2020

ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم

التعليم الشامل للجميع:
الجميع بلا استثناء

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

أهداف
التنمية المستدامة

التقرير العالمي
لرصد التعليم

ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم

2020

التعليم الشامل للجميع:

الجميع بلا استثناء

يبيّن إعلان إنشيون بشأن التعليم بحلول عام 2030 وإطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 الغرض المراد من *التقرير العالمي لرصد التعليم*، إذ يفيد كلاهما بأنه ينبغي *للتقرير العالمي لرصد التعليم* أن يكون آلية لرصد هدف التنمية المستدامة 4 الخاص بالتعليم ورصد ما يخصّ التعليم في سائر أهداف التنمية المستدامة وتقديم تقارير في هذا الصدد، فضلاً عن تقديم معلومات عن تنفيذ الاستراتيجيات الوطنية والدولية الرامية إلى المساعدة على مساءلة جميع الشركاء المعنيين عن الوفاء بتعهداتهم في إطار التدابير العامة لمتابعة واستعراض المساعي الرامية إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة. ويتولى إعدادَ *التقرير العالمي لرصد التعليم* فريقٌ مستقل تستضيفه اليونسكو.

ولا تعبّر التسميات المستخدمة في هذا المنشور وطريقة عرض المواد فيه عن أي رأي لليونسكو بشأن الوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة، ولا بشأن سلطات هذه الأماكن أو بشأن رسم حدودها أو تخومها.

ويتحمل الفريق المعني *بالتقرير العالمي لرصد التعليم* المسؤولية عن اختيار وعرض المواد الواردة في هذا المنشور، وكذلك المسؤولية عن الآراء المذكورة فيه التي لا تمثل بالضرورة وجهات نظر اليونسكو ولا تلزم المنظمة بأي شيء. ويتحمل مدير الفريق المعني *بالتقرير العالمي لرصد التعليم* كامل المسؤولية عن وجهات النظر والآراء الواردة في التقرير.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم

مدير الفريق: Manos Antoninis

أفراد الفريق:

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Anna Cristina D«Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Glen Hertelendy, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Laura Stipanovic, Morgan Strecker, Rosa Vidarte and Lema Zekrya.

الزملاء:

Madhuri Agarwal, Gabriel Badescu, Donny Baum and Enrique Valencia-Lopez

التقرير العالمي لرصد التعليم منشور أو مطبوع سنوي مستقل تقوم بتمويله مجموعة من الحكومات والوكالات المتعددة الأطراف والمؤسسات الخاصة، وتتولى اليونسكو تيسير ودعم المساعي المبذولة لإعداده وإصداره.

ED-2020/WS/18

الانتفاع الحر بهذا المنشور متاح بموجب ترخيص نسبة المصنَّف إلى صاحبه – غير تجاري – الترخيص بالمثل 3.0 منظمة دولية حكومية (CC-BY-NC-SA 3.0 IGO) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/).
ويوافق المنتفعون بمحتوى هذا المنشور على الالتزام بشروط الاستخدام الواردة في مستودع الانتفاع الحر لليونسكو (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncsa-en).
ويسري هذا الترخيص على المحتوى النصي للمنشور. ولاستعمال أي مادة لم يتم تحديدها على أنها مملوكة لليونسكو، تطلب رخصة من العنوان التالي: publication.copyright@unesco.org or UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France

العنوان الأصلي باللغة الإنجليزية: *Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*
ويمكن ذكر هذا المنشور كمرجع كما يلي: اليونسكو. 2020. ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم 2020: *التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء*. باريس، اليونسكو.

يرجى من الراغبين في الحصول على المزيد من المعلومات الاتصال بنا على العنوان التالي:

Global Education Monitoring Report team
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
https://gemreportunesco.wordpress.com

سيجري تصويب أي خطأ أو سهو في النسخة المطبوعة من هذا المنشور في نسخته الإلكترونية المتاحة على الإنترنت على العنوان التالي:
www.unesco.org/gemreport

© اليونسكو، 2020
جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى
صدرت في عام 2020 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France

التنضيد الطباعي: اليونسكو
التصميم الطباعي: FHI 360
الإخراج: FHI 360

صور الغلاف: enny Matthews/Panos
التعليق على الصورة: تلاميذ يقفزون فوق الحبل في مدرسة سانت بيوس الابتدائية، سيراليون.

الرسوم التوضيحية: FHI 360 & Anne Derenne

سلسلة التقرير العالمي لرصد التعليم

2020: التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء
2019: الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران
2018–2017: المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا
2016: التعليم من أجل الناس والكوكب: بناء مستقبل مستدام للجميع

سلسلة التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

2015: *التعليم للجميع 2000 - 2015: الإنجازات والتحديات*
2014–2013: *التعليم والتعلّم: تحقيق الجودة للجميع*
2012: *الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيات العمل*
2011: *الأزمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم*
2010: *السبيل إلى إنصاف المحرومين*
2009: *أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم*
2008: *التعليم للجميع بحلول عام 2015: هل سنحقق هذا الهدف؟*
2007: *إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة*
2006: *القرائية من أجل الحياة*
2005: *التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة*
2004–2003: *قضايا الجنسين والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة*
2002: *التعليم للجميع: هل يسير العالم على الطريق الصحيح؟*

يمكن تنزيل نسخة من ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم ومن كل المواد المرتبطة به عن طريق الرابط التالي:
http://bit.ly/2020gemreport

توطئة

لم تكن ضرورة جعل التعليم حقاً عالمياً وأمراً واقعاً للجميع حاسمةً إلى الحد الذي بلغته الآن. إذ لا ينفك عالمنا السريع التغير يواجه تحديات كبيرة – ابتداءً من الابتكارات التكنولوجية الكاسحة ووصولاً إلى تغير المناخ، والنزاعات، والتنقل القسري للناس، والتعصب، والكراهية – تفاقم أوجه عدم المساواة وتسفر عن عواقب سيلازمنا أثرها عقوداً. وقد أظهرت جائحة كوفيد-19 أوجه عدم المساواة هذه وهشاشة مجتمعاتنا بصورةٍ أوضح وعمّقتها. وتقع على عاتقنا مسؤولية جماعية، الآن أكثر مما كان علينا في أي وقت مضى، لدعم أكثر الفئات ضعفاً وحرماناً، من أجل المساعدة في سد الفجوات الطويلة الأمد الموجودة في المجتمع التي تعرّض طبيعتنا الإنسانية المشتركة للخطر.

وتشتد حصافة الرسائل التي يتضمنها التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2020 بشأن التعليم الشامل بفعل ضرورة التصدي لهذه التحديات. فهي تحذر من أن فرص التعليم لا تزال موزعة على نحو غير متكافئ، وأن أعداداً فائقة من المتعلمين ما زالوا يواجهون حواجز كبيرة جداً تحول دون انتفاعهم بالتعليم الجيد. وحتى قبل انتشار جائحة كوفيد-19، كان واحد من كل خمسة أطفال ومراهقين وشباب مستبعداً تماماً من التعليم، وكان يسفر الوصم والأفكار النمطية والتمييز عن شعور ملايين الطلاب الآخرين بالاغتراب داخل الفصول الدراسية.

وستعزز الأزمة الراهنة تكريس مختلف صنوف الاستبعاد هذه. وإذ تأثر أكثر من 90% من الطلاب في العالم بإغلاق المدارس من جراء انتشار جائحة كوفيد-19، فإن العالم يعاني من حالة اضطراب لم يسبق لها مثيل في تاريخ التعليم. وقد عرّضت الفجوات الاجتماعية والرقمية أكثر الفئات حرماناً لخطر النقص على صعيد التعلم والتسرب من المدارس. وأظهرت الدروس المستفادة من التجارب الماضية – مثل انتشار مرض إيبولا – أن الأزمات الصحية يمكن أن تسفر عن ترك الكثيرين خلف الركب، ولا سيّما الفتيات الأشد فقراً، اللواتي قد لا تعود العديدات منهن إلى المدرسة أبداً.

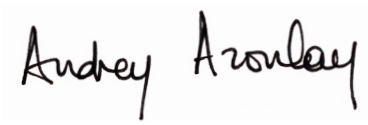
وتأتي التوصية الرئيسية لهذا التقرير، المتمثلة في مناشدة كل الجهات الفاعلة في مجال التعليم توسيع نطاق فهمها للتعليم الشامل بحيث يشمل جميع المتعلمين، بغض النظر عن هويتهم أو خلفيتهم أو قدرتهم، في الوقت المناسب والعالم يسعى إلى إعادة بناء نظم تعليم أكثر شمولاً.

ويحدد هذا التقرير مختلف أوجه الاستبعاد، وسبل حدوثها، وما يمكننا القيام به حيالها. ومن ثم، فهو بمثابة نداء لاتخاذ إجراءات ينبغي لنا الإصغاء إليه في سعينا إلى تمهيد الطريق لبناء مجتمعات تتسم بقدر أكبر من المرونة والمساواة في المستقبل. ويشمل هذا النداء الدعوة إلى جمع بيانات أفضل إن لم تتوافر تعذّر علينا فهم النطاق الحقيقي للمشكلات أو قياسه، وإلى تعزيز الشمول على صعيد السياسات العامة، استناداً إلى أمثلة للسياسات الفعالة المعمول بها حالياً، ومن خلال العمل معاً على معالجة أوجه القصور المشتركة بين القطاعات، على النحو الذي تبيّن أن الوزارات والإدارات الحكومية قادرة على القيام به عندما اتخذت إجراءات للتصدي للأزمة الناجمة عن جائحة كوفيد-19.

ولا يسعنا فهم الطريق الذي يجب أن نسلكه في المستقبل إلا بالتعلم من هذا التقرير. وتبقى اليونسكو على استعداد لمساعدة الدول والأوساط التعليمية لكي نتمكن معاً من تطوير التعليم الذي يحتاجه العالم بصورة ماسة، وضمان عدم انقطاع التعلم أبداً.

ويعدّ الانتقال إلى تعليم أكثر شمولاً أمراً لا جدال فيه من أجل الارتقاء إلى مستوى التحديات التي نواجهها في عصرنا، ولا مجال البتة للقصور في العمل في هذا الصدد.

أودري أزولاي
المديرة العامة لليونسكو



توطئة

يساهم التعليم مساهمة أساسية في بناء مجتمعات شاملة وديمقراطية، حيث يمكن التعبير عن الآراء المختلفة بحرية، وحيث يمكن الاستماع إلى الطائفة الواسعة من الآراء، سعياً إلى تحقيق التماسك الاجتماعي والاحتفاء بالتنوع.

ويذكرنا التقرير العالمي لرصد التعليم لهذا العام بأن نظم التعليم لا تكون شاملة إلا بقدر ما يجعلها القائمون عليها كذلك. فيمكن لهذه النظم وسياقاتها أن تولّد الحرمان، الذي يوجد حيث لا تُراعى احتياجات الناس.

ويعني التعليم الشامل ضمان أن يشعر كل متعلم بالتقدير والاحترام، وأن يكون لديه إحساس واضح بالانتماء. بيد أن ثمة عقبات عديدة تعترض تحقيق هذا الوضع المثالي، ومنها التمييز والأفكار النمطية والاغتراب التي تستبعد الكثيرين. وتتشابه آليات الاستبعاد هذه في جوهرها بغض النظر عن العوامل المرتبطة بالجنس، والموقع، والثروة، والإعاقة، والعرق، واللغة، والهجرة، والنزوح، والميل الجنسي، والسجن، والدين، وغير ذلك من المعتقدات والمواقف.

ويذكّرنا التقرير بالفوارق المستمرة والمثيرة للقلق في مجال التعليم، التي تشمل ضمان انتفاع الجميع بالتعليم الذي ينبغي أن يكون الركيزة التي يقوم عليها الشمول. بيد أن الأخذ بنهج "الجميع بلا استثناء" فيما يتعلق بالشمول يعني أيضاً القضاء على كل علامات الوصم التي يوصم بها الأطفال. ويحد اعتماد نُهوج تعلم استناداً إلى علامات الوصم هذه من الإمكانات الكامنة في هذه النهوج، ويتجاهل الفوائد التي يمكن أن يجنيها جميع الأطفال من تنويع نهوج التعلم.

ومن ثم تعد أساليب تصميم نظم التعليم أمراً حاسماً. وتستطيع البلدان أن تختار المعايير المهمة لتحديد ما إذا كان نظامها التعليمي يسير على الطريق الصحيح أم لا. وتستطيع أن تختار معالجة المسائل المتعلقة بالشمول من خلال الأخذ بنهج مجزأ، أو التصدي لمجموعة التحديات الكاملة بصورة مباشرة.

ثمة معضلات وتوترات ينطوي عليها التوصل إلى النموذج الأمثل للشمول الكامل. فالانتقال من الوضع الذي نحن عليه الآن إلى وضع يصبح لدينا فيه نظم تلبي احتياجات كل متعلم، بما في ذلك الأشخاص ذوو الإعاقة الشديدة، ليس بالعمل الهين، لا بل يُحتمل أن يكون مستحيلاً. ولا ينكر هذا التقرير إمكانية أن يكون للنموذج الأمثل للشمول جوانب سلبية أيضاً. فقد تنحرف الجهود الحسنة النية الرامية إلى تحقيق الشمول نحو الإجبار على التقيّد بالمعايير، وذوبان هويات المجموعات، وتبديد اللغات. وقد يؤدي الاعتراف بفئة مستبعدة ومساعدتها تحت مُسمّى الشمول إلى تهميشها في الوقت نفسه. وهناك أيضاً تحديات عملية تكمن في تحديد سرعة التغيير، سواء بالنسبة للبلدان الغنية التي تتطلع إلى التراجع عن النظم التي قامت أساساً على الفصل، أو بالنسبة للبلدان الفقيرة التي تصبو إلى إنشاء نظام شامل بدءاً من الصفر.

وعلى الرغم من الاعتراف التام بهذه التحديات، يطرح هذا التقرير تساؤلات حول ما إذا كان من الضروري فعلاً البحث عن مبررات لمتابعة التعليم الشامل. ويشير إلى أن مناقشة فوائد التعليم الشامل يمكن اعتبارها بمثابة مناقشة للفوائد الناجمة عن إلغاء العبودية أو بالأحرى إلغاء التمييز العنصري. فالشمول في التعليم هو عملية جارية ومفتوحة، وليس نهاية المطاف. وفي سياق هذه المسيرة يمكن إحداث الكثير من التغييرات مجاناً، سواء في الإيماءات التي يقوم بها المعلمون، أو الأخلاقيات التي يبتدعها مديرو المدارس في بيئاتهم التعلمية، أو الطريقة التي تتخذ بها الأسر القرارات عند طرح خيارات المدارس عليها، أو في ما نقرر، نحن كمجتمع، ما نبتغيه لمستقبلنا.

ولا يندرج الشمول في عداد المسائل التي يتعين على واضعي السياسات فحسب اتخاذ قرار بشأنها، ففرض الشمول من القمة باتجاه القاعدة لن يحقق النتائج المتوخاة. لذا، فالسؤال الذي يطرحه عليكم هذا التقرير، بصفتكم قراءه، هو هل أنتم مستعدون للتصدي للذهنية السائدة في الوقت الراهن، وهل انتم مستعدون لاتخاذ القرار بتعميم التعليم على الجميع والسعي حقاً إلى تحقيق التعليم الشامل للجميع؟

معالي السيدة هيلين كلارك
رئيسة المجلس الاستشاري للتقرير العالمي لرصد التعليم

الرسائل الرئيسية

الهوية والخلفية والقدرة تُملي فرص التعليم.

في جميع البلدان، باستثناء البلدان المرتفعة الدخل في أوروبا وأمريكا الشمالية، يكمّل 18% فقط من أفقر الشباب مرحلة التعليم الثانوي مقابل كل 100 من الشباب الأثرياء. وفي 20 بلداً على الأقل، يقع معظمها في أفريقيا جنوب الصحراء، من الصعب أن تكمل أيّ من الشابات الفقيرات في المناطق الريفية مرحلة التعليم الثانوي.

تتشابه آليات التمييز ووضع القوالب النمطية والوصم بالنسبة لجميع المتعلمين المعرضين لخطر الاستبعاد.

في حين أن 68% من البلدان لديها تعريف للتعليم الشامل، فإن 57% فقط من تلك التعاريف تغطي فئات مهمشة متعددة.

على الرغم من التقدم المحرز، لا يزال هناك الكثير من البلدان التي لا تجمع بيانات عن الذين تخلفوا عن الرّكب أو تبلّغ عنها أو تستخدمها.

منذ عام 2015، بلغت نسبة البلدان التي لم يتم فيها إجراء استقصاء للأسر متاح للعموم لتوفير بيانات مفصّلة عن مؤشرات التعليم الرئيسية 41%، يمثل عدد سكانها 13% من مجموع سكان العالم؛ وتعتبر المناطق الأقل تغطية هي شمال أفريقيا وغرب آسيا. وتشير البيانات الحديثة المستقاة من 14 بلداً من البلدان التي تستخدم مجموعة الأسئلة القصيرة الصادرة عن فريق واشنطن المعني بإحصاءات الإعاقة إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة يشكلون 15% من السكان غير الملتحقين بالمدارس.

ثمة ملايين تفوتهم فرصة التعلّم.

في البلدان المتوسطة الدخل، لا يزال ثلاثة أرباع الطلاب فقط ملتحقين بالمدارس عند بلوغهم سن الخامسة عشرة، على الرغم من زيادة أعدادهم بنسبة 25 في المائة في السنوات الخمس عشرة الماضية. ومن بين هؤلاء، يتعلم النصف فقط الأساسيات، وهي نسبة اتسمت بالركود خلال هذه الفترة. وهناك العديد من التقييمات التي تبالغ في تقدير مستوى أداء الطلاب: إذ إن ثلاثة أرباع الطلاب الذين لم تكن إجاباتهم على الأسئلة المتعددة الخيارات أفضل من التخمين العشوائي اعتبروا أكفاء في القراءة بحسب تقييم إقليمي شمل 15 بلداً في أمريكا اللاتينية.

يتمثل أحد العوائق الرئيسية للتعليم الشامل في انعدام الاعتقاد بإمكان تحقيقه والحاجة إليه.

في عام 2018، أفاد واحد من بين ثلاثة معلمين ينتمون إلى 43 بلداً معظمها من البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا والبلدان المرتفعة الدخل بأنهم لم يكيفوا تعليمهم بحسب التنوّع الثقافي للطلاب.

على الرغم من تحوّل بعض البلدان إلى التعليم الشامل، فإن الفصل لا يزال سائداً.

في حالة الطلاب ذوي الإعاقة، تنص القوانين في 25% من البلدان (لكن في أكثر من 40% من البلدان في آسيا وأمريكا اللاتينية والكاريبي) على التعليم في بيئات منفصلة، و10% على الإدماج، و17% على التعليم الشامل، أما البقية فقد اختارت الجمع بين الفصل والإدماج. ويلتحق أكثر من ثلثي مجموع الطلاب المهاجرين في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بمدارس حيث يمثل المهاجرون ما لا يقل عن نصف الطلاب.

يجب أن يستهدف التمويل الذين هم في أمس الحاجة إليه.

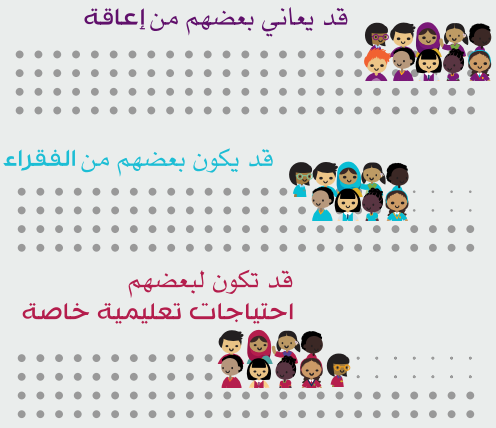
هناك احتمال كبير في أن تكون مؤهلات معلمي المدارس والصفوف المدرسية المحرومة على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي أقل كفاءة في 32 بلداً من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وقد أدت التحويلات النقدية المشروطة في أمريكا اللاتينية منذ تسعينيات القرن الماضي إلى زيادة التحصيل العلمي لمدة تتراوح بين 0.5 و1.5 سنة. ويوجد لدى بلد واحد من بين أربعة بلدان شكل من أشكال برنامج العمل الإيجابي لمساعدة المهمّشين في الحصول على التعليم العالي. ولم يتخذ زهاء 40% من البلدان المنخفضة الدخل والشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل أي تدابير لدعم المتعلمين المعرضين لخطر الاستبعاد خلال الأزمة الناجمة عن جائحة كوفيد-19.

غالباً ما يتجاهل المعلمون والمواد التعليمية وبيئات التعلّم فوائد تبنّي فكرة التنوّع.

أفاد حوالي 25% من المعلمين في 48 نظاماً تعليمياً بأن هناك حاجة ماسة للتطوير المهني في مجال تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ويعترف 41 بلداً فقط في جميع أنحاء العالم بلغة الإشارة كلغة رسمية. وفي أوروبا، لا تتطرق المناهج المدرسية في 23 بلداً من أصل 49 إلى الميول الجنسية والهوية الجنسية بشكل صريح.

الشكل 1:
القاسم المشترك الوحيد بيننا هو اختلافنا

من بين كل **100** طفل...



يشكل الالتزام بهدف التنمية المستدامة 4 المتمثل في ضمان «التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع» وتعزيز «فرص التعلّم مدى الحياة للجميع» جزءاً من خطة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة لعام 2030، التي تعهدت بألّا يتخلّف أحد عن الركب. وتتعهد الخطة بقيام «عالم قوامه العدل والإنصاف والتسامح والانفتاح والإشراك الإجتماعي للجميع، وتُلبى فيه احتياجات أشد الفئات حرماناً».

وقد تُكمل العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية تحقيق الإنصاف والشمول في التعليم أو تتعارض معه. فالتعليم يشكل نقطة انطلاق رئيسية للمجتمعات الشاملة إذا كان ينظر إلى تنوّع المتعلمين لا باعتباره مشكلة ولكن باعتباره تحدياً يتمثل في تحديد المواهب الفردية بجميع الأشكال والصيغ وتهيئة الظروف لازدهارها. ولسوء الحظ، جرى استبعاد الفئات المحرومة أو إقصائها عن النظم التعليمية من خلال قرارات معقدة نوعاً ما تؤدي إلى الاستبعاد من المناهج الدراسية، وإلى وضع أهداف تعليمية غير جوهرية، وقوالب جامدة في الكتب المدرسية، وإلى التمييز في تخصيص الموارد وتقييمها، والتغاضي عن العنف، وإهمال الاحتياجات.

ويمكن للعوامل السياقية، من قبيل السياسات والموارد والثقافة، أن تجعل التحدي المتمثل في الشمول يبدو مختلفاً باختلاف البلدان أو المجموعات. والواقع أن التحدي يبقى هو نفسه بغض النظر عن السياق. وعلى النظم التعليمية أن تعامل كل متعلم بكرامة من أجل التغلب على الحواجز ورفع مستوى التحصيل العلمي وتحسين مستوى التعلّم. ويتعين على النظم أن تكفّ عن تصنيف المتعلمين، وهي ممارسة تم اعتمادها بذريعة تسهيل التخطيط للاستجابات التعليمية وتنفيذها. ولا يمكن أن يتحقق الشمول لكل مجموعة على حدة (**الشكل 1**). فهويات المتعلمين متعددة ومتقاطعة. وإضافة إلى ذلك، لا توجد خصيصة واحدة ترتبط بأي قدرة محددة مسبقاً على التعلّم.

التعليم الشامل هو عملية جارية ومفتوحة أولاً وقبل كل شيء

التعليم الشامل هو للجميع. يرتبط التعليم الشامل بوجه عام باحتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة وبالعلاقة بين تعليموّي الاحتياجات الخاصة والتعليم العادي. ومنذ عام 1990، ساهم كفاح الأشخاص ذوي الإعاقة في تشكيل المنظور العالمي للتعليم الشامل، ما أدى إلى الاعتراف بالحق في التعليم الشامل في المادة 24 من اتفاقية الأمم المتحدة بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2006. ومع ذلك، وكما أقر التعليق العام رقم 4 على المادة في عام 2016، فإن التعليم الشامل هو تعليم أوسع نطاقاً. فالآليات ذاتها لا تستثني الأشخاص ذوي الإعاقة فحسب، بل الآخرين أيضاً استناداً إلى نوع الجنس، والعمر، والموقع، والفقر، والعجز، والانتماء العرقي، والأصل، واللغة، والدين، وحالة الهجرة أو النزوح، والميول الجنسية أو التعبير عن الهوية الجنسية، والسَّجن، والمعتقدات، والمواقف. فالنظام والسياق هما اللذان لا يراعيان تنوع الاحتياجات وتعدّدها،

وهو ما كشفته الأزمة الناجمة عن جائحة كوفيد-19 أيضاً. أما المجتمع والثقافة فيحددان القواعد ومجرى الحياة الطبيعية وينظران إلى الاختلاف بوصفه انحرافاً. وينبغي أن يستعاض عن مفهوم الاحتياجات الخاصة بمفهوم العوائق التي تحول دون المشاركة والتعلّم.

التعليم الشامل هو عملية جارية ومفتوحة. التعليم الشامل هو عملية تساهم في تحقيق هدف الإدماج الاجتماعي. ويقتضي تعريف التعليم المنصف التمييز بين "المساواة" و"الإنصاف". فالمساواة هي وضع (ماذا): أي نتيجة يمكن ملاحظتها في المدخلات أو المخرجات أو النتائج. أما الإنصاف فهو عملية (كيف): أي إجراءات تهدف إلى ضمان تحقيق المساواة. ويعتبر تعريف التعليم الشامل عملية أكثر تعقيداً بسبب الخلط بين العملية والنتائج. ويرى هذا التقرير أن التعليم الشامل هو عملية مفتوحة: أي إجراءات تتبنّى فكرة التنوّع وتنمّي شعوراً بالانتماء، يضرب جذوره في الاعتقاد بأن كل شخص لديه قيمة وإمكانات، وينبغي احترامه، بغض النظر عن خلفيته أو قدرته أو هويته. ومع ذلك فإن التعليم الشامل هو وضع أيضاً، أي نتيجة، لم تصل اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والتعليق العام رقم 4 إلى حد وضع تعريف دقيق لها، ويعود ذلك على الأرجح إلى اختلاف وجهات النظر إزاء ما ينبغي أن تكون عليه النتيجة.

التعليم الشامل بوصفه نتيجة: البداية من التعليم للجميع

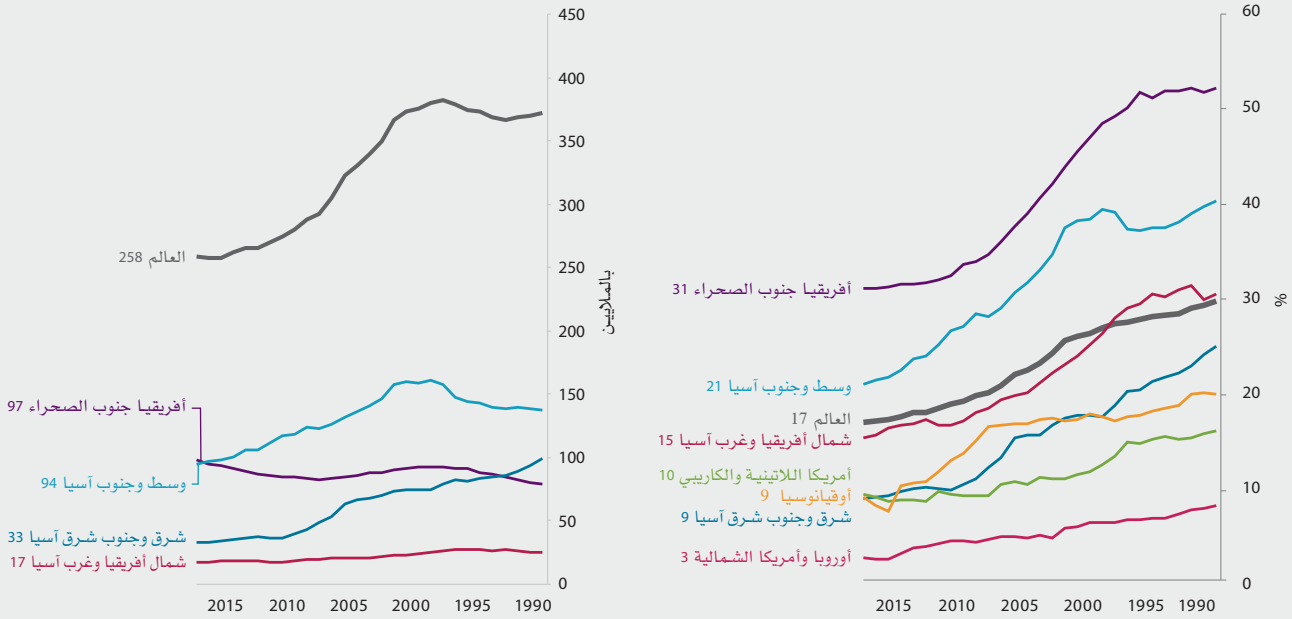
الفقر وانعدام المساواة هما من القيود الرئيسية. على الرغم من التقدم المحرز في الحدّ من الفقر المدقع، وخاصة في آسيا، فإن هذا الفقر يصيب شخصاً واحداً من بين 10 أشخاص بالغين وطفلين من بين 10 أطفال – 5 أطفال من أصل 10 أطفال في أفريقيا جنوب الصحراء. ويتزايد التفاوت في الدخل في أجزاء من العالم، أو يظل، في حال انخفاضه، مرتفعاً بشكل غير مقبول بين البلدان وفي داخلها. وتتفاوت النتائج الرئيسية للتنمية البشرية. ففي 30 بلداً من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، بلغت نسبة الأطفال دون سن الخامسة الذين ينتمون لأفقر 20% من الأسر ويعانون من سوء التغذية 41%، أي ما يعادل أكثر من ضعف معدل الأطفال المنتمين إلى السكان الأثرياء البالغة نسبتهم 20%، ما يؤثر سلباً على فرصهم للاستفادة من التعليم.

يشهد التقدم في المشاركة في التعليم حالة من الركود. يقدّر أن عدد الأطفال والمراهقين والشباب غير الملتحقين بالمدارس يبلغ نحو 258 مليون شخص، أو ما يعادل 17% من المجموع (**الشكل 2**). وتعتبر أوجه التفاوت في معدلات المواظبة على التعليم بحسب الثروة كبيرة: فمن بين 65 بلداً من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، بلغ متوسط الفجوة في معدلات المواظبة بين أفقر

الشكل 2:
ربع مليار من الأطفال والمراهقين والشباب غير ملتحقين بالمدارس

(أ) معدلات غير الملتحقين بالمدارس من الأطفال والمراهقين والشباب في سن المرحلة الدنيا والمرحلة العليا من التعليم الثانوي، 1990-2018

(ب) أعداد غير الملتحقين بالمدارس من الأطفال والمراهقين والشباب في سن المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، 1990-2018.

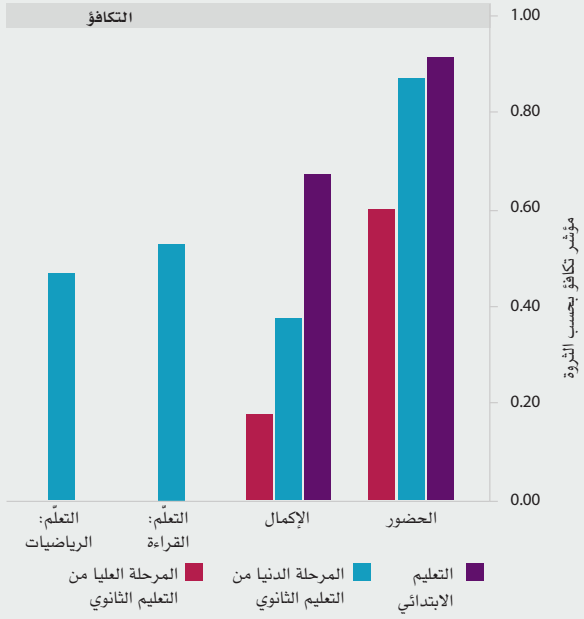


GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig2
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

وأغنى 20% من الأسر 9 في المائة للأطفال في سن الدراسة الابتدائية، و13 في المائة للمراهقين في سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، و27% للشباب في سن المرحلة العليا من التعليم الثانوي. وبما أن الأشخاص الأشد فقراً هم الأكثر عرضة لتكرار الفصول الدراسية وترك المدرسة مبكراً، فإن الفجوات بحسب الثروة تكون أكبر في معدلات إكمال التعليم: إذ تبلغ 30 في المائة لإكمال المرحلة الابتدائية، و45 في المائة لإكمال المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، و40 في المائة لإكمال المرحلة العليا من التعليم الثانوي.

يؤثر الفقر على فرص المواظبة على التعليم والتعلّم وإكمالهما. في جميع المناطق باستثناء أوروبا وأمريكا الشمالية، ومقابل كل 100 مراهق ينتمون إلى الأسر الغنية التي تبلغ نسبتها 20%، بلغ عدد المراهقين الذين التحقوا بمدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي 87 مراهقاً ينتمون إلى الأسر الفقيرة التي تبلغ نسبتها 20%، وبلغ عدد الذين أكملوا تعليمهم في هذه المدارس 37 مراهقاً. وبالنسبة للفئة الأخيرة، من بين كل 100 مراهق من الأسر الغنية التي تبلغ نسبتها 20%، حقق حوالي 50 منهم الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات (**الشكل 3**). وفي كثير من الأحيان، تتقاطع الجوانب السلبية. فالفئات التي يُرجح استبعادها من التعليم هي فئات محرومة أيضاً بسبب اللغة والمكان ونوع الجنس والانتماء العرقي. وفي 20 بلداً على الأقل من البلدان التي لديها بيانات، من الصعب أن تكمل أي من الشابات الفقيرات في المناطق الريفية مرحلة التعليم الثانوي.

الشكل 3:
هناك أوجه تفاوت كبيرة في المواظبة على التعليم والتعلّم وفي إكمالهما بحسب الثروة
مؤشر التكافؤ بحسب الثروة فيما يتعلق بالمواظبة على التعليم وإكماله وتحقيق الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات، حسب المستوى التعليمي، بلدان مختارة، 2013-2017



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig3
ملاحظة: تستثني العينة البلدان المرتفعة الدخل في أوروبا وأمريكا الشمالية.
المصدر: تحليل لفريق التقرير العالمي لرصد التعليم باستخدام استقصاءات للأسر (المواظبة على التعليم وإكماله) وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (التعلّم).

قد تكون نتائج التعليم الشامل بعيدة المنال، لكنها حقيقية وليست وهمية

مع أن حصول الجميع على التعليم هو شرط أساسي للشمول، هناك توافق أقل في الآراء بشأن ما الذي يعنيه توفير التعليم الشامل للمتعلمين المعوّقين والفئات المحرومة الأخرى المعرضة لخطر الاستبعاد.

التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة هو أكثر من مجرد التحاقهم بالمدارس. شكّل تركيز اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على الالتحاق بالمدارس تحولاً حقيقياً ليس فقط عن الاتجاه التاريخي لاستبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم أو فصلهم ووضعهم في مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة ولكن أيضاً عن الممارسة القائمة على وضعهم في فصول دراسية منفصلة لفترة طويلة أو لمعظم الوقت. غير أن التعليم الشامل ينطوي على الكثير من التغييرات في الدعم المدرسي والأخلاقيات المدرسية. ومع أن اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لا تعتبر أن المدارس الخاصة تنتهك أحكام الاتفاقية، لكن التقارير الأخيرة الصادرة عن لجنة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تشير بشكل متزايد إلى هذا الاتجاه. وقد أعطت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الحكومات حرية التصرف في شكل التعليم الشامل، معترفةً بشكل ضمني بالعوائق التي تحول دون الشمول الكامل. وعلى الرغم من ضرورة الكشف عن الممارسات الاستبعادية التي تقوم بها حكومات كثيرة والتي تتعارض مع التزاماتها تجاه اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، إلا أنه ينبغي أيضاً الاعتراف بالقيود المفروضة على مدى مرونة المدارس والنظم التعليمية العادية.

يخدم التعليم الشامل أهدافاً متعددة. هناك توتر محتمل بين الأهداف المنشودة المتمثلة في زيادة التفاعل مع الآخرين إلى الحد الأقصى (جميع الأطفال يعيشون تحت سقف واحد) وتحقيق إمكانات التعلّم (حيث يتعلم الطلاب بشكل أفضل). وتشمل الاعتبارات الأخرى سرعة تحول النظم نحو النموذج الأمثل وما يحدث أثناء هذا التحوّل، والمقايضة بين التحديد المبكر للاحتياجات ومخاطر التوصيف والوصم.

قد تكون المساعي المبذولة بشكل متزامن لتحقيق أهداف مختلفة مساع متكاملة أو متعارضة. يواجه واضعو السياسات والمشرّعون والمعلمون أو المربّون مسائل دقيقة تتعلق بالشمول وخاصة بالسياق. وينبغي أن يكونوا مدركين للمعارضة التي يبديها الذين عُهد إليهم الحفاظ على تنفيذ عملية الفصل، ولكن أيضاً لعدم إمكانية استدامة التغير السريع، الأمر الذي قد يلحق ضرراً برفاه الذين يُقصد به خدمتهم. ويمكن أن يؤدي إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية غير المهيأة أو غير المدعومة أو

غير المسؤولة عن تحقيق التعليم الشامل إلى تكثيف التجارب المتعلقة بالاستبعاد وإثارة ردود فعل معاكسة إزاء جعل المدارس والنظم أكثر شمولاً.

قد يكون للشمول التام جوانب سلبية. قد يؤدي التعليم الشامل في بعض السياقات إلى تكثيف غير متعمد للضغوط الرامية للتقيد بالمعايير. وقد توضع هويات المجموعات وممارساتها ولغاتها ومعتقداتها في مرتبة أدنى أو يتم تعريضها للخطر أو استئصالها، مما يقلل من مستوى الشعور بالانتماء. فالاعتراف بحق مجموعة معينة في الحفاظ على ثقافتها وبحقها في تقرير مصيرها وتمثيلها الذاتي آخذ بالتزايد. وقد يتم التصدي للتعليم الشامل من منطلق التحامل ولكن أيضاً بسبب الاعتراف بأنه لا يمكن الحفاظ على الهوية وتحقيق التمكين إلا إذا شكلت الأقليات أغلبية السكان في منطقة معينة. وبدلاً من تحقيق المشاركة الاجتماعية الإيجابية، قد تؤدي سياسات الإدماج أو الشمول في بعض الحالات إلى تفاقم الإقصاء الاجتماعي. وقد تؤدي مواجهة الأغلبية إلى تعزيز الأفكار المسبقة السائدة، الأمر الذي يفاقم الحرمان الذي تعاني منه الأقليات. وقد يسفر استهداف المساعدة أيضاً عن الوصم أو التوصيف أو عن أشكال غير مرغوبة من الشمول.

تتطلب تسوية المعضلات مشاركة هادفة. يجب أن يقوم التعليم الشامل على الحوار والمشاركة والانفتاح. ومع أنه يتعين على واضعي السياسات والمربين أو المعلمين عدم التنازل عن النموذج الأمثل للتعليم الشامل أو اجتزائه أو الانحراف عنه على المدى الطويل، إلا أنه لا ينبغي لهم التغاضي عن احتياجات الأشخاص المتضررين وتفضيلاتهم. وتوفر حقوق الإنسان والمبادئ الأساسية توجيهات أخلاقية وسياسية للقرارات المتعلقة بالتعليم، بيد أن تحقيق النموذج الأمثل للتعليم الشامل ليس بالأمر السهل. ويتطلب تقديم الدعم الكافي والمتميز والمحدد المثابرة والمرونة واتباع منظور طويل الأجل. فالابتعاد عن تصميم نظام تعليمي يناسب بعض الأطفال ويُلزم الآخرين بالتكيّف معه لا يمكن أن يحدث بسهولة بموجب مرسوم. ولا بد من مواجهة المواقف والعقليات السائدة. وقد يتبين أن التعليم الشامل عملية مستعصية، حتى في ظل وجود أفضل الرغبات وأعلى درجات الالتزام. وبناء على ذلك، يذهب البعض إلى ضرورة الحد من الطموح فيما يتعلق بالتعليم الشامل، لكن السبيل الوحيد للمضي قدماً يتمثل في الاعتراف بالحواجز وتفكيكها.

يحقق التعليم الشامل فوائد. يمكن أن يحقق التخطيط الدقيق وتوفير التعليم الشامل تحسناً في مجال التحصيل الأكاديمي، والتطور الاجتماعي والعاطفي، واحترام الذات، والقبول من الزملاء. وقد يؤدي إدماج طلاب مختلفين في قاعات الدرس والمدارس العادية إلى منع الوصم والقوالب النمطية والتمييز والاغتراب. وهناك أيضاً وفورات محتملة على صعيد الكفاءة من خلال إزالة الهياكل التعليمية الموازية واستخدام الموارد بفعالية أكبر في إطار نظام تعليم عادي شامل واحد. ومع ذلك، فإن التبرير الاقتصادي للتعليم الشامل، على أهميته بالنسبة للتخطيط، ليس كافياً. وهناك عدد قليل من النظم التي تقترب من النموذج الأمثل بما فيه الكفاية للسماح بتقدير التكلفة الكاملة، علماً بأن من الصعب قياس قيمة الفوائد لأن تاريخها يمتد إلى أجيال كثيرة.

يعدّ التعليم الشامل ضرورة أخلاقية. إن مناقشة الفوائد المترتبة على التعليم الشامل هي أقرب إلى مناقشة فوائد حقوق الإنسان. فالتعليم الشامل هو شرط أساسي لقيام مجتمعات مستدامة. وهو شرط أساسي للتعليم في جوّ من الديمقراطية القائمة على الإنصاف والعدالة والمساواة ولصالحها. وهو يطرح إطاراً منهجياً يهدف إلى إزالة الحواجز وفقاً للمبدأ القائل بأن «كل متعلم مهم ومتساوٍ مع غيره من حيث الأهمية». كما أنه يتصدى لاتجاهات نظم التعليم التي تسمح بالاستثناءات والاستبعاد، أسوةً بما يحدث حين يتّم تقييم المدارس وفقاً لبعدٍ واحد وحين يكون تخصيص الموارد مرتبطاً بأدائها.

يحسّن التعليم الشامل تعلّم جميع الطلاب. في السنوات الأخيرة، استرعت رواية عن أزمة التعلّم انتباه غالبية الأطفال في سن الدراسة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل التي لم تحقق الحد الأدنى من الكفاءة في المهارات الأساسية. ومع ذلك، فقد تتجاهل هذه الرواية أوجه القصور التي تشوب نظم التعليم في البلدان الأكثر تخلفاً عن الركب، المتمثل في الاستبعاد ومحاباة النخبة واللامساواة. وليس من قبيل المصادفة أن يحثّ هدف التنمية المستدامة 4 البلدان بشكل صريح على ضمان التعليم الشامل. فالحلول الآلية التي لا تتصدى للعوائق العميقة التي تقف في وجه الاستبعاد لا يمكنها السير بعيداً في تحسين نتائج التعلم. ويجب أن يكون الشمول الأساس الذي تستند إليه النهج المتبعة في التعليم والتعلّم.

يطرح *التقرير العالمي لرصد التعليم* لعام 2020 تساؤلات تتعلق بالحلول السياساتية الرئيسية، والعقبات التي تعترض التنفيذ، وآليات التنسيق، وقنوات التمويل، ورصد التعليم الشامل. وهو يدرس هذه المسائل إلى أقصى حدٍ ممكن في ضوء التغييرات التي تحدث مع مرور الوقت. ومع ذلك، فإن مجالاً معقداً بقدر تعقيد الشمول لم يوثّق بعد توثيقاً جيداً على نطاق عالمي. وهذا التقرير يجمع معلومات عن كيفية تصدي كل دولة، من أفغانستان إلى زمبابوي، للتحدي المتمثل في التعليم الشامل. وتتاح المعلومات على الموقع الشبكي الجديد "PEER" الخاص بمواصفات التعليم، الذي في استطاعة البلدان استخدامه لتبادل الخبرات والاستفادة من بعضها البعض، لا سيما على المستوى الإقليمي، حيث تكون السياقات متشابهة. وقد تفيد المواصفات كأساس مرجعي لاستعراض التقدم النوعي المزمع تحقيقه حتى عام 2030.

ويعترف التقرير بالسياقات والتحديات المختلفة التي تواجهها البلدان في توفير التعليم الشامل؛ وبالفئات المختلفة المعرضة لخطر الاستبعاد من التعليم والعوائق التي يواجهها المتعلمون الفرديون، وخاصة حين تتقاطع الخصائص؛ وبإمكانية أن يكون الاستبعاد مادياً واجتماعياً (في العلاقات بين الأشخاص وبين الفئات) ونفسياً ومنهجياً. ويتناول التقرير هذه التحديات من خلال سبعة عناصر في فصول خاصة بكل منها، بينما يسلط قسم قصير في التقرير الضوء على سبل تطور هذه التحديات في سياق انتشار جائحة كوفيد-19.

القوانين والسياسات

تعبّر الصكوك القانونية الملزمة والإعلانات غير الملزمة عن التطلعات الدولية إلى الشمول. دعت اتفاقية اليونسكو لعام 1960 بشأن مكافحة التمييز في مجال التعليم والإعلان العالمي لتوفير التعليم للجميع لعام 1990، الذي اعتُمد في جومتيان، تايلاند، البلدان إلى اتخاذ تدابير لضمان "المساواة في المعاملة في مجال التعليم" وعدم "التمييز في الحصول على فرص التعلّم" لدى "الفئات المحرومة". وطرح بيان سلامنكا وإطار سلامنكا للعمل لعام 1994، اللذان اعتمدا في سلامنكا بإسبانيا، المبدأ الذي يقضي بضرورة أن يكون جميع الأطفال في "المدرسة التي سيلتحقون بها إذا لم يكن الطفل يعاني من إعاقة"، وهو ما أُقرّ باعتباره حقاً في عام 2006. وقد أثرت هذه النصوص في القوانين والسياسات الوطنية التي يتوقف عليها التقدم نحو الشمول.

تميل التعاريف الوطنية للتعليم الشامل إلى اعتماد نطاق أوسع. يوضح تحليل هذا التقرير أن نسبة 68% من البلدان تعرّف التعليم الشامل في القوانين أو السياسات أو الخطط أو الاستراتيجيات. وتتوفر لدى 57% من البلدان تعاريف تغطي جميع الفئات المهمشة. وفي 17% من البلدان، يشمل تعريف التعليم الشامل حصراً الأشخاص المعوّقين أو ذوي الاحتياجات الخاصة.

تميل القوانين إلى استهداف فئات محددة معرضة لخطر الاستبعاد في مجال التعليم. تفتقر القوانين الوطنية إلى حد كبير للرؤية الواسعة المتمثلة بإدماج جميع المتعلمين في التعليم. وليس هناك إلا 10% من البلدان التي أدرجت أحكاماً شاملة لجميع المتعلمين في قوانين التعليم العام أو الشامل. وبشكل أعمّ، فإن التشريعات التي صدرت في وزارات التعليم تتعلق بفئات محددة. ومن بين جميع البلدان، بلغت نسبة البلدان التي لديها قوانين تشير إلى تعليم الأشخاص المعوّقين 79%، والأقليات اللغوية 60%، والمساواة بين الجنسين 50%، والمجموعات العرقية ومجموعات السكان الأصليين 49%.

تنزع السياسات إلى أن يكون لديها رؤية أوسع للتعليم الشامل. يوجد لدى زهاء 17% من البلدان سياسات تتضمن أحكاماً شاملة تتعلق بجميع المتعلمين. وتكون النزعة أقوى في النصوص الأقل إلزاماً، حيث أعلنت 75% من خطط واستراتيجيات التعليم الوطنية عن نية لإدماج جميع الفئات المحرومة. ولدى حوالي 67% من البلدان سياسات تتعلق بإدماج المتعلمين ذوي الإعاقة، بحيث توزّع مسؤولية هذه السياسات بالتساوي تقريباً بين وزارات التعليم وغيرها من الوزارات الأخرى.

تختلف القوانين والسياسات بشأن ما إذا كان وجود الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية ضرورياً. تقضي القوانين في 25% من البلدان بالتعليم في أماكن منفصلة، وتتجاوز هذه النسبة 40% في آسيا وأمريكا اللاتينية والكاريبي. ويفرض زهاء 10% من البلدان التكامل وينادي 17% منها بالشمول، فيما تفضل النسبة المتبقية الجمع بين الفصل والتعميم. وقد تحوّلت السياسات لتكون أقرب إلى الشمول: حيث يوجد لدى 5% من البلدان أحكام سياساتية تنص على التعليم في أماكن منفصلة، فيما تبدي 12% منها تفضيلاً للتكامل، و38% للشمول. وعلى الرغم من النوايا الحسنة المكرّسة في القوانين والسياسات، فإن الحكومات لا تضمن التنفيذ في أغلب الأحيان.

يتعين أن تكون السياسات متسقة ومتماسكة عبر الفئات العمرية ومستويات التعليم. يفتقر الحصول على الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى الإنصاف بدرجة كبيرة، ويكون مشروطاً بالمكان والحالة الاجتماعية والاقتصادية. وتمثل جودة التعليم، ولا سيّما التفاعل والإدماج والتعليم المتمحور حول الطفل والمستند إلى اللعب، عناصر تؤثر في تحقيق التعليم الشامل. ويعتبر التحديد المبكر لاحتياجات الأطفال أمراً حاسم الأهمية في تصميم الاستجابات الصحيحة، علماً بأن التسميات التي تعبر عن الاختلاف تحت مُسمّى الشمول قد تكون خاطئة. وقد يدل التوزيع غير المتناسب لبعض الفئات المهمشة ضمن فئات ذوي الاحتياجات الخاصة على إجراءات تمييزية، كما تظهر الطعون القانونية الناجحة حيال حق طلاب الغجر (الروما) في التعليم.

يقتضي منع الانقطاع المبكّر عن الدراسة وضع سياسات على جبهات متعددة. تواجه نظم التعليم معضلة. ويبدو أن الرسوب يزيد من نسبة التسرب من المدرسة، مع العلم أن الترفيع الآلي يتطلب اتبّاع نهج منظمة من أجل الدعم المدرسي، وهي نظم ينادي بها عدد كبير من البلدان لكنه يعجز عن تنفيذها. وقد لا تنسجم القوانين والسياسات مع مسألة الشمول، على سبيل المثال في البلدان ذات العتبات العمرية المنخفضة في ما يتعلق بعمالة الأطفال أو الزواج. وتعد بنغلاديش من بين البلدان القليلة التي تستثمر موارد ضخمة في برامج "الفرصة الثانية"، التي لا غنى عنها لتحقيق هدف التنمية المستدامة 4.

تسعى الحكومات جاهدةً لجعل سياسات التعليم ما بعد الإلزامي وتعليم الكبار أكثر شمولاً. يمكن أن يسهل التعليم التقني والمهني إدماج الفئات الضعيفة في سوق العمل، ولا سيما الشابات والأشخاص ذوي الإعاقة. ويتطلب تحرير إمكاناته جعل بيئات التعلّم أكثر أماناً وسهلة المنال، كما هو الحال في ملاوي. وتميل التدخلات في مجال التعليم العالي الموجهة نحو الشمول إلى التركيز على تشجيع وصول الفئات المحرومة إليه من خلال نظام الحصص أو التدابير المتعلقة بالقدرة على تحمل التكاليف. ومع ذلك، فلدى

11% فقط من أصل 71 بلداً استراتيجيات شاملة للإنصاف؛ وهناك نسبة أخرى قدرها 11% فقط وضعت نُهُجاً لفئات معينة. ويمثل الشمول الرقمي، وخاصةً للمسنين، تحدياً كبيراً تواجهه البلدان التي تعتمد بشكل متزايد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

لم تول الإجراءات التي اتُخذت للتصدي للأزمة الناجمة عن جائحة كوفيد-19، التي تأثر بها 1.6 مليار متعلم، اهتماماً كافياً لمسألة شمول جميع المتعلمين. فقد اعتمدت نسبة 55% من البلدان المنخفضة الدخل أسلوب التعلم عن بعد عبر الإنترنت في التعليم الابتدائي والثانوي، بينما لا يملك سوى 12% من الأسر المعيشية في أقل البلدان نمواً اتصالاً بشبكة الإنترنت في المنزل. ولا يمكن حتى للنهوج القليلة الاعتماد على التكنولوجيا أن تكفل استمرارية التعلم. فلا يملك سوى 7% من بين أفقر 20% من الأسر المعيشية في إثيوبيا مذياعاً، ولا يملك أي منها تلفازاً، على سبيل المثال. وبوجه عام، لم يدعم زهاء 40% من البلدان المنخفضة الدخل والشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل المتعلمين المعرضين لخطر الاستبعاد. وفقد ما يصل إلى 8% من الطلاب في فرنسا الاتصال بالمعلمين بعد ثلاثة أسابيع من إغلاق المدارس.

البيانات

تعد البيانات المتعلقة بالتعليم الشامل ولصالحه ضرورية. يمكن للبيانات المتعلقة بالتعليم الشامل أن تسلّط الضوء على الثغرات التي تتخلل فرص التعليم ونتائجها بين فئات المتعلمين، وتحديد الأشخاص المعرضين لخطر التخلف عن الركب وشدة العوائق التي يواجهونها. وباستخدام هذه المعلومات، تستطيع الحكومات أن تضع سياسات تتعلق بالتعليم الشامل وتجمع المزيد من البيانات عن التنفيذ وعن النتائج النوعية التي تزداد صعوبة ملاحظتها.

قد تكون صياغة الأسئلة المناسبة عن الخصائص المرتبطة بالضعف مهمة صعبة. إن البيانات المتعلقة بالتباين في التعليم على مستوى السكان، التي تُجمع من خلال تعدادات السكان والاستقصاءات، ترفع من درجة وعي وزارات التعليم بأوجه التباين. ومع ذلك، ووفقاً لصياغتها، يمكن للأسئلة المتعلقة بخصائص من قبيل الجنسية والانتماء العرقي والدين والميل الجنسي والتعبير عن الهوية الجنسية أن تتطرق إلى الهويات الشخصية الحساسة وأن تحمل طابع التطفّل وأن تثير المخاوف من الاضطهاد.

شهدت صياغة الأسئلة المتعلقة بالإعاقة تحسناً. شكّل الاتفاق على اعتماد مقياس صحيح للإعاقة عملية طويلة. وقد اقترح فريق واشنطن المعني بإحصاءات الإعاقة التابع للجنة الإحصائية للأمم المتحدة مجموعة قصيرة ومختصرة من الأسئلة المتعقة بالتعدادات السكانية أو الاستقصاءات في عام 2006، شملت مجالات وأنشطة وظيفية حاسمة الأهمية للكبار. وأُنشئت فيما بعد وحدة خاصة بالطفل بالتعاون مع اليونيسف. وتسهم هذه الأسئلة في مواءمة إحصاءات الإعاقة مع النموذج الاجتماعي للإعاقة وتوجد حلولاً للمشاكل الخطيرة المتعلقة بإمكانية المقارنة. أما معدل اعتمادها فيرتفع ولكن ببطء.

تتسم الأدلة الناشئة بشأن الإعاقة بجودة عالية مع أنها لا تزال متفرقة. أظهر تحليل تناول 14 بلداً شاركت في الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات في الفترة 2017–2019، واستُخدمت فيها الوحدة الخاصة بالطفل الأوسع نطاقاً، انتشاراً لحالات الإعاقة بنسبة 12%، تراوحت بين 6% و24%، نتيجة ارتفاع معدلات مشاعر القلق والاكتئاب. وفي هذه البلدان، استأثر الأطفال والمراهقون والشباب ذوو الإعاقة بنسبة 15% من غير الملتحقين بالمدارس. وبالنسبة إلى زملائهم في سن التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والمرحلة العليا من التعليم الثانوي، من الأرجح أن تكون نسب الطلاب ذوي الإعاقة خارج المدرسة 1 و4 و6 في المائة، على التوالي، ونسب ذوي الإعاقة الحسية أو الجسدية أو الذهنية 4 و7 و11 في المائة.

طرح بعض الاستقصاءات المدرسية رؤى أعمق فيما يتعلق بالشمول. في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2018، أعرب واحد من بين خمسة طلاب في سن الخامسة عشرة عن شعورهم بأنهم غرباء في المدرسة، لكن النسبة تجاوزت 30% في بروني دار السلام والجمهورية الدومينيكية والولايات المتحدة. وفي جميع نظم التعليم المشاركة في البرنامج، كان شعور الطلاب ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي بحس بالانتماء أقل احتمالاً. ويمكن الاستفادة من البيانات الإدارية لجمع الأدلة النوعية على الشمول. وتقوم نيوزيلندا برصد المؤشرات الأولية بصورة منتظمة على المستوى الوطني، بما في ذلك بشأن ما إذا كان الطلاب يشعرون بالرعاية والسلامة والأمان، وبشأن قدرتهم على إقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واحترام احتياجات الآخرين، وإبداء التعاطف. وفي ما يقرب من نصف البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، لا تُجمع أي بيانات إدارية عن الطلاب ذوي الإعاقة.

تظهر البيانات المواقع التي لا يزال الفصل فيها جارياً. أدى تغيير السياسة في البرازيل إلى زيادة نسبة الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية من 23% في عام 2003 إلى 81% في عام 2015. وفي آسيا ومنطقة المحيط الهادئ، التحق قرابة 80% من الأطفال ذوي الإعاقة بالمدارس العادية، وذلك من 3% في قيرغيزستان إلى 100% في تيمور الشرقية وتايلاند. وتوفر البيانات المتفرقة

سجلاً للمدارس التي تلبي احتياجات فئات معينة، مثل الفتيات والأقليات اللغوية والمجموعات الدينية. غير أن الغموض يكتنف مدى مساهمتها في التعليم الشامل: ففي استطاعة مدارس السكان الأصليين، على سبيل المثال، توفير بيئة تُحترم فيها التقاليد والثقافات والخبرات، مع أن بإمكانها أيضاً إطالة مدة التهميش. وتُظهر الاستقصاءات المدرسية من قبيل برنامج التقييم الدولي للطلاب مستويات عالية من الفصل الاجتماعي والاقتصادي في بلدان تشمل شيلي والمكسيك، حيث يطلب نصف عدد الطلاب نقلهم إلى مدارس أخرى لتحقيق مزيج اجتماعي واقتصادي متجانس. ولم يشهد هذا النوع من الفصل في المدارس خلال الفترة 2000–2015 تغيراً يذكر.

قد يكون تحديد الاحتياجات التعليمية الخاصة أمراً مثيراً للجدل. قد يفيد التحديد في إطلاع المعلمين على احتياجات الطلاب لكي يتمكنوا من استهداف عمليات الدعم والسكن. ومع ذلك، يمكن أن يحوّل الزملاء والمعلمين والإداريين الأطفال إلى مجرد تصنيفات، مما قد يولّد سلوكيات نمطية تجاه الطلاب االذين تم تصنيفهم ويشجع على اتباع نهج طبي. فقد شرّعت البرتغال مؤخراً نهجاً عاماً لتحديد الاحتياجات الخاصة. ويمكن للتوقعات الضعيفة الناتجة عن التصنيف، من قبيل وجود صعوبات في التعلم، أن تصبح ذاتية التحقق. وفي أوروبا، تراوحت نسبة الطلاب الذين صنفوا ضمن ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بين 1% في السويد و20% في اسكتلندا. وقد شكلت صعوبات التعلّم أوسع فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة علماً بأنها ليست معروفة في اليابان. ويمكن بصورة أساسية تفسير هذا التباين بواسطة الاختلافات في كيفية قيام البلدان بإنشاء هذه الفئة من فئات التعليم: ذلك أن متطلبات المؤسسات والتمويل والتدريب تختلف، وكذلك آثار السياسات العامة.

الحوكمة والتمويل

لا تقع مسؤولية ضمان التعليم الشامل على عاتق الجهات الفاعلة في السياسة التعليمية وحدها. يمكن أن يؤدي تكامل الخدمات إلى تحسين الطريقة التي يُنظر بها إلى احتياجات الأطفال، وكذلك إلى جودة الخدمات وفعاليتها من حيث التكلفة. وقد يتحقق التكامل عندما يقوم أحد مقدمي الخدمات بدور الجهة المرجعية للوصول إلى مقدّم خدمات آخر. وقد بيّن مسح عن توفير التعليم الشامل في 18 بلداً أوروبياً، معظمه بالنسبة إلى الطلاب ذوي الإعاقة، أن وزارات التعليم هي المسؤولة عن المعلمين وإدارة المدارس ومواد التعليم؛ وأن وزارات الصحة مسؤولة عن خدمات الفحص والتقييم وإعادة التأهيل؛ وأن وزارات الحماية الاجتماعية مسؤولة عن المساعدت المالية.

لا يضمن تقاسم المسؤوليات التعاضد والتعاون والتنسيق الأفقي. تعيق القواعد والتقاليد العميقة الجذور وثقافات العمل البيروقراطية التحوّل السلس عن الأشكال المنغلقة لتقديم الخدمات. وقد يشكل انعدام الموارد الكافية أحد العوامل أيضاً: ففي كينيا، كان لدى ثلث مراكز موارد التقييم التعليمي على مستوى المقاطعة، التي أنشئت لزيادة فرص حصول الأطفال ذوي الإعاقة على التعليم، مسؤولٌ واحد بدلاً من الأفرقة المتعددة التخصصات التي تم اقتراحها. وثمة حاجة إلى وجود معايير محددة بوضوح وقابلة للقياس لتحديد المسؤوليات. وقد وضعت رواندا معايير تمكّن المفتشين من تقييم إمكانية الشمول في الصفوف المدرسية. وفي الأردن، استخدمت جهات فاعلة مختلفة معايير منفصلة لترخيص مراكز تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة واعتمادها؛ وسوف تتصدى لهذه المسألة الاستراتيجية الجديدة لفترة العشر سنوات.

ثمة حاجة إلى وجود تكامل عمودي بين المستويات الحكومية ودعم الحكومة المحلية. يجب على الحكومات المركزية أن تمول الالتزامات التي تتعهد بها تجاه الحكومات المحلية تمويلاً كاملاً وأن تنمي قدراتها. فالإصلاح الذي أجرته جمهورية مولدوفا الرامي إلى إخراج الأطفال من المدارس الداخلية الحكومية بمعظمها قد تعثر بسبب عدم تحويل الوفورات إلى المؤسسات الحكومية المحلية والمدارس التي تستوعب الأطفال. وفي نيبال، أظهر كلّ من تقييم منتصف المدة لبرنامج القطاع المدرسي وحلقة العمل الأولى للتعليم الشامل أنه على الرغم من تغيير بعض الوظائف الحكومية المركزية كجزء من تطبيق اللامركزية، فإن قدرة الحكومة المحلية على دعم تقديم الخدمات التعليمية كانت ضعيفة.

تؤدي ثلاثة حوافز للتمويل دوراً هاماً في تحقيق الإنصاف والشمول في التعليم. أولاً، قد تعوّض الحكومات أو لا تعوّض عن الجوانب السلبية النسبية في تخصيص الموارد للسلطات المحلية أو المدارس من خلال المنح المقدمة للأفراد. فحكومة الأرجنتين الفدرالية تخصص منحاً إجمالية لحكومات المقاطعات، مع أخذ سكان المناطق الريفية والمجموعات غير الملتحقة بالمدارس في الاعتبار. وتشترك المقاطعات في تمويل التعليم معتمدة على إيراداتها، التي تتفاوت مستوياتها إلى حد كبير، مما يسهم في انعدام المساواة. ثانياً، يمكن أن تستهدف سياسات وبرامج تمويل التعليم الطلاب وأسرهم على شكل نقود (مثل المنح الدراسية) وإعفاءات من الدفع (مثل الرسوم المدرسية). ويوجد لدى بلد واحد تقريباً من كل أربعة بلدان برامج عمل إيجابية للحصول على التعليم العالي. ثالثاً،

يمكن أن يكون لسياسات وبرامج التمويل غير الخاصة بالتعليم تأثير كبير على التعليم. فقد حققت التحويلات النقدية المشروطة في أمريكا اللاتينية على المدى الطويل زيادة في التحصيل الدراسي لمدة تتراوح بين 0.5 و1.5 سنة.

يتطلب تمويل التعليم الشامل لذوي الإعاقة تركيزاً إضافياً. يوصى باتباع نهج ذي شقين للتمويل، يستكمل الآليات العامة والبرامج المستهدفة. ويتعين على صانعي السياسات تحديد معايير بشأن توفير الخدمات المزمع تقديمها وتغطية تكاليفها. وعليهم مواجهة التحدي المتمثل في زيادة التكاليف الناجمة عن ارتفاع معدلات تحديد الاحتياجات الخاصة، وتصميم طرقٍ لتحديد الأولويات المتعلقة بالخدمات المستهدفة لمجموعة واسعة من الاحتياجات وتمويلها وتقديمها. كما يتعين عليهم تحديدٍ النتائج بطريقة تكفل مواصلة الضغط على السلطات والمدارس المحلية لتجنب المزيد من تخصيص الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المشخصة، وزيادة أماكن الفصل على حساب فئات أخرى أو احتياجات تمويلية عامة. والمعروف أن فنلندا آخذة في التحول بهذا الاتجاه.

تفتقر حتى الدول الغنية إلى المعلومات عن تمويل تعليم الطلاب ذوي الإعاقة. بيّن أحد المشاريع المتعلقة بتخطيط تمويل التعليم الشامل الذي تقوم به البلدان الأوروبية أن 5 بلدان فقط من بين 18 بلداً لديها معلومات ذات صلة بالموضوع. وليس هناك من آلية مثلى للتمويل، لأن البلدان تختلف من حيث تاريخ التعليم الشامل وفهمه ومستويات التحوّل إلى اللامركزية. وقليلة هي البلدان التي تبتعد عن عوامل الترجيح المتعددة (مثلاً، نوع الإعاقة)، التي يمكن أن تؤدي إلى تضخيم أعداد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتحول إلى صيغة تمويل بسيطة للمدارس العادية. ويعمل عدد كبير منها على تعزيز الشبكات من أجل تبادل الموارد، والمرافق، وفرص تنمية القدرات.

كثيراً ما تكافح البلدان الفقيرة لتمويل التحول من تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة إلى التعليم الشامل. قامت بعض البدان بزيادة حجم ميزانياتها من أجل تحسين إدماج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم. وقد تضاعفت منحة الفرد الواحد السنوية في ميزانية موريشيوس للفترة 2018-2019 أربع مرات من أجل الوسائل التعليمية والمرافق العمومية والأثاث والمعدات الخاصة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

المناهج الدراسية والكتب المدرسية والتقييمات

يمكن أن تعزز خيارات المناهج الدراسية المجتمع الشامل والديمقراطي أو تعرقله. يتعين على المناهج الدراسية أن تُطمئن جميع الفئات المعرضة لخطر الاستبعاد بأنها أساسية لمشروع التعليم، سواء من حيث المحتوى أو التطبيق. فاعتماد مناهج مختلفة ذات معايير مختلفة لبعض الفئات قد يعرقل الشمول ويولّد الوصم. غير أن العديد من البلدان لا يزال يقوم بتدريس الطلاب ذوي الإعاقة باعتماد منهج دراسي خاص، ولا يقدّم إلى اللاجئين سوى المناهج الدراسية المعتمدة في موطنهم لتشجيعهم على العودة إلى أرض الوطن، ويميل إلى دفع ذوي التحصيل العلمي المنخفض إلى اتخاذ مسارات تعليمية بطيئة. وتنشأ التحديات في سياقات عدة: السكان المشردون داخلياً في البوسنة والهرسك؛ وقضايا المساواة بين الجنسين في بيرو؛ والأقليات اللغوية في تايلاند؛ واللاجئون البوروندیون والكونغوليون في جمهورية تنزانيا المتحدة؛ والسكان الأصليون في كندا. وفي أوروبا، لم يتناول 23 من أصل 49 بلداً مسألة الميل الجنسي والتعبير عن الهوية الجنسية بشكل صريح.

يجب أن تكون المناهج الدراسية الشاملة ملائمة ومرنة ومراعية للاحتياجات. أبرزت الأدلة المستقاة من التقييمات التي أجريت في جنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء ثغرات كبيرة بين أهداف المناهج الدراسية ونتائج التعلّم. فحين تلبي المناهج الدراسية احتياجات الطلاب الأكثر تميزاً وأنواعاً معينة من المعرفة، تنشأ حالة من عدم المساواة في التطبيق بين المناطق الريفية والحضرية، وفق ما أظهرته دراسة تناولت منهج الرياضيات في المدارس الابتدائية في أوغندا. ويعتبر التعلّم باللغة الأم أمراً جوهرياً، وخاصة في المدارس الابتدائية، من أجل تجنب ظهور ثغرات معرفية وزيادة سرعة التعلّم والفهم. وفي ولاية أوديشا في الهند، شمل التعليم المتعدد اللغات حوالي 1500 مدرسة ابتدائية و21 لغة قبلية من لغات التدريس. ولا يعترف سوى 41 بلداً فقط في جميع أنحاء العالم بلغة الإشارة كلغة رسمية، من بينها 21 بلداً في الاتحاد الأوروبي. وفي أستراليا، يتلقى 19% من الطلاب مناهج دراسية مُعدّلة. وينبغي ألّا تفضي المناهج الدراسية إلى طريق مسدود في التعليم بل يجب أن توفر مسارات لفرص التعليم المستمر.

يمكن أن تسهم الكتب المدرسية في إدامة القوالب النمطية. يعتمد تمثيل الأقليات العرقية واللغوية والدينية والسكان الأصليين في الكتب المدرسية إلى حد بعيد على السياق التاريخي والوطني. ومن بين العوامل التي تؤثر على طريقة معاملة البلدان للأقليات وجود السكان الأصليين؛ والهيمنة الديمغرافية أو السياسية أو الاقتصادية لمجموعة عرقية واحدة أو أكثر؛ وتاريخ الفصل العنصري أو

النزاعات؛ والتصور المفاهيمي للمواطنة؛ ودور الهجرة. وقد تعترف الكتب المدرسية بمجموعات الأقليات بطرق كفيلة بتخفيف أو تعاظم درجة تصورها لها، أو تصورها لنفسها على أنها «مختلفة». ومن شأن الصور والأوصاف غير المناسبة التي تربط خصائص معينة بمجموعات سكانية معينة أن تدفع الطلاب المنتمين إلى خلفيات غير مهيمنة إلى الشعور بعدم التقدير والتضليل وإساءة الفهم والإحباط والعزل. وفي كثير من البلدان، تعطى غالباً صورة خاطئة ونمطية عن الإناث. وقد بلغت نسبة الإناث في نصوص وصور الكتب المدرسية باللغة الإنجليزية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي 44% في إندونيسيا، و37% في بنغلاديش، و24% في مقاطعة البنجاب، باكستان. وكانت المرأة تمثّل في مهن متواضعة وتعتبر انطوائية.

تشكل التقييمات العالية الجودة جزءاً أساسياً من نظام التعليم الشامل. تُنظَّم التقييمات في كثير من الأحيان بشكل ضيق دون وجه حق، وتحدّد القبول في مدارس معينة أو الالتحاق بمسارات دراسية منفصلة، وتبعث بإشارات متضاربة عن مدى التزام الحكومة بالشمول. وتنزع التقييمات الختامية الوطنية الواسعة النطاق، على سبيل المثال، إلى استبعاد الطلاب ذوي الإعاقة أو الذين يعانون من صعوبات في التعلم. وينبغي أن يركّز التقييم على المهام المنوطة بالطلاب: كيف يتعاملون معها، وأيّ منها يصعب تحقيقه، وكيف يمكن تكييف بعض الجوانب لتحقيق النجاح. فتحويل الاهتمام من التقييمات الختامية عالية المخاطر في نهاية الدورة التعليمية إلى تقييمات تكوينية منخفضة المخاطر عبر مسار التعليم يعزز الجهود المبذولة لجعل التقييم ملائماً لأغراض التعليم الشامل. وتعتبر تسهيلات الاختبارات جوهرية، ولكن مفعولها أصبح محل تشكيك لأنها على ما يبدو تؤقلم الطلاب وفقاً لنموذج معين. وينبغي أن ينصبّ التركيز بدلاً من ذلك على الطريقة التي تمكّن التقييم من دعم الطلاب ذوي الإعاقات في إثبات تعلّمهم. وفي سبعة من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء لم يكن لدى أي من المعلمين أدنى معرفة بتقييم الطلاب.

ثمة عوامل مختلفة يجب مواءمتها لإصلاح المناهج والكتب المدرسية والتقييمات المتعلقة بالتعليم الشامل. ينبغي تطوير القدرات لكي يتمكن أصحاب المصلحة من العمل على أساس تعاوني والتفكير بطريقة استراتيجية. ويتعين أن تكون الشراكات قائمة لتمكين جميع الأطراف من ممارسة العملية والعمل من أجل تحقيق الأهداف نفسها. وتستوجب المحاولات الناجحة لإضفاء الطابع الشمولي على المناهج والكتب المدرسية والتقييمات القيام بعمليات تشاركية إبان مراحل التصميم والتطوير والتنفيذ.

المعلمون والعاملون في مجال دعم التعليم

في إطار التعليم الشامل، ينبغي أن يكون جميع المعلمين على استعداد لتدريس جميع الطلاب. يتعذّر تحقيق الشمول ما لم يكن المعلمون من العوامل الفاعلة في تحقيق التغيير، ومسلّحين بالقيم والمعرفة والمواقف التي تتيح لكل طالب إمكانية النجاح. وغالباً ما تخلط المواقف التي يتخذها المعلمون بين الالتزام بمبدأ الشمول والشكوك حول استعدادهم ومدى استعداد النظام التعليمي لدعمهم. وقد لا يكون المعلمون محصّنين ضد أوجه التحامل والمواقف النمطية الاجتماعية. فالتدريس الشامل يشترط بأن يكون المعلمون منفتحين على التنوّع ومدركين أن جميع الطلاب يتعلمون من خلال ربط الصفوف المدرسية بالتجارب الحياتية. ومع أن العديد من فرص تعليم المعلمين والتعلّم المهني مصمّم وفقاً لذلك، فقد تعني وجهات النظر الراسخة حيال بعض الطلاب، بوصفهم يعانون من القصور أو غير قادرين على التعلّم أو عاجزين، أن على المعلمين أن يبذلوا قصارى جهدهم لكي يدركوا أن قدرة كل طالب على التعلّم هي قدرة غير محدودة.

قد ينشأ نقص الاستعداد للتعليم الشامل من ثغرات في المعرفة التربوية. أفاد حوالي 25% من المعلمين في الاستقصاء الدولي للتعليم والتعلّم لعام 2018 بوجود حاجة ماسة للتطوير المهني في مجال تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي 10 من البلدان الناطقة بالفرنسية في أفريقيا جنوب الصحراء، تلقى 8% من معلمي الصفين 2 و6 تدريباً أثناء الخدمة في مجال التعليم الشامل. ويتسم التغلب على الإرث الداعي إلى إعداد أنواع من المعلمين تختلف باختلاف أنواع الطلاب في أوضاع منفصلة بأهمية كبيرة. ولكي يكون تعليم المعلمين ذا نوعية جيدة، يجب أن يغطي جوانب متعددة من التدريس الشامل لجميع المتعلمين، بدءاً بالأساليب التعليمية وإدارة الصفوف المدرسية وحتى الأفرقة ذات التخصصات المهنية المتعددة وطرق تقييم التعلم، وأن يشمل دعم أعمال المتابعة لمساعدة المعلمين على دمج مهارات جديدة في الممارسات المطبقة في الصفوف المدرسية. ففي مقاطعة نيوبرونسويك الكندية، عملت السياسة التعليمية الاستيعابية الشاملة على إدخال فرص التدريب للمعلمين من أجل دعم الطلاب الذين يعانون من اضطرابات مرض التوحّد.

يحتاج المعلمون إلى ظروف عمل مؤاتية وإلى الدعم لتكييف التدريس مع احتياجات الطلاب. في كمبوديا، طرح المعلمون تساؤلات حول جدوى تطبيق علم التربية المتمحور حول الطفل في إطار صفوف مدرسية مكتظة بالطلاب، وموارد تعليمية شحيحة، ومناهج دراسية مفرطة في الطموح. فالتدريس وفقاً لمتطلبات المحتوى الموحدة المتعلقة بتقييم التعلّم قد يزيد من صعوبة تكييف المعلمين لممارساتهم. ومن شأن التعاون بين المعلمين في المدارس المختلفة أن يوفر الدعم لهم في مواجهة تحديات التنوّع، وخاصة في

النظم التي تتحول من عملية الفصل إلى الشمول. وقد ينعدم مثل هذا التعاون في بعض الأحيان حتى بين معلمي المدرسة نفسها. ففي سري لانكا، يتعاون عدد قليل من المعلمين في الصفوف العادية مع أقرانهم في وحدات ذوي الاحتياجات الخاصة.

تترافق زيادة العاملين في مجال الدعم مع إدماج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. لا يزال هناك نقص في الأحكام على الصعيد العالمي. فقد أفاد المجيبون على استقصاء لنقابات المعلمين أن العاملين في مجال الدعم غائبون إلى حد كبير أو غير متوفرين في ما لا يقل عن 15% من البلدان. وقد يكون وجود مساعدين في التعليم أو التعلّم داخل الصفوف المدرسية مفيداً بوجه خاص. ومع أن دورهم يتمثل في استكمال عمل المعلمين، فإنهم يعيّنون في أغلب الأحيان في وظائف تحتاج إلى أكثر بكثير مما هو مطلوب. فقد تؤدي زيادة التوقعات المهنية، مشفوعةً في كثير من الأحيان بمستويات منخفضة من التطوير المهني، إلى تعلّم أقل جودة، وتداخل في التفاعل مع الزملاء، وتدنٍ في الوصول إلى التدريس الكفوء، وإلى الوصم. وفي أستراليا، أدى الاعتماد المفرط للنظام على عاملين غير مؤهلين في مجال الدعم بشكل جزئي إلى عرقلة حصول الطلاب ذوي الإعاقة على معلمين مؤهلين.

يتخلف تنوّع المعلمين غالباً عن التنوّع السكاني. ينجم ذلك في بعض الأحيان عن مشاكل هيكلية تمنع أفراد الفئات المهمشة من اكتساب المؤهلات، ومن التعليم في المدارس بمجرد تأهيلهم، ومن البقاء في المهنة. وعلى النظم أن تعترف بأن هؤلاء المعلمين قادرين على تعزيز الشمول من خلال طرح رؤى فريدة من نوعها وتشكيل قدوة لجميع الطلاب. ففي الهند، شهدت نسبة المعلمين من الطوائف المصنفة، التي تشكل 16% من سكان البلاد، ارتفاعاً من 9% إلى 13% بين عامي 2005 و2013.

المدارس

يحتاج التعليم الشامل إلى مدارس شاملة. تمّ الربط بين الأخلاقيات المدرسية – أي القيم والمعتقدات المعلنة والضمنية، وكذلك العلاقات بين الأشخاص، التي تحدّد الجو السائد في مدرسة معينة – والتطور الاجتماعي والعاطفي للطلاب ورفاههم. وانخفضت نسبة الطلاب في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الذين كانوا يشعرون «بالانتماء» إلى المدرسة من 82% في عام 2003 إلى 73% في عام 2015 بسبب زيادة نسب الطلاب المنحدرين من أسر مهاجرة وتدني مستويات الشعور بالانتماء بين المواطنين الأصليين.

بإمكان مديري المدارس تعزيز رؤية مشتركة للشمول. يستطيع مدراء المدارس أن يوجهوا الأسلوب التربوي الشامل وأن يضعوا خططاً لأنشطة التطوير المهني. فقد بيّنت دراسة لمعلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، شملت عدة بلدان، أن الأشخاص الذين تلقوا المزيد من التوجيه التربوي أفادوا عن انخفاض في احتياجات المعلمين في مجال التطوير المهني. وعلى الرغم من التعقيد المتزايد لمهام مديري المدارس، فإن ما يقرب من خمسهم (ارتفع إلى النصف في كرواتيا) لم يتلقوا أي تدريب في مجال التوجيه التربوي. وأفاد 15% من مديري المدارس (ارتفعت النسبة إلى أكثر من 60% في فيتنام) في 47 نظاماً تعليمياً عن وجود حاجة ماسة إلى التطوير المهني في سبيل تعزيز الإنصاف وإثراء التنوّع.

التسلط والعنف في المدارس يؤديان إلى الإقصاء. يتعرّض ثلث الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و15 عاماً للتسلط في المدرسة. والأطفال الأكثر عرضة للإيذاء هم الذين يُنظر إليهم على أنهم مختلفون عن المعايير والمثل الاجتماعية، بما في ذلك الأقليات الجنسية والعرقية والدينية والفقراء وذوي الاحتياجات الخاصة. ففي نيوزيلندا، زاد احتمال تعرّض الطلاب المثليات والمثليين ومزدوجي الميول الجنسية والمتحولين جنسياً أو ثنائيي الجنس للتسلّط ثلاثة أضعاف. وفي أوغندا، تعرض 84% من الأطفال ذوي الإعاقة للعنف من جانب زملائهم أو الموظفين مقابل 53 % من الأطفال الذين لا يعانون من إعاقة. لذلك ينبغي أن تسهم ممارسات إدارة الصفوف الدراسية وخدمات التوجيه والسياسات في تحديد مسؤوليات الموظفين والإجراءات الواجب اتخاذها لمنع التسلط والعنف والتصدي لهما. وينبغي ألا تحل الأساليب العقابية محل دعم الطلاب وغرس أجواء بينهم تتسم بالاحترام.

يجب أن تكون المدارس آمنة ويسهل الوصول إليها. تسهم وسائل النقل إلى المدرسة وتصميم المباني والمرافق الصحية في الغالب في انتهاك مبادئ إمكانية الوصول والقبول والتكيّف. فأكثر من ربع الفتيات في 11 بلداً من بلدان أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية لم يبلغن على الإطلاق أو فيما ندر عن شعورهن بالأمان وهن في الطريق إلى المدرسة أو العودة منها. ولا توجد في بوروندي والنيجر وساموا مدارس "أجرت تعديلات في بناها التحتية والمواد لتناسب احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة". وفي سلوفاكيا، استوفت نسبة 15% من المدارس الابتدائية و21% من المدارس الثانوية هذه المعايير. ولا تزال الأدلة الموثوقة القابلة للمقارنة بعيدة المنال بسبب اختلاف معايير البلدان وعدم وفاء المدارس بجميع عناصر معيار معين؛ بالإضافة إلى ذلك، تتسم قدرة الرصد بالضعف ولا يجري التحقق من البيانات بشكل مستقل.

غالباً ما لا توفر البنية التحتية التي يمكن الوصول إليها الدعم للجميع. دعت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة إلى وضع تصميم عالمي لزيادة الأداء الوظيفي وتلبية احتياجات الجميع، بغض النظر عن العمر أو الحجم أو القدرة. ويسهم دمج المرافق التي توفر الوصول الكامل في البنية التحتية منذ البداية إلى زيادة التكلفة بنسبة 1% مقارنة بنسبة 5 % أو أكثر بعد إنجازها. وقد ساهمت برامج المساعدات في نشر مبادئ التصميم العالمي. واشتملت المدارس الإندونيسية التي بنيت بدعم من أستراليا على مراحيض يمكن الوصول إليها ودرابزينات للاتّكاء وممرات منحدرة؛ وتبنّت الحكومة تدابير مماثلة لجميع المدارس الجديدة.

قد تؤدي التكنولوجيا المساعدة إلى تعزيز المشاركة أو التهميش. تشير الأجهزة المساعدة إلى تكنولوجيا الدخل (لوحات المفاتيح المكيّفة، ومفاتيح التحكم في إدخال البيانات، والدخل الصوتي، وبرمجيات الإملاء) وتكنولوجيا الخرج (قارئات الشاشة ومكبرات الصوت، والطابعات ثلاثية الأبعاد، وأجهزة تسجيل الملاحظات بطريقة برايل). وتحل نظم الاتصالات البديلة والمعززة محل الكلام. وتعمل نظم الاستماع المساعدة على تحسين وضوح الصوت وتقليل حدة ضوضاء الخلفية. وتؤدي هذه التكنولوجيا إلى تحسين معدلات التخرج والشعور باحترام الذات والتفاؤل، ولكنها لا تتوفر في أغلب الأحيان بسبب نقص الموارد أو لا تُستخدم بفعالية بسبب النقص في تعليم المعلمين.

الطلاب وأولياء الأمور والمجتمعات المحلية

مراعاة تجارب الطلاب المهمشين. من الصعب توثيق آراء الطلاب المحرومين دون استهداف أي واحد منهم بعينه. فقد تبيّن أن تفضيلاتهم في مجال الإدماج تعتمد على أمكانية تعرّضهم له، ونوع المدرسة التي يلتحقون بها، وتجربتهم في نوع مختلف من المدارس، ومستوى الدعم المتخصص الذي يحظون به ومدى تمييزهم له. وقد يفضّل الطلاب الضعفاء في المدارس العادية بيئات منفصلة من أجل زيادة الاهتمام أو خفض الضوضاء. ويمكن أن تؤدي المزاوجة بين الطلاب وزملائهم من ذوي الإعاقة إلى زيادة القبول والتعاطف، على الرغم من أن ذلك لا يضمن إدماجهم خارج المدرسة.

تميل غالبية السكان إلى تكريس صورة نمطية عن الأقليات والطلاب المهمشين. يؤدي اتخاذ المواقف السلبية إلى التقليل من روح التقبل، وإلى العزلة والتعرض للتسلّط. فقد شعر اللاجئون السوريون في تركيا أن الصور النمطية السلبية أفضت إلى الشعور بالاكتئاب والوصم والابتعاد عن المدرسة. ويمكن للمواقف النمطية أن تخفّض سقف توقعات الطلاب ومدى احترامهم للذات. وفي سويسرا، ترسّخ لدى الفتيات شعورٌ داخلي بأنهن أقل تأهيلاً من الفتيان لدراسة العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، الأمر الذي لم يشجعهن على السعي للحصول على شهادات جامعية في هذه المجالات. ففي وسع المعلمين مكافحة التمييز في مجال التعليم، ولكن بإمكانهم أيضاً إدامته. وكان معلمو الرياضيات في ساو باولو بالبرازيل على الأرجح يحرصون على إنجاح الطلاب البيض أكثر من زملائهم السود الذين ليسوا أقل كفاءة منهم ويتصرفون بشكل جيد. وكان لدى المعلمين في الصين تصورات عن الطلاب المهاجرين في المناطق الريفية أقل مؤاتاة مقارنة بالتصورات تجاه نظرائهم في المناطق الحضرية.

يحفز أولياء الأمور التعليم الشامل ولكنهم يعارضونه أيضاً. قد يكون لدى أولياء الأمور معتقدات تمييزية حيال الجنس أو العجز أو الانتماء العرقي أو العرق أو الدين. ويخشى حوالي 15% منهم في ألمانيا و59% في هونغ كونغ بالصين أن يُحدث الأطفال ذوي الإعاقة بلبلة في تعلّم الآخرين. ونظراً إلى أن أولياء الطلاب يملكون حرية الاختيار، فهم يرغبون في إرسال أطفالهم الضعفاء إلى المدارس التي تضمن رفاههم. وهم بحاجة إلى أن يضعوا ثقتهم في قدرة المدارس العادية على تلبية احتياجاتهم. وبما أن المدارس تصبح أكثر تطلباً مع التقدم في العمر، فقد يضطر أولياء أمور الأطفال الذين يعانون من اضطرابات مرض التوحد إلى البحث عن مدارس تلبي احتياجاتهم بشكل أفضل. ففي ولاية كوينزلاند في أستراليا، بلغت نسبة الطلاب الذين تركوا المدارس العادية وانتقلوا إلى مدارس خاصة 37%.

يؤثر اختيار أولياء الأمور للمدرسة على الشمول والفصل في التعليم. قد تتجنب الأسر التي تتاح لها فرصة الاختيار المدارس المحلية الخاصة بالفئات المحرومة. ففي المدن الدنماركية، ارتبطت زيادة قدرها 7 في المائة في نسبة الطلاب المهاجرين بزيادة قدرها 1 في المائة في نسبة المواطنين الملتحقين بالمدارس الخاصة. وفي لبنان، يبدي معظم أولياء الأمور تفضيلاً للمدارس الخاصة استناداً إلى أسس طائفية. وفي ماليزيا، ساهمت التيارات السائدة في المدارس الخاصة المنظمة بحسب الانتماء العرقي والمتباينة بحسب الجودة في نشوء تقسيم طبقي، على الرغم من التدابير الحكومية الرامية إلى إنهاء فصل المدارس. وعلى الرغم من أن إمكانية التعليم العادي عن بعد وعبر شبكة الإنترنت في سبيل تحقيق التعليم الشامل، فإن تفضيل أولياء الأمور للفصل الذاتي من خلال التعليم في المنزل، سيسهم في اختبار إمكانيات التعليم الشامل.

كثيراً ما يجد أولياء أمور الأطفال ذوو الإعاقة أنفسهم في حالة مؤسفة. يحتاج أولياء الأمور إلى الدعم فيما يتعلق بالتحديد المبكّر لنوم أطفالهم وتصرفاتهم وحضانتهم وراحتهم ورعايتهم وتدبير شؤونها. ومن شأن برامج التدخل المبكّر أن تساعدهم على اكتساب الثقة واستخدام خدمات الدعم الأخرى وتسجيل الأطفال في المدارس العادية. وبإمكان برامج الدعم المتبادل أن توفر التضامن والثقة والمعلومات. وهناك احتمال كبير في أن يكون أولياء الأمور ذوو الإعاقة فقراء، وأقل تعليماً، ويواجهون حواجز تحول دون ذهابهم إلى المدرسة أو العمل مع المعلمين. ففي فيتنام، كان معدل مواظبة الأطفال الذين يعاني أولياء أمورهم من الإعاقة في المدارس أقل بنسبة 16%.

ما زال المجتمع المدني يدافع عن الحق في التعليم الشامل ويرصده. تقوم منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، ومنظمات المعوّقين، والرابطات الشعبية لأولياء الأمور، والمنظمات غير الحكومية الدولية الناشطة في مجال التنمية والتعليم، برصد التقدم المحرز في الوفاء بالالتزامات الحكومية، وتنظيم الحملات الرامية إلى إعمال الحقوق وردع انتهاكات الحق في التعليم الشامل. وفي أرمينيا، أدت حملة لمنظمة غير حكومية إلى وضع إطار قانوني ومتعلق بالميزانية لنشر التعليم الشامل على المستوى الوطني بحلول عام 2025.

تقدّم فئات المجتمع المدني خدمات تعليمية بموجب عقد حكومي أو بمبادرة منها. قد تدعم هذه الخدمات الفئات التي لا تصل إليها الحكومات (مثل أطفال الشوارع) أو تشكل بديلاً للخدمات الحكومية. وتدعو سياسة التعليم الشامل في غانا المنظمات غير الحكومية إلى تعبئة الموارد والدعوة إلى زيادة التمويل والمساهمة في تطوير البنى التحتية والمشاركة في عمليات الرصد والتقييم. وتدعم الحكومة الأفغانية التعليم القائم على المجتمعات المحلية الذي يعتمد على السكان المحليين. ومع ذلك، فإن مدارس المنظمات غير الحكومية التي أنشئت لفئات معينة قد تعزز الفصل في مجال التعليم بدلاً من الشمول. وينبغي أن تتماشى مع السياسات وألا تكرر الخدمات أو تتنافس على أموال محدودة.

التوصيات

الجميع بلا استثناء: تنوع المتعلمين هو قوة تستحق الاحتفال بها

لم يلتزم العالم بالتعليم الشامل عن طريق الصدفة بل لأنه الأساس لنظام تعليمي جيد النوعية يمكّن كل طفل وشاب وبالغ من التعلّم وتحقيق إمكاناته. وينبغي ألا يشكل الجنس، أو العمر، أو المكان، أو الفقر، أو الإعاقة، أو الانتماء العرقي، أو الأصل، أو اللغة، أو الدين، أو حالة الهجرة أو النزوح، أو الميل الجنسي أو التعبير عن الهوية الجنسية، أو السَّجن، أو المعتقدات والمواقف، الأساس في التمييز ضد أي شخص في المشاركة في التعليم وخوض تجربته. ويتمثل الشرط الأساسي في أن يُنظر إلى تنوع المتعلمين لا باعتباره مشكلة ولكن باعتباره فرصة ينبغي انتهازها. ولا يمكن تحقيق الشمول إذا نُظر إليه على أنه عقبة أو إذا كان لدى الأشخاص اعتقاد بأن مستويات قدرة المتعلمين ثابتة. ويجب أن تستجيب النظم التعليمية لاحتياجات جميع المتعلمين.

تأخذ التوصيات التالية في الاعتبار الجذور العميقة للحواجز والنطاق الواسع للمسائل المتعلقة بالتعليم الشامل، التي تهدد الفرصة المتاحة أمام العالم لتحقيق أهداف عام 2030.

1 توسيع نطاق فهم التعليم الشامل: ينبغي أن يشمل جميع المتعلمين بغض النظر عن الهوية أو الخلفية أو القدرة.

مع أن الحق في التعليم الشامل يشمل جميع المتعلمين، إلا أن العديد من الحكومات لم تضع بعد قوانينها وسياساتها وممارساتها إزاء هذا المبدأ. فالنظم التعليمية، التي تمتدح التنوع وتؤمن بأن لكل شخص قيمة إضافية ولديه الإمكانات وينبغي التعامل معه بكرامة، تمكّن الجميع من ألا يقتصر تعلمهم على الأساسيات فحسب بل لكي يشمل المجموعة الواسعة من المهارات التي يحتاجها العالم لبناء مجتمعات مستدامة. ولا يتعلق هذا الأمر بإنشاء إدارة خاصة بالتعليم الشامل، بل يتمحور حول عدم التمييز ضد أي شخص، وعدم رفض أي شخص، وإقامة جميع الترتيبات المعقولة لتلبية الاحتياجات المتنوعة والعمل نحو تحقيق المساواة بين الجنسين. وينبغي أن تكون التدخلات متسقة من الطفولة المبكرة حتى سن الرشد تسهيلاً لتحقيق التعلّم مدى الحياة، وينبغي بالتالي تبني منظور شامل في إعداد الخطط لقطاع التعليم.

2 استهداف التمويل للمتخلفين عن الركب: ليس هناك من تعليم شامل حين يحرم ملايين الأشخاص من إمكانية الحصول على التعليم.

بمجرد وضع الصكوك القانونية لمعالجة الحواجز التي تعترض الوصول إلى التعليم، من قبيل عمالة الأطفال وزواج الأطفال والحمل في سن المراهقة، يتعين على الحكومات اتبّاع نهج ذي شقّين يخصص تمويلاً عاماً لتعزيز بيئة تعلّم شامل للجميع، إلى جانب تمويل محدد الهدف لمتابعة الفئات الأكثر تخلفاً عن الركب في أسرع وقت ممكن. وعند الوصول إلى المدرسة، يمكن للتدخلات المبكرة أن تحدّ بصورة كبيرة من التأثير المحتمل للإعاقة على التطور والتعلم.

3 تبادل الخبرات والموارد: السبيل الوحيد لاستدامة التحوّل إلى التعليم الشامل. يشكل تحقيق الشمول تحدياً إدارياً من جوانب عدة.

وتعتبر الموارد البشرية والمادية اللازمة لمعالجة التنوع شحيحة. وقد تركزت من الناحية التاريخية في أماكن قليلة كإرث خلفته أحكام الفصل وهي غير موزعة بالتساوي. وثمة حاجة إلى آليات وحوافز لتحريكها بشكل مرن للتأكد من أن الخبرة المتخصصة توفر الدعم للمدارس العادية وبيئات التعليم غير الرسمي.

4 الانخراط في مشاورات مجدية مع المجتمعات المحلية وأولياء الأمور: التعليم الشامل لا يمكن أن تفرضه الجهات العليا.

ينبغي أن تفسح الحكومات المجال أمام المجتمعات للتعبير عن تفضيلاتها على قدم المساواة في تصميم السياسات المتعلقة بالتعليم الشامل للجميع. وينبغي أن تعمل المدارس على زيادة التفاعل داخل جدران المدارس وخارجها بشأن تصميم وتطبيق الممارسات المدرسية من خلال رابطات أولياء الأمور أو نظم المزاوجة بين الطلاب. وينبغي أن يؤخذ برأي الجميع.

5 **ضمان التعاون بين الإدارات والقطاعات والمستويات الحكومية: التعليم الشامل ليس سوى مجموعة فرعية من الإدماج الاجتماعي.**

يجب على الوزارات التي تتقاسم المسؤوليات الإدارية عن التعليم الشامل أن تتعاون في تحديد الاحتياجات وتبادل المعلومات وتصميم البرامج. ويتعين على الحكومات المركزية أن تكفل الدعم البشري والمالي للحكومات المحلية من أجل الاضطلاع بولايات التعليم الشامل المحددة بوضوح.

6 **إتاحة المجال للجهات الفاعلة غير الحكومية لمواجهة الثغرات وسدها: مع التأكد أيضاً من عملها لتحقيق هدف الشمول نفسه.**

يجب أن تقوم الحكومات بدور قيادي وأن تواصل الحوار مع المنظمات غير الحكومية للتأكد من أن تقديم الخدمات التعليمية يؤدي إلى تحقيق التعليم الشامل، ويفي بالمعايير ويتماشى مع السياسة الوطنية. ويتعين على الحكومة أيضاً تهيئة الظروف التي تمكّن المنظمات غير الحكومية من رصد الوفاء بالتزامات الحكومة والدفاع عن الفئات المستبعدة من التعليم.

7 **تطبيق تصميم عالمي: ضمان أن تحقق نظم التعليم الشامل إمكانات كل متعلم.**

ينبغي أن يستند تعليم جميع الأطفال إلى نفس المنهاج الدراسي المرن وذي الصلة بالموضوع والسهل المنال، أي المنهاج الذي يعترف بفكرة التنوع ويستجيب لمختلف احتياجات المتعلمين. وينبغي للغة المنطوقة ولغة الإشارة والصور في الكتب المدرسية أن تبرز الجميع وأن تزيل في الوقت نفسه القوالب النمطية. وينبغي أن يكون التقييم إنشائياً ويسمح للطلاب بإثبات ما تعلموه بطرق عدة. وينبغي ألا تستبعد البنية التحتية للمدرسة أي شخص وأن تُستغل الإمكانات الهائلة التي تنطوي عليها التكنولوجيا.

8 **إعداد وتمكين وتحفيز القوى العاملة في مجال التعليم: ينبغي أن يكون جميع المعلمين على استعداد لتدريس جميع الطلاب.**

ينبغي ألا تُعامل نهُج التعليم الشامل باعتبارها موضوعاً متخصصاً بل كعنصر أساسي لتدريب المعلمين، سواء كان تعليماً أولياً أو تطويراً مهنياً. ولا بدّ لهذه البرامج أن تركز على معالجة الآراء المترسخة التي تصنف بعض الطلاب بأنهم قاصرين وغير قادرين على التعلم. وينبغي أن يكون مديرو المدارس على استعداد لتطبيق الأخلاقيات المدرسية الشاملة ونقلها. كما أن القوى العاملة في مجال التعليم تدعم أيضاً الشمول.

9 **جمع البيانات بشأن الشمول ولصالحه بعناية واهتمام: تجنّب وصم التوصيف.**

يجب أن تتعاون وزارات التعليم مع الوزارات الأخرى ووكالات الإحصاء من أجل جمع البيانات على مستوى السكان بشكل متسق ليتسنى فهم مدى حرمان المهمشين. وفيما يتعلق بالإعاقة، يجب إعطاء الأولوية لاستخدام مجموعة الأسئلة القصيرة الصادرة عن فريق واشنطن ووحدة أداء الطفل. وينبغي أن تحرص النظم الإدارية على جمع البيانات لتخطيط المساعدات ووضع ميزانيات لها في مجال توفير خدمات التعليم الشامل، وكذلك البيانات المتعلقة بتجربة الشمول. ومع ذلك، ينبغي ألا تكتسب الرغبة في الحصول على بيانات مفصّلة أو دقيقة أولوية على ضمان عدم تضرّر أي متعلم.

10 **التعلّم من الزملاء: التحول إلى التعليم الشامل ليس سهلاً.**

يمثل التعليم الشامل تحولاً عن التمييز والتحيز، والتوجه نحو مستقبل يمكن تكييفه وفق مختلف السياقات والحقائق. ولا يمكن فرض وتيرة هذا التحوّل أو اتجاهه. ولكن يمكن الاستفادة كثيراً من تبادل الخبرات عبر شبكات المعلمين والمنتديات الوطنية والمنابر الإقليمية والعالمية.

الموقع الشبكي PEER

أداة جديدة للتقرير العالمي لرصد التعليم من أجل
الرصد المنهجي للسياسات والقوانين الوطنية للتعليم.

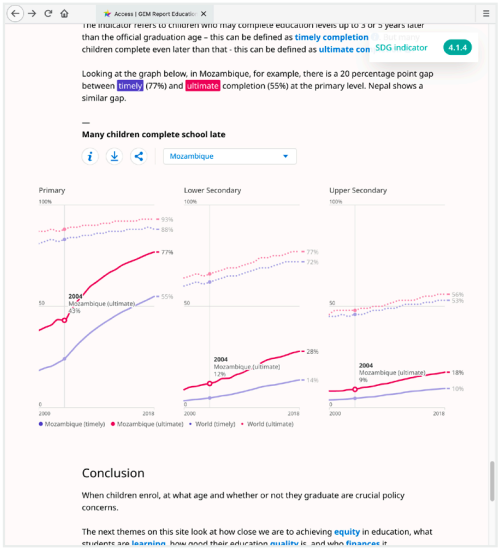
تهدف هذه الأداة إلى تسهيل التعلّم من الزملاء وتحفيز الحوار المتعلق بالسياسات الإقليمية حول القضايا المحورية لهدف التنمية المستدامة 4. وبإمكان المستخدمين القطريين المأذون لهم القيام بتحرير النص للإبقاء على أهمية المحتوى وتحديثه، وجعله قابلاً للتنزيل.

يجمع الإصدار الأول المعلومات لأكثر من 160 بلداً في سبعة مجالات ذات صلة بالتعليم الشامل للجميع: التعاريف، وتنظيم المدارس، والقوانين والسياسات، والحوكمة، وبيئات التعلّم، والمعلمون، والعاملون في مجال الدعم، والرصد. وسيتم وضع المواصفات اللازمة لتحديد مقدمي الخدمات غير الحكوميين والأطر التنظيمية للجهات الفاعلة غير الحكومية بالاقتران مع التقرير العالمي لرصد التعليم 2021.

education-profiles.org

الموقع الشبكي SCOPE

أداة تفاعلية جديدة للتقرير العالمي لرصد التعليم من أجل
تبادل الاتجاهات الرئيسية نحو هدف التنمية المستدامة 4



تتيح هذه الأداة لقراء التقرير العالمي لرصد التعليم التعامل مع البيانات المتعلقة بالمؤشرات الرئيسية لرصد هدف التنمية المستدامة 4 للمرة الأولى. وتسهم خمسة محاور – إمكانية الحصول على التعليم، والإنصاف، والتعلم، والجودة، والتمويل – في الجمع بين القصص الرئيسية المتعلقة بالتقدم نحو أهداف عام 2030.

تتوفر الأداة بسبع لغات وتجمع البيانات من مصادر متعددة، وتحديداً معهد اليونسكو للإحصاء. وتتيح التصورات التفاعلية، التي تعتمد أيضاً على التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم، إجراء مقارنات بين البلدان بالرجوع إلى القيم المتوسطة الإقليمية والعالمية. ويمكن أن يبتدع المستخدمون صوراً وملفات بيانات لإجراء المزيد من التمحيص وللطباعة والتنزيل والتبادل والاستخدام عبر الإنترنت أو في العروض التقديمية.

Education-progress.org

رصد التعليم في إطار أهداف التنمية المستدامة

التطور في إطار رصد هدف التنمية المستدامة 4. في عام 2019، أجرى فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة الاستعراض الأول لإطار الرصد ومؤشراته العالمية البالغ عددها 232. وارتبط اثنان من التطورات الرئيسية بهدف التنمية المستدامة 4.

أولاً، وافق فريق الخبراء المشترك بين الوكالات على اقتراح معهد اليونسكو للإحصاء باعتماد معدل إكمال التعليم مؤشراً عالمياً ثانياً للغاية 4–1. ويترك الاقتراح المجال مفتوحاً أمام إمكانية تقدير المؤشر بواسطة نموذج إحصائي للتغلب على المشكلات النمطية المرتبطة باستقصاءات الأسر، مثل مراعاة المواعيد والتقلب وتعدد المصادر، أسوة بما اقترحه التقرير العالمي لرصد التعليم. وليست النتائج لتطبيق هذا النموذج سوى إحدى سمات الموقع الجديد الخاص بالرصد عبر الإنترنت، "تطور التعليم" (Education Progress)، الذي يمكّن المستخدمين من التعامل مع البيانات لمراقبة الاتجاهات ومقارنة المتوسطات الوطنية والإقليمية والعالمية.

ثانياً، وبعد محاولتين فاشلتين، وافق فريق الخبراء المشترك بين الوكالات على طلب لترقية المؤشر العالمي 4–7–1، بشأن جهود نظام التعليم لتعميم التنمية المستدامة والمواطنة العالمية، من المستوى الثالث (لا توجد منهجية ثابتة) إلى المستوى الثاني (المنهجية معتمدة ولكن البلدان لا تنتج البيانات بشكل منتظم). ومع أن المؤشر لا يزال يطرح تحديات مهمة، فإن الاقتراح المنقح يقدم بعضاً من أوجه الانضباط، لا سيما من خلال ضمان قيام البلدان بتقديم وثائق مرجعية لدعم الاستجابات الذاتية.

وبحلول آذار/مارس 2019، قام فريق الخبراء المشترك بين الوكالات بترقية المؤشر العالمي 4–2–1، بشأن تطوير الأطفال الذين تراوح أعمارهم من 3 إلى 5 سنوات، من المستوى الثالث إلى المستوى الثاني عقب تقديم خطة من قبل اليونيسف، الوكالة الراعية له. ويعني ذلك أنه لا يوجد الآن مؤشرات عالمية من المستوى الثالث لهدف التنمية المستدامة 4؛ أي أنه كان من المفترض أن يتم التخلي عما تبقى في نهاية الاستعراض لفريق الخبراء المشترك بين الوكالات. وتُستكمل المؤشرات العالمية الاثني عشر بمؤشرات مواضيعية يبلغ عددها 31 وتهدف إلى إثراء المنظور المتعلق بالتقدم المحرز نحو تحقيق هدف التنمية المستدامة 4. واعتباراً من إصدار البيانات لعام 2019، أبلغ معهد اليونسكو للإحصاء عن 33 مؤشراً من المؤشرات العالمية والمواضيعية البالغ عددها 43 مؤشراً.

وتمثل التطور الأهم في اجتماع فريق التعاون الفني في آب/أغسطس 2019 المنعقد في يريفان في الاتفاق على وضع معايير لسبعة مؤشرات لهدف التنمية المستدامة 4 باعتبارها مستويات دنيا يتعين على كل بلد في المنطقة تحقيقها. والمثال الأكثر صلة بالموضوع في مجال التعليم هو العملية التي تقوم بها المفوضية الأوروبية لوضع معايير مرجعية لسبعة من مؤشرات التعليم يتعين على المفوضية تحقيقها بحلول عام 2020، والتي يجري تكرارها بالنسبة للمعايير التي يتعين تحقيقها بحلول عام 2030. وقد حظي الاقتراح بموافقة اللجنة التوجيهية المعنية بالتعليم في مجال أهداف التنمية المستدامة لعام 2030. وستقوم اللجان التوجيهية الإقليمية المعنية بهدف التنمية المستدامة 4 بمراجعته في عام 2020.

الفجوات الرئيسية في البيانات المتعلقة برصد هدف التنمية المستدامة 4. ثمة ثلاثة مصادر للبيانات تشكل عنصراً أساسياً لرصد التقدم المحرز في مؤشرات هدف التنمية المستدامة 4.

وتعتبر استقصاءات الأسر الأساس لتصنيف مؤشرات التعليم، مثل معدل إكمال التعليم، حسب الخصائص الفردية من أجل تقدير المؤشر العالمي 4–5–1، وهو مؤشر التكافؤ. وينبغي أن تكون الاستقصاءات متكررة، وأن تكون أسئلتها قابلة للمقارنة وبياناتها متاحة للعموم. وقد استوفيت هذه الشروط في 59% من البلدان، ما يعادل 87% من السكان. ويوجد في شمال أفريقيا وغرب آسيا أدنى مستوى من التغطية من حيث عدد السكان (46%). ولدى أوقيانوسيا أدنى تغطية من حيث عدد البلدان (29%).

وتشكل تقييمات التعلّم مصدر المعلومات بشأن المؤشر العالمي 4-1-1. فبينما يختار العديد من البلدان الإبلاغ عن النتائج من مشاركتها في تقييمات عابرة للحدود الوطنية، فإن التقييمات الوطنية هي أيضاً مستخدمة، على سبيل المثال للبيانات المتعلقة بمهارات القراءة في بلدان مثل الصين (المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي) والهند (التعليم الابتدائي). وتُظهر قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء أن 26% من البلدان في أفريقيا قد أبلغت منذ عام 2014 عن بيانات تتعلق بمهارات القراءة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، ما يعادل 28% من السكان. وقد عانت المنطقة من تأخير كبير في نشر التقارير القطرية من الجولة الرابعة من تقييم التعلّم لاتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم والشكوك بشأن صحة نتائجها. ويهدف التحالف العالمي للبيانات الذي ينسقه معهد اليونسكو للإحصاء إلى معالجة نقص المعلومات بشأن دعم المانحين لتقييمات التعلّم في المنطقة وانعدام التنسيق في مبادرات المانحين.

تقدم البيانات الإدارية معلومات عن المؤشر العالمي 4-ج-1، المتعلق بالنسبة المئوية للمعلمين المدرَّبين. فقد أفاد حوالي 58% من البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء عن بيانات عن التعليم الابتدائي منذ عام 2016 ولكن 25% من هذه البلدان فقط أفاد عن التعليم الثانوي. ومن بين البلدان الستة الأكثر اكتظاظاً بالسكان في المنطقة، وحدها جمهورية تنزانيا المتحدة هي التي أبلغت عن عدد المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي في الفترة السابقة لعام 2015. ويشكو تفسير البيانات من نقص الوضوح في تعريف المعلمين المدرّبين، وهو تحد سيعالجه معهد اليونسكو للإحصاء بواسطة تصنيف قياسي دولي جديد للمعلمين، وهي عملية جديدة تمت الموافقة عليها في المؤتمر العام لليونسكو في عام 2019.

الغاية 4-1 | التعليم الابتدائي والثانوي

تبلغ معدلات إكمال التعليم 85% في المرحلة الابتدائية و73% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و49% في المرحلة العليا من التعليم الثانوي. ويختلف معدل إكمال التعليم عن معدل المواظبة: فقد شهد الأول زيادة مطردة، ولو ببطء. منذ عام 2000؛ وتوقف الأخير عن الارتفاع منذ منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. ويتعين إجراء المزيد من التحقيق في هذا التباين. وفي عام 2018، كان لأفريقيا جنوب الصحراء أكبر عدد من الأطفال والمراهقين والشباب غير الملتحقين بالمدارس، متجاوزين العدد في آسيا الوسطى وجنوب آسيا (**الجدول 1**). ومن المتوقع أن يتصاعد هذا الاتجاه. كما يتوقع أن تستأثر أفريقيا جنوب الصحراء بنسبة 25% من السكان في سن الدراسة بحلول عام 2030، بعد أن كانت 12% في عام 1990. كما أن لديها الحالات القصوى من المواظبة لمن هم فوق السن المناسب.

تسلط بيانات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب لعام 2018 الضوء على تراجع طفيف في البلدان المرتفعة الدخل على مدار الخمسة عشر عاماً الماضية (طالب واحد من بين خمسة طلاب دون الحد الأدنى من مستويات الكفاءة). وينبغي اعتبار الركود في البلدان المتوسطة الدخل (طالب واحد من كل طالبين دون الحد الأدنى من مستويات الكفاءة) بمثابة تطور، نظراً لارتفاع نسبة المواظبة بين الأطفال البالغين من العمر 15 عاماً في العديد من البلدان، بما في ذلك البرازيل وإندونيسيا وأوروغواي، على الرغم من أن معدل التطور أقل مما هو مطلوب لتحقيق هدف التنمية المستدامة 4. وينبغي إيلاء الاهتمام إلى المستوى الأدنى لتوزيع نتائج التعلم. ويقدم التقرير دليلاً جديداً على «تأثيرات العتبة» التي تشير إلى أن عدد المتعلمين فوق الحد الأدنى من الكفاءة يحتمل أن يكون مبالغاً فيه في التقييمات العابرة للحدود الوطنية في العديد من البلدان، لأنه لا يمكن تمييز هذا الأداء عن التخمين العشوائي في الأسئلة المتعددة الخيارات.

الجدول 1:
مؤشرات مختارة عن المشاركة في التعليم المدرسي، حسب الفئة العمرية، 2018

المنطقة	التعليم الابتدائي أطفال غير ملتحقين بالمدرسة		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي مراهقون غير ملتحقين بالمدرسة		المرحلة العليا من التعليم الثانوي شباب غير ملتحقين بالمدرسة	
	(000)	(%)	(000)	(%)	(000)	(%)
العالم	59141	8	61478	16	137796	35
أفريقيا جنوب الصحراء	32214	19	28251	37	37026	58
شمال أفريقيا وغرب آسيا	5032	9	3998	14	8084	30
آسيا الوسطى وجنوب آسيا	12588	7	16829	15	64745	45
شرق آسيا وجنوب شرقي آسيا	5697	3	9016	10	17870	21
أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي	2267	4	2544	7	7159	23
أوقيانوسيا	210	5	109	5	408	25
أوروبا وأمريكا الشمالية	1133	2	731	2	2503	7
الدخل المنخفض	20797	19	21243	39	26176	61
متوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	30444	9	30706	17	87730	44
متوسطة الدخل من الشريحة العليا	6570	3	8444	7	20615	20
الدخل المرتفع	1330	2	1085	3	3275	8

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

الغاية 4-2 | الطفولة المبكرة

يعتمد تفسير البيانات عن المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على كيفية تعريف الفئة العمرية، وكيفية فهم الترتيبات المؤسسية المختلفة والأساليب الخاصة بكل بلد للالتحاق المبكر بالمدرسة. فبالنسبة للأطفال الذين تقل أعمارهم بعام واحد عن سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية، بلغت نسبة المشاركة في التعليم الرسمي 67% في عام 2018 (المؤشر العالمي 4-2-2؛ تراوحت النسب بين 9% في جيبوتي و100% في كوبا وفيتنام). ولوحظ تحقيق تقدم أسرع في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، حيث ارتفع معدل الالتحاق في مرحلة التعليم قبل الابتدائي من 38% في عام 2011 إلى 67% في عام 2018. وفي 9 من 17 بلداً لديها بيانات حديثة عن الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات، كان عدد الأطفال في هذه الفئة العمرية الملتحقين بالتعليم الابتدائي أكبر من عددهم في مرحلة التعليم قبل الابتدائي. وفيما يتعلق بالأطفال على مدى الفئة العمرية بأكملها الملتحقين بالتعليم قبل الابتدائي، والذي يختلف حسب البلد من سنة إلى أربع سنوات، بلغت المشاركة 52% في عام 2018؛ وتراوحت المعدلات من 1% في تشاد إلى 115% في بلجيكا وغانا (**الشكل 4**).

تستخدم بيانات الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات لتقدير مؤشر تنمية الطفولة المبكرة، وهو مقياس لنسبة الأطفال الذين هم على المسار الصحيح من حيث التمنية (المؤشر العالمي 4-2-1). وفي مالي ونيجيريا، كان ما يزيد عن 60% بقليل من الأطفال على المسار الصحيح من حيث التنمية في ثلاثة من المجالات الأربعة على الأقل. لكن نسبة الأطفال على المسار الصحيح في ما لا يزيد على مجال واحد كانت 5% في مالي و10% في نيجيريا، مما يشير إلى حالة أكبر من عدم المساواة في الأخيرة.

الغاية 4-3 | التعليم الفني والمهني والعالي وتعليم الكبار

كان كل من شمال أفريقيا وغرب آسيا من المناطق التي شهدت أسرع توسع في المشاركة في التعليم العالي في السنوات الأخيرة، ولكن هناك تباين واسع بين البلدان. فحوالي عام 2010، التحق نحو 15% من الشباب بالتعليم العالي في المغرب والسودان، لكن حين مرت السودان في حالة من الركود، شهد المغرب زيادة سريعة وصلت إلى 36%. ووسعت الجزائر والمملكة العربية السعودية على نحو سريع من مشاركة الإناث في التعليم لتشمل حوالي ثلثي الشابات.

وقد أُدرجت استقصاءات عن القوى العاملة مستمدة من قاعدة بيانات منظمة العمل الدولية كمصدر للبيانات لرصد المؤشر العالمي 4-3-1 بشأن المشاركة في تعليم الكبار وتدريبهم، مما زاد من التغطية من 45 بلداً إلى 106 بلدان ولتشمل مناطق أخرى غير أوروبا. وتشمل التحديات المتبقية نقصاً في الأسئلة الموحدة حول نوع تعليم وتدريب الكبار الذين التحقوا بالتعليم، مع اختلاف الفئة العمرية وعدم تطابق الفترة المرجعية: إذ إن العديد من الاستقصاءات للقوى العاملة يشير إلى الشهر الماضي، بينما يشير المؤشر العالمي إلى العام الفائت. وتشير الأدلة إلى أن متوسط المشاركة خلال الشهر الذي سبق الاستقصاء في البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا هو 3% فقط (**الشكل 5**). وطرح استقصاء عن تعليم الكبار لعام 2016 رؤى تتناول القيود المفروضة على المشاركة. ومع أن التحقيق في الحواجز القانونية يقل عامة لكنها على الأرجح تعيق تعلّم الكبار أكثر من غيرهم: فقد أفاد 60% من المجيبين بأنهم لا يرون ضرورة للمشاركة في تعلّم الكبار. وفي جميع البلدان باستثناء الدانمرك، كانت النساء على الأرجح تتطرق إلى ذكر التضارب مع المسؤوليات العائلية.

ويوجد قرابة 11 مليون شخص في المؤسسات االعقابية ممن لديهم الحق في التعليم، ولكن هناك نقص في البرامج التي تلبي احتياجاتهم. وينطوي التعليم في السجن على مزايا عديدة: فقد بينت دراسة أجريت عام 2013 في الولايات المتحدة أن نزلاء السجون الذين شاركوا في المؤسسات التربوية الإصلاحية لديهم فرصة أقل بنسبة 13% للعودة إلى الإجرام من الذين لم يفعلوا ذلك.

الغاية 4-4 | مهارات العمل

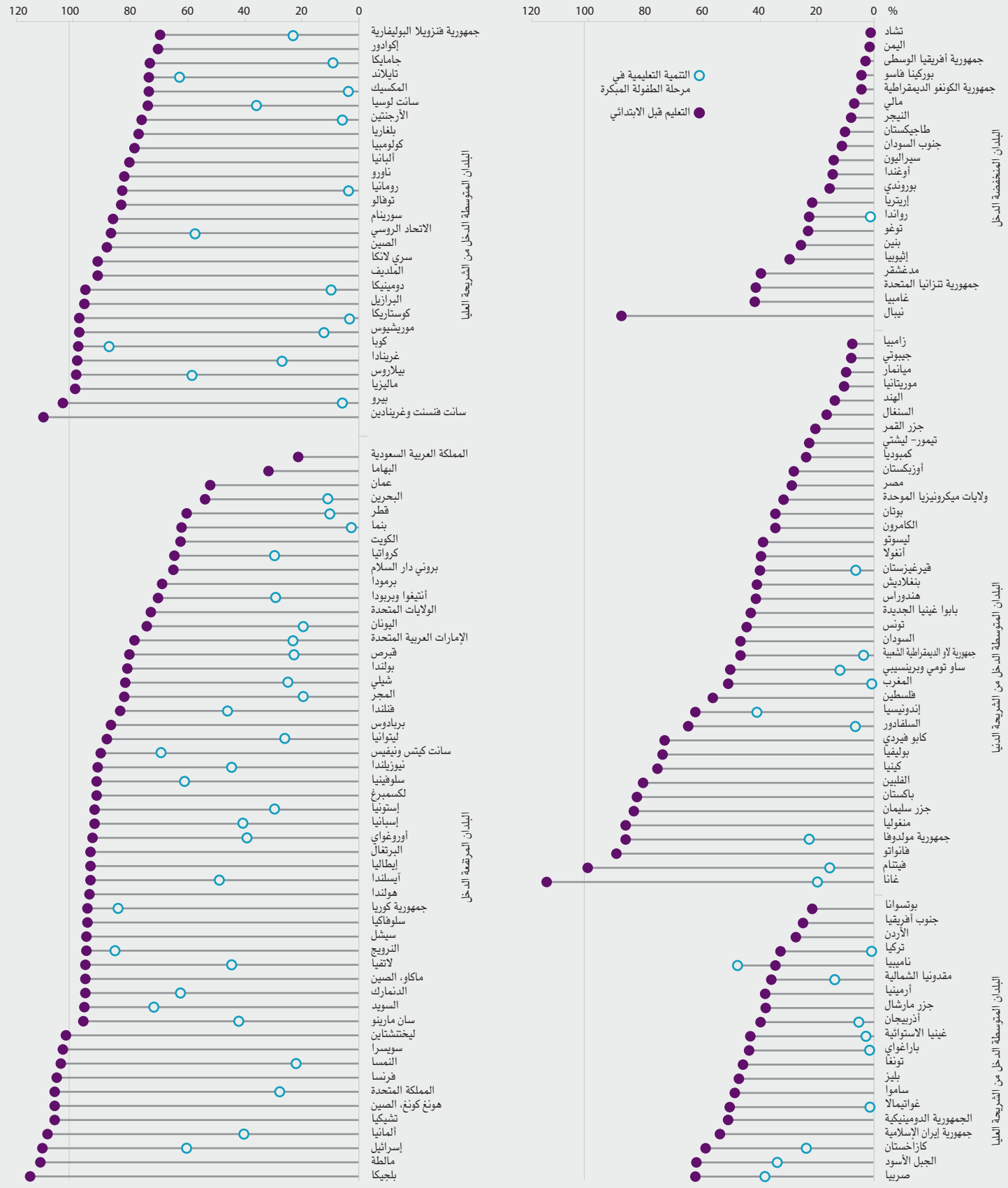
يتزايد توافر البيانات المتعلقة بالمهارات الأساسية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولئن كان لا يزال يميل بشدة لصالح البلدان الغنية. ويغطي المؤشر العالمي 4-4-1 تسع مهارات أساسية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ ففي أقل من ثلث جميع البلدان، يمتلك نصف عدد الكبار على الأقل أربعة أو أكثر من هذه المهارات، ولا يقوم أي بلد من البلدان المنخفضة أو المتوسطة الدخل بالإبلاغ بعن امتلاك نصف عدد الكبار فيه لأكثر من ثلاث من هذه مهارات. وفي هذا العام، سوف تعتمد البلدان التغييرات التي أدخلها الاتحاد الدولي للاتصالات على المهارات المحددة في الاستبيان الموصى به، وعلى سبيل المثال إضافة المهارات المتعلقة بالخصوصية والأمن.

تقدم الاستقصاءات الأوروبية المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات رؤى بشأن اكتساب المهارات الرقمية وأهميتها النسبية في المدرسة والعمل والمنزل. وعلى الرغم من أهمية المهارات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ميدان العمل، فقد شارك 10% من المجيبين في تدريب محدد أثناء الخدمة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عام 2018، وشارك 20% في

الشكل 4:

تستفيد قلة في البلدان الفقيرة من التعليم قبل الابتدائي

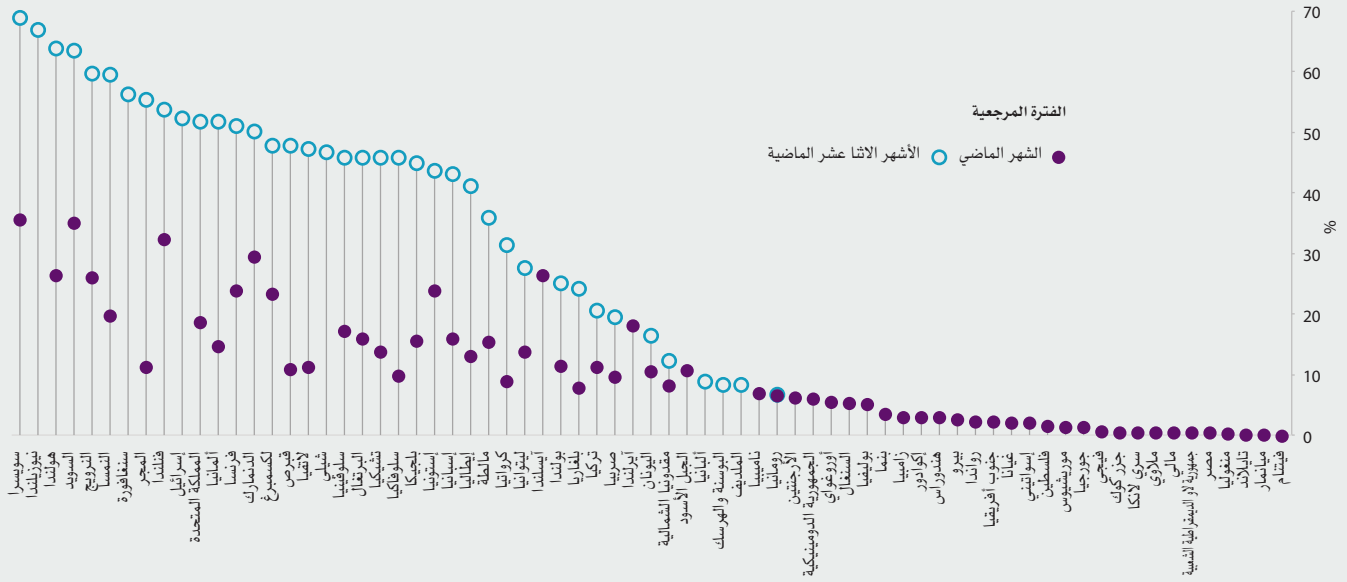
نسب الالتحاق الإجمالية بالتعليم والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي، حسب فئة الدخل في البلد، 2018



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig4

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

الشكل 5:
تتفاوت تقديرات المشاركة في تعليم الكبار وفقاً للفترة المرجعية
النسبة المئوية من الكبار الذين شاركوا في التعليم الرسمي أو غير الرسمي للكبار، حسب الفترة المرجعية، 2018 أو آخر سنة



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig5
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

نشاط عام واحد على الأقل لتعزيز خبرتهم في مجال الكمبيوتر (الحاسوب) والبرمجيات والتطبيقات. وتتم تنمية المهارات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أغلب الأحيان من خلال التدريب المجاني عبر الإنترنت أو الدراسة الذاتية، خاصةً بين الفئات الشابة. ومع أن هذه الخيارات تساعد في التغلب على تحديات التكلفة والجداول الزمنية والمواقع، فإن الفجوات بين الجنسين لا تزال قائمة.

تتوخى الغاية 4-4 أيضاً تنمية المهارات في مجال ريادة الأعمال. ففي أفريقيا والدول العربية يوجد أكثر من 90% من أصحاب الأعمال، وفي آسيا ومنطقة المحيط الهادئ يوجد أكثر من 80% منهم يعملون في القطاع غير الرسمي. وينبغي أن تُصمّم متطلبات التدريب في هذه المناطق وفقاً للمنشآت الصغيرة ذات آفاق النمو المحدودة.

الغاية 5-4 | الإنصاف

يوجد على الصعيد العالمي تكافؤ بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي وحتى بالتعليم الثانوي. ومع ذلك، فإن هذا الأمر يخفي الفجوات القائمة على المستوى القطري. ففي الربع الأدنى من حيث الدخل في البلدان المنخفضة الدخل، تلتحق 60 فتاة على الأكثر بالمدارس الثانوية مقابل كل 100 فتى. وفي البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا، قد تكون الفوارق بين الجنسين على حساب الفتيات أو الفتيان: فهناك على الأكثر 92 فتاة لكل 100 فتى في الربع الأدنى من حيث الدخل، مقارنة بعدد 91 فتى لكل 100 فتاة في الربع الأعلى. ويستعرض هذا التقرير الأدلة على الانتشار العالمي للمدارس غير المختلطة.

وتقدم عادة التباينات في مجال التعليم بحسب حجم الثروة مقارنة بين النسبة الدنيا البالغة 20% من الأسر مع النسبة العليا البالغة 20%. وبما أن الأسر الفقيرة تميل إلى إنجاب عدد أكبر من الأطفال، فإن المقارنات بين البلدان تكون مشوّهة إذا كانت تتم بين أفقر 20% من الأطفال في بلد واحد (مثل أفغانستان) وأفقر 25% في بلد آخر (مثل ميانمار).

ويؤدي ضم مجموعة الأسئلة القصيرة الصادرة عن فريق واشنطن المعني بإحصاءات الإعاقة في الاستقصاءات الجامعة متعددة المؤشرات إلى زيادة المعرفة بفجوات الإعاقة في التعليم. فاختلاف الأسئلة يؤدي إلى اختلاف في معدلات انتشار الإعاقة بين الأشخاص حتى بلوغهم سن السابعة عشرة (أسئلة تستند إلى بيانات وحدة أداء الطفل) والأشخاص الذين بلغوا الثامنة عشرة أو أكثر، الذين قد تنخفض المعدلات بالنسبة إليهم بحوالي 90%. وهذا ما يعيق تفسير مؤشرات التعليم المحسوبة للفئات العمرية التي تمتد فوق المجموعتين (مثلاً 17 إلى 19 عاماً).

تفتقر أمريكا اللاتينية إلى بيانات قابلة للمقارنة بشأن السكان الأصليين. وعلى الرغم من أن معظم البلدان تستخدم التحديد الذاتي للهوية، فإن بعضها يطبق معايير إضافية في التعدادات السكانية والاستقصاءات، بما في ذلك الاعتراف الرسمي بالهوية واللغة. وقد أدت التحولات الديمغرافية إلى طمس الحدود العرقية ونشوء هويات مرنة للشعوب الأصية، مما يعني أن المعايير المختلفة تسفر عن نتائج مختلفة، بما في ذلك مؤشرات التعليم. وفي جميع الاستقصاءات المتعلقة بالأسر التي أجريت في بوليفيا وغواتيمالا والمكسيك وبيرو، تبين أن نسبة الالتحاق بالمدارس عند الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و17 عاماً بلغت 3 إلى 20 في المائة بين الناطقين بلغة السكان الأصليين مقارنة بغيرهم ممن يحددون ذاتهم بأنهم سكان أصليون.

الغاية 4-6 | إلمام الكبار بالقراءة والكتابة

تبلغ نسبة الملمين بالقراءة والكتابة على مستوى العالم 86% من الكبار و92% من الشباب. ويرجح أن تظل النساء أقل إلماماً بالقراءة والكتابة من الرجال، لكن الفجوة آخذة في الإنكماش عند جيل الشباب. وتشمل هذه الأرقام تقديرات جديدة لعدد من البلدان قدره 72 بما في ذلك 21 بلداً أحصيت فيها المعدلات السابقة للإلمام بالقراءة والكتابة على المستوى الوطني منذ عام 2010 أو ما قبله. وسيستمر عدد الكبار الذين لم يكملوا دراستهم الابتدائية في الانخفاض نسبياً ببطء وقد تظل نسبتهم أعلى من 10% في أفريقيا حتى العقد السادس من القرن الحادي والعشرين، حتى وإن تحقق إكمال التعليم الابتدائي الشامل بحلول عام 2030، مما ينطوي ضمناً على أن إلمام الكبار بالقراءة والكتابة لا يزال يشكل تحدياً. وفي 25 بلداً لديها بيانات ذات صلة بالموضوع، يقل معدل إلمام الكبار بالقراءة والكتابة عند الذين يعانون من أي نوع من الإعاقة عن معدل غيرهم من الكبار، وتتراوح الفجوة بين 5% في مالي و41% في إندونيسيا.

وقد أضافت نتائج الموجة الثالثة من برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار أدلة على المؤشر العالمي 4-6-1. فحوالي 51% من الكبار في المكسيك و71% في بيرو و72% في إكوادور كانوا في عام 2017 دون مستوى الحد الأدنى من الكفاءة في الإلمام بالقراءة والكتابة. وفي الولايات المتحدة، ارتفعت النسبة المئوية لمن هم دون الحد الأدنى للكفاءة في الرياضيات من 27.6% في الفترة 2012-2014 إلى 29.2% في عام 2017.

الغاية 4-7 | التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

يوفر تحليل الإجابات البالغ عددها 83 على المشاورة السادسة في الفترة 2016–2017 بشأن توصية عام 1974 أساساً لمناقشة المؤشر العالمي 4-7-1. ولا تجسد إلا نسبة 12% من البلدان المبادئ التوجيهية للتوصية بصورة تامة أو تدرجها في سياسات التعليم والمناهج الدراسية وتعليم المعلمين أثناء الخدمة وتقييم الطلاب. ويقوم عدد قليل من البلدان بتدريب المعلمين تدريباً كاملاً على مضمون التنمية المستدامة الذي تحدده السياسات وأطر المناهج الدراسية الخاصة بها والتي يُقيّم الطلاب على أساسها. وفي بعض البلدان، ومنها مثلاً بوروندي وكولومبيا وميانمار، يُقيّم الطلاب على الرغم من أن المعلمين غير مدربين على الإطلاق (**الشكل 6**). ويعمل حوالي 93% من البلدان على تدريس منع العنف القائم على نوع الجنس، و34% على مسألة منع التطرف العنيف، و29% مسألة التعليم من أجل المواطنة العالمية.

وعلى الرغم من وجود أدلة على التغير البطيء للمناهج بحيث تشمل الاستدامة البيئية وتغير المناخ، إلا أنه لا يوجد عملية دولية لجمع البيانات بشأن مدة إصلاح «نموذجي» للمناهج الدراسية بدءاً من التصور وحتى التنفيذ. ويعتمد الوقت الذي تستغرقه هذه العملية على حدة التغيرات والمشاورات والدراسات الاستطلاعية والتحقق من صحتها. وقد تستغرق عمليات المراجعة مدة تصل إلى خمس سنوات – أو مدة أطول إذا كانت مثيرة للجدل على المستوى السياسي وحظيت جميع مراحل العملية بالاهتمام الواجب. ومن المرجح التعجيل بتنفيذ الإصلاحات الأسرع بكثير. ففي رومانيا، تم إعداد الكتب المدرسية التي تتناول تاريخ الأقليات في غضون عامين، لكن المعلمين لم يكونوا قد تدربوا بعد عند وصول الكتب إلى الصفوف المدرسية.

الغاية 4-أ | المرافق التعليمية وبيئات التعلّم

يلتحق ما يقدر بنحو 335 مليون فتاة بمدارس ابتدائية وثانوية تفتقر إلى الإدارة الصحية الأساسية أثناء فترة الحيض. وقد لا تتوفر لمستخدمي الكراسي المتحركة إمكانية الوصول إلى المرافق الصحية. ففي السلفادور وفيجي وبيرو وطاجيكستان واليمن، قامت 80% من المدارس على الأقل بتحسين المرافق الصحية، لكن الوصول إلى أقل من 5% منها كان ممكناً.

وفي 29 بلداً، تؤثر درجات الحرارة القصوى تأثيراً سلبياً على التحصيل العلمي. ففي جنوب شرق آسيا، من المتوقع أن يحصل الطفل الذي يخضع لدرجات حرارة تزيد على المتوسط بمقدار انحرافين معياريين على عدد من سنوات أقل بمقدار 1.5 سنة من الذين يخضعون لدرجات الحرارة المتوسطة.

وبحلول شباط/فبراير 2020، وصل عدد الموقّعين على إعلان المدارس الآمنة لعام 2015 إلى 102 موقّعاً. ومع ذلك، أُغلق أكثر من 1 000 مدرسة في أفغانستان بسبب النزاع الدائر في أواخر عام 2018، مما أدى إلى ترك نصف مليون طفل خارج المدرسة. وفي بوركينا فاسو ومالي والنيجر، تضاعف إغلاق المدارس مرتين في الفترة بين 2017 و2019 بسبب تزايد انعدام الأمن، مما أدى إلى تعطل تعليم أكثر من 400 000 طفل.

ومع أن 132 بلداً حظرت العقوبة البدنية في المدارس، فإن نصف العدد الكلي للأطفال في سن الدراسة يعيشون في بلدان لا تُحظر فيها هذه العقوبة بشكل تام. وترتبط المعارضة الشديدة للعقوبة البدنية في المنزل بشكل إيجابي بانخفاض مستويات العقوبة البدنية في المدارس. ففي الهند وجمهورية كوريا، تعتبر العقوبة البدنية في المدارس أعلى بكثير مما يمكن توقعه.

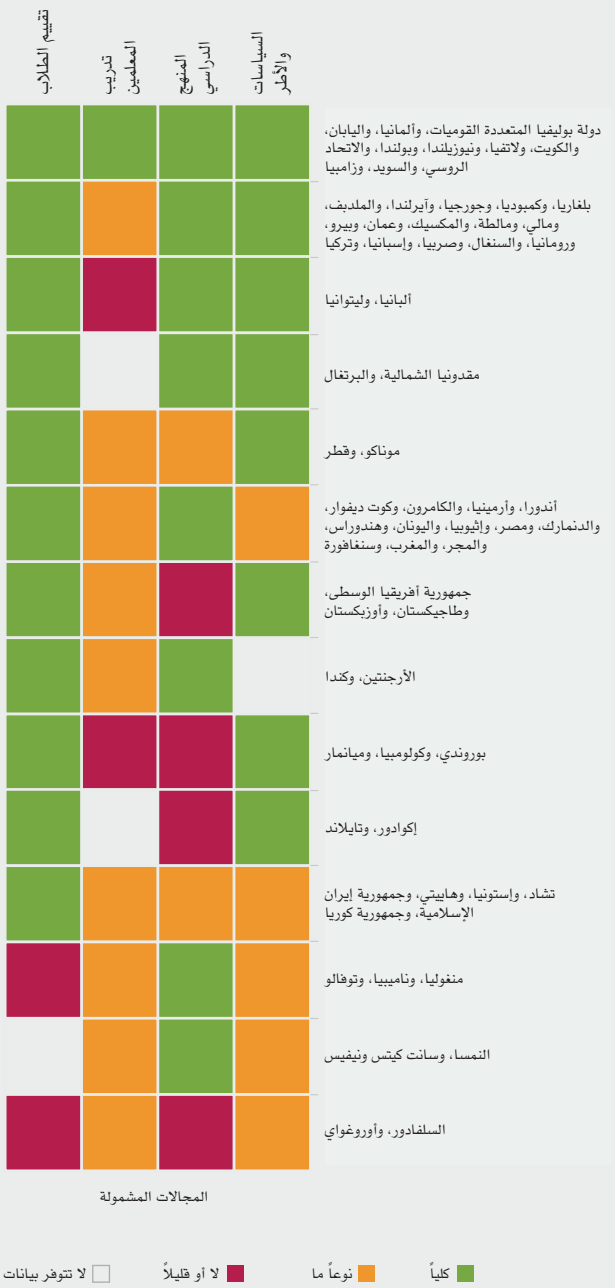
وهناك 6.2 حالة وفاة بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و 14 سنة لكل 100 000 نسمة، التي يبلغ متوسط عدد المركبات فيها 8 مركبات لكل 1 000 شخص، مقابل 1.7 حالة وفاة في البلدان المرتفعة الدخل، حيث يبلغ المتوسط 528 لكل 1 000 نسمة. وبيّن استقصاء لقرابة 250 000 كيلومتر من الطرق في 60 بلداً أن 80% من هذه الطرق التي تزيد سرعة السير فيها على 40 كم بالساعة ويستخدمها المشاة هي طرق غير مرصوفة.

الغاية 4-ب | المنح الدراسية

بلغ إجمالي المساعدات المقدمة للمنح الدراسية والتكاليف المحتسبة للطلاب 3.5 مليار دولار أمريكي في عام 2018. ويختلف متوسط المساعدات المقدمة للمنح الدراسية لكل طالب في التعليم العالي اختلافاً كبيراً: فالبلدان التي تضم سكاناً متشابهين من حيث عدد الطلاب تختلف بعامل قدره 100 أو أكثر. وتذهب أعلى المنح الدراسية المتدفقة للفرد الواحد إلى الدول الجزرية الصغيرة النامية التي لا يمكن أن يدرس مواطنوها في الخارج إلا للحصول على شهادات متخصصة. ومن بينها، تتلقى جزر البحر الكاريبي مساعدات للمنح الدراسية للفرد الواحد أقل بكثير من جزر المحيط الهادئ.

وبحسب تقديرات الأبحاث التي أجريت لهذا التقرير، فقد قُدمت 30 000 منحة دراسية للطلاب في أفريقيا جنوب الصحراء في عام 2019 من قبل أكبر 50 مقدماً للمنح، والذين يخصصون حوالي 94% من جميع المنح الدراسية المحددة الهدف إلى هؤلاء الطلاب على مستوى العالم، وذلك وفقاً لمسح يتناول أكثر من 200 من مقدمي المنح. وكانت حوالي 56% من المنح الدراسية مخصصة للدراسة الجامعية.

الشكل 6:
يقيّم الطلاب في بعض البلدان، ولكن المعلمين ليسوا مدربين على التعليم من أجل التنمية المستدامة
درجة تطبيق التوصية 1974، حسب المجال والنمط، 2016-2017



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig6
ملاحظة: لا يُظهر الرقم البلدان ذات أنماط الاستجابة الفريدة.
المصدر: اليونسكو (2019)

وتهيمن المبادرات الحكومية على توفير المنح الدراسية للطلاب في أفريقيا جنوب الصحراء، حيث تعدّ الصين أكبر مقدمي المنح الذين يوفرون أكثر من 12 000 فرصة في السنة. وعلى الرغم من الركود الذي شهده حجم المساعدات المقدمة للمنح الدراسية على مستوى العالم منذ عام 2010، إلا أن عدد الفرص المتاحة للطلاب من أفريقيا جنوب الصحراء قد زاد منذ عام 2015 ومن المرجح أن يستمر في الارتفاع في السنوات الخمس المقبلة.

ولا يكون لدى مقدمي المنح الدراسية في الغالب مقاييس يمكن التحقق منها بشأن أداء البرامج من حيث الشمول. فمن بين 20 من مقدمي المنح الدراسية الذين تمت استشارتهم في هذا التقرير، لم يتمكن معظمهم من تقديم معلومات مفصلة عن خصائص الخلفية الأساسية للباحثين بخلاف نوع الجنس. وليست إجراءات تقديم الطلبات والاختيار متوافقة مع احتياجات 60% من طلاب أفريقيا جنوب الصحراء الذين يتلقون دراستهم خارج المنطقة، والذين يقيمون أيضاً في بيئات تعليمية مختلفة تماماً عن البيئات التي اعتادوا عليها.

الغاية 4-ج | المعلمون

يقدر أن نسبة معلمي المدارس الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في العالم الذين يتدربون وفقاً للتعاريف الوطنية تبلغ 85%. وتبلغ النسب في أفريقيا جنوب الصحراء 64% لمعلمي المدارس الابتدائية و58% لمعلمي مدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. ويتم تدريب أقل من نصف (49%) عدد المعلمين في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في المنطقة، وتبلغ النسبة للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي 43%. ويعتمد تفسير البيانات المتعلقة بتوافر المعلمين جزئياً على المعلومات الخاصة بالمدرسين المساعدين. ونادراً ما توضح البيانات الخاصة بالبلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل ما إذا كان موظفو الدعم في مجال التعليم يشاركون في التدريس. وتعتبر البيانات الخاصة ببلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أكثر وضوحاً وتظهر بلداناً تشمل تشيلي والمملكة المتحدة تعتمد كثيراً على المدرسين المساعدين في التعليم قبل الابتدائي. ويشير تحليل البيانات المتعلقة بساعات العمل إلى عدم وجود معلومات كافية عن توزيع أوقات المعلمين. وفي حالات قليلة على الأقل، قد لا تعكس اللوائح القانونية المتعلقة بالعمل ومدة التدريس ما يجري على أرض الواقع.

وقد أكد استعراض أجرته منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لتسعة بلدان أن معلمي مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي مؤهلين تأهيلاً عالياً ولكنهم ليسوا مدربين بالضرورة على العمل مع الأطفال؛ وتمثل نسبة المدربين على العمل مع الأطفال قيمة ضئيلة تبلغ 64%في آيسلندا. وعلى الرغم من انخفاض درجة القناعة بالرواتب، فقد أعرب الموظفون عن قناعتهم بالعمل، حيث تراوحت النسبة بين 79% في جمهورية كوريا و98% في إسرائيل.

التعليم في إطار أهداف التنمية المستدامة الأخرى

تتسم الأهداف المتعلقة بالمساواة بين الجنسين وتغير المناخ والشراكات بأوجه تآزر كبيرة وغير محققة مع التعليم. وقد صنف استعراض الوسائل الفعالة لمكافحة تغير المناخ تعليم الفتيات والنساء وتنظيم الأسرة في المرتبة السادسة والسابعة من أصل 80 مرتبة. وقدّر الاستعراض أن سد فجوة التمويل التي قدّرها التقرير العالمي لرصد التعليم، والبالغة كلفته 39 مليار دولار أمريكي سنوياً، يمكن أن يؤدي إلى انخفاض الانبعاثات بقيمة 51 جيغاطن بحلول عام 2050، وهو عائد للاستثمار «غير محسوب». ويدير السكان الأصليون والمجتمعات المحلية 17% على الأقل من إجمالي الكربون المخزّن في أراضي الغابات في 52 بلداً من البلدان الاستوائية وشبه الاستوائية، مما يجعل حماية معرفتهم أمراً جوهرياً. واعتباراً من عام 2017، كان لدى 102 من أصل 195 دولة من الدول الأعضاء في اليونسكو مركز تنسيق مخصص للتوعية يسمح للعمل من أجل التمكين المناخي بدعم توفير تثقيف في مجال التخفيف من آثار تغير المناخ.

وفي حين أن القضايا المتعلقة بالجنسين موضوعاً شاملاً يحظى بالأولوية في جميع شراكات التمويل المتعددة الأطراف، فإن الروابط بين التثقيف وتغير المناخ تكون أضعف. لم يُستهدف هذا الغرض بالتحديد من التمويل المتعلق بالمناخ على الصعيد العالمي في الفترة 2015–2016 لترقية النظم التعليمية وتعليم الفتيات، أو للتغييرات السلوكية في هدر الغذاء والنظام الغذائي، أو للنهج التي يتبعها السكان الأصليون في استخدام الأراضي وإدارتها.

التمويل

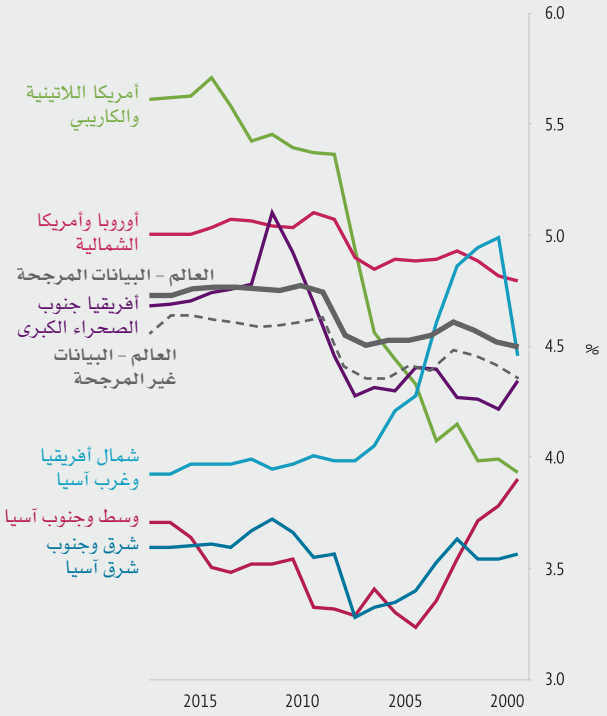
بلغ متوسط الإنفاق العام على الصعيد العالمي في مجال التعليم 4.4% من الناتج المحلي الإجمالي و13.8% من إجمالي الإنفاق الحكومي في عام 2018، مقارنةً مع العتبتين 4% و15% المتفق عليهما في إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030. وإجمالاً، فإن عدد البلدان التي لم تستوفِ أياً من المعايير بلغ 47 من أصل 141 بلداً لديها بيانات، أو ثلثها – أربعة بلدان أكثر من العام السابق، حيث كان عدد البلدان التي أبلغت عن البيانات أقل بسبعة بلدان. وبما أن مجموعة البلدان التي تبلّغ عن بيانات الإنفاق تتغير سنوياً، فإن السلاسل الزمنية المتسقة تقتضي توزيعها. وظلت نسبة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي بلا تغيير في الفترة 2000-2018، ولئن كان يخفي تبايناً كبيراً على المستوى الإقليمي، من أكثر من 1.7 في المائة في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي إلى أقل من 0.5 في المائة في شمال أفريقيا وغرب آسيا (**الشكل 7**).

وظلت مستويات المساعدات البالغة زهاء 0.3% من الدخل القومي الإجمالي للبلدان المانحة الرئيسية بلا تغيير منذ عام 2005. وسجلت نسبة المساعدات من الناتج المحلي الإجمالي خلال هذه الفترة في البلدان المنخفضة الدخل تراجعاً فبلغت 7.9% في عام 2014، ثم ارتفعت إلى 9.1% بحلول عام 2018. وبلغت المساعدات للتعليم 15.6 مليار دولار في عام 2018، وهو أعلى رقم يُسجل لهذه المساعدات عبر التاريخ، بيد أن نسبة 47% من هذا المبلغ على أقصى حد، أي ما يعادل 7.4 مليارات دولار، تُصرف على التعليم الأساسي والثانوي وعلى البلدان المنخفضة الدخل والشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل، التي تعد الأكثر احتياجاً. وتضاعفت المساعدات الإنسانية للتعليم خمس مرات بين عامي 2012 و2019 فبلغت 705 ملايين دولار.

وتعمل منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي على تغيير تعريفها ومنهجيتها المتبعة في حساب قيمة المساعدات. ومن المتوقع أن يكون للدعم الرسمي التام الجديد للتنمية المستدامة آثار عديدة على التعليم. ومن شأن القوانين الجديدة للآليات المتعددة الأطراف، من قبيل الشراكة العالمية من أجل التعليم، أن تخفض نسبة المساعدات للتعليم التي لم تكن مخصّصة سابقاً للبلدان. وستتوفر معلومات على مستوى القطاع للمساعدات الإنسانية. كما ستُحدد المساهمات في السلع العامة العالمية والخدمات الاستشارية في مجال السياسات وجهود البحث. وحده الجزء المخصص للمنح من القروض الميّسرة سيعتبر كمساعدة.

وكلما ازداد البلد فقراً، ازدادت نسبة إنفاق الأسر في مجال التعليم. وتشير البيانات المستقاة من عدد قليل من البلدان إلى أن متوسط الإنفاق بلغ 0.5% من الناتج المحلي الإجمالي في أوروبا وأمريكا الشمالية ولكنه بلغ 1.9% في أفريقيا جنوب الصحراء. ويسهم إنفاق الأسر غالباً في التعويض عن الإنفاق الحكومي غير الكافي: ففي ستة من البلدان التسعة التي بلغ فيها إنفاق الأسر على التعليم 2.5% على الأقل من الناتج المحلي الإجمالي، أنفقت الحكومات أقل من 4%. وقد تظهر الأسر تحيزاً مبنياً على الجنس في الإنفاق على البنين والبنات، على الرغم من أن مدى هذا التحيّز يختلف باختلاف السياق.

الشكل 7:
سجلت أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي أعلى زيادة في الإنفاق في مجال التعليم
الإنفاق في مجال التعليم العام كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، 2000-2017



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig7
المصدر: تحليل لفريق التقرير العالمي لرصد التعليم يستند إلى قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

التعليم الشامل للجميع:
الجميع بلا استثناء

ينظر *التقرير العالمي لرصد التعليم* لعام 2020 في الآليات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تميز ضد الأطفال والشباب والبالغين المحرومين، مما يحرمهم من التعليم أو يجعلهم مهمشين فيه. وبفضل حافز التزامها بإعمال الحق في التعليم الشامل، تعمل البلدان على توسيع نطاق رؤيتها للتعليم الشامل بإدراج التنوع في صلب نظمها التعليمية. لكن غالباً ما يتعثر تنفيذ القوانين والسياسات الهادفة التي تنطوي على نوايا حسنة. ويرى التقرير الذي صدر في بداية عقد العمل حتى عام 2030، وفي خضم الأزمة الناجمة عن جائحة كوفيد-19، التي أسفرت عن تفاقم أوجه عدم المساواة الكامنة، أن مقاومة تلبية احتياجات كل متعلم تشكل تهديداً حقيقياً أمام تحقيق أهداف التعليم العالمية.

التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء: يحدد الممارسات المتبعة في مجال الحوكمة والتمويل؛ المناهج الدراسية والكتب المدرسية والتقييمات؛ وتعليم المعلمين؛ والبنية التحتية للمدرسة؛ والعلاقات مع الطلاب وأولياء الأمور والمجتمعات المحلية التي يمكنها فتح آفاق العملية أمام التعليم الشامل. وهو يقدم توصيات سياساتية تقضي بجعل تنوع المتعلمين بمثابة قوة ينبغي امتداحها، أي قوة تصبو إلى تحقيق التماسك الاجتماعي.

وهناك موقعان جديدان على شبكة الإنترنت يكملان الإصدار الرابع من *التقرير العالمي لرصد التعليم*، *هما* موقع PEER *الذي يصف* كيفية مقاربة البلدان للتعليم الشامل، وتعمل كمصدر للحوار على مستوى السياسات، وموقع SCOPE الذي يوفر فرصة سانحة للتفاعل مع البيانات واستكشاف مؤشرات مختارة لهدف التنمية المستدامة 4.

الشمول الذي تفرضه الجهات العليا لن يحقق نجاحاً على الإطلاق. ولذلك فإن السؤال الذي يُطرح عليكم كقراء للتقرير العالمي لرصد التعليم 2020 هو ما إذا كنتم مستعدين لتحدي طريقة التفكير الحالية: أي على استعداد لكي تقرّروا أن التعليم هو للجميع – الجميع بلا استثناء.

معالي السيدة هيلين كلارك
رئيسة المجلس الاستشاري للتقرير العالمي لرصد التعليم

التحول نحو التعليم الشامل أمر غير قابل للتفاوض. وتجاهل الشمول يتنافى مع منطق أي شخص يسعى جاهداً لبناء عالم أفضل. وقد لا ننجح في تحقيقه بالكامل، لكن التقاعس عن العمل ليس خياراً.

أودري أزولاي
المديرة العامة لليونسكو

إذا لم نضغط من أجل إمكانية الوصول إلى المدارس والشمول، فإننا بذلك نختار أن نربي أجيالاً بأكملها تؤمن بأن الفصل يمثل حلاً ناجعاً لمشكلة وجود أفراد متنوّعين.

أريانا أبولافيا
طالبة، كلية الحقوق في جامعة ميامي
الولايات المتحدة

إن أهم خطوة ساعدتني على الشعور بأني مندمج في المدرسة هي وضعي في نفس بيئة التعلّم كزملائي الذين يتمتعون بمقدرة تفوق مقدرتي. فلقد تم الترحيب بي كما رُحّب بأي فرد آخر ونلت نفس العقوبة التي نالوها. وهذا ما ساهم في تخلصي من عقدة النقص.

كيكودي مارك
التحالف الوطني للتعليم للجميع (CONEPT)
جمهورية الكونغو الديمقراطية

التعليم الشامل ليس سوى تطور طبيعي لحقوق الإنسان داخل نظام التعليم. وهو ما نحتاج إليه الآن!

بيرسي كاردوزو
رئيسة ومستشارة البرنامج
الهند

علينا أن نعلّم الأطفال طريقة التعامل مع الاختلافات، ليس ليس بوصفها أمراً سلبياً، ولكن كحالة يمكننا أن نتعلم منها لكي نصبح أشخاصاً أفضل، وطلاباً أفضل، ومواطنين أفضل.

هيرمينيو كوريا
عضو مجلس الرابطة الدولية لأولياء الأمور، البرتغال

التقرير العالمي لرصد التعليم

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

أهداف التنمية المستدامة