



تمكين ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية: دراسة مقارنة للتشريعات الأردنية والأمريكية مع اقتراح تصور قانوني داعم

د. أفنان عبد الحافظ الديات* عبيد حمود الرواحنة** د. شامة يحيى الحديد***

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تحليل التشريعات الوطنية والدولية ذات الصلة بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، مع التركيز على التجربة الأردنية ومقارنتها بالنموذج الأمريكي. وقد اعتمد البحث المنهج التحليلي المقارن لرصد أوجه الاتفاق والاختلاف بين الأطر التشريعية، واستكشاف مدى انسجامها مع المبادئ التي نصت عليها الاتفاقيات الدولية، وبخاصة اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. خلصت الدراسة إلى أن التشريعات الأردنية، على الرغم من تطورها النسبي بدءاً من قانون رعاية المعوقين لعام 1993 وصولاً إلى قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2017، ما تزال تواجه تحديات تتعلق بضعف آليات التنفيذ، وغياب مؤشرات أداء واضحة، وتشتت الجهود المؤسسية. في المقابل، أظهرت التجربة الأمريكية تكاملاً أكبر بين التشريعات، مثل قانون التعليم للأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) وقانون الأميركيين ذوي الإعاقة (ADA)، وبين سياسات التعليم العالي ومبادئ العدالة والإنصاف. وبناءً على ذلك، يقترح البحث تصوراً قانونياً لتعزيز منظومة التعليم العالي الدامج في الأردن، يتضمن صياغة نصوص قانونية واضحة، وإنشاء آليات متابعة وتقييم، وربط سياسات الدمج بالأطر الوطنية للتنمية المستدامة. تسهم هذه الرؤية في تعزيز حقوق الطلبة ذوي الإعاقة وضمان مشاركتهم الفاعلة في الحياة الأكاديمية والمجتمعية. الكلمات المفتاحية: تمكين ذوي الإعاقة، مؤسسات التعليم العالي، التشريعات الأردنية، التشريعات الأمريكية، القانون الداعم

* محاضر متفرغ، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Afnan.Aldayyat@wise.edu.jo

** مدرسة، قسم القانون المقارن، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

*** أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

1. المقدمة:

أضحى موضوع التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة محور اهتمام متزايد لدى الباحثين والدراسات التربوية، إذ يُنظر إليه بوصفه أحد المكونات الرئيسة للتنمية المستدامة التي تكفل إرساء مبادئ المساواة والعدالة بين جميع أفراد المجتمع، بمن فيهم الأشخاص ذوو الإعاقة، بما يسهم في تمكينهم ودعمهم في مختلف جوانب الحياة، وصولاً إلى تحقيق استقلاليتهم الكاملة وتعزيز مشاركتهم الفاعلة في المجتمع. وعلى الرغم من وجود العديد من التشريعات الوطنية والاتفاقيات الدولية التي تنص صراحةً على حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، فإن الواقع التطبيقي لا يزال يواجه تحديات متعدّدة تحول دون تفعيل هذه الحقوق بصورة شاملة وفعّالة (UN CRPD, 2006).

وفي هذا الصدد، تُعد اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, UN CRPD)، التي أُقرت عام 2006 وحددت قواعدها الموحدة لتحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة، حجر الزاوية في إعادة صياغة الأطر والسياسات القانونية والتنظيمية الوطنية الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة، ليس فقط في الولايات المتحدة الأمريكية، بل في جميع دول العالم، من خلال إلزامها بمراجعة قوانينها وأنظمتها لتصبح أكثر شمولية لكافة شرائح المجتمع (الخطيب، 2013؛ الأمم المتحدة، 2006). وفي مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، شكّلت القوانين والتشريعات المعتمدة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة المنطلق الأول والرئيس لمواجهة أي شكل من أشكال التمييز، وبالتالي ضمان توفير فرص متكافئة في الحقوق والخدمات المقدمة لهم. وفي المقابل، يُعد غياب هذه القوانين والتشريعات من أبرز المعوقات التي تعيق نجاح برامج الرعاية والتأهيل الموجهة للأشخاص ذوي الإعاقة (الخطيب، 2013).

ولم تكن المملكة الأردنية الهاشمية بعيدة عن هذه التطورات التشريعية العالمية، إذ صادقت على الاتفاقية الأممية وأقرت قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017. وقد نصّ هذا القانون في المادة (17) على حق كل شخص ذي إعاقة في التعليم، وحظر استبعاده من أي مؤسسة تعليمية بسبب إعاقته، مع إلزام الجهات المختصة بتوفير التسهيلات المعقولة والبدائل التعليمية الملائمة. كما أكدت المادة (18) من القانون على ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم، بالتنسيق مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بوضع السياسات التعليمية الشاملة، وتطوير المناهج الدراسية بما يضمن ترسيخ ثقافة الحقوق والإدماج

الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة (حكومة المملكة الأردنية الهاشمية، 2017).

2. مشكلة الدراسة:

لقد بات موضوع التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة يحظى باهتمام متزايد في الأبحاث والدراسات التربوية والاجتماعية، نظرًا لما له من دور محوري في تعزيز التنمية المستدامة، وضمان مبدأ المساواة بين جميع أفراد المجتمع، بما في ذلك الأشخاص ذوو الإعاقة (UNESCO, 1990). وتكتسب الأطر القانونية والتنظيمية أهمية بالغة في توجيه السياسات التعليمية وصياغة الحقوق الممنوحة لذوي الإعاقة، بما يتيح لهم الوصول إلى فرص متكافئة في التعليم العالي. (United Nations, 2006).

وتعكس الأدبيات الحديثة أهمية التشريعات الدولية، وعلى رأسها اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي اعتمدها الأمم المتحدة عام 2006، التي أصبحت مرجعًا عالميًا للدول في تطوير سياساتها الوطنية لضمان شمولية الحقوق وعدم التمييز. (CRPD Committee, 2018) ويُعد هذا الإطار الدولي حجر الزاوية في إعادة صياغة القوانين المحلية، لا سيما في الدول التي تسعى إلى تعزيز دمج ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي. (Hehir & Schifter, 2011).

وفي سياق التعليم العالي، تشكل القوانين والتشريعات حجر الأساس لمواجهة التمييز وضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فيما يظل غيابها أو ضعف تطبيقها من أبرز العوائق التي تحد من فعالية الخدمات المقدمة لهذه الفئة. (Al-Asali, 2019) ومع التطورات العالمية في القرن الحادي والعشرين، لم تغب المملكة الأردنية الهاشمية عن هذا التحول، إذ أصدرت مجموعة من القوانين واللوائح التي تعكس التزامها بتحقيق العدالة وتكافؤ الفرص، متماشية مع المعايير الدولية (وزارة التعليم العالي، 2021).

وتشير الإحصاءات العالمية إلى استمرار وجود فجوة كبيرة بين النصوص القانونية وواقع التطبيق. فوفقًا لمنظمة اليونسكو، فإن أقل من 10% من الأشخاص ذوي الإعاقة في العديد من دول العالم يتمكنون من الوصول إلى مؤسسات التعليم العالي، ما يعكس وجود تحديات ملموسة في تحقيق تكافؤ الفرص. (UNESCO, 2022) وفي السياق العربي، لا تزال البيانات المتعلقة بنسب التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بمؤسسات التعليم العالي محدودة، وتشير إحصاءات وزارة التعليم العالي لعام 2021 إلى أن نسبة الطلبة في الجامعات لا تتجاوز 2%، وهي نسبة لا تعكس تطلعات العدالة التعليمية أو المبادئ المنصوص عليها في التشريعات الوطنية والدولية (وزارة التعليم العالي، 2021).

ويأتي هذا الواقع ليؤكد الحاجة إلى دراسة متعمقة للإطار القانوني والتنظيمي للتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، وتحليل مدى توافق التشريعات الأردنية مع المعايير الدولية، والكشف عن نقاط القوة والضعف، واقتراح تصورات قانونية فعالة لتعزيز الدمج وتحقيق تكافؤ الفرص بشكل مستدام.

ولتفصيل المشكلة الرئيسية، تحدد الدراسة المتطلبات الفرعية التالية:

1.المطلب الأول: التطور التاريخي والقانوني للتشريعات والقوانين الأمريكية الداعمة للتعليم العالي لذوي الإعاقة.

2.المطلب الثاني: التشريعات والقوانين واللوائح الأردنية التي تناولت قضية التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة.

3.المطلب الثالث: التحليل المقارن للتشريعات الدولية والأردنية الخاصة بالتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة.

4.المطلب الرابع: تصور قانوني مقترح لتعزيز دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن.

3.أهمية الدراسة:

جاءت أهمية هذه الدراسة من كونها تساعد في إثراء وتوسيع الإطار النظري للبحث في مجالات حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، في سياسات التعليم العالي والقوانين التنظيمية ذات العلاقة من خلال تقديم تحليل الوثائق القانونية في الأردن والولايات المتحدة الأمريكية. وتُقدم رؤية نقدية مقارنة بين النظم القانونية في بلدين مختلفين، مما يساعد على فهم أوجه التشابه والاختلاف، ويملاً فجوة في الأدبيات العلمية المتعلقة بالتشريعات المؤثرة على التعليم العالي لذوي الإعاقة. وستسهم النتائج المبتغاة من هذه الدراسة في توجيه صانعي السياسات على تبني أفضل الممارسات المبنية على البحث في الولايات المتحدة الأمريكية لتعزيز بيئة تعليمية شاملة في الأردن، وتحسين ممارسات الجامعات من خلال إعادة تقييم آليات العمل داخل المؤسسات التعليمية الجامعية، وتحديد نقاط الضعف والقوة في تطبيق اللوائح والقوانين المحلية، ورفع الوعي المجتمعي بالأطر القانونية المتعلقة بحقوق ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي، مما يعزز أهمية تعديل القوانين أو توفير أدلة إجرائية ذات طابع عملي لتوفير بيئة تعليمية عادلة وشاملة، وتطوير برامج تدريبية للكوادر التعليمية والإدارية في الجامعات والمؤسسات ذات العلاقة لتعزيز قدراتهم على تطبيق السياسات والتشريعات النافذة بفعالية، ودعم التوجه نحو اعتماد

مؤشرات تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي في مدى التزامها بتطبيق التشريعات الخاصة بذوي الإعاقة.

4. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الواقع القانوني المنظم لقبول الأشخاص ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، وذلك من خلال تحليل أبرز التشريعات الدولية، وخصوصاً الأمريكية، التي تناولت حق ذوي الإعاقة في التعليم العالي ودراسة التشريعات والأنظمة الأردنية ذات العلاقة، وتقديم تحليل مقارنة بين مواطن القصور في التشريعات الأمريكية والأردنية وتقديم توصيات لكيفية معالجتها، وبناء تصور قانوني مقترح يعزز تطبيق تلك الحقوق ضمن سياسات التعليم العالي الأردني.

5. منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج التحليلي المقارن، نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسات القانونية التي تهدف إلى تحليل النصوص التشريعية والوثائق الرسمية، واستقراء مضامينها في ضوء الأطر الحقوقية والتنظيمية السائدة. ويركز هذا المنهج على دراسة القوانين والاتفاقيات الوطنية والدولية ذات الصلة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، وتحليلها بشكل منهجي للكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف، وتحديد نقاط القوة ومواطن القصور في بنيتها التشريعية والتنفيذية. ويتيح هذا النهج تقديم تصور قانوني داعم يستند إلى أسس علمية وتشريعية رصينة، ويستجيب لمتطلبات البيئة التعليمية والمؤسسية في الأردن.

عينة الدراسة (مادة التحليل):

تألفت عينة الدراسة من ثماني وثائق قانونية وتشريعية وتنظيمية، شكّلت الأساس المرجعي لتحليل واقع حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي على المستويين الأمريكي والأردني. وقد جرى اختيار هذه الوثائق وفق معايير محددة، شملت أهميتها القانونية، وارتباطها المباشر بموضوع الدراسة، وقابليتها للتحليل المقارن بما يخدم أهداف البحث.

فعلى الصعيد الأمريكي، شملت العينة: قانون إعادة التأهيل لعام 1973 (Rehabilitation Act)، ولا سيما المادة (504) التي تحظر التمييز ضد الأفراد ذوي الإعاقة في البرامج التعليمية الممولة اتحادياً، وقانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990 (ADA)، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، إضافة إلى قانون الفرص التعليمية العالي لعام 2008 (HEOA).

أما على الصعيد الأردني، فقد شملت العينة: قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 1993 بوصفه مرجعية تاريخية، وقانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (31) لسنة 2007، وقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، مع التركيز على المادة (18) المتعلقة بالتعليم العالي، وقانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (17) لسنة 2018، إلى جانب تعليمات أسس القبول الجامعي للطلبة وتنظيم الترتيبات التيسيرية في الجامعات الصادرة عام 2020.

وفيما يتعلق بالإطار الاستراتيجي، قامت الباحثة بمراجعة الخطط والاستراتيجيات الوطنية ذات الصلة بالتعليم العالي وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بما في ذلك الاستراتيجية الوطنية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وبعض الوثائق التوجيهية الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها. وقد أظهرت هذه المراجعة عدم وجود خطة استراتيجية وطنية مستقلة ومعلنة مخصصة للتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة على نحو تفصيلي وتنفيذي، إذ وردت قضايا الإعاقة ضمن أطر عامة وغير ملزمة في بعض الوثائق، دون تحديد آليات تطبيق واضحة أو مؤشرات أداء خاصة بالجامعات. وبناءً على ذلك، اقتصر تحليل الدراسة على التشريعات والأنظمة والتعليمات الجامعية النافذة، بوصفها المرجعية القانونية والتنظيمية المباشرة التي تحكم واقع التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن.

مبررات اختيار التشريعات الأمريكية نموذجاً للمقارنة:

اختارت الباحثة التشريعات الأمريكية كنموذج أجنبي للمقارنة استناداً إلى اعتبارات منهجية وعلمية وموضوعية متعددة. وتُعد التجربة الأمريكية من أقدم وأشمل التجارب التشريعية في مجال حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ولا سيما في قطاع التعليم العالي، حيث يعود الإطار التشريعي المنظم لهذه الحقوق إلى سبعينيات القرن الماضي مع صدور قانون إعادة التأهيل لعام 1973، ولا سيما المادة (504)، التي شكّلت أول نص تشريعي فيدرالي يحظر التمييز على أساس الإعاقة في البرامج التعليمية الممولة اتحادياً. وقد مثل هذا القانون نقطة تحول محورية، إذ نقل التركيز من المقاربة الرعائية إلى المقاربة الحقوقية، قبل أن تتعزز هذه الحماية بصورة أشمل مع صدور قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة (ADA) لعام 1990، الذي رسّخ الإعاقة كمسألة حقوق مدنية تخضع للحماية القانونية الملزمة (ADA, 1990; Barnartt & Scotch, 2001).

تتميز التشريعات الأمريكية بتكامل بنيتها القانونية ووضوح نصوصها، حيث تتضمن تعريفات دقيقة لمفاهيم الإعاقة، والتمييز، والترتيبات التيسيرية المعقولة، إلى جانب تحديد صريح لالتزامات مؤسسات التعليم العالي، سواء كانت حكومية أو خاصة. ويُسهّم هذا الوضوح في تقليص التباين في تفسير النصوص القانونية، وتعزيز قابلية تطبيقها المؤسسي، وهو ما يتوافق مع أهداف الدراسة في تحليل العلاقة بين النص القانوني وآليات التنفيذ الفعلي داخل الجامعات.

تُعد فاعلية آليات التنفيذ والمساءلة من أبرز مبررات اختيار التجربة الأمريكية نموذجًا للمقارنة، إذ ترتبط التشريعات بلوائح تنفيذية واضحة، وتخضع لرقابة مؤسسية صارمة تشرف عليها جهات رسمية مختصة، أبرزها مكتب الحقوق المدنية (Office for Civil Rights) التابع لوزارة التعليم الأمريكية، الذي يمتلك صلاحيات التحقيق، وإصدار القرارات الملزمة، وفرض العقوبات على المؤسسات غير الملتزمة. ويتيح هذا النظام للطلبة ذوي الإعاقة مسارات إنصاف قانونية فعّالة، سواء إدارية أو قضائية، تضمن تحويل الحقوق من نصوص قانونية إلى ممارسات قابلة للإنفاذ، وهو ما يفتقر إليه السياق الأردني إلى حدّ كبير (U.S. Department of Education, 2019).

ومن منظور التوافق مع المعايير الدولية، تُظهر التجربة الأمريكية انسجامًا مع المبادئ التي كرستها اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ولا سيما مبادئ تكافؤ الفرص، وعدم التمييز، وإزالة العوائق، وتوفير الترتيبات التيسيرية المعقولة في التعليم العالي، رغم عدم تصديق الولايات المتحدة رسميًا على الاتفاقية (UNCRPD, 2006) ويعكس هذا التوافق قدرة التشريعات الأمريكية على تجسيد المبادئ الدولية في صيغ تنفيذية عملية، مما يوفر نموذجًا تطبيقيًا يمكن الاستفادة منه لتطوير التشريعات الوطنية.

كما حظيت التجربة الأمريكية بتوثيق بحثي واسع في الأدبيات التربوية والقانونية المعاصرة، حيث تناولتها دراسات وتقارير صادرة عن اليونسكو، والبنك الدولي، ومجلس اعتماد التعليم العالي الأمريكي، إضافة إلى دراسات متخصصة مثل أعمال بورغستاهلر (Burgstahler, 2015)، التي أكدت أن الإطار التشريعي الأمريكي أسهم في تحسين فرص الوصول والاحتفاظ والنجاح الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي. ويتيح هذا الزخم البحثي قاعدة معرفية موثوقة لدعم التحليل المقارن، وتقليل الطابع الانطباعي في تفسير النتائج.

وبناءً على ما سبق، لا يأتي اختيار التشريعات الأمريكية بوصفه تفضيلًا لنموذج أجنبي، بقدر ما هو اختيار منهجي لتجربة تشريعية متقدمة تمكّن من تشخيص الفجوات القائمة في

التشريعات الأردنية، واستخلاص الدروس القابلة للتكيف مع الخصوصية الوطنية. ومن ثم، تُسهم المقارنة مع التجربة الأمريكية في بناء تصور قانوني ونظامي واقعي، يستند إلى أفضل الممارسات الدولية دون الإخلال بالسياق القانوني والمؤسسي الأردني.

6. أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى القانوني (Legal Content Analysis Tool)، التي تمثلت في إعداد بطاقة تحليل منهجية صُممت لرصد وتحليل بنود النصوص القانونية المستهدفة، مع التركيز على المحاور الأساسية المتعلقة بشمولية النصوص القانونية ووضوحها، وتوافقها مع المبادئ الدولية والحقوق الإنسانية المعترف بها، وقابليتها للتطبيق العملي في بيئات التعليم العالي، إضافة إلى مدى تضمينها ترتيبات تيسيرية فعلية لدعم الطلبة ذوي الإعاقة، وأوجه القوة والقصور في هذه النصوص.

وقد تم تصميم بطاقة التحليل استناداً إلى محاور مستخلصة من الأدبيات القانونية الدولية، وبالأخص التعليق العام رقم (6) لعام 2018 الصادر عن لجنة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بالأمم المتحدة، الذي حدّد مبادئ تقييم التشريعات الوطنية المتعلقة بالتعليم الجامعي من حيث التيسير، المساءلة، والتكافؤ (CRPD Committee, 2018)، إلى جانب دراسة همير وشيفتر (Hehir & Schifter, 2011) حول فلسفة الحقوق في التشريع الأمريكي، ودليل تحليل التشريعات الداعمة للدمج الصادر عن اليونسكو (UNESCO, 2017)، الذي يُعد من أبرز المراجع لتحليل شمولية النصوص القانونية الخاصة بذوي الإعاقة في التعليم.

تهدف أداة الدراسة إلى تقييم التشريعات والقوانين المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي على المستويين الأردني والأمريكي وفق ستة أبعاد رئيسية تشمل: شمولية النصوص ووضوحها، التوافق مع المبادئ الدولية، القابلية للتنفيذ المؤسسي، الترتيبات التيسيرية الداعمة للدمج، آليات المساءلة والتنفيذ، والثقافة المؤسسية والمجتمعية.

فيما يتعلق بالصدق، فقد تم التحقق من الصدق الظاهري والمضموني للأداة من خلال استشارة خبراء قانونيين في حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لضمان شمولية البنود وملاءمتها لأهداف الدراسة، إضافة إلى مراجعة الأدبيات القانونية والمقارنات الدولية لضمان تكامل الأبعاد وتغطية جميع جوانب التشريع.

أما فيما يخص الثبات، فقد تم اختبار الأداة على وثيقتين خارج عينة الدراسة بمشاركة محللين مستقلين لقياس التوافق في التقييم (Inter-rater reliability)، واستخدام مقياس (Cohen's Kappa)، لتحديد مستوى الثبات لكل بعد.

وبين الجدول رقم (1) الأبعاد، البنود، وقيم الثبات الخاصة بكل بعد:

البعد	البنود	قيمة الثبات (Cohen's Kappa)
مدى شمولية النصوص ووضوحها	دقة اللغة القانونية، تفصيل الإجراءات، تحديد المسؤوليات المؤسسية	0.91
مدى التوافق مع المبادئ الدولية	التوافق مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، نصوص ملزمة، خطط تنفيذية، آليات رقابية	0.88
مدى القابلية للتنفيذ المؤسسي	آليات التطبيق، الهياكل التنظيمية، التمويل المستدام، وحدات دعم متخصصة	0.93
مدى توفر الترتيبات التيسيرية الداعمة للدمج	التعديلات والتكييفات العملية، الأدوات المساندة، التسهيلات التعليمية	0.89
مدى وجود آليات المساءلة والتنفيذ	أدوات التظلم، الإشراف، الجزاءات القانونية، الرقابة القضائية أو الإدارية	0.90
مدى توفر ثقافة مؤسسية ومجتمعية داعمة للدمج	القناعات والممارسات الجامعية، التزام أعضاء هيئة التدريس والإداريين، المواقف المجتمعية	0.87
متوسط الثبات العام	—	0.896

تشير النتائج الواردة في جدول رقم (1) إلى وجود اتفاق قوي بين المقيمين، مع تنوع يعكس دقة التقييم لكل بعد على حدة، مما يعزز موثوقية الأداة وصلاحياتها لاستخدامها في التحليل المقارن للتشريعات الوطنية والدولية المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي.

7. حدود الدراسة:

1. الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على تحليل القوانين والتشريعات والأنظمة ذات الصلة بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية والولايات المتحدة الأمريكية.

2. الحدود الزمانية: اعتمدت الدراسة النصوص القانونية كما وردت في صيغها النافذة مع التوسع في التعديلات أو المسودات التشريعية والتنفيذية حتى نهاية عام 2024م.

3. الحدود الموضوعية: اقتصر التحليل على التشريعات والأنظمة واللوائح الرسمية التي تناولت حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، ولم تتناول الدراسة النصوص المتعلقة بالتعليم العام، كما لم تشمل ممارسات التطبيق الميداني إلا بالقدر الذي ورد في الوثائق الرسمية.

8. محددات الدراسة:

1. محددات منهجية: اقتصرت الدراسة على تحليل النصوص القانونية والتشريعية الرسمية المتعلقة بالتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة، دون التوسع في دراسة التطبيق الميداني الفعلي داخل مؤسسات التعليم العالي، مما يجعل نتائجها معبرة عن الإطار القانوني والتنظيمي أكثر من واقع التنفيذ العملي.

2. محددات المقارنة: انحصرت الدراسة في مقارنة النموذجين الأردني والأمريكي، دون التوسع في نماذج دولية أخرى. وقد تم اختيار النموذج الأمريكي بوصفه نموذجاً مرجعياً نظراً لتطوره التشريعي التاريخي وتراكمه القانوني في مجال حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتأثيره في صياغة المعايير والاتفاقيات الدولية، مع مراعاة اختلاف السياقات الدستورية والسياسية والثقافية بين البلدين.

3. محددات تشريعية: اعتمدت الدراسة على النصوص القانونية والأنظمة النافذة والمنشورة رسمياً حتى نهاية عام 2024م، دون تضمين السياسات أو التعليمات الداخلية غير المنشورة في بعض مؤسسات التعليم العالي.

4. محددات أداة التحليل: استند التحليل إلى أداة تحليل محتوى قانوني ذات إطار تفسيري معياري، ورغم ما أظهرته من درجات مرتفعة للصدق والثبات، يظل التحليل القانوني بطبيعته قابلاً لاختلاف التفسير، وقد جرى ضبط ذلك من خلال التحقق من الثبات بين المقيمين.

5. محددات نطاق الدراسة: اقتصر التحليل على الإطار القانوني والتنظيمي للتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة، دون التوسع في دراسة الأبعاد الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية المصاحبة.

9. تحليل البيانات وموثوقيتها:

اتبعت الباحثة منهجية منظمة لتحليل البيانات القانونية وفق الخطوات الآتية:

1. جمع وتنظيم الوثائق: جمع القوانين والأنظمة والتشريعات واللوائح ذات العلاقة، وتصنيفها ضمن فئات تشمل القوانين المحلية والدولية والاتفاقيات واللوائح والمعاهدات، مع تدوين ملاحظات أولية حول كل وثيقة.

2. ترميز البيانات: إعطاء رموز محددة لأبرز المعلومات المرتبطة بأسئلة الدراسة، مثل شهرة الوثيقة القانونية والجهة الصادرة عنها ومدى تضمينها لحق التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة ووضوح النصوص المتعلقة، ومستوى التفصيل.

3. تدوين الملاحظات والتحقيق: تسجيل الملاحظات حول العلاقات بين الوثائق، وتوثيق الفجوات التشريعية التي لم تغطها النصوص القانونية بالنسبة لأسئلة البحث.

4. عرض المعلومات وتحليلها: تحليل كل وثيقة ضمن سياقها التشريعي، وبيان ارتباطها بالقوانين الأخرى، ومدى تناولها لحقوق ذوي الإعاقة في التعليم العالي، وربط ذلك بالتصور القانوني المقترح.

5. ضمان موثوقية النتائج: الاعتماد على النصوص القانونية الحرفية، وتجنب الأحكام الشخصية أو التفسيرات المتحيزة، بالإضافة إلى مراجعة النتائج من قبل أستاذ خارجي مختص للتحقق من صحتها ودقتها.

10. الدراسات السابقة:

يستعرض هذا الجزء الدراسات السابقة التي تناولت التشريعات والقوانين الداعمة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، مع التركيز على فلسفتها الحقوقية، وتطورها، ومدى تطبيقها الفعلي داخل مؤسسات التعليم العالي. وقد جرى اختيار هذه الدراسات وتنظيمها بأسلوب تحليلي مقارن، يأخذ في الاعتبار تنوع السياقات القانونية والجغرافية، وتعدد المناهج البحثية، بما يشمل الدراسات القانونية، المقارنة، والميدانية. يسلط العرض الضوء على النتائج والتوصيات، ويركز على العلاقة بين النصوص القانونية وواقع التطبيق العملي، مع إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف، والفجوات البحثية القائمة.

وفيما يلي عرض للدراسات السابقة، التي تمثل نقطة انطلاق لفهم الأطر القانونية والتطبيقية للتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة.

قدّم همير وشيفتر (Hehir & Schifter, 2011) دراسة بعنوان "كيف يحمي قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) الطلبة ذوي الإعاقة: منظور تاريخي وقانوني"، تحليل فلسفة الحقوق التي تقوم عليها التشريعات الأمريكية الخاصة بذوي الإعاقة، وتحديد آليات تحويل هذه الفلسفة إلى التزامات قانونية واضحة داخل مؤسسات التعليم العالي. واستخدمت هذه الدراسة منهجية تحليل مقارن بين التشريعات الأمريكية والاتجاهات الحقوقية الحديثة. وتم تطوير أداة الدراسة من خلال مراجعة قانونية معمقة للنصوص الأساسية مثل قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة وقانون إعادة التأهيل لعام 1973. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطر القانونية الأمريكية تركز على ضمان الوصول والمساواة والدمج، وتفرض التزامات قانونية واضحة على المؤسسات

الجامعية، تشمل توفير الترتيبات التيسيرية وضمان عدم التمييز، وأوصت الدراسة الحالية على التأكيد على أهمية التحديث المستمر للتشريعات لضمان توافقها مع التطورات التقنية والاحتياجات المتغيرة للطلبة ذوي الإعاقة.

وقدّم الخطيب (2013) دراسة هدفت إلى تتبع تطور التشريعات الأردنية في مجال الإعاقة، وتقييم مدى توافقها مع النهج الحقوقي المعاصر. اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي التاريخي للتطورات القانونية، واشتملت على تحليل قانوني لعدد من القوانين الوطنية ذات الصلة. وأظهرت النتائج حدوث تحول جوهري في النهج التشريعي من الطابع الرعائي إلى الحقوقي بعد صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، غير أن التطبيق ما يزال محدودًا. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد أنظمة تنفيذية واضحة، وإنشاء وحدات رقابية مستقلة لمتابعة تطبيق الحقوق، وبخاصة في التعليم العالي.

وهدف دراسة أبو حمور والحموز (Abu-Hamour & Al-Hmouz, 2014) إلى مقارنة التشريعات الخليجية والأمريكية في مجال دمج الطلبة ذوي الإعاقة، واستخدمت المنهج التحليلي المقارن لمراجعة القوانين والتشريعات ذات الصلة في دول الخليج والولايات المتحدة، وتوصلت النتائج إلى أن التشريعات الخليجية تميل إلى الصياغات العامة دون إلزام تنفيذي، بخلاف النموذج الأمريكي الذي يضمن آليات تنفيذ وتيسير واضحة، وأوصت الدراسة بتطوير التشريعات الخليجية لتضمن التزامات واضحة وآليات رقابة فعلية.

بينما جاءت دراسة الخرابشة (2018) للتحقق من مدى تطبيق التشريعات في الجامعات الأردنية من وجهة نظر المستفيدين (الطلبة) والإدارات. وتم استخدام التحليل الوصفي الكمي من خلال استبانة موجهة لعينة من الطلبة ذوي الإعاقة والإداريين. وأظهرت النتائج فجوة كبيرة بين النصوص القانونية والواقع الفعلي، خاصة في مجالات التهيئة البيئية والتكليف الأكاديمي. وأوصت الدراسة بالتزام الجامعات بخطط دمج ملموسة وقابلة للقياس، وتعزيز التمويل المخصص للخدمات المساندة.

أما دراسة آل ثاني وغاد (Al Thani & Gaad, 2018) فقد هدفت إلى مقارنة التشريعات الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة في مجال التعليم بين الأردن والإمارات. واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي المقارن.

وأشارت النتائج إلى أن الأردن يتمتع بنصوص قانونية متقدمة نسبيًا، لكنه يعاني من ضعف التطبيق نتيجة نقص الموارد البشرية وغياب المتابعة المؤسسية. وقدمت الدراسة توصيات تتعلق

بإنشاء هيئات وطنية مستقلة لمتابعة تنفيذ التشريعات، وتوفير موارد كافية لضمان تطبيقها الفعّال.

وهدف دراسة العسّالي (Al-Asali, 2019) إلى التعرف على مدى مواءمة التشريعات الأردنية مع المعايير الدولية، وعلى رأسها اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن بين التشريعات المحلية والدولية، حيث تم مراجعة نصوص الاتفاقية والقوانين الوطنية ذات الصلة. وأظهرت النتائج وجود توافق شكلي جيد مع الاتفاقية، إلا أن التنفيذ يظل ضعيفاً، خاصة في الجامعات، نتيجة غياب أدوات الرقابة والتقييم. وأوصت الدراسة باستحداث مؤشرات أداء لمراقبة التزام الجامعات، وتطوير أدلة إجرائية إلزامية لضمان التطبيق الفعّال للتشريعات.

ولخصت دراسة ما دوس وزملائه (Madaus et al., 2020) العلاقة بين الإطار القانوني الأمريكي وتجربة الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي، بهدف تحديد مدى قدرة القوانين على تكفل فرص عادلة لهم بالفعل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء تحليل تجريبي ونوعي لتجارب الطلبة داخل الجامعات، اعتماداً على استبانات موجهة للطلبة ومقابلات فردية وتحليل محتوى سياسات الجامعات.

وأظهرت الدراسة أن التشريعات توفر إطاراً نظرياً قوياً قائماً على مبدأ "المعقولية"، لكنها لا تلزم الجامعات بإجراء تعديلات جوهرية في المناهج، مما يؤدي إلى استمرار بعض الحواجز الأكاديمية.

وأوصت الدراسة بضرورة تعديل التشريعات لإلزام الجامعات بتغييرات بنوية في طرق التعليم والتقييم، وليس مجرد توفير تسهيلات شكلية.

وقدمت دراسة مورلي وزملائه (Morley et al., 2021) تحليلاً مقارناً لتطبيق التشريعات الداعمة للطلبة ذوي الإعاقة في جامعات المملكة المتحدة والولايات المتحدة. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، بالاعتماد على المقابلات وتحليل الوثائق. وأشارت النتائج إلى أنه رغم وجود تشريعات صارمة، فإن الثقافة المؤسسية والتمويل والتدريب تشكل الفارق بين النجاح والإخفاق في الدمج الفعلي. وأوصت الدراسة بتعزيز الاستثمار في البنية المؤسسية الداعمة للتشريعات، وربط التمويل بمؤشرات دمج حقيقية لضمان التطبيق الفعّال.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تُظهر الدراسات السابقة اهتماماً متزايداً دولياً وإقليمياً بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، لا سيما التعليم العالي، مع التركيز على تحليل الأطر القانونية ومدى تأثيرها على الدمج

الفعلي للطلبة ذوي الإعاقة. فقد أبرزت دراسة همير وشيفتر (2011) أهمية وجود التزامات قانونية واضحة على الجامعات، مثل توفير الترتيبات التيسيرية وضمان عدم التمييز، كشرط أساسي لتعزيز الوصول والمساءلة والدمج، وهو ما يتوافق مع الهدف الحالي لدراسة مدى مواءمة التشريعات الأردنية مع المعايير الدولية.

أما دراسة الخطيب (2013) فقد سلطت الضوء على التحول من النهج الرعائي إلى النهج الحقوقي في التشريعات الأردنية، مؤكدة أهمية وجود أطر تنفيذية واضحة وآليات رقابية مستقلة لضمان التطبيق الفعلي، وهو محور اهتمام الدراسة الحالية التي تهدف إلى تقييم الفجوة بين النصوص القانونية وواقع التطبيق داخل الجامعات الأردنية.

وفي السياق الخليجي، أظهرت دراسة أبو حمور والحموز (2014) محدودية الالتزام التنفيذي في التشريعات مقارنة بالنموذج الأمريكي، ما يعكس الحاجة إلى تطوير التشريعات المحلية لضمان آليات تنفيذ واضحة، وهو ما يتوافق مع أهداف الدراسة الحالية في اقتراح تصور قانوني عملي يعزز دمج الطلبة ذوي الإعاقة.

كما أكدت الدراسات الميدانية مثل الخرايشة (2018) وآل ثاني وغاد (2018) وجود فجوة كبيرة بين النصوص القانونية والتطبيق الفعلي، نتيجة نقص الموارد وغياب المتابعة المؤسسية، مما يشير إلى ضرورة وضع أدوات قياس واضحة وقابلة للمتابعة لضمان تحقيق الدمج الفعلي.

أما دراسة العسالي (2019) فقد أظهرت توافقاً شكلياً بين التشريعات الأردنية والمعايير الدولية، لكنها أبرزت ضعف التنفيذ بسبب غياب أدوات الرقابة ومؤشرات الأداء، مما يعزز الحاجة إلى آليات متابعة وتقييم واضحة داخل الجامعات.

وتوضح الدراسات الأمريكية الحديثة، مثل ما دوس وزملانه (2020) ومورلي وزملانه (2021)، أن التشريعات توفر إطاراً نظرياً قوياً، لكنها لا تضمن التطبيق الفعلي بسبب تأثير العوامل المؤسسية والثقافة الجامعية والتمويل والتدريب، وهو ما يؤكد على أهمية ربط التشريعات بالسياسات التنفيذية الفعلية لتحقيق دمج حقيقي ومستدام.

وبناءً على ما سبق، تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على تحليل التشريعات الأردنية المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مع مقارنتها بالمعايير الدولية والتجربة الأمريكية، مع تقييم التطبيق العملي داخل الجامعات، واستخدام أداة تحليل قانونية لرصد شمولية النصوص القانونية وتطبيق الترتيبات التيسيرية، بما يتيح تقديم تصور قانوني مقترح لتعزيز الدمج وتكافؤ الفرص في التعليم العالي الأردني.

المطلب الأول: التطور التاريخي والقانوني للتشريعات والقوانين الأمريكية الداعمة للتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة:

تُعدّ الولايات المتحدة الأمريكية رائدة عالميًا في وضع تشريعات متقدمة لحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، مستندة إلى احترام الكرامة الإنسانية، وضمان العدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص (Barnartt & Scotch, 2001; Burgstahler, 2015). ويعود الإطار التشريعي إلى سبعينيات القرن الماضي، بدءًا من قانون إعادة التأهيل لعام 1973 (Rehabilitation Act of 1973 – Sec. 504)، مرورًا بقانون التعليم للأفراد ذوي الإعاقة لعام 1990 (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA)، ثم قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990 (Americans with Disabilities Act – ADA)، وأخيرًا قانون الفرص في التعليم العالي لعام 2008 (Higher Education Opportunity Act – HEOA)، ما شكّل منظومة متكاملة لضمان الدمج والفرص التعليمية المتساوية (ADA, 1990; U.S. Department of Education, 2019; UNCRPD, 2006).

أولاً: قانون إعادة التأهيل: (Rehabilitation Act of 1973 – Sec. 504)

يُعدّ هذا القانون، وخاصة المادة (504)، الركيزة الأساسية لحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، إذ يحظر التمييز في البرامج المدعومة ماليًا من الحكومة الفيدرالية، ويلزم الجامعات بتوفير تكييفات معقولة (Reasonable Accommodations) مثل تعديل البيئة الصفية، توفير مترجمي لغة الإشارة، واستخدام الوسائل التكنولوجية المساندة (29 U.S.C. §794; U.S. Department of Education, 2020). وقد أكدت القرارات القضائية مثل قضية الاتحاد الوطني للمكفوفين ضد MIT على إلزام الجامعات بتحسين الوصول الرقمي وتوفير التسهيلات (U.S. District Court, 2019; Office for Civil Rights, 2020). كما وسّعت المادة (504) مسؤوليات مكاتب الخدمات لذوي الإعاقة في الجامعات، بما في ذلك وضع السياسات المكتوبة، معالجة الشكاوى، وتدريب أعضاء هيئة التدريس (Smith & Taylor, 2018).

ثانيًا: قانون التعليم للأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act IDEA)

صدر عام 1975 باسم قانون تعليم جميع الأطفال المعوقين، ثم تم تعديله وأصبح باسم IDEA عام 1990، بهدف ضمان خدمات تعليمية مجانية ومناسبة (FAPE) في بيئات أقل تقييدًا (LRE) للأطفال ذوي الإعاقة (Yell et al., 2021). ويؤثر القانون على التعليم العالي من خلال خدمات الانتقال (Transition Services) وخطط التعليم الفردية (IEP)، التي تبدأ عادةً من سن 16

عامًا لتسهيل انتقال الطالب إلى التعليم الجامعي، مع تعزيز المهارات الذاتية والتنسيق بين المؤسسات التعليمية والمجتمعية (IDEA, 2017; Test et al., 2009; Madaus et al., 2012).

ثالثًا: قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة: (Americans with Disabilities Act – ADA)

صدر عام 1990 ليضمن المساواة في الوصول والتمكين، ويشمل العنوان الثاني (Title II) للجامعات الحكومية والعنوان الثالث (Title III) للمؤسسات الخاصة، مع إلزام بتوفير التكييفات الأكاديمية والتقنيات المساعدة (42 U.S.C. §12182; ADA, 1990; U.S. Department of Justice, 2015). وتعديلات ADA Amendments Act – ADAAA (2009) وسّعت تعريف الإعاقة لتشمل الحالات المزمنة والمؤقتة، وتقليل الاعتماد على الأدوات الطبية لتحديد الاستحقاق، بينما ساعد American Recovery and Reinvestment Act – ARRA على تحسين الوصول الفيزيائي والرقي (Equal Employment Opportunity Commission, 2008; U.S. Government Accountability Office, 2010).

رابعًا: قانون الفرص في التعليم العالي (Higher Education Opportunity Act – HEOA) :

صدر عام 2008 لتعزيز الشفافية، وتحسين فرص الوصول، ودعم التكنولوجيا المساعدة (Section 488 of HEOA, 2008). يلزم الجامعات بنشر معلومات واضحة عن الخدمات الموجهة للطلبة ذوي الإعاقة، وتوفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وإنشاء مراكز دعم متخصصة، وتطوير أدوات تعليمية رقمية تتوافق مع الإعاقات المختلفة، بما يعزز الدمج الأكاديمي والعدالة في الوصول (U.S. Department of Education, 2010; Raue & Lewis, 2011). ويظهر أثر هذه التشريعات في زيادة نسبة التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم العالي من 10% عام 1990 إلى 19% عام 2020 (NCES)، ما يعكس فاعلية الإطار القانوني في تحويل الالتزامات النظرية إلى ممارسات مؤسسية ملموسة (Newman et al., 2011).

المطلب الثاني: التشريعات والقوانين واللوائح الأردنية المنظمة لفرص التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة:

يُعد تطوّر المنظومة التشريعية الأردنية الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة تجسيدًا لتحوّل نوعي في المقاربة الوطنية تجاه قضايا الإعاقة، إذ انتقلت من إطارها الطبي-الرعايائي التقليدي إلى نهج حقوقي يتوافق مع مبادئ اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (United Nations, 2006). وفي هذا السياق، أصبح ضمان الحق في الالتحاق بالتعليم العالي، على أساس من الإنصاف وتكافؤ الفرص، إحدى الركائز الجوهرية التي أولتها الدولة اهتمامًا متزايدًا من خلال

سنّ تشريعات متخصصة واعتماد سياسات وطنية دامجة تهدف إلى تمكين هذه الفئة وتعزيز حضورها في المؤسسات الأكاديمية (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2022). وقد جاء هذا التحوّل متسقاً مع التزامات الأردن الدولية، لا سيما عقب مصادقته على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2006، التي نصّت في مادتها الرابعة والعشرين على ضمان الحق في التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة على قدم المساواة مع الآخرين، وضرورة توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة التي تكفل اندماجهم الكامل (CRPD, Article 24) وانطلاقاً من هذه المرجعيات، عملت الدولة على بلورة إطار قانوني ومؤسسي داعم، يهدف إلى تعزيز وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى التعليم الجامعي، وتمكين مشاركتهم الأكاديمية والاجتماعية ضمن بيئة تعليمية دامجة (قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2021).

وفي هذا المطلب، سيتم تناول أبرز القوانين والأنظمة والمبادرات الأردنية ذات الصلة، مع التركيز على تحليل مكامن القوة والتحديات العملية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي عند تحويل النصوص التشريعية إلى سياسات وإجراءات تطبيقية تضمن العدالة التعليمية وتكافؤ الفرص للطلبة ذوي الإعاقة.

أولاً: قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 1993

يُعد قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 1993 أول تشريع وطني شامل في الأردن يُعنى بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وقد شكّل خطوة مبدئية نحو الاعتراف القانوني بحقوق هذه الفئة في المجالات الأساسية، وعلى رأسها التربية والتعليم؛ فقد نصّت المادة (3) من القانون على أن: "للشخص المعوق الحق في التربية والتعليم في مختلف المؤسسات التربوية والتعليمية والتأهيلية، بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي" (المملكة الأردنية الهاشمية، 1993). وهذه الإشارة تُعد تطوراً لافتاً في تلك المرحلة، إذ وضعت التعليم العالي ضمن نطاق الحقوق المكفولة قانونياً.

لكن، وعلى الرغم من هذه الإيجابية، اتّسم النص بالعمومية والغموض، ولم يُحدّد الآليات أو الالتزامات التنفيذية المطلوبة من الجامعات لتطبيقه، كما لم ينص على ضرورة توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة أو ضمان الوصول البيئي والمعرفي للأشخاص ذوي الإعاقة داخل الحرم الجامعي، وهو ما أضعف من فعاليته التطبيقية (الخطيب، 2019).

وقد انعكست هذه الثغرات على مستوى التطبيق في الجامعات، حيث أظهرت دراسات ميدانية ضعف التزام المؤسسات التعليمية بتهيئة بيئات دامجة، فضلاً عن غياب وحدة إدارية أو أكاديمية مختصة داخل الجامعات تُعنى بمتابعة قضايا الطلبة ذوي الإعاقة (Algolaylat,

(2025). وأشار تقرير صادر عن اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا (الإسكوا) United Nations Economic and Social Commission for Western Asia – ESCWA إلى أن نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة الحاصلين على مؤهل جامعي في الأردن لا تتجاوز 4.2٪، مما يعكس فجوة كبيرة في فرص الوصول إلى التعليم العالي مقارنةً بغيرهم (ESCWA, 2020). ورغم هذه التحديات، يُحسب لهذا القانون أنه أسس قاعدة تشريعية أولية تم البناء عليها لاحقاً، وأسهم في تشكيل الوعي المؤسسي بقضايا الإعاقة، ومهد الطريق نحو تبني تشريعات أكثر حداثة، كان أبرزها قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، الذي تبني نهجاً أكثر توافقاً مع المعايير الدولية، خصوصاً اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

ثانياً: قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (31) لسنة 2007:

شكل صدور قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (31) لسنة 2007 محطة تشريعية مفصلية في مسار تعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، إذ نقل الخطاب القانوني من التركيز على البعد الطبي والرعايائي إلى مقاربة حقوقية قائمة على مبادئ المساواة والدمج وعدم التمييز. وقد جاء هذا القانون ليعكس توجهاً وطنياً نحو مواءمة التشريعات المحلية مع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (CRPD) التي انضمت إليها الأردن رسمياً عام 2008، ولا سيما فيما يتعلق بضمان الحق في التعليم الجامعي على أساس تكافؤ الفرص (Benson, 2020).

فنصّت المادة (4) على أن: "تكفل الدولة للأشخاص المعوقين جميع الحقوق الواردة في هذا القانون، وعلى جميع الوزارات والمؤسسات الرسمية والعامة والخاصة... اتخاذ التدابير اللازمة لضمان تمتع الأشخاص المعوقين بهذه الحقوق دون تمييز بسبب الإعاقة". وأكدت المادة (7) على التزام الدولة بتهيئة بيئة تعليمية دامجة، حيث نصّت على: "تلتزم وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، باتخاذ التدابير الكفيلة بدمج الطلبة المعوقين في جميع المؤسسات التعليمية، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة، وتدريب المعلمين على أساليب التعليم الدامج" (الجريدة الرسمية الأردنية، 2007).

أما المادة (10)، فقد شددت على توفير الترتيبات التيسيرية والمواءمات البيئية داخل المؤسسات التعليمية، بما يضمن استفادة الأشخاص ذوي الإعاقة منها بصورة كاملة وعلى أساس المساواة مع الآخرين: "تتخذ التدابير اللازمة لتوفير التسهيلات والترتيبات التيسيرية في

المؤسسات التعليمية والتدريبية، بما يضمن تمكين الأشخاص المعوقين من الاستفادة منها على أساس المساواة مع الآخرين" (الجريدة الرسمية الأردنية، 2007). وقد تأثر إعداد هذا القانون بشكل مباشر بالتوصيات المنبثقة عن الإستراتيجية الوطنية لحقوق الأشخاص المعوقين 2007-2015، التي أطلقت بدعم من المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين آنذاك، التي نصّت على ضرورة "مراجعة التشريعات ذات الصلة لضمان اتساقها مع الاتفاقيات الدولية، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم والتوظيف والصحة"، كما دعت إلى تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الوصول إلى التعليم العالي دون تمييز، وضرورة توفير الدعم المؤسسي لتطبيق سياسات الدمج داخل الجامعات (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2007).

ورغم ما مثله هذا القانون من نقلة نوعية، إلا أنه عانى من عدة ثغرات تطبيقية، أهمها غياب آليات رقابية صارمة لمتابعة التزام الجامعات ببنوده، وافتقاره إلى تحديد دقيق لمعايير القبول الجامعي الخاصة بذوي الإعاقة، أو توضيح نسب الإعفاءات التعليمية، مما أسهم في استمرار التفاوت في فرص الوصول والمشاركة داخل التعليم العالي. (Benson, 2020) كما أظهرت تقارير وطنية أن مؤسسات التعليم العالي لم تُفعل بشكل كافٍ البنود الواردة في القانون، سواء من حيث تهيئة البيئة الجامعية أو توفير الكوادر المختصة أو استخدام التكنولوجيا المساعدة (UNICEF, 2018).

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

جاء صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 ليشكل محطة مفصلية، إذ تجاوز الثغرات التي اتسمت بها القوانين السابقة، متجهًا نحو تبني نهج حقوقي متكامل يتوافق مع مبادئ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة CRPD – وقد تميّز القانون بصياغة محكمة وتعريفات دقيقة للمفاهيم الرئيسة، مثل الإعاقة والترتيبات التيسيرية المعقولة والتمييز على أساس الإعاقة، الأمر الذي وقّر قاعدة قانونية راسخة لتفعيل مبادئ الدمج والمساواة في مختلف المجالات، بما في ذلك التعليم العالي (التاج وآخرون، 2018). وفيما يخص التعليم العالي، نصّت المادة (18) على أن: "تلتزم مؤسسات التعليم العالي الرسمية والخاصة بقبول الطلبة ذوي الإعاقة دون أي شكل من أشكال التمييز بسبب الإعاقة، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتمكينهم من التعلّم، بما في ذلك توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة، وتكييف أساليب التقييم، وتهيئة البيئة الجامعية بما يراعي خصوصية الإعاقة" (الجريدة الرسمية الأردنية، 2017).

كما وضعت المادة (19) أسسًا واضحة لدعم الطلبة ذوي الإعاقة ماليًا، حيث نصّت على: "إعفاء الأشخاص ذوي الإعاقة من الرسوم الجامعية بنسبة لا تقل عن 10% في البرامج التنافسية، و25% في البرامج الموازية"، مع التأكيد على أن: "تُطوّر الجامعات آليات قبول تتناسب مع القدرات الفردية، لا سيما في الحالات التي لا تتواءم مع اختبارات القبول التقليدية" (الجريدة الرسمية الأردنية، 2017).

هذا التقدّم التشريعي لم يكن معزولًا، بل جاء ضمن إطار وطني متكامل، حيث أسهمت الإستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة 2019–2025 (HCD, 2019) في بلورة السياسات التنفيذية للقانون، من خلال محاور رئيسة تركز على إعادة هيكلة سياسات القبول الجامعي، وتدريب الكوادر الأكاديمية، وتأسيس وحدات دعم متخصصة داخل الجامعات. ورغم هذا التطوّر، لا تزال بعض التحديات قائمة، أبرزها التفاوت في تطبيق القانون بين الجامعات، وضعف التنسيق المؤسسي، ونقص التمويل الكافي لتوفير التكنولوجيا المساعدة والتكيفات التعليمية. ومع ذلك، يُعد هذا القانون من أبرز التشريعات الأردنية تقدّمًا، إذ يؤصل لمبدأ العدالة التعليمية ويضمن توفير الأدوات القانونية اللازمة لحماية هذا الحق وتنفيذه على أرض الواقع (UNESCO, 2021).

رابعًا: قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (17) لسنة 2018 واللوائح التنفيذية:

يشكّل قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (17) لسنة 2018 الإطار التشريعي الأساسي الذي ينظم منظومة التعليم الجامعي في الأردن، بما يشمل تنظيم شؤون الجامعات وإجراءات القبول وضمان جودة التعليم وتعزيز البحث العلمي. ومن أبرز ما أسهم به القانون فيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة، أنه يوفر أساسًا قانونيًا لتنظيم الإجراءات الأكاديمية والقبول الجامعي، ويؤطر مسؤوليات الجامعات لضمان تكافؤ الفرص وتقديم الخدمات لجميع الطلبة، بما في ذلك ذوي الإعاقة (الجريدة الرسمية الأردنية، 2018).

ومع ذلك، فقد كان غياب الأحكام الصريحة المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة محل نقد واسع في الأدبيات القانونية والتربوية، إذ أكدت دراسات متخصصة على ضرورة تعديل القانون ليشمل مواد تُرسّخ مبدأ الدمج الشامل، وتُلزم الجامعات بوضع سياسات دامجة، وتوفير ميزانيات مخصصة، إضافةً إلى تطوير مؤشرات أداء لرصد مدى الالتزام (Thompson, 2020; HCD, 2021). كما شدّد المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (HCD, 2022) على

ضرورة انسجام هذا القانون مع أحكام قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 لتعزيز الفعالية التنفيذية للسياسات المتعلقة بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة.

وفي هذا السياق، أصدرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بالتعاون مع المجلس الأعلى، تعليمات ولوائح تنفيذية داعمة، أبرزها تعليمات أسس القبول الجامعي لسنة 2020، التي ركزت على تخصيص ما لا يقل عن 1% من المقاعد الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة في كل تخصص، مع مراعاة ميولهم وقدراتهم دون تمييز، بما يتوافق مع المعايير الأكاديمية (وزارة التعليم العالي، 2020). كما تم إصدار تعليمات للإعفاء من الرسوم الجامعية، بما يتماشى مع قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2017، حيث حُدِّدَت نسب الإعفاء بـ 10% للبرنامج العادي و25% للبرنامج الموازي (HCD, 2021). كما شملت تعليمات الترتيبات التيسيرية الأكاديمية إلزام الجامعات بتوفير مرافق مؤهلة، ومواد تعليمية بديلة، مترجمي لغة الإشارة، وتهيئة الامتحانات بما يتلاءم مع أنواع الإعاقة المختلفة (وزارة التعليم العالي، 2020).

ورغم أهمية هذه اللوائح والتعليمات، يشير الواقع إلى وجود فجوات تنفيذية، أبرزها تفاوت القدرات المؤسسية بين الجامعات، وغياب وحدات متخصصة لدعم الطلبة ذوي الإعاقة، وضعف تدريب أعضاء هيئة التدريس على مفاهيم التعليم الدامج، بالإضافة إلى نقص التمويل المخصص لتوفير الترتيبات التيسيرية (Benson, 2020; UNESCO, 2021; الخطيب، 2019). وفي ضوء ذلك، تكشف مراجعة الإطار التشريعي الأردني عن مسار تطوري إيجابي، لا سيما منذ صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، إذ أسهمت التعليمات التنفيذية في بلورة سياسات أكثر وضوحًا، تشمل إجراءات القبول الجامعي، والإعفاءات، والترتيبات التيسيرية. ومع ذلك، لا تزال الفجوات التطبيقية قائمة، نتيجة ضعف الرقابة المؤسسية، وتفاوت مستوى الخدمات، ونقص التمويل (الخطيب، 2019; UNESCO, 2022; HCD, 2021).

وفي هذا السياق، تظهر الحاجة إلى مراجعة نقدية للتجربة الأردنية في ضوء التجارب الدولية، لا سيما الأمريكية، إذ تشير بيانات المركز الوطني للإحصاءات التعليمية NCES – إلى ارتفاع نسب التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم العالي في الولايات المتحدة من نحو 10% عام 1990 إلى 19% عام 2020، مع وجود آليات مؤسسية صارمة لمتابعة التنفيذ وقياس النتائج (Getzel & Thoma, 2008).

ومن هنا، يبرز التساؤل: إلى أي مدى تتوافق التشريعات الأردنية مع التجربة الأمريكية، وما هي أوجه الشبه والاختلاف بينهما فيما يتعلق بضمان حقوق الطلبة ذوي الإعاقة وتفعيل الترتيبات

التييسيرية؟ وسيتم تناول هذا التساؤل في المطلب الثالث من الدراسة من خلال تحليل مقارن معمق، يعكس نقاط القوة والقصور في كل تجربة، بما يتيح استخلاص توصيات عملية لتعزيز فاعلية التشريعات والسياسات الأردنية في التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة.

المطلب الثالث: التحليل المقارن للتشريعات الأمريكية والأردنية الخاصة بالتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة:

يُعدّ تحليل التشريعات الوطنية والدولية الخاصة بالتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة خطوة محورية لفهم مستوى الالتزام القانوني والتطبيقي بحقوق هذه الفئة في الوصول العادل إلى الفرص التعليمية. وتنبع أهمية هذا المطلب من توظيف التحليل المقارن لتحديد أوجه التوافق والاختلاف بين التجربة الأردنية ونظيرتها الأمريكية، بوصفهما أنموذجين يمثلان سياقين قانونيين وثقافيين متباينين. ويستند هذا التحليل إلى ما عُرض في المطلبين السابقين لتفسير مدى شمول التشريعات، ودرجة انسجامها مع المبادئ الدولية، وقابليتها للتطبيق في البيئة الجامعية، فضلاً عن فعاليتها في تحقيق الدمج التعليمي.

انطلق الإطار النظري والمنهجي لهذه الدراسة من المنهج التحليلي المقارن، الذي يهدف إلى استجلاء أوجه التشابه والاختلاف بين التشريعات استناداً إلى محددات علمية. وفي هذا السياق، جرى تطوير ستة محاور تحليلية رئيسة شكّلت الإطار المنهجي للتحليل في هذا الفصل، وهي: مدى شمولية النصوص ووضوحها، ومدى التوافق مع المبادئ الدولية، ومدى القابلية للتنفيذ المؤسسي، ومدى توافر الترتيبات التيسيرية الداعمة للدمج، ومدى وجود آليات فاعلة للمساءلة والمتابعة، ومدى رسوخ ثقافة مؤسسية ومجتمعية مساندة للدمج. وقد استُخدمت هذه المحاور كأساس منهجي لدراسة أوجه الاتفاق والاختلاف بين التشريعات والأنظمة الأردنية ونظيراتها الأمريكية ذات الصلة، بما يُتيح تقديم قراءة نقدية معمّقة لأثر البنية القانونية والتنظيمية على تحقيق الدمج الفعلي في مؤسسات التعليم العالي.

وقد جرى استلزام هذه المحددات بالرجوع إلى عدد من الدراسات والأدبيات المتخصصة في التحليل المقارن للتشريعات ذات الصلة، مثل دراسة سميث ولي (Smith & Lee, 2020) التي قارنت بين التشريعات الكندية والبريطانية الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وأبرزت أهمية المواءمة بين النصوص القانونية وخطط التمويل الوطنية، ودراسة بورغستاهلر (Burgstahler, 2015) التي تناولت دور وضوح النصوص القانونية في تعزيز الالتزام المؤسسي بتوفير الترتيبات التيسيرية وضمن دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية، ودراسة هير وشيفتر (Hehir & Schifter, 2011)

التي استعرضت الخلفيات القانونية والتاريخية لتطور تشريعات تعليم ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة، مسألطة الضوء على إسهام المبادئ الحقوقية في ترسيخ مفاهيم قانونية محورية مثل التعليم المتكافئ والدمج الشامل.

ولاستكمال أوجه المقارنة تم الرجوع إلى دراسات عربية ذات علاقة بأهداف الدراسة، كالدراسة التي أجراها أبو زيد (2019) التي قدمت تحليلاً نقدياً للتشريعات العربية الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة ووضحت الفجوة بين النصوص القانونية والممارسة في السياق العربي، ودراسة التاج والحراشة والتاج (2018) التي قدمت تحليلاً وصفيًا لتطور تشريعات ذوي الإعاقة في الأردن عبر ثلاثة قوانين رئيسية. وتم الرجوع أيضًا إلى نصوص قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني رقم (20) لسنة 2017، وخاصة المادة (18) المتعلقة بالتعليم العالي، بوصفه المرجع التشريعي الوطني الأساسي في هذا السياق، وإلى قانون التعليم العالي الأردني رقم (17) لسنة 2018، الذي يشكل إطارًا تنظيميًا عامًا لمؤسسات التعليم العالي، ويؤكد في المادة (4/ب) منه على مبدأ تكافؤ الفرص وعدم التمييز، وضرورة ضمان العدالة في الوصول إلى التعليم الجامعي، بما يشمل فئة الأشخاص ذوي الإعاقة، ما يعزز البعد الحقوقي والشمولي في السياسات التعليمية الوطنية.

كما أخذ في الاعتبار ما ورد في تقارير وزارة التعليم العالي الأردنية (2022) والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2021) التي وفرت بيانات كمية حول مستوى التنفيذ الفعلي في الجامعات الأردنية.

وقبل توضيح كل سياق على حدة، تجدر الإشارة إلى أن اختيار التجربة الأمريكية جاء استنادًا إلى معيارين رئيسيين: أولاً، أنها تمثل نموذجًا قانونيًا يستند إلى نظام القانون العام (Common Law)، الذي يمنح أهمية مركزية للتطبيقات القضائية، والسوابق القانونية، والتفسيرات اللاحقة للنصوص، مما يعزز مرونة التنفيذ ويزيد من فعالية آليات الانتصاف القانوني (Davis, 2016).

ثانيًا، أن الولايات المتحدة لم تصادق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة CRPD، إلا أنها اعتمدت تشريعات وطنية قوية ومستقلة—مثل قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة ADA والمادة (504) من قانون إعادة التأهيل—(Section 504 of the Rehabilitation Act) التي تتواءم في مضمونها مع مبادئ الاتفاقية الدولية، مما يتيح مقارنة تحليلية معمقة بين الالتزام الشكلي (الانضمام للاتفاقيات) والالتزام الفعلي (مستوى التطبيق المؤسسي). (Lord & Stein, 2008).

ومن جانب آخر، يُشار إلى أن الأردن صادق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة CRPD في عام 2008، الذي يترتب عليه التزام قانوني بتعديل التشريعات الوطنية بما يتوافق مع أحكامها، وخاصة ما يتعلق بالحق في التعليم العالي المنصوص عليه في المادة (24) من الاتفاقية. وقد انعكس ذلك في إصدار قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، وفي تضمين قانون التعليم العالي لسنة 2018 لمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص، مما شكّل إطاراً تشريعياً مزدوجاً يرسّخ هذا الحق على المستوى الوطني. وهنا تكمن أوجه المقارنة بين نظامين قانونيين مختلفين في المرجعية، ولكن يشتركان في السعي نحو تحقيق مبادئ الإنصاف والشمول. وتؤكد هذه المفارقة أن الالتزام الفعلي بالتطبيق في الولايات المتحدة لا يستند فقط إلى الانضمام إلى الاتفاقيات الدولية، بل يُبنى على تطوير تشريعات وطنية فعالة ومؤسسية، وهو ما يمثل جوهر المقارنة مع السياق الأردني، الذي رغم مصادقته على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة CRPD، لا يزال يواجه تحديات في نقل هذا الالتزام إلى واقع تطبيقي ملموس. ومن هنا، تُعد التجربة الأمريكية مرجعاً عملياً يُستفاد منه في تطوير أدوات الإنفاذ التشريعي في الأردن، بما يعزز فرص التعليم العالي الجامع والعاقل.

وفيما يلي عرض للسياقات الستة لأوجه المقارنة بين التشريعات الأمريكية والأردنية:

أولاً: سياق مدى شمولية النصوص ووضوحها (Legal Clarity and Comprehensiveness)

تُعد شمولية النصوص القانونية ووضوحها من أبرز المؤشرات على فاعلية التشريعات في ضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، إذ يشير العديد من الباحثين إلى أن الصياغة الدقيقة واللغة القانونية الواضحة تُسهمان في تعزيز الالتزام المؤسسي، وتقللان من تباين التفسيرات بين الجامعات (Burgstahler, 2015; Meekosha & Shuttleworth, 2009). وتؤكد الأدبيات المقارنة أن وضوح التشريع لا يعني فقط دقة الألفاظ، بل يشمل أيضاً تفصيل الإجراءات التنفيذية، وتحديد المسؤوليات المؤسسية، وهو ما يعزز فعالية التطبيق الفعلي (OECD, 2011; UNESCO, 2020).

في التجربة الأمريكية، تميزت التشريعات ذات الصلة، مثل قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لعام 2004، وقانون التعليم العالي لعام 2008، ببنية قانونية دقيقة وشاملة؛ فعلى سبيل المثال، تنص المادة (1400/د) من قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة على أهداف القانون المتعلقة بتوفير تعليم مجاني ومناسب وفردى للطلبة ذوي الإعاقة، بينما تحدد المادة (1412) الشروط التي تلزم بها الولايات لضمان توفير هذه الحقوق. كما يوضح الباب الثاني (Title II)

من قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990، إلى جانب المادة (504) من قانون إعادة التأهيل لعام 1973، التزامات المؤسسات التعليمية بإزالة الحواجز وتقديم الترتيبات التيسيرية المعقولة، مع إمكانية المساءلة القانونية في حال الإخلال. وقد أتاح هذا المستوى من التكامل التشريعي للجامعات الأمريكية تطوير سياسات مؤسسية واضحة ومنسجمة مع المبادئ الفدرالية، مما يعزز التنفيذ العملي (Smith & Lee, 2020; U.S. Department of Education, 2023).

أما في السياق الأردني، فقد شهدت التشريعات مساراً تطورياً بدأ مع قانون رعاية المعوقين لسنة 1993، وصولاً إلى قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، الذي مثل تحولاً نوعياً عبر تضمينه نصاً صريحاً يتعلق بالتعليم العالي، إذ تنص المادة (18) من القانون على أن: "تتخذ المؤسسات التعليمية الإجراءات التيسيرية المعقولة الكفيلة بتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والاستمرار فيها على أساس من المساواة مع الآخرين". ورغم أهمية هذا النص، يرى كل من القواسمي (2021) وأبو زيد (2019) أن القانون يفتقر إلى تعليمات تنفيذية ملزمة تُحدد طبيعة الإجراءات المطلوبة وآليات الرقابة والجزاء، مما يضعف من قوته الإلزامية على الصعيد العملي. وإلى جانب ذلك، فإن قانون التعليم العالي الأردني رقم (17) لسنة 2018 يخلو من أي إشارات صريحة إلى حقوق الطلبة ذوي الإعاقة؛ إذ تنص المادة (4) منه على أن من أهداف التعليم العالي: "توفير فرص القبول في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي على أساس العدالة وتكافؤ الفرص"، وهي صياغة عامة لا تتضمن أي التزام مباشر أو محدد تجاه هذه الفئة، الأمر الذي يكشف عن محدودية الشمول وضعف الدقة التشريعية بالمقارنة مع الأطر الدولية.

وتشير تقارير وطنية، مثل تقرير وزارة التعليم العالي لسنة 2022 وتقرير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لسنة 2021، إلى أن هذا الغموض القانوني وغياب التشريعات الفرعية أدى إلى تفاوت واضح في مستوى التزام الجامعات الأردنية، حيث أُكلت مسألة توفير الترتيبات التيسيرية لاجتهادات فردية أو لسياسات داخلية متباينة، دون وجود مرجعية تشريعية ملزمة وموحدة.

وعند المقارنة، تُظهر التجربة الأمريكية نموذجاً أكثر وضوحاً وتكاملاً، ليس من حيث الصياغة التشريعية فحسب، بل كذلك من حيث الترابط بين النصوص العامة والتعليمات التنفيذية والآليات الرقابية. وقد أكد تقرير اليونسكو لسنة 2020 أن هذا الترابط يُعد شرطاً أساسياً لضمان عدالة التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة. في المقابل، ما يزال الإطار القانوني الأردني يعاني

من فجوة واضحة في الربط بين النصوص العامة والتطبيق المؤسسي، مما يجعل الحقوق المعلنة أقرب إلى إطار نظري غير مكتمل الأثر التنفيذي.

ثانيًا: سياق مدى التوافق مع المبادئ الدولية (Alignment with International Principles)

يشكّل مدى اتساق التشريعات الوطنية مع المبادئ الدولية، ولا سيما تلك المنصوص عليها في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، معيارًا جوهريًا لتقييم فاعلية الأطر القانونية المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي؛ إذ تنص المادة (24) من الاتفاقية على ضمان الحق في التعليم دون أي شكل من أشكال التمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، بما يشمل الحق في الوصول إلى التعليم العالي، وتوفير الترتيبات التيسيرية المعقولة، وضمان الدمج الكامل في البيئات الأكاديمية. وتؤكد تقارير الأمم المتحدة أن التوافق مع الاتفاقية لا يُقاس بمجرد المصادقة الشكلية عليها، بل بمدى ترجمة مبادئها إلى نصوص تشريعية مُلزِمة، وخطط تنفيذية وطنية واضحة، وآليات رقابية وتقييمية فعّالة (Lawson, 2020; UNCRPD Committee, 2021).

وفي السياق الأمريكي، ورغم أن الولايات المتحدة لم تصادق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فإن منظومتها التشريعية الوطنية، بما في ذلك قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990، وقانون إعادة التأهيل لعام 1973، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، تجسّد المبادئ الجوهرية التي نصّت عليها الاتفاقية، إذ تؤكد هذه القوانين على الحق غير المشروط في الوصول إلى التعليم، وتُلزم الجامعات بتوفير الترتيبات التيسيرية دون تحميل الطلبة أي عبء لإثبات حاجتهم إليها، فضلًا عن اعتماد فلسفة "التصميم الشامل" في بيئات التعلم (Burgstahler, 2008; Lord & Stein, 2015). وتشير الدراسات كذلك إلى أن هذه الأطر التشريعية ترتبط بآليات تنفيذية قائمة على موازنات اتحادية ومساءلة قانونية واضحة، الأمر الذي يحوّل المبادئ الحقوقية إلى ممارسات مؤسسية ملموسة وفعّالة.

أما في الحالة الأردنية، فقد صادق الأردن رسميًا على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عام 2008، وهو ما يلزم الدولة بمراجعة تشريعاتها الوطنية لضمان التوافق مع أحكامها. وقد تضمّن قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 في مادته (3) المبادئ العامة المنسجمة مع المادة (3) من الاتفاقية الدولية، فيما أكدت المادة (18) على الحق في التعليم العالي دون أي شكل من أشكال التمييز. ويُضاف إلى ذلك قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (17)

لسنة 2018، الذي نصّت مادته (4) على مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الطلبة. ورغم هذا الإطار التشريعي المتكامل من الناحية الشكلية، إلا أن قانون التعليم العالي يفتقر إلى مواد تفصيلية تتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة، الأمر الذي يُضعف من وضوح الالتزامات الملقة على عاتق مؤسسات التعليم العالي تجاه هذه الفئة ويجعلها أقرب إلى المبادئ العامة منها إلى النصوص الإلزامية القابلة للتنفيذ.

ورغم وجود هذه النصوص، تُظهر الدراسات التحليلية أن التطبيق العملي لا يزال محدودًا في نواحٍ عدة، نتيجة غياب الأدلة الإجرائية، وضعف التنسيق بين الجهات المعنية، وافتقار المؤسسات التعليمية للموازنات المخصصة للترتيبات التيسيرية (الطراونة، 2014؛ القواسمي، 2021). علاوة على ذلك، لا توجد لائحة تنفيذية خاصة بالتعليم العالي تترجم مبادئ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة إلى سياسات واضحة داخل الجامعات، كما لا تُعرض تقارير دورية على لجنة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التابعة للأمم المتحدة لتبيّن التقدم في التكيف المؤسسي (اللجنة الفرعية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2020).

تشير التقارير الوطنية إلى أن الإجراءات الحالية غالبًا ما تفتقر إلى الوحدة والاتساق، إذ تعتمد على اجتهادات متفاوتة داخل لجان الجامعات، التي تفتقر في كثير من الحالات إلى السلطة الملزمة والموارد الكافية لضمان التنفيذ المتسق للحقوق (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021؛ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2022).

وبناءً على ذلك، تُظهر المقارنة السابقة أن الولايات المتحدة، رغم عدم المصادقة على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تطبق فعليًا مضامينها على مستوى المؤسسات التعليمية، بينما يعاني الأردن، رغم المصادقة، من فجوة واضحة بين النصوص القانونية والتطبيق المؤسسي، وهو ما يتسق مع تحذير لجنة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التابعة للأمم المتحدة (United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2020) بشأن "الالتزام الشكلي دون تفعيل حقيقي"، باعتباره أحد أبرز معوّقات تحقيق العدالة التعليمية على المستوى الدولي.

ويؤكد هذا الواقع ما أوصى به المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في تقريره الصادر عام 2023، الذي شدّد على ضرورة إدراج نصوص واضحة وصريحة ضمن قانون التعليم العالي والبحث العلمي، تحدد الالتزامات الدقيقة لمؤسسات التعليم العالي تجاه الطلبة ذوي الإعاقة، بما يضمن التطبيق العملي لمبدأ تكافؤ الفرص وتحويل الحقوق المقررة إلى إجراءات قابلة للقياس والتقويم على أرض الواقع (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2023).

ثالثاً: سياق مدى القابلية للتنفيذ المؤسسي (Institutional Enforceability) :

تُعد قابلية التشريعات للتنفيذ على المستوى المؤسسي عاملاً حاسماً في قياس فاعليتها، إذ تتطلب النصوص القانونية وجود آليات تطبيق واضحة، وهياكل تنظيمية داعمة، وتمويلًا مستدامًا. فوجود قانون فقط دون بنية مؤسسية داعمة يُبقي الالتزام شكلياً دون تحقيق أثر فعلي ملموس. وتعني القابلية المؤسسية للتنفيذ قدرة مؤسسات التعليم العالي على تفعيل التشريعات من خلال تنظيمات واضحة، ووحدات دعم متخصصة، وخطط عمل محددة، وموازنات مالية مخصصة (Lawson, 2021). (Smith & Lee, 2020).

تُظهر التجربة الأمريكية تميزاً واضحاً في تكامل الأطر التشريعية مع السياسات التنفيذية والتمويل المؤسسي، بما يضمن استدامة تطبيق الترتيبات التيسيرية في مؤسسات التعليم العالي، فعلى سبيل المثال، يُلزم قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990 الجامعات بإنشاء مراكز متخصصة لدعم الطلبة ذوي الإعاقة (Disability Resource Centers)، تتولى تقديم خدمات الترتيبات التيسيرية وتنسيقها بين الطلبة والإدارة. ويعزز قانون إعادة التأهيل لعام 1973 هذا الإطار من خلال إرساء الأسس القانونية لحماية الحقوق التعليمية، في حين أسهم قانون إعادة الاستثمار الأمريكي لعام 2009 في توفير تمويل إضافي لتطوير البنية التحتية والخدمات الداعمة. إضافة إلى ذلك، تعتمد الجامعات الأمريكية على خطط انتقال فردية (Individualized Transition Plans) يتم إعدادها بالتعاون مع الطلبة وتحديثها بصورة دورية، بما يضمن استمرارية الدعم الأكاديمي ويعزز فرص النجاح والتخرج (Office for Civil Rights, 2020; Newman et al., 2016).

أما في الحالة الأردنية، فرغم إقرار المادة (18) من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، وإصدار وزارة التعليم العالي تعليمات تنظيمية عام 2020، إلا أن التطبيق المؤسسي لا يزال يواجه تحديات جوهرية تحد من فاعليته، فقد بين تقرير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2021) أن ما نسبته (73%) من الجامعات الأردنية تفتقر إلى وحدات دعم متخصصة، وتعتمد بدلاً من ذلك على مكاتب عمادات شؤون الطلبة، التي غالباً ما تفتقر إلى الكوادر المدربة والتخصصية الكافية. كما كشفت دراسات الطراونة (2014) والقواسمي (2021) عن غياب التمويل المخصص لتنفيذ سياسات التعليم الدامج، وافتقار الجامعات لأدلة إجرائية موحدة، إضافة إلى ضعف الرقابة على تفعيل المادة (18)، وهو ما يعكس فجوة واضحة بين النصوص القانونية والتطبيق العملي. وتؤكد بيانات وزارة التعليم العالي الأردنية (2022) أن

أقل من (30%) من الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات يحصلون على ترتيبات تيسيرية منظمة وفعّالة.

وعلى صعيد موازٍ، ينص قانون التعليم العالي الأردني رقم (17) لسنة 2018، وتحديداً في مادته (4)، على مبدأ تكافؤ الفرص وعدم التمييز، ويلزم الجامعات بتوفير بيئة تعليمية ملائمة لجميع الطلبة، بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة، غير أن غياب الآليات التنفيذية التفصيلية، وضعف الدعم المالي المخصص، يقللان من قابلية هذا النص للتطبيق المؤسسي الفعلي، ويؤديان إلى اتساع الفجوة بين التشريعات والممارسة.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن النموذج الأمريكي يتميز بوجود إطار مؤسسي متكامل يجمع بين التشريعات والتمويل والسياسات التنفيذية، مما يضمن استدامة تطبيق الترتيبات التيسيرية، في حين يظل النموذج الأردني محكوماً بغياب الهياكل الداعمة والموارد المخصصة والرقابة الفعّالة، وهو ما يحد من فاعلية التشريعات الوطنية. وتشير الدراسات الحديثة (Lawson, 2021) إلى أن تجاوز هذه التحديات يتطلب تبني هياكل دعم جامعية مستقلة، وتخصيص موازنات مستقلة، إضافة إلى اعتماد تعليمات تنفيذية واضحة تضمن التطبيق الفعلي والمستدام للحقوق التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة.

وبالمقارنة بين التجريبتين، يظهر أن الولايات المتحدة قد نجحت في بناء نموذج متكامل لتفعيل الترتيبات التيسيرية من خلال الجمع بين التشريعات الملزمة والسياسات التنفيذية والتمويل المؤسسي المستدام، وهو ما انعكس في اتساع نطاق تطبيق هذه الترتيبات وضمان استمراريتها على مستوى الجامعات. في المقابل، يواجه النموذج الأردني تحديات بنيوية تتمثل في غياب الهياكل التنظيمية المتخصصة، وضعف الموارد المالية، وافتقار التشريعات لآليات تنفيذية واضحة، الأمر الذي يحول دون تفعيل النصوص القانونية بصورة عملية وفعّالة. ومن ثم، فإن الفارق الجوهرى بين النظامين لا يكمن فقط في صياغة القوانين، بل في قدرة كل نظام على تحويل هذه القوانين إلى سياسات مؤسسية قابلة للتنفيذ، وهو ما يمنح التجربة الأمريكية تفوقاً واضحاً على المستوى العملي، مقابل استمرار التجربة الأردنية في إطار الالتزام الشكلي أكثر من الفعلي.

رابعاً: سياق مدى توافر الترتيبات التيسيرية الداعمة للدمج:

تُعد الترتيبات التيسيرية أحد العناصر الأساسية لتحقيق الدمج الفعّال في كافة المؤسسات التعليمية، لا سيما مؤسسات التعليم العالي، حيث عرّفها اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بأنها: "التعديلات أو التكييفات اللازمة التي لا تشكل عبئاً غير مبرر، التي تمكن الأشخاص ذوي الإعاقة من ممارسة

حقوقهم التعليمية على قدم المساواة مع غيرهم" (الأمم المتحدة، 2006، المادة 2). وتعكس هذه الترتيبات الالتزام العملي للمؤسسات التعليمية بحقوق ذوي الإعاقة، إذ تشير الدراسات إلى أن عدم توفيرها يؤدي إلى أشكال من الإقصاء غير المباشر والتمييز الأكاديمي (Lawson, Burgstahler, 2015; 2021).

في النظام الأمريكي، يُعتبر توفير الترتيبات التيسيرية حقًا قانونيًا ملزمًا بموجب قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990 والمادة (504) من قانون إعادة التأهيل لعام 1973، إذ تنص هذه القوانين صراحةً على أن الامتناع عن توفير الترتيبات التيسيرية يُعد شكلاً من أشكال التمييز القانوني. وتشمل هذه الترتيبات، على سبيل المثال، تمديد الوقت في الامتحانات، توفير مترجمي لغة الإشارة، تهيئة الفصول الدراسية والمرافق، وإتاحة المواد الدراسية بصيغ رقمية أو صوتية. (Office for Civil Rights, 2020) وتشير الدراسات إلى أن تطبيق هذه الترتيبات يساهم بشكل فعال في تعزيز فرص إتمام الدراسة وتحقيق معدلات تخرج للطلبة ذوي الإعاقة تقارب نظرائهم غير المعوقين، كما أظهرت دراسة جيتزل (Getzel, 2008). أن نحو (95%) من الجامعات الأمريكية تعتمد بروتوكولات رسمية لتحديد وتنفيذ خطط الدعم الفردي للطلبة، مما يضمن تفعيل الحقوق بشكل عملي ومؤسسي.

وعلى صعيد الأردن، ورغم أن المادة رقم (18) من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 تلزم بتوفير الترتيبات التيسيرية، وأصدرت وزارة التعليم العالي تعليمات تنظيمية عام 2020، إلا أن التطبيق الفعلي يواجه عدة معوقات، أبرزها: غياب مؤشرات وطنية واضحة لقياس الالتزام، نقص التدريب المتخصص للكوادر الأكاديمية والإدارية، ضعف الوعي المجتمعي بحقوق ذوي الإعاقة، وعدم تخصيص موازنات مستقلة لدعم هذه الخدمات (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021)؛ (Lang & Upah, 2008). وتشير بيانات المجلس الأعلى للأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2021 إلى أن أقل من (30%) من الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الحكومية الأردنية يحصلون على ترتيبات تيسيرية منظمة، بينما تتعامل غالبية الجامعات معها كإجراءات استثنائية غير موثقة كحقوق قانونية، مما يؤثر سلباً على جودة التعليم الدامج (الخوالدة، 2022).

ويكمل قانون التعليم العالي الأردني رقم (17) لسنة 2018 هذا الإطار، إذ تنص المادة (4) على مبدأ تكافؤ الفرص وعدم التمييز، وضرورة توفير بيئة تعليمية ملائمة لجميع الطلبة، بما في ذلك ذوي الإعاقة. ورغم أن هذه المادة تشكل إطاراً قانونياً داعماً للترتيبات التيسيرية، إلا أن غياب

التعليمات التنفيذية الواضحة والآليات الرقابية، بالإضافة إلى عدم تخصيص التمويل الكافي، يُعد من أبرز المعوقات التي تحد من قدرة الجامعات على تنفيذ الترتيبات التيسيرية بصورة منظمة ومستدامة، مما يضعف فعالية التعليم الدامج على أرض الواقع.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن الفارق الجوهرى بين النظامين الأمريكي والأردني لا يقتصر على صياغة النصوص القانونية فحسب، بل يمتد إلى مدى ترجمتها إلى سياسات تنفيذية واضحة وموحدة، تربط بين الطالب ووحدات الدعم الجامعي والإدارة ضمن إجراءات منظمة ومقننة. ففي الولايات المتحدة، تُعتبر الترتيبات التيسيرية حقاً قانونياً ملزماً، حيث يمكن للطلاب التوجّه إلى القضاء للمطالبة بحقوقه، مما يضمن استمرارية تنفيذها وفعاليتها. وفي المقابل، لا تزال هذه الترتيبات في الأردن تُعامل كإجراءات استثنائية، دون مؤشرات قياس واضحة أو آليات رقابية، ما يحد من تطبيقها ويضعف أثرها في تحقيق الدمج الفعلي.

وتُظهر المقارنة أن الولايات المتحدة، رغم عدم المصادقة على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تطبّق فعلياً مضمونها على مستوى المؤسسات التعليمية، بينما يعاني الأردن، رغم المصادقة، من فجوة واضحة بين النصوص القانونية والتطبيق المؤسسي، وهو ما يتسق مع تحذير لجنة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التابعة للأمم المتحدة (United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2020) من "الالتزام الشكلي دون تفعيل حقيقي"، باعتباره أحد أبرز معوقات العدالة التعليمية العالمية. ويؤكد هذا الواقع توصية المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في تقريره الصادر عام 2023 بضرورة تضمين نصوص واضحة وصريحة ضمن قانون التعليم العالي والبحث العلمي، تحدد التزامات مؤسسات التعليم العالي تجاه الطلبة ذوي الإعاقة، بما يضمن التطبيق الفعلي لمبدأ تكافؤ الفرص وتحويل الحقوق المقررة إلى إجراءات عملية قابلة للقياس والتقويم على أرض الواقع.

خامساً: سياق مدى وجود آليات للمساءلة والتنفيذ (Accountability and Enforcement)

تُعدّ آليات المساءلة والتنفيذ من أبرز المؤشرات التي تُظهر مدى جدية النظم القانونية في ضمان الحقوق، إذ تعكس العلاقة بين النصوص القانونية والتطبيق الفعلي داخل المؤسسات التعليمية. ويتضمن هذا السياق أدوات التظلم والإشراف والجزاءات القانونية والرقابة القضائية أو الإدارية، التي تضمن للطلبة ذوي الإعاقة إمكانية المطالبة بحقوقهم في حال الإخلال بها. وقد أكدت الأدبيات القانونية أن غياب أدوات مساءلة فعّالة يُفرض النصوص من مضمونها، مهما بلغت من الوضوح أو الانسجام مع المبادئ الدولية (Degener, 2016؛ Lawson, 2021).

أظهر السياق الأمريكي منظومة متقدمة من آليات المساءلة والرقابة، التي نصت عليها تشريعات محورية مثل قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة لعام 1990 والمادة (504) من قانون إعادة التأهيل لعام 1973، إذ يتيح النظام القانوني للطلبة تقديم شكاوى رسمية إلى وزارة التعليم أو إلى مكاتب الحقوق المدنية الأمريكية (Office for Civil Rights, OCR) المنتشرة على مستوى الولايات، التي تقوم بدورها بإجراء تحقيقات مؤسسية قد تفضي إلى فرض عقوبات، تصل في بعض الحالات إلى سحب التمويل أو اتخاذ إجراءات قانونية. ووفقًا لتقرير مكتب الحقوق المدنية الأمريكي لعام 2020، يُسجل سنويًا أكثر من (800) شكوى في هذا المجال، ما يعكس مستوى عاليًا من تفعيل آليات الرقابة. وكما بينت دراسة ستين ولورد (Stein & Lord, 2008). أن وجود مثل هذه الآليات أدى إلى التزام الجامعات الأمريكية بإنشاء مكاتب امتثال داخلي متخصصة، وإعداد تقارير أداء دورية، الأمر الذي أسهم في تحويل النصوص القانونية إلى ممارسات مؤسسية مستدامة، قابلة للتقاضي والقياس.

أما في السياق الأردني، فإن قانون رقم (20) لسنة 2017 في مادته (18) يكتفي بالنص على حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي دون أن يتضمن بنودًا واضحة حول آليات الرقابة والمساءلة. كما أن تعليمات وزارة التعليم العالي لسنة 2020 تفتقر إلى آليات تظلم واضحة أو آليات قياس أداء جامعي مؤسسي، وتترك أمر التنفيذ لاجتهادات داخلية دون ربطها بجزاءات قانونية أو مؤشرات ملزمة (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021).

من جهة أخرى، يُلاحظ أن قانون التعليم العالي الأردني رقم (17) لسنة 2018 لا يتضمن أية إشارات صريحة إلى آليات مساءلة أو رقابة متعلقة بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة، فعلى الرغم من أن المادة (4) من القانون تنص على تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص في القبول الجامعي، إلا أن هذه العبارة بقيت عامة وغير مقرونة بأدوات تنفيذية تقيس مدى التزام الجامعات بتوفير بيئات تعليمية دامجة. كما يخلو القانون من أي إشارات إلى إنشاء وحدات إشرافية، أو تحديد مسؤوليات الجامعات تجاه الامتثال لقوانين الإعاقة، مما يُظهر ضعفًا في الترابط بين التشريعات التعليمية والتشريعات الحقوقية.

ووفقًا لتقرير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2021)، فإن أغلب الجامعات الأردنية لم تخصص وحدة مساءلة أو جهة إشرافية لمتابعة تنفيذ المادة (18)، كما لا توجد إجراءات رسمية واضحة يمكن للطلبة من خلالها تقديم الشكاوى أو الاعتراضات، وهو ما يؤكد

دراسة الخوالدة (2022) التي ترى أن المساءلة لا تزال مفهوماً غائباً عن البنية المؤسسية للجامعات.

وتُظهر المقارنة بوضوح أن النظام الأمريكي يدمج المساءلة كعنصر أساسي لضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مع توظيف آليات قانونية وإدارية دقيقة لمراقبة تنفيذ الالتزامات وتفعيلها على أرض الواقع. في المقابل، يظل النموذج الأردني يعاني من ضعف الربط بين النصوص القانونية وممارسات التطبيق المؤسسي، ما يحد من فاعلية التشريعات. وتشير لوسون (2021) إلى أهمية تكييف نظم المساءلة في الدول ذات القانون المدني عبر إنشاء قنوات تظلم شفافة، ووضع مؤشرات أداء قابلة للقياس، وربط تنفيذ الترتيبات التيسيرية بالتمويل المؤسسي والمساءلة الإدارية لضمان استدامة وفعالية تطبيق الحقوق التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة. سادساً: سياق مدى توفر ثقافة مؤسسية ومجتمعية داعمة للدمج (Institutional and Societal Culture):

تُعد الثقافة المؤسسية والمجتمعية عنصراً محورياً في فاعلية تطبيق تشريعات التعليم العالي الدامجة؛ إذ إن النصوص القانونية وحدها لا تكفي ما لم تُدعم بقنوات راسخة وممارسات عملية تعكس احترام الحقوق وتمكين الطلبة ذوي الإعاقة. فالبيئة الجامعية، بما تحمله من اتجاهات وقيم لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة، إلى جانب المواقف المجتمعية الأوسع، تُشكل الأساس القيمي والسلوكي الذي يحدد مدى نجاح السياسات في التحول إلى ممارسات واقعية أو بقائها في إطار نظري شكلي. وقد أوضح إدغار شاين (Schein, 2010). أن الثقافة التنظيمية تُعد مرجعية للسلوك المؤسسي وتؤثر بصورة مباشرة في تبني السياسات، في حين أكد فوسسي وزملاؤه (Fossey et al., 2020) أن نجاح ترتيبات الدعم التعليمي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى وعي العاملين والتزامهم بمبادئ العدالة والمساواة.

في السياق الأمريكي، يُظهر النموذج تكاملاً بارزاً بين الثقافة المؤسسية والتشريعات الناظمة، حيث برزت قوانين مثل قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة ADA وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA ضمن إطار فلسفي يرتكز على قيم التنوع والعدالة الاجتماعية. ويؤكد توماس هير وشيفتر (Hehir & Schifter, 2011) أن هذه القوانين لا تُعد مجرد أدوات تنظيمية، بل تنبثق من رؤية دامجة متجذرة في مؤسسات التعليم العالي، تُترجم من خلال التدريب الممنهج والتخطيط الانتقالي والتفاعل المستمر مع الطلبة ذوي الإعاقة. وفي السياق ذاته، توضّح شيريل برجستاهلر (Burgstahler, 2015). أن الجامعات الأمريكية تبنت آليات مؤسسية داعمة شملت برامج توعية إلزامية حول قضايا الدمج، وإنشاء وحدات دعم مستقلة تُعنى بالاحتياجات الفردية، إلى جانب

توفير تدريب دوري لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، وإشراك الطلبة ذوي الإعاقة بصورة فاعلة في صياغة السياسات الجامعية.

وتشير هذه التجربة إلى أن تبني ممارسات مؤسسية قائمة على الحقوق والتمكين أسهم في إحداث تحول نوعي في النظرة إلى الإعاقة؛ إذ لم تعد تُعامل باعتبارها خدمة قائمة على الرعاية أو التفضل، بل كاستحقاق قانوني واجب التنفيذ، وقد انعكس ذلك بوضوح في مستويات الالتزام المؤسسي، حيث أفاد تقرير مكتب الحقوق المدنية الأمريكي (Office for Civil Rights, 2020) بأن أكثر من (92%) من الجامعات الأمريكية تعتمد خطط دعم فردية مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة، بما يضمن استجابات ممنهجة وقابلة للتقويم.

أما في السياق الأردني، فرغم مصادقة الأردن على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة CRPD وسنّ قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، فإن الثقافة المؤسسية داخل الجامعات ما تزال تواجه تحديات بنيوية تحدّ من تفعيل الأثر للمادة (18) من القانون، التي تكفل حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي. كما أن قانون التعليم العالي الأردني رقم (17) لسنة 2018، على الرغم من كونه الإطار التشريعي الناظم للتعليم الجامعي، لم يتضمن نصوصاً صريحة أو تفصيلية تعزّز دمج الطلبة ذوي الإعاقة؛ إذ اكتفت المادة (4) بالنص على مبادئ العدالة وتكافؤ الفرص دون تحديد واضح لحقوق هذه الفئة أو وضع آليات رقابية وتنفيذية، الأمر الذي انعكس على ضعف قدرة الجامعات على تأسيس ثقافة دامجة، وأسهم في تفاوت مستوى الاستجابة بين مؤسسات التعليم العالي. وفي هذا السياق، أوصى المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2021) بضرورة تعديل القانون أو إصدار تعليمات تنفيذية ملزمة، تتضمن نصوصاً واضحة تُلزم الجامعات بإنشاء وحدات دعم متخصصة، وتخصيص موازنات مستقلة، واعتماد مؤشرات أداء مرتبطة بتفعيل الدمج.

كما كشفت دراسة المجالي (2021) أن ما يقارب (60%) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لم يتلقوا تدريباً كافياً في مجال الإعاقة والدمج، وهو ما انعكس سلباً على ممارساتهم الصفية. وأكد المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2021) على غياب خطة تدريب وطنية إلزامية، إضافة إلى ضعف التنسيق بين الجامعات والجهات ذات العلاقة، مما يعيق جهود تعزيز الوعي المؤسسي والمجتمعي بثقافة الدمج. هذا الواقع يُعزز استمرارية المنظور "الرعاي" للإعاقة، حيث تُعامل حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بوصفها خدمات تطوعية أو استثناءات، وليست استحقاقات قانونية ملزمة. ويتقاطع هذا التقييم مع ما طرحه مايك أوليفر وكولن بارنز

(Oliver & Barnes, 2012) من أن نظم التعليم في دول القانون المدني – ومنها الأردن – غالبًا ما تبقى أسيرة ثقافة "الشفقة" بدلًا من ثقافة "الحقوق"، ما لم يحدث تحول جذري على المستويين الثقافي والتنظيمي.

ومن خلال التحليل المقارن، يتضح أن الفارق الجوهرى لا يكمن في وجود التشريعات فحسب، بل في توافر ثقافة مؤسسية تؤمن بالدمج، إلى جانب إرادة تنفيذية واضحة، وآليات مساءلة ورقابة تضمن تفعيل النصوص القانونية. ورغم وجود تقاطعات في المبادئ التشريعية بين النظامين الأمريكي والأردني، إلا أن التباين في المخرجات الميدانية ما يزال كبيرًا؛ فعلى سبيل المثال، أشار تقرير وزارة التعليم العالي الأردنية (2022) إلى أن نسبة الطلبة ذوي الإعاقة المستفيدين فعليًا من الترتيبات التيسيرية في الجامعات لم تتجاوز (27%)، مقارنةً بأكثر من (90%) في الجامعات الأمريكية وفقًا لتقرير مكتب الحقوق المدنية الأمريكي (OCR, 2020). وفي هذا الإطار، ترى دراسة لوسون (Lawson, 2021) أن تجاوز هذه الفجوة يتطلب إنشاء هياكل تنفيذية مستقلة داخل الجامعات، وربط تطبيق السياسات بمؤشرات أداء ملزمة، بما يعزز الانتقال من مرحلة "إعلان الحقوق" إلى مرحلة "تفعيل الحقوق".

في هذا الإطار، يعرض الجدول رقم (2) مصفوفة تحليلية نوعية شاملة (Qualitative Analytical Matrix) تم تطويرها اعتمادًا على منهجية تحليل المحتوى القانوني والتربوي المقارن، وذلك لتمثيل النتائج بصورة موجزة ومنهجية. تعكس هذه المصفوفة التقييم الوصفي للأداء التشريعي وفق المحاور المعتمدة في أداة الدراسة التحليلية، التي تم تبنيها في الدراسات القانونية والتربوية المقارنة، وتشمل: شمولية النصوص، التوافق مع المعايير الدولية، القابلية للتطبيق المؤسسي، الترتيبات التيسيرية، المساءلة، والبيئة الثقافية الداعمة. تتيح هذه المصفوفة تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين التشريعات الأمريكية والأردنية في مجال التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة، وتقييم مدى تقاربها مع المعايير الدولية، بما يسهم في صياغة توصيات عملية مدعومة بالبيانات التحليلية الدقيقة وذات مصداقية أكاديمية عالية.

الجدول (2). مصفوفة مقارنة للتشريعات الأمريكية والأردنية في التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة

رق.	محور التحليل	التشريعات الأردنية	التشريعات الأمريكية
1	شمولية النصوص ووضوحها	تتضمن النصوص أحكامًا عامة، مع وجود بعض الغموض في التعريفات والتفاصيل التطبيقية.	تتضمن تعريفات دقيقة وصياغات تفصيلية للنصوص القانونية، بما يعزز وضوحها وقابليتها للتنفيذ.
2	التوافق مع المبادئ الدولية	تم توقيع الاتفاقية، إلا أن تنفيذها على مستوى الجامعات ظل جزئيًا وضعيفًا.	تُظهر التزامًا جوهريًا بمبادئ حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، رغم عدم التصديق الرسمي على الاتفاقية الدولية ذات الصلة.
3	القابلية للتنفيذ المؤسسي	غياب وحدات دعم مستقلة داخل المؤسسات، محدودية التمويل المخصص، ونقص وجود آليات تنفيذية واضحة وموحدة.	تتضمن منظومة متكاملة تشمل وحدات دعم متخصصة، وآليات تمويل مستدامة، وإشرافًا دوريًا، إلى جانب خطط دعم فردية موجهة للطلبة ذوي الإعاقة.
4	الترتيبات التيسيرية	النصوص القانونية تنص على هذه الترتيبات، لكنها تفتقر إلى آليات تنفيذية ملزمة وشفافة تضمن تطبيقها الفعلي.	مكفولة بنصوص إلزامية قانونيًا، ومسنودة بخطط تنفيذية وإجراءات تظلم رسمية تضمن التطبيق الفعلي للحقوق.
5	المساءلة والإنصاف وآليات	تفتقر بدرجة كبيرة إلى مسارات إنصاف مستقلة وآليات رقابية فعالة تضمن التطبيق العملي للحقوق.	منظومة مساءلة واضحة وشاملة، تتضمن مسارات طعن قانوني ورقابة فيدرالية فعالة.
6	الثقافة المؤسسية والمجتمعية	غير مفعلة بالشكل الكافي، ويطغى عليها النهج الرعائي على حساب النهج القائم على الحقوق.	مدمجة في سياسات الجامعات، وتتمثل في برامج التدريب الدوري، وإشراك الطلبة ذوي الإعاقة في اتخاذ القرارات والسياسات ذات الصلة.

وبعد استعراض الجدول رقم (2)، يتضح أن الفروقات بين التشريعين الأمريكي والأردني في مجال التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة لا تقتصر على الصياغة القانونية فحسب، بل تمتد إلى البنية المؤسسية، ودرجة الالتزام الفعلي، ومستوى التوافق مع المعايير الدولية. ففيما

يتعلق بشمولية النصوص ووضوحها، يظهر أن التشريع الأردني، رغم تطوره النسبي من خلال قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 وقانون التعليم العالي رقم (17) لسنة 2018، لا يزال يتسم بعمومية الصياغة وغموض بعض التعريفات، ولم تُحدد المسؤوليات المؤسسية والآليات التنفيذية بدقة (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021). في المقابل، تقدم التشريعات الأمريكية، مثل ADA لعام 1990، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA، والقسم 504 من قانون إعادة التأهيل لعام 1973، نصوصًا دقيقة وشاملة تشمل تعريفات واضحة للحقوق وآليات رقابية ملزمة، ما يعزز قدرة الجامعات على تنفيذ الحقوق بشكل منهجي وفعال (Hehir & Schifter, 2011; U.S. Department of Education, 2020; Burgstahler, 2015).

أما فيما يخص التوافق مع المعايير الدولية، فإن الأردن قد صادق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة CRPD عام 2008، وتضمن قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 مبادئ العدالة وتكافؤ الفرص، إلا أن التطبيق المؤسسي داخل الجامعات ظل محدودًا وغير منهجي، دون خطط تنفيذية واضحة أو رقابة فعالة (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021؛ وزارة التعليم العالي الأردنية، 2022). بينما تؤكد التجربة الأمريكية توافقًا عمليًا مع المبادئ الدولية، حيث تضمن ADA و Section 504 إزالة العوائق، وتوفير ترتيبات تيسيرية معقولة، وضمان المساواة في فرص التعليم، كما يعزز IDEA هذا الإطار لتسهيل الانتقال التدريجي للطلبة ذوي الإعاقة إلى التعليم العالي (Lombardi et al., 2018; U.S. Department of Education, 2020).

على صعيد القابلية للتنفيذ المؤسسي، يواجه الأردن فجوة واضحة بين النصوص القانونية والتطبيق داخل الجامعات، مع غياب وحدات دعم مستقلة، وضعف التمويل، ونقص آليات الرقابة الصارمة (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021). بينما توفر التجربة الأمريكية إطارًا مؤسسيًا متكاملًا، يشمل وحدات دعم متخصصة، تمويل مستدام، وإشراف دوري من مكتب الحقوق المدنية OCR، مما يضمن ترجمة النصوص القانونية إلى بيئة تعليمية دامجة وفعالة (Burgstahler, 2015).

فيما يتعلق بالترتيبات التيسيرية، نصّ قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني على توفيرها، لكن غياب آليات إلزامية وموحدة جعل تنفيذها محدودًا ومرتبطة بالمبادرات الفردية (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021). أما في الولايات المتحدة، فالقوانين تضع

خطط دعم فردية لكل طالب ذي إعاقة، مع آليات تظلم رسمية وإشراف من مكتب الحقوق المدنية، ما يجعل الترتيبات التيسيرية أكثر فعالية وملزمة. (Office for Civil Rights, 2020)

فيما يخص المساءلة وآليات الإنصاف، يظل النظام الأردني محدودًا، إذ يعتمد بشكل رئيس على شكاوى فردية دون وجود لجان متابعة أو آليات وطنية ممنهجة (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021). بالمقابل، توفر التشريعات الأمريكية مسارات طعن واضحة، ومراقبة فيدرالية صارمة، وإمكانية اللجوء للقضاء الفيدرالي، ما يضمن إنفاذ الحقوق بشكل فعال. (Hehir & Schifter, 2011; U.S. Department of Education, 2020)

أما الثقافة المؤسسية والمجتمعية، فتبقى التجربة الأردنية متأثرة بالنهج الرعائي، حيث تُقدّم الحقوق على شكل خدمات إنسانية وليس استحقاقات قانونية، مع محدودية إشراك الطلبة في صنع القرار (الزريقات، 2019). بينما في الولايات المتحدة، يتم تعزيز الوعي بالدمج الحقوقي، من خلال برامج تدريبية دورية، وإشراك الطلبة ذوي الإعاقة في اللجان الأكاديمية وصنع السياسات (Lombardi et al., 2018; Burgstahler, 2015; Oliver & Barnes, 2012).

وبناءً على ذلك، فإن التحليل يشير إلى الحاجة الملحة لإعادة بناء نموذج تشريعي وإداري متكامل في الأردن يربط بين النصوص القانونية، والسياسات التنفيذية، وآليات التمويل، والرقابة، مع تعزيز الثقافة المؤسسية الداعمة للدمج. كما يؤكد الاستفادة من التجارب الدولية، وخاصة الأمريكية، كأساس لتطوير سياسات وطنية تحقق التوافق مع الالتزامات الدولية وتضمن تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي (UNESCO, 2020; World Bank, 2019).

المطلب الرابع: تصور قانوني مقترح لتعزيز فرص التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن.
تمهيد:

شهدت المملكة الأردنية الهاشمية خلال العقود الأخيرة إرادة سياسية واضحة والتزامًا وطنيًا راسخًا تجاه قضية الإعاقة، تمثل في تبني الدولة لبرامج ومبادرات رائدة جعلتها في موقع متقدم على المستوى الإقليمي في مجال التربية الخاصة والتعليم الدامج. فقد حاز الأردن عام 2005 على جائزة الأمم المتحدة في مجال رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، تقديرًا لجهوده التشريعية والخدمية التي هدفت إلى تعزيز حقوق هذه الفئة وتمكينها في مختلف القطاعات (United Nations, 2006). كما حظيت القضية باهتمام ملكي مباشر، إذ شارك جلالة الملك عبد الله الثاني في

مؤتمرات دولية بارزة، أبرزها القمة العالمية للإعاقة في لندن عام 2018، مؤكّداً التزام الأردن بالعمل وفق المبادئ الدولية وتعزيز الشراكات لدعم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (Global Disability Summit, 2018).

وعلى المستوى الوطني، أنشئت مؤسسات متخصصة مثل المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الذي تأسس بموجب القانون رقم (31) لسنة 2007 وتجدد تنظيمه بالقانون رقم (20) لسنة 2017، بوصفه المرجعية الرسمية لمتابعة تنفيذ السياسات الوطنية وضمان توافقيها مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي صادق عليها الأردن عام 2008 (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021). وقد انعكست هذه الجهود في توسيع فرص التعليم، إذ تشير بيانات دائرة الإحصاءات العامة (2020) إلى أن ما يقارب (11%) من سكان الأردن هم من الأشخاص ذوي الإعاقة، وأن ما نسبته (1.8%) من طلبة مؤسسات التعليم العالي هم من ذوي الإعاقة، وهي نسبة تعكس وجود مشاركة لكنها ما تزال متواضعة مقارنة بالمعايير الدولية (UNESCO, 2020).

ورغم هذا التقدم التشريعي والتنظيمي، لا تزال منظومة التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن تواجه فجوات بنيوية واضحة. فقد أظهرت مراجعة الباحثة للإطار الاستراتيجي الوطني، بما في ذلك الاستراتيجية الوطنية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والوثائق التوجيهية الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، عدم وجود خطة استراتيجية وطنية مستقلة ومعلنة تُعنى على نحو تفصيلي وتنفيذي بالتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة. إذ وردت قضايا الإعاقة في هذه الوثائق ضمن أطر عامة وغير ملزمة، دون تحديد آليات تطبيق واضحة أو مؤشرات أداء خاصة بالجامعات، الأمر الذي انعكس على ضعف مواءمة السياسات الاستراتيجية مع النصوص التشريعية النافذة.

وقد ترافق هذا القصور الاستراتيجي مع تحديات تطبيقية أخرى، أبرزها محدودية التمويل المخصّص للتعليم الدامج، وغياب وحدات دعم جامعية مستقلة في معظم مؤسسات التعليم العالي، وضعف آليات المساءلة والرقابة المؤسسية، مما جعل تنفيذ التشريعات عملياً جزئياً وغير متجانس بين الجامعات (World Bank, 2019)؛ المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021. (وتؤكد التقارير الدولية ذات الصلة أن تحسين واقع التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة لا يتحقق بالاكْتفاء بالنصوص القانونية أو الإنجازات السياسية، بل يتطلب تكاملاً بين التشريعات الواضحة، والسياسات الاستراتيجية المتخصصة، والآليات التنفيذية الملزمة، إلى جانب توفير موارد مالية ورقابية مستدامة. ومن هنا، تتضح الحاجة إلى تطوير تصور قانوني

ونظامي متكامل يُحوّل المكتسبات التشريعية إلى ممارسات مؤسسية قابلة للتنفيذ، ويعالج الفجوات القائمة، بما يضمن العدالة وتكافؤ الفرص ويعزّز مشاركة فاعلة ومنظمة للأشخاص ذوي الإعاقة في منظومة التعليم العالي، استجابةً للتوصيات الدولية ذات الصلة (UNESCO, 2020; World Bank, 2019).

أهداف التصور:

تسعى هذه الدراسة من خلال التصور المقترح إلى تحقيق جملة من الأهداف الإستراتيجية الرامية إلى تعزيز الدمج الجامعي للأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، ويأتي في مقدمة هذه الأهداف العمل على تعزيز العدالة وتكافؤ الفرص في الوصول إلى مؤسسات التعليم العالي بما ينسجم مع الالتزامات الوطنية والدولية، وعلى رأسها اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. كما يهدف التصور إلى إرساء إطار قانوني وطني مُلزم يحدد بشكل واضح مسؤوليات الجامعات وواجباتها في توفير الترتيبات التيسيرية وضمان الدمج الفعلي، بما يحول النصوص التشريعية من مجرد التزامات عامة إلى التزامات عملية قابلة للتنفيذ. ويتضمن التصور أيضاً تطوير منظومة رقابية وتنفيذية شاملة تضمن متابعة امتثال مؤسسات التعليم العالي وتفعيل مبدأ المساءلة لضمان حماية الحقوق على أرض الواقع. إضافة إلى ذلك، يسعى التصور إلى رفع كفاءة البيئة التعليمية عبر إدماج معايير التعليم الدامج وتدريب الكوادر الأكاديمية والإدارية على أفضل الممارسات العالمية. وأخيراً، يتطلع التصور إلى بناء بنية مؤسسية وتشريعية مرنة ومستدامة قادرة على مواكبة التغيرات المستقبلية وتعزيز جودة السياسات الدامجة، بما يكفل استمرارية الجهود ويضمن تطورها بما يتلاءم مع المستجدات المحلية والدولية.

منطلقات التصور:

ينطلق هذا التصور من مجموعة من المرجعيات الدولية والتجارب الوطنية والأجنبية والأدبيات البحثية المتخصصة، التي تشكل الأساس القانوني والمعرفي لتطوير إطار وطني متكامل للتعليم العالي الدامج. على الصعيد الدولي، تبرز اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (UNCRPD, 2006) كأهم مرجع قانوني مُلزم، إذ نصت مادتها (24) على ضمان حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي على أساس المساواة، مع توفير التيسيرات المعقولة والدعم الفردي داخل مؤسسات التعليم العالي. ويستمد الالتزام بهذه الاتفاقية طابعه الوطني والأخلاقي من إلزامية تطبيقها، فيما يؤكد كلٌّ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948) والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (1966) على عالمية حق التعليم كحق

أصيل، مما يعزز البعد القيمي والإنساني لهذا الحق. كما تميزت توصيات اليونسكو بتركيزها على الجوانب التطبيقية من خلال إدماج معايير الدمج في سياسات الجودة الأكاديمية، وتوجيه الدول لمواءمة أنظمتها التعليمية مع أهداف التنمية المستدامة، بما يوفر إطاراً عملياً لدعم الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي.

أما على صعيد التجارب المقارنة، فتُعد التجربة الأمريكية نموذجاً متقدماً في التشريعات الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة، إذ جاء قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة (ADA, 1990) وقانون إعادة التأهيل (Section 504) ليؤكد أن إقرار الحقوق وحده لا يكفي، بل يتطلب وجود آليات رقابية ومساءلة صارمة تلزم الجامعات بتنفيذها وتعرضها للمساءلة القانونية عند التقصير. وقد جاء اختيار هذه التجربة، لتمثيل نموذج عملي متكامل من التشريعات وآليات الرقابة والتنفيذ، وهو ما يفتقر إليه الواقع الأردني نظراً لغياب استراتيجية وطنية مستقلة للتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة، ما يجعل التجربة الأمريكية مرجعاً مقارناً فعالاً لدعم تطوير تصور قانوني عملي وقابل للتطبيق.

على المستوى الوطني، مثل قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 نقلة نوعية من حيث الاعتراف بحق التعليم العالي، إلا أنه ما يزال يعاني من أوجه قصور جوهرية، أبرزها غياب الأدوات التنفيذية الملزمة لمؤسسات التعليم العالي، وعدم وجود تعريفات إجرائية دقيقة لمفاهيم أساسية مثل "التهيئة المعقولة" و"التيسيرات الأكاديمية"، بالإضافة إلى محدودية إدماج قضايا الدمج في أنظمة الاعتماد والجودة الجامعية. وقد أظهرت مراجعة الباحثة للإطار الاستراتيجي الوطني، بما في ذلك الاستراتيجية الوطنية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والوثائق التوجيهية الصادرة عن وزارة التعليم العالي وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، عدم وجود خطة وطنية مستقلة للتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة على نحو تفصيلي وتنفيذي، إذ تناولت هذه الوثائق قضايا الإعاقة ضمن أطر عامة وغير ملزمة، دون تحديد آليات تطبيق واضحة أو مؤشرات أداء خاصة بالجامعات، مما انعكس على ضعف مواءمة السياسات مع النصوص التشريعية النافذة.

وقد أكدت الأدبيات والدراسات المتخصصة، بما في ذلك تقارير اليونسكو ومجلس اعتماد التعليم العالي الأمريكي والمركز الوطني للإحصاءات التعليمية، إضافة إلى دراسات باحثين مثل بورغستاهلر (Burgstahler, 2015)، أن نجاح سياسات التعليم العالي الدامج يرتبط بوجود بنية قانونية متكاملة، وتفعيل آليات رقابية ومؤسسية صارمة، وإدماج مؤشرات الدمج في معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وإنشاء قواعد بيانات وطنية دقيقة لرصد أوضاع الطلبة ذوي

الإعاقة، إلى جانب تطوير برامج لبناء قدرات أعضاء هيئة التدريس والإداريين بشكل مستمر. وأكدت هذه الأدبيات أيضاً أن التعليم الدامج ينبغي أن يكون سياسة دولة شاملة ومستدامة، لا مجرد مبادرات متفرقة داخل الجامعات.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن التصور المقترح يستند إلى تكامل المرجعيات الدولية الملزمة، والتجربة الأمريكية كنموذج عملي، والتحليل النقدي للتجربة الأردنية، إضافة إلى التوصيات المستخلصة من الأدبيات والدراسات التخصصية. ويهدف هذا التصور إلى معالجة الفجوات القائمة في التشريعات الوطنية والتنفيذ الجامعي، وتعزيز العدالة وتكافؤ الفرص في التعليم العالي، وضمان مشاركة فاعلة ومنظمة للأشخاص ذوي الإعاقة، مع توفير آليات تنفيذية ملزمة مدعومة بمؤشرات أداء واضحة، وربطها بالاعتماد والجودة الجامعية، بما يحول المكتسبات التشريعية والسياسات الوطنية إلى تطبيق عملي مستدام.

إجراءات ومتطلبات التصور وآلية تنفيذه:

مواءمة التشريعات الوطنية مع الاتفاقيات الدولية:

تُعدّ عملية مواءمة التشريعات الوطنية الأردنية مع المرجعيات الدولية، ولا سيما اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (UNCRPD, 2006)، خطوة محورية لضمان الحق في التعليم العالي على أساس تكافؤ الفرص ودون أي شكل من أشكال التمييز. وتكتسب المادة (24) من الاتفاقية أهمية خاصة، إذ تُلزم الدول الأطراف بتوفير ترتيبات تيسيرية معقولة، واعتماد سياسات داعمة للدمج الجامعي، بما يعزز مبدأ العدالة التعليمية (United Nations, 2006).

وفي ضوء ذلك، فإن مراجعة التشريعات الوطنية القائمة، وعلى رأسها قانون الجامعات الأردنية وقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017، تمثل مدخلاً محورياً لتعزيز فرص الدمج الجامعي. فعلى سبيل المثال، توفر بعض الجامعات الأردنية بالفعل خدمات متخصصة للطلبة ذوي الإعاقة، مثل مترجمي لغة الإشارة للطلبة الصم، وتكييف الامتحانات الإلكترونية بما يسمح باستخدام برامج قراءة الشاشة للطلبة المكفوفين، وتتم متابعة هذه الخدمات من قبل وحدات خاصة ضمن عمادة شؤون الطلبة. ويمكن تعزيز هذه الممارسات الحالية عبر إدراج نصوص قانونية واضحة تُلزم جميع الجامعات بتوفير هذه الخدمات وتطوير آليات التنفيذ والمتابعة بما ينسجم مع أفضل الممارسات الدولية، كما هو معمول به في جامعات مثل هارفارد وواشنطن. (Burgstahler, 2015)

كما يمكن تدعيم قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بملحق تنفيذي يحدد آليات عملية واضحة، تشمل تخصيص ميزانية سنوية لتطوير البنية التحتية الجامعية (كالمصاعد والممرات المنحدرة والقاعات المجهزة)، إضافة إلى إلزام الجامعات بتعيين منسق دعم أكاديمي يتولى متابعة شؤون الطلبة ذوي الإعاقة ويكون حلقة وصل بينهم وبين الإدارة الجامعية، بما يتوافق مع ما يفرضه القسم (504) من التشريعات الأمريكية (U.S. Department of Education, 2019). وعلى الصعيد ذاته، فإن تطوير أنظمة القبول والتسجيل يمثل بعداً آخر من أبعاد المواءمة المطلوبة، بحيث تتضمن هذه الأنظمة تيسيرات وإجراءات خاصة، مثل تمديد فترة التسجيل أو إعفاء الطلبة من بعض متطلبات الحضور إذا كانوا يخضعون لعلاجات طبية طويلة الأمد، وهي ممارسة معمول بها في بعض الجامعات الدولية مثل جامعة سيدني في أستراليا (UNESCO, 2022).

أما من حيث آليات الحوكمة والتنفيذ، فإن تحقيق هذا التصور يتطلب تشكيل لجنة مشتركة بين وزارة التعليم العالي والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تتولى مسؤولية صياغة التعديلات المقترحة ومراجعتها من الناحيتين القانونية والفنية. كما يستحسن الاستعانة بخبراء دوليين في مجال التشريعات الجامعية الدامجة، مثل فرق العمل التابعة لمجلس اعتماد التعليم العالي (Council for Higher Education Accreditation – CHEA)، والمركز الوطني لإحصاءات التعليم (National Center for Education Statistics – NCES)، لضمان انسجام هذه التعديلات مع الممارسات العالمية.

إقرار قانون وطني موحد للتعليم العالي الدامج:

يُعد تطوير وإقرار قانون وطني موحد يُعنى بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي خطوة أساسية لتأسيس بيئة جامعية دامجة، على غرار ما جاء في قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة (ADA, 1990)، ويضمن وجود إطار تشريعي محدد ودقيق إلزام الجامعات الحكومية والخاصة بتوفير بنية تحتية ملائمة، وتطبيق التكييفات الأكاديمية المناسبة لكل نوع من الإعاقات، إضافة إلى تدريب الكوادر الأكاديمية والإدارية على أسس التعليم الدامج، وهو شرط ضروري لتحقيق الدمج الفعلي.

وتتجلى الأبعاد التطبيقية لهذا القانون في تعديل البنية التحتية للجامعات وفق معايير الوصول العالمية (Universal Accessibility Standards)، بما يشمل المصاعد المجهزة، والممرات المنحدرة، والمرافق الصحية المخصصة، وقاعات الدراسة المهيأة، مع الالتزام الصارم بتطبيق إرشادات إمكانية الوصول وفق معايير قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة (ADA Accessibility).

(Guidelines – ADAAG)، كما هو مطبّق في عدد من الجامعات الرائدة مثل جامعة كاليفورنيا (University of California).

كما يتطلب تحقيق الدمج اعتماد تكييفات أكاديمية تراعي احتياجات الطلبة المختلفة، مثل توفير نسخ إلكترونية من المقررات الدراسية قابلة للقراءة عبر البرامج المساعدة للطلبة المكفوفين، وتمديد زمن الامتحانات بنسبة تتراوح بين 25-50% للطلبة ذوي صعوبات الكتابة، وتخصيص غرف امتحان هادئة للطلبة الذين يعانون من اضطرابات القلق أو اضطراب طيف التوحد، وهي ممارسات معمول بها في الجامعات الأمريكية (Burgstahler, 2015).

وعلى صعيد تطوير قدرات الكوادر البشرية، يوصي القانون بفرض دورات تدريبية إلزامية سنوية لأعضاء هيئة التدريس حول التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning – UDL)، إلى جانب تدريب الإداريين على آليات استقبال طلبات التسهيلات الأكاديمية وحماية خصوصية الطلبة، استناداً إلى النظم المعمول بها في الجامعات الأمريكية الخاضعة لأحكام المادة Section 504 من قانون إعادة التأهيل لعام 1973.

بالانتقال إلى البيئة الأردنية، تقترح الباحثة صياغة القانون الوطني من خلال لجنة قانونية متخصصة تضم خبراء في حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وأكاديميين، وممثلين عن الطلبة ذوي الإعاقة، ومنظمات المجتمع المدني. ويستكمل هذا الإطار بإصدار لوائح تنفيذية مفصلة تحدد جداول زمنية دقيقة لتطبيق المعايير، مثل ضمان الوصول الكامل للبنية التحتية الجامعية خلال ثلاث سنوات، واستكمال التكييفات الأكاديمية خلال سنة واحدة، مستندين بذلك إلى تجارب دولية ناجحة في الولايات المتحدة وكندا وأستراليا وبريطانيا (Burgstahler, 2015; Equality Act, 2010).

كما تقترح الباحثة إنشاء وحدة متابعة وطنية ضمن المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تكون مهمتها رصد مدى التزام الجامعات بتطبيق القانون، وإعداد تقارير سنوية تُرفع إلى البرلمان لتقييم التقدم، على غرار الآليات المعمول بها في الجامعات البريطانية والكندية التي تعتمد هيئات رقابية لتقييم التزام المؤسسات بالتسهيلات الممنوحة للطلبة ذوي الإعاقة. ولضمان جدية التنفيذ، يقترح أيضاً اعتماد نظام تصنيف رسمي للجامعات الملزمة باعتبارها "مؤسسات صديقة للإعاقة"، مقابل فرض جزاءات مالية أو إدارية على الجامعات غير الملزمة، بما يعزز الالتزام ويحول النصوص القانونية إلى ممارسات عملية و ملموسة تحقق الدمج الفعلي للطلبة ذوي الإعاقة، كما هو معمول به في أستراليا وبريطانيا (Equality Act, 2010).

تعزيز صلاحيات المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة:

يُعد تعزيز صلاحيات المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة خطوة محورية لضمان فعالية التعليم العالي الدامج في الأردن. ويستند هذا المقترح إلى إعادة هيكلة الإطار القانوني المنظم لعمل المجلس، بحيث تُمنح له صلاحيات رقابية وتنفيذية موسعة تمكنه من متابعة ورصد مدى التزام الجامعات الحكومية والخاصة بتطبيق التشريعات والسياسات ذات الصلة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة، إضافةً إلى تفعيل أدوات المساءلة القانونية بحق المؤسسات غير الملتزمة، سواء من خلال فرض جزاءات مالية أو سحب الاعتماد الأكاديمي لبعض البرامج. ويقوم المجلس حاليًا، عبر موقعه الرسمي، بعرض جميع المؤسسات التي تلتزم بتطبيق التشريعات والسياسات المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة، بما يعكس متابعة فعلية للتطبيق، ويُعد ذلك خطوة أولية في تعزيز الشفافية والمساءلة.

وتؤكد التجارب الدولية على أهمية هذا التوجه، حيث يتمتع مكتب الحقوق المدنية الأمريكي بصلاحيات واسعة للتفتيش الميداني غير المعلن للتأكد من جاهزية البنية التحتية والتكيفات الأكاديمية (U.S. Department of Education, 2019). وبالاستناد إلى هذه التجارب، يمكن تفعيل فرق تفتيش أردنية تابعة للمجلس، مزودة بقوائم تدقيق معيارية (Accessibility Compliance Checklists) تتضمن مؤشرات متعددة لقياس مدى الالتزام الفعلي، بما يتيح للمجلس إصدار أوامر تصحيحية ملزمة ضمن جداول زمنية محددة، مع فرض غرامات أو تعليق برامج أكاديمية في حال الإخفاق في التنفيذ (ADA, 1990; CHEA, 2020).

كما يمكن للمجلس إصدار تقرير وطني سنوي حول واقع التعليم العالي الدامج يتضمن نسب الامتثال وأبرز المخالفات والتوصيات التطويرية، على أن يُتاح التقرير عبر منصة إلكترونية عامة تتيح للمجتمع المدني وذوي العلاقة ممارسة دورهم الرقابي (UNESCO, 2022). ولتعزيز التفاعل المباشر مع الطلبة ذوي الإعاقة، يُقترح إطلاق منصة رقمية متخصصة لاستقبال الشكاوى بسرية وربطها مباشرة بوحدة المتابعة في المجلس، بما يضمن سرعة الاستجابة وحماية الحقوق. ويتطلب ذلك تخصيص ميزانية مستقلة لدعم عمليات التفتيش وإصدار التقارير وتطبيق الإجراءات التصحيحية، الأمر الذي يعزز استقلالية المجلس وقدرته على إنفاذ السياسات بصورة فعّالة (Burgstahler, 2015).

إعداد تقارير دورية من قبل مؤسسات التعليم العالي:

تُعد عملية إعداد تقارير دورية وشاملة من قبل مؤسسات التعليم العالي أداة أساسية لضمان فعالية التعليم العالي الدامج في الأردن. وتشير المراجعة الميدانية إلى أن معظم الجامعات الأردنية لديها بيانات مفصلة عن الطلبة ذوي الإعاقة، تشمل أنواع الإعاقة، والمستوى الأكاديمي، والإجراءات والتسهيلات المقدمة لهم في عملية التسجيل، والمقررات الدراسية، والامتحانات، بما

يتوافق مع احتياجات كل فئة. كما تُقدم الجامعات تسهيلات خاصة لضمان متابعة الطلبة واستمرارية دراستهم، ما يعكس اهتمام المؤسسات بالتطبيق العملي للتشريعات القائمة. وفي هذا السياق، يقترح التصور القانوني تعزيز فعالية هذا الإجراء من خلال إلزام جميع الجامعات الرسمية والخاصة بإعداد تقارير سنوية موحدة تُرفع إلى المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تتضمن تفاصيل دقيقة حول أعداد الطلبة ذوي الإعاقة وفئاتهم، والإجراءات المادية والأكاديمية المقدمة خلال العام الدراسي، بما في ذلك تهيئة المباني، وتوفير الوسائل التعليمية البديلة، وتيسيرات الاختبارات، إضافة إلى البرامج التدريبية للكوادر الأكاديمية والإدارية، والتحديات والمعوقات وخطط المعالجة المستقبلية (Burgstahler, 2015; UNESCO, 2022).

ويستند هذا المقترح إلى تجارب دولية ناجحة، مثل تقارير البند 504 في الولايات المتحدة، التي تلزم الجامعات برفع تقارير إلى مكتب الحقوق المدنية حول سياسات الدمج، والإجراءات المتخذة بشأن الشكاوى، مع توثيق خطوات التنفيذ (U.S. Department of Education, 2019). كما تعتمد بعض الجامعات الأمريكية، مثل جامعة واشنطن، نظام تقارير إلكتروني داخلي يربط إدارات الكليات بوحدة دعم الطلبة ذوي الإعاقة، حيث تُدمج البيانات تلقائياً في التقرير السنوي (Burgstahler, 2015). وفي المملكة المتحدة، ينص قانون المساواة لعام 2010 على رفع الجامعات لتقارير سنوية إلى لجنة المساواة وحقوق الإنسان، تتضمن مؤشرات الأداء الرئيسية، مثل نسب المشاركة الأكاديمية، ومعدلات التخرج، ومستوى رضا الطلبة ذوي الإعاقة (Equality and Human Rights Commission, 2019).

ولتفعيل هذا الإجراء في السياق الأردني، تقترح الباحثة إصدار تعليمات وزارية موحدة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تحدد صياغة موحدة للتقارير، تشمل جداول ومؤشرات قياس متجانسة تمكن من مقارنة الأداء بين الجامعات. ويمكن أن تتضمن هذه المؤشرات نسب الطلبة ذوي الإعاقة من إجمالي الطلاب، ومستوى الاستفادة من التسهيلات الأكاديمية والمادية، ومعدلات التخرج والانسحاب، وعدد الأنشطة الموجهة لتعزيز الدمج الجامعي. كما يمكن ربط هذه المؤشرات بنظام حوافز تشجيعية، مثل منح تصنيف "جامعة دامجة" أو تخصيص تمويل إضافي للمشاريع الداعمة للدمج (UNESCO, 2022; NCES, 2021).

آلية تنسيق بين الجهات الحكومية:

تشير التجارب الدولية إلى أن من أبرز ممارسات التعليم العالي الدامج تشكيل لجان وطنية متعددة الأطراف تضم جميع الجهات المعنية لضمان التنسيق الفعال وتطوير السياسات المؤسسية، وهو ما توصي به منظمة اليونسكو ضمن جهودها لتحقيق التعليم الشامل وفق أهداف التنمية المستدامة (UNESCO, 2022). وبناءً على هذه المرجعيات، تقترح الباحثة إنشاء لجنة وطنية دائمة مشتركة في الأردن تضم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وممثلين عن الجامعات الرسمية والخاصة، ووزارة الأشغال العامة والإسكان (للشؤون البنيوية)، ووزارة الاقتصاد الرقمي والريادة (للخدمات التكنولوجية)، إضافة إلى منظمات المجتمع المدني المختصة.

وتُنَاط بهذه اللجنة مهام تنسيق السياسات المشتركة للتعليم العالي الدامج، وضمان توافقها مع المعايير والاتفاقيات الدولية، وتقييم خطط الجامعات المتعلقة بالتهيئة الأكاديمية والمادية قبل اعتمادها، فضلاً عن متابعة التنفيذ عبر زيارات ميدانية وتقارير دورية، ومعالجة النزاعات أو المعوقات المؤسسية بين الجهات المختلفة، وتقديم توصيات تشريعية وتنظيمية إلى الحكومة والبرلمان. كما يُقترح إنشاء منصة إلكترونية وطنية مشتركة لتبادل البيانات بين الجهات المعنية بشكل آمن، بما يتيح تتبع مستوى التنفيذ ورصد التحديات بصورة لحظية.

يستند هذا المقترح إلى نماذج دولية رائدة في مجال التنسيق بين الجهات الحكومية والجامعات لدعم الطلبة ذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، أطلقت الحكومة الأسترالية برنامج موظفي تنسيق الإعاقة الوطنية (National Disability Coordination Officer – NDCO)، الذي يوفّر موظفين على مستوى الولايات يعملون على تسهيل دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي وسوق العمل، بالتعاون مع الجامعات وقطاعات التعليم والتدريب (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training [ADCET], n.d). وفي كندا، تُعدّ الرابطة الوطنية للطلاب ذوي الإعاقة (National Educational Association of Disabled Students – NEADS) نموذجاً بارزاً للتنسيق بين الحكومة الفيدرالية والجامعات والطلبة ذوي الإعاقة، حيث تدير منصات إلكترونية تجمع الموارد والممارسات الفضلى، إلى جانب لجان مشتركة لمراجعة الإجراءات والسياسات بشكل دوري (NEADS, 2021).

بناء قاعدة بيانات وطنية موحدة لجمع وتحليل بيانات الطلبة ذوي الإعاقة:

يُعدّ إنشاء نظام وطني موحد لجمع وتحليل بيانات الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي خطوة أساسية لتطوير سياسات تعليمية قائمة على الأدلة. وقد أكدت تقارير دولية أن

غياب البيانات الدقيقة والمحدثة يعد أحد أبرز التحديات التي تواجه تصميم سياسات فعّالة وشاملة لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (UNESCO, 2022)، فيجب أن يشمل هذا النظام بيانات أكاديمية تتعلق بالقبول والتخصص والتقدم الدراسي ونسب النجاح والانسحاب، إضافة إلى معلومات عن الخدمات الداعمة المقدمة، مثل التكييفات الأكاديمية والدعم التكنولوجي والخدمات الإرشادية، إلى جانب البيانات الديموغرافية المتعلقة بنوع الإعاقة والجنس والمنطقة الجغرافية.

يؤكّد وجود قاعدة وطنية موحّدة لجمع وتحليل بيانات الطلبة ذوي الإعاقة فوائد استراتيجية متعددة، من أبرزها: تحسين توجيه الموارد المالية والبشرية نحو المجالات الأكثر حاجة، وقياس أثر السياسات بشكل دوري، وتزويد صانعي القرار بمؤشرات دقيقة لتحديد الفجوات وتطوير البرامج التعليمية (UNESCO, 2022)). كما تتيح هذه البيانات للباحثين الوصول إلى معلومات محدّثة تعزز الإنتاج العلمي في مجال تعليم ذوي الإعاقة، وتسهم في زيادة الشفافية والمساءلة المؤسسية بين الجهات التعليمية والحكومية. وتؤكد تجارب عدة دول على أهمية هذه القاعدة؛ ففي الولايات المتحدة يُدير المركز الوطني لإحصاءات التعليم نظام البيانات المتكاملة للتعليم العالي IPEDS الذي يجمع بيانات شاملة عن الطلبة ذوي الإعاقة، بما في ذلك نسب التخرج والاستفادة من الخدمات (NCES, 2023). أما في المملكة المتحدة، فتفرض وكالة إحصاءات التعليم العالي HESA على الجامعات إدخال بيانات تفصيلية عن الطلبة ذوي الإعاقة ضمن قاعدة بيانات وطنية تُستخدم لصياغة السياسات وتوزيع التمويل (HESA, 2021).

إدراج مؤشرات الدمج ضمن أنظمة الجودة والاعتماد:

يُعتبر تضمين مؤشرات ومعايير خاصة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة ضمن منظومة الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي مدخلاً استراتيجياً لضمان استدامة التعليم الدامج وتعزيز فعاليته، ولا سيما في الدول الساعية إلى ترسيخ مبادئ العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية. إذ إن جاهزية مؤسسات التعليم العالي لتقديم خدمات الدمج ينبغي أن تشكّل جزءاً أصيلاً من معايير التقييم ومنح الاعتماد أو تجديده. وقد أكدت تقارير مجلس اعتماد التعليم العالي الأمريكي (Council for Higher Education Accreditation [CHEA], 2020) أنّ إدراج معايير الدمج في أنظمة الاعتماد يسهم في دفع الجامعات إلى الاستثمار في تطوير بنيتها التحتية، وتعزيز برامج الدعم الأكاديمي، فضلاً عن تنمية القدرات البشرية بشكل مستدام (UNESCO, 2022).

تُظهر التجارب الدولية أن إدماج مؤشرات خاصة بدعم الطلبة ذوي الإعاقة ضمن أدوات التقييم والاعتماد يساهم في ضمان التزام مؤسسي طويل المدى تجاه التعليم الدامج. ففي الولايات المتحدة، تقوم هيئات الاعتماد الأكاديمي، مثل لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي (Middle States Commission on Higher Education [MSCHE], 2022)، بإدراج أسئلة إلزامية في استمارات التقييم المؤسسي تتعلق بسياسات وخدمات دعم الطلبة ذوي الإعاقة، وتُلزم الجامعات بتقديم أدلة موثقة تشمل التقارير الرسمية وخطط العمل ونتائج التقييم. أما في المملكة المتحدة، فتفرض وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي (Quality Assurance Agency [QAA], 2018) على الجامعات الالتزام بمبدأ الواجب الاستباقي (anticipatory duty)، أي التخطيط المسبق لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وإثبات أن بيئتها الأكاديمية مهيأة ومتاحة لجميع الطلبة دون استثناء.

لتنفيذ هذا المقترح في السياق الأردني، تُوصي الباحثة بتطوير معايير الاعتماد الصادرة عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية لتشمل مؤشرات كمية ونوعية تعكس مدى جاهزية الجامعات لتحقيق التعليم الدامج. ومن أبرز هذه المؤشرات: نسبة المرافق الجامعية المؤهلة وفق معايير الوصول العالمية، عدد التكييفات الأكاديمية التي يتم توفيرها سنوياً، نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على تدريب متخصص في مجال التعليم الدامج، إضافة إلى مؤشرات أداء الطلبة ذوي الإعاقة مثل معدلات النجاح ونسب التخرج ومستويات الرضا الطلابي (UNESCO, 2025; OECD, 2021). كما ينبغي إلزام الجامعات بتقديم تقرير سنوي مفصل حول سياسات وممارسات الدمج، يكون جزءاً أساسياً من عملية المراجعة المؤسسية، مع إجراء زيارات ميدانية للتحقق من دقة البيانات ومدى الالتزام الفعلي بالمعايير (CHEA, 2022; MSCHE, 2023).

إن دمج هذه المعايير ضمن نظام الاعتماد الوطني يساهم في رفع جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، وترسيخ الدمج كثقافة مؤسسية مستدامة، وتحفيز المنافسة الإيجابية بين الجامعات، وضمان استمرارية التحسينات في البنية التحتية والخدمات (UNESCO, 2025; CHEA, 2022).

بناء قدرات الكوادر الأكاديمية والإدارية:

يُعد اعتماد برامج تدريب إلزامية ومنهجية تستهدف جميع الكوادر الأكاديمية والإدارية في الجامعات الأردنية ركيزة أساسية لضمان نجاح سياسات التعليم الدامج. فقد أكدت الأدبيات أن المعرفة والمهارات المؤسسية لدى أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين تُعتبر عاملاً حاسماً

في فاعلية سياسات الدمج، إذ قد تكون القوانين مكتوبة بشكل مثالي، إلا أن غياب الفهم العملي يحول دون تطبيقها (Burgstahler, 2015).

توضح التجارب الدولية أهمية برامج التدريب المنهجية لإعداد الكوادر الأكاديمية والإدارية لتنفيذ سياسات التعليم الدامج بفاعلية. ففي الولايات المتحدة، تقدم جامعة واشنطن (University of Washington)، برنامجاً يدعى برنامج فرص الأشخاص ذوي الإعاقة، والشبكات والتقنية (Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology-DO-IT)، لتدريب الأكاديميين على مبادئ التصميم الشامل للتعليم، بما يشمل إعداد محتوى تعليمي متاح إلكترونياً، وتطبيق أساليب تقييم متنوعة، وتبني استراتيجيات دمج في الصفوف الجامعية-DO). (IT, 2022) اكما أن الجامعات الأمريكية، بموجب قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة والمادة 504 من قانون إعادة التأهيل، ملزمة بتوفير تدريب دوري للعاملين حول التهيئة المعقولة والإجراءات القانونية ذات الصلة (U.S. Department of Education, 2020).

وفي السياق ذاته، يعتمد قطاع التعليم العالي الأسترالي برنامج يسمى ببرنامج المركز الأسترالي لموارد وتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training- ADCET)، الذي يقدم وحدات تدريبية عبر الإنترنت تغطي سياسات الدمج والتعامل مع الإعاقات غير المرئية، وتصميم بيئات تعليمية متاحة (ADCET, 2021). وانطلاقاً من هذه الممارسات الدولية، تُوصي الباحثة بضرورة تصميم حقيبة تدريبية وطنية موجهة لأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، يتم إعدادها بالتعاون بين المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وبمشاركة خبراء محليين ودوليين. وينبغي أن تتضمن هذه الحقيبة محاور أساسية، من أبرزها: مبادئ التعليم الدامج والتصميم الشامل للتعليم (Universal Design for Learning) وآليات التهيئة الأكاديمية المعقولة، وأساليب التواصل الفعال مع الطلبة ذوي الإعاقة، وتوظيف التكنولوجيا المساعدة في العملية التعليمية (Burgstahler, 2015; DO-IT, 2022).

كما يُستحسن إلزام الجامعات بتنفيذ هذا التدريب بشكل دوري، بحيث يُعقد مرة واحدة على الأقل سنوياً لجميع الأكاديميين والموظفين الجدد، وربطه بمتطلبات الترقية الأكاديمية لضمان التحفيز والالتزام (U.S. Department of Education, 2020). إضافةً إلى ذلك، يُوصى بتوفير منصات تعليم إلكتروني (E-learning) لاستكمال التدريب عن بُعد، على غرار مبادرات مثل دورات الوصولية في كورسيرا (Coursera Accessibility Courses)، ودورات التدريس الشامل على

(edXedX Inclusive Teaching)، مع متابعة أثر هذه البرامج من خلال استبيانات وملاحظات الطلبة ذوي الإعاقة، وقياس التحسن في جودة الخدمات التعليمية والأداء الأكاديمي (ADCET, 2021; UNESCO, 2022).

تعزيز تمثيل الطلبة ذوي الإعاقة في صنع القرار:

إن تأسيس آليات مؤسسية تضمن مشاركة فعلية ومنهجية للطلبة ذوي الإعاقة في عمليات صنع القرار داخل الجامعات يُعدّ من الركائز الأساسية لنجاح التعليم الدامج. إذ تشير الدراسات إلى أن إشراك الفئات المستهدفة في وضع السياسات يعزز من ملائمة القرارات لاحتياجاتهم الفعلية، ويزيد من فاعلية التنفيذ، كما أن تمثيل الطلبة ذوي الإعاقة في صنع القرار يسهم في رفع وعي المجتمع الجامعي وكسر الصور النمطية السائدة (UNESCO, 2020; Burgstahler, 2015).

وتُظهر التجارب الدولية نماذج رائدة في هذا المجال. فعلى سبيل المثال، تضم جامعة كاليفورنيا – بيركلي (University of California, Berkeley) في الولايات المتحدة مجلساً استشارياً طلابياً للإعاقة (Disabled Students' Advisory Council) يشارك في مراجعة سياسات الوصول وإبداء الملاحظات على المشاريع الجامعية قبل اعتمادها (UC Berkeley, 2022)، أما في كندا، اعتمدت جامعة تورونتو (University of Toronto) لجنة دائمة لشؤون الطلبة ذوي الإعاقة ضمن مجلس الجامعة، وتضم ممثلين طلابيين يتمتعون بحق التصويت على القرارات المؤسسية ذات الصلة (University of Toronto, 2021)، وفي جامعة ملبورن (University of Melbourne) يدعم اتحاد الطلبة تمثيل مصالح الطلبة ذوي الإعاقة أمام الإدارة، إضافةً إلى تنظيم حملات توعية وأنشطة دمج داخل الحرم الجامعي (University of Melbourne, 2020).

وانطلاقاً من هذه الممارسات الدولية والتجارب الرائدة، توصي الباحثة بإلزام الجامعات الأردنية بتخصيص مقاعد تمثيلية للطلبة ذوي الإعاقة في مختلف الهيئات الاستشارية والإدارية، بما في ذلك مجالس الطلبة، واللجان المسؤولة عن تطوير البرامج الأكاديمية والبنية التحتية، ومجالس الجودة والاعتماد الداخلي. كما يُقترح إنشاء أندية طلابية متخصصة داخل كل جامعة، مدعومة إدارياً ومالياً، لتكون منصة فعّالة للتعبير عن احتياجات الطلبة، وتنظيم الأنشطة، وتقديم مقترحات السياسات التعليمية.

إضافة إلى ذلك، يُستحسن تدريب ممثلي الطلبة على مهارات القيادة وصياغة المقترحات والتفاوض، بما يضمن فاعلية مشاركتهم في صنع القرار. وأخيراً، يمكن اعتماد آليات متابعة وتقويم مثل الاستبيانات السنوية ومجموعات التركيز (Focus Groups) لقياس أثر مشاركة

الطلبة ذوي الإعاقة في تحسين السياسات والبرامج الجامعية، وضمان دمج احتياجاتهم بشكل مستمر وفعال.

تحفيز البحث العلمي في مجال الإعاقة والتعليم العالي:

يُعدّ البحث العلمي أحد الركائز الأساسية لتطوير سياسات تعليمية قائمة على الأدلة، ويُساهم في إيجاد حلول عملية ومستدامة للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي. وتشير الأدبيات إلى أن تعزيز الإنتاج البحثي في هذا المجال يمثل شرطاً محورياً لتطوير سياسات قابلة للتنفيذ وفعالة، كما أن دعم البحث العلمي يساهم في تعزيز مكانة الجامعات كمراكز ريادة في قضايا الدمج، ويؤدي إلى ابتكار تقنيات وأساليب تدريسية تدعم الوصول الأكاديمي وتحسين جودة التعليم (Shaw et al., 2021; UNESCO, 2020).

وتُظهر التجارب الدولية نماذج ملهمة في هذا الصدد؛ فمراكز أبحاث الهندسة وإعادة التأهيل (Rehabilitation Engineering Research Centers – RERCs) التي تمولها وزارة التعليم الأمريكية تُعنى بتطوير التكنولوجيا المساعدة وتحسين فرص الوصول في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية (U.S. Department of Education, 2022). أما في المملكة المتحدة، فيقدم مجلس البحوث الاقتصادية والاجتماعية (Economic and Social Research Council – ESRC) منحاً بحثية لدراسة أثر السياسات التعليمية على الطلبة ذوي الإعاقة، مع التركيز على العدالة في الوصول وتحسين النتائج الأكاديمية (ESRC, 2021). وفي أستراليا، تقدم جامعة ملبورن (University of Melbourne) برامج المنح الدراسية (Scholarships Program)، التي تهدف إلى دعم البحوث التطبيقية في مجالات التعليم الدامج، وتطوير أدوات تقييم ومنصات تعليمية رقمية مهيأة لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة (University of Melbourne, 2020). وانطلاقاً من هذه التجارب الدولية، تقترح الباحثة إنشاء صندوق وطني لبحوث الإعاقة والتعليم العالي، يتم تمويله من قبل الحكومة وبشراكات مع القطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدني. ويُوصى بأن تُعطى أولوية بحثية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة ضمن الخطط الوطنية للبحث العلمي وخطط الجامعات البحثية، مع إطلاق مسابقات سنوية لتكريم أفضل المشاريع التطبيقية التي تقدم حلولاً عملية لتعزيز الوصول الأكاديمي والدمج الجامعي. كما يُستحسن إشراك الطلبة ذوي الإعاقة كباحثين مشاركين في الدراسات المتعلقة بهم، لضمان أن تعكس النتائج احتياجاتهم الفعلية وتكون قابلة للتطبيق بشكل واقعي.

اعتماد مراجعات تشريعية دورية:

تُعدّ المراجعة الدورية للتشريعات والسياسات التعليمية المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة ركيزة أساسية لضمان استجابتها للتغيرات التقنية والاجتماعية والاقتصادية المتسارعة، ومعالجة أي ثغرات أو معوقات تظهر أثناء التطبيق. وتشير الأدبيات إلى أن التشريعات الجامدة وغير المتجددة تصبح عاجزة عن مجاراة الابتكارات التكنولوجية والتحولت التعليمية، مما يحدّ من فعاليتها في تعزيز الدمج الأكاديمي (Mason & Vriesema, 2019). كما أن المراجعة المنتظمة تُسهم في تعزيز الشفافية وزيادة ثقة أصحاب المصلحة في المنظومة القانونية، وهو ما ينعكس إيجاباً على جودة سياسات الدمج في مؤسسات التعليم العالي (OECD, 2021).

وتقدّم التجارب الدولية نماذج مرجعية رائدة في مراجعة وتطوير السياسات والتشريعات الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية خضع قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة ADA لمراجعات دورية من خلال لجان متخصصة، حيث جرى تحديث نصوصه بما يعكس التقدم في التكنولوجيا المساعدة ومتطلبات التعليم العالي (ADA National Network, 2023). أما على الصعيد الأوروبي، فيؤكد ميثاق حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأوروبي على إلزام الدول الأعضاء بإجراء مراجعات تشريعية منتظمة لا تقل عن كل خمس سنوات، مع تقديم تقارير وطنية توضح التحديات ونتائج التنفيذ (European Disability Strategy, 2020). وفي أستراليا، تعتمد اللجنة الأسترالية لحقوق الإنسان آلية مراجعة تشاركية دورية لتشريعات الدمج بالتنسيق مع وزارة التعليم، حيث تصدر توصيات تعديل سنوية تضمن توافق السياسات مع المستجدات الواقعية (Australian Human Rights Commission, 2022).

وانطلاقاً من هذه النماذج الدولية، تقترح الباحثة تأسيس لجنة وطنية مستقلة تضم خبراء قانونيين وأكاديميين وممثلين عن الطلبة ذوي الإعاقة، ومنظمات المجتمع المدني، تتولى إعداد تقارير تقييم دورية للتشريعات المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي الأردنية. ويُستحسن أن تشمل هذه المراجعات تقييم مدى التطبيق الفعلي للتشريعات ورصد التحديات العملية واقتراح التعديلات اللازمة، إلى جانب تنظيم جلسات استماع وورش عمل تشاركية مع جميع أصحاب المصلحة. وتُقدّم توصيات اللجنة إلى الجهات التشريعية المختصة لاعتماد التعديلات القانونية أو إصدار التعليمات التنفيذية، مع ربط نتائج المراجعة بأنظمة الاعتماد والجودة لضمان التزام مؤسسات التعليم العالي بتنفيذ أحدث التحديثات القانونية وتحقيق الدمج الفعلي للطلبة ذوي الإعاقة.

تعزيز الشراكة مع المجتمع المدني:

يمثل إشراك منظمات المجتمع المدني في قضايا التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة خطوة إستراتيجية نحو تعزيز الفاعلية المؤسسية وتكامل الأدوار بين الجهات الحكومية والأكاديمية والمجتمعية؛ إذ تسهم هذه الشراكة في دعم الرقابة على تطبيق التشريعات والسياسات، وتوفير الاستشارات الفنية، ونشر الوعي المجتمعي، والمشاركة في تطوير البرامج التدريبية والبحثية. وتشير الأدبيات إلى أن انخراط المجتمع المدني يرفع من مستوى الشفافية والمساءلة في المؤسسات التعليمية (Brinkerhoff, 2004)، ويوسع نطاق الموارد والخدمات المتاحة للطلبة ذوي الإعاقة من خارج الإطار الحكومي (WHO, 2011)، فضلاً عن تقديم خبرات تخصصية قد لا تتوافر لدى الجهات الرسمية (Khan et al., 2019).

وتؤكد التجارب الدولية فاعلية هذا النهج، ففي المملكة المتحدة تضطلع منظمات مثل سكوب (Scope) وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة المتحدة (Disability Rights UK) بأدوار رقابية واستشارية، بالإضافة إلى تنظيم ورش عمل وحملات توعية لدعم سياسات الدمج في الجامعات (Scope UK, 2022). أما في الولايات المتحدة، فتعمل الشبكة الوطنية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (National Disability Rights Network, NDRN)، بالتنسيق مع الجامعات على تقديم الدعم القانوني والاستشاري، والمشاركة في صياغة السياسات التعليمية التي تضمن حقوق الطلبة ذوي الإعاقة (NDRN, 2021).

ولتعزيز هذه الشراكة في الأردن، تقترح الباحثة إنشاء منتدى وطني للتعاون يضم وزارة التعليم العالي، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وممثلي منظمات المجتمع المدني، بهدف تنسيق الجهود في قضايا الدمج الأكاديمي. كما يُوصى بتوقيع مذكرات تفاهم بين الجامعات والمنظمات ذات الصلة لتقديم الدعم الفني والاستشاري، وتنظيم برامج تدريبية وتوعوية مشتركة تستهدف الأكاديميين والموظفين الإداريين والطلبة. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي تمكين المجتمع المدني من المشاركة في لجان الرقابة والمتابعة داخل الجامعات، وتشجيع التمويل المشترك للمشاريع البحثية والتوعوية التي تخدم الطلبة ذوي الإعاقة، بما يعزز استدامة الجهود ويحقق فعالية أكبر لسياسات الدمج الجامعي.

التكامل مع الإستراتيجيات الوطنية للتنمية المستدامة:

يُعد ربط مبادرات الدمج الأكاديمي للأشخاص ذوي الإعاقة مع الأطر الوطنية للتنمية المستدامة أمراً جوهرياً لتعزيز تأثيرها وفعاليتها. حيث يشير تقرير الأمم المتحدة للتنمية المستدامة إلى أن التعليم الشامل يشكل ركيزة أساسية لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الذي يسعى إلى ضمان تعليم شامل وعادل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة لكافة الفئات، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة (UN, 2019).

يتطلب هذا التكامل أن تقوم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بمحاذاة برامجها وسياساتها مع الأولويات الوطنية للتنمية المستدامة، بما يشمل تحسين جودة التعليم، وتوفير فرص متكافئة لجميع الطلبة، وتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من المشاركة الفعالة في الحياة الأكاديمية والمجتمعية، وتطوير البنية التحتية والخدمات بما يتوافق مع معايير الاستدامة، كما ينبغي أن تشمل السياسات دمج مؤشرات الأداء الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة ضمن التقارير الوطنية للإحصاءات التعليمية، بما يتيح لصانعي القرار قياس أثر البرامج على الوصول الأكاديمي وتعزيز المساواة في الفرص (Jordan Ministry of Education, 2021).

وتُظهر الممارسات الدولية أن مواءمة سياسات الدمج الأكاديمي مع خطط التنمية المستدامة أصبحت توجهاً إستراتيجياً في العديد من الدول. ففي أستراليا، يتم إدراج مبادرات دمج الطلبة ذوي الإعاقة ضمن الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة، مع وضع مؤشرات قابلة للقياس لمدى التقدم في الجامعات (Australian Department of Education, 2020)، وفي السياق الكندي، يعمل البرنامج الوطني لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي (National Educational Association of Disabled Students, NEADS)، على إعداد تقارير دورية تقارن بين المخرجات الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة ومستويات اندماجهم الاجتماعي، بما يعكس ارتباطاً مباشراً مع أهداف التنمية المستدامة (NEADS, 2021).

ولتطبيق هذا المقترح في الأردن، يُقترح مواءمة سياسات الدمج الجامعي مع أهداف التنمية المستدامة الوطنية، عبر تضمين مؤشرات الأداء الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة ضمن خطط التطوير المؤسسي والتقارير السنوية، إلى جانب إنشاء قاعدة بيانات وطنية للطلبة ذوي الإعاقة تدعم التحليل الإستراتيجي وتتماشى مع مؤشرات التنمية المستدامة، كما يقترح ربط التمويل والمبادرات الأكاديمية بمدى التزام الجامعات بتحقيق مؤشرات الدمج كجزء من أهداف التنمية الوطنية لضمان استدامة التحسينات وتحفيز المنافسة الإيجابية بين الجامعات، وتعزيز

الشراكات بين الجامعات والحكومة والمجتمع المدني لضمان تكامل البرامج التدريبية والبحثية مع أهداف التنمية المستدامة وزيادة أثرها المجتمعي.

الإطار الزمني المقترح لتنفيذ التصور القانوني:

في ضوء التحديات القائمة في تطبيق التعليم العالي الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، وحرصاً على الانتقال من الإطار القانوني النظري إلى التنفيذ العملي الفعال، أصبح من الضروري وضع إطار زمني واضح ومنهجي يحدد مراحل تطبيق التصور القانوني، والجهات المسؤولة، والمدة التقريبية لكل مرحلة. يهدف هذا الإطار إلى تحقيق تنفيذ تدريجي ومنسق للتشريعات واللوائح الداعمة، وضمان جاهزية البنية التحتية الأكاديمية، وتطوير الكوادر المؤهلة، بما يعزز دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي بصورة مستدامة وفعالة.

يعرض الجدول رقم (3) تصوراً مقترحاً للإطار الزمني لعملية التنفيذ، مع تحديد الأنشطة الأساسية لكل مرحلة، والجهات المسؤولة عن الإشراف والتنفيذ.

الجدول (3): الإطار الزمني المقترح لتنفيذ التصور القانوني والجهات المنفذة

المرحلة	المدة المقترحة	الأنشطة الأساسية	الجهة/الجهات المسؤولة
التحضير والدراسة التشريعية	3-6 أشهر	1. مراجعة التشريعات الوطنية القائمة. 2. دراسة اتفاقيات حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (UNCRPD, 2006) ومقارنة التجارب الدولية.	وزارة التعليم العالي، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، لجنة قانونية متخصصة.
صياغة القانون الوطني الموحد للتعليم العالي الدامج	6-9 أشهر	1. إعداد مسودة القانون الوطني. 2. صياغة اللوائح التنفيذية. 3. تضمين آليات التكييفات الأكاديمية والبنية التحتية.	لجنة قانونية مشتركة تضم خبراء وأكاديميين وممثلين عن الطلبة ذوي الإعاقة.
مراجعة تشريعية ومشاركة أصحاب المصلحة	3-4 أشهر	1. عقد جلسات استماع مع الجامعات والمجتمع المدني. 2. تعديل مسودة القانون وفق الملاحظات.	وزارة التعليم العالي، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، منظمات المجتمع المدني.
إقرار القانون واللوائح التنفيذية	2-3 أشهر	1. رفع القانون للمجلس التشريعي للمصادقة. 2. نشر اللوائح التنفيذية وتعميمها على الجامعات.	البرلمان، وزارة التعليم العالي، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة
تجهيز البنية التحتية الجامعية	2-3 سنوات	1. تهيئة المباني والمرافق وفق معايير الوصول العالمية، وتجهيز القاعات والمصاعد والممرات والمنحدرات والمرافق الصحية.	الجامعات الحكومية والخاصة، وزارة الأشغال العامة والإسكان، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة
تطوير التكييفات الأكاديمية وأنظمة القبول	1-2 سنة (متوازي مع المرحلة 5)	1. توفير نسخ إلكترونية من المقررات- تمديد زمن الامتحانات وتوفير غرف هادئة- إدخال برامج مساندة تكنولوجية	الجامعات، وحدات دعم الطلبة ذوي الإعاقة
بناء قدرات الكوادر الأكاديمية والإدارية	1 سنة (تدريب أولي) ثم متواصل سنوياً	1. تصميم حقيبة تدريبية وطنية. 2. عقد دورات تدريبية إلزامية للأكاديميين والإداريين. 3. تدريب ممثلي الطلبة على القيادة وصياغة المقترحات.	الجامعات، وزارة التعليم العالي، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة
إنشاء نظام متابعة وتقارير دورية	6-12 شهراً	1. تطوير منصة إلكترونية لرصد المؤشرات. 2. إعداد تقارير سنوية موحدة للجامعات. 3. متابعة الالتزام بالقانون والتكييفات	الجامعات، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

تنسيق الجهات الحكومية والمجتمع المدني	6 أشهر (إطلاق اللجنة الوطنية) ثم متابعة مستمرة	1. تشكيل اللجنة الوطنية المشتركة. 2. إطلاق منتدى وطني للتعاون مع المجتمع المدني. 3. إجراء زيارات ميدانية وتقييم السياسات	وزارة التعليم العالي، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الجامعات، المجتمع المدني
مراجعات دورية للتشريعات والسياسات	كل 3-5 سنوات	1. تقييم التشريعات واللوائح. 2. اقتراح التعديلات والتحسينات.	لجنة وطنية مستقلة تضم خبراء قانونيين وأكاديميين وممثلين عن الطلبة ذوي الإعاقة

بعد استعراض الجدول رقم (3)، يتضح أن الإطار الزمني المقترح لآلية تنفيذ التصور القانوني جاء بوصفه امتداداً تطبيقياً مباشراً لما عرضه هذا الفصل من مقترحات تشريعية وتنظيمية، واستجابةً منهجية للفجوات التي كشفت عنها نتائج التحليل المقارن الواردة في الجدول رقم (2). إذ لا يقتصر هذا الإطار على تنظيم المراحل الزمنية للتنفيذ، بل يعكس رؤية تكاملية تهدف إلى ردم الفجوة بين النصوص القانونية والممارسات الفعلية داخل مؤسسات التعليم العالي.

وتُشكل المرحلة التحضيرية والتشريعية الأساس البنيوي للتصور المقترح، حيث تستهدف إعادة قراءة التشريعات الوطنية ذات الصلة في ضوء الاتفاقيات الدولية، ولا سيما اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بما يضمن اتساق المرجعية القانونية، ويعالج ما أظهره التحليل من عمومية في الصياغة وضعف في تحديد المسؤوليات المؤسسية. ويُسهّم هذا التأسيس في الحد من احتمالات التعارض التشريعي أو التباين في التطبيق بين الجامعات.

وفي سياق الانتقال من التحليل إلى البناء القانوني، تأتي مرحلة صياغة القانون واللوائح التنفيذية لتجسيد التصور المقترح في إطار تشريعي ملزم، يحدد بوضوح الحقوق والواجبات وآليات الدمج الأكاديمي. ويعكس إشراك الجامعات والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ومنظمات المجتمع المدني في هذه المرحلة توجّهاً تشاركياً يعزز قابلية التشريعات للتنفيذ، ويعالج أحد أبرز أوجه القصور التي برزت في المقارنة، والمتعلقة بمحدودية المشاركة المؤسسية في صياغة السياسات.

وتبرز مرحلة المراجعة التشاورية وإقرار التشريعات بوصفها ضماناً منهجية لتعزيز الشرعية القانونية والمجتمعية للتصور المقترح، إذ تتيح مواءمة النصوص مع الواقع العملي قبل اعتمادها النهائي، وتوفّر للجامعات مرجعية تنظيمية واضحة تسترشد بها في خطوات التنفيذ، بما يقلل من التباين في التفسير والتطبيق.

أما مرحلة تهيئة البنية التحتية وتطوير التكييفات الأكاديمية، فتمثل البعد التطبيقي الأبرز للتصور القانوني، وتعكس ترجمة فعلية للالتزامات التشريعية المقترحة. ويعكس الجمع بين هذين المسارين في إطار زمني متوازٍ إدراكاً لأهمية التكامل بين الجوانب المادية والأكاديمية، بما يسهم في تضيق الفجوة بين التشريع والممارسة، ويعالج ما أظهرته نتائج الجدول رقم (2) من محدودية في جاهزية البيئة الجامعية الدامجة.

ويؤكد إدراج بناء قدرات الكوادر الأكاديمية والإدارية ضمن مراحل التنفيذ على أن نجاح التصور المقترح لا يرتبط فقط بتطوير النصوص القانونية، بل يتطلب تعزيز الكفاءة المؤسسية وترسيخ ثقافة الدمج داخل الجامعات. إذ يُعد الاستثمار في التدريب والتأهيل أحد المرتكزات الأساسية لضمان التطبيق الفعلي للتكييفات الأكاديمية وتحويل الالتزام القانوني إلى ممارسة تعليمية مستدامة.

وتكتسب مرحلة المتابعة والتقييم المستمر أهمية مركزية ضمن التصور المقترح، كونها تمثل الأداة الرئيسة لضمان الالتزام المؤسسي ورصد مستوى التنفيذ. ويعالج هذا المسار أحد أبرز أوجه الضعف التي كشفت عنها المقارنة التشريعية، والمتمثلة في غياب آليات التقييم المنتظم، من خلال توفير بيانات موضوعية داعمة لاتخاذ القرار، وتغذية راجعة تسهم في تطوير السياسات والتشريعات مستقبلاً.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن الإطار الزمني المقترح لا يُعد إجراءً تنظيمياً منفصلاً، بل يشكل جزءاً تكاملياً من التصور القانوني المقترح، إذ يترجم أهدافه إلى خطوات تنفيذية متدرجة وقابلة للتطبيق. كما يعكس هذا الإطار مقاربة واقعية توازن بين الطموح التشريعي ومتطلبات التنفيذ العملي، بما يعزز فرص نجاح التعليم العالي الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة في السياق الأردني.

10- ختاماً، توصي الباحثة بما يلي: تعزيز الإطار التشريعي للأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي من خلال تطوير نصوص صريحة وملزمة تحدد حقوق الطلبة والتزامات الجامعات، وإدماج منظور الإعاقة ضمن التخطيط الاستراتيجي الوطني للتعليم العالي مع وضع مؤشرات أداء قابلة للقياس. كما توصي بإصدار تعليمات تنفيذية موحدة لتنظيم الترتيبات التيسيرية المعقولة وضمان تمويلها واستدامتها، وتعزيز دور هيئة الاعتماد الأكاديمي في مراقبة التزام الجامعات بالتشريعات الخاصة بالدمج. وتدعو إلى إنشاء وحدات دعم متخصصة داخل الجامعات لتقديم خدمات أكاديمية فردية فعالة، مع تطوير آليات واضحة للمساءلة والشكاوى تضمن استقلاليتها وسريتها. إضافة إلى الاستفادة من التجربة الأمريكية في ربط التشريع بالممارسة المؤسسية وبناء ثقافة جامعية داعمة للدمج، وتشجيع الدراسات المستقبلية التطبيقية لتقييم أثر التشريعات على فرص الالتحاق والاستمرار والنجاح الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة، بما يسهم في تحسين السياسات التعليمية المبنية على الأدلة.

المراجع العربية:

- أبو حمور، رائد، والحموز، ناصر. (2014). التشريعات الخليجية والأمريكية في مجال دمج الطلبة ذوي الإعاقة: دراسة تحليلية مقارنة. *مجلة دراسات، الجامعة الأردنية*، 41(3)، 871-896.
- أبو زيد، محمد. (2019). تحليل نقدي للتشريعات العربية الخاصة بتعليم ذوي الإعاقة. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، 14(2)، 77-102.
- أبو زيد، محمد. (2019). تقييم مدى وضوح وتكامل السياسات الجامعية المتعلقة بدعم ذوي الإعاقة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8(8)، 759-816.
- آل ثاني، منى، وغاد، سهام. (2018). مقارنة تشريعية في مجال التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة بين الأردن والإمارات. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، 44(172)، 55-84.
- حكومة المملكة الأردنية الهاشمية. (1993). *قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 1993*. الجريدة الرسمية.
- حكومة المملكة الأردنية الهاشمية. (2007). *قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (31) لسنة 2007*. الجريدة الرسمية.
- حكومة المملكة الأردنية الهاشمية. (2017). *قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017*. الجريدة الرسمية، العدد 5464، 16 مايو 2017.
- حكومة المملكة الأردنية الهاشمية. (2018). *قانون التعليم العالي رقم (17) لسنة 2018*. الجريدة الرسمية، عمان، الأردن.
- الخرابشة، محمد. (2018). مدى تطبيق التشريعات الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر المستفيدين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 14(1)، 95-112.
- الخطيب، جمال. (2013). التشريعات الأردنية الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة: دراسة تحليلية. *مجلة الجامعة الأردنية*، 40(2)، 411-437.
- الخطيب، عادل. (2013). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة: تحليل قانوني وتطبيقي*. عمان: دار الفكر.
- الخطيب، عادل. (2019). واقع التعليم الجامعي للأشخاص ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 15(3)، 255-274.
- الخوالدة، محمود. (2022). تحليل واقع الترتيبات التيسيرية في الجامعات الأردنية في ضوء قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لسنة 2017. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 18(2)، 155-174.
- الخوالدة، نادر. (2022). تحليل واقع الترتيبات التيسيرية في التعليم الجامعي الأردني. *مجلة العلوم التربوية*، 48(1)، 141-166.
- دائرة الإحصاءات العامة. (2020). *التقرير الإحصائي السنوي*. عمان: الحكومة الأردنية.

- الزريقات، محمود. (2019). واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، 45(2)، 123-150.
- الطراونة، خالد. (2014). دراسة تحليلية لتطبيق الجامعات الأردنية لمتطلبات التعليم الجامعي الدامج في ضوء اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. *مجلة العلوم التربوية*، 41(2)، 1445-170.
- العسالي، أحمد. (2019). مواءمة التشريعات الأردنية مع المعايير الدولية الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. *مجلة الحقوق*، 43(3)، 221-250.
- القواسمي، رائد. (2021). تحليل قانوني مقارنة للتشريعات العربية الخاصة بذوي الإعاقة. *مجلة الدراسات القانونية*، 2(14)، 45-90.
- المجالي، أحمد. (2021). فاعلية السياسات الدامجة في الجامعات الأردنية: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، 48(1)، 113-140.
- المجالي، فؤاد. (2021). واقع تطبيق التعليم الدامج في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، 30(3)، 150-170.
- المجالي، نضال. (2021). تقييم جاهزية الجامعات الأردنية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة. جامعة مؤتة.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2020). *الإستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة 2007-2015*. عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). *التقرير الوطني لرصد تنفيذ قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). *الدليل الإرشادي لتقديم الترتيبات التيسيرية*. عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). *تقرير تقييم تنفيذ المادة 18 في الجامعات الأردنية*. عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). *تقرير سنوي حول وضع حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن*. عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). *تقرير متابعة تنفيذ قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة 2017 في قطاع التعليم العالي*. عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2024). *موجز التوصيات الناتجة عن الاستشارات الوطنية ديسمبر 2024*. متاح على <https://hcd.gov.jo/AR/List/>: مواد توعوية
- وزارة التعليم العالي الأردنية. (2020). *تعليمات أسس قبول الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي*. عمان، الأردن.
- وزارة التعليم العالي الأردنية. (2022). *تقرير دائرة شؤون الطلبة ذوي الإعاقة*. عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- ADA National Network. (2023). *Americans with Disabilities Act updates and guidance*. ADA National Network.
- ADA National Network. (2023). Updates and amendments to the Americans with Disabilities Act.
- ADA. (1990). *Americans with Disabilities Act of 1990*. U.S. Government Printing Office.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Americans with Disabilities Act Amendments Act of 2008, 42 U.S.C. §12101 et seq. (2008). Equal Employment Opportunity Commission. <https://www.eeoc.gov>
- Americans with Disabilities Act of 1990, 42 U.S.C. §12101 et seq. (1990). U.S. Department of Justice. <https://www.ada.gov>
- Barnartt, S. N., & Scotch, R. K. (2001). *Disability protests: Contentious politics 1970–1999*. Gallaudet University Press.
- Benson, C. (2020). Disability law and policy in Jordan: Advancements and challenges. *International Journal of Disability Policy Studies*, 11(2), 101–115. <https://doi.org/10.1177/>
- Benson, J. (2020). Challenges and opportunities in implementing disability legislation in higher education: The case of Jordan. *Journal of Inclusive Education*, 14(3), 215–230.
- Blanck, P. (2014). *Disability rights law and policy: Cases and materials* (3rd ed.). Carolina Academic Press.
- Blanck, P. (2014). *equality: The struggle for web accessibility by persons with cognitive disabilities*. Cambridge University Press.
- Burgstahler, S. (2015). *Universal design in higher education: From principles to practice* (2nd ed.). Harvard Education Press.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). (2006). United Nations. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- CRPD Committee. (2018). *General Comment No. 6 on equality and non-discrimination*. United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities.
- Hehir, T., & Schifter, L. (2014). *Choosing inclusive education: The case for full inclusion*. Harvard Education Press.
- Madaus, J. W., & Shaw, S. F. (2006). *Education law and students with disabilities*. Pearson Education.
- U.S. Department of Education. (2020). *Office for Civil Rights: Ensuring accessibility in higher education*. <https://www.ed.gov>
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2022: Inclusion and education*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. United Nations General Assembly.
- World Bank. (2021). *Disability inclusion in education: Global best practices*. Washington, DC: World Bank.

Empowering Persons with Disabilities in Jordanian Higher Education Institutions: A Comparative Study of Jordanian and U.S. Legislation with a Proposed Supportive Legal Framework

Abstract

This study analyzes national and international legislation concerning the rights of persons with disabilities in higher education, focusing on the Jordanian experience in comparison with the U.S. model. A comparative legal-analytical approach was employed to identify similarities and differences between the legislative frameworks and to examine their alignment with international conventions, particularly the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The findings indicate that, despite the progressive development of Jordanian legislation—from the 1993 Disabled Persons Welfare Law to the 2017 Rights of Persons with Disabilities Law—challenges remain in implementation, lack of clear performance indicators, and fragmented institutional efforts. In contrast, U.S. legislation, including the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) and the Americans with Disabilities Act (ADA), demonstrates greater integration between legal provisions and institutional practices, ensuring equity and accessibility. Based on these findings, the study proposes a legal framework to strengthen inclusive higher education in Jordan, emphasizing clear legislative texts, monitoring mechanisms, alignment with sustainable development goals, and enhancing the role of the Higher Education Accreditation Commission in monitoring university compliance with disability legislation and linking accreditation to measurable inclusion indicators, thereby promoting effective participation of students with disabilities in academic and social life.

Keywords: *Empowerment of persons with disabilities, higher education institutions, Jordanian legislation, U.S. legislation, supportive legal framework*