ورقة سياسات

التعليم الدامج في الاردن: من إتاحة الإلتحاق إلى ضمان جودة التعليم والإستجابة لإحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة

نُشر بواسطة الشبكة العربية للتربية المدنية- انهر والشبكة الاردنية للتعليم للجميع، آب/أغسطس 2026، عمّان – الأردن.

الشبكة الأردنية للتعليم للجميع
Jordan Network for Education for All

الشبكة العربية للتربية المدنية
Arab Network for Civic Education ANHRE

EDUCATIONOUTLOUD
advocacy & social accountability

GPE Transforming Education

سياق إعداد الورقة

يأتي سياق إعداد هذه الورقة ضمن مشروع " أصوات من أجل تعليم دامج" والذي تقوم بتنفيذه الشبكة العربية للتربية المدنية- أنهر والشبكة الأردنية للتعليم للجميع ضمن برنامج "التعليم بصوت عال" بتمويل من صندوق الشراكة العالمية للتعليم بإدارة منظمة اوكسفام-دنمارك، والذي يهدف إلى تعزيز مشاركة المجتمع المدني في تخطيط ورصد السياسات التعليمية الدامجة (حسب الإطار الوطني للتنوع والدمج) والمستجيبة للنوع الإجتماعي في الاردن وعلى مدار 24 شهر، من أيلول 2025- تموز2027 بإشراف من وزارة التربية والتعليم . كما ويهدف المشروع بشكل خاص الى:

1. تعزيز القدرات المؤسسية والفنية لمؤسسات المجتمع المدني (أعضاء الشبكة الاردنية للتعليم) من جميع المحافظات لمناصرة سياسات تعليمية دامجة ومراعية للنوع الإجتماعي.
2. تعزيز التعاون بين منظمات المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية وأصحاب المصلحة الإقليميين والدوليين لتعزيز تخطيط سياسات التعليم الدامج ورصدها
3. تحسين مشاركة المجتمعات المحلية في حملات المناصرة المحلية لدعم سياسات تعليمية دامجة وحساسة للنوع الإجتماعي

وفي هذا السياق تعمل الشبكة على زيادة انخراط مؤسساتها الاعضاء في عملية تخطيط ورصد سياسات التعليم الدامجة والمستجيبة للنوع الإجتماعي في الاردن بما يضمن شمولية التعليم لجميع الأطفال، لا سيما الفئات الأكثر تهميشًا مثل الأطفال ذوي الإعاقة والفتيات والفئات المحرومة والعرضة للتهميش والإقصاء وذلك ضمن إعلان الأردن حول الدمج والتنوع في التعليم وإطار الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والإطار الوطني للدمج والتنوع في التعليم في الأردن والذين يتضمنون كافة الإلتزامات والخطط بشأن الدمج والتنوع في الاردن ويوفرون إطار عمل سياسي وأسساً للتوجيهات الفنية والعملية على مختلف المستويات

نشر بواسطة الشبكة العربية للتربية المدنية-أنهر والشبكة الأردنية للتعليم للجميع، عمان – الأردن.

جدول المحتويات

- الملخص التنفيذي 4
- المنهجية 5
- المقدمة 5
- المشكلة السياساتية 7
- الإطار القانوني 7
- الإطار السياساتي والإستراتيجي 9
- الإطار المؤسسي 10
- تحليل المشكلة: واقع التعليم الدامج وتحليل الفجوات 11
- التوصيات 18
- المصادر 19

◆ الملخص التنفيذي

شهد الأردن خلال السنوات الأخيرة تقدماً مهماً في ترسيخ الحق في التعليم الدامج، سواء من خلال تطوير الإطار التشريعي والسياساتي والمؤسسي أو من خلال التوسع في إتاحة التعليم للطلبة ذوي الإعاقة. وقد عزز قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 هذا المسار، وتبعته الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج 2020–2030، كما جاء قانون التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية رقم (13) لسنة 2026 ليكرّس التعليم الدامج والمنصف والشامل ضمن فلسفة النظام التعليمي الأردني.

فقد بلغت نسبة الإلتحاق الإجمالي في التعليم الأساسي نحو 97.1% في العام الدراسي 2024/2025، مع تقارب كبير بين الذكور والإناث، بما يعكس قدرة النظام التعليمي على استيعاب غالبية الأطفال في سن التعليم الأساسي. إلا أن ارتفاع معدلات الإلتحاق لا يعني بالضرورة تحقق تعليم منصف وذي جودة للجميع، ولا سيما للطلبة ذوي الإعاقة. فما تزال هناك فجوات مرتبطة بالإستمرار في التعليم والإتمام ونواتج التعلم، إلى جانب أثر الفقر والموقع الجغرافي والبنية التحتية، ومحدودية قدرة النظام التعليمي على توفير بيئات وخدمات تعليمية تستجيب بصورة فعالة ومتساوية لإحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.

وانعكس هذا الإلتزام في توسع أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالتعليم المدرسي، وارتفاع عدد المدارس المستقبلة لهم، وتوسيع خدمات التشخيص والتقييم التربوي، وتوفير المعلمين المساندين، وزيادة الإستثمار في تدريب الكوادر التعليمية. وتشير البيانات المتاحة إلى ارتفاع عدد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمدارس من 26,800 طالب وطالبة في العام الدراسي 2022/2023 إلى 29,050 في 2024/2025، بالتوازي مع توسع عدد المدارس المستقبلة لهم والخدمات المرتبطة بالتعليم الدامج.

فالتحدي الذي يواجه النظام التعليمي اليوم يتمثل في مدى قدرته على تحويل وجود الطلبة ذوي الإعاقة داخل المدارس إلى مشاركة فعلية وتعلم واستمرار وتقدم ونجاح. وتكشف الأدلة المتاحة والحوارات السياساتية التي نفذتها الشبكة الأردنية للتعليم للجميع في الأقاليم الثلاثة عن استمرار فجوات في جاهزية البيئة المدرسية، وتوفير الترتيبات التيسيرية والخدمات المساندة، ومرونة المناهج وطرائق التدريس والتقييم، وكفايات الكوادر التعليمية، وتكامل مسارات الكشف والتقييم والإحالة والدعم، إلى جانب تفاوت الخدمات والموارد بين المناطق والمدارس.

وتتجاوز المشكلة مسألة توفر الخدمات إلى كيفية توزيعها وتمويلها وقياس نتائجها. فالمؤشرات المستخدمة لقياس تقدم التعليم الدامج ما تزال تركز بدرجة كبيرة على المدخلات ومؤشرات التوسع، مثل أعداد الطلبة الملتحقين والمدارس المستقبلة والمعلمين المدربين، بينما تظل مؤشرات المشاركة والإستمرار والإنتقال ونواتج التعلم والإستفادة الفعلية من الخدمات والترتيبات التيسيرية أقل حضوراً في منظومة المتابعة والمساءلة. كما أن محدودية البيانات المصنفة والمتقاطعة تحد من القدرة على تحديد الفئات الأكثر عرضة للإقصاء وتوجيه الموارد وفق اختلاف الإحتياج ات.

وتخلص الورقة إلى أن الفجوة الأساسية في التعليم الدامج في الأردن لم تعد تتمثل في غياب الإلتزام التشريعي والسياساتي، وإنما في ضعف ترجمة هذا الإلتزام بصورة متسقة إلى ممارسة تعليمية قابلة للقياس والمساءلة. ولذلك فإن المرحلة المقبلة من الإصلاح ينبغي ألا تركز فقط على زيادة عدد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمدارس، بل على ضمان قدرتهم على التعلم والمشاركة والإستمرار والنجاح في بيئات تعليمية ميسرة وآمنة وخالية من العنف والتمييز.

وانطلاقاً من ذلك، تقترح الورقة الإنتقال إلى منظومة متكاملة لجودة التعليم الدامج تقوم على ستة مجالات مترابطة: ضمان إمكانية الوصول والتهيئة المدرسية؛ تطوير التعليم والتدريس والتقييم وفق احتياجات المتعلمين؛ تنظيم أدوار وكفايات المعلمين المساندين والخدمات المساندة؛ بناء مسار وطني متكامل للكشف والتقييم والإحالة والدعم؛ تطوير نظم البيانات وقياس نتائج التعليم الدامج؛ وربط التخطيط والتمويل وتوزيع الموارد بحجم الإحتياج ات والفجوات الفعلية.

كما تؤكد الورقة أهمية تحديد أدوار ومسؤوليات المؤسسات المعنية بصورة واضحة، وتعزيز التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية، وهيئة الإعتماد وضمان الجودة، والأكاديمية الملكية للتعليم الدامج للأشخاص ذوي الاعاقة، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والجهات ذات العلاقة، مع ضمان مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم في تصميم السياسات ومتابعة تنفيذها.

وبذلك، توصي الورقة الإنتقال من نموذج يقيس نجاح التعليم الدامج بمدى إتاحة مقعد دراسي للطالب ذي الإعاقة إلى نموذج يقيسه بما يحصل عليه فعلياً من تعلم ومشاركة واستمرار وتقدم وفرص متكافئة للنجاح. ويشكل هذا الإنتقال جوهر الإصلاح المطلوب لضمان أن يصبح التعليم الدامج جزءاً من جودة النظام التعليمي بأكمله، وليس برنامجاً أو خدمة منفصلة لفئة محددة.

◆ المنهجية

استندت هذه الورقة إلى منهجية تجمع بين المقاربة الحقوقية، وتحليل السياسات والوثائق، وتحليل الأدلة المتاحة، والإستناد إلى الخبرات والوقائع الميدانية، بهدف تحديد الفجوة بين الإلتزامات الوطنية المتعلقة بالتعليم الدامج وبين مستوى ترجمتها إلى ممارسات تعليمية تضمن التعلم والمشاركة والإستمرار والنجاح للطلبة ذوي الإعاقة.

واعتمد إعداد الورقة على خمسة مسارات رئيسية:

- المقاربة الحقوقية: انطلقت الورقة من الحق في التعليم على أساس المساواة وعدم التمييز والإنصاف وإمكانية الوصول، باعتبار الأشخاص ذوي الإعاقة أصحاب حقوق، وباعتبار التعليم الدامج التزاماً قانونياً وسياساتياً وليس مجرد خدمة اختيارية.
- تحليل الإطار القانوني والسياساتي: تمت مراجعة القوانين والإستراتيجيات والخطط والأطر الوطنية ذات الصلة بالتعليم الدامج، بما في ذلك قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، والإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج 2020–2030، وقانون
- التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية رقم (13) لسنة 2026، والأطر والسياسات ذات العلاقة.
- تحليل الأدلة والمؤشرات المتاحة: تم الإستناد إلى البيانات والمؤشرات المتاحة حول إلتحاق الطلبة ذوي الإعاقة، والمدارس المستقبلة لهم، والكوادر التعليمية والخدمات المساندة، بهدف تقييم مستوى التقدم وتحديد الجوانب التي لا تزال بحاجة إلى مزيد من التطوير، مع التمييز بين مؤشرات المدخلات ومؤشرات النتائج التعليمية.
- الإستناد إلى الأدلة والخبرات الميدانية: استفادت الورقة من مخرجات اللقاءات وورش العمل وعمليات جمع المعلومات التي نفذتها الشبكة الأردنية للتعليم للجميع، ومن نتائج الحوارات السياساتية التي عقدت في الأقاليم الثلاثة، بمشاركة ما يقارب 160 مشاركاً ومشاركة من أصحاب المصلحة، بمن فيهم الطلبة وأولياء الأمور والمعلمون ومديرو المدارس ومديريات التربية والتعليم والمجالس المحلية والتربوية ومؤسسات المجتمع المدني والناشطون وغيرهم من الجهات ذات العلاقة.
- تحليل فجوة التنفيذ: تم تحليل الفجوة بين ما تنص عليه التشريعات والسياسات الوطنية وما يتطلبه تحقيق التعليم الدامج فعلياً داخل المدرسة، مع التركيز على البيئة التعليمية، والتعليم والتقييم، والكوادر والخدمات المساندة، ومسارات الكشف والإحالة والدعم، والبيانات، والتخطيط والتمويل والمساءلة.

ولا تهدف المنهجية إلى إعادة تشخيص واقع التعليم الدامج بصورة عامة، وإنما إلى تحديد الفجوات التي تحول دون الإنتقال من إتاحة التعليم إلى ضمان جودته وفاعليته وإنصافه، ومن ثم ترجمة هذه الفجوات إلى أولويات وتوصيات سياساتية قابلة للتنفيذ والقياس.

وتستند التوصيات الواردة في الورقة إلى الربط بين ثلاثة مستويات: الإلتزام القانوني والسياساتي، والواقع التنفيذي، ومتطلبات الإصلاح القابلة للتطبيق، بما يعزز قابلية التوصيات للإستخدام في التخطيط والتنفيذ والمتابعة والمساءلة.

◆ المقدمة

يُعد التعليم أحد الحقوق الأساسية وأحد أهم أدوات تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة الإجتماعية ، ولا يتحقق هذا الحق بمجرد إتاحة الإلتحاق بالمؤسسات التعليمية، وإنما بقدرة النظام التعليمي على ضمان حصول جميع المتعلمين على تعليم ذي جودة، والمشاركة فيه والإستمرار والإنتقال بين مراحله والاستفادة من مخرجاته دون تمييز. وتكتسب هذه المسؤولية أهمية خاصة بالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقة، الذين قد يواجهون عوائق متعددة تحول دون استفادتهم الكاملة من فرص التعليم حتى عند إتاحة الإلتحاق بالمدرسة.

شهد الأردن خلال السنوات الأخيرة تطوراً مهماً في بناء الإطار الداعم للتعليم الدامج. فقد شكل قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 أساساً لنهج حقوقي يؤكد حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم على أساس المساواة وعدم التمييز، وتبع ذلك إعتماد الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج 2020–2030، التي وضعت أهدافاً لتوسيع وصول الأطفال ذوي الإعاقة إلى التعليم النظامي وتوفير متطلبات التعليم الدامج والتعليم النوعي لهم.

وفي عام 2026، تعزز هذا الإطار بإقرار قانون التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية رقم (13) لسنة 2026، الذي أدخل التعليم الدامج والمنصف والشامل بصورة صريحة ضمن فلسفة النظام التعليمي، وأعاد تنظيم الأدوار المؤسسية ذات الصلة بالتعليم وتنمية الموارد البشرية. وقد نُشر القانون في الجريدة الرسمية في أيار 2026، على أن يبدأ العمل به بعد تسعين يوماً من تاريخ نشره.

وقد رافق التطور التشريعي والسياساتي توسع تدريجي في قدرة النظام التعليمي على استقبال الطلبة ذوي الإعاقة. وتشير البيانات المتاحة إلى ارتفاع عدد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمدارس من 26,800 طالب وطالبة في العام الدراسي 2022/2023 إلى 28,360 في 2023/2024 ثم إلى 29,050 في 2024/2025 مع توقع الى وصولهم العدد إلى 30,750 طالباً وطالبة

كما توسعت قدرة النظام التعليمي على استقبال الطلبة ذوي الإعاقة من خلال ارتفاع عدد المدارس المستقبلة لهم إلى 1,519 مدرسة، من بينها 240 مدرسة ريادية دامجة، إلى جانب تعيين 1,300 معلم مساند وتوسيع نطاق خدمات التشخيص والتقييم التربوي، وشهدت برامج بناء القدرات تطوراً ملحوظاً أيضاً، حيث بلغ عدد المعلمين والمعلمات الذين تلقوا تدريبات مرتبطة بالتعليم الدامج والنوع الإجتماعي 56,863 معلماً ومعلمة، مقارنة بنحو 4,000 معلم فقط في عام 2023/2024، الأمر الذي يعكس تحولاً ملموساً في جهود تأهيل الكوادر التعليمية للتعامل مع التنوع داخل الصفوف الدراسية.

ويمثل هذا التقدم تحولاً مهماً من حيث إتاحة الوصول إلى النظام التعليمي، إلا أنه لا يحسم وحده مسألة جودة الدمج. فالوجود في المدرسة لا يعني بالضرورة المشاركة الفعلية في التعلم، كما أن توفير الخدمة لا يضمن بالضرورة ملاءمتها أو استمراريتها أو أثرها على النتائج التعليمية. ومن ثم، فإن المرحلة المقبلة من إصلاح التعليم الدامج تتطلب الإنتقال من التركيز على مؤشرات الوصول والإلتحاق إلى بناء منظومة تقيس كذلك جودة التجربة التعليمية ونتائجها.

وتتصل جودة التعليم الدامج بمجموعة مترابطة من الشروط، تشمل قدرة المدرسة على توفير بيئة ميسرة وآمنة، ومرونة المناهج وطرائق التدريس والتقييم، وكفايات المعلمين والكوادر المساندة، وتوفر التكنولوجيا والموارد التعليمية المساندة، وفاعلية خدمات الكشف والتقييم والإحالة والدعم، إضافة إلى قدرة النظام على تحديد الإحتياج ات المختلفة للطلبة وتوجيه الموارد والخدمات وفقاً لها.

كما أن الإنصاف في التعليم الدامج لا يعني تقديم الخدمة نفسها لجميع الطلبة، وإنما ضمان حصول كل طالب على الدعم والترتيبات اللازمة لإزالة العوائق التي تحول دون مشاركته وتعلمه. ولذلك، فإن اختلاف الإحتياج ات المرتبطة بنوع الإعاقة ودرجتها، إلى جانب عوامل مثل الفقر والجنس ومكان الإقامة وغيرها من ظروف الهشاشة، يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند التخطيط وتوزيع الموارد وقياس النتائج.

وتأتي هذه التحولات في مرحلة إعادة تنظيم واسعة لمنظومة التعليم في الأردن، بما في ذلك إدخال التعليم العام ضمن منظومة وطنية للإعتماد وضمان الجودة. فقد أقر مجلس الوزراء مشروع قانون هيئة الإعتماد وضمان الجودة لسنة 2026، متضمناً توسيع نطاق منظومة الإعتماد وضمان الجودة لتشمل رياض الأطفال والمدارس الحكومية والخاصة، إلى جانب التعليم العالي والتعليم والتدريب المهني والتقني. كما يتضمن

التوجه الجديد تطوير معايير وأدوات لتقييم جودة المدارس ومتابعة خطط التحسين.

وتوفر هذه التحولات فرصة مهمة لإعادة تعريف التعليم الدامج باعتباره جزءاً من جودة النظام التعليمي ككل، وليس مساراً موازياً أو مجموعة من الخدمات المنفصلة. ومن هنا تنطلق هذه الورقة من السؤال المركزي الآتي:

كيف يمكن للأردن الإنتقال من توسيع إتاحة التعليم للطلبة ذوي الإعاقة إلى ضمان تعليم دامج ذي جودة، يضمن مشاركتهم وتعلمهم واستمرارهم وتقدمهم ونجاحهم على أساس من الإنصاف؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تركز الورقة على عدد من المتطلبات الأساسية لجودة التعليم الدامج، وفي مقدمتها البيئة المدرسية وإمكانية الوصول، والمناهج وطرائق التدريس والتقييم، وكفايات المعلمين المساندين والكوادر التعليمية، ومسارات الكشف والتقييم والإحالة والدعم، والبيانات وقياس النتائج، إضافة إلى التخطيط والتمويل وتوزيع الموارد والمساءلة. كما تحدد أبرز الفجوات في هذه المجالات وتقترح توصيات عملية قابلة للتنفيذ ضمن مسار إصلاح التعليم في الأردن.

◆ المشكلة السياساتية

على الرغم من التقدم الذي أحرزه الأردن في ترسيخ الحق في التعليم الدامج وتطوير إطاره التشريعي والسياساتي والمؤسسي، إلى جانب التوسع في إتاحة التعليم للطلبة ذوي الإعاقة، **لا تزال هناك فجوة بين الوصول إلى التعليم وبين ضمان الاستفادة الفعلية منه**. فقد توسعت قدرة النظام التعليمي على استقبال الطلبة ذوي الإعاقة من خلال زيادة أعداد المدارس المستقبلة لهم، وتوفير المعلمين المساندين، وتوسيع خدمات التشخيص والتقييم، والاستثمار في بناء قدرات الكوادر التعليمية. إلا أن هذه المؤشرات تقيس بصورة أساسية مدى إتاحة الخدمة ومدخلاتها، ولا تكشف بالضرورة عن مدى قدرة الطلبة ذوي الإعاقة على المشاركة الفعلية في التعلم، والإستمرار في التعليم، والإنتقال بين مراحله، وتحقيق نتائج تعليمية متكافئة.

وتظهر هذه الفجوة في استمرار مجموعة من العوائق التي تؤثر في جودة التجربة التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة، بما في ذلك تفاوت جاهزية المدارس وإمكانية الوصول إليها، ومحدودية توافر بعض الخدمات والموارد المساندة، وتحديات النقل، وتفاوت قدرة المعلمين على الإستجابة للتنوع داخل الصفوف، إلى جانب تحديات مرتبطة بمرونة المناهج وطرائق التدريس وأساليب التقييم. ولا تعني هذه التحديات بالضرورة غياب السياسات أو المبادرات القائمة، وإنما تشير إلى تفاوت مستوى ترجمتها إلى ممارسة منتظمة وقابلة للقياس داخل المدارس.

وتتصل المشكلة كذلك بكيفية تخطيط التعليم الدامج ومتابعة أدائه وقياس نتائجه. فما تزال مؤشرات التقدم تركز بدرجة كبيرة على مدخلات النظام واتساع نطاق الخدمة، مثل أعداد الطلبة الملتحقين، والمدارس المستقبلة، والمعلمين المدربين، في حين تظل الحاجة قائمة إلى تطوير قياس أكثر انتظاماً للنتائج التي يحققها التعليم الدامج، بما في ذلك المشاركة والإستمرار والإنتقال ونواتج التعلم والإستفادة الفعلية من الترتيبات التيسيرية والخدمات المساندة. كما أن محدودية البيانات المصنفة والقابلة للمقارنة قد تحد من قدرة صانعي السياسات على تحديد أوجه التفاوت وتوجيه الموارد وتقييم أثر التدخلات.

وبذلك، تتمثل المشكلة السياساتية المركزية في أن مسار تطوير التعليم الدامج في الأردن حقق تقدماً في إتاحة الوصول إلى التعليم وبناء مدخلات النظام، لكنه لم يترجم هذا التقدم بصورة متسقة إلى ضمان جودة الدمج ونتائجه التعليمية لجميع الطلبة ذوي الإعاقة.

وتكمن الفجوة، بالتالي، ليس فقط في توافر الخدمات، وإنما في قدرة النظام على ضمان أن تكون هذه الخدمات متاحة وميسرة وملائمة ومتكاملة وعادلة، وأن تنعكس فعلياً على تعلم الطلبة ومشاركتهم واستمرارهم وتقدمهم ونجاحهم.

ومن ثم، فإن التحدي السياساتي في المرحلة المقبلة يتمثل في إعادة توجيه إصلاح التعليم الدامج من التركيز على مؤشرات الوصول والمدخلات إلى بناء منظومة تركز على جودة التعليم ونتائجه، وتربط بين التخطيط والتمويل وتوفير الخدمات وقياس الأداء والمساءلة، بما يضمن قدرة النظام التعليمي على الإستجابة للإحتياجات المتنوعة للطلبة ذوي الإعاقة وتحقيق حقهم في تعليم دامج ذي جودة على أساس من الإنصاف.

◆ الإطار القانوني

يشكل الحق في التعليم الدامج جزءاً من الإطار الحقوقي والتشريعي الناظم لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن. وقد تطور هذا الإطار تدريجياً من الاعتراف بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم إلى ترسيخ مبادئ المساواة وعدم التمييز وتكافؤ الفرص وإمكانية الوصول والتعليم الدامج، بما يتوافق مع الإلتزامات الدولية للأردن في مجال حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

وتستند منظومة التعليم الدامج في الأردن بصورة رئيسية إلى أربعة مرتكزات قانونية: قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، وقانون التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية رقم (13) لسنة 2026، ونظام الأكاديمية الملكية للتعليم الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة رقم (29) لسنة 2025، والإلتزامات الدولية للأردن بموجب اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

أولاً: قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017

يمثل قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 نقطة تحول أساسية في الإطار التشريعي الأردني، إذ نقل التعامل مع قضايا الأشخاص ذوي الإعاقة من مقاربة تركز على الرعاية والخدمات إلى مقاربة قائمة على الحقوق والمساواة وعدم التمييز والمشاركة والتمكين.

وفي مجال التعليم، وضع القانون الأساس القانوني لضمان حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، وتعزيز إمكانية وصولهم إليه ومشاركتهم فيه على أساس المساواة. كما وفر الأساس التشريعي لتطوير السياسات والإستراتيجيات الوطنية اللاحقة في مجال التعليم الدامج، بما في ذلك الإستراتيجية العشرية للتعليم الدامج 2020–2030، وبما ينسجم مع إلتزامات الأردن بموجب اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

وبذلك، يمثل القانون نقطة الإنطلاق التي انتقل معها التعليم الدامج في الأردن من كونه توجهاً سياساتياً إلى كونه التزاماً قانونياً وحقوقياً يتطلب من مؤسسات الدولة اتخاذ التدابير اللازمة لإزالة العوائق التي تحول دون تمتع الأشخاص ذوي الإعاقة بحقهم في التعليم.

ثانياً: قانون التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية رقم (13) لسنة 2026

يمثل قانون التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية رقم (13) لسنة 2026 تطوراً مهماً في الإطار التشريعي للتعليم الدامج، إذ أدرج مفهوم التعليم الدامج والمنصف والشامل بصورة صريحة ضمن فلسفة النظام التعليمي الأردني.

فقد عرّف القانون النظام التعليمي باعتباره نظاماً "دامجاً" يحقق متطلبات وصول الأشخاص ذوي الإعاقة وحصولهم على فرص متكافئة، كما نص على أن التعليم بمفهومه العام وضمن القدرات المتاحة هو تعليم دامج ومنصف وشامل لجميع المواطنين. وبذلك، لم يعد التعليم الدامج مساراً منفصلاً أو تدخلاً خاصاً بفئة محددة، وإنما أصبح مبدأً ناظماً للنظام التعليمي.

كما حدد القانون أدواراً مؤسسية ذات صلة بالتعليم الدامج؛ إذ ألزم الوزارة بتنفيذ سياسات وخطط وبرامج التعليم الدامج بالتنسيق مع الأكاديمية الملكية للتعليم الدامج والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والجهات ذات العلاقة. كما منح مجلس التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية صلاحية اعتماد السياسات والإستراتيجيات والبرامج التعليمية المتعلقة بالتعليم الدامج والتدخل المبكر والأسس اللازمة لتنفيذها.

وأكد القانون كذلك مبدأ إلزامية ومجانية التعليم في المؤسسات التعليمية الحكومية من الصف الأول وحتى الصف العاشر، بما يشمل الطلبة ذوي الإعاقة ضمن النظام التعليمي العام.

ويمثل هذا التطور التشريعي فرصة مهمة لإعادة تنظيم التعليم الدامج على أساس أكثر تكاملاً، إلا أن أثره العملي سيعتمد بدرجة كبيرة على ترجمة المبادئ العامة التي أقرها القانون إلى أنظمة وتعليمات ومعايير وإجراءات تنفيذية واضحة، وتحديد المسؤوليات والموارد ومؤشرات المتابعة والمساءلة.

ومن منظور هذه الورقة، تكمن أهمية القانون الجديد في أنه يوفر أساساً تشريعياً للإنتقال من مرحلة الإعتراف بالحق وإتاحة الوصول إلى مرحلة ضمان جودة التعليم الدامج وقياس نتائجه. إلا أن النص القانوني وحده لا يضمن هذا الإنتقال ما لم تتبعه أطر تنفيذية تحدد بصورة عملية متطلبات المدرسة الدامجة، والخدمات المساندة، وكفايات الكوادر، وآليات التقييم والإحالة، ومعايير الجودة، وآليات التمويل والمتابعة.

ثالثاً: نظام الأكاديمية الملكية للتعليم الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة رقم (29) لسنة 2025

يمثل نظام الأكاديمية الملكية للتعليم الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة رقم (29) لسنة 2025 تطوراً مؤسسياً مهماً في منظومة التعليم الدامج في الأردن. وقد أقر مجلس الوزراء النظام في عام 2025، ونشر في الجريدة الرسمية بوصفه نظاماً قائماً، ويهدف إلى تعزيز التعليم الدامج وتطوير معاييره وأطره المؤسسية.

وتكتسب الأكاديمية أهمية خاصة في المرحلة الحالية من إصلاح التعليم الدامج، نظراً إلى دورها في تطوير الأطر والسياسات والبرامج المتعلقة بالتعليم الدامج والتدخل المبكر، وتعزيز القدرات الوطنية في هذا المجال، ودعم تطوير الممارسات التعليمية والخدمات المساندة ذات الصلة.

كما تتيح الأكاديمية بناء مرجعية فنية متخصصة يمكن أن تسهم في تطوير معايير التعليم الدامج، ودعم الجهات التعليمية في تطوير المناهج وطرائق التدريس والتقييم، وتعزيز كفايات الكوادر التعليمية والمساندة، وتطوير نظم البيانات والمعرفة المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم.

وتزداد أهمية هذا الدور في ضوء التحول الذي تتجه إليه الورقة من التركيز على عدد الطلبة الملتحقين والمدارس المستقبلة لهم إلى جودة التجربة التعليمية ونتائجها. فوجود مؤسسة متخصصة لا يمثل هدفاً بحد ذاته، وإنما تكمن قيمته في قدرتها على تحويل السياسات الوطنية إلى معايير وأدوات وممارسات قابلة للتطبيق والقياس والمتابعة.

رابعاً: اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

تشكل اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة مرجعية دولية أساسية للحق في التعليم الدامج، وقد صادق الأردن عليها عام 2008. وتؤكد الإتفاقية أن الأشخاص ذوي الإعاقة يتمتعون بحقوق الإنسان والحريات الأساسية على قدم المساواة مع الآخرين، وأن على الدول الأطراف اتخاذ التدابير اللازمة لضمان تمتعهم بهذه الحقوق دون تمييز.

وتكتسب المادة (24) من الإتفاقية أهمية مباشرة بالنسبة للتعليم، إذ تقر بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، وتلزم الدول الأطراف بضمان نظام تعليمي جامع على جميع المستويات، بما يتيح للأشخاص ذوي الإعاقة تنمية إمكاناتهم وقدراتهم والمشاركة الفاعلة في المجتمع.

ومن منظور هذه الورقة، فإن أهمية المادة (24) لا تقتصر على ضمان الوصول إلى المدرسة، وإنما تمتد إلى إزالة العوائق التي تحول دون المشاركة والتعلم والإستفادة المتكافئة من العملية التعليمية. وبالتالي، فإن تقييم مدى التزام الأردن بالحق في التعليم الدامج ينبغي أن يأخذ في الإعتبار ليس فقط مؤشرات الإلتحاق، وإنما أيضاً البيئة التعليمية، والترتيبات التيسيرية، والدعم الفردي، وملاءمة المناهج والتقييم، والإستمرار ونواتج التعلم.

◆ الإطار السياساتي والإستراتيجي

يشكل الإطار الإستراتيجي للتعليم الدامج 2020–2030 المرجعية السياساتية الأساسية لتطوير التعليم الدامج في الأردن، وقد جاء في سياق تنفيذ قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 والإلتزامات المترتبة على الأردن بموجب اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وتقوم الإستراتيجية على توجه نحو تطوير نظام تعليمي أكثر شمولاً وإنصافاً، يضمن حق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم ويعزز انتقال النظام من أشكال العزل والدمج الجزئي إلى التعليم الدامج.

وتتناول الإستراتيجية مجموعة مترابطة من مجالات التدخل، تشمل تطوير التشريعات والسياسات، وتهيئة البيئات التعليمية وفق متطلبات إمكانية الوصول، وبناء قدرات المعلمين والإدارات المدرسية، وتطوير المناهج وطرائق التدريس والتقييم، وتعزيز التدخل المبكر والخدمات المساندة، إلى جانب تطوير نظم البيانات والرصد والمتابعة. كما تؤكد أهمية الإنتقال من الدمج المكاني، الذي يقتصر على وجود الطالب ذي الإعاقة داخل المدرسة، إلى الدمج الفعلي الذي يضمن مشاركته في العملية التعليمية واستفادته منها وتحقيق نتائج تعليمية تتناسب مع قدراته واحتياجاته.

وتكتسب هذه الرؤية أهمية خاصة في ضوء موضوع هذه الورقة؛ إذ إن أهداف الإستراتيجية لا تقتصر على زيادة أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالتعليم، وإنما تمتد إلى تهيئة النظام التعليمي نفسه ليكون قادراً على الإستجابة للتنوع بين المتعلمين. ولذلك، فإن تحقيق أهدافها يتطلب توافر شروط مترابطة تشمل البيئة المدرسية الميسرة، والكفاءات البشرية، والمناهج وطرائق التدريس المرنة، وأساليب التقييم الملائمة، والخدمات المساندة، والتدخل المبكر، ونظم البيانات والمتابعة.

ومع ذلك، فإن التقدم في تنفيذ الإستراتيجية لا يزال أكثر وضوحاً في مؤشرات التوسع في الوصول والمدخلات منه في مؤشرات جودة التعليم ونتائجه. فقد شهد النظام التعليمي توسعاً في عدد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالمدارس، وعدد المدارس المستقبلة لهم، والمعلمين الذين تلقوا تدريباً في التعليم الدامج، وخدمات التشخيص والتقييم. إلا أن هذا التوسع لا يوفر، بمفرده، دليلاً كافياً على تحقق الدمج الفعلي أو على مدى استفادة الطلبة من التعليم من حيث المشاركة والتعلم والإستمرار والإنتقال بين المراحل.

وتكشف المعطيات المتاحة عن استمرار تحديات تتعلق بجاهزية بعض المدارس من حيث إمكانية الوصول والتهيئة البيئية، وتوافر الخدمات والموارد المساندة، وتفاوت الكوادر التعليمية في قدرتها على الإستجابة للإحتياجات المتنوعة، إلى جانب الحاجة إلى تطوير المناهج وطرائق التدريس والتقييم بما يضمن مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة بصورة أكثر فاعلية. كما تبرز تحديات مرتبطة بتفاوت توزيع الموارد والخدمات بين المناطق، وبقدرة نظم البيانات والمتابعة على توفير معلومات كافية حول النتائج التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة والفئات الأكثر عرضة للإقصاء داخل هذه الفئة.

ومن ثم، فإن القضية الأساسية في تنفيذ الإستراتيجية ليست غياب الرؤية أو الأهداف، وإنما الفجوة بين الإلتزامات والأهداف الإستراتيجية وبين مستوى ترجمتها إلى معايير وممارسات وموارد ونتائج قابلة للقياس على مستوى المدرسة والصف. ويصبح هذا التحدي أكثر أهمية مع دخول الأردن مرحلة تنفيذ الخطة الإستراتيجية للتعليم 2026–2030، التي توفر فرصة لإدماج التعليم الدامج بصورة أكثر اتساقاً في التخطيط العام للتعليم، وربط أهدافه بآليات التمويل وتخصيص الموارد ومؤشرات الأداء والمساءلة.

وعليه، فإن المرحلة المقبلة تتطلب الإنتقال من متابعة مدى تنفيذ الأنشطة وزيادة المدخلات إلى قياس مدى إسهامها في تحقيق نتائج فعلية للطلبة ذوي الإعاقة. ويشمل ذلك تطوير مؤشرات تقيس المشاركة والإستمرار ونواتج التعلم والإنتقال بين المراحل، إلى جانب مؤشرات تقيس مدى استفادة الطلبة من الترتيبات التيسيرية والخدمات المساندة، وعدالة توزيع الموارد، وجاهزية المدارس لتلبية احتياجات المتعلمين.

وبذلك، تمثل الإستراتيجية العشرية قاعدة سياساتية مهمة يمكن البناء عليها، إلا أن تحقيق غاياتها يتطلب في المرحلة الحالية تعزيز آليات التنفيذ والمتابعة والمساءلة، وربط التخطيط والتمويل والموارد بالإحتياجات الفعلية، وتحويل مبادئ التعليم الدامج إلى معايير وممارسات قابلة للقياس داخل المدارس. وهذا هو الإنتقال المطلوب من توسيع الوصول إلى ضمان جودة التعليم الدامج ونتائجه.

◆ الإطار المؤسسي

شهدت منظومة التعليم الدامج في الأردن خلال الفترة الأخيرة تطوراً مؤسسياً مهماً، تمثل في تعزيز الأدوار المتخصصة للجهات المعنية بالتعليم الدامج والجودة، بما يوفر أساساً لبناء منظومة أكثر تكاملاً للتخطيط والتنفيذ والمتابعة والمساءلة.

وفي هذا السياق، يمثل نظام الأكاديمية الملكية للتعليم الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة رقم (29) لسنة 2025 تطوراً مؤسسياً مهماً، من خلال إنشاء جهة متخصصة يمكن أن تؤدي دوراً محورياً في تطوير منظومة التعليم الدامج ودعم الجهات المعنية في تنفيذ السياسات والبرامج ذات الصلة.

وتشمل أدوار الأكاديمية، وفق الإطار المنظم لعملها، تطوير السياسات والإستراتيجيات والبرامج المتعلقة بالتعليم الدامج والتدخل المبكر، وتعزيز القدرات الفنية في هذا المجال، ودعم تطوير الممارسات التعليمية والخدمات المرتبطة بإحتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة. كما يرتبط دورها بتطوير المعايير والأدلة الفنية ذات الصلة بالتعليم الدامج، ودعم الجهات التعليمية في تطوير المناهج وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية، وتعزيز كفايات المعلمين والكوادر المساندة، وتطوير نظم المعلومات والبيانات المتعلقة بالتعليم الدامج.

وتبرز أهمية الأكاديمية، في سياق هذه الورقة، في قدرتها على الربط بين السياسات والممارسة؛ بحيث لا تظل مبادئ التعليم الدامج الواردة في التشريعات والإستراتيجيات على مستوى الالتزام العام، وإنما تتحول إلى معايير وأدوات وإجراءات يمكن تطبيقها ومتابعتها داخل المدارس.

وفي المقابل، يكتسب تطوير منظومة الإعتماد وضمان الجودة أهمية متزايدة في المرحلة الحالية، ولا سيما مع توسيع نطاق مسؤوليات هيئة الإعتماد وضمان الجودة ليشمل مؤسسات التعليم العام، إلى جانب اختصاصاتها في مجال التعليم العالي. ويتيح ذلك فرصة لإدماج متطلبات التعليم الدامج ضمن منظومة ضمان الجودة والإعتماد ، بحيث تصبح إمكانية الوصول، والتهيئة البيئية، وجاهزية الكوادر، وتوافر الترتيبات التيسيرية

والخدمات المساندة، والإستجابة للتنوع بين المتعلمين، جزءاً من تقييم جودة المؤسسات التعليمية وليس مجرد برامج أو مبادرات منفصلة.

ويتطلب ذلك تنسيقاً واضحاً بين وزارة التربية والتعليم، وهيئة الإعتماد وضمان الجودة، والأكاديمية الملكية للتعليم الدامج، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بحيث تتكامل الأدوار بين وضع السياسات والمعايير، والدعم الفني، والتنفيذ، والرقابة وضمان الجودة، وحماية الحقوق. وتزداد أهمية هذا التنسيق مع انتقال التعليم الدامج من مرحلة التوسع في الاستقبال إلى مرحلة التركيز على جودة التعليم ونتائجه.

ومن منظور الحوكمة، فإن تعدد الجهات ذات العلاقة لا يمثل مشكلة في حد ذاته، بل يمكن أن يشكل مصدر قوة إذا كانت الأدوار والصلاحيات ومسارات التنسيق والمساءلة واضحة. أما في حال غياب هذا الوضوح، فقد يؤدي تعدد الأدوار إلى تداخل المسؤوليات أو وجود فجوات في المتابعة والتنفيذ. ولذلك، فإن المرحلة المقبلة تتطلب تحديداً أكثر وضوحاً لمسؤوليات كل جهة، وربطها بمؤشرات أداء مشتركة وآليات منتظمة لتبادل البيانات والمتابعة والمساءلة.

وعليه، فإن التطور المؤسسي الذي شهده الأردن يوفر أساساً مهماً للإنتقال إلى مرحلة أكثر نضجاً في التعليم الدامج، إلا أن فعالية هذه المنظومة ستعتمد على قدرتها على تحويل الإختصاصات المؤسسية إلى أدوار متكاملة، وربط المعايير بالجودة، وربط التخطيط بالموارد، وربط التنفيذ بالبيانات والنتائج والمساءلة.

◆ تحليل المشكلة: واقع التعليم الدامج وتحليل الفجوات

أظهرت نتائج حوارات السياسات متعددة الأطراف التي نفذتها الشبكة العربية للتربية المدنية والشبكة الأردنية للتعليم في أقاليم الوسط والشمال والجنوب أن التحدي الرئيس أمام التعليم الدامج في الأردن لا يتمثل في غياب الإطار القانوني أو السياساتي، وإنما في الفجوة بين الالتزام القانوني والسياساتي وبين القدرة الفعلية للنظام التعليمي على ضمان تعليم دامج ذي جودة لجميع الطلبة ذوي الإعاقة.

وقد أظهرت الحوارات أن الأردن حقق تقدماً في توسيع إتاحة التعليم للطلبة ذوي الإعاقة، من خلال زيادة أعداد المدارس المستقبلة لهم، وتوفير المعلمين المساندين، وتوسيع خدمات التشخيص والتقييم، وبناء قدرات الكوادر التعليمية، وتوفير عدد من أشكال الدعم والخدمات المساندة. إلا أن هذه المؤشرات، رغم أهميتها، لا تقيس بالضرورة ما إذا كان الطالب يتعلم ويشارك ويتقدم ويستمر في التعليم ويستفيد فعلياً من الخدمات المتاحة.

وتكشف نتائج الحوارات أن الفجوة الحالية ذات طبيعة متعددة الأبعاد؛ فهي لا ترتبط بعائق واحد، وإنما تنتج عن تفاعل عوامل تتعلق بالموقع الجغرافي، والبيئة المدرسية، والموارد البشرية، والخدمات المساندة، والمناهج ووسائل التعلم والتقييم، والنقل والقدرة الاقتصادية للأسر، ووضوح مسارات الإحالة والدعم، وتوفر البيانات، إضافة إلى العوامل الإجتماعية التي قد تؤثر في قبول الطلبة ذوي الإعاقة ومشاركتهم واستمرارهم في التعليم.

وعليه، فإن القضية لم تعد تتمثل فقط في إدخال الطالب ذي الإعاقة إلى المدرسة، وإنما في قدرة النظام على تحويل هذا الإلتحاق إلى تجربة تعليمية فعلية ومنصفة وذات جودة.

أولاً: التفاوت الجغرافي في إتاحة الخدمات وجودة الدمج

أظهرت الحوارات في الأقاليم الثلاثة أن الموقع الجغرافي لا يزال عاملاً مؤثراً في قدرة النظام التعليمي على تقديم تعليم دامج ذي جودة. ففي الوقت الذي تتركز فيه بعض الخدمات المتخصصة والكوادر المؤهلة في المناطق الحضرية، ولا سيما في إقليم الوسط، تواجه المدارس في

المناطق الطرفية والقرى والمناطق الأقل حظاً تحديات أكبر في توفير الخدمات المساندة والموارد التعليمية الميسرة وتهيئة البيئة المدرسية والإستجابة للإحتياجات الفردية للطلبة.

ولا يقتصر أثر هذا التفاوت على إمكانية الإلتحاق بالمدرسة، وإنما يمتد إلى نوعية التعليم والخدمات التي يحصل عليها الطالب بعد الإلتحاق. فقد يحصل طالبان ذوا احتياجات متقاربة على مستويات مختلفة من الدعم والترتيبات التيسيرية تبعاً لموقع المدرسة وتوفر الكوادر والخدمات فيها. كما قد تضطر بعض الأسر إلى البحث عن خدمات في مناطق أخرى، بما يرتب عليها أعباء إضافية في النقل والوقت والتكلفة.

وتشير هذه المعطيات إلى وجود فجوة بين التوسع الكمي في إتاحة التعليم وبين العدالة في توزيع القدرة على تقديم التعليم الدامج. ولذلك فإن معالجة التفاوت الجغرافي لا ينبغي أن تقتصر على زيادة عدد المدارس أو الخدمات، بل تتطلب توجيه الموارد والكوادر والخدمات المساندة وفقاً لمستويات الإحتياج ، وضمان حد أدنى وطني من متطلبات جودة التعليم الدامج في جميع المناطق.

وتعزز نتائج دراسة «أثر الاستراتيجية العشرية (2020–2030) للتعليم الدامج في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة» لعام 2025 هذا التحليل، إذ أظهرت وجود فروق بين الأقاليم في بعض مجالات التحصيل، وتحديداً في التحصيل في الرياضيات حيث جاء أداء طلبة إقليم الجنوب أدنى بصورة دالة إحصائياً مقارنةً بطلبة إقليم الوسط، في حين لم تظهر فروق دالة بين الأقاليم في التحصيل باللغة العربية ولا في المقياس الكلي للسلوك الاجتماعي. ويسهم هذا التمييز بين المجالات في تحديد طبيعة التفاوت الجغرافي ومواطنه بصورة أكثر دقة، بما يوجّه معالجته نحو المجالات والأقاليم الأكثر حاجة بدلاً من التعامل معه بوصفه تفاوتاً عاماً غير محدد.

ثانياً: جاهزية البيئة المدرسية بين الإتاحة الفعلية والدمج الشكلي

كشفت الحوارات، ولا سيما في إقليم الوسط، عن استمرار فجوة بين التوجه الوطني نحو التعليم الدامج وبين الجاهزية الفعلية لبعض المدارس. وتشمل هذه الفجوة محدودية تهيئة المباني والمرافق، ونقص بعض المنحدرات والمصاعد والتجهيزات اللازمة، إضافة إلى عدم كفاية بعض المساحات والتجهيزات للطلبة ذوي الإعاقات الذهنية الشديدة.

كما تواجه المدارس المستأجرة تحديات إضافية في أعمال التهيئة والصيانة والتطوير نتيجة عدم ملكية وزارة التربية والتعليم لهذه المباني، الأمر الذي يحد من إمكانية إجراء تعديلات بنيوية مستدامة عليها. وأظهرت الحوارات كذلك أن وجود تجهيز مادي لا يعني بالضرورة تحقق إمكانية الوصول فعلياً؛ فقد تكون بعض الترتيبات، مثل المنحدرات، موجودة بصورة لا تستجيب بصورة كافية للاستخدام الفعلي من قبل الطلبة.

وتزداد هذه المشكلة مع اكتظاظ بعض الصفوف، الذي يحد من قدرة المعلم على تقديم الدعم الفردي والتكيف مع احتياجات المتعلمين المتنوعة. وبذلك قد يكون الطالب موجوداً في المدرسة والصف، لكنه لا يمتلك الظروف التي تمكنه من الحركة والاستقلالية والمشاركة والتعلم على قدم المساواة.

وتتمثل الفجوة هنا في الإنتقال من مفهوم المدرسة المستقبلة للطالب إلى مفهوم المدرسة المهيأة للتعلم والمشاركة؛ أي أن معيار الجاهزية ينبغي ألا يقتصر على وجود الطالب داخل المبنى، وإنما على قدرة المدرسة على توفير بيئة مادية وتعليمية آمنة وميسرة وقابلة للاستخدام الفعلي من قبل جميع الطلبة.

ثالثاً: الموارد البشرية والخدمات المساندة: من توفير الخدمة إلى استدامة الدعم

أظهرت الحوارات في الأقاليم الثلاثة تحديات متكررة في توافر الموارد البشرية المتخصصة، وخاصة المعلمين المساندين، ومقدمي الرعاية، وأعضاء الفرق متعددة التخصصات. ففي إقليمَي الوسط والجنوب، أشار المشاركون إلى محدودية أعداد الكوادر المتخصصة، وضعف قدرة الفرق متعددة التخصصات في المديريات على تقديم الدعم المنتظم للمدارس نتيجة محدودية الموارد وصعوبات التنقل.

كما برزت مشكلة استدامة الموارد البشرية؛ إذ يعتمد جزء من المعلمين المساندين ومقدمي الرعاية على عقود مؤقتة مرتبطة بالتعليم الإضافي، الأمر الذي قد يؤثر في استمرارية الخدمة وفي بناء علاقة مهنية وتعليمية مستقرة مع الطالب والمدرسة.

وفي الوقت نفسه، أكدت الحوارات أن الإعتماد على المعلم المساند وحده لا يمكن أن يشكل أساساً مستداماً للتعليم الدامج. فالمعلم الأساسي هو العنصر الأكثر استدامة داخل الصف، ولذلك يحتاج هو أيضاً إلى بناء قدراته في التعامل مع التنوع، وتكييف طرائق التدريس والمناهج، وتوظيف أساليب التقييم التي تستجيب لإحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.

كما برزت أهمية الفرق متعددة التخصصات في دعم الطلبة وأسرهم والمدارس، إلا أن اقتصار وجود فريق واحد على مستوى كل مديرية، واعتماد بعض أعضائه على عقود مؤقتة، إلى جانب صعوبات التنقل بين المدارس، يحد من قدرة هذه الفرق على تقديم الدعم في الوقت المناسب والمتابعة المستمرة.

وفي المقابل، أظهرت حوارات إقليم الشمال تجربة اللجنة الفرعية للتعليم الدامج في المديرية بوصفها آلية مؤسسية مهمة لمتابعة حقوق الطلبة ذوي الإعاقة، وتهيئة البيئة المدرسية والإشراف على عمل الفرق متعددة التخصصات. وتبرز هذه التجربة أهمية وجود هياكل مؤسسية واضحة ومستدامة للتعليم الدامج على المستوى المحلي.

وتتمثل الفجوة الأساسية في هذا المحور في أن توفير عدد من الخدمات والكوادر لا يضمن بالضرورة استدامة الدعم أو جودته. ويتطلب ذلك الإنتقال من الإعتماد على ترتيبات مؤقتة وخدمات منفصلة إلى بناء قدرة مؤسسية دائمة داخل المدرسة والمديرية، يكون فيها المعلم الأساسي والقيادة المدرسية والفرق المتخصصة جزءاً من منظومة دعم متكاملة.

وتتيح نتائج دراسة أثر الاستراتيجية العشرية لعام 2025 عرضاً أكثر توازناً لهذا المحور؛ إذ جاءت تقديرات المعلمين للاستراتيجية العشرية مرتفعة، بمتوسط كلي بلغ (3.45)، مع وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى متغيرّي الإقليم وسنوات الخبرة دون الجنس أو المؤهل، كما جاءت تقديرات أولياء الأمور مرتفعة أيضاً دون فروق دالة إحصائياً تبعاً للإقليم أو الجنس أو المؤهل العلمي. وتعكس هذه التقديرات المرتفعة إدراكاً إيجابياً لدى الكوادر التعليمية والأسر لجهود التعليم الدامج، وهو ما ينبغي قراءته إلى جانب التحديات المتعلقة باستدامة الموارد البشرية وجودة الدعم التي أبرزتها الحوارات، بما يوازن بين جوانب التقدم المتحقق ومتطلبات استدامته وتعزيز جودته.

رابعاً: الموارد التعليمية الميسرة والتكنولوجيا المساندة والوصول إلى التعلم

أشارت الحوارات، وخاصة في إقليم الجنوب، إلى استمرار محدودية توفر بعض الموارد التعليمية الميسرة والتكنولوجيا المساندة، بما في ذلك الكتب المطبوعة بطريقة برايل والوسائل والتقنيات الداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، إلى جانب الحاجة إلى تعزيز تدريب المعلمين على استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية.

وتكشف هذه الفجوة عن أن الوصول إلى التعليم لا يساوي الوصول إلى التعلم. فالطالب قد يتمكن من الوصول إلى مبنى المدرسة، لكنه قد لا يتمكن من الوصول إلى المحتوى التعليمي أو وسيلة التواصل أو أدوات التقييم بالطريقة التي تناسب احتياجاته.

ويصبح هذا الأمر أكثر أهمية عندما لا تترافق التكنولوجيا والمواد الميسرة مع قدرة المعلمين على استخدامها، أو عندما لا تكون المناهج وطرائق التدريس والتقييم مرنة بما يكفي للاستفادة منها.

وعليه، فإن توفير الموارد التعليمية الميسرة والتكنولوجيا المساندة ينبغي أن ينظر إليه باعتباره جزءاً من متطلبات جودة التعليم الدامج، وليس خدمة إضافية تعتمد على توافر مبادرة أو مورد في مدرسة دون أخرى.

خامساً: المناهج وطرائق التدريس والتقييم والفجوة بين وجود الطالب ومشاركته في التعلم

تكشف مجمل نتائج الحوارات أن أحد التحديات الأساسية في التعليم الدامج يرتبط بقدرة العملية التعليمية نفسها على الإستجابة للتنوع بين المتعلمين. فحتى مع توفر البيئة المدرسية والمعلم المساند، يبقى السؤال هو: هل يستطيع الطالب ذو الإعاقة الوصول إلى المنهاج، والمشاركة في التعلم، وإظهار ما تعلمه بطريقة عادلة ومناسبة لإحتياجاته؟

وتبرز هنا الحاجة إلى تطوير الممارسات التعليمية بما ينسجم مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم، وتوفير قدر أكبر من المرونة في طرائق التدريس والتعلم والتقييم، بحيث لا يكون الطالب مطالباً دائماً بالتكيف مع النظام القائم، وإنما تكون المدرسة قادرة على تكييف ممارساتها بما يستجيب لتنوع المتعلمين.

كما تؤكد الحوارات أهمية الخطط التعليمية الفردية، لكنها تشير في الوقت ذاته إلى أن وجود الخطة لا يضمن وحده تنفيذها أو توفير الموارد البشرية والتعليمية اللازمة لها.

ومن ثم، تتمثل الفجوة في الإنتقال من خطة أو ترتيب فردي للطالب إلى ممارسة تعليمية مؤسسية قادرة على الإستجابة للتنوع داخل الصف، وقياس أثر هذه الممارسات على المشاركة والتعلم والتقدم، وليس الاكتفاء بقياس عدد الخطط أو الخدمات المقدمة.

وتدعم نتائج دراسة أثر الاستراتيجية العشرية لعام 2025 توجيه هذا المحور نحو المجالات الأكثر حاجة إلى التطوير؛ فقد أظهرت الدراسة تحسناً دالاً إحصائياً في التحصيل باللغة العربية لصالح الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، في حين لم تظهر فروق دالة في التحصيل في الرياضيات رغم وجود تفوق ظاهري بسيط. ويشير ذلك إلى أن طرائق التدريس والتقييم في الرياضيات تحديداً تتطلب مزيداً من التطوير والمواءمة مع احتياجات المتعلمين، ويمكن توظيف هذه النتائج في توجيه التدخلات التعليمية وأدوات التقييم وفق الاحتياجات الفعلية ومجالات التعلم التي ما تزال دون المستوى المنشود.

سادساً: العوائق المالية والنقل وأثرها على الإستمرار والإستفادة من التعليم

أظهرت الحوارات أن العوامل الاقتصادية وصعوبة النقل، ولا سيما في المناطق التي تفتقر إلى خدمات قريبة أو وسائل نقل مهيأة، تشكل عائقاً أمام انتظام بعض الطلبة ذوي الإعاقة واستمرارهم في التعليم والاستفادة من الخدمات الداعمة.

وتتحمل بعض الأسر تكاليف إضافية مرتبطة بالنقل أو الحصول على الخدمات المساندة، وهو ما يزيد العبء على الأسر ذات الدخل المحدود. وقد تصبح هذه التكاليف أكثر تأثيراً عندما تكون الخدمات المتخصصة متركزة جغرافياً في مناطق محددة.

وفي المقابل، توفر الوزارة برامج للدعم المالي والنقل، بما في ذلك المساهمة في تكاليف التعليم للطلبة في المدارس الخاصة، وبدل المواصلات للطلبة الملتحقين بالمدارس الحكومية، ودعم الطلبة في مراكز التربية الخاصة النهارية والجمعيات التي تقدم خدمات تعليمية وتأهيلية متخصصة.

إلا أن نتائج الحوارات تشير إلى أن وجود برامج للدعم لا يعني بالضرورة وصول جميع المستحقين إليها أو كفاية الدعم لتجاوز العائق الفعلي. ومن هنا تبرز أهمية تقييم هذه البرامج من منظور نتائجها على الحضور والإستمرار والاستفادة الفعلية من التعليم، وليس فقط من حيث عدد المستفيدين منها.

سابعاً: مسار الإحالة والتشخيص المبكر والتقييم التربوي

أشار المشاركون، ولا سيما في محافظات الشمال، إلى أن مسار الإحالة الوطني، بوصفه آلية للتنسيق بين الجهات المعنية، بما فيها وزارة التربية ووزارة الصحة ووزارة التنمية الإجتماعية وصندوق المعونة الوطنية، لا يزال غير واضح بما يكفي للأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم.
وتؤثر هذه الفجوة في قدرة المسار على أداء وظائفه في الكشف المبكر والتقييم والإحالة إلى الخدمات المناسبة، بما فيها التعليم والتأهيل والخدمات المساندة. ولذلك برزت الحاجة إلى إعلان المسار بصورة واضحة، وتحديد مراحله ومسؤوليات الجهات المختلفة ونقاط الاتصال، على أن يبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة، ويربط بين الصحة والتنمية الإجتماعية والتعليم والتأهيل.

وتوفر وزارة الصحة خدمات للتشخيص المبكر من خلال مراكز متخصصة في الأقاليم الثلاثة، إلا أن المشاركين أشاروا إلى أن فعالية المسار تتأثر بضعف الربط المتكامل بين التشخيص المبكر والتعليم والتأهيل والصحة والحماية الإجتماعية ، بما قد يؤدي إلى تعدد نقاط الإحالة وتأخر التدخل، خصوصاً في السنوات الأولى من حياة الطفل.

ثامناً :الحاجة إلى الإنتقال من التشخيص الطبي إلى التقييم التربوي

برز خلال الحوارات تمييز مهم بين التشخيص الطبي للإعاقة والتقييم التربوي لإحتياجات المتعلم. ففي بعض الإعاقات الواضحة طبياً قد يكون التقرير الطبي المعتمد كافياً لإثبات الحالة وفق المعايير المعتمدة، إلا أن ذلك لا يحدد بالضرورة أثر الحالة على التعلم والمشاركة داخل البيئة التعليمية.

وتبرز هذه المسألة بصورة خاصة في حالات مثل بعض حالات التوحد، وصعوبات التعلم، واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وبعض الاضطرابات النمائية العصبية والسلوكية، حيث يحتاج النظام إلى تقييم تربوي متخصص يحدد احتياجات التعلم والعوائق التي تواجه الطالب ونوع الدعم والترتيبات التيسيرية اللازمة.

كما أشار المشاركون إلى غياب جهة تربوية مرجعية واضحة وموثوقة لاعتماد التقييم والتشخيص التربوي، ولا سيما في حالات صعوبات التعلم والاضطرابات النمائية والسلوكية، مع وجود جهات ومراكز تقدم خدمات تقييم دون وضوح كافٍ بشأن الجهات المعتمدة والمعايير والأدوات المستخدمة واتساق نتائج التقييم بينها.

وتتمثل الفجوة هنا في أن المسار الحالي قد ينجح في تحديد وجود الإعاقة، لكنه لا يضمن بالضرورة تحديد ما يحتاجه الطالب كي يتعلم ويشارك. ولذلك فإن بناء مسار إحالة فعال يتطلب الجمع بين الكشف المبكر والتشخيص الطبي والتقييم التربوي، وربط نتائج التقييم مباشرة بالخدمات والترتيبات التعليمية المطلوبة.

ويرتبط ذلك أيضاً بإجراءات الحصول على البطاقة التعريفية للأشخاص ذوي الإعاقة، باعتبارها إحدى الأدوات التي تسهل إثبات الحالة والوصول إلى عدد من الحقوق والخدمات. وقد أشار المشاركون إلى الحاجة إلى تبسيط وتسريع إجراءات إصدار البطاقات، وتوسيع نقاط الوصول إلى الخدمة في المحافظات، بما يقلل الأعباء على الأسر، ولا سيما في الحالات التي يصعب نقلها.

كما برزت الحاجة إلى تعزيز الربط بين التقرير التشخيصي المعتمد والبطاقة التعريفية، وضمان وضوح الجهات المخولة بالتقييم والتشخيص واعتماد التقارير، وتوفير نقاط خدمة أو ارتباط في المحافظات بما يقلل الحاجة إلى التنقل المتكرر بين الجهات المختلفة.

وبذلك، فإن وجود مسار إحالة متعدد القطاعات لا يضمن وحده وصول الطفل إلى الخدمة المناسبة في الوقت المناسب؛ إذ يتطلب المسار الفعال إجراءات واضحة ومعلنة، وتنسيقاً مؤسسياً، وكشفاً وتدخلاً مبكرين، وربطاً بين التشخيص الطبي والتقييم التربوي، ومعايير موحدة للتقييم، وآليات لمتابعة الطفل عبر مراحل التعليم المختلفة.

تاسعاً: وضوح مسارات التعلم البديلة والتعليم غير النظامي

أظهرت الحوارات وجود فجوة في المعلومات المتاحة حول مسارات التعلم البديلة للطلبة الذين ينقطعون عن التعليم النظامي أو لا يستطيعون الانتظام فيه. وقد أشار المشاركون إلى محدودية المعرفة بالخيارات المتاحة لتعويض الفاقد التعليمي بعد انقطاع الطالب لفترات طويلة، بما في ذلك التعليم الاستدراكي وبرامج المتسربين والتعليم المنزلي.

وتزداد هذه المشكلة بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة، إذ لا تتوافر دائماً ترتيبات تيسيرية ومواد تعليمية ميسرة وكوادر متخصصة ضمن هذه المسارات. كما أن التعليم المنزلي، حيث يعتمد على الدراسة الذاتية والتقدم للامتحانات الرسمية وفق تعليمات وزارة التربية والتعليم، لا يوفر بالضرورة الإرشاد الأكاديمي والمتابعة أو الدعم النفسي والإجتماعي، ولا يمثل خياراً مناسباً لكثير من الطلبة الذين يحتاجون إلى دعم تعليمي مباشر ومستمر.

وقد أشار المشاركون كذلك إلى حالات يطالب فيها بعض الأهالي بإعادة أبنائهم إلى المراكز النهارية الدامجة التابعة لوزارة التنمية الإجتماعية عندما يتعذر على المدرسة النظامية توفير البيئة والكوادر والخدمات اللازمة.

وتكشف هذه المعطيات عن فجوة في استمرارية المسار التعليمي؛ فالتعليم الدامج لا ينبغي أن ينتهي عند حدود المدرسة النظامية، وإنما يحتاج إلى مسارات واضحة ومرنة تضمن استمرار التعلم والإنتقال بين البدائل التعليمية عند الحاجة، دون أن يتحول البديل إلى مسار يؤدي عملياً إلى العزل أو الإنقطاع عن فرص التعلم والتقدم.

عاشراً: البيانات والمعلومات وقياس نتائج التعليم الدامج

أظهرت الحوارات الحاجة إلى تعزيز نظم البيانات والمعلومات المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة، ليس فقط من حيث أعداد الملتحقين، وإنما من حيث احتياجاتهم التعليمية والخدمات التي يحصلون عليها ونتائج تعلمهم واستمرارهم.

وتحد محدودية البيانات المصنفة والمتقاطعة حسب نوع الإعاقة والعمر والجنس والمنطقة الجغرافية من قدرة النظام على تحديد الفوارق داخل فئة الطلبة ذوي الإعاقة نفسها، وخاصة الفئات التي تتقاطع لديها الإعاقة مع الفقر أو الموقع الجغرافي أو الجنس أو غيرها من عوامل الهشاشة.

كما تبرز الحاجة إلى تطوير مؤشرات وطنية موحدة لقياس أثر سياسات التعليم الدامج. فقياس أعداد الطلبة الملتحقين، والمدارس المستقبلة، والمعلمين المدربين، والخدمات المقدمة، يظل مهماً، لكنه لا يكفي لقياس تحقق الحق في التعليم.

ويحتاج النظام إلى مؤشرات تقيس بصورة مباشرة الحضور والاستمرار، والمشاركة، والتقدم والتحصيل، والإنتقال بين المراحل، والاستفادة الفعلية من الخدمات والترتيبات التيسيرية، والفجوات في جودة التعليم بين المناطق والفئات المختلفة.

وتتمثل الفجوة هنا في الإنتقال من قياس المدخلات والتوسع في الخدمة إلى قياس نتائج الدمج وأثره على حياة المتعلم، بما يتيح استخدام البيانات في التخطيط وتخصيص الموارد والمساءلة وتقييم السياسات.

ويذكر الذكر ان دراسة «أثر الاستراتيجية العشرية (2020–2030) للتعليم الدامج» لعام 2025 تعد من الدراسات الوطنية المهمه والمتاحة التي تناولت نتائج التعليم الدامج، والتي شملت عينة من (1296) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة، إلى جانب استبانتين طُبّقتا على (1601) معلماً ومعلمة و(986) من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، واعتمدت أدوات قياس في التحصيل باللغة العربية والرياضيات ومقياساً للسلوك الاجتماعي. ويشكّل توافر مثل هذه الدراسات خطوة مهمة نحو قياس نتائج الدمج لا مدخلاته فحسب، غير أن الحاجة تبقى قائمة إلى بيانات ومؤشرات وطنية منتظمة ومصنّفة ومتقاطعة حسب نوع الإعاقة والجنس والمرحلة الدراسية والموقع الجغرافي، بما يعزز الاستناد إلى الأدلة الوطنية ويحدد الفجوات التي تتطلب مزيداً من البحث والمتابعة.

أحد عشر: العوائق الإجتماعية والأسرية والبيئة المدرسية الطاردة

أظهرت الحوارات أن جودة التعليم الدامج لا تتحدد بالخدمات الرسمية وحدها، إذ تؤثر العوامل الإجتماعية والأسرية في قدرة الطالب على الوصول إلى التعليم والإستمرار فيه والاستفادة منه.

فقد تواجه بعض الأسر صعوبات في معرفة البرامج المتاحة واستكمال متطلباتها، أو في توفير التقارير التشخيصية والوصول إلى الجهات المختصة. كما برزت قضايا التنمر والوصمة وتردد بعض الأسر في الإفصاح عن الإعاقة، إضافة إلى القيود التي قد تواجهها بعض الفتيات ذوات الإعاقة.

ولا تقتصر البيئة المدرسية الطاردة على الحالات التي يُرفض فيها قبول الطالب، وإنما تشمل أيضاً القبول الشكلي دون توفير الظروف التي تمكنه من المشاركة والتعلم. فقد يكون الطالب مسجلاً وحاضراً، لكنه يظل معزولاً عن الأنشطة، أو غير قادر على الوصول إلى المنهاج، أو غير قادر على استخدام المرافق، أو لا يحصل على الترتيبات التيسيرية المناسبة.

وتتخذ هذه الطردية أشكالاً متعددة: عدم تهيئة المباني، ومحدودية الموارد التعليمية، وضعف القدرة على تكييف التدريس والتقييم، وغياب وسائل التواصل أو التكنولوجيا المساندة، إضافة إلى التنمر والتمييز والعزلة الإجتماعية وانخفاض التوقعات بشأن قدرات الطلبة ذوي الإعاقة.

وتؤثر هذه العوامل في الأمان النفسي والشعور بالانتماء والمشاركة والاستمرار، وقد تؤدي إلى التغيب أو الإنقطاع عن التعليم. كما قد تدفع بعض الأسر إلى تفضيل مراكز التربية الخاصة أو البدائل التعليمية الأخرى عندما لا ترى أن المدرسة النظامية قادرة على توفير احتياجات أبنائها.

وتكشف هذه النتائج أن الدمج الشكلي قد ينتج أشكالاً من الإقصاء داخل المدرسة نفسها. ولذلك فإن معيار المدرسة الدامجة ينبغي ألا يكون قدرتها على استقبال الطالب فقط، وإنما قدرتها على ضمان مشاركته وتعلمه وتقدمه واستمراره في بيئة آمنة وخالية من العنف والتمييز.

وتوفر نتائج دراسة أثر الاستراتيجية العشرية لعام 2025 أساساً أكثر توازناً لمناقشة البُعد الاجتماعي للدمج؛ إذ أظهرت الدراسة أثراً دالاً إحصائياً في تعزيز الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، في حين لم تظهر أثراً دالاً في الحد من السلوكيات اللااجتماعية. ويعني ذلك أن تحسن الشعور بالمشاركة والانتماء المدرسي لا يلغي استمرار بعض العوائق الاجتماعية والأسرية والسلوكية التي قد تحد من مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة واستمرارهم في التعليم، بما يستدعي معالجتها ضمن بيئة مدرسية داعمة وآمنة وغير طاردة.

خلاصة تحليل الفجوات

تكشف نتائج الحوارات، عند قراءتها في ضوء الإطار القانوني والإستراتيجي والمؤسسي القائم، أن الأردن انتقل بدرجة مهمة من مرحلة الاعتراف بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم إلى مرحلة بناء أدوات ومؤسسات وبرامج لإتاحة التعليم. إلا أن الفجوة الأكثر أهمية في المرحلة الحالية تقع في القدرة على تحويل هذه الإتاحة إلى تعليم دامج فعلي ذي جودة ونتائج قابلة للقياس.

ويمكن تلخيص الفجوة في الإنتقال من:

من	إلى
إتاحة الإلتحاق	ضمان الوصول الفعلي إلى التعلم
زيادة أعداد المدارس المستقبلة	ضمان جاهزية المدارس للتعلم والمشاركة
توفير المعلم المساند	بناء قدرة المعلم الأساسي والمنظومة المدرسية
خدمات متفرقة	منظومة دعم متكاملة ومستدامة
التشخيص الطبي	التشخيص الطبي والتقييم التربوي لإحتياجات التعلم
وجود الترتيبات التيسيرية	ضمان فعاليتها واستخدامها فعلياً
قياس أعداد الملتحقين والخدمات	قياس المشاركة والإستمرار والتعلم والتقدم
توزيع الموارد بصورة عامة	توزيع الموارد وفق الإحتياج والفوارق الجغرافية والإجتماعية
وجود مسارات إحالة	مسار إحالة وطني واضح ومتكامل يبدأ من الطفولة المبكرة
وجود بدائل تعليمية	مسارات مرنة وميسرة تضمن استمرارية التعلم
قبول الطالب في المدرسة	ضمان انتمائه ومشاركته وأمانه ونجاحه

وعليه، فإن الفجوة السياساتية الأساسية ليست فجوة في الاعتراف بالحق أو في وجود البرامج بحد ذاتها، وإنما في قدرة النظام على ضمان الاتساق بين هذه السياسات والمؤسسات والموارد والممارسات والنتائج على مستوى الطالب.

ويعني ذلك أن نجاح التحول نحو التعليم الدامج لا ينبغي أن يقاس فقط بعدد الطلبة الذين أصبح بإمكانهم دخول المدرسة، وإنما بمدى قدرة النظام التعليمي على إزالة العوائق التي تحول دون تعلمهم ومشاركتهم واستمرارهم وانتقالهم ونجاحهم، مع مراعاة الفوارق بين الطلبة والمدارس والمناطق، والتقاط أشكال التفاوت المتقاطعة التي قد تجعل بعض الفئات أكثر عرضة للإقصاء.

ومن هذا المنظور، يصبح التحدي في المرحلة المقبلة هو تحويل التعليم الدامج من سياسة قائمة على توسيع الإتاحة وتوفير المدخلات إلى سياسة قائمة على ضمان النتائج والإنصاف والجودة، مدعومة بمعايير وطنية واضحة، وتمويل وتوزيع أكثر إنصافاً للموارد، وكوادر مؤهلة ومستدامة، ومسارات إحالة وتقييم متكاملة، وبيئات مدرسية مهيأة، وبيانات قادرة على إظهار الفوارق وقياس نتائج الدمج ومساءلة المؤسسات عن تحقيقها .

◆ التوصيات

أولاً: ترسيخ التعليم الدامج كنهج مؤسسي قائم على الجودة والإنصاف

- إدماج معايير جودة التعليم الدامج، بما يشمل الإتاحة والتصميم الشامل والترتيبات التيسيرية المعقولة، في التشريعات والسياسات والمعايير الناظمة للمدارس والمناهج والتقييم، بما يضمن حق جميع الطلبة في تعليم نوعي على قدم المساواة.
- إدماج التعليم الدامج في الخطط الوطنية وخطط المدارس ونظم تقييم الأداء، وتضمينه في مؤشرات جودة التعليم وآليات المتابعة والمساءلة، بما يضمن انتقاله من مجموعة من البرامج والخدمات المنفصلة إلى نهج مؤسسي مستدام.

ثانياً: بناء منظومة مدرسية متكاملة لضمان جودة التعليم والتعلم

- ضمان توفير بيئات مدرسية آمنة وميسرة وداعمة للتعلم، وخالية من العنف والتمييز والتنمر، ومهيأة لاستيعاب التنوع بين الطلبة وتعزيز مشاركتهم وانتمائهم.
- تطوير المناهج وطرائق التدريس والتقييم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم، بما يراعي تنوع احتياجات الطلبة، ويوفر المرونة والترتيبات التيسيرية والتكنولوجيا والموارد التعليمية المساندة اللازمة لمشاركتهم وتعلمهم.
- تعزيز إعداد المعلمين والتطوير المهني المستمر في مجال التعليم الدامج، بما يرفع قدرتهم على التعامل مع التنوع داخل الصف، وتصميم استراتيجيات تعليمية مرنة، وتقديم الترتيبات التيسيرية المناسبة، مع ضمان استدامة المعلمين المساندين وتحديد أدوارهم ومسؤولياتهم بوضوح.
- تفعيل واستدامة الفرق متعددة التخصصات في المدارس والمديريات، بما يضمن توافر الخبرات التربوية والنفسية والإجتماعية والتأهيلية اللازمة للإستجابة لإحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وتحديد أدوار هذه الفرق وآليات عملها ومواردها، وتعزيز تعاونها مع المعلمين والأسر، وربط نتائج التقييم بخطط الدعم والتعلم الفردية.
- تعزيز دور المعلم المساند ضمن منظومة الدعم المدرسي، من خلال تحديد مهامه ومسؤولياته وآليات تعاونه مع معلم الصف والأسرة والإختصاصيين، ومشاركته في تحديد احتياجات الطلبة وتخطيط التدخلات التعليمية ومتابعة تقدمهم، بما يضمن تقديم الدعم داخل الصف قدر الإمكان، ويحول دون استخدام الدعم كوسيلة لعزل الطالب عن أقرانه أو إحلال المعلم المساند محل معلم الصف.
- تطوير نظام التقييم التربوي وربطه بإحتياجات التعلم والدعم، من خلال اعتماد أدوات ومعايير واضحة لتحديد احتياجات الطلبة، واستخدام نتائج التقييم في إعداد خطط الدعم والتعلم الفردية ومراجعتها بصورة دورية عند الحاجة.
- ضمان توفير نقل مدرسي آمن وميسر ومتاح للطلبة ذوي الإعاقة، مع إعطاء الأولوية للمناطق النائية والأقل حظاً، وتطوير آليات لدعم تكاليف النقل للأسر الأكثر احتياجاً، للحد من أثر البعد الجغرافي والعبء المالي على انتظام الطلبة واستمرارهم واستفادتهم الفعلية من التعليم.

ثالثاً: تطوير منظومة وطنية متكاملة للكشف والتقييم والإحالة والدعم

- اعتماد مسار وطني موحد ومتمحور حول الطفل للكشف والإحالة والتقييم والتدخل المبكر، يربط قطاعات الصحة والتعليم والتنمية الإجتماعية والتأهيل، ويحدد بوضوح أدوار ومسؤوليات الجهات المعنية ونقاط الوصول إلى الخدمات وآليات الإحالة والمتابعة.
- الإنتقال من التركيز على تصنيف الإعاقة إلى تحديد احتياجات التعلم والدعم، وتعزيز الربط بين نتائج التقييم والخدمات التعليمية وخطط الدعم، بما يضمن أن تكون الإستجابة مبنية على احتياجات الطالب الفعلية وليس على نوع الإعاقة أو تصنيفها فقط.

- تبسيط إجراءات حصول الأسر على البطاقات والخدمات، وتوسيع نقاط تقديم الخدمات في المحافظات، وتوفير المعلومات والإرشاد للأسر، بما يقلل الأعباء الإدارية والجغرافية ويضمن استفادة الطلبة من الخدمات المتاحة في الوقت المناسب.

رابعاً: تطوير نظام بيانات ومساءلة يقيس جودة الدمج ونتائجه

- تطوير نظام وطني متكامل لبيانات التعليم الدامج وربطه بالأنظمة الوطنية ذات الصلة، بما يدعم التخطيط القائم على الأدلة، وتحديد الإحتياج ات، وتوجيه الموارد، ومتابعة تنفيذ السياسات والتدخلات.
- اعتماد مؤشرات وطنية لقياس جودة التعليم الدامج ونتائجه، بحيث تتجاوز قياس الإلتحاق لتشمل التعلم والمشاركة والإستمرار والتقدم والتحصيل والاستفادة الفعلية من خدمات الدعم والترتيبات التيسيرية.
- تصنيف البيانات وتحليلها بصورة منتظمة بحسب الإعاقة والجنس والموقع الجغرافي والوضع الإجتماعي والاقتصادي وغيرها من العوامل ذات الصلة، للكشف عن التفاوت وأشكال الحرمان والتميز المركب.
- استخدام البيانات لتحديد الطلبة والمدارس والمناطق الأكثر احتياجاً وتوجيه الموارد إليها، وربط نتائج المتابعة بقرارات التخطيط والتمويل والتدخل، مع نشر تقارير دورية حول مدى تقدم التعليم الدامج وجودته ونتائجه.

خامساً: تعزيز الحوكمة والمشاركة والمساءلة وضمان الإستمرار في التعليم

- تحديد أدوار ومسؤوليات الجهات المعنية بالتعليم الدامج وتعزيز التنسيق بينها، ووضع آليات واضحة للمساءلة والمتابعة، بما يضمن تكامل الخدمات وعدم تجزئتها أو تداخل الإختصاصات .
- إرساء مشاركة منهجية وذات معنى للأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم ومنظمات المجتمع المدني في تصميم السياسات والخطط والبرامج، ومتابعة تنفيذها وتقييم أثرها، بما يعزز الإستجابة للإحتياجات الفعلية والمساءلة المجتمعية.
- تطوير آليات للإنذار المبكر ورصد الطلبة المعرضين للإنقطاع عن التعليم، وربطها بخدمات الدعم النفسي والتربوي والإجتماعي والتدخل المبكر، بما يسمح بالتعامل مع عوامل الإنقطاع قبل وقوعه.
- تعزيز الخدمات المساندة والحماية الإجتماعية المرتبطة بالتعليم، بما في ذلك الدعم النفسي والإجتماعي والمساعدات الموجهة للأسر الأكثر احتياجاً، للحد من العوامل الاقتصادية والإجتماعية التي تعيق الإستمرار في التعليم.
- تهيئة مسارات مرنة للتعليم غير النظامي والبديل والإنتقال بين المراحل التعليمية، بما يضمن عدم تحول الإنقطاع المؤقت أو الصعوبات التعليمية إلى خروج دائم من النظام التعليمي، ويدعم حق الطلبة في العودة والإستمرار والتقدم في التعليم.

◆ المصادر

- قانون الموازنة العامه للأردن لعام 2026
- الخطه الإستراتيجيه للتعليم ، وزارة التربية والتعليم 2026 – 2030
- تقرير المتابعة والتقييم السنوي للخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم لعام2024/2025
- خطة عمل المساواة في النوع الإجتماعي في وزارة التربية والتعليم
- الإطار الوطني للدمج والتنوع في التعليم ، شباط ، 2025
- قانون التربية والتعليم وتنمية الموارد البشريه رقم 13 لعام 2026
- نظام الأكاديمية الملكية للتعليم الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة (رقم 29 لسنة 2025)

- اليونسكو SDG4- country profile
- دراسة "سد الفجوة بين الجنسين: فهم تدني التحصيل الدراسي لدى الذكور في المدارس الأردنية"، ايار 2026 ، الدكتور ياسر العمري والدكتور ماجد الزيود - وزارة التربية و التعليم، مؤسسة الملكة رانيا
- الدليل الاجرائي للتعليم الدامج، منظمة ميرسي كور، 2020
- الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج 2019-2029
- التقرير الاحصائي لليونسكو في تحقيق الهدف الرابع المحدث حتى منتصف 2025
- التقرير الاحصائي لوزارة التربية والتعليم 2024/2025
- تقرير ضوء حول التقدم المحرز في تحقيق الهدف الرابع من اهداف التنمية المستدامة خلال الفترة 2023-2025، صدر في تموز 2026 من الشبكة الاردنية للتعليم للجميع
- تقارير تحليلية من حوارات السياسات متعددة الاطراف في الاقاليم الثلاثة (الوسط، الشمال، الجنوب) 2026
- دراسة "أثر الاستراتيجية العشرية (2020-2030) للتعليم الدامج في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة" لعام 2025

البريد الإلكتروني للتواصل

info@jn4education.com info@anhre.org

المواقع الإلكترونية

www.jn4education.com www.anhre.org