين - لا يزالون يتخلفون عن الركب فيما يتعلق بإمكانية حصولهم على التعلم، بينما تبذل الجهات التعليمية الأردنية جهودًا كبيرة لضمان توفير فرص تعليمية متساوية لهؤلاء الأطفال[4]، ويظل من الضروري أن يدرك الآباء الأردنيين واللاجئين السوريين المحددات السلوكية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تكون هذه المحددات السلوكية عوائق أو عوامل تمكينية عندما يتعلق الأمر بالقرارات الرئيسية، مثل إرسال أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

ويعتبر إدماج الإعاقة أولوية لوورلد فيجن انترناشونال، وأولوية لدى الحكومة الأردنية تحديداً، حيث تتمثل مهمتنا في تقديم الخدمات للأطفال الأكثر ضعفًا من خلال برامجنا التي تضمن الوصول إلى رعاية التنشئة وفرص التعليم الجيد لجميع الفتيان والفتيات السوريين اللاجئين، بما في ذلك ذوي الإعاقة. وتلعب منظمة ميرسي كوربس أيضًا دورًا رئيسيًا في النهوض ببرامج التعليم الدامج في الأردن منذ عام 2008 من خلال نهجها الشامل الذي يوفر لكل طفل وطفلة دعمًا مخصصًا لاحتياجاتهما، مع التأثير أيضًا على السياسة من خلال اعتماد إرشادات التعليم الدامج الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في سبتمبر من العام الماضي.[5][6]

ومن أجل مواصلة النهوض بالتعليم الدامج، أجرت وورلد فيجن انترناشونال ومنظمة ميرسي كوربس بدعم من مبادرة "لا لضياع جيل"، تحليلًا للعوائق السلوكية ضمن ما يزيد عن (250) آباء أردنيين وسوريين لأطفال ذوي إعاقة في المجتمعات المضيفة والمخيمات. كما عُقدت مجموعة التركيز حوارات مع أكثر من اثنى عشر معلماً وخبراء في مجال الإعاقة لفهم التحديات التي تواجه الإدماج في الفصول الدراسية بشكل أفضل، وكذلك التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا. وقد اكتشفت الاختلافات الرئيسية التي حُددت ضمن ستة مجالات موضوعية في المحددات السلوكية بين أولياء الأمور الذين التحق أطفالهم من ذوي الإعاقة بالمدرسة بانتظام وأولئك الذين لم يلتحق أطفالهم بالمدرسة بانتظام.

وقد استُخدمت هذه الاختلافات لتحديد عوامل التمكين والعوائق الموضحة في الجدول أدناه:

(1) قرار الجمعية العامة 313/71. (6 يوليو 2017). عمل اللجنة الإحصائية المتعلق بخطة التنمية المستدامة لعام 2030، A / RES / 71/313. يمكن الوصول إليه عبر الإنترنت على: https://ggim.un.org/documents/a_res_71_313.pdf

(2) وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2020). الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج. يمكن الوصول إليه عبر الإنترنت على: https://moe.gov.jo/sites/default/files/the_10-year_strategy_for_inclsuive_education_0_0.pdf

(3) ريا المحيسن. (27 يوليو 2021). تحتل الأردن المرتبة 72 عالمياً، والخامسة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على مؤشر أهداف التنمية المستدامة، جوردان تايمز. يمكن الوصول إليها عبر الإنترنت هنا: https://www.jordantimes.com/news/local/jordan-ranks-72nd-globally-5th-mena-sustainable-development-goals-index

(4) المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. انضم بتاريخ 11 فبراير 2022 على الرابط التالي: http://hcd.gov.jo/en

(5) فيلق الرحمة. (13 سبتمبر 2021). "Mercy Corps تؤثر على التعليم الدامج في الأردن"، منظمة ميرسي كوربس. يمكن الوصول إليها عبر الإنترنت هنا: https://jordan.mercycorps.org/blog/inclusive-education-policy-jordan

(6) تم تمويل هذه المبادرة الخاصة ودعمها من قبل اليونيسف لأكثر من 10 سنوات، بالإضافة إلى تمويلها من المساعدات الإنسانية من الاتحاد الأوروبي منذ عام 2018.

	العوامل التمكينية توقعات حول الآباء الذين يرسلون أطفالهم إلى المدرسة بانتظام		العوائق توقعات حول الآباء الذين لا يرسلون أطفالهم إلى المدرسة بانتظام
1 فئات الإعاقة وتأثيرها على عملية الإدماج	أكثر احتمالية لإنجاب طفل يعاني من إعاقة في السمع أو النطق.		من المرجح بشدة إنجابهم أطفال ذوي إعاقات ذهنية.
2 الأعراف الاجتماعية وشبكات الدعم	من المرجح أن يستفيدوا من شبكات الدعم القوية على مستوى الأسرة والمجتمع		من المرجح عدم حصولهم على أي دعم على مستوى الأسرة أو المجتمع.
3 القيم والمعتقدات المحيطة بالتعليم وآفاق المستقبل، بما في ذلك الإرادة الإلهية	من المرجح أن يقدّروا تعليم أطفالهم مع توقعات أكثر إيجابية حول مستقبل أطفالهم. كما اعتقدوا أن دينهم قد عزز الالتزام بالتعليم.		من المرجح ألا يروا أي قيمة في متابعة تعليم أطفالهم، مع توقعاتهم المتشائمة بشأن مستقبل أطفالهم. كانوا أكثر احتمالا للاعتقاد بأن دينهم عزز الالتزام بالتعليم.
4 تصورات حول التعليم الدامج مقابل الوصول إلى المرافق المتخصصة	من المرجح أن يكون لديهم إيمان بالتعليم الدامج مع ثقتهم في أن المؤسسات المدرسية ستكون قادرة على تلبية الاحتياجات الخاصة لأطفالهم		من المرجح عدم إيمانهم بقدرة المؤسسات التعليمية على دمج أطفالهم والاستجابة لاحتياجاتهم التعليمية، وكانوا يفضلون أكثر أن يلتحق أطفالهم بمرافق متخصصة بدلاً من ذلك.
5 مخاوف تتعلق بالتنمر والوصمة الاجتماعية	أقل قلقًا بشأن التنمر وأكثر استثمارًا في بناء روابط اجتماعية لأطفالهم في المدرسة.		أكثر قلقًا بشأن التنمر والوصمة الاجتماعية المرتبطة بالإعاقة في المدرسة.
6 عوائق مادية ومالية تحول دون الالتحاق المنتظم بالمدرسة.	من المرجح أن يعيشوا بالقرب من المؤسسة التعليمية، ولديهم إمكانية الوصول إلى وسائل النقل المخصصة أو خدمات المرافقة الشخصية لأطفالهم للتنقل من وإلى المدرسة.		من المرجح عدم حصولهم على وسائل نقل متخصصة وخدمات المرافقة الشخصية لمرافقة أطفالهم من وإلى المدرسة. كما أعربوا عن مخاوفهم المتعلقة بالقدرة على تحمل تكاليف اللوازم المدرسية والمصروف اليومي لأطفالهم.

أبرزت الدراســـة عموماً أهمية الوالدين أو مقدمي الرعاية في تحديد الفرص التعليمية لأطفالهم ذوي الإعاقة، وبالتالي الحاجة إلى التركيز على الدعم المنسق والشامل والمجتمعي والمدرسي لأسر الأطفال ذوي الإعاقة.

استخلاص أربع توصيات رئيسية من تحليل الحاجز السلوكي أدناه.

2 الانخراط مباشرة مع الأطفال ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم لتحديد ومعالجة العوائق السلوكية التي تحول دون حضورهم إلى المدرسة، والقدرة على تحديد أهداف التعلم، والقدرة على خلق بيئة تعليمية داعمة في المنزل

3 معالجة التنمر والوصمة الاجتماعية المرتبطين بالإعاقة من خلال النهج التي يقودها المجتمع والتي تتحدى المعايير السلبية تجاه الإعاقة وتعزز بيئة شاملة.

1 تطوير شبكات دعم قوية لأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة لتمكينهم من تقييم تعليم أطفالهم ودعم الالتحاق المنتظم بالمدرسة.

4 زيادة التمويل لدعم التعليم الدامج في كل من المخيمات والمجتمعات المضيفة بما يتماشى مع استراتيجية وزارة التعليم والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة للتعليم الدامج.

© منظمة ميرسي كوربس: محاكاة الإعاقة لزيادة الوعي نظراً لأن برنامج التعليم الدامج الذي تنفذه منظمة ميرسي كوربس من خلال تمويل ودعم المعونة الإنسانية التابع لليونيسف والاتحاد الأوروبي يؤمن بقوة تحسين المعرفة والمواقف والتصورات المتعلقة بالإعاقة.

أولاً: المقدمـة

كان الأردن من أوائل الدول التي صـادقت على اتفاقية حقوق الأشـخاص ذوي الإعاقة في عام 2008، والتي أصـبحت أيضًـا جزءًا من التشـريعات الوطنية بموجب المـادة (6) من الدسـتور المتعلقة بـالمسـاواة وعدم التمييز[7]. كما احتلت مؤخرًا المرتبة الخامسة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عندما يتعلق الأمر بتحقيق جميع أهداف التنمية المسـتدامة وفقًا لتقرير مؤشـر 2021.[8] وحتى الآن، تم إحراز 50% من التقدم في الهدف الرابع من أهداف التنمية المسـتدامة - المرتبط به ضـمان تعليم جيد شـامل ومنصـف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع - وهو إنجاز كبير للحكومة الأردنية. ومع ذلك، لا يزال هنـاك الكثير الـذي يتعين القيـام بـه، حيث يمثل انخفاض معدلات الالتحاق بالمدارس الثانوية قيـدًا كبيرًا على النجـاح في هـذا المجـال[9]، وهو اتجـاه واضح بشكل خاص بين اللاجئين السوريين[10].

وثمة مجال آخر للتحسـين وهو مشـاركة الأطفال ذوي الإعـاقـة في التعليم. ووفقًـا لآخر تعـداد عـام للسـكـان والمسـاكن في البلاد في عام 2015، فإن حوالي 11% من إجمالي السـكان في الأردن الذين تتراوح أعمارهم بين (5) أعوام ومـا فوق يعـانون من إعـاقـات[11]. وفي نفس العام، قدر أيضًـا أن 79% من إجمالي عدد الأطفال ذوي الإعاقة في سـن المدرسـة لم يتلقوا أي شـكل من أشكال التعليم في الأردن[12]. وبعد أربع سنوات، وتحديداً في عام 2019، لم يتحسـن الوضـع كما أكدته دائرة الإحصـاء[13]. بالإضـافة إلى ذلك، أظهر تقرير عام 2018 الصـادر عن المجلس الأعلى لحقوق الأشـخاص ذوي الإعاقة أن عددًا كبيرًا من المؤسـسـات التعليمية كانت لا تزال غير قادرة على اسـتيعاب الأطفال ذوي الإعاقة بسبب القضايا المرتبطة بإمكانية الوصول فضلاً عن عدم وجود مناهج التدريس الملائمة[14].

بما أن البلاد تسـتضـيف أكثر من (672000) لاجئ سـوري مسـجـل وبـأعـداد فعليـة تقـدر بحوالي 1.3 مليون[15]، فإن وضع السوريين النازحين يستحق اهتمامًا خاصًـا. وضـمن هذه المجموعة، فإن ما نسـبته 22.9% من الأطفال الذين تتراوح أعمـارهم بين سـنتين فأكثر يعـانون من إعـاقـات[16]. كمـا أن الأطفـال السـوريين اللاجئين في سن المدرسة الابتدائية من ذوي الاحتياجات الخـاصـة الذين يعيشـون في الأردن هم أقل احتمالاً للالتحاق بالمدرسـة مقارنة بأقرانهم الذين لا يعانون أي إعاقة. وفي غضون ذلك، من المرجح ألا يلتحق الأطفال ذوي الإعاقة بـالمدرسـة أبدًا وأقل احتمـالية للالتحاق بالمدرسة بدوام منتظم[17]. كما أثرت العوامل الاجتماعية والاقتصادية إلى حد كبير على النتائج التعليمية في البلاد حيث يعيش ما يقرب من 80% من اللاجئين السـوريين في الأردن دون خط الفقر - وتعيش 60% من العائلات في فقر مدقع وتكون عرضـة لآليات المواجهة السـلبية مثل زواج الأطفال أو عمالة الأطفال – مقارنة بنسـبة 15% للعائلات الأردنية[18].

(7) مكتب المفوض السامي للأمم المتحدة لحقوق الإنسان. (29 مارس 2017). لجنة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تنظر في التقرير الأولي للأردن [خبر صحفي]. متاحة على الرابط التالي: https://reliefweb.int/report/jordan/committee-rights-persons-disabilities-considers-initial-report-jordan

(8) ريا المحيسن. (27 يوليو 2021). تحتل الأردن المرتبة 72 عالمياً، والخامسة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على مؤشر أهداف التنمية المستدامة، جوردان تايمز. يمكن الوصول إليها عبر الإنترنت هنا: https://www.jordantimes.com/news/local/jordan-ranks-72nd-globally-5th-mena-sustainable-development-goals-index

(9) تقرير التنمية المستدامة 2021: الأردن. تم الوصول إليه في 11 فبراير 2022 على https://dashboards.sdgindex.org/profiles/jordan/indicators

(10) هيومن رايتس ووتش. (26 يوليو 2020). "أريد أن أكمل الدراسة": عوائق التعليم الثانوي للأطفال اللاجئين السوريين في الأردن. متاحة على الرابط: https://www.hrw.org/report/2020/06/26/i-want-continue-study/barriers-secondary-education-syrian-refugee-children-jordan#_ftn99

(11) دائرة الإحصاء. (2016). نتائج التعداد العام للسكان والمساكن 2015. متاحة على الرابط: http://www.dos.gov.jo/dos_home_e/main/Population/census2015/Main_Result.pdf

(12) وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2020). الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج. متاحة على الرابط: https://moe.gov.jo/sites/default/files/the_10-year_strategy_for_inclsuive_education_0_0.pdf

(13) منظمة هانديكاب إنترناشيونال - الإنسانية والشمول. (31 مايو 2021). صحيفة وقائع التعليم الدامج لذوي الإعاقة في الأردن - مايو 2021. متاحة على الرابط: https://reliefweb.int/report/jordan/disability-inclusive-education-jordan-factsheet-may-2021

(14) المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2019). الملخص التنفيذي للتقرير السنوي الأول حول وضع الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم في المملكة الأردنية الهاشمية لعام 2018. متاحة على الرابط: http://hcd.gov.jo/sites/default/files/Executive%20Summary.pdf

(15) ACAPS. (21 ديسمبر 2021). اللاجئون السوريون الأردنيون. متاحة على الرابط: https://www.acaps.org/country/jordan#:~:text=Jordan%20hosted%20more%20than%20672%2C000,were%20also%20registered%20in%20Jordan

(16) المنظمة الدولية للمعوقين - الإنسانية والشمول. (31 مايو 2021). صحيفة وقائع التعليم الدامج لذوي الإعاقة في الأردن - مايو 2021. متاحة على الرابط: https://reliefweb.int/report/jordan/disability-inclusive-education-jordan-factsheet-may-2021

(17) نفس المرجع السابق

(18) عمر كارسابان. (27 يناير 2022). "اللاجئون السوريون في الأردن: عقد في تزايد"، بروكينغز. متاحة على الرابط: https://www.brookings.edu/blog/future-development/2022/01/27/syrian-refugees-in-jordan-a-decade-and-counting/

بالإضافة إلى صعوبات الأداء الأكاديمي، أثرت فترات الإغلاق المشددة في العام الماضي بشكل كبير على الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأطفال من اللاجئين الأردنيين والسوريين[19] ورفاهية الصحة العقلية وظروف الحماية، مع تحديات كبيرة مرتبطة بنتائج التعلم عن بُعد لجميع الأطفال في سن المدرسة[20]. وتأثر الأطفال ذوو الإعاقة وأولياء أمورهم أو مقدمو الرعاية تحديداً بالوباء حيث تفاقم ضعفهم بسبب الافتقار إلى الدعم المخصص ومحتوى التعلم الملائم أثناء إغلاق المدارس، وكان هذا واضحًا بين الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية وتنموية التوحد تحديداً الذين كافحوا لمتابعة الدروس عن بُعد وشهدوا تراجع مهاراتهم التعليمية والتنموية[21].

على الرغم من العوائق التي خلفها الوباء مؤخراً، فإن استراتيجية وزارة التربية والتعليم العشرية للتعليم الدامج تواصل العمل من أجل ضمان أن تصل نسبة الأطفال ذوي الإعاقة في سن المدرسة والمسجلين في المدارس العادية إلى 10% من إجمالي عدد الأطفال ذوي الإعاقة في سن الدراسة بحلول عام 2030[22]، مع التركيز أيضًا على ملائمة التعلم عن بُعد مع احتياجاتهم أثناء الجائحة[23]. ومن أجل دعم هذه الجهود، فإن مبادرة "لا لضياع جيل" تعتبر جهداً مستقلاً ومتضافراً بقيادة العديد من الجهات المعنية بما في ذلك الجهات الفاعلة الإنسانية والجهات المانحة بهدف ضمان حصول الأطفال والمراهقون والشباب الضعفاء المتأثرون بالأزمة السورية على التعليم من بين فرص أخرى، وأخذ زمام المبادرة للنظر بالعوائق التي يواجهها الأطفال الأردنيون والسوريون ذوو الإعاقة في الأردن عندما يتعلق الأمر بالحصول على التعليم ما قبل المرحلة الابتدائية والتعليم الابتدائي.

أُجري مسح حول تحليل العوائق السلوكية في ديسمبر 2021 بدعم من وورلد فيجن انترناشونال ومنظمة ميرسي كوربس فيما بين أكثر من (250) ولي من أولياء الأمور للأطفال ذوي الإعاقة في المخيمات والمجتمعات المضيفة لفهم المحددات السلوكية التي تؤثر على قدرتهم على إرسال أطفالهم إلى المدرسة بشكل أفضل. وبالإضافة إلى ذلك، أجرت مجموعات التركيز حوارات مع أكثر من اثني عشر معلمًا، كما أجريت حوارات متعمقة مع خبراء الإعاقة الذين يمثلون المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة كمشاركين في إعداد الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في الأردن. وتأمل مبادرة "لا لضياع جيل" أن يلقي هذا التقرير مزيدًا من الضوء على العوائق والعوامل التمكينية المرتبطة بحصول الأطفال ذوي الإعاقة إلى التعليم، وبالتالي تحفيز جميع الجهات التعليمية وأفراد المجتمع المعنيين ليصبحوا دعاة ومنفذين للتعليم الدامج.

© UNICEF / UN0374251. في مخيم الزعتري للاجئين، حصلت أصيل ذات الثمانية أعوام على كرسي متحرك مخصصًا من اليونيسف، مما يسهل عليها التحرك بشكل مستقل والتركيز في المدرسة. أصيبت بالشلل الجزئي بعد أن خضعت لعملية جراحية في عمر ثمانية أشهر.

(19) الأردن، مثل غالبية دول المنطقة، متخلف عن الركب في النتائج الاجتماعية والاقتصادية والفعالية النسبية للإنفاق على البرامج الاجتماعية ، مع مكاسب كبيرة يمكن تحقيقها من خلال البرامج المستهدفة. بنك عالمي. (4 مايو 2021). الإنفاق على التعليم وديناميكيات التسجيل وتأثير جائحة كورونا على التعلم في الأردن. متاحة على الرابط: https:// reliefweb.int/report/jordan/education-expenditure-enrolment-dynamics-and-impact-covid-19-learning-jordan

(20) المجلس النرويجي للاجئين (أبريل 2021). فهم تأثير جائحة كورونا على التعليم في الأردن. متاحة على الرابط: https://inee.org/resources/understanding-impact-covid-19-education-jordan

(21) مرام كايد. (17 سبتمبر 2020). "يحث المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الحكومة على الحفاظ على التعليم الوجاهي للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وذوي الإعاقة"، جوردان تايمز. متاحة على الرابط: https://jordantimes.com/news/local/hcd-urges-government-maintain-face-face-education-students-learning-difficulties-and

(22) وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2020). الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج. متاحة على الرابط: https://moe.gov.jo/sites/default/files/the_10-year_strategy_for_inclsuive_education_0_0.pdf

(23) المجلس البريطاني والمساعدات البريطانية. (27 أكتوبر 2020). تقرير موجز: حوار السياسات حول التعليم الدامج وجائحة كورونا: تجارب الأردن. متاحة على الرابط: https://data2.unhcr.org/en/documents/download/83234

ثانياً: المنهجية

منهجية تحليل العوائق هي عبارة عن منهج بحثي متخصص للتغيير الاجتماعي والسلوكي[24] يهدف إلى تحديد أقوى العوائق والعوامل التمكينية لسلوك معين واحد بين مجموعة ذات أولوية في وقت معين. وتماشيًا مع هذه المنهجية، جرى مقابلة (90) مستجيبًا على الأقل كجزء من ثلاث دراسات: أجريت دراسة واحدة بين الآباء الأردنيين لأطفال ذوي إعاقة يعيشون في المجتمعات المضيفة - بما في ذلك محافظات عجلون وإربد وجرش والمفرق في شمال الأردن - وأجريت الدراسة الثانية على أولياء الأمور السوريين لأطفال ذوي إعاقة يقيمون في نفس المجتمعات المضيفة، وأجريت الدراسة الثالثة بين الآباء السوريين الذين يعيشون في مخيم الأزرق للاجئين[25].

كان لدى جميع الآباء الذين شملهم الاستطلاع طفل معاق يتراوح عمره بين (3) و(11) عامًا. وجرى تقسيم الإعاقات إلى (6) فئات: (1) الإعاقة العقلية (2) الإعاقة البصرية (3) الإعاقة الجسدية (4) إعاقة النطق (5) الإعاقة السمعية و(6) إعاقة التعلم، وفقًا لبرامج وولد فيجن انترناشونال ومنظمة ميرسي كوربس المخصص لهذه المناطق[26]. وخلال الاستطلاع، جرى تقسيم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة بين أولئك الذين يرسلون أطفالهم إلى المدرسة بانتظام، وأولئك الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام، من أجل تحديد المحددات السلوكية التي ساعدتهم أو كانت تمثل عوائقاً أمام التحاق أطفالهم بالمدرسة بانتظام.[27]

جمع فريقين منفصلين البيانات من القائمين بالتعداد: جمع فريق منظمة ميرسي كوربس البيانات للمجتمع المضيف ضمن المجموعتين وجمع فريق وورد فيجن انترناشونال البيانات داخل المخيم. وقد قامت منظمة ميرسي كوربس بجمع البيانات بإشراف مع أولياء الأمور في المجتمعات المضيفة عن بُعد بواسطة الهاتف نظرًا لتزامن إغلاق المدارس مبكرًا مع عطلة نهاية العام. وقامت وورلد فيجن انترناشونال بجمع البيانات في مخيم الأزرق للاجئين بصورة شخصية في المراكز التي لدى وورلد فيجن انترناشونال ومنظمة ميرسي كوربس نشاطات مستمرة فيها. وقد جرى ذلك بالتوافق مع التدابير الوقائية لجائحة كورونا والتباعد الاجتماعي.

واحتوت الاستبيانات المستخدمة في الدراسة على مزيج من الأسئلة المفتوحة والمغلقة. ونظرًا لأننا نعلم أن المعرفة وحدها تلعب دورًا بسيطاً في تحديد ما إذا كان السكان يمارسون سلوكًا معينًا أم لا، فقد جرى تطوير استبيان لكل دراسة استنادًا إلى اثني عشر محددًا للسلوك الصحي كما هو موضح في نموذج المعتقد الصحي الذي يشمل الأعراف الاجتماعية والقيم والمعتقدات المحيطة بالتعليم، والإرادة الإلهية، والوصول، وإشارات العمل وتصورات العواقب الإيجابية أو السلبية التي تحدث نتيجة لسلوكيات معينة من بين أمور أخرى.[28] (انظر الملحق 1 أدناه للحصول على مزيد من المعلومات حول محددات الحاجز السلوكي، ونقاط القوة والقيود المنهجية).

وبموازاة دراسة تحليل العوائق، أجريت أربع مقابلات نوعية رئيسية وحوارات مركزة لمجموعة التركيز في ديسمبر 2021 مع (15) معلمًا من المخيمات والمجتمعات المضيفة - بما في ذلك مدرس التربية الخاصة - وخبيرين في مجال الإعاقة من المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة[29] في الأردن والذي يساهم بدعم الحكومة الأردنية والوزارات في صنع السياسات والتخطيط والتنسيق والمتابعة والدعم

(24) وورد فيجن انترناشونال (مارس 2016). التصميم لمراجعة مكتب تغيير السلوك. متاحة على الرابط:
https://www.wvi.org/sites/default/files/DBC%20Desk%20Review%20Report_FINAL_A4.pdf

(25) جرى اختيار 25 موقعًا مجتمعيًا مضيفًا وفقًا لبرنامج منظمة ميرسي كوربس التعليمي في هذه المناطق بالإضافة إلى النسبة المرتفعة للأسر السورية المقيمة في المحافظات الشمالية. وبالمثل، جرى اختيار مخيم الأزرق وفقاً للبرامج التعليمي الصادر عن وورلد فيجن انترناشونال ومنظمة ميرسي كوربس.

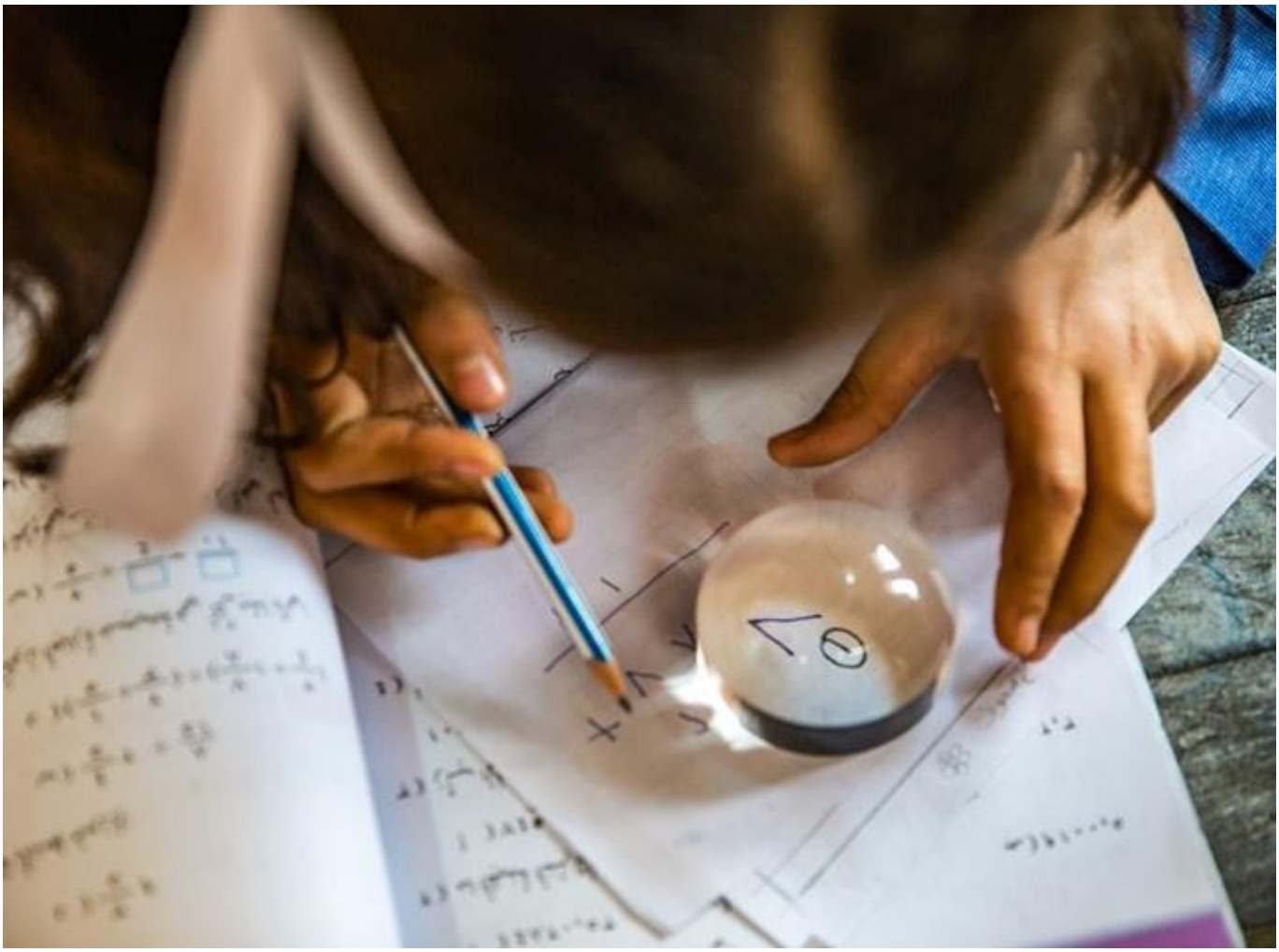
(26) تتماشى أنواع الإعاقات المستخدمة لأغراض هذا التحليل مع مجموعة واشنطن حول أسئلة الإعاقة التي تستخدمها كل من وورلد فيجن انترناشونال ومنظمة ميرسي كوربس في برامجها للتعليم الدامج في الأردن. متاحة على الرابط: https://www.washingtongroup-disability.com/

(27) عادةً ما تصنف دراسة تحليل العوائق السلوكية النموذجية أعضاء المجموعة ذات الأولوية بين "جهات فاعلة" و"جهات غير فاعلة"، ولكن تمت إزالة هذا المرجع من النص لتجنب المزيد من الوصمة الاجتماعية واستبدالها بـ "الآباء الذين أرسلوا أطفالهم ذوي الإعاقة إلى المدرسة بانتظام "مقابل" الآباء الذين لم يرسلوا أطفالهم المعاقين إلى المدرسة بانتظام ".

(28) كلية الصحة العامة بجامعة بوسطن. (2019) "نماذج التغيير السلوكي: نموذج الاعتقاد الصحي" ، كلية الصحة العامة بجامعة بوسطن. متاحة على الرابط:
https://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/mph-modules/sb/behavioralchangetheories/behavioralchangetheories2.html#:~:text=The%20HBM%20suggests%20that%20a,person%20will%20adopt%20the%20behavior

(29) المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. انضم بتاريخ 11 فبراير 2022 على الرابط: http://hcd.gov.jo/en

لجميع الأنشـــطة التي تخدم الأشـــخاص ذوي الإعاقة. وجرى خلال هـذه المقـابلات تنـاول الموضـــوعـات الرئيســـية المتعلقة بإدماج الأطفال ذوي الإعاقة الذين يعانون من درجات مختلفة من الإعاقة في الفصـــول الدراسـية في كل من المخيمات والمجتمعات المضـيفة، والتعلم عن بعد خلال جائحة كورونـا، والتفاعلات مع أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة، والحاجة إلى المزيد بناء القدرات للمعلمين في كلا البيئتين.



© منظمة ميرسـي كوربس. بهدف الوصـول والتسـهيلات المناسـبة، سـعى برنامج التعليم الدامج الذي تنفذه منظمة ميرسـي كوربس بتمويل من الاتحاد الأوروبي للمساعدة الإنسانية واليونيسف بتزويد المدارس بالتكنولوجيا المساعدة للأطفال ذوي الإعاقات التعليمية والبصرية والسمعية.

ثالثاً: النتائج الرئيسية والتحليل

نظرة عامة حول عملية الاستطلاع والعينات لكل موقع وفئات الآباء:

الفئات	عدد الآباء الذين شملهم الاستطلاع	عدد الآباء الذين أرسلوا أطفالهم ذوي الإعاقة إلى المدرسة بانتظام	عدد الآباء الذين لم يرسلوا أطفالهم ذوي الإعاقة إلى المدرسة بانتظام
آباء أردنيون لأطفال ذوي إعاقة	31 أباً 59 أماً 90 مستجيباً	47	43
آباء سوريون لأطفال ذوي إعاقة في المجتمعات المضيفة	30 أباً 59 أماً 1 موظفاً للرعاية 90 مستجيباً	50	40
آباء سوريون لأطفال ذوي إعاقة في مخيم الأزرق	35 أباً 34 أماً 2 موظفاً للرعاية 71 مستجيباً	45	26
المجموع الكلي	251	142	109

أظهرت نتائج تحليل العوائق السلوكية أهمية دور الوالدين أو مقدمي الرعاية في تحديد الالتحاق المنتظم للأطفال ذوي الإعاقة بالمدارس:

(أ) فئات الإعاقة وأثرها على عملية الإدماج

العوامل التمكينية

كان الآباء السوريون في المجتمع المضيف الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بدوام منتظم **أكثر احتمالاً بثلاث مرات لإنجاب طفل يعانون من إعاقة في النطق**، وأكثر احتمالا بحوالي **خمس مرات لإنجاب طفل يعاني من إعاقة سمعية** بالمقارنة مع الآباء السوريين في المجتمعات المضيفة الذين لم يرسلوا أطفالهم للمدارس بدوام منتظم.

العوائق

كان الآباء الأردنيون الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام **أكثر احتمالا بمرتين لإنجاب أطفال من ذوي إعاقات عقلية** مقارنة مع هؤلاء الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى للمدارس بدوام منتظم.

وبموازاة ذلك، فإن الآباء السوريين في المجتمعات المضيفة الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة للدوام بانتظام كانوا **أكثر احتمالاً بست مرات لإنجاب طفل من ذوي إعاقة عقلية** مقارنة بالآباء الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بدوام منتظم.

كان الآباء السوريون المقيمون في مخيم الأزرق والذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة للدوام بانتظام، **أكثر احتمالاً بنحو أربع مرات لإنجاب طفل من ذوي الإعاقة عقلية** مقارنة بالآباء الذين يرسلون أطفالهم إلى المدرسة بشكل منتظم في المخيم.

التحليل:
كان الآباء الذين تمكنوا عموماً من إرسال أطفالهم بانتظام إلى المدرسة أكثر احتمالاً لإنجاب طفل يعاني من إعاقة سمعية أو نطقية أو حتى تعلمية. كما جرى تأكيد ذلك خلال حوارات مجموعة التركيز مع المعلمين في المخيمات والمجتمعات المضيفة، بالإضافة إلى الحوار مع خبراء الإعاقة في المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الذين أكدوا أن دمج الأطفال ذوي الإعاقات المماثلة كان ناجحًا في الفصول الدراسية في جميع أنحاء البلاد. وبرغم ذلك، أشار المعلمون أنه لا تزال هناك تحديات عند السعي لإدماج الأطفال الذين يعانون من إعاقات سمعية وبصرية شديدة. وارتبطت هذه العوائق مباشرة بنقص الموارد التعليمية والمواد المعدلة وتدريب المعلمين لتلبية احتياجاتهم بشكل أفضل.

وصفت إحدى المعلمات طريقة تركيزها على التجارب الحسية مع أحد طلابها الذين يعانون من إعاقة بصرية لأنها لم يكن لديها أي كتب خاصة بطريقة برايل في فصلها ولم تتلقى تدريباً على تدريس اللغة. وأشارت: **"لقد سلمته كل لعبة أو دعامة متوفرة في الفصل حتى يتمكن من لمسها وتحديد شكلها وملمسها"**. ويسلط هذا المثال الضوء على إبداع وقدرة العديد من المعلمين على التكيف في ظل ضعف الموارد، والتي تحتاج إلى مزيد من الاستثمار فيها.

كما سلط مدرس التربية الخاصة في مخيم الأزرق الضوء على حاجة المعلمين وأولياء الأمور لتعلم لغة الإشارة الأردنية حتى يتمكنوا من نقلها إلى الأطفال الذين يعانون من إعاقات سمعية شديدة. ورغم ذلك، ثمة عدد من أنظمة لغة الإشارة المقبولة عالميًا والتي تختص بكل بلد أيضًا. وفي حين أن هذا قد يكون أقل أهمية بالنسبة للأطفال الأردنيين ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد يصبح أكثر صعوبة بالنسبة لأولئك الذين يسعون إلى إعادة التوطين أو العودة في نهاية المطاف إلى سوريا، ويجب معالجتها في برامج الحلول الدائمة المقدمة لهم.

وقد كان المعلم ذاته هو المعلم الوحيد في المدرسة الذي تلقى تدريباً على لغة الإشارة ولكنه لا يزال مقيداً بحقيقة أن العديد من الآباء والأطفال المعنيين لم يتعرضوا لذلك. **"كل طفل يعاني من إعاقة سمعية يتواصل من خلال إيماءات خاصة يصار إلى تدريسها في المنزل ولكنها تختلف عن لغة الإشارة الأردنية. ومن الصعب للغاية علينا فك شيفرة اللغة الخاصة لكل طفل، ويجب أن يتدرب عليها المعلمون وأولياء الأمور والأطفال ليتمكن الجميع في النهاية من فهم بعضهم البعض".**

ومن ناحية أخرى، كان من الواضح أن الآباء الذين لم يتمكنوا من إرسال أطفالهم إلى المدرسة بشكل منتظم أكثر احتمالاً لإنجاب طفل ذي إعاقة عقلية[30]. وقد يوفر هذا الاكتشاف دليلًا على الخدمات والتسهيلات المقدمة لهؤلاء الأطفال. وعلى سبيل المثال، قد يرى الآباء أن المرافق المدرسية أكثر ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقات الجسدية من أولئك الذين يعانون من إعاقات

(30) يرجى الاطلاع على الملحق للحصول على فهم أفضل للتحليل الإحصائي والنتائج.

عقلية. وهذا يشير إلى أن الإعاقات العقلية قد يواجه فيها كل من الوالدين وهؤلاء الأطفال صعوبات شديدة في التعامل معها، فيما يتعلق بالالتحاق بالمدرسة. وخلال حوارات مجموعة التركيز، ذكر المعلمون أنهم بحاجة إلى مزيد من الدعم والتدريب لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقات العقلية المتقدمة وإدماجهم بنجاح في فصولهم الدراسية.

وبالإضافة إلى ما سبق، فقد حدد المعلمين في المخيم والمجتمعات المضيفة، وكذلك مدرس التربية الخاصة الذي جرى مقابلته باستقلالية، على أن الأطفال الذين يعانون من إعاقات في النمو (اضطراب طيف التوحد تحديداً) يمثلون التحدي الثاني الأكبر نحو عملية إدماجهم في الفصول الدراسية. وقد أيد ذلك خبراء الإعاقة لدى المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة حيث أقروا أن التحديات لا تزال قائمة تجاه عملية إدماجهم في الفصول الدراسية السائدة مما يعني أيضًا أن الآباء لجأوا إلى المراكز المتخصصة بدلاً من ذلك في حال تمكنهم من الوصول إليها. كما ذكر المعلمون أنهم لم يتلقوا تدريبًا ولا معلومات كافية مرتبطة باضطراب طيف التوحد ودرجات هذه الإعاقة المختلفة، مما جعل من الصعب التعرف عليها والتكيف معها في فصولهم الدراسية.

(ب) الأعراف الاجتماعية وأهمية شبكات الدعم

العوامل التمكينية

كان الآباء الأردنيون الذين يرسلون أطفالهم إلى المدرسة بانتظام **أكثر احتمالاً بمرتين للقول، "يضمن معظم الآباء في مجتمعي أن أطفالهم ذوي الإعاقة يلتحقون بالفصول الدراسية يومياً"**، مقارنة بالآباء الأردنيين الذين لا يرسلون أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

كما كانوا **أكثر احتمالاً بأربع مرات للقول إن معظم الناس في مجتمعهم كانوا يدعمون أطفالهم الذين يذهبون إلى المدرسة**، بينما كانوا **أكثر احتمالاً بمرتين للقول أن آبائهم - أي أجداد الطفل - كانوا أيضًا داعمين لهذه الجهود.**

كان الآباء السوريون في المجتمع المضيف الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام **أكثر احتمالاً بمرتين للقول، "من بين الآباء الذين أعرفهم، يضمن معظمهم أن أطفالهم ذوي الإعاقة يحضرون الفصول الدراسية بانتظام"**، مقارنة مع الآباء السوريين الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

العوائق

في هذه الأثناء، كان الآباء الأردنيون الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام، **أكثر احتمالاً بأربع مرات للقول، "إن قلة قليلة من الآباء في مجتمعهم يضمنون أن أطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة يحضرون الفصول الدراسية يوميًا"**، مقارنة بالآباء الأردنيين الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة يومياً.

كما أنهم كانوا **أكثر ميلاً بخمس مرات للقول، "إن معظم الناس لم يكونوا داعمين لأطفالهم الملتحقين بالمدرسة، وبست مرات للقول، "أنه لم يكن هناك أحد" داعمًا في هذه الجهود، وبمرتين للقول، "لم يكن هناك أحد" داعماً في مجتمعنا؟**

كان الآباء السوريون في المجتمعات المضيفة ممن لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام **أكثر احتمالاً بمرتين للقول، "لا أعرف أي آباء آخرين لأطفال معاقين"**، مقارنة بأولئك الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة يومياً.

التحليل:
الأعراف الاجتماعية، أو تصوراتنا لما يعتقده الآخرون ويفعلونه، هي عوامل قوية عندما يتعلق الأمر بتبني سلوكيات معينة. وكان هذا واضحًا بين الآباء الأردنيين والسوريين في المجتمعات المضيفة الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام وسلطوا الضوء على توفر الدعم الأسري والمجتمعي عندما يتعلق الأمر بضمان حضور أطفالهم إلى المدرسة.

بالمقابل، ألمح الآباء السوريون والأردنيون في المجتمعات المضيفة ممن لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام إلى غياب الدعم على مستوى الأسرة أو المستوى المجتمعي. وقد تعكس هذه النتائج نقص الوعي الاجتماعي والترابط والافتقار العام الملحوظ لأنظمة دعم قابلة للحياة لبعض آباء الأطفال ذوي الإعاقة الذين أصبحوا معزولين نتيجة لذلك، مما يزيد

من فرص عدم تمكنهم من إرسال أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

في بيئة المخيم، أكد المعلمون أن العديد من الأطفال ذوي الإعاقة قد تعرضوا لشكل من أشكال الإهمال من والديهم، خاصة عندما واجهت عائلاتهم صعوبات مالية أو كان لديهم دعم محدود من أفراد أسرهم المباشرين أو المجتمع. وكان هذا هو الحال تحديداً للآباء الذين لديهم العديد من الأطفال لرعايتهم مما جعل من الصعب عليهم التركيز على احتياجات التعلم الخاصة بأطفالهم ذوي الإعاقة. والتقى المعلمون في مخيم الأزرق بانتظام بالآباء والأمهات المتزوجين في سن مبكرة جدًا - الأمهات تحديداً - ممن لديهم معرفة قليلة بأساليب تنظيم الأسرة ومستويات تعليم منخفضة مما زاد فقط من تحديات متابعة أطفالهم ذوي الإعاقة التعليمية واحتياجاتهم التنموية.

ومع ذلك، وعلى الرغم من هذه العوائق، كان العديد من الآباء لا يزالون حريصين على متابعة تعليم أطفالهم. وأشارت إحدى المعلمات في مخيم الأزرق إلى شابة سورية غير متعلمة وأم لطفل يعاني من إعاقة بصرية، حيث طلبت منها إرسال مذكراتها الصوتية ومقاطع الفيديو للدروس اليومية على تطبيق واتساب. وذكرت: **"أدركت بسرعة أن والدة الطفل كانت تتعلم الدروس عن ظهر قلب لكي تتمكن من سردها على طفلها في المنزل ودعمه بشكل أكبر على الرغم من افتقارها إلى التعليم"**. يعتقد المعلمون أن الآباء في المخيم سيستفيدون بشكل كبير من شبكات الدعم وجلسات التوعية التي يمكن أن تعزز أيضًا معرفتهم التعليمية مع تمكينهم من تلبية احتياجات أطفالهم الخاصة.

(ج) القيم والمعتقدات المحيطة بالتعليم والآفاق المستقبلية، بما في ذلك المعتقدات الدينية

العوامل التمكينية

كان لدى الآباء الأردنيين الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام نظرة أكثر إيجابية بشأن المستقبل التعليمي لأطفالهم، وكانوا **أكثر احتمالية بخمس مرات للقول، "من السهل [إرسال طفلي إلى المدرسة] لأن طفلي يحب الذهاب إلى المدرسة ويرغب بالتعلم "**، مقارنة بأولياء الأمور الأردنيين الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

وكانوا أيضًا **أكثر احتمالاً بثلاث مرات للقول، "من المحتمل جدًا أن ينهي طفلي تعليمه"**.

كان الآباء السوريون في المجتمع المضيف الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام **أكثر احتمالاً بثلاث مرات للقول إن إرسال أطفالهم ذوي الإعاقة إلى المدرسة كان أمرًا سهلاً لأنهم فهموا فوائد التعلم والتعليم لأطفالهم.**

وعلاوة على ذلك، كانوا أكثر **احتمالاً بخمس مرات للقول بأن ميزة دمج أطفالهم في المدرسة تُعزى لمعاناتهم من التعلم المتقدم عن طريق القراءة والكتابة**، وأكثر **احتمالاً بأربع مرات للاعتقاد بأن المعلمين مجهزين جيدًا للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة**، مقارنة بأولياء الأمور السوريين الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

ومع ذلك، ما زالت لديهم نظرة مشوبة بالحذر مقارنة بالآباء الأردنيين الذين لديهم أكثر احتمالية للقول بثلاث مرات أنه "من المحتمل إلى حد ما" أن يكمل طفلهم تعليمه أو طفلتهم تعليمها وباحتمالية مضاعفة للقول **"سيكون من الخطير نسبياً إذا لم يكمل طفلي تعليمه"**.

فيما يتعلق بالمعتقدات الدينية تحديداً، كان الآباء الأردنيون الذين يرسلون أطفالهم إلى المدرسة بانتظام **أكثر احتمالاً بما يقرب ثلاثة مرات للقول، "نعم، أعتقد أن ديني يشجع على الالتزام بالتعليم"**، مقارنة بالآباء الأردنيين الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

العوائق

كان كل من الآباء الأردنيين والسوريين في المجتمع المضيف الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام أكثر احتمالاً للقول، **"لا يمكن لطفلي الذهاب إلى المدرسة بسبب إعاقته أو إعاقتها"**، مقارنة بأولئك الذين أرسلوا أطفالهم بانتظام.

كان الآباء الأردنيون الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة أكثر احتمالاً للاعتقاد بأنه لا توجد مزايا لضمان حضور أطفالهم الفصول الدراسية يومياً، وكانوا أكثر تشاؤمًا في رؤيتهم للمستقبل التعليمي لأطفالهم، في حين أنهم كانوا **أكثر احتمالاً بنحو ثماني مرات للقول، "من غير المرجح على الإطلاق أن ينهي طفلي أو طفلتي تعليمها"، وأكثر احتمالاً بنحو خمس مرات للقول، "لن يكون من السهل على الإطلاق إذا لم يكمل طفلي أو طفلتي تعليمها ".**

في غضون ذلك، كان الآباء السوريون في المجتمعات المضيفة **أكثر ميلًا للقول إن طفلهم "غير مسجل" (لدى المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين)** مما جعل من الصعب عليهم الذهاب إلى المدرسة. وبالإضافة إلى ذلك، كانوا **أكثر ميلاً بمقدار الضعف للاعتقاد بأن المعلمين لم يكونوا مجهزين تجهيزاً جيداً مع الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس.**

ونتيجة لذلك، فقد كانت لديهم نظرة تشاؤمية من خلال زيادة احتمالية قولهم بأكثر من ستة أضعاف، **"من غير المرجح على الإطلاق أن يكمل طفلي أو طفلتي أو تعليمها"، وأكثر بثلاث مرات للقول، "من غير المرجح على الإطلاق أن يكمل طفلي أو طفلتي تعليمها حتى لو كان أو كانت تذهب إلى المدرسة يومياً".**

وأخيراً، كان الآباء السوريون في المخيم الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام **أكثر احتمالية بتسع مرات للاعتقاد بأن أطفالهم لم يحصلوا على أي فوائد من الذهاب إلى المدرسة**، مقارنة مع الآباء الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدارس بانتظام.

فيما يتعلق بالمعتقدات الدينية، فإن الآباء الأردنيين الذين لم يرسلوا أطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة إلى المدارس بانتظام **لم يكن لديهم الاعتقاد بأن دينهم يحث على الالتزام بالتعليم.**

التحليل:

كشف الآباء الأردنيون والسوريون الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام عن فهم شامل للفوائد التعليمية المباشرة لأطفالهم، كما عبروا في غضون عن نظرة إيجابية للحياة عندما يتعلق الأمر بمستقبل أطفالهم وإكمال دراستهم. ومع ذلك، كان الآباء السوريون أكثر حذرًا بعض الشيء عندما يتعلق الأمر بالتعبير عن ثقتهم في إكمال أطفالهم لرحلتهم التعليمية. وقد يكون هذا مرتبطًا بوضعهم كلاجئين في الدولة، مما قد يعيق قدرتهم على التخطيط لعائلاتهم على المدى الطويل.

ومن المثير للاهتمام، أنه عندما يتعلق الأمر بالمعتقدات الدينية، فإن الآباء الأردنيين والسوريين الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة كانوا أكثر ميلاً للاعتقاد بأن دينهم يحث على الالتزام بالتعليم. وقد أكد ذلك المعلمين في حوارات مجموعة التركيز الذين سلطوا الضوء على أن استخدام الاقتباسات والتعاليم الدينية ساعدهم على تعزيز إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية. وأكد المعلمون في المجتمع المضيف أن التعاليم الدينية القائمة على القبول، شجعت الطلاب على احترام بعضهم البعض، في حين أن المعلمين في المخيم سلطوا الضوء أيضًا على استخدام القيم الأساسية المذكورة في القرآن مثل "الاحترام والتقوى وفعل الأعمال الصالحة" كان مفيدًا في تعزيز المزيد من التعاون بين تلاميذهم الصغار. **وأشار أحد المعلمين في المجتمعات المضيفة، "يجب**

© وورلد فيجن انترناشونال. طفل صغير من ذوي الإعاقة ووالده يشاركان في استطلاع تحليل الحاجز في مدرسة من مدارس وورلد فيجن انترناشونال لمرحلة ما قبل الابتدائي بمخيم الأزرق

© UNICEF / UNI277695 / El-
دليل. تم تسجيل سوبي وشقيقته التوأم في مدرسة إدماج وهي مدرسة عزيز أباظة في الإسكندرية، مصر، كجزء من المشروع الذي تدعمه اليونيسف ويموله الاتحاد الأوروبي "توسيع فرص الحصول على التعليم وحماية الأطفال المعرضين للخطر في مصر.

قبول جميع البشر وإظهار المحبة إليهم بغض النظر عن التحديات التي قد يواجهونها على المستوى العقلي أو الجسدي، وهذا ما نركز عليه.

وفي المقابل، لم يرَ الآباء السوريون والأردنيون الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدارس بانتظام قيمة الاستثمار في تعليم أطفالهم.

وغالبًا ما يكون لديهم نظرة متشائمة حول مستقبل أطفالهم وقدرتهم على إنهاء تعليمهم، بينما يعبرون أيضًا عن اعتقاد مسبق بأن التعليم لن يغير مسار حياة طفلهم. وهذا يؤكد الحاجة إلى مزيد من التواصل مع أولياء الأمور الذين لا يرسلون أطفالهم ذوي الإعاقة إلى المدرسة من أجل مساعدتهم على رؤية فوائد الفرص التعليمية التي قد تؤدي أيضًا إلى تحسين نوعية حياة أطفالهم بشكل عام على المدى الطويل. وخلال حوارات مجموعة التركيز، اقترح المعلمون أيضًا عقد جلسات توعية للآباء بشأن حق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم، وهو ملزم الآن في الأردن بموجب قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لعام 2017.[31]

سلط المعلمون في المخيم الضوء أيضًا على أهمية حملات التوعية المجتمعية المنعقدة من أجل تشجيع أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة - وجميع الأطفال في سن المدرسة بشكل عام - على إرسال أطفالهم إلى المدرسة. يروي أحد المعلمين زيارة عائلة طفل يبلغ من العمر (5) سنوات يعاني من إعاقة بصرية مع مسؤول التوعية المجتمعية في المخيم: **"كان يساور الوالدين القلق باستمرار بشأن الصبي، لا سيما في بيئة المخيم التي لم تتكيف دائمًا مع احتياجاته ولهذا السبب لم يرسلوه إلى المدرسة. كما أدت مخاوفهم وقلقهم إلى تنامي الخوف لدى الصبي من العالم الخارجي بعيداً عن كرفان عائلته. وبالاشتراك مع المسؤول المجتمعي، استطعنا إطلاع أولياء الأمور على دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدرسة ما قبل المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى خدمات أخرى مثل جلسات التربية الخاصة ووسائل النقل للأطفال ذوي الإعاقة. في نهاية المطاف وافق الوالدان على إرسال الصبي إلى المدرسة حيث تغير سلوكه بمجرد دخوله الفصل، وتمكن في غضون أسابيع قليلة من التواصل مع أطفال آخرين من عمره".**

(د) تصورات حول التعليم الدامج مقابل الوصول إلى المرافق المتخصصة

العوامل التمكينية

كان الآباء الأردنيون والسوريون الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام **أكثر ميلاً بثلاث وأربع مرات على التوالي**

(31) المملكة الأردنية الهاشمية (2017). قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017. متاحة على الرابط: http://hcd.gov.jo/en/content/law-rights-persons-disabilities-no-20-year-2017

للقول، "الوصول إلى المرافق التعليمية هو نفسه تقريبًا للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال غير المعاقين"، مقارنة بالآباء الأردنيين الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

الآباء الأردنيون الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام كانوا أكثر ميلاً بمقدار **اثني عشر مرة للإشارة إلى أن المعلمين مجهزين تجهيزاً جيدًا للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأكثر ميلاً ست مرات للقول إن طفلهم لديه إمكانية الوصول إلى غرفة الموارد والمعلم المساعد في المدرسة** مقارنة بـ أولئك الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بشكل منتظم.

العوائق

كان كل من الآباء السوريين والأردنيين الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام، **أكثر ميلاً بأربعة وثلاث مرات على التوالي للقول إن الوصول إلى المرافق التعليمية كان أسهل بالنسبة للطفل غير المعوق**، مقارنة بالآباء الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

في هذه الأثناء، كان الآباء الأردنيون **أكثر ميلاً بخمسة أضعاف للقول بأن المعلمين لم يكونوا مجهزين تجهيزاً جيدًا لإدارة الأطفال ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية**، وغالبًا ما يشيرون إلى **أن المدرسة ليس لديها نظام دمج أو آليات دعم مثل المعلمين المساعدين أو غرف الموارد للأطفال ذوي الإعاقة**.

وبالمثل، فإن الآباء السوريين في المجتمع المضيف الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام كانوا أكثر ميلًا لقول **"مدرستنا ليس لديها برنامج دمج أو دعم إضافي مثل غرف الموارد أو المعلمين المساعدين"**.

ونتيجة لذلك، كان الآباء السوريون والأردنيون في المجتمع المضيف **أكثر اعتقادًا بأنه سيكون من المفيد الوصول إلى المراكز المتخصصة لأطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة بدلاً من برامج الدمج في المدارس المحلية**.

وهذه الأثناء كان الآباء السوريون في كل من المخيمات والمجتمعات المضيفة أكثر قلقًا بشأن الوصول المادي إلى المرافق المدرسية من خلال زيادة احتمالية قولهم **"إنه أمر صعب لأن إعاقة طفلي تحول بينه وبين الوصول إلى المدرسة أو استخدام المرافق المدرسية بسهولة"**.

التحليل:

تبين النتائج بوضوح أن الآباء الأردنيين والسوريين الذين أرسلوا أطفالهم لحضور الفصول الدراسية بشكل منتظم أعربوا عن ثقة أكبر بكثير في إمكانية الوصول إلى مدرستهم وتوافر الدعم المناسب على هيئة غرف مصادر أو مدرسين مساعدين. ومن ناحية أخرى، كان لدى أولياء الأمور الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة ثقة أقل في إمكانية توافر المؤسسات التعليمية وقدرتها على تلبية احتياجات أطفالهم التعليمية، وهذا يعني أنهم كانوا يؤيدون بشدة التحاق أطفالهم بمراكز متخصصة تتلاءم مع احتياجاتهم.

من الضروري ملاحظة أن هذا كان أقل وضوحًا بين الآباء الأردنيين الذين لديهم ثقة أكبر في قدرة مدارسهم على دعم احتياجات أطفالهم التعليمية. وفي الوقت نفسه، كان يساور الآباء السوريون تحديداً القلق بشأن إمكانية الوصول الفعلي في كل من المخيمات والمجتمع المضيف، الأمر الذي قد يعكس أيضًا مخاوف معينة مرتبطة بالتهميش والتي عادة ما تكون أكثر وضوحًا بين مجتمعات اللاجئين.

ومن المثير للاهتمام، أن التعليقات الإيجابية على الدمج كانت واضحة تحديداً بين المعلمين في مخيم الأزرق حيث ذكر المعلمون أنه على الرغم من أن الأطفال الآخرين تصرفوا بغرابة حول الأطفال ذوي الإعاقة في الأسابيع الأولى من العام الدراسي لأنهم وجدوا أنهم مختلفين، إلا أن هذه التصرفات قد تحسنت بسرعة بعد جلسات التوعية بقيادة المعلمين. وذكر أحد المعلمين في المخيم، **"يصر طفل يبلغ من العمر (5) سنوات في صفنا على توزيع البسكويت على جميع زملائه في الفصل من ذوي الإعاقة ويتأكد من تناولهم وجبتهم الخفيفة كل يوم.**

يبدو أن دمج الأطفال ذوي الإعاقة يمثل تحديًا أكبر للمعلمين في المجتمع المضيف الذين ذكروا أن الأطفال يحتاجون أحيانًا إلى مزيد من الاهتمام من المعلمين مما

قد يؤثر على الطلاب الآخرين، من خلال "اضطراب الحصة أو الخروج عن النظام أو التركيز."

واستناداً لمدرس التربية الخاصة الذي جرى مقابلته باستقلالية والذي كانت لديهم خبرة في التدريس في كل من المخيمات والمجتمع المضيف سابقًا، يمكن ربط الديناميكية الأكثر شمولاً في مخيم الأزرق بحقيقة أن مجتمعه كان متجانسًا للغاية مع روابط اجتماعية متطورة والقرب الجغرافي بين العائلات: **"نظرًا للطبيعة المسيجة للمخيم، تقيم العائلات على مسافات قريبة من بعضها البعض وتتعرف على بعضها البعض ويرسلوا أطفالهم أيضًا إلى نفس المدرسة، وذلك على عكس المجتمع المضيف حيث يوجد أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة قد يكونون أكثر عزلة عن الأطفال الآخرين بسبب المسافات الجغرافية وغياب العلاقات الاجتماعية الوثيقة بين المجتمعات المختلفة".**

بالإضافة إلى تعزيز السلوكيات الإيجابية من الأطفال الآخرين في الفصل الدراسي، لعبت عملية الدمج أيضًا دورًا رئيسيًا في تنمية الأطفال ذوي الإعاقة وفقًا للمعلمين في كلا البيئتين، وكان هذا هو الحال تحديداً بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والكلام. وذكر أحد المعلمين في المجتمع المضيف قصة طفل يعاني من إعاقة في النطق: **"عندما التحق بالمدرسة لأول مرة، لم يتحدث على الإطلاق وقام فقط بالإيماءات بيديه بدلاً من ذلك. ورغم ذلك، وبمجرد أن بدأ في التواصل مع الأطفال الآخرين الذين كانوا يتحدثون ويلعبون باستمرار حوله، شجعه ذلك على البدء في نطق الكلمات، وتدريجيًا في غضون بضعة أشهر، تمكن حتى من تكوين جمل صغيرة والتعبير عن نفسه للمعلمين والأطفال الآخرين".**

يمكن ربط النجاحات المتفاوتة في دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية ضمن بيئة المجتمع المضيف وبيئة المخيم بالعديد من العوامل، بما في ذلك فارق السن بين أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية في بيئة المخيم وأولئك في المدرسة الابتدائية في بيئة المجتمع المضيف. وعلاوة على ذلك، وبناء على البيئة المغلقة والوجود الإضافي للجهات الفاعلة الإنسانية، تمتع المعلمون في المخيم بمزيد من الدعم مثل المعلمين المساعدين وغرف الموارد. وبالإضافة إلى ذلك، استفاد المعلمون في محيط المخيم من الدعم الفني لمعلم التربية الخاصة الذي كان قادرًا على تقديم المشورة لهم بشأن احتياجات كل طفل حسب إعاقته. وعندما يتعلق الأمر بمخاوف أولياء الأمور المرتبطة بالإدماج في المجتمع المضيف، فإن استكشاف الشراكات بين المراكز المتخصصة والمدارس العادية يمكن أن يكون نهجًا مبتكرًا وسطيًا من شأنه أن يعزز دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المرافق التعليمية السائدة، مع توفير دعم إضافي للمعلمين، وبالتالي تبديد مخاوف بعض أولياء الأمور المرتبطة بقدرات المدارس على استيعاب الأطفال ذوي الإعاقة ومساعدتهم على الازدهار.

هـ. مخاوف تتعلق بالتنمر والوصمة الاجتماعية

العوامل التمكينية

كان الآباء الأردنيون والسوريون من المجتمع المضيف الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام **أكثر ميلاً بثلاث وأربع مرات على التوالي للقول، "من غير المحتمل على الإطلاق أن يتعرض طفلي للتنمر في المدرسة"**، مقارنة بالآباء الذين لم يرسوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

الآباء السوريون في المجتمع المضيف الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام كانوا كذلك **أكثر ميلاً بست مرات للقول، "من الأسهل [إرسال طفلي إلى المدرسة] لأن طفلي يتفاعل مع الأطفال الآخرين، ويكوّن أصدقاء، ويكتسب الفوائد الاجتماعية للمدرسة ".**

العوائق

عندما يتعلق الأمر بالتنمر، كان الآباء الأردنيون **أكثر ميلاً بعشرة أضعاف للقول، "من مساوئ ضمان حضور طفلي الفصول الدراسية يومياً هو أن طفلي سيتعرض للتنمر في المدرسة."**. وكانوا أكثر ميلاً للاعتقاد بأن كلاً من المعلمين والطلاب لن يراعي احتياجات أطفالهم مقارنة بالآباء الذين يرسلون أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

الآباء السوريون في المجتمع المضيف الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام كانوا أيضًا **أكثر ميلاً بنحو عشر مرات للقول، "إنه أمر صعب لأن المعلمين والطلاب يفتقرون إلى الاهتمام بالأطفال ذوي الإعاقة" وأكثر ميلاً بمرتين للاعتقاد بأن أطفالهم سيتعرضون للتنمر في المدرسة"**، مقارنة بالآباء السوريين الذين يرسلون أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

ومن المثير للاهتمام، أن الآباء السوريين في مخيم الأزرق الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام كانوا أكثر ميلاً للقول، **"قد يسيء طفلي التصرف ويلحق الأذى بالآخرين"**.

التحليل:

كان الآباء الأردنيون والسوريون الذين يرسلون أطفالهم بانتظام إلى المدرسة أقل قلقًا بشأن التنمر وأكثر اهتمامًا بالتفاعلات الاجتماعية الإيجابية لأطفالهم مع زملائهم في الفصل. ومن ناحية أخرى، كان الآباء الذين لم يتمكنوا من إرسال أطفالهم إلى المدرسة بشكل منتظم أكثر قلقًا بشأن التنمر وقدرة كل من المعلمين والطلاب على التوافق مع احتياجات أطفالهم.

ومن الغريب أن الأدوار قد انعكست في المخيم حيث أصبح آباء الأطفال ذوي الإعاقة أكثر قلقًا بشأن قيام طفلهم بإيذاء زملائهم الآخرين في الفصل. وقد تشير هذه النتيجة إلى مستوى عالٍ من الوصمة الاجتماعية المرتبطة بالأطفال ذوي الإعاقة في بيئة المخيم حيث يبدو أن الآباء أكثر قلقًا بشأن المظهر والسلوكيات تجاه الآخرين. وقد أكد ذلك المعلمين في بيئة المخيم الذين لاحظوا أن بعض الآباء لا يزالون يشعرون بالوصمة الاجتماعية المستمرة حول الإعاقة، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى بقاء الطفل في المنزل بدلاً من الذهاب إلى المدرسة. ووفقاً لرأيهم، كان هذا واضحًا تحديداً بين الآباء عندما يتعلق الأمر بالأطفال الذكور ذوي الإعاقة لأن الجنس الذكري هو رمز لفخر الأسرة ونسبها في الثقافة السورية، وثقافة الشرق الأوسط ككل. وأشار أحد المعلمين إلى أن هناك أب لثلاثة أولاد من ذوي الإعاقات العقلية لم يتمكن من التعامل مع حالتهم على الرغم من التدخلات العديدة.

وكان الآباء الأردنيون والسوريون الذين يرسلون أطفالهم بانتظام إلى المدرسة أقل قلقًا بشأن التنمر وأكثر اهتمامًا بالتفاعلات الاجتماعية الإيجابية لأطفالهم مع زملائهم في الفصل. ومن ناحية أخرى، كان الآباء الذين لم يتمكنوا من إرسال أطفالهم إلى المدرسة بشكل منتظم أكثر قلقًا بشأن التنمر وقدرة كل من المعلمين والطلاب على التوافق مع احتياجات أطفالهم.

ومع ذلك، فإن الروابط بين الوصمة الاجتماعية والجنس الذكري دفعت الآباء أحيانًا إلى دمج أطفالهم الذكور في المدارس لكي يتمكنوا من "التعلم ويكونوا مثل الأطفال الآخرين تمامًا" لا سيما في المجتمعات المضيفة حيث أكد المعلمون أن الآباء بذلوا المزيد من الجهود عندما يتعلق الأمر بإدماج الأولاد كما ذكروا أن آباء الفتيات سيكونون أكثر قلقًا من التنمر والخوف على بناتهم بشكل عام، وهو ما قد يظهر كذلك الحاجة إلى إخفاء وحماية النساء والفتيات من أي نوع من الأذى. وأشار أحد المعلمين في المجتمع المضيف حالة طالبة تبلغ من العمر (8) سنوات تعاني من إعاقة جسدية حيث كان يتجنبها زملائها بسبب مظهرها.

كانت المخاوف المرتبطة بالتنمر أكثر وضوحًا بين الآباء والمعلمين في المجتمع المضيف. ولهذا السبب، قد تكون اجتماعات مجلس المدينة التي تُعقد في المدرسة ضرورية للمساعدة في طمأنة أولياء الأمور. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تقطع الجلسات الإعلامية القصيرة أو "نظام الأصدقاء" المبرمج لإقران الأطفال ذوي الإعاقة بأطفال آخرين ليس لديهم إعاقة شوطًا طويلاً في مساعدة الأطفال على الشعور بالقبول والحماية بالإضافة إلى بث روح الطمأنينة لدى الوالدين حول إطلاق سراح طفلهم لتتولى المدرسة رعايتهم خلال أوقات الدراسة. وعلى غرار الآباء، قد يحتاج زملاؤهم في المدرسة إلى بعض الفرص التعليمية التفاعلية ليصبحوا أكثر مراعاة وقبولًا للأطفال ذوي الإعاقة. ويمكن أن يساعد هذا النهج أيضًا في معالجة مخاوف آباء الأطفال ذوي الإعاقة في المخيم فيما يتعلق بسوء تصرف أطفالهم إذا شعروا أن الآباء والأطفال الآخرين لديهم فهم أكبر لاحتياجات أطفالهم الخاصة.

(و) عوائق مادية ومالية للالتحاق بالمدارس بانتظام.

العوامل التمكينية

عندما يتعلق الأمر بالحواجز المادية، وخاصة وسائل النقل، فقد لعب القرب الجغرافي دورًا رئيسيًا في وصول الأطفال إلى المدرسة، وكان كل من الآباء الأردنيين والسوريين الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام في المجتمع المضيف **أكثر ميلاً بمرتين وبثلاث مرات على التوالي للقول، "إنه أمر سهل لأننا نعيش على مسافة قصيرة فقط من المدرسة"**، مقارنة بالآباء الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

والإضافة إلى ذلك، فإن الآباء في جميع الفئات الثلاث - بما في ذلك المخيم - الذين يرسلون أطفالهم إلى المدرسة بانتظام كانوا أكثر ميلًا

للقول **إن طفلهم حصل على مساعدة شخصية لمرافقته من وإلى المدرسة، وغالبًا ما يشيرون إلى أحد أفراد الأسرة أو الجار أو الطالب الآخر الذي يرافقه.**

العوائق

كان الآباء الأردنيون والسوريون الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام، **أكثر ميلاً بثلاثة وأربع مرات على التوالي للقول، "إنه أمر صعب لأننا نحتاج إلى حافلة بسبب المسافة التي تفصلنا عن المدرسة وإعاقة طفلي"**، مقارنة بالآباء الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

وفي الوقت نفسه، كان الآباء السوريون في كل من المخيمات والمجتمعات المضيفة الذين لم يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة بانتظام **أكثر ميلًا للقول إن طفلهم بحاجة إلى مرافقة ثابتة لمرافقتهم من وإلى المدرسة.**

والأهم من ذلك، عندما يتعلق الأمر بالعوائق المالية، كان الآباء الأردنيون والسوريون في المجتمع المضيف الذين لم يرسلوا أطفالهم بانتظام إلى المدرسة **أكثر ميلًا للإشارة إلى أن أسرهم واجهت صعوبات في دفع ثمن المواد المدرسية مثل القرطاسية ومصروف طفلهم اليومي** التي يشكل مبلغاً صغيراً جداً من المال (عادةً خمسة إلى عشرة قروش) تُعطى للطفل لشراء بعض الأطعمة أو المشروبات أثناء وجوده في المدرسة.

التحليل:
تسلط النتائج الخاصة المتعلقة بهذا الموضوع الضوء على أهمية احتياجات النقل المكيفة للأطفال ذوي الإعاقة لتمكين تنقلاتهم من وإلى المدرسة بأمان.

وهذا بالإضافة إلى القيمة المضافة للمرافقين الذين يبدو أنهم عامل مهم في قرار الآباء بإرسال أطفالهم إلى المدرسة بانتظام أم لا. ويمكن أن تؤثر العوامل المالية أيضًا بشكل كبير على عملية صنع القرار لدى الوالدين. وكان هذا واضحًا بشكل خاص بين أولياء الأمور في بيئة المجتمع المضيف الذين كان يساورهم القلق بشأن عدم قدرتهم على تحمل تكاليف اللوازم والمواد المدرسية الأساسية. وقد أكد المعلمين في بيئة المخيم صحة ذلك حيث قالوا إن المدرسة ستقدم تبرعات من حين لآخر لأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا يستطيعون تحمل تكلفة الحقائب المدرسية أو الملابس لأطفالهم. وقد جرى ذلك لتشجيع الآباء ومقدمي الرعاية على الاستمرار في إرسال أطفالهم إلى المدرسة بانتظام.

وأشار المعلمون في المخيم أيضًا أن العديد من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة ممن كانت حالتهم المادية ضعيفة، كانوا أكثر ترددًا في إرسال أطفالهم إلى المدرسة لأن جدول الفصل الدراسي يتعارض مع روتين عملهم اليومي، مما يجعلهم غير قادرين على مرافقة الطفل من وإلى المدرسة. ولهذا السبب، سعت وورلد فيجن انترناشونال لتوفير نظام نقل بالحافلات مخصص للأطفال ذوي الإعاقة في المخيم لضمان مرافقتهم بأمان إلى المدرسة والعودة منها مع استمرارية والديهم العمل والحفاظ على دخلهم اليومي.

© منظمة ميرسي كوربس. طلاب ذوي إعاقة في الفصل بمخيمي الزعتري والأزرق يستخدمون مقاعدة معدلة في ورش عمل خاصة على يد متطوعون سوريون بإشراف فريق ميرسي كوربس عبر تمويل و دعم اليونيسف.

رابعاً: تأثير جائحة كورونا على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة

تحديات التعلم عن بعد

خلال المناقشات الجماعية المركزة، أظهر المعلمون في المخيمات والمجتمعات المضيفة خبراتهم التعليمية عن بُعد خلال فترات الإغلاق المشددة التي فرضتها الأردن نتيجة لجائحة كورونا. ومن أجل التكيف مع هذا الواقع الجديد، قام المعلمون من المخيمات والمجتمعات المضيفة بتصوير دروسهم وإرسالها إلى أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة عبر تطبيق واتساب كجزء من برامجهم حيث أتاحت هذه الطريقة للمعلمين فرصة المتابعة الثنائية بشأن الاحتياجات من الأطفال ذوي الإعاقة من خلال التواصل مع أولياء الأمور عبر الهاتف وإرسال مقاطع فيديو مخصصة لكل طفل. ومن ناحية أخرى، فهذا يثير تحديات تتعلق بعدم قدرة جميع الآباء على متابعة احتياجات تعلم أطفالهم بانتظام، لا سيما إذا كان أطفالهم يعانون من إعاقات فكرية أو نمائية شديدة تتطلب دعمًا من المعلمين ذوي الخبرة. ولهذه الأسباب، أوصى المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بمواصلة التعلم الوجاهي للأطفال ذوي الإعاقة ابتداءً من شهر سبتمبر 2020 للحيلولة دون تدهور الأوضاع التعليمية[32].

تضمنت بعض التحديات للجائحة خلال مرحلة التعلم عن بُعد في مخيم الأزرق جودة الاتصال بالإنترنت مما جعل دروس الفيديو الطويلة أكثر صعوبة على الآباء في التنزيل والمشاهدة. ولهذا السبب، حدد المعلمون مقاطع الفيديو بـ (4) دقائق وأرسلوا أكثر من مقطع فيديو واحد خلال اليوم. وعلاوة على ذلك، لم يشر جميع المعلمين من المجتمع المضيف بأنهم كانت لديهم القدرة باستمرار على متابعة احتياجات التعلم للأطفال ذوي الإعاقة أثناء مرحلة التعلم عن بُعد بسبب ندرة الموارد والدعم كما أعربوا عن قلقهم من أن دروس وزارة التربية التي جرى بثها على شبكات التلفزة لم تتلاءم دائمًا مع احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة مما أدى إلى تراجع واضح في المهارات التعليمية والتنموية المكتسبة سابقًا.

وقد لاحظ خبراء المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة هذه الثغرات في وقت مبكر الذين دعموا كلاً من وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة أثناء الجائحة من أجل تكييف الخدمات مع احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة. وعملوا بالتضامن على إنشاء منصات تعلم مخصصة عبر الإنترنت للأطفال ذوي الإعاقة حيث يمكن العثور على المواد التعليمية ذات الصلة بالإضافة إلى دروس الفيديو ومقاطع الصوت ومواد التوعية المرتبطة بجائحة كورونا. كما ساهم المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بمساعدة الأطفال ذوي الإعاقة على إمكانية الحصول على فحوصات كورونا والوصول إلى مراكز التطعيم لكي يتمكنوا من العودة إلى الفصول الدراسية في أقرب وقت ممكن وتجنب أي تراجع في التعلم أثناء الجائحة.

وأشار خبراء المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة إلى ما يلي: **"لقد أنشأنا تطبيقًا للطلاب الذين يعانون من إعاقات بصرية لأننا رأينا أنهم أكثر استجابة من خلال تطبيقات الهاتف مثل واتساب بدلاً من زوم وتيمز التي وجدوا أنها أكثر صعوبة في الاستخدام. وكما قمنا بتطوير منصة متخصصة للإعاقات العقلية والنمائية مثل التوحد، والتي وفرت الدعم للآباء حول كيفية تلبية احتياجات أطفالهم أثناء الإغلاق وربطهم بالمتخصصين الذين يمكنهم دعمهم وتقديم التوجيه بشأن كل من الاحتياجات التعليمية والصحية"**.

لسوء الحظ انتهى العام الدراسي 2020-2021 في منتصف الجائحة وبينما كان التعلم عن بُعد لا يزال قيد التقدم مما جعل من الصعب على المعلمين متابعة تقدم الأطفال في نهاية العام، والتأكد من أن معظم الأطفال ذوي الإعاقة كانوا قادرين للتسجيل في المدرسة الابتدائية أو الثانوية. ووفقًا للمعلمين، فإن الأطفال ذوي الإعاقة الذين واجهوا معظم التحديات في الالتحاق بالمدارس الابتدائية أو الثانوية بعد الجائحة هم الأطفال ذوو الإعاقات العقلية الذين تراجع تقدمهم بشكل خاص خلال فترة التعلم عن بعد. وبالإضافة إلى ذلك، واجه بعض الأطفال الذين يعانون من إعاقات بصرية شديدة - في بيئة المخيم تحديداً - تحديات في التسجيل في المدارس الابتدائية والثانوية حيث لم يكن الكثير منهم مجهزين لاستقبالهم.

(32) مرام كايد. (17 سبتمبر 2020). "المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة يحث الحكومة على الحفاظ على التعليم الوجاهي للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وذوي الإعاقة"، جوردان تايمز. متاحة على الرابط: https://jordantimes.com/news/local/hcd-urges-government-maintain-face-face-education-students-learning-difficulties-and

استمرار دروس الفيديو بعد انتشارها بين الآباء والأطفال خلال الجائحة:

جاءت النتيجة الإيجابية من التعلم عن بعد في شكل دروس الفيديو التي تمت مشاركتها عبر تطبيق واتساب، لا سيما في بيئة المخيم حيث يتوق المعلمون إلى الاستمرار على الرغم من عودة الأطفال مؤخرًا إلى الفصل الدراسي. وفقًا للمعلمين، ستسمح مقاطع الفيديو للآباء بمتابعة الواجبات المنزلية للأطفال ذوي الإعاقة حيث سيتمكنون من مشاهدة مقاطع الفيديو عدة مرات كما يرغبون في راحة منازلهم.

على الرغم من بعض التحديات المتعلقة بالاتصال بالإنترنت، لا سيما في بيئة المخيم، إلا أن مقاطع الفيديو كانت تحظى بشعبية كبيرة بين الآباء والأطفال حيث يمكن للمدرسين تكييفها بسهولة وفقًا لاحتياجاتهم. وكان هذا النهج مناسبًا أيضًا للمعلمين الذين كانوا يصورون دروسهم على هواتفهم المحمولة داخل منازلهم. وبالنسبة للمجتمع المضيف، يمكن أيضًا زيادة الاستثمار في نماذج مماثلة من خلال منصات التعلم عن بُعد التي تم أنشأها فعلياً المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة أثناء الجائحة.

وذكرت معلمة التربية الخاصة: **"هذا شيء يمكننا الاستمرار في القيام به حتى إذا عاد الأطفال الآن إلى المدرسة لأنه قد يساعد في إرشاد الوالدين في المنزل وخلال عطلات نهاية الأسبوع على سبيل المثال مع إعطائهم أفكارًا حول التمارين التعليمية التي يمكنهم القيام بها مع أطفالهم. وشملت الدروس التي صورتها بهاتفي وشاركتها على تطبيق واتساب العديد من الموضوعات بدءًا من النظافة والتوعية بجائحة كورونا إلى الألوان والأرقام والأصوات حيث حظيت بشعبية كبيرة بين الآباء والأطفال على حد سواء".**

© UNICEF / UN0482107. حيدر وليد طفل ذو إعاقة يبلغ من العمر (13) عامًا يسير مع والده عدنان في البداوي طرابلس.

خامساً: الخلاصة والتوصيات

أدت جائحة كورونا إلى تفاقم التهميش التعليمي للأطفال ذوي الإعاقة، سواء من حيث نتائج تعلمهم أو وصولهم إلى التعليم. وحدد تحليل العائق السلوكي الذي أجري مع أكثر من (250) من الآباء الأردنيين والسوريين في ديسمبر 2021 الدور الحاسم الذي يلعبه الآباء ومقدمو الرعاية في تحديد فرص التعلم لأطفالهم ذوي الإعاقة. وبالإضافة إلى ذلك، قدمت حوارات مجموعة التركيز مع المعلمين وخبراء الإعاقة نظرة ثاقبة للطرق التي قد يتعامل بها نظام التعليم مع العوائق المنهجية التي تحول دون دمج الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم بشكل أكبر.

وبدون استثمار مستمر للموارد الفنية والمالية لمعالجة هذه العوائق، والالتزام المستمر من الحكومة الأردنية وجميع الجهات التعليمية الفاعلة داخل البلاد، بما في ذلك وكالات الأمم المتحدة والجهات المانحة الدولية، نحو تسريع الوصول لضمان التعليم الجيد الشامل والمنصف وتعزيز مدى الحياة فرص التعلم للجميع، وسيظل هؤلاء الأطفال مهمشين ومستبعدين.

وتمخض تحليل العوائق ومجموعات التركيز عن التوصيات الواردة أدناه حيث جرى تقديم توصيات للحكومة ومقدمي التعليم والمجتمع المدني بما أنهم جميعًا يلعبون دورًا حاسمًا في خلق بيئة تمكينية تشرك وتدعم آباء الأطفال ذوي الإعاقة. وركزت هذه الدراسة على السياق الأردني لكنها تقدم مثالاً على أهمية فهم منظور أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة في أي سياق.

وتحقيقاً لهذه الغاية:

يجب على المجتمع الدولي تقديم الدعم للحكومة الأردنية لتسهيل زيادة الإنفاق الوطني على التعليم بنسبة 15% -20% بما يتماشى مع المعايير الدولية وإعلان إنشيون[33]. وبالنسبة للأردن، تخصص الميزانية المقترحة لعام 2022 نسبة 12%[34] زيادة وبما يناهز 10%[35] في عام 2019.

وضمن هذه الزيادة، يجب توسيع التمويل لدعم التعليم الدامج (بما في ذلك تدريب المعلمين، والبنية التحتية التي يمكن الوصول إليها، والتكنولوجيا المساعدة) في كل من المخيمات والمجتمع المضيف بما يتماشى مع الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج الخاصة بوزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

يجب مواصلة الالتزام بأهداف التنمية المستدامة والهدف الرابع تحديداً للأطفال ذوي الإعاقة، والتي ساهمت الوزارات المسؤولة بدعمها عن طريق الدمج في خطط العمل الوطنية، بما في ذلك:

- تحديد أهداف محددة بإطار زمني ومتى يتعلق الأمر بإدماج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العامة، لا سيما الأطفال الأردنيون واللاجئون السوريون من خلفيات اجتماعية واقتصادية أكثر ضعفًا، والأطفال الذين يعانون من إعاقات فكرية ونمائية حادة والذين قد يحتاجون إلى مزيد من الدعم داخل الفصل الدراسي.
- التنسيق مع جميع الفاعلين التربويين في الأردن لتعزيز التحصيل وتبادل البيانات حول الأطفال خارج المدرسة والفجوات الأخرى في القطاع من أجل إعلام خطط وتدخلات القطاع الحالية والمستقبلية بشكل كاف.
- تكوين شراكات استراتيجية مع الجهات الفاعلة المحلية والدولية بهدف سد الثغرات في توفير التعليم الدامج لذوي الاحتياجات الخاصة للأطفال الذين يعانون من أشكال مختلفة من الصعوبات والإعاقات، بما في ذلك إعادة تأهيل البنية التحتية.

يجب على الجهات المانحة في مجال التعليم سد الفجوات التعليمية المحددة في الاستعراض العام على الاستراتيجية

(33) اليونسكو (2015). الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة - التعليم حتى عام 2030، وإعلان إنشيون وإطار العمل لتنفيذ الهدف الرابع. ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع. متاحة على الرابط: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-Implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

(34) وكالة أنباء البتراء الأردنية. (20 ديسمبر 2021). الحكومة تعلن عن مشروع موازنة 2022 ونفقات المشاريع بالدينار. 10.066 مليار وكالة أنباء البتراء الأردنية. متاحة على الرابط:
https://petra.gov.jo/Include/InnerPage.jsp?ID=39753&lang=en&name=en_news#:~:text=113%20billion%20against%20JD956%20million,by%20JD100%20million%20to%20JD1

(35) بيانات البنك الدولي ومعهد اليونسكو للإحصاء. "الإنفاق الحكومي على التعليم، الإجمالي (نسبة من الإنفاق الحكومي) - الأردن". جرى الحصول عليها في 11 فبراير 2022 من الرابط: https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GB.ZS?locations=JO

الإقليمية بشأن القدرة على مواجهة اللاجئين والاحتياجات لعام 2022. ويجري حاليًا تمويل 14% فقط من الاحتياجات الإجمالية في الأردن، ولم يتم تلقي سوى (7.7) مليون للتعليم[36]. وتشمل عواقب نقص التمويل زيادة خسائر التعلم والتسرب، إلى جانب تقلص فرص مواصلة التعليم والتدريب.

يجب على وزارة التعليم والجهات المانحة ووكالات الأمم المتحدة زيادة الدعم وتقديم خدمات شاملة ومتكاملة لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم، وهذا يشمل:

- التعرف المبكر على الأطفال ذوي الإعاقة.
- دعم الآباء مالياً المالية وتقنياً واجتماعياً وعاطفياً.
- إدارة الحالة لدعم تقديم الخدمات المتخصصة بما في ذلك النقل الذي يسهل الوصول إليه، وخدمات المساعدة، وإعادة التأهيل، والأجهزة المساعدة.
- الدعم المالي والعيني للمنظمات من الأشخاص ذوي الإعاقة أو آباء الأطفال ذوي الإعاقة، لتزويد الوالدين بالمعلومات والدعم.

يجب على جميع الجهات التعليمية الفاعلة في الأردن، بما في ذلك وزارة التربية والتعليم ووكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية الدولية والجهات الفاعلة المحلية ما يلي:

- الانخراط مباشرة مع الأطفال ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم لتحديد ومعالجة العوائق السلوكية التي تحول دون حضورهم والوصول إلى مدرستهم وقدرتهم، لتحديد أهداف التعلم وخلق بيئة تعليمية داعمة في المنزل.
- دعم دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم العام من خلال تعزيز مواد التدريس والتعلم لدمج التصميم العام للتعلم، وتعزيز الصور الإيجابية للأطفال ذوي الإعاقة، وتمكين المعلمين من معالجة التنمر والوصمة الاجتماعية المرتبطين بالإعاقة وإحالة الأطفال إلى الخدمات المتخصصة القائمة حول القدرات والخبرات التنظيمية، وفقًا لمبدأ "عدم الإضرار".
- إشراك المجتمعات لمزيد من الدعم لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة - بما في ذلك الآباء والجيران والشبكات الاجتماعية ومجموعات الشباب وغيرهم من الأطفال - من خلال حملات التوعية التي تراعي النوع الاجتماعي والإعاقة، ونوادي الدعم والفعاليات المجتمعية أو المدرسية التفاعلية، وطلب الدعم من الجهات المتخصصة وتوجيه الرسائل المرتبطة بالسياق.
- دعم المبادرات الاجتماعية والاقتصادية والمجتمعية التي يمكن أن تساعد في تطوير آليات دعم قوية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة وتمكينهم من إعطاء الأولوية للرحلة التعليمية لأطفالهم والتغلب على الحواجز المادية والمالية التي تحول دون الحضور المنتظم إلى المدرسة.
- توفير التكنولوجيا المناسبة لدعم التعلم الشخصي والتعلم عن بعد للأطفال ذوي الإعاقة.
- تشجيع التعاون القوي بين قطاعات الصحة والحماية والتعليم لتحسين تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة ودعم الحضور المدرسي المنتظم أو فرص التعلم المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة.

يجب على الجهات الفاعلة في المجتمع المدني ما يلي:

- إشراك ودعم الأطفال ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم في تصميم البرامج لضمان أن تكون الأنشطة مصممة لتلبية احتياجاتهم.
- تسهيل الحوارات والتواصل المجتمعي الذي يتحدى معايير الإعاقة القائمة والوصمات الاجتماعية التي تقيد تمسك الأطفال ذوي الإعاقة بحقوقهم وحصولهم على الخدمات، مع استهداف أولياء أمورهم ومقدمي الرعاية لهم برسائل رئيسية.
- المراقبة المنتظمة للتقدم المحرز في الالتزامات التي تم التعهد بها لدعم التعليم الدامج من قبل جميع الجهات الفاعلة الوطنية، بما في ذلك السلطات الحكومية والجهات الفاعلة التعليمية.

(36) الخطة الإقليمية للاجئين والقدرة على التكيف استجابة للأزمة السورية. (سبتمبر 2021). تقرير تقدم العمل لعام 2021. متاحة على الرابط: 3RP_Progress_Report2021.pdf(3rpsyriacrisis.org)

الملحق (1): المحددات السلوكية، ونقاط القوة والقيود الخاصة بمنهجية تحليل العوائق

نظرة عامة حول المحددات السلوكية الصحية التي جرى تناولها خلال تحليل العوائق	
الكفاءة الذاتية	تصور الفرد أنه يستطيع القيام بالسلوك في ضوء المعرفة والمهارات والموارد الحالية، ويجري التعبير عن الفعالية الذاتية عموماً من خلال ما يجعل السلوك صعبًا أو أسهل.
الأعراف الاجتماعية	تصور أن الأشخاص المهمين لدى مجموعات الأعضاء ذات الأولوية يوافقون أو لا يوافقون على قيامهم بالسلوك (القواعد الزجرية) أو يفعلون السلوك بأنفسهم (القواعد الوصفية).
عواقب إيجابية	تشير إلى تصور الفوائد التي تنشأ نتيجة ممارسة السلوك (والتي قد تكون مرتبطة أو لا تكون مرتبطة بالأسباب المعززة لها).
عوائق سلبية	الأمور السلبية التي حدثت أو يمكن أن تحدث نتيجة لسلوك ما.
إمكانية الوصول	يشمل درجة التوافر المطلوبة لتبني سلوك معين. وهذا متعدد الأوجه ويمكن أن يشمل العوائق المتعلقة بإمكانية الوصول الجغرافي والتمويل واللغة والثقافة وجودة الخدمة والجنس.
دلائل للعمل	القدرة على تذكر القيام بسلوك ما أو كيفية القيام به بطريقة صحيحة.
احتمالية التعرض	الشعور بالضعف تجاه المشكلة الذي يهدف السلوك إلى الحد منها.
الخطورة	درجة خطورة المشكلة.
فعالية العمل	الاعتقاد بأن ممارسة السلوك سوف يحول دون حدوث المشكلة.
السياسة	وجود قوانين وأنظمة (محلية أو إقليمية أو وطنية) تعيق أو تسهل تبني السلوك.
الثقافة	الشعور بأن السلوك مسموح به مجتمعياً.
المعتقدات الدينية	الشعور أن دينًا أو إلهًا (أو آلهة) تقبل السلوك بهدف الحد من وقوع المشكلة أو الاعتقاد بأن الله (الأرواح أو اللعنات أو القدر) يتسبب بالمشكلة.

مواطن القوة لمنهجية تحليل العوائق:

يُعد تحليل العوائق أداة مقبولة على نطاق واسع لقياس كل من العوائق والعوامل التمكينية بين أعضاء المجموعة ذات الأولوية المحيطة بأي عدد من السلوكيات. ومنذ نشأتها، جرى استخدامها لدراسة الصحة والتغذية والمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية والأمراض المعدية والزراعة وسبل العيش، واستخدمت مؤخراً في مجال سلوكيات حماية الطفل. وعلى الرغم من أن حجم العينة صغير، إلا أنها قادرة على تحقيق نتائج موثوقة. ويمكن أن يدرس كل تحليل للعوائق سلوكًا فريدًا واحدًا من بين مجموعة أولويات واحدة في كل مرة وينتج عنه سياسة رئيسية والتوصيات المتعلقة بالبرمجة المرتبطة باحتياجات هذه المجموعة المعينة.

حدود منهجية تحليل العوائق خلال هذه الدراسة بالذات:

يقوم عادة القائمون على العد بترميز بيانات تحليل العوائق بشكل جماعي الذين أجروا حواراً مع كل مستجيب بحضور المشرفين عليهم، وأدخلوا جدولاً ضمن تحليل العوائق. وجرى في هذه الحالة تعيين مستشار خارجي لترجمة الردود وترميزها وجدولتها. ولا توجد بيانات معروفة للمساعدة في تحديد فعالية إحدى الطرق على الأخرى. وعلاوة على ذلك، احتاجت البيانات التي جرى جمعها من مخيم الأزرق إلى عدة جولات على تنقيح ودعم من استشاري خارجي لمعالجة العديد من الأخطاء الناشئة. وبالتالي، وعلى الرغم من أن بعض التحاليل كان من المستطاع إجراؤها، فكان لابد من تقليص حجم العينة إلى ما مجموعه (71) مستجيبًا بدلاً من (90)، مما أدى إلى نتائج ذات دلالة إحصائية أقل بكثير مقارنة بالمجتمع المضيف. ومع ذلك، فإن عدد سكان المخيم في حد ذاته أقل بكثير (ما يقرب من 40.000) من عدد اللاجئين في المجتمع المضيف (أكثر من 550.000)[37]. ونظرًا للطبيعة المجهولة للاستبيانات، كانت النتائج المرتبطة بأجناس وأعمار معينة للأطفال ذوي الإعاقة محدودة.

(37) https://data2.unhcr.org/en/situations/syria/location/36

وورلد فيجن انترناشونال هي عبارة عن منظمة مسيحية للإغاثة والتنمية والدعوة مكرسة للعمل مع الأطفال والأسر والمجتمعات في جميع أنحاء العالم للوصول إلى إمكاناتهم الكاملة من خلال معالجة أسباب الفقر والظلم، وهي تكرس نشاطاتها للعمل مع الأشخاص الأكثر ضعفًا في العالم، وتخدم وورلد فيجن انترناشونال الدولية جميع الناس بغض النظر عن الدين أو العرق أو الاثنية أو الجنس.

ونحن نؤمن بإمكانية جعل العالم خالٍ من العنف ضد الأطفال، والحملة العالمية لوورلد فيجن انترناشونال "إنهاء العنف ضد الأطفال في جميع أنحاء العالم" تحث حركات الأشخاص الملتزمين بتحقيق هذه المبادرة، وليس باستطاعة أي شخص أو مجموعة أو منظمة التغلب على هذه المشكلة بمفرده، حيث أن هذه الحملة تحث العالم على وضع حد للعنف ضد الأطفال.

مكاتب وورلد فيجن انترناشونال

المكتب التنفيذي
ووترفيو هاوس
1 شارع راوند وود
ستوكلي بارك أوكسبريدج
المملكة المتحدة
هاتف: 442077582900+

مكتب الارتباط بنيويورك والأمم المتحدة
919 الشرع الثاني – الطابق الثاني
نيويورك، 10017 الولايات المتحدة الأمريكية

مكتب الارتباط بجنيف والأمم المتحدة
شارع باليكسيرت 7-9
ص. ب 545
سي أتش-1219 شاتلين

ممثلية بروكسل والاتحاد الأوروبي
18ساحة ميوس
الطابق الأول – مقصورة 2
ب-1050 بروكسل
هاتف: 3222301621+

www.wvi.org

لمزيد من المعلومات حول مبادرة "لا لضياع جيل"، يرجى الاطلاع على الروابط التالية:
www.nolostgeneration.org
https://twitter.com/NLG_Syria