2020

التقرير العالمي لرصد التعليم

التعليم الشامل للجميع:

الجميع بلا استثناء

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

أهداف
التنمية المستدامة

التقرير العالمي
لرصد التعليم

2020

التعليم الشامل للجميع:

الجميع بلا استثناء

يبيّن إعلان إنشيون بشأن التعليم بحلول العام 2030 وإطار العمل الخاص بالتعليم حتّى العام 2030 الغرض المُراد من *التقرير العالمي لرصد التعليم*، إذ يفيد كلاهما بأنه ينبغي أن يكون آليةً 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 بتعهّداتهم في إطار التدابير العامة لمتابعة المساعي الرامية إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة واستعراضها. ويتولّى إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم فريقٌ مستقلّ تستضيفه اليونسكو.

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

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

ويمكن ذكر المنشور كمرجع كما يلي: اليونسكو. 2020. *التقرير العالمي لرصد التعليم 2020* المعنون:
التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء" والصادر عن اليونسكو في باريس.

© اليونسكو، 2020
الطبعة الأولى
صدرت في العام 2020 عن منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France

التنضيد الطباعي: اليونسكو
التصميم البياني: FHI 360
الإخراج: إستراتجك أجندة (Strategic Agenda)

صورة الغلاف: Jenny Matthews/Panos
التعليق على صورة الغلاف: *تلاميذ يقفزون فوق الحبل في مدرسة سانت بيوس الابتدائية، سيراليون*

الرسوم التوضيحية: FHI 360 وآن ديرين Anne Derenne

ISBN: 978-92-3-600100-5

هذا المنشور مُتاح مجاناً بموجب ترخيص نسبة المصنّف إلى مؤلّفه - الترخيص بالمثل 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (الرابط: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/)
يوافق المستفيدون، عند استخدام محتوى هذا المنشور، على الالتزام بشروط الاستخدام الواردة في مستودع الانتفاع الحرّ لليونسكو (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

يسري هذا الترخيص على المحتوى النصّي للمنشور لاستعمال أيّ مادة لم يتمّ تحديدها على أنها مملوكة لليونسكو، تُطلب رخصة من العنوان التالي:
publication.copyright@unesco.org

أو من

UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP France

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

توطئة

لم يكن جعل التعليم حقّاً عالمياً وواقعاً متاحاً للجميع بمثل هذه الأهمية في أي وقت مضى. فعالمنا السريع التغيّر يواجه تحديات كبيرة – بدءاً من الابتكارات التكنولوجية الكاسحة إلى تغيّر المناخ، مروراً بالنزاعات والانتقال القسري للأشخاص وانتشار التعصّب والكراهية - مما سيزيد من تفاقم أوجه انعدام المساواة ويترك أثراً على مدى عقود من الزمن. وقد أدّى وباء كوفيد- 19 إلى تسليط الضوء بشكل إضافي على أوجه انعدام المساواة هذه وعلى هشاشة مجتمعاتنا وإلى تعميقها. ونحن نضطلع اليوم أكثر من أي وقت مضى بمسؤولية جماعية تتمثّل في دعم الأكثر ضعفاً وحرماناً، والمساعدة في تقليص الانتهاكات المجتمعية الطويلة الأمد التي تهدّد إنسانيّتنا المشتركة.

لمواجهة هذه التحديّات، باتت الرسائل التي ينطوي عليها التقرير العالمي لرصد التعليم 2020 حول التعليم الشامل أكثر حدّة من أي وقت مضى. فالتقرير يحذّر من أن فرص التعليم لا تزال تُوزّع بشكل غير متساوٍ. ولا تزال الحواجز التي تحول دون التعليم الجيّد كبيرة جداً بالنسبة إلى الكثير من المتعلّمين. وحتّى قبل انتشار جائحة كوفيد- 19، كان واحد فقط من كلّ خمسة من الأطفال والمراهقين والشباب يُستبعد تماماً من التعليم. وتدلّ الوصمات والقوالب النمطية والتمييز على أن ملايين آخرين يتواصل عزلهم داخل الصفوف المدرسية.

سوف تفضي الأزمة الحالية إلى إدامة هذه الأشكال المختلفة من الإقصاء. ونظراً إلى أن أكثر من 90% من الطلاب من حول العالم تأثّروا بإغلاق المدارس المرتبط بوباء كوفيد- 19، فإن العالم يشهد التعطّل الأكبر غير المسبوق في تاريخ التعليم. هذا وقد عرّضت الفجوتان الاجتماعية والرقمية الأشخاص الأكثر حرماناً لخطر فقدان مكاسب التعلّم والتسرّب من التعليم. وكشفت الدروس المستقاة من الماضي، لا سيّما مع وباء إيبولا، أن الأزمات الصحية قد تفضي الى تخلّف كثيرين عن الركب، لا سيّما الفتيات الأكثر فقراً، ذلك أن عدداً كبيراً منهنّ قد لا يعود يوماً الى المدرسة.

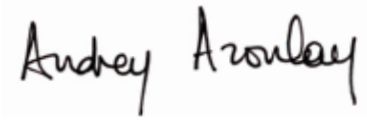
وتأتي التوصية الرئيسية التي صاغها التقرير والتي تتوجّه إلى جميع الأطراف الفاعلة في مجال التعليم لتوسيع فهمها للتعليم الشامل ليشمل جميع المتعلّمين، بصرف النظر عن هويّتهم أو خلفيتهم أو قدرتهم، في الوقت المناسب فيما العالم يسعى إلى إعادة بناء نظم تعليمية أكثر شمولاً.

ويحدّد هذا التقرير أشكالاً مختلفة من الإقصاء وكيفية حدوثها وما الذي يمكننا فعله حيالها. ولذا، فهو يجسّد دعوةً إلى العمل لا بدّ من الإصغاء إليها فيما نمهّد الطريق لإقامة مجتمعات أكثر مرونةً ومساواةً في المستقبل. دعوة لجمع بيانات أفضل، لا نستطيع من دونها فهم النطاق الحقيقي للمشكلة أو قياسه. دعوة لجعل السياسات العامة أكثر شمولاً، إستناداً إلى أمثلة على السياسات الفعّالة المُعتمدة في الوقت الحالي، ومن خلال العمل معاً للتصدّي لأوجه الحرمان المتقاطعة، تماماً كما رأينا ما تستطيع الوزارات والأقسام الحكومية القيام به للتصدّي لوباء كوفيد- 19.

فالتعلّم من هذا التقرير هو السبيل الوحيد الذي يمكّننا من فهم المسار الذي يجب أن نتبعه في المستقبل. ومنظّمة اليونسكو على استعداد لتقديم المساعدة إلى الدول وأوساط التعليم لكي نتمكّن معاً من تطوير التعليم الذي يُعتبر العالم بأمسّ الحاجة إليه ولضمان عدم توقّف التعلّم أبداً.

ولكي نرقى إلى مستوى تحديّات القرن الحادي والعشرين، فإن التحوّل إلى تعليم أكثر شمولاً هو أمر لا جدال فيه - والإحجام عن القيام به ليس خياراً.

أودري أزولاي
المديرة العامة لليونسكو



توطئة

يسهم التعليم مساهمةً أساسيةً في بناء مجتمعات شاملة وديمقراطية، حيث يمكن التعبير بحريّة عن الاختلافات في الرأي، وحيث يمكن سماع طائفة واسعة من الأصوات، سعياً إلى تحقيق التماسك الاجتماعي واحتفاءً بالتنوّع.

يذكّرنا *التقرير العالمي لرصد التعليم* لهذا العام بأن أنظمة التعليم شاملة بقدر ما يجعلها واضعوها كذلك، وأن هكذا أنظمة وسياقاتها قادرة على استحداث الحرمان. فالحرمان يكون واقعاً متى كانت احتياجات الناس لا تُراعى.

ينصّ التعليم الشامل على ضمان أن يشعر كل متعلّم بقيمته وبالاحترام، وأن يتمتّع بشعور واضح بالانتماء. غير أن الكثير من العقبات تقف في طريق هذا النموذج الأمثل. فالتمييز والقوالب النمطية والعزل تقصي أشخاصاً كثر. وآليات الإقصاء هذه هي نفسها أساساً، بغضّ النظر عن نوع الجنس، والموقع، والثروة، والإعاقة، والانتماء الإثني، واللغة، والهجرة، والنزوح، والميل الجنسي، والسجن، والدين، وغير ذلك من المعتقدات والمواقف.

ويذكّرنا التقرير بأوجه انعدام المساواة المستمرّة والمثيرة للقلق في مجال التعليم، بما في ذلك لجهة ضمان وصول الجميع الى التعليم الذي ينبغي أن يكون أساس الشمول. ولكن مقاربة الشمول "الجميع بلا استثناء" تعني أيضاً إسقاط أي علامات وصم تُلصق بالأطفال. ويفضي اعتماد مقاربات التعلّم بسبب هذه العلامات إلى الحدّ من إمكاناتها، عبر تجاهل الفوائد التي يمكن أن تأتي بها مقاربات التعلّم المتنوّعة لجميع الأطفال.

وبالتالي، يمكن القول إن طريقة تصميم نظم التعليم بالغة الأهمية. فالبلدان تستطيع أن تختار ما يهمّ عندما تقرّر ما إذا كان نظامها التعليمي يسير على الطريق الصحيح أم لا. ويمكنها أن تختار التصدّي لجدول أعمال الشمول في إطار مقاربة مجزّأة، أو معالجة مجموعة التحديات برمّتها مباشرةً.

ثمّة معضلات وتوتّرات ينطوي عليها التوصّل إلى النموذج الأمثل للشمول الكامل. فالانتقال من الوضع الذي نحن عليه الآن إلى وضع يصبح لدينا فيه نظم تلبّي احتياجات كل متعلّم، 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 النيّة الرامية إلى تحقيق الشمول نحو الإجبار على التقيّد بالمعايير، وذوبان هويّات المجموعات، وتبديد اللغات. وقد يؤدّي الاعتراف بفئة مستبعدة ومساعدتها تحت مُسمّى الشمول إلى تهميشها في الوقت نفسه. وهناك أيضاً تحديات عمليّة تكمن في تحديد سرعة التغيير، سواء بالنسبة إلى البلدان الغنية التي تتطلّع إلى التراجع عن النظم التي قامت أساساً على الفصل، أو بالنسبة إلى البلدان 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 مبرّرات لمتابعة التعليم الشامل. ويشير إلى أن مناقشة فوائد التعليم الشامل شبيهة بمناقشة الفوائد الناجمة عن إلغاء العبودية أو بالأحرى إلغاء الفصل 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 المعلّمون، أو الأخلاقيات التي يبتدعها مدراء المدارس في بيئاتهم التعلّمية، أو الطريقة التي تتّخذ بها الأسر القرارات عند طرح خيارات المدارس عليها، أو في ما نقرّر، نحن كمجتمع، ما نبتغيه لمستقبلنا.

إن الشمول ليس مجرّد خيار لواضعي السياسات. وإذا ما فُرض من فوق، فلن ينجح أبداً. لذلك، فإن السؤال الذي يُطرح عليكم، كقرّاء، في التقرير هو ما إذا كنتم على استعداد لتحدّي العقلية الحالية وعلى استعداد لاتخاذ قرار مفاده أن التعليم هو للجميع وأنه يتعيّن عليه أن يشمل الجميع.

معالي السيدة هيلين كلارك

رئيسة المجلس الاستشاري للتقرير العالمي لرصد التعليم

شكر وتقدير

ما كان هذا التقرير ليصدر لولا المساهمات القيّمة التي قدّمها الكثير من الأشخاص والمؤسّسات. ويودّ فريق *التقرير العالمي لرصد التعليم* التنويه بتلك المساهمات، والإعراب عن خالص تقديره لأصحابها، والتقدّم إليهم بالشكر على ما بذلوه من وقت وجهد لهذا الغرض.

وقد ساهم المجلس الاستشاري للتقرير العالمي لرصد التعليم ورئيسته السيدة هيلين كلارك Helen Clark مساهمةً عظيمة وقيّمة في هذا التقرير. ونخصّ بالشكر الجهات المانحة، التي أثبتت التزامها ووفائها، والتي لولاها ولولا الدعم المالي الذي تقدّمه من أجل إصدار التقرير لما تسنّى لهذا التقرير أن يرى النور.

ونودّ التنويه بالدور القيادي والريادي الذي اضطلعت به اليونسكو. ونودّ أيضاً الإعراب عن جزيل شكرنا لكلّ من ساهم في تيسير عملنا اليومي من موظّفي اليونسكو وأقسامها ووحداتها في المقرّ، ولا سيّما في قطاع التربية وفي مكتب إدارة خدمات الدعم. وقد اضطلع معهد اليونسكو للإحصاء بدور رئيسي في إعداد هذا التقرير عن طريق إتاحة الإطّلاع على البيانات الموجودة لديه من خلال واجهة برمجة تطبيقات البيانات المفتوحة المُسمّاة "UIS Data API" . ونودّ في هذا الصدد التقدّم بالشكر الى مديرة المعهد، السيدة سيلفيا مونتويا Silvia Montoya، والموظّفين المتفانين العاملين معها، لتعاونهم الوثيق لا سيّما في إطار شراكتنا مع المعهد بشأن قاعدة البيانات العالمية الخاصة بالتفاوت في التعليم وفي سياق مجموعة التعاون التقني المعنيّة بمؤشّرات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة- التعليم 2030.

كما نتوجّه بالشكر إلى الزملاء العاملين في معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي، ومعهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، ومركز اليونسكو الدولي للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، وشبكة المكاتب الميدانية التابعة لليونسكو.

ونعرب عن عرفاننا وشكرنا لكلّ المؤسّسات المذكورة في ما يلي وكلّ الباحثين العاملين لديها والمذكورين في ما يلي أيضاً الذين أعدّوا عدداً من البحوث الأساسية التي يستند إليها التقرير:
Education Sub Saharan Africa (Ranjit Majumdar, Tracy Hart), Georg Eckert Institute (Eckhardt Fuchs, Marcus Otto, Simiao Yu), Idara-e-Taleem-o-Aagahi (Muhammad Afzan Munir, Hamza Sarfaraz, Baela Raza Jamil, Monazza Aslam), Oxfam India (Anjela Taneja, Randeep Kaur, Sanjeev Rai, Shamaila Khalil, Sanghamitra Mishra), Pratham Education Foundation (Samyukta Lakshman, Rukmini Banerji, Arjun Agarwal), Sightsavers – Royal Commonwealth Society for the Blind (Guy Le Fanu, Gareth Roberts, Lianna Jones, Clare McGill, Elena Schmidt), UNESCO Institute for Information Technologies in Education (Tao Zhan, Natalia Amelina) in partnership with Peoples' Friendship University of Russia, UNICEF Innocenti Centre (Dominic Richardson) and University of Oulu (Elina Lehtomäki).

نعرب أيضاً عن امتناننا للخبرات والتوجيه من جانب مجموعة المناصرة المعنيّة بالشمول والتعليم والتابعة للتقرير العالمي لرصد التعليم:
Nafisa Baboo (Light for the World), Julia McGeown and Sian Tesni (International Disability and Development Consortium), Sirtaj Kaur (Global Partnership for Education), Catherine Howgego and Matt Clancy (United Kingdom Department for International Development), Rosmarie Jah and Wongani Grace Taulo (UNICEF), Emilie Sidaner (World Food Programme), Rebecca Telford (United Nations High Commissioner for Refugees), Rubén Ávila (International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer and Intersex Youth and Student Organisation), Robie Halip (Indigenous Peoples Major Group), Priscille Geiser (International Disability Alliance) and Deboleena Rakshit (Promundo).

ونتقدّم بالشكر، فضلاً عن ذلك، إلى المؤسّسات العديدة التي استضافت المشاورات بشأن المذكّرة المفاهيمية للتقرير العالمي لرصد التعليم 2020، وكذلك إلى الجهات الكثيرة التي قدّمت مساهمات خلال عملية التشاور، ومنها أفراد ومنظّمات. شكرٌ خاص للمؤسّسات التالية:

Foundation to Promote Open Society, the Inclusive Education Special Interest Group of the Comparative and International Education Society, the German Commission for UNESCO and the UK Forum for International Education and Training.

نعرب عن امتناننا لفلورانس ميجون Florence Migeon (اليونسكو) والفريق المنظّم لمنتدى كالي الدولي حول الشمول والإنصاف في التعليم ولناتاشا غراهام Natasha Graham (اليونيسيف) وجنيفر باي Jennifer Pye (المعهد الدولي للتخطيط التربوي) للدعوة إلى عقد اجتماعات طاولات مستديرة تقنية حول دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التخطيط لقطاع التعليم. وقد تقاسم كل من ماريا مارتينو Maria Martinho وماريو سبيزيو Mario Spiezio (إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية في الأمم المتحدة) بيانات حول إمكانية الوصول الى المدارس. وتقاسمت بولا ريد Paula Reid (Zero Project) معلومات عن الخلفية بشأن ممارسات مبتكرة في مجال التعليم الشامل للجميع.

وقد استفدنا كثيراً من شراكتنا مع المنظّمات التالية في سياق إعداد التقريرَين الإقليميَين المقبلَين بشأن الشمول والتعليم:

بالنسبة إلى طبعة أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي، مع مكتب اليونسكو الإقليمي للتعليم في أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي (Claudia Uribe, Carlos Vargas Tamez, Ximena Rubio Vargas) ومختبر البحوث والابتكار في مجال التعليم لأمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي (SUMMA (Javier Gonzalez, Ismael Tabilo))؛ وبالنسبة إلى طبعة أوروبا الوسطى والشرقية والقوقاز وآسيا الوسطى مع الوكالة الأوروبية للاحتياجات الخاصة والتعليم الشامل (Cor J. W. Meijer, Amanda Watkins)، وشبكة مراكز سياسات التعليم (Lana Jurko, Dženana Husremović).

وقام فريق من الخبراء المستقلّين بمراجعة مشروع الجزء المواضيعي من التقرير العالمي لرصد التعليم وتقديم ملاحظات قيّمة. ونشكر الأشخاص المذكورين في ما يلي على مساهماتهم في هذا الصدد:

Nafisa Baboo, Verity Donnelly, Daniel Mont, Diane Richler, Nidhi Singal and Roger Slee

كما قامت لاني فلوريان Lani Florian باستعراض الفصل المخصّص للمعلّمين.

ونتوجّه بشكر خاص إلى أول مجموعة من الزملاء في التقرير العالمي لرصد التعليم، بدعم من Foundation to Promote Open Society: Madhuri Agarwal, Gabriel Bădescu, Donald Baum and Enrique Valencia Lopez.

وقد عملت جيسيكا هاتشينغز Jessica Hutchings على تحرير التقرير ونشكرها في هذا الصدد على عملها الدؤوب. كما نتوجّه بالشكر إلى جوستين دودي Justine Doody لتحريرها مواد الاتصال الخاصة بنا. ونودّ الإعراب أيضاً عن عرفاننا لأولئك الذين ساعدوا بلا كلل أو ملل في إنتاج هذا التقرير، ومنهم الأشخاص المذكورين في ما يلي:

(Rebecca Brite, Blossom, Erin Crum and FHI 360 (Shannon Dyson, Kay Garcia, Krista Gill and Aziza Mukhamedkhanova
وقد شارك الكثير من الزملاء من داخل اليونسكو وخارجها في تصميم التقرير العالمي لرصد التعليم 2020 والمواد ذات الصلة به وإنتاجها وطباعتها، ونودّ أن نعرب لهم عن تقديرنا العميق لدعمهم. وشكر خاص لهنادي عسّاف ودانيال معوشي على ترجمة التقرير إلى اللغة العربية.

ونخصّ بالشكر العاملين لدى Burness Communications Inc، Anne Derenne, Dean Swift Housatonic Design Network. وRooftop على دعمهم من أجل إعداد مواد الترويج الخاصة بالتقرير العالمي لرصد التعليم، وAssociation Valentin Hauy لإنتاج نسخة بطريقة برايل ونسخ سهلة القراءة من الملخّص، و Humanity and Inclusion، و Foundation to Promote Open Society، ومنظّمة إنقاذ الطفولة، والمفوّضية السامية للأمم المتّحدة لشؤون اللاجئين، ومنظّمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) على استخدام الصور الخاصة بها.

وأخيراً، نودّ أن نشكر المتدرّبين والخبراء الاستشاريين المذكورين في ما يلي الذين أسهموا إسهاماً كبيراً في عمل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم:
Gabriela Mathieu, Ulrich Janse van Vuuren, Walter Gomez Velarde and Jiaheng Zhou

والشكر موصول أيضاً إلى طلاب جامعة Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne، كلّية السوربون للاقتصاد، الذين ساهموا في تطوير المواصفات القطرية:
Alexandra Methot, Diallo Kindi Mohamed, Kyeonghun Joo and Yang Yang

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم

مدير *الفريق*: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Anna Cristina D'Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Glen Hertelendy, Milagros Lechleiter, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Kate Linkins, 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 سنوي مستقلّ تقوم بتمويله مجموعة من الحكومات والوكالات المتعدّدة الأطراف والمؤسّسات الخاصة، وتتولّى اليونسكو تيسير ودعم المساعي المبذولة لإعداده وإصداره.

يُرجى 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 المُتاحة على الإنترنت على العنوان التالي:
www.unesco.org/gemreport

سلسلة التقرير العالمي لرصد التعليم

2020 *التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء*
2019 *الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران*
2017/8 *المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهّداتنا*
2016 *التعليم من أجل الناس والكوكب: بناء مستقبل مستدام للجميع*

سلسلة التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

2015 *التعليم للجميع 2015-2000: الإنجازات والتحديات*
4/2013 *التعليم والتعلّم: تحقيق الجودة للجميع*
2012 *الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيات العمل*
2011 *الأزمة الخفيّة: النزاعات المسلّحة والتعليم*
2010 *السبيل إلى إنصاف المحرومين*
2009 *أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم*
2008 *التعليم للجميع بحلول عام 2015: هل سنحقّق 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*
4/2003 *قضايا الجنسَين والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة*
2002 *التعليم للجميع: هل يسير العالم على الطريق الصحيح؟*

المحتويات

توطئة iii
شكر وتقدير vi
المحتويات ix
نقاط مركزة xviii

الفصل 1- المقدّمة 3
التعليم للجميع هو أساس التعليم الشامل 6
التعليم الشامل ليس مجرّد نتيجة بل هو عملية 10
ما سبب أهمية التعليم الشامل؟ 18
دليل إلى التقرير 18
التوصيات 20

الفصل 2- القوانين والسياسات 27
لقد رسمت الصكوك والإعلانات الدولية شكل التعليم الشامل للجميع 29
تميل القوانين المتعلقة بالشمول إلى التركيز على الطلاب ذوي الإعاقة 32
تتفاوت السياسات التعليمية من حيث تركيزها على الشمول 38
يعيق عدم تنفيذ القانون والسياسات عملية الشمول 42
يجب اتباع سياسات شاملة في جميع مستويات التعليم ولكافة الأعمار 43
الخاتمة 57
كوفيد-19: أضاف وباء كوفيد-19 طبقة جديدة من التحديات إلى تحدي التعليم الشامل 58

الفصل 3- البيانات 63
بيانات عن الشمول: تختلف المجموعات التي ترصدها البلدان 66
بيانات خاصة بالشمول: تختلف السياسات والنتائج التي ترصدها البلدان 76
الخاتمة 85

الفصل 4- الحوكمة والتمويل 87
يتطلّب توفير التعليم الشامل أن تقوم الجهات فاعلة المختلفة بالعمل معاً 90
هناك عدة طرق لتمويل الإنصاف والشمول في التعليم 99
الخاتمة 109

الفصل 5- المناهج الدراسية والكتب المدرسية والتقييمات 111
تراعي المناهج الدراسية الشاملة احتياجات جميع المتعلّمين 113
تستطيع الكتب المدرسية إقصاء الطلاب من خلال إغفالهم وسوء تمثيلهم 125
يروّج التقييم الموثوق به والملائم والتكويني للشمول 130
الخاتمة 133

الفصل 6- المعلّمون 135
التدريس الشامل يتكيّف مع نقاط قوّة الطلاب واحتياجاتهم 138
تترافق مواقف المعلّمين الإيجابية تجاه الشمول مع بعض الشكوك 138
المعلّمون بحاجة إلى تدريب شامل على الشمول 141
يحتاج المعلّمون إلى الدعم لضمان التعليم الشامل 148
تناضل نظم تعليمية كثيرة لتحقيق التنوّع في مهنة التدريس 151
الخاتمة 153

الفصل 7- المدارس 155
يعتمد الشمول والشعور بالانتماء على الأخلاقيات المدرسية 157
تلعب المدارس الآمنة التي يمكن النفاذ إليها دوراً مهماً في تحقيق الشمول 166
بإمكان التكنولوجيا أن تحدث فرقاً بين المشاركة والتهميش 171
الخاتمة 175

الفصل 8- الطلاب وأولياء الأمور والمجتمعات المحلية 177
يرغب الطلاب الضعفاء في أن يتمّ دمجهم ولكنهم يواجهون خطر العزل 179
باستطاعة أولياء الأمور تحفيز التعليم الشامل ولكن أيضاً مقاومته 183
المجتمعات والمنظّمات تدعم الحكومات وتخضعها للمساءلة على التعليم الشامل 191
الخاتمة 194

الفصل 9- رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة 197
لقد سُجّلت تطوّرات إيجابيّة في إطار رصد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة 199
لا تزال التحديات الرئيسية المتعلقة بتوافر البيانات تواجه العديد من المؤشرات العالمية 200
دليل إلى القسم المتعلّق بالرصد — الإصدار المطبوع والإصدار الالكتروني 207

الفصل 10- التعليم الابتدائي والثانوي 211
الحضور الى المدرسة وإكمال التعليم 212
المحور 1-10: تسجّل بلدان كثيرة نسبة مواظبة عالية لمن هم فوق السنّ 214
المحور 2-10: هناك أطفال خارج المدرسة مخفيّون في البلدان المرتفعة الدخل 216
التعلّم 217
المحور 3-10: آن الأوان لدراسة الأداء المنخفض في تقييمات التعلّم 223

الفصل 11- الطفولة المبكرة 227
المشاركة 228
النماء في مرحلة الطفولة المبكرة 230
المحور 1-11: الالتحاق المبكر هو أكثر شيوعاً من المعتقد السائد 234

الفصل 12- التعليم التقني والمهني والعالي وتعليم الكبار 237
التعليم التقني والمهني وتعليم الكبار 238
التعليم العالي 239
المحور 1-12: يواجه البالغون عقبات متعددة في سعيهم إلى الحصول على فرص التعليم 242
المحور 2-12: التعليم في السجون حق واستثمار 243

الفصل 13- المهارات من أجل العمل 247
المحور 1-13: إن مباشرة الأعمال الحرة بداعي الضرورة تتطلّب وجود المهارات 252

الفصل 14- الإنصاف 255
المحور 1-14: ما هو عدد الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس غير المختلطة؟ 260
المحور 2-14: يمثّل تحديد مجموعات السكان الأصليين في المسوحات والتعدادات تحدياً في أمريكا اللاتينية 262

الفصل 15- الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب 265
المحور 1-15: ينبغي لبرامج محو الأمية أن تسعى إلى الوصول إلى الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلّم ومن إعاقات أخرى 272

الفصل 16- التنمية المستدامة والمواطنة العالمية 275
المحور 1-16: أحرز رصد الغاية 7.4 والإبلاغ عنها تقدماً تدريجياً 280
المحور 2-16: يهدد البطء في تطوير الكتب المدرسية التقدم نحو تحقيق الهدف 7.4 281

الفصل 17- المرافق التعليمية وبيئات التعلم 283
المحور 1-17: تؤثّر درجة الحرارة ونوعية الهواء على التعلّم 288
المحور 2-17: يجب أن تضمن المدارس الآمنة الوصول الآمن إليها 290

الفصل 18- المنح الدراسية 293
المحور 1-18: فيما يسجل عدد المنح الدراسية للطلاب من أفريقيا جنوب الصحراء ارتفاعاً، على هذه المنح أن تكون شاملة 295

الفصل 19- المعلّمون 301
المحور 1-19: يختلف موظّفو دعم التعليم باختلاف البلدان 305
المحور 2-19: يُسجّل تفاوت كبير في ساعات عمل المعلّمين 306

الفصل 20- التعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى - تركيز على المساواة بين الجنسَين وتغيّر المناخ والشراكات 311
علاقة التعليم بالمساواة بين الجنسَين قوية ولكنها خاضعة للمعايير 312
يجب تعزيز علاقة التعليم بالتخفيف من آثار تغيّر المناخ والتكيّف معه 314
لا بدّ من تعزيز القدرات المهنية لدعم جهود المساواة بين الجنسَين وتغيّر المناخ 315

الفصل 21- التمويل 319
الإنفاق العام 321
الإنفاق الذي توفرّه المساعدات 324
المحور 1-21: يقوم المانحون بتطوير مقاربات للتعليم الشامل للإعاقة 331
إنفاق الأسر 333
المحور 2-21 : تظهر الأسر المعيشية تحيّزاً جنسانياً في الإنفاق على التعليم 333

ملحق
الجداول الإحصائية 337
الجداول الخاصة بالمعونة 407
مسرد المصطلحات 416

لائحة الأشكال والجداول والأطر

الاشكال

الشكل 1-1: يؤثر تحديا الفقر وانعدام المساواة العالميان على التعليم 6
الشكل 1-3: ربع مليار من الأطفال والمراهقين والشباب غير ملتحقين بالمدارس. 7
الشكل 1-2: يفوق احتمال إصابة الأطفال الأكثر فقراً بسوء التغذية ضعفَي احتمال إصابة الأطفال الأغنى 7
الشكل 1-4: هناك فروق لغوية وإقليمية وإثنية ولجهة الثروة كبيرة في الحضور إلى المدرسة. 8
الشكل 1-5: لا يتمّ الوفاء بوعد الوصول أولاً إلى من هم أشدّ تخلّفاً عن الركب 8
الشكل 1-6: يُعدّ الوضع الاقتصادي- الاجتماعي مؤشراً رئيسياً لتحصيل التعليم 9
الشكل 1-7: هناك أوجه تفاوت كبيرة في الحضور والإكمال والتعلّم بحسب الثروة. 10
الشكل 1-8: الأطفال ذوو الإعاقة يتخلّفون عن أقرانهم في التعلّم التأسيسي 10
الشكل 1-9: تمثيل شعبي مضلّل للمساواة والإنصاف 11
الشكل 1-10: الجميع بلا استثناء 15
الشكل 2-1: لا تزال الطريق طويلةً قبل أن تصبح قوانين التعليم شاملةً للإعاقة. 36
الشكل 2-2: في جميع أنحاء العالم ، أحدثت السياسات تحولًا أكبر نحو الشمول مقارنةً بالقوانين 39
الشكل 2-3: هناك اختلاف كبير في معدلات التكرار في جميع أنحاء العالم 48
الشكل 2-4: تطبق البلدان تدابير مختلفة لتعزيز المساواة في الوصول إلى التعليم العالي 54
الشكل 2-5: لقد أثر مستوى التعليم ودخل الدولة على اختيار حلول التعلم عن بعد خلال فترة إغلاق المدارس. 59
الشكل 2-6: لم يتمكّن الكثير من البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل من دعم المتعلّمين المعرضين لخطر الإقصاء خلال وباء كوفيد - 19 61
الشكل 3-1: في 20 بلداً على الأقلّ، بالكاد تكمل أي شابة ريفية فقيرة المرحلة العُليا من التعليم الثانوي 68
الشكل 3-2: تتيح المسوح تصنيف التحصيل التعليمي بحسب الانتماء الإثني 69
الشكل 3-3: تُعدّ الصعوبات الإدراكية والنفسية - العاطفية أشكال الإعاقة الأكثر شيوعاً في صفوف الأطفال والمراهقين 72
الشكل 3-4: يشكّل الأطفال ذوو الإعاقة 15% من الأشخاص غير الملتحقين بالمدارس. 72
الشكل 3-5: يُعتبر الحرمان الناجم عن الإعاقة الأكبر في المرحلة العُليا من التعليم الثانوي 73
الشكل 3-6: تختلف حصّة الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة اختلافاً كبيراً داخل أوروبا 77
الشكل 3-7: يميل الأطفال ذوو الإعاقة في البلدان الأفقر إلى الالتحاق بالمدارس العادية 78
الشكل 3-8: يشكّل الفصل الاجتماعي- الاقتصادي بين المدارس تحدّياً مستمراً 80
الشكل 3-9: يشعر طلاب كثر بأنهم غرباء في المدرسة 82
الشكل 3-10: يشعر الطلاب المحرومون بأنهم لا ينتمون إلى المدرسة 82
الشكل 3-11: تجمع غالبية البلدان بعض البيانات عن الإعاقة غير أن عدداً قليلاً منها يجمعها بما يكفي من تفاصيل. 83
الشكل 4-1: يتطلب توفير التعليم الشامل التعاضد والتعاون والتنسيق 89
الشكل 4-2: لضمان الشمول، تتقاسم وزارات التعليم المسؤولية مع الوزارات الأخرى والحكومة المحلية 91
الشكل 4-3: في مدينة نيويورك ، كانت تكاليف التعليم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أعلى بثلاث مرات من الطلاب الآخرين. 107
الشكل 4-4 لقد احتسبت ناميبيا تكلفة تنفيذ سياسة التعليم الشامل. 109
الشكل 6-1: يشعر كثير من المعلّمين أنهم لا يستطيعون الاستجابة لتحدّي التنوّع. 140
الشكل 6-2: يحتاج المعلّمون إلى المزيد من فرص التطوير المهني بشأن الشمول 145
الشكل 6-3: المعلمون المنحدرون من الأقليات ممثلون تمثيلاً ناقصاً في الولايات المتحدة 153
الشكل 7-1: يحتاج العديد من المدراء إلى التطوير المهني المرتبط بالشمول 164
الشكل 7-2: إنّ العديد من المدارس لا تنفذ سياسات وممارسات شاملة. 164
الشكل 7-3: في العديد من الدول الفقيرة، تعتبر المراحيض غير المختلطة الاستثناء لا القاعدة 168
الشكل 7-4: تكافح البلدان لضمان توفير المدارس خدمات مناسبة للطلاب ذوي الإعاقة 169

الشكل 1-9: تواجه بابوا غينيا الجديدة تحدياً كبيراً لتحقيق الهدف 1-4 203
الشكل 2-9: لا تزال تقييمات التعلم الجيدة بما يكفي للتبليغ عن الهدف 4 نادرةً في أفريقيا 206
الشكل 3-9: يبلّغ أقل من ربع البلدان عن قيم خاصة بالمعلمين المؤهلين وأخرى خاصة بالمعلمين المدربين 207
الشكل 1-10: تراوح معدّلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية في افريقيا جنوب الصحراء مكانها، غير أن معدلات الإتمام تستمر بالارتفاع ببطء 213
الشكل 2-10: يتحوّل مركز ثقل الأشخاص في سنّ الالتحاق بالمدرسة على المستوى العالمي نحو أفريقيا 214
الشكل 3-10: ما زال مراهقون كثر في المدارس الابتدائية في بلدان منخفضة ومتوسّطة الدخل. 215
الشكل 4-10: لا يُعتبر الأطفال خارج المدرسة بغالبيتهم أكبر سناً من أن يلتحقوا من جديد 216
الشكل 5-10: حتّى البلدان الأكثر ثراءً لا تتّجه نحو تحقيق الغاية العالمية بشأن الكفاءة في القراءة 218
الشكل 6-10: أقلّ من 3% ممن هم في سنّ 15 سنة في كمبوديا والسنغال وزامبيا يتمتّعون بالحدّ الأدنى من الكفاءة في القراءة 219
الشكل 7-10: في المناطق الريفية من الهند، يتطلّب إتقان المهارات الأساسية سنوات متعددة في المدرسة 220
الشكل 8-10: في كثير من البلدان الأفقر، أقل من نصف الأشخاص في سنّ 14 عاماً يتقنون مهارات الحساب الأساسية من مستوى الصفّ الثالث 221
الشكل 9-10: للغة الإنكليزية كلغة تدريس تأثير سلبي غير متناسب على الكفاءة في القراءة بين المتعلّمين المحرومين في ليسوتو وزمبابوي 222
الشكل 10-10: يقلّ احتمال أن يجيب القرّاء الفقراء على أسئلة حول الخلفية في تقييمات التعلّم 222
الشكل 11-10: لا تحدّد التقييمات الدولية أصحاب الأداء الأعلى والأدنى. 223
الشكل 12-10: حتى النسخ المبسّطة من التقييمات عبر الوطنية المعروفة صعبة للغاية بالنسبة إلى الطلاب المحرومين 224
الشكل 13-10: في أميركا اللاتينية، يُفترض أن عدداً مهماً من المتعلّمين يلبون الحدّ الأدنى لمستوى الكفاءة متى لم يظهروا أي دليل حقيقي عن التعلّم 225
الشكل 1-11: سجلت جيبوتي أدنى معدل مشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في العالم 229
الشكل 2-11: تتزايد المشاركة بين الأطفال في سن ما قبل المرحلة الابتدائية بسرعة في بعض البلدان. 229
الشكل 3-11: لم يقم المغرب بعد بإنشاء نظام رسمي للتعليم قبل الابتدائي 230
الشكل 4-11: قلة في البلدان الفقيرة تستفيد من التعليم ما قبل الابتدائي 231
الشكل 5-11: عدد متزايد من الأطفال في مستوى النماء نفسه يتركون خلف الركب في بعض البلدان 232
الشكل 6-11: لا يتمتع الأطفال من الأسر الفقيرة بمشاركة محفزة من الكبار بقدر غيرهم 233
الشكل 7-11: يلتحق العديد من الأطفال بالمدارس الابتدائية بشكل مبكر في أفريقيا جنوب الصحراء 234
الشكل 8-11: في نيجيريا، يبدأ 12% من الأطفال الدراسة في الوقت المحدد بعد التعليم ما قبل الابتدائي 235
الشكل 1-12: لا تزال المشاركة على نطاق واسع في تعليم البالغين غير شائعة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل 239
الشكل 2-12: لا تتمتع جميع البلدان بتوسع سريع للتعليم العالي 240
الشكل 3-12: إنّ تجارب التعلم السابقة السلبية تثني العديد من البالغين عن المشاركة في تعليم البالغين. 243
الشكل 4-12: تميل النساء في الدول الأوروبية تقريباً بمرتين أكثر من الرجال إلى عدم المشاركة في تعليم البالغين لأسباب تتعلق بالأسرة 244
الشكل 1-13: يرتبط انتشار مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ارتباطًا وثيقاً 249
الشكل 2-13: يفتقر معظم البالغين إلى معظم مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معظم البلدان. 250
الشكل 3-13: يقل احتمال امتلاك النساء في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى للمهارات الأساسية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 251
الشكل 4-13: هناك تفاوت اجتماعي واقتصادي واسع في توزيع المعلومات الأساسية ومهارات التواصل في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى 251
الشكل 1-14: يفاقم الفقر التفاوت بين الجنسين في التعليم. 257
الشكل 2-14: قد تختلف البلدان التي لديها متوسطات مماثلة لمؤشر التعليم في من يترك خلف الركب 257
الشكل 3-14: إنّ الأسر ال20% الأفقر لديها أكثر من 20% من الأطفال 258
الشكل 4-14: يصعب تفسير ثغرات الإعاقة التعليمية مع تغيّر قياس ومدى انتشار الإعاقة في سن 18. 259
الشكل 5-14: في العديد من البلدان، تعتبر حصة المدارس غير المختلط كبيرة. 261
الشكل 6-14: تعكس معايير التحديد الرسمية معظم المتحدثين بلغات السكان الأصليين في المكسيك ولكن جزءاً صغيراً فقط ممن يحددون أنفسهم على أنهم من السكان الأصليين. . . 263
الشكل 1-15: إنّ حوالي 40% من البالغين في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى التي تمّ تقييمها سجلوا معدلات ما دون الحد الأدنى في مجال إتقان القراءة والكتابة. 267
الشكل 2-15: إنّ القدرة على قراءة جملة لا تعادل الفهم 268
الشكل 3-15: لقد ظلت نسبة النساء الأميات ثابتةً منذ 20 عاماً 269
الشكل 4-15: تحدد التغيرات الديموغرافية والاستثمار في التعليم التقدم في مجال الحد من الأمية 269
الشكل 5-15: حتى مع تعميم التعليم الثانوي العام بحلول عام 2030، ستظل هناك حاجة إلى برامج لمحو الأمية خلال 50 عاماً. 270

الشكل 6-15: البلدان التي سجلت أدنى مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة في صفوف البالغين لديها مستويات تنوع لغوي عالية 270
الشكل 7-15: على الأكثر، تستطيع امرأة واحدة من بين كل 10 نساء قراءة جملة في معظم مناطق تشاد وغينيا 271
الشكل 1-16: في بعض البلدان، يتم تقييم الطلاب ولكنّ المعلمين غير مدربين على التعليم من أجل التنمية المستدامة 277
الشكل 2-16: إنّ عدد المناهج الدراسية التي تغطي الموضوعات البيئية يفوق عدد المناهج التي تغطي التنوع والتسامح 278
الشكل 1-17: تفتقر معظم المدارس الابتدائية في العديد من البلدان الفقيرة إلى مرافق المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية الأساسية 285
الشكل 2-17: غالباً ما يتعذر الوصول إلى مرافق الصرف الصحي في المدارس لأولئك الذين يعانون من إعاقات حركية 286
الشكل 3-17: عدد قليل جداً من المباني المدرسية مناسب للطلاب ذوي الإعاقة 286
الشكل 4-17: يتوافق العقاب الجسدي في المدارس مع المواقف الاجتماعية 287
الشكل 5-17: إنّ الأطفال في البلدان الأكثر فقراً التي تعد عدد مركبات أقلّ هم أكثر عرضةً للوفاة في حوادث سير 291
الشكل 1-18: تمثل فرنسا وألمانيا معظم المساعدات للتعليم ما بعد الثانوي من خلال المنح الدراسية وتكاليف الطلاب المحتسبة 295
الشكل 2-18: تتلقى البلدان التي تحتوي على عدد أكبر من الطلاب منحاً دراسيةً أكثر، لكن الدول الجزرية الصغيرة النامية تتلقى حصةً أكبر للفرد من المساعدة 296
الشكل 3-18: تستهدف غالبية المنح الدراسية للتعليم العالي المقدمة للطلاب من أفريقيا جنوب الصحراء الدراسة الجامعية بمستوى الإجازة 297
الشكل 1-19: زادت بلدان متعدّدة حصة معلّمي المدرسة الابتدائية المدرّبين 303
الشكل 2-19: في أفريقيا جنوب الصحراء، تبقى نسبة الطلاب إلى المعلّمين في التعليم الابتدائي فوق مستويات 1990 304
الشكل 19.3: في الهند، يُسجّل تفاوت كبير في نسبة الطلاب إلى المعلّمين بين الولايات 304
الشكل 4-19: في بعض البلدان المرتفعة الدخل، يؤدي إدراج مساعدي التدريس إلى خفض نسب الطلاب إلى المعلّمين بين 15 و20% 307
الشكل 5-19: يكافح المعلّمون لتقدير الساعات التي عملوا فيها 308
الشكل 6-19: يقلّل الجمهور من تقدير ساعات عمل المعلّمين 309
الشكل 1-20: التحصيل التعليمي ضروري ولكنّه غير كاف لتمكين النساء 313
الشكل 2-20: ازداد البحث والتطوير في بعض البلدان المتوسّطة الدخل لكن التفاوت ما زال قائماً 316
الشكل 1-21: بعض البلدان عالقة في دورة إنفاق منخفضة على التعليم 322
الشكل 2-21: على الرغم من الإنفاق الثابت على التعليم العام، فقد شهدت بعض المناطق تغيرات كبيرة في العقدين الماضيين 323
الشكل 3-21: تنفق الصين أكثر بكثير من المعدلات الإقليمية لمنطقتها، فيما تنفق نيجيريا أقل بكثير من المعدلات الإقليمية لمنطقتها على التعليم 324
الشكل 4-21: لقد ركدت المساعدات على مستوى 0.3% من الدخل القومي الإجمالي خلال السنوات ال10 الماضية 325
الشكل 5-21: المساعدة آخذة في التناقص كمصدر للتمويل للبلدان الفقيرة 326
الشكل 6-21: لا تزال المساعدة للتعليم الأساسي عند مستويات 2010 327
الشكل 7-21: زادت حصة البلدان المنخفضة الدخل في المساعدة للتعليم الأساسي زيادةً طفيفةً منذ العام 2015 327
الشكل 8-21: تستمر المساعدات الإنسانية للتعليم في التزايد 328
الشكل 10-21: فقد التعليم مكانته أمام أولويات الجهات المانحة الأخرى 330
الشكل 9-21: حجم القروض للتعليم لم يتغير في السنوات الأخيرة 331
الشكل 11-21: كلما كانت البلاد فقيرةً، ارتفعت حصة الإنفاق الشخصي من الانفاق الوطني على التعليم 334

الجداول

الجدول 1-1: الإنصاف والشمول في *تحويل عالمنا: خطّة التنمية المستدامة للعام* 2030 5
الجدول 1-3: المؤشّرات المحتملة عن التعليم الشامل، بحسب مستوى السلطة والنتيجة 65
الجدول 2-4: تغطية برنامج التحويلات النقدية المشروطة في بلدان أمريكا اللاتينية 105
الجدول 1-5: مراحل تطوير المنهج الدراسي 114
الجدول 1-6: القيم الأساسية للتعليم الشامل ومجالات الاختصاص المرتبطة بها 138
الجدول 1-7: شروط مختارة لوضع البنى التحتية المتصلة بإمكانية الوصول والمقبولية وقابلية التكيّف 166
الجدول 1-9: المؤشرات العالمية للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة والمؤشرات الأخرى ذات الصلة بالتعليم، حسب الوكالة المسؤولة ومستوى التصنيف 201
الجدول 2-9: تغطية بيانات مسح الأسر المعيشية المتاحة للجمهور، حسب المنطقة، 2015-2019 202
الجدول 1-10: مؤشّرات مُختارة عن المشاركة المدرسية، 2018 213
الجدول 2-10: معدّل إتمام التعليم، بحسب المستوى، 2018 213
الجدول 1-11: مؤشرات المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، 2018 228
الجدول 1-12: مؤشرات المشاركة في التعليم العالي، 2018 240
الجدول 1-13: الخصائص والاحتياجات التعليمية لأصحاب المشاريع الذين يباشرون بها بداعي الضرورة ولأصحاب المشاريع الذين يباشرون سعياً وراء الفرص 253
الجدول 1-14: مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في نسب الالتحاق الإجمالية، حسب المستوى التعليمي لعام 2018 أو لآخر سنة متاحة 256
الجدول 1-15: معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب والبالغين، 2018 267
الجدول 1-19: النسبة المئوية للمعلّمين المدرّبين، بحسب المستوى التعليمي، 2018 302
الجدول 2-19: مقاييس جودة التدريس في ثلاثة مجالات مُدرجة في إطار Teach التابع للبنك الدولي 305
الجدول 1-20: استجابات مُختارة من الاستعراض الوطني الطوعي بشأن التعليم وتغيّر المناخ 315
الجدول 1-21: إطار الدعم الرسمي التام للتنمية المستدام 329

الأطر

الإطار 1-1: التفسير المتطوّر للإعاقة أتاح تكوين سبل توفير التعليم 12
الإطار 2-1: تعليم الأطفال المصابين بالمهق وحتّى حياتهم في خطر في أفريقيا جنوب الصحراء 15
الإطار 3-1: عديمو الجنسية في بعض البلدان العربية لا يستطيعون الوصول إلى التعليم الرسمي 16
الإطار 4-1: اضطهاد الروهينجا يحرمهم من حقّهم في التعليم 16
الإطار 5-1: كثيراً ما يتمّ فصل أطفال الروما في أوروبا في التعليم 17
الإطار 6-1: عانى المنحدرون من أصل أفريقي في أمريكا اللاتينية من إرث من فرص التعليم المحدودة 17
الإطار 1-2: ثلاثة عناصر رئيسية تكفل الحق في التعليم الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة 33
الإطار 2-2: إنّ الجهود العالمية الرامية إلى تعزيز التعليم الشامل للجميع تتماشى مع الجهود الرامية إلى الدفاع عن حقوق مختلف الفئات 33
الإطار 3-2: تتمتع البرتغال بتشريعات متكاملة للتعليم الشامل 34
الإطار 4-2: يواجه الفنزويليون في ترينيداد وتوباغو تحديات في الحصول على التعليم 35
الإطار 5-2: تقوم بلدان أفريقيا جنوب الصحراء بنشر مجموعة من الأدوات لتشمل الطلاب ذوي الإعاقة 40
الإطار 6-2: بدأت المدارس باحترام التنوّع في الميول الجنسية والهوية والتعبير الجنسايين 42
الإطار 7-2: تقوم البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل بالبحث في التعلم من خلال اللعب كسبيل لتحقيق الشمول 46
الإطار 8-2: التعلم من خلال الرياضة في كينيا هو طريق لإدماج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية 46
الإطار 9-2: التحديد المبكر لعسر القراءة يعزز الشمول، ولكن البلدان تكافح لتطوير العمليات التي تسمح بذلك 47
الإطار 10-2: تتخلى بعض الولايات الهندية عن الترفيع التلقائي رغم فوائده 49
الإطار 11-2: غالباً ما يحرم الأطفال الذين يبدأون العمل أو يتزوجون أو ينجبون أطفالاً في وقت مبكر من فرصة ثانية للالتحاق بالتعليم 51
الإطار 12-2: تهدد المسائل المتعلقة بالفقر والإعاقة والمساواة بين الجنسين الشمول في التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني في ملاوي 52
الإطار 13-2: وضعت كولومبيا برنامج قروض للطلاب ذات مستوى عالمي 55
الإطار 14-2: يُستخدم نظام الحصص الإلزامية أو معايير القبول المحسنة بشكل متكرر في التعليم العالي 56
الإطار 1-3: ممارسات المدارس الإسلامية تتراوح بين الشمول والفصل الذاتي في أجزاء من العالم 79
الإطار 2-3: يركّز نظام معلومات عن إدارة التعليم في فيجي على الشمول 84
الإطار 1-4: وضع برنامج الطفولة المبكرة في شيلي المسمى Crece Contigo معايير واضحة 94
الإطار 2-4: تناضل بلدان أفريقيا ما دون الصحراء لتمويل الالتزامات الحديثة لجهة توفير التعليم الثانوي مجاناً 100
الإطار 3-4: يشوه التمييز الطبقي برنامج وجبات الظهيرة في الهند 102
الإطار 1-5: التقدم المُحرز لجهة الاعتراف بالميل الجنسي والهوية الجنسانية والتعبير الجنساني في المناهج الدراسية متفاوت 117
الإطار 2-5: قد تكون خطط التعليم المصمّمة لتلبية احتياجات الفرد جزءاً من منهج دراسي شامل للطلاب ذوي الإعاقة أو لا تكون جزءاً منه 118
الإطار 3-5: التصميم العام للتعلّم يتجاوز البيئات الشاملة لضمان التدريس الشامل 120
الإطار 1-6: علم التربية الشاملة هو ردّة فعل على أساليب التدريس والتعلّم السلبية والأكثر تقليدية 139
الإطار 2-6: اعتمدت لاوس إطارا واسعاً لإعداد المعلّمين على الشمول، غير أن التنفيذ بطيء 143
الإطار 3-6: نيو برونزويك تقدّم تدريباً للمعلّمين لدعم الطلاب الذين يعانون من اضطرابات الطيف التوحّدي 145
الإطار 4-6: تمّ نشر موظّفي دعم التعليم في جزر كوك 150
الإطار 5-6: يقدم المعلّمون ذوو الإعاقة مساهمة فريدة في نظم التعليم 152
الإطار 1-7: إنّ العلاقات التعاونية هي من الأسس التي ترتكز عليها المدارس الشاملة 159
الإطار 2-7: بإمكان الأخلاقيات المدرسية الشاملة أن تشمل مجموعةً واسعةً من فئات الطلاب 160
الإطار 3-7: يواجه مدراء مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة تحديات من نوع خاص 162
الإطار 4-7: إنّ العديد من الرحلات إلى المدرسة محفوفة بالعقبات والمخاطر 167
الإطار 5-7: هناك مجموعة كبيرة ومتنوعة من التكنولوجيا المعينة للتعليم 173
الإطار 6-7: تعمل البلدان على تحسين إدماج مختلف الفئات من خلال التكنولوجيا المعينة 174
الإطار 1-8: على الرغم من التغيّرات الجذرية في السياسة العامة والمواقف، لا يزال الطلاب من السكّان الأصليين في أستراليا وكندا يجدون صعوبة في الشعور بالإدماج 184
الإطار 2-8: يتوسّع التعليم المنزلي ولكنّه يختبر أيضاً حدود الشمول 189
الإطار 3-8: بإمكان أولياء الأمور ذوي الإعاقة أن يكافحوا لضمان تعليم أطفالهم 190
الإطار 4-8: رسمت منظمات مختلفة ملامح تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة 191
الإطار 5-8: حقّق التعليم المجتمعي النجاح في مجال الشمول في أفغانستان 195

الإطار 1-9: اختتمت بابوا غينيا الجديدة بنجاح مسحاً ديمغرافياً وصحياً لوضع خط أساس للمؤشرات الرئيسية للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة 203
الإطار 2-9: ينبغي ألا يتوقف التركيز على الإنصاف والشمول في الرصد عند التصنيف 204
الإطار 1-10: سوف تضمّ أفريقيا جنوب الصحراء ربع الأطفال في سنّ الالتحاق بالمدرسة بحلول العام 2030 214
الإطار 1-11: تقيّم أستراليا بانتظام ما إذا كان الأطفال على المسار الصحيح من حيث النماء 233
الإطار 1-12: يحتاج الشباب الذين يعانون من الحرمان إلى مزيد من الدعم للالتحاق بالتعليم العالي ولكنهم يحصلون على دعم أقل. 241
الإطار 1-14: قد يؤثر عدم تجانس تعريفات الإعاقة على مؤشرات التعليم 259
الإطار2-14: لا ينبغي التقليل من شأن التحدي الذي تمثله اللغة في أدوات جمع البيانات 260
الإطار1-16: اندلعت إضرابات للأطفال بسبب التغير المناخي في العام 2019 279
الإطار 1-17: يشكل التجنيد الإجباري إلى أجل غير مسمى عقبةً رئيسيةً أمام التعليم في إريتريا 287
الإطار 1-21: لقد زادت المساعدات الإنسانية بوتيرة أسرع من المساعدة الإنمائية 328
الإطار 2-21: إنّ التعاريف الجديدة للتمويل الإنمائي سيسمح بتحسين رصد المساعدة المقدمة للتعليم 329
الإطار 3-21: إنّ تخصيص المساعدة للقطاعات ليس دائماً بالعملية البسيطة 330

نقاط مركزة

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 74% من البلدان لديها تعريف للتعليم الشامل، فإن 54% 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 26% من مجموع سكان العالم؛ وتعتبر المناطق الأقل تغطية هي شمال أفريقيا وغرب آسيا، التي بلغت النسبة فيها 42% وتمثل 46% من مجموع السكان. 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 التنوع 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 (علماً بأن نسبة 42% منها تقع في أفريقيا جنوب الصحراء وأكثر من 50% في آسيا) على التعليم في بيئات منفصلة، و12% على الإدماج، و19% على التعليم الشامل، أما البقية فقد اختارت الجمع بين الفصل والإدماج. وفي جميع بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي باستثناء بلد واحد، يلتحق أكثر من 50% من جميع الطلاب المهاجرين بالمدارس التي يوجد فيها أعداد غفيرة من المهاجرين.

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.

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.

ترمز هذه الصورة إلى القوة والسلطة والثقة المحتملة لعدد كبير من الفتيات في جزر سليمان إذا أتيحت لهنّ فرصة إكمال تعليمهنّ الثانوي.

مصدر الصورة: PLAN INTERNATIONAL / مراهقات من جزر سليمان

الفصل

1

المقدّمة

ما سبب أهمية التعليم الشامل؟

الرسائل الرئيسية

إن الموارد والفرص التعليمية موزّعة توزيعاً غير متكافئ

- هناك نحو 258 مليون طفل ومراهق وشاب، أو 17% من المجموع العالمي، غير ملتحقين بالمدارس. ويشهد عدد الأشخاص غير الملتحقين بالمدارس في أفريقيا جنوب الصحراء ارتفاعاً أكيداً.
- في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل، يكون احتمال إكمال المراهقين من الأسر ال20% الأثرى المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، أي المرحلة الإعدادية، أكبر بثلاثة أضعاف من احتمال إتمام المراهقين من الأسر الأكثر فقراً لهذه المرحلة؛ ومن بين أولئك الذين يكملون الدراسة، فإن احتمال وصول الطلاب من أغنى الأسر إلى الحدّ الأدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات ضعف احتمال وصول الطلاب من الأسر الأكثر فقراً.
- في 10 بلدان منخفضة ومتوسّطة الدخل، كان احتمال حصول الأطفال ذوي الإعاقة على الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة أقلّ بنسبة 19% من الأطفال الذين لا يعانون من أي إعاقة.

التزمت الإعلانات الدولية بعدم التمييز منذ العام 1960 وبتحقيق الشمول منذ العام 1990؛ والشمول يتخلّل بنود خطّة العام 2030 برمّتها، بفضل دعوته إلى عدم ترك أي شخص يتخلّف عن الركب

- تشير عدة أهداف وغايات للتنمية المستدامة مباشرةً إلى الإنصاف أو الشمول أو التنوّع أو تكافؤ الفرص أو عدم التمييز، بما في ذلك الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة بشأن التعليم.
- تكفل اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة للعام 2006 الحق في التعليم الشامل غير أنها لا تحدّد مفهوم التعليم الشامل بدقّة. وقد أتاح كفاح الأشخاص ذوي الإعاقة تشكيل المنظور العالمي للتعليم الشامل.
- في العام 2016، وصف التعليق العام رقم 4 على المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التعليم الشامل بأنه ينطوي على "عملية... بغية تزويد جميع الطلاب .... بتجربة وبيئة تعليميتَين منصفتَين وتشاركيتَين تتوافقان على أفضل وجه مع متطلباتهم وتفضيلاتهم".

تحرم طبقات التمييز الطلاب من الحق في التعلّم مع أقرانهم أو الحصول على تعليم من النوعية نفسها

يستند التمييز في جميع أنحاء العالم إلى نوع الجنس، والبعد، والثروة، والإعاقة، والإنتماء الإثني، واللغة، والهجرة، والنزوح، والسجن، والميل الجنسي، والهوية والتعبير الجنسيَين، والدين والمعتقدات والمواقف الأخرى؛ وقد أضاف وباء كوفيد - 19 طبقات جديدة من الإقصاء.

- في أفريقيا جنوب الصحراء، قد يخشى المعلّمون تعليم الأطفال المصابين بالمهق.
- ليس بإمكان الأطفال والشباب عديمي الجنسية في دول الخليج الالتحاق بمؤسسات التعليم الحكومية.
- لم يكن بإمكان الروهينغيا النازحين داخلياً أو اللاجئين الوصول إلى المدارس الحكومية النظامية.
- يُفصل أطفال الروما في أوروبا ويزيد احتمال إلحاقهم بمدارس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- في أمريكا اللاتينية، تغفل المواد التعليمية تاريخ المنحدرين من أصل أفريقي أو تسيء تمثيله.

لا يُعتبر الشمول مجرّد واجب اقتصادي وإنما هو أيضا ضرورة أخلاقية. ومع ذلك، ينبغي ألا يحجب الإيمان بمبدأ الشمول المسائل الصعبة

- قد يؤدّي الشمول عن غير قصد إلى تكثيف الضغط من أجل التقيّد بالمعايير. وقد تتعرّض الهويات والممارسات واللغات والمعتقدات الجماعية للخطر، ما يقوّض الشعور بالانتماء.

التعليم للجميع هو أساس التعليم الشامل.....6
التعليم الشامل ليس مجرّد نتيجة بل هو عملية 10
ما سبب أهمية التعليم الشامل؟ 18
دليل إلى التقرير 18
التوصيات.....20

يشكل التزام المجتمع الدولي في العام 2015 "بضمان التعليم الجيّد والمُنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع"، باعتباره الهدف الرابع للتنمية المستدامة (الهدف 4)، أحد أوضح الأمثلة على الالتزام العام بعدم ترك أحد يتخلّف عن الركب، وهو التزام يرد في خطّة التنمية المستدامة 2030 التي وضعتها الأمم المتّحدة. وقد جمعت خطّة العام 2030 بين تطلّعات الحدّ من الفقر وتأمين الاستدامة البيئية، إستناداً إلى دافعٍ لتحقيق العدالة الاجتماعية يعتمد على صكوك حقوق الإنسان التي وُضعت خلال السنوات السبعين الماضية.

وتشير الوثيقة الأساسية في خطّة العام 2030 وعنوانها *"تحويل عالمنا"* بشكل مستفيض إلى الإنصاف والشمول والتنوّع وتكافؤ الفرص وعدم التمييز. وتدعو إلى تمكين الضعفاء وتلبية احتياجاتهم. ويشير عدد كبير من أهداف التنمية المستدامة إلى الشمول والمساواة (الجدول 1-1)، فيما تذكر أهداف أخرى ببساطة ضرورة تحقيق هدف ما "للجميع"، إما صراحةً، كما هي الحال في الأهداف الاجتماعية، أو ضمناً، كما هي الحال في الأهداف البيئية.

الجدول 1-1:
الإنصاف والشمول في *تحويل عالمنا: خطّة التنمية المستدامة للعام* 2030

النص الرئيسي: الإنصاف والشمول	*أهداف التنمية المستدامة*
عالم تُتاح فيه للجميع سبل **متكافئة** للحصول على التعليم الجيد على جميع المستويات، وعلى الرعاية الصحية والحماية الاجتماعية... (الفقرة 7)	ضمان التعليم الجيّد **الشامل والمُنصف** وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع (الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة)
..... عالم يسود كافة أرجائه احترام حقوق الإنسان وكرامة الإنسان وسيادة القانون والعدالة **والمساواة وعدم التمييز**؛ عالم يحترم الأعراق والإنتماء الإثني **والتنوّع** الثقافي؛ عالم يتيح **تكافؤ الفرص** ويتيح تحقيق كامل الإمكانات البشرية... (الفقرة 8)	تحقيق **المساواة بين الجنسَين** وتمكين كلّ النساء والفتيات (الهدف 5 من أهداف التنمية المستدامة)
	تعزيز النمو الاقتصادي المطّرد **والشامل للجميع** والمستدام، والعمالة الكاملة والمنتجة، وتوفير العمل اللائق للجميع (الهدف 8 من أهداف التنمية المستدامة)
عالم يُتاح فيه لكلّ النساء والفتيات التمتّع **بالمساواة الكاملة بين الجنسَين**، وتُزاح عنه جميع العوائق القانونية والاجتماعية والاقتصادية التي تحول دون تمكينهنّ. عالم قوامه العدل **والإنصاف** والتسامح والانفتاح **والإشراك الاجتماعي** للجميع، وتُلبّى فيه احتياجات **أشدّ الفئات ضعفاً**. (الفقرة 8)	إقامة بنى تحتية قادرة على الصمود، وتحفيز التصنيع **الشامل للجميع** والمستدام، وتشجيع الابتكار (الهدف 9 من أهداف التنمية المستدامة)
	الحدّ من **انعدام المساواة** داخل البلدان وفي ما بينها (الهدف 10 من أهداف التنمية المستدامة)
النص الرئيسي: ألا يخلّف الركب أحداً وراءه	جعل المدن والمستوطنات البشرية **شاملة للجميع** وآمنة وقادرة على الصمود ومستدامة (الهدف 11 من أهداف التنمية المستدامة)
... نتعهّد **بألا يخلّف الركب أحداً وراءه** (الديباجة)	تعزيز المجتمعات السلمية **والشاملة للجميع** تحقيقاً للتنمية المستدامة، وتوفير إمكانية اللجوء إلى القضاء أمام الجميع، والقيام على جميع المستويات ببناء مؤسّسات فعّالة خاضعة للمساءلة **وشاملة للجميع** (الهدف 16 من أهداف التنمية المستدامة)
... سوف نسعى جاهدين إلى **الوصول أولاً إلى من هم أشدّ تخلّفاً عن الركب** (الفقرة 4)	*غايات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة*
يجب ألا يُحرم من ذلك أحد (الفقرة 26؛ الصحة)	... ضمان أن يكمل جميع الفتيات والفتيان التعليم الابتدائي والثانوي المجاني **والمنصف** والجيّد... (4-1)
وستكون هنالك حاجة لوجود بيانات جيّدة موثوقة مصنّفة يمكن الحصول عليها في الوقت المناسب تساعد في قياس التقدّم المُحرز وتكفل استفادةَ **شاملة لا يُستثنى منها أحد** (الفقرة 48؛ البيانات)	... ضمان **تكافؤ** فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيّد والميسور التكلفة... (4-3)
إطار محكم للمتابعة والاستعراض، ذي طابع طوعي وفعّال وتشاركي وشفّاف ومتكامل، لكفالة ألا يتخلّف **أحد عن الركب** (الفقرة 72؛ إطار المتابعة والاستعراض)	... القضاء على **التفاوت** بين الجنسَين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظلّ أوضاع هشّة (4-5)
... محورها الناس، وستراعي الاعتبارات الجنسانية، وستحترم حقوق الإنسان، وستركّز بوجه خاص على الفئات الأشدّ فقراً **والأكثر ضعفاً وتخلّفاً عن الركب** (الفقرة 74؛ عمليات المتابعة والاستعراض)	... ضمان أن يكتسب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات اللازمة لتعزيز..... المساواة بين الجنسَين... وتقدير التنوّع الثقافي... (4-7)
	... تهيئة بيئة تعليمية فعّالة ومأمونة وخالية من العنف وشاملة للجميع (أ-4)

المصدر: United Nations (2015).

التعليم للجميع هو أساس التعليم الشامل

أصبح الإنصاف والشمول محور خطّة العام 2030 مع استمرار التوزيع غير المتكافئ للموارد والفرص. وتشمل الخصائص المرتبطة عادةً بعدم المساواة في التوزيع نوع الجنس، والبُعد، والثروة، والإعاقة، والإنتماء الإثني، واللغة، والهجرة، والنزوح، والسجن، والميل الجنسي، والهوية والتعبير الجنسيَين، والدين، وغير ذلك من المعتقدات والمواقف.

تُعدّ بعض الآليات التي تساهم في انعدام المساواة آليات عالمية، في حين تُعدّ آليات أخرى خاصة بالسياقات الاجتماعية والاقتصادية، كما أظهر وباء كوفيد-19 بوضوح. وتنتقل الميزة والحرمان عبر الأجيال لأن أولياء الأمور ينقلون الموارد، مثل الدخل والمهارات والشبكات، لأطفالهم. وقد تفضّل المنظّمات والمؤسّسات بعض الفئات على غيرها، وتقوم بنشر المعايير والقوالب النمطية الاجتماعية التي تستبعد الفئات الأكثر ضعفاً من الفرص. ويشكّل الأفراد فئات تمنح ميزة لأعضائها وتمنع آخرين من الاستفادة منها. وقد تُصمّم المؤسّسات العامة لتصحيح الاختلالات أو قد تكون خاضعة لمصالح مكتسبة قوية (UNDP, 2019).

على الرغم من التقدّم المُحرز في الحدّ من الفقر المدقع، لا سيّما في آسيا، ما زال هذا الأخير يؤثّر على شخص واحد من كلّ 10 أشخاص. ويُعتبر الأطفال أكثر عرضةً للخطر، لا سيّما في أفريقيا جنوب الصحراء، حيث يؤثّر الفقر المدقع على 49% من الأطفال، يمثّلون 52% من الأطفال الذين يعيشون في فقر مدقع على الصعيد العالمي **(الشكل 1-1 أ)**. والتفاوت آخذ في الازدياد في بعض أنحاء العالم. وحتّى في الحالات التي ينخفض فيها الفقر، غالباً ما يبقى مرتفعاً بشكل غير مقبول ما بين البلدان وداخلها. وقد انخفضت حصّة أفقر 50% من السكّان من الدخل في آسيا وأمريكا الشمالية منذ العام 2000، في حين شهدت هذه النسبة الركود، في أماكن أخرى من العالم، فبلغت نصف حصّة أوروبا أو أقلّ من نصفها، علماً أنها المنطقة التي تُسجّل فيها المساواة الأكبر **(الشكل 1-1 ب)**.

تُعتبر النتائج الرئيسية للتنمية البشرية موزّعة هي أيضاً توزيعاً غير متكافئ. ففي 30 بلداً من البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل، كان احتمال أن يعاني الأطفال دون سنّ الخامسة من أفقر 20% من الأسر من التقزّم أكبر بضعفَين (41%) من الأولاد الذين ينتمون إلى أغنى 20% من الأسر، ما يؤثّر بشدة على فرصتهم في الاستفادة من التعليم **(الشكل 2-1)**.

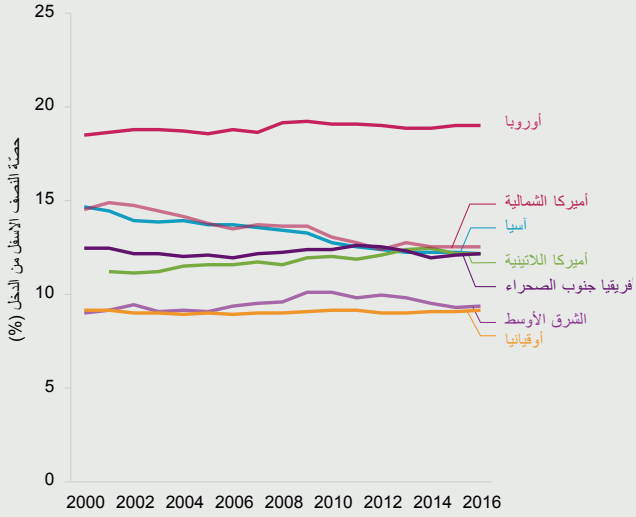
الشكل 1-1:
يؤثر تحديا الفقر وانعدام المساواة العالميان على التعليم

أ- معدل إتمام المرحلة العُليا من التعليم الثانوي، بحسب نوع الجنس والموقع والثروة، بلدان مختارة، 2013-2018

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig1.1

المصدر: World Inequality Database.

ب- حصة أفقر 50% من السكان من الدخل، بحسب المنطقة، 2000-2016



المصدر: World Inequality Database.

والتعليم فرصة تنطوي على إمكانية تغيير الحياة. ومع ذلك، يُقدّر عدد الأطفال والمراهقين والشباب غير الملتحقين بالمدارس بنحو 258 مليون طفل، أو 17% من المجموع العالمي. وقد تجاوز عدد الأشخاص غير الملتحقين بالمدارس في أفريقيا جنوب الصحراء العدد في آسيا الوسطى والجنوبية، وهو آخذ في الازدياد. وارتفعت حصّة أفريقيا جنوب الصحراء من المجموع العالمي من 24% في العام 2000 إلى 38% في العام 2018 **(الشكل 3-1)**. أما الذين يُرجّح إقصاؤهم، فهم المحرومون بسبب الفقر في المقام الأول، ولكن أيضاً بسبب اللغة والموقع ونوع الجنس والإنتماء الإثني **(الشكل 4-1)**.

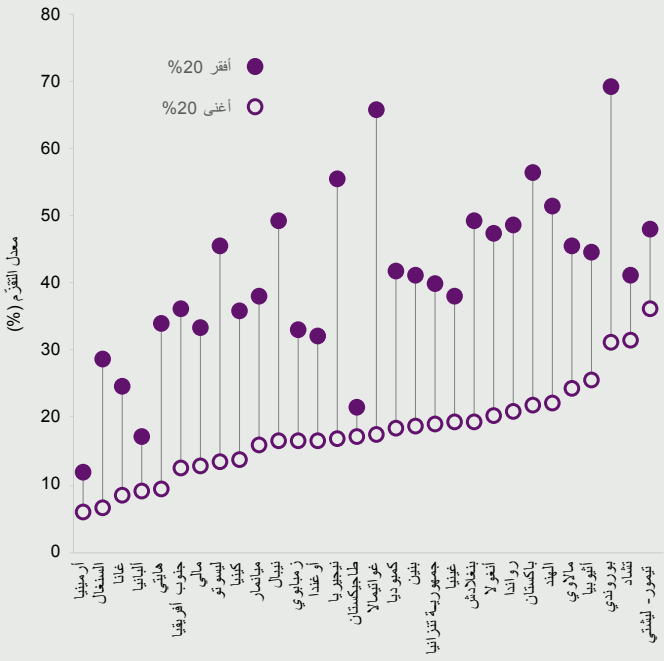
يُنظر إلى نجاح الجهود المبذولة على الصعيد العالمي للوصول أولاً الى من هم أشدّ تخلّفاً عن الركب على أنه نجاح متفاوت. فمعدّل إتمام المرحلة الابتدائية والثانوية من التعليم قد تحسّن في المتوسّط وبالنسبة إلى جميع الفئات الرئيسية بحسب نوع الجنس والموقع والثروة. وكان التحسّن أسرع بصورة هامشية بالنسبة إلى الأطفال الذين يعيشون في المناطق الريفية مقارنةً بالمتوسّط. وينطبق الأمر نفسه على إكمال المرحلة الابتدائية في أوساط أشدّ الفئات فقراً. غير أنهم في الحالتَين، لا يلحقون بالركب: فإذا ما استمرّ المعدّل الحالي، سيتطلّب ردم الفجوة عقوداً. وبالنسبة الى إتمام المرحلة الثانوية، تُعدّ أشدّ الفئات فقراً الأكثر تخلّفاً عن الركب **(الشكل 5-1)**.

تؤثّر العوامل المرتبطة بالحرمان المحتمل على التحصيل الأكاديمي. فقد أظهرت نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018 أن نوع الجنس، وبدرجة أكبر، الوضع الاجتماعي والاقتصادي، كما تحدّده عوامل مثل تعليم أولياء الأمور وموارد التعليم في المنزل، يرتبطان باختلاف واسع في الكفاءة في القراءة

الشكل 2-1:

يفوق احتمال إصابة الأطفال الأكثر فقراً بسوء التغذية ضعفَي احتمال إصابة الأطفال الأغنى

معدّل التقزّم، أفقر 20% من الأسر وأغناها، بلدان مختارة منخفضة ومتوسّطة الدخل، 2018-2014



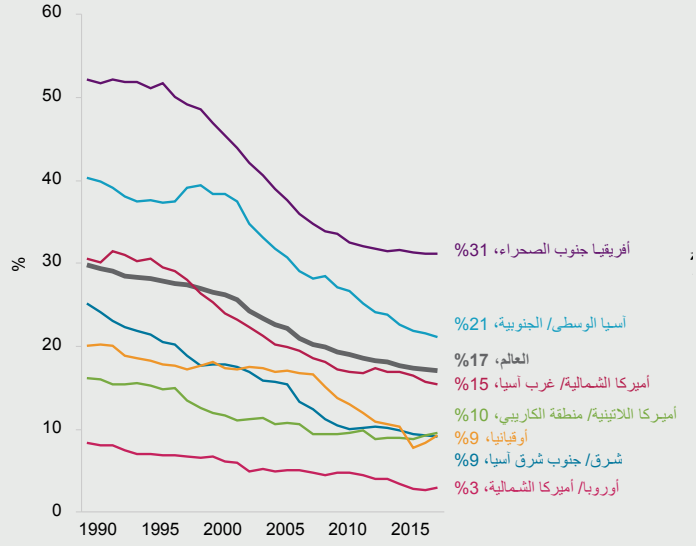
GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig1_2

المصدر: DHS STATcompiler.

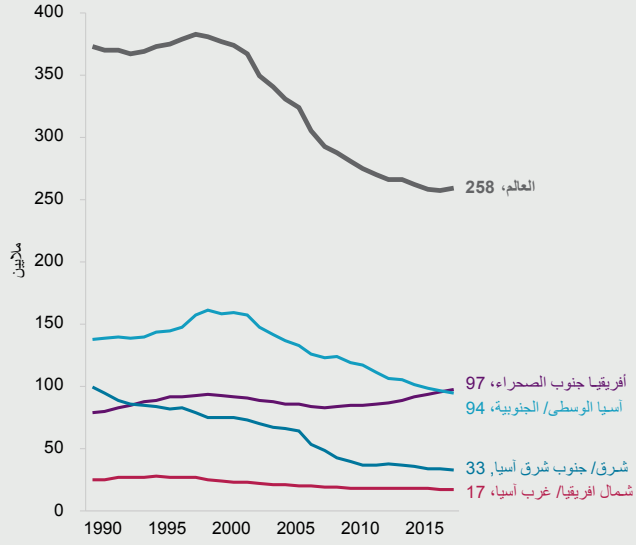
الشكل 3-1:

ربع مليار من الأطفال والمراهقين والشباب غير ملتحقين بالمدارس

أ- معدّل غير الملتحقين بالمدارس من الأطفال والمراهقين والشباب في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، بحسب المنطقة، 1990-2018



ب- أعداد غير الملتحقين بالمدارس من الأطفال والمراهقين والشباب في سنّ الالتحاق بالمدارس الابتدائية والثانوية، العالم ومناطق مختارة، 1990-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig1_3

المصدر: UIS database.

الشكل 1.4:

هناك فروق لغوية وإقليمية وإثنية ولجهة الثروة كبيرة في الحضور إلى المدرسة

معدّل غير الملتحقين بالمدارس، بحسب الفئة السكّانية، بلدان مختارة، 2016

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig1_4

المصدر: World Inequality Database on Education.

الشكل 1-5:

لا يتمّ الوفاء بوعد الوصول أولاً إلى من هم أشدّ تخلّفاً عن الركب

معدّل إتمام التعليم، بحسب فئة السكّان، البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل، 2005 و2015

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig1_5

المصدر: GEM Report team estimates based on household survey data.

والرياضيات في صفوف من يبلغ 15 سنة من عمره. وإذا ما استُخدم مؤشّر التكافؤ بحسب الثروة كمقياس (نسبة العشرات من أكثر الطلاب حرماناً مقارنة بأقلّ الطلاب حرماناً)، كان أداء أولئك الذين هم في الربع الاجتماعي - الاقتصادي الأدنى أسوأ من الذين هم في الربع الأعلى في جميع البلدان **(الشكل 6-1)**.

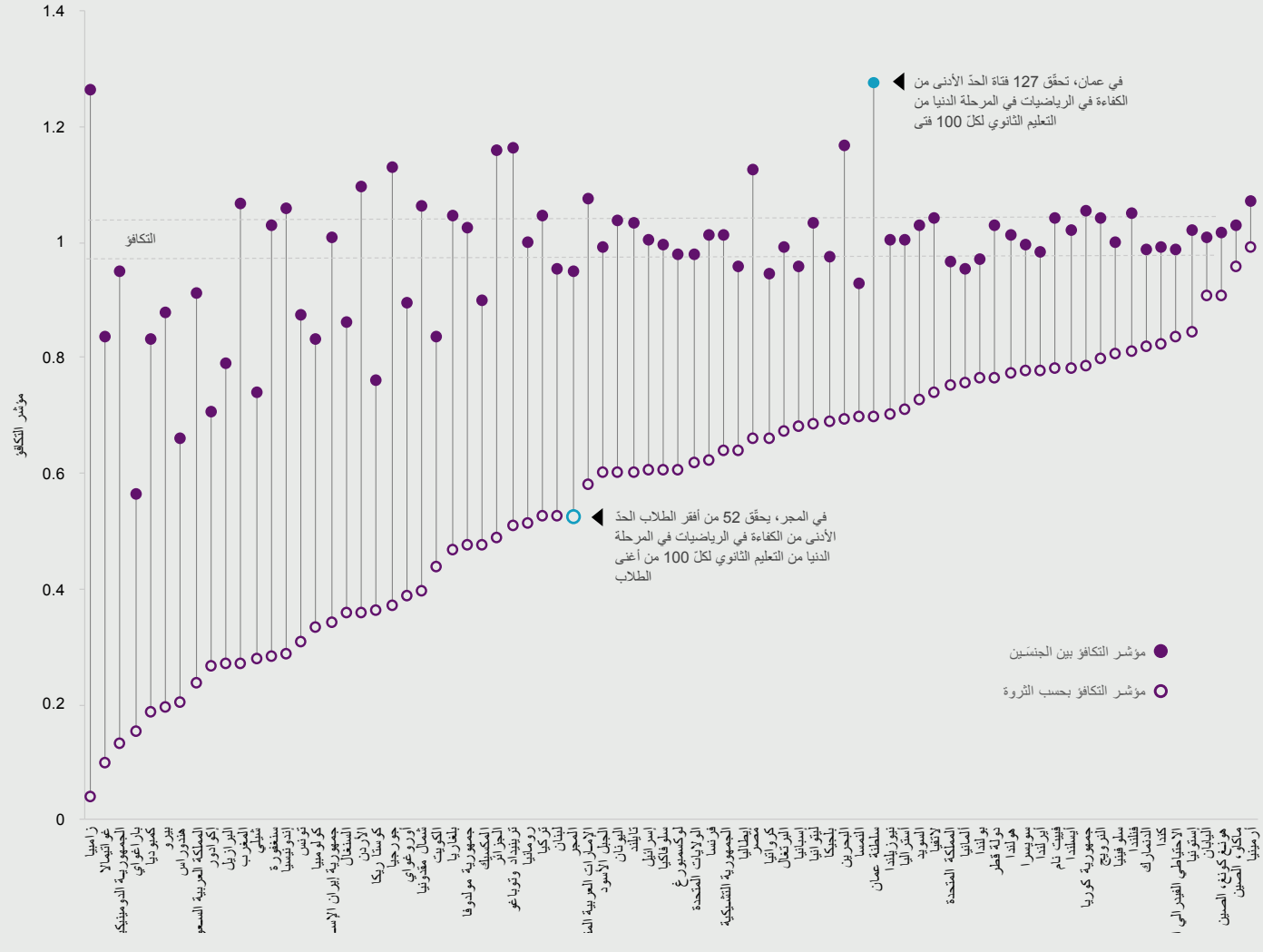
في الواقع، يتمّ التقليل من تقدير الفجوة بما أن احتمال مغادرة الطلاب من المستويات الاقتصادية- الاجتماعية الأدنى المدرسة قبل سنّ 15 عاماً وعدم مشاركتهم في الاختبار أكبر. وفي جميع المناطق باستثناء أوروبا وأمريكا الشمالية، كان احتمال أن ينهي المراهقون الذين ينتمون إلى الأسر الأكثر ثراءً المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي- أي المرحلة الإعدادية- أكبر بثلاث مرّات من المراهقين من الأسر الأفقر. ومن بين الذين أكملوا هذه المرحلة من التعليم، كان احتمال أن يكتسب الطلاب من الأسر الأكثر ثراءً المهارات الأساسية أكبر بمرّتَين من الذين ينتمون الى الأسر الأفقر. 18 من الشباب الأفقر فقط يكملون المرحلة الثانوية لكلّ 100 من الشباب الأغنى **(الشكل 7-1)**.

جاءت علامات طلاب الصفّ الرابع في البلدان المتوسطة والمرتفعة الدخل الذي درسوا بلغة ليست لغتهم الأم أقلّ ب34% من المتحدّثين الأصليين للغة في اختبارات القراءة. إلى جانب ذلك، يتمّ التقليل من تقدير الإقصاء كسبب لإنعدام المساواة في تمارين المقارنة بين التحصيل. وقد تستبعد البلدان المشارِكة في برنامج التقييم الدولي للطلاب المدارس التي لا يمكن الوصول إليها أو مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة. ويمكن إقصاء الطلاب، لا سيّما الطلاب ذوي الكفاءة المحدودة في لغة التقييم والطلاب ذوي إعاقات مختارة (OECD, 2019).

الشكل 6-1:

يُعدّ الوضع الاقتصادي- الاجتماعي مؤشراً رئيسياً لتحصيل التعليم

مؤشّر التكافؤ المعدّل في تحقيق الحدّ الأدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات، بحسب نوع الجنس والثروة، البلدان المشاركة في برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig1_6

المصدر: UIS database.

يتعرّض الأطفال ذوو الإعاقة بوجه خاص لخطر الإقصاء من التعليم. وحتّى وقت قريب، لم يكن هناك توافق آراء بشأن تعريف الإعاقة وقياسها، وكانت صلاتها بالمواظبة على الدراسة والتحصيل التعليمي غامضة. وما فتئت مجموعة الأسئلة القصيرة المتعلّقة بالإعاقة التي وضعها فريق واشنطن (أنظر **الفصل 3**) تكتسب الزخم، على الرغم من أن قاعدة بيانات الأمم المتّحدة لإحصاءات الإعاقة لا تتضمّن سوى نتائج قليلة تستخدم هذه الأسئلة (United Nations, 2019). وقد اعتُمدت مجموعة الأسئلة هذه في الجولة السادسة من المسوح العنقودية المتعدّدة المؤشّرات التي أجرتها اليونيسيف وغيرها من المسوح التي تجمع سلسلة من المعلومات عن الإعاقة، والحضور الى المدرسة، ومهارات الكفاءة التأسيسية في القراءة والرياضيات. وفي 10 بلدان منخفضة ومتوسّطة الدخل، كان احتمال اكتساب الأطفال ذوي الإعاقة الحدّ الأدنى من الكفاءة في القراءة أقلّ بنسبة 8 نقاط مئوية، أو 19%، من الأطفال الذين لا يعانون من إعاقة **(الشكل 8-1)**. ومع ذلك، كان الأطفال بغالبيتهم، بغضّ النظر عن حالة الإعاقة، في البلدان العشرة كافةً، لا سيّما الأكثر فقراً، معرّضين بدرجة كبيرة لخطر الإقصاء، لأنهم لم يحقّقوا الحدّ الأدنى من الكفاءة في القراءة.

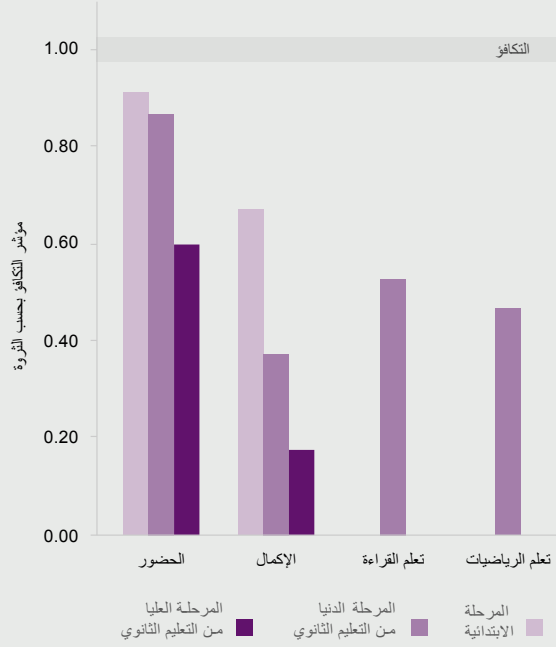
التعليم الشامل ليس مجرّد نتيجة بل هو عملية

إن المعدّلات المنخفضة للدخول والتقدّم والتعلّم ما هي إلا النتائج النهائية والمرئية لعمليات اجتماعية - اقتصادية تهمّش العشرات من الأطفال والشباب والكبار وتخيب آمالهم وتعزلهم. ويؤدّي "مزيج سام من الفقر والتمييز" إلى "إقصائهم بسبب هويّتهم" (Save the Children, 2017, p. 1). وللآليات الاجتماعية والاقتصادية القوية المتّصلة بتوزيع الفرص وانتهازها، لا سيّما في مرحلة مبكرة من الحياة، تأثيرات دائمة على التعليم الشامل، تماماً كما تتمتّع آليات النظام التعليمي التي تتمّ يومياً في قاعات الصفّ، وفي ملاعب المدارس، واجتماعات أولياء الأمور والمعلّمين، والتجمّعات المجتمعية، وبنى التنسيق الحكومية المحلية، والمجالس الوزارية بالتأثير أيضاً. ويتمثّل الغرض من هذا التقرير في تفصيل العمليات التي تخيّب آمال الكثير من الطلاب ولكن أيضاً في تسليط الضوء على الخطوات الجريئة لمواجهة تحديات التنوّع.

الشكل 7-1:

هناك أوجه تفاوت كبيرة في الحضور والإكمال والتعلّم بحسب الثروة

مؤشّر التكافؤ بحسب الثروة في ما يتعلّق بالحضور وإكمال التعليم وتحقيق الحدّ الأدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات، بحسب المستوى التعليمي، بلدان مختارة، 2013-2017



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig1_7

ملاحظة: تستثني العيّنة البلدان المرتفعة الدخل في أوروبا وأمريكا الشمالية.

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم باستخدام مسوح الأسر (الحضور والإكمال) وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (التعلّم).

الشكل 1.8:

الأطفال ذوو الإعاقة يتخلّفون عن أقرانهم في التعلّم التأسيسي

النسبة المئوية لمن تتراوح أعمارهم بين 7 و14 سنة الذين لديهم مهارات تأسيسية في القراءة، بحسب حالة الإعاقة، بلدان مختارة، 2017-2019

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig1_8

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات المسوح العنقودية المتعدّدة المؤشّرات MICS وبيانات التقرير السنوي لوضع التعليم ASER الخاص بباكستان.

يندرج التعليم "الشامل للجميع والمُنصف" في صميم طموحات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. ويتطلّب تعريف التعليم المُنصف التمييز بين المساواة والإنصاف، وهما مصطلحان يساء فهمهما أحياناً. ففي أحد الرسوم المتحرّكة التي ظهرت في نسخ مختلفة، تظهر لوحة عنوانها المساواة أطفالاً يختلف طولهم يقفون على صناديق ذات حجم واحد محاولين الكتابة على السبورة، ويبدو الأطفال الأقصر وهم يكافحون. أما على لوحة الإنصاف، فيقف الأطفال على صناديق مختلفة الأحجام، وكلّهم قادرون على الكتابة بشكل مريح. غير أن التمثيل مضلّل **(الشكل 9-1)**. فالمساواة موجودة في اللوحتَين: مساواة في المدخلات في اللوحة الأولى، ومساواة في النتائج في اللوحة الثانية. والمساواة هي وضع (ماذا): أي نتيجة يمكن ملاحظتها في المدخلات أو المخرجات أو النتائج، مثل تحقيق المساواة بين الجنسَين. اما الإنصاف، فهو عملية (كيف): أي إجراءات تهدف إلى ضمان تحقيق المساواة.

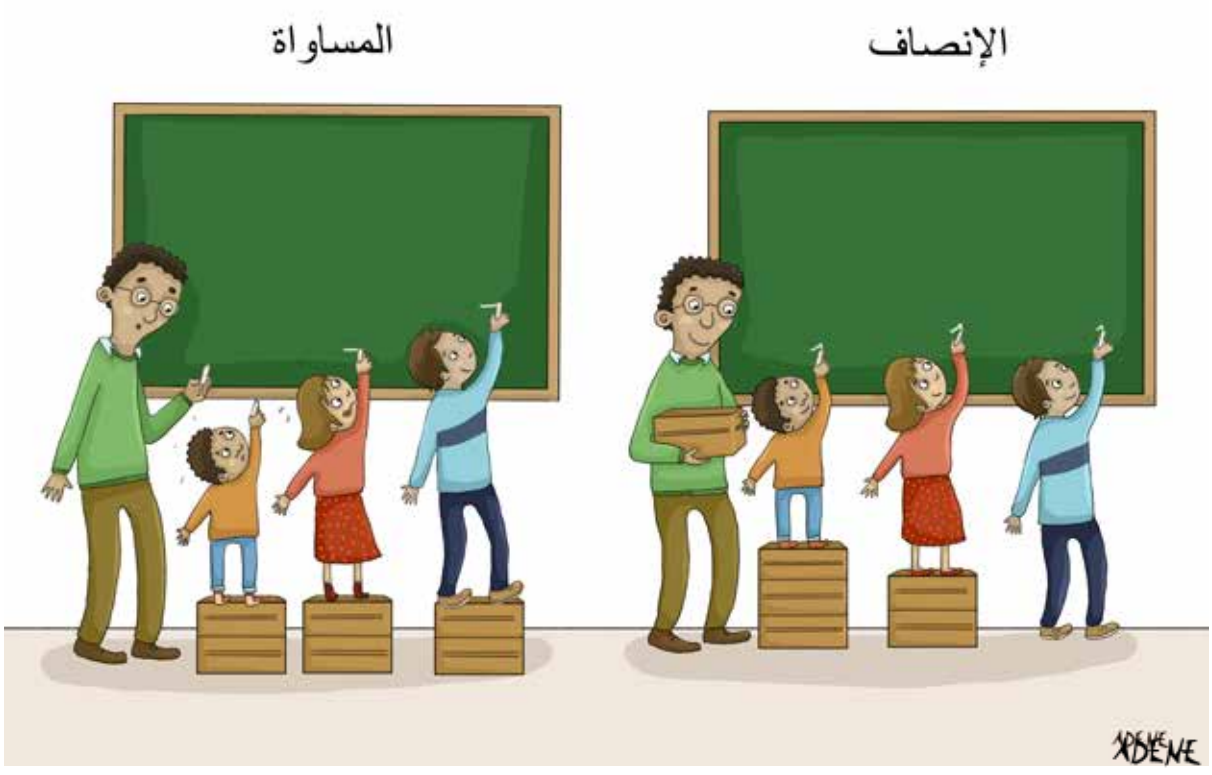
إن تعريف الشمول أصعب. والشمول، كما هو مُستخدم في هذا التقرير، يعكس الإنصاف. وهو إذاً عملية، أي إجراءات وممارسات تحتضن التنوّع وتبني شعوراً بالانتماء، وتكون متجذّرة في الاعتقاد بأن لكل شخص قيمة وإمكانات وينبغي احترامها. ومع ذلك، يُنظر الى الشمول أيضاً على أنه حالة أو نتيجة يُصعب تحديدها بسبب طبيعتها المتعدّدة الأوجه.

وفي حين يتصوّر الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة التعليم الشامل على أنه تعليم يغطّي جميع الأطفال والشباب والكبار، فإن هذا التعليم ارتبط تاريخياً بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة، وغالبا ما حُدّد مفهومه على هذا النحو. ويمكن القول بالتالي إن كفاح الأشخاص ذوي الإعاقة ساهم في تشكيل فهم الشمول.

أتاح كفاح الأشخاص ذوي الإعاقة تشكيل المنظور العالمي للتعليم الشامل

تمّ الاعتراف بالتعليم كحقّ من حقوق الإنسان في العام 1948. وفي العام 1960، حدّدت اتفاقية اليونسكو لمكافحة التمييز في مجال التعليم ما يجب على الحكومات فعله لمنع "إلغاء المساواة في المعاملة في مجال التعليم أو الإخلال بها" (المادة 1). وركّزت الاتفاقية على ضمان تمتّع جميع المتعلّمين بالمساواة في الوصول إلى التعليم الجيّد مع احترام كرامة الإنسان، ولكنها لم تدرج الإعاقة ضمن الخصائص التي يمكن أن تؤدّي إلى "التمييز أو الاستبعاد أو القصر أو التفضيل" في التعليم. وفي العام 1994، دافع البيان الصادر عن المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، المعقود في سالامانكا، في إسبانيا، بصورة قوية وواضحة عن التعليم الشامل معتبراً أنه "يجب أن تتاح للأشخاص ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة إمكانية

الشكل 9-1:
تمثيل شعبي مضلّل للمساواة والإنصاف



الالتحاق بمدارس عادية"، وإن كان ذلك بشرط "ما لم تكن هناك أسباب قاهرة تدعو إلى القيام بخلاف ذلك" (UNESCO and Spain Ministry of Education and Science, 1994, Art. 2 and 3).

تكفل اتفاقية الأمم المتّحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة للعام 2006 الحقّ في التعليم الشامل للجميع. فالمادة 24، التي تهدف إلى إعمال الحقّ في التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة "دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص"، ألزمت البلدان بـ"أن تكفل نظاماً تعليمياً شاملاً جامعاً على جميع المستويات وتعلّماً مدى الحياة". وقد جسّدت الفقرة الأولى من المادة روحيّتها: فالتعليم الشامل سيضمن تنمية "الشعور بالكرامة وتقدير الذات" للأشخاص ذوي الإعاقة و"تنمية شخصيتهم ومواهبهم وإبداعهم، فضلاً عن قدراتهم العقلية والبدنية للوصول بها إلى أقصى مدى" لتمكينهم من "المشاركة الفعّالة في مجتمع حرّ". وتتضمّن الفقرة الثانية السبل الرئيسية لإعمال هذا الحقّ، بما في ذلك تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الوصول إلى التعليم "على قدم المساواة مع الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها" و"حصولهم على الدعم اللازم في نطاق نظام التعليم العام" (United Nations, 2006).

على الرغم من خلوّ المسودّات السابقة من الالتزام بالشمول عند القبول في المدرسة، لم يقم هذا الالتزام بتغيير الاتجاه التاريخي المتمثّل بإقصاء الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم أو فصلهم في مدارس لذوي الاحتياجات خاصة فحسب، بل أتاح أيضاً التمييز بين الشمول والادماج. فضمان وصول الأطفال ذوي الإعاقة إلى المدارس العادية ولكن وضعهم في صفوف منفصلة لجزء كبير من الوقت، وعدم تزويدهم بالدعم اللازم أو توقّع أن يتكيّفوا مع الخدمات المتاحة لأمور تتعارض مع هدف الشمول الذي ينطوي على تغييرات في الدعم والأخلاقيات المدرسية (De Beco, 2018). وقد عكست هذه المقاربة تغييرات جذرية في تصوّر الإعاقة على مدى السنوات الخمسين الماضية أدّت إلى استحداث النموذج الاجتماعي للإعاقة، الذي تعتبره اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة أساساً لها **(الإطار 1-1)**.

لم تضع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تعريفاً دقيقاً للتعليم الشامل. ولذلك، بقي المصطلح يثير الجدل ويفتقر إلى تركيز مفاهيمي ضيّق، الأمر الذي لربما ساهم في التناقضات والممارسات المرتبكة (Slee, 2020). وفي حين أيّدت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الإجراءات التي يمكن أن تؤدّي إلى الالتحاق بالمدارس العادية، فهي لم تشر إلى أن مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة انتهكت الاتفاقية (De Beco, 2018). ويعتبر البعض أن المادة 24 منها، بتفضيلها منظور مكافحة

الإطار 1-1:

التفسير المتطوّر للإعاقة أتاح تكوين سبل توفير التعليم

أتاحت التصوّرات المتطوّرة للأشخاص ذوي الإعاقة تكوين ثلاث مقاربات بشأن تعليمهم (Al Ju'beh, 2015). فالنموذج الخيري ينظر إلى الأشخاص ذوي الإعاقة كضحايا أو موضع شفقة. وكانوا يُعتبرون غير صالحين للتعليم ومستبعدين من التعليم، وإن كانت بعض المؤسّسات الدينية توفّر لهم التعليم إلى جانب الرعاية. أما النموذج الطبي، فقد اعتبر الإعاقة حالة يتعيّن علاجها وجعل المهنيين الصحيين مسؤولين في المقام الأول عن التعليم. واعتباراً من السبعينات من القرن الماضي، قارن النموذج الاجتماعي الوضع البيولوجي (عاهات) بالوضع الاجتماعي (إعاقة). ولم تُعتبر الإعاقة، في إطار هذه المقاربة، سمة فردية بل اعتُبر أنها تبرز لأن الأفراد يواجهون حواجز لا يمكنهم التغلّب عليها في بيئات معيّنة، ذلك أن النظام والسياق هما اللذان لا يأخذان في الاعتبار تنوّع الاحتياجات وتعدّدها (Norwich, 2014). ويرتبط النموذج الاجتماعي بمقاربة الشمول القائمة على الحقوق وبفكرة أن التعليم يجب أن يكون متاحاً وسهل النفاذ ومقبولاً وقابلاً للتكيّف (Tomaševski, 2001).

وفي العام 2001، أصدرت منظّمة الصحة العالمية التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والإعاقة والصحّة، الذي جمع بين النموذجَين الطبي والاجتماعي للإعاقة. وعلى الرغم من أن المنظّمة أدرجت 1 500 رمز للإعاقة، فقد ذكرت أن الإعاقة لا تنجم فقط عن ظروف جسدية وهبات بيولوجية، بل أيضاً عن سياقات شخصية أو بيئية (WHO, 2001).

وقد أدّى هذا المنظور الجديد إلى التخلّي عن عبارة handicap (إعاقة) باللغة الإنكليزية. والإعاقة تنجم عن التفاعل بين أشخاص ذوي عاهات وسياقاتهم (Rimmerman, 2013). وتُعتبر مقاربات الأداء الوظيفي والقدرة عنصراً محورياً في تركيز النموذج الاجتماعي على ما يجد الشخص صعوبة في القيام به. ويقوم المجتمع والثقافة بتحديد القواعد، ويعرّفان الوضع الطبيعي، ويعالجان الاختلاف على أنه انحراف.

يشير مفهوم العقبات إلى أن الكثير من الناس معرّضون لخطر الإقصاء من التعليم. فالآليات الاجتماعية والثقافية تحرّك الإقصاء على أساس الانتماء الإثني أو الفقر، على سبيل المثال. وفي مجال التعليم، يحلّ مفهوم الحواجز القائمة أمام المشاركة والتعلّم محلّ مفهوم الاحتياجات والصعوبات الخاصة.

التمييز على منظور قائم على الاحتياجات، أعطت الأفضلية "للبيئات التعليمية العادية باعتبارها معياراً موضوعياً مفترضاً لها بدلاً من توفير التعليم الجيّد في سياق مناسب (بما في ذلك السياقات المتخصّصة) مصمّم خصيصاً وفق الاحتياجات التعليمية الخاصة لكلّ طالب على حدة" (Anastasiou et al., 2018, pp. 10-9). وتؤكّد التقارير التي رفعتها اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة إلى البلدان على موقف واضح يشمل "الانتقال من تعليم منفصل لذوي الاحتياجات الخاصة إلى النموذج الشامل للجميع" (Cisternas Reyes, 2019, p. 413).

منحت إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الحكومات حرية التصرّف في شكل التعليم الشامل، معترفةً بشكل ضمني بالمعضلات والتوتّرات التي ينطوي عليها تخطّي العقبات باتجاه الشمول الكامل (Forlin et al., 2013). وعلى الرغم من ضرورة الكشف عن ممارسات الإقصاء التي تقوم بها حكومات كثيرة والتي تتعارض مع التزاماتها بموجب اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، إلا أنه ينبغي أيضاً الاعتراف بالقيود المفروضة على مرونة المدارس والنظم التعليمية العادية.

عند معالجة مسألة الشمول في التعليم من خلال الإجابة على سؤال يتمحور حول المكان الذي يجب أن يُدّرس فيه الطلاب ذوي الإعاقة، قد يبرز توتّر محتمل بين الأهداف المنشودة المتمثّلة في زيادة التفاعل مع الآخرين المرغوب فيها (الأطفال كلّهم تحت سقف واحد) وتحقيق إمكانات التعلّم (حيث يتعلّم الطلاب بشكل أفضل) (Norwich, 2014). وتشمل الاعتبارات الأخرى سرعة تحوّل النظم نحو النموذج الأمثل وما يحدث أثناء هذا التحوّل (Stubbs, 2008)، والمقايضة بين التحديد المُبكر للاحتياجات ومخاطر إطلاق التسميات والوصم (Haug, 2017).

يخدم التعليم أهدافاً متعدّدة. وقد تكون الجهود المبذولة لتحقيقها بشكل متزامن متكاملة أو متضاربة. ويواجه واضعو السياسات والمربّون مسائل حسّاسة ومحدّدة السياق تتعلّق بالشمول. ويتعيّن عليهم أن يدركوا معارضة أولئك الذين لديهم مصلحة في الحفاظ على الفصل لجهة توفير التعليم بدلاً من معالجة الشمول. ومن شأن إدامة الاعتقاد الخاطئ بأن الأشخاص ذوي الإعاقة مختلفين جوهرياً تحويل الفصل إلى نبوءة تحقّق ذاتها.

ومع ذلك، قد يكون التغيير السريع غير مستدام، وقد يطال رفاه الذين يُقصد به خدمتهم. ويمكن أن يؤدّي إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية غير المهيّأة أو غير المدعومة أو غير الخاضعة للمساءلة بهدف تحقيق الشمول الى تكثيف تجارب الإقصاء وإلى التسبّب بردّة فعل معاكسة إزاء جعل المدارس والنظم أكثر شمولاً. وقد يؤدّي استخدام لغة الشمول من جانب أولئك الذين يدافعون عن الاستثناءات إلى تفاقم ردة الفعل المعاكسة: "[فبدلاً من] توفير إطار يتيح النظر إلى الإعاقة كعلاقة بين عاهات أو اختلافات فردية ومجموعات تضمّ المناهج الدراسية وعلم التربية والتقييم وتنظيم المدارس وقاعات الصفّ والثقافة، أصبح مصطلح "الاحتياجات التعليمية الخاصة" فئة شاملة لعلم الأمراض المعيبة" (Slee, 2020, p. 22).

وقد دفعت أوجه الغموض هذه باللجنة المعنيّة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة إلى إصدار التعليق العام رقم 4 بشأن المادة 24 في العام 2016، عقب عملية دامت سنتَين وتضمّنت رفع تقارير من جانب البلدان والمنظّمات غير الحكومية والمنظّمات المعنية بالأشخاص ذوي الإعاقة والأكاديميين ومناصري الإعاقة. وقد عرّفت الشمول بأنه:

> عملية إصلاح نظامية تتضمّن تغييرات وتعديلات في المحتوى وطرق التدريس والمقاربات والبنى والاستراتيجيات في مجال التعليم للتغلّب على الحواجز بغية تزويد جميع الطلاب من الفئة العمرية ذات الصلة بتجربة وبيئة تعليميتَين منصفتَين وتشاركيّتَين تتوافقان على أفضل وجه مع متطلباتهم وتفضيلاتهم، علماً أن وضع تلاميذ ذوي إعاقة في صفوف عادية من دون تغييرات بنيوية مرافِقة تطال على سبيل المثال التنظيم والمنهج واستراتيجيات التدريس والتعلّم لا يجسّد الشمول. إلى جانب ذلك، لا يضمن الإدماج الانتقال من الفصل إلى الشمول بشكل تلقائي (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, p. 4)

ووصفت اللجنة الحقّ في التعليم الشامل بأنه يشمل:

> تحوّلاً في الثقافة والسياسات والممارسة في جميع البيئات التعليمية النظامية وغير النظامية لاستيعاب المتطلّبات والهويات المختلفة للطلاب الفرديين، إلى جانب الالتزام بإزالة الحواجز التي تعيق تلك الإمكانية. والتعليم الشامل ينطوي على تعزيز قدرة نظام التعليم على الوصول إلى جميع المتعلّمين. وهو يركّز على المشاركة الكاملة والفعّالة لجميع الطلاب وإمكانية الوصول إلى الطلاب كافةً وحضورهم وإنجازهم، لا سيّما أولئك المستبعدين لأسباب مختلفة، أو المعرّضين لخطر التهميش. وينطوي الشمول على إمكانية الوصول إلى تعليم نظامي وغير نظامي عالي الجودة وإحراز تقدّم فيه دون تمييز. ويسعى إلى تمكين المجتمعات المحلية والنظم والبنى من مكافحة التمييز، بما في ذلك القوالب النمطية الضارّة، والاعتراف بالتنوّع، وتعزيز المشاركة، والتغلّب على الحواجز التي تحول دون تعلّم الجميع ومشاركتهم من خلال التركيز على رفاه الطلاب ذوي الإعاقة ونجاحهم. وهو يتطلّب تحوّلا عميقاً لنظم التعليم في مجال التشريعات والسياسات وآليات تمويل التعليم وإدارته وتصميمه

وتوفيره ورصده (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, p. 3)

التعليم الشامل يهمّ جميع المتعلّمين

تكتسي عبرتان رئيسيّتان تردان في التعليق العام رقم 4 أهمية مركزية في هذا التقرير. أولاً، كما يوضح وصف المتطلّبات، ينطوي التعليم الشامل على عملية تسهم في تحقيق هدف الشمول الاجتماعي. وينبغي ألا تؤثّر إمكانية تحقيق هذا الهدف على تصميم المسؤولين عن تنفيذ هذه العملية أو أولئك الذين يخضعونهم للمساءلة على الوفاء بالتزاماتهم. وينبغي أن يجسّد التعليم الشامل مبادئ الحوار والمشاركة والانفتاح، وأن يجمع جميع أصحاب المصلحة معاً لحلّ التوتّرات والمعضلات الناشئة. وينبغي أن تستند القرارات إلى كرامة الإنسان، من دون المساس بالنموذج الأمثل الطويل الأجل المتمثّل في الشمول أو من دون الاقتطاع منه أو الانحراف عنه.

وفي الوقت نفسه، ينبغي ألا تتجاوز جهود واضعي السياسات والمربّين احتياجات الأشخاص المتأثّرين وتفضيلاتهم. وبصرف النظر عن التمسّك بحقوق الإنسان والمبادئ الأساسية التي تؤمّن التوجيه الأخلاقي والسياسي للقرارات المتعلّقة بالتعليم، فإن تحقيق النموذج الأمثل الشامل ليس أمراً تافهاً. ويتطلّب تقديم ما يكفي من الدعم المتمايز والفردي المثابرة والمرونة ومنظوراً طويل الأجل. في أثيوبيا، تراجع التحصيل الأكاديمي والمفهوم الذاتي الأكاديمي لطلاب المدارس الابتدائية الصمّ والذين يعانون من ضعف السمع الذين انتقلوا إلى مدارس عادية مقارنةً بأقرانهم الذين بقوا في مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة (Mulat et al., 2018). وفي فيجي، تمّت تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية على نحو أنسب في سياقات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لأن المدارس العادية كانت تفتقر إلى الموارد الكافية (Tones et al., 2017). ولا يشكّل نقل الطلاب من مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مدارس عادية حلاً تلقائياً ما لم تتوفّر الموارد البشرية والمالية اللازمة لتوفير التعليم الشامل على نحو فعّال.

إن الابتعاد عن نظم التعليم التي يناسب تصميمها بعض الأطفال ويرغم آخرين على التكيّف لا يمكن أن يحدث بمرسوم، إذ ينبغي التصدّي للمواقف والعقليات السائدة. ولا تقضي "المقاربة الصحيحة بالسعي إلى تبرير القيود التي تحدّ من هدف التعليم الشامل، وإنما إثبات شرعية بذل الجهود لتحقيق هذا الهدف رغم هذه القيود. ويجب علينا أن نجري تحقيقاً لمعرفة ما إذا كان من الممكن إدراج عنصر قابلية التحقيق الفعليّة في النموذج الأمثل للتعليم الشامل للجميع" (De Beco, 2018, p. 408).

يمكن القول في هذا الصدد إن العبرة الثانية من التعليق العام رقم 4 هي أن نطاق التعليم الشامل أوسع بكثير. فهو ينطوي على "عملية لمعالجة تنوّع احتياجات جميع الأطفال والشباب والكبار والاستجابة لها" (UNESCO, 2009, p. 8) من أجل إزالة الحواجز التي تحول دون الحقّ في التعليم وتغيير ثقافة المدارس العادية وسياساتها وممارساتها لاستيعاب جميع المتعلّمين وإدماجهم بفعاليّة. وفي حين اعتمد 68% من البلدان تعريفاً للتعليم الشامل، وحدها نسبة 57% من هذه التعاريف تغطّي المجموعات المهمّشة بأساليب متعدّدة.

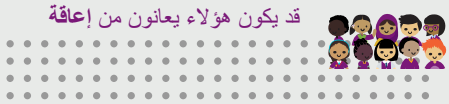
لا يقتصر الإقصاء من خلال الآليات التمييزية على المتعلّمين ذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، تدلّ إحالة الأقليات غير المتناسبة إلى تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة على كيفية إدراج التحيّزات الثقافية في تحديد الاحتياجات الخاصة. وفي جميع أنحاء العالم، تقوم طبقات التمييز على أساس نوع الجنس، والبُعد، والثروة، والإعاقة، والإنتماء الإثني، واللغة، والهجرة، والنزوح، والسجن، والميل الجنسي، والهوية والتعبير الجنسانيَين، والدين والمعتقدات والمواقف الأخرى بحرمان الطلاب من الحقّ في التعلّم مع أقرانهم أو الحصول على تعليم من النوعية نفسها **(الأطر 2-1 إلى 6-1) (الشكل 10-1)**. وقد أضافت جائحة كوفيد - 19 طبقات جديدة من الإقصاء تتعلّق بإمكانية الوصول إلى فرص التعلّم عن بُعد، الأمر الذي يؤثّر أيضاً على فئات جديدة من السكّان.

ينبغي ألا يحجب الإيمان بمبدأ الشمول المسائل الصعبة والعوائق المحتملة التي يثيرها إدراج مجموعات من المتعلّمين المعرّضين لخطر الإقصاء. ففي بعض السياقات، قد يؤدّي الشمول عن غير قصد إلى تكثيف الضغط من أجل التقيّد بالمعايير. ويمكن التقليل من قيمة الهويات والممارسات واللغات والمعتقدات الجماعية أو تعريضها للخطر أو القضاء عليها، ما يقوّض الشعور بالانتماء. ويتزايد الاعتراف بحقّ فئة ما في الحفاظ على ثقافتها وحقّها في تقرير المصير والتمثيل الذاتي. وقد يواجه الشمول المقاومة بسبب التحيّز ولكن أيضاً بسبب الاعتراف بأنه لا يمكن الحفاظ على الهوية وتحقيق التمكين إلا إذا كانت الأقلية أغلبية في منطقة معينة. وقد تؤدّي سياسات الشمول في بعض الظروف إلى تفاقم الإقصاء الاجتماعي، بدلاً من تحقيق المشاركة الاجتماعية الإيجابية. وقد يؤدّي التعرّض للأغلبية إلى تقوية التحيّزات السائدة وتعزيز حرمان الأقليات. ويمكن أيضاً أن تؤدّي المساعدة الهادفة إلى الوصم أو إطلاق التسميات أو إلى أشكال غير مرغوب فيها من الشمول (Silver, 2015).

الشكل 10-1:
الجميع بلا استثناء

من أصل **100** طالب...

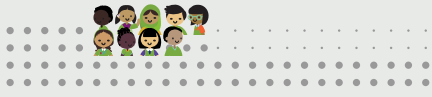
قد يكون هؤلاء يعانون من **إعاقة**



من بين البقية، قد يكون هؤلاء **فقراء**

من بين البقية، قد يكون لهؤلاء **احتياجات تعليمية خاصة**

من البقية، قد يكون هؤلاء من **المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين**



من البقية، قد يكون هؤلاء **مهاجرين أو نازحين داخليين أو لاجئين**

من البقية، قد يكون هؤلاء **ينتمون إلى أقلية عرقية دينية أو لغوية أو مجموعة من السكان الأصليين**

من البقية، قد يكون هؤلاء **يعيشون في مناطق ريفية نائية**

من البقية، قد يكون هؤلاء **ينتمون إلى مجموعة مهمشة أخرى، مثل المجموعات العرقية أو الطبقات الاجتماعية**

من البقية، قد يكون **هؤلاء من الفتيات**

من البقية، قد يكون هؤلاء ممن **يعانون من السمنة أو الاكتئاب أو قد يكونون يعملون بعد المدرسة أو من الطلاب المشاغبين أو اليتامى والجانحين أو ممن يكتبون باليد اليسرى أو ممن يعانون من الربو أو الحساسية**

وهذا؟ إنه جديد هنا!

الإطار 2-1:

تعليم الأطفال المصابين بالمهق وحتّى حياتهم في خطر في أفريقيا جنوب الصحراء

يواجه الأشخاص المصابون بالمهق خطر الإقصاء بدرجة كبيرة في أفريقيا جنوب الصحراء، وتحديداً في مجال التعليم. ففي بعض البلدان، أدّى الاعتقاد بأن أجزاءً من أجسادهم تجلب الحظّ والثراء والنجاح إلى تشويه الأعضاء والقتل: فقد وقع أكثر من 700 هجوم وانتهاكات أخرى في 28 بلداً منذ العام 2006 (Action on Albinism, 2019). ويؤدّي شكل الأشخاص المصابين بالمهق وضعف البصر لديهم إلى إظهارهم على أنهم مختلفون، ما يفضي إلى العنف والوصم والتمييز والإقصاء الاجتماعي (Burke et al., 2014). وقد حثّ مجلس حقوق الإنسان التابع للأمم المتّحدة البلدان على معالجة "الأسباب الجذرية للاعتداءات والتمييز ضدّ الأشخاص المصابين بالمهق، لا سيّما من خلال مكافحة الخرافات والوصم على نحو استباقي، بما في ذلك عبر التعليم وحملات التوعية" (Human Rights Council, 2013, p. 17).

وعلى الرغم من أنه يمكن اعتبار الأشخاص المصابين بالمهق مكفوفين من الناحية القانونية، غير أنهم يستطيعون القراءة إذا ما تمكّنوا من الحصول على نصّ مطبوع بأحرف كبيرة. على الرغم من ذلك، يتلقّى الأطفال الذين يعانون من ضعف البصر في أفريقيا جنوب الصحراء، بمن فيهم المصابون بالمهق، التعليم في المقام الأول في مدارس خاصة بالمكفوفين (Lynch et al., 2014). وفي ملاوي، يتلقّى المصابون بالمهق تعليمهم أساساً على يد معلّمين متجوّلين للمكفوفين (Lynch and Lund, 2011). أما في زمبابوي وأجزاء من زامبيا، فيلتحق الأطفال المصابون بالمهق بالمدارس العادية، حيث يمكن أن يشكّل الشمول تحدياً حقيقياً. وقد يخشى المعلّمون تدريس هؤلاء الأطفال (Miles, 2011) في حين أن غياب التعليم والمعلومات الصحيحة في المجتمع يزيد من احتمال قيام المعلّمين بالاستناد إلى الأسطورة المحلية في مقارباتهم (Baker et al., 2010).

وفي جمهورية تنزانيا المتّحدة، يعاني شخص واحد من كلّ 2 650 شخصاً من المهق. ولا يكمل التعليم الابتدائي سوى نصف الأطفال المصابين بالمهق (Baker, 2018). وغالباً ما يواجه أولئك الملتحقين بالمدرسة صعوبة في القراءة ويحتاجون إلى أجهزة رؤية للمشاركة. ويؤثّر غياب هذا الدعم تأثيراً سلبياً على تعلّمهم ويؤدّي في كثير من الأحيان إلى نقلهم إلى مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة. وقد قامت الحكومة، في إطار استراتيجيتها التعليمية الشاملة للفترة 2012-2017 بإدراج دليل لمعلّمي الطلاب المصابين بالمهق في منهج إعداد المعلّمين. غير أن الحكومة وضعت المئات من هؤلاء الأطفال في "مراكز محمية"، منفصلين عن أقرانهم، من أجل التصدّي لخطر تعرّضهم لهجوم. وكانت المراكز مكتظّة وينقص فيها الموظّفون وتفتقر إلى البنية التحتية المناسبة للتعليم (Standing Voice, 2017).

وفي حزيران/ يونيو 2015، عيّن مجلس حقوق الإنسان أول خبير مستقلّ معني بحقوق الإنسان، بما في ذلك الحقّ في التعليم، للأشخاص المصابين بالمهق. وركّزت خطّة العمل الإقليمية للفترة 2017-2021 بشأن المهق في أفريقيا، التي رُفعت إلى المجلس في العام 2017، على المساواة في التعليم وعدم التمييز في الوصول إلى التعليم والتعلّم (United Nations General Assembly, 2017b). وفي أيار/ مايو 2017، أقرّت المفوّضية الأفريقية لحقوق الإنسان والشعوب الخطّة وحثّت الدول على اعتمادها وتنفيذها. في أيار/ مايو 2018، أصدر برلمان البلدان الأفريقية قراراً يؤيّدها (Action on Albinism, 2019). وتنصّ الخطّة على تكييفات معقولة بحلول العام 2021. وقد دفع ذلك بمكتب رئيس وزراء جمهورية تنزانيا المتّحدة إلى إصدار تعليمات إلى وزارة الصناعة والتجارة تقضي بإنتاج أجهزة معينة وخفض تكلفتها عندما لا تُنتج محلياً. غير أن خطر الإقصاء من التعليم لا يزال مرتفعاً (Pedneault and Labaki, 2019). هذا وقد وردت في تقرير بعثة الخبير المستقلّ بشأن جمهورية تنزانيا المتّحدة عدّة توصيات تتعلّق بالتنفيذ الكامل للسياسة الشاملة وتخصيص الموارد اللازمة (United Nations General Assembly, 2017a).

الإطار 1-3:

عديمو الجنسية في بعض البلدان العربية لا يستطيعون الوصول إلى التعليم الرسمي

يُقدّر عدد الأشخاص العديمي الجنسية من حول العالم بعشرة ملايين. ويواجه *البِدون* في الإمارات العربية المتّحدة والبحرين والكويت والمملكة العربية السعودية صعوبة في الوصول إلى التعليم بسبب عدم اليقين الذي يحيط بجنسيّتهم (Institute on Statelessness and Inclusion, 2017). ففي الكويت، يفتقر *البدون* الى الجنسية (Vora, 2018). وهم ينقسمون إلى ثلاث فئات: أولئك الذين ولدوا لأشخاص لم يتقدّموا بطلب للحصول على الجنسية أو لم تكن لديهم الوثائق اللازمة عندما نالت الكويت استقلالها في العام 1961؛ والذين كانوا يعملون لدى قوات الجيش والشرطة الكويتية واستقرّوا في الكويت مع عائلاتهم في الستينات من القرن الماضي؛ وأولئك الذين ولدوا من أمّ كويتية وأب عديم الجنسية أو أجنبي (Human Rights Watch, 2011). وتعترض الحكومة على تقدير عدد *البدون* ب 100 000 (Human Rights Watch, 2019c)، معتبرةً أن 34 000 شخص مؤهّلين للحصول على الجنسية فيما البقية تتألّف من المهاجرين أو سلالتهم (Middle East Eye, 2016).

وفي حين كان *البدون* يحصلون على مزايا اجتماعية واقتصادية مماثلة للتي يتمتّع بها المواطنون في الستينات والسبعينات من القرن الماضي، بما في ذلك التعليم المجاني، فقد أدى عدم الاستقرار بعد الثمانينات إلى إلغاء هذه المزايا. وأصبح قانون الجنسية الكويتي أكثر صرامةً إذ ألغى، على سبيل المثال في العام 1980، حقّ المرأة الكويتية في منح الجنسية لأطفالها إذا لم يكن الأب كويتياً. ولا يحصل *البدون* على بطاقات الهوية المدنية اللازمة للالتحاق بمعظم المدارس ومؤسّسات التدريب. وبدلاً من ذلك، يحصلون على بطاقات أمنية تحميهم من الترحيل وتتيح لهم التسجيل في مدارس خاصة لا غير.

في العام 1986، أنشأت الحكومة نظاماً موازياً من المدارس الخاصة ونقلت 50 000 طالب من *البدون* من المدارس الحكومية (Beaugrand, 2010). ويُعتقد أن المدارس الخاصة تعاني من نقص الموارد ومن معايير أدنى. ويدفع أولياء الأمور رسوماً سنوية تتراوح بين 860 و1 550 دولاراً أمريكياً، بالإضافة إلى تكاليف الكتب المدرسية والزي المدرسي (Human Rights Watch, 2011)، على الرغم من أن الحكومة أنشأت صندوقاً لدعم 70% من الرسوم (Elgayar, 2014). ويتلقّى عدد كبير من أطفال *البدون*، وليس جميعهم، أموالاً، بما في ذلك الأطفال الذين يفتقرون إلى بطاقات أمنية صالحة أو الذين لا يخضعون للامتحانات السنوية (Human Rights Watch, 2011).

لا يحقّ للطلاب *البدون* للحصول على منح دراسية للدراسة في الخارج وقد منعوا من الالتحاق بالجامعات الكويتية في العام 1987. ولديهم حقّ الوصول إلى فرع الجامعة العربية المفتوحة في الكويت، الذي يرحّب بعديمي الجنسية؛ وكان ربع خرّيجيها من *البدون* في العام 2007 (Beaugrand, 2010). وقدّمت الحكومة خططاً لمنح الجنسية لبعض *البدون*، بينما تتوقّع من الآخرين الحصول على جوازات سفر أجنبية لكي يتمكّنوا من البقاء في الكويت بصورة قانونية، من خلال اتفاق مثلاً مع جزر القمر لمنح جوازات سفر مقابل الاستثمار في البنية التحتية (Zacharias, 2018). هذا وقد رفضت وزارة التعليم مؤخّراً اقتراحاً برلمانياً يقضي بتسجيل أطفال *البدون* في المدارس الحكومية (Amnesty International, 2019).

تُعدّ الكويت أبرز مثال على قضية إقليمية أكبر. ففي قطر، لا تستطيع المرأة القطرية المتزوجة من أجنبي منح جنسيّتها لأطفالها، ما يؤدّي إلى عمليات طرد وانفصال أسري. وفي العام 2018، سُمح لهؤلاء الأطفال بالحصول على إقامة دائمة، ما أتاح لهم الوصول إلى التعليم الرسمي. ومع ذلك، تُمنح 100 إقامة سنوياً، ولا يزال الأطفال محرومين من الجنسية القطرية. ولا يجوز لهم التقدّم بطلب للحصول عليها إلا بعد 25 سنة من الإقامة الدائمة (MENA Rights Group, 2018).

الإطار 1-4:

اضطهاد الروهينجا يحرمهم من حقّهم في التعليم

يُعتبر الروهينجا، وهم أقلية مسلمة في ولاية راخين Rakhine في ميانمار، إحدى أكثر الجماعات الإثنية تعرّضاً للتمييز. ويحرمهم قانون الجنسية للعام 1982 من جنسية ميانمار ومن عدّة حقوق اقتصادية واجتماعية وسياسية (Parashar and Alam, 2019). وأدّت حملات الاضطهاد، بما في ذلك في الأعوام 1978 و1991/1992، إلى فرار مئات الآلاف منهم إلى بنغلاديش المجاورة بشكل أساسي (Human Rights Watch, 2009). وشهد هذا الوضع المتفاقم منذ العام 2012 نزوحه بنزوح 742 ألف شخص بعد آب/أغسطس 2017. وقد استقرّ الجميع تقريباً في مستوطنتَي كوتوبالونغ Kutupalong ونايابارا Nayapara للاجئين وحولهما في منطقة كوكسس بازار Cox's Bazar في بنغلاديش (UNHCR, 2020).

وفي ولاية راخين، كانت معدّلات المواظبة على الدراسة تسجّل أدنى مستوى في البلاد، باستثناء ولاية شان: ففي المرحلة الابتدائية، بلغ المعدّل 76% مقارنةً بمتوسّط وطني قدره 83%؛ أما في المرحلة الثانوية، فقد بلغت النسبة 49% مقارنةً بنسبة 60% (Myanmar Ministry of Health and Sports and ICF, 2017). وتضمّن استعراض مستقلّ تقارير رفعها شهود عن الإهمال والممارسات المهينة، مثل التعرّض للاستهزاء من قبل المعلّمين لعدم حوزتهم على الجنسية، أو الطلب منهم الجلوس في الجزء الخلفي من الصفّ، أو وضعهم في قاعات صفّ منفصلة. ولم يتمكّن طلاب الروهينغيا من الوصول إلى التعليم بلغتهم ومُنعوا فعلياً من الالتحاق بالجامعة الوحيدة في ولاية راخين في العام 2012 (Human Rights Council, 2018). ولم يتمكّن الروهينجا من الالتحاق بمهنة المعلّم بدون جنسية، فيما كان المعلّمون من غير الروهينجا يتجنّبون مدارس الروهينجا، ما أدى إلى تغيّب كبير للمعلّمين عن العمل (Human Rights Watch, 2019a). وفي أعقاب نزاع طائفي اندلع في العام 2012، كانت مخيّمات النازحين داخلياً، التي يعيش فيها نحو ربع السكّان الروهينغيا، تستطيع الوصول بالحدّ الأدنى إلى المدارس الحكومية النظامية أو كانت ممنوعة من ذلك (Plan International and REACH, 2015).

وترفض حكومة بنغلاديش تسجيل الغالبية العظمى من الروهينجا كلاجئين. ومع ذلك، نقّحت الحكومة في العام 2016 استراتيجيتها المتعلّقة باللاجئين من ميانمار ورعايا ميانمار الذين لا يملكون أوراقاً ثبوتية للاعتراف بالتعليم ضمن المجالات المحتملة للتدخّل الإنساني. ويسّر هذا التغيير إنشاء نحو 3,000 مركز مؤقت للتعلّم خلال أزمة اللاجئين في الفترة 2017-2018. وتقوم هذه المراكز، الممولّة أساساً من اليونيسيف، بتوفير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و6 سنوات، والتعليم الأساسي غير النظامي لمن تتراوح أعمارهم بين 6 و14 سنة (Human Rights Watch, 2019a). ووجد مسح أُجري مؤخّراً أن 126 برنامجاً من برامج المنظّمات غير الحكومية تخدم 166 000 طفل ومراهق (Dupuy et al., 2019) - أي ما يفوق بقليل نصف الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و17 سنة الذين تمّ تعدادهم في المخيّمات والذين يصل عددهم إلى 311,000.

تعتمد مراكز التعلّم المؤقّتة منهجاً غير نظامي. وقد وافقت الحكومة على مكوّنَين حتّى الصفّ الثاني ولكنّها لم تؤكّد ما إذا كانت ستعتمد هذا التعليم (Human Rights Watch, 2019a). والحكومة تمنع الوصول إلى التعليم النظامي داخل المخيّمات أو خارجها. ولا يستطيع الطلاب المشاركة في الامتحانات أو الحصول على شهادة إتمام الدراسة، الأمر الذي يمنعهم من متابعة التعليم بعد الصفّ الثامن. وفي العام 2019، أمرت الحكومة سبع مدارس ثانوية في مقاطعة تكناف Teknaf الفرعية بعدم السماح لطلاب الروهينجا بالحضور (Human Rights Watch, 2019b). وفي كانون الثاني/ يناير 2020، أعلنت الحكومة أنه اعتباراً من نيسان/ أبريل 2020، سيلتحق 10 000 طفل من الروهينغيا في الصفوف من 6 إلى 9 في المخيمات في برنامج تجريبي يستخدم منهج ميانمار (Ahmed, 2020). وفي حين أن القرار يمنح الروهينغيا فرصة تعليمية، إلا إنه ينتهك مبدأ إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية.

الإطار 1-5:

كثيراً ما يتمّ فصل أطفال الروما في أوروبا في التعليم

يُعتبر شعب الروما أكبر أقلية إثنية في أوروبا، إذ يتراوح عددهم بين 10 ملايين و12 مليون نسمة. وهم يعيشون في الفقر ويعانون من التحيّز والتعصّب والتمييز (FRA, 2014)، كما أن تحصيلهم التعليمي منخفض. وقد بلغ معدّل مشاركتهم في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، في 9 بلدان في العام 2016، 53%. ولم يلتحق حوالى 6% من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و24 سنة بالمدرسة قط، وقد بلغت الحصّة القطرية 42% في اليونان. من جهته، بلغ معدّل إتمام الدراسة الثانوية في أوساط البالغين 18 إلى 24 سنة 34% بين الرجال و29% بين النساء (FRA, 2016).

يعاني أطفال الروما من أشكال مختلفة من الفصل في التعليم. وتراوحت حصص أولئك الذين يحضرون دروساً يكون فيها جميع المتعلّمين أو معظمهم من الروما بين 14% في البرتغال وحوالى 60% في بلغاريا وسلوفاكيا وهنغاريا. وفي بلغاريا، التحق 27% من أطفال الروما بالمدارس حيث كان جميع زملائهم من الروما، وفقاً للمسح الثاني للأقليات في أوروبا (FRA, 2016). وازداد الفصل في المجر، إذ ارتفعت نسبة المدارس الأساسية التي تبلغ نسبة الطلاب الروما فيها 50% على الأقلّ من 10% في العام 2008 إلى 15% في العام 2017 (European Commission, 2019a). كما تمّ فصل أطفال الروما في طوابق منفصلة أو في صفوف منفصلة (Albert et al., 2015).

يتمّ تشخيص أطفال الروما على نحو غير متناسب على أنهم يعانون من إعاقات ذهنية، ويودعون في مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة، كما هي الحال في المجر (Van den Bogaert, 2018) وسلوفاكيا (Amnesty International and European Roma Rights Centre, 2017). وقد أصدر مجلس أوروبا ورقة موقف بشأن مكافحة الفصل في المدارس من خلال التعليم الشامل لفتت الانتباه إلى أشكال جديدة من التمييز، مثل المدارس الخاصة للروما فقط (Council of Europe, 2017). وفي العام 2013، أرغمت توصيات مجلس أوروبا بشأن تدابير الشمول الفعّالة الدول الأعضاء على وضع حد "لإلحاق" طلاب الروما "غير الملائم" في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة (European Council, 2013, Para. 1.3). ومع ذلك، التحق في العام 2016 نحو 16% من أطفال الروما الذين تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و15 سنة بمدارس لذوي الاحتياجات الخاصة في الجمهورية التشيكية و18% في سلوفاكيا (FRA, 2016).

تماشياً مع الأمر التوجيهي للإتحاد الأوروبي المتعلّق بالمساواة العرقية للعام 2000، الذي يحظر التمييز في التعليم على أسس عرقية وإثنية، بدأ الاتحاد الأوروبي إجراءات الإخلال بالأمر التوجيهي ضدّ الجمهورية التشيكية (2015) وسلوفاكيا (2015) والمجر (2016)، وطالبها بوضع حدّ للتمييز ضد أطفال الروما في التعليم وضمان المساواة في الوصول إلى التعليم الجيّد (European Commission, 2016). وقد أُرسل إشعار رسمي إلى سلوفاكيا في العام 2015، لكن المفوضية الأوروبية خلصت في تشرين الأول/أكتوبر 2019 إلى أن التدابير المتّخذة لم تكن كافية لتصحيح الوضع، وحذرت البلاد من إمكانية إحالة المسألة إلى محكمة العدل الأوروبية إذا لم تتّخذ أي إجراء بحلول نهاية العام 2019 (European Commission, 2019b). وقد أرغم حكم صادر عن المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان في قضية هورفاث وكس Horváth and Kiss ضد المجر في العام 2013 هذه الأخيرة على "وضع حدّ لتاريخ من الفصل العنصري" (European Court of Human Rights, 2013, p. 34)، ولكن جهات فاعلة محلية تحاول تقويض القرار (Zemandl, 2018).

إلى ذلك، يهدف مشروع مشترك بين الاتحاد الأوروبي ومجلس أوروبا بعنوان "المدارس الشاملة: إحداث فرق لأطفال الروما" إلى زيادة فهم فوائد التعليم الشامل في أوساط المعلّمين والجمهور، وإنشاء آليات وموارد لدعم المدارس النموذجية الشاملة للجميع، وتقديم الدعم للمعلّمين لممارسة التدريس الشامل ودعم إزالة الحواجز أمام الفئات الضعيفة (Council of Europe, 2019).

الإطار 1-6:

عانى المنحدرون من أصل أفريقي في أمريكا اللاتينية من إرث من فرص التعليم المحدودة

تضمّ أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي أكبر تجمّع في العالم للسكّان المنحدرين من أصل أفريقي، إذ تتراوح التقديرات بين 120 و170 مليون نسمة (Rodríguez and Mallo, 2014). وتُعدّ البرازيل موطن الأغلبية (112 مليون نسمة)، أي ما يعادل 55 % من سكّانها (IBGE, 2017). وكثيراً ما تتركّز الأعداد الأصغر في بلدان أخرى. فعلى سبيل المثال، 8 من كلّ 10 أشخاص في مقاطعة شوكو، في كولومبيا، هم من أصل أفريقي (World Bank, 2018). وفي جميع أنحاء أمريكا اللاتينية، ساهمت التشريعات التي تحمي حقوقهم في زيادة أعداد الأشخاص الذين يُعرفون بأنهم من أصل أفريقي (World Bank, 2018). ومن بين 12 بلداً أجرت تعداداً للسكّان في جولة العام 2010، أدرج 11 بلداً سؤالاً مخصّصاً للسكّان المنحدرين من أصل أفريقي (ECLAC, 2017a).

ما زال هؤلاء السكّان، الذين كان أسلافهم ضحايا تجارة الرقيق، يعانون من عدم المساواة الهيكلية. وفي البرازيل، يبلغ معدّل الفقر 26% في صفوف المنحدرين من أصل أفريقي و12% في أوساط الآخرين؛ وفي كولومبيا، يبلغ المعدّلان 41% و27% على التوالي. أما في إكوادور، فيعيش 16% من السكّان الحضريين ولكن 30% من السكّان المنحدرين من أصل أفريقي في أحياء فقيرة؛ وفي نيكاراغوا، يبلغ المعدّلان 59% و93% على التوالي (World Bank, 2018). وباستطاعة التعليم أن يؤدّي دوراً رئيسياً في الحدّ من هذا التفاوت. وقد أدرجت منظّمة الدول الأيبيرية - الأمريكية الإنصاف في تعليم السكّان المنحدرين من أصل أفريقي في جدول أعمالها المتعلّق بأهدافها للعام 2021 (OEI, 2010).

على الرغم من التقدّم المُحرز في الكثير من البلدان، لا يزال التفاوت قائماً لجهة المواظبة على الدراسة والتحصيل الدراسي. ففي 7 من البلدان الأحد عشر التي لديها بيانات ذات صلة، كانت معدّلات حضور المنحدرين من أصل أفريقي الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و17 سنة أقلّ مما هي عليه بالنسبة إلى أقرانهم من غير المنحدرين من أصل أفريقي (ECLAC, 2017b). وكان احتمال إتمام المنحدرين من أصل أفريقي تعليمهم الثانوي أقلّ بنسبة 14% من غير المنحدرين من أصل أفريقي في بيرو، وأقلّ بنسبة 24% في أوروغواي في العام 2015 (World Bank, 2018).

أدّت المواد التعليمية، على مرّ التاريخ، إلى ظهور قوالب نمطية وتمييز وعنصرية. وفي بعض البلدان، لم يظهر تاريخ أفريقيا والمنحدرين من أصل أفريقي إلا في ما يتعلّق بالأغنية والموسيقى والرقص، إذا لم يتم إغفاله أو سوء تمثيله (Chagas, 2017; Mena García, 2009). وأوصى خبراء الأمم المتحدة إكوادور بأن "تعكس الكتب المدرسية وغيرها من المواد التعليمية الحقائق التاريخية بدقّة من حيث صلتها بالمآسي والفظائع الماضية، لا سيّما الرق، والاتجار بالأفارقة المستعبدين، والاستعمار، من أجل تجنّب القوالب النمطية وتشويه هذه الحقائق التاريخية أو تزييفها، الأمر الذي قد يفضي إلى العنصرية والتمييز العنصري وكره الأجانب وما يتّصل بذلك من تعصّب" (OHCHR, 2019). وكانت غواتيمالا رائدة في جعل الغاريفونا Garifuna لغة رسمية في العام 2003 (Muñoz, 2003)، غير أن فرص التعليم الثنائي اللغة محدودة (ECLAC, 2018).

سنّت البلدان قوانين وسياسات للعمل الإيجابي لمعالجة التمييز. وفي كولومبيا، يهدف مشروع لتدريب المربّين في مرحلة الطفولة المبكرة على تعزيز علم التربية القائم على المعارف الأفريقية الموروثة عن الأجداد إلى دعم الأطفال في تأكيد هويّتهم (Torres Fuentes, 2014). وحدّد قانون صدر في العام 2012 حصّة قدرها 10% للطلاب الكولومبيين المنحدرين من أصل أفريقي ليلتحقوا بالجامعات الحكومية والمدارس التقنية بحلول العام 2024 (Paschel, 2016). وحدّدت خطّة إكوادور للقضاء على التمييز العنصري والإقصاء العرقي حصّة قدرها 10% لقبول الإكوادوريين المنحدرين من أصل أفريقي، والسكّان الأصليين، والمونتوبيوس Montubios، وهم من السكّان الهجناء، في التعليم الثانوي والعالي (Ecuador Ministry of Heritage Coordination, 2009). وقد اعترف اتفاق أُبرم في العام 2016 بثماني مدارس تُعدّ وصية على المعرفة الخاصة بسكّان الإكوادور المنحدرين من أصل أفريقي (Antón, 2020). وإلى جانب التشريعات، اعتمد 14 بلداً سياسات ترمي إلى تعزيز المساواة العرقية أو تحسين استهداف السياسات (ECLAC, 2017a).

ما سبب أهمية التعليم الشامل؟

يمكن أن يؤدّي التخطيط الدقيق وتوفير التعليم الشامل للجميع إلى تحسين التحصيل الأكاديمي، والتطوّر الاجتماعي والعاطفي، وتقدير الذات، وقبول الأقران. ومن الممكن أن يؤدّي إشراك طلاب مختلفين في قاعات صفّ ومدارس عادية إلى منع الوصم والقولبة النمطية والتمييز والعزل. الى ذلك، ينطوي تمتّع قاعات الصفّ والمدارس بالموارد الكافية والدعم الجيّد على بعض التكاليف التي تتيح تكييف المناهج الدراسية، وتدريب المعلّمين، وتطوير مواد تدريس وتعلّم مناسبة وذات صلة، وإتاحة التعليم. وينتج عن إلغاء البنى الموازية واستخدام الموارد على نحو أكثر فعاليةً، في إطار نظام واحد شامل للجميع، وفورات محتملة في الكفاءة. وبما أن قلّة قليلة من النظم تقترب من النموذج الأمثل، تندر التقديرات الموثوقة للتكلفة الكاملة. ويُصعب بالتالي إجراء تحليل اقتصادي للتكاليف والمنافع، لأسباب ليس أقلّها صعوبة تحديد حجم المنافع وتوسيع نطاقها عبر الأجيال.

لا يكفي التبرير الاقتصادي للتعليم الشامل، وإن كان ذا قيمة بالنسبة إلى التخطيط. ولطالما قيل إن مناقشة منافع التعليم الشامل شبيه بمناقشة منافع إلغاء العبودية (Bilken, 1985) أو الفصل العنصري (Lipsky and Gartner, 1997). فالشمول واجب أخلاقي وشرط لتحقيق أهداف التنمية المستدامة كلّها، لا سيّما هدف إنشاء مجتمعات مستدامة ومُنصفة وشاملة. والشمول تعبير عن العدالة، وليس عن الإحسان، أياً كانت الاختلافات البيولوجية أو غيرها، ومهما كان وصفها. وينبغي أن يكون التفكير في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة أو الاحتياجات الخاصة بمثابة التفكير في ما قد يحتاج إليه جميع الطلاب. فجميع الطلاب بحاجة إلى أساليب تدريس وآليات دعم تساعدهم على تحقيق النجاح والشعور بالإنتماء.

يعزّز التعليم الشامل المجتمعات الشاملة للجميع، التي يستطيع الناس أن يعيشوا فيها معاً وحيث يتمّ الاحتفاء بالتنوّع. والتعليم الشامل هو شرط أساسي للتعليم في الديمقراطيات ومن أجلها على أساس الإنصاف والعدالة (Slee, 2020). والتعليم الشامل يوفّر إطار عمل ممنهج لتحديد العوائق أمام السكّان الضعفاء وتفكيكها بموجب مبدأ "لكلّ متعلّم أهمية تتساوى مع أهمية غيره" (UNESCO, 2017, p. 12). والتعليم الشامل يبطل ميل نظم التعليم الى إتاحة المجال أمام الاستثناءات وعمليات الإقصاء. وقد قام *التقرير العالمي لرصد التعليم* 2018/2017 بوصف الاتجاه الذي يقضي بالتركيز بصورة غير ملائمة على تقييم المدارس بموجب بُعد واحد، كعلامات القراءة والرياضيات، لتحديد تخصيص الموارد، علماً أن هذه الممارسات ترغم المدارس في بعض البلدان على اعتماد الانتقائية أو إطلاق التسميات على الطلاب الذين يُحتمل أن يكون أداؤهم أقلّ من المتوسّط.

دليل إلى التقرير

يعترف *التقرير العالمي لرصد التعليم* للعام 2020 بالسياقات والتحديات التي تواجهها البلدان لجهة توفير التعليم الشامل؛ والفئات المعرّضة لخطر الإقصاء من التعليم والحواجز التي يواجهها المتعلّمون الفرديون، لا سيّما عندما تتقاطع خصائص مختلفة؛ وواقع أن هذا الإقصاء يمكن أن يكون جسدياً واجتماعياً (في العلاقات بين الأشخاص والعلاقات الجماعية) ونفسياً ونظامياً، لأن المتطلّبات قد تستبعد، على سبيل المثال، الفقراء (بسبب الرسوم) أو المهاجرين واللاجئين (بسبب الوثائق). ويتصدّى التقرير لهذه التحديات من خلال سبعة عناصر، مع النظر في كيفية إسهامها في إدماج المتعلّمين المعرّضين للإقصاء على المستوى المحلي وعلى مستوى النظام. وتلخّص التوصيات الواردة في نهاية هذا الفصل الخطوات التي ينبغي القيام بها لتحقيق أهداف خطّة العام 2030.

ينقسم الجزء المواضيعي من التقرير إلى ثمانية فصول. يحلّل الفصل 2 دور الأدوات القانونية في دعم تطوير التعليم الشامل للجميع. فالقوانين تجسّد التفسير الوطني للاتفاقيات الدولية التي نصّت على الالتزام بالشمول، ولكنّها تكيّفها أيضاً لتعكس التعقيدات والحواجز الخاصة بسياقاتها. والفصل 2 يتناول القوانين والسياسات الغامضة أو المتناقضة التي يمكن أن تعيق الشمول ووصول الجميع إلى مختلف مستويات التعليم. ويتضمّن الفصل أيضاً قسماً مقتضباً عن تحديات الشمول في القوانين والسياسات من منظور وباء كوفيد-19.

من جهته، يقيّم الفصل 3 التحديات التي تواجهها عملية جمع البيانات المتعلّقة بالتعليم الشامل ومن أجله. ويستعرض التقرير التجارب المتعلّقة بتعريف الفئات الضعيفة، بما في ذلك المتعلّمون ذوو الإعاقة، والتحديات التي تعترض عملية التحديد ووضع التسميات. ثم ينظر في الجوانب النوعية، مثل الفصل، والبيانات الإدارية، والتدابير النوعية للشمول.

ويتناول الفصل 4 جانبَين مترابطَين. أولاً، تندرج وزارات التعليم في صميم جهود الشمول بيد أنه يتعيّن عليها أن تعمل مع وزارات ووكالات في قطاعات أخرى، ومع السلطات التعليمية دون الوطنية والمنظّمات غير الحكومية. ويعتمد النجاح في التعليم الشامل على الإدارة الرشيدة لهذه الشراكات المعقّدة. وثانياً، يكتسي التمويل أهمية حاسمة في ضمان التعليم للجميع واستهداف المدارس والطلاب الأكثر احتياجاً. فبالإضافة إلى آليات التمويل العامة الموجّهة نحو الإنصاف، تدعو مقاربة مزدوجة المسار إلى تمويل تعليم الفئات المختلفة، مثل المتعلّمين ذوي الإعاقة.

أما الفصل 5، فيناقش مسألة ذات تعقيد سياسي متساوٍ تتمثّل في كيفية تكييف المناهج والمواد التعليمية مع مبادئ التعليم الشامل. وينظر الفصل في أصحاب المصلحة المشاركين في وضع المناهج الدراسية والكتب المدرسية وكيفية إهمال الفئات المعرّضة لخطر الإقصاء أو تمثيلها تمثيلاً ناقصاً أو إساءة تمثيلها، بما في ذلك في الصور. فالمناهج الدراسية قادرة على التسبّب بالإقصاء من خلال محتوى غير مناسب وتوفير التعليم بشكل غير مرن. وأخيراً، يتوقّف الفصل عند التقييم والتكييفات.

ويتطرّق الفصل 6، من جهته، إلى كيفية تقديم المعلّمين الدعم للانتقال من تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة إلى التعليم العادي، وما هي احتياجاتهم، وكيف تساعدهم الحكومات على الإعداد. ويتناول الفصل أيضاً موظّفي دعم التعليم ودرجة توفّرهم وعلاقتهم بالمعلّمين من أجل ضمان ممارسة شاملة للجميع. وأخيراً، يدرس الفصل مدى قيام تركيبة الموظّفين بعكس تنوّع الطلاب.

أما الفصل 7، فيلقي الضوء على ثلاثة عوامل على مستوى المدرسة. أولاً، يُعتبر اعتماد مقاربة مدرسية شاملة تستند إلى أخلاقيات شاملة شرطاً أساسياً للشمول، وهو يتطلّب إعداد مدراء المدارس للإضطلاع بهذه المهمّة الصعبة. ثانياً، يمكن أن تشكّل إمكانية الوصول المادي، إنطلاقاً من ظروف الطرقات إلى تصميم المباني مروراً بالمياه والصرف الصحي، عائقاً رئيسياً يتطلّب مقاربة تصميم عام. ثالثاً، باستطاعة التكنولوجيا أن توفّر دعماً كبيراً للطلاب ذوي الإعاقة، غير أن القيود المتعلّقة بالتكاليف واستعداد المعلّمين لا تزال تشكّل عقبات.

ينظر الفصل 8 في الدور الحاسم للمجتمعات المحلية في تحقيق التعليم الشامل للجميع. فالطلاب قد يعتمدون مواقف تمييزية أو يتعرّضون لها، والمواقف هذه تؤثّر على مناخ المدارس وسلامتها ورفاهها والتعلّم. وقد يدعم أولياء أمور الأطفال الضعفاء، شأنهم شأن غيرهم من أولياء الأمور، التعليم الأكثر شمولاً ولكنهم قد يخشونه أيضاً. وقد شجّعت المنظّمات الشعبية ومنظّمات المجتمع المدني الشمول من خلال توفير الخدمات التعليمية والمناصرة والتدقيق في الإجراءات الحكومية.

ويطرح هذا التقرير الأسئلة التالية:

- ما هي الحلول السياساتية الرئيسية لكلّ عنصر من عناصر التعليم الشامل لضمان تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة؟
- كيف يمكن استباق العقبات المشتركة التي تعترض تنفيذ هذه الحلول والتغلّب عليها؟
- ما هي الترتيبات اللازمة للتنسيق بين القطاعات والمستويات الحكومية ومع أصحاب المصلحة الآخرين لتخطّي أبعاد الإقصاء المتداخلة؟
- كيف ترصد نظم التعليم الإقصاء، سواء من حيث نجاح التعليم الفردي أو من حيث العوامل النظامية، وكيف يمكن تحسين الممارسات الحالية؟
- ما هي قنوات التمويل المستخدمة من حول العالم؟ كيف يتم رصدها، وكيف تؤثّر على الممارسة المحلية؟

يدرس التقرير، قدر الإمكان، هذه المسائل بالنظر إلى التغيّرات التي تطرأ على مرّ الزمن. غير أن الشمول مجال معقد بدأ توثيقه للتوّ على نطاق عالمي. ومن مساهمات هذا التقرير أنه جمع معلومات عن جميع البلدان، من أفغانستان إلى زمبابوي، ووضع مواصفات حول كيفية تصدّي هذه البلدان لتحدّي الشمول في التعليم. ويتضمّن التقرير تحليلاً لهذه المواصفات، لا سيّما في الفصل 2 المتعلّق بالقوانين والسياسات. وتتوفّر هذه المواصفات على الموقع الجديد *للتقرير العالمي لرصد التعليم* على شبكة الإنترنت (PEER)، وتستطيع البلدان أن تستخدمها لتبادل الخبرات والتعلّم من بعضها البعض، لا سيّما على الصعيد الإقليمي، حيث تتشابه السياقات. ويمكن أن تكون هذه المواصفات بمثابة خطّ أساس لاستعراض التقدّم النوعي المُحرز بحلول العام 2030.

أما بالنسبة إلى الجزء المتعلّق بالرصد من هذا التقرير، أي الفصول من 9 إلى 21، فيخدم غرضَين. يستعرض هذا الجزء أولاً أحدث الأدلة حول مؤشّرات رصد الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة لتقييم التقدّم الكمّي المُحرز باتجاه تحقيق غايات التعليم الدولية؛ ويحدّد ثانياً تحديات الرصد والتقدّم المُحرز بالنسبة إلى كلّ غاية. وتعرض مقدّمة (الفصل 9) مجموعة موجزة من التطوّرات في إطار رصد الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة خلال العام الماضي وقضايا مختارة تتوفّر بشأنها بيانات في ثلاثة مجالات رئيسية هي: مسوح الأسر، وتقييم التعلّم، وبيانات المعلّمين - وترد الأخيرتان بالإشارة إلى أفريقيا جنوب الصحراء. وتتناول الفصول من 10 إلى 19 الغايات السبع ووسائل التنفيذ الثلاث. ويستعرض الفصل 20 دور التعليم في ثلاثة أهداف أخرى من أهداف التنمية المستدامة: نوع الجنس (الهدف 5 من أهداف التنمية المستدامة)، وتغيّر المناخ (الهدف 13 من أهداف التنمية المستدامة)، والشراكات (الهدف 17 من أهداف التنمية المستدامة). أما الفصل 21، فيتناول المعونة المحلية العامة والخارجية وتمويل الأسر.

التوصيات

الجميع بلا استثناء: تنوع المتعلّمين يشكّل قوة يجب الاحتفاء بها

لم يلتزم العالم بتحقيق التعليم الشامل عن طريق الصدفة، بل لأنه أساس أي نظام تعليمي جيّد يمكّن كلّ طفل وشاب وكبير من التعلّم وتحقيق إمكاناته. ولا ينبغي أن يكون نوع الجنس، والسنّ، والموقع، والفقر، والإعاقة، والانتماء الإثني، والانتماء الى الشعوب الأصلية، واللغة، والدين، ووضع الهجرة أو النزوح، والميل الجنسي، والهوية والتعبير الجنسانيان، والسجن، والمعتقدات، والمواقف أساساً للتمييز ضدّ أي شخص في مجال المشاركة والتجربة في التعليم. ويتمثّل الشرط الأساسي في النظر الى تنوّع المتعلّمين على أنه فرصة وليس مشكلة. فلا يمكن تحقيق الشمول إذا ما اعتُبر مصدر إزعاج أو إذا ما كان الناس يعتقدون أن مستوى قدرات المتعلّمين ثابت. وينبغي أن تستجيب نظم التعليم لاحتياجات المتعلّمين كافةً.

مع دخول العالم العقد الأخير من العمل لتحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة والوفاء بالالتزام المتمثّل في تأمين "التعليم الجيد والمُنصف والشامل للجميع" و"فرص التعلّم مدى الحياة للجميع"، تأخذ التوصيات العشر التالية في الاعتبار الجذور العميقة للحواجز والنطاق الواسع للقضايا المتعلقة بالشمول التي تهدّد فرصة العالم في تحقيق أهداف العام 2030 بحلول الموعد النهائي.

1 **توسيع نطاق فهم التعليم الشامل: ينبغي أن يشمل جميع المتعلّمين بغضّ النظر عن هويتهم أو خلفيتهم أو قدرتهم.**

على الرغم من أن الحقّ في التعليم الشامل يشمل جميع المتعلّمين، غير أنه يتعيّن على حكومات كثيرة أن تبني قوانينها وسياساتها وممارساتها على هذا المبدأ. وفي حين أن 74% من البلدان وضعت تعريفاً للتعليم الشامل في قوانينها وسياساتها وممارساتها، فإن 54% فقط من التعاريف تغطّي فئات مهمّشة متعدّدة. وفي 26% من البلدان، لا يشمل تعريف التعليم الشامل سوى الأشخاص ذوي الإعاقة أو الاحتياجات الخاصة.

تتيح نظم التعليم التي تحتفي بالتنوّع وتستند إلى اعتقاد مفاده أن لكلّ شخص قيمة مضافة وإمكانات وأنه ينبغي معاملته بكرامة المجال أمام الجميع لتعلّم الأساسيات ولكن أيضاً المجموعة الأوسع من المهارات اللازمة لبناء مجتمعات مستدامة. والأمر لا يتعلّق بإنشاء قسم للتعليم الشامل، بل يقضي بعدم التمييز ضد أي شخص، وعدم رفض أي شخص، واعتماد جميع التكييفات المعقولة لتلبية الاحتياجات المتنوّعة، والعمل على تحقيق المساواة بين الجنسَين. وينبغي أن تكون التدخّلات متّسقة من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة البلوغ لتيسير التعلّم مدى الحياة، وينبغي بالتالي اعتماد منظور شامل في إعداد خطط قطاع التعليم.

2 **يجب أن يستهدف التمويل أولئك الذين تخلّفوا عن الركب: فما من شمول إن كان الملايين يفتقرون إلى فرص الوصول إلى التعليم.**

لا يزال ربع مليار طفل وشاب خارج المدرسة فيما يغادر كثير من المتعلّمين المدرسة في وقت مبكر. وتحظر أربعة بلدان أفريقية التحاق الفتيات الحوامل بالمدرسة، في حين يسمح 117 بلداً بزواج الأطفال، ولم يصادق 20 بلداً على اتفاقية الحدّ الأدنى للسنّ لمنع عمل الأطفال. وقد وضع بلد واحد من كلّ أربعة بلدان برامج للعمل الإيجابي من أجل الوصول إلى التعليم العالي.

متى وُضعت صكوك قانونية لمعالجة هذه الحواجز، تحتاج الحكومات إلى مقاربة ذات مسارَين تخصّص تمويلاً عاماً لتعزيز بيئة تعليمية شاملة لجميع المتعلّمين، فضلاً عن تمويل هادف لمتابعة من هم أشدّ تخلّفاً عن الركب في أقرب وقت ممكن. وتتّسم سياسات التمويل غير المخصّص للتعليم بأهمية حاسمة. فمنذ التسعينات من القرن الماضي، زادت برامج الحماية الاجتماعية في أمريكا اللاتينية من التحصيل التعليمي بنسبة تتراوح بين 0.5 و1.5 سنوات. وعند الوصول إلى المدرسة، بإمكان التدخّلات المبكرة أن تقلّل إلى حدّ كبير من الأثر المحتمل للإعاقة على التقدّم والتعلّم.

3 **تقاسم الخبرات والموارد: إنها الطريقة الوحيدة لإدامة الانتقال إلى الشمول.**

تنصّ القوانين في 25% من البلدان (ولكن 42 % في أفريقيا جنوب الصحراء وأكثر من 50 % في آسيا) على تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في بيئات منفصلة، و12% في بيئات متكاملة، و19% في بيئات شاملة، بينما يختار الباقون الجمع بين الفصل والإلحاق بالتعليم العادي. ويشكّل تحقيق الشمول تحدياً إدارياً من جوانب عديدة. فالموارد البشرية والمادية اللازمة للتصدّي للتنوّع نادرة. ولطالما اعتُبرت في عدد قليل من الأماكن كإرث للتعليم المنفصل، وهي موزّعة على نحو غير متكافئ. وفي عدّة بلدان، يتمّ اللجوء الى مراكز الموارد أو المعلّمين المتخصّصين المتجوّلين للتحوّل نحو الشمول. وتبرز الحاجة إلى آليات وحوافز لتحريكها بمرونة بغية التأكّد من أن الخبرة المتخصّصة تدعم المدارس العادية والسياقات التعليمية غير النظامية.

4 **الإنخراط في استشارات ذات مغزى مع المجتمعات المحلية وأولياء الأمور: فلا يمكن إنفاذ الشمول من فوق.**
قد يكون لأولياء الأمور معتقدات تمييزية بشأن نوع الجنس أو الإعاقة أو الانتماء الإثني أو العرق أو الدين. ويخشى نحو 15% من أولياء الأمور في ألمانيا و59% في هونغ كونغ، في الصين، أن يعطّل الأطفال ذوو الإعاقة تعلّم الآخرين. وقد تعني المعتقدات الثابتة أن الأسر التي لديها خيار تتجنّب المدارس المحلية المحرومة أو المدارس العادية إذا شعرت أن هذه المدارس لا تلبّي احتياجات أطفالها. وفي ولاية كوينزلاند الأسترالية، كان 37% من طلاب مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة قد انتقلوا من مدارس عادية. وينبغي للحكومات أن تفتح المجال أمام المجتمعات المحلية للتعبير عن تفضيلاتها على قدم المساواة في تصميم السياسات المتعلّقة بالتعليم الشامل.

في بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، انخفضت نسبة الطلاب الذين شعروا بأنهم ينتمون إلى المدارس من 82% في العام 2003 إلى 73% في العام 2015. وينبغي للمدارس أن تزيد من التفاعل داخل الجدران المدرسية وخارجها بشأن تصميم الممارسات المدرسية وتنفيذها من خلال رابطات أولياء الأمور أو نظم جمع الطلاب ضمن ثنائي. ولا بد من مراعاة وجهة نظر الجميع.

5 **ضمان التعاون عبر الأقسام والقطاعات والمستويات الحكومية: التعليم الشامل ليس سوى جزء من الشمول الاجتماعي.**
يجب على الوزارات التي تتقاسم المسؤولية الإدارية عن التعليم الشامل أن تتعاون على تحديد الاحتياجات وتبادل المعلومات وتصميم البرامج. وقد أظهر مسح لتنفيذ التعليم الشامل للجميع في 18 بلداً أوروبياً تقسيماً كبيراً للعمل. وباستطاعة التعاون بين القطاعات أن يوفّر محطة واحدة، وهو النموذج الأمثل في تقديم الخدمات للأفراد والأسر ذات الاحتياجات المتعدّدة والمعقّدة.

لا يمكن تنفيذ جميع البرامج التي تستهدف الفئات المحرومة في نفس الموقع، غير أنه ينبغي ربطها لتحقيق أكبر قدر ممكن من التآزر. وفي كولومبيا، ترتبط البرامج الاجتماعية بمؤشّرات الفقر المتعدّد الأبعاد لكلّ أسرة، ويمكن التشاور مع كلّ من هذه الأسر لمعرفة الدعم الذي يحقّ لها الحصول عليه. هذا وقد وضع نحو 89% من البلدان برامج للصحة والتغذية المدرسية.

يمكن أن تفضي اللامركزية إلى تفاقم انعدام المساواة عندما لا تأخذ في الاعتبار بشكل كامل قدرة الحكومات المحلية غير المتكافئة على تعبئة الموارد. في المملكة المتّحدة، ارتفع عدد الأطفال والشباب الذين لديهم خطّة للتعليم والصحة والرعاية بنسبة 33% بين العامَين 2015 و2019، إلا أن التمويل الذي قدّمته المجالس المحلية زاد بنسبة 7% فقط. ويتعيّن على الحكومات المركزية أن توفّر الدعم البشري والمالي للحكومات المحلية لكي تضطلع بولايات محدّدة بوضوح في مجال التعليم الشامل.

6 **إفساح المجال أمام الجهات الفاعلة غير الحكومية لمواجهة تحدي الثغرات وردمها: عليها أن تحرص أيضاً على العمل من أجل تحقيق هدف الشمول نفسه.**
يجب على الحكومة أن توفّر القيادة وأن تواصل الحوار مع المنظّمات غير الحكومية حرصاً على أن يؤدي تقديم الخدمات التعليمية إلى الشمول، وأن يفي بالمعايير ويتواءم مع السياسة الوطنية ويتجنّب تقديم الخدمات نفسها أو التنافس على أموال محدودة.

وينبغي أن تقوم الحكومة أيضاً بتهيئة الظروف التي تمكّن المنظّمات غير الحكومية من رصد الوفاء بالالتزامات الحكومية والمدافعة عن المستبعدين من التعليم. وقد أسفرت حملة للمنظّمات غير الحكومية في أرمينيا في العام 2001 عن وضع إطار قانوني وخاص بالموازنة جديد لنشر التعليم الشامل على الصعيد الوطني بحلول العام 2025.

7 **تطبيق التصميم العام: ضمان أن تلبي الأنظمة الشاملة إمكانات كل متعلّم.**
لا بدّ أن يتعلّم جميع الأطفال إستناداً إلى المنهج الدراسي المرن والملائم والمتاح نفسه، الذي يعترف بالتنوّع ويستجيب لاحتياجات المتعلّمين المختلفة. ومع ذلك، لا تزال بلدان كثيرة تستخدم منهجاً خاصاً مع الطلاب ذوي الإعاقة، ولا توفّر للاجئين سوى المنهج الدراسي لبلدانهم الأصلية لتشجيع العودة إلى الوطن، وتميل إلى دفع ذوي الأداء الأدنى إلى مسارات تعليمية أبطأ. وتنشأ التحديات الخاصة بالمناهج الدراسية في عدة سياقات، من السكّان النازحين داخلياً في البوسنة والهرسك إلى القضايا الجنسانية في بيرو، والأقليات اللغوية في تايلند، واللاجئين من بوروندي والكونغو في جمهورية تنزانيا المتّحدة، والشعوب الأصلية في كندا. وفي أوروبا، لم يتناول 23 بلداً من أصل 49 التوجّه الجنسي والتعبير عن الهوية الجنسانية صراحةً.

إلى جانب ذلك، ينبغي للّغات المحكية وللغات الإشارة والصور الواردة في الكتب المدرسية أن تظهر الجميع وأن تزيل القوالب النمطية. وفي ولاية أوديشا Odisha الهندية، غطّى التعليم المتعدّد اللغات نحو 1 500 مدرسة ابتدائية و21 لغة قبلية للتدريس. وبلغت حصّة الإناث في نصوص الكتب المدرسية باللغة الإنكليزية وصورها في المدارس الثانوية 44% في إندونيسيا و37% في بنغلاديش و24% في مقاطعة البنجاب في باكستان.

يجب أن يكون التقييم تكوينياً وأن يتيح للطلاب إثبات التعلّم بطرق متنوعة. وفي سبعة بلدان من أفريقيا جنوب الصحراء، لم يكن لدى أي معلّم الحدّ الأدنى من المعرفة بشأن تقييم الطلاب لتحسين التعلّم. وينبغي ألا تقصي البنية التحتية

للمدارس أحداً، ومع ذلك لا يزال نحو 335 مليون فتاة يذهبن إلى مدارس ابتدائية وثانوية تفتقر إلى المرافق الضرورية للنظافة الصحية أثناء الحيض. إلى ذلك، ينبغي استغلال الإمكانات الهائلة للتكنولوجيا.

8 **إعداد القوة العاملة التعليمية وتمكينها وتحفيزها: يجب أن يكون المعلّمون كافةً محضّرين لتعليم جميع الطلاب.**

يحتاج المعلّمون إلى تدريب على الشمول. وقد أفاد نحو 25% من المعلّمين في 48 بلداً من البلدان المتوسّطة والمرتفعة الدخل بأنهم بحاجة ماسة إلى التطوير المهني لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي 10 بلدان ناطقة باللغة الفرنسية في أفريقيا جنوب الصحراء، تلقّى 8% فقط من معلّمي الصفَّين الثاني والسادس تدريباً أثناء الخدمة على التعليم الشامل. وينبغي ألا تُعامل المقاربات الشاملة كموضوع متخصّص بل كعنصر أساسي في إعداد المعلّمين، سواء في مرحلة الإعداد الأولي أو مرحلة التطوير المهني. وينبغي أن تركّز هذه البرامج على معالجة الآراء الراسخة عن بعض الطلاب الذين يُعتبر أن لديهم أوجه قصور وأنهم غير قادرين على التعلّم. وينبغي أن يكون مدراء المدارس على استعداد لتنفيذ أخلاقيات المدرسة الشاملة والتواصل بشأنها.

الى ذلك، يدعم موظّفو التعليم المتنوّعون الشمول من خلال تقديم رؤى فريدة من نوعها وتأدية دور القدوة بالنسبة إلى جميع الطلاب. وفي الهند، زادت حصّة المعلّمين من الطبقات المصنّفة التي تشكّل 16% من سكّان البلاد من 9% في العام 2005 إلى 13% في العام 2013.

9 **جمع البيانات عن الشمول ومن أجله باهتمام واحترام: تجنّب التسميات التي تتسبّب بالوصم.**

لم يتوفّر، منذ العام 2015، مسح للأسر متاح للجمهور في 41% من البلدان، التي تمثّل 26% من سكّان العالم، لتوفير بيانات مفصّلة عن مؤشّرات التعليم الرئيسية. ويجب على وزارات التعليم أن تتعاون مع الوزارات والوكالات الإحصائية الأخرى لجمع البيانات على مستوى السكّان بشكل متّسق بغية فهم حجم الحرمان الذي يعاني منه المهمّشون.

وفي ما يتعلّق بالإعاقة، ينبغي إعطاء الأولوية لاستخدام مجموعة الأسئلة القصيرة التي وضعها فريق واشنطن والوحدة الخاصة بالأداء الوظيفي للأطفال. وينبغي أن تهدف النظم الإدارية إلى جمع البيانات اللازمة للتخطيط ووضع الميزانية الخاصة بتوفير خدمات التعليم الشامل للجميع، إلى جانب البيانات المتعلّقة بتجربة الشمول. ومع ذلك، يجب ألا تحظى الرغبة في الحصول على بيانات مفصّلة أو قوية بالأولوية على حساب ضمان عدم إلحاق أي ضرر بالمتعلّم. هذا وقد سنّت البرتغال مؤخّراً مقاربة غير فئوية لتحديد الاحتياجات الخاصة.

10 **التعلّم من الأقران: التحوّل إلى الشمول ليس بالأمر السهل.**

يمثّل الشمول تحرّكاً بعيداً عن التمييز والتحيّز باتجاه مستقبل يمكن تكييفه مع مختلف السياقات والحقائق. ولا يمكن إملاء وتيرة هذا التحوّل ولا اتجاهه المحدّد، بل يمكن استقاء الكثير من العبر من تبادل الخبرات عبر شبكات المعلّمين والمنتديات الوطنية والمنصّات الإقليمية والعالمية. ويجب أن نعمل معاً لبناء عالم يعتبر أن التنوّع مسألة ينبغي الاحتفاء بها، وليس مشكلة يتعيّن تصحيحها. وتهدف المواصفات القطرية الواردة في *التقرير العالمي لرصد التعليم* إلى المساهمة في عملية التعلّم من الأقران هذه.

حظيت توصيات التقرير العالمي لرصد التعليم للعام 2020 بتأييد حكومتَين وثماني منظّمات تدافع عن الشمول

نتطلّع إلى صدور التقرير العالمي لرصد التعليم كلّ عام؛ فالبيانات والتحليلات بالغة الأهمية في مواءمة سياسات وزارة التنمية الدولية وبرامجها مع أحدث الأدلة العالمية. ويسرّنا أن يركّز التقرير العالمي لرصد التعليم لهذا العام على التعليم الشامل حيث لا يزال يتعيّن إحراز الكثير من التقدّم.

البارونة ساغ، المبعوثة الخاصة للمملكة المتحدة لتعليم الفتيات، وزارة التنمية الدولية في المملكة المتّحدة

ترحّب شبكة العمل العالمي من أجل الإعاقة GLAD بالتقرير العالمي لرصد التعليم ومقاربته الشمولية إزاء التعليم الشامل. ويسلّم التقرير بأن التعليم الشامل يتطلّب تحولاً ثقافياً عميقاً في مرحلة الطفولة المبكرة والمراحل الابتدائية والثانوية وما بعد الثانوية، مع وجود نظام تعليمي واحد لجميع المتعلّمين يكفل الدعم لإدماج المتعلّمين ذوي الإعاقة.

فلاديمير كوك، التحالف الدولي للإعاقة IDA، وبيني إنس، وزارة التنمية الدولية في المملكة المتّحدة، وجون لوموي، الوكالة النرويجية للتعاون الإنمائي- شبكة العمل العالمي من أجل الإعاقة

التعليم هو حقّ لكلّ طفل، وليس مجرد امتياز للقلّة. يُعدّ التقرير العالمي لرصد التعليم للعام 2020 خطوة جديرة بالترحيب نحو الاحتفاء بالتنوع بين المتعلّمين. والتقرير يضع الشمول في صميم التعليم لتمكين الأطفال من تحقيق إمكاناتهم كاملةً.

أليس ب. أولبرايت، الرئيسة التنفيذية للشراكة العالمية من أجل التعليم

التعليم الشامل هو السبيل الوحيد لتحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة لجميع الأطفال - بما في ذلك جميع الأطفال ذوي الإعاقة - أياً كانوا وأينما كانوا. ويوفّر التقرير العالمي لرصد التعليم للعام 2020 الزخم ويحدّد الاتجاه من أجل تحويل نظم التعليم تحويلاً فعلياً بحيث تشمل جميع المتعلّمين ومن أجل التحضير لمجتمعات أكثر شمولاً قادرة على احتضان التنوع بشكل كامل.

آنا لوسيا أريلانو، رئيسة التحالف الدولي للإعاقة

نرحّب ترحيباً صادقاً بالتقرير العالمي لرصد التعليم للعام 2020 بشأن التعليم الشامل، الذي يشدّد على ضرورة الاحتفاء بتنوّع جميع المتعلّمين، بدلاً من اعتبار التنوّع مشكلة، كما هي الحال في كثير من الأحيان.

دوم هاسلام، رئيس الاتحاد الدولي للإعاقة والتنمية

يدعو التقرير العالمي لرصد التعليم للعام 2020 الحكومات إلى إنشاء نظم تعليمية شاملة لجميع المتعلّمين بشكل فعّال، بمن فيهم الأطفال المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين، أو الذين يُنظر إليهم على أنهم كذلك. وترحّب منظّمتنا بالمقاربة الواسعة النطاق التي يعتمدها التقرير وبالتزامه بالعمل عبر القطاعات لمناصرة حقّ كل فرد في التعليم الجيد.

اوان بلات، المدير التنفيذي، المنظّمة الدولية للشباب والطلاب المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين IGLYO

إذا أردنا إنشاء مستقبل خالٍ من العنف أو التمييز، وتحقيق المساواة بين الجنسَين في حياتنا، يُعتبر وضع سياسات وبنى للتعليم الشامل أحد أكثر الطرق تأثيراً للاستثمار في التغيير، علماً أن التقرير العالمي لرصد التعليم للعام 2020 يؤمّن خارطة طريق تدلّ على كيفية تحقيق هذا الهدف.

غاري باركر، الرئيس والمدير التنفيذي لبروموندو Promundo

إن موضوع تقرير هذا العام، وهو التعليم الشامل، يكتسي أهمية خاصة بالنسبة إلى الأطفال الذين اقتُلعوا من ديارهم ومجتمعاتهم المحلية. فإدراجهم في نظم التعليم الوطنية في بلدان اللجوء يتيح لهم فرصة التعلّم والنمو والمساهمة في المجتمعات التي يعيشون فيها، كما يجعلهم مستعدّين بشكل أفضل للعودة إلى ديارهم بأمان وكرامة، متى حان الوقت لذلك.

فيليبو غراندي، مفوض الأمم المتحدة السامي لشؤون اللاجئين

تشير الأدلة الواردة في هذا التقرير إلى أزمة تعلّم لا لبس فيها - إذ يكافح ملايين الأطفال والشباب من أجل تنمية المهارات التي يحتاجون إليها. وتؤثّر هذه الأزمة بشكل غير متناسب على الأطفال والشباب في حالات الطوارئ، والفتيات، والأطفال ذوي الإعاقة. علينا ألا نترك هؤلاء الأطفال يتخلّفون عن الركب.

هنريتا هـ. فور، المديرة التنفيذية لليونيسيف

إن مساعدة جميع الأطفال على تحقيق إمكاناتهم الكاملة تعني الاستثمار في صحّة كل المتعلّمين وتغذيتهم ورفاههم، وليس فقط في تعليمهم. وتوفّر هذه المقاربة المتكاملة فرصة هائلة لتحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة - وجميع أهداف التنمية المستدامة الأخرى. ويحثّنا التقرير العالمي لرصد التعليم للعام 2020 على التفكير في الاحتياجات المتنوّعة لتلاميذ المدارس بطريقة شمولية وتعزيز الجهود عبر القطاعات لتلبيتها.

ديفيد بيسلي، المدير التنفيذي لبرنامج الأغذية العالمي

PEER

مواصفات التعليم

أداة جديدة على شبكة الإنترنت لدعم رصد القوانين والسياسات الوطنية للتعليم

education-profiles.org

السياق والأهداف

يتمتّع *التقرير العالمي لرصد التعليم* بولاية مزدوجة منحه إياها إطار عمل التعليم للعام 2030، وهي تقضي برصد التقدّم المُحرز في مجال التعليم في أهداف التنمية المستدامة والإبلاغ عن تنفيذ استراتيجيات التعليم الوطنية والدولية للمساعدة على مساءلة الشركاء على التزاماتهم. وللوفاء بولايته على نحو أفضل، استحدث التقرير العالمي لرصد التعليم أداة PEER، وهي مورد على شبكة الإنترنت يوفّر معلومات منهجية وشاملة عن القوانين والسياسات الوطنية. تستعرض المجموعة الأولى من المواصفات القطرية التعليم الشامل الذي هو موضوع التقرير العالمي لرصد التعليم للعام 2020.

تهدف المواصفات إلى تحفيز الحوار الوطني بشأن السياسات والتعلّم من الأقران على الصعيد الإقليمي بشأن قضايا الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. وتستجيب المواصفات هذه لاهتمام البلدان بتبادل معلومات حديثة وقابلة للمقارنة عن نظم التعليم من أجل إثراء وجهات نظرها بشأن الحلول المناسبة للتحديات. وتستطيع هذه المواصفات أيضاً أن تسهّل رصد اتجاهات السياسات العامة.

تغطّي أداة PEER جميع البلدان باستثناء البلدان الأعضاء في الاتحاد الأوروبي وبلدان مجاورة مختارة، نظراً إلى أن قوانينها وسياساتها التعليمية متوفّرة في الوصف الوارد على شبكة Eurydice التابعة للمفوضية الأوروبية لنظم التعليم الوطنية.

المنهجية: التعليم الشامل

تتناول المواصفات القطرية الأولى موضوع التقرير العالمي لرصد التعليم للعام 2020، أي التعليم الشامل. وقد أُعدّت أساساً من خلال استعراض الأدبيات، واستُكملت من خلال بحوث طُلب إعدادها تغطّي بعض البلدان المُختارة من أجل إضافة أمثلة على الصعيد دون الوطني. وساهمت الحملة العالمية للتعليم في تأمين معلومات عن الشمول في بلدان مختارة.

تتوفّر هذه المواصفات، التي يتألّف كلّ منها من 2,000 كلمة تقريباً، بالانكليزية أو الفرنسية أو الإسبانية.

وقد دُعيت البلدان، عن طريق بعثتها لدى اليونسكو، إلى استعراض المعلومات وتحديثها والتحقّق من صحتها، علماً أن التحقّق هذا مذكور. وتُشجَّع البلدان على تقديم تعليقات وإضافات للمساعدة في ضمان توفير استعراض شامل ومحدَّث ودقيق وموجز للقوانين والسياسات المتعلّقة بالتعليم الشامل.

المضمون: التعليم الشامل

جُمعت المعلومات في سبعة مجالات:

1. التعاريف
2. تنظيم المدرسة
3. القوانين والخطط والسياسات والبرامج
4. الحوكمة
5. بيئات التعلّم
6. المعلّمون وموظّفو الدعم
7. الرصد والإبلاغ

إستناداً إلى تحليل لهذه المعلومات النوعية، تم ترميز مؤشّرات مختارة لتحديد الأنماط في المقاربات القطرية إزاء التعليم الشامل وتلخيصها. وتُستخدم هذه المؤشّرات في التقرير، لا سيّما في **الفصل 2** المتعلّق بالقوانين والسياسات.

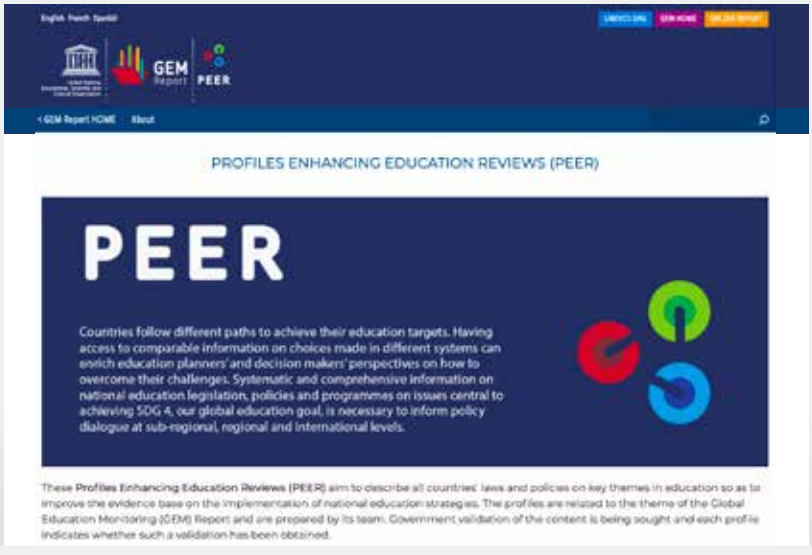
وتوفّر الصفحات المخصّصة للنظرة القطرية الشاملة روابط إلى مزيد من موارد المعلومات حول نظم التعليم تتمحور حول مواضيع مختارة.

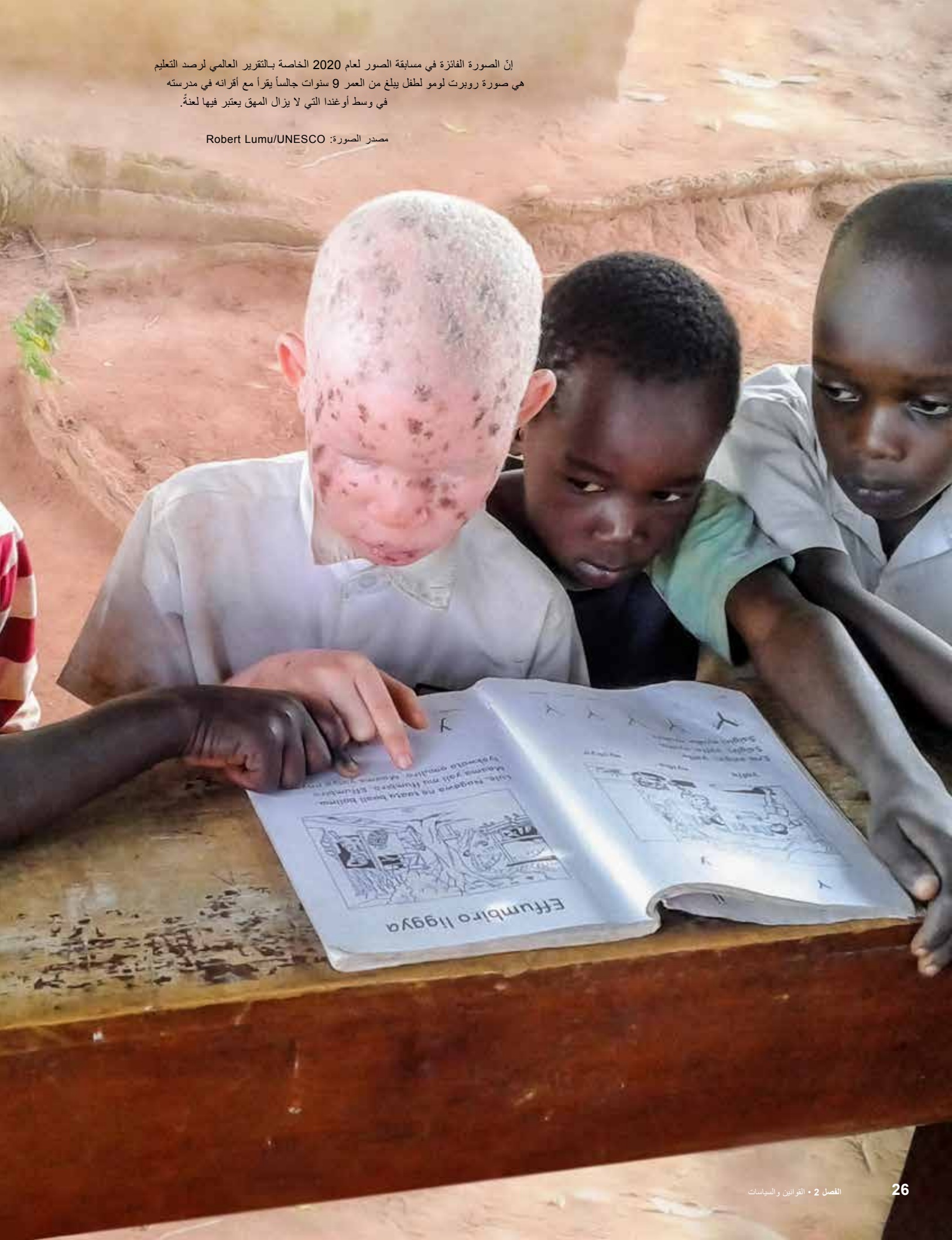
الخطوات التالية

سوف تغطّي المواصفات المستقبلية مواضيع إضافية. وسيؤمّن العمل الجاري بشأن قوانين تمويل التعليم وسياساته التي تستهدف الفئات المحرومة، على سبيل المثال، أدلة نوعية على مؤشّر مواضيعي للغاية 5-4 من أهداف التنمية المستدامة يتعلّق بالإنصاف. وستستعرض هذه المواصفات آليات تمويل التعليم، فضلاً عن السياسات والبرامج الاجتماعية التي توفّر الموارد للمدارس والطلاب والأسر.

وقد بدأ العمل على إعداد مسح منهجي للمقاربات الوطنية لتنظيم مقدّمي التعليم من غير الدولة، وهو موضوع تقرير العام 2021.

يسعى التقرير العالمي لرصد التعليم إلى إيجاد شركاء وطنيين وإقليميين ودوليين للمساعدة في تطوير أداة PEER حرصاً على أن تكون ملائمة لاحتياجاتهم.





إنّ الصورة الفائزة في مسابقة الصور لعام 2020 الخاصة بـالتقرير العالمي لرصد التعليم هي صورة روبرت لومو لطفل يبلغ من العمر 9 سنوات جالساً يقرأ مع أقرانه في مدرسته في وسط أوغندا التي لا يزال المهق يعتبر فيها لعنةً.

مصدر الصورة: Robert Lumu/UNESCO

الفصل

2

القوانين والسياسات

ما هي الأسس المطلوبة؟

الرسائل الرئيسية

لا تنعكس تطلّعات الشمول الواردة في الاتفاقيات الدولية في كثير من الأحيان في القوانين الوطنية

- تركّز قوانين التعليم العام أو الشامل التي تندرج ضمن مسؤوليات وزارة التعليم من حول العالم على الأشخاص ذوي الإعاقة في 79% من البلدان، والأقليات اللغوية في 60%، والمساواة بين الجنسَين في 50%، والمجموعات الإثنية والشعوب الأصلية في 49%.
- تنظّم القوانين التي تندرج ضمن مسؤوليات وزارة الصحة ونوع الجنس والرعاية الاجتماعية التعليم الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة وتعزّزه في 74% من البلدان، والمساواة بين الجنسَين في 46%، والأقليات الإثنية ومجموعات السكّان الأصليين في 28%، والأقليات اللغوية في 25%.

تعتمد البلدان قوانين وسياسات شاملة للأطفال ذوي الإعاقة

- تشدّد القوانين، من حول العالم، على الفصل في 25% من البلدان، والفصل الجزئي في 48%، والإدماج في 10%، والشمول في 17%.
- تميل السياسات إلى التحلّي بطموح أكبر، إذ تشدّد على الفصل في 5% من البلدان، والفصل الجزئي في 45%، والإدماج في 12%، والشمول في 38%.
- غالباً ما يكون تخطيط السياسات ضعيفاً، الأمر الذي يؤدي إلى انعدام الاتساق وسوء التنفيذ.

تحسّن الرعاية والتعليم الشاملان في مرحلة الطفولة المبكرة الفرص طوال حياة الأطفال

- مع ذلك، يكون الوصول إلى التعليم أقلّ بالنسبة إلى الأطفال الذين همّ بأمس الحاجة إليه. وتقدّم أيرلندا خدمات مجانية للأطفال اللاجئين دون سنّ الخامسة لدعم إدماجهم.
- تتيح النوعية، لا سيما من حيث التفاعلات والإدماج والتركيز على الطفل إستناداً إلى اللعب، تحديد الشمول. وقد خلص استعراض للبرامج في 121 بلداً إلى أن ثلثَيها يشرك أولياء الأمور.

يدعم الترفيع التلقائي الأطفال المحرومين إذا ترافق مع دعم لتقوية الطلاب

- في البرازيل، استفاد الطلاب الذين تم ترفيعهم تلقائياً من فوائد متواضعة ولكن مستمرة مع الانتقال من المرحلة الدُنيا في التعليم الابتدائي إلى المرحلة العليا.
- في الهند، قلّ احتمال أن يكمل الأطفال الذين أعادوا صفاً في المرحلة الابتدائية تعليمهم الابتدائي. ومع ذلك، تخلّت عشرات الولايات عن سياسة عدم إعادة الصفّ في العام 2017.

تبرز الحاجة إلى استراتيجيات للإنصاف والشمول في التعليم التقني والمهني والجامعي

- من بين 71 بلداً، قام 11% فقط بوضع استراتيجية شاملة للإنصاف في التعليم العالي.
- اعتمد بلد واحد من أصل أربعة بلدان شكلاً من أشكال العمل الإيجابي للالتحاق بالجامعة.

لم تولِ الاستجابات لأزمة كوفيد - 19 ما يكفي من الاهتمام لإدماج جميع المتعلّمين

- لم يدعم حوالى 40% من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط الأدنى المتعلّمين المعرّضين لخطر الإقصاء، مثل الفقراء والأقليات اللغوية والمتعلّمين ذوي الإعاقة.
- 12% فقط من الأسر في أقلّ البلدان نمواً يمكنها الوصول إلى الانترنت في البيت. وحتّى المقاربات المنخفضة التكنولوجيا لا تستطيع أن تضمن استمرارية التعلّم. ومن بين الأسر ال20% الأفقر، تمتلك 7% جهاز إذاعة في إثيوبيا و8% في جمهورية الكونغو الديمقراطية.
- في فرنسا، فقد ما يصل إلى 8% من الطلاب الاتصال بالمعلّمين بعد ثلاثة أسابيع من الإغلاق.

لقد رسمت الصكوك والإعلانات الدولية شكل التعليم الشامل للجميع.....29
تميل القوانين المتعلقة بالشمول إلى التركيز على الطلاب ذوي الإعاقة.....32
تتفاوت السياسات التعليمية من حيث تركيزها على الشمول 38
يعيق عدم تنفيذ القانون والسياسات عملية الشمول 42
يجب اتباع سياسات شاملة في جميع مستويات التعليم ولكافة الأعمار 43
الخاتمة 57

إنّ العقبة الرئيسية أمام تحقيق الشمول في التعليم هي عدم وجود تشريع تعليمي صريح ينص على حق المتعلّم في أن يعامل بكرامة في كافة السياقات المدرسية

فرانسيسكو غوميز دي ماتوس، المؤسس المشارك لABA العالمية للتعليم ورئيس مجلس الإدارة، البرازيل

تحدد القوانين والسياسات الإطار اللازم لتحقيق الشمول في التعليم. وعلى الصعيد الدولي، أعربت الصكوك القانونية الملزمة والإعلانات غير الملزمة، التي تقودها الأمم المتحدة على وجه الخصوص والمنظمات الإقليمية، عن تطلعات المجتمع الدولي. وقد أثرت بشدة على الإجراءات التشريعية والسياساتية الوطنية التي يرتكز إليها التقدم نحو تحقيق الشمول. ومع ذلك، وعلى الرغم من النوايا الحسنة المكرّسة في القوانين والسياسات المتعلّقة بالتعليم الشامل، لا تتخذ الحكومات في كثير من الأحيان إجراءات المتابعة اللازمة لضمان التنفيذ. ولا تزال هناك حواجز كبيرة تعيق النفاذ والتقدم والتعلم، وتؤثر بشكل غير متناسب على فئات السكان الأكثر حرماناً. وتواجه هذه الفئات التمييز والرفض والتلكؤ في تلبية احتياجاتها في الأنظمة التعليمية. ويتجلى الإقصاء في فصل المتعلمين من ذوي الاحتياجات المختلفة عن غيرهم من المتعلمين ووضعهم في فصول دراسية ومدارس منفصلة.

ويتكون هذا الفصل من جزأين. يناقش الجزأ الأول تطوّر الصكوك والإعلانات الدولية، والاختلاف في التشريعات الوطنية والأطر السياساتية. ويستند التحليل إلى حد كبير إلى مسح منهجي يستند إلى الموقع الالكتروني للمحات تعزيز الاستعراضات في مجال التعليم (PEER)، الذي يصف كيف يتناول كل بلد في العالم مسألة الشمول في التعليم. أما الجزء الثاني فيتناول قضايا سياستية على مستويات التعليم وذلك طوال دورة الحياة. وهو يغطي التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعرف المبكر على الاحتياجات، والاختيار بين التكرار والترفيع التلقائي في التعليم الأساسي، وبرامج التقوية والفرصة الثانية، والتحديات الخاصة بالتعليم التقني والمهني والجامعي، والفجوة الرقمية. ويعدّ هذا الجزء أيضا مدخلاً لمناقشة التحديات المتعددة التي يطرحها فيروس كورونا المستجد أمام الشمول.

لقد رسمت الصكوك والإعلانات الدولية شكل التعليم الشامل للجميع

على الرغم من أنّ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن الأمم المتحدة لحظ الحق في التعليم للمرّة الأولى في العام 1948، فإن اتفاقية اليونسكو لمكافحة التمييز في التعليم لعام 1960 هي التي تلزم البلدان بمعالجة العوائق الصريحة والضمنية في مجال التعليم. ويعرّف التمييز بأنه "أي ميز أو إقصاء أو قصر أو تفضيل يقوم على أساس العرق أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو غير السياسي

أو الأصل القومي أو الاجتماعي أو الحالة الاقتصاديي أو المولد"، ينشأ عنه عدم مساواة في المعاملة في مجال التعليم (المادة 1). وقد أشارت الاتفاقية إلى آثار التمييز على أنها حرمان الأفراد من النفاذ إلى التعليم وإحالتهم إلى نوعية تعليم "من مستوى أدنى"، و "إنشاء أو الإبقاء على أنظمة أو مؤسسات تعليمية منفصلة"، و "فرض... ظروف لا تتوافق مع كرامة الإنسان" (المادة 1). من ناحية أخرى، اعترفت الاتفاقية بأنّ المدارس غير المختلطة وتلك التابعة لطوائف دينية أو لمجموعات لغوية لا تشكّل تمييزاً، في ظروف معينة (UNESCO, 1960). ومن بين الدول ال 105 الأطراف في الاتفاقية، صدّق نصفها تقريباً على الاتفاقية.

أمّا اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل لعام 1989 فهي معاهدة حقوق الإنسان التي تضمّ أكبر عدد من الأطراف الموقعة (196 دولةً، بما في ذلك جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة باستثناء الولايات المتحدة). وقد خصصت هذا الاتفاقية مادتين لمسألة الحق في التعليم، فيما أشارت مادة أخرى إلى تعليم الأطفال ذوي الإعاقة، فاعترفت "بالاحتياجات الطفل المعاق الخاصة"، ودعت إلى "تقديم المساعدة... مجاناً" و "بطريقة مصممة لضمان نفاذ الطفل المعاق بشكل فعّال إلى التعليم وتحصيله ... بطريقة تفضي إلى تحقيق الطفل التكامل الاجتماعي والنمو الفردي على أكمل وجه ممكن" (المادة 23) (United Nations, 1989).

ودعا الإعلان العالمي بشأن توفير التعليم للجميع لعام 1990، الذي اعتمد في جومتيين في تايلند، البلدان إلى الالتزام فعلياً "بازالة الفوارق التعليمية".

> ينبغي ألا تعاني الفئات المحرومة من أي تمييز في النفاذ إلى فرص التعليم أي الفقراء وأطفال الشوارع والأطفال العاملون وسكان الريف والمناطق النائية والرحّل والعمال المهاجرون والشعوب الأصلية والأقليات الإثنية والعرقية واللغوية واللاجئون والمشردون بسبب الحرب والأشخاص الخاضعون للاحتلال. (المادة 3، الفقرة 4).

ولم يُدرج الأشخاص ذوو الإعاقة في القائمة، ولكن الاعلان ذكرهم في دعوته إلى اتخاذ خطوات "لتوفير فرص متساوية في الحصول على التعليم لكل فئة من فئات الأشخاص ذوي الإعاقة كجزء لا يتجزأ من نظام التعليم" (المادة 3، الفقرة5). و هكذا يكون الإعلان قد ميّز بين ذووي اللإعاقة وبين الأشخاص المحرومين (UNESCO, 1990).

كما وأرسى بيان وإطار عمل المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لعام 1994، المعقود في سالامانكا، إسبانيا، المبدأ القائل بأنه "على المدارس أن تستوعب كافة الأطفال بغض النظر عن ظروفهم الجسدية أو الفكرية أو الاجتماعية أو العاطفية أو اللغوية أو غيرها من الظروف"، ولذلك "ينبغي إدماج الأطفال والشباب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الترتيبات التعليمية الموضوعة لغالبية الأطفال" (إطار العمل، الصفحة 6)، أي "المدرسة التي كان ليلتحق بها الطفل لو لم يكن يعاني من إعاقة" (إطار العمل، الصفحة 17). وقد حثّ البيان الدول على "اعتماد التعليم الشامل كمسألة قانونية أو كسياسة عامة" (البيان، الصفحة 9) واعترف بضرورة "أن تشمل المدارس الجميع، وأن تحتفي بالاختلافات، وأن تدعم التعلم، وتلبي الاحتياجات الفردية" (المقدمة، ص 3). وقد ساعد ذلك على تحويل التركيز من المتعلّم إلى النظام، مع التسليم بضرورة إعادة هيكلة المدارس (UNESCO and Spain Ministry of Education and Science, 1994). وقد اعترف المنتدى العالمي للتعليم لعام 2000، المعقود في داكار، السنغال، بأن التعليم الشامل نشأ "استجابةً لتوافق الآراء المتزايد على أنّ لجميع الأطفال الحق في الحصول على تعليم مشترك في منطقتهم بغض النظر عن خلفيتهم أو تحصيلهم أو إعاقتهم" (UNESCO, 2000, p. 18).

وفي العام 2006، تمّ تكريس الحق في التعليم الشامل في اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، التي صدّق عليها 181 بلداً، آخرها سانت كيتس ونيفيس في أكتوبر/تشرين الأول 2019. وهناك تسعة بلدان أخرى وقعت عليها (أوزبكستان، بوتان، تونغا، جزر سليمان، سانت لوسيا، طاجيكستان، الكاميرون، لبنان، الولايات المتحدة) وثمانية بلدان لم تقم بذلك (إريتريا، بوتسوانا، تيمور-ليشتي، جنوب السودان، غينيا الاستوائية، الكرسي الرسولي، ليختنشتاين، نيوي) (OHCHR, 2020). وتنص المادة 24 على أن "تكفل الدول الأطراف نظاماً تعليمياً شاملاً على جميع المستويات يهدف إلى "التنمية الكاملة للطاقات الإنسانية الكامنة والشعور بالكرامة وتقدير الذات، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والتنوع البشري وعلى قيام الأفراد الذين يعانون من إعاقات "بتنمية شخصيتهم ومواهبهم وإبداعهم، فضلاً عن قدراتهم العقلية والبدنية، للوصول بها إلى أقصى مدى" (United Nations, 2006).

وتنص المادتان 33 و34 على أنّ البلد الذي يصدق على الاتفاقية يجب أن يقدّم تقريراً في غضون سنتين من التصديق وكل أربع سنوات بعد ذلك. وينبغي لتقارير البلدان والتقارير الموازية التي تقدمها منظمات المجتمع المدني أن توضّح التقدم المحرز نحو ضمان الحقوق المنصوص عليها في الاتفاقية (UNDESA, 2019).

وتستعرض اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المؤلفة من 18 خبيراً مستقلاً، التقارير وتقدّم توصيات إلى البلدان. ويسمح التوقيع على بروتوكول اختياري أن تقوم اللجنة بالنظر في الشكاوى الفردية المتعلقة بانتهاكات الاتفاقية (OHCHR, 2019).

وتستكمل الإجراءات العالمية بمبادرات وعمليات على الصعيد الإقليمي لتعزيز الحقوق التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة. فتنص المادة 16 من بروتوكول العام 2018 الملزم قانوناً الملحق بالميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في أفريقيا على أنّ للأشخاص ذوي الإعاقة الحق في التعليم على قدم المساواة مع الآخرين. وقد دعت المادة 16 الأطراف إلى توفير تعليم شامل جيد لذوي الإعاقة وترتيبات تكييف معقولة ودعم فردي وتدريب للمهنيين في مجال التعليم والدعم في مجال لغات الإشارة (African Union, 2018). ومع ذلك، وعلى عكس اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فإنّ المادة 16، رغم اتساع نطاقها، تسمح باستمرار الفصل إذ أنها تدعو إلى إتاحة "خيارات التعليم المناسبة" للأشخاص ذوي الإعاقة "الذين قد يفضّلون التعلم في بيئات معينة" (Biegon, 2019). ولكي يدخل البروتوكول حيّز التنفيذ، على 15 بلداً على الأقل من بين 55 بلداً من بلدان الاتحاد الأفريقي أن يقوم بالتصديق عليه. وحتى كانون الأول/ديسمبر 2019، كانت ستة بلدان قد وقّعت على البروتوكول من دون التصديق عليه (African Commission on Human and Peoples' Rights, 2019).

وشهدت المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة نقاشاً محتدماً حول مسائل مختلفة متعلقة، على سبيل المثال "بمصلحة الطفل الفضلى"، والنطاق والتغطية، والمكان الذي ينبغي أن يتم فيه التعليم (UNDESA, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d). وخلال المفاوضات التي جرت بين الدول خلال الصياغة النهائية، تحوّل النص من حق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم (الذي ظل مستخدماً حتى الدورة السادسة) إلى حقهم في التعليم الشامل. غير أن مسألة تعيين مكان تعليم الطفل أو المكان الذي ينبغي أن يتم فيه التعليم، لم تتم تسويتها، ولا يتضمن النص النهائي التزاماً بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية (Kanter, 2019).

وقد أدت هذه التوترات إلى قيام اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، في أيلول/سبتمبر 2016، بصياغة التعليق العام رقم 4 على المادة 24 (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). وأقرت باستمرار التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة، مما يحرم الكثيرين من الحق في التعليم؛ وبعدم الوعي بالحواجز التي تعيق إعمال هذا الحق، وبنقص في المعرفة بشأن التعليم الشامل للجميع، وإمكاناته وآثاره؛ وبالحاجة إلى توضيح وتعريف التعليم الشامل واستراتيجيات التنفيذ (Hunt, 2020). ويفّسر التعليق العام رقم 4 أحكام والتزامات الموقعين على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في ما يتعلق بالحق في التعليم الشامل. كما وأوضح التعليق معنى الحق في التعليم الشامل للجميع وقصده، وحدد التعليم الشامل بشكل أدق من إعلان سالامانكا أو اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وهو يمثل "السياسة الإنمائية العالمية القائمة بحكم الواقع بشأن التعليم الشامل"، التي تحدد الاعتبارات الاساسية في مجال السياسات والمبادئ التوجيهية للتنفيذ (Hunt, 2020).

ومع ذلك، ظهرت توترات أيضاً في ما يتعلق بمضمون التعليق العام رقم 4 فعلى سبيل المثال، يقسم تفسير مسألة "الفصل" بين من يركز على الشمول في التعلم ومن يركز على تعيين المكان المناسب للتعليم. وكان بيان قدمته أربع منظمات دولية للصم واضحاً:

> على الرغم من أن مصطلح "مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة" يمكن أن يفهم على انه تمييز، فإن مصطلح "المدارس المتخصصة" لا يعني بالضرورة التعليم الذي "يستثني" أو "يفصل" بين المتعلمين. ويكون التعليم ذات نوعية فضلى عندما يتمّ في بيئة تعليمية يمكن فيها إدماج الطفل بشكل كامل من خلال توفير بيئة تستخدم لغة الإشارة في كافة المسائل، سواء كان ذلك في مدرسة متخصصة للغة الصم/الإشارة أو في مدرسة عادية يسهل الوصول إليها بالكامل... وعلى الدول الأطراف أن توفّر أنواع تعليم مختلفة لتسهيل الاختيار" (World Federation of the Deaf et al., 2015, p. 6).

ولا تعتبر أستراليا وألمانيا الفصل سلبياً إذا ما كان من اختيار أولياء الأمور. وأشارت إسبانيا إلى أنه من أجل تحقيق الشمول الكامل، لا بدّ من وضع بعض الطلاب، على غرار الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، في فصول دراسية منفصلة أولاً لتحديد الإجراءات الروتينية اللازمة لتحقيق الشمول. فيما اتخذ آخرون، كالأرجنتين والبحرين ومنظمة Plan International، موقفا أكثر إيجابيةً تجاه الشمول (OHCHR, 2016).

وفي السابق، لم تكن اللجنة تثني صراحةً عن التعليم الذي يحدث خارج النظام التعليمي العادي، حيث اعتبرت في بعض الأحيان أن التعليم الخاص مقبول. وأوصت ملاحظاتها الختامية بشأن إسبانيا في العام 2011 بضرورة استشارة الوالدين في ما يخص القرارات المتعلقة بإيداع طفل ذي إعاقة في مدرسة لذوي الاحتياجات الخاصة (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2011). وفي الآونة الأخيرة، نشأ موقف أكثر صرامةً يعتبر أنّ التعليم الذي يقوم بالإقصاء أو الفصل بين الطلاب هو شكل من أشكال التمييز ينتهك اتفاقية حقوق

> لا تزال الرؤية الأوسع لإدماج جميع المتعلمين في التعليم غير موجودة إلى حد كبير في التشريعات وذلك في جميع أنحاء العالم

الأشخاص ذوي الإعاقة وأحكامها المتعلقة بتكافؤ الفرص (Degener and Uldry, 2018). وفي ملاحظتها الختامية بشأن إسبانيا في نيسان/أبريل 2019، كررت اللجنة التأكيد على أنه "ينبغي اتخاذ تدابير تسعى إلى اعتبار التعليم الشامل حق من الحقوق، ومنح جميع الطلاب ذوي الإعاقة، بغض النظر عن خصائصهم الشخصية، الحق في الحصول على فرص التعلم الشاملة في النظام التعليمي العادي، وتوفير إمكانية الحصول على خدمات الدعم حسب الاقتضاء" (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2019, p. 10).

وقد قادت المجتمعات المحلية النضال من أجل توفير التعليم الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة كمسألة أساسية في طليعة تعزيز حقوقهم، وذلك على أساس ثلاثة عناصر رئيسية **(الإطار 1-2)**. ويعزز عدد من الاتفاقيات المتعلقة بالفئات الأخرى التي قد تكون من الفئات المعرضة للحرمان الحق في التعليم الشامل للجميع **(الإطار 2-2)**. وقد شكلت هذه الدعوات إلى توفير التعليم الشامل على نحو استباقي القاعدة لرؤية إعلان إنشيون لعام 2015:

> يشكّل الشمول والإنصاف في التعليم ومن خلاله حجر الزاوية في خطة التعليم التحويلي. ولذلك فإننا نلتزم بمعالجة جميع أشكال الاقصاء والتهميش والتفاوت وعدم المساواة في الحصول والمشاركة في التعليم ونتائج التعلم. ولا يمكن اعتبار أنّ أي هدف تعليمي قد تحقق ما لم يتحقق من قبل الجميع. ولذلك نلتزم بإجراء التغييرات اللازمة في سياسات التعليم وبتركيز جهودنا على أشد الفئات حرماناً، ولا سيما ذوي الاعاقات، لضمان عدم ترك أحد خلف الركب (المادة 7) (UNESCO, 2015a).

وإنّ هذا النهج، الذي اعترف بأن آليات الاقصاء شائعة، بغض النظر عن الخلفية أو القدرة أو الهوية، كان أساساً لاستخدام مصطلح "شامل" في صياغة الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة.

تميل القوانين المتعلقة بالشمول إلى التركيز على الطلاب ذوي الإعاقة

في ظل بيئة عالمية متغيرة، تدخّلت البلدان لترجمة الالتزامات الدولية إلى تشريعات وطنية. وتختلف القوانين في مدى إشارتها إلى الحق في التعليم للجميع أو في مدى استهدافها لفئات محددة معرضة لخطر الاقصاء في التعليم، وغالباً ما تكون فئات ذووي الإعاقة.

لا تزال الرؤية الأوسع لإدماج جميع المتعلمين في التعليم غير موجودة إلى حد كبير في التشريعات وذلك في كافة أنحاء العالمومن بين 194 بلداً، تتمتع إيطاليا وباراغواي والبرتغال وشيلي ولكسمبرغ بقوانين تعليمية شاملة تشمل جميع المتعلمين **(الإطار 3-2)**. وكانت إيطاليا أول من أغلق مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل ادماج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العادي في العام 1977. ومنذ ذلك الحين، وسّعت قوانين وإرشادات ومبادئ توجيهية أخرى نطاق القانون المعتمد في هذا الخصوص، بما في ذلك الإرشاد الصادر في العام 2012، الذي نظم إدماج جميع الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم، بما في ذلك الصوبات المتعلّقة بالحرمان الاجتماعي والاقتصادي واللغوي والثقافي (Italy Ministry of Education, Universities and Research, 2012).

على النقيض من ذلك، يتمتع 11 بلداً بقوانين للتعليم الشامل تشمل الأشخاص ذوي الإعاقة حصراً. من جهة أخرى، ينص مرسوم العام 2017 في كولومبيا على أنه ينبغي تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في المؤسسات نفسها التي يتعلّم فيها بقية السكان. وأضفى المرسوم أيضاً الطابع المؤسسي على "الخطط الفردية لوسائل الدعم والتعديلات المعقولة" الهادفة إلى جعل التعلّم ملائماً للطلاب ذوي الإعاقة، من خلال احترام أساليب تعلمهم وإيقاعهم في التعلّم (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم).[1]

على الصعيد العالمي، يشير 16 بلداً إلى التعليم الشامل في القوانين الخاصة بالتعليم العادي وقد اعتمدت بيرو قانوناً للتعليم الشامل في العام 2018 أدرج المادة 19أ الخاصة بالتعليم الشامل في قانون التعليم العادي. وينص القانون على أن يكون التعليم شاملاً في جميع المراحل والأشكال والطرائق والمستويات، ويشجع المؤسسات التعليمية على اتخاذ تدابير لضمان توفير ظروف النفاذ في خدمات التعليم ولضمان توافرها ومقبوليتها وقابلية تكيفها، كما ويشجعها على وضع خطط تعليمية مخصصة للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم).

ويبيّن تحليل التقرير العالمي لرصد التعليم أنّ القوانين التي تكون وزارات التعليم مسؤولة عنها، سواء كانت عامةً أو مركزةً على الشمول، تستهدف عادةً المجموعات الفردية، ولا سيما الأشخاص ذوو الإعاقة. ومن بين البلدان التي شملتها الدراسة، تتمتع 79% منها بقوانين تشير إلى تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، و60% لها

1 أداة جديدة للتقرير العالمي لرصد التعليم تسمح بالرصد المنتظم للتعليم والقوانين والسياسات الوطنية، متاحة على الرابط التالي www.education-profiles.org.

الإطار 2-1:

ثلاثة عناصر رئيسية تكفل الحق في التعليم الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة

هناك ثلاثة عناصر أساسية لضمان الحقوق التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة: عدم التمييز، وعدم الرفض، وتوفير ترتيبات التكييف المعقولة (Hunt, 2020).

ويشمل الحق في التعليم من دون تمييز في أي جانب من جوانب التعليم جميع أسباب التمييز المحظورة دولياً. وهو يحظى بأعلى قدر من الحماية عندما تلحظه الدساتير الوطنية. فعلى سبيل المثال، ينص دستور جمهورية الكونغو الديمقراطية لعام 2005 على أنه "لا يجوز إخضاع أي شخص كونغولي، في مسائل التعليم...، لأي تدبير تمييزي، بموجب أي قانون صادر عن السلطة التشريعية أو السلطة التنفيذية، على أساس الدين أو الأصل العائلي أو الحالة الاجتماعية، أو الإقامة أو الآراء أو المعتقدات السياسية أو الانتماء إلى عرق أو إثنية أو قبيلة أو إلى أقلية ثقافية أو لغوية معينة (المادة 13).

ويرتبط مفهوم عدم الرفض (zero reject) ارتباطاً وثيقاً بعدم التمييز وغالباً ما يشار إليهما معاً. وينص عدم الرفض بشكل صريح على حق أي شخص في التعليم (العام)، بغض النظر عن الظروف. وهو يتناول الاقصاء المباشر، على سبيل المثال عندما يُعتبر الشخص غير قادر على التعليم، ولكن أيضا الاقصاء غير المباشر، على سبيل المثال عندما يُطلب من الشخص الخضوع لاختبار ما من دون تكييف أو دعم كشرط لقبوله في المدرسة (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). واعتمد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة مبدأ عدم الرفض لضمان حصول جميع الأطفال على التعليم العام المجاني والمناسب بغض النظر عن شدة إعاقتهم (United States Department of Education, 2019). ولا يحظّر هذا المبدأ اقصاء الأشخاص ذوي الإعاقة من التعليم فحسب، بل أيضا الأقليات الإثنية والسكان الأصليين.

ويلحظ النظام التعليمي الشامل أيضاً الحاجة إلى الترتيبات التكييفية المعقولة وإلى الدعم الفردي بما هو أبعد من مجرّد توفير إمكانية الوصول. وتتيح الترتيبات التكييفية المعقولة للمتعلمين إمكانية النفاذ للتعليم على قدم المساواة، ولذلك لا بد من إشراك المعنيين بهذا الموضوع في المناقشات المتعلقة باحتياجاتهم. وعلى سبيل المثال، فإن توفير وسائل النقل للأطفال ذوي الإعاقة أمر أساسي لضمان الحق في التعليم الشامل للجميع. وفي حين أن تدابير تيسير الوصول تكفل الوصول إلى مختلف الأشخاص وقد صممت لخدمة فئات متعددة، فإن الترتيبات التكييفية المعقولة تكفل عدم التمييز ضد الأفراد ذوي الإعاقة. ويشكل عدم توفير هذه الترتيبات تمييزاً على أساس الإعاقة (Hunt, 2020).

الإطار 2-2:

إنّ الجهود العالمية الرامية إلى تعزيز التعليم الشامل للجميع تتماشى مع الجهود الرامية إلى الدفاع عن حقوق مختلف الفئات

في حين أنّ حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة كانت في صميم مسألة الشمول في إطار جدول أعمال التعليم، فإنّ العمل الموازي لدعم الفئات الضعيفة الأخرى قد دعم هذا الزخم. فعلى سبيل المثال، واستجابةً لاتفاقية الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة لعام 1979، دعت التوصية العامة رقم 18 الصادرة عن اللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة لعام 1991 إلى اتخاذ تدابير تضمن حصول الفتيات والنساء ذوات الإعاقة على قدم المساواة على خدمات التعليم، مع الاعتراف بتقاطع نقاط الضعف.

وقد تمّ تكريس حق اللاجئين في التعليم في البلدان المضيفة في اتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بوضع اللاجئين لعام 1951، والتي تم توسيعها في ما بعد من خلال بروتوكول عام 1967 لإزالة القيود الزمنية والجغرافية. وقد التزمت أطراف الإتفاقية الـ 146 وأطراف البروتوكول الـ147 بحصول اللاجئين "على المعاملة نفسها التي تُمنح للمواطنين في ما يتعلق بالتعليم الابتدائي" وعلى "المعاملة المناسبة قدر الإمكان، وعلى أي حال، على معاملة لا تقل عن معاملة الأجانب عموماً في نفس الظروف في ما يتعلق بالتعليم غير التعليم الابتدائي" (المادة 22). واعترفت الاتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم لعام 1990 بحق الأطفال المهاجرين في التعليم بغض النظر عن وضعهم الرسمي كمهاجرين (المادة 30)، وإن لم يصدّق على الاتفاقية سوى بلد واحد من كل أربعة بلدان (OHCHR, 2020).

وأكدّت اتفاقية منظمة العمل الدولية لعام 1989 المتعلقة بالشعوب الأصلية والقبلية على أهمية المناهج الدراسية، وأهمية التعلّم باللغة الأم، وضرورة أن تقوم "كتب التاريخ المدرسية وغيرها من المواد التعليمية برسم صورة عادلة ودقيقة وغنية بالمعلومات عن مجتمعات وثقافات هذه الشعوب"(المادة 31). وقد قبلت البلدان الـ 23 التي صدّقت على الاتفاقية (إسبانيا، وجمهورية أفريقيا الوسطى، والدانمرك، ودومينيكا، وفيجي، ولكسمبرغ، والنرويج، ونيبال، والنروج وهولندا، وإسبانيا و14 بلداً من بلدان أميركا اللاتينية) بواجب احترام حقوق الشعوب الأصلية وإعمالها وحمايتها. واعترف إعلان الأمم المتحدة لعام 2007 بشأن حقوق الشعوب الأصلية بحقها "في إقامة نظمها ومؤسساتها التعليمية والسيطرة عليها وتوفير التعليم بلغاتها، بما يتلاءم مع أساليبها الثقافية للتعليم والتعلّم" (المادة 14).

الإطار 3-2:

تتمتع البرتغال بتشريعات متكاملة للتعليم الشامل

في يوليو/تموز 2018، وبعد 18 شهراً من الإعداد، أصدرت البرتغال المرسوم بقانون 54/6 المتعلق بالتعليم الشامل. وتنص المادة 1 على أنّ الشمول هو "عملية تهدف إلى الاستجابة لتنوع احتياجات وإمكانيات كل تلميذ من التلاميذ". وتدعو المادة 5 المدارس إلى خلق "ثقافة مدرسية يجد فيها الجميع الفرص للتعلّم والظروف التي تسمح بإعمال هذا الحق بشكل كامل، استجابةً لاحتياجات كلّ تلميذ، وتثميناً للتنوع وتعزيزاً للإنصاف وعدم التمييز في النفاذ إلى المناهج الدراسية والتقدم في النظام التعليمي" (Portugal Presidency of the Council of Ministers, 2018).

وفي السابق، كان توفير التعليم الشامل مكرّساً في المرسوم بقانون 3/2008، الذي ينصّ على توفير دعم متخصص في المدارس العادية وعلى مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة (Portugal Presidency of the Council of Ministers, 2008). وفي حين أنّ الإطار الخاص بالطلاب الذين يعانون من صعوبات في التواصل والتعلّم والتنقل والاستقلال الذاتي والعلاقات مع الأشخاص والمشاركة الاجتماعية والذين يحتاجون إلى دعم وموارد متباينة ومتخصصة للغاية، قد تطوّر باستمرار، فإن الفئات الأخرى المعرضة لخطر الاقصاء بسبب حرمان اجتماعي أو ثقافي أو اقتصادي تركت خلف الركب.

وقد وسّع القانون الجديد نطاق التغطية والدعم للأطفال والشباب ذوي الاحتياجات المتنوعة. وتشير مقدمة القانون إلى التعليم الشامل باعتباره عمليةً تهدف إلى الاستجابة لتنوّع الطلاب. وهو يعتبر المنهج الدراسي والطالب عنصرين أساسيين في عملية الشمول ويتطلّب التكييف في عمليات التعليم والتعلّم. ويستند القانون إلى مبادئ الإنصاف، والتصميم العام للتعلم، والاستقلال المدرسي والمهني، وتنويع المناهج الدراسية من خلال التكييف والأقلمة. وتسعى الديباجة، التي تنص على أنّه لم يعد ضرورياً تصنيف الطلاب من أجل التدخل، إلى ضمان وصول جميع الطلاب إلى نفس المستوى في نهاية التعليم الإلزامي، "حتى لو كان ذلك من خلال مسارات تعليمية متباينة تسمح لكل طالب بالتقدم في المناهج الدراسية بطريقة تضمن نجاحه التعليمي."

ويقضي القانون بأن يكون للمدارس فريق متعدد التخصصات يتألّف من معلّم ومعلّم لذوي الاحتياجات الخاصة ومعالج نفسي وثلاثة أعضاء من المجلس التربوي. كما أنه اعتمد مراكز لدعم التعلّم تهدف إلى دعم الشمول، وإيجاد موارد تعليمية وأدوات تقييم لعناصر المناهج الدراسية، وتنظيم الانتقال بعد التعليم. وفي إنشاء هذه المراكز، تطبق البرتغال خبرات وموارد نظام التعليم الخاص الذي كان منفصلاً في السابق لدعم إدماج جميع الطلاب في الفصول الدراسية العادية.

قوانين تشير إلى الأقليات اللغوية، و50% لها قوانين تشير إلى تعزيز المساواة بين الجنسين، و49% لها قوانين تشير إلى المجموعات الإثنية والشعوب الأصلية.

ويتزايد استخدام التقاضي لمكافحة التمييز وعدم المساواة في التعليم. فقد اعتمدت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان نهجاً لمسائل الهشاشة يهدف إلى معالجة عدم المساواة الهيكلية على أساس الجنس والميل الجنسي والإعاقة والعرق والأصل الإثني. وقد رفع 18 طالباً من الروما التشيكيين الذين تم تعيينهم في مدارس ابتدائية خاصة ذات مناهج دراسية مبسطة دعوى قضائية في العام 2000 عُرفت باسم "د.ه وآخرون ضد الجمهورية التشيكية". وقد أصدرت المحكمة حكماً مفاده أنّ الطلاب قد حرموا من حقهم في التعليم لأن معايير الالتحاق لا تأخذ في الاعتبار الخصائص الخاصة بالروما، مما أدى إلى التمييز والفصل العنصريين (European Court for Human Rights, 2007). وشملت الأحكام اللاحقة الحكم في قضية "أورسوس وآخرون ضد كرواتيا"، الذي دعا الدولة إلى تقديم الدعم اللغوي لتمكين أطفال الروما من الالتحاق بالصفوف الدراسية العادية، والحكم في قضية "هورفاث وكيس ضد المجر"، الذي خلص إلى أنّ أطفال الروما تعرَّضوا لتشخيص خاطئ بسبب "الحرمان الاجتماعي والاقتصادي والاختلافات الثقافية" (Broderick, 2019).

وقد صدرت أحكام مماثلة تشير إلى الميثاق الاجتماعي الأوروبي المنقح لعام 1996، ولا سيما المادة 15 منه التي تدعو إلى توفير التعليم والتدريب للمتعلمين من ذوي الإعاقة "ضمن المخططات العامة حيثما أمكن ذلك"، والمادة 17 المتعلقة بالحق في التعليم (Quinlivan, 2019). وفي بعض البلدان، تستبعد التشريعات المتعلمين ذوي الإعاقات الشديدة من التعليم العادي. وفي منطقة فلاندرز في بلجيكا، وبموجب قانون العام 2014 حول التدابير المتعلقة بالطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة،

> "على الصعيد العالمي، لحظ 16 بلداً التعليم الشامل في قوانين التعليم العادي الخاصة بهم"

والمعروف باسم M-decree، فإنّ الأطفال القادرين على اتباع مناهج أساسية مشتركة وحدهم قادرين على النفاذ إلى التعليم العادي؛ وهذا يستبعد فعلياً معظم الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية. وفي العام 2017، خلصت اللجنة الأوروبية للحقوق الاجتماعية إلى أنّ بلجيكا تنتهك الميثاق، وأنّ شروط الأهلية غير مبررة، وأنّ البلد لم يقدم ما يكفي من الترتيبات التكيفية المعقولة، وأنّ نظام التعليم يشوبه التمييز على أساس الإعاقة الذهنية (European Committee of Social Rights, 2017). وفي العام 2002، تقدمت "منظمة التوحّد أوروبا" Autism Europe بشكوى جماعية لعدم كفاية الخدمات التعليمية المقدمة للأشخاص المصابين بالتوحّد في فرنسا. وقد أعلن قبول الشكوى، وخلصت اللجنة إلى أن فرنسا انتهكت الميثاق (Council of Europe, 2018a).

كما وقامت المحاكم بحماية الحقوق المتعلقة بالميل الجنسي والهوية الجنسانية والتعبير الجنساني. وفي العام 2002، حكمت المحكمة العليا في كندا أنّ الطلاب المثليين والمثليات وأولياء الأمور من نفس الجنس لهم الحق في الحماية من التمييز وفي رؤية انعكاس لحياتهم في المناهج الدراسية. وأكدّ الحكم في بيانه الختامي على "أنّ رفض بعض الأهل للكتب التي لا تتوافق مع معتقداتهم الشخصية لا يمكن أن يرسم شكل السياسة التعليمية في نظام تعليمي تعددي أعلن التزامه بقبول التنوع والاحتفاء به" (Canada Supreme Court, 2002). وفي الهند، وبعد صدور حكم من المحكمة العليا في العام 2014 يعترف بوضع المتحولين جنسياً وحاملي صفات الجنسين (الهجرات)، دعت لجنة المنح الجامعية الجامعات إلى إدراج هذه الفئة في جميع استماراتها (Economic Times, 2015; India Supreme Court, 2014).

وبالإضافة إلى ذلك، أصدرت المحاكم أحكاماً بشأن التنمّر، الذي غالباً ما يكون موجّهاً ضدّ أطفال يعانون من إعاقة أو صعوبة في التعلّم. وقد قضت قرارات صدرت عن المحاكم العليا في كولومبيا والمكسيك (Colombia Constitutional Court, 2016) (Mexico Supreme Court, 2015) بأنّ التنمّر يؤثر سلباً على كرامة الضحايا وشخصهم وتعليمهم، وأشارت إلى أنّ قطاع التعليم ينبغي أن يحمي الطلاب من العنف القائم على الخصائص الشخصية.

وعلى العكس من ذلك، فإن عدم وجود قوانين تحمي الحق في التعليم لبعض الفئات المعرضة لخطر الاقصاء يمكن أن يشكّل عقبةً هامةً، كما هو الحال بالنسبة إلى المهاجرين الفنزويليين وملتمسي اللجوء في ترينيداد وتوباغو **(الإطار 4-2)**.

في كثير من البلدان، تتمتع وزارات الصحة والشؤون الجنسانية والرعاية الاجتماعية بصكوك قانونية لتنظيم وتشجيع إدماج بعض الفئات في التعليم. ومن بين البلدان التي جرت معاينتها، تبيّن أنّ 74% منها تتمتع بقوانين تشير إلى الإعاقة، و46% منها تتمتع بقوانين تشير إلى المساواة بين الجنسين، و28% إلى المجموعات الإثنية والشعوب الأصلية، و25% إلى الأقليات اللغوية.

ويحظّر قانون في باكستان صدر في العام 2018 التمييز ضد مغايري الهوية الجنسانية في التعليم وينص على حقهم في التعليم وعلى حصة 3% للأطفال المغايري الهوية الجنسانية في مؤسسات التعليم العادية العامة والخاصة. كما وينص على أنه ينبغي لمقدمي الخدمات التعليمية أن يكفلوا تكافؤ الفرص في الأنشطة الأكاديمية والأنشطة اللاصفية على غرار الرياضة (Munir et al., 2020).

الإطار 4-2:

يواجه الفنزويليون في ترينيداد وتوباغو تحديات في الحصول على التعليم

في أيار/مايو 2020، أبلغت حكومات في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي عن 5.1 مليون مهاجر وفنزويلي ولاجئ وطالب لجوء، بما في ذلك حوالي 80 ألف شخص في بلدان الكاريبي غير الناطقة بالإسبانية وهي أروبا وكوراساو وغيانا وترينيداد وتوباغو (R4V, 2019). وقد يكون هذا العدد جزءاً صغيراً مما تستقبله بلدان أخرى في المنطقة، ولكنه عدد ضخم نسبياً؛ فعلى سبيل المثال، يمثّل المهاجرون واللاجئون في أروبا البالغ عددهم 17000، 15 % من السكان. ومن المرجّح أن تكون الأرقام الفعلية أعلى، لأنّ العديد من المصادر الحكومية لا تحتسب سوى الفنزويليين النظاميين. فعلى سبيل المثال، تفيد آلية التنسيق الإقليمية المشتركة بين الوكالات عن وجود 24000 فنزويلي في ترينيداد وتوباغو، فيما تشير تقديرات أخرى إلى وجود أكثر من 40000 شخص (Refugees International, 2019).

وفي العام 2014، تم اعتماد سياسة وطنية لمعالجة مسائل اللاجئين واللجوء في جمهورية ترينيداد وتوباغو، ولكن لا يوجد تشريع في هذا الخصوص (Refugees International, 2019) ولا يمكن لأطفال طالبي اللجوء المسجلين الالتحاق بالمدارس. وقد أمضت الحكومة أسبوعين في تسجيل الفنزويليين في أبريل/نيسان 2019، حيث منحت إعفاءات من تصاريح العمل لمدة ستة أشهر قابلة للتجديد في خمسة مراكز تسجيل، ولكن من دون ضمان الالتحاق بالتعليم (Trinidad and Tobago Office of the Prime Minister, 2019).

وتعمل المنظمات غير الحكومية على ضمان حصول الأطفال الفنزويليين على التعليم. فعلى سبيل المثال، استقبلت منظمة Living Water Community أو 600 (LWC) طفل فنزويلي في ستة مساحات صديقة للأطفال اعتباراً من كانون الأول/ديسمبر 2019، وتنوي إنشاء أربعة مساحات إضافية لاستقبال 400 طفل إضافي. وقد منحت وزارة التعليم إمكانية الوصول إلى منهج التعليم الابتدائي وعينت معلماً للعمل مع LWC لتأمين اعتماد البرنامج.

ويساعد برنامج التعليم المتساوي Equal Place Education Programme (UNHCR, 2019) الأطفال الفنزويليين على الحصول على التعليم المعتمد. وقد وضعته مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين واليونيسيف ومنظمة العمل الدولية ومنظمة Living Water Community وشبكة التضامن الفنزويلية في ترينيداد وتوباغو. وهو يوفر تعليماً حسب الطلب من دون أي تكلفة على منصتين معترف بهما عالمياً هما NoteSmaster، باللغة الإنكليزية، و Daweresبالغة الاسبانية. وهذا يسمح للأطفال بالحصول على مصادقة للعامين الأخيرين من الشهادة الثانوية أو Bachillerato الكولومبية والفنزويلية ويتمتع البرنامج بمصادقة واعتماد المجلس الكاريبي للامتحانات.

وفي جمهورية كوريا، ينص قانون للتعليم في المناطق الجزرية والنائية على تدابير مصممة حسب الاحتياجات في ما يتعلّق بالبنية التحتية المدرسية ومواد التعليم والتعلم (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم). وفي الاتحاد الروسي، يحمي قانون اتحادي صدر في العام 1999 الأقليات من السكان الأصليين، بما في ذلك في مجال التعليم. ويتضمّن قانون حول الأقليات من الشعوب الأصلية، صدر في العام 2006 في إقليم يامالو-نينيتس الذي يتمتع بحكم ذاتي، أحكاماً تتعلّق بدعم التعليم وتعزيز اللغات الأصلية (IITE, 2020).

تختلف القوانين المتعلقة بإدماج الطلاب ذوي الإعاقة من حيث طموحها

تقوم البلدان بشكل متزايد بسنّ تشريعات لتيسير إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية. ويتطلب اعتماد نهج تعليمي شامل للطلاب ذوي الإعاقة إدخال تعديلات وتكييفات على القوانين القائمة لضمان الاتساق. غير أنّ القوانين التي تشجع الشمول في التعليم قد تتعايش مع قوانين تعزز التعليم المتخصص في بيئات منفصلة، مما يحول دون انتشار فهم مشترك للتعليم الشامل ويعرقل التطبيق.

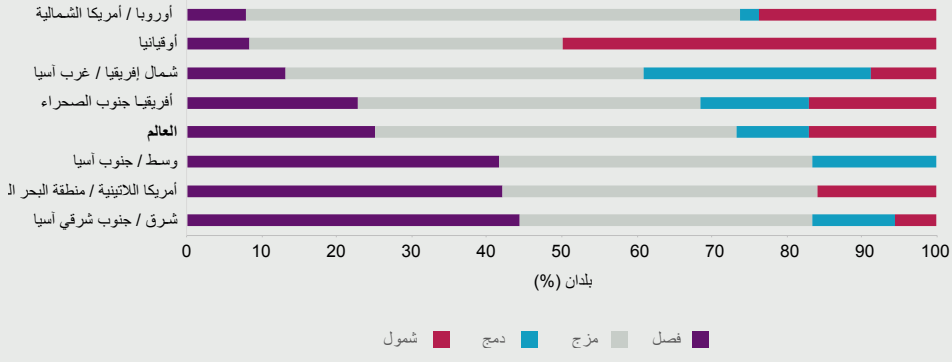
ويقدّر التقرير العالمي لرصد التعليم أنّ 25% من البلدان لديها أحكام تنص على التعليم في بيئات منفصلة، لا سيما في وسط وجنوب آسيا، وشرق وجنوب شرق آسيا، وأمريكا اللاتينية والكاريبي. ويجمع حوالي 48% من البلدان بين الادماج في التعليم العادي والتعليم المنفصل، عادةً للأشخاص ذوي الإعاقات الشديدة؛ فيما يحبذ 10% الادماج؛ ويتمتع 17% بأحكام تشريعية لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة في بيئات شاملة، مع انتشار هذه المقاربة بشكل كبير في أوروبا وأمريكا الشمالية وأوقيانيا **(الشكل 1-2)**. وتتسق هذه النتائج مع الاستعراضات الأخرى التي تبيّن أنه على الرغم من الاتجاه المتزايد نحو الشمول، تعتمد البلدان على توليفات مختلفة تجمع بين التعليم المنفصل والادماج في التعليم العادي لتعليم الأطفال والشباب ذوي الإعاقة (Anastasiou and Keller, 2014, 2017).

وقد قامت جمهورية إيران الإسلامية بمراجعة قانون التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة في العام 2004، وأكدت في ميثاق حقوق المواطنين الذي صدر في 2016 أنه "لا ينبغي حرمان أي شخص من فرصة اكتساب المعرفة أو المهارات الوظيفية بسبب إعاقاته"، وأعتمدت أنظمةً لدعم الأطفال المسجلين في المدارس العادية من خلال معلمين يُعَدون من الموارد. غير أنه لا يوجد ضمان قانوني للحق في التعليم الشامل. وينص نظام صدر في العام 2015 على أنّ الطلاب الذين لا يستطيعون "الدراسة في بيئات تعليمية نظامية" سوف يودعون في مراكز تعليمية منفصلة لذوي الاحتياجات الخاصة (Human Rights Watch, 2019b). ويتم اختبار جميع الأطفال في سن السادسة للتأكد من إمكانية التحاقهم بالصف الأول. فيتم إحالة أولئك الذين لا ينجحون في الاختبار ليتمّ تقييمهم على يد متخصصين. وفي العام 2014، جرى تقييم 1.2 مليون طفل في 862 مركزاً ثابتاً وفي 17 مركزاً متنقلا للسكان الرحّل. وتمّت إحالة نحو 13% أودع أكثر من 90 % منهم في مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة (Samadi and McConkey, 2018).

الشكل 1-2:

لا تزال الطريق طويلةً قبل أن تصبح قوانين التعليم شاملةً للإعاقة

توزيع الدول حسب التنظيم المدرسي للطلاب ذوي الإعاقة كما هو محدد في القانون، المنطقة، 2020



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig2_1

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على مواصفات التعليم الواردة في التقرير.

أما في العراق، فقد سمح مرسوم وزاري صدر في العام 2011 لوزارة التعليم إنشاء فصول ومدارس خاصة لتعليم الطلاب "الذين يعانون من بطء في التعلّم أو الذين يعانون من مشاكل بصرية أو سمعية" (المادة 14). ولم يذكر المرسوم إتاحة فرص الاندماج لهؤلاء الطلاب كما ولم يحدد أشكالاً أخرى من الإعاقة الجسدية أو العقلية. ويحضر الأطفال ذوو الإعاقة صفوفاً منفصلة. وفي العام 2019، كانت هناك 1325 مدرسةً تضم صفوفاً خاصة للأطفال ذوي الإعاقة، منها 107 مدارس في المناطق الريفية (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم).

وفي لبنان، قام قانون صدر في العام 2000 حول حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بمنح حقوق التعليم لهذه الفئة ولكنه سمح باستمرار الفصل. وعملياً، يخضع القبول في المدارس لسلطة المدراء التقديرية الذين يحق لهم رفض الأطفال ذوي الإعاقة، مما لا يترك لهؤلاء بديلاً سوى المؤسسات المتخصصة التي تديرها منظمات خاصة تموّلها وزارة الشؤون الاجتماعية، والتي قد لا تعترف بها وزارة التربية والتعليم العالي كمدارس (Human Rights Watch, 2018a). وفي ميانمار، نصت المادة 41 (ب) من قانون التعليم لعام 2014 على أن يتلقى الأشخاص ذوو الإعاقة التعليم من خلال برامج وخدمات تعليمية خاصة تستند إلى منهج مصمم لتلبية احتياجات الطلاب الذين يعانون من إعاقة بصرية أو سمعية أو ذهنية وغيرهم من المتعلمين (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم).

وتجمع معظم البلدان بين الادماج في التعليم العادي وترتيبات التعليم المنفصل، عادةً للمتعلمين ذوي الإعاقات الشديدة. غير أنّ عدم تعريف الإعاقات الشديدة يمكن أن يؤدي إلى قرارات تعسفية. وفي جيبوتي، تنص المادة 15 من قانون التعليم لعام 2000 على إعفاء الأطفال ذوي الإعاقة الجسدية أو العقلية التي تمنعهم من متابعة التعليم المنظم من التعليم الإلزامي (Djibouti Government, 2000). وفي موريتانيا، نصّت المادة 9 من قانون التعليم لعام 1975 على أنه يمكن "استبعاد الطلاب بشكل دائم، بقرار من المدير الإقليمي للتعليم الأساسي... وبناءً على نصيحة مجلس المعلمين، [بسبب] حالة عقلية أو جسدية تتعارض مع العمل المدرسي وذلك بناءً لشهادة طبية" أو بسبب سلوك يهدد الأداء السليم للمدرسة (Mauritania Government, 1975). وفي عمان، ينص مرسوم وزاري صدر في العام 2017 على أنه لا يمكن قبول الطلاب ذوي الإعاقة، ولا سيما الإعاقة البصرية وغيرها من الإعاقات الجسدية، إلا في المدارس المجهزة تجهيزاً كاملاً (Abdou, 2020).

وفي الهند، اعتمد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2016 مبادئ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في السياق الوطني فأرسى الحق في التعليم الشامل للجميع. غير أنّه نشر الغموض إذ لحظ إمكانية الفصل، حيث ذكر أنّ "كلّ طفل يعاني من إعاقة معيارية يحصل على التعليم المجاني في بيئة مناسبة... في مدرسة من مدارس الحيّ، أو في مدرسة خاصة من اختياره". وعلاوةً على ذلك، يحق للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة والإعاقة الشديدة اختيار التعليم المنزلي وفقاً لقانون الحق في التعليم (المعدل) لعام 2012. فعلى سبيل المثال، يشير قانون التعليم في ولاية كيرالا إلى مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة وإمكانية تعليم الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة في المنزل (UNESCO, 2019b).

ونص قانون المدارس في جنوب أفريقيا لعام 1996 على أنّه لا بدّ من إحقاق الحق في التعليم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية العادية من خلال توفير خدمات وتدابير الدعم "حيثما كان ذلك ممكناً على نحو معقول". وفي الاتحاد الروسي، تسمح موسكو بتوفير التعليم في صفوف منفصلة أو إصلاحية عندما لا يكون بإمكان الطلاب ذوي الإعاقة تلقي التعليم في بيئات شاملة. وتلتزم المادة 5.1 من قانون صدر في العام 2010 بتوفير شروط التعليم الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم الحكومية (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم).

وتركّز بعض القوانين على الاندماج. والتزمت التعديلات التي تمّت على قانون التعليم في أرمينيا في العام 2014 بإعتماد نظام تعليمي شامل للجميع بحلول العام 2025. وتنص خطة عمل 2016 على إعادة تنظيم مؤسسات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لتصبح مراكز مساعدة تربوية ونفسية توفّر الدعم للتعليم العادي بحلول العام 2022 (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم).

ومن بين البلدان التي تشدّد في قوانينها على مسألة الشمول، اعترفت كولومبيا، في مرسوم صدر في العام 2017، بأنّ التعليم الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة هو عملية مستمرة. وتوافقاً مع حكم صدر عن المحكمة الدستورية في 2011، وأكدّ على واجب الحكومة في الانتقال من التعليم المنفصل أو المتكامل إلى التعليم الشامل حيث يدرس جميع الأطفال ويتعلّمون معاً، يثمّن المرسوم التنوع في بيئة تعليمية مشتركة، من دون تمييز أو اقصاء، ويضمن الدعم القائم على الحقوق وإجراء التكييفات المعقولة لإزالة الحواجز من خلال الممارسات والسياسات والثقافة (Colombia Ministry of National Education, 2017). وعرّف قانون التعليم في غانا لعام 2008 التعليم الشامل بأنه "نظام قيم" يؤكد على أنّ "لجميع الأشخاص... الحق في الحصول على التعليم على قدم المساواة" و "وهو يتجاوز فكرة الموقع المادي، ويتضمن القيم الأساسية التي تعزز المشاركة والصداقة والتفاعل" (المادة 4-5).

وفي 40% من البلدان، ينظم قانون الإعاقة أيضاً الشمول في التعليم. وفي بوركينا فاسو، أشار قانون العام 2010 بشأن حماية وتعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

إلى أنّ التعليم الشامل مكفول على جميع مستويات التعليم وأنّ "أي مؤسسة لإعداد أو تدريب معلمين أو مربي محو الأمية خلال الخدمة... يجب أن تأخذ في الاعتبار التعليم الشامل في برامج التدريب (المادة 12). وفي السنغال يكفل قانون حول الأشخاص ذوي الإعاقة صدر في العام 2010 توفير التعليم المجاني للأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة في المدارس العادية في أقرب مكان ممكن من منازلهم. (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم)

تتفاوت السياسات التعليمية من حيث تركيزها على الشمول

تختلف البلدان من حيث المراحل التي وصلت إليها في تطوير سياسات تعليمية شاملة تسعى إلى تنفيذ الأحكام التشريعية وتهيئة بيئات مساعدة. وأظهر استعراض جرى في إطار التقرير العالمي لرصد التعليم اختلافات في أنواع الأمكنة المعينة للطلاب، وترتيبات التدريس، والتوظيف، وإعداد المعلمين، والبنى التحتية، والهياكل الإدارية والتمويل.

وخلص الاستعراض إلى أنّ 17% من البلدان لديها سياسة متكاملة للتعليم الشامل لجميع المتعلمين. وفي بوتان، يعرّف معيار التعليم الشامل لعام 2017 التعليم الشامل بأنه "عملية تثمين التنوع في المدارس وقبوله ودعمه وضمان حصول كلّ طفل على فرص متساوية للتعلم". وتعرفّه سياسة غانا لعام 2015 بأنه نهج يستوعب جميع الأطفال في المدارس "بغض النظر عن أوضاعهم الجسدية أو الفكرية أو الاجتماعية أو العاطفية أو اللغوية أو غيرها". وتؤيد سياسة نيجيريا لعام 2017 تعريف اليونسكو، ووصفه بأنه "عملية معالجة جميع الحواجز وتوفير فرص الحصول على التعليم الجيد لتلبية الاحتياجات المتنوعة لكافة المتعلمين في بيئة التعلّم نفسها" (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم).

وتوجد إشارات إلى الشمول في 75% من خطط أو استراتيجيات قطاع التعليم في البلدان المختلفة. ولا يزال الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة في مجال التعليم هو القاعدة: 67 % من البلدان لديها سياسات أو خطط في هذا الخصوص، تتحمل وزارات التعليم مسؤوليتها بالكامل أو جزئياً.

وتوفّر إندونيسيا التعليم وفقاً لنموذج يسمح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بأن يلتحقوا بالمدارس العادية أو بوحدات تعليم خاصة أو بمدارس لذوي الاحتياجات الخاصة. وقد عززت إندونيسيا شمولية نظامها التعليمي، مما أدى إلى خفض عدد الطلاب في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة وتوسيع نطاق وصول الأشخاص ذوي الإعاقة إلى المدارس العادية ابتداءً من مرحلة ما قبل الابتدائي وحتى مرحلة التعليم العالي: فقد وفرت 1600 مدرسة، أو 11% من المجموع، التعليم الشامل في مستويات تعليمية مختلفة في 2018. وبعد تقييم تنفيذ الخطة الرئيسية السابقة، تؤيد الخطة الرئيسية لتطوير التعليم الشامل للفترة 2019-2024 مفهوماً موسعاً للتعليم الشامل. وستنفذ الخطة على مراحل ثلاث، ومن المتوقع أن يبدأ تنفيذها في العام 2021 (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم).

وتغطي استراتيجية ملاوي الوطنية للتعليم الشامل للفترة 2017-2021 جميع الأطفال المحتمل استبعادهم من النظام التعليمي وداخله، فيما تعتمد خطة التعليم الوطنية للفترة 2015-2019 نهجاً شاملاً وتشير إلى الأطفال والشباب الذين تم تهميشهم أو إقصاؤهم، مثل الفتيات والأطفال ذوي الإعاقة والأشخاص الذين يعيشون في القرى النائية، وأولئك الذين ينتمون إلى أسر فقيرة. وتضمن ركيزة من ركائز الرؤية الاستراتيجية للمغرب للفترة 2015-2030 حق الأشخاص ذوي الإعاقة في الحصول على التعليم والتدريب (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم).

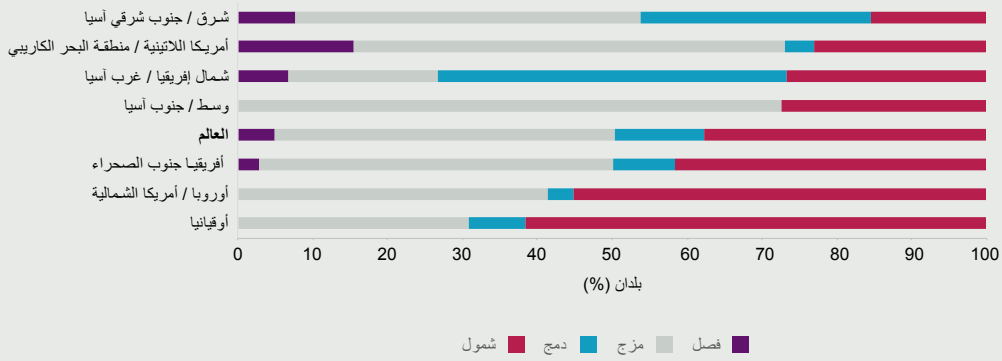
وتعكف الحكومة النيبالية على وضع خطة عمل لإنشاء بنية تحتية ومرافق تعليمية ملائمة للإعاقة، وتحسين تدريب المعلمين، وتطوير منهج دراسي يتمتع بالمرونة بحلول العام 2030. ومع ذلك، لا يزال يتعيّن على الحكومة أن تحدد، في قانون أو سياسة عامة، معايير التعليم الشامل بما يتماشى مع المعايير الدولية. كذلك لا بدّ من أن تحدد كيفية ضمان هذه المعايير (Human Rights Watch, 2018c). وقد اعتمدت بلاد الباسك في إسبانيا خطةً متكاملةً قائمة على التنوع للمدارس الشاملة تؤكد أن التميّز يتحقق عندما يتمكن جميع الطلاب من تنمية قدراتهم الشخصية بأقصى قدر ممكن (Basque Country Ministry of Education, 2019).

ولا يزال نحو 5% من البلدان يعتمد أحكاماً سياسيةً لتوفير التعليم في بيئات منفصلة، بينما يجمع 45% من البلدان بين الشمول وبين الأحكام الأخرى المتعلقة بالأطفال ذوي الإعاقة الشديدة **(الشكل 2-2)**. وفي مقاطعة بنجاب الباكستانية، وفي إطار سياسة التعليم الشامل لعام 2012، يُقبل الطلاب ذوي الإعاقات الخفيفة والمعتدلة في المدارس الابتدائية والإعدادية العادية التي يتم تدريب المعلمون فيها على يد مدرّبين رئيسيين تابعين لإدارة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة. وتنص سياسة التعليم الشامل في سيشيل على أنّ إدماج المتعلمين ذوي الإعاقة ينبغي أن يكون جزءاً لا يتجزأ من الخطط الوطنية لتحقيق التعليم للجميع. وينبغي وضع المتعلمين في مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة "في حالات استثنائية فقط"، وفي مثل هذه الحالات، "لا يجب أن يكون تعليمهم منفصلاً بشكل كامل عن غيرهم من المتعلمين" (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم).

الشكل 2-2:

في جميع أنحاء العالم ، أحدثت السياسات تحولًا أكبر نحو الشمول مقارنةً بالقوانين

توزيع الدول حسب التنظيم المدرسي للطلاب ذوي الإعاقة كما هو محدد في السياسات، المنطقة، 2020



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig2_2

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على مواصفات التعليم الواردة في التقرير.

ومقارنةً بالقوانين، التي يعدّ تغييرها أبطأ وتيرةً، فإنّ السياسات موجهة بشكل أكبر نحو توفير التعليم في بيئات شاملة للطلاب ذوي الإعاقة. ويتبين من تحليل التقرير العالمي لرصد التعليم أنّ نحو 38% من البلدان اعتمدت سياسات من هذا القبيل. وإدماج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية هو، بدرجات متفاوتة، جزء من السياسة التعليمية في كافة المقاطعات الكندية. وكانت سياسة التعليم الشامل في مقاطعة نيو برونزويك رائدةً من حيث إثبات أنّ البرامج والصفوف المنفصلة "لا يجب أن تُعتمد" (New Brunswick Government, 2013).

وفي الهند، تطبّق الممارسات الشاملة في مجال التدخل المبكر لصالح الأطفال ذوي الإعاقة. فقد أنشأت ولاية تاميل نادو مركزاً حكومياً للموارد للتعليم الشامل. وقد أمنت ولايتا أندرا براديش وماهاراشترا النقل للأطفال وأولياء أمورهم عندما تمّ أغلاق المدارس الصغيرة. وتكفل ولاية بيهار تمثيل أولياء الأمور الطلاب من ذوي الإعاقة في لجان إدارة المدارس (OXFAM India, 2020). ومع ذلك، فإن توفير التعليم في بيئات شاملة للجميع يحظى بتفضيل أقل نسبياً في وسط آسيا وجنوبها وفي شمال أفريقيا وغرب آسيا.

يتّبع التحرّك نحو الشمول مسارات مختلفة وبوتيرة مختلفة بسبب عوامل تتعلّق بالسياقات في كل بلد. ففي فيجي، أنشئت في منتصف الستينات مدرسة لتعليم الأطفال المصابين بشلل الأطفال، تلتها مدارس أخرى لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. ولكنّ وجود هذه المدارس في مناطق حضرية رئيسية وفي جزيرتين رئيسيتين أدى إلى الحدّ من قدرة الأطفال من المناطق الريفية ومن الجزر البعيدة على النفاذ إلى هذه المدارس. وفي العام 2010، أُقرت لأول مرة سياسة تعليمية شاملة لتعزيز نفاذ الأطفال ذوي الإعاقة إلى المدارس العادية الموجودة في الحي، وجرت مراجعتها في العام 2016. وتدعم خطة تطبيق سياسة التعليم الشامل وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لفترة 2017-2020 اتباع مقاربة تدريجية تعزز خيارات التعليم الشامل والتعليم الخاص لذوي الاحتياجات في آن واحد. وتشكل المدارس لذوي الاحتياجات الخاصة جزءاً من الخطة، مما يمكّن الطلاب الذين يعانون من إعاقات معيّنة من تعلم مهارات أساسية، كلغة الإشارة أو لغة برايل، التي تكمّل التعليم العادي (Fiji Ministry of Education Heritage and Arts, 2016).

وتقوم العديد من البلدان بتوزيع موارد خاصة على نحو منصف لتوفير الدعم الكافي في التعليم العادي وفي مرحلة الانتقال إلى الشمول. وفي مقاطعة سيتشوان في الصين، يهدف نموذج 1+5+N لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في منطقة شوانغليو إلى إدماج المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة من خلال نظام موارد ثلاثي المستويات. ويقدّم المركز الرئيسي للموارد للمنطقة وهو المستوى الأول، والذي أنشأته الحكومة المحلية، المساعدة المهنية لمراكز غرف الموارد الأخرى (1)؛ وغرف الموارد الثانوية المنشأة في خمس مدارس عادية (5) تتلقى المساعدة من مركز التعليم الخاص بالمنطقة وتساعد جميع مراكز الموارد الأخرى في المدارس العادية. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education and UNESCO, 2019)

> تعتبر 42% من البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء على أنها تتبع سياسات شاملة

الإطار 2-5:

تقوم بلدان أفريقيا جنوب الصحراء بنشر مجموعة من الأدوات لتشمل الطلاب ذوي الإعاقة

لقد اتخذت بلدان أفريقيا جنوب الصحراء خطوات نحو وضع سياسات تدعم الشمول الكامل للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية. وبوجه عام، تُعتبر 42% من البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء على أنها تتبع سياسات تعليمية شاملة، على الرغم من أنّ اتباع نهج متسق تجاه الشمول لا يزال يشكل تحدياً. وتحاول البلدان إستخدام عدة إمكانيات من خلال استخدام مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ومراكز الموارد والمعلمين المتنقلين والفصول التابعة. ومع ذلك، هناك أيضا غياب ملحوظ لأدوات الرصد الموحدة والتقييمات الصارمة لتنفيذ السياسات والبرامج على الصعيد الوطني (Jolley et al., 2018).

وتستهدف سياسة أنغولا الوطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لعام 2017 إدماج 30000 طفل من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في المدارس العادية بحلول العام 2022. وستنفذ هذه السياسة في6000 مدرسة ابتدائية (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم). وتهدف هذه السياسة إلى تحويل مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مراكز دعم توفر التوجيه الهادف إلى إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية، إلى جانب بناء القدرات وتدريب المعلمين (القسم السادس) (Lobo d'Avila et al., 2019).

وفي إثيوبيا، تُعتبر المدارس الشاملة مدارس عاديةً يتعلّم فيها المتعلمون ذوو الإعاقة وغير المعوقين في الفصول الدراسية نفسها. وقد يكون مساعدو التعليم متاحين، مثل المترجمين الشفويين للغة الإشارة. وتُجمع المدارس في 7532 مجموعةً لتيسير تقاسم الموارد. ومن بين هذه المدارس، أنشأت 213 مدرسةً، أو 2.9%، مراكزَ لموارد التعليم الشامل (Tadesse Mergia, 2020).

ويتوخى إطار سياسة التعليم الشامل لعام 2015 في غانا تحويل مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مراكز للموارد لمساعدة قطاع التعليم العادي مع الحفاظ على وحدات ومدارس ومؤسسات أخرى خاصة بالطلاب ذوي الإعاقات الشديدة والعميقة. ومن المتوقع أن تتعاون مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة مع المدارس العادية التي تستوعب الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وأن تعمل بشكل وثيق مع مراكز التقييم من أجل القيام بالفحوص والتشخيص بشكل دوري، وأن تكفل تدريب موظفيها في المراكز. وتتجاوز هذه السياسة إمكانية الوصول المادي لتتضمّن قيماً أساسية تعزز المشاركة والصداقة والتفاعل (Ghana Ministry of Education, 2015).

ويلتحق الطلاب الكينيون ذوو الإعاقة بمدارس لذوي الاحتياجات الخاصة وبمدارس مدمجة وبوحدات خاصة داخل المدارس العادية التي تستهدف ذوي الإعاقة السمعية والبصرية والإعاقات الذهنية والإعاقات البدنية. وتسعى السياسة القطاعية لعام 2018 للمتعلمين والمتدربين ذوي الإعاقة إلى توسيع نطاق توفير التعليم في المدارس العادية. وهي تعترف بالدور المحوري لمدارس ذوي الاحتياجات خاصة في الانتقال إلى التعليم الشامل وتعتمد على الخدمات التعليمية التي توفرها الترتيبات القائمة، وكذلك على التعليم المنزلي، ولا سيما للأشخاص ذوي الإعاقات الشديدة والذين يعيشون في ظروف هشة. وفي الوقت الراهن، توفّر 1882 مدرسةً ابتدائيةً وثانويةً التعليم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم).

وقد اتبعت ملاوي نهجاً مزدوج المسار. فيتلقى الأطفال والشباب ذوي الإعاقات الشديدة تعليمهم في مدارس أو مراكز لذوي الاحتياجات الخاصة، في حين يتم إدماج ذوي الإعاقات الخفيفة في المدارس العادية. وتهدف خطة التنفيذ الثانية لقطاع التعليم إلى تعزيز التعليم الشامل في جميع المدارس لتجنب الفصل بين الطلاب. ويجري تحويل مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في كل مستوى تعليمي إلى مراكز موارد، على النحو المحدد في السياسة الوطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لعام 2007. (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم)

وفي نيجيريا، بدأت الارساليات بعملية الفصل في السبعينات وحذت الحكومات حذوها بعد ذلك. وقد أضفت سياسة التعليم لعام 2004 الطابع الرسمي على المدارس العامة لذوي الاحتياجات الخاصة. وفي حين تم التأكيد على إدماج مختلف فئات المتعلمين، أدت التدخلات المنفصلة إلى فصل في التعليم. وتحاول السياسة الوطنية للتعليم الشامل لعام 2017 مواءمة طرق التعليم لتوفير نظام موحد. وهي تخطط لتحقيق التعليم الشامل عن طريق إعادة تأهيل مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ورفع مستواها لتكون بمثابة مراكز موارد تلبي احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة وتدرّب المعلمين على الشمول (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم). وتستهدف معظم مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة التي تديرها حكومات الولايات إعاقة واحدةً أو إعاقتين. وتدعم ولاية إينوغو ثلاث مدارس كمراكز للتعليم الخاص تقوم بدمج الأطفال ذوي الإعاقة وغير المعوقين. وأنشأت ولاية لاغوس عدداً قليلاً من المدارس الابتدائية الشاملة، التي توفر معلمين مدربين ومواد مدربة للأطفال ذوي الإعاقة في فصول مدمجة أو منفصلة. ولا يوجد في الولايات الأكثر فقراً سوى مدرسة أو مدرستين لذوي الاحتياجات الخاصة توفّر تعليماً سكنياً ونهارياً على حد سواء (Pinnock, 2020).

وقد اعتمدت جنوب أفريقيا مدارس شاملة لتطوير "ثقافات وسياسات وممارسات تحتفي بالتنوع وتحترم الاختلاف وتثمّن الابتكار وحل المشاكل". ومن المتوقع أيضا أن تقوم هذه المدارس بدعم المدارس العادية المجاورة، وهي معروفة بأنها "مدارس خدمة كاملة"، بمعنى أنها تلبي كامل احتياجات التعلّم (South Africa Department of Basic Education, 2010). وأستُحدثت في العام 2014 جائزة وطنية للتميّز في التعليم تُمنح لمدرسة الخدمة الكاملة التي سجّلت المستوى الأعلى من التحسّن (South Africa Department of Basic Education, 2016a). واعتبرت إحدى المدارس التي حصلت على الجائزة أنّ العوامل التي سمحت لها بالنجاح تتضمّن وجود فرق دعم موجودة في المدرسة؛ وعملية فحص مؤسساتية؛ والتحديد والتقييم والدعم؛ والتمييز بين المناهج الدراسية؛ والدعم المباشر للمتعلمين؛ والتعاون مع المجتمع المحلي (Martin, 2015). ويسعى الهدف 26 من الخطة الاستراتيجية الخمسية للفترة 2015/16-2019/20 إلى زيادة عدد المدارس التي تنفّذ بفعالية سياسة التعليم الشامل والتي تتمتع بالنفاذ إلى المراكز التي تقدم خدمات متخصصة (South Africa Department of Basic Education, 2016b). ولا يقدم أحدث تقرير سنوي معلومات محدثة عن هذا الهدف، ولكنّه يشير إلى تعيين أعضاء فريق توعية متجولين في المقاطعات (South Africa Department of Basic Education, 2019).

كما ويعمل المعلمون المتجولون في بعض مناطق جمهورية تنزانيا المتحدة، حيث يقدمون الدعم للمعلمين والطلاب، مع التركيز على التكييف والتحضير المادي للمتعلمين من ذوي الاعاقات البصرية (Mnyanyi, 2014). وتقوم الجمعية التنزانية للمكفوفين بتدريبهم وإدارتهم والإشراف عليهم، وتوظفهم الحكومة من خلال مكاتب التعليم في المقاطعات ويتم تزويدهم بدراجة نارية وما يرتبط بها من تكاليف متكررة. كما ويقوم المعلّمون المتجولون بإجراء فحوصات النظر، وإحالة الأطفال إلى المرافق الطبية، وتقديم التوعية المجتمعية والمشورة (Light for the World and Imprint Consultants, 2016).

وقد أنشأت بعض البلدان فصولاً تابعةً تسمى بالساتلية (satellite classes)، أي فصول لذوي الاحتياجات خاصة في المدارس العادية، بما في ذلك أستراليا (للطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد) والصين. وفي مقاطعة تشجيانغ في الصين، تقوم هذه الفصول، التي تعرّف على أنها وضع للطلاب ذوي الإعاقة "بين مدارس الاحتياجات الخاصة وفصول تكميلية للقراءة"، باتباع مبادئ تجميع الموارد، والتعليم القريب والتنسيق في الاتجاهين. وهي تستهدف الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية والشلل الدماغي واضطراب طيف التوحد. وتفوق حصة كل طالب من التمويل في الفصول التابعة ب10 مرات نصيب الطالب في التعليم العادي في المستوى نفسه والمنطقة نفسها (China Ministry of Education, 2015). وقد أقامت جزر كوك فصولاً تابعةً في قرى معزولة على جزر صغيرة لتقديم برامج تعليمية لمرحلة الطفولة المبكرة والمرحلة الابتدائية المبكرة، في حين يلتحق الطلاب الأكبر سناً بمدارس أكبر في مواقع أكثر مركزيةً (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم). أما بلدان أفريقيا جنوب الصحراء فتختلف بين بعضها من حيث المراحل التي وصلت إليها في وضع سياسات تشمل الطلاب ذوي الإعاقة **(الإطار 5-2)**.

تستهدف سياسات التعليم الشامل للجميع عدة فئات سكانية

غالباً ما تستهدف السياسات التعليمية التي تركز على الشمول الفئات المستضعفة الأخرى. وخلص التقرير العالمي لرصد التعليم إلى أنّ وزارات التعليم أو غيرها من الوزارات مسؤولةٌ عن السياسات التعليمية التي تستهدف المساواة بين الجنسين في 71% من البلدان، والأقليات اللغوية في 46% من البلدان، والمجموعات الإثنية والشعوب الأصلية في 37% من البلدان.

وفي بنغلاديش، اعترفت سياسة التعليم الوطنية لعام 2010 بحق الأطفال في تلقي التعليم بلغتهم الأم. وأكّدت خطة توسيع التعليم ما قبل الابتدائي لعام 2012 والخطة الخمسية السابعة لفترة 2016-2020 أهمية احترام تقاليد الأطفال وثقافتهم وتراثهم، بما في ذلك في المناهج الدراسية (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم).

وفي دولة بوليفيا المتعددة القوميات، وبموجب الخطة الاستراتيجية المؤسسية لوزارة التعليم والخطة القطاعية للتنمية المتكاملة للتعليم من أجل العيش الكريم للفترة 2016-2020، يتمّ استهداف الفئات التي كانت مستبعدةً تاريخياً، بما يتضمّن السكان الأصليين والأشخاص ذوي الإعاقة وسكان الريف والمناطق النائية، وأطفال الشوارع والمراهقات الحوامل الذين ينقطعون عن الدراسة، من خلال مجموعة من البرامج. وأنشأت الحكومة نظام إصدار شهادات الكفاءة المتعدد الجنسيات من أجل التصديق على المهارات والخبرات المكتسبة في الحرف أو المهن خارج نطاق التعليم الرسمي. ويتلقى 25000 شخص سنوياً في المتوسط، غالباً من الشعوب الأصلية والمناطق الريفية المهملة سابقاً، شهادات ما بعد محو الأمية (UNESCO, 2019a).

وتهدف خطة عمل أيرلندا للتعليم لعام 2019 إلى مساعدة الأفراد على تحقيق إمكاناتهم الكاملة من خلال التعلم وعلى المساهمة في التنمية الوطنية. وتدعم هذه المهمة أدوات متنوعة عبر مستويات التعليم والمجموعات المختلفة. وفي العام 2017، أُعيد إطلاق خطة تحقيق تكافؤ الفرص في المدارس لعام 2005، وهي أداة السياسة الرئيسية لدعم المدارس التي تضم نسب أعلى من الطلاب المحرومين، ونصت على اتخاذ أكثر من 100 إجراء لمعالجة الحرمان. وحتى العام 2019، كانت قرابة 900 مدرسة تشارك في هذا البرنامج. ويعتبر الرحّل والغجر الروما من الفئات المستضعفة. وتنسق وزارة العدل والمساواة الاستراتيجية الوطنية لإدماج الرحّل والروما على نطاق كافة مؤسسات الحكومة. وبدعم من وزارة التعليم والمهارات، وإدارة شؤون الأطفال والشباب، ووكالة الطفل والأسرة، تعتمد الاستراتيجية نهجاً شاملاً إزاء التعليم لتحسين المواظبة على الدراسة والمشاركة والالتزام والحدّ من التسرب المبكر (UNESCO, 2019a).

وقد أولى إطار السياسة العامة لتعليم الرحّل في كينيا لعام 2015 اهتماماً خاصاً للإدماج والضعف في مجتمعات الرحل، لا سيّما بالنسبة إلى الفتيات والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ولتيسير النفاذ إلى التعليم والمشاركة فيه، دعت السياسة إلى إنشاء المزيد من المدارس المتنقلة، واعتماد التعليم المفتوح والتعلّم عن بعد، وإجراء تدخلات مبتكرة ومرنة في مجال التعليم المجتمعي (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم).

وأصدرت وزارة التعليم في الفلبين سياسة التعليم الأساسي المراعية للمنظور الجنساني في العام 2017 التي دعت إلى وضع حد للتمييز القائم على نوع الجنس والميل الجنسي والهوية الجنسانية. وقد حددت السياسة تدابير خاصة بمدراء التعليم وقادة المدارس، بما في ذلك إثراء المناهج الدراسية وبرامج إعداد المعلمين بمحتوى يتعلق بالتنمّر والتمييز ونوع الجنس والحياة الجنسية وحقوق الإنسان (Thoreson, 2017). وهذا من أحد الأمثلة العديدة على الاهتمام المتزايد الذي توليه نظم التعليم لحق كل فرد في بيئة تعلم آمنة وشاملة **(الإطار 6-2)**.

الإطار 2-6:

بدأت المدارس باحترام التنوّع في الميول الجنسية والهوية والتعبير الجنسايين

على الصعيد العالمي، أفاد 42% من الشباب المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسين بأنهم "تعرضوا للسخرية أو المضايقات أو الإهانة أو التهديد في المدرسة" (Richard and MAG Jeunes LGBT, 2018, p. 11) بسبب ميولهم الجنسية وهويتهم الجنسانية، ولا سيما من قبل أقرانهم. وأبلغ حوالي 37% عن شعورهم بعدم الأمان في معظم أو كافة الأحيان في المدرسة، وسجّلت الدول العربية وأفريقيا جنوب الصحراء أعلى معدل انتشار لهذا الموضوع.

ويمكن أن تعزز التشريعات من السلوك التمييزي أو تجعل من المستحيل التطرّق إلى المسائل المتصلة بالهوية الجنسانية والميل الجنسي في التعليم. فيجرّم نحو 68 بلداً الأفعال الجنسية المثلية بالتراضي. كما ورفضت بربادوس جميع التوصيات الواردة في الاستعراض الدوري الشامل للأمم المتحدة لعام 2013 التي حثت على إلغاء تجريم الأفعال الجنسية المثلية. ولحوالي 31 بلداً قوانين وأنظمة تقيّد الحق في حرية التعبير في ما يتعلق بقضايا الميل الجنسي بالنسبة إلى الأفراد أو المربين أو وسائط الإعلام. وفي حين أنّ مدونات الأخلاقيات تكاد تكون منتشرةً في كل مكان في الدول العربية، فإن الأدوات القانونية الجديدة تجرّم التعبير عن تأكيد المثلية الجنسية أو دعمها. فعلى سبيل المثال، يحظّر قرار وزارة التعليم والعلوم في باراغواي الصادر في العام 2017 نشر واستخدام المواد التعليمية التي تشير إلى "نظرية و/أو إيديولوجية نوع الجنس" (Mendos, 2019). وفي مايو/أيار 2019، أبقت المحكمة العليا في كينيا على قانون من عهد الاستعمار يجرّم الجماع بين المثليين (Kyama and Pérez-Peña, 2019).

من جهة أخرى، بدأت البلدان تولي اهتماماً بالهوية الجنسانية. ففي العام 2015، أقرّت مالطة قانون الهوية الجنسانية والتعبير الجنساني والخصائص الجنسية (راجع **الإطار 1-14**). وفي وقت لاحق من ذلك العام، نشرت وزارة التعليم والعمل سياسة الطلاب المغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسين والمختلفين جنسياً في المدارس. وفي العام 2016، دعت الجمعية البرلمانية لمجلس أوروبا البلدان الأعضاء إلى تعزيز الاحترام والشمول ونشر المعلومات الموضوعية (Council of Europe, 2016). وحتى العام 2018، كان لدى 21 من أصل 47 عضواً خطط عمل وطنية أو إقليمية تحظّر صراحةً التنمر في المدارس على أساس الميل الجنسي والهوية والتعبير الجنسانيين (UNESCO, 2018b).

وعلى الرغم من أنّ البلدان تتجه نحو الاعتراف بحقوق الأشخاص ذوي الهويات الجنسانية المتنوعة، فإنّ القوانين والسياسات غير المتسقة لا تزال قائمة. وفي ليتوانيا، بينما يلزم قانون المساواة في المعاملة لعام 2017 مؤسسات التعليم الثانوي وما بعد الثانوي ضمان تكافؤ الفرص لجميع الطلاب بغض النظر عن ميولهم الجنسية، تحظّر مادة من قانون العام 2011 المتعلق بحماية القاصرين من الأثار الضارة للإعلام العام نشر معلومات عن مفاهيم الزواج والقيم الأسرية بما يختلف عن المفاهيم الواردة في الدستور والقانون المدني (LGL, 2018).

وترد أمثلة أقلّ عن هذا الاعتراف من خارج أوروبا وأمريكا الشمالية. وقد أصدرت وزارة التعليم في شيلي مبادئ توجيهية للمدارس لدعم دمج الطلاب من مغايري الهوية الجنسانية من دون تمييز أو عنف (Right to Education Initiative, 2017). وفي إقليم العاصمة الوطنية دلهي في الهند، أسفر التعاون بين المنظمات غير الحكومية المعنية بحقوق مغايري الهوية الجنسانية وهي الجمعية من أجل توعية الأفراد ورعايتهم وتمكينهم ومديرية التعليم عن اعتماد 27 مدرسةً على أنها صديقة لمغايري الهوية الجنسانية. وكذلك اتخذت المدارس تدابير لادماج الأطفال المغايري الهوية الجنسانية وغير المتوافقين جنسياً، بما في ذلك جعل مرحاض واحد على الأقل محايداً جنسانياً وزيادة الوعي لمنع التنمر (New Delhi Times, 2019). وفي جنوب أفريقيا، وضعت نحو 20 مدرسةً في كيب تاون أحكاماً مماثلةً، بما في ذلك الزي الرسمي المحايد جنسانياً والسماح للطلاب باستخدام أسماء جديدة (BBC News, 2019).

يعيق عدم تنفيذ القانون والسياسات عملية الشمول

حتى عند اعتماد القوانين والإعلان عن السياسات، فإن إجراءات المتابعة الرامية إلى تحقيق الشمول تعتمد على السياقات الوطنية التي تتبلور وفقاً لعوامل تاريخية وسياسية وثقافية واجتماعية-اقتصادية؛ وفقاً لتواجد الإرادة السياسية لإدراج بعض الفئات المحرومة؛ وللمقاومة التي تواجهها الأشكال الجديدة لتوفير التعليم؛ ووفقاً للمواقف السائدة؛ والقدرة على التنسيق. وغالباً ما يكون تخطيط السياسات ضعيفاً مما يؤدي إلى تناقضات على نطاق المنظومة ولسوء التنفيذ. فعلى سبيل المثال، حدد استعراض عالمي للشمول في برامج إعداد المعلمين التحديات التي تواجه إدارة التغيير (Rieser, 2013).

وإنّ ضمان ترجمة القوانين إلى سياسات يتم تكييفها لمراعاة احتياجات المتعلمين ليس سوى الخطوة الأولى. فغالباً ما تتأخر معظم البلدان في ضمان الوفاء بهذه الالتزامات الطموحة. وفي استعراض ل85 تقريراً قطرياً عن تنفيذ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في ما يتعلق ببرامج وخدمات التعليم الشامل، قُدّم إلى اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تبيّن أنّ هناك فصل صارخ بين القوانين والسياسات من جهة والممارسات من جهة أخرى. وقد أقرّ الأردن بأن معظم المدارس ليست على استعداد جيد لممارسة الشمول، حيث لم تتخذ تدابير كافية لتأمين النقل والنفاذ إلى البيئة المادية واستخدامها بشكل آمن ولمواءمة المناهج الدراسية، ولا سيما في مجال التعليم الأساسي. وأبلغت جنوب أفريقيا عن نشوء مدارس منفصلة جديدة وعن نقص في توفير الخدمات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقات الذهنية الشديدة (Leonard Cheshire Disability, 2017).

وفي جميع أنحاء أفريقيا جنوب الصحراء، بينما يتبع المعلمون استراتيجيات التعليم المصمم لحاجات الفرد، ونمذجة الأدوار، ودعم الأقران، واستراتيجيات جماعية لتعزيز إدماج الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية والنمائية، فإن الافتقار إلى الموارد البشرية والمادية اللازمة للتعليم الشامل لا يزال يشكل مصدر قلق (Okyere et al., 2019b). ويبيّن تحليلٌ لتجارب الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية والنمائية في المدارس الشاملة في أكرا، غانا، بأنه على الرغم من التقدم المطرد ووجود إطار تشريعات وسياسات قوي، يُطلب من الطلاب ذوي الإعاقة أداء نفس المهام في نفس الإطار الزمني كسائر أقرانهم من غير المعوقين، وهم يجلسون على مقاعد دراسية بعيدة عن المعلمين وغالبا ما يعاقبهم المعلمون جسدياً بسبب تحديات مرتبطة بالسلوك. علاوةً على ذلك، فإن التعليم الذي يوفَّر لهم غير متمايز (Okyere et al., 2019a).

وتشجّع ملاوي بشكل متزايد المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة على الالتحاق بالمدارس العادية، ولكنّ الافتقار إلى المرافق يجبر الكثيرين على الانتقال إلى مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة. فعلى سبيل المثال ينتقل المتعلمون الذين يعانون من إعاقة بصرية إلى مدارس المكفوفين (مواصفات التعليم في التقرير العالمي لرصد التعليم). ولاحظت الحكومة الناميبية، لدى تقييم جهودها الرامية إلى تنفيذ السياسة الوطنية للتعليم الشامل، وجود نقص في المدارس الموارد في المناطق الريفية، والافتقار إلى البنى التحتية التي توفر إمكانية الوصول، وعدم كفاية الوعي، ومواقف سلبية إزاء الإعاقة (Namibia Ministry of Education Arts and Culture, 2018a).

وقد بذلت الهند جهوداً كبيرة لتوسيع شبكة المدارس الريفية منذ اعتمادها قانون الحق في التعليم في العام 2009، الذي يقضي بأن تكون المدارس الابتدائية على بعد كيلومتر واحد من منزل الطفل كحد أقصى. غير أنه تمّ تحقيق التوسع من خلال زيادة عدد المدارس الصغيرة ولكنّ البنى التحتية في هذه المدارس لم تكن ملائمةً مما أدى إلى استمرار ترشيد توزيع الموارد التعليمية. وفي حين أن التعليم الابتدائي مكفول في معظم القرى الريفية، فإن ترشيد توزيع المدارس في المناطق الريفية النائية أثّر على بعد المدرسة في التعليم الثانوي والعالي، ولا سيما بالنسبة إلى الفتيات والمتعلمين ذوي الإعاقة (OXFAM India, 2020).

وفي نيبال، وفقاً لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2017 ولسياسة التعليم الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة، لا بدّ أن يكون الأطفال قادرين على الالتحاق بالمدارس في مجتمعاتهم المحلية من دون تمييز. ولكنّ هناك أحكام أخرى تسمح بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة بشكل منفصل. وينبغي مواءمة الجهود الحكومية التي تركز على البنى التحتية والمرافق، وإعداد المعلمين، والمناهج الدراسية المرنة بحلول العام 2030 مع المعايير الدولية (Human Rights Watch, 2018c; Nepal Law Commission, 2017).

وفي تركيا، وعلى الرغم من وجود إطار تشريعي متكامل يدعم الشمول في التعليم، لا تزال هناك عقبات تواجه التنفيذ وهي تشمل انتشار المواقف السلبية، ونقص البنى التحتية المادية، ونقص المعارف والمهارات في صفوف المعلمين (Hande Sart et al., 2016). من جهة أخرى، تبيّن أنّ قانون الإعاقة في فييت نام لعام 2010 لم يكن فعالاً في منع الفصل في التعليم، وذلك وفقاً للملاحظات الختامية التي أصدرتها اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في أواخر العام 2014 (Fiala-Butora, 2019). وقد أصدرت الحكومة منذ ذلك الحين أنظمةً تتعلّق بالتدريب وبجمع البيانات والمواد التعليمية والمعدات وبالتقييم لدعم تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة. وتحدد المادة 15 من قانون التعليم لعام 2019 التعليم الشامل باعتباره الأسلوب المفضل للتعليم، وتلتزم باعتماد سياسات لدعم التنفيذ (Hai et al., 2020). ومع ذلك، لا يزال هناك تحديات كبيرة: فقد اعتبر 53% من الأشخاص أنّ الأطفال ذوي الإعاقة ينبغي أن يدرّسوا في مدرسة لذوي الاحتياجات الخاصة إما من حيث المبدأ أو حسب مستوى إعاقتهم (Viet Nam General Statistics Office, 2018).

يجب اتباع سياسات شاملة في جميع مستويات التعليم ولكافة الأعمار

وفي حين أن سياسات الشمول في التعليم تستهدف بوجه عام الفئات السكانية، فإنها تراعي أيضا الاحتياجات المختلفة في ما يتعلق بالوصول إلى مستويات التعليم المختلفة والتقدم فيها. ويتناول القسم التالي منظور مدى الحياة هذا والتحديات المتميزة لمختلف المراحل.

يمكن أن تساعد الرعاية والتعليم الشاملان في مرحلة الطفولة المبكرة في تأمين المساواة

قد يؤدي سوء التغذية والافتقار إلى السلامة والصحة والتعلم في السنوات الأولى من العمر إلى تأخّر النمو وظهور الإعاقات وتتيح الرعاية والتعليم الشاملين في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال فرصاً أفضل طوال حياتهم. ويمكن أن يكون لمرحلة ما قبل المدرسة تأثير إيجابي على نتائج التعلّم (Elango et al., 2015). ومع ذلك، فإن النفاذ إلى الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة قد يكون أقل بالنسبة إلى الأطفال الأشد احتياجاً، حتى في البلدان التي تتمتع بتعميم قانوني لهذا الحق (Melhuish et al., 2015). وفي 34 بلداً أوروبياً، تعد مشاركة الأطفال في الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أقل بكثير في صفوف الأطفال الذين لديهم أمهات مهاجرات أو أمهات أقلّ تعلّماً، أو الذين يعيشون في المناطق الريفية أو ينحدرون من من أسر فقيرة (Ünver et al., 2016). وفي ألبانيا، يحد الفقر وعدم التسجيل والتمييز وعدم وعي الأهل بمنافع التعليم من تسجيل أطفال الروما

> يمكن أن يؤدي سوء التغذية والسلامة والصحة والتعلم في السنوات الأولى إلى تأخر النمو وظهور الإعاقات

في مرحلة ما قبل المدرسة (Council of Europe, 2018b)، على الرغم من التدابير التي اتخذت لتيسير النفاذ (European Commission/EACEA/ Eurydice, 2019). وفي الجبل الأسود، استخدمت حملة لتوعية أولياء الأمور في البلديات الشمالية المحرومة مقاربات مبتكرةً، مثل العروض الفنية في مراكز المدن، مما أدى إلى زيادة نسبة الالتحاق بالمدارس بنسبة 20% بين عامي 2014 و2015 (UNICEF, 2019).

وفي الهند، تقدم الخدمات المتكاملة لنماء الطفل التابعة لوزارة شؤون المرأة ونماء الطفل، التي أُطلقت في العام 1975، ست خدمات للنساء الحوامل والمرضعات وللأطفال منذ الولادة حتى سن السادسة، بما في ذلك التعليم ما قبل المدرسي غير النظامي لمن تتراوح أعمارهم بين 3 و6 سنوات. وقد بدأ تشغيل حوالي 1.36 مليون مركز ريفي لرعاية الأطفال (يسمى أنغانوادي) في العام 2018 (India Ministry of Women and Child Development, 2018). وفي موازاة ذلك، يتزايد توفير الخدمات التعليمية الخاصة (Wadhwa et al., 2019): ففي العام 2011، كانت 8% من القرى في أسام، و42% في تيلانغانا، و93% في راجستان لديها ما لا يقل عن مدرسة خاصة واحدة (Kaul et al., 2017). ومع ذلك، فإن نوعية التعليم ليست مناسبةً للعمر: فالخدمات التعليمية لا تحظى بالاهتمام الكافي في مراكز أنغانوادي، في حين أن المؤسسات الخاصة للتعليم ما قبل المدرسي لا توفر تربيةً مناسبةً للعمر (Bhattacharjea and Ramanujan, 2019).

وتشمل الفئات المعرضة للاقصاء من الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة اللاجئين والأقليات الإثنية واللغوية والأطفال ذوي الإعاقة. وتميل البلدان إلى الاعتماد على المنظمات غير الحكومية لتأمين وصول الخدمات إلى هذه الفئات وإن كانت هناك محاولات واعدة لإدراج توفير الخدمات التعليمية في الأنظمة الحكومية. وفي أرمينيا، وبدعم من منظمة إنقاذ الطفولة، يحضر الأطفال اللاجئون السوريون حصةً مدتها أربع ساعات في مؤسسات للتعليم العادي ما قبل المدرسي في يريفان (Armenia Government, 2016). ويقدم برنامج إعادة التوطين لرعاية الطفل المجتمعية في أيرلندا خدمات مجانية للأطفال اللاجئين دون سن الخامسة لدعم إدماجهم (Ireland Government, 2019). وفي أوغندا، وضعت الحكومة، ضمن الإطار الشامل للاستجابة للاجئين، سياسات لزيادة أعداد مقدمي الرعاية المعتمدين والمراكز التي تقدم خدمات نماء الطفولة المبكرة المتكاملة الجيدة النوعية (Uganda Ministry of Education and Sports, 2018; UNHCR, 2018a, 2018b).

وقد مكّنت خطة العمل الوطنية المتعددة اللغات للتعليم في كمبوديا للفترة 2015-2018 المتعلمين من الأقليات الإثنية من الالتحاق بالتعليم ما قبل المدرسي وبالسنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي بخمس لغات غير لغة الخمير. وينفذ البرنامج في 5 مقاطعات، ليصل إلى 92 مؤسسةً حكوميةً ومجتمعيةً للتعليم ما قبل المدرسي. وقد وتم توسيعه منذ ذلك الحين ليشمل لغةً أخرى (Ball and Smith, 2019). وقد التزمت الحكومة بزيادة عدد المعلمين المتعددي اللغات بنسبة 25% بحلول العام 2023 (Cambodia Ministry of Education Youth and Sport, 2019).

ويشكّل حصول الأطفال ذوي الإعاقة على الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة تحدياً خاصاً في المناطق الريفية. ففي المناطق الريفية في ناميبيا، غالباً ما تنفذ برامج النماء في مرحلة الطفولة المبكرة خارج الهياكل الرسمية (Ngololo Kamara et al., 2018). وعلى عكس ذلك، يتم دمج الأطفال ذوي الإعاقة في كوبا في برامج النماء في مرحلة الطفولة المبكرة. ويقدم الدعم إلى جميع الأطفال، حتى في المناطق الريفية، ويعود الفضل في ذلك جزئيا إلى برنامج Educa tu hijo (علّم طفلك)، الذي يخدم أكثر من 5000 طفل من ذوي الإعاقة (Cuba Government, 2019).

تساهم الجودة في توفير الرعاية والتعليم الشاملين في مرحلة الطفولة المبكرة

حتى عندما تكون خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة متاحةً، فإن نوعيتها تحدد إلى حد كبير ما إذا كانت تساهم في تعزيز الشمول. ولا بد من الاشارة إلى ثلاثة أبعاد للجودة تتعلق بالشمول: الطرائق القائمة على التفاعلات، والكفاءة القائمة على التكامل، والمنهج الدراسي الذي يركز على الطفل والقائم على اللعب.

وتهدف خدمات النماء في مرحلة الطفولة المبكرة الشاملة بصورة متزايدة إلى أن تكون متاحةً للجميع ومنصفة، حتى عندما يكون هدفها هو دعم الأطفال الذين يعانون من تأخر في النمو أو من إعاقات. وبالنسبة إلى هؤلاء الأطفال، أصبحت التدخلات في مرحلة الطفولة المبكرة مصمّمة للفرد وتُقدم في المنزل، وتبتعد عن الخدمات التي يقدمها الخبراء في منشآت سريرية. وخلص استعراض لـ426 برنامجاً شاملاً للنماء والتدخل في مرحلة الطفولة المبكرة في 121 بلداً إلى أنّ ثلثي البرامج يشرك أولياء الأمور في تقديم الخدمات. ولا تزال الحكومات بحاجة إلى التصدي لمجموعة من الحواجز على غرار عدم وجود بيانات إدارية توثق حالات التأخر في النمو،

وعدم كفاية جهود التوعية المجتمعية لتحديد الأطفال المعرضين للخطر، وعدم قدرة مقدمي الرعاية على طلب الخدمات، وعدم ملاءمة الإشراف على جودة الخدمات. وتنجح البرامج عندما يتمّ تدريب الموظفين وعندما تتمتع التدخلات بالدعم السياسي وببيئة سياساتية داعمة (Vargas-Barón et al., 2019).

وقد اعتبر استعراض ل32 برنامجاً شاملاً للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في أوروبا إنّ المشاركة النشطة هي الهدف الرئيسي في أوروبا لضمان تعلم الأطفال وتطوير إحساسهم بالانتماء ومن العناصر الأساسية في هذه البرامج التفاعل الإيجابي مع البالغين والأقران، والمشاركة في اللعب والأنشطة اليومية الأخرى، واتباع مقاربة مرتكزة على الأطفال، وتقييم التعلّم بشكل مصمم للحاجات الشخصية، والتكييف والأقلمة والدعم (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016). وفي فرنسا، حيث يحق لجميع الأطفال الحصول على التعليم المجاني ما قبل الابتدائي (الذي تم توسيعه مؤخراً حتى سن الثانية)، افتتحت فصول للأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد في المؤسسات ما قبل المدرسي، فيما يتلقى الأطفال الآخرين تعليماً على فهم احتياجات زملائهم والتواصل معهم. وفي لاتفيا، يقضي الأهل المهاجرون الصينيون بعض الوقت مع الأطفال والمعلمين خلال الشهر الأول من التعليم ما قبل المدرسي قبل ترك الأطفال مع المعلمين لفترات زمنية متزايدة. وفي السويد، يحق لجميع الأطفال الحصول على الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ابتداءً من عمر سنة واحدة، وفي الحصول على خدمات مجانية لمدة 15 ساعةً أسبوعياً ابتداءً من سن الثالثة. ويمكن للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الذين تقل أعمارهم عن سنة واحدة الالتحاق بالرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة مجاناً لمدة 15 ساعة في الأسبوع. ويقدّم الدعم للصف ما قبل المدرسة بأكمله مع تعديل عدد الموظفين أو الأطفال حسب الاقتضاء (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

ويعيق عدم فهم الطبيعة الكلية لخدمات الطفولة المبكرة الشمول، وكذلك غياب التنسيق بين مقدمي خدمات الصحة والتغذية والتعليم (راجع **الفصل 4**). وقد سجّل تقدم كبير في تكامل الخدمات في أمريكا اللاتينية. ففي مرسوم رئاسي صدر في العام 2016، أطلقت البرازيل برنامج Criança Feliz (الطفولة السعيدة) لتعزيز النماء الشامل للأطفال في السنوات الأولى من خلال الزيارات المنزلية والتعاون بين القطاعات. وبحلول كانون الثاني/يناير 2018، انضمت إلى البرامج 25 وحدةً من أصل 27 وحدةً اتحاديةً (Girade, 2018). ويستند مشروع De Cero a Siempre (من الصفر إلى الأبد) في كولومبيا، الذي أطلق في العام 2011 وصدر في تشريع في العام 2016، إلى مجموعة متكاملة من الخدمات التي ينبغي أن يحصل عليها كل طفل من الولادة وحتى سن السادسة. وهو يدمج الخدمات أفقياً بين الإدارات الحكومية وعمودياً بين المستويات الحكومية الوطنية وما دون الوطنية (Santos Calderón, 2018).

كما أنّ التحول من استراتيجيات التعليم التي تنطوي على خطر عدم إشراك الأطفال إلى استراتيجيات تتماشى بشكل أفضل مع مصالحهم أمر أساسي لبناء التعلم الشامل. ويمكن أن يساعد التعلم من خلال اللعب في تطوير المهارات والقدرات، وتحسين التفاعل مع الأقران، وتعزيز التعاون لحل المشاكل. وفي حين يجري تعميم هذا المفهوم في البلدان المرتفعة الدخل، فإن معظم المحاولات الرامية إلى إدخال اللعب في المناهج الدراسية في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل لا تزال هامشيةً وتميل إلى الاعتماد على الدعم المقدم من المنظمات والمؤسسات المتعددة الأطراف **(الإطار 7-2)**. وفي كينيا، حصلت محاولة مبتكرة لتحقيق الشمول من خلال الرياضة منذ الطفولة المبكرة على دعم من الحكومة **(الإطار 8-2)**.

التعرّف المبكر أساسي للاستجابة بشكل مناسب لاحتياجات المتعلم المتنوعة

إنّ التعرف المبكر أمر أساسي لتلبية احتياجات التعلم الفردية ومنع التأخير (Braun, 2020). وبعض علامات عسر القراءة، مثل عدم القدرة على تطوير اللغة الشفوية أو الوعي الصوتي أو المهارات الحركية، تظهر عموماً في وقت مبكر **(الإطار 9-2)**. وتُعدّ تعاريف الاحتياجات التعليمية الخاصة، التي تختلف باختلاف البلد، في صميم إجراءات تحديد الأطفال ذوي الاحتياجات التي تستند إلى القانون أو القواعد الإدارية. وقد يحول عدم تحديد الأطفال دون تقديم الدعم الكافي لهم: فقد قررت محكمة إيرلندية أنّ المدرسة التي لا تدرك أنّ الطالب يعاني من إعاقة لا يمكن أن يُطلب منها اتخاذ ترتيبات تكييف معقولة (Whyte, 2019).

وفي 21 بلداً من بلدان شرق وجنوب أفريقيا، يكون أولياء الأمور عادةً هم من يبلّغ المدارس بحالة الطفل أو أنّ طاقم المدرسة هو الذي يلاحظ وجود الإعاقة. وتعدّ الأنظمة الرسمية لتحديد الأطفال وفحصهم نادرةً (Education Development Trust and UNICEF, 2016). وقد اعتمدت جنوب أفريقيا استراتيجيةً وطنيةً للفحص وتحديد الأطفال والتقييم والدعم في العام 2014 لتوفير إجراءات موحدة (South

> "في أوروبا، تعد المشاركة النشطة الهدف الأسمى لضمان تعلم الأطفال وتطوير شعورهم بالانتماء"

الإطار 2-7:

تقوم البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل بالبحث في التعلم من خلال اللعب كسبيل لتحقيق الشمول

لقد اعتُمد عدد قليل فقط من مقاربات التعلم من خلال اللعب كجزء من المناهج الدراسية الرسمية في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. واعتمدت صربيا في عام 2018 إطار منهاج سنوات الصعود للمرحلة ما قبل المدرسية. وهو يرتكز على الطفل ويستخدم التربية القائمة على اللعب التي تشرك الأطفال والأسر والمدارس. وهو مصمم للأعمار من 6 أشهر إلى 6.5 سنوات، ويركز على اتساق المناهج الدراسية واستمرارية التعلم (UNICEF, 2019).

وفي فييت نام، وتماشياً مع الدعوة التي وجهها قانون التعليم لعام 2005 إلى دور الحضانة من أجل "مساعدة الأطفال على النمو بصورة كلية عن طريق تنظيم أنشطة للعب"، شدد منهاج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لعام 2009 على التنمية الشاملة. وبدعم من منظمة VVOB، وهي منظمة بلجيكية لا تبغي الربح، وضعت وزارة التعليم والتدريب برنامجاً تدريبياً من وحدتين لمعلمي المرحلة ما قبل المدرسية، يعزز قدرتهم على رصد رفاه الأطفال ومشاركتهم وعلى تحديد الأطفال المعرضين لخطر عدم التعلم. وقد وجد المعلمون أنّ مستوى الرفاهية والمشاركة في التعلّم الأكاديمي الذي يقوده المعلمون أقل مما كان عليه أثناء أنشطة اللعب (VVOB, 2018).

والتدخلات صغيرة النطاق في معظم البلدان وتديرها منظمات غير حكومية. ويستهدف برنامج كيدوغو في كينيا الأطفال ما دون سن السادسة الذين يعيشون في أحياء فقيرة. وعبر التشديد على التعلم من خلال اللعب وعلى حل المشاكل والمهارات الاجتماعية والعاطفية، وباستخدام المنهج الدراسي الوطني، يسهّل البرنامج الرعاية الشاملة في بيئات صديقة للأطفال فيوفّر مقدمي رعاية مدربين ومعتمدين، ووجبات مغذية، كما ويعمل على إشراك أولياء الأمور (Jordan et al., 2015). وفي نيكاراغوا، يقدم برنامج التعليم المبكر التابع لمؤسسة فابريتو خدمات تعليمية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين و6 سنوات في أكثر من 80 مدرسةً رسميةً في المجتمعات الريفية التي تعاني من نقص في الخدمات. وهو يقوم بتدريب المعلمين، مع التركيز على استراتيجيات التعلم القائمة على اللعب المستوحاة من مقاربات التعليم الشامل التي يتم تكييفها لتلبية احتياجات الطلاب (Center for Education Innovations, 2018b).

الإطار 2-8:

التعلم من خلال الرياضة في كينيا هو طريق لإدماج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية

إنّ مدارس الأبطال الموحدة هي برنامج لمنظمة "Special Olympics"، وهي منظمة رياضية مكرسة للأطفال والبالغين من ذوي الإعاقة الذهنية. ويهدف البرنامج، الذي يعمل في 14 بلداً، إلى تعزيز الشمول في المدارس من خلال أنشطة رياضية تسعى إلى كسر الحواجز وتغيير المواقف، من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة المراهقة. ويتألف البرنامج من أربعة عناصر هي: تنمية المهارات الحركية من خلال اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنيتن و7 سنوات؛ فرق تجمع بين الشباب المصابين وغير المصابين بإعاقة ذهنية يقومون بالتدرب معاً والتنافس في مجال الرياضة واللعب؛ نواد ومنظمات طلابية تعمل على المناصرة لتعزيز الشمول في جميع مراحل الحياة المدرسية؛ وأنشطة توعية تعمل على إشراك المجتمع المدرسي بأسره في فهم الشمول ودعمه وممارسته (Special Olympics, 2019).

وفي كينيا، ساعدت مدارس الأبطال الموحدة، بالشراكة مع وزارة التعليم واليونيسيف، في تقييم وإحالة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وإجراء أنشطة المتابعة من خلال حلقات عمل حول التعليم الشامل مع الأسر والمعلمين وقادة المدارس. وقد التحق بالمشروع حوالي 600 طالب من ذوي الإعاقات الذهنية وساعد المشروع على تطوير مواقف إيجابية تجاه هؤلاء الطلاب في المدارس المشاركة. وقد ساهم برنامج Special Olympics في وضع السياسة الوطنية للتعليم الشامل للجميع، بما في ذلك وضع صيغة سهلة القراءة. وتواصل مدارس الأبطال الموحدة، بالشراكة مع خدمات الإغاثة الكاثوليكية، عمل البرنامج في كينيا حول نماء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال برنامج الرياضيين الشباب. ويساعد تحديد الأطفال المحتاجين إلى الخدمات في وقت مبكر على دعم الأسر، وتوفير رؤية مفعمة بالأمل لمستقبل أطفالهم، ودحض الخرافات الشائعة حول القدرة على التعلم (Special Olympics Kenya, 2018).

Africa Ministry of Basic Education, 2014). وتستهدف هذه السياسة، المتماشية مع سياسة الصحة المدرسية المتكاملة، الأطفال غير الملتحقين بالتعليم وكذلك المتعلمين في المدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يواجهون صعوبات في التعلّم. ولا يستند التقييم والدعم إلى فئات الإعاقة المحددة سلفاً، بل إلى مستوى وطبيعة احتياجات التعلم. وعند القبول، يقوم المعلمون بفحص جميع الأطفال، وتسجيل النتائج في ملف المتعلمين ويصبحون مدراء الحالات.

وفي بليز، ينصح المعلمون المدراء بوضع الطلاب الذين يعتبرون أنّ لديهم "احتياجات تعليمية استثنائية" على قائمة الإحالة ليتم تقييمهم من قبل المسؤولين الموارد المتجولين (Belize National Resource Centre for Inclusive Education, 2019). ونظرا إلى أنّ هؤلاء المسؤولين يزورون المدارس بصورة غير منتظمة، ينتظر العديد من الأطفال أشهراً قبل أن يتم تقييمهم. ويساعد هؤلاء المسؤولون المعلمين على وضع خطط تعليمية فردية تتكيف مع احتياجات التعلّم، ويدعمون إلتحاق الأطفال غير الملتحقين بالتعليم (UNICEF, 2013). وفي سانت فنسنت وجزر غرينادين، بموجب قانون التعليم لعام 2005، يحيل وزير التعليم الأطفال الذين يحددهم كبير مسؤولي التعليم على أنهم يواجهون صعوبات في التعلم إلى الخدمات الطبية والتعليمية والاجتماعية للعلاج أو المساعدة (St Vincent and the Grenadines Government, 2005).

الإطار 9-2:

التحديد المبكر لعسر القراءة يعزز الشمول، ولكن البلدان تكافح لتطوير العمليات التي تسمح بذلك

إنّ عسر القراءة موجود بين المتحدثين بجميع اللغات (Shaywitz et al., 2008; Ziegler and Goswami, 2005). وعندما لا يتم تشخيصه، يؤدي إلى ارتفاع خطر الأمية والاقصاء الاجتماعي. وعلى الرغم من أنّ النقص في تدريب المعلمين ومعرفتهم يمثلان تحدياً في هذا المجال، فعندما يتم تدريب المعلمين، يمكن تعليم 90% من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في الفصول الدراسية العادية. ويمكن للطرق المستخدمة لتعليم هؤلاء الطلاب أن تفيد كافة الطلاب الآخرين الذين يتعلمون القراءة (Dyslexia International, 2014).

تشير دراسة في فنلندا إلى أنّ المؤشرات الأولى لعسر القراءة تظهر تقريبا عند الولادة وتبيّن أن كامنات الفعل الدماغية التي تظهر كرّد فعل على اثارة معينة والتي تقاس خلال الأيام الثلاثة إلى الخمسة بعد الولادة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرة على القراءة في الصف الثاني (Lyytinen et al., 2015). والكشف عن المخاطر في وقت مبكر من شأنه أن يعزز الشمول.

> تشير دراسة في فنلندا إلى أنّ المؤشرات الأولى لعسر القراءة تظهر تقريبا عند الولادة

وفي البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، مثل إندونيسيا، يعدّ مفهوم عسر القراءة والأدوات التي تعزز التحديد المبكر متخلّفة نسبياً (Rofiah, 2015). وتتمتع اللغة الإندونيسية القياسية، وهي لغة التدريس الأساسية، بإملاء شفاف وتوافق كامل تقريباً بين الحرف والصوت الموازي له. ومن المتوقع أن يظهر عسر القراءة من خلال انخفاض سرعة القراءة. ووجد مشروع بحثي لتطوير اختبارات تحديد العسر وتقييم تطوّر القراءة أنّ 17% من طلاب الصف الأوّل و14% من طلاب الصف الثاني معرضين لخطر عسر القراءة (Jap et al., 2017). وقد طوّرت رابطة عسر القراءة في إندونيسيا نظاماً إلكترونياً لتحديد العسر بشكل مبكر (Dewi et al., 2017).

وقدّرت دراسة أجريت في مدينة قم في جمهورية إيران الإسلامية، أنّ 5% من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و14 سنةً يعانون من عسر القراءة (Pouretemad et al., 2011). ومع ذلك، لا تزال اختبارات الفحص تتركزّ في الدراسات البحثية في الأقسام الطبية الجامعية ولا تشكل حتى الآن جزءاً من الإجراءات الرسمية (Delavarian et al., 2017; Faramarzi et al., 2019). ويعزى ذلك إلى حدّ ما إلى التحدي الأكبر المتمثل في فصل المعرفة العلمية عن الممارسة التعليمية، الناجم جزئياً عن "خلافات متفشية حول تعريف [صعوبات التعلّم]، ومعايير التشخيص، وممارسات التقييم، وإجراءات العلاج، والسياسة التعليمية"، كما تبيّن في في الولايات المتحدة (Fletcher et al., 2018, p. 2).

وإنّ ساماربان في ولاية ماديا براديش الهندية هو برنامج تدخل مجتمعي مبكر لتحديد وفحص وعلاج وإعادة تأهيل الأطفال دون سن الخامسة الذين يعانون من تأخر في النمو أو من إعاقة جسدية. وتستخدم عيادات التدخل المبكر التابعة له نهجا شاملاً يشمل مسؤولين من قطاعات الصحة العامة، ورفاه الأسرة، والمرأة ونماء الطفل، والعدالة الاجتماعية، والتمكين، والإيرادات (NITI Aayog and UNDP, 2015). وفي بلدان أخرى، تضطلع السلطات الصحية بدور أساسي. وفي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، يتولى مركز إعادة التأهيل الطبي، التابع لوزارة الصحة، مسؤولية فحص الأطفال حتى سن الثامنة عشرة وتشخيصهم وتوجيه الذين يحددون على أنهم يعانون من إعاقة إلى خدمات الدعم الإضافي (Lao PDR Government, 2016).

ويتساءل البعض عما إذا كان التحديد المبكر محبذاً أم لا حيث أنّ الوصمة غالباً ما تؤدي إلى تفاقم الاقصاء باسم الشمول. وقد أدى ذلك أيضاً إلى الفصل في التعليم، حيث تمّ فصل الأطفال التي تمت إحالتهم لكي يصار إلى توفير "الدعم المناسب" لهم (Ainscow, 1991; Algraigray and Boyle, 2017). وتعزيزاً للشمول وللإنصاف، قد يؤدي تحديد الاحتياجات التعليمية الخاصة وتقييمها في بعض الأحيان إلى إحداث اختلاف وتهميش للطلاب. وقد يؤدي التحديد أيضاً إلى انخفاض توقعات المعلّمين (Tomlinson, 1982)، ورفض الأقران (Keogh and MacMillan, 1996)، والاقصاء من المشاركة في الاختبارات الموحدة، وعدم التناسب أي التمثيل المفرط للطلاب الفقراء والأقليات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (Cruz and Rodl, 2018; Gordon, 2017).

وقد دُرس عدم التناسب بشكل مستفيض في الولايات المتحدة، حيث يتم تحديد الطلاب السود على أنهم من ذوي الإعاقة بمعدلات أعلى من نظرائهم. و تؤكد الدراسات التي أجريت مؤخراً هذه النتائج في ظروف معينة (Braun, 2020). ففي فلوريدا، يعاني الطلاب من أصول سوداء وإسبانية من نقص في التمثيل في مجال الإعاقات الجسدية في حين أنّ تمثيلهم زائد في الإعاقات الذهنية. وتتمّ المبالغة في تحديدهم كذوي الإعاقة في المدارس التي توجد فيها أعداد متدنية من الأقليات. وقد ارتبطت كل زيادة قدرها 10 نقاط مئوية في حصة طلاب الأقليات بانخفاض قدره 0.9 نقطة في فجوة الإعاقة مع الطلاب البيض (Elder et al., 2019). وكثيراً ما يعزى التمثيل الزائد للمجموعات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة إلى التحيّز في الإجراءات أو في مواد الاختبار أو في بعض الأشخاص. فعلى سبيل المثال، غالباً ما يتم تشخيص الطلاب المنحدرين من خلفيات مهاجرة خطأً على أنهم من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ويعزى ذلك جزئياً إلى عدم توفير اختبارات القراءة والكتابة بلغتهم الأصلية.(Adair, 2015; Sanatullova-Allison and Robison-Young, 2016)

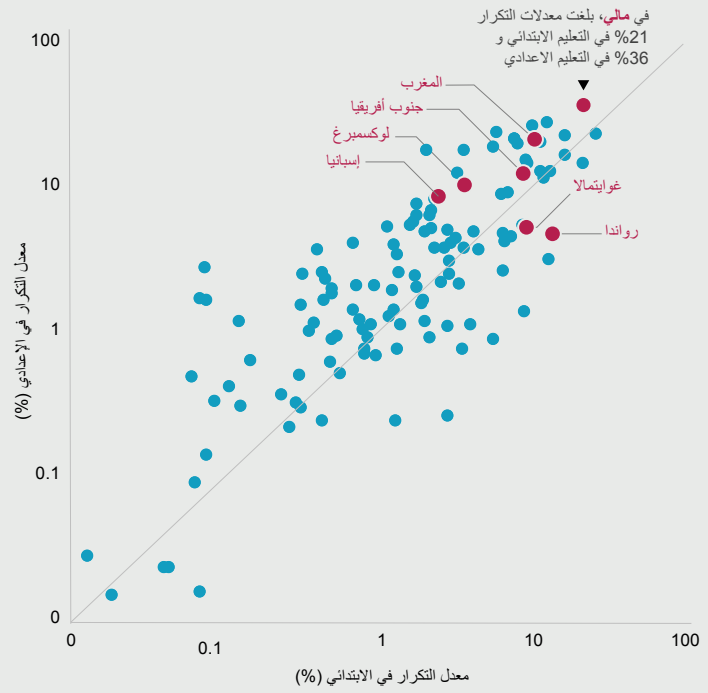
إنّ الترفيع التلقائي مع توفير خدمات تقوية يساعد الطلاب من الفئات المحرومة

إنّ تكرار الصف، الذي يمارس في جميع أنحاء العالم، هو تحدّ يعيق الشمول. وفي العام 2016، بلغ معدل الرسوب في المدارس الاعدادية 10.2% في لكسمبرغ و8.5% في إسبانيا. وفي الولايات المتحدة، تتطلّب 18 ولاية من الطلاب تكرار الصف الثالث إذا فشلوا في إتقان القراءة (Modan, 2019). والتكرار أكثر شيوعاً في البلدان الأكثر فقراً وأكثر شيوعاً بقليل في المرحلة الإعدادية منه في التعليم الابتدائي، على الرغم من وجود اختلاف بين البلدان: ففي العام 2017، كانت معدلات الرسوب في التعليم الابتدائي والثانوي 10% و21% بالتوالي في المغرب، و9% و12% في جنوب أفريقيا، و9% و5% في غواتيمالا و13% و5% في غواتيمالا و13% و5% في رواندا **(الشكل 3-2)**. ويتمثل التحدي الذي يعيق الشمول في أنّ الطلاب المنحدرين من بيئات محرومة لديهم احتمال أكبر للتكرار. وفي رواندا، كان احتمال تكرار الصف أكثر من مرة أعلى بنسبة 15 نقطةً مئويةً في صفوف الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التحدث والفهم، وب9 نقاط أعلى في صفوف الذين يعانون من مشاكل سلوكية (Rwanda Ministry of Education and UNICEF, 2017).

الشكل 3-2:

هناك اختلاف كبير في معدلات التكرار في جميع أنحاء العالم

معدلات التكرار في التعليم الابتدائي والثانوي، 2017 أو أحدث سنة متاحة



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig2_3

ملاحظة: إنّ المحاور هي بمقياس لوغاريتمي.

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

وعلى واضعي السياسات أن يختاروا بين إنفاذ التكرار أو السماح بالترفيع. ومن الشواغل الشائعة أنّ التكرار قد يزيد من التسرّب من المدرسة في وقت مبكر، ولكن إثبات ذلك يتطلّب تصميماً دقيقاً للبحوث. وقد تؤثر التصورات التقليدية لفوائد التكرار على شكل السياسات أكثر من الأدلة (Goos et al., 2013).

وقد أظهر تحليل توليفي للدراسات التي أجريت على مدى عقدين في الولايات المتحدة أنّ لا أثر لتكرار الصف على الإنجاز؛ وأوصى المحللون بالاهتمام بسياسة التكرار العامة وتفاصيلها على حد سواء، ولا سيما توفير الدعم للطلاب الذين يكررون صفهم (Allen et al., 2009). كذلك، لا بدّ من دراسة الاثر السلبي على النواحي الاجتماعية والعاطفية، كتدني احترام الذات (Martin, 2011) والسلوك المخل بالنظام (Jimerson and Ferguson, 2007).

وتختلف تجارب الدول في مجال سياسات الترفيع التلقائي. ففي البرازيل، قُسّم التعليم الابتدائي في العام 1997 إلى مرحلتين مدة كلّ منهما أربع سنوات ونصت سياسة التقدم المستمر على الترفيع التلقائي لكافة الصفوف باستثناء الصفين 4 و8. غير أنّ هذه السياسة لم تطبق بشكل موحد في جميع أنحاء البلد، وارتبط مدى تنفيذها بخصائص تتعلّق كلّ مدرسة. وخلصت دراسة قامت بضبط الانتقائية في التنفيذ إلى أنّ الدفعات التي تم ترفيعها تلقائياً اظهرت فوائد صغيرة ولكن مستمرة في مجال الانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي الأدنى إلى التعليم الابتدائي الأعلى (Leighton et al., 2019).

وفي الكاميرون، أرسى قرار وزاري الترفيع التلقائي في التعليم الابتدائي في العام 2006 استجابةً لمعدلات رسوب بلغت 30% في التسعينات. وقد انخفضت معدلات الرسوب إلى النصف منذ العام 2005 ولكنها ظلت حوالي 12%. وينص القرار على توفير دروس تقوية للطلاب الذين يسجلون معدلات تحصيل متدنية. وقد بيّن مسح لطلاب الصف السادس في المنطقتين الناطقتين باللغة الانكليزية أن المنطقتين طبقتا الترفيع التلقائي ولكن ليس التوصيات الأخرى. وقد عارض معظم المعلمين الترفيع التلقائي (Endeley, 2016). وفي إثيوبيا، بيّن تحليل للترفيع التلقائي من الصف الأول إلى الثالث أنّ للترفيع أثر سلبي على تحفيز الطلاب، ومواقفهم تجاه المدرسة، والحضور والسلوك، وكذلك على إدارة المعلمين للفصول الدراسية (Jimerson and Ferguson, 2007). وظهرت شواغل مماثلة في الهند رغم الأثر الإيجابي للترفيع التلقائي **(الإطار 10-2)**.

واعتمدت ناميبيا الترفيع شبه التلقائي في العام 1996. فسُمح بترفيع الطلاب الذين لم يستوفوا الحد الأدنى من المتطلبات للمرة الثانية حتى الصف العاشر؛ ولكن من الصف العاشر، لا يعود يُسمح للطلاب الراسبين بالتكرار (UNICEF, 2015). وخلص

تقييم إلى أن التكرار لم ينخفض، وأنّ المتعلمين الضعفاء لم يحصلوا على دعم، وأنّ متطلبات الترفيع لم تطبق بشكل متسق (Sichombe et al., 2011) وظلت نسبة الرسوب في المدارس الابتدائية 16% في العام 2017. وفي العام 2018، وضعت وزارة التعليم سياسةً لتكرار التعليم الثانوي لضمان ألا يكون أي متعلم أكبر بأكثر من ثلاث سنوات من السن المحددة للصف وأن يتلقى الطلاب المتخلفين الدعم والمشورة الفرديين بالتعاون الوثيق مع أولياء الأمور. وستناقش لجان الترفيع الخاصة بكل مدرسة الحالات التي هي على الحد بين النجاح والفشل. كما ووضعت الوزارة أحكاماً لإجراء تقييم عادل للمتعلمين الذين يعانون من إعاقات سمعية وبصرية (Namibia Ministry of Education Arts and Culture, 2018b).

يمكن أن تكون برامج التقوية فعّالةً ولكنها لا بدّ أن تتمتع بالاستمرارية

تعتمد فعالية الترفيع التلقائي على ما إذا كان الطلاب الذين يعانون في مسيرتهم التعليمية يتلقون الدعم. وتستهدف تدخلات التقوية الأطفال المعرضين لخطر التخلّف في الدراسة والتسرب المبكر من المدرسة. وهي تتخذ أشكالاً متعددةً لكنه في الغالب يتمّ توفيرها لمجموعات صغيرة بعد المدرسة وتُعطى في مواد أساسية. ويستهدف المجلس الوطني لمساعدة الطلاب والمنح الدراسية في شيلي، التابع لوزارة التربية، الطلاب من الأسر المحرومة المعرضة لخطر التسرب، وذلك من خلال برنامجين هما: برنامج دعم التكرار المدرسي، الذي يقدم الدعم الاجتماعي والعاطفي من خلال فريق متعدد التخصصات يضمّ أخصائيين اجتماعيين ومعالجين نفسيين وبرنامج Habilidades para la vida (المهارات من أجل الحياة)، الذي يستهدف المدارس التي تعاني من مستويات عالية من الهشاشة الاجتماعية-الاقتصادية (Santiago et al., 2017).

وغالباً ما تصدر تقييمات برامج التقوية عن البلدان المرتفعة الدخل. وتبين أنّ برنامجاً في اليابان لطلاب الصف الثالث والرابع ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض له أثر إيجابي طفيف على درجات اختبار اللغة اليابانية ولكن ليس على درجات الرياضيات. كما وجد التقييم آثاراً إيجابيةً على ممارسات الدراسة وساعات الدراسة (Bessho et al., 2019).

وفي الولايات المتحدة، يستفيد الطلاب الأفقر من برامج التقوية. ويستفيد الأهل أيضا حيث أن احتياجات رعاية الطفل تنخفض عند تنفيذ البرامج في فترة ما بعد المدرسة. ومع ذلك، فإن التدريس الجيد النوعية والحضور المنتظم هما أساسيان لتحقيق آثار إيجابية دائمة (McCombs et al., 2017). وفي فلوريدا، تم اختيار طلاب من الصف السادس سجلوا درجات أدنى من حد معيّن في اختبار الولاية في العام السابق بطريقة عشوائية لأخذ صفيّ رياضيات بدلاً من صفّ واحد. فتحسّن مستوى تعلّمهم بعد عام، ولكن عندما عادوا ليأخذوا صفاً واحداً، تراجعت المكاسب بنسبة تصل إلى 50% في السنة التالية وإلى 80% في السنة الثانية (Taylor, 2016). وفي برنامج آخر، ضاعف طلاب الصف التاسع في شيكاغو الوقت الذي يمضونه على علم الجبر، مع التركيز على مهارات حل المشاكل. وأظهر أحد التقييمات وجود أثر إيجابي على درجات الاختبارات ومعدلات التخرج ومعدلات الانتقال إلى التعليم العالي. وكانت الآثار أكبر بين الطلاب الذين يعانون من مهارات منخفضة في القراءة، حيث تم عرض المفاهيم الرياضية شفهياً (Cortes et al., 2015).

الإطار 10-2:

تتخلى بعض الولايات الهندية عن الترفيع التلقائي رغم فوائده

تنص المادة 16 من قانون العام 2009 المتعلق بحق الأطفال في التعليم المجاني والإلزامي في الهند على أنه لا يجوز إبقاء أي طفل التحق بالمدرسة في أي فصل أو طرده من المدرسة حتى إتمام التعليم الابتدائي (الصفوف من 1 إلى 8). وعبّر العديد عن مخاوف من الآثار السلبية لهذا القانون على نوعية التعلّم، حيث كثيراً ما يساء فهم الترفيع التلقائي على أنه غياب للتقييم.

وفي العام 2017، أدت هذه المخاوف إلى اقتراح بإلغاء سياسة عدم التكرار من خلال مشروع قانون الحق في التعليم (التعديل الثاني)، الذي أعاد إدراج إمكانية الرسوب في حالة فشل الطالب في امتحانات الصف الخامس (نهاية المرحلة الابتدائية) أو الصف الثامن (نهاية المرحلة الإعدادية). وتخلت نحو اثنتي عشرة ولايةً وإقليماً، بما في ذلك أسام وبيهار وأوتار براديش، عن هذه السياسة، مشيرةً إلى آثار سلبية واضحة على نوعية التعلم وعلى الأداء في الصفوف العليا (Maadhyam, 2017).

> يشير تحليل أجري لأغراض هذا التقرير إلى أنّ الأطفال الذين أعادوا صفاً من المرحلة الابتدائية أقل احتمالاً لإكمال المدرسة الابتدائية وأكثر عرضةً للتسرّب من المدرسة بشكل مبكر

يشير تحليل أجري لغايات هذا التقرير إلى أنّ الأطفال الذين يكررون صفاً ابتدائياً أقل احتمالاً لإتمام المدرسة الابتدائية ومن المرجح أن يغادروا المدرسة في وقت مبكر باستخدام عاملين خارجيين (أي مدى اختلاف الولايات والأقاليم في تطبيق سياسة عدم التكرار قبل اعتماد قانون الحق في التعليم، وسن الطفل)، يبيّن التحليل أنّ سياسة عدم الرسوب خفّضت من معدلات التسرب، مع انخفاض أكبر في صفوف الأطفال في سن الدراسة الابتدائية في الولايات والأقاليم التي نفذت السياسة بعد اعتماد قانون الحق في التعليم (Agarwal, 2020). وهذا مهم، حيث أنّ احتمال التكرار لا يزال أعلى في صفوف الأطفال الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية المصنفة.

وتأتي بضعة أمثلة من البلدان المتوسطة الدخل، ولا سيما تقييمات البلدان التي استخدمت برنامج "التعليم في المستوى الصحيح"، الذي نشأ في الهند (راجع **الفصل 6**). وتوفر الدائرة الجامعية العالمية لبرنامج كندا للإنصاف في التعليم في مخيمات اللاجئين في كينيا دروس التقوية للفتيات في الصف السابع والثامن في مخيمي اللاجئين في داداب وكاكوما المعرضات لخطر عال في التسرب من المدرسة في وقت مبكر. وخلص تقييم إلى أنّ الحضور في البرنامج كان كبيراً ولكنه غير منتظم، وأنّ الأثر على نتائج التعلم كان إيجابياً فقط في صفوف الأسر التي تتمتع بالأمن الغذائي. ولم تكن هناك آثار ذات دلالة إحصائية على الدرجات التي سجلت في اختبار إتمام المرحلة الابتدائية أو على الحضور في المدارس (de Hoop et al., 2019).

وفي ليما وبيرو، تم تقييم برنامج تعليمي علمي للتقوية قائم على البحث، تمّ توفيره لطلاب الصف الثالث من مدارس محرومة هم في النصف الأسفل من فصلهم من حيث الترتيب. فوجد التقييم أنّ الدرجات التي سجّلها هؤلاء قد تحسنت، على الرغم من أنّ المكاسب كانت صغيرة وتركزت في صفوف الفتيان (Saavedra et al., 2019). وفي صربيا، عيّن برنامج مساعدي التعليم لغجر الروما مساعداً واحداً من الروما لكل مدرسة ابتدائية مؤهلة. وللمساعدين الحرية في تخصيص وقتهم حسب الحاجة أي خلال الحصص الدراسية وبعد المدرسة. فعلى سبيل المثال، يمكنهم جمع معلومات عن الأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدارس أو الذين يتسربون منها في مراحل مبكرة، وجمع الوثائق، وزيارة الأسر، والتعاون مع المجتمع المحلي. وخلص تقييم هذا البرنامج إلى أنّ البرنامج ساعد على زيادة حضور طلاب الصف الأول من الروما (Battaglia and Lebediniski, 2015, 2017).

وخلص استعراض للبلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل إلى أنّ لمعظمها استراتيجيات تعليمية للتقوية ضمن خططها القطاعية (Schwartz, 2012). وقد أعاق التنفيذ الافتقار إلى المواد التعليمية المناسبة، واكتظاظ الفصول الدراسية، وعدم ملاءمة تدريب المعلمين وتوفّر الوقت. وتتضمن خطة قطاع التعليم في غامبيا للفترة 2016-2030 برنامجاً للدعم ما بعد المدرسة (Gambia Ministries of Basic and Secondary Education and Higher Education Research Science and Technology, 2016). وتشمل خطة قطاع التعليم للفترة 2016-2020 في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية توفير دروس تقوية للأطفال الذين يعانون من نتائج تعليمية ضعيفة (Lao PDR Ministry of Education and Sports, 2015).

برامج الفرصة الثانية مهمة ولكنها مكلفة

يدفع الفقر والأعراف الاجتماعية بالعديد من الأسر إلى إرسال أطفالها للعمل قبل بلوغهم السن الأدنى القانوني للعمل أو الزواج وإنجاب الأطفال في وقت مبكر. وتحرم الحكومات العديد من هؤلاء الأطفال من فرصة ثانية في التعليم من خلال عدم إنفاذ القواعد أو من خلال وضع قواعد معيّنة أو، في حالات قليلة، من خلال وضع قواعد تنتهك حقوق الطفل (الإطار 11-2). وتستهدف برامج الفرصة الثانية المراهقين والشباب الذين لم يلتحقوا بالمدرسة قط أو الذين تركوا مبكراً من دون مؤهلات. وتكون هذه البرامج فعالةً عندما تستهدف بعض الفئات المهمشة، ولكنّ التكلفة والحاجة إلى معلمين مندفعين ومدربين تدريباً جيداً تبقى من الشواغل المتعلقة بتنفيذها (OECD, 2016).

واستحدثت الأرجنتين خطة FinEs (خطة إكمال التعليم الابتدائي والثانوي) في العام 2008 لإتاحة الفرصة للأشخاص البالغين من العمر 18 سنةً أو أكثر لإكمال التعليم الابتدائي أو الثانوي (Argentina Ministry of Education, 2019). وتتعاون الولايات والمجتمع المدني في التنفيذ فيما يتم توفير الخدمات التعليمية خارج المدارس، على سبيل المثال، في النوادي والكنائس التي من المرجح أن يقصدها الأفراد في الحياة اليومية. ويبدو أنّ البرنامج لم يدفع سوى بالبعض إلى التحوّل عن برامج تعليم الكبار العادية. وقد طُرحت تساؤلات حول نوعية التعليم لأسباب ليس أقلها أنّ المعلمين يتعرضون للضغوط لضمان حصول الطلاب على الشهادة (Beech, 2019).

ويهدف مشروع بنغلاديش "الوصول إلى الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 2" Reaching Out-of-School Children II إلى إعطاء فرصة ثانية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 و14 سنةً في 148 منطقةً ريفيةً ومحرومةً وفي أحياء فقيرة مختارة. وهو يجمع بين التعليم النظامي وغير النظامي، بما في ذلك التدريب على المهارات المطلوبة قبل الالتحاق بالمعاهد المهنية، ويقدم في مراكز للتعلّم (مدارس أناندا)، ويتيح فرصاً لإكمال التعليم الابتدائي والانتقال إلى التعليم الثانوي. وهذه المدارس تملكها وتديرها المجتمعات المحلية وتتلقى الدعم من الحكومة والمنظمات غير الحكومية. والجدول الزمني في هذه المدارس مرن، وتتلقى كلّ دفعة التعليم على يد المعلّم نفسه الذي يرافقها حتى التخرج. وتقدّم الكتب والزي الرسمي والقرطاسية بشكل مجاني كما يحصل الأطفال على منح دراسية. وهناك نحو 750000 طفل مسجل في 22000 مركز تعليم بتكلفة إجمالية قدرها 137.5 مليون دولار أمريكي، أي ما يعادل حوالي 90 دولار أمريكي لكلّ طالب لكلّ سنة دراسية. ويصل متوسط معدل الإكمال إلى 92% (World Bank, 2019a, 2019b).

وفي نيبال، يعد مشروع "لا للتهميش" أو Marginalized No More مشروعاً من بين 41 مشروعاً في المرحلة الثانية من "تحدي تعليم الفتيات". والمشروع مموّل من وزارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة بعد إعادة تصميمه بناءً على توصيات صدرت بعد استعراضٍ للأداء في المرحلة الأولى (ICAI, 2016). ويشمل المشروع برنامج تعلّم معجّل مدته تسعة أشهر للفتيات من مجتمع الموسهار المهمش، الذي يعد من طبقة المنبوذين. ويقوم المربون المجتمعيون بتدريس المهارات الاساسية في القراءة والكتابة والحساب. ويهدف البرنامج إلى الوصول إلى 10500 فتاة (Girls Education Challenge, 2018a; Street Child, 2020). ويوفّر مشروع تديره سانغ سانغاي، وهي منظمة غير حكومية، دورةً تعليميةً مدتها

الإطار 11-2:

غالباً ما يحرم الأطفال الذين يبدأون العمل أو يتزوجون أو ينجبون أطفالاً في وقت مبكر من فرصة ثانية للالتحاق بالتعليم

يقدر عدد الأطفال العاملين في العام 2016 بـ114 مليون طفل تتراوح أعمارهم بين 5 إلى 14 سنةً. وهذا يعادل 9.6% من إجمالي الأطفال من هذه الفئة العمرية في العالم، بانخفاض قدره نقطة مئوية واحدة عن العام 2012. ومن بين هؤلاء، كان 36 مليون، أو 32%، غير ملتحقين بالمدارس. كما أنّ فرص التعليم للعديد من الملتحقين بالمدارس هي أيضاً معرضة للخطر (ILO, 2017). وقد صدقت جميع البلدان تقريباً على اتفاقية منظمة العمل الدولية لعام 1999 بشأن أسوأ أشكال عمالة الأطفال، ولكن 20 بلداً، من بينها بنغلاديش وميانمار، لم تصدق على اتفاقية منظمة العمل الدولية المتعلقة بالحد الأدنى لسن العمل لعام 1973. وتسمح بلدان كثيرة بعمل الأطفال قبل نهاية التعليم الإلزامي. ففي بيرو وباراغواي، على سبيل المثال، يبلغ الحد الأدنى لسن العمل 14 عاماً فيما نهاية التعليم الإلزامي هي في سن ال17 عاماً و18 عاماً على التوالي. وأدت الزيادة في مدة التعليم الإلزامي إلى خفض معدلات عمالة الأطفال في صفوف الفتيان في الصين وتركيا (Alper Dinçer and Erten, 2015; Tang et al., 2020).

وتبلغ التقديرات الأخيرة لحصص النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 20 و24 عاماً المتزوجات قبل سن 18 عاما 21% في جميع أنحاء العالم و41% في غرب ووسط أفريقيا (UNICEF, 2018). أماّ التقديرات المقابلة للرجال فهي أقلّ بنحو 40% في جنوب آسيا و60% في أفريقيا جنوب الصحراء.(UNICEF, 2020) وتحظّر المادة 16 من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة الزواج القسري وزواج الأطفال، غير أنّ 20 بلداً، بما في ذلك العديد من البلدان التي ترتفع فيها نسبة زواج الأطفال، مثل بنغلاديش والنيجر، أعربت عن تحفظات بشأن هذه المادة (UNESCO, 2018). ويعاقب القانون المناهض لزواج الأطفال في بنغلاديش الأهل أو الأوصياء ولكنه لا يعلن بطلان هذه الزيجات (Blomgren, 2013).وقد حدد ما لا يقلّ عن 117 بلداً سن الزواج القانوني بأقلّ من 18 عاماً. وفي السودان أدنى سن للزواج وهو 10 أعوام للفتيان وسن البلوغ للفتيات بالنسبة إلى الزواج الإسلامي، و13 عاماً للفتيات و15 للفتيان بالنسبة إلى الزيجات غير الإسلامية (El Nagar et al., 2018).

ويقدّر معدل إنجاب المراهقات على الصعيد العالمي بـ44 ولادةً لكل 1000 فتاة تتراوح أعمارهن بين 15 و19 عاماً من 2015 إلى 2020، بانخفاض عن المعدل المسجل بين 2000 و2005 وهو 53 ولادة. بيد أنّ هذا المعّدل يبلغ 115 في غرب ووسط أفريقيا ويصل إلى 229 في جمهورية أفريقيا الوسطى. وتكون فرصة هؤلاء الفتيات لإكمال تعليمهن معرّضةً للخطر، إذ تحبط العديد من الحكومات فعلياً جهودهن للعودة إلى المدرسة. وأفادت منظمة Human Rights Watch، وهي منظمة غير حكومية دولية، بأنه من بين 48 بلداً من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء، قامت جمهورية تنزانيا المتحدة وسيراليون وغينيا الاستوائية بحظر وجود الفتيات الحوامل والأمهات الشابات في المدارس العامة بشكل كامل (Human Rights Watch, 2019). ورفع الناشطون دعوى ضد سيراليون أمام محكمة العدل التابعة للجماعة الاقتصادية لدول غرب أفريقيا، التي حكمت بأنّ هذا الحظر هو من ضروب التمييز في كانون الأول/ ديسمبر 2019 وأمرت برفع الحظر فوراً. وفي آذار/مارس 2020، التزمت حكومة سيرا ليون بالحكم فأعلنت عن سياستين جديدتين تركزان على "الشمول الجذري" و"السلامة الشاملة" لجميع الأطفال في نظام التعليم (Peyton, 2020). ومع ذلك، يبقى 20 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء من دون قوانين أو سياسات أو استراتيجيات تدعم حق الفتيات في العودة إلى المدرسة بعد الحمل (Human Rights Watch, 2018).

وقد اتخذ عدد قليل من البلدان مؤخراً خطوات في الاتجاه الصحيح. ففي العام 2018، ألغت بوروندي مرسوماً وزارياً كان من شأنه أن يحظر الفتيات الحوامل، والفتيان الذين يؤدون بهن إلى الحمل، من الالتحاق بالمدرسة، في حين ألغت موزامبيق مرسوماً يجبر الفتيات الحوامل على تلقي الدروس في الليل. وفي العام 2019، عدلت زمبابوي قانون التعليم لحماية الفتيات الحوامل من الإقصاء (Human Rights Watch, 2019).

تسعة أشهر للفتيات من الفئات المحرومة اللواتي لا يتمتعن بأي تعليم سابق أو اللواتي يعانين من مستوى أدنى من التعليم. وكذلك، يوفّر دورةً تعليميةً للتجسير مدتها ثلاثة أشهر لمساعدة من ترك المدرسة على اللحاق بالركب قبل الالتحاق من جديد. والجدير بالذكر أنّ حوالي 80% من المشاركين في هذا البرنامج تمكنوا من الانتقال إلى المدرسة (RDC Nepal, 2019).

وأقامت وزارات التربية والتكوين المهني والتشغيل والشؤون الاجتماعية في تونس شراكةً مع منظمتين وطنيتين غير حكوميتين ومع هيئة التعليم الفرنسية الدولية لوضع نموذج فرصة ثانية للذين تتراوح أعمارهم بين 12 و18 سنةً والذين تسرّبوا من المدرسة في وقت مبكر. والهدف من ذلك هو إدماج هذا النموذج في المشروع الوطني M3D، الذي يسعى إلى مكافحة التسرب المدرسي المبكر في صفوف الأطفال من سن 5 إلى 16 سنةً (France Education International, 2019).

ووضعت المنظمات غير الحكومية حلولاً مبتكرةً تجمع بين التعليم والرياضة لدعم إعادة إدماج أطفال الشوارع، تشمل، على سبيل المثال، الكابويرا في هايتي والملاكمة في مومباسا، كينيا (EENET, 2018). وفي إثيوبيا، تقدم منظمة Retrakغير الحكومية لأطفال الشوارع أماكن إقامة آمنة وسليمة، وثلاث وجبات في اليوم، والرعاية الصحية الأساسية، والتدريب على المهارات الحياتية، والدعم النفسي والاجتماعي، والمشورة المكثفة، ودروس التقوية حسب مستوى مهاراتهم الحسابية والقرائية، وذلك بهدف تسهيل إعادة إدماجهم في التعليم النظامي (Yohannes et al., 2017).

يمكن أن يسهم التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني في تعزيز الشمول

غالباً ما يعتبر التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني تعليماً شاملاً بطبيعته حيث أنه، في بعض البلدان على الأقل، يميل إلى ادماج السكان المقصيين عادةً من التعليم العادي. بيد أنه يواجه التحديات نفسها التي تواجه أنواع التعليم الأخرى (Alla-Mensah, 2019).

وتركز بعض البلدان سياسات المهارات على إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة؛ ومن الأمثلة على ذلك السياسة الوطنية لتنمية المهارات لعام 2011 في بنغلاديش (ILO, 2017a) والخطة الوطنية للإدماج المهني للأشخاص ذوي الإعاقة في كوستاريكا لعام 2012 (ILO, 2017c). وقدمت منظمة العمل الدولية والمركز الإثيوبي للإعاقة والتنمية الدعم إلى الوكالة الاتحادية للتعليم والتدريب التقني والمهني في إعداد مبادئ توجيهية وطنية لإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة، مما يتيح قبولهم في جميع مراكز التدريب على المهارات في كافة المناطق (ILO, 2017c). وفي الهند، تنص المادة 19 من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2016 على قروض ميسرة لدعم التدريب المهني في جميع برامج التدريب النظامي وغير النظامي العادية (India Parliament, 2016). واعتمدت البرازيل وبنغلاديش وجنوب أفريقيا نظام الحصص في مجال القبول في مؤسسات التعليم والتدريب التقني والمهني للأشخاص ذوي الإعاقة (ILO, 2017c).

وتعتمد بلدان أخرى تعريفاً أوسع للشمول في التعليم التقني والتدريب في المجالين التقني والمهني. ففي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، ركزت الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني من 2006 إلى 2020 على النساء والفقراء والمعوقين والأقليات الإثنية (Lao PDR Ministry of Education, 2007). كما وتعتمد قوانين وسياسات التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني في ملاوي منظوراً واسعاً بشأن الشمول **(الإطار12-2)**. وفي ميانمار، شددت الخطة الاستراتيجية الوطنية للتعليم للفترة من 2016 إلى 2021 على خلق فرص تعلّم متكافئة للتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني في المناطق الريفية والحضرية، وربط مستويات التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، وتوفير برامج للمنح الدراسية للفئات المحرومة، وتوفير المزيد من المسارات للانتقال من التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني إلى التعليم العالي (Myanmar Ministry of Education, 2016).

ويشمل مشروع "تحدي تعليم الفتيات" مشاريع تيسّر الانتقال إلى التوظيف أو العمل الحر. وفي شمال أفغانستان، يستهدف مشروع "تمكين الفتيات المهمشات"، الذي يتمّ العمل فيه بالشراكة مع الحكومة، إدماج الفتيات الريفيات في التدريب، بما في ذلك عبر توفير دورة مهنية مدتها ستة أشهر تتمحور حول المهارات المدرة للدخل، كصناعة المجوهرات، ونسيج السجاد، والخبز، وميكانيك السيارات. وتتلقى الفتيات عند التخرّج رزمة أدوات قيمتها 400 دولار أميركي لبداية العمل، ويمكنهن الحصول على تدريب إضافي في مجال المبادرة بالمشاريع (Center for Education Innovations, 2018a).

وفي بنغلاديش، وجدت تجربة عشوائية مضبوطة العيّنة لتدخل وفّر 144 ساعةً من التدريب على مدى 18 شهراً لفتيات تتراوح أعمارهن بين 12 و18 عاماً، أنّ الفتيات اللواتي تلقين دعماً تعليمياً وتدريباً على المهارات الحياتية المتصلة بنوع الجنس كنّ أقل عرضةً للزواج قبل سن 18 عاماً بنسبة 31%؛ وكانت النسبة 23% بالنسبة للواتي تلقين تدريباً على سبل كسب العيش في مجال تنظيم المشاريع،

الإطار 12-2:

تهدد المسائل المتعلقة بالفقر والإعاقة والمساواة بين الجنسين الشمول في التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني في ملاوي

ينظّم قانون ملاوي لعام 1999 وسياسة العام 2013 بشأن التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني وفي مجال بناء المشاريع نظام التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني. وهما يركزان، مع الخطة الاستراتيجية للسلطة الوطنية التي تنفذ برامج التدريب، على الأفراد المحرومين كأولوية للتعليم. وقد حددت دراسة حديثة لنظام التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني العقبات التي تحول دون الشمول. وقد شملت مقابلات أجريت في 15 كليةً تقنيةً عامةً وخاصةً ومجتمعيةً، ومراكز مجتمعية لتنمية المهارات. (Malawi Ministry of Labour Youth Sports and Manpower Development, 2018a).

وتبيّن أنّ الإعانات والمنح الدراسية والبدلات المرتبطة بالتعلّم خلال العمل كانت متاحةً للطلاب ولكنّ الاستهداف كان غير فعّال. كما وتبيّن أنّ الطلاب يدفعون بعض الرسوم، الأمر الذي يؤثّر سلباً بوجه خاص على أشدّهم فقراً. وتتلقى النساء أقل من ثلث المنح الدراسية. ولم يتمّ إنفاق إلا 9% فقط من ضريبة التعليم والتدريب التقني والمهني، وهي مصدر تمويل رئيسي، على الدعم المباشر للطلاب في 2016/17 (Malawi Ministry of Labour Youth Sports and Manpower Development, 2018a).

وتفتقر المرافق إلى ميزات تتيح إمكانية الوصول، كالمنحدرات والمداخل الواسعة والمسارات الجيدة بين المباني. كما وتفتقر الكليات ونزل الطلاب إلى المراحيض الملائمة للإعاقة. وتبيّن أنّ دعم التنقل غير كاف، ولا تأخذ المنح الدراسية في الاعتبار التكاليف الإضافية، مثل تكاليف الكراسي المتحركة. ولم تكن التعليمات حول استخدام المعدات التعلمية متاحةً بلغة بريل، ولم تكن المواد التعليمية مطبوعةً بحروف كبيرة. كذلك، لا بدّ من التغلب على المواقف والسلوكيات التمييزية في صفوف أرباب العمل.

وتنتشر الصور النمطية الجنسانية في البرامج الدراسية وفي المواقف والسلوكيات، كما أنّ العنف القائم على نوع الجنس من جانب المدرسين والمدراء والأقران أمر شائع. وقد عانت نحو 29% من طالبات الجامعات من عبارات نابية أو مهينة وجهها لهن طلاب آخرين. و أظهر تحليل مصاحب أجري في ثلاث كليات أنّ طالبة من كل أربع طالبات طُلب منها ممارسة الجنس مع أحد المدرسين أو قامت بممارسة الجنس معه (Malawi Ministry of Labour Youth Sports and Manpower Development, 2018b). كما وأنّ أمن الطالبات يعدّ مشكلة أيضاً. فجامعة واحدة فقط تتمتع ببوابة قابلة للإقفال كما أنّ غرف الطالبات لا يمكن إقفالها في العديد من نزل الطلاب. وقد نُشرت مدونات سلوك للمدربين والإداريين والمتدربين، مصحوبةً ببرنامج لتوجيه للمتدربين، كجزء من برنامج المهارات والتعليم التقني الذي يموله الاتحاد الأوروبي (Heath, 2019).

وخدمة الهواتف المحمولة، والتصوير الفوتوغرافي، والإسعافات الأولية الأساسية (Amin et al., 2018).

وتقوم برامج كثيرة في أمريكا اللاتينية على الشراكات والروابط التي تجمع بين التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني والخدمات العامة الأخرى التي تعزز الشمول. وفي البرازيل، استهدف أحد عناصر البرنامج الوطني للنفاذ إلى التعليم التقني والعمل 1.7 مليون مستفيد من خطة "البرازيل من دون فقر" (Brasil sem Miséria) ومنهم 53% منحدرين من أصل أفريقي (Abramo et al., 2019). ويعتمد هذا البرنامج في نجاحه على ضمان جودة التعليم والتدريب، وذلك كجزء من عملية الانتقال من تخفيف حدة الفقر إلى استراتيجيات الخروج من الفقر (Fenwick, 2015). وتقدم برامج على غرار Mi Primer Empleo Digno (أول وظيفة لائقة لي) في دولة بوليفيا المتعددة القوميات، وCon Chamba Vivís Mejor (الحياة أفضل مع وظيفة) في هندوراس إعانات لتغطية تكاليف النقل والوجبات. وتتوفّر خدمات رعاية الأطفال أيضاً في إطار برنامج دعم الطلاب الأرجنتينيين، والبرنامج الوطني لإدماج الشباب في البرازيل، وبرنامج "كاباز+" وربات الأسر في شيلي (Abramo et al., 2019).

والشراكات مع الجهات غير الحكومية مهمة أيضاً. ومنذ العام 2016، يعمل نموذج العمالة الشاملة في مدن كولومبية مختارة، بالتركيز على مجتمعات المنحدرين من أصل أفريقي ومجتمعات الشعوب الأصلية، والأشخاص ذوي الإعاقة، والأمهات المراهقات، والنازحين وغيرهم من الأشخاص الذين يعانون من عواقب النزاع. والهدف من ذلك هو تعزيز مهاراتهم وقابليتهم للتوظيف من خلال تحسين التنسيق بين الوكالات والتعاون بين رؤساء البلديات والشركات، بالاعتماد على دعم الجمعيات الوطنية للأعمال التجارية والتغيرات في عمليات التوظيف (Fundación Corona et al., 2020).

ينبغي أن يستهدف الشمول في التعليم العالي النفاذ إلى التعليم واستكماله

ومن الضروري ضمان الوصول الشامل والمنصف إلى التعليم العالي لتحقيق العدالة الاجتماعية والكفاءة الاقتصادية، وهو هدف ينعكس في الغاية 3-4 من أهداف التنمية المستدامة، وإن كان مقصوراً على المساواة بين الجنسين. وكان التوسع في التعليم العالي غير مسبوق، وإن كان مصحوباً باستمرار عدم المساواة عمودياً وأفقياً. والبعد العمودي يبحث في من من يلتحق بالتعليم ومن يتخرج منه. وحتى عندما يحصل الطلاب من المجموعات الممثلة تمثيلا ناقصاً على نفاذ إلى التعليم، تكون عادةً معدلات إكمالهم للدراسة متدنية. ويتعلق البعد الأفقي بنوع المؤسسات التي يلتحق الطلاب بها والفرص التي تتيحها مختلف المؤهلات والشهادات في سوق العمل.[2]

ويقوم العديد من البلدان بتنفيذ سياسات وبرامج لدعم المساواة في النفاذ إلى التعليم العالي للطلاب من الفئات الممثلة تمثيلاً ناقصاً، وتختلف تعريفات هذه السياسات اختلافاً كبيراً من بلد إلى آخر (Salmi and Sursock, 2018). ووجدت دراسة استقصائية شملت 71 بلداً أنّ 11% من هذه البلدان تتمتع باستراتيجية شاملة للإنصاف، في حين أنّ 11% من البلدان الأخرى تتمتع بسياسة تستهدف مجموعةً واحدة. وكان الطلاب ذوو الإعاقة هم الأكثر استهدافاً (Salmi, 2018). وتأسست الشبكة العالمية للإعاقة والشمول في الجامعات في العام 2019 لتعزيز حصة الطلاب ذوي الإعاقة المسجلين في التعليم ما بعد الثانوي (AHEAD, 2019).

وبيّن تحليل توليفي لـ 75 دراسةً للأثر تركز على آثار التدخلات الموجهة نحو الإنصاف في 11 بلداً متوسط ومرتفع الدخل أنّ معظمها نظر في النفاذ إلى الخدمات بدلاً من الاكمال. ولم ينظر إلا عدد قليل منها إلى التدخلات المنفذة معاً، فركّز معظمها بدلاً من ذلك على التدخلات المجزأة (Herbaut and Geven, 2019). وأكثر السياسات فعاليةً هي السياسات التي تجمع بين المعونة المالية والتدابير الرامية إلى التغلب على الحواجز غير المالية (OECD, 2008; Salmi and Bassett, 2014). ويمكن للمساعدة المالية الموجهة بشكل جيد والمدارة بكفاءة، على غرار المنح والمنح الدراسية والقروض الطلابية، أن تلعب دوراً مهماً. وبالإضافة إلى ذلك، يتمتع العديد من البلدان ومؤسسات التعليم العالي ببرامج للتوعية والتواصل مع المدارس الثانوية، والعمل الإيجابي وإجراءات القبول المحسنة، وبرامج استبقاء الموظفين وذلك لتحسين معدلات إكمال الدراسة **(الشكل 4-2)**.

لا تعزز جميع التدابير المالية المساواة في النفاذ إلى التعليم

إنّ سياسة الرسوم الدراسية الأكثر شيوعاً هي عدم فرض أي رسوم أو فرض رسوم منخفضة للطلاب المسجلين في المؤسسات العامة. وتخفّض هذه الإعانات التكاليف ولكنّها تترك أثراً تراجعياً عندما تكون غير مشروطة، حيث أنها تفيد عدداً أكبر من الطلاب من الأسر الأكثر ثراء، ولا سيما إذا كان الوصول مقيداً (Guerra Botello et al., 2019).

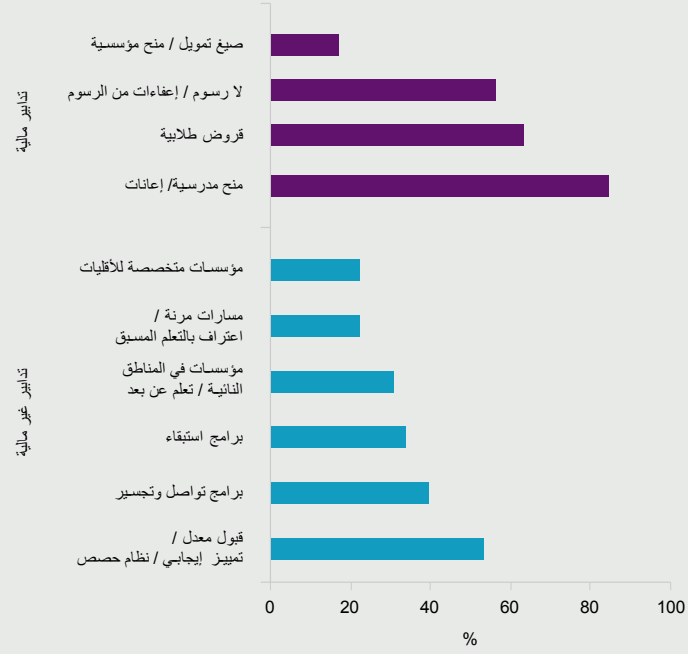
ويقدّم العديد من البلدان دعماً مالياً عينياً من خلال توفير دعم للغذاء والإسكان وخدمات النقل بدرجة كبيرة. وبما أنّ هذه التدابير في العموم غير مستهدفة فإنّها تخفف من فعاليتها في بلوغ أهداف الإنصاف، إن لم تعكسها بالكامل.

2 يستند هذا القسم إلى Salmi (2020).

الشكل 2-4:

تطبق البلدان تدابير مختلفة لتعزيز المساواة في الوصول إلى التعليم العالي

حصة البلدان التي تطبق مجموعةً من تدابير الإنصاف والشمول في التعليم العالي، 2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig2_4

ملاحظة: بناء على تحليل 71 دولة.

المصدر: Salmi (2018).

فعلى سبيل المثال، تقدم معظم البلدان الناطقة بالفرنسية في أفريقيا مقاصف ومهاجع باسعار مدعومة، ولكنّ السنغال وتونس فقط تحصران هذه الإعانات بالطلاب الفقراء.

وتعتمد بعض البلدان إعفاءات انتقائية من الرسوم. فتستهدف مقاطعتا نيو برونزويك و أونتاريو في كندا وشيلي وإيطاليا واليابان وجنوب أفريقيا أفقر الفئات بالتعليم المجاني (Usher and Burroughs, 2018). بيد أنّ العديد من الطلاب الفقراء في شيلي مسجلون في جامعات خاصة أنشئت مؤخراً، وهي ليست مدعومة من الحكومة ولا معفاة من الرسوم. ويمكن للبلدان أن تنظّم مستويات الرسوم في الجامعات العامة أو في الجامعات الخاصة، كما هي الحال في أذربيجان. كما ويمكن أن يكون التنظيم غير مباشر. ووضعت ساحل العاج سعراً مرجعياً يستخدم لاحتساب مبالغ المنح الدراسية الممنوحة للطلاب الفقراء في المؤسسات الخاصة (Salmi, 2020).

ويعدّ برنامج جامعة بروني للجميع ProUni University for All في البرازيل، الذي أُطلق في العام 2006، تنوعاً في برنامج القسائم لدعم النفاذ المتساوي. وتستخدم الحكومة الحوافز الضريبية لشراء أماكن في الجامعات الخاصة للطلاب الفقراء المؤهلين أكاديمياً وغير المقبولين في أفضل الجامعات العامة بسبب محدودية الأماكن وتدني الدرجات التي حصلوها في امتحانات القبول (Salmi, 2017).

ولا تقدّم الإعفاءات من الرسوم لتحقيق الإنصاف فحسب؛ فمصر وبلدان من أوروبا الشرقية وآسيا الوسطى وأفريقيا جنوب الصحراء ناطقة بالإنكليزية تعطي إعفاءات على الرسوم لخريجي المدارس الثانوية الذين يحصلون على أفضل النتائج الأكاديمية، الأمر الذي قد يؤدي إلى ترسيخ عدم المساواة.

وتستخدم بعض البلدان الأنظمة أو صيغ التمويل أو المنح التنافسية لتشجيع مؤسسات التعليم العالي على قبول الطلاب المنتمين إلى فئات معرضة لخطر الاقصاء. وفي إندونيسيا وفييت نام، يُطلب من الجامعات الحكومية تقديم المساعدة المالية لما لا يقل عن 20% و10% من الطلاب في كلّ منها. وفي المكسيك، يفرض على الجامعات الخاصة تقديم الإعانات أو المنح الدراسية إلى ما لا يقل عن 5% من طلابها. وفي إنجلترا (المملكة المتحدة)، تلتزم كل مؤسسة للتعليم العالي، من خلال خطة النفاذ والمشاركة، بإنفاق نسبة ثابتة من إيرادات الرسوم الدراسية على الأعانات والمنح الدراسية.

وتستخدم صيغ التمويل لتخصيص الموارد للمؤسسات التي تدعم العمل الوطني الهادف إلى تحقيق الإنصاف. وفي أيرلندا، تستند الإعانات الإجمالية لمؤسسات التعليم العالي إلى حد كبير إلى الالتحاق وتكلفة المواد، ولكنها توفّر منحةً بنسبة 30% لكل طالب من الفئات ذات الأولوية التي حددتها الحكومة.

وفي أستراليا، وكجزء من برنامج المشاركة والشراكات في التعليم العالي، يغطي برنامج دعم الإعاقة في التعليم العالي تكاليف مترجمي لغة الإشارة والمساعدة في تدوين الملاحظات والمساعدة في الامتحانات. ولم يكن توزيع الأموال القائم على الأداء فعالاً في اجتذاب الطلاب ذوي الإعاقة، وربما يرجع ذلك إلى صغر حجمه (Australia Department of Education and Training, 2015). ودمج إصلاح أجري مؤخراً العناصر الأساسية والعناصر القائمة على الأداء، وسيخصص أموالاً بشكل يستند إلى مزيج من المطالبات الفردية والصيغ المعتمدة (Australia Department of Education, Skills and Employment, 2020). وتبرز أستراليا كدولة نجحت في تلبية احتياجات الطلاب الصم بنجاح. وعلى النقيض من ذلك، فإن حجم الموارد في جنوب أفريقيا يعني أنّ المبادئ التوجيهية للمخطط الوطني لتقديم المساعدة المالية للطلاب لا تسمح بتقديم الدعم البشري لهم. كذلك يدفع بعض الطلاب في الهند تكاليف مترجمي لغة الإشارة (Chiwandire and Vincent, 2019). وتقدم الهند بالفعل حافزاً صغيراً للجامعات في إطار برنامج التعليم العالي لذوي الاحتياجات الخاصة لكي تنشئ وحدات موارد ولكي تستثمر في وضع مساعدات للنفاذ والمعدات الخاصة (India University Grants Commission, 2012).

ويقدم أكثر من 70 بلداً قروضاً للطلبة تختلف باختلاف شروط السداد ومصدر رأس المال والنفقات المشمولة وقواعد الأهلية وقابلية التطبيق على المؤسسات الخاصة

ومؤسسات مؤسسات التعلم عن بُعد. وهناك ثلاثة نماذج رئيسية للقروض. أولاً، القروض المشابهة للرهونات العقارية وهي الأكثر شيوعاً ولكنها معرضة لأعلى درجة من المخاطر من حيث عدم الاستدامة المالية بسبب ارتفاع التكاليف الإدارية ودعم أسعار الفائدة والتخلّف عن السداد. ويمكن أن يكون عبء السداد مرتفعاً بالنسبة إلى أفقر الخريجين (Chapman et al., 2014). وتقدم كولومبيا مثالاً على برنامج فعال للقروض **(الإطار 13-2)**.

ثانياً، القروض المضمونة والقروض ذات المخاطر المشتركة المشابهة للرهونات العقارية. وهي قروض تعتمد على عمل الحكومات مع المصارف الخاصة لزيادة نسبة حشد الموارد المالية. ولبرامج كبيرة من هذا النوع نتائج مختلطة. واستحدثت شيلي برنامجاً للمخاطر المشتركة في العام 2006 لتوسيع فرص القروض في القطاع الخاص الذي ينمو بسرعة ولكنها عمدت إلى إلغائه بعد ست سنوات بسبب مستويات الديون التي لا يمكن تحملها بالنسبة إلى العديد من الخريجين.

وأخيرا، القروض التي تعتمد على الدخل، على غرار القروض المقدمة في أستراليا ونيوزيلندا. وعموماً تتمتع بمعدلات سداد أعلى وتكون أكثر إنصافاً، لأنّ الخريجين يدفعون نسبةً ثابتةً من دخلهم ويعفون من السداد إذا كانوا عاطلين عن العمل أو قلّ دخلهم عن مستوى معيّن. وإدارة هذه القروض أبسط وأقل تكلفةً لأن استرداد القروض يتم من خلال الآليات الموجودة مثل إدارة ضريبة الدخل والضمان الاجتماعي.

الإطار 13-2:

وضعت كولومبيا برنامج قروض للطلاب ذات مستوى عالمي

في العام 1950، أنشأت كولومبيا أول مؤسسة للقروض الطلابية في العالم، وهي المعهد الكولومبي لقروض التعليم والدراسات التقنية الخارجية المعروف باسم ICETEX. وهي تقدم قروضاً مدعومةً للطلاب المنحدرين من أفقر الأسر ومن الأقليات الإثنية والعرقية وللطلاب من ذوي الإعاقة. والقروض معفاة من الفائدة لأفقر الطلاب. ومنذ منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، حشد المعهد موارد إضافية من الجهات المانحة الحكومية والمتعددة الأطراف، ووسّع نطاق التغطية إلى حوالي 20% من مجموع الطلاب، وهو أعلى معدل تغطية في أمريكا اللاتينية وواحد من أعلى المعدلات بين البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل.

وكذلك، عمد معهد ICETEX إلى تحسين التحصيل والممارسات الإدارية. كم وخفّض تكاليف التشغيل من 12% في العام 2002 إلى 3% في العام 2010. ودخل في شراكات مع جامعات لتوفير الدعم المالي والأكاديمي والنفسي للمستفيدين. وهو يكمّل القروض بمنح دراسية تقدّم لأفقر الطلاب لتغطية نفقات المعيشة. ويسعى معهد ICETEX إلى جمع المزيد من الأموال لتمويل تعليم المزيد من الطلاب الفقراء والقضاء على التسرب لأسباب مالية. وهو ينتقل من القروض المشابهة للرهونات العقارية إلى القروض التي تعتمد على الدخل، بمساعدة تقنية من أستراليا، مما من شأنه أن يساعد على تخفيف العبء على الخريجين المنحدرين من أفقر الأسر (Salmi, 2020).

لا بدّ من تدابير غير مالية لتعزيز المساواة في النفاذ إلى التعليم

إلى جانب الحواجز المالية التي تعترض التعليم العالي، تعاني الفئات المهمشة من إعداد أكاديمي غير ملائم، ومن ضعف النفاذ إلى المعلومات، وانخفاض التوقعات من التعليم والثقة بالنفس، والافتقار إلى رأس المال الثقافي، وعدم مرونة إجراءات القبول، وعدم إمكانية الوصول إلى بيئات التعلم (Salmi, 2020).

وتوفر برامج التوعية والتجسير المشورة المبكرة بشأن آفاق العمل التي تتيحها الحياة الأكاديمية. وقد أظهر مسح أجري على الإنترنت في المملكة المتحدة لجميع المتقدمين للالتحاق بشهادة البكالوريوس في الجامعات لدورة العام 2015 والبالغين من العمر 18 و19 عاماً أنّ أولئك الذين كانوا يدركون في سن العاشرة أنهم سوف يلتحقون بالجامعة كانوا أكثر ترجيحاً للالتحاق بجامعة تقبل المتقدمين ذوي المؤهلات الأعلى ب2.6 أضعاف مقارنةً بأولئك الذين لم يدركوا ذلك إلا في سنّ ال16 أو في وقت لاحق (UKAS, 2016).

وتشمل تدابير التمييز الإيجابي، التي تقبل الأفراد من المجموعات المحرومة الذين كانوا ليستبعدون لولا ذلك، نظام الحصص أو غيرها من المعاملة التفضيلية، مثل العلاوات على علامات القبول **(الإطار 14-2)**. ويؤكد المؤيدون لهذه التدابير أنها ضرورية لأنّ التمييز والقوالب النمطية لا يزالان يعيقان فرص التعليم. ويرى المنتقدون أنّ أسباب انعدام الفرص لا يمكن معالجتها من خلال التمييز الإيجابي.

وللوصول إلى السكان الذين يعانون من نقص في توفر الخدمات، أنشأت بعض البلدان جامعات افتراضية تركز بوضوح على الإنصاف، مثل مراكز التعليم العالي الإقليمية في كولومبيا البالغ عددها 241 مركزاً ومشروع سوايام في الهند. وتدعم الجامعة الافتراضية التونسية العمل الأكاديمي للطلاب المعرضين للخطر المسجلين في الجامعات العادية، وخاصةً في المناطق النائية (Salmi, 2018).

تعيق الفجوة الرقمية تحقيق الشمول في التعليم

في نهاية العام 2018، بلغ عدد مستخدمي الإنترنت 3.9 مليار شخص، أو 51.2% من سكان العالم (ITU, 2018d). وتتيح الموارد المتوفرة على الإنترنت فرصاً لتحصيل المزيد من التعليم واكتساب المهارات. واعترف إعلان تشينغداو لعام 2015 بأن توسع التكنولوجيا الرقمية والاتصالية، الذي يمكن أن يغيّر عالم التعليم والتعلم، لا يفيد الجميع (UNESCO, 2015b). ويذكر شخص من كل أربعة أشخاص في أمريكا اللاتينية وواحد من كل ثلاثة أشخاص في أفريقيا أنّ القدرة

الإطار 14-2:

يُستخدم نظام الحصص الإلزامية أو معايير القبول المحسنة بشكل متكرر في التعليم العالي

يتمتع بلد واحد من أصل أربعة بلدان بشكل من أشكال التمييز الإيجابي للالتحاق بالتعليم العالي (Jenkins and Moses, 2014), مما يعكس وجود ظروف محددة ولكن أيضاً توترات. وقد حددت الاستراتيجية الوطنية للنمسا لعام 2017 بشأن البعد الاجتماعي للتعليم العالي أهدافاً لاحتمال قبول المجموعات الممثلة تمثيلاً ناقصاً بالنسبة إلى الجماعات المهيمنة لعامي 2020 و2025، وذلك بهدف زيادة عدد المقبولين "بشكل غير تقليدي" من 4000 إلى 5300. ومن المقرر تخفيض عدد البرامج التي تضم أقل من 30% من الرجال أو النساء إلى النصف. وعلى المؤسسات أن تزيد من حصة المهاجرين من الجيل الثاني من 22% إلى 30% (Austria Ministry of Science Research and Economy, 2017).

وفي البرازيل، بدأت جامعات الولايات والجامعات الاتحادية، منذ أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، تطبيق نظام الحصص لتخصيص مقاعد للفئات المحرومة. كما وأنشأت بعض الجامعات التي اعتمدت نظام الحصص العرقية لجاناً للتأكد من الهوية العرقية للمرشحين. ونوقشت هذه المسائل بإسهاب لأنها تتعارض مع الحق القانوني في التحديد الذاتي للهوية (Daflon et al., 2013). وفي العام 2012، خصص قانون حصةً تبلغ 50% من جميع الأماكن في المؤسسات الاتحادية لطلاب المدارس الثانوية العامة، ولا سيما المنحدرين من أصل أفريقي أو من شعوب أصلية أو من أسر ذات دخل يصل إلى مرة ونصف من الحد الأدنى للأجور للفرد الواحد. وأدت هذه الحصة إلى زيادة فرص حصول الطلاب السود على التعليم العالي، ولكن فقط في الحالات التي اعتمدت فيها الجامعات سياسةً تراعي العرق (Vieira and Arends-Kuenning, 2019). والطلاب الذين استفادوا من الحصة منحدرون من أسر ذات دخل أقل بنسبة تصل إلى 50% من دخل أولئك الذين لم يستفيدوا منها (Norões and McCowan, 2016). ويتمتع المستفيدون بنفس مستوى الأداء الذي يتمتع به الطلاب الآخرون (Wainer and Melguizo, 2017).

وقد اشترطت الهند منذ الخمسينات أن يكون 15% من الطلاب المقبولين في الجامعات العامة ينتمون إلى طبقة مصنّفة و7.5% إلى قبيلة مصنفة، ممّا يعكس النسب في مجموع السكان. وقد أظهرت الدراسات أنّ نظام الحصص يؤمن أماكن للفئات المحرومة المستهدفة ولكن قد يكون ذلك على حساب فئات محرومة أخرى كالنساء (Bertrand et al., 2010). ومن المرجح أن يتخلّف الطلاب المنحدرون من طبقات مصنّفة أكثر من غيرهم عن الركب بعد التحاقهم بالجامعات (Frisancho Robles and Krishna, 2016). ويواجه الداليت الإذلال القائم على الطبقة الاجتماعية، وتوجه إليهم كلمات مهينة. كما ويواجهون عقبات أخرى في حل مشاكلهم (Bhattacharya et al., 2017; Thorat et al., 2007). وقد عارض الناشطون من الطبقات المصنفة بشدة قانون العام 2019 الذي يوسع نظام الحصص من خلال تخصيص 10% من الأماكن للفقراء من الطبقات العليا، والذي سيطبق على جميع مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة (Jyoti, 2019; Niazi, 2019).

ومنذ العام 1998، أعطى برنامج في ماليزيا فرصاً أفضل للقبول في الجامعات والالتحاق بالدورات الدراسية للمنحدرين من الملايو ومن الشعوب الأصلية وهم الصباه والساراواك أو بوميبوترا. وفي العام 2019، أعلنت الحكومة أن الحصة العرقية في برنامج ما قبل الالتحاق بالجامعة (90% من المقاعد المخصصة للبوميبوترا) ستظل قائمةً. ورداً على الاحتجاجات، زاد العدد الإجمالي للطلاب المقبولين في برنامج ما قبل الجامعة من25000 إلى 40000 طالب (Yi, 2019). وتوفر جامعات نيوزيلندا برامج لقبول الطلاب المنحدرين من الماوري والباسيفيكا(University of Auckland, 2019; Victoria University of Wellington, 2019).

وفي العام 2019، اعتمدت حكومة باكستان سياسةً تحدد حصصاً للطلاب ذوي الإعاقة. وطُلب من مؤسسات التعليم العالي أن تعفي المرشحين ذوي الإعاقة من اختبارات القبول، وأن تخفف من الحدود العمرية، وأن تقدم حسوماً على الرسوم، وأن توفر لهم طرقاً مناسبةً للامتحانات (Pakistan Higher Education Commission, 2019).

وفي رومانيا، يستند القبول في الجامعات إلى درجات اختبار موحدة، ولكن، شريطة تقديم طلب مسبق، تُخصص بضعة أماكن في الجامعات الحكومية، معظمها في العلوم الاجتماعية، لطلاب الروما. ويتعيّن على المرشحين تقديم شهادة صادرة عن منظمة من منظمات الروما تثبت انتمائهم العرقي. ويتمتع المقبولون بالمنح الدراسية المضمونة والسكن المدفوع في الحرم الجامعي. وتتوفر المنح الدراسية الحكومية وفقاً للاحتياجات، وكذلك بعض فرص التمويل الخارجي (Pantea, 2014).

وفي سري لانكا، تخصّص 40% من جميع الأماكن المتاحة في مؤسسات التعليم العالي لمن يحصّلون أفضل الدرجات. وتوزع الأماكن المتبقية على النحو التالي: 55% للطلاب في العديد من المجالات الذين درسوا في نفس منطقة التي تتواجد فيها المؤسسة في السنوات الثلاث الماضية؛ وتخصص 40% من المقاعد لأولئك الذين درسوا في مقاطعة من المقاطعات ال25 الأخرى؛ و5% من المقاعد للطلاب من إحدى مقاطعات سري لانكا ال16 التي تعاني من الحرمان الاقتصادي (Sri Lanka University Grants Commission, 2018).

على تحمل التكاليف هي من أحد القيود الرئيسية التي تعيق استخدام الإنترنت. ويقل احتمال استخدام النساء للإنترنت في الدول العربية وآسيا والمحيط الهادئ بنسبة 17% مقارنةً بالرجال، وبنسبة 25 % في أفريقيا. وتظهر أيضاً فجوات كبيرة بين الجنسين في تأدية مهام أكثر تعقيداً مثل البرمجة واستخدام مجموعات البيانات الكبيرة. وتتسع الفجوة الرقمية عندما يتقاطع نوع الجنس مع خصائص أخرى مثل العمر والتعليم والموقع والدخل (ITU and UNESCO, 2019). كما أنّ السكان الريفيين يتمثلون تمثيلا زائداً بين مجموعة الذين لا يستخدمون الانترنت، حتى في البلدان المرتفعة الدخل، مثل أستراليا (Hodge et al., 2017).

ويتطلّب سد الفجوة الرقمية الحد من العوائق في مجال القدرة على تحمّل التكاليف أو القضاء عليها وإزالة كافة الحواجز التي تعيق النفاذ. وتحقيقاً لهذه الغاية، تدعم البلدان نشر خدمة الواي فاي المجانية. وتقوم جمهورية الدومينيكان بتثبيت 5000 نقطة اتصال واي فاي عامة مجانية. وشرعت مدغشقر في بذل جهد لربط المدارس والمستشفيات بخدمة الانترنت ذات النطاق العريض المجاني، ولا سيما في المناطق النائية. وتطلق تايلند قابلية الاتصال في 4000 قرية بتكلفة قدرها 325 مليون دولار أمريكي (ITU and UNESCO, 2019).

وتعدّ مهارات المعرفة الرقمية أساسيةً. ومع ذلك فهي موزعة على نحو غير متكافئ. وفي الولايات المتحدة، بلغت حصة البالغين الذين يتمتعون بالمعرفة الرقمية 59% بين أولئك الذين لم يكملوا التعليم الثانوي، و83% بين أولئك الذين أكملوا التعليم الثانوي، و95% بين أولئك الذين حصّلوا التعليم العالي (Mamedova and Pawlowski, 2018). وفي البلدان التي شاركت في برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين، أفاد 10% من البالغين بعدم تمتعهم بأي خبرة في مجال الحاسوب، كما أنّ 14% آخرين إما فشلوا في اختبار المهارات الأساسية أو اختاروا عدم المشاركة فيه (Martin, 2018). وفي المكسيك، تبيّن أنّ 78% من البالغين فوق سنّ 55 عاماً ليسوا من مستخدمي الإنترنت (Martínez-Alcalá et al., 2018).

وأطلقت السلطات الإقليمية في الأرجنتين، مثل لابلاتا وريو نيغرو، مبادرات تركّز على مهارات كبار السن في مجال محو الأمية الرقمية. وربطت حملة ألغاروبو أبويلو Algarrobo Abuelo في سان لويس كبار السن بالإنترنت، وأمّنت لوحات محمّلة مسبقاً بالتطبيقات والخدمات لمساعدتهم في مهامهم اليومية وعرضت تعليماً فردياً عليهم. وقد ساعد المتطوعون المتقاعدون أقرانهم على تطوير مهاراتهم (ITU, 2018a, 2018b, 2018c). ويتمتع برنامج الوصول إلى المعلومات في بنغلاديش بما يزيد على 5000 مركز رقمي في المناطق الريفية، يربط حوالي 6 ملايين زائر كل شهر. وقامت المراكز بتدريب أكثر من 3000 امرأة على مهارات الأعمال التجارية والمهارات الرقمية وإصلاح المعدات اللازمة لفتح مراكز إصلاح الإدوات التكنولوجية، التي تفتقر إليها المناطق الريفية (ITU, 2018b).

وفي سري لانكا، يمكن لزوار 300 مركز في المكتبات العامة ودور العبادة الاستفادة من برنامج يوفّر التدريب على المهارات الرقمية لسكان المناطق الريفية الذين يفتقرون إلى الاتصالية (Enenasala, 2019). وفي المملكة المتحدة، ساعدت مؤسسة Good Things Foundation أكثر من مليوني شخص على تطوير مهاراتهم الرقمية من خلال 5000 شريك من المجتمع المحلي يقدمون اتصالاً بالإنترنت بأسعار مخفضة ومنهجاً دراسياً مجانيًاً لتعلّم مهارات الحاسوب الأساسية بطريقة ذاتية أو (ITU, 2018b) Learn My Way. ويقوم اتحاد المزارعين في فييت نام، بالشراكة مع غوغل، بتدريب 30000 مزارع على المهارات الرقمية الأساسية (Viet Nam Government and World Bank, 2019).

الخاتمة

يقوم العديد من البلدان بإنشاء نظم تعليمية أكثر شمولاً. وتشكّل الأطر التشريعية السليمة، المستوحاة في كثير من الأحيان من الالتزامات الدولية، علامةً على التقدم ولكنها غالباً ما تستغرق وقتاً طويلاً لبنائها. وتميل السياسات إلى أن تكون أكثر تقدماً. غير أنّ القوانين أو السياسات لا تكفي لأن التنفيذ لا يزال ضعيفاً. وتتمحور الفصول التالية حول البيانات؛ والتعاون مع القطاعات والجهات الفاعلة خارج نطاق التعليم؛ ووضع المناهج والمواد وبيئات التعلم؛ واعتماد المعلمين وقادة المدارس والمجتمعات المحلية لمقاربات شاملة تفصّل الجهود التي يجب أن تصاحب القوانين والسياسات الرامية إلى جعل التعليم الشامل للجميع التعليم حقيقةً واقعة.

ويتطلّب تحقيق الشمول اتباع نهج يمتد على النظام بأكمله. وهي عملية تتكشف بمرور الوقت وتمتد على مستويات التعليم كافةً من مرحلة الطفولة المبكرة إلى التعليم والتدريب التقني والمهني والتعليم العالي وفرص التعلّم مدى الحياة. وتلتزم أنظمة التعليم، خطوةً بخطوة، بالشمول في التعليم بغض النظر عن قدرة الطلاب وخلفيتهم وهويتهم. والاستجابة لتنوع الاحتياجات في مجال التعليم أمر ضروري لتحقيق الأهداف الواسعة النطاق للشمول الاجتماعي.

كوفيد-19:

أضاف وباء كوفيد-19 طبقة جديدة من التحديات إلى تحدي التعليم الشامل

في غضون بضعة أسابيع، أربكت جائحة كوفيد-19 الكثير من النظم الصحية الوطنية. ودفع انعدام اليقين بشأن طابعها المميت بالحكومات من حول العالم إلى فرض الإغلاق التام وتقليص النشاط الاقتصادي، ما يهدّد المليارات من سبل العيش. ويتمثّل أحد التدابير الرئيسية للحدّ من خطر العدوى في إغلاق المدارس والجامعات. ففي ذروة فترة الإغلاق في نيسان/ أبريل 2020، تأثّر 91% من الطلاب في العالم في 194 بلداً بهذا الإغلاق. ولم تبق جميع المدارس مفتوحة إلا في حفنة من البلدان، بما فيها بيلاروس وطاجيكستان ونيكاراغوا، على الرغم من أن بلداناً قليلة مرتفعة الدخل، بما فيها الاتحاد الروسي وأستراليا والسويد، أبقت بعض المدارس مفتوحة. وهكذا تسبّب وباء كوفيد-19 بأزمة تعليمية سريعة، غذّتها أوجه انعدام المساواة العميقة والمتعددة التي نوقشت في هذا التقرير. وفي حين أن أوجه انعدام المساواة هذه موجودة منذ فترة طويلة، غير أن الكثير منها كان محجوباً في قاعات الصفّ. وقد أدّت عمليات الإغلاق التام وإغلاق المدارس فجأةً إلى تسليط الضوء عليها.

وخلال هذه الفترة، اضطر الملايين من الناس إلى اتخاذ قرارات صعبة: فكان على الأفراد أن يقرّروا ما إذا كانوا سيحترمون قيود الحجر الصحي أو يتهربون منها، وكان على الموظفين الطبيين أن يختاروا من بين الاحتياجات المتنافسة للمرضى، وكان على السلطات أن تقرّر كيفية تخصيص الدعم الاقتصادي. الى جانب ذلك، طرحت إدارة التعليم معضلات أخلاقية. فبسبب تعطيل التعلّم، كان على واضعي السياسات مراعاة مبدأ "عدم التسبّب بالأذى" - وهو شرط يقضي بعدم وضع أي خطة أو برنامج إذا برز خطر إلحاق الأذى بأي شخص على الإطلاق. وللأسف، تماماً كما يتطلّع واضعو السياسات التعليمية إلى المستقبل لتحويل أزمة ما إلى فرصة، بات واضحاً أن الكثير من الحلول التي تمّت تجربتها تنطوي على خطر ترك الكثير من الأطفال والشباب يتخلّفون بشكل كبير عن الركب.

قد تؤدي الجهود الرامية إلى الحفاظ على استمرارية التعلّم إلى تفاقم الإقصاء

كانت آثار الأزمة الصحية والمالية على التعليم الشامل فورية وتدريجية على حدّ سواء. وقد استجابت نظم التعليم من خلال اعتماد حلول التعلّم عن بعد، فأمّنت كلّها بدائل غير كاملة إلى حدّ ما للتعليم في قاعات الصفّ. بالإضافة إلى ذلك، أوقف الإغلاق آليات الدعم التي يستفيد منها الكثير من المتعلّمين المحرومين. وقد لا يكون إرغام هؤلاء المتعلّمين على قضاء المزيد من الوقت في المنزل مؤاتياً للتعلّم. ومن المتوقّع أن يكون للصعوبات الاقتصادية الناجمة عن عمليات الإغلاق أثر متوسّط إلى طويل الأجل. وسيتعين على الحكومات أن تستجيب لخسارة الإيرادات في فترة الركود المقبلة وللطلبات المتنافسة والعاجلة من مختلف القطاعات. وسيتعين أيضاً على الأسر، لا سيّما تلك التي تقترب من خطّ الفقر أو هي تحته، أن تتّخذ قرارات صعبة بشأن تخصيص الموارد، الأمر الذي قد يؤدي إلى سحب الأطفال من المدارس.

ما من حلّ حالي لاستمرارية التعلّم يضمن التعلّم للجميع

فاجأت هذه الجائحة العالمية العالم بأسره، على الرغم من أنه يمكن القول، بالنظر إلى الأحداث الماضية، أنه كان ينبغي توقّعها. وتشير التقديرات إلى أن احتمال أن تتسبّب جائحة أنفلونزا بما لا يقلّ عن 6 ملايين حالة وفاة على الصعيد العالمي في أي سنة كان 1%، أو 25% في جيل واحد (Madhav et al., 2018). فوباء إيبولا الذي ضرب غرب أفريقيا في الفترة 2014-2015 حديث العهد بحيث لا يمكن محوه من ذاكرة المخطّطين. ومع ذلك، كان التحدي كبيراً جداً بحيث لم يتمكّن أي نظام تعليمي من الاستجابة بفعالية. وفرض إغلاق المدارس تحديات لم يسبق لها مثيل على الحكومات والمعلّمين والطلاب وأولياء الأمور بهدف ضمان استمرارية التعلّم.

اعتمدت أشدّ البلدان فقراً بصورة نسبية أكبر على الإذاعة. فعلى سبيل المثال، استخدمت 64% من البلدان المنخفضة الدخل هذه المقاربة في التعليم الابتدائي، مقارنةً بنسبة 42% من البلدان ذات الدخل المتوسّط الأعلى. وقد ضعف استخدام الإذاعة على مرّ السنين، على الرغم من وجود استثناءات، مثل سيراليون، التي بثّت برامج إذاعية تثقيفية لمدة خمسة أيام في الأسبوع في جلسات مدتها 30 دقيقة خلال أزمة إيبولا (Powers and Azzi-Huck, 2016). وفي منتصف آذار/ مارس، بدأت كينيا تبثّ دروساً للمدارس الابتدائية والثانوية على الإذاعة العامة (Kenya Institute for Curriculum Development, 2020). وفي مدغشقر، قدّمت رابطة غير حكومية تضم نحو 30 محطة إذاعية محلية برامج تعليمية (Verneau, 2020).

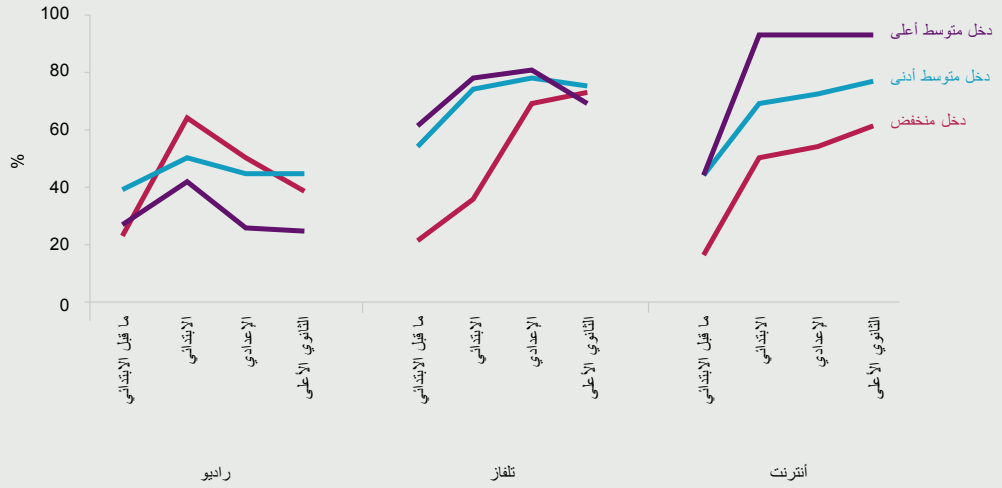
على النقيض من ذلك، استخدمت 74% من البلدان ذات الدخل المتوسّط الأدنى برامج تلفزيونية في التعليم الابتدائي، مقارنةً بنسبة 36% من البلدان المنخفضة الدخل. واعتُبر الدخل القطري عاملاً حاسماً في الاختلافات لجهة اعتماد منصات التعلّم عبر شبكة الإنترنت. ففي التعليم الابتدائي والثانوي، استخدمها حوالى 55% من البلدان المنخفضة الدخل، و73% من البلدان ذات الدخل المتوسّط الأدنى، و93% من البلدان ذات الدخل المتوسّط الأعلى **(الشكل 5-2)**.

استفادت البلدان المرتفعة الدخل من الاستثمارات الأخيرة في التكنولوجيا في حقل التعليم لتعبئة منصات التعلّم على شبكة الإنترنت، سواء أكانت متزامنة (آنية) أم لا. وفي فرنسا، وسّع المركز الوطني للتعليم عن بُعد قاعدة المستخدمين المسموح لهم

الشكل 2-5:

لقد أثر مستوى التعليم ودخل الدولة على اختيار حلول التعلم عن بعد خلال فترة إغلاق المدارس

النسبة المئوية للبلدان التي تستخدم مناهج مختلفة للتعلم عن بعد، حسب مستوى التعليم وفئة دخل البلد، 2020



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig2_5

ملاحظة: بناءً على تحليل 71 دولة.

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على الاستبيان المشترك بين اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي.

بالدخول إلى منصة التعلّم الإلكتروني "صفّي في المنزل" من 6 ملايين (Autin, 2020) إلى 15 مليون (France Inter, 2020). ولكن حتّى في الوقت الذي كانت فيه الحكومات تعتمد بشكل متزايد على التكنولوجيا، فرضت الفجوة الرقمية قيوداً على هذه المقاربة. ولم يكن لجميع الطلاب والمعلّمين الربط المناسب بشبكة الإنترنت ولا المعدات والمهارات وظروف العمل للاستفادة من المنصّات المتاحة.

وفي بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يفتقر طالب واحد من كلّ 20 طالباً، وواحد من كلّ 10 من الملتحقين بالمدارس المحرومة، إلى إمكانية الربط بشبكة الإنترنت في المنزل. وترتفع الحصة الأخيرة إلى 1 من كلّ 4 في شيلي، و1 من كلّ 2 في تركيا، وحوالى 3 من كلّ 4 في المكسيك (OECD, 2020). وليست جميع الراوبط بشبكة الإنترنت قوية بما يكفي لتنزيل البيانات أو المشاركة في مكالمات الفيديو. ففي إيطاليا، على الرغم من أن 95% من الأسر مرتبطة بشبكة الانترنت، فإن أسرة واحدة من أصل 4 لديها ربط لا يتجاوز 30 ميغابايت في الثانية، وهو أقلّ من المطلوب لتنزيل المحتوى التعليمي وضمان تدفّقه (AgCom, 2020).

شكّلت التكنولوجيا في السابق جزءاً أساسياً من التجربة التعليمية بالنسبة إلى بعض الطلاب والمعلّمين فقط، ومعظمهم في المرحلة العليا من التعليم الثانوي. وفي 11 بلداً، بما فيها ألمانيا وأوروغواي وجمهورية كوريا، أبلغ طالب واحد من كلّ 4 طلاب في الصفّ الثامن عن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أسبوعياً، داخل المدرسة أو خارجها، للعمل على شبكة الإنترنت مع طلاب آخرين، فيما استخدمها طالب من كلّ ثلاثة على الأكثر لكتابة الوثائق وتحريرها (Fraillon et al., 2019).

كان على معظم المعلّمين ومدراء المدارس التحوّل بين ليلة وضحاها نحو استخدام أدوات جديدة لتقديم الدروس وتوزيع المحتوى وتصحيح الواجبات المنزلية والتواصل مع الطلاب وأولياء أمورهم. ويكاد العمل من المنزل يكون مستحيلاً بالنسبة إلى أولئك الذين يعتنون بالأطفال أو بغيرهم من أفراد الأسرة. وفي العام 2018، أفاد مدراء المدارس أن 5 معلّمين فقط من أصل 10 يتمتّعون بالمهارات التقنية والتربوية لدمج الأجهزة الرقمية في التدريس في هولندا، و3 معلّمين فقط من كلّ 10 في اليابان (OECD, 2020). ووجد مسح أُجري في الولايات المتحدة أن 43% فقط من المعلّمين يشعرون بأنهم مستعدون لتيسير التعلّم عن بعد، وقال واحد فقط من كلّ 5 قادة مدارس أنهم قدموا التوجيه (classtag, 2020). ولا يستطيع سوى عدد قليل من البلدان المرتفعة الدخل تحمّل تكاليف تدريب المعلّمين ضمن فترة زمنية قصيرة. وفي الإمارات العربية المتّحدة، قامت وزارة التربية والتعليم بتدريب 42,000 معلّم من خلال استخدام دورات مثل "كيف تصبح معلّماً عن بُعد في 24 ساعة" و"صمّم دورة عن بُعد في 24 ساعة" (Mojib, 2020). وعلى أي حال، كان على المعلّمين الذين يستخدمون المنصّات الإلكترونية أن يتعلّموا خلال الأزمة أكثر من مجرد بعض المهارات التقنية.

كانت نقطة الانطلاق في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل أكثر صعوبة بكثير للانتقال الفعّال إلى منصّات التعلّم على شبكة الإنترنت. وفي بوركينا فاسو وبوروندي وتشاد، لم يحصل 85% على الأقلّ من السكّان على الكهرباء في العام 2018 (World Bank, 2020). وبلغت حصّة الأسر الموصولة بالإنترنت في المنزل 47% في البلدان النامية و12% في أقلّ البلدان نمواً في العام 2019، مقارنة بنسبة 87% في البلدان المتقدّمة. وبلغ عرض النطاق الترددي للإنترنت

لكلّ مستخدم 91 كيلوبايت في الثانية في البلدان النامية و21 كيلوبايت في الثانية في أقلّ البلدان نمواً، مقارنة بـ 189 كيلوبايت في الثانية في البلدان المتقدّمة (ITU, 2019).

وفي المغرب، في حين كان نسبة 71% من الأسر موصولة بالإنترنت في 2019، كان 93% منها موصولة عن طريق الهاتف. وتُعدّ البنية التحتية الثابتة للإنترنت غير كافية، لا سيّما في المناطق الريفية. وبما أن حوالى 90% من بيانات الإنترنت عبر الهاتف النقّال تُدفع وفقاً للاستهلاك، فهي أغلى بكثير من الاشتراك العادي، ولكن هذا الأخير غير ممكن للأسر التي لا تملك دخلاً منتظماً أو حساباً مصرفياً. وتعاونت وزارتا التعليم والصناعة مع ثلاثة مشغّلي شبكات الهاتف النقّال لإتاحة الوصول إلى جميع المواقع والمنصّات الرسمية للتعلّم عن بُعد (Kadiri, 2020).

ومع ذلك، حتّى المقاربات ذات التكنولوجيا المنخفضة لا تملك سوى فرصة ضئيلة لضمان استمرارية التعلّم. ومن بين أفقر 20% من الأسر، كانت حصّة أولئك الذين يملكون جهاز إذاعة 7% في إثيوبيا (2016)، و8% في جمهورية الكونغو الديمقراطية (2014)، و14% في مدغشقر (2016)، و30% في كينيا (2014)، علماً أن أياً منهم يملك جهاز تلفزيون. وكانت حصّة أفقر 20% من الأسر التي تمتلك تلفزيون تبلغ 5% في نيبال (2016)، و10% في اليمن (2013)، و13% في غواتيمالا (2014/ 2015)، و14% في باكستان (2017/ 2018)، و22% في كمبوديا (2014) (DHS StatCompiler, 2020).

إدراكاً من البلدان بأن الحلول ذات التكنولوجيا المنخفضة لن تنجح حتّى، حاول عدد قليل منها إيصال مواد تعليمية إلى منازل الطلاب. وفي بيرو، أصدرت وزارة التعليم تعليمات إلى السلطات الحكومية المحلية لتنسيق عملية تسليم الكتب المدرسية إلى المدارس أو المنازل أو غيرها من النقاط (Peru Ministry of Education, 2020). ولكن حتّى عندما تكون خيارات التعلّم عن بُعد متاحة ويمكن الوصول إليها، فإن ظروفاً عديدة تؤثر سلباً على فرص الطلاب المحرومين للتعلّم. ويتعيّن عليهم أن يعتمدوا بدرجة أكبر على دعم أولياء الأمور والأوصياء الذين لديهم مستوى ضئيل من التعليم أو لم يحصلوا على أي تعليم على الإطلاق. والطلاب بحاجة إلى بيئة منزلية جيدة ولكن حوالى 30% من الطلاب البالغين من العمر 15 سنة يفتقرون، على سبيل المثال، إلى مكان هادئ للدراسة في ماليزيا والفلبين وتايلند (OECD, 2020). ويعاني الأطفال الأكثر فقراً معاناة أكبر من عواقب الإغلاق. فقد أظهر مسح أُجري عبر الهاتف وشمل أشخاصاً تتراوح أعمارهم بين 14 و18 سنة في إكوادور أن أولئك الذين ينتمون إلى الفئة الربعية الأفقر كانوا أكثر احتمالاً من أقرانهم الأغنى أن يقضوا وقتاً أكبر في العمل أو الأعمال المنزلية مقارنةً بالوقت المخصّص للتعليم (Asanov et al., 2020).

لم يولَ اهتمام كافٍ لإدماج جميع المتعلّمين

تستطيع المدارس أن تؤدي وظائف كثيرة خارج نطاق التعليم. ومن الناحية المثالية، توفّر المدارس ملاذاً آمناً ومساحة اجتماعية وخدمات وسلع حيوية، بدءاً من الفوط الصحية في الهند (India Ministry of Health and Family Welfare, 2016) وصولاً إلى الوجبات المدرسية التي تُعتبر حيوية بالنسبة إلى الأسر الفقيرة. وقد استمرّت اليابان في توفير الوجبات المدرسية في بعض المقاطعات، وكذلك الأمر في الأرجنتين وكتالونيا (إسبانيا) وواشنطن وكاليفورنيا (الولايات المتّحدة). وأمّنت الصين الأغذية إلى الطلاب في المدارس الداخلية (Chang and Yano, 2020).

يتعرّض المتعلّمون ذوو الإعاقة بدرجة أكبر لخطر الإقصاء في مثل هذه الظروف. فعلى سبيل المثال، لا يستطيع الطلاب المكفوفون أو الصمّ الوصول إلى عدد كبير من الموارد، حتّى في حال توفّرت التكنولوجيا. أما الأطفال ذوي صعوبات التعلّم الخفيفة، مثل اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، فقد يعانون بسبب العمل بشكل مستقلّ أمام جهاز الكمبيوتر. وبصرف النظر عن التكنولوجيا والتعلّم، يضيف فقدان روتين المدرسة اليومي طبقة من الصعوبة بالنسبة إلى المتعلّمين الذين يتأثّرون بالتغيير، كأولئك الذين يعانون من اضطرابات الطيف التوحّدي. وقد اضطرت المدارس إلى تقليص الدعم أو تعليقه للحدّ من مخاطر العدوى. وفي الولايات المتّحدة، تسبّب اقتراح بإلغاء رسوم الخدمات التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة بموجب القانون الاتحادي بردّ فعل عنيف، الأمر الذي أرغم الحكومة على إصدار توجيهات بشأن كيفية مواصلة تقديم هذه الخدمات (United States Department of Education, 2020). وقد ناضل المعلّمون لتوفير الطمأنينة التي لا يمكن أن يؤمّنها سوى الاتصال الشخصي (Tugend, 2020).

من خلال زيادة العزلة الاجتماعية، زاد الوباء أيضاً من خطر انفصال الطلاب المهمّشين عن التعليم وترك المدرسة مبكراً. وفي فرنسا، بعد ثلاثة اسابيع فقط على بدء الإغلاق التام، كان ما يصل إلى 80% من الطلاب فقدوا أي اتصال بمعلّميهم. وفي مدينة لوس أنجلوس الأمريكية، كان حوالى ثلث الطلاب بعيدي المنال، ولم يرتبط 15،000 طالب في المدارس الثانوية بشبكة الإنترنت أو لم يقوموا بأي واجب منزلي. وبالنسبة إلى أكثر من 40،000 طالب، أو ثلث مجموع طلاب المدارس الثانوية، كان الاتصال مع المعلّمين أقلّ من يومي (Blume and Kohli, 2020).

تذكّر تجربة وباء إيبولا التي احتاجت ثلاثة بلدان في غرب أفريقيا في الفترة 2014-2015 بالآثار المحتملة لكوفيد- 19 على تعليم الفتيات والشابات. فإمضاء المزيد من الوقت في المنزل يعرّضهن لاحتمال القيام بالأعمال المنزلية أو للعنف الجنسي أو مخاطر حمل المراهقات. وترد أدلّة متباينة على الاحتمال الأخير. فقد دلّت بعض الدراسات التي أُجريت في سيراليون على زيادات مركّزة محلياً (Elston et al., 2016) غير أن حصّة الفتيات بين 15 و19 عاماً اللواتي أنجبن مولوداً حيّاً على المستوى الوطني انخفضت من 26,4% في العام 2010 (Statistics Sierra Leone and UNICEF-Sierra Leone, 2011) إلى 19,3% في العام 2017 (Statistics Sierra Leone, 2018). ومع ذلك، من الضروري أن تدعم المجتمعات المحلية استمرارية تعلّم الفتيات وأن تحافظ على الاتصال معهنّ لمنع التسرّب من المدرسة. وفي خمسة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء، قامت منظّمة غير حكومية دولية تُدعى CAMFED بنشر عاملين مجتمعيين لمواجهة التحديات الناجمة عن الوباء (CAMFED, 2020).

ويمكن القول بشكل عام إن نحو 40% من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط الأدنى لم تدعم المتعلّمين المعرّضين لخطر الإقصاء خلال وباء كوفيد - 19، مثل أولئك الذين يعيشون في المناطق النائية، والفقراء، والأقليات اللغوية، والمتعلّمين ذوي الإعاقة **(الشكل 6-2)**. غير أن هناك أيضاً أمثلة جيدة على الاستجابة. ففي سري لانكا، أُدخلت خدمة هاتفية مجانية لدعم الدراسة لمساعدة طلاب الصفّ الحادي عشر في العلوم والرياضيات واللغة الإنكليزية في ثلاث لغات للتدريس هي: السنهالية والتاميلية والإنكليزية. واتُخذت أيضاً إجراءات لإطلاق خدمة تعليم مجانية يمكن الوصول إليها عن طريق الهاتف العادي، بمساعدة مقدّم خاص لخدمات الاتصالات السلكية واللاسلكية.

شابت الشكوك عملية تقييم أثر إغلاق المدارس على معدّلات الإصابة بفيروس كوفيد- 19، إذ لم تظهر بعد أدلة قاطعة بهذا الشأن (Brauner et al., 2020; Esposito and Principi, 2020)، الأمر الذي يجعل المسألة في بعض الأحيان مثيرة للخلاف. ويشعر بعض المعلّمين الذين ينتمون إلى الفئات الضعيفة بالقلق من أن تكون صحتهم معرّضة للخطر. في الواقع، وحدها أقلية من البلدان تستطيع إنفاذ قواعد صارمة للتباعد الاجتماعي في المدارس. غير أن المدارس فتحت أبوابها من جديد: ففي نهاية أيار/مايو 2020، كانت عمليات إغلاق المدارس الوطنية سارية المفعول في 150 بلداً، ما أثّر على 68% من مجموع الطلاب في العالم.

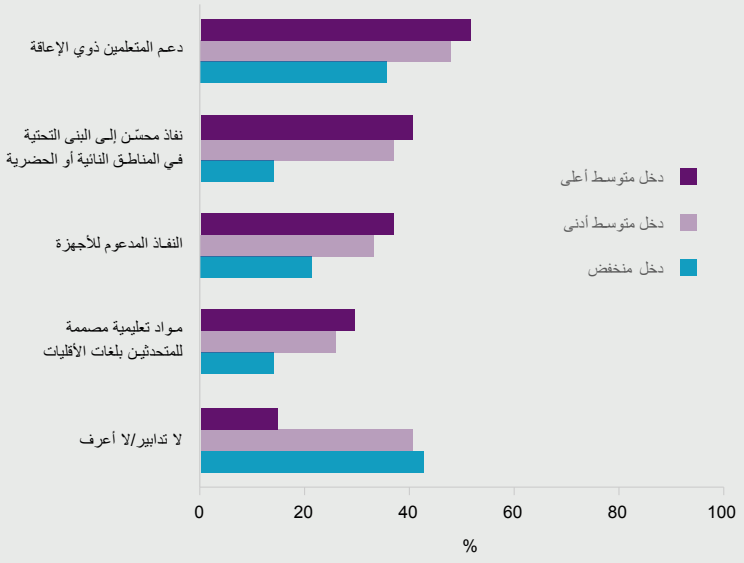
تبعاً لبنية السنة الدراسية، أثّر إغلاق المدارس على التقويمات المدرسية، وتدريب المعلّمين، وجداول نيل الإجازات، والامتحانات. وقام المجلس المركزي للتعليم الثانوي في الهند بإلغاء امتحانات الصفَّين العاشر والثاني عشر، إلى جانب الامتحان الوطني للمدرسة المفتوحة، وامتحان الدخول المشترك (Firstpost, 2020). أما إندونيسيا، فقد ألغت امتحانها الوطني، وأعلنت أنه لن يكون مطلوباً للتخرّج أو الالتحاق بالجامعة، وأصدرت توجيهات بشأن استخدام علامات الامتحانات المدرسية للتخرّج في مستويات أخرى (Indonesia Ministry of Education and Culture, 2020). وألغت المملكة المتحدة، من جهتها، امتحان الحصول على شهادة التعليم الثانوي العامة وستمنح المؤهلات بناءً على أحكام معتدلة تصدر عن المعلّمين (Thomson, 2020). ويتمثّل أحد الشواغل في أن هذه الأحكام قد تتأثّر بالقوالب النمطية المتعلّقة بأنواع معينة من الطلاب.

وبوجه عام، من المتوقّع أن تكون الانتكاسات التي تطال التعلّم كبيرة، وإن كان من الصعب تحديد حجمها. ووجدت بحوث أُجريت في الولايات المتّحدة وتناولت "الشريحة الصيفية"، أي فقدان التعلّم خلال فترة الانقطاع المدرسي الطويلة بين الصفوف، أن الطلاب فقدوا حوالى 20% من مكاسب السنة الدراسية في القراءة، و27% من مهارات الرياضيات بين الصفَّين الثاني والثالث، و36% من مكاسبهم في القراءة و50% في الرياضيات بين الصفَّين السابع والثامن (Kuhfeld, 2018; Kuhfeld and Tarasawa, 2020). والمثير للقلق هو أن الفجوات أكبر بالنسبة إلى الطلاب المحرومين الذين يملكون موارد أقلّ في المنزل (Cooper et al., 1996)،

الشكل 6-2:

لم يتمكّن الكثير من البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل من دعم المتعلّمين المعرضين لخطر الإقصاء خلال وباء كوفيد - 19

النسبة المئوية للبلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل التي اتخذت تدابير لإدماج السكان في التعليم عن بُعد، 2020

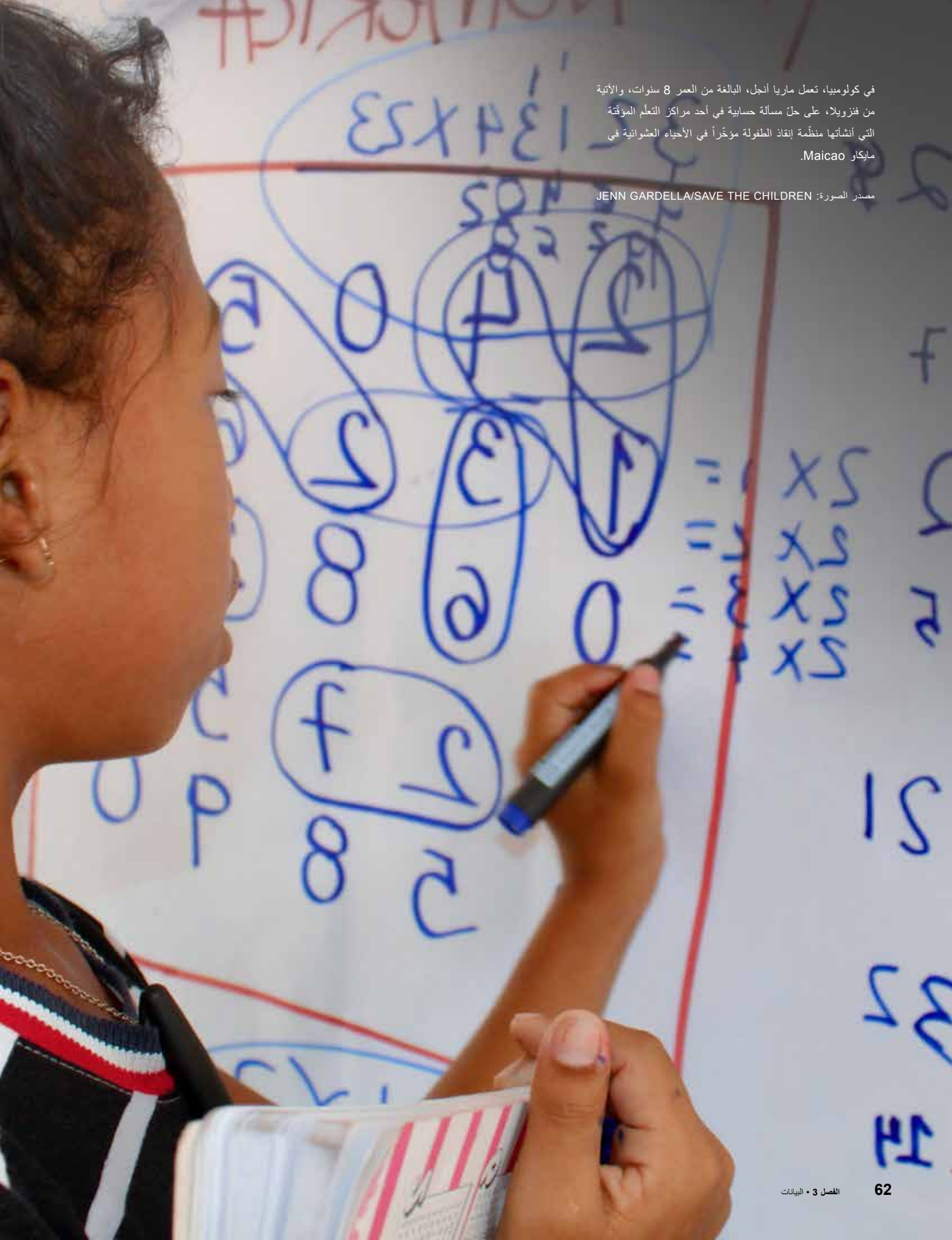


GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig2_6

المصدر: تحليل لفريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى استبيان مشترك بين اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي.

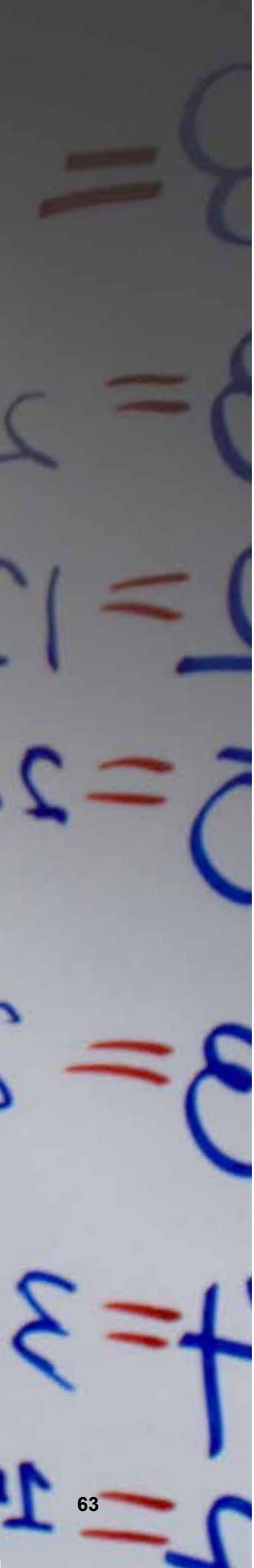
الأمر الذي من شأنه أن يزيد من الفجوات الاجتماعية - الاقتصادية. ويخطّط 17% من البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل لتوظيف المزيد من المعلّمين، و22% لزيادة وقت الدراسة، و68% لإنشاء صفوف تقوية عند إعادة فتح المدارس. وسيكون لتخطيط هذه الصفوف واستهدافها أهمية حاسمة لمعرفة ما إذا كان بإمكان الطلاب المحرومين التعويض عمّا فاتهم.

أظهرت أزمة كوفيد- 19 أن الحلول التقنية لا تكفي لمعالجة الفجوة الرقمية. وعلى الرغم من أن التعلّم عن بُعد قد استحوذ على العديد من العناوين الرئيسية، فإن أقلية فقط من البلدان لديها البنية التحتية الأساسية للتركيز على التحديات التربوية للمقاربات الإلكترونية المتّبعة في التدريس والتعلّم. وقد عانى معظم الأطفال والشباب من خسارة مباشرة وقصيرة الأجل - ويؤمل أن تكون مؤقتة- في التعلّم. ولا يزال القلق قائماً بشأن الآثار الأكثر استدامةً، التي يرجّح أن يتسبّب بها بصورة غير مباشرة الركود الذي سيعيد ملايين الناس إلى براثن الفقر. ويتعين على الحكومات أن تنظر عن كثب في تحديات الشمول التي ألقى عليها هذا التقرير الضوء لإعادة بناء نظم تعليم أفضل ومتاحة لجميع المتعلّمين.



في كولومبيا، تعمل ماريا أنجل، البالغة من العمر 8 سنوات، والآتية من فنزويلا، على حلّ مسألة حسابية في أحد مراكز التعلّم المؤقّتة التي أنشأتها منظّمة إنقاذ الطفولة مؤخّراً في الأحياء العشوائية في مايكاو Maicao.

مصدر الصورة: JENN GARDELLA/SAVE THE CHILDREN



الفصل

3

البيانات

من المستبعد؟

الرسائل الرئيسية

تحدّد طبيعة البيانات التي يتمّ جمعها وكيفية استخدامها ما إذا كان الشمول واقعاً

- يؤدّي تحديد المجموعات إلى إلقاء الضوء على الفئات المحرومة، ولكنّه قادر أيضاً على جعل الأطفال يُعرّفون وفق تسميات تُلصق بهم، وهي تسميات قادرة على تحقيق ذاتها. ففي نهاية المطاف، يُحتمل أن يواجه الجميع حواجز تعرقل الشمول.
- لا ينتمي جميع الأطفال الذين يواجهون حواجز تعيق الشمول إلى فئة محددة أو معترف بها، بينما ينتمي آخرون إلى عدة فئات. وتتبع البرتغال مقاربة غير فئوية لتحديد الاحتياجات الخاصة.

تساعد التعدادات والمسوح على رصد النتائج على مستوى السكّان غير أن استخدامها ليس بالأمر السهل

- تساعد التعدادات والمسوح على رصد النتائج على مستوى السكّان غير أن استخدامها ليس بالأمر السهل
- يمكن أن تمسّ صياغة الأسئلة المتعلّقة بالجنسية، والانتماء الإثني، والدين، والميل الجنسي، والهوية الجنسانية الهويات الشخصية الحسّاسة، وقد تكون تدخّلية وتثير مخاوف من الاضطهاد. أضافت كينيا فئات جديدة من المجموعات الإثنية، كما أضافت عبارة "حاملي صفات الجنسَين" كخيار محدّد لنوع الجنس في تعداد العام 2019.

بدأ القياس الإحصائي للإعاقة يلحق بالنموذج الاجتماعي

- أظهرت بيانات واردة من 14 بلداً ذات الدخل المنخفض والمتوسّط في الفترة 2017-2019 عبر استخدام الوحدة الخاصة بالأداء الوظيفي للأطفال انتشار الإعاقة في صفوف الأطفال بنسبة 12%، والنسب تتراوح بين 6% و24%.
- إن احتمال أن يكون الأشخاص ذوي الإعاقات الحسية أو الجسدية أو الذهنية خارج المدرسة أكبر بمقدار 4 نقاط مئوية من نظرائهم في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائية، في حين أن الرقم الخاص بسنّ الالتحاق بالمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي كان 7 نقاط، والمرحلة العُليا من التعليم الثانوي 11 نقطة.
- من خلال استخدام التعاريف الوطنية، تتراوح حصّة الطلاب في أوروبا الذين يُعتبر أن لديهم احتياجات تعليمية خاصة بين 1% في السويد و20% في اسكتلندا. وتعكس هذه الأرقام الاختلافات المؤسّسية بدلاً من الاختلافات السكانية. ومن الصعب مقارنة معدّل انتشار الإعاقة: فصعوبات التعلّم هي أكبر فئة من الاحتياجات الخاصة في ألمانيا ولكنها غير معروفة في اليابان.

لا تسجّل بعض البلدان حتّى البيانات الأساسية، بينما ترصد بلدان أخرى تجارب الطلاب

- خلص استعراض أُجري في 11 وزارة تعليم في أفريقيا جنوب الصحراء إلى أن الكاميرون ونيجيريا لا تملكان بيانات عن التحاق الأطفال ذوي الإعاقات البصرية.
- أبلغ واحد من كلّ أربعة طلاب في الخامسة عشرة من العمر عن شعورهم بأنهم غرباء في المدرسة؛ وتجاوزت الحصة 30% في بروني دار السلام والجمهورية الدومينيكية والولايات المتحدة.
- ترصد نيوزيلندا ما إذا كان الطلاب يشعرون بالرعاية والسلامة والأمان، إلى جانب قدرتهم على إقامة علاقات إيجابية والإبقاء عليها، واحترام احتياجات الآخرين، وإظهار التعاطف.

تشير البيانات على مستوى المدرسة إلى استمرار الإقصاء والفصل

- في بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، كان أكثر من ثلثي الطلاب المهاجرين يلتحقون بالمدارس التي يكون فيها نصف الطلاب على الأقلّ من المهاجرين.
- لا يزال الفصل الاجتماعي - الاقتصادي مستمراً: كان ليفترض نقل نصف الطلاب في شيلي والمكسيك إلى مدارس أخرى لتحقيق خليط اجتماعي - اقتصادي موحّد، ولم يحدث أي تغيير خلال عقدَين من الزمن.

بيانات عن الشمول: تختلف المجموعات التي ترصدها البلدان 66
بيانات خاصة بالشمول: تختلف السياسات والنتائج التي ترصدها البلدان 76
الخاتمة 85

إن العقبة الرئيسية التي تحول دون تحقيق التعليم الشامل هي الافتقار إلى بيانات موثوقة عن المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصة، ما يجعل من الصعب التخطيط لهم.

كاثرين أسيغو، منسّقة المشاريع في المركز الأفريقي لبحوث السكّان والصحّة، كينيا

تكتسي البيانات أهمية بالغة في دعم التعليم الشامل. فعلى سبيل المثال، دعت اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة للعام 2006 صراحةً إلى جمع البيانات الإحصائية والبحثية. والهدف من وراء هذه الدعوة ذو شقّين. فالبيانات تستطيع أولاً أن تسلّط الضوء على الثغرات في فرص التعليم ونتائجه بين فئات المتعلّمين، كما يمكنها تحديد الأشخاص المعرّضين لخطر التخلّف عن الركب والحواجز التي تحول دون الشمول. ثانياً، بناءً على البيانات حول الأشخاص المتخلّفين عن الركب والسبب وراء ذلك، بإمكان الحكومات أن تضع سياسات قائمة على الأدلّة وأن ترصد تنفيذها (مثلاً عن طريق الموارد والمعدّات والبنية التحتية والمعلّمين ومساعدي التدريس واستراتيجيات مكافحة التنمّر ومشاركة أولياء الأمور) والنتائج.

وعند تحديد النتائج، لا يمكن بسهولة تمييز النتائج الخاصة بالشمول عن نتائج التعليم العام (Armstrong et al., 2010). وقد اقترحت الوكالة الأوروبية لذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الشامل رصد مشاعر الانتماء والاحترام المتبادل والتقدير الاجتماعي، إلى جانب البيانات المتعلّقة بالحضور والتعلّم (Watkins et al., 2014). وبإمكان البيانات النوعيّة المتعلّقة بهذه التجارب أن تستخلص معلومات دقيقة ترسم صورة مختلفة اختلافاً كبيراً عن البيانات الفئوية الكمية. فعلى سبيل المثال، في "قاعة صفّ شاملة" في كندا، أُرغم طلاب يعانون من صعوبات في التعلّم على حلّ المسائل على سبورة مختلفة عن الآخرين، وهم يديرون ظهرهم لبقية الصفّ (Jordan and McGhie-Richmond, 2014).

خلافاً للمؤشّرات على مستوى السكّان أو النظام، ينبغي أن تصف هذه التدابير تجارب المتعلّمين الفردية، بدلاً من تجارب المجموعات أو الفئات. وكلّما كانت المدرسة شاملة، كلّما أصبحت البيانات الفئوية أقلّ فائدةً، مع انخفاض عدد الأطفال الذين يتعيّن تحديدهم لمنحهم الدعم. وتشمل إحدى المقاربات المتّبعة في مجموعة من المؤشّرات إجراء دراسة منهجية لمستويات السلطة، من المدارس إلى وزارات التعليم، ولمجموعة من النتائج، فلا تكتفي بالمُخرجات والنتائج فحسب، بل تشمل أيضاً العمليات **(الجدول 1-3)**.

الجدول 1-3:
المؤشّرات المحتملة عن التعليم الشامل، بحسب مستوى السلطة والنتيجة

المستوى	النتيجة	
	المدخلات	العمليات	المخرجات والنتائج
النظام	السياسة إعداد المعلّمين التطوير المهني الموارد والتمويل القيادة المنهج الدراسي	البيئة الممارسة المدرسية التعاون تقاسم المسؤولية دعم الأفراد دور مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة	المشاركة التحصيل نتائج ما بعد المدرسة
المقاطعة			
المدرسة			

المصدر: Loreman et al. (2014).

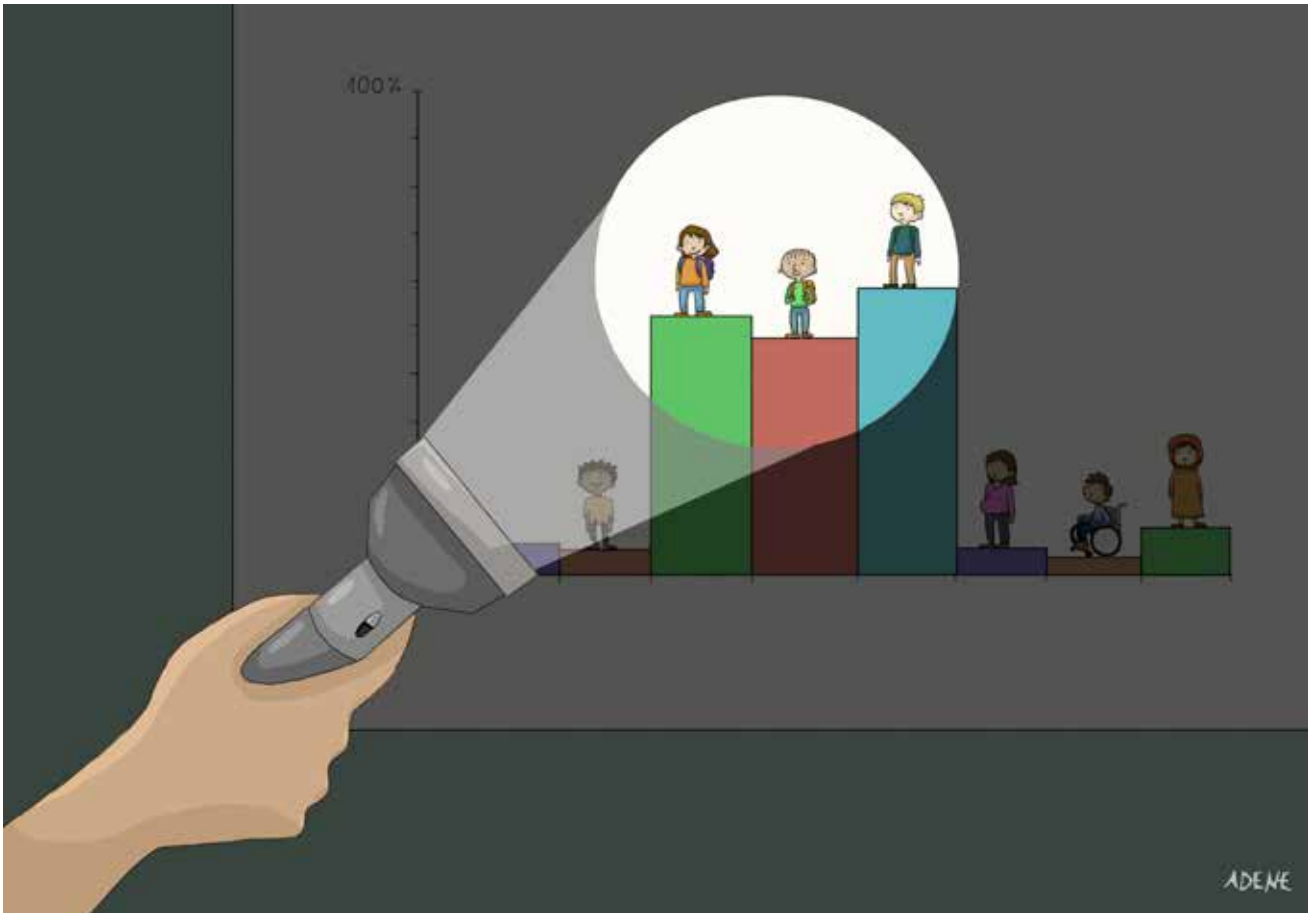
> يرتبط قياس الشمول بكيفية تعريف البلدان له

يُصعب جمع المعلومات عن العمليات بل ومن الأصعب مقارنتها بين المدارس أو المجموعات، ناهيك عن مقارنتها بين البلدان. وقد لا تكون أطر التقييم الذاتي الطوعي الذي تجريه المدارس أو تقييمات البرامج بالضرورة مناسبة لرصد الشمول الرسمي على الصعيد القطري. فقياس الشمول يرتبط بكيفية تعريف البلدان له. وفي حين تندرج بعض الجوانب ضمن معظم التعاريف، مثل ما إذا كان جميع الطلاب يشعرون أنه مُرحّب بهم في المدرسة، لا توجد قائمة واحدة مناسبة من المؤشّرات في كل مكان. وينبغي تحديد المعايير محلياً ومراعاة السياق، لأن نقاط الضعف تختلف من مكان الى آخر (Ainscow, 2005).

يستعرض هذا الفصل الوعد الذي قطعته مختلف المقاربات المتّبعة في جمع البيانات وتحليلها لتحديد الإقصاء والعمل الفوري، بالإضافة الى العقبات المحتملة. ثم ينظر في كيفية جمع البلدان للبيانات من أجل رصد آثار الإجراءات الرامية إلى جعل نظم التعليم أكثر شمولاً.

بيانات عن الشمول: تختلف المجموعات التي ترصدها البلدان

تواجه البلدان معضلة لجهة تحديد البيانات التي يتعيّن جمعها عن الشمول. فمن ناحية، ينبغي عدم تجزئة المفهوم بحسب المجموعات لأن الشمول لا يمكن تحقيقه في مجموعة واحدة في كلّ مرة. "وعند الإشارة الى إقصاء مجموعات محدّدة، يتركّز الانتباه على "علامات الاختلاف"، وبالتالي ينشأ اختلاف في الواقع من خلال المقارنة مع معيار ضمنيّ" (Armstrong et al., 2010, p. 37). وتصبح نظم التعليم وبيئاته شاملة من خلال كسر الحواجز لصالح جميع الأطفال. وقد تكون هذه الحواجز أعلى بالنسبة الى بعض المجموعات مقارنةً بمجموعات أخرى: "فقد مهّدت المسائل التي أثارها وجود طلاب ذوي إعاقة الطريق أمام الطلاب غير المعوّقين الذين يتقاسمون تجارب مماثلة" (De Vroey et al., 2016, p. 110). ومهما كانت الحال، لا تكون أنواع كثيرة من الضعف واضحة بصورة جليّة (Moyse and Porter, 2015; Porter et al., 2013)، ما يجعل من المستحيل التمييز بدقّة بين الطلاب ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة وأولئك الذين يفتقرون اليها.



> يجب عدم تجزئة عملية جمع البيانات لأن الشمول لا يمكن تحقيقه في مجموعة واحدة في كلّ مرّة

من ناحية أخرى، يُعتبر تصنيف الطلاب مهماً لتسليط الضوء على فئات محدّدة فيتمكّن واضعو السياسات من رؤيتها (Florian et al., 2006; Simon and Piché, 2012). ويمكن إقصاء فئات معيّنة من الأطفال ليس فقط من خلال إغفال ذكرها في الكتب المدرسية، أو وضعها في القسم الخلفي من قاعة صفّ ما، أو عدم طرح الأسئلة عليها أبداً، ولكن أيضاً من خلال عدم الاعتراف الصريح بها خلال جمع البيانات. ويمكن القول إن غياب البيانات يفضي الى عدم رؤيتها ويساهم في ذلك على حدّ سواء.

يتطلّب حلّ هذه المعضلة أنواعاً مختلفة من البيانات على مستويات مختلفة. ويمكن رصد النتائج على مستوى السكّان، كما يمكن رصد تقديم الخدمات على مستوى الطلاب من خلال نظم إدارية تحدّد الاحتياجات. ويتيح فهم الغرض من البيانات ذات الصلة بالشمول وأنواعها التخفيف من معضلات التحديد: وينبغي ألا يؤدّي تحديد مجموعات ما لأغراض إحصائية أو خاصة بالسياسات إلى إحداث ازدواجية كاذبة بين المجموعات "العادية" والمجموعات "الخاصة" تؤدي إلى تشويه الجهود الرامية إلى تحقيق الشمول. ويمكن، على سبيل المثال، جمع البيانات الإدارية واستخدامها من دون وضع تسميات مقابلة في قاعة الصفّ. وفي بعض البلدان المرتفعة الدخل، تجمع الاستبيانات الطوعية لتكافؤ الفرص معلومات عن نوع الجنس والميل الجنسي والانتماء الإثني وغير ذلك من الخصائص. ولا تُستخدم النتائج إلا لرصد التنوّع في الجامعات أو أماكن العمل.

توفّر التعدادات والمسوح فهماً عميقاً للتعليم الشامل

توفّر تعدادات السكّان ومسوح الأسر معلومات قيّمة عن الوضع التعليمي للأشخاص الذين يواجهون خطر التهميش، ولكنها تتمتّع بحسنات وسيّئات، شأنها شأن جميع الأدوات.

تهدف التعدادات إلى تغطية جميع المقيمين، ولا تقصي عمداً أي مجموعة من العدّ، إذا ما أُجريت بشكل صحيح. والتعدادات تتمتّع بمزايا مقارنةً بالمسوح التي لا تغطّي بعض الفئات من السكّان بسبب صغر حجم عيّناتها أو تصميمها (مثل السجون ودور الأيتام التي لا تؤخذ عيّنات منها) (United Nations, 2005). ومع ذلك، من المعروف أنها لا تحتسب بالكامل السكّان المهمشين، مثل الرُحّل، والعمّال الموسميين والمهاجرين، والعمّال المنزليين، والمشرّدين، والأشخاص الذين يعيشون في مناطق تتأثّر بنزاع أو انعدام الأمن، ومعظمهم من بين أفقر الفئات (Carr-Hill, 2013). وبصورة أعمّ، تكون التعدادات مكلفة، وبالتالي نادرة ولا تتضمّن سوى أسئلة قليلة.

من جهتها، سلّطت المسوح، لا سيّما تلك المُستمدّة من برامج شاملة لعدّة بلدان وبالتالي برامج أكثر توحيداً، الضوء على التقدّم التعليمي للفئات السكّانية التي تطبعها خصائص فردية أو تقاطعاتها. فعلى سبيل المثال، في البلدان المنخفضة الدخل، أكملت 69 شابة تعليمها الثانوي لكلّ 100 شاب، و23 من سكان الريف لكلّ 100 من سكان المناطق الحضرية، و5 من أفقر 20% لكلّ 100 من أغنى الفئات. وفي 20 بلداً على الأقلّ تتوفّر فيها بيانات، معظمها في أفريقيا جنوب الصحراء، بالكاد تكمل أي شابة ريفية فقيرة المرحلة العُليا من التعليم الثانوي **(الشكل 1-3)**.

تتقاطع خصائص متعدّدة لحرمان الناس من التعليم بشكل إضافيّ. فثمّة فجوات لجهة نوع الجنس في أوساط الفئات المحرومة أصلاً بسبب الفقر، على سبيل المثال. ويبيّن تحليل البيانات المُستقاة من قاعدة البيانات العالمية حول انعدام المساواة في التعليم أن معدّل إتمام المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، أي المرحلة الإعدادية، في صفوف الفقراء أقلّ بمقدار 7 نقاط مئوية من المتوسّط الوطني في شرق وجنوب شرق آسيا، وأن المعدّل انخفض بمقدار 11 نقطة أقلّ في أوساط الذين يعانون، بالإضافة إلى ذلك، من الحرمان بسبب نوع الجنس، و12 نقطة أقلّ في أوساط هذه الفئة إذا كان المنتمون إليها يتواجدون أيضاً في مكان محروم.

تُعتبر التعدادات السكّانية والمسوح الأسس الصلبة للإحصائيات الوطنية والعالمية الرئيسية التي تستند اليها السياسات بغية التصدّي للحرمان. وعلى الصعيد العالمي، يُقدّر عدد الأطفال الذين يعيشون في أسر شديدة الفقر بحوالى 385 مليون طفل (UNICEF and World Bank, 2016). ويؤثّر سوء التغذية على طفل من أصل ثلاثة أطفال دون سنّ الخامسة، في حين يعاني 200 مليون من التقزّم أو الهزال، الأمر الذي يضع إمكانية نموّهم في خطر (UNICEF, 2019). وهناك 140 مليون طفل مصنّفون على أنهم أيتام، من بينهم 15 مليون فقدوا كلا الوالدَين (UNICEF, 2017).

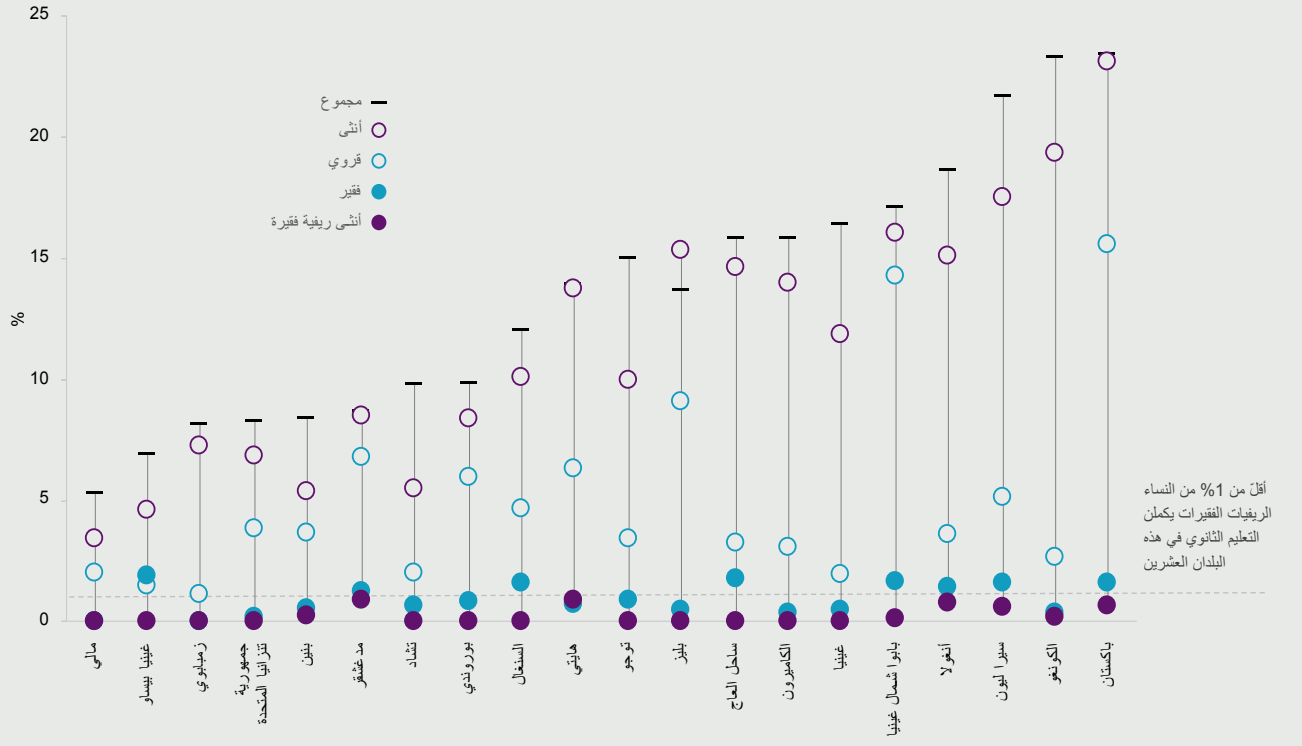
تشير بلدان كثيرة إلى فئات محدّدة على أنها ضعيفة في الدساتير، أو تشريعات الشمول الاجتماعي، أو التشريعات التعليمية، أو الوثائق المتّصلة مباشرةً بالتعليم الشامل للجميع. والفئة الأكثر تحديداً في هذا الصدد هي الأشخاص ذوو الإعاقة، ولكن النساء والفتيات والسكّان الريفيين أو سكّان المناطق النائية والفقراء ينتمون الى هذه الفئة أيضاً. يبقى أن عدداً قليلاً من البلدان يربط الاعتراف بفئات محدّدة بولاية تقضي بجمع البيانات حول استفادتها من التعليم الشامل.

لطالما اعتُبر تصنيف إحصائيات الالتحاق بالمدرسة بحسب الذكور والإناث المعيار المُعتمد. وفي حين تتجاهل معظم التعدادات الهويات الجنسانية غير الثنائية،

الشكل 3-1:

في 20 بلداً على الأقلّ، بالكاد تكمل أي شابة ريفية فقيرة المرحلة العُليا من التعليم الثانوي

معدّل إتمام المرحلة العُليا من التعليم الثانوي، بحسب الجنس والموقع والثروة، بلدان مختارة، 2013-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig3_1

المصدر: World Inequality Database on Education.

فإن الأمور بدأت يتغير. وقد أتاح تعداد كندا للعام 2011 للمجيبين ترك الرد الثنائي فارغاً وإدخال تعليق. وتقوم كندا في الوقت الحالي باختبار خيار "نوع جنس ثالث" في أدواتها (Grant, 2018). وقد خطت الهند ونيبال وباكستان، التي اعتمدت تاريخياً هوية للأقلية الجنسانية، هذه الخطوة، على الرغم من أن مصطلح "نوع جنس ثالث" يحظى بقبول سيئ في أوساط المجموعة المستهدفة (Park, 2016). وقامت كينيا، من جهتها، بإضافة عبارة "حامل صفات الجنسَين" كخيار ثالث محدّد لنوع الجنس في تعداد العام 2019 (Bearak and Ombour, 2019).

أضاف التعداد الكيني أيضاً فئات جديدة من المجموعات الإثنية، كان بعضها يندرج في السابق ضمن فئات أوسع نطاقاً. ولا بدّ من الإشارة الى أن من يُعترف به في تعداد أو مسح ما قد يعكس السلطة السياسية والتمثيل السياسي. ولا تلقى البيانات التي تسلّط الضوء على انعدام المساواة بين المجموعات الترحيب دائماً لأسباب سياسية. فالمجموعات التي هي في السلطة قد تشكّك في موثوقيّتها وتقلق من أن يفضي لفت الانتباه اليها الى زيادة مشاعر السخط في أوساط الأكثر حرماناً. وقد أظهر تحليل

> "لا تلقى البيانات التي تسلّط الضوء على انعدام المساواة بين المجموعات الترحيب دائماً لأسباب سياسية"

عالمي شمل 138 تعداداً في جولة العام 2000 أن أكثر من الثلث ليس له أي تصنيف إثني (Morning, 2008). وتستطيع التغييرات السياسية أن تأثّر تأثيراً كبيراً على كيفية تحديد المجموعات. وقد ارتفع عدد بلدان أمريكا اللاتينية التي أدرجت سؤالاً واحداً على الأقلّ بشأن الانتماء الإثني في تعدادها من 6 بلدان في العام 1980 إلى 13 بلداً في العام 2000. وتضمّ التعدادات في جميع بلدان المنطقة في الوقت الحالي، باستثناء الجمهورية الدومينيكية، أسئلة عن الانتماء الإثني (Valencia Lopez, 2020).

سجّلت بعض التعدادات معدّلات التحصيل العلمي ومعدّلات الإلمام بالقراءة والكتابة المنخفضة لدى الأقليات الإثنية المحرومة ومجموعات من السكّان الأصليين،

> تُعتبر التعدادات السكّانية والمسوح الأسس الصلبة للإحصائيات الوطنية والعالمية الرئيسية التي تستند اليها السياسات بغية التصدّي للحرمان

مثل مجموعة أينو Ainu الأصلية في محافظة هوكايدو في اليابان ومجموعة لولو Lolo في فييت نام (UNDESA, 2017). وأدّت المسوح أيضاً وظيفة هامة إذ سلّطت الضوء على التقدّم التعليمي النسبي الذي أحرزته مختلف المجموعات الإثنية. وتبيّن الموجات المتعاقبة من مسوح الأسر في إثيوبيا ونيجيريا، على سبيل المثال، أن مستويات التحصيل في صفوف الفئات التي تتخلّف عن الركب تميل إلى اتباع الاتجاه الوطني، مع وجود علامات متباينة عن اللحاق بالركب **(الشكل 2-3)**.

تتطرّق الأسئلة المتعلّقة بالجنسية أو الانتماء الإثني أو الدين إلى نقاط حسّاسة تُعنى بالهوية الشخصية ويمكن أن تكون تدخّلية ما لم تكن الإجابة طوعية تماماً. وقد تثير هذه الأسئلة الخوف من الاضطهاد. وكمثال على ذلك، اعتُبرت مسألة إدراج سؤال عن الجنسية في تعداد الولايات المتحدة للعام 2020 مسألة سياسية للغاية، وقد رفضتها المحكمة العليا في نهاية المطاف (Wines, 2019). وكان سؤال مشابه عن الجنسية قد طُرح في مسح المجتمع الأمريكي في العام 2016 وبلغت نسبة عدم الإجابة عليه 6%، وهي نسبة عدم الإجابة الوحيدة التي ما انفكّت ترتفع. وتبلغ نسبة عدم الإجابة 12% في أوساط الأشخاص ذوي الأصول الإسبانية المولودين في الخارج الذين يملأون المسوح من دون أن تُجرى مقابلات معهم (O'Hare, 2018). ويُعدّ الأطفال المنحدرين من أميركا اللاتينية من أكثر الفئات السكّانية التي لا تُحتسب بالكامل في البلاد، على الرغم من أنهم المستفيدون الرئيسيون من برامج تعليمية واسعة النطاق تُخصص ميزانياتها أقلّه جزئياً على أساس تقديرات التعداد. فعلى سبيل المثال، يشكّل هؤلاء الأطفال 37% من المتعلّمين في برنامج هيد سترت Head Start الذي تبلغ ميزانيته 8 مليارات دولار أمريكي (The Leadership Conference Education Fund, 2018).

هناك عوامل مختلفة تعرقل عملية تحديد المهاجرين لأغراض السياسة العامة. أولاً، لا بدّ من معرفة ما إذا كانت البلدان تعرّف المهاجرين على أنهم مواطنون أجانب أم مولودون في الخارج. ويزداد التعقيد عند تحديد الجيل الثاني من المهاجرين (UNESCO, 2018). فحتّى مع وجود تعاريف واضحة، غالباً ما تميل التعدادات في البلدان المرتفعة الدخل الى عدم احتساب المهاجرين بالكامل. فعلى سبيل المثال، احتسب تعداد المملكة المتّحدة للعام 2001 عدد السكّان الإجمالي بحوالى 6% أقلّ. ولم تُحتسب بعض المجموعات بالكامل، لا سيّما مثلاً الشبان المنتمين إلى أقليات إثنية في لندن، مع ما يترتّب على ذلك من تبعات لجهة التخطيط التعليمي الذي تضطلع به السلطات المحلية (United Kingdom House of Commons, 2010; United Kingdom Office of National Statistics, 2015).

الشكل 2-3:

تتيح المسوح تصنيف التحصيل التعليمي بحسب الانتماء الإثني

معدّل إكمال المرحلة الابتدائية، بحسب الإنتماء الإثني، إثيوبيا ونيجيريا، 2000-2018

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig3_21

ملاحظة: يشمل الشكلان مجموعات إثنية مختارة كان معدّل إتمامها للتعليم الابتدائي دون المتوسط الوطني.

المصدر: قاعدة البيانات العالمية الخاصة بالتفاوت في التعليم World Inequality Database on Education إستناداً إلى دورات متتالية من المسح الديمغرافي والصحي.

تستخدم المكاتب الإحصائية تقنيات لتعديل نتائج التعدادات عموماً، غير أن هذه الأساليب لا يمكن أن تحلّ محلّ المسح الدقيق للفئات المهمّشة لتتمكّن السياسات الهادفة من تحسين الإنصاف والشمول في التعليم. وتتمثّل إحدى المقاربات المُعتمدة مع السكّان الذين يُصعب الوصول إليهم في أخذ عيّنات "كرة الثلج"، بحيث يقود المجيبون إلى مزيد من المشاركين. وقد استُخدمت هذه المقاربة في التقييم السريع لمستويات تعليم المهاجرين واللاجئين في أوروبا، وقد أكّدت دراسات أخرى صلابة النتائج. فعلى سبيل المثال، وجدت موجتان من المسوح التي غطّت المهاجرين واللاجئين على طول ممرّ البلقان أن 76% من الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و64 سنة في العامَين 2015 و2016 تابعوا تعليمهم الثانوي أو الجامعي، وهي التقديرات نفسها التي توصّل إليها مسح رسمي طولي أُجري في ألمانيا التي هي بلد المقصد الرئيسي (Aksoy and Poutvaara, 2019).

تطوّر قياس الإعاقة جنباً إلى جنب مع تعريفها

في وقت يمكن أن تُعتبر فيه صياغة الأسئلة المناسبة عن الانتماء الإثني أو الهوية الجنسانية في التعدادات والمسوح مسألة سياسية بالغالب، فإن القضايا الرئيسية في حال الأسئلة المتعلّقة بالإعاقة هي المواقف والمعرفة. فعلى سبيل المثال، إذا اعتُبر أن الإعاقة تجلب العار للأسرة، فبإمكان بعض الأسئلة أن تثير الخوف من الوصم وتفضي الى إجابات لا يمكن التنبّؤ بها. وتشير التقديرات الشائعة من العام 2004 إلى أن 15% إلى 20% من البالغين، ولكن 5% فقط من الأطفال حتى سنّ 14 عاماً، هم من ذوي الإعاقة (WHO and World Bank, 2011).

مرّ الاتفاق على مقياس صحيح للإعاقة بعملية طويلة. وأدّى التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والإعاقة والصحّة للعام 2001، والتصنيف الدولي للأداء الوظيفي والإعاقة والصحّة الخاص بالأطفال والشباب للعام 2007 دوراً هاماً في الانتقال من نموذج طبي إلى نموذج اجتماعي للإعاقة، علماً أن التصنيفَين قد دُمجا في العام 2012. ويُعتبر هذا التصنيف إطاراً محايداً يصف مستويات الأداء في مختلف المجالات المتعلّقة بالصحّة، بما في ذلك "مجالات الحياة الرئيسية" مثل التعليم (Hollenweger, 2014)، غير أنه لا يحدّد الإعاقة وليس أساليب جمع البيانات.

أنشأت اللجنة الإحصائية التابعة للأمم المتحدة فريق واشنطن المعني بإحصائيات الإعاقة في العام 2001. واتُّفق في العام 2006 على مجموعة من الأسئلة القصيرة، التي تتماشى مع التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والإعاقة والصحّة ويُعتبر إدراجها في التعدادات أو المسوح مناسباً (Groce and Mont, 2017). وتغطّي الأسئلة الستة مجالات وأنشطة وظيفية حاسمة، وهي البصر والسمع والحركيّة والإدراك والرعاية الذاتية والتواصل. ويتمحور السؤال الإدراكي مثلاً حول ما يلي: "هل لديك صعوبة في التذكّر أو التركيز؟"، علماً أن خيارات الردّ على جميع الأسئلة هي "لا - لا صعوبة"، و"نعم - بعض الصعوبات"، و"نعم - الكثير من الصعوبات"، و"لا يمكنني القيام بالعمل على الإطلاق" (WHO and World Bank, 2011).

يتمثّل أحد القيود في أن الأسئلة قد صيغت للكبار وأنها لا تلحظ بشكل كافٍ إعاقات النمو لدى الأطفال. وبعد إجراء مشاورات واختبارات مستفيضة، وُضع نموذج خاص بشأن الأداء الوظيفي للأطفال، بالتعاون مع اليونيسيف (Loeb et al., 2018; Massey, 2018). وجاء التطبيق الأول الواسع النطاق له في الموجة السادسة من المسوح العنقودية المتعدّدة المؤشّرات التي أجرتها اليونيسيف. يستفسر هذا النموذج بشكل حاسم عن الصعوبات التي تواجه التعلّم ويعترف بأهمية التحرّر من القلق والاكتئاب. وقد أشار تحليل سابق أُجري في خمسة بلدان أوروبية إلى أن ما بين 10% و20% من الأطفال لديهم مشاكل في الصحّة العقلية (Braddick and Jané-Llopis, 2008).

يغطّي نموذج إضافي وضعته اليونيسيف نطاقاً أوسع من أبعاد الشمول والمشاركة، مثل المواقف وإمكانية الوصول والنقل والقدرة على تحمّل التكاليف (Cappa, 2014). ويتمثّل الهدف منه في فهم مدى انتشار الإعاقة، ونتائج التعليم، والبيئة التعليمية، والحواجز المحدّدة التي تعترض التعليم.

لا يتيح اعتماد الأسئلة التي وضعها فريق واشنطن اعتماداً واسع النطاق مواءمة إحصائيات الإعاقة مع النموذج الاجتماعي فحسب بل يتيح أيضاً حلّ مسألة قابلية المقارنة التي طبعت سلباً الإحصائيات العالمية حول الإعاقة (Altman, 2016). وقد تفاوتت حتى الآن تقديرات انتشار الإعاقة على ضوء الاختلافات في التعريف

> "يتيح اعتماد الأسئلة التي وضعها فريق واشنطن اعتماداً واسع النطاق مواءمة إحصائيات الإعاقة مع النموذج الاجتماعي وحلّ مسألة قابلية المقارنة التي طبعت سلباً الإحصائيات العالمية حول الإعاقة"

"يُعتبر دمج مؤشّرات الشمول في نظام المعلومات عن إدارة التعليم EMIS من الممارسات الحسنة الناشئة"

والمنهجية (Mont, 2007; Singal et al., 2015). وتأتي أوضح الأدلة على أثر اختلاف أساليب قياس الإعاقة من الدراسات التي طبّقت أدوات متعدّدة على المجيبين نفسهم. فعلى سبيل المثال، أظهرت الدراسات أن المقاربات التي تركّز على الإعاقة تسفر عن نتائج مختلفة عن تلك التي تركّز على الأنشطة (Fotso et al., 2019). وخلصت دراسة أُجريت في الكاميرون والهند إلى أن الإبلاغ الذاتي غفل حوالى نصف الأشخاص ذوي الإعاقة، فيما غفلت التدابير السريرية بين 14% و22%. ولم تتمكّن القيود المفروضة على الأنشطة أن تلحظ بشكل كامل الحواجز التي تحول دون المشاركة في الأنشطة اليومية (MacTaggart et al., 2014).

في ما يختصّ بالكبار، تتضمّن المسوح النموذجية حول الإعاقة، التي وضعتها منظّمة الصحّة العالمية بالتعاون مع البنك الدولي في العام 2012، أسئلة عن الحواجز التي تعترض التعليم. ويُسأل المجيبون الذين لم يلتحقوا بالتعليم قط أو الذين غادروا الدراسة عما إذا كانت إمكانية الوصول الى التعليم هي السبب الرئيسي؛ ويُسأل الملتحقون بالتعليم عمّا قد يسهّل عليهم الوصول الى التعليم. وقد وُضعت في العام 2016 نسخة مناسبة يمكن دمجها في مسوح الأسر القائمة (WHO, 2019). وفي شيلي وكوستاريكا حيث استُخدم هذا المسح، تبيّن أن شخصاً بالغاً واحداً من أصل خمسة بالغين مصاب بإعاقة. وفي شيلي، كان 12% يعانون من إعاقة خفيفة إلى متوسّطة و8% من إعاقة شديدة (Chile Ministry of Social Development, 2016). وخلص تحليل للبيانات الواردة من شيلي إلى أن المصابين باضطرابات عقلية حدّدوا بشكل أساسي العوامل البيئية نفسها المسبّبة للإعاقة أو التمكينية التي حدّدها أولئك الذين يواجهون صعوبات ناجمة عن أمراض غير مُعدية (Kamenov et al., 2018). وفي كوستاريكا، أفاد حوالى 55% من المجيبين ذوي الإعاقة بأن مراكز التعليم لا يمكن الوصول إليها وتفتقر إلى ممرّات منحدرة، وإنذارات بصرية وسمعية، ومقابض، وغير ذلك من تعديلات. وأفاد أقلّ من 5% عن تلقّي نوع من أنواع الدعم التعليمي أو التكييف (Costa Rica National Institute of Statistics and Census, 2019).

تؤمّن التدابير الجديدة مناظير جديدة بشأن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة

على الرغم من رواج أسئلة فريق واشنطن (Groce and Mont, 2017)، لا بدّ من الإشارة الى أن مصادر معلومات كثيرة لا تتماشى معها. وبالتالي، تستند أحدث التقديرات بشأن انتشار الإعاقة وآثارها على التعليم إلى مصادر غير قابلة للمقارنة تماماً. وأظهر تحليل أجراه معهد اليونسكو للإحصاء أن الأطفال ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و29 سنة في 37 بلداً أقلّ احتمالاً من أقرانهم في الالتحاق بالمدارس وأن احتمال التحاقهم يقلّ بمقدار النصف في مصر وإندونيسيا وفييت نام (UIS, 2018).

أصبحت مجموعتان من إحصائيات التعليم المُصنّفة بحسب الإعاقة والتي تغطّي عدداً كبيراً من البلدان متوفّرتَين في إطار مؤتمر القمة العالمي للإعاقة والتقرير الرئيسي الأول للأمم المتحدة عن الإعاقة والتنمية (Leonard Cheshire and Department for International Development, 2018; United Nations, 2018). وكلاهما يفضّل تعاريف فريق واشنطن، على سبيل المثال لا الحصر.

من دون تعاريف متّسقة، تظهر المسوح تقديرات متباينة بشكل كبير لانتشار إعاقة الأطفال، من أقلّ من 1% إلى أكثر من 50% (Cappa, 2014). وقد تقود الأسئلة نفسها إلى مجموعة واسعة من التقديرات إذا ما فُسّرت بشكل مختلف في سياقات مختلفة. فعلى سبيل المثال، تراوحت تقديرات الإعاقة في صفوف الأطفال بين سنتَين و9 سنوات في الموجة الثانية من المسوح العنقودية المتعدّدة المؤشّرات التي أُجريت في منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين بين 3% في أوزبكستان و49% في جمهورية أفريقيا الوسطى (UNESCO, 2014).

في 14 بلداً لديها تقديرات تستند إلى نموذج الأداء الوظيفي للأطفال التابع للمسوح العنقودية المتعدّدة المؤشّرات في الفترة 2017-2019، تتفاوت تقديرات انتشار الصعوبات الوظيفية في صفوف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و17 عاماً بحسب المجال، وبحسب البلد داخل كل مجال. ففي المجال الحسّي، كان متوسّط الانتشار يبلغ 0.4% لصعوبات السمع و0.6% لصعوبات البصر. وفي مجال الحركيّة، طالت صعوبات المشي 3% من الأطفال في سيراليون. وكانت الصعوبات الإدراكية والنفسية - العاطفية أكثر شيوعاً بكثير، لا سيّما في حالات النزاع وما بعد النزاع. وفي سيراليون، كان 9% من الأطفال والمراهقين مكتئبين. وفي العراق، عانى 16% من القلق **(الشكل 3.3أ)**. وبلغت حصّة الأشخاص الذين لديهم صعوبة وظيفية في مجال واحد على الأقلّ 12% بشكل متوسّط، وتراوحت النسب بين 6% في منغوليا و24% في تونس **(الشكل 3-3ب)**.

يشكّل الأطفال والمراهقون والشباب ذوو الإعاقة 12% من عدد الملتحقين بالمدارس، ولكنهم يشكّلون 15% من الأشخاص غير الملتحقين بالمدارس. وبوجه عام، يمكن القول إنه كلّما انخفض معدّل الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، كلّما زاد احتمال أن يكون الأطفال ذوو الإعاقة من بين هؤلاء الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، ما يوحي بأن الأشخاص ذوي الإعاقة هم من بين الفئات التي يُعدّ الوصول اليها الأصعب على الإطلاق **(الشكل 4-3)**. وبالمقارنة مع أقرانهم في سنّ التعليم الابتدائي والثانوي بمرحلتَيه الدُنيا والعُليا، كان احتمال أن يكون الأطفال ذوو الإعاقة خارج المدرسة أعلى ب 1 و4 و6 نقاط مئوية على التوالي، وذوي الإعاقة الحسّية أو الجسدية أو الذهنية ب 4 و7 و11 نقطة مئوية **(الشكل 5-3)**. غير أن احتمال أن تكون المجموعة الأخيرة غير ملتحقة أبداً بالمدرسة كان أكبر بمرّتَين ونصف مقارنةً بالأقران من دون إعاقة.

الشكل 3-3:

تُعدّ الصعوبات الإدراكية والنفسية - العاطفية أشكال الإعاقة الأكثر شيوعاً في صفوف الأطفال والمراهقين

انتشار الصعوبات الوظيفية في أوساط الأشخاص ما بين 5 و17 عاماً، بلدان مختارة، 2017-2019

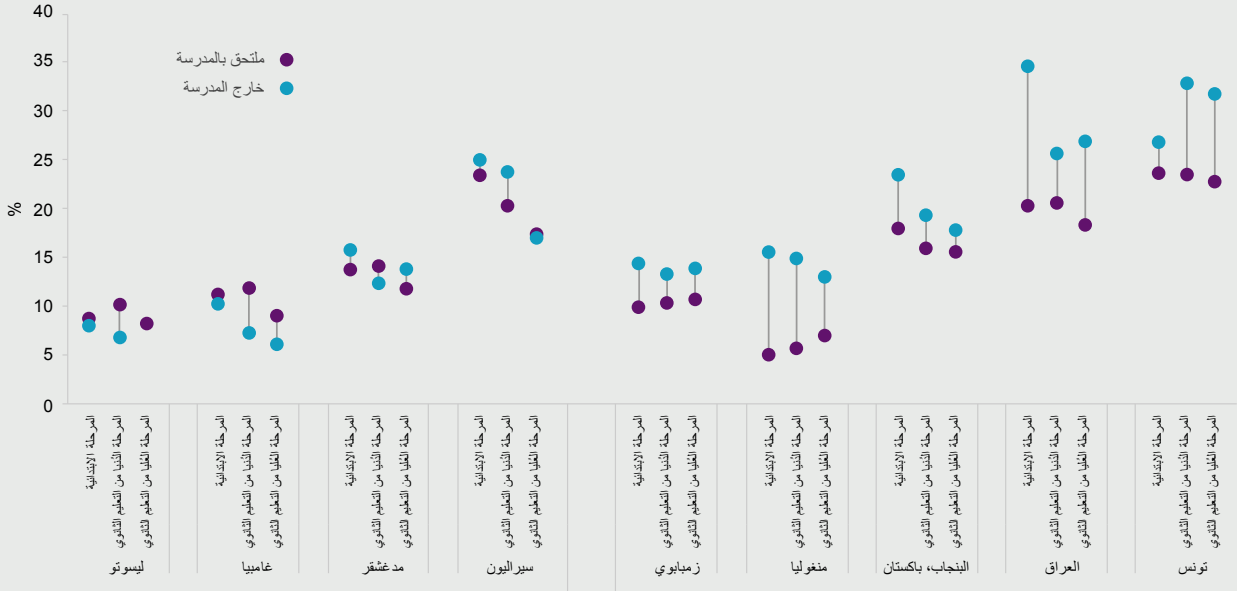
GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig3_3

المصدر: MICS Survey Findings Reports.

الشكل 3-4:

يشكّل الأطفال ذوو الإعاقة 15% من الأشخاص غير الملتحقين بالمدارس

النسبة المئوية للأطفال والمراهقين والشباب مع صعوبات وظيفية في الفئة الملتحقة بالمدارس وخارجها، بحسب المستوى التعليمي، بلدان مختارة، 2017-2019



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig3_4

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إستناداً إلى بيانات المسح العنقودي المتعدّد المؤشّرات.

> إن الحياة عند تقاطع الإعاقة مع العرق والطبقة ونوع الجنس والميل الجنسي والتعبير عن الهوية الجنسانية هي أكثر من مجموع كلّ من نقاط الضعف

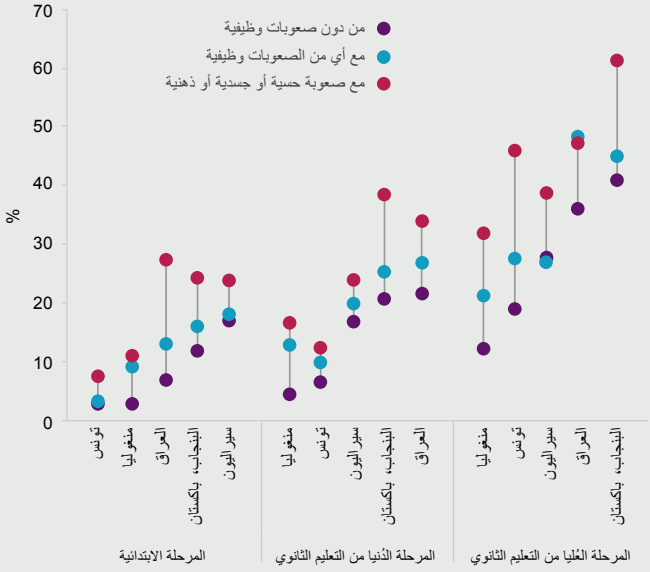
يجب أن يُراعى التقاطع بين الإعاقة وخصائص أخرى

لا توثّر الخصائص التي تعرّض الأفراد للخطر على الجميع بالطريقة نفسها. وعلى سبيل المثال، فإن الحياة عند تقاطع الإعاقة مع العرق والطبقة ونوع الجنس والميل الجنسي والتعبير عن الهوية الجنسانية هي أكثر من مجموع كلّ من أوجه الضعف (Connor, 2014). ومن وجهة النظر الإحصائية، يشكّل حجم العيّنة تحدياً لجهة تحليل أوجه الحرمان المتقاطعة. وتعاني مسوح الأسر الموحّدة من تقلّص العيّنات بسرعة وأخطاء أكبر في التقديرات مع انتقال التركيز إلى الأفراد ذوي الخصائص المحدّدة المتعدّدة. وبالتالي، تقتصر تحاليل التقاطعات التي تنطوي على سمة الإعاقة النادرة نسبياً على بيانات التعداد إلى حدّ كبير، علماً أنها توفّر أحجاماً أكبر بكثير من العيّنات غير أنها لا تطبّق بعد تعريفاً متّسقا للإعاقة. ولكنّ من المهمّ عدم التقليل من شأن خطر إقصاء الفقراء ذوي الإعاقة مرّتَين على سبيل المثال: من قبل المجتمع بشكل عام ولكن أيضاً داخل حركة الإعاقة.

في ما يتعلّق بالتقاطع بين الإعاقة ونوع الجنس، أشار تحليل عبر دُفعات يستند إلى بيانات تعداد السكّان من 19 بلداً إلى أن الذكور ذوي الإعاقة قد شهدوا النمو الأبطأ في إتمام التعليم الابتدائي والثانوي ومحو أمية الكبار (Male and Wodon, 2017; Wodon et al., 2018). أما بالنسبة الى التقاطع بين الإعاقة والدخل، فإن الإعاقات المتوسّطة والشديدة تقلّص نسب الالتحاق بالمدارس على جميع المستويات (Fotso et al., 2018)، على الرغم من أن الفقراء ذوي الإعاقة غالباً ما يكونون أكثر عرضةً للإقصاء. وكثيراً ما تنتج الإعاقة عن أمراض وحوادث تدفع الفقراء أصلاً نحو مزيدٍ من الفقر (Singal, 2014).

قد يعكس تقاطع أوجه الضعف عدم التصدّي للبعض منها. وغالباً ما تتزامن الصعوبات اللغوية والسلوكية والاجتماعية والعاطفية مع بعضها البعض (Hartas, 2011). ومع ذلك، من المرجّح أن يكون الطلاب ذوو الإعاقة الثنائيو اللغة، على سبيل المثال، في قاعات صفّ تلبّي احتياجاتهم الأكاديمية أو اللغوية ولكن ليس كلاهما (Cioè-Peña, 2017). ويواجه نصف الأطفال ذوي الإعاقة في المملكة المتّحدة أيضاً صعوبات تعلّمية (Porter et al., 2008; Porter et al., 2013).

الشكل 3-5:
يُعتبر الحرمان الناجم عن الإعاقة الأكبر في المرحلة العُليا من التعليم الثانوي
النسبة المئوية للأطفال والمراهقين والشباب خارج المدرسة مع صعوبات وظيفية ومن دونها، بحسب المستوى التعليمي، بلدان مختارة، 2017-2019



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig3_5
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إستناداً إلى بيانات المسح العنقودي المتعدّد المؤشّرات.

وقد كشفت دراسات أُجريت على أطفال ومراهقين مصابين بالصرع أن ربعهم يستوفي معايير الاكتئاب(Ettinger et al., 1998) ، ونصفهم معايير صعوبات التعلّم (Fastenau et al., 2008). كثيراً ما يواجه الأطفال الذين يُعتبرون موهوبين ومتفوّقين صعوبات عاطفية في التعامل مع طابعهم الاستثنائي وبُعدهم الاجتماعي عن أقرانهم. قد لا يتمّ التعرّف على الموهبة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الطيف التوحّدي. كما أن أقلّيّة لا بأس بها من الطلاب الموهوبين قد تملك مهارات قراءة ضعيفة (Fastenau et al., 2008). ويقلّ احتمال حصول هؤلاء الأطفال على فرص تعلّم تنطوي على تحديات مناسبة.

قد تكون معايير التشخيص الآيلة الى تحديد الاحتياجات التعليمية الخاصة تعسّفية ومثيرة للجدل

ليس لجميع الأطفال ذوي الإعاقة احتياجات تعليمية خاصة، تماماً كما أنه ليس لجميع الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة إعاقة (Keil et al., 2006; Porter et al., 2011). وتُعتبر مسألة تحديد الاحتياجات الخاصة مسألة متميّزة عن قياس الإعاقة وهي لا تحظى بتوافق آراء شامل.

تتفاوت نسبة الطلاب الذين حُدّدوا على أنهم من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة تفاوتاً كبيراً. وفي أوروبا، تتراوح هذه النسبة بين 1% في السويد و21% في اسكتلندا (المملكة المتّحدة) (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). ويعود هذا الاختلاف أساساً إلى الاختلافات في كيفية تحديد البلدان لهذه الفئة من التعليم. فمتطلّبات المؤسّسات والتمويل والتدريب تختلف، تماماً كما تختلف الآثار المترتّبة على السياسات. الى جانب ذلك، تطرح المقاربات تحديات تتعلّق بالقياس والبيانات.

يطرح موضوع مقارنة انتشار الإعاقة والصعوبات والحرمان عبر نظم التعليم ومرور الوقت، حتّى لأغراض التشخيصات السريرية، الإشكاليات. فعلى سبيل المثال، تمثّل صعوبات التعلّم أكبر فئة منفردة من الاحتياجات التعليمية الخاصة في ألمانيا والولايات المتّحدة، ولكنها غير معروفة عملياً في اليابان (Powell, 2014). وفي الولايات المتّحدة، تمّ خفض الحدّ الفاصل من درجة حاصل الذكاء للإعاقة الذهنية من 85 إلى 70 في العام 1965 (Harry, 2014).

على غرار الإعاقة الذهنية، يُعترف باضطرابات الطيف التوحّدي على أنها تصف وضعاً يتواجد في الطرف الأقصى من سلسلة متّصلة. ولا تعطي الاعتبارات الطبية ولا التعليمية أي توجيه لا لبس فيه بشأن النقطة التي يصبح فيها السلوك اضطراباً، فالتحديد يعتمد جزئياً على السياق. ومهما كانت الكيمياء الحيوية الكامنة وراء اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، فإن حدود السلوك المنظّم تحدّد التشخيص في بعض السياقات. هذا وقد أصبح التعليم ما قبل الابتدائي وحتّى التعليم في مرحلة الطفولة المُبكرة تعليماً أكاديمياً بشكل أكبر. وبات أطفال أصغر فأصغر سنّاً - يكون السلوك المناسب لسنّهم هو اللعب الحرّ- يقضون وقتاً أطول في المدرسة ويكون لمعلّميهم توقّعات أكبر منهم. وفي الولايات المتّحدة، ارتفعت نسبة الأطفال الملتحقين برياض الأطفال ليوم كامل في الفترة بين 1998 و2010 من 56% إلى 80%، في حين ارتفعت نسبة المعلّمين الذين يتوقّعون أن يعرف الأطفال القراءة في رياض الأطفال من 31% إلى 80% (Bassok et al., 2016). علاوةً على ذلك، تحدّ صعوبات القياس من توفّر البيانات العالمية. فقد ثُبت وجود التوحّد في البلدان ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسّط الأدنى (Abubakar et al., 2016; Ametepee and Chitiyo, 2009) ، ولكن تندر التقديرات بشأن انتشاره (Elsabbagh et al., 2012).

> "يتوفّر تنوّع كبير لجهة القدرة التعلّمية والسلوك داخل فئات الإعاقة"

باستثناء صعوبات التعلّم، لا ترتبط معايير تشخيص الإعاقة ارتباطا متأصّلاً بالتعليم. وبناءً عليه، لا تترك آثاراً خاصة على المناهج الدراسية والتدريس (Norwich, 2014). ويتوفّر تنوّع كبير لجهة القدرة التعلّمية والسلوك داخل فئات الإعاقة (Florian, 2014). ويجري تشخيص الكثير من الحالات، بما في ذلك الصرع وغيره من الأمراض الصحّية المزمنة، خارج نطاق التعليم ولأغراض غير تعليمية. وقد تكون هذه المعلومات ذات صلة حتّى بالنسبة الى المدارس التي تعتمد مقاربة غير فئويّة.

من المُستحسن أن يستند الكشف الى المدرسة بغية القيام ببعض التدخّلات المباشرة. لا يُعتبر قصر النظر إجمالاً إعاقة معطّلة لأن معالجته سهلة ورخيصة بواسطة نظّارات. وفي تجربة عشوائية أُجريت في منطقة ريفية فقيرة في الصين، انخفض التسرّب إلى النصف في أوساط طلاب المدارس الإعدادية ذوي قصر النظر عندما زُوّدوا بنظارات تصحيحية مجانية (Nie et al., 2020). ومع ذلك، فإن الكشف المدرسي ليس شائعاً بعد. وقد أظهر تحليل لعشرة بلدان مشارِكة في برنامج تحليل النظم التعليمية التابع لمؤتمر وزراء التعليم في البلدان الناطقة بالفرنسية، وهو عبارة عن مسح لنتائج التعلّم عبر الوطنية في البلدان الأفريقية الناطقة باللغة الفرنسية، أن أقلّ من 3% من معلّمي الصفّ الثاني أبلغوا عن إجراء اختبارات للعيون في 4 بلدان (Wodon et al., 2018). ووجدت بحوث أخرى أن غالبية الطلاب المصابين بأخطاء انكسارية، مثل قصر النظر، لا يضعون نظّارات في ملاوي (Kaphle et al., 2015) وفي جنوب أفريقيا (Naidoo, 2007).

تؤثّر التسميات على الأشخاص الذين تُلصق بهم وهي تؤكّد ذاتها

يجب أن تحرص عملية جمع البيانات على عدم التسبّب بأي أذى. ولا بدّ من أن تحقّق عملية تحديد الأطفال الذين يعانون من ظروف محدّدة التوازن. فمن ناحية، يستطيع التحديد هذا أن يطلع المعلّمين على احتياجات الطلاب، بمن فيهم ذوي "الإعاقات غير المرئية". وتعتمد المدارس على هذه المعلومات لاستهداف التكييفات على ضوئها. ومن ناحية أخرى، يبرز خطر أن يقوم الأقران والمعلّمون والإداريون بإلصاق تسميات بالأطفال وبالتصرّف تجاههم وفقاً لقوالب نمطية (Virkkunen et al., 2012). وقد تتحوّل التوقّعات المتدنيّة الناجمة عن التسميات، مثل صعوبات التعلّم، الى نبوءة تتحقّق ذاتياً.

تضع تسميات ذوي الاحتياجات الخاصة الطلاب الذين أُطلقت عليهم هذه التسميات في وضع هشّ. وقد يتّخذ المعلّمون وجهة نظر حتميّة مفادها أن قدرة هؤلاء الطلاب وإمكاناتهم ثابتة ولا يمكن تغييرها بجهد إضافي (Hart and Drummond, 2014). باستطاعة التسميات أيضاً تحديد التوقّعات الخاصة بمجموعة ما. فعلى سبيل المثال، قبل أن يبدأ الأطفال المصابون بمتلازمة داون في الاستفادة من التعليم الشامل، كانت بيئاتهم التعليمية مقيّدة وكانت حصيلة تطوّرهم في الكثير من الأحيان محدودة. وقد أُسيء تفسير هذه الحدود واعتُبرت ملازمة لما يمكن أن يحقّقه هؤلاء الأطفال (Buckley, 2000).

يختلف الوصم المرتبط بفئات الاحتياجات الخاصة، ما يؤثّر على البيانات المجمّعة. ويمكن أن يتغيّر وضع التسمية بمرور الوقت، ما يؤدّي إلى مناقشات مرتبكة حول ما إذا كانت عملية إعطاء التسميات على هذا النحو ضارّة. ويُلاحظ في كثير من الأحيان أن الأطفال لا يحتاجون الى هكذا تسميات لإقصاء طفل آخر (Frederickson, 2010; Kauffman and Badar, 2014).

قد تؤدّي الخصائص الاجتماعية - الاقتصادية دور المحرّك في تصنيف الاحتياجات الخاصة. وقد أجريت بحوث مستفيضة في الولايات المتّحدة حول التفاعل بين التباين في العوامل الأساسية والتباين في التحديد. فعلى سبيل المثال، من المرجّح أن تكون

> "قد تتحوّل التوقّعات المتدنيّة الناجمة عن التسميات، مثل صعوبات التعلّم، الى نبوءة تتحقّق ذاتياً"

الأسر الميسورة الحال أكثر قدرةً على تحمّل تكاليف التشخيص والسعي اليه بنشاط لضمان استفادة أطفالها الذين يعانون من عسر القراءة من الخدمات والتكييفات (Hanford, 2017). وقد يكون التوحّد على عتبة تطوّر مماثل، ذلك أن الأسر الأكثر ثراءً بشكل أساسي تطالب بالحصول على الخدمات التي تترافق والتشخيص، لا سيّما التدخّل المُبكر (Marks and Kurth, 2013). وقد لوحظ هذا النمط في جميع الفئات العرقية والإثنية، مع وجود أكبر فجوة في صفوف الآسيويين: 10.7 في الألف في أوساط الأطفال في سنّ 8 سنوات الأكثر ثراءً مقابل 3.9 في صفوف أفقر الفئات (Durkin et al., 2010). وعلى النقيض من ذلك، تشير معظم الدراسات في أوروبا إلى أن احتمال تشخيص الأطفال المصابين باضطراب الطيف التوحّدي كان أعلى في الأسر ذات الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض (Delobel-Ayoub et al., 2015). الى جانب ذلك، كان احتمال أن يُعتبر الأطفال في الولايات المتّحدة الذين يتمتّعون بمستوى معيّن من القدرات من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أكبر بشكل غير متناسب إذا كانوا ينتمون إلى أقليات عرقية

> أصدر البرتغال مؤخّراً تشريعاً حول مقاربة غير فئوية لتحديد الاحتياجات الخاصة

وإثنية. وفي بعض الولايات، يُحتمل أن تكون الأقليات مُدرجة رسمياً بمعدّل خمسة أضعاف في الفئات التي تحتاج إلى تعليم لذوي الاحتياجات الخاصة من دون إثارة شواغل تتعلّق بالتمييز (Harry, 2014; Marks and Kurth, 2013).

من بين الاعتبارات الهامة التي تتيح تقييم الآثار المترتّبة على إلصاق التسميات، لا بدّ من معرفة ما إذا كانت هذه التسميات تُسند رسمياً أو بصورة غير رسمية وما إذا كانت أصبحت علنية أو بقيت سرية (Riddick, 2000). وقد يكون الكشف وإسداء المشورة العامة المستندة إلى الأدلة للمدارس بشأن التعليم الشامل أفضل من مجرّد تحديد الطلاب المتأثّرين (Tymms and Merrell, 2006). كثيراً ما يكون التحديد الذاتي الطوعي المصدر الوحيد للبيانات في التعليم العالي وتعليم الكبار. فالأفراد يستجيبون جزئياً على الأقلّ وفقاً لما إذا كانوا يشعرون بانتمائهم الى فئة معينة. ويقاوم الكثير من الطلاب الضعفاء الشعور بالاختلاف، فيما يعرب آخرون عن شعورهم بالارتياح عند تحديد الإعاقة وقد يشكّلون هوية جماعية قوية ويعبّرون عنها (Southwell, 2006).

يمكن رصد الدعم من دون تشخيص الطلاب

يمكن التقليل إلى أدنى حدّ من الآثار الضارّة المحتملة للتشخيصات والتسميات والفئات بحيث توجّه الممارسة بدلاً من تحديدها (Norwich, 2014). ويؤثّر هذا الأمر على نوع البيانات المُبلّغ عنها. وقام البرتغال مؤخّراً بإصدار تشريع حول مقاربة غير فئوية لتحديد الاحتياجات الخاصة (GEM Report Education Profiles[1]). وتركّز هذه التحرّكات على مستوى الدعم المقدّم، مبتعدةً بالتالي عن الفئات المحدّدة بناءً على الظروف الطبّية. فالمقاربة الطبّية تعزّز الموقف القائل "انتظر حتى تفشل"، لأن التشخيص خارج بيئة التعلّم يترافق وتوقّعات مفادها أن الطالب سيفشل من دون تدخّل.

في الولايات المتّحدة، وفي إطار مقاربة الاستجابة للتدخّل، يتمثّل معيار إثبات الصعوبة في التعلّم في معرفة ما إذا كان المتعلّم يحرز التقدّم استجابةً للتدريس العادي في قاعات الصفّ، ومن ثمّ استجابةً لدعم مكثّف خلال مدّة محدّدة (Norwich, 2014). والفكرة هي "استبعاد احتمال أن يأتي التحصيل الضعيف ببساطة نتيجةً لتدريس سيّء" (Harry, 2014, p. 84). وقد اقتُرحت استجابة متدرّجة مماثلة تستند إلى نتائج التعلّم بدلاً من التشخيص في شرق أفريقيا والجنوب الأفريقي (Sarton and Smith, 2018).

للمقاربة غير الفئوية تبعات على مستوى البيانات. فبدلاً من الإحصائيات التجميعية عن عدد الطلاب ذوي الظروف المحدّدة، تشير البيانات إلى عدد الطلاب الذين تلقّوا الدعم. ويمكن الفصل ما بين استخدام فئات الاحتياجات التعليمية الخاصة لأغراض التدريس واستخدام مجموعة مصغّرة من الفئات لأغراض تخصيص الموارد (Norwich, 2014).

بيانات خاصة بالشمول: تختلف السياسات والنتائج التي ترصدها البلدان

تساعد البيانات المتعلّقة بالتحصيل التعليمي لمختلف الفئات على وصف حالتها وتدفع بوزارات التعليم الى اعتماد استجابات خاصة بالسياسات. ويتعيّن أيضاً رصد تنفيذ هذه الاستجابات، ضمن إطار واضح للنتائج، لجعل النظم أكثر شمولاً. يحلّل هذا القسم ثلاثة مجالات رئيسية للرصد: التقدّم المُحرز باتجاه الشمول وإلغاء الفصل في المدارس، وجمع البيانات النوعيّة عن ممارسات التدريس الشاملة، والمقاربات الشاملة في مجال جمع البيانات.

يمكن رصد فصل الطلاب على عدّة مستويات

يقضي أحد المبادىء الرئيسية للشمول بالتأكّد من تمثيل تنوّع السكّان في سنّ الالتحاق بالمدرسة في كل قاعة صفّ دون استثناء. من الناحية العمليّة، يقوّض هذا الهدف وجودُ مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة وتفاوتات سكنيّة وجغرافية أخرى.

تُعدّ المعلومات بشأن نسبة الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة غير كاملة

يتمحور أحد الأسئلة الرئيسية على مستوى النظام حول مدى تواجد الأطفال في قاعات الصفّ نفسها، بغضّ النظر عن الخلفية. وفي حين أن تحديد الالتحاق بمدارس منفصلة هو أسهل ما يمكن تحديده، نادراً ما تتوفّر إحصائيات حول الترتيبات الوسيطة، مثل الصفوف العادية التي تحظى بدعم خاص أو المدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة التي تتقاسم المباني نفسها. وتعكس هذه الندرة تنوّع

1 مواصفات التعليم: إنها أداة جديدة في التقرير العالمي لرصد التعليم تتيح الرصد المنهجي لقوانين التعليم الوطنية وسياساته، ويمكن الوصول إليها على الموقع التالي www.education-profiles.org.

يقوّض الشمول وجودُ مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة وتفاوتات سكنيّة وجغرافية أخرى

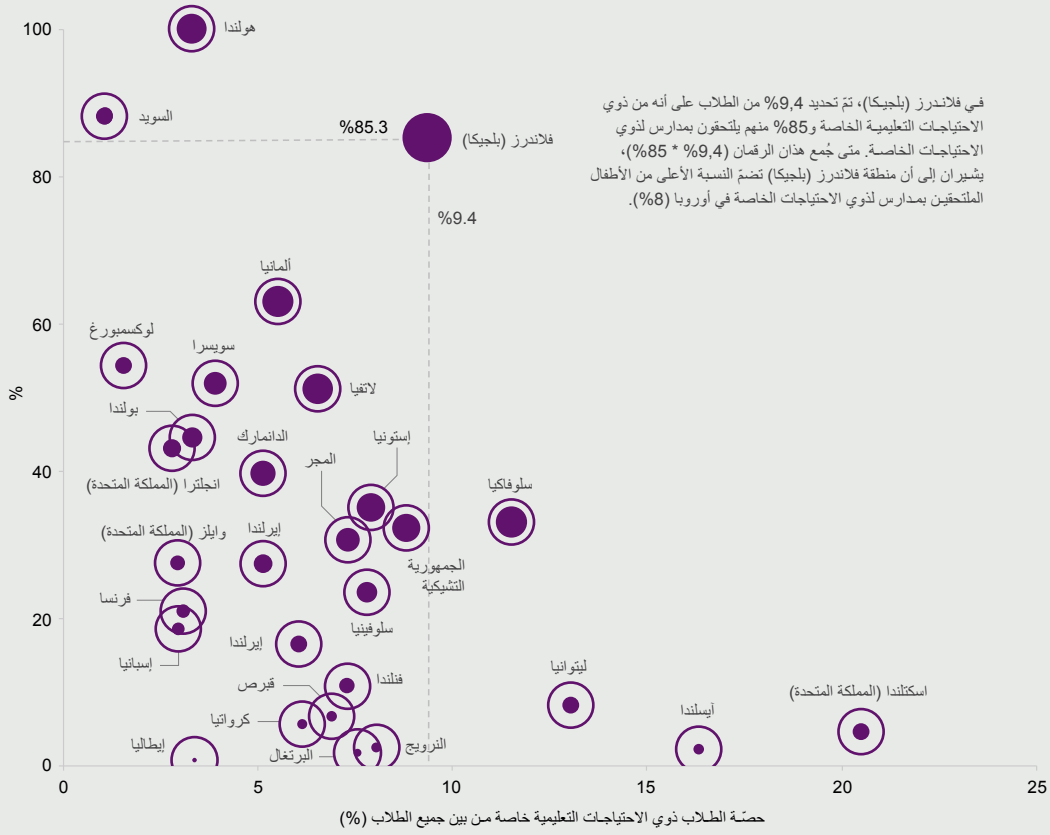
الترتيبات الممكنة وربما المتزامنة وعدم وجود تسميات موحّدة وحدود واضحة المعالم (Hornby, 2015). وتُعتبر البيانات المتوفّرة بشكل رئيسي سلاسل زمنية للبلدان الفردية، وقد أظهر بعضها تقدماً كبيراً باتجاه اتباع مقاربة شاملة. فعلى سبيل المثال، كان الفصل في البرازيل هو القاعدة منذ 20 عاماً، ولكن بعد تغيير السياسة، ارتفعت حصّة الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية من 23% في العام 2003 إلى 81% في العام 2015 (Hehir et al., 2016).

الى ذلك، تتوفّر بيانات جيّدة عن بعض المناطق. ويُلاحظ تباين كبير في أوروبا. فتسجّل كلّ من اسكتلندا (المملكة المتّحدة) والسويد حصة مماثلة من الطلاب في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة (أقلّ بقليل من 1%). ومع ذلك، يشكّل هؤلاء الطلاب في اسكتلندا أقلية صغيرة من أكثر من 20% من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الذي تمّ تحديدهم. وعلى النقيض من ذلك، لا يوجد سوى عدد قليل من الطلاب السويديين الذين حُدّدوا على أنهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهم يتركّزون في مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة **(الشكل 6-3)**.

الشكل 6-3:

تختلف حصّة الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة اختلافاً كبيراً داخل أوروبا

حصّة طلاب المدارس الابتدائية والثانوية المحدّدين كذوي احتياجات تعليمية خاصة من بين جميع الطلاب وفي مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة، أنظمة تعليم أوروبية مختارة، 2014-2015



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig3_6

ملاحظة: تمثّل حصّة الدائرة الممثلة حصّة الطلاب في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة بالنسبة إلى القيمة الأعلى في منطقة فلاندرز في بلجيكا (8%) .

المصدر: European Agency Statistics for Inclusive Education (2018).

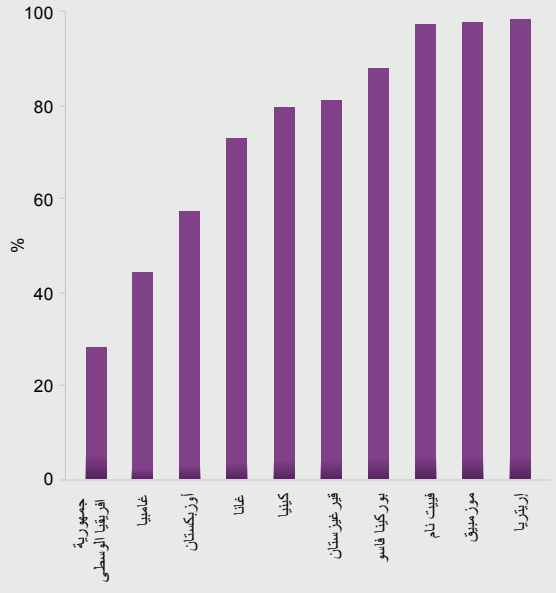
أفادت اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لآسيا والمحيط الهادئ التابعة للأمم المتحدة عن وجود اختلاف كبير في النسبة المئوية للأطفال ذوي الإعاقة في سنّ التعليم الابتدائي الملتحقين بمدارس لذوي الاحتياجات الخاصة، من 0% في تيمور - ليشتي وتايلند إلى 97% في قيرغيزستان، بمتوسّط يناهز 20% (United Nations, 2018).

في الواقع، لا تتوفّر إحصائيات منتظمة من هذا النوع على الصعيد العالمي، بل هي تتوفّر فقط على الصعيد القطري وبالنسبة الى بعض المناطق. وتبيّن حصص الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين بمدارس عادية ومدارس لذوي الاحتياجات الخاصة في معظم البلدان ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسّط الأدنى التي تتوفّر بيانات بشأنها، على النحو المسجّل في خطط قطاع التعليم، أن معظم الأطفال ذوي الإعاقة يميلون إلى الالتحاق بمدارس عادية، على الرغم من وجود استثناءات، مثل جمهورية أفريقيا الوسطى (28%) **(الشكل 7-3)**. غير أن هذه البيانات قد لا تعكس سوى نسبة ضئيلة من جميع الأطفال ذوي الإعاقة.

الشكل 7-3:

يميل الأطفال ذوو الإعاقة في البلدان الأفقر إلى الالتحاق بالمدارس العادية

حصّة الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين بمدارس ابتدائية عادية، بلدان مختارة ذات دخل منخفض ومتوسّط أدنى، خطط قطاع التعليم منذ 2008



GEM StatLink: StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig3_7

المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إستناداً إلى الشراكة العالمية من أجل التعليم (2018)، الجدولان 2.2 و2.3

> "يُعتبر نوع الجنس أكثر أبعاد التصنيف شيوعاً، ولكن حتّى الإحصائيات عن الالتحاق في المدارس غير المختلطة تبقى غير مكتملة"

الفصل الذاتي يطمس حدود الشمول

قد يختار أولياء الأمور إلحاق أطفالهم بالتعليم المُخصّص لذوي الاحتياجات الخاصة. وقد يعكس هذا الخيار أيضاً تفضيلاً للإقصاء الذاتي (Shakespeare, 2006). ينطبق هذا الأمر أيضاً على المدارس التي تلبّي احتياجات فئات محدّدة، مثل مدارس الجنس الواحد، ولغة الأقليات، ومدارس الطوائف الدينية. ويبقى إسهام هذه المدارس في الشمول غامضاً: فمدارس الشعوب الأصلية، على سبيل المثال، يمكن أن توفّر "بيئة شاملة تُسمع فيها أصوات مهمّشة وتحظى فيها تقاليدها وثقافاتها وتجاربها بالامتياز"، ولكنّها "تستطيع أيضاً أن تعيد إدراج أوجه التهميش والعجز في فهم "الآخر" من خلال تركيزها على هوية المجموعة الثابتة والاختزالية" (Keddie, 2014, p. 57).

تعتبر بعض مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة أنها تدعم نوعاً حميداً من الفصل الذاتي، تماماً كما هي الحال بالنسبة الى بعض المدارس المستقلّة المُخصّصة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة (Burden and Burdett, 2005). ويعتبر أفراد جماعة الصمّ، وهي مجموعة فرعية من الأشخاص الذين يعانون من صعوبة السمع، أنفسهم أقلية لغوية وليس مجموعة ذات إعاقة. ويمكن تفسير الأمر على أنه ينطوي على الحقّ في فصل المدارس الثنائية اللغة (Goswami, 2004).

في حين قد يتمثّل دافع بعض المدارس الدينية بمقاومة المجتمعات التعدّدية، فإن مدارس أخرى تبدي انفتاحاً على الآخرين، وسترفض فكرة الفصل في ظلّ سياسات قبول غير تمييزية. وغالباً ما يكون توفير التعليم للطلاب الموهوبين والمتفوّقين جزءاً من الاحتياجات التعليمية الخاصة، ولكن لا تُعتبر كل مدارس الموهوبين أو المدارس التي تعزّز أداء النخبة في الألعاب الرياضية أو الفنون من مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة.

تندر الإحصائيات القابلة للمقارنة دولياً بشأن هذه الأنواع من التعليم المنفصل. ويُعتبر نوع الجنس أكثر أبعاد التصنيف شيوعاً، ولكن حتّى الإحصائيات عن الالتحاق في المدارس غير المختلطة تبقى غير مكتملة (أنظر **الشكل 1-14**). ويظهر الانتماء الديني أحياناً في تعدادات المدارس أو مسوح الأسر، على الرغم من أن الاختلافات في فئات الإجابة وعدم وجود حدود واضحة بين مدارس المنظّمات الدينية والمنظّمات غير الحكومية تصعّب إجراء المقارنات عبر البلدان. فعلى سبيل المثال، تجري الولايات المتّحدة كل سنتَين مسحاً لمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، التي تغطّي حوالى 10% من مجموع الملتحقين بالتعليم الابتدائي والثانوي. ويقسّم المسح

المدارس الى دينية وغير دينية، ومن بين الفئة الأولى، يميّز بين المدارس الكاثوليكية أو المسيحية المحافظة، وتلك التي تنتمي إلى جمعيات ذات توجّه ديني محدّد آخر، وتلك التي لا تتبع أياً منها (National Center for Education Statistics, 2016). وفي أفريقيا جنوب الصحراء، أشارت مسوح الأسر في 16 بلداً إلى أن المدارس الدينية تمثّل 11% إلى 14% من الالتحاق، وهو تقدير يتطابق إلى حدّ معقول، في المتوسّط، مع البيانات الإدارية التي جُمعت في بعض البلدان (Wodon, 2014). وتعتمد كيفية تسجيل المدارس الإسلامية في الإحصائيات على وضع المدارس في مختلف البلدان **(الإطار 1-3)**.

حتّى في الحالات التي يكون فيها الفصل طوعياً، تنذر مستوياته العالية بالخطر. وتتكيّف التفضيلات مع البدائل المتاحة. وكما ذُكر أعلاه في ما يتعلّق بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن أولياء الأمور ليسوا مضطرين الى انتظار تغيّر النظم (Swift, 2003). ويمكن تفسير هروب أولئك الذين يواجهون حواجز من المدارس العادية على أنه ردّ على غياب الشمول (Shaw, 2017).

الفصل السكني يعزّز تركيز الطلاب المحرومين في بعض المدارس

قد يستمرّ الفصل المكاني بين المدارس، حتّى عندما تكون كل مدرسة شاملةً لطلابها. وكثيراً ما تتجمّع الأسر الفقيرة أو المهاجرة في بعض المناطق والمدارس (Nieuwenhuis and Hooimeijer, 2016). ولا تُعرَّف هذه المدارس على أنها مدارس للمهاجرين في إحصائيات التعليم؛ ولذلك لا يوجد أي معادل مباشر لإحصائيات الالتحاق بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة.

أدّت سياسة إلغاء الفصل العنصري في الولايات المتّحدة في العام 1968 إلى انخفاض سريع في نسبة الطلاب السود الملتحقين بمدارس تتّسم بالفصل الشديد (علماً أن 90% على الأقلّ من الطلاب ينتمون إلى مجموعة من الأقليات). غير أن هذه الحصّة ارتفعت في جميع المناطق بين العامَين 1991 و2011، لا سيّما في الجنوب، حيث يعيش أكثر من نصف الطلاب السود: وارتفعت الحصة في تلك المنطقة من 26% إلى 34%، على الرغم من أن الجنوب لا يزال أقلّ المناطق فصلاً. ولوحظت الحصّة الأعلى في الشمال الشرقي (51%) (Orfield and Frankenberg, 2014).

الإطار 1-3:

ممارسات المدارس الإسلامية تتراوح بين الشمول والفصل الذاتي في أجزاء من العالم

في الكثير من البلدان التي يشكّل فيها الإسلام دين الأغلبية أو أقلية كبيرة، ساعدت المدارس الدينية على توسيع فرص الحصول على التعليم. ويعتمد مدى اعتبار هذه المدارس جزءاً من النظام الرسمي – وإدراجها بالتالي في الإحصائيات - على السياق التاريخي.

ففي جنوب وجنوب شرق آسيا، دارت مناقشات مكثّفة حول التقاليد مقابل التحديث في التعليم (Park and Niyozov, 2008). وفي حين لا تزال هناك مدارس دينية غير مُعترف بها، فقد أُدخلت المدارس الإسلامية المُعترف بها التي تُدرّس المناهج الدراسية الرسمية منذ ثمانينيات القرن الماضي، وكان لها الفضل في توسيع نطاق وصول الطلاب من الأسر الفقيرة الى التعليم، لا سيّما في بنغلاديش وإندونيسيا (Asadullah and Chaudhury, 2016; Asadullah and Maliki, 2018). ففي بنغلاديش، ضمّت المدارس الدينية 1.2 مليون أو 6% من طلاب المدارس الابتدائية (الصفوف من 1 إلى 5) في العام 2016 و2.1 مليون أو 17% من طلاب المدارس الثانوية (الصفوف من 6 إلى 10) في العام 2018، وفقاً لتعداد المدارس. ولا يزال عدد المدارس غير المسجّلة محدوداً (Bangladesh Bureau of Education Information and Statistics, 2018; Bangladesh Directorate of Primary Education, 2017). أما في إندونيسيا، فقد بلغت النسبة المئوية للطلاب في المدارس الإسلامية 10% في المرحلة الابتدائية، و23% في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، و20% في المرحلة العُليا من التعليم الثانوي في العام 2012. وهناك 7 ملايين طالب ملتحقون بالمدارس الإسلامية المسجّلة والمدعومة من الجمهور في جميع المستويات، و8 ملايين طالب ملتحقون بمدارس إسلامية غير مسجّلة، لديها في غالب الأحيان مرافق للإقامة الداخلية، وهي موضوعة تحت إشراف وزارة الشؤون الدينية (Asadullah and Maliki, 2018).

على الرغم من أن حصّة الطلاب في المدارس الدينية في هذين البلدين ظلّت ثابتة إلى حدّ ما، فقد وسّعت تركيا المدارس الدينية العامة المعروفة باسم إمام خطيب *imam hatip* وكيّفتها ونوّعتها (Aşlamacı and Kaymakcan, 2017; Çakmaklı et al., 2017). وجاءت نقطة التحوّل في العام 2013، عندما توسّعت هذه المدارس من المرحلة الثانوية العُليا إلى المرحلة الثانوية الدُنيا. وبين العامَين 2012 و2017، ارتفعت حصّة الطلاب في هذه المدارس من صفر% إلى 12% في المرحلة الثانوية الدُنيا ومن 5.6% إلى 11% في المرحلة الثانوية العُليا (Butler, 2018).

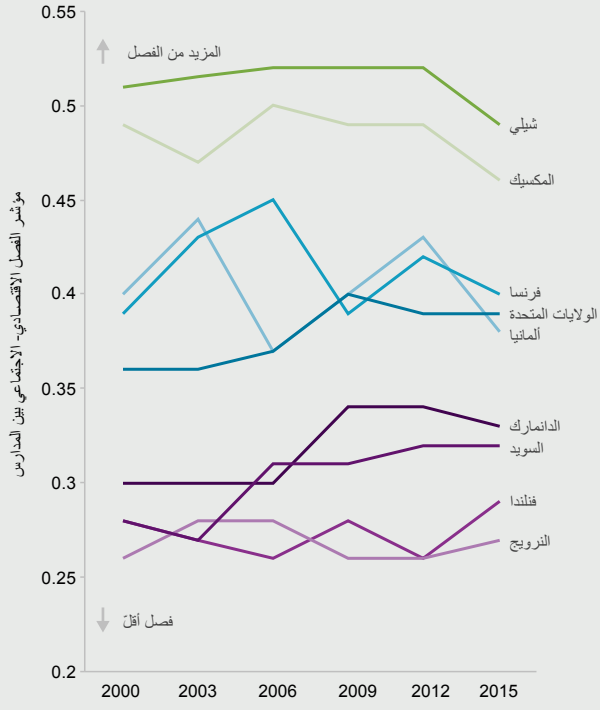
وفي أفريقيا جنوب الصحراء، تُعتبر المدارس الإسلامية الخيار المفضّل للأسر الفقيرة ولكنها ظلّت على هامش النظام التعليمي، من ناحية المقارنة. وبينما يضمّ عدد قليل من البلدان، مثل كوت ديفوار وموريتانيا، مدارس إسلامية نظامية، لا يزيد عدد الطلاب الملتحقين بها عن 3%، باستثناء غامبيا حيث تصل النسبة الى 11%. ويُذكر في هذا الصدد أن معظم هذه المدارس غير نظامية، وأن عدداً كبيراً من الأطفال يلتحق بمدرسة علمانية نظامية ومدرسة إسلامية غير نظامية (d'Aiglepierre and Bauer, 2018). وتضمّ السنغال، من جهتها، مجموعة كبيرة ومتنوّعة من المدارس الإسلامية غير النظامية، المعروفة باسم "دارا" *daara*، والتي تشمل مدارس الأحياء التي يلتحق معظم طلابها أيضاً بالمدارس الحكومية والمدارس الداخلية. وقد اكتسب عدد قليل منها الطابع النظامي، بما في ذلك عدد قليل في نظام التعليم العام (Dia et al., 2016). ويجعل هذا التنوّع من الصعوبة بمكان رصد النسبة المئوية للأطفال الذين يلتحقون بأنواع مختلفة. وقدّر تقييم أجراه المواطنون للأسر أن 16% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و16 سنة يلتحقون بمدارس دارا ولكنهم لم يتمكّنوا من التمييز بشكل إضافي بين أنواعها (Fall and Cisse, 2017).

في بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التي شاركت في برنامج التقييم الدولي للطلاب، شكّل الفصل الاجتماعي- الاقتصادي تحدّياً مستمراً. وقد التحق أكثر من ثلثَي الطلاب المهاجرين بالمدارس التي كان نصف طلابها على الأقلّ من المهاجرين (OECD, 2015). وأظهر تحليل آخر استخدم بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب أن تحقيق خليط اجتماعي واقتصادي موحّد كان ليتطلّب تغيير مدارس نصف الطلاب في شيلي والمكسيك، ولكن أقلّ من الثلث في البلدان الاسكندنافية. ولم يطرأ أي تغيير يُذكر على هذا الفصل بين العامَين 2000 و2015 **(الشكل 3-8)**. ويوجد أيضاً فصل اجتماعي- اقتصادي مرتفع بين المدارس في الصين

الشكل 3-8:

يشكّل الفصل الاجتماعي- الاقتصادي بين المدارس تحدّياً مستمراً

مؤشّر الاختلاف في توزيع الطلاب من فئتَي ال50% الاقتصادية- الاجتماعية الأدنى والأعلى بين المدارس، بلدان مختارة، 2000-2015



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig3_8

ملاحظات: يعكس مؤشّر الاختلاف التوزيع المختلف لمجموعتَين (أي الطلاب ذوي الوضع الاجتماعي- الاقتصادي العالي والمتدني) بين وحدات محدّدة (أي المدارس). إنه يساوي نصف مجموع الاختلافات المطلقة في النسب بين المجموعتَين عبر المدارس. وهو يتراوح بين صفر (متى كانت نسبة المجموعتَين في كل مدرسة تساوي النسب داخل السكان، أي ما من فصل) وواحد (متى سُجّل فصل تام للطلاب، أي أن كل المدارس تضمّ مجموعة واحدة من الطلاب ممثّلة فيها).

المصدر: إستناداً إلى Gutiérrez et al. (2017).

> في الجمهورية التشيكية وسلوفاكيا، يدرس غالبية أطفال الروما في مدارس تضمّ غالبية من الروما

(Yuxiao and Chao, 2017). وتشير البيانات الواردة من أمريكا اللاتينية إلى أن الفصل بحسب الإنتماء الإثني أوسع انتشاراً من الفصل بحسب الوضع الاجتماعي- الاقتصادي (Murillo and Martínez-Garrido, 2017).

لهذا التحليل غرض مهمّ. فقد ركّزت الإحصائيات الرسمية المتعلّقة بإلغاء الفصل في جنوب أفريقيا على تحليل على مستوى المدرسة لمدى وصول جميع فئات السكّان إلى مدارس كانت مُخصّصة سابقاً للبيض. ويظهر تحليل لبيانات امتحانات الصفّ الثاني عشر المُعدّ لأغراض صياغة هذا التقرير أن 98% من الطلاب البيض ملتحقون بمدارس تضمّ طلاباً غير بيض. ومن بين المدارس التي يلتحق بها الطلاب البيض، يضمّ نصفها 65% أو أكثر من الطلاب غير البيض، ويضمّ نصفها 28% أو أكثر من الطلاب السود (Gustafsson, 2019).

يدور نقاش شائك حول ما إذا كانت المدارس في الولايات المتّحدة تلغي الفصل أو تعيد فرضه، وهو نقاش يتمحور حول الفرق بين مدى توزيع المجموعات بالتساوي ومدى تعرّفها الى بعضها البعض (Chang, 2018; Reardon and Owen, 2014). وفي بروفيدانس، في رود آيلاند، ارتفعت حصّة المدارس التي تضمّ 90% أو أكثر من طلاب الأقليات من 36% في العام 2000 إلى 74% في العام 2015. وقد انخفض الفصل من حيث التوزيع المتساوي للفئات عبر المدارس (Barshay, 2018).

لا بدّ أن تأخذ السياسات الرامية إلى التصدّي للفصل السكني وفي المدارس تفاعلهما المعقّد في الاعتبار. في سان فرانسيسكو، في كاليفورنيا، تحصل العائلات من الأحياء المحرومة تاريخياً على علاوة في اليانصيب المدرسي تزيد من فرصة فوزها بخيارها الأول. وتستفيد من هذا الأمر، عن غير قصد، عائلات الطبقة المتوسّطة التي باتت تسكن هذه الأحياء؛ فهي تستفيد من العلاوة إضافةً الى ميزتها القائمة وتتّخذ خيارات أكثر طموحاً واستراتيجيةً في اليانصيب، مقارنةً بجيرانها الذين هم المستفيدون المستهدفون (Goldstein, 2019).

أما بالنسبة الى أطفال الروما، فإن احتمال التحاقهم بالمدارس أقلّ بكثير من أطفال غير الروما، علماً أن الذين يلتحقون بالمدارس كثيراً ما يتلقّون تعليماً منفصلاً. في الجمهورية التشيكية وسلوفاكيا، يدرس غالبية أطفال الروما في مدارس تضمّ غالبية من الروما. ويؤدّي تحديد الاحتياجات الخاصة إلى فصل أطفال الروما في مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة أو في صفوف منفصلة داخل مدارس مختلطة،

توثّر مشاعر الارتباط والانتماء على التعلّم

مع مداخل وكافتيريا منفصلة. إلتحقّ ما لا يقلّ عن 5% من الروما في كرواتيا والمجر وجمهورية مولدوفا ورومانيا، وما لا يقلّ عن 10% في سلوفاكيا وبلغاريا، بصفوف منفصلة في مدارس عادية (Brüggemann, 2012).

تحدّد بعض البلدان التي تتركّز فيها مجتمعات الشعوب الأصلية والأقليات الإثنية واللغوية وغيرها من الأقليات الثقافية هذه المجتمعات باستخدام المناطق الجغرافية كوسيلة غير مباشرة بدلاً من محاولة تحديد هويات الطلاب الأفراد. وقد استخدمت بنغلاديش هذه المقاربة لاستهداف الأقليات الإثنية، والسكّان في جزر الأنهار المعرّضة للفيضانات، وفي المناطق الساحلية أو مناطق الحور *haor* (الأراضي الرطبة)، والأشخاص المتأثّرين بالمونغا *monga* (أي الموسم القحط لإنتاج الأرزّ)، والأسر العاملة في مزارع الشاي، ولاجئي الروهينجا مؤخّراً. وتعيش كلّ مجموعة في أجزاء محدّدة بوضوح من البلد (Begum et al., 2019). وفي نيبال، اعتمدت الحكومة مؤشّراً للإنصاف في العام 2014، بدعم من اليونيسيف وغيرها من شركاء التنمية، لتقييم التفاوت في التعليم داخل المقاطعات وفي ما بينها من أجل التخطيط على مستوى المدارس وعلى أساس الاحتياجات (UNICEF, 2018).

يجب أن يتحلّى رصد الشمول في المدارس بالطموح

يُعدّ رصد التدريس الشامل في قاعات الصفّ تحدياً فعلياً. فالاستعراضات الشاملة تؤكّد غياب الأدلة على أي علم تربوي خاص لتدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Davis et al., 2004; Nind and Wearmouth, 2004; Rix and Sheehy, 2014). كما يُلاحظ غياب الأدلة المتعلّقة بالأساليب التربوية الشاملة المحدّدة في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة (Hedegaard-Soerensen et al., 2018). ويُعتبر المعلّمون القادرون على تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فعّال أكثر المعلّمين فعاليةً بشكل عام (Jordan and McGhie-Richmond, 2014).

تعطي المعلومات المتعلّقة بالنتائج التعليمية للأطفال المنتمين إلى مختلف الفئات نظرةً محدودةً عن تجاربهم في مجال الإقصاء والشمول في أحسن الأحوال. وبإمكان الطلاب أن يكونوا جسدياً في الصفّ من غير أن ينتموا اجتماعياً إليه (Ferguson, 2008). ويمكن أن يتعرّض المتعلّمون لمعاملة مهينة سواء أكانوا ينتمون إلى مجموعة معيّنة أم لا.

تتوفّر بيانات قليلة عن تجارب الطلاب، ولا يملك الغرباء إلا فرصاً محدودة وغير منتظمة لمراقبة قاعات الصفّ (Kuper et al., 2018; Price, 2018). وقد خلصت دراسة عن التسرّب في النرويج إلى أن "إظهار المعلّمين للجهل وإدلاءهم بملاحظات ساخرة وغياب القيادة هي المواضيع الرئيسية التي وردت في تصريحات المراهقين":

> وأخيراً، شعرتُ ببعض التوتّر... فرفعت يدي وكنت على استعداد للإجابة. ابتسم المعلّم في وجهي وقال أمام الجميع: "لقد قرّر توم، الصبيّ الصغير المزعج، أخيراً أن يشارك ويظهر لنا حكمته العالمية". وضحك الجميع. في تلك اللحظة، قرّرت أنني لن أتحدّث أبداً أمام ذلك المعلّم أو ذاك الصفّ مرة أخرى. لن أتحدّث على الإطلاق (Lund, 2014, p. 100).

توثّر مشاعر الارتباط والانتماء على التعلّم (Alton-Lee, 2003; Porter et al., 2013). وبالفعل، لا تستطيع البيئة التي يتعرّض فيها الطلاب باستمرار للاستهزاء أن تكون شاملة حقاً، حتى لو كانت السخرية لا تستهدف إعاقة ما أو العضوية في مجموعة ما بل المظهر الجسدي أو المهارات الحركيّة أو اسم غير مألوف أو وضع الطالب الجديد (Dare et al., 2017; Oravec, 2012).

تميل مسوح تحصيل التعلّم عبر الوطنية إلى طرح أسئلة عن الشعور بالانتماء. ففي برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018، كشف حوالى طالب من أصل 10 طلاب في روسيا البيضاء والنرويج وإسبانيا، ولكن أكثر من طالب من أصل 3 طلاب في بروناي دار السلام والجمهورية الدومينيكية والولايات المتّحدة، عن شعورهم بأنهم غرباء في المدرسة **(الشكل 9-3)**. وقد جرى احتساب مؤشّر الشعور بالانتماء إنطلاقاً من هذه الأسئلة وغيرها، مثل ما إذا كانوا يشعرون بالوحدة في المدرسة. ولم تنجح المدارس في كل البلدان المشاركة في جعل الطلاب الآتين من جميع الخلفيات الاجتماعية - الاقتصادية يشعرون بالانتماء على قدم المساواة **(الشكل 10-3)**.

يُعدّ مؤشّر الشمول أبرز إطار شمولي للمؤشّرات التي تغطّي مجالات الثقافة والسياسات والممارسات الشاملة على المستوى المدرسي (Booth and Ainscow, 2002). وعلى الرغم من التشكيك في إمكانية تطبيق هذا المؤشّر في البلدان النامية، بسبب نقص الموارد والمخاطر التي تنطوي عليها "مقاربة ملء الخانات" في آن، غير أنه بالإمكان تكييف المؤشّر وفق السياقات المحلية من خلال التقييمات الذاتية المدرسية وأطر القيم (Carrington and Duke, 2014). وقد تُرجم المؤشّر إلى 40 لغة وتمّ تكييفه واستخدامه في كثير من البلدان. وفي البرازيل، ساعد المؤشّر المدارس على تحديد الحواجز القائمة أمام الشمول، ووجّه التطوير المهنيّ للمعلّمين وموظّفي الخدمة المدنية منذ العام 2006 (Index for Inclusion Network, 2019).

غير أن المؤشّر لا يستحدث قيمة أحادية البعد لتجميع المدارس ومقارنتها ببساطة. فلتوجيه السياسات ورصد التنفيذ والنتائج، لا بدّ من جمع بيانات مفصّلة في نظام المعلومات عن إدارة التعليم (EMIS). ومع ذلك، فإن حوالى نصف البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل لا تملك نظام معلومات عن إدارة التعليم يشمل، على سبيل المثال، الأطفال ذوي الإعاقة (United Nations, 2018).

الشكل 3-9:

يشعر طلاب كثر بأنهم غرباء في المدرسة

النسبة المئوية للطلاب الذين يوافقون أو يوافقون بشدّة على أنهم يشعرون بأنهم غرباء أو مستبعدون في المدرسة، بلدان مختارة، 2018

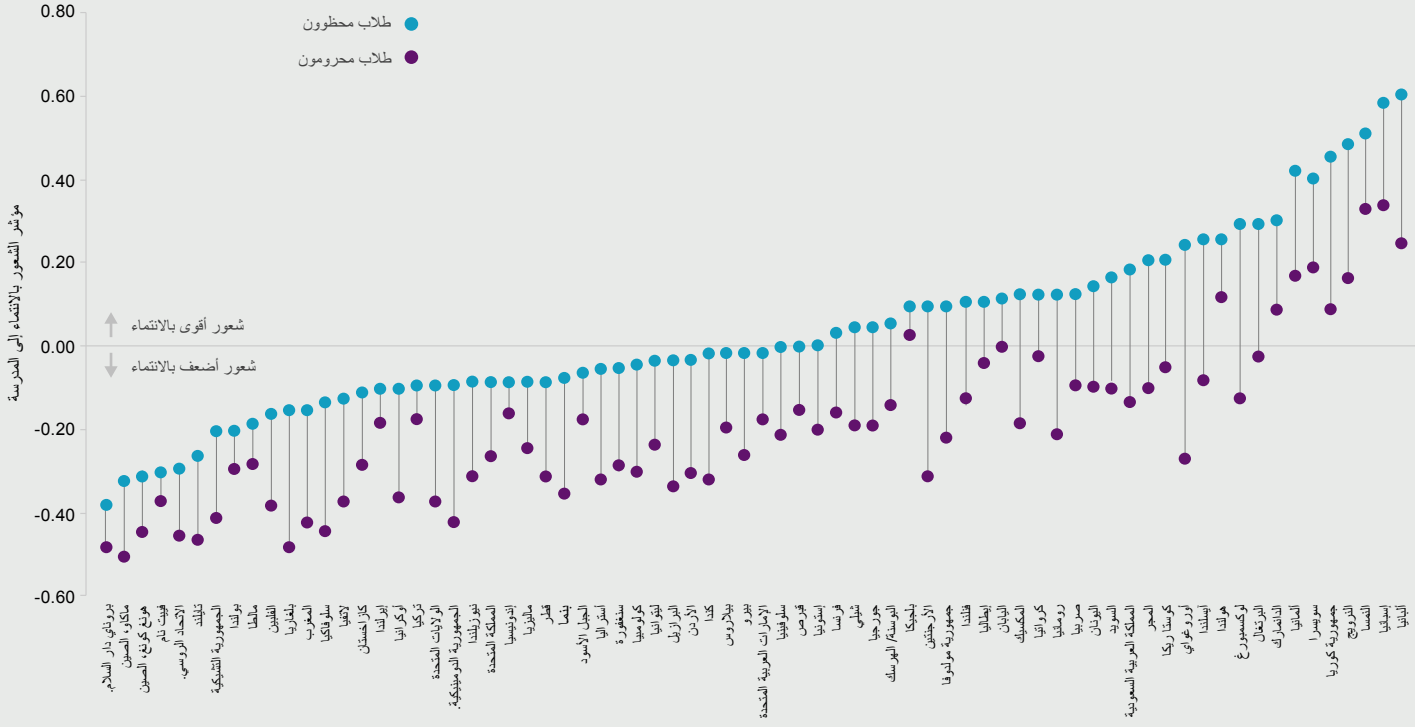
GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig3_9

المصدر: OECD (2019).

الشكل 3-10:

يشعر الطلاب المحرومون بأنهم لا ينتمون إلى المدرسة

مؤشّر الشعور بالانتماء، بحسب الوضع الاجتماعي- الاقتصادي، بلدان مختارة، 2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig3_10

ملاحظات: يستند مؤشّر الشعور بالانتماء إلى الإجابات على الأسئلة التالية: "أشعر بأنني غريب (أو مستبعد) في المدرسة"، "أكوّن صداقات بسهولة في المدرسة"، "أشعر بأنني أنتمي إلى المدرسة"، "أشعر بالحرج وأنني لستُ في مكاني في المدرسة"، "يبدو أن الطلاب الآخرين يحبونني"، "أشعر بالوحدة في المدرسة". وتعادل قيمة الصفر المتوسّط في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

المصدر: OECD (2019).

> بلغت حصّة الأشخاص الذين لديهم صعوبة وظيفية في مجال واحد على الأقلّ 12% في 14 بلداً

كثيراً ما يبقى نطاق البيانات ونوعيّتها محدودَين، متى توفّرت هذه البيانات. وفي مسح شمل وزارات التعليم في 11 بلداً من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء بشأن الأطفال ذوي العاهات البصرية، وهو مسح أُجري بغرض وضع هذا التقرير، لم تتمكّن الكاميرون ونيجيريا من تقديم بيانات عن الالتحاق بالمدارس، في حين وفّرت غانا وكينيا وزامبيا بيانات عن الأطفال في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة والمدارس المتكاملة ولكن ليس في المدارس العادية. علاوةً على ذلك، شدّدت بعض الوزارات على احتمال ألا تكون البيانات موثوقة (Sightsavers, 2020).

يُعتبر دمج مؤشّرات الشمول في نظام المعلومات عن إدارة التعليم من الممارسات الحسنة الناشئة. وقد أصدرت اليونيسيف مؤخّراً دليلاً حول كيفية إدراج أسئلة متّصلة بالإعاقة في تعدادات المدارس، بما في ذلك مجموعة دُنيا موصى بها تتّصل بالشمول. من بين الأسئلة الممكنة والقابلة للتطبيق عالمياً، وردت أسئلة عن وقع تدريب المعلّمين أثناء الخدمة على تدريس الأطفال ذوي الإعاقة، وأسئلة عما إذا كانت المداخل الرئيسية للمدارس واسعة بما يكفي لمرور الكراسي المتحرّكة. إضافةً إلى ذلك، يمكن توجيه جمع البيانات على مستوى المدرسة نحو الشمول بصورة تدريجية. من جهتها، أضافت الهند ببساطة عموداً إلى استمارات جمع المعلومات عن مختلف المرافق لمعرفة ما إذا كان باستطاعة الطلاب ذوي الإعاقة الوصول اليها (UNICEF, 2016).

استعرض معهد اليونسكو للإحصاء المقاربات المُتّبعة لجمع البيانات الإدارية عن الإعاقة في 71 بلداً من البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل لتحديد مدى توافقها مع النموذج الاجتماعي للإعاقة، ولتحديد التدابير التي يمكن أن تسهم في رصد كلّ من السياسة الوطنية والهدف الرابع للتنمية المستدامة. وأظهرت البيانات الإدارية من رواندا قيمة الجمع بين معلومات مفصّلة عن التعليم والإعاقة: فقد تبيّن أن التحاق الأطفال ذوي الإعاقات المتعدّدة قد انخفض من 348 في الصفّ الأول إلى 87 في الصفّ السادس في العام 2018. غير أن عدداً قليلاً من النظم تجمع بيانات مفصّلة بما فيه الكفاية عن الإعاقة أو برامج التعليم ونتائجه **(الشكل 11-3)**: فإندونيسيا وبورتوريكو (الولايات المتّحدة) وجزر مارشال وفيجي وكوستاريكا تجمع معلومات عن الصعوبات النفسية- الاجتماعية أو السلوكية، في حين أن 14 نظاماً تحدّد أربعة مجالات مشتركة، هي البصر، والسمع، والإعاقات الجسدية والذهنية (UIS, 2019).

يوصي الاستعراض باستبدال الأسئلة العامة المتعلّقة بإمكانية الوصول إلى المدارس بأسئلة محدّدة حول توفّر التكييفات، مثل مواد طريقة برايل والأثاث المعدّل. ويمكن توسيع نطاق الأسئلة القائمة، على سبيل المثال، بشأن توفّر الإنترنت لأغراض تربوية، من خلال طرح سؤال إضافي عن توفّر قارئات الشاشة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

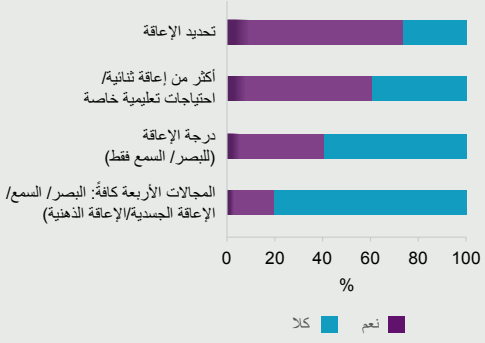
يمكن لا بل ينبغي الاستفادة بشكل إضافي من نظام المعلومات عن إدارة التعليم. ترصد نيوزيلندا بانتظام المؤشّرات المرنة على الصعيد الوطني، بما في ذلك المؤشّرات التي تتيح معرفة ما إذا كان الطلاب يشعرون بالرعاية والأمان، والمؤشّرات حول قدرتهم على إقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واحترام احتياجات الآخرين وإظهار التعاطف (New Zealand Education Review Office, 2016). وقد يكون نظام المعلومات عن إدارة التعليم في فيجي أحد أكثر الأمثلة شمولاً لجهة الإعاقة **(الإطار 2-3)**.

في كولومبيا، تتجاوز مؤشّرات الشمول التعليم الابتدائي والثانوي، نظراً الى أنها قد أُعدّت أيضاً للتعليم في مرحلة الطفولة المُبكرة والتعليم العالي. وقد وضع المجلس الوطني للاعتماد تقييماً للتعليم العالي من أجل توجيه التقييم الذاتي المؤسّسي للشمول. وفي جميع أنحاء أمريكا اللاتينية، أُطلقت مبادرة لإعتماد نظام إقليمي منسّق للمعلومات التعليمية بشأن الطلاب ذوي الإعاقة (UNESCO, 2011). وخلال

الشكل 11-3:

تجمع غالبية البلدان بعض البيانات عن الإعاقة غير أن عدداً قليلاً منها يجمعها بما يكفي من تفاصيل

النسبة المئوية لإستمارات نظم المعلومات عن إدارة التعليم التي تجمع معلومات عن جوانب متنوعة من الإعاقة، 71 بلداً ذات دخل منخفض ومتوسّط، 2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig3_11

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إستناداً إلى معهد اليونسكو للإحصاء (2019).

الإطار 3-2:

يركّز نظام معلومات عن إدارة التعليم في فيجي على الشمول

بُذلت جهود في مختلف دول جزر المحيط الهادئ لتحسين مؤشّرات التعليم الشامل للإعاقة (Sharma, 2016). ويُعدّ تطوّر نظام المعلومات عن إدارة التعليم في فيجي مثالاً مفيداً على الممارسات الجيدة. وقد حلّ هذا النظام على الخطّ وعلى مستوى الفرد محلّ النظام السابق الذي استند إلى المستوى المدرسي في العام 2013؛ وجاء الدعم التقني والمالي من برنامج الحصول على التعليم الجيد المموّل من أستراليا.

صحيح أن تصنيف الإعاقة كان ممكناً منذ البداية، غير أن النظام كان محدوداً في الأصل: فقد قدّم المعلّمون إجابات بسيطة على سؤال حول ما إذا كانت الإعاقات المُدرجة في القائمة موجودة. الى ذلك، لم تكن هناك تعليمات أو تدريب بشأن كيفية الإجابة (Sprunt, 2014). وتمّ توسيع النظام في العام 2013 ليشمل مجموعة أدوات أكثر تطوّراً لتصنيف الإعاقة تستند إلى النموذج الخاص بشأن الأداء الوظيفي للأطفال التابع للمسح العنقودي المتعدّد المؤشّرات. وتؤدّي الأسئلة الموحّدة إلى تحسين فرصة مقارنة البيانات مع النتائج المستخلصة من مسوح العينات باستخدام الأسئلة عينها (Fiji Ministry of Education Heritage and Arts, 2016, 2017).

من بين المكوّنات الأخرى، يتلقّى المعلّمون دليلاً ويتابعون تدريباً على تقييم الصعوبات التي يواجهها الطلاب، مقارنةً بالأطفال في العمر نفسه. ويتمّ تشجيعهم على إكمال استمارة المواصفات التعلّمية للطالب عن أي طفل يكون أداؤه سيّئاً بشكل مستمرّ. ومن المفترض أن يتمّ ملء الاستمارة مع أولياء الأمور، مع أخذ التقييمات السريرية بعين الاعتبار عند الاقتضاء. ويقوم أولياء الأمور والمعلّمون باستعراض التقييمات والاتفاق على أي حاجة إلى دعم هادف.

وتُستكمل المعلومات المتعلّقة بالطلاب في النظام بمعلومات مدرسية، بما في ذلك مراجعة إمكانية الوصول. وتُشجَّع مشاركة منظّمات الأشخاص ذوي الإعاقة والطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم. ويسجّل النظام معلومات عن الخدمات الضرورية والخدمات المُتاحة. كما تُسجّل أيضاً التكلفة المقدّرة لسدّ أي فجوة بين الاثنين.

وتقدّم المدارس معلومات عن الأطفال ذوي الإعاقة غير الملتحقين بالمدارس الذين تعرفهم، وعن أي بادرة باتجاههم، مثل الزيارات المنزلية. وهناك صلات مع النظام الوطني لبيانات المعلّمين وقاعدة البيانات الوطنية لتقييم مستوى الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب. وتُشجَّع المدارس على تقييم جميع الأطفال من دون قلق لا مبرّر له بشأن الآثار المترتّبة على متوسّط نتائج اختباراتها (Fiji Ministry of Education Heritage and Arts, 2017).

> "باستطاعة عملية جمع البيانات حول الشمول بحدّ ذاتها جعل المدارس والنظم أكثر شمولاً"

المرحلة الأولى، استخدمت ثمانية بلدان استمارةً مخفّضة تتضمّن 14 مؤشّراً نوعياً وكمياً من أصل 42 مؤشّراً مقترحاً بشأن الإطار المعياري والسياساتي، إلى جانب معلومات إحصائية. ودلّت إحدى النتائج على أن نسبة منخفضة نسبياً من المدارس الابتدائية العادية تستقبل طلاباً ذوي إعاقة، وهي نسبة تتراوح بين 40% في البرازيل و2.5% في باراغواي (UNESCO, 2013).

لا بدّ أن تروّج عملية جمع البيانات للشمول

ينبغي ألا تخدم عمليات الرصد والتقييم والمساءلة والتعلّم وظيفة جمع البيانات المتعلّقة بالشمول فحسب، بل ينبغي أن تكون شاملة في المنهجية وأن تعزّز الشمول بنشاط (Save the Children, 2016). وباستطاعة عملية جمع البيانات حول الشمول بحدّ ذاتها جعل المدارس والنظم أكثر شمولاً. ويوجه اختيار المؤشّرات الانتباه إلى مسائل لربما جرى تجاهلها. وتشكّل التقييمات الذاتية للمدارس جزءاً من الحلول الآيلة الى التغلّب على الحواجز التي تحول دون الشمول. فعملية جمع البيانات في إطار نظام المعلومات عن إدارة التعليم في فيجي، على سبيل المثال، تحسّن وعي المعلّمين وتشجّع على التفكير بمزيد من التفاصيل الدقيقة في الشمول.

يشكّل إطار رصد التعليم الشامل في صربيا، الذي أطلقته اليونيسيف ووحدة الشمول الاجتماعي والحدّ من الفقر التابعة للحكومة، إطاراً جيداً يمكن تبنّيه على الصعيد الوطني. وهو يتضمّن مؤشّرات للرصد المشترك بين القطاعات، كما يحدّد مجموعات من المؤشّرات الدُنيا والمثلى، بما في ذلك تحديد التباين ما بين السلطات المدرسية والبلديات والمدارس من حيث نجاح الشمول. ويضمّ هذا الإطار دورات إبلاغ واضحة وأدواراً محدّدة لجمع المعلومات. ويتوخّى أيضاً توحيد المعلومات المُستمدّة من التقارير المدرسية والبلدية، والمكتب الإحصائي الوطني، ونظام المعلومات الوطني عن إدارة التعليم، وبحوث المنظّمات الأخرى، والمسوح الخاصة (Serbia Social Inclusion and Poverty Reduction Unit and UNICEF, 2014). وقد أُدمج هذا الإطار في السياسة العامة لضمان جودة المدارس ومعايير جودة المدارس (Nedeljkovic, 2019).

> من الممكن جمع بيانات شاملة تساعد في رصد الإنصاف والشمول من دون استحداث وصمة عار على المستوى الفردي

وتماماً كذلك، تجاوز برنامج المستقبل الشامل في رواندا مسألة جمع البيانات ورصدها. فمن خلال إنشاء فرق للرصد، تمكّن المشروع من رصد عملية جمع البيانات الخاصة به وتقييمها، كما تمكّن من تقييم أثر المعايير والأدوات والأدوار والقواعد التي اقترحها، والتي أصبحت مُدرجة في دليل الوزارة للتعليم الشامل (Murenzi and McGeown, 2015; Rwanda Education Board, 2016).

تطرح عملية جمع البيانات الشاملة أسئلة على جميع المعنيّين، من مدراء المدارس والمعلّمين إلى المسؤولين الحكوميين والشركاء المحليين وأولياء الأمور والطلاب. ويمكن أن تستجيب المسوح المجتمعية لهذا التحدّي. فنظام المعلومات المجتمعي عن إدارة التعليم في طاجيكستان الذي جمع معلومات عن الأطفال غير الملتحقين بالمدارس وعن مواظبة الأطفال الملتحقين بها، على حدّ سواء، حفّز الحلول المجتمعية ووجّه سياسات المقاطعات (Save the Children, 2016). ولعلّ المبادرة الأكثر شهرةً لجمع البيانات الموجّهة نحو الشمول هي مبادرة شبكة العمل الشعبي من أجل التعلّم، التي جمعت في إطارها تقييمات التعلّم التي يقودها المواطنون بيانات عن التحصيل العلمي والإنجاز في المدارس والأسر وتقاسمتها على نطاق واسع من أجل نشر الوعي والشعور بالملكيّة في المجتمع، خاصةً في الهند وباكستان (Rose and Sabates, 2017).

في ما يختصّ بالنتائج غير الأكاديمية على وجه الخصوص، من المهمّ التشاور مباشرةً مع الأطفال والشباب واستخلاص آرائهم، لا لرصد النتائج فحسب، بل أيضا لتعزيز الممارسات الشاملة للجميع (Messiou, 2008). وتنصّ المادة 12 من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل صراحةً على استشارة الطلاب. هذا ممكن حتّى لو كان الطفل يعاني من صعوبات في التواصل أو مهارات لغوية نظامية محدودة (Fayette and Bond, 2017). فمن الاعتبارات الحاسمة ضمان إمكانية تعبير الأطفال عن معارضتهم، بما في ذلك التعبير غير الشفوي، وإسماع أصوات جميع الأطفال (Porter, 2014).

الخاتمة

تقدّم البيانات المتعلّقة بالشمول رسالةً واضحةً: لا يزال الملايين من الأشخاص مستبعدين من فرص الحصول على التعليم والنجاح فيه. ويمكن أن نذكر من بينهم النساء؛ والأشخاص الذين يعيشون في الفقر؛ والأقليات الإثنية والدينية واللغوية؛ والأشخاص ذوي الإعاقة، لا سيّما أولئك الذين يواجهون مصادر متداخلة من التمييز والحرمان. وللوصول اليهم، لا بدّ من فهم من هم والحواجز التي يواجهونها.

ما زالت بلدان كثيرة تناضل من أجل جمع بيانات ذات مغزى لتوفير تعليم شامل للفئات السكّانية المحرومة من الناحية التعليمية. ومن الممكن جمع بيانات شاملة تساعد في رصد الإنصاف والشمول من دون استحداث وصمة عار على المستوى الفردي. وتُعتبر مقاربة إدراج البيانات المتعلّقة بالخبرات النوعية على المستوى المدرسي في نظام المعلومات الوطني عن إدارة التعليم مقاربةً واعدةً. ويجب أن تشمل البيانات المتعلّقة بالشمول المدخلات والعمليات والنتائج على مستويات النظام كافةً.

يتطلّب رصد انعدام المساواة في التعليم على مستوى النظام تحديد فئات محدّدة. وسواء تعلّق الأمر بالانتماء الإثني أو بالفقر، لن يتّسم هذا التصنيف يوماً بالكمال. وفي ما يتعلّق بالإعاقة، لا بدّ أن تستخدم عملية جمع البيانات أدوات موحّدة لأفضل الممارسات تستند إلى مجموعة الأسئلة التي وضعها فريق واشنطن، والنموذج الخاص بالأداء الوظيفي للأطفال الذي يكيّف الأسئلة بحسب الأطفال.

في المقابل، يمكن تحقيق الشمول على مستوى المتعلّم الفرد على أفضل وجه من خلال تجنّب التصنيف والتسميات قدر الإمكان. وينبغي الاستعاضة عن الافتراضات المتعلّقة بما يمكن أن يقوم به المتعلّمون أو ما لا يمكنهم القيام به، استناداً إلى فئات محدّدة، بفهم قدرات كل فرد وخبرته في مجال الإقصاء والشمول.

تلاميذ يتناولون وجبة الظهيرة في ثانوية موندالبارا، موندالبارا غايغاتا، غرب البنغال.

مصدر الصورة: UNICEF/ALTAF

الفصل

4

الحوكمة والتمويل

كيف ينبغي أن تدير البلدان الشمول وتموّله؟

الرسائل الرئيسية

يتطلّب التعليم الشامل تعاوناً أفقياً لتبادل المعلومات، ووضع المعايير، وترتيب خدمات الدعم، غير أن التنفيذ يفشل في كثير من الأحيان

- أنشأت كينيا مراكز للتقييم والموارد التعليمية تضمّ فرقاً مهنية متعدّدة التخصّصات، غير أن ثلث المراكز على مستوى المقاطعات لا تضمّ سوى موظّف واحد.
- يجب أن تكون الخدمات متكاملة. وفي كولومبيا، ترتبط البرامج الاجتماعية بمؤشّر الفقر لكلّ أسرة، وتجري استشارة كلّ أسرة لمعرفة الخدمات التي يحقّ لها الحصول عليها.
- ينبغي أن تكون المعايير منّسقة. وفي الأردن، وضعت وزارتا التعليم والتنمية الاجتماعية معايير منفصلة للترخيص لمراكز تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ولاعتمادها.
- تحتاج الحكومات إلى القدرة لتنظيم المنظّمات غير الحكومية. وتعمل الصين على وضع نظام فعّال لشراء الخدمات منها وإصدار التشريعات ذات الصلة بحلول نهاية العام 2020.

يتطلّب التعليم الشامل تعاوناً عامودياً بين المستويات الحكومية لتمكين السلطات المحلية من الاضطلاع بولاياتها

- في جمهورية مولدوفا، تعثّر الإصلاح الآيل إلى تحقيق التعليم الشامل لأن الوفورات الناجمة عن خفض عدد الأطفال في المؤسّسات السكنية لم تُحوّل إلى المؤسّسات والمدارس التابعة للحكومة المحلية التي تستوعب الطلاب.
- في المملكة المتّحدة، ارتفع عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بنسبة 33% بين العامَين 2015 و2019، في حين ارتفع التمويل المقدّم من المجالس المحلية بنسبة 7% فقط.

لن يتحقّق الإنصاف والشمول من دون توفير التمويل الكافي للمدارس والطلاب حسب الحاجة

- تموّل الحكومات السلطات المحلية أو المدارس. وفي إندونيسيا، تناضل المناطق الأكثر فقراً ذات القدرة المنخفضة لزيادة الإيرادات فيما يزداد انعدام المساواة بين البلديات.
- قد تستهدف البرامج التعليمية الطلاب والأسر من خلال الإعفاءات (مثلاً من الرسوم) أو التحويلات النقدية (مثل المنح الدراسية) أو التحويلات العينية (مثل الوجبات المدرسية). يهدف قانون صدر في العام 2018 في فنلندا إلى خفض الرسوم لتقليص آثار الخلفية الاجتماعية- الاقتصادية.
- تستهدف سياسات وبرامج تمويل الحماية الاجتماعية الطلاب والأسر أيضاً، ما يؤثّر على الإنصاف والإدماج في مجال التعليم. ومنذ التسعينات من القرن الماضي، أدّت برامج التحويلات النقدية المشروطة في أمريكا اللاتينية إلى زيادة التحصيل التعليمي بنسبة تتراوح بين 0.5 و1.5 سنوات.
- يتلقّى نحو 310 ملايين طالب في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل وجبة يومية في المدارس. وقد أدّى برنامج للتغذية المدرسية تقوده الحكومة في غانا ويستهدف المقاطعات ذات الأولوية إلى زيادة في العلامات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات، لا سيّما في أوساط الفتيات والأطفال الفقراء وأطفال المناطق الشمالية.

ينطوي توفير التعليم للطلاب ذوي الإعاقة على تكاليف إضافية ومتصاعدة في كثير من الأحيان

- تشير الأدلة الواردة من أوروبا وأمريكا الشمالية إلى أن تعليم الطلاب ذوي الإعاقة يكلف أكثر من مرّتين إلى 2.5 مرات.
- تحاول بلدان كثيرة مرتفعة الدخل إزالة الحوافز لزيادة عدد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحويل التمويل إلى إعانات إجمالية مقدّمة إلى السلطات المحلية.

يتطلّب توفير التعليم الشامل أن تقوم الجهات فاعلة المختلفة بالعمل معاً 90
هناك عدة طرق لتمويل الإنصاف والشمول في التعليم 99
الخاتمة 109

إنّ العائق الرئيسي الذي يحول دون الشمول في التعليم هو الافتقار إلى السياسات العامة والدعم المالي.

آن كول، مستشارة لسياسة الصحة العامة في EURORDIS ومن أولياء الأمور، فرنسا

تشمل

حوكمة قطاع التعليم شبكةً كبيرةً من المؤسسات والقواعد والمعايير التي تحدد صياغة السياسات وتنفيذها ورصدها. وكما أفاد تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع لعام 2009، ينبغي ألا تقتصر مراجعة ترتيبات الحوكمة في مجال التعليم على الأنظمة الإدارية والتنظيمية الرسمية فحسب، بل لا بدّ أن تشمل أيضاً العمليات غير الرسمية التي تحدد توزيع السلطات في هذه الأنظمة وعملية اتخاذ القرار على المستويات كافةً. وتغطي الفصول الأخرى من هذا التقرير جوانب حوكمة التعليم التي لها تأثير على الشمول، على غرار عمليات وضع المعايير من خلال القوانين والسياسات (راجع **الفصل 2**)، وآليات الرصد والتقييم (راجع **الفصل 3**)، ودور المجتمعات المحلية في مساءلة الحكومة (راجع **الفصل 8**).

يركز هذا الفصل على حشد الجهات الفاعلة التنظيمية والمالية اللازمة لتحقيق الشمول في النظم التعليمية. ويمكن اقتباس كبير: يمكن لضعف التعاضد والتعاون والتنسيق بين أصحاب المصلحة أن يعيق تنفيذ القوانين والسياسات الطموحة **(الشكل 4-1)**.

الشكل 4-1:
يتطلب توفير التعليم الشامل التعاضد والتعاون والتنسيق
خريطة مفاهيمية للشركاء اللذين يعدون ضروريين لتحقيق التعليم الشامل

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig4_1
Note: NGO = non-government organization.
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم.

يتناول هذا الفصل التعاضد والتعاون والتنسيق من منظارين. أولاً، لضرورة وضع حدّ للعمل المنفرد في صياغة السياسات، وهذه نقطة أساسية في خطة عمل الأمم المتحدة للتنمية المستدامة لعام 2030، ينظر هذا الفصل في كيفية قيام وزارات التربية بإنشاء شراكات قوية بين مستويات التعليم، وبين المستويات الحكومية، ومع القطاعات الأخرى ومع أصحاب المصلحة غير الحكوميين. ثانيًا، يبحث الفصل في تمويل الخدمات لتعزيز الإنصاف والشمول، بما في ذلك آليات تخصيص الموارد التعليمية للمناطق والمدارس والطلاب. كما ويتناول برامج الحماية الاجتماعية التي تستهدف الفئات الضعيفة والتي يمكن أن تؤثر على التعليم. ويختم بمراجعة آليات تمويل التعليم الشامل للإعاقة.

يتطلّب توفير التعليم الشامل أن تقوم الجهات فاعلة المختلفة بالعمل معاً

لا تقع مسؤولية ضمان فرص تعليم متساوية للأطفال الذين هم معرضون لخطر الإقصاء على عاتق الجهات الفاعلة في السياسة التعليمية وحدها. بل أنّ ذلك يتطلّب تعبئة جهات فاعلة متعددة ومواءمة الأنظمة الإدارية التي تدعم مختلف الجوانب الحياتية للفئات الضعيفة من السكان. ولا بدّ من تقاسم مسؤوليات توفير التعليم الشامل أفقياً بين الإدارات الحكومية أو الجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية، وكذلك عمودياً في قطاع التعليم والقطاع الحكومي، مع مراعاة مزايا كل من هذه الجهات.

ولتكامل الخدمات ميزتان رئيسيتان. أولاً، يتيح التكامل إحاطةً أفضل باحتياجات الطفل كافةً ما في ذلك الصحة، والرفاه، والمشاركة، والعدالة الاجتماعية، والمساواة. فعندما تكون الخدمات جزءاً من رعاية شاملة ترتفع إمكانية النفاذ إليها وقبولها. كذلك فإنّ زيادة الوعي بالخدمات وكيفية ارتباطها ببعضها البعض تزيد أيضا من استخدامها. ومن خلال تحسين عملية تحديد الاحتياجات وتعزيز إمكانية الوصول إليها، يمكن أن تؤثر الخدمات المتكاملة إيجاباً على نتائج ذوي الاحتياجات المتعددة أيضاً. (CfBT Education Trust, 2010; Corter, 2019; OECD, 2015)

ثانياً، يمكن أن يسمح توفير الخدمات بشكل متكامل بتحسين نوعية هذه الخدمات وفعاليتها من حيث التكلفة، مما يؤدي إلى وفورات في التكاليف. ويمكن تحقيق التكامل من خلال إدارة الحالات حيث يقوم أحد مقدمي الخدمات دور الجهة المرجعية

> "يمكن لضعف التعاضد والتعاون والتنسيق بين أصحاب المصلحة أن يعيق تنفيذ القوانين والسياسات الطموحة"

التي تقوم بالإحالة إلى مقدم خدمات آخر. كما ويمكن تحقيق ذلك عن طريق حصر توفير الخدمات المتعددة في موقع واحد أو عن طريق خفض تكاليف المعاملات المتعلقة بالسفر أو السلامة أو التغذية أو الصحة النفسية والعاطفية. ويمكن أن يقلّل حصر الخدمات في موقع واحد من الازدواجية. ويمكن أيضاً أن تسمح الترتيبات التعاونية، التي يتواصل فيها مختلف مقدمي الخدمات ويعملون معاً من أجل المستخدمين، بتحسين نوعية الخدمات (OECD, 2015; Statham, 2011).

إنّ ترتيبات تقاسم المسؤوليات بين الوزارات شائعة

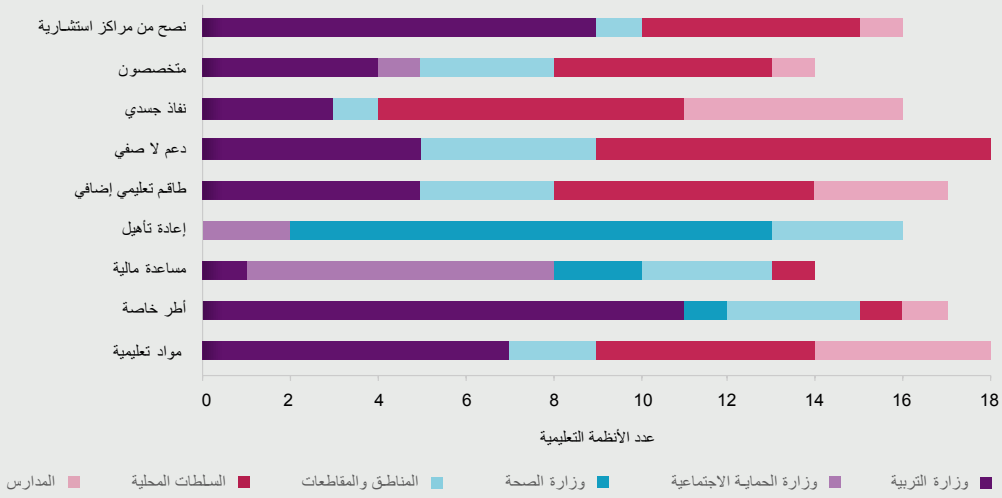
تقوم الوكالات الحكومية عموماً بتقاسم المسؤوليات الإدارية في مجال توفير التعليم الشامل للجميع. وقد أظهر مسح عن توفير التعليم الشامل في 18 بلدًا أوروبياً، خاصةً في ما يتعلق بالطلاب ذوي الإعاقة، وجود تقاسم كبير للعمل. فوزارات التربية هي المسؤولة عادةً عن توفير معلّمين إضافيين وعن إدارة المدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، وعن توفير المواد التعليمية فيما تتحمّل وزارات الصحة في معظم البلدان مسؤولية خدمات الكشف والتقييم وإعادة التأهيل؛ وزارة الحماية الاجتماعية مسؤولية المساعدات والمشورة المالية **(الشكل 2-4)**. أما السلطات المناطقية والمحلية فهي مسؤولة عن تأمين النفاذ والدعم اللاصفي. وتشارك وزارات النقل والأشغال العامة أيضاً في تعزيز إمكانية الوصول إلى البنى التحتية (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016).

تشكّل الهياكل التي تجمع بين الجهات الحكومية لتنسيق تقديم الخدمات خطوةً مشتركةً أولى نحو تحقيق التكامل وفي نيوزيلندا، تعتبر اللجنة الوزارية لقضايا الإعاقة جهة التنسيق الحكومية المعنية بتنفيذ اتفاقية الأمم المتحدة حول حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والاستراتيجية الوطنية للإعاقة. كما وحددت اللجنة أولويات عمل الوكالات الحكومية وذلك في خطة العمل المعنية بالإعاقة للفترة الممتدة بين 2014 و2018،

الشكل 2-4:

لضمان الشمول، تتقاسم وزارات التعليم المسؤولية مع الوزارات الأخرى والحكومة المحلية

تقسيم المسؤوليات الإدارية للتعليم الشامل في 18 دولةً أوروبيةً، 2014-2015



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig4_2

المصدر: الوكالة الأوروبية لذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الشامل (2016).

والتي تهدف إلى تغيير نظام الدعم، وضمان السلامة الشخصية، وتعزيز إمكانية الوصول وزيادة فرص العمل والفرص الاقتصادية. وقد وُضعت التقارير المنتظمة لتوثيق التقدم المحرز في تحقيق هذه الأولويات. فعلى سبيل المثال، تبيّن أن بلورة السياسات المتعلقة بالأطفال من ذوي الإعاقة ما دون الثامنة من العمر تسير في المسار الصحيح في العام 2018 (New Zealand Office for Disability Issues, 2015, 2018).

إلا أنّ تقاسم المسؤوليات لا يكفل دائماً التعاضد والتعاون والتنسيق. وتعيق القواعد والتقاليد وثقافات العمل البيروقراطية المتجذرة التحوّل السلس من الأشكال المنغلقة التقليدية لتقديم الخدمات إلى تعاضد وتعاون ابتكاريين بين قطاع التعليم والقطاعات الأخرى. إن التباين في إمكانية الوصول إلى الخدمات الاجتماعية ونوعيتها يخلق عقبات إضافية ومتداخلة في وجه التكامل الفعلي. كما أنّ عدم ملاءمة التدريب، وعدم فعاليّة التواصل مع المربين، وعدم وجود رؤيا مشتركة أو إطار شامل للسياسات، والتباين في المعايير بين المناطق يحول دون تقديم الخدمات بشكل فعّال (Lawrence and Thorne, 2016; Lord et al., 2008).

> "إنّ التباين في إمكانية الوصول إلى الخدمات الاجتماعية ونوعيتها يخلق عقبات إضافية ومتداخلة في وجه التكامل الفعلي."

في هذا المجال، أنشأت الحكومة الصربية آليات تنسيق محلية بين قطاعات التعليم والصحة والاجتماعية بهدف تحديد الاحتياجات وتقديم الدعم لجميع الأطفال (Serbia Prime Minister's Office, 2019). إلا أنّ التنسيق بين الجهات الحكومية الممولة طرح تحدياً فعلياً ولم تكن التوصيات الصادرة عن جهات التنسيق المحلية ملزمةً لمقدمي الخدمات (NOOIS, 2018). من جهتها، أشارت قيرغيزستان وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وطاجيكستان وأوزبكستان إلى أنّ عدم التنسيق هو تحدّ يعيق تخطيط وتنفيذ برامج التعليم الشامل للأطفال ذوي الإعاقة (Global Partnership for Education, 2018a). وفي سيراليون، أنشأ قانون الإعاقة لعام 2011 لجنةً وطنيةً للأشخاص ذوي الإعاقة، تتألف من ممثلين عن عدة وزارات ومنظمات غير حكومية، مسؤولة عن إصدار إفادات إعاقة للاعتراف بحقوق ذوي الإعاقات وتأمين نفاذهم إلى الخدمات (Sierra Leone Government, 2011). إلا أنّ التنفيذ كان بطيئاً جداً نتيجةً للافتقار إلى الموظفين وإلى التمويل (Tigere and Moyo, 2019).

التعاون الأفقي شرط مسبق للتعليم الشامل

بما أنّ نتائج التعليم ترتبط ارتباطا وثيقاً بالصحة والفقر والإقصاء الاجتماعي، فإن تقديم الخدمات بشكل متكامل لتعزيز التعاون بين الخدمات الاجتماعية كافةً من شأنه أن يعالج بفعالية التحديات التي يواجهها الطلاب المحرومون. ولا يمكن معالجة الهشاشة الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الجسدية بشكل جيّد عندما تعمل القطاعات بمعزل عن بعضها البعض. ويسعى التكامل الأفقي إلى الربط بين الخدمات وبين المهن والمجموعات السياساتية والجهات الفاعلة غير الحكومية في القطاعات كافةً وذلك لجعل خدمات التعليم أكثر كلّيةً وشمولاً (Munday, 2007; OECD, 2015). ويبحث هذا القسم في أنواع التعاون ويسلّط الضوء بشكل خاص على

> تشكّل الهياكل التي تجمع بين الجهات الحكومية لتنسيق تقديم الخدمات خطوةً مشتركةً أولى نحو تحقيق التكامل

الفرص والتحديات الخاصة بكل إطار التي تواجهها الحكومات عند محاولة تحقيق التكامل في توفير الخدمات.[1]

على القطاعات أن تتشاطر المعلومات المتعلقة بتحديد الاحتياجات

إنّ تحديد السكان الذين يحتاجون إلى الخدمات هو الخطوة الأولى الأساسية لتطوير خدمات متكاملة ولتحسين التعليم الشامل وتُعتبر استراتيجيات الرصد والتدخل والوقاية في الطفولة المبكرة أكثر فعاليةً من حيث التكلفة من التدابير التصحيحية اللاحقة، لجهة التصدي للإعاقة والحرمان والضعف والاقصاء (European Commission, 2016; UNESCO, 2006). وتشير بعض الدراسات إلى أنّ الاستراتيجيات الموجهة نحو الوقاية تيسّر التعاون والتواصل بين الوكالات وتزيد من التركيز على الأسرة مقارنةً بالاستراتيجيات الموجهة نحو الإصلاح (CfBT Education Trust, 2010).

وفي بلدان الشمال الأوروبي، يبدأ تحديد المخاطر والحاجة إلى الدعم المتخصص قبل الولادة. ففي فنلندا، نجحت عيادات صحة الأم والطفل في الوصول إلى جميع الحوامل تقريباً، وذلك حيث أن الفحص الطبي ضروري للحصول على منحة الأمومة. وتقوم هذه العيادات، الموجودة داخل المراكز الصحية البلدية، بمتابعة صحة الأمهات والأطفال الجسدية، وتقدم لهم مجموعةً واسعةً من الخدمات الأخرى، بما في ذلك التثقيف الصحي، والتوجيه والدعم في مجال تربية الأطفال، والخدمات الاجتماعية، ودعم الصحة النفسية. وينصبّ التركيز بشكل خاص على الكشف المبكر لصحة الأطفال الجسدية وللاضطرابات النفسية والسلوكية، ولرفاه الأسرة. ويتم تقديم دعم إضافي حسب الطلب بالتنسيق مع مقدمي الخدمات الاجتماعية والصحية (Finland National Institute for Health and Welfare, 2019).

وقد قامت كرواتيا بتوحيد إجراءات تقييم احتياجات المتعلمين المصابين باضطرابات طيف التوحد وأنشأت لجاناً تضم ممثلين عن جميع أصحاب المصلحة في مجال التعليم والدعم (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016). وفي جمهورية كوريا، تقوم مراكز "Dream Start"

1 يستند هذا القسم إلى Patana (2020).

> إنّ تحديد السكان الذين يحتاجون إلى الخدمات هو الخطوة الأولى الأساسية لتطوير خدمات متكاملة ولتحسين التعليم الشامل

بتحديد الأسر الضعيفة استناداً إلى السجلات الإدارية ورسائل وزيارات منزلية اللاحقة (Republic of Korea Ministry of Health and Welfare, 2019).

وأنشأت كينيا مراكز تعليمية للتقييم وللموارد لزيادة عدد الأطفال الذين يجري تقييمهم وتوسيع النفاذ إلى التعليم والانتقال من المدارس الابتدائية إلى المدارس الثانوية والمهنية للأطفال ذوي الإعاقات. ومن المقرّر أن تقوم فرق متعددة التخصصات مكوّنة من مهنيين بإشراك المجتمع المحلي في التعرّف المبكر على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتقييمهم والتدخل لأجلهم ووضعهم في برامج متكاملة. إلا أنّ مسحاً وطنياً أجري في 2016/17 بيّن أن ثلث المراكز على مستوى المقاطعات لا يوجد بها سوى مسؤول واحد، وأنّ 15% فقط فيها أخصائيون في علاج النطق. كذلك تبيّن أنّ الموظفين لم يتمّ تدريبهم على استخدام أداة التقييم المنقحة. وتهدف السياسة القطاعية للمتعلمين والمتدربين ذوي الإعاقة للعام 2018 إلى معالجة نقاط الضعف هذه (Kenya Ministry of Education, 2018). ولكنّ عدم تنفيذ السياسة يؤدي إلى عدم التحاق إلا عدد قليل نسبياً من المتعلمين ذوي الإعاقة بالمدارس العادية وإلى استمرار الفصل في التعليم (Kiru, 2019).

في جنوب أفريقيا، كانت الاستراتيجية الوطنية الخاصة بالكشف، والتحديد، والتقييم والدعم عنصراً من ستة عناصر في الورقة التربوية البيضاء لعام 2001، وهي التزام أوسع بتعزيز التعليم الشامل، ودمج المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام التعليمي، وتلبية احتياجات الأطفال المعرضين لخطر التهميش والمتعلمين الملتحقين بتعليم لذوي الاحتياجات الخاصة على نحو أفضل. وقد مهدت الاستراتيجية، وهي نتاج تعاون بين الوكالات والمدارس وأصحاب المصلحة، الطريق أمام توفير خدمات إضافية من خلال فرق الدعم القائمة في المناطق والمؤسسات ومن خلال مراكز المدارس لذوي الاحتياجات الخاصة. ويقوم طاقم التعليم وأولياء الأمور والمدارس والمناطق بملء تقييم للاحتياجات وذلك لتحديد الحواجز التي تحول دون تحقيق التعلم ووضع استراتيجية دعم للتغلّب عليها. وتساعد المبادئ التوجيهية أولياء الأمور ومقدمي الخدمات على معرف كيفية السير في هذه العملية (South Africa Department of Basic Education, 2014). ومع ذلك، تشير الدراسات إلى بطء في التنفيذ والى اختلافات في الممارسات والمعتقدات (Donohue and Bornman 2014).

وقد تمّ تكييف إطار العمل الخاص بتقييم الأطفال المحتاجين وأسرهم، والذي وضع في البداية في إنجلترا وويلز (المملكة المتحدة)، في أكثر من 15 بلداً، بما في ذلك كندا والاتحاد الروسي ونيوزيلندا (Léveillé and Chamberland, 2010). واتبع إطار التقييم المشترك، المستخدم كجزء من استراتيجية "كل طفل هو مهم" Every Child Matters في إنجلترا (المملكة المتحدة)، مقاربةً موحدةً لتقييم الأطفال وأسرهم، وتحديد احتياجاتهم ولتقديم الدعم بطريقة منسقة. كما وسعى إلى تقديم خدمات منسقة إضافية لمن هم دون عتبة الدعم المكثف (مثلاً حماية الأطفال) لتشجيع اتباع مقاربة تركّز على المستفيدين (Holmes et al., 2012; OECD, 2015).

وتحدد بعض البرامج الاجتماعية المتعددة التخصصات التي توزع مساعدات نقدية مشروطة باستخدام الأطفال لمجموعة من الخدمات التعليمية والصحية إمكانية الحصول على الاستحقاقات على أساس اختبار يقيّم دخل الأسرة المعيشية ووسائل عيشها. وفي كولومبيا، يُعتبر برنامج Más Familias en Acción (المزيد من الفاعلة) برنامجاً للتحويلات النقدية مشروط بالتحاق الأطفال بالمدارس ومواظبتهم فيها وباستخدامهم للخدمات الصحية. وهو يؤمن المساعدة ل 2.7 ملايين أسرة فقيرة مستهدفة من خلال آليتين تكامليتين. أولاً، تُستخدم ثلاثة سجلات لإثبات وضع الأسرة الهش: سجل المستفيدين من برنامج الفقر المدقع Red Unidos (الشبكة المشتركة)، وضحايا التشرّد، والأشخاص الذين تم إحصاؤهم في تعداد السكان الأصليين. ثانياً، يقوم مؤشر نظام تحديد المستفيدين المتعدد الأبعاد للبرامج الاجتماعية التابع لإدارة التخطيط الوطني باستخدام خصائص معيّنة غير مباشرة لتقدير مستويات المعيشة. ويستخدم نظام إدارة المعلومات في البرنامج تكنولوجيا المعلومات لتحسين الكفاءة التشغيلية ولخفض تكاليف مشاركة الأسر (Medellín and Sánchez Prada, 2015).

إما البلدان التي تفتقر إلى الوسائل التقنية لتحديد الأطفال والأسر الأكثر احتياجاً فتستخدم طرقاً أبسط للاستهداف. فعلى سبيل المثال، استخدم المشروع الثاني لدعم قطاع التعليم في كمبوديا الاستهداف الجغرافي القائم على نسب الالتحاق الإجمالية في المناطق لتعزيز فرص حصول الأطفال المحرومين على الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد أدت مقاربة تآزرية شملت 14 وزارةً إلى الرفع من أثر التدخلات (World Bank, 2018).

إنّ وضع المعايير ضروري لتمكين القطاعات من التواصل

عند تطوير وتنفيذ عملية توفير الخدمات بشكل متكامل، لا بدّ من تحديد المعايير والأهداف بشكل واضح لضمان فعاليتها ونوعيتها. وتسمح المعايير المحددة بشكل

> تشير بعض الدراسات إلى أنّ عدم وجود معايير وأطر محددة بوضوح يشكّل عائقاً كبيراً أمام تكامل الخدمات التعليميّة والصحيّة

جيّد والقابلة للقياس، بتحديد مسؤوليات الجهات الفاعلة، والنتائج المرجوة من التكامل، والأبعاد التي سيجري وفقاً لها تقييم السياسات. تشير بعض الدراسات إلى أنّ عدم وجود معايير وأطر محددة بوضوح يشكّل عائقاً كبيراً أمام تكامل الخدمات التعليميّة والصحيّة (Lawrence and Thorne, 2016).

وأنشأت شيلي وكالةً للتعليم النوعي تعمل على جمع المعلومات من القطاعات الحكومية بهدف رصد وتقييم نتائج التعليم (OECD, 2017a). وقد قامت شيلي بإصلاح المنهج الدراسي للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، فأنشأت على سبيل المثال، لجنةً مشتركةً بين المؤسسات تضمّ أصحاب المصلحة والمهنيين من مختلف القطاعات المعنية (Kaga et al., 2010) **(الإطار 1-4).**

الإطار 1-4:

وضع برنامج الطفولة المبكرة في شيلي المسمى Crece Contigo معايير واضحة

إن برنامج Crece Contigo في شيلي (أي "شيلي تنمو معك") هو برنامج شامل للطفولة المبكرة يغطي الفترة الممتدة من ما قبل الولادة حتى سن الرابعة. فمن خلال توفر الإرادة السياسية القوية ووضع السياسات التنموية القائمة على توافق الآراء، يقدم البرنامج خدمات منسقة بين جميع القطاعات ذات الصلة. وتقوم البلديات بتنسيق عمل الفرق التعليمية والصحية والاجتماعية. وقد أدى إنشاء هيئة تنسيق في وزارة التنمية الاجتماعية وإصدار قانون في العام 2009، سمح بمأسسة البرنامج وبتوفير بند دائم في الميزانية، إلى تسهيل توسيع البرنامج على المستوى الوطني. وقد خُصصت الموارد لوزارتي الصحة والتعليم من خلال اتفاقات تحويل كما خُصصت للبلديات من خلال اتفاقات تحويل مباشر. وقد حددت هذه الاتفاقات معايير تقنية للمؤسسات ممّا وفّر آليةً لمراقبة الجودة.

وهذا البرنامج هو جزء من نظام الحماية الاجتماعية، الذي يشمل توفير الدعم النفسي-الاجتماعي للأسر التي تعاني من الفقر المدقع. ونتج التوسّع الناجح أيضاً عن تحسينات متراكمة في النظم القائمة، ممّا عزز التعاون بين قطاعات الصحة والحماية الاجتماعية والتعليم، وبنى على برامج الحماية الاجتماعية التابعة للبلديات. كذلك ارتفعت مهارات وكفاءات فرق الصحة والتعليم المحلية. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ التقدم المحرز هو بين القطاعات وقائم على المشاركة، ممّا يؤكد على انّ التغذية الراجعة تعود باستمرار إلى المستوى المحلي (Milman et al., 2018).

إنّ المعايير والمبادئ التوجيهية ضرورية لتطوير الممارسات التعاونية والقدرات والعمل المشترك. فقد طوّر مشروع الشمول "Futures" في رواندا معايير للكشف تسمح بتقييم الشمول في القاعات الدراسية بهدف الرفع من التحاق الأطفال ذوي الإعاقة بالمدارس وتحسين نتائجهم التعلمية. فعلى سبيل المثال، قيمّ المفتشون ما إذا كانت المواد التعليمية متاحةً لجميع الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. وقد ساعد مجلس رواندا للتعليم في تحديد المعايير وتوحيدها ورصدها باستخدام المفتشين التابعين له، ممّا ساعد على تطوير القدرات وتعزيز الاستدامة (Murenzi and McGeown, 2015).

ومنذ العام 1995، اشتملت برامج Early Head Start وHead Start في الولايات المتحدة، التي توفّر التعليم المبكر الشامل والخدمات الصحية والاجتماعية للأطفال والشباب المحرومين، على معايير أداء تفوّض مقدمي الخدمات بالعمل على تحسين التنسيق والتواصل في ما بينهم وبتسجيل جهودهم. وقد نجحت هذه البرامج في تعزيز التعاون وإقامة الشراكات بين مقدمي الخدمات المحليين، وضمان الوصول إلى مجموعة متنوعة من الخدمات لمساعدة الأسر على تحقيق الاكتفاء الذاتي، بما في ذلك أسر الأطفال ذوي الإعاقة (Vogel and Xue, 2018).

بالمقابل، تظهر المشاكل عندما لا يتمّ توحيد المعايير. ففي الأردن، قام قانون الإعاقة لعام 1993 بنقل مسؤولية تعليم معظم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وزارة التنمية الاجتماعية إلى وزارة التعليم فيما احتفظت وزارة التنمية الاجتماعية بمسؤولية تشخيص ورعاية وتدريب وتأهيل الذين يعانون من الصعوبات التعلّمية الخفيفة والشديدة (Abu-Hamour and Al-Hmouz, 2014). وقد أُنشئ المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة من أجل التنسيق بين الجهات الفاعلة على الصعيد الوطني. إلا أنّ الافتقار إلى التنسيق ظلّ قائماً. فقد كان لوزارة التربية مديرية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، في حين وضعت وزارة التنمية الاجتماعية والمجلس الأعلى معايير مختلفة لمنح التراخيص واعتماد مراكز تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (Jordan Government, 2016). ويهدف قانون الإعاقة الصادر في العام 2017 إلى حل هذه المشاكل. وقد توخت الاستراتيجية العشرية، التي وضعت لتنفيذ التزامات التعليم الشامل المنصوص عليها في القانون،وضع

معايير للمدارس الشاملة ومعايير لتطوير المناهج الدراسية (Jordan Ministry of Education, 2020; Tabazah, 2017).

يسمح التكامل بتسلسل الخدمات

تعد إدارة الحالات وحصر الخدمات في مكان واحد عنصرين أساسيين في الجهود الرامية إلى دمج الخدمات المقدمة إلى الأطفال والشباب الضعفاء، على الرغم من أنّ تسلسل الخدمات يتوقف على هياكل التعليم ورعاية الطفل والأسرة (OECD, 2015; Sloper, 2004). وفي الحالات التي يكون فيها النفاذ إلى عيادات الأم والطفل وخدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وإلى الخدمات الأخرى المتخصصة مجانياً ومعمماً على الجميع، غالباً ما تكون خدمات التعليم الأساسي والصحة بمثابة مدخل للإحالة إلى خدمات إضافية أكثر تخصصاً في مجالات مختلفة.

فيمكن الوصول إلى معظم الأطفال عن طريق المدارس التي تلعب دوراً مركزياً في تقديم الدعم وذلك من خلال خدمات الصحة المدرسية على سبيل المثال. وقد أظهر استعراض لسياسة التغذية العالمية في 160 بلداً أنّ 89% من البلدان فيها أحد أنواع برامج الصحة والتغذية المدرسية (WHO, 2018). وتوفّر سياسة جنوب أفريقيا المتكاملة للصحة المدرسية، التي أطلقت في العام 2012، مجموعةً من الخدمات الصحية الأساسية في جميع المدارس تضمّ تدابير وقائية للصحة الجسدية والعاطفية، ومعالجةً للإعاقات البصرية وللصحة النفسية ولفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز (South Africa Department of Basic Education, 2015). وفي الولايات المتحدة تقوم المراكز الصحية في المدارس بتقديم الدعم المتعدد التخصصات في مكان واحد لطلاب المدارس الابتدائية والثانوية من خلال إدارة الحالات. وقد سمح ذلك بتقليص الفجوات في الحصول على الخدمات الصحية بين الفئات المحرومة، مثل الطلاب ذوي الإعاقة والأقليات العرقية، وذلك في ما يتعلق بالرعاية الوقائية وعلاج الأمراض المزمنة والحد من السلوكيات الخطيرة على الصحة (Arenson et al 2019,). وفي الدول الشمال الأوروبي تتاح الخدمات الصحية وخدمات الصحة النفسية والدعم الاجتماعي لجميع المتعلمين في التعليم الإلزامي (Nordic Welfare Centre, 2019).

يُعدّ نظام "المحطة الواحدة" مثالياً لتقديم الخدمات للأفراد والأسر ذات الاحتياجات المتعددة والمعقدة وبعض هذه المحطات يقدم الخدمات للجميع، كالمراكز الأسرية في السويد، التي تقدّم خدمات دعم وقائية ومنخفضة العتبة للجميع. وتسعى هذه الخدمات المتعددة التخصصات والمجموعة في مكان واحد إلى التعرّف على المشاكل النفسية والجسدية والاجتماعية بشكل مبكر وتقديم خدمات متكاملة للتصدي لها. ويساعد مديرو الحالات على ضمان حصول الأسر المحتاجة على الخدمات المتخصصة (Kekkonen et al., 2012). ويسعى مشروع النروج للتعاون (Norway's 0-to-24 Cooperation) إلى الجمع بين أربع وزارات لدعم جميع الأطفال

> "يعدّ نظام "المحطة الواحدة" مثالياً لتقديم الخدمات للأفراد والأسر ذات الاحتياجات المتعددة والمعقدة"

والشباب، اعترافاً منه بأن توفير الخدمات الشاملة ليس حاجةً خاصةً بكل طفل على حدة (UNESCO, 2019a). وتركز ورقة بيضاء حديثة حول التدخل المبكر والمجتمعات الشاملة على الطلاب من الصف الأول إلى الرابع المعرضين لخطر التخلف في القراءة والكتابة والرياضيات (Norway Government, 2019). وتشدّد هذه الورقة على ضرورة التعاون الوثيق والسلس بين السلطات التربوية والصحية. وتستهدف مبادرات أخرى الأسر المعرّضة لخطر الإقصاء أو الحرمان. فيقدّم برنامج المملكة المتحدة "البداية الأكيدة" Sure Start خدمات تعليمية وصحية واجتماعية، مع التركيز على المناطق المحرومة اجتماعياً. ويوفّر البرنامج خدمات قريبة مجموعة في موقع واحد وخدمات منزلية للأطفال ما دون سن الخامسة وأسرهم، بهدف منع انتقال الحرمان من جيل إلى جيل وتحسين النمو المعرفي واللغوي للأطفال وتعليمهم وغير ذلك من النتائج (Bate and Foster, 2017). وقد اعتمدت دول أخرى مبادرات هادفة مماثلة بما في ذلك أستراليا (Children's Contact Services) والمجر (برنامج البداية الأكيدة Sure Start) (Patana, 2020).

وتُظهر الترتيبات من هذا النوع أيضا إمكانيةً كبيرةً للوصول إلى الشباب المحرومين وغير المشاركين في مجتمعاتهم. وقد أنشأت دائرة التوظيف العام في البرازيل محطة الشباب Estação Juventude لمعالجة الصعوبات التي تواجه البرامج الكثيرة غير المتكاملة التي تستهدف الشباب (OECD, 2014). وهي تقوم بجمع معلومات حول فرص التعليم والعمل مع توفير خدمات شخصية ومتعددة التخصصات تلبي الاحتياجات الخاصة للشباب وتسهّل استقلاليتهم وإدماجهم الاجتماعي. وقد تم إنشاء الخدمات بالشراكة مع حكومات الولايات والبلديات؛ وتعتمد البنية التحتية على الاحتياجات المحلية وعلى الشركاء الاجتماعيين المشاركين (Brazil National Secretariat of Youth, 2017). وقد تمّ بلورة مبادرات ذات صلة في عدة بلدان من بينها فنلندا (Ohjaamo) وفرنسا (Missions Locales)، ونيوزلندا (Youth Service) والمملكة المتحدة (connexions) (Patana, 2020C).

وفي كولومبيا، هناك عدة برامج اجتماعية مترابطة. وما يسهّل هذا الترابط جزئياً هو قواعد البيانات الموحّدة حيث بإمكان الأسر الضعيفة مراجعة علامتهم على مؤشر الفقر المتعدد الأبعاد وتحديد البرامج التي يحق لها الحصول عليها. ويمنح المستفيدون من برنامج التحويلات النقدية المشروطة للصحة والتعليم الذي يدعى Más

Familias en Acción أولوية الانضمام إلى برنامج Jóvenes en Acción (الشباب الفعالون)، وهو برنامج آخر للتحويل النقدي المشروط يوفر التدريب الأكاديمي والمهارات الحياتية ذات الصلة بسوق العمل للشباب الفقراء والضعفاء. كما أنّ العديد من الأسر التي تستفيد من "Más Familias en Acción" مسجَّلة في برنامج "Unidos Red Union"، وهو برنامج الفقر المدقع. ويوجّه المسؤولون الإداريون الأسر لتتمكن من الوصول إلى الخدمات العامة الملائمة لأوضاعها. وهناك كتيب يدرج لائحةً بالبرامج المتاحة، بما في ذلك البرامج المتعلقة بالتعليم والتدريب (Medellín and Sánchez Prada, 2015).

لا بدّ من تعاون أفقي بين الجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية

في كثير من البلدان، تضطلع الجهات الفاعلة غير الحكومية بدور رئيسي في توفير التعليم الشامل للجميع (راجع **الفصل 8**). وتتعاقد الحكومات مع المنظمات غير الحكومية لتوفير خدمات محددة، مع اختلاف تنظيم هذه المنظمات اختلافاً كبيراً. ففي مالطة، على سبيل المثال، تموّل الحكومة منظمات غير حكومية تدعم الأطفال والبالغين الذين يعانون من عسر القراءة ومن صعوبات تعلمية الأخرى (Bezzina, 2018). ومع ذلك، يمكن أن تكون اتفاقات تزويد الخدمات أفضل إذا تم التركيز على معايير ضمان الجودة (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015).

وفي الهند، تقوم المنظمات غير الحكومية من خلال برنامج مساعدة الأشخاص ذوي الإعاقات الذي أنشئ في العام 1981، بعمل الوكالات المنفذة، فتشتري وتضع الأجهزة والمعدات المعينة للأطفال ذوي الإعاقة. وهناك شروط للتسجيل، وشروط أهلية متعلقة بالدخل، ومراجعة دورية للأجهزة والمعدات المعينة لمن يعانون من إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية أو متعددة. ويدرج الموقع الإلكتروني للحكومة تفاصيل عن المؤسسات التي تلقت منحاً ومعلومات عن المنظمات التي عُلّق التعامل معها أو التي أدرجت على اللائحة السوداء مثلاً تلك التي لم تتمكن خلال زيارات الرصد من إثبات توزيعها للأموال الممنوحة (India Ministry of Social Justice and Empowerment, 2017, 2019).

وتتجه بعض البلدان نحو إضفاء الطابع الرسمي على علاقاتها بالمنظمات غير الحكومية لجعلها أكثر صلابةً وشفافية. في إندونيسيا، اعتمدت معظم المنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية على التمويل المقدم من الجهات المانحة (Davis, 2013). وقد سهل قرار رئاسي في العام 2018 أن تتقدم بعروض للحصول على عقود حكومية لتقديم الخدمات للسكان الذين يصعب الوصول إليهم، بما في ذلك أولئك الذين يعيشون في المناطق النائية والأقليات العرقية والدينية والأشخاص الذين يعانون من الإعاقة (Jackson, 2018). وفي البلدان التي تتمتع فيها الجهات المانحة بتأثير أكبر وتوفر تمويلاً كبيراً للتعليم الشامل، قد يكون دور الحكومة في إدارة المنظمات غير الحكومية أو تنظيمها أضعف، حيث يمكن أن تكون هذه المنظمات أكثر حذراً من الترتيبات والعقود الرسمية والهرمية الإدارية (Rose, 2011).

وعلى الحكومات تطوير القدرة على تنظيم المنظمات غير الحكومية. وقد دعمت توجيهات مجلس الدولة في الحكومة الصينية لعام 2013 بشأن شراء الخدمات من المجتمع، السلطات المحلية في شراء الخدمات العامة، بما في ذلك التعليم. وتهدف الحكومة إلى وضع نظام مشتريات فعّال وإصدار التشريعات ذات الصلة على المستوى المحلي بحلول العام 2020. غير أنّ تحليلاً لمركز الخدمات الأسرية المتكاملة في غوانزو، تمّ التعاقد عليه مع منظمات غير حكومية، يشير إلى أن المسؤولين المحليين المحلي يحتاجون إلى مزيد من التدريب في مجال وضع العقود وترتيبات التقييم وإدارة العلاقات مع المنظمات غير الحكومية (Kwan Chan and Lei, 2017).

يعدّ التعاون العمودي أمراً بالغ الأهمية لتحقيق التعليم الشامل

يعزز التكامل العمودي للحوكمة وللتمويل التعاون والتنسيق بين المستويات الحكومية أو التعليمية وذلك لمواءمة المعايير وتبادل البيانات وضمان التمويل الكامل للالتزامات وتحسين رصد وتقييم نتائج الطلاب.

تحتاج الحكومات المحلية إلى الدعم لتوفير التعليم الشامل للجميع

من الانتقادات الشائعة لأنظمة الحوكمة المركزية أنه، من خلال سياسات ذات مقاس واحد للجميع واستقلالية محدودة على المستويات الدنيا، يقل احتمال قيام هذه الأنظمة بتعزيز الملكية المحلية. وتقوم اللامركزية، من حيث المبدأ، بمواءمة الاحتياجات مع التفضيلات كما أنّها تعزز المساءلة. ومع ذلك، فإن نقص تمويل الصلاحيات الممنوحة للجهات الفاعلة المحلية وعدم تطوير القدرات المحلية قد يفاقم عدم المساواة.

فالصين، على سبيل المثال، دولة مركزية دستورياً لا تتمتع فيها المقاطعات إلا باستقلالية محدودة في مجال جمع الإيرادات. ومع ذلك، فإنّ الصين هي الأكثر لا مركزيةً في العالم من حيث الحصة ما دون الوطنية من مجموع النفقات (85%)، مما يسفر عن وجود صلاحيات غير ممولة. ونسبة 5% فقط من التعليم، وهو من الصلاحيات مشتركة، ممولّة من السلطة المركزية. وبينما تتدخل المقاطعات لتحقيق المساواة في المخصصات على مستوى المناطق، يهدف إصلاح حديث إلى زيادة دور الحكومة المركزية في الحد من التفاوت الإقليمي وتحسين تقديم الخدمات العامة (Wingender, 2018).

> قد يؤدي نقص تمويل التفويضات الممنوحة للجهات الفاعلة المحلية والفشل في تطوير القدرات المحلية إلى تفاقم عدم المساواة

"لقد قامت عدة بلدان في الآونة الأخيرة باعتماد اللامركزية، ممّا يلقي على كاهل المؤسسات المحلية بمزيد من المسؤولية في ما يتعلق بتأمين التعليم الشامل"

ولتحقيق التوازن الصحيح بين النظام المركزي والنظام اللامركزي، على الحكومات أن تحافظ على مستوى معيّن من الرقابة، على سبيل المثال، في مجال تطوير ورصد معايير تقديم الخدمات وإدارة تحويلات التمويل، مع السعي إلى تعزيز القدرة المؤسسية المحلية (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017a). ويمكن أن يحول التداخل في المسؤوليات أو الثغرات الموجودة دون قيام الحكومات والمدارس المحلية بتوفير التعليم الشامل وفقاً للمعايير. وفي أيسلندا، أدى تداخل الأدوار والمسؤوليات بين وزارة التعليم والبلديات إلى خلاف بشأن التمويل وإعاقة التعاون الرسمي بين الهيئات والوكالات. وأفاد أصحاب المصلحة من السلطات الرسمية ومن المدارس أنه على الرغم من تغيّر الخطاب حول التعليم الشامل، فإن الممارسات بقيت على حالها. فوحدها بلدية العاصمة، اي رايكجافيك، قامت بتطوير سياسة رسمية للتعليم الشامل. وقد أدى الاختلاف في التنفيذ بين المناطق إلى طلب التوجيه بشأن المعايير الدنيا (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017b).

وخلص تحليلٌ للتعليم الشامل في أوروبا إلى أنّ العديد من أوجه الضعف في التنفيذ ترتبط بآليات الحوكمة التي لا تكفل الموارد الكافية أو لا تسمح بالتعاون بين المؤسسات والتنسيق لتوفيرها. وتفتقر السلطات المحلية إلى القدرة على استخدام الموارد بكفاءة، كما أنّ المدارس تفتقر إلى الموظفين لمساعدة المتعلمين (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016).

لقد قامت عدة بلدان في الآونة الأخيرة باعتماد اللامركزية، ممّا يلقي على كاهل المؤسسات المحلية بمزيد من المسؤولية في ما يتعلق بتأمين التعليم الشامل. وتوفّر وزارة التربية في كولومبيا مبادئ توجيهية للتعليم الشامل وتعمل مع المعاهد الوطنية للمكفوفين والصم على بلورة برامج شاملة. وتقوم إدارات التعليم التابعة للمناطق بتنفيذ هذه السياسة فتنظم حملات لتحديد الأطفال ذوي الإعاقة ولتعزيز التحاقهم بالتعليم وذلك بالتنسيق مع جهات حكومية أخرى، ثم تضع خطط تنفيذ تدريجية (Colombia Ministry of Education, 2017).

وكجزء من التزامها بتطبيق الحق في التعليم الشامل المكرّس في قانون التعليم لعام 1997، أنشأت الجمهورية الدومينيكية مراكز موارد مناطقية منذ العام 2004 تعمل على تعزيز عمليات تحسين المدارس بأكملها بهدف تطوير التعليم الشامل وذلك من خلال الدعم، والمشورة، وتدريب المعلمين والإداريين، والتوجيه الأسري (Dominican Republic Ministry of Education, 2008; UNESCO, 2018).

وفي نيبال، تم اعتماد اللامركزية في تقديم خدمات التعليم من خلال قانون الحكم الذاتي المحلي لعام 1999، وتم تعزيزها عبر هيكل سياسي فيدرالي جديد (Nepal Ministry of Education, 2016). وخلص تقييم منتصف المدة للبرنامج الحالي لقطاع المدارس وورشة عمل أولية للتعليم الشامل إلى أنه، فيما كان يتمّ تغيير بعض المناصب في الحكومة المركزية، كانت قدرة الحكومات الإقليمية والمحلية على دعم تقديم الخدمات التعليمية اللامركزية ضعيفةً (Asian Development Bank, 2019; Hunt and Poudyal, 2019).

وتتعاون وزارة التربية في جمهورية مولدوفا مع معهد العلوم التربوية ومع المركز الوطني للمساعدة النفسية-التربوية من أجل وضع وإدارة سياسة التعليم الشامل. وعلى مستوى المقاطعة، تقوم مديرية التربية، وموظفو التعليم الشامل، ودائرة المساعدة النفسية-التربوية بتنفيذ السياسة، وتحديد الاحتياجات، ودعم التطوير المهني. على المستوى المحلي، تقوم اللجان المتعددة التخصصات داخل المدارس، وفرق خطط التعليم الفردية، ومراكز الموارد المخصصة للتعليم الشامل، وموظفو المساعدة، بالتواصل مباشرةً مع أولياء الأمور والأسر لضمان حماية الطفل (Republic of Moldova Ministry of Education, 2017).

تقوم بلدان أوروبية عدة بإبرام اتفاقات تعاون رسمية. ففي إيطاليا، تؤمّن الاتفاقات الإطارية على الصعيدين الوطني والمناطقي تنظيم وتكامل وتنسيق السياسات التي تتبعها الجهات العاملة في مجال التدخلات التعليمية والاجتماعية والصحية. وفي هولندا، وُضعت اتفاقيات مع التحالفات المدرسية والمجتمعات المحلية المسؤولة عن الرعاية والخدمات الصحية والاجتماعية للشباب. وفي البرتغال، توقّع البلديات

> قد تؤدي اللامركزية إلى تفاقم عدم المساواة عندما لا تراعي بشكل كامل قدرة الحكومات المحلية غير المتساوية على تعبئة الموارد.

عقوداً مع وزارة التربية تنظّم تنفيذ السياسات الوطنية حيث بإمكان المدارس الابتدائية والثانوية أن تبرم اتفاقات رسمية مع الوزارة تزيد من استقلاليتها في مجال تنظيم المناهج والمسائل التربوية وفي إدارة الموارد البشرية والدعم الاجتماعي والإدارة المالية (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016).

لا بدّ من تمويل صلاحيات التعليم الشامل الممنوحة للحكومات المحلية تمويلاً كاملاً

لضمان ملاءمة الموارد لالتزامات تقديم الخدمات على المستويين المحلي والمدرسي، على الحكومات المركزية رصد الوضع ودعم الجهات التي تكافح من أجل جمع الموارد اللازمة. وقد تؤدي اللامركزية إلى تفاقم عدم المساواة عندما لا تراعي بشكل كامل قدرة الحكومات المحلية غير المتساوية على تعبئة الموارد، وهذه من الشواغل التي تنطبق على التزامات الإنفاق الاجتماعي.

وفي جمهورية مولدوفا، اعتُمد تدبير إصلاحي لدعم التعليم الشامل، فتمّ نقل الأطفال إلى خارج المؤسسات الإقامة الداخلية، ومعظمها كانت مدارس داخلية تابعة لوزارة الربية. وقد أظهر تقييم أنّ الإصلاح تعثر لأنّ الوفورات الناتجة عن خفض عدد الأطفال في المؤسسات الداخلية لم تنقل إلى المؤسسات والمدارس التابعة للحكومات المحلية والتي استوعبت الطلاب الجدد (Evans, 2013).

وفي المملكة المتحدة، تقوم الحكومة المركزية بتمويل الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة عبر ميزانيات المجالس المحلية للتعليم. وفي حين ارتفع عدد الأطفال والشباب الذين يستفيدون من خطط التعليم والصحة والرعاية بنسبة 33% بين عامي 2015 و2019، من 240 000 إلى 320 000 طفل، ارتفع التمويل المقدم للمجالس المحلية بنسبة 7% (Weale, 2019).

وفي ولاية ويسكونسن الأمريكية، ارتفعت تكلفة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المؤهلين للحصول على مساعدات من الولاية بنسبة 18% بين عامي 2008 و2018، ولكنّ مستوى المعونة المقدمة من الولاية بقي على حاله وانخفض كنسبة من إجمالي الإنفاق على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، من 29% إلى 25%. كذلك بقي مستوى المعونة الفيدرالية على حاله. ولذلك، قامت المناطق التي تعاني من الضيق المالي بتحويل الموارد من التعليم العادي، حيث أنه يتعين عليها أن تغطي، على سبيل المثال، تكاليف علاج النطق، والعلاج الفيزيائي، والأجهزة المعينة في قاعات التدريس، والمناهج الدراسية المعدلة، وخدمات المشورة، والنقل والتمريض المدرسي (Wisconsin Taxpayer, 2019).

يتطلّب الانتقال بين مستويات التعليم التجانس والتنسيق

يتطلّب الانتقال بين مستويات التعليم التنسيق لضمان استمرار توفير الخدمات بسلاسة. وقد بيّن تحليلٌ لسياسات الانتقال من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة التعليم الابتدائي في 30 بلداً من البلدان المرتفعة الدخل تركيزاً متزايداً على هذه المسألة في وثائق الاستراتيجيات والسياسات. ويزداد دمج مسؤوليات التعليم في مرحلة الطفولة

> أشارت ثلاثة من كل أربعة بلدان تقريباً إلى أنها تقدم دعماً متخصصاً، على غرار الأخصائيين في علم النفس أو العاملين في مجال الرعاية، للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة خلال المرحلة الانتقالية.

المبكرة في وزارات التربية لتيسير التعاون، بما في ذلك في مجال التعليم الشامل للجميع. وقد وضعت النمسا استراتيجيةً وطنيةً بشأن الانتقال بين المراحل التعليمية، اعترفت فيها بأن السياق اللامركزي يعني أنّ العديد من مراكز الطفولة المبكرة لا تنسّق بشكل جيّد مع المدارس الابتدائية. وتستخدم اليابان مقياسًا من خمسة مستويات لتقييم جودة التعاون بين أصحاب المصلحة في البلديات، وقد وضعت أعلى الدرجات للحالات التي أجريت فيها استعراضات لتحسين عملية الانتقال. وتستخدم المدارس التقييم الذاتي وتضع خطط للتعاون والتبادل في بداية كل سنة دراسية (OECD, 2017b).

في ما يتعلق بالتحديات الإضافية التي يواجهها الأطفال المنحدرون من أسر تعاني من الحرمان، تشمل السياسات الرامية إلى سد الثغرات الانتقالية الدعم اللغوي والدعم المالي الذي يعزز المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. أشارت نحو ثلاثة من كل أربعة بلدان إلى أنها تقدم دعماً متخصصاً، على غرار الأخصائيين في علم النفس أو العاملين في مجال الرعاية، للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة خلال المرحلة الانتقالية. كما ووضعت وزارة التربية في هولندا اتفاقيات مع البلديات ال37 الأكبر في البلاد لتعقب جهودها في مجال البرامج المستهدفة للأطفال المحرومين، بما في ذلك التعاون مع أولياء الأمور خلال الفترة الانتقالية، وتزويدها بالتمويل الإضافي (OECD, 2017b).

وكثيرا ما يكون الانتقال بين التعليم الثانوي وما بعد الثانوي والاندماج في المجتمع أصعب بكثير (Moriña, 2017). وقد أظهر تقييم لتوفير التعليم الشامل في آيسلندا أنّ الأهداف البلدية كانت طموحةً على مستويي التعليم ما قبل المدرسي والتعليم الإلزامي، ولكنها كانت أقلّ طموحاً في التعليم الثانوي الأعلى (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017b). وفي تحليل لخبرة الشباب ذوي الإعاقة في الانتقال إلى التعليم العالي في النمسا والجمهورية التشيكية وأيرلندا وإسبانيا تبيّن أن هناك نقصاً على مستوى الدعم المالي وتدابير تقديم الخدمات (Biewer et al., 2015).

هناك عدة طرق لتمويل الإنصاف والشمول في التعليم

يتطلّب تحقيق الإنصاف والشمول توفير التمويل الكافي للمدارس وللطلاب حسب الحاجة. وتتبع البلدان سياسات مختلفة من حيث الشكل والقوة للتخفيف من أثر مواطن الضعف على التعليم كالفقر والانتماء الإثني والإعاقة وبعد المسافة الجغرافية. وبصفة عامة، هناك ثلاث وسائل تمويل مهمة لتحقيق الإنصاف والشمول في التعليم.

أولاً، تنتهج الحكومات سياسة عامة لتمويل السلطات المحلية أو المدارس. وتتراوح هذه السياسات من سياسات ترمي إلى ضمان حصول كل سلطة أو مدرسة على المستوى نفسه من الموارد لكل طالب (المساواة) إلى سياسات تراعي خصائص المناطق أو المدارس (أو مجموعات طلابها) (الإنصاف). وقد تختلف السياسات حسب نوع المدرسة أو حسب نوع المدخلات المالية أو الموارد البشرية أو المادية. كما وتختلف المقاربات المتبعة لتوزيع منح الإعالة، على سبيل المثال، عن المقاربات المتبعة لتعيين المعلمين أو شراء المعدات. ونادراً ما يتم تحديد المخصصات حسب النتائج. كذلك من النادر أن يتضمن تحديد المخصصات عنصراً متعلقاً بالأداء. يمكن استكمال السياسات العامة التي تركز على المساواة ببرامج محددة للتعويض عن الحرمان.

ثانياً، قد تستهدف سياسات وبرامج تمويل التعليم الطلاب وأسرهم بدلاً من السلطات والمدارس. وقد يكون ذلك عبر مساعدة نقدية (مثلاً منح دراسية) أو إعفاءات من الدفع (مثلاً إعفاءات عن دفع الرسوم)، أو مساعدة عينية (مثلاً وجبات مدرسية).

ثالثاً، هناك سياسات وبرامج تمويل تستهدف الطلاب والأسر ولها أثر على الإنصاف والشمول في التعليم رغم أنها ليست خاصة بالتعليم. وتميل هذه البرامج إلى أن تكون برامج للحماية الاجتماعية، على غرار التحويلات النقدية المشروطة أو المنح للأطفال التي تنطوي على عنصر تعليمي والتي تهدف إلى التصدي للفقر، مع مراعاة البعد الجنساني. وعادةً ما تكون آليات الاستهداف واضحة المعالم وخاضعة لتقييم منتظم.

ولكلّ أداة تمويل، ومن أجل دراسة الأثر المحتمل على الإنصاف، لا بد من معرفة ما إذا كانت هناك سياسات أو برامج محددة لإعادة تخصيص الموارد للمناطق المحرومة أو للسكان الذين يعانون من الحرمان (وإذا كان الأمر كذلك، ما هي معايير الاستهداف المستخدمة)؛ وما هو الحجم المطلق أو المدى النسبي للإنفاق (مثلاً متوسط المبالغ المحولة)، وما هي النسبة المئوية للمدارس أو الطلاب أو الأسر التي تغطيها هذه السياسات والبرامج.

بعض البلدان تراعي الإنصاف في تمويلها للمناطق أو المدارس

تقوم عدة بلدان بتحويل الأموال إلى المستوى المحلي وقد يتضمّن ذلك إعادة توزيع ضريبي للحد من التفاوت. وتعاني البلدان الأفقر عموماً من غياب القدرة على إعادة

> يمكن استكمال السياسات العامة التي تركز على المساواة ببرامج محددة للتعويض عن الحرمان

توزيع الأموال. مع ذلك وكخطوة أولى قامت بعض البلدان بتخصيص الأموال بشفافية للمقاطعات أو المدارس من خلال منح إعانة عن كل طالب. ومنذ العام 2003،

تزوّد رواندا المدارس بمنح إعانة بسيطة عن كل طالب مخصصة لشراء مواد التدريس والتعلم (50%)، وصيانة المدارس (35%)، وتدريب المعلمين (15%). كما وقامت بزيادة رواتب المعلمين. وسمحت هذه المنح بتوفير أموال أساسية لجميع المدارس وساعدت على تحسين توفّر الكتب المدرسية، ولكن تأثيرها على تدريب المعلمين غير معروف، لا سيما بعد إعادة جزء من المنح في العام 2012 إلى المستوى المركزي (Milligan et al., 2017; Williams, 2017). ولم يتم إجراء أي تعديل لصالح المدارس التي تحتاج إلى مزيد من التمويل (Rwanda Ministry of Finance and Economic Planning, 2017). من ناحية أخرى، تؤدي المساهمات الأسرية في المدارس في المناطق الأكثر ثراءً إلى ازدياد عدم المساواة (Paxton and Mutesi, 2012). ولا بدّ من تحسين استهداف المنح للمدارس الأكثر فقراً وذلك لتعميم التعليم الثانوي (Department for International Development, 2016)، وهذا من الشواغل السياساتية في العديد من بلدان أفريقيا ما دون الصحراء **(الإطار 2-4)**.

تنظر موريتانيا في استحداث مناطق ذات أولوية من حيث تأمين التعليم وذلك لتنسيق الأنشطة التي تعالج الحرمان المدرسي في مناطق جغرافية مختارة. وقد خصصت خطة عمل قطاع التعليم للفترة بين 2014 و2017 نسبة 1.3% من الموارد لتنمية هذه المناطق التي تغطي 150 مدرسةً، مع التركيز على تعزيز أنشطة تدر بالمداخيل كالبستنة والمحلات التجارية التي تديرها المدارس حيث يمكن للطلاب شراء مواد أقل تكلفةً (Mauritania Government, 2015). ولكن حتى العام 2019 لم يكن قد تم تسجيل أي تقدم (Aïdara, 2019).

الإطار 2-4:

تناضل بلدان أفريقيا ما دون الصحراء لتمويل الالتزامات الحديثة لجهة توفير التعليم الثانوي مجاناً

في السنوات الأخيرة، التزم العديد من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء بتوفير التعليم الثانوي مجاناً، عبر اتباع سلسلة من استراتيجيات التمويل التي أتت بنتائج متفاوتة. وهناك نقص ملحوظ في الاهتمام بالآثار المترتبة على الإنصاف نتيجة التوسع في التعليم، في حين أن معظم البلدان لم تحقق بعد تعميم التعليم الابتدائي على الجميع.

وكانت أوغندا أول من اعتمد سياسةً لتعميم التعليم الثانوي في العام 2007. وخلال السنوات العشر الأولى، تم تمويلها من خلال شراكة بين القطاعين العام والخاص. وقد تمكّن ما يصل إلى ثلث الطلاب من الوصول إلى أكثر من 800 مدرسة مموّلة من القطاع العام، تدار من القطاع الخاص في العام 2016. وقد ركزت بعض التحاليل على فعالية هذه الطريقة من حيث التكلفة (O'Donoghue et al., 2018)، في حين أبرزت دراسات أخرى كلفتها العالية (Malouf Bous and Farr, 2019). وفي العام 2018، قررت الحكومة وضع حد لهذه المدارس تدريجياً ودعم بناء المدارس الحكومية بدلاً من ذلك (Ahimbisibwe, 2018). ولكنّ حصة التعليم من مخصصات الميزانية، وفقا لمعهد اليونسكو للإحصاء، انخفضت من 20% في العام 2004 إلى 12% في العام 2017. ومن المتوقع أن تستمر في الانخفاض إلى 10.3% في العام 2019/20، مما يثير المخاوف من عدم استدامة هذا الالتزام (Mutegeki, 2019).

أمّا كينيا فقد ألغت رسوم التعليم الثانوي في العام 2008. وكانت هذه الرسوم تمثل نحو 40% من التكلفة الإجمالية للأسر التي لا تزال تدفع تكاليف البنى التحتية، والإقامة الداخلية، والزي المدرسي. وفي سنة 2016/17، بلغت تكلفة هذه السياسة 320 مليون دولار أمريكي، أي نحو 2% من الميزانية أو ضعف تكلفة سياسة التعليم الابتدائي المجاني السابقة. وخلص تقييم هذه السياسة إلى أنها زادت من تحصيل تعليم الإناث بنحو 0.75 سنة، وخفضت احتمال زواجهن قبل سن ال18 بنحو 25%. كما وزادت من احتمال حصول الفتيات على عمل ماهر بنسبة 28% (Brudevold-Newman, 2017).

وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، تم إلغاء رسوم التعليم الإعدادي في العام 2015. وقد ارتفعت ميزانيات التعليم بشكل كبير فتضاعفت بين عامي 2011/2012 و2015/2016 (UNICEF, 2017). ووفقاً لتمرين محاكاة، فقد تزيد هذه السياسة من نسبة الالتحاق بالمدارس الإعدادية بنسبة تفوق 50% بحلول العام 2025، بتكلفة لا تقلّ عن 840 مليون دولار أمريكي سنوياً بحلول العام 2024، مما يمثّل زيادةً في حصة التعليم الإعدادي من الميزانية، من 19% في 2018 إلى 35% في العام 2024، لتمويل 75 000 معلم إضافي و3000 قاعة تدريس إضافية. وقد أوصى التحليل باتخاذ تدابير لتوفير التكاليف، وخاصةً في مجال البناء، للحفاظ على استدامة التوسع مالياً (Asim et al., 2019).

والتعليم الأساسي مجاني في غانا منذ 1992. وقد اعتمدت غانا سياسة مجانية التعليم الثانوي الأعلى في 2017 تلبيةً للطلب المتزايد. وفيما أنّ التعليم كان ممولاً جيداً، كان من المتوقع أن تنخفض حصة التعليم من إجمالي الإنفاق العام المتكرر (باستثناء خدمة الديون)، من ذروة بلغت 32.3% في 2015 إلى 21.3% في 2019 و19.9% في 2020 (Global Partnership for Education, 2018b)، وهذا ما قد يتناقض مع سياسة مجانية التعليم الثانوي.

إنّ العديد من البلدان التي تحاول إعادة توزيع الأموال تكافح للتأثير على عدم المساواة أولاً، تقوم الحكومة الفيدرالية بتحويلات تلقائية إلى حكومات المقاطعات. والقواعد لبعض هذا التحويلات منصوص عليها في قانون تمويل التعليم لعام 2006 وهو يأخذ بعين الاعتبار سكان المناطق الريفية وغير الملتحقين بالتعليم (Argentina Government, 2006). مع ذلك، فإن هذه التحويلات لا تراعي بما فيه الكفاية الاختلافات بين المقاطعات (Rivas and Dborkin, 2018). ثانياً، تقوم زارة التربية والإدارة العامة بتحويلات غير تلقائية إلى المقاطعات والبلديات لتنفيذ برامجها على الصعيد الوطني. ومن الصعب تقدير أثرها على عدم المساواة. ثالثاً، تشارك المقاطعات في تمويل التعليم من إيراداتها، ما يوفّر الجزء الأكبر من إجمالي الإنفاق على التعليم (Bertoni et al., 2018). وبما أنّ هذه الإيرادات تتفاوت بشكل كبير فإنها تشكل مصدراً رئيسياً لعدم المساواة. وهناك دعوات إلى وضع نموذج أكثر مركزيةً لمعالجة عدم المساواة بين المقاطعات، وكذلك إلى مراجعة التحويلات غير التلقائية من أجل زيادة تأثيرها على عدم المساواة (Claus and Sanchez, 2019). وتعطي مقارنة حديثة مع بلدان من أميركا اللاتينية فكرةً عن ضياع إمكانيات إعادة التوزيع (González, 2019).

وفي إندونيسيا، تُستخدم آليات مختلفة للنوعين الرئيسيين من الإنفاق على التعليم. أولاً، تُدفع مرتبات المعلمين وبدلاتهم من خلال منحة التخصيص العامة. وتحوّل هذه المنحة غير المشروطة الموارد إلى الحكومات المحلية لتغطية تكاليف المرتبات. وتحاول أيضاً التعويض عن الفرق بين الاحتياجات والإيرادات المحلية. ولكن رغم ذلك فإنّ عدم المساواة آخذ في الازدياد (Akita et al., 2019; UNDP, 2019). ثانياً، تغطي منحة إعانة عن كل طالب التكاليف التشغيلية للمدارس. كما وتغطي منذ العام 2009 التكاليف المتعلقة بالجودة. وتكّمل بعض المقاطعات ذلك بمنحة مدرسية. بيد أن المقاطعات تختلف اختلافاً كبيراً من حيث القدرة على جمع المداخيل وأفقرها يعاني بشكل كبير (OECD and ADB, 2015). وخلصت بعض الدراسات التي تركز على المدخلات إلى أنّ اللامركزية أدت إلى انخفاض الميزانيات وإلى وجود معلمين ذات مؤهلات أقلّ في المدارس الفقيرة. كما ويقضي المعلمون وقتًا أقلّ في قاعات التدريس في المناطق الريفية (Leer, 2016). وخلصت دراسة أخرى، ركّزت على النتائج، إلى أنّ اللامركزية تزيد من عدم المساواة بين البلديات في مجال تحصيل التعليم (Muttaqin et al., 2016).

وتتلقى المقاطعات في سريلانكا أيضاً أموالاً من خلال قناتين رئيسيتين. أولاً، من خلال إعانات إجمالية لدفع المرتبات والنفقات المتكررة غير المتعلقة بالمرتبات. وتحصل جميع المدارس على أموال لتحسين نوعية مدخلات التعليم وفقاً لصيغة تأخذ في الاعتبار عدد الطلاب وحجم المدارس والتغطية لجهة الصفوف الدراسية. ثانياً، تتلقى المقاطعات منحاً للإنفاق الرأسمالي، ولا سيما منحة التنمية الخاصة بالمقاطعة، التي تُحدد مخصصاتها وفقاً لأربعة عوامل لتحقيق المساواة بين المقاطعات: الدخل الفردي (40%)، والبنى التحتية (30%)، والصحة (15%)، والتعليم (15%). وهنا التعليم هو على شكل مؤشر يرتكز إلى معدلات الالتحاق والنجاح في خمسة اختبارات (Sri Lanka Finance Commission, 2014). لكن لا بدّ من الإشارة إلى وجود تفاوت كبير بين المقاطعات من حيث تخصيص الموارد ونتائج الامتحانات؛ وفي الحالة الأخيرة، كان التفاوت داخل المقاطعات أعلى من التفاوت بينها. وبالإضافة إلى التأخير في تلقي الأموال أو تلقي الأموال جزئياً أو عدم تلقي الأموال، فإن المدارس الصغيرة ذات الموارد الأقل لا تتمتع إلا بقدرة محدودة على جمع الأموال، مما يزيد من حدة التفاوت (Ranasinghe et al., 2016).

وعند تقييم مدى شمولية ممارسات الميزانية، يبدو أنّ قيمة استهداف الفئات بدلاً من استهداف العوامل المرتبطة على نطاق أوسع بالحرمان الأساسي أمر مثير للجدل. فعلى سبيل المثال، في حين أنّ الطلاب المنحدرين من أصول مهاجرة يشكّلون شاغلاً سياسياً مشتركاً في العديد من البلدان المرتفعة الدخل، فإن الهجرة نادراً ما تُدرج بشكل صريح كعامل في تمويل المدارس. وقد قامت بلجيكا وإنجلترا (المملكة المتحدة) وإسرائيل وهولندا بخفض أو إزالة التركيز على عامل الهجرة لصالح عوامل أخرى، مثل الوضع الاجتماعي-الاقتصادي ومستوى تعليم الوالدين (UNESCO, 2019b).

يمكن لبرامج الوجبات المدرسية أن تعزز الإنصاف والشمول

يحصل نحو 310 ملايين تلميذ في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل على وجبة يومية في المدارس، وتتمتع البرازيل والصين والهند بأكبر برامج الوجبات المدرسية (WFP, 2019a). وتعدّ هذه البرامج جزءاً مهماً من استراتيجيات التخفيف من حدة الفقر فتستخدم المدارس كأماكن لمعالجة سوء التغذية. ويمكن أيضاً أن تعزز هذه البرامج من المساواة والشمول من خلال زيادة نسبة حضور الطلاب الفقراء وتحسين

> "إنّ العديد من البلدان التي تحاول إعادة توزيع الأموال تكافح للتأثير على عدم المساواة"

> خلص تحليل منهجي لـ 15 برنامجاً للوجبات المدرسية إلى أنّ هذه البرامج ترفع بشكل عام من نسبة حضور الطلاب

نتائج تعلّمهم، حيث أنّ تحسين التغذية والصحة يمكن أن يؤثر على الانتباه والوظائف المعرفية (Bundy et al., 2018).

وتوفّر البرامج الناجحة وجبات ذات نوعية غذائية عالية وتستهدف الأطفال الذين قد لا يحصلون على وجبة طعام في المنزل لولاها. وكان أحد الشواغل عدم كفاية التركيز على توعية الأسرة حول أهمية التغذية ونوعية الوجبات الخفيفة (Kristjansson et al., 2016). خلص تحليل منهجي لـ 15 برنامجاً للوجبات المدرسية إلى أنّ هذه البرامج ترفع بشكل عام من نسبة حضور الطلاب (Snilstveit et al., 2015).

وقيّمت تجربة مضبوطة عشوائية العينة برنامجاً واسع النطاق للوجبات المدرسية تقوده الحكومة في غانا، بدأ العمل به بعد القيام بوضع ترتيب لمستويات الفقر وانعدام الأمن الغذائي لضمان استهداف المناطق ذات الأولوية. ووجدت التجربة أنّ البرنامج زاد من العلامات التي حصّلها الطلاب في الاختبارات، لا سيما بين الفتيات والأطفال الفقراء والأطفال القادمين من المناطق الشمالية. وكان هذا الأثر ناجماً عن ارتفاع المشاركة في المدرسة وانخفاض الوقت المخصص للأعمال المنزلية. ونقضت الدراسة أيضاً النتائج والانتقادات السابقة التي مفادها أن البرنامج لم يستهدف المناطق الأكثر احتياجاً (Aurino et al., 2018).

وتكافح حكومات كثيرة من أجل وضع برامج للوجبات المدرسية منصفة وشاملة. وفي اليمن، أدّت الحرب الأهلية إلى انعدام الأمن الغذائي الحاد بين 53% من السكان؛ حيث أنّ مليوني طفل دون سن الخامسة تقريباً بحاجة إلى العلاج من سوء التغذية الحاد (Humanitarian Information Unit, 2018). وقد أعاد اليمن إطلاق برنامج الوجبات المدرسية في 2018 بدعم من برنامج الأغذية العالمي فتمّ توزيع البسكويت العالي الطاقة وألواح التمر على جميع المدارس الابتدائية في 13 محافظةً ليصل إلى ما يقارب من 000 400 طالب. وتم إنتاج وشراء أكثر من نصف الوجبات الخفيفة محلياً لتقصير مهلة إنتاج السلع الأساسية ولدعم الاقتصاد المحلي في الوقت نفسه. وقد بيّن استعراض للسياق، تمّ كجزء من مبادرة البنك الدولي المتعلقة بنظم المناهج من أجل تحقيق نتائج دراسية أفضل، وجود حاجة ملحة لوضع سياسة وطنية للوجبات المدرسية. وهذا ما يتطلّب التزامات من الميزانية، وتوفير لوجستيات تتسم بالفعالية والكفاءة، والاستعانة للمشتريات بالمصادر المحلية وبمشاركة المجتمعات المحلية، ووضع نظام للرصد والتقييم. وقد أُنشئت لجنة توجيهية مشتركة بين القطاعات في العام 2019 لتنسيق الإجراءات الرامية إلى وضع برنامج وطني للوجبات المدرسية (WFP, 2019b).

من ناحية أخرى، لا ينبغي تجاهل الجانب الاجتماعي للوجبات المدرسية. فقد يكون من الصعب تحقيق الشمول المجدي من خلال تقاسم الوجبات المدرسية في بعض السياقات، كما هو الحال في الهند حيث لوحظ وجود تمييز بين الطلاب عند تنفيذ برنامج وجبات الظهيرة **(الإطار 3-4)**.

تقوم البرامج التعليمية التي تستهدف الطلاب بالتعويض عن الحرمان

قد لا تستهدف السياسات التعليمية المناطق والمدارس فحسب، بل أيضاً المتعلمين وأسرهم وذلك للتخفيف من العقبات المالية وغيرها من القيود.

تقدّم عدة بلدان إعفاءات من الرسوم لزيادة فرص حصول الفتيات والفقراء والفئات وفي بينين، تُعفى الفتيات من رسوم التعليم الثانوي والعالي (Benin Ministry of

الإطار 3-4:

يشوه التمييز الطبقي برنامج وجبات الظهيرة في الهند

لقد أُطلق برنامج تقديم وجبات الظهيرة في الهند في العام 1995 لمكافحة الفقر وسوء التغذية ولتعزيز فرص النفاذ إلى المدارس الابتدائية وغير ذلك من الأهداف التعليمية. وتوسّع هذه البرنامج ليصبح وطنياً في العام 2001، بعد أن حكمت المحكمة العليا أنّ وجبة الظهيرة هي حق من حقوق تلاميذ المدارس الابتدائية. وهو أكبر برنامج وطني للوجبات المدرسية في العالم، حيث يطال أكثر من 100 مليون طفل. وقد وثقت عدة دراسات الارتفاع الناتج عن البرنامج في معدلات الالتحاق في المدارس والحضور والبقاء فيها والتعلم (Drèze and Khera, 2017). وتعتمد الفعالية على المكونات الغذائية وما إذا كانت المدارس تتلقى الحبوب أو الأموال بالفعل (Accountability Initiative, 2013).

من جهة أخرى، واجه أحد أهداف البرنامج تحديات مهمة، وهو استخدام الوجبات المدرسية لتحقيق الاختلاط الاجتماعي ومكافحة التمييز. وقد أدانت لجنة برلمانية ممارسة النبذ الاجتماعي في برنامج وجبات الظهيرة التي لوحظت في 144 مقاطعةً (India Committee on the Welfare of Scheduled Castes and Scheduled Tribes, 2013). وقد وثقت عدة تقارير ودراسات نوعية ومقالات إعلامية هذا التمييز القائم على الطبقات الاجتماعية خلال وجبات الظهيرة. فقد أُجبر أطفال الطبقات الدنيا (الداليت) على الجلوس بمعزل عن أقرانهم من الطبقة العليا (National Campaign on Dalit Human Rights, 2017)، كما وحصل أطفال الطبقات الدنيا على غذاء أقلّ (Sabharwal et al., 2014). وبالإضافة إلى ذلك، رفضت المدارس وأولياء الأمور توظيف طهاة من الطبقات الدنيا. وخلصت دراسة استندت إلى 709 أسر في الولايات السبع الأشد فقراً في شرق ووسط الهند إلى أنّ نسبة الطهاة والمساعدين من الطبقات الدنيا كانت متدنيةً جداً بسبب ممارسة النبذ الاجتماعي، على الرغم من أمر توجيهي من المحكمة العليا في العام 2004 يقضي بإعطاء الأفضلية لهم (Reddy, 2018; Sabharwal et al., 2014; Samal and Dehury, 2017).

"تقدّم عدة بلدان إعفاءات من الرسوم لزيادة فرص حصول الفتيات والفقراء والفئات الضعيفة الأخرى على التعليم"

(Pre-Primary and Primary Education, 2018). أما فنلندا، فقد أطلقت برنامجاً تجريبياً قيمته خمسة ملايين يورو يقدّم تحويلات استنسابية للبلديات التي توفّر تعليماً وعنايةً مجانيين لمرحلة الطفولة المبكرة للأطفال الذين يبلغون خمسة أعوام من العمر. ويهدف قانون صدر في العام 2018 إلى خفض الرسوم للتقليص من آثار الخلفية الاجتماعية والاقتصادية على نتائج التعلم (Eurydice, 2018). ويجري حالياً تقييم البرنامج لمعرفة ما إذا كان يزيد من معدلات المشاركة وكيف تنظم البلديات تكاليفها (Finnish Education Evaluation Centre, 2019). من ناحية أخرى، منحت الفيتنام إعفاءات من الرسوم الدراسية للتعليم ما قبل المدرسي للأسر الفقيرة والنائية في 2018 (Viet Nam Ministry of Planning and Investment, 2018).

والمنح الدراسية هي تدبير شائع آخر. وتتوقف آثارها على الإنصاف والشمول بشكل كبير على آلية الاستهداف. وقد أدت عدة برامج إلى زيادة دمج الفتيات. وفي العام 1994، أطلق في بنغلاديش برنامج واسع النطاق. لتقديم منح للإناث للالتحاق بالتعليم الثانوي مما أدى إلى زيادة التحصيل العلمي بنسبة 14 إلى 25%، وتأخر الزواج، وانخفاض عدد الأولاد، وتعزيز الاستقلالية في صنع القرار (Hahn et al., 2018). كذلك، فإنّ برنامج منح للتعليم الابتدائي يستهدف طلاب الصف الرابع في ريف كمبوديا وفقاً للفقر والجدارة أدى إلى رفع مستويات التحصيل العلمي (Barrera-Osorio et al., 2018). ووجد تقييم للمنح الدراسية للتعليم الثانوي في غانا أنّ المستفيدين أكملوا سنوات أكثر في التعليم الثانوي، وحصلوا على درجات أعلى في اختبارات القراءة والرياضيات، واعتمدوا سلوكاً صحياً وقائياً أكثر، ويعزى ذلك إلى حد كبير إلى تضاعف معدلات التحاق النساء بالتعليم العالي (Duflo et al., 2017).

وفي إندونيسيا، قام برنامج Bantuan Siswa Miskin للتحويل النقدي للطلاب الفقراء، بتوسيع نطاق تغطيته وتحسين استهدافه في العام 2013 (World Bank, 2017a). ومع أنّ الأسر لم تكن مجبرةً على تغيير أنماط إنفاقها، فقد ازداد إنفاق الاسر الفقيرة على التعليم (Anindita and Sahadewo, 2019).

وهناك جدل حول تأثير سياسات التمويل الرامية إلى تعزيز فرص الحصول على التعليم العالي على الإنصاف والشمول. وخلص تحليل أجري في 71 بلداً إلى أن 32% منها قد وضعت أهدافاً تتعلّق بالمشاركة لمجموعة محددة. وعلى عكس ذلك، كان ل60 بلداً برامج منح أو إعانات؛ و45 بلداً برامج قروض للطلاب؛ و 40 بلداً سياسات لخفض الرسوم الدراسية (Salmi, 2018). وقد قامت دولة بوليفيا المتعددة القوميات بتقديم منح دراسية تعاضدية للطلاب من الأسر الفقيرة أو من السكان الأصليين أو المنحدرين من أصول أفريقية للالتحاق بالجامعات الخاصة (Bolivia Ministry of Education, 2018). وفي جورجيا، في حين أنّ معظم المنح الدراسية كانت قائمةً على الجدارة، كان بين 6% و10% منها قائم على أساس الاحتياجات مع وجود عنصر للجدارة، لدعم الطلاب من المدارس في المناطق المتضررة من النزاع أو النائية أو لدعم الأقليات اللغوية (World Bank, 2014). وأتاحت أيرلندا لمؤسسات التعليم العالي إمكانية النفاذ إلى صندوق للطلاب ذوي الإعاقة لمساعدتها على تقديم الخدمات والدعم (Salmi, 2018).

لا بدّ من معالجة التفاوت في توزيع الموارد

يتعيّن على الحكومات أن تكفل الإنصاف لا في تمويل التعليم فحسب، بل أيضاً في توزيع مدخلات التعليم. فغالباً ما يتم توزيع المعلمين، على سبيل المثال، توزيعاً غير متساو. وفي 32 بلداً عضواً في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تبيّن أنّ احتمال وجود معلمين أقلّ تأهيلاً هي أعلى في المدارس والفصول التي تعاني من الحرمان الاجتماعي- الاقتصادي (Qin and Bowen, 2019). فالمعلمون في مناطق المكسيك الفقيرة أقلّ تأهيلاً وتحصيلاً علمياً من المعلمين في المناطق الأكثر ثراءً (Luschei and Chudgar, 2016). وفي زامبيا، يوجد في المتوسط أربعة وظائف شاغرة في المدارس الريفية في حين أن المدارس الحضرية فيها فائض يبلغ أربعة معلمين (Figueiredo Walter، 2018).

في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، تميل الموارد والخدمات لدعم المتعلمين ذوي الإعاقة إلى أن تكون نادرةً كما أنّ آليات ضمان التوزيع المتكافئ لها تعاني من التخلّف. وتعمل CBM، وهي منظمة غير حكومية دولية، مع المنظمات غير الحكومية المحلية لمساعدة الحكومات على سد الثغرات. وفي كمبوديا، تقدم مراكز التدخل المبكر للأطفال الذين يعانون من إعاقات سمعية أدوات مساعدات عالية الجودة وقوالب أذن مناسبة مع دعم متخصص للرعاية اللاحقة. ويقوم معالجو النطق واللغة بتطوير مهارات قراءة الشفاه والتعبير. وفي شمال شرق الهند، تم تحويل المدارس الخاصة إلى مراكز موارد تقوم باستضافة الاخصائيين فأصبحت محاور لتبادل المعرفة وتطوير قدرات المعلمين وتنفيذ التدخلات المبكرة وتوزيع الأجهزة المساعدة ورزم التعلم المبكر والكتب الصوتية. كما وتنتج مواد التعليم والتعلّم

> إنّ التوزيع العادل للكتب المدرسية ولمواد التعلّم ضروري لتعميم الوصول إلى فرص التعلّم

الشاملة. وفي بابوا غينيا الجديدة، تشتمل شبكة خدمات كالان على 19 مركز موارد يقدم خدمات الفحص ويعد الأطفال ذوي الإعاقة للالتحاق بالتعليم العادي. ويقوم معهد للتعليم الشامل بتدريب موظفي مركز الموارد والمعلمين العاديين (CBM, 2018).

إنّ التوزيع العادل للكتب المدرسية ولمواد التعلّم ضروري لتعميم الوصول إلى فرص التعلّم في تيمور- ليشتي، تبيّن أنّ توزيع الكتب المدرسية غير متساو بين المناطق بسبب ضعف وصلات النقل (Smart and Jagannathan, 2018). ففي الهند، شهدت عدة مدارس في ثماني مناطق في نيونيودلهي شهوراً من التأخير في تسليم الكتب المدرسية (Prakash, 2017). كما أنّ أقلّ من 10% من المواد المنشورة متاحة للأطفال ذوي الإعاقات البصرية (World Blind Union, 2016). من جهة أخرى، تمكّن مجلس المناهج والكتب المدرسية من تزويد 963 طفلاً من أصل ما يقدر بـ40000 طفل من ذوي الإعاقات البصرية دون سن 15 سنةً بكتب مدرسية مطبوعة بطريقة برايل في العام 2016 (Sarker, 2019).

وتحذّر بعض الدراسات من أنه على رغم أن سياسات توزيع الكتب المدرسية ضرورية إلا أنها غير كافية. فلم يكن للتوزيع المجاني للكتب المدرسية في مقاطعتين في كينيا أي أثر على التسرب إلا بين طلاب الصف الثامن الذين تحسّن معدل انتقالهم إلى التعليم الثانوي، ولم يكن له أي أثر على التعلّم إلا في صفوف خُمس الطلاب الذين يعدون من الطلاب الأفضل. وكان التفسير المحتمل هو أن الكتب المدرسية كانت صعبةً للغاية بحيث لم تأتِ بفائدة كبيرة على الطلاب الأضعف (Glewwe et al., 2009) (راجع **الفصل 5**). وقد أظهرت تجربة تقييمية مضبوطة عشوائية العينة لبرنامج توزيع مجاني لكتب التعليم الابتدائي في سيراليون أنه لم يتم تسجيل أي زيادة في الحضور بفضل التوزيع المجاني إذ أنّ المعلمين قيدوا إتاحة الكتب المدرسية الموزعة لعدم تأكدهم من استمرارية حصولهم عليها في المستقبل (Sabarwal et al., 2014).

قد تعوّض البرامج الاجتماعية التي تستهدف الطلاب عن الحرمان التعليمي

تشكل برامج الحماية الاجتماعية مثالاً رئيسياً عن كيف يمكن للتعاون بين عدة قطاعات أن يعزز الشمول في التعليم. وعلى وجه الخصوص، جرى تقييم التحويلات النقدية المشروطة بالالتحاق بالمدارس والاستفادة من الخدمات الصحية التي اعتُمدت في أميركا اللاتينية في تسعينيات القرن الماضي على نطاق واسع، وتبين أنّ لها آثاراً إيجابيةً مستدامة على مستويات الالتحاق بالتعليم والتسرب والإكمال (Snilstveit et al., 2015). أدت التحويلات النقدية المشروطة في أمريكا اللاتينية منذ التسعينات إلى زيادة التحصيل العلمي بما يتراوح بين 0.5 و1.5 درجات (Molina Millán et al., 2019).

ويتفاوت الإنفاق العام على هذه البرامج حسب البلد، من 0.01% من الناتج المحلي الإجمالي في بليز إلى 0.61% في الأرجنتين. كذلك، تتفاوت التغطية السكانية أيضاً من 1.2% في السلفادور إلى 51% في دولة بوليفيا المتعددة القوميات. وفي حين أنّ البرامج كافةً تستهدف الفقر، فإنّ بعضها يستهدف أيضاً الطلاب حسب الموقع أو الإعاقة **(الجدول 2-4)**.

خلص استعراض لـ 35 دراسةً إلى أن اشتراط التحويلات بالالتحاق بالمدارس له أثر أكبر على الحضور من استهداف التحويلات غير المشروطة للفقراء، ولكنّ الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية. وكانت الآثار الإيجابية أكبر عند كان يتمّ رصد المشروطية (Baird et al., 2014). وفي الإكوادور، استهدفت منحة التنمية البشرية (Bono de Desarollo Humano) الأسر التي لديها أطفال دون سن 16 من العمر والتي صنفت على أنها ضعيفة وفقاً للمؤشر الاجتماعي-الاقتصادي للسجل الاجتماعي. وفي نهاية المطاف، لم يتم إنفاذ مشروطية البرنامج المتعلقة بالالتحاق بالمدارس؛ غير أنّ تقييم الآثار على مدى 10 سنوات بيّن زيادةً كبيرةً في إكمال الدراسة الثانوية بما يصل إلى نقطتين مئويتين (Araujo et al., 2017).

وتوجد في أنحاء كثيرة أخرى من العالم برامج مشروطة وأخرى غير مشروطة تستهدف الفقراء وتؤثر على الشمول. وبعض من هذه البرامج لديه تاريخ طويل، في حين أن البعض الآخر كان مستوحياً من الدروس والتطورات في أميركا اللاتينية. وفي إندونيسيا، بدأ برنامج Keluarga Harapan (برنامج الأمل الأسري) في تقديم تحويلات نقدية فصلية إلى الأسر الفقيرة جداً في العام 2008. وكانت قيمتها الحقيقية تعادل في البداية ما بين 15 و20% من الدخل، ولكنها انخفضت إلى 7% خلال ست سنوات. وللأسر المؤهلة للتحويلات خصائص ديمغرافية معينة أي وجود أطفال دون سن 15 عاماً أو أطفال تتراوح أعمارهم بين 16 و18 عاماً لم يكملوا تسع سنوات من التعليم. وتشمل شروط التحويلات الحضور بنسبة 85%. وأظهر تقييم متابعة مدته ست سنوات أنّ معدلات الالتحاق بالمدارس بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و15 عاماً ارتفعت بنسبة تصل إلى تسع نقاط مئوية، أي ما يعادل تخفيض نسبة من لم يلتحقوا بالمدارس إلى النصف. ولوحظت زيادات تراوحت بين أربع وسبع نقاط مئوية في معدل إكمال الدراسة الثانوية بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و21 عاماً مع تركّز هذه الزيادة بين صفوف الشباب (Cahyadi et al., 2018). وعزمت الحكومة على توسيع نطاق البرنامج من 3.5 إلى 10 ملايين أسرة بحلول نهاية العام 2018، أي ما يعادل 14% من السكان (World Bank, 2017c).

"أدت التحويلات النقدية المشروطة في أمريكا اللاتينية منذ التسعينات إلى زيادة التحصيل العلمي بما يتراوح بين 0.5 و1.5 درجات"

الجدول 2-4:
تغطية برنامج التحويلات النقدية المشروطة في بلدان أمريكا اللاتينية

البلد: البرنامج	معايير الاستهداف	**النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي** (السنة)	متوسط التحويل الشهري بالدولار الأميركي	المستفيدون: **النسبة من السكان** العدد
السلفادور: Programa Comunidades Solidarias	الموقع والفقر	**%0.18** (2016)	20–15	**%1.2** 0.38 مليون أسرة
كوستاريكا: Avancemos	الموقع والفقر والأداء الأكاديمي	**%0.18** (2017)	70–53	**%3.7** 0.18 مليون طالب
شيلي: Subsistema de Seguridades y Oportunidades	الفقر	**%0.03** (N/A)	9	**%4.4**
غواتيمالا: Mi Bono Seguro	الموقع والفقر والحمل/ الرضاعة الطبيعية	**%0.05** (2017)	168–65	**%5.9** 0.98 مليون شخص/0.15m مليون أسرة
إكوادور: Bono de Desarrollo Humano	الموقع والفقر	**%0.24** (2017)	150–50	**%6.3** 1.9 مليون شخص/0.41m مليون أسرة
بنما: Red de Oportunidades	الموقع والفقر	**%0.06** (2017)	25	**%8.2** 0.33 مليون شخص/0.05m مليون أسرة
الأرجنتين: Asignación Universal por Hijo	الفقر والإعاقة	**%0.61** (2016)	98–75	**%9.0** 3.9 مليون شخص/2.2m مليون أسرة
أوروغواي: Asignaciones Familiares – Plan de Equidad	الفقر والإعاقة	**%0.34** (2015)	305–44	**%11.0** 0.38 مليون شخص/0.14m مليون أسرة
باراغواي: Tekoporâ	الفقر والإعاقة	**%0.16** (2016)	104–4	**%11.6** 0.78 مليون شخص/0.14m مليون أسرة
بليز: Building Opportunities for Our Social Transformation	الفقر	**%0.01** (2012)	247–22	**%16.9** 0.48 مليون شخص/0.88m مليون أسرة
هندوراس: Bono Vida Mejor	الموقع والفقر	**%0.25** (2017)	14–12	**%17.5** 1.6 مليون شخص/0.27m مليون أسرة
الجمهورية الدومينيكية: Progresando con Solidaridad	الفقر	**%0.37** (2017)	92–8	**%33.3** 3.5 مليون شخص/0.97m مليون أسرة
بوليفيا: Bono Juancito Pinto	الفقر والإعاقة والمدارس العامة	**%0.18** (2017)	29	**%51** 2.2 مليون طالب /1.16m مليون أسرة

المصدر: لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية لأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي.

وتدير تركيا برنامجاً للتحويلات النقدية المشروطة منذ العام 2003. وقد بيّن تقييم أولي آثاراً إيجابيةً كبيرةً على معدل الالتحاق بالمدارس الثانوية بين الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و17 عاماً، ولا سيما في المناطق الريفية التي سجلت ارتفاعاً في احتمال الالتحاق بالمدارس بنسبة 17% عموماً، وبنسبة 23% للفتيان (Ahmed et al., 2007). وقامت الحكومة في وقت لاحق بتوسيع نطاق البرنامج في أيار/مايو، 2017 ليشمل الأطفال السوريين وغيرهم من اللاجئين. ويُنفذ هذا البرنامج من خلال شراكة بين وزارة الأسرة والعمل والخدمات الاجتماعية، ووزارة التربية الوطنية، والهلال الأحمر التركي، والمفوضية الأوروبية، والمفوضية الأوروبية، واليونيسف. وفي حزيران/ يونيو 2019، كان أكثر من 500 000 طالب ملتحق بالمدارس بانتظام يتلقون تحويلات شهرية تتراوح بين 6 و10 دولارات أميركية شهرياً؛ كما وأنّ 83% أسرةً استفادت

من منح شبكة الأمان الاجتماعي في حالات الطوارئ بقيمة 20 دولاراً أمريكياً لكل فرد من أفراد الأسرة شهرياً (Turkey Government and European Commission, 2019).

ينطوي توفير التعليم للطلاب ذوي الإعاقة على تكاليف إضافية

إلى جانب التمويل العام لتعزيز الإنصاف والإدماج، يتطلّب تمويل التعليم الشامل للإعاقة تركيزاً إضافياً من جانب الحكومات. ويتمثّل التحدي الذي يواجهه واضعو السياسات في أنّ الإنفاق على النظام التعليمي بأكمله، وإن كان يشمل الطلاب المنتمين إلى فئات ضعيفة، إلا أنه قد يفشل في إدماج المتعلمين ذوي الإعاقة، لا سيما وأنّ تلبية حاجتهم إلى دعم محدد هي أكثر تكلفة. لا بدّ من مقاربة تمويلية ذات مسارين تعالج الاقصاء من البرامج العامة من جهة وتعتمد برامج محددة الأهداف من جهة أخرى (IDDC and Light for the World, 2016).

ويواجه واضعو السياسات ثلاث قضايا رئيسية. أولاً، يتعين عليهم تفسير التشريعات الوطنية بتحديد معايير الخدمات التي يتعين تقديمها والتكاليف التي ستغطيها. ثانياً، لا بَد أن يكونوا قادرين على تغطية التكاليف المتزايدة الناشئة عن ارتفاع معدلات تحديد الاحتياجات الخاصة، وعلى تصميم سبل لتحديد الأولويات وتمويل وتقديم الخدمات المستهدفة لطائفة واسعة من الاحتياجات. ثالثاً، يتعيّن عليهم تحديد النتائج بطريقة تحافظ على الضغط على السلطات المحلية وعلى المدارس لتجنب طلب المزيد من الخدمات المخصصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المشخصة، مما يؤدي إلى مواصلة الفصل بين البيئات على حساب الفئات الأخرى أو الاحتياجات التمويلية العامة (Center for Inclusive Policy, 2019).

ويرتبط تقدير تكاليف توفير التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة بالتحدي العام المتمثل في تقدير نفقاتهم المعيشية. فعلى الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم دفع تكاليف الخدمات الصحية الإضافية والكلف المرتفعة للأنشطة الروتينية التي تتطلب أجهزةً معينةً، وتكييفات، وخدمات إضافية، والاستعانة بمقدمي الرعاية. وتختلف هذه التكاليف الكبيرة باختلاف شدة الإعاقة وتكوين الأسرة: فأولئك الذين يعيشون بمفردهم أو في أسر صغيرة يعتمدون أكثر على مقدمي الرعاية الخاصين وعلى النقل الخاص (Mitra et al., 2017). ففي المملكة المتحدة، تبلغ التكلفة الإضافية للأشخاص ذوي الإعاقة حوالي 750 دولاراً أمريكياً في الشهر، في المتوسط، أو ما يعادل نصف دخلهم تقريباً (John et al., 2019).

كما أنّ الأسر التي تعد أفراداً من ذوي الإعاقة تجني مداخيل أقلّ بسبب محدودية فرص العمل، بما في ذلك نتيجةً لانخفاض مستوى التحصيل العلمي، ولأنّه يتعين على أفراد الأسرة الآخرين أن يكونوا مقدمي الرعاية لذوي الإعاقة. وفي كمبوديا، يتضاعف احتمال فقر الأسرة المعيشية تقريباً، من 18 إلى 34%، في حال وجود فرد فيها من ذوي الإعاقة (Palmer et al., 2016). وفي نيبال، أكّد نحو 40 في المائة من الأشخاص الذين يعانون من إعاقات بصرية وسمعية وجسدية أنّ التحديات المالية عائق رئيسي أمام مواصلة تعليمهم (Lamichhane, 2015). نتيجةً لذلك، ترتبط الإعاقة بمستويات أعلى من الفقر.

تتبع الأنظمة الغنية بالموارد مجموعةً متنوعةً من الآليات لتمويل التعليم الشامل للإعاقة.

حتى في البلدان الأكثر ثراءً، لا تتوفّر عادةً معلومات جيدة عن تمويل المدارس، ولا سيما عن كيفية تخصيص الموارد للأوضاع الخاصة والشاملة، أو، في الحالة الأخيرة، عن كيفية توزيع الإنفاق بين الاستخدامات العامة والاستخدامات المحددة. وقد أظهر مشروع يهدف إلى وضع خارطة التمويل للتعليم الشامل في 16 دولةً أوروبيةً أنّ 5 بلدان تتمتع بمعلومات متاحة حول الموضوع (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016). وبالتالي، فإنّ عدداً قليلاً من البلدان يستطيع أن يحلل فعالية البرامج من حيث التكلفة أو أن يقدّر الأثر المالي للتغيير في السياسات. والمشكلة أكثر حدةً في البلدان الفقيرة.

وتشير معلومات تاريخية غير منظمة من أوروبا وأميركا اللاتينية إلى أنّ كلفة تعليم الطلاب ذوي الإعاقة تفوق كلفة تعليم الطلاب الآخرين بحوالي مرتين إلى مرتين ونصف (Chambers et al., 2004; OECD, 2000). وتتفاوت التكاليف تفاوتاً كبيراً حسب نوع الإعاقة ونوع الإنفاق. وفي مدينة نيويورك الأمريكية، كانت تكلفة تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أعلى بثلاث مرات، فيما كانت كلفة توظيف المساعدين أعلى بإثني عشر مرة وكلفة النقل أعلى بعشرين مرة **(الشكل 3-4)**. وشكّل تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة 31% من إجمالي الإنفاق على التعليم في العام 2017 (New York City Department of Education, 2018)

> "لا بدّ من مقاربة تمويلية ذات مسارين تعالج الاقصاء من البرامج العامة من جهة وتعتمد برامج محددة الأهداف من جهة أخرى"

الشكل 3-4:
في مدينة نيويورك ، كانت تكاليف التعليم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أعلى بثلاث مرات من الطلاب الآخرين
نسبة الإنفاق لكل طالب، حسب طبيعة الطالب، مدينة نيويورك، 2017

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig4_3
ملاحظة: يتم عرض أنواع الإنفاق بترتيب تنازلي من حيث الحجم.
المصدر: إدارة التعليم لمدينة نيويورك (2018).

وحتى ضمن البلد الواحد، كاستراليا أو الولايات المتحدة، من الصعب مقارنة الإنفاق على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بين المناطق المدرسية (Cornman et al., 2019; Sharma et al., 2015). ومن الأصعب بكثير مقارنة التكاليف بين البلدان، لأنها تختلف على المستويات كافةً. وقد تتفاوت التكاليف حسب ما إذا كانت الخدمات تقدّم من خلال المدارس العادية أو من خلال مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة الأعلى تكلفة. وقد تختلف هيكليات التكاليف حسب طرق توفير الخدمات. وهناك تفاوت كبير أيضاً في النسب المئوية للطلاب الذين يعرّفون على أنّهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتغيّر الأعداد بمعدلات مختلفة وفقاً لتغير التشريعات والسياسات، ولكن أيضاً بين الإعاقات والفئات السكانية المختلفة.

إن تكلفة توفير التعليم للطلاب من ذوي الإعاقة آخذة في الارتفاع في البلدان المرتفعة الدخل، وذلك في بعض الحالات بسبب تصنيف مزيد من الطلاب على أنهم بحاجة إلى الدعم. ففي كرواتيا، تشكل الزيادة في الإنفاق على النقل والتمويل المشترك للتغذية والمعينات التعليمية الخاصة، إلى جانب ارتفاع عدد المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية

> إن تكلفة توفير التعليم للطلاب من ذوي الإعاقة آخذة في الارتفاع في البلدان المرتفعة الدخل، وذلك في بعض الحالات بسبب تصنيف مزيد من الطلاب على أنهم بحاجة إلى الدعم.

الخاصة، العناصر الأساسية التي تؤثر على التكلفة (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016). وفي أيرلندا، زاد الإنفاق العام على الإعاقة ودعم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة بنسبة 38% بين عامي 2011 و2017، تماشياً مع الزيادة في عدد الطلاب المؤهلين للحصول على هذا الدعم، على الرغم من ازدياد عدد الطلاب الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد بنسبة 84%. وأدى ذلك إلى ارتفاع في التكاليف يفوق المتوسط وذلك لدفع تكلفة المعلمين (47%) والنقل (41%). ورغم أنّ برنامج النقل المدرسي يخدم الأطفال الذين يسكنون بعيداً عن المدرسة (91%) والأطفال الذين يعانون من إعاقة مشخصة (9%)، فإنّ الأطفال ذوي الإعاقة يمثلون نصف ميزانية برنامج النقل تقريباً لأنّ عدد الأطفال الذين يحتاجون إلى مرافقة وإلى خدمات فردية قد ارتفع (Ireland Department of Public Expenditure and Reform, 2017).

وهناك تفسيرات مختلفة لتزايد عدد الأطفال الذين تم تصنيفهم على أنهم ذات احتياجات تعليمية خاصة في بعض البلدان. وقد يكون ذلك مرده تطبيق السلطات المحلية والمدارس لمعايير التصنيف بشكل متراخي لتسهيل عمل المعلمين، أو نتيجة ضغط من قبل أولياء الأمور في سعيهم للحصول على فرص الدعم لأطفالهم. ويعارض آخرون هذا التفسير مشيرين إلى أنّ السلطات المحلية والمدارس تطبق المعايير بحزم ولكن انتشار بعض الإعاقات آخذ في الازدياد. على سبيل المثال، لا يمكن للباحثين أن يعزوا بشكل قاطع الانتشار المتزايد لاضطرابات طيف التوحد إلى التغيرات في التعريف السريري لهذه الاضطرابات (الذي يشمل المزيد من الناس)، أو إلى جهود أفضل في مجال التشخيص (تحديد المزيد من الأشخاص) أو ببساطة إلى ارتفاع عدد الأشخاص المصابين بهذه بالاضطرابات (CDC, 2019).

في الولايات المتحدة، ينص القانون المتعلق بالأفراد ذوي الإعاقات على ضرورة أن تزوّد الحكومة الفيدرالية كل ولاية بـ40% من الإنفاق المخصص لكل طالب مضروباً بعدد الطلاب المنخرطين في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (Griffith, 2015). ولكن في الواقع، لا توفر الحكومة الفيدرالية سوى 18% فقط (National Council on Disability, 2018)، فتقوم الولايات بسد العجز. وقد عزت بعض التحليلات جزءاً من ارتفاع الإنفاق إلى قيام بعض المقاطعات بالاستجابة لآليات التمويل التي تشجع على زيادة عدد الطلاب ذوي الإعاقة (Cullen, 2003).

ويقدم دعم إضافي للطلاب ذوي الإعاقة على مستوى الولاية من خلال آليات تمويل مختلفة ومن خلال مزيج منها. وفي المجموع، تطبّق 27 ولايةً إما عاملاً واحداً

> على الحكومات أن تعزز من أوجه التآزر وأن تشجع الشبكات على تقاسم الموارد والمرافق وفرص تنمية القدرات.

ذات وزن أو عدة عوامل على صيغة التمويل العام للمدارس العادية (مثلاً حسب نوع الإعاقة أو الترتيب التعليمي المطلوب). وتقوم ثماني ولايات بتوزيع الموارد على غرار موظفي الدعم أو الأخصائيين بدلاً من المال، وفقاً لعدد الطلاب الذين يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة. كما وتقوم خمس ولايات بسداد تكاليف إنفاق المقاطعات بشكل كامل أو جزئياً. وتوفّر ولاية واحدة من كل أربع ولايات تمويلاً إضافياً للطلاب ذوي التكلفة العالية جداً (Dachelet, 2019). وعلى سبيل المثال، تجمع فلوريدا بين عوامل مختلفة ذات وزن وتقدّم تمويلاً إضافياً للطلاب ذوي التكلفة العالية. وهي تصنّف الطلاب في خمسة مستويات دعم وتمنح المقاطعات مساعدات ب3.7 إلى 5.6 مرات أكثر لكل طالب يصنّف في مستويات الدعم 4 و5، على التوالي (Florida Department of Education, 2019).

وقد حاولت البلدان تغيير آليات تمويل فأتى ذلك بنتائج متباينة. ففي هولندا، اعتادت المدارس أن تتلقى تمويلاً وفقاً لعدد الطلاب الذين تم تحديدهم على أنهم من ذوي الاحتياجات الخاصة. وهذا ما شجّع المدارس على الإعلان عن وجود المزيد من هؤلاء الطلاب. لذلك، وفي منتصف التسعينيات تمّ تحويل الميزانية ذات الصلة إلى المؤسسات المناطقية التي خصصت بعض الأموال للمدارس العادية التي كان من المتوقع أن يزداد تعاونها مع مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة. غير أنّ الإصلاح لم يطبق على نحو متجانس بين المناطق، وظل عدد الطلاب في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يرتفع. ونتيجةً لذلك، تمّ تغيير نموذج التمويل في العام 2003. وفي 2014، عادت سياسة التعليم الشامل لتتغيّر مرةً أخرى، داعيةً إلى إقامة شراكات مناطقية لتحسين تقاسم الموارد والتعاون بين المدارس. غير أنّ هذا التحول واجه أيضا صعوبات، حيث أنّ المناطق التي تسجلّ معدلات مشاركة أعلى في المدارس كانت ميزانياتها أقلّ (Gubbels et al., 2018).

وقد غيّرت عدة بلدان أوروبية آليات تمويلها education للتعليم الشامل استجابةً لازدياد عدد الطلاب الذين تم تشخيصهم على أنّهم من ذوي الاحتياجات الخاصة ولمعالجة الحوافز التي تمنحها آليات التمويل والتي قد يكون لها أثر معاكس. وقد قامت فنلندا بإصلاح نظامها التمويلي في العام 2009، حيث بلغت حصة الطلاب في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة 8.5% (بزيادة قدرها 3 نقاط مئوية في غضون 10 سنوات)، ولكن أيضاً بسبب المخاوف المحيطة بالتفاوت في توفير الخدمات بين البلديات. وتحوّلت من إعانة وفقاً لعوامل محددة ذات وزن (حسب عدد الطلاب في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة) إلى منحة دراسية غير متصلة بالعوامل ذات الوزن، باستثناء للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة في التعليم الإلزامي الممدد. وكان الهدف من ذلك هو تعزيز الدعم في التعليم العادي، المقدم على مستويات ثلاث: بشكل عام وعرضي لجميع الطلاب؛ بشكل مكثف ومنهجي لأولئك الذين يحتاجون إلى دعم منتظم بناءً على تقييم تربوي وخطة تعلّمية؛ وبشكل خاص، استناداً إلى بيان تربوي وخطة تعليمية فردية. وقد ساعد مشروع موازٍ وهو مشروع Kelpo على تنمية قدرات البلديات والمدارس في مجال تنفيذ الإصلاح. وعلى الرغم من أن الإصلاح قد حقق أهدافه على نطاق واسع، لا تزال هناك حوافز لتوفير خدمات منفصلة، في حين أن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بنصف دوام والتدخل المبكر في التعليم العادي لا يزالا يعانيان من نقص في التمويل (Pulkkinen, 2019).

وتجري إصلاحات مماثلة في الولايات المتحدة. ففي كاليفورنيا، حرصت آلية التمويل على تجنّب خلق حوافز تؤدي إلى زيادة عدد الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ولكن العدد ارتفع رغم ذلك، مع العلم أنّ مستويات التمويل الإجمالية لم تواكب هذا الارتفاع. وأوصى فريق عمل معني بالتعليم لذوي الاحتياجات الخاصة على نطاق الولاية برفع التمويل وزيادة التركيز على إدماج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الابتدائي والثانوي العادي. كما واقترح إلغاء النظام الموازي لإدارة تعليم ذوي الاحتياجات الخاص وتوزيع الأموال المفرج عنها على المقاطعات (Hill et al., 2016). وفي فيرمونت، أدى ارتفاع التكاليف إلى إصلاح اعتمد في العام 2018 لتسريع إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية، حيث يمكنهم الحصول على وقت تعليمي مستهدف. ويجري تنفيذ التغييرات من دون زيادة في التمويل؛ وتقوم آلية التمويل بالابتعاد عن سداد التكاليف لتقوم بتقديم المنح الإجمالية، مما يزيد من المرونة في كيفية إنفاق الأموال. ويثني الإصلاح عن استخدام المساعدين في مجال التعليم لصالح المحترفين ذوي المهارات العالية لدعم جميع المتعلمين (Morando Rhim, 2018).

ويخلص استعراض لممارسات التمويل في أوروبا إلى أنه ما من طريقة مثالية لتمويل التعليم الشامل، لأن البلدان تختلف "وفقاً لتاريخها ومفهوم التعليم الشامل الذي تعتمده ومستويات اللامركزية فيها". على الحكومات أن تعزز من أوجه التآزر وأن تشجع الشبكات على تقاسم الموارد والمرافق وفرص تنمية القدرات. ولا بدّ أن تكون هذه الاستقلالية والمرونة مصحوبتين بآليات لضمان الجودة لرصد ما إذا كانت السلطات المحلية والمدارس تحقق النتائج الخاصة بالشمول (Ebersold et al., 2019, p.245).

تقوم الأنظمة الأفقر أيضاً ببناء آليات لتمويل التعليم الشامل للإعاقة

تقوم البلدان الأفقر باستكشاف كيفية تمويل التحول من التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة إلى التعليم الشامل، ولكنها كثيراً ما تتخبط في هذا المجال. وقد خصصت غانا أموالاً لتنفيذ سياسة التعليم الشامل، مع إبرام اتفاقات مختلفة لتقاسم التكاليف في ما بين القطاعات. فعلى سبيل المثال، كان من المقرر أن تخصص وزارة النقل نسبة 5% من أموال قطاع الطرق للتعليم الشامل، ولا سيما للأطفال ذوي الإعاقة (Ghana Ministry of Education, 2013). وكان التقدم المحرز محدوداً. لكنّ وزارتي التربية والصحة قامتا بالتنسيق لزيادة الفحوصات الصحية السنوية والإحالات الهادفة إلى تعزيز الكشف المبكر وتقديم الدعم (IIEP, 2018).

وفي نيبال، تناولت مناقشة ميزانية خطة تطوير القطاع المدرسي للفترة بين 2016 و2023 التحوّل من مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مقاربة أكثر شمولاً. وشملت الاستراتيجيات الاصلاحية اعتماد وحدات دراسية في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وبناء قدرات الموظفين على المستوى الوطني وعلى مستوى المقاطعات. غير أنّ إطار الإنفاق أشار إلى أنّ التعليم الشامل هو من أحد التكاليف العديدة الأخرى تحت عنوان "بنود أخرى" وقد بلغ 3.4% من إجمالي فئات تكاليف القطاع المدرسي. ولم يُلحظ بند مستقل في الميزانية "للتعليم الشامل" بشكل صريح إلا في برنامج تطوير المدارس الثانوية، وهو ما لا يتجاوز 0.02% من أنشطة المدارس الثانوية (Nepal Ministry of education, 2016).

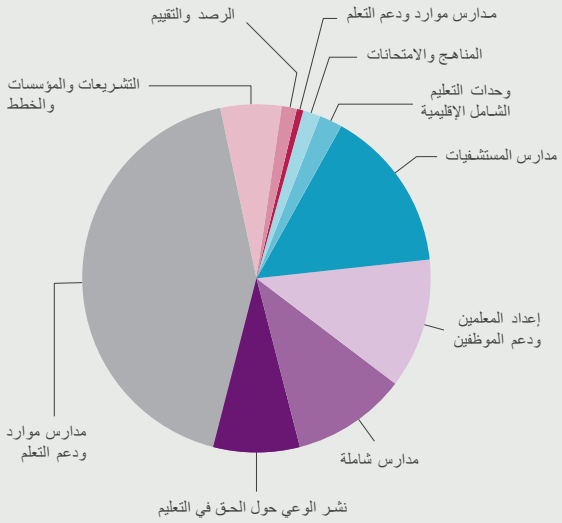
وفي بعض البلدان، تُبذل جهود لتقدير تكلفة التعليم الشامل للجميع. فقد وضعت ملاوي نموذجاً لتقدير تكاليف التعليم الشامل في وثيقتها الاستراتيجية التي قدرت التكلفة بمبلغ 29 مليون دولار أميركي على مدى خمس سنوات. بيد أن هذا التقدير لا يأخذ في الاعتبار الحاجة إلى تعيين معلمين إضافيين لدعم الشمول (Action Aid et al., 2020). كذلك، قامت السياسة القطاعية للتعليم الشامل في نميبيا بتقدير تكلفة النتائج التي تضمن، غير السياسية الأساسية لتخصيص الموارد، تشكيل وحدات مناطقية للتعليم الشامل وتحويل بعض المدارس إلى مدارس شاملة، وتحويل صفوف ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة إلى موارد. وبلغت قيمة تكلفة هذه المبادرات ما يقارب نصف تكاليف تنفيذ السياسة (Namibia Ministry of Education, 2013) **(الشكل 4-4)**.

وزادت بعض البلدان ميزانياتها لتحسين فرص حصول الطلاب ذوي الإعاقة على التعليم، لكنها حافظت على مقاربة قائمة على الفئات المستهدفة. وبلغت التحويلات التي أجرتها وزارة المالية الأرمنية إلى إدارات التعليم المناطقية ما يزيد قليلاً عن 200 دولار أمريكي لكلّ طالب في السنة، ولكنّ المخصصات كانت أعلى بأربعة إلى خمسة أضعاف للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Center for Educational Research and Consulting, 2013). من جهة أخرى، خصصت ميزانية موريشيوس للعام 2018/19 أموالاً لإنشاء سلطة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. بالإضافة إلى ذلك، تضاعفت المنحة السنوية للفرد الواحد المخصصة للمعينات التعليمية والمرافق والأثاث والمعدات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أربع مرات. ويجري توسيع نطاق إعانات تسديد كلفة سيارات الأجرة التي كانت تطال طلاب التعليم العالي لتشمل طلاب المدارس الابتدائية والثانوية (Mauritius Government Information Service, 2019). أما جمهورية

الشكل 4-4

لقد احتسبت ناميبيا تكلفة تنفيذ سياسة التعليم الشامل

توزيع تكلفة تنفيذ سياسة التعليم الشامل، حسب النتيجة، ناميبيا ، 2013



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig4_4

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على تقرير وزارة التربية والتعليم في ناميبيا (2013).

تانزانيا المتحدة، فقد ضاعفت حجم منحة الإعانة للالتحاق بالتعليم الابتدائي (4.3 دولار أميركي لكل طالب) للطلاب ذوي الإعاقة المسجلين (Action Aid et al., 2020).

الخاتمة

يتعيّن على وزارات التربية أن تتعاون مع الوزارات الأخرى والحكومات المحلية والشركاء غير الحكوميين، وأن تربط بين مستويات التعليم لتعزيز الشمول. وتؤدي الخدمات وبروتوكولات التواصل غير المتناسقة وجهود التنسيق غير الملائمة والتمويل والقدرات غير الكافية إلى سوء التنفيذ وضعف المساءلة. وفي الكثير من البلدان، لم تتحقق بعد إمكانيات مبادرات تقديم الخدمات المتكاملة بالكامل في ما يخص مثلاً تحديد الاحتياجات بشكل مبكر أو الانتقال بين المستويات التعليمية.

ويتعيّن على البلدان أيضاً تغيير آليات التمويل من أجل تعزيز الشمول. وينبغي أن تركّز الطريقة التي تموّل بها المناطق والمدارس والطلاب تركيزاً أقوى على الإنصاف، مع تحسين استخدام البيانات وإعادة تخصيص حصة أكبر من الموارد للتعويض عن الحرمان. وحتى مع إدماج الفئات المهمشة، لا بد من اتباع مقاربة ذات مسارين لاستهدافهم، حيث أنّ تكلفة تلبية احتياجاتهم من الدعم أعلى بكثير، ولا سيما بالنسبة إلى الطلاب ذوي الإعاقات. ويتعيّن على واضعي خطط التعليم أن يعترفوا بأوجه التآزر في ما يخص برامج التحويلات النقدية الاجتماعية، التي غالباً ما يكون لها أثر كبير على الحضور في التعليم وتحصيله.

قاعة صفّ لذوي الاحتياجات الخاصة في الجناح الابتدائي لمدرسة أدارشا ساولا يوباك Adarsha Saula Yubak الثانوية العليا، بهاينسباتي Bhainsipati، لاليتبور Lalitpur، نيبال.

مصدر الصورة: GPE/NAYANTARA GURUNG KAKSHAPATI

الفصل

5

المناهج الدراسية والكتب المدرسية والتقييمات

كيف يمكن أن يتعلّم الطلاب إذا كان النظام يذكّرهم بإقصائهم؟

الرسائل الرئيسية

ينبغي أن تتكيّف المناهج مع الاحتياجات المتنوّعة للمتعلّمين وأن تطمح إلى إنشاء مجتمع شامل للجميع

- تشجّع سياسة تعليم اللاجئين في جمهورية تنزانيا المتحدة عودة اللاجئين البوروندبين والكونغوليين إلى أوطانهم، الأمر الذي يحدّ من فرص إدماجهم في المجتمع التنزاني.
- تدعو سياسة لغوية وطنية إلى استخدام اللغة الأولى في تايلند، ولكن استخدام اللغة المالاوية كلغة تدريس يقتصر على المشاريع الرائدة. تستخدم ولاية أوديشا في الهند 21 لغة قبلية في التدريس. ويعترف 41 بلداً فقط من حول العالم، 21 منها في الاتحاد الأوروبي، بلغة الإشارة كلغة رسمية.
- من بين 49 بلداً أوروبياً، كان لدى 19 بلداً مناهج دراسية وطنية شاملة تجعل التصدّي لمسائل الميل الجنسي والهوية الجنسانية والتعبير الجنساني إلزامياً، وكانت 7 بلدان تعتبره اختيارياً، فيما لم يعالج 23 بلداً هذه المسألة صراحةً.
- تقرّ أستراليا بوجود أربعة مستويات من التكييف (تكييف واسع النطاق، وتكييف كبير، وتكييف تكميلي، ودعم مع ممارسة التدريس الجيّد المتمايز) لأربع فئات من الإعاقة (الإدراكية والجسدية والحسّية والاجتماعية- العاطفية): ويتلقّى ما مجموعه 19% من الطلاب مناهج مكيّفة.
- يُطبّق التعليم المتعدّد المستويات إما عن طريق التصميم أو بحكم الضرورة في السياقات الريفية من غواتيمالا إلى سويسرا.
- يمكن أن تنفر المناهج الدراسية المتعلّمين إذا كانت لا تناسب السياقات المحلية. وفي ناميبيا، لم تستفد المدارس المتنقلة التي تقدّم المنهج الدراسي الوطني استفادةً جيّدة من بيئة المجتمعات الرعوية.

يمكن أن تؤدي الكتب المدرسية إلى الإقصاء من خلال إدامة القوالب النمطية عن طريق الإغفال وسوء التمثيل

- بلغت نسبة الإناث في نصوص الكتب المدرسية باللغة الإنكليزية وصورها في المدارس الثانوية 44% في إندونيسيا و37% في بنغلاديش و24% في مقاطعة البنجاب في باكستان.
- تستطيع الكتب المدرسية أن تخفّف من حدّة اعتبار مجموعات الأقليات من "الآخرين"، أو تصوّرها لنفسها على أنها من "الآخرين"، أو قد تزيد من هذه الحدّة. وقد أتاحت سياسة التعليم بثلاث لغات في كازاخستان زيادة توفير الكتب المدرسية الجديدة للمرحلة الابتدائية باللغات الطاجيكية والأوغورية والأوزبكية.
- في البحرين، عارض معلّمو التربية المدنية تطبيق المفهوم الغربي للمواطنة والتنوّع الوارد في المنهج، اعتقاداً منهم بأن ذلك قد يزيد من حدّة التوتر.
- ذُكرت حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في 9% من كتب العلوم الاجتماعية في المدارس الثانوية في العام 2010، بعد أن كانت 2% في السبعينات من القرن الماضي.

التقييم الجيّد أساسي للتعليم الشامل ولكن الاختبار الذي لا يلبي الاحتياجات المختلفة يمكن أن يستبعد المتعلّمين

- ينبغي أن تكون التقييمات التكوينية والتحصيلية أوثق صلة فيما بينها. وفي سبعة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء، لم يكن أي معلّم يملك الحد الأدنى من المعرفة في تقييم الطلاب.
- أظهر استعراض لدراسات تتعلّق بالتكييفات التي تطال الاختبارات في الولايات المتحدة أن تمديد الوقت يميل إلى تحسين علامات الاختبار بالنسبة إلى الطلاب ذوي الإعاقة، في حين أن الاختبار الشفوي لا يتيح ذلك.

تراعي المناهج الدراسية الشاملة احتياجات جميع المتعلّمين 113
تستطيع الكتب المدرسية إقصاء الطلاب من خلال إغفالهم وسوء تمثيلهم 125
يروّج التقييم الموثوق به والملائم والتكويني للشمول 130
الخاتمة 133

التعليم الشامل للجميع هو ما أطمح إليه، غير أن حقيقة الوضع تفيد بأن تصميم بيئتنا ومناهجنا الدراسية يطرح تحديات وعراقيل تحول دون تحقيقه.

سارة رودس، كبيرة المحاضرين في التعلّم والتدريس في جامعة ولفرهامبتون Wolverhampton، المملكة المتّحدة

لا يقتصر التعليم الشامل للجميع على ضمان التحاق الجميع بالمدرسة أو القضاء على الفصل الجسدي. فتجربة التعلّم الشامل تتطلّب مناهج دراسية وكتب مدرسية وممارسات تقييم شاملة للجميع. وقد وُصف المنهج الدراسي بأنه "الوسيلة الرئيسية التي يتمّ من خلالها تطبيق مبدأ الشمول في النظام التعليمي" (IBE, 2008, p. 22). والمنهج الدراسي يعكس ما يراد تدريسه (المحتوى) وتعلّمه (الأهداف). ويجب أن يكون متّسقاً مع كيفية تدريسه (الأساليب التربوية) وتعلّمه (المهام)، وكذلك مع المواد اللازمة لدعم التعلّم (مثل الكتب المدرسية وأجهزة الكمبيوتر) وأساليب تقييم التعلّم (مثل الامتحانات والمشاريع).

تؤدّي المناهج الدراسية الى الإقصاء عندما لا تلبّي الاحتياجات المتنوعة للمتعلّمين ولا تحترم حقوق الإنسان وحقوق المواطنة. وبإمكان الكتب المدرسية أن تديم القوالب النمطية عن طريق ربط بعض الخصائص بفئات معيّنة من السكّان. ومن شأن الصور والأوصاف غير المناسبة أن تجعل الطلاب المنتمين الى خلفيات غير مهيمنة يشعرون بسوء التمثيل وسوء الفهم والإحباط والعزلة. وفي حين يشكّل التقييم الجيد النوعية جزءاً أساسياً من نظام التعليم الشامل، فإن نظم الاختبار التي لا تلبّي مختلف الاحتياجات يمكن أن تستبعد المتعلّمين. وأخيراً، لا بدّ من الإشارة الى أنه كثيراً ما يتمّ تجاهل الصلات القائمة ما بين المناهج الدراسية والكتب المدرسية والتقييمات، فيتمّ تغيير أحدها من دون أن تتغيّر الأخرى.

يتناول هذا الفصل هذه الجوانب الثلاثة المترابطة للتعلّم، ويبيّن كيف ينبغي مواءمة عدد من العوامل من أجل نجاح الإصلاحات الشاملة للمناهج الدراسية والكتب المدرسية والتقييم. ولا بدّ من تطوير القدرات لكي يعمل أصحاب المصلحة بشكل تعاوني ويفكّروا على نحو استراتيجي. وينبغي إقامة الشراكات حتى تتملّك جميع الأطراف العملية وتعمل باتجاه تحقيق الأهداف نفسها. وتتطلّب المحاولات الناجحة لجعل المناهج الدراسية والكتب المدرسية والتقييمات شاملة عمليات تشاركية أثناء التصميم والتطوير والتنفيذ لضمان انعكاس احتياجات جميع الطلاب.

تراعي المناهج الدراسية الشاملة احتياجات جميع المتعلّمين

يعرّف المكتب الدولي للتربية المنهج الدراسي الشامل بأنه "منهج يأخذ في الاعتبار الاحتياجات المتنوّعة لجميع المتعلّمين وخبراتهم السابقة واهتماماتهم وخصائصهم الشخصية ويلبّيها. وهو يسعى إلى التأكّد من أن كلّ الطلاب يشاركون في تجارب التعلّم المتقاسمة في قاعة الصفّ وأنهم ينفذون الى فرص متساوية، بغضّ النظر عن الاختلافات بين المتعلّمين" (IBE, 2019).

> هناك توترات سياسية تتعلّق بنوع المجتمع الذي يطمح الناس إلى إنشائه من خلال التعليم

يلفت هذا التعريف الانتباه إلى ثلاثة مفاهيم يركّز عليها هذا القسم. أولًا، هناك توتّرات سياسية تتعلّق بنوع المجتمع الذي يطمح الناس إلى إنشائه من خلال التعليم، لأن التعليم الشامل ممارسة في الديمقراطية. ثانياً، هناك تحديات عمليّة من أجل ضمان المرونة بغية تلبية الاحتياجات والسياقات المتنوّعة من دون الفصل بين المتعلّمين. وثالثاً، هناك تحديات تقنية قائمة للتأكّد من أن المنهج الدراسي يخدم الإنصاف من خلال صلته بالموضوع وإقامة جسور لا تستبعد بعض المتعلّمين.

فالمنهج الدراسي ليس مجرّد "مجموعة من الخطط التي وُضعت لتوجيه التعلّم"، بل هو أيضاً "تجسيد لتلك الخطط" (Glatthorn et al., 2018, p. 3). والمنهج ينطوي على مراحل متميّزة، إنطلاقاً من التصميم إلى التطوير والتنفيذ والتقييم، علماً أن كلاً منها يؤثّر على مدى شمولية المناهج الدراسية **(الجدول 1-5)**. ويتمّ طوال الوقت بذل جهد واعٍ للتأكّد من أن المتعلّمين يتقنون مضموناً محدّداً، مع الإشارة إلى المنهج الدراسي المقصود. ومن ناحية الممارسة العمليّة، يتأثّر ما يتلقاه الطلاب ويتعلّمونه أيضاً بالمعايير الاجتماعية والثقافية التي تسهم في ما يُسمى أحيانا بالمنهج الخفيّ.

خلال مرحلة تصميم المنهج الدراسي، يتعيّن على نظم التعليم أن تتّخذ قراراً بشأن إتساع نموذج الشمولية الذي ستتبعه وعمقه. أما في مرحلة التطوير، فيتمّ اختبار الالتزام بالشمول من خلال أساليب معالجة التنوّع، في حين تُراعى وجهات نظر أخرى لتوسيع فهم الطلاب. وفي هذه المرحلة بالذات، يتمّ التخلّص من محتوى معيّن وإضافة محتوى جديد. وتواجه الأفكار الأصلية المقاومة إذا ما توفّر اهتمام قليل جداً أو كبير جداً ببعض الأقليات. وقد يجد أولياء الأمور صعوبة في التوفيق بين بعض المواضيع ومعتقداتهم الشخصية أو الثقافية أو الدينية. وقد يدرك المعلّمون أن المنهج الدراسي الجديد يتطلّب منهم تدريس مهارات جديدة أو اعتماد مقاربات تربوية أكثر شمولاً. وحتّى إذا ما تمّ التغلّب على هذه العقبات، تخضع فعاليّة المنهج الدراسي الشامل لاختبار فعليّ خلال مرحلة التنفيذ، عندما يُفسّر المنهج الدراسي المقصود ويُطبّق في المدارس. فمن دون فهم علم التربية المتوقّع واتقانه بشكل مناسب، يمكن أن يفقد الإصلاح زخمه بسهولة (Berkvens, 2020).

الجدول 1-5:
مراحل تطوير المنهج الدراسي

المرحلة التوصيف	المشاركون	الأسئلة	العوامل التمكينية أو المقيّدة
ما قبل التصميم والتصميم منهج دراسي مكتوب (على النحو الوارد في النصوص المعتمدة)	▪ وزارة التربية والتعليم ▪ منظّمات المعلّمين	من الذي يدفع باتجاه التعليم الشامل؟ وعلى أساس أي نماذج؟	عادةً ما يتوفّر اهتمام حقيقي بالتعليم الشامل للجميع
التطوير منهج دراسي مدعوم (على ضوء الموارد المخصّصة لتنفيذه)	▪ قسم المناهج الدراسية ▪ دور النشر ▪ منظّمات المعلّمين ▪ الطلاب وأولياء الأمور والمنظّمات من خلال الاستشارات	من يتمّ إشراكه في العملية وفي أي مراحل؟ من يتّخذ القرارات النهائية، وعلى أي أسس؟	قد يؤدّي التركيز على المنهج الدراسي العام والمعرفة والمهارات والمواقف الأساسية التي يتعيّن على الجميع إتقانها إلى وضع منهج دراسي ثقيل ومثقل. وقد لا يُخصّص وقت كاف للمواضيع، أو قد لا تكون الكتب المدرسية متاحة أو مناسبة
التنفيذ منهج دراسي مُدرّس (كما يُلاحظ في قاعات الصفّ)	▪ مؤسّسات إعداد المعلّمين والجامعات ▪ قادة المدارس والمعلّمون ▪ مجالس المدارس	هل المعلّمون ومدراء المدارس مستعدون؟ كيف؟	قد تكون فرص إعداد المعلّمين وتطويرهم المهني وغير ذلك من أشكال الدعم غير كافية. وإذا أُرغم المعلّمون على اتباع المنهج الدراسي بإخلاص وكان استقلالهم الذاتي محدوداً، يمكن أن يذوب هدف الشمول.
التقييم منهج دراسي يخضع للتقييم (كما تمّ اختباره)	▪ مفتّشية المدارس ▪ قسم المناهج الدراسية ▪ قسم الامتحانات	هل التفتيش المدرسي جاهز لتقييم المنهج الدراسي الجديد؟ ما الذي يتمّ تقييمه في نهاية التعليم؟ من يشارك في قياس نجاح المنهج الدراسي الشامل؟	قد يُهمل دور التقييم التكويني، وقد تتجاهل الامتحانات الوطنية أهمية مجالات التعلّم غير الأكاديمية من أجل الشمول.

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى Berkvens (2020) والى Glatthorn et al. (2018).

يجب أن تحترم المناهج الدراسية الشاملة حقوق الإنسان

ينبغي أن يعكس التعليم الشامل للجميع تطلّعات مجتمع ملتزم بالشمول الاجتماعي (Tedesco et al., 2013). تضع بعض البلدان منهجاً دراسياً شاملاً وواسعاً يضمّ فئات السكّان كافةً. وهي تقرّ بقيمة الاعتراف بالتنوّع واحترامه. وضع المعهد الكيني لتطوير المناهج الدراسية إطاراً للمناهج الدراسية في العام 2016 يستند إلى الشمول، من بين مبادئ أخرى. ويهدف هذا الإطار إلى تمكين المتعلّمين من تقدير التنوّع من حيث العرق والانتماء الإثني ونوع الجنس واللغة والثقافة والدين، واحترام مختلف احتياجات المتعلّمين وقدراتهم، عبر "تقدير قيمتها في بيئة تعلّمية شاملة" (Njeng'ere abita and Ji, 2017, p. 9).

بيد أن التنفيذ في كثير من البلدان يشكّل حجر عثرة. ولذلك، ينبغي أن يتصدّى تنفيذ المناهج الدراسية الشاملة مباشرةً لإشراك مجموعات لربما تمّ تجاهل وجودها أو إخفاؤه أو اعتباره موازياً أو تمّ دفعها إلى هامش المجتمعات والنظم التعليمية. ومن المرجّح أن تواجه الحكومات ردة فعل عكسيّة بسبب عدم استعداد المعلّمين أو عدم قبول أولياء الأمور أو عدم فهمهم، حتّى عندما يكون الغرض من الإصلاحات المقترحة الوفاء بالالتزامات الواردة في القوانين الوطنية والاتفاقيات الدولية.

في النرويج، حيث يركّز المنهج الأساسي تركيزاً كبيراً على الثقافة كمصدر لإثراء التعليم، ينصّ منهج التربية الجسدية على ضرورة قيام المدارس التي تضمّ طلاباً من خلفيات مهاجرة بتدريس ألعاب من بلدانهم الأصلية (Norway Ministry of Education and Research, 2015). في المقابل، تؤيّد سياسة تعليم اللاجئين في جمهورية تنزانيا المتّحدة مبدأ العودة إلى الوطن. ففي منطقة كيغوما، يتلقّى 150 000 طفل لاجئ في سنّ الدراسة التعليم في ثلاثة مخيّمات للاجئين، حيث تُستخدم المناهج الوطنية البوروندية والكونغولية لمواطني كلّ من البلدَين (U. R. Tanzania Ministry of Education Science and Technology, 2018). ويحدّ هذا الفصل من فرص إدماجهم في تعليم إضافي في مدارس تنزانيا.

في تايلند، تستمدّ المظالم التاريخية للسكّان المسلمين في المقاطعات الجنوبية الأربع القريبة من الحدود الماليزية جذورها من تصوّر التمييز الذي تمارسه الدولة على أساس الإنتماء الإثني والدين (Lo Bianco, 2019; UNICEF, 2014) ويشمل النزاع عنصراً تعليمياً، ذلك أن المسلّحين المحليين قد هاجموا المدارس. وكانت اللغة التايلندية لغة التدريس الوحيدة، مع حظر استخدام اللهجة الباتانية لشعب الملايو في المدارس. وفي العام 2004، أدّى التمرّد الانفصالي إلى استئناف برنامج ثنائي اللغة لفترة ما قبل المدرسة كان قد توقّف في العام 1983 (Arphattananon, 2011). ودعت السياسة الوطنية الأولى للّغة في العام 2010 إلى استخدام اللغة الأولى (Warotamasikkhadit and Person, 2011)، غير أن عدم الاستقرار السياسي أعاق تنفيذها. وفي العام 2015، بدأت مؤسّستان لإعداد المعلّمين، إحداهما في جنوب تايلاند، بتدريب المعلّمين على التعليم المتعدّد اللغات (Kosonen, 2017). ويقتصر استخدام اللغة الملاوية كلغة تدريس على مشاريع تجريبية. وأدخل مشروع مشترك بين اليونيسيف وجامعة ماهيدول للطلاب حتّى الصفّ السادس مواداً تعليمية جديدة تفي بمعايير وزارة التعليم؛ وتبيّن أن هذا المشروع يضاعف استخدام الكلمات التايلاندية بين طلاب الصفّ الثالث (Mahidol University and UNICEF, 2018; Premsrirat, 2019).

في البوسنة والهرسك، أدّى النزوح خلال حرب التسعينات وبعدها في يوغوسلافيا السابقة إلى تجانس عدّة مناطق من البلد بحسب الانتماء الإثني. وفي إطار الجهود الرامية إلى تشجيع عودة اللاجئين والنازحين داخلياً في مرحلة ما بعد الحرب، اعتُمدت سياسة المدرستَين تحت سقف واحد لجمع أطفال من إثنيات مختلفة سبق ودرسوا بصورة منفصلة داخل مبنى واحد. واعتُبر هذا الحلّ المؤقت مجرّد خطوة أولى نحو الاندماج الكامل، غير أن 56 مدرسة ما زالت تفصل الأطفال على أساس انتمائهم الإثني وتقدّم مناهج دراسية مختلفة في المباني المدرسية ذاتها (OSCE, 2018; Surk, 2018).

في أجزاء كثيرة من أوروبا، يتعرّض أطفال الروما والرُحّل لخطر الإقصاء في التعليم بسبب أوجه القصور في المناهج الدراسية. ومن المرجّح بشكل غير متناسب أن يتمّ تدريسهم إستناداً الى منهج دراسي مخفّض لأنهم غالباً ما يُرسلون إلى صفوف تقوية ومدارس لذوي الاحتياجات الخاصة (Council of Europe, 2017). علاوةً على ذلك، لا يعكس المنهج الدراسي الأساسي تاريخهم. وتعمل لجنة الخبراء المعنية بقضايا الروما والرُحّل التابعة لمجلس أوروبا على وضع توصية بشأن إدراج تاريخهم في المناهج الدراسية والمواد التعليمية (Council of Europe, 2019).

في مسح وطني أُجري في الولايات المتّحدة، اعتبر 72% من المجيبين أنه يتعيّن إدخال تغييرات كبيرة على المنهج الدراسي الخاص بتاريخ السكّان الأمريكيين الأصليين وثقافتهم. ويعتبر المعلّمون أن "تاريخ الشعوب الأمريكية الأصلية" و"تاريخ أمريكا ما قبل كولومبوس وثقافتها" تحظى بأسوأ تغطية ودقّة مقارنةً بأي موضوع

> "لا بدّ أن يتصدّى تنفيذ المناهج الدراسية الشاملة مباشرةً لإشراك مجموعات لربما تمّ تجاهل وجودها"

> من المرجّح أن يتمّ تدريس أطفال الروما والرُحّل إستناداً الى منهج دراسي مخفّض لأنهم غالباً ما يُرسلون إلى صفوف تقوية ومدارس لذوي الاحتياجات الخاصة

آخر (First Nations Development Institute, 2018). الى ذلك، أشار مسح آخر أُجري في 28 ولاية، منها 26 أمّة قبلية معترف بها فدرالياً، إلى أن 12 منها فقط تفرض تدريس مواد تتعلّق بالسكّان الأمريكيين الأصليين في بعض الصفوف في المدارس الحكومية أو في كلّها (National Congress of American Indians, 2019).

يطبع التعقيد مسألة الدين والتعليم في غالبية المجتمعات. ففي فرنسا، يشير نظام التعليم الحكومي العلماني إلى أن الدين يُدرّس فقط في المنهج كجزء من التاريخ وأنه لا ينطوي على نقاشات حول الإيمان والروحانية أو حول التنوّع الديني في المجتمعات الحالية. ويعيق الالتزام بالحياد الديني، الذي يعود إلى سياق تاريخي محدّد، أي محاولة لمراجعة دور الدين في التعليم الحكومي، على الرغم من أنه قد يشكّل عاملاً يضعف التماسك الاجتماعي (Localmultidem, 2007). وفي سياقات أخرى، تُصوّر الأقليات الدينية على أنها دخيلة وتقوم المناهج بوصف تاريخ الأكثيرة الدينية على أنه متفوّق. وقد تمتدّ هذه الهيمنة لتطال التمييز الجسدي حتّى (Amor, 2001). فعلى سبيل المثال، استُخدم خطاب الكراهية مراراً وتكراراً في المؤسسات الدينية ضدّ الأحمديين في باكستان (FIDH and HRCP, 2015).

تناضل البلدان من حول العالم للتصدّي لمسألة الميل الجنسي والهوية الجنسانية والتعبير الجنساني في المناهج الدراسية **(الإطار 1-5)**. وهي تميل إلى إغفال الإدراج الإيجابي لهذه الهويات والحقائق. فقد خلص مؤشّر التعليم الشامل، الذي يغطّي 49 بلداً أوروبياً، إلى أن 19 بلداً قد اعتمد منهجاً وطنياً شاملاً يجعل موضوع التصدّي للميل الجنسي إلزامياً، وأن 7 بلدان جعلته اختيارياً، في حين لم يتناول 23 بلداً هذه المسألة صراحةً (Ávila, 2018).

المناهج الدراسية الشاملة هي ممارسة في الديمقراطية

يتمثّل أحد القواسم المشتركة الآيلة الى جعل المنهج الدراسي شاملاً في منع تفضيلات أغلبية السكّان من انتهاك احتياجات الأقليات المعرّضة لخطر الإقصاء. فالتعليم الشامل للجميع يتماشى والقيم الديمقراطية، لا سيّما حماية حقوق الجميع والمشاركة النشطة (Education International, 2019).

من بين الأمثلة الرئيسية على ذلك، يمكن ذكر التربية على المواطنة، التي تُناقش أدناه في القسم المتعلّق بالكتب المدرسية. ويمكن أيضا تلبية مبدأ الشمول والقيم الديمقراطية من خلال مناهج دراسية تبتعد عن المعرفة وتقترب من الكفايات. فقد بدأت مواضيع مثل التواصل والتعاون والتفكير النقدي وحلّ المشاكل تشقّ طريقها ببطء الى المناهج الدراسية والمقاربات التعليمية. وفي حين تروّج البلدان لهذه الكفايات لجعل يدها العاملة قادرة على المنافسة على الصعيد الدولي، ترى بلدان أخرى أنها تشكّل جزءاً لا يتجزّأ من تعزيز الشمول. ففي المكسيك مثلاً، وفي إطار منهج التعليم الإلزامي الذي بدأ العمل به في آب/أغسطس 2018، يتعيّن تعزيز التعليم الشامل من خلال المشاركة الأقوى، والأساليب التربوية النشطة، والمناهج الدراسية المرنة، والتربية على المواطنة والسلام (OECD, 2019) . من جهتها، أقرّت وزارة التعليم ما قبل المدرسي في أوزبكستان منهجاً دراسياً منقّحاً في أيلول/سبتمبر 2018 يعتمد نموذجاً قائماً على الكفايات من خلال معايير تطوير التعلّم المُبكر. ويجري تجريبه في عدد مختار من مؤسّسات التعليم ما قبل المدرسة (Uzbekistan Ministry of Education, 2019).

غير أن النوايا الحسنة يمكن أن تخرج عن مسارها في بعض الأحيان. ففي بيرو، تتمثّل الرؤية الطويلة الأجل لمنهج التعليم الأساسي في طلاب يقدّرون التنوّع من خلال الحوار بين الثقافات في سياق ديمقراطي (Peru Ministry of Education, 2016) . وفي إطار التزام يقضي بتطوير الكفايات من أجل المشاركة الديمقراطية والعيش معاً، اعترف المنهج بالتنوّع في الميول الجنسية. وبعد أن قامت جماعات الضغط بالطعن قانونياً في هذا الأمر، اضطرت الحكومة إلى وضع استراتيجية تواصل للدفاع عن محتوى المنهج الدراسي (Peru Ministry of Education, 2017).

في غانا، اعتبر المعلّمون أن مشاركتهم في تطوير المناهج الدراسية أمراً أساسياً، لكن 46% منهم رأوا أن مشاركتهم في التصميم متدنية أو متدنية جداً، في حين اعتبر 90% منهم أن مساهماتهم لم تؤخذ بعين الاعتبار (Abudu and Mensah, 2016). وكثيراً ما تبدأ جهود تطوير المناهج الدراسية من خلال التعاون مع المنظّمات الدولية. وفي حين تميل هذه الأخيرة إلى فهم الاتجاهات والأمثلة الدولية المعاصرة فهماً جيّداً نسبياً، غير أنها قد لا تكون راسخة بما فيه الكفاية في السياق المحلي، الأمر الذي قد يحدث شرخاً بين نوايا المناهج الدراسية وحقائقها (Berkvens, 2020).

الإطار 5-1:

التقدم المُحرز لجهة الاعتراف بالميل الجنسي والهوية الجنسانية والتعبير الجنساني في المناهج الدراسية متفاوت

تعمد مناهج دراسية متعدّدة إما الى تجاهل المثلية الجنسية وازدواجية الميل الجنسي والهويات الجنسانية غير الثنائية أو الى معاملتها على أنها منحرفة أو غير طبيعية. ويمكن أن يترك هذا الأمر، متى اقترن بقوالب نمطية وتمييز في الحياة المدرسية اليومية، آثاراً سلبية على رفاه الطلاب المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين. في الولايات المتحدة، وجد مسح المناخ المدرسي الذي أعدّته منظّمة GLSEN للعام 2017 أن ثلثَي الطلاب لم يطّلعوا على تمثيل للأشخاص المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين ولا على تاريخهم في المدرسة. ووجدت الدراسة أيضاً أن احتمال شعور الطلاب في المدارس التي تعتمد مناهج دراسية شاملة بعدم الأمان في المدرسة بسبب ميولهم الجنسية أقلّ (42% مقابل 63%) أو احتمال مواجهتهم لغة متحيّزة بصورة متكرّرة أو كثيرة أقلّ أيضاً (52% مقابل 75%) (Kosciw et al., 2018).

وأظهر مسح شمل 6 000 معلّم في اليابان أن 63 إلى 73% يرون أنه يتعيّن على المنهج أن يغطّي الميل الجنسي والهوية الجنسانية والتعبير الجنساني (Doi, 2016). ولا يعكس المنهج الدراسي الحالي على نحو سليم التنوّع في الميول الجنسية. هذا وقد أضاع تنقيح المناهج الدراسية في العام 2016 فرصة ذهبية لمعالجة هذه المسألة (Doi and Knight, 2017). وخلص استعراض للمناهج الدراسية أجري في العام 2011 في 10 من بلدان شرق أفريقيا وجنوبها إلى أن أياً منها تناول مسألة التنوّع الجنسي على النحو المناسب (UNESCO and UNFPA, 2012). ويشير منهج ناميبيا للمهارات الحياتية في الصفَّين الثامن والثاني عشر على الأقلّ إلى مسألة التنوّع في الميول الجنسية (UNESCO, 2016b).

تدرك البلدان من حول العالم ضرورة إدراج الميل الجنسي والهوية الجنسانية والتعبير الجنساني في المناهج الدراسية. وتأخذ البلدان المرتفعة الدخل زمام المبادرة في هذا المجال. فبناءً على توصيات مجموعة العمل المعنية بالتعليم الشامل للمثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين، أعلنت اسكتلندا (المملكة المتّحدة) أنها ستكون "الأولى" التي تدمج التعليم الشامل للمثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين في المنهج في المدارس الحكومية كافةً بحلول العام 2021 (Scotland Government, 2018). وركّزت ولاية برلين في ألمانيا على مفاهيم مثل الاختلاف والتسامح والقبول لإدخال موضوع التنوّع الجنسي في المناهج الدراسية الابتدائية. أما في مقاطعة أونتاريو الكندية، فيتعلّم طلاب الصفّ الثامن ربط الميل الجنسي والهوية الجنسانية بمفهوم الاحترام (UNESCO, 2016b).

وكانت ولاية كاليفورنيا أول ولاية أمريكية تقوم بإدخال إطار تنظيمي لإدراج مساهمات المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين في مناهج التاريخ والعلوم الاجتماعية. وفي العام 2019، تبعت كولورادو وإلينوي ونيوجيرسي وأوريغون خطاها (Illinois Safe Schools Alliance, 2019). وعلى النقيض من ذلك، تعتمد سبع ولايات قوانين تمييزية في مجال المناهج الدراسية. فتنصّ المبادئ التوجيهية بشأن التربية الجنسية لمجلس المدارس في ولاية كارولينا الجنوبية على أن "برنامج التعليم... قد لا يتضمّن مناقشة لأنماط الحياة الجنسية البديلة عن العلاقات الجنسية بين جنسَين متبايِنَين" (South Carolina Code of Laws, 2013). وينصّ قانون الصحّة والسلامة في تكساس على أن محتوى التربية الجنسية يجب أن يؤكّد على "أن المثلية الجنسية ليست أسلوب حياة مقبول لدى عامة الجمهور، وأن السلوك الجنسي المثلي هو جريمة جنائية" بموجب قانون الولاية (Texas Health and Safety Code, 2018). ويمكن أيضا إيجاد لغة تمييزية في الأحكام التنظيمية التعليمية والمبادئ التوجيهية الخاصة بالمناهج الدراسية للولاية (Rosky, 2017). وفي ولاية يوتا، أدّت تعبئة المجتمع المدني إلى إلغاء حظر قانوني ضد "الدعوة إلى المثلية الجنسية" كخطوة باتجاه وقف التمييز القائم على الميل الجنسي والهوية الجنسانية في المدارس الحكومية (Wood, 2017).

تعتمد بعض البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل مناهج دراسية شاملة في ما يتعلّق بالميل الجنسي والهوية الجنسانية. وتدرج منغوليا السلوك الجنسي والتنوّع الجنسي في منهجها الدراسي الخاص بالصحة الجنسية والإنجابية في الصفوف من 6 إلى 9. وفي نيبال، يناقش منهج الصحّة والتربية الجسدية في الصفوف من 6 إلى 9 صحّة المتعلّمين المتنوّعين جنسياً وجنسانياً ورفاههم، مع التركيز بوجه خاص على الهجرة Hijras، وهي مجموعة من مغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين مُعترف بها في جنوب آسيا كنوع جنس ثالث (UNESCO, 2015). من جهتها، تغطّي الحصص الدراسية والكتب المدرسية الجديدة في تايلند بشأن التربية الجسدية والصحية في الصفوف من 1 إلى 12، والتي اعتُمدت في أيار/مايو 2019، موضوع التنوّع الجنسي (Thai PBS News, 2019).

لهذا السبب، تُعتبر العملية التشاركية الكاملة في إصلاح المناهج الدراسية ذات أهمية قصوى. وفي الفترة بين العامَين 2012 و2016، أجرت فنلندا إصلاحاً شاملاً للمناهج الدراسية لتحسين نوعية التعليم الأساسي وإنصافه. وترتكز المناهج الجديدة إلى أربع قيم هي: فرادة كل طالب والحقّ في تعليم جيد؛ والإنسانية والمساواة والديمقراطية والمعرفة العامة والقدرات؛ والتنوّع الثقافي بوصفه ثراء؛ وضرورة إيجاد أسلوب عيش مستدام. وترسي المناهج الدراسية الجديدة أسس التعلّم والتدريس لكنّها مكيّفة وفق المستوى المحلي لمراعاة الاحتياجات المحلية. وقد تمّ تطوير المناهج الدراسية من خلال عملية تشاركية أدّى فيها المعلّمون دوراً أساسياً (Halinen, 2018; Pietarinen et al., 2016).

ينبغي أن تكون المناهج الشاملة مرنة

لا تفضي المناهج الدراسية الشاملة الى معايير أدنى أو معرفة مخفّضة، لأن هكذا أمر يضع الفرص المستقبلية للطلاب بخطر. على العكس من ذلك، تكون هذه المناهج مرنة وتشمل العمل التفاعلي أو الجماعي لتسهيل التعلّم وتعزيز التحصيل (Flecha, 2015). ويمكن أن تشير المرونة إلى العمليات أو النتائج (مثل عدد الكلمات التي ستُتقن) (O'Mara et al., 2012). يُعتبر تعديل المناهج الدراسية بمثابة تكييف يحافظ على معاييرها والنتائج المتوقّعة منها، غير أنه يركّز على العمليات، كالتدخّلات الأساسية على سبيل المثال، مثل تكبير حجم الحروف المطبوعة (Mitchell, 2014)، أو التدخّلات الأكثر تعقيداً، مثل التدريس التعاوني (Tremblay, 2013)، لتمكين الطلاب من المشاركة والوصول إلى المعلومات.

"لا تفضي المناهج الدراسية الشاملة الى معايير أدنى أو معرفة مخفّضة"

وتتبع التغييرات أيضاً معايير المناهج الدراسية، غير أنها تسمح بتحقيق نتائج فردية مختلفة للطلاب. فعلى سبيل المثال، في حين قد يُطلب من جميع الطلاب القيام بالمهمّة نفسها، قد يُطلب من أحد الطلاب الإجابة على عدد أقلّ من الأسئلة الهادفة. ويشكّل ضيق الوقت تحدياً شائعاً في تحقيق التمايز بين المناهج الدراسية (Ware et al., 2011). ويمكن أن يحصل بعض الطلاب الذين يحتاجون إلى دعم أكثر حدّةً أو تمايزاً على خطط تعليمية مصمّمة لتلبية احتاجاتهم الفردية، على الرغم من أهمية الحرص على إدراج الخطط ضمن منهج دراسي شامل **(الإطار 2-5)**.

يُعتبر المنهج الدراسي المرن أحد العوامل الرئيسية لإدماج الأطفال ذوي الإعاقة، مع تقليص وصمة العار التي يسبّبها اتباع برنامج مختلف إلى حدّها الأدنى (Hunt, 2020). وقد جعلت بعض البلدان من إمكانية الوصول إلى المناهج الدراسية أولوية في مجال الشمول. وتعترف أستراليا بأربعة مستويات من التكييف (تكييف واسع النطاق، وتكييف كبير، وتكييف تكميلي، ودعم مع ممارسة التدريس الجيّد المتمايز) لأربع فئات من الإعاقة (المعرفية والجسدية والحسّية والاجتماعية - العاطفية). ويتلقّى ما مجموعه 19% من الطلاب مناهج مكيّفة (Australia Education Council, 2017). وتشدّد أدلّة التدريس في نيوزيلندا على أن إمكانية الوصول الى المنهج الدراسي ومرونته تشكّلان خصائص رئيسية لأي منهج دراسي شامل (New Zealand Ministry of Education, 2017).

أما في البرتغال، فقد أدّى أمر تشريعي صدر في العام 2017 إلى زيادة استقلالية المدارس في إدارة المناهج الدراسية ومرونتها. وفي المرحلة التجريبية لمشروع الاستقلالية ومرونة المناهج الدراسية في 2017-2018، كان بإمكان 302 مدرسة تكييف المناهج الدراسية لتلبّي مختلف احتياجات التعلّم، وكان المعلّمون قادرين على تصميم طريقة تقديم الدروس لجعلها أكثر شمولاً. الى جانب ذلك، أمّن قانون التعليم الشامل للعام 2018 لجميع المدارس المزيد من الاستقلالية لإدارة المناهج الدراسية (European Commission, 2019; Hunt, 2020; Portugal Presidency of the Council of Ministers, 2018). أما في الاتحاد الروسي، فيحقّ للطلاب ذوي الإعاقة متابعة برامج تعليمية مكيّفة تدعمها كتب مدرسية خاصة ومعدات تدريبية للاستخدام الجماعي والفردي (GEM Report Education Profiles[1]). وفي دبي، في الإمارات

1 مواصفات التعليم: إنها أداة جديدة في التقرير العالمي لرصد التعليم تتيح الرصد المنهجي لقوانين التعليم الوطنية وسياساته، ويمكن الوصول إليها على الموقع التالي www.education-profiles.org.

الإطار 2-5:

قد تكون خطط التعليم المصمّمة لتلبية احتياجات الفرد جزءاً من منهج دراسي شامل للطلاب ذوي الإعاقة أو لا تكون جزءاً منه

يتلقّى الطلاب ذوو الإعاقة، في كثير من البلدان، خدمات الدعم وفقاً لخطط تعليمية مصمّمة لتلبية احتياجاتهم الفردية. وهي خطط تطبعها أهداف واضحة وخطوات وسيطة ضرورية للوصول إليها. ويقوم المعلّمون وموظّفو الدعم بوضع هذه الخطط بالاشتراك مع أولياء الأمور والطلاب (McCausland, 2005). وفي هونغ كونغ، في الصين، يُطلب إلى جميع المدارس العادية أن تضمّ طلاباً ذوي احتياجات خاصة باستخدام نموذج تدخّل من ثلاثة مستويات. يدمج المستوى الأول الطلاب الذين يعانون من صعوبات خفيفة أو مؤقّتة في قاعات الصفّ العادية، في حين يشمل المستوى الثاني التعلّم ضمن مجموعات صغيرة وبرامج انسحاب للطلاب الذين يواجهون صعوبات مستمرّة في التعلّم. أما المستوى الثالث، فيدعم المتعلّمين الذين يعانون من صعوبات شديدة في التعلّم، ويستند إلى خطة تعليمية مصمّمة خصيصاً لتلبية احتياجاتهم الفردية، وهي خطّة تخضع لاستعراض منتظم مع أولياء الأمور (GEM Report Education Profiles). في جزر ملديف، نصّت سياسة التعليم الشامل للجميع للعام 2013 على ضرورة قيام المدارس بوضع خطط تعليمية مصمّمة لتلبية الاحتياجات الفردية للأطفال الموهوبين والمتفوّقين، والأطفال ذوي الإعاقات التعلّمية المختلفة، والأطفال الذين يحتاجون إلى دعم تعلّمي إضافي، على أن يتمّ استعراضها مرّتَين في السنة (GEM Report Education Profiles). وفي المملكة العربية السعودية، يتمّ تحديد الخطط التعليمية المصمّمة خصيصاً لتلبية الاحتياجات الفردية في الأحكام التنظيمية لمعاهد تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وبرامجها (Alkahtani and Kheirallah, 2016).

كثيراً ما تنجم هذه الخطط عن تفسير طبّي للإعاقات وتميل إلى التركيز على ما يتعيّن إصلاحه. ومن هذا المنطلق، قد تؤدّي خطط التعليم هذه التي صُمّمت لتلبية احتياجات فردية إلى إبطاء الدعم المؤمّن للتعليم الشامل للجميع. وقد وُجهت انتقادات كثيرة الى هكذا خطط باعتبار أنها تؤدّي إلى الإقصاء من تفاعلات الأقران في قاعات الصفّ وفرص توفير التغذية الراجعة (Carrington and MacArthur, 2012; Florian, 2013). وتشمل التحديات غياب التواصل بين المدارس والأسر، وغياب التدريب والمعلومات الواضحة حول أدوار المعلّمين وغيرهم من الجهات الفاعلة (Carrington and MacArthur, 2012)، والمواقف السلبية وعدم كفاية تدريب المعلمين الذي يعيق تقدّم الطلاب. وينبغي ألا يُنظر إلى خطط التعليم المصمّمة خصيصاً لتلبية الاحتياجات الفردية على أنها بوابة لتقديم الخدمات للأطفال ذوي الإعاقة، بل يتعيّن اعتبارها آلية مساءلة للطلاب الذين يحتاجون إلى دعم أكثر تنظيماً (Hunt, 2020).

العربية المتحّدة، يستند إطار سياسة التعليم الشامل إلى مناهج دراسية مكيّفة ومسارات مرنة بين المناهج (Dubai KHDA, 2017). أما في الولايات المتّحدة، فقد اعتُبر قانون توفير التعليم لجميع الأطفال ذوي الإعاقة ضمانةً للحقّ في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، غير أن تعديلاً صدر في العام 1997 أعاد تفسير هذا الحقّ على أنه تعليم مصمّم خصيصاً لضمان الوصول إلى المناهج الدراسية العامة (United States Code, 2011; United States Office of the Federal Registers, 2019).

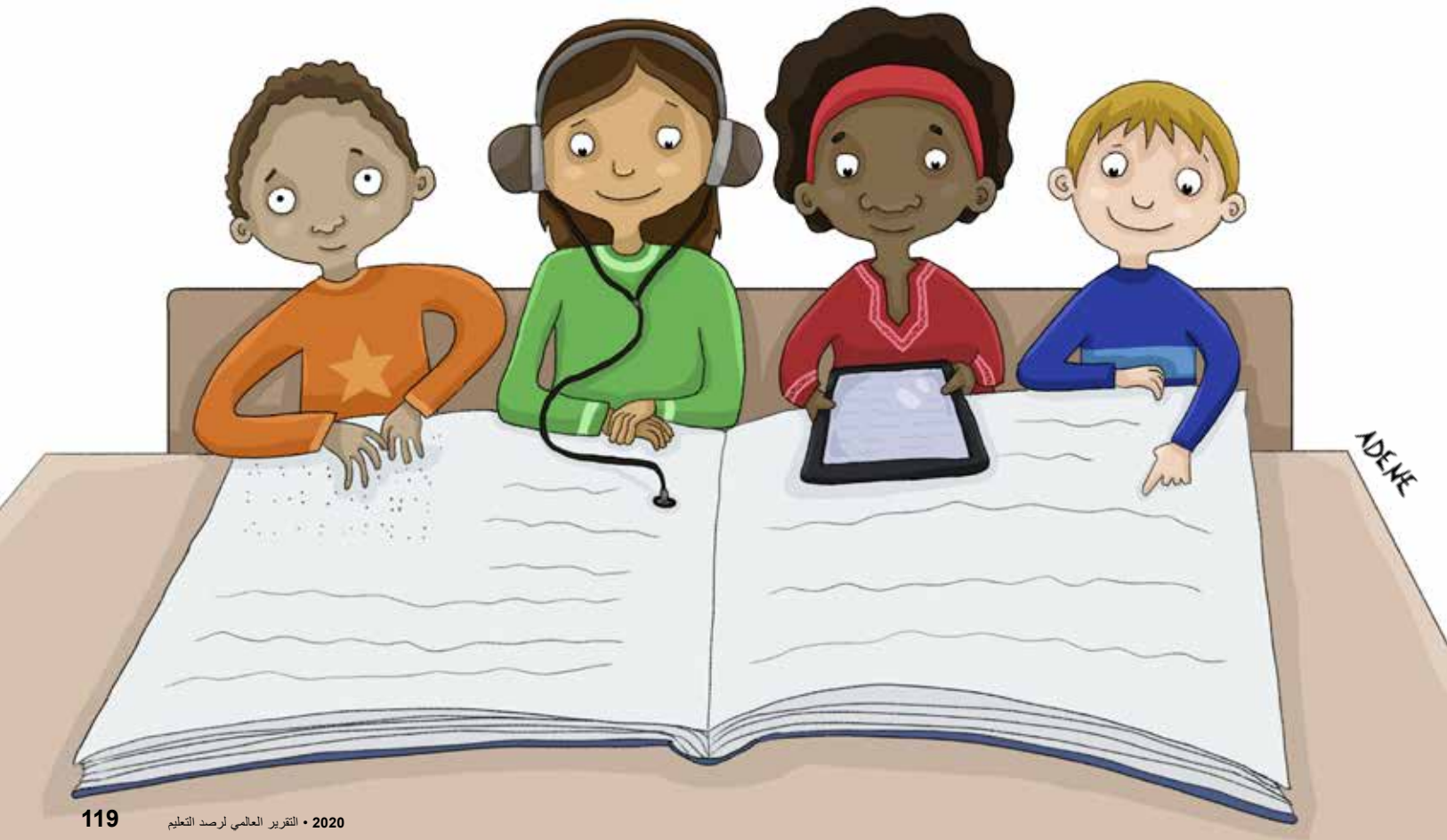
ينبغي ألا يقتصر تكييف المناهج الدراسية على السياقات الغنية. ففي ناميبيا، قامت الحكومة، استجابةً لسياسة التعليم الشامل للعام 2013، باستعراض المنهج الدراسي الوطني للتعليم الأساسي وأصدرت ملحقاً بشأن التعليم الشامل يشجّع على تكييف محتوى المواد وتعديلها بمنهجيات ومواد مناسبة على ضوء تنوّع المتعلّمين (GEM Report Education Profiles). وفي إحدى المقاطعات الريفية الفقيرة في جنوب أفريقيا، سلّط المعلّمون الضوء على أساليب متعدّدة لتكييف المناهج الدراسية وفق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك من خلال استراتيجيات التدريس والعمل الفردي والعمل الجماعي والعمل الإضافي (Adewumi et al., 2017).

علاوةً على ذلك، لا يشير التكييف بالضرورة إلى الطلاب ذوي الإعاقة حصراً، ويمكن ذكر مثال على ذلك وهو الأطر الزمنية المرنة لمواضيع معيّنة. تعرّف قاعات الصفّ المتعدّدة المستويات الطلاب الى محتوى متنوّع، ما يسمح للبعض

> "تشدّد أدلّة التدريس في نيوزيلندا على أن إمكانية الوصول الى المنهج الدراسي ومرونته تشكّلان خصائص رئيسية لأي منهج دراسي شامل"

بالاطّلاع مجدداً على مواد صفّ سابق وتعزيز فهمهم للمفاهيم (Little, 2006). وقد طُبّق التكييف إما عن طريق التصميم أو بحكم الضرورة في السياقات الريفية في غواتيمالا (McEwan, 2008) إلى سويسرا (Smit and Humpert, 2012). وفي ميانمار، تتوخّى خطّة قطاع التعليم للفترة 2016-2021 وضع منهج دراسي محلّي يتألّف من خمس حصص دراسية أسبوعياً في المدارس الابتدائية وأربع في المدارس الثانوية ويتضمّن اللغات الإثنية والثقافة والفنون. وتستطيع المدارس تكييف المناهج الدراسية وتحسينها. من جهتها، تحدّد وزارة التعليم معايير محتوى برنامج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة الذي يستهدف متعلّمين متنوّعين (GEM Report Education Profiles). وفي سري لانكا، تتمتّع المدارس بحريّة مماثلة تتيح لها تكييف المناهج الدراسية وفق البيئة المحلية (GEM Report Education Profiles).

أما من الناحية العمليّة، فيواجه تكييف المناهج الدراسية عقبات عديدة، مثل عدم كفاية إعداد المعلّمين. وقد أفاد معلّمون وموظّفو دعم التعليم في ولاية فيكتوريا الأسترالية أنهم يفتقرون إلى التدريب على تنفيذ التدريس والتكييفات المتمايزة



(Victoria state Government, 2016). وأصدرت إثيوبيا، من جهتها، مبادئ توجيهية خاصة بتمايز المناهج الدراسية في العام 2012، وخطّة رئيسية في العام 2016، غير أنه تمّ الإبلاغ عن حالات تأخير في التنفيذ (Ethiopia Ministry of Education, 2012, 2016; Mergia, 2020).

يشكّل الافتقار إلى الموارد قيداً متكرّراً آخر. وفي ملاوي، لا يستطيع الطلاب ذوو الإعاقة الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أو دراسات الكمبيوتر أو العلوم في المناهج الدراسية العامة بسبب النقص في الموارد اللازمة لإجراء التكييفات (Munde-Mana, 2019). وأظهر استعراض لخطط قطاع التعليم في 51 بلداً من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط الأدنى أن بلداً من أصل خمسة بلدان يعتزم تكييف المناهج الدراسية أو تعديلها لتلائم احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة، وأن عدداً أقلّ من البلدان وضع خططاً واضحة لكيفية المضي قدماً، مع الإشارة الى أن كينيا تشكّل استثناءً في هذا السياق (Global Partnership for Education, 2018). ويمكن اعتبار الاهتمام غير الكافي حاجزاً آخر. ففي تركيا، تُعتبر الرياضيات والحوسبة من بين المواضيع التي لا يجري تكييفها مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، لا سيّما الإعاقة السمعية والبصرية (OHCHR, 2019b).

في حين تساعد مرونة المناهج الدراسية على الاستجابة بشكل أفضل لاحتياجات المتعلّمين، فإنها تنطوي على تعقيدات تقنية لها علاقة بتنظيم التعلّم والتدريس. وفي نهاية المطاف، قد تكون بعض المناهج الدراسية سيئة التصميم في المقام الأول ويكون تعديلها مكلفاً للغاية. تماماً كما استحدثت المباني المدرسية التي يتعذّر الوصول إليها طلباً على تصميم عام (أنظر **الفصل 7**)، فقد أُطلقت حركة التصميم العام للتعلّم Universal Design for Learning بصفتها "مجموعة من المبادئ الآيلة الى تطوير المناهج الدراسية لتمنح جميع الأفراد فرصاً متساوية للتعلّم" (AHEAD, 2017). فمنظور التعلّم الكلّي يتجاوز نقاط القوة والضعف لدى المتعلّمين لينظر في الظروف والمقاربات التي تزيد من احتمال تعلّم كل متعلّم **(الإطار 3-5)**.

> "يواجه تكييف المناهج الكثير من العقبات، مثل عدم كفاية إعداد المعلمين"

الإطار 3-5:

التصميم العام للتعلّم يتجاوز البيئات الشاملة لضمان التدريس الشامل

يستند التعليم الشامل للجميع إلى فكرة مفادها أن الحواجز التي تعترض التعلّم لا ينشئها المتعلّمون بل تنتج عن تفاعلهم مع مكوّنات النظام التعليمي، بما في ذلك المنهج الدراسي. ويجسّد مفهوم التصميم العام للتعلّم المقاربات الرامية إلى تعظيم الوصول إلى التعلّم وتقليص الحواجز التي تحول دونه. وقد تمّ تطوير هذا المفهوم في منتصف التسعينات من القرن الماضي في مركز التكنولوجيا الخاصة التطبيقية في ولاية ماساتشوستس في الولايات المتحدة، وهو يستغلّ مرونة التكنولوجيا الرقمية لتصميم بيئات تعلّم تلبّي احتياجات المتعلّمين المتنوّعة. وركّز المفهوم في البداية على المتعلّمين ذوي الإعاقة، غير أنه سرعان ما اتسّع نطاقه ليشمل التطوّرات التعليمية التي يمكن أن تحسّن وصول جميع المتعلّمين إلى المناهج الدراسية (Meyer et al., 2016).

يسعى التصميم العام للتعلّم، القائم على علم الأعصاب والبحوث التعليمية، إلى توفير مقاربات مرنة لتصميم المناهج الدراسية بحيث يتمّ تكييفها وفق الاحتياجات الفردية. وبما أن "وظائف الدماغ وخصائصه تقع على طول سلسلة متواصلة من التغيّر المنهجي"، لا ينظر المفهوم الى الاختلافات بين الطلاب على أنها مشكلة بل يعتبرها "قوة إيجابية نشطة في التعلّم للمجموعة ككلّ" (Meyer et al., 2016, p. 9). ويمكن إدراج هذه الاختلافات في المنهج الدراسي الذي تطبعه المرونة ويتكيّف مع الاحتياجات المتنوّعة من خلال أساليب التدريس والتعلّم، بما في ذلك التكنولوجيا.

تدعم هذه الرؤية التحوّل إلى نظام تعليمي يركّز على المتعلّم بعيداً عن التسميات. وهو يدعو إلى وسائل متعدّدة للتمثيل ("ماذا" التعلّم: تقديم المعلومات والمحتوى الحالي بأساليب مختلفة)، والعمل والتعبير ("كيف" التعلّم: التمييز بين الطرق التي تتيح للطلاب التعبير عمّا يعرفونه) والمشاركة ("لماذا" التعلّم: تحفيز الاهتمام والدافع للتعلّم) بغية التأكّد من تلبية احتياجات جميع الطلاب (New Zealand Ministry of Education, 2015).

أُدرج مصطلح التصميم العام للتعلّم في العام 2008 في قانون فرص التعليم العالي في الولايات المتّحدة. وفي العام 2010، ذُكر المصطلح في الخطّة الوطنية لتكنولوجيا التعليم التابعة لوزارة التعليم في الولايات المتّحدة كإطار يستفيد منه المتعلّمون كافةً، لا سيّما المحرومون من الخدمات (United States Department of Education, 2010) . وتسعى بلدان أخرى، مثل نيوزيلندا، إلى إدراج مبادئ التصميم العام للتعلّم في تخطيط المعلّمين لصفوفهم (New Zealand Ministry of Education, 2015) . من جهتها، أقرّت سياسة التعليم الشامل في غانا هذه المقاربة أيضاً (GEM Report Education Profiles).

المناهج الدراسية الشاملة تعزّز الإنصاف من خلال الصلة بالموضوع والمسارات الواضحة

ينبغي أن تكون المناهج الدراسية الشاملة قريبة من سياقات الطلاب، وأن تركّز على المهارات ذات الصلة، وأن تكون متّسقة من أجل إقامة صلة أفضل بين مستويات التعليم.

المناهج الدراسية تنفر المتعلّمين في الكثير من البلدان الفقيرة

يشير ملحق التعليق العام الأول على المادة 29 (1) من اتفاقية حقوق الطفل الى أنه "يتعيّن أن يكون المنهج ذا صلة مباشرة بالسياق الاجتماعي والثقافي والبيئي والاقتصادي للطفل" (United Nations, 2001, p. 4). ومع ذلك، تميل المناهج الدراسية في العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط الأدنى إلى عدم مراعاة السياقات المحلية وسياقات المتعلّمين. وتتجلّى هذه الثغرة في المناهج الدراسية المفرطة الطموح التي تُدرّس بوتيرة لا تتيح للطلاب المنتمين الى فئات محرومة مجاراتها، والمهارات التي لا تلبّي احتياجات السكّان المهمّشين، ولغات التعليم المختلفة عن اللغات التي يتكلّمها المتعلّمون. وتتعارض هذه التبعات وغيرها مع سيناريو يكون فيه "الأطفال قادرين على ربط ما يتعلّمونه بسياقهم، وإيجاد فهم عميق لعالمهم المباشر إلى جانب الأدوات اللازمة لرعايته وتحويله، واكتشاف ثقافتهم بلغتهم الأصلية" (Schmelkes, 2018, p. 14).

غالباً ما تكون وتيرة تدريس المناهج الدراسية سريعة جداً بالنسبة الى الطلاب الضعفاء

تبرز الأدلة المستمّدة من التقييمات التي يقودها المواطنون في جنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الفجوة الكبيرة بين أهداف المناهج الدراسية ونتائج التعلّم. وغالباً ما يُتوقّع من الطلاب أن يتقدّموا بوتيرة غير واقعية وبسرعة كبيرة لمتابعة المنهج الدراسي، ما يفضي الى تعلّم تراكمي متدنٍّ. وتبرز الحاجة في هذا الصدد الى صفوف تقوية والى تبسيط المناهج الدراسية، غير أن البلدان تفتقر إلى الموارد اللازمة لتأمين هكذا صفوف (Pritchett and Beatty, 2012)، فيما يلاحظ المراقبون، بالنسبة الى تبسيط المناهج، أن النظم تحمل الطابع النخبوي للإرث الاستعماري، لا سيّما في أفريقيا جنوب الصحراء، فتخدم الطلاب المحظوظين وأنواع معيّنة من المعرفة (Nyamnjoh, 2012).

أجرى الكثير من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء، في السنوات الأخيرة، إصلاحات طموحة للمناهج الدراسية. واعتمدت مملكة إسواتيني في العام 2018 إطاراً للمناهج يقوم على الكفايات لمساعدة الأطفال على التطوّر "وفقاً لمواهبهم وقدراتهم على عكس النظام الحالي المتمثّل في جعل الأطفال يتنافسون وفقاً لأهداف مُحدّدة سلفاً" (European External Action Service, 2018). وقد أظهر استعراض شمل مؤخّراً 25 بلداً في المنطقة أن 13 بلداً حاولت إجراء إصلاحات طموحة مماثلة. ومع ذلك، وعلى الرغم من غياب أي تقييمات صارمة، فإن الأدلة الدامغة تدلّ على أن الإصلاحات لم تكن ناجحة، سواء بسبب عيوب في التصميم أو اختناقات شابت التنفيذ، مثل الافتقار إلى التطوير المهني (Fleisch et al., 2019).

أبرز مسح للمناهج الدراسية الخاصة بالرياضيات المُطبّقة في المرحلة الابتدائية في أوغندا عدم المساواة في التنفيذ. وحظيت ثلاثة مواضيع ذات مرتبة أعلى تهدف إلى تعليم استعمال الحواسيب والفهم المفاهيمي للأفكار الخاصة بالرياضيات (معنى الأرقام والعمليات والقياس) باهتمام أكبر بشكل غير متناسب، نسبةً لما تنصّ عليه معايير المناهج الدراسية، مقارنةً بالمواضيع الأدنى مرتبةً مثل الإلقاء، وحفظ الحقائق الخاصة بالرياضيات وتذكّرها، لا سيّما في الصفوف من 1 إلى 3. علاوةً على ذلك، نال القياس التركيز الأدنى في المناطق الريفية والتركيز الأعلى في المناطق الحضرية. كما أعطى المعلّمون الحضريون الأولوية للقدرة على التواصل بشأن الأفكار الخاصة بالرياضيات وإظهار فهمها، بينما ركّز المعلّمون الريفيون على الإلقاء والحفظ والتذكّر. وبما أن القياس حصل على مزيد من التركيز في الامتحانات المنظّمة في نهاية المرحلة الابتدائية، فقد كان أطفال الريف في وضع غير مؤاتٍ (Atuhurra and Alinda, 2018). وتجلّى بُعد آخر من أبعاد عدم المساواة باستكمال المعلّمين في المدارس الخاصة تدريس اللغة الإنجليزية بمواد دعم أفضل نوعيةً وأكثر ملاءمةً متاحة في السوق المفتوحة (Ssentanda et al., 2019).

تُعتبر المناهج الدراسية غير ملائمة بما فيه الكفاية لبعض الفئات المهمّشة

لا تلقى مسألة ملاءمة المناهج الدراسية اهتماماً كافياً، على الرغم من توفّر أدلة تثبت أنها تؤدّي دوراً كبيراً في ضمان الشمول والتعلّم. والرعاة هم إحدى الفئات التي لا تخدمها المناهج الدراسية الوطنية. ففي كينيا، دمج المنهج الدراسي الذي وُضع لخدمة سياسة تعليم الرحّل للعام 2008 المعارف التقليدية، وجرى تعديله ليتناسب وتقويم الرُحّل، وشمل استخدام الإذاعة والهواتف النقّالة لأغراض التوعية. ومع ذلك، لم تذهب التغييرات في المحتوى بعيداً بما فيه الكفاية، وشابت الشكوك عملية التنفيذ

> غالباً ما يُتوقّع من الطلاب أن يتقدّموا بوتيرة غير واقعية وبسرعة كبيرة لمتابعة المنهج الدراسي

(مثل عدم وجود مواد قراءة باللغة الأمّ) وموافقة أولياء الأمور (Ng'asike, 2019). وفي ناميبيا، طبّقت المدارس المتنقّلة التي أُستُحدثت لخدمة المجتمعات الرعوية، مثل الهيمبا Himba والزيمبا Zemba، المنهج الدراسي الوطني الذي اعتُبر مخالفاً لمعتقداتها ولم يساعدها على الاستفادة بشكل أفضل من بيئتها (Hailombe, 2011). وبعد أن اعتبر الاتحاد الافريقي أن ملاءمة المناهج الدراسية هي أولوية، وذلك في المؤتمر الدولي الأول المعني بمناهج التعلّم المستدام في العام 2018، تمّ إنشاء مجموعة معنيّة بتطوير المناهج الدراسية لجميع مستويات التعليم في إطار تنفيذ استراتيجية التعليم القاريّة لافريقيا (African Union, 2016, 2018).

نادراً ما يُصوَّر سكّان القبائل في الهند في المناهج والكتب المدرسية. وعندما يصوَّرون، غالباً ما تثير المواد شعوراً بالدونيّة في أوساط طلاب القبائل لأنها تروّج للطبقة المهيمنة واعتباراتها الجنسانية وقيمها الدينية (Darak, 2018). وضعت ولاية ماهاراشترا Maharashtra منهجاً دراسياً حكومياً من خلال تكييف المنهج الدراسي الوطني للعام 2005. وعلى الرغم من إمكانية إجراء التقييمات شفوياً لأطفال القبائل الذين لا يفهمون المهاراتية، أي لغة الولاية، لا يتوفّر إلا عدد قليل من المناهج الدراسية والوسائل المساعِدة التربوية الأخرى التي تربط بين المناهج الرئيسية وأساليب الحياة القبليّة (Centre for Budget and Policy Studies, 2017).

في بوليفيا، يستند المنهج الأساسي المتعدّد القوميات إلى أربع ركائز هي: إنهاء الاستعمار، والتعدّدية الثقافية والتعدّد داخل الثقافة نفسها، والتعليم الإنتاجي، والتعليم المجتمعي. وقد استُحدث هذا المنهج لتلبية متطلّبات السكّان الأصليين والريفيين والمنحدرين من أصل أفريقي (Cortina, 2014)، وهو يضم مكوّنات وطنية (60%) ومناطقية (30%) ومحلية (10 إلى 20%). وتقوم مجالس تعليم السكّان الأصليين بوضع مناهج تعليم مناطقية تتماشى وثقافات السكّان الأصليين (Altinyelken, 2015).

> في بوليفيا، تقوم مجالس تعليم السكّان الأصليين بوضع مناهج تعليم مناطقية تتماشى وثقافات السكّان الأصليين

لا بدّ من الترويج للغات المحكيّة في المنزل

يُعد التعلّم باللغة الأمّ حيوياً، لا سيّما في المدارس الابتدائية، لتجنّب الثغرات المعرفية وزيادة سرعة التعلّم وفهم ما يتمّ تدريسه (UNESCO, 2016a). ويكتسي هذا الأمر أهميةً خاصةً في أفريقيا جنوب الصحراء، حيث تأخّر التنفيذ، على الرغم من إدخال اللغة المحكيّة في المنزل في مناهج الكثير من البلدان. ففي أوغندا، التي تضمّ 41 لغة بالإضافة إلى اللغتَين الوطنيتَين، قضى المنهج الدراسي للعام 2007 باستخدام اللغات المحلية في الصفوف من 1 إلى 3 قبل التحوّل إلى اللغة الإنكليزية في الصفّ الرابع (UNICEF, 2016). ويحتاج المعلّمون إلى مزيد من الدعم في الصفوف الأولى لإدارة تعليم اللغة الأمّ. ويمثّل الانتقال إلى اللغة الإنجليزية تحدياً بالنسبة الى الأطفال الذين افتقر معلّموهم إلى المهارات اللازمة لتدريس اللغة الإنجليزية كمادة (Ssentanda, 2014).. ولا تكفي سياسة لغة التعليم، على أهميتها، لجعل المناهج الدراسية أكثر شمولاً. هذا وقد التزمت جنوب أفريقيا بإحدى عشرة لغة رسمية في الدستور وفي التعليم. ومع ذلك، جاءت نتائج التعلّم منخفضة باستمرار. وفي حين يرتبط هذا الأمر جزئياً بالفجوات في تنفيذ سياسة لغة التعليم، يتعيّن ربط التنفيذ بتدخّلات تربوية أساسية (Fleisch, 2018).

في أرمينيا، يخصّص المنهج التعليمي العام النموذجي للأقليات القومية 41 ساعة في الأسبوع لتدريس لغتها وآدابها في جميع الصفوف الاثني عشر. وقد تمّت الموافقة على البرنامج والمعايير الخاصة باللغتَين الكردية والآشورية(UNECE, 2014) . أما في جورجيا، فيفرض المنهج الوطني التدريس بلغة من لغات السكّان الأصليين (الأرمنية أو الأذربيجانية أو الروسية) وبلغة حكومية في مدارس الأقليات (UNESCO, 2018).

في ولاية أوديشا Odisha الهندية، بدأ العمل بالتعليم المتعدّد اللغات منذ منتصف العام 2000. وقد توسّعت تغطيته لتشمل نحو 1 500 مدرسة ابتدائية و21 لغة تدريس (UNICEF, 2019) نُشرت لها قواميس إلكترونية (Global Voices, 2019). وبعد تقييم المرحلة الأوّلية التي كشفت عن آثار إيجابية على نتائج التعلّم، أعلنت حكومة الولاية عن سياسة لأطفال القبائل في العام 2014، هي الأولى من نوعها في البلاد (Odisha Government, 2014). وفي إطار الإعداد لهذه السياسة ودعمها، وضعت الحكومة مناهج دراسية ومواد تعلّم خاصة بالثقافة باللغات القبليّة، فضلاً عن أدلّة لتدريب المعلّمين. وشارك المجتمع المحلي بنشاط في تصميم المناهج الدراسية. ومُنحت الأولويّة لتوظيف معلّمين يتقنون اللغات المعنيّة. وتمّ تشكيل مجموعة موارد في الولاية تضمّ معلّمين ولغويين ووكالات دولية وعلماء أنثروبولوجيا وخبراء في اللغات القبليّة (Mohanty, 2017, 2019).

> تُعتبر لغة مجموعة ما حقّاً وجزءاً أساسياً من هويّتها الإثنية

أظهر استعراض للسياسات اللغوية في ستة من بلدان جنوب شرق آسيا أن ميانمار هي البلد الوحيد الذي يعترف بثلاث لغات - هي اللغة الأم والبورمية والإنكليزية - في سياسته اللغوية التي بدأ العمل بها في العام 2016 (Bradley, 2019). وقد وضعت كمبوديا منهجاً تعليمياً متعدّد اللغات باستخدام لغة الخمير وخمس من لغات السكّان الأصليين. وأُجري تقييم إيجابي لخطّة العمل الوطنية للتعليم المتعدّد اللغات للفترة 2014-2018، غير أنه دعا إلى توفير المناهج والمواد للمدارس ما قبل الابتدائية والابتدائية بمزيد من اللغات، فضلاً عن تعزيز قدرات المعلّمين (Ball and Smith, 2019).

تُعتبر لغة مجموعة ما حقّاً وجزءاً أساسياً من هويّتها الإثنية (Expert Mechanism on the Rights of Indigenous Peoples, 2010)؛ وهي لطالما شكّلت أحد المطالب الأساسية لمنظّمات الشعوب الأصلية (ECLAC, 2014). تضمّ أمريكا الجنوبية والوسطى حوالى 560 لغة من لغات الشعوب الأصلية في 21 بلداً وإقليماً. وتُعد بعض لغات الشعوب الأصلية في 6 بلدان لغات رسمية؛ ويُعترف بها على أنها لغات مناطقية في ثلاثة بلدان؛ في حين يُستخدم بعضها كلغات للتعليم في سبعة بلدان وأقاليم أخرى (World Bank, 2015). وفي شيلي، أُدمجت لغات السكّان الأصليين في المدارس التي بلغ عدد الملتحقين بها من السكّان الأصليين أكثر من 50% في العام 2010. وفي العام 2013، توسّع نطاق هذه المبادرة كمبادرة طوعية في مدارس تضم نسبة لا تقلّ عن 20% من السكّان الأصليين (Webb and Radcliffe, 2013). ونُفذ إطار المناهج الدراسية للغات السكّان الأصليين في أيمارا Aymara ومابوزوغون Mapuzugun وكيتشوا Quechua ورابا نوي Rapa Nui، كما وُضعت الخطط والبرامج الدراسية (Chile Ministry of Education, 2019).

تشدّد قواعد الأمم المتحدة الموحّدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة على ضرورة أن تنظر الحكومات في إمكانية استخدام لغة الإشارة لتعليم الأطفال الصمّ (United Nations General Assembly, 1994). ويُذكر في هذا الصدد أن نحو 34 مليون طفل من حول العالم يعانون من فقدان السمع المعوّق (WHO, 2018). ويولد حوالى 95% من الأطفال الصمّ لأبوَين يسمعان، وتُعتبر معرفة لغة الإشارة حاسمة بالنسبة إليهم. من جهتها، تعرّف لغات الإشارة المحلية الأطفال الصمّ الى المهارات الأساسية للتعبير والتواصل، ولا بدّ بالتالي من الاعتراف بها كلغتهم الأمّ. وهناك 41 بلداً فقط من حول العالم تعترف بلغة الإشارة كلغة رسمية، من بينها 21 بلداً في الاتحاد الأوروبي، تماشياً مع قرار البرلمان الأوروبي للعام 1988 (World Federation of the Deaf, 2017).

تطلب اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة صراحةً من الدول أن تعتمد لغة الإشارة في كثيرٍ من جوانب الحياة، بما في ذلك التعليم. وتُعتبر لغة الإشارة بالتالي وسيلةً لتعزيز الوصول إلى المناهج الدراسية. وفي سياق الأطفال الصمّ، يتطلّب الوصول إلى المدارس العادية ذات الترتيبات المعقولة ترجمة اللغة الوطنية بلغة الإشارة. ومع ذلك، وعلى الرغم من توفّر لغة الإشارة الدولية، هناك المئات من لغات الإشارة الوطنية التي تتميّز كلّ منها بعلم التشكّل والصوتيات وبناء الجملة الخاصة بها (Hohenberger, 2007). ويمكن القول هنا، على سبيل المثال، إن لغة الإشارة الهولندية تتضمّن سبع لهجات (Mercator, 2017).

تسعى منظّمات الصمّ إلى توفير تعليم ثنائي اللغة، فتكون لغة الإشارة هي لغة التدريس فيما تكون اللغة الوطنية هي اللغة المكتوبة. ويعترف عدد من البلدان بلغة الإشارة للتدريس، بما في ذلك إثيوبيا في قانون التعليم الخاص بها للعام 2016. أما في الولايات المتّحدة، فتحذو 45 ولاية من أصل 50 ولاية حذوها (National Association of the Deaf, 2018). بيد أن الاعتراف لا يعني التنفيذ. وفي هذا الإطار، تمّ الاعتراف بلغة الإشارة في جزر فارو على أنها لغة رسمية في حزيران/يونيو 2017. وتعتزم الحكومة تدريس لغة الإشارة والتدريس بها، وقد أُعِد قاموس للغة الإشارة، غير أن هذا التدبير لم يُنفّذ بعد (OHCHR, 2019a).

لا تتوفّر للغة الإشارة في زمبابوي أي روابط مباشرة باللغات المنطوقة وهي تفتقر الى قواعد وصفية. وقد اعترفت الحكومة بلغة الإشارة كلغة رسمية في دستور العام 2013، ولكن دورها في التعليم غير واضح. ويفتقر معظم الأطفال الصمّ إلى بيئة ملائمة لتعلّمها في المنزل ويصلون إلى المدارس الداخلية وهم لا يتقنون أي لغة

> هناك 41 بلداً فقط من حول العالم تعترف بلغة الإشارة كلغة رسمية، من بينها 21 بلداً في الاتحاد الأوروبي

منطوقة ولا أي لغة إشارة فيتعلّمونها فيما بينهم، بحيث تقوم كل مدرسة بتطوير نظام منفصل خاص بها (Kadenge and Muzengi, 2018). ويفتقر المعلّمون في المدارس الابتدائية الريفية العادية إلى القواميس، فيما تؤثّر أحجام الصفوف الكبيرة على قدرتهم على مراعاة احتياجات المتعلّمين الصمّ (Musengi and Chireshe, 2012). ويعتقد بعض المعلّمين أن لغة الإشارة هي نظام تواصل ناقص يستطيع الطلاب الصمّ تعلّمه بشكل مستقلّ وغير نظامي (Musengi, 2019). ويخشى البعض أن تتعارض لغة الإشارة مع تعلّم اللغة المنطوقة ويشعرون بعدم الارتياح إزاء دور مساعدي التدريس (Musengi et al., 2012). بدأت زمبابوي مؤخّراً بتقييم أداء المعلّمين وفحص الأطفال الصمّ علناً، وتأمل أن تترك هذه الخطوة تأثيراً إيجابياً على المواقف السلبية (Kadenge and Muzengi, 2018).

في كينيا، يشجّع الدستور على تطوير لغة الإشارة الكينية وطريقة برايل وغيرها من أشكال التواصل والتكنولوجيا المتاحة للأشخاص ذوي الإعاقة وعلى استخدامها. ونظراً الى أن معظم الأطفال الصمّ في البيئات المنخفضة الموارد يلتحقون بالتعليم الابتدائي وهم يعرفون القليل من اللغة أو بغياب أي لغة، فإن دور لغات الإشارة المحلية بوصفها لغات أمّ أساسي لجهة تعريفهم بالمهارات الأساسية للتعبير والتواصل وتمهيد الطريق أمام التقدّم في التعليم النظامي (Deaf Child Worldwide, 2018; VSO and Deaf Child WorldWide, 2018). ويساعد تعليم القراءة بطريقة لا تستند إلى الصوت في المقام الأول بل ترتكز الى لغة الإشارة الأطفال الصمّ على فهم معنى الكلمات المكتوبة وتذكّرها (Wauters et al., 2001). ويتطلّب هكذا تدريس مهارات تعليمية ومواد قراءة محدّدة(Royal Dutch Kentalis, 2019) . ويدمج مشروع eKitabu's Studio KSL مقاطع فيديو بلغة الإشارة الكينية في كتب القصص الرقمية للأطفال التي تتضمّن قصصاً وشخصيات مناسبة محلياً، بنموذج EPUB القياسي المفتوح لتأمين وصول واسع النطاق. وتحتوي كتب القصص على مسرد بلغة الإشارة وأسئلة للمعلّمين والأطفال لاستخدامها معاً (All Children Reading, 2018).

قد يؤدّي عدم اتّساق المناهج الدراسية إلى تعميق الإقصاء عن التعليم

يعيق استخدام مناهج دراسية مختلفة أو غير معيارية لبعض المجموعات التعليم الشامل (Garner et al., 2012).. في إنجلترا وويلز (المملكة المتّحدة)، أشارت نتائج مشروع نشر موظّفي الدعم وتأثيرهم إلى أن الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة كثيراً ما يشاركون في تفاعل فردي مع مساعد تدريس ويتمّ إبعادهم عن الصفّ. وفي 87% من الحالات التي لا يكونون فيها في الصفّ، كان معروفاً أنهم يؤدّون مهمّة مختلفة عن أقرانهم (Blatchford et al., 2009) .

يتابع الطلاب ذوو الإعاقة صراحةً في الكثير من البلدان special منهجاً دراسياً لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي كينيا، يتضمّن إطار منهج التعليم الأساسي إطاراً تعليمياً لذوي الاحتياجات الخاصة. وباستطاعة الطلاب الذين يمكنهم متابعة المنهج الدراسي العادي تلقّيه مع بعض التكييفات. أما بالنسبة الى أولئك الذين قد لا يتمكّنون من ذلك (على سبيل المثال أولئك الذين يعانون من "إعاقة ذهنية، وفقدان البصر والصمّ، والتوحّد، والشلل الدماغي، وإعاقات متعدّدة، وإعاقات عميقة")، فقد تمّ تصميم أربعة مستويات من التعليم: أساسي، وتكميلي، وما قبل المهني، ومهني. ومع ذلك، تستند هذه الطريقة الى المراحل وليس الى العمر (Kenya Institute of Curriculum Development, 2017). في ماليزيا، وُضع منهج دراسي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، يُعرف أيضاً بالمنهج الدراسي البديل، وفقاً للأحكام التنظيمية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة للعام 2013. كما صُمّمت مناهج دراسية موضوعة خصّيصاً لمجموعات محدّدة مثل المتعلّمين المكفوفين. ولم يتمّ بعد اعتماد مناهج دراسية للطلاب الذين يعانون من إعاقات في التعلّم، مثل التوحّد (GEM Report Education Profiles).

قد تضرّ الخيارات المتوفّرة أمام المدارس أو الطلاب المتعلّمين المنتمين الى فئات محرومة. ففي النمسا، تتيح استقلالية المدرسة في مجال المنهج الدراسي تعزيز جاذبية المدارس، ولكنها تنشىء تسلسلاً هرمياً بين المدارس، بحيث تستطيع اختيار الطلاب من بين فائض من الطلبات. وفي أغلب الأحيان، ينتهي الطلاب الأكثر ضعفاً وتهميشاً في صفوف أو مدارس "للبقايا" (Altrichter, 2019). في المملكة المتّحدة، تمّ تشجيع الطلاب ذوي مستويات التحصيل الأدنى على اكتساب مؤهّلات مهنية معيّنة، الأمر الذي ساعدهم – وساعد مدارسهم - على تسجيل علامات أعلى، من دون أن يساعدهم بالضرورة على تعلّم ما هم بأمسّ الحاجة إليه. ومن ثم، أدّى إصلاح العام 2016 إلى إلغاء هذه المؤهّلات من جداول أداء المدارس (Spielman, 2017).

يشكّل بناء المسارات بين مستويات التعليم، بدلاً من إنشاء طرق مسدودة، تحدياً رئيسياً أمام التعليم الشامل. ففي البرازيل، يدعم هيكل التعليم الابتدائي كلاً من

> يتابع الطلاب ذوو الإعاقة في الكثير من البلدان منهجاً دراسياً لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

> تتيح مقاربة تطوير الكتب المدرسية التي تستخدم لغة شاملة وتمثّل هويّات متنوّعة وتدمج حقوق الانسان تحقيق هدف التعليم الشامل

التنسيق العامودي (استمرارية التعلّم والتقدّم خلال المرحلة الابتدائية) والأفقي (بين مجالات المعرفة) (Opertti et al., 2018). أما في فنلندا، فيهدف المنهج الأساسي الوطني للتعليم الأساسي للعام 2014 إلى تعزيز استمرارية التعليم والتأكّد من أن المتعلّمين يستطيعون التقدّم عبر المستويات والمراحل (Finnish National Board of Education, 2014).

تستطيع الكتب المدرسية إقصاء الطلاب من خلال إغفالهم وسوء تمثيلهم

تؤدّي الكتب المدرسية، باعتبارها جزءاً أساسياً من المناهج الدراسية المُعتمدة، دوراً حاسماً في تعزيز التعليم الشامل (Fuchs and Bock, 2018). وتتيح مقاربة تطوير الكتب المدرسية التي تستخدم لغة شاملة وتمثّل هويّات متنوّعة وتدمج حقوق الانسان تحقيق هدف التعليم الشامل (UNESCO, 2017). وينبغي أن تشمل كتب التربية المدنية، والدراسات الاجتماعية، والتاريخ، والجغرافيا، والدين، والأخلاقيات، على وجه الخصوص، حقوق الإنسان والمواطن، الأمر الذي يعني أيضاً ضرورة تمثيل الشمول والإقصاء في مختلف السياقات الاجتماعية والتاريخية لتعزيز الوعي بالتحديات.

حتّى عندما تتناول الكتب المدرسية التنوّع والتعدّدية الثقافية، فإنها قد تتجنّب المناقشة النقدية لمواضيع معقّدة ومثيرة للجدل. وقد يبدو التنوّع موضوعاً خاصاً بدل أن يكون سمة عادية للتعايش الاجتماعي. وقد تتعرّض مجموعات إثنية أو دينية للتهميش، وقد تدوم بعض القوالب النمطية الخاصة بالأقليات (Niehaus, 2018).

تنبثق الكتب المدرسية والمعرفة المشروعة التي تنقلها من ديناميات القوة المعقّدة (Apple and Christian-Smith, 1991). ويمكنها أن تديم التحيّزات والقوالب النمطية من خلال المحتوى البصري أو المكتوب ولكن أيضاً عن طريق الإغفال. يسلّط هذا القسم الضوء على مسائل التمثيل وسوء التمثيل في الكتب المدرسية من خلال أمثلة مستمدّة أساساً من تحليل للكتب المدرسية شمل 28 بلداً وأُجري لأغراض إعداد هذا التقرير (Fuchs et al., 2020).

تشكّل طريقة تمثيل الأقليات في الكتب المدرسية عاملاً حاسماً لإدماجها

يعتمد تمثيل الأقليات الإثنية واللغوية والدينية والأقليات من الشعوب الأصلية في الكتب المدرسية إلى حدّ كبير على السياق التاريخي والوطني. وتشمل العوامل التي تؤثّر على معاملة البلدان للأقليات وجود سكّان أصليين؛ والهيمنة الديمغرافية أو السياسية أو الاقتصادية لمجموعة إثنية واحدة أو أكثر؛ وتاريخ الفصل أو النزاع؛ ومفهوم الأمّة؛ ودور الهجرة؛ ومزيجاً مختلفاً من هذه العوامل. وقد تقرّ الكتب المدرسية بوجود مجموعات الأقليات بأساليب قد تخفّف من حدّة اعتبارها من "الآخرين" أو تصوّرها لنفسها على أنها من "الآخرين"، أو قد تزيد من هذه الحدّة (Fuchs et al., 2020).

في نيوزيلندا، يعرّف كتاب الدراسات الاجتماعية في المدارس الإعدادية مصطلح "التنوّع الفائق" ويصوّر الهجرة على أنها ظاهرة مستمرّة، بدءاً من المستوطنين البولينيزيين الأوائل إلى آخر المهاجرين من شرق آسيا وجنوب شرق آسيا. ويتصدّى هذا الكتاب لمسألة التمييز الإثني والديني التاريخي، باعتبار أن الضحايا يتراوحون بين المقيمين الألمان خلال الحربَين العالميّتَين، والمهاجرين البولينيزيين الذين اجتاحت الشرطة منازلهم في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي، مروراً بتخريب المقابر اليهودية في العام 2004، الأمر الذي أدّى الى اعتماد برنامج عمل خاص بالتنوّع أُطلق عليه إسم تي نغيرا Te Ngira. ويركّز الكتاب المدرسي تركيزاً مستفيضاً على ثقافة الماوريين الأصليين، ويحرص على أن تتضمّن جميع الفصول تقريباً أمثلة تتعلّق بتاريخهم وعاداتهم ومهاراتهم. ويُسجّل استخدام ملحوظ لمصطلحات بلغة الماوري لوصف مفاهيم ثقافية محدّدة بطريقة تتجاوز عناصر المحتوى المعزولة وتشير إلى ممارسات السكّان الأصليين في المجتمع (Fuchs et al., 2020).

تميل البلدان التي يطبعها تاريخ من النزاعات الإثنية والقبلية والدينية الى تعزيز صورتها كدولة متعدّدة القوميات. وهي تلقي الضوء على الجوانب المشتركة للثقافات التي تتألّف منها، وعلى الثراء الذي يأتي به التنوّع للأمّة. وتركّز هذه البلدان في الغالب على رفاه الدولة وعلى كيفية قيام المواطنين الأفراد بتأدية واجبهم المدني. وتحاول بعض البلدان التفكير في كيفية تأثير علاقات القوة على تمثيل المجموعات الفردية.

> قد تقرّ الكتب المدرسية بوجود مجموعات الأقليات بأساليب قد تخفّف من حدّة اعتبارها من "الآخرين" أو تصوّرها لنفسها على أنها من "الآخرين"، أو قد تزيد من هذه الحدّة

تعترف الصين بوجود 56 مجموعة إثنية (Mullaney, 2010). وقد وثّقت تحليلات محتوى كتب التاريخ في المدارس الثانوية ولغتها وتنظيمها كيف تغيّر تمثيل الأشخاص غير المنتمين إلى "قوميّة الهان" في أواخر السبعينات من القرن الماضي من غير صينيين إلى صينيين، وفقاً لمبدأ المساواة بين الإثنيات. ومنذ ذلك الحين، غطّت كتب التاريخ المدرسية تاريخ الأقليات ومساهماتها في الصين، بل قلّلت من شأن الدور الذي تؤدّيه شخصيات "قوميّة الهان" التي يمكن أن تكون مثيرة للجدل نسبياً بالنسبة الى مجموعات إثنية أخرى (Baranovitch, 2010). ومع ذلك، فإن العملية لم تكن دائما موحّدة (Yan and Vickers, 2019). وتشير تحليلات أخرى الى أن كتب التعليم الأخلاقي تميل الى تمثيل الأقليات تمثيلاً ناقصاً، وأن احتمال استخدامها للقوالب النمطية في تصويرها لهم يزداد (Chu, 2018). وفي ما يتعلّق بلغة التعليم، فقد نصّ قانون الاستقلال الذاتي الإثني المناطقي للعام 1984 على ضرورة قيام المدارس باستعمال الكتب المدرسية بلغاتها الخاصة واستخدام هذه اللغات في التدريس، متى أمكن (China Government, 2001). وفي مقاطعة شينجيانغ Xinjiang ، استُبدلت اللغة الوغورية كلغة تدريس في التعليم الابتدائي والثانوي في العام 1999 واعتُمدت سياسة تعليمية ثنائية اللغة امتدّت في ما بعد لتشمل مؤسّسات التعليم ما قبل المدرسي في العام 2005. وفي حين يتوفّر معلّمان في الكثير من الصفوف الثنائية اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة، يتحدّث أحدهما اللغة الوغورية، فقد حصّلت غالبية المعلّمين تعليمها وتدرّبت على التدريس باللغة الصينية فقط (Chen et al., 2018).

في إندونيسيا، يعرض كتاب التربية المدنية للصفّ العاشر مبادئ رسمية حول تشكيل الهوية: بهينيكا تونغال إيكا Bhinneka Tunggal Ika (الوحدة في التنوّع أو واحد من بين كثيرين، بالمعنى الحرفي) وبانكاسيلا Pancasila (خمسة مبادئ: الإيمان بالله، والإنسانية العادلة والحضرية، والوحدة الوطنية، والديمقراطية التمثيلية، والعدالة الاجتماعية). ويصف الكتاب المدرسي التنوّع الديني والإثني ودون الإثني واللغوي باحترام، ويؤيّد الانفتاح والتسامح والشمول واحترام حقوق الإنسان. وفي الوقت نفسه، لا يتغاضى عن النزاعات الاجتماعية الثقافية وبين الأديان ولا عن انتهاكات حقوق الإنسان، بل يوفّر معلومات مفصّلة حول إساءة استعمال السلطة وأعمال الشغب العنيفة التي شابت التاريخ الوطني الحديث. ويؤكّد الكتاب المدرسي على الشمول المحلي، ولا يشير إلى مختلف المجموعات الإثنية والقبلية على أنها أقليات (Fuchs et al., 2020).

بعد انهيار الاتحاد السوفياتي، أنشأت بلدان آسيا الوسطى مدارس حكومية للّغات وحاولت تعزيز تدريس لغة الدولة. غير أن انهيار سلاسل الإمداد بالكتب المدرسية جاء بتأثير ضارّ على نوعية التعليم. فعلى سبيل المثال، كان أقلّ من 40% من الكتب المدرسية المُعتمدة رسمياً في كازاخستان متوفّرة باللغتين القيرغيزية والروسية، بل وأقلّ من ذلك باللغتين الأوزبكية والطاجيكية. وفي كازاخستان وقيرغيزستان، تختار المدارس الابتدائية والثانوية لغات مستهدفة للمواد على أساس قدرة المعلّمين وسياقهم ومواردهم. الى ذلك، أصبحت أنجح المدارس التجريبية مراكز مرجعية للمدارس الجديدة، وهي توفّر محتوى ومواداً تعليمية متعدّدة اللغات. وقدّم المفوض السامي المعني بالأقليات القومية التابع لمنظّمة الأمن والتعاون في أوروبا الدعم لإنشاء مركز لتطوير الكتب المدرسية باللغة الأوزبكية ونشرها في أوش، في قيرغيزستان. وقد أدّى اعتماد سياسة تعليمية ثلاثية اللغات مؤخّراً في كازاخستان الى زيادة توفير الكتب المدرسية والمواد التعليمية الجديدة للمدارس الابتدائية باللغات الطاجيكية والأويغورية والأوزبكية (Stoianova and Angermann, 2018).

في بنغلاديش، وفي إطار سياسة التعليم الوطنية للعام 2010 التي تعترف بحقّ جميع الأطفال في تلقّي التعليم باللغة الأمّ، بدأ العمل ببرنامج التعليم المتعدّد اللغات القائم على اللغة الأمّ بخمس من لغات الشعوب الأصلية في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي (GEM Report Education Profiles). وكثيراً ما تتدخّل منظّمات غير حكومية لتوفير التعليم ما قبل الابتدائي باللغة الأمّ لأطفال الشعوب الأصلية، كما هي الحال في مشروع BRAC لتعليم الأطفال الإثنيين (Ali, 2016). ففي مؤسّسات التعليم ما قبل المدرسي، يتواصل المعلّمون باللغات الإثنية والبنغالية من خلال استخدام مواد تدريس تستند الى الثقافة المحلية (Sharif, 2014). وفي هذا الإطار، تعاني مجموعة سانتال Santal، من بين الأقليات الأخرى، في كثير من الأحيان من الإقصاء والتسرّب المُبكر من المدرسة (Sarker and Davey, 2009; Siddique and Vlassopoulos, 2017). علاوةً على ذلك، تفتقر هذه المجموعة الى الكتب المدرسية بسبب عدم الاتفاق على اللغة التي ستُستخدم، أكانت البنغالية أم الرومانية أم أول شيكي Ol Chiki، وهي عبارة عن نصّ خاص بالمجموعة وُضع في العشرينات من القرن الماضي (Sharif, 2014). وفي العام 2017، طلبت لجنة برلمانية دائمة من الحكومة حلّ هذه المسألة (NewAge, 2017). وقد اعترفت الهند بلغة السنتال كلغة رسمية

(Choksi, 2017)، وتمّ إدراج نصّ أول شيكي Ol Chiki في المناهج الجامعية (Anderson, 2015).

أما في نيبال، فقد طوّر مركز تطوير المناهج الكتب المدرسية ومواد القراءة التكميلية الخاصة بالمدارس الابتدائية بإثنين وعشرين لغة (GEM Report Education Profiles). وفي الفلبين، أُعدّت الكتب المدرسية وتُرجمت الى 14 لغة لدعم منهج الشعوب الأصلية. ويتمّ التشجيع على الربط بين مواد التعلّم والشعوب الأصلية في منطقتَي ميندورو الشرقية والغربية (GEM Report Education Profiles).

يغطّي كتاب التربية المدنية البحريني للصفّ التاسع، الذي اعتُمد بعد إصلاح العام 2005، المواطنة على نطاق واسع، مع التركيز على الوحدة الوطنية وكيفية مساهمة المواطنين الأفراد فيها. ويصف المجتمع البحريني من خلال هويته العربية والإسلامية، مع التأكيد على التعدّد الإثني في البحرين، وموقعه الجغرافي، وأهمية التبادل بين الثقافات، والتوتّرات الإقليمية التي تؤدّي إلى تفسيرات مختلفة لمفهوم المواطنة (Fuchs et al., 2020). غير أن عملية تطبيق مفهوم غربي للمواطنة قائم على القيم الليبرالية ومتأثّر جزئياً على الأقلّ بتعاون مع مستشارين دوليين خلال مرحلة إعداد المناهج الدراسية لم تكن خالية من المشاكل. فقد واجه المعلّمون الصعوبات عندما أثار الطلاب قضايا مثيرة للجدل. ولم يُستخدم النقاش كنشاط منظّم، بل اعتمد المعلّمون مقاربة التجنّب، نظراً الى أن معظمهم عارضوا الاعتراف صراحةً بالتنوّع في المجتمع البحريني، اعتقاداً منهم بأن ذلك قد يزيد من حدّة التوتّر (Selaibeekh, 2017).

في مصر، قطعت كتب التاريخ المدرسية أشواطاً كبيرة في التخلّص من الصور السلبية لمختلف الأديان. فعلى سبيل المثال، تسلّط هذه الكتب الضوء من منظور إيجابي على القيم المسيحية المتمثّلة في العدالة والمساواة والتسامح، وقد ألغت الإشارة إلى شخصيات تاريخية مثيرة للجدل نسبياً يمكن أن تعتبرها بعض الأقليات مسيئةً لها. ومع ذلك، يسود شعور مفاده أن السرد التاريخي العام يحبّذ الهوية العربية الإسلامية على وجهات النظر والأصوات الأخرى، الأمر الذي يمكن أن يقوّض هدف الشمول. ويمكن الإشارة، على سبيل المثال، الى أن تاريخ الأقليّة القبطية، المذكور باستمرار في هذه الكتب، احتلّ مساحة أقلّ بدرجة غير متناسبة فيها، فيما لم تنل مساهماتها أي اعتراف (Abdou, 2016, 2017).

> "طوّرت نيبال الكتب المدرسية ومواد القراءة التكميلية الخاصة بالمدارس الابتدائية بإثنين وعشرين لغة"

يركّز كتاب التربية المدنية للصفّين التاسع والعاشر في الكاميرون على التنوّع بوجه خاص لجهة حقوق الإنسان، على الرغم من إعطاء الوحدة الوطنية الأفضلية على التنوّع في سياق المواطنة. ويؤكّد كتاب التربية المدنية في المرحلة العُليا من التعليم الثانوي في نيجيريا على الهوية الوطنية المتعدّدة الإثنيات بقدر أكبر، لأن مفهوم الأغلبية الحكومية يرتبط بالتمثيل الفعليّ لمختلف المصالح الإثنية وواجب رعايتها (Fuchs et al., 2020). وفي جنوب أفريقيا، يختلف تمثيل الأعراق باختلاف المواد. فعلى سبيل المثال، يتمّ تمثيل البيض في 18% من المواد البصرية في التاريخ والعلوم الاجتماعية و28% في الرياضيات والمهارات الحياتية. وتظهر بعض القوالب النمطية لجهة التمثيل في الألعاب الرياضية، بحيث يحتلّ البيض مراكز أكثر امتيازاً (South Africa Department of Basic Education, 2019).

تكشف ثلاثة كتب مدرسية للتربية المدنية للصفَّين التاسع والعاشر في أمريكا اللاتينية عن مقاربة شاملة عموماً. ويتناول الكتاب المدرسي الأرجنتيني بشكل نقدي مسألتَي العنصرية وكره الأجانب. وتعرّف مقدمة الكتاب المدرسي المكسيكي الشمول بأنه أحد المبادئ الأساسية العشرة (مثل حلّ النزاعات بالوسائل السلمية، والاحترام). أما في بيرو، فيعكس الكتاب المدرسي واقع البلد بوصفه دولة قومية متعدّدة الإثنيات، ويشمل صراحةً أقليات إثنية محدّدة ومجموعات من الشعوب الأصلية ضمن إطار حقوق الإنسان والمواطنة تحت عنوان "نحن أمّة متنوّعة". غير أن الكتاب يركّز مراراً وتكراراً على السكّان الأصليين بوصفهم أقلية إثنية، ويظهر التصوير النصي والبصري في الغالب أشخاصاً يرتدون الزيّ التقليدي، ما يطرح خطر التنميط (Fuchs et al., 2020).

يشير تحليل للكتب المدرسية من مقاطعتَي كولومبيا البريطانية ولابرادور ونيوفاوندلاند Labrador and Newfoundland الكنديتَين إلى أمثلة تحثّ الطلاب على التفكير كمستوطنين. ويمكن اعتبار هذا السرد غير حسّاس، إذ يقوّض المظالم التاريخية للشعوب الأصلية القائمة على الوجود السابق (Schaefli et al., 2019). بيد أن تمثيل السكّان الأصليين آخذ في التحسّن، فقد أنفقت حكومة كيبيك 1.6 مليون دولار كندي في العام 2018 لاستبدال عبارة "الهنود الأمريكيين" وتعديل محتويات أخرى تتعلّق بالشعوب الأصلية في كتب التاريخ المدرسية التي وُضعت اللمسات الأخيرة عليها مؤخّراً (Banerjee, 2018). على النقيض من ذلك، تركّز 87% من معايير التاريخ الوطنية والخاصة بالولايات في الولايات المتّحدة والمتعلّقة بالشعوب الأصلية على التاريخ ما قبل العام 1900، ما يحدّ من مناقشة موضوع الشعوب الأصلية وتمثيلها. ومن بين معايير الولايات القائمة، لم يكن لدى 17 منها معايير خاصة بالشعوب الأصلية بعد العام 1900 (Shear et al., 2015).

المرأة ممثّلة تمثيلاً ناقصاً في الكتب المدرسية

في كثير من البلدان، تكون الفتيات والنساء ممثّلات تمثيلاً ناقصاً في الكتب المدرسية أو يُصوّرن في أدوار تقليدية، متى تمّ إدراجهن. وفي أفغانستان، كانت المرأة غائبة تقريباً في الكتب المدرسية للصفّ الأول المنشورة في التسعينيات من القرن الماضي. ومنذ العام 2001، تزايد حضور المرأة، إنما ظهرت في أدوار منزلية وغير فاعلة كأم ومقدّمة رعاية وبنت وأخت. وتُمثّل المرأة في الغالب كمُعالة، ويُعتبر التدريس المهنة الوحيدة المتاحة لها (Sarvarzade and Wotipka, 2017). وقد أظهر استعراض شمل 95 كتاباً مدرسياً للتعليم الإلزامي الابتدائي والثانوي في جمهورية إيران الإسلامية أن نسبة تمثيل المرأة في الصور بلغت 37%. وتتعلّق نصف الصور تقريباً التي تظهر المرأة بالأسرة والتعليم، بينما ظهرت المرأة في بيئات العمل في أقل من 7%. ولم تتوفّر أي صور للمرأة في حوالى 60% من الكتب المدرسية للّغة الفارسية والأجنبية، وفي 63% من كتب العلوم، و74% من كتب العلوم الاجتماعية (Paivandi, 2008). وفي الهند، قام مكتب ولاية ماهاراشترا Maharashtra لإنتاج الكتب المدرسية وأبحاث المناهج بمراجعة الكثير من الصور في الكتب المدرسية في العام 2019. فعلى سبيل المثال، تبيّن الكتب المدرسية للصفّ الثاني أن الرجال والنساء يتقاسمون الأعمال المنزلية، وتظهر إمرأة بدور الطبيب فيما يظهر الرجل بدور الطبّاخ. ويُطلب من الطلاب التنبّه الى هذه الصور والتحدّث عنها (News18, 2019).

شكّلت حصّة الإناث في نصوص كتب اللغة الإنكليزية المدرسية في المدارس الثانوية وصورها 44% في ماليزيا وإندونيسيا، و37% في بنغلاديش، و24% في مقاطعة البنجاب في باكستان. وكانت المرأة ممثّلة في مهن مرموقة بدرجة أقلّ وصُوّرت على أنها انطوائية وغير فاعلة (Islam and Asadullah, 2018). ويشير كتاب مدرسي في المدارس الابتدائية الماليزية إلى أن الفتيات قد يواجهن الخزي والعار والنبذ ما لم يحافظن على تواضعهنّ. واعترفت وزارة التعليم بنقاط الضعف في مجال ضبط الجودة وأرسلت ملصقاً لتغطية الرسم المعني (Lin, 2019).

أشار مجيبون على استشارة عامة بشأن التمييز الجنساني في الكتب المدرسية في جمهورية كوريا إلى أن الأطباء والعلماء يظهرون كذكور بشكل أساسي، فيما تُصوّر الراقصات وربات البيوت والممرضات كإناث بشكل رئيسي. وتصوّر الكتب المدرسية في مرحلة الطفولة المبكرة الأرانب والثعالب على أنها من الإناث، والأسود والنمور على أنها من الذكور Republic of Korea Ministry of Gender) Equality and Family, 2018). وفي الولايات المتّحدة، وجدت دراسة شملت الكتب التي تُعتبر مدخلاً للاقتصاد أن 18% من الشخصيات المذكورة كانت من الإناث، ومعظمها مرتبطة بأمثلة عن الغذاء أو الأزياء أو الترفيه (Stevenson and Zlotnick, 2018). وخلص تقرير عن كيفية انعكاس تاريخ المرأة في الدراسات الاجتماعية في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وفي المرحلتَين الابتدائية والثانوية إلى أن 53 % من الإشارات إلى النساء في معايير الدولة تشير إلى الأدوار المنزلية والأسرية و2 % إلى الالتحاق باليدّ العاملة (Maurer et al., 2018).

> في شيلي، ضمّ كتاب العلوم للصفّ السادس شخصيّتَين من الإناث مقابل 29 شخصية من الذكور

> ذُكرت حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بنسبة 9% في كتب العلوم الاجتماعية للمرحلة الثانوية في العام 2010، بعد أن ارتفعت من 2% في السبعينات من القرن الماضي

تتضمّن كتب التاريخ المدرسية للصفّ الرابع في شيلي شخصيّتَين من الإناث لكلّ 10 ذكور، وتُمثّل إسهاماتهن التاريخية وفق آراء نمطية مرتبطة بالأعمال المنزلية. وكان كتاب العلوم للصفّ السادس يضمّ شخصيّتَين من الإناث مقابل 29 شخصية من الذكور (Covacevich and Quintela-Dávila, 2014). ولوحظ أيضاً التمثيل الناقص للمرأة في إيطاليا، على الرغم من مشاركة هذا البلد في مشروع للاتحاد الأوروبي وافق في إطاره ناشرو الكتب المدرسية على مدوّنة لتحسين المساواة الجنسانية (Scierri, 2017). وفي إسبانيا، بلغت حصّة الشخصيات النسائية 10% في كتب المدارس الابتدائية و13% في الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية. وشكّلت صور النساء خُمس ما يفوق 12 000 صورة (López Navajas and López García-Molins, 2009).

وجد تحليل للكتب المدرسية لمرحلة ما قبل المدرسة في المغرب أن 71% من الصور التي تصوّر المرأة تظهرها وهي تقوم بعمل تطوّعي و10% وهي تضطلع بعمل مدفوع الأجر (Cobano-Delgado and Llorent-Bedmar, 2019). وفي تركيا، عرضت الكتب المدرسية الخاصة بالمرحلة الابتدائية أدواراً اجتماعية غير متكافئة وفهماً أبوياً للأسرة من دون أدنى شكّ. من جهتها، أبرزت اللغة المُستخدمة في الكتب المدرسية الخاصة بالمدارس الثانوية تحيزاً جنسيّاً، على الرغم من تراجع هذه المشاكل إلى حدّ ما بعد إصلاح المناهج الدراسية في العام 2004 (Çayir, 2014). في أوغندا، لم تكن كتب الفيزياء المدرسية في المدارس الثانوية عموماً تذكر جنس الأشياء والمواد. ومع ذلك، فإن استخدام الأسماء الجنسانية (مثل صبي) والضمائر (مثل هو- ـه) أعطى النصّ دلالات جنسانية، في حين كانت الرسوم التوضيحية تشير إلى الرجال (Namatende-Sakwa, 2018).

تمثيل الإعاقة في الكتب المدرسية يحتاج الى المزيد من الاهتمام

تتمثّل التحديات الرئيسية التي تواجه تمثيل الإعاقة في الكتب المدرسية في الإهمال وسوء التمثيل. فقد أظهر تحليل عالمي أن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة مذكورة بنسبة 9% في كتب العلوم الاجتماعية للمرحلة الثانوية في العام 2010، بعد أن ارتفعت من 2% في السبعينات من القرن الماضي (UNESCO, 2016c).

لم تذكر سبعة كتب مدرسية للّغة الإنجليزية في المدارس الثانوية في جمهورية إيران الإسلامية الإعاقة إلا مرّة واحدة (Hodkinson et al., 2016). وفي جنوب أفريقيا، كشف استعراض حكومي أن الأشخاص ذوي الإعاقات الجسدية يُذكرون في 2% من المواد البصرية و1% من النصوص، وأن الإعاقات الذهنية غير ممثّلة على الإطلاق. وقد سُجّل استثناء واحد وهو الكتاب المدرسي المتعلّق بالتوجيه الحياتي، الذي يتناول الإعاقة على نطاق أوسع ويغطّي أنواعاً مختلفة منها، كالعاهات الجسدية، والعوائق الحسّية، واضطرابات التعلّم. وقد صوّر قسم مُخصّص للأنشطة التطوّعية الشباب ذوي الإعاقة وهم يساعدون أطفالاً أقلّ حظوةً منهم (Fuchs et al., 2020; South Africa Department of Basic Education, 2019).

في إسبانيا، شملت نسبة 0.6% من الكتب المدرسية للتربية الجسدية في المدارس الابتدائية، التي نُشرت بين العامَين 2006 و2013، أشخاصاً ذوي إعاقات جسدية، لا سيّما أشخاصاً يستخدمون كرسياً متحرّكاً (Moya-Mata et al., 2017). وغطّى كتاب الدراسات الاجتماعية التركي الخاصّ بالصفّ الحادي عشر موضوع الإعاقة تحت عنوان "الانحراف السلبي"، وهو عنوان شمل أيضاً المجرمين والأشخاص الذين يعانون من قصور ذهني أو اضطرابات نفسيّة (Çayir, 2014). وأظهرت دراسة شملت 96 كتاباً مدرسياً للمرحلة الابتدائية في المملكة المتّحدة أن 0.3% من الشخصيات في الرسوم التوضيحية و0.8% في الصور كانوا من ذوي الإعاقة (Hodkinson et al., 2016). يُشار في هذا الصدد الى أن ذكر الإعاقة المحدود هذا قد يثير مواقف سلبية.

> كثيراً ما يُساء تمثيل الإعاقة في كتب القراءة الخاصة بالأطفال. وتوصف الشخصيات ذات الإعاقة إجمالاً على أنها أقلّ شأناً

كثيراً ما يُساء تمثيل الإعاقة في كتب القراءة الخاصة بالأطفال. وتستطيع الدلالات الى ما هو غير اعتيادي أن تنقل رسالة إقصائية. توصف الشخصيات ذات الإعاقة إجمالاً على أنها أقلّ شأناً (Curwood, 2013; Wopperer, 2011)، وكثيراً ما تُصوّر على أنها ضحية أو مُعالة أو تكون موضع شفقة (Beckett et al., 2010). فحتّى الكتب الحائزة جوائز والتي كثيراً ما يُوصى بقراءتها في المدارس قد تكون كُتبت منذ سنوات خلت وضمّت فهماً بائداً للإعاقة (Leininger et al., 2010).

يشير استعراض شمل 28 كتاباً مدرسياً أُعدّ لأغراض وضع هذا التقرير إلى أن التغيير جارٍ. فهذه الكتب تذكر بثلثَيها حالة الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية أو الذهنية من خلال التعديلات التشريعية إجمالاً. وهي تستخدم كلمات مفاتيح، مثل قانون مكافحة التمييز، وقابلية الوصول. وفي بعض الحالات، يُوّسع نطاق الإعاقة ليشمل المصابين بأمراض مزمنة وكبار السنّ. وعلى الرغم من أن الأشخاص ذوي الإعاقة ما زالوا حتى اليوم يصوَّرون بشكل نادر في سياقات غير متّصلة بالإعاقة، فإن كتاباً مدرسياً كندياً يصوّر الأشخاص ذوي الإعاقة على أنهم أفراد مستقلّون، ونشطاء، وشخصيات عامة، كشخصية رياضية تحيّي الشباب. ويظهِر قسم من كتاب مدرسي روماني عن اللاعنف في المدارس عدّاءً بذراع واحدة ورجلاً على كرسي متحرّك يعزف على الغيتار (Fuchs et al., 2020).

يعيق الافتقار إلى كتب مدرسية بأشكال بديلة إمكانية الوصول إلى المناهج الدراسية، لا سيّما بالنسبة الى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية. حاولت معاهدة مراكش للعام 2013 التصدّي لواقع أنه يمكن الوصول فقط الى ما بين 1% و7% فقط من الكتب المنشورة في العالم بسبب الحواجز المتعلّقة بحقّ المؤلّف، من بين تحديات أخرى (WIPO, 2016). وفي اليونان، لا تُترجم كتب مدرسية عديدة إلى طريقة برايل أو تُترجم بشكل غير دقيق (National Confederation of Disabled People, 2019). وفي ملاوي، نادراً ما يقابل تنقيح المناهج الدراسية تنقيح المواد التعليمية بطريقة برايل (Malawi Government, 2016).

يروّج التقييم الموثوق به والملائم والتكويني للشمول

تُعتبر المعلومات المُستمدّة من تقييمات التعلّم بالغة الأهمية لتوجيه التدريس الشامل لجميع الطلاب.[2] ومع ذلك، يميل التقييم إلى الارتباط باختبارات موحّدة تُجرى بطريقة خاضعة للرقابة في نهاية دورة التعليم وتشمل أعداداً كبيرة من الطلاب، وغالباً ما لا يصبّ التقييم في مصلحة الفئات الأكثر ضعفاً. ومتى استُخدمت التقييمات المصيرية أو الحاسمة هذه لأغراض المساءلة، يمكن أن تفضي الى اعتماد ممارسات سلبية مثل القبول الانتقائي، وسياسات الانضباط الصارم، ونقل الطلاب، وزيادة التركيز والوقت الممنوحَين للأشخاص الذين يتمتّعون بالفرصة الأكبر للنجاح. ووفقاً لتقارير مدراء المدارس في جميع البلدان المشارِكة في برنامج التقييم الدولي للطلاب التابع لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي للعام 2015، كان 38% من الطلاب الذين تمّ اختبارهم ملتحقين بمدارس يشكّل فيها الأداء الأكاديمي أحد العوامل الهامة المحدِّدة للقبول. وفي بلغاريا، وتايلند، وسنغافورة، وفييت نام، وكرواتيا، وهونغ كونغ (الصين)، وهنغاريا، واليابان، استخدم أكثر من 8 مدارس من أصل 10 الأداء كمعيار. وعلى النقيض من ذلك، نادراً ما أسندت إسبانيا والسويد وفنلندا واليونان والنرويج قبول الطلاب إلى أدائهم (OECD, 2016).

في حين تُعدّ الممارسات الاقصائية شائعة، ينبغي عدم النظر إلى التقييم والشمول على أنهما يتعارضان. غير أنه يتعيّن على نظم التقييم الامتثال للمبادئ التي تروّج لتعلّم جميع الطلاب، دعماً للشمول. ويوفّر استعراض لنظم التقييم في 29 بلداً أوروبياً مدخلاً مفيداً لهذه المبادئ. فيجب أولاً تحديد التقدّم الذي أحرزه جميع الطلاب في التعلّم والتحصيل وتقديره، وينبغي أن تتاح الفرصة لجميع الطلاب لإظهار تقدّمهم وتحصيلهم. ثانياً، ينبغي أن تكون إجراءات التقييم متكاملة ومتّسقة مع هدف دعم

2 يعتمد هذا القسم على هيغارتي (Hegarty (2020.

> قد يؤدي استخدام التقييمات المصيرية أو الحاسمة إلى ممارسات سلبية مثل القبول الانتقائي، وسياسات الانضباط الصارم، ونقل الطلاب، وزيادة التركيز والوقت الممنوحَين للأشخاص الذين يتمتّعون بالفرصة الأكبر للنجاح

> تستطيع الاختبارات الموحّدة أن توفّر معلومات تشخيصية هامة، غير أن طريقة استخدام هذه المعلومات هي التي تحدث الفرق

التعلّم والتدريس ومنسّقة، ويجب أن تتجنّب الفصل من خلال لصق التسميات. ثالثاً، للطلاب الحقّ بتقييم موثوق وصحيح يلبّي احتياجاتهم وقابل للتعديل، متى أمكن، لتلبيتها (European Agency for Development in Special Needs Education, 2007, 2008).

ينبغي تجديد التركيز على التقييم التكويني

لكي يحقّق التقييم الغرض منه، ينبغي أن يكون صحيحاً وليس مدفوعاً بعوامل خارجية. قد يكون تقييم المهارات اللغوية المنفَّذ باللغة الثانية للطالب متحيزاً لأنه لا يتمتّع بالدقّة الكافية لقياس الكفاية اللغوية الفعليّة. وإذا كان محتوى الاختبار أو أسلوب تنفيذه يعطي الأفضلية لبعض المتقدّمين للاختبار على حساب الآخرين، أو إذا كانت تجاربهم التعلّمية مختلفة اختلافاً جوهرياً في ما يتعلّق بما يتمّ اختباره، فقد يكون من الصعب، إن لم يكن من المستحيل، تفسير علامات الاختبار أو اتخاذ قرارات مُنصفة على هذا الأساس.

ينبغي أن يركّز التقييم على المهام المنوطة بالطلاب: كيف يتعاملون معها، وأيٌّ يُصعب تحقيقه، وكيف يمكن تكييف بعض الجوانب لتحقيق النجاح. فتحويل الانتباه من التقييمات الختامية المصيرية أو الحاسمة في نهاية الدورة التعليمية إلى تقييمات تكوينية منخفضة الأهمية عبر مسار التعليم (أي من النتائج إلى عملية التقييم) يعزّز الجهود الآيلة إلى جعل التقييم ملائماً لأغراض التعليم الشامل (Laveault and Allal, 2016; Opertti and Ji, 2017). ولا بدّ من إقامة رابط مناسب بين التقييم الختامي والتقييم التكويني. وتستطيع الاختبارات الموحّدة في هذا الصدد أن توفّر معلومات تشخيصية هامة، غير أن طريقة استخدام هذه المعلومات هي التي تحدث الفرق.

ينبغي أن يتمتّع المعلّمون بدرجة من الاستقلالية تتيح لهم تحديد ممارسات التقييم التي تخدم على أفضل وجه مجموعة أهداف التعلّم الأوسع نطاقاً. في نيوزيلندا، عدّد مسح وطني لممارسات التقييم في المدارس الابتدائية والثانوية التي يلتحق بها طلاب ذوو احتياجات عالية أو عالية جداً 24 مقاربةً، كان بعضها يحظى بتقدير كبير ويستخدمها المعلّمون في الكثير من الأحيان، مثل الملاحظات، وعيّنات العمل، وسجلات القصص، والمحفظات (Bourke and Mentis, 2010).

في جمهورية تنزانيا المتّحدة، يستخدم مشروع توا نافاسي Toa Nafasi (توفير فرصة) التقييم لاستهداف التدخّلات في 10 مدارس ابتدائية حكومية. فالمشروع يقيّم أطفال الصفّ الأول من حيث الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب والمهارات المعرفية، ويجمع المعلومات عن السلوك الاجتماعي والأنشطة التكيّفية والمهارات الحركية من خلال الملاحظة والمقابلات. ويتطلّب التقييم الذي يغطّي الأطفال كافةً حوالى 20 دقيقة لكلّ طفل وينفّذه معلّمون مدرّبون يعملون مع كل طفل على حدة. يُستخدم هذا التقييم لتحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى تدخّلات محدّدة ضمن مجموعات صغيرة في قاعات الصفّ والى دروس خصوصية فردية في محو الأمية والرياضيات والألعاب الجماعية لتعزيز الأداء التنفيذي والمهارات الاجتماعية. وتُكرَّس خمس جلسات من هذا القبيل في الأسبوع، تدوم كلّ منها 30 إلى 45 دقيقة، لمحو الأمية والرياضيات والألعاب والفنّ. وقد خلص تقييم إلى أن طفلاً من أصل أربعة أطفال تمّ الكشف عنهم خلال ثلاث سنوات متتالية قد اختير للاستفادة من التدخّلات. وسُجّل تقدّم كبير على فترات تتراوح بين 6 أشهر و12 شهراً لكلّ مجموعة (Stone-Macdonald and Fettig, 2019).

غير أن مقاربات التقييم هذه المُعتمدة في البلدان الفقيرة والغنية على حدّ سواء متفرّقة وغير منتظمة. وأشار استعراض لمقاربات التقييم في ألمانيا إلى العديد من الأمثلة عن التدريس والتقييم المصمّمَين خصيصاً لتلبية الاحتياجات الفردية في مجموعات تعلّم غير متجانسة، ولكنّها كانت موزّعة بشكل غير متساو عبر المواقع وأنواع المدارس (Prengel, 2016). وحدّد استعراض لمقاربات التعليم الشامل في أوغندا أمثلة معزولة عن تقييم تعلّم الأطفال ذوي الإعاقة، مثل المقاربة التي استخدمتها منظّمة Sense International، وهي منظّمة غير حكومية معنيّة بالأطفال الصمّ والمكفوفين، في ثلاث مدارس (Enable-Ed and Uganda Society for Disabled Children, 2017). يُذكر في هذا الصدد أن المجال متاحٌ لجمع المعلومات بشكل منهجي لتقييم فعالية المقاربات ومدى ملاءمتها للاستخدام اليومي بحيث يمكن اعتمادها في التعليم العادي (Lebeer et al., 2011).

> يتعيّن على الحكومات أن تضمن الاتّساق بين التعليم الشامل وسياسات التقييم

> تشوب مشكلة أساسية الكثير من البلدان الأكثر فقراً وتتمثّل في عدم إيلاء اهتمام كاف لرصد نتائج التعلّم

ينبغي أن يكون التقييم متّسقاً مع التعليم الشامل

كثيراً ما تُعتبر التقييمات مسؤولة عن الإقصاء عندما يكون الإطار التشريعي والسياساتي بأكمله إقصائياً. ومتى كانت فرص مواصلة التعليم خاضعة لنظام الحصص ومُحدّدة بامتحان، يمكن إنهاء تعليم الطلاب الأكثر ضعفاً قبل أوانه أو تحويله إلى مسارات غير محبّذة. فإلحاق الطلاب بمدارس لذوي الاحتياجات الخاصة، على سبيل المثال، غالباً ما يستند إلى اختبارات نفسية أو تحصيلية، تكملها تقارير يعدّها المعلّمون وتقارير مهنية أخرى، الأمر الذي يُعتبر شكلاً آخر من أشكال التقييم. غير أن النتائج تختلف من بلد الى آخر، حسب ما إذا كانت مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة هي الاستثناء أم القاعدة. وكثيراً ما يصبح التقييم مجرّد أداة لتنفيذ قوانين وسياسات إقصائية (Hegarty, 2020).

يتعيّن على الحكومات أن تضمن الاتّساق بين التعليم الشامل وسياسات التقييم. وقد أشار معلّمون في مقاطعة كيب الشرقية في جنوب أفريقيا إلى عدم الاتّساق بين الكتاب الأبيض رقم 6 للتعليم الصادر في العام 2001 واستراتيجية الكشف والتحديد والتقييم والدعم للعام 2014 التي تروّج لتمايز المناهج الدراسية من جهة، وبيانات سياسة المناهج الدراسية والتقييم التي تتعارض معها (Geldenhuys and Wevers, 2013). ولا بدّ من الإشارة في هذا الصدد الى أنّ هذه الاستراتيجية تعاني من نقص في الموارد، وهي في الواقع تتطلّب الكشف عن جميع الأطفال في الصفّ الأول وتسجيل النتائج في مواصفات المتعلّم، التي هي عبارة عن وثيقة قانونية تتبع الطلاب عند انتقالهم من مدرسة الى أخرى. وبالتشاور مع أولياء الأمور، يتعيّن على المعلّمين إكمال تقييم احتياجات الدعم كأساس لأي خطّة دعم مصمّمة خصيصاً لتلبية احتياجات فردية. وإذا كان دعم المعلّمين لا يكفي، يقوم فريق الدعم المدرسي بوضع خطّة تُحال بدورها إلى فريق الدعم على مستوى المقاطعات إذا لم تتحقّق الأهداف (Adewumi et al., 2017). وقد تمّ تدريب المسؤولين على مستوى المقاطعات، غير أن الاستراتيجية لم توجّه بما فيه الكفاية عملية إعداد المعلّمين قبل الخدمة وأثناءها، الأمر الذي يؤثّر على استيعاب الإجراءات الواضحة (Kelly and McKenzie, 2018; McKenzie et al., 2018).

تشوب مشكلة أساسية الكثير من البلدان الأكثر فقراً وتتمثّل في عدم إيلاء اهتمام كافٍ لرصد نتائج التعلّم. ويهيمن إجمالاً الاهتمام بالامتحانات المصيرية أو الحاسمة، التي غالباً ما تُعتبر عن طريق الخطأ بمثابة تقييم للتعلّم. وأظهرت دراسة مستندة إلى مسح لمؤشّر تقديم الخدمات في سبعة من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء أن معلّماً من كلّ 10 معلّمين يملك حدّاً أدنى من المعرفة في علم التربية العامة وأن أحداً منهم يملك حدّاً أدنى من المعرفة في تقييم الطلاب. وبينما يستخدم المعلّمون بعض الممارسات، مثل الهيكلة والتخطيط وطرح الأسئلة وإعطاء التغذية الراجعة، لتعزيز التعلّم في قاعات الصفّ، فإن أقل من معلّم من أصل 10 يطبّق الممارسات هذه كافةً (Bold et al., 2017).

ينبغي أن يلحظ التقييم بعض التكييفات

تماماً كما هي الحال مع المناهج الدراسية، تتيح التكييفات التي تطرأ على الاختبارات إزالة الحواجز التي تصرف الانتباه عن قياس نتائج التعلّم. وهي تشمل تغييرات تطال محتوى الاختبار أو شكله أو طريقة تنفيذه وتزيل العقبات التي لا صلة لها بالموضوع أمام بعض المتقدّمين للاختبار، من دون المساس بصحّة الاختبار أو من دون إعطاء ميزة غير عادلة للمتقدّمين الفرديين للاختبار. والتكييفات هذه تهدف إلى ضمان تقييم جميع الطلاب وترتيبهم المُنصف في حال الاختبارات المصيرية أو الحاسمة. ومتى كانت هذه التكييفات ناجحة، توفّر تجربة عامة مهمّة للطلاب الذين لكانوا سيواجهون خطر الإقصاء أو الترتيب دون قدرتهم الحقيقية.

بحثت لجنة غوردون المعنيّة بمستقبل التقييم في مجال التعليم في الولايات المتّحدة مسائل متعلّقة بالطلاب ذوي الإعاقة أو المعرّضين لخطر التقييم غير المُنصف (ETS, 2013). وذكرت بعض الأدوات التي يجري اختبارها، ومن بينها طريقة برايل أو نسخ من الاختبارات مطبوعة بخطّ كبير، والاستعاضة عن المكوّنات الشفوية بتمارين كتابية، ومنح وقت إضافي في الاختبارات المحدّدة الوقت، واستخدام تسجيل صوتي أو مساعد لتسجيل الإجابات، والوصول إلى مسارد ثنائية اللغة أو غير ذلك من أشكال الدعم باللغة الثانية (Thurlow, 2013; World Bank et al., 2019). أما في ما يختصّ بالطلاب ذوي الإعاقات اللغوية، فيتعيّن على التقييمات التي تعتمد على التواصل اللغوي استخدام وسائط تواصل مختلفة، كالوسائط غير اللغوية أو البصرية التي قد تكون أكثر فعاليةً في توفير التغذية الراجعة.

قامت عمليات استعراض متنوّعة بتقييم فعاليّة الاختبارات المعدّلة في الولايات المتحدة. وقد أدّى استخدام العرض الصوتي في الرياضيات إلى تعزيز علامات طلاب المدارس الابتدائية ولكن ليس الثانوية (Laitusis et al., 2012). وأظهر استعراض شمل خمسة أنواع من التكييفات التي استفاد منها طلاب الصفّ الثالث إلى

الصفّ الثامن الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط عدم وجود أي ارتباط بتحسّن علامات الاختبار الموحّد في القراءة والرياضيات (Pritchard et al., 2016). من جهته، قدّم استعراض رئيسي شمل 53 دراسة نُشرت في الفترة 2013-2014، من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة ما بعد التعليم الثانوي، صورة متباينة. فتمديد الوقت يميل إلى تحسين علامات الاختبار بالنسبة الى الطلاب ذوي الإعاقة، في حين أن الاختبار الشفوي لا يتيح ذلك. وأظهرت دراستان فحصتا استخدام الآلة الحاسبة الدعم الإيجابي، وإن كان دعماً مع فوارق دقيقة، لأداء الطلاب ذوي الإعاقة (Rogers et al., 2016).

تعيق القيود المنهجية إمكانية التوصّل بسهولة إلى استنتاجات مباشرة. وتعرقل مسائل مثل صغر حجم العينة، وضعف تصميم الدراسة، وعدم كفاية الرقابة على كيفية تطبيق التكييفات والتعديلات، بما في ذلك التنفيذ المتزامن لتكييفات مختلفة، تفسير النتائج. وتُستخدم بعض التكييفات لأنواع مختلفة جداً من الإعاقات، حتّى ولو تمّ جمعها تحت عنوان واحد، مثل صعوبات التعلّم (Thurlow, 2013). وينتج عن تكييف الاختبارات أثر إيجابي ينبغي عدم التقليل من شأنه وهو الإدراك، ذلك أن الطلاب يشعرون بأن التكييفات تساعدهم على تحسين أدائهم فيما يعتقد المعلّمون أنها تفيد أداء الطلاب وتقديرهم لذاتهم (Rogers et al., 2016).

على نحو مهمّ، تمّ التشكيك في صحّة تقييم فعاليّة التكييفات التي طالت الاختبارات الموحّدة على أسس نظرية، لأنها على ما يبدو تؤقلم الطلاب وفقاً لنموذج معيّن، لا سيّما مثلاً في حال الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة (Reid, 2016). وينبغي أن يصبّ التركيز بدلاً من ذلك على الطلاب ذوي الإعاقات وعلى كيفية قيام التقييم بدعمهم في إثبات تعلّمهم. وقد طوّرت ولاية كوينزلاند في أستراليا مقاربةً بشأن تقييم مصيري أو حاسم لا ينطوي على تكييفات لطلاب الصفّ الثاني عشر. وتبدأ العملية بتحديد توقعات التعلّم التي ينبغي تقييمها وتسجيلها بشفافية على أساس المناهج الدراسية الحكومية وبرامج التعليم المُصمّمة خصيصاً لتلبية احتياجات فردية، عند الاقتضاء. وتأخذ طريقة التقييم بالاعتبار إعاقات الطلاب، من دون التقليل من أهمية متطلّبات إثبات التعلّم أو الفرصة المتاحة للقيام بذلك. وفي نهاية المطاف، تضمن عملية قائمة على استعراض الأقران لعيّنات العمل مقارنة أهداف التعلّم واتّساق معايير الحكم (Cumming and Maxwell, 2013). وكشفت تقارير صادرة عن الهيئة الناظمة للتقييم عن مستويات عالية من قابلية المقارنة في تطبيق المدارس للمعايير (Queensland Government, 2017).

الخاتمة

تشكّل المناهج الدراسية والكتب المدرسية والتقييمات اللبنات الأساسية لنظم التعليم الشامل. وتتّسم خيارات المناهج الدراسية بأهمية أساسية للترويج لقيم مجتمع ديمقراطي وشامل. ويتعيّن على المناهج الدراسية أن تطمئن جميع الفئات المعرّضة لخطر الاقصاء بأنها تشكّل جوهر مشروع التعليم، سواء من حيث المضمون أو التنفيذ. وينبغي أن تكون المناهج الدراسية مرنة وأن تتكيّف مع الاحتياجات المتنوّعة. وينبغي أيضاً ألّا تؤدّي إلى طريق مسدود في التعليم بل أن توفّر مسارات باتجاه التعليم المستمرّ.

بإمكان الكتب المدرسية، كعنصر من عناصر المناهج الدراسية، أن تتغاضى عن خصائص مجموعات ما أو أن تمثّلها تمثيلاً ناقصاً. كما تستطيع الكتب إدامة القوالب النمطية وتقويض أي ادّعاء بالشمول. ومن خلال الكتب المدرسية، تستطيع الأقليات والفئات الضعيفة أن ترى نفسها مشمولة كجهات مساهمة على قدم المساواة في التنمية الوطنية، بدل من أن تكون قد تراجعت إلى موقع مهمّش في المجتمع، كما يمكن أن ترى أن اختلافاتها مثمّنة ومحترمة، بدل من أن تكون موضع سخرية.

غالباً ما تُنظّم التقييمات على نحو ضيّق من دون وجه حقّ. ويرى النقّاد أن الحكومات تبعث بإشارات متضاربة عن التزامها بالشمول من خلال التقييمات. وإذا ما كانت التقييمات مُصمّمة تصميماً مناسباً ومركّزة على التعلّم، فهي تؤدّي دوراً أساسياً في توجيه المعلّمين والطلاب نحو تدخّلات مستهدفة. وفي هذا الصدد، يمكن القول إن التعليق العام الرابع على المادة 24 بشأن الحقّ في التعليم الشامل من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة واضح: "يجب الاستعاضة عن التقييمات الموحّدة بأشكال مرنة ومتعدّدة من التقييمات ويجب الاعتراف بالتقدّم الفردي باتجاه تحقيق أهداف عامة توفّر طرق تعلّم بديلة" (UN CRPD, 2016, p. 9).

تدرّس ليسيلي لاتو طلاباً ذوي إعاقة في مدرسة نغيليا Ngele'ia الابتدائية في نوكوالوفا Nuku'alofa، في تونغا. تُعتبر هذه الحصّة جزءاً من برنامج تجريبي عن التعليم الشامل للجميع.

مصدر الصورة: Connor Ashleigh/DFAT

الفصل

6

المعلّمون

ما هو التدريس الشامل؟

الرسائل الرئيسية

يتطلّب التدريس الشامل من المعلّمين الاعتراف بخبرات كل طالب وقدراته والانفتاح على التنوّع

- تربط المقاربات الشاملة في التدريس الخبرات داخل قاعات الصفّ وفي الحياة ضمن أنشطة حلّ المسائل، وتفترض من المعلّمين توفير مجموعة من الخيارات لجميع الطلاب وليس بعضهم.

يميل المعلمون إلى اعتماد مواقف إيجابية تجاه الشمول، ولكنهم يشكّكون أيضاً في جدواه

- قد يكون للمعلمين آراء راسخة حول إمكانات التعلّم لدى الطلاب. وفي لبنان، لا يعتقد المعلّمون أنه يمكن إدماج جميع الطلاب ذوي الإعاقة بنجاح.
- قد لا يكون المعلّمون محصنّين ضدّ التحيّزات الاجتماعية والقوالب النمطية. ففي الولايات المتّحدة، يعتقد 31% أن عدم المساواة يرجع أساساً إلى أن الأمريكيين من أصل أفريقي يفتقرون إلى الدوافع.
- تضرّ هذه التحيزات بتعلّم الطلاب. وفي إيطاليا، جاء أداء الفتيات العاملات مع معلّمين ذوي تحيّز جنساني ضمني أقلّ من المستوى المتوخّى في الرياضيات وقد اخترن مدارس أقلّ تطلّباً.

يحتاج المعلّمون إلى الاستعداد لتعليم الطلاب ذوي الخلفيات والقدرات المتنوعة

- أفاد نحو 25% من المعلّمين في البلدان المتوسّطة والمرتفعة الدخل بضرورة توفير التطوير المهني بشأن تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- في 10 بلدان ناطقة باللغة الفرنسية في أفريقيا جنوب الصحراء، تلقّى 8% فقط من معلّمي الصفَّين الثاني والسادس تدريباً أثناء الخدمة في مجال التعليم الشامل.
- يميل التدريب على الشمول إلى التركيز على مهارات التدريس الموجّهة للأخصائيين. ولكن في مقاطعة نيو برونزويك الكندية، تم تدريب ربع المعلّمين كافةً على كيفية مساعدة الطلاب الذين يعانون من اضطرابات الطيف التوحّدي.
- عادةً ما يتم تدريب معلّمي المدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل منفصل، ومن المرجّح أن يكون للمجموعة الثانية من المعلّمين مواقف سلبية من اعتبار الشمول الطريقة الفضلى لتعليم جميع الطلاب. وفي بيلاروس والنرويج، شكّل التحول باتجاه التعليم الشامل تحدياً بالنسبة إلى المعلّمين المتخصّصين.
- يحتاج موظفو التعليم الذين يرصدون تنفيذ التعليم الشامل إلى التدريب. وفي زنجبار (جمهورية تنزانيا المتّحدة)، شارك حوالى 70% من مفتّشي المدارس والممتحنين ومطوري المناهج الدراسية في دورات تدريبية من يوم إلى ثلاثة أيام بشأن الشمول.

لا يكفي أن تتوفّر للمعلّمين المعرفة؛ بل يحتاجون أيضاً إلى ظروف عمل جيدة

- في كمبوديا، شكّك المعلّمون في جدوى تطبيق علم التربية الذي يركّز على الطفل في سياق قاعات صفّ مكتظّة، وموارد تدريس شحيحة، ومناهج دراسية تفرط في الطموح.
- يرافق موظّفو الدعم الانتقال نحو الشمول، ولكن مسحاً للنقابات أشار إلى أنهم متوفّرون دائماً في 22% من البلدان فقط.

لا تعكس تركيبة القوة العاملة التعليمية في كثير من الأحيان التنوع داخل قاعات الصفّ

- في الهند، زادت حصّة المعلّمين من الطبقات المصنّفة، التي تشكّل 16% من سكّان البلاد، من 9% إلى 13% بين العامَين 2005 و2013.

التدريس الشامل يتكيّف مع نقاط قوّة الطلاب واحتياجاتهم 138
تترافق مواقف المعلّمين الإيجابية تجاه الشمول مع بعض الشكوك 138
المعلّمون بحاجة إلى تدريب شامل على الشمول 141
يحتاج المعلّمون إلى الدعم لضمان التعليم الشامل 148
تناضل نظم تعليمية كثيرة لتحقيق التنوّع في مهنة التدريس 151
الخاتمة 153

إن فهم المعلّمون معنى الشمول وابتعدوا عن منطقة الراحة الخاصة بهم، مستغّلين الفرص لتطوير مهارات الأطفال بغية مساعدتهم على التعرّف إلى التنوّع واحترامه، فيمكنهم عندها أن يكونوا عوامل تغيير.

ماريا تيريزا مورينو زافاليتا، معّلمة، بيرو

يقضي أحد العناصر الهامة في التعليم الشامل بضمان استعداد جميع المعلّمين لتدريس جميع الطلاب. فلا يمكن تحقيق الشمول إلّا إذا كان المعلّمون عوامل تغيير يتمتّعون بقيم ومعارف ومواقف تتيح للطلاب كافةً النجاح. تعكس الاختلافات في كيفية إعداد المعلّمين من حول العالم معايير ومؤهّلات تختلف باختلاف السياقات الوطنية. غير أن موضوعاً مشتركاً يبرز، وهو أن نظم التعليم لم تعد تعتبر أن المشاكل تتماثل والمتعلّمين، وهي تّتجه إلى "تحديد الحواجز التي تحول دون التعلّم والمشاركة، وتوفير استجابات استباقية، والتخطيط لجميع المتعلّمين مُسبقاً" (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015, pp. 14–15).

يبيّن هذا الفصل كيف يطرح هذا التحوّل تحدّياً بالنسبة الى المعلّمين ويدفعهم الى تأدية دور فاعل في الشمول والتفكير في كيفية تحويل المقاربات المتّبعة في التدريس لتشمل جميع المتعلّمين. فالتدريس الشامل يفترض من المعلّمين أن يقرّوا بتجارب كلّ طالب وقدراته وأن يكونوا منفتحين على التنوّع. ولا بدّ للمعلّمين أن يدركوا أن جميع الطلاب يتعلّمون من خلال الربط بين قاعات الصفّ وتجارب الحياة، ويقومون بالتالي بإدراج أفكار ومهارات جديدة في أنشطة حلّ المسائل. وفي حين يُصمّم عدد كبير من فرص إعداد المعلّمين والتعلّم المهني وفقاً لذلك، تفترض الآراء الراسخة التي تعتبر أن بعض الطلاب يعانون من نقص ما أو أنهم عاجزون عن التعلّم أو غير قادرين على ذلك أن يجاهد المعلّمون أحياناً ليروا القدرة اللامتناهية لكلّ طالب على التعلّم.

وبالتالي، غالباً ما تخلط مواقف المعلّمين بين الالتزام بمبدأ الشمول والشكوك حول استعدادهم ومدى استعداد نظام التعليم لدعمهم. وللتأكّد من أن المعلّمين يستطيعون مواجهة هذا التحدّي، لا بدّ من تدريبهم. ولا بدّ أيضاً من توفير الدعم وظروف العمل المناسبة والاستقلالية في قاعات الصفّ للتركيز على نجاح كل متعلّم. يصف هذا الفصل أيضاً التحدّي المتمثّل في جعل القوى العاملة في مجال التدريس أكثر تمثيلاً للتنوّع الاجتماعي.

> يفترض التدريس الشامل من المعلّمين أن يقرّوا بتجارب كلّ طالب وقدراته وأن يكونوا منفتحين على التنوّع

التدريس الشامل يتكيّف مع نقاط قوّة الطلاب واحتياجاتهم

حدّد مشروع لإعداد المعلّمين على الشمول أربع قيم أساسية ومجالات اختصاص مرتبطة بها (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012). وينبغي أن يؤدّي غرس هذه القيم – وهي دعم جميع المتعلّمين، والعمل مع الآخرين، وتثمين تنوّع المتعلّمين، والانخراط في التطوير المهني – الى تحلّي المعلّمين بتوقّعات كبيرة بشأن جميع المتعلّمين **(الجدول 1-6)**. ولا بدّ من معالجة آثار إطار العمل على مواقف المعلّمين وأساليبهم ومهنيّتهم مباشرةً وليس كأفكار لاحقة خلال عملية إعدادهم.

تستند المقاربات الشاملة تجاه التدريس إلى الاعتراف بأن الكثير من الطلاب لا يشاركون بنشاط في عملية التعلّم. وترفض هذه المقاربات الأساليب التي تطلق التسميات على الطلاب وتفصلهم على أساس الخصائص أو نقاط القوة أو الضعف. ومن الأمثلة التي حظيت باهتمام كبير، برنامج Teaching at the Right Level (TaRL) في الهند، الذي وُضع استجابةً لتخلّف الطلاب عن الركب. وقد حوّل هذا البرنامج الاهتمام من العمر والصفّ كمبادئ تنظيمية للتركيز على مستويات التعلّم الفعليّة للطلاب. وطُبّق البرنامج في سياقات متعدّدة ويمكن استخدامه أثناء ساعات الدراسة وخارجها، بما في ذلك أثناء العطلة الصيفية **(الإطار 1-6)**.

تتطلّب المقاربات الشاملة تجاه التدريس أن يتحمّل المعلّمون المسؤولية عن جميع الطلاب من خلال إتاحة مجموعة من الخيارات للجميع في قاعات الصفّ بدلاً من تقديم مجموعة من الخيارات المتمايزة للبعض منهم فقط (Florian and Spratt, 2013). فعلى سبيل المثال، قد تكون المقاربات المكيّفة والمركّزة على المتعلّم والتي تحدّد أهدافاً أكاديمية قابلة للقياس، وتتصدّى لمواطن القوة والتحديات المتّصلة بالتعلّم، وتخفّف من حدّة التحديات الاجتماعية والسلوكية مناسبة بشكل خاص للطلاب ذوي الإعاقة (Hayes et al., 2018). ولتلبية معيار الشمول، ينبغي تطبيق هذه المقاربات بطريقة لا تقصي بعض الطلاب من الفرص المتاحة للآخرين.

تترافق مواقف المعلّمين الإيجابية تجاه الشمول مع بعض الشكوك

لا يُعتبر تقييم مواقف المعلّمين إزاء الشمول أمراً سهلاً. فقد خلص استعراض لدراسات عن مواقف المعلّمين في ستّة بلدان، بما فيها أستراليا وكندا والهند، إلى أن قلّة قليلة منهم قيّمت مختلف المكوّنات المعرفية والعاطفية والسلوكية للمواقف (Ewing et al., 2017).

ومع ذلك، وجدت دراسات كثيرة أن للمعلّمين مواقف إيجابية تجاه الشمول غير أن لديهم تحفّظات أيضاً، إما لأنهم غير مؤهّلين للتغلّب على بعض الحواجز أو لأنهم

الجدول 1-6:
القيم الأساسية للتعليم الشامل ومجالات الاختصاص المرتبطة بها

القيم الأساسية	مجالات الاختصاص
دعم جميع المتعلّمين	■ تعزيز التعلّم الأكاديمي والعملي والاجتماعي والعاطفي للجميع ■ استخدام مقاربات تدريس فعّالة في صفوف غير متجانسة إستناداً الى فهم مجموعة متنوّعة من عمليات التعلّم وكيفية دعمها
العمل مع الآخرين	■ العمل مع أولياء الأمور والأسر لإشراكهم بفعاليّة في التعلّم ■ العمل مع المهنيين الآخرين في مجال التعليم، بما في ذلك التعاون مع معلّمين آخرين
تثمين تنوّع المتعلّمين	■ فهم التعليم الشامل للجميع (مثلاً، أنه قائم على الإيمان بالمساواة وحقوق الإنسان والديمقراطية للجميع) ■ احترام تنوّع المتعلّمين وتثمينه واعتباره ميزة
الانخراط في التطوير المهني	■ التصرّف كممارس متأمّل (أي تقييم أدائه الخاص بشكل منهجي) ■ اعتبار الإعداد الأولي للمعلّمين كأساس للتعلّم المهني المستمرّ

المصدر: European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012).

الإطار 6-1:

علم التربية الشاملة هو ردّة فعل على أساليب التدريس والتعلّم السلبية والأكثر تقليدية

طوّرت منظّمة براثام Pratham غير الحكومية برنامج Teaching at the Right Level (TaRL)في المناطق الحضرية من الهند في العام 2002، بعد أن أدركت أن المدارس فشلت في تزويد الطلاب بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب. وقد توسّعت هذه المقاربة منذ ذلك الحين لتشمل المناطق الريفية ومناطق خارج الهند (Pratham, 2020).

صُمّم هذا البرنامج، بصفته مقاربة تربوية، إستناداً الى عقلية التقوية من أجل تمكين الأطفال الذين تخلّفوا عن الركب ليلحقوا به. والبرنامج هذا يحيد عن المقاربة الأكثر تقليدية من خلال التشديد على أهداف التعلّم المحدّدة بوضوح بدلاً من تغطية كتاب مدرسي بكامله. ويركّز البرنامج على التدريس النشط من خلال أنشطة يومية بسيطة يشارك فيها أطفال يعملون ضمن مجموعات. تبدأ العملية التعليمية بتقييم أساسي لمستويات تعلّم الأطفال وتشكيل مجموعات لمتابعة التدريس حسب المستوى وليس الصفّ. وتقوم تقييمات أخرى بتتبّع التقدّم المُحرز وبإدخال تصحيحات على الحصّة. ومع تقدّم الأطفال، ينتقلون بسرعة إلى مجموعات أكثر تقدماً. تستند أنشطة التعليم والتعلّم إلى الاعتقاد بأن الأطفال يتعلّمون على أفضل وجه من خلال مجموعة من الأنشطة المضطلع بها في مجموعات كبيرة ومجموعات صغيرة وبصورة فردية، ويكون بعضها مشتركاً بين جميع المجموعات، والبعض الآخر مصمّماً وفق مستوى المجموعة.

أظهرت التقييمات مكاسب في التعلّم مقارنةً بالتدريس التقليدي. من جهته، يركّز برنامج Read India، الذي يستخدم مقاربة برنامجTeaching at the Right Level (TaRL) على المهارات الأساسية باللغة الهندية والرياضيات المُكتسبة خلال دورات للتعلّم المكثّف. وقام تقييم أُجري في مقاطعتَين في أوتار براديش Uttar Pradesh بتقسيم المدارس عشوائياً إلى أربع مجموعات. وقد تابعت المجموعة الأولى دورةً لمدّة 10 أيام، بالإضافة إلى دورة أخرى لمدّة 10 أيام خلال فصل الصيف. وتابعت المجموعة الثانية دورةً لمدّة 20 يوماً، بالإضافة إلى دورة أخرى لمدّة 10 أيام خلال فصل الصيف. وتلقّت المجموعة الثالثة مواد برنامج Teaching at the Right Level (TaRL) من دون دعم أكاديمي. ولم تُنظّم أي أنشطة للمجموعة الرابعة. وقد ارتفع عدد الأطفال في المجموعتَين الأوليين بين 0.7 وواحد، في المتوسّط، في اللغة والرياضيات مقارنةً بغياب أيّ تقدّم تقريباً في المجموعة الثالثة. وبحلول نهاية دورات التعلّم، كان باستطاعة 49% من المشاركين قراءة فقرات وقصص، مقارنةً ب 24% في مجموعة المراقبة. وبحلول العام 2017، كان النموذج قيد الاستخدام في أكثر من 000 4 مدرسة في جميع أنحاء الهند، ليصل إلى أكثر من 200 ألف طفل (Banerjee et al., 2017).

ابتداءً من العام 2019، يجري تطبيق أشكال مختلفة من مقاربة TaRL في 12 بلداً في أفريقيا و3 بلدان في آسيا. فعلى سبيل المثال، أدى برنامجCatch Up ، الذي نُفّذ بصورة تجريبية في 80 مدرسة في زامبيا، إلى زيادة حصّة الطلاب القادرين على إتمام عملية طرح من رقمَين من 32% إلى 50%، وحصّة الطلاب القادرين على قراءة فقرة أو قصة بسيطة من 34% إلى 52%. وكان من المقرّر توسيع نطاق البرنامج ليصل إلى 800 1 مدرسة في العام 2019 (Teaching at the Right Level, 2019b). وفي غانا، يركّز برنامج STARS ، الذي يُنفّذ بالشراكة مع وزارة التعليم وغيرها من السلطات العامة، على تهيئة معلّمي الصفوف من 4 إلى 6 ليفهموا الأسباب الكامنة وراء انخفاض التحصيل وتقديم الاستجابات المناسبة (Teaching at the Right Level, 2019a).

يتقاسم برنامج TaRL بعض الميزات مع مقاربات تعليمية أخرى موجّهة نحو الشمول. وقد توسّعت مقاربة Escuela Nueva، التي بدأت في كولومبيا في العام 1975، لتصل الى 14 بلداً آخر، بما في ذلك الفلبين وفييت نام (Le, 2018). والمبادرة هذه تشجّع التعلّم النشط والتشاركي، بحيث يؤدّي المعلّمون دور الميسّرين. وهي تعزّز تنمية المهارات في التدريس المتعدّد الصفوف، وتشجّع العلاقات التعاونية بين المعلّمين، الى جانب مشاركة أولياء الأمور والمجتمع (Colbert and Arboleda, 2016). من جهته، نُفّذ برنامج Literacy Boost الذي وضعته منظّمة إنقاذ الطفولة في أكثر من 30 بلداً،(Save the Children, 2019). وهو يهدف إلى تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال من خلال تدريب المعلّمين على إشراك الطلاب بصورة دائمة. وفي إثيوبيا، كان احتمال بقاء الفتيات المشارِكات في البرنامج أكبر بنسبة 43% من احتمال بقاء أقرانهنّ في المدارس من دونه (Dowd et al., 2013).

يعتقدون أن النظام التعليمي وبيئة التعلّم غير داعمَين. وقد كشف مسح أن المعلّمين في فنلندا يشكّكون في جدوى شمول جميع الطلاب وميزته من دون تحوّلات أساسية في النظام وفي مستويات الاستثمار. ورأى بعض المجيبين على المسح أن سياسات الشمول هي غطاء لخفض التكاليف (Honkasilta et al., 2019). وفي اليابان، أعرب المعلّمون عموماً عن مواقف إيجابية تجاه الشمول، ولكنهم كشفوا أيضاً عن قلقهم بشأن التنفيذ، ويعود ذلك جزئياً إلى عدم إيمانهم بقدرتهم على تنفيذ أنشطة من شأنها تحقيق الشمول (Yada and Savolainen, 2017).

تمّ التأكيد على هذه الدراسات القطرية إلى حدّ ما في دراسة المقارنة الاستقصائية الدولية لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن التدريس والتعلّم، التي درست مواقف معلّمي المدارس الإعدادية في 48 نظاماً تعليمياً في العام

> وجدت دراسات كثيرة أن للمعلّمين مواقف إيجابية تجاه الشمول غير أن لديهم تحفّظات أيضاً

2018 وكفاءاتهم، علماً أن معظم هذه النظم موجودة في بلدان ذات دخل متوسّط أعلى ومرتفع. وكانت فنلندا واليابان من بين البلدان التي يكيّف فيها المعلّمون تدريسهم بالحدّ الأدنى ليتلاءم مع التنوّع الثقافي للطلاب. وقد يكون أحد الأسباب هو التجانس الإثنيّ النسبي للبلدَين وتعرّضهما للهجرة في الآونة الأخيرة. وعلى النقيض من ذلك، قام جميع المعلّمين تقريباً في كولومبيا والبرتغال والإمارات العربية المتّحدة بتكييف تدريسهم في قاعات صفّ متنوّعة **(الشكل 1-6)**.

في كمبوديا، تعتمد تصوّرات المعلّمين لإمكانية إدماج الطلاب ذوي الإعاقة على نوع الإعاقة التي يتعيّن استيعابها. وقد اعتبر نصف المجيبين على الأقلّ أن توفير التعليم الشامل للطلاب الذين يعانون من إعاقات تعلّم وإعاقات جسدية وبصرية وسمعية "ممكن جداً" أو "ممكن". ومع ذلك، فإن أقلّ من 20% يتقاسمون الشعور نفسه في حال كان الطلاب مكفوفين أو صمّ، أو ذوي إعاقات ذهنية أو إعاقات شديدة ومتعدّدة (Kartika and Kuroda, 2019). وفي لبنان، كشف مسح للمعلّمين الذين شاركوا في مشروع التعليم الشامل الوطني، الذي يهدف إلى معالجة إقصاء الطلاب ذوي الإعاقة من المدارس العادية، عن مواقف إيجابية تجاه الشمول، غير أن اعتقاداً عاماً يسود ومفاده أنه لا يمكن إدماج جميع الطلاب ذوي الإعاقة بنجاح (Khochen and Radford, 2012). تؤثّر التجارب الإيجابية على سلوك المعلّمين بصورة

> "تؤثّر التجارب الإيجابية على سلوك المعلّمين بصورة إيجابية"

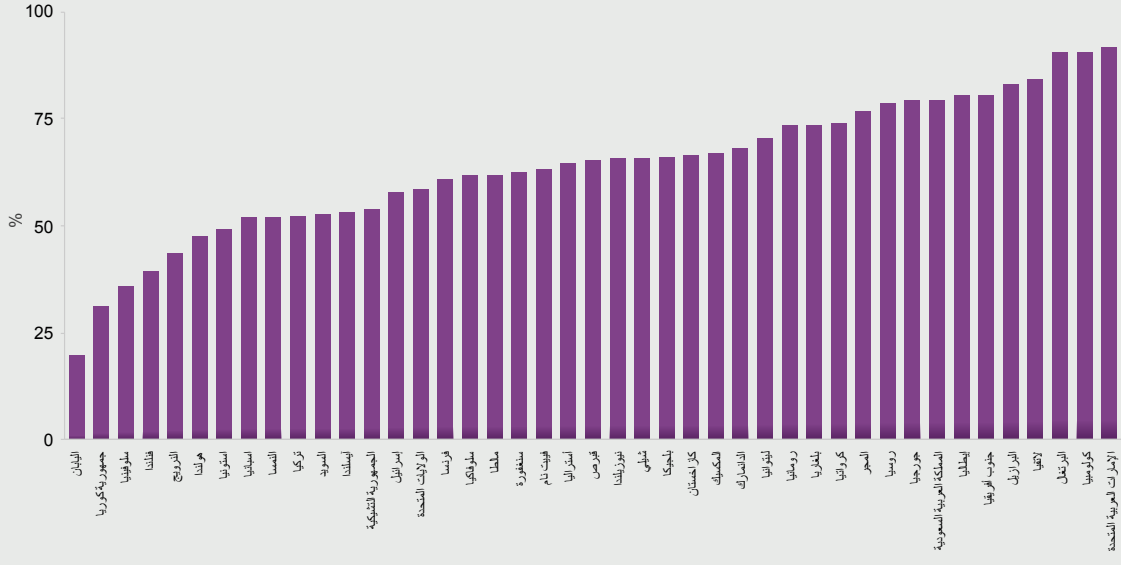
إيجابية. وفي بنغلاديش، ارتبط النجاح في تدريس الأطفال ذوي الإعاقة والدعم المدرسي المتصوّر لممارسات التدريس الشاملة بمواقف أكثر إيجابيةً تجاه التعليم الشامل (Ahmmed et al., 2012).

في نهاية المطاف، قد لا يكون المعلّمون محصنّين ضدّ التحيّزات الاجتماعية والقوالب النمطية. فقد وجدت دراسة مقارنة بين عامة السكّان والمعلّمين في الولايات المتّحدة بين العامَين 1985 و2014 أن المعلّمين لديهم مواقف عنصرية أقلّ سلبيةً. غير أنه بالإمكان تفسير هذه الاختلافات من خلال التحصيل التعليمي. وهناك أقلية صغيرة من المعلّمين لا تزال تعتمد مواقف عنصرية تضرّ بتعلّم الطلاب وتطوّرهم. فعلى سبيل المثال، في العام 2014، كان 4% من معلّمي المدارس ما قبل الابتدائية والابتدائية والثانوية يعتقدون أن انعدام المساواة يُعزى إلى القدرة الفطريّة الأدنى للأمريكيين من أصل أفريقي على التعلّم، واعتقد 31% أن ذلك يرجع أساساً إلى افتقار الأمريكيين

الشكل 1-6:

يشعر كثير من المعلّمين أنهم لا يستطيعون الاستجابة لتحدّي التنوّع

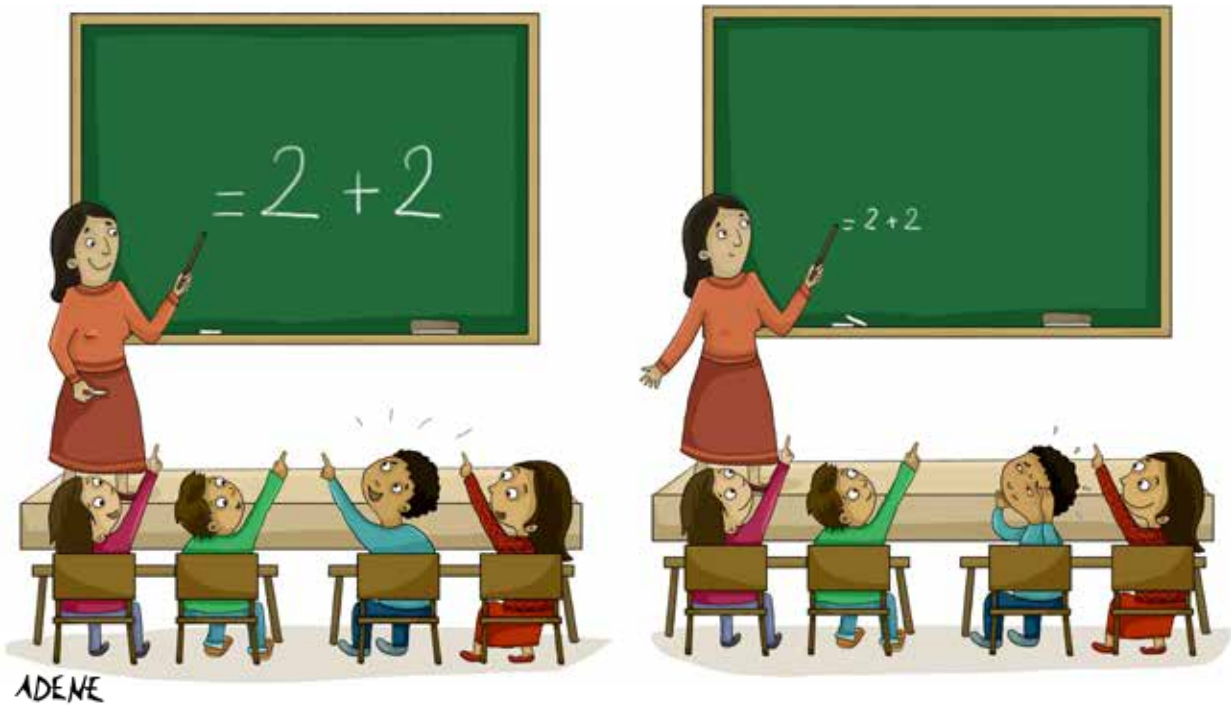
النسبة المئوية للمعلّمين الذين يكيّفون تدريسهم وفق التنوّع الثقافي للطلاب "بعض الشيء" أو "كثيراً"، بلدان مختارة متوسطة ومرتفعة الدخل، 2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig6_1

ملاحظة: تشير الإجابات إلى عيّنة من المعلّمين نقلوا أنهم درّسوا صفاً متنوّعاً ثقافياً.

المصدر: OECD (2019).



من أصل أفريقي إلى حافز أو قوّة الإرادة لانتشال أنفسهم من الفقر (Quinn, 2017). وفي المكسيك، أثّر التحيّز على مواقف المعلّمين تجاه التعليم الشامل لأطفال المايا (Osorio Vázquez, 2017). من جهتهم، ذكر أولياء أمور الروما في أوروبا سلوك المعلّمين التمييزي، مثل التنمّر والنبذ، ضمن الاعتبارات الأساسية لسلامة أطفالهم (Albert et al., 2015; O'Nions, 2010).

تؤثّر المواقف على تحصيل الطلاب، حتّى متى لم تكن صريحة. ففي إيطاليا، جاء أداء الفتيات العاملات مع معلّمين ذوي تحيّز جنساني ضمني أقلّ من المستوى المتوخّى في الرياضيات، وقد اخترن الالتحاق بمدارس أقلّ تطلباً، بناءً على توصيات المعلّمين (Carlana, 2019).

المعلّمون بحاجة إلى تدريب شامل على الشمول

قد ينتج غياب الاستعداد للتدريس الشامل عن ثغرات في معرفة المعلّمين بالأساليب التربوية وغيرها من جوانب الشمول. وباستطاعة عملية إعداد المعلّمين معالجة مسائل مثل التقنيات التعليمية، وإدارة قاعات الصفّ، والفِرق المتعدّدة التخصّصات المهنية، وأساليب تقييم التعلّم. ولكي يكون إعداد المعلّمين ذا نوعية جيدة، يجب أن يلبّي احتياجات المعلّمين، وأن يشمل جوانب متعدّدة من التعليم الشامل لجميع المتعلّمين، وأن يتضمّن الدعم لأغراض المتابعة من أجل مساعدة المعلّمين على إدماج مهارات جديدة في ممارسات قاعات الصفّ (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2010, 2015).

> "تؤثّر مواقف المعلّمين على تحصيل الطلاب، حتّى متى لم تكن صريحة"

في الواقع، قد تؤدّي فكرة سائدة حول ضرورة توفّر معرفة متخصّصة الى تهميش قضايا التنوّع في إعداد المعلّمين (Cochran-Smith and Dudley-Marling, 2012). ويُعتبر موضوع التغلّب على إرث إعداد أنواع مختلفة من المعلّمين لأنواع مختلفة من الطلاب مصدر قلق رئيسي، يترافق وتساؤلات حول مستوى الاستعداد والتفكير في أوساط المعلّمين (Florian and Pantić, 2017; Symeonidou, 2017).

يفتقر المعلّمون عموماً في جميع أنحاء العالم إلى فرص الحصول على تدريب شامل بشأن الشمول. وقد بيّن تحليل لمعلومات جُمعت لأغراض وضع مواصفات التعليم التابعة للتقرير العالمي لرصد التعليم[1] أنه من أصل 168 بلداً خضعت للتحليل، 61% منها قد وفّرت عناصر تدريب على الشمول. بيد أن هذا التحليل لا يتضمّن معلومات كافية عن التغطية والنوعية. وتقضي مقاربة بديلة بطرح الأسئلة على المعلّمين مباشرةً بشأن تجربتهم في التدريب.

1 مواصفات التعليم: إنها أداة جديدة في التقرير العالمي لرصد التعليم تتيح الرصد المنهجي لقوانين التعليم الوطنية وسياساته، ويمكن الوصول إليها على الموقع التالي www.education-profiles.org

> بيّن تحليل لمعلومات جُمعت لأغراض وضع مواصفات التعليم التابعة للتقرير العالمي لرصد التعليم أنه من أصل 168 بلداً خضعت للتحليل، 61% منها قد وفّرت عناصر تدريب على الشمول

حتّى في البلدان التي يتدّرب فيها معظم المعلّمين ويتأهّلون، يشير الكثير منهم الى نقص في التدريب على إدماج الفئات الضعيفة أو تدريسها. فعلى سبيل المثال، من بين بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي المشارِكة في الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلّم، أفاد 35% فقط من المعلّمين بأن إعدادهم أو تدريبهم النظامي يغطّي التدريس في بيئات متعدّدة الثقافات واللغات، في حين أكّد 62% منهم أنهم تابعوا تدريباً للتدريس في بيئات متعدّدة القدرات (OECD, 2019).

يطرح هذا الوضع تحديات أكبر بكثير في البلدان ذات الموارد الأقل، حيث لا يتمّ تدريب الكثير من المعلّمين وفقاً للمعايير الوطنية (Education International, 2018). وفي 10 بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء شاركت في مسح حول تحصيل التعلّم ضمن برنامج تحليل النظم التعليمية التابع لمؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية، تابع 8% فقط من معلّمي الصفَّين الثاني والسادس تدريباً أثناء الخدمة على التعليم الشامل - وهو أدنى مستوى من بين المواضيع المُدرجة في السؤال ذي الصلة (Wodon et al., 2018). وكشف معلّمون في بنغلاديش عن غياب فرص التطوير المهني قبل الخدمة وأثناءها لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة (Rahaman, 2017). وفي المغرب، يفتقر المعلّمون إلى التدريب على أساليب التكيّف لضمان تعلّم الأطفال ذوي الإعاقة أو ذوي الاحتياجات الخاصة (UNICEF, 2015a).

قلّة من البلدان تعدّ المعلّمين قبل الخدمة على الشمول من منظور واسع

تميل برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة الموجّهة نحو الشمول إلى التركيز على معرفة المحتوى المتعلّق بكيفية التصدّي للتحديات التي قد يواجهها مختلف أنواع المتعلّمين. ويتمثّل الخطر في هذه المقاربة في أن وحدات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة قد تقوم بالتركيز على الاختلافات بين المتعلّمين وتعزّز الانقسامات ذاتها التي تستحدث حواجز أمام الشمول (Florian, 2019). وتشير البحوث المتعلّقة بإعداد المعلّمين على التعليم الشامل إلى أن المقاربات الشاملة ينبغي أن تكون عنصراً أساسياً من إعداد المعلّمين العام بدلاً من أن تكون موضوعاً متخصّصاً (Rouse and Florian, 2012).

خلص استعراض أُجري لأغراض وضع هذا التقرير وتناول إعداد المعلّمين على الشمول في إثيوبيا والأرجنتين وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وزنجبار (جمهورية تنزانيا المتّحدة) وغانا إلى وجود سياسات بشأن التدريب على الشمول في جميع البلدان على مستوى التعليم الابتدائي، واتجاه واضح نحو توسيع نطاق تطوير المعلّمين وتدريبهم على الشمول لتغطية الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم الثانوي، والتعليم العالي وتعليم الكبار. ومع ذلك، ركّزت معظم الجهود على

"ينبغي أن تكون المقاربات الشاملة عنصراً أساسياً من إعداد المعلّمين العام بدلاً من أن تكون موضوعاً متخصّصاً"

الطلاب ذوي الإعاقة، على الرغم من بذل بعض الجهود بغية اعتماد مقاربة المدرسة بأكملها وتحويل النظام لبناء مجتمعات وثقافات مدرسية شاملة (Lehtomäki et al., 2020).

تقدّم بلدان قليلة أمثلة حول كيفية إدماج التدريب على الشمول في الإعداد الأوّلي الأوسع نطاقاً للمعلّمين. وللتخرّج من كلية التعليم العُليا في النمسا، يجب أن يتمتّع المعلّمون الطلاب بكفاءات تعليمية شاملة وبالمعرفة من أجل تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات المختلفة. ويتمّ دمج المحتوى الشامل في كلّ مادة دون استثناء (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). وفي جنوب أفريقيا، تشدّد المبادئ التوجيهية المتعلّقة بالتدريس الشامل والاستجابة لتنوع المتعلّمين على مبدأ الشمول وعلى تكييف المناهج الدراسية وفق الاحتياجات المتنوّعة (South Africa Department of Basic Education, 2010, 2011).

في غانا، اعترفت سياسة التعليم الشامل بتنوّع المتعلّمين من حيث الإعاقة والخلفية الاجتماعية- الاقتصادية والإثنية. ويتمحور أحد الأهداف حول الحرص على أن يكون جميع المعلّمين مجهّزين للتعامل مع مختلف الطلاب من خلال الترويج للتصميم العام للتعلّم والأساليب المؤاتية للمتعلّمين، بما في ذلك خلال إعداد المعلّمين (Ghana Ministry of Education, 2015). وفي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، تهدف خطّة تطوير قطاع التعليم والرياضة للفترة 2016-2020 إلى الاستفادة من الجهود السابقة الآيلة الى إشراك جميع الطلاب في التعليم، على الرغم من بطء التقدّم (Lao PDR Ministry of Education and Sports, 2015) **(الإطار 2-6)**.

يمكن أن يترك إعداد المعلّمين المركّز على الشمول أثراً إيجابياً على المواقف بشأن الشمول. وقد وجدت دراسة مقارنة للإعداد المهني للمعلّمين قبل الخدمة في كندا وألمانيا احتمالاً أكبر لقيام المعلّمين الكنديين بإعتماد مواقف إيجابية تجاه الشمول والتحلّي بالقدرة على إنشاء قاعات صفّ شاملة، ويرجع ذلك جزئياً إلى الدور الأبرز الذي يؤدّيه الشمول في التدريب (Miesera and Gebhardt, 2018). وفي سيشيل، أظهر المعلّمون الذين تابعوا تدريباً على التعليم الشامل تأييداً أكبر لإدماج الأطفال ذوي الإعاقة في قاعات الصفّ العادية ومعتقدات أكثر إيجابيةً بشأن هذه الممارسة (Main et al., 2016).

الإطار 2-6:

اعتمدت لاوس إطارا واسعاً لإعداد المعلّمين على الشمول، غير أن التنفيذ بطيء

تعهّدت حكومة جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية لأولّ مرة بعدم ترك أي متعلّم يتخلّف عن الركب في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. ودعت خطّة العمل الوطنية لتوفير التعليم للجميع للفترة 2003-2015 إلى تقديم الدعم والتدريب المستمرَّين للمعلّمين على كيفية التفاعل مع أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما دعت المدراء والموظّفين الإداريين الى تأمين الدعم للمعلّمين لتكون المدارس أكثر شمولاً. ودعت خطّة العمل أيضاً إلى وضع منهج دراسي شامل لإعداد المعلّمين بحلول العام 2008 (Lao PDR Ministry of Education, 2005).

وفي حين اعتمد المعلّمون بعض عناصر التدريس المركّز على الطلاب، لم يتمكّنوا من وضع محتوى أو تكييف مواد تتيح عكس الحياة اليومية للطلاب وخلفيّاتهم الثقافية. وقد افتقر المعلّمون بشكل عام إلى الثقة للابتعاد عن الروتين والقوالب النمطية القديمة بشأن الفتيات والأقليات الإثنية والطلاب ذوي الإعاقة (Chounlamany, 2014). علاوةً على ذلك، في حين كان 20% من مدراء المدارس و38% من المعلّمين الذين شملهم المسح يعتقدون أن تطوير قدرات المعلّمين يشكّل أولوية لتحقيق الشمول، اعتبروا جميعاً أن مواد التدريس هي المورد ذو الأولوية القصوى الذي ما زال مطلوباً (Catholic Relief Services, 2016).

وبموجب خطّة تطوير قطاع التعليم والرياضة للفترة 2016-2020، من المقرّر وضع نظام للتطوير المهني المستمرّ على التعليم الشامل لتزويد المعلّمين بالمهارات التربوية التي تخوّلهم تلبية الاحتياجات التعليمية المتنوّعة للفتيات والأقليات الإثنية والأطفال ذوي الإعاقة، بالإضافة الى الطلاب في قاعات الصفّ المتعدّدة المستويات (Lao PDR Ministry of Education and Sports, 2015). وبحلول العام 2018، كان العمل جارياً على تطوير برنامج لتدريب واضعي المناهج الدراسية قبل الخدمة ووحدة تدريبية تهدف إلى تمكين المعلّمين من "فهم قضايا الإعاقة والقضايا الجنسانية". وركّز جهد آخر تمّ الاضطلاع به في مركز التعليم الشامل التابع لوزارة التربية والرياضة على تعزيز قدرات المدرّبين (BEQUAL, 2018).

> يمثّل التنوّع اللغوي والإثني، الى جانب نوع الجنس، محاور تركيز مشتركة في برامج إعداد المعلّمين

تميل برامج ما قبل الخدمة الموجّهة نحو الشمول إلى التركيز على فئات فرديّة

تركّز معظم برامج ما قبل الخدمة على إعداد المعلّمين لتلبية احتياجات فئات محدّدة، لا سيّما الطلاب ذوي الإعاقة. وفي أوكرانيا، تشمل مناهج البكالوريوس والماجستير مواضيع تتعلّق بتلبية احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة، وكثيراً ما تتوجّه إلى المتخصّصين. فعلى سبيل المثال، هناك دورات لعلماء النفس في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، ودورات حول تقديم الدعم النفسي والتربوي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وحول طرق عمليّة لعلاج النطق، ومقاربات لتيسير التنمية الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية (Ukrainian Step by Step Foundation, 2015). وفي فييت نام، شدّد قرار صدر في العام 2007 على ضرورة تدريب المعلّمين ومدراء التعليم على التعليم الشامل. ووضعت مؤسّسات التدريب في مقاطعتي كون توم Kon Tum ونينه ثوان Ninh Thuan وحدات ما قبل الخدمة بشأن التعليم الشامل للأطفال ذوي الإعاقة (UNICEF, 2015b). وعلى الصعيد الوطني، توفّر كلّيات التعليم في جامعة هانوي للعلم التربوي، وجامعة مدينة هو تشي منه Ho Chi Minh التربوية، وكلية التربية الوطنية لمدينة هو تشي منه Ho Chi Minh ، وكلية التربية الوطنية تدريباً نظامياً على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتوفّر وحدة اختيارية للغة الإشارة على مستوى الباكالوريوس وفي إطار دورات تدريبية غير نظامية قصيرة الأجل (OHCHR, 2019).

يمثّل الطلاب الذين ينتمون إلى أقليات لغوية وإثنية، مثل مجموعات السكّان الأصليين، محور تركيز مشترك آخر في برامج إعداد المعلّمين، لا سيّما في أمريكا اللاتينية. ففي كولومبيا، يساعد البرنامج الوطني الثنائي اللغة في ضمان احتراف المعلّمين الثنائيي اللغة وفي إضفاء الطابع الرسمي على عملية إعدادهم (Mora et al., 2019). وفي كوستاريكا، ينصّ مرسوم صدر في العام 2019 على ضرورة تعزيز تدريب المعلّمين من الشعوب الأصلية ومشاركتهم في صياغة المناهج الدراسية وتنفيذها وعلى ضرورة تيسيرهما (GEM Report Education Profiles). وفي بيرو، تعترف الخطّة الوطنية للتعليم الثنائي اللغة والمشترك بين الثقافات بأن الإعداد الأولي للمعلّمين وإعدادهم أثناء الخدمة يمثّلان الجانب الأكثر أهميةً من جوانب التنفيذ (Peru Ministry of Education, 2016). وفي العام 2016، كان لدى بيرو 38,000 معلّم ثنائي اللغة (مع مستويات مختلفة من التدريب)، ولكن البلاد بحاجة الى ما لا يقلّ عن 17,000 معلّم مدرّب جديد لتلبية الطلب (GEM Report Education Profiles). ولا تزال القدرة على تطوير قدرات هؤلاء المعلّمين محدودة. فالجامعة الوطنية المشتركة بين الثقافات في الأمازون، على سبيل المثال، لا تضمّ أي موظّف تعليم مدرّب متعدّد الثقافات أو من السكّان الأصليين (Espinosa, 2017).

ويُعدّ نوع الجنس أحد مجالات التركيز الأخرى لبرامج التعليم قبل الخدمة. ويسعى برنامج التثقيف الجنسي في كوبا إلى تعزيز إعداد المعلّمين بشأن الحياة الجنسية والوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية وغيره من الأمراض المنقولة جنسياً، من خلال إتباع مقاربة تستند الى الجنسانية والحقوق الجنسية في المناهج الدراسية الأساسية، والمواد الاختيارية، والدراسات الجامعية العُليا (Cuba Ministry of Education, 2011). وعلى الرغم من هذه الأمثلة الكثيرة، لا بدّ من إيلاء المزيد من الاهتمام لتحديد السبل الفعّالة لإعداد المعلّمين على العمل في بيئات شاملة.

تستجيب البرامج المتّصلة بالشمول أثناء الخدمة لطلب مرتفع يرفعه المعلّمون

كثيراً ما يُسجّل طلب كبير من جانب المعلّمين على التطوير المهني بشأن الشمول. وقد أشار حوالى 25% من المعلّمين المشاركين في الدراسة الاستقصائية الدولية لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن التدريس والتعلّم للعام 2018 الى وجود حاجة كبيرة للتطوير المهني بشأن تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد فاقت النسبة 50% في البرازيل وكولومبيا والمكسيك. وكشف حوالى 15% عن حاجة كبيرة للتدريب على التعلّم المصمّم لتلبية احتياجات شخص ما، وقد ارتفعت هذه النسبة إلى أكثر من 40% في اليابان وفييت نام **(الشكل 2-6)**. وفي هولندا، كشف واحد من أصل خمسة معلّمين من ذوي الخبرة التي لا تقلّ عن عقدين من الزمن عن صعوبة كبيرة في التعامل مع طلاب يعانون من اضطرابات نفسية لاحقة للصدمات، وقال 89% إنهم تعاملوا مع طالب واحد من هذا القبيل على الأقلّ (Alisic et al., 2012).

يقدّم عدد قليل من البلدان تدريباً على الإعاقة كجزء من نظام دعم أوسع نطاقاً. \ وفي سنغافورة، يتابع جميع المعلّمين في المدارس العادية تدريباً يهدف إلى إيجاد فهم أساسي للإعاقة ونشر الوعي بشأنها. بالإضافة إلى ذلك، يتلقّى بعض المعلّمين في كلّ مدرسة تدريباً أوسع نطاقاً يهدف إلى تطوير معرفة ومهارات أعمق لدعم الطلاب ذوي الإعاقة. ويعمل المربّون المتحالفون المدرّبون تدريباً خاصاً في المدارس الابتدائية عن كثب مع المعلّمين لتحديد الدعم التعليمي والسلوكي الإضافي الذين ينبغي توفيره للطلاب ذوي الإعاقات الخفيفة ولتأمينه (OHCHR, 2016). وفي مقاطعة نيو برونزويك New Brunswick الكندية، استحدثت سياسة شاملة للتعليم الشامل فرص تدريب للمعلّمين لدعم الطلاب الذين يعانون من اضطرابات الطيف التوحّدي **(الإطار 3-6)**.

بشكل عام، يميل إعداد المعلّمين على الشمول أثناء الخدمة إلى التركيز على مهارات محدّدة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة وغيرهم من الفئات المستهدفة. ويحتاج المعلّمون إلى المعرفة لتحديد الاحتياجات الخاصة وإحالة الطلاب إلى الخدمات

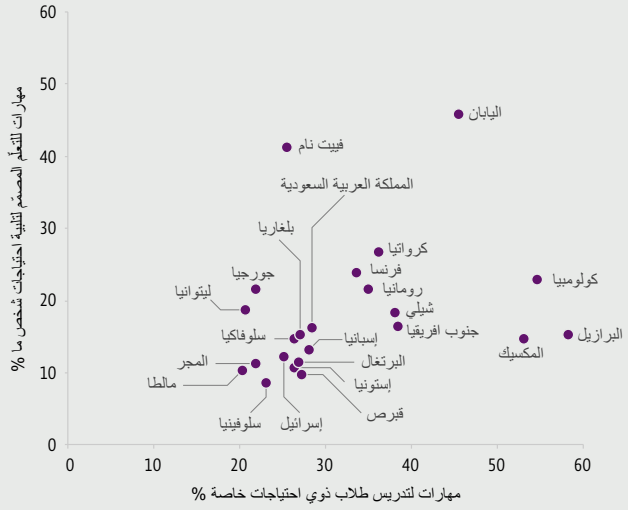
التكميلية. اعترفت سياسة فيجي للعام 2016 بشأن التعليم الشامل وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بضرورة تدريب المعلّمين على الكشف عن الإعاقات وإحالتها (Fiji Ministry of Education Heritage and Arts, 2016). وفي ولاية غوجارات Gujarat الهندية، تعاونت الدوائر الصحية والتعليمية لوضع برنامج تدريب للتعرّف المُبكر على الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة وغيرها من الاحتياجات الخاصة. وقد بدأ البرنامج في العام 2019 ونجح في تدريب 80 مربّياً على التنبّه الى العلامات المُبكرة للاضطرابات وإحالة الطلاب المتأثّرين إلى الخدمات ذات الصلة (Shastri, 2019). وفي جنوب أفريقيا، تسعى وزارة التعليم الأساسي إلى ضمان توفّر معلّم واحد مدّرب على الكشف عن الطلاب ودعمهم على الأقلّ في كلّ مدرسة، على الرغم من عدم تحقيق هذا الهدف (The Right to Education for Children with Disabilities Alliance, 2016).

وفي ما يتعلّق بالأقليات الإثنية، كان أحد أهداف خطّة العمل بشأن سياسة المعلّمين في كمبوديا للعام 2015 هو تعزيز التطوير المهني المستمرّ على التعليم الشامل والتعدّدية اللغوية، لا سيّما في المدارس النائية وذات الأداء الضعيف، من خلال الحوافز والائتمانات (Cambodia Ministry of Education Youth and Sport, 2015). وركّز أحد عناصر خطّة العمل الوطنية للتعليم المتعدّد اللغات للفترة 2014-2018 على برنامج تجريبي لتدريب المعلّمين ومسؤولي التعليم. ودعا تقييم الخطّة إلى وضع استراتيجية للتوظيف تتيح نشر معلّمين من الشعوب الأصلية ذوي الإلمام الجيّد بلغة من لغات الشعوب الأصلية واستبقاءهم (Ball and Smith, 2019). وتهدف خطّة العمل الوطنية للتعليم المتعدّد اللغات للفترة 2019-2023 إلى دمج برنامج تعليمي متعدّد اللغات في مركز إقليمي لتدريب المعلّمين (GEM Report Education Profiles). وفي كولومبيا، تعتبر

الشكل 6-2:

يحتاج المعلّمون إلى المزيد من فرص التطوير المهني بشأن الشمول

النسبة المئوية للمعلّمين الذين أشاروا إلى حاجة كبيرة للتدريب على مجالَين مرتبطَين بالشمول، بلدان مختارة متوسطة ومرتفعة الدخل، 2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig6_2

ملاحظة: إن نظم التعليم المُختارة هي تلك التي أشار فيها المعلّمون إلى حاجة تفوق الحاجة المتوسّطة إلى التطوير المهني على تدريس طلاب ذوي احتياجات خاصة، أي طلاب تمّ رسمياً تحديد حاجة تعلّمية خاصة فيهم بسبب أحد أوجه الحرمان الذهني أو الجسدي أو العاطفي.

المصدر: OECD (2019).

الإطار 6-3:

نيو برونزويك تقدّم تدريباً للمعلّمين لدعم الطلاب الذين يعانون من اضطرابات الطيف التوحّدي

أدّت مقاطعة نيو برونزويك New Brunswick الكندية دوراً رائداً في الترويج للتعليم الشامل خلال ثلاثة عقود من الزمن. وتعود جذور هذا العمل إلى حركة محليّة أدّى فيها المعلّمون دوراً بارزاً (Porter and Towell, 2017). وقد نالت جهود المقاطعة اعترافاً دولياً بعد أن اعتمدت سياسة مُلزمة قانوناً بشأن التعليم الشامل في العام 2013 (Zero Project, 2016). وكان تقييم سابق قد ألقى الضوء على بعض التحديات، من بينها أن عدداً كبيراً من موظّفي الدعم الذين تمّ نشرهم كانوا يركّزون على العمل مباشرةً مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر مما يركّزون على دعم معلّمي الصفوف العادية. وللتصدّي لهذه المسألة، كان لا بدّ من تعزيز التطوير المهني في بعض المجالات، بما في ذلك اضطرابات الطيف التوحّدي (Porter and AuCoin, 2012).

استجابةً لهذا الأمر، أنشأت وزارة التعليم وتنمية الطفولة المُبكرة شراكة التعلّم عن التوحّد في العام 2012، وهي دورة تدريبية تتألّف من برامج تعلّم تمهيدية ومتقدّمة على شبكة الإنترنت وفرص التعليم المستمرّ، يدعمها فريق من محلّلي السلوك وعلماء النفس والباحثين والمربّين (New Brunswick Government, 2019). وفي العام 2015، كان انتشار اضطرابات الطيف التوحّدي يبلغ 1.3% في أوساط الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و17 سنة الناطقين باللغة بالإنكليزية، والذين يشكّلون 68% من السكّان (Canada Public Health Agency, 2018).

أكمل هذه الدورة حوالى 25% من جميع موظّفي التعليم، بمن فيهم مساعدي التعليم والمتدخّلين في مجال السلوك. وقُدّم تدريب متقدّم في 49% من المدارس وقد أكمله معلّم مرجعيّ من أصل ثلاثة. وفي إطار فرص التعليم المستمرّ، تلقّى 30 معلّماً الدعم للحصول على شهادة كمحلّل سلوك. ويعمل الموظّفون المدرّبون مع جميع الأطفال في برنامج التوحّد ما قبل المدرسة. وقد وجدت الأبحاث الأوّلية أن المشاركين في برنامج التعلّم التمهيدي قد عزّزوا ثقتهم في قدرتهم على فهم تأثير خصائص التوحّد على التعلّم، وتقديم الدعم للطلاب الذين يعانون من اضطرابات الطيف التوحّدي، والتعرّف على استراتيجيات التكيّف والاستجابة لمساعدة الطلاب (New Brunswick Government, 2019).

"يُعتبر إعداد المعلّمين على إدماج المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين وسلامتهم من المواضيع المُهملة والمثيرة للجدل في غالبية البلدان"

المبادئ التوجيهية لسياسة التعليم العالي الشاملة أنّ المربّين، بصفتهم جهات فاعلة رئيسية، يجب أن يكونوا قادرين على تطوير علم التربية، وتثمين تنوّع الطلاب من حيث الإنصاف والتداخل الثقافي، وإثارة النقاش ووضع التحاليل من أجل تحقيق رؤية السياسة العامة (Colombia Ministry of National Education, 2013).

في البلدان المرتفعة الدخل، وُضعت مقاربتان متّسقتان بدرجة كبيرة مع التدريس الشامل استجابةً لتزايد الهجرة. تركّز مقاربة التدريس الملائمة ثقافياً، في إطار إعداد المعلّمين، على المهارات والترتيبات التي يحتاج إليها المعلّمون لتدريس مجموعات متنوّعة من الطلاب (Villegas and Lucas, 2007). وفي المقاربة الثانية، وهي مقاربة التعلّم ذو المحتوى واللغة المتكاملان، تدعم دورات تطوير المعلّمين هؤلاء المعلّمين ليساعدوا الطلاب الذين قد لا يتكلّمون لغة التدريس، الأمر الذي يمكّن مجموعات متنوّعة من المتعلّمين من استخدام اللغات كأداة للتواصل والتعلّم على حدّ سواء (Coyle et al., 2010).

يُعتبر نوع الجنس موضوعاً شائعاً نسبياً يتّصل بالشمول في التدريب أثناء الخدمة. وقد اعتمدت خطّة شيلي للتعليم من أجل المساواة بين الجنسَين للفترة 2015-2018 مسألة إعداد المعلّمين المستمرّ على المستوى الوطني بشأن نوع الجنس والتمييز والتعليم الشامل والحياة الجنسية والتنوّع الجنسي في قاعات الصفّ (Chile Ministry of Education, 2017). وفي نيبال، أدرج المركز الوطني لتطوير التعليم وحدة للتوعية الجنسانية في برنامجه الخاص بالتطوير المهني للمعلّمين (OHCHR, 2017).

في أوغندا، تهدف الاستراتيجية الوطنية لتعليم الفتيات للفترة 2015-2019 إلى إدخال التدريب الجنساني ضمن برنامج إعداد المعلّمين، مع التركيز على معلّمي العلوم وعلى الاستجابة لاحتياجات الفتيات واهتماماتهنّ (Uganda Ministry of Education and Sports, 2015). غير أن ميزانية التدريب أثناء الخدمة المُخصّصة لكليات المعلّمين في المرحلة الابتدائية قد أُلغيت منذ العام 2013، ما من شأنه تقويض التنفيذ (Uganda Ministry of Finance, 2018). وقد جدّدت السياسة الوطنية للمعلّمين التي أُطلقت في العام 2019 تركيز الحكومة على هذه المسألة وتضمّنت وضع مبادئ توجيهية لتزويد المعلّمين بالمعارف الأساسية حول المفاهيم والمهارات الجنسانية لإعتماد أساليب تربوية مراعية للمنظور الجنساني في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، كما تضمّنت تطبيقها على أساس تجريبي. (UNESCO, 2019).

يُعتبر إعداد المعلّمين على إدماج المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين وسلامتهم من المواضيع المُهملة والمثيرة للجدل في غالبية البلدان. وقد صرّح أقلّ من نصف المعلّمين الذين شملهم مسح في ألبانيا أنهم يشعرون بأنهم مطلّعين إطّلاعاً جيّداً على حقوق المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين، فيما أفاد الثلثان أنهم لم يتفاعلوا عندما تعرّض مراهقون من المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين للتنمّر (Pink Ambasada, 2018). هذا وقد أدّت ردود الفعل العكسية في وسائل الإعلام إلى إيقاف سلسلة من ورش العمل في مدارس تيرانا كان هدفها القضاء على التمييز القائم على الميل الجنسي في إطار مشروع تجريبي لوزارة التعليم والرياضة والشباب (ILGA Europe, 2019). وفي اسكتلندا، أوصى الفريق العامل المعنيّ بالتعليم الشامل للمثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين الذي أنشأته الحكومة بتوفير التدريب قبل الخدمة وأثناءها لنشر الوعي في صفوف المعلّمين والحرص على "إدراكهم للقضايا الحالية التي يواجهها المتعلّمون من المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسَين، ما يؤمّن استدامة ثقتهم بالتدريس" (Scottish Government, 2018).

تستثمر بعض البلدان في إعداد المعلّمين لضمان التحفيز الدائم للأطفال الموهوبين وشعورهم بالاندماج في قاعات الصفّ. وفي بنما، بدأت المديرية الوطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بتقييم القدرات الاستثنائية في العام 2011، ووضعت برنامجاً ذا صلة في العام 2016. وأدّى تدريب المعلّمين والمهنيين في المدارس والعاملين الإداريين وتوجيههم إلى زيادة الوعي وتطوير المهارات (GEM Report Education Profiles).

غالباً ما تقود المنظّمات غير الحكومية فرص التطوير المهني

تقوم المنظّمات غير الحكومية، في كثير من البلدان، لا سيّما البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط، بملء الثغرة التي تتركها الحكومة لجهة إعداد المعلّمين على الشمول أثناء الخدمة، إن من ناحية التمويل أم القدرات (أنظر **الفصل 8**). وفي منطقة البحيرات في تشاد، نظّمت المنظّمة غير الحكومية الدولية Humanity and Inclusion حملات لتوعية المعلّمين وغيرهم من موظّفي التعليم بضرورة تثقيف جميع الطلاب. ويشمل البرنامج التدريب على نماذج تربوية متباينة وعلم تربوي موجّه بعلم النفس. ويهدف التدريب الذي يمتدّ بين العامَين 2017 و2021 إلى دعم 47 معلّماً و4 مفتّشي تعليم و3 مستشارين تربويين (Humanity and Inclusion, 2018).

لا ينشط أصحاب المصلحة من غير الدول في وضع سياسات لإعداد المعلّمين على الشمول بدلاً من الحكومة فحسب، بل يؤمّنون الدعم أيضاً للسياسات الحكومية في هذا الصدد. فعلى سبيل المثال، نصّت خطّة قطاع التعليم في بوركينا فاسو للفترة 2012-2021 على تدابير لتحسين إدماج الأطفال ذوي الإعاقة، على الرغم من تنفيذ عدد قليل من التدخّلات ومن عدم اعتماد استراتيجية شاملة بحلول العام 2018 (Global Partnership for Education, 2018). وقد استحدثت منظّمة Humanity and Inclusion وحدة حول التعليم الشامل في المدارس الوطنية لإعداد المعلّمين، وقدّمت المزيد من التدريب إلى مجموعة من المعلّمين الذين يزورون المدارس لتقديم الدعم الفردي (Humanity and Inclusion, 2017). وفي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، قامت منظّمة خدمات الإغاثة الكاثوليكية CRS بتدريب معلّمين في مقاطعة زايبوثونغ Xaybouathong على نظرية التعليم الشامل العام وعلى طرق تدريس الأطفال ذوي الإعاقة (Catholic Relief Services, 2016).

يكتسي التدريب أثناء الخدمة أهميةً حاسمةً بصفة خاصة في السياقات التي لا يتوفّر فيها عملياً تدريب سابق للخدمة. وفي جنوب السودان، نظّمت منظّمات غير حكومية دورة عن العنف الجنساني المتّصل بالمدرسة بهدف تزويد المعلّمين بالمعرفة والمهارات اللازمة لفهم دورهم في مجال الوقاية والاستجابة والتدريس غير العنيف وممارسات الانضباط. كما أعدّتهم هذه الدورة ليصبحوا مرشدين في النوادي المدرسية لمساعدة الفتيات والفتيان على التحرّر من القوالب النمطية الجنسانية وبناء المهارات اللازمة لحماية أنفسهم من العنف والإساءة (CREW, 2017).

غالباً ما يتم تدريب معلّمي ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلّمي التعليم العام بشكل منفصل

يُعتبر إجمالاً أن مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة توظّف مهنيين مدرّبين. ومع ذلك، قد لا تتحقّق أبسط التوقّعات في أفقر البلدان. ففي النيجر، على سبيل المثال، تمّ تدريب 10 معلّمين فقط من أصل 162 معلّماً يعملون في مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس شاملة على العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة (FNPH, 2018).

متى توفّر تدريب للمعلّمين على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنه يُقدّم إجمالاً في مؤسّسات أو برامج مختلفة عن التعليم العادي. ومن شأن هذا الأمر أن يديم الفصل ويعيق التقدّم باتجاه نظم تعليم شاملة للجميع. وفي كازاخستان، يجري تدريب معلّمي ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسّسات التعليم العالي، بدعم من المركز الوطني للبحوث التطبيقية لعلم التربية الإصلاحية أو في مؤسّسات التطوير المهني الإقليمية المماثلة (OECD, 2009; OECD and World Bank, 2015). وتشترط سنغافورة على المعلّمين في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة متابعة تدريب مُعتمد، وتقدّم الحكومة منحاً دراسية لمعلّمي ذوي الاحتياجات الخاصة للحصول على درجات الماجستير، الى جانب منح للتطوير المهني (OHCHR, 2016).

تستطيع نظم التدريب المنفصلة زيادة الشكوك في صفوف المعلّمين المشاركين. وفي كندا، كان احتمال أن يقوم المعلّمون الذين تلقّوا تطويراً مهنياً في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أو تدرّبوا كمعلّمين لذوي الاحتياجات الخاصة بالإعراب عن آراء سلبية بشأن الشمول كأفضل وسيلة لتعليم جميع الطلاب أكبر بكثير من احتمال قيام المعلّمين العاديين بذلك. وقد تكون نظم التطوير المهني التي تشدّد على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ذات تركيز ضيّق للغاية فتتجاهل السياق الأوسع نطاقاً للشمول (Woodcock and Hardy, 2017) . بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يطرح الانتقال إلى نظم أكثر شمولاً تحديات بالنسبة الى المعلّمين المتخصّصين. ففي بيلاروس والنرويج، ساد انعدام اليقين بشأن دور نظم التدريب التي غطّت معلّمي ذوي الاحتياجات الخاصة مع انتقال البلدَين نحو النظم الشاملة، وأعرب العاملون في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عن قلقهم إزاء الاستعاضة عنهم بخبراء عموميين (Hannås and Bahdanovich Hanssen, 2016).

تعمل بعض المبادرات على تقريب التدريب العام من التدريب على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. ويوفّر مشروع توعية وضعته مدرسة للصمّ في حسانة، في إثيوبيا، التدريب أثناء الخدمة لمعلّمي التعليم العام وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى جانب برامج توعية للأسر وأفراد المجتمع المحلي والمسؤولين عن التعليم. ويركّز المشروع على تعليم الطلاب الصمّ وذوي الإعاقة السمعية وتعلّمهم في سياقات عامة في جميع أنحاء البلاد لتحسين نوعية التعليم في قاعات الصفّ الشاملة وإتاحة الفرص أمام أطفال الفئة المستهدفة غير الملتحقين بالمدارس للوصول إلى التعليم (Lehtomäki et al., 2020).

تُعتبر "خدمات كالان للأشخاص ذوي الإعاقة" Callan Services for Persons with Disabilities شراكة بين أصحاب مصلحة يناصرون الشمول في بابوا غينيا الجديدة. وقد أنشأت هذه الشراكة، من بين أنشطة أخرى، "معهد كالان للتعليم الشامل" Callan Inclusive Education Institute لرفع مستوى

> "تقوم المنظّمات غير الحكومية، في كثير من البلدان، بملء الثغرة التي تتركها الحكومة لجهة إعداد المعلّمين على الشمول أثناء الخدمة، إن من ناحية التمويل أم القدرات"

"قد تكون نظم التطوير المهني التي تشدّد على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ذات تركيز ضيّق للغاية فتتجاهل السياق الأوسع نطاقاً للشمول"

معارف الموظّفين ومهاراتهم في مراكز موارد التعليم الشامل التي تعمل على نشر الوعي، والكشف عن حالات الإعاقة، وتوفير إعادة التأهيل والتحضير للتعليم العادي، ووضع الأطفال ذوي الإعاقة في قاعات صفّ عادية مع دعم طويل الأجل. ويقدّم المعهد أيضا التدريب للمعلّمين العاديين ولموظّفي مراكز الموارد على كيفية العمل مع المعلّمين العاديين وتدريبهم (CBM, 2018a, 2018b).

المتابعة ضرورية ليتحلّى التدريب بالفعاليّة

تشير البحوث التي تقيّم إعداد المعلّمين على الشمول إلى حدوث تغييرات إيجابية في المواقف ولكن ليس بالضرورة في السلوك في قاعات الصفّ.

وتتوفّر بعض المقاربات التي تعدّ المعلّمين جنباً إلى جنب مع المسؤولين عن إعدادهم. ففي كينيا، قامت مؤسّسة ليونارد شيشير للإعاقة Leonard Cheshire Disability بتدريب 130 معلّماً و30 مسؤولاً عن إعداد المعلّمين في خمس مقاطعات. وركّز البرنامج الذي استمرّ خمسة أيام على إدماج الفتيات ذوات الإعاقة. وقدّم توجيهات عمليّة بشأن أساليب التدريس، تلاها تدريب لتجديد المعلومات مع دليل وأنشطة أوسع نطاقا لتأمين دعم مستمرّ. وأظهرت النتائج زيادة الفعاليّة الذاتية في المجموعتَين وزيادة المعتقدات الإيجابية بشأن التعليم الشامل في أوساط المعلّمين. ومع ذلك، لم تعتزم أي من المجموعتَين اعتماد ممارسات الشمول كنتيجة للتدريب، ولربّما يعود ذلك إلى غياب أي طرق عمليّة لتأمين المتابعة للتدريب (Carew et al., 2019).

تركّز بعض المبادرات صراحةً على المسؤولين عن إعداد المعلّمين. ففي إثيوبيا، شارك المعهد الاتحادي للتعليم التقني والمهني وفروعه الساتليّة في مشروع لبناء القدرات المؤسّسية يركّز على تطوير مناهج دراسية بشأن التعليم الشامل ووحدات ذات صلة للتدريب قبل الخدمة وأثناءها تستهدف معلّمي التعليم التقني والمهني (Lehtomäki et al., 2020).

التدريب أيضاً ضروري بالنسبة الى مسؤولي التعليم الذين يرصدون تنفيذ التدريس الشامل وفي زنجبار (جمهورية تنزانيا المتّحدة)، توسّع نطاق التدريب أثناء الخدمة على التعليم الشامل ليطال مجموعة من المسؤولين في جميع مستويات التعليم. وفي كانون الثاني/يناير 2015، عيّنت وزارة التعليم والتدريب المهني موظفاً واحداً من كلّ إدارة من الإدارات الخمس عشرة ودرّبتهم ليؤدّوا دور ضابط الاتصال بشأن التعليم الشامل. وبحلول أيار/ مايو 2019، كان حوالى 70% من مفتّشي المدارس، فضلاً عن الممتحنين ومطوّري المناهج الدراسية، قد تابعوا دورات تدريبية من يوم واحد الى ثلاثة أيام. وشارك المستشارون والمساعدون المحليون والوطنيون في مجال التعليم الشامل في تدريب مكثّف شمل سبع وحدات دراسية؛ وورشة عمل عن الكشف عن الطلاب وتحديدهم وتقييمهم ودعمهم؛ ودورات تعريفية من ستّة أسابيع عن لغة الإشارة وطريقة برايل (Lehtomäki et al., 2020).

تُستخدم هذه النماذج المتسلسلة عادةً كمقاربة تدريبية أقلّ كلفةً، بحيث تركّز ورش العمل والدورات التدريبية على عدد قليل من المعلّمين الذين تمّ اختيارهم لقدراتهم أو لمناصبهم الرئيسية في شبكات المعلّمين. بعد ذلك، يعمل هؤلاء المعلّمون كمعلّمين رئيسيين، ويقومون بتدريب أقرانهم (IBE, 2017). ومع ذلك، تعرّضت النماذج المتسلسلة للانتقاد لأنها قد تؤدّي الى تمييع المحتوى، وإغفال السياق، وسوء تفسير معرفة المعلّمين المحليين والتقليل من قيمتها، علماً أن هؤلاء المعلّمين المحليين نادراً ما يشاركون في الإعداد (Bett, 2016).

يحتاج المعلّمون إلى الدعم لضمان التعليم الشامل

من أجل تكييف التدريس مع احتياجات الطلاب وخلفيّاتهم، لا يكفي أن يتمتّع المعلّمون بالمعارف والمهارات بل هم أيضاً بحاجة إلى دعم وظروف عمل ملائمة (Grindal et al., 2016). فارتفاع نسب الطلاب إلى المعلّمين، وغياب الدعم التعليمي، وضعف شبكات المعلّمين المحترفين، والافتقار إلى الاستقلالية فيما يتعلّق بالمحتوى هي كلّها من الأسباب التي قد تمنع المعلّمين من جعل قاعات الصفّ شاملة للجميع.

في كمبوديا، وعلى الرغم من الدعم القوي المركّز على الطفل الذي يقدّمه المعلّمون، تستند الممارسات في قاعات الصفّ الى أساليب أكثر سلبيةً وتقليدية. وقد تساءل المعلمون عن جدوى تطبيق علم التربية المركّز على الطفل في قاعات صفّ مكتظّة، وعلى ضوء شحّ الموارد التعليمية ومناهج دراسية تفرط في الطموح (Song, 2015). وفي ولاية تاميل نادو في الهند، أشار معلّمون اعتمدوا أساليب تعلّم تركّز على الطفل وتستند إلى الأنشطة الى صعوبة الالتزام بمبادئ أساليب التدريس المصمّمة حسب الطلب أو الفردية أو المُطبّقة في مجموعات صغيرة في قاعات صفّ

كبيرة تفتقر الى الموارد (Singal et al., 2018). وفي جنوب أفريقيا، بينما يحبّذ المعلّمون الشمول، غير أنهم يعتبرون أن النظام التعليمي يفتقر الى الموارد الكافية التي تتيح التنفيذ، ورأوا أن المثالية السياساتية منفصلة عن الواقع الصعب للمدارس، ما يقوّض التعليم والتعلّم الشاملَين (Engelbrecht et al., 2016).

قد يتأثّر الشمول أيضاً من جرّاء الضغط المُمارس على المعلّمين للامتثال لآليات المساءلة، الأمر الذي قد ينشيء نوعاً من التوتّر بين السياسة الخارجية والاستقلالية المهنية (Ben-Peretz and Flores, 2018). وينطبق هذا الأمر بشكل خاص إذا ما دعت السياسات إلى اتّباع مقاربة موحّدة قد تتعارض مع تلبية الاحتياجات المتنوّعة للطلاب (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012). وقد يجعل التدريس وفق متطلّبات المحتوى الموحّد لتقييم التعلّم من الصعب على المعلّمين تكييف عملهم، ليعكس الخلفيات الثقافية للطلاب مثلاً.

تؤدّي الشبكات دوراً حاسماً في دعم الممارسات الشاملة

بإمكان التعاون بين المعلّمين في مدارس مختلفة أن يدعمهم ليتصدّوا لتحدّيات التنوع، لا سيّما في النظم التي تنتقل من الفصل إلى الشمول. ومن الناحية المثالية، ينبغي أن يستند التعاون إلى مهارات تكميلية. إنها فعلاً لمهمّة صعبة، ذلك أن المعلّمين من المدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة لا يُشجّعون على التفاعل، وأن سيرتهم المهنيّة تتباعد إنطلاقاً من مرحلة ما قبل الخدمة. وفي بعض الأحيان، يغيب هذا التعاون حتّى بين المعلّمين في المدرسة ذاتها. وفي سري لانكا، كشفت دراسة أن عدداً قليلاً من المعلّمين في المدارس ذات الوحدات المخصّصة لذوي الاحتياجات الخاصة أبلغوا عن تعاونهم مع معلّمين آخرين في التعليم العادي أو تلقّيهم الدعم منهم، ويرجع ذلك جزئياً إلى الفصل بين الوحدات (Furuta and Alwis, 2017).

في كينيا، ركّز تدخّل صغير النطاق على إنشاء لجان شمول تتألّف من طلاب ومعلّمين ومدراء مدارس في المدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، فضلاً عن أشخاص من المجتمع المحلي. وقد اجتمع أعضاء اللجان بانتظام لمناقشة أفضل السبل الآيلة الى جعل المدارس أكثر شمولاً وقاموا بتطوير أساليب للتدريس المشترك والتعاون. وقد مكّن المشروع المعلّمين من مناصرة الشمول وتوعية المجتمعات المحلية بضرورة إشراك الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم (Elder and Kuja, 2019).

في إطار الانتقال من الفصل إلى الشمول، شجّعت وزارة التعليم في ناميبيا على تحويل مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مراكز مرجعية، ونصحتها بالتعاون مع مؤسّسات إعداد المعلّمين في التعليم العادي لتنمية المهارات. وشمل التعاون التدريس المشترك (Namibia Ministry of Education, 2013).

أنشأت وزارة التعليم في سنغافورة 16 شراكة ساتليّة بين مدارس عادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة لتشجيع الشمول. وبين العامَين 2015 و2017، غطّى برنامج Buddy'in، الذي يهدف إلى إدماج الطلاب المتخرّجين من مدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة لتحسين القبول بالأشخاص ذوي الإعاقة، 200 طالب (OHCHR, 2016).

في مدينة هو تشي منه Ho Chi Minh في فييت نام، وفي إطار برنامج تديره منظّمة غير حكومية محلية بالشراكة مع منظّمة دولية غير حكومية إسمها CBM، يستطيع الطلاب المكفوفون أن يختاروا بين الالتحاق بالمدرسة العادية أو البقاء في صفوف منفصلة في مركز موارد يضمّ مرافق للإقامة الداخلية. وقد صرّح طلاب انتقلوا إلى المدرسة العادية أنهم يفتقدون الى التدريب المهني والأنشطة خارج المناهج الدراسية التي يوفّرها مركز الموارد. استجابةً لذلك، عمل المركز والمدرسة معاً، بحيث يقدّم المركز مزيداً من الدعم للمدرسة، بما في ذلك إعداد المعلّمين أثناء الخدمة (CBM, 2018b).

يستطيع موظّفو دعم التعليم الترويج للشمول أو الحؤول دونه

يغطّي موظّفو الدعم، بدءاً من مساعدي التدريس وممرّضات المدارس إلى علماء النفس والسائقين، مجموعة واسعة من الوظائف المهنية والتقنية والإدارية (Education International, 2017). وقد أدّى الارتفاع في عدد موظّفي الدعم، لا سيّما مساعدي التدريس، ولكن أيضاً أخصّائيي العلاج الوظيفي والمعالجين السلوكيين وموظّفي دعم التوحّد، في بعض السياقات، الى فتح مسار التعليم العادي أمام الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. غير أن موظّفي الدعم غير متوفّرين إلى حدّ كبير على الصعيد العالمي. وأشار مجيبون على مسح لنقابات المعلّمين الى أن موظّفي الدعم كانوا غائبين إلى حدّ كبير أو غير متوفّرين على الإطلاق في ما لا يقلّ عن 15% من البلدان، وهم متوفّرون إلى حدّ ما في حوالى 29% إلى 44% منها، ومتوفّرين دائماً في حوالى 5% إلى 22%، إستناداً إلى نوعهم (Education International, 2018).

> لا يكفي أن يتمتّع المعلّمون بالمعارف والمهارات، بل هم أيضاً بحاجة إلى دعم وظروف عمل ملائمة

> ترافق الارتفاع في عدد موظّفي الدعم في بعض السياقات مع فتح مسار التعليم العادي أمام الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة

ويمكن أن يساعد مساعدو التعلّم أو التدريس في قاعات الصفّ بشكل خاص في إيلاء اهتمام أكبر للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (Blatchford et al., 2009; Masdeu Navarro, 2015). وفي إطار برنامج حول التعليم الشامل في زمبابوي، تمّت الاستعانة بمساعدين في قاعات الصفّ في مدارس ابتدائية مُختارة لمساعدة الأطفال ذوي الإعاقة. وأعرب المعلّمون عن تقديرهم لهذه المبادرة، غير أنهم انقسموا بشأن ما إذا كان ينبغي للمساعدين أن يؤدّوا في المقام الأول دور الرعاية أو دور الاستشاري الخبير (Deluca et al., 2017).

مما لا شكّ فيه أن موظّفي الدعم لا يمكن أن يحلّوا محلّ المعلّمين، كما لا يمكنهم أن يعوّضوا عن الاكتظاظ في قاعات الصفّ أو الافتقار إلى معلّمين لذوي الاحتياجات الخاصة. وفي إطار تحوّل أيرلندا نحو الشمول، تتمتّع المدارس العادية، منذ العام 2017، بمزيد من الاستقلالية والمرونة لإشراك معلّمي ذوي الاحتياجات الخاصة وموظّفي الدعم. وتنصّ المبادئ التوجيهية للمدارس الابتدائية بشأن دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية على ضرورة أن يقتصر الدعم التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة على "الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة المحدّدة، بمن فيهم الطلاب الذين تشكّل اللغة الإنكليزية لغة إضافية بالنسبة إليهم"، وأنه لا يمكن استخدامه للحدّ من نسبة الطلاب الى المعلّم. وبالفعل، لا يمكن أن يتحمّل معلّمو ذوي الاحتياجات الخاصة بمفردهم مسؤولية توفير المناهج الدراسية إلى أي صفّ (Ireland Department of Education and Skills, 2017, p. 5).

وتشدّد سياسة التعليم الشامل في جزر كوك على أهمية مساعدي التدريس ولكنّها تلقي بالمسؤولية النهائية عن التعلّم على كاهل المعلّمين **(الإطار 4-6)**.

على مستوى التعليم العالي، يمكّن موظفو الدعم الطلاب المعرّضين لخطر الإقصاء من إكمال دراستهم. ويوفّر برنامج الأمهات الشابات Young Mums في ملبورن، في أستراليا، الذي يديره فريق من موظّفي الدعم التعليمي بالتعاون مع جامعة سوينبورن Swinburne University، مساحة آمنة للأمهات اللواتي تتراوح أعمارهن بين 15 و20 عاماً ممن لديهنّ سوابق أسرية صعبة لاستكمال تعليمهن أو مؤهّلاتهن المهنية. ويهدف البرنامج إلى سدّ الثغرات في التعليم ونظام الرعاية الاجتماعية من خلال توفير رعاية للطفل، ومساعدة الأمهات المراهقات على التركيز على التعلّم (Swinburne University, 2018).

يحتاج موظّفو الدعم إلى التدريب وتحديد الأدوار والمسؤوليات

قد يشكّك البعض في الفائدة التي يأتي بها مساعدو التدريس في مجال الشمول. وقد يخشى أولياء الأمور أن يستحدث المساعدون التبعيّة وأن يقوّضوا مساءلة المعلّمين. وقد يحدّ التدريب المحدود أو المسؤوليات غير الواضحة من فعاليّة موظّفي الدعم. وعلى الرغم من أن زيادة التطوير المهني مكّنت موظفي الدعم من اكتساب مؤهّلات رسمية في السنوات الأخيرة، غير أن أغلبيتهم تنضمّ الى المدارس من دون تدريب محدّد (Rose, 2020).

يتمثّل دور موظّفي الدعم في استكمال عمل المعلّمين أو المربّين الخاصين، وليس الحلول محلّهم، إلا أنهم غالباً ما يوضعون في مواقف تتطلّب أكثر من ذلك بكثير. وبما أن موظّفي الدعم يؤدون دوراً متزايد الأهمية في تعزيز الشمول، فإن زيادة التوقّعات المهنية، المصحوبة بمستويات منخفضة في كثير من الأحيان من التطوير

الإطار 4-6:

تمّ نشر موظّفي دعم التعليم في جزر كوك

ركّزت سياسة التعليم الشامل لجزر كوك، التي اعتُمدت في العام 2002 واستُعرضت في العام 2011، على اتّباع مقاربة أكثر شمولاً عن طريق نقل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الجسدية والتعلّمية من وحدات خاصة إلى مدارس عادية (Cook Islands Ministry of Education, 2014).

لتحقيق هذا الهدف، أقرّت السياسة بدور موظّفي الدعم، لا سيّما مساعدي التدريس. فهم يتابعون تدريباً متخصّصاً، ويحصل العديد منهم على شهادة تصدرها نيوزيلندا في مجال مساعدة المعلّمين. ويتمثّل دورهم في توفير "الدعم الفردي لطفل بمفرده أو الدعم لمجموعة صغيرة داخل صفّ ما، حسب مستوى الحاجة" (Cook Islands Ministry of Education, 2014, p. 21). ويغطّي موظّفو الدعم كلّ المستويات من مرحلة الطفولة المُبكرة إلى مرحلة التعليم الثانوي. وفي العام 2017، تمّ توظيف 64 مساعد تدريس (Cook Islands Ministry of Education, 2017a).

يعمل مساعدو التدريس مع المعلّمين لضمان أفضل بيئة تعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المؤكّدة. وتبقى المسؤولية النهائية عن جميع الأطفال وواجب رعايتهم على عاتق المعلّمين؛ ويجب أن يحضر معلّم مشرف في جميع الأوقات (Cook Islands Ministry of Education, 2017b). يقوم المعلّمون بوضع خطط أسبوعية تستند إلى نتائج التعلّم التي يحقّقها برنامج التعليم الشامل، ويمنحون مساعدي التعليم التوجيه والفرصة لتأمين التغذية الراجعة (Cook Islands Ministry of Education, 2010).

المهني، قد تفضي إلى تدنّي نوعية التعلّم وإلى نتائج عكسية فيما أن الهدف هو الشمول. وتشمل الآثار الضارّة غير المقصودة المرتبطة باللجوء المفرط أو غير المناسب الى مساعدي التدريس التدخّل في التفاعل بين الأقران، وانخفاض فرص الحصول على تدريس مختصّ، والوصم (Chopra and Giangreco, 2019; Rose, 2020).

إذا لم يكن الدعم والتعاون الآيلان إلى تعزيز الانتقال إلى التعليم الشامل للجميع حسنَي التحضير والتنظيم، يمكن أن يضرّا أكثر مما ينفعا. في أستراليا، كان وصول الطلاب ذوي الإعاقة إلى معلّمين مؤهّلين يتأثّر سلباً الى حدّ ما بالاعتماد المفرط على موظّفي الدعم غير المؤهّلين. وفي بعض الحالات، تلقّى الطلاب تعليمات من مساعدي التدريس أكثر مما تلقّوه من المعلّمين المؤهّلين. وقد تفاقم الوضع عندما اعتبر المعلّمون مساعدي التدريس مسؤولين عن طلاب فرديين، الأمر الذي دفع بالمعلّمين الى التنازل عن مسؤوليتهم المهنية تجاه هؤلاء الطلاب (Butt, 2018).

أنشأت جنوب أفريقيا فرق دعم في المقاطعات، في إطار عملية نقل الطلاب ذوي الإعاقة إلى المدارس العادية. وتقضي المهام الرئيسية لهذه الفرق بتعزيز الدعم في قاعات الدراسة والدعم التنظيمي وتأمين الدعم المتخصّص لكلّ من المتعلّمين والإداريين والمعلّمين، ناهيك عن تطوير المناهج والمؤسّسات. ومع ذلك، ركّزت الفرق على الطلاب ولم تتمكّن من دعم المعلّمين على قدم المساواة (Makhalemele and Payne-van Staden, 2018).

إذا ما كان تدريب موظّفي الدعم ضرورياً، غير أنه لا يكفي لضمان بيئة تعلّم شاملة وتعاون فعّال مع المعلّمين. وقد خلص استعراض لدراسات أُجريت في 11 بلداً من البلدان المرتفعة الدخل، بما في ذلك إيطاليا وكندا والنرويج، إلى أن مسؤوليات مساعدي التدريس كثيراً ما تكون غير واضحة وأن تعاونهم مع المعلّمين وإشراف المعلّمين عليهم يكونان محدودَين. وأشار الاستعراض أيضاً إلى أن فعاليّتهم في تعزيز نتائج التعلّم والشمول متفاوتة. فعلى سبيل المثال، غالباً ما يقوم مساعدو التدريس بتدريس الطلاب ذوي الإعاقة في مجموعات صغيرة منفصلة، ما يستبعدهم فعليّاً من الصفّ بشكل واسع (Sharma and Salend, 2016).

وفي إنجلترا (المملكة المتّحدة)، كثيراً ما يتحمّل مساعدو التدريس مسؤولية التدريس ولكنهم نادراً ما يتلقّون التدريب والإعداد الملائمَين. وينبغي إعادة النظر في دورهم لجهة تقديم الدعم من أجل الإبقاء على مشاركة المتعلّمين، وتعزيز الاستقلالية عندما يواجه الأطفال صعوبات، وتشجيع الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلّم الخاصة بهم. ومن الناحية المثالية، يتعيّن تدريب المعلّمين والمساعدين معاً (Radford et al., 2015).

> "يتمثّل دور موظّفي الدعم في استكمال عمل المعلّمين أو المربّين الخاصين، وليس الحلول محلّهم، إلا أنهم غالباً ما يوضعون في مواقف تتطلّب أكثر من ذلك بكثير"

قد لا يدرك المعلّمون أنه يتعيّن عليهم توجيه عمل مساعدي التدريس والتعاون معهم. ولتصحيح هذا الوضع، لا بدّ أن توفّر إدارة المدارس الدعم أو فرص التطوير المهني. وتشمل الكفاءات ذات الصلة عقد اجتماعات للتخطيط، وتطوير خطط تكميلية لمساعدي التدريس، ورصد أنشطتهم المهنية اليومية (Chopra and Giangreco, 2019).

تناضل نظم تعليمية كثيرة لتحقيق التنوّع في مهنة التدريس

قد يعكس تنوّع أعضاء هيئة التدريس قيمة الشمول بالنسبة الى الطلاب والمجتمع بشكل عام. وقد كشف استعراض لمنافع توظيف أشخاص ذوي إعاقة عن منافع تعود على كلّ من أصحاب العمل (تبدّل أقلّ، ومستويات أعلى من الاستبقاء، وابتكار، وانتاجية مثلاً) والموظّفين على حدّ سواء (مثل تحسين نوعية الحياة، وتعزيز الثقة بالنفس، وشبكات اجتماعية أوسع) (Lindsay et al., 2018). ويستطيع المعلّمون المنتمون الى أقلّيّات أن يصبحوا قدوة. وفي ولاية جهارخاند Jharkhand الهندية، ارتبط تزايد تمثيل مختلف المجموعات الإثنية في صفوف المعلّمين بزيادة التحاق الطلاب من مختلف المجموعات (Borker, 2017). وفي الولايات المتّحدة، كان لتنوّع المعلّمين تأثير إيجابي على أداء الطلاب وتصوّرات الطلاب للمعلّمين، لا سيّما في أوساط الطلاب المنتمين الى أقلّيّات (Cherng and Halpin, 2016; Egalite et al., 2015).

في المقابل، يناضل أعضاء هيئة التدريس المتجانسة لإيجاد أرضية مشتركة مع مجموعات متنوّعة من الطلاب وأولياء الأمور. غير أن تركيبة الموظّفين في معظم البلدان لا تمثّل السكّان. وفي إنجلترا (المملكة المتّحدة)، خلصت دراسة إلى أن المعلّمين قد لا يتمكّنون دائماً من الاستماع إلى تعليقات أولياء الأمور من الطبقة العاملة ومراعاتها، نظراً الى أنهم ينتمون بغالبيّتهم الى الطبقة الوسطى (Gazeley, 2012).

تبذل بعض البلدان جهوداً صريحة لزيادة الطابع التمثيلي للمعلّمين، من خلال توظيف معلّمين من ذوي الإعاقة مثلاً **(الإطار 5-6)**. وتهدف بعض التدخّلات

الإطار 6-5:

يقدم المعلّمون ذوو الإعاقة مساهمة فريدة في نظم التعليم

تتوفّر أدلّة مقارنة قليلة حول المعلّمين ذوي الإعاقة في جميع أنحاء العالم. وقد وجدت دراسة لمعلّمي التعليم الإضافي والعالي الذين يعانون من عسر القراءة في إنجلترا (المملكة المتّحدة) وفنلندا أن عسر القراءة زوّدهم بفهم عميق لدورهم كمربّين ولأهمية التعاطف مع الطلاب. وكان بإمكانهم تقديم المشورة للزملاء بشأن ضرورة التحلّي بوعي أكبر للصعوبات التي تعترض طريق الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة، الأمر الذي يسهم في تعزيز الشمول (Burns and Bell, 2010). وبالمثل، وجدت دراسة أُجريت في المملكة المتّحدة خلال فترة التحاق ستة معلّمين طلاب يعانون من عسر القراءة أنهم أضفوا نقاط قوة على عملهم، بما في ذلك فهم أفضل للصعوبات التي يواجهها الطلاب (Griffiths, 2012).

وفي نيبال، يجري توظيف أفراد متعلّمين ذوي إعاقات بصرية كمعلّمين في مدارس عادية: ومن بين حوالى 000 1 شخص في نيبال يعانون من إعاقات بصرية ويحملون شهادة جامعية، عمل نحو 400 شخص كمعلّمين في مدارس عادية. وخلص مسح إلى أن كلاً من الطلاب ومدراء المدارس ينظرون إلى هؤلاء المعلّمين بشكل إيجابي، على الرغم من بعض التحدّيات في إدارة قاعات الصفّ، أو الدعم (مثل المواد بطريقة برايل)، أو المساعدة في وضع علامات على الامتحانات أو التدريب على استخدام أجهزة الكمبيوتر. وأفاد طلاب بأن نقاط قوة المعلّمين تتمثّل في المواقف الإيجابية ومهارات التواصل الجيدة والمزيد من الاهتمام بالدروس الاجتماعية والأخلاقية (Lamichhane, 2016). ومع ذلك، غالباً ما يواجه المعلّمون ذوو الإعاقة عقبات جديّة. فقد كشف حوالى 81% من المعلّمين ذوي الإعاقة في المملكة المتّحدة بأنهم تعرّضوا للتمييز بسبب إعاقتهم خلال مسيرتهم المهنيّة كمعلّمين (NASUWT, 2015).

تحديداً إلى تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. من جهتها، قامت حكومة بنغلاديش، بدعم من الجهات المانحة، بتعيين 650 معلّماً من ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية، نحو 70% منهم من النساء (Bangladesh Government, 2018).

يمتدّ غياب التنوع ليطال نقص التمثيل الإثني والثقافي. وأظهرت بيانات واردة من أوروبا أن المعلّمين من ذوي الخلفيات المهاجرة ممثّلون تمثيلاً ناقصاً مقارنةً بالطلاب. فالمعلّمون المنحدرون من الأقليّات في الولايات المتّحدة، مثل المعلّمون الأمريكيون من أصل أفريقي أو من أصل إسباني، ممثّلون تمثيلاً ناقصاً بشكل متزايد مقارنةً بالطلاب **(الشكل 3-6)**. وتزيد من حدّة نقص التمثيل هذا الحواجزُ التي تطبع كل مرحلة، من الالتحاق بالإعداد الأوّلي للمعلّمين إلى البقاء في المهنة

> "كشف استعراض لمنافع توظيف أشخاص ذوي إعاقة عن منافع تعود على كلّ من أصحاب العمل والموظّفين على حدّ سواء"

(European Commission, 2017). وفي الهند، أُحرز تقدّم في ما يتعلّق بالفئات المحرومة تاريخياً: ففي الفترة الممتدّة بين العامَين 2005 و2013، ارتفعت نسبة المعلّمين من الطبقات المُصنّفة، الذين يشكّلون 16% من سكّان البلاد، من 9% إلى 13% (Census India, 2011; NUEPA, 2016).

ينبع غياب التنوّع في مهنة التدريس من انعدام المساواة الهيكلية

يمكن تفسير غياب التنوّع في صفوف المعلّمين جزئياً بعوامل هيكلية تعكس التفاوت والإقصاء داخل قطاع التعليم، على سبيل المثال. ويُترجم انخفاض تمثيل فئة ما بين الطلاب في التعليم العالي أو في ميادين محدّدة على شكل انخفاض التمثيل في صفوف المعلّمين المتخرّجين، ما يسهم بدوره في انخفاض التمثيل في مهنة التدريس.

فعلى سبيل المثال، يتابع الطلاب ذوو الإعاقة التعليم العالي بمعدّلات أدنى، ويتخرّج منهم عدد أقلّ، فلا يستطيعون بالتالي أن يصبحوا معلّمين. وفي 11 بلداً من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء، كانت معدّلات إتمام التعليم الابتدائي والثانوي للطلاب ذوي الإعاقة أقلّ بكثير مما هي عليه بالنسبة الى الطلاب الذين لا يعانون من أي إعاقة (Wodon et al., 2018). وبالمثل، تُعتبر ندرة معلّمات العلوم والرياضيات نتيجةً لانخفاض تمثيل الإناث في هذه المجالات في التعليم العالي (UNESCO, 2016).

توفّر بعض السياسات حوافز في هذا الصدد. وفي ولاية كوينزلاند الأسترالية، قد يحقّ للمعلّمين الراغبين في العمل في مناطق ريفية ونائية الحصول على إعانات إيجار وإعانات مالية، حسب الموقع ودرجة البُعد (Queensland Government Department of Education, 2019). وفي جمهورية أفريقيا الوسطى، يتمّ توظيف معلّمين في المناطق المتأثّرة بالنزاعات من بين السكّان المحليين (GEM Report Education Profiles).

ويمكن أيضاً أن تعيق ممارسات التوظيف الفاسدة التنوّع. ففي أفغانستان، تفيد التقارير بأن الكثير من المناصب التعليمية يتمّ الحصول عليها من خلال الرشوة أو المحسوبية. وقد تقف العقبات المالية وغيرها من العقبات التي تحول دون الالتحاق عائقاً أمام المرشّحين من خلفيات اجتماعية واقتصادية متنوّعة، كما قد تؤدّي إلى تفاقم التفاوت بين الجنسَين. فلكلّ 100 معلّم، يوجد 66 معلّمة، وتنخفض النسبة إلى 10 في بعض المقاطعات، بما في ذلك أوروزغان Uruzgan وزابول Zabul.

ويفضي هذا الوضع الى عرقلة تعليم الفتيات في المناطق التي تحظّر فيها القيم التقليدية تعليم الفتيات على يدّ الرجال. وقد اتخذت وزارة التعليم تدابير للحدّ من الفساد في توظيف المعلّمين (Bakhshi, 2020).

علاوةً على ذلك، يمكن أن ينجم غياب التنوّع عن قرارات التوظيف والفصل المتعمّدة. فعلى سبيل المثال، أظهر تحليل تاريخي لأنماط توظيف المعلّمين عقب إدماج المدارس في جنوب الولايات المتّحدة أن الإدماج ارتبط بانخفاض توظيف المعلّمين الأمريكيين من أصل أفريقي. ولم يكن الانخفاض نتيجةً ضرورية لهذه السياسة، بل كان خياراً واعياً لمدراء المدارس، ومجالس التعليم، وواضعي السياسات على المستوى الفدرالي. وقامت إحدى المناطق المدرسية التي انتقلت من الفصل الكامل إلى الإدماج الكامل إلى تقليص توظيف المعلّمين الأمريكيين من أصل أفريقي بنسبة 32% (Thompson, 2019).

الخاتمة

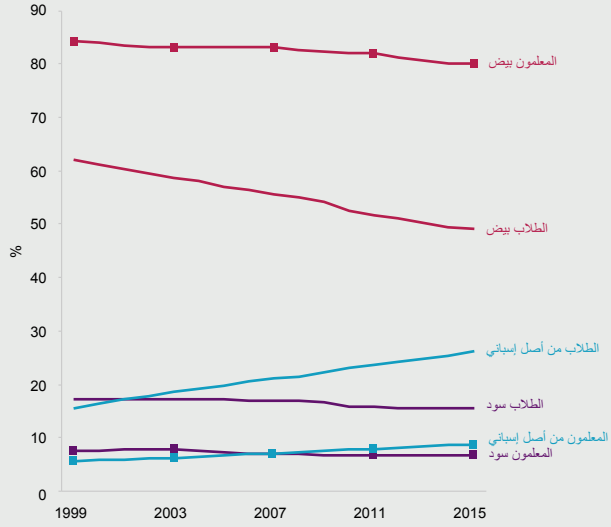
يُعتبر المعلّمون أساس نظام التعليم الشامل. ونظراً الى أن نظم التعليم تستوعب طلاباً أكثر تنوّعاً، فإن قاعات الصفّ آخذة في التغيّر. ويتزايد احتمال أن يعمل المعلّمون في جميع أنحاء العالم مع طلاب لديهم خلفيات وخبرات ونقاط قوّة وضعف مختلفة.

وفي حين أحرزت بلدان كثيرة تقدّماً في إعداد المعلّمين لتوفير الدعم لجميع الطلاب، والتعاون مع الآخرين، وتثمين التنوّع والمشاركة مهنياً، فإن بلداناً أخرى تكافح من أجل تغيير المواقف، وتزويد المعلّمين بالمهارات اللازمة لدعم جميع الطلاب، وتوفير بيئات عمل داعمة. وقد لا يتلقّى المعلّمون تعليماً كافياً ولا مناسباً قبل الخدمة، كما قد يفتقرون الى التطوير المهني أثناء الخدمة. وقد يضرّ نقص التدريب بقدرتهم على تعزيز إمكانات التعلّم لدى جميع الطلاب.

تُطرح تساؤلات حول ماهيّة التدريب العالي الجودة وكيفية تقديمه في مختلف أنحاء العالم. وكما يبيّن هذا الفصل، تُبذل مجموعة من الجهود في هذا الصدد، ولكنّها غير منّسقة. وتكشف مواقف المعلّمين عن تحفّظات مستمرّة بشأن جدوى توفير التعليم الشامل للجميع. وكثيراً ما تستند هذه الهواجس إلى معتقدات تمييزية قد تنبع من معتقدات شخصية أو تعكس معايير اجتماعية أوسع نطاقاً. وقد يعكس التشكيك أيضاً عدم كفاءة النظام، كما هي الحال عندما لا يُمنح المعلّمون استقلالاً أو توجيهاً كافياً لإقامة تعاون فعّال مع الأقران وموظّفي الدعم.

كثيراً ما يتخلّف تنوّع المعلّمين عن التنوّع السكّاني، نتيجةً لمشاكل هيكلية في بعض الأحيان تحول دون اكتساب أفراد من الفئات المهمّشة المؤهّلات وقيامهم بالتدريس في المدارس بعد تأهيلهم وبقائهم في المهنة. ويتعيّن أن تدرك النظم أن هؤلاء المعلّمين يستطيعون تعزيز الشمول من خلال تقديم رؤى فريدة من نوعها والتصرّف كقدوة لجميع الطلاب.

الشكل 3-6:
المعلمون المنحدرون من الأقليات ممثلون تمثيلاً ناقصاً في الولايات المتحدة
المعلمون والطلاب في المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية بحسب العرق/ الانتماء الإثني، الولايات المتحدة، 1999-2015



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig6_3
المصدر: United States National Center for Education Statistics (2016).

حافلة مدرسية لتحالف المثليين
والمستقيمين خلال مسيرة سياتل براید في
2008، الولايات المتحدة الأمريكية.

مصدر الصورة: JGLSONGS

الفصل

7

المدارس

هل يتعلّق الشمول في المدارس بالبنية التحتية فقط؟

الرسائل الرئيسية

ارتبطت الأخلاقيات المدرسية، والقيم والمعتقدات الصريحة والضمنية، والعلاقات بين الأشخاص، التي تحدّد كلّها جو المدرسة، برفاه الطلاب

- انخفضت حصّة الطلاب في بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الذين شعروا بالانتماء إلى المدارس من 82% في العام 2003 إلى 73% في العام 2015.
- يمكن استخلاص قوة الأخلاقيات المدرسية من مدى وضوح القيم المدرسية، ومدى قوة التدابير الآيلة إلى معالجة التنمّر، ومدى قرب العلاقات بين الطلاب والمعلمين، ومدى مرونة المدرسة في التعامل مع الظروف الصحية للطلاب، ومدى ترحيبها بالطلاب الجدد.

يعتمد الترويج العام لثقافة شاملة على قادة مدارس رؤيويين

- لم يتابع حوالى خمس مدراء المدارس في البلدان المتوسّطة والمرتفعة الدخل، ونصف المدراء في كرواتيا، تدريباً على التوجيه التربوي. غير أن معلّمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية أبلغوا عن احتياجات منخفضة لجهة التطوير المهني إذا ما توفّر لهم توجيه تعليمي أفضل.
- أفاد حوالى 15% من مدراء المدارس في البلدان المتوسّطة والمرتفعة الدخل، وحوالى 60% في فييت نام، بوجود حاجة كبيرة للتطوير المهني لتعزيز الإنصاف والتنوع.
- يستطيع قادة المدارس التعلّم من خلال تبادل الخبرات. وفي هونغ كونغ، في الصين، تعمل المدارس التي تتبع مقاربات المدرسة الشاملة كمراكز مرجعية للمدارس الأخرى.

في الكثير من الأحيان، لا تُرقى الثقافة المدرسية إلى مستوى النموذج الأمثل الشامل للجميع

- يؤدّي التنمّر والعنف في المدارس إلى الإقصاء. وقد تعرّض ثلث الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و15 عاماً للتنمّر فى المدرسة.

تكتسي المدارس الآمنة التي يسهل الوصول إليها أهمية حاسمة في تحقيق الشمول

- لا تزال الأدلة المقارنة عن المدارس التي قامت بتكييف البنية التحتية والمواد اللازمة للطلاب ذوي الإعاقة بعيدة المنال لأن المعايير الوطنية تختلف، والقدرة على الرصد ضعيفة، ولا يتم التحقق من البيانات بشكل مستقل. ومع ذلك، لا توجد مدارس في بوروندي أو النيجر أو ساموا تستوفي المعايير الوطنية. وفي سلوفاكيا، وحدها 15% من المدارس الابتدائية تلبّي المعايير الوطنية.
- أظهرت دراسة شملت 000 7 طفل في 11 بلداً في أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية أن أكثر من ربع الفتيات أبلغن أنهنّ لا يشعرن أبداً بالأمان أو نادراً ما يشعرن بالأمان في طريقهن إلى المدرسة.
- يتمتّع إدماج ميزات تيسير الوصول والتصميم العام في البنى التحتية للمدارس بمردودية التكاليف. ويؤدي القيام بذلك منذ البداية إلى زيادة التكلفة الإجمالية بنسبة 1%. أما التكيّف بعد الانتهاء، فيمكن أن يزيد التكلفة بنسبة 5% أو أكثر، بحسب التعديلات.

يمكن أن تحدث التكنولوجيا المعِينة فرقاً بين المشاركة والتهميش

- تُعتبر الأجهزة المعِينة مدخلات (مثل لوحات المفاتيح المكيّفة)، ومخرجات (مثل أجهزة قراءة الشاشة)، وتطبيقات للتواصل البديل والمعزّز (التي تستبدل الكلام) وأنظمة معِينة للسمع (تحسين وضوح الصوت). وهذه التكنولوجيا تحسّن معدلات التخرّج وتقدير الذات والتفاؤل.

يعتمد الشمول والشعور بالانتماء على الأخلاقيات المدرسية 751
تلعب المدارس الآمنة التي يمكن النفاذ إليها دوراً مهماً في تحقيق الشمول 661
بإمكان التكنولوجيا أن تحدث فرقاً بين المشاركة والتهميش 171
الخاتمة 571

على المدارس أن تراعي في عملها البيئة التي ينحدر منها الأطفال وتدرك أن الأطفال لا يتمتعون بالاستعداد أو بالأوضاع المنزلية نفسها عند مباشرة مسيرتهم التعليمية.

ألس هايجنين- ماتويس، كبير مستشاري التعليم

لقد اتخذت البلدان خطوات تهدف إلى جعل الأنظمة التعليمية أكثر شمولاً وذلك من خلال اعتماد قوانين وسياسات ترمي إلى إدماج الطلاب ذوي الاحتياجات المختلفة في التعليم النظامي. وقد أتيحت لكثير من هؤلاء الطلاب فرصة التعلم مع أقرانهم. ولكن كما يوضح هذا التقرير، فإن الدمج لا يولد بالضرورة شعوراً بالانتماء.

ولا يمكن أن يتحقق الشمول في التعليم من دون وجود مدارس شاملة، وهي بحسب تعريف إعلان سالامانكا "مؤسسات تضم الجميع تحتفي بالاختلافات وتدعم التعلّم وتستجيب للاحتياجات الفردية" (UNESCO, 1994, p. iii). تؤمن المدارس الملتزمة بالشمول بأنّ كلّ طالب قادر على التعلم والنجاح وسيحققهما وترحب المدرسة الشاملة بالطلاب جميعهم فيشعرون بالانتماء ويحققون إمكاناتهم الكامنة ويساهمون في الحياة المدرسية اليومية. كما وتكفل المدارس الشاملة إشراك الطلاب جميعاً وتحقيق إنجازهم عبر حضورهم، بغض النظر عن هويتهم الجنسانية أو عرقهم أو ميولهم الجنسية أو خلفيتهم الاجتماعية-الاقتصادية أو احتياجاتهم التعليمية. كما وتكفل لهم المشاركة والتعلّم (New Zealand Government, 2014).

وتؤدي القيادة المدرسية الفعّالة والداعمة دوراً أساسياً (وإن لم يكن كافياً) في بناء بيئات كهذه. ويمكن للثقافة المدرسية الشاملة أن تزيد من تحفيز الطلاب مما يدفع بهم إلى تحمل المزيد من المسؤولية في ما يتعلّق بسلوكهم وتعلّمهم، وإلى الشعور بالانتماء بشكل أكبر. ويوثق هذا الفصل الممارسات الجيدة في المدرسة الشاملة، والحواجز المحتملة. وينظر في ما يمكن أن تفعله المدارس لبناء ثقافات وعمليات إدارية شاملة. ثم يبحث في كيفية جعل المدارس أكثر نفاذاً من حيث البنى التحتية المادية واستخدام التكنولوجيا.

يعتمد الشمول والشعور بالانتماء على الأخلاقيات المدرسية

تشير الأخلاقيات المدرسية، وهي عبارة تستخدم أحيانا كمرادف للثقافة أو المناخ المدرسي، إلى القيم والمعتقدات المعلنة والضمنية والعلاقات بين الأشخاص، التي تحدد الجو السائد في المدرسة والتي توجّه السلوك المدرسي (Donnelly, 2000). وقد أصبح هذا المفهوم معروفاً منذ 40 عاماً، عندما تم تحديد أثره على النتائج المدرسية، بما يتجاوز العوامل الأخرى القابلة للقياس (Rutter et al., 1979). ومنذ ذلك الحين أصبحت القيم والمعايير المدرسية عاملاً هاماً في الأداء الأكاديمي ضمن المدارس (Bennett, 2017). وفي الولايات المتحدة، تضمنت الدراسة الاستقصائية للجوّ المدرسي الآمن والداعم الذي أجرتها ولاية ميريلاند أسئلةً تتعلق بالشعور بالانتماء والمساواة في المعاملة. واستُخدمت الإجابات الواردة من حوالي 25 000 طالب ثانوي لوضع مقياس للجوّ السائد في المدرسة المرتبط ببيئة مواتية للتعلّم، مما يساعد على التنبؤ بنتائج التحصيل العلمي للطلاب (Bradshaw

"

تؤمن المدارس الملتزمة بالشمول بأنّ كلّ طالب قادر على التعلم والنجاح وسيحققهما

"

et al., 2014). وتركز بعض الحكومات على أهمية الأخلاقيات المدرسية في سياساتها التعليمية. فعلى سبيل المثال، يعتبر منهاج التميز في اسكتلندا (المملكة المتحدة) أن الاخلاقيات المدرسية الإيجابية هي "نقطة انطلاق للتعلّم" (Scottish Government, 2008, p. 20).

وقد تم الربط بين الأخلاقيات المدرسية الإيجابية والنمو الاجتماعيّ والعاطفي للطلاب، وشعورهم بالرفاه، وتحسّن سلوكهم (Goldberg et al., 2019). ويرتبط تعزيز الشعور بالانتماء في المدرسة بانخفاض العدائية واحتمال الالتحاق بمجموعات خطيرة كالعصابات (Roffey, 2013). ففي أستراليا، أجريت تجربة مضبوطة عشوائية العيّنة لتغيير الأخلاقيات المدرسية، باستخدام استراتيجيات تهدف إلى تعزيز شعور الموظفين والطلاب بالترابط والتقدير من خلال التواصل والتطوير المهني والتوعية المجتمعية. وبيّنت التجربة انخفاضاً في سلوكيات الطلاب الخطيرة وفي تعاطي المواد المخدرة (Bond et al., 2004). وكان لتكرار التجربة في كندا آثار مماثلة (Hawe et al., 2015).

ويمكن تقييم الأخلاقيات المدرسية من حيث طبيعة القيم والمعايير المدرسية، ودرجة الالتزام بها من قبل الموظفين، ومدى قبول الطلاب لها ومشاركتهم المنظور التعليمي للمدرسة. وبالرغم من صعوبة الإحاطة بالمفهوم، فقد بُذلت محاولات لتفعيله. فقد قامت دراسة للثانويات في ستوكهولم في السويد بتقييم الأخلاقيات المدرسية باستخدام تقييم المعلمين لوضوح التعبير عن القيم المدرسية، وصرامة التدابير الرامية إلى معالجة التنمر والعنف، وقرب العلاقة بين الطلاب والمعلمين، وإضافةً إلى دوران الموظفين (Granvik Saminathen et al., 2018).

وكخطوة أولى تسعى إلى تبني القيم الشاملة، بإمكان المدارس أن تضع بيان مهمة تعبّر فيه عن نيتها الجماعية في تقدير التنوع الطلابي واستيعابه وتعزيز احترام أفراد المجتمع المدرسي كافةً. ويمكن نشر هذا البيان. كما ويمكن وضع خطة عمل تحدد الأهداف المدرسية وصياغة استراتيجيات لتوجيه الجهود. إلا أنّ هذه التدابير لا تشكل أخلاقيات شاملة في حد ذاتها. وبشكل أساسي، على المعايير الشاملة أن توجه ممارسات أعضاء المجتمع المدرسي. إنّ "بناء مدرسة شاملة...

يتخطى مسألة وضع بيان حول القيم يؤكد على الشمول... فالمدرسة الشاملة قائمة على الإيمان بأنّ المدرسة بأكملها تتشاطر مسؤولية الشمول" (NBACL, 2011, p. 6). وقد أظهرت دراسة للمدارس الثانوية في إنكلترا (المملكة المتحدة) أنّ المدارس الأكثر والأقلّ نجاحاً جمعيها وضعت بيانات حول القيم، إلا أنّ المدارس الأقل نجاحاً لم تدمج هذه البيانات في ممارساتها العملية (Glover of Coleman, 2005). ولغايات تسويقية، قد تقوم هذه المدارس بتطوير هويات ووضع بيانات مَهمة سطحية في محاولة لجذب أولياء الأمور (Faas et al., 2018).

وقد أشارت مقارنة بين المدارس الشاملة في البرتغال والمملكة المتحدة والولايات المتحدة (Kugelmass, 2006) إلى أن ثقافتها الشاملة تتجلى في التزامها الراسخ بالشمول وإيمانها به، وباعتبارها التنوع بين الطلاب والموظفين مورداً إيجابياً، وبالتزامها بمثل الشمول العليا التي يتم نشرها في المدرسة والمجتمع المحلي. والعنصر الرئيسي الآخر هو اعتماد أسلوب تفاعل تعاوني بين الموظفين والطلاب **(الإطار 1-7)**.

هذا لا يعني أن هناك مقاربات مثلى جاهزةً لوضع أخلاقيات مدرسية شاملة. كما أنّ هذه المقاربات لا تنتج بشكل تلقائي عن إعادة هيكلة تنظيمية أو عن اعتماد ممارسات معينة. فإنّ المدارس تعتمد طرقاً مختلفةً لوضع فلسفتها المتعلّقة بالشمول موضع التنفيذ. والواقع أنّ منطق الشمول يمكن أن يشمل اتجاهات مختلفة جداً **(الإطار 7.2)**.

لا بدّ من إطار يضم المدرسة بأكملها لبناء الحس بالانتماء

لقد استُخدمت التقييمات الشاملة لعدة بلدان، على غرار برنامج التقييم الدولي للطلاب، لقياس شعور الطلاب بالانتماء إلى المدرسة. وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، أفاد معظم الطلاب بأنهم لا يشعرون بالغرابة أو الوحدة أو بأنهم غرباء، وبأنهم تمكنوا من تكوين صداقات في المدرسة. الا أنّ نسبة الطلاب الذين يشعرون بالانتماء إلى المدرسة انخفضت من 82% في العام 2003 إلى 73% في العام 2015. ويعزى ذلك جزئياً إلى زيادة نسب الطلاب المنحدرين من أسر مهاجرة، وإلى تدني الشعور بالانتماء بين الطلاب من السكان الأصليين (OECD, 2017a, 2019a).

ويمكن لإطار يضمّ المدرسة بأكملها أن يساعد على بناء تغيير شامل مستدام (McMaster, 2013). وقد حدد توليف للبحوث المتعلقة بحس الانتماء إلى المدرسة ست استراتيجيات تشمل الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والموظفين تساعد الطلاب على الشعور بمزيد من الارتباط بالمدرسة. وتستند

> "في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، انخفضت حصة الطلاب الذين يشعرون بالانتماء إلى المدرسة من 82% في العام 2003 إلى 73% في العام 2015"

الاستراتيجيات إلى علاقات الثقة والرعاية التي تعزز التواصل المنفتح بين هذه الفئات. ولا بدّ أيضاً من تشجيع الأسر على المشاركة بنشاط في الحياة المنزلية والحياة المدرسية. وعلى البرامج أن تسعى إلى تطوير مهارات الطلاب لدفعهم إلى المشاركة بطريقة نشطة. وعلى أساليب إدارة قاعات الصف والتدريس أن تعزز البيئات التعليمية الإيجابية. كما ويحتاج المعلمون إلى التطوير المهني والدعم المناسبين. وفي نهاية المطاف، ينبغي لعمليات صنع القرار أن تسهل مشاركة الطلاب والأسر والمجتمع المحلي. كذلك عليها أن تسهل التحصيل الأكاديمي وتمكين الموظفين (Centers for Disease Control and Prevention, 2009).

وأكد تحليل توليفي لـ51 دراسةً أنّ مشاركة أولياء الأمور في الحياة المدرسية من خلال التواصل الفعلي وجلسات توفير المعلومات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحس الانتماء لدى الطلاب (Allen et al., 2018). ولا بدّ للمدارس من التواصل مع أولياء

الإطار 1-7:

إنّ العلاقات التعاونية هي من الأسس التي ترتكز عليها المدارس الشاملة

تعزز المقاربات القائمة على الأخلاقيات المدرسية الشاملة التعاون بين قادة المدارس والمعلمين والموظفين والطلاب وأولياء الأمور. فهي تدفع بأصحاب المصلحة جميعهم في المدرسة إلى المشاركة كما وتسمح للطلاب بتطوير الحس بالانتماء. ولغايات هذا التقرير تمّ تحليل نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2015 (PISA) الذي تجريه منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وأظهر التحليل أنّ الطلاب الذين يتفاعلون بشكل إيجابي مع الطلاب الآخرين أو الذين لا يشعرون بالتهديد من قبل الطلاب الآخرين يتمتعون بمهارات أفضل في مجال حل المشاكل، حتى بعد أخذ الخلفية الاجتماعية-الاقتصادية بالحسبان.

وقد تم الربط بين تدني الوضع الاجتماعي-الاقتصادي وتدني المهارات التعاونية في مجال حل المشاكل في معظم البلدان. فيعزى حوالي 15% من الفوارق في المهارات إلى اختلاف في الوضع الاجتماعي-الاقتصادي. وفي حوالي ثلث البلدان، يعزى ما بين 20% و30% من الفوارق إلى هذا الاختلاف (OECD, 2017b). ومع ذلك، تشير بيانات من برنامج التقييم الدولي إلى أن الطلاب الأكثر حرماناً يقدرون العمل الجماعي أكثر من أقرانهم. وأظهرت البيانات أيضاً وجود فجوة في المهارات التعاونية لحل المشاكل بين الطلاب المهاجرين وغير المهاجرين. فبعد أخذ الهوية الجنسانية والوضع الاجتماعي-الاقتصادي بالحسبان، سجّل الطلاب المهاجرون 26 نقطةً أقلّ من الطلاب غير المهاجرين كمتوسط في ما يتعلّق بهذه المهارات، في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (Bădescu, 2020).

الإطار 2-7:

بإمكان الأخلاقيات المدرسية الشاملة أن تشمل مجموعةً واسعةً من فئات الطلاب

تتجاوز الحاجة إلى الشمول الفئات المعروفة من الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. فحالات كثيرة لا تندرج في إطار مفهوم الإعاقة أو قد لا تكون مرتبطةً بشكل مباشر بالتحصيل الأكاديمي. إلا أنّ إهمالها قد يؤثر على شعور الطلاب بالانتماء أو على إنجازاتهم في مجالات أخرى، كالفنون والرياضة (Rix and Sheehy, 2014).

فالعديد من الأمراض المزمنة قد لا تصنّف في خانة الإعاقات مع أنه قد يكون لها آثار كبيرة على تعليم الأطفال. ففي الولايات المتحدة، تشير التقديرات إلى أنّ طفلاً واحداً من كلّ أربعة أطفال يعاني من حالة صحية مزمنة (Van Clave et al., 2010). والربو هو من الحالات الصحية المزمنة الجدية الأكثر شيوعا بين الأطفال. وحالياً يتزايد انتشاره، الذي يتجاوز 10% على الصعيد العالمي، في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، بما في ذلك بلدان مختلفة مثل كينيا ولبنان وباراغواي وتايلنده. وقد تصل هذه النسبة إلى 30% في بعض البلدان، بما في ذلك أستراليا ونيوزيلندا (WAO, 2011). ويصنّف الربو بشكل صريح كفئة فرعية من الاحتياجات التعليمية الخاصة في مجموعة من البلدان ولكنه بعيد من أن يعدّ كذلك في كافة البلدان (United Arab Emirates Ministry of Education, 2009; United Kingdom Department for Education, 2015). وبالنسبة إلى الطلاب الذين يعانون من الربو، يعتمد شمول المدرسة جزئياً على كيفية تعاملها مع العلاج الموصوف لهذه الحالة الصحية. وقد يغيب الطلاب الذين يعانون من الربو بانتظام عن المدرسة بسبب مواعيدهم الطبية (Fleming et al., 2019). ويعتمد الشمول في هذه الحالة على المرونة التي قد تعود بالفائدة على عدد أكبر من الطلاب: فإيجاد سبل للتقليل إلى أدنى حد من الأثر الاجتماعي والتعلمي للتغيب بسبب المرض يمكن أن يفيد الطلاب الذين يتغيبون عن المدرسة لأسباب أخرى أو الذين يعودون ليلتحقوا بالتعليم بعد التسرب (Gleason et al., 2016; Weler et al., 2006).

أمّا في ما يتعلق بكون الطالب أعسر فلا يعترف القانون عموماً بهذه الحالة على أنها تشكّل نقطة ضعف أو هشاشة. إلا أنّ الطلاب العسر يضطرون إلى التكيّف مع الأدوات والآلات وأثاث قاعات التدريس والمدارس المصممة لمستخدمي اليد اليمنى الذين يشكلون أغلبية الطلاب. وتاريخياً، كانت المدارس الثانوية في الولايات المتحدة مصممة بطريقة تسمح لأشعة الشمس بالدخول إلى القاعات من الجهة اليسرى حتى لا تلقي يد الكتابة بظلالها على ما يتم كتابته (Kamenetz, 2018). وتمّت ممارسة التمييز ضد من يستخدم اليد اليسرى عبر إجبارهم على التحول القسري إلى الكتابة باليد اليمنى (Meng, 2007). لذلك ينبغي أن توفر المدارس الشاملة أدوات للطلاب الذين يستخدمون اليد اليسرى، على غرار المقصات وقطع الأثاث. وفي الفلبين، ينص قانون جديد على توفير مقاعد دراسية محايدة أي صالحة لمستخدمي اليد اليمنى أو اليد اليسرى لـ10% من الطلاب من كافة المستويات التعليمية، بما في ذلك في التعليم التقني والمهني والتعليم العالي، وذلك في غضون عام واحد. ومتى تمت صياغة القواعد والأحكام التنظيمية، سيصبح من الممكن فرض عقوبات إدارية تجازي عدم الامتثال (Philippines Senate, 2019).

من جهة أخرى، يمكن أن يشكل الالتحاق بمدرسة جديدة مرحلةً عصيبةً بالنسبة إلى الطالب، خاصةً إذا ترافق مع تحديات أخرى، كالاضطرار إلى تغيير المدرسة بسبب السلوك. ففي الولايات المتحدة، يقوم معظم طلاب المدارس الابتدائية والثانوية بتغيير مدرستهم لأسباب غير الترفيع المدرسي مرةً على الأقل خلال مسيرتهم التعليمية (Rumberger, 2015). وعلى الرغم من أن الأدلة متباينة، فلتغيير المدرسة عادةً تأثير سلبي على النتائج التعلّمية (Centre for Education Statistics and Evaluation, 2016; Schwartz et al., 2017). وأظهر تحليل طولي أجري في المملكة المتحدة أنّ الأطفال الذين قد يعانون من مشاكل مع أقرانهم هم أكثر عرضةً لتغيير المدرسة وأنّ التنقل المدرسي هو مؤشر على خطر القلق والاكتئاب (Winsper et al., 2016). وفي الحالات التي يؤدي فيها عدم الشمول إلى جعل الطلاب الجدد يشعرون وكأنهم غرباء، فإن استجابتهم للضغوطات قد تؤدي إلى حلقة مفرغة من السلوكيات الصعبة وإلى مزيد من التغييرات غير الطوعية للمدرسة (Park, 2014).

الأمور والمجتمع المحلي الأوسع لنشر أخلاقياتها ورؤيتها للشمول. يتعيّن على أولياء الأمور وغيرهم من أفراد المجتمع أن يشاركوا في الأنشطة المدرسية أو في لجان إدارة المدارس ومع ذلك، أشارت نتائج برنامج التقييم إلى أن 12% فقط من أولياء الأمور في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تطوعوا للمشاركة في الأنشطة اللاصفيّة، وأن 17% شاركوا في إدارة المدرسة (OECD, 2019b).

ويمكن لأخلاقيات المدرسة الشاملة والداعمة أن تساعد الطلاب على التعامل مع الصدمات النفسية. ويميل الطلاب النازحون إلى أن يكونوا معرضين للخطر بشكل خاص. وفي ولاية فيكتوريا الأسترالية، تساعد لجان رعاية اللاجئين الطلاب على التكيف مع البيئات جديدة وإيصالهم بوحدات الدعم النفسي (Foundation House, 2016). كما ويمكن للفقر أن يجعل الطلاب عرضةً للضغوط والصدمات النفسية وآثارها السلبية على الصحة النفسية، مما قد يؤدي إلى ظهور مشاكل سلوكية (Blitz et al., 2016). وتعتمد المدارس التي تتمتع ببيئات متجاوبة وداعمة استراتيجيات متعددة المستويات لمعالجة آثار الصدمات النفسية على الطلاب. وفي هذا الإطار فإن وجود طاقم للدعم النفسي في المدارس للمساعدة على معالجة الأعراض من دون وصم أو الإحالة إلى خدمات التعليم الخاصة، من شأنه أن يساعد بشكل كبير على تحقيق الرفاه للطلاب (Phifer and Hull, 2016).

ومن الأهمية بمكان أيضاً تمكين الطلاب لتشجيعهم على المشاركة كمواطنين نشطين ومسؤولين في المجتمع المدرسي. وتكتسي فرص المشاركة في صنع القرار وممارسة مهارات التواصل والتعاون من خلال مجالس الطلاب والهيئات الاستشارية أهميةً خاصةً في المدارس ذات التنوع الكبير (Johnson, 2003).

> يتعيّن على أولياء الأمور وغيرهم من أفراد المجتمع أن يشاركوا في الأنشطة المدرسية أو في لجان إدارة المدارس

يضطلع قادة المدارس بدور رئيسي في تعزيز الشمول

تقع على المدراء مسؤولية تطبيق القوانين والأنظمة المتعلقة بالشمول وتعزيز المساواة في النفاذ إلى التعليم. ومتى كانت قوانين مناهضة التمييز أو الأطر الشاملة غير موجودة أو غامضة، يتعيّن على المدراء اتخاذ خطوات إضافية، على سبيل المثال لضمان اتباع سياسة قبول منصفة. وفي نهاية المطاف، يعتمد نشر ثقافة الشمول والقيم مشتركة بشكل خاص على قادة المدارس الذين يتمتعون بالرؤى البصيرة، ولا سيما عندما يكون المعلمون مترددين أو غير مستعدين لتطبيق الممارسات الشاملة. ويمكن أن يتولى المدراء وضع رؤية مشتركة للشمول، وتوجيه عملية التربية الشاملة، وتوضيح قيمة المقاربات الشاملة، والتخطيط لأنشطة التطوير المهني (Ainscow, 2011; Schuelka, 2018). ويتعيّن على قادة المدارس أن يمنحوا الموظفين الوقت والمكان الكافيين ليتمكنوا من تطوير فهم نقدي لمعتقداتهم وافتراضاتهم وأفكارهم المسبقة وسلوكياتهم التي قد تؤدي إلى استمرار الانقسام بدلاً من تعزيز الشمول. وهذا أمر أساسي، إذ على الموظفين تحديد الحواجز التي تقف في وجه الشمول والاعتراف بمسؤوليتهم في إيجاد الحلول.

وتقع على عاتق قادة المدارس مسؤولية ضمان حصول جميع الأطفال، ولا سيما أشد الأطفال حرماناً، على الدعم التعليمي الملائم. والحقيقة أنّ المدراء الذين تمكنوا من خلق ثقافة ذات توقعات عالية ونشرها من دون المساس بمبدأ الشمول كانوا عاملاً رئيسياً في تطوير المدارس في المناطق الفقيرة (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b; Muijs et al., 2010). وإنّ القادة والموظفين العاملين في مدارس لندن التي تمكنت من تحسين نتائج الطلاب المحرومين بشكل كبير كانوا يتشاطرون دوافع مشتركة كما وكانت لديهم قناعات راسخة بأنه يستطيعون التأثير بشكل إيجابي على هؤلاء الطلاب (Baars et al., 2018).

ويمكن المدراء أن يشرحوا ممارسات التعليم الشامل. ويمكن للأشخاص الذين لديهم خبرة في تعليم الطلاب المحرومين أو ذوي الاحتياجات الخاصة تدريب المعلمين الأقل خبرة. وقد وجدت دراسة شملت عدة بلدان حول المعلمين الذين يدرسون طلاباً ذوي احتياجات خاصة في المدارس العادية أنّ المعلمين الذين يتمتعون بقيادة توجيهية أفضل يحتاجون إلى تطوير مهني أقلّ (Cooc, 2018). ويمكن قادة المدارس أيضاً بناء الكفاءة في الشمول من خلال التعلم من المدارس التي تتبع ممارسات مثالية أو عبر تبادل الخبرات والموارد مع المدارس الأخرى (Ainscow et al., 2016; Armstrong and Ainscow, 2018). وتيسر بعض الحكومات إقامة شبكات الدعم المدرسي وتقدم حوافز للمدارس لحثها على التعاون. ففي هونغ كونغ الصين، أطلقت الحكومة برنامجاً تُستخدم فيه المدارس التي تتبع مقاربات جيدة للتعليم الشامل في المدرسة بأكملها كمراكز للموارد تقوم بمساعدة المدارس الأخرى (Poon-McBrayer and Wong, 2013). وقد أنشأت بعض البلدان الأوروبية خدمات استشارية متخصصة لمساعدة المدارس على دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ففي السويد، تتلقى المدارس المساعدة من مراكز الموارد المحلية، بدعم من الوكالة الوطنية السويدية للتعليم ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017c). وقد تكون مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في موقع فريد يتيح لها تبادل الخبرات مع المدارس العادية إلا أنها تواجه تحديات خاصة بها **(الإطار 3-7)**.

ومع تزايد تعقيد مهام قادة المدرسة، التي تشمل الرؤية والتفكير الاستراتيجي والتركيز على التعلّم وإدارة الموارد والتواصل وحل المشاكل والقيادة التربوية، أصبح من الواضح بشكل متزايد أن هناك حاجة إلى مقاربة تعتمد على الفريق (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b). ومن المرجح أن تتسم المدارس ذات الثقافات الشاملة بأسلوب قيادي يشجع على المشاركة في هذه الوظائف واتخاذ القرارات بشكل ديمقراطي.

قد تقوّض العوامل المتعلقة بالنظام جهود قادة المدارس الرامية إلى تعزيز الشمول

تشير أحد التقديرات إلى أنّ طبيعة القيادة المدرسية تفسّر أكثر من ربع الفروقات في نتائج التعلّم في كافة المدارس المرتبطة بمتغيرات على مستوى المدرسة (Leithwood et al., 2008). إلا أنّ العوامل المتعلقة بالنظام يمكن أن تحبط جهود قادة المدارس الآيلة إلى خلق بيئة تعليمية شاملة. فعلى سبيل المثال، قد ترى

الإطار 3-7:

يواجه مدراء مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة تحديات من نوع خاص

يواجه قادة مدارس ذووي الاحتياجات الخاصة تحديات تتماثل وتختلف في الوقت نفسه عن تلك التي يواجهها أقرانهم في المدارس العادية، ولا سيما في مجالي التخطيط وإدارة الموارد. فعلى سبيل المثال، قد يواجهون تحديات أكبر في ما يتعلق باستقدام الموظفين واستبقائهم وتدريبهم. ففي الولايات المتحدة، تفاقم النقص في معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بسبب ارتفاع معدلات الاستنزاف وزيادة أعداد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد أشار المدراء إلى صعوبة استقدام موظفي الدعم لذوي الاحتياجات الخاصة، مثل أخصائيي العلاج الفيزيائي ومعالجي النطق واللغة (Scott and McNeish, 2013). كذلك عليهم أن ينظموا أنشطة التطوير المهني لإبقاء الموظفين على اطلاع بآخر التطورات والمعايير والمناهج الدراسية. كما وعليهم أن يكفلوا قيام المعلمين بإقامة توازن بين مسؤوليات التعليم والرعاية، الأمر الذي يمكن أن ينطوي على دور أكبر للمدراء في التوجيه وفي شرح الممارسات (Bubb, 2009).

وتقيم مدارس ذووي الاحتياجات الخاصة علاقات مع مؤسسات الخدمات الصحية والاجتماعية إذ يمكن للعاملين في قطاع الصحة وغيرهم أن يقدموا المشورة بشأن رعاية الطلاب وخطط التدريس كما يمكن للمدارس أن تلعب دور الوسيط بين أولياء الأمور وبين هذه المؤسسات. وتتمتع الشراكة مع أولياء الأمور بأهمية واستمرارية أكبر مما هو الحال بالنسبة إلى الكثير من الطلاب العاديين. بالإضافة إلى ذلك، ومع تزايد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، تلعب مدارس ذووي الاحتياجات الخاصة دوراً أكبر في بناء قدرات المدارس العادية (Ainscow et al., 2003).

وفي السنوات الأخيرة، قامت عدة بلدان أوروبية بتحويل مدارس ذووي الاحتياجات الخاصة إلى مراكز موارد. وهذا يعزز الصلات بين تعليم ذووي الاحتياجات الخاصة والتعليم العادي ويدعم التحوّل نحو التعليم الشامل من دون أن يجعل المؤسسات القائمة غير ضرورية. وفي ليتوانيا مركزان وطنيان للموارد (للأشخاص ذوي الإعاقات البصرية والسمعية). ويجري تنفيذ مشروع لتحويل أربع مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة إلى مراكز للموارد (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017a). ويشمل تحرك سلوفينيا نحو الدمج إلى تحويل مدارس الاحتياجات الخاصة إلى مراكز للموارد تضمّ معلمين متخصصين متنقلين (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017b). وقد ذهب البرتغال إلى أبعد من ذلك. فمنذ العام 2009، قام بتحويل معظم مدارس الاحتياجات الخاصة إلى مراكز موارد وبتقديم الدعم من خلال مهنيين متخصصين (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019).

وقد أصبح هذا الاتجاه اتجاهاً عالمياً. فقد قامت ملاوي بتحويل 140 مدرسةً ابتدائيةً و37 مدرسة ثانويةً لذوي الاحتياجات الخاصةً إلى مراكز للموارد. وفي ناميبيا، أصبحت بعض مدارس الاحتياجات الخاصةً مدارس للموارد تقوم بتقديم المشورة والدعم للمدارس العادية. وقد وضعت جمهورية تنزانيا المتحدة خططاً لإجراء إصلاحات مماثلة. كما وأنشأت الفيتنام مراكز لدعم تطوير التعليم الشامل في 20 مقاطعةً ومدينةً (GEM Report Education Profiles[1]).

1 أداة جديدة للتقرير العالمي لرصد التعليم من أجل الرصد المنهجي للقوانين والسياسات التعليمية الوطنية. يمكن الاطلاع عليها على الموقع التالي www.education-profiles.org.

المدارس التي يتم تقييمها وفقاً لمعايير أداء الطلاب في الاختبارات أنّ في ذلك سبباً لاستبعاد الطلاب المهمشين.

وإنّ وجود الاستقلالية وهامش معيّن لاتخاذ القرارات بشأن إدارة المدرسة وتنظيمها أساسيان لضمان الإنصاف. ولكنّ السلطة الاستنسابية للمدراء لا تعني عدم إمكانية مساءلتهم. إلا أنه لا بدّ من المواءمة بين آليات مساءلة القيادة والسياسات الأخرى لدعم الشمول، وهو أمر غالباً ما يفتقر إليه في الممارسة العملية. وقد خلص استعراض لوثائق السياسات الأوروبية المتعلقة بالقيادة المدرسية إلى عدم وجود تركيز واضح على القيادة المدرسية الشاملة (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b).

ومع ذلك، فإن المبالغة في إعطاء الاستقلالية في اتخاذ القرارات يمكن أن تقوّض الشمول، كما يمكن للحوافز أن تؤدي إلى ذلك في حال قام أولياء الأمور بالدفع نحو التخفيف من الشمول. وتتمتع جنوب أفريقيا بتشريعات مناهضة للتمييز والفصل العنصري في المدارس. ولكنّ المدراء يتمتعون باستقلالية تحديد حدود هذه التدابير. ففي جوهانسبرغ، يشكّل هذا عاملاً يؤدي إلى زيادة استبعاد أطفال الضواحي الفقيرة

> "قد ترى المدارس التي يتم تقييمها وفقاً لمعايير أداء الطلاب في الاختبارات أنّ في ذلك سبباً لاستبعاد الطلاب المهمشين"

من المدارس الأفضل أداءً (Bell and McKay, 2011). ويلعب المدراء دوراً أساسياً في دعم الحوار مع المجتمع المحلي وبناء الثقة مع أولياء الأمور. وعليهم أن يكونوا ملتزمين بشكل خاص بتحديد الأسر المهمشة وأن يثابروا على إدماجها في المجتمع المدرسي (Campbell, 2011).

ومن الأهمية بمكان فهم كيفية تخصيص الموارد المدرسية لتطبيق التعليم الشامل Head teachers may need to organize فقد يحتاج المدراء إلى تنظيم أنشطة للتطوير المهني أو تحديد نظام عمل موظفي الدعم، على غرار مساعدي المعلمين وأخصائيي اللغة وعلماء النفس في المدارس (Hehir et al., 2017). وقد يشكل نقص الموارد عائقاً. لذلك قد يحتاج قادة المدارس إلى الضغط على مجالس المدارس أو على الحكومات المحلية للحصول على الموارد المادية والمالية والبشرية (Cobb, 2014).

يحتاج قادة المدارس إلى تدريب متخصص لتعزيز الشمول

لبناء مدارس شاملة، لا بدّ من أن يتمتع المدراء بالمعرفة والفهم المتعلق بالشمول (Garner and Forbes, 2013; Jahnukainen, 2014). وينبغي أن يركز دعم القيادة والتطوير المهني من أجل الشمول بدرجة أقل على الإدارة، وبشكل أكبر على التعلم والإنجاز، وأن يشمل مجالات مثل اتخاذ القرارات المستنيرة المبنية على الأدلة واستخدام البيانات (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b).

وقد لا يتلقى المدراء تدريبا نظامياً على القيادة أو الإدارة. ففي البلدان التي شاركت في الدراسة الاستقصائية الدولية لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن التدريس والتعلّم لعام 2018 (TALIS) تبيّن أنّ نحو خُمس المدراء لم يتلقوا أي تدريب على القيادة التوجيهية. وبلغت هذه النسبة الثلث في أستراليا وليتوانيا والنصف في كرواتيا (OECD, 2019c). وفي الأنظمة التعليمية المشاركة البالغ عددها 47 نظاماً، أفاد 15% المائة من المدراء عن وجود حاجة ماسة إلى التطوير المهني لتعزيز الإنصاف والتنوع، حيث بلغت النسبة أكثر من 60% في الفيتنام **(الشكل 1-7)**. وتبيّن أنّ أقل من ربع البلدان الـ 31 المشاركة في تقييم البنك الدولي لمقاربات الأنظمة من أجل نتائج تعليمية أفضل المتعلق بالمعلمين، يُلزم المدراء بالمشاركة في برنامج تعريفي أو إرشادي (Wilichowski and Molina, 2018).

ولا يعدّ التدريب في مجال التعليم الخاص إلزامياً للمدراء المتدرجين إلا في ثماني ولايات أمريكية فقط (Lynch, 2012). وغالباً ما تركز دورات القيادة على المتطلبات القانونية ومتطلبات الامتثال بدلاً من التركيز على قيادة برامج توجيهية قوية للطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة (Osterman and Hafner, 2009). وغالباً ما يمتد نقص التدريب والتطوير المهني على طول المسيرة

> من الأهمية بمكان فهم كيفية تخصيص الموارد المدرسية لتطبيق التعليم الشامل

المهنية (Burdette, 2010). وقد اعتمدت إستونيا مشروعاً تجريبياً يتمحور حول التدابير التنظيمية التي تعزز إدماج المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. ويقدم هذا المشروع برامج تدريبية مستمرة للمعلمين وقادة المدارس كما ويعتبر أن تطبيق التعليم الشامل هو أولوية عابرة للقطاعات (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a). من جهتها، أنشأت أيرلندا مركزاً للقيادة المدرسية في العام 2015 (Fitzpatrick Associates, 2018).

غالباً ما تفتقر الثقافة المدرسية إلى مثل الشمول العليا

لقد أظهرت الدراسة الاستقصائية الدولية لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن التدريس والتعلم لعام 2018 أن حوالي مدرسة من كل خمس مدارس لا تتبع سياسات صريحة ضد التمييز بين الجنسين والتمييز الاجتماعي والاقتصادي. وتبيّن أنه في47 نظاماً تعليمياً، أفاد المدراء من 64% من المدارس عن تنظيم مناسبات متعددة الثقافات، على غرار أيام التنوع الثقافي. كما وتبيّن أن 70% من المدارس قد دعمت نشاطات تشجع على التعبير عن هوية الطلاب من أقليات عرقية أو ثقافية. ومع ذلك، من المرجح أن تكون هذه الأرقام مبالغ فيها، حيث أنّ المعلمين قد أبلغوا عن معدلات أقلّ بنحو 10 نقاط مئوية في إجاباتهم عن هذه الأسئلة **(الشكل 2-7)**. وبصورة غير متوقعة إلى حد ما، كانت نتائج إجابات المدراء أدنى بأربع نقاط مئوية وإجابات الطلاب أدنى بنسبة 9 نقاط في المدارس التي تضمّ طلاباً من خلفية إثنية وثقافية أكثر تنوعاً. وفي كافة الأنظمة التعليمية المشاركة، تبيّن أنّ نحو مدرسة واحدة من كل خمس مدارس تتبع سياسات صريحة لمكافحة التمييز المبني على الهوية الجنسانية والوضع الاجتماعي-الاقتصادي. وتبلغ هذه النسبة النصف في بعض البلدان، بما فيها بلجيكا وإيطاليا (OECD, 2019c).

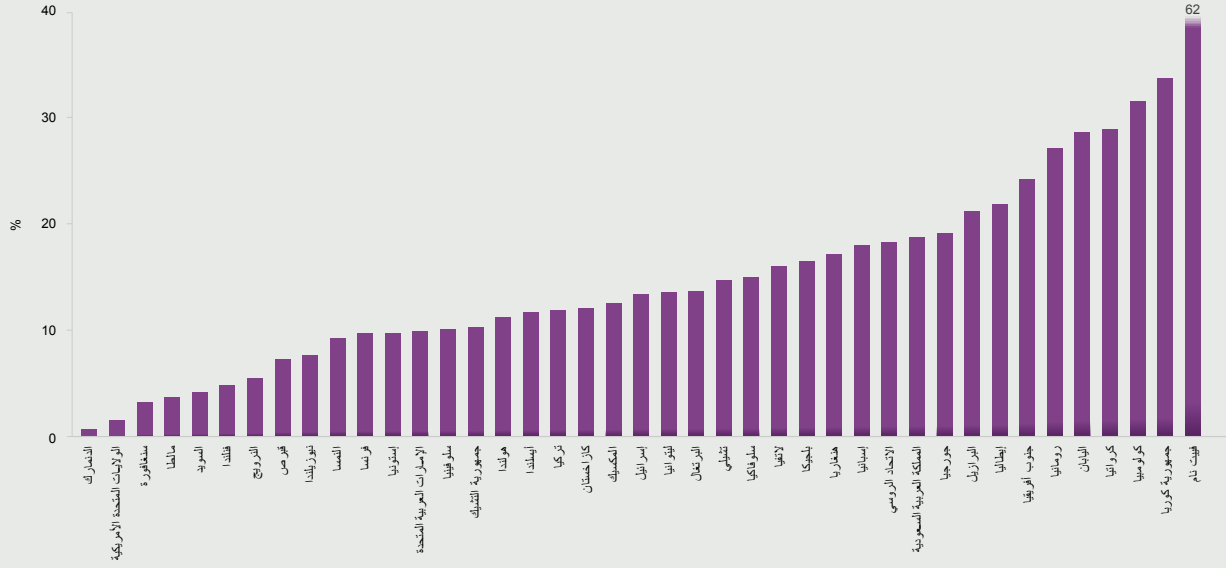
إنّ التنمر والعنف المدرسي يؤديان إلى الإقصاء

عادةً، يعاني ثلث الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و15 عاماً من التنمر في المدرسة، , على الرغم من تفاوت المستويات بين الدول، من أقل من 10% في أرمينيا إلى أكثر من 50% في ليتوانيا والنيبال والفليبين (UNESCO, 2019). وفي البلدان التي شاركت في دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي (TIMSS) لعام 2015، أفاد 45% من طلاب الصف الرابع بأنهم تعرضوا للتنمّر مرةً واحدةً في الشهر على الأقل، علماً أنّ هذه النسبة بلغت 78% في جنوب أفريقيا (Mullis et al., 2016).

الشكل 7-1:

يحتاج العديد من المدراء إلى التطوير المهني المرتبط بالشمول

النسبة المئوية لمدراء المدارس الإعدادية الذين أبلغوا عن حاجة عالية للتطوير المهني في مجال تعزيز الإنصاف والتنوع ، بلدان وأقاليم مختارة، 2018



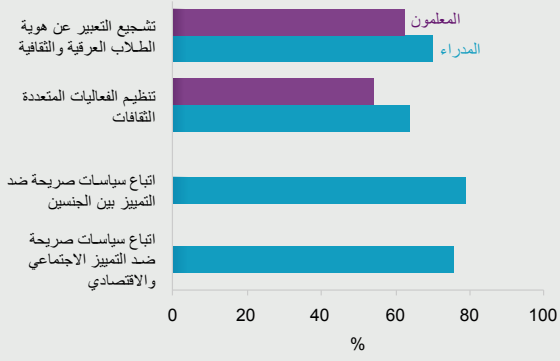
GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig7_1

المصدر: OECD (2019c).

الشكل 7-2:

إنّ العديد من المدارس لا تنفذ سياسات وممارسات شاملة

ممارسات مدرسية مختارة متعلقة بالتنوع والعدالة، حسب نوع المجيب، في الأنظمة التعليمية التي شاركت في الدراسة الاستقصائية الدولية لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن التدريس والتعلم



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig7_2

المصدر: OECD (2019c).

وعموما، فإن الطلاب الأكثر تعرضاً للتنمر هم من يعتبرون مختلفين من حيث الأعراف الاجتماعية أو المثل العليا. وتشمل هذه الفئات الأقليات الجنسية والإثنية والدينية، والطلاب ذوي الدخل المنخفض وذوي الاحتياجات الخاصة. وغالباً ما يكون الطلاب من المثليات والمثليين ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسين معرضين لخطر كبير، حيث أنهم يبلغون عن معدلات تنمر أعلى من الفئات الأخرى (Schuster et al., 2015). وفي نيوزيلندا، تبيّن أنّ الطلاب من المثليات والمثليين ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسين ثلاث مرات أكثر تعرّضاً لخطر التنمر من أقرانهم (UNESCO, 2017).

وتؤدي النتائج المتعلقة بتجارب الطلاب ذوي الإعاقة إلى رسم صورة قاتمة عن الوضع. فقد وجدت دراسة أجريت في أستراليا أن 56% من الطلاب ذوي الإعاقات قد عانوا من التنمر في الأشهر الإثني عشر السابقة، أي أكثر من ضعف المعدل المسجّل في صفوف الفئة العمرية في سن الدراسة (Gotlib, 2018). وفي أوغندا، أفاد 84% من الأطفال ذوي الإعاقات عن تعرضهم للعنف على يد أقرانهم أو على يد الموظفين خلال الأسبوع الفائت، مقارنةً بنسبة 53% من الأطفال الذين لا يعانون من الإعاقة (Devries et al., 2018). وفي المملكة المتحدة، بالإضافة إلى تعرّض الطلاب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد للتنمّر أكثر من الطلاب غير المصابين بالتوحد، أفاد الطلاب الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد

> لقد أظهرت الدراسة الاستقصائية الدولية لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن التدريس والتعلم لعام 2018 أن حوالي مدرسة من كل خمس مدارس لا تتبع سياسات صريحة ضد التمييز بين الجنسين والتمييز الاجتماعي والاقتصادي.

أنهم يحظون بدعم اجتماعيّ أقل من قبل زملائهم وأصدقائهم (Humphrey and Symes, 2010). وفي الولايات المتحدة، يبدو أنّ الطلاب الذين يعانون من إعاقات ذهنية أو اضطرابات عاطفية أو مشاكل عظمية أكثر تعرضاً لخطر التنمر من أقرانهم الذيم لا يعانون من أي إعاقة (Blake et al., 2012).

ومن المتوقع أن يؤدي تطوير أخلاقيات شاملة على نطاق المدرسة بأكملها، تُشعر الطلاب بالقيمة والتقدير لبعضهم البعض، إلى الحد من السلوكيات السلبية على غرار التنمر. وقد تبيّن أنّ مقاييس الأخلاقيات المدرسية الشاملة التي أبلغ عنها المعلمون (Modin et al., 2017) وحس الانتماء الذي أبلغ عنه الطلاب، على سبيل المثال، في دراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية (UNESCO, 2018)، مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بانخفاض معدلات التنمّر.

وتتحمل المدارس مسؤولية مكافحة التنمر من خلال تدخلات هادفة. وقد وجدت دراسة للمدارس أجريت في إنجلترا (المملكة المتحدة) أنه في حين أن المدارس التي تتميز بتكافؤ الفرص والتماسك الاجتماعي والقيادة الجيدة أظهرت معدلات أدنى للتنمر، فإن أفضل العوامل التي تنبئ بمعدلات جيدة هي السياسات والممارسات المدرسية التي تستهدف أو تتطرق مباشرةً إلى التنمر(Muijs, 2017). وأكد تحليل توليفي لـ53 برنامجاً فعالية المبادرات المبنية على المدرسة لمكافحة التنمر (Ttofi and Farrington, 2011).

وعلى المدارس أن تسعى إلى وضع ممارسات لإدارة قاعات التدريس، وخدمات توجيهية وسياسات تحدد مسؤوليات الموظفين وإجراءات ترمي إلى منع العنف والتنمر وتسمح بالتدخل عند الضرورة. وعلى مدونات سلوك المعلمين أن تشير بصراحة إلى العنف والإساءة وأن تنص بوضوح إلى العقوبات واتساقها مع الأطر القانونية لحقوق الطفل وحمايته. وقد يؤدي غياب التدخلات الحازمة من قبل المدراء والمعلمين والموظفين إلى زيادة انتشار العنف بين الطلاب. وعلى الطلاب والموظفين أن يكونوا واثقين من أنّ تطبيق العقوبات سيتبع أي تجاوزات (UNESCO, 2017). وفي إيطاليا، شملت التدخلات المدرسية الناجحة لمكافحة التنمر تحسين الإشراف على الملعب خلال الاستراحة واعتماد أساليب تأديبية وقواعد سلوك في قاعات التدريس وإدارة هذه القاعات (UNESCO, 2019).

إلاّ أنّ المقاربات العقابية لا ينبغي أن تحل محل تقديم الدعم للطلاب وبناء جوّ يسوده الاحترام. ويمكن أن تؤدي المقاربات العقابية القائمة على عدم التسامح إلى تهميش بعض الطلاب على نحو غير عادل وإلى تعزيز أشكال تنمر أقلّ علنيةً (Borgwald and Theixos, 2012). وفي الولايات المتحدة، وفي مشروع تجريبي يتمحور حول العمل مع الأطفال الذين يعانون من الاضطراب ومن السلوكيات العنيفة في المدارس تمّ تعيين مرشدين للعمل عن كثب على تغيير سلوك هؤلاء الأطفال. وأظهرت النتائج انخفاضاً واعدًا بنسبة 80% في حالات الفصل المؤقت للطلاب وفي عدد الإحالات التأديبية وحوادث التعدي على الأقران (UNESCO, 2017).

وشملت برامج ناجحة واسعة النطاق لمكافحة التنمر إعداداً للمعلمين، على غرار برنامج كيفا في فنلندا وبرنامج صفر في النرويج. وفي فرنسا، يفترض بالمعلمين الجدد أن يكملوا تدريباً على إدارة العنف (Roland et al., 2010; Salmivalli et al., 2011; UNESCO, 2017). وفي المملكة المتحدة، تحتفظ المدارس التي تسجل معدلات متدنية من التنمر بسجلات عن حوادث التنمر. كما وتقوم بتنظيم أنشطة للتطوير المهني، وبالتحدث مع أولياء أمور الأطفال من المتنمرين والضحايا على حد سواء. كذلك، فإنها قد وضعت سياسات حول أدوار المعلمين خلال فترات الاستراحة وقامت بصياغة مدونات سلوك بطريقة تعاونية (Muijs, 2017). أما البيرو فقد أطلقت مبادرةً وطنيةً للرصد، وهي النظام المتخصص لمكافحة العنف المدرسي الذي يسمح لضحايا العنف والشهود عليه في المدارس المسجلة في النظام بالإبلاغ عن حالات العنف في المدارس. ويحدد النظام إجراءات المتابعة التي يتعين أن يتم استكمالها من موظف معين (UNESCO, 2019).

وقد تكون التدخلات الرامية إلى منع العنف المدرسي والتنمر أكثر فعاليةً عندما يشارك الطلاب في التخطيط والتنفيذ. ويشدد مشروع المدارس الخالية من العنف الذي تنفذه منظمة إنقاذ الطفولة (Save the Children) في أفغانستان على إشراك الأطفال في مكافحة الإساءة والتنمّر والعنف القائم على الهوية الجنسانية. ويتمثل أحد العناصر الرئيسية في إنشاء لجنة لحماية الطفل، ورابطة للأولياء الأمور والمعلمين والطلاب، ومجلس طلابي في كل مدرسة (UNESCO, 2017). وفي الصين والهند ونيوزيلندا، أنشأت العديد من المدارس والجامعات أنديةً مدرسيةً يقودها الطلاب حيث بإمكان الطلاب من المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايرو الهوية الجنسانية وحاملو صفات الجنسَين الالتقاء والتفاعل بأمان. وهي أندية مفتوحة لجميع المتعلمين، وتهدف إلى تحدي التمييز والتنمر وكراهية المثليين (UNESCO, 2016).

وينبغي للمدارس أيضاً أن تكافح العنف والتنمر اللذين يمارسهما المعلمون. وفي أوغندا، تهدف رزمة أدوات المدارس الجيدة، التي وضعتها منظمة "Raising Voices" غير الحكومية، إلى وضع رؤية جماعية للمدارس، وبناء بيئة تعليمية

راعية واستخدام منهجية تعلّم تقدميةً أكثر، وتعزيز الحوكمة المدرسية. ويقوم معلمان رئيسيان وممثلان للطلاب في كل مدرسة بتنسيق الأنشطة التي تشمل نشاطات توعية لأولياء الأمور وللمجتمع المحلي. وخلصت تجربة مضبوطة عشوائية العينة إلى أنّ المبادرة قللت من حوادث العنف الجسدي من قبل طاقم العمل في المدارس بنسبة 42% (Knight et al., 2018).

تلعب المدارس الآمنة التي يمكن النفاذ إليها دوراً مهماً في تحقيق الشمول

تكتسي المدارس الآمنة التي يمكن النفاذ إليها أهميةً حاسمةً بالنسبة إلى جميع الأطفال، ولا سيما الأطفال ذوي الإعاقة.[2] وكثيراً ما تشكّل حالة الطرقات المؤدية إلى المدارس والمباني والمرافق المدرسية الأخرى انتهاكاً لركائز الحق في التعليم، مثل إمكانية الوصول والمقبولية والقدرة على التكيف **(الجدول 1-7)**. ومن بين البنى التحتية الأساسية التي يمكن أن تؤثر على إمكانية الوصول إلى المدرسة وتحقيق الشمول، الظروف الموجودة على طريق المدرسة، وهي أمر غالباً ما يتم تجاهله كعامل يؤدي إلى الاقصاء **(الإطار 4-7)**.

وفي بعض البلدان الأكثر فقراً في العالم، تفتقر قاعات التدريس إلى الأثاث، ممّا يجبر الأطفال على الجلوس أرضاً ويؤدي إلى ظروف تعليمية غير مقبولة. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة بلغت نسبة التلاميذ إلى المقاعد الدراسية 5:1 في العام 2016 مقابل نسبة 3:1 الموصى بها. إضافةً إلى ذلك، فإن المتوسطات الوطنية تخفي الفوارق الواسعة بين المناطق على حساب المناطق المحرومة إذ بلغت هذه النسبة 7:1 في مناطق جيتا وروكوا وسيميو (Tanzania Ministry of Education, 2016). وفي أوغندا، تراوحت النسبة بين المقاطعات الأربع التي توفرت فيها بيانات في شبه إقليم كاراموجا بين 5:1 إلى 124:1 (Brown et al., 2017).

وفي معظم البلدان، قد تكون الجودة العامة للمرافق المدرسية غير مناسبة. وخلص استعراض أجري مؤخراً لدراسات تجريبية تمّت في جميع أنحاء العالم إلى أنّ عدداً من العناصر الموجودة في قاعات التدريس يؤثر على التعلم وأنّ الكثير منها أساسي لتحقيق الشمول. وتشمل هذه العناصر إضاءة كهربائية ذات نوعية جيدة أو ضوء نهار من دون وهج، ومأوى من حرارة الشمس، ونوافذ كبيرة تسمح بالتهوئة

2 يعتمد هذا القسم على Agarwal (2019).

الجدول 1-7:

شروط مختارة لوضع البنى التحتية المتصلة بإمكانية الوصول والمقبولية وقابلية التكيّف

الذهاب إلى المدرسة	المياه والصرف الصحي والنظافة
■ طرق تتمتع بصيانة جيدة خالية من العقبات وحركة المرور المزدحمة ■ أرصفة أو مسارات المخصصة على طول الطريق	■ مراحيض يسهل الوصول إليها موضوعة مع المراحيض العادية ■ مراحيض مجهزة بالأبواب والأسقف لضمان السلامة والخصوصية ■ مرافق مياه ومرافق لغسل اليدين تشغّل باليد والقدم ■ علامات تحدد مرافق المياه والصرف الصحي والنظافة
دخول المدرسة	**اللعب**
■ مدخل واسع للأطفال الذين يستخدمون الكراسي المتحركة ■ أرضيات ثابتة ملساء وسويّة تتمتع بصيانة جيدة	■ مساحة مجهزة بمنطقة جلوس وحماية علوية متصلة بمسار يمكن الوصول إليه عبر الكراسي المتحركة ■ أرضية صلبة
التنقل في أرجاء المدرسة	**الإجلاء الطارئ**
■ ممرات واسعة للأطفال الذين يستخدمون الكراسي المتحركة ■ درابزين على المنحدرات والسلالم ■ باحات وممرات وسلالم مضاءة جيداً	■ خطة إجلاء للأطفال ذوي الإعاقات من المدرسة ■ قاعات تدريس غير مكتظة ■ أجهزة إنذار بصرية وسمعية
دخول واستخدام قاعات الصفوف	**اتصالات**
■ قاعات تدريس مضاءة بنور الطبيعي مع وجود ستائر وتهوئة. ■ مقاعد وطاولات متحركة إذا لزم الأمر ■ علامات تحدد الغرف والمنشآت ■ نوافذ منخفضة تسمح للأطفال بالرؤية عندما يكونون جالسين	■ جوّ هادئ في قاعات الصفوف: ضجيج قليل من المراوح والمعدات الميكانيكية ■ إضاءة جيدة لوجه المعلم/مترجم لغة الإشارة

المصدر: Topping (2014).

الإطار 4-7:

إنّ العديد من الرحلات إلى المدرسة محفوفة بالعقبات والمخاطر

يواجه ملايين الأطفال، سواء في المناطق الريفية النائية أو الحضرية الكثيفة سكانياً، عراقيل كبيرة في الوصول إلى المدرسة كل يوم، مما يؤثر على مواظبتهم على الدراسة. كما ويؤثر انعدام الأمان والتهديد بالعنف على الوصول إلى المدرسة ولا سيما بالنسبة إلى الفتيات. وفي دراسة أجريت على 7 000 طفل في 11 بلداً في أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، أفاد أكثر من ربع الفتيات اللاتي أجريت لهن مقابلات بأنهن لا يشعرن أبداً بالأمان أو نادراً ما يشعرن بالأمان في طريقهن إلى المدرسة أو منها (Plan International, 2014). وفي مدينة بنين في نيجيريا، كشفت دراسة استقصائية لطلاب المدارس الثانوية أن قيادة السيارات بطريقة متهورة هي أكبر تحد يواجه الأطفال في طريقهم إلى المدرسة، حيث أصيب 15% منهم بإصابات جراء حادث مرور خلال الأشهر الستة السابقة (Ipingbemi and Aiworo, 2013).

وقد تتطلّب بعض التدابير، على غرار النقل المجاني أو المدعوم وتحسين مسارات أو ممرات المشاة، استثمارات كبيرة نسبياً فيما تتطلّب الخدمات أخرى، كالخدمات التي يديرها المتطوعون، تكلفةً أقل غير أنها قد تدرّ بفوائد كبيرة. فعلى سبيل المثال، قدر مسح للمدراء أجري في عدة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء أنّ اعتماد وسائل نقل أكثر ملاءمةً من شأنه أن يرفع من معدل التحاق الطلاب المعوقين بالمدارس بمقدار الربع (Access Exchange International, 2017).

وبالنسبة لأولئك الذين يعيشون بالقرب من المدارس نسبياً، تقوم برامج على غرار برامج "الحافلة المدرسية الراجلة" بجمع الأطفال للسير بأمان من وإلى المدرسة أو من وإلى محطة الحافلات المدرسية برفقة أشخاص راشدين. ويتمّ اصطحاب الأطفال من نقاط توقف أو من منازل معينة على طول الطريق (Access Exchange International, 2017). وفي مدينة سان فرانسيسكو في الولايات المتحدة، أطلق فريق من أولياء الأمور ومنظمات المجتمعات المحلية برنامج "تندرلوين" للمرور الآمن في العام 2008؛ وهو يغطي الآن 15 مبنى في الحي الذي يحمل هذا الاسم. ومن خلال هذا البرنامج يقوم متطوعون مدربون بالتمركز في الزوايا العالية الخطورة في الحي ليؤمنوا تواجداً للبالغين لأكثر من 200 طفل يومياً (Hoodline, 2018). ويواجه الأطفال الذين يبعدون عن المدارس تحديات مختلفة. ففي البرازيل، تم شراء أكثر من 35 000 حافلة مدرسية وأكثر من 170 000 دراجة في إطار برنامجين وطنيين في الفترة ما بين عامي 2008 و2013 لدعم نقل الطلاب الريفيين (Brazil Government, 2014).

ويمكن أن يؤدي عدم وجود طرق معبدة أو وسائل للنقل إلى إبقاء الأطفال من ذوي الإعاقات قابعين في منازلهم. وأفاد عُشر الطلاب من ذوي الإعاقات في بوتسوانا وربع الطلاب في الموزامبيك بأنهم توقفوا عن الحضور إلى المدرسة بسبب الصعوبات في الوصول إلى المدرسة (UNDESA, 2019a). وقد تكون المركبات الآلية أكثر وسائل النقل فعاليةً للذهاب إلى المدرسة. ولذلك تلعب الحكومات دور هام في تأمينها حيث أنّ تكاليفها كبيرة. وتموّل الحكومة المحلية في كوريتيبا، البرازيل، أسطولاً من 60 حافلةً، يمكن الوصول إليها بالكامل بواسطة مصاعد الكراسي المتحركة، تقوم بنقل 2 500 طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى المدرسة كل يوم. وتقوم كوستاريكا بدعم خدمات النقل التي يؤمنها مقدمو الرعاية للأطفال ذوي الإعاقة (Access Exchange International, 2017).

بشكل كاف، وعدم وجود ضوضاء خارجية قريبة، ووجود مناطق بسيطة كبيرة للطلاب الأكبر سناً ومناطق أكثر تنوعاً للطلاب الأصغر سناً، وأماكن خارجية سهلة الوصول، وممرات واسعة وتنوع بصري في تصميم القاعة (Barrett et al., 2019). وفي حين أن عناصر على غرار التكييف والأثاث العالي الجودة قد تكون باهظة الثمن وتتطلب تكاليف كبيرة، فإن عناصر أخرى، على غرار تصميم قاعات التدريس والمدرسة، لا تتطلب أكثر من مجرد استخدام المخيلة.

ولسوء الحظ، غالباً ما تُصمم المدارس وتُبنى من دون مراعاة احتياجات الطلاب والموظفين وأفراد المجتمع المحلي بشكل كامل ومن الأمثلة على ذلك مرافق الصرف الصحي. ففي كثير من البلدان، بما فيها السنغال ومالي وموريتانيا، تفتقر معظم المدارس الابتدائية إلى مراحيض مخصصة للفتيات **(الشكل 3-7)**. ومن المسلّم به أنّ هذا عامل هام يؤثر على مواظبة الفتيات اللاتي بدأن الحيض في المدارس، لا سيما في أفريقيا جنوب الصحراء التي تضم نسبةً عاليةً من الطلاب الذين هم فوق سن الدراسة.

نادراً ما تؤخذ احتياجات الطلاب ذوي الإعاقات بشكل كامل في تصميم المدارس

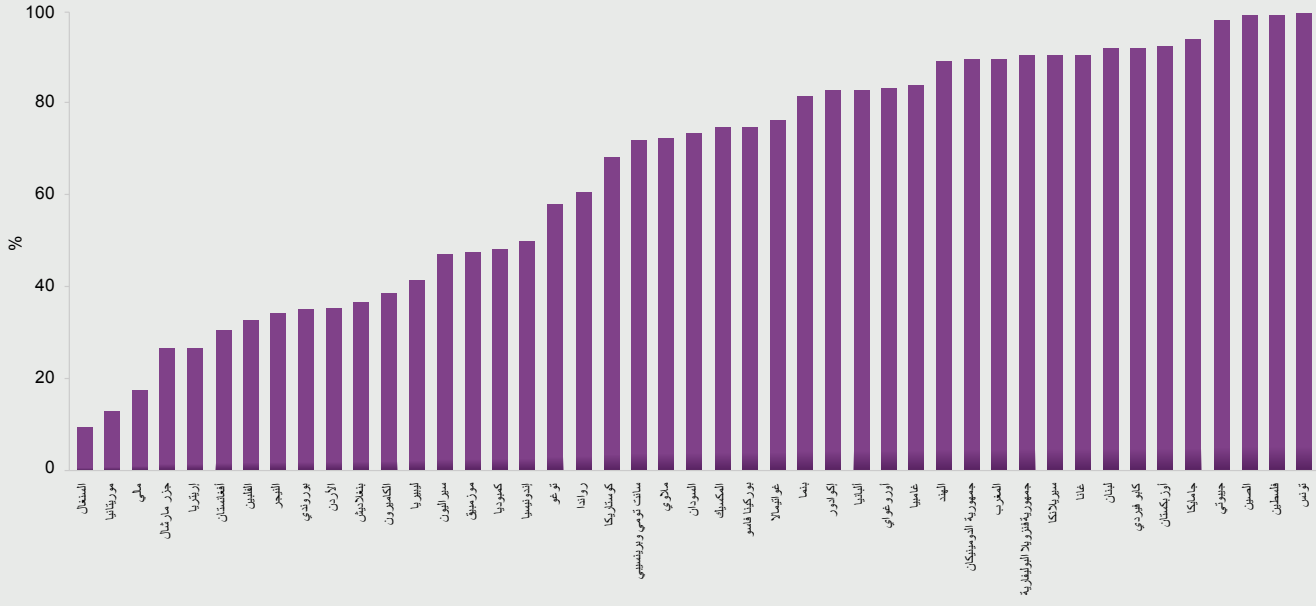
يواجه الأطفال من ذوي الإعاقة عوائق كبيرة داخل المدارس وحولها. تم الاعتراف بأهمية المرافق الملائمة للطلاب ذوي الإعاقة في ضمان الشمول في المؤشر العالمي (د)1-أ-4 من أهداف التنمية المستدامة الذي يشير إلى نسبة المدارس التي لديها نفاذ إلى "بنى تحتية ومواد مكيفة لحاجات الطلاب ذوي الإعاقة". وأفادت بوروندي

> غالباً ما تُصمم المدارس وتُبنى من دون مراعاة احتياجات الطلاب والموظفين وأفراد المجتمع المحلي بشكل كامل

الشكل 3-7:

في العديد من الدول الفقيرة، تعتبر المراحيض غير المختلطة الاستثناء لا القاعدة

النسبة المئوية للمدارس الابتدائية التي تحتوي على مراحيض غير مختلطة، بلدان مختارة، 2016-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig7_3

ملاحظة: إنّ البلدان المذكورة هي تلك التي تحتوي أقل من 100% من المدارس فيها على مراحيض غير مختلطة

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

والنيجر وساموا بعدم استيفاء أي مدرسة ابتدائية أو إعدادية موجودة على أراضيها لهذه المعايير. كذلك لم يستوف سوى عدد قليل من المدارس هذه المعايير الأساسية حتى في البلدان الأكثر ثراءً، مثل سلوفاكيا، حيث كانت النسبة 14% فقط للمدارس الابتدائية و21% للمدارس الإعدادية **(الشكل 4-7)**.

ويبيّن تفصيل المعدلات المتوسطة داخل البلدان أن هناك تفاوتاً في تطبيق المعايير بين المناطق الحضرية والريفية وبين مستويات التعليم المختلفة وبين المدارس العامة والخاصة. وتبيّن أنّ المدارس الحكومية في الهند وجامايكا أكثر ميولاً للامتثال لهذه المعايير، في حين أنّ المدارس الخاصة هي الأكثر ميولاً للامتثال في ماليزيا وبيرو.

ولا يزال هناك نقص للأدلة التي توفر المعلومات والقابلة للمقارنة بين البلدان، وذلك لثلاثة أسباب. أولاً، على الرغم من أن العديد من البلدان لديها معايير وطنية، فإن هذه المعايير تختلف بين الدول. ففي ولاية فيكتوريا في أستراليا، تشمل معايير هيئة أبنية المدارس معايير تتعلق بأماكن وقوف السيارات والحافلات (Victoria Department of Education and Training, 2019). وفي ماليزيا، تشترط السلطات المحلية أن تستوفي المباني العامة قواعد الممارسة الماليزية المعيارية من حيث وصول الأشخاص ذوي الإعاقة، للسماح لهم باستخدام هذه المباني سواء إذا كانوا من الجمهور العام أو من الزوار أو من الموظفين (Kamarudin et al., 2012).

"تم الاعتراف بأهمية المرافق الملائمة للطلاب ذوي الإعاقة في ضمان الشمول في المؤشر العالمي (د)1-أ-4 من أهداف التنمية المستدامة"

وجاء في تقرير صدر مؤخراً أنه ينبغي تعريف البنية التحتية المكيّفة بشكل عام على أنها "أي بيئة مبنية تتعلق بمرافق التعليم تم بناؤها أو تعديلها لتمكين جميع المستخدمين من الوصول إليها، بما في ذلك أولئك الذين يعانون من أنواع مختلفة من الإعاقة" ويضم ذلك "المسارات، والمداخل، والإخلاء و/أو استخدام مبنى وخدماته ومرافقه (بما في ذلك، كحد أدنى، المرافق التعليمية والترفيهية ومرافق المياه والصرف الصحي والنظافة). ومن الأمثلة على التعديلات المنحدرات، والدرابزين، ومداخل الأبواب الواسعة، والمراحيض المعدلة، واللافتات الواضحة، والعلامات التي يمكن معرفتها باللمس" (UIS, 2018, p. 15). وعلى الرغم من التقدم المحرز، فإنّ هذا المعيار لم يدخل بعد حيّز التنفيذ.

ثانياً، وكما يوحي هذا التعريف، قد تستوفي المدارس بعض العناصر من مجموعة معينة من المعايير ولكن ليس كلها. ثالثاً، حتى لو تمّ الاتفاق على المعايير، فإن قدرة الرصد تميل إلى أن تكون ضعيفةً، لأنّ المدارس هي التي تبلّغ عن البيانات ولا يتمّ التحقق من هذه البيانات من قبل مفتشين مستقلين خارجيين يمكنهم وضع ملاحظاتهم على نوعية المرافق وليس على توفرها فحسب. ونادراً ما تقوم الحكومات بهذا الرصد. وفي العام 2015، أجرت بوركينا فاسو دراسةً شملت 6 685 مدرسةً تضم 14 762 مبنى، ووجدت أن نصف هذه المدارس فيها

> عامةً، تتمّ المراقبة المفصلة لتصميم المدراس عبر الأبحاث أو عبر مبادرات من قبل المواطنين

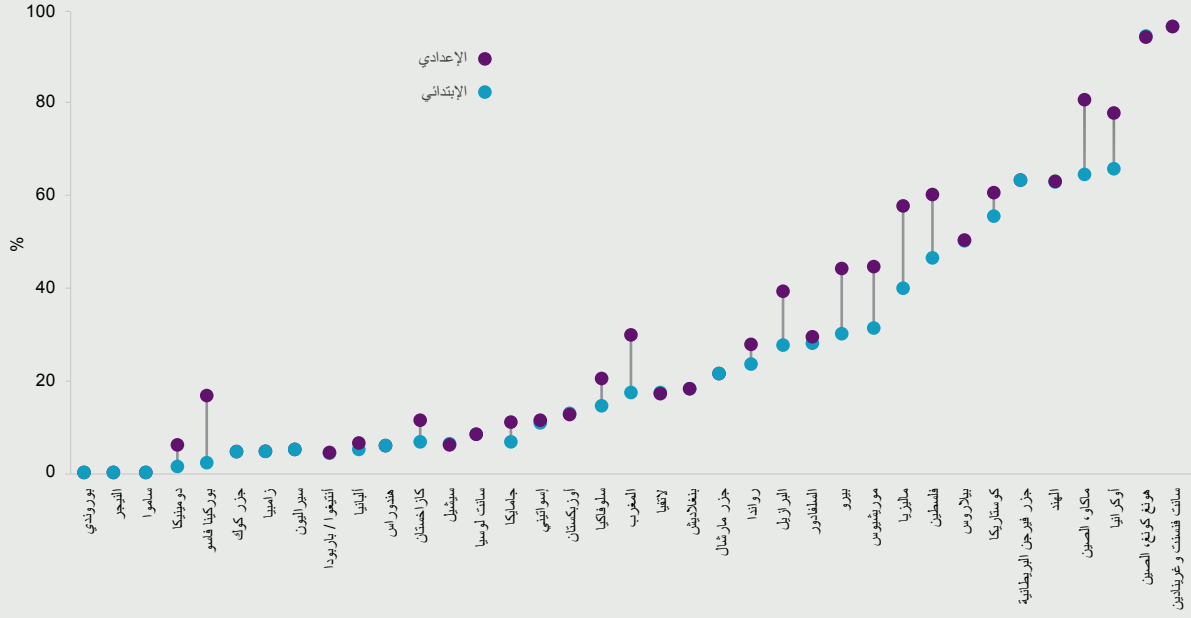
منحدرات (UNDESA, 2019b). من جهة أخرى، تقوم إدارة تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة في الهند بعمليات تدقيق في إمكانية وصول ذوي الإعاقة إلى المباني العامة في 48 مدينةً، مما يجبر الحكومات على تحديث المباني لتلبية معايير إمكانية الوصول (Agarwal, 2019). وفي ماليزيا، في المباني العامة الجديدة والمُحدثة، بما في ذلك المدارس، يركز التدقيق في إمكانية الوصول على التقيد بالمدونات ذات الصلة (WHO, 2011).

عامةً، تتمّ المراقبة المفصلة لتصميم المدراس عبر الأبحاث أو عبر مبادرات من قبل المواطنين وفي غانا، جرى تقييم إمكانية الوصول في 20 مدرسةً ثانويةً عليا صُنفت في لائحة المدارس الخمس الأفضل من حيث الأداء الأكاديمي والبنى التحتية المادية وذلك على أساس معايير البناء الدولية والتشريعات الوطنية. وقد سجلّت معظم هذه

الشكل 4-7:

تكافح البلدان لضمان توفير المدارس خدمات مناسبة للطلاب ذوي الإعاقة

النسبة المئوية للمدارس ذات البنى التحتية والمواد المعدلة لتناسب الطلاب ذوي الإعاقة، حسب مستوى التعليم، وبلدان مختارة، 2016-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig7_4

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

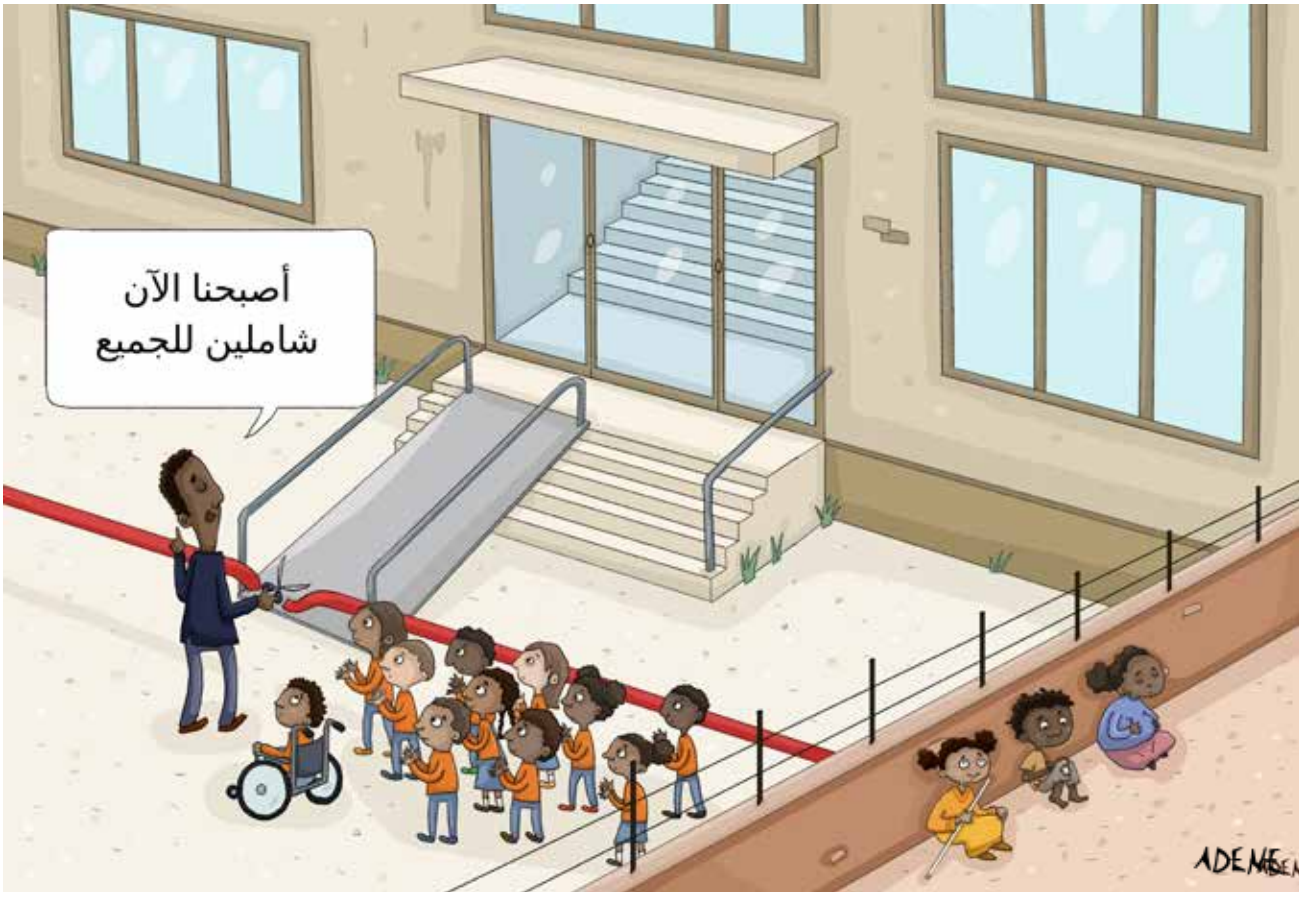
> يهدف التصميم العام الموحد إلى الارتقاء بالأداء الوظيفي والاستجابة لاحتياجات الجميع، بغض النظر عن العمر أو الحجم أو القدرة

المدارس نتائج متدنية إلى حدّ كبير في هذا المجال. فعلى سبيل المثال، لم تسجّل إلا 3% منها غياباً لعقبات التنقل العمودي (أي التنقل بين الطوابق) ولم تسجّل الا 10% غياباً لعقبات التنقل الأفقي. كذلك كانت 83% من المباني في هذه المدارس تعاني من عقبات شديدة في مرافق الصرف الصحي (Danso et al., 2012).

وتشير البيانات المستمدة من مصادر جماعية، ومعظمها من البلدان المرتفعة الدخل، إلى أنّ 47% من مرافق التعليم متاحة للأشخاص الذين يستخدمون الكراسي المتحركة (UNDESA, 2019a). وفي فرنسا، وُضع خط هاتفي لذوي الإعاقة للاستجابة للشواغل التي تبلّغ عنها أسر الطلاب ذوي الإعاقة وتقديم حلول لها وذلك بالتعاون مع سلطات التعليم المحلية ومفتشيات المدارس (UNDESA, 2019a). وفي الهند، كشف تدقيق أجراه مكتب المدقق والمراجع العام للحسابات عن وجود اختلافات كبيرة في العدد المحدود من تدابير الوصول الواردة في نظم المعلومات المتعلقة برصد التعليم. ويتيح تطبيق طورته وزارة العدالة الاجتماعية والتمكين للمواطنين تحميل صور المدارس التي يتعذر الوصول إليها، مما يمكّن الوزارة من اتخاذ إجراءات المتابعة (Agarwal, 2019).

التصميم العام هو وسيلة فعالة لجعل المباني المدرسية شاملة

في الحالات التي تتوفّر فيها البنى التحتية التي تتيح الوصول، غالباً ما يكون ذلك نتيجةً لتدابير متخصصة اتخذت بشكل اختياري لدعم عدد قليل من الأطفال، ولكن ليس بالضرورة جميعهم. وبدلاً من التشجيع على إضافة ميزات تتعلق بإمكانية الوصول، اعتمدت اتفاقية الأمم المتحدة بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة مفهوم التصميم العام الموحد وهو "تصميم المنتجات والبيئات والبرامج والخدمات بطريقة تسمح باستخدامها من قبل كافة الأشخاص إلى أقصى حد ممكن، دون الحاجة إلى



التكييف أو التصميم المتخصص" (United Nations, 2006, p. 4). يهدف التصميم العام الموحد إلى الارتقاء بالأداء الوظيفي والاستجابة لاحتياجات الجميع، بغض النظر عن العمر أو الحجم أو القدرة.

وسواءً بالنسبة إلى المباني المدرسية أو الممرات العامة أو الأجهزة المادية، يمكن استخدام التصميم العام الموحد لتقييم التصاميم القائمة، وتوجيه عملية التصميم وتثقيف المصممين والمستخدمين حول خصائص المنتجات والبيئات الأكثر قابليةً للاستخدام. وقد قامت مجموعة من المهندسين المعماريين ومصممي المنتجات والبيئة والمهندسين بتطوير سبعة مبادئ للتصميم العام الموحد وهي قدرة الاستخدام العادل من قبل الأشخاص ذوي القدرات المتنوعة؛ المرونة في الاستخدام لاستيعاب مجموعة من التفضيلات والقدرات الفردية؛ الاستخدام البسيط والبديهي بغض النظر عن خبرة أو معرفة المستخدم أو مهاراته اللغوية أو مستوى تركيزه؛ توفّر معلومات ملموسة يتم نقلها بفعالية بغض النظر عن الظروف المحيطة أو القدرات الحسية؛ قدرة على تحمّل الخطأ لتقليل عواقب الحوادث الناجمة عن أفعال غير مقصودة؛ جهد جسدي منخفض؛ وجود حجم ومساحة كافيتين للتقرب والوصول والتعامل والاستخدام، بغض النظر عن حجم جسم المستخدم أو وضعيته أو حركيته (Centre for Excellence in Universal Design, 2019).

ويعد إدماج ميزات إمكانية الوصول والتصميم العام الموحد في بنية المدارس التحتية فعالاً من حيث التكلفة. ففي إثيوبيا، بلغت كلفة دمج عناصر توفر امكانية الوصول في المراحيض المدرسية أقل من 3% من التكلفة العامة (Jones, 2011). ومن المقدّر أن يؤدي دمج مرافق الوصول الكامل منذ البداية في المباني إلى زيادة التكلفة الإجمالية بنسبة 1% فقط، في حين أنّ تكييف المباني بعد إنشائها قد يزيد التكلفة بنسبة 5% أو أكثر، حسب طبيعة التعديلات (United Nations, 2019).

وقد اتخذت الهند خطوات في السنوات الأخيرة لتعزيز إمكانية الوصول عن طريق اعتماد بعض السياسات والتشريعات. فقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2016 ينص على توفير أنظمة نقل يسهل الوصول إليها وتصميم شامل في المباني العامة والمرافق التعليمية. وينص مشروع السياسة الوطنية للتعليم على أنه ينبغي تطبيق التصميم العام الموحد على المباني المدرسية والمرافق الرياضية والبيئات العامة بحيث يستفيد منها جميع الأطفال. وفي كل ولاية، لا بدّ من تشكيل لجنة من العلماء الإدراكيين وخبراء التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة والفنانين والمهندسين المعماريين لتصميم المساحات المدرسية "التي تشكل أماكن مرحّبة وملهمة لقضاء الوقت والتعلم". وقد تمّ الوعد بتمويل المدارس القائمة لتكييف مرافقها (Agarwal, 2019).

وقد ساعدت برامج المعونة على نشر مبادئ التصميم العالمي. وكان على جميع المدارس التي بنيت في إطار برنامج التعليم الأساسي في إندونيسيا، بدعم من أستراليا، أن تقوم بتركيب مراحيض يسهل الوصول إليها ودرابزين ومنحدرات. واعتمدت الحكومة في ما بعد تدابير مماثلة في كافة المدارس الجديدة. وأصدرت أستراليا دليلاً عاماً للتصميم لتعزيز الالتزام بمبادئ تيسير الوصول في جميع مشاريع البناء التي تدعمها (AusAID, 2013). كما وتم تطوير أداة مدرسية للتقييم الذاتي تستند إلى المعايير الوطنية ومؤشر "مركز الدراسات حول التعليم الشامل" (Agarwal, 2019). وكذلك فقد صُمم برنامج "كيريباتي" لتحسين التعليم، الذي يعمل على إعادة تأهيل المدارس الابتدائية منذ العام 2013، من أجل الامتثال للمعايير الوطنية للبنى التحتية ومبادئ التصميم العام الموحد التي وضعتها وكالة المعونة الأسترالية. وتشمل المعايير مسارات يمكن الوصول إليها بين المباني، ومنحدرات، وأبواب أوسع، ودرابزين، ومراحيض يمكن الوصول إليها بالكراسي المتحركة (Coffey, 2016).

بإمكان التكنولوجيا أن تحدث فرقاً بين المشاركة والتهميش

تتمتع التكنولوجيا بإمكانات مهمّة ولكن غير مستخدمة إلى حدّ كبير لدعم التعليم الشامل. وفي ما يتعلق بالتصميم العام الموحد للتعلم (راجع الفصل 5)، فهو يدعم التركيز على الوسائل الشاملة لتمثيل المعلومات وللتعبير عن المعرفة وللانخراط في التعلم (Rose et al., 2002). وتساعد الأجهزة المعينة في تخطي الحواجز التي تمنع الطلاب الضعفاء من الاستفادة الكاملة من المناهج الدراسية. ولتحقيق إمكانات التكنولوجيا، لا بد من استخدامها بالتوازي مع التربية المناسبة. كذلك لا بدّ أن تكون معدّلة بشكل شخصي لتلبية احتياجات الطلاب المختلفة والمتضاربة في بعض الأحيان (Foley and Ferri, 2012). ومع ذلك، نادراً ما يُستخدم التعلم المتمايز بمساعدة التكنولوجيا، ويعزى ذلك إلى حد كبير إلى الافتقار إلى إعداد المعلمين في هذا المجال وفي البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، يمكن أن يؤدي الافتقار إلى البنى التحتية إلى تفاقم تحديات استخدام التكنولوجيا.[3]

3 يستند هذا القسم إلى (Hersh 2020).

"نادراً ما يُستخدم التعلم المتمايز بمساعدة التكنولوجيا، ويعزى ذلك إلى حد كبير إلى الافتقار إلى إعداد المعلمين في هذا المجال"

> يمكن الحد من الوصم عبر اعتماد تصاميم تكنولوجية صغيرة الحجم وجذابة تشبه الأجهزة التي تستخدم لأغراض عادية والتي تتصدى للقوالب النمطية

ويمكن أن تعزز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بيئات التعلم الإبداعية والتعاونية وتساعد على إدماج الطلاب ذوي الإعاقة. ويمكن استخدام أجهزة الحاسوب المزودة ببرامج متخصصة لتسجيل الأفكار وتحريرها وتشاركها كما يمكن استخدامها للمساعدة في إكمال الفروض المدرسية في الوقت المحدد وتعزيز التحفيز. ومع ذلك، غالباً ما لا يُنظر مسبقاً في تداعيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على احتياجات الطلاب والموظفين ذوي الإعاقات.

وغالباً ما ينطوي استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم على التعلم بمساعدة الحاسوب باستخدام اللوحات (tablets) من قبل الطلاب ذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، في ولاية غرب أستراليا، اعتبر معلمون في أحد مراكز دعم التعليم تم تدريبهم على استخدام التطبيقات الشعبية لتعزيز مهارات القرائية والرياضيات أنّ اللوحات مناسبة للطلاب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد واضطراب نقص الانتباه والطلاب الذين يحتاجون إلى مدخلات متعددة الحواس، بما أنها قبلية للتعديل وهي محمولة وشاملة (Johnson, 2013). ويمكن أن يؤدي استخدام الوسائط المتعددة، ورسم خرائط المفاهيم أو برمجيات التنظيم، والإملاء مع التعرف على الكلام إلى تحسين مهارات الكتابة في صفوف الأطفال والبالغين الذين يعانون من صعوبات في التعلم (Batorowicz et al., 2012). وقد تبيّن أنّ برمجيات إنتاج الرموز تعمل على تحسين فهم القراءة لدى البالغين الذين يعانون من إعاقات تعليمية خفيفة (Jones et al., 2007).

بإمكان التكنولوجيا المعينة أن تدعم الطلاب ذوي الإعاقة بشكل كبير

بإمكان بعض التكنولوجيات ذات الأغراض العامة، مثل تطبيقات التواصل البديل والمعزز، أن تلبي احتياجات المتعلمين. وميزتها أنها متاحة بشكل أكبر وهي أرخص ومألوفة أكثر وموصومة أقل من التكنولوجيا المتخصصة (McNaughton and Light, 2013). ويمكن للأشخاص الذين لديهم الحد الأدنى من المعرفة التقنية تطوير محتوى شخصي للتدخلات اللغوية بسهولة نسبية، على سبيل المثال للمتعلمين الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد (Shane et al., 2012). وحيثما يتعذر ذلك، يتزايد توفّر التكنولوجيا المعينة (Ahmad, 2015) التي يمكن أن تحدث الفرق بين التهميش والمشاركة، ليس فقط على مستوى المدرسة ولكن أيضاً في الحياة المجتمعية وفي مجال التعلم مدى الحياة **(الإطار 5-7)**. وتنص اتفاقية الأمم المتحدة حول حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على أن "التصميم العام الموحد لا ينفي استخدام الأجهزة المعينة لفئات محددة من الأشخاص ذوي الإعاقة عندما تدعو الحاجة" (United Nations, 2006, p. 4).

لقد تبين أنّ استخدام التكنولوجيا المعينة في المدارس يزيد من معدلات التخرج، والالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي، وتحصيل العمالة المدفوعة الأجر والأجور الأعلى من الحد الأدنى (Bouck et al., 2011). كما ويمكن أن يحسن من التوجيه الأكاديمي، والقدرة على الاستمتاع، وتقدير الذات، والتفاؤل، والرفاه، كما أظهرت دراسة أجريت في أيرلندا (Wynne et al., 2017). وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ مواقف الطلاب والموظفين مهمة في هذا الإطار: فقد خلصت دراسة أجريت على طلاب جامعيين من ذوي الإعاقة في المملكة المتحدة إلى أنّ بعضهم لا يستعملون هذه التكنولوجيا إلا في المنزل بسبب تخّوفهم من الوصم (Seale et al., 2010). يمكن الحد من الوصم عبر اعتماد تصاميم تكنولوجية صغيرة الحجم وجذابة تشبه الأجهزة التي تستخدم لأغراض عادية والتي تتصدى للقوالب النمطية (Bichard et al., 2007). كما وتؤثر على الاستخدام عوامل أخرى كموثوقية الدعم التقني وتوافره، وإشراك المستخدمين المحتملين وأسرهم في صنع القرار، وسهولة الاستخدام، ولا سيما الوقت اللازم لبرمجة الجهاز (Baxter et al., 2012).

وفي البلدان ذات الدخل المرتفع، يعدّ تمكين المتعلمين من استخدام أجهزتهم الخاصة وتزويدها بالتكنولوجيا المعينة عليها وسيلةً أخرى لتعزيز القبول بهذه التكنولوجيا (Hersh and Mouroutsou, 2015). ومع ذلك، في حين أن العديد من الطلاب يستخدمون التكنولوجيا بوتيرة عالية وبإتقان كبير وهم على دراية بمجموعة واسعة من استراتيجيات التعلّم، قد لا يتمكن آخرون من تخصيص الوقت والجهد اللازمين لاستخدام هذه التكنولوجيا بنجاح (Seale et al., 2010). ونظراً إلى وجود مفاضلة بين التكنولوجيا المساعدة وغيرها من أشكال الدعم، لا بدّ من تقديم كلا الخيارين والنظر فيهما على أنهما متكاملان.

ويتفاوت توفر التكنولوجيا المساعدة بشكل كبير بين بلد وآخر وبين مستويات التعليم وأنواع الإعاقة **(الإطار 6-7)**. ففي إستونيا، توفّر المدارس أجهزة تحويل النص إلى كلام، وأجهزة قراءة الشاشة، ومنصات التعلم الإلكتروني، والقواميس والكتيبات الإلكترونية مجاناً (Hersh and Mouroutsou, 2019). وفي إيطاليا، يُطلب

الإطار 5-7:

هناك مجموعة كبيرة ومتنوعة من التكنولوجيا المعينة للتعليم

لا توجد تعاريف متفق عليها تتعلق بالتكنولوجيا من أجل التعليم الشامل (Robyler and Doering, 2013). وفي حين أن تكنولوجيا التعليم تدعم تعليم وتعلم جميع المتعلمين، فإن التكنولوجيا المعينة تشير إلى التكنولوجيات والمعدات والأجهزة والتجهيزات والخدمات والأنظمة والعمليات والتعديلات في البيئة التي يستخدمها المعوقون و/أو كبار السن للتغلب على الحواجز الاجتماعية وحواجز البنية التحتية وغيرها من الحواجز التي تعيق استقلالية [التعلم] والمشاركة الكاملة في المجتمع والقيام بأنشطة [التعلم] بأمان وسهولة' (Hersh and Johnson, 2008, p. 196).

وقد تشير الأجهزة المعينة إلى تكنولوجيا إدخال المعلومات، مثل لوحات المفاتيح الكبيرة، أو لوحات المفاتيح التي تظهر على الشاشة، أو التي تستخدم طريقة برايل/تشوردينغ أو غيرها من لوحات المفاتيح؛ أو خيارات للتحكم بإدخال المعلومات على الحاسوب عن طريق العين أو الرأس أو القدم؛ أو عصي التحكم، بما في ذلك العصي التي يتم تحريكها بواسطة الفم عبر الرشف والنفخ، أو طرق محاكاة عمليات فأرة الحاسوب، مثل المسح الضوئي المتعدد المفاتيح؛ أو أجهزة الإدخال التي تستخدم مفتاحاً واحداً لمسح واختيار الحروف والأرقام والرموز والرسومات باستخدام أي جزء من الجسم تحت سيطرة ثابتة؛ وبرمجيات إدخال/إملاء الكلام؛ أو برمجيات تحسين إدخال النص التي تقلل من الطباعة، على سبيل المثال من خلال الإيماءات الطبيعية التي تستخدم الإشارة أو التنبؤ بالكلمات.

ويمكن للأجهزة المعينة أن تشير أيضًا إلى تقنية إخراج المعلومات، خاصةً بالنسبة إلى المتعلمين ذوي الإعاقات البصرية. ومن الأمثلة على ذلك أجهزة قراءة الشاشة والعدسات المكبرة، وشاشات قابلة للتحديث تتيح قراءة النص باستخدام خلايا برايل، وآلات أخذ الملاحظات بطريقة برايل. وتنتج الطابعات ثلاثية الأبعاد مخططات يمكن لمسها نافرة فوق سطح الورق؛ وتقوم أجهزة برايل للطباعة النافرة بطباعة وثائق برايل؛ وتنتج كاميرات الدوائر التلفزيونية المغلقة صوراً مكبرةً مع نصوص وخلفيات متعددة الألوان لضعاف البصر؛ وتنتج نظم المعلومات الرقمية التي يمكن الوصول إليها كتباً ناطقةً كما وتقوم الماسحات الضوئية المزودة بخاصية التعرف الضوئي على الحروف بتحويل الصور الممسوحة ضوئيا للنصوص إلى ملفات نصية قابلة للتحرير يمكن قراءتها باستخدام قارئات الشاشة أو شاشات برايل. وباستطاعة المدرسين الذين لديهم معرفة بسيطة بطريقة برايل استخدام برمجيات سهلة بطريقة برايل لإنتاج عروض رياضيات بطريقة برايل من النصوص الموجودة على الحاسوب. وتستخدم برمجيات مثل LaTeX وBlindMath وLambda وLeanMath تقنيات الوصول الفوقي وتقنيات المفتاح الساخن لتحسين إمكانية الوصول (Ashraf et al., 2017).

وتحل أنظمة التواصل البديلة والمعززة محل الكلام. وهناك إصدارات وتطبيقات مستقلة لأجهزة الجوال وغيرها من الأجهزة. وتعرض أنظمة التواصل لتبادل الصور صوراً "لغرض" أو "لفعل" تُستخدم لطلب الأغراض. أما ProloQuo2go فهو تطبيق مرن يستخدم الرموز، مزوّد بمجموعة كبيرة من المفردات الأساسية، وبخيارات لإضافة رموز وصور، وبخيارات لإصدار أكثر من 100 صوت طبيعي، بما في ذلك أصوات الأطفال، بلغات مختلفة (Hersh, 2019).

وتعمل أنظمة الاستماع المعينة على تحسين وضوح الصوت وتقليل الضوضاء الخلفية. في حلقات الحث الصوتي، تقوم الكابلات الموضوعة حول الغرفة أو المبنى بنقل الإشارات إلى أجهزة السمع الخاصة بالمستخدمين. وبفضل أجهزة الميكروفون وأجهزة الاستقبال المعدلة التردد، يتم تلقي الكلام الذي يقال في الميكروفون من خلال سماعات صغيرة. كما وتعمل أنظمة الاستماع بالأشعة تحت الحمراء على تضخيم أجهزة الصوت. ومثال آخر لضعاف السمع هو البرمجيات التي تتعرف على لغة الإشارة وتحولها إلى نص. ولا تزال البرمجيات التي تحول النصوص إلى لغة الإشارة محدودة (Hersh, 2019).

من المدارس توفير حواسيب مجهزة بالتكنولوجيا المعينة للطلاب ذوي الإعاقة، على الرغم من عدم وجود معايير معينة. وفي جمهورية كوريا، تتوفر في مدارس تعليم ذوي الحاجات الخاصة لوحات مفاتيح معدلة، وأجهزة محاكاة فأرة الحاسوب، وأجهزة تكبير الشاشة، وأجهزة قراءة الشاشة، ولكن تتوفر فقط لطلاب معيّنين في المدارس العادية. ويمكن توفير تكنولوجيا إضافية عند الطلب للمدارس العادية ولمدارس ذوي الحاجات الخاصة (Hersh and Mouroutsou, 2019).

في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، يعدّ توافر التكنولوجيا المعينة محدوداً في نيجيريا، تستخدم الأجهزة المعينة (مثل لوحات المفاتيح الكبيرة، وبدائل الفأرة) والبرمجيات المعينة (مثل قارئات الشاشة، والأجهزة المكبرة، ومحولات الطباعة إلى طريقة برايل، وأجهزة تحويل برايل إلى كلام، ومحولات الكلام إلى نص، وأجهزة حفظ /تنظيم المعلومات، ووضع الصوت على الأجهزة) بشكل محدود. كذلك فإنّ المستخدمين الرئيسيين في التعليم هم ذوي الإعاقات السمعية وذوي إعاقات التعلم. وقد أعاق عدم انتظام التزويد بالتيار الكهربائي استخدام الأجهزة المتاحة (Ajuwon and Chitiyo, 2015).

> "في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، يعدّ توافر التكنولوجيا المعينة محدوداً"

الإطار 6-7:

تعمل البلدان على تحسين إدماج مختلف الفئات من خلال التكنولوجيا المعينة

الإعاقات البصرية

لقد أنشأت البرتغال شبكةً من 41 مدرسةً مرجعيةً لتعليم الطلاب المكفوفين وضعاف البصر في الصفوف العادية في المدارس العادية. وقد وفّرت المدارس أجهزة قراءة للشاشات، وشاشات برايل قابلة للتحديث، وأجهزة برايل للطباعة النافرة، وماسحات ضوئية، وآلات حاسبة إلكترونية، وأجهزة جيب الكترونية مكبرة، وكاميرات التلفزيون المغلق الدوائر. كما واستخدمت حواسيب مزوّدة ببرامج معينة وببرمجيات أخرى، فضلا عن نظام إدارة المحتوى التعليمي "موودل". وقد عمل المعلمون المتخصصون والعاديون معاً من دون الاستعانة بمستشار تكنولوجي. وكان للمعلمين المتخصصين دراية أكبر بالأدوات المستخدمة (Ramos and de Andrade, 2016).

وفي جورجيا، يستخدم الأطفال المكفوفون وضعاف البصر لوحاً وقلماً للكتابة، وهناك عدد محدود من شاشات برايل والدوائر التلفزيونية المغلقة والأجهزة المكبرة. وفي رومانيا، لا تتوفر مسجلات رقمية ومواد برايل إلا في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة. كما وطوّرت رومانيا برنامج Robobraille، وهو من البرمجيات المجانية التي تنتج تنسيقات وثائق يسهل الوصول إليها (Hersh, 2019). وفي صربيا، تُستخدم أجهزة قراءة الشاشة بشكل أقل في المدارس الريفية منها في المدارس الحضرية (Ault et al., 2013).

وفي البرازيل، قام المعلمون في إحدى المدارس المخصصة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية بتطوير رسوم بيانية يمكن لمسها لاستخدامها في صفوف الرياضيات والعلوم. في حين أن المدرسة لديها معدات وفنيين للقيام بذلك على نطاق واسع، غير أنها تستخدم مواد منخفضة التكلفة لتسهيل الاستنساخ من قبل المعلمين (Bernardo and Rust, 2018). وفي غرينادا، تمّ دعم خمسة طلاب يعانون من الإعاقات البصرية للانتقال من مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مدارس عادية في العام 2004، باستخدام حواسيب مزودة بقارئات للشاشة، وأجهزة مكبرة، ولوحات مفاتيح خاصة، ومختلف أدوات برايل. وقد قام اثنان من المهنيين المدربين ومدرّس مدرّب بزيارة المدارس وبمساعدة الطلاب الذين حصّلوا بعد ذلك شهادة التعليم الثانوي الكاريبي. وكانت هذه هي المرة الأولى التي يجتاز فيها طلاب مكفوفون امتحاناً في هذا المستوى. وأصبح اثنان من الطلاب معلّمين، أحدهما في مدرسته القديمة (UNESCO, 2011).

الإعاقات السمعية

إن المقاربة القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمتعلمين ذوي الإعاقة السمعية تتضمن تسجيلات المحاضرات وعرض الجمل في أسفل الشاشة (العرض النصي للكلام) والمواد الرقمية. ويسمح تسجيل المحاضرات بإعادة الاستماع للمحاضرة حسب وتيرة الطلاب. ووفقاً لمسح للأشخاص الصم في بولندا والمملكة المتحدة تبيّن أنهم يفضلون العرض النصي أسفل الشاشة للمواد المسجلة ومزيج من العرض النصي ولغة الإشارة للمحاضرات (Hersh, 2013). كذلك فالعرض النصي أسفل الشاشة مفيد أيضا للمتكلمين بغير اللغة الأم.

وقد أثبت إبراز النص والعرض النصي للمواد الرقمية نفعهما. وقد استخدمت جامعات في اسكتلندا (المملكة المتحدة) وفي تونس أنظمة ميكروفونات وأجهزة استقبال مرتبطة بالأجهزة السمعية للطلاب. وفي الحالة الأولى، تمكّن طالب يعاني من إعاقة سمعية، بدعم من محاضر يتحدث دائماً ووجهه صوب الطلاب في الصف ويعطي مؤشرات لفنيي المختبر، من تسجيل أعلى الدرجات في صف الهندسة (Hersh, 2019).

وفي جامعة بومان التقنية الحكومية في موسكو، يقدم المركز الرئيسي للتعليم والبحوث والمنهجيات المتعلقة بالصم والأشخاص الذين يعانون من إعاقات سمعية برامج بكالوريوس وماجستير في علوم وهندسة الحاسوب. وهو يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بما في ذلك الألواح الذكية المزودة ببرمجيات وموارد الإنترنت وماسحات ضوئية وطابعات، لدعم التواصل البديل في قاعات التدريس وتحسين النفاذ إلى المعلومات. بعد تقييم احتياجاتهم، يتلقى الطلاب حزمة موارد شخصية، تتضمن أجهزةً فرديةً وجماعيةً، فضلاً عن خدمات الاتصال وإعادة التأهيل، مثل البرمجيات الخاصة وأجهزة الاستماع المعينة والترجمة بلغة الإشارة (Bauman University, 2019).

اضطرابات طيف التوحد وغيرها من إعاقات التعلّم

لقد أثبتت أجهزة ضبط الوقت، وبرمجيات الحاسوب، وبيئات التعلم عبر الإنترنت، والأجهزة الرقمية الشخصية المعينة فعاليتها بالنسبة إلى المتعلمين الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد. إلا أنّ توفير جهاز محمول واحد مزوّد بتطبيقات متعددة قد يكون له مزايا في التعليم العام (Southall, 2013). وقد تم استخدام معين التواصل لإخراج الصوت Proxtalker، الذي يخزن المفردات على علامات صوتية ويستردها عبر تكنولوجيا تحديد الهوية بواسطة الترددات اللاسلكية، على اساس فردي وقد يكون مفيداً على نطاق أوسع (ACE Centre, 2019).

من جهة أخرى، يتم استخدام تطبيق للهواتف الذكية في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في البرازيل لتمكين الطلاب المصابين بالتوحد والأشخاص ذوي الإعاقات الإدراكية من استخدام أنظمة الاتصالات لتبادل الصور (Manrique et al., 2016). في كلية التربية الخاصة في شمال شرق إنجلترا (المملكة المتحدة)، يستخدم الطلاب المصابون بالتوحد أو بالخرف أو الطلاب من ذوي الإلمام المتدني بالقراءة والكتابة تقنيةً تعمل بلمس الشاشة مع حوالي 50 رمزاً لدعم التعلم المهني في مجال البستنة والسفر واكتساب المهارات المعيشية اليومية. ويمكن استخدام هذا المقاربة لأي تعليمات يتمّ تقديمها بالتسلسل (Hersh, 2014).

وفي مدينة تورونتو في كندا، أجريت تجربة لمدة خمسة أشهر في صفوف ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرستين خلصت إلى أنّ استخدام تطبيق هاتفي لإدخال المفردات وربط الكلمات بالصور أدى إلى رفع ثقة المتعلمين، وسهولة التعلم، والتفاعل الاجتماعي، والشعور بالانتماء للمجتمع والتعلم بمساعدة الأقران، على الرغم من صعوبة فهم الأصوات والمشاكل في التعامل لصغر الحجم، ومشاكل في الشحن والتخزين (Campigotto et al., 2013).

وقد بيّنت الأجهزة المحمولة التي تعمل بلمس الشاشة للتواصل والتعبير فعاليتها بالنسبة إلى الأشخاص الذين يعانون من إعاقات النمو، على الرغم من أن الدراسات كانت في الغالب صغيرة النطاق، وشملت منتجاً واحداً (ProloQuo2go) وتقييماً لمهارات محدودة. وفي حين أن المتعلمين يتقنونها بدرجات متفاوتة، إلا أنهم لم يقوموا بالتواصل التلقائي، مما يشير إلى الحاجة إلى مزيد من البحوث حول تعليم التواصل التلقائي (Stephenson and Limbrick, 2015).

يشكّل التمويل وإعداد المعلمين تحديين في مجال استخدام التكنولوجيا المعينة

تؤدي التفاوتات الهائلة في النفاذ إلى أبسط البنى التحتية، بما في ذلك الكهرباء والإنترنت، إلى عدم الاستفادة من معظم إمكانات التعليم والتكنولوجيا المعينة التي تبقى بعيدة المنال بالنسبة إلى الكثيرين في أفقر بلدان العالم. إضافةً إلى ذلك، تتعلق الحواجز التي تحول دون إدخال التكنولوجيا المعينة بالتمويل وإعداد المعلمين.

وهناك مقاربات مختلفة لتمويل النفاذ الفردي والمؤسسي إلى التكنولوجيا المعينة. فالحكومة الاتحادية وحكومات الولايات في أستراليا تقوم بدفع الأموال مباشرةً إلى المدارس والجامعات لدعم الطلاب ذوي الإعاقات. وفي جمهورية كوريا، تقوم مراكز الدعم بتوفير التكنولوجيا المعينة. أما في سلوفاكيا، فيتم دفع الأموال مباشرةً للطلاب. ويمكن لطلاب الجامعات الحصول على تمويل لتكنولوجيات المعلومات والاتصالات والتكنولوجيات المعينة في إستونيا (برنامج PRIMUS) وبولندا (برنامج الطلاب الثاني للصندوق الوطني لإعادة التأهيل) والمملكة المتحدة (بدلات للطلاب ذوي الإعاقات) (Hersh and Mouroutsou, 2015).

ويتطلب النجاح في إدخال واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتكنولوجيات المعينة في التعليم الشامل إدماجهما في مقاربات تربوية مناسبة يتم استخدامها من قبل معلمين مدربين تدريباً جيداً. غير أنّ العديد من المعلمين يفتقرون إلى التدريب ذي الصلة. ويتطلّب تطوير الخبرات وضع خطط للتطوير المهني في مجال التكنولوجيا المعينة، وإعطاء الوقت للمعلمين لتبادل استراتيجيات التكنولوجيا المعينة في الاجتماعات، وإعطاءهم الوقت اللازم لحضور التدريبات على استخدام التكنولوجيا المعينة ومتابعة ورش للتطوير المهني (Messinger-Willman and Marino, 2010). يمكن أن يكون لمواقف المعلمين ومعتقداتهم تأثير كبير على نجاح استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (Khan et al., 2012).

وهناك حاجة إلى الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها لتطوير معارف المعلمين. وفي كازاخستان، تركز دورة تدريبية مدتها 36 ساعة لمعلمي المدارس الابتدائية على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم الأطفال ذوي الإعاقات. وهي تنطوي على معارف نظرية عن التعليم الشامل ومهارات عملية في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بيئة شاملة. ويتم تغطية مواضيع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الشامل واستعداد المعلمين والتكنولوجيا المعينة والبرمجيات لوضع تمارين تفاعلية من خلال أربع وحدات تعليمية. وتتضمن مواد المشروع مواقع الكترونية، وأشرطة الفيديو، ووسائط التعليم عبر الإنترنت، ووصلات بشبكات المجتمعات التعليمية (Oralbekova et al., 2016). غير أن هذا النوع من التدريب المؤسسي هو استثناء في العالم. وفي كثير من الأحيان، ينصب التركيز على دورات قائمة على المشاريع وعلى دورات تعقد مرةً واحدة.

الخاتمة

إن الأخلاقيات المدرسية الشاملة هي المفتاح لجعل جميع الطلاب يشعرون بالانتماء وليتمكنوا من تحقيق إمكاناتهم. ولا شك في أنّ القيادة المدرسية الفعالة والداعمة تساعد بشكل كبير على خلق جو مدرسي يتسم بالشمول على الرغم من أنها ليست كافيةً بحد ذاتها. ولكي يتمكن قادة المدارس من تعزيز بيئة مدرسية شاملة بشكل فعّال، لا بدّ من أن يتمتعوا بالاستقلالية التي تمكنهم من اتخاذ القرارات الصحيحة. كذلك لا بد لهم من تدريب متخصص. وعلى المدراء، كما وعلى المعلمين بشكل عام، مكافحة التنمر والعنف المدرسي، اللذين يشكلان أحد أهم العوامل التي تؤدي إلى الإقصاء.

ومن شأن البنى التحتية المادية الملائمة والاستخدام الفعال للتكنولوجيا أن يعززا من شمول البيئة المدرسية. وتكتسي المدارس الآمنة والتي يمكن الوصول إليها أهميةً بالنسبة إلى الأطفال كافةً. وهي أكثر أهميةً بالنسبة إلى الأطفال ذوي الإعاقة. ولذلك، يجب أن يتبع تصميم المدرسة المبادئ العامة الموحدة التي تلبي احتياجات الطلاب والموظفين جميعهم. وفي حين أن تكنولوجيا التعليم العامة يمكن أن تعزز التعلم الشامل للجميع، فإن التكنولوجيا المعينة يمكن أن تؤدي دورا تكميلياً حاسماً.

أنيس، 13 سنة، في مركز تعليم مؤقّت تدعمه منظّمة إنقاذ الطفولة في قرية في ريف إدلب الجنوبي، شمال غرب سوريا. قبل نزوحه، أُصيب أنيس بالشلل نتيجة غارة جوية. وهو الآن في الصفّ الرابع.

مصدر الصورة: منظّمة إنقاذ الطفولة

الفصل

8

الطلاب وأولياء الأمور والمجتمعات المحلية

ما هو الدور الذي يؤديه أولياء الأمور والمجتمع؟

الرسائل الرئيسية

تختلف مواقف الطلاب من الشمول باختلاف تجاربهم وخلفياتهم، ولكن بعض الفئات معرّضة لخطر التمييز والإبعاد عن المدرسة

- للطلاب معتقدات ومشاعر محايدة إلى حدّ كبير تجاه أقرانهم ذوي الإعاقة، غير أن أقليّة من الطلاب الذين لديهم استعداد سلبي قد يجعلون الطلاب ذوي الإعاقة يشعرون بالعزلة.
- يمكن أن تتحسّن مواقف الأقران من خلال الاتصال بمجموعة متنوّعة من الطلاب منذ سنّ مبكرة. وفي بربادوس، تميّز الطلاب الذين لديهم صديق ذو إعاقة في المدرسة بمواقف أكثر إيجابيةً.
- تكثر الأمثلة على الطلاب الذين يمارسون التمييز ضد أقرانهم من الأقليات، سواء كانوا من الروما في قبرص، أو من جماعات السكان الأصليين في إكوادور، أو من المهاجرين في جمهورية كوريا، أو من اللاجئين السوريين في تركيا، أو المسلمين في الولايات المتحدة، أو المهمّشين، وهي فئة اجتماعية مهمّشة ترتبط بجمع القمامة في اليمن.
- في ساو باولو، في البرازيل، كان احتمال أن يمنح معلّمو الرياضيات في الصفّ الثامن الطلاب البيض علامة تمكّنهم من النجاح أكبر من احتمال منحها لزملائهم السود الذين هم بنفس القدر من الكفاءة وحسن السلوك.

يستطيع أولياء الأمور قيادة التعليم الشامل ولكن أيضا مقاومته

- كان 15% من أولياء الأمور في ألمانيا و59% في هونغ كونغ، في الصين، يخشون أن يعرقل الأطفال ذوو الإعاقة تعلّم الطلاب الآخرين. وفي ولاية كوينزلاند الأسترالية، أتى 37% من الطلاب الملتحقين بمدارس لذوي الاحتياجات الخاصة من مدارس عادية.
- يؤدي اختيار المدرسة إلى تفاقم ميل أولياء الأمور إلى الفصل الذاتي، في شيلي مثلاً (بحسب الدخل)، وفي الدانمرك (بين المهاجرين والمواطنين الأصليين)، وفي لبنان (على أساس طائفي)، وفي ماليزيا (بحسب الانتماء الإثني).
- يُعتبر التعليم المنزلي اختباراً للشمول. تحظر بلدان في أوروبا هذه الممارسة في القانون.
- يمكن أن ينظّم أولياء الأمور شبكات للضغط من أجل التعليم الشامل. وفي الاتحاد الروسي، رفع هؤلاء دعوى قضائية ضد الحكومة من أجل إلحاق الأطفال المصابين بالشلل الدماغي بالمدارس.
- يزيد احتمال أن يكون أولياء الأمور ذوو الإعاقة أو من الخلفيات المهمّشة فقراء وأقل تعليماً وأن يواجهوا حواجز لجهة الذهاب إلى المدرسة أو العمل مع المعلّمين. وفي فييت نام، انخفضت معدّلات حضور الأطفال الذين يعاني أولياء أمورهم من إعاقة بنسبة 16%.

تؤدّي المنظّمات المعنية بالأشخاص ذوي الإعاقة، ومنظّمات الأشخاص ذوي الإعاقة، والجمعيات الشعبية، والمنظّمات غير الحكومية الدولية الناشطة في مجالي التنمية والتعليم أدواراً رئيسية

- يُعتبر المجتمع المدني مناصراً للحقّ في التعليم الشامل للجميع ومراقباً لهذا الحق. فالمجتمع المدني يرصد التقدّم المُحرز في الالتزامات الحكومية ويرفع الصوت أمام الانتهاكات التي تطال الحقوق. وفي أرمينيا، أسفرت حملة نظّمتها منظّمات غير حكومية عن اتخاذ قرار بشأن نشر التعليم الشامل على الصعيد الوطني بحلول العام 2025.
- تقدم منظّمات المجتمع المدني خدمات تعليمية بموجب عقود حكومية أو بمبادرة منها. وهي تدعم المجموعات التي لا تصل إليها الحكومات (مثل أطفال الشوارع) أو تقدم بدائل. وتدعم أفغانستان التعليم المجتمعي. ومع ذلك، ينبغي أن تتوافق خدمات المنظّمات غير الحكومية مع السياسة العامة وألا تقدّم الخدمات نفسها أو تتنافس على أموال محدودة.

يرغب الطلاب الضعفاء في أن يتمّ دمجهم ولكنهم يواجهون خطر العزل 179
باستطاعة أولياء الأمور تحفيز التعليم الشامل ولكن أيضاً مقاومته 183
المجتمعات والمنظّمات تدعم الحكومات وتخضعها للمساءلة على التعليم الشامل 191
الخاتمة 194

كثيراً ما تشكّل المعايير المجتمعية الحاجز الأكبر أمام الشمول.

سيمونا، معلّمة في مرحلة ما قبل المدرسة في إيطاليا

جاءت الإنجازات المحقّقة باتجاه الشمول في بعض الأحيان نتيجةً للجهود التي بذلها قادة تربويون وتعليميون ملهمون وملتزمون اضطلعوا بأدوار رئيسية في كسر حواجز التمييز وتمكين الفئات الضعيفة. وفي حالات أخرى، كانت الانجازات نتيجة حملات شنّتها مجموعات من أجل التصدّي للمظالم التي يعاني منها آخرون، أو لأن احتياجاتها الخاصة قد أُهملت بصورة منهجية، فتنظّمت لمحاسبة المسؤولين.

غير أن التحرّك باتجاه الشمول لا يمكن أن يستمرّ فقط من خلال تدخّلات الخبراء أو تعبئة المناصرين. فالمجتمعات بحاجة إلى تبنّي الشمول كهدف بحدّ ذاته. ويتعيّن في هذا الصدد أن يساهم الجميع- في ملعب المدرسة، وفي اجتماعات لجنة إدارة المدرسة، وخلال الانتخابات المحلية والوطنية. وتتطلّب المجتمعات الشاملة تحوّلاً اجتماعياً وسياسياً يحترم فيه كلّ فرد حقوق الآخرين ويؤمن بتحقيق إمكانات الجميع. ويتطلّب هذا التحوّل مشاركة نشطة، وليس تلقّياً سلبياً للتعليمات والمبادئ التوجيهية.

يمكن بسهولة تقويض الجهود الرامية إلى بناء نظم تعليمية شاملة للجميع من خلال سلوك معيّن تجاه الفئات الضعيفة، وهو سلوك قد يكون غير واعٍ وبدون تفكير. ويستطيع الأطفال نبذ أقرانهم المحرومين من خلال النكات أو العدوان المتعمّد. وقد يعرقل أولياء الأمور الجهود الآيلة إلى إنشاء قاعات صفّ شاملة، سواء لأنهم ينتمون إلى مجموعة متميّزة ولا يريدون أن يتأثّر تقدّم أطفالهم سلباً أو لأنهم يعتقدون أن الاحتياجات الخاصة لأطفالهم أو لمجتمعهم المحلي تُلبّى على نحو أفضل من خلال توفير تعليم منفصل. ويمكن أن تتحوّل المنظّمات الشعبية التي أُنشئت لحماية حقوق الأطفال الضعفاء الى عقبة أمام الجهود الرامية الى جعل النظم شاملة للجميع، بغضّ النظر عمّا إذا كانت محاولات الإبقاء على الوضع الراهن تنبع من القناعة أو من المصلحة الذاتية. يناقش هذا الفصل الأسلوب الذي تستطيع من خلاله مواقف الطلاب وأولياء الأمور والمجتمعات المحلية وسلوكهم أن ترجّح كفّة التعليم الشامل أو أن تحول دونه.

يرغب الطلاب الضعفاء في أن يتمّ دمجهم ولكنهم يواجهون خطر العزل

توفّر المدرسة الشاملة الظروف التي تعزّز رفاه جميع الطلاب. وهي تروّج للمشاركة، وتنمّي الشعور بالانتماء، وترفض التمييز. ويشكّل تكوين الصداقات جانباً حاسماً من تجربة التعليم، وقد يكون حتّى الدافع الرئيسي للالتحاق بالمدرسة. على العكس من ذلك، تُعتبر صعوبة تكوين الصداقات عقبة رئيسية أمام الازدهار في المدرسة. وقد يؤدّي وجود صديق جيّد واحد على الأقلّ وظيفة وقائية مهمّة (Avramidis et al., 2018; Bollmer et al., 2005). من الواضح أن

> "تتطلّب المجتمعات الشاملة تحوّلاً اجتماعياً وسياسياً يحترم فيه كلّ فرد حقوق الآخرين ويؤمن بتحقيق إمكانات الجميع"

الفصل في قاعات الصفّ العادية يقلّل من فرص رؤية الأطفال لأصدقائهم والمشاركة في الأنشطة أثناء المدرسة وبعدها (Finnvold, 2018). غير أن السياقات الشاملة تستطيع أيضاً أن تعرّض الطلاب الضعفاء للسلوك المسيء وغير ذلك من تحدّيات.

للطلاب ذوي الإعاقة مواقف متباينة من الشمول

لا بدّ من مراعاة آراء الطلاب الضعفاء وخبراتهم عند تصميم نظم تعليمية شاملة بحقّ، غير أن توثيق مصالحهم ومعالجتها ليس بالأمر السهل. ويتطلّب الحصول على آراء الأطفال المعرّضين لخطر الإقصاء من خلال معاملتهم على قدم المساواة واحترام حقوقهم وتمكينهم من الكشف عن شواغلهم دون أن يشعروا بأنهم مستهدفون تصميماً دقيقاً للبحث. ومن بين الدراسات التي حاولت تقييم معتقداتهم بشأن التعليم الشامل وخبراتهم اليومية في مختلف الأوساط التعليمية، وجدت عدّة دراسات أن الطلاب الضعفاء يفضّلون البيئات الشاملة للجميع. بيد أن التباين الكبير في الحالات والسياقات يجعل من الصعب بمكان استخلاص استنتاجات عامة. ولا بدّ من الإشارة الى أن أوجه الضعف، ونوع المدرسة المُلتحق بها حالياً، والتجربة السابقة في نوع مختلف من المدارس، ومستوى الدعم المتخصّص ومدى التكتّم في تقديمه كانت من بين العوامل التي تستطيع أن تبلور تفضيلات الطلاب.

في المملكة المتّحدة، قدّم 65% من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلّمية خفيفة إلى متوسّطة في كلّ من المدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة تقارير إيجابية عن تجربتهم التعليمية الحالية. ومن بين أولئك الذين يدرسون في مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة، كان 74% منهم خاضوا تجربة سابقة في مدارس عادية. ومن بين هؤلاء، أعرب ضعف الذين قدّموا آراء إيجابية عن آراء سلبية. وذكر ثلث الطلاب الملتحقين بمدارس لذوي الاحتياجات الخاصة أنهم لكانوا يفضّلون المدارس العادية (Norwich and Kelly, 2004). وقد استُخدمت اليوميات والرسوم التي وضعها طلاب يعانون من اضطرابات الطيف التوحّدي كأدوات تكميلية في البحث لفهم كيفية تعايش هؤلاء الأطفال مع العزلة الاجتماعية وهم يناضلون من أجل التفاعل الاجتماعي والتواصل مع أقرانهم. ويمكن بسهولة تعطيل النظام وإمكانية التنبؤ اللذين يفضّلهما الكثير من الأطفال ذوي الظروف المماثلة من خلال الفوضى في المدارس، لا سيّما على مستوى التعليم الثانوي، ما يزيد من مستوى القلق (Humphrey and Lewis, 2008).

حتّى في الحالات التي يكون فيها الطلاب الضعفاء ملتحقين بمدارس عادية، قد يقدّرون فرصة الحصول على دعم تعلّمي في مكان منفصل، لأسباب تتراوح ما

> "ذكر ثلث الطلاب الملتحقين بمدارس لذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة المتّحدة أنهم لكانوا يفضّلون المدارس العادية"

بين المزيد من الاهتمام والجودة الأعلى والضوضاء الأقلّ. وأفاد طلاب المدارس الابتدائية ذوو الاحتياجات التعليمية الخاصة في بوتسوانا بأنهم يقدّرون وجودهم في قاعات صفّ شاملة، غير أن أقساماً من المناهج الدراسية تبقى بعيدة المنال بالنسبة إليهم (Mukhopadhyay et al., 2019). ووجدت دراسة لطلاب موهوبين أكاديمياً أنهم يفضّلون المجموعات المتجانسة لتحسين نتائج التعلّم ولكنّهم أقلّ يقيناً بشأن تأثير هكذا ترتيبات على النتائج الاجتماعية، بما في ذلك فرصة نيل الاعتراف بقدراتهم الأكاديمية في مجموعة مختلطة (Adams-Byers et al., 2004).

قد يتأثّر الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة بانخفاض تقديرهم لنفسهم والشعور بالعجز عندما يعزون نضالهم مع القراءة إلى غياب القدرة الخارجة عن إرادتهم. ومن الضروري إجراء تشخيص مُبكر لفصل صعوبة التعلّم عن فهم قدرتهم وبناء تقدير الذات (Glazzard, 2010). ومن المهمّ أيضاً أن يبقى المتعلّمون محفّزين (Elbeheri et al., 2017). وأشارت دراسة لطلاب يعانون من عسر القراءة في جنوب أفريقيا إلى أنهم يفضّلون مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يشعرون بأنهم طبيعيون مقارنةً بالمدارس العادية التي تعمّق إحساسهم بالاختلاف عن الطلاب الآخرين (Leseyane et al., 2018).

يمكن تحسين مواقف الأقران تجاه الطلاب ذوي الإعاقة من خلال التواصل والمعرفة

في حين يفضّل الطلاب الضعفاء التعليم الشامل بالكامل، يتوقّف موقفهم على مجموعة من العوامل، ليس أقلّها مواقف الأقران. ولا يُعتبر الحصول على معلومات عن هذه المواقف أمراً سهلاً. فموثوقية المعلومات تتأثّر بنوعية الدراسات ومدى خلوّها من التحيّز. وقد تبيّن أن المجيبين على مسوح بشأن المواقف يقدّمون الإجابات التي يعتقدون أن مجري المقابلات والمجتمع ككلّ يريدان سماعها (Lüke and Grosche, 2018). ومع ذلك، يتّضح أن الطلاب يكنّون مشاعر ونوايا ومعتقدات محايدة إلى حدّ كبير تجاه أقرانهم ذوي الإعاقة، على الرغم من أن أقلّية من الطلاب الذين لديهم استعداد سلبي قد يجعلون الطلاب ذوي الإعاقة يشعرون بالعزلة (de Boer et al., 2012). تختلف المواقف باختلاف نوع الإعاقة: فالطلاب الذين

يعانون من مشاكل سلوكية وإعاقات ذهنية هم الأكثر ضعفاً. وفي كندا، كان تلاميذ المدارس الابتدائية الملتحقين بمدارس شاملة أكثر تحيّزاً ضدّ الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من الأطفال ذوي الإعاقة الجسدية (Nowicki, 2006).

تؤدّي مواقف الأقران الإيجابية دوراً هاماً في ضمان نجاح التعليم الشامل. ويمكن القول عموماً إن الأدلّة المتوفّرة بشأن فعاليّة التدخّلات الرامية إلى التأثير على المواقف تجاه الطلاب ذوي الإعاقة محدودة (Scior, 2011). وتشدّد التدخّلات القائمة على الاتصال المُبكر بالفئات الضعيفة ورفع الوعي لزيادة مستوى المعرفة بأوجه ضعف معيّنة.

أظهر مسح شمل 35 دراسة أن 22 دراسة تدّعي أن الاتصال بالأشخاص ذوي الإعاقة أثّر بصورة إيجابية على المواقف (MacMillan et al., 2014). وفي بربادوس، حيث صرّح أقلّ من نصف الطلاب بأن لديهم صديقاً ذا إعاقة، تميّز الطلاب الذين لديهم صديق شخصي أو صديق في المدرسة يعاني من إعاقة بمواقف أكثر إيجابيةً (Blackman, 2016). وفي المملكة العربية السعودية، نجمت عن الاتصال بالأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في مدرسة شاملة مواقف إيجابية للطلاب (Alnahdi, 2019).

لا بدّ من تعزيز التفاعل في وقت مُبكر لزيادة القبول بالتنوّع. وفي بيئات الرعاية والتعليم الشاملة في مرحلة الطفولة المُبكرة، يستفيد الطلاب ذوو الإعاقة من قبول الأقران والصداقات والتطوّر الإدراكي (Odom et al., 2011). وقد يتأثّر الوعي أكثر ما يتأثّر في سنّ ما قبل المدرسة، عندما يتمكّن الأطفال الذين يحتكّون بأشخاص ذوي إعاقة من تكوين فهم أساسي للإعاقات وتقاسم الحالة العاطفية للأشخاص ذوي الإعاقة (Hong et al., 2014) . وقد أظهرت دراسة لطلاب الصفّ الثامن في ولاية ستيريا النمساوية أن الاتصال المكثّف بطلاب ذوي احتياجات خاصة من خلال مشاريع مدرسية مشتركة كان أكثر فعاليةً في تحسين المواقف تجاه الأقران ذوي الإعاقة من مجرد التعايش في قاعة صفّ شاملة (Schwab, 2017, 2018).

يشكّل الجمع بين الطلاب بغرض دعم أقرانهم من ذوي الإعاقة، سواء في المدرسة أو في المجتمع المحلّي، تدخّلاً رئيسياً لزيادة القبول والتعاطف، على الرغم من أن الشمول في المدارس العادية لا يضمن الشمول خارج المدرسة. وقد درست تجربة عشوائية خاضعة للمراقبة فعاليّة دعم الأقران بدلاً من دعم البالغين شبه المهني على النتائج الأكاديمية والاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة في قاعات صفّ شاملة. وبالمقارنة مع طلاب يتلقّون الدعم من بالغين فقط، زاد دعم الأقران من التفاعل وأدّى إلى المشاركة الأكاديمية والاجتماعية، بما في ذلك الصداقات التي استمرّت الى ما بعد التدّخل (Carter et al., 2016). وخلصت دراسات جمعت معلومات عن كلّ من الإتصال النوعي والكمي إلى أن النوعية وليس الكمية قد حدّت من التحيّز. في الواقع، في إطار ضبط جودة الاتصال، يؤدّي المزيد من الاتصال الى زيادة التحيّز ضدّ الطلاب الذين يعانون من إعاقات ذهنية وفي النموّ (Keith et al., 2015).

يمكن أن يساعد تحسين المعرفة في بلورة مواقف الطلاب تجاه أقرانهم ذوي الإعاقة. وباستطاعة التدخّلات الرامية إلى تحسين فهم الأقران الذين يعانون من اضطراب الطيف التوحّدي من خلال تفسيرات واقتراحات مفصّلة حول كيفية التفاعل معهم أن تؤدّي دوراً في هذا الصدد(Campbell and Barger, 2014). ساعد برنامج للتوعية بمرض التوحّد على الإنترنت، شارك فيه طلاب جامعات في لبنان والولايات المتّحدة، على زيادة المعرفة والحدّ من الوصم (Obeid et al., 2015). وكشف تحليل شمل 20 دراسة عن التدخّلات المدرسية لتحسين مواقف الطلاب تجاه الأطفال ذوي الإعاقة، من رياض الأطفال حتّى المدرسة الثانوية في جمهورية كوريا، عن آثار إيجابية، لا سيّما عندما كانت التدخّلات قائمة على الاتصال وتستخدم لعب الأدوار (Chae et al., 2019).

الطلاب المنتمون إلى الأقليات والفئات الضعيفة معرّضون لخطر التنميط والتمييز ضدهم

يميل معظم السكّان إلى وضع الأقليات والفئات الضعيفة في قوالب نمطية بسبب استعداد مُسبق لتصنيف الهويات الجماعية وتبسيطها وتطويرها. وتؤثّر القوالب النمطية على نوع المعلومات التي تجمعها مجموعات الأغلبية عن الأقليات، ويمكن أن تؤدّي إلى توقّعات تديم القوالب النمطية، وتسهم في المواقف السلبية والإجراءات التمييزية. وفي مجال التعليم، تؤدّي القوالب النمطية والمواقف السلبية من جانب الأقران إلى قبول أقلّ والى العزلة والتنمّر.

> يشكّل الجمع بين الطلاب بغرض دعم أقرانهم من ذوي الإعاقة، سواء في المدرسة أو في المجتمع المحلّي، تدخّلاً رئيسياً لزيادة القبول والتعاطف

> تؤدّي القوالب النمطية والمواقف السلبية من جانب الأقران في مجال التعليم إلى قبول أقلّ والى العزلة والتنمّر

القوالب النمطية تؤثّر على الشعور بالانتماء

بإمكان الطلاب استيعاب القوالب النمطية داخلياً، الأمر الذي يزيد من الآثار السلبية على إحساسهم بالانتماء والإنجاز التعليمي. في تركيا، اشتكى لاجئون سوريون من أن القوالب النمطية السلبية أفضت إلى الشعور بالاكتئاب والوصم والإبعاد عن المدرسة (Çelik and İçduygu, 2018).

قد يخشى الطلاب المعرّضون لخطر التنميط تأكيد صورة نمطية سلبية. ولهذا الشعور تأثير سلبي على الأداء في الاختبارات (Lyons et al., 2018). وقد أظهرت دراسة أُجريت في الولايات المتّحدة أن تقديم اختبار قراءة كتشخيص للقدرات قد أثّر سلباً على أداء الأطفال الأمريكيين من أصل أفريقي، الذين كانوا يعون القوالب النمطية العنصرية (Wasserberg, 2014).

تستطيع القوالب النمطية أن تقلّل من التوقّعات ومن احترام الذات. وقد اعتُبرت دراسة أُجريت في سويسرا واحدةً من بين دراسات كثيرة تؤكّد أن الفتيات يستوعبن داخلياً الصورة النمطية التي تفيد بأن العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات تلائمهنّ أقلّ من الفتيان، الأمر الذي يثنيهنّ عن السعي للحصول على شهادات في هذه المجالات (Makarova et al., 2019). إلى ذلك، أظهر مسح للمدارس الأمريكية أن 87% من الطلاب المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وأحرار الجنس والمتسائلين عن هويّتهم الجنسية تعرّضوا لمضايقات من الأقران أو للاعتداء في العام 2017. وكان لديهم تقدير ذاتي متدنٍّ، فيما كان أداؤهم أقلّ جودة في الامتحانات، وكان احتمال أن يبلّغوا عن عدم رغبتهم في متابعة التعليم ما بعد المرحلة الثانوية ضعف احتمال الطلاب الآخرين (Kosciw et al., 2018).

تفضي المواقف السلبية تجاه الأقليات إلى التنمّر على الطلاب

يخفي الطلاب في جميع أنحاء العالم داخلهم مواقف سلبية تجاه الأقليات. ويرجّح أن يكون احتمال تعرّض الأطفال من ذوي الخلفيات المهاجرة في جمهورية كوريا للعنف المدرسي أكبر بثلاثة إلى خمسة أضعاف من احتمال تعرّض طلاب الشعوب الأصلية للعنف المدرسي، ولكن احتمال تنمّرهم على الآخرين أقلّ (Bae et al., 2019; Lee et al., 2019). وفي شمال سري لانكا، ما زال إرث النظام الطبقي قائماً، ولهذا السبب يتعرّض أطفال الأسر المرتبطة بمهن لها علاقة بالصرف الصحي للتنمّر في المدارس (Lall, 2016). وأبلغ مراهقون من الأقليات العرقية في فييت نام عن تعرّضهم للتنمّر والاعتداء الجسدي (Pells et al., 2016). وفي اليمن، يواجه أطفال "المهمّشين"، وهي فئة اجتماعية مهمّشة تاريخياً ترتبط بجمع القمامة، التمييز المستمرّ، وإساءة معاملة من قبل المعلّمين، والتنمّر على أيدي أقرانهم (Equal Rights Trust, 2017).

يعاني طلاب الروما في قبرص من التنمّر واللغة السلبية والعزلة الاجتماعية (Symeou et al., 2009). أما في صربيا وسلوفينيا، فكلّما كان الطلاب الروما فقراء، كلّما كانت تجاربهم في ما يتعلّق بالخوف من رفض الأقران والمعلّمين لهم سلبية (Macura-Milovanović et al., 2013). وقد تمّ تجاهل الطلاب المنحدرين من أصل أفريقي والسكّان الأصليين في إكوادور أو جرى إقصاؤهم عن المشاريع الجماعية (Martinez Novo and de la Torre, 2010). وفي ولاية كاليفورنيا، أفاد 53% من الطلاب المسلمين بأنهم تعرّضوا للسخرية أو الإهانة اللفظية أو إساءة المعاملة في المدرسة بسبب هويّتهم، وقد بلغت هذه النسبة أكثر من ضعف المعدّل الوطني (CAIR, 2017). وتعرّض طلاب مصابون بالمهق في جمهورية تنزانيا المتّحدة للتنمّر من قبل أقرانهم الذين لم يفهموا حالتهم (Ngalomba, 2016). وأدّت موجة من الأعمال العدوانية الأخيرة ضدّ هذه المجموعة من السكّان إلى فتح مدارس وملاجئ خاصة أو الى سحب هؤلاء الأطفال من المدارس (Pedneault and Labaki, 2019).

تميل القوالب النمطية إلى البقاء، لا سيّما إذا ما تعزّزت من خلال الوضع الاجتماعي لفئات معيّنة، غير أن زيادة الاتصال بالأقليات في المدارس يمكن أن تساعد على كسر هذه القوالب النمطية. فعلى سبيل المثال، كان الطلاب من ذوي الخلفيات الألبانية المهاجرة مقبولين بدرجة أقلّ في البداية من قبل الطلاب الأصليين في اليونان. غير أن دراسة طولية امتدّت على ثلاث سنوات وغطّت المدارس الإعدادية أظهرت أنهم يحظون بقبول متزايد، نظراً الى زيادة مشاركتهم في الثقافة المحلية (Asendorpf and Motti, 2017). وأظهرت دراسة شملت 6 000 طالب في الصفّ السادس في الولايات المتّحدة أنه كلّما زاد التنوّع في المدارس، كلّما ارتفع احتمال أن يكوّن الطلاب صداقات مع أشخاص من مجموعات إثنية مختلفة. وقد أدّت هذه الصداقات إلى مواقف أكثر إيجابيةً بين الإثنيات (Graham, 2018).

الطلاب من الأقليات والطلاب الضعفاء يعانون من تحيز المعلّمين والتمييز

يمكن أن يؤدّي المعلّمون دوراً أساسياً في مكافحة التمييز في التعليم، ولكن أيضاً في إدامته. والأمر هذا يؤثّر على تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي للأقليات والفئات الضعيفة. في ساو باولو، في البرازيل، كان احتمال أن يمنح معلّمو الرياضيات في الصفّ الثامن الطلاب البيض علامة تمكّنهم من النجاح أكبر من احتمال منحها لزملائهم السود الذين هم بنفس القدر من الكفاءة وحسن السلوك. ويقابل هذا التحيّز فرقٌ بنسبة 4% في احتمال الاستبقاء، وانخفاضٌ بنسبة 5% في احتمال حصول الطلاب السود على أعلى العلامات في صفّهم (Botelho et al., 2015). وأظهرت دراسات حول تقييم المعلّمين لطلاب ما قبل المرحلة الابتدائية في الولايات المتّحدة أنهم اعتبروا أن كفاءة الفتيان أعلى من كفاءة البنات، في حين أن المجموعتَين كانتا تسجّلان أداءً مماثلاً وتتصرّفان على نحو مماثل (Cimpian et al., 2014; Cimpian et al., 2016).

كان لدى المعلّمين في الصين تصوّرات أقلّ تفضيلاً للطلاب المهاجرين الريفيين – ولأولياء أمورهم - من أقرانهم الحضريين. وعلى العكس من ذلك، أفاد الطلاب الحضريون بأن معلّميهم، في مختلف المواضيع، طلبوا منهم المشاركة في الصفّ وأثنوا عليهم أكثر من أقرانهم المهاجرين. ورأى الأطفال الذين تركهم أولياء أمورهم في المناطق الريفية عندما هاجروا إلى المناطق الحضرية أن احتمال أن يدعوهم معلّموهم للمشاركة أو أن يثنوا عليهم أقلّ (Cherng and Han, 2018). وفي إسبانيا، أثّرت التوقّعات المتدنّية لمعلّمي المدارس الثانوية على التحصيل الأكاديمي للطلاب المهاجرين وعلى احتمال تسرّبهم (Prats et al., 2017).

في أجزاء متنوّعة من العالم، يزيد احتمال أن تتعرّض فئات معينة، مثل الفتيان والأقليات الإثنية والأطفال ذوي الإعاقة، للعقاب الجسدي في المدارس (Gershoff, 2017). وفي بيرو، يُرجّح أن يتلقّى الأطفال الذين يبلغون 8 سنوات وينتمون الى أسر محرومة هكذا عقوبة أكثر من أطفال الأسر الأكثر حظاً. والعنف المدرسي، بما في ذلك العنف الذي يمارسه المعلّمون، هو السبب الرئيسي وراء كره الأطفال للمدرسة، علماً أن الحصص تتراوح بين الربع في الهند وأكثر من النصف في فييت نام (Ogando Portela and Pells, 2015).

يواجه الطلاب الضعفاء خطر سوء المعاملة في كلّ من التعليم الأساسي والعالي. وقد أظهرت دراسة ركّزت على طلاب جامعات ذوي إعاقة في الجمهورية التشيكية أنهم واجهوا حواجز مؤسّسية وموقفية ومرتبطة بالإعاقة، بما في ذلك عدم المرونة، ومقاربات أقل ترحيباً من جانب المدراء، وغياب بروتوكولات توجيهية. وشملت المشاكل صعوبة في متابعة المحاضرات والاتصال بالآخرين، وعدم رغبة المحاضرين في إتاحة الشرائح والنشرات، وعدم رغبة الطلاب الآخرين في تقاسم الملاحظات التي دوّنوها (Strnadová et al., 2015). ويتمّ التصدّي للإرث الشديد من القمع والتمييز المنهجي ضدّ السكّان الأصليين في أستراليا وكندا من خلال مبادرات مختلفة في مجال السياسة العامة **(الإطار 1-8)**.

باستطاعة أولياء الأمور تحفيز التعليم الشامل ولكن أيضاً مقاومته

تعكس المواقف تجاه التعليم الشامل المواقف تجاه الإدماج الاجتماعي بوجه عام. ومن غير المرجّح أن يدعم أولياء الأمور الذين لديهم معتقدات تمييزية بشأن نوع الجنس أو الإعاقة أو الإنتماء الإثني أو العرق أو الدين قاعات الصفّ والمدارس الشاملة. وقد يحبّذ أولياء أمور الأطفال الضعفاء التعليم المؤمّن لذوي الاحتياجات الخاصة ويقاومون الاندماج في مدارس عادية إذا كانوا يعتقدون أن الأطفال لن يحظوا بالاهتمام الكافي. وقد يعجز أولياء الأمور الذين يعيشون على هامش المجتمع عن منع التمييز.

يعتنق بعض أولياء الأمور معتقدات تمييزية

يمكن أن تنتشر معايير التمييز في صفوف السكّان بسبب الافتقار إلى المعلومات أو عدم دقّتها. وفي بعض الأجزاء من العالم، يعتقد بعض أولياء الأمور من باب الخطأ أنّ الإعاقة معدية أو أنها شكل من أشكال العقاب الإلهي (Mariga et al., 2014). ففي جمهورية أفريقيا الوسطى، يُعتبر الأطفال - ومعظمهم من الفتيان - ذوو الإعاقة الجسدية أو العقلية من السحرة ويُطردون من المنزل والمجتمع المحلي، الأمر الذي يحرمهم من المأوى، ناهيك عن الحصول على التعليم (Tesemma, 2011).

علاوةً على ذلك، قد يرفض أولياء الأمور التكلفة الإضافية لقبول الطلاب المنتمين إلى أقليات، متّخذين موقفاً معارضاً ورافضين أخذ الفوائد الاجتماعية للشمول في الاعتبار. وقد يقلقون من الخسارة التي قد تلحق بأطفالهم من خلال تعليمهم مع طلاب ضعفاء، لا سيّما في الثقافات التي تركّز على الإنجاز الأكاديمي. في ألمانيا، كان 15% من أولياء الأمور يخشون أن يتبنّى أطفالهم سلوكاً سلبياً من أطفال آخرين، وتخوّف 16% من أن يبطىء الأطفال ذوو الإعاقة تعلّم أطفالهم (Lohmann et al., 2018). أمّا في هونغ كونغ، في الصين، فقد رأى 59% من أولياء الأمور

> أظهرت دراسة في الولايات المتّحدة أنه كلّما زاد التنوّع في المدارس، كلّما ارتفع احتمال أن يكوّن الطلاب صداقات مع أشخاص من مجموعات إثنية مختلفة

الإطار 8-1:

على الرغم من التغيّرات الجذرية في السياسة العامة والمواقف، لا يزال الطلاب من السكّان الأصليين في أستراليا وكندا يجدون صعوبة في الشعور بالإدماج

تعرّض السكّان الأصليون في أستراليا وكندا تاريخياً للتمييز والإساءة، بما في ذلك في مجال التعليم. وقد أصدرت حكومتا البلدَين اعتذارات رسمية عن سوء المعاملة في الماضي، وأطلقتا عمليات مصالحة تتمّ حالياً (Australia Government, 2008; Canada Government, 2008).

وكان للعنصرية أثر سلبي على تجربة التعليم التي خاضها السكّان الأصليون وسكّان جزر مضيق توريس في أستراليا. وتشمل الآثار الطويلة الأجل المعتقدات السلبية بشأن ذكاء الشعوب الأصلية وأدائها الأكاديمي (Moodie et al., 2019). وأثّرت تجربة العنصرية سلباً على رفاه أطفال الشعوب الأصلية، وزادت من خطر مواجهتهم لصعوبات عاطفية وسلوكية (Macedo et al., 2019; Priest et al., 2012). وفي حين أدّت سياسات الإدماج الثقافي والشمول إلى تحسين وضع الطلاب من الشعوب الأصلية في جميع مستويات التعليم تقريباً، بقي التمييز في المدارس قائماً (Bodkin-Andrews and Carlson, 2016). وفي نيو ساوث ويلز وفيكتوريا، أفاد 40% من الطلاب المنتمين الى الشعوب الأصلية بأنهم تعرّضوا للتمييز العنصري من قبل أقرانهم، وأبلغ 20% عن التمييز من قبل المعلّمين (Australian National University, 2019). وتبيّن من المسوح الطولية لمحو الأمية وتعليم الحساب لطلاب الشعوب الأصلية، وهي مسوح تابعت الطلاب من الصفّ 3 إلى الصفّ 6، أن متوسّط تحصيل الطلاب من الشعوب الأصلية في اللغة الإنجليزية والرياضيات كان أدنى من أقرانهم من غير الشعوب الأصلية، على الرغم من التخفيف من حدّة هذه الفجوة بفعل بيئة تعلّمية إيجابية والعلاقات بين المعلّمين والطلاب (Purdie et al., 2011).

وفي كندا، في الفترة الممتدّة بين السبعينات من القرن التاسع عشر والتسعينات من القرن العشرين، التحق 150 000 طالب من طلاب الأمم الأولى First Nation والإنويت Inuit والميتي Métis الذين تتراوح أعمارهم بين 4 سنوات و16 سنة، قسراً في الغالب، بشبكة من المدارس الداخلية هدفها إضعاف الروابط الأسرية وتشجيع الاندماج في الثقافة الكندية المهيمنة. وكان الطلاب من الشعوب الأصلية معزولين ومنقسمين ومُهملين ومعرّضين لسوء المعاملة في هذه المدارس الداخلية التي تتّسم بموقع وبناء وصيانة سيّئة (OECD, 2017). ووُصف النظام بأنه إبادة جماعية جسدية وبيولوجية وثقافية (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015a). وفي حين أُغلقت المدارس بحلول العام 1997، أي بعد مرور 20 سنة، كانت هيئة مستقلة ما زالت تقترح 94 إجراءً إضافياً، لا سيّما دعوة الحكومة الاتحادية إلى صياغة تشريع يمنح أولياء الأمور والمجتمعات الأصلية المسؤولية والمراقبة والمساءلة في مجال تعليم أولادهم (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015b).

اتّخذت حكومات مختلفة في المقاطعات تدابير خلال السنوات الأخيرة. وفي ألبرتا، أُدخل مشروع First Nations, Métis, and Inuit High School Completion Coach Project في 2016-2017 لتطوير العلاقات الإيجابية في المجتمع المدرسي (Edmonton Public Schools, 2018). وفي العام 2016، وقّعت رابطة المعلّمين في ألبرتا وغيرها من أصحاب المصلحة تعهّداً مع إدارة التعليم في المقاطعة لضمان تعلّم جميع الطلاب تاريخ السكّان الأصليين وثقافاتهم، لا سيّما من خلال مشروع تعلّمي مهني عنوانه "المشي معاً: التعليم من أجل المصالحة". وتهدف موارد هذا المشروع، بما في ذلك سلسلة Stepping Stones ، إلى زيادة المعرفة تماشياً مع معايير جودة التدريس (Alberta Teachers' Association, 2019). وفي جنوب غرب أونتاريو، تعزّز برامج Fourth R: Uniting Our Nations التعليم الشامل للجميع وتحسّن انتقال طلاب الشعوب الأصلية من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي من خلال الإرشاد ودورات القيادة الثقافية والدورات المكثّفة واللجان الاستشارية للطلاب (Crooks et al., 2015). وقد وضع إقليم يوكون Yukon ثلاثة برامج هي First Hunt, First Fish, Spring Camp بهدف تمكين طلاب الأمم الأولى First Nation من الإحساس بقيمة الذات والافتخار بأنفسهم، وبتراثهم الثقافي ولغاتهم (Yukon Government, 2019).

أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عرقلوا تعلّم الطلاب الآخرين، فيما اعتبر 39% منهم أنهم يستخدمون موارد مدرسية كثيرة للغاية (Sin et al., 2012). ومن المألوف أن يعارض أولياء الأمور قبول الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النمو، مثل التوحّد، على الرغم من الجهود الحكومية الرامية إلى إقامة نظم تعليمية أكثر شمولاً (Chia, 2017).

عارض أولياء الأمور من حول العالم قبول الأطفال الفقراء والمهمّشين، سواء بسبب التحيّز أو انعدام التضامن وعدم الرغبة في تقاسم التكاليف. ولا يُعتبر الطلاب ذوو الإعاقة الأقلية الوحيدة المستهدفة: فقد أعرب أولياء الأمور في اليونان عن مخاوف تتعلّق بكراهية الأجانب إزاء إنشاء مرفق لاستقبال اللاجئين وهدّدوا باحتلال المدارس احتجاجاً على ذلك (Simopoulos and Alexandridis, 2019).

في إطار مشروع بحثي يهدف إلى التشاور مع أولياء الأمور بشأن المحتوى الذي يتناول مسائل المثليين والمثليات ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وأحرار الجنس والمتسائلين عن هويّتهم الجنسية في المناهج الدراسية، والذي يحظى بدعم من حكومة ولاية نيو ساوث ويلز في أستراليا، رفضت 34 مدرسة ابتدائية وثانوية من أصل 39 المشاركة. وأشار كثيرون إلى أن المشروع "لا يتوافق ومجتمع أولياء الأمور" (Ullman and Ferfolja, 2016). وفي العام

> "في هونغ كونغ، في الصين، رأى 59% من أولياء الأمور أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عرقلوا تعلّم الطلاب الآخرين"

"يجب أن تكون المقاربات الشاملة عنصراً أساسياً في إعداد المعلمين العام لا مادةً متخصصةً"

2019، بعد أن صوّت برلمان المملكة المتّحدة على تعليم مواضيع تتّصل بالجنس والعلاقات في مرحلة التعليم الابتدائي، علماً أن هذا التعليم سيشمل قضايا المثليات والمثليين ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية، نُظّمت تظاهرات أمام مدرسة ابتدائية في برمنغهام قدمت دروساً حول العلاقات بين المثليين. ووقّع حوالى 400 من أولياء الأمور عريضة لوقف هذه الدروس وهدّدوا بسحب أطفالهم، ما أدّى إلى تعليق الدروس (Stewart, 2019; The Economist, 2019; The Guardian, 2019).

تُعدّ وسائط الإعلام قوّة عظيمة قادرة على إدامة القوالب النمطية بين أولياء الأمور وعلى تفكيكها. ويمكن أن تكون تغطية الفئات الضعيفة مؤشّراً قاطعاً، فتؤدي إلى تغيير في المواقف. ويمكن أن يكون الخطاب الإعلامي سلبياً تجاه التعليم الشامل، من خلال تصوير الأطفال ذوي الإعاقة كمنحرفين وكتهديد لتعليم الطلاب الآخرين، أو من خلال اعتبار مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة الخيار الوحيد لتلبية احتياجاتهم (Runswick-Cole, 2008). وعلى العكس من ذلك، بإمكان التمثيل الدقيق والمتوازن للإعاقة كجزء من الحياة اليومية أن يتحدّى المفاهيم الخاطئة وأن يقدّم إسهاماً هاماً باتجاه الشمول (United Nations, 2019).

يستطيع أولياء الأمور التأثير على السياسات التعليمية من خلال الانتخابات، وتؤدي وسائط الإعلام دوراً كبيراً في طبيعة النقاش. في العام 2017، إتّضح أن التعليم الشامل هو قضية حاسمة في انتخابات ولاية شمال الراين - وستفاليا، في ألمانيا، إذ انقسم الناخبون بين داعمين للمدارس الشاملة وداعمين لخيار مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة وقيمتها (Bernewasser, 2018). وقدّمت وسائط إعلام عديدة صورة سلبية عن التعليم الشامل، مشدّدةً على التكلفة وعدم إتاحة مساحة كافية للخبراء (Thoms, 2017). وتمّ التراجع عن خطط تعميم التعليم الشامل في العام 2018 (North-Rhine Westphalia Ministry of Schools and Education, 2018). وحدها المدارس الابتدائية شاملة، في حين أن الظروف السائدة في المدارس الثانوية تجعل من الصعب للغاية استيعاب الطلاب ذوي الإعاقات التعلّمية (Stein, 2019).

في إطار مشروع يهدف الى إلغاء الفصل في المدارس وتديره منظّمات الروما غير الحكومية في بلغاريا، بدعم من معهد المجتمع المفتوح Open Society Institute وصندوق تعليم الروما، أُدمج 20 000 طفل من أطفال الروما في المدارس العادية على مدى 12 سنة. وأجرت المنظّمات غير الحكومية مناقشات مع السلطات المحلية ومدراء المدارس وأولياء الأمور من غير الروما، وترافق هذا الجهد مع حملة إعلامية مستمرّة. وتمّ تشجيع أولياء الأمور الروما على أن يصبحوا أعضاء في مجالس المدارس. وأسفر المشروع عن زيادة تحفيز الطلاب وتحسين المشاركة والإنجاز في التعليم (Nicoletti and Kunz, 2018; Ryder, 2015).

يميل أولياء أمور الأطفال الضعفاء إلى دعم الشمول لكنّهم يعربون عن تحفّظات في كثيرٍ من الأحيان

في أنحاء كثيرة من العالم، لا تتاح لأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة سوى خيارات قليلة لجهة المدارس، إن وُجدت أصلاً. وقد لا تتوفّر مدارس شاملة تلبّي احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة في المناطق الريفية في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل، ما يجعل الخيار الوحيد أمام أولياء الأمور عدم إلحاق أطفالهم بالمدارس، أو إلحاقهم بمدرسة محلية بدون موارد، أو التعليم في مدرسة مناسبة بعيدة عن المنزل.

وعندما تتوفّر خيارات واقعية، يرغب أولياء أمور الأطفال الضعفاء في إرسالهم إلى المدارس التي يمكنهم فيها تحقيق إمكاناتهم الأكاديمية، ولكن على الأخصّ حيث يكون رفاههم وفرص التنمية الاجتماعية متوفّرة. في الهند، كان أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة يشعرون في البداية بالقلق إزاء الإغاظة، والصرف الصحي، ومواقف المعلّمين، والتوقّعات الأكاديمية، لكنّهم أقرّوا في وقت لاحق بالتحسّن في المجالين الأكاديمي والاجتماعي (Hooja, 2009). في نيجيريا، قد يدعم أولياء الأمور الذين لديهم معرفة أكبر تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس عادية (Torgbenu et al., 2018). وفي أوساط أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة في الولايات المتّحدة، كانت الآراء الإيجابية بشأن الشمول أكثر احتمالاً في صفوف الأشخاص الحاصلين على مستويات أعلى من التعليم (Leyser and Kirk, 2004).

يتعيّن على أولياء الأمور أيضاً أن يثقوا بأن المدارس العادية ستفهم احتياجات أطفالهم وتستجيب لها. فحتّى أولياء الأمور المطلّعين إطّلاعاً جيداً يفضّلون التحديد المُبكر والإلحاق في أقسام لذوي الاحتياجات الخاصة أو مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة، خوفاً من أن تكون المدارس العادية غير مستعدّة. وأظهر استعراض لدراسات تناولت موقف أولياء الأمور أن أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة يتّخذون موقفاً حيادياً تجاه مفهوم التعليم الشامل ولكنّهم لا يحبّذونه عندما يتعلّق الأمر بإدماج أطفالهم (de Boer et al., 2010).

في بعض حالات الإعاقة الشديدة، تزداد الصعوبات مع التقدّم في السنّ، وقد لا تتمكّن المدارس العادية التي تعاني من نقص في الموارد من تقديم الدعم الكافي. ركّزت دراسة أُجريت في إنجلترا (المملكة المتّحدة) على الأطفال المصابين باضطراب الطيف التوحّدي الذي قلّص من احتمال استجابتهم للطلبات. فعندما أصبح الجدول

> أظهر استعراض أن أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة يتّخذون موقفاً حيادياً حيال مفهوم التعليم الشامل ولكنّهم لا يحبّذونه عندما يتعلّق الأمر بإدماج أطفالهم

الزمني المدرسي أكثر تطلّباً، زاد احتمال إقصاء هؤلاء الأطفال، ما أجبر أولياء أمورهم على البحث عن مدارس تلبّي احتياجاتهم بشكل أفضل (Brede et al., 2017). وخلصت دراسة أُجريت في هولندا إلى أن أولياء الأمور الآخرين كانوا الأكثر سلبيةً لجهة إدماج الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية العميقة والمتعدّدة في قاعات الصفّ في المدارس الابتدائية (de Boer and Munde, 2015). ويتمثّل أحد القرارات الرئيسية لاختيار المدارس في الانتقال بين التعليم الابتدائي والثانوي (Byrne, 2013; Makin et al., 2017).

يأخذ أولياء الأمور عوامل متعدّدة في الاعتبار عند الاختيار من بين مجموعة من المدارس الشاملة ومدارس لذوي الاحتياجات الخاصة. ففي البلدان الأكثر ثراءً على وجه التحديد، التي قد يتوفّر فيها المزيد من الخيارات، يدرس أولياء الأمور مدى توفّر برامج تغطّي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وحجم المدرسة والصفّ، والمسافة من المنزل، ومهارات المعلّمين في التعامل مع الآخرين، وتواتر التواصل بين أولياء الأمور والمعلّمين، وإمكانيات مشاركة أولياء الأمور. كما يبحثون عن موقف إيجابي تجاه الأطفال ذوي الإعاقة، ما يضمن المواءمة بين القيم المدرسية والأسرية ويتيح لأطفالهم الاحتفاظ بنظام دعمهم (Mawene and Bal, 2018).

يتوقّف الخيار أيضاً على تقييم أولياء الأمور لقدرة أطفالهم على التعلّم، إضافةً إلى قدرتهم على العمل في نهاية المطاف، في حال الإعاقات المتوسّطة إلى الشديدة. وبإمكان المعتقدات الشعبية بشأن الإعاقة أن تشوّه وجهات نظر أولياء الأمور حول إمكانات طفلهم (Chu and Lo, 2016). فأولياء الأمور الذين يعتقدون أن طفلهم لديه وضع يميّزه عن المجتمع (النموذج الطبّي) يفضّلون مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف التركيز على المهارات الحياتية، في حين أن أولياء الأمور الذين يعتقدون أن الحواجز الاجتماعية والمؤسّسية وفي المواقف تمنع الشمول (النموذج الاجتماعي) يفضّلون المدارس الشاملة لأنها تشجّع التكامل الاجتماعي (Mawene and Bal, 2018). ويميل أولياء الأمور الذين لديهم مواقف سلبية من التعليم الشامل إلى التحلّي بثقة قليلة في نظام المدارس العادية (Opoku, 2019).

في ولاية كوينزلاند الأسترالية، أظهر مسح شمل أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الذين يذهبون إلى مدارس حكومية - سواء أكانت لذوي الاحتياجات الخاصة أم عادية - أن نصفهم يحبّذون الصفوف المخصّصة لذوي الاحتياجات الخاصة، ربّما لأن 70% يعتقدون أن أطفالهم بحاجة إلى معلّمين أكثر صبراً، وتغييرات جوهرية أكبر في الإجراءات داخل قاعات الصفّ، وتدريب خاص للمعلّمين مقارنةً بما هو متوفّر برأيهم في المدارس العادية (Elkins et al., 2003). وكانت بيانات واردة من المعهد الأسترالي للصحّة والرفاه قد أشارت في السابق إلى أن 29% من الأطفال ذوي الإعاقة الذين بدأوا دراستهم في مدرسة عادية إمّا تركوا المدرسة أو التحقوا بصفوف منفصلة أو انتقلوا في ثلث الحالات إلى مدرسة لذوي الاحتياجات الخاصة. وفي كوينزلاند، كان 37% من الطلاب في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في العام 2015 قد انتقلوا من مدارس عادية. وخلص مسح شمل 80 من أولياء الأمور الذين نقلوا أطفالهم إلى إحدى مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة البالغ عددها 42 مدرسة إلى أن التعلّم الأكاديمي غير الكافي في المدارس العادية، بالتزامن مع غياب مبدأ الشمول، أدّى إلى إجهاد عاطفي (Mann et al., 2018). بالإضافة إلى ذلك، حُرم نحو 12% من الأطفال ذوي الإعاقة في أستراليا من مقعد دراسي في مدرسة عادية (Children and Young People With Disability Australia, 2017).

في بعض الأحيان، يذهب أولياء الأمور إلى حدّ رشوة المسؤولين للاعتراف بحاجة خاصة بغية الحصول على ميزة في التقييم أو الدعم. ولزيادة فرص القبول في الجامعة، إدّعى بعض أولياء الأمور في الولايات المتّحدة زوراً أن أطفالهم يعانون من إعاقات في التعلّم، الأمر الذي سمح لهم بإجراء امتحانات القبول وحدهم بحيث تمكّن مسؤولون تقاضوا رشوة من إعطائهم الإجابات (Pierpoint, 2019).

يترك خيار المدرسة تبعات على الشمول والفصل

في البلدان التي يكون فيها خيار المدرسة ممكناً أو حتّى مشجعاً، عندما تتوفّر مجموعة من الخيارات خارج نطاق المدرسة المحلية، تميل الأسر التي لديها موارد مالية مناسبة الى تجنّب المدارس المحرومة فترسل أطفالها إلى المدارس التي تلبّي تطلّعاتها الأكاديمية أو الاجتماعية. ويمكن أن يفضي هذا الاختيار إلى أنماط للالتحاق بالمدارس تزيد من الفصل وتقلّص التماسك الاجتماعي.

في أوروبا، عندما ترتفع نسبة المهاجرين بشكل غير متناسب في الأحياء الأقلّ ثراءً، قد يستجيب أولياء أمور الطلاب الأصليين من خلال الانتقال إلى مدارس أخرى (Brunello and De Paola, 2017). وفي الدانمرك، ارتبطت زيادة بنسبة 7 نقاط مئوية على مدى 15 سنة في حصّة الطلاب في البلديات الكبرى الذين وُلد أولياء أمورهم خارج الاتحاد الأوروبي أو بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بارتفاع بمقدار نقطة مئوية واحدة في حصّة السكّان الأصليين الملتحقين بمدارس خاصة (Gerdes, 2013).

في شيلي، يبلغ الفصل المدرسي بحسب الدخل أعلى المعدّلات في العالم. وقامت دراسة باحتساب النسبة المئوية للطلاب في الجزء السفلي من التوزيع الاجتماعي-الاقتصادي الذين كان ينبغي نقلهم لتحقيق التجانس بين المدارس وبالوقوف على التغيّرات مع مرور الوقت. وأظهرت الدراسة أن مستوى الفصل والاتجاه المتدهور لم ينجما فحسب عن ارتفاع مستويات انعدام المساواة في الدخل والفصل السكني، بل أيضاً عن آلية اختيار المدارس مع ممارسات الاختيار الإقصائية وعن التمييز في الأسعار (Valenzuela et al., 2014).

في الولايات المتّحدة، تساهم مجموعة من سياسات اختيار المدارس في زيادة الفصل بحسب الدخل والعرق (Roda and Wells, 2013). وأظهر تقييم لسياسة عامة في شيكاغو حاولت زيادة المعلومات المقدّمة للأسر الفقيرة عن نوعية المدارس أن هذه الأسر تركت المدارس الفاشلة، غير أنها ذهبت إلى مدارس أخرى منخفضة الأداء (Rich and Jennings, 2015). عندما يختار أولياء الأمور البيض المدارس، يستخدمون التركيبة العرقية وعوامل يؤدّي فيها العرق دوراً غير مباشر، مثل السلامة المدرسية، ونوعية المرافق، والأداء الأكاديمي (Billingham and Hunt, 2016). وفي 11 ولاية جنوبية بُذلت فيها جهود كبيرة لإلغاء الفصل في أواخر الستينات، استجابةً لحركة الحقوق المدنية، أخذت هذه المكاسب تتآكل، ويُعزى ذلك في جزء منه إلى الاتجاهات الديمغرافية المتّصلة بالهجرة، وإلى سياسات اختيار المدارس في الجزء الآخر. وقد ارتفعت حصّة الطلاب السود الملتحقين بمدرسة تضمّ أقل من 10% من الطلاب البيض من 23% في العام 1980 إلى 36% في العام 2014 (Frankenberg et al., 2017).

> يميل أولياء الأمور الذين لديهم مواقف سلبية من التعليم الشامل إلى التحلّي بثقة قليلة في نظام المدارس العادية

في بلدان أخرى، وحتّى في غياب سياسة حكومية تشجّع بنشاط على اختيار المدارس، تؤدّي القرارات التي يتّخذها أولياء الأمور إلى الفصل الذاتي. وفي لبنان، تحبّذ الغالبية العظمى من أولياء الأمور المدارس الخاصة على أسس طائفية. ولا يبدي الفصل أي ميل إلى الانحسار، ليس بسبب الانقسامات الاجتماعية فحسب، بل أيضاً بسبب تدنّي نوعية المدارس الحكومية المتصوّر والدعم العام غير المباشر للمدارس الخاصة (Baytiyeh, 2017; Shuayb, 2016). وفي ماليزيا، يُتوقّع أن يدعم نظام التعليم الوحدة الوطنية، بيد أن تيارات خاصة بديلة، منظّمة بحسب الانتماء الإثني ومتفاوتة من حيث النوعية، قد تطوّرت بالتوازي، وهي تسهم في إنشاء طبقات إثنية على الرغم من التدابير الحكومية الآيلة إلى إلغاء الفصل بين المدارس (Raman and Sua, 2010).

تطرح الهجرة تحديات أمام الشمول. وتعتمد بلدان مجلس التعاون الخليجي على القوى العاملة المهاجرة لدرجة أن المهاجرين يشكّلون أكثر من نصف عدد الطلاب في بعض البلدان. وتُدار الهجرة من خلال عقود قصيرة الأجل وارتفاع معدل دوران المهاجرين. ونتيجةً لذلك، لا تبذل وزارات التعليم جهوداً كبيرة لإدماج الأطفال المهاجرين، لكنّها تشجع على تطوير المدارس الخاصة، بحيث يرتبط الوصول إليها ونوعيّتها بالقدرة على الدفع. وتقدّم هذه المدارس مجموعةً واسعةً من المناهج الدراسية، تتماشى في معظمها مع بلد منشأ الطلاب. فعلى سبيل المثال، توفّر 194 مدرسة خاصة في دبي، في الإمارات العربية المتحدة، 17 منهجاً مختلفاً. يُدرّس الطلاب بلغة وطنهم أو باللغة الإنجليزية ويستخدمون الكتب المدرسية من بلد المنشأ (Kippels and Ridge, 2019).

في بعض البلدان المضيفة للمهاجرين، تميل المجموعات إلى إنشاء مدارس مستقلّة على أسس إثنية أو لغوية أو دينية. ففي كندا، يتأرجح خيار المدارس في المجتمعات المسلمة بين الرغبة في التعليم في مدارس إسلامية خاصة، تماشياً مع القيم المنزلية، وفي مدارس علمانية عامة، تماشياً مع واقع المجتمع المتعدّد الثقافات (Zine, 2007). وفي هولندا، تستجيب المدارس الهندوسية لحاجة أولياء الأمور إلى الشعور بالانتماء وتوقّعاتهم العالية من المعلّمين. وتتماشى المدارس مع نظام التعليم الوطني من خلال روابط متعدّدة، بما في ذلك المناهج الدراسية (مثل التعليم المشترك بين الثقافات والتربية على المواطنة) والرصد. والسؤال الرئيسي المطروح في هذا الصدد هو ما إذا كان قرار أولياء الأمور الطوعي والإيجابي بتعليم الأطفال بشكل منفصل هو استجابة مشروعة للأقليات، وإذا كان الأمر كذلك، فما هي الشروط والمعايير التي تتيح تفادي انعزال المدارس وتقوقعها على حساب الشمول (Merry and Driessen, 2012). ويُعدّ التعليم المنزلي، في هذا الصدد، مثالاً على كيفية اختبار تفضيل أولياء الأمور للفصل الذاتي حدود التعليم الشامل، على الرغم من الإمكانات التي يتيحها التعليم عن بُعد والتعليم العادي عبر شبكة الإنترنت لتحقيق الشمول **(الإطار 2-8)**.

بإمكان أولياء الأمور دعم تحقيق التعليم الشامل

مما لا شكّ فيه أن أولياء الأمور هم أفضل الأشخاص القادرين على معرفة احتياجات أطفالهم، وعلى تقييم اتّساق التدخّلات المختلفة (Sayeed, 2009). وبإمكانهم دعم المعلّمين بمعلومات قيّمة، وهي ممارسة يمكن أن تجعل أولياء الأمور يشعرون بأن صوتهم مسموع وأنهم يحظون بالاحترام. وأولياء الأمور يقدّرون تقديراً شديداً التواصل بين المدرسة والمنزل (Stevens and Wurf, 2018). فهم بحاجة إلى التواصل والتعاون بشكل فعّال مع المعلّمين والحصول على معلومات حول تنظيم المدرسة ومتطلّباتها وإنجازات أطفالهم والتحديات التي يواجهونها. وبإمكان أولياء الأمور أيضاً المساعدة في تعزيز البرنامج المدرسي من خلال أنشطة منزلية. تعتمد بعض البلدان سياسات هدفها الاستفادة من معارف أولياء الأمور. وفي جورجيا، يجب إشراك أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة في اتّخاذ القرارات المتعلّقة بأفضل نموذج مدرسي وفي صياغة خطط تعليمية فردية (Tchintcharauli and Javakhishvili, 2017).

من المستوصب جداً أن يشارك أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية وهيئات صنع القرار لكي يتمكّنوا من تأدية دور أكبر في تعزيز مصالح الأطفال الضعفاء وتحقيق رؤية التعليم الشامل. ومع ذلك، غالباً ما تطرح هكذا مشاركة تحديات، إما لأن أولياء الأمور مهمّشين أنفسهم أو لوجود تحديات متعلّقة بالوقت والمسافة واللغة وعوامل أخرى (Page et al., 2007). وأظهرت دراسة أن معظم أولياء الأمور المهاجرين في مقاطعة كيبيك، في كندا، لم ينضمّوا إلى اللجان المدرسية بسبب العمل أو تصوّرهم بأن المدرسة بعيدة المنال وبعيدة عن حياتهم (Beauregard et al., 2014).

في الولايات المتّحدة، كان أحد والدَي 47% من الطلاب الذين يعيشون على مستوى الفقر الاتحادي أو فوقه عضواً في لجنة مدرسية في الفترة 2015-2016، مقارنةً بنسبة 27% من أولئك الذين يعيشون تحت مستوى الفقر. وشارك نحو 65% من

> تستجيب المدارس الهندوسية في هولندا لحاجة أولياء الأمور إلى الشعور بالانتماء وتوقّعاتهم العالية من المعلّمين

الإطار 2-8:

يتوسّع التعليم المنزلي ولكنّه يختبر أيضاً حدود الشمول

إن تعليم الأطفال في المنزل غير قانوني في الكثير من البلدان، لا سيّما في أوروبا. وفي ألمانيا، قدّمت أسرة رُفض طلبها إعفاء أطفالها من المدرسة الابتدائية الإلزامية لأسباب دينية من قبل هيئة الإشراف على المدارس استئنافاً أمام المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان. وقد وقفت المحكمة إلى جانب الهيئة الوطنية لأسباب متعدّدة، لا سيّما للتأكيد على أن موجب الدولة يتجاوز اكتساب المعرفة ليغطّي تعليم مواطنين مسؤولين يشاركون في مجتمع ديمقراطي وتعدّدي.

> في الواقع، لا يمكن اكتساب الكفاءة الاجتماعية في التعامل مع أشخاص آخرين لديهم آراء مختلفة وفي تكوين رأي يختلف عن آراء الأغلبية إلا من خلال الاتصال المنتظم بالمجتمع... ونظراً الى الاهتمام العام في المجتمع بإدماج الأقليات وبتفادي بروز مجتمعات موازية، كان التدخّل في الحقوق الأساسية لمقدّمي الطلب متناسباً ومعقولاً (Council of Europe, 2006, p. 26).

والبلدان الأوروبية التي لا تزال تسمح بالدراسة المنزلية تفعل ذلك في ظلّ قيود مشدّدة.

تقوم بعض البلدان على نحو متزايد بإتاحة هذا الخيار في ظلّ ظروف بسيطة نسبياً. فقد أصدر كلّ من الفلبين وأوكرانيا مؤخّراً أحكاماً تنظيمية للتخفيف من متطلّبات التعليم المنزلي (Donnelly, 2019). ويُسجّل أعلى معدّل لانتشار التعليم المنزلي في الولايات المتّحدة، حيث قدّرت وزارة التعليم أن عدد الأطفال الذين يتلقّون الدراسة المنزلية ارتفع من 850 000 طفل في العام 1999 إلى 1.8 مليون طفل في العام 2012، أي 3.4% من السكّان في سنّ الالتحاق بالمدرسة (United States Department of Education, 2012). وفي ما يتعلّق بالأسباب الرئيسية للتعليم المنزلي، ذكر 34% من أولياء الأمور شواغل تتعلّق بالبيئة المدرسية (السلامة والمخدرات وضغط الأقران)، بينما أشار 12% منهم إلى الصحّة الجسدية أو الصحّة العقلية أو بعض الاحتياجات الخاصة الأخرى. وأشار حوالى 51% إلى الرغبة في توفير التعليم الديني، على الرغم من أن نسبة 16% فقط أعطت ذلك كسبب رئيسي (McQuiggan et al., 2017).

توفّر بعض النظم خدمات معلّم أو مساعد تدريس للأطفال الذين لا يلتحقون بالمدارس العادية لساعات قليلة في اليوم أو ساعات قليلة في الشهر. وفي غرب أستراليا، يستطيع أولياء أمور الأطفال المصابين باضطراب الطيف التوحّدي تأمين التدريس المنزلي لأطفالهم بدعم من "مدارس التعليم المعزول والتعليم عن بُعد" Schools of Isolated and Distance Education، التي أُنشئت في الأصل داخل وزارة التعليم في الولاية لتعليم الأطفال في المناطق النائية (Chamberlain, 2019; McDonald and Lopes, 2014). وتقدّم المدارس الحكومية في دي موين Des Moines، في الولايات المتحدة، برنامجاً مزدوجاً للأطفال الذين يتابعون التعليم في المنزل. فيستطيع أولياء الأمور الاختيار بين التدريس من دون مساعدة أو مع مساعدة. ويقوم الذين يختارون التدريس من دون مساعدة بوضع خطّة تعليمية وباختيار المنهج الدراسي وأساليب التدريس. ويجري معلّم مرخّص تقييماً في نهاية العام. أما أولياء الأمور الذين يختارون التدريس مع مساعدة، فيُعيّن لهم معلّم يقوم بزيارات منزلية منتظمة لتقديم المشورة بشأن تعليم الطفل، بما في ذلك خطّة التعليم وأساليب التدريس. علاوةً على ذلك، يستطيع الطلاب الذين يتلقّون الدراسة المنزلية المشاركة في دروس الموسيقى، والفرق الرياضية، وأي صفّ يثير اهتمامهم وتنظّمه المدرسة (Johnson, 2013).

أولياء الأمور الذين أكملوا التعليم الجامعي أو المهني كعضو في لجنة، مقابل 25% من أولياء الأمور الذين لا يحملون شهادة ثانوية. ووصلت مشاركة أولياء أمور الطلاب السود الى 34% مقابل 49% للطلاب البيض، فيما شارك 25% من أولياء الأمور الذين لا يتحدّثون اللغة الإنجليزية في المنزل مقارنةً مع 46% من أولياء الأمور الذين يتحدّثونها (McQuiggan et al., 2017). وفي بعض المجتمعات، لا يُتوقّع من المرأة أن تؤدي دوراً نشطاً في الحياة العامة، وهي ممثّلة تمثيلاً ناقصاً إلى حدّ كبير في لجان الإدارة المدرسية. وفي مسح تمثيلي للمدارس الابتدائية في أربع ولايات نيجيرية، تراوحت النسبة المئوية للنساء في هكذا لجان بين 12% في جيغاوا Jigawa و32% في كوارا Kwara (Antoninis, 2010).

كما سيتّضح من القسم التالي، غالباً ما ينظّم أولياء الأمور أنفسهم في شبكات أو رابطات خارج المدارس للضغط من أجل تعليم أكثر شمولاً (Stubbs, 2008). فيقومون ببناء الروابط وبتعزيز الشراكات مع سلطات التعليم المحلية والوطنية، وينظّمون اجتماعات لعرض مقاربات جديدة ودعم تطوير المعلّمين. ويمكن أن يغيّر أولياء الأمور أيضاً سياسة عامة وممارسة من خلال المحاكم. وقد قدّمت مجموعة من أولياء الأمور في بتروزافودسك Petrozavodsk، في الاتحاد الروسي، دعوى ضدّ الحكومة وتظاهرت في ما بعد مطالبةً بقبول الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في المدارس العادية (Meresman, 2014). وأطلق أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة في جنوب أفريقيا حملةً لإلغاء الرسوم المدرسية للأطفال ذوي الإعاقة (Human Rights Watch, 2019). وبعد أن رفع أولياء أمور الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في ولاية أوهايو في الولايات المتّحدة دعوى جماعية ضد منطقتهم لأن المدارس لم تقم بتحديد عسر القراءة أو توفير المساعدة الكافية، بدأت المدارس بتدريب الموظّفين على التعرّف إلى الطلاب ذوي الإعاقات التعلّمية وتقييمهم (Hanford, 2018).

يحتاج أولياء الأمور هم أيضاً إلى الدعم

كثيراً ما يجد أولياء أمور الأطفال الضعفاء أنفسهم في وضع مؤلم. وفي كثير من الثقافات، تطبع الصدمة والعار ردّة فعلهم على ولادة طفل ذي إعاقة؛ فهم غير مهيّئين نفسياً وعاطفياً واجتماعياً. وقد يشعرون بالإحباط واليأس والعجز. وقد يتعرّضون لضغوط من عائلاتهم: ففي لاغوس في نيجيريا، انفصل أزواج بسبب الضغوط الأسرية. وكثيرا ما تتخلّى الأمهات عن العمل لرعاية أطفال ذوي إعاقة (Brydges and Mkandawire, 2018). أما أولياء الأمور ذوو الإعاقة، فيثيرون هم أيضاً شواغل خاصة **(الإطار 3-8)**.

قد لا يكون أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة، لا سيّما الأفقر حالاً، على علم بفرص التعليم وقد يحتاجون إلى معلومات عن التعليم الشامل وحقوقهم. وهم بحاجة إلى الدعم ليطّلعوا على التعرّف المُبكر والتدخّل، والخدمات الطبية والعلاجية، والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكرة والالتحاق بالمدرسة. ويُعدّ التدخل المُبكر والتنمية الشاملة للجميع أمرَين حاسمَين. فالتدخّل المُبكر لدى الأطفال الصمّ أو الذين يعانون من صعوبات في السمع يتيح الوصول إلى لغة الإشارة، الأمر الذي يقلّل من خطر الحرمان اللغوي الذي يجعلهم عرضةً للإساءة وقد يؤدّي إلى تأخير إدراكي، وتحديات في الصحّة العقلية، واضطرابات نفسية لاحقة للصدمة (Humphries et al., 2012).

من المرجح أن يشعر أولياء الأمور المحرومون للطلاب ذوي الإعاقة بأنهم أقلّ تمكيناً في ما يتعلّق بالتعليم. وقد يعتبرون أن المعلّمين وغيرهم من المهنيين أكثر درايةً، ما يقيم حواجز أمام التواصل. في بوتان، كان لدى معظم أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الذين أُدمجوا جزئياً على الأقلّ الحدّ الأدنى من التواصل مع المدرسة أو لا تواصل أبداً معها، ويرجع ذلك جزئياً على الأقلّ إلى ثقافة احترام المعلّمين، لا سيّما في أوساط سكّان المناطق الريفية أو الأشخاص الذين حصّلوا تعليماً قليلاً (Jigyel et al., 2018). ويحتاج أولياء الأمور إلى الدعم والمشورة لرصد تقدّم أطفالهم وليكتسبوا المزيد من الثقة في التعامل مع المدارس (Hornby, 2010).

يحتاج أولياء الأمور أيضاً إلى الدعم لإدارة نوم أطفالهم وسلوكهم ورضاعتهم وراحتهم ورعايتهم. ويمكن أن تؤدّي برامج التدخّل المُبكر مع الأطفال ذوي الإعاقة التي تساعد الأسر على رعاية أطفالها في المنزل إلى حلقة حميدة يزداد فيها أولياء الأمور ثقةً، ويستخدمون خدمات الدعم الأخرى، ويزداد احتمال تسجيل أطفالهم في المدارس العادية. كما أن برامج الدعم المتبادل، التي تتضمّن معلومات من آخرين يثقون بهم ومرّوا بتجارب مماثلة، تساعد أولياء الأمور على التكيّف مع الوضع. وبإمكان أولياء الأمور والمجموعات الأسريّة أن توفّر التضامن والدعم والثقة والمعلومات (Mariga et al., 2014).

الإطار 3-8:

بإمكان أولياء الأمور ذوي الإعاقة أن يكافحوا لضمان تعليم أطفالهم

يزداد احتمال أن يكون أولياء الأمور ذوو الإعاقة فقراء ولديهم مستويات تعليمية منخفضة (Inclusion International, 2006). وقد يكون لأطفالهم مسؤولية متزايدة في المنزل، أو قد لا يتمكّن أولياء الأمور من نقلهم إلى المدرسة. وقد يعاني أولياء الأمور من مزيد من الإجهاد، ما يقلّل من قدرتهم على رصد تعليم أطفالهم ودعمه. وفي فييت نام، كانت معدّلات حضور أطفال أولياء الأمور ذوي الإعاقة الى المدرسة ومستويات تحصيلهم أقلّ بنسبة 16%. وكانت النتائج أكثر سلبيةً بالنسبة إلى الفتيان عندما تكون الأم ذات إعاقة. وأفضت الإعفاءات من الرسوم الدراسية والمساعدة في النقل إلى تحسين الحضور إلى المدرسة (Mont and Nguyen, 2013).

قد لا تكون المدرسة مدركة لإعاقة أولياء الأمور. ففي الولايات المتّحدة، هناك ما لا يقلّ عن 4 ملايين من أولياء الأمور ذوي الإعاقة الذين لديهم أطفال دون سنّ 18 سنة. وكما هي الحال مع أي من أولياء الأمور، يؤدّي الحصول على المعلومات والتواصل دوراً بالغ الأهمية في المشاركة في التعليم. ومن شأن الافتقار إلى المرافق المادية ووسائل التواصل منع أولياء الأمور ذوي الإعاقة من الذهاب إلى المدرسة أو العمل مع المعلّمين. وقد لا تكون المدارس على علم بأن أولياء الأمور هؤلاء لا يستطيعون حضور الاجتماعات بسبب تعذّر الوصول إلى المبنى أو أنهم لا يجيبون على الرسائل بسبب ضعف البصر. وقد يكون أولياء الأمور غير راغبين في الاعتراف بالإعاقة لأنهم يخشون أن يتمّ التشكيك في قدراتهم الأبويّة (Through the Looking Glass, 2013).

في أستراليا، يحظى أولياء الأمور ذوو الإعاقة بتمثيل زائد في إجراءات حماية الطفل والإجراءات القانونية، ويُعزى ذلك أساساً إلى التحيّز وغياب خدمات الدعم المناسبة (Booth et al., 2005). وفي إسرائيل، يقع على الأخصائيين الاجتماعيين واجب قانوني بدعم أولياء الأمور ذوي الإعاقة الذهنية في ممارسة حقوقهم الأبويّة. ويُطلب منهم بذل الجهود لضمان بقاء الأطفال مع أولياء أمورهم ويتعيّن عليهم معاملة أولياء الأمور ذوي الإعاقات الذهنية كغيرهم. ومع ذلك، كانت مواقف غالبية الأخصائيين الاجتماعيين سلبية أو متناقضة في ما يتعلّق بالقدرات الأبويّة للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية (Gur and Stein, 2019).

المجتمعات والمنظّمات تدعم الحكومات وتخضعها للمساءلة على التعليم الشامل

كثيراً ما تتجاوز التعبئة الاجتماعية للترويج للتعليم الشامل الأنشطة التلقائية التي يضطلع بها أولياء الأمور والأشخاص الضعفاء المعنيون. وقد أدى نشاط المجتمع المدني المنظّم بمختلف أشكاله دوراً أساسياً في المطالبة بالتعليم الجيد. ويشمل هذا النشاط مهام المناصرة والمراقبة لمساءلة الحكومات عن الالتزامات الوطنية والدولية، إلى جانب توفير الخدمات التعليمية على مختلف المستويات، لا سيّما لدعم المتعلّمين ذوي الإعاقة **(الإطار 4-8)**. ومع ذلك، تواجه منظّمات المجتمع المدني، كجهات مقدّمة للتعليم، تحديات ترتبط مثلاً بمدى إكمالها للخدمات الحكومية أو الحلول محلّها ومدى دعمها لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أو التعليم الشامل.[1]

ناصرت المنظّمات الحقّ في التعليم الشامل وراقبت تنفيذه

دأبت المنظّمات غير الحكومية ومنظّمات المجتمع المدني الشعبية منذ زمن طويل على مناصرة التعليم الشامل للجميع على المستويات المحلية والإقليمية والوطنية كلّما تقاعست الحكومات عن تلبية احتياجات الفئات الضعيفة. وتقوم هذه المنظّمات، بالاستناد إلى مزاياها النسبية في الابتكار والتخصّص والاستجابة، بجمع البيانات وغيرها من الأدلّة لرصد تنفيذ الالتزامات الحكومية، وتطلق الحملات من أجل إعمال الحقوق، وترفع الصوت عند تعرّض الحقّ في التعليم الشامل للانتهاك، لا سيّما تعليم من لديهم إعاقات.

تطلب المنظّمات غير الحكومية الدولية إجراء بحوث لدعم أنشطة المناصرة التي تضطلع بها. فعلى سبيل المثال، حلّلت منظّمة الرؤية العالمية World Vision الطريقة التي عالجت من خلالها 28 خطّة لقطاع التعليم أقرّتها مبادرة المسار السريع تحدّيات الإعاقة والشمول (World Vision, 2007). وموّلت مؤسّسة الضوء من أجل العالم Light for the World ومؤسّسات المجتمع المفتوح Open Society Foundations أبحاثاً عن الحالة الراهنة والتحديات المستقبلية في مجال تمويل التعليم الشامل (IDDC and Light for the World, 2016).

ونظّمت عدّة منظّمات حملات مناصرة ناجحة لتغيير الرأي العام والدفع باتجاه إحداث تغييرات في السياسات والممارسات وتقديم الخدمات لإعمال الحقّ في التعليم للجميع (Lang and Officer, 2009). وفي أرمينيا، أطلقت منظّمة جسر الأمل Bridge of Hope حملة مناصرة بدأت في العام 2001 للتحوّل نحو المدارس الشاملة. وقد نجحت في نهاية المطاف في وضع إطار قانوني وميزانية جديدَين لتعميم التعليم الشامل على الصعيد الوطني بحلول العام 2025 وتحويل التمويل من مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة إلى المدارس العادية ومراكز الدعم الشاملة (Tadevosyan and Ghukasyan, 2015). وفي باراغواي، وضعت مؤسّسة ساراكي Fundación Saraki مبادئ توجيهية للتعليم الشامل لضمان تنفيذ قانون الشمول

الإطار 4-8:

رسمت منظمات مختلفة ملامح تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة

أدّت أربعة أنواع واسعة النطاق من المنظّمات غير الحكومية ومنظّمات المجتمع المدني دوراً فعّالاً في تطوير تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. أولاً، هناك منظّمات معنيّة بالأشخاص ذوي الإعاقة التي غالباً ما يكون لها انتماء خيري أو ديني. وفي حين يميل عدد كبير منها إلى الاستجابة من خلال الرعاية الطبية والتدخّلات وإعادة التأهيل، يظهر عدد آخر منها فهماً متزايداً للنموذج الاجتماعي. ثانياً، هناك منظّمات الأشخاص ذوي الإعاقة التي هي منظّمات تمثيلية أو هي مجموعات من الأشخاص ذوي الإعاقة الذين يكوّنون معظم الموظفين وأعضاء مجالس الإدارة والمتطوّعين. وتتّجه جهودهم نحو إزالة الحواجز التي تحدّ من خيارات الحياة، مع تركيز قوي على المناصرة. ثالثاً، تتوفّر رابطات أولياء الأمور، الوارد وصفها أعلاه. رابعاً، قامت بعض المنظّمات غير الحكومية الدولية الناشطة في مجالَي التنمية والتعليم بدور رئيسي في تعزيز التعليم الشامل في جدول الأعمال العالمي.

أقرّت اتفاقية الأمم المتّحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بدور هذه المنظّمات في مساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة على الحصول على الخدمات وإعمال حقوقهم الإنسانية الأساسية طيلة حياتهم. ومع ذلك، وتماشياً مع الجهود الرامية إلى تعزيز التعليم الشامل وتنفيذه، تضع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الحكومات في صميم عملية تقديم الخدمات، وتمنح المنظّمات دوراً أكبر في نشر الوعي العام. غير أنّ المنظّمات غير الحكومية ومنظّمات المجتمع المدني هي الجهات الرئيسية التي توفّر الخدمات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة. فهي تدعم المدارس العادية لإدماج الأطفال ذوي الإعاقة عن طريق تزويدها بالوسائل والأجهزة التعليمية المساعِدة، وتطوير البنى التحتية، ودعم القوى العاملة من خلال التدريب وموظّفي الدعم. وقد عمل البعض منها مباشرةً مع الأطفال وأسرهم دعماً للشمول.

1 يعتمد هذا القسم بشكل كبير على Singal (2020).

(Paraguay Ministry of Education and Sciences et al., 2018).
وأنشأ معهد المجتمع المفتوح في طاجيكستان فريقاً عاملاً ضمّ منظّمات الأشخاص ذوي الإعاقة ومنظّمات أولياء الأمور وموظّفي وزارة التعليم لتحسين فهم التعليم الشامل واستكشاف ممارسات شاملة، ما أفضى إلى زيادات في الميزانية (Dastambuev, 2015). ومع ذلك، قد تسير أنشطة المناصرة والمشاركة على خطّ رفيع. ففي الصين، دفعت حملة شنّتها منظّمات غير حكومية على مدى ثلاث سنوات قدماً بسياسة وطنية بشأن تكييفات معقولة لامتحانات القبول بالجامعات. ولكن في العام 2016، ترك تشريع جديد يمنع المنظّمات غير الحكومية من تلقّي أي شكل من أشكال التمويل الخارجي تأثيراً سلبياً غير متناسب على حركة حقوق الإعاقة الناشئة، التي كانت تعتمد اعتماداً كبيراً على هذا التمويل (Huang, 2019).

تقدّم منظّمات كثيرة معلومات عن الحقوق، وإمكانية الحصول على الخدمات، وكيفية التأثير على القرارات التي تطال تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. وتدعم المنظّمات الأسر في الإبلاغ عن انتهاكات الحقوق وتساعد في نشر المعرفة على الإنترنت (Meresman, 2014). وفي الأحياء الفقيرة في مومباي، في الهند، شجّعت جمعية سباستيكس Spastics Society التعليم الشامل، بدعمٍ من اليونيسيف. وكان أولياء الأمور في البدء متردّدين حيال الفكرة، لأن أولئك الذين لديهم أطفال يعانون من إعاقة شعروا أنهم أفضل حالاً في مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث لا يتعرّضون للاستهزاء؛ ورأى آخرون أن أطفالهم سيتخلّفون عن الركب. وقد أُنشئت مجموعات لدعم أولياء الأمور ونُظّمت اجتماعات بين أولياء الأمور والمعلّمين والمعالجين للتصدّي لهذه المخاوف. وجرت الاستعانة بأولياء أمور لديهم كلا المخاوف لإزالة الحواجز والتحوّل الى أشخاص مرجعيين (Alur, 2010). وفي كازاخستان، تقوم منظّمات غير حكومية بإطلاع أولياء الأمور على الخيارات المدرسية والتشريعات وفوائد التعليم الشامل (Rollan and Somerton, 2019).

أدّت منظّمات الأشخاص ذوي الإعاقة دوراً حاسماً في الحركة العالمية المطالبة بالحقوق المدنية الكاملة (Rieser, 2009). وحوّلت الخطاب المتعلّق بالإعاقة من منظور قائم على الإحسان إلى منظور قائم على الحقوق. كما انضمّت الى منظّمات غير حكومية في حملات المناصرة. فعلى سبيل المثال، أطلق الاتحاد الدولي للإعاقة والتنمية دعوةً للعمل على الاستثمار في التعليم الشامل للإعاقة للضغط على الحكومات والجهات المانحة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. وأيّدت الشراكة العالمية من أجل التعليم هذه الدعوة (IDDC, 2018).

تفترض المادة 33 (2) من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة أن تكون منظّمات الأشخاص ذوي الإعاقة ممثّلة في آليات الرصد المستقلّة، حتّى على مستوى مجلس الإدارة، أو أن تكون متعاونة بشكل وثيق معها. وتقوم بعض منظّمات الأشخاص ذوي الإعاقة بإعداد تقارير موازية وترفعها إلى لجنة الأمم المتّحدة المعنيّة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (Beco, 2014). وكان اتحاد منظّمات الأشخاص ذوي الإعاقة في أنغولا، والرابطة الناميبية للنساء ذات القدرات المختلفة، والاتحاد الوطني للأشخاص ذوي الإعاقة في ناميبيا ناشطة في رفع هكذا تقارير (Singal, 2020).

المنظمات تدافع عن حقّ الفئات الضعيفة في التعليم من حول العالم

تعمل منظّمات غير حكومية عديدة على دعم تعليم الفئات الضعيفة عندما تترك الحكومات فراغاً بسبب الافتقار إلى الإرادة أو القدرات أو الموارد. فعلى سبيل المثال، أنشأت مؤسّسات المجتمع المفتوح Open Society Foundations مدارس بارفاليبي Barvalipe schools في العام 2011 في إسبانيا وألبانيا وتركيا وجمهورية مولدوفا وصربيا لتمكين السكّان الروما وتزويدهم بمهارات المناصرة لزيادة الوعي بوضع مجتمعاتهم المحلية، بما في ذلك في حقل التعليم (OSCE and ODIHR, 2015). وأعادت منظّمة ريتراك إثيوبيا Retrak Ethiopia إدماج مئات أطفال الشوارع في المدارس، وقد اجتاز كثيرون من بينهم الامتحان الوطني الذي سمح لهم بالالتحاق بالمدارس الثانوية (Yohannes et al., 2017). وفي السلفادور وغواتيمالا، دعمت منظّمة توبيوكس Toybox 000 20 طفل من أطفال الشوارع في المدارس منذ التسعينات مع شريكين محليين هما فيفا السلفادور Viva El Salvador وكوناكمي Conacmi. ويساعد أحد مشاريعها الأطفال على الحصول على شهادة ميلاد، وهو شرط للتسجيل في الامتحانات والخضوع لها (Theirworld, 2018). من جهتها، دعمت منظّمة ChildHope، بالتعاون مع شريك محلي هو Centro de Estudios Sociales y Publicaciones أكثر من 000 9 طفل من أطفال الشوارع في ليما لزيادة سلامتهم في المدرسة وبناء ثقتهم، من بين أهداف أخرى (Dave, 2017).

على الرغم من كل هذه الجهود، بإمكان عدم مشاركة الدولة تقويض فرص نجاح بعض التدخّلات على المدى الطويل. في بيرو، عمل البرنامج الألماني للمساعدة التقنية على نحو وثيق مع منظّمات السكّان الأصليين ومنظّمات غير حكومية لإدراج تدريب المعلّمين على التعليم الثنائي اللغة المشترك بين الثقافات في إطار مشروع أوسع لإضفاء الطابع اللامركزي على عملية اتخاذ القرارات في مجال التعليم.

> "حوّلت منظّمات الأشخاص ذوي الإعاقة الخطاب المتعلّق بالإعاقة من منظور قائم على الإحسان إلى منظور قائم على الحقوق"

غير أنه تمّ التخلّي عن البرنامج، ويرجع ذلك جزئياً إلى أن الحكومة قرّرت الحدّ من اللامركزية ومن القبول في معاهد إعداد المعلّمين (Cortina, 2014a, 2014b).

على الرغم من حسن نوايا المنظّمات غير الحكومية، ينبغي الحرص على ألا تصبح عقبةً أمام الشمول، لا سيّما تلك التي تشارك في تقديم الخدمات. ففي حالة الروما، على سبيل المثال، تعرّضت بعض المنظّمات غير الحكومية للانتقاد بسبب دعمها لهذه الفئة الضعيفة من السكّان وحرمانها في الوقت نفسه من القدرة على التصرّف من تلقاء نفسها (van Baar, 2013). وقد تكون هذه المنظّمات قد أدّت أيضاً إلى إدامة تصوير هذه المجموعة استناداً إلى أكثر أفرادها تهميشاً (Timmer, 2010). وقد تميل بعض المنظّمات غير الحكومية، سعياً للحصول على الاعتراف والتمويل، الى تقديم فئة معيّنة كمشكلة، الأمر الذي يعزّز الاختلاف والانفصال عن بقية السكّان (Timmer, 2017).

منظمات كثيرة تقدم مجموعةً من الخدمات التعليمية الشاملة والمتخصّصة

تقدّم المنظّمات غير الحكومية ومنظّمات المجتمع المدني الشعبية خدمات تعليمية، سواء بعقود حكومية أو بمبادرة منها. وقد تسدّ هذه الخدمات الثغرات أو تكون بدائل للخدمات الحكومية. ويمكن أن تغطّي جميع احتياجات المتعلّمين ذوي الإعاقة، أو تساعد على تشكيل جسر الى التعليم النظامي أو تؤدي دوراً مساعداً. وتقوم منظّمات عديدة باختبار مقاربات تقوم الحكومات بعد ذلك بتعميمها أو حتّى باعتمادها. وفي البلدان الأكثر فقراً، تقدّم منظّمات غير حكومية التعليم للأطفال الذين يُصعب الوصول إليهم والذين لا تستطيع الحكومات خدمتهم أو لا ترغب في ذلك (Srivastava et al., 2015).

كانت المنظّمات غير الحكومية أوّل من قدّم خدمات في أنحاء كثيرة من العالم. فعلى سبيل المثال، أنشأت رابطة الأوروغويين الصمّ معهداً للغة الإشارة في أوروغواي وساعدت في إنشاء رابطة أولياء أمور الأوروغويين الصمّ وأصدقائهم، التي تدعم مدارس الصمّ لمساعدة الأطفال على المشاركة بصورة مستقلّة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية (Meresman, 2014). ونتيجةً لهذه الجهود، تعترف حكومات كثيرة بالمنظّمات غير الحكومية كشريك متساوٍ في تحقيق أهداف التعليم الشامل. وتعتبر الخطة الرئيسية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة/التعليم الشامل في إثيوبيا للفترة 2015-2016 أن توفير التعليم الشامل هو مسؤولية مشتركة ما بين الحكومة والمنظّمات غير الحكومية ومنظّمات الأشخاص ذوي الإعاقة والمجتمعات المحلية (Federal Democratic Republic of Ethiopian Ministry of Education, 2016). وتدعو سياسة غانا للتعليم الشامل المنظّمات غير الحكومية إلى تعبئة الموارد، ومناصرة زيادة التمويل، والمساهمة في تطوير البنى التحتية، والمشاركة في البحوث والرصد والتقييم (Ghana Ministry of Education, 2015).

> "كانت المنظّمات غير الحكومية أوّل من قدّم خدمات التعليم الشامل والتعليم لذوي الاحتياجات الخاصة في أنحاء كثيرة من العالم"

ويبقى أنه في الحالات التي توفّر فيها المنظّمات غير الحكومية التعليم بدلاً من الحكومات، يمكن أن تنشأ مخاوف بشأن دور الحكومات (Srivastava et al., 2015). ويبرز خطر الفصل عندما تركّز المنظّمات غير الحكومية على إنشاء مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة تستقبل فئات محدّدة بدلاً من اعتماد مقاربة شاملة. ويتعيّن على الحكومات أن توفّر البيئة الملائمة للسياسة العامة. في رواندا، اعترفت وزارة التعليم بالأدوار الهامة التي تؤدّيها المنظّمات المجتمعية والدينية وغير الحكومية في توفير الخدمات التعليمية في سياستها المتعلّقة بالاحتياجات الخاصة والتعليم الشامل للعام 2018. غير أنها لاحظت أيضاً أن نوعيّة الخدمات غير منسّقة ولا تلبّي المعايير (Rwanda Ministry of Education, 2018). ويتمثّل مشروع يعمل على تنفيذ هذه السياسة في توسيع نطاق الحصول على التعليم الأساسي الشامل، وهو مشروع تديره منظّمة Humanity and Inclusion وتموّله اليونيسيف. وكان المشروع قد درّب مربّين في 480 كليّة لإعداد المعلّمين، وخطّط لتدريب 160 3 معلّماً قبل الخدمة في العام 2020، سعياً منه إلى تطوير ثقافة الشمول. علاوةً على ذلك، كان قد درّب 55 من موظّفي التعليم في المقاطعات لدعم المدارس المستهدفة (McGeown, 2019).

في الهند، مهّدت بعض المنظّمات غير الحكومية الطريق أمام الحكومات لتولّي عملها في مجال التعليم الشامل. وفي تاميل أدو، وفي إطار برنامج التعليم الابتدائي سارفا شيكشا أبهيان Sarva Shiksha Abhiyan ، نُقلت المسؤولية التي كانت تتحمّلها المنظّمات غير الحكومية عن التعليم الشامل إلى الحكومة في نهاية المطاف (Furuta and Thamburaj, 2014). واعتمدت الحكومة، كهدف من أهداف التعليم الابتدائي للفترة 2019-2020، قراراً يقضي بتوفير بيئة مدرسية شاملة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأطفال الفئات المحرومة. إلى ذلك، أُنشيء مركز موارد للتعليم الشامل في تشيناي Chennai للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Tamil Nadu School Education Department, 2019). وحوّلت منظّمات غير حكومية أخرى، قد تواصل عملها بالتوازي، عملها من مدارس لذوي الاحتياجات الخاصة إلى نموذج أكثر شمولاً، وهي تعمل على توسيع نطاق الخدمات. وأنشأت إحدى المنظّمات، وهيSpastics Society of India ، مدارس للأطفال المصابين بالشلل الدماغي والإعاقات الجسدية في العام 1973، وحوّلتها على مرّ السنين إلى مدارس شاملة. وهي تدير مراكز في 16 ولاية وأجزاء متعدّدة من مومباي، وتهدف إلى توفير نموذج شامل للتنمية من خلال الجمع ما بين التعليم والعلاج والتنمية الاجتماعية - الاقتصادية. كما تساعد المعلّمين على وضع خطط تعليمية مصمّمة لتلبية احتياجات فردية، وتوفّر وسائل مساعِدة ومساعدة متخصّصة في قاعة الصفّ للطلاب ذوي الإعاقة (Singal, 2020).

> من أحد التحديات الرئيسية في مواجهة المواقف السلبية والقوالب النمطية والتمييز ومنع ازديادها، إذ أنها قد تعيق تعليم الطلاب الضعفاء

تواجه المنظّمات غير الحكومية الكثير من التحديات عندما تؤمّن التعليم الشامل. وكثيراً ما لا تتعاون المنظّمات في ما بينها، وإنما تقوم بتكرار الخدمات وتتنافس على أموال محدودة. وقد تكون المنظّمات غير الحكومية الدولية، التي تتمتّع بقدر أكبر من الموارد والخبرة، فعّالة في التأثير على السياسات الوطنية غير أنها لا تعمل أحياناً مع المنظّمات غير الحكومية المحلية. ويمكن أن يؤدّي الاعتماد على الموارد التي يقدّمها شركاء التنمية الدوليون إلى قيام المموّلين بتوجيه بعض الاستراتيجيات الوطنية للمنظّمات غير الحكومية، الأمر الذي قد يجعل المنظّمات خاضعة لمساءلة أكبر أمام مانحيها مقارنةً بأعضائها. تعتمد المنظّمة الكمبودية لذوي الإعاقة على موارد من الجهات المانحة التي تستخدم مفاهيم مختلفة للإعاقة والحقوق عن مفهومها الخاص (Nuth, 2018). وفي بابوا غينيا الجديدة، اعتُمد منهج دراسي شامل بتمويل من جهات مانحة خارجية، غير أن أصحاب المصلحة المحليين رأوا أنه يعكس تأثيرات التعليم الغربية (Le Fanu, 2013). لا بدّ من توجيه المزيد من الجهود الجماعية نحو تنمية قدرات المنظّمات غير الحكومية الوطنية (Charema, 2007). ولا يتوفّر إلا تقييم منهجي ودقيق محدود لفعاليّة المشاريع التي تديرها المنظّمات غير الحكومية (Srivastava et al., 2015).

تؤمّن المنظمات التعليم للفئات الضعيفة من حول العالم

توفّر المنظّمات التعليم لمختلف الفئات الضعيفة. وفي شنغهاي، في الصين، مُنع الأطفال المهاجرون من إجراء امتحانات القبول في المدارس الثانوية. وكانت أمامهم ثلاثة خيارات بعد التخرّج من المدارس الإعدادية، وهي: دخول سوق العمل، أو مواصلة التعليم في بلداتهم الريفية، أو الالتحاق بمدارس مهنية في المدينة. وقد حرصت منظّمة تشانغبان Changban، وهي منظّمة غير حكومية تؤمّن التعليم لأطفال العمّال المهاجرين، على قيام 60% من طلابها باختيار مدارس مهنية في شنغهاي. وبعد أن تخرّجوا، بدأوا العمل في شركات، أو فتحوا متاجر، أو تابعوا التعليم العالي في بلداتهم الأصلية (Xiong and Li, 2017).

في أحد الأحياء الفقيرة في منطقة غومتي ناغار Gomti Nagar في لكناو Lucknow، في الهند، تدير مؤسّسة Study Hall Educational Foundation مدرسة لأكثر من 800 فتاة من الأسر الفقيرة، من مرحلة ما قبل المدرسة حتى الصفّ الثاني عشر، ويتمّ التركيز على تمكينهنّ من المشاركة على قدم المساواة في المجتمع. وفي حين أن المدرسة تزوّد الفتيات بالمهارات اللازمة، فإنها توفّر بديلاً منفصلاً عن المدرسة العادية (Sahni, 2019). خلال نزاع مسلّح اندلع في المناطق القبليّة في باجور Bajaur وكورام Kurram في باكستان، قدّمت المنظّمات غير الحكومية مساهمات هامة لتعليم أطفال القبائل في الفترة 2007-2012. فقد ارتفعت معدّلات الالتحاق بالمدارس وانخفضت معدّلات التسرّب بفضل تدخّلات هادفة، مثل إعادة بناء المدارس. ومع ذلك، لا يزال يتعيّن التصدّي لمسألة استدامة تأمين التعليم (Khan et al., 2018). في الصومال، في الفترة 2012-2013، قدّمت المنظّمة غير الحكومية Candlelight التعليم الأساسي للأطفال من المجتمعات الرعوية من خلال المدارس المتنقّلة، والتدريس الإذاعي الصوتي، ومكتبة الجِمال (Candlelight, 2015).

في أنحاء كثيرة من العالم، أدّى التعليم المجتمعي دوراً بارزاً في توسيع نطاق الخدمات في المناطق التي تجد الحكومات صعوبةً في الوصول إليها. وفي بعض الحالات، تستطيع الحكومات أن تتولّى في نهاية المطاف بنى التعليم المجتمعي، التي تعتمد على السكّان المحليين في بيئات محدودة الموارد، كما هي الحال في أفغانستان **(الإطار 5-8)**.

الخاتمة

يُعتبر كلّ من الطلاب وأولياء الأمور والمنظّمات والمجتمعات المحلية الركائز التي يمكن إنشاء بيئة مؤاتية لدعم التعليم الشامل على أساسها. ويتمثّل أحد التحدّيات الرئيسية في التصدّي للمواقف السلبية والقوالب النمطية والتمييز ومنع تطوّرها، إذ أنها قادرة على إعاقة تعليم الطلاب الضعفاء. ويمكن أن يكون أولياء الأمور حلفاء قيّمين، غير أنهم يحتاجون إلى معلومات كافية وتفاعلات إيجابية مع المدارس. وقد يشكّك أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة في جدوى إرسالهم إلى المدارس العادية دون تأكيدات بأن الأطفال سيتلقّون الدعم الكامل ولن يتم إبعادهم أو تهميشهم.

وعلى الرغم من أن الدولة تتحمّل مسؤولية التعليم، غير أن المنظّمات غير الحكومية ومنظّمات المجتمع المدني الشعبية تتدخّل في كثير من الأحيان، لا سيّما في البلدان الأكثر فقراً، لتوفير الخدمات التعليمية للسكّان الذين لا تصل إليهم الحكومات. كما أن هذه المنظّمات تمهّد الطريق لممارسة الضغط على الحكومات للوفاء بالتزاماتها الوطنية والدولية بضمان الحقّ في التعليم الشامل للجميع. ويتمّ الاعتراف بهذا الدور في آليات الرصد الرسمية. ولا بدّ من الإشارة هنا الى أهمية القيادة الحكومية والحوار بين جميع الأطراف واتّباع مقاربة منسّقة تتماشى مع سياسات التعليم الوطنية.

الإطار 5-8:

حقّق التعليم المجتمعي النجاح في مجال الشمول في أفغانستان

تطبع أفغانستان تحدياتٌ متعدّدة تتعلّق بالإقصاء: المسائل الأمنية التي تجعل من المدارس هدفاً للهجمات؛ والمعتقدات الثقافية التي تقصي الفتيات والأطفال ذوي الإعاقة بصورة منهجية؛ والفقر الذي يزيد من حدّة التحديّات الجغرافية والمناخية في المناطق الجبلية النائية. شكّل التعليم المجتمعي آلية رئيسية لمواجهة هذه التحديّات. ويتكوّن النظام في المقام الأول من صفوف مجتمعية وبرامج تعلّم معجّل تشترك في إنشائها وتنفيذها إدارات التعليم في الأقاليم والمقاطعات، والمجتمعات المحلية، والمنظّمات غير الحكومية (Afghanistan Ministry of Education, 2018).

وقد وُضعت سياسة التعليم المجتمعي في العام 2018 من خلال مشاورات مع أصحاب المصلحة المتعدّدين لتحسين الممارسات القائمة وتحديد المعايير وتوضيح أدوار أصحاب المصلحة المؤسّسيين ومسؤولياتهم. وتحدّد وثيقة السياسات المعايير الواجب استيفاؤها عند إنشاء الصفوف المجتمعية. فعلى سبيل المثال، بإمكان المجتمع المحلي أن يطلب إنشاء صفّ إذا كانت أقرب مدرسة حكومية تبعد أكثر من 3 كيلومترات، وهناك ما بين 20 و35 طالباً في سنّ الالتحاق بالمدرسة. وتُعدّ وزارة التعليم مسؤولة عن الإشراف على الكتب المدرسية والمواد التعليمية، ولكن بإمكان شريك التنفيذ أن يقدّم الكتب المدرسية الحكومية وكتباً إضافية إذا ما جرى الاتفاق على ذلك. ومن المتوقّع أن تساعد مأسسة التعليم المجتمعي في تأمين استدامة التعليم في القرى، وتحسين ظروف عمل المعلّمين المجتمعيين، وزيادة التنسيق بشأن التعليم المجتمعي داخل الوزارة (UNESCO, 2019).

وتقرّ هذه السياسة بضرورة ضمان استمرار التعليم الى ما بعد المرحلة الابتدائية. وتعترف الوزارة بالشهادات الممنوحة في نهاية التعليم الابتدائي، وتتيح للخرّيجين الالتحاق بمدرسة مركزية حكومية لضمان الانتقال إلى التعليم الثانوي. ومع ذلك، من المرجّح أن يظلّ الانتقال بمثابة تحدّي، لا سيّما بالنسبة الى الفتيات اللواتي لم يلتحقن يوماً بأقرب مدرسة ابتدائية مركزية.

وتمثّل الاستدامة تحدياً آخر. ويتوفّر تفاهم بين مشروع ميثاق المواطنين والوزارة لربط سياسة التعليم المجتمعي بمجالس التنمية المجتمعية القائمة، الأمر الذي يتيح تأمين تمويل وإدارة إضافيَين محتملَين من خلال المنح الإجمالية المجتمعية. ويتمثّل الهدف من ذلك في توفير التمويل من جميع المصادر على أساس الميزانية من خلال وحدة انتقالية للتعليم المجتمعي بغرض تحسين الاستدامة والملكية الوطنية للوزارة (UNESCO, 2019).

وتقوم لجان إدارة المدارس أو *المجالس القروية* بإدارة معظم المدارس المجتمعية. ويدعم بعض أولياء الأمور أجور المعلّمين ويقدّمون مساهمات عينيّة. غير أن المساءلة الاجتماعية محدودة جداً من حيث الإنصاف والشمول، كما أن الممارسات الإقصائية التي تطبع المجتمع تؤثّر حتماً على عملية التعلّم (Bakhshi, 2019).

يُنسب إلى المدارس، التي بلغ عدد الطلاب فيها 000 334 طالب في العام 2016، زيادة فرص الحصول على التعليم (Afghanistan Ministry of Education, 2016). وكان دور المانحين الدوليين أساسياً. ففي الفترة 2017-2018، غطّى برنامج تموّله وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتّحدة 440 8 صفّاً مجتمعياً وبرامج التعلّم المعجّل، مع 300 171 طالب، 53% منهم من الفتيات (USAID, 2019b). غير أن تقييمات الفعاليّة والصلة بالموضوع تبقى نادرة. وأظهرت تجربة ميدانية عشوائية لتقييم فعاليّة التعليم المجتمعي، وتوظيف المعلّمين، وتعبئة المجتمع في ستّ مقاطعات بعض التحسّن في نتائج الحضور والتعلّم، مع أن زيادة دعم أولياء الأمور للتعليم ما زال يشكّل تحدياً، على الرغم من الجهود المبذولة لاستخدام رسائل متجذّرة في الثقافة من أجل نشر الوعي بشأن دور التعليم (Burde et al., 2017; Burde et al., 2015).

مجموعة من الفتيات يقفن في دائرة في ورشة عمل قروية يقودها الأقران تهدف إلى تقديم المعلومات إلى الفتيات وتمكينهن، في سيلهيت، بنغلاديش.

مصدر الصورة: Tom Merilion/ Save the Children

الفصل

9

رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة

الرسائل الرئيسية

في أعقاب الاستعراض الشامل لعام 2020، قام فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة باعتماد معدل الإكمال كمؤشر عالمي ثان للهدف 4-1، حيث تم ملء ثغرة مهمة في إطار رصد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

كما قام الفريق بتحديث آخر مؤشرين عالميين للهدف الرابع حيث كانت منهجيتا احتسابهما موضع تساؤل: نسبة الأطفال بعمر 3 إلى 5 سنوات الذين هم على المسار الصحيح من حيث النماء وإلى أي مدى يتم دمج التنمية المستدامة والمواطنة العالمية في نظم التعليم.

وقد تم التوافق على وضع معايير قياسية إقليمية دنيا لسبعة من مؤشرات الهدف 4 وهو التزام لم يتم الوفاء به وضع في إطار العمل للتعليم حتى العام 2030.

لا تزال هناك ثغرات تتعلق بالبيانات في المجالات الرئيسية لإطار رصد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة:

- بين 2015 و2019، كانت بيانات مسوحات الأسر متاحة للجمهور في 59% من البلدان، أي ما يعادل 87% من السكان. وقد سجلت أدنى معدلات التغطية في شمال أفريقيا وغرب آسيا من حيث السكان (46%) وأوقيانيا من حيث الدول (29%).
- لا توجد بيانات ذات نوعية جيدة عن نتائج التعلّم. في أفريقيا، منذ العام 2014، فقط 14 من 54 بلداً قدّم بيانات عن إتقان القراءة في الصفوف المبكرة؛ 10 منها بلدان ناطقة بالفرنسية شاركت في تقييم برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية
- هناك نقص في البيانات المتعلقة بالمعلمين. بلد واحد من البلدان الستة الأكثر اكتظاظاً بالسكان في أفريقيا جنوب الصحراء أبلغ عن عدد معلمي التعليم الابتدائي منذ العام 2015. تكافح البلدان أيضاً للتمييز بين المعلمين المدربين والمؤهلين. في العام 2019، وافق المؤتمر العام لليونسكو على عملية لوضع تصنيف معياري دولي للمعلمين لتحسين إمكانية المقارنة في تعريف المعلمين المدربين.

عند تقييم ما إذا كان رصد أهداف التنمية المستدامة يسهم في تحقيق الإنصاف والإدماج:

- لا بدّ من تصنيف المؤشرات حسب الخصائص الفردية.
- لا بدّ أن تكون عمليتا وضع المؤشرات وجمع البيانات شاملتين للجميع.
- لا بدّ من استخدام مصادر متعددة، بما في ذلك البيانات غير التقليدية وغير الرسمية على غرار صور السواتل والطيارات المسيّرة وبيانات شبكات الاستشعار والبيانات التجارية.
- لا بدّ من استخدام نموذج شامل في تفسير المؤشرات. فعلى سبيل المثال، لا ينبغي النظر إلى مكاسب التعلّم على أنها إنجاز إذا كانت ناتجةً عن استبعاد المزيد من الأطفال من الاختبارات.

لقد سُجّلت تطوّرات إيجابيّة في إطار رصد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة 199
لا تزال التحديات الرئيسية المتعلقة بتوافر البيانات تواجه العديد من المؤشرات العالمية 200
دليل إلى القسم المتعلّق بالرصد — الإصدار المطبوع والإصدار الالكتروني 207

إنّ التعليم الشامل للجميع ليس سوى تطوّر طبيعي لحقوق الإنسان في النظام التعليمي. أنه حاجة الساعة.

بيرسي كاردوزو، رئيس البرنامج ومستشاره، الهند

كمقدمة

لاستعراض التقدم المحرز في مجال التعليم في أهداف التنمية المستدامة، يستعرض هذا الفصل آخر التطورات المتعلقة بإطار رصد الهدف 4 من الأهداف الإنمائية، ثم يناقش ثغرات مختارة في البيانات تحول دون تكوين صورة أوضح حول الإنصاف والتعلّم والمعلمين على الصعيد العالمي مع إشارة خاصة إلى أفريقيا جنوب الصحراء.

لقد سُجّلت تطوّرات إيجابيّة في إطار رصد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة

لقد عملت الدول الأعضاء في الأمم المتحدة والوكالات المتعددة الأطراف خلال العام 2019 على صقل إطار رصد أهداف التنمية المستدامة. وقد اجتمع فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة في بيروت في آذار/مارس وفي أديس أبابا في تشرين الأول/أكتوبر لاستعراض المنهجيات المقترحة بشأن المؤشرات العالمية التي لم يتم تطويرها بالقدر الكافي، من ضمن مهام أخرى. وقد أجرى الفريق الاستعراض الشامل لعام 2020 للقائمة الأصلية للمؤشّرات العالمية البالغ عددها 232 مؤشراً اعتمدتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في العام 2017. واجتمع فريق التعاون التقني، نظير فريق الخبراء المشترك بين الوكالات، بدعوة من اليونسكو ومعهد اليونسكو للإحصاء لوضع إطار رصد للهدف 4، بما في ذلك المؤشرات العالمية وغيرها من المؤشرات المواضيعية الخاصة بالتعليم - في بريفان في أغسطس/آب. ويلخص هذا القسم التطورات الرئيسية المتعلقة بالهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة.

لقد وافق فريق الخبراء المشترك بين الوكالات على اقتراح معهد اليونسكو للإحصاء باعتماد معدلات إكمال التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي الأعلى كمؤشر عالمي ثان للغاية 1-4 وعالج هذا القرار ثغرةً في إطار الرصد العالمي، حيث أن المؤشر العالمي الآخر للغاية، ألا وهو نسبة الأطفال الذين يحققون الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات، لا يشير إلا إلى الأطفال الملتحقين بالمدارس. وكان هذا من بين 6 اقتراحات ستة من أصل أكثر من 200 مقترح جديد للمؤشرات العالمية تمت الموافقة عليه في استعراض العام 2020. ويفتح الاقتراح المجال أمام إمكانية تقدير معدل الإكمال في المستقبل من خلال نموذج إحصائي لتخطي المشاكل المعتادة المرتبطة بمسوحات الأسر، على غرار حسن التوقيت والتقلب والمصادر المتعددة. وقد وضع فريق التقرير العالمي لرصد التعليم هذا النموذج (Barakat et al., 2019) وأبلغ عن النتائج والاسقاطات كجزء من استعراض الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة للمنتدى السياسي الرفيع المستوى (UNESCO, 2019b) (راجع **الفصل 10**). وقد التزم بمناقشة مواصلة تطوير النموذج في إطار فريق التعاون التقني في العام 2020.

> لقد وافق فريق الخبراء المشترك بين الوكالات على اقتراح معهد اليونسكو للإحصاء باعتماد معدلات إكمال التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي الأعلى كمؤشر عالمي ثان للغاية 1-4

> من الصعب وضع مقاييس مرجعية عالمية للمقارنة لأن نقاط الانطلاق تختلف باختلاف البلدان؛ غير أن معظم البلدان لم تضع بعد مقاييس مرجعية وطنية، مع أننا بلغنا العام 2020

وقد قام فريق التقييم المشترك بين الوكالات بترقية مؤشرين عالميين من المستوى الثالث (لا توجد منهجية ثابتة) إلى المستوى الثاني (تم اعتماد منهجية ولكن البلدان لا تنتج بيانات بانتظام): المؤشر العالمي 1-2-4 بشأن نماء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و5 سنوات، بعد موافقة الوكالة المسؤولة، اليونيسيف، على خطة بعد مشاورات طويلة وعملة تطوير منهجية (راجع **الفصل 11**)، والمؤشر العالمي 1-7-4 بشأن جهود أنظمة التعليم الرامية إلى دمج التنمية المستدامة والمواطنة العالمية، وذلك بعد فشل مقترحين. وفي حين أن المؤشر الأخير لا يزال يطرح تحديات كبيرة، فإن الاقتراح المنقح يدخل بعض الانضباط عليه، حيث أنه يضمن أن تقوم البلدان بتقديم مراجع تدعم ردودها الذاتية. وتعني إعادة صياغة المؤشر بشكل طفيف أنه أصبح مطابقاً للمؤشرين العالميين1-8-12 و1-3-13 (راجع **الفصل 16**). ولا توجد الآن مؤشرات عالمية من المستوى الثالث (باستثناء جزء المؤشر1-2-4 الذي يشير إلى الأطفال دون سن الثالثة). وكان سيتم إسقاط مؤشرات المستوى الثالث في نهاية الاستعراض الشامل لعام 2020.

وتستكمل المؤشرات العالمية الـ12 **(الجدول 9.1)** بـ31 مؤشراً 30 مواضيعياً ليصل مجموع المؤشرات إلى 43 مؤشراً (راجع مقدمة الجداول الإحصائية في المرفق) تهدف إلى إثراء رصد التقدم المحرز نحو تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. وبدءاً من إصدار بيانات العام 2019، يبلّغ معهد اليونسكو للإحصاء عن مؤشر إضافي واحد وهو المؤشر 4.2.3 الذي يشير إلى النسبة المئوية للأطفال دون سن الخامسة الذين يعيشون في بيئات تعلم منزلية إيجابية ومحفزة. وبذلك يصل مجموع المؤشرات التي يبلّغ عنها معهد اليونسكو للإحصاء إلى 33 مؤشراً عالمياً ومواضيعياً من أصل 43 مؤشراً للهدف الرابع.

أحدى المشاكل العالقة في مجال الرصد، الالتزام الوارد في إطار عمل التعليم لعام 2030 الذي دعا البلدان إلى وضع "مقاييس مرجعية وسيطة ملائمة (على سبيل المثال لعامي 2020 و2025) " لتحقيق الهدف 4 من الأهداف التنمية المستدامة، واعتبر "أنه لا غنى عن هذه المقاييس الوسيطة لمعالجة النقص في المساءلة المرتبط بالغايات الأطول أجلًا " (UNESCO, 2016, Art. 28). من الصعب وضع مقاييس مرجعية عالمية للمقارنة لأن نقاط الانطلاق تختلف باختلاف البلدان؛ غير أن معظم البلدان لم تضع بعد مقاييس مرجعية وطنية، مع أننا بلغنا العام 2020 وأفضل السبل للمضي قدماً هي وضع مقاييس مرجعية دنيا للبلدان في منطقة ما.

ويشترط إطار العمل وضع مقاييس مرجعية من خلال عملية شاملة. وكان أهم تطور في الاجتماع الأخير لفريق التعاون التقني الاتفاق من حيث المبدأ على وضع مقاييس مرجعية إقليمية دنيا لسبعة مؤشرات تابعة للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة (UIS, 2019a). وسيتطلب الاقتراح حشد اللجان التوجيهية الإقليمية للهدف 4 لاستعراض ووضع مقاييس مرجعية في العام 2020. وقد وضعت بلدان الاتحاد الأوروبي مقاييس مرجعية لسبعة مؤشرات تعليمية يتعيّن تحقيقها بحلول العام 2020 من خلال عملية مماثلة، وهي عملية يجري تكرارها من أجل وضع مقاييس جديدة يتعيّن تحقيقها بحلول العام 2030 (European Commission, 2019; European Council, 2020).

لا تزال التحديات الرئيسية المتعلقة بتوافر البيانات تواجه العديد من المؤشرات العالمية

لقد أُحرز تقدم في صياغة وإقرار وصقل إطار رصد موسّع لأهداف التنمية المستدامة، ولكن هناك حاجة إلى بذل المزيد من الجهود لضمان قيام البلدان بتقديم التقارير حول المؤشرات العالمية لكافة أهداف التنمية المستدامة. ويتعيّن على الوكالات المسؤولة إعلام السلطات الوطنية بمعنى المؤشرات وأهميتها ومنهجياتها. كما ويتعيّن على السلطات الوطنية جمع البيانات وبناء قدراتها على تحليلها والإبلاغ عنها واستخدامها. ويتعيّن على الممولين تنسيق عملية جمع البيانات وبرامج بناء القدرات. ويناقش هذا القسم الثغرات في البيانات في ثلاثة مجالات رئيسية من الهدف 4، والتي يمكن معالجتها من خلال تحسين التنسيق بين هذه المجموعات الثلاث من الجهات الفاعلة.

الإنصاف: تفتقر أربعة من كلّ عشرة بلدان إلى مسوحات حديثة متاحة للجمهور لتصنيف بيانات التعليم

تؤكد أهداف التنمية المستدامة على الإنصاف. وقد أشار فريق العمل المشترك بين الأمانات المعني بالمسوحات الأسرية، الذي يتمتع بصلاحيات واسعة لتعزيز التطوير المنهجي والمعايير المشتركة للمسوحات الأسرية، إلى أنّ ما لا يقل عن 80 مؤشراً من أصل 232 مؤشراً من المؤشرات العالمية لأهداف التنمية المستدامة يعتمد على مسوحات الأسر (UNSC, 2019).

الجدول 9.1:

المؤشرات العالمية للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة والمؤشرات الأخرى ذات الصلة بالتعليم، حسب الوكالة المسؤولة ومستوى التصنيف

المؤشر		الوكالة المسؤولة	المستوى
الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة			
4-1-1	النسبة المئوية للأطفال/الشباب: (أ) في الصف الثاني أو الثالث؛ (ب) في نهاية المرحلة الابتدائية؛ (ج) في نهاية المرحلة الإعدادية الذين يحققون على الأقل الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في 1) القراءة، 2) الرياضيات بحسب الجنس.	معهد اليونسكو للإحصاء	1
4-1-2	(جديد) معدل إكمال التعليم (التعليم الابتدائي، التعليم الإعدادي، التعليم الثانوي الأعلى)	معهد اليونسكو للإحصاء	1
4-2-1	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة الذين يسيرون على المسار الصحيح من حيث النمو في مجالات الصحة والتعلم والرفاه النفسي بحسب الجنس	اليونيسيف	2/3
4-2-2	معدل المشاركة في التعلّم المنظم (قبل سنة واحدة من عمر الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي) بحسب الجنس	معهد اليونسكو للإحصاء	1
4-3-1	معدل مشاركة الشباب والكبار في التعليم والتدريب النظاميين وغير النظاميين خلال الاثني عشر شهراً الماضية	معهد اليونسكو للإحصاء	2
4-4-1	النسبة المئوية للشباب والبالغين الذين تتوافر لديهم مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بحسب نوع المهارة.	معهد اليونسكو للإحصاء والاتحاد الدولي للاتصالات	2
4-5-1	مؤشرات التكافؤ (أنثى/ذكر، وريفي/حضري، ومستوى الثراء القاع/القمة ومؤشرات أخرى مثل حالة الإعاقة، والشعوب الأصلية، والمتضررين من النزاع عند توفّر البيانات) فيما يتعلّق بجميع المؤشرات الواردة في هذه القائمة والتي يمكن تصنيفها	معهد اليونسكو للإحصاء	1/2 وفقاً للمؤشر
4-6-1	النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معينة الذين يحققون على الأقل مستوًى ثابتاً من الكفاءة على المستوى الوظيفي في مجال (أ) الإلمام بمهارات بالقراءة والكتابة، (ب) الإلمام بالمهارات الحسابية	معهد اليونسكو للإحصاء	2
4-7-1	مدى دمج 1) التثقيف في مجال المواطنة العالمية و2) التعليم من أجل التنمية المستدامة في (أ) سياسات التعليم الوطنية؛ و (ب) المناهج الدراسية؛ و (ج) إعداد المعلمين؛ و (د) تقييم الطلاب	معهد اليونسكو للإحصاء	2
4-أ-1	النسبة المئوية للمدارس التي توّمن الخدمات الأساسية بحسب نوع الخدمة (صياغة جديدة مبسّطة اعتمدها فريق الخبراء المشترك بين الوكالات، من دون تغيير البيانات الوصفية التي لا تزال تشير إلى الطاقة الكهربائية؛ وشبكة الإنترنت؛ وأجهزة الحاسوب؛ والبنى التحتية والمواد المكيفة للطلاب ذوي الإعاقة؛ والمياه ومرافق صحية أساسية غير مختلطة؛ ومرافق أساسية لغسل الأيدي).	معهد اليونسكو للإحصاء	2
4-ب-1	حجم تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية لتقديم المنح بحسب القطاع ونوع الدراسة	منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي	1
4-ج-1	نسبة المعلمين الحاصلين على الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة، حسب المستوى التعليمي (صيغة جديدة مبسطة اعتمدها فريق الخبراء المشترك بين الوكالات من دون تغيير في البيانات الوصفية)	معهد اليونسكو للإحصاء	2
أهداف التنمية المستدامة الأخرى			
2-أ-1	نسبة إجمالي الإنفاق الحكومي على الخدمات الأساسية (التعليم والصحة والحماية الاجتماعية)	منظمة العمل الدولية، معهد اليونسكو للإحصاء، ومنظمة الصحة العالمية	2
5-6-2	عدد البلدان التي لديها قوانين وأنظمة تكفل حصول النساء والرجال من سن 15 إلى 46 عاماً على خدمات الرعاية والمعلومات والتثقيف في مجال الصحة الجنسية والإنجابية	صندوق الأمم المتحدة للسكان	2
8-6-1	نسبة الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة) خارج دائرة التعليم والعمل والتدريب	منظمة العمل الدولية	1
	12-8-1 = 4-7-1	معهد اليونسكو للإحصاء	2
	13-3-1 = 4-7-1	معهد اليونسكو للإحصاء	2

ملاحظات: تعرّف تصنيفات المستويات على النحو التالي:

المستوى 1: المؤشر واضح من الناحية المفاهيمية، وقد تم اعتماد منهجية له على المستوى الدولي ويتمتع بمعايير متاحة، وتنتج البلدان البيانات حوله بشكل منتظم لما لا يقلّ عن 50% من البلدان والسكان في كل منطقة يكون فيها المؤشر ذات صلة.

المستوى 2: المؤشر واضح من الناحية المفاهيمية، وقد تم اعتماد منهجية له على المستوى الدولي ويتمتع بمعايير متاحة، ولكن البلدان لا تنتج البيانات حوله بشكل منتظم.

المستوى 3: لا توجد بعد منهجية معتمدة دولياً أو معايير محددة متاحة، ولكن يجري وضع أو اختبار منهجية/معايير (أو سيتم وضع أو اختبار منهجية/معايير).

المصدر: الشعبة الإحصائية في الأمم المتحدة (2020).

وتشكل المسوحات الأسرية وغيرها من المسوحات الأساس لتصنيف مؤشرات التعليم العالمية حسب الخصائص الفردية. وتشمل الأمثلة الإكمال (1-4)، والمشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (2-4)، والمشاركة في تعليم الكبار (3-4)، ومهارات الشباب والكبار في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (4-4)، ومحو أمية الكبار (6-4). وتشكّل هذه المسوحات أن تكون متكررة. كما ويجب أن تكون أسئلتها قابلةً للمقارنة وبياناتها متاحة للعامة لإفساح المجال أمام النقاش المفتوح.

وقد أصبحت المسوحات متاحةً للعامة بصورة متزايدة. وقد أتاحت البرامج الدولية الرئيسية للمسوحات الأسرية، وهي المسوحات الديمغرافية والصحية، والمسوحات العنقودية المتعددة المؤشرات، البيانات لأكثر من 20 سنة. وتعد دراسة قياس مستويات المعيشة، التي كانت رائدةً في إجراء مسوحات أسرية شاملة لعدة بلدان في أواخر الثمانينات، جزءاً من التزام قام به البنك الدولي في 2015 لسد الثغرات المتعلّقة بالبيانات: فلم يكن الا ل63 بلداً من بين 155 بلداً مسحين للأسر على الأقلّ بين عامي 2002 و2011 لتقدير الفقر؛ وتهدف الدراسة إلى ضمان القيام بمسح أسري واحد من هذا النوع كل ثلاث سنوات (Sánchez-Páramo and Fu, 2019; Serajuddin et al., 2015).

وقد استثمرت بعض المشاريع في مواءمة البيانات الواردة من مصادر مختلفة وإتاحتها مجاناً لأغراض بحثية. ويعدّ مشروع البيانات الجزئية المعدة للاستخدام العام (IPUMS) التابع لجامعة مينيسوتا أكبر مجموعة من بيانات التعداد الفردية المتجانسة والمتاحة لعامة السكان وهي تغطي 82 بلداً (IPUMS, 2019). أما قاعدة بيانات دراسات الدخل في لكسمبرغ فهي أكبر قاعدة بيانات للبيانات الجزئية المنسقة لدخل الأسر المعيشية ونفقاتها، من حوالي 50 بلداً معظمها من البلدان المرتفعة الدخل (LIS, 2019).

وقد دعمت المنظمات الدولية برامج تنمية القدرات الإحصائية، بما في ذلك الجهود الرامية إلى زيادة إمكانية النفاذ إلى بيانات المكاتب الإحصائية الوطنية. وساعدت الشبكة الدولية لمسوحات الأسر، التي لم تعد موجودةً الآن، البلدان على جعل بيانات المسوحات متاحةً لعامة السكان في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين من خلال أرشيف البيانات الوطني (NADA)، وهو برنامج الكتروني لفهرسة المسوحات، ومن خلال وضع معايير دولية لتقديم التقارير(IHSN, 2013). وتقوم مكتبة البيانات الجزئية التابعة للبنك الدولي باستخدام أرشيف البيانات الوطني NADA، علماً أن هذه المكتبة تضم أكثر من 3,000 دراسة استقصائية/مسح، (World Bank, 2019). وتبيّن الشراكة في الإحصاء من أجل التنمية في القرن الحادي والعشرين، التي تقدم تقارير عن مقاييس القدرات الإحصائية، أنه في حين أن 66% من البلدان في أفريقيا استخدمت أرشيف البيانات الوطني NADA في العام 2018، فإنّ المنطقة تخلّفت عن غيرها في إتاحة بوابة الكترونية للبيانات (64% من البلدان في عام 2018) وفي التواصل مع مستخدمي المكاتب الإحصائية الوطنية (44% في عام 2017) (PARIS21, 2019).

> لقد أظهر استعراض لتغطية المسوحات الأسرية أجري لأغراض هذا التقرير أنّ البيانات كانت متاحةً عن 59% من البلدان، أي ما يعادل 87% من السكان

لقد أظهر استعراض لتغطية المسوحات الأسرية أجري لأغراض هذا التقرير أنّ البيانات كانت متاحةً عن 59% من البلدان، أي ما يعادل 87% من السكان وتعدّ التغطية في شمال أفريقيا وغرب آسيا التغطية الأدنى من حيث عدد السكان (46%). وقد ساعدت الجولات المتكررة من المسوحات الديمغرافية والصحية في مصر والأردن واليمن والمسوحات العنقودية المتعددة المؤشرات في تونس والجزائر والسودان والعراق وفلسطين على زيادة التغطية، ولكن لم ترد بيانات من مصر والسودان منذ العام 2014. وقد تم تقييد النفاذ إلى البيانات الواردة من المغرب وتركيا، وكذلك من دول مجلس التعاون الخليجي؛ فبيانات عمان المستقاة من المسح العنقودي المتعدد المؤشرات لعام 2014 غير متوفرة لعامة السكان على سبيل المثال. والتغطية في أوقيانيا هي الأدنى من حيث البلدان (29%) **(الجدول 2-9)**. وبعد عقبات تقنية شديدة، يعد المسح الديمغرافي والصحي لبابوا غينيا الجديدة 2016-2018 أول مجموعة بيانات من المسوحات الاسرية متاحة للجمهور من المنطقة منذ سنوات. ويوفّر نظرةً ثاقبةً قيّمةً حول خط الأساس لمؤشرات للتعليم تسمح بتقييم التقدم المحرز نحو تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة **(الإطار 1-9)**.

قد يكون استعراض التغطية القطرية لمسوحات الأسر الذي أجري لأغراض هذا التقرير قد بالغ في تقدير مدى توافر البيانات. فبعض المسوحات لا تمثل الواقع الوطني. والأهم من ذلك أن نوعية المسائل التعليمية المدرجة في المعلومات الأساسية في المسوحات الأسرية الرامية إلى جمع المعلومات عن الأحوال الصحية أو المعيشية للأسر المعيشية قد تكون غير مرضية من منظار التعليم.

الجدول 2-9:

تغطية بيانات مسح الأسر المعيشية المتاحة للجمهور، حسب المنطقة، 2015-2019

المنطقة	البلدان (%)	السكان (%)
العالم	**59**	**87**
أفريقيا جنوب الصحراء	71	89
شمال أفريقيا وغرب آسيا	42	46
وسط/جنوب آسيا	71	94
شرق وجنوب شرق آسيا	61	88
أوقيانيا	29	83
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	43	87
أوروبا وأميركا الشمالية	83	96

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم.

الإطار 1-9:

اختتمت بابوا غينيا الجديدة بنجاح مسحاً ديمغرافياً وصحياً لوضع خط أساس للمؤشرات الرئيسية للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة

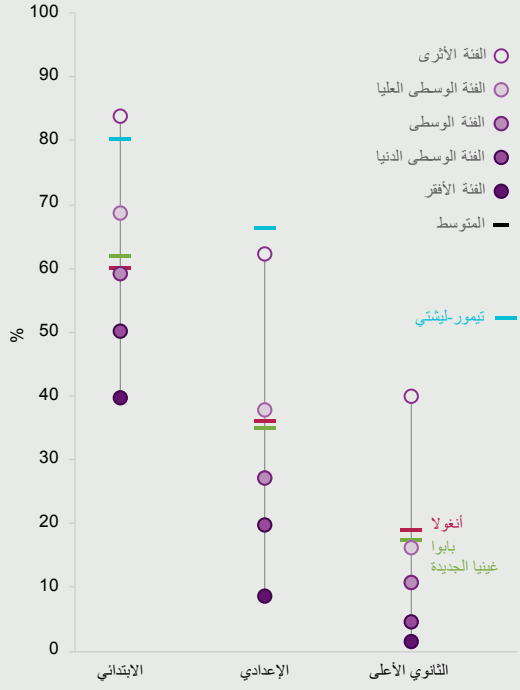
إن بابوا غينيا الجديدة هي بلد يتسم بتنوع ثقافي كبير وبتضاريس وعرة تعيق جمع البيانات. لذلك، استغرق أحدث مسح ديمغرافي وصحي 27 شهراً (من تشرين الأوّل/أكتوبر 2016 إلى كانون الاوّل/ديسمبر 2018) لجمع البيانات عن19200 أسرة ، وذلك على 4 مراحل. ومن التحديات التي واجهت المسح، "تعذر إمكانية الوصول بسبب الطبيعة الجغرافية للبلد والظروف المناخية القاسية، ورفض المجيبين المشاركة في المسح، والحاجة إلى الحماية الأمنية بسبب أوضاع لها علاقة بالقانون والنظام، وتأخر تسديد مستحقات مزوّدي الخدمات، وغياب خدمات الاتصالات الموثوق بها، وتأخر صرف الأموال لدعم الفرق العاملة في الميدان " (Papua New Guinea National Statistical Office and ICF, 2019, p. 4). ولم يكتمل العمل الميداني في 4% من المجموعات المشمولة في العينة.

ولم تكن بيانات المسحين الديمغرافيين والصحيين لعامي 1996 و2006 متاحةً للجمهور (Pacific Community, 2013). والجولة الثالثة من هذه المسوحات هي الأولى التي تتيح الوصول إلى البيانات على الموقع الالكتروني للمسح الديمغرافي والصحي، مما يسمح بوضع تقديرات أساسية لمؤشرات مختارة حول تطور التعليم. وتبين النتائج أنّ بابوا غينيا الجديدة تواجه تحديات كبيرة لتحقيق الغاية 1-4، مقارنةً بالبلدان الأخرى الغنية بالموارد. ويكاد متوسط معدلات إكمال التعليم في جميع مستويات التعليم أن يكون مطابقاً للمعدلات المسجلة في أنغولا ولكنه أدنى بكثير من معدلات تيمور- ليشتي المجاورة. إضافةً إلى ذلك، فإن التفاوت بسبب الثروة مرتفع. فحوالي 40% من الأطفال الذين ينتمون إلى الخُمس الأفقر يكملون التعليم الابتدائي، مقارنةً بنسبة 84% من الأطفال الذين ينتمون إلى الخُمس الأثرى. من جهة أخرى، 2% من الأطفال الذين ينتمون إلى الخُمس الأفقر يكملون التعليم الثانوي الأعلى مقارنةً بنسبة 40% من الأطفال الذين ينتمون إلى الخُمس الأثرى. وعلى الصعيد الوطني، لا يكمل 4 أطفال من أصل 10 أطفال التعليم الابتدائي، فيما لا يكمل إلا شاب واحد تقريباً من كلّ 6 شباب التعليم الثانوي الأعلى، كمتوسط **(الشكل 1-9)**.

الشكل 1-9:

تواجه بابوا غينيا الجديدة تحدياً كبيراً لتحقيق الهدف 1-4

معدلات الإنجاز حسب الثروة، في بابوا غينيا الجديدة ، 2016-2018، مقارنةً بأنغولا 2015-2016، وتيمور- ليشتي، 2016



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig9_1

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات المسوحات الديمغرافية والصحية.

> "على المسوحات أن تكون متكررة. كما ويجب أن تكون أسئلتها قابلةً للمقارنة وبياناتها متاحة للعامة لإفساح المجال أمام النقاش المفتوح"

ومن الضروري ضمان تصنيف البيانات المتعلقة بالمؤشرات الرئيسية لتعزيز النقاش بشأن الإنصاف والشمول. ومع ذلك، فهذه ليست سوى خطوة أولى بعيدة عن أن تكون كافية. ولضمان أن يكون رصد الهدف 4 في حد ذاته شاملاً لا بدّ من مراعاة عوامل عدّة **(الإطار 2-9)**.

التعلم: لم تقم سوى 3 من أصل 10 بلدان أفريقية مؤخراً بتقديم التقارير عن نتائج التعلّم

إنّ تقييمات التعلّم هي مصدر المعلومات المستخدم لاحتساب المؤشر العالمي4-1-1 ولكنها تشكّل أيضاً مصدراً محتملاً للمعلومات عن مؤشرات مواضيعية مختارة، بما في ذلك المعرفة بالعلوم البيئية (4-7-4) والتنمّر (4-أ-2). وتبلّغ بلدان كثيرة عن النتائج التي حققتها في التقييمات الشاملة لعدة بلدان، غير أنّ التقييمات الوطنية تُستخدم أيضاً، على سبيل المثال، في جمع البيانات المتعلقة بمهارات القراءة في بلدان منها الصين (التعليم الإعدادي) والهند (التعليم الابتدائي).

الإطار 2-9:

ينبغي ألا يتوقف التركيز على الإنصاف والشمول في الرصد عند التصنيف

إنّ تقييم مساهمة رصد أهداف التنمية المستدامة في تعزيز الإنصاف والشمول ينطوي على عدة عناصر. أولاً وقبل كلّ شيء، لا بدّ أن تكون عملية تطوير إطار الرصد شاملةً، تشارك فيها بشكل منهجي البلدان والمجتمع المدني والوكالات المتعددة الأطراف (Fukuda Parr and McNeill, 2019; Fukuda Parr and Muchhala, 2020).

ثانياً، لقد لفتت جهود رصد أهداف التنمية المستدامة الانتباه إلى الفئات المعرضة لخطر الإقصاء التي كانت غير مرئية إلى حد كبير في الأهداف الإنمائية للألفية. وقد اكتسبت الإعاقة والانتماء الإثني وحالة الهجرة، على سبيل المثال، مكانةً أبرز. ومع ذلك، فإن تصنيف المؤشرات وفقاً للانتماء إلى شعوب أصلية مثلاً لا يرقى إلى الإدماج الحقيقي لمنظورات هذه الشعوب وأولوياتها (Yap and Watene, 2019). ومن أوجه القلق أيضاً أن يكون إطار المؤشرات أضيق نطاقاً من جدول الأعمال الشامل الطموح الذي يسعى إطار المؤشرات إلى خدمته (Bexell and Jönsson, 2018). ويعكس الإطار الأضيق إلى حد ما تقييماً واقعياً لتكاليف وفوائد الاستثمار في جمع البيانات. ومع ذلك، ونظراً للمقاربات المتضاربة التي تتبعها الجهات الفاعلة المختلفة إزاء التنمية، يرى البعض أن الإطار الأضيق هو نتيجة فرض الجهات الفاعلة الأقوى لمنظورها (Burke and Rürup, 2019). وينبغي ألا تقوض المؤشرات العالمية الإمكانات التحويلية لأهداف التنمية المستدامة (Pérez Piñán and Vibert, 2019).

ثالثاً، من المهم إشراك شركاء متعددين في التغلّب على التحديات التي تواجه تنفيذ إطار الرصد. وقد ظهرت مبادرات مفتوحة، على غرار الشراكة العالمية من أجل بيانات التنمية المستدامة، وهي شبكة تضم أصحاب مصلحة عدة تتخطى الوكالات الدولية والمكاتب الإحصائية الوطنية لتشمل مجموعات المواطنين والمجتمع المدني، ومؤسسات، وشركات/جهات فاعلة في القطاع الخاص، وأوساط أكاديمية وغيرها (GPSDD, 2019a). ويُعتبر ميثاق البيانات الشاملة، الذي أطلقه 10 شركاء في العام 2018، مثالاً آخر. وهو يشمل وكالات متعددة الأطراف ومنظمات غير حكومية وحكومات، بما في ذلك حكومات الفلبين وغانا وكولومبيا والمملكة المتحدة. ويعزّز الميثاق خمسة مبادئ تتسق مع روح أهداف التنمية المستدامة اي ضرورة شمول السكان كافةً في البيانات؛ وضرورة تصنيف البيانات جمعيها كلما أمكن ذلك؛ وضرورة استخلاص البيانات من جميع المصادر المتاحة؛ وضرورة اعتماد المساءلة في جمع البيانات وإنتاج الإحصاءات؛ وضرورة تعزيز القدرة في مجال البيانات، بما في ذلك عن طريق زيادة التمويل. ويتطلب التوقيع على الميثاق الالتزام بوضع خطة عمل تكون متاحةً للجمهور (GPSDD, 2019b).

ويتجلى استخدام جميع مصادر البيانات المتاحة في استخدام مصادر البيانات غير التقليدية وغير الرسمية لرصد أهداف التنمية المستدامة بشكل أكبر، مقارنةً بالأهداف الإنمائية للألفية، بما يتضمن صور الأقمار الاصطناعية والطائرات المسيرة، وشبكات الاستشعار والبيانات التجارية. كذلك دعت عدة مؤسسات بحثية إلى زيادة استخدام "الانخراط العلمي للمواطن" لرصد أهداف التنمية المستدامة وذلك بهدف زيادة التغطية والوتيرة (Fritz et al., 2019). وقد ينتج عن ذلك بعض المخاطر. ويؤكد ميثاق البيانات الشاملة على أنّ توسيع مصادر البيانات لا يجب أن يكون على حساب الشفافية أو المساءلة أو القدرة الوطنية (Mahajan, 2019). وتؤكد اللجنة الإحصائية للأمم المتحدة على ضرورة أن تستمر المكاتب الإحصائية الوطنية بالاضطلاع بمسؤولياتها، ولا سيما في ما يتعلق بوضع المعايير وضمان الجودة، حتى في سياق ثورة البيانات (Merry, 2019).

وينبغي الاسترشاد بنموذج شامل لفهم المؤشرات نفسها وتفسيرها. ولا يجب اعتبار أي مؤشر على أنه قد تحسّن فيما أنه، في الحقيقة، يتم استبعاد عدد أكبر من الأشخاص في عملية قياس هذا المؤشر. ويجب أن تُقابل المؤشرات حول الملتحقين بالتعليم بمؤشرات حول المستبعدين منه. فلا يجب اعتبار المكاسب التي حققت في النتائج التعلّمية إنجازاً إذا ما نجمت عن إقصاء المزيد من الأطفال من الاختبارات. ومن شأن المنظور الشامل أن يعزز الاعتراف بأنّ مؤشرات التكافؤ بين الجنسين هي أداة بديلة مفيدة للمساواة في النفاذ إلى التعليم، وأنّ هناك حاجة إلى قياس أشمل لفهم عدم المساواة بين الجنسين في التعليم. ويستند إطار رصد المساواة بين الجنسين في التعليم المستخدم في نسخة النوع الاجتماعي للتقرير العالمي لرصد التعليم إلى هذه الفرضيات (UNESCO, 2019a).

وتتضمن قائمة تقييم التعلّم التابعة لمعهد اليونسكو للإحصاء معلومات قيمة عن الصفوف التي تجرى فيها تقييمات التعلم الوطنية والشاملة لعدة بلدان، وعن بعض خصائصها التقنية. وفي أفريقيا، التي سجّلت أدنى نسبة مئوية للأطفال والمراهقين الذين بلغوا الحد الأدنى من الكفاءة في التعلّم، تجري كافة البلدان ال54 باستثناء عدد قليل تقييماً للتعلم في نهاية المرحلة الابتدائية أو الإعدادية. وهناك عدد أقل من الامتحانات الوطنية في الصفوف الأولى، ولكن حتى في هذه الصفوف، أجرى 42 بلداً تقييمات منذ العام 2010.

وبما أنّ هذه الأرقام قد تؤدي إلى المبالغة في تقدير مدى توفر بيانات التقييم التي تعتمد خصائص صحيحة لرصد الهدف 4، فإنّ تغطية المؤشر 4-1-1 قد تكون أقلّ بكثير. ومن أصل 42 تقييماً للصفوف الأولى أجري منذ العام 2010، أُجري 38 تقييماً منذ العام 2014 **(الشكل 2-9ا)**. وهناك 24 من بين 42 تقييماً (أ) يبلّغ عن حصة المتعلمين الذين يؤدون في مختلف مستويات الكفاءة بدلاً من متوسط الدرجات، (ب) يوفّر معلومات كافية عن مستويات الكفاءة لتحديد المستوى الأدنى المقبول، (ج) يستخدم أحدث درجات القياس النفسي **(الشكل 2-9ب)**. ومن بين هذه التقييمات، 21 فقط أجريت في العام 2014 أو في سنة لاحقة **(الشكل 2-9ج)**. والعدد المقابل هو 17 بلداً أجرى تقييمات في نهاية التعليم الابتدائي و9 بلدان أجرتها في نهاية التعليم الإعدادي، حيث تستخرج البيانات في معظم الأحيان من الامتحانات الوطنية. ونتيجةً لعوائق إضافية في بعض التقييمات، انخفض مزيداً توفر بيانات التعلم المضمونة النوعية والقابلة للاستخدام بالنسبة إلى المؤشر 4-1-1. تُظهر قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء أنّ 26% من البلدان الأفريقية تقدّم بيانات تتعلّق بالإلمام بالقراءة في الصفوف الأولى منذ العام 2014، أي ما يعادل 28%

> تُظهر قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء أنّ 26% من البلدان الأفريقية تقدّم بيانات تتعلّق بالإلمام بالقراءة في الصفوف الأولى منذ العام 2014، أي ما يعادل 28% من السكان

من السكان منها 10 بلدان ناطقة بالفرنسية شاركت في برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (PASEC) في العام 2014 **(الشكل 2-9ج)**.

ولا بد من التغلّب على العراقيل الكبيرة في مجال القدرات والامكانيات المالية لضمان قيام البلدان الأفريقية بإجراء تقييمات وطنية أو شاملة لعدة بلدان تتمتع بالتمثيل وتفي بمعايير الجودة كل ثلاث إلى خمس سنوات. ولم تكن حكومات كثيرة داعمةً بما فيه الكفاية. فعلى سبيل المثال، واجهت جولة العام 2013 للتقييم الذي يجريه تجمع افريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم تأخيراً خطيراً في إصدار التقارير القطرية وشكوكاً بشأن صحة النتائج (Spaull, 2016).

ولم ترقَ الجهات المانحة أيضاً إلى مستوى التحدي المتمثل في سد فجوة التنسيق والتمويل. فعلى سبيل المثال، لا توجد معلومات كافية عن كيفية قيام التقييمات الإقليمية بتأمين الدعم المالي الكافي والقابل للتنبؤ للأمانة العامة وللعمليات القطرية، على غرار جولة العام 2019 لبرنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية الذي شمل 15 بلداً أفريقياً ناطقاً بالفرنسية. وفي إطار التحالف العالمي لبيانات التعليم، وهو مبادرة تشمل عدة وكالات، حاول معهد اليونسكو للإحصاء مؤخراً إنشاء سجل افتراضي للدعم الذي تقدمه الجهات المانحة لتقييمات التعلّم. ولا يتمّ حالياً مشاطرة هذه المعلومات. وفي غياب المعلومات المتاحة للعامة عن كيفية تمويل الجهات المانحة لعملية جمع البيانات وتنمية القدرات في ما يتعلّق بالمؤشر العالمي 1-1-4، يستحيل مساءلة هذه الجهات عن الثغرات المتبقية ووضع خطط مشتركة ومنسقة لسد هذه الثغرات في كل بلد.

الجودة: إنّ البيانات عن المدرسين المؤهلين والمدربين نادرة ويصعب مقارنتها

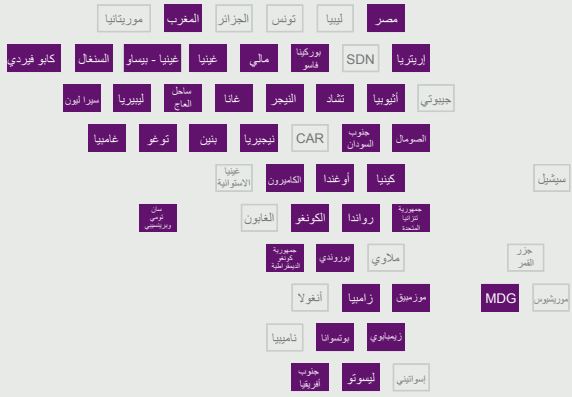
توفّر البيانات الإدارية معلومات عن المؤشرات المتعلّقة بالمعلّمين. وقد قدّم حوالي 58% من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء بيانات عن التعليم الابتدائي و25% عن التعليم الثانوي الأعلى منذ العام 2016. ومن بين البلدان الستة الأكثر اكتظاظا بالسكان، لم تبلّغ سوى جمهورية تنزانيا المتحدة بانتظام عن عدد المعلّمين في التعليم الابتدائي. وكانت جمهورية الكونغو الديمقراطية وجنوب أفريقيا قد قدمتا آخر تقرير في العام 2015، ولا توجد بيانات في قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء عن إثيوبيا وكينيا (غير تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء) ونيجيريا.

الشكل 2-9:

لا تزال تقييمات التعلم الجيدة بما يكفي للتبليغ عن الهدف 4 نادرةً في أفريقيا

توافر تقييمات تعلم القراءة أو الرياضيات في الصف 3/2 ، حسب خصائص التقييم ، إفريقيا

أ- أي تقييم منذ العام 2014



ب- تقييمات مع درجة نظرية ومستوى كفاءة لكل عنصر منذ العام 2010

ج- تقييمات مع درجة نظرية ومستوى كفاءة لكل عنصر منذ العام 2014

د- الدول التي تبلّغ عن البيانات منذ 2014

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig9_2

ملاحظة: يعني توفر مستويات الكفاءة أن النتائج يتم التعبير عنها كتوزيع للطلاب على مستويات الإنجاز التي تتمتع بوصف نوعي لما حققه الطلاب.

المصدر: قائمة معهد اليونسكو للإحصاء الخاصة بتقييمات التعلم.

وبغياب معلومات أساسية على غرار أعداد المعلمين، لا يمكن الإبلاغ عن المؤشر العالمي 4.ج.1، والنسبة المئوية للمعلمين المدربين، وغير ذلك من المؤشرات المواضيعية المتصلة بالمعلمين المدربين والمؤهلين. ولا بدّ من التمييز بين التدريب أو التأهيل. فالتأهيل يشير إلى المؤهلات الأكاديمية، على غرار شهادة البكالوريوس، المطلوبة للتدريس. وهذا مغاير للتدريب. فقد يكون المعلم مؤهلاً أو مدرباً أو كلاهما أو لا مؤهل ولا مدرّب.

وفي الممارسة العملية، قد لا يكون التمييز صريحاً، حسب السياق في كلّ دولة، أو قد يتضارب مع المصطلحات السائدة التي تعتبر أن المعلم المؤهل هو المدرّب.

ولا تشكّل تعاريف المؤشرات الواردة في الغاية 4.ج.1 جزءاً من استبيان المسح الذي يجريه المعهد ولكنها مدرجة في دليل مصاحب من 40 صفحةً (UIS, 2018). وغالباً ما لا تميّز أدوات جمع البيانات في البلدان المرتفعة الدخل بين المفاهيم. وقد يتغيّر ذلك، لأن الفرصة متاحة أمام هذه البلدان لاستكمال استبيان معهد اليونسكو للإحصاء بشأن إحصاءات المعلمين، الذي يميّز بين فئتي المعلّمين، ويمكن أن تشير إلى ما إذا كانت لا تجمع البيانات بسبب متطلبات التوظيف القانونية، أي أنّ المدارس لا تستطيع قانوناً توظيف مدرسين الذين لا يتمتعون بالمؤهلات الأكاديمية المطلوبة وغير الحائزين على شهادة إعداد المعلمين. وفي بلدان أخرى، قد تشمل البيانات الإدارية فئة واحد من الفئتين، حتى مع وجود تمييز واضح. و يبلّغ أقلّ من

ربع البلدان عن قيم مختلفة للمعلمين المؤهلين والمدربين **(الشكل 3-9)**. و تفيد بعض البلدان بأن جميع المعلمين مدربين ومؤهلين على حد سواء، مما يشير إلى غياب للتمييز بين الفئتين.

وبصورة عامة، فإن عدم الوضوح في تعريف المعلمين المدربين يهيمن على تفسير البيانات وقابلية المقارنة بين البلدان. وقد أظهر استعراض أجري مؤخراً للبيانات المتاحة من التصنيف الدولي الموحد للتعليم لـ46 برنامجاً لإعداد المعلمين في 39 بلداً، على سبيل المثال، أنّ معلمي المدارس الابتدائية يلتحقون عادةً ببرامج الإعداد بعد إكمال التعليم الثانوي. ومدة هذه البرامج سنتان كحد متوسّط. غير أن هذه المتوسطات تخفي التنوع في نقاط الدخول ومدة البرامج بين البلدان. وبالإضافة إلى ذلك، لبرامج إعداد المعلمين خصائص أخرى هامة، منها طول فترات الاختبار أو التمهيد وظروفها وعمليات إصدار الشهادات أو الترخيص الإضافية (UIS, 2019b). وسيحاول معهد اليونسكو للإحصاء التصدي لهذا التحدي من خلال تصنيف دولي جديد للمعلمين، وهي عملية وافق عليها المؤتمر العام لليونسكو في نوفمبر/تشرين الثاني 2019. وسيقوم التصنيف بوضع البرامج حسب المستوى (لمعلمي المرحلة الابتدائية مثلاً)، والمستوى التعليمي الأدنى للمشاركين، والمدة بعدد السنوات.

دليل إلى القسم المتعلّق بالرصد — الإصدار المطبوع والإصدار الالكتروني

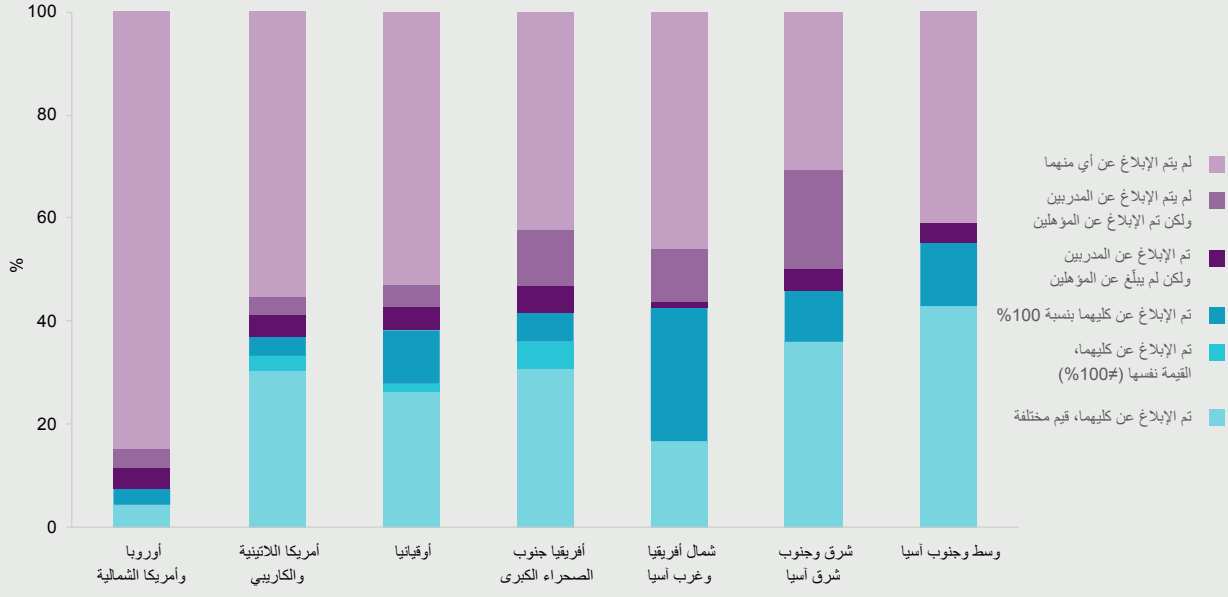
كما هو الحال مع كل إصدار للتقرير، تقدم الفصول الـ 12 التالية معلومات محدثة عن التقدم المحرز في مجال التعليم في إطار أهداف التنمية المستدامة. وتستعرض الفصول من 10 إلى 19 التقدم المحرز نحو تحقيق الغايات السبعة (4-1 إلى 4-7) ووسائل التنفيذ الثلاث (أ-4 إلى ج-4)، ويناقش الفصل 20 قضايا متعلقة بالتعليم في ثلاثة أهداف أخرى من أهداف التنمية المستدامة، كما ويستعرض الفصل 21 تمويل التعليم. وبالإضافة إلى ذلك، يركز كل فصل على مسائل مختارة تسلط الضوء على مختلف التحديات التي تواجه الرصد.

واعتبارا من كانون الثاني/يناير 2020، يُستكمل الإصدار المطبوع من التقرير بنسخة إلكترونية، SCOPE (تحديد التقدم في التعليم)، متاحة على موقع Education-Progress.org، توفّر سرداً مقتضباً عن القضايا الرئيسية المتعلقة بالهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة.

الشكل 3-9:

يبلّغ أقل من ربع البلدان عن قيم خاصة بالمعلمين المؤهلين وأخرى خاصة بالمعلمين المدربين

العلاقة بين القيم المبلغ عنها بشأن إعداد المعلمين المدربين، حسب المنطقة، لعام 2018 أو لأحدث عام متاح



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig9_3

المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

SCOPE

تطوّر التعليم SCOPE

أداة تفاعلية جديدة على شبكة الإنترنت لرصد التقدّم المُحرز باتجاه تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة

education-progress.org

السياق والأهداف

يتمتّع *التقرير العالمي لرصد التعليم* بولاية مزدوجة منحه إياها إطار عمل التعليم للعام 2030، وهي تقضي برصد التقدّم المُحرز في مجال التعليم في أهداف التنمية المستدامة والإبلاغ عن تنفيذ استراتيجيات التعليم الوطنية والدولية للمساعدة على مساءلة الشركاء على التزاماتهم. وللوفاء بولايته على نحو أفضل، استحدث التقرير العالمي لرصد التعليم مورداً يكمل النسخة المطبوعة منه. والمورد هذا هو (SCOPE).، وهو عبارة عن تقرير إلكتروني للتصوّرات التفاعلية يتيح إجراء مقارنة بين البلدان أو مع القيم المتوسّطة الإقليمية والعالمية.

يستطيع المستخدمون الدخول إلى الموقع الالكتروني SCOPE لاستكشاف الصور وملفات البيانات وابتداعها وتنزيلها ومشاركتها وطباعتها من أجل استخدامها عبر شبكة الإنترنت أو في العروض التقديمية. ولهذا الموقع، الذي يستهدف عامة الجمهور، أهمية خاصة للصحفيين وصنّاع الرأي الذين يمكنهم استخدام المحتوى في الخطاب السياسي.

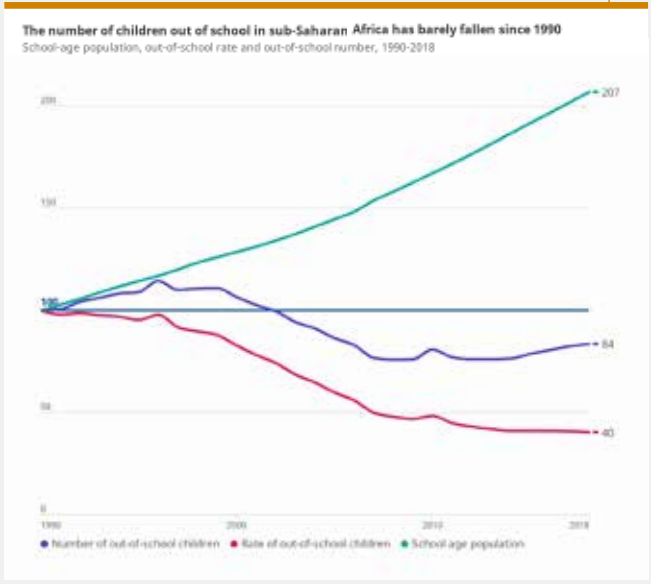
يجمع موقع SCOPE بين البيانات الإدارية والبيانات من مسوح الأسر وتقييم التعلّم من مصادر مختلفة، ولا سيّما معهد اليونسكو للإحصاء، من أجل تسليط الضوء على التقدّم المُحرز باتجاه تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. والموقع يتضمّن بعض الرسوم البيانية الأكثر شعبيةً من التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم ويقوم بتحديثها.

يتمثّل الغرض من الموقع بتقديم صورة موجزة يسهل الوصول إليها عن اتجاهات التعليم العالمية باستخدام مؤشّرات عالمية ومواضيعية مختارة من الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. وتتيح الروابط التفاعلية الوصول إلى قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء. يمكن الاطلاع على الموقع باللغات العربية والصينية والإنكليزية والفرنسية والألمانية والروسية والإسبانية، وسيجري تحديثه ببيانات وروايات محدّثة من البلدان والمناطق.

المضمون

ينقسم مضمون SCOPE إلى خمسة مواضيع، لكلّ منها مؤشّر أساسي يبيّن مستوى التقدّم المُحرز.

يغطّي **الوصول** التقدّم المحرز في المواظبة على الدراسة والمشاركة في سنّ أكبر من السنّ الاعتيادية للصفّ. ويبيّن أثر النمو السكاني على أعداد غير الملتحقين بالمدارس. ففي أفريقيا جنوب الصحراء، على سبيل المثال، زاد عدد الطلاب في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائية بأكثر من الضعف بين العامَين 1990 و2017. ونتيجةً لذلك، **وعلى الرغم من أن معدّل الأطفال غير الملتحقين بالمدارس قد انخفض بأكثر من النصف خلال هذه الفترة، بالكاد تغيّر عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس.** وتعرض المقالة المتعلّقة بالوصول على الموقع الالكتروني تقديرات لمعدّل الإكمال استناداً إلى النموذج الأخير للتقرير العالمي لرصد التعليم. ومن بين النتائج المثيرة للاهتمام، يمكن ذكر كيفية اختلاف معدّلات الإتمام تبعاً لما إذا كانت تشمل أولئك الذين يكملون مستوى تعليمي في فترة تتراوح بين ثلاث وخمس سنوات بعد سنّ التخرج الرسمي أو أولئك الذين يكملون حتّى في وقت متأخّر أكثر.

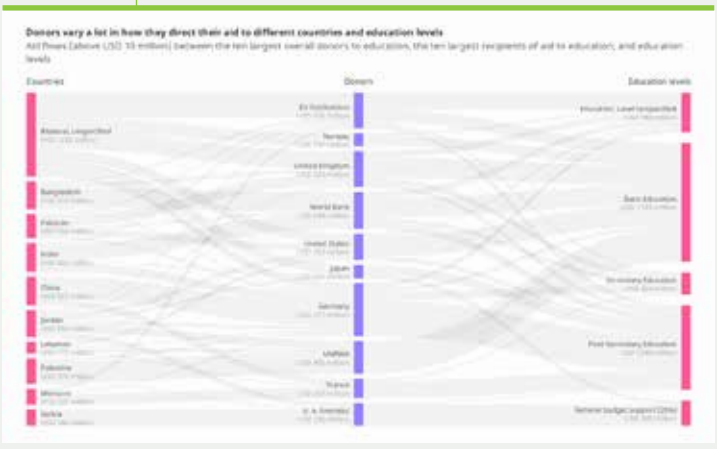


أما **الإنصاف**، فيكمل قاعدة البيانات العالمية الخاصة بالتفاوت في التعليم. وهو يظهر معدّلات التكافؤ بين الجنسَين على مرّ الزمن بحسب فئة الدخل والمنطقة. ويبيّن، على سبيل المثال، وتيرة التغيير باتجاه تحقيق التكافؤ بين الجنسَين في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي في وسط آسيا وجنوبها. كما يصوّر تزايد انتشار التفاوت على حساب الفتيان، لا سيّما في التعليم العالي. وتبيّن بيانات مسوح الأسر أن الفجوات التعليمية بين الإناث والذكور ليست باتساع الفجوة القائمة بين المناطق الريفية والحضرية وبين الفقراء والأغنياء. وتبرز مؤشرات التكافؤ المتداخلة في ما يتعلّق بالفقر ونوع الجنس أن الفجوات بين الجنسَين هي الأوسع بين أشد الفئات فقراً.

من جهته، يكشف **التعلّم** عن المستوى المنخفض لمهارات القراءة والرياضيات في الكثير من البلدان الفقيرة. فكثير من الأطفال لا يستطيعون قراءة كلمة واحدة بعد ثلاث سنوات من الالتحاق بالمدرسة. وتبرز البيانات المستمدة من التقييمات التي يقودها المواطنون في الهند وباكستان كيف تعتمد نتائج التعلّم على ما إذا كانت التقييمات تغطّي الأطفال خارج المدرسة. ولا تزال أمية الكبار منتشرة على نطاق واسع في كثير من البلدان، لا سيّما بين النساء. وتبيّن تصوّرات معدلات التغيّر في محو الأمية ما إذا كانت هذه المعدلات ناتجة عن تعلّم الشباب الذين بلغوا سن الرشد القراءة والكتابة أو تلقّي البالغين التعليم.

تبيّن **النوعية** أثر إلغاء الرسوم في أفريقيا جنوب الصحراء بين العامَين 1990 و2000 على زيادة نسب التلاميذ إلى المعلّمين. وتظهر معدّلات المعلّمين المدرّبين بحسب البلد والمنطقة على مرّ الزمن ووجود بيئات تعليمية مناسبة، بما في ذلك بيئات تتوفّر فيها المياه والمرافق الصحية الكافية والكهرباء والإنترنت وتخلو من العنف والتنمّر.

يلقي **التمويل** الضوء على مساهمات الحكومات والمانحين والأسر في الإنفاق على التعليم. وهو يصوّر المبالغ التي يخصّصها المانحون الرئيسيون للبلدان الفقيرة وللتعليم الأساسي وكحصّة من الدخل القومي على مر الزمن. ويفصّل التقرير المبالغ التي يقدمها المانحون العشرة الأوائل لكلّ مستوى تعليمي في مختلف البلدان، **مركّزاً على قلة الموارد المخصّصة للتعليم الأساسي في البلدان الأشدّ فقراً.**



بسبب الحرّ الشديد، يتابع أطفال مدرسة ابتدائية حكومية صفّاً في الهواء الطلق في ولاية يوكاتان Yucatán الحرّة وذات السيادة في المكسيك.

مصدر الصورة: Terrazas/ Rangel Alfonso Juan

UNESCO

الرسائل الرئيسية

على الصعيد العالمي، هناك طفل واحد من كل 12 طفلاً في سن التعليم الابتدائي، ومراهق واحد من كل 6 مراهقين في سن التعليم الإعدادي، وشاب واحد من كل 3 شباب في سن التعليم الثانوي غير ملتحقين بالمدارس. في العام 2018، تجاوزت أفريقيا جنوب الصحراء وسط وجنوب آسيا باعتبارها المنطقة التي تضم أكبر عدد من السكان غير الملتحقين بالمدارس. وستتضاعف حصة أفريقيا جنوب الصحراء من السكان في سن الدراسة لتصل إلى 25% بين عامي 1990 و2030.

في البلدان المنخفضة الدخل، رغم ركود معدلات الالتحاق بالتعليم استمرت معدلات إكمال الدراسة في الازدياد، ولكنها لم تكن كافيةً لضمان تعميم إكمال التعليم للجميع بحلول العام 2030.

تمثل مشاركة الأطفال فوق السن تحدياً حقيقياً. في 20 بلداً من البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل، لا يزال ما لا يقل عن 30% من الأطفال الذين يبلغون 15 عاماً في المدارس الابتدائية؛ وفي ملاوي، بلغت هذه الحصة 75%.

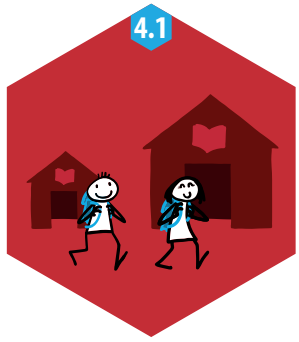
قد توجد في البلدان المرتفعة الدخل مجموعات سكانية غير ملتحقة بالتعليم غير معروفة، وذلك نتيجةً للإقصاء المؤقت والدائم الذي يؤثر بشكل غير متناسب على الفئات المحرومة.

لم تحرز نتائج التعلم في البلدان الثرية أيّ تقدم. بل إنّ نسبة الأطفال الذين يبلغون 15 عاماً من العمر الذين لا يتمتعون بمهارات القراءة الأساسية قد ازدادت في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، من 19% في العام 2003 إلى 22% في العام 2018

أقل من 3% من الأطفال الذين يبلغون من العمر 15 عاماً، بمن فيهم غير الملتحقين بالتعليم، يتمتعون بمهارات عالية في القراءة في كمبوديا والسنغال وزامبيا.

بعض التقييمات صعبة للغاية بالنسبة إلى المتعلمين العاديين في بعض البلدان. وقد فشل ما يصل إلى 37% من الطلاب في تسجيل نتيجة أعلى من عتبة التخمين العشوائي على التقييمات الإقليمية في الرياضيات في أمريكا اللاتينية وجنوب وشرق أفريقيا.

الفصل 10



الغاية 4-1

التعليم الابتدائي والثانوي

ضمان أن يتمتّع جميع الفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجّاني ومُنصف وجيّد يؤدّي الى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعّالة بحلول العام 2030.

المؤشّر العالمي

4-1-1 – *نسبة الأطفال والشباب: (أ) في الصفّ الثاني أو الثالث؛ (ب) في نهاية التعليم الابتدائي؛ (ج) في نهاية المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي الذين يحقّقون على الأقل الحدّ الأدنى من مستوى الكفاءة في (1) القراءة و(2) الرياضيات، بحسب الجنس*

4-1-2 – *تنظيم عملية وطنية لتقييم التعليم: (أ) في الصفّ الثاني أو الثالث؛ (ب) في نهاية المرحلة الابتدائية؛ (ج) في نهاية المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي)*

المؤشّرات المواضيعية

4-1-3 – *معدّل القبول الإجمالي في الصفّ الأخير (للمرحلة الابتدائية، والمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي)*

4-1-4 – *معدّل الإتمام (في المرحلة الابتدائية، والمرحلتَين الدُنيا والعُليا من التعليم الثانوي)*

4-1-5 – *نسبة غير الملتحقين بالمدارس (الابتدائية، والثانوية بمرحلتَيها الدُنيا والعليا)*

4-1-6 – *إجراء تقييم تعلم يتمتع بالتمثيل على المستوى الوطني (أ) في الصف الثاني أو الثالث؛ (ب) في نهاية التعليم الابتدائي؛ و (ج) في نهاية التعليم الثانوي*

4-1-7 – *عدد سنوات التعليم الابتدائي والثانوي (أ) المجانية و (ب) الإلزامية*

الحضور الى المدرسة وإكمال التعليم 212
المحور 1-10: تسجّل بلدان كثيرة نسبة مواظبة عالية لمن هم فوق السنّ 214
المحور 2-10: هناك أطفال خارج المدرسة مخفيّون في البلدان المرتفعة الدخل 216
التعلّم 217
المحور 3-10: آن الأوان لدراسة الأداء المنخفض في تقييمات التعلّم 223

تركّز الغاية 1-4 على تعميم الوصول إلى تعليم جيّد النوعية يؤدّي إلى نتائج تعليمية ذات صلة. يتناول هذا الفصل نتائج الحضور الى المدرسة وإكمال التعليم ونتائج التعلّم، ويلفت الانتباه إلى تفاعلها.

الحضور الى المدرسة وإكمال التعليم

هناك طفل من أصل 12 طفلاً في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائية (59 مليون)، ومراهق من أصل 6 مراهقين في سنّ الالتحاق بالمرحلة الدنُيا من التعليم الثانوي (61 مليون)، وشاب من أصل 3 شباب في سنّ الالتحاق بالمرحلة العُليا من التعليم الثانوي (138 مليون) خارج المدرسة على الصعيد العالمي. ويتواجد ما يزيد بقليل عن نصف الأطفال والمراهقين غير الملتحقين بالمدارس في أفريقيا جنوب الصحراء. اعتباراً من العام 2018، كانت هذه المنطقة من العالم تستضيف أكبر عدد من الأشخاص غير الملتحقين بالمدارس، متجاوزةً بالتالي آسيا الوسطى والجنوبية للمرّة الأولى **(الجدول 1-10)**.

تعكس هذه الأرقام صقل حساب مؤشّر معدّل عدم الالتحاق بالمدرسة، الذي اعتُمد في العام 2018. ويُعتبر في الوقت الحالي أن نحو 4 ملايين طفل في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائية متواجدون في التعليم ما قبل الابتدائي في المدارس، لأن الأطفال في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي ينتقلون إلى المدارس الابتدائية على نحو شامل تقريباً، حتّى ولو تأخّروا في الالتحاق **(المحور 1-10)**.

في بعض البلدان، لا تكون المرحلة العُليا من التعليم الثانوي موحّدة، إذ أن بعض البرامج أقصر من الفئة العمرية المُستخدمة لحساب معدّلات عدم الالتحاق بالمدارس. فعلى سبيل المثال، في خمسة بلدان أوروبية تقدّم مسارات مهنية تؤدّي إلى التأهيل الثانوي بغضون سنتَين بدلاً من ثلاث سنوات، مثل كرواتيا والدانمرك، يُسجّل ما لا يقلّ عن 10% من الشباب في سنّ الالتحاق بالمرحلة العُليا من التعليم الثانوي على أنهم خارج المدارس. لا بدّ من توخّي الحذر عند تفسير معدّلات عدم الالتحاق بالمرحلة العُليا من التعليم الثانوي لمراعاة السياقات القطرية التي تتيح لبعض الشباب التخرّج من برامج المرحلة العُليا من التعليم الثانوي في وقت أبكر مما يفترضه المؤشّر. وعلى العكس من ذلك، قد تكون أعداد كبيرة من الأطفال الذين هم في سنّ الالتحاق بالمدرسة في البلدان المرتفعة الدخل خارج المدرسة فعليّاً ولكن لا يُعترف بهم بهذه الصفة **(المحور 2-10)**.

بلغ معدّل إتمام التعليم، الذي اعتمده فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشّرات أهداف التنمية المستدامة كمؤشّر عالمي جديد للغاية 1-4 في تشرين الثاني/نوفمبر 2019 (أنظر **الفصل 9**)، 85% في المرحلة الابتدائية، و73% في المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، و49% في المرحلة العُليا من التعليم الثانوي **(الجدول 2-10)**. وفي حين أن معدّل الحضور الى المدرسة في أوساط الأطفال الذين هم في سنّ الالتحاق بالتعليم الابتدائي ومعدّل إتمام المرحلة الابتدائية متقاربان، يتباين هذان المعدّلان في التعليم الثانوي.

ليس من الضروري أن يتّفق المؤشّران على تاريخ بدء المراهقين والشباب المدرسة في وقت متأخّر والرسوب ومغادرة المدرسة في نهاية المطاف في وقت مُبكر. ويعكس معدّل الحضور زيادات سريعة، مثل تلك الناجمة عن إلغاء الرسوم في عدّة بلدان من أفريقيا جنوب الصحراء في السنوات الأخيرة. أمّا معدّل إتمام الدراسة، فيعكس المتعلّمين الذين يصلون إلى الصفّ النهائي، بمن فيهم أولئك الذين يكملون التعليم في وقت متأخّر عن العمر المتوقّع **(المحور 1-10)**. وتكون الفجوة بين هذين المعدّلين أكبر في البلدان الأكثر فقراً، حيث يكون الدخول المتأخّر والرسوب أعلى. وقد توقّف التقدّم المُحرز في معدّلات الالتحاق بالمدارس منذ منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان الأفريقية الواقعة جنوب الصحراء".

> "اعتباراً من العام 2018، كانت أفريقيا جنوب الصحراء تستضيف أكبر عدد من الأشخاص غير الملتحقين بالمدارس"

الجدول 1-10:

مؤشّرات مُختارة عن المشاركة المدرسية، 2018

	المرحلة الابتدائية		المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي		المرحلة العُليا من التعليم الثانوي	
	الأطفال خارج المدرسة		المراهقون خارج المدرسة		الشباب خارج المدرسة	
	(000)	(%)	(000)	(%)	(000)	(%)
العالم	**59 141**	**8**	**61 478**	**16**	**796 137**	**35**
أفريقيا جنوب الصحراء	32 214	19	28 251	37	026 37	58
شمال أفريقيا وغرب آسيا	5 032	9	3 998	14	084 8	30
آسيا الوسطى والجنوبية	12 588	7	16 829	15	745 64	45
شرق وجنوب شرق آسيا	5 697	3	9 016	10	17 870	21
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	2 267	4	2 544	7	7 159	23
أوقيانيا	210	5	109	5	408	25
أوروبا وأمريكا الشمالية	1 133	2	731	2	2 503	7
الدخل المنخفض	20 797	19	21 243	39	26 176	61
الدخل المتوسّط الأدنى	30 444	9	30 706	17	87 730	44
الدخل المتوسّط الأعلى	6 570	3	8 444	7	20 615	20
الدخل المرتفع	1 330	2	1 085	3	3 275	8

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول 2-10:

معدّل إتمام التعليم، بحسب المستوى، 2018

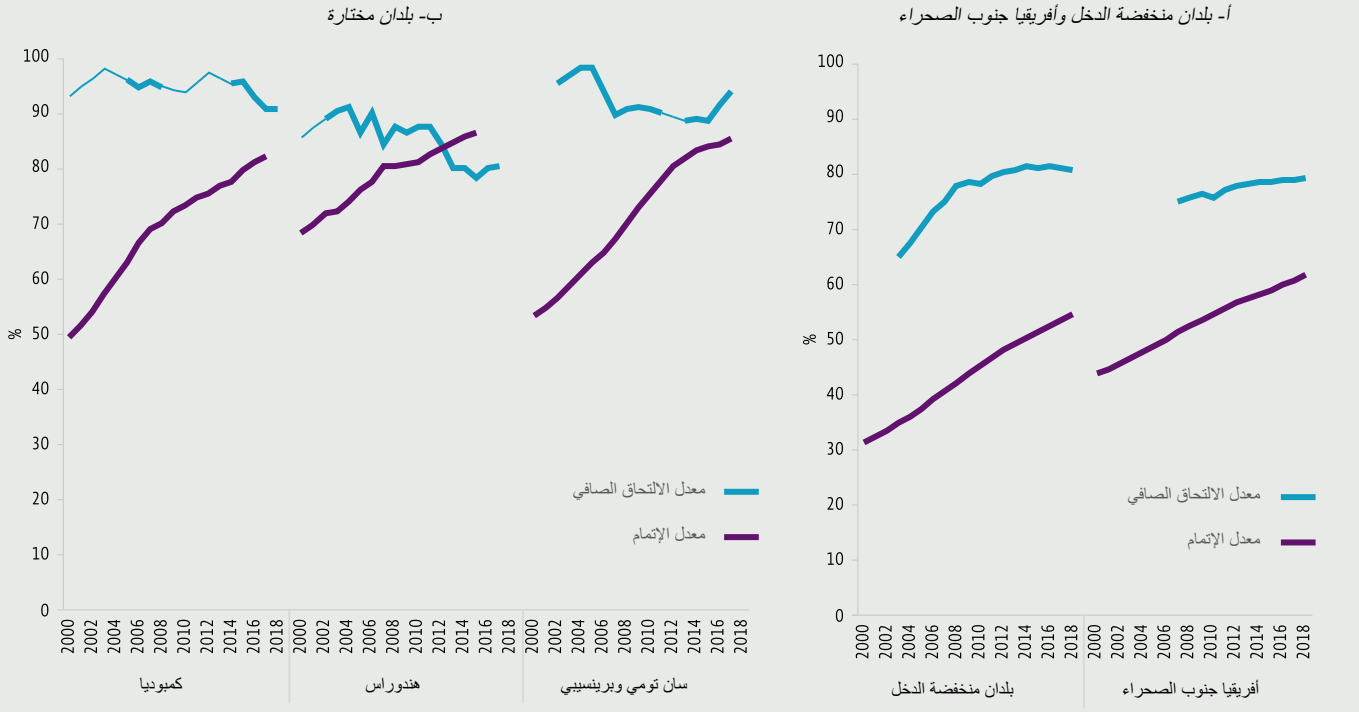
	التعليم الإبتدائي	المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العُليا من التعليم الثانوي
العالم	**85**	**73**	**49**
أفريقيا جنوب الصحراء	65	40	28
شمال أفريقيا وغرب آسيا	85	76	53
آسيا الوسطى والجنوبية	85	74	37
شرق وجنوب شرق آسيا	95	82	59
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	90	80	60
أوقيانيا	...	83	48
أوروبا وأمريكا الشمالية	99	97	88
الدخل المنخفض	56	28	13
الدخل المتوسّط الأدنى	84	71	42
الدخل المتوسّط الأعلى	94	84	59
الدخل المرتفع	99	97	88

المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء وقاعدة البيانات العالمية الخاصة بالتفاوت في التعليم.

الشكل 1-10:

تراوح معدّلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية في أفريقيا جنوب الصحراء مكانها، غير أن معدلات الإتمام تستمر بالارتفاع ببطء

معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي وإتمامه الصافية المكيّفة، 2000- 2018



http://bit.ly/GEM2020_fig10_1 *StatLink: GEM*

ملاحظة: الخطوط في الاتجاهات القطرية أكثر سماكةً متى كانت تمثّل بيانات فعلية وأقلّ سماكةً متى استندت إلى الاستقراء.

المصدران: معهد الونسكو للإحصاء وتحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم.

"تقلّصت الفجوة بين صافي معدّلات الالتحاق ومعدّلات الإتمام في البلدان المنخفضة الدخل من 35 نقطة مئوية في العام 2008 إلى 26 نقطة في العام 2018"

الإطار 1-10:

سوف تضمّ أفريقيا جنوب الصحراء ربع الأطفال في سنّ الالتحاق بالمدرسة بحلول العام 2030

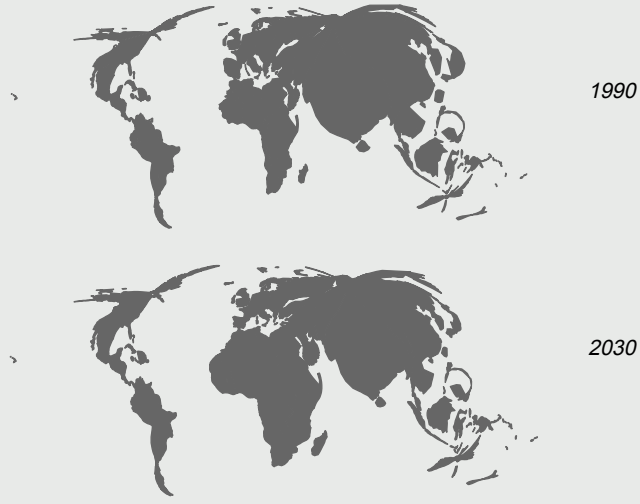
ولد حوالى 700 مليون طفل بين العامَين 2015 و2019، ومن المرجّح أن يكون هذا العدد قد توقّف عن الارتفاع (United Nations, 2019). وستنمو بالتالي حصّة طلاب المدارس الثانوية بالمقارنة مع طلاب المدارس الابتدائية. ومع ذلك، يبقى الأثر ضئيلاً بالنسبة الى التغيّرات في معدّلات الالتحاق بالمدارس. فالتحوّل يحدث ببطء. وفي الفترة الممتدة بين العامَين 2000 و2015، زادت الحصّة العالمية للمرحلة العُليا من التعليم الثانوي من مجموع الملتحقين بالمدارس من حوالى 15% إلى أقلّ بقليل من 20%، وكانت بمعظمها على حساب نسبة الالتحاق بالمدارس الابتدائية.

والمهمّ في هذا الصدد هو أن عدد الولادات قد بلغ ذروته في بعض البلدان والمناطق، ولكنّه ما زال ينمو في بلدان أخرى. ونتيجةً لهذه الاختلافات الديمغرافية، يتغيّر التوزيع الجغرافي للالتحاق بالمدارس وللأطفال في سنّ الالتحاق بالمدارس بشكل كبير. وفي ما يتعلّق بحصص السكّان في سنّ الالتحاق بالمدرسة، كانت أفريقيا جنوب الصحراء وأوروبا وأمريكا اللاتينية تحتلّ مرتبة مماثلة في العام 1990، غير أن مركز ثقل التعليم الثانوي يتحوّل نحو أفريقيا جنوب الصحراء. ومن المتوقّع أن تصل حصّتها من السكّان الذين هم في سنّ الالتحاق، والتي كانت 12% في العام 1990، إلى 25% بحلول العام 2030 (**الشكل 2.10**). ولهذا السبب بالذات، يمكن القول إن الحديث العالمي عن التعليم الثانوي في العام 2030 يُرقى إلى حديث عن أفريقيا جنوب الصحراء.

الشكل 2-10:

يتحوّل مركز ثقل الأشخاص في سنّ الالتحاق بالمدرسة على المستوى العالمي نحو أفريقيا

خريطة توضيحية تتناسب مع السكّان في سنّ الالتحاق بالمدرسة، 1990 و2030



StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig10_2

ملاحظة: تمّ تحديد قياس المناطق بما يتناسب مع حجم السكّان في سنّ الالتحاق بالمدرسة.

المصدران: قاعدة بيانات معهد الونسكو للإحصاء و United Nations (2019).

ويمثّل النمو السكّاني السريع المستمرّ سبباً محتملاً لذلك **(الإطار 1-10)**. غير أن معدّل إتمام التعليم في ازدياد، وإن كان ذلك بخطى غير كافية لتعميم إكمال التعليم الابتدائي في هذه البلدان بحلول العام 2030 (UNESCO, 2019b). إلى ذلك، تقلّصت الفجوة بين صافي معدّلات الالتحاق ومعدّلات الإتمام في البلدان المنخفضة الدخل من 35 نقطة مئوية في العام 2008 إلى 26 نقطة في العام 2018 **(الشكل 1-10 أ)**.

يتّضح سدّ الفجوة في البيانات القطرية. فقد أبلغت كمبوديا عن تعميم الالتحاق بالمدارس الابتدائية منذ أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، عندما كان طفل واحد من أصل طفلَين بالكاد يكمل تعليمه. وقد أخذت الفجوة تتضاءل بسرعة، غير أن طفلاً واحداً على الأقلّ من كلّ ستة أطفال ما زال لا يكمل التعليم الابتدائي في الوقت المحدّد **(الشكل 1-10 ب)**. ومع ذلك، فإن نصف أولئك الذين لا يكملون في الوقت المحدّد يفعلون ذلك في نهاية المطاف، ما يعني أن معدّل إتمام التعليم النهائي هو 92%.

المحور 1-10: تسجّل بلدان كثيرة نسبة مواظبة عالية لمن هم فوق السنّ

إن معدّل الإتمام هو حصّة الذين يصلون إلى الصفّ النهائي من مستوى تعليم ما وهم في سنّ تزيد عن سنّ التخرّج الرسمي بثلاث إلى خمس سنوات. وإذا كانت سنّ التخرّج من المدرسة الابتدائية هي 11 سنة، فإن معدّل إتمام المرحلة الابتدائية يُعرَّف على أنه فوق سنّ 14 إلى 16 سنة، بحيث يشمل العدد الكبير من الطلاب الذين يكملون مع بضع سنوات تأخير بسبب التأخّر في الالتحاق أو الرسوب أو التسرّب أو العودة إلى المدرسة. ومع ذلك، من الضروري مراعاة أولئك الذين يكملون حتّى في وقت لاحق من أجل تفسير اتجاهات التعليم في بعض أفقر بلدان العالم. وفي ملاوي، يبلغ المعدّل القياسي (في الوقت المناسب) لإتمام التعليم الابتدائي 49%، غير أن ما يُقدر ب 73% يكملون تعليمهم في نهاية المطاف. وفي أفريقيا جنوب الصحراء، يتجاوز المعدّل النهائي لإتمام التعليم الابتدائي المعدّل القياسي للإتمام بحوالى 10 نقاط مئوية.

ويُدرج الطلاب الذين هم أكبر بسنتَين أو أكثر من العمر النظري لصفّهم في عداد الأشخاص الذين تجاوزت أعمارهم السنّ الاعتيادية لصفّهم. غير أن هذا التعريف لا يعكس عمق مشاركة من هم فوق السنّ، أي العدد الكبير من السنوات التي يكون فيها متعلّمون كثر أكبر من زملاء الدراسة الذين دخلوا في الوقت المحدّد ولم يرسبوا أبداً.

> "من المتوقّع ألا يلتحق 1,6% من الأطفال، على الصعيد العالمي، أبداً بالمدرسة"

وفي أنغولا، كان 19% من الشباب الذين يبلغون 24 عاماً لا يزالون في المدارس الثانوية في 2015- 2016. والأمر هذا جاء نتيجةً لما يحدث في المستويات الدُنيا: فعلى سبيل المثال، التحق 4 أطفال من أصل 10 ممن هم في سنّ 15 سنة بالمدارس الابتدائية **(الشكل 3-10 أ)**. وفي 20 بلداً مختاراً من بين البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل، كان ما لا يقلّ عن 30% من الذين يبلغون 15 سنة ملتحقين بالمدارس الابتدائية؛ أما في ملاوي، فكانت النسبة 75% **(الشكل 3-10 ب)**.

تمثّل المستويات العالية للمشاركة فوق السنّ الاعتيادية للصفّ تطوراً إيجابياً على المدى القصير، إذا كان احتمال تسرّب الطلاب الذين تجاوزوا السنّ أكبر في السابق. ومع ذلك، قد تؤدّي التوقّعات المتزايدة بشأن الحدّ الأدنى المناسب للالتحاق بالتعليم إلى جيل انتقالي متراكم من الوافدين المتأخرين والوافدين من جديد الى التعليم. ويقدّر معهد اليونسكو للإحصاء، على الصعيد العالمي، نسبة الأطفال الذين لا يُتوقّع التحاقهم أبداً بالمدرسة ب 1,6%. ونظراً الى أن الالتحاق بالمدارس الابتدائية لم يكن معمّماً في العام 2018، يتطلّب تعميم إكمال التعليم الثانوي من قبل دُفعة العام 2030 الالتحاق المتأخّر. وما لم يحدث تحوّل سريع في اتجاهات الدخول والتسرّب في الوقت المناسب، ستزداد ضرورة مشاركة من هم فوق السنّ الاعتيادية لصفّهم.

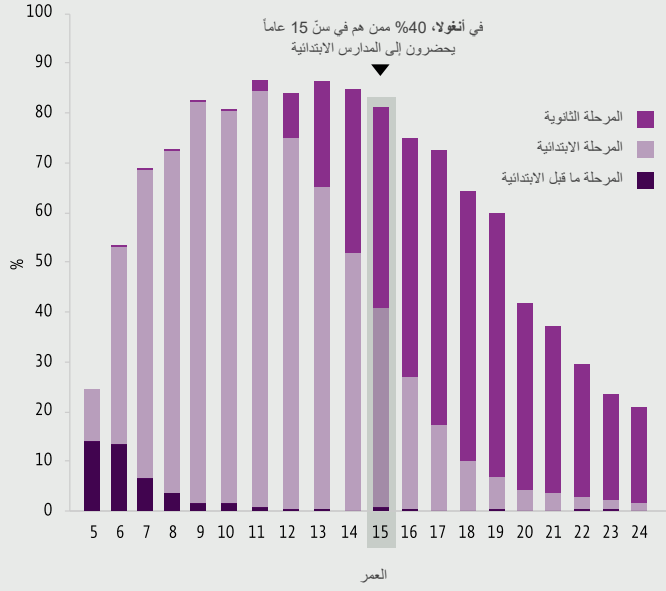
يبيّن تحليل شمل 16 بلداً تتوفّر بشأنها بيانات المسح العنقودي المتعدّد المؤشّرات منذ العام 2015 أن غالبية كبيرة من الأطفال والمراهقين والشباب غير الملتحقين بالمدارس غابوا عن الدراسة لمدة سنتَين على الأكثر ويمكن أن يلتحقوا مرة أخرى من دون أن يكونوا قد تجاوزوا سنّ الالتحاق الاعتيادية بكثير. ويشمل ذلك نيجيريا، التي تضمّ عدداً كبيراً من الأطفال خارج المدرسة **(الشكل 4-10)**.

يُعتبر تفويت سنة أو سنتَين من المدرسة نقطة ضعف شديدة. ومع ذلك، تشير المستويات العالية لخطّ الأساس الخاص بالالتحاق فوق السنّ الاعتيادية في أوساط الملتحقين حالياً بالمدارس الى أن الملتحقين من جديد لن يكونوا أكبر سناً من أقرانهم. وقد تكون برامج التعليم المعجّل التي تكثّف عدّة سنوات من الدراسة أكثر ملاءمةً لمن تأخروا لأكثر من سنتَين. ويمكن تكييف عشرة مبادئ ملهمة للبرامج الفعّالة في السياقات الإنسانية مع السياقات العامة (Myers et al., 2016).

الشكل 3-10:

ما زال مراهقون كثر في المدارس الابتدائية في بلدان منخفضة ومتوسّطة الدخل

أ- الحضور إلى المدرسة، بحسب المستوى التعليمي والعمر، أنغولا، 2016/2015



ب- حضور من هم بسنّ 15 سنة إلى المدرسة، بحسب المستوى التعليمي، بلدان مختارة، 2016/2015

http://bit.ly/GEM2020_fig10_3 *StatLink: GEM*

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إستناداً إلى المسح الديمغرافي والصحي وبيانات المسح العنقودي المتعدد المؤشرات.

الشكل 4-10:
لا يُعتبر الأطفال خارج المدرسة بغالبيتهم أكبر سناً من أن يلتحقوا من جديد
الفجوة بين سنوات الالتحاق التي أُكملت والصف النظري بحسب السنّ، بلدان مختارة، 2015- 2018

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig10_4
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات المسح العنقودي المتعدّد المؤشرات.

من الضروري مواءمة البرامج المعجّلة مع نظام التعليم الوطني. وفي حين أن البرامج قد تصدر شهادات نهائية، فإن المسارات الموثوقة إلى التعليم النظامي تثير القلق. ففي نموذج المدرسة السريعة Speed School في بوركينا فاسو ومالي والنيجر (Kebede, 2018) وأثيوبيا وأوغندا (Lowden, 2019)، يتمّ تكثيف منهج السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي ليصبح من 9 - 10 أشهر. وقد صُمّم النموذج كتدخّل مؤقت. ويتمّ تحديد حيز قاعات الصفّ والأطفال المؤهّلين من خلال التوعية المجتمعية، ويجري التدريس في البداية باللغة المحلية. ويندرج ضمن العناصر الحاسمة التعاون الوثيق مع "مدارس الربط" في التعليم النظامي التي تستقبل الخرّيجين.

لا يرغب جميع المشاركين في البرامج المعجّلة، لا سيّما المراهقون الأكبر سناً، في (إعادة) الالتحاق بالتعليم النظامي بأقصر الطرق. فقد أظهرت دراسة لبرامج التعليم المعجّل المخصّصة لمن تتراوح أعمارهم بين 10 و18 سنة في سياقات اللاجئين في أوغندا أن أياً من المشاركين يرغب في الانتقال إلى التعليم الابتدائي النظامي. فقد كانت السنّ المناسبة للالتحاق أقلّ أهمية بالنسبة لهم من العوامل الاجتماعية - الاقتصادية التي شجّعت على التحاقهم في البداية في برامج التعليم المعجّل الأكثر مرونةً وشمولاً. ومع ذلك، كان جميعهم تقريباً يرغبون في مواصلة التعليم الثانوي، على الرغم من أنهم أدركوا أن الأمر يكاد يكون مستحيلاً بسبب نقص العرض (Oddy, 2019).

المحور 2-10: هناك أطفال خارج المدرسة مخفيّون في البلدان المرتفعة الدخل

تُعتبر السلطات التعليمية في البلدان المرتفعة الدخل مسؤولة عن تعليم الطلاب المستبعدين من المدرسة وعن رفاههم (Russell, and Thomson 2009). غير أن بعض فئات الطلاب عرضة بشكل غير متناسب للإقصاء المؤقّت أو الدائم. وعلى الرغم من أنها قد تكون في سجلات المدارس، إلا أن بعضها يقضي وقتاً كبيراً خارج المدرسة.

يشير أحد التقديرات في إنجلترا (المملكة المتّحدة) الى أن احتمال إقصاء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل دائم أكبر بتسعة أضعاف (Cole, and Daniels 2010). وفي 2017- 2018، كان هؤلاء الطلاب يمثّلون حوالى نصف العدد الرسمي للطلاب المستبعدين مؤقّتاً والبالغ 411,000 وللمستبعدين الدائمين والبالغ 8,000 (5.1% و0.1% من الطلاب، على التوالي) (Department for Education, 2019). ولا يشمل الأمر العدد الكبير من الطلاب الذين يُشجّعون على الانسحاب طوعاً من المدرسة لتفادي الطرد الرسمي. وتتمتّع المدارس بالنفوذ والحوافز لحذف أسماء الطلاب من لوائحها: فالطلاب يتجنّبون وصمة العار على سجلاتهم، فيما تتجنّب المدارس إدراجهم في إحصاءات الإقصاء التأديبي. وتشير تقديرات أخيرة إلى أن طالباً من كلّ 10 طلاب يختبر خروجاً غير مبرّر أثناء التعليم الثانوي، علماً أن حوالى 24,000 طالب، أو 4 طلاب من أصل 10 يعانون من خروج غير مبرّر، لا يعودون إلى مدرسة يموّلها القطاع العام بحلول الفصل الدراسي الربيعي من الصفّ الحادي عشر (Hutchinson and Crenna-Jennings, 2019).

> "يشير أحد التقديرات في إنجلترا (المملكة المتّحدة) الى أن احتمال إقصاء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل دائم أكبر بتسعة أضعاف"

> في الولايات المتّحدة، بلغ معدّل الفصل المؤقّت للطلاب ذوي الإعاقة خارج المدرسة (10.6%) ضعف المتوسّط الوطني (5.3%)

في حين يستطيع السلوك المعادي للمجتمع أن يعطّل بشكل كبير التعلّم للجميع، يبقى أن إبعاد الطلاب يتعارض وتقدّمهم التعليمي ويمكن أن يؤدّي إلى إدامة دورة الفشل، التي تبلغ ذروتها في السجن (Markowitz, and Cuellar 2007; al., et Christle 2015). في الولايات المتّحدة، تستطيع المدارس في المناطق المحرومة إطلاق ما يُسمّى بخطّ يمتدّ من المدرسة إلى السجن من خلال تدابير عدم التسامح إطلاقاً، مثل الفصل المؤقّت الإلزامي والإحالة إلى أجهزة إنفاذ القانون (Lewis and Vásquez Solótzano, 2006). ويزيد الفصل المؤقّت أو الطرد الاستنسابي من احتمال أن يكون الطالب على تماس مع قضاء الأحداث في السنة التالية بمعدّل ثلاثة أضعاف تقريباً. وقد اختبر البالغون الذين التحقوا كطلاب بمدارس تزيد فيها معدّلات الفصل المؤقّت عن متوسّطها معدّلات سجن أعلى بنسبة 15 الى 20%. أضف إلى ذلك أن ارتفاع معدّلات الفصل المؤقّت يؤثّر سلباً على التحصيل التعليمي (Bacher-Hicks et al., 2019). ومع ذلك، يحتفظ المتعلّمون الذي تمّ إقصاؤهم من المدرسة بحقّهم في التعليم، حتّى في السجن (أنظر **المحور 2-12**).

يُحال الأطفال إلى نظم العدالة الجنائية وعدالة الأحداث بسبب مخالفات طفيفة في كثير من الأحيان. وتؤثّر هذه السياسات التأديبية بشكل غير متناسب على الطلاب السود، الذين يمثّلون 31% من الاعتقالات المرتبطة بالمدرسة، أي حوالى ضعف حصّتهم من مجموع الطلاب. ويبلغ معدّل فصلهم مؤقّتاً وطردهم ثلاثة أضعاف معدّل الطلاب البيض (U.S. Department of Education, Office for Civil Rights 2014). وفي إحدى المناطق التعليمية في ميسيسيبي، سُجّل إلقاء القبض على أطفال لا تتجاوز أعمارهم 10 سنوات بصورة روتينية وكانوا يؤخذون إلى السجن بالأصفاد كلّما طلب المعلّمون ذلك. وكان بعضهم يُحتجز لعدّة أيام قبل الاتصال بمحام. وفي مدارس هذه المنطقة، بما في ذلك مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، فُصل طلاب مؤقّتاً وطُردوا لأكثر من 10 أيام بمعدّل 7 أضعاف متوسّط الولاية (Kauffman, 2012). وتأثّرت الفتيات السوداوات بشدّة، بحيث يمثّلن المجموعة الأسرع نمواً في نظام قضاء الأحداث (Morris, 2016). وعلى عكس أقرانهنّ البيضاوات، فقد فُصلن مؤقّتاً خارج المدرسة بدل من أن يُفصلن داخلها (Women's National Law Center, 2015). وعلى الصعيد الوطني، فُصلت 9.6% من الفتيات السوداوات في المدارس الابتدائية والثانوية الحكومية خارج المدرسة في 2013- 2014، مقابل 1.7% من الفتيات البيضاوات (United States Department of Education, Office for Civil Rights 2019).

يشير ارتفاع معدّل إقصاء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إلى ضرورة توفّر دعم سلوكي استباقي أكبر للحؤول دون المزيد من التهميش وتفاقم الصعوبات التعليمية.

وفي الولايات المتّحدة، أشارت إحدى الدراسات إلى فصل 19.5% من الطلاب ذوي الإعاقة مرةً واحدةً على الأقل في السنة الدراسية (Sullivan et al., 2014). وعلى الصعيد الوطني، بلغ معدّل الفصل المؤقّت للطلاب ذوي الإعاقة خارج المدرسة (10.6%) ضعف المتوسّط الوطني (5.3%) (United States Department of Education, 2019). يعاني كثير من هؤلاء الأطفال من إعاقات في التعلّم أو من حالات الفقر والإهمال، وينبغي أن يستفيدوا من خدمات التعليم والمشورة الإضافية، لا أن يواجهوا سياسات عدم التسامح إطلاقا. وحتّى عندما يخلّ الطلاب بالنظام الى حدّ كبير، قد يكون المعلّمون هم الذين تسبّبوا بهكذا سلوك أو أدّوا الى تصعيده، وقد تكون القواعد المدرسية غير ملائمة (Razer et al., 2013). وقّعت ادارة شرطة نيويورك مؤخّراً سياسة تحدّ من مسؤوليات ضباط الشرطة فى المدارس الحكومية في مدينة نيويورك - وهى أكبر منطقة فى البلاد إذ تضمّ 1.1 مليون طالب. وتندرج هذه السياسة ضمن جهد لتحسين مناخ المدرسة يشمل توظيف 285 أخصائياً اجتماعياً جديداً في المدارس. وستكون حالات الفصل المؤقّت خارج المدرسة محدودة، وسيُقدّم الدعم للمربّين من أجل ممارسة تقنيات الانضباط الإيجابية (Miller, 2019).

التعلّم

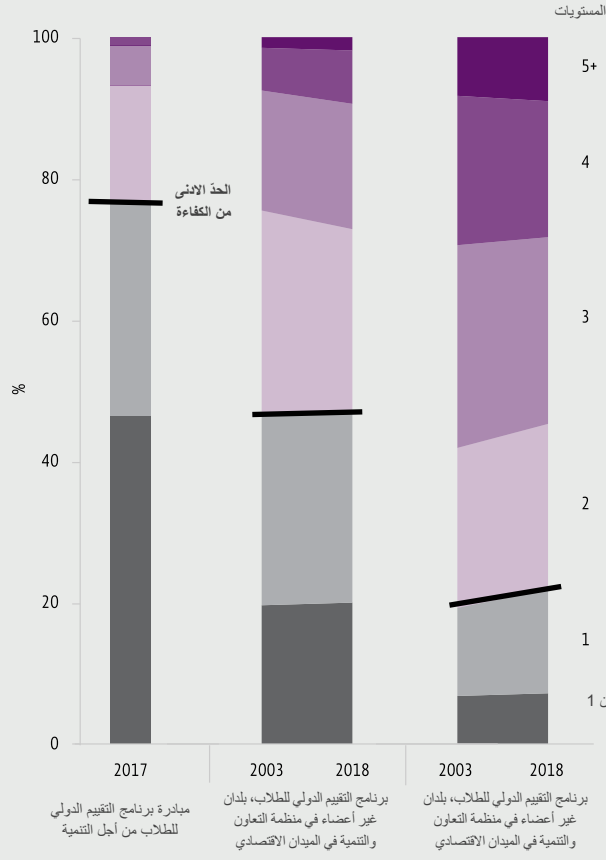
تُستمدّ البيانات المتعلّقة بالمؤشّر العالمي 1-1-4 من تقييمات التعلّم الوطنية وعبر الوطنية. وفي حين تستند تقارير الصين (المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي) والهند (التعليم الابتدائي) إلى مهارات القراءة في التقييمات الوطنية، فإن تقارير معظم البلدان تستند حتّى الآن إلى تقييمات عبر وطنية.

أُجري تقييمان دوليان رئيسيان للتعلّم في العام 2018. وخضعت عملية تقييم الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب في جزر المحيط الهادئ PILNA لجولتها الثالثة منذ العام 2012، تحت مظلّة برنامج جودة التعليم وتقييمه التابع لجماعة بلدان المحيط الهادئ. ويجمع التقييم معلومات عن نتائج تعلّم الطلاب في الصفَّين الرابع والسادس (الأمر الذي يتماشى و"نهاية المرحلة الابتدائية"، على النحو المبيّن في المؤشّر العالمي 1-1-4 ب). وغطّت جولة العام 2018 15 بلداً، و900 مدرسة، 41.000 طالب، و10 لغات (UNESCO, 2019a). وتظهر المجاميع الإقليمية، وهي المعلومات الوحيدة المُتاحة للجمهور، أن 83% من طلاب الصفّ السادس سجّلوا نسباً أعلى من الحدّ الأدنى للإلمام بالحساب (مقارنةً مع 68% في العام 2015) و63% للالمام بالقراءة والكتابة (مقارنة مع 46% في العام 2015) (Pacific Community, 2019).

الشكل 5-10:

حتّى البلدان الأكثر ثراءً لا تتّجه نحو تحقيق الغاية العالمية بشأن الكفاءة في القراءة

توزيع مستويات الكفاءة في القراءة، بلدان مشاركة في برنامج التقييم الدولي للطلاب للعامَين 2003 و2018 ومبادرة برنامج التقييم الدولي للطلاب من أجل التنمية للعام 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig10_5

ملاحظة: يظهر الشكل متوسطات غير مرجّحة لمستويات الكفاءة في 7 بلدان غير أعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إستناداً إلى بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب للعامَين 2003 و2018 ومبادرة برنامج التقييم الدولي للطلاب من أجل التنمية للعام 2017.

من جهتها، أجرت منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الجولة السابعة من برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA منذ العام 2000 الذي يؤمّن نتائج القراءة والرياضيات لمن همّ في سنّ 15 عاماً (ما يتماشى تقريباً مع "نهاية المرحلة الإعدادية"، على النحو المبيّن في المؤشّر العالمي 1-1-4 ج) في نظم التعليم في 80 بلداً معظمها من البلدان ذات الدخل المرتفع والمتوسّط الأعلى. وكان الاستنتاج الأكثر إثارةً للانتباه غياب أي تقدّم خلال السنوات الخمس عشرة الماضية. وارتفعت نسبة الطلاب بسنّ 15 عاماً الذين لم يحقّقوا الحدّ الأدنى من الكفاءة (المستوى 2) في بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي من 19% في العام

> "كان الاستنتاج الأكثر إثارةً للانتباه من برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA للعام 2019 غياب أي تقدّم خلال السنوات الخمس عشرة الماضية"

2003 إلى 22% في العام 2018، وظلّت النسبة ثابتة عند 47% بشكل أساسي في البلدان غير الأعضاء في منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD, 2019) **(الشكل 5-10)**.

يتمّ التقليل من شأن انعدام المساواة في نتائج التعلّم

دعت خطّة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة للعام 2030 إلى تصنيف النتائج حسب الفئات السكّانية. وهناك عدّة مؤشّرات تشير إلى التقليل من شأن انعدام المساواة في نتائج التعلّم لسببَين. فالتقييمات لا تنظر إلا إلى الأشخاص الموجودين في النظام المدرسي (Chmielewski, 2019) في حين تكون المعلومات المتوفّرة عن التحصيل التعليمي لأكثر الفئات حرماناً غير مكتملة.

تقييمات التعلّم لا تعطي معلومات عن الأطفال كافةً

نظراً الى أن نتائج تقييم التعلّم تستند الى المدارس، فهي لا تسجّل كل التحصيل التعليمي للأطفال، أكانت وطنية أم عبر وطنية. وقد بدأت هذه المسألة تحظى بالاهتمام إذ باشر عدد أكبر من البلدان ذات الدخل المتوسّط الأعلى، التي تترك فيها أعداد كبيرة المدرسة قبل سنّ الخامسة عشرة، بالمشاركة في برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA. كان ثلاثة أرباع من همّ في سنّ 15 سنة في البلدان الستّة المتوسّطة الدخل التي شاركت في برنامج التقييم الدولي للطلاب للعامَين 2003 و2018 ملتحقين بالمدارس، بما في ذلك في البرازيل وإندونيسيا وتركيا، مع ارتفاع بلغ 25 نقطة مئوية. وفي إندونيسيا، ارتفعت نسبة من همّ في سنّ 15 سنة في المدارس والمشاركين في برنامج التقييم الدولي للطلاب من 46% إلى 85%. ولذلك، يمكن اعتبار الركود الظاهر في النسبة المئوية للذين بلغوا مستوى الكفاءة الأدنى بمثابة تقدّم، لأن النتائج تأخذ في الاعتبار أداء الكثير من المراهقين المحرومين نسبياً الذين لم يخضعوا سابقاً للاختبار، حتّى لو كان معدّل التقدّم أقلّ من المعدّل المطلوب لتحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة.

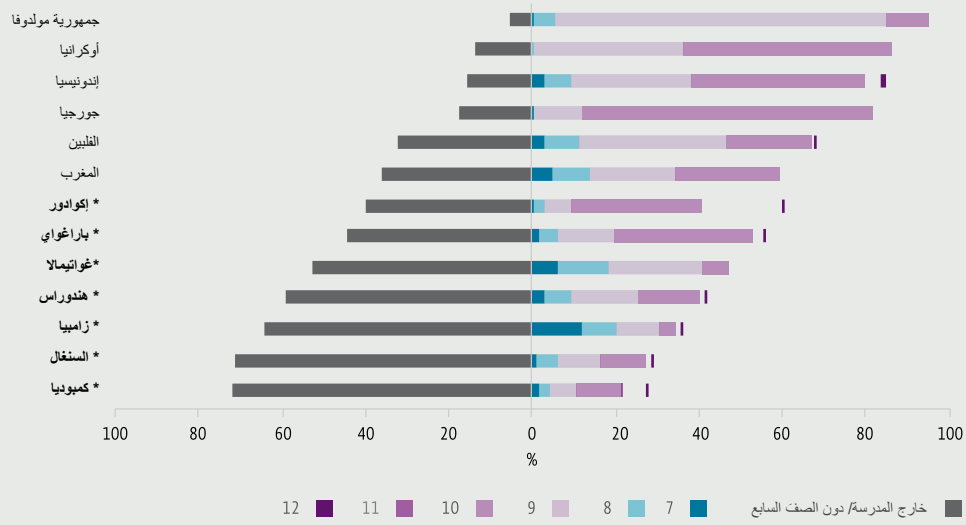
جاءت التحديات في مقارنة النتائج بين البلدان ذات مستويات المواظبة المتدنية والعالية أكثر بروزاً مع مبادرة برنامج التقييم الدولي للطلاب من أجل التنمية PISA-D، التي أُجريت في تسعة بلدان معظمها من البلدان ذات الدخل المتوسّط الأدنى في العام 2017. وكانت معدّلات الحضور في البلدان السبعة التي نُشرت بشأنها تقارير أقلّ مما كانت عليه في البلدان الستّة ذات الدخل المتوسّط الأدنى التي شاركت في برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018. وبلغت نسبة البالغين 15 عاماً والملتحقين بالصفّ السابع وما فوق 61% في إكوادور وأقلّ من 30% في كمبوديا والسنغال **(الشكل 6-10 أ)**.

الشكل 6-10:

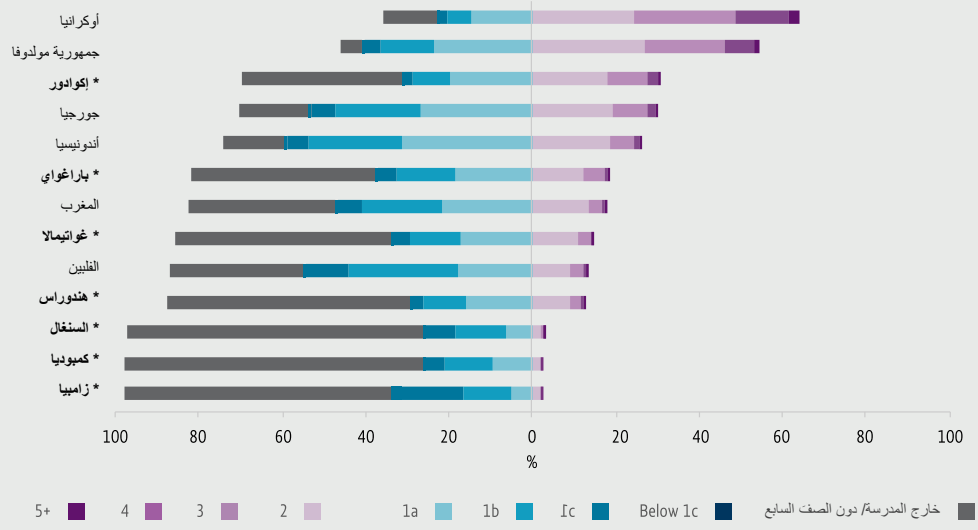
أقلّ من 3% ممن هم في سنّ 15 سنة في كمبوديا والسنغال وزامبيا يتمتّعون بالحدّ الأدنى من الكفاءة في القراءة

البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى المشارِكة في برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018 والبلدان المشاركة في مبادرة برنامج التقييم الدولي للطلاب من أجل التنمية للعام 2017

أ- توزيع الأشخاص في سنّ 15 عاماً بحسب الصفّ



ب- توزيع الأشخاص في سنّ 15 عاماً بحسب مستوى الكفاءة في القراءة



* البلدان التي شاركت في مبادرة برنامج التقييم الدولي للطلاب من أجل التنمية للعام 2017.

http://bit.ly/GEM2020_fig10_6 *StatLink: GEM*

ملاحظات: "خارج المدرسة/ دون الصف السابع" عبارة تشمل نسبة مئوية صغيرة من الطلاب المؤهلين الذين لربما تمّ استبعادهم لأسباب أخرى (مثل حجم المدرسة الصغير). يفترض الشكل ب أن كلّ من هم خارج المدرسة أو دون الصف السابع لكانوا سجّلوا علامات دون الحدّ الأدنى لمستوى الكفاءة.

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إستناداً إلى بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب للعامَين 2003 و2018 ومبادرة برنامج التقييم الدولي للطلاب من أجل التنمية للعام 2017.

> تُعدّ النتيجة الأكثر إثارةً للانتباه في بيانات التقرير السنوي عن حالة التعليم ASER للعام 2018 من الهند الوتيرة البطيئة لاكتساب المهارات الأساسية، مثل قراءة نصّ من مستوى الصفّ الثاني

من بين أولئك الذين خضعوا للاختبار، بلغ 23% مستوى الكفاءة الأدنى في القراءة و12% في الرياضيات (OECD, 2018). وإذا ما افتُرض أن أياً من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس أو الملتحقين بالمدارس ولكن دون الصفّ السابع لم يكن يملك الحدّ الأدنى من الكفاءة، فإن أقلّ من 3% ممن همّ في سنّ 15 عاماً في أفقر البلدان الثلاثة (زامبيا والسنغال وكمبوديا) كانوا يتقنون القراءة **(الشكل 6-10 ب)**. واستكملت مبادرة البرنامج الدولي لتقييم الطلاب من أجل التنمية PISA-D التقييم المدرسي بإجراء مسح للأسر هدفه تقييم صحّة هذا الافتراض، علماً أن النتائج ستُنشر في العام 2020.

ما فتئت التقييمات التي يقودها المواطنون، مثل التقرير السنوي عن حالة التعليم ASER في الهند وباكستان وأويزو Uwezo في شرق أفريقيا، تقيّم المتعلّمين داخل المدرسة وخارجها على حدّ سواء لسنوات، وتواصل القيام بذلك بانتظام، الأمر الذي يوفّر آراء متبصّرة قيّمة، وإن كان ذلك فقط على مستوى المهارات الأساسية التي من المحتمل أن تكون دون مستوى الكفاءة الأدنى. وتتيح هذه التقييمات مقارنة نتائج التعلّم في أوساط أولئك الذين لم يلتحقوا يوماً بالمدرسة، والذين تسرّبوا من مختلف الصفوف، والذين لا يزالون في المدارس. وتُعدّ النتيجة الأكثر إثارةً للانتباه، في بيانات التقرير السنوي عن حالة التعليم للعام 2018 في الهند، الوتيرة البطيئة لاكتساب المهارات الأساسية، مثل قراءة نصّ من مستوى الصفّ الثاني. ومن بين الأشخاص في سنّ 15 عاماً الذين أكملوا التعليم أو كانوا لا يزالون في الصفّ الخامس، كان 22% في المناطق الريفية يملك مهارات القراءة من مستوى الصفّ الثاني. وتُعدّ الفجوة بين الجنسَين في الرياضيات أصغر في الصفوف المُبكرة ولكنّها لم تُردم تماماً **(الشكل 7-10)**.

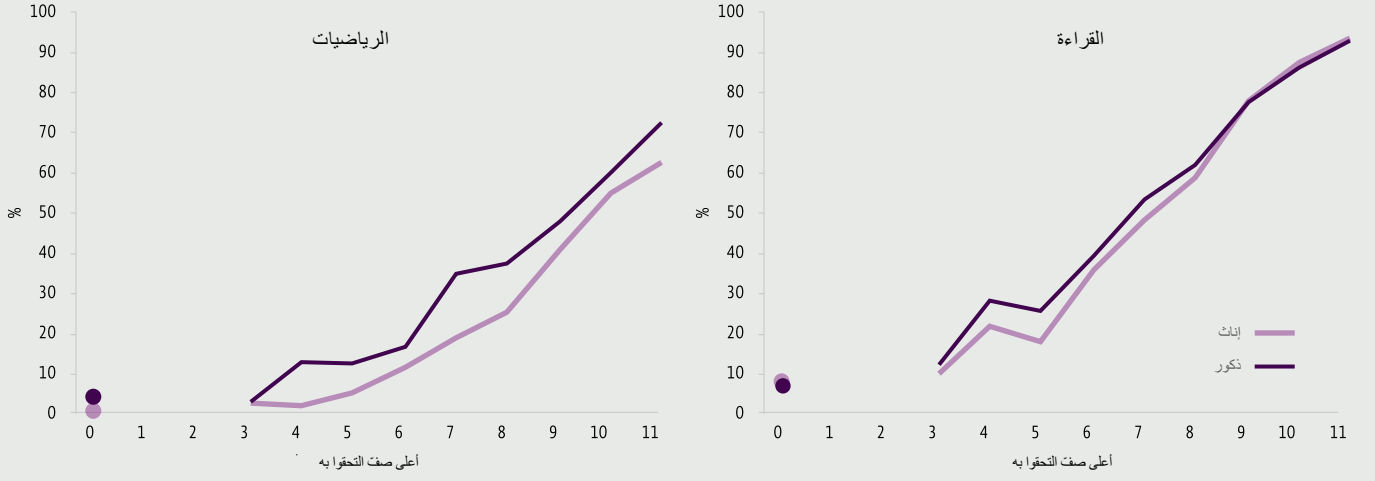
شدّدت التقييمات التي يقودها المواطنون على الأهمية السياقية والملكيّة، وعلى تبادل الدروس المستقاة من العمليات، على حساب إمكانية المقارنة بين البلدان وتوحيد بنود التقييم. وفي العام 2019، أطلقت شبكة العمل الشعبي من أجل التعلّم، التي تضمّ المنظّمات المشاركة في التقييمات التي يقودها المواطنون، تقييماً مشتركاً تجريبياً يقوده المواطنون حول الإلمام بالحساب في منطقة ريفية واحدة في 13 بلداً (Kipruto, 2019). وتألّفت هذه العملية من تقييم شفوي وجهاً لوجه للإلمام بالحساب التأسيسي بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و16 سنة.

على النقيض من ذلك، صُممت وحدة التعلّم التأسيسي، التي أُدرجت في المسح العنقودي السادس المتعدّد المؤشّرات، لضمان إمكانية المقارنة في تقييم المهارات الأساسية للإلمام بالقراءة والكتابة والحساب. وتبيّن النتائج الناشئة، والمقدّرة بالنسبة الى أولئك الملتحقين بالمدرسة وغير الملتحقين بها، أن البلدان المنخفضة الدخل في أفريقيا جنوب الصحراء تكافح من أجل إحراز هذا النوع من التقدّم المتوقّع من رصد بلدان في آسيا في الصفوف المُبكرة. وفي توغو، بالكاد يظهر مراهق واحد من كلّ 10 مراهقين في سنّ 14 عاماً مهارات الحساب الأساسية **(الشكل 8-10)**.

الشكل 7-10:

في المناطق الريفية من الهند، يتطلّب إتقان المهارات الأساسية سنوات متعددة في المدرسة

النسبة المئوية للأشخاص في سنّ 15 عاماً الذين لديهم مهارات أساسية من مستوى الصفّ الثاني في القراءة والرياضيات في المناطق الريفية من الهند، بحسب أعلى صفّ أكملوه، 2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig10_7

ملاحظات: تُعرّف المهارات الأساسية في القراءة على أنها القدرة على قراءة رواية من مستوى الصفّ الثاني. تُعرّف المهارات الأساسية في الرياضيات على أنها القدرة على إجراء قسمة من 3 أرقام على رقم واحد. صفر= لم يلتحق يوماً بالمدرسة. يستثني التحليل نقاطاً تقتقر إلى أقلّ من 100 ملاحظة.

المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إستناداً الى بيانات التقرير السنوي لوضع التعليم 2018.

> كلّما انخفضت علامات الطلاب المشاركين في الجولات الثلاث لبرنامج التقييم الدولي للطلاب بين العامَين 2009 و2015، كلّما زاد احتمال عدم الإجابة على غالبية الأسئلة المتعلّقة بالخلفية

إنها لبيانات مثيرة للقلق، لأسباب ليس أقلّها أنه من المحتمل أن تكون المهارات التي جرى تقييمها، والتي كانت مرتبطة بقياس الكفاءة، دون المستوى الأدنى، كما هي الحال في التقييمات التي يقودها المواطنون.

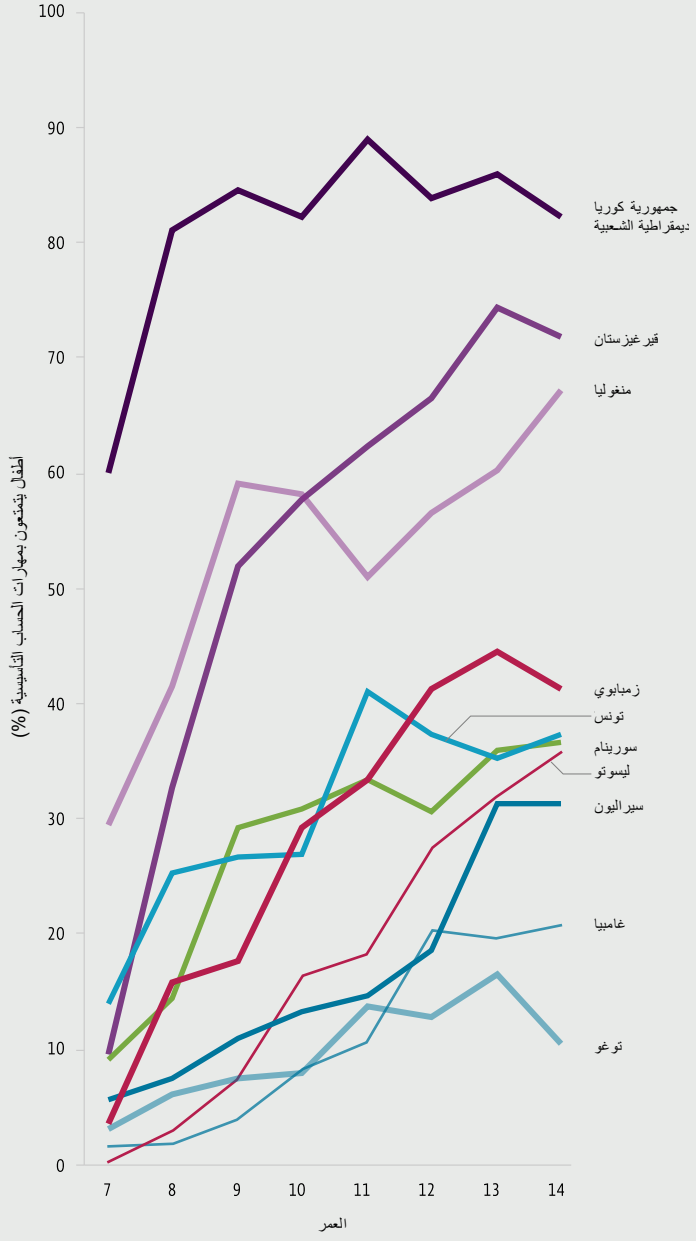
تبرز الحاجة إلى مزيد من العمل لفهم الثغرات الاجتماعية-الاقتصادية في التعلّم

تعتمد فائدة تقييمات التعلّم في التعامل مع الشمول على ما إذا كانت توفّر معلومات عن تعلّم الأشخاص المعرّضين لخطر التخلّف عن الركب. وقد أدّت التعبئة حول الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة إلى إحراز تقدّم كبير في كمية البيانات التي جُمعت بشأن نتائج التعلّم وتوزيعها بين الفئات السكانية ونوعيّتها. وتقدّم بيانات المسح العنقودي السادس المتعدّد المؤشّرات آراء متبصّرة جديدة حول ارتباط كفاءة التعلّم بخصائص الخلفية، مثل الثروة واللغة وتعليم الأمهات والإعاقة وتفاعلها مع بعضها البعض.

استُخدمت وحدة التعلّم التأسيسي بلغتَين في المسح العنقودي المتعدّد المؤشّرات في ليسوتو للعام 2018 وبثلاث لغات في المسح العنقودي المتعدّد المؤشّرات في زمبابوي للعام 2019. ويرتبط استخدام اللغة الإنكليزية بدلاً من اللغات المحلية بزيادة التفاوت في توزيع نتائج التعلّم وانخفاض أداء المتعلّمين من أفقر الأسر. وفي ليسوتو، بلغت حصّة الطلاب من بين أفقر 20% من الأسر الذين أظهروا مهارات القراءة الأساسية 8% عندما كان التقييم باللغة الإنكليزية ولكن 27% للتقييم بلغة السيسوتو. وفي زمبابوي، بلغت حصّة أفقر خمس ممن أظهروا مهارات القراءة الأساسية 6% باللغة الإنكليزية، و13.5% بلغة ندبيلي، و21% بلغة شونا **(الشكل 9-10)**.

غير أن بيانات المسح العنقودي المتعدّد المؤشّرات تشكّل استثناءً في هذا الصدد. ففي كثير من الأحيان، لا تلحظ البيانات المتعلّقة بنتائج التعلّم الأطفال المحرومين بشكل كامل. ولم يتمّ تقدير بُعدَين بشكل كافٍ. أولاً، قد تكون التحاليل الإحصائية لنتائج التعلّم بحسب خصائص الطلاب لا تمثّل بما فيه الكفاية وعن غير قصد ذوي الأداء المنخفض، الذين يقلّ احتمال أن يقدّموا معلومات أساسية. فعلى سبيل المثال، كلّما انخفضت علامات الطلاب المشاركين في الجولات الثلاث لبرنامج التقييم الدولي للطلاب بين العامَين 2009 و2015، كلّما زاد احتمال عدم الإجابة على غالبية الأسئلة المتعلّقة بالخلفية (الشكل 10-10). وثانياً، حتّى عندما تكتمل المعلومات عن الخلفية، يُصعب على الكثير من التقييمات إتاحة المجال أمام أصحاب الأداء المنخفض لإثبات تعلّمهم، الأمر الذي يعيق تفسير البيانات المتعلّقة بمستوى الكفاءة الأدنى **(المحور 3-10)**.

الشكل 8-10:
في كثير من البلدان الأفقر، أقل من نصف الأشخاص في سنّ 14 عاماً يتقنون مهارات الحساب الأساسية من مستوى الصفّ الثالث
النسبة المئوية للأطفال الذين يظهرون مهارات تأسيسية في الحساب من خلال إتمام 4 مهام بنجاح، بحسب العمر، بلدان مختارة، 2017- 2019



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig10_8
المصدر: MICS Survey Findings Reports.

الشكل 10-9:
للغة الإنكليزية كلغة تدريس تأثير سلبي غير متناسب على الكفاءة في القراءة بين المتعلّمين المحرومين في ليسوتو وزمبابوي
النسبة المئوية للأطفال بين 7 و14 سنة الذين أظهروا مهارات القراءة التأسيسية من خلال إتمام 3 مهام بنجاح، بحسب اللغة والثروة، ليسوتو وزيمبابوي، 2018- 2019

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig10_9
المصدر: MICS Survey Findings Reports.

الشكل 10-10:
يقلّ احتمال أن يجيب القرّاء الفقراء على أسئلة حول الخلفية في تقييمات التعلّم
متوسّط علامات القراءة في برنامج التقييم الدولي للطلاب، بحسب حصّة الإجابات الناقصة في الاستمارة الفردية المتعلّقة بالخلفية، 2009 و2012 و2015

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig10_10
ملاحظات: تُحدّد المعدلات الناقصة على أنها احتساب عدم الإجابة على أسئلة متعلّقة بالخلفية مع ملاحظات غير صفرية.
المصدر: Richardson and Kim (2020) إستناداً إلى برنامج التقييم الدولي للطلاب 2009 و2012 و2015.

تستمرّ الجهود الرامية إلى مواءمة نتائج التقييم

تتواصل المناقشات العالمية بشأن كيفية مقارنة النتائج عبر التقييمات. وقد اتّبع معهد اليونسكو للإحصاء، من خلال التحالف العالمي لرصد التعلّم، ثلاث مقاربات سعياً إلى التوصّل إلى توافق آراء بشأن المنهجية المناسبة.

> اتّبع معهد اليونسكو للإحصاء، من خلال التحالف العالمي لرصد التعلّم، ثلاث مقاربات سعياً إلى التوصّل إلى توافق آراء بشأن المنهجية المناسبة

تستخدم المقاربة الأولى والأبسط التقنيات الإحصائية لربط مقاييس الكفاءة بمعيار مشترك. ويعتمد البنك الدولي هذه المقاربة في تعريفه لمؤشّر الفقر في التعلّم، الذي هو صيغة أخرى للمؤشّر العالمي 1-1-4 ب (World Bank, 2019).

سُجّل تقدّم باتجاه تنفيذ المقاربة الثانية التي تربط الاختبارات بأكملها. وكان طلاب من ثلاثة بلدان في أمريكا اللاتينية شاركت في دراسة مختبر أمريكا اللاتينية لتقييم نوعية التعليم LLECE، وطلاب آخرون من ثلاثة بلدان أفريقية ناطقة بالفرنسية شاركت في برنامج تحليل النظم التعليمية التابع لمؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية PASEC، سيشاركون في الجولات الجديدة من المسوح الخاصة بكلّ مجموعة، ولكن أيضاً في مسح تديره الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي IEA، مثل دراسة التقدّم الدولي في مجال محو الأمية PIRLS (UIS, 2019).

"من دون القدرة على التمييز بين المستويات والاتجاهات في أوساط أقل المتعلّمين أداءً، تُصعب معرفة ما إذا كانت التدخّلات الموجّهة إليهم ناجحة"

وقد تتيح المقاربة الثالثة غير الإحصائية استخداماً أكبر للتقييمات الوطنية لإثراء عملية الإبلاغ عن الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. يستعرض الخبراء الوطنيون البنود ويتوصّلون إلى توافق آراء بشأن كيفية مواءمتها مع المقاييس المرجعية الدولية المتّفق عليها. وقد تمّ اعتماد هذه المقاربة، التي طُبّقت على نحو تجريبي في بنغلاديش والهند في العام 2019، في الاجتماع السادس لمجموعة التعاون التقني في آب/ أغسطس 2019، وستُستخدم في ستة بلدان (Montoya and Senapaty, 2019).

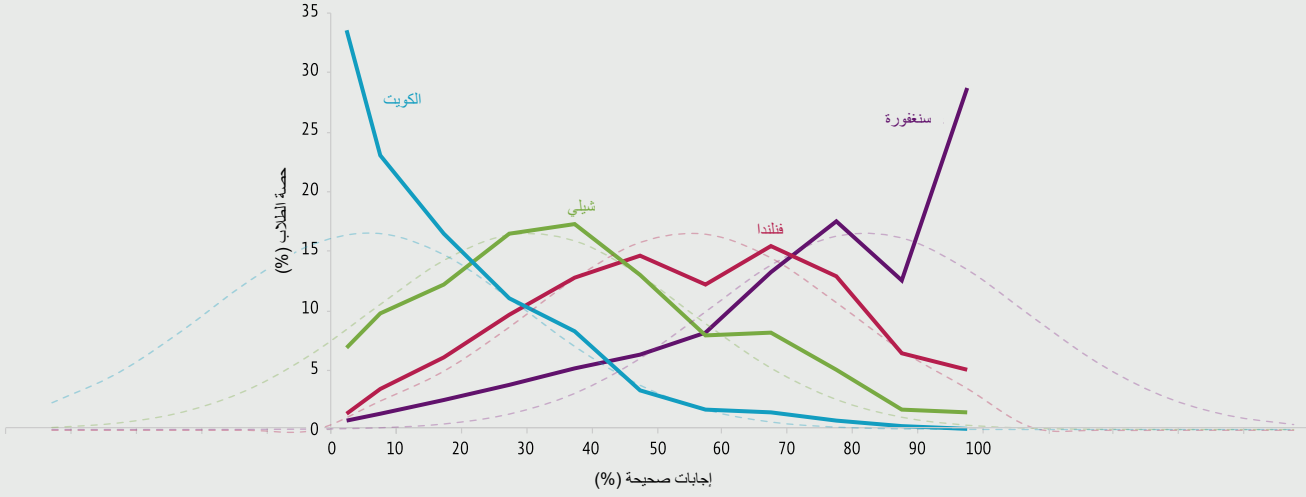
المحور 3-10: آن الأوان لدراسة الأداء المنخفض في تقييمات التعلّم

يعتمد تحقيق الغرض من الرصد المتمثّل في ضمان عدم ترك أحد يتخلّف عن الركب في مجال التعلّم على القدرة على التمييز بين درجات الأداء المنخفض. وإذا كان تقييم ما صعباً للغاية، فلن يتمكّن بعض المتعلّمين من الإجابة على أي سؤال بشكل صحيح. وتعاني العلامات في هذه الحال من "تأثير الحدّ الأدنى" floor effect، مع تسجيل عدد كبير جداً من الطلاب علامة صفر. فعندما يسجل 40% من المتعلّمين في بلد ما، على سبيل المثال، علامة صفر، من المفيد معرفة ما إذا كانت تُسجّل اختلافات في مستوى الأداء المنخفض جداً هذا. ومن دون القدرة على التمييز بين المستويات والاتجاهات في أوساط أقل المتعلّمين أداءً، تُصعب معرفة ما إذا كانت التدخّلات الموجّهة إليهم ناجحة.

يبرز التحدّي بشكل واضح في التقييمات الدولية المُعايرة على مقياس موحّد بدلاً من أن تكون موجّهة نحو نطاق الكفاءة في صفوف المتعلّمين في بلد ما. فعلى سبيل المثال، من بين البلدان التي شاركت في دراسة إتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي TIMSS التابعة للرابطة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي للعام 2015، اصطدم طلاب كثر في الكويت بالحدّ الأدنى من المقياس، بينما حدّ سقف المقياس في سنغفورة طلاباً آخرين، ما يجعل الفجوة بين البلدان تبدو أصغر مما هي عليه **(الشكل 11-10)**.

وحتّى التقييمات الوطنية المبنيّة على افتراضات بشأن الكفايات الخاصة بمستوى كل صفّ قد تكون مستهدفة بشكل سيء. ففي الكثير من البلدان النامية، تميل المهارات المحدّدة في المنهج الدراسي إلى أن تكون أعلى بكثير مما يتعلّمه الطلاب فعلياً في ذلك الصفّ (Pritchett and Beatty, 2012) (أنظر **الفصل 5**). ومن المرجّح أن يعتبر طلاب كثر أي اختبار يركّز فقط على كفايات محدّدة صعباً للغاية.

الشكل 11-10:
لا تحدّد التقييمات الدولية أصحاب الأداء الأعلى والأدنى
توزيع علامات الطلاب مقارنةً بتوزيع طبيعي كامن يُعتبر مثالياً، بلدان مختارة، 2015



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig10_11
المصدر: Gustafsson (2020) إستناداً إلى بيانات دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي TIMSS للعام 2015.

تُعدّ نظرية الاستجابة للبنود IRT إحدى الطرق الآيلة الى ضمان أن تفرّق التقييمات بشكل أفضل بين الطلاب في السلّم الأدنى من التحصيل. وتأخذ علامات نظرية الاستجابة للبنود IRT بالاعتبار صعوبة كل بند. فإذا ما أجاب طالبان على عدد الأسئلة نفسه بشكل صحيح، ولكن طالباً واحداً أجاب بشكل صحيح على أسئلة أكثر صعوبةً، يحصل هذا الطالب على درجة أعلى بموجب هذه النظرية. وتكون القدرة على تسجيل علامات بموجب هذه النظرية ضعيفة في الكثير من البلدان، لكن الاستثمار في هكذا قدرة يعود بفوائد متعدّدة، بما في ذلك نتائج زاخرة بالمعلومات حول المدارس والطلاب ذوي الأداء المنخفض. ويمكن أيضاً استخدام علامات نظرية الاستجابة للبنود لتحسين علامة كل طالب، من خلال استخدام بيانات حول الخلفية الفردية للتنبّؤ بالاختلافات بين الطلاب الذين يسجّلون درجة أوّلية تبلغ الصفر (Martin et al., 2016).

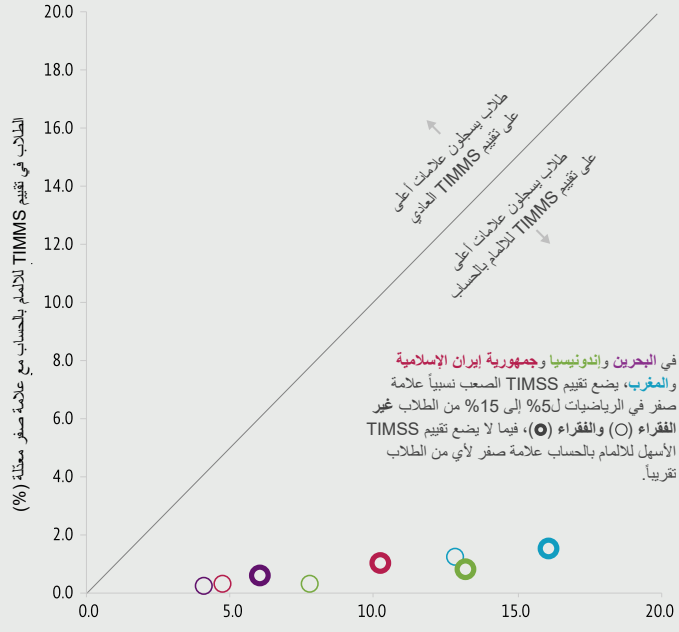
قامت دراسة حديثة بتمرين محاكاة لتحديد الى أي مدى يمكن الحصول على نتائج موثوقة أكثر لاختبار برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA بالنسبة الى بلدان معيّنة إذا كانت بنود الاختبار أسهل. ووجدت الدراسة أن هناك أسباباً وجيهة تدفع بالبلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل الى استخدام صيغ معدّلة من برنامج التقييم الدولي للطلاب أو دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي تكون أسهل من الاختبارات التي تُجرى في البلدان المرتفعة الدخل (Rutkowski et al., 2019). ومنذ إجراء دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي للعام 2015، قامت بعض البلدان المشارِكة باختبار طلاب الصفّ الرابع من خلال استخدام الدراسة العادية أو تقييم جديد وأقلّ تطلّباً للإلمام بالحساب تابع لهذه الدراسة هدفه إبطال "تأثير الحدّ الأدنى". وفي العام 2015، تمّ اختيار طلاب الصفّ الرابع في البحرين وإندونيسيا وجمهورية إيران الإسلامية والكويت والمغرب بشكل عشوائي لإجراء واحد من هذَين الاختبارَين. من حيث علامات نظرية الاستجابة للبنود IRT التي احتسبتها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي، كانت الاختلافات بين الدراسة العادية لاتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي وتقييم الإلمام بالحساب المرتبط بالدراسة بالكاد ملحوظة. وبعبارة أخرى، يمكن القول إن علامات الدراسة العادية لاتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي التي تُحتسب وفق نظرية الاستجابة للبنود IRT ناجحة إلى حدّ ما في التمييز بين الطلاب حتّى في أدنى السلّم، ويرجع ذلك جزئياً إلى الافتراضات المذكورة أعلاه (Gustafsson, 2020a).

مع ذلك، يثير الاعتماد على اختبارات محدّدة وفق مستوى مرتفع جداً من الصعوبة الإشكاليات لأن مقارنة علامات نظرية الاستجابة للبنود IRT لا تأخذ بالاعتبار التخمين العشوائي في الأسئلة المتعدّدة الخيارات. وقد يظهر "تأثير الحدّ الأدنى" حتّى قبل أن تتدنّى العلامات الى صفر. وعند اعتماد أسئلة متعدّدة الخيارات، على وجه الخصوص، يمكن الإطلاع على معرفة المتعلّم ليس من خلال العدد الخام من الإجابات الصحيحة، بل من خلال معرفة الى أي مدى جاء أداؤه أفضل مما هو متوقّع مع التخمين العشوائي. ويمكن تقدير هذا الرقم، بما في ذلك بالنسبة الى مزيج من الأسئلة ذات الخيارات المتعدّدة والبنود التي تتطلّب من المتعلّمين صياغة إجابات (Burton, 2001).

الشكل 12-10:

حتى النسخ المبسّطة من التقييمات عبر الوطنية المعروفة صعبة للغاية بالنسبة إلى الطلاب المحرومين

النسبة المئوية للطلاب مع علامات صفر معدّلة، بحسب نوع التقييم والفقر الأسري، بلدان مختارة، 2015



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig10_12

ملاحظة: تملك الأسر غير الفقيرة أكثر من 10 كتب.

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إستناداً إلى تحليل بيانات TIMSS للعام 2015 من قبل Gustafsson (2020).

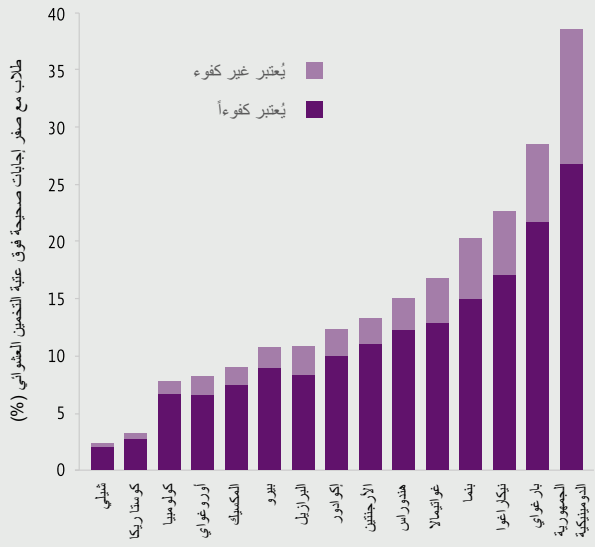
> وجدت دراسة أجريت مؤخّراً أن هناك أسباباً وجيهة تدفع بالبلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل الى استخدام صيغ معدّلة من برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA أو دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي TIMSS تكون أسهل من الاختبارات التي تُجرى في البلدان المرتفعة الدخل

فعلى سبيل المثال، سجّل 34% من الطلاب في الكويت علامة صفر على 12 سؤالاً من الأسئلة التي تستوجب صياغة إجابة، في حين سجل 3% علامة صفر على 15 سؤالاً متعدّد الخيارات. وعندما يتمّ تكييف النتائج لمراعاة التخمين العشوائي، يبدو من المرجّح أن تحصيل حوالى 25% من الطلاب كان في الواقع منخفضاً جداً مقارنةً بالتقدير المتعلّق بالقسم المتعدّد الخيارات (Gustafsson, 2020b). وكنتيجة لإعتماد تقييم الإلمام بالحساب المرتبط بدراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي، انخفض عدد البلدان، التي كانت الرابطة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي تعتبر أنها تعاني من مشاكل في الموثوقية بسبب "تأثير الحدّ الأدنى"، من خمسة بلدان في العام 2011 إلى بلدَين في العام 2015 (Mullis et al., 2016). وفي حين يصحّ الأمر على المستوى المتوسّط، برز التباين بحسب الوضع الاجتماعي - الاقتصادي، وفق ما يحدّده عدد الكتب في الأسرة. ومن بين الطلاب الأقل حرماناً، بعد التكييف لمراعاة التخمين العشوائي، كان عدد أقلّ سجّل درجة صفر فعليّة على تقييم الإلمام بالحساب المرتبط بدراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي مقارنةً بالدراسة العادية. غير أن الأمر لا ينطبق على الأكثر حرماناً الذين سجّلوا نسبة مماثلة من درجات صفر فعليّة على كلا الاختبارين. وبعبارة أخرى، ما زال تقييم الإلمام بالحساب المرتبط بدراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي صعباً للغاية بالنسبة الى أكثر الفئات حرماناً (أي شديدي الفقر) عندما يؤخذ التخمين العشوائي بالاعتبار **(الشكل 12-10)**.

تعاني التقييمات الإقليمية التي نظّمها مختبر أمريكا اللاتينية لتقييم جودة التعليم LLECE (والتي عُرفت جولتها الثالثة في العام 2013 باسم TERCE، والرابعة في العام 2019 باسم ERCE) بشدّة من "تأثير الحدّ الأدنى" بشكل خاص. ففي كلّ من البلدان، تتجاوز النسبة المئوية للطلاب الحاصلين على صفر في القراءة والرياضيات في الصفّ الثالث والسادس النسبة المئوية للطلاب الذين أُبلغ عنهم رسمياً أنهم دون مستوى الكفاءة الأدنى.

وبالنسبة لرياضيات الصفّ الثالث في TERCE، يمكن تحديد المتعلّمين الذين سجّلوا علامات أوّلية لا يمكن تمييزها عن التخمين العشوائي والذين كانوا، على الرغم من ذلك، يُعتبرون ملّمين بالرياضيات **(الشكل 13-10)**. وبالمثل، اعتُبر ثلاثة أرباع الطلاب الذين لم يسجّلوا علامات أفضل في الأسئلة المتعدّدة الخيارات مقارنةً بالتخمين العشوائي أنهم يتقنون القراءة. وقد تكون علامات هؤلاء الطلاب المحتسبة وفق نظرية IRT أعلى من تلك التي سجّلتها المجموعة في المستوى الأدنى (التي تُعتبر أقلّ من مستوى الكفاءة الأدنى)، ولكن بعد الضبط لمراعاة التخمين العشوائي، لا توجد معلومات كافية عن الطلاب من كلتا المجموعتين تكشف عمّا يمكنهم فعله وما لا يستطيعون فعله. وبعبارة أخرى، يمكن القول إن تقييمات مختبر أمريكا اللاتينية لتقييم جودة التعليم LLECE لا تتضمّن ما يكفي من البنود السهلة لإنتاج معلومات مفيدة عن أكثر الطلاب تهميشاً (Gustafsson, 2020b).

الشكل 13-10:
في أميركا اللاتينية، يُفترض أن عدداً مهماً من المتعلّمين يلبون الحدّ الأدنى لمستوى الكفاءة متى لم يظهروا أي دليل حقيقي عن التعلّم
النسبة المئوية لطلاب الصفّ الثالث مع صفر إجابات صحيحة في القراءة فوق عتبة التخمين العشوائي، بحسب مستوى الكفاءة المحدّد، بلدان مختارة من أميركا اللاتينية، 2013



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig10_13
المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إستناداً إلى تحليل بيانات مختبر أميركا اللاتينية لتقييم جودة التعليم LLECE للعام 2013 من قبل Gustafsson (2020)

تسفر مقارنة حجم "تأثير الحدّ الأدنى" بمتوسّط الأداء عبر التقييمات الواسعة النطاق عن أخبار جيّدة وسيّئة على حدّ سواء. ومن الواضح أن بعض التقييمات صعبة للغاية بالنسبة الى المتعلّمين العاديين في بعض البلدان، لا سيّما في الرياضيات، إذ يفشل حوالى 37% من الطلاب في تسجيل علامة أعلى من عتبة التخمين العشوائي للتقييمات الإقليمية في أمريكا اللاتينية وجنوب أفريقيا وشرقها (Gustafsson, 2020b).

أما الخبر السار، فهو أن معايرة الصعوبة حتى يتمكّن الطلاب العاديون من الإجابة على نصف الأسئلة على الأقلّ بشكل صحيح تتيح على ما يبدو للغالبية العظمى من الطلاب إظهار أداء قابل للقياس والحدّ من "تأثير الحدّ الأدنى" بنسبة 10% على الأكثر. بيد أن المقارنة تبيّن أيضاً أن التقييمات التي نجحت إلى حد كبير في خفض "تأثير الحدّ الأدنى" إلى مستويات مقبولة كانت تضمّ عدداً أقلّ من البنود المتعدّدة الخيارات وعدداً أكبر من البنود التي تحتاج الى صياغة الإجابات. وفي حين يمكن القضاء على "تأثير الحدّ الأدنى" الواسع النطاق في بعض البلدان، فإن القضاء عليه بشكل كامل يفترض اعتماد مقاربات مختلفة إلى حد كبير في مجال الاختبار تكون مكلفة وأكثر تعقيداً لجهة وضعها وتسجيل علاماتها ومقارنتها بين البلدان.

ستتمكّن منظمة إنقاذ الطفولة Save the Children من الوصول إلى أكثر من 15000 فتى وفتاة يعانون من العوز في مدينة بور- أو- برانس، من خلال العمل مع المعلمين وأولياء الأمور وقادة المجتمعات المحلية على تحسين نوعية التعليم الذي يتلقاه الأطفال.

مصدر الصورة: Susan Warner/Save the Children

الرسائل الرئيسية

بلغت نسبة المشاركة في التعليم ما قبل الابتدائي قبل سنة من سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي 67% في العام 2018، حيث تراوحت الحصص بين 9% في جيبوتي و100% في كوبا وفييت نام. على الصعيد العالمي، ارتفع متوسط المشاركة بما يزيد قليلاً عن نقطتين مئويتين كل خمس سنوات.

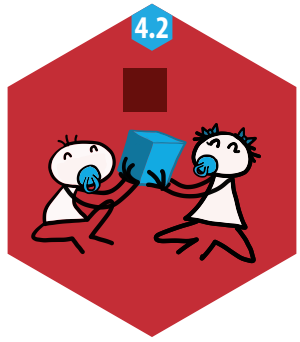
يمكن زيادة المشاركة بسرعة عن طريق ربط فصول استقبال بالمدارس الابتدائية (كما هو الحال في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية) وتوسيع نطاق توفير الخدمات العامة (كما هو الحال في الجزائر). يعتزم المغرب إدخال فصول ما قبل ابتدائية في جميع المدارس الحكومية لتحقيق تعميم التعليم ما قبل المدرسي بحلول العام 2028.

غالباً ما يفتقر أطفال الأسر الفقيرة إلى بيئات منزلية محفزة. في باراغواي، يتمتع 90% من الأطفال في الأسر الأثرى و40% من الأطفال في الأسر الأفقر بمشاركة محفّزة من قبل الكبار.

ستؤدي أداة اليونيسيف الجديدة لتقييم النماء في مرحلة الطفولة المبكرة، التي تضم 20 سؤالاً في ثلاثة مجالات (التعلم، والرفاه النفسي-الاجتماعي، والصحة)، إلى وضع معايير بشأن ما إذا كان الأطفال "هم على المسار الصحيح" بعمر 24 و36 و48 شهراً.

يلتحق العديد من الأطفال الصغار بالمدارس الابتدائية في وقت مبكر بسبب قيود تتعلق برعاية الأطفال، مما يؤدي إلى ضعف في أدائهم كما هو الحال بالنسبة إلى أولئك الذين يلتحقون بالتعليم في سن أكبر من سن الالتحاق الرسمي. في نيجيريا، لا يباشر التعليم في الوقت المحدد سوى 12% من الأطفال بعد التحاقهم بالتعليم قبل الابتدائي.

الفصل 11



الغاية 4-2

الطفولة المبكرة

ضمان أن تتاح لجميع الفتيات والفتيان فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم ما قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي، بحلول عام 2030.

المؤشر العالمي

4-2-1 – *النسبة المئوية للأطفال ما دون الخامسة الذين يسيرون على المسار الصحيح من حيث النمو في مجالات الصحة والتعلم والرفاه النفسي حسب الجنس.*

4-2-2 – *معدل المشاركة في التعلم المنظم (قبل سنة واحدة من عمر الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي) حسب الجنس.*

المؤشرات المواضيعية

4-2-3 – *نسبة الأطفال ما دون سن الخامسة الذين يعيشون في بيئات تعلّم منزلية إيجابية ومحفزة*

4-2-4– *النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في (أ) التعليم ما قبل الابتدائي و (ب) النماء التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة*

4-2-5– *عدد سنوات (1) التعليم المجاني و(2) التعليم الإلزامي ما قبل الابتدائي المنصوص عليه في الأطر القانونية*

المشاركة.....228
النماء في مرحلة الطفولة المبكرة.....230
المحور 1-11: الالتحاق المبكر هو أكثر شيوعاً من المعتقد السائد.....234

يعدّ ضمان استعداد جميع الأطفال وعدم تخلفهم عن الركب عند الالتحاق بالتعليم عاملاً مهماً في الحدّ من عدم المساواة. والاستمرارية بين المرحلة ما قبل الابتدائية والمرحلة الابتدائية مهمة. ولكن لا ينبغي أن يعني ذلك أن يتحوّل التعليم ما قبل الابتدائي إلى تعليم أكاديمي بصورة متزايدة. ولا بدّ أن يكون التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي مختلفين من حيث الغرض والتنظيم والهيكلية (UNICEF, 2019) **(المحور 1-11)**.

المشاركة

يتوقّف تفسير البيانات المتعلقة بالمشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على تعريف الفئة العمرية والترتيبات المؤسسية وأنماط الالتحاق المبكر. وتزداد المشاركة عموماً مع تقدم العمر، وتصل إلى أعلى مستوى لها في السنة السابقة لسن الالتحاق بالتعليم الابتدائية، وهو محور تركيز المؤشر العام 2.2.4. وقد بلغت نسبة المشاركة 67% في العام 2018 **(الجدول 1-11)**، وتراوحت الحصص بين 9% في دجيبوتي و100% في كوبا وفييت نام.

وفي دجيبوتي، ازدادت الفجوة في معدلات الالتحاق مقارنةً بالمتوسطات الإقليمية في أفريقيا جنوب الصحراء وشمال أفريقيا وغرب آسيا منذ العام 2000 **(الشكل 1-11)**. وليست مستويات الالتحاق منخفضةً جداً فحسب، بل أن 93% من الالتحاق يسجّل في المؤسسات الخاصة للتعليم ما قبل المدرسي، حيث لم يكن هناك سوى 24 مدرسةً حكوميةً للتعليم ما قبل المدرسي في العام 2016. وعلى الرغم من أن الفئة العمرية الرسمية هي سنتين، فإن التعليم الحكومي ما قبل المدرسي يستمر لسنة واحدة لأسباب تتعلق بالفعالية من حيث التكلفة. وفشلت محاولات إدماج فصول التعليم ما قبل المدرسي في المدارس الابتدائية الحكومية لأن المدارس اعتادت على توفير التعليم الابتدائي (Djibouti Ministry of National Education and Professional Training, 2017). وتهدف الاستراتيجية الحكومية الجديدة إلى ضمان

> في دجيبوتي، مستويات الالتحاق منخفضة جداً. كما أنّ 93% من الالتحاق يسجّل في المؤسسات الخاصة للتعليم ما قبل المدرسي

الجدول 1-11:

مؤشرات المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، 2018

	النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي (%)	المشاركة قبل سنة من سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي (%)
العالم	**52**	**67**
أفريقيا جنوب الصحراء	33	42
شمال أفريقيا وغرب آسيا	32	50
وسط/وجنوب آسيا	26	59
شرق وجنوب شرق آسيا	82	87
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	78	96
أوقيانيا	76	80
أوروبا وأمريكا الشمالية	86	64
الدول ذات الدخل المنخفض	24	41
الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى	37	61
الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى	78	83
الدول ذات الدخل المرتفع	83	91

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاءات.

التحاق جميع الأطفال البالغين من العمر 5 أعوام والذين يتراوح عددهم حوالي 19 000 في العام 2019، بالمرحلة ما قبل المدرسية لسنة واحدة بحلول العام 2030 (Djibouti Ministry of National Education and Professional Training and UNICEF, 2019).

كذلك تسجّل المشاركة في جميع أنحاء العالم ارتفاعاً بمعدّل يزيد قليلاً على نقطتين مئويتين كل خمس سنوات. وقد سجلّت معدلات التقدم التي تعدّ من الأسرع في العالم في الفترة الممتدة من 2010 إلى 2019 في كلّ من أذربيجان (من 30% في بداية العقد إلى 69% في نهايته)، وبوروندي (من19% إلى 45%)، وغينيا (من 23% إلى 42%)، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية (من 38% إلى 67%)، والفلبين (من41% إلى 83%) **(الشكل 2-11)**.

وتقوم البلدان برفع المشاركة إما عن طريق توسيع أنظمة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم ما قبل الابتدائي أو عن طريق إنشاء فصول استقبال في المدارس الابتدائية. فبعد أن نفّذت حكومة لاو برنامجاً تجريبياً في العام 2002،

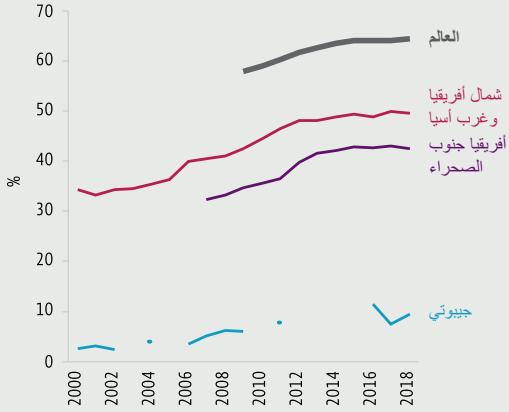
> لقد انخفضت نسب المشاركة في بعض البلدان مزيداً، بما في ذلك إريتريا ومالي والمغرب، من مستويات منخفضة أصلاً.

استحدثت فصلاً هو الصف صفر في المدارس الابتدائية في العام 2006، كما مأسست توسيع التعليم ما قبل الابتدائي في قانون التعليم لعام 2007. وبالتوازي مع ذلك، فإن رياض الأطفال غير الملحقة بالمدارس الابتدائية تستقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و 5 أعوام. ومع ذلك، لا تزال مستويات الالتحاق متدنية بين الأقليات الإثنية، التي تمثل 38% من السكان (Inui, 2020). وسيقوم برنامج يموّله البنك الدولي في مقاطعات شمالية مختارة بإجراء تقييم للأثر في العام 2020 لمقاربتين بديلتين تهدفان إلى توفير التعليم للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و5 أعوام. والمقاربة الأولى هي المجموعات المجتمعية غير النظامية المعنية بنماء الطفل والثانية هي مقاربة التعليم المتعدد الأعمار (مما من شأنه أن يوسع دور الحضانة لتشمل الأطفال دون سن الخامسة) (World Bank, 2019).

وقد انخفضت نسب المشاركة في بعض البلدان مزيداً، بما في ذلك إريتريا ومالي والمغرب، من مستويات منخفضة أصلاً. (الشكل 2-11). ويفتقر المغرب إلى نظام تعليم حكومي لما قبل الابتدائي؛ فقد بلغت حصة المؤسسات الخاصة من إجمالي الالتحاق 87% في العام 2018 وهي بمعظمها ملحقة بالمساجد، كما أن مستويات الالتحاق سجلّت ركوداً على مدى العقدين الماضيين. وعلى عكس ذلك، سجّل معدل الالتحاق في الجزائر زيادةً حادةً في منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، وذلك إلى حد كبير من خلال توسيع النظام العام **(الشكل 3-11)** وبناءً على توصيات المجلس الأعلى للتعليم والتدريب والبحث العلمي، تعهّد المغرب بتعميم التعليم ما قبل الابتدائي، بهدف زيادة عدد الملتحقين بمقدار 000 100 في 19/2018 وزيادة حصة المؤسسات الحكومية إلى 16%. وتهدف خطة العمل للفترة الممتدة من 2019 إلى 2022 إلى تحقيق 67% كمعدل التحاق بحلول العام 22/2021 وإنشاء فصول للتعليم ما قبل الابتدائي في جميع المدارس العامة كخطوة نحو تعميم التعليم ما قبل الابتدائي بحلول العام 28/2027 Morocco Higher Council of) Education Training and Scientific Research, 2017; Zerrour, 2018).

وتختلف مدة التعليم ما قبل الابتدائي باختلاف البلد من سنة إلى أربع سنوات. وبلغت نسبة مشاركة الأطفال عبر الفئة العمرية 52% في العام 2018، وتتراوح الحصص حسب فئة الدخل بين 24% في البلدان ذات الدخل المنخفض و83% في البلدان المرتفعة الدخل (الجدول 1-11). وتتراوح معدلات البلدان من 1% في تشاد إلى 115% في بلجيكا وغانا. ولم يقدّم سوى عدد قليل من البلدان تقارير عن الالتحاق ببرامج النماء التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة، الذي قد يبدأ في سن الواحدة من العمر. وفي البلدان التي قدّمت التقارير حول هذه البرامج، ظهر أن التباين في الالتحاق بهذه البرامج بين فئات الدخل أكبر من التباين المسجّل في التعليم ما قبل الابتدائي **(4-11)**.

الشكل 1-11:
سجلت جيبوتي أدنى معدل مشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في العالم
معدل المشاركة في التعلم المنظم قبل عام واحد من سن دخول المدرسة الابتدائية ، جيبوتي ، مناطق مختارة والعالم ، 2000-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig11_1
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

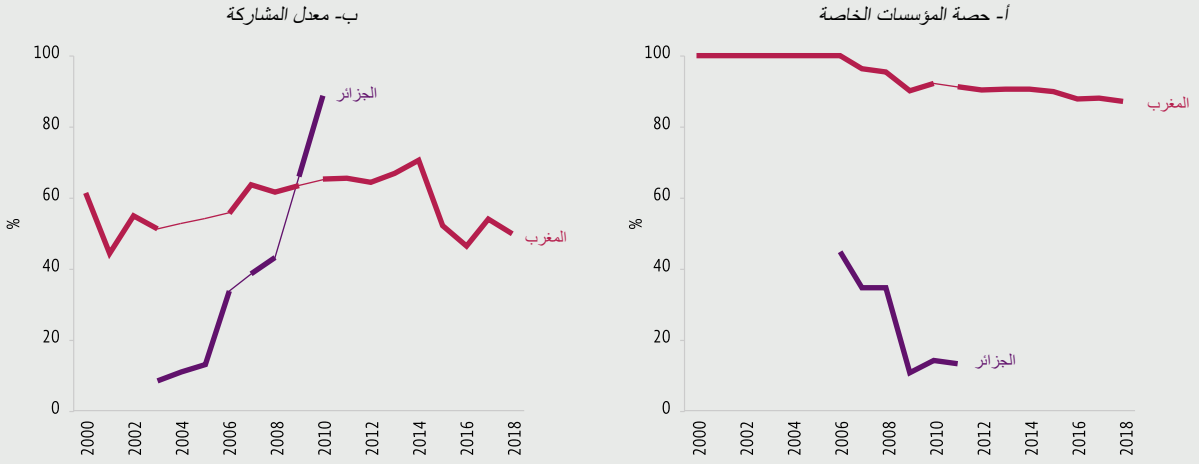
الشكل 2-11:
تتزايد المشاركة بين الأطفال في سن ما قبل المرحلة الابتدائية بسرعة في بعض البلدان
معدل المشاركة في التعلم المنظم قبل عام واحد من سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ، في 10 دول أظهرت أكبر تغير إيجابي وسلبي بين عامي 2010 و 2018

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig11_2
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 3-11:

لم يقم المغرب بعد بإنشاء نظام رسمي للتعليم قبل الابتدائي

مؤشرات مختارة للتعليم ما قبل الابتدائي ، الجزائر والمغرب ، 2000-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig11_3

ملاحظة: تشير الخطوط الرفيعة إلى عدم وجود بيانات.

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ويتجلّى التمييز بين برامج تنمية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم ما قبل الابتدائي في الفئات الفرعية للمستوى صفر في التصنيف الدولي الموحد للتعليم. وتشمل الفئة الفرعية الأولى الأطفال الأصغر سناً أي عادةً حتى عمر السنتين. أمّا الفئة الثانية فتشمل الأطفال من سن الثالثة تقريباً وحتى بداية التعليم الابتدائي. وفي بعض البلدان المرتفعة الدخل، تشكل أنواع معينة من الخدمات المخصصة للفئة الأصغر سنا جزءاً لا يتجزأ من النظام الوطني ولكنها لا تفي بمعايير التصنيف الدولي الموحد للتعليم للمستوى 0 وبالتالي فهي لا تؤخذ بالحسبان بالكامل في البيانات. وفي مجموع بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 26% من الأطفال ما دون سن الثالثة ملتحقون بخدمات مصنفة على أنها من المستوى 0 في التصنيف الدولي الموحد للتعليم. كما وأنّ 10% ملتحقون بخدمات مسجلة أخرى، ويشمل هذا المعدلّ 32% في فرنسا و27% في اليابان و59% في هولندا (OECD, 2019). وبحلول سن الثالثة، يكون 77% من الأطفال ملتحقين بمؤسسات تفي بمعايير المستوى 0 في التصنيف الدولي الموحد للتعليم و3% بخدمات مسجلة أخرى.

النماء في مرحلة الطفولة المبكرة

إنّ المؤشر العالمي 4-2-1 هو النسبة المئوية للأطفال ما دون الخامسة الذين يسيرون على المسار الصحيح من حيث النمو في مجالات الصحة والتعلم والرفاه النفسي. واعتمد المؤشر مؤقتاً على مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة الذي يستند إلى المسوحات العنقودية المتعددة المؤشرات. وهو يقيس النسبة المئوية للأطفال الذين هم على المسار الصحيح في ثلاثة مجالات على الأقل من أصل أربعة مجالات. ومع ذلك، أدت التساؤلات المتعلقة بصحة هذا المؤشر إلى قيام فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة بتصنيف المؤشر على أنه من المستوى الثالث (لا توجد منهجية ثابتة) وإلى مطالبة اليونيسيف، بوصفها الوكالة المسؤولة، بوضع مقياس جيّد للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 24 و59 شهراً. وفي آذار/مارس 2019، قام الفريق بترقية المؤشر إلى المستوى الثاني (تمّ اعتماد المنهجية، ولكنّ البلدان لا تقوم بإنتاج البيانات بانتظام). واعتمدت اللجنة الإحصائية للأمم المتحدة المنهجية الجديدة في آذار/مارس 2020.

> يسجل متوسط المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ارتفاعاً بمعدل يزيد قليلاً على نقطتين مئويتين كل خمس سنوات

الشكل 4-11:

قلة في البلدان الفقيرة تستفيد من التعليم ما قبل الابتدائي

نسب الالتحاق الإجمالية بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بالتعليم ما قبل الابتدائي، 2018

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig11_4

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

> أن العائق الأكبر الذي يعترض مشاركة الكبار هو الوقت الذي يمضيه الكبار في معالجة التحديات المرتبطة بالعمل وتحصيل سبل العيش.

ومنذ العام 2015، استعرضت اليونيسيف بانتظام الأدوات المتاحة؛ وحددت البنود التي تقيس نماء الطفل في مجالات المؤشر الثلاثة؛ وأجرت اختبارات معرفية في ستة بلدان (بلغاريا والهند وجامايكا وأوغندا والمكسيك والولايات المتحدة) لفهم كيفية تفسير الأمهات للأسئلة؛ كما وقامت بتجريب مسودات أسئلة وإجراءات إدارية في ثلاثة بلدان (بليز والمكسيك وفلسطين). وتتضمن الأداة التي نتجت عن ذلك 20 سؤالاً: 11 سؤالاً في مجال التعلّم و5 أسئلة في مجال الرفاه النفسي الاجتماعي، و4 أسئلة في مجال الصحة. والخطوة الأخيرة في صياغة مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة الجديد هي تطوير مقاربة تهدف إلى وضع معايير تحدد ما إذا كان الأطفال "على المسار النمو الصحيح" في سن 24 و36 و48 شهراً (Cappa et al., 2019).

وإلى أن يتم جمع وتحليل البيانات التي تستخدم الأداة الجديدة، يظل مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة الحالي مصدر البيانات المعتمد. وقد يكون لدى البلدان التي تسجّل نتائج إجمالية متشابهة درجات متفاوتة من عدم المساواة كما وقد تختلف اختلافاً كبيراً من حيث عدم وجود الأطفال على المسار الصحيح في مجالات متعددة. وحتى في البلدان التي حققت النتائج الأدنى، بما في ذلك جمهورية الكونغو الديمقراطية وغينيا ونيجيريا وسيراليون، فإن ما لا يزيد عن 2% من الأطفال ليسوا على المسار الصحيح في كافة المجالات. من جهة أخرى، قد تكون حصة الأطفال الذين هم على المسار الصحيح في مجال واحد على الأكثر كبيرةً مع تباين كبير بين البلدان التي سجلت نتائج إجمالية مماثلة في ما يتعلّق بمؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة. وفي الكاميرون ومالي ونيجيريا، يعدّ أنّ ما يزيد قليلاً عن 60% من الأطفال هم على المسار الصحيح في ثلاثة مجالات على الأقلّ، ولكنّ نسبة الأطفال على المسار الصحيح في نيجيريا في مجال واحد على الأكثر لا تتجاوز 10%، أي ضعف النسبة المسجلة في كلّ من الكاميرون ومالي (5%) **(الشكل 5-11)**.

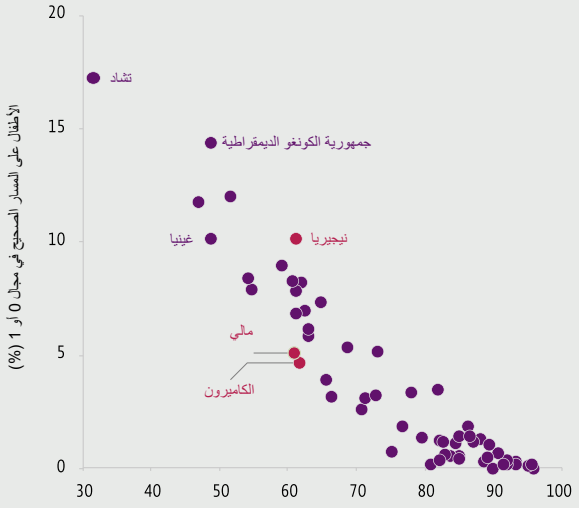
وهناك شكوك حول التقييم الموحد للأطفال الصغار، ويرجع ذلك جزئياً إلى أن الطفولة المبكرة تختلف نوعياً عن سن الالتحاق بالتعليم. وقد يجعل التقييم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أكثر أكاديميةً على حساب اللعب. وتستخدم أستراليا أداةً حول النماء في مرحلة الطفولة المبكرة في كافة المؤسسات كل ثلاث سنوات لمعالجة بعضاً من هذه الشواغل **(الإطار 1-11)**.

يستند مؤشر مواضيعي واحد للهدف أربعة من أهداف التنمية المستدامة أيضاً إلى المسوحات العنقودية المتعدّدة المؤشّرات. ويتم تحديد النسبة المئوية للأطفال الذين يعيشون في بيئة منزلية إيجابية ومحفزة من خلال مشاركة الكبار في مجموعة من

الشكل 5-11:

عدد متزايد من الأطفال في مستوى النماء نفسه يتركون خلف الركب في بعض البلدان

النسبة المئوية للأطفال الذين هم على المسار النمائي الصحيح، بلدان مختارة ، 2018-2010



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig11_5

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على بيانات المسوحات العنقودية المتعددة المؤشرات.

المسوحات العنقودية المتعدّدة المؤشّرات. ويتم تحديد النسبة المئوية للأطفال الذين يعيشون في بيئة منزلية إيجابية ومحفزة من خلال مشاركة الكبار في مجموعة من الأنشطة كقراءة أو تصفح الكتب المصورة؛ وسرد القصص؛ والغناء؛ وأخذ الأطفال خارج المنزل؛ واللعب؛ والتسمية و/أو العد و/أو الرسم. وعلى الرغم من أن بيئتي المنزل والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ترتبطان على الأرجح من حيث الجودة (Kuger et al., 2019)، إلا أنّ هذا المؤشر يضيف بعداً هاماً.

ويبيّن تحليل البيانات المصنفة وجود فجوات اجتماعية-اقتصادية مذهلة. فاحتمال تمتع الأطفال من الأسر الفقيرة بمشاركة الكبار هو دوماً الأقلّ. وفي باراغواي، يستفيد 90% من الأطفال في الأسر ال20% الأثرى و40% من الأسر ال20% الأفقر من مشاركة الكبار المحفزة لتعليمهم. وقد لا تكون هذه النتائج متوقعةً لو كانت المسألة مسألةً ثقافيةً بحتة. فسرد القصص وغناء الأغاني هي أمور من الثقافة التقليدية الريفية كما من الثقافة الحديثة، وربما أكثر. كذلك، فإنّ هذه الأنشطة وبعض الأنشطة الأخرى مجانية. لذلك فإنّ هذا النمط يشير أن العائق الأكبر الذي يعترض مشاركة الكبار هو الوقت الذي يمضيه الكبار في معالجة التحديات المرتبطة بالعمل وتحصيل سبل العيش. **(الشكل 6-11)**.

الإطار 11-1:

تقيّم أستراليا بانتظام ما إذا كان الأطفال على المسار الصحيح من حيث النماء

إنّ المسح الأسترالي للنماء في مرحلة الطفولة المبكرة هو أداة لجمع البيانات على الصعيد الوطني تقيس ما إذا كان الأطفال الصغار على المسار الصحيح عند بدئهم بمرحلة الدراسة (Boller and Harman-Smith, 2019). وقد تم تكييف المسح بناءً على أداة النماء في مرحلة الطفولة المبكرة التي طوّرها مركز أوفورد الكندي، والتي استند إليها ايضاً تطوير مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة الجديد. ويجري تنفيذ المسح كل ثلاث سنوات منذ انطلاقه في العام 2009. وتعدّ تغطية المسح شاملةً. وفي العام 2015، تمّ جمع بيانات عن أكثر من 300000 طفل، أو 97% من الفئة المستهدفة. ويقوم المعلمون بجمع البيانات عن كل طفل ولكن يتم الإبلاغ عن البيانات على مستوى المجتمع المحلي وعلى مستوى الولاية/الإقليم وعلى المستوى الوطني. وقد بلغت كلفة جولة العام 2018 ما يقارب 18 مليون دولار أمريكي، بما يتضمّن التنسيق والتدريب والدعم البحثي خلال سنوات جمع البيانات وما بينها.

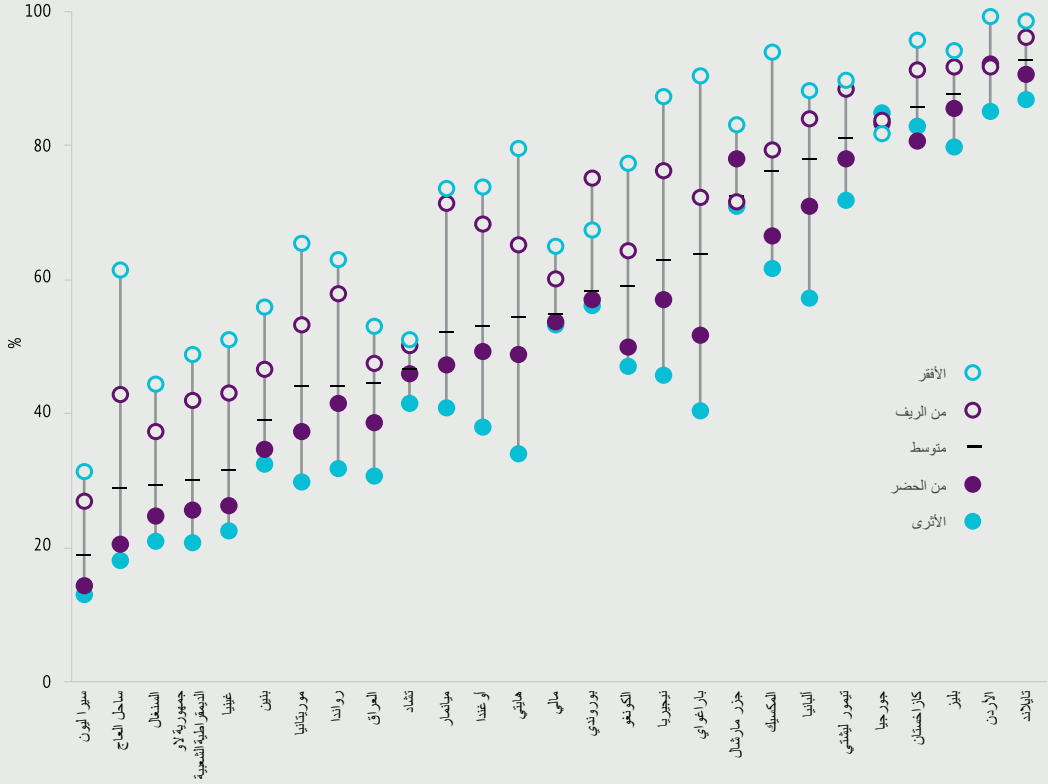
وتبيّن نتائج العام 2018 أنّ الأطفال الأكثر حرماناً، على غرار الأطفال الذين يعيشون في المناطق النائية، والأطفال من مجتمعات السكان الأصليين وجزر مضيق توريس، وأولئك الذين يتكلمون في أسرهم لغات غير الإنكليزية، يسدون الفجوة النمائية في ثلاثة مجالات. ويعمل المدرسون مع مستشار ثقافي عند ملء الاستبيان ليعكسوا قدرات الأطفال المنحدرين من مجتمعات مهمشة تاريخياً.

وأكد تقييم أجري في العام 2010 قيمة المسح الأسترالي للنماء في مرحلة الطفولة المبكرة كأداة جيدة لتوجيه عملية وضع السياسات والبرامج، ولتحسين النماء في مرحلة الطفولة المبكرة، وللمساعدة على تقييم الاستراتيجيات الطويلة الأجل. وقد برزت الحاجة إلى التعاقد مع أخصائيين لتوفير جوانب متعددة من تقديم الخدمات وتعزيز مشاركة المجتمعات المحلية وقدراتها. وتشمل الإجراءات الرئيسية العمل الأولي بشكل مكثف لتعزيز استخدام البيانات في صنع القرارات على مستوى البلديات والمجتمعات المحلية، وملكية المجتمعات المحلية وقادة البرامج، واتخاذ تدبير موحد على نطاق المجتمعات المحلية، ومشاركة أصحاب المصلحة الرئيسيين والقادة لتوسيع نطاق المسح.

الشكل 11-6:

لا يتمتع الأطفال من الأسر الفقيرة بمشاركة محفزة من الكبار بقدر غيرهم

النسبة المئوية للأطفال الذين يتمتعون ببيئة منزلية إيجابية ومحفزة ، بلدان مختارة ، 2015-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig11_6

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على بيانات المسوحات العنقودية المتعددة المؤشرات.

المحور 1-11: الالتحاق المبكر هو أكثر شيوعاً من المعتقد السائد

تهدف الغاية 2-4 إلى كفالة تمتع جميع الأطفال بفرص التعليم المناسبة لأعمارهم قبل الالتحاق بالتعليم الابتدائي. ولكنّ التقييم يعوقه العدد الكبير من الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم الابتدائي بشكل مبكر. وفي 10 بلدان من أفريقيا جنوب الصحراء المحدد فيها سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي ب7 سنوات، يلتحق عدد كبير من الأطفال البالغين من العمر 5 سنوات بالتعليم الابتدائي **(الشكل7-11)**.

وقد يكون الالتحاق المبكر بالتعليم ضاراً. وفي فييتنام، من الأرجح أن تقوم الفتيات من الفئات التي تعاني من الحرمان واللواتي يلتحقن بالتعليم بشكل مبكر بالزواج أو الانجاب في سنّ المراهقة(Nguyen and Lewis, 2019). واحتمال وجود ضعف في الأداء بين الأطفال مادون سن الالتحاق هو ذاته احتمال ضعف الأداء بين صفوف الأطفال الذين تجاوزوا السن، إن لم يكن أعلى (Dyer et al., 2019). وكما هو الحال بالنسبة إلى مشكلة الالتحاق بعد تجاوز السن (راجع **الفصل 10**)، فإن معيار إجراء مسح للالتحاق بدءاً من سن الخامسة قد لا يبرز التوزيع العمري الفعلي للالتحاق بالمدارس. وتظهر المسوحات والدراسات الاستقصائية التي لا تأخذ بهذا العامل أنّ الالتحاق بالمدارس الابتدائية قد يبدأ قبل ثلاث سنوات من سن الالتحاق الرسمي (Barakat and Bengtsson, 2017).

وقد تكون الحاجة إلى تأمين الرعاية للأطفال من أحد العوامل التي تفسر الالتحاق المبكر بالمدارس الابتدائية أو التواجد في المدارس في سن 5 و4 و3 سنوات في بعض البيئات المنخفضة والمتوسطة الدخل حيث يعمل الأخوة الأكبر سناً الملتحقين بالمدارس برعاية أخوتهم بدافع الضرورة بينما يقوم أولياء الأمور بالعمل لتأمين سبل المعيشة. والحقيقة أنّ البيانات من المسوحات الأسرية المعيشية غير حاسمة: ففي 17 مسحاً عنقودياً متعدّد المؤشّرات أجري مؤخراً، تبّين أنّ احتمال التحاق الأطفال بالتعليم الابتدائي بدلاً من الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي وهم ما دون سن الالتحاق الرسمي بسنة واحدة أعلى في بعض البلدان في صفوف الأطفال الذين لديهم أخوة في المدارس الابتدائية، ولكنه أقل في بلدان أخرى. فتأثيرات الاختيار تعمل في الاتجاهين. ومن الأرجح أن ينحدر الأطفال الذين ليس لديهم أخوة في سن التعليم الابتدائي من أسر أصغر حجماً وأكثر ثراءً وأن يكونوا أول مولود في الأسرة. ومن المرجح أن يكون الأطفال الذين لديهم أشقاء في الفئة العمرية ذات الصلة ولكن غير ملتحقين بالتعليم، من مناطق محرومة لا تتوفر فيها خدمات ما قبل التعليم الابتدائي.

ولا تكشف إحصاءات الالتحاق بالمدارس بشكل مبكر إلا القليل عن مسألة الانتقال بين المستويات التعليمية. وكسياسة عامة، يبقى النقاش قائماً حول ما إذا كان على الأطفال في سن التعليم الابتدائي الذين لم يلتحقوا بالتعليم ما قبل الابتدائي أن يلتحقوا بهذا التعليم أولاً قبل الالتحاق بالتعليم الابتدائي أم لا.

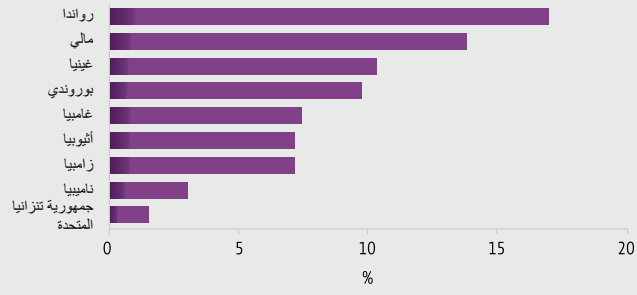
ويتم احتساب عدد الأطفال الذين تقلّ أعمارهم بسنة واحدة عن سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي في المؤشر العالمي 2-2-4، بغض النظر عما إذا كانوا ملتحقين بالتعليم ما قبل الابتدائي أو الابتدائي. ولا يميّز المؤشر بين الأطفال الذين يلتحقون بنوعي التعليم بالتسلسل في الأعمار المتوقعة وبين الأطفال الذين لا يلتحقون بالتعليم ما قبل الابتدائي ويلتحقون مباشرةً بالتعليم الابتدائي قبل سنة واحدة من العمر المحدد. وعلى عكس ذلك، فإنّ الأطفال في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي الذين يلتحقون بالتعليم ما قبل الابتدائي يعتبرون ملتحقين بالتعليم لغرض احتساب معدلات الأطفال غير الملتحقين بالتعليم (راجع **الفصل 10**). ولا يميّز معدل عدم الالتحاق بالمدارس بين الذين يلتحقون بالمدارس الابتدائية في الوقت المحدد وأولئك الذين يؤجلون الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي لسنة واحدة.

وتجمع بعض المسوحات، بما فيها المسوحات العنقودية المتعدّدة المؤشّرات، معلومات عن الحضور في السنة الدراسية الحالية والسابقة. وفي 9 من أصل 17 بلداً تتوفر فيها نتائج من المسح العنقودي المتعدّد المؤشّرات منذ العام 2015، تبيّن أن عدد الأطفال الذين تقلّ أعمارهم عن سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي بسنة واحدة والملتحقين بالمدارس الابتدائية أعلى من عدد الأطفال بهذا العمر الملتحقين بالتعليم ما قبل الابتدائي. وفي السنغال، 64% من هذا الفوج ملتحق بالتعليم المنظم، ولكن 19% فقط من الأطفال يباشرون التعليم الابتدائي في الوقت المحدد بعد التحاقهم بالتعليم ما قبل الابتدائي. والتقديرات المقابلة في مالي هي 90% و5%.

ولتوضيح ذلك، في نيجيريا، يمكن القول أنّ نوعي الالتحاق بالتعليم الابتدائي يتعايشان أي بشكل مبكر قبل العمر المحدد وبشكل متأخر بعد العمر المحدد **(الشكل 8-11)**.

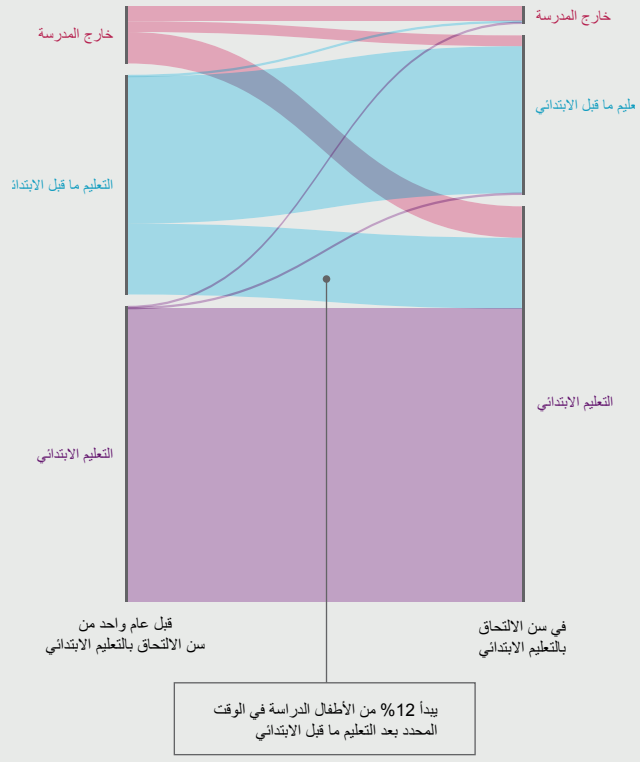
> في فييتنام، من الأرجح أن تقوم الفتيات من الفئات التي تعاني من الحرمان واللواتي يلتحقن بالتعليم بشكل مبكر بالزواج أو الانجاب في سنّ المراهقة.

الشكل 7-11:
يلتحق العديد من الأطفال بالمدارس الابتدائية بشكل مبكر في أفريقيا جنوب الصحراء
النسبة المئوية للأطفال في سن 5 سنوات الملتحقين بالمدارس الابتدائية ، بلدان أفريقية جنوب الصحراء مختارة فيها عمر الالتحاق هو 7 سنوات ، 2012-2016



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig11_7
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على قاعدة البيانات العالمية لعدم المساواة في التعليم.

الشكل 8-11:
في نيجيريا، يبدأ 12% من الأطفال الدراسة في الوقت المحدد بعد التعليم ما قبل الابتدائي
الخبرة المدرسية بين الأطفال عند الالتحاق بالتعليم قبل عام واحد من سن الالتحاق وفي سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ، نيجيريا ، 2016



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig11_8
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على بيانات المسوحات العنقودية المتعددة المؤشرات.

ويدخل جميع الملتحقين بالتعليم قبل الابتدائي المدارس الابتدائية، وإن لم يكن بالضرورة على الفور: فثلثي الأطفال في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي يبقون في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي. ومعظم الأطفال في سن التعليم الابتدائي يلتحقون بالمدارس الابتدائية من دون أن يكونوا قد التحقوا بالتعليم ما قبل الابتدائي. و هكذا، وعلى الرغم من أنّ أغلبيةً كبيرةً تلتحق بالتعليم المنظم قبل سنة من سن الالتحاق بالتعليم الابتدائية، فإنّ أقليةً صغيرةً تمثل الحالة المثلى أي الالتحاق بالتعليم الابتدائي في الوقت المحدد بعد الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي.

وتتمثل أحدى المقاربات المتبعة لتحسين وضع الأطفال في سن التعليم الابتدائي الذين لم يسبق لهم أن التحقوا بالتعليم ما قبل الابتدائي في اعتماد الاستعداد المعجّل للتعليم: فيوفر برنامج في إثيوبيا مثلاً 150 ساعةً من هذا التحضير على مدى أشهر الصيف السابقة للالتحاق (UNICEF, 2019).

وتعتمد التوصيات على نطاق الأنظمة على تحليل الفروق في متوسط النتائج بين المسارين. ويتطلّب ذلك معلومات عن نتائج التعلم في الصفوف الأعلى، وعن سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي، وعن المواظبة خلال التعليم ما قبل الابتدائي. وتحدد اعتبارات كل حالة على حدة المسار الأنسب. وتقوم بعض الأنظمة بالتخلي عن الالتحاق القائم على أساس العمر والانتقال في الصفوف الأولى لصالح اعتماد صفوف الاستقبال الجامعة، ممّا يوفر المرونة في سن ووقت الالتحاق في المرحلة التي تسبق مرحلة الانتقال بين الصفوف. وتُمارس هذه المقاربة في بعض الولايات الألمانية وتم اقتراحها مؤخراً في مقاطعة نيو برونزويك في كندا (Sweet, 2019).

الامنور (في الوشاح أصفر)، 16 سنةً، تعدّ أدواتها خلال حضورها ورشة عمل حول تركيب وتصليح الألواح الشمسية المنشرة في مخيم كوتوبالونغ-بالوخالي الضخم، في بازار كوكس، بنغلادش.

مصدر الصورة: UNICEF/Brown

الرسائل الرئيسية

تشير البيانات الجديدة إلى أنّ معدلات مشاركة البالغين في التعليم والتدريب في الشهر السابق قد بلغت 1% في البلدان المنخفضة الدخل، و % في البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، و3% في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى، و16% في البلدان المرتفعة الدخل؛ وخلال الاثني عشر السابقة، بلغت هذه المشاركة 11% في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى و48% في البلدان المرتفعة الدخل.

في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يرجح أن يشارك البالغون ذوو المهارات العالية في التدريب بمعدل يفوق بثلاث مرات معدّل البالغين ذوي المهارات المتدنية: 58% مقابل 20%.

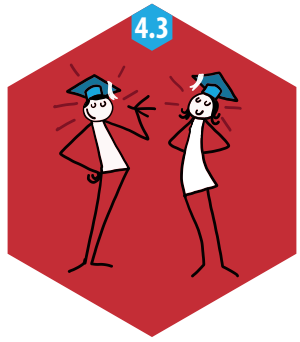
في الاتحاد الأوروبي، لا يشارك نحو 60% من البالغين في تعليم الكبار لأنهم لا يرون حاجةً لذلك. يشكّل توقيت التدريب أو موقعه غير الملائم حاجزاً مؤسسياً مهمّاً. ويشكّل ضيق الوقت والمسؤوليات الأسرية حواجز ظرفيةً شائعةً لا سيما بالنسبة إلى النساء.

تضمن قواعد مانديلا لعام 2015 حق 10.7 مليون سجين في التعليم، ولكن لا تتوافر أي بيانات تقريباً لرصد التطبيق. ومن شأن الحصول على التعليم في سجون الولايات المتحدة أن يوفّر على الحكومات 366 مليون دولار سنوياً من تكاليف السجن.

بلغت المشاركة العالمية في التعليم العالي 224 مليون في العام 2018، أي بنسبة التحاق إجمالية تبلغ 38%.

في شمال أفريقيا وغرب آسيا، اتسع نطاق المشاركة في التعليم العالي بسرعة، وتم تحقيق التكافؤ بين الجنسين، ولكن المسارات تختلف بين بلد وآخر. وفي تونس، شهدت معدلات الالتحاق بالتعليم ركوداً في حين ازداد التفاوت بين الجنسين على حساب الرجال.

الفصل 12



الغاية 4-3

التعليم التقني والمهني والعالي وتعليم الكبار

ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيّد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول عام 2030.

المؤشر العالمي

4-3-1 – *معدل مشاركة الشباب والكبار في التعليم والتدريب النظاميين وغير النظاميين خلال الاثني عشر شهراً الماضية حسب نوع الجنس*

المؤشرات المواضيعية

4-3-2 – *المعدل الإجمالي للالتحاق بالتعليم العالي حسب نوع الجنس*

4-3-3 – *معدل المشاركة في البرامج التقنية-المهنية (لمن تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً) حسب نوع الجنس*

التعليم التقني والمهني وتعليم الكبار 238
التعليم العالي 239
المحور 12-1: يواجه البالغون عقبات متعددة في سعيهم إلى الحصول على فرص التعليم 242
المحور 12-2: التعليم في السجون حق واستثمار 243

التعليم التقني والمهني وتعليم الكبار

في إطار عمل بيليم وتماشياً مع توصية العام 2015 بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، يجمع *التقرير العالمي* الرابع *عن تعلّم الكبار وتعليمهم* بين استعراضات للسياسات وتحليلات كمية للبيانات ودراسات حالات. ويرى التقرير أن التقدم المحرز في تعليم الكبار غير كاف. فقد أفاد حوالي ثلث البلدان التي تتوفر فيها البيانات عن معدلات مشاركة تقل عن 5%؛ فيما أبلغ ربع البلدان عن معدلات تتراوح بين 5 و10%. ولم تزدد المشاركة على الإطلاق، أو أنها ازدادت بمعدلات تعد الأبطأ، بين الفئات المهمشة بما في ذلك البالغون ذوو الإعاقة. وقد أجاب 152 بلداً من أصل 198 بلداً على المسح الذي أجري في إطار التقرير العالمي الرابع. فأفاد 103 من هذه البلدان عن معدلات مشاركة تستند إلى أرقام فعلية لا إلى تقديرات. وبما أنّ التقرير العالمي الرابع هو دراسة تُجرى كلّ أربع سنوات، تُستخدم مصادر أخرى لإعداد التقارير السنوية الروتينية (UIL, 2019).

ويبيّن المؤشر العالمي 1-3-4 معدل مشاركة الشباب والكبار في التعليم والتدريب النظاميين وغير النظاميين في الأشهر الاثني عشر السابقة، حسب نوع الجنس. وفي العام 2019، أُدرجت لأول مرة تقديرات تستند إلى قاعدة بيانات منظمة العمل الدولية لمسوحات القوى العاملة لرصد المؤشر، مما أدى إلى زيادة التغطية من 45 إلى 106 بلداً، أُضيف 70 منها منذ العام 2015. وكما أشار *التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2018/2017*، فإن مواءمة المسوحات مع المؤشر غير مثالية. ومن التحديات التي تؤدي إلى ذلك، عدم توحيد المعايير في المسائل المتعلقة بتعليم الكبار وتدريبهم، والتباين في تعريف الفئة العمرية (مثل تعريف البالغين على أنهم الأشخاص ما فوق الـ15 عاماً أو ما فوق 18 عاماً). ومن أكثر المسائل التي تترتب على ذلك الاختلاف في تحديد الفترة المرجعية. وإن "الاثني عشر شهراً الماضية" المنصوص عليها في المؤشر مستوحاة من مسح الاتحاد الأوروبي لتعليم الكبار (AES)، وهو مسحٌ من مسحين لتعليم الكبار يشملان دول عدة، إلى جانب برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (PIAAC). ويستخدم العديد من مسوحات القوى العاملة فترةً مرجعيةً أقصر، وهي عادةً شهر واحد.

ولكي تكون معدلات المشاركة المحسوبة لفترات مرجعية مختلفة قابلةً للمقارنة، لا بدّ من معرفة توزيع مدة التدريب، ونوعية المشاركة في الأنشطة المتعددة خلال فترة الاثني عشر شهراً نفسها، والآثار الموسمية. وترتبط الفترة المرجعية بمستوى المشاركة العام، مما يزيد من تعقيد المقارنة: فمدة الإثني عشر شهراً تقتصر إلى حد كبير على البلدان المرتفعة الدخل. وفي 71 بلداً، بلغ متوسط معدل المشاركة في تعليم الكبار عند اعتماد "الشهر السابق" كفترة مرجعية 1% في المائة في البلدان المنخفضة الدخل، و2% في البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، و3% في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى، و 16% في البلدان ذات الدخل المرتفع. وباعتماد فترة "الاثني عشر شهراً السابقة" كفترة مرجعية، تبلغ هذه النسبة 11% في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى و48% في البلدان ذات الدخل المرتفع **(الشكل 1-12)**. ومن المهم عدم خلط البيانات من فترات مرجعية مختلفة.

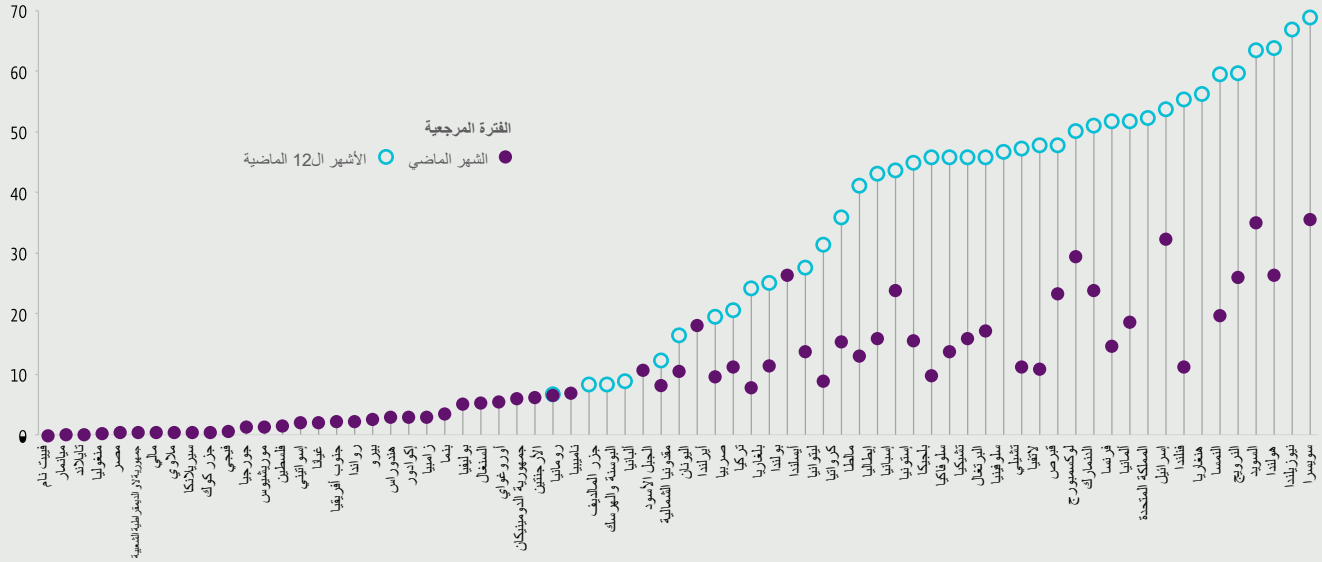
في بعض البلدان فجوات كبيرة بين الجنسين في تعليم الكبار و تدريبهم، بصرف النظر عن الفترة المرجعية. فتتجاوز معدلات مشاركة الإناث معدلات مشاركة الذكور في دول البلطيق (على سبيل المثال بنسبة 14 نقطة مئوية في إستونيا، و9 نقاط مئوية في لاتفيا) وفي البلدان الاسكندنافية (على سبيل المثال بنسبة 12 نقطة مئوية في فنلندا، و9 نقاط مئوية في السويد) (Eurostat, 2019). ومن الأسباب المحتملة، الفصل بين الجنسين في التعليم والعمل. ويلتحق عدد قليل جداً من الذكور بالتعليم العالي وبالتعليم والتدريب المهنيين والتدريب في مجالات الصحة والتعليم والرعاية الاجتماعية: 9% في إستونيا و16% في فنلندا، أي أقلّ بكثير من متوسط الاتحاد الأوروبي البالغ 23% (European Institute for Gender Equality, 2019). وبالإضافة إلى ذلك، يوجد في هذه البلدان فصل بين الجنسين في سوق العمل بمعدلات تفوق المتوسط وذلك وفق المهنة و/أو القطاع (Burchell et al., 2014). فمن الأرجح أن تنخرط النساء، على سبيل المثال، في العمل كممرضات ومساعدات في مجال الرعاية الصحية و/أو في القطاع العام، حيث تكون فرص التدريب أعلى.

> "في بعض البلدان فجوات كبيرة بين الجنسين في تعليم الكبار وتدريبهم"

الشكل 1-12:

لا تزال المشاركة على نطاق واسع في تعليم البالغين غير شائعة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل

معدل المشاركة في التعليم النظامي أو غير النظامي للبالغين في الشهر الماضي أو في الأشهر الإثني عشر الماضية، بلدان مختارة، 2015-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig12_1

المصادر: قواعد بيانات معهد اليونسكو للإحصاء واليوروستات.

ولا بدّ من القيام بالمزيد من أجل تحقيق تفصيل متسق للمؤشر 1-3-4 وفقاً للحالة الاجتماعية والاقتصادية في جميع المسوحات. وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يفوق احتمال مشاركة البالغين ذوي المهارات العالية في التدريب ثلاثة أضعاف احتمال مشاركة البالغين ذوي المهارات المنخفضة: 58% مقابل 20% (OECD, 2019a). فمن الأقل احتمالاً أن يتوجّب على العاملين في المهن ذات المهارات المنخفضة رفع مستوى مهاراتهم. وقد يكون الشباب الذين يعانون من الحرمان أقلّ ميولاً إلى اعتبار أنفسهم متعلمين خارج إطار المدرسة والبحث عن فرص للتعليم، مما يغذّي دورة الحرمان التعليميّ (Wikeley et al., 2009). وقد أظهر استعراض لقدرة أنظمة تدريب الكبار في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أنها تكافح من أجل الوصول إلى الفئات الممثلة تمثيلاً منتقصاً، بما في ذلك العاطلون عن العمل والمهاجرون والبالغون ذوو التحصيل التعليمي المتدني، لا سيما مع وجود تحديات كشيخوخة السكان والعولمة والرقمنة. فمعظم الأنظمة تعاني من عدم كفاية التمويل. وتشمل العقبات الأخرى تدني نوعية التدريب وملاءمته وعدم ملاءمة آليات تقييم المهارات وآليات الإدارة (OECD, 2019a).

وتمثل مسوحات القوى العاملة مصدراً رئيسياً للبيانات المتعلقة بفرص تعلم الكبار مما يشير إلى الدور الكبير للتدريب المتصل بالعمل. ويؤكد بعض المراقبين على ضرورة إعادة تركيز الاهتمام على البناء الاجتماعي لعدم المساواة والحواجز ذات الصلة التي تحول دون مشاركة الكبار في التعليم (Rubenson, 2018). فعلى سبيل المثال، يؤثر الفارق في الوقت المتاح على مشاركة الذكور والإناث **(المحور 1-12)**. وقد يتاح للسجناء، وهم فئة ضعيفة، وقت أطول من الوقت المتاح لعامة السكان، ومع ذلك غالباً ما تضيع فرصة التعليم في السجون **(المحور 2-12)**.

التعليم العالي

بلغت المشاركة العالمية في التعليم العالي 224 مليون في العام 2018، أي ما يعادل 38% كنسبة التحاق إجمالية. وتراوحت الحصص بين 9% للبلدان ذات الدخل المنخفض و 75% للبلدان ذات الدخل المرتفع. وعلى الصعيد العالمي، فإن 19% من طلاب التعليم العالي مسجّلون في برامج قصيرة (التصنيف الدولي الموحد للتعليم 5)، و68% في برامج البكالوريوس (التصنيف الدولي الموحد للتعليم 6)، و11 في المائة في برامج الماجستير (التصنيف الدولي الموحد للتعليم 7)، و1% في برامج الدكتوراه (التصنيف الدولي الموحد للتعليم 8). وقد حققت شرق وجنوب شرق آسيا أعلى حصة من الطلاب المسجلين في برامج قصيرة (33%) فيما سجلت وأوروبا وأمريكا الشمالية أعلى نسبة في برامج الماجستير (20%) **(الجدول 1-12)**.

شهدت منطقة شمال أفريقيا وغرب آسيا توسعاً يُعدّ من الأسرع في مستويات المشاركة في التعليم العالي منذ العام 2013. غير أنّ تجارب البلدان تختلف. فقد سجّلت تونس معدلات مشاركة من بين الأعلى حديثاً أي في العام 2010، ولكنّ هذه المعدلات بقيت على حالها تتراوح عند حوالي 35% من ذلك الحين. في الوقت نفسه، ارتفعت معدلات الالتحاق في المملكة العربية السعودية بأكثر من الضعف بين عامي 2009 و2017،

من 32% إلى 70%. وفي بلدان أخرى في المنطقة، كالجزائر، كانت المرأة هي المستفيد الرئيسي من الارتفاع السريع في الالتحاق بالتعليم العالي. وعلى عكس ذلك، زادت المملكة العربية السعودية، التي تشهد مستويات تفاوت بين الجنسين من بين الأعلى، من مستويات الالتحاق وحققت التكافؤ بين الجنسين في الوقت عينه. وفي العام 2017، حقق المغرب التكافؤ بين الجنسين بعد أن كانت فيه معدلات الالتحاق بالتعليم العالي من بين الأكثر تفاوتاً بين الجنسين في أوائل التسعينات (3 نساء مقابل كل 10 رجال). وفي العام 2011، كان المغرب قد سجّل معدل المشاركة المتدني نفسه الذي سجل في السودان (16%)، ولكنّ السودان شهد ركوداً منذ ذلك الحين فيما أنّ المغرب رفع من نسب مشاركته بأكثر من الضعف في سبع سنوات لتصل إلى 36% **(الشكل 2-12)**.

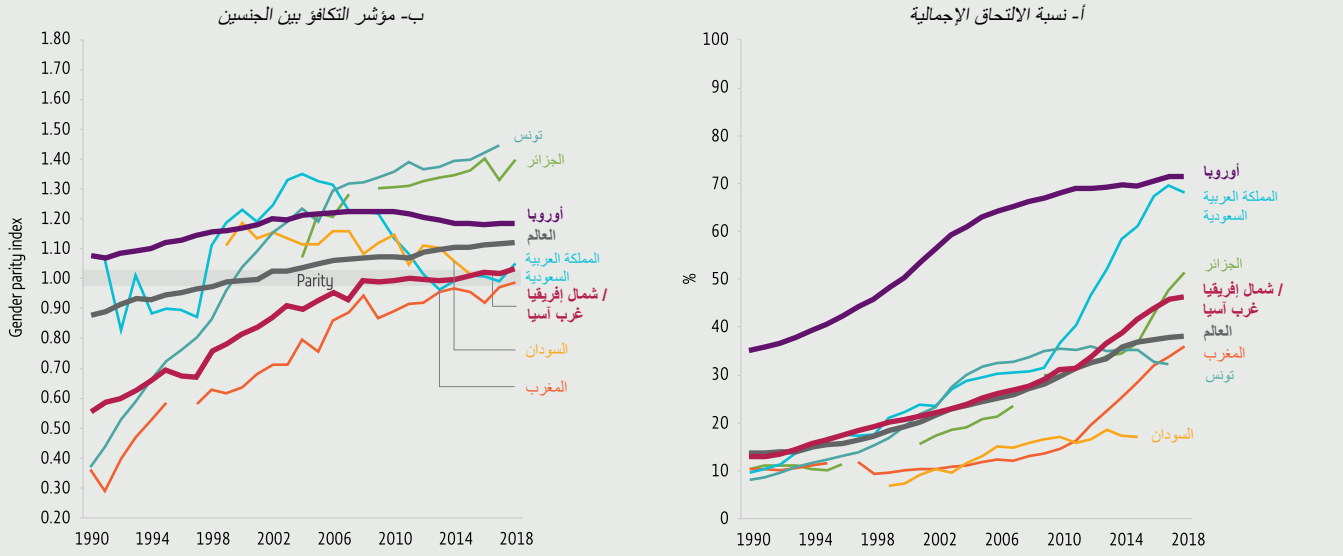
وحتى عندما يفوق عدد النساء الملتحقات بالتعليم العالي عدد الرجال، فقد يواجهن ظروفاً غير متساوية. فتمثيل النساء منتقص في هيئات التدريس العليا وهيئات صنع القرار في التعليم العالي في العديد من البلدان، ممّا يدلّ على وجود ثقافات مؤسسية غير شاملة أو غير موجّهة نحو إحداث تغيير اجتماعي وثقافي أوسع نطاقاً بهدف تحقيق قدر أكبر من المساواة بين الجنسين. وتسهم العمليات التقليدية لتوظيف أعضاء هيئة التدريس التي تكافئ المسارات الأكاديمية الخطية المتفرغة وغير المنقطعة في الانتقاص من تمثيل المرأة في الأوساط الأكاديمية العليا، حتى عندما يفوق عددهن عدد الرجال في مرحلة الدراسة. ومن الأرجح أن تتعرّض المرأة للحرمان بفعل وجود معايير لا تعترف بالالتزامات المتضاربة، على غرار مسؤوليات الرعاية التي تقع على عاتق المرأة. وفي العام 2010، تبنّت مجموعة الجامعات الرائدة الثمانية في أستراليا مبدأ الجدارة في توظيف أعضاء هيئة التدريس وتقييمهم (Rafferty et al., 2010). وتشجّع هذه المقاربة على إجراء تقييم شامل ومتعدد الأبعاد للإنجاز الأكاديمي يتجاوز

الجدول 1-12:
مؤشرات المشاركة في التعليم العالي، 2018

	نسبة الالتحاق الإجمالية (%)	نسبة الطلاب المسجلين في التعليم العالي (%)			
		التصنيف الدولي الموحد للتعليم 5	التصنيف الدولي الموحد للتعليم 6	التصنيف الدولي الموحد للتعليم 7	التصنيف الدولي الموحد للتعليم 8
العالم	**38**	**19**	**68**	**11**	**1**
أفريقيا جنوب الصحراء	9	20	70	9	2
شمال أفريقيا وغرب آسيا	46	19	71	9	1
آسيا الوسطى والجنوبية	26	3	83	13	1
آسيا الوسطى والجنوبية	45	33	61	6	1
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	52	10	84	5	1
أوقيانيا	73	26	57	14	3
أوروبا وأمريكا الشمالية	77	21	56	20	3
البلدان ذات الدخل المنخفض	9	8	82	8	1
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	25	6	83	11	1
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	53	28	63	7	1
البلدان ذات الدخل المرتفع	75	21	58	18	3

Note: bachelor's = 6 ISCED programmes; short-cycle = 5 ISCED programmes; degree = 7 ISCED master's; = 8 ISCED doctorate.
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 2-12:
لا تتمتع جميع البلدان بتوسع سريع للتعليم العالي
مؤشرات التعليم العالي، بلدان مختارة من شمال أفريقيا وغرب آسيا والمتوسطات الإقليمية، 1990-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig12_2
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

> تمثيل المرأة منتقص أيضاً في هيئات التدريس العليا وهيئات صنع القرار في التعليم العالي في كثير من البلدان

التركيز الضيق على عدد المنشورات، ويأخذ في الاعتبار فترات التوقف عن العمل والالتزامات والظروف الفردية الأخرى. وتؤيد التوجيهات الرسمية للاتحاد الأوروبي اعتماد الحوافز، وإذا لزم الأمر، العقوبات القانونية لتشجيع استخدام نظام الحصص (quota) والأهداف الجنسانية في الجامعات (European Commission, 2018).

كذلك لا بد من تطبيق التقييم الشامل للجدارة على الطلاب أيضاً. فالطلاب الفقراء في الولايات المتحدة يسجلون علامات أدنى من غيرهم في اختبارات القبول الجامعية الموحدة (Perry, 2019). وكتدبير مضاد، اعتمدت إحدى الشركات المسؤولة عن هذه الاختبارات علامةً رقميةً على الظروف الصعبة تقيس العوامل الاجتماعية-الاقتصادية في الأحياء والمدرسة (Escobar, 2019). ومع ذلك، ومثلما لا يمكن تقييم فترات الراحة الوظيفية للأكاديميين عبر قياس "قيمة" إنجاب الأطفال وكم" توازي" من المنشورات (Klocker and Drozdzewski, 2012)، فقد سُحب هذا التدبير اعترافاً بأن الحرمان لا يمكن قياسه بشكل عادل من خلال رقم واحد (Hartocollis, 2019).

ويواجه الشباب الذين يعانون من الحرمان عقبات متعددة في النفاذ إلى التعليم العالي، بما في ذلك عقبات تتعلّق بالقدرة على الحصول على المعلومات وبالقدرة على التشبيك. وإن المستشارين والمرشدين مهمون جداً بالنسبة إلى هؤلاء المتعلمين. ومع ذلك، فإنّ فرص الأقليات والطلاب ذوي الإعاقة وأولئك الذين يعيشون في المناطق الريفية أو الفقيرة وغيرهم من الطلاب المحرومين بتلقي المشورة الملائمة بشأن فرص التعليم هي أقلّ **(الإطار 1-12)**.

حتى عند تزويد أعضاء الفئات الممثلة تمثيلا منتقصاً في الجامعات بالمعلومات والدعم، يبقى احتمال معرفتهم بكيفية عمل النظام أقلّ. من جهة أخرى، ينفق أولياء الأمور الأثرياء في الولايات المتحدة طاقةً وموارد كبيرة على قبول أولادهم في الجامعة، ممّا أدى إلى فضائح كبيرة حيث كان القبول غير قانوني في بعض الأحيان أو بطريق ملتوية معروفة ب "الباب الخلفي"، أو تبيّن أنّ شخصاً آخر بديلاً عن الطالب قام بالخضوع لاختبار الدخول (Robbins, 2019; Tough, 2019). وفي عملية احتيال في 2019، تبيّن أن بعضاً من أولياء الأمور قاموا بدفع الرشاوى لتزوير نتائج الاختبارات والمؤهلات الرياضية لضمان التحاق أولادهم بجامعات النخبة. وتضمّن الاحتيال أيضاً الغش في اختبارات القبول الموحدة عن طريق تزوير أهلية الحصول على وقت إضافي التي تُمنح للأشخاص ذوي الإعاقات التعلّمية أو الجسدية أو العقلية (Durkin,

الإطار 1-12:

يحتاج الشباب الذين يعانون من الحرمان إلى مزيد من الدعم للالتحاق بالتعليم العالي ولكنهم يحصلون على دعم أقل.

كجزء من نظام الدعم العام، يمكن أن يلعب المرشدون دوراً مهماً في توجيه الشباب نحو التعليم العالي. غير أنّ خدمات الإرشاد غالباً ما لا تصيب في استهدافها. وفي الولايات المتحدة، يزيد احتمال التحاق الطلاب الذين يستفيدون من المشورة الفردية بالكليات بأكثر من ثلاثة أضعاف، ويزيد احتمال التقدم بطلب للحصول على معونة مالية بنحو سبعة أضعاف. ومع ذلك، فإن عدد الطلاب الذين يستفيدون من ذلك قليل جداً: فيبلغ متوسط عدد الطلاب لكل مستشار 455 طالباً، أي ما يقارب ضعف النسبة الموصى بها أي 250 إلى 1 (American School Counselor Association, 2019; Chrisco Brennan, 2019). كذلك فإن التوزيع الجغرافي للوصول إلى المرشدين غير منصف. فغالباً ما يكون التوجيه الجامعي غير كاف أو غير موجود في المدارس الثانوية الريفية. ولكنّ البرامج الالكترونية بدأت تظهر لسدّ الفجوة. فبرنامج "نافيجيت" الخاص بالكليات يجمع بين الارشاد عبر الهاتف وعبر الرسائل النصية وعبر البريد الإلكتروني. ويعتمد مشروع تجريبي لهيئة الإرشاد في الكليات Corps Advising College، وهي منظمة غير ربحية، على عقد الاجتماعات عن طريق الفيديو (Friess, 2019). وفي مدينة نيويورك، يمكن لطلاب الجامعات القيام بدور المرشدين في توجيه أقرانهم (Gonser, 2019).

والنفاذ إلى المرشدين محدود أكثر في فرنسا، ولا سيما في المناطق الأكثر حرماناً، حيث تبلغ النسبة 1200 إلى 1 في بعض المدارس الثانوية (Mayer, 2019). وإن ارتفاع أعباء العمل يحدّ من الوقت المتاح للمرشدين مع الطلاب ومن قدرتهم على تقديم التوجيه الأكاديمي. وقد أظهر مسح أجراه المجلس الوطني في العام 2018 لتقييم سياسة التعليم أنّ نصف الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و25 عاماً كانوا غير راضين عن المشورة التي تلقوها في المدارس الثانوية ولم يشعروا بدعم مدرستهم في هذه المرحلة المهمة في حياتهم. وعلى عكس ذلك، تشكّل المشورة في فنلندا جزءاً من التعلّم منذ مرحلة التعليم الابتدائي. فيتلقى طلاب المرحلة الإعدادية ساعتين من الإرشاد الإلزامي في الأسبوع مع معلمين متخصصين، ينسقون زيارات للشركات وعرض أفلام عن المهن ومقابلات فردية مع الطلاب وأولياء الأمور في مجالات اهتمام معيّنة (Hoibian and Millot, 2018).

ويشكّل الاعتراف بالتنوع وقبوله تحدياً هاماً. ويمكن أن تؤثر تصورات المرشدين والتحيزات الاجتماعية والثقافية والقوالب النمطية الجنسانية على تعليم الطلاب وخياراتهم المهنية (United States Department of Education, 2018).
وقد يفسر ذلك التمثيل الناقص للمرأة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في التعليم العالي. وقد بيّن مسح عشوائي على الإنترنت لمرشدي المدارس الثانوية في ولاية ويسكونسن في الولايات المتحدة أنه على الرغم من اعتقاد المرشدين أن أداء الطالبات أفضل من أداء الطلاب الذكور في الرياضيات وأنهن أكثر احتمالاً للنجاح، فإنهم أقل احتمالاً لتوجيههن نحو دراسة الرياضيات بدل اللغة الإنجليزية (Welsch و Windeln, 2019). كذلك قد يقلل المرشدون البيض من جودة الكليات والجامعات المعروفة تاريخياً على أنها جامعات للسود فيفشلون في إعطاء النصح المناسب للطلاب من العرق الأسود (Miller, 2020).

ويمكن أن يساعد التدريب أثناء الخدمة والتعليم المستمر المرشدين على تحديد سبل التوجيه التي يشوبها التمييز لتصحيحها. وفي المناطق المدرسية التي تعد أعداداً كبيرةً من الطلاب من الأقليات، يجري تدريب المرشدين على تحديد ودعم الطلاب الذين يظهرون قدرةً على الالتحاق بالتعليم العالي بشكل مبكر. وتسعى تدخلات أخرى إلى دعم الطلاب الضعفاء الساعين إلى متابعة دراستهم الجامعية. فعلى سبيل المثال، تشجّع برامج الوصول إلى الجامعات طلاب الصف التاسع من الأقليات الذين يعانون من الحرمان على أن يكونوا أكثر طموحاً في اختيارهم للصفوف بحيث يتمّمون متطلبات القبول في الجامعات (United States Department of Education, 2018).

2019). ويؤدي اسغلال سياسات التعليم الشامل إلى الآساءة إلى المستفيدين المستهدفين منها من خلال تقويض الدعم المقدم للتكييف المشروع للتعليم مع حاجاتهم. (Golden and Burke, 2019; Juneja, 2019)

وتزداد هشاشة الطلاب مع تزايد عدد الطلاب المهمشين في التعليم العالي. ففي أواخر عام 2019، نظّم الطلاب الفرنسيون احتجاجات للحصول على خدمات سكنية وغذائية وصحية بأسعار أقلّ غلاءً (RFI, 2019). وفي الولايات المتحدة، تفيد التقارير بأن حوالي نصف الطلاب الجامعيين في مرحلة البكالوريوس يعانون من انعدام الأمن الغذائي، وأنّ ما يصل إلى واحد من كل خمسة طلاب يعاني من انعدام الأمن السكني (Broton and Goldrick-Rab, 2017). وأكثر من ربع طلاب الجامعات لديهم أطفالاً يعيلونهم (Institute for Women's Policy Research, 2014). وأقل من ثلث الأمهات العازبات يتخرجن في غضون ست سنوات من التسجيل (Institute for Women's Policy Research, 2018).

المحور1-12: يواجه البالغون عقبات متعددة في سعيهم إلى الحصول على فرص التعليم

لا بدّ من إطار واضح لتحليل العوائق التي تحول دون تعليم الكبار وتعلّمهم. ويشير مسح أجري في إطار البرنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين إلى العوائق باعتبارها عوامل تحول دون مشاركة البالغين في التعليم النظامي أو غير النظامي. ولا تُطرح هذه الأسئلة سوى على غير الملتحقين بالتعليم ولا يُسأل الملتحقون عمّا منعهم من زيادة مشاركتهم. وعلى عكس ذلك، يميّز مسح تعليم البالغين (AES) بين غير المهتمين بالتعليم أو التدريب وأولئك الراغبين فيه، ويحقق في العوائق التي تحول دون مشاركتهم.

وإنّ كيفية تصنيف هذه العوائق مسألة مهمة. ويقسّم تصنيف قديم العهد (Cross, 1981) العوامل التي تحول دون المشاركة إلى عوامل ظرفية (كظروف الحياة، أي المسؤوليات الأسرية أو ضيق الوقت)، وعوامل متصلة بالاستعداد (على سبيل المثال الاستعداد الذي تحدده تجارب التعلم السابقة والرغبة الشخصية بالتعلّم) وعوامل مؤسسية (مثل الظروف الهيكلية التي تعيق النفاذ إلى التعليم كالتكلفة، أو غياب الدعم، أو التوقيات الصارمة، أو محدودية توفر التعليم) (UIL, 2019).

وعادةً، يتم التحري عن العوائق المتصلة بالاستعداد في المسوحات بشكل أقلّ من التحري عم عوائق أخرى، وبالتالي يتمّ التقليل من قيمتها (Rubenson, 2011).

> "تزداد هشاشة الطلاب مع تزايد عدد الطلاب المهمشين في التعليم العالي."

إلا أنه عند قياس هذه العوامل يتبيّن أنها من العوامل الأقوى التي تحول دون تعلّم الكبار في معظم البلدان **(الشكل 3-12)**. وكمتوسط، في بلدان الاتحاد الأوروبي، تبيّن أنّ 60% من المشاركين في المسح غير ملتحقين بتعلّم الكبار لأنهم لا يرون حاجةً إليه. وتشكّل تكاليف وتوقيتات أو مواقع التدريب غير الملائمة أكثر العوائق المؤسسية الضاغطة. ويعدّ الافتقار إلى الوقت والمسؤوليات الأسرية أكثر الحواجز الظرفية شيوعاً، وفقاً لبيانات كل من برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC ومسح تعليم البالغين AES.

ويدعم تحليلٌ لأدلة إضافية من مسح برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين وُضع لغرض هذا التقرير هذه النتائج أو يوسّع نطاقها. ويتبيّن أنّ المجيبين في اليونان وتركيا هم أكثر تأثراً بالحواجز الظرفية. أماً ضيق الوقت فهو من العوائق المذكورة بتكرار في اليابان وجمهورية كوريا وسنغافورة، حيث أفاد المجيبون بأنهم منشغولون جداً في عملهم. وفي ما يتعلق بالعوائق المؤسسية، منعت تكاليف التدريب ما بين 25% و30% من البالغين في اليونان وإسرائيل وسلوفينيا من المشاركة؛ وفي فنلندا، ذكر حوالي واحد من كل خمسة أشخاص عوائق تتعلق بمواقع أو توقيتات التدريب غير الملائمة.

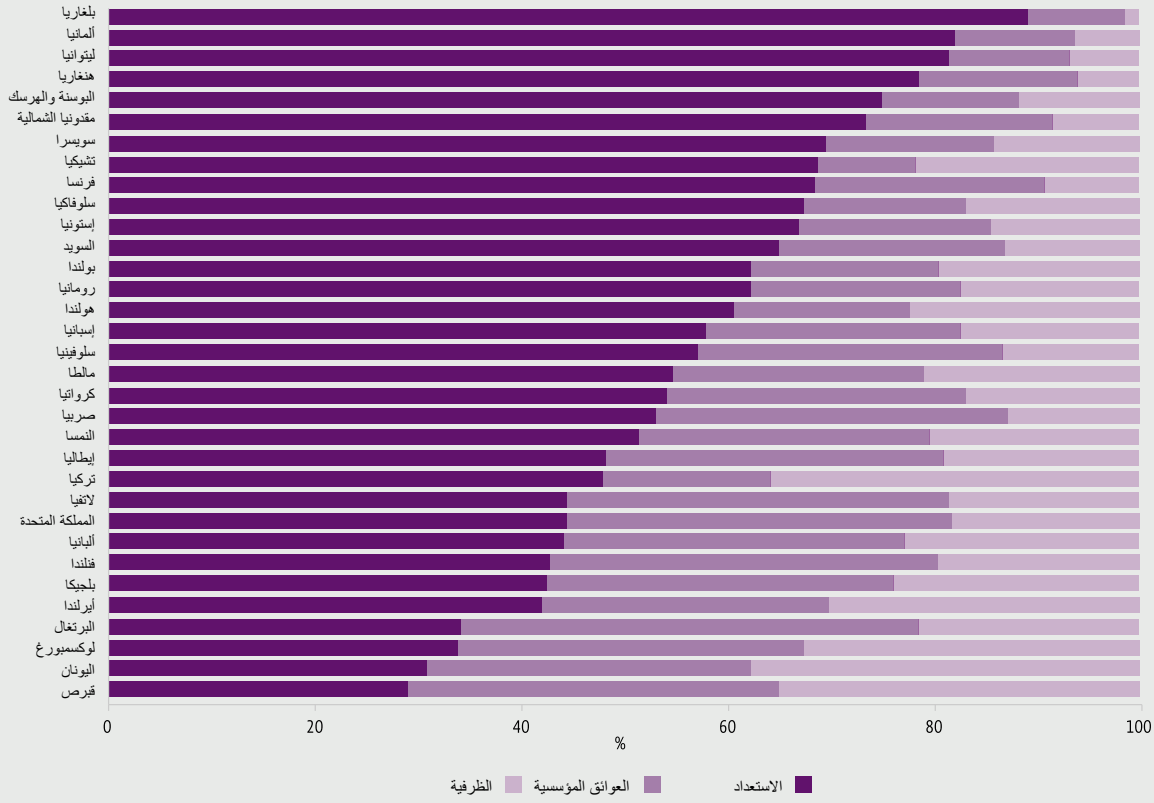
وتبرز فرنسا بشكل خاص لجهة عدم وجود دعم من أصحاب العمل أو من المؤسسات العامة في مجال تعليم الكبار، مع تحسّن طفيف بين جولات عامي 2011 و2016 لمسح تعليم البالغين AES. وهذا على الرغم من "حساب التدريب الشخصي"، وهو برنامج بدأ العمل به في العام 2014 يسمح للموظفين بتحويل رصيد الوقت المتراكم إلى منح، أو إجازات تدريبية، أو إلى عمل بدوام جزئي، أو إلى تقاعد مبكر. ولا تعالج الحوافز المالية العوائق إلا جزئياً. وينبغي الجمع بين هذه الحوافز والأدوات غير المالية، كخدمات المشورة وحملات التوعية والإعلام (OECD, 2019b).

وفي حين أن احتمال ذكر التوقيت كعائق هو أعلى بقليل بين الرجال، فمن الأرجح أن تذكر النساء المسؤوليات الأسرية في جميع البلدان باستثناء الدانمرك **(الشكل 4-12)**. ويرتفع هذا المنحى في جنوب أوروبا حيث ذكرت ثلثا المجيبات في بعض البلدان عدم مشاركتهن في تعليم الكبار لهذا السبب.

الشكل 12-3:

إنّ تجارب التعلم السابقة السلبية تثني العديد من البالغين عن المشاركة في تعليم البالغين

توزيع العوائق الرئيسية للمشاركة في تعليم البالغين بين غير المشاركين، دول أوروبية مختارة ، 2016



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig12_3

ملاحظة: إن العوائق المتعلقة بالاستعداد تحددها تجارب التعلم السابقة والميل الشخصي للتعلم. والعوائق المؤسسية هي شروط هيكلية تعيق الوصول، مثل التكلفة، وعدم وجود الدعم، وساعات العمل الصارمة أو محدودية الخدمات المتوفرة. أما العوائق الظرفية فهي ظروف حياتية، مثل المسؤوليات العائلية أو ضيق الوقت.

المصدر: يوروستات (2016).

وكشفت دراسة مقارنة تستند إلى 14 مسحاً لاستخدام الوقت و5 مسوحات للأسر في 19 بلداً أنّ الرجال يخصصون وقتا أطول بقليل من النساء للتعلم وللهوايات والأنشطة الاجتماعية. وسجّلت ألبانيا وباكستان وجمهورية مولدوفا وغانا المستويات الأعلى للتفاوت بين الجنسين: فالمرأة في غانا تكرّس نحو ساعتين يومياً أقلّ من الرجل لهذه الأنشطة (Rubiano-Matulevich and Viollaz, 2019). ومن الأرجح أن تعتبر النساء التكلفة على أنها عقبة أمام التعليم فيما يقل احتمال اعتبارهن التوقيت على أنه مشكلة ممّا يعكس على الأرجح انخفاض مشاركتهن في القوى العاملة وارتفاع معدلات عملهنّ في وظائف بدوام جزئي.

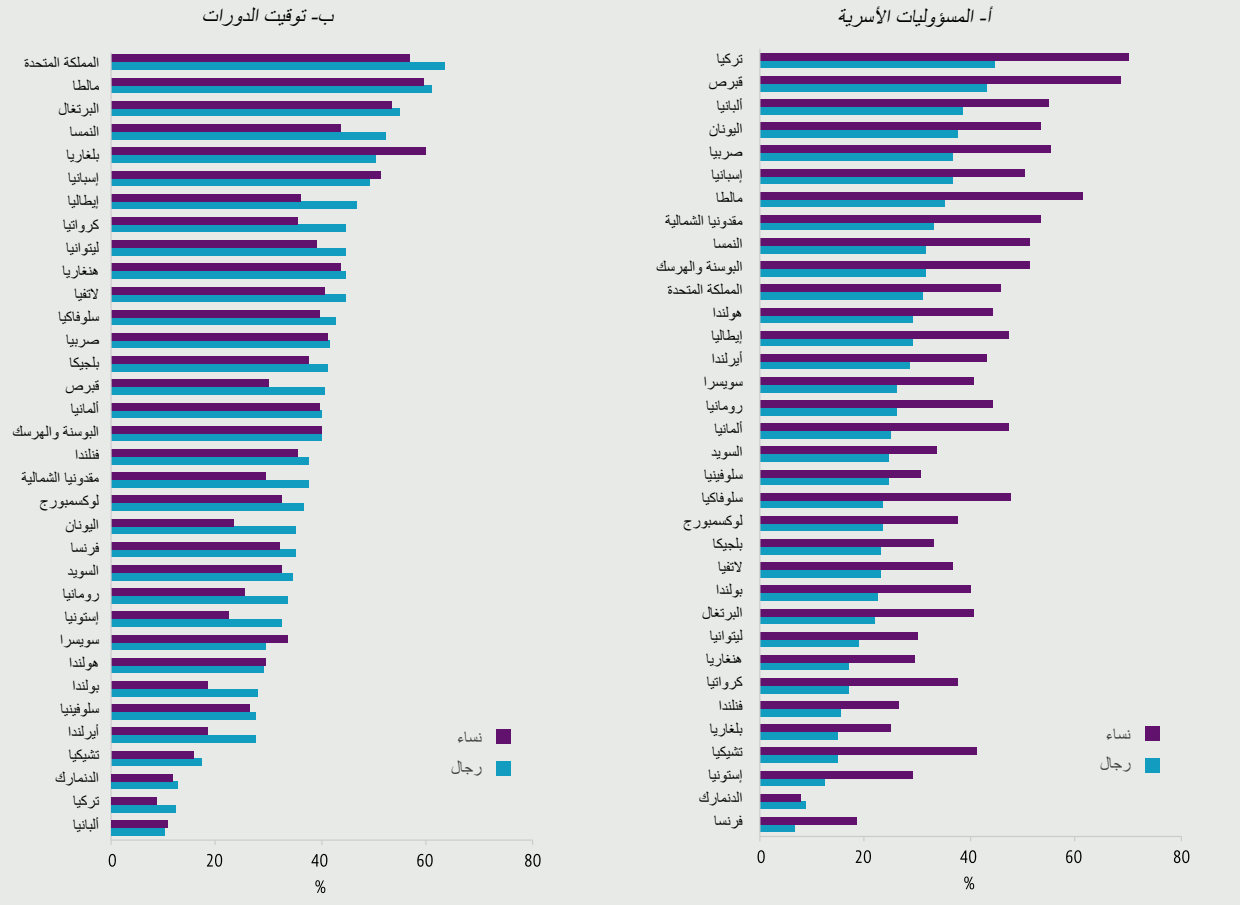
المحور 12-2: التعليم في السجون حق واستثمار

في العام 2018، كان ما يقدر بـ 10.7 مليون شخص في المؤسسات العقابية. أما البلدان العشرة التي تعدّ أكبر عدد من السجناء فهي الولايات المتحدة (2.1 مليون) والصين (1.7 مليون) والبرازيل (690 000) والاتحاد الروسي (583 000) والهند (420 000) وتايلندا (364 000) وإندونيسيا (249 000) وتركيا (233 000) وجمهورية إيران الإسلامية (230 000) والمكسيك (204 000) (Walmsley, 2018). ولا توجد بيانات عالمية حول نفاذ السجناء إلى التعليم أو حول نجاح البرامج التعليمية في السجون.

الشكل 4-12:

تميل النساء في الدول الأوروبية تقريباً بمرتين أكثر من الرجال إلى عدم المشاركة في تعليم البالغين لأسباب تتعلق بالأسرة

البالغون الذين يذكرون المسؤوليات الأسرية وتوقيت الدورات كعوائق تحول دون المشاركة في تعليم البالغين، حسب الجنس، دول أوروبية مختارة، 2016



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig12_4

المصدر: يوروستات (2016).

وتدعم حجج متعددة حق السجناء في التعليم (Vorhaus, 2014). وفي العام 2015، نُقحت القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء، التي اعتُمدت في العام 1955 وتم التصديق عليها بموجب قرارات المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة في عامي 1957 و1977. وأُعيد إطلاق هذه القواعد في العام 2015 باعتبارها قواعد مانديلا. وتحافظ هذه المبادئ على الإشارة الأصلية إلى حق السجناء في التعليم والتوجيه والتدريب المهنيين، التي تؤكد على أنه "لا بدّ من إدماج تعليم السجناء في النظام التعليمي للبلد حتى يتسنى لهم بعد إطلاق سراحهم مواصلة تعليمهم دون صعوبة" وعلى أنّ " تعليم الأميين والشباب من السجناء إلزامي" (UNODC, 2015). وقد استرشدت التشريعات الوطنية بهذه القواعد. فعلى سبيل المثال، يؤكد دليل السجون الوطني في الهند أن "تعليم المراهقين الأميين والسجناء البالغين يجب أن يكون إلزامياً" ويحاول ربط التعليم في السجون بالتعليم العام (India Ministry of Home Affairs, 2003).

وفضلاً عن كون التعليم حقاً من الحقوق الأساسية، فإنّ التعليم في السجون يدرّ بفوائد مهمة على السجناء والسجون والمجتمعات بشكل عام. وتساعد فرص تعلم المهارات واكتساب الخبرة في مجال العمل السجناء على الابتعاد عن الجريمة بعد أن يُطلق سراحهم. ويمكن أن يعزز ذلك ايضاً النظام والسلامة والأمن داخل السجون، مما يحوّلها إلى بيئات أكثر إيجابية (UNODC, 2017). وتشير الدراسات إلى أنّ ارتفاع مستويات التعليم يرتبط بانخفاض نسب العودة إلى الجريمة (Farley and Pike, 2018). وخلص تحليل توليفي أجري في الولايات المتحدة إلى أنّ التعليم في السجون يقلل من احتمال العودة إلى الإجرام بمقدار 13 نقطة مئوية. وتمثل زيادة فرص الحصول على العمل عاملاً رئيسياً في ذلك، مع الإشارة إلى أنّ التعليم المهني له ضعف تأثير أنواع التعليم الأخرى (Davis et al., 2013). وتقدر دراسة حديثة أنّ

> تبين من تحليل توليفي أجري في الولايات المتحدة أن التعليم في السجون يقلل من احتمال العودة إلى الإجرام بمقدار 13 نقطة مئوية

الحصول على التعليم في السجون يوفر على حكومات الولايات المختلفة ما يقدر بنحو 366 مليون دولار أمريكي سنوياً من تكاليف السجن (Oakford et al., 2019).

وتكافح أنظمة السجون الوطنية لتلبية الاحتياجات المتنوعة. ومن المرجح أن يكون السجناء أشخاصاً ينحدرون من بيئات اجتماعية صعبة، وأن يكونوا قد حصّلوا تعليماً محدوداً أو لم يحصّلوا أي تعليم، وأن يكونوا يعانون من الأمية حيث تفيد التقارير بأن 10% من السجناء في غينيا يعانون من الأميّة (Prison Insider, 2019). ويرتبط الحرمان من التعليم في السجون بالسن ونوع الجنس والإعاقة. وخلص استعراض أجري في إنجلترا (المملكة المتحدة) إلى أن توفير برامج تلبي كامل نطاق الاحتياجات الفردية يشكل تحدياً معقداً (Coates, 2016).

ومن الأرجح أن يكون السجناء الشباب قد حصلوا على التعليم. فقد خلص استعراض للسجناء المراهقين في ثماني مدن في أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي إلى أن 70% منهم كانوا ملتحقين بأحد برامج التعليم الرسمي (UNICEF and Universidad Diego Portales, 2017). وعلى عكس ذلك، تبيّن أنّ أقلّ من ربع جميع السجناء في معظم البلدان الأوروبية كانوا ملتحقين بأي تعليم وتدريب (Costelloe et al., 2012). ويحق للسجينات في الهند الحصول على التعليم، ولكن توفير التعليم يقتصر إلى حد كبير على التعليم الأساسي لمحو الأمية، وهناك حاجة إلى توفير التعليم بشكل مناسب للاحتياجات للسماح بالدراسة الذاتية (India Ministry of Women and Child Development, 2018). وفي المملكة المتحدة، تمّ تسجيل 32% من السجناء الجدد على أنهم يواجهون صعوبات في التعلم أو إعاقات تعلّمية في 2015/2014 أو هم أبلغوا عن وضعهم بأنفسهم (Coates, 2016). ووفقاً لقواعد السجون الأوروبية، "لا بدّ أن يسعى كل سجن إلى تمكين جميع السجناء من الوصول إلى البرامج التعليمية المتكاملة قدر الإمكان والتي تلبي احتياجاتهم الفردية مع مراعاة تطلعاتهم" (Council of Europe, 2006). غير أنه غالباً ما يسجل نقص في البرامج التي تلبي احتياجات السجناء ذوي الإعاقة (Council of Europe, 2018).

وتعمل دراسة حديثة لليونسكو على تعزيز الإمكانات التحويلية لمكتبات السجون. وتتيح هذه البرامج إمكانية الحصول على مواد ومعلومات القراءة، بما في ذلك معلومات قانونية ودعم للحصول على المؤهلات الرسمية، مما يؤدي إلى تعزيز الإلمام بالقراءة والكتابة وبناء ثقافة القراءة والتعلّم مدى الحياة. ويسمح البرازيل بتخفيف العقوبة على أساس القراءة؛ حيث يمكن للمشاركين في هذا البرناج تقديم ما يصل إلى 12 مراجعةً لكتب يقرأونها في السنة للحصول على تخفيض للعقوبة بـ48 يوماً (Krolak, 2019). غير أن مكتبات السجون قد تخضع لرقابة تعسفية. ففي سجون ولاية تكساس الأمريكية تمّ حظر أكثر من 15,000 كتاب، بما في ذلك روايات وسير ذاتية سياسية حائزة على جوائز(Schaub, 2016). ويحظّر استخدام مواد تعلّم لغة الإشارة لأنها قد تتيح للسجناء التواصل من دون لفت انتباه الحراس (Miller, 2016).

ويبقى التمويل من أكبر التحديات التي يواجهها السجناء. ففي العام 1994، تم منع السجناء الأمريكيين من الحصول على منح بيل Pell، وهي الشكل الرئيسي للمساعدة الطلابية الفيدرالية، إلى أن أعادت مبادرة تجريبية في العام 2015 إمكانية النفاذ إليها (Nadworny, 2019).

ويمكن للتعلم عن طريق الإنترنت والتعلم عن بعد أن يسهلا الوصول الى التعليم. ويقدر أنّ 80% من السجناء في كينيا وأوغندا لم يلتقوا قط بمحام (Gertz, 2017). ويسمح مشروع السجون الأفريقية للسجناء النفاذ إلى دورات عن بعد في الحقوق تعطى في جامعات بريطانية (Sawahel, 2017). ويحصل الطلاب المسجونون في نيجيريا على خصم بنسبة 50% على الرسوم الدراسية في الجامعة الوطنية المفتوحة (Farley et al., 2016). وفي حالة السجناء الذين لا يستطيعون الوصول إلى الإنترنت بانتظام أو بشكل متكرر، يشكّل هذا عقبةً أمام التعلم عن بعد. وقد أعتمدت جامعة جنوب كوينزلاند الأسترالية برنامج Connection the Making، الذي يقدم دورات وبرامج محملة على أجهزة الكمبيوتر المحمولة أو الخوادم بدلاً من الاعتماد على النسخ المطبوعة أو الإنترنت (Sawahel, 2017).

واستحدثت الحكومات في جميع أنحاء العالم برامج تعليمية في السجون. وتتيح أداة التحويل الرقمي لمؤسسات إعادة تأهيل وإصلاح السجناء في سنغافورة (Digitalisation of Inmate Rehabilitation and Corrections) لوحات (tablets) للسجناء ليس فقط ليتمكنوا من التواصل مع أسرهم ولكن أيضاً للاطلاع على الكتب ومصادر التعلم الإلكتروني وللتمكن من متابعة دراستهم لتحصيل الشهادات (Justice Trends, 2019). وفي أوروبا، يهدف برنامج "التعليم في السجون: المهارات الأساسية والتعلم الإلكتروني المختلط" (Prison Education: Basic Skills and Blended E-Learning) إلى تحسين التعليم في السجون من خلال تيسير النفاذ إلى تعلم المهارات الأساسية (Torlone and Vryonides, 2016). وفي الولايات المتحدة، تقيم الشبكة الوطنية للسجون (Incarceration Nations Network) شراكات مع منظمات ومرافق إصلاحية وجامعات لإنشاء مسارات بين السجون والكليات. وبناءً على هذا النموذج، يوفر مجتمع "أوبونتو" التعليمي في جنوب أفريقيا، الذي أنشئ بالشراكة مع جامعة Stellenbosch وقسم الخدمات الإصلاحية، إمكانية الوصول إلى التعليم الجامعي العام (Lindeque, 2018).

وتعتمد مبادرات عديدة على منظمات غير حكومية وعلى متطوعين. وفي إنجلترا (المملكة المتحدة)، تقوم مؤسسة شانون ترست بدعم السجناء الذين يعلّمون السجناء الأخرين القراءة في 124 سجناً (Moss, 2017). وتوفّر جميع سجون ولاية كاليفورنيا تقريباً في الولايات المتحدة دروساً في التعليم العالي وجهاً لوجه يدرسها معلمون من جامعات مجاورة، بما في ذلك للسجناء الذين يقضون أحكاماً بالسجن مدى الحياة (D›Orio, 2019).

في كوتشابامبا في بوليفيا، تستخدم فتاة تبلغ من العمر 11 عامًا مختبراً للحاسوب في مدرسة تدعمها منظمة Save the Children.

مصدر الصورة: SCUS/Save the Children

الرسائل الرئيسية

تُعتبر مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مهمةً للعمل ولكنها موزعة بصورة غير متساوية. ولا يتمتع بمهارات استخدام الصيغ الأساسية في جداول البيانات، وهي واحدة من تسع مهارات يتم رصدها، الا 7% من البالغين في البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، و 2% في 19 بلداً من البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى، و 4% في البلدان المرتفعة الدخل.

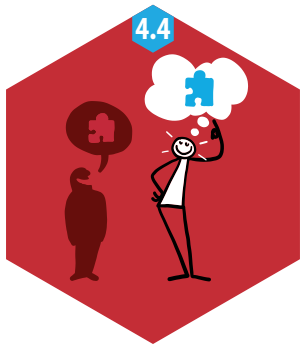
تظهر البيانات المفصلة الحديثة عن المهارات المتعلّقة بجداول البيانات الواردة من 10 من البلدان الأفقر تفاوتات كبيرة حسب العمر؛ وحسب نوع الجنس (على حساب المرأة في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى وعلى حساب الرجل في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى)؛ ولا سيما حسب الثروة: فعلى سبيل المثال، 3% من النساء من الخُمس الأفقر يتمتعن بهذه المهارات مقابل 35% من الخُمس الأثرى في سورينام و39% في منغوليا.

ستشمل المهارات الجديدة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي سيتم رصدها في السنوات المقبلة القدرة على وضع تدابير أمنية فعّالة لحماية الأجهزة والحسابات وتغيير إعدادات الخصوصية للبيانات الشخصية.

يتم اكتساب مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل أقل نسبياً من خلال التدريب في مكان العمل: فقد تبيّن أن 10% فقط من المجيبين قد شاركوا في التدريب خلال العمل في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العام 2018. بدلاً من ذلك، يتم تطوير المهارات من خلال التدريب المجاني عبر الإنترنت و/أو الدراسة الذاتية، وخاصةً بين الشباب.

أكثر من 90% من أصحاب المشاريع في أفريقيا والدول العربية وأكثر من 80% في أسيا والمحيط الهادئ يعملون في القطاع غير النظامي. ويلزمهم تدريب على تنظيم المشاريع مصمّم خصيصاً للمشاريع البالغة الصغر ذات آفاق النمو المحدودة.

الفصل 13



الغاية 4-4

المهارات من أجل العمل

تحقيق زيادة بنسبة كبيرة في عدد الشباب والبالغين الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل ولشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرة بحلول عام 2030.

المؤشر العالمي

4-4-1 – *النسبة المئوية للشباب والبالغين الذين تتوافر لديهم مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بحسب نوع المهارة.*

المؤشرات المواضيعية

4-4-2 – *النسبة المئوية للشباب والبالغين الذين اكتسبوا الحد الأدنى على الأقل من الإلمام بالمهارات الرقمية*

4-4-3 – *معدلات التحصيل التعليمي للشباب والبالغين حسب الفئة العمرية وحالة النشاط الاقتصادي ومستويات التعليم والتوجيه البرنامجي*

المحور 1-13: إنّ مباشرة الأعمال الحرة بداعي الضرورة تتطلّب وجود المهارات.....252

تعكس

الغاية 4-4 التعلّم الذي يعدّ الشباب والبالغين للمشاركة في عالم العمل. وهي تشير إلى "الوظائف اللائقة ومباشرة الأعمال الحرة" **(المحور 1-13)**، ولكنّ تنوّع سياقات سوق العمل والمهارات الوظيفية المطلوبة المشمولة في هذه الغاية يجعل من الصعب رصد التقدم على المستوى العالمي.

بالإضافة إلى إلمام الشباب والبالغين بمهارات القراءة والكتابة وبمهارات الحساب، الواردة في الغاية 4-6، تؤثر المهارات المتصلة بالتكنولوجيا بشكل متزايد على الحياة المهنية. وتُعتبر المهارات الرقمية على وجه الخصوص نتيجةً تعليميةً مرغوب بها وعاملاً يسمح بالوصول إلى التعليم حيث يساعد على التغلّب على التفاوت الجغرافي في توفير الخدمات (Xie et al., 2017). ويعتبر المؤشر العالمي 1-4-4 مقياساً غير مباشر للمهارات المتعلّقة باستخدام الحاسوب عبر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويذكر المجيبون على المسوحات الاسرية ما إذا كانوا قد قاموا بأي من الأنشطة التسعة في الأشهر الثلاثة السابقة، من نسخ الملفات أو المجلدات أو نقلها إلى توصيل وتركيب الأجهزة الجديدة.

وعلى الرغم من أنّ عدد البلدان التي تقدم تقارير تتضمّن بيانات عن مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد ازداد منذ أن أصبح المؤشر جزءاً من إطار رصد أهداف التنمية المستدامة، لا بدّ من الإشارة إلى مشكلتين تؤثران على الرصد. أولاً، لا يزال عدد البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل التي تقدم تقارير غير كاف ممّا لا يسمح بوضع تقديرات إقليمية صلبة. بيد أن البيانات المتوفرة تظهر تفاوتاً كبيراً في توزيع مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويبلغ متوسط حصة البالغين الذين استخدموا صيغةً حسابيةً بسيطةً في جدول بيانات (spreadsheet) 7% في 10 بلد من البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، و20% في 19 بلداً من البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى، و40% في 41 بلداً من البلدان المرتفعة الدخل. ثانياً، إنّ تحليل الاتجاهات في ما يتعلّق بالالمام بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات محدود بسبب تغيير في المنهجية، مما يعني أن الأرقام القابلة للمقارنة هي منذ العام 2015 فقط. ومع ذلك، ومنذ ذلك التاريخ، طرأت تغييرات كبيرة من سنة إلى أخرى يصعب تفسيرها. ويظهر احتساب معدل متوسط للبيانات المتاحة من 2015 إلى2017 للحد من التقلّبات أنّ مهارات على غرار معالجة جداول البيانات (spreadsheet) وإرسال الرسائل الالكترونية مع مرفقات مترابطة إلى حد كبير **(الشكل 1-13)**.

ولا تتوافر بيانات على مستوى الأفراد في قواعد بيانات الاتحاد الدولي للاتصالات ومعهد اليونسكو للإحصاء. غير أنّ قواعد البيانات تسمح باستنتاج مستوى التفاوت في توزيع مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل البلدان عن طريق مقارنة عدد المهارات التي يمتلكها قسم من البالغين. وتحتلّ بعض البلدان المتوسطة الدخل مرتبةً أعلى بكثير من حيث عدد المهارات التي يمتلكها 20% على الأقلّ من البالغين، ممّا يشير إلى وجود نخبة تعدّ أقليةً **(الشكل 2-13أ)**. وتتوزّع المهارات على نحو أكثر توازناً في بلدان مثل الدانمرك والنرويج، حيث يمتلك نصف البالغين على الأقل هذه المهارات الست **(الشكل 2-13ب)**.

وتشمل الجولة السادسة من المسوحات العنقودية المتعدّدة المؤشّرات وحدةً تتضمن أسئلةً عن المهارات التسع في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتغطي البيانات التي لم تدرج بعد في قاعدة بيانات الاتحاد الدولي للاتصالات وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و49 عاماً، وتسمح بتصنيف المهارات حسب الخصائص الفردية. وتبرز أنماط جنسانية واضحة في 10 بلدان تقوم بطرح الأسئلة: فقد تبيّن أنّ احتمال استخدام المرأة في البلدان السبعة ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى لصيغة حسابية بسيطة في جدول بيانات مثلاً أقلّ من احتمال استخدام الرجل، بينما تم تحقيق التكافؤ بين الجنسين في البلدان الثلاثة ذات الدخل المتوسط الأعلى. حتى أنّ احتمال تمتع الشابات في تونس وسورينام ومنغوليا بهذه المهارة أعلى قليلاً من احتمال الرجال. ولهذه البلدان الثلاثة أيضاً سمات مميّزة متعلّقة بالعمر. فقد تبيّن أنّ اعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل جيل الشباب يتمّ بوتيرة سريعة **(الشكل 3-13)**.

وتظهر الدراسات الاستقصائية تفاوتاً اجتماعياً واقتصادياً واسعاً في توزيع المهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات. ففي سبعة من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى، تبيّن أنّ احتمال قيام النساء ال60% الأفقر بعملية حسابية بسيطة على جداول البيانات أقل من 1%. وفي البلدان الثلاثة ذات الدخل المتوسط الأعلى، بلغت هذه االنسبة 3% بين النساء من الخُمس الأفقر مقابل 27% بين النساء الأثرى في تونس، و35% في سورينام، و39% في منغوليا **(الشكل 4-13)**.

وفي العام 2019، قام الاتحاد الدولي للاتصالات، بوصفه الوكالة المسؤولة المشتركة عن المؤشر العالمي 1-4-4، باستعراض وتعديل الأسئلة المتعلقة بمهارات تكنولوجيا

> لا يزال عدد البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل التي تقدم تقارير عن مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات غير كاف ممّا لا يسمح بوضع تقديرات إقليمية صلبة.

> في سبعة من البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الدخل المتوسط الأدنى، يعدّ احتمال قيام النساء في الفئة ال60% الأفقر بعملية حسابية بسيطة في جدول البيانات أقلّ من 1%.

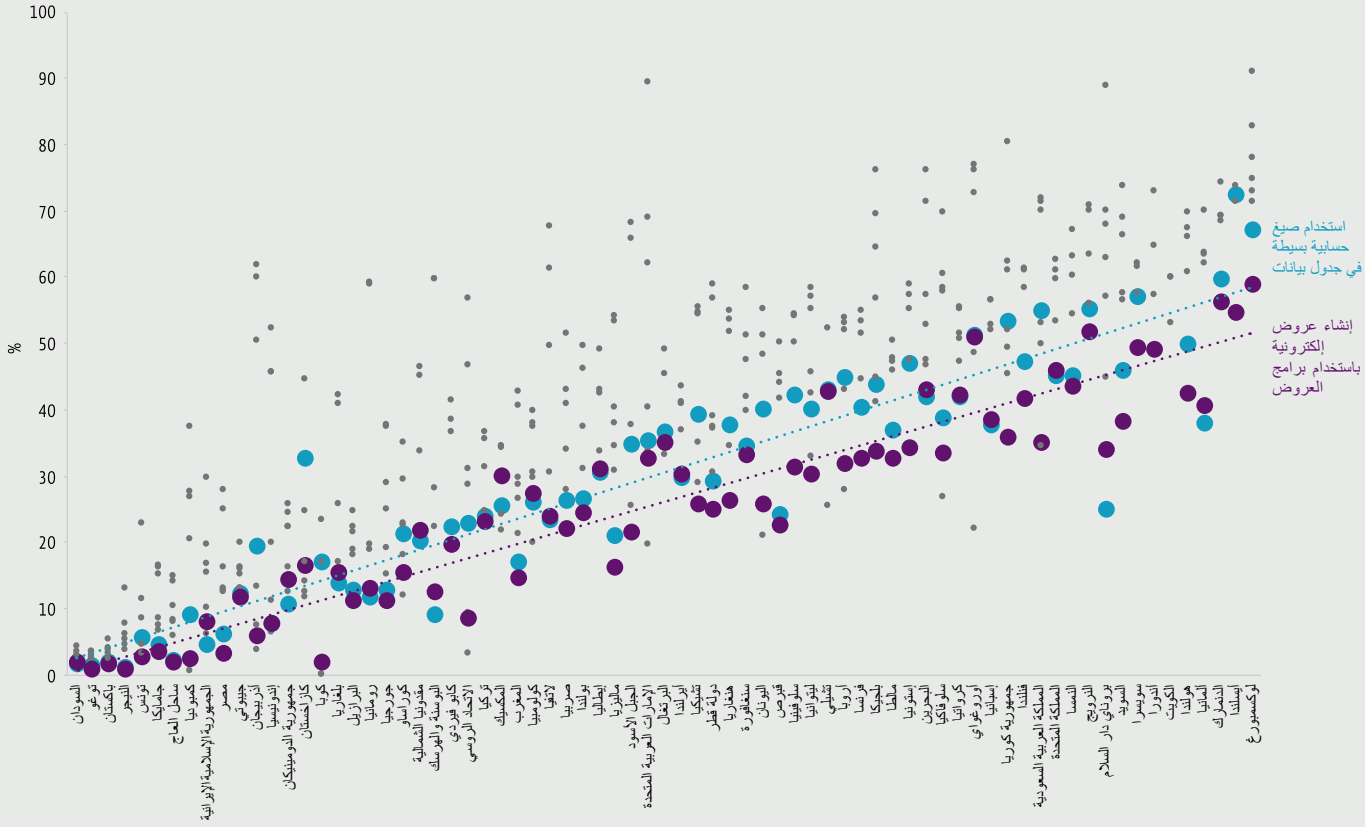
المعلومات والاتصالات التسع. كما وأعاد صياغة توصيفات أربع مهارات بهدف توسيع نطاقها. فعلى سبيل المثال، تمّ توسيع مهارة إرسال الرسائل الإلكترونية مع المرفقات ليشمل إرسال أي رسالة مع مرفقات. كما وأسقط الاتحاد الدولي للاتصالات المهارة الأساسية الأكثر ممارسةً على نطاق واسع وهي نسخ الملفات أو المجلدات أو نقلها. وأضاف مهارتين: وضع تدابير أمنية فعّالة لحماية الأجهزة والحسابات، وتغيير إعدادات الخصوصية للحدّ من مشاركة البيانات الشخصية أو المعلومات. ولا يتوقع أن تنعكس هذه التغييرات في البيانات المبلّغ عنها قبل مرور بضع سنوات، ولكن من المرجح أنها ستجعل ستصعّب من تفسير بعض الاتجاهات.

وإنّ كيفية اكتساب الاشخاص للمهارات هو سؤال أساسي. وتوفّر المسوحات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يجريها الاتحاد الأوروبي، والتي تساعد على رصد تنفيذ استراتيجية السوق الموحدة الرقمية، معلومات حول الأهمية النسبية لاقتناء التكنولوجيا في المدرسة والعمل والمنزل. وعلى الرغم من أهمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالنسبة إلى العمل فإنّ فرص التدريب في هذا المجال لا تشكّل جزءاً أساسياً من التطوير المهني. ويبيّن تحليل بيانات أجراه المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (Eurostat) لغرض هذا التقرير أنّ 10% من المجيبين تلقّوا تدريباً أثناء العمل في العام 2018. وقد شارك شخص واحد من كل خمسة أشخاص بالغين في نشاط عام واحد على الأقل لتحسين مهارات استخدام الحاسوب والبرمجيات والتطبيقات. كذلك يتمّ اكتساب المهارات بشكل رئيسي عن طريق التدريب المجاني عبر الإنترنت و/أو الدراسة الذاتية، ولا سيما بين الشباب: فمن المرجّح أن يسعى الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و29 عاماً إلى النفاذ إلى التدريب عبر الإنترنت بمعدل الضعف مقارنةً الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 55 و64 عاماً.

الشكل 1-13:

يرتبط انتشار مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ارتباطًا وثيقاً

النسبة المئوية للبالغين الذين يمتلكون ثمانية مهارات أساسية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بلدان مختارة، 2015-2017



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig13_1

ملاحظات: لقد تم ترتيب البلدان وفقاً للقيمة المتوسطة لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المبلغ عنها. لا يحتوي الرسم على إحدى المهارات التسع الملحوظة في تعريف المؤشر (كتابة برنامج كمبيوتر باستخدام لغة برمجة متخصصة). يمثل الخطان اتجاهين خطيين لمهارتين من المهارات الثمانية.

المصادر: قواعد بيانات الاتحاد الدولي للاتصالات ومعهد اليونسكو للإحصاء.

"

على الرغم من أهمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالنسبة إلى العمل فإنّ فرص التدريب في هذا المجال لا تشكّل جزءاً أساسياً من التطوير المهني.

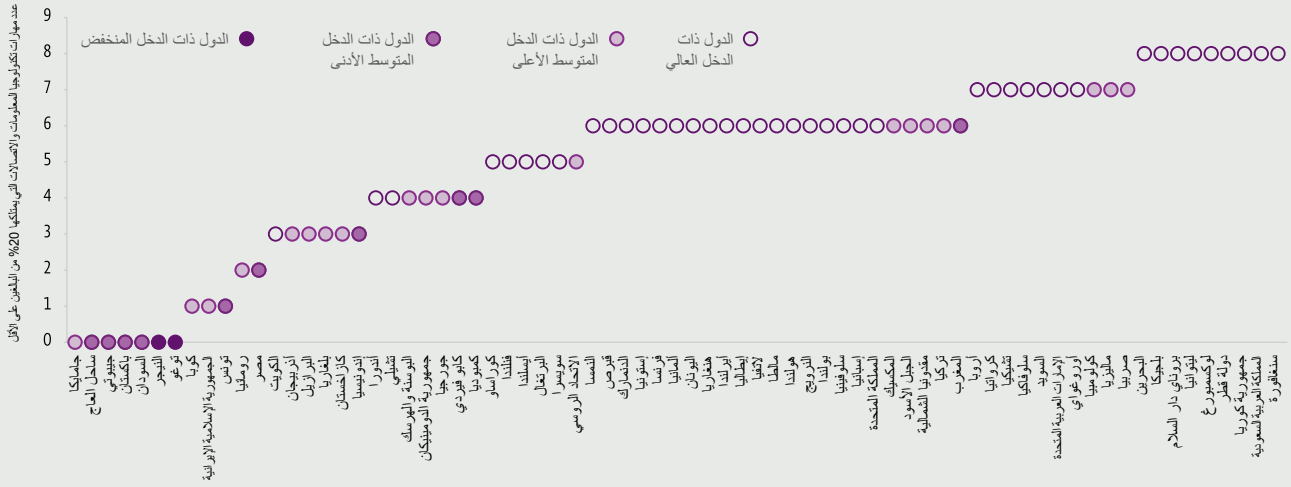
"

الشكل 2-13:

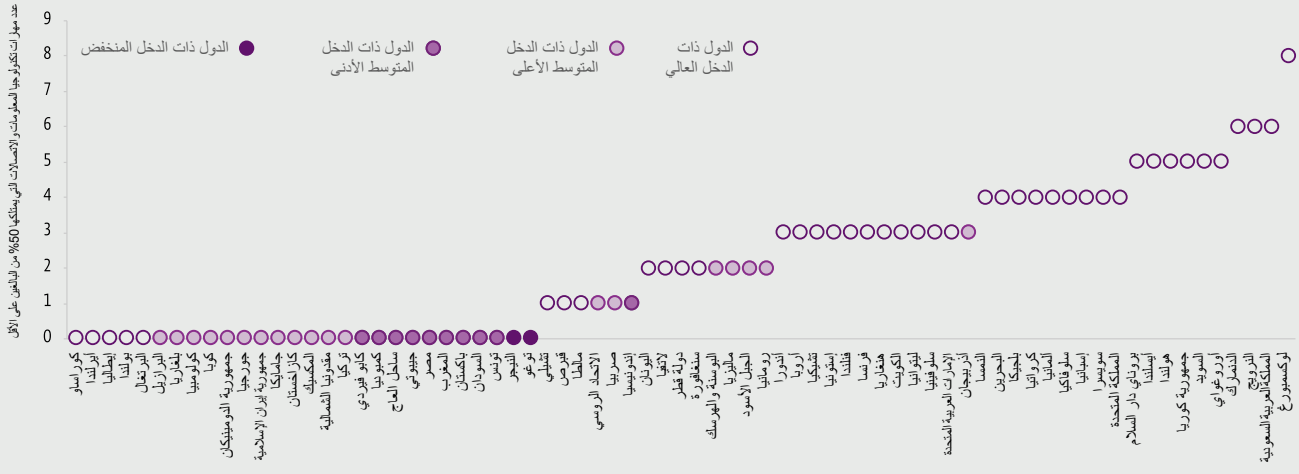
يفتقر معظم البالغين إلى معظم مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معظم البلدان

عدد مهارات *تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأساسية، دول مختارة، 2015-2017*

أ- مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يمتلكها 20% من البالغين على الأقل



ب- مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يمتلكها 50% من البالغين على الأقل



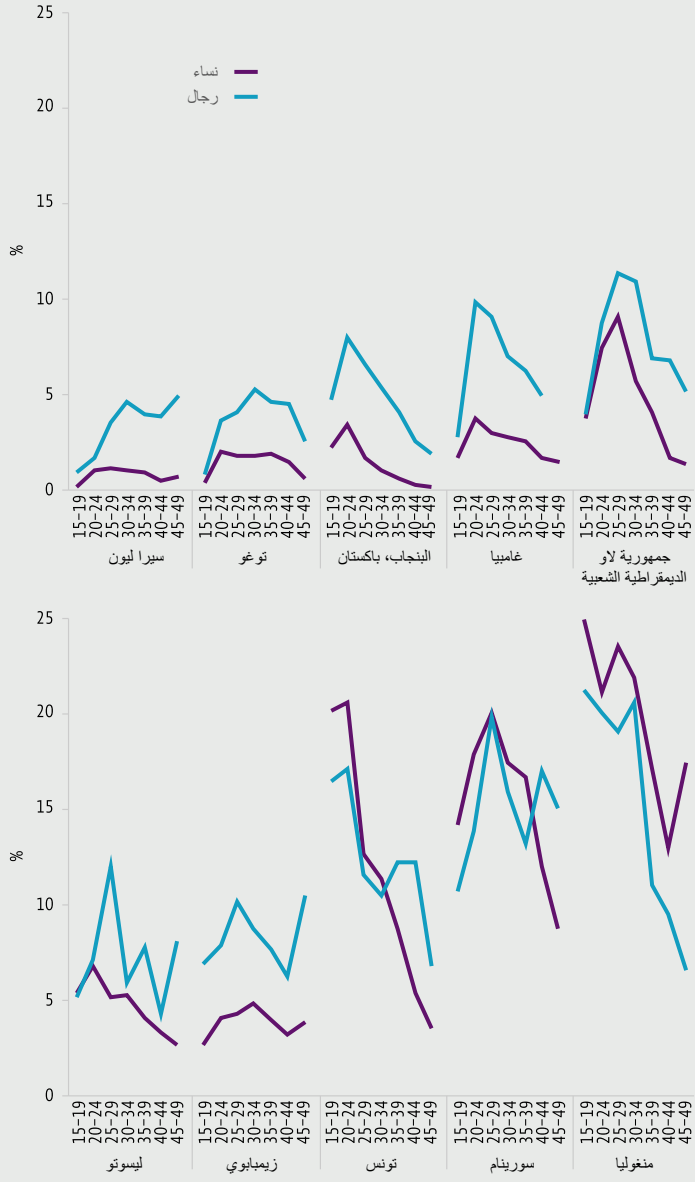
GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig13_2

المصادر: قواعد بيانات الاتحاد الدولي للاتصالات ومعهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 13-3:

يقل احتمال امتلاك النساء في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى للمهارات الأساسية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

نسبة الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و49 عاماً الذين استخدموا صيغةً حسابيةً بسيطةً في جدول بيانات، بلدان مختارة، حسب العمر والجنس، 2017-2019



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig13_3

المصدر: تقارير نتائج المسوحات العنقودية متعددة المؤشرات.

الشكل 13-4:

هناك تفاوت اجتماعي واقتصادي واسع في توزيع المعلومات الأساسية ومهارات التواصل في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى

نسبة الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و49 عاماً الذين استخدموا صيغةً حسابيةً بسيطةً في جدول بيانات، بلدان مختارة، حسب الثروة، 2017-2019

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig13_4

ملاحظة: إنّ منغوليا وسورينام وتونس هي بلدان ذات دخل متوسط أعلى. أما البلدان الأخرى فهي ذات دخل منخفض أو دخل متوسط أدنى.

المصدر: تقارير نتائج المسوحات العنقودية متعددة المؤشرات.

المحور 13-1: إنّ مباشرة الأعمال الحرة بداعي الضرورة تتطلّب وجود المهارات

تشمل مباشرة الأعمال الحرّة والمهارات المرتبطة بها مجموعةً واسعةً من المشاريع، من الشركات الناشئة ذات التكنولوجيا العالية إلى المخابز وأكشاك بيع الشاي. وبالنسبة إلى العديد من الأشخاص ال3.4 مليار الذين يعيشون على أقل من 5.50 دولاراً أمريكياً في اليوم (World Bank, 2018)، لا تُعدّ مباشرة الأعمال الحرة خياراً بل حاجةً. وعلى عكس أصحاب المشاريع الذين يباشرون بها سعياً وراء الفرص، فإن أصحاب المشاريع الذين يباشرون بها لدواعي الضرورة أو البقاء لا يبنون مشاريعهم على أفكار مبتكرة تخلق قيمةً إضافيةً أو فرص عمل. ويعمل أكثر من 90% من أصحاب المشاريع في أفريقيا والدول العربية وأكثر من 80% في آسيا والمحيط الهادئ في القطاع غير النظامي (ILO, 2018). وأشارت التوصية رقم 204 لمنظمة العمل الدولية إلى أنّ "معظم من يلج الاقتصاد غير النظامي لا يقوم بذلك بملء إرادته وإنما نتيجة انعدام فرص العمل في الاقتصاد النظامي وغياب وسائل أخرى لكسب الرزق" (ILO, 2015, p. 2).

ومن الصعب تقدير مشاريع الضرورة، حيث أنّ "الغالبية العظمى من الناس يفضّلون العمل الحر على الوظائف المدفوعة ذات الأجور غير الجذابة بما فيه الكفاية، ولكنهم يفضّلون الوظائف ذات الأجور الجذابة بما فيه الكفاية على العمل الحر" (Jayachandran, 2020, p. 24). ووفقاً لاستعراض عالمي قائم على تقييم ذاتي تقدّم به أصحاب المشاريع الشباب للعوامل التي دفعتهم إلى المباشرة بالأعمال الحرة، تبيّن أنّ حوالي ربع هؤلاء الشباب يعتبرون أنّ المباشرة بالأعمال الحرة هي رجوع إلى الوراء. وما دفع نصف الذين يعتبرون أنّ هذه المشاريع هي فرصة للتقدم هو السعي لتعزيز الدخل أو تحقيق الاستقلالية. وتتسق هذه النتائج مع ارتفاع نسبة أصحاب المشاريع الذين يباشرون بها بداعي الضرورة في البلدان الأفقر من غيرها في إقليم معيّن، على سبيل المثال 32% في الهند مقابل 11% في سنغافورة، و41% في غواتيمالا مقابل 16% في أوروغواي، و51% في البوسنة والهرسك مقابل 5% في الدانمرك (Singer et al., 2015). ولكنّ المباشرة بالأعمال الحرة بداعي الضرورة ليست حكراً على دول الجنوب. فباستخدام معايير مختلفة، يُعتبر حوالي 31% من أصحاب المشاريع في ألمانيا بين 2013 و2017 من أصحاب المشاريع بداعي الضرورة، وترتفع النسبة إلى 38% بين صفوف المهاجرين (Leifels and Metzger, 2019).

ويميل أصحاب المشاريع التي يباشرون بها بداعي الضرورة إلى أن يتمتعوا بمستويات تعليميّة أقل وخبرات محدودة وأفكار محدودة عن المنتجات أو الخدمات **(الجدول 1-13)**. وكمجموعة مستهدفة في التدريب، يُعتبر أصحاب المشاريع بداعي الضرورة "اشخاصاً مستضعفين أو عاطلين عن العمل أو غير ناشطين" قد يكونون من أصحاب المشاريع المحتملين أو "أصحاب مشاريع صغيرة وغير نظامية أو متناهية الصغر" (Valerio et al., 2014, p. 34). وتعتمد المهارات المطلوبة لمباشرة المشاريع على السياق الموجود. ويميل أصحاب المشاريع الذين يباشرون بها بداعي الضرورة إلى نسخ أنشطة تجارية قائمة وهم بحاجة إلى مهارات في مجال الأعمال وإلى مهارات معرفية لتجنب المباشرة بأنشطة غير مربحة (Webb and Fairbourne, 2016).

إن العديد من السياسات والبرامج لا يميّز بين أصحاب المشاريع الذين يباشرون بها بداعي الضرورة وبين أصحاب المشاريع الذين يباشرون بها سعياً وراء الفرص.

> "إنّ التعليم والتدريب اللذين يشملان احتياجات وتطلعات أصحاب المشاريع الذين يباشرونها بداعي الضرورة أمران أساسيان."

والسياسات التي تميّز بين النوعين تركّز على أصحاب المشاريع الذين يباشرون بها سعياً وراء الفرص، حتى عندما يكون أصحاب المشاريع التي يباشرونها بداعي الضرورة أكثر عدداً. وقد يكون ذلك متعمّداً؛ فالكثيرون يفضّلون تأمين التدريب لبناء شركات قادرة على تأمين استدامة النمو الاقتصادي على تدريب المؤسسات الصغرى ذات الإمكانات المحدودة للنمو (Lingelbach et al., 2005). ومع ذلك, فإنّ التعليم والتدريب اللذين يشملان احتياجات وتطلعات أصحاب المشاريع الذين يباشرونها بداعي الضرورة أمران أساسيان.

وفي السنوات الأخيرة، قامت الجهات المزوّدة للتعليم وللتدريب في مجال مباشرة المشاريع بتصميم برامج مخصصة. ويشمل برنامج منظمة العمل الدولية "باشر بمشروعك وقم بتحسينه" (Start and Improve Your Business)، من ضمن أهدافه، أصحاب المشاريع الذين يعانون من الهشاشة وذات المهارات المتدنية. ويتمّ توفيره في مراكز التدريب المهني، ومدارس إدارة الأعمال، ومؤسسات التمويل البالغ الصغر، ومبادرات المسؤولية الاجتماعية للشركات. كما ويتمّ توفيره عن بعد، وهو من أكبر البرامج، حيث استطاع الوصول إلى أكثر من 10 ملايين شخص بين عامي 2011 و2015 (ILO, 2017). وينطبق إطار الاتحاد الأوروبي للكفاءة في مباشرة المشاريع (EntreCompp) في الغالب على أصحاب المشاريع الذين يباشرونها سعياً وراء الفرص. ولكنّه، من ناحية أخرى، قد يخدم السكان المحرومين أو العاطلين عن العمل (McCallum et al., 2018). ولا يزال عدد المؤسسات المخصصة لتدريب أصحاب المشاريع الذين يباشرونها بداعي الضرورة على نطاق واسع صغيراً (Brewer and Gibson, 2016).

وتركّز معظم البرامج على المهارات العمليّة، مثل الإلمام بالأمور المالية للمستفيدين من القروض الصغيرة، والتدريب على سبل كسب العيش كجزء من برامج التخفيف من حدّة الفقر، والتدريب للمشاريع الزراعية الصغيرة غير النظامية. كما وتركّز المبادرات عادةً على كيفية المباشرة بالمشروع وعلى طرق تحسين التنظيم والإدارة. وفي كثير من الأحيان، تستخدم البرامج الناجحة التوجيه أو المرافقة (mentoring or coaching)، لتعزز السلوك الريادي ومهارات التفكير في الفرص أو النمو، مثل إقامة التشبيك، وتكوين التطلعات، واقتناص الفرص.

وتقوم المنظمة غير الحكومية PRIDE، في المناطق الريفية في بنغلاديش، بإدارة حلقات تدريب للنساء تركّز على المهارات والمواقف التي من شانها أن تشجّع على المباشرة بأنشطة مدرّة للدخل. وهي تتيح للنساء المهمشات فرصاً للالتقاء بأصحاب المشاريع وإقامة شبكات بين الأقران والمجتمعات المحلية لتبادل المعلومات والمشورة. ويؤثر بناء رأس المال الاجتماعي من خلال التدريب على التطلعات والعقلية والثقة، ممّا يمكّن اصحاب المشاريع داخل مجتمعاتهم (Cummings et al., 2019).

الجدول 1-13:
الخصائص والاحتياجات التعليمية لأصحاب المشاريع الذين يباشرون بها بداعي الضرورة ولأصحاب المشاريع الذين يباشرون سعياً وراء الفرص

الخصائص	أصحاب المشاريع الذين يباشرون بها بداعي الضرورة	أصحاب المشاريع الذين يباشرون بها سعياً وراء الفرص
الدافع الأول	عوامل دفع" تتعلّق بتأمين البقاء الاقتصادي	"عوامل جذب" تتعلّق بتحقيق الرضا الذاتي، وجمع الثروة وخلق فرص عمل
مستوى المهارة	لا يتمتعون بالمهارات عموماً	يتمتعون بالمهارات
المستوى التعليمي	متدن	تعليم ثانوي على الأقل؛ مع امكانية وجود تعليم جامعي
مباشرة الأعمال	عدم دراية بالإجراءات البيروقراطية	دراية بالإجراءات البيروقراطية
المكان	المناطق الريفية والحضرية	المناطق الحضرية بشكل أساسي
الوظيفة	غالباً أعمال حرّة	صاحب عمل
الموارد المالية	محدودة للغاية؛ في أحسن الأحوال، مدعومة بقروض صغرى أو قروض عائلية	متوفرة في الغالب، غير مؤهلين للحصول على القروض الصغرى؛ قد يعززون الموارد عبر قروض مصرفية
إمكانات النمو	محدودة	عالية
طبيعة المشروع	خدمات تجزئة صغيرة أو غيرها من الخدمات التي لا تتطلّب وجود المهارات	خدمات تجزئة أو جملة تتطلّب وجود المهارات، استيراد/تصدير، صناعات خفيفة
برامج مناسبة للتثقيف والتدريب في مجال مباشرة المشاريع	التدريب على المباشرة بالمشاريع في مؤسسات متخصصة، ومراكز التدريب المهني، والمؤسسات المالية، أو كجزء من برامج التنمية (تدريبات على العمالة، محو الأمية المالية، التمويل البالغ الصغر، التدريب على سبل كسب العيش، تمكين المرأة)؛ تركيز أكبر على المالية وإدارة الأعمال لا على تطوير روح المبادرة.	التثقيف والتدريب في مجال المباشرة بالمشاريع في مؤسسات تعليم متخصصة أو مؤسسات التعليم العالي؛ التركيز على مواضيع أكثر تقدماً في مجال المالية وتنمية الأعمال التجارية وتعزيز روح المبادرة (مثل القيادة، واقتناص الفرص، وإدارة المخاطر)
أمثلة	باشر بمشروعك وقم تحسينه (منظمة العمل الدولية، في العالم) مؤسسة FINCA الدولية (في العالم) برنامج التمكين الاقتصادي للمراهقات والشابات (ليبريا) أكاديمية إنشاء المشاريع (الفلبين) المنظمة النسائية (المملكة المتحدة) جواز سفر مؤسسة SFEDI للمشاريع والعمل، برنامج التأهيل في السجون (المملكة المتحدة)	وزارة العمل والتعليم التقني والتدريب المهني (مدغشقر) وحدة المباشرة بالمشاريع في المناهج الدراسية الوطنية (الجبل الأسود) كلية أوشي المتعددة الفنون للأعمال (نيجيريا) معهد ريادة الأعمال (جنوب أفريقيا) قسم التثقيف حول المشاريع جامعة لانكستر (المملكة المتحدة) مجموعة أدوات تعليمية لدمج التثقيف حول المباشرة بالمشاريع (بلدان أوروبية مختارة وأستراليا)
	كلا النوعين من أصحاب المشاريع	
	الدائرة البرازيلية لدعم المؤسسات الصغرى والصغيرة امكان غو وامكان غرو IMKAN GO and IMKAN GROW (مع برنامج اليونيدو للمناهج الدراسية لمباشرة الأعمال/وبرنامج كفاءات مباشرة المشاريع التابع للاتحاد الأوروبي) (مصر)	

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى مرشا وآخرون (Mersha et al. 2010).

وقد صمّمت الدائرة البرازيلية لدعم المشاريع الصغرى والصغيرة، وهي منظمة غير ربحية معروفة بالاختصار البرتغالي SEBRAE، برامج تدريبية في مجال مباشرة المشاريع تركّز على المهارات العملية وعلى تطوير العقليات، إلى جانب تقديم دعم على غرار القروض، وتوفير مكتبة تفاعلية على الإنترنت تتضمن معلومات عن المعايير والتشريعات. وفي العام 2013، دربت SEBRAE 4.9 مليون شخص عبر الإنترنت وأكثر من 10 ملايين شخص وجهاً لوجه. ويتم تكييف محتوى ونوع الصف أو المحاضرات أو ورشة العمل مع الاحتياجات المحلية فيختلف المحتوى والنوع حسب المنطقة ومرحلة تطوّر المشروع (Roberts and Myrrha, 2016).

وفي الفلبين، توفّر أكاديمية إنشاء المشاريع لأصحاب المشاريع الذين يباشرونها بداعي الضرورة تدريباً سكنياً مدته ثمانية أسابيع وبرنامجاً تدريبياً يتمّ في مواقع العمل. و يعتمد التدريب اعتماداً كبيراً على دراسات الحالة و"التعلّم عبر الاكتشاف". وتشجّع المقاربة القائمة على دراسة الحالات على المناقشة وإيجاد الحلول المتعددة للمشاكل التي تطرأ في المشاريع، ممّا يساعد على تطوير المهارات المالية والتقنية، ومهارات حلّ المشاكل (Brewer and Gibson, 2016).

وتعدّ الديناميات الجنسانية مهمةً في إدارة المشاريع الصغرى، ولا سيما في السياقات التي تعاني من عدم المساواة في الأسر. فالمرأة في غانا مثلاً تخبئ المداخيل والمدّخرات، وتقوم بالحدّ من نمو مشاريعها، لضمان استمرار الزوج في تحمّل مسؤوليته كمعيل للأسرة، ومن باب التخطيط للاستهلاك الأسري على المدى الطويل. ويتطلّب التدريب على ريادة المشاريع تركيزاً إضافياً على التمكين الجنساني في مثل هذه البيئات (Friedson-Ridenour and Pierotti, 2018).

ولا يزال التدريب القابل للتوسيع الذي يسعى إلى تطوير عقليات ريادة المشاريع أمراً نادراً. وتركّز مقاربةٌ بديلةٌ على الفرص القائمة على مهارات الأعمال لا على التفكير الابتكاري، مثل تعزيز منح الامتيازات الصغيرة، والتثقيف حول إدارة أنواع معيّنة من المشاريع التي تعدّ مثبتةً في سياقها. ويستفيد أصحاب مشاريع الامتيازات الصغرى من تخطيط وتوجيه واضحين ومن تدريب تقني. ومع ذلك، فإن صعوبة إنشاء وإدارة سلاسل الإمداد تحدّ من قابليّة التوسع، ولا سيما بالنسبة إلى المنظمات غير الربحية التي تسعى إلى تأمين فرص عمل والتخفيف من حدة الفقر من خلال منح امتيازات صغرى (Webb and Fairbourne, 2016).

شومي، 16 عاماً، التي تجنبت الزواج المبكر، تجلس على السرير وتقرأ كتاباً في المنزل في سيلهيت في بنغلاديش. واستفادت شومي من مشروع لمنظمة Save the Children الذي تموّله منظمة المعونة البريطانية.

مصدر الصورة: Tom Merilion/Save The Children

الرسائل الرئيسية

من السهل الإبلاغ عن أرقام التكافؤ بين الجنسين على الصعيد العالمي، ولكن يمكن ألا تعكس هذه الأرقام من يتخلفون عن الركب بسبب أوجه حرمان متقاطعة. وتبلغ معدلات إكمال المرحلة الثانوية الدنيا 28% في ساحل العاج (كوت ديفوار) ورواندا، ولكن 2% بين الإناث الريفيات الفقيرات في ساحل العاج و10% في رواندا.

عادةً تقارن مقاييس التفاوت حسب الثروة بين الأسر ال20% الأفقر والأثرى. ولكن تميل الأسر الفقيرة إلى أن يكون لديها المزيد من الأطفال. وفي الهند، تعد الأسر الأفقر 25% من جميع الأطفال، مقارنةً بنسبة 15% للاسر الأثرى.

تستخدم مسوحات الأسر العنقودية المتعددة المؤشرات أفضل الممارسات في قياس الإعاقة استناداً إلى الصعوبات الوظيفية ولكنها تفرّق بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و17 سنةً والبالغين من العمر 18 سنةً وما فوق. وفي سيراليون، ينخفض معدل انتشار الإعاقة من 16.6% بين الذين يبلغون 17 سنةً من العمر إلى 0.3% بين البالغين من العمر 18 سنةً، مما يعيق تفسير مؤشرات التعليم التي تشمل هذه الفئات العمرية.

تشكّل المدارس غير المختلطة استثناءً في معظم الأنظمة التعليمية، ولكن الفصل بين الجنسين في فصول أو مدارس منفصلة أمر شائع في بلدان مختلفة على غرار إسرائيل وأيرلندا وسنغافورة وشيلي وينتشر في العديد من البلدان ذات الأغلبية المسلمة.

في حين أن التحديد الذاتي للهوية هو النهج السائد، فإنّ بلدان أمريكا اللاتينية تستخدم أيضاً معايير أخرى لقياس هوية الشعوب الأصلية في الدراسات الاستقصائية. وفي مكسيكو، يعرّف 30% من السكان أنفسهم على أنهم من السكان الأصليين، بينما يتم تحديد 9% على هذا النحو وفقاً لمعايير رسمية و6% على أساس اللغة.

الفصل 14

الغاية 4-5

الإنصاف

القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة بحلول العام 2030.

المؤشر العالمي

4-5-1 – *بيانات التكافؤ (أنثى/ذكر، ريفي/حضري، مستوى الثراء القاع /القمة، ومؤشرات أخرى كحالة الإعاقة، والانحدار من الشعوب الأصلية، والتضرر من النزاع عند توفر البيانات) في ما يتعلق بجميع المؤشرات الواردة في هذه القائمة والتي يمكن تصنيفها.*

المؤشرات المواضيعية

4-5-2 – *النسبة المئوية للطلاب في التعليم الابتدائي الذين تكون لغتهم الأولى أو اللغة المستخدمة في المنزل هي لغة التدريس*

4-5-3 – *مدى تخصيص الموارد التعليمية للفئات السكانية المحرومة بالاستناد إلى سياسات قائمة على صيغ صريحة*

4-5-4 – *الانفاق التعليمي لكل طالب حسب مستوى التعليم ومصدر التمويل*

4-5-5 – *النسبة المئوية من مجموع المساعدة المقدمة لقطاع التعليم المخصصة لأقل البلدان نمواً*

المحور 1-14: ما هو عدد الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس غير المختلطة؟ 260
المحور 2-14: يمثّل تحديد مجموعات السكان الأصليين في المسوحات والتعدادات تحدياً في أمريكا اللاتينية....262

على الصعيد العالمي، تحقق التكافؤ بين الجنسين في معدلات الالتحاق بالتعليم منذ المستوى ما قبل الابتدائي حتى المستوى الثانوي **(الجدول 1-14)**. لكنّ المتوسطات تخفي استمرار التفاوت بين الجنسين داخل البلدان. ففي ربع البلدان المنخفضة الدخل، مقابل كل 100 طالب، هناك أقل من 87 طالبةً مسجلةً في التعليم الابتدائي وأقلّ من 60 في المرحلة الثانوية العليا. وفي هذه المرحلة لم يتحقق التكافؤ سوى في 25% من البلدان فحسب. وفيما تتوفر المعلومات حول الفجوات بين الجنسين في معدلات الالتحاق، تقلّ المعلومات حول الفصل بين الجنسين في معدلات الالتحاق في المدارس غير المختلطة **(المحور 1-14)**.

من السهل التبليغ عن أرقام التكافؤ بين الجنسين في مختلف المستويات التعليمية على الصعيد العالمي، ولكن ذلك غير كاف لتحديد أولئك الذين تخلّفوا عن الركب. وتؤثر أوجه الحرمان المتقاطعة تأثيراً شديداً على فرص التعليم المتاحة للأطفال والشباب. ففي البلدان المنخفضة الدخل الإناث من الأسر الأفقر ال20% هنّ دائماً الأقل احتمالاً لتقيق التقدم في التعليم: فلكلّ 100 ذكر من أسر فقيرة ملتحق بالتعليم ما بعد الثانوي ليس هناك إلا 12 أنثى من أسر فقيرة بالمقابل. والنسب أفضل بكثير، وإن كانت غير متساوية، بالنسبة إلى الفئة الأثرى من النساء. وفي البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، وحتى نهاية التعليم الثانوي، تعاني أفقر الإناث من فجوة مماثلة وإن كانت أقلّ. ولكن فرصهن تتحسن في التعليم ما بعد الثانوي، ممّا يدلّ على أن متوسط التفاوت في هذا المستوى هي على حساب الرجال في كافة البلدان إلا في البلدان المنخفضة الدخل **(الشكل 1-14)**.

ويبرز إلى أي مدى يسمح كل بلد للفئات الأكثر حرماناً بالتخلّف عن الركب من خلال ترتيب هذا البلد في مؤشر تعليم معيّن، كإكمال التعليم، وقيمته بالنسبة إلى الفئات الأكثر حرماناً وفقاً للجنس والموقع والثروة (عادةً الإناث الريفيات الأشد فقراً). ويتراوح متوسط إكمال التعليم الإعدادي حول 28% في الكوت ديفوار ورواندا. ولكن، في حين أنّ معدل الإكمال قريب من الصفر بين الفئات الأكثر حرماناً في الكوت ديفوار، فهو يصل إلى 10% في رواندا وهو يعدّ معدلاً متدنياً في المطلق. ومعدّل الإكمال أعلى بقليل في الكاميرون (43%) منه في كمبوديا (41%)، لكنه ينخفض بنسبة 41 نقطة مئوية بين الأكثر حرماناً في الكاميرون مقارنةً

الجدول 1-14:
مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في نسب الالتحاق الإجمالية، حسب المستوى التعليمي لعام 2018 أو لآخر سنة متاحة

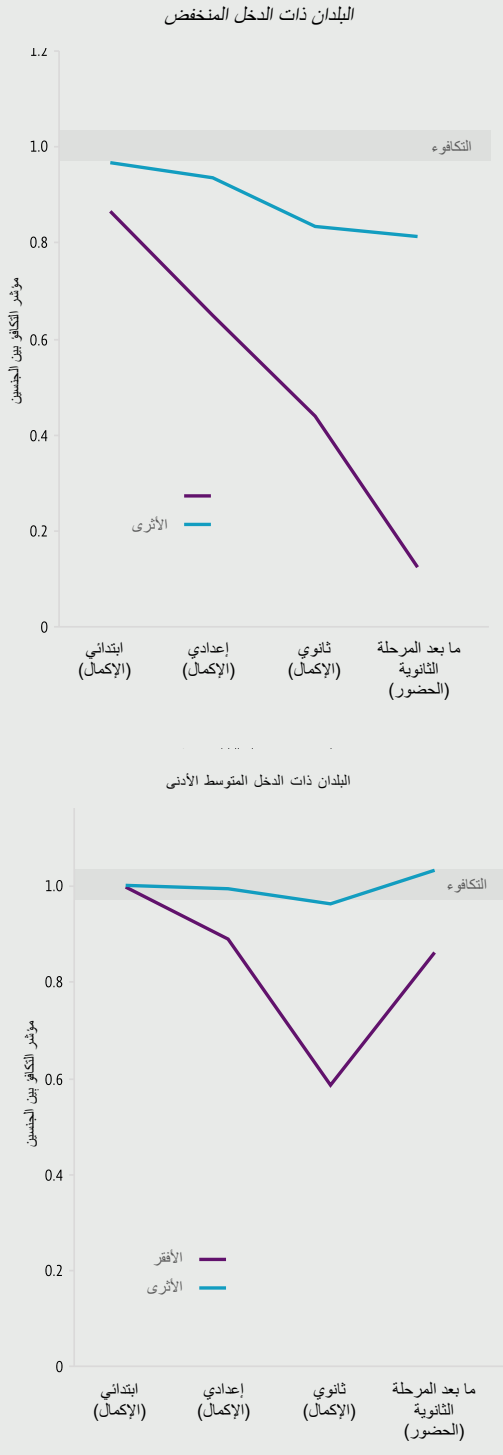
	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم العالي
العالم	**0.98**	**1.00**	**0.99**	**0.98**	**1.16**
أفريقيا جنوب الصحراء	0.99	0.96	0.90	0.84	0.74
شمال أفريقيا وغرب آسيا	0.99	0.96	0.93	0.96	1.03
آسيا الوسطى والجنوبية	0.94	1.08	1.04	0.96	1.00
شرق وجنوب شرق آسيا	0.99	1.00	1.01	1.03	1.20
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	1.01	0.98	1.01	1.10	1.43
أوقيانيا	0.98	0.97	0.90	0.90	1.69
أوروبا وأمريكا الشمالية	0.99	1.00	0.99	1.00	1.39
البلدان ذات الدخل المنخفض	1.00	0.94	0.87	0.80	0.62
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	0.96	1.03	1.02	0.96	1.05
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	1.00	1.00	1.00	1.05	1.25
البلدان ذات الدخل المرتفع	1.00	1.00	0.97	1.00	1.33

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 14-1:

يفاقم الفقر التفاوت بين الجنسين في التعليم

متوسط مؤشر التكافؤ بين الجنسين، حسب مستوى التعليم ، البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل ، 2013-2018



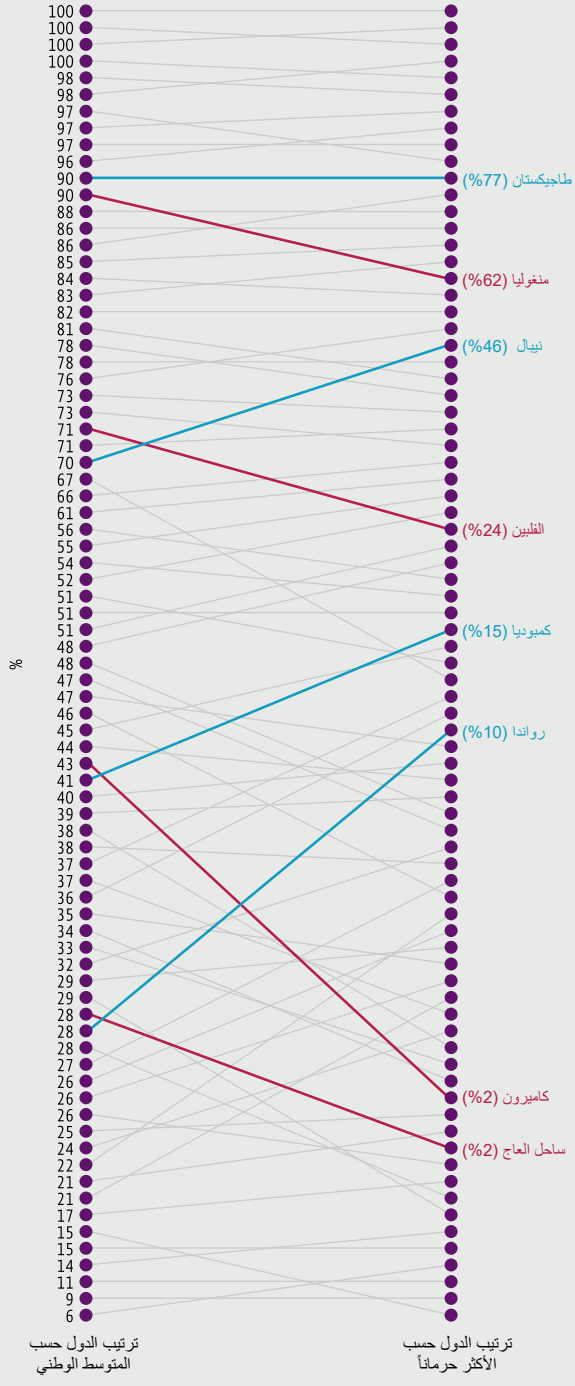
GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig14_1

المصدر: قاعدة البيانات العالمية بشأن عدم المساواة في التعليم.

الشكل 14-2:

قد تختلف البلدان التي لديها متوسطات مماثلة لمؤشر التعليم في من يترك خلف الركب

ترتيب البلد من حيث معدلات إكمال التعليم الإعدادي بالنسبة إلى المتوسط الوطني والفئة الأكثر حرماناً، دول مختارة، 2013-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig14_2

ملاحظة: يتم تعريف المجموعة الأكثر حرماناً من حيث الجنس والموقع والثروة.

المصدر: قاعدة البيانات العالمية بشأن عدم المساواة في التعليم.

بانخفاض قدره 25 نقطة في كمبوديا. كذلك، فإن أداء نيبال أفضل من أداء الفلبين **(الشكل 2-14)**.

وعادةً يقارن التفاوت حسب الثروة بين الأسر 20% الأثرى و20% الأفقر وليس بين الأطفال. ومع ذلك، فإن الأسر الأكثر فقراً من غيرها في معظم المجتمعات لديها عدد أكبر من الأطفال كمتوسط: فتميل الأسر ال20% الأفقر إلى أن تعدّ أكثر من خُمس العدد الأجمالي للأطفال. وفي الهند، فإنّ الأسر الأفقر ال20% تعدّ 25% من العدد الإجمالي للأطفال، مقارنةً بنسبة 15% للأسر الأثرى **(الشكل 3-14)**. وفي الواقع، تمت مقارنة الأطفال ال20% الأفقر والأثرى في ليبيريا بالأطفال ال25% الأفقر والأطفال ال 15% الأثرى في ميانمار. ومن غير الواضح ما إذا كانت الفجوة في الحضور أو الإكمال حسب الثروة يقلّ أو يُبالغ في تقديرها. ويتوقف ذلك على ما إذا كانت أفقر الفئات هي فعلياً أفقر (التقليل من التقدير) أو أثرى من الاعتقاد السائد (المبالغة في التقدير). كذلك، فإنّ المقارنات بين عدة بلدان تشوبها اختلالات عندما نقارن الأطفال ال20% الأفقر في بلد معيّن بالأطفال ال25% الأفقر في بلد آخر.

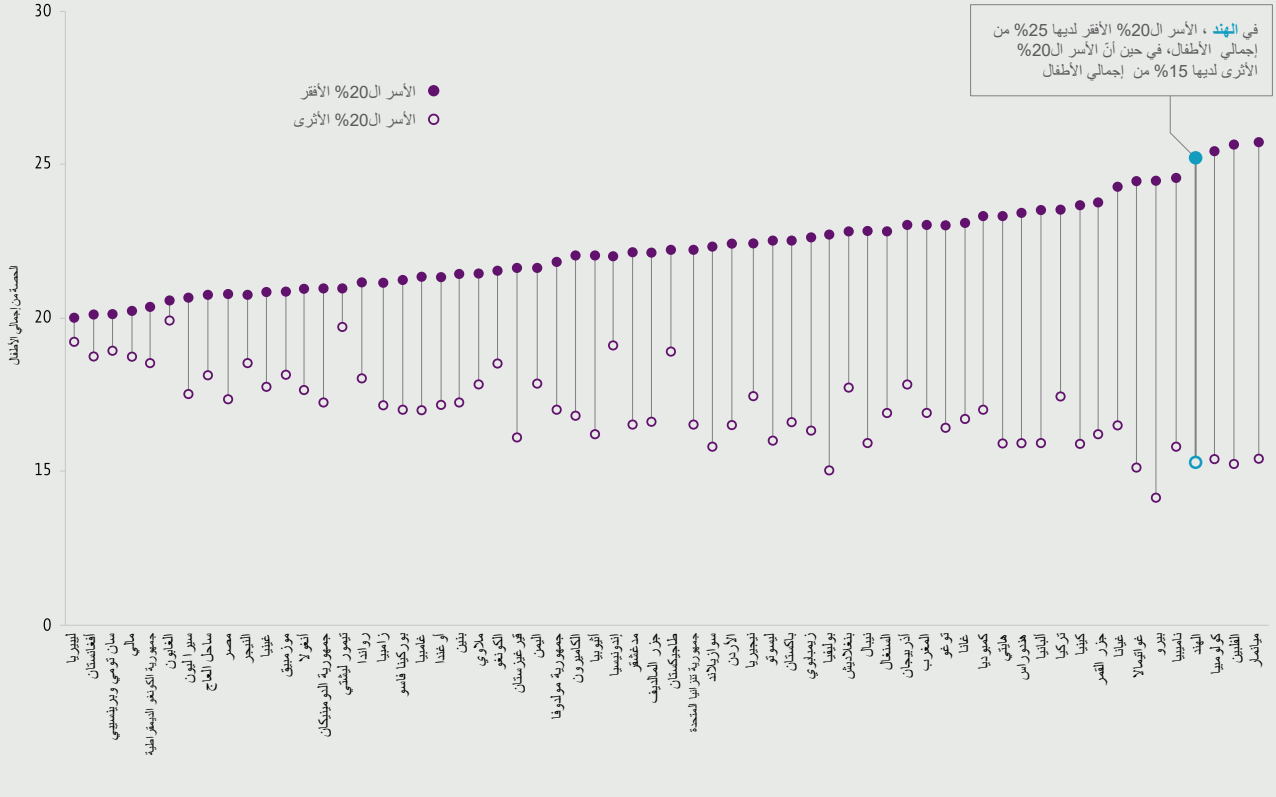
وتعاني أكثر الفئات تهميشاً التي تواجه حرماناً متقاطعاً من أسوأ معدلات الفقر التعليمي، ولكن البيانات نادرة في هذا الخصوص. وقد لا تعكس أطر العينات المعتمدة في المسوحات حالة فئات معيّنة على غرار أطفال الشوارع والبدو الرحل. وحتى عندما يتمّ تغطية هذه المجموعات في المسوحات، قد يكون من الصعب تحديدها، كما هو الحال مع مجموعات الشعوب الأصلية **(المحور 2-14)**. وعلاوةً على ذلك، قد لا تتوافق الأدوات التي تركز على هذه الفئات مع تعريف مؤشرات التعليم، كما هو الحال في الأسئلة الجديدة التي تتناول الإعاقة **(الإطار 1-14)**.

لرصد الشمول في التعلم، يجب أن تتمتع تقييمات التعلم الوطنية والتقييمات التي تضم عدة بلدان بالشمول. في العام 2019، قرر فريق التعاون الفني المعني بمؤشرات الهدف

الشكل 3-14:

إنّ الأسر ال20% الأفقر لديها أكثر من 20% من الأطفال

النسبة المئوية للسكان تحت سن 18 عاماً، حسب الشريحة الخمسية للثروة الأسرية ، بلدان مختارة ، 2013-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig14_3

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على المسوحات الديمغرافية والصحية.

الإطار 14.1:

قد يؤثر عدم تجانس تعريفات الإعاقة على مؤشرات التعليم

لقد كانت الجولة السادسة من الدراسات الاستقصائية العنقودية المتعددة المؤشرات التي تجريها اليونيسيف هي الجولة الأولى التي تستخدم أفضل الممارسات في قياس الإعاقة، وهي مجموعة الأسئلة القصيرة التي وضعها فريق واشنطن، والتي تستند إلى الصعوبات في أداء الوظائف (راجع **الفصل 3**). ويرجع تطورها إلى أنها تنظر في المجالات الوظيفية المناسبة لكل عمر. ومع ذلك، فإن المجموعة القصيرة القياسية تقلل من تقدير انتشار إعاقة الأطفال بإغفال الوظائف ذات الصلة بهذه المرحلة من الحياة. وتتخطى الوحدة حول تأدية الوظائف عند الأطفال في المسح العنقودي المتعدّد المؤشّرات هذه المشكلة من خلال تطبيق مقاييس مختلفة للإعاقة على من هم دون سن الخامسة أو تتراوح أعمارهم بين 5 من و17 عاماً من جهة وعلى من يبلغون 18 عاماً وما فوق من جهة أخرى.

ومع ذلك، لا يحدد العمر بعض المجالات الوظيفية. ولا يتغير المعنى الملائم للإعاقة في سن الثامنة عشرة. وقد تحدث تغييرات بطيئة في مجالات وظيفية معيّنة تتعلق بمراحل النمو حيث يكون العمر عاملاً بديلاً. وقد تحدث تغييرات مفاجئة في مجالات أخرى بسبب تغيّرات ظرفية، مثل البقاء في المدرسة أو الخروج منها.

ولا تتوافق العتبات العمرية مع التعريفات المستخدمة في العديد من مؤشرات التعليم. فقد يشير الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي إلى الأعمار من 3 إلى 5 سنوات. وعندما يكون السن المحدد للصف النهائي من التعليم الابتدائي 13 عاماً، يحدد معدل إكمال التعليم الابتدائي للفئة العمرية من 16 إلى 18 عاماً. وفي العديد من البلدان، تشير معدلات الالتحاق والحضور في التعليم الثانوي الأعلى إلى الفئة العمرية من 16 إلى 18 عاماً أيضاً. ويُحدد معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب للفئة العمرية التي تتراوح أعمارها بين 15 و24 عاماً. والقاسم المشترك بين هذه المؤشرات وغيرها هو أنها تشمل فئتين عمريتين جرى تقييم الإعاقة فيهما بطرق مختلفة.

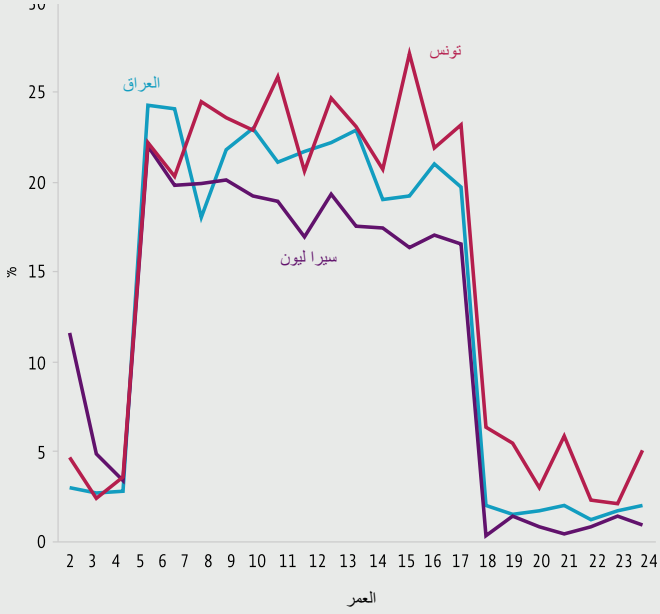
وللمقاربات المختلفة تأثير كبير على تقديرات انتشار الإعاقة مما يعيق تفسير مؤشرات التعليم المصنفة حسب الإعاقة. وفي سيراليون، ينخفض معدل انتشار الإعاقة من 16.6% بين الذين يبلغون 17 عاماً من العمر إلى 0.3% بين الذين يبلغون 18 عاماً **(الشكل 4-14أ)**، في حين أنّ معدل إكمال المرحلة الإعدادية محدد للأعمار من 17 إلى 19 عاماً **(الشكل 4-14ب)**. ومن المستحيل تفسير متوسط نتائج التعليم لمن يعانون أو لا يعانون من صعوبات وظيفية إذا ما تم قياس هذه الصعوبات الوظيفية بشكل مختلف بين الأفراد الذين هم في الفئة العمرية مستخدمة للمؤشّر.

ولا يوجد حلّ مرض باستثناء عدم تفصيل المؤشرات المتأثرة بعدم التجانس هذا في قياس الإعاقة. ويبيّن تصنيف الصعوبات الوظيفية وفقاً للمجال أنّ القلق هو أكبر مصدر للاختلاف في معدلات الانتشار بين الوحدة الخاصة بتأدية الوظائف عند الأطفال ومجموعة الأسئلة القصيرة للبالغين الصادرة عن مجموعة واشنطن وإن لم يكن المصدر الوحيد. ومع ذلك، فإن محاولة التقريب بين الاثنين عبر تجاهل تأثير هذا المجال يؤدي إلى قياس خاطئ. ويمكن احتساب معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بشكل غير معياري لمن هم بين 18 إلى 24 عاماً من العمر، أو يمكن إخضاع من هم بين 15 و24 عاماً من العمر لكلا الوحدة الخاصة بتأدية الوظائف عند الأطفال ومجموعة الأسئلة القصيرة التي وضعها فريق واشنطن.

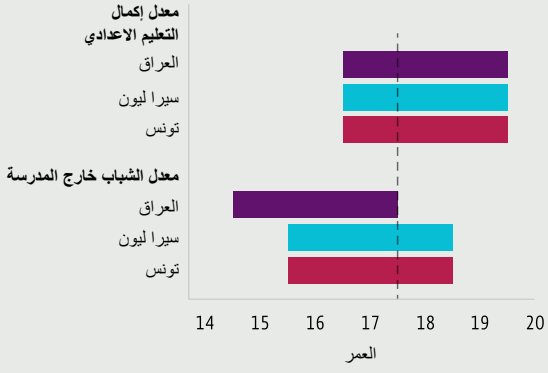
الشكل 4-14:

يصعب تفسير ثغرات الإعاقة التعليمية مع تغيّر قياس ومدى انتشار الإعاقة في سن 18

أ. انتشار الإعاقة، حسب العمر، العراق، سيراليون، تونس، 2017-2018



ب. الفئة العمرية لمؤشرات تعليم مختارة، العراق، سيراليون، تونس



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig14_4

ملاحظة: يشير معدل الفئة العمرية خارج المدرسة إلى الشباب في سن التعليم الثانوي الأعلى.

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم..

4 من أهداف التنمية المستدامة أنّ الإبلاغ عن المؤشر المواضيعي 2-5-4 (النسبة المئوية لطلاب التعليم الابتدائي الذين تكون لغتهم الأولى أو اللغة المستخدمة في المنزل هي لغة التدريس) يمكن أن يستند إلى معلومات عن اللغة المستخدمة في التقييمات إلى أن تصبح المعلومات المتعلقة بلغة التدريس متاحة. ويتم جمع البيانات المتعلقة بالعديد من المؤشرات التعليمية الأخرى باستخدام أدوات للمسح لم تُدرس أو تُوثّق قابلية النفاذ إليها

> لرصد الشمول في التعلم، يجب أن تتمتع تقييمات التعلم الوطنية والتقييمات التي تضم عدة بلدان بالشمول

الإطار2-14:

لا ينبغي التقليل من شأن التحدي الذي تمثله اللغة في أدوات جمع البيانات

تشكل مسوحات الأسر مصدراً أساسياً للمعلومات عن أنظمة التعليم، ولا سيما في مجال تحليل التفاوت في التحصيل والإنجاز وفقاً لخصائص مختلفة. غير أنّ عدم التنبّه إلى لغة الأسئلة يمكن أن ينتقص من جودة البيانات. وتتمتع مسوحات أسرية تشمل عدة بلدان بإجراءات صارمة لجهة التدريب وضمان الجودة. ولكن في بعض السياقات الأخرى، مثلاً خلال الأزمات الإنسانية، كثيراً ما يعتمد المجيبون من الأقليات اللغوية على مندوبي المسح الذين لا يتمتعون بأي دعم لترجمة الأسئلة. ويترتب على ذلك آثار على تصميم التعليم وتغطيته وتأثيره، ولا سيما في سياقات الطوارئ.

وتُبيّن الأبحاث التي أجراها "مترجمون بلا حدود"، وهي منظمة غير حكومية، أنّ العديد من المندوبين لا يفهمون الاستطلاعات أو الإجابات بسبب الحواجز اللغوية. وتتمثل الصعوبة بشكل خاص في فهم الاختصارات. وفي شمال شرق نيجيريا، لم يتمكّن إلا 31% من المجيبين من فهم مختصر ORS (أملاح الإماهة الفموية)، فيما أن 43% فقط فهموا IED (المتفجرات المصنوعة يدوياً). ولم يتمكن إلاّ مندوب واحد من كلّ 24 مندوب من تفسير معنى التطرّف. وبالنسبة إلى لأسئلة المفتوحة، على المندوبين أن يختاروا عادةً من قائمة الإجابات أكثر ما يتطابق مع أجابة الشخص. وذكر المندوبون أنهم لا يفهمون دائمًا خيارات الإجوبة باللغة الإنجليزية ويواجهون صعوبةً في تحديد أفضلها توافقاً مع إجابة الشخص. في مثل هذه الحالات، قد يعمدون إلى اختيار الأجوبة التي يفهمونها (TWB, 2019).

وحتى البيانات الأسرية الأساسية قد تضيع جراء ذلك. فالكلمة المستخدمة مثلاً بين الروهينغيا للإشارة إلى الفتاة والمرأة البالغة هي نفسها، ممّا قد يؤدي إلى تشويه العدد المقدر للأطفال في الأسر. وبالنسبة إلى بعض القضايا الحساسة، قد تؤدي الكلمة المترجمة إلى الوصم، كما هي الحال في كثير من الأحيان في ما يتعلق بالعجز والصحة النفسية. وينبغي أن تستند المسوحات إلى تحديد دقيق للغات المستخدمة في الأماكن التي سيجري فيها إجراء المسح (TWB, 2020). وينبغي أن يتم صياغتها بلغة واضحة وتكيفها مع السياق المحلي. كذلك، لا بدّ من مناقشة المصطلحات التي قد يجد المندوبون صعوبةً في ترجمتها واستخدامها. وعلى المندوبين أن يعيدوا ترجمة الأجوبة إلى اللغة المستخدمة في المسح للتأكد من أنهم فهموا جوهرها. ويعدّ تسجيل وترجمة عيّنة من الأجوبة طريقةً جيدةً لمراقبة الجودة. وإنّ استخدام اللغة المستخدمة في المنزل أساسي لتطوير أدوات جمع البيانات.

بشكل جيّد. وفي الممارسة العملية، قد لا تكون المسوحات متاحةً بلغات يفهمها المجيبون أو مندوبو المسح بشكل كامل، مما ينتقص من نوعية البيانات **(الإطار2-14)**.

المحور 1-14: ما هو عدد الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس غير المختلطة؟

إن تصنيف الالتحاق وفقاً للجنس أمر روتيني في إحصاءات التعليم الدولية، ولكن البيانات الشاملة لعدة دول للمقارنة بين الالتحاق بالتعليم المختلط والالتحاق بالتعليم غير المختلط نادرة. ولا شكّ في أن تقييمات التعلم الشاملة لعدة بلدان، على غرار برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) ودراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي (TIMSS)، التي تجمع معلومات عن فئة الطلاب والجنس، توفرّ معلومات قيمة.

وفي حوالي 60% من الأنظمة التعليمية في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى والبلدان ذات الدخل المرتفع التي شاركت في دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي لعام TIMSS 2015، تبيّن أنّ أقلّ من 5% من المدارس الابتدائية هي مدارس غير مختلطة. ومع ذلك، فإن الفصل بين الجنسين في فصول أو مدارس منفصلة شائع في بلدان متنوعة مثل إسرائيل وأيرلندا وسنغافورة وشيلي، وينتشر في العديد من البلدان ذات الأغلبية المسلمة. ويزداد انتشار المدارس غير المختلطة عموماً في التعليم الثانوي، على سبيل المثال من ما يقارب الصفر في المرحلة الابتدائية إلى ما يقارب مدرسة من كل خمس مدارس للتعليم الإعدادي في إنجلترا (المملكة المتحدة) **(الشكل 5-14)**.

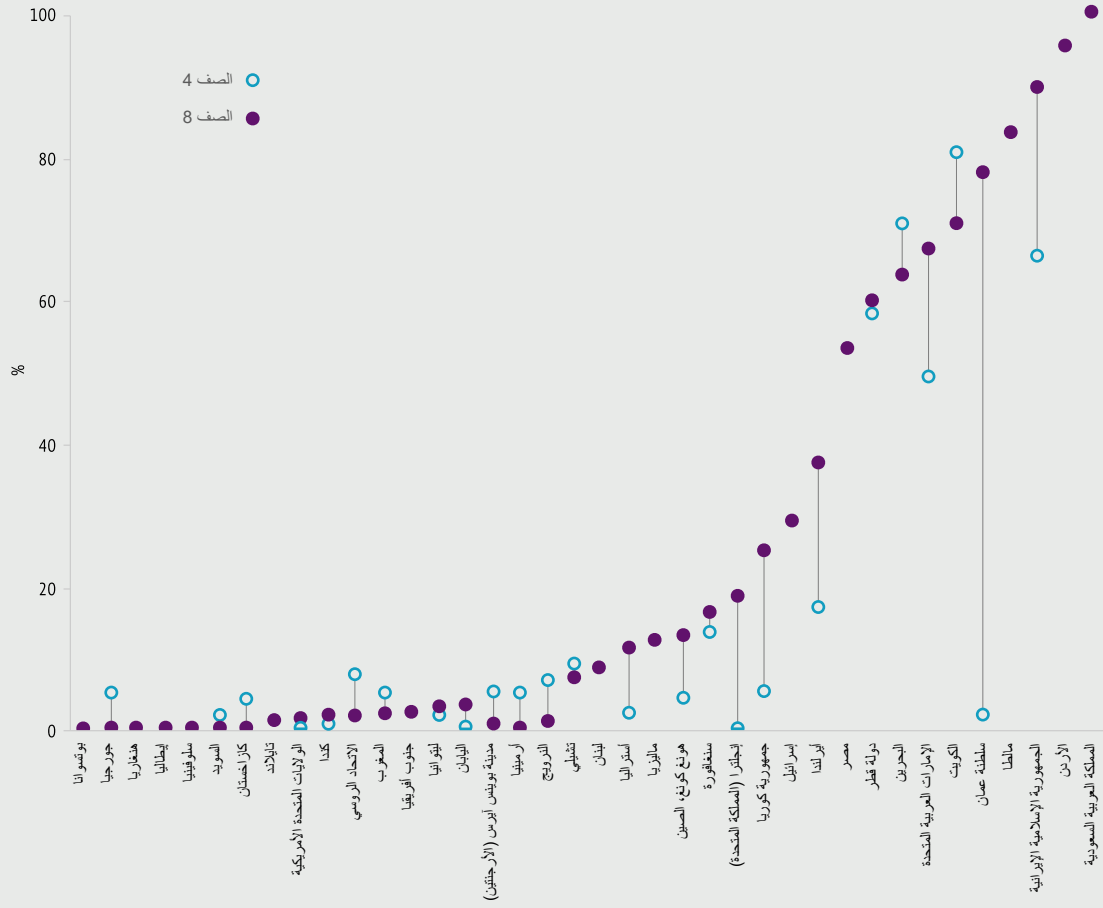
وفي معظم البلدان، تتناسب نسبة الطلاب في المدارس غير المختلطة مع نسبة هذه المدارس. وترتبط الاستثناءات بحجم المدارس غير المختلطة ونوعها. ففي جمهورية إيران الإسلامية، تعدّ المدارس الابتدائية غير المختلطة (66%) 84% من طلاب الصف الرابع، ويعزى ذلك جزئياً إلى أنّ المدارس الحكومية غير المختلطة هي أكبر من المدارس المختلطة الخاصة. وعلى العكس، تضمّ المدارس الابتدائية غير المختلطة في الاتحاد الروسي (8%) 1% من نسب الالتحاق بالصف الرابع، حيث أن المدارس غير المختلطة الدينية و/أو الخاصة أصغر عامةً.

وعلى الرغم من أن التغيرات المفاجئة في هياكل الأنظمة المدرسية نادرة، فإن المقارنات عبر الوقت للبلدان التي شاركت في دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي لعامي 2007 و2015 (TIMMS) تعكس بعض التحولات. فقد انخفض معدل الالتحاق بالمدارس غير المختلطة في أستراليا وجمهورية كوريا. وتحوّلت هذه الأخيرة إلى المدارس المختلطة في الثمانينات، وتحبذ سياسة حديثة فيها التعليم المختلط بشكل كبير (Dustmann et al., 2018). ولكنّ الحالة أكثر تعقيداً في غربي آسيا. ففي الأردن، زادت حصة المدارس الإعدادية غير المختلطة بمقدار 8 نقاط مئوية وحصة الطلاب الملتحقين بها بمقدار 12 نقطة. وقد يكون من أحد الأسباب تدفق اللاجئين السوريين

الشكل 5-14:

في العديد من البلدان، تعتبر حصة المدارس غير المختلط كبيرة

النسبة المئوية للمدارس غير المختلطة التي يرتادها طلاب الصفين 4 و8، بلدان مختارة، 2015



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig14_5

المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي.

بعد العام 2011، الذين التحقوا بالمدارس الحكومية غير المختلطة. من جهة أخرى، انخفضت حصّة المدارس غير المختلطة في كلّ من البحرين والكويت. وفي حين أنّ المدارس الحكومية لا تزال غير مختلطة في بلدان مجلس التعاون الخليجي، فإن التغييرات تعزى إلى زيادة حصة المدارس الدولية الخاصة المختلطة. وقد أدخلت دولة الإمارات العربية المتحدة التعليم الابتدائي المختلط في العام (Dajani 2018 and Rizvi, 2018).

ومن منظور الشمول الجنساني، قد يكون التعليم غير المختلط حلاً مؤقتا مقبولاً في حال كان البديل التي تفرضه بعض السياقات الثقافية أو القطرية هو عدم التحاق الفتيات بالتعليم (Marcus and Page, 2016; Sperling and Winthrop, 2015). وقد يفضّل أولياء الأمور إرسال بناتهم إلى مدارس غير مختلطة عند بلوغ سن المراهقة؛ ويعتبر عدم توفر هذه المدارس في بعض المناطق في باكستان من أحد الأسباب التي أبلغ عنها والذي يفسر انخفاض معدل التحاق الإناث بالتعليم (Aslam and Kingdon, 2008).

ويرى البعض أن الديناميات الاجتماعية الجنسانية تؤدي إلى نتائج عكسية لجهة التعليم (Bigler et al., 2014). وقد تظهر الإناث قدراً أكبر من الميل والإنجاز في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات عندما يقلّ تعرضهن للقوالب النمطية الجنسانية السلبية بشأن قدرتهن وعندما لا يحتكر الذكور المعدات التعليمية (Marcus and Page, 2016). ومع ذلك، من غير المرجح أن يؤثر التعليم غير المختلط على الخيارات أو على التحصيل أو الإنجاز إلا إذا كان يتحدى المفاهيم السائدة للذكورة والأنوثة (Smyth,

2010). والحجة المضادة هي أنّ التعليم غير المختلط قد يمنع الإناث من تطوير المهارات الاجتماعية اللازمة للتكيّف في أماكن العمل المختلطة والحياة بشكل عام (Fabes et al., 2013; Wong et al., 2018).

والحقيقة أنّ الأدلة حول آثار التعليم غير المختلط مزدوجة (Unterhalter et al., 2014). وتتمثل الصعوبة الرئيسية في عزل خصائص الطلاب الذين يحتمل التحاقهم بالمدارس غير المختلطة وخصائص المدارس غير المختلطة بحد ذاتها عن أثر التعليم المدرسي غير المختلط. وفي تايلندا وترينيداد وتوباغو، تميل المدارس غير المختلطة إلى اجتذاب الإناث الأكثر ثراءً، مما يؤدي إلى المبالغة في تقدير فوائدها (Arms, 2007; Jackson, 2012). وخلص تحليل توليفي لـ 184 دراسةً من 21 بلداً إلى أنه في حين أظهرت بعض الدراسات فوائد متواضعة للفصل بين الجنسين من حيث نتائج التعلم، فإن الأبحاث ذات الجودة الأعلى التي تم تكييفها مع العوامل أخرى لم تظهر أي فائدة أو أثر سلبي طفيف على تطلعات الإناث في ما يتعلّق بالتعليم (Pahlke et al., 2014). وتقدّم جمهورية كوريا إحدى التجارب الطبيعية القليلة، حيث يتم تعيين الطلاب في المدارس الثانوية بطريقة عشوائية (Link, 2012). وخلصت دراسة إلى أنّ التعليم غير المختلط كان له تأثير إيجابي طفيف على الإنجاز (Park et al., 2013).

والسؤال ليس هو ما هي المدارس الأفضل ولكن لماذا تؤدي المدارس غير المختلطة أحياناً إلى نتائج أفضل وكيف يمكن الحصول على هذه الفوائد في بيئات أكثر شمولاً (Riordan, 2015; Sax et al., 2009). أمّا في مالطة، فالمدارس الابتدائية التي تديرها الدولة مختلطة منذ العام 1980، بينما ظلت المدارس الثانوية غير مختلطة حتى العام 2013. وبسبب هذا التاريخ ووجود العديد من المدارس غير المختلطة التي تديرها الكنيسة، فإنّ انتشار المدارس الثانوية غير المختلطة هو من بين أعلى المعدلات في البلدان غير تلك التي تُعتبر ذات أغلبية مسلمة. وتشير دراسة حول اليانصيب المركزي للقبول في المدارس الكاثوليكية إلى أنّ الطلاب الملتحقين بالتعليم غير المختلط اختاروا مواضيع أقلّ جنسانيةً (Giardili, 2019).

وجاء تحرّك مالطة مؤخراً نحو التعليم الحكومي المختلط كجزء من مجموعة من السياسات الرامية إلى دعم الشمول الاجتماعي وتعزيزه. وتتمثل إحدى المزايا في تيسير الشمول وتعزيز حرية التعبير للطلبة المثليات والمثليين ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسين، الذين قد يستبعدون بشكل خاص من المدارس غير المختلطة القائمة على هوية جنسانية متجانسة. واعتمدت مالطة، من خلال قانون الهوية الجنسانية والتعبير الجنساني والخصائص الجنسية لعام 2015، أول سياسة تعليمية شاملة في أوروبا تركز على الاحتياجات؛ وشملت هذه السياسة السرية ووضعت حداً للفصل بين الجنسين في الزي الرسمي وبعض الألعاب الرياضية (Ávila, 2018).

> "على الرغم من التقدم المحرز مؤخراً في جمع المعلومات عن الانتماء الإثني، تواجه أمريكا اللاتينية تحديات كبيرة في توجيه السياسات بشكل فعّال لتستهدف الشعوب الأصلية"

المحور 2-14: يمثّل تحديد مجموعات السكان الأصليين في المسوحات والتعدادات تحدياً في أمريكا اللاتينية

تتسم أمريكا اللاتينية بتفاوت واسع ومستمر بين المجموعات الإثنية (Bustillo et al., 2018; ECLAC, 2016; Telles, 2007). وفي ما يتعلّق بمعظم تدابير الرفاه، بما في ذلك التعليم، تكون الأقليات الإثنية من بين أشد الفئات تضرراً من التحديات الإنمائية التي تعاني منها في المنطقة (Hall and Patrinos, 2012; Telles et al., 2015). ومع ذلك، وعلى الرغم من التقدم المحرز مؤخراً في جمع المعلومات عن الانتماء الإثني، تواجه أمريكا اللاتينية تحديات كبيرة في توجيه السياسات بشكل فعّال لتستهدف الشعوب الأصلية، حيث تفتقر البلدان إلى بيانات قابلة للمقارنة ذات نوعية كافية عن الأعداد الدقيقة وتوزيعها. ومن الصعب أن تتمكن المسوحات من عكس هوية الشعوب الأصلية وذلك لتعدد أبعادها. ويزداد الأمر تعقيداً بسبب عمليات بناء الدولة التاريخية التي اعتمدت سياسية mestizaje، أو الاختلاط بين المجموعات الإثنية والثقافية المختلفة، مما أدى إلى تواري الشعوب الأصلية (Telles et al., 2015)[1].

وتختلف الآراء في المنطقة حول كيفية قياس الانتماء الإثني. ويُعد التحديد الذاتي للهوية النهج السائد، ولكن البلدان استخدمت أيضاً معايير أخرى، مثل الأصل المشترك، والانتماء المناطقي، والعوامل الثقافية- اللغوية (Del Popolo, 2008). وتطبق البلدان هذه المعايير بطرق مختلفة في أدوات جمع البيانات. فعلى سبيل المثال، تطبق المكسيك، بالإضافة إلى التحديد الذاتي للهوية، معياراً رسمياً على مستوى الأسر المعيشية تحدده اللجنة الوطنية المعنية بالشعوب الأصلية: فالسكان الأصليون هم الذين يعيشون في أسر يتكلم فيها الرأس (أو الزوج) أو آباؤه لغةً من لغات الشعوب الأصلية (CDI, 2017).

وأدت التحولات الديمغرافية إلى عدم وضوح الحدود العرقية وأدت إلى هويات غير مستقرة للسكان الأصليين وإلى عدم التطابق التام بين المعايير **(الشكل 14-6)**. وتختلف تقديرات السكان الأصليين اختلافاً كبيراً بحسب المعيار المستخدم (INEE, 2017; Telles and Torche, 2019). وهناك ستة بلدان في المنطقة لديها بيانات عن معايير التحديد الذاتي للهوية ومعايير لغوية، وهي: دولة بوليفيا المتعددة القوميات والإكوادور وغواتيمالا والمكسيك وباراغواي وبيرو.

1 يستند هذا المحور على Valencia Lopez (2020).

وتوجد في بيرو أعلى نسبة من السكان الأصليين المعرفين ذاتياً (اثنان من كل ثلاثة تقريبا). وفي باراغواي، تبلغ نسبة الذين يعرّفون ذاتهم على أنهم من السكان الأصليين 1.7%، في حين أنّ ثلاثة من كل أربعة أشخاص يتكلمون لغةً أصليةً - وهي أعلى نسبة في المنطقة. ويعد الإكوادور أدنى نسبة من الناطقين بإحدى لغات الشعوب الأصلية بين البلدان الستة (4.8%).

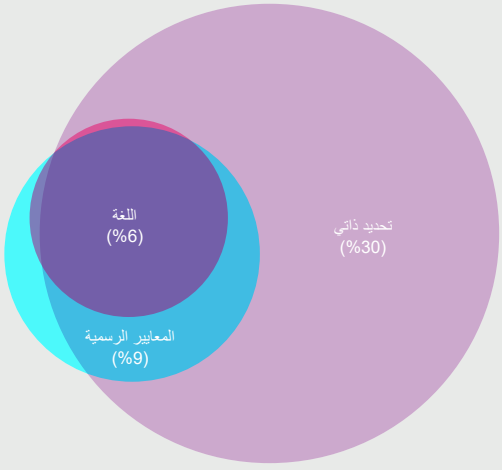
والتحديد الذاتي للهوية هو المعيار السائد بشكل متزايد، بما يتسق مع اتفاقية منظمة العمل الدولية المتعلقة بالشعوب الأصلية والقبلية. ومع ذلك، فإن هذا المعيار قد يؤدي إلى تقديرات غير متسقة لعدم المساواة في التعليم إذا ما أخذ به وحده. وغالباً ما يسجّل الناطقون بلغات الشعوب الأصلية نتائج تعليمية أسوأ من نتائج الذين يعرّفون ذاتهم على أنّهم من السكان الأصليين والذين يتكلمون الإسبانية فقط (INEE, 2017; Planas et al., 2016). وفي أربعة مسوحات للأسر المعيشية في العام 2018، في دولة بوليفيا المتعددة القوميات وبيرو وغواتيمالا والمكسيك، سجّل المتحدثون بلغة أصلية معدلات التحاق بالتعليم للذين تتراوح أعمارهم بين 15 و17 عاماً تقلّ بثلاث إلى عشرين نقطةً مئويةً عن الذين يعرّفون ذاتهم على أنّهم من الشعوب الأصلية (Valencia Lopez, 2020). ويميل لون البشرة إلى أن يكون مؤشراً للتنبؤ بعدد سنوات الدراسة أفضل من معيار التعداد، وخاصة بعد ضبط الطبقة الاجتماعية (Flores and Telles, 2012). وأظهرت البحوث التي أجريت مؤخراً في البرازيل وبيرو والمكسيك استمرار عدم المساواة حسب لون البشرة واللغة، وفي بعض البلدان، حسب التحديد الذاتي للهوية، بعد ضبط الطبقة الاجتماعية (Telles et al., 2015; Villarreal, 2014).

وقد تكون لمجموعات السكان الأصليين التي تم تحديدها وفقاً لمعايير مختلفة احتياجات تعليمية خاصة. وتتباين استجابات السياسات التعليمية في البلدان التي لا تتطابق فيها بين تحديد الهوية الذاتي واستخدام اللغات الأصلية. وتنفّذ المكسيك مناهج دراسية متعددة الثقافات للشعوب الأصلية في المدارس التي تضم أعداداً كبيرةً من الذين يعرفون ذاتهم على أنهم من السكان الأصليين، ولكن توفير هذه المناهج بلغة من لغات الشعوب الأصلية يتوقف على ما إذا كان الطلاب يتكلمون هذه اللغة، وليس على ما إذا كانوا يعرفون ذاتهم على أنهم من الشعوب الأصلية (Valencia Lopez, 2020).

وقد يكون أحد أسباب التفاوت في النتائج التعليمية بين مجموعات الشعوب الأصلية المحددة حسب الهوية أو اللغة هو عدم كفاية انتقال اللغة على مستوى الأسرة أو المدرسة وما ينتج عن ذلك من تحوّل في الهوية. وتشير بعض الأدلة على أن الأفراد المنتمين إلى الشعوب الأصلية لا يعرفون أطفالهم على أنهم ينتمون إلى أصلهم العرقي، مما يعكس عدم استقرار للهوية عبر الأجيال (Villarreal, 2014). وقد يتغير تصوّر الأفراد لهويتهم الإثنية.

وتوفر البيانات الطولية المستمدة من المسوحات الوطنية للأحوال المعيشية لأسر في المكسيك نظرةً ثاقبةً حول عدم استقرار الهوية الإثنية. فمسألة الانتماء الإثني قابلة للمقارنة مع مرور الوقت، والردود هي فردية وليست ردود رب الأسرة المستخدم كبديل عن الأسرة. وأظهر الأفراد الذين عرفوا ذاتهم على أنهم من السكان الأصليين في الموجة الأولى عام 2002 مستويات عالية من عدم الاستقرار في الهوية: فقد

الشكل 6-14:
تعكس معايير التحديد الرسمية معظم المتحدثين بلغات السكان الأصليين في المكسيك ولكن جزءاً صغيراً فقط ممن يحددون أنفسهم على أنهم من السكان الأصليين
النسبة المئوية للسكان الأصليين وفقًا لثلاثة تحديدات وتداخلات ، المكسيك ، 2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig14_6
المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على (Valencia-Lopez 2020).

> غالباً ما يسجّل الناطقون بلغات الشعوب الأصلية نتائج تعليمية أسوأ من نتائج الذين يعرّفون ذاتهم على أنّهم من السكان الأصليين والذين يتكلمون الإسبانية فقط.

غير نصفهم هويته الإثنية مرةً واحدةً على الأقل بحلول العام 2009. ويرتبط مستوى التعليم باستدامة أكبر للتحديد الذاتي للهوية، بما يتوافق مع فرضية الافتخار بالانتماء العرقي. كما يرتبط التحدث بلغة من لغات الشعوب الأصلية بانخفاض احتمال أن يعرّف الأفراد بأنفسهم فيما بعد على أنهم ليسوا من السكان الأصليين. ويقلل العيش في المدينة من احتمال ثبات الهوية الأصلية.

فالهجرة الحضرية وفقدان إتقان اللغات الأصلية على مرّ الأجيال يؤديان إلى تعقيد عملية تحديد الهوية. وقد وثقت البحوث الأنثروبولوجية كيف أدى وجود الشعوب الأصلية في المناطق الحضرية إلى أشكال جديدة من التعبير عن الهوية الأصلية (Gomez Murillo, 2008). وفي غواتيمالا والمكسيك، أدت الهجرة الحضرية إلى فقدان لغات الشعوب الأصلية، التي كانت في وقت من الأوقات المؤشر الرئيسي لهوية الشعوب الأصلية، وذلك بسبب نفاذ الشعوب الأصلية إلى أسواق العمل المحلية الناطقة بالإسبانية في الغالب (Telles and .Torche, 2019; Yoshioka, 2010).

في نازيربور، بنغلاديش، يقدم أحد القرويين البالغين درساً لمجموعة من النساء. في هذه القرية، يقوم المعلّمون المحلّيون والمنظمات غير الحكومية المحلية بتعليم أفراد المجتمع المحلي الذين يقومون بعد ذلك بتعليم نساء أخريات.

مصدر الصورة: Arindam Dutta/UNESCO

الرسائل الرئيسية

بلغت نسبة البالغين الذين حققوا الحد الأدنى من إتقان القراءة والكتابة بين 2017 و2018 74% في كازاخستان، و49% في مكسيكو سيتي، و29% في بيرو، و28% في الإكوادور. في الولايات المتحدة، انخفضت حصة البالغين الذين يحققون الحد الأدنى من الكفاءة في الحساب من 72.4% بين 2012 و2014 إلى 70.8% في العام 2017.

لقد بلغ معدّل الذين يتمتعون بالحد الأدنى من الكفاءة في القراءة والكتابة حوالي بين البالغين الذين هم في سن العمل في المناطق الحضرية 21% في غانا و29% في كينيا، ولكن تبيّن أنّ 85% و95% على التوالي يمكنهم قراءة جملة قصيرة، بغض النظر عن مستوى فهمها.

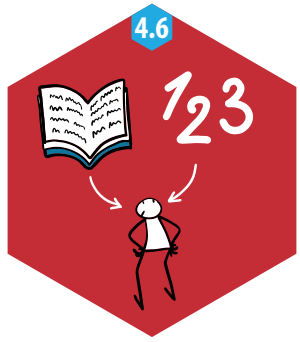
في شرق وجنوب شرق آسيا، انخفضت حصة النساء بين الشباب الأميين من 74% في العام 1990 إلى 48% في العام 2018، في حين ركدت حصتهن بين البالغين الأميين عند 70%.

حتى إذا تحقق تعميم إكمال التعليم الابتدائي للجميع بحلول العام 2030، فإنّ نسبة البالغين الذين لم يكملوا التعليم الابتدائي قد تظلّ فوق 10% في أفريقيا جنوب الصحراء حتى الخمسينات من القرن الواحد والعشرين.

إنّ نحو 70 إلى 80 لغةً يتمّ استعمالها في كلّ من جمهورية أفريقيا الوسطى وجنوب السودان ومالي، حيث لا يجيد القراءة سوى بالغ واحد من كل ثلاثة بالغين. وفي تشاد، لا تجيد القراءة إلا 1% من النساء البالغات في منطقتي لاك ووادي فيرا.

لقد بيّن استعراض ل17 برنامجاً لمحو الأمية للأشخاص الذين يعانون من صعوبات في التعلّم في الولايات المتحدة أنّ الاستراتيجيات الأكثر فعاليةً هي برامج تنظيم الرسوم البيانية، والنصوص المتاحة، وتطبيق المهارات في السياق.

الفصل 15



الغاية 4-6

الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب

ضمان أن يلمّ جميع الشباب ونسبة كبيرة من البالغين رجالاً ونساء على حد سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول العام 2030.

المؤشر العالمي

4-6-1 – *النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معينة الذين يحققون على الأقل مستوًى ثابتاً من الكفاءة على المستوى الوظيفي في مجال (أ) الإلمام بمهارات القراءة والكتابة، (ب) الإلمام بالمهارات الحسابية بحسب الجنس*

المؤشرات المواضيعية

4-6-2 – *معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب/البالغين*

4-6-3 – *معدل مشاركة الشباب/ البالغين الأميين في برامج محو الأمية*

المحور 1-15: ينبغي لبرامج محو الأمية أن تسعى إلى الوصول إلى الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلّم ومن إعاقات أخرى..... 272

تتفاوت

الكفاءة في الإلمام بمهارات القراءة والكتابة والحساب، وهذه حقيقة معترف بها في المؤشر العالمي 1-6-4، الذي كان له إسهام كبير في النقاش العالمي. ويبقى تقييم هذه المهارات حتى الآن معقداً من الناحية التقنية ومكلفاً إلى أن يتم اعتماد أدوات أكثر فعاليةً وميسورة التكلفة أكثر. وقد وضع برنامج تقييم ورصد محو الأمية (LAMP) التابع لمعهد اليونسكو للإحصاء منهجيةً في منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، فقام بتجريب مهارات القراءة والكتابة والحساب أو تقديرهما بالكامل في 10 بلدان منخفضة ومتوسطة الدخل في الفترة الممتدة من 2006 إلى 2011 (UIS, 2017). وقد صمّم منذ ذلك الحين وحدةً قصيرةً تعرف باسم برنامج تقييم ورصد محو الأمية الموجزmini-LAMP، ليصار إلى استخدامها في المسوحات الأسرية المتعددة الأغراض (UIS, 2018).

ويعدّ برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، الذي يركّز أساساً على البلدان المرتفعة الدخل، الأداة الرئيسية لتقييم الإلمام بالقراءة والكتابة في صفوف الشباب والبالغين. وقد شاركت ستة بلدان، أربعة منها من البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى، في الجولة الثالثة والأخيرة (2017–2018) من برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين، التي بدأت في العام 2011. ويتضمّن المستوى الأدنى من الكفاءة في مجال الإلمام بالقراءة والكتابة (أي المستوى 2) القدرة على مطابقة النصوص مع المعلومات و/أو إعادة صياغة الجمل أو القيام باستنتاجات بسيطة وفقاً لمعلومات مغايرة. وقد حقق حوالي 74% من الشباب و البالغين في كازاخستان، و49% في المكسيك، و29 % في بيرو، و28% في إكوادور المستوى 2 أو أعلى في مجال الإلمام بالقراءة والكتابة **(الشكل 1-15)** وفي الولايات المتحدة، وهي البلد الوحيد الذي تم مسحه مرتين خلال الدورة الأولى من برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين، ارتفعت نسبة البالغين الذين سجّلوا معدلات أقلّ من الحد الأدنى في المهارات الحسابية من 27.6% في الفترة الممتدة من 2012 إلى 2014 إلى 29.2% في العام 2017 (OECD, 2019)

وهناك دراسة ثالثة شاملة لعدة بلدان تقيس الإلمام بالقراءة والكتابة هي برنامج المهارات نحو التوظيف والإنتاجية (STEP) التابع للبنك الدولي الذي قام بجمع عينات من المناطق الحضرية في 17 بلداً وإقليماً متوسط الدخل بين عامي 2012 و2015 (World Bank, 2015). وعلى الرغم من أن النتائج لا تمثّل الواقع على الصعد الوطنية، فقد تم مقارنة النتائج بالمقاييس الدولية، حيث استخدم برنامج STEP مقياس برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين. وتبيّن أنّ نحو21% من البالغين في غانا و29% من البالغين في سن العمل في المناطق الحضرية في كينيا قد حققوا الحد الأدنى من الكفاءة في العام 2012، في حين أنّ 39% (غانا) و65% (كينيا) حققوا مستوى أقلّ وهو يقضي بتحديد موقع معلومة في نص قصير (المستوى 1). وأتت هذه التقديرات أدنى من نتائج المقياس الأساسي لتقييم الإلمام بالقراءة والكتابة بشكل مباشر: فوفقاً للمسوحات الديمغرافية والصحية لعام 2014، تبيّن أنّ 85% من البالغين بين 15 و49 عاماً في المناطق الحضرية في غانا و95% في كينيا يمكنهم قراءة جملة قصيرة جداً، بغض النظر عن الفهم **(الشكل 2-15)**.

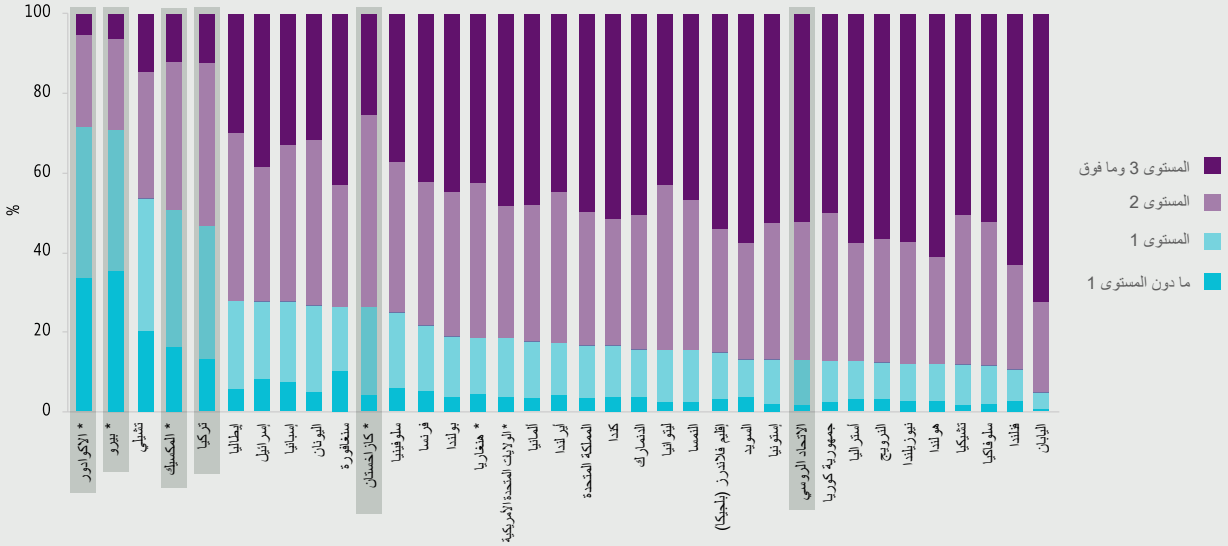
وفي غياب التقييمات التي تمثّل الواقع على الصعد الوطنية، يبقى الخيار المتاح مواصلة رصد معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين استناداً إلى المفهوم الثنائي القديم للإلمام بالقراءة والكتابة. وتوفر بيانات 2019 حول إلمام الشباب و البالغين بالقراءة والكتابة التابعة لمعهد اليونسكو للإحصاء تقديرات جديدة لـ 72 بلداً، بما في ذلك 21 بلداً تعود تقديراتها الأخيرة إلى العام 2010 أو ما قبل. وعلى الصعيد العالمي، 86% من البالغين في سن 15 عاماً وما فوق و92% من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاما يلمّون بالقراءة والكتابة. ويقلّ احتمال الإلمام بالقراءة والكتابة بين النساء ولكنّ الفجوة بدأت تصغر في صفوف الشباب. ولا تزال الفجوة بين الرجال والنساء كبيرةً بشكل

> "لقد حقق حوالي 74% من الشباب و البالغين في كازاخستان، و49% في المكسيك، و29 % في بيرو، و28% في إكوادور المستوى 2 أو أعلى في مجال الإلمام بالقراءة والكتابة"

الشكل 1-15:

إنّ حوالي 40% من البالغين في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى التي تمّ تقييمها سجلوا معدلات ما دون الحد الأدنى في مجال إتقان القراءة والكتابة

النسبة المئوية للبالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و65 عاماً، حسب مستوى الإلمام بالقراءة والكتابة، البلدان المشاركة في برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين، 2011-2018



* الدول التي شاركت في الجولة الثالثة من برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين (2017-2018).

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig15_1

ملاحظات: تم إبراز البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى. تمثل أرقام الاتحاد الروسي كافة المناطق باستثناء منطقة بلدية موسكو. تشير أرقام المملكة المتحدة إلى إنجلترا وأيرلندا الشمالية. تتضمن مهام المستوى الأول قراءة نصوص قصيرة حول مواضيع مألوفة باستخدام مفردات بسيطة وتحديد معلومة مشابهة أو مرادفة للمعلومات الواردة في السؤال. تتضمن مهام المستوى الثاني مطابقة النص والمعلومات و/أو إعادة الصياغة أو القيام باستنتاجات منخفضة المستوى وفقاً لمعلومات متنافسة.

المصدر: OECD (2019).

خاص في وسط وجنوب آسيا (15 نقطةً مئويةً)، وفي أفريقيا جنوب الصحراء (14 نقطةً مئويةً)، وشمال أفريقيا وغرب آسيا (11 نقطةً مئويةً) **(الجدول1-15)**.

لقد انخفضت نسبة الشابات الأميات في المناطق الثلاث، وبالتالي في العالم، منذ العام 2005 تقريباً، على الرغم من أنّ الانخفاض في شرق وجنوب شرق آسيا منذ العام 1990 كان أكثر حدةً **(الشكل 3-15أ)**. بيد أن نسبة النساء البالغات الأميات بقيت على حالها على مدى السنوات العشرين الماضية أي حوالي 63%. وقد يكون لشرق وجنوب شرق آسيا أعلى مؤشر للتكافؤ بين الجنسين (اي اتجاه نحو تحقيق التكافؤ الكامل) وأعلى معدل إلمام الإناث البالغات بالقراءة والكتابة، ولكن لهذه المنطقة أيضا

> على الصعيد العالمي، 86% من البالغين في سن 15 عاماً وما فوق و92 % من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة يلّمون بالقراءة والكتابة

الجدول 1-15:

معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب والبالغين، 2018

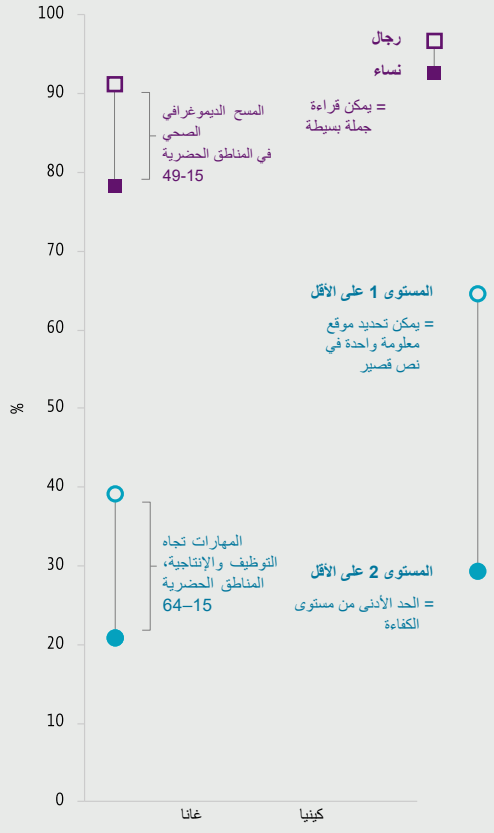
	الشباب (15-24)			البالغين 15 وما فوق		
	مجموع	انثى	ذكر	مجموع	انثى	ذكر
العالم	**91.7**	**90.4**	**92.9**	**86.3**	**82.8**	**89.8**
أفريقيا جنوب الصحراء	76.7	73.7	79.8	65.8	58.9	72.9
شمال أفريقيا وغرب آسيا	88.9	87.1	90.7	80.1	74.3	85.5
وسط وجنوب آسيا	89.9	88.0	91.6	73.9	66.0	81.5
شرق وجنوب شرق آسيا	98.9	98.9	98.9	95.8	94.1	97.4
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	98.5	98.7	98.4	93.9	93.5	94.3
أوقيانيا	...	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	75.6	72.3	78.8	63.2	55.6	71.1
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	89.7	88.0	91.4	77.2	70.9	83.4
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	98.3	98.3	98.4	95.2	93.7	96.6
البلدان ذات الدخل المرتفع	...	...	...	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

أعلى نسبة من النساء بين مجموع البالغين الأميين (الشكل 3.15 ب). وبين النساء فوق سن 65 سنة في المنطقة، تبلغ نسبة الأمية 75%.

وتحدّد التغيّرات الديمغرافية - ولا سيما في متوسط العمر المتوقع والخصوبة وحركة المجموعات على مر الزمن - والاستثمار في التعليم الملامح الإقليمية للإلمام بالقراءة والكتابة. وقد بدأت منطقة شرق وجنوب شرق آسيا تستثمر بكثافة في التعليم منذ جيلَين، لكنها لم تبلغ العدد الأدنى الثاني من الأميين البالغين إلا بحلول العام 2015،

الشكل 2-15:
إنّ القدرة على قراءة جملة لا تعادل الفهم
مؤشرات الإلمام بالقراءة والكتابة بين البالغين، حسب الجنس ومستوى الكفاءة، المناطق الحضرية غانا وكينيا، 2012-2014



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig15_2
ملاحظات: DHS = المسح الديموغرافي الصحي، STEP= المهارات تجاه التوظيف والإنتاجية.
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم باستخدام بيانات STEP والتقارير النهائية لـ DHS.

> في عام 2050، لن يكون 11.5% من البالغين في أفريقيا جنوب الصحراء قد أكملوا التعليم الابتدائي

بعد أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي. وفي وسط وجنوب آسيا أكبر نسبة من الأميين الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و64 عاماً (269 مليون نسمة)، وقد بقيت هذه النسبة ثابتةً لمدة 25 عاماً تقريباً، ولكن من المتوقع أن يبدأ التقدم المحرز في أوساط الشباب منذ أواخر التسعينات في تغييرها. وفي أفريقيا جنوب الصحراء أكبر عدد من الشباب الأميين ولذلك من المتوقع أن تصبح هذه المنطقة المنطقة التي تسجّل أكبر عدد من الأميين البالغين **(الشكل 4-15)**.

حتى لو تمّ تعميم إكمال التعليم الثانوي الأعلى بما يشمل مهارات الإلمام بالقراءة والكتابة بحلول العام 2030، فلن يؤدي ذلك إلى تعميم الإلمام بالقراءة والكتابة بين البالغين. فسيظل هناك جميع الشباب الأميين اليوم، الذين قدر عددهم لأول مرة في العام 2018 بأقل بقليل من 100 مليون شخص، ومعظم البالغين الأميين البالغ عددهم 773 شخصاً. ويقدر *التقرير العالمي لرصد التعليم* أنّ 11.5% من البالغين في أفريقيا جنوب الصحراء لن يكونوا قد أكملوا التعليم الابتدائي في العام 2050 **(الشكل 5-15)**.

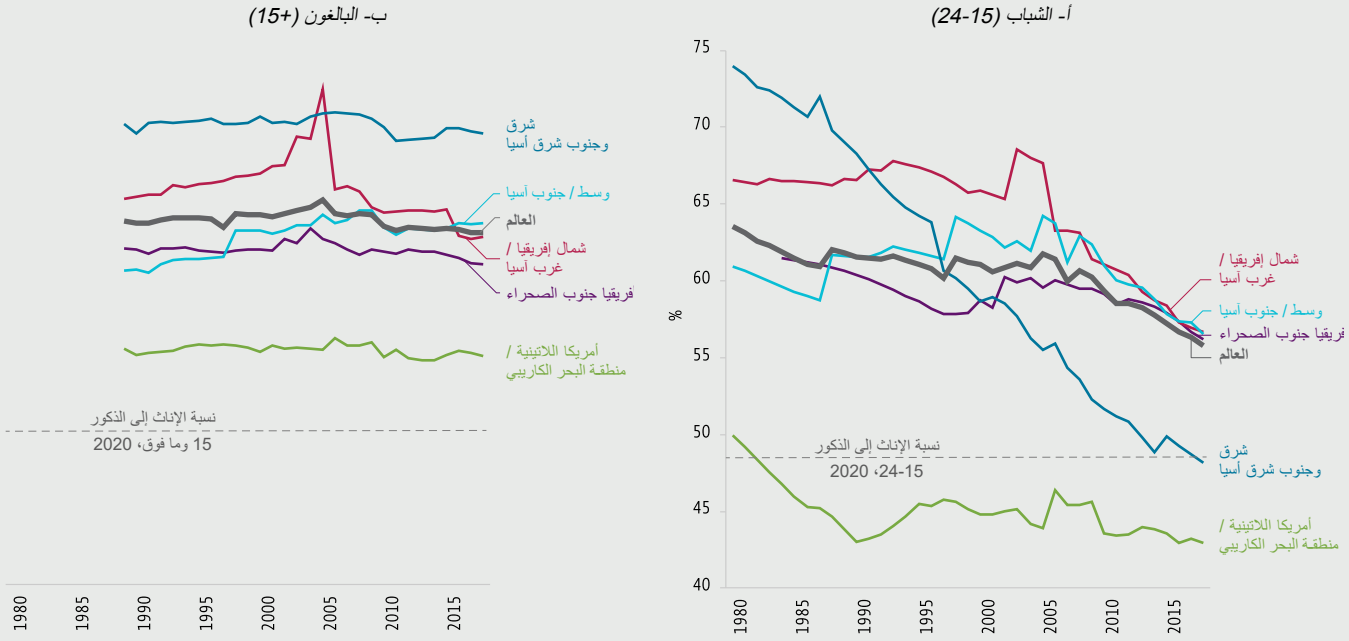
وتشير الإحصاءات المتعلّقة بالإلمام بالقراءة والكتابة إلى اللغات الرسمية. وإنّ عدد الأميين الذين يتكلمون لغةً من لغات الأقليات أو لغةً غير رسمية ويعيشون في الأماكن التي تختلف فيها لغة التدريس عن اللغة المستخدمة في المنزل غير معروف. وقبل عقدين تقريباً، نقلت اليونسكو عن المعهد الصيفي للّغات تقديراً لم يتم التحقق منه مفاده أنّ أكثر من نصف الأميين ينتمون إلى هذه الفئة (UNESCO, 2003). وبغض النظر عن دقة التقدير، فإن النسبة قد تكون مرتفعةً ومن غير المرجح أن تنخفض، لأنّ حصة أفريقيا جنوب الصحراء من مجموع السكان الأميين ما زالت في ازدياد. وتضم المنطقة أكبر عدد من الأطفال الذين لا يدرسون باللغة المستخدمة في المنزل (UNDP, 2004).

وإنّ بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الخمسة التي تسجّل أدنى معدلات للإلمام بالقراءة والكتابة بين البالغين في العالم تتمتع بتنوع لغوي مرتفع ويبلغ معدل الإلمام بالقراءة والكتابة في تشاد 22%، وفي تشاد 133 لغة. وفي كل من جمهورية أفريقيا الوسطى وجنوب السودان ومالي 70 إلى 80 لغةً (الشكل 15-6). ووفقا لإثنولوج، فإن ثلثي هذه اللغات على الأقل - ما يصل إلى 9 من أصل 10 لغات في مالي - إما مؤسسية ("أي تطورت إلى درجة أنّ [اللغة] تستخدمها وتحافظ عليها مؤسسات خارج المنزل والمجتمع المحلي") أو مستقرة ("أي أنّ القاعدة المتبعة في البيت والمجتمع المحلي هي أن يتعلم جميع الأطفال هذه اللغة ويستخدمونها"، حتى وإن لم تُستخدم في المؤسسات الرسمية) (Eberhard et al., 2020).

الشكل 15-3:

لقد ظلت نسبة النساء الأميات ثابتةً منذ 20 عاماً

نسبة الإناث الأميات حسب المنطقة 1990-2018



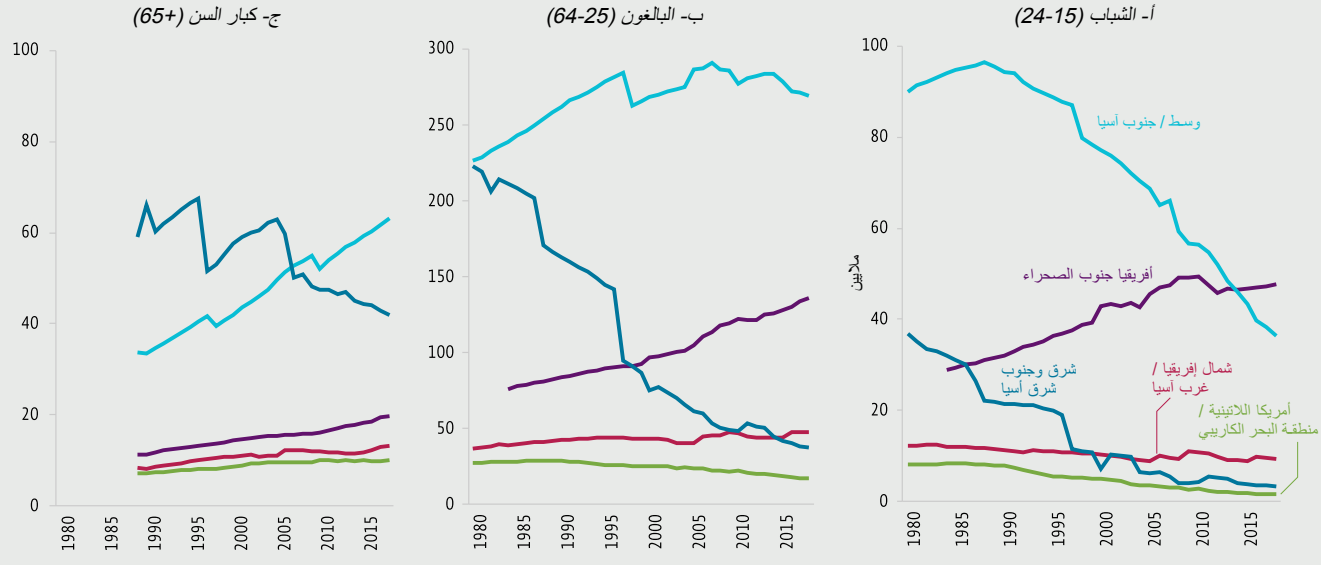
GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig15_3

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 15-4:

تحدد التغيرات الديموغرافية والاستثمار في التعليم التقدم في مجال الحد من الأمية

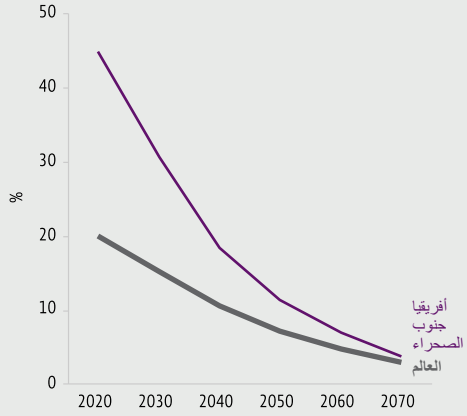
عدد الأميين حسب الفئة العمرية والمنطقة 1980-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig15_4

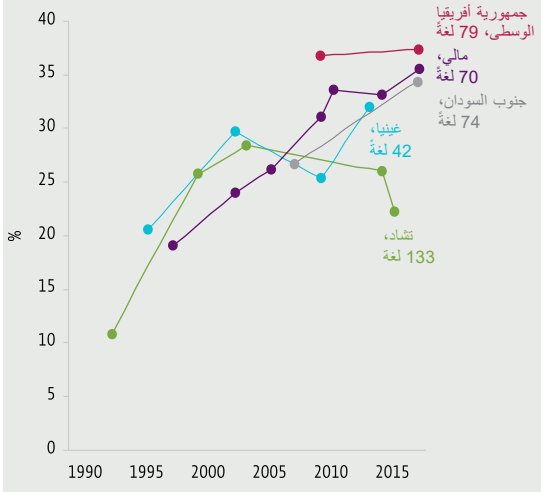
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 5-15:
حتى مع تعميم التعليم الثانوي العام بحلول عام 2030، ستظل هناك حاجة إلى برامج لمحو الأمية خلال 50 عاماً
الحصة المتوقعة للبالغين الذين تزيد أعمارهم عن 25 عاماً والذين لن يكملوا التعليم الابتدائي، أفريقيا جنوب الصحراء والعالم، 2020–2070



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig15_5
ملاحظة: تستند التوقعات إلى تعميم إكمال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول العام 2030.
المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى Wittgenstein Centre (2019).

الشكل 6-15:
البلدان التي سجلت أدنى مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة في صفوف البالغين لديها مستويات تنوع لغوي عالية
معدل الإلمام بالقراءة والكتابة في صفوف البالغين، خمسة بلدان سجلت المعدلات الأدنى، 1990-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig15_6
المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة) ؛ Eberhard et al. (2020) (عدد اللغات).

> "إنّ بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الخمسة التي تسجّل أدنى معدلات للإلمام بالقراءة والكتابة بين البالغين في العالم تتمتع بتنوع لغوي مرتفع"

ويعدّ معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين النساء البالغات في تشاد وغينيا منخفضاً جداً. ويقيّم المسح الديموغرافي والصحي الإلمام بالقراءة والكتابة مباشرةً عبر طرح جملة بسيطة للقراءة. وتشير الردود إلى مهارات القراءة، أي ما إذا كانت الجملة قد قرأت بصعوبة أو من دون صعوبة. وقد افترضت هذه المسوحات الأسرية المتعددة الأغراض أنّ خريجي المدارس الابتدائية يلمون بالقراءة والكتابة فلم تطلب سوى من الأشخاص الذين لم يتابعوا التعليم الثانوي أن يقوموا بقراءة الجملة (كما هو الحال في المسح الديمغرافي والصحي في تشاد). ونظراً إلى تزايد الأدلة التي تشير إلى أنّ بعض خرّيجي المدارس الابتدائية قد يكونون أميين، يُطلب الآن من خريجي المدارس الثانوية القراءة (كما في المسح الديمغرافي والصحي الأحدث عهداً في غينيا).

وفي تشاد، كانت 15% من النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 15 و49 سنةً قد تابعن التعليم الثانوي. ومن بين النساء اللواتي لم يتابعن التعليم الثانوي تمكّنت 1.7% منهن من قراءة الجملة من دون صعوبة، فيما قرأت 5.5% منهنّ جزءاً من الجملة، مما يعني أنّ امرأة واحدة من أصل خمس نساء تمكّنت من القراءة من دون صعوبة. وفي غينيا، كانت 4% من النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 15 و49 سنةً قد تابعن التعليم ما بعد الثانوي. ومن بين النساء اللواتي لم يتابعن التعليم ما بعد الثانوي تمكّنت 11% منهن من قراءة الجملة من دون صعوبة، فيما قرأت 9% منهنّ جزءاً من الجملة، مما يعني أنّ امرأة واحدة من أصل امرأتين تمكّنت من القراءة من دون صعوبة. وهذا ليس مفاجئاً حيث أنّ العيّنة شملت نساءً كنّ قد تابعن التعليم الثانوي. وفي كلا البلدين، تستطيع امرأة واحدة من كل ستة نساء قراءة جملة من دون صعوبة. وفي 12 منطقةً من أصل 20 منطقةً في تشاد، تستطيع امرأة واحدة من كل 10 نساء القراءة كحد أقصى – وامرأة واحدة من كل 100 امرأة في "لاك" و"وادي فيرا" **(الشكل 7-15)**.

ولا تستخدم معظم البلدان الأفريقية اللغات المحلية إلا في السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي، إلا أنّه يتمّ تعزيز استخدام اللغات المحلية عموماً في برامج محو أمية البالغين وغيرها من برامج التعليم غير النظامي (Alidou, 2006). وقد حصل برنامج الاستراتيجية الوطنية المتعددة اللغات لمحو الأمية في الجزائر، الذي أطلقه المكتب الوطني لمحو الأمية وتعليم البالغين، على جائزة الملك سيجونغ لمحو الأمية لعام 2019. ويؤكّد البرنامج الذي يمتدّ على 18 شهرًا على ضرورة البدء بعملية التعلّم باللغة المستخدمة في المنزل كمفتاح ليصبح الشخص متعلمًا مدى الحياة. ويمكن للطلاب تعلّم الأمازيغية، وهي اللغة الأم لأقلية كبيرة في

الشكل 7-15:

على الأكثر، تستطيع امرأة واحدة من بين كل 10 نساء قراءة جملة في معظم مناطق تشاد وغينيا

معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى الإناث البالغات من 15 إلى 49 عاماً، حسب المنطقة، 2014 و2018

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig15_7

المصدر: تقارير المسوحات الديموغرافية الصحية.

الجزائر. وتمثل الريفيات و/أو الطالبات حوالي 90% من المشاركين في هذا البرنامج (UNESCO, 2019a). واستعان السنغال بمصادر خارجية لبرامج محو أمية البالغين أي بمنظمات المجتمع المدني، فأعطيت لمزوّدي الخدمات المحليين إمكانية اختيار ست لغات (Robinson, 2016).

وفي جنوب أفريقيا، يوفّر برنامج Kha Ri Gude لمحو أمية البالغين دروساً بجميع اللغات المحلية الرسمية الإحدى عشرة، إلى جانب لغة الإشارة ولغة بريل. ومع ذلك، يواجه المعلّمون في كثير من الأحيان مجموعات متعدّدة اللغات وغير متجانسة من المتعلمين من دون أن يكونوا مدرّبين تدريباً كافياً. فقد يكون المعلمون قادرين على التحدث لا على الكتابة باللغة المحلية أو قد لا يكونون مزوّدين باستراتيجيات تربوية تسمح لهم بالتعامل مع فصول دراسية ثنائية اللغة أو متعددة اللغات (Hanemann and McKay, 2019). وفي بعض البلدان، مثل الإكوادور، تُكتب اللغات المحلية وتُقرأ باستخدام أبجديات مختلفة، لكل منها دلالات سياسية خاصة بها، مما يؤثر على كيفية تفاعل الأفراد مع برامج محو الأمية (Limerick, 2017).

> "يوفّر برنامج Kha Ri Gude لمحو أمية البالغين في جنوب أفريقيا دروساً بجميع اللغات المحلية الرسمية الإحدى عشرة، إلى جانب لغة الإشارة ولغة بريل"

وليس هناك سوى معلومات قليلة جداً عن المشاركة في برامج محو الأمية على الصعيد العالمي. وسيتضمن الاستبيان القطري لمعهد اليونسكو للإحصاء حول إحصاءات محو الأمية وحدةً لسد الفجوة فيما يتعلق بالمؤشر المواضيعي 4-6-3 (معدل مشاركة الشباب/ البالغين الأميين في برامج محو الأمية).

> قد يكون اعتماد النهج القائم على الأسرة الكاملة في برامج محو الأمية أفضل لكسر حلقة المعدلات المنخفضة للإلمام بالقراءة والكتابة عبر الأجيال في المجتمعات المحلية التي تعاني من الحرمان

ومع ذلك، فإن إحصاءات المشاركة الفردية لا تعطي دائماً صورةً كاملةً عن الموضوع. وكثيراً ما تكون المعلومات عن مشاركة الفئات المهمشة، كالأشخاص ذوي الإعاقة، غير موجودة من ضمن مشاكل أخرى **(المحور 1-15)**.

قد يكون اعتماد النهج القائم على الأسرة الكاملة في برامج محو الأمية أفضل لكسر حلقة المعدلات المنخفضة للإلمام بالقراءة والكتابة عبر الأجيال في المجتمعات المحلية التي تعاني من الحرمان (European Commission, 2012). ويمكن لهذه النهج أن تعزز تماسك المجتمعات المحلية وتنميتها. وتشير الدراسات الأخيرة حول مشروع محو الأمية الأسرية في هامبورغ، ألمانيا (Rabkin et al., 2018)، وبرنامج بحوث تشاركي حول المجتمعات الرعوية في كينيا (Ng'asike, 2019)، وبرنامج التعلم الأسري في موزامبيق (UNESCO, 2019b) إلى أنّ النهج الأسري مهم في المناطق التي تسجّل معدلات عالية من الإلمام بالقراءة والكتابة كما في المناطق التي تسجّل معدلات متدنية على الرغم من أن تركيز البرامج يختلف بين هاتين الفئتين من المناطق. فتميل البرامج الأوروبية وبرامج أمريكا الشمالية إلى التركيز على محو أمية أولياء الأمور بهدف تحسين الإلمام بالقراءة والكتابة في صفوف الأطفال فيما تميل البرامج في أفريقيا جنوب الصحراء إلى استهداف المجتمع المحلي فتركز على قيمة ونقل الثقافة واللغة والمعارف التقليدية المحلية.

المحور 1-15: ينبغي لبرامج محو الأمية أن تسعى إلى الوصول إلى الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلّم ومن إعاقات أخرى

تمثل صعوبات التعلّم والإعاقات عائقاً أمام اكتساب مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة اللازمة للتواصل في التعلم والمشاركة في المجتمع. ومن الأرجح أن يعاني البالغون الذين يواجهون هذه التحديات من البطالة أو الفقر كما انهم قد يكونون يتلقون مساعدات حكومية (Patterson and Mellard, 2008).

وعادةً ما تكون برامج محو الأمية للبالغين الذين يعانون من صعوبات في التعلم في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل صغيرة الحجم وضعيفة التمويل وغير مرتبطة بجهود أكبر أو أكثر استدامةً في إطار المجتمع العامل في مجال الإعاقة أو محو أمية البالغين (Groce and Bakhshi, 2011). وفي البلدان المرتفعة الدخل، لا يوجد توافق في الآراء حول تقدير نسبة البالغين ذوي الإعاقة في برامج محو الأمية (Copeland et al., 2016). وفي الولايات المتحدة، تتراوح التقديرات بين 6% (Kutner et al., 2007) وأكثر من 25% (Tamassia et al., 2007) أو أكثر من 50% (National Research Council, 2012). ويعاني ما بين 5% إلى 25% من عسر الكتابة (وفقاً للدراسة)، و10% من عسر القراءة (Dyslexia International, 2014). وفي كنساس، أفاد 29% من البالغين في التعليم الأساسي والثانوي بأنهم يعانون من صعوبة في التعلم (Patterson, 2008). ويُمثّل هؤلاء المتعلمون تمثيلا زائداً بين البالغين الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية (Patterson and Mellard, 2008).

وهناك مجموعة متنوعة من البرامج تخدم المتعلمين البالغين ذوي الإعاقة. فيتيح البرنامج الأسترالي Latch-On لمحو الأمية الذي مدته سنتان لذوي الإعاقة الذهنية فرصاً تسمح لهم بمواصلة تنمية مهاراتهم في مجال القراءة والكتابة. ويتسم المنهج الدراسي بقابلية الاستجابة والمرونة، ويقوم الباحثون بتدريب المعلمين وتقديم الدعم لهم. ويسهّل البرنامج عمليّة الإدماج من خلال دورات دراسية جماعية صغيرة، واتباع نهج فردي عند الاقتضاء، واستخدام تكنولوجيا الحاسوب. وتقوم نشرة طلابية بالربط بين المشاركين والبالغين الشباب في جميع أنحاء البلاد (Latch-On, 2020). وقد طوّرت الرابطة الدولية لعسر القراءة حزمةً للمناصرة من أجل ممارسات فضلى في مجال محو الأمية وللتوصية ببرمجيات وتطبيقات مفيدة (International Dyslexia Association, 2019). وتدير رابطة عسر القراءة في أيرلندا خدمةً إعلامية مجانيةً، وحلقات دراسية للبالغين حول عسر القراءة، ودورات تدريبية بدوام كامل للبالغين العاطلين عن العمل الذين يعانون من عسر القراءة. وتقدّم الدورة جائزةً لمهارات قابلية التوظيف في المستوى الثالث وتعليماً يومياً على يد أخصائيين في محو الأمية (Dyslexia Association of Ireland, 2016). ويستهدف برنامج Kha Ri Gude في جنوب أفريقيا، الذي يستفيد منه 4.7 مليون من أصل 9.6 مليون بالغ أمي، المواطنين ذوي الإعاقة على وجه التحديد. وقد وظف البرنامج 60 معلماً للغة الإشارة ويقوم بتطوير مواد برايل وتكييفات أخرى (South Africa Department of Basic Education, 2019).

"لا تزال الأدلة على فعالية الاستراتيجيات والتكييفات والتدخلات والنماذج المصممة لمساعدة المتعلمين البالغين من ذوي الإعاقة على تحقيق إمكانياتهم الكاملة نادرةً"

لا تزال الأدلة على فعالية الاستراتيجيات والتكييفات والتدخلات والنماذج المصممة لمساعدة المتعلمين البالغين من ذوي الإعاقة على تحقيق إمكانياتهم الكاملة نادرةً. وفي الولايات المتحدة، وضع تقريرٌ تحديداً لتكييفاتٍ للقراءة والكتابة قائمة على الأدلة للبالغين الذين يعانون من صعوبات في التعلم، كالبرامجيات (مثل التنبؤ بالكلمات، والتعرف على الكلام، ومعالجة النصوص) وتمديد الوقت المخصص للفروض (National Research Council, 2012). وتستند العديد من برامج القراءة للبالغين إلى نهج أورتون جيلينغهام ستيلمان (Orton Gillingham-Stillman)، وهو أسلوب متعدد الحواس يجمع بين التعليم البصري والسمعي والتعليم باللمس/والحركة لتعزيز الذاكرة والتعلم (LDA, 2015). وخلص استعراض لـ 17 برنامجاً إلى أنّ أكثر البرامج فعاليةً اعتمد مجموعةً متنوعةً من الاستراتيجيات، مثل استخدام الأدوات تنظيم الرسوم البيانية والنصوص الميسرة وتطبيق المهارات في سياقها (Copeland et al., 2016).

تقف غلوريا ثيفاس واثنان من أطفالها، كيدار وخدالياء البالغَين من العمر 10 و7 أعوام، أمام ملصق ساهم الأطفال في صنعه، عند وصولهم إلى مدرسة نيو وينثوربس الابتدائية في سانت جونز، أنتيغوا وبربودا.

مصدر الصورة: UNICEF/LeMoyne

الرسائل الرئيسية

في الفترة بين 2016 و2017، استجاب 83 بلداً لمشاورة تمحورت حول ما إذا كانت المبادئ التوجيهية للتوصية الصادرة في العام 1974 بشأن السلام واللاعنف، وحقوق الإنسان والحريات الأساسية، والتنوع الثقافي والتسامح، وبقاء الإنسان ورفاهه قد لُحظت في سياسات هذه البلدان التعليمية ومناهجها الدراسية وإعداد المعلمين وتقييم الطلاب.

- تبيّن أن 12% فقط من البلدان عكست هذه المبادئ التوجيهية بشكل كامل.
- أفادت عدة بلدان بأنها قامت بتقييم الطلاب حتى وإن كانت المناهج الدراسية لا تشمل بشكل كامل مجالات معيّنة متعلّقة بالتنمية المستدامة والمواطنة العالمية، أو حتى وإن لم يكن المعلّمون مدربين تدريباً كاملاً على هذه المجالات. وفي بوروندي وكولومبيا وميانمار، جرى تقييم الطلاب على الرغم من عدم استيفاء أي من الشرطين.
- يتم تدريس منع العنف القائم على نوع الجنس في 93% من البلدان، ولكن منع التطرّف العنيف لا يدرّس إلا في 34% من البلدان فقط.
- لقد أبلغ حوالي 8 من كل 10 بلدان عن مراجعة الكتب المدرسية لتنفيذ المبادئ وإن كان التغيير مقيداً بسبب بطء عملية إصلاح المناهج الدراسية وتطوير الكتب المدرسية ونشرها.

ستطرح المشاورة المقبلة أسئلةً مبسطةً، وستوسع نطاق التغطية لتشمل جميع أبعاد الهدف4.7 كما وستطلّب من الحكومات توثيق ردودها.

يلعب الأطفال في سن الدراسة دوراً قيادياً مهماً في الاحتجاجات المناهضة لتغيّر المناخ، ممّا يدل على أنّ التعليم المدرسي اليوم، على النحو الذي ابتكره ويوفره البالغون، لن يكون مهماً إذا لم يعد كوكب الغد صالحاً للسكن.

الفصل 16

الغاية 4-7

التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

ضمان أن يكتسب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات اللازمة لتعزيز التنمية المستدامة، بما في ذلك بجملة من السُبُل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتّباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام 2030.

المؤشر العالمي

4-7-1 – *مدى إدماج 1) تعليم المواطنة العالمية و 2) التعليم من أجل التنمية المستدامة، بما في ذلك المساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان، على جميع الصعد في (أ) السياسات التعليمية الوطنية، (ب) المناهج الدراسية، (ج) إعداد المعلمين، (د) تقييم الطلاب*

المؤشرات المواضيعية

4-7-2 – *النسبة المئوية للمدارس التي توفّر التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والحياة الجنسية*

4-7-3 – *مدى تنفيذ إطار البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان على الصعيد الوطني (وفقاً لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 113/59)*

4-7-4 – *النسبة المئوية للطلاب حسب الفئة العمرية (أو المستوى التعليمي) الذين يبدون فهماً كافياً للقضايا المتعلقة بالمواطنة العالمية والاستدامة*

4-7-5 – *النسبة المئوية للطلاب البالغين من العمر 15 عاماً الذين يبدون كفاءةً في معرفة العلوم البيئية وعلم الأرض*

المحور 16-1: أحرز رصد الغاية 4-7 والإبلاغ عنها تقدماً تدريجياً.....280
المحور 16-2: يهدد البطء في تطوير الكتب المدرسية التقدم نحو تحقيق الهدف 4-7.....281

يضع تغيّر المناخ، والتدهور البيئي، والتطوّر التكنولوجي، والصراعات، والنموّ السكاني والتحركات السكانية، ضغوطاً كبيرة على الحياة. ولا بد من معرفة ما إذا كان المتعلمون يكتسبون معرفةً بالتحديات، وبالمواقف والسلوكيات البناءة للتعامل مع هذه التحديات. وتبني الغاية 4-7 على تعميم التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، الذي يضمن أن يتمكّن الطلاب من القراءة والتفكير وأن يصبحوا متعلمين لمدى الحياة لتعالج قضايا محوريّة يصعب العمل عليها ولكنها تشكّل التطلعات التحويلية لأهداف التنمية المستدامة.

إنّ توصية اليونسكو لعام 1974 بشأن التعليم من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي والتعليم المتعلق بحقوق الإنسان والحريات الأساسية، وضعت مبادئ توجيهية بشأن السلام واللاعنف، وحقوق الإنسان والحريات الأساسية، والتنوع الثقافي والتسامح، والبقاء والرفاه البشريين. وعلى الرغم من أنّ توصية العام 1974 تسبق الغاية 4-7 بمقدار 40 عاماً، فإنها تتفق مع دعوتها البلدان إلى تعزيز التعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة العالمية.

ونظراً لتحديات مفاهيمية وعملية، رفض فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة مرتين اقتراحاً بترقية المؤشر العام 4-7-1 إلى المستوى الثاني بناءً على عملية التشاور والإبلاغ الواردة في توصية العام 1974 (تمّ اعتماد المنهجية، ولكنّ البلدان لا تقوم بإنتاج البيانات بانتظام). فتم اعتماد مقاربة منقحة في تشرين الثاني/نوفمبر 2019 **(المحور 16-1)**.

وكشف تحليل للردود القطرية على جولة مشاورات 17/2016 بشأن توصية العام 1974 عن أنماط مثيرة للاهتمام. وعلى الرغم من أنّ التغطية ارتفعت من 57 بلداً في الجولة الخامسة من المشاورات إلى 83 بلداً في الجولة السادسة (UNESCO, 2018)، فإنّ عملية تقديم التقارير لم تمثّل واقع الحال على المستوى العالمي حيث أنّ أكثر من نصف البلدان كانت من أوروبا وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي.

وجرى تحليل الردود وفقاً لما إذا كانت تعكس مبادئ توصية العام 1974 بشكل كامل، أو إلى حدّ ما، أو قليلاً أو لا على الإطلاق وذلك في ثلاثة مجالات - السياسات والأطر التعليمية، والمناهج الدراسية، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة - وأيضاً وفقاً لما إذا كانت تقييمات التعلّم تحتوي على مضمون مقابل لهذه المبادئ. وكنت ردود نصف البلدان من بين أنماط الردود الأربعة الأكثر شيوعاً. ومن بين 68 بلداً توفّرت فيها المعلومات عن المجالات الأربعة، عكست 9 بدان (12%) المبادئ التوجيهية أو أدرجتها بالكامل في كافة المجالات **(الشكل 16-1)**.

ويفيد العديد من البلدان بأنه يتمّ تقييم الطلاب وفقاً لمحتوى التعليم ذات الصلة، حتى وإن كانت المناهج الدراسية لا تشمله بالكامل. كما أنّ قلّة من البلدان تدرّب المعلمين تدريباً كاملا على المحتوى الذي تنص عليه سياساتها ومناهجها الدراسية والذي يجري تقييم الطلاب بناءً عليه. ففي بوروندي وكولومبيا وميانمار، على سبيل المثال، يجري تقييم الطلاب على الرغم من عدم تدريب المعلمين.

وقد تنشأ هذه التناقضات لأنّ المجالات لا تنطبق بالضرورة بالتساوي على كافة مستويات التعليم. وقد أبلغت جميع البلدان تقريباً عن إدراج المبادئ في مناهج المدارس الابتدائية والثانوية، ولا سيما في مادة التربية المدنية (70%)، والدراسات الاجتماعية (51%)، والجغرافيا (44%)، والتاريخ (43%). والتغطية أقل بكثير في التعليم قبل الابتدائي والتعليم ما بعد الثانوي وتعليم الكبار والتعليم غير النظامي.

وأشارت جميع البلدان التي تبلّغ عن هذه المسألة أنها تدرّس المساواة والشمول وعدم التمييز والاستدامة البيئية ورعاية كوكب الأرض **(الشكل 16-2)**.

> "يغطي الهدف 4-7 قضايا محورية يصعب العمل عليها ولكنها تشكّل تطلّعات تحويلية لأهداف التنمية المستدامة"

> تراوحت حصة البلدان التي أبلغت عن توفّر مواد تعليمية وموارد كافية بين 18% للسلام واللاعنف و 26% لحقوق الإنسان و الحريات الأساسية

في حين أن المبادئ لا تذكر المساواة بين الجنسين، فإنّ 93% من البلدان تدرّس منع العنف القائم على نوع الجنس. وتدرّس نحو 66% منها مكافحة التطرف العنيف، و71% التربية للمواطنة العالمية.

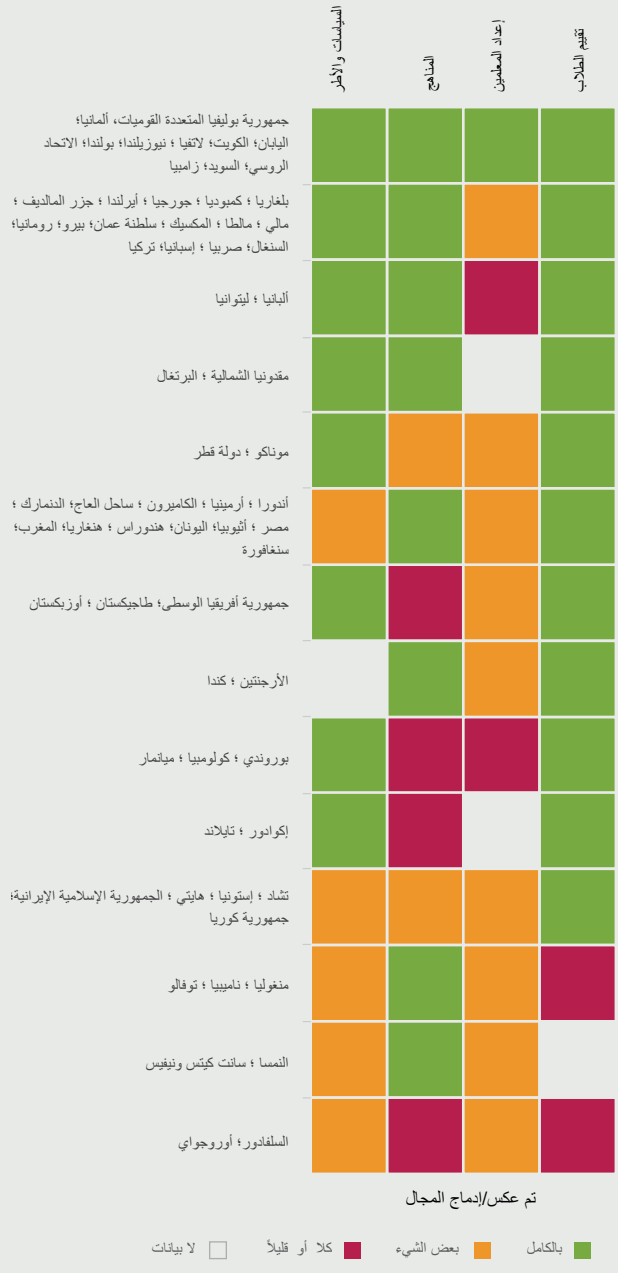
وتمّ جمع معلومات أخرى عن المجالات الأربعة. أولاً، أفادت البلدان بأنها تنفّذ المبادئ بطرق مختلفة في برامجها التعليمية. وعلى مستوى السياسات، نفّذ 68 بلداً من أصل 76 بلداً، أي 89%، المبادئ من خلال فريق عمل أو مجموعة عمل أو آلية مماثلة. وفي قاعات التدريس، كانت أكثر المقاربات المبلّغ عنها مقاربات تركّز على المتعلّم (88%)، ومقاربات تشاركية وتفاعلية (84%)، ومقاربات التعليم الابتكاري والإبداعي (70%). واستخدم أقل من نصف البلدان البحوث والتجارب.

ثانياً، أفادت 8 بلدان من أصل 10 أنها قامت بتنقيح الكتب المدرسية لتتناسب مع المبادئ **(المحور 2-16)**. وتراوحت حصة البلدان التي أبلغت عن توفّر مواد تعليمية وموارد كافية بين 18% للسلام واللاعنف و 26% لحقوق الإنسان والحريات الأساسية. ثالثاً، تبيّن أنّ أكثر من 60% من البلدان الأوروبية قامت بتدريب أقلّ من 60% من المعلمين على تطبيق المبادئ. ولكن لا توجد معلومات إضافية عن المواضيع التي تمّ تدريب المعلمين عليها. رابعاً، في تقييمات التعلّم، ركّز 81% من البلدان على المعارف، و 72% على المهارات والكفاءات، و62 % على القيم، و42 % على المواقف والسلوكيات، على الرغم من أنّ عدة بلدان أبلغت عن وضع خطط لتعزيز الأبعاد الأخيرة في التقييمات.

ويُظهر أحد التحاليل الذي يرجع تاريخه إلى أوائل القرن العشرين وجود "مدّ وجزر في التوجهات التعليمية الشاملة" (Jiménez and Lerch, 2019).
ومن بين البلدان التي قدمت تقارير عن تنفيذ توصية العام 1974 في العام 17/2016، أكدت خمسة بلدان أنها تحسنت عما كانت عليه قبل خمس سنوات. ولم يبلغ أي من البلدان الأفريقية جنوب الصحراء المشاركة البالغ عددها 12 بلداً عن إحراز أي تقدم. وأشار نصف البلدان تقريباً إلى أنّ عدم كفاية الموارد المالية أو التقنية أو البشرية هو السبب الرئيسي لعدم تسجيل أي تحسن أو تسجيل تحسّن ضئيل في التنفيذ،

الشكل 16-1:
في بعض البلدان، يتم تقييم الطلاب ولكنّ المعلمين غير مدربين على التعليم من أجل التنمية المستدامة

درجة تنفيذ توصية 1974، حسب المجال والنمط، 2017-2016



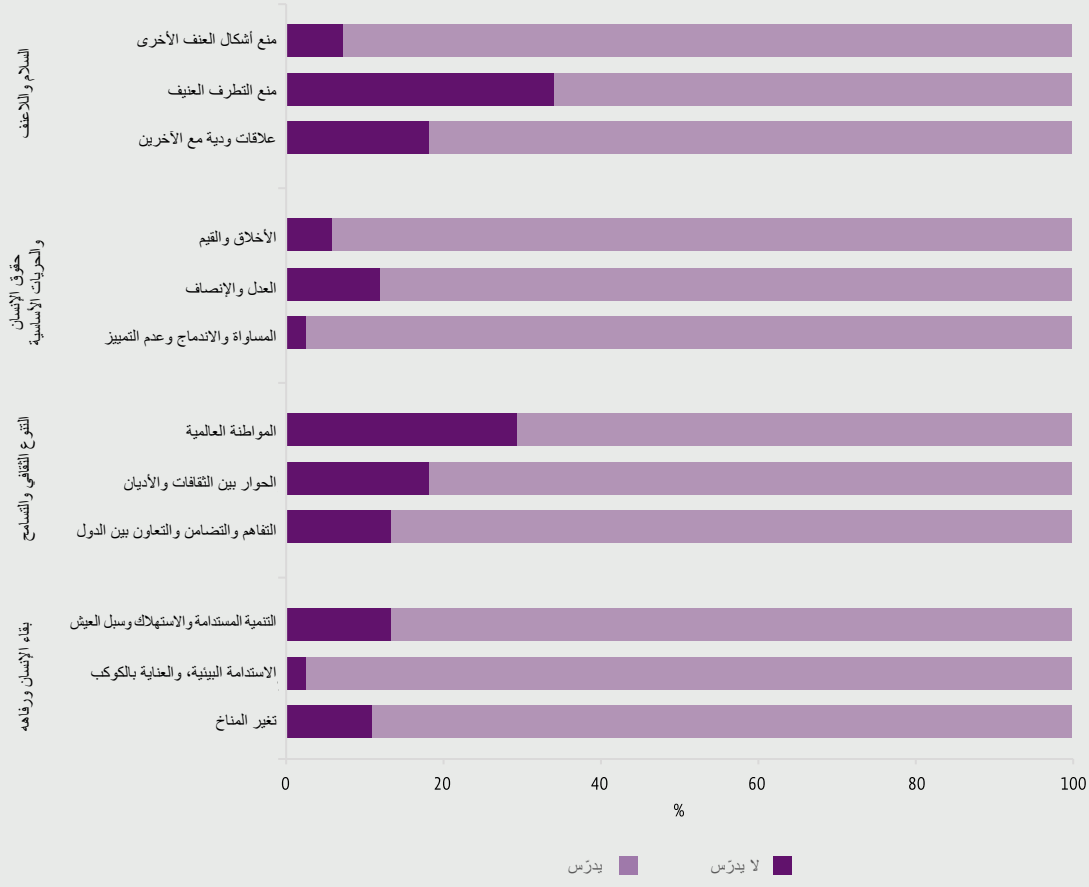
GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig16_1

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على اليونسكو (2018).

الشكل 2-16:

إنّ عدد المناهج الدراسية التي تغطي الموضوعات البيئية يفوق عدد المناهج التي تغطي التنوع والتسامح

تغطية المناهج الدراسية لمواضيع توصية 1974، 2017/2016



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig16_2

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على اليونسكو (2018)..

بما في ذلك بَلَدان من أصل ثلاثة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء وأربعة بلدان من أصل خمسة بلدان في وسط وجنوب آسيا.

وقد تكون الإجراءات المبلغ عنها ذاتياً على الصعيد الوطني، مثل إدماج المساواة بين الجنسين في السياسة التعليمية، غير موجودة على مستوى المدارس. وسألت الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلّم لعام 2018 التي أجرتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي مدراء المدارس الإعدادية عما إذا كان يجري تنفيذ "سياسات صريحة ضد التمييز بين الجنسين" في مدرستهم. وفي منطقة فلاندرز في بلجيكا وفي إيطاليا ومالطة ونيوزيلندا وسنغافورة، أكد نصفهم تقريباً أنّ هذه السياسات تطبّق في مدارسهم (OECD, 2019).

> "يعاني المؤشر العام للهدف من قلة توفّر البيانات وهذا ما ينطبق أيضاً على المؤشرات المواضيعية"

يعاني المؤشر العالمي للهدف من قلة توفر البيانات وهذا ما ينطبق أيضاً على المؤشرات المواضيعية فيصعب قياس معرفة الشباب ومشاعرهم، على الرغم من أنّ المبادرات التي اتخذوها بشأن المناخ مؤخراً قد وجهت رسالةً واضحةً في هذا الخصوص **(الإطار 1-16)**. ولذلك فإن رصد الغاية 7.4 يتطلّب بذل جهود بديلة وتجميع المعلومات من مصادر متعددة (Smart et al., 2019).

الإطار 1-16:

اندلعت إضرابات للأطفال بسبب التغير المناخي في العام 2019

وقد يكون غضب الأطفال أهمّ حملة وأكثرها فعاليةً في مجال المبادرات لمكافحة تغيّر المناخ. وبما أنّ العديد من المجتمعات الأكثر تضرراً من تغيّر المناخ هو في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، فليس من المستغرب أنّ يكون عمل الأطفال من أجل العدالة في مجال المناخ قد انطلق من هذه البلدان. وفي أمريكا اللاتينية، وقفت ماديسون بيرل إدواردز من بليز ونينا غوالينغا من الإكوادور ضد التهديدات التي يتعرّض لها التنوع البيولوجي بسبب تغيّر المناخ وصناعات الوقود الأحفوري منذ أن كانتا في سن 9 و8 سنوات (WWF, 2018). وتربط مبادرة الشباب الأفريقي بشأن تغيّر المناخ، التي أنشئت في العام 2006، المسألة بالتنمية المستدامة، بما في ذلك الحدّ من الفقر، وتتيح للناشطين الشباب في جميع أنحاء القارة تبادل الأفكار والاستراتيجيات والدروس (African Youth Initiative on Climate Change, 2020).

وعلى الرغم من أنّ الأضواء الأخيرة على الناشطة السويدية في مجال المناخ غريتا ثونبرغ تعكس تحيّز وسائل الإعلام للقصص من الغرب (Unigwe, 2019)، إلا أنّ القيام بإضرابات في المدارس للاحتجاج على تغيّر المناخ مبني على منطق مقنع. وقد شهد أسبوع واحد في أيلول/سبتمبر 2019 أكبر تعبئة مناخية في التاريخ، حيث خرج نحو 7.6 مليون شخص إلى الشوارع (Global Climate Strike, 2019). ولا شكّ في أنّ الدور القيادي لتلاميذ المدارس مهم جداً في مجال المناخ وهو مبني على توافق آراء علمي وهو أنّ الأجيال الشابة ستكون أكثر تعرضاً من صناع القرار السياسي لتأثير تغيّر المناخ على المدى الطويل. وتقوم الإضرابات المدرسية على فكرة أنّ التعليم المدرسي، الذي ابتكره ويوفّره البالغون اليوم، سيكون من دون فائدة إذا أصبح الكوكب غير صالح للسكن في المستقبل.

وللتعليم فوائد فورية، ولكنّ من منظور القدرات الذي يثمّن الامكانيات الفردية، يمكن أن يعزز التعليم القدرات المستقبلية. وتقوّض الأجيال الأكبر سناً هذا الوعد عبر المطالبة بمستقبل مشرق من خلال التعليم بينما تقوم بتدمير إمكانية هذا التعليم. وقد دعم المعلمون عمليات المقاطعة المدرسية. كما وشجّع قرار المنظمة الدولية للتعليم الأعضاء المنضوين إليها على "التضامن بشكل كامل مع جميع الطلاب الذين يضربون أو يحتجون ضد تغير المناخ" وطلب من المدارس "عدم اتخاذ أي إجراءات ضد الطلاب" (Education International, 2019).
وتؤكد منظمة "المدارس من أجل العمل المناخي" أنّ المدارس والمربين موكلون قانوناً بحماية الأطفال، وأن التقاعس عن العمل لمكافحة تغيّر المناخ يرقى إلى عملية إهمال للأطفال (Preston, 2019).

ويعدّ إخفاق الحكومات في الحد من انبعاثات الكربون، بعد أن ثبت أثرها المدمّر على الأجيال المقبلة، أساس الدعاوى القضائية الدستورية التي رفعها الشباب في أوروبا وفي بلدان أخرى، بما في ذلك كندا وكولومبيا والهند وباكستان والفلبين وأوغندا والولايات المتحدة (Our Children's Trust, 2019).

> لقلةٌ من البلدان آليات لتتبع التقدم المحرز في مجال اكتساب المهارات المعرفية والاجتماعية والعاطفية، بما يعكس وجود تحديات في مجال التنفيذ

تضمّنت دراسة استقصائية أجراها مركز بيو للأبحاث حول المعارف العلمية للبالغين في الولايات المتحدة ثلاثة بنود تتعلق بالعلوم البيئية وعلم الأرض. وطرحت الدراسة الأسئلة التالية (أ) هل يعدّ النفط والغاز الطبيعي والفحم من الوقود الأحفورية؛ (ب) هل تحدّد إمالة محور الأرض بالنسبة إلى الشمس المواسم؛ (ج) هل يؤدّي قطع الشجر إلى زيادة التآكل. وتبيّن أنّ المعرفة بهذه الأمور ترتبط بمستوى التحصيل العلمي. فقد أجاب بين 78% و87% من حاملي شهادات الدراسات العليا على الأسئلة بشكل صحيح، مقارنةً ب48% إلى 55% من الحائزين على شهادة الثانوية على الأكثر (Kennedy and Hefferon, 2019). ومع ذلك، فإن مستويات المعرفة العلمية بين البالغين في الولايات المتحدة في ما يخص مجالات أخرى، ولا سيما في ما يتعلق بتغيّر المناخ، لا ترتبط ارتباطاً واضحاً بالمستوى التعليمي (راجع **الفصل 20**).

وقد طرح برنامج التقييم الدولي للطلاب التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي مرتين أسئلةً تتعلق بالهدف 7-4 وقد جمع برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2006 معلومات عن إدماج قضايا العلوم البيئية في المناهج الدراسية، فتبيّن أنّ 98% من الطلاب في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي يتلقون دروساً عن البيئة أو الاستدامة (Buckler and Creech, 2014). كان هذا البرنامج أوّل برنامج يقوم بجمع المعلومات حول المعرفة بالثقافات المتعددة والتفكير التحليلي والنقدي في وحدة حول "الكفاءة العالمية". وأظهر الطلاب مهارات ومواقف على غرار التعاطف والمسؤولية (OECD, 2017). وستقدّم منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي نتائجها في تشرين الأول/أكتوبر 2020 بالتعاون مع مؤسسة AFS للبرامج المشتركة بين الثقافات، وهي منظمة غير ربحية تنشط في مجال التبادل الدولي بين المدارس الثانوية والعمل التطوعي والتعلّم عن الثقافات المختلفة.

كذلك لا يتمّ تغطية البعد المتعلّق بالمهارات بشكل جيّد، على الرغم من الاهتمام المتزايد بغير نتائج التعليم الأكاديمي البحتة (The Aspen Institute, 2019). ففي قلّة من البلدان آليات تسمح بتتبّع التقدم المحرز في مجال اكتساب المهارات المعرفية والاجتماعية والعاطفية، بما يعكس وجود تحديات في مجال التنفيذ (Vista et al., 2018). وتتطلّب هذه الأنظمة وجود مستويات عالية من الثقة. ويمكن القول إنّ حماية الخصوصية أهمّ عندما يتعلق الأمر ببيانات حول مواقف الطلاب مما هي عليه في ما يتعلق بنتائج تقييم التعلّم الخاصة بهم.

وقد تؤدي التحديات المتعلقة بالقياس إلى تهميش الغاية 7-4 من جدول أعمال الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة - وهي خسارة مزدوجة، حيث أن القضايا المذكورة في هذه الغاية يمكن أن تسهم في تحقيق الغايات الأخرى. كما أنّ للتعلّم أبعاد معرفية واجتماعية وعاطفية لا يمكن الفصل بينها.

ويرتبط تطويرها بالحضور ومعدلات الإكمال والعلامات المسجّلة على الاختبارات (e.g. Durlak et al., 2011). وخلص استعراض لـ27 دراسةً من جميع أنحاء العالم إلى أنّ 8 أرباب عمل من أصل 10 يعتبرون المهارات الاجتماعية والعاطفية الأكثر أهميةً لتحقيق النجاح كما يعتبرونها من المهارات الأندر وجوداً (Cunningham and Villasenor, 2016).

المحور 16-1: أحرز رصد الغاية 4-7 والإبلاغ عنها تقدماً تدريجياً

يركّز المؤشر العالمي 4-7-1 على مدى تعميم البلدان للتعليم المتعلق بالتنمية المستدامة والمواطنة العالمية. وقد وصل الرصد إلى نقطة تحوّل. ومن المفيد دراسة الاعتبارات التي وجّهت المناقشات في هذه المسألة.

وقد ضعت اليونسكو منهجيةً للإبلاغ عن المؤشر بناءً على الرصد الذي يجري كل أربع سنوات لتنفيذ توصية العام 1974 وذلك خلال الجولة السادسة من المشاورات في 17/2016. و كما ذُكر أعلاه، تقوم البلدان بتقديم التقارير حول إدراج مبادئ ومواضيع توصية العام 1974 في أربعة مجالات. ومن أوجه القصور في هذا المقاربة أنّ الاستبيان هو في الوقت نفسه طموح جداً (مثل عدة أسئلة معقدة و/أو غير واضحة وعدم وجود تعاريف واضحة للمصطلحات الرئيسية) وغير طموح بما فيه الكفاية (مثل عدم وجود أبعاد تتعلّق بالمساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان). وقامت البلدان بالتبليغ الذاتي من دون أن يُطلب منها تقديم أدلة.

وقد رُفض اقتراح ترقية المؤشر إلى المستوى الثاني في الاجتماع الثامن لفريق الخبراء المشترك بين الوكالات الذي انعقد في تشرين الثاني/نوفمبر 2018، وطُلب القيام بمزيد من العمل وشملت الأسئلة ما إذا كان ينبغي أن تستند أدوات جمع البيانات إلى الإبلاغ الذاتي من جانب الحكومات، أو إلى استعراض الوثائق الرسمية من جانب جهات غير حكومية مجيبة، أو إلى كليهما. كما وتطرّقت إلى وتيرة جمع البيانات؛ ومستويات وأنواع التعليم التي ينبغي تغطيتها؛ وما إذا كان ينبغي أن يكون التثقيف في مجال تغير المناخ مدرجاً ضمن جمع البيانات. وشملت التعديلات المقترحة توضيح الاستبيان، وتوسيع نطاق التغطية ليشمل جميع أبعاد الغاية 4-7، ووضع متطلبات في ما يخص تقديم الوثائق الداعمة.

كما وطُرح اعتماد مصادر بديلة للمشاورات المتعلقة بالتوصية لعام 1974، مصحوب بدعوات إلى تبسيط وتقليل الأسئلة، وزيادة التركيز على التعليم الابتدائي والثانوي أو مجالات المؤشر (UIS, 2019a). وركز أحد المقترحات على اعتماد طريقة ترميز وضعها المكتب الدولي للتعليم التابع لليونسكو *للتقرير العالمي لرصد التعليم* لعام 2016، وهي تشمل ست فئات: حقوق الإنسان؛ والمساواة بين الجنسين؛ والسلام واللاعنف والأمن البشري؛ والصحة والرفاه؛ والتنمية المستدامة والترابط والمواطنة العالمية. ومن شأن البحث عن الكلمات الرئيسية في المناهج الدراسية والكتب المدرسية أن يحدد مدى تغطية فئة ما (UIS, 2019c).

واستند اقتراح آخر إلى استبيانات المعلومات الأساسية للدراسة الدولية للتربية المدنية والتربية على المواطنة التي أعدتها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي. وهو يركز على المناهج الدراسية، ويطرح تعريفات عملية للمفاهيم الرئيسية (UIS, 2019b). واقتُرح أيضا ميثاق مجلس أوروبا بشأن تعليم المواطَنة الديمقراطية وحقوق الإنسان، لأنه يتبع عملية تشاور قطريةً ثابتةً مماثلةً لتلك التي اعتمدت في توصية العام 1974، وإن كان ذلك على صعيد إقليمي ولبعض الأبعاد المستهدفة فقط.

وفي آب/أغسطس 2019، سعى الاجتماع السادس لفريق التعاون التقني إلى إعادة تصنيف المؤشر 4-7-1 وترقيته إلى المستوى الثاني، استناداً إلى العملية المتبعة في توصية العام 1974، واضيف مطلب وهو أن يتمّ التحقق من صحة الإبلاغ الذاتي من خلال تقديم وثائق داعمة من قبل الحكومات. وفي كانون الأول/ديسمبر 2019، أقر الفريق المشترك ذلك ووافق على صيغة منقحة قامت بدمج المؤشر بالمؤشر 12-8-1 بشأن الاستهلاك والإنتاج المستدامين والمؤشر 13-3-1 بشأن العمل المتعلق بالمناخ واصبحت الصيغة على النحو التالي "مدى إدماج 1) تدريس المواطنة العالمية و2) التعليم من أجل التنمية المستدامة في (أ) و السياسات التعليمية الوطنية و ب) في المناهج الدراسية, و ج) في إعداد المعلمين, و د) في تقييم الطلاب. وستقوم اليونسكو ومعهد اليونسكو للإحصاء بتنقيح الاستبيان والبيانات الوصفية، استناداً إلى تعليقات الفريق الاستشاري الدولي المعني بالتقييم وخبراء آخرين، لإدراجها في جولة المشاورات السابعة.

"رُفض اقتراح ترقية المؤشر إلى المستوى الثاني في الاجتماع الثامن لفريق الخبراء المشترك بين الوكالات الذي انعقد في تشرين الثاني/نوفمبر 2018، وطُلب القيام بمزيد من العمل"

المحور 2-16: يهدد البطء في تطوير الكتب المدرسية التقدم نحو تحقيق الهدف 4-7

يدعو الهدف 4-7 إلى إدراج منظورات جديدة في السياسات التعليمية والمناهج الدراسية وإعداد المعلمين وتقييمات التعلم. ويجري تغيير بعض المناهج الدراسية، مثل المنهج الجديد لتعليم الشباب والكبار في شيلي، لتشمل الاستدامة البيئية وتغير المناخ، وتدريجياً حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين والمواطنة وثقافة السلام (Hanemann, 2019). ومع ذلك، ونظراً إلى طبيعة التحديات الملحة، فإن التغيير بطيء، وقلة من المناهج الدراسية تقوم بتغطية المهارات الاجتماعية والعاطفية (Vista et al., 2018).

إنّ التغيير محدود بفعل طريقة عمل آليات إصلاح المناهج الدراسية وتطوير الكتب المدرسية والجوانب العملية لنشرها على كافة المدارس. وقد يكون نصف أطفال اليوم قد غادروا المدرسة قبل أن يتمكّن المحتوى النابع من اعتماد السياسات الجديدة من التأثير على الممارسة و بينما يعتبر إصلاح المناهج الدراسية عمليةً خطيةً أو دوريةً، فإن الآراء المعاصرة تعتبره عملية تجديد مستمرة. وحتى الابتكارات في المناهج الدراسية التي لا تحتاج إلى إصلاح المناهج الدراسية تتقدّم عبر خطوات متعددة قبل أن تتحوّل إلى التعلّم المتوقع في قاعات الدراسة.

ولا توجد بيانات دولية منهجية عن تطوير المناهج الدراسية للاسترشاد بها في تقديرات المدة العادية التي يحتاج إليها إصلاح المناهج الدراسية من مرحلة إطلاق الاصلاح إلى مرحلة التنفيذ. وقد تكون العملية معقدةً. كما وقد تتطلّب مشاورات ومفاوضات دقيقة تستغرق وقتاً طويلاً. وقد يستغرق الإصلاح خمس سنوات - أو أكثر، إذا كان مثار خلاف سياسي - إذا حظيت جميع المراحل بالاهتمام الواجب (Pingel, 2010). وتعتمد المدة على نطاق التغييرات والتشاور والمرحلة التجريبية والتحقق من صحة التغييرات. ومن المرجح أن تكون الإصلاحات التي تتمّ بسرعة كبيرة متسرعةً وناقصة. وقد يعني مواءمة المناهج الدراسية مع الهدف 4-7 إدخال محتوىً معيّن على حدة من دون أن يتمّ إدماجه في مختلف المواد كعنصر متقاطع وقد قامت رومانيا باعتماد كتب مدرسية عن تاريخ الأقليات في غضون سنتين من دون أن يتم تدريب المعلمين

> "قد يكون نصف أطفال اليوم قد غادروا المدرسة قبل أن يتمكن المحتوى النابع من اعتماد السياسات الجديدة من التأثير على الممارسة"

عليها قبل أن يطلب منهم التدريس فيها (OECD, 2001). من ناحية أخرى، لم تظهر كتب التاريخ المعاصر المدرسية في مدارس الولايات الألمانية الشرقية إلا بعد 10 سنوات من سقوط حائط برلين (Pingel, 2010)، وهي المدة التي استوجبتها الكتب المدرسية في جنوب أفريقيا للتطرّق إلى مسألة الفصل العنصري بشكل مناسب (Engelbrecht, 2006). كما وبقيت بعض كتب التاريخ المدرسية السابقة في الهند في طور الطباعة لمدة 25 عاماً (Greaney, 2006).

ومن الناحية العملية، لا بدّ أن يتمّ تغيير الكتب المدرسية. وفي حين أنّ مدة صلاحية الكتب المدرسية لها أثر محدود على وتيرة اعتماد محتوى جديد في الفصول الدراسية، فإن القيام باستبدال الكتب المدرسية فقط عندما لا تعود صالحة للاستعمال قد يؤدي إلى إطالة مدة التأخير. ولا توجد إحصاءات منهجية في هذا الخصوص، ولكنّ البنك الدولي يقدّر أن الكتب المدرسية في أفريقيا جنوب الصحراء تدوم من سنتين إلى ثلاث سنوات (Fredriksen and Brar, 2015). ولمعالجة حالات النقص المزمن وخفض التكاليف والرفع من استدامة سوق الكتب المستعملة، بُذلت جهود للرفع من متانة الكتب بحيث تدوم كتب التعليم الثانوي من خمس إلى ست سنوات. وفي بعض الحالات، تتمكّن المدارس من تأمين ديمومة الكتب لثماني سنوات أو أكثر. وفي الأنظمة التعليمية التي ليس لديها القدرة المادية على تغيير الكتب المدرسية قبل الأوان، قد يستغرق نفاذ المتعلمين كافةً إلى المحتوى الجديد مدّة طويلةً قد تصل إلى خمس سنوات (World Bank, 2008).

في ملاوي، تقول مارليتا سيلفستر، 15 عاماً، "أنا أحب المدرسة، لكنها تطرح تحديات كبيرة أمامي. فمن الصعب الذهاب والإياب إلى المدرسة حيث أنها تبعد مسافة كيلومترين عن البيت، لذلك أتكل على أحد أصدقائي ليدفع بكرسيّ النقال".

مصدر الصورة: Jonas Gratzer/Save the Children

الرسائل الرئيسية

حوالي 45% من المدارس في البلدان المتدنية الدخل و78% في البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى لديها إمدادات مياه أساسية. ولكن نحو 335 مليون فتاة ملتحقة بالتعليم يفتقرن إلى المرافق الأساسية لإدارة النظافة الصحية خلال فترة الحيض.

تحتاج المدارس إلى تكييفات مختلفة معدّة لتناسب مصاعب الطلاب الوظيفية المختلفة. وإنّ التحقق من صحة المعلومات أمر معقد. بغض النظر عن ذلك، أفاد أقلّ من 5% من المدارس الابتدائية في ألبانيا وهندوراس وزامبيا بأنها تفي بالمعايير الوطنية.

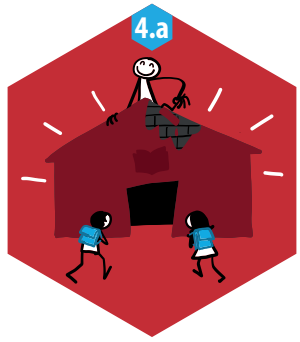
في حين أيّد 102 بلدا إعلان المدارس الآمنة لعام 2015، لا إنفاذ فعلي للإعلان. وفي بوركينا فاسو ومالي والنيجر، تضاعف إغلاق المدارس بين عامي 2017 و2019، مما أدى إلى تعطيل التعليم لأكثر من 400000 طفل.

إن التنمّر والعنف المدرسي اللذين يستهدفان الطلاب المثليات والمثليين ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية منتشران في كلّ مكان. وفي الولايات المتحدة، كان احتمال تغيّب هؤلاء الأشخاص عن المدرسة مرّةً واحدةً على الأقلّ خلال الثلاثين يوماً السابقة أكثر بثلاث مرات من احتمال تغيّب الطلاب المحبين للجنس الآخر وذلك بسبب شعورهم بعدم الأمان.

في جنوب شرق آسيا، ينجز الأطفال الذين يعيشون في محيط فيه درجات حرارة أعلى بكثير من المتوسط، 1.5 سنة من التعليم أقلّ من أولئك الذين يعيشون في محيط فيه درجات حرارة معتدلة. وفي برشلونة، إسبانيا، أدّى التعرّض لمستويات عالية من التلوّث في المدارس إلى انخفاض النمو المعرفي.

يتعرّض الأطفال للإرهاق الجسدي وللعنف والمضايقة، كما ويتعرّضون لخطر كبير في طريقهم من وإلى المدرسة. في البرازيل، كلّما طالت مسافة التنقل، كلّما كان التأثير أسوأ على الأداء الأكاديمي. وفي دلهي، الهند، تفضّل الشابات كلّيات ذات نوعية أقلّ إذا كان الطريق إليها أكثر أماناً.

الفصل 17



الغاية أ-4

المرافق التعليمية وبيئات التعلم

بناء مرافق تعليمية تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق القائمة وتهيئة بيئة تعلّمية فعالة وآمنة وخالية من العنف للجميع.

المؤشر العالمي

4-أ-1 – *نسبة المدارس التي تتوفر فيها: (أ) الطاقة الكهربائية؛ (ب) شبكة الإنترنت للأغراض التربوية؛ (ج) أجهزة الحاسوب لأغراض تربوية؛ (د) بنى تحتية ومواد مكيّفة للطلاب ذوي الإعاقة؛ (هـ) مياه شرب أساسية؛ (و) مرافق صحية أساسية غير مختلطة؛ (ز) مرافق أساسية لغسل اليدين (الواردة في مؤشر خدمات الصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع)*

المؤشرات المواضيعية

4-أ-2 – *النسبة المئوية للطلاب الذين يعانون من التنمّر والعقاب الجسدي والمضايقات والعنف والتمييز المبنيين على نوع الجنس*

4-أ-3 – *عدد الاعتداءات على الطلاب والموظفين والمؤسسات*

المحور 1-17: تؤثّر درجة الحرارة ونوعية الهواء على التعلّم.....288
المحور 2-17: يجب أن تضمن المدارس الآمنة الوصول الآمن إليها.....290

إن البيئات التعليمية الآمنة والمرحبة هي حق من حقوق الطلاب كما أنها مفيدة أيضاً لعملية التعلّم (Barrett et al., 2019; Theirworld, 2019). وتؤثر البيئة المادية على بعض المتعلمين أكثر من غيرهم، كما هو الحال بالنسبة إلى الفتيات اللواتي يحتجن إلى خدمات صرف صحي ملائمة لهنّ. وتلتحق نحو 335 مليون فتاة بالمدارس الابتدائية والثانوية التي تفتقر إلى المرافق الضرورية للمحافظة على النظافة الشخصية أثناء الحيض (UNICEF, 2019a). ويكفل ضمان نفاذ الفتيات إلى هذه المرافق الحق في الكرامة، حتى وإن كان بناء المراحيض المخصصة للفتيات لا يجعل من المدرسة مدرسةً تراعي المنظور الجنساني شأنه شأن بناء منحدر في قاعات الصفوف الذي لا يجعل منها شاملةً حقا للإعاقة (Naylor, 2019).

وفي المتوسط، تتوفر إمدادات المياه الأساسية في 45% من المدارس في البلدان المنخفضة الدخل. وفي البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، تتوفر إمدادات المياه الأساسية في 78% من البلدان، فيما تتوّفر مرافق الصرف الصحي في81% منها، والمرافق الأساسية لغسل اليدين في69% منها. وقد استكمل معهد اليونسكو للإحصاء، في بياناته لعام 2019، تقديراته لإمدادات المياه والمرافق الصحية ومرافق النظافة في المدارس بتقديرات منظمة الصحة العالمية وبرنامج الرصد المشترك التابع لليونيسيف وذلك للبلدان التي لا تقدم إحصاءات رسمية. وفي التعليم الابتدائي، حيث كان بالامكان مقارنة المصدرين، ظهر توافق في المعلومات إلى حد كبير. وحيثما كان هناك تباين بين المصدرين، لم يظهر أي نمط ثابت. كذلك في بعض الحالات، كان الفرق بسيطاً جداً. وفي بلدان أخرى، مثل كوستاريكا، عكس التباين الواسع اعتماد منهجيات مختلفة. وتستند تقديرات برنامج الرصد المشترك إلى نموذج إحصائي يقوم بوضع متوسط للاتجاه الزمني عبر التقديرات المتاحة **(الشكل 1-17)**.

وقد أفادت البلدان المرتفعة الدخل أنّ جميع المدارس تفي بالمعيار الأساسي للأبعاد الثلاثة التابعة للمؤشر العالمي 1-أ-4 (هـ-ز). ومع ذلك، قد لا تكون المرافق في حالة جيدة. وعلاوةً على ذلك، تشمل نوعية بيئة التعلّم المادية جوانب أكثر من تلك التي يشملها المؤشر، بما في ذلك العوامل التي تؤثر على رفاه المتعلمين وإنجازهم والتي تم التقليل من أهميّتها **(المحور 1-17)**. وبالمثل، فإن وجود مرافق الصرف الصحي لا يعني أنها متاحة للكراسي المتحركة. وتوفر قاعدة بيانات برنامج الرصد المشترك معلومات عن إمكانية الوصول في 18 بلداً. وفي السلفادور وفيجي وطاجيكستان وجمهورية تنزانيا المتحدة واليمن، كان أقل من مدرسة واحدة من كل 10 مدارس مزود بمرافق صحية محسنة تتمتع بمرافق متاحة يمكن الوصول إليها **(الشكل2-17)**.

ويركّز البعد 1-أ-4 (د) على "البنى التحتية والمواد المكيفة للمتعلمين ذوي الإعاقة". ويواجه قياس هذه المسائل مشكلتين هما: غياب الوضوح بسبب تعدد أنواع الصعوبات الوظيفية والتكييفات الممكنة، والتي يتعذّر القيام بها كلها في آن واحد؛ والتساؤلات حول صحة المعلومات (راجع **الفصل 3**). ولا يمكن الجزم بأنّ المدرسة تفي بمعيار تكييف البنى التحتية إذا كانت تضع لافتات إرشاد بلغة برايل ولكن ليس فيها من منحدرات للكراسي المتحركة. كذلك، لا يمكن الجزم بأنها تفي بمعيار تكييف المواد إذا كانت توفّر قارئات للشاشة ولكن لا توجد فيها كتب مطبوعة كبيرة. وقد طرحت على اجتماع فريق التعاون التقني في آب/أغسطس 2019 مسألة ما إذا كان على المؤشر قياس نسبة المدارس التي تم تكييفها لإعاقة واحدة على الأقل أو نسبة المدارس التي تم تكييفها لكافة الإعاقات تقريباً. فخلص الفريق إلى رفض الخيار الثاني. وبصرف النظر عن كيفية تقديم البلدان للتقارير، يبدو أن عدداً قليلاً من المدارس يستوفي معايير إمكانية الوصول. ففي ألبانيا وزامبيا وهندوراس، لا تتمتع أكثر من مدرسة ابتدائية واحدة من كلّ 20 مدرسة ابتدائية بالتكييفات اللازمة **(الشكل 3-17)**.

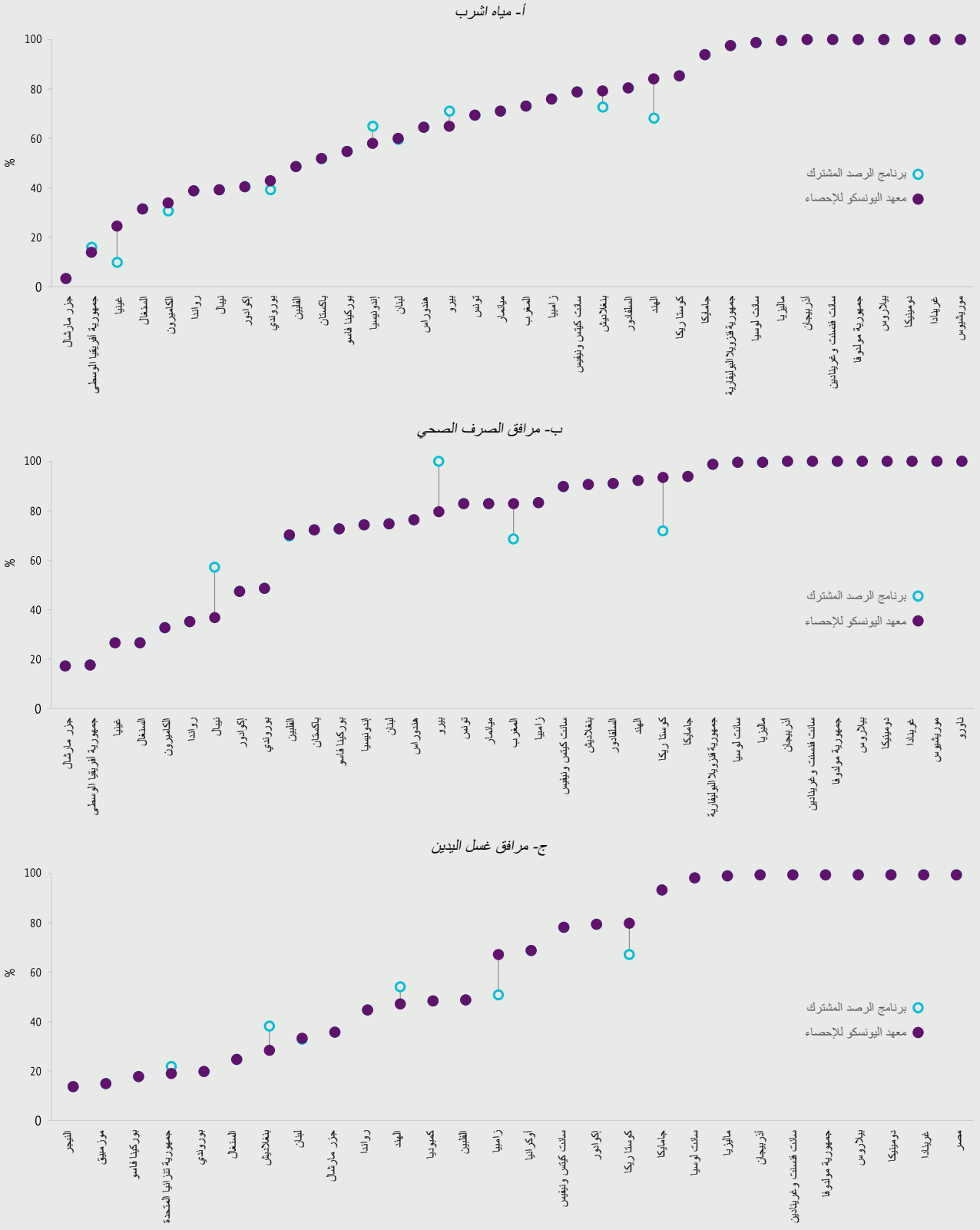
إن البيئة التعلميّة الآمنة تعني ألا يكون الشخص معرّضاً فعلياً للخطر. وإذا لم يتمكن المتعلمون من الوصول إلى المدرسة بأمان، فذلك يعني أنّ بيئتهم التعليمية غير آمنة. ويتعرض العديد من الأطفال لمخاطر طبيعية ولمخاطر العنف المسلح والتحرش الجنسي وقيادة السيارات بطريقة متهورة للوصول إلى المدرسة **(المحور 2-17)**.

> "في المتوسط، تتوفر إمدادات المياه الأساسية في 45% من المدارس في البلدان المنخفضة الدخل"

الشكل 1-17:

تفتقر معظم المدارس الابتدائية في العديد من البلدان الفقيرة إلى مرافق المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية الأساسية

النسبة المئوية للمدارس التي تتمتع بمرافق أساسية لمياه الشرب والصرف الصحي وغسل اليدين، حسب مصدر البيانات، بلدان مختارة، 2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig17_1

المصدر: قواعد بيانات برنامج الرصد المشترك ومعهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 17-2:
غالباً ما يتعذر الوصول إلى مرافق الصرف الصحي في المدارس لأولئك الذين يعانون من إعاقات حركية
النسبة المئوية للمدارس ذات الصرف الصحي المحسن، والصرف الصحي المحسّن المتاح لذوي الإعاقات الحركية، بلدان مختارة ، 2016

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig17_2
المصدر: قاعدة بيانات برنامج الرصد المشترك.

الشكل 17-3:
عدد قليل جداً من المباني المدرسية مناسب للطلاب ذوي الإعاقة
النسبة المئوية للمدارس التي تتمتع بتكييفات للمتعلمين ذوي الإعاقة، حسب المستوى التعليمي، بلدان مختارة ، 2018 أو السنة الأحدث

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig17_3
المصدر: قاعدة بيانات برنامج الرصد المشترك.

> بصرف النظر عن كيفية تقديم البلدان للتقارير، يبدو أن عدداً قليلاً من المدارس يستوفي معايير إمكانية الوصول

ويرصد المؤشر المواضيعي 3-أ-4 التعديات على طريق المدرسة ذهاباً وإياباً منها. ويُعتبر التجنيد الإجباري والخدمة العسكرية قانونيين بموجب القوانين الوطنية والدولية على غرار البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل المتعلق بإشراك الأطفال في النزاعات المسلحة. لذلك لا يُعتبران من التعديات على الأطفال وإن كانا قد ينتهكان حقوق التعليم **(الإطار 1-17)**.

يقدم إعلان المدارس الآمنة لعام 2015 دعماً سياسياً لموضوع حماية الحق في التعليم واستمرار التعليم في حالات النزاع المسلح. وقد ارتفع عدد البلدان المؤيدة للإعلان من 37 إلى 102 بلداً بحلول شباط/فبراير 2020، وكانت فيجي وهايتي ونيجيريا من بين أحدث البلدان التي انضمت إلى الإعلان (Global Coalition to Protect Education from Attack, 2020). غير أنّ بعض الدول تعاني من تقصير شديد في تنفيذ الإعلان. ففي أفغانستان، حيث تم إغلاق أكثر من ألف مدرسة في أواخر العام 2018 بسبب النزاع، كان نصف مليون طفل خارج المدرسة (Munns, 2019). وفي بوركينا فاسو ومالي والنيجر، تضاعفت حالات إغلاق المدارس بين عامي 2017 و2019 بسبب تزايد انعدام الأمن، مما أدى إلى تعطيل التعليم لأكثر من 400000 طفل (UNICEF, 2019b).

وتنشأ عن المجتمع المدرسي أخطار كثيرة تهدد رفاه المتعلمين. فبينما يحظر 132 بلداً العقاب الجسدي في المدارس، يعيش نصف الأطفال في سن الدراسة في بلدان لا يُحظر فيها هذا النوع من العقاب حظراً كاملاً (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2019). ويشكل التعليم العام جزءاً مهماً من الحظر الكامل. وتوفر الدراسة الاستقصائية للقيم العالمية بيانات عن المواقف تجاه العقاب الجسدي يمكن مقابلتها بانتشاره في المدارس. فالمعارضة الشديدة للعقاب الجسدي في المنزل يقابلها تدني العقاب الجسدي في المدارس **(الشكل 17-4)**.

وفي بعض البلدان، ينتشر العقاب الجسدي على عكس ما قد يشير إليه عدم القبول به عامةً، كما في جمهورية كوريا والهند. ففي كلا البلدين، يفرض القانون حمايةً جزئيةً من العقاب الجسدي في بعض الولايات أو في بعض أنواع المدارس أو لفئات عمرية معيّنة. ولكنّ

الإطار 17-1:

يشكل التجنيد الإجباري إلى أجل غير مسمى عقبةً رئيسيةً أمام التعليم في إريتريا

منذ العام 2003، وفي سياق الحرب على الحدود مع إثيوبيا، ألزمت الحكومة الإريترية جميع الطلاب الثانويين قضاء عامهم الأخير في مدرسة متخصصة في معسكر "سوا" العسكري حيث يكونون تحت حكم عسكري حتى خلال دراستهم. كما ويتوجّب عليهم متابعة تدريب عسكري لخمسة أشهر (Bader, 2019). وبعد ذلك، يلتحقون بالجيش أو يتدربون على العمل كمدنيين في الإدرارات الحكومية. وعلى الرغم من وجود حد قانوني للخدمة العسكرية يبلغ 18 شهراً، لم يتمّ تسريح الكثير من المجندين إلا بعد انقضاء 5 أو 10 أعوام. ومؤخراً، في العام 2016، بررت الحكومة الخدمة الوطنية إلى أجل غير مسمى بأنّ البلاد لم ترفع حالة التعبئة العامة بعد بشكل رسمي ولا زالت في حالة تأهّب. وفي حين أنّ مدة التجنيد الإجباري تتناقص، لم تتم أي تسريحات جماعية للمجندين الذين أمضوا عدة سنوات في الخدمة (EASO, 2016). وقد وقعت الحكومة اتفاقية سلام مع إثيوبيا في تموز/يوليو 2018، لكنها لم تدخل أي تغييرات رسمية على سياسة التجنيد الإجباري.

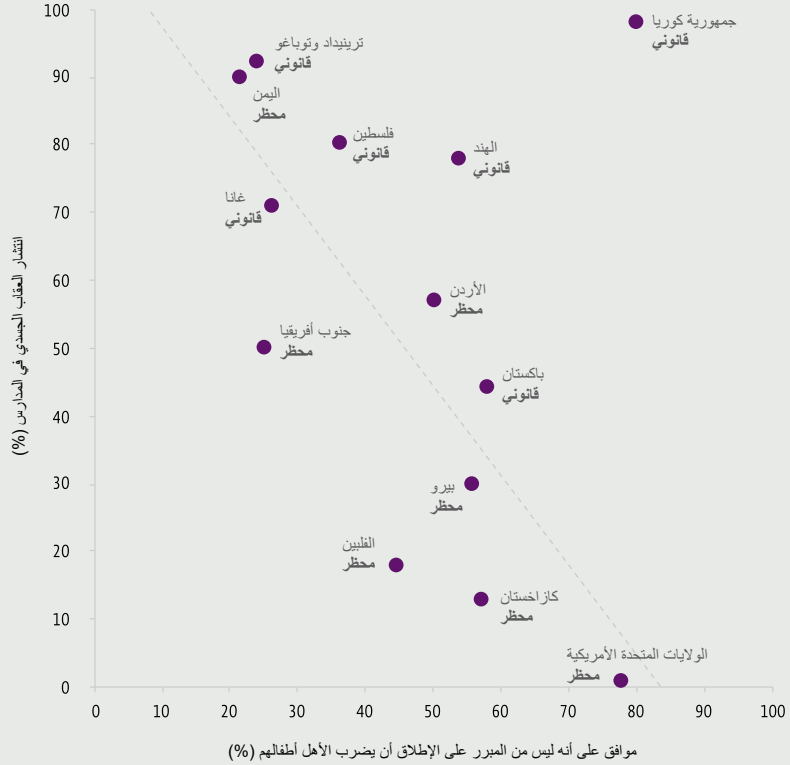
وتشير التقديرات الى انّ الخدمة العسكرية دفعت اكثر من نصف مليون شخص من سكان البلاد البالغ عددهم حوالى 5 ملايين الى المنفى، ومعظمهم بين 18 و24 عاماً من العمر. ويترك بعض الطلاب المدرسة أو يختارون الزواج المبكر والأمومة هرباً من معسكر سوا ومن التجنيد الإجباري. والتعليم في المدارس ذات نوعية متدنية حيث أنّ المدرسين يشعرون بالاحباط أو يغيبون عن المدرسة، لعدم قدرتهم على اختيار الوظيفة أو المكان الذي يعملون فيه (Bader, 2019).

وتتصاعد الدعوات المطالبة بالسماح للطلاب بإكمال التعليم الثانوي في مدارس حكومية أخرى، وبفرض حد للخدمة الوطنية، وبتزويد المعلمين بالتدريب الكافي وإعطائهم حق اختيار مستقبلهم المهني، وبجعل المساعدة الموجهة لقطاع التعليم مشروطةً بإحداث هذا التغييرات (Bader, 2019). وإن منح جائزة نوبل للسلام لعام 2019 لرئيس الوزراء الإثيوبي أبيي أحمد، لأسباب ليس أقلها مبادرته لحل النزاع مع إريتريا، قد لفت الانتباه وقد يؤدي إلى استفادة الشباب الإريتري من هذا السلام.

الشكل 17-4:

يتوافق العقاب الجسدي في المدارس مع المواقف الاجتماعية

النسبة المئوية للبالغين الذين يوافقون على أنه ليس من المبرر على الإطلاق أن يضرب الأهل أطفالهم وتقدير انتشار العقاب الجسدي في المدارس، 2007-2014



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig17_4

ملاحظة: يمثل الخط المتقطع انحدارًا خطيًا قويًا ، باستثناء جمهورية كوريا التي تمثل قيمةً عزلاء.

المصادر: Gershoff (2017)؛ الموجة 6 من الدراسة الاستقصائية للقيم العالمية.

> يتعرض العديد من الأطفال لمخاطر طبيعية ولمخاطر العنف المسلح والتحرش الجنسي وقيادة السيارات بطريقة خطيرة للوصول إلى المدرسة

البحوث الحديثة تشير إلى أن أولياء الأمور في الهند يميّزون بين البيت والمدرسة، حيث وافق 90% منهم على استخدام العقوبات الجسدية في المدرسة. وقد يقوم أولياء الأمور بتقليد تصرفات المعلمين، فغالبيةٌ كبرى منهم تعاقب الأطفال الذين يتعرضون للضرب في المدرسة. أمّا الأطفال الذين من بيئات تعاني من الحرمان، فيتعرّضون للعقاب الجسدي على يد المعلمين بشكل يومي وهي ظاهرة منتشرة عالمياً (Agrasar, 2018).

وفي الفلبين وجنوب أفريقيا، حيث يتعرض عدد كبير من الطلاب للعنف على يد المعلمين بالرغم من حظر هذا قانوناً، لا يعارض الكثيرون العقاب الجسدي في المنزل. وتشير الأدلة الواردة من فييتنام إلى أنّ التعرض للعقاب الجسدي في المنزل له تأثير سلبي شديد على نتائج التعلم وآثار غير مباشرة على التعلّم من الأقران (Le and Nguyen, 2019). وقد يتطلّب ضمان فعالية الحظر وتعظيم جودة التعليم تغييراً أكبر في المواقف.

والواضح أنّ تنمّر الأقران والعنف المدرسي الذي يطال الطلاب من المثليات والمثليين ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية منتشر في كلّ مكان. ففي الولايات المتحدة، أفاد 12.5% من الطلاب المثليين والمثليات ومزدوجي الميول الجنسية أنهم تغيبوا عن المدرسة مرةً واحدةً على الأقل في الأيام الثلاثين الماضية لشعورهم بعدم الأمان في طريقهم من وإلى المدرسة، مقارنةً بأقل من 4.6% من الطلاب المغايرين (Kann et al., 2016). وقد وجدت البحوث التي تطرّقت إلى اعتماد قوانين مختلفة من قبل الولايات لمكافحة التنمر أن هذه القوانين قللت من الإيذاء والاكتئاب والأفكار الانتحارية، لا سيما بين الطالبات وبين المراهقين المثليات والمثليين ومزدوجي الميل الجنسي. كما وخفضت من معدلات الانتحار بين الإناث بنسبة تصل إلى 16%(Rees et al., 2020). والحقيقة أنّ قلة من البلدان تجمع بيانات في هذا الشأن، تاركةً هذه المهمة للمنظمات غير الحكومية. وفي الحالات التي توجد فيها آليات للإبلاغ، قد لا يقوم الطلاب بالإبلاغ عن العنف القائم على كراهية المثليين خوفاً من المزيد من الوصم. ويقدم إيجاز تقني أصدرته اليونسكو إرشادات بشأن تعزيز الرصد الروتيني لهذه المسألة في المسوحات الوطنية والدولية، بما في ذلك إرشادات حول المصطلحات، وأخذ العينات، ومواجهة التحديات الأخلاقية والقانونية (UNESCO, 2019b).

ويُعد تجنّب التنمر عبر الإنترنت جانباً رئيسياً من جوانب التعليم من أجل المهارات الرقمية، حتى بالنسبة إلى الأطفال الصغار. ويعدّ هذا الأمر أساسياً في حملة "قوة الصفر" (Power of Zero) بقيادة No Bully، وهي منظمة غير حكومية أمريكية تهدف إلى تعزيز قدرة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و8 سنوات على استخدام الإنترنت بشكل إيجابي. وتحدد الحملة أربع مهارات أساسية في استخدام الإنترنت: "تسخير فرص العالم الرقمي للعب والإبداع والتعبير والاتصال؛ الحفاظ على الأمان والاستجابة بفعالية للمخاطر والتحديات الموجودة في العالم الإفتراضي؛ تعزيز الالتزام بعدم التنمر؛ واستخدام مهارات الإنترنت من أجل الخير" (Power of Zero, 2018).

وقد ارتفعت نسبة الأطفال الذين يتعرضون للتنمر الإلكتروني ممن تتراوح أعمارهم بين 11 و16 عاماً في بلجيكا والدانمرك وأيرلندا وإيطاليا والبرتغال ورومانيا والمملكة المتحدة من 7% في العام 2010 إلى 12% في العام 2014. وإنّ عدم وجود بيانات أحدث مثير للقلق. وعلى الرغم من القلق المتزايد، ومع تقديم بعض البلدان ومنها إيطاليا ولبنان التدريب للمعلمين حول السلامة على الإنترنت ومنع التنمر الإلكتروني والإبلاغ عنه، تبقى البيانات المتعلقة بالتنمّر الإلكتروني أقلّ من البيانات المتعلقة بأنواع أخرى من التنمر (UNESCO, 2019a). وأشارت الجولة الأخيرة من دراسة "السلوك الصحي للأطفال في سن الدراسة" في 2014/2013 إلى أنّ 10% من الأطفال في كندا وأوروبا يتعرّضون للتنمر على الإنترنت من خلال الرسائل و8% من خلال الصور. ومن الأرجح أن تتعرّض الفتيات للتنمر الإلكتروني من خلال الرسائل أكثر من الفتيان، كما من الأرجح أن يتعرّض المهاجرون للتنمر الإلكتروني أكثر من السكان الأصليين (UNESCO, 2018). وتلعب السياسات المدرسية دوراً حاسماً في ضمان عدم إيذاء أفراد المجتمع المدرسي لبعضهم بعضاً. غير أنّ بعض السياسات التي تعزز السلامة قد تؤدي إلى الإقصاء، لا سيما إذا كانت العقوبات غير متناسبة ومنفذة من دون أي تسامح (راجع **المحور 2-10**).

المحور 1-17: تؤثّر درجة الحرارة ونوعية الهواء على التعلّم

يمكن أن تؤثر درجة الحرارة وتلوّث الهواء تأثيراً كبيراً على نتائج التعلم (Barshay, 2020). فقد خلصت دراسة أجريت بشأن العلاقة بين درجات الحرارة القصوى والتحصيل العلمي في 29 بلداً إلى إنّ درجات الحرارة القصوى تؤثر سلباً على التعليم المدرسي، حتى في أوساط الأسر الأكثر ثراءً. وفي جنوب شرق آسيا، من المتوقع أن يمضي الأطفال الذين يعيشون في درجة حرارة أعلى من المتوسط بانحراف معياري قدره درجتان، فترةً أقل في التعليم بمعدل 1.5 عاماً (Randell and Gray, 2019). وقد أظهر تحليل لتأثير الحرارة الشديدة على نتائج امتحانات دخول الكليات شمل عشرة ملايين طالب في الولايات المتحدة،

أنّ من أمضى أياماً أحرّ من غيره قبل الامتحان حصّل نتيجةً أدنى. كذلك أظهر التحليل أنّ الحرارة الشديدة لها نتائج مضرّة خاصةً على الطلاب الفقراء والمنحدرين من الأقليات. ويؤدي ارتفاع متوسط درجات الحرارة في السنة الدراسية بـ1.8 درجة مئوية إلى تدني نتائج التعلم بنسبة 1%، وهذا ما يحصل أيضاً إذا ما ارتفعت الحرارة إلى ما فوق 32.2 درجة مئوية على مدى ستة أيام. وتجدر الإشارة إلى أنّ وجود التكييف يعوّض تقريباً عن كلّ هذه الآثار (Goodman et al., 2018).

وأكّدت دراسات تجريبية أجريت في الصين وكوستاريكا على الآثار السلبية لدرجات الحرارة القصوى (Porras Salazar et al., 2018; Wang et al., 2018). ويشير تحليل توليفي لدراسات أجريت في مناخات معتدلة إلى أنّ انخفاضاً بدرجات الحرارة من 30 درجةً مئويةً إلى 20 درجةً مئويةً في قاعات التدريس من شأنه أن يرفع من أداء الطلاب في الاختبارات بنسبة 20%، كمعدل وسطي، وتقدّر درجة الحرارة المثلى بأدنى من 22 درجةً مئوية. وتؤثر درجات الحرارة القصوى غلى الأطفال في قاعات التدريس أكثر من تأثيرها على البالغين في المكاتب، حيث تقدّر درجة الحرارة المثلى فيها بأعلى من 22 درجةً مئويةً (Wargocki et al., 2019). وفي دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي لعام 2015، أفاد أكثر من 30% من المدراء في البحرين وجمهورية إيران الإسلامية والكويت وعمان والمملكة العربية السعودية وتركيا والإمارات العربية المتحدة أنّ عدم كفاية التكييف في المدارس يؤثّر بشكل كبير على تعلّم الطلاب (UNESCO, 2017).

ويمكن أن يقلّل تلوّث الهواء من القدرة الإدراكية بشكل كبير وربما بشكل غير قابل للعكس، نظراً إلى إمكانية أن يؤدي إلى تأثيرات سميّة عصبية (Costa et al., 2017). وقدّر تحليلٌ لسلوك لاعبي الشطرنج أنّ ارتفاع الانحراف المعياري في نسبة الغبار يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الأخطاء كما ويرفع من حجمها (Kunn et al., 2019). وقد تبيّن أيضاً أنّ التعرض المؤقت للغبار قد خفض من أداء الطلاب الإسرائيليين خلال الامتحانات كما وأدى إلى تدني التحصيل في التعليم بعد الثانوي (Ebenstein et al., 2016).
ووجدت دراسة لدفعة تشمل نحو 3000 طفل في برشلونة في إسبانيا، أنه، بعد تكييف النتائج مع الوضع الاجتماعي-الاقتصادي للأطفال، تبيّن أنّ الذين تعرّضوا لمستويات تلوث مرتفعة في المدارس سجّلوا نمواً معرفياً أقلّ من نمو نظراءهم في المدارس الأقلّ تلوّثا (Sunyer et al., 2015). وفي الولايات المتحدة، تبيّن أنّ الأطفال الملتحقين بمدارس تقع في اتجاه الريح على طريق سريع رئيسي، والذين يعانون نتيجةً لذلك من تلوث هوائي أكبر، سجلوا درجات أدنى في الاختبارات، وحالات غياب وحوادث سلوكية أكثر من أقرانهم الملتحقين بمدارس مماثلة تقع في عكس الريح على طريق سريع. وتبيّن أنّ آثار الطرقات الأكثر

> يمكن أن يؤدي سوء التهوئة وارتفاع تركيز ثاني أكسيد الكربون في قاعات التدريس إلى انخفاض أداء الطلاب إلى حد كبير

ازدحاماً أكبر وقد تستمر حتى بعد أن يغادر الأطفال المدارس الموجودة في اتجاه الريح (Heissel et al., 2019). والجدير بالذكر أنّ المدارس في الهند والمكسيك وتايلند تغلق أبوابها عندما يتجاوز تلوث الهواء مستويات معينة (The Economist, 2019).

من جهة أخرى، تُعتبر السيارات ومحطات توليد الطاقة مصادر خارجية معروفة لملوثات الهواء. ويمكن للمباني أن تزيد من حدة الملوثات كما يمكن أن تصدر الملوثات، على سبيل المثال من خلال مواد البناء والأجهزة والمواد الكيميائية المتطايرة الموجودة في المفروشات (Baron, 2019). ويمكن أن يؤدي سوء التهوئة وارتفاع تركيز ثاني أكسيد الكربون في قاعات التدريس إلى تدني أداء الطلاب بدرجة كبيرة (Bakó-Biró et al., 2012). وغالباً ما تكون نوعية الهواء في الأماكن المغلقة أدنى بكثير من الاعتقاد السائد. وفي المملكة المتحدة، وجدت دراسة حول المدارس في لندن أنّ مستويات تلوث الهواء المضر داخل الفصول الدراسية أعلى من المستويات في الخارج، مما يجعل الأطفال عرضةً للمشاكل الصحية مدى الحياة (Mumovic et al., 2018).

وعلى الرغم من أنّ الأدلة الواردة هي من دول الشمال، فإن الآثار المترتبة على دول الجنوب تبعث على القلق حيث أنّ مستويات التلوث فيها أعلى، والصناعة في ازدياد، ومن المرجح أن تكون آثار الاحتباس الحراري العالمي أقوى، مما يطرح تحديات متزايدة في توفير بيئات تعلم مناسبة. وتتنبأ دراسة حول تأثير ارتفاع درجة الحرارة العالمية بمقدار درجتين مئويتين بحلول العام 2050 بأنّ 22% من المدن ستشهد ظروفاً مناخية لم تشهدها حتى الآن أي مدينة كبرى (Bastin et al., 2019). وتواجه المناطق المدارية ظروفاً مناخية قاسية بشكل متزايد. وعند ارتفاع درجات الحرارة والرطوبة، لا يعود بإماكن العرق أن يبرّد الجسم (Matthews, 2019). ويتعيّن على الحكومات أن تتأكد من أنّ المباني توفّر بيئات تعلم مناسبة كما وعليها أن تضمن من أن تكون هذه المباني غير منتجة للكربون وتقوم بالحد من الملوثات الأخرى. ويمكن أن يلعب تصميم المباني دوراً في ذلك، ولكن لا بدّ من التخطيط للتهوئة الميكانيكية وتنقية الهواء، وللتكاليف المرتبطة بها.

المحور 2-17: يجب أن تضمن المدارس الآمنة الوصول الآمن إليها

في البلدان الفقيرة، للا يحظى تعزيز سلامة الأطفال في طريقهم من وإلى المدرسة إلا بدعم سياسي بسيط. بالتالي، فإن الميزانيات المخصصة لهذا الموضوع محدودة. ويتعرض الأطفال للارهاق الجسدي والعنف والمضايقات، كما ويواجهون مخاطر كبيرة في طريقهم من وإلى المدرسة. وقد تكون الرحلة إلى المدرسة طويلةً وشاقة، ولا سيما في المناطق الريفية التي تعاني من ضعف البنى التحتية ووسائل النقل العام. ويؤثر ذلك بشكل غير متناسب على الأطفال الفقراء الذين لا يستطيع أهلهم تحمّل تكاليف النقل العام أو الذين يقطعون مسافات طويلة للوصول إلى عملهم ولا يستطيعون اصطحاب الأطفال إلى المدرسة. وبعض الأطفال يقطعون مسافات طويلة لعدة ساعات مشياً على الأقدام. وقد أظهرت الأدلّة الواردة من البرازيل أنّه كلما طالت الرحلة إلى المدرسة، كان التأثير أسوأ على أداء الأطفال الأكاديمي (Tigre et al., 2017). وقد تبيّن أنّ الشابات في دلهي في الهند على استعداد للالتحاق بكليات أقلّ جودةً إذا كان الطريق إليها أكثر أماناً (Borker، 2018).

فالعنف ضد الفتيات وفي الأحياء أمر شائع. وفي هايتي، ذكرت 27% من النساء اللواتي يتقاضين أجراً لقاء ممارسة الجنس قبل سن ال18 أنّ المدارس والأحياء المدرسية هي أكثر الأماكن التي يتم فيها الإغواء (Rames et al., 2016). ومن الأمور التي تشكل مصدر قلق لأولياء الأمور في العديد من البلدان في أفريقيا إمكانية تعرّض الفتيات للاغتصاب في طريقهن من وإلى المدرسة (Greene et al., 2011). وأشار الطلاب في مناطق حضرية وشبه حضرية في جنوب أفريقيا إلى أنّ العنف هو مصدر قلق كبير (International Forum for Rural Transport and Development, 2010). وأظهرت أدلة من البرازيل أنّ إمكانية التعرض للعنف ولجرائم القتل في الطريق إلى المدرسة أو في المناطق المحيطة بالمدارس أو في المنزل يؤثر سلباً على معدلات الرسوب والتسرب والإنجاز (Koppensteiner and Menezes, 2017). وقد زاد التغيّب عن المدرسة بسبب السير إلى المدرسة على الأقدام في الأحياء العنيفة في بالتيمور في الولايات المتحدة بدلاً من ركوب الحافلة المدرسية (Burdick-Will et al., 2019). من جهة أخرى، أدى إعتماد خدمة الحافلات في جامعة ماركيت في ولاية ويسكونسن الأمريكية إلى الحدّ من الجريمة في الأحياء المحيطة بالجامعة، وخاصةً على طول الطريق المؤدي إليها (Heywood and Weber, 2019).

ويواجه الطلاب مخاطر جسديّة، على غرار الحفر الكبيرة على الطريق التي يجد الأطفال الأصغر سناً صعوبةً في عبورها. ويمكن أن تكون السيول السريعة في موسم الأمطار مميتةً للأطفال غير القادرين على السباحة - وهو خطر ذات طابع جنساني، حيث أنّه من الأقل احتمالاً أن تعرف الفتيات السباحة. وتشكّل الحيوانات البرية أخطاراًكبيرة(InternationalForumforRuralTransportandDevelopment, 2010). وفي هذا المجال، تعاون الطلاب في مخيم كاكوما للاجئين في كينيا مع طلاب الدراسات العليا في جامعة جنيف من أجل تحديد الموقع الجغرافي لحوادث لدغات الأفاعي باستخدام الهواتف المحمولة. ووضعت إحدى التطبيقات على الهواتف المحمولة خريطةً للأماكن التي حدثت فيها مشاهدة الأفاعي وذلك للمساعدة في تحديد الطرق الآمنة (Moser-Mercer, 2018).

> "إنّ الشابات في دلهي في الهند على استعداد للالتحاق بكليات أقلّ جودةً إذا كان الطريق إليها أكثر أماناً"

وتعدّ الحوادث المرورية في المرتبة الأولى أو تقريباً في المرتبة الأولى من المخاطر. ويتأثر الأطفال الذين يسيرون إلى المدرسة بشكل غير متناسب بهذا الخطر حيث أنّ العديد من المدارس تقع على طول الطرق السريعة الرئيسية، كما أنّ للأطفال سيطرة محدودة على اندفاعاتهم، وردات فعل أبطأ، وإدراك أقل للمخاطر من البالغين (Silverman, 2016). وحركة السير أكثر خطورةً في البلدان الفقيرة (Silverman and Billingsley, 2015) والأحياء السكنية (Lin et al., 2019). ويسهم النمو السريع والعشوائي في سوء أحوال الطرق وعدم ملاءمة تصميم حركة السير في المناطق الحضرية، مما يعرّض المشاة للخطر وغيرهم من مستخدمي الطرق المعرضين للخطر، لا سيما عندما يقترن ذلك بعدم وجود معايير صارمة لسلامة المركبات.

وعلى الرغم من وجود عدد أقل بكثير من المركبات في البلدان الأكثر فقراً، فإن هذه البلدان تواجه مخاطر أكبر بكثير من حيث الحوادث والحوادث المميتة. وتُعدّ البلدان المنخفضة الدخل 6.2 حالة وفاة بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و14 عاماً لكلّ 000 100 شخص، مع وجود 8 مركبات لكل 000 1 شخص كمعدل وسطي، مقارنةً بـ 1.7 حالة وفاة في البلدان المرتفعة الدخل حيث يبلغ المتوسط 528 مركبةً لكل 000 1 شخص **(الشكل 5-17)**. وخلص مسح أجراه البرنامج الدولي لتقييم نحو 250 ألف كيلومتر من الطرق في 60 بلداً إلى أنّ أكثر من 80% منها فيها حركة مرور تزيد على 40 كم/ساعة وهي تُستخدم من قبل المشاة ولكنها تفتقر إلى الأرصفة (Welle et al., 2016).

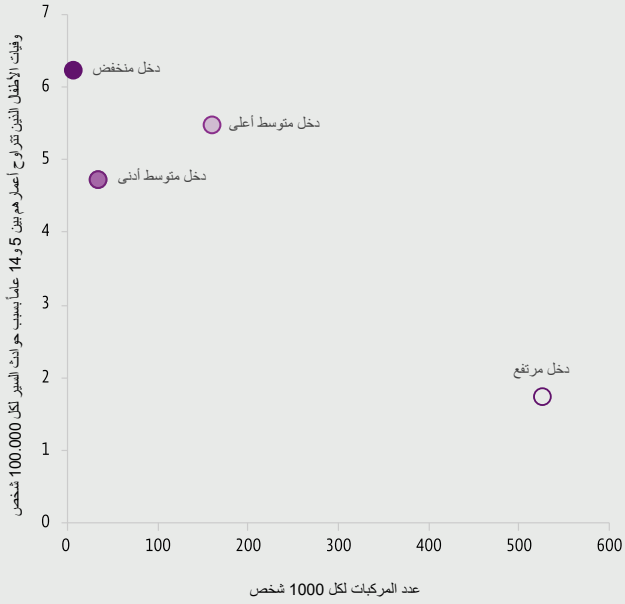
من جهة أخرى يعتبر التثقيف المروري أمراً مهماً. وتهدف المبادرة العالمية لصحة الطفل والتنقل، التي ينسقها وتمولها مؤسسة السيارة والمجتمع التابعة لاتحاد السيارات، إلى ضمان توفير تنقل آمن وصحي لجميع الأطفال من وإلى المدرسة بحلول العام 2030 (FIAFoundation, 2016). وفي إطار أهداف التنمية المستدامة، تقوم المؤسسة بحملات للحد من السرعة على الطرقات ولوضع ممرات للمشاة وللدراجات الهوائية قابلة للاستمرار (FIAFoundation, 2020). ويُعد تحديد موقع آمن لعبور الطريق أكثر صعوبةً بالنسبة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية، حيث أنّ قدرتهم على التركيز وتجاهل المحفزات غير المهمة أضعف. وينبغي أن يراعي التثقيف في مجال السلامة المرورية مستوى انتباه هذه الفئة وأسلوبها المعرفي باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي.

> تعد الحوادث المرورية في المرتبة الأولى أو تقريباً في المرتبة الأولى من المخاطر

ولا بدّ من حلول تُعتمد على مستوى الأنظمة. وتُعتبر مقاربة النظام الآمن لتخطيط حركة المرور مبادرةً واعدةً قائمةً على الأدلة، وقد تم تجريبها في السويد تحت مسمّى Vision Zero. وقد اعترفت المبادرة بحتمية الخطأ البشري ولكنها أكدّت على أنه بالامكان تفادي الإصابات الخطيرة والوفيات. ولا بدّ من أن يضمن تصميم نظام الطرقات ألا يؤدي الخطأ البشري إلى نتائج خطيرة (Welle et al., 2016). وقد تمكّنت جمهورية كوريا من تخفيض إصابات الأطفال الناجمة عن حركة المرور بنسبة 95%، من 1766 في العام 1988 إلى 83 في عام 2012، وذلك باستخدام مقاربة شاملة تجمع بين الطرق المدرسية الآمنة والتشريعات والتثقيف المتعلقين بالسلامة المرورية، وتدابير أخرى على غرار تقديم مقاعد سيارات للأطفال مجاناً للأسر ذات الدخل المنخفض (Silverman, 2016).

ولا زالت مبادرات وتصميمات كثيرة ناجحة متعلقة بالأنظمة تنتظر اعتماها على نطاق واسع. وفي كينيا، عملت الشراكة العالمية للسلامة على الطرق ومنظمة الصحة العالمية مع الحكومة على خفض حدود السرعة مما أدى إلى الحد من الإصابات المرورية بين الطلاب. كما ويعالج ائتلاف مشروع "7 في المئة" في تايلاند قضية أكثر من مليون طفل يذهبون إلى المدرسة مستخدمين دراجات أهلهم النارية الصغيرة، ومنهم 7% فقط يرتدي الخوذات. وأسفرت حملة "العودة الآمنة إلى المدرسة" في أوروغواي إلى سنّ تشريع يُلزم كافة مركبات النقل المدرسي باستخدام أحزمة أمان قابلة للتعديل وفقاً للطول من ثلاث نقاط. وقد أصبحت الحملة مرجعاً لبلدان أخرى في أمريكا اللاتينية (Silverman and Billingsley, 2015).

الشكل 5-17:
إنّ الأطفال في البلدان الأكثر فقراً التي تعد عدد مركبات أقلّ هم أكثر عرضةً للوفاة في حوادث سير
وفيات الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5-14 عاماً في حوادث السير لكلّ 100.000 شخص وعدد المركبات لكلّ 1000 شخص، حسب فئة دخل البلد، 2014



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig17_5
المصادر: Our World in Data عالمنا في البيانات (عدد مركبات) ؛ Global Burden of Disease العبء العالمي للأمراض (الوفيات بسبب الإصابات الناجمة عن حوادث السير).

طالب ماجستير في الهندسة من سوريا حائز على منحة دراسية في الجامعة الأردنية الألمانية (GJU) بالقرب من مادابا، الأردن.

مصدر الصورة: UNHCR/Antoine Tardy

الرسائل الرئيسية

بلغت المعونة المقدمة للتعليم ما بعد الثانوي 6.1 مليار دولار أمريكي في العام 2018؛ منها 3.1 مليار دولار أمريكي من المنح الدراسية وتكاليف الطلاب المحتسبة.

تحصل بعض البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، بما في ذلك إسواتيني وجمهورية مولدوفا، على أعلى مستوى من المعونة المقدمة للمنح الدراسية للفرد الواحد. بشكل عام، تحصل الدول الجزرية الصغيرة النامية على أعلى مستويات المنح الدراسية للفرد، حيث نادراً ما تتوفر شهادات عالية التخصص في تلك البلدان ولذلك لا بدّ من إتمام الدراسة في الخارج.

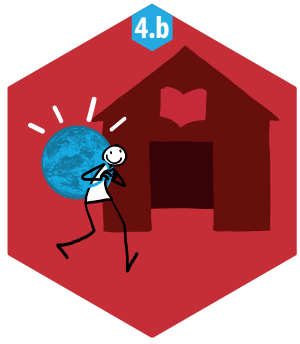
لقد منحت الجهات الخمسون الأكبر المقدمة للمنح الدراسية، أي ما يعادل 94% من العدد الإجمالي التقديري للمنح الدراسية التي تستهدف الطلاب من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حوالي 30،000 منحة دراسية جديدة في العام 2019 للالتحاق بالتعليم في العام 2020. وبلغت المنح الدراسية 0.4% من 8.1 مليون طالب من طلاب التعليم العالي في أفريقيا جنوب الصحراء.

زادت الصين مجموع المنح الدراسية المقدمة للطلاب الأفارقة من 2019 إلى 2022 لتصل إلى 50,000، أو ما يعادل 5,000 منحة دراسية إضافية سنوياً. ورفعت الهيئة الألمانية للتبادل الأكاديمي عدد المنح الدراسية للمنطقة بمقدار 900 منحة بين عامي 2014 و2017.

يمكن تصنيف حوالي 30% من المنح الدراسية المقدمة للطلاب الأفارقة على أنها شاملة، بمعنى أنها تقدّم التمويل الكامل وتحقق هدفاً إنمائياً واحداً على الأقل؛ ولكنّ معظم مقدمي الخدمات لا يستطيعون تقديم معلومات مفصلة عن خلفية الطلاب.

غالباً ما تكون إجراءات اختيار الجامعات وبيئات التعلم غير متسقة بشكل جيّد مع احتياجات الطلاب الضعفاء من أفريقيا جنوب الصحراء.

الفصل 18



الغاية ب-4

المنح الدراسية

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المنح المدرسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي، وبخاصة البلدان الأقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية والبلدان الأفريقية، للالتحاق بالتعليم العالي، بما يتضمّن التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبرامج التقنية والهندسية والعلمية، في البلدان المتقدمة والبلدان النامية الأخرى، بحلول العام 2020.

المؤشر العالمي

1-ب-4 – حجم *تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية لتقديم المنح بحسب القطاع ونوع الدراسة*

المحور 1-18: فيما يسجل عدد المنح الدراسية للطلاب من أفريقيا جنوب الصحراء ارتفاعاً، على هذه المنح أن تكون شاملة 295

إن 4 هي من الغايات القليلة الواردة في خطة عمل الأمم المتحدة للتنمية المستدامة لعام 2020 والتي حُدد العام 2020 كمهلة نهائية لتحقيقها. وفي حين تركّز الغاية على عدد المنح الدراسية المتاحة، على النحو المبيّن في المؤشر المواضيعي 2-ب-4، لا توجد قاعدة بيانات شاملة للمنح الدراسية معدة لأغراض الإبلاغ. وتهدف البحوث التي أجريت لغرض هذا التقرير إلى سدّ هذه الفجوة، فتركّز على الأعداد والاتجاهات بين الطلاب من دول أفريقيا جنوب الصحراء. ويمكن للمنح الدراسية ذات الاستهداف الجيّد أن تعزز الإنصاف. مع ذلك، فإنّ الغاية مَعرضُ انتقاد حيث أن الغايات الأخرى تركزّ بشكل أقوى على الإنصاف. وتشمل المنح الدراسية المتاحة للطلاب من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى جزءاً صغيراً من خريجي المدارس الثانوية العليا، على سبيل المثال. ويسعى هذا الفصل إلى تحليل ما إذا كانت المنح الدراسية تسهم في تحقيق الإنصاف وما هي البرامج المحددة التي تؤدي إلى ذلك **(المحور 1-18)**.

وقد بلغت المساعدة للتعليم ما بعد الثانوي 6.1 مليار دولار أمريكي في العام 2018، منها 3.1 مليار دولار أمريكي من المنح الدراسية والتكاليف المحتسبة للطلاب، أي الإنفاق في مؤسسات التعليم العالي الممولة من القطاع العام للطلاب من البلدان النامية. ويبلغ مجموع الإنفاق على المنح الدراسية والتكاليف المحتسبة للطلاب 3.5 مليار دولار أمريكي إذا أخذت في الاعتبار المساعدة المقدمة إلى قطاعات أخرى والتكاليف المحتسبة مرتفعة في البلدان ذات التعليم العالي المجاني إلى حد كبير، كفرنسا وألمانيا **(الشكل 1-18)**. بيد أن البلدين يعملان على مراجعة سياساتهما. وقد رفعت فرنسا رسوم التسجيل لغير مواطني الاتحاد الأوروبي في نيسان/أبريل 2019، على سبيل المثال، من 170 يورو إلى 2,770 يورو سنوياً لبرامج البكالوريوس (Hansrod, 2019). كما وأعادت ولاية بادن فورتمبرغ الألمانية تطبيق رسوم التسجيل على الطلاب الأجانب في 18/2017 (Gardner, 2016). ومن المتوقع أن تتوفر للبلدان التي تفرض رسوماً على التعليم العالي العام مزيد من الموارد لتقديم المنح الدراسية. ومع ذلك، فإن المملكة المتحدة، وهي أكبر مقدم للمنح الدراسية بفرض رسوماً على التعليم العالي، تخصص مساعدات تفوق المساعدات التي تمنحها ألمانيا بـ12% وتقل عن المساعدات التي تمنحها فرنسا بـ28%.

وقد تعزز المساعدة المقدمة لمشاريع التعليم ما بعد الثانوي، غير المنح الدراسية والتكاليف المحتسبة للطلاب، التنقل الأكاديمي. وفي العام 2017، خصص الاتحاد الأوروبي 52 مليون دولار أمريكي لدعم مشاريع للتعليم ما بعد الثانوي. ويدعم برنامج التنقل الأكاديمي داخل أفريقيا، التابع له، التعاون في مجال التعليم العالي مع البلدان الأفريقية بهدف زيادة عدد المهنيين المدربين تدريباً عالياً في المنطقة (European Commission, 2019).

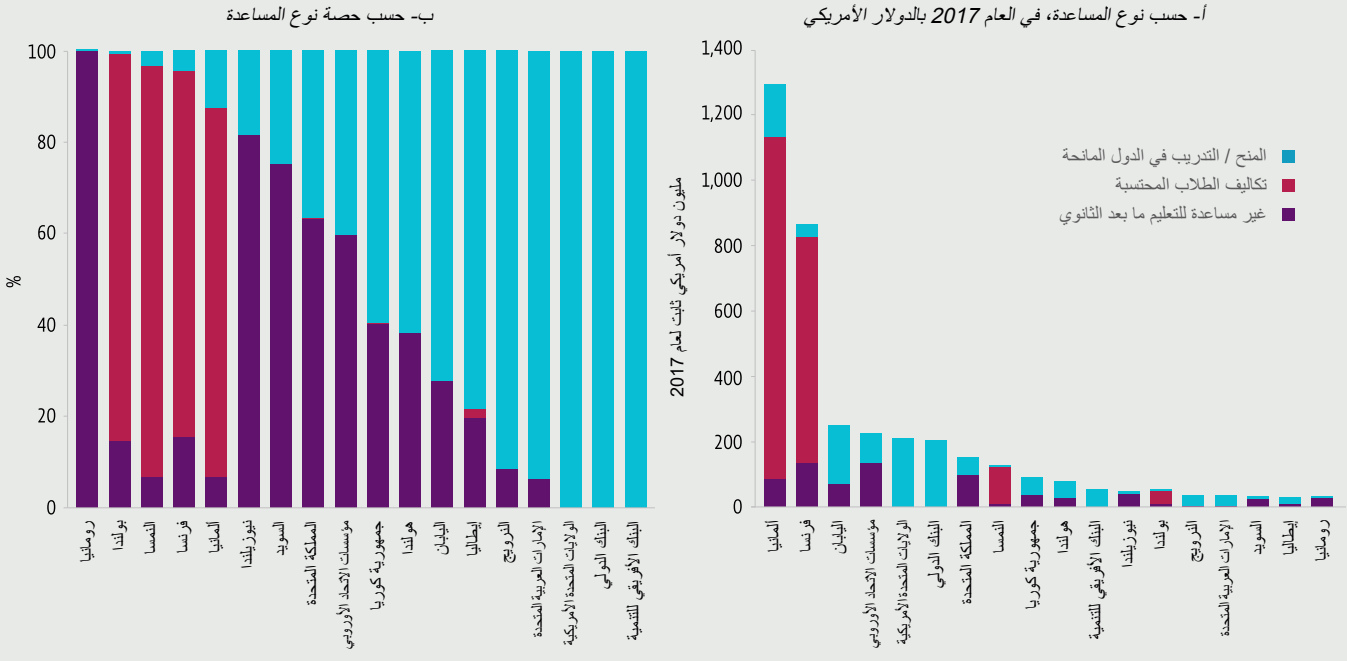
وفي حين أن أعداداً متزايدةً من الطلاب تجتذب المزيد من المساعدات المخصصة للمنح الدراسية، فإن البلدان التي تتشابه فيها أعداد الطلاب تختلف اختلافاً كبيراً في متوسط حصة كل طالب من المساعدة المخصصة للمنح الدراسية. فتتلقى بعض البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، مثل إسواتيني وجمهورية مولدوفا، أعلى مستوى من المساعدة المقدمة للمنح الدراسية للفرد الواحد **(الشكل2-18أ)**. ومع ذلك، فإن الدول الجزرية الصغيرة النامية هي التي تتلقى بعضاً من أعلى تدفقات المنح الدراسية للفرد الواحد. من جهة أخرى، تتلقى جزر المحيط الهادئ مستوى أكبر بكثير من المنح الدراسية للفرد الواحد مقارنةً بجزر البحر الكاريبي، بينما تقع الدول الجزرية الأفريقية جنوب الصحراء بين الفئتين **(الشكل 2-18ب)**. ونادراً ما تتوفر الشهادات العالية التخصص في تلك البلدان فتستلزم دراستها الالتحاق بالتعليم في الخارج.

> "يبلغ مجموع الإنفاق على المنح الدراسية والتكاليف المحتسبة للطلاب 3.5 مليار دولار أمريكي إذا أخذت في الاعتبار المساعدة المقدمة إلى قطاعات أخرى"

الشكل 1-18:

تمثل فرنسا وألمانيا معظم المساعدات للتعليم ما بعد الثانوي من خلال المنح الدراسية وتكاليف الطلاب المحتسبة

المساعدة للتعليم ما بعد الثانوي، 2015-2017



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig18_1

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابع للجنة المساعدة الإنمائية في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD-DAC CRS (2019).

المحور 1-18: فيما يسجل عدد المنح الدراسية للطلاب من أفريقيا جنوب الصحراء ارتفاعاً، على هذه المنح أن تكون شاملة

تدعو الغاية ب-4 إلى رصد عدد المنح الدراسية المتاحة للبلدان النامية، ولكن لا تتوفّر آلية لجمع البيانات. واقترحت الطبعات السابقة من *التقرير العالمي لرصد التعليم* طرقاً لسدّ هذه الفجوة، ولكن لم يكن هناك اهتمام كاف من ناحية التمويل. ويعدّ التحليل المتعمق لفرص تقديم المنح الدراسية للطلاب الأفارقة جنوب الصحراء، الذي أجري لغرض هذا التقرير، خطوةً أخرى على هذه الطريق.[1]

لقد وفّر مقدمو المنح الخمسون الأكبر حوالي 30000 منحة دراسية جديدة في العام 2019 للالتحاق بالتعليم في العام 2020. وبلغت نسبة هذه المنح 94% من العدد الإجمالي المقدّر للمنح الدراسية الموجهة إلى طلاب أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى،

> "إنّ عدداً صغيراً من كبار مقدمي المنح الدراسية يوفّر معظم المنح الدراسية في أفريقيا جنوب الصحراء"

وفقاً لمسح شمل أكثر من 200 جهة مقدمة للمنح. و بعبارة أخرى، فإنّ عدداً صغيراً من كبار مقدمي المنح الدراسية يوفرون معظم المنح الدراسية في المنطقة. وتشكّل المنح الدراسية الجامعية 56% من مجموع المنح **(الشكل 3-18)**. وقد شملت المنح الدراسية ما يعادل 0.4% من أصل 8.1 مليون طالب ملتحق بالتعليم العالي في أفريقيا جنوب الصحراء.

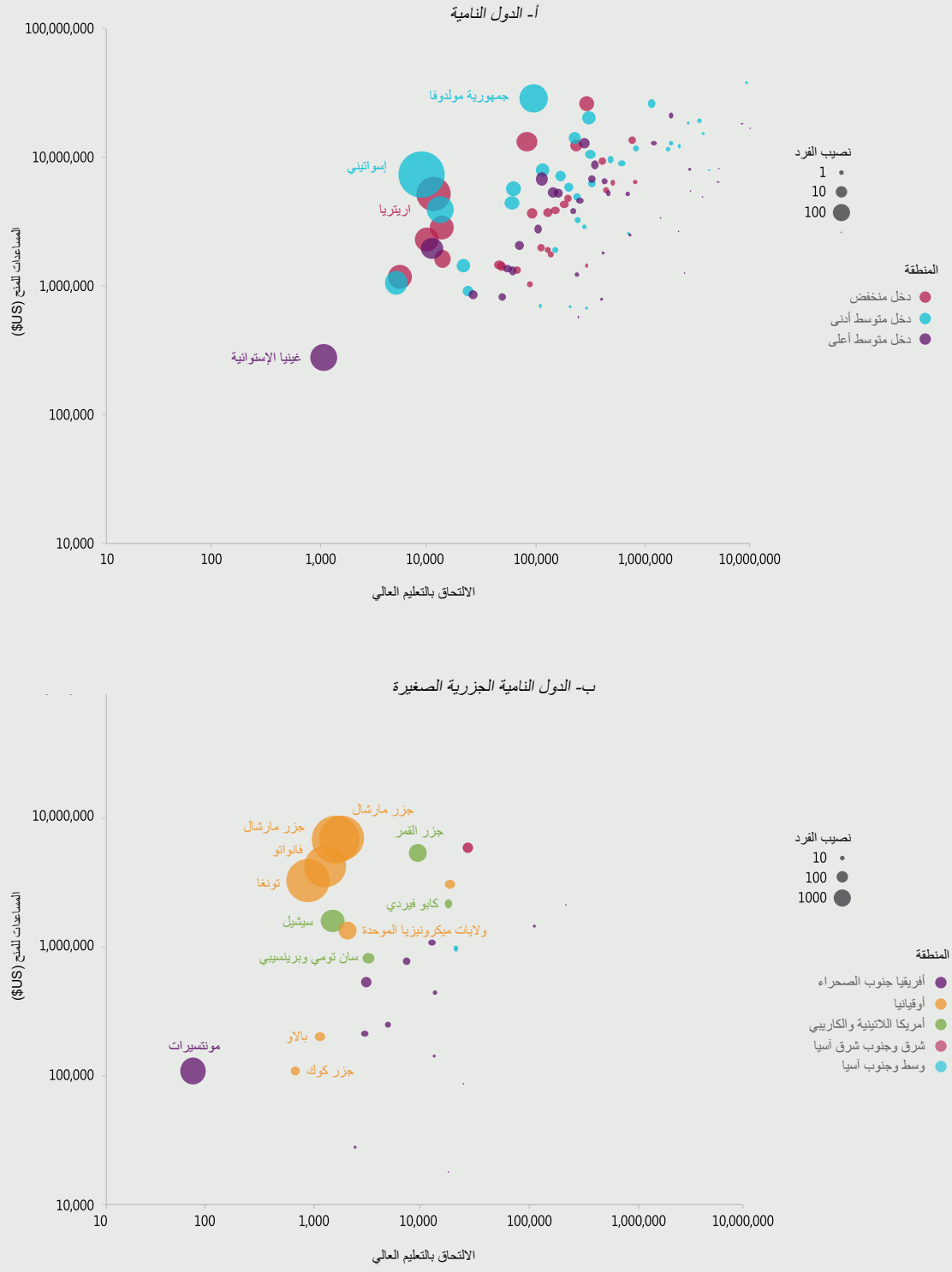
وتطغى المبادرات الحكومية على توفير المنح الدراسية للطلاب من أفريقيا جنوب الصحراء. وتعد الحكومة الصينية، من خلال وكالات مختلفة، أكبر مقدّم فردي للمنح، حيث تقدّم أكثر من 12 ألف فرصة سنوياً. أمّا البلدان التي تحتل المركز الثاني من حيث تقديم المنح الحكومية فهي جنوب أفريقيا والاتحاد الروسي والمملكة المتحدة

1 يرتكز هذا المحور إلى البحث الذي أجرته منظمة التعليم في افريقيا جنوب الصحراء.

الشكل 2-18:

تتلقى البلدان التي تحتوي على عدد أكبر من الطلاب منحاً دراسيةً أكثر، لكن الدول الجزرية الصغيرة النامية تتلقى حصةً أكبر للفرد من المساعدة

حجم المساعدة الإنمائية الرسمية للمنح الدراسية، حسب المنطقة والالتحاق بالتعليم العالي، 2018



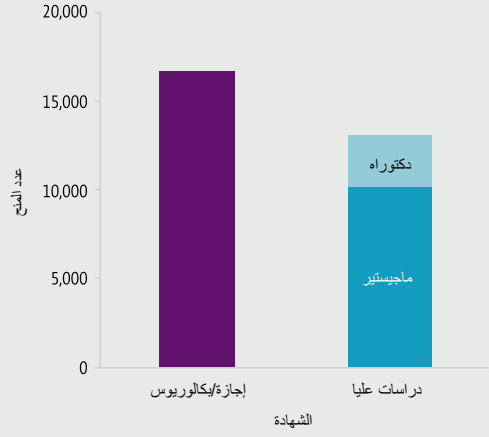
GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig18_2

ملاحظة: المحاور على مقياس لوغاريتمي.

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

"لقد أطلقت ما لا يقل عن 10 من أكبر 50 جهة مقدّمة للمنح و30 برنامجاً أصغر مبادرات جديدة أو قامت بتوسيع مبادرات قائمة في السنوات الخمس الأخيرة"

الشكل 3-18:
تستهدف غالبية المنح الدراسية للتعليم العالي المقدمة للطلاب من أفريقيا جنوب الصحراء الدراسة الجامعية بمستوى الإجازة
توزيع منح التعليم العالي للطلاب من أفريقيا جنوب الصحراء المقدمة من أكبر 50 مانحاً، حسب نوع الشهادة، 2019



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig18_3
مصدر: Education Sub Saharan Africa (2020).

وتركيا ومصر والهند وألمانيا واليابان. كما واحتلّت المنظمات الدولية، بما في ذلك مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين والاتحاد الأفريقي والاتحاد الأوروبي والبنك الدولي، مرتبةً بارزةً بين أوّل 25 جهةً مقدمةً للمنح. ومثلت المؤسسات بما في ذلك المؤسسات العامة والشركات، 5 من بين الجهات الخمسين الأولى. وقد بلغت نسبة المنح التي قدمتها مؤسسة ماستركارد وبنك أبسا 95% من مجموع المنح الدراسية التي تقدمها الشركات.

وعلى الرغم من أنّ المساعدة المقدمة للمنح الدراسية بقيت في المستوى نفسه منذ العام 2010 (UNESCO, 2018)، فقد ازدادت فرص الحصول على منح في أفريقيا جنوب الصحراء منذ العام 2015، ومن المرجح أن تزداد على مدى السنوات الخمس المقبلة. وقد أطلقت ما لا يقلّ عن 10 من أكبر 50 جهة مقدّمة للمنح و30 برنامجاً أصغر، مبادرات جديدة أو قامت بتوسيع مبادرات قائمة في السنوات الخمس الأخيرة

وفي العام 2018، زادت الصين إجمالي المنح الدراسية (الجديدة والجارية) للفترة بين 2019 و2022 إلى 50000 منحة، بعد أن بلغ العدد 30000 في السنوات الثلاث السابقة. وهذا يمثل 5000 منحة دراسية إضافية سنوياً، أو 16% من المجموع المقدر لعام 2019. وقد زادت الهيئة الألمانية للتبادل الأكاديمي DAAD، المنح الدراسية المقدمة للمنطقة بمقدار 900 منحة بين عامي 2014 و2017. وفي العام 2018، تعهدت حكومة المملكة المتحدة بتقديم 100 منحة دراسية إضافية سنوياً من خلال برنامج Chevening. كما وأطلق البنك الدولي مؤخراً برنامجاً يشمل أكثر من 500 منحة دراسية للدراسات العليا لغرب أفريقيا. وفي العام 2015، أعلنت الهند عن 50000 منحة دراسية سوف تقدّم على مدى السنوات الخمس المقبلة وذلك في تعهد قامت به لبنك التنمية الأفريقي. وما زالت برامج أصغر حجماً تظهر في العالم، ولكنّ تمويل المنح الدراسية الخيرية يتركز بشكل كبير على عدد صغير من كبار مقدمي المنح ويعتمد على استمرار اهتمامهم. وتشير التقديرات إلى أنّ مؤسسة ماستركارد تساهم بأموال للمنح الدراسية قدرها أربعة أضعاف باعتبارها ثاني أكبر برنامج خيري.

وعلى المنح الدراسية أن تتمع باستهداف جيّد لكي تتمكّن من التأثير على التنمية المستدامة. فعليها أن تهيئ فرصاً غير متاحة لولاها. ولكن يبقى من الصعب تقييم الشمول حيث يميل المانحون ومقدمو المنح إلى عدم اعتماد معايير قابلة للقياس؛ وقد لا يكون حتى لديهم أهداف تركّز على الشمول. وتقضي أحدى المقاربات المتبعة بتعريف البرامج على أنها برامج شاملة إذا ما كانت توفر تمويلاً كاملاً (اي الرسوم الدراسية ونفقات المعيشة) ولها هدف أو أكثر من الأهداف التالية: (أ) الوصول إلى الشباب من الفئات المهمشة وتمكينهم، (ب) تحضير مقدمي الطلبات للعمل اللائق، (ج) دعم الجامعات في أفريقيا جنوب الصحراء من خلال برمجة تنطوي على شراكات طويلة الأجل مع مؤسسات، منها المؤسسات التعليمية المحلية التي لا تبغي الربح والمنظمات غير الحكومية.

وبالتالي يمكن تصنيف حوالي 30% من المنح الدراسية على أنها شاملة، و31 من أكبر 50 جهة مقدمة للمنح على أنّها تقدّم منحاً دراسيةً شاملة. وتصنّف المنظمات الدولية العشر التي تُعد من بين أكبر 50 مقدّم للمنح على أنها تقدم منحاً دراسيةً شاملةً تمثل 28% من العدد الإجمالي للمنح. وقد أطلق الاتحاد الأفريقي وبرنامج

إيراسموس+ التابع للاتحاد الأوروبي، والهيئة الألمانية للتبادل الأكاديمي DAAD ومصرف KFW للتنمية والبنك الدولي برامج شاملة أو سرّع تطبيقها. ومن الشواغل المتعلقة بالشمول، المستفيدون ال60% تقريباً الذين يدرسون خارج أفريقيا جنوب الصحراء حيث غالباً ما يجدون صعوبةً، كطلاب أفريقيا جنوب الصحراء، في إجراءات تقديم الطلبات واختيار الطلاب وبيئات التعلم. كذلك فالبرامج القائمة لا تلبي احتياجاتهم على نحو كاف.

ولا يكمل التعليم الثانوي العالي سوى 6% من ال20% الأفقر في أفريقيا جنوب الصحراء، ولا يلتحق أي من هؤلاء تقريباً بالتعليم ما بعد الثانوي. وكجزء من تمرين رسم الخرائط الذي أجري لهذا التقرير، تم تجريب جدوى جمع البيانات حول مؤشرات أداء رئيسية تجعل من برامج المنح برامج شاملةً وذلك من دون الكشف عن الهوية وذلك على 20 جهة مقدمة للمنح الدراسية (10 منها من بين مقدمي المنحات الخمسين الأكبر) تتبع الممارسات الجيدة في برمجة المنح الدراسية. وكان أحد الأهداف هو التأكد من عدد المنح الدراسية التي تقدم للأفراد من الفئات المحرومة. وتبيّن أنّ معظم مقدمي المنح غير قادرين على تقديم معلومات أساسية مفصلة، على سبيل المثال، ما إذا كان المستفيدون من خلفيات ريفية أو من ذوي الإعاقة. ومن جهة أخرى تبيّن أن كافة مقدمي المنح تقريباً يقيسون حصة النساء المستفيدات من المنح. واستهدف برنامجان النساء بشكل حصري؛ فيما تراوحت حصة النساء في البرامج الأخرى بين 32% إلى 57%، ومعظمهن في الحد الأعلى من النطاق.

ومن المؤشرات الهامة الأخرى هو ما إذا كانت المنح الدراسية تفيد فعلياً الذين يحصلون عليها- خاصةً ما إذا كان المستفيدون يكملون دراساتهم، يبقون في أفريقيا جنوب الصحراء أو يعودون إليها، و/أو ما إذا كانوا يحصلون على عمل لائق بعد التعليم أو يتابعون تعليمهم. وتتضمّن بعض البرامج اتفاقات مع الخريجين تجبرهم على العودة إلى بلدانهم الأصلية. ولكن قلّة من هذه الاتفاقيات ملزمة قانوناً.

من جهة أخرى، تبيّن أن كافة مقدمي المنح يقومون بتعقب إكمال البرنامج التعليمي. وفي جميع الحالات باستثناء حالتين، بلغت معدلات إكمال الدراسة 85%، بما في ذلك للبرامج داخل الجامعات الأفريقية. وهذا يتناقض بشكل إيجابي مع انخفاض معدلات إكمال الدراسة الجامعية والدراسات العليا في المنطقة، بما في ذلك جنوب أفريقيا. ومع ذلك، في غياب معلومات أساسية حول الطلاب، قد تعزى معدلات الإكمال المرتفعة إلى انحدار الطلاب من خلفيات تتمتع بالتميّز. وكانت المعلومات المتعلقة بالتنقل متاحةً عموماً ولكن لسنة واحدة بعد التخرج ولكن ليس لثلاث أو خمس سنوات. وسجّل العديد من مقدمي المنح من غير ال20 الذين تمّ درسهم عن كثب، وخاصةً أولئك الذين يقدمون المنح الدراسية للدراسة خارج أفريقيا، معدّل عودة للطلاب تراوح بين 25% إلى 45%. ويتمتّع مقدمو المنح العاملون في جنوب أفريقيا عموماً بمعلومات جيدة وبمعدلات نجاح تفوق 90% في ما يخص عثور الخريجين على وظائف جيّدة. أما المعلومات خارج جنوب أفريقيا فهي أقل بكثير.

> "غالبًا ما تفشل الدعوات العامة لتقديم الطلبات في الوصول إلى الطلاب المعرضين لخطر الاقصاء"

وبرزت خمسة مبادئ رئيسية لاستهداف الشباب المهمشين ودعمهم. أولاً، لكي تكون المنح الدراسية شاملةً، لا بدّ أن تعتمد عل استراتيجيات مبنية على أبحاث كافية وملائمة. في هذا الإطار، يتمتع برنامج القادة الشباب من Dell في جنوب أفريقيا بتخطيط استراتيجي قوي قائم على الأدلة يستند إلى الأبحاث المتعلقة بالعوامل المؤدية إلى التسرب من الدراسة. وقد قدّم البرنامج تمويلاً لتكميل المساعدة المالية القائمة، وللدراسة والدعم الرعوي، ولتأمين الصلات المباشرة بسوق العمل.

ثانياً، غالباً ما تفشل الدعوات العامة لتقديم الطلبات في الوصول إلى الطلاب المعرضين لخطر الاقصاء. ومن البدائل الفعّالة من حيث التكلفة، بناء علاقات طويلة الأجل مع المنظمات المحلية الموثوقة التي يمكن أن تلعب دوراً في ترشيح الطلاب المهمشين وإجراء مقابلات معهم. وقد قام برنامج الزمالات الدولية التابع لمؤسسة فورد برعاية 562 باحثاً من جنوب أفريقيا وكينيا ونيجيريا على مدى 10 سنوات حتى العام 2014. واستهدف القادة من النشطاء والعاملين على إحداث التغيير الاجتماعي، مع التركيز على النساء والمجموعات الإثنية المهمشة والشباب الذين يعيشون في الفقر أو من ذوي الإعاقة. وقد عززت الشراكات الطويلة الأجل مع منظمات مثل منتدى النساء الأفريقيات العاملات في مجال التعليم الاستهداف الناجح للبرنامج.

ثالثاً، يحتاج الطلاب الذين يعانون من التهميش إلى برامج مصممة خصيصاً لدعم تجربتهم الجامعية، بما يتضمّن تقديم التوجيه، والتدريب على المهارات الدراسية والحياة، والمرافقة والدعم الرعوي من قبل المعلمين، والتحضير للعمل، والدعم النفسي والاجتماعي. واعتمد برنامج موشال للمنح الدراسية في جنوب أفريقيا نظاماً للإنذار المبكر لرصد التقدم الأكاديمي للطلاب. وقد وفّر اجتماعات دعم شهرية وجهاً لوجه، وقدّم الاستجابة السريعة لأحداث الحياة الكبرى.

رابعاً، على مقدمي المنح الدراسية تتبع الخريجين في مسارهم نحو تأمين سبل العيش وصقل التخطيط والنمذجة لتحسين النتائج المتعلقة بالعمل. وقد أظهر تتبع الخريجين أنّ الخريجين الذين يعانون من الحرمان يواجهون الأفكار المسبقة والعقبات في العثور على عمل لائق، حتى عندما يتمتعون بالمؤهلات المطلوبة. وقام "المنتدى الإقليمي للجامعات من أجل بناء القدرات في مجال الزراعة"، وهو منظمة أفريقية تقدم للطلاب من المجتمعات الريفية منحاً للدراسات العليا في الجامعات المحلية،

بمواءمة الشهادات وفقاً للفرص الزراعية الموجودة في المجتمعات المحلية التي يعيش فيها الطلاب، مما سمح لـ75% من الخريجين بإيجاد عمل لائق في القطاع النظامي أو بالمبادرة بمشاريعهم الخاصة.

خامساً، غالباً ما يعمل مقدمو المنح بمعزل عن بعضهم البعض، بغياب لثقافة التعاون ووجود قلة من المنصات العاملة على التنسيق. وقد أدى ذلك إلى نشوء تحيّز جغرافي كبير، حيث أنّ معظم البرامج تستهدف الطلاب من بعض البلدان الناطقة بالإنكليزية التي تعدّ الأكثر تقدماً، أو أنّ هؤلاء يستنفذونها. ومن الأمثلة البارزة على التعاون، التي تشدد على أهمية توفير المنح الدراسية لمجموعة أوسع من البلدان الناطقة بالفرنسية وبالبرتغالية والبلدان المنخفضة الدخل، مبادرة أشيناغا أفريقيا، وهي منظمة يابانية لا تبغي الربح. فمن خلال العمل مع الحكومات الوطنية والمنظمات غير الحكومية المحلية والجامعات الدولية والعاملين في الميدان، قامت هذه المنظمة برعاية 184 طالباً جامعياً من 44 بلداً منذ العام 2014، معظمهم من الجيل الأول من المتعلمين.

"قال محمد، 16 عاماً، وهو يقف الى جانب ميسّرة "مكاني": "أحبّ معلّمتي نانا. إنها تعلّمني وتلعب معي. وأنا قويّ أيضاً لأنني ألعب الكاراتيه". محمد يتابع دورة في المهارات الحياتية في مركز "مكاني" المحلي الذي تدعمه اليونيسيف في الزرقاء، في الأردن.

مصدر الصورة: UNICEF/Herwig

الرسائل الأساسية

إنّ البيانات العالمية المتعلقة بتدريب المعلمين غير مكتملة وكثيراً ما تفتقر إلى النوعية. إنّ التقدم الظاهر في حصة المعلمين المدربين، في الكاميرون وليبريا على سبيل المثال، تنقضه التغيرات الكبيرة بين سنة وأخرى أو التباينات بين تعداد المدارس وبيانات مقدمي خدمات إعداد المعلمين.

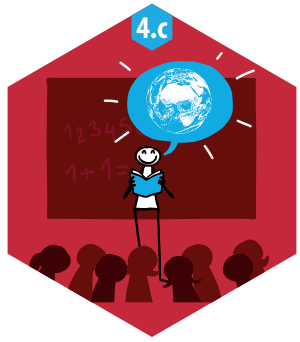
لقد انخفضت نسب التلاميذ إلى المعلمين في المدارس الابتدائية في أفريقيا جنوب الصحراء منذ العام 2010، إلى مستويات سجلت لآخر مرة في منتصف التسعينات، ولكنها لا تزال مرتفعةً جداً حيث بلغت 1:40 وأكثر من 50:1 في ملاوي وجمهورية تنزانيا المتحدة.

من الأقلّ احتمالاً إن يكون معلمو المرحلة ما قبل المدرسية مدّربين، حتى في البلدان المرتفعة الدخل مثل آيسلندا، التي تبلغ فيها نسبة المعلمين المدربين في هذه المرحلة 64% فقط.

إنّ البيانات المتعلقة بمساعدي التعليم محدودة، حتى في البلدان المرتفعة الدخل. وفي شيلي وهولندا والمملكة المتحدة، تنخفض نسب التلاميذ إلى المعلمين بنسبة 15% إلى 20% عند أخذ مساعدي التعليم في الحسبان وإلى أدنى من ذلك في التعليم ما قبل الابتدائي.

تحدد العديد من البلدان المرتفعة الدخل ساعات العمل القانونية للمعلمين ولكنّ ذلك لا يعكس إلا بشكل ضئيل ساعات العمل الفعليّة. ولكن من الصعب تقدير هذا الوقت الفعلي. يميل المعلمون إلى الإبلاغ عن ساعات عمل أكثر عندما يجمعون الساعات التي يمضونها للقيام بمهام معيّنة مقارنةً بالعدد الإجمالي لساعات العمل الاسبوعية التي يبلغون عنها. ويميل الجمهور إلى الاعتقاد بأنّ المعلمين يعملون ساعات أقلّ من ساعات عملهم الفعلية.

الفصل 19



الغاية ج-4

المعلّمون

تحقيق زيادة كبيرة في عدد المعلّمين المؤهّلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلّمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقلّ البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية، بحلول العام 2030.

المؤشّر العالمي

4-ج-1 – *نسبة المعلّمين في: (أ) التعليم ما قبل الابتدائي؛ (ب) التعليم الابتدائي؛ (ج) المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي؛ (د) المرحلة العُليا من التعليم الثانوي الذين حصلوا على الأقلّ على الحدّ الأدنى من التدريب المنظّم للمعلّمين (مثل التدريب التربوي) قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة، اللازم للتدريس على المستوى المناسب في بلد معيّن*

المؤشّرات المواضيعية

4-ج-2 – *متوسّط عدد التلاميذ للمعلّم المدرّب الواحد، بحسب المستوى التعليمي*

4-ج-3 – *نسبة المعلّمين المؤهّلين وفقاً للمعايير الوطنية بحسب المستوى التعليمي ونوع المؤسّسة*

4-ج-4 – *متوسّط عدد التلاميذ للمعلّم المؤهّل الواحد، بحسب المستوى التعليمي*

4-ج-5 – *متوسّط أجر المعلّمين مقارنةً بأجور غيرهم من العاملين في المهن الأخرى التي تتطلّب امتلاك مستوى مشابه من المؤهّل التعليمي*

4-ج-6 – *معدّل تناقص أعداد المعلّمين بحسب المستوى التعليمي*

4-ج-7 – *النسبة المئوية للمعلّمين الذين تلقّوا تدريباً أثناء الخدمة خلال الأشهر الإثني عشر الأخيرة، بحسب نوع التدريب*

المحور 1-19: يختلف موظّفو دعم التعليم باختلاف البلدان..... 305
المحور 2-19: يُسجّل تفاوت كبير في ساعات عمل المعلّمين..... 306

يستحيل إحراز تقدّم باتجاه تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة من دون معلّمين مدرّبين يستطيعون مواجهة تحديات متعدّدة. وتظهر البيانات العالمية المشتّتة أن الكثير من المعلّمين يفتقرون إلى التدريب الكافي. وفي أفريقيا جنوب الصحراء، تلقّى 49% من معلّمي التعليم ما قبل الابتدائي، و64% من معلّمي التعليم الابتدائي، و58% من معلّمي التعليم الإعدادي، و43% من معلّمي المرحلة العُليا من التعليم الثانوي الحدّ الأدنى من التدريب وفقاً للمعايير الوطنية. ومن المرجح أن تكون المعلّمات مدرّبات كزملائهنّ الذكور **(الجدول 1-19)**.

في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، كانت بلدان متعدّدة لديها بيانات تكشف عن ارتفاع في حصّة المعلّمين المدرّبين، بمقدار 23 نقطة مئوية مثلاً في الكاميرون وليبريا **(الشكل 1-19)**. غير أنه بسبب مسائل تتعلّق بنوعية البيانات، يسود الشكّ في مدى التغيّر الذي تعكسه هذه الاتجاهات. ففي الكاميرون، ارتفعت الحصّة بنسبة 21 نقطة مئوية بين العامَين 2010 و2012، وانخفضت بالنسبة نفسها بحلول العام 2015، ثم زادت بمقدار 23 نقطة بحلول العام 2017. لا تُعتبر هذه التغييرات الكبيرة من سنة إلى أخرى معقولة. أما في ليبيريا، فقد كشف استعراض لبيانات التعداد المدرسي عن تناقضات في المعلومات بين

> في أفريقيا جنوب الصحراء، تلقّى 49% من معلّمي التعليم ما قبل الابتدائي، و64% من معلّمي التعليم الابتدائي، و58% من معلّمي التعليم الإعدادي، و43% من معلّمي المرحلة العُليا من التعليم الثانوي الحدّ الأدنى من التدريب وفقاً للمعايير الوطنية

المسؤولين عن إعداد المعلّمين وخريجي البرامج الأولية التي تتراوح مدّتها بين ثلاثة أسابيع وتسعة أشهر والتي توفّر الحدّ الأدنى من المؤهّلات (شهادة ج) (Ginsburg et al., 2018).

في حين يختلف التدريب (أي الإعداد لشغل وظيفة معلّم) عن المؤهّلات (اكتساب مستوى محدّد من التعليم النظامي)، فإن بلداناً كثيرة لا تقدّم تقارير عن المعلّمين المدرّبين والمؤهّلين بشكل منفصل (أنظر الفصل 9). لهذا السبب، تكون البيانات المتعلّقة بمتوسّط عدد الطلاب للمعلّمين المدرّبين (المؤشّر المواضيعي 2-ج-4) ومتوسّط عدد الطلاب للمعلّمين المؤهّلين (المؤشّر المواضيعي 4-ج-4) مشتّتة.

الجدول 1-19:
النسبة المئوية للمعلّمين المدرّبين، بحسب المستوى التعليمي، 2018

	التعليم ما قبل الابتدائي			التعليم الابتدائي			المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			المرحلة العُليا من التعليم الثانوي		
	المجموع	إناث	ذكور	المجموع	إناث	ذكور	المجموع	إناث	ذكور	المجموع	إناث	ذكور
العالم	**..**	**..**	**..**	**85**	**87**	**81**	**84**	**85**	**82**	**..**	**..**	**..**
أفريقيا جنوب الصحراء	49	47	56	64	63	65	58	59	58	43	47	41
شمال أفريقيا وغرب آسيا	82	82	84	86	85	87	84	85	83	86	87	85
آسيا الوسطى والجنوبية	..	..	..	73	73	72	78	78	77	81	89	75
شرق وجنوب شرق آسيا	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	76	76	66	90	90	87	83	82	83	82	83	81
أوقيانيا	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
أوروبا وأمريكا الشمالية	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
الدخل المنخفض	44	45	36	72	74	70	..	..	..	..	..	..
الدخل المتوسّط الأدنى	..	..	..	76	79	73	78	80	76	79	84	74
الدخل المتوسّط الأعلى	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
الدخل المرتفع	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 19-1:
زادت بلدان متعدّدة حصة معلّمي المدرسة الابتدائية المدرّبين
النسبة المئوية لمعلّمي المرحلة الابتدائية المدرّبين، بلدان تسجّل الزيادات الأكبر في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig19_1
المصدر: UIS database.

وتكون النسب الإجمالية للطلاب إلى المعلّمين متاحة بسهولة أكبر، وتبقى مرتفعة للغاية في عدّة بلدان، لا سيّما في أفريقيا جنوب الصحراء. هذا وقد انخفضت النسب في التعليم الابتدائي منذ العام 2010، وعادت إلى المستويات التي بلغتها في منتصف التسعينات من القرن الماضي. وقد كافحت جمهورية أفريقيا الوسطى وجمهورية تنزانيا المتّحدة وملاوي من أجل تحقيق نسبة 50 الى 1، وكذلك رواندا، على الرغم من التقدّم الذي أُحرز مؤخّراً من نقطة انطلاق عالية. وانخفضت النسب في التعليم الثانوي في أفريقيا جنوب الصحراء ووسط آسيا وجنوبها **(الشكل 19-2)**.

شهدت منطقة جنوب آسيا زيادة مفاجئة في نسب المرحلة العُليا من التعليم الثانوي في العام 2013. وفي حين تشير البيانات القابلة للمقارنة دولياً إلى أن الهند هي التي كانت وراء هذه الزيادة، فإن البيانات الوطنية الهندية لا تعكس هذا الاتجاه. وفي الفترة بين 2008- 2009 و2014- 2015، انخفضت النسبة من 32 الى 1 لتصل إلى

> تراوحت نسبة رضا المعلّمين عن الرواتب بين 10% في أيسلندا و39% في تركيا، ولكن معظم الموظّفين أبلغوا عن رضاهم العام عن العمل، وتراوحت النسب بين 79% في كوريا و98% في إسرائيل

27 الى 1 في مستوى التعليم الثانوي (في الصفَّين 9 و10) وظلّت ثابتة عند 38 الى 1 في المرحلة العُليا من التعليم الثانوي (الصفَّين 11 و12). وعلى العكس من ذلك، لم ترد في البيانات القابلة للمقارنة دولياً حقيقتان أخريان صارختان في البيانات الوطنية الهندية. فقد أدّى تنفيذ قانون الحقّ في التعليم إلى انخفاض حادّ في متوسّط عدد الطلاب للمعلّم بين 2011- 2012 و2012- 2014، من 41 الى 1 ليصل إلى 25 الى 1 في التعليم الابتدائي (الصفوف من 1 إلى 5) ومن 34 الى 1 ليصل إلى 17 الى 1 في المرحلة العُليا من التعليم الابتدائي (الصفوف من 6 إلى 8) **(الشكل 19-3 أ)**. وكانت النسب في التعليم الثانوي والمرحلة العُليا منه في حفنة من ولايات شمال الهند، بما فيها بيهار Bihar وجارخاند Jharkhand وأوتار براديش Uttar Pradesh، أكثر من ضعف المتوسّط الوطني **(الشكل 19-3 ب)**.

يتواجد موظّفو دعم التعليم، بمن فيهم مساعدو التدريس والأخصّائيون، مثل ترجمو لغة الإشارة، في الكثير من قاعات الصفّ، لا سيّما في البيئات الشاملة. ولا يتّضح تأثيرهم على نسب الطلاب إلى المعلّمين **(المحور 19-1)**. وقد لا تراعي النسب المستندة إلى عدد الموظّفين اختلاف ساعات عمل المعلّمين **(المحور 19-2)**.

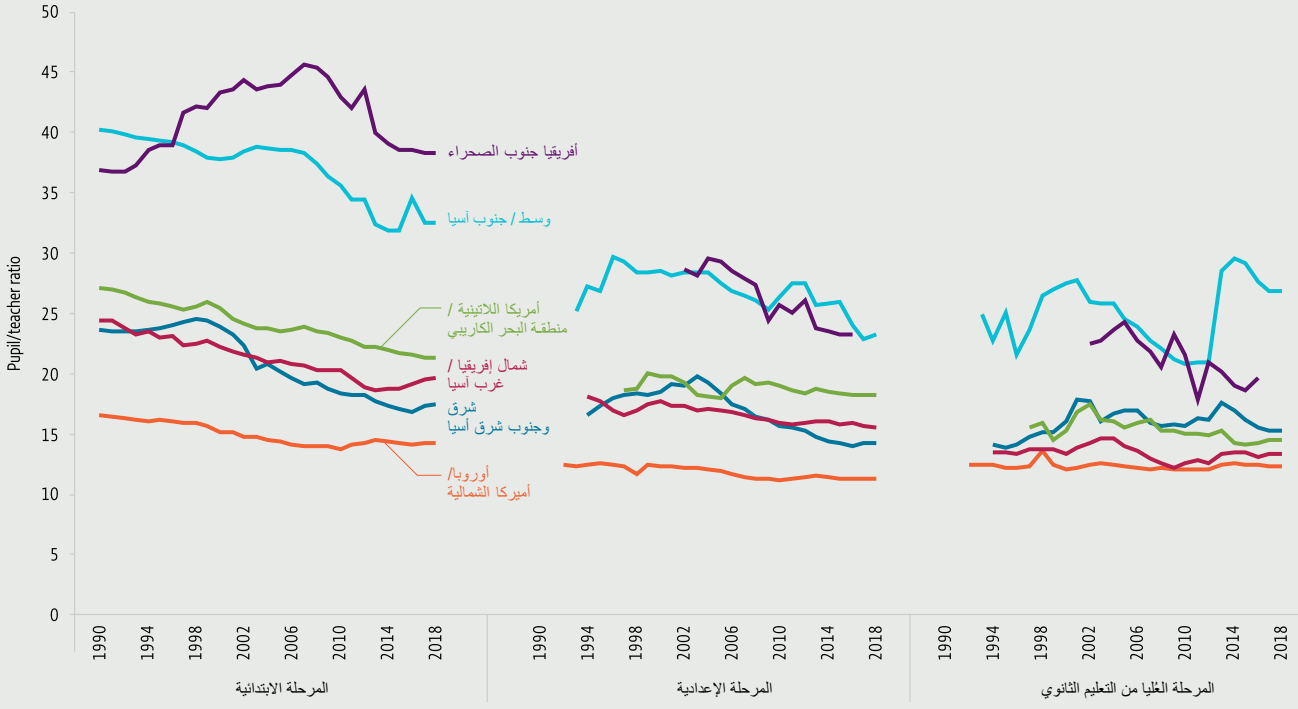
يقلّ احتمال تدريب المعلّمين في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي. وقد جمع المسح الدولي Starting Strong Teaching and Learning International Survey الذي أجرته منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بيانات من تسعة بلدان عن خصائص موظّفي الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكرة، وممارسات العمل، والمعتقدات المتعلّقة بتطوّر الطفل، وآراء بشأن المهنة والقطاع. وفي حين أن المعلّمين كانوا قد حصّلوا بالإجمال تعليماً ما بعد المرحلة الثانوية، لم يكن جميعهم مدرّبين على العمل مع الأطفال: فحصّة التدريب في أيسلندا كانت 64%. وتراوحت نسبة الرضا عن الرواتب بين 10% في أيسلندا و39% في تركيا، ولكن معظم الموظّفين أبلغوا عن رضاهم العام عن العمل، وتراوحت النسب بين 79% في كوريا و98% في إسرائيل (OECD, 2019b).

تعتبر الغاية 4-ج أن المعلّمين هم "وسيلة للتنفيذ"، غير أنه ينبغي التشديد على دورهم الفردي والجماعي الرئيسي بوصفهم عناصر فاعلة في تطوير التعليم. وقد دعا تقرير

الشكل 19-2:

في أفريقيا جنوب الصحراء، تبقى نسبة الطلاب إلى المعلّمين في التعليم الابتدائي فوق مستويات 1990

نسبة الطلاب إلى المعلّمين، بحسب المستوى التعليمي والمنطقة، 1990- 2018



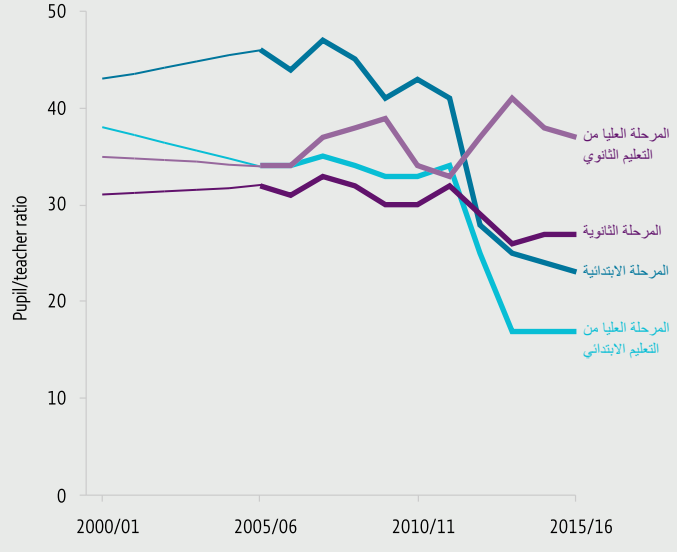
GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig19_2

المصدر: UIS database.

الشكل 19-3:

في الهند، يُسجّل تفاوت كبير في نسبة الطلاب إلى المعلّمين بين الولايات

أ- نسبة الطلاب إلى المعلّمين، بحسب المستوى التعليمي، الهند، 2001/2000- 2016/2015



ب- نسبة الطلاب إلى المعلّمين، التعليم الثانوي والمرحلة العُليا من التعليم الثانوي، ولايات هندية مختارة، 2016/2015

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig19_3

المصدر: India Miniistry of Human Resource Development (2018).

"تحويل اليد العاملة في مجال التعليم" إلى ما يلي: (أ) أدوات تشخيصية لتحسين تصميم اليد العاملة وإدارتها؛ (ب) البحث والتقييم لاستكشاف ما يجعل المعلّمين فعّالين وبأي تكلفة؛ (ج) الشبكات والتحالفات من أجل التغيير على جميع المستويات. وحدّد التقرير القيادة القوية، والسياسات القائمة على الأدلة، وتمكين اليد العاملة، والتواصل مع أصحاب المصلحة الرئيسيين، ورصد التنفيذ كعوامل للنجاح في إصلاح اليد العاملة (Education Commission, 2019).

إدراكاً من البنك الدولي لضرورة استكمال المعلومات على مستوى النظم بفهم الممارسات في قاعات الصفّ، قام باستحداث أداة Teach للمراقبة في قاعات الصفّ. تهدف هذه الأداة إلى قياس الوقت الذي يقضيه المعلّم في التدريس وكيف يقضيه **(الجدول 2-19)**. أُبديت ملاحظتان دامت كلّ منها 15 دقيقة. وبعد كلّ منهما، يضع المراقبون علامات مقارنةً بمقاييس مرجعية منخفضة ومتوّسطة وعالية (World Bank, 2019). ويشكّك بعض النقّاد في صحّة الأداة، ويرجع ذلك جزئياً إلى نتائج تفيد بأن علامات المراقبة في قاعة الصفّ تعتمد على عوامل مثل الوقت المحدّد من اليوم، ونوع النشاط، وعدد البالغين في الغرفة، وخصائص المراقب (H. Kim, 2019; Helyn Kim et al., 2018). ويُفترض في بعض الأحيان أن تغيّب المعلّمين هو المشكلة الرئيسية، ولكن هذا الأمر مشكوك فيه: ففي أوغندا، يفوق تغيّب المتعلّمين بنحو 40% تغيّب المعلّمين (Uwezo, 2018). ويقلق آخرون من أن يُعتبر استخدام Teach كأداة تقييم بمثابة تقويض للاحتراف المهني للمعلّمين، على الرغم من أن مصمّميها ينكرون أي نيّة من هذا القبيل (Edwards, 2019).

> "في أوغندا، يفوق تغيّب المتعلّمين بنحو 40% تغيّب المعلّمين"

المحور 1-19: يختلف موظّفو دعم التعليم باختلاف البلدان

يشكّل مساعدو التدريس جزءاً هاماً من التعليم الشامل (أنظر **الفصل 6**). ويمكن أن تترتّب على وجودهم آثار لجهة احتساب نسب التلاميذ إلى المعلّمين وتفسيرها. لا يُتوقّع من مساعدي التدريس أداء واجبات التدريس، بل مساعدة المعلّمين والاضطلاع ببعض المسؤوليات غير التربوية في بيئات شاملة للجميع (Rose, 2020). ينظر هذا المحور في الطريقة التي تقوم من خلالها عمليات جمع البيانات الوطنية والدولية بتحديد المعلّمين ومساعدي التدريس، وفي تأثير إدراج مساعدي التدريس على متوسّط عدد الطلاب للمعلّم.

تختلف تعاريف موظّفي دعم التعليم وتسمياتهم في أدوات جمع البيانات باختلاف البلدان والمستويات التعليمية. وتشمل المصطلحات المُستخدمة مساعدي دعم التعلّم، والمساعدين غير المدرّسين، وموظّفي دعم التعلّم، ومساعدي التدريس، ومساعدي المعلّمين، وموظّفي الدعم في قاعات الصفّ. ويشير المصطلحان الجامعان، "موظفو دعم التعلّم" و"موظّفو دعم التعليم"، أيضاً إلى الموظّفين الذين يقدّمون الدعم في قاعات الصفّ للمعلّمين (Masdeu Navarro, 2015; Rose, 2020).

الجدول 2-19:
مقاييس جودة التدريس في ثلاثة مجالات مُدرجة في إطار Teach التابع للبنك الدولي

ثقافة قاعات الصفّ	التدريس	المهارات الاجتماعية-العاطفية
■ توفير بيئة تعليمية داعمة (معاملة جميع الطلاب باحترام، استخدام لغة إيجابية، وما إلى ذلك)	■ تيسير الدروس (توضيح أهداف الدروس، وربط مواد التعلّم عبر مجالات المعرفة)	■ غرس الاستقلال الذاتي (توفير الفرص لاتخاذ الخيارات والاضطلاع بأدوار في قاعات الصفّ)
■ استحداث توقّعات سلوكية إيجابية (الاعتراف بالسلوك الإيجابي وإدارة السلوك السلبي)	■ التحقّق من فهم الطالب (باستخدام الأسئلة والتشجيع وما إلى ذلك)	■ تعزيز المثابرة (الاعتراف بالجهود بدلاً من القدرات الطبيعية)
	■ إعطاء تغذية راجعة لتوضيح سوء الفهم وتحديد النجاحات	■ تعزيز المهارات الاجتماعية والتعاونية (تشجيع التفاعل بين الأقران، ومراعاة المنظور، وما إلى ذلك)
	■ تشجيع التفكير النقدي (طرح أسئلة مفتوحة، وإسناد مهام تتطلّب تحليلاً نشطاً للمحتوى))	

المصدر: World Bank (2019).

وعلى المستوى الدولي، يعرّف الدليل المشترك لجمع البيانات الذي وضعه معهد اليونسكو للإحصاء ومنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية Eurostat (عملية جمع البيانات المشتركة UOE) "الموظّفين التربويين" بأنهم "جميع العاملين في المؤسّسات التعليمية التي تغطّي مؤسّسات التدريس وغير التدريس" (UOE, 2019, p. 41)، بغضّ النظر عن تخصيصها لبرامج محدّدة أو للتصنيف الدولي الموحّد لمستويات التعليم. ويحدّد الدليل أربع فئات وظيفية هي: التدريس؛ والدعم المهني (الأكاديمي أو الصحّي أو الاجتماعي) (مثل المستشارون، وأمناء المكتبات، وأخصائيو وسائط التعليم، والمسؤولون عن الحضور)؛ والتنظيم والإدارة؛ وصيانة المدارس وعملياتها. ويشمل مساعدو المعلّمين في التعليم العالي "جميع الطلاب الذين يعملون بدوام جزئي لغرض أساسي يتمثّل في تقديم المساعدة داخل قاعات الصفّ أو التدريس المختبري أو إجراء البحوث" (UOE, 2019, p. 44). وعادةً ما يكونون مساعدي تدريس من طلاب الدراسات العليا أو زملاء تدريس أو مساعدي أبحاث (OECD, 2018).

على الصعيد الوطني، كثيراً ما تكون التعاريف غير واضحة، حتّى في التفريق بين موظّفي التعليم وموظّفي الدعم. فالتعريف الواسع الذي وضعته كمبوديا يجعل رصد استخدام مساعدي المعلّمين أمراً صعباً: فأعضاء هيئة التدريس يشملون "المسؤولين عن التدريس كل يوم، وأمناء المكتبات، ومعلّمي الأنشطة التنفيذية، ومعلّمي الفنون، ومعلّمي الاقتصاد المنزلي، وموظّفي المختبرات، والمدرّبين على الحاسوب، ومدراء المدارس الابتدائية في مدارس تضمّ 6 صفوف أو أقلّ، ونواب المدراء في مدارس تضمّ 10 صفوف أو أقلّ، ومدراء المدارس الثانوية العامة في مدارس من 4 صفوف أو أقلّ، ونواب المدراء في مدارس من 7 صفوف أو أقل (Cambodia Ministry of Education Youth and Sport, 2017, p. iii). من جهتها، تجمع جنوب أفريقيا بيانات عن المربّين، ما يعني "أي شخص يقوم بتدريس أشخاص آخرين أو تعليمهم أو تدريبهم أو يقدّم خدمات التعليم المهنية" (South Africa Department of Basic Education, 2018, p. 34).

يتواجد موظّفو الدعم لأسباب عديدة (الشؤون اللوجستية، والانضباط، والدعم، إلخ) وفي بيئات تختلف من حيث الشمولية. ولا تتوفّر عموماً بيانات دولية قابلة للمقارنة عن استخدام موظّفي الدعم المتّصل بالشمول. وقد تختلف البلدان التي تقوم بجمع البيانات المشتركة عن بعضها البعض لجهة تعميم الشمول (OECD, 2018). وقد أظهر استعراض لنظم المعلومات عن إدارة التعليم في 40 بلداً في أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي أن البيانات المتعلّقة بالمساعدين الذين يدعمون المعلّمين في بيئات شاملة كانت ضئيلة في أحسن الأحوال (UNICEF, 2016).

> "لا تتوفّر عموماً بيانات دولية قابلة للمقارنة عن استخدام موظّفي الدعم المتّصل بالشمول"

لا يوجد تباين يُذكر، على امتداد مستويات التعليم، بين البلدان القليلة التي لديها بيانات ناتجة عن عملية جمع البيانات المشتركةUOE ، مثل الجمهورية التشيكية والسويد وليتوانيا، بشأن الحالات التي تشمل فيها نسب الطلاب إلى المعلّمين مساعدي التدريس. ويزداد تأثير المساعدين في شيلي وهولندا والمملكة المتّحدة، حيث تنخفض النسب بين نقطتين وأربع نقاط مئوية، أو 15 إلى 20%، عند إدراج مساعدي التدريس. ويُلاحظ الأثر الأكبر في مجال الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في شيلي والمملكة المتّحدة؛ ففي المملكة المتّحدة، انخفضت النسبة من 65 الى واحد لتصل إلى 7 الى واحد، وهي أدنى نسبة بين البلدان التي تتوفّر بيانات بشأنها **(الشكل 4-19)**.

المحور 2-19: يُسجّل تفاوت كبير في ساعات عمل المعلّمين

يُعتبر التدريس المهمّة الرئيسية للمعلّمين، ولكن تتوفّر مهام أخرى تستغرق وقتاً طويلاً، بما في ذلك التطوير المهني والتعاون والتوعية. وقد ينخرط مدراء المدارس في المقام الأول في إدارة المدرسة ولكنّهم يضطلعون أيضاً بمسؤوليات التدريس وغيرها من المهام. ويعترف إطار العمل للتعليم 2030 بحقّ المعلّمين في ظروف عمل لائقة (UNESCO, 2016). ويشكّل الوقت المخصّص للعمل جانباً هاماً، مع ما قد يترتّب على ذلك من آثار محتملة على آليات المكافآت والدعم، غير أنه لا يُقيّم بشكل موحّد عبر البلدان.

تجمع منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بيانات عن العدد القانوني للساعات التي يُتوقّع أن يعمل فيها المعلّمون المتفرّغون، وفقاً للسياسة الوطنية. ويُحوّل وقت التدريس إلى فترات مدّتها 60 دقيقة، باستثناء فترات راحة من 10 دقائق أو أكثر، إلا في مرحلتَي التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي، حيث تُحتسب فترات راحة قصيرة إذا ما كان المعلّمون مسؤولين عن الصفّ خلال فترات الاستراحة. وتفرّق منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بين وقت التدريس وغير التدريس. فالمعلّم المتفرّغ الذي يدرّس خلال 60% من متوسّط وقت التدريس يُعتبر معلّماً متفرّغاً في مؤشّرات عدد الموظفين و0.6 من المعادل بدوام كامل (OECD, 2018).

الشكل 4-19:

في بعض البلدان المرتفعة الدخل، يؤدي إدراج مساعدي التدريس إلى خفض نسب الطلاب إلى المعلّمين بين 15 و20%

نسب الطلاب إلى المعلّمين مع مساعدي التدريس ومن دونهم، بحسب المستوى التعليمي، بلدان مختارة، 2018

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig19_4

المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إستناداً إلى OECD (2019a).

تُعدّ المسوح المباشرة وسيلةً أخرى لجمع المعلومات. وقد طلبت الدراسة الاستقصائية الدولية للتدريس والتعلّم TALIS للعام 2018، التي أجرتها منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، من المعلّمين والمدراء في 48 نظاماً تعليمياً في البلدان المتوسّطة الدخل والمرتفعة الدخل الإبلاغ عن إجمالي وقت عملهم. وتضمّنت الدراسة أسئلة عن الوقت الذي يقضيه الشخص كل أسبوع في مهام غير تعليمية، مثل التحضير للصفّ، وزيارات أولياء الأمور، ووضع العلامات، بما في ذلك خلال عطلة نهاية الأسبوع وفي أوقات أخرى غير خاضعة للتنظيم المدرسي. وأشار المدراء إلى الوقت الذي يمضونه في وضع المناهج الدراسية، والتدريس، ومراقبة قاعات الصفّ، وتقييم الطلاب، وتوجيه المعلّمين وتطويرهم مهنياً (OECD, 2019c).

> مع استثناءات قليلة، عندما قدّر المعلّمون الوقت الذي قضوه في مهام محدّدة خلال الأسبوع الفائت، جاء عدد ساعات العمل أكبر من مجموع ساعات العمل المقدّرة

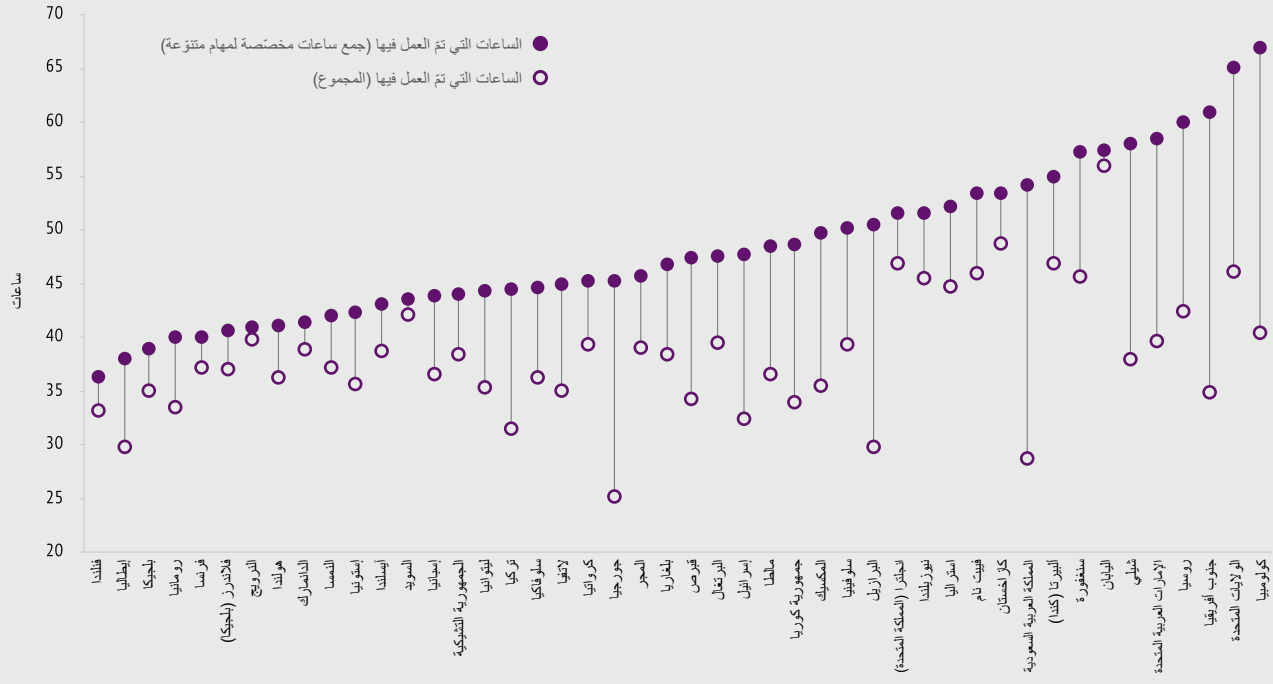
ومع استثناءات قليلة، عندما قدّر المعلّمون الوقت الذي قضوه في مهام محدّدة خلال الأسبوع الفائت، جاء عدد ساعات العمل أكبر من مجموع ساعات العمل المقدّرة **(الشكل 5-19)**. وقد يعكس التناقض أخطاءً معرفية في تقدير الوقت، لا سيّما بالنسبة إلى مهام سابقة (Schuhmacher & Burkert, 2013). ولذلك، فإن تقدير وقت العمل الفعليّ ليس بالأمر السهل.

يحدّد أكثر من نصف بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وقت العمل القانوني في السنة (OECD, 2019a)، الأمر الذي يتيح المقارنة مع التقديرات الأسبوعية المبلّغ عنها ذاتياً في الدراسة الاستقصائية الدولية للتدريس والتعلّم TALIS.

الشكل 5-19:

يكافح المعلّمون لتقدير الساعات التي عملوا فيها

ساعات العمل في الأسبوع الفائت التي قدّرها المعلّمون كمجموع وكجمع لساعات مخصّصة لمهام متنوّعة، بلدان مختارة، 2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig19_5

المصدر: تقديرات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إستناداً إلى الدراسة الاستقصائية الدولية لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن التدريس والتعلم لعام 2018

وتتفاوت البلدان من حيث الوقت المخصّص للتعليم والتعلّم، بما في ذلك عدد أسابيع التدريس في السنة: ففي المرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، خصّصت إستونيا 35 أسبوعاً وألمانيا 40 أسبوعاً (OECD, 2019a). ويقدّم مؤشّر وضع المعلّمين العالمي لمؤسّسة فاركي Varkey Foundation مقارنة محتملة أخرى. فهو يجمع بيانات عن التصوّرات العامة لساعات عمل المعلّمين (Dolton, Marcenaro, De Vries, & he, 2018). وتميل هذه التقديرات إلى أن تكون أقلّ من التقديرات التي أبلغ عنها المعلّمون **(الشكل 19-6)**. ويشير تحليل نقابي للبيانات الرسمية في المملكة المتّحدة إلى أن المعلّمين يعملون، في المتوسّط، أكثر من 12 ساعة غير مدفوعة الأجر في الأسبوع، أي أكثر من العاملين في أي قطاع آخر (Henshaw, 2019).

تختلف ساعات العمل القانونية، كما وردت في تقرير *Education at a Glance* الصادر عن منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، عن التقديرات المُبلّغ عنها ذاتياً، كما وردت في الدراسة الاستقصائية الدولية للتدريس والتعلّم TALIS، في كثير من البلدان. ففي إسرائيل، يبلغ وقت التدريس القانوني 25 ساعة في الأسبوع، في حين يبلّغ المعلّمون عن أقلّ من 22 ساعة؛ وفي منطقة فلاندرز في بلجيكا، يقلّ وقت التدريس القانوني عن 16 ساعة في الأسبوع، ولكن المعلّمين يبلّغون عن 18 ساعة. وقد تعكس التناقضات اختلافات في العمل اليومي للمعلّمين بالنسبة إلى الأحكام التنظيمية الخاصة بالنظام ولكنّها تعكس أيضاً اختلاف الفترات المرجعية. فوقت التدريس القانوني يعكس أسبوعاً متوسّطاً؛ وكثيراً ما تطلب المسوح، مثل دراسة TALIS، من المعلّمين رفع تقرير عن الأسبوع الفائت، الأمر الذي قد لا يكون تمثيلياً.

> "يشير تحليل نقابي للبيانات الرسمية في المملكة المتّحدة إلى أن المعلّمين يعملون، في المتوسّط، أكثر من 12 ساعة غير مدفوعة الأجر في الأسبوع، أي أكثر من العاملين في أي قطاع آخر"

الشكل 19-6:

يقلّل الجمهور من تقدير ساعات عمل المعلّمين

ساعات عمل المعلّمين في الأسبوع إستناداً إلى الإبلاغ الذاتي، وإبلاغ الحكومة إستناداً إلى التوقّعات القانونية، والتصوّرات العامة، بلدان مختارة، 2018

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig19_6

ملاحظات: استند عدد الساعات القانونية التي أبلغت عنها الحكومة إلى عدد ساعات العمل السنوية المقدّرة على عدد أسابيع التدريس لمعلّمي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، باستثناء هولندا التي تمّ فيها استخدام عدد ساعات التدريس لمعلّمي المدارس الابتدائية.

المصدر: تقديرات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إستناداً إلى OECD (2019a, 2019b) و Dolton et al. (2018).

يغسل الطلاب أيديهم في مدرسة خوكهام Khokkham الابتدائية، في مقاطعة باك أو Pak Ou، في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية.

مصدر الصورة: GPE/ كيلي لينش

الرسائل الرئيسية

إنّ تحسين نتائج تعليم الإناث يحسّن النتائج الصحية. وترتبط سنة إضافية من التعليم في زمبابوي، بعد إجراء إصلاح لتعزيز فرص الحصول على التعليم الثانوي، بارتفاع احتمال عمل النساء خارج المنزل بثلاث نقاط مئوية، وبانخفاض معدل وفيات الأطفال بنسبة 21%.

إنّ التعليم وسيلة فعّالة لمكافحة تغيّر المناخ. ويأتي تعليم الفتيات والنساء في المرتبة السادسة من بين 80 حلاً لمكافحة تغيّر المناخ من 2020 إلى 2050 وفقاً لمشروع Project Drawdown. وإنّ سد فجوة تمويل التعليم السنوية التي تبلغ 39 مليار دولار أمريكي في البلدان المتدنية الدخل والبلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى يمكن أن يؤدي إلى خفض الانبعاثات بمقدار 51.48 جيغاتوناً بحلول العام 2050.

مع ذلك، لا يوجد دليل على أنّ التعليم مستهدف في الاستثمار المحلي والدولي لمعالجة تغيّر المناخ والتصدي له، الذي بلغ 579 تريليون دولار أميركي بين 2017 و2018، والذي خصص في معظمه للنقل المستدام وتوليد الطاقة المتجددة وكفاءة استخدام الطاقة.

بما أنّ الشعوب الأصلية والمجتمعات المحلية تدير ما لا يقلّ عن 17%. من مجموع الكربون المخزن في الأراضي الحرجية في 52 بلداً استوائياً وشبه استوائي، من الأهمية بمكان حماية معارف هذه الشعوب. ومع ذلك، تتسم الشراكات في مجال تغيّر المناخ بالتركيز على المعارف التقنية بدلاً من المنظورات التحويلية التي تركّز على ربط الناس ببعضهم البعض وبالأنظمة الطبيعية.

الفصل

20

التعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى - تركيز على المساواة بين الجنسَين وتغيّر المناخ والشراكات

(مؤشّرات عالمية مُستمدّة من أهداف أخرى متّصلة بالتعليم غير الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة)

المؤشّر العالمي

2-أ-1 – *نسبة مجموع الإنفاق الحكومي على الخدمات الأساسية (التعليم والصحّة والحماية الاجتماعية)*

5-6-2 – *عدد البلدان التي لديها قوانين وأنظمة تكفل حصول النساء في سنّ 15 الى 49 سنة على خدمات الرعاية والمعلومات والتثقيف في مجال الصحّة الجنسية والإنجابية*

8-6-1 – *نسبة الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة) خارج دائرة التعليم والعمالة والتدريب*

13-3-1/12-8-1/4-7-1 – *مدى تعميم "1" التربية على المواطنة العالمية و"2" التربية على التنمية المستدامة في (أ) سياسات التعليم الوطنية، و(ب) المناهج الدراسية، و(ج) إعداد المعلّمين، و(د) تقييم الطلاب.*

علاقة التعليم بالمساواة بين الجنسَين قوية ولكنها خاضعة للمعايير 312
يجب تعزيز علاقة التعليم بالتخفيف من آثار تغيّر المناخ والتكيّف معه 314
لا بدّ من تعزيز القدرات المهنية لدعم جهود المساواة بين الجنسَين وتغيّر المناخ 315

التعليم

دور أساسي في تحقيق جميع أهداف التنمية المستدامة. يناقش هذا الفصل جوانب تتّصل بعلاقة التعليم بالمساواة بين الجنسَين (الهدف 5 للتنمية المستدامة) وتغيّر المناخ (الهدف 13 للتنمية المستدامة)، مع التركيز على الروابط، وتطوير القدرة على الرصد والقدرات المهنية، بما في ذلك من خلال الشراكات (الهدف 17 للتنمية المستدامة).

علاقة التعليم بالمساواة بين الجنسَين قوية ولكنها خاضعة للمعايير

لطالما ارتبط تعليم المرأة ارتباطاً قوياً بالفوائد الاقتصادية والصحّية والاجتماعية. ويرتبط التعليم بزيادة مشاركة المرأة في اليد العاملة (Heath and Jayachandran, 2016). في تركيا، أدّى توسيع التعليم الإلزامي من خمس إلى ثماني سنوات في العام 1997 إلى زيادة التحاق الفتيات الريفيات بالمدارس واحتمال عمل المرأة خارج المنزل في وظائف توفّر استحقاقات الضمان الاجتماعي (Erten and Keskin, 2018). وانخفضت مشاركة المرأة في اليد العاملة من 34% في العام 1990 إلى 23% في العام 2005، ولكنّها عادت لترتفع إلى 34% في العام 2018. وهي لا تزال من بين أدنى المعدّلات في العالم (OECD, 2019).

تؤكّد الاستعراضات المنهجية للروابط السببيّة أن تحسين نتائج تعليم الإناث يحسّن النتائج الصحّية، مثل الحدّ من وفيات الأطفال (Mensch et al., 2019). ويرتبط عام إضافي من التعليم في زمبابوي، عقب إصلاح لتوسيع فرص الوصول الى التعليم الثانوي في العام 1980، بزيادة قدرها ثلاث نقاط مئوية في احتمال عمل النساء خارج المنزل وانخفاض بنسبة 21% في معدّل وفيات الأطفال (Grépin and Bharadwaj, 2015).

يرتبط التحصيل التعليمي للفتيات وزواج الأطفال ارتباطاً وثيقاً (Birchall, 2018; Male and Wodon, 2018). وفي أوغندا، كان الحمل سبباً رئيسياً في ترك المدرسة مُبكراً، لا سيّما في أوساط الفتيات من خمس أقلّ السكّان دخلاً (Wodon et al., 2016). ويتطلّب تأخير الزواج والإنجاب مزيجاً من برامج الحيّز الآمن، والتدريب على المهارات الحياتية، وتحسين المعرفة بالصحّة الإنجابية، وفرص كسب الرزق أو حوافز للالتحاق بالمدارس (Chakravarty et al., 2016). ولا بدّ من اتّباع مقاربة تعليمية مبتكرة لمكافحة المعايير الجنسانية والتمييز الجنساني القائمة منذ أمد بعيد. وقد تؤدّي التدخّلات التي تركّز على المعايير المجتمعية إلى تغيير وجهات النظر عن الذكورة التي تتغاضى عن العنف (Jewkes et al., 2015).

تؤدّي التدخّلات الرامية إلى خفض تكاليف التعليم وزيادة العرض إلى تحسين فرص الوصول الى التعليم. ويترك بناء المدارس وتوفير المياه والمرافق الصحّية المدرسية والتحويلات النقدية بعضاً من الآثار الأقوى (Evans and Yuan, 2019). ففي الهند، أدّت مبادرة أُطلقت على نطاق البلد لبناء مراحيض تقتصر على جنس واحد إلى زيادة كبيرة في معدّلات الالتحاق بالمدارس وخفض نسبة التسرّب في صفوف المراهقات اللواتي استفدن من الخصوصية والسلامة وانخفاض احتمال التعرّض للأمراض. وأدّى ارتفاع نسبة المعلّمات في المدارس التي تحتوي على مراحيض تقتصر على جنس واحد الى أثر إيجابي إضافي على هذه النتائج (Adukia, 2017). وفي ولاية بيهار، تمّ تزويد الفتيات بالدرّاجات الهوائية لتيسير وصولهنّ إلى المدارس الثانوية. وساعد البرنامج على زيادة معدّل الالتحاق بالمدارس بنسبة 32% وأدّى إلى ارتفاع بنسبة 12% في عدد اللواتي اجتزن امتحان الشهادة الثانوية (Muralidharan and Prakash, 2017).

> يرتبط عام إضافي من التعليم في زمبابوي بانخفاض بنسبة 21% في معدّل وفيات الأطفال

> من المهمّ النظر إلى فرص التعليم في سياق المعايير والقيم الجنسانية، والمؤسّسات خارج التعليم، والقوانين والسياسات التعليمية، والنظم التعليمية، ونتائج التنمية

يمكن أن يحوّل التمييز بين الجنسَين التآزر القائم بين الأهداف الإنمائية إلى مقايضة. فالتغذية الجيّدة تؤثّر بشكل إيجابي على القدرة على التعلّم. ومع ذلك، في الأماكن التي ينتشر فيها زواج الأطفال، تشير الأدلّة الحديثة إلى أن تحسين التغذية يسهم في التسرّب المُبكر لأنه يعجّل الحيض (Khanna, 2019).

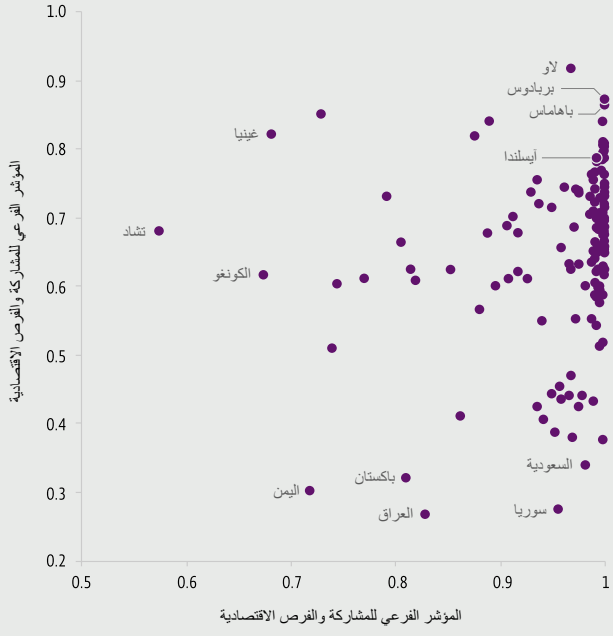
لا يُعدّ الرابط القائم بين تعليم الفتيات ونتائج التنمية مباشراً وقد لا يتحقّق إلا في ظروف محدّدة. وتلقي المؤشّرات الفرعية للمؤشّر العالمي للفجوة بين الجنسَين المتعلّقة بتحصيل التعليم والفرص الاقتصادية والتمكين السياسي في 148 بلداً الضوء على هذه المسألة. وتظهر البلدان التي تسجّل تفاوتاً مماثلاً بين الجنسَين في مجال التحصيل التعليمي في الجزء الأعلى (جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية) والجزء الأسفل (المملكة العربية السعودية) من المؤشّر الفرعي للفرص الاقتصادية للإناث، الذي يسجّل المشاركة في اليد العاملة والفجوات في الأجور. وعلى النقيض من ذلك، تسجّل غينيا واحدةً من أدنى علامات المؤشّر الفرعي الخاص بالتحصيل التعليمي ولكن واحدة من أعلى العلامات بالنسبة إلى الفرص الاقتصادية **(الشكل 1-20 أ)**. وهناك ارتباط أوثق بين المؤشّر الفرعي للتحصيل التعليمي والمؤشّر الفرعي المتعلّق بالتمكين السياسي، الذي يستخلص، على سبيل المثال، نسبة المرأة في البرلمان والمناصب الوزارية **(الشكل 1-20 ب)**. ولا بدّ من الإشارة الى أن المواظبة على الدراسة غير كافية لتحقيق إمكانات التعليم بالنسبة إلى المرأة. ومن المهمّ النظر إلى فرص التعليم في سياق المعايير والقيم الجنسانية، والمؤسّسات خارج التعليم، والقوانين والسياسات التعليمية، والنظم التعليمية، ونتائج التنمية (UNESCO, 2019).

الشكل 1-20:

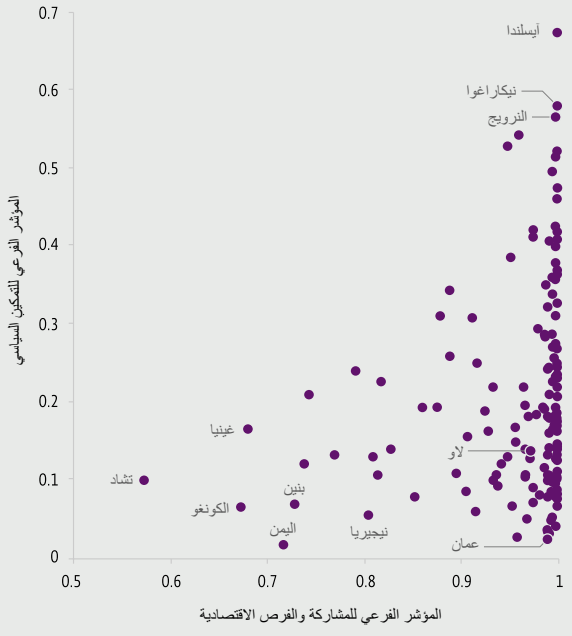
التحصيل التعليمي ضروري ولكنّه غير كاف لتمكين النساء

المؤشّر العالمي للفجوة بين الجنسَين، العلاقة بين التحصيل التعليمي للإناث ومؤشرات فرعية أخرى، 2018

أ- المشاركة والفرص الاقتصادية



ب- التمكين السياسي



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig20_1

المصدر: World Economic Forum (2018).

يجب تعزيز علاقة التعليم بالتخفيف من آثار تغيّر المناخ والتكيّف معه

يُعتبر التعليم ضرورياً لمكافحة تغيّر المناخ. ومن بين القنوات الرئيسية للقيام بذلك، يمكن ذكر تأثير التعليم على خفض معدّلات الخصوبة والنمو السكاني. طوّر مشروع Drawdown سيناريوهات لتقدير الأثر المحتمل لثمانين حلاً على المناخ خلال الفترة 2020-2050: وقد صنّف تعليم الفتيات في المرتبة السادسة، وتنظيم الأسرة في المرتبة السابعة. ومن شأن سدّ فجوة التمويل السنوية البالغة 39 مليار دولار أمريكي خلال الفترة 2015-2030 من أجل تعميم التعليم الجيّد ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط الأدنى، حسب تقديرات *التقرير العالمي لرصد التعليم*، أن يؤدّي إلى انخفاض قدره 51.48 غيغا طناً من الانبعاثات بحلول العام 2050، وهو بمثابة عائد استثمار "لا يُحصى" (Hawken, 2017).

تشدّد اتفاقية الأمم المتّحدة الإطارية بشأن تغيّر المناخ واتفاق باريس للعام 2015 على دور التعليم في التخفيف من آثار تغيّر المناخ والتكيّف معه. ويلقي التقرير الخاص للعام 2018، الصادر عن الهيئة الحكومية الدولية المعنيّة بتغيّر المناخ، الضوء على أهمية التعليم، الذي توجّهه معارف الشعوب الأصلية والمعرفة المحلية، في تسريع التغيير السلوكي اللازم لاقتصاد لا يعتمد إطلاقاً على الكربون وللابتكار، علاوةً على التكيّف التكنولوجي (IPCC, 2018).

غير أنه لم يتمّ التأكيد بعد على تأثير التعليم على القبول بعلم المناخ، الذي يشكّل قناة محتملة أخرى للتأثير. في الولايات المتّحدة، يُعدّ الانتماء السياسي أكبر مؤشّر عن الرأي في أوساط الأشخاص الأكثر تعليماً، الذين قد تكون لديهم ثقة أكبر في معرفتهم وقدرة أكبر على الدفاع عن موقفهم (Drummond and Fischhoff, 2017). وتوحي هشاشة الصلة بين مستوى التعليم والإيمان بتغيّر المناخ بضرورة تطوير التدخّلات التعليمية التي تستطيع إحداث التغيير. وتشكّل المعلومات الخاطئة بشأن تغيّر المناخ تحدياً. ويمكن أن يؤدّي التعليم والتواصل من أجل مواجهة المفاهيم الخاطئة التي تخرج من قاعات الصفّ وعلى وسائل التواصل الاجتماعي دوراً خاصاً في هذا السياق (Lewandowsky et al., 2017).

> من شأن سدّ فجوة التمويل السنوية في التعليم البالغة 39 مليار دولار أمريكي خلال الفترة 2015-2030 أن يؤدّي إلى انخفاض قدره 51.48 غيغا طناً من الانبعاثات بحلول العام 2050

ترتقي الشراكات المعرفية الدولية بالعمل المناخي. وقد قامت اليونسكو بتطوير منصّة المواطنين الخضر Green Citizens Platform، فيما تبقي اتفاقية الأمم المتّحدة الإطارية بشأن تغيّر المناخ على مبادرة التعلّم الإلكتروني UNCC:e-Learn initiative التي تساعد البلدان على تطوير التعلّم في مجال تغيّر المناخ. واستجابةً لبرنامج عمل الدوحة للعام 2017، عيّن 102 من الدول الأعضاء البالغ عددها 195 دولة ضابط اتصال معنيّ بالتعليم للعمل على التمكين المناخي بغرض الارتقاء بالتعليم في مجال التخفيف من آثار تغيّر المناخ (Kwauk, 2020). وعلى الرغم من هكذا اعتراف، لم يُسجّل أيّ تقدّم ملموس في رصد التعليم في مجال تغيّر المناخ. وأظهرت دراسة أُجريت بتكليف من *التقرير العالمي لرصد التعليم* أنه في حين ذكر حوالى ثلاثة أرباع أطر المناهج الوطنية موضوع التنمية المستدامة، فإن الثلث فقط أشار إلى تغيّر المناخ (IBE, 2016).

ينبغي أن يفضي تطوّران الى زيادة التركيز والاهتمام بالرصد. ففي آذار/مارس 2020، دُمج المؤشّران العالميان لأهداف التنمية المستدامة 1-8-12 (بشأن الاستهلاك والإنتاج المسؤولَين) و1-3-13 (بشأن تغيّر المناخ) مع المؤشّر العالمي 1-7-4 (بشأن التنمية المستدامة والمواطنة العالمية). وفي تشرين الثاني/ نوفمبر 2019، تمّ رفع مستوى هذه المؤشّرات إلى المستوى الثاني (منهجيّة معمول بها، ولكن البلدان لا تنتج بيانات بانتظام). ولو رُفع مستواها الى المستوى الثالث، لكانت من بين 32 مؤشّراً معرّضة لخطر الحذف من القائمة العالمية التي تضمّ 232، في إطار الاستعراض الشامل لإطار رصد أهداف التنمية المستدامة للعام 2020.

تشمل الشراكات الوطنية ترتيبات تعاونية لبناء القدرات التقنية والتمويل. وفي تونغا، أُدمج التعليم في مجال تغيّر المناخ في التعليم الابتدائي والثانوي من خلال برنامج التصدّي لتغيّر المناخ في منطقة جزر المحيط الهادئ، الذي تدعمه الوكالة الألمانية للتعاون الدولي. وتُرجمت مواد متعلّقة بتغيّر المناخ وإدارة الكوارث ووُزّعت على المدارس. وفي إطار شراكة مع الحكومة الأسترالية، أعدّت إحدى منظّمات المجتمع المدني دليلاً تدريسياً بشأن تغيّر المناخ للمدارس الابتدائية. وتُستكمل كلّ هذه الجهود بالتعليم غير النظامي الذي يهدف إلى تعزيز قدرات المجتمعات المحلية الضعيفة، علاوةً على المشاركة النشطة للشباب من خلال مؤتمر تونغا الوطني للشباب (Tonga Government, 2019). وفي الاستعراضات الوطنية الطوعيّة المرفوعة الى المنتدى السياسي الرفيع المستوى بشأن التنمية المستدامة في العام 2019، ذكرت بلدان متعدّدة جهود تحسين التعليم في مجال التغيّر المناخي والوعي العام بشأنه **(الجدول 1-20)** . وقد يعود الضعف في رصد التقدّم المُحرز في التعليم في مجال تغيّر المناخ الى التحيّز باتجاه إيجاد حلول تقنية لآثار تغيّر المناخ أو الانفصال بين أوساط التعليم والأوساط المعنيّة بالعمل المناخي.

الجدول 1-20:
استجابات مُختارة من الاستعراض الوطني الطوعي بشأن التعليم وتغيّر المناخ

الجزائر	طوّرت شراكة ثلاثية (البيئة والطاقة والتعليم) حصّةً لتدريس المفاهيم الأساسية لأسباب تغيّر المناخ وعواقبه وتدابير الحدّ من المخاطر، بالإضافة الى دليل صديق للبيئة للنوادي البيئية ودليل عن التعليم والتربية المرتبطَين بتغير المناخ.
غانا	أُدمج تغيّر المناخ في المناهج الدراسية التي تُدرَّس في المدارس الابتدائية ابتداءً من العام 2019- 2020 ثم في المدارس الثانوية. وستقوم وكالة حماية البيئة بتدريب المعلّمين على مواد تدريس وتعلّم جديدة. وأدخلت أربع جامعات حكومية حصصاً تتعلّق بتغيّر المناخ لتعزيز البحوث وتحليل السياسات.
موريشيوس	وضع مركز المعلومات المتعلّقة بتغيّر المناخ، الذي أُنشئ في العام 2013، مجموعة أدوات تتضمّن 111 نشاطاً للمساعدة في مكافحة تغيّر المناخ. وتمّ تدريب حوالى 600 من قادة الشباب و750 من معلّمي المدارس الابتدائية والثانوية في إطار برنامج التكيّف الأفريقي.
بالاو	في إطار الخطّة الرئيسية للتعليم 2017-2026، دُمج تغيّر المناخ وإدارة مخاطر الكوارث في مناهج العلوم، وتمّ تدريب المعلّمين. ويدير المجلس الوطني لحماية البيئة والمكتب الوطني لإدارة الطوارئ والصليب الأحمر برامج توعية.
اسكتلندا (المملكة المتّحدة)	تشمل الجهود الرامية إلى تحسين التعليم والتوعية تأهيل محو الأمية المناخية للجمعية الملكية الاسكتلندية للجغرافيا، وورش عمل عامة لتوجيه عملية وضع استراتيجية لإشراك الجمهور، وبرنامج تطوير القادة الشباب التابع للفريق المعني بالمناخ للعام 2050، وبرنامج المدارس البيئية في اسكتلندا للحفاظ على جمال اسكتلندا وإنشاء قاعات صفّ مستعدّة للمناخ في المدارس الثانوية.

المصدر: مجموعة مختارة من تقارير الاستعراض الوطني الطوعي.

يُسجّل غياب الاستهداف الواضح للتعليم في الاستثمارات المحلية والدولية للتصدّي لتغيّر المناخ والاستجابة له، التي ارتفعت من 342 مليار دولار أمريكي في العام 2013 إلى 579 مليار دولار أمريكي في الفترة 2017-2018 (Buchner et al., 2019). وكشفت البيانات المصنّفة في الفترة 2015 -2016 أن 90% من إجمالي مبلغ 463 مليار دولار أمريكي مخصّص للتخفيف من آثار تغيّر المناخ والتكيّف معه أُنفقت على النقل المستدام، وتوليد الطاقة المتجدّدة، وكفاءة الطاقة. ولا يوجد أي دليل يشير الى تخصيص أي دولار من مبلغ 10 مليارات دولار أميركي ملحوظ للبرامج الشاملة لعدّة قطاعات (2% من المجموع) من أجل تعزيز مستوى نظم التعليم، على سبيل المثال، أو تعليم الفتيات، أو التغييرات السلوكية في مجال هدر الأغذية والنظام الغذائي، أو المقاربات التي تعتمدها الشعوب الأصلية لاستخدام الأراضي وإدارتها (Oliver et al., 2018).

لا بدّ من تعزيز القدرات المهنية لدعم جهود المساواة بين الجنسَين وتغيّر المناخ

يُعتبر تمكين المرأة في مجال صنع القرار أمراً بالغ الأهمية وينبغي أن يمتدّ ليشمل جميع مستويات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية. في باكستان، واستناداً إلى سياسة الحصص الجنسانية التي أُدخلت في العام 2000 لتحسين تمثيل المرأة في السياسة المحلية والوطنية، ركّز مشروع في الفترة 2013-2015 على تنمية قدرات البرلمانيات من خلال التدريب والتوجيه والأنشطة الإعلامية والتشبيك ومنتديات القيادة. وخلص تقييم إلى أن أكثر من نصف المشاركات يقدّرن البرنامج لأنه حسّن وعيهنّ ومهاراتهنّ القيادية (Surani, 2016). وفي تونس، قبل الانتخابات المحلية للعام 2018، نظّمت هيئة الأمم المتّحدة للمرأة ومنظّمة "أصوات النساء" لحقوق المرأة أكاديمية سياسية لتدريب المرشّحات على الحكم المحلي، ومهام المجالس البلدية وأدوارها، والعلاقات الإعلامية (UNWomen, 2018).

ركّز برنامج قيادة المرأة الريفية، الذي نظّمه الصندوق الدولي للتنمية الزراعية، على القيادات النسائية الريفية في المنظّمات المجتمعية ومجموعات المساعدة الذاتية ونقابات العمّال في السنغال والفلبين ومدغشقر ونيبال. وفي نيبال، ركّز التدريب على مهارات التفاوض، وبناء الثقة، والتنمية الذاتية، والمعرفة التقنية بشأن إدارة الموارد الطبيعية (IFAD, 2014).

ينبغي توفير التدريب المراعي للمنظور الجنساني لموظّفي إنفاذ القانون ليستجيبوا متى التمست ضحايا عنف العشير وغيره من أشكال الإساءة الحماية والدعم. ففي ليبيريا، أدّت الجهود المبذولة في الفترة 2003-2013 لتعيين ضابطات وتدريب وحدة خاصة للتصدّي للعنف الجنسي والجنساني إلى ارتفاع النسبة المئوية للضابطات من 2% إلى 17% (Bacon, 2017). وساعد برنامج Rabta للشرطة المجتمعية في باكستان على توعية الشرطة وزيادة الشعور بالأمن، لا سيّما بين النساء (Nair et al., 2017).

وفي ولاية إلينوي الأمريكية، تلقّى 80% من المحقّقين في الاعتداءات الجنسية تدريباً في قاعات صفّ، غير أنهم كانوا بحاجة إلى مزيد من التدريب بعد تعيينهم في مناصب والتواصل مع الضحايا (Venema et al., 2019).

ثمة حاجة إلى مجموعة أوسع من المبادرات الآيلة الى تطوير القدرات لمعالجة أسباب تغيّر المناخ وعواقبه، من البحث والتطوير لأغراض الابتكار العلمي إلى دعم حلول قائمة على معارف الشعوب الأصلية، ولضمان انخراط الجهات الفاعلة المحلية في العمليات الوطنية.

تتطلّب الابتكارات من أجل الاستدامة والنمو الأخضر الاستثمار في مؤسّسات التعليم العالي لبناء القدرات في مجال البحث والتطوير. لا تُعتبر البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل، وهي الأكثر عرضةً لتغيّر المناخ، مشارِكة نشطة في هذا الاستثمار ولا مستفيدة منه. وقد أُحرز تقدّم كبير في مجال قدرات البحث والتطوير خلال السنوات العشرين الماضية في بعض البلدان المتوسّطة الدخل، مثل الصين وتركيا، حيث تضاعفت القدرات أربع مرات، غير أن التفاوت الكبير لا يزال قائماً **(الشكل 2-20)**. وتشمل الجهود الصغيرة النطاق "البحوث المناخية لأغراض التنمية في أفريقيا"، وهي عبارة عن مبادرة بقيادة أفريقية أُنشئت في العام 2013، وتلقّت 3.5 مليون دولار أمريكي في العام 2019 للبحوث المناخية الأفريقية المدفوعة بالطلب. وهي تهدف إلى دعم 21 عالماً أفريقياً في مجال المناخ (UNECAetal., 2019).

الشكل 2-20:
ازداد البحث والتطوير في بعض البلدان المتوسّطة الدخل لكن التفاوت ما زال قائماً
الباحثون والتقنيون (مكافىء دوام كامل) لكل مليون نسمة، 2000 و2017

GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig20_2
ملاحظة: المحوران على مقياس لوغاريتمي.
المصدر: UIS database.

وعلى الصعيد العالمي، هناك مجال لتعزيز الآليات القائمة، مثل الفريق الاستشاري للبحوث الزراعية الدولية CGIARوبرامج التعاون التكنولوجي للوكالة الدولية للطاقة (UNFCCC, 2017).

بالنسبة الى المقاربات القائمة على معارف الشعوب الأصلية، يتبيّن من تحليل حديث لتخزين الكربون في أراضي المجتمعات المحلية أن الشعوب الأصلية والمجتمعات المحلية تدير ما لا يقلّ عن 17% من إجمالي الكربون المُخزّن في الأراضي الحرجية في 52 بلداً مدارياً وشبه مداري (RRI, 2018). ويسلّط الخبراء بمعارف الشعوب الأصلية في المناطق الريفية في زامبيا الضوء على الممارسات الزراعية التي أثبتت قدرتها على الحدّ من إزالة الغابات، الأمر الذي يبيّن أن تحسين إدماج معارف الشعوب الأصلية في المعارف الغربية بشأن التكيّف مع تغيّر المناخ يمكن أن يساعد المجتمعات المحلية الأكثر ضعفاً (Makondo and Thomas, 2018).

ينبغي أن تكون الشراكات التعليمية شاملة وذات مغزى

تُعد ديناميات القوة من العقبات التي تحول دون قيام الشراكات الدولية بتحسين التعليم، ذلك أنها تحدّ من فعاليّتها. ويبيّن تحليل للصلات بين المنظّمات القائمة على شراكات عبر وطنية في قطاع التعليم أن الشبكات تستنسخ تسلسلات القوة الهرمية. ويمارس المانحون التأثير الأكبر على الموارد والأفضليات المعيارية، بينما تكون مشاركة البلدان المستفيدة رمزيّة في المقام الأول (Menashy, 2019). ويُعتبر هذا الأمر أيضاً عاملاً يحدّ من الشراكات في مجال تغيّر المناخ التي تتّسم بالتركيز على المعرفة التقنية بدلاً من المناظير التحويلية لكيفية ارتباط الناس ببعضهم البعض وبالنظم الطبيعية (Kwauk, 2020).

> "تتطلّب الابتكارات من أجل الاستدامة والنموّ الأخضر الاستثمار في مؤسّسات التعليم العالي لبناء القدرات في مجال البحث والتطوير"

> لا يشدّد تعليم الأعمال التجارية على الشمولية والاستدامة"

تتوفّر أمثلة على شراكات ذات مغزى. فقد أقامت الحكومة الكندية شراكة مع حكومات المقاطعات والأقاليم، والبلديات، والشعوب الأصلية، والشركات، والشباب، والمجتمع المدني لتكون في طليعة الإجراءات المتعلّقة بتغيّر المناخ. ويلزم الإطار الكندي للنمو النظيف وتغيّر المناخ الحكومة الاتحادية بتعزيز التعاون مع السكّان الأصليين حرصاً على أن يكونوا شركاء حقيقيين في الانتقال إلى اقتصاد منخفض الكربون وبناء القدرة على الصمود (Canada Government, 2016). ويستند إطار سياسات القطب الشمالي في كندا إلى المعارف العلمية ومعارف الشعوب الأصلية (Canada Government, 2016).

من الضروري بناء شبكات المعارف والقدرات والمهارات التقنية. وفي هذا الصدد، تقدّم مبادرة الشراكة دورات تدريبية حول المهارات والأدوات الأساسية للشراكات الشاملة لعدّة قطاعات من أجل التنمية المستدامة (The Partnership Initiative, 2019). ويشمل مرفق الشراكة المتعلّقة بكربون الغابات، وهو شراكة عالمية تشمل أصحاب مصلحة متعدّدين من أجل الإجراءات المتعلّقة بالمناخ، برنامجاً كلفته 10 ملايين دولار أميركي لبناء قدرات الشعوب الأصلية والمجتمع المدني بغية تعزيز فهمها للجهود ذات الصلة بمخزون الكربون في الغابات، المعروف عموماً باسم المبادرة المعزّزة لخفض الانبعاثات الناجمة عن إزالة الغابات وتدهورها REDD+، ومشاركتها في الاستعداد لهذه المبادرة وتنفيذها (Forest Carbon Partnership, 2019).

من المهمّ بناء القدرة على تحدّي الوضع الراهن والتطلّع إلى إقامة شراكات مُنصفة ومجدية. وهذا يتطلّب تغييراً سلوكياً على أعلى مستويات النفوذ. تدعو جمعية Association to Advance Collegiate Schools of Business، التي تمثّل نحو 1 500 مدرسة أعمال في أكثر من 100 بلد وإقليم، إلى وضع رؤية جديدة لتعليم الأعمال التجارية. وتوصي الجمعية بأن تولي المناهج الدراسية اهتماماً أوثق بالأخلاقيات والتنوّع والرفاه، وأن تشجّع على السعي للعمل في وظائف لا يستحدثها القطاع الخاص (AACSB International, 2016). وتعمل مبادرة مبادئ الأمم المتّحدة للتعليم الإداري المسؤول، التي بدأت في العام 2007، مع مؤسّسات التعليم العالي لتحفيز طلاب الأعمال على إحداث تغيير في التحديات العالمية. وفي العام 2017، تقاسمت 179 جامعة معلومات حول انخراطها في حقل أهداف التنمية المستدامة في مجال التدريس والبحث وأنشطة الحرم الجامعي (UNPRME, 2017).

على الرغم من ذلك، لا يشدّد تعليم الأعمال التجارية على الشمولية والاستدامة. وقد خلص تحليل لبرامج التعليم الإداري إلى أن معظمها يركّز على المعارف الوظيفية الضيّقة، والمناهج الدراسية ذات النظرة الضيّقة إلى العالم والمتمحورة حول السوق، والتطبيق المحدود في العالم الحقيقي، ومنظور أمريكي أو أوروبي صريح. وكان التركيز أقلّ على التفكير النقدي والمهارات السلوكية الشخصية والقيم والأخلاق. ويتطلّب تحويل التعليم من أجل الاستدامة والمسؤولية الاجتماعية تغييرات كبيرة في تعليم الأعمال التجارية والبحوث والحوافز لأعضاء هيئة التدريس (Dyllick, 2015).

ينبغي تعزيز المشاركة الكاسحة من الأسفل الى الأعلى. وقد وضعت الحكومة الأسترالية استراتيجية Closing the Gap لتحسين نتائج الشعوب الأصلية. غير أنه بعد 10 سنوات فقط من الفشل في تحقيق أهدافها والشكاوى من تجاهلها لأصوات الشعوب الأصلية، هناك اتفاق على شراكة وقيادة مشتركة مع ممثّلي الشعوب الأصلية وسكّان جزر مضيق توريس Council of) Torres Australian Governments, 2018).

تدعم مبادرة الروما للنماء في مرحلة الطفولة المبكرة في صربيا البرامج التي تركز على تنمية أطفال الروما في المقام الأول من خلال أنشطة مختلفة للأطفال وأسرهم بما في ذلك نادي الأطفال المصوّر هنا.

مصدر الصورة: Sanja Knezevic/Open Society Foundations

الفصل

21

التمويل

الرسائل الرئيسية

من بين 141 بلداً توفرت بياناته للفترة من 2014 إلى 2018، لم يستوف 47 بلداً، اي الثلث، أي من معياري الإنفاق العام على التعليم: أي إنفاق ما لا يقل عن 4% من الناتج المحلي الإجمالي أو ما لا يقل عن 15% من إجمالي الإنفاق العام. فالعديد من البلدان، بما فيها أوغندا وكمبوديا، لم تحقق هذين المعيارين المرجعيين باستمرار.

يبلغ الإنفاق العام على التعليم 4.4% من الناتج المحلي الإجمالي و13.8% من إجمالي الإنفاق العام، على الرغم من أنّ البيانات غير متاحة بالنسبة إلى 54% من البلدان في العام 2017. ويبدو أنّ الاتجاه العالمي منذ العام 2000 ثابت بالنسبة إلى كلا المؤشرين مع اختلافات إقليمية هامة. وفي أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي، ارتفعت حصة التعليم من الناتج المحلي الإجمالي من 3.9% إلى 5.6%، مع ارتفاع الإنفاق العام وكذلك نصيب التعليم من الانفاق أيضاً.

لقد شهدت المعونة ركوداً عند 0.3% من دخل البلدان الثرية منذ العام 2005. ومع نمو اقتصادات البلدان المتدنية الدخل بشكل أسرع من نمو البلدان المانحة، انخفضت المعونة كحصة من الناتج المحلي الإجمالي للبلدان المتدنية الدخل من 13.6% في العام 2003 إلى 9.1% في العام 2018. وقد بلغت المعونة المقدمة للتعليم ذروتها لتصل إلى 15.6 تريليون دولار أمريكي في العام 2018، ولكن 47% منها فقط استهدف التعليم الأساسي أو الثانوي في البلدان المتدنية الدخل والبلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى.

لقد شكل إنفاق الأسر على التعليم 1.1% من الناتج المحلي الإجمالي وفقاً لبيانات 72 بلداً بين 2013 و2018، أو 11% من إجمالي الإنفاق في البلدان المرتفعة الدخل، و23% في البلدان المتوسطة الدخل، و43% في البلدان المتدنية الدخل، ويميل الإنفاق الأسري إلى التعويض عن عدم كفاية الإنفاق الحكومي.

الإنفاق العام.....321
الإنفاق الذي توفرّه المساعدات 324
المحور 1-21: يقوم المانحون بتطوير مقاربات للتعليم الشامل للإعاقة.....331
إنفاق الأسر 333
المحور 2-21 : تظهر الأسر المعيشية تحيّزاً جنسانياً في الإنفاق على التعليم 333

يؤكد *التقرير العالمي لرصد التعليم* على ضرورة دراسة الإجراءات التي تتخذها مصادر تمويل التعليم الثلاثة الرئيسية بشكل مشترك لفهم الاستثمار الوطني في التعليم. وتشمل هذه الإجراءات إعطاء الأولوية للتعليم في الميزانيات الحكومية، وتضامن المانحين مع البلدان الأفقر، واستعداد الأسر لتمويل التعليم من جيوبها.

الإنفاق العام

يعترف إطار عمل التعليم لعام 2030 بضرورة حشد الموارد المحلية كأولوية أولى لتحقيق الهدف 4 من اهداف التنمية المستدامة وهو يحدد معيارين مرجعيين للإنفاق العام على التعليم: 4% على الأقل من الناتج المحلي الإجمالي و15% على الأقل من مجموع الإنفاق العام. ومع أنّ الرقمين غير ملزمين إلا أنّ عدم تحقيقهما يدلّ على عدم إيلاء التعليم أولويةً كافية.

ومن بين 141 بلداً توفّرت فيها البيانات عن الفترة من 2014 إلى 2018، لم يستوف 47 بلداً، أو الثلث، أياً من هذين المقياسين. أما البلدان العشرة الأولى التي استوفت المقياس المرجعي للناتج المحلي الإجمالي فانقسمت كالتالي: 4 بلدان من بلدان الشمال الأوروبي، و3 بلدان من أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي، وبلدان من أفريقيا جنوب الصحراء، وبلد واحد في أوقيانيا. أما البلدان التي احتلت المراتب العشرة الأولى في مؤشر الإنفاق العام فكانت بلداناً منخفضة الدخل وأخرى متوسطة الدخل: فقد خصصت سيراليون الحصة الأعلى من الإنفاق العام على التعليم (32.5 %)، تليها إثيوبيا وكوستاريكا وإسواتيني وغواتيمالا وأوزبكستان وهندوراس وبوتان وبوركينا فاسو وتونس.

وقد ناضلت بلدان عدة من البلدان التي لم تتمكّن من تحقيق مقياس مرجعي واحد أو مقياسين لتتمكن من إعطاء التعليم الأولوية بشكل دائم. والجدير بالذكر أنّ كمبوديا، إحدى أقل البلدان إنفاقاً على التعليم في العالم حيث بلغت النسبة 2.2% من الناتج المحلي الإجمالي و8.8% من إجمالي الإنفاق العام، لم تغيّر نمط إنفاقها منذ حوالي 20 عاماً. كذلك لم تقم أوغندا بذلك منذ حوالي 10 سنوات. وفي بلدان أخرى، ارتفع الإنفاق على التعليم ثم انخفض بشكل قليل (بيرو) أو كبير (موريتانيا) **(الشكل1-21)**.

ولا يبلّغ معهد اليونسكو للإحصاء عن المعدلات الإقليمية والعالمية لأي من المؤشرين فيما وردت متوسطات في الجداول الإحصائية *للتقرير العالمي لرصد التعليم*. وعلى الصعيد العالمي، يبلغ متوسط الإنفاق على التعليم العام 4.4 % من الناتج المحلي الإجمالي و13.8 % من إجمالي الإنفاق العام.

وتتغير مجموعة البلدان التي تبلّغ عن بيانات حول النفقات سنوياً ولا توجد سوى ملاحظات بسيطة عن كل منطقة. لذلك، من الضروري أن يتمّ احتساب بيانات البلدان التي تفتقر إلى المعلومات لتقدير الاتجاهات. ولم تتوفّر البيانات في 35% من البلدان في الفترة بين 2000 و2014، وفي 39% من البلدان في الفترة بين 2015 و2016، وفي 54% من البلدان في العام 2017، وفي أكثر من 66% من البلدان في العام 2018. ويمكن ترجيح البيانات حسب الناتج المحلي الإجمالي للبلدان أو مجموع الإنفاق العام (ما يشير إلى مقدار الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي في العالم أو في منطقة معيّنة، وتكون النتيجة مبنية على البلدان ذات الاقتصادات الأكبر)، أو عدم الترجيح (ما يشير إلى الاتجاهات العامة على صعيد كل بلد).

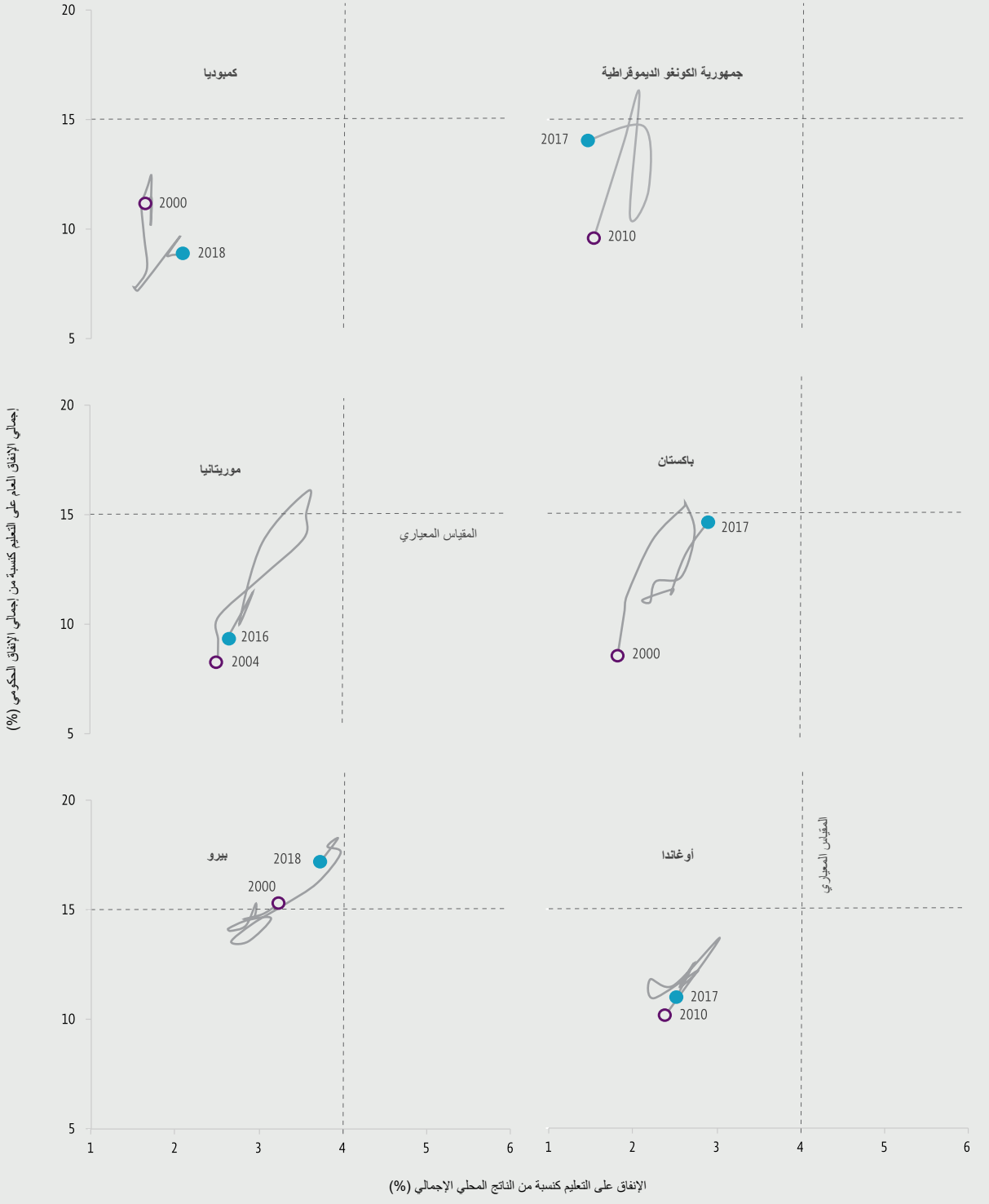
وكان الاتجاه العالمي في الإنفاق على التعليم في الفترة من 2017 إلى 2020 ثابتاً بشكل لافت بالنسبة لكلا المؤشرين. فتراوحت حصة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي حول 4.5% (أو 4.7% عند ترجيحها حسب حجم الناتج المحلي

> يعترف إطار عمل التعليم لعام 2030 بضرورة حشد الموارد المحلية كأولوية أولى لتحقيق الهدف 4 من اهداف التنمية المستدامة

الشكل 21-1:

بعض البلدان عالقة في دورة إنفاق منخفضة على التعليم

الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي وإجمالي الإنفاق العام، بلدان مختارة، 2000-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig21_1

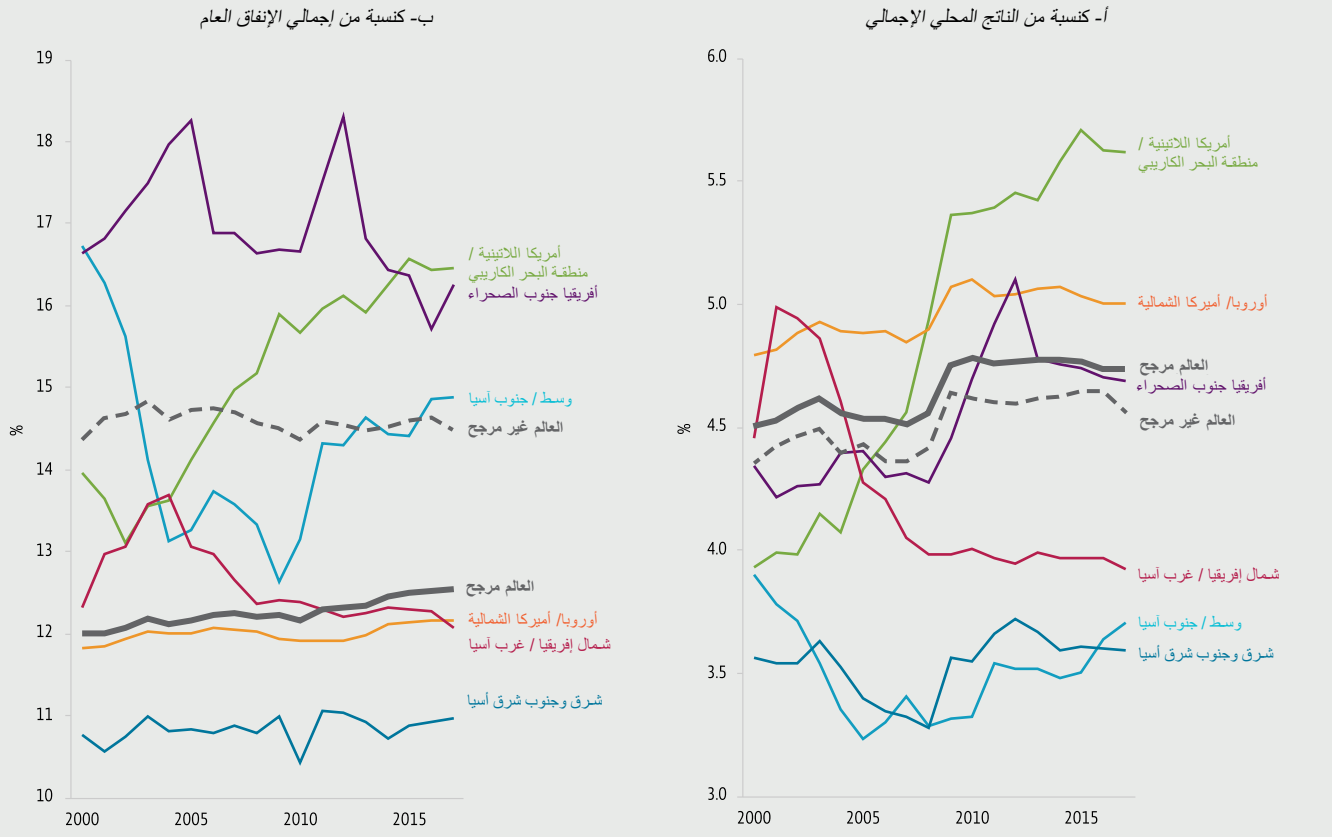
ملاحظة: تمثل الخطوط المنقطة الحد الأدنى من معايير الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي (4%) وإجمالي الإنفاق العام (15%). تُظهر التواريخ الملاحظات الأولى والأخيرة في الفترة.

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 2-21:

على الرغم من الإنفاق الثابت على التعليم العام، فقد شهدت بعض المناطق تغيرات كبيرة في العقدين الماضيين

الإنفاق على التعليم، المتوسطات العالمية والإقليمية، 2000-2017



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig21_2

المصدر: تقديرات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على بيانات معهد اليونسكو للإحصاء والبنك الدولي.

الإجمالي). كذلك تراوحت حصّة الإنفاق على التعليم من إجمالي الإنفاق العام حول 14.6% (أو ارتفعت من 12% في العام 2000 إلى 12.5 % في العام 2017، عند ترجيحها فقاً لحجم إجمالي الإنفاق العام) **(الشكل 2-21)**.

ولكنّ الاستقرار العالمي يخفي الاختلافات الإقليمية. فقد سجّلت أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي أكبر ارتفاع في حصة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي، من 3.9% في العام 2000 إلى 5.6% في العام 2017 (وهذا المستوى هو أيضا الأعلى بين المناطق). ونتج ذلك عن ارتفاع النفقات العامة من 22.6% من الناتج المحلي الإجمالي في العام 2000 إلى 27.2% في العام 2015 (ECLAC, 2018)، وعن إعطاء المزيد من الأولوية للتعليم في مجموع الإنفاق العام، من 13.1% في العام 2002 إلى 16.5% في العام 2017. من جهة أخرى، انخفض كلا المؤشرين في شمال أفريقيا وغرب آسيا: فقد انخفض الناتج المحلي الإجمالي بأكثر من نقطة مئوية واحدة بين 2001 و2008، ثمّ ثبت منذ ذلك الحين عند 4% في حين انخفض إجمالي الإنفاق العام بأكثر من نقطة مئوية واحدة بين 2003 و2008 قبل أن يثبت عند 12% في السنوات الأخيرة.

> لقد سجلت أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي أكبر ارتفاع في حصة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي، من 3.9% في العام 2000 إلى 5.6 % في العام 2017

وارتفعت حصة الانفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي بسرعة في أفريقيا جنوب الصحراء، من 4.3% في العام 2008 إلى 5.1% في العام 2012، وهو ارتفاع ربما يرتبط بالمعونة المقدمة إلى التعليم التي بلغت ذروتها خلال هذه الفترة قبل أن تنخفض إلى 4.5 % منذ العام 2015. وهذه المنطقة هي المنطقة الوحيدة التي خصصت ما يزيد على 15% من إجمالي الإنفاق العام للتعليم بشكل سنوي منذ العام 2000. أمّا منطقة شرق وجنوب شرق آسيا فقد سجّلت أدنى مستويات لجهة حصة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي (حوالي 3.5%) ومن إجمالي الإنفاق العام (11%).

ولم يبلّغ معهد اليونسكو للإحصاء عن بيانات حول الإنفاق على التعليم في الصين ونيجيريا، وهما أكبر اقتصادين في المنطقتين، منذ العام 2000. ولا يمكن أن تعالج عمليات الاستنزال هذه الفجوة بشكل ملائم لكنّ البيانات الوطنية التكميلية تشير إلى أنّ إدماج بيانات البلدين قد يؤثر على المعدلات الإقليمية. فعلى سبيل المثال، تشير بيانات المكتب الوطني للإحصاء في الصين إلى زيادة الإنفاق على التعليم من 13.8% إلى 14.8% من إجمالي الإنفاق العام في الفترة بين 2000 و2016، وهو أكثر بكثير من المعدل الإقليمي المقدر. وفي نيجيريا، حيث البيانات شحيحة، بلغ الإنفاق على التعليم 1.7% من الناتج المحلي الإجمالي و12.5% من إجمالي الإنفاق العام في العام 2013، وهو أقل بكثير من المعدلات الإقليمية المقدرة **(الشكل 3-21)**. أما البيانات المتعلقة بأكبر ثلاثة اقتصادات في شمال أفريقيا وغرب آسيا فهي إما معدومة (الإمارات العربية المتحدة) أو مجتزأة (على سبيل المثال، إنّ البيانات عن مصر والمملكة العربية السعودية غير متوفرة منذ العام 2008).

نظراً إلى تأخّر تقديم البيانات المتاحة، من السابق لأوانه أن نعرف ما إذا كان اعتماد أهداف التنمية المستدامة قد أدى إلى زيادة في الإنفاق على التعليم. ومع ذلك، يجب تغيير الاتجاهات الحالية للوصول إلى المستويات اللازمة لتحقيق تعميم إكمال التعليم الثانوي والتعليم النوعي. وينبغي مواصلة الجهود الرامية إلى تحقيق الفعالية والكفاءة

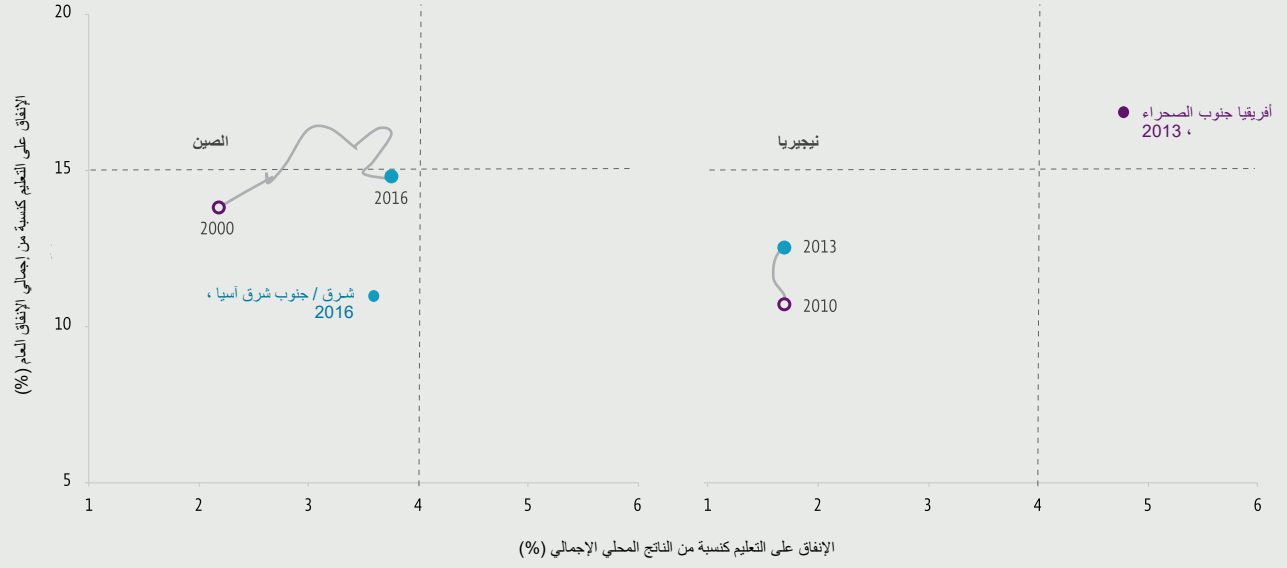
"نظراً إلى تأخّر تقديم البيانات المتاحة، من السابق لأوانه أن نعرف ما إذا كان اعتماد أهداف التنمية المستدامة قد أدى إلى زيادة في الإنفاق على التعليم"

والإنصاف في الإنفاق (راجع **الفصل 4**). وقد خلصت مقارنة حديثة بين 133 سياسة إنفاق أمريكية في نصف القرن الماضي، تغطي التأمين الاجتماعي، والضرائب والتحويلات النقدية، والتحويلات العينية، والتعليم والتدريب على العمل، إلى أنّ الاستثمار العام في التعليم والتعليم العالي قد وفّر أعلى عائد للاقتصاد بكلفة حكومية صافية بلغت صفر (Hendren and Sprung-Keyser, 2019).

الإنفاق الذي توفرّه المساعدات

حتى بوجود توقعات متفائلة نسبياً حول حشد الموارد المحليّة، قدّر *التقرير العالمي لرصد التعليم* أنّه لا بدّ من زيادة المساعدة الإنمائية الرسمية بستة أضعاف عن

الشكل 3-21:
تنفق الصين أكثر بكثير من المعدلات الإقليمية لمنطقتها، فيما تنفق نيجيريا أقل بكثير من المعدلات الإقليمية لمنطقتها على التعليم
الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي وإجمالي الإنفاق العام، الصين ونيجيريا، 2000-2016



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig21_3
المصادر: مكتب الإحصاءات الوطني الصيني (2018) ؛ البنك الدولي (2015) (نيجيريا).

مستويات العام 2012 لسد الفجوة التمويلية ولضمان أن تتمكّن البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى أن تحقق تعميم التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي بحلول العام 2030 (UNESCO, 2015).

وهذا ممكن إذا التزمت جميع الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، والدول العربية النفطية، والبرازيل والصين والهند والاتحاد الروسي وجنوب أفريقيا بإجراءين. الأوّل، هو تخصيص 0.7% من الدخل القومي الإجمالي للمساعدة الإنمائية الرسمية. وهذه الغاية، التي اعتمدها الاتحاد الأوروبي رسمياً واعترفت بها البلدان الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية بصورة غير رسمية، تعني أنّ على هذه البلدان العمل على زيادة نسبة مساعدتها الإنمائية الرسمية من الدخل القومي الإجمالي بأكثر من ضعفي النسبة الحالية البالغة 0.3% . أمّا الإجراء الثاني فهو تخصيص 10% من المساعدة الإنمائية الرسمية للتعليم الابتدائي والثانوي، اي رفع النسبة الحالية البالغة 6% (UNESCO, 2015).

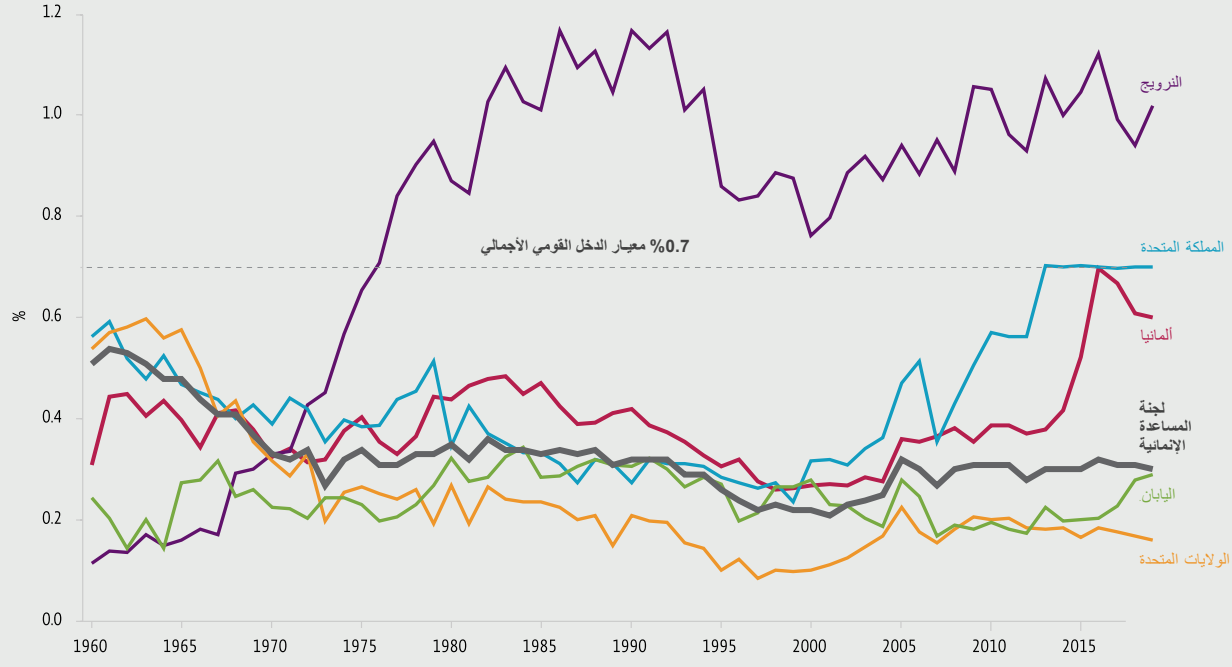
وقد زادت البلدان المنضوية إلى لجنة المساعدة الإنمائية نسبة مساعدتها الإنمائية الرسمية من 0.21% إلى 0.30% من الدخل القومي الإجمالي بين عامي 2001 و2019، ولكن النسبة الأكبر من الزيادة طرأت في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين؛ فيما ظلت المستويات على حالها أي تتروح حول 0.3% منذ العام 2005. ومن بين البلدان الثلاثين الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية، لم تحقق سوى الدانمرك ولكسمبرغ والنرويج والسويد والمملكة المتحدة الهدف المتمثل بتخصيص 0.7% من الدخل القومي الإجمالي للمساعدة الإنمائية الرسمية في العام 2017. أما ألمانيا وهولندا فقد خصصتا أكثر من 0.6%. والولايات المتحدة هي أكبر جهة مانحة بالأرقام المطلقة (35 مليار دولار أمريكي) ولكنها واحدة من أصغر الجهات المانحة من حيث الأرقام النسبية (0.16%) **(الشكل 4-21)**.

وفي حين أنّ مستويات المساعدة الإنمائية الرسمية في البلدان المرتفعة الدخل لا تزال ثابتةً من حيث القيمة النسبية، فإنّ الأهمية النسبية للمساعدة الإنمائية الرسمية كمصدر للتمويل آخذة في الانخفاض في البلدان المنخفضة الدخل، التي سجلت معدلات نمو أسرع في الناتج المحلي الإجمالي منذ العام 2000 (وإن كانت أسرع بقليل من حيث نصيب الفرد). وانخفضت المساعدة الإنمائية الرسمية كحصة من الناتج المحلي الإجمالي في البلدان المنخفضة الدخل من 13.6% في العام 2003 إلى 7.9% في العام 2014، ثم عادت وارتفعت إلى 9.1% بحلول العام 2018. وفي العام 2018، بلغت المساعدة الإنمائية الرسمية 5% من الناتج المحلي الإجمالي في أقل البلدان نمواً، و3% في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء، و0.6% في البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى **(الشكل 5-21)**. ومع ذلك، ظلت المساعدة الإنمائية الرسمية

الشكل 4-21:

لقد ركدت المساعدات على مستوى 0.3% من الدخل القومي الإجمالي خلال السنوات ال10 الماضية

صافي المساعدة الإنمائية الرسمية كنسبة من الدخل القومي الإجمالي، بلدان مختارة من لجنة المساعدة الإنمائية، 1960-2019



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig21_4

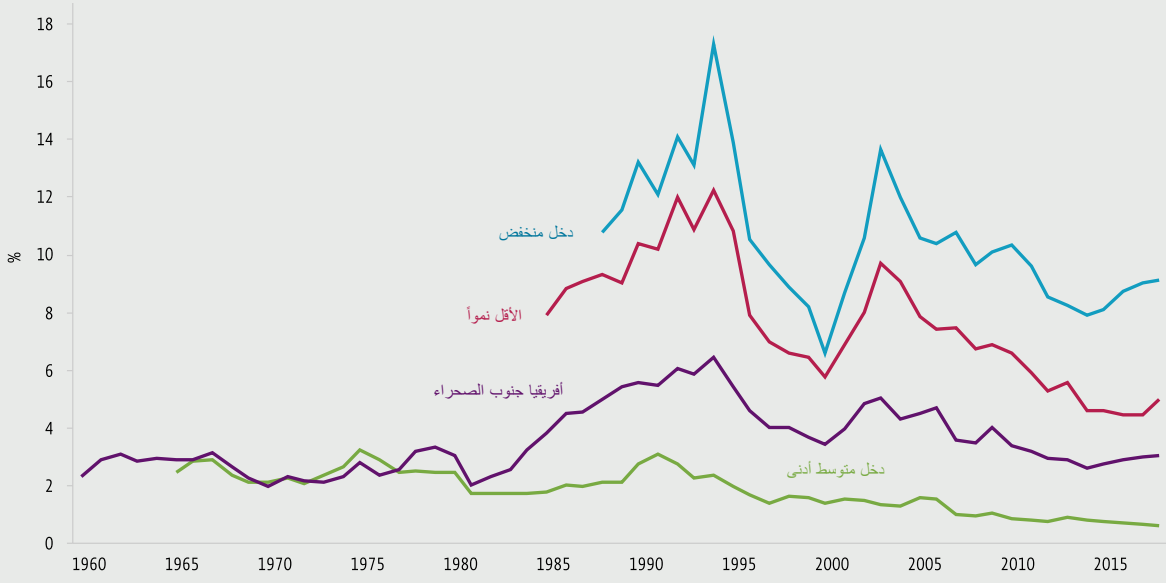
ملحوظة: يوضح الشكل البلدان الخمسة الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التي تقدم المساعدات الإنمائية الرسمية الأكبر بالقيم المطلقة للتعليم الأساسي.

المصدر: OECD (2020b).

الشكل 5-21:

المساعدة آخذة في التناقص كمصدر للتمويل للبلدان الفقيرة

صافي المساعدة الإنمائية الرسمية كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، مجموعات بلدان مختارة، 1960-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig21_5

المصدر: OECD (2020b).

مرتفعةً في بعض البلدان، حيث تجاوزت 20% من الناتج المحلي الإجمالي، كمعدل، بين 2015 و2018 في جمهورية أفريقيا الوسطى وليبيريا وملاوي والصومال.

وفي ما يتعلق بالتعليم، بلغ إجمالي مدفوعات المساعدة الإنمائية الرسمية أعلى مستوى على الإطلاق، حيث بلغ 15.6 مليار دولار أمريكي في العام 2018 **(الشكل 6-21)**. وفي الفترة بين 2010 و2014، ظلّ إجمالي المساعدات على حاله ولكن المساعدات المخصصة للتعليم انخفضت بنسبة 9% ، حيث استمرت حصة التعليم من إجمالي المساعدات في الانخفاض **(الإطار 3-21)**. وقد نمت المساعدات للتعليم بنسبة 29% في 2012-2018.

وبلغت المساعدات للتعليم الأساسي 6.5 مليار دولار أمريكي في 2018، وهو أعلى مستوى تم تسجيله على الإطلاق. ومن هذا المبلغ، تلقت البلدان ذات الدخل المنخفض 31%، أي ما يعادل ملياري دولار أمريكي، وهو ما يعدّ زيادةً كبيرةً عن العام 2015 الذي تلقت فيه 23% من إجمالي المساعدات، أو 1.3 مليار دولار أمريكي. لكنّ البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى شهدت انخفاضًا في حصتها من 46% إلى 33% خلال هذه الفترة **(الشكل 7-21)**.

وارتفعت المساعدة المقدمة للتعليم الأساسي في شمال أفريقيا وغرب آسيا من 148 مليون دولار أمريكي في العام 2002 إلى 1.7 مليار دولار أمريكي في العام 2018، وذلك، أولاً، بدافع الاستجابة لحالات الطوارئ في العراق ثم في الجمهورية العربية السورية واليمن. وتقدم المساعدة في حالات الطوارئ أيضاً عن طريق المساعدات الإنمائية والإنسانية **(الإطار 1-21)**.

> "إنّ 31% من المساعدات للتعليم الأساسي خصصت للبلدان المتدنية الدخل في 2018، بارتفاع حاد عن العام 2015 الذي بلغت فيه النسبة من 23%"

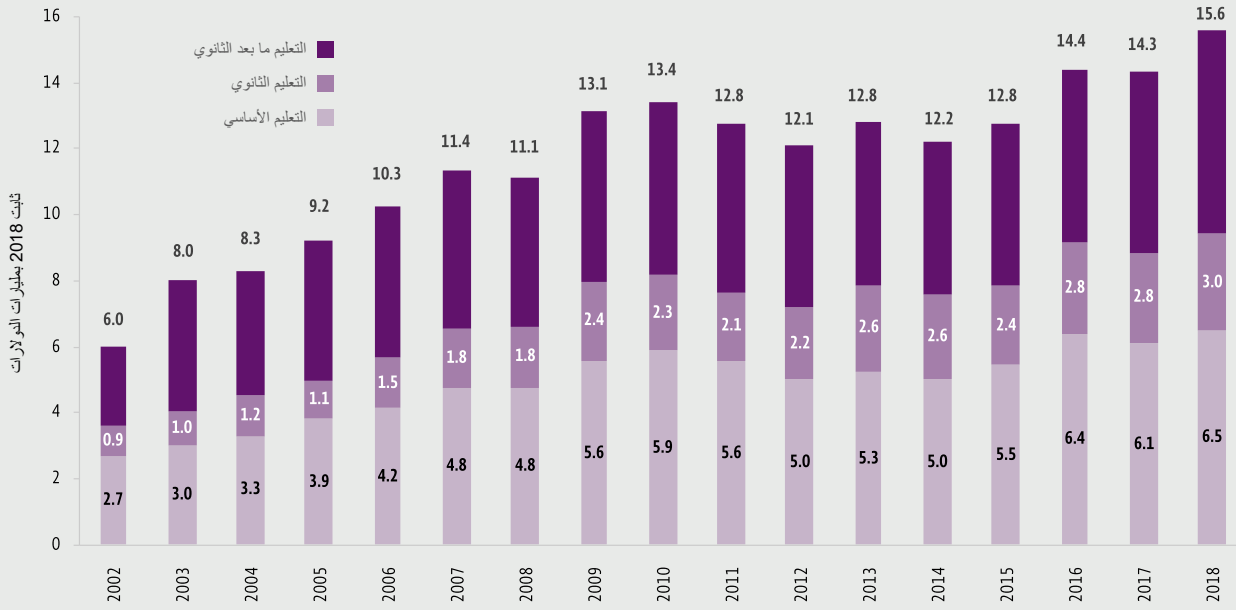
وحصة متزايدة من المساعدات للتعليم الأساسي لا ترتبط ببلدان محددة. ويعزا ثلثا الارتفاع في المساعدة المقدمة للتعليم الأساسي لمستفيدين غير محددين بين عامي 2000 و2010 لمساهمة الشراكة العالمية للتعليم (GPE)، على الرغم من انخفاض مدفوعاتها بمقدار النصف بين 2014-2017 و2019.

وقد بلغت المساعدات للتعليم الثانوي 3 مليارات دولار أمريكي في 2018، وهو أيضًا أعلى مستوى تمّ تسجيله على الإطلاق. وحتى لو افترضنا أنّ جميع المستفيدين غير المحددين من المساعدات للتعليم الأساسي والثانوي هم من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، فإن المبلغ الإجمالي للمساعدات المقدمة إلى التعليم الأساسي والثانوي قد بلغ 7.4 مليار دولار أمريكي في العام 2018. وبعبارات أخرى، فإنّ نسبة 47% فقط من المساعدات للتعليم تذهب إلى القطاعين الفرعيين ومجموعتي البلدان الأعوز إليها. أما الحصة المتبقية من المساعدات فتذهب إلى البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى أو حتى ذات الدخل المرتفع وإلى التعليم ما بعد الثانوي.

الشكل 21-6:

لا تزال المساعدة للتعليم الأساسي عند مستويات 2010

مجموع المساعدات لمدفوعات التعليم، حسب المستوى التعليمي، 2000-2018



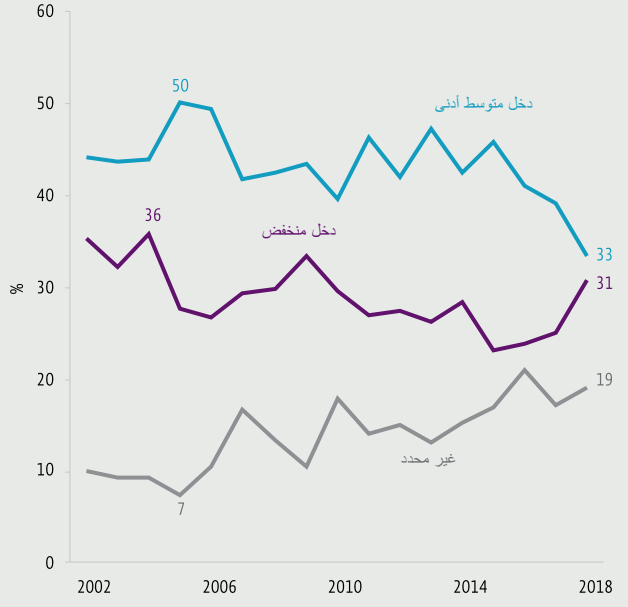
GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig21_6

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابع للجنة المساعدة الإنمائية في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD-DAC, CRS database (2020).

الشكل 21-7:

زادت حصة البلدان المنخفضة الدخل في المساعدة للتعليم الأساسي زيادةً طفيفةً منذ العام 2015

حصة المساعدة الكلية لمدفوعات التعليم الأساسي التي تم تلقيها، مجموعات بلدان مختارة ، 2018-2002



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig21_7

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابع للجنة المساعدة الإنمائية في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD-DAC, CRS database (2020).

وتتوقف درجة وصول المساعدة إلى من هم في أمس الحاجة إليها أيضاً على ما تُنفق عليه هذه المساعدة. ففي السنوات الأخيرة، على سبيل المثال، زاد المانحون تركيزهم على الشمول في التعليم، مع إشارة خاصة إلى الإعاقة **(المحور 1-21)**.

تتجاوز تدفقات التمويل الإنمائي المساعدة الإنمائية الرسمية

يشمل التمويل الإنمائي المنح والقروض الميسرة أو غير الميسرة. ويتوقف حصول البلدان على قروض ميسّرة على مستوى تنميتها وعلى القطاع الذي تخصص له القروض. ولا يمكن الحصول على قروض ميسّرة إلا إذا كانت البلدان منخفضة الدخل أو بلداناً مختارةً من البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، ومن الأرجح أن تستفيد قروض القطاع الاجتماعي من الشروط الميسرة. ووفقاً

> "في السنوات الأخيرة، زاد المانحون تركيزهم على الشمول في التعليم، مع إشارة خاصة إلى الإعاقة"

الإطار 1-21:

لقد زادت المساعدات الإنسانية بوتيرة أسرع من المساعدة الإنمائية

لقد تلقى التعليم في حالات الطوارئ تمويلاً من خلال آليات المساعدة الإنمائية كما من خلال آليات المساعدة الإنسانية. وعلى الرغم من وجود تناقضات في التقارير، فقد ساهمت الآليتان بتعليم اللاجئين بالتساوي في العام 2016، من دون احتساب دعم المفوضية الأوروبية لتركيا لتعليم اللاجئين السوريين (UNESCO, 2018).

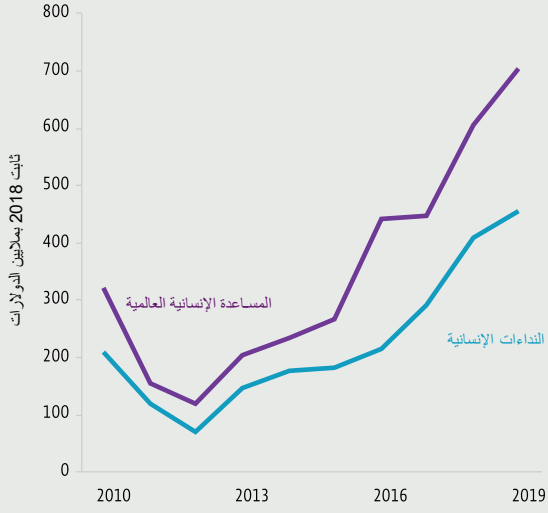
وقد ازداد الدعم الإنساني للتعليم في السنوات الأخيرة بسبب انتشار الأزمات التي طال أمدها. وفي العام 2018، كان لـ16 دولةً أكثر من 5 سنوات متتالية من النداءات التي نسقتها الأمم المتحدة (Development Initiatives, 2019). ووفقاً لدائرة التتبع المالي التابعة لمكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية، بلغ إجمالي المساعدات الإنسانية للتعليم 705 مليون دولار أمريكي في العام 2019. واستند مبلغ 457 مليون دولار من هذا المبلغ إلى نداءات وخطط الاستجابة. وقد ازداد كلاهما بستة مرات منذ العام 2012 **(الشكل 8-21أ)**. ومع ذلك، فإن الدعم المتزايد لا يعني أنّ التعليم يُعطى الأولوية من حيث حصة التعليم في المساعدات الإنسانية. وبلغت حصة التعليم 3% من المساعدات الإنسانية العالمية و2.6% من النداءات الإنسانية وخطط الاستجابة في العام 2019 **(الشكل 8-21 ب)**.

الشكل 8-21:

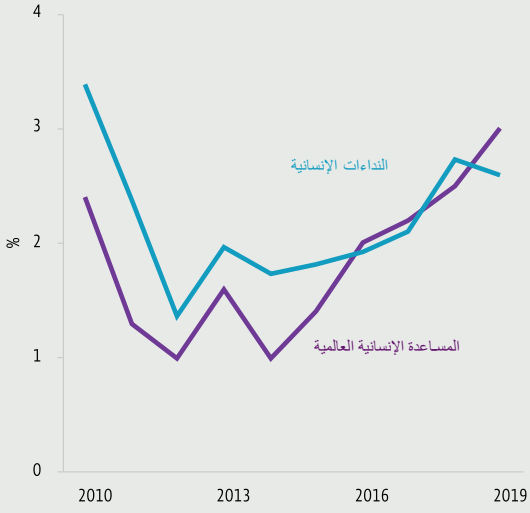
تستمر المساعدات الإنسانية للتعليم في التزايد

المساعدات الإنسانية للتعليم، إحصاءات مختارة، 2010-19

أ- حجم المساعدات الإنسانية للتعليم



ب- حصة التعليم في المساعدات الإنسانية



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig21_8

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على قاعدة بيانات مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية OCHA FTS (2020).

وقد قامت مؤسسة "التعليم لا ينتظر" أو Education Cannot Wait، وهي هيئة متعددة الأطراف تسمح للمانحين بمزج المساعدات الإنسانية والإنمائية للتعليم في الأزمات، بصرف 255 مليون دولار أميركي منذ إنشائها في العام 2016 وحتى شباط/فبراير 2020. وقد تعهّدت سبع دول ومؤسستان بتقديم 216 مليون دولار أمريكي في إعلان تجديد البرامج في الجمعية العامة للأمم المتحدة في سبتمبر/أيلول 2019، ليصل المجموع إلى 614 مليون دولار أمريكي، مما يعني أن الهدف البالغ 1.8 مليار دولار أمريكي بحلول العام 2021 لا يزال يعدّ طموحاً (Education Cannot Wait, 2020b).
وفي أوائل العام 2020، أطلقت مؤسسة Education Cannot Wait برنامجين جديدين يمتدان على ثلاث سنوات، أولهما في تشاد ويطال 230 000 طفل (21 مليون دولار أمريكي) وثانيهما في إثيوبيا يطال حوالي 750 000 طفل (27 مليون دولار أمريكي). وهدف البرنامجان تحفيز دعم إضافي (Education Cannot Wait, 2020a).

لتغيير حديث في المنهجية بدءاً من العام 2019، لن يُحتسب كمساعدة إلا الجزء المكافئ للمنح من القروض الميسرة، إضافةً إلى المنح **(الإطار 2-21)**.

نظرا لأنّ عدداً متزايداً من البلدان يخرج من الأهلية المحددة للشروط الميسرة، سيكون من المهم رصد توفّر التمويل غير الميسّر. وشدد برنامج عمل أديس أبابا على ضرورة الاستفادة من جميع مصادر التمويل كجزء من تعهد "المليارات إلى تريليونات" الذي يقضي برفع الاستثمار إلى المستويات اللازمة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة (International Monetary Fund, 2015).

وفقاً لقاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابعة للجنة المساعدة الإنمائية في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بلغ حجم القروض غير الميسرة للتعليم 1.5 مليار دولار أمريكي في العام 2017، أي بانخفاض عن الذروة التي بلغت 2.4 مليار دولار أمريكي في العام 2010. ولكنّ هذا الرقم لا يشمل أكبر مشروع منفرد مصنف على أنه مشروع تعليمي وهو جزء من مشروع البنك الدولي لدعم خط أنابيب الغاز الطبيعي العابر للأناضول في أذربيجان وتركيا يهدف إلى إعادة توطين السكان وقيمته 667 مليون دولار أميركي، وهو جزء لم تحدد علاقة واضحة له بالتعليم. ويبرز هذا المثال أهمية التركيز على كيفية تخصيص الأموال للقطاعات المختلفة في المشاريع المتعددة القطاعات **(الإطار 3-21)**. وكمعدّل، يصدر أكثر

الإطار 2-21:

إنّ التعاريف الجديدة للتمويل الإنمائي سيسمح بتحسين رصد المساعدة المقدمة للتعليم

يشهد رصد تمويل التنمية تغييراً كبيراً استجابةً لحجم التحدي الذي تواجهه أهداف التنمية المستدامة والتغيرات التي طرأت على التمويل الدولي. وتعتمد منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وهي المصدر الرئيسي للبيانات الموحدة المتعلقة بتمويل التنمية، منهجيةً مكافئةً للمنح لاحتساب المساعدة الإنمائية الرسمية، تحل مكان قاعدة التدفق النقدي. وبما أنّ المنح هي معونة والقروض غير الميسرة بأسعار السوق ليست كذلك، فإنّ التعريف الجديد سيؤثر على معاملة القروض الميسرة التي هي مزيج من الاثنين. وفي السابق، كانت القروض المقدمة من القطاع الرسمي والتي تضمّ منحةً بنسبة 25% على الأقلّ تُحتسب كمساعدة إنمائية رسمية بقيمتها الإسمية الكاملة، مع طرح المدفوعات مع مرور الوقت. وفي إطار المنهجية الجديدة، لن يحسب كمساعدة إنمائية رسمية سوى الجزء الذي هو منحة من القروض الميسرة (OECD, 2015).

وهذا التغيير جزء من مبادرة لتحسين رصد الدعم الرسمي التام للتنمية المستدام (TOSSD) وإظهار شركاء التعاون الإنمائي المختلفين. وسيغطي رصد الدعم الرسمي التام للتنمية المستدام المساعدة الإنمائية الرسمية وتدفقان آخران يدعمان التنمية المستدامة (OECD, 2019c) **(الجدول 1-21)**.

بإمكان الدعم الرسمي التام للتنمية المستدام أن يُظهر مجموعةً أكبر من المانحين. وعلى وجه الخصوص، إن الرموز التي تعطيها الجهات المانحة للمؤسسات المتعددة الأطراف، مثل الشراكة العالمية من أجل التعليم، ستخفض نسبة المساعدة التي كانت تقدّم في السابق إلى بلد متلق "غير محدد". و سيتم توفير معلومات على مستوى القطاعات للقطاع الإنساني، مما سيساعد على تحديد المساعدة الإنسانية المخصصة للتعليم. وستؤثر هذه التغييرات على قاعدة البيانات في منتصف عام 2020، ولكن التقدم قد يختلف وفقاً لاستعداد الجهات المانحة. وستظل مبادرة "التعليم لا ينتظر" Education Cannot Wait تُعتبر جهةً متلقيةً لا مانحةً، ولكن لا بدّ من تخفيض أو حتى إلغاء حالات "المبالغ غير المحددة" من المساعدة المقدمة للتعليم.

كما سيعكس الدعم الرسمي التام للتنمية المستدامة الموارد المخصصة للأنشطة والمبادرات الإقليمية والعالمية التي تدعم أهداف التنمية المستدامة بشكل غير مباشر، بما في ذلك تعزيز المنافع العامة العالمية، مثل قواعد البيانات والمنشورات الإحصائية، وتبادل المعارف عبر المنصات الذي يهدف إلى تعزيز التنمية والتصدي للتحديات العالمية، على غرار تغير المناخ والأوبئة.

الجدول 1-21:
إطار الدعم الرسمي التام للتنمية المستدام

نوع التدفق	الآثار المترتبة من حيث البيانات
المساعدة الإنمائية الرسمية	البيانات الموجودة
التدفقات الرسمية الأخرى	مطلوب بيانات إضافية
التعاون بين بلدان الجنوب	
التعاون الثلاثي	
حشد التمويل الخاص	
المنافع العامة الدولية لأغراض التنمية المستدامة، مثل البحوث والسلام والأمن	لا توجد بيانات حالياً

المصدر: OECD (2019c).

ويقوم فريق عمل يضمّ ممثلين عن المكاتب الإحصائية الوطنية، ولجنة المساعدة الإنمائية، والمنظمات الدولية الأخرى، ومزودي الخدمات غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية، وبلدان أخرى، بوضع مفاهيم ومعايير ومنهجيات إحصائية لإطار الدعم الرسمي التام للتنمية المستدام (OECD, 2019a, 2019b). وقد صاغ تعليمات للإبلاغ عن التدفقات عبر الحدود والإنفاق العالمي والإقليمي، تم تجريبها في بلدان منها بوركينا فاسو والسنغال والفلبين وكوستاريكا ونيجيريا. ويهدف إلى إشراك الجهات المموّلة للتعاون بين بلدان الجنوب والمؤسسات المتعددة الأطراف في مشاريع تجريبية (OECD, 2019d). كذلك، يعمل فريق العمل مع فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة لاستضافة المشروع في الأمم المتحدة وضمان إمكانية تطبيق منهجية الدعم الرسمي التام للتنمية المستدامة في البلدان غير المنضوية إلى لجنة المساعدة الإنمائية. وكمثال على التحديات المحتملة التي قد تطرأ في مجال القياس، فإن خطوط الائتمان التي تقدمها الصين والهند إلى البلدان الشريكة، وهما دولتان غير منضويتين إلى لجنة المساعدة الإنمائية، تُعتبر ميسرةً بموجب معايير منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ولكنها لا تعتبر كذلك وفقاً لمعايير البنك الدولي (Bhattacharya and Rashmin, 2019).

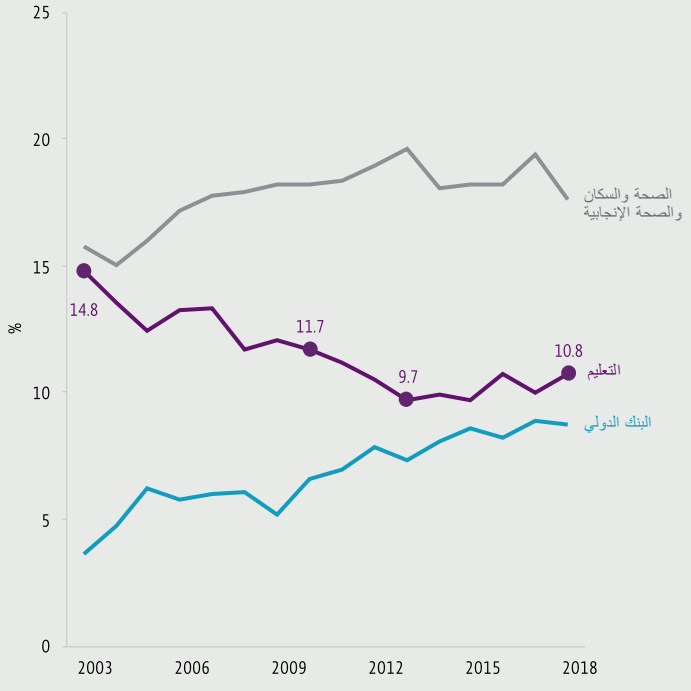
وفقاً لقاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابعة للجنة المساعدة الإنمائية في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بلغ حجم القروض غير الميسرة للتعليم 1.5 مليار دولار أمريكي في العام 2017، أي بانخفاض عن الذروة التي بلغت 2.4 مليار دولار أمريكي في العام 2010.

الإطار 3-21:

إنّ تخصيص المساعدة للقطاعات ليس دائماً بالعملية البسيطة

لقد أظهرت الإصدارات السابقة من *التقرير العالمي لرصد التعليم* أنّ التعليم يخسر أهميته لصالح قطاعات أخرى، بما في ذلك قطاعات اجتماعية أخرى، وذلك بعد أن بلغت مستويات المساعدة للتعليم ذروتها في 2009-2010. والتراجع يعود إلى أبعد من ذلك. فأذا احتُسب التعليم والصحة (بما في ذلك قطاع السكان والصحة الإنجابية) كحصة من المساعدات المخصصة للقطاعات يتبيّن أنّ حصة التعليم انخفضت إلى النصف بين عامي 1990 (18.9%) و2015 (9.7%) **(الشكل21-10)**. وتظهر البحوث التي أجريت مؤخراً المزيد من الفوارق الدقيقة في التحليل، حيث أن تصنيف المساعدات وفقاً للقطاعات أمر معقد.

الشكل 10-21:
فقد التعليم مكانته أمام أولويات الجهات المانحة الأخرى
التعليم والطاقة والصحة والسياسات / البرامج السكانية والصحة الإنجابية كنسبة من إجمالي المساعدة المخصصة للقطاع ، 2003-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig21_10
المصدر: OECD (2020a).

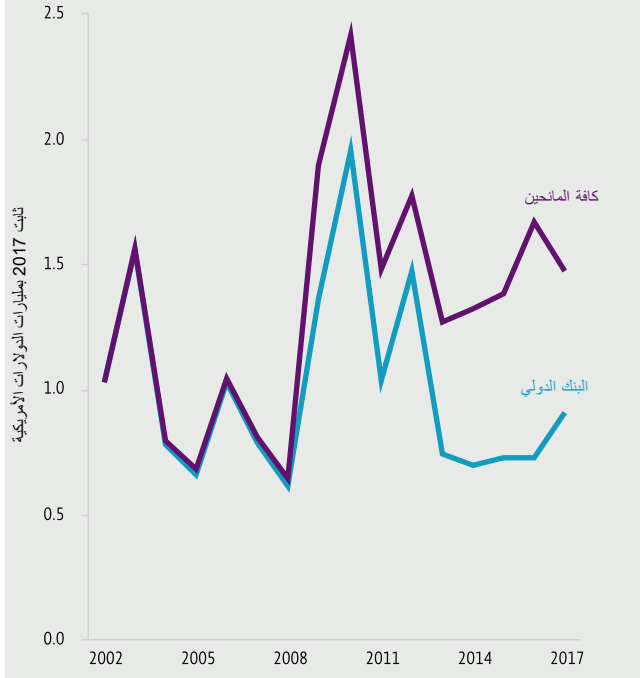
وقد قامت AidData، وهي مبادرة مقرها معهد ويليام وماري للبحوث العالمية في الولايات المتحدة، بتطوير منهجية لتحليل 1.25 مليون وصف لمشاريع إنمائية من قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين بين عامي 2000 و2013 (باستثناء المساعدات الإنسانية والدعم العام للميزانية) وذلك لتقدير مساهمات المشاريع في تحقيق أهداف التنمية المستدامة (DiLorenzo et al., 2017). وعلى الرغم من أن الأوصاف تشمل رموزاً خاصةً بكلّ قطاع، فقد مارس المسؤولون عن التحليل سلطتهم التقديرية لتحديد ما إذا كانت الأوصاف تناسب قطاعاً واحداً أو أكثر، وقاموا بتقسيم ميزانيات المشاريع وفقاً لذلك. وتم تطبيق الأوزان المرجحة على الأوصاف المخصصة لعدة أهداف من أهداف التنمية المستدامة. وتمّ القيام بجولتين للاستعراض لضمان الاتساق.

ويشير تحليل أجري لغرض هذا التقرير إلى أن 82% من المساعدات المقدمة إلى قطاع التعليم في نظام إبلاغ الدائنين كان مرتبطاً بالهدف 4 و18% بأهداف التنمية المستدامة الأخرى، ولا سيما الهدفين 16 و9. وبما أن تسرّب التمويل إلى قطاعات أخرى لم يكن بسبب مساهمات هذه القطاعات في التعليم، فقد خلص التحليل إلى أنّ المساعدات المتعلقة بالهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة مبالغ في تقديرها بنحو 4% مقارنةً برموز نظام إبلاغ الدائنين، أي أنّ 6 مليارات دولار أميركي قدمت على أنها مساعدة لقطاع التعليم ولكنها لم تنفق على الأنشطة التعليمية وذلك على مدى السنوات الثلاث عشرة التي تمّ تحليلها.

وقد واجهت AIDData تحديات كبيرة تتعلّق بمنهجية العمل. ولا تُلزم الجهات المانحة بتقديم أوصاف مفصلة للمشاريع عند تقديم البيانات. ويمكن مطابقة الرموز المستخدمة في نظام إبلاغ الدائنين والرموز المستخدمة من قبل AIDData في 58%من الحالات. ولا شكّ في أنّ الطبيعة المترابطة لأهداف التنمية المستدامة تزيد من تعقيد المهمة. وقد لا تتوافق الرموز المستخدمة في نظام إبلاغ الدائنين، مثل ‹التعليم العالي› (11420) و ‹التدريب التقني والإداري المتقدم› (11320)، مع غايات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. ومع ذلك، تم تخصيص العديد من هذه الرموز للهدفين1-4 و 6-4 من دون تفسير كاف. ولم تتسق بعض المشاريع في نظام إبلاغ الدائنين مع أي هدف من أهداف التنمية المستدامة أو مع أي غاية.

وقد قامت AidData بتحديث إرشادات الترميز وذلك للمساعدة على ربط سجلات المشاريع بأهداف التنمية المستدامة (Turner and Burgess, 2019).
وقد تم إحتساب دعم الميزانية والمساعدات الإنسانية، اللذين لم يحتسبا في التمرين الأول. وهذا من شأنه أن يكون مفيداً للمانحين الذين سيقدمون تقارير عن كيفية ارتباط المشاريع بأهداف التنمية المستدامة بمجرد بدء العمل بإطار الدعم الرسمي التام للتنمية المستدام.

الشكل 9-21:
حجم القروض للتعليم لم يتغير في السنوات الأخيرة
قروض غير ميسرة للتعليم، 2002-2017



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig21_9
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابع للجنة المساعدة الإنمائية في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD-DAC, CRS database.

من 60% من هذه القروض من البنك الدولي للإنشاء والتعمير، وهو فرع البنك الدولي الذي يخدم البلدان المتوسطة الدخل، والذي يتركز إقراضه لهذا الغرض على الأرجنتين والبرازيل وكولومبيا والمكسيك والفلبين **(الشكل 9-21)**. ويقوم مصرف التنمية للبلدان الأمريكية بمنح الربع الآخر من هذه القروض ومصرف التنمية الآسيوي عُشر مجموع القروض غير الميسرة للتعليم. ومع ذلك، يعدّ هذا الإقراض جزءاً ضئيلاً من محافظ القروض التي تقدمها المصارف الإنمائية، فيمثل مثلاً 5.2% من قروض مصرف التنمية الآسيوي للعام 2018 (ADB, 2019).

تهدف مبادرة إنشاء مرفق تمويل دولي للتعليم، التي يدعمها مبعوث الأمم المتحدة الخاص للتعليم العالمي، إلى تعزيز قروض المصارف الإنمائية المتعددة الأطراف للتعليم في البلدان المتوسطة الدخل. وتهدف المبادرة إلى خفض تكاليف الاقتراض من خلال المنح كما وتقدّم النقد والضمانات المكتوبة لتمكين المصارف من جمع المزيد من الأموال من أسواق رأس المال (Education Commission, 2020). وفي أيلول/سبتمبر 2019، تعهدت هولندا بتقديم ضمانات بقيمة 250 مليون دولار أمريكي، فيما تعهدت المملكة المتحدة بتقديم منح قيمتها حوالي 125 مليون دولار أمريكي وضمانات قيمتها 315 مليون دولار أمريكي (Education Commission, 2019).

المحور 1-21: يقوم المانحون بتطوير مقاربات للتعليم الشامل للإعاقة

في السنوات الأخيرة، اكتسب الشمول، ولا سيما في ما يتعلق بالإعاقة، مكانةً بارزةً بين أولويات التعليم والتنمية العالميين، وذلك بمساعدة اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وجدول أعمال التنمية المستدامة لعام 2030. ويمكن للجهات المانحة أن تؤثر على عمليات الحوكمة الرسمية وغير الرسمية، وعلى خطط التعليم، وعلى وضع السياسات. كما ويمكنها أن تؤثر بشكل روتيني على وضع إطار الرصد والإبلاغ والمشاركة المحلية. وتتوقف درجة تأثير المساعدة على التعليم الشامل للإعاقة على الجهات المانحة وقنوات توفير الخدمات والغرض منه.

وكانت أستراليا من بين البلدان الأوائل التي وضعت استراتيجيةً للمساعدة الإنمائية الشاملة لمسائل الإعاقة وهي التنمية للجميع (AUSAID, 2008; Australia Department of Foreign Affairs and Trade, 2015). وقد قام مكتب فعالية التنمية بتقييم المساعدة في ما يتعلق بمعيارين للشمول المتعلق بالإعاقة. ووجد أنه في العام 2018/2017، كانت 55% من المساعدات المقدمة للتعليم تضم الأشخاص ذوي الإعاقة و7% من هذه المساعدات قام بتحديد الحواجز التي تعترض المشاركة ووضع استجابةً لها. وكانت المستويات أعلى من مستويات أي من القطاعات الأخرى، بما في ذلك الصحة والبنية التحتية (Australia Department of Foreign Affairs and Trade, 2018). وقد وضعت ألمانيا خطة عمل للفترة بين 2013 و2015 تسعى إلى إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة (Germany Federal Ministry for economic Cooperation and Development, 2013). ومع ذلك، خلص أحد التقييمات إلى أنه على الرغم من تحديد التعليم كأولوية في الخطة، فإن مشروعين فقط من أصل 49 مشروعاً كانا مرتبطين فعلياً بالتعليم (Schwedersky et al., 2017).

وفي حين تقرّ معظم الجهات المانحة بأهمية استهداف إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة، لم يضع سوى عدد قليل من هذه الجهات أهدافاً محددة، ولا سيما في مجال التعليم.

> في حين تقر معظم الجهات المانحة بأهمية استهداف إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة، لم يضع سوى عدد قليل من هذه الجهات أهدافاً محددة، ولا سيما في مجال التعليم

وتعطي سياسة المساعدة الدولية النسوية الكندية الأولوية للمساواة بين الجنسين ولتمكين النساء والفتيات، بما في ذلك من خلال التعليم، ولكنها لم تعط الأولوية لإدماج الإعاقة (Global Affairs Canada, 2017a). وأشار الإعلان المتعلق بتعليم الفتيات في مؤتمر قمة مجموعة الدول السبع لعام 2018 في شارلفوا، كيبيك، إلى ضرورة الاهتمام بالفتيات ذوات الإعاقة (Canada Government, 2018). كما ويدعو توافق الآراء الأوروبي للتنمية لعام 2017 البلدان إلى "مراعاة الاحتياجات الخاصة للأشخاص ذوي الإعاقة في تعاونها الإنمائي"، ولكنه لا يقدم أي التزامات، بما في ذلك ما يتعلق بالتعليم (European Council, 2017, p. 11). وقد حثت المنظمات التي تمثل الأشخاص ذوي الإعاقة مؤخراً المديرية العامة للتعاون الدولي والتنمية التابعة للمفوضية الأوروبية على تحسين إدماج الإعاقة في سياساتها وبرامجها (European Disability Forum, 2020).

وقد حشد مؤتمر القمة العالمي المعني بالإعاقة في العام 2018 شركاء التنمية لحثهم على الالتزام بالعمل. وأشارت الحكومة النرويجية إلى الأطفال ذوي الإعاقة في جدول أعمالها للتعليم والتنمية (Norway Government, 2014) ولكنّها تعرضت للانتقاد بسبب طبيعة وعود التعليم الشامل التي قطعتها والتي كانت "واسعةً وغامضةً وغير ملزمة" (Jennings, 2017, p. 4). وخلال القمة، انضمت النرويج إلى مبادرة التعليم الشامل إلى جانب المملكة المتحدة والبنك الدولي وتعهدت بالمساهمة بمبلغ 50 مليون كرونة نرويجية (أي 5.3 مليون دولار أمريكي) على مدى ثلاث سنوات (Norway Ministry of Foreign Affairs, 2018). وعلى الصعيد العالمي، تهدف المبادرة إلى تنسيق التخطيط للتعليم الشامل وتطوير المنافع العامة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة. وعلى الصعيد القطري، تهدف المبادرة إلى تنسيق برامج التعليم الشامل للإعاقة وتقديم الدعم المالي والتقني لها والمساعدة في تنفيذها، كما وتهدف إلى دعم جمع البيانات المصنفة (World Bank, 2019b).

والتعليم هو أحد الركائز الأربع التي تقوم عليها استراتيجية التنمية الشاملة لمسائل الإعاقة التي وضعتها وزارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة، والتي تهدف إلى مضاعفة نسبة برامج التعليم الشامل لمسائل الإعاقة بحلول العام 2023 (United Kingdom Department for International Development, 2018b). وتشمل الأهداف والمشاريع التابعة لوزارة التنمية الدولية الوصول إلى 18000 فتاة من ذوات الإعاقة من خلال برنامج "عدم ترك أي فتاة خلف الركب" بحلول العام 2023، وإلى تدريب 12000 معلّم في المدارس الابتدائية في رواندا، وإلى إنشاء 687 مركزاً لموارد التعليم الشامل في جميع أنحاء إثيوبيا بحلول العام 2022 (United Kingdom Department for International Development, 2018a). وبما أنّ تحقيق التنمية الشاملة لمسائل الإعاقة أول التزام من التزامات البنك الدولي العشرة، ستعمل جميع برامج البنك الدولي التعليمية على استهداف الأشخاص ذوي الإعاقة بحلول العام 2025 (World Bank, 2018b, 2018c).

ويعدّ الأطفال ذوو الإعاقة من أحد المحاور العشرة التي تركز عليها الشراكة العالمية للتعليم والتي تدعو إلى دمج مسائل الإعاقة في خطط قطاع التعليم وسياساته والشراكة بصدد وضع مبادئ توجيهية وتقديم دعم في مجال تطوير خطط شاملة لقطاع التعليم، بالشراكة مع اليونيسيف والبنك الدولي - وهي من النتائج الأخرى لمؤتمر القمة العالمي المعني بالإعاقة (Global Disability Summit, 2018; World Bank, 2019a). وتسعى شبكة العمل العالمي حول الإعاقة (GLAD)، وهي هيئة تنسيق تضم جهات مانحة ووكالات ومؤسسات وجهات فاعلة خاصة أنشئت في العام 2015، إلى تعزيز إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المساعدة الإنمائية والإنسانية، وإلى تعزيز الشراكات في إطار المبادرات الإنمائية العالمية، من بين أهداف أخرى. وتهدف الخطة الاستراتيجية للشبكة للفترة الممتدة من 2018 إلى 2020، التي تم دعمها بخطة عمل للتعليم، إلى رسم خريطة للأنشطة، ودعم دمج التعليم الشامل في جداول أعمال البرامج وأنظمة الرصد، والعمل مع الشراكة العاملية من أجل التعليم ولجنة الاستراتيجية والأثر التابعة لها على دمج مسائل الإعاقة (GLAD Network, 2018).

ولا شك أنّه يصعب تقدير حجم المساعدة المقدمة للتعليم التي تخصص لدعم الشمول والإعاقة. وفي الفترة ما بين عامي 2015 و2017، أشارت حفنة من المشاريع فقط في قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين (بلغ مجموعها 17 مليون دولار أمريكي) إلى الشمول والإعاقة. ومن الواضح أن هذا التقدير أقلّ من الحجم الفعلي: فقد أظهر استعراض لوثائق الجهات المانحة أجري لغرض هذا التقرير وجود برامج متعددة تدعم حصول الأطفال ذوي الإعاقة على التعليم من خلال بيئات تعلم آمنة وصحية ومبانٍ يسهل الوصول إليها، ومناهج دراسية شاملة للإعاقة، وتدريب معلمين مؤهلين للأطفال وتحسين توفر البيانات.

ويقوم بنك التنمية الآسيوي بتنفيذ مشروع لتطوير المهارات مدته سبع سنوات بتكلفة قدرها 240 مليون دولار أمريكي في ولاية ماديا براديش الهندية. ويهدف المشروع إلى تحقيق التحاق الأشخاص ذوي الإعاقة بنسبة 6% ومنحهم الشهادات في إطار مكوّن المشروع المتعلق بالتعليم التقني والمهني. ويهدف مشروع في منغوليا مدته خمس سنوات وبتكلفة قدرها 27 مليون دولار أمريكي إلى توفير الخدمات لذوي

> "يعدّ الأطفال ذوو الإعاقة من أحد المحاور العشرة التي تركز عليها الشراكة العالمية للتعليم والتي تدعو إلى دمج مسائل الإعاقة في خطط قطاع التعليم وسياساته"

الإعاقة وهو يتضمّن مكوّناً يسعى إلى إرساء الطابع المؤسسي على تحديد الإعاقة بشكل مبكر لضمان الحصول على التعليم (ADB, 2017, 2018). ويسعى مشروع كندي مدته ثلاث سنوات وكلفته 14 مليون دولار أمريكي إلى تحسين فرص حصول أكثر من 58000 طفل في المدارس الابتدائية في مالي على التعليم النوعي. وهو يتضمّن ثلاثة مكونات، يركّز أحدها على بناء المدارس وإعادة تأهيلها للأطفال ذوي الإعاقة (Global Affairs Canada, 2017b). ويموّل الاتحاد الأوروبي مشروعاً مدته خمس سنوات وتكلفته 40 مليون دولار أمريكي في مصر من خلال اليونيسيف يهدف إلى تعزيز فرص الحصول على التعليم والحماية، ويتضمّن مكوّناً لتأهيل 200 مدرسة ابتدائية عامة لتلبية احتياجات 6000 طفل من ذوي الإعاقة (European Union, 2016).

وفي العام 2017، أنشأ البنك الدولي والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية برنامج التعليم الشامل للإعاقة في أفريقيا، وهو صندوق إئتماني بقيمة 3 ملايين دولار أمريكي يهدف إلى تصميم وتنفيذ برامج تعليمية شاملة للجميع. وقد موّل أعمالاً تحليليةً بشأن الشمول في المدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في إثيوبيا وزامبيا والسنغال وغامبيا وغانا وليبريا وليسوتو (World Bank, 2018a). ويموّل البنك الدولي بالاشتراك مع الشراكة العالمية من أجل التعليم برنامجاً قيمته 59.5 مليون دولار أمريكي يستهدف التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة للفترة بين 2019 و2024 في أوزبكستان. وسيشمل تقديم المساعدة التقنية لاستعراض أو وضع أنظمة تعزز التعليم الشامل ما قبل المدرسي للأطفال ذوي الإعاقة أو الاحتياجات التعليمية الخاصة (World Bank, 2019c).

وسيتحسن تتبع التركيز على الإعاقة في البرامج التي تموّلها الجهات المانحة عندما تعتمد منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي مؤشراً لإدماج الإعاقة والتمكين في بيانات العام 2018، على غرار مؤشر المساواة بين الجنسين (OECD, 2018a, 2018b).

إنفاق الأسر

يسترعي تزايد توفر البيانات الانتباه إلى ارتفاع مستويات مجموع الإنفاق على التعليم الذي تتحمله الأسر في البلدان الأفقر. فقد بلغ متوسط إنفاق الأسر على التعليم 0.7% (من 0.5% في أوروبا وأميركا الشمالية إلى 1.9% في أفريقيا جنوب الصحراء) ومتوسط 1.1% من الناتج المحلي الإجمالي في 72 بلداً توفرت فيها البيانات بين 2013 و2018. وبصفة عامة، كلما زاد الفقر في بلد ما، زادت حصة الأسر في إجمالي الإنفاق على التعليم: فعلى الرغم من أنّ عدد البلدان التي تتوّفر فيها البيانات غير كاف لتمثل الواقع في أي فئة دخل باستثناء البلدان المرتفعة الدخل، فقد تراوحت القيم المتوسطة بين البلدان التي توفرت فيها البيانات من 11% في البلدان ذات الدخل المرتفع إلى 23% في البلدان ذات الدخل المتوسط و43% في البلدان ذات الدخل المنخفض **(الشكل 11-21)**.

> في ستة من البلدان التسعة التي أنفقت فيها الأسر ما لا يقل عن 5.2 % من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم، أنفقت الحكومات أقلّ من 4 %

وغالباً ما يعوّض إنفاق الأسر عن عدم كفاية في الإنفاق الحكومي: ففي ستة من البلدان التسعة التي أنفقت فيها الأسر ما لا يقل عن 2.5% من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم، أنفقت الحكومات أقل من 4%. ولبنان من بين البلدان الأكثر ثراءً نسبياً حيث تنفق الأسر الكثير على التعليم: فقد بلغ إنفاق الأسر من الجيب 2.7% من الناتج المحلي الإجمالي، أي 52% من إجمالي الإنفاق على التعليم.

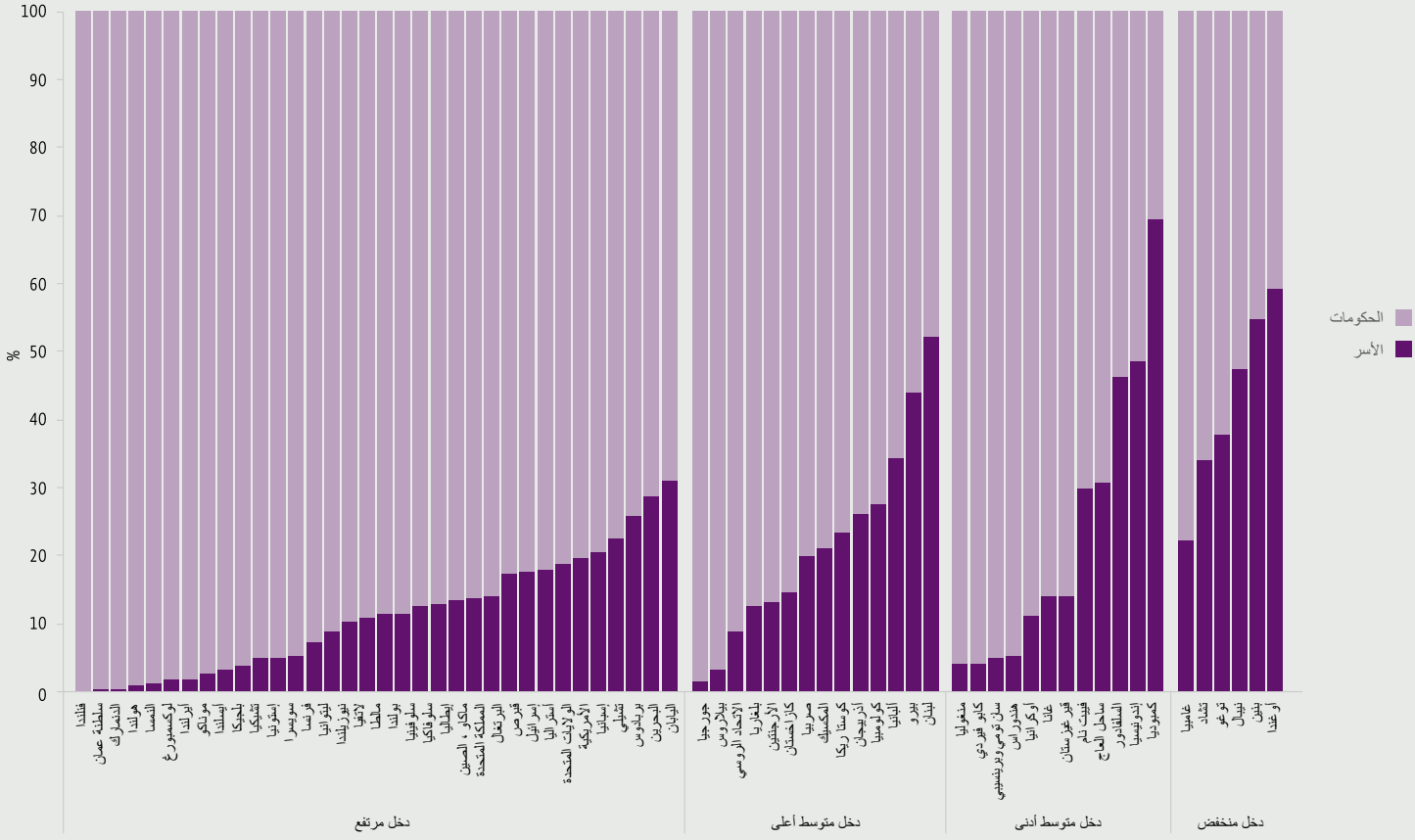
ولتخفيف العبء على الأسر، استحدثت عدة حكومات برامج لإلغاء الرسوم، ولكنّ العديد منها تكافح لتنفيذها أو لدعم المدارس والأسر بوسائل أخرى (راجع الفصل 4). فعلى سبيل المثال، ألغت بابوا غينيا الجديدة فعلياً الرسوم الدراسية حتى الصف العاشر في العام 2012 (Howes et al., 2014; UNICEF, 2017)، ولكنّ معدلات إكمال الدراسة لا تزال متدنية (راجع الفصل 9). وفي بينين، وفيما أنّ النفاذ إلى التعليم الإعدادي مجاني إسمياً، تدفع الأسر من الجيب رسوماً أخرى وثمن الكتب والأزياء المدرسية (Benin Ministry of Pre-Primary and Primary Education, 2013; Tiyab and Ndabananiye, 2013 et al.,) مايمثّل 55% من إجمالي الإنفاق الوطني على التعليم. وعلى الصعيد العالمي، تتخذ الأسر التي تواجه تكاليف تعليم مرتفعة قرارات متعلقة بالإنفاق على التعليم تكشف أحياناً عن تحيز جنساني **(المحور 2-21)**.

المحور 2-21 : تظهر الأسر المعيشية تحيّزاً جنسانياً في الإنفاق على التعليم

لا يتقاسم أفراد الأسرة الموارد بالتساوي. لذلك، قد تخفي المعدلات وجود عدم المساواة، بما في ذلك ما يخص توزيع الموارد المخصصة للتعليم. وقد وثقت الدراسات التباين في التعليم حسب ترتيب الولادة: فغالباً ما تضطر الأخوات الأكبر سناً إلى رعاية الأشقاء الأصغر سناً. وتظهر أدلة كثيرة على أن نوع جنس الطفل يحدد القرارات المتعلقة بالإنفاق على التعليم. ومع ذلك، ومع تغير معايير التعليم بسرعة في جميع أنحاء العالم، من المهم التمييز بين النتائج حسب الموقع ومستوى التعليم وتاريخ البحث.[1]

1 يرتكز هذا المحور إلى Rodríguez Takeuchi (2020).

الشكل 11-21:
كلما كانت البلاد فقيرةً، ارتفعت حصة الإنفاق الشخصي من الانفاق الوطني على التعليم
توزيع إجمالي الإنفاق على التعليم، حسب المصدر، 2013-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_fig21_11
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

> في التسعينيات، كانت الأسر في معظم الولايات الهندية تنفق أكثر على تعليم الفتيان البالغين بين 5 و14 عاماً منه على تعليم الفتيات، مع تسجيل عدد أكبر من الفتيان الملتحقين بالتعليم

وتقرر الأسر ما يلي: (أ) أي طفل من الأطفال سيلتحق بالتعليم و(ب) مقدار الإنفاق على الأطفال الملتحقين بالتعليم. وفي التسعينيات، كانت الأسر في معظم الولايات الهندية تنفق أكثر على تعليم الفتيان البالغين بين 5 و14 عاماً منه على تعليم الفتيات، مع تسجيل عدد أكبر من الفتيان في التعليم (Kingdon, 2005). وأظهرت باكستان تحيزاً مماثلاً في ما يتعلق بالأطفال في سن الدراسة الابتدائية وللأسباب نفسها، في حين أنّ التحيز في التعليم الثانوي نتج عن ارتفاع معدلات التحاق الفتيان بالمدارس ولكن أيضاً عن ارتفاع الإنفاق على الفتيان عند التحاقهم بالتعليم (Aslam and Kingdon, 2008). وعلى عكس ذلك، فإن التحيز داخل الأسرة في سريلانكا هو لصالح الفتيات في كافة الفئات العمرية، وذلك تماشياً مع ارتفاع معدلات إكمال التعليم في صفوف الفتيات على الصعيد الوطني (Himaz, 2010).

وغالباً ما يزداد التحيّز في مستويات التعليم العالي. ففي إثيوبيا، كان إنفاق الأسر على تعليم الأطفال في سن التعليم الثانوي بين 1994 و2004 منحازاً لصالح الفتيان (Delelegn, 2007). وفي باكستان، بلغت الفجوة في احتمال حصول الفتيان على المزيد من موارد الأسر المخصصة للتعليم 13 نقطةً مئويةً لمن تتراوح أعمارهم بين 5 و9 أعوام و24 نقطةً لمن تتراوح أعمارهم بين 10 و14 عاماً (Aslam and Kingdon, 2008). وفي باراغواي، كان التحيّز لصالح الفتيان في صفوف الأطفال الأصغر سناً في المناطق الريفية والأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 عاماً في جميع المناطق (Masterson, 2012).

بيد أنّ الدراسات الاستقصائية الأحدث عهداً تظهر ارتفاع التحيّز في الإنفاق لصالح الفتيات في بعض الأماكن. وتبيّن من مقارنة بين دراسات استقصائية أجريت في 12 بلداً من أمريكا اللاتينية أنّ الأسر تنفق على التعليم الثانوي والعالي للفتيات أكثر مما تنفق على تعليم الفتيان (Acerenza and Gandelman, 2019). وفي ماليزيا، على الرغم من عدم وجود تفاوت في الإنفاق داخل الأسرة على الصعيد الوطني، فإنّ هذا التفاوت موجود في بعض المناطق، لصالح الفتيات اللواتي تتراوح أعمارهن بين 5 و14 عاماً، بعد التحاقهن بالتعليم (Kenayathulla, 2016).

وقد أنفقت الأسر في غانا المزيد على الأطفال الذكور، شريطة تسجيلهم في المدارس الابتدائية (Iddrisu et al., 2018). وفي الهند، بينما انخفض التحيّز في الالتحاق بالتعليم بين عامي 1995 و2014، ارتفع التحيّز في الإنفاق المشروط ارتفاعاً كبيراً (Datta and Kingdon, 2019). وقد حدث ذلك على الرغم من حملة تحريرٍ للاقتصاد في حوالي العام 2005 قامت بفتح فرص العمل للمرأة في قطاع الخدمات (Azam and Kingdon, 2013). وفي تايلند، من الأرجح أن تنفق الأسر على تعليم الفتيات، لا سيما في سن 12 إلى 19 عاماً، وهذه الظاهرة تزداد في المناطق الريفية. ويتضح التحيّز لصالح الفتيات في حجم المبالغ المنفقة على التعليم أكثر ممّا يظهر في قرار تسجيل الأطفال في التعليم (Wongmonta and Glewwe, 2017).

وحتى عندما يكون التعليم مجانياً ويتسم بالمساواة في أعداد الفتيان والفتيات الملتحقين، قد يبرز التحيّز في إنفاق الأسر على التعليم الذي يعتبر أفضل من حيث النوعية ففي الهند، يعني التحيّز لصالح الفتيان أنه من الأكثر احتمالاً ألتحاقهم بالتعليم الخاص (Azam and Kingdon, 2013). وفي جمهورية كوريا، خلصت دراسة إلى أنّ أولياء الأمور ينفقون على التعليم الخاص المكمّل وعلى التعليم الأكاديمي لأوّل مولود ذكر مبلغاً شهرياً يفوق ما ينفقونه على أول مولودة ب23 دولاراً أميركياً. والدافع

> "حتى عندما يكون التعليم مجانياً ويتسم بالمساواة في أعداد الفتيان والفتيات الملتحقين، قد يبرز التحيّز في إنفاق الأسر على التعليم الذي يعتبر أفضل من حيث النوعية"

وراء ذلك هو توقعات الأهل بأن الفتيان (وخاصة الأكبر سنّاً) سيحصّلون مستوى تعليمياً أعلى ووظائف ذات أجور أعلى (Choi and Hwang, 2015).

وتتفاعل توقعات العمل هذه المنحازة جنسانياً مع المعايير الثقافية السائدة لتبلور مواقف أولياء الأمور ومخصصات الأسر للتعليم. فتحبّذ الأسر الفتيان في ما يتعلّق بالالتحاق بالتعليم والإنفاق عليه في كل الولايات الهندية باستثناء ميغالايا، وهي الوحيدة التي تتمتع بنظام أمومي تسيطر فيه المرأة على موارد الأسرة. ويمكن أن تفسر الهياكل الأمومية أيضاً عدم وجود تحيّز لصالح الفتيان في بعض المناطق القبلية في الهند (Kaul, 2018; Saha, 2013). وفي تايلند، يميل التحيّز لصالح الفتيات في ما يتعلّق بالإنفاق على التعليم حيث يُتوقع منهن أن يتولين رعاية أهلهنّ المسنين وأرسال التحويلات المالية لهم (Wongmonta and Glewwe, 2017).

فتاة في الصف الأول تنسخ واجباتها المدرسية من اللوح الأسود في فصل دراسي في معهد هيكتور أباد غوميز التعليمي في حي نيكياتو في ميديلين، العاصمة الغربية لمقاطعة أنتيوكيا الشمالية، في كولومبيا.

مصدر الصورة: UNICEF/Markisz

الجداول الإحصائية[1]

يوفّر الجدول 1 معلومات أساسيةً عن الخصائص الديمغرافية وخصائص النظام التعليمي وكذلك عن التمويل المحلي للتعليم. وقد تم تنظيم الجداول من 2 إلى 7 وفقاً لكل غاية من الغايات السبع للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة (4-1 - 4-7) ولوسائل للتنفيذ الثلاث (أ-4 - ج-4). وتركز الجداول أساساً على إطار رصد الهدف 4 المكوّن من 43 مؤشراً قابلاً للمقارنة دولياً: 12 مؤشراً عالمياً و31 مؤشراً مواضيعياً. وقد أبلغ معهد اليونسكو للإحصاء (معهد اليونسكو للإحصاء) عن 33 مؤشراً من أصل 43 مؤشراً في 2019 (**الجدول أ-1**).[2,3] وتتضمن الجداول أيضًا مؤشرات إضافية، مثل الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي وحركة الطلاب، وهي ليست جزءًا رسمياً من إطار رصد الهدف 4.

ملاحظات منهجية

إنّ معظم البيانات الواردة في الجداول الإحصائية مستمدة من معهد اليونسكو للإحصاء. وفي الحالات التي تضمنت فيها الجداول الإحصائية بيانات مستمدة من مصادر أخرى، تمّ ذكر المصادر في الحواشي. إنّ أحدث بيانات معهد اليونسكو للإحصاء عن التلاميذ والطلاب والمعلمين والنفقات التعليمية الواردة في الجداول هي من إصدار أيلول/سبتمبر 2019 وتشير إلى السنة الدراسية أو السنة المالية المنتهية في 2018.[4] وهي تستند إلى النتائج التي تم الإبلاغ عنها ومعالجتها من قبل معهد اليونسكو للإحصاء قبل تمّوز/يوليو 2019. وبالنسبة إلى عدد محدود من المؤشرات والبلدان، قام معهد اليونسكو للإحصاء بتحديث قاعدة بياناته في شباط/فبراير 2020، ويتمّ اظهار هذه التحديثات. وتشير هذه الإحصاءات إلى التعليم النظامي العام والخاص على السواء حسب مستوى التعليم. وتتضمن الجداول الإحصائية 209 بلدان وأقاليم، وجميعها من الدول الأعضاء في اليونسكو أو الأعضاء المنتسبين إليها. وتقوم معظم هذا البلدان والأقاليم بالإبلاغ عن بياناتها إلى معهد اليونسكو للإحصاء عن طريق الاستبيانات الموحدة الصادرة عن المعهد. وبالنسبة إلى 46 بلداً، يقوم المعهد بجمع بيانات التعليم عن طريق الاستبيانات المشتركة الصادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (اليوروستات).[5]

البيانات السكانية

تستند المؤشرات المتعلقة بالسكان المستخدمة في الجداول الإحصائية، بما في ذلك نسب الالتحاق، وعدد الأطفال والمراهقين والشباب غير الملتحقين بالتعليم، وعدد الشباب والبالغين، إلى تنقيح عام 2019 للتقديرات السكانية التي أصدرتها شعبة السكان في الأمم المتحدة. ونظراً إلى التباينات المحتملة بين التقديرات السكانية الوطنية وتقديرات الأمم المتحدة، فإنّ هذه المؤشرات قد تختلف عن تلك التي تنشرها البلدان أو المنظمات الأخرى.[6] وفي تنقيح عام 2019، لا تقدم شعبة السكان في الأمم المتحدة بيانات سكانية حسب العمر للبلدان التي يقل مجموع سكانها عن 90,000 نسمة. وبالنسبة إلى هذه البلدان، وفي بعض الحالات الخاصة، تستمد التقديرات السكانية من المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (الإحصاءات الديمغرافية)، أو من أمانة جماعة المحيط الهادئ (برنامج الإحصاءات والديمغرافيا)، أو من المكاتب الإحصائية الوطنية.

التصنيف الدولي الموحد للتعليم

تتماشى بيانات التعليم التي أُبلغ بها معهد اليونسكو للإحصاء مع التصنيف الدولي الموحد للتعليم، الذي نُقح في العام 2011. وقد يكون للبلدان تعريفاتها الخاصة لمستويات التعليم التي لا تتوافق مع التصنيف الدولي الموحد للتعليم لعام 2011. وقد تعزى الاختلافات بين إحصاءات التعليم المبلغ عنها وطنياً والمبلّغ عنها دولياً إلى استخدام مستويات تعليمية محددة وطنياً بدلاً من المستوى المحدد وفقاً للتصنيف الدولي الموحد للتعليم، بالإضافة إلى مسألة السكان المثارة أعلاه.

1 يمكن الاطلاع على الجداول الإحصائية على الموقع الالكتروني للتقرير العالمي لرصد التعليم على العنوان التالي: http://en.unesco.org/gem-report/statistics.

2 اقترح فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة المؤشرات العالمية الـ 11 للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. اعتمدت اللجنة الإحصائية للأمم المتحدة هذه المؤشرات في دورتها الثامنة والأربعين، في آذار/مارس 2017. اعتمد المجلس الاقتصادي والاجتماعي التابع للأمم المتحدة هذه المؤشرات في حزيران/يونيو 2017.

3 لقد كان الفريق الاستشاري الفني المعني بمؤشرات التعليم لما بعد عام 2015 قد اقترح في الأصل المؤشرات الـ43. واعتمد فريق التعاون الفني هذه المؤشرات مع بعض التعديلات وهو فريق تتخذ أمانته معهد اليونسكو للإحصاء مقراً لها، لرصد التقدم المحرز نحو تحقيق غايات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. وفي اجتماعه الذي عقد في دبي في كانون الثاني/يناير 2018، وافق الفريق على أن يبلّغ معهد اليونسكو للإحصاء عن 33 مؤشراً في العام 2018. وهناك عدة مؤشرات، بما في ذلك بعض المؤشرات التي يقوم معهد اليونسكو للإحصاء بتوفير بيانات حولها، هي في مراحل متفاوتة من حيث تطوير المنهجية..

4 هذا يعني 18/2017 للبلدان التي تعتمد سنةً دراسيةً تمتد على سنتين تقويميتين، و2018 لتلك التي تعتمد سنةً دراسيةً تقويميةً. آخر سنة مرجعية حول تمويل التعليم في البلدان المشمولة بالمنهجية المشتركة لجمع البيانات بين اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية هي السنة المنتهية في العام 2017.

5 إنّ البلدان المعنية هي معظم البلدان الأوروبية والبلدان غير الأوروبية المنضوية إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومجموعة متغيرة من البلدان الأخرى.

6 في الحالات التي توجد فيها تناقضات واضحة بين معدلات الالتحاق التي أبلغت عنها البلدان والبيانات السكانية للأمم المتحدة، قد يقرر معهد اليونسكو للإحصاء عدم حساب أو نشر معدلات الالتحاق لبعض مستويات التعليم أو لجميعها.

التقديرات والبيانات الناقصة

في ما يتعلق بالإحصاءات التي ينتجها المعهد، تعرض بيانات التعليم التي تم رصدها وتلك التي يتم تقديرها على حد سواء في الجداول الإحصائية. وقد أشير بعلامة (i) إلى البيانات المقدرة. ويشجع معهد اليونسكو للإحصاء البلدان، حيثما أمكن، على وضع تقديراتها الخاصة. وحيثما يتعذر ذلك، يجوز للمعهد أن يقدم تقديراته الخاصة إذا توفرت له معلومات تكميلية كافية. وقد تنشأ ثغرات في الجداول عندما يتبين أنّ البيانات التي يقدمها بلد ما غير متسقة. ويبذل معهد اليونسكو للإحصاء قصارى جهده لحل هذه المشاكل مع البلدان المعنية، ولكنه يحتفظ بالقرار النهائي بشأن حذف البيانات التي يعتبرها إشكالية. في حالة عدم توفر معلومات عن السنة المنتهية في العام 2018، يتم استخدام بيانات السنوات السابقة أو اللاحقة ويشار إلى هذه الحالات في الحواشي.

المجاميع

تمثل الأرقام الخاصة بالمجاميع الإقليمية وغيرها إمّا مجاميع أو النسبة المئوية للبلدان التي تستوفي بعض الشروط، أو متوسطات أو متوسطات مرجحة، على النحو المبين في الجداول، حسب المؤشر. وتراعي المتوسطات المرجحة الحجم النسبي للسكان المعنيين في كل بلد أو بشكل أعم القاسم في حالة المؤشرات التي هي نسبة. وتُستمد المجاميع من البيانات المنشورة والقيم المحسوبة، بالنسبة إلى البلدان التي لا تتوافر عنها بيانات حديثة أو بيانات موثوقة قابلة للنشر. وتستند المجاميع التي تحمل علامة (i) في الجداول إلى التغطية القطرية غير الكاملة للبيانات الموثوقة (ما بين 33% و60% من السكان [أو قيمة القاسم الإجمالية] في منطقة معينة أو مجموعة قطرية معينة). ويشار إلى المجاميع المحسوبة في التقرير العالمي لرصد التعليم على أنها ذات تغطية غير كاملة إذا كان أقل من 95% من سكان منطقة معينة أو مجموعة دخل في بلد ما ممثل بين البلدان التي تتوفر حولها بيانات.

مجموعات الدخل الإقليمية والقطرية

في ما يتعلق بالمجموعات الإقليمية، تستخدم الجداول الإحصائية التصنيف الإقليمي لأهداف التنمية المستدامة للشعبة الإحصائية في الأمم المتحدة مع بعض التعديلات. ويشمل تصنيف الشعبة الإحصائية في الأمم المتحدة جميع الأقاليم، سواء أكانت كيانات وطنية مستقلة أو أجزاء من كيانات أكبر. غير أنّ قائمة البلدان المعروضة في الجداول الإحصائية لا تشمل سوى الدول الأعضاء الكاملة في اليونسكو والأعضاء المنتسبة إليها، فضلا عن جزر برمودا وجزر تركس وكايكوس، وهي دول غير أعضاء مدرجة في الجداول الإحصائية لتوفير التعليم للجميع. ولا يجمع معهد اليونسكو للإحصاء بيانات عن جزر فارو ولذلك فإنّ هذا الإقليم غير مدرج في التقرير العالمي لرصد التعليم على الرغم من وضعه كعضو منتسب في اليونسكو. وفي ما يتعلق بفئات الدخل القطرية، تستخدم الجداول الإحصائية مجموعات البنك الدولي، التي يجري تحديثها كل سنة في 1 تموز/يوليه.

الرموز المستخدمة في الجداول الإحصائية

± n السنة المرجعية مختلفة (على سبيل المثال -2: السنة المرجعية 2015 بدلاً من 2017).

i تقديرات و/أو تغطية جزئية

\- مقدار صفر أو لا يذكر

... البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق

تقدم الملاحظات حسب المؤشر (**الجدول 2-1**) وحواشي الجداول ومسرد مصطلحات مساعدة إضافية لتفسير البيانات.

الجدول 1-1: مؤشرات إطار رصد الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة

	المؤشر	تقارير معهد اليونسكو للإحصاء في 2019
	الغاية 4-1	
4-1-1	نسبة الأطفال والشباب (أ) في الصف الثاني أو الثالث؛ (ب) في نهاية التعليم الابتدائي؛ (ج) في نهاية التعليم الثانوي الإعدادي الذين حققوا مستوى أدنى على الأقل من الكفاءة في (i) القراءة و (ii) الرياضيات، حسب الجنس	نعم
4-1-2	إجراء تقييم تعليمي تمثيلي وطني (أ) في الصف الثاني أو الثالث؛ (ب) في نهاية التعليم الابتدائي؛ (ج) في نهاية التعليم الإعدادي	نعم
4-1-3	النسبة الإجمالية للالتحاق بالصف الأخير (التعليم الابتدائي، التعليم الإعدادي)	نعم
4-1-4	معدل إكمال الدراسة (التعليم الابتدائي، التعليم الإعدادي، التعليم الثانوي الأعلى)	نعم
4-1-5	معدل الأطفال خارج المدرسة (التعليم الابتدائي، التعليم الإعدادي، التعليم الثانوي الأعلى)	نعم
4-1-6	النسبة المئوية للأطفال الذين تجاوزوا السن الرسمي للصف (التعليم الابتدائي، التعليم الإعدادي)	نعم
4-1-7	عدد سنوات (أ) التعليم المجاني و(ب) التعليم الابتدائي والثانوي الإلزامي المكفول في الأطر القانونية	نعم
	الغاية 4-2	
4-2-1	نسبة الأطفال ما دون سن الخامسة الذين هم على المسار التنموي الصحيح في مجالات الصحة والتعلم والرفاه النفسي الاجتماعي، حسب الجنس	نعم
4-2-2	معدل المشاركة في التعلّم المنظم (قبل عام من سن الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي)، حسب الجنس	نعم
4-2-3	النسبة المئوية للأطفال ما دون سن الخامسة الذين يتمتعون ببيئات تعلّم منزلية إيجابية ومحفزة	نعم
4-2-4	النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في (أ) التعليم ما قبل الابتدائي و(ب) والنماء التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة	نعم
4-2-5	عدد سنوات (أ) التعليم المجاني و(ب) التعليم الإلزامي ما قبل الابتدائي المكفول في الأطر القانونية	نعم
	الغاية 4-3	
4-3-1	معدل مشاركة الشباب والبالغين في التعليم والتدريب النظاميين وغير النظاميين في الأشهر الاثني عشر السابقة، حسب الجنس	نعم
4-3-2	النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم العالي حسب الجنس	نعم
4-3-3	معدل المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني (لمن تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة) حسب الجنس	نعم
	الغاية 4-4	
4-4-1	نسبة الشباب والبالغين ذوي المهارات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حسب نوع المهارة	نعم
4-4-2	النسبة المئوية للشباب والبالغين الذين حققوا الحد الأدنى على الأقل من الكفاءة في المهارات الرقمية	لا
4-4-3	معدلات التحصيل التعليمي للشباب والبالغين حسب الفئة العمرية والنشاط الاقتصادي ومستويات التعليم والتوجيه البرنامجي	نعم
	الغاية 4-5	
4-5-1	مؤشرات التكافؤ (الإناث/الذكور، الريف/الحضر، خُمس الثروة الأدنى/الأعلى وغيرها من المؤشرات مثل حالة الإعاقة والانتماء إلى الشعوب الأصلية والتأثر بالنزاعات، عند توفر البيانات) لجميع مؤشرات التعليم المدرجة في هذه القائمة التي يمكن تصنيفها	نعم
4-5-2	النسبة المئوية للطلاب في التعليم الابتدائي الذين تكون لغتهم الأولى أو لغتهم المنزلية هي لغة التعليم	لا
4-5-3	مدى قيام السياسات الصريحة المبنية على الصيغ بإعادة تخصيص موارد التعليم للسكان المحرومين	لا
4-5-4	نفقات التعليم لكل طالب حسب مستوى التعليم ومصدر التمويل	نعم
4-5-5	النسبة المئوية لمجموع المساعدة الممنوحة للتعليم المخصصة لأقل البلدان نمواً	نعم
	الغاية 4-6	
4-6-1	النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معينة الذين حققوا مستوى ثابت على الأقل من الكفاءة (أ) في مهارات الإلمام بالقراءة والكتابة و (ب) مهارات الحساب الوظيفية، حسب الجنس	نعم
4-6-2	معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب/البالغين	نعم
4-6-3	معدل مشاركة الشباب/البالغين الأميين في برامج محو الأمية	نعم
	الغاية 4-7	
4-7-1	مدى تعميم ما يلي: (i) التثقيف على المواطنة العالمية و(ii) التعليم من أجل التنمية المستدامة على جميع المستويات في: (أ) سياسات التعليم الوطنية، (ب) المناهج الدراسية، (ج) إعداد المعلمين، (د) تقييم الطلاب	لا
4-7-2	النسبة المئوية للمدارس التي توفر التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والحياة الجنسية	نعم
4-7-3	مدى تنفيذ إطار البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان على الصعيد الوطني (وفقا لقرار الجمعية العامة 113/59)	لا
4-7-4	النسبة المئوية للطلاب حسب الفئة العمرية (أو مستوى التعليم) الذين يبدون فهماً كافياً للقضايا المتعلقة بالمواطنة العالمية والاستدامة	لا
4-7-5	النسبة المئوية للطلاب البالغين من العمر 15 عاماً الذين يظهرون كفاءةً في معرفة العلوم البيئية وعلم الأرض	لا
	الغاية أ-4	
4-أ-1	نسبة المدارس التي لديها نفاذ إلى: (أ) الكهرباء؛ (ب) الإنترنت للأغراض التربوية؛ (ج) الحواسيب للأغراض التربوية (د) البنى التحتية والمواد المكيّفة للطلاب ذوي الإعاقة (هـ) مياه الشرب الأساسية؛ (و) مرافق الصرف الصحي الأساسية غير المختلطة؛ (ز) المرافق الأساسية لغسل اليدين (حسب تعريفات مؤشرات المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية)	نعم
4-أ-2	النسبة المئوية للطلاب الذين يعانون من التنمّر والعقاب الجسدي والتحرش والعنف والتمييز والاعتداء الجنسيين	نعم
4-أ-3	عدد الاعتداءات على الطلاب والموظفين والمؤسسات	نعم
	الغاية ب-4	
4-ب-1	حجم تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية للمنح الدراسية حسب القطاع ونوع الدراسة	نعم
	الغاية ج-4	
4-ج-1	نسبة المعلمين في: (أ) التعليم ما قبل الابتدائي؛ (ب) التعليم الابتدائي؛ (ج) التعليم الإعدادي؛ (د) التعليم الثانوي الأعلى الذين تلقوا الحد الأدنى على الأقل من الإعداد المنظم للمعلمين (كالتدريب التربوي)، قبل الخدمة أو خلالها، المطلوب للتعليم على المستوى ذات الصلة في بلد معين، حسب الجنس	نعم
4-ج-2	نسبة المعلمين المدربين إلى التلاميذ حسب المستوى التعليمي	نعم
4-ج-3	نسبة المعلمين المؤهلين وفقا للمعايير الوطنية حسب مستوى التعليم ونوع المؤسسة	نعم
4-ج-4	نسبة المعلمين المؤهلين إلى التلاميذ حسب المستوى التعليمي	نعم
4-ج-5	متوسط راتب المعلم مقارنةً بالمهن الأخرى التي تتطلب مستوى مؤهلات مماثلاً	لا
4-ج-6	معدل استنزاف المعلمين حسب المستوى التعليمي	نعم
4-ج-7	النسبة المئوية للمعلمين الذين تلقوا تدريباً خلال الخدمة في الأشهر الاثني عشر الأخيرة حسب نوع التدريب	لا

ملاحظات: لقد ظللت المؤشرات العالمية باللون الرمادي. يقوم فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة باستعراض عنواني المؤشرين 4-1-1 و4-ج-1.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول 2-1: ملاحظات حول المؤشرات الواردة في الجداول الإحصائية

	المؤشر ملاحظات
	الجدول 1
أ	**التعليم الإلزامي حسب المستوى** عدد السنوات التي يكون فيها الأطفال ملزمين قانوناً بالالتحاق بالمدارس.
ب	**سنوات التعليم المجانية، حسب المستوى** عدد السنوات التي يكفل فيها القانون للأطفال الالتحاق بالمدرسة مجاناً.
ج	**السن الرسمي للبدء بالتعليم الابتدائي** السن الرسمية التي يتوقع أن يلتحق فيها التلاميذ بالمدارس الابتدائية. ويعبر عن ذلك بسنوات كاملة، وليس وفقاً لتواريخ أخرى غير بداية السنة الدراسية. السن الرسمي للدخول إلى برنامج أو مستوى معين هو عادةً، وليس دائماً، سن الدخول الأكثر شيوعاً.
د	**مدة كل مستوى تعليمي** عدد الصفوف أو السنوات في مستوى تعليم معين.
هـ	**عدد السكان الذين هم في سن الدراسة الرسمية حسب المستوى** السكان من الفئة العمرية المقابلة رسمياً لمستوى معين من التعليم، سواء أكانوا مسجلين في المدرسة أم لا.
و	**مجموع الالتحاق المطلق حسب المستوى** الأفراد المسجلون رسمياً في برنامج تعليمي معين، أو مرحلة أو وحدة تعليمية، بغض النظر عن العمر.
ز	**الإنفاق الحكومي الأولي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي** يشمل التمويل الحكومي الأولي العام للتعليم (المحلي والجهوي والمركزي والجاري والرأسمالي) التحويلات المدفوعة (مثل المنح الدراسية للطلاب)، ولكنه لا يشمل التحويلات الواردة، أي في هذه الحالة التحويلات الدولية إلى الحكومة من أجل التعليم (عندما يقدم المانحون الأجانب دعماً لميزانية قطاع التعليم أو غيرها من أشكال الدعم المدمجة في ميزانية الحكومة).
ح	**الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الحكومي** مجموع الإنفاق الحكومي العام (المحلي والجهوي والمركزي) على التعليم (الجاري والرأسمالي والتحويلات)، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الحكومي العام على جميع القطاعات (بما في ذلك الصحة والتعليم والخدمات الاجتماعية وما إلى ذلك). وهو يشمل النفقات الممولة من التحويلات من مصادر دولية إلى الحكومة.
ط	**الإنفاق الحكومي الأولي لكل تلميذ حسب المستوى، بالدولار الأمريكي الثابت لتعادل القوة الشرائية لعام 2016 وكنسبة مئوية من حصة الفرد من الناتج المحلي الإجمالي.** مجموع التمويل الحكومي الأولي العام (المحلي والجهوي والمركزي والجاري والرأسمالي) للتعليم لكل طالب، ويشمل ذلك التحويلات المدفوعة (مثل المنح الدراسية للطلاب)، ولكنه لا يشمل التحويلات الواردة، أي في هذه الحالة التحويلات الدولية إلى الحكومة للتعليم (عندما تقدم الجهات المانحة الأجنبية دعماً لميزانية قطاع التعليم أو غير ذلك من أشكال الدعم المدمجة في ميزانية الحكومة).
ي	**الإنفاق الأولي للأسر المعيشية على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي** مجموع مدفوعات الأسر المعيشية (التلاميذ والطلاب وأسرهم) للمؤسسات التعليمية (مثل الرسوم الدراسية، ورسوم الامتحانات والتسجيل، والمساهمة في رابطات الأهل والمعلمين أو غيرها من الصناديق المدرسية، ورسوم المقاصف والسكن الداخلي والنقل) وللمشتريات خارج المؤسسات التعليمية (مثل الزي الرسمي أو الكتب المدرسية أو المواد التعليمية أو الدروس الخاصة) ويعني "التمويل الأولي" أنّ التحويلات الحكومية إلى الأسر المعيشية، مثل المنح الدراسية وغيرها من المساعدات المالية للتعليم، تطرح من ما تنفقه الأسر المعيشية
	الجدول 2
أ	**عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، العدد الإجمالي وكنسبة مئوية من الفئة العمرية المعنية** الأطفال الذين هم في السن الرسمي للالتحاق بالتعليم وغير المسجلين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.
ب	**معدل إكمال التعليم حسب المستوى** النسبة المئوية للأطفال الذين هم أكبر بثلاث إلى خمس سنوات من العمر الرسمي للالتحاق بالصف الأخير من مستوى التعليم والذين بلغوا الصف الأخير من ذلك المستوى. على سبيل المثال، إن معدل إكمال التعليم الابتدائي في بلد مدة المرحلة الابتدائية فيه 6 سنوات والسن الرسمية للالتحاق بالصف الأخير هي 11 سنة هو النسبة المئوية لمن بلغوا الصف السادس وهم بين 14 إلى 16 سنة.
ج	**النسبة المئوية للتلاميذ الذين هم فوق السن بالنسبة إلى الصف حسب المستوى** النسبة المئوية للتلاميذ في كل مستوى من مستويات التعليم الذين هم أكبر بسنتين أو أكثر عن سن صفهم.
د	**النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم الابتدائي** مجموع الالتحاق بالتعليم الابتدائي، بغض النظر عن العمر، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في الفئة العمرية الرسمية. ويمكن أن يتجاوز 100% بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخر و/أو تكرار الصف.
هـ	**معدل الالتحاق الصافي المعدّل بالتعليم الابتدائي** التحاق الفئة العمرية الرسمية بالتعليم الابتدائي سواء في ذلك المستوى أو في المستويات الأعلى، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في تلك الفئة العمرية.
و	**النسبة الإجمالية للقبول في الصف الأخير من التعليم الابتدائي** مجموع عدد المقبولين الجدد في الصف الأخير من التعليم الابتدائي، بغض النظر عن العمر، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان الذين هم في سن الالتحاق الرسمي بالمدرسة في ذلك الصف.
ز	**الانتقال الفعلي من التعليم الابتدائي إلى التعليم الإعدادي العادي** عدد الملتحقين الجدد بالصف الأول من التعليم الإعدادي في السنة التالية معبراً عنه كنسبة مئوية من الطلاب المسجلين في الصف الأخير من التعليم الابتدائي في سنة ما الذين لا يكررون ذلك الصف في السنة التالية.
ح	**معدل الالتحاق الصافي بالتعليم الإعدادي** عدد التلاميذ من الفئة العمرية الرسمية للتعليم الإعدادي المسجلين في أي مستوى من مستويات التعليم، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان من الفئة العمرية المعنية.
ط	**نسبة القبول الإجمالية بالصف الأخير من التعليم الإعدادي** مجموع المقبولين الجدد بالصف الأخير من التعليم الإعدادي، بغض النظر عن العمر، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في سن الالتحاق الرسمي بذلك الصف.
ي	**معدل الالتحاق الصافي بالتعليم الثانوي الأعلى** عدد التلاميذ في الفئة العمرية الرسمية للالتحاق بالتعليم الثانوي الأعلى المسجلين في أي مستوى من مستويات التعليم، معبراً عنه كنسبة مئوية من الفئة العمرية السكانية المعنية التي هي في سن الدراسة.
ق	**إجراء عملية تقييم للتعليم تتمتع بالتمثيل على الصعيد الوطني في الصفوف الأولى (الصف الثاني أو الثالث)، أو في الصف الأخير من التعليم الابتدائي أو الإعدادي** يشمل تعريف العملية الوطنية التمثيلية لتقييم التعلم أي عملية بنّاءة ومنخفضة المخاطر ترمي إلى تقييم التعلّم وتتسم بطابع تمثيلي على الصعيد الوطني، أو تُجرى على الصعيد الوطني أو بصورة عابرة للحدود الوطنية.
ل	**نسبة الطلاب الذين يحققون مستوى أدنى على الأقل من الكفاءة في القراءة والرياضيات** يتم تحديد الحد الأدنى لمستوى الكفاءة في القراءة والرياضيات بشكل خاص بكل تقييم. ولا بدّ من تفسير البيانات بحذر لأن التقييمات المختلفة غير قابلة للمقارنة. في غياب تقييمات في الصف المقترح، تستخدم دراسات استقصائية عن التحصيل التعليمي للطلاب في الصف الأعلى أو الأدنى من صف المؤشر المقترح كعناصر بديلة.

	المؤشر ملاحظات
	الجدول 3
أ	**النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً الذين هم على المسار التنموي الصحيح في مجالات الصحة والتعلم والرفاه النفسي والاجتماعي** يتم جمع مؤشر اليونيسيف لنماء الطفولة المبكرة من خلال المسوحات العنقودية المتعددة المؤشرات التي تجريها اليونيسيف، وهو مقياس لتحقيق الإمكانيات التنموية يقوم بتقييم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً في أربعة مجالات هي: (أ) الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب، (ب) النمو الجسدي، (ج) النماء الاجتماعي- العاطفي (د) التعلم (القدرة على اتباع تعليمات بسيطة، القدرة على شغل أنفسهم بشكل مستقل). والنسبة المئوية للأطفال الذين هم على المسار التنموي الصحيح هي النسبة المئوية للأطفال على المسار الصحيح في ثلاثة على الأقل من المجالات الأربعة.
ب	**معدل التقزم المعتدل أو الشديد لمن هم ما دون سن الخامسة** نسبة الأطفال في فئة عمرية معينة الذين يبلغ طولهم نسبةً إلى عمرهم أقل من ناقص اثنين من الانحراف القياسي عن متوسط الطول بالنسبة إلى العمر الذي حدده المركز الوطني للإحصاءات الصحية ومنظمة الصحة العالمية. (المصدر: آذار/مارس - آب/أغسطس 2019، التقديرات المشتركة لسوء تغذية الأطفال لمنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) ومنظمة الصحة العالمية والبنك الدولي.) والمجاميع الإقليمية هي تقديرات إحصائية لسوء التغذية للسنة المرجعية لا متوسطات مرجحة للقيم القطرية المرصودة في الجدول القطري).
ج	**النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً الذين يتمتعون ببيئات تعلّم منزلية إيجابية ومحفزة** النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً الذين قام معهم شخص بالغ بأربعة أو أكثر من الأنشطة التالية لتعزيز التعلم والاستعداد للمدرسة في الأيام الثلاثة السابقة: (أ) قراءة الكتب للطفل، (ب) سرد القصص للطفل، (ج) غناء الأغاني للطفل، (د) أخذ الطفل إلى الخارج (ه) اللعب مع الطفل (و) قضاء الوقت مع الطفل في تسمية أو عد أو رسم الأشياء. (المصدر: قاعدة بيانات اليونيسيف).
د	**النسبة المئوية للأطفال ما دون سن الخامسة الذين يعيشون في أسر معيشية لديها ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر** نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين صفر و59 شهرا الذين لديهم ثلاثة كتب أو كتب مصورة أو أكثر. (المصدر: قاعدة بيانات اليونيسيف).
هـ	**النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي** مجموع الالتحاق في التعليم قبل الابتدائي، بغض النظر عن العمر، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في الفئة العمرية الرسمية. يمكن أن يتجاوز 100% بسبب الدخول المبكر أو المتأخر.
و	**معدل الالتحاق الصافي المعدل قبل سنة من سن الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي** التحاق الأطفال قبل سنة واحدة من سن الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي بالتعليم ما قبل الابتدائي أو الابتدائي، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في تلك الفئة العمرية.
	الجدول 4
أ	**معدل المشاركة في تعليم البالغين وتدريبهم** معدل مشاركة البالغين (الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و64 سنة) في التعليم والتدريب النظاميين أو غير النظاميين في الأشهر الاثني عشر الأخيرة. وتستخدم التقديرات المستندة إلى فترات مرجعية أخرى، ولا سيما 4 أسابيع، في حال لم تتوفر بيانات عن الأشهر الاثني عشر الأخيرة.
ب	**النسبة المئوية للشباب المسجلين في التعليم التقني والمهني** الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة) الملتحقون بالتعليم التقني والمهني في مستويات التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 2 إلى 5، كنسبة مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية.
ج	**حصة التعليم التقني والمهني من مجموع الالتحاق حسب المستوى** مجموع عدد الطلاب المسجلين في البرامج المهنية في مستوى معين من التعليم، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع عدد الطلاب المسجلين في جميع البرامج (المهنية والعادية) في ذلك المستوى.
د	**الانتقال من التعليم الثانوي العالي إلى التعليم العالي (المستويات 5 و6 و7 من التصنيف الدولي الموحد للتعليم)** النسبة الإجمالية للانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي، على أساس الطلاب المسجلين في كافة البرامج الثانوية.
هـ	**نسبة الدخول الإجمالية إلى برامج التعليم العالي الأولى (مستويات التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 5 إلى 7)** الطلاب الذين يدخلون، خلال السنة الدراسية المرجعية أو الأكاديمية، برنامجاً في مستوى معين من التعليم لأول مرة، بغض النظر عما إذا كان الطلاب يدخلون البرنامج في بداية البرنامج أو في مرحلة متقدمة منه.
و	**النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم العالي** مجموع الالتحاق بالتعليم العالي، بغض النظر عن العمر، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في الفئة العمرية التي تشمل السنوات الخمس بعد سن التخرج الرسمي من المرحلة الثانوية العليا. يمكن أن تتجاوز هذه النسبة 100%بسبب الدخول المبكر أو المتأخر والدراسة المطولة.
ز	**النسبة المئوية للبالغين (15 سنة فأكثر) الذين يتمتعون بمهارات محددة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات** يعتبر الأفراد على أنهم يتمتعون بهذه المهارات إذا قاموا بأنشطة محددة متصلة بالحاسوب في الأشهر الثلاثة الأخيرة: نسخ أو نقل ملف أو مجلد؛ استخدام أدوات النسخ واللصق لتكرار أو نقل المعلومات داخل مستند؛ استخدام الصيغ الحسابية الأساسية في جدول بيانات؛ كتابة برنامج حاسوبي باستخدام لغة برمجة متخصصة.
ح	**النسبة المئوية للبالغين (25 سنة فأكثر) الذين بلغوا مستوى معين من التعليم على الأقل** عدد الأشخاص البالغين من العمر 25 سنة وما فوق حسب مستوى التعليم الأعلى الذي بلغوه، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية. يشير التعليم الابتدائي إلى التصنيف الدولي الموحد 1 أو أعلى، والتعليم الإعدادي إلى التصنيف الدولي الموحد للتعليم 2 أو أعلى، والتعليم الثانوي الأعلى إلى التصنيف الدولي الموحد 3 أو أعلى، وما بعد الثانوي إلى التصنيف الدولي الموحد للتعليم 4 أو أعلى.
ط	**النسبة المئوية للسكان من فئة عمرية معينة الذين يحققون مستوى ثابت على الأقل من الكفاءة في الإلمام بالمهارات الوظيفية في مجال القراءة والكتابة والحساب** ويقابل مستوى العتبة المستوى 2 على مقياس برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين.
ي ق	**معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب (15 إلى 24) /البالغين (15 وما فوق)** **عدد الأميين من الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة) /البالغين (15 سنة وما فوق)** عدد الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة) والبالغين (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 سنة فما فوق) الملمين بالقراءة والكتابة معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية. بيانات الإلمام بالقراءة والكتابة هي للفترة بين 2010 و2016 وتشمل البيانات الوطنية المرصودة من التعدادات أو المسوحات الأسرية وتقديرات معهد اليونسكو للإحصاء. وتستند هذه البيانات إلى أحدث البيانات الوطنية المرصودة وإلى النموذج العام لإعداد إسقاطات محو الأمية بحسب السن. وبما أن التعاريف والمنهجيات المستخدمة لجمع البيانات تختلف باختلاف البلد، فلا بد من توخي الحذر عند استخدام البيانات.
	الجدول 5
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدّل، حسب المؤشر مؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI) هو نسبة القيم بين الإناث إلى القيم بين الذكور لمؤشر معين. وإذا كانت القيمة في صفوف الإناث أقل من القيمة في صفوف الذكور أو مساويةً لها، يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل مساوياً لمؤشر التكافؤ بين الجنسين اي (GPIA) = GPI. إذا كانت القيمة في صفوف الإناث أكبر من القيمة في صفوف الذكور، يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل مساوياً ل2-1 من مؤشر التكافؤ بين الجنسين أي GPIA = 2 - 1/GPI. وهذا يضمن أن يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل GPIA متناظراً حول 1 ويقتصر على نطاق بين 0 و2. أما مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل الذي يساوي 1 فيعني تحقيق التكافؤ بين الإناث والذكور. (المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى مسوحات الأسر الوطنية.)
أ	**معدل الإكمال، حسب المستوى**
ب	**النسبة المئوية للطلاب الذين حققوا الحد الأدنى من الكفاءة في نهاية مستوى معين**
ج	**معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب والبالغين**
د	**النسبة المئوية للبالغين (16 سنة وما فوق) الذين حققوا مستوى ثابت على الأقل من الكفاءة في المهارات الوظيفية في القراءة والكتابة والحساب**

المؤشر ملاحظات
هـ **النسبة الإجمالية للالتحاق، حسب المستوى**
التفاوت بسبب المكان والثروة إن مؤشر تكافؤ المكان هو نسبة القيم التي سجلت لمؤشر معين في الريف إلى القيم في الأماكن الحضرية. مؤشر تكافؤ الثروة هو نسبة القيم التي سجلتها الفئة 20% الأفقر إلى القيم التي سجلتها الفئة ال20% الأثرى لمؤشر معين.
و **معدل الإكمال، حسب المستوى**
ز **النسبة المئوية للطلاب الذين حققوا الحد الأدنى من الكفاءة في نهاية مستوى معين**
الجدول 6
أ **مدى تعميم ما يلي: (i) التثقيف في مجال المواطنة العالمية و(ii) التعليم من أجل التنمية المستدامة على جميع المستويات في (أ) سياسات التعليم الوطنية؛ و(ب) المناهج الدراسية؛ و(ج) إعداد المعلمين؛ و(د) تقييم الطلاب** وهناك ثلاثة مستويات: منخفض (لا تنعكس أو تنعكس قليلاً)، متوسط (تنعكس إلى حد ما) وعال (تنعكس كلياً). (المصدر: UNESCO, 2019).
ب **النسبة المئوية للمدارس التي توفر التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز** النسبة المئوية للمدارس الإعدادية التي توفر التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز (جميع المؤسسات)
ج **النسبة المئوية للطلاب البالغين من العمر 15 سنة الذين حققوا المستوى 2 أو أعلى من الكفاءة في القرائية العلمية** النسبة المئوية للطلاب البالغين من العمر 15 سنة الذين حققوا المستوى 2 أو أعلى من الكفاءة في القرائية العلمية وتُعرَّف القرائية العلمية على أنها (أ) المعارف العلمية واستخدامها لتحديد الأسئلة واكتساب معارف جديدة وشرح الظواهر العلمية واستخلاص استنتاجات قائمة على الأدلة بشأن القضايا المتصلة بالعلوم؛ (ب) فهم سمات العلم المميزة كشكل من أشكال المعرفة والتحريات الإنسانية (ج) الوعي بكيفية قيام العلم والتكنولوجيا بتكوين البيئات المادية والفكرية والثقافية؛ (د) الرغبة في الاشتراك في القضايا المتصلة بالعلوم، وبأفكار العلم، كمواطن مفكر. (المصدر: OECD PISA 2018; TIMSS 2015)
النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين لديهم فهم كاف لفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز والحياة الجنسية الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً) الذين يعرفون طريقتين على الأقل لتفادي العدوى ورفض ثلاثة مفاهيم خاطئة على الأقل. (المصدر: UNAIDS, 2019).
د **النسبة المئوية للمدارس التي تتمتع بمرافق أساسية لمياه الشرب الأساسية، ومرافق صحية أو مراحيض أساسية (غير مختلطة)، ومرافق أساسية لغسل اليدين** إنّ مرافق مياه الشرب الأساسية تعني توفر مياه الشرب من مصادر محسنة، ووجود مياه متاحة في المدرسة وقت إجراء المسح. وتعني المرافق الصحية أو المراحيض الأساسية وجود مرافق صحية محسنة غير مختلطة وقابلة للاستعمال (متاحة ووظيفية وتحترم الخصوصية) في المدرسة عند إجراء المسح. وتعني المرافق الأساسية لغسل اليدين وجود مرافق لغسل اليدين مزودة بالمياه والصابون في المدرسة عند إجراء المسح.
هـ **النسبة المئوية للمدارس العامة المزوّدة بالتالي:** ▪ **الكهرباء** مصادر طاقة متاحة بسهولة وانتظام (مثل الربط بالشبكة/التيار الكهربائي، مولدات التي تعمل على توليد الطاقة عبر الرياح، والمياه، والطاقة الشمسية، أو الوقود) تسمح للتلاميذ والمعلمين استخدام البنى التحتية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات استخداما مناسباً ومستداماً لدعم توفير الدورات الدراسية أو الاحتياجات التعليمية والتعلمية الشخصية. ▪ **الإنترنت لأغراض تربوية** توفر الإنترنت لتعزيز التعليم والتعلم واتاحتها للتلاميذ بغض النظر عن الجهاز المستخدم. يمكن أن يكون النفاذ إلى الانترنت عبر توصيل ثابت ذات نطاق ضيق أو نطاق عريض أو عبر شبكة الجوال. ▪ **أجهزة الحاسوب** استخدام الحواسيب لدعم توفير الدورات الدراسية أو الاحتياجات التعليمية والتعلّمية الشخصية، بما في ذلك تلبية الحاجة إلى النفاذ إلى المعلومات لأغراض بحثية، ولإعداد العروض التقديمية، ولإجراء تمارين وتجارب عملية، ولتبادل المعلومات والمشاركة في منتديات المناقشة الإلكترونية لأغراض تعليمية. ويشمل التعريف أجهزة الحاسوب المكتبية وأجهزة الحاسوب المحمولة والأجهزة اللوحية.
و **النسبة المئوية للمدارس الابتدائية العامة التي لديها نفاذ إلى البنى التحتية الأساسية والمواد المكيفة للطلاب ذوي الإعاقة.** النسبة المئوية للمدارس الابتدائية العامة التي لديها نفاذ إلى البنى التحتية الأساسية والمواد المكيفة للطلاب ذوي الإعاقة. أي بيئات مبنية تتعلق بمرافق التعليم تتمتع بإمكانية الوصول لجميع المستخدمين، بمن فيهم الأشخاص ذوو الإعاقات من أنواع مختلفة، وتسمح لهم بالدخول لاستخدامها والخروج منها. وتشمل إمكانية الوصول سهولة التقرب من المبنى ودخوله و/أو إخلائه و/أو استخدامه هو وخدماته ومرافقه (كمرافق المياه والصرف الصحي) من جانب جميع المستخدمين المحتملين للمبنى، مع ضمان صحة الأفراد وسلامتهم ورفاههم أثناء تنفيذ تلك الأنشطة.
ز **مستوى التنمّر** التصنيف المنسق لمخاطر التنمر وفقا لقاعدة بيانات إينوشنتي العالمية لليونيسيف التي تجمع بين بيانات من ست دراسات استقصائية دولية عن انتشار التنمّر بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و15 عاما في 145 بلداً (Richardson and Hiu, 2018).
ح **مستوى الاعتداءات على الطلاب أو المعلمين أو المؤسسات** الترتيب القطعي لمدى تأثر بلد ما بالاعتداءات العنيفة أو التهديدات أو الاستخدام المتعمد للقوة في فترة معينة (على غرار الأشهر الإثني عشر الأخيرة أو السنة الدراسية أو السنة التقويمية) الموجهة ضد الطلاب والمعلمين وغيرهم من الموظفين أو ضد المباني والمواد والمرافق التعليمية، بما في ذلك النقل. ويركز المؤشر على الاعتداءات التي ترتكبها القوات المسلحة أو الجماعات المسلحة غير الحكومية لأسباب سياسية أو عسكرية أو أيديولوجية أو طائفية أو إثنية أو دينية. ويتم تحديد خمسة مستويات: لم يبلغ عن أي حوادث: لم يرد أي تقارير عن وقوع اعتداءات على التعليم حوادث متقطعة: أقل من 5 اعتداءات تم الابلاغ عنها أو تعرض أقل من 5 طلاب وموظفين من طاقم التعليم للأذى. تضرر قطاع التعليم: 5—99 اعتداءً على التعليم قد تمّ الابلاغ عنه أو تعرض ما بين 5 و99 طالباً وموظفاً من طاقم التعليم للأذى. تضرر قطاع التعليم بشدة: 100-199 اعتداء أو تعرض ما بين 100— 199 طالباً وموظفاً من طاقم التعليم للأذى. تضرر قطاع التعليم بشدة كبيرة: أكثر من 200 اعتداء تم الابلاغ عنه أو أكثر من 200 طالب وموظف من طاقم التعليم تعرض للأذى.
ط **الطلاب المتنقلون دوليا، وأعداد المسجلين الداخلين والخارجين ومعدلات التنقل** عدد الطلاب من الخارج الذين يدرسون في بلد معين، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع الملتحقين بالتعليم العالي في ذلك البلد.
عدد الطلاب من بلد معين الذين يدرسون في الخارج، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع الملتحقين بالتعليم العالي في ذلك البلد.
ي **حجم المساعدة الإنمائية الرسمية المقدمة للمنح الدراسية** مجموع المدفوعات الإجمالية للمساعدة الإنمائية الرسمية (جميع القطاعات) المقدمة للمنح الدراسية (جميع المستويات). إنّ مجموع القيم من مجموعات الدخل الاقليمية والقطرية لا يعادل المجموع العالمي لأنّ بعض المعونة لا تخصص حسب البلدان. **تكاليف الطلاب المحتسبة** التكاليف التي تتكبدها مؤسسات التعليم العالي في البلدان المانحة عندما تستقبل طلاباً من البلدان النامية.

المؤشر ملاحظات	
الجدول 7	
أ	**عدد المعلمين في الفصول الدراسية** الأشخاص الذين يعملون بدوام كامل أو بدوام جزئي بصفة رسمية لتوجيه الخبرة التعليمية للتلاميذ والطلاب، بغض النظر عن مؤهلاتهم أو طريقة تقديم التعليم، أي وجهاً لوجه و/أو عن بعد. ويستثني هذا التعريف العاملين في مجال التعليم الذين ليس لديهم واجبات تعليمية نشطة (مثل مدراء المدارس الذين لا يقومون بالتدريس) أو الذين يعملون من حين لآخر أو بصفة طوعية في المؤسسات التعليمية.
ب	**نسبة التلاميذ إلى المدرسين** متوسط عدد التلاميذ لكل معلم في مستوى معين من التعليم، على أساس عدد التلاميذ والمعلمين.
ج	**النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية** يعرف المعلمون المدربون بأنهم معلّمون تلقوا على الأقل الحد الأدنى من التدريب التربوي النظامي والمعترف به قبل الخدمة وخلالها اللازم للتدريس في مستوى معين من التعليم. لا يتم جمع البيانات عن البلدان المنضمة إلى مبادرة البيانات المشتركة بين اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي واليوروستات.
د	**النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية** يعرّف المعلمون المؤهلون بأنهم معلمون يتمتعون بالحد الأدنى من المؤهلات الأكاديمية اللازمة للتدريس في مستوى تعليمي معين وفقاً للمعايير الوطنية.
هـ	**معدل استنزاف المعلمين** عدد المعلمين في مستوى تعليمي معين الذين يتركون المهنة في سنة دراسية معينة، معبراً عنه كنسبة مئوية من المعلمين في تلك المرحلة وفي تلك السنة الدراسية.
و	**مستوى راتب المعلم النسبي** راتب المعلم مقارنةً بمهن أخرى ذات مؤهل أكاديمي معادل. وتشير البيانات إلى الرواتب الفعلية لجميع المعلمين مقارنةً بإيرادات العاملين بدوام كامل كلّ السنة الذين أكملوا التعليم العالي (التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 5 إلى 8). ويُعرَّف المؤشر كنسبة للراتب، باستخدام متوسط الرواتب السنوية (بما في ذلك العلاوات والبدلات) للمعلمين في المؤسسات العامة، مقارنةً بأجور العاملين الذين يتمتعون بتحصيل علمي مماثل (المتوسط المرجح)، وبأجور العاملين بدوام كامل الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و64 عاماً الذين أكملوا التعليم العالي. إنّ القيم الخاصة بالتعليم الثانوي مستمدة من حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم وتمثل متوسطات مرجحة لقيم التعليم الاعدادي والأعلى، مرجحةً بعدد المعلمين في كل مستوى.

الجدول 1: ملامح النظام التعليمي والإنفاق على التعليم

	النظام التعليمي															
	أ		ب		ج	د				هـ				و		
	التعليم الالزامي		التعليم المجاني		السن الرسمي للالتحاق بالتعليم الابتدائي	المدة (السنوات)				السكان بسن التعليم (000,000)				الالتحاق (000,000)		
	سنة واحدة من التعليم ما قبل الابتدائي	9سنوات من التعليم الابتدائي والثانوي	سنة واحدة من التعليم ما قبل الابتدائي	12سنة من التعليم الابتدائي والثانوي		التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-2-5	4-1-7	4-2-5	4-1-7													
السنة المرجعية	2018																
المنطقة	النسبة المئوية من البلدان					المتوسط				المجموع							
العالم	23	73	49	52	6	3	6	3	3	350	722	787	588i	169	726	569	219
أفريقيا وجنوب الصحراء	2	44	18	22	6	3	6	3	3	76	171	141	90i	17	158	51	6
شمال أفريقيا وغرب آسيا	12	88	46	67	6	3	6	3	3	25	55	56	42i	7	45	37	18
شمال أفريقيا	-	83	17	33	6	2	6	3	3	10	28	25	20i	3	27	15	6
غرب آسيا	17	89	56	78	6	3	6	3	3	15	27	31	22i	3	18	22	12
وسط وجنوب آسيا	14	64	57	46	6	3	5	4	3	101	189	258	179	27	210	185	46
وسط آسيا	20	100	100	40	7	4	4	5	2	6	5	8	6	2	6	7	2
جنوب آسيا	11	44	33	50	6	2	5	3	4	94	183	250	173	24	204	177	45
شرق وجنوب شرق آسيا	22	78	44	31	6	3	6	3	3	81	177	180	156	66	182	145	72
شرق آسيا	29	100	57	43	6	3	6	3	3	58	113	112	101	51	113	97	53
جنوب شرق آسيا	18	64	33	22	6	3	6	3	3	23	64	68	55	16	68	48	19
أوقيانيا	18	59	55i	64i	6	2	6	4	3	1	4	4	3i	1	4	4	…
أميركا اللاتينية والكاريبي	54	83	68	61	6	2	6	3	2	28	59	66	54i	19	60	63	25i
الكاريبي	27	82	47	58	5	2	6	3	2	2	4	4	3	1	2	2	1i
أميركا الوسطى	100	86	86	57	6	3	6	3	2	10	19	19	16	6	19	17	6
جنوب أميركا	75	83	92	67	6	3	6	3	3	16	35	43	35	12	38	43	18
أوروبا وأميركا الشمالية	26	93	63	72	6	3	6	3	3	38	67	82	64i	33	67	85	50
أوروبا	28	93	60	70	6	3	5	4	3	26	40	54	40i	24	40	58	29
أميركا الشمالية	-	100	100	100	6	1	6	3	3	12	28	28	24i	9	27	27	21
البلدان المنخفضة الدخل	6	42	32	20	6	3	6	3	3	56	112	98	63i	10	107	35	5
البلدان المتوسطة الدخل	23	69	47	45	6	3	6	3	3	257	533	604	454	128	542	444	160
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	17	60	35	31	6	3	6	3	3	151	324	382	269	50	336	249	65
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	28	76	56	56	6	3	6	3	3	106	209	222	186i	79	206	195	95
البلدان العالية الدخل	31	93	61	75	6	3	6	3	3	37	77	85	71i	31	77	90	54

أ سنوات التعليم الإلزامي وفقاً للمرحلة التعليمية.

ب سنوات التعليم المجاني وفقاً للمرحلة التعليمية.

ج السن الرسمي للإلتحاق بالتعليم الابتدائي.

د المدة الرسمية للمراحل التعليمية بعدد السنوات.

هـ السكان الذين بلغو ا السن الرسمي للتعليم وفقاً للمرحلة (بالنسبة إلى التعليم العالي: السنوات الخمس بعد التعليم الثانوي الأعلى).

و الالتحاق الإجمالي المطلق وفقاً للمرحلة التعليمية.

ز الإنفاق الحكومي الأساسي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي.

ح الإنفاق الحكومي الأساسي على التعليم كنسبة مئوية من اجمالي الإنفاق الحكومي.

ط الإنفاق الحكومي الأساسي على التعليم لكل طالب وفقاً للمرحلة بتعادل القوة الشرائية الثابت لعام 2016 بالدولار الأميركي وكنسبة مئوية من حصة الفرد من الناتج المحلي الإجمالي.

ي الإنفاق الأسري الأساسي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج الإجمالي المحلي.

ملاحظة: PPP: تعادل القوة الشرائية.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يذكر خلاف ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية التي تنتهي في 2018 ما لم يذكر خلاف ذلك..

تمثل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول التي توفرت بياناتها وقد تتضمن تقديرات للبلدان التي لم تتوفر فيها بيانات حديثة..

(-) مقدار صفر أو لا يذكر.

(...) البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق.

(± n) السنة المرجعية مختلفة (على سبيل المثال 2-: السنة المرجعية 2016 بدلاً من 2018).

(i) تقدير و/ أو تغطية جزئية.

	التمويل									
	ز	ح	ط							ي
	الإنفاق الحكومي على التعليم (النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي)	حصة التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي (%)	حصة الطالب من الإنفاق الحكومي على التعليم							الإنفاق الأسري على التعليم (النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي)
			تعادل القوة الشرائية بالدولار الأميركي لعام 2016				نصيب الفرد كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي			
			التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
	4-4	1-أ-2	4-5-4							
	2018									
	المتوسط									
	4.4	**14.0**	**1,407**i	**2,313**i	**3,169**i	**4,895**i	**11**i	**15**i	**19**i	**27**i	**...**
	4.4	16.8	80i	271i	408i	2,635i	2i	12i	17i	76i	...
	3.7i	11.6i	...	6,822i	7,147i	4,970i	...	14i	18i	22i	...
	...	...	...	...	3,910i	...	...	...	33i	...	...
	3.6i	11.0i	3,346i	8,248i	8,461i	3,398i	14i	14i	18i	19i	0.9i
	4.1	15.2	211i	638i	817i	2,031	2i	11i	14i	28	...
	5.3	16.1	831i	...	...	575i	22i	...	...	7i	0.7i
	4.0	14.6	27	895	752	3,523	1	11	11	31	...
	3.6	12.2	1,124i	4,842i	9,818i	7,888i	7i	13i	22i	21i	...
	3.3	13.1i	4,484i	8,935i	10,660i	8,413	11i	15i	...	17i	0.4i
	3.9	11.6	404i	1,514i	4,135i	7,364i	3i	9	13i	22i	...
	4.7i	12.7i	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	4.7	16.1i	1,521i	2,033i	2,602i	3,146i	11i	15i	18i	26i	...
	3.4i	14.2i	695i	1,959i	2,612i	...	6i	15i	19i	...	...
	4.6	20.4	905i	1,949i	1,965i	1,913	11i	15i	14i	30	...
	5.2	16.1	2,600i	2,492	2,589	4,219	15	16	17	24	1.3i
	4.8	12.3	6,082	7,914	8,148	9,065	18	21	23	26	0.5i
	4.8	12.3	6,032	7,856	8,031	8,315	18	22	23	26	0.4i
	3.2	10.6	6,877i	9,659	12,711i	12,657	15	18	17	28	1.2i
	3.9	16.5	48i	192i	251i	1,704i	2i	10i	16i	83i	...
	4.1	14.9	790i	1,317i	1,714i	3,057i	9i	13i	16i	27i	...
	4.3	15.8	309i	544i	804i	2,268i	6i	13i	15i	41i	...
	3.8i	13.9i	1,369i	1,959i	2,595i	3,394i	9i	15i	18i	24i	...
	4.7	12.9	5,766i	8,420	9,100i	11,352	17	19	22	26	0.6i

الجدول 1: تابع

البلد أو الاقليم	النظام التعليمي																	
	أ		ب		ج	د				هـ				و				
	التعليم الالزامي		التعليم المجاني		السن الرسمي للالتحاق بالتعليم الابتدائي	المدة (السنوات)				السكان بسن التعليم (000,000)				الالتحاق (000,000)				
	سنة واحدة من التعليم ما قبل الابتدائي	9سنوات من التعليم الابتدائي والثانوي	سنة واحدة من التعليم ما قبل الابتدائي	12سنة من التعليم الابتدائي والثانوي		التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-2-5	4-1-7	4-2-5	4-1-7														
السنة المرجعية	2018																	
أفريقيا جنوب الصحراء																		
أثيوبيا	-	8	-	8	7	3	6	4	2	9,002	16,834	15,490	9,342	2,513	16,198	5,029	757	
إريتريا	-	8	-	8	6	2	5	3	4	193	506	572	304	47	350	260	10	
اسواتيني	-	7	-	7	6	3	7	3	2	85	206	134	121	...	237	108	...	
أنغولا	-+1	6+1	-+1	6+1	6	2	6	3	3	2,136	5,699	4,533	2,713	784	5,621	2,034	253	
أوغندا	-	7	...	...	6	3	7	4	2	4,336	9,163	6,418	3,420	609	8,841	...	165	
بنين	-	6	-	6	6	2	6	4	3	677	1,869	1,817	1,028	172	2,224	993	126	
بوتسوانا	-	-	...	...	6	3	7	3	2	163	357	230	199	33	345	...	49	
بوركينا فاسو	-	11	-	10	6	3	6	4	3	1,877	3,421	3,249	1,811	82	3,206	1,281	118	
بوروندي	-	-	...	...	7	2	6	4	3	700	1,860	1,655	1,020	108	2,171	675	62	
تشاد	-	10	-	10	6	3	6	4	3	1,551	2,768	2,614	1,286	14	2,213	535	42	
توغو	-	10	-	5	6	3	6	4	3	682	1,274	1,252	702	156	1,549	728	102	
جزر القمر	-	6	-	6	6	3	6	4	3	71	128	127	76	15	124	74	6	
جمهورية افريقيا الوسطى	-	10	-	13	6	3	6	4	3	427	818	840	416	12	814	138	...	
جمهورية الكونغو الديمقراطية	-	6	-	6	6	3	6	2	4	8,347	14,684	11,647	7,037	339	13,763	4,619	465	
جمهورية تنزانيا المتحدة	-	7	2	7	7	2	7	4	2	3,437	11,016	7,585	4,876	1,423	10,112	2,148	179	
جنوب أفريقيا	-	9	-	12	7	3	7	2	3	3,510	7,815	4,911	4,990	862	7,582	5,052	1,116	
جنوب السودان	-	8	-	8	6	3	6	2	4	982	1,784	1,527	1,022	111	1,274	164	...	
جيبوتي	-+1	10+1	2+1	12+1	6	2	5	4	3	40	91	126	87	4	69	65	...	
رواندا	-	6	-	9	7	3	6	3	3	1,009	1,913	1,652	1,126	227	2,504	658	76	
زامبيا	-	7	-	7	7	4	7	2	3	2,208	3,487	2,125	1,468	160	3,285	...	...	
زيمبابوي	-	7	...	...	6	2	7	2	4	902	2,872	2,006	1,355	...	...	...	136	
ساحل العاج	-	10	-	10	6	3	6	4	3	2,196	3,991	4,078	2,333	180	3,900	2,041	218	
سان تومي وبرينسيبي	-	6	-	6	6	3	6	3	3	19	36	31	18	9	37	26	2	
السنغال	-	11	-	11	6	3	6	4	3	1,492	2,646	2,487	1,449	247	2,142	1,087	185	
سيرا ليون	-	9	-	9	6	3	6	3	4	653	1,232	1,235	663	91	1,370	492	...	
سيشيل	-	10	-	11	6	2	6	3	4	3	9	9	7	3	9	7	1	
الصومال	-	-	...	...	6	3	6	2	4	1,467	2,663	2,235	1,247	...	...	...	...	
الغابون	-	10	-	10	6	3	5	4	3	169	250	281	179	...	...	...	...	
غامبيا	-	9	-	9	7	4	6	3	3	283	369	305	198	118	350	...	...	
غانا	2	9	2	9	6	2	6	3	4	1,552	4,340	4,415	2,828	1,852	4,550	2,851	444	
غينيا	-	6	-	6	7	3	6	4	3	1,107	2,052	2,068	1,020	...	1,777	716	118	
غينيا - بيساو	-	9	...	...	6	3	6	3	3	169	306	254	167	...	...	...	...	
غينيا الاستوائية	-	6	-	6	7	3	6	4	2	101	177	144	101	40	93	...	...	
كابو فيردي	-	10	-	8	6	3	6	3	3	32	62	60	49	23	64	53	12	
الكاميرون	-	6	-	6	6	2	6	4	3	1,497	4,161	4,016	2,275	516	4,202	2,207	290	
الكونغو	-	10	3	13	6	3	6	4	3	466	859	806	433	...	...	...	55	
كينيا	-	12	-	12	6	3	6	2	4	4,203	8,295	7,507	4,907	3,200	8,290	...	563	
ليبيريا	-	6	-	6	6	3	6	3	3	412	773	675	388	510	635	227	...	
ليسوتو	-	7	-	7	6	3	7	3	2	143	304	218	212	54	368	136	22	
مالي	-	9	4	12	7	3	6	3	3	1,884	3,380	2,658	1,607	131	2,477	1,046	73	
مدغشقر	-	5	3	12	6	3	5	4	3	2,207	3,468	4,320	2,687	874	4,861	1,548	144	
ملاوي	-	8	-	8	6	3	6	4	2	1,662	3,210	2,760	1,594	1,361	4,442	1,041	...	
موريتانيا	-	9	3	13	6	3	6	4	3	374	675	659	387	36	655	237	19	
موريشيوس	-	11	-	13	5	2	6	3	4	27	86	126	96	26	90	122	39	
موزمبيق	-	-	...	...	6	3	7	3	2	2,820	5,964	3,657	2,926	...	6,563	1,216	214	
ناميبيا	-	7	-	7	7	2	7	3	2	127	406	245	245	43	491	...	56	
النيجر	-	-	...	...	7	3	6	4	3	2,321	4,015	3,541	1,815	187	2,768	787	80	
نيجيريا	-	9	-	9	6	1	6	3	3	5,930	32,752	26,967	15,867	...	25,591	10,315	...	
شمال أفريقيا وغرب أسيا																		

رمز البلد	التمويل										
	ي	ط								ح	ز
	الإنفاق الأسري على التعليم (النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي)	حصة الطالب من الإنفاق الحكومي على التعليم								حصة التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي (%)	الإنفاق الحكومي على التعليم (النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي)
		نصيب الفرد كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي				تعادل القوة الشرائية بالدولار الأميركي لعام 2016					
		التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الإبتدائي	التعليم ما قبل الإبتدائي	التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الإبتدائي	التعليم ما قبل الإبتدائي	1-أ-2	
		4-5-4									
	2018										
ETH	...	4-266	3-17	3-8	3-4	4-3,791	3-256	3-120	3-54	3-27.1	3-4.7
ERI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SWZ	...	4-128	4-28	4-16	...	4-12,735	4-2,804	4-1,635	...	4-24.8	4-7.1
AGO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UGA	4-3.9	...	...	4-6	--4	...	...	4-103	--4	10.9i	2.5i
BEN	...	3-73	3-11	3-9	3-12	3-1,595	3-237	3-200	3-260	17.7i	4.0i
BWA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BFA	...	2-351	2-19	3-16	2-10	2-6,348	2-335	3-280	2-172	22.7i	6.0i
BDI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19.9	5.0
TCD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17.2i	2.2i
TGO	...	1-77	...	2-16	3-5	1-1,299	...	2-267	3-83	21.8i	5.4i
COM	...	4-25	4-8	4-10	4-11	4-690	4-236	4-271	4-315	3-13.3	3-2.5
CAF	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
COD	...	...	...	...	--3	...	...	...	--3	1i-14.0	1i-1.5
TZA	...	...	4-15	4-10	4-9	...	4-395	4-252	4-243	20.6i	3.7i
ZAF	...	48	21	18	6	6,356	2,832	2,377	785	18.9	6.2
SSD	...	...	2-12	2-5	2-0.4	...	2-246	2-94	2-8	0.9i	1-1.0
DJI	...	...	...	2-37	...	...	...	...	...	14.0i	5.6i
RWA	...	98	22	4	2	1,996	443	87	43	10.8	3.1
ZMB	...	...	...	1-13	2-2	...	...	1-527	2-76	17.0i	4.7i
ZWE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19.0i	4.6i
CIV	3i-2.3	1-150	18	13	21	1-5,889	751	544	862	18.3	4.3
STP	2i-5.1	4-42	4-9	4-12	4-13	4-1,309	4-267	4-371	4-391	2i-16.0	2i-5.1
SEN	...	131	11	11	2	4,838	422	403	67	21.5	4.7
SLE	...	...	1-14	12	-	...	1-220	194	-	32.5	7.1
SYC	...	2-71	2-15	2-14	2-12	2-19,938	2-4,314	2-4,004	2-3,415	2-11.7	2-4.4
SOM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GAB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4-11.2	4-2.7
GMB	...	...	...	3-8	--3	...	...	3-136	--3	11.2i	2.4i
GHA	...	4-55	4-19	4-6	4-2	4-2,298	4-804	4-243	4-68	18.6i	4.0i
GIN	...	4-90	4-8	2-7	...	4-1,812	4-167	2-150	...	14.9	2.6
GNB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GNQ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CPV	...	1-38	1-20	1-17	1-1	1-2,693	1-1,382	1-1,171	1-87	1-16.4	1-5.2
CMR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16.9i	3.1i
COG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15.6i	3.6i
KEN	...	3-76	...	3-11	3-1	3-2,239	...	3-321	3-41	19.1i	5.3i
LBR	...	...	3-18	2-14	2-10	...	3-241	2-192	2-130	8.1i	2.6i
LSO	...	45	30	21	...	1,373	922	636	...	13.9	6.5
MLI	--1	1-166	1-25	1-12	1-2	1-3,692	1-563	1-271	1-40	1-16.5	1-3.8
MDG	...	--2	...	...	...	2-1	...	...	...	19.8i	3.2i
MWI	...	...	2-24	2-8	--2	...	2-296	2-101	--2	15.8i	4.7i
MRT	...	2-96	2-14	2-10	...	2-3,889	2-575	2-413	...	2i-9.3	2i-2.6
MUS	...	1-10	31	16	3	1-2,026	6,872	3,415	635	19.6	4.8
MOZ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17.9i	5.6i
NAM	...	4-76	...	...	...	4-8,388	...	...	...	4-7.6	4-3.1
NER	...	1-260	1-16	1-13	1-46	1-2,635	1-163	1-133	1-471	16.8i	4.9i
NGA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 1: تابع

البلد أو الاقليم	النظام التعليمي																	
	أ		ب		ج	د				هـ				و				
	التعليم الالزامي		التعليم المجاني		السن الرسمي للالتحاق بالتعليم الابتدائي	المدة (السنوات)				السكان بسن التعليم (000,000)				الالتحاق (000,000)				
	سنة واحدة من التعليم ما قبل الابتدائي	9سنوات من التعليم الابتدائي والثانوي	سنة واحدة من التعليم ما قبل الابتدائي	12سنة من التعليم الابتدائي والثانوي		التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الاعلى	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-2-5	4-1-7	4-2-5	4-1-7														
السنة المرجعية	2018																	
أذربيجان	1	9	5	11	6	3	4	5	2	511i	637i	1,000i	724i	203	635	945	201	
الأردن	-	10	1	12	6	2	6	4	2	472	1,402	1,277	932	128	1,134	790	321	
أرمينيا	-	12	3	12	6	3	4	5	3	129	168	288	189	49	153	235	103	
إسرائيل	3	12+1	3+1	12+1	6	3	6	3	3	493	916	807	609	535	917	819	377	
الإمارات العربية المتحدة	-	6	-	12	6	2	5	4	3	203	484	544	518	156	486	528	192	
البحرين	-	9	-	12	6	3	6	3	3	64	118	105	89	35	114	99	45	
تركيا	-	12	3	12	6	4	4	4	3	4,093	5,427	10,831	6,571	1,326	4,972	11,404	7,199	
تونس	-	9	-	11	6	3	6	3	4	608	1,077	1,109	858	251	1,202	1,047	272	
الجزائر	-	10	1	12	6	1	5	4	3	912	4,208	4,322	3,116	...	4,430	...	1,601	
الجمهورية العربية السورية	-	9	3	12	6	3	6	3	3	1,116	2,170	1,950	1,741	...	...	...	697	
جورجيا	-	9	-	12	6	3	6	3	3	172	319	266	237	...	305	280	151	
السودان	-	8	--4	11-3	6	2	6	2	3	2,320	6,584	4,933	3,860	1,066	4,900	2,205	653	
العراق	-	6	2	12	6	3	6	2	3	2,071	5,715	5,041	3,445	...	...	...	...	
عمان	-	10	-	12	6	2	4	6	2	152	282	408	315	79	279	422	120	
فلسطين	-	10	1	12	6	3	4	5	3	267	495	855	502	151	488	765	222	
قبرص	1	9	1	12	6	3	6	3	3	29i	57i	55i	60i	24	56	55	45	
قطر	-	9	-	9	6	3	6	3	3	80	154	125	188	48	154	108	34	
الكويت	-	9	-	12	6	2	5	4	3	126	314	343	214	79	280	302	116	
لبنان	-	10	3	9	6	3	6	3	3	...	...	...	...	220	509	403	231	
ليبيا	-	9	-	9	6	2	6	3	3	265	766	681	573	...	...	...	...	
مصر	-	12	-	12	6	2	6	3	3	4,798	12,466	10,520	8,288	1,377	12,643	9,137	2,914	
المغرب	-	9	-	9	6	2	6	3	3	1,362	3,862	3,598	2,939	693	4,323	2,871	1,056	
المملكة العربية السعودية	-	9	-	12	6	3	6	3	3	1,802	3,367	2,826	2,382	383	3,299	3,108	1,620	
اليمن	-	9	-	9	6	3	6	3	3	2,368	4,409	3,902	2,878	36	3,900	1,916	...	
وسط وجنوب آسيا																		
أفغانستان	-+1	9+1	1+1	12+1	7	1	6	3	3	1,086	6,352	5,653	3,826	...	6,545	3,064	371	
أوزبكستان	-	12	4	12	7	4	4	5	3	2,622	2,451	4,181	2,974	733	2,485	3,893	300	
باكستان	-	12	-	12	5	2	5	3	4	10,387	24,704	31,625	20,965	8,636	22,931	13,358	1,878	
بنغلاديش	-	5	1	...	6	3	5	3	4	8,767	14,800	21,653	15,320	3,578	17,338	15,870	3,151	
بوتان	-	-	-	11	6	2	7	4	2	24	90	83	77	8	92	76i	12	
تركمانستان	-	12	3	12	6	3	4	6	2	404	473	788	558	189	359	651	44	
جزر المالديف	-	-	-	12	6	3	7	3	2	23	50	26	46	21	45	...	14	
جمهورية إيران الإسلامية	-	9	-	9	6	1	6	3	3	1,365	7,738	6,725	5,981	706	8,172	5,684	4,074	
سيريلانكا	-+1	11+1	-+1	13+1	5	1	4	5	4	335	1,707	2,731	1,532	464	1,725	2,728	301	
طاجيكستان	-	9	4	11	7	4	4	5	2	960	839	1,180	849	91	771	...	265	
قيرغيزستان	1	9	4	11	7	4	4	5	2	603	520	724	528	240	529	675	218	
كازاخستان	-+1	9+1	4+1	11+1	7	4	4	5	2	1,578	1,400	1,703	1,109	986	1,461	1,928	685	
نيبال	1+1	8+1	1+1	10+1	5	2	5	3	4	1,096	2,793	4,320	3,261	958	3,970	3,464	405	
الهند	-	8	-	8	6	3	5	3	4	71,285	123,996	177,433	122,370	10,004	143,227	133,144	34,338	
شرق وجنوب شرق آسيا																		
إندونيسيا	-	9	-	12	7	2	6	3	3	9,479	27,740	28,009	22,134	5,909i	29,426	24,894	8,037	
بروناي دار السلام	-	9	...	...	6	3	6	2	5	21	39	46	35	14	39	44	11	
تايلاند	-	9	3	12	6	3	6	3	3	2,310	4,848	5,227	4,888	1,824	4,901	6,266	2,411	
تيمور ليشتي	-	9	-	9	6	3	6	3	3	94	185	186	123	21	213	156	...	
جمهورية كوريا	-	9	3	9	6	3	6	3	3	1,359	2,730	2,938	3,324	1,291	2,682	3,072	3,136	
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية	1	10	1	10	7	2	4	3	3	660	1,337	2,232	1,948	...	1,508	2,148	526	
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	-	9	-	9	6	3	5	4	3	467	770	1,013	704	218	786	678i	105	
سنغافورة	-	6	...	...	6	3	6	2	2	111i	233i	159i	230i	...	235	171	195	
الصين	-	9	-	9	6	3	6	3	3	52,219	102,354	99,114	88,797	46,001	101,873	84,322	44,935	
الفلبين	1	10	1	10	6	1	6	4	2	2,273	13,174	12,568	10,118	1,815	14,040	9,007	3,589	
فييت نام	1	9	1	5	6	3	5	4	3	4,589	7,369	9,289	7,195	4,600	8,042	...	2,307	
كمبوديا	-	-	-	9	6	3	6	3	3	1,061	2,032	1,785	1,545	253	2,147	...	211	
ماكاو ، الصين	1	9	3	12	6	3	6	3	3	20	32	26	37	19	30	27	33	
ماليزيا	-	6	-	11	6	2	6	3	3	1,007	2,924	3,162	2,847	1,000	3,085	2,593	1,285	
منغوليا	-	12	4	12	6	4	5	4	3	296	316	322	237	257	311	...	155	
ميانمار	-	5	-	5	5	2	5	4	2	1,806	4,642	6,037	4,954	154	5,300	4,187	932	
هونغ كونغ، الصين	-	9	-	12	6	3	6	3	3	172	344	317	388	183	366	349	298	
اليابان	-	9	-	9	6	3	6	3	3	...	...	...	...	2,872	6,532	7,093	3,853	
أوقيانيا																		
أستراليا	-	10	1	13	5	1	7	4	2	322	2,270	1,829	1,569	528	2,217	2,650	1,775	

رمز البلد	التمويل										
	ي	ط								ح	ز
	الإنفاق الأسري على التعليم (النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي)	حصة الطالب من الإنفاق الحكومي على التعليم								حصة التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي (%)	الإنفاق الحكومي على التعليم (النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي)
		نصيب الفرد كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي				تعادل القوة الشرائية بالدولار الأميركي لعام 2016					
		التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الإبتدائي	التعليم ما قبل الإبتدائي	التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الإبتدائي	التعليم ما قبل الإبتدائي	1-أ-2	
		4-5-4									
	2018										
AZE	0.9-1	19-1	…	…	15-1	3,398-1	…	…	2,593-1	7.0-1	2.5-1
JOR	…	25	16	13	2	2,315	1,425	1,217	142	11.6	3.6
ARM	…	10-1	15-4	10-1	15-1	951-1	1,276-4	977-1	1,407-1	10.4-1	2.7-1
ISR	1.3-2	18-2	19-2	22-2	13-2	6,965-2	7,147-2	8,248-2	5,110-2	15.5-2	5.8-2
ARE	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
BHR	0.9-1	…	18-3	11-3	…	…	8,461-3	5,395-3	…	7.2-1	2.3-1
TUR	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
TUN	…	55-3	52-3	…	…	6,541-3	6,261-3	…	…	22.6-3	6.6-3
DZA	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
SYR	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
GEO	0.1-1	10-1	…	…	…	1,070-1	…	…	…	13.0-1	3.8-1
SDN	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
IRQ	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
OMN	–-1	44-2	36-1	32-2	…	18,809-2	14,795-1	13,721-2	…	…	…
PSE	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	4.9-1
CYP	1.3-2	27-2	39-2	32-2	12-2	9,263-2	13,725-2	11,137-2	4,099-2	16.7-2	6.3-2
QAT	…	…	…	…	…	…	…	…	…	8.6-1	2.9-1
KWT	…	…	17-4i	14-4	17-4	…	14,116-4i	11,735-4	13,696-4	…	…
LBN	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
LBY	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
EGY	…	…	14-1	10-1	10-1	…	1,558-1	1,112-1	1,145-1	…	…
MAR	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
SAU	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
YEM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
AFG	…	42-4	11-1i	10-1	–-1	835-4	219-1i	198-1	–-1	15.7-1i	4.1-1i
UZB	…	…	…	…	…	…	…	…	…	23.0-1i	5.3-1i
PAK	…	67-1	16-3	8-3	…	3,346-1	752-3	380-3	…	14.5-1	2.9-1
BGD	…	30-2	10-2	…	…	1,126-2	372-2	…	…	14.6	2.0
BTN	…	51-4	29-3	13-4	–-3	4,168-4	2,527-3	1,056-4	–-3	22.8i	6.6i
TKM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
MDV	…	32-4	…	16-2	9-2	4,520-4	…	2,303-2	1,349-2	11.3-2	4.1-2
IRN	…	24-1	18-1	11-1	1-2	4,868-1	3,532-1	2,240-1	211-2	21.1	4.0
LKA	…	28	7	7	-	3,700	881	895	-	11.3	1.9
TJK	…	20-3	…	…	28-3	575-3	…	…	808-3	16.4-3	5.2-3
KGZ	1.0-1	5-1	…	…	22-1	183-1	…	…	831-1	15.7-1	6.0-1
KAZ	0.5	7	21-2	0.2	7-2	2,031	5,471-2	64	1,837-2	13.9	2.8
NPL	…	24-3	10-3i	12-3	2-3	622-3	269-3i	318-3	53-3	14.1	5.2
IND	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
IDN	3.4-3	21-3	11-3	13-3	3-4	2,367-3	1,199-3	1,514-3	303-4	20.5-3	3.6-3
BRN	…	32-2	24-2	9-2	1-2	25,879-2	19,165-2	7,192-2	826-2	11.4-2	4.4-2
THA	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
TLS	…	…	8-4	8-4	2-4	…	564-4	594-4	164-4	7.9i	4.1i
KOR	…	15-2	28-2	28-2	16-2	5,684-2	10,660-2	10,535-2	6,207-2	…	4.6-2
PRK	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
LAO	…	20-4	13-4	9-4	9-4	1,205-4	742-4	539-4	505-4	11.8-4	2.9-4
SGP	…	24-1	22-1	18-1	…	21,529-1	19,788-1	16,021-1	…	…	…
CHN	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
PHL	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
VNM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	14.5	4.2
KHM	…	…	…	5-4	3-4	…	…	183-4	102-4	8.8	2.2
MAC	0.4-1	19-1	…	…	…	22,105-1	…	…	…	13.5-1	2.7-1
MYS	…	24	23	16-1	5	7,364	7,071	4,842-1	1,422	19.7	4.5
MNG	0.2-3	3-1	…	13-1	14-1	406-1	…	1,674-1	1,759-1	12.6-1	3.8-1
MMR	…	17	10	8	…	…	…	…	…	10.5+1	2.0
HKG	…	24	22	15	9	14,656	13,341	8,979	5,261	18.8	3.3
JPN	1.3-2	…	…	…	9-2	8,413-2	9,818-2	8,891-2	3,707-2	8.4-2	3.2-2
AUS	1.2-3	18-2	15-2	19-2	11-2	8,797-2	7,392-2	9,524-2	5,192-2	13.8-2	5.3-2

الجدول 1: تابع

البلد أو الاقليم	النظام التعليمي																			
	أ		ب		ج	د				هـ				و						
	التعليم الالزامي		التعليم المجاني		السن الرسمي للالتحاق بالتعليم الابتدائي	المدة (السنوات)				السكان بسن التعليم (000,000)				الالتحاق (000,000)						
	سنة واحدة من التعليم ما قبل الابتدائي	9سنوات من التعليم الابتدائي والثانوي	سنة واحدة من التعليم ما قبل الابتدائي	12سنة من التعليم الابتدائي والثانوي		التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الاعلى	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي			
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-2-5	4-1-7	4-2-5	4-1-7																
السنة المرجعية	2018																			
بابوا غينيا الجديدة	-	-	...	...	6	4	7	2	4	842	1,422	1,119	729	358	1,275	507	...			
بالاو	-	12	-	12	6	3	6	2	4	1	1	1	2	1	2	2	...			
توفالو	-	8	...	...	6	3	6	4	3	1	2	2	1	1	1	1	...			
توكيلاو	-	11	...	...	5	2	6	4	3	-	0.1	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	...			
تونغا	2	13	-	8	6	2	6	5	2	5	15	16	9	2	17	16	...			
جزر سليمان	-	-	...	...	6	3	6	3	4	58	103	100	53	49	105	...	...			
جزر كوك	-	12	2	13	5	2	6	4	3	1	2	2	1	1	2	2	...			
جزر مارشال	1	12	1	12	6	2	6	4	2	3	9	9	5	1	8	6	...			
ساموا	-	8	-	8	5	2	6	2	5	10	29	29	17	5	33	26	...			
فانواتو	-	-	...	...	6	2	6	4	3	16	46	44	24	14	46	21	...			
فيجي	-	-	...	...	6	3	6	4	3	54	104	108	74	...	110	...	...			
كيريباتي	-	9	-	9	6	3	6	3	4	9	17	15	11	...	17	...	...			
ميكرونيزيا ، (الولايات - الموحدة)	-	-	-	8	6	3	6	2	4	7	14	14	12	2	14	...	...			
ناورو	2	12	2	12	6	3	6	4	2	1	2	1	1	1	2	1	...			
نيوزيلندا	-	10	2	13	5	2	6	4	3	122	382	432	327	118	384	486	269			
نيوي	-	11	1	12	5	1	6	4	3	-	0.2	0.2	0.1	-	0.2	0.2	...			
أميركا اللاتينية والكاريبي																				
الأرجنتين	2	12	3	12	6	3	6	3	3	2,242	4,383	4,269	3,492	1,695	4,754	4,613	3,141			
أروبا	2	11	2	11	6	2	6	3	2	2	8	7	8	3	10	...	1			
إكوادور	3+1	12+1	3+1	12+1	6	3	6	3	3	976	1,882	1,867	1,516	639	1,932	1,892	669			
أنتيغوا وبربودا	-	11	-	11	5	2	7	3	2	3	10	7	8	2	10	8	...			
أنغيلا	-	12	-	12	5	2	7	3	2	...	...	...	...	...	...	...	...			
أوروغواي	2	12	2	12	6	3	6	3	3	143	280	290	257	133	304	357	162			
باراغواي	1	12	3	12	6	3	6	3	3	411	819	796	676	181	727	611	...			
البرازيل	2	12	2	12	6	2	5	4	3	5,299i	13,952i	22,928i	16,694i	5,102	16,107	23,118	8,571			
بربادوس	-	11	2	11	5	2	6	3	2	6	20	19	19	5	20	20	...			
بليز	-	8	2	12	5	2	6	4	2	15	46	47	38	7	51	40	9			
بنما	2	9	2	12	6	2	6	3	3	155	453	431	337	95	419	323	161			
بيرو	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1,587	3,274	2,596	2,630	1,643	3,593	2,780	1,896			
ترينداد وتوباغو	-	6	...	...	5	2	7	3	2	39	136	91	93	...	...	...	...			
تشيلي	-	12	2	12	6	3	6	2	4	754	1,517	1,483	1,401	617	1,515	1,521	1,239			
جامايكا	-	6	-	6	6	3	6	3	2	141	274	238	268	103	249	201	75			
جزر البهاما	-	12	2	12	5	2	6	3	3	10	35	39	33	4	30	27	...			
جزر فيرجن البريطانية	-	12	-	12	5	2	7	3	2	1	2	2	2	1	3	2	0.3			
جزر تركس وكايكوس	2	11	...	...	6	2	6	3	2	...	...	...	...	1	4	2	0.3			
جزر كايمان	1	11	2	12	5	2	6	3	3	...	...	...	...	1	4	3	...			
جمهورية الدومنيكان	3	12	3	12	6	2	6	2	4	582i	1,159i	1,153i	929i	299	1,226	925	557			
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	2	12	2	12	6	2	6	2	4	475	1,407	1,380	1,037	354	1,379	1,234	...			
دومينيكا	-	12	-	12	5	2	7	3	2	2	6	5	7	2	7	6	...			
سانت فنسنت / غرينادين	-	12	2	12	5	2	7	3	2	3	12	9	9	3	13	10	2			
سانت كيتس ونيفيس	-	12	-	12	5	2	7	3	2	1	5	4	4	1	5	4	4			
سانت لوسيا	-	10	-	10	5	2	7	3	2	4	15	13	16	3	16	12	2			
سانت مارتن	2	11	2	11	6	3	6	2	3	2	3	2	3	1	4	3	0.2			
السلفادور	3	9+1	3+1	12+1	7	3	6	3	3	345	693	711	649	230	663	522	191			
سورينام	-+1	6+1	--3	6-3	6	2	6	4	3	21	62	71	49	18	68	58	...			
غرينادا	-	12	2	12	5	2	7	3	2	4	13	8	9	4	13	9	9			
غواتيمالا	3	9	3	12	7	3	6	3	2	1,190	2,322	1,954	1,683	604	2,362	1,227	367			
غيانا	-	6	-	6	6	3	6	3	2	44	85	75	82	...	...	...	...			
فنزويلا ، جمهورية فنزويلا البوليفارية	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1,688	3,290	2,638	2,661	1,190	3,285	2,391	...			
كوبا	-	9	3	12	6	3	6	3	3	377	730	769	715	370	741	795	296			
كوراساو	2	12	...	...	6	2	6	2	4	4	12	13	10	...	...	...	...			
كوستا ريكا	2	11	2	11	6	2	6	3	2	143	428	357	393	140	484	477	217			
كولومبيا	1	11	3	11	6	3	5	4	2	2,217	3,740	4,869	4,352	...	4,304	4,821	2,408			
المكسيك	2	12	2	12	6	3	6	3	3	6,731	13,389	13,479	11,013	4,943	14,182	14,035	4,430			
مونتسيرات	-	12	-	12	5	2	7	3	2	0.1	0.4	0.3	0.2	0.1	0.5	0.3	...			
نيكاراغوا	1	6	-	9	6	3	6	3	2	399	784	619	607	...	...	...	...			
هايتي	-	6	-	6	6	3	6	3	4	755	1,469	1,619	1,059	...	...	...	...			
هندوراس	1	11	3	11	6	3	6	3	2	592	1,207	1,039	1,020	245	1,124	655	267			
أوروبا وأميركا الشمالية																				
الاتحاد الروسي	-	11	4	11	7	4	4	5	2	7,397	6,838	10,176	7,187	6,253	6,574	9,905	5,887			
إسبانيا	-+1	10+1	3+1	10+1	6	3	6	3	3	1,356	2,967	2,717	2,262	1,321	3,042	3,333	2,010			

رمز البلد	التمويل										
	ي	ط								ح	ز
	الإنفاق الأسري على التعليم (النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي)	حصة الطالب من الإنفاق الحكومي على التعليم								حصة التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي (%)	الإنفاق الحكومي على التعليم (النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي)
		نصيب الفرد كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي				تعادل القوة الشرائية بالدولار الأميركي لعام 2016				1-أ-2	
		التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الإبتدائي	التعليم ما قبل الإبتدائي	التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الإبتدائي	التعليم ما قبل الإبتدائي	4-5-4	
	2018										
PNG	…	…	…	…	…	…	…	…	…	8.7i	1.9i
PLW	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
TUV	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
TKL	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
TON	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
SLB	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
COK	…	…	…	…	…	…	…	…	…	4-11.6	2-4.7
MHL	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
WSM	…	…	2-13	2-9	2-2	…	2-782	2-538	2-104	2-10.5	2-4.1
VUT	…	…	3-21	3-14	3-0.1	…	3-633	3-408	3-3	1-12.7	1-4.0
FJI	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
KIR	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
FSM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	3-22.3	3-12.5
NRU	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
NZL	2-0.7	2-25	2-21	2-20	2-19	2-9,735	2-8,139	2-7,833	2-7,186	2-16.8	2-6.4
NIU	…	--1	…	…	…	--1	…	…	…	…	…
ARG	1-0.8	1-17	1-21	1-15	1-12	1-3,525	1-4,298	1-3,122	1-2,600	1-13.3	1-5.5
ABW	…	2-98	…	4-17	4-13	2-38,364	…	4-6,574	4-5,269	2-21.4	2-5.9
ECU	…	3-53	2-5	2-10	2-25	3-6,203	2-604	2-1,088	2-2,847	3-12.6	3-5.0
ATG	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
AIA	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
URY	…	1-25	1-16	1-13	1-14	1-5,770	1-3,673	1-2,873	1-3,153	1-14.9	1-4.8
PRY	…	…	2-12	2-12	2-11	…	2-1,486	2-1,449	2-1,403	2-18.2	2-3.4
BRA	…	3-33	3-22	3-20	…	3-5,383	3-3,507	3-3,267	…	3-16.2	3-6.2
BRB	1-1.6	…	2-28	2-21	…	…	2-4,964	2-3,674	…	1-12.9	1-4.7
BLZ	…	1-27	1-27	1-17	1-17	1-2,291	1-2,292	1-1,389	1-1,388	1-21.3	1-7.4
PAN	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
PER	2.9	1-11	15	11	12	1-1,488	2,062	1,580	1,638	17.1	3.7
TTO	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
CHL	1-1.6	1-20	1-19	1-18	1-22	1-4,913	1-4,530	1-4,458	1-5,416	1-21.3	1-5.4
JAM	…	3-36	30	22	6	3-3,117	2,602	1,896	524	18.6	5.4
BHS	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
VGB	…	3-40	1-11	1-6	3-0.1	…	…	…	…	…	1-2.4
TCA	…	3-88	18	6	17	…	…	…	…	12.1	2.9
CYM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
DOM	…	…	15	16	10	…	2,622	2,816	1,791	…	…
BOL	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
DMA	…	…	3-19	3-15	3-3	…	3-2,128	3-1,660	3-311	3-10.5	3-3.4
VCT	…	…	20	18	3-3	…	2,424	2,107	3-368	18.8	5.7
KNA	…	3-6	2-18	3-5	3-13	3-1,747	2-5,326	3-1,561	3-3,762	3-8.6	3-2.6
LCA	…	-	20	15	-	-	2,660	1,959	-	14.4	3.5
SXM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
SLV	3.2	11	14	15	10	904	1,159	1,246	794	14.9	3.4
SUR	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
GRD	…	1-5	1-11	1-8	1-6	1-766	1-1,605	1-1,205	1-865	1-14.0	1-3.2
GTM	…	3-18	5	12	11	3-1,449	448	982	905	23.7	2.9
GUY	…	…	…	…	…	…	…	…	…	16.0i	5.9i
VEN	…	…	3-15	3-18	3-18	…	…	…	…	…	…
CUB	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
CUW	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
CRI	…	38	21	21	11	6,474	3,648	3,594	1,933	26.1	7.0
COL	1.0	22	18	17	…	3,175	2,589	2,492	…	16.0	4.5
MEX	2-1.3	2-30	2-14	2-14	…	2-5,708	2-2,771	2-2,653	…	2-17.9	2-4.9
MSR	…	…	29	12	…	…	…	…	…	…	8.3
NIC	…	…	…	…	…	…	…	…	…	2-17.9	1-4.3
HTI	…	…	…	…	…	…	…	…	…	14.4	2.8
HND	…	3-41	…	…	…	3-1,913	…	…	…	23.0	6.1
RUS	2-0.4	2-20	…	…	…	2-5,031	…	…	…	2-11.0	2-3.7
ESP	2-1.1	2-22	2-19	2-17	2-16	2-8,290	2-7,175	2-6,505	2-5,983	2-10.0	2-4.2

الجدول 1: تابع

البلد أو الاقليم	النظام التعليمي																			
	أ		ب		ج	د				هـ				و						
	التعليم الالزامي		التعليم المجاني		السن الرسمي للالتحاق بالتعليم الابتدائي	المدة (السنوات)				السكان بسن التعليم (000,000)				الالتحاق (000,000)						
	سنة واحدة من التعليم ما قبل الابتدائي	9سنوات من التعليم الابتدائي والثانوي	سنة واحدة من التعليم ما قبل الابتدائي	12سنة من التعليم الابتدائي والثانوي		التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي			
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-2-5	4-1-7	4-2-5	4-1-7																
السنة المرجعية	2018																			
إستونيا	-	9	4	12	7	4	6	3	3	60	92	74	69	57	86	83	48			
ألبانيا	-	11	3	12	6	3	5	4	3	101	159	269	240	81	171	269	132			
ألمانيا	-	13	-	13	6	3	4	6	3	2,173	2,923	7,098	4,401	2,308	2,955	7,029	3,092			
أندورا	-	11	-	10	6	3	6	4	2	...	...	...	...	2	4	5	1			
أوكرانيا	-	11	-	11	6	3	4	5	2	1,505	1,701	2,827	2,596	1,117	1,677	2,377	1,615			
أيرلندا	-	10	...	...	5	1	3	8	3	67i	559i	317i	289i	113	559	392	225			
أيسلندا	-+1	10+1	...	...	6	3	3	7	4	13	32	30	25	13	32	35	18			
إيطاليا	-	12	-	8	6	3	5	3	5	1,599	2,808	4,586	2,966	1,535	2,902	4,602	1,837			
البرتغال	-+1	12+1	2+1	12+1	6	3	6	3	3	258	571	628	543	254	630	770	347			
برمودا	-	13	1	13	5	1	6	3	4	1	4	5	4	0.4	4	4	1			
بلجيكا	-	12	3	12	6	3	6	2	4	395	802	765	661	456	815	1,187	527			
بلغاريا	2	9	4	12	7	4	4	4	4	278	299	521	352	224	265	486	250			
البوسنة والهرسك	-	9	-	9	6	3	5	4	4	93	...	...	...	21	159	248	95			
بولندا	1	9	4	12	7	4	6	3	3	1,550	2,380	2,113	2,286	1,299	2,297	2,408	1,550			
بيلاروس	-	9	-	11	6	3	4	5	2	353	440	646	445	349	428	649	389			
تشيكيا	-	9	-	13	6	3	5	4	4	334	580	797	551	367	576	772	353			
الجبل الأسود	-	9	-	9	6	3	5	4	4	22	39	63	42	15	39	57	24			
جمهورية مولدوفا	-	11	4	12	7	4	4	5	2	153i	155i	260i	219i	132	140	226	87			
الدنمارك	-	10	-	10	6	3	7	3	3	179	461	406	387	179	473	534	312			
رومانيا	-	10	3	13	6	3	5	4	4	561	1,064	1,638	1,076	521	928	1,502	532			
سان مارينو	-	10	-	13	6	3	5	3	5	1	2	2	2	1	2	2	1			
سلوفاكيا	-+1	10+1	1+1	13+1	6	3	4	5	4	168	230	485	335	165	225	442	156			
سلوفينيا	-	9	-	13	6	3	6	3	4	66	129	130	101	61	124	148	80			
السويد	1+1	9+1	1+1	12+1	7	4	6	3	3	472	705	634	636	462	861	916	426			
سويسرا	2	9	2	9	7	2	6	3	4	169	493	593	505	173	508	609	301			
صربيا	-	8	-	12	7	4	4	4	4	263i	266i	562i	381i	164	267	534	256			
فرنسا	-+1	10+1	3+1	12+1	6	3	5	4	3	2,389i	4,177i	5,862i	3,859i	2,561	4,310	6,058	2,533			
فنلندا	1	9	1	12	7	4	6	3	3	244	371	354	335	206	364	543	296			
كرواتيا	-	8	-	8	7	4	4	4	4	165	171	326	243	119	163	340	165			
كندا	-	10	1	12	6	1	6	3	3	399	2,384	2,326	2,359	...	2,365	2,653	1,626i			
لاتفيا	2	9	6	12	7	4	6	3	3	81i	122i	107i	94i	75	122	117	83			
لوكسمبورج	2	10	2	13	6	3	6	3	4	19	37	47	37	17	37	48	7			
ليتوانيا	-	10	-	12	7	4	4	6	2	117i	112i	215i	174i	104	114	243	126			
ليختنشتاين	1	8	...	...	7	2	5	4	3	1i	2	3	2i	1	2	3	1			
مالطا	-	11	2	13	5	2	6	3	4	9	25	28	27	9	26	31	14			
مقدونيا الشمالية	-	13	-	13	6	3	5	4	4	69	112	192	145	28	109	161	61			
المملكة المتحدة	-	11	2	13	5	2	6	3	4	1,647	4,895	5,170	4,053	1,763	4,820	6,386	2,432			
موناكو	-+1	11+1	3+1	12+1	6	3	5	4	3	...	...	...	...	1	2	3	1			
النرويج	-	10	-	10	6	3	7	3	3	187	448	382	346	181	445	448	284			
النمسا	1	12	1	12	6	3	4	4	4	249	332	690	506	256	335	687	430			
هنغاريا	3	10	3	12	7	4	4	4	4	363	382	778	592	306	391	808	287			
هولندا	1	12	2	12	6	3	6	3	3	534	1,103	1,208	1,030	504	1,182	1,650	875			
الولايات المتحدة الأمريكية	-	12	1	12	6	3	6	3	3	12,000i	24,674i	25,050i	21,566i	8,752	25,124	24,788	19,015			
اليونان	1+1	9+1	2+1	12+1	6	2	6	3	3	186	636	638	538	152	649	668	735			

رمز البلد	التمويل										
	ي	ط								ح	ز
	الإنفاق الأسري على التعليم (النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي)	حصة الطالب من الإنفاق الحكومي على التعليم								حصة التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي (%)	الإنفاق الحكومي على التعليم (النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي)
		نصيب الفرد كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي				تعادل القوة الشرائية بالدولار الأميركي لعام 2016				1-أ-2	
		التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الإبتدائي	التعليم ما قبل الإبتدائي	التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الإبتدائي	التعليم ما قبل الإبتدائي	4-5-4	
	2018										
EST	0.3-3	36-2	19-2	19-2	…	11,472-2	6,112-2	6,099-2	…	13.1-2	4.9-2
ALB	2.1-2	14-1	8-1	34-1	…	1,782-1	1,032-1	4,420-1	…	8.4i	2.5i
DEU	…	34-2	23-2	17-2	16-2	17,347-2	11,860-2	9,010-2	8,492-2	10.9-2	4.8-2
AND	…	22	14	12	13	…	…	…	…	19.3	3.2
UKR	0.7-1	34-1	30-1	30-1	36-1	2,996-1	2,631-1	2,636-1	3,157-1	13.1-1	5.4-1
IRL	…	15-2	16-2	12-2	4-3	11,233-2	11,483-2	8,591-2	3,137-3	13.4-2	3.7-2
ISL	0.3-3	27-2	19-2	22-2	21-2	14,789-2	10,503-2	11,967-2	11,582-2	16.8-2	7.5-2
ITA	0.5-2	24-2	23-3	20-2	17-2	9,790-2	9,100-3	7,856-2	6,894-2	7.8-2	3.8-2
PRT	1.0-3	26-3	28-3	23-3	15-3	8,183-3	8,557-3	6,955-3	4,786-3	10.2-3	4.9-3
BMU	…	24-1	12-3	8-3	17-3	…	…	…	…	7.8-1	1.5-1
BEL	0.3-2	32-2	…	22-2	17-2	15,670-2	…	10,663-2	8,488-2	12.3-2	6.5-2
BGR	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
BIH	…	24-2	44-2	…	24-2	3,127-2	5,734-2	…	3,199-2	…	…
POL	0.6-2	25-2	22-2	23-2	20-2	7,132-2	6,395-2	6,562-2	5,766-2	11.3-2	4.6-2
BLR	0.2-1	18-1	36-1	…	32-1	3,390-1	6,747-1	…	6,082-1	12.3-1	4.8-1
CZE	0.3-2	20-2	22-2	14-2	14-2	7,431-2	8,148-2	5,066-2	5,117-2	14.2-2	5.6-2
MNE	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
MDA	…	27	31	32	35	1,902	2,200	2,313	2,522	17.5	5.5
DNK	…	43-4	31-4	25-4	…	22,345-4	16,132-4	12,980-4	…	13.8-4	7.6-4
ROU	…	26-2	15-2	8-2	11-2	6,449-2	3,747-2	1,934-2	2,817-2	9.5-2	3.0-2
SMR	…	…	…	…	…	…	…	…	…	13.1-1	3.1-1
SVK	0.6-2	26-2	20-2	21-2	17-2	8,131-2	6,268-2	6,503-2	5,360-2	9.4-2	3.8-2
SVN	0.7-3	24-2	23-2	24-2	18-2	8,340-2	7,915-2	8,112-2	6,102-2	11.7-2	4.8-2
SWE	…	43-2	24-2	22-2	28-2	22,068-2	12,123-2	11,094-2	14,293-2	15.7-2	7.7-2
CHE	0.3-2	37-2	24-3	25-2	20-2	24,634-2	16,026-3	16,325-2	13,014-2	15.5-2	5.1-2
SRB	0.9-1	30-1	11-3	44-3	1-3	4,895-1	1,714-3	6,731-3	195-3	9.3-1	3.7-1
FRA	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
FIN	…	34-2	25-2	22-2	22-2	15,299-2	11,160-2	9,697-2	10,051-2	12.3-2	6.9-2
HRV	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
CAN	…	31-2	…	18-3	…	14,156-2	…	7,914-3	…	…	…
LVA	0.6-2	16-2	26-2	24-2	21-2	4,421-2	6,985-2	6,538-2	5,602-2	12.9-2	4.6-2
LUX	0.1-3	43-3	19-3	20-3	19-3	46,331-3	21,031-3	21,336-3	21,057-3	9.4-3	4.0-3
LTU	0.4-2	17-2	18-2	19-2	17-2	5,276-2	5,569-2	6,080-2	5,400-2	12.0-2	3.9-2
LIE	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
MLT	0.7-3	44-3	30-3	23-3	24-3	17,197-3	11,437-3	8,834-3	9,431-3	13.2-3	5.2-3
MKD	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
GBR	0.9-3	38-2	21-2	24-2	7-2	16,155-2	9,010-2	10,280-2	3,059-2	13.8-2	5.5-2
MCO	–-4	…	5-2	3-2	2-2	…	…	…	…	7.0-1	1.5-1
NOR	…	40-2	27-2	22-2	21-2	24,478-2	16,465-2	13,342-2	13,077-2	16.0-2	8.0-2
AUT	0.1-3	36-2	28-2	23-2	18-2	19,171-2	14,666-2	12,422-2	9,460-2	11.0-2	5.5-2
HUN	…	25-2	23-2	19-2	24-2	7,008-2	6,359-2	5,258-2	6,747-2	10.1-2	4.7-2
NLD	–-3	36-2	23-2	17-2	12-2	19,061-2	12,306-2	8,873-2	6,130-2	12.8-2	5.5-2
USA	1.2-4	…	22-2	20-2	12-2	11,157-2	12,711-2	11,404-2	6,877-2	13.4-4	5.0-4
GRC	…	9-3	22-2	20-2	18-2	2,566-3	6,308-2	5,577-2	4,971-2	…	…

الجدول 2: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الغاية 4-1 التعليم الابتدائي والثانوي

ضمان أن يتمتّع جميع الفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيّد، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة بحلول عام 2030

	المشاركة/الإكمال																			
	أ							ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي	
	خارج المدرسة (000,000)			نسبة الأطفال خارج المدرسة (%)			معدل الإكمال (%)			فوق العمر المحدد (%) للصف		نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي %	المعدل الصافي المكيّف للالتحاق بالتعليم الابتدائي (%).	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%).	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى الإعدادي (%).	صافي معدل الالتحاق بالتعليم الاعدادي (%).	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الاعدادي (%).	إجمالي صافي معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي الأعلى (%)	
	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي									
مؤشر أهداف التنمية المستدامة				4-1-4			4-1-2			4-1-5				4-1-3				4-1-3		
السنة المرجعية	2018																			
المنطقة	المجموع			المعدل المرجح																
العالم	59i	61i	138i	8i	16i	35i	85	73	49	8i	11	104i	90i	90i	91-i	84i	76i	65i		
أفريقيا ما دون الصحراء	32i	28i	37i	19i	37i	58i	65	40	28	19	26	99i	79i	69i	75-2i	63i	44i	42i		
شمال أفريقيا وغرب آسيا	5i	4i	8i	9i	14i	30i	85i	76i	53i	7	9	99i	90i	87i	92-i	86i	74i	70i		
شمال أفريقيا	3	1i	4i	9	12i	30i	83i	73i	56i	9	15	101	90i	91	95-i	88i	75	70i		
غرب آسيا	2i	3i	4i	9i	16i	30i	88i	79i	49i	4	4	97i	91i	83i	89-2i	84i	73i	70i		
وسط وجنوب آسيا	13i	17i	65i	7i	15i	45i	85	74	38	3	8	110i	92i	93i	92-i	85i	81i	55i		
وسط آسيا	0.1	0.3i	1i	2	5i	27i	99i	98i	88i	0.1	0.2	103	97	103	100-i	95i	100	73i		
جنوب آسيا	12i	17i	64i	7i	15i	45i	85	73	38	4	9	111i	92i	92i	91-i	85i	80i	55i		
شرق وجنوب شرق آسيا	6i	9i	18i	3i	10i	21i	95	82	59	3i	10i	103	96i	98i	97-i	90i	86i	79i		
شرق آسيا	3i	4i	9i	3i	7i	16i	96	85	59	...	...	101	97i	95i	100-i	93i	87i	84i		
جنوب شرق آسيا	3i	5i	9i	4i	13i	29i	94	78	60	3	11	107i	94i	103i	94-i	87i	84i	71i		
أوقيانيا	0.2i	0.1i	0.4i	5i	5i	25i	...	74	61	16	9	103i	88i	93i	64-2i	95i	77i	75i		
أميركا اللاتينية والكاريبي	2i	3i	7i	4i	7i	23i	90	80	60	6	13	109i	95i	99i	95-i	93i	81i	77i		
الكاريبي	0.1	0.1i	0.3	...	...	...	77	65	43	7	13	...	...	...	94i	...	...	...		
أميركا الوسطى	1	1	3	4	12	33	92	78	49	5	7	104	96	98	94	88	87	67		
جنوبي أميركا	1	1	4	2i	5i	18i	90	82	68	7	16	110i	97i	99i	98i	95i	86i	82i		
أوروبا وأميركا الشمالية	1i	1i	3i	2i	2i	7i	99i	97	88	2i	3i	101i	96i	98i	99-i	98i	95i	93i		
أوروبا	1i	1i	2i	3i	2i	8i	99i	96	84	1i	2i	101i	96i	97i	98-i	98i	94i	92i		
أميركا الشمالية	0.1i	0.1i	1i	0.4i	0.4i	5i	99	99	92	3	4	102i	96i	99i	99-i	100i	96i	95i		
البلدان المنخفضة الدخل	21i	21i	26i	19i	39i	61i	56i	28i	15i	25	29	103i	80i	67i	76-i	61i	40i	39i		
البلدان المتوسطة الدخل	37i	39i	108i	7i	13i	35i	87	76	47	5i	10	104i	92i	92i	92-i	87i	79i	65i		
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	30i	31i	88i	9i	17i	44i	84	71	42	5	10	105i	89i	91i	89-i	83i	76i	56i		
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	7i	8i	21i	3i	7i	20i	94	84	59	5i	11i	103i	96i	95i	98-i	93i	84i	80i		
البلدان العالية الدخل	1i	1i	3i	2i	3i	8i	99i	97	88	2	4	102i	96i	98i	97-i	97i	94i	92i		

أ الأطفال خارج المدرسة ، العدد الإجمالي والمعدل خارج المدرسة كنسبة مئوية من الفئة العمرية المقابلة

ب معدل إكمال التعليم وفقاً للمرحلة التعليمية، آخر سنة مسح بين 2014 و2018 [المصدر: تحليل معهد اليونسكو للإحصاء والتقرير العالمي لرصد التعليم لمسوحات الأسر]

ج النسبة المئوية للتلاميذ الذين يفوق عمرهم صفهم الحالي بسنتين على الأقل، وفقاً للمرحلة التعليمية.

د نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي.

هـ المعدل الصافي المكيّف للالتحاق بالتعليم الابتدائي (%).

و التحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%).

ز معدل الانتقال الفعلي من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%).

ح صافي معدل الالتحاق بالتعليم الاعدادي (%).

ط نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الاعدادي (%).

ي إجمالي صافي معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي الأعلى (%).

ق إجراء تقييم ممثل وطنياً للتعلم في الصفوف الأولى (الصف 2 أو 3)، أو في الصف الأخير من التعليم الابتدائي أو الثانوي.

ل النسبة المئوية للطلاب الذين حصلوا على الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يذكر خلاف ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية التي تنتهي في 2018 ما لم يذكر خلاف ذلك.

تمثل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول التي توفرت بياناتها وقد تتضمن تقديرات للبلدان التي لم تتوفر فيها بيانات حديثة.

(-) مقدار صفر أو لا يذكر.

(...) البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق.

(± n) السنة المرجعية مختلفة (على سبيل المثال -2: السنة المرجعية 6102 بدلاً من 2018).

(i) تقدير و/ أو تغطية جزئية.

التعلم												
ق						ل						
إجراء تقييم ممثل وطنياً للتعلم في الصفوف الأولى (الصف 2 أو 3)، أو في الصف الأخير من التعليم الابتدائي أو الثانوي						تحصيل الحد الأدنى من الكفاءة %						
الصفوف الأولى		نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الثانوي		الصفوف الأولى		نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الثانوي		
القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	
4-1-6						4-1-1						
2018												
النسبة المئوية من البلدان						المعدل المرجح						
67	**65**	**60**	**61**	**51**	**54**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	
73	69	73	71	15	17	...	...	...	...	...	...	
54	46	29	33	54	75	...	...	...	...	...	...	
50	33	17	17	50	67	...	...	...	...	...	...	
56	50	33	39	56	78	...	...	...	...	...	...	
57	57	57	57	57	57	...	...	...	...	...	...	
20	20	60	60	40	40	...	...	...	...	...	...	
78	78	56	56	67	67	...	...	...	...	...	...	
61	72	44	44	78	78	...	...	...	...	...	...	
57	71	43	43	86	86	...	...	...	...	...	...	
64	73	45	45	73	73	...	...	...	...	...	...	
100	100	94	94	41	41	...	...	...	...	...	...	
73	73	56	56	41	39	...	...	...	...	...	...	
68	68	41	41	18	14	...	...	...	...	...	...	
86	86	86	86	71	71	...	...	...	...	...	...	
75	75	67	67	67	67	...	...	...	...	...	...	
57	52	61	65	89	91	...	...	...	...	...	...	
56	51	63	67	88	91	...	...	...	...	...	...	
67	67	33	33	100	100	...	...	...	...	...	...	
84	77	68	65	13	13	...	...	...	...	...	...	
60	59	60	61	50	53	...	...	...	...	...	...	
62	60	66	66	43	43	...	...	...	...	...	...	
59	59	55	57	55	62	...	...	...	...	...	...	
69	67	55	58	75	79	...	...	...	...	...	...	

الجدول 2: تابع

البلد أو الاقليم	المشاركة/الإكمال														
	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	(%) فوق العمر المحدد للصف			نسبة الأطفال خارج المدرسة (%)			معدل الإكمال (%)			(%) فوق العمر المحدد للصف		نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي %	المعدل الصافي المكيف للالتحاق بالتعليم الابتدائي (%).	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%).	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى الثانوي العام (%).	صافي معدل الالتحاق بالتعليم الاعدادي (%).	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الاعدادي (%).	اجمالي صافي معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي الأعلى (%)
	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي							
مؤشر أهداف التنمية المستدامة				4-1-4			4-1-2			4-1-5				4-1-3			4-1-3	
السنة المرجعية	2018																	
أفريقيا جنوب الصحراء																		
أثيوبيا	2,307-3i	4,638-3i	3,356-3i	14-3i	47-3i	74-3i	52-2	21-2	13-2	22-3	26-3	101-3	85-3i	54-3	91-4	53-3i	29-3	26-3i
إريتريا	242	95	138	47	36	49	...	...	...	34	48	68	52	60	95-1	64	51	51
اسواتيني	36-1	2-3i	8-3i	17-1	3-3i	16-3i	71-4	51-4	32-4	45-1	69-1	115-1	83-1	96-1	98-2	97-3i	67-1	84-3i
أنغولا	...	...	...	...	...	...	60-3	36-3	19-3	...	...	113-3	...	...	...	...	...	...
أوغندا	...	...	...	...	...	...	44-2	26-2	18-2	34-1	48-1	103-1	...	53-1	59-2	...	26-1	...
بنين	51	...	369-3i	3	...	56-3i	48-1	19-1	8-1	12	30-3	122	97	81-2	84-3	...	46-2	44-3i
بوتسوانا	36-4i	...	...	11-4i	...	...	...	...	...	...	33-4	103-3	...	...	...	...	98-4	...
بوركينا فاسو	689	829	833	21	44	66	...	...	...	25	59	96	79	65	80-1	56	43	34
بوروندي	114	240	399	6	33	60	50-2	23-2	10-2	31	64	121	93	63	76-1	67	33	40
تشاد	675-2	869-2	748-2	26-2	61-2	80-2	27-3	14-3	10-3	29-2	46-2	87-2	73-2	41-2	74-3	39-2	15-2	20-2
توغو	66	152-1	265-1	5	21-1	57-1	61-4	24-4	15-4	23-1	30	124	95	90	82-1	79-1	48	43-1
جزر القمر	23	14	25	18	19	50	...	...	...	27-1	48-4	100	82	77-1	...	81	48-4	50
جمهورية افريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	102-2	...	41-2	...	...	10-2	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108-3	...	70-3	...	...	50-4	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	1,895	3,363-2i	1,783-2i	18	72-2i	86-2i	80-3	29-3	8-3	9-2	18-2	94	82	69	71-1	28-2i	30	14-2i
جنوب أفريقيا	568-1i	369-1	486-1	8-1i	19-1	17-1	97-2	89-2	49-2	6-1	30-1	101-1	92-1i	87-2i	96-3	81-1	81-2	83-1
جنوب السودان	1,088-3i	290-3i	625-3i	62-3i	56-3i	64-3i	...	...	...	77-3	91-3	73-3	35-3i	...	...	44-3i	...	36-3i
جيبوتي	30-1+	35-3	36-3	33-1+	48-3	66-3	...	...	...	7-1+	19-1+	75-1+	67-1+	66	86-1	52-3	50-1+	34-3
رواندا	81	74	336	4	9	44	54-3	28-3	18-3	35	44	133	95	87	73-1	91	37	56
زامبيا	496-1	...	...	15-1	...	...	72	52	30	27-1	...	99-1	85-1	...	...	...	...	...
زيمبابوي	...	...	...	...	...	...	89-1+	72-1+	8-1+	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساحل العاج	242	1,088	992	6	46	61	56-2	28-2	16-2	13	32	100	94	72-1	92-2	54	49	39
سان تومي وبرينسيبي	2-1	1-3	2-3i	6-1	10-3	17-3i	83-4	34-4	8-4	15-1	43-1	107-1	94-1	84-1	97-2	90-3	74-1	83-3i
السنغال	586-1	667-1	598-1	24-1	48-1	63-1	50-1	27-1	12-1	7-1	10-1	81	76-1	57	73-2	52-1	37-1	37-1
سيرا ليون	6-2	268	432	1-2	49	65	64-1	44-1	22-1	1	18	113	99-2	82	90-1	51	35	35
سيشيل	0.3	...	1	3	...	14	...	...	...	0.3	0.5	100	93	102	97-1	...	86	86
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الغابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	65	...	...	18	...	...	66	46	29	33	41	98	82	69-2	...	...	59-4	...
غانا	35-1+	208-1+	889-1+	1-1+	11-1+	36-1+	66-4	52-4	20-4	31	41-1+	105-1+	87-1+	94	94-1	89-1+	78-1+	64-1+
غينيا	425-2	559-4	491-4	22-2	51-4	67-4	45	26	16	16-2	30-2	92-2	78-2	60-2	...	49-4	35-4	33-4
غينيا - بيساو	...	...	...	...	...	...	30-4	17-4	7-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	84-3	...	...	55-3	...	...	...	...	...	39-3	49-3	62-3	44-3	41-3	...	...	24-3	...
كابو فيردي	4	4	8	6	13	27	...	...	...	10	29	104	94	87	94-1	87	68	73
الكاميرون	259-1	808-2	778-3	7-1	37-2	54-3	74-4	43-4	16-4	21-1	28-3	103	93-1	64	66-3	63-2	47-2	46-3
الكونغو	...	...	...	...	...	...	80-3	50-3	23-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	...	...	84-4	71-4	42-4	...	...	103-2	...	100-2	99-3	...	79-2	...
ليبيريا	159-1	65-4	70-4	21-1	21-4	26-4	...	...	...	71-1	79-1	85-1	45-1	61-1	80-2	79-4	44-1	74-4
ليسوتو	7-1i	23-2	29-2	2-1i	17-2	34-2	80	44	31	30-1	50-1	121-1	91-2	86-2	88-3	83-2	47-1	66-2
مالي	1,343	719	893	41	53	75	47	20	5	11	17-1	76	59	50-1	78-2	47	30-1	25
مدغشقر	67	628	1,127	2	25	65	56	24	9	40	46	143	97	65	73-3	75	37	35
ملاوي	...	308	534	...	17	66	47-3	22-3	14-3	36	...	142	...	80-4	...	83	...	34
موريتانيا	129	143	167	20	38	64	58-3	47-3	25-3	42	55	100	80	76	66-1	62	42	36
موريشيوس	1	2	15	1	5	20	...	...	...	1	6	101	95	101	99-1	95	87	80
موزمبيق	354	860-3	827-3	6	43-3	69-3	...	...	...	39	46	113	94	52	74-3	57-3	23-1	31-3
ناميبيا	6i	...	...	2i	...	...	...	...	...	26	48-1	124	98i	94	...	...	77-1	...
النيجر	1,241-1	1,287-1	1,087-1	34-1	65-1	86-1	...	...	...	6-1	25	75-1	66-1	72-2	58-3	35-1	19	14-1
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	71	62	49	--4	--4	85-2	...	...	...	...	...	...

رمز البلد	التعلم											
	ل						ق					
	تحصيل الحد الأدنى من الكفاءة %						إجراء تقييم ممثل وطنياً للتعلم في الصفوف الأولى (الصف 2 أو 3)، أو في الصف الأخير من التعليم الابتدائي أو الثانوي					
	نهاية التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى		نهاية التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة
	4-1-1						4-1-6					
	2018											
ETH	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ERI	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
SWZ	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	كلا	كلا
AGO	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
UGA	...	...	...	...	3-21	3-33	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
BEN	...	...	4-11	4-23	4-34	4-9	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
BWA	...	...	3-16	...	...	...	نعم	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
BFA	...	...	4-22	4-21	4-59	4-36	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
BDI	...	...	4-40	4-7	4-97	4-79	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
TCD	...	...	4-3	4-3	4-48	4-18	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
TGO	...	...	4-20	4-16	4-40	4-19	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
COM	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
CAF	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
COD	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم
TZA	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
ZAF	...	...	3-13	...	...	2-22	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SSD	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم
DJI	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	كلا	كلا
RWA	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
ZMB	3-2	3-5	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ZWE	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
CIV	...	...	4-3	4-22	4-33	4-17	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
STP	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
SEN	3-8	3-9	4-29	4-35	4-63	4-29	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SLE	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
SYC	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	كلا	كلا
SOM	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم	كلا
GAB	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
GMB	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GHA	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
GIN	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
GNB	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
GNQ	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
CPV	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
CMR	...	...	4-12	4-24	4-57	4-30	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
COG	...	...	4-6	4-17	4-72	4-38	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
KEN	...	...	...	...	42	53	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
LBR	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
LSO	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
MLI	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
MDG	...	...	4-5	4-4	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	كلا	نعم
MWI	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	كلا	كلا
MRT	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
MUS	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
MOZ	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
NAM	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	كلا	كلا
NER	...	...	4-1	4-2	4-27	4-9	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
NGA	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم

الجدول 2: تابع

البلد أو الاقليم	المشاركة/الإكمال																			
	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	(%) فوق العمر المحدد للصف			نسبة الأطفال خارج المدرسة (%)			معدل الإكمال (%)			(%) فوق العمر المحدد للصف		نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي %	المعدل الصافي المكيف للالتحاق بالتعليم الابتدائي (%).	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%).	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى الثانوي العام (%).	صافي معدل الالتحاق بالتعليم الاعدادي (%).	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الاعدادي (%).	اجمالي صافي معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي الأعلى (%)
	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي								
مؤشر أهداف التنمية المستدامة				4-1-4			4-1-2			4-1-5				4-1-3			4-1-3		
السنة المرجعية	2018																		
شمال أفريقيا وغرب آسيا																			
أذربيجان	25i	3i	5i	4i	1i	1i	…	…	…	2	-3	100i	93i	100i	-99	99i	85i	99i
الأردن	265	262	197	19	31	49	…	…	…	1	2	81	81	73	-98	69	59	51
أرمينيا	11	15	…	7	8	…	-99	-99	-94	0.3	1	93	91	90	-98	92	93	…
إسرائيل	-2	…	-6	-0.3	…	-2	…	…	…	-0.4	-1	-105	-97	-106	-100	…	-103	-98
الإمارات العربية المتحدة	-6	-2	-25	-1	-1	-12	…	…	…	-2	-5	-108	-99	-104	…	-99	-82	-88
البحرين	1	3	4	1	5	9	…	…	…	1	3	99	98	98	-99	95	94	91
تركيا	-273	-478	-787	-5	-9	-15	-98	-92	-56	-2	-2	-93	-95	-90	-100	-91	-88	-85
تونس	…	…	…	…	…	…	…	74	49	6	16	115	…	-95	-98	…	77	…
الجزائر	14	…	…	0.4	…	…	…	…	…	6	23	110	100	105	-99	…	85	…
الجمهورية العربية السورية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جورجيا	2	0.2	9	1	0.2	7	100	98	82	1	1	99	99	96	-100	100	102	93
السودان	-2,443i	…	…	-38i	…	…	-67	-53	-32	-28i	…	-77	-62i	-62	-92	…	-58	…
العراق	…	…	…	…	…	…	76	46	28	…	…	…	…	…	…	…	…	…
عمان	9	8	11	3	3	12	…	…	…	0.3	5	103	95	100	-98	97	104	88
فلسطين	13	14	87	3	3	28	-99	-86	-62	0.3	1	99	97	97	-97	97	90	72
قبرص	-1i	-0.1i	-2i	-1i	-0.4i	-5i	-100	-99	-90	-0.3	-2	-99i	-98i	-101i	-100	-100i	-99i	-95i
قطر	3	3	…	2	6	…	…	…	…	1	5	104	98	96	-99	94	88	…
الكويت	-7	-11	-24	-3	-6	-18	…	…	…	2	4	92	88	92	-98	-94	94	-82
لبنان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	9	12	…	…	…	-96	…	…	…
ليبيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
مصر	78	221	1,247	1	4	24	-91	-80	-70	2	4	106	98	101	-97	96	85	76
المغرب	8	194	511	0.2	11	29	…	…	…	15	31	114	99	94	-91	89	65	71
المملكة العربية السعودية	134	21	50i	4	1	4i	…	…	…	5	9	100	95	97	-98	99	105	96i
اليمن	-650	-543	-1,019	-16	-28	-56	…	…	…	-9	-11	-94	-84	-72	…	-72	-53	-44
وسط وجنوب آسيا																			
أفغانستان	…	…	1,510i	…	…	57i	-55	-37	-23	…	11	104	…	86	-91	…	55	43i
أوزبكستان	17i	95i	-261	-1i	4i	-16	…	…	…	0.1	0.2	104	97i	103	-100	96i	96	-84
باكستان	6,006	4,426	9,133	25	32	52	60	50	23	…	48	94	68	71	-88	68	48	48
بنغلاديش	…	…	4,817i	…	…	38i	-80	-55	-19	…	-4	116	…	…	…	…	88	62i
بوتان	7i	7i	8i	8i	12i	28i	…	…	…	-14	32	100	90i	-100	-100	88i	82	72i
تركمانستان	…	…	…	…	…	…	-100	-99	-97	…	…	-88	…	…	…	…	…	…
جزر المالديف	-2	…	…	-4	…	…	-98	-91	-40	-0.3	-11	-97	-95	-97	-99	…	-108	…
جمهورية إيران الإسلامية	-17	-157	-854	-0.2	-5	-26	…	…	…	-3	-3	-111	-100	-99	-96	-95	-90	-74
سيريلانكا	9	2	211	1	0.1	16	…	…	…	1	1	100	99	103	-99	100	96	84
طاجيكستان	-4	…	…	-1	…	…	-98	-96	-74	--	--	-101	-99	-95	-99	…	-96	…
قيرغيزستان	1	15	56	0.3	3	28	99	99	87	0.4	1	108	99	105	-100	97	95	72
كازاخستان	13+	…	5	1+	…	1	-100	-100	-94	0.3+	0.3+	104+	99+	106+	100	…	118+	99
نيبال	103+	47+	490+	4+	3+	19+	-73	-63	…	36+	43+	142+	96+	120+	-82	97+	99+	81+
الهند	…	…	…	…	…	…	-92	-81	-43	3	4	-113	…	92	-91	…	84	…
شرق وجنوب شرق آسيا																			
إندونيسيا	1,555	2,299	3,137	6	16	23	-97	-87	-65	0.3	9	106	94	102	-91	84	-90	77
بروناي دار السلام	0.3	-	6	1	0.3	18	…	…	…	1	3	103	96	108	-100	100	106	82
تايلاند	…	-331i	-603i	…	-12i	-21i	-98	-83	-56	…	6	100	…	93	-98	-88i	81	-79i
تيمور ليشتي	8	12	24	4	13	26	-80	-66	-52	23	35	115	95	104	-93	87	91	74
جمهورية كوريا	-66	-80	-5	-2	…	…	…	…	…	…	-0.4	-98	-98	-91	-100	-94	-96	-100
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	113	…	102	…	…	…	…
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	65	146i	170i	9	25i	40i	-83	-54	-31	11	26	102	91	98	-86	75i	67	60i
سنغافورة	-0.1i	--i	-0.1i	--i	-0.1i	-0.1i	…	…	…	-0.2i	-3	-101i	-100i	-99i	-99	-100i	-105i	-100i
الصين	…	…	…	…	…	…	-96	-85	-59	…	…	100	…	…	…	…	…	…
الفلبين	-424	-894	-424	-3	-11	-21	-92	-81	-78	-9	-17	-108	-95	-109	-97	-89	-78	-79
فييت نام	…	…	…	…	…	…	-97	-84	-56	-1	…	111	…	110	-100	…	98	…
كمبوديا	186	-120i	…	9	-13i	…	-72	-41	-21	19	20	107	91	88	-90	-87i	58	…
ماكاو ، الصين	1	0.3	2	3	2	13	…	…	…	2	13	100	96	101	-99	98	98	87
ماليزيا	-10i	-206	-605	-0.4i	-13	-37	…	…	…	--i	-	-105	-100	-99	-91	-87	82	-63
منغوليا	2i	…	…	1i	…	…	99	83	69	1	2	104	99i	102	-99	…	105	…
ميانمار	92	848	884	2	21	43	-83	-44	-17	…	9	112	98	95	…	79	65	57
هونغ كونغ، الصين	8i	0.1i	3i	2i	0.1i	2i	…	…	…	2i	6i	109	96i	104	-100	100i	107	98i
اليابان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	--3	…	…	…	…	-100	…	…	…

رمز البلد	التعلم											
	ل						ق					
	تحصيل الحد الأدنى من الكفاءة %						إجراء تقييم ممثل وطنياً للتعلم في الصفوف الأولى (الصف 2 أو 3)، أو في الصف الأخير من التعليم الابتدائي أو الثانوي					
	الصفوف الأولى		نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الثانوي		الصفوف الأولى		نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الثانوي	
	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
	4-1-1						4-1-6					
	2018											
AZE	...	...	...	-81 2	...	...	كلا	كلا	كلا	نعم	كلا	كلا
JOR	59	41	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ARM	...	-50 3	-55 3	...	...	...	نعم	كلا	نعم	كلا	كلا	كلا
ISR	69	66	...	...	...	-91 2	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	نعم
ARE	57	-46 3	...	...	-42 3	-68 2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BHR	...	-39 3	...	...	-40 3	-69 2	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم
TUR	74	-42 3	-57 3	...	...	...	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا
TUN	-28 3	-25 3	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
DZA	-21 3	-19 3	...	...	...	...	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا
SYR	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
GEO	36	39	...	...	-47 3	-86 2	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
SDN	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
IRQ	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
OMN	...	-23 3	...	...	-32 3	-59 2	نعم	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
PSE	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	نعم
CYP	56	63	...	...	-74 3	...	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	كلا
QAT	49	-36 3	...	...	-36 3	-66 2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
KWT	...	-18 3	...	...	-12 3	...	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
LBN	32	-35 3	...	...	...	...	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا
LBY	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
EGY	...	-21 3	...	...	...	...	نعم	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
MAR	27	-14 3	...	...	-16 3	-36 2	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
SAU	48	-11 3	...	...	-16 3	-63 2	نعم	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
YEM	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
AFG	...	...	...	...	-24 2	-22 2	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
UZB	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	كلا	نعم
PAK	...	...	...	...	...	-35 4	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BGD	-54 3	-57 3	-32 1	-44 1	-34 1	-47 1	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BTN	-56 3	...	...	...	...	...	كلا	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا
TKM	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
MDV	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
IRN	...	-34 3	...	...	-33 3	-66 2	نعم	كلا	كلا	نعم	كلا	نعم
LKA	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
TJK	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم
KGZ	...	...	-35 4	-36 4	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
KAZ	36	51	-80 3	-98 2	...	...	نعم	نعم	نعم	كلا	نعم	نعم
NPL	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
IND	...	...	-44 1	-46 1	-53 1	-47 1	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
IDN	30	28	...	...	-18 3	...	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
BRN	48	52	...	...	...	...	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
THA	40	47	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
TLS	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
KOR	85	85	...	...	-97 3	...	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	كلا
PRK	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
LAO	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم	كلا
SGP	89	-94 3	...	...	-93 3	-97 2	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
CHN	-80 2	-79 3	...	...	-85 3	-82 2	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
PHL	19	19	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
VNM	-86 3	-81 3	-51 4	-55 4	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	نعم
KHM	-8 3	-10 3	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا
MAC	89	95	...	...	...	-98 2	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	نعم
MYS	54	59	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MNG	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
MMR	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
HKG	87	91	...	...	-98 3	-99 2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
JPN	83	-89 3	...	...	-95 3	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا

الجدول 2: تابع

البلد أو الاقليم	المشاركة/الإكمال																			
	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	(%) فوق العمر المحدد للصف			نسبة الأطفال خارج المدرسة (%)			معدل الإكمال (%)			(%) فوق العمر المحدد للصف		نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي %	المعدل الصافي المكيف للالتحاق بالتعليم الابتدائي (%).	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%).	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى الثانوي العام (%).	صافي معدل الالتحاق بالتعليم الاعدادي (%).	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%).	اجمالي صافي معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي الأعلى (%)
	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي								
مؤشر أهداف التنمية المستدامة				4-1-4			4-1-2			4-1-5				4-1-3			4-1-3		
السنة المرجعية	2018																			
أوقيانيا																				
أستراليا	7-1	22-1	10-1	0.3-1	2-1	2-1	...	98-4	87-4	0.2-1	2-1	100-1	96-1	...	...	98-1	...	...	98-1	
بابوا غينيا الجديدة	86-2	53-2	320-2	7-2	14-2	46-2	62-1	35-1	17-1	47-2	50-2	109-2	76-2	77-2	...	86-2	62-2	54-2		
بالاو	0.1-4	...	...	5-4	...	...	...	...	...	14-4	15-4	113-4	95-4	100-4	...	...	109-4	...		
توفالو	0.2-2	0.2i	0.3i	12-2	23i	48i	...	...	...	0.2-2	1-2	86	88-2	79	94-3	77i	61-2	52i		
توكيلاو	...	...	--2	...	...	62-2	...	...	...	2-2	12-2	138-2	...	...	...	...	...	38-2		
تونغا	0.2-3	1-3	2-3	1-3	5-3	38-3	...	...	...	0.2-3	2-3	116-3	99-3	...	...	95-3	...	62-3		
جزر سليمان	4	...	...	4	...	...	...	...	...	74	75	106	67	87	88-1	...	71	...		
جزر كوك	--2	--2	0.3-2	1-2	1-2	33-2	...	...	...	0.3-2	0.2-2	109-2	99-2	107-2	100-3	99-2	93-2	67-2		
جزر مارشال	2-2	2-2i	1-2i	24-2	31-2i	44-2i	...	...	...	11-2	23-2	85-2	75-2	71-2	...	69-2i	...	56-2i		
ساموا	0.4	--4	2-2	1	0.3-4	10-2	...	...	...	9	9	111	96	105	96-1	100-4	105	90-2		
فانواتو	3-3	1-3	7-3	8-3	3-3	44-3	...	...	...	...	...	109-3	92-3	...	...	97-3	...	56-3		
فيجي	1-2	...	...	1-2	...	...	...	...	...	2-2	4-2	106-2	99-2	107-2	98-3	...	103-2	...		
كيريباتي	1-1	...	...	4-1	...	...	...	...	...	2-1	10-1	101-1	96-1	101-2	96-3	...	95-2	...		
ميكرونيزيا ، (الولايات - الموحدة)	3-2	1-4	...	15-3	13-4	...	...	...	...	--3	--3	97-3	85-3	...	...	87-4	...	...		
ناورو	--2	0.1-2	0.2-2	3-2	11-2	56-2	...	...	...	0.3-2	...	126-2	94-2	131-2	...	89-2	...	44-2		
نيوزيلندا	1-1	5-1	4-1	1-2	2-1	2-1	...	...	...	0.1-1	0.3-1	100-1	99-1	...	...	98-1	...	98-1		
نيوي	...	...	--4	...	...	9-4	...	...	...	--2	2-3	127-2	...	112-2	77-4	...	104-3	91-4		
أميركا اللاتينية والكاريبي																				
الأرجنتين	19-1	0.2-1	219-1	0.4-1	--1	10-1	...	...	...	3-1	14-1	110-1	99-1	100-1	100-2	100-1	90-1	90-1		
أروبا	--4i	...	...	0.1-4i	...	...	...	...	...	9-4	31-4	117-4	99-4i	101-4	...	...	99-4	...		
إكوادور	25	45	184	1	5	20	99	91	72	3	7	103	98	104	100-1	95	97	80		
أنتيغوا وبربودا	0.1	0.1	0.4	1	1	13	...	...	...	2	13	105	99	96	99-1	99	99	87		
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
أوروغواي	1-1	0.4-1	18-1	0.3-1	0.3-1	12-1	98	73	40	3-1	14-1	108-1	100-1	99-1	...	100-1	...	88-1		
باراغواي	...	...	130-2	...	...	32-2	92-2	78-2	59-2	14-2	14-2	...	...	...	...	...	...	68-2		
البرازيل	54-1i	616-1i	1,943-1i	0.4-1i	5-1i	19-1i	85-3	82-3	63-3	8-1	17-1	115-1i	98-1i	...	...	95-1i	...	81-1i		
بربادوس	0.3	0.4	0.4	2	4	6	...	...	...	0.1	3	99	98	89	...	96	...	94		
بليز	0.3	3	6	1	10	38	74-3	37-3	14-3	8	15	112	99	104	97-1	90	67	62		
بنما	59-1	26-1	92-1	13-1	12-1	44-1	96	85	67	8-1	11-1	94-1	87-1	90-1	99-2	88-1	77-1	56-1		
بيرو	48	28	185	1	2	18	97	91	86	4	7	107	99	96	95-1	98	98	82		
ترينداد وتوباغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
تشيلي	34-1	25-1	52-1	2-1	5-1	5-1	99-3	98-3	87-3	5-1	9-1	101-1	95-1	95-1	98-2	95-1	94-1	95-1		
جامايكا	43	26	25	16	18	25	...	...	...	1	3	91	81	86	97-1	82	82	75		
جزر البهاما	9	6	6	24	29	33	...	...	...	6	...	81	74	76	...	71	...	67		
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	3	...	...	...	...	...	...	...		
جزر فيرجن البريطانية	--4	0.4-1	0.2-1	1-4	29-1	18-1	...	...	...	4-1	18-1	129-1	94-4	95-1	98-3	71-1	81-1	82-1		
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.2	0.4	...	...	...	...	...	...	...		
جمهورية الدومنيكان	66i	62i	142i	6i	11i	25i	91-4	83-4	57-4	12	23	106i	94i	93i	93-1	89i	89i	75i		
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	95	62	193	7	13	21	97	92	76	4	12	98	93	95	97-1	87	83	79		
دومينيكا	0.1-2	0.1-3	0.4-2	1-2	2-3	16-2	...	...	...	5-2	14-2	115-2	98-2	114-2	96-4	98-3	91-3	84-2		
سانت فنسنت / غرينادين	0.1-1	0.1	1	0.5-1	2	15	...	...	...	1	14	113	98-1	106	95-1	98	92	85		
سانت كيتس ونيفيس	0.1-2	...	0.1-2	1-2	...	4-2	...	...	...	1-2	2-2	109-2	96-2	98-2	99-3	...	111-2	96-2		
سانت لوسيا	0.2	1	1	1	12	20	...	...	...	1	2	103	98	95	98-1	88	86	80		
سانت مارتن	...	...	0.4-4	...	...	22-4	...	...	...	15-4	18-4	128-4	...	123-4	...	...	42-4	78-4		
السلفادور	96	60	126	14	17	34	86-4	73-4	35-4	13	20	95	82	87	95-1	83	77	66		
سورينام	9	6-3	11-3	14	15-3	38-3	86	50	28	18	36	109	86	85	66-1	85-3	45	62-3		
غرينادا	0.1	0.2-4	0.1-1	1	3-4	3-1	...	...	...	2	9	107	99	123	98-1	97-4	107	97-1		
غواتيمالا	246	386	680	11	33	59	78-3	48-3	35-3	16	27	102	89	80	90-1	67	56	41		
غيانا	...	...	...	...	...	...	98-4	85-4	57-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
فنزويلا ، جمهورية فنزويلا البوليفارية	325-1	232-1	249-1	10-1	14-1	23-1	94-4	80-4	70-4	8-1	12-1	97-1	90-1	93-1	99-2	86-1	75-1	77-1		
كوبا	16	21	85	2	5	21	99-4	98-4	87-4	0.4	1	102	98	84	98-1	95	93	79		
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
كوستا ريكا	1	8	14	0.1	4	10	96	73	58	6	31	113	97	99	92-1	96	70	90		
كولومبيا	84i	192	359	2i	6	21	92-3	76-3	73-3	13	22	115	98i	106	98-4	94	76	79		
المكسيك	98-1	402-1	1,745-1	1-1	6-1	26-1	96-3	88-3	52-3	1-1	3-1	106-1	99-1	104-1	97-2	94-1	97-1	74-1		
مونتسيرات	--2	-	0.1	3-2	10	...	...	...	...	0.4	-	110	97-2	95	...	...	74	47		
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	74-4	50-4	41-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
هايتي	...	...	...	...	...	...	53-1	34-1	14-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
هندوراس	214-1	239-1	331-1	17-1	38-1	53-1	87	53	38	12-1	33-3	92-1	80-1	82-1	71-3i	62-1	46-2	47-1		

رمز البلد	التعلم											
	ل						ق					
	تحصيل الحد الأدنى من الكفاءة %						إجراء تقييم ممثل وطنياً للتعلم في الصفوف الأولى (الصف 2 أو 3)، أو في الصف الأخير من التعليم الابتدائي أو الثانوي					
	الصفوف الأولى		نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الثانوي		الصفوف الأولى		نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الثانوي	
	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
	4-1-1						4-1-6					
	2018											
AUS	94-2	70-3	…	64-3	80	78	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PNG	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
PLW	…	…	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
TUV	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
TKL	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
TON	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
SLB	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
COK	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
MHL	…	…	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
WSM	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
VUT	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
FJI	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
KIR	…	…	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
FSM	…	…	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
NRU	…	…	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
NZL	90-2	59-3	…	…	81	78	نعم	كلا	نعم	كلا	نعم	نعم
NIU	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
ARG	…	…	…	…	48	31	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ABW	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
ECU	…	…	…	…	49-3	29-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ATG	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
AIA	…	…	…	…	…	…	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
URY	…	…	…	…	58	49	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PRY	…	…	…	…	32-3	8-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BRA	…	…	…	…	50	32	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BRB	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
BLZ	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
PAN	…	…	…	…	36	19	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PER	…	…	…	…	46	40	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
TTO	80-2	…	…	58-3	48-3	نعم	كلا	نعم	كلا	نعم	نعم	نعم
CHL	…	…	…	…	68	28-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
JAM	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
BHS	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
TCA	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
VGB	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
CYM	…	…	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
DOM	…	…	…	…	21	9	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BOL	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
DMA	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
VCT	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
KNA	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
LCA	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
SXM	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
SLV	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
SUR	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
GRD	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
GTM	…	…	…	…	30-3	11-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GUY	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
VEN	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
CUB	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
CUW	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
CRI	…	…	…	…	58	40	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
COL	…	…	…	…	50	35	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MEX	…	…	…	…	55	44	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MSR	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
NIC	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
HTI	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
HND	…	…	…	30-3	15-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم

الجدول 2: تابع

البلد أو الاقليم	المشاركة/الإكمال																	
	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	(%) فوق العمر المحدد للصف			نسبة الأطفال خارج المدرسة (%)			معدل الإكمال (%)			(%) فوق العمر المحدد للصف		نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي %	المعدل الصافي المكيف للالتحاق بالتعليم الابتدائي (%).	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%).	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى الثانوي العام (%).	صافي معدل الالتحاق بالتعليم الاعدادي (%).	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الاعدادي (%).	اجمالي صافي معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي الأعلى (%)
	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي							
مؤشر أهداف التنمية المستدامة				4-1-4			4-1-2			4-1-5			4-1-3				4-1-3	
السنة المرجعية	2018																	
أوروبا وأميركا الشمالية																		
الاتحاد الروسي	9-	11-	106-	0.1-	0.2-	4-	...	...	...	...	...	103-	98-	96-	100-	100-	96-	96-
إسبانيا	75-	2-	51-	3-	0.2-	4-	97-	94-	70-	0.2-	8-	103-	97-	101-	100-	100-	95-	96-
إستونيا	2-	0.5-	0.4-	2-	1-	1-	100-	98-	88-	1-	4-	97-	94-	97-	100-	99-	105-	99-
ألبانيا	4	5	22	3	3	17	92-	94-	81-	3	3	107	97	102	99-	97	96	83
ألمانيا	15-	217-	291-	1-	5-	11-	...	92-	88-	...	...	104-	90-	99-	100-	95-	...	89-
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	7	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	136-	71-	51-	8-	4-	6-	...	...	...	1	1	99-	92-	103-	100-	96-	94-	94-
أيرلندا	0.2-	1-	1-	--ii	0.5-	1-	100-	99-	95-	--i	0.2-	101-	100-	...	...	100-	100-	99-
أيسلندا	--	0.1-	2-	--i	0.5-	14-	100-	100-	67-	--i	--i	100-	100-	...	...	100-	...	86-
إيطاليا	72-	28-	149-	3-	2-	5-	100-	100-	86-	0.4-	2-	102-	97-	99-	100-	98-	99-	95-
البرتغال	4-	1-	4-	1-	0.3-	1-	99-	93-	79-	...	106-	98-	...	...	...	100-	...	99-
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	--3	101-	3-	92-	...	51-	...	87-	...
بلجيكا	2-	3-	4-	0.3-	1-	1-	99-	94-	72-	1-	5-	104-	99-	...	...	99-	94-	99-
بلغاريا	35-	26-	23-	12-	10-	10-	...	92-	85-	1-	5-	89-	88-	90-	99-	90-	47-	90-
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	...	...	...	98-	...	...	...
بولندا	60-	34-	59-	3-	3-	5-	100-	98-	92-	...	...	100-	97-	106-	100-	97-	98-	95-
بيلاروس	6	5	2	1	1	1	...	...	...	1	1	101	95	105	98-	99	98	99
تشيكيا	2-	3-	6-	0.3-	1-	2-	100-	99-	90-	3-	5-	101-	89-	98-	100-	99-	96-	98-
الجبل الأسود	1	2	4	2	7	12	...	...	...	2	1-	100	97	94	100-	93	95	88
جمهورية مولدوفا	14i	28i	27i	9i	15i	35i	...	...	...	0.3	1	91i	90i	89i	98-	85i	85i	65i
الدنمارك	1-	1-	25-	0.2-	1-	12-	100-	99-	79-	0.3-	1-	101-	99-	104-	100-	99-	99-	88-
رومانيا	126-	60-	172-	12-	7-	21-	...	98-	74-	2-	4-	85-	86-	92-	100-	93-	87-	79-
سان مارينو	...	i-	1i	...	3i	55i	...	...	...	-	1	108	...	107	...	97i	103	45i
سلوفاكيا	13-	12-	23-	5-	5-	10-	100-	99-	95-	...	...	99-	83-	92-	99-	95-	87-	90-
سلوفينيا	0.2-	0.4-	3-	0.2-	1-	4-	100-	100-	92-	1-	1-	100-	98-	96-	100-	99-	98-	96-
السويد	2-	0.5-	4-	0.3-	0.2-	1-	100-	100-	92-	0.1-	0.4-	127-	99-	105-	100-	100-	110-	99-
سويسرا	1-	4-	60-	0.1-	1-	17-	100-	99-	90-	0.1-	1-	105-	100-	97-	100-	99-	96-	83-
صربيا	4i	5i	33i	1i	2i	12i	99-	99-	92-	1	1	100i	98i	99i	100-	98i	98i	88i
فرنسا	3-	42-	127-	0.1-	1-	5-	...	97-	88-	...	1-	103-	99-	...	...	99-	100-	95-
فنلندا	4-	1-	8-	1-	0.5-	4-	100-	100-	91-	...	...	100-	99-	101-	100-	100-	99-	96-
كرواتيا	2-	2-	28-	1-	1-	15-	100-	99-	94-	0.2-	2-	96-	98-	96-	99-	99-	96-	85-
كندا	3-	1-	88-	0.1-	0.1-	7-	...	...	...	...	...	101-	100-	...	...	100-	...	93-
لاتفيا	2-	1-	2-	2-	1-	4-	100-	98-	83-	1-	3-	99-	97-	99-	99-	99-	99-	96-
لوكسمبورج	0.2-	1-	5-	1-	6-	19-	...	87-	79-	2-	8-	102-	98-	80-	...	94-	95-	81-
ليتوانيا	0.2-	--i	2-	0.2-	--i	3-	...	98-	87-	0.3-	1-	104-	100-	102-	99-	100-	98-	97-
ليختنشتاين	--	0.2-	0.2-	0.3-	13-	13-	...	...	...	0.1-	1-	105-	99-	90-	98-	87-	98-	87-
مالطا	0.1-	0.1-	2-	0.2-	1-	13-	...	99-	75-	0.2-	1-	105-	100-	102-	99-	99-	107-	87-
مقدونيا الشمالية	1-	...	...	1-	...	...	...	...	...	1-	1-	97-	96-	91-	100-	...	85-	...
المملكة المتحدة	21-	3-	108-	0.4-	0.1-	4-	100-	100-	82-	--i	--i	101-	100-	100-	100-	100-	101-	96-
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1+	0.3+	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	0.2-	1-	15-	--i	1-	8-	99-	99-	72-	--i	--i	100-	100-	101-	100-	99-	98-	92-
النمسا	0.1-	1-	31-	--i	0.2-	9-	100-	98-	87-	5-	7-	103-	89-	99-	100-	100-	98-	91-
هنغاريا	10-	14-	48-	3-	4-	12-	...	97-	85-	1-	3-	101-	97-	105-	100-	96-	94-	88-
هولندا	11-	11-	0.4-	1-	2-	0.1-	100-	93-	83-	...	...	104-	99-	...	...	98-	...	100-
الولايات المتحدة الأمريكية	96-	28-	607-	0.4-	0.2-	5-	99-	99-	92-	3-	4-	102-	96-	99-	99-	100-	105-	95-
اليونان	8-	12-	21-	1-	4-	7-	100-	98-	93-	1-	5-	100-	98-	97-	99-	96-	...	93-

رمز البلد	التعلم											
	ل						ق					
	تحصيل الحد الأدنى من الكفاءة %						إجراء تقييم ممثل وطنياً للتعلم في الصفوف الأولى (الصف 2 أو 3)، أو في الصف الأخير من التعليم الابتدائي أو الثانوي					
	نهاية التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى		نهاية التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة
	4-1-1						4-1-6					
	2018											
RUS	78	78	89-3	99-2	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
ESP	75	84-3	…	…	67-3	97-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
EST	90	89	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ALB	58	48	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
DEU	79	79	77-3	95-2	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
AND	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
UKR	64	74	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
IRL	84	88	…	…	84-3	98-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ISL	79	74	…	…	…	…	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا
ITA	62-3	77	…	…	69-3	98-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PRT	77	80	…	…	82-3	97-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BMU	…	…	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
BEL	80	79	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BGR	56	53	75-3	95-2	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
BIH	42	46	…	…	…	…	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا
POL	85	85	…	…	80-3	98-2	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
BLR	71	77	…	…	…	…	نعم	نعم	كلا	نعم	كلا	كلا
CZE	80	79	…	…	78-3	97-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MNE	54	56	…	…	…	…	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا
MDA	50	57	…	…	…	…	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا
DNK	85	84	…	…	80-3	97-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ROU	53	59	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SMR	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
SVK	75	69	65-3	93-2	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
SVN	84	82	…	…	75-3	96-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SWE	81	82	…	…	75-3	98-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CHE	83	76	…	…	…	…	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا
SRB	60	62	72-3	…	…	…	نعم	كلا	نعم	كلا	كلا	كلا
FRA	79	79	58-3	94-2	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
FIN	85	86	…	…	82-3	98-2	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
HRV	69	78	67-3	…	…	…	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا
CAN	84	86	…	…	69-3	96-2	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
LVA	83	78	…	…	…	99-2	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا
LUX	73	71	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
LTU	74	76	81-3	97-2	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
LIE	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
MLT	62-3	64	…	…	…	73-2	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم
MKD	39	45	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GBR	81	83	…	…	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MCO	…	…	…	…	…	…	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
NOR	81	81	70-3	…	86-3	99-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
AUT	79	76	…	98-2	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
HUN	67-3	75	75-3	97-2	…	…	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
NLD	84	76	…	…	83-3	99-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
USA	73	81	…	…	79-3	96-2	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
GRC	64	69	…	…	…	…	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا

الجدول 3: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الغاية 2-4 الطفولة المبكرة

ضمان أن تتاح لجميع البنات والبنين فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم ما قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030

المنطقة	السنة المرجعية	مؤشر أهداف التنمية المستدامة	أ نسبة الأطفال ما دون الخامسة من الخامسة على المسار الصحيح تنموياً (%)	ب الأطفال ما دون الخامسة الذين يعانون من التقزم (%)	ج بيئة منزلية محفزة(%)	د الأطفال ما دون الخامسة الذين لديهم ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر (%)	هـ نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم ما قبل الابتدائي %	و المعدل الصافي المكيّف للالتحاق بالتعليم الابتدائي (%)
			4-2-1		4-2-3		4-2-4	4-2-2
	2018							
	المعدل المرجح							
العالم			…	**22**	…	…	**52**i	**67**i
أفريقيا ما دون الصحراء			60i	32	51i	3i	33i	42i
شمال أفريقيا وغرب أسيا			…	16	…	…	32i	50i
شمال أفريقيا			…	17	…	…	41	54i
غرب أسيا			…	15	…	…	26i	45i
وسط وجنوب أسيا			…	32	…	…	26i	59i
وسط آسيا			85i	11	84i	45i	36	47
جنوب آسيا			…	33	…	…	26i	59i
شرق وجنوب شرق آسيا			…	13	…	…	82	87-2i
شرق آسيا			…	5	…	…	87	…
جنوب شرق آسيا			88	25	65i	25i	68	91i
أوقيانيا			…	38	…	…	76i	80i
أميركا اللاتينية والكاريبي			…	9	…	…	78i	96i
الكاريبي			72	8	63	17	…	…
أميركا الوسطى			82	13	75	34	69	95
جنوبي أميركا			…	7	…	…	85i	96i
أوروبا وأميركا الشمالية			…	4i	…	…	86i	94i
أوروبا			…	…	…	…	92i	95i
أميركا الشمالية			…	3	…	…	73i	91
البلدان المنخفضة الدخل			60i	34	50i	3i	24i	41i
البلدان المتوسطة الدخل			…	22	…	…	54i	69i
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى			…	31	…	…	37i	61i
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى			…	6	…	…	78i	83i
البلدان العالية الدخل			…	3	…	…	83i	91i

أ النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهرًا الذين هم على المسار الصحيح في مجال الصحة والتعلّم والرفاه النفسي والاجتماعي [مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة المعد من قبل اليونيسف].

ب معدل التقزم المعتدل أو الشديد للأطفال ما دون ال5 سنوات من العمر (%) [*المصدر*: تقديرات سوء التغذية لدى الأطفال المشتركة بين اليونيسف ومنظمة الصحة العالمية والبنك الدولي.(إنّ المجاميع الإقليمية هي المتوسطات المرجحة للتقديرات الإحصائية لسوء التغذية لدى الأطفال للسنة المرجعية، وليست القيم الملاحظة في البلدان والواردة في جدول البلدان ؛ وقد تمّ استثناء اليابان في شرق آسيا وأستراليا ونيوزيلندا في أوقيانيا، كما أنّ مجاميع أمريكا الشمالية تستند فقط إلى الولايات المتحدة.)

ج النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و 59 شهرًا الذين يتمتعون ببيئات تعلم منزلية إيجابية ومحفزة [*المصدر*: قاعدة بيانات اليونيسف].

د النسبة المئوية للأطفال دون سن الخامسة الذين يعيشون في أسر معيشية لديها ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر [*المصدر*: قاعدة بيانات اليونيسف].

هـ نسبة الالتحاق الاجمالية بالتعليم ما قبل الابتدائي.

و المعدل الصافي المكيّف للالتحاق بالتعليم سنة قبل سن الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يذكر خلاف ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية التي تنتهي في 2018 ما لم يذكر خلاف ذلك.

تمثل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول التي توفرت بياناتها وقد تتضمن تقديرات للبلدان التي لم تتوفر فيها بيانات حديثة.

(-) مقدار صفر أو لا ينكر.

(…) البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق.

(± n) السنة المرجعية مختلفة (على سبيل المثال 2-: السنة المرجعية 2016 بدلاً من 2018).

(i) تقدير و/ أو تغطية جزئية.

الجدول 3: تابع

رمز البلد	ز المعدل الصافي المكيّف للالتحاق بالتعليم سنة قبل التعليم الابتدائي (%)	ط نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم ما قبل الابتدائي %	د الأطفال ما دون الخامسة الذين لديهم ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر (%)	ج بيئة منزلية محفزة(%)	ب الأطفال ما دون الخامسة الذين يعانون من التقزم (%)	أ نسبة الأطفال ما دون سن الخامسة على المسار الصحيح تنمويا (%)	
	4-2-2	4-2-4		4-2-3		4-2-1	مؤشر أهداف التنمية المستدامة
	2018						السنة المرجعية
							أفريقيا جنوب الصحراء
ETH	37-₃	29-₃	…	…	38-₂	…	أثيوبيا
ERI	27	23	…	…	…	…	إريتريا
SWZ	…	…	…	…	26-₄	65-₄	اسواتيني
AGO	65-₂ⱼ	40-₂	…	…	38-₂	…	أنغولا
UGA	…	14-₁	2-₂	53-₂	29-₂	63-₂	أوغندا
BEN	85	25	2	39	32	61-₄	بنين
BWA	21-₃ⱼ	21-₃	…	…	…	…	بوتسوانا
BFA	16	4	…	…	21-₁	…	بوركينا فاسو
BDI	45	15	0.1-₁	58-₁	56-₂	41-₁	بوروندي
TCD	10-₂	1-₂	1-₃	46-₃	40-₃	33-₃	تشاد
TGO	97	23	1-₄	26-₄	28-₄	51-₄	توغو
COM	30	22	…	…	…	…	جزر القمر
CAF	…	3-₁	…	…	…	…	جمهورية افريقيا الوسطى
COD	…	4-₃	1-₄	52-₄	…	66-₄	جمهورية الكونغو الديمقراطية
TZA	55	41	…	…	34-₃	…	جمهورية تنزانيا المتحدة
ZAF	…	25-₁	…	…	27-₂	…	جنوب أفريقيا
SSD	21-₃ⱼ	11-₃	…	…	…	…	جنوب السودان
DJI	12+₁	9+₁	…	…	…	…	جيبوتي
RWA	48	22	1-₃	44-₃	38-₃	63-₃	رواندا
ZMB	…	8-₂	…	…	…	…	زامبيا
ZWE	…	…	3-₄	43-₄	27-₃	62-₄	زيمبابوي
CIV	22-₁	8	1-₂	29-₂	22-₂	63-₂	ساحل العاج
STP	52-₃	50-₂	6-₄	63-₄	17-₄	54-₄	سان تومي وبرينسيبي
SEN	16ᵢ	17	1-₁	29-₁	16-₁	67-₁	السنغال
SLE	42	14	2-₁	19-₁	…	51-₁	سيرا ليون
SYC	95	95	…	…	…	…	سيشيل
SOM	…	…	…	…	…	…	الصومال
GAB	…	…	…	…	…	…	الغابون
GMB	…	42	…	…	…	…	غامبيا
GHA	87+₁	115	…	…	19-₄	…	غانا
GIN	42-₂	…	0.4-₂	31-₂	32-₂	49-₂	غينيا
GNB	…	…	4-₋₋	34-₄	28-₄	61-₄	غينيا - بيساو
GNQ	44-₃	43-₃	…	…	…	…	غينيا الاستوائية
CPV	81	73	…	…	…	…	كابو فيردي
CMR	45-₁	34	4-₄	44-₄	32-₄	61-₄	الكاميرون
COG	…	…	3-₃	59-₃	21-₃	61-₃	الكونغو
KEN	…	76-₂	…	…	26-₄	…	كينيا
LBR	79-₁	125-₁	…	…	…	…	ليبيريا
LSO	42-₂	39-₂	…	…	33-₄	…	ليسوتو
MLI	45	7	0.3-₃	55-₃	30-₃	62-₃	مالي
MDG	61	40	…	…	…	…	مدغشقر
MWI	…	84-₃	1-₄	29-₄	37-₃	60-₄	ملاوي
MRT	…	10-₃	1-₃	44-₃	28-₃	60-₃	موريتانيا
MUS	89	98	…	…	…	…	موريشيوس
MOZ	…	…	…	…	…	…	موزمبيق
NAM	69	34	…	…	…	…	ناميبيا
NER	22-₁	8	…	…	41-₂	…	النيجر
NGA	…	…	6-₂	63-₂	44-₂	61-₁	نيجيريا

الجدول 3: تابع

رمز البلد	و المعدل الصافي المكتمل للالتحاق بالتعليم سنة قبل التعليم الابتدائي (%)	هـ نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم ما قبل الابتدائي %	د الأطفال ما دون الخامسة الذين لديهم ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر (%)	ج بيئة منزلية محفزة(%)	ب- الأطفال ما دون الخامسة الذين يعانون من التقزم (%)	أ نسبة الأطفال ما دون سن الخامسة على المسار الصحيح تنموياً (%)	
	4-2-2	4-2-4		4-2-3		4-2-1	مؤشر أهداف التنمية المستدامة
	2018						السنة المرجعية
							شمال أفريقيا وغرب آسيا
AZE	69i	40i	…	…	…	…	أذربيجان
JOR	43	27	16	92	…	…	الأردن
ARM	48	38	…	…	9-2	…	أرمينيا
ISR	99-1	111-1	…	…	…	…	إسرائيل
ARE	99-1	78-1	…	…	…	…	الإمارات العربية المتحدة
BHR	71	54	…	…	…	…	البحرين
TUR	68-1	33-1	…	…	…	…	تركيا
TUN	…	45-2	…	…	…	…	تونس
DZA	…	…	…	…	…	…	الجزائر
SYR	…	…	…	…	…	…	الجمهورية العربية السورية
GEO	…	…	58-3	83-3	…	88-3	جورجيا
SDN	…	47-1	2-4	…	38-4	…	السودان
IRQ	…	…	3	44	…	79	العراق
OMN	81	52	25-4	81-4	14-4	68-4	عمان
PSE	68	56	20-4	78-4	7-4	72-4	فلسطين
CYP	96-1i	84-1i	…	…	…	…	قبرص
QAT	92	60	…	…	…	…	قطر
KWT	81	62	…	…	5-3	…	الكويت
LBN	…	…	…	…	…	…	لبنان
LBY	…	…	…	…	…	…	ليبيا
EGY	37	29	…	…	22-4	…	مصر
MAR	50	51	…	36	…	…	المغرب
SAU	46	21	…	…	…	…	المملكة العربية السعودية
YEM	…	2-2	…	…	…	…	اليمن
							وسط وجنوب آسيا
AFG	…	…	…	…	…	…	أفغانستان
UZB	37	28	…	…	…	…	أوزبكستان
PAK	94	83	…	…	38	…	باكستان
BGD	…	41	…	…	36-4	…	بنغلاديش
BTN	35	34	…	…	…	…	بوتان
TKM	…	58-4	48-2	94-2	12-3	91-2	تركمانستان
MDV	96-1	92-1	59-1	96-1	…	…	جزر المالديف
IRN	51-2	54-2	…	…	…	…	جمهورية إيران الإسلامية
LKA	…	91-3	…	…	17-2	…	سيريلانكا
TJK	12-1	10-1	…	…	18-1	…	طاجيكستان
KGZ	91	40	27-4	72-4	13-4	78-4	قيرغيزستان
KAZ	90+1	62+1	51-3	86-3	8-3	86-3	كازاخستان
NPL	87+1	87+1	5-4	67-4	36-2	64-4	نيبال
IND	…	14-1	…	…	38-3	…	الهند
							شرق وجنوب شرق آسيا
IDN	90+1	62+1	51-3	86-3	8-3	86-3	إندونيسيا
BRN	…	…	…	…	…	…	بروناي دار السلام
THA							تايلاند
TLS							تيمور ليشتي
KOR	37	28	…	…	…	…	جمهورية كوريا
PRK	…	14-1	…	…	38-3	…	جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية
LAO	96-1	92-1	59-1	96-1	…	…	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية
SGP							سنغافورة
CHN	35	34	…	…	…	…	الصين
PHL	…	58-4	48-2	94-2	12-3	91-2	الفلبين
VNM							فييت نام
KHM	…	41	…	…	36-4	…	كمبوديا
MAC	87+1	87+1	5-4	67-4	36-2	64-4	ماكاو ، الصين
MYS	94	83	…	…	38	…	ماليزيا
MNG	…	91-3	…	…	17-2	…	منغوليا
MMR	12-1	10-1	…	…	18-1	…	ميانمار
HKG	51-2	54-2	…	…	…	…	هونغ كونغ، الصين
JPN	91	40	27-4	72-4	13-4	78-4	اليابان
							أوقيانيا

الجدول 3: تابع

	أ	ب	ج	د	هـ	و	رمز البلد
	نسبة الأطفال ما دون سن الخامسة على المسار الصحيح تنموياً (%)	الأطفال ما دون الخامسة الذين يعانون من التقزم (%)	بيئة منزلية محفزة(%)	الأطفال ما دون الخامسة الذين لديهم ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر (%)	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم ما قبل الابتدائي %	المعدل الصافي المكتفي للالتحاق بالتعليم سنة قبل التعليم الابتدائي (%)	
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-2-1		4-2-3		4-2-4	4-2-2	
السنة المرجعية				2018			
أستراليا	...	...	...	...	165-1	86-1	AUS
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	43-2	71-2	PNG
بالاو	...	...	...	...	72-4	91-4	PLW
توفالو	...	...	...	...	83	88i	TUV
توكيلاو	...	...	...	...	124-2	88-2	TKL
تونغا	...	...	...	...	46-3	...	TON
جزر سليمان	...	32-3	...	...	84	59	SLB
جزر كوك	...	...	...	...	94-2	98-2	COK
جزر مارشال	79-1	35-1	72-1	18-1	38-2	63-2	MHL
ساموا	...	5-4	...	...	49	38	WSM
فانواتو	...	...	...	...	90-3	...	VUT
فيجي	...	...	...	...	...	...	FJI
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	KIR
ميكرونيزيا ، (الولايات - الموحدة)	...	...	...	...	31-3	73-3	FSM
ناورو	...	...	...	...	82-2	98-2	NRU
نيوزيلندا	...	...	...	...	91-2	92-2	NZL
نيوي	...	...	...	...	115-2	63-3	NIU
أميركا اللاتينية والكاريبي							
الأرجنتين	...	...	...	...	76-1	98-1	ARG
أروبا	...	...	...	...	106-4	100-4	ABW
إكوادور	...	24-4	...	...	66	95	ECU
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	70	91	ATG
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	AIA
أوروغواي	...	...	...	...	93-1	98-1	URY
باراغواي	82-2	6-2	64-2	23-2	44-2	69-2	PRY
البرازيل	...	...	...	...	96-1i	98-1i	BRA
بربادوس	...	...	...	...	87	...	BRB
بليز	82-3	15-3	88-3	44-3	47	86	BLZ
بنما	...	...	...	...	62-1	76-1	PAN
بيرو	...	13-1	...	...	104	99	PER
ترينداد وتوباغو	...	...	...	...	...	...	TTO
تشيلي	...	2-4	...	...	82-1	94-1	CHL
جامايكا	...	6-4	...	...	73	91	JAM
جزر البهاما	...	...	...	...	35	38	BHS
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	TCA
جزر فيرجن البريطانية	...	...	...	...	132-1	99-1	VGB
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	CYM
جمهورية الدومنيكان	84-4	...	58-4	10-4	51i	88i	DOM
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	...	16-2	...	...	74	90	BOL
دومينيكا	...	...	...	...	96-2	77-3	DMA
سانت فنسنت / غرينادين	...	...	...	...	76	95-1	VCT
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	90-2	89-2	KNA
سانت لوسيا	...	...	...	...	74	96	LCA
سانت مارتن	...	...	...	...	78-4	95-4	SXM
السلفادور	81-4	14-4	59-4	18-4	67	82	SLV
سورينام	...	...	...	...	86	90	SUR
غرينادا	...	...	...	...	100	90-1	GRD
غواتيمالا	...	47-3	...	...	51	85	GTM
غيانا	86-4	11-4	87-4	47-4	...	...	GUY
فنزويلا ، جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	70-1	86-1	VEN
كوبا	89-4	...	89-4	48-4	98	100	CUB
كوراساو	...	...	...	...	...	...	CUW
كوستا ريكا	...	...	...	...	98	97	CRI
كولومبيا	...	...	...	...	...	99	COL
المكسيك	82-3	10-2	76-3	35-3	74-1	99-1	MEX
مونتسيرات	...	...	...	...	73	93	MSR
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	NIC
هايتي	55-1	22-1	54-1	8-1	...	...	HTI
هندوراس	...	...	...	...	41-1	78-1	HND
أوروبا وأميركا الشمالية							
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	87-1	93-1	RUS

الجدول 3: تابع

رمز البلد	و المعدل الصافي المكتف للالتحاق بالتعليم سنة قبل التعليم الابتدائي (%)	هـ نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم ما قبل الابتدائي %	د الأطفال ما دون الخامسة الذين لديهم ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر (%)	ج بيئة منزلية محفزة(%)	ب- الأطفال ما دون الخامسة الذين يعانون من التقزم (%)	أ نسبة الأطفال ما دون سن الخامسة على المسار الصحيح تنموياً (%)	مؤشر أهداف التنمية المستدامة
	4-2-2	4-2-4		4-2-3		4-2-1	السنة المرجعية
	2018						
ESP	93-1	92-1	...	...	...	...	إسبانيا
EST	93-1	92-1	...	...	...	...	إستونيا
ALB	88-3	80	...	78	11-1	...	ألبانيا
DEU	99-1	109-1	...	...	...	...	ألمانيا
AND	...	...	...	...	...	...	أندورا
UKR	...	...	...	...	...	...	أوكرانيا
IRL	100-1i	163-1i	...	...	...	...	أيرلندا
ISL	94-1	94-1	...	...	...	...	أيسلندا
ITA	94-1	94-1	...	...	...	...	إيطاليا
PRT	99-1	94-1	...	...	...	...	البرتغال
BMU	...	69-3	...	...	...	...	برمودا
BEL	98-1	115-1	...	...	...	...	بلجيكا
BGR	84-1	77-1	...	...	...	...	بلغاريا
BIH	...	...	...	...	...	...	البوسنة والهرسك
POL	99-1	81-1	...	...	3-4	...	بولندا
BLR	98	99	...	...	...	...	بيلاروس
CZE	89-1	106-1	...	...	...	...	تشيكيا
MNE	75	69	...	...	...	...	الجبل الأسود
MDA	93i	87i	...	...	...	...	جمهورية مولدوفا
DNK	94-1	96-1	...	...	...	...	الدنمارك
ROU	78-1	84-1	...	...	...	...	رومانيا
SMR	94i	96	...	...	...	...	سان مارينو
SVK	82-1	95-1	...	...	...	...	سلوفاكيا
SVN	94-1	92-1	...	...	...	...	سلوفينيا
SWE	100-1	96-1	...	...	...	...	السويد
CHE	99-1	104-1	...	...	...	...	سويسرا
SRB	94i	62i	72-4	96-4	6-4	95-4	صربيا
FRA	100-1i	106-1i	...	...	...	...	فرنسا
FIN	99-1	84-1	...	...	...	...	فنلندا
HRV	99-1	70-1	...	...	...	...	كرواتيا
CAN	...	...	...	...	...	...	كندا
LVA	98-1i	96-1i	...	...	...	...	لاتفيا
LUX	98-1	92-1	...	...	...	...	لوكسمبورج
LTU	100-1i	88-1i	...	...	...	...	ليتوانيا
LIE	100-2i	103-1i	...	...	...	...	ليختنشتاين
MLT	100-1	108-1	...	...	...	...	مالطا
MKD	46-1	41-1	...	...	...	...	مقدونيا الشمالية
GBR	100-1	106-1	...	...	...	...	المملكة المتحدة
MCO	...	...	...	...	...	...	موناكو
NOR	96-1	95-1	...	...	...	...	النرويج
AUT	100-1	104-1	...	...	...	...	النمسا
HUN	87-1	82-1	...	...	...	...	هنغاريا
NLD	100-1	94-1	...	...	...	...	هولندا
USA	...	73-1i	...	...	4-2	...	الولايات المتحدة الأمريكية
GRC	93-1	74-1	...	...	...	...	اليونان

الجدول 4: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الغاية 4-3 التعليم المهني والتقني

ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم المهني والتعليم العالي الجيّد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول عام 2030.

الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الغاية 4-4 المهارات للعمل

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ومباشرة الأعمال الحرة بحلول عام 2030

	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز			ح			
	المشاركة في تعليم وتدريب البالغين (%)	النسبة المئوية للشباب الملتحقين بالتعليم والتدريب التقني والمهني (%)	حصة التعليم والتدريب المهني والتقني من الالتحاق بالتعليم الثانوي (%)	الإنتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي (%)	نسبة الدخول الإجمالية إلى التعليم العالي (%)	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي (%)	النسبة المئوية من الذين يبلغون 51 عاماً وما فوق والذين يتمتعون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			النسبة المئوية من البالغين الذين عمرهم 52 وما فوق والذين وصلوا على الأقل إلى			
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-1-1	4-3-3				4-3-2	4-4-1			4-4-3			
							النسخ واللصق داخل المستند	استخدام الصيغ في جدول البيانات	كتابة برنامج كمبيوتر	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم ما بعد الثانوي
السنة المرجعية	2018												
المنطقة	المعدل المرجح									المعدل المرجح			
العالم	...	5i	11i	97	49	38i	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا ما دون الصحراء	...	1i	6i	...	...	9i	...	...	...	...	...	25i	8i
شمال أفريقيا وغرب آسيا	...	8i	14i	91	55	46i	40	21	7	87i	69i	57i	23i
شمال أفريقيا	...	7i	14i	57	36	35i	33	11	4	...	70i	67i	13i
غرب آسيا	24i	9i	13i	115i	75i	56i	47	31	9	88i	69i	52i	28i
وسط وجنوب آسيا	...	1i	3i	121	40	26	...	...	...	...	...	...	...
وسط آسيا	...	13i	18i	24	34	24	19	19	...	100	99	94	63
جنوب آسيا	...	1i	3i	124	41	26	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	...	6	16	83	57	45	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	...	6	18	85	63	51	...	...	...	...	...	...	...
جنوب شرق آسيا	...	6i	12i	77i	43	34i	40i	10i	...	77	52	36i	14i
أوقيانيا	...	12i	28i	...	...	73i	...	...	...	100i	94	76	48
أميركا اللاتينية والكاريبي	...	7i	13i	90i	...	52i	...	...	...	81	60	45	18
الكاريبي	...	7i	17i	94i	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أميركا الوسطى	...	11	27	80	49	37	...	26	9	79	58	34	15
جنوبي أميركا	...	5i	8	...	...	59i	25	17	4	83	61	50	19
أوروبا وأميركا الشمالية	44i	11i	16i	78	67i	77i	52i	35i	...	...	...	...	...
أوروبا	44	18i	24i	86	76	72i	52	35	...	...	...	...	...
أميركا الشمالية	...	i-	0.5i	64	...	86i	...	...	...	99	96	...	...
البلدان المنخفضة الدخل	...	1i	5i	...	11i	9i	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتوسطة الدخل	...	4i	10i	103	50	36	...	...	...	...	57i	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	...	3i	6i	111i	39	25	...	...	...	...	50i	...	14i
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	...	7i	15i	93	66	53i	...	...	...	...	64i	...	...
البلدان العالية الدخل	48i	10i	15i	72	61i	75i	...	...	...	...	...	...	...

أ معدل مشاركة البالغين (25 إلى 64 سنة) في التعليم والتدريب الرسمي أو غير الرسمي في فترة ال12 شهرًا الماضية (%). وقد تمّ تضمين التقديرات المستندة إلى فترات مرجعية أخرى، ولا سيما 4 أسابيع ، في البلدان التي لم تتوفر فيها بيانات عن ال12 شهرًا الأخيرة ، ولكن ليس في المجاميع الإقليمية.

ب النسبة المئوية للشباب (15 إلى 24) الملتحقين ببرامج التعليم والتدريب الفني والمهني (مستويات التصنيف الدولي الموحد للتعليم 2 إلى 5) (%).

ج حصة التعليم والتدريب التقني والمهني من إجمالي الملتحقين بالتعليم الثانوي (%).

د نسبة الانتقال الإجمالية من التعليم الثانوي (جميع البرامج) إلى التعليم العالي (مستويات التصنيف الدولي الموحد للتعليم 5 إلى 7).

هـ نسبة الدخول الإجمالية في برامج التعليم العالي الأولى (مستويات التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 5 إلى 7).

و نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي.

ز النسبة المئوية للبالغين (15 سنة وأما فوق) ممن لديهم مهارات معينة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ح النسبة المئوية للبالغين (25 سنة وما فوق) الذين

ط النسبة المئوية للسكان من فئة عمرية معينة الذين حققوا مستوى ثابتًا على الأقل من الكفاءة في مهارات القراءة والكتابة الوظيفية ومهارات الحساب.

ي معدل الإلمام بالقراءة والكتابة، بين الشباب (15-24) والبالغين (15 سنة وما فوق).

ق عدد الشباب والبالغين الأميين، والنسبة المئوية للإناث.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يذكر خلاف ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية التي تنتهي في 2018 ما لم يذكر خلاف ذلك.

تمثل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول التي توفرت بياناتها وقد تتضمن تقديرات للبلدان التي لم تتوفر فيها بيانات حديثة.

(-) مقدار صفر أو لا يذكر

(...) البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق

(± (n السنة المرجعية مختلفة (على سبيل المثال 2-: السنة المرجعية 2016 بدلاً من 2018)

(i) تقدير و/ أو تغطية جزئية

الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الغاية 4-6 الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب

ضمان أن يلمّ جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار، رجالاً ونساء على حد سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030.

ط				ي		ق			
النسبة المئوية للذين يتمتعون بالكفاءة في				معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)		الأميون			
القراءة والكتابة		الحساب				النسبة المئوية للنساء		العدد (000,000)	
الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون
4-6-1				4-6-2					
2018									
المعدل المرجح								المجموع	
...	...	...	...	92	86	56	63	100	773
...	...	...	...	77	66	56	61	48	204
...	...	...	...	89	80	57	63	9	70
...	...	...	...	89	73	51	62	4	44
...	56i	...	51i	89	86	62	63	5	27
...	...	...	...	90	74	57	64	36	368
...	...	...	...	100	100	45	64	-	0.1
...	...	...	...	90	73	57	64	36	368
...	...	...	...	99	96	48	69	3	78
...	...	...	...	100	97	47	73	1	47
...	...	...	...	98	94	49	64	3	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	99	94	43	55	2	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	3i
...	...	...	...	98	93	46	60	1	8
...	...	...	...	99	95	38	53	1	18
...	...	...	...	...	...	...	...	0.1i	2i
...	...	...	...	...	...	...	...	0.1i	2i
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	76	63	56	62	36	157
...	...	...	...	93	86	56	63	62	581
...	...	...	...	90	77	56	63	56	481
...	...	...	...	98	95	49	65	6	100
...	43i	...	55i	...	...	43i	55i	0.2i	5i

الجدول 4: تابع

البلد أو الإقليم	أ المشاركة في تعليم وتدريب البالغين (%)	ب النسبة المئوية للشباب المتحققين بالتعليم والتدريب التقني والمهني (%)	ج حصة التعليم والتدريب المهني والتقني من الالتحاق بالتعليم الثانوي (%)	د الالتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي (%)	هـ نسبة الدخول الإجمالية إلى التعليم العالي (%)	و نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي (%)	ز النسبة المئوية من الذين يبلغون 15 عاماً وما فوق والذين يتمتعون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			ح النسبة المئوية من البالغين الذين عمرهم 25 وما فوق والذين قد وصلوا على الأقل إلى			
							النسخ واللصق داخل المستند	استخدام الصيغ في جداول البيانات	كتابة برنامج كمبيوتر	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	التعليم ما بعد الثانوي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-3-1	4-3-3				4-3-2	4-4-1			4-4-3			
السنة المرجعية	2018						2018						
أفريقيا جنوب الصحراء													
أثيوبيا	...	2- [3]	7- [3]	...	...	8- [4]	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	0.5	1	18- [2]	4- [2]	3- [2]	...	...	...	...	...	...	...
اسواتيني	2- [2]	--[3]	4- [2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنغولا	...	...	14- [2]	...	10- [3]	9- [2]	...	...	...	44- [4]	29- [4]	16- [4]	3- [4]
أوغندا	...	...	...	...	...	5- [4]	...	...	...	...	...	...	...
بنين	...	1- [2]	3- [2]	...	17- [1]	12- [1]	...	...	...	...	...	...	...
بوتسوانا	...	...	...	...	45- [4]	25- [1]	31- [4]	20- [4]	5- [4]	...	...	...	...
بوركينا فاسو	...	1- [1]	2	...	...	7	...	...	...	...	8- [4]	3- [4]	--[4]
بوروندي	2- [4]	3	10	9- [1]	2- [1]	6- [1]	...	...	...	11- [4]	6- [4]	3- [4]	1- [4]
تشاد	...	--[2]	1- [2]	...	...	3- [3]	...	...	...	...	...	...	...
توغو	...	3- [1]	6- [1]	...	...	15	4- [1]	1- [1]	--[1]	...	...	...	...
جزر القمر	...	-	-	...	13- [4]	9- [4]	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية افريقيا الوسطى	...	...	4- [1]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	19- [3]	...	10- [2]	7- [2]	...	...	...	64- [2]	51- [2]	27- [2]	9- [2]
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	0.1- [1]	0.4	...	...	4- [3]	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	3	5- [1]	7- [1]	...	...	22- [1]	...	...	...	82- [3]	77- [3]	65- [3]	15- [3]
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	...	...	7+ [1]	...	...	...	16- [1]	12- [1]	4- [1]	...	...	...	...
رواندا	3- [1]	4	13	28- [1]	7- [1]	7	...	...	...	36	13	10	4
زامبيا	3- [1]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زيمبابوي	...	...	...	...	...	10- [3]	4- [4]	2- [4]	1- [4]	82- [1]	65- [1]	12- [1]	9- [1]
ساحل العاج	...	2	6	...	...	9- [1]	11- [1]	3- [1]	1- [1]	35- [4]	21- [4]	11- [4]	5- [4]
سان تومي وبرينسيبي	...	5- [3]	6- [1]	...	...	13- [3]	...	...	...	...	...	...	...
السنغال	6- [3]	--[1]	2	...	...	13	...	...	...	22- [1]	18- [1]	11- [1]	10- [1]
سيرا ليون	3- [4]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيشيل	...	14	1	10	25	17	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الغابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39- [3]	31- [3]	23- [3]	8- [3]
غانا	2- [1]	1+ [1]	3+ [1]	38	20	16	...	...	...	...	...	...	...
غينيا	...	1- [4]	4- [4]	...	18- [4]	12- [4]	...	...	...	16- [4]	11- [4]	7- [4]	5- [4]
غينيا - بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كابو فيردي	...	1	2	63	30	24	38- [3]	22- [3]	5- [3]	52- [3]	29- [3]	20- [3]	12- [3]
الكاميرون	...	7- [2]	22- [2]	159- [2]	19- [1]	13- [1]	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	13- [1]	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	...	11- [1]	...	...	...	...	...	...	...
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليسوتو	...	1- [3]	2- [1]	...	14	10	...	...	...	...	...	...	...
مالي	1- [2]	4	12	...	...	5- [1]	...	...	...	16	10	7	6
مدغشقر	...	1	2	80	9	5	...	...	...	...	...	...	...
ملاوي	1- [1]	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	...	0.1	0.5	...	6- [1]	5- [1]	...	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	2- [1]	2	10	...	...	41- [1]	...	...	...	...	...	43	14
موزمبيق	...	1- [3]	9- [1]	45- [2]	8	7	...	...	...	46- [1]	15- [1]	9- [1]	2- [1]
ناميبيا	7	...	...	...	38- [1]	23- [1]	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	...	1- [1]	7- [1]	...	4	4	8- [1]	1- [1]	1- [1]	...	...	...	...
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

رمز البلد	ق				ي		ط			
	الأميون				معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)		النسبة المئوية للذين يتمتعون بالكفاءة في			
	العدد (000,000)		النسبة المئوية للنساء		معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)		الحساب		القراءة والكتابة	
	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون
	2018									
ETH	1i-6,273	1i-30,147	1i-51	1i-58	1i-73	1i-52	...	...	...	...
ERI	42i	470i	54i	67i	93i	77i	...	...	...	...
SWZ	11i	81i	36i	52i	95i	88i	...	...	...	...
AGO	4-1,165	4-4,778	4-66	4-71	4-77	4-66	...	...	...	...
UGA	940i	5,323i	48i	64i	89i	77i	...	...	...	...
BEN	890i	3,810i	61i	61i	61i	42i	...	...	...	...
BWA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BFA	1,652i	6,391i	53i	58i	58i	41i	...	...	...	...
BDI	1-248	1-1,851	1-62	1-63	1-88	1-68	...	...	...	...
TCD	2-2,021	2-5,903	2-57	2-56	2-31	2-22	...	...	...	...
TGO	3-224	3-1,522	3-68	3-69	3-84	3-64	...	...	...	...
COM	35i	207i	49i	57i	78i	59i	...	...	...	...
CAF	623i	1,627i	58i	60i	38i	37i	...	...	...	...
COD	2-2,181	2-9,561	2-69	2-75	2-85	2-77	...	...	...	...
TZA	3-1,417	3-6,240	3-54	3-62	3-86	3-78	...	...	...	...
ZAF	1-464	1-5,229	1-33	1-54	1-95	1-87	...	...	...	...
SSD	1,157i	4,181i	50i	55i	48i	35i	...	...	...	...
DJI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RWA	327	1,968	43	59	86	73	...	...	...	...
ZMB	285i	1,266i	53i	65i	92i	87i	...	...	...	...
ZWE	4i-267	4i-884	4i-37	4i-56	4i-90	4i-89	...	...	...	...
CIV	2,154i	7,691i	57i	56i	58i	47i	...	...	...	...
STP	1i	9i	48i	73i	98i	93i	...	...	...	...
SEN	1-923	1-4,236	1-60	1-66	1-69	1-52	...	...	...	...
SLE	518i	2,561i	56i	58i	67i	43i	...	...	...	...
SYC	0.1i	3i	21i	43i	99i	96i	...	...	...	...
SOM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GAB	37i	205i	42i	53i	90i	85i	...	...	...	...
GMB	3-140	3-562	3-55	3-61	3-67	3-51	...	...	...	...
GHA	435i	3,894i	51i	60i	92i	79i	...	...	...	...
GIN	4-1,239	4-4,156	4-59	4-62	4-46	4-32	...	...	...	...
GNB	4i-136	4i-526	4i-64	4i-67	4i-60	4i-46	...	...	...	...
GNQ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CPV	3-2	3-48	3-34	3-68	3-98	3-87	...	...	...	...
CMR	745i	3,317i	59i	62i	85i	77i	...	...	...	...
COG	176i	602i	59i	65i	82i	80i	...	...	...	...
KEN	1,291i	5,714i	49i	60i	88i	82i	...	...	...	...
LBR	1i-409	1i-1,423	1i-60	1i-64	1i-55	1i-48	...	...	...	...
LSO	4i-56	4i-317	4i-23	4i-33	4i-87	4i-77	...	...	...	...
MLI	1,831	6,422	57	59	50	35	...	...	...	...
MDG	1,017i	3,926i	51i	55i	81i	75i	...	...	...	...
MWI	3i-934	3i-3,471	3i-50	3i-61	3i-73	3i-62	...	...	...	...
MRT	1i-297	1i-1,190	1i-59	1i-61	1i-64	1i-53	...	...	...	...
MUS	2i	90i	33i	62i	99i	91i	...	...	...	...
MOZ	1-1,659	1-6,178	1-61	1-67	1-71	1-61	...	...	...	...
NAM	24i	131i	40i	53i	95i	92i	...	...	...	...
NER	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NGA	9,365i	41,764i	63i	62i	75i	62i	...	...	...	...

الجدول 4: تابع

البلد أو الإقليم	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز			ح			
	المشاركة في تعليم وتدريب البالغين (%)	النسبة المئوية للشباب المتحققين بالتعليم والتدريب التقني والمهني (%)	حصة التعليم والتدريب المهني والتقني من الالتحاق بالتعليم الثانوي (%)	الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي (%)	نسبة الدخول الإجمالية إلى التعليم العالي (%)	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي (%)	النسبة المئوية من الذين يبلغون 15 عاماً وما فوق والذين يتمتعون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			النسبة المئوية من البالغين الذين عمرهم 25 وما فوق والذين قد وصلوا على الأقل إلى			
							النسخ واللصق داخل المستند	استخدام الصيغ في جداول البيانات	كتابة برنامج كمبيوتر	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الأعلى الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-1-1	4-3-3				4-3-2	4-4-1			4-4-3			
السنة المرجعية	2018												
شمال أفريقيا وغرب آسيا													
أذربيجان	...	15i	16	55-3	33-3i	28i	64-1	21-1	1-1	98-1	96-1	89-1	30-1
الأردن	...	1	3	...	...	34	98-2	87-2	91-2	...	...	...	...
أرمينيا	...	...	8	129-1	91-1	55	...	...	...	99-1	97-1	90-1	47-1
إسرائيل	53-3	17-1	20-1	70-3	...	63-1	...	...	...	96-3	89-3	81-3	47-3
الإمارات العربية المتحدة	...	0.5-1	2-1	77-2	46-1	...	64-1	36-1	12-1	91	83	69	55
البحرين	...	4	7	75	67	50	62-1	44-1	20-1	87	80	65	32
تركيا	21-2	26-1	24-1	138-4	97-1	...	36-4	26-2	3-1	90-1	61-1	39-1	19-1
تونس	...	...	9-2	...	33	32	12-1	6-1	2-1	74-2	45-2	...	15-2
الجزائر	...	...	...	34-4	32-4	51	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	34-3	40-2	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	2-1	2	4	...	...	64+1	36-1	12-1	1-1	99-1	98-1	92-1	59-1
السودان	...	...	1-1	...	...	17-3	4-2	2-2	2-2	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...	25-4	7-4	5-4	...	...	...	...
عمان	...	0.4	0.4	72	57	38	...	...	...	84-3	66-3	50-3	21-3
فلسطين	2	3	1	82	56	44	30-4	17-4	...	95	64	43	26
قبرص	48-2	7-1i	9-1	...	...	76-1i	43-2	24-1	3-1	95-2	80-2	71-2	38-2
قطر	...	1	1	65	33	18	42-1	27-1	5-1	88-1	68-1	41-1	24-1
الكويت	...	3--	2-3	...	75	54	60-1	...	...	62	56	31	19
لبنان	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	1-1	11	22	49-4	32-4	35-1	41-2	11-2	4-2	...	73-1	67-1	13-1
المغرب	...	6	9	113	55	36	46-1	20-1	7-1	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	0.3-1	1	67-3	75-3	68	72-1	55-1	10-1	81-1	69-1	54-1	31-1
اليمن	1-4	2--	0.3-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
وسط وجنوب آسيا													
أفغانستان	...	0.2-1i	1	41-4	15-4	10	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	23-1	35-1	12-1	11-1	10	22	10	...	100	100	96	64
باكستان	...	1	3	...	...	9	4-2	2-2	2-2	49-1	36-1	27-1	9-1
بنغلاديش	...	2	5	...	37	21	...	...	...	58	44	31	16
بوتان	...	i-	2i	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...
تركمانستان	...	...	8-4	...	...	8-4	...	...	...	...	...	...	...
جزر المالديف	9-2	...	...	...	51-1	31-1	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	...	6-1	13-1	134-1	61-1	68-1	21-1	7-1	1-1	...	70-2	48-2	23-2
سيريلانكا	1-2	4	4	...	28	20	...	...	...	...	...	63	...
طاجيكستان	...	...	...	--1	--1	31-1	...	...	...	...	95-1	81-1	23-1
قيرغيزستان	...	6	8	...	...	41	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	17-1	19+1	11+1	73+1	117+1	62+1	14-1	34-1	5-1	100	99	97	79
نيبال	...	--1	1+1	...	...	12	...	...	...	...	...	...	...
الهند	...	...	2-1	125-2	41	28	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا													
إندونيسيا	1-4	13	20	53	36	36	50-2	8-2	...	78	51	35	10
بروناي دار السلام	2-4	7	12	...	...	31	68-2	25-2	17-2	...	...	...	...
تايلاند	0.5-2	6-3	10	117-3	76-3	49-2	5-4	...	...	66-2	45-2	33-2	...
تيمور ليشتي	...	5	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا	...	15-1	10-1	...	...	94-1	62-1	44-1	5-1	96-3	86-3	76-3	40-3
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية	...	3--	...	...	...	27	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	1-1	0.4i	1i	60-2	27	15	...	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	57-3	--1i	...	...	...	85-1i	51-1	37-1	6-1	88	81	74	56
الصين	...	6i	19	85	63	51	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	...	3--	6-1	...	...	35-1	...	...	...	84-1	59-1	...	20-1
فييت نام	0.2-3	...	...	111-1	58-1	29-2	...	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	...	...	...	...	...	14	27-1	9-1	0.1-1	23-3	12-3	9-3	6-3
ماكاو ، الصين	...	1	4	...	...	91	...	...	...	90-2	73-2	52-2	26-2
ماليزيا	...	5	11	59-1	37	45	55-1	25-1	8-1	94-2	74-2	58-2	21-2
منغوليا	1-1	6	...	86	102	66	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	0.4-1	0.3	0.2	223	29	19	...	...	...	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين	...	3i	2	...	...	77	...	...	...	96-1	79-1	63-1	29-1
اليابان	...	...	11-1	83-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...

رمز البلد	ق				ي		ط			
	الأميون				معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)		النسبة المئوية للذين يتمتعون بالكفاءة في			
	العدد (000,000)		النسبة المئوية للنساء		معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)		الحساب		القراءة والكتابة	
	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون
	2018									
AZE	-1[1]	-16[1]	-67[1]	-68[1]	-100[1]	-100[1]	...	...	...	...
JOR	13[i]	116[i]	38[i]	61[i]	98[i]	99[i]	...	...	...	...
ARM	-1[1]	-6[1]	-40[1]	-67[1]	-100[1]	-100[1]	...	...	...	...
ISR	...	...	...	...	...	...	-70[3]	-69[3]	-73[3]	-78[3]
ARE	-6[3i]	-539[3i]	-62[3i]	-19[3i]	-93[3i]	-99[3i]	...	...	...	...
BHR	1	32	96	67	97	100	...	...	...	...
TUR	-33[1]	-2,380[1]	-81[1]	-85[1]	-96[1]	-100[1]	-60[3]	-50[3]	-54[3]	-63[3]
TUN	-67[4]	-1,774[4]	-54[4]	-68[4]	-79[4]	-96[4]	...	...	...	...
DZA	156[i]	5,484[i]	52[i]	66[i]	81[i]	97[i]	...	...	...	...
SYR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GEO	-2[1]	-21[1]	-67[1]	-59[1]	-99[1]	-100[1]	...	...	...	...
SDN	2,296[i]	9,774[i]	49[i]	57[i]	61[i]	73[i]	...	...	...	...
IRQ	-487[1]	-3,321[1]	-60[1]	-69[1]	-86[1]	-94[1]	...	...	...	...
OMN	9	161	29	51	96	99	...	...	...	...
PSE	7	83	46	76	97	99	...	...	...	...
CYP	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
QAT	-21[1i]	-154[1i]	-17[1i]	-17[1i]	-93[1i]	-95[1i]	...	...	...	...
KWT	4	130	25	48	96	99	...	...	...	...
LBN	3[i]	250[i]	33[i]	68[i]	95[i]	100[i]	...	...	...	...
LBY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
EGY	-1,976[1]	-18,519[1]	-54[1]	-59[1]	-71[1]	-88[1]	...	...	...	...
MAR	134[i]	6,885[i]	56[i]	69[i]	74[i]	98[i]	...	...	...	...
SAU	-34[1]	-1,157[1]	-50[1]	-63[1]	-95[1]	-99[1]	...	...	...	...
YEM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AFG	2,791[i]	12,054[i]	61[i]	60[i]	43[i]	65[i]	...	...	...	...
UZB	-	2	50	100	100	100	...	...	...	...
PAK	-10,534[1]	-54,876[1]	-62[1]	-64[1]	-59[1]	-75[1]	...	...	...	...
BGD	2,053	30,392	37	55	74	93	...	...	...	...
BTN	-10[1]	-183[1]	-49[1]	-60[1]	-67[1]	-93[1]	...	...	...	...
TKM	-2[4i]	-12[4i]	-30[4i]	-63[4i]	-100[4i]	-100[4i]	...	...	...	...
MDV	-1[2]	-9[2]	-24[2]	-29[2]	-98[2]	-99[2]	...	...	...	...
IRN	-229[2]	-8,700[2]	-54[2]	-66[2]	-86[2]	-98[2]	...	...	...	...
LKA	38	1,331	39	59	92	99	...	...	...	...
TJK	-2[4j]	-13[4j]	-41[4j]	-63[4j]	-100[4j]	-100[4j]	...	...	...	...
KGZ	3[i]	18[i]	37[i]	62[i]	100[i]	100[i]	...	...	...	...
KAZ	2[i]	29[i]	70[i]	63[i]	100[i]	100[i]	...	...	...	...
NPL	481[i]	6,275[i]	62[i]	71[i]	68[i]	92[i]	...	...	...	...
IND	20,538[i]	252,864[i]	56[i]	64[i]	74[i]	92[i]	...	...	...	...
IDN	133	8,527	50	69	96	100	...	...	...	...
BRN	0.2[i]	9[i]	35[i]	64[i]	97[i]	100[i]	...	...	...	...
THA	176	3,589	37	63	94	98	...	...	...	...
TLS	45[i]	252[i]	46[i]	56[i]	68[i]	84[i]	...	...	...	...
KOR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PRK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LAO	-106[3]	-687[3]	-63[3]	-67[3]	-85[3]	-92[3]	...	...	...	...
SGP	1	128	37	76	97	100	-90[3]	-72[3]	-74[3]	-92[3]
CHN	375[i]	37,038[i]	47[i]	75[i]	97[i]	100[i]	...	...	...	...
PHL	-182[3]	-1,257[3]	-39[3]	-49[3]	-98[3]	-99[3]	...	...	...	...
VNM	224[i]	3,670[i]	50[i]	65[i]	95[i]	98[i]	...	...	...	...
KHM	-249[3]	-2,067[3]	-47[3]	-67[3]	-81[3]	-92[3]	...	...	...	...
MAC	-0.2[2]	-19[2]	-32[2]	-75[2]	-97[2]	-100[2]	...	...	...	...
MYS	177	1,234	46	61	95	97	...	...	...	...
MNG	6[i]	35[i]	33[i]	44[i]	98[i]	99[i]	...	...	...	...
MMR	-1,468[2i]	-9,360[2i]	-51[2i]	-61[2i]	-76[2i]	-85[2i]	...	...	...	...
HKG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
JPN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 4: تابع

البلد أو الإقليم	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز			ح			
	المشاركة في تعليم وتدريب البالغين (%)	النسبة المئوية للشباب المتحققين بالتعليم والتدريب التقني والمهني (%)	حصة التعليم والتدريب المهني والتقني من الالتحاق بالتعليم الثانوي (%)	الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي (%)	نسبة الدخول الإجمالية إلى التعليم العالي (%)	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي (%)	النسبة المئوية من الذين يبلغون 15 عاماً وما فوق والذين يتمتعون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			النسبة المئوية من البالغين الذين عمرهم 25 وما فوق والذين قد وصلوا على الأقل إلى			
							النسخ واللصق داخل المستند	استخدام الصيغ في جداول البيانات	كتابة برنامج كمبيوتر	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الأعلى الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-3-1	4-3-3				4-3-2	4-4-1			4-4-3			
السنة المرجعية	2018						2018						
أوقيانيا													
أستراليا	...	20-ب	37-ج	...	...	113-و	...	20-ز	37-ز	...	...	113-ح	
بابوا غينيا الجديدة	...	2-ب	9-ج	...	...	...	...	2-ز	9-ز	...	...	...	
بالاو	...	--ب	...	...	...	...	...	--ز	...	...	...	...	
توفالو	...	1	2	...	...	...	...	1	2	...	...	...	
توكيلاو	...	--ب	...	...	...	...	...	--ز	...	...	...	...	
تونغا	...	2-ب	3-ج	...	...	...	...	2-ز	3-ز	...	...	...	
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
جزر كوك	1-ب	--ب	...	...	...	...	1-ز	--ز	...	...	...	...	
جزر مارشال	...	1-ب	2-ج	...	...	...	...	1-ز	2-ز	...	...	...	
ساموا	...	--ب	...	...	...	...	...	--ز	...	...	...	...	
فانواتو	...	1-ب	2-ج	...	...	...	...	1-ز	2-ز	...	...	...	
فيجي	1-ب	...	...	...	...	...	1-ز	...	...	...	...	...	
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
ميكرونيزيا ، (الولايات - الموحدة)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
ناورو	...	--ب	...	...	...	...	...	--ز	...	...	...	...	
نيوزيلندا	67-ب	5-ب	14-ج	70-د	93-هـ	82-و	67-ز	5-ز	14-ز	70-ح	93-ح	82-ح	
نيوي	...	--ب	...	...	...	...	...	--ز	...	...	...	...	
أميركا اللاتينية والكاريبي													
الأرجنتين	6-ب	--ب	...	138-د	88-هـ	90-و	...	...	...	93	57	...	20
أروبا	...	...	...	...	25-هـ	16-و	54-ز	45-ز	5-ز	...	...	...	...
إكوادور	3	8	14	...	...	45-و	...	...	83-ز	53-ح	44-ح	14-ح	
أنتيغوا وبربودا	...	2	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
أوروغواي	6	11-ب	23-ج	...	...	63-و	77-ز	51-ز	8-ز	91	57	30	13
باراغواي	...	5-ب	16-ج	...	...	...	...	...	...	76	50	39	15
البرازيل	...	3-ب	4-ج	...	...	51-و	21-ز	12-ز	3-ز	80	60	47	17
بربادوس	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
بليز	...	3	8	44-د	22-هـ	25-و	...	...	...	...	...	...	
بنما	4-ب	7-ب	17-ج	...	...	48-و	...	...	...	...	...	...	
بيرو	34-ب	1	2	...	...	71-و	26	16	3	82	64	58	22
ترينداد وتوباغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
تشيلي	47-ب	17-ب	19-ج	96-د	87-هـ	88-و	...	43-ز	12-ز	88-ح	80-ح	59-ح	22-ح
جامايكا	...	-	...	...	...	27-و	14-ز	5-ز	1-ز	...	...	...	...
جزر البهاما	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر فيرجن البريطانية	...	2-ب	4-ج	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99-ح	95-ح	90-ح	55-ح
جمهورية الدومنيكان	6-ب	4	8	124-د	...	60-و	22-ز	11-ز	7-ز	67-ح	57-ح	35-ح	12-ح
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	5-ب	29	64	...	...	...	...	...	...	72-ح	59-ح	43-ح	24-ح
دومينيكا	...	--ب	--ج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت كيتس ونيفيس	...	--ب	...	97-د	66-هـ	87-و	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	0.4	1	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت / غرينادين	...	--ب	--ج	...	...	24-و	...	...	...	91-ح	...	42-ح	4-ح
سانت مارتن	...	16-ب	59-ج	8-د	3-هـ	6-و	...	...	...	...	...	...	...
السلفادور	2-ب	7	18	37	23	29	...	...	...	59-ح	43-ح	30-ح	8-ح
سورينام	...	18-ب	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غرينادا	...	2	...	60-د	49-هـ	105	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	3-ب	9	29	...	...	22-و	...	...	...	62-ح	37-ح	27-ح	10-ح
غيانا	2-ب	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنزويلا ، جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	2-ب	5-ج	...	...	...	...	...	...	93-ح	74-ح	62-ح	35-ح
كوبا	...	13	26	67	44	41	17-ز	17-ز	0.1-ز	...	...	...	...
كوراساو	...	...	...	...	...	...	29-ز	21-ز	4-ز	...	...	...	...
كوستا ريكا	...	8	23	...	...	55	...	...	...	81-ح	53-ح	38-ح	21-ح
كولومبيا	...	9	8	58	...	55	38-ز	25-ز	8-ز	79	54	50	21
المكسيك	30-ب	12-ب	27-ج	82-د	50-هـ	40-و	...	26-ز	9-ز	83	63	36	16
مونتسيرات	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	4-ب	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	3-ب	10-ب	39-ج	...	...	26	...	...	...	60	31	23	10
أوروبا وأميركا الشمالية													

رمز البلد	ق الأميون				ي معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)		ط النسبة المئوية للذين يتمتعون بالكفاءة في			
	العدد (000,000)		النسبة المئوية للنساء		معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)		الحساب		القراءة والكتابة	
	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون
	2018									
AUS					...[1]	113[1]-	...	...	37[1]-	20[1]-
PNG					...	...	...	9[2]-	2[2]-	...
PLW					...	...	...	...	--[4]	...
TUV					...	...	...	2	1	...
TKL					...	...	...	...	--[2]	...
TON					...	...	...	3[3]-	2[3]-	...
SLB					...	...	...	...	...	...
COK					...	...	...	...	--[2]	1[2]-
MHL					...	...	...	2[2]-	1[2]-	...
WSM					...	...	...	...	--[2]	...
VUT					...	...	...	2[3]-	1[3]-	...
FJI					...	...	...	...	...	1[2]-
KIR					...	...	...	...	...	...
FSM					...	...	...	...	...	...
NRU					...	...	...	...	--[2]	...
NZL					82[1]-	93[1]-	70[1]-	14[1]-	5[1]-	67[3]-
NIU					...	...	...	...	--[3]	...
ARG	333	35	49	24	99	100	...	...	...	...
ABW	2[i]	0.1[i]	53[i]	60[i]	98[i]	100[i]	...	...	...	...
ECU	851[1]-	23[1]-	56[1]-	39[1]-	93[1]-	99[1]-	...	...	...	...
ATG	1[3]-	...	29[3]-	...	99[3]-	...	...	...	...	...
AIA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
URY	35	6	40	37	99	99	...	...	...	...
PRY	293	23	53	32	94	98	...	...	...	...
BRA	11,168	270	50	35	93	99	...	...	...	...
BRB	1[4i]-	--[4i]	53[4i]-	55[4i]-	100[4i]-	100[4i]-	...	...	...	...
BLZ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PAN	139	6	56	61	95	99	...	...	...	...
PER	1,334	52	75	54	94	99	...	...	...	...
TTO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CHL	531[1]-	28[1]-	52[1]-	49[1]-	96[1]-	99[1]-	38[3]-	47[3]-	47[3]-	61[3]-
JAM	256[4i]-	20[4i]-	31[4i]-	16[4i]-	88[4i]-	96[4i]-	...	...	...	...
BHS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TCA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VGB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CYM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DOM	462[2]-	22[2]-	50[2]-	48[2]-	94[2]-	99[2]-	...	...	...	...
BOL	548[3]-	13[3]-	77[3]-	49[3]-	92[3]-	99[3]-	...	...	...	...
DMA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KNA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LCA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VCT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SXM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SLV	515	26	63	44	89	98	...	...	...	...
SUR	24[i]	1[i]	65[i]	57[i]	94[i]	99[i]	...	...	...	...
GRD	1[4i]-	0.1[4i]-	49[4i]-	32[4i]-	99[4i]-	99[4i]-	...	...	...	...
GTM	1,873[4]-	190[4]-	66[4]-	59[4]-	81[4]-	94[4]-	...	...	...	...
GUY	77[4i]-	5[4i]-	53[4i]-	44[4i]-	86[4i]-	97[4i]-	...	...	...	...
VEN	615[2]-	63[2]-	49[2]-	36[2]-	97[2]-	99[2]-	...	...	...	...
CUB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CUW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CRI	84[i]	4[i]	49[i]	41[i]	98[i]	99[i]	...	...	...	...
COL	1,875	100	49	40	95	99	...	...	...	...
MEX	4,273	151	61	44	95	99	...	...	...	...
MSR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NIC	744[3i]-	102[3i]-	51[3i]-	37[3i]-	83[3i]-	92[3i]-	...	...	...	...
HTI	2,741[2i]-	366[2i]-	56[2i]-	51[2i]-	62[2i]-	83[2i]-	...	...	...	...
HND	838	71	50	26	87	97	...	...	...	...

الجدول 4: تابع

البلد أو الإقليم	أ المشاركة في تعليم وتدريب البالغين (%)	ب النسبة المئوية للشباب المتحققين بالتعليم والتدريب التقني والمهني (%)	ج حصة التعليم والتدريب المهني والتقني من الالتحاق بالتعليم الثانوي (%)	د الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي (%)	هـ نسبة الدخول الإجمالية إلى التعليم العالي (%)	و نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي (%)	ز النسبة المئوية من الذين يبلغون 15 عاماً وما فوق والذين يتمتعون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			ح النسبة المئوية من البالغين الذين عمرهم 25 وما فوق والذين قد وصلوا على الأقل إلى			
							النسخ واللصق داخل المستند	استخدام الصيغ في جداول البيانات	كتابة برنامج كمبيوتر	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الأعلى الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي
موشر أهداف التنمية المستدامة	4-3-1	4-3-3				4-3-2	4-4-1			4-4-3			
السنة المرجعية	2018						2018						
الاتحاد الروسي	...	17-i	14-i	114-i	107-i	82-i	47-i	24-i	1-i	...	...	...	...
إسبانيا	43-2	15-i	19-i	87-i	80-i	89-i	52-2	37-2	6-2	92	78	50	31
إستونيا	44-2	12-i	23-i	...	...	70-i	56-2	44-2	7-i	...	...	88	40
ألبانيا	9-2	5	8	66	50	55	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	52-2	21-i	19-i	76-i	63-i	70-i	62-2	38-2	6-i	100	96	83	36
أندورا	...	...	11	28	...	...	...	...	6-i	97-2	72-2	47-2	32-2
أوكرانيا	...	4-4	7	159	...	83-4	...	...	...	...	...	...	...
أيرلندا	54-2	7-i	5-i	...	...	78-i	47-i	35-i	5-i	...	86-i	71-i	43-i
أيسلندا	...	9-i	19-i	...	73-3	72-i	80-4	72-i	13-i	...	...	...	...
إيطاليا	42-2	22-i	34-i	73-3	52-i	62-i	42-2	31-2	4-2	95-3	78-3	49-3	15-3
البرتغال	46-2	17-i	25-i	71-i	62-i	64-i	58-4	38-i	8-i	92	54	37	19
برمودا	...	--2	...	...	22	19	...	...	...	...	...	87-2	55-2
بلجيكا	45-2	25-i	44-i	83-i	79-i	80-i	65-i	44-i	9-i	96-2	85-2	67-2	34-2
بلغاريا	25-2	16-i	29-i	98-i	77-i	71-i	26-2	14-2	1-i	...	95-2	76-2	...
البوسنة والهرسك	9-2	...	38	57	...	...	28-i	9-i	2-i	84-2	81-2	62-2	12-2
بولندا	26-2	19-i	28-i	91-i	81-i	68-i	41-2	28-i	3-i	99-2	85-2	85-2	28-2
بيلاروس	...	10	13	...	...	87	...	...	...	...	...	...	...
تشيكيا	46-2	26-i	37-i	80-i	70-i	64-i	56-i	41-i	4-i	100-2	100-2	90-2	20-2
الجبل الأسود	...	23	33	...	...	56	...	32-i	3-i	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	...	10i	14	...	...	40i	...	...	...	99	97	75	...
الدنمارك	50-2	12-i	22-i	75-i	81-i	81-i	68-2	56-i	14-i	...	94	79	37
رومانيا	7-2	...	28-i	114-2	80-i	49-i	22-i	14-i	1-i	99-i	91-i	67-i	18-i
سان مارينو	...	2	7	269	89	42	...	...	...	97	83	54	16
سلوفاكيا	46-2	23-i	31-i	79-i	55-i	47-i	51-2	42-i	4-i	100-i	99-i	87-i	23-i
سلوفينيا	46-2	35-i	45-i	72-i	75-i	79-i	54-2	42-2	4-i	100-i	98-i	83-i	28-i
السويد	64-2	12-i	20-i	105-i	74-i	67-i	70-i	51-i	12-i	100-i	91-i	76-i	39-i
سويسرا	69-2	23-i	37-i	77-i	89-i	60-i	...	57-i	9-i	...	97	86	...
صربيا	20-2	24i	35	113-2	97-2i	67i	34-3	24-i	4-i	98-i	90-i	72-i	23-i
فرنسا	51-2	19-i	18-i	...	...	66-i	53-2	40-2	6-i	98-i	84-i	70-i	30-i
فنلندا	54-2	21-i	48-i	39-i	62-i	88-i	72-4	47-i	9-i	...	...	76-i	36-i
كرواتيا	32-2	22-i	39-i	...	...	68-i	42-i	32-i	5-i	...	...	...	...
كندا	...	...	5-i	...	...	69-i	...	...	...	...	...	84-2	60-2
لاتفيا	48-2	17-i	20-i	...	...	88-i	46-2	31-i	2-i	100-3	100	90	44
لوكسمبورج	48-2	22-i	33-i	42-2	35-i	19-i	83-2	68-i	11-i	...	100-3	80-4	69-3
ليتوانيا	28-2	9-i	10-i	91-i	80-i	72-i	45-2	41-i	4-i	99-i	96-i	87-i	55-i
ليختنشتاين	...	25-i	35-i	52-3	25-i	36-i	...	...	...	...	...	...	...
مالطا	36-2	10-i	16-i	54-i	80-i	54-i	44-2	39-i	6-i	99	82	45	30
مقدونيا الشمالية	13-2	...	28-i	74-i	60-i	42-i	32-2	21-2	3-2	...	...	...	...
المملكة المتحدة	52-2	19-i	35-i	...	62-4	60-i	62-2	47-2	8-2	100-i	100-i	77-i	44-i
موناكو	...	...	9+i	46+i	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	60-2	18-i	28-i	67-i	71-i	82-i	68-2	55-i	12-i	100-i	99-i	78-i	40-i
النمسا	60-2	28-i	35-i	77-2	75-i	85-i	63-2	45-2	7-i	...	99-4	79-2	29-2
هنغاريا	56-2	13-i	12-i	54-i	45-i	49-i	53-2	37-2	4-i	100-2	97-2	76-2	29-2
هولندا	64-2	23-i	37-i	56-i	65-i	85-i	73-i	52-i	8-i	99	90	71	33
الولايات المتحدة الأمريكية	59-i	1-i	...	64-3	53-3i	88-i	...	...	...	...	96	90	45
اليونان	17-2	13-i	16-i	49-i	48-i	137-i	52-2	41-2	9-2	91-2	65-2	55-2	27-2

رمز البلد	ق				ي		ط			
	الأميون				معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)		النسبة المئوية للذين يتمتعون بالكفاءة في			
	العدد (000,000)		النسبة المئوية للنساء		معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)		الحساب		القراءة والكتابة	
	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب
	2018									
RUS	190i	12i	63i	47i	99i	99i	...	...	...	...
ESP	4i-6	4i-0.3	4i-57	4i-31	4i-100	4i-100	3-74	3-86	3-75	3-88
EST	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ALB										
DEU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AND	44i	3i	60i	26i	98i	99i	...	...	...	...
UKR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IRL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ISL	4i-73	4i-14	4i-55	4i-42	4i-99	4i-99	...	...	...	...
ITA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PRT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BMU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BEL	19i	1i	61i	42i	100i	100i	...	...	...	...
BGR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BIH	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
POL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BLR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CZE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MNE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MDA	343i	4i	68i	44i	96i	100i	...	...	...	...
DNK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ROU	4-22	4-1	4-71	4-48	4-99	4-100	...	...	...	...
SMR	323i	42i	54i	41i	100i	100i	...	...	...	...
SVK	2-86	2-3	2-79	2-48	2-99	2-100	...	...	...	...
SVN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SWE	623	13	67	44	98	100	...	...	...	...
CHE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SRB	-	-	59	32	100	100	...	...	...	...
FRA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FIN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HRV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CAN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LVA	444i	4i	63i	37i	99i	100i	...	...	...	...
LUX	...	...	...	...	...	...	3-83	3-90	3-85	3-92
LTU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LIE	2i	0.3i	47i	37i	100i	100i	...	...	...	...
MLT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MKD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GBR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MCO	21i	0.3i	37i	30i	95i	99i	...	...	...	...
NOR	4i-39	4i-4	4i-74	4i-53	4i-98	4i-99	...	...	...	...
AUT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HUN	187i	9i	65i	54i	98i	99i	3-71	3-73	3-73	3-77
NLD	6i	1i	77i	55i	99i	99i	...	...	...	...
USA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GRC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 5: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الغاية 4-5 التكافوء

القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة، بحلول عام 2030.

	نوع الجنس													
	أ			ب				ج		د		هـ		
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإكمال			مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الحد الأدنى من الكفاءة				مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في كفاءة البالغين		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في نسبة الالتحاق الاجمالية		
				نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الثانوي								
	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الأعلى الثانوي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	الشباب	البالغون	القراءة و الكتابة	الحساب	التعليم ما قبل الإبتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-5-1														
السنة المرجعية	2018														
المنطقة	المتوسط														
العالم	1.00i	1.00i	1.03i	...	...	1.15i	1.00i	1.00	0.97	...	...	1.01	0.99	1.01	1.17
أفريقيا ما دون الصحراء	1.04i	0.88i	0.79i	...	...	...	...	0.97	0.80	...	...	1.03	0.98	0.97	0.73
شمال أفريقيا وغرب أسيا	1.00i	1.01i	1.08i	...	...	1.32i	1.07	1.00	0.96	...	...	1.00	1.00	1.01	1.20
شمال أفريقيا	1.01i	1.02i	0.97i	...	...	1.31i	1.10	0.99	0.86	...	...	1.01	0.96	1.00	1.03
غرب أسيا	1.00i	1.01i	1.08i	...	...	1.33i	1.05	1.00	0.98	...	...	1.00	1.00	1.01	1.25
وسط وجنوب آسيا	1.00	0.98	0.95i	...	...	...	...	1.00	0.95	...	...	0.99	1.00	1.00	0.93
وسط أسيا	1.00	1.00	0.99	...	...	...	...	1.00	1.00	...	...	0.97	0.99	0.99	0.76
جنوب أسيا	1.00	0.96	0.85i	...	...	...	...	1.00	0.80	...	...	1.00	1.02	1.04	0.99
شرق وجنوب شرق أسيا	1.02i	1.07i	1.12i	...	...	1.17	1.04	1.00	0.97	...	...	1.01	1.00	1.01	1.18
شرق أسيا	...	...	...	...	...	1.09i	1.01i	1.00i	0.97i	...	...	1.00	1.00	1.00i	1.14
جنوب شرق أسيا	1.03	1.06	1.10	...	...	1.27	1.07	1.00	0.97	...	...	1.01	0.98	1.02	1.19
أوقيانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99	0.98	1.04	...
أميركا اللاتينية والكاريبي	1.03i	1.09i	1.12i	...	...	1.13i	0.82i	1.00i	1.00i	...	...	1.02	0.98	1.03	1.36i
الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00i	...	...	1.03	0.98	1.03	1.44i
أميركا الوسطى	1.02	1.05	1.11	...	...	1.11	0.82	1.00	0.99	...	...	1.02	0.99	1.06	1.16
جنوب أميركا	1.02	1.09	1.13	...	...	1.13	0.76	1.00	1.00	...	...	1.01	0.97	1.04	1.14i
أوروبا وأميركا الشمالية	1.00i	1.00	1.04	...	...	1.13	1.00	1.00i	1.00i	...	...	0.99	1.00	1.00	1.25
أوروبا	1.00i	1.00	1.04	...	...	1.13	1.00	1.00i	1.00i	...	...	0.99	1.00	1.00	1.24
أميركا الشمالية	1.00i	1.01i	1.03i	...	...	1.09	0.99	...	...	...	...	0.93	0.99	1.01	1.26
البلدان المنخفضة الدخل	1.01i	0.87i	0.69i	...	...	...	...	0.90	0.70	...	...	1.03	0.98	0.86	0.54
البلدان المتوسطة الدخل	1.02i	1.02i	1.03i	...	...	1.22i	1.00i	1.00	0.98	...	...	1.01	0.99	1.02	1.18
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	1.03	1.02	0.97	...	...	...	...	1.00	0.90	...	...	1.01	0.98	1.02	1.03
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	1.01i	1.01i	1.10i	...	...	1.22i	1.00i	1.00	0.99	...	...	1.01	0.99	1.03	1.25
البلدان العالية الدخل	1.00i	1.00i	1.05i	...	...	1.13	1.01	1.00i	1.00i	...	...	1.00	1.00	1.00	1.27

أ مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في إكمال الدراسة حسب المرحلة.

ب معدل التكافؤ بين الجنسين المعدل في النسبة المئوية للطلاب الذين لديهم الحد الأدنى من الكفاءة في نهاية مستوى معين.

ج معدل التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب والبالغين.

د معدل التكافؤ بين الجنسين المعدل في النسبة المئوية للبالغين بعمر 16 سنة وما فوق والذين حققوا مستوى ثابت على الأقل من الكفاءة في مهارات القراءة والكتابة الوظيفية ومهارات الحساب.

هـ معدل التكافؤ بين الجنسين المعدل في نسبة الالتحاق الإجمالية حسب المرحلة.

و مؤشر التكافؤ المعدل للموقع (الريف-الحضر) والثروة (أفقر إلى أغنى خُمس) في إكمال المدرسة حسب المرحلة.

ز مؤشر التكافؤ للثروة (أفقر إلى أغنى خمس) لتحقيق الحد الأدنى من الكفاءة.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يذكر خلاف ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية التي تنتهي في 2018 ما لم يذكر خلاف ذلك.

تمثل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول التي توفرت بياناتها وقد تتضمن تقديرات للبلدان التي لم تتوفر فيها بيانات حديثة.

(-) مقدار صفر أو لا يذكر

(...) البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق

(± n) السنة المرجعية مختلفة (على سبيل المثال 2-: السنة المرجعية 2016 بدلاً من 2018)

(i) تقدير و/ أو تغطية جزئية.

الموقع/الثروة															
و												ز			
التفاوت في اكمال التعليم الابتدائي				التفاوت في اكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في اكمال التعليم الثانوي الأعلى				التفاوت في الثروة في تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة			
مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الثانوي	
الموقع	الثروة	ذكر	أنثى	الموقع	الثروة	ذكر	أنثى	الموقع	الثروة	ذكر	أنثى	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
4-5-1															
2018															
المتوسط															
0.94i	**0.72**i	**71**i	**79**i	**0.88**i	**0.70**i	**47**i	**55**i	**0.66**i	**0.36**i	**18**i	**21**i	...	...	**0.61**i	**0.58**i
0.66i	0.38i	31i	30i	0.40i	0.15i	9i	5i	0.25i	0.05i	2i	1i	...	...	...	...
0.98i	0.93i	92i	93i	0.95i	0.81i	70i	73i	0.84i	0.63i	32i	42i	...	...	0.47i	0.52
0.93i	0.89i	85i	87i	0.72i	0.55i	49i	56i	0.52i	0.30i	17i	32i	...	...	0.34i	0.40
1.00i	...	...	...	0.98i	0.88i	...	...	0.87i	0.66i	...	...	...	...	0.48i	0.53
0.98	0.89	89	88	0.93	0.74	69	72	0.65i	0.34i	20i	22i	...	...	...	...
1.00	1.01	99	100	1.00	0.99	98	98	0.95	0.88	84	85	...	...	...	...
0.90	0.75	65	68	0.84	0.50	44	38	0.49i	0.18i	16i	4i	...	...	...	...
0.96i	0.86i	80i	90i	0.83i	0.58i	48i	66i	0.63i	0.28i	21i	28i	...	...	0.63	0.51
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.85i	0.90i
0.94	0.75	68	77	0.76	0.46	36	50	0.58	0.22	17	22	...	...	0.41	0.42
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0.94i	0.84i	79i	90i	0.83i	0.60i	48i	58i	0.69i	0.36i	20i	31i	...	...	0.41i	0.26i
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0.91	0.76	73	78	0.72	0.49	47	46	0.46	0.36	17	25	...	...	0.35	0.20
0.97	0.95	91	93	0.88	0.72	61	76	0.71	0.44	36	43	...	...	0.43	0.26
1.00i	...	...	...	1.00i	0.99	98i	97i	0.97i	0.83	79i	81i	...	...	0.70	0.67
1.00i	...	...	...	1.00	0.99	98i	97i	0.97	0.81	79i	81i	...	...	0.70	0.67
...	0.99i	99i	99i	...	0.99i	97i	99i	...	0.90i	87i	89i	...	...	0.81	0.71
0.63i	0.35i	26i	29i	0.38i	0.12i	8i	5i	0.24i	0.04i	2i	1i	...	...	...	...
0.93i	0.79i	72i	81i	0.81i	0.54i	47i	55i	0.61i	0.26i	18i	21i	...	...	0.44i	0.40i
0.83	0.65	57	65	0.62	0.32	28	26	0.46	0.13	10	6	...	...	...	...
0.98i	0.94i	91i	94i	0.92i	0.81i	74i	80i	0.77i	0.41i	36i	41i	...	...	0.45i	0.45i
1.00i	...	...	...	1.00i	0.99i	...	...	0.97i	0.83i	...	...	...	...	0.72	0.68

الجدول 5: تابع

البلد أو الإقليم	أ			ب				ج		د		هـ			
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإكمال			مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الحد الأدنى من الكفاءة				مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في معدل الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في كفاءة البالغين		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في نسبة الالتحاق الاجمالية			
				نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الثانوي									
	التعليم الإبتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الأعلى الثانوي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	الشباب	البالغون	القراءة والكتابة	الحساب	التعليم ما قبل الإبتدائي	التعليم الإبتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-5-1														
السنة المرجعية	2018														
أفريقيا جنوب الصحراء															
أثيوبيا	1.01-2	0.96-2	1.11-2	…	…	…	…	0.98-1i	0.75-1i	…	…	0.95-3	0.91-3	0.96-3	0.48-4
إريتريا	…	…	…	…	…	…	…	0.99i	0.82i	…	…	0.99	0.86	0.91	0.71-2
اسواتيني	1.17-4	1.13-4	1.07-4	…	…	…	…	1.02i	1.00i	…	…	…	0.92-1	0.99-2	…
أنغولا	0.89-3	0.76-3	0.64-3	…	…	…	…	0.83-4	0.67-4	…	…	0.89-2	0.87-3	0.64-2	0.83-2
أوغندا	1.07-2	0.87-2	0.79-2	…	…	…	…	1.01i	0.86i	…	…	1.04-1	1.03-1	…	0.73-4
بنين	0.87-1	0.54-1	0.45-1	0.78-4	1.10-4	…	…	0.74i	0.58i	…	…	1.03	0.94	0.76-2	0.44-1
بوتسوانا	…	…	…	…	1.15-3	…	…	…	…	…	…	1.03-3	0.98-3	…	1.30-1
بوركينا فاسو	…	…	…	0.88-4	0.74-4	…	…	0.88i	0.65i	…	…	0.99	0.98	1.00	0.58
بوروندي	1.16-2	0.75-2	0.70-2	1.30-4	1.47-4	…	…	0.94-1	0.80-1	…	…	1.04	1.01	1.10	0.45-1
تشاد	0.78-3	0.55-3	0.37-3	0.72-4	0.32-4	…	…	0.55-2	0.45-2	…	…	0.92-2	0.77-2	0.46-2	0.29-3
توغو	0.89-4	0.64-4	0.49-4	1.14-4	0.87-4	…	…	0.87-3	0.66-3	…	…	1.03	0.96	0.73-1	0.51
جزر القمر	…	…	…	…	…	…	…	1.00i	0.82i	…	…	1.03	1.00	1.06	0.81-4
جمهورية افريقيا الوسطى	…	…	…	…	…	…	…	0.60i	0.52i	…	…	1.04-1	0.78-2	0.67-1	…
جمهورية الكونغو الديمقراطية	…	…	…	…	…	…	…	0.88-2	0.75-2	…	…	1.07-3	0.99-3	0.64-3	0.56-2
جمهورية تنزانيا المتّحدة	1.10-3	0.86-3	0.69-3	…	…	…	…	0.97-3	0.88-3	…	…	1.00	1.03	1.05	0.54-3
جنوب أفريقيا	1.03-2	1.06-2	1.13-2	…	1.14-3	…	…	1.03-1	0.99-1	…	…	1.00-1	0.97-1	1.08-1	1.30-1
جنوب السودان	…	…	…	…	…	…	…	0.98i	0.72i	…	…	0.95-3	0.71-3	0.54-3	…
جيبوتي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.95+1	1.00+1	1.03+1	…
رواندا	1.22-3	1.16-3	0.84-3	…	…	…	…	1.05	0.89	…	…	1.03	0.99	1.11	0.81
زامبيا	1.03	0.92	0.80	…	…	1.46-3	1.26-3	0.99i	0.92i	…	…	1.07-2	1.02-1	…	…
زيمبابوي	1.06+1	1.08+1	0.79+1	…	…	…	…	1.06-4i	0.99-4i	…	…	…	…	…	0.84-3
ساحل العاج	0.89-2	0.61-2	0.85-2	1.15-4	0.71-4	…	…	0.83i	0.75i	…	…	1.02	0.93	0.77	0.69-1
سان تومي وبرينسيبي	1.08-4	1.10-4	1.46-4	…	…	…	…	1.00i	0.93i	…	…	1.09-2	0.97-1	1.13-1	1.04-3
السنغال	1.06-1	0.85-1	0.69-1	0.97-4	0.75-4	1.11-3	0.86-3	0.84-1	0.61-1	…	…	1.11	1.12	1.09	0.68
سيرا ليون	1.03-1	0.89-1	0.64-1	…	…	…	…	0.89i	0.67i	…	…	1.10	1.03	0.97-1	…
سيشيل	…	…	…	…	…	…	…	1.01i	1.01i	…	…	1.02	1.06	1.06	1.52
الصومال	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الغابون	…	…	…	…	…	…	…	1.04i	0.97i	…	…	…	…	…	…
غامبيا	1.12	1.09	0.90	…	…	…	…	0.91-3	0.67-3	…	…	1.06	1.09	…	…
غانا	1.05-4	1.00-4	1.02-4	…	…	…	…	0.99i	0.89i	…	…	1.02	1.01+1	1.00+1	0.77
غينيا	0.75	0.61	0.51	…	…	…	…	0.65-4	0.50-4	…	…	…	0.82-2	0.65-4	0.43-4
غينيا - بيساو	0.78-4	0.69-4	0.49-4	…	…	…	…	0.70-4i	0.50-4i	…	…	…	…	…	…
غينيا الاستوائية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	1.02-3	0.99-3	…	…
كابو فيردي	…	…	…	…	…	…	…	1.01-3	0.89-3	…	…	1.01	0.93	1.09	1.33
الكاميرون	0.94-4	0.88-4	0.78-4	1.17-4	0.94-4	…	…	0.94i	0.87i	…	…	1.02	0.90	0.86-2	0.81-1
الكونغو	1.04-3	0.79-3	0.69-3	1.11-4	1.01-4	…	…	0.92i	0.87i	…	…	…	…	…	0.67-1
كينيا	1.06-4	1.12-4	0.85-4	…	…	…	…	1.01i	0.92i	…	…	0.97-2	1.00-2	…	0.74-1
ليبيريا	…	…	…	…	…	…	…	0.70-1i	0.54-1i	…	…	1.01-1	0.99-1	0.77-3	…
ليسوتو	1.25	1.40	1.29	…	…	…	…	1.15-4i	1.20-4i	…	…	1.04-2	0.95-1	1.26-1	1.35
مالي	0.81	0.84	0.43	…	…	…	…	0.75	0.56	…	…	1.03	0.90	0.82	0.42-1
مدغشقر	1.14	0.98	0.97	…	…	…	…	0.99i	0.94i	…	…	1.09	1.01	1.03	0.95
ملاوي	1.18-3	0.92-3	0.84-3	…	…	…	…	1.01-3i	0.79-3i	…	…	1.01-3	1.01	0.98	…
موريتانيا	0.85-3	0.85-3	0.66-3	…	…	…	…	0.80-1i	0.68-1i	…	…	1.21-3	1.05	1.02	0.50-1
موريشيوس	…	…	…	…	…	…	…	1.01i	0.96i	…	…	1.01	1.03	1.05	1.29-1
موزمبيق	…	…	…	…	…	…	…	0.85-1	0.69-1	…	…	…	0.93	0.89-1	0.81
ناميبيا	…	…	…	…	…	…	…	1.02i	1.00i	…	…	1.03	0.97	…	1.49-1
النيجر	…	…	…	1.16-4	0.71-4	…	…	…	…	…	…	1.07	0.86-1	0.75-1	0.41
نيجيريا	1.00	0.90	0.76	…	…	…	…	0.84i	0.74i	…	…	…	0.94-2	0.90-2	…

رمز البلد	الموقع/الثروة															
	ز				و											
	التفاوت في الثروة في تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة				التفاوت في اكمال التعليم الثانوي الأعلى				التفاوت في اكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في اكمال التعليم الابتدائي			
	نهاية التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الفئة الأكثر ثراء	الفئة الأفقر	الثروة	الموقع	الفئة الأكثر ثراء	الفئة الأفقر	الثروة	الموقع	الفئة الأكثر ثراء	الفئة الأفقر	الثروة	الموقع
	4-5-1															
	2018															
ETH	…	…	…	…	2-2	1-2	0.04-2	0.13-2	5-2	3-2	0.08-2	0.20-2	28-2	28-2	0.35-2	0.52-2
ERI	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
SWZ	…	…	…	…	13-4	12-4	0.22-4	0.64-4	25-4	26-4	0.32-4	0.67-4	57-4	50-4	0.60-4	0.77-4
AGO	…	…	…	…	1-3	2-3	0.03-3	0.15-3	3-3	5-3	0.06-3	0.20-3	16-3	21-3	0.21-3	0.37-3
UGA	…	…	…	…	3-2	3-2	0.07-2	0.34-2	4-2	10-2	0.12-2	0.38-2	17-2	20-2	0.26-2	0.59-2
BEN	…	…	0.20-4	0.15-4	0.2-1	1-1	0.02-1	0.25-1	3-1	5-1	0.08-1	0.43-1	18-1	24-1	0.28-1	0.70-1
BWA	…	…	0.35-3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
BFA	…	…	0.50-4	0.28-4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
BDI	…	…	0.94-4	0.18-4	--2	2-2	0.03-2	0.20-2	3-2	12-2	0.16-2	0.46-2	31-2	21-2	0.40-2	0.67-2
TCD	…	…	0.08-4	0.09-4	--3	2-3	0.02-3	0.08-3	2-3	8-3	0.12-3	0.15-3	12-3	19-3	0.27-3	0.35-3
TGO	…	…	0.11-4	0.06-4	--4	2-4	0.03-4	0.14-4	2-4	7-4	0.11-4	0.29-4	34-4	46-4	0.48-4	0.67-4
COM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
CAF	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
COD	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
TZA	…	…	…	…	--3	0.4-3	0.01-3	0.26-3	5-3	9-3	0.12-3	0.35-3	67-3	54-3	0.64-3	0.83-3
ZAF	…	…	0.10-3	…	27-2	19-2	0.29-2	0.61-2	76-2	73-2	0.76-2	0.93-2	95-2	87-2	0.92-2	0.97-2
SSD	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
DJI	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
RWA	…	…	…	…	4-3	2-3	0.08-3	0.30-3	12-3	11-3	0.24-3	0.49-3	38-3	26-3	0.48-3	0.76-3
ZMB	0.04-3	0.04-3	…	…	1	5	0.05	0.27	12	20	0.17	0.47	40	37	0.42	0.69
ZWE	…	…	…	…	-+1	-+1	-+1	0.06+1	45+1	45+1	0.48+1	0.71+1	81+1	75+1	0.79+1	0.88+1
CIV	…	…	0.40-4	0.20-4	--2	4-2	0.04-2	0.13-2	2-2	8-2	0.08-2	0.26-2	15-2	30-2	0.32-2	0.56-2
STP	…	…	…	…	5-4	--4	0.08-4	0.64-4	10-4	8-4	0.17-4	0.85-4	74-4	69-4	0.76-4	0.91-4
SEN	0.36-3	0.28-3	0.23-4	0.17-4	--1	4-1	0.06-1	0.26-1	5-1	9-1	0.14-1	0.41-1	26-1	30-1	0.37-1	0.58-1
SLE	…	…	…	…	1-1	4-1	0.04-1	0.16-1	7-1	10-1	0.11-1	0.30-1	34-1	31-1	0.38-1	0.54-1
SYC	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
SOM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
GAB	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
GMB	…	…	…	…	7	10	0.16	0.24	22	18	0.29	0.40	50	42	0.55	0.63
GHA	…	…	…	…	2-4	7-4	0.10-4	0.42-4	26-4	28-4	0.36-4	0.61-4	43-4	42-4	0.51-4	0.75-4
GIN	…	…	…	…	-	1	0.01	0.06	0.3	8	0.06	0.17	7	23	0.20	0.40
GNB	…	…	…	…	--4	4-4	0.12-4	0.14-4	1-4	6-4	0.09-4	0.22-4	7-4	8-4	0.13-4	0.23-4
GNQ	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
CPV	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
CMR	…	…	0.05-4	0.03-4	--4	1-4	0.01-4	0.12-4	4-4	20-4	0.16-4	0.37-4	26-4	46-4	0.37-4	0.69-4
COG	…	…	0.07-4	0.08-4	0.2-3	1-3	0.01-3	0.09-3	6-3	7-3	0.08-3	0.30-3	41-3	42-3	0.43-3	0.61-3
KEN	…	…	…	…	7-4	17-4	0.16-4	0.52-4	43-4	41-4	0.45-4	0.78-4	65-4	61-4	0.65-4	0.88-4
LBR	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
LSO	…	…	…	…	6	1	0.06	0.42	19	6	0.17	0.45	79	40	0.60	0.80
MLI	…	…	…	…	-	-	-	0.15	5	8	0.15	0.30	21	29	0.32	0.49
MDG	…	…	…	…	1	2	0.07	0.47	2	4	0.05	0.41	21	14	0.20	0.68
MWI	…	…	…	…	2-3	4-3	0.07-3	0.28-3	5-3	7-3	0.11-3	0.31-3	29-3	22-3	0.35-3	0.58-3
MRT	…	…	…	…	4-3	10-3	0.14-3	0.39-3	23-3	18-3	0.29-3	0.56-3	28-3	38-3	0.39-3	0.64-3
MUS	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
MOZ	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
NAM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
NER	…	…	…	0.02-4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
NGA	…	…	…	…	6	18	0.13	0.48	13	21	0.19	0.58	26	26	0.27	0.65

الجدول 5: تابع

البلد أو الإقليم	نوع الجنس												
	أ			ب				ج		د		هـ			
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإكمال			مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الحد الأدنى من الكفاءة				مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في معدل الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في كفاءة البالغين		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في نسبة الالتحاق الاجمالية			
	التعليم الإبتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الثانوي		الشباب	البالغون	القراءة والكتابة	الحساب	التعليم ما قبل الإبتدائي	التعليم الإبتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-5-1														
السنة المرجعية	2018														
شمال أفريقيا وغرب آسيا															
أذربيجان	...	...	...	-2 1.06	...	...	...	-1 1.00	-1 1.00	...	...	...	0.99 i	1.01 i	1.00 i	1.13 i
الأردن	...	...	...	...	...	1.35	1.01	1.00 i	0.99 i	...	...	0.99	0.98	1.03	1.16
أرمينيا	-2 1.00	-2 1.01	-2 1.04	...	-3 1.04	...	-3 1.07	-1 1.00	-1 1.00	...	...	1.08	1.00	1.04	1.25
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	1.09	...	...	-3 1.01	-3 0.92	-1 1.00	-1 1.01	-1 1.02	-1 1.29
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	1.33	-3 1.07	-3 i 0.99	-3 i 1.03	...	...	-1 0.95	-1 0.98	-1 0.92	...
البحرين	...	...	...	...	...	...	-3 1.17	0.99	0.96	...	...	1.03	0.99	1.06	1.45
تركيا	...	...	...	...	-3 0.98	1.14	-3 1.05	-1 1.00	-1 0.95	-3 0.87	-3 0.71	-1 0.96	-1 0.99	-1 0.95	...
تونس	1.03	1.15	1.30	...	...	-3 1.28	-3 0.87	-4 0.99	-4 0.84	...	...	-2 1.02	0.99	-2 1.13	1.45
الجزائر	...	...	...	...	...	-3 1.46	-3 1.16	1.00 i	0.86 i	...	...	...	0.95	...	1.40
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-2 1.12
جورجيا	1.00	1.00	1.08	...	...	1.37	1.04	-1 1.00	-1 1.00	...	...	...	1.01	1.01	+1 1.12
السودان	-4 0.96	-4 1.02	-4 0.85	...	...	...	...	1.01 i	0.86 i	...	...	-1 1.02	-1 0.94	-1 1.01	-3 1.02
العراق	0.94	1.01	1.19	...	...	...	...	-1 0.97	-1 0.88	...	...	...	...	...	...
عمان	...	...	...	...	...	...	-3 1.27	1.01	0.96	...	...	1.05	1.09	0.92	1.53
فلسطين	-4 1.01	-4 1.14	-4 1.28	...	...	...	...	1.00	0.97	...	...	1.00	1.00	1.09	1.36
قبرص	-1 1.00	-1 1.00	-1 1.09	...	...	1.32	1.09	...	...	...	...	-1 i 0.99	-1 i 1.00	-1 i 0.98	-1 i 1.16
قطر	...	...	...	...	...	1.41	-3 1.03	-1 i 1.02	-1 i 1.02	...	...	1.01	1.01	...	1.87
الكويت	...	...	...	...	...	...	-3 0.84	1.01	0.98	...	...	1.05	1.09	-3 1.06	1.53
لبنان	...	...	...	...	...	1.22	-3 0.95	1.00 i	0.96 i	...	...	...	...	...	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	-4 1.01	-4 1.02	-4 0.97	...	...	...	-3 1.13	-1 0.97	-1 0.86	...	...	1.00	1.00	0.99	-1 1.03
المغرب	...	...	...	...	...	1.31	-3 1.07	0.99 i	0.78 i	...	...	0.86	0.96	0.91	0.99
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	1.44	-3 0.91	-1 1.00	-1 0.95	...	...	1.05	1.01	0.94	1.05
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-2 0.90	-2 0.87	-2 0.73	...
وسط وجنوب آسيا															
أفغانستان	-3 0.56	-3 0.49	-3 0.46	...	...	...	...	0.76 i	0.54 i	...	...	...	0.67	0.57	0.35
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	1.00	1.00	...	...	0.96	0.99	-1 0.99	0.70
باكستان	0.87	0.82	0.97	...	...	...	-1 0.83	-1 0.65	-1 0.65	...	...	0.87	0.84	0.85	0.87
بنغلاديش	-4 1.11	-4 1.02	-4 0.82	...	...	-3 0.98	-3 0.84	1.03	0.93	...	...	1.04	1.07	1.14	0.71
بوتان	...	...	...	...	...	...	...	-1 1.00	-1 0.76	...	...	1.01	1.00	1.11 i	0.99
تركمانستان	-3 1.00	-3 1.00	-3 1.03	...	...	...	...	-4 i 1.00	-4 i 1.00	...	...	-4 0.97	-4 0.98	-4 0.96	-4 0.64
جزر المالديف	-1 1.02	-1 1.09	-1 1.29	...	...	...	...	-2 1.00	-2 1.01	...	...	-1 1.03	-1 1.02	...	-1 1.72
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...	...	-3 1.01	-2 1.00	-2 0.89	...	...	-2 1.03	-1 1.05	-1 0.96	-1 0.86
سيريلانكا	...	...	...	...	...	...	...	1.01	0.98	...	...	-3 0.99	0.99	1.04	1.33
طاجيكستان	-1 0.99	-1 0.97	-1 0.79	...	...	...	...	-4 i 1.00	-4 i 1.00	...	...	-1 0.87	-1 0.99	...	-1 0.76
قيرغيزستان	1.00	1.00	0.95	...	...	...	...	1.00 i	1.00 i	...	...	1.00	0.99	1.00	1.23
كازاخستان	-3 1.00	-3 1.00	-3 1.02	-2 1.01	-3 1.02	1.31	1.00	1.00 i	1.00 i	...	...	+1 1.02	+1 1.02	+1 1.01	+1 1.19
نيبال	-2 0.99	-2 0.97	...	...	...	...	...	-1 0.97	-1 0.76	...	...	+1 0.91	+1 1.02	+1 1.07	1.07
الهند	-3 1.00	-3 0.96	-3 0.85	-1 1.04	-1 1.00	...	...	0.97 i	0.80 i	...	...	-1 0.92	-1 1.13	1.04 i	1.07
شرق وجنوب شرق آسيا															
إندونيسيا	-1 1.02	-1 1.05	-1 1.03	...	...	1.31	1.13	1.00	0.97	...	...	0.90 i	0.97	1.02	1.13
بروناي دار السلام	...	...	...	...	...	1.23	1.07	1.00 i	0.98 i	...	...	1.01	1.01	1.02	1.36
تايلاند	-3 1.00	-3 1.12	-3 1.19	...	...	1.38	1.16	1.01	0.97	...	...	1.00	1.00	0.98	-2 1.29
تيمور ليشتي	-2 1.10	-2 1.10	-2 1.10	...	...	...	...	1.03 i	0.89 i	...	...	1.01	0.96	1.08	...
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	1.08	1.01	...	...	...	...	-1 1.00	-1 1.00	-1 0.99	-1 0.79
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00	-3 1.01	0.51
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	-1 1.00	-1 0.98	-1 0.97	...	...	...	-3 0.96	-3 0.88	0.97	-3 0.96	-3 0.93	1.03	0.96	0.93 i	1.07
سنغافورة	...	...	...	...	...	1.07	-3 1.03	1.00	0.97	-3 0.96	-3 0.93	...	-1 1.00	-1 0.99	-1 1.13
الصين	-4 1.02	-4 1.08	-4 1.15	...	...	1.34	1.11	-3 1.00	-3 1.00	...	...	-1 0.96	-1 0.96	-1 1.10	-1 1.24
الفلبين	-1 1.06	-1 1.15	-1 1.11	...	...	-3 1.11	-3 1.04	1.00 i	0.97 i	...	...	0.99	1.02	...	-2 1.20
فييت نام	-4 1.01	-4 1.07	-4 1.18	...	...	-3 1.31	-3 0.83	-3 1.01	-3 0.87	...	...	1.04	0.98	...	0.90
كمبوديا	-4 1.12	-4 0.96	-4 0.97	...	...	-3 1.31	-3 0.83	1.00	1.06	...	...	0.97	0.99	1.00	1.26
ماكاو ، الصين	...	...	...	...	...	1.06	1.00	-2 1.00	-2 0.97	...	...	1.02	1.01	1.08	1.18
ماليزيا	...	...	...	...	...	1.23	1.07	1.00	0.97	...	...	1.00	0.98	...	1.29
منغوليا	1.02	1.10	1.13	...	...	...	...	1.01 i	1.00 i	...	...	1.00	0.96	1.08	1.29
ميانمار	-2 1.03	-2 1.03	-2 1.33	...	...	...	-2 i 0.99	-2 i 0.90	...	...	...	1.02	0.96	0.97	1.10
هونغ كونغ، الصين	...	...	...	...	...	1.10	1.03	...	...	...	...	1.05	1.04	...	...
اليابان	...	...	...	...	...	1.09	-3 1.01	...	...	...	...	...	...	...	...

رمز البلد	الموقع/الثروة															
	ز				و											
	التفاوت في الثروة في تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة				التفاوت في اكمال التعليم الثانوي الأعلى				التفاوت في اكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في اكمال التعليم الابتدائي			
	نهاية التعليم الثانوي نهاية التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الفئة الأكثر ثراء	الفئة الأفقر	الثروة	الموقع	الفئة الأكثر ثراء	الفئة الأفقر	الثروة	الموقع	الفئة الأكثر ثراء	الفئة الأفقر	الثروة	الموقع
	4-5-1															
	2018															
AZE	…	…	…	-0.90 2	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
JOR	0.52	0.60	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ARM	-0.99 3	…	-0.94 3	…	-87 2	-82 2	-0.87 2	-0.91 2	-100 2	-98 2	-0.99 2	-0.99 2	-100 2	-99 2	-0.99 2	-1.01 2
ISR	0.53	0.57	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ARE	-0.58 3	0.48	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
BHR	-0.69 3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
TUR	-0.52 3	0.71	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	-0.97 4	-0.98 4
TUN	-0.31 3	-0.34 3	…	…	32	17	0.30	0.52	56	49	0.55	0.72	92	85	0.89	0.93
DZA	-0.49 3	-0.61 3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
SYR	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
GEO	0.40	0.39	…	…	64	65	0.69	0.84	91	95	0.93	0.96	100	100	1.00	1.00
SDN	…	…	…	…	-9 4	-16 4	-0.18 4	-0.47 4	-24 4	-31 4	-0.31 4	-0.62 4	-42 4	-47 4	-0.47 4	-0.73 4
IRQ	…	…	…	…	10	11	0.23	0.81	19	26	0.32	0.76	45	62	0.58	0.87
OMN	-0.70 3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
PSE	…	…	…	…	-62 4	-37 4	-0.63 4	-1.03 4	-84 4	-69 4	-0.83 4	-1.03 4	-100 4	-98 4	-0.99 4	-1.00 4
CYP	0.62	0.58	…	…	…	…	-0.93 4	-0.92 1	…	…	-0.96 4	-1.01 1	…	…	…	-1.00 1
QAT	-0.76 3	0.46	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
KWT	-0.44 3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
LBN	-0.52 3	0.25	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
LBY	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
EGY	-0.66 3	…	…	…	-51 4	-61 4	-0.64 4	-0.84 4	-71 4	-70 4	-0.74 4	-0.89 4	-87 4	-87 4	-0.89 4	-0.97 4
MAR	-0.27 3	0.33	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
SAU	-0.24 3	0.42	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
YEM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
AFG	…	…	…	…	-4 3	-20 3	-0.26 3	-0.42 3	-13 3	-38 3	-0.42 3	-0.54 3	-31 3	-57 3	-0.58 3	-0.67 3
UZB	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
PAK	…	…	…	…	1	3	0.03	0.44	4	22	0.15	0.59	19	39	0.31	0.68
BGD	…	…	…	…	-3 4	-4 4	-0.10 4	-0.61 4	-27 4	-30 4	-0.40 4	-0.94 4	-68 4	-57 4	-0.70 4	-0.99 4
BTN	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
TKM	…	…	…	…	-99 3	-91 3	-0.98 3	-1.01 3	-99 3	-98 3	-1.00 3	-1.00 3	-99 3	-99 3	-0.99 3	-1.00 3
MDV	…	…	…	…	-22 1	-16 1	-0.34 1	-0.49 1	-89 1	-75 1	-0.86 1	-0.93 1	-97 1	-96 1	-0.97 1	-0.98 1
IRN	-0.34 3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
LKA	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
TJK	…	…	…	…	-59 1	-81 1	-0.87 1	-0.94 1	-92 1	-98 1	-1.00 1	-1.01 1	-96 1	-98 1	-1.01 1	-1.02 1
KGZ	…	…	…	…	81	74	0.81	0.92	97	96	0.97	0.99	100	100	1.01	1.00
KAZ	0.75	0.56	-0.82 3	-1.00 2	-89 3	-88 3	-0.90 3	-0.96 3	-99 3	-100 3	-0.99 3	-1.00 3	-100 3	-100 3	-1.00 3	-1.00 3
NPL	…	…	…	…	…	…	…	…	-50 2	-50 2	-0.57 2	-0.77 2	-69 2	-73 2	-0.80 2	-0.83 2
IND	…	…	…	…	-9 3	-18 3	-0.18 3	-0.65 3	-56 3	-62 3	-0.62 3	-0.92 3	-80 3	-81 3	-0.82 3	-0.97 3
IDN	0.37	0.39	…	…	-35 1	-31 1	-0.36 1	-0.69 1	-73 1	-65 1	-0.71 1	-0.89 1	-95 1	-89 1	-0.92 1	-0.97 1
BRN	0.47	0.40	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
THA	0.54	0.41	…	…	-31 3	-24 3	-0.32 3	-0.77 3	-83 3	-70 3	-0.81 3	-0.96 3	-99 3	-99 3	-1.00 3	-1.01 3
TLS	…	…	…	…	-20 2	-18 2	-0.23 2	-0.48 2	-35 2	-33 2	-0.37 2	-0.63 2	-63 2	-57 2	-0.62 2	-0.82 2
KOR	0.80	0.82	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
PRK	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
LAO	…	…	…	…	-4 1	-5 1	-0.06 1	-0.35 1	-12 1	-21 1	-0.18 1	-0.57 1	-55 1	-61 1	-0.59 1	-0.83 1
SGP	-0.28 3	0.83	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
CHN	…	…	…	…	-57 4	-43 4	-0.69 4	-0.70 4	-87 4	-79 4	-0.95 4	-0.85 4	-99 4	-97 4	-0.98 4	-0.95 4
PHL	0.16	0.11	…	…	-56 1	-42 1	-0.51 1	-0.89 1	-68 1	-40 1	-0.54 1	-0.92 1	-89 1	-71 1	-0.80 1	-0.98 1
VNM	-0.78 3	-0.84 3	…	…	-24 4	-15 4	-0.21 4	-0.68 4	-64 4	-56 4	-0.61 4	-0.91 4	-92 4	-88 4	-0.91 4	-0.97 4
KHM	-0.19 3	-0.22 3	…	…	-4 4	-5 4	-0.09 4	-0.31 4	-19 4	-15 4	-0.26 4	-0.53 4	-54 4	-42 4	-0.52 4	-0.83 4
MAC	0.96	0.96	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
MYS	0.48	0.45	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
MNG	…	…	…	…	43	32	0.39	0.58	70	65	0.70	0.80	98	95	0.97	0.98
MMR	…	…	…	…	-2 2	-1 2	-0.04 2	-0.31 2	-9 2	-18 2	-0.18 2	-0.47 2	-65 2	-64 2	-0.70 2	-0.91 2
HKG	0.89	0.89	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
JPN	-0.91 3	0.80	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…

الجدول 5: تابع

البلد أو الإقليم	نوع الجنس														
	أ			ب				ج		د		هـ			
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإكمال			مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الحد الأدنى من الكفاءة				مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في معدل الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في كفاءة البالغين		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في نسبة الالتحاق الاجمالية			
	التعليم الإبتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الثانوي		الشباب	البالغون	القراءة والكتابة	الحساب	التعليم ما قبل الإبتدائي	التعليم الإبتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-5-1														
السنة المرجعية	2018														
أوقيانيا															
أستراليا	...	1.00-4	1.04-4	...	0.97-3	...	1.11	0.99	...	...	...	0.96-1	1.00-1	0.89-1	1.30-1
بابوا غينيا الجديدة	1.02-1	1.00-1	0.88-1	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99-2	0.91-2	0.73-2	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00-3	...	...	1.15-4	0.88-4	1.10-4	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.94	0.92	1.12	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.94-2	0.83-2	0.91-2	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	1.00i	1.00i	...	...	1.06-3	0.99-3	1.03-3	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.02	1.00	...	...
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.06-2	0.98-2	1.04-2	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.92-2	1.00-2	1.06-2	...
ساموا	...	...	...	...	...	...	...	1.01i	1.00i	...	...	1.14	1.00	1.09-2	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	1.01i	0.98i	...	...	0.97-3	0.97-3	1.03-3	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	...	...	...	0.98-2	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.07-1	...	...
ميكرونيزيا ، (الولايات - الموحدة)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.89-3	0.98-3	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.94-2	0.95-2	1.02-2	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	0.99	...	1.01-3	0.95-3	1.01-2	1.00-1	1.06-1	1.30-1
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.13-2	1.00-2	1.18-3	...
أميركا اللاتينية والكاريبي															
الأرجنتين	...	...	...	...	...	...	1.11	0.78	1.01	1.00	...	1.01-1	1.00-1	1.04-1	1.40-1
أروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00i	1.00i	...	0.98-4	0.97-4	...	1.48-2
إكوادور	1.00	1.01	1.05	...	...	1.09-3	1.05	0.71-3	1.00-1	0.98-1	...	1.05	1.02	1.03	1.14-3
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01-3	...	1.10	0.99	0.96	...
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	1.02	1.13	1.27	...	...	1.17	1.12-3	0.93	1.01	1.01	...	1.00-1	0.98-1	1.10-1	...
باراغواي	1.07-2	1.09-2	1.13-2	...	...	1.12-3	0.56-3	1.01	0.99	...	...	1.01-2	...	...	...
البرازيل	1.09-3	1.10-3	1.19-3	...	...	1.20	0.88	1.00	1.00	...	...	1.01-1i	0.97-1i	1.03-1i	1.27-1i
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	1.00-4j	1.00-4j	...	...	1.02	0.96	1.04	...
بليز	1.13-3	1.27-3	1.23-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1.05	0.95	1.04	1.38-1
بنما	1.01	1.07	1.11	...	...	1.16	0.82	1.00	0.99	...	...	1.02-1	0.98-1	1.05-1	1.36-2
بيرو	1.00	1.01	1.01	...	...	1.13	0.85	1.00	0.94	...	...	...	0.97	0.95	1.05-1
ترينداد وتوباغو	...	...	...	...	...	1.28-3	1.16-3	...	...	...	...	...	...	...	...
تشيلي	1.00-3	1.01-3	1.05-3	...	...	1.13	0.74-3	1.00-1	1.00-1	0.90-3	0.70-3	0.98-1	0.97-1	1.00-1	1.13-1
جامايكا	...	...	...	...	...	...	...	1.05-4i	1.10-4i	...	...	1.04	0.96	1.03	1.43-3
جزر البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.08	1.00	1.06	...
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر فيرجن البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.11-1	0.96-1	1.10-1	1.44
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الدومنيكان	1.07-4	1.15-4	1.27-4	...	...	1.37	0.94	1.00-2	1.00-2	...	...	1.02i	0.94i	1.07i	1.44-1i
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	1.01	0.99	1.03	...	...	...	...	1.00-3	0.92-3	...	...	1.02	0.99	0.98	...
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.03-2	0.97-2	0.99-3	...
سانت فنسنت / غرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.02	0.99	1.03	1.40-3
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.80-2	0.97-2	1.03-2	1.50-3
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.09	1.01	1.00	1.49
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.95-4	1.01-4	0.95-4	1.70-3
السلفادور	1.05-4	1.02-4	1.08-4	...	...	...	...	1.00	0.96	...	...	1.02	0.97	0.99	1.12
سورينام	1.11	1.27	1.35	...	...	...	...	1.00i	0.97i	...	...	1.00	1.00	1.24-3	...
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	1.01-4i	1.00-4i	...	...	1.03	0.98	1.03	1.20
غواتيمالا	0.95-3	0.87-3	0.91-3	...	...	1.15-3	0.84-3	0.98-4	0.88-4	...	...	1.01	0.97	0.95	1.15-3
غيانا	1.03-4	1.09-4	1.23-4	...	...	...	...	1.01-4j	0.99-4j	...	...	...	...	...	...
فنزويلا ، جمهورية فنزويلا البوليفارية	1.02-4	1.13-4	1.15-4	...	...	...	...	1.01-2	1.00-2	...	...	1.01-1	0.98-1	1.07-1	...
كوبا	1.00-4	1.01-4	1.03-4	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00	0.96	1.02	1.37
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوستا ريكا	1.02	1.05	1.16	...	...	1.11	0.80	1.00i	1.00i	...	...	1.01	1.01	1.07	1.18
كولومبيا	1.04-3	1.10-3	1.12-3	...	...	1.07	0.75	1.00	1.00	...	...	...	0.97	1.05	1.14
المكسيك	0.99-3	0.99-3	0.97-3	...	...	1.11	0.88	1.00	0.98	...	...	1.03-1	1.00-1	1.07-1	1.02-1
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.22	1.09	1.11	...
نيكاراغوا	1.22-4	1.17-4	1.30-4	...	...	...	...	1.04-3i	1.00-3i	...	...	...	...	...	...
هايتي	1.16-1	1.17-1	0.97-1	...	...	...	...	0.99-2j	0.89-2j	...	...	...	...	...	...
هندوراس	1.07	1.09	1.24	...	...	1.11-3	0.66-3	1.03	1.00	...	...	1.02-1	1.00-1	1.13-1	1.27
أوروبا وأميركا الشمالية															

رمز البلد	الموقع/الثروة															
	ز				و											
	التفاوت في الثروة في تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة				التفاوت في اكمال التعليم الثانوي الأعلى				التفاوت في اكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في اكمال التعليم الابتدائي			
	نهاية التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الفئة الأكثر ثراء	الفئة الأفقر	الثروة	الموقع	الفئة الأكثر ثراء	الفئة الأفقر	الثروة	الموقع	الفئة الأكثر ثراء	الفئة الأفقر	الثروة	الموقع
	4-5-1															
	2018															
AUS	0.71	0.76	-0.52₃	…	-82₄	-70₄	-0.82₄	…	-96₄	-96₄	-0.97₄	…	…	…	…	…
PNG	…	…	…	…	-0.2₁	-3₁	-0.04₁	-0.41₁	-6₁	-11₁	-0.14₁	-0.60₁	-38₁	-42₁	-0.47₁	-0.74₁
PLW	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
TUV	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
TKL	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
TON	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
SLB	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
COK	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
MHL	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
WSM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
VUT	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
FJI	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
KIR	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
FSM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
NRU	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
NZL	0.70	0.75	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
NIU	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ARG	0.20	0.36	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ABW	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ECU	-0.27₃	-0.41₃	…	…	57	55	0.62	0.72	85	83	0.86	0.92	98	98	1.00	0.99
ATG	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
AIA	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
URY	0.39	0.46	…	…	17	10	0.18	0.75	58	46	0.53	0.95	97	96	0.97	1.01
PRY	-0.15₃	-0.34₃	…	…	-20₂	-17₂	-0.20₂	-0.56₂	-49₂	-45₂	-0.48₂	-0.76₂	-90₂	-74₂	-0.82₂	-0.94₂
BRA	0.26	0.45	…	…	-43₃	-33₃	-0.44₃	-0.66₃	-75₃	-61₃	-0.70₃	-0.81₃	-82₃	-69₃	-0.78₃	-0.88₃
BRB	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
BLZ	…	…	…	…	--₃	-1₃	-0.02₃	-0.47₃	-15₃	-11₃	-0.20₃	-0.74₃	-67₃	-51₃	-0.67₃	-0.94₃
PAN	0.15	0.27	…	…	41	39	0.45	0.70	75	66	0.72	0.83	91	89	0.90	0.94
PER	0.24	0.29	…	…	69	71	0.73	0.82	80	82	0.83	0.89	93	95	0.95	0.97
TTO	-0.51₃	-0.60₃	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
CHL	-0.28₃	0.63	…	…	-77₃	-70₃	-0.76₃	-0.90₃	-98₃	-97₃	-0.97₃	-1.00₃	-99₃	-98₃	-0.99₃	-1.00₃
JAM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
BHS	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
TCA	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
VGB	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
CYM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
DOM	0.12	0.22	…	…	-30₄	-20₄	-0.28₄	-0.71₄	-71₄	-48₄	-0.60₄	-0.88₄	-83₄	-71₄	-0.77₄	-0.93₄
BOL	…	…	…	…	55	59	0.63	0.69	88	87	0.92	0.88	97	95	0.98	0.98
DMA	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
VCT	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
KNA	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
LCA	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
SXM	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
SLV	…	…	…	…	-9₄	-8₄	-0.12₄	-0.44₄	-46₄	-47₄	-0.49₄	-0.72₄	-75₄	-67₄	-0.73₄	-0.89₄
SUR	…	…	…	…	10	11	0.18	0.44	32	16	0.30	0.68	77	60	0.69	0.88
GRD	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
GTM	-0.10₃	-0.25₃	…	…	-3₃	-7₃	-0.06₃	-0.43₃	-10₃	-21₃	-0.17₃	-0.55₃	-54₃	-58₃	-0.58₃	-0.83₃
GUY	…	…	…	…	-31₄	-20₄	-0.33₄	-0.79₄	-76₄	-58₄	-0.72₄	-0.90₄	-97₄	-91₄	-0.95₄	-1.01₄
VEN	…	…	…	…	-66₄	-54₄	-0.74₄	…	-80₄	-65₄	-0.84₄	…	-93₄	-89₄	-0.94₄	…
CUB	…	…	…	…	…	…	…	-0.94₄	…	…	…	-0.99₄	…	…	…	-1.01₄
CUW	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
CRI	0.37	0.50	…	…	33	34	0.38	0.89	57	57	0.60	0.91	94	91	0.93	1.00
COL	0.34	0.44	…	…	-41₃	-36₃	-0.41₃	-0.58₃	-55₃	-47₃	-0.54₃	-0.69₃	-85₃	-79₃	-0.84₃	-0.90₃
MEX	0.44	0.47	…	…	-25₃	-38₃	-0.36₃	-0.72₃	-76₃	-74₃	-0.76₃	-0.91₃	-93₃	-90₃	-0.92₃	-1.00₃
MSR	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
NIC	…	…	…	…	-31₄	-17₄	-0.37₄	-0.46₄	-36₄	-28₄	-0.46₄	-0.51₄	-78₄	-55₄	-0.71₄	-0.74₄
HTI	…	…	…	…	-1₁	-0.5₁	-0.02₁	-0.28₁	-9₁	-7₁	-0.12₁	-0.46₁	-24₁	-17₁	-0.26₁	-0.61₁
HND	-0.20₃	-0.35₃	…	…	16	10	0.20	0.39	29	25	0.32	0.45	76	73	0.76	0.91

الجدول 5: تابع

البلد أو الإقليم	نوع الجنس												
	أ			ب				ج		د		هـ			
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإكمال			مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الحد الأدنى من الكفاءة				مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في معدل الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في كفاءة البالغين		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في نسبة الالتحاق الاجمالية			
	التعليم الإبتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي الأعلى	نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الثانوي		الشباب	البالغون	القراءة والكتابة	الحساب	التعليم ما قبل الإبتدائي	التعليم الإبتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-5-1														
السنة المرجعية	2018														
الاتحاد الروسي	...	...	...	2-1.01	3-1.00	1.12	1.00	1.00i	1.00i	...	...	1-0.98	1-1.00	1-0.98	1-1.16
إسبانيا	0.94-	1-1.03	1-1.05	...	...	3-1.08	1.00	1.00	0.99	...	...	1-1.00	1-1.02	1-1.01	1-1.16
إستونيا	1-1.00	1-1.03	1-1.08	...	...	1.07	1.00	...	...	...	...	1-0.99	1-1.00	1-1.02	1-1.35
ألبانيا	1-1.01	1-1.00	1-1.02	...	...	1.35	1.06	1.01i	0.99i	...	...	1-0.99	1-1.00	1.01	1.36
ألمانيا	...	1-0.97	1-1.06	2-1.01	3-0.98	1.10	1.00	...	...	...	...	1-0.99	1-1.00	1-0.94	1-1.01
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	...	...	...	...	...	1.16	0.97	...	...	...	...	...	4-1.02	4-0.98	4-1.13
أيرلندا	3-1.00	3-1.01	3-1.04	...	...	1.07	1.00	...	...	...	...	1i-0.99	1i-1.00	1i-0.98	1i-1.10
أيسلندا	3-1.00	3-1.00	3-1.32	...	...	1.19	1.07	...	...	...	...	1-1.03	1-1.00	1-0.99	1-1.46
إيطاليا	1-1.00	1-1.00	1-1.02	...	...	1.11	3-0.96	1.00i	1.00i	...	...	1-0.98	1-0.97	1-0.99	1-1.26
البرتغال	1-1.01	1-1.00	1-1.10	...	...	1.10	1.00	1.00i	0.98i	...	...	1-0.99	1-0.97	1-0.98	1-1.11
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-0.85	3-0.98	3-1.11	1.33
بلجيكا	1-1.02	1-1.02	1-1.04	...	...	1.08	0.97	...	...	...	...	1-1.00	1-1.00	1-1.11	1-1.23
بلغاريا	...	1-0.99	1-1.01	2-1.02	3-1.03	1.27	1.03	...	...	...	...	1-0.98	1-0.99	1-0.97	1-1.19
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	1.30	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	1-1.00	1-1.00	1-1.02	...	...	1.11	1.02	...	...	...	...	1-0.99	1-1.00	1-0.97	1-1.34
بيلاروس	...	...	...	...	...	1.13	0.99	1.00i	1.00i	...	...	0.96	1.00	0.99	1.16
تشيكيا	1-1.00	1-1.01	1-1.08	...	...	1.13	1.01	...	...	...	...	1-0.97	1-1.01	1-1.01	1-1.29
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	1.24	0.94	1.00i	0.99i	...	...	0.90	0.95	1.01	1.26
جمهورية مولدوفا	...	...	...	...	...	1.26	1.02	4-1.00	4-1.00	...	...	1.00i	1.00i	0.99i	1.25i
الدنمارك	1-1.00	1-1.00	1-1.19	...	...	1.11	1.01	...	...	...	...	1-0.99	1-0.99	1-1.01	1-1.27
رومانيا	...	1-1.00	1-0.98	...	...	1.22	0.98	1.00i	0.99i	...	...	1-1.00	1-0.99	1-1.00	1-1.21
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	1.00	1.00	...	...	1.04	1.14	0.89	0.74
سلوفاكيا	3-1.00	1-0.99	1-1.01	2-1.01	3-0.93	1.18	1.01	...	...	...	...	1-0.98	1-0.99	1-1.01	1-1.34
سلوفينيا	1-1.00	1-1.00	1-1.03	...	...	1.16	1.01	4i-1.00	4i-1.00	3-1.02	3-0.98	1-0.98	1-1.00	1-1.02	1-1.30
السويد	1-1.00	1-1.00	1-1.06	...	...	1.11	1.02	...	...	...	...	1-0.99	1-1.01	1-1.06	1-1.36
سويسرا	3-1.00	3-1.00	3-0.96	...	...	1.12	0.99	...	...	...	...	1-0.99	1-0.99	1-0.96	1-1.02
صربيا	4-1.00	3-1.01	3-1.02	...	3-1.01	1.22	1.01	2-1.00	2-0.99	...	...	0.99i	1.00i	1.01i	1.28i
فرنسا	...	1-1.02	1-1.05	2-1.02	3-0.97	1.11	1.00	...	...	...	...	1i-1.00	1i-0.99	1i-1.01	1i-1.19
فنلندا	1-1.00	1-1.00	1-1.08	...	...	1.13	1.04	...	...	...	...	1-1.00	1-0.99	1-1.09	1-1.15
كرواتيا	1-1.00	1-0.99	1-1.00	...	3-0.92	1.16	1.00	...	...	...	...	1-0.98	1-1.00	1-1.05	1-1.27
كندا	...	...	...	...	...	1.09	1.00	...	...	...	...	...	1-1.00	1-1.01	1i-1.26
لاتفيا	1-0.99	1-1.02	1-1.14	...	...	1.16	1.00	1.00i	1.00i	...	...	1i-0.99	1i-1.00	1i-0.99	1i-1.31
لوكسمبورج	...	1-0.97	1-1.00	...	...	1.13	0.97	...	...	...	...	1-0.98	1-0.99	1-1.02	1-1.10
ليتوانيا	...	1-0.99	1-1.12	2-1.01	3-1.03	1.18	1.05	...	...	3-1.01	3-0.99	1i-0.99	1i-1.00	1i-0.96	1i-1.27
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1i-1.04	1i-0.97	1i-0.81	1i-0.63
مالطا	...	4-1.02	4-1.05	...	...	1.26	3-1.03	1.01i	1.03i	...	...	1-0.99	1-1.00	1-1.00	1-1.27
مقدونيا الشمالية	...	...	...	...	...	1.41	1.09	4i-1.00	4i-0.98	...	...	1-1.03	1-1.00	1-0.97	1-1.24
المملكة المتحدة	3-1.00	3-1.00	3-1.10	...	...	1.07	0.97	...	...	...	...	1-1.00	1-1.00	1-1.03	1-1.27
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	3-1.00	3-0.99	3-1.05	...	3-0.99	1.16	1.05	...	...	...	...	1-1.00	1-1.00	1-0.96	1-1.33
النمسا	3-1.00	1-1.02	1-0.98	2-1.01	...	1.13	0.99	...	...	...	...	1-0.99	1-1.00	1-0.96	1-1.16
هنغاريا	...	1-0.98	1-1.04	2-1.01	3-0.99	1.12	3-0.95	4i-1.00	4i-1.00	...	...	1-0.96	1-0.99	1-1.00	1-1.20
هولندا	1-1.00	1-1.05	1-1.03	...	...	1.13	1.02	...	...	...	...	1-1.00	1-1.00	1-1.01	1-1.13
الولايات المتحدة الأمريكية	2-1.00	2-1.01	2-1.03	...	...	1.09	0.98	...	...	...	...	1i-1.01	1i-0.99	1i-0.99	1i-1.26
اليونان	1-1.00	1-1.01	1-1.01	...	...	1.22	1.04	1.00i	0.99i	3-1.05	3-0.94	1-1.01	1-1.00	1-0.94	1-1.01

رمز البلد	الموقع/الثروة															
	ز				و											
	التفاوت في الثروة في تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة				التفاوت في اكمال التعليم الثانوي الأعلى				التفاوت في اكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في اكمال التعليم الابتدائي			
	نهاية التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الثرية	الكل	الثروة	الموقع	الثرية	الكل	الثروة	الموقع	الثرية	الكل	الثروة	الموقع
	4-5-1															
	2018															
RUS	0.76	0.79	-0.96 3	-0.99 2	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ESP	0.68	-0.77 3	…	…	-40 1	-40 1	-0.41 1	-0.83 1	-91 1	-77 1	-0.84 1	-0.97 1	…	…	…	-1.01 3
EST	0.88	0.90	…	…	-89 1	-79 1	-0.76 4	-0.97 1	-99 1	-99 1	-1.00 4	-0.98 1	-100 1	-100 3	…	-1.00 1
ALB	0.75	0.51	…	…	-63 1	-61 1	-0.65 1	-0.87 1	-89 1	-91 1	-0.91 1	-1.01 1	-92 1	-84 1	-0.89 1	-0.95 1
DEU	0.68	0.71	-0.68 3	-0.82 2	…	…	-0.83 4	-1.03 4	…	…	-0.96 4	-1.00 4	…	…	…	…
AND	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
UKR	0.54	0.63	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
IRL	0.78	0.84	…	…	…	…	-0.93 4	-1.05 3	…	…	-1.00 4	-1.01 3	…	…	…	-1.00 3
ISL	0.76	0.73	…	…	…	…	-1.04 4	-0.65 3	…	…	-1.00 4	-1.00 3	…	…	…	-1.00 3
ITA	-0.64 3	0.72	…	…	-83 1	-59 1	-0.75 1	-1.01 1	-100 1	-100 1	-1.00 1	-1.00 1	-100 1	-100 1	-1.00 1	-1.00 1
PRT	0.65	0.71	…	…	-74 1	-68 1	-0.49 4	-0.93 1	-85 1	-87 1	-0.88 4	-1.00 1	-100 1	-100 1	…	-1.01 1
BMU	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
BEL	0.67	0.68	…	…	…	…	-0.78 4	-1.04 1	…	…	-0.84 4	-0.98 1	…	…	…	…
BGR	0.45	0.40	-0.70 3	-0.91 2	-80 1	-79 1	-0.41 4	-0.86 1	-90 1	-91 1	-0.79 4	-1.00 1	…	…	…	…
BIH	0.45	0.50	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
POL	0.78	0.81	…	…	-89 1	-92 1	-0.85 4	-0.97 1	-95 1	-98 1	-0.97 4	-0.98 1	-100 1	-100 1	…	-1.00 1
BLR	0.54	0.61	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
CZE	0.66	0.68	…	…	-79 3	…	-0.90 4	-1.00 1	-98 3	-100 3	-1.00 4	-1.01 1	…	-100 3	…	-1.00 3
MNE	0.60	0.63	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
MDA	0.38	0.44	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
DNK	0.80	0.78	…	…	…	…	-0.94 4	-0.86 1	…	…	-1.00 4	-1.01 1	…	…	…	-1.00 1
ROU	0.40	0.47	…	…	-72 1	-73 1	-0.62 4	-0.83 1	-98 1	-98 1	-0.91 4	-0.98 1	…	…	…	…
SMR	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
SVK	0.57	0.56	-0.46 3	-0.59 2	-79 1	-86 1	-0.80 4	-1.01 1	-97 1	-100 1	-1.00 4	-0.99 1	-100 3	-100 1	…	-1.00 3
SVN	0.77	0.79	…	…	…	…	-0.90 4	…	…	…	-1.00 4	…	…	…	…	…
SWE	0.73	0.77	…	…	…	…	-0.93 4	-1.04 1	…	…	-1.02 4	-1.00 1	…	…	…	-1.00 1
CHE	0.76	0.68	…	…	…	…	-0.64 4	-1.11 3	…	…	-1.00 4	-1.01 3	…	…	…	-1.00 3
SRB	0.60	0.62	-0.89 3	…	-92 3	-91 3	-0.49 4	-0.97 3	-99 3	-98 3	-0.91 4	-0.98 3	-100 3	-95 4	-0.96 4	-0.99 4
FRA	0.64	0.70	-0.52 3	-0.92 2	…	…	-0.83 4	-1.02 1	…	…	-0.97 4	-1.01 1	…	…	…	…
FIN	0.80	0.85	…	…	…	…	-0.98 4	-0.84 1	…	…	-1.00 4	-1.00 1	…	…	…	-1.00 1
HRV	0.68	0.80	-0.83 3	…	-91 1	-91 1	-0.94 4	-0.98 1	-100 1	-100 1	-0.99 4	-1.01 1	-100 1	-100 1	…	…
CAN	0.81	0.85	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
LVA	0.78	0.78	…	…	-81 1	-51 1	-0.73 4	-0.83 1	-100 1	-98 1	-0.95 4	-0.99 1	-98 1	-100 1	…	-0.99 1
LUX	0.59	0.58	…	…	…	…	-0.59 4	-1.10 1	…	…	-0.85 4	-1.04 1	…	…	…	…
LTU	0.65	0.68	-0.79 3	-0.91 2	-86 1	-70 1	-0.95 4	-0.83 1	-94 1	-96 1	-1.03 4	-0.96 1	-100 3	…	…	…
LIE	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
MLT	…	0.64	…	…	…	…	-0.73 4	…	…	…	-0.99 4	…	…	…	…	…
MKD	0.39	0.45	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
GBR	0.76	0.81	…	…	…	…	-0.95 4	-1.02 3	…	…	-1.00 4	-1.00 3	…	…	…	-1.00 3
MCO	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
NOR	0.78	0.81	-0.79 3	…	…	…	-0.93 4	-1.20 3	…	…	-0.99 4	-1.00 3	…	…	…	-1.00 3
AUT	0.70	0.70	…	-0.92 2	…	…	-0.79 4	-1.11 1	…	…	-0.94 4	-0.99 1	…	…	…	-1.00 3
HUN	-0.53 3	0.58	-0.60 3	-0.94 2	-78 1	-79 1	-0.70 4	-0.92 1	-96 1	-98 1	-0.96 4	-1.02 1	…	…	…	…
NLD	0.78	0.73	…	…	…	…	-1.10 1	…	…	…	-0.95 4	…	…	…	…	…
USA	0.62	0.76	…	…	-89 2	-87 2	-0.90 2	…	-99 2	-97 2	-0.99 2	…	-99 2	-99 2	-0.99 2	…
GRC	0.57	0.63	…	…	-93 1	-89 1	-0.83 4	-0.94 1	-96 1	-97 1	-0.99 4	-1.01 1	-100 1	-100 1	…	-1.00 1

الجدول 6: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الغاية 4-7: التعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

ضمان أن يكتسب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك بجملة من السُبُل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتّباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام واللاعنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول العام 2030.

	أ				ب	ج	
	مدى تعميم التعليم على المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				النسبة المئوية للمدارس التي تقدم ثقافة قائما على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز	النسبة المئوية من الأطفال الذين يتمتعون بفهم للأمور التالية	
	السياسات والأطر التعليمية	المنهاج الدراسية	تدريب المعلمين أثناء الخدمة	تقييم الطلاب		فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز والحياة الجنسية	الإلمام بالطعوم
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-7-1				4-7-2	4-7-4	4-7-5
السنة المرجعية	2017					2018	
المنطقة	النسبة المئوية من البلدان				المتوسط		
العالم	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا ما دون الصحراء	...	...	...	...	...	32i	...
شمال أفريقيا وغرب آسيا	...	...	...	...	99i	...	...
شمال أفريقيا	i-	100i	i-	100i	i-	...	...
غرب آسيا	...	...	...	...	100i	...	...
وسط وجنوب آسيا	50i	33i	17i	100i	...	...	...
وسط آسيا	100i	i-	i-	100i	...	...	...
جنوب آسيا	25i	50i	25i	100i	100i	23i	...
شرق وجنوب شرق آسيا	57i	57i	...	86i	...	31i	...
شرق آسيا	33i	67i	33i	67i	...	...	...
جنوب شرق آسيا	75i	50i	...	100i	...	40i	...
أوقيانيا	...	...	...	...	...	...	...
أميركا اللاتينية والكاريبي	...	50i	...	...	...	...	...
الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...
أميركا الوسطى	50i	50i	25i	50i	...	...	...
جنوبي أميركا	...	43i	...	71i	...	46i	...
أوروبا وأميركا الشمالية	...	83i	...	...	...	...	...
أوروبا	69	83	...	...	...	...	...
أميركا الشمالية	...	100i	i-	100i	100i	...	...
البلدان المنخفضة الدخل	...	...	...	...	...	24i	...
البلدان المتوسطة الدخل	...	68i	...	...	...	33i	...
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	...	...	...	...	...	32i	...
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	...	65i	...	...	...	...	...
البلدان العالية الدخل	...	77i	...	...	...	...	...

أ مدى تعميم (1) تعليم المواطنة العالمية و (2) التعليم من أجل التنمية المستدامة (بما في ذلك التعليم حول تغير المناخ) على جميع المستويات في (أ) سياسات التعليم الوطنية ؛ (ب) المناهج ؛ (ج) إعداد المعلمين ؛ (د) تقييم الطلاب [*المصدر*: اليونسكو ، 2019]. (منخفض = غير منعكس على الإطلاق أو قليلاً / غير مشمول في تقييم الطلاب. متوسط = منعكس إلى حد ما. مرتفع = منعكس بالكامل / مشمول في تقييم الطلاب.)

ب النسبة المئوية للمدارس الإعدادية التي توفر تعليمًا يعتمد على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز.

ج النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين لديهم فهم ملائم للقضايا المتعلقة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة [*المصادر*: OECD (PISA 2018 Annex B1) ؛ TIMSS 2015 ؛ UNAIDS].

د النسبة المئوية للمدارس الابتدائية التي تحتوي على مرافق للمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية: مرافق أساسية لمياه الشرب، ومرافق أساسية (غير مختلطة) للصرف الصحي أو مراحيض أساسية (غير مختلطة) ، ومرافق أساسية لغسل اليدين.

هـ النسبة المئوية للمدارس الحكومية التي تتمتع بالكهرباء، وأجهزة الحاسوب أو الإنترنت المستخدمة لأغراض تربوية.

و النسبة المئوية للمدارس الابتدائية العامة التي لديها إمكانية الوصول إلى البنى التحتية والمواد المكيّفة لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة.

ز مستوى التنمر [*المصدر*: اليونيسف].

ح مستوى الاعتداءات على الطلاب أو المعلمين أو المؤسسات [*المصدر*: التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات Global Coalition to Protect Education from Attack].

ط الطلاب المتنقلون دوليًا أرقام المسجلين الداخلين والخارجين (بالألف) ومعدلات التنقل الداخلي والخارجي (كنسبة مئوية من إجمالي الالتحاق بالتعليم العالي في البلد).

ي حجم تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية (جميع القطاعات) للمنح الدراسية (جميع المستويات) ولتكاليف الطلاب المحتسبة، مجموع المدفوعات الإجمالية (مليون دولار أمريكي ثابت لعام 2017).تشمل المجاميع الإقليمية التدفقات غير المخصصة لبلدان محددة. يشمل المجموع العالمي التدفقات غير المخصصة لبلدان أو مناطق محددة.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يذكر خلاف ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية التي تنتهي في 2018 ما لم يذكر خلاف ذلك.

تمثل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول التي توفرت بياناتها وقد تتضمن تقديرات للبلدان التي لم تتوفر فيها بيانات حديثة.

Source: UIS unless noted otherwise. Data refer to school year ending in 2018 unless noted otherwise.

Aggregates represent countries listed in the table with available data and may include estimates for countries with no recent data.

(-) مقدار صفر أو لا يذكر

(...) البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق

(± n) السنة المرجعية مختلفة (على سبيل المثال 2-: السنة المرجعية 2016 بدلاً من 2018)

(i) تقدير و/ أو تغطية جزئية.

الهدف الرابع وسائل التنفيذ الغاية أ-4: المرافق التعليمية والبيئات التعلمية الدراسية

بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف للجميع بحلول العام 2030.

الهدف الرابع وسائل التنفيذ الغاية ب-4: المنح الدراسية

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المنح المدرسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي للبلدان النامية،بحلول عام 2020

	د			هـ			و	ز	ح	ط				ي	
	النسبة المئوية للمدارس التي لديها مرافق للمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية			النسبة المئوية للمدارس التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تربوية			النسبة المئوية من المدارس التي لديها بنية تحتية ومواد مكيفة لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة	مستويات التقدم	مستوى الاكتفاءات على التعليم	طلاب التعليم العالي الذين يتنقلون دولياً				(000,000) المساعدة الأنمائية الرسمية بالدولار الأميركي	
	مرافق أساسية لمياه الشرب	مرافق الصرف الصحي الأساسية والمراحيض	مرافق أساسية لغسل اليدين	الكهرباء	الإنترنت	أجهزة الحاسوب				نسبة التنقل (%)*		العدد (000)*		المنح الدراسية	تكاليف الطلاب المحتضنة
	1-أ-4							2-أ-4	3-أ-4					1-ب-4	
	2018							2017	2018	2018				2017	
	المتوسط							—		المجموع					
	100i	100i	100i	100i	85i	90i	...	...	...	4i	6	5,113i	1-5,309	1331	2224
	54i	...	34i	29	6i	14i	...	...	...	2i	7	118i	1-390	192	304
	100i	100i	100i	100	90i	95	...	...	...	4	8	336i	1-625	188	604
	93i	90i	100i	98	49i	78	...	...	...	2	2	35i	1-159	92	350
	100i	100i	100	100	100	100	...	...	...	6	8	301	1-466	96	255
	79i	90i	90i	100i	46i	42i	...	...	...	0.4i	7	110i	1-814	88	302
	...	...	95i	100i	65i	93i	10i	...	...	1	12	42	1-197	16	25
	69	88i	53i	87i	32i	18i	...	...	...	0.3i	5	68i	1-617	72	277
	96i	100i	95	99i	97i	99i	...	...	...	1	3	638	1-1,422	131	453
	100i	100i	100i	100i	99	100i	...	...	...	3	3	468	1-1,117	26	337
	71i	57i	65	93i	...	...	...	...	...	0.5i	3	169i	1-305	105	116
	...	100i	...	100i	63i	33i	...	...	...	...	...	...	1-31	55	1
	100i	100i	100i	100i	61i	83i	29i	...	...	2i	2i	...	1-341	72	174
	100i	100i	100i	100i	97i	100i	23i	...	...	...	20i	...	38	10	8
	82i	75i	...	96i	23	38i	30i	...	...	1i	2	29i	57	12	41
	67i	...	...	95	41i	75i	...	...	...	0.4i	2	124i	246	50	125
	100i	100i	100i	100i	100i	100i	...	...	...	7	5	3,307	1-1,116	78	209
	100i	100i	100i	100i	100i	100i	...	...	...	7	6	2,112	1-978	78	209
	...	...	100i	100i	100i	100i	100i	...	...	10	3	1,195	1-138		
	48i	...	24i	16i	...	...	...	...	...	1i	6	...	1-321	137	203
	83i	92i	90i	96i	42i	65i	...	...	...	2i	6	1,331i	1-3,150	620	1831
	78i	82i	73i	81	20i	35i	...	...	...	1i	5	202i	1-1,208	377	861
	100i	100i	100i	100i	50i	78i	...	...	...	4i	6	1,129i	1-1,942	243	970
	100i	100i	100i	100i	100i	100i	...	...	...	9	5	3,754	1-1,268	..	..

الجدول 6: تابع

	أ				ب	ج		
	مدى تعميم التعليم على المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تثقيفا قائما على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز	النسبة المئوية من الأطفال الذين يتمتعون بفهم للأمور التالية		
	السياسات والأطر التعليمية	المناهج الدراسية	تدريب المعلمين أثناء الخدمة	تقييم الطلاب		فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز والحياة الجنسية	الإلمام بالعلوم	
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-7-1				4-7-2	4-7-4	4-7-5	
السنة المرجعية	2017					2018		
أفريقيا جنوب الصحراء								
أثيوبيا	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	2-31	...	
إريتريا	...	...	...	...	...	...	...	
اسواتيني	...	...	...	...	1-100	4-50	...	
أنغولا	...	...	...	...	...	3-32	...	
أوغندا	...	...	...	...	...	2-46	...	
بنين	...	...	...	...	...	4-24	...	
بوتسوانا	...	...	...	...	...	2-47	...	
بوركينا فاسو	...	...	...	...	21	...	...	
بوروندي	مرتفع	منخفض	منخفض	مرتفع	1-100	...	...	
تشاد	متوسط	متوسط	متوسط	مرتفع	...	4-13	...	
توغو	...	...	...	...	...	4-26	...	
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	
جمهورية أفريقيا الوسطى	مرتفع	منخفض	متوسط	مرتفع	...	...	...	
جمهورية الكونغو الديمقراطية	متوسط	متوسط	منخفض	مرتفع	3--	4-20	...	
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	
جنوب أفريقيا	...	...	...	...	...	2-46	...	
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	
رواندا	...	...	...	...	100	3-64	...	
زامبيا	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	4-44	...	
زيمبابوي	...	...	...	...	...	3-46	...	
ساحل العاج	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	3-27	...	
سان تومي وبرينسيبي	...	...	...	...	1-100	4-43	...	
السنغال	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	76	2-28	...	
سيرا ليون	...	...	...	...	53	...	...	
سيشيل	...	...	...	...	81	...	...	
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	
الغابون	...	...	...	...	...	...	...	
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	
غانا	...	...	...	...	...	4-22	...	
غينيا	...	...	...	...	...	2-20	...	
غينيا - بيساو	...	...	...	...	...	4-22	...	
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	
كابو فيردي	...	...	...	...	1-100	...	...	
الكاميرون	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	4-35	...	
الكونغو	...	...	...	...	...	3-33	...	
كينيا	...	...	...	...	...	4-60	...	
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	
ليسوتو	...	...	...	...	...	4-36	...	
مالي	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	3-23	...	
مدغشقر	...	...	...	...	...	3-24	...	
ملاوي	...	...	...	...	...	2-42	...	
موريتانيا	...	...	...	...	...	2-58	...	
موريشيوس	مرتفع	منخفض	متوسط	منخفض	...	4-32	...	
موزمبيق	...	...	...	...	...	3-31	...	
ناميبيا	متوسط	مرتفع	متوسط	منخفض	...	...	...	
النيجر	...	...	...	...	2-100	2-22	...	
نيجيريا	...	...	...	...	...	1-29	...	

رمز البلدان	ي		ط				ح	ز	و	هـ			د			
	المساعدة (000,000) الألمانية الرسمية بالدولار الأميركي		طلاب التعليم العالي الذين يتنقلون دولياً				مستوى الاعتمادات على التعليم	مستويات التمرّ	النسبة المئوية من المدارس التي لديها بنية تحتية ومواد مكيّفة لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة	النسبة المئوية للمدارس التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تربوية			النسبة المئوية للمدارس التي لديها مرافق للمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية			
	تكاليف الطلاب المحتسبة	المنح الدراسية	العدد (000) الخارجون	العدد (000) الداخلون	نسبة التنقل (%) الخارجون	نسبة التنقل (%) الداخلون				أجهزة الحاسوب	الإنترنت	الكهرباء	مرافق أساسية لغسل اليدين	مرافق الصرف الصحي الأساسية والصرف الصحي	مرافق أساسية لمياه الشرب	
	1-ب-4						3-أ-4	2-أ-4	1-أ-4							
	2017		2018				2018	2017	2018							
ETH	6	7	7-₁	…	1-[4i]	…	متأثر	متوسط-4	…	…	…	…	…	…	…	…
ERI	1	1	2-₁	…	20-₂	…	…	…	…	…	…	29	3	26	…	…
SWZ	-	1	2-₁	…	…	…	…	…	12-₂	15-₂	16-₂	100-₁	…	…	79-₁	…
AGO	3	3	14-₁	…	6-₂	…	متقطع	…	…	7-₂	3-₂	22-₂	…	…	20-₂	…
UGA	2	4	6-₁	…	3-[4i]	…	متأثر	…	…	…	…	…	41-₁	…	…	…
BEN	12	2	7-₁	9-₁	6-₁	7-₁	متقطع	…	…	…	…	26	…	…	45-₂	…
BWA	0.1	1	3-₁	1-₁	5-₁	2-₁	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
BFA	7	3	6-₁	3	6-₁	3	متأثر	…	2-₁	0.3	0.1	19	30	…	58	
BDI	2	2	3-₁	2-₁	5-₁	3-₁	متأثر	…	-	-	-	8	21	35	39	
TCD	3	2	7-₁	…	14-₃	…	متقطع	…	…	…	…	…	…	17-[3i]	…	
TGO	10	2	6-₁	…	7-₁	…	متقطع	…	…	3	…	25	…	58	…	
COM	6	6	6-₁	--₄	79-[4i]	--₄	…	…	…	31-₁	8-₁	41-₁	…	…	…	
CAF	2	2	2-₁	…	…	…	…	…	…	…	…	4-₂	…	…	14-₂	
COD	5	5	11-₁	2-₂	2-₂	0.4-₂	عال جداً	…	--₃	--₃	--₃	9-₃	--₃	…	--₃	
TZA	2	5	7-₁	…	4-₂	…	…	…	…	…	…	85-₂	20-[2i]	…	…	
ZAF	3	7	8-₁	45-₁	1-₁	4-₁	متأثر	مرتفع-4	…	…	…	…	…	…	…	
SSD	0.1	1	1-₁	…	…	…	متأثر	…	…	…	…	…	…	…	…	
DJI	4	1	2-₁	…	…	…	…	…	…	…	…	95-₁	…	98-₁	88-₁	
RWA	3	4	5-₁	3	6-₁	4	…	…	24	75	30	74	66	…	54	
ZMB	0.4	4	5-₁	…	…	…	متقطع	…	4-₂	85-₁	6-₁	36-₁	…	…	82-₁	
ZWE	2	3	19-₁	1-₃	13-₃	0.5-₃	متأثر	…	…	…	…	…	…	…	…	
CIV	23	6	14-₁	5-₁	6-₁	2-₁	متقطع	…	…	…	…	38	31	…	43	
STP	1	1	1-₁	…	28-[3i]	…	…	…	…	59-₁	…	87-₁	88-₁	72-₁	88-₁	
SEN	39	7	13-₁	14	8-₁	8	متقطع	…	…	28	13	50	34	…	78	
SLE	0.3	1	1-₁	…	…	…	…	…	5	3	1	6	66	47	52	
SYC	0.2	2	0.5-₁	-	37-₁	-	…	…	7	100	100	100	100	100	100	
SOM	1	2	6-₁	…	…	…	متأثر	…	…	…	…	…	…	…	…	
GAB	14	2	7-₁	…	…	…	متقطع	…	…	…	…	…	…	…	…	
GMB	0.4	2	2-₁	…	…	…	…	…	…	100-₁	…	36-₁	…	84	84	
GHA	10	10	15-₁	10	3-₁	2	متقطع	…	…	3	8	25	35	…	33	
GIN	16	4	9-₁	…	6-[4i]	…	متأثر	…	…	--₂	--₂	14-₂	85-₂	…	25-₂	
GNB	5	1	3-₁	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
GNQ	0.2	0.3	1-₁	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
CPV	6	2	3-₁	0.2	28-₁	1	…	…	…	42	16	79	78	92	99	
CMR	64	9	26-₁	4-₁	9-₁	1-₁	عال جداً	…	…	…	…	28	…	39-₁	34-₁	
COG	11	6	10-₁	…	18-₁	…	متقطع	…	…	…	…	…	…	…	…	
KEN	7	8	15-₁	5-₁	3-₁	1-₁	متأثر	…	…	…	…	83-₂	…	…	…	
LBR	0.2	1	1-₁	…	…	…	…	…	…	…	…	10-₁	62-₁	…	59-₁	
LSO	0.1	0.4	3-₁	0.1	13-₁	0.4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
MLI	11	4	9-₁	0.4-₁	10-₃	1-₁	متأثر	…	…	…	…	16-₁	…	17-[2i]	…	
MDG	9	4	5-₁	2	3-₁	1	متقطع	…	…	2	0.4	8	…	…	…	
MWI	0.2	2	3-₁	…	…	…	متقطع	…	…	…	…	25	28-₁	…	87-₁	
MRT	4	2	5-₁	0.3-₁	24-₁	1-₁	متقطع	…	…	14-₁	…	40	…	…	44	
MUS	6	2	9-₁	2-₁	22-₁	5-₁	…	…	31	100	27	100	89	100	100	
MOZ	3	3	3-₁	1	1-₁	0.4	متقطع	…	…	…	…	…	15-[2i]	48-[2i]	…	
NAM	1	1	5-₁	3-₁	9-₁	6-₁	…	مرتفع-4	…	…	…	73	…	…	…	
NER	4	1	5-₁	4	7-₁	5	متأثر	…	--₂	2	-	5	10	…	16[i]	
NGA	17	10	85-₁	…	…	…	عال	…	…	…	…	…	…	…	…	

الجدول 6: تابع

	أ				ب	ج		
	مدى تعميم التعليم على المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تثقيفا قائما على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز	النسبة المئوية من الأطفال الذين يتمتعون بفهم للأمور التالية		
	السياسات والأطر التعليمية	المناهج الدراسية	تدريب المعلمين أثناء الخدمة	تقييم الطلاب		فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز والحياة الجنسية	الإلمام بالعلوم	
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-7-1				4-7-2	4-7-4	4-7-5	
السنة المرجعية	2017				2018			
شمال أفريقيا وغرب آسيا								
أذربيجان	...	...	...	...	...	...	...	
الأردن	...	...	...	...	...	...	60	
أرمينيا	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	100	18-2	...	
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	67	
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	...	57	
البحرين	...	...	...	...	100	...	73-3	
تركيا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	75	
تونس	...	...	...	...	...	...	34-3	
الجزائر	...	...	...	...	-	...	29-3	
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	
جورجيا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	36	
السودان	...	...	...	...	...	...	...	
العراق	متوسط	منخفض	متوسط	مرتفع	...	...	...	
عمان	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	99	...	72-3	
فلسطين	...	...	...	...	3	...	...	
قبرص	...	...	...	...	...	...	61	
قطر	مرتفع	متوسط	متوسط	مرتفع	100	...	52	
الكويت	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...	49-3	
لبنان	...	...	...	...	...	...	38	
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	
مصر	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	--2	5-3	42-3	
المغرب	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	31	
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	100-1	...	38	
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	
وسط وجنوب آسيا								
أفغانستان	...	...	...	...	...	2-3	...	
أوزبكستان	مرتفع	منخفض	متوسط	مرتفع	...	...	...	
باكستان	متوسط	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...	...	
بنغلاديش	متوسط	منخفض	منخفض	مرتفع	100	...	...	
بوتان	...	...	...	...	...	23-2	...	
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	
جزر المالديف	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	100-1	...	...	
جمهورية إيران الإسلامية	متوسط	متوسط	متوسط	مرتفع	...	...	73-3	
طاجيكستان	مرتفع	منخفض	متوسط	مرتفع	...	...	...	
سيريلانكا	...	...	...	...	100	...	...	
قيرغيزستان	...	...	...	...	100-1	...	...	
كازاخستان	...	...	...	...	...	...	40	
نيبال	...	...	...	...	...	...	...	
الهند	...	...	...	...	...	26-2	...	
شرق وجنوب شرق آسيا								
إندونيسيا	...	...	...	...	...	...	40	
بروناي دار السلام	...	...	...	...	...	...	54	
تايلاند	مرتفع	منخفض	...	مرتفع	...	46-2	56	
تيمور ليشتي	...	...	...	...	...	11-2	...	
جمهورية كوريا	متوسط	متوسط	متوسط	مرتفع	...	...	86	
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	...	...	...	
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	...	...	...	
سنغافورة	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	91	
الصين	...	...	...	...	...	...	98	
الفلبين	...	...	...	...	...	...	22	
فييت نام	...	...	...	...	...	...	96	
كمبوديا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	40-4	...	
ماكاو ، الصين	...	...	...	...	100	...	94	
ماليزيا	...	...	...	...	100	41-3	63	
منغوليا	متوسط	مرتفع	متوسط	منخفض	...	22-4	...	
ميانمار	مرتفع	منخفض	منخفض	مرتفع	85	17-2	...	
هونغ كونغ، الصين	...	...	...	...	95i	...	88	
اليابان	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...	89	

رمز البلدان	ي		ط				ح	ز	و	هـ			د			
	(000,000) المساعدة الألمانية الرسمية بالدولار الأميركي		طلاب التعليم العالي الذين يتنقلون دولياً				مستوى الاعتمادات على التعليم	مستويات التمدّن	النسبة المئوية من المدارس التي لديها بنية تحتية وموارد مكيّفة لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة	النسبة المئوية للمدارس التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تربوية			النسبة المئوية للمدارس التي لديها مرافق للمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية			
	تكاليف الطلاب المحتسبة	المنح الدراسية	"العدد (000) الخارجون	"العدد (000) الداخلون	"نسبة التنقل (%) الخارجون	"نسبة التنقل (%) الداخلون				أجهزة الحاسوب	الإنترنت	الكهرباء	مرافق أساسية لغسل اليدين	مرافق الصرف الصحي الأساسية والصرف الحيض	مرافق أساسية لمياه الشرب	
	1-ب-4						3-أ-4	2-أ-4	1-أ-4							
	2017		2018				2018	2017	2018							
AZE	11	5	43-₁	5	21-₁	2	…	…	…	94	54	100	100	100	100	
JOR	15	12	25-₁	45	9-₁	14	…	…	…	13	13	36	36	36	36	
ARM	11	5	6-₁	5	6-₁	4	…	…	…	100	100	100	…	…	…	
ISR	…	…	15-₁	…	4-₁	3-₄	متأثر	متوسط-₄	…	85-ᵢ₂	85-ᵢ₂	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂	
ARE	…	…	11-₁	…	6-₁	49-₂	متقطع	…	…	100-₁	100-₁	100-₁	100-₁	100-₁	100-₁	
BHR	…	…	6-₁	6	14-₁	13	…	…	100	100	100	100	100	100	100	
TUR	76	22	46-₁	108-₁	1-₁	2-₁	عال	مرتفع-₄	…	…	…	…	…	…	…	
TUN	82	17	22-₁	6	8-₁	2	متقطع	…	…	96	49	100	100	…	98	
DZA	107	20	26-₁	9	2-₁	1	متقطع	منخفض-₄	…	…	…	…	…	…	…	
SYR	96	15	54-₁	…	7-₂	…	عال	…	…	…	…	…	…	…	…	
GEO	17	5	11-₁	12+₁	8-₁	8+₁	…	…	…	100	100	100	100	100	100	
SDN	4	3	13-₁	…	2-₃	…	عال جداً	…	…	13-₂	…	54-₂	…	73-₂	93-₂	
IRQ	8	6	30-₁	…	…	…	متأثر	…	…	…	…	…	…	…	…	
OMN	…	…	14-₁	3	12-₁	3	…	…	…	100	100	100	100	100	100	
PSE	17	6	25-₁	-	11-₁	-	عال جداً	…	46	74	85	100	96	99	100	
CYP	…	…	24-₁	10-₁	69-₃	23-₁	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
QAT	…	…	7-₁	12	21-₁	34	…	…	100	100	100	100	100	100	100	
KWT	…	…	23-₁	…	20-₁	…	…	…	…	…	…	100ᵢ	100ᵢ	100ᵢ	100ᵢ	
LBN	27	4	17-₁	22	8-₁	9	متقطع	…	…	66	90	100	100	…	…	
LBY	6	2	12-₁	…	…	…	متأثر	…	…	…	…	…	…	…	…	
EGY	43	15	35-₁	…	1-₁	2-₂	متقطع	…	…	78-₁	48-₂	100-₂	100-₂	100-₂	…	
MAR	144	23	51-₁	20	5-₁	2	…	…	17	77	79	96	81	90	75	
SAU	…	…	84-₁	74	5-₁	5	متقطع	…	100-₁	100-₁	100-₁	100-₁	100-₁	100-₁	100-₁	
YEM	14	3	25-₁	…	…	…	عال جداً	…	…	…	…	…	…	…	…	
AFG	6	11	30-₁	…	7-ᵢ₄	-₋₄	عال جداً	…	…	…	…	…	5	26	60	
UZB	6	3	35-₁	1	12-₁	0.2	…	…	13-₁	97	89	100	90	92	90	
PAK	41	15	53-₁	…	3-₁	…	متأثر	…	…	…	…	…	…	…	52-ᵢ₂	
BGD	20	11	58-₁	…	2-₁	…	متأثر	…	…	18-₂	4-₂	43-₂	29-₂	37-₂	79-₂	
BTN	0.2	3	4-₁	…	…	…	…	…	…	14-₃	52	87-₃	…	…	…	
TKM	1	1	46-₁	0.1-₄	107-ᵢ₄	0.2-₄	متقطع	…	…	…	…	…	…	…	…	
MDV	0.1	2	3-₁	…	20-₁	…	…	…	100-₁	100-₁	100-₁	100-₁	100-₁	100-₁	100-₁	
IRN	79	7	53-₁	21-₁	1-₂	1-₁	متأثر	…	…	…	…	…	…	…	…	
TJK	2	2	20-₁	2-₁	7-₁	1-₁	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
LKA	3	7	21-₁	1	7-₁	0.4	متأثر	…	…	42	12	100	90	88	90	
KGZ	4	3	11-₁	17	5-₁	8	…	…	…	89-₁	41-₁	100-₁	100-₁	…	…	
KAZ	12	4	85-₁	23+₁	14-₁	3+₁	…	…	7	…	…	100+₁	…	…	…	
NPL	13	4	64-₁	…	17-₁	…	متقطع	مرتفع-₄	…	…	…	…	…	…	39-ᵢ₂	
IND	142	19	332-₁	45	1-₁	0.1	عال جداً	…	64	10-₂	…	52	53	92	…	
IDN	41	55	48-₁	8	1-₁	0.1	متأثر	…	…	40	…	93	69	50	58	
BRN	…	…	3-₁	0.5	29-₁	5	…	متوسط-₄	…	…	…	100	100	…	…	
THA	9	6	32-₁	32-₂	1-₂	1-₂	متأثر	…	…	…	…	…	…	…	…	
TLS	2	5	3-₁	…	…	…	…	…	…	…	…	82	61	…	67	
KOR	…	…	105-₁	71-₁	3-₁	2-₁	…	منخفض-₄	…	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂	
PRK	1	0.1	1-ᵢ₁	…	0.3-ᵢ₃	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
LAO	0.4	11	5-₁	0.5	5-₁	0.5	…	…	…	…	…	37-₂	…	…	…	
SGP	…	…	24-₁	…	…	…	…	…	…	…	…	100-₁	100-₁	100-₁	100-₁	
CHN	349	22	928-₁	178	2-₁	0.4	متأثر	…	…	97	96	99	97	99ᵢ	100	
PHL	3	81	17-₁	…	0.5-₁	…	متأثر	…	…	…	…	…	…	49-ᵢ₂	33-ᵢ₂	49-ᵢ₂
VNM	52	31	95-₁	6-₂	4-₂	0.2-₂	…	متوسط-₄	…	…	…	…	…	…	…	
KHM	3	14	6-₁	…	3-₁	…	…	متوسط-₄	…	…	…	…	49-ᵢ₂	48-ᵢ₂	…	
MAC	…	…	4-ᵢ₁	16	11-ᵢ₁	49	…	…	64	100	100	100	100	100	100	
MYS	14	6	63-₁	123	5-₁	10	متقطع	…	40	100-₁	97	98	92	100	92	
MNG	6	11	11-₁	2	7-₁	1	…	متوسط-₄	…	…	71-₂	…	…	…	…	
MMR	1	14	9-₁	0.5	1-₁	-	عال	…	1	1	0.2	27-₁	56	64	75	
HKG	…	…	36-ᵢ₁	37	12-ᵢ₁	13	…	…	95ᵢ	99ᵢ	99ᵢ	100	100	100	100	
JPN	…	…	32-₁	164-₁	1-₁	4-₁	متقطع	…	…	…	…	…	…	…	…	

الجدول 6: تابع

	أ				ب	ج		
	مدى تعميم التعليم على المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تثقيفا قائما على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز	النسبة المئوية من الأطفال الذين يتمتعون بفهم للأمور التالية		
	السياسات والأطر التعليمية	المناهج الدراسية	تدريب المعلمين أثناء الخدمة	تقييم الطلاب		فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز والحياة الجنسية		الإلمام بالعلوم
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-7-1				4-7-2	4-7-4		4-7-5
السنة المرجعية	2017					2018		
أوقيانيا								
أستراليا	...	مرتفع	...	مرتفع	...	...		81
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...		...
بالاو	...	...	...	...	...	...		...
توفالو	متوسط	مرتفع	متوسط	منخفض	...	...		...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...		...
تونغا	...	...	...	...	...	...		...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...		...
جزر كوك	مرتفع	متوسط	...	مرتفع	32-2	...		...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...		...
ساموا	...	...	...	...	...	...		...
فانواتو	...	...	...	...	...	...		...
فيجي	...	...	...	...	...	...		...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...		...
ميكرونيزيا ، (الولايات - الموحدة)	...	...	...	...	...	...		...
ناورو	...	...	...	...	50-2	...		...
نيوزيلندا	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...		82
نيوي	...	...	...	...	100-2	...		...
أميركا اللاتينية والكاريبي								
الأرجنتين	...	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...		47
أروبا	...	...	...	...	...	...		...
إكوادور	مرتفع	منخفض	...	مرتفع	...	...		...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	100	86-2		...
أنغيلا	...	...	...	...	...	...		...
أوروغواي	متوسط	منخفض	متوسط	منخفض	100-1	...		56
باراغواي	...	...	...	...	...	...		...
البرازيل	...	...	...	...	...	...		45
بربادوس	...	...	...	...	...	46-4		...
بليز	...	...	...	...	...	43-2		...
بنما	...	...	...	...	...	...		29
بيرو	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	75-2		46
ترينداد وتوباغو	متوسط	مرتفع	منخفض	منخفض	...	...		54-3
تشيلي	متوسط	متوسط	منخفض	منخفض	...	...		65
جامايكا	...	...	...	...	...	...		...
جزر البهاما	...	...	...	...	...	4-4		...
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...		...
جزر فيرجن البريطانية	...	...	...	...	...	...		...
جزر كايمان	...	...	...	...	100	...		...
جمهورية الدومنيكان	...	...	...	...	...	0.4-4		15
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...		...
دومينيكا	...	...	...	...	100-2	...		...
سانت فنسنت / غرينادين	...	...	...	...	96	...		...
سانت كيتس ونيفيس	متوسط	مرتفع	متوسط	...	...	...		...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...		...
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...		...
السلفادور	متوسط	منخفض	متوسط	منخفض	...	36-4		...
سورينام	...	...	...	...	...	...		...
غرينادا	...	...	...	...	92	...		...
غواتيمالا	مرتفع	متوسط	مرتفع	منخفض	...	22-3		...
غيانا	...	...	...	...	...	49-4		...
فنزويلا ، جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...		...
كوبا	...	...	...	...	100	60-4		...
كوراساو	...	...	...	...	...	...		...
كوستا ريكا	...	...	...	...	73	...		52
كولومبيا	مرتفع	منخفض	منخفض	مرتفع	...	30-3		50
المكسيك	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...		53
مونتسيرات	...	...	...	...	-	...		...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...		...
هايتي	متوسط	متوسط	متوسط	مرتفع	...	37-1		...
هندوراس	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...		...

رمز البلدان	ي		ط				ح	ز	و	هـ			د		
	(000,000) المساعدة الألمانية الرسمية بالدولار الأميركي		طلاب التعليم العالي الذين يتنقلون دولياً				مستوى الاعتمادات على التعليم	مستويات التفرّد	النسبة المئوية من المدارس التي لديها بنية تحتية ومواد مكيّفة لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة	النسبة المئوية للمدارس التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تربوية			النسبة المئوية للمدارس التي لديها مرافق للمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية		
	المنح الدراسية	تكاليف الطلاب المحتسبة	العدد (000)		نسبة التنقل (%)					الكهرباء	الإنترنت	أجهزة الحاسوب	مرافق أساسية لغسل اليدين	مرافق الصرف الصحي الأساسية والصرف الحيض	مرافق أساسية لمياه الشرب
	1-ب-4						3-أ-4	2-أ-4	1-أ-4						
	2017		2018				2018	2017	2018						
AUS	...	...	13-ı	381-ı	1-ı	21-ı	...	...	...	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂
PNG	-	15	1-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PLW	-	0.1	--ı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUV	-	1	0.5-ı	...	...	...	...	متوسط-4	...	...	...	100	...	...	...
TKL	-	-	0.1-ıi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TON	-	3	1-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SLB	-	5	3-ı	...	...	...	...	...	...	-	-	50	...	...	...
COK	-	0.3	0.2-ıi	...	...	...	...	...	4-₂	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂
MHL	...	0.1	0.3-ı	...	...	...	...	...	21-₂	22-₂	26-₂	54-₂	36-₂	27-₂	3-₂
WSM	-	8	1-ı	...	...	...	...	...	...	14-ı	14-ı	100	100	100	100
VUT	2	3	2-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FJI	-	6	1-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	98-₂	...	...	...
KIR	-	4	1-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FSM	-	0.3	0.2-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NRU	...	1	0.2-ıi	...	...	...	...	...	...	33-₂	...	67-₂	...	100-₂	...
NZL	...	...	5-ı	53-ı	2-ı	20-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NIU	...	0.4	--ı	...	...	...	...	...	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂
ARG	7	4	9-ı	89-ı	0.3-ı	3-ı	...	مرتفع-4	...	65-ı	40-ı	97-ı	...	...	...
ABW	...	...	0.2-ı	0.3-₂	20-₂	28-₂	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ECU	8	3	22-ı	5-₃	3-₃	1-₃	...	مرتفع-4	...	75	39	79	83	...	40
ATG	-	0.1	1-ı	...	...	...	...	...	5	90	90	100	100	100	100
AIA	...	...	0.2-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
URY	1	1	5-ı	...	3-ı	...	...	منخفض-4	100-ı	100-ı	100-ı	100-ı	...	...	100-ı
PRY	1	1	14-ı	...	...	...	...	متوسط-4	...	5-₂	5-₂	94-₂	62-₂	...	67-₂
BRA	45	14	59-ı	21-ı	1-ı	0.2-ı	متقطع	متوسط-4	28-ı	54-ı	62-ı	96-ı	95-ı	...	...
BRB	...	...	1-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	100
BLZ	0.1	0.4	1-ı	...	9-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PAN	1	1	4-ı	...	2-₂	...	...	متوسط-4	...	...	...	...	...	82-₂ı	...
PER	12	3	33-ı	...	2-ı	...	...	مرتفع-4	30	78	41	80	...	...	55
TTO	...	...	3-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CHL	11	3	16-ı	5-ı	1-ı	0.4-ı	متقطع	منخفض-4	...	...	...	...	...	...	...
JAM	1	1	5-ı	...	6-₃	...	...	...	12-ı	85	84-ı	100	100	...	...
BHS	...	...	4-ı	...	...	...	...	متوسط-4	...	...	...	...	...	...	...
TCA	...	...	0.2-ı	...	54-₃ı	...	...	...	...	97	93	100	100	100	100
VGB	...	...	0.4-ı	...	43-₂	17-₂	...	...	63-ı	89-ı	100-ı	100-ı	81-ı	100-ı	100-ı
CYM	...	...	1-ı	...	...	...	...	...	100	100	100	100	100	100	100
DOM	1	1	4-ı	10-ı	1-ı	2-ı	...	مرتفع-4	...	...	23-₂	...	...	90-₂ı	...
BOL	3	2	20-ı	...	...	...	متقطع	...	...	...	...	...	...	...	...
DMA	0.2	0.3	1-ı	...	...	...	...	...	2-₂	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂	100-₂
VCT	-	0.2	1-ı	...	33-₃ı	...	...	...	100	100	100	100	100	100	100
KNA	...	...	1-ı	...	13-₃ı	73-₄	...	...	...	...	...	100-₂	79-₂	...	79-₂
LCA	0.1	1	1-ı	0.3	31-ı	13	...	...	...	100	100	100	100	100	100
SXM	...	...	0.1-ı	0.1-₃	49-₃ı	36-₃	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SLV	2	1	5-ı	1	2-ı	1	...	متوسط-4	30	61	23	98	...	...	82-ı
SUR	0.1	1	1-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GRD	-	0.1	1-ı	8	6-ı	85	...	...	22	72	72	100	100	...	100
GTM	2	1	3-ı	...	1-₃	...	...	منخفض-4	...	12-₂	9-₂	...	...	76-₂ı	...
GUY	0.1	1	2-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VEN	7	1	21-ı	...	...	...	متأثر	...	...	...	...	99-₂	...	90-₂	97-₂
CUB	2	1	2-ı	...	1-ı	...	...	...	...	100	13	100	100	100	100
CUW	...	...	0.2-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CRI	3	1	3-ı	...	1-ı	...	...	منخفض-4	55	63	59	96	66	68	83
COL	36	8	44-ı	5	2-ı	0.2	متأثر	مرتفع-4	...	81	43	88	...	...	...
MEX	34	8	35-ı	25-ı	1-ı	1-ı	...	منخفض-4	...	...	39-₂	...	...	75-₂ı	...
MSR	...	0.1	--ı	...	...	...	...	...	25	100	100	100	100	100	100
NIC	1	1	3-ı	...	...	...	عال	متوسط-4	...	...	...	...	...	...	...
HTI	6	4	10-ı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HND	1	1	5-ı	3	2-₃	1	...	متوسط-4	5-₂	16-₂	16-₂	48-₂	...	...	65-₂ı

الجدول 6: تابع

	أ				ب	ج		
	مدى تعميم التعليم على المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تثقيفا قائما على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز	النسبة المئوية من الأطفال الذين يتمتعون بفهم للأمور التالية		
	السياسات والأطر التعليمية	المناهج الدراسية	تدريب المعلمين أثناء الخدمة	تقييم الطلاب		فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز والحياة الجنسية		الإلمام بالعلوم
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4-7-1				4-7-2	4-7-4		4-7-5
السنة المرجعية	2017					2018		
أوروبا وأميركا الشمالية								
الاتحاد الروسي	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...		79
إسبانيا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...		79
إستونيا	متوسط	متوسط	متوسط	مرتفع	...	...		91
ألبانيا	مرتفع	مرتفع	منخفض	مرتفع	95	...		53
ألمانيا	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...		80
أندورا	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	100	...		...
أوكرانيا	...	...	...	...	...	23-4		74
أيرلندا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...		83
أيسلندا	...	...	...	...	...	...		75
إيطاليا	...	...	...	...	...	...		74
البرتغال	مرتفع	مرتفع	...	مرتفع	...	...		80
برمودا	...	...	...	...	100-2	...		...
بلجيكا	متوسط	مرتفع	منخفض	مرتفع	...	...		80
بلغاريا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	19-2		53
البوسنة والهرسك	متوسط	متوسط	متوسط	...	...	...		43
بولندا	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...		86
بيلاروس	...	...	...	...	...	...		76
تشيكيا	مرتفع	مرتفع	متوسط	منخفض	...	...		81
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...		52
جمهورية مولدوفا	...	...	...	...	100	...		57
الدنمارك	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...		81
رومانيا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...		56
سان مارينو	...	...	...	...	...	...		...
سلوفاكيا	مرتفع	متوسط	متوسط	منخفض	...	...		71
سلوفينيا	...	...	...	...	...	...		85
السويد	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...		81
سويسرا	...	...	...	...	...	...		80
صربيا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...		62
فرنسا	مرتفع	متوسط	مرتفع	مرتفع	...	...		80
فنلندا	متوسط	مرتفع	...	مرتفع	100+[1]	...		87
كرواتيا	...	...	...	...	...	...		75
كندا	...	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...		87
لاتفيا	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...		82
لوكسمبورج	...	...	...	...	...	...		73
ليتوانيا	مرتفع	مرتفع	منخفض	مرتفع	...	71-4		78
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...		...
مالطا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...		66
مقدونيا الشمالية	مرتفع	مرتفع	...	مرتفع	...	...		51
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...		83
موناكو	مرتفع	متوسط	متوسط	مرتفع	100+[1]	...		...
النرويج	...	...	...	...	...	...		79
النمسا	متوسط	مرتفع	متوسط	...	...	...		78
هنغاريا	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...		76
هولندا	مرتفع	مرتفع	...	...	...	...		80
الولايات المتحدة الأمريكية	...	...	...	...	...	...		81
اليونان	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...		68

	د			هـ			و	ز	ح	ط				ي		رمز البلدان
	النسبة المئوية للمدارس التي لديها مرافق للمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية			النسبة المئوية للمدارس التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تربوية			النسبة المئوية من المدارس التي لديها بنية تحتية ومواد مكيفة لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة	مستويات التمرّن	مستوى الاعتداءات على التعليم	طلاب التعليم العالي الذين يتنقلون دولياً				المساعدة (000,000) الألمانية الرسمية بالدولار الأميركي		
	مرافق أساسية لمياه الشرب	مرافق الصرف الصحي الأساسية والصرف الصحي	مرافق أساسية لفصل الجنسين	الكهرباء	الإنترنت	أجهزة الحاسوب				نسبة التنقل (%)*		العدد (000)*		المنح الدراسية	تكاليف الطلاب المحتسبة	
										الداخلون	الخارجون	الداخلون	الخارجون			
	1-أ-4						2-أ-4	3-أ-4	1-ب-4							
	2018						2017	2018	2017	2018						
	...	...	...	...	...	...	...	متقطع	...	4-ر1	1-ر251	57-ر1	...	...	...	RUS
	100	100	100	100	100	100	...	متوسط-4	...	3-ر1	2-ر65	41-ر1	...	...	...	ESP
	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	...	متوسط-4	...	8-ر1	8-ر1	4-ر1	4-ر1	...	...	EST
	55	83	71	94	47	50	5	...	...	1	12-ر1	17-ر1	2	6	23	ALB
	100	100	100	100	...	...	...	منخفض-4	...	8-ر1	4-ر1	122-ر1	259-ر1	...	...	DEU
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	44	247-ر1	1-ر1	0.3	...	...	AND
	...	78	...	100	58	82	66	...	متأثر	3	5-ر1	78-ر1	50	11	110	UKR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9-ر1	7-ر1	15-ر1	20-ر1	...	...	IRL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7-ر1	15-ر1	3-ر1	1-ر1	...	...	ISL
	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	70-ر2i	...	...	...	...	5-ر1	4-ر1	74-ر1	98-ر1	...	...	ITA
	100	100	100	100	100	100	...	...	...	6-ر1	4-ر1	14-ر1	22-ر1	...	...	PRT
	...	100-ر2	...	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	...	...	10	243-ر1	2-ر1	0.1	...	...	BMU
	100	...	100	100	100	100	...	...	...	9-ر1	3-ر1	15-ر1	45-ر1	...	...	BEL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5-ر1	9-ر2	25-ر1	14-ر1	...	...	BGR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	13-ر1	13-ر1	7	4	29	BIH
	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	...	متوسط-4	...	4-ر1i	2-ر1	25-ر1	64-ر1i	...	...	POL
	100	100	100	100	87	100	...	...	...	4	5-ر1	22-ر1	17	3	28	BLR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13-ر1	4-ر1	13-ر1	44-ر1	...	...	CZE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20-ر1	5-ر1	...	1	2	MNE
	100	100	100	100	91	100	...	...	...	5	19-ر1	18-ر1	4	34	6	MDA
	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	...	...	...	11-ر1	2-ر1	5-ر1	34-ر1	...	...	DNK
	...	...	...	...	...	...	...	مرتفع-4	...	5-ر1	6-ر2	36-ر1	28-ر1	...	...	ROU
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	91	...	1-ر1	1	...	...	SMR
	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2i	100-ر2i	14-ر2i	...	...	7-ر1	21-ر1	32-ر1	11-ر1	...	...	SVK
	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	...	...	...	4-ر1	4-ر1	3-ر1	3-ر1	...	...	SVN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7-ر1	4-ر1	17-ر1	29-ر1	...	...	SWE
	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	...	...	...	18-ر1	5-ر1	14-ر1	53-ر1	...	...	CHE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	6-ر1	15-ر1	11	8	23	SRB
	100	100	100	100	98-ر1i	99-ر1i	...	...	...	10-ر1	4-ر1	89-ر1	258-ر1	...	...	FRA
	100+ر1i	100+ر1i	100+ر1i	100+ر1i	100+ر1i	100+ر1i	100+ر1i	...	...	8-ر1	4-ر1	11-ر1	24-ر1	...	...	FIN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-ر1	6-ر2	10-ر1	5-ر1	...	...	HRV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13-ر1i	3-ر1i	49-ر1	210-ر1i	...	...	CAN
	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	18-ر2	...	...	7-ر1	6-ر1	5-ر1	6-ر1	...	...	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47-ر1	156-ر1	11-ر1	3-ر1	...	...	LUX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5-ر1	8-ر1	10-ر1	6-ر1	...	...	LTU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88-ر1	133-ر2	1-ر1	1-ر1	...	...	LIE
	...	...	...	...	...	...	...	مرتفع-4	...	8-ر1	8-ر2	1-ر1	1-ر1	...	...	MLT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5-ر1	7-ر3	5-ر1	3-ر1	3	9	MKD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18-ر1	1-ر1	35-ر1	436-ر1	...	...	GBR
	100+ر1	100+ر1	100+ر1	100+ر1	100+ر1	100+ر1	100+ر1	...	...	0.3-ر1	50-ر1	0.4-ر1	...	...	...	MCO
	100+ر1	100+ر1	100+ر1	100+ر1	100+ر1	100+ر1	...	متوسط-4	...	3-ر1	6-ر1	18-ر1	9-ر1	...	...	NOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17-ر1	4-ر1	19-ر1	74-ر1	...	...	AUT
	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	100-ر2	...	...	...	10-ر1	4-ر1	12-ر1	29-ر1	...	...	HUN
	100+ر1	100+ر1	100+ر1	100+ر1	100+ر1	100+ر1	...	...	...	11-ر1	2-ر1	18-ر1	96-ر1	...	...	NLD
	...	...	...	...	...	...	...	...	متقطع	5-ر1	0.5-ر1	87-ر1	985-ر1	...	...	USA
	...	...	...	...	...	...	...	...	متقطع	3-ر1	5-ر1	37-ر1	25-ر1	...	...	GRC

الجدول 7: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وسائل التنفيذ الغاية ج-4 -المعلمون

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نموًّا والدول الجزرية الصغيرة النامية، بحلول عام 2030.

	المرحلة ما قبل الابتدائية						المرحلة الابتدائية						المرحلة الثانوية					
	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة التلاميذ إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)	و مستوى راتب المعلم النسبي	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة التلاميذ إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)	و مستوى راتب المعلم النسبي	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة التلاميذ إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)	و مستوى راتب المعلم النسبي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة			1.c.4	3.c.4	6.c.4	5.c.4			1.c.4	3.c.4	6.c.4	5.c.4			1.c.4	3.c.4	6.c.4	5.c.4
السنة المرجعية	2018						2018						2018					
المنطقة	المجموع	المتوسط					المجموع	المتوسط					المجموع	المتوسط				
العالم	7,659	16	85i	98i	...	...	28,541	18	95i	100i	...	...	30,135	13	91i	98i	...	...
أفريقيا ما دون الصحراء	454	24	55i	82	...	...	2,951	36	86i	95	8i	...	1,917	24	70i	84i	...	...
شمال أفريقيا وغرب أسيا	290	17	100i	100i	...	...	2,012	15	100i	100i	...	...	2,273	10	100i	100i	...	...
شمال أفريقيا	111i	26i	88i	100i	...	...	949	24	100	100	9i	...	838i	17i	100i	100i	...	...
غرب أسيا	180	16	100i	100i	...	...	1,064	13	100i	100i	...	...	1,435	10	100i	100i	...	...
وسط وجنوب آسيا	621i	12i	99i	88i	...	...	6,435	25	96	97	2i	...	7,139	19	83i	100i	...	...
وسط آسيا	71i	11i	100i	100i	...	...	256	22	100	98	4i	...	688i	10i	97i	100i	...	...
جنوب آسيا	550i	16i	86i	88i	...	...	6,179	30	86	93	1	...	6,451	24	83	94	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	3,759	18	97i	99i	4i	...	10,371	17	98	100	2i	...	10,108	13	95i	97	4i	...
شرق آسيا	2,873	17	97i	99i	3i	...	6,898	16	97i	100	2i	...	7,408	12	91i	100	4i	...
جنوب شرق آسيا	886	18	97i	99i	9i	...	3,473	20	99	99	4i	...	2,700	18	96i	97	...	...
أوقيانيا	28	14	85i	100i	...	...	70	21	86i	100i	...	...	55i	15i	...	89i	...	...
أميركا اللاتينية والكاريبي	776i	16i	73i	97i	...	...	2,407	18	90i	98i	...	...	3,235	13	89i	93i	...	...
الكاريبي	28i	11i	70i	96i	...	...	169	15	85	100	...	...	158	11	74	93	...	...
أميركا الوسطى	235	19	93i	100i	...	...	778	24	96i	97i	...	...	1,070	15	94i	99i	...	...
جنوب أميركا	514i	19i	...	91i	...	...	1,460	19	95i	93i	...	...	2,008i	18i	90i	93i	...	...
أوروبا وأميركا الشمالية	1,730	12	...	...	0.68i	...	4,296	12	...	...	0.78i	...	5,408	9	...	...	...	0.90i
أوروبا	1,117	12	...	...	0.68i	...	2,526	12	...	...	0.79i	...	3,712	9	...	...	...	0.91i
أميركا الشمالية	613	11	100i	100i	0.62i	...	1,770	12	100i	100i	0.63i	...	1,696	10	100i	99i	...	0.67i
البلدان المنخفضة الدخل	272	28	46i	81	...	...	2,341	40	86i	96	6i	...	1,302	27i	61i	85i	...	...
البلدان المتوسطة الدخل	5,467	17	90i	96i	...	...	21,269	22	95i	98i	5i	...	22,647	15	91i	96i	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	1,771	20	90i	98i	...	...	10,557	27	95	94i	5i	...	10,570	19	89i	94i	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	3,697i	16	90i	94i	...	...	10,713	17	97i	99i	...	...	12,077	12	92i	97i	...	...
البلدان العالية الدخل	1,919	13	...	...	...	...	4,931	12	97i	100i	0.83i	...	6,186	10	...	100i	...	...

أ عدد المعلمين في الفصول الدراسية.

ب نسبة الطلال إلى المعلمين ، حسب العدد.

ج النسبة المئوية للمعلمين الذين تلقوا على الأقل الحد الأدنى من التدريب التربوي المنظم والمعترف به قبل الخدمة وأثناء الخدمة والمطلوب للتدريس في مستوى تعليمي معين..

د نسبة المعلمين المؤهلين وفق المعايير الوطنية.

هـ معدل استنزاف المعلمين (%).

و رواتب المعلمين الفعلية نسبةً إلى رواتب الموظفين القابلين للمقارنة [*المصادر*: OECD؛ للمرحلة الثانوية: التقرير العاملي لرصد التعليم المتوسط المرجح لبيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لبيانات التعليم الاعدادي والثانوي الأعلى].

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يذكر خلاف ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية التي تنتهي في 2018 ما لم يذكر خلاف ذلك.

تمثل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول التي توفرت بياناتها وقد تتضمن تقديرات للبلدان التي لم تتوفر فيها بيانات حديثة..

(-) مقدار صفر أو لا يذكر

(...) البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق

(± n) السنة المرجعية مختلفة (على سبيل المثال 2-: السنة المرجعية 2016 بدلاً من 2018)

(i) تقدير و/ أو تغطية جزئية

الجدول 7: تابع

البلد أو الإقليم	المرحلة ما قبل الابتدائية						المرحلة الابتدائية						المرحلة الثانوية						رمز البلد
	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة التلاميذ الى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)	و مستوى راتب المعلم النسبي	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة التلاميذ الى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)	و مستوى راتب المعلم النسبي	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة التلاميذ الى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)	و مستوى راتب المعلم النسبي	
مؤشر أهداف التنمية المستدامة			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5	
السنة المرجعية	2018						2018						2018						
أفريقيا جنوب الصحراء																			
أثيوبيا	23-ا	...	100-ا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ETH
إريتريا	29	42	...	4-ا	...	...	9	39	84	84	...	...	7	35	...	84-ا	...	...	ERI
اسوانيني	...	...	...	...	...	...	9-ا	27-ا	88-ا	75-ا	...	...	7-ا	16-ا	73-ا	73-ا	...	...	SWZ
أنغولا	63-ا	...	72-ا	...	...	...	96-ا	50-ا	...	63-ا	15-ا	...	76-ا	27-ا	51-ا	52-ا	...	...	AGO
أوغندا	28-ا	22-ا	60-ا	40-ا	...	...	207-ا	43-ا	80-ا	...	...	...	64-ا	...	...	85-ا	...	...	UGA
بنين	7	24	25	100	...	...	57	39	70	100	13-ا	...	90-ا	11-ا	18-ا	69-ا	...	...	BEN
بوتسوانا	2-ا	19-ا	...	...	...	...	15-ا	24-ا	...	100-ا	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA
بوركينا فاسو	5	17	42	71-ا	4-ا	...	81	40	88	95	5	...	55	23	60	99	2	...	BFA
بوروندي	3	38	100	69-ا	5	...	51	43	100	100	11-ا	...	25	27	100	96	--ا	...	BDI
تشاد	0.4-ا	32-ا	24-ا	76-ا	...	...	39-ا	57-ا	...	55-ا	...	...	20-ا	27-ا	44-ا	51-ا	...	...	TCD
توغو	5	28	63	32	...	...	39	40	73-ا	33-ا	2	...	...	...	...	...	...	...	TGO
جزر القمر	1	28	56-ا	44-ا	22	...	4	28	...	...	31	...	9	8	...	...	30	...	COM
جمهورية افريقيا الوسطى	0.3-ا	...	...	100-ا	...	...	10-ا	83-ا	...	100-ا	...	...	4-ا	32-ا	45-ا	...	...	...	CAF
جمهورية الكونغو الديمقراطية	15-ا	23-ا	21-ا	100-ا	...	...	415-ا	33-ا	95-ا	95-ا	...	...	324-ا	14-ا	24-ا	100-ا	...	...	COD
جمهورية تنزانيا المتحدة	13-ا	114-ا	50-ا	52-ا	...	...	200	51	99-ا	98	0.3ا	...	103	21	...	99	...	...	TZA
جنوب أفريقيا	...	30-اا	...	...	...	...	249-ا	30-ا	...	...	...	...	183-ا	28-ا	100-ا	80-ا	...	...	ZAF
جنوب السودان	3-ا	35-ا	...	87-ا	...	...	27-اا	47-اا	...	84-اا	...	...	6-اا	27-اا	...	64-اا	...	...	SSD
جيبوتي	0.2	14	...	100	...	...	2	29	100	100	3-ا	...	2+ا	27+ا	100-ا	100+ا	6	...	DJI
رواندا	6	36	46	86	1-ا	...	42	60	94	99	2-ا	...	23	28	63	81	5-ا	...	RWA
زامبيا	...	...	...	...	...	...	78-ا	42-ا	99-ا	94-ا	...	...	...	...	...	...	...	...	ZMB
زيمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZWE
ساحل العاج	9	21	100	100	...	...	93	42	100	100	6	...	75	27	100	100	...	...	CIV
سان تومي وبرينسيبي	...	13-ا	28-ا	...	...	...	1-ا	31-ا	27-ا	...	...	...	8	25-ا	36-ا	26-ا	...	...	STP
السنغال	8	30	44	100	...	...	59	36	79	100	3--ا	...	57-ا	19-ا	77-اا	76-ا	...	...	SEN
سيرا ليون	...	14-ا	37-ا	21-ا	...	...	50	28	61	46	11-ا	...	...	22-ا	70-ا	37-ا	...	...	SLE
سيشيل	0.2	18	86	90	7-ا	...	1	14	85	92	10-ا	...	1	11	100	99	12-ا	...	SYC
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
الغابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
غامبيا	2	48	69-ا	19	...	...	10	36	100	100	...	...	8	...	100	100	...	...	GMB
غانا	62+ا	30+ا	59+ا	55	...	...	169+ا	27+ا	62+ا	60	...	...	188+ا	15+ا	77	77	...	...	GHA
غينيا	...	...	...	...	...	...	38-ا	47-ا	75-ا	92-ا	22-ا	...	...	...	...	...	...	...	GIN
غينيا - بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
غينيا الاستوائية	2-ا	17-ا	89-ا	8-ا	...	...	4-ا	23-ا	37-ا	61-ا	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
كابو فيردي	1	16	30	30	...	...	3	21	99	94	4	...	3	15	96	93	13	...	CPV
الكاميرون	25	20	67-ا	61-ا	...	...	94	45	81-ا	73-ا	9-ا	...	115-ا	19-ا	53-ا	54-اا	...	...	CMR
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COG
كينيا	111-ا	29-ا	82-ا	82-ا	...	...	267-اا	31-اا	...	...	...	...	199-اا	...	...	...	...	...	KEN
ليبيريا	14-ا	37-ا	55-ا	55-ا	5-ا	...	28-ا	22-ا	70-ا	70-ا	6-ا	...	18-ا	18-ا	62-ا	64-ا	...	...	LBR
ليسوتو	3-ا	18-ا	100-ا	100-ا	...	...	11-ا	33-ا	87-ا	83-ا	...	...	5-ا	25-ا	89-ا	91-ا	...	...	LSO
مالي	7	20	...	100	...	...	65	38	...	...	...	...	58-ا	17-ا	...	...	...	...	MLI
مدغشقر	40	22	10	100	...	...	122	40	15	100	...	...	80	19	20	85	...	...	MDG
ملاوي	32-ا	42-ا	...	100-ا	...	...	76	59	...	100	...	...	14	72	...	56	...	...	MWI
موريتانيا	2-ا	19-ا	...	...	...	...	19	34	91	...	11-ا	...	9	26	97-ا	...	...	...	MRT
موريشيوس	2	12	100	100	7	...	6	16	100	100	7	...	11	11	53	100	...	...	MUS
موزمبيق	...	...	...	...	...	...	119	55	97	100	...	...	33-ا	37-ا	85-اا	100-ا	...	...	MOZ
ناميبيا	2	23	...	76	...	...	20	25	...	90	...	...	11-ا	...	...	...	...	...	NAM
النيجر	6	33	36	94	8	...	69	36-ا	62	95	9	...	29	30-ا	11-ا	100	12-ا	...	NER
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA

الجدول 7: تابع

البلد أو الإقليم	المرحلة ما قبل الابتدائية						المرحلة الابتدائية						المرحلة الثانوية						رمز البلد
	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)	و مستوى راتب المعلم النسبي	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)	و مستوى راتب المعلم النسبي	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)	و مستوى راتب المعلم النسبي	
مؤشر أهداف التنمية المستدامة			1-ج-4	3-ج-4	6-ج-4	5-ج-4			1-ج-4	3-ج-4	6-ج-4	5-ج-4			1-ج-4	3-ج-4	6-ج-4	5-ج-4	
السنة المرجعية	2018						2018						2018						
شمال أفريقيا وغرب آسيا																			
أذربيجان	11	18	91	96	...	...	41	15	100	100	...	...	124	8	92	100	...	...	AZE
الأردن	7	18	100	100	-3₁	...	61	19	100	100	3	...	64	12	100	100	14	...	JOR
أرمينيا	8	6	-82₁	100	...	...	10	15	...	100	...	...	29	8	...	100	...	...	ARM
إسرائيل	...	...	...	...	0.85-₁	...	-74₂	-12₂	...	...	0.88-₁	...	...	...	...	...	...	...	ISR
الإمارات العربية المتحدة	-5₂	-29₂	-100₂	-100₂	...	...	-19₂	-25₂	-100₂	-100₂	...	...	-46₂	-10₂	-100₂	-100₂	...	...	ARE
البحرين	2	14	100	100	12	...	10	12	100	100	5	...	10	10	100	100	7	...	BHR
تركيا	-77₁	-17₁	...	...	0.85-₁	...	-293₁	-17₁	...	...	0.85-₁	...	-657₁	-17₁	...	...	...	-0.85₁	TUR
تونس	-16₂	-15₂	-100₂	-100₃	...	...	71	17	100	100	...	...	87	...	100	100	...	...	TUN
الجزائر	...	...	...	...	...	...	182	24	100₃-	100	13	...	...	...	...	...	...	...	DZA
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
جورجيا	...	...	...	...	...	...	34	9	...	...	...	...	37	8	...	...	...	...	GEO
السودان	-41₁	-26₁	...	-96₄	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
عمان	4	21	100	100	...	...	29	10	100	100	...	...	41	10	100	100	...	...	OMN
فلسطين	9	17	100	...	6	...	20	24	100	70	5	...	44	17	50	100	5-₁	...	PSE
قبرص	-2₁	-14₁	...	...	...	...	-5₁	-12₁	...	...	...	...	-7₁	-8₁	...	...	...	...	CYP
قطر	3	15	100	...	-10₁	...	13	12	...	100	-7₁	...	10	11	...	100	-6₁	...	QAT
الكويت	9	8	-75₃	-74₃	...	...	32	-79₃	-77₃	...	...	...	45	-8₃	...	...	...	...	KWT
لبنان	-15₁	-16₁	...	...	...	...	-40₁	-12₁	...	...	...	...	-50₂	-8₂	...	...	...	...	LBN
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
مصر	53	26	-77₂	-100₂	...	...	534	24	83	-100₂	...	...	603	15	82	-100₂	...	...	EGY
المغرب	...	...	...	...	...	...	161	27	100	100	4-₁	...	148	19	100	100	...	...	MAR
المملكة العربية السعودية	25	15	100	100	...	...	239	14	100	100	...	...	270	12	100	100	...	...	SAU
اليمن	-1₂	-26₂	...	-54₂	...	...	-145₂	-27₂	...	...	-59₂	...	...	...	...	...	...	...	YEM
وسط وجنوب آسيا																			
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	134	49	...	79	...	...	91	...	34	79	...	...	AFG
أوزبكستان	63	12	99	100	-1₂	...	116	22	99	100	-2₂	...	374	-10₁	97	100	-3₂	...	UZB
باكستان	...	...	...	...	...	...	520	44	78	...	...	...	655i	20i	...	...	...	...	PAK
بنغلاديش	...	...	...	...	...	...	577i	30i	-50₁i	100i	-5₂	...	452	35	-66₁	100	-1₁	...	BGD
بوتان	1	11	100	100	...	...	3	35	100	100	-2₁	...	7i	11i	100i	100i	...	...	BTN
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKM
جزر المالديف	-1₁	-16₁	-88₁	-81₃	-8₁	...	-4₁	-10₁	-90₁	-83₃	0.4-₁	...	...	...	...	...	...	...	MDV
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...	...	-286₁	-29₁	-100₁	-100₁	...	...	-299₁	-19₁	-98₁	-100₁	...	...	IRN
سيريلانكا	35	13	51	87	...	...	79	22	83	83	-1₁	...	156	18	82	79	...	...	LKA
طاجيكستان	-8₁	-11₁	-100₂	-57₁	...	...	-35₁	-22₁	-100₁	-97₁	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
قيرغيزستان	...	...	...	...	...	...	21	25	-95₁	-74₁	...	...	63	11	-75₁	...	...	...	KGZ
كازاخستان	...	-9₄	-100₄	-100₄	...	...	85+₁	17+₁	100+₁	100+₁	7-₁	...	251+₁	8+₁	100+₁	100+₁	...	...	KAZ
نيبال	51+₁	19+₁	83+₁	88+₁	--₁	...	201+₁	20+₁	97+₁	97+₁	--₁	...	123+₁	28+₁	83+₁	89+₁	...	...	NPL
الهند	-461₃	-20₃	...	...	...	...	-4,373₁	-33₁	-70₁	-89₁	-1₁	...	4,668	29	-76₁	-94₁	-3₁	...	IND
شرق وجنوب شرق آسيا																			
إندونيسيا	466i	13i	...	60i	...	...	1,727	17	...	90	-7₄	...	1,637	15	...	96	...	...	IDN
بروناي دار السلام	1	15	62	100	4	...	4	10	86	100	3	...	5	8	89	92	-7₁	...	BRN
تايلاند	...	...	...	...	...	...	295	17	100	100	...	...	241	26	100	100	...	...	THA
تيمور ليشتي	1	32	...	...	...	...	8	27	...	76	...	...	6	27	...	84	...	...	TLS
جمهورية كوريا	-99₁	-13₁	...	...	...	...	-165₁	-16₁	...	...	...	...	-232₁	-13₁	...	...	...	...	KOR
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	...	...	74	20	...	100	...	...	124	-17₃	...	100	...	...	PRK
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	12i	18i	90i	42i	1-₁	...	35i	22i	97i	90i	2-₁	...	37i	18i	96i	81i	...	...	LAO
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	-16₁	-15₁	-99₁i	-100₁	...	...	-15₁	-11₁	-99₁i	-100₁	...	...	SGP
الصين	2,647	17	...	90	...	...	6,202	16	...	96	1	...	6,360	13	...	93	1	...	CHN
الفلبين	-67₁	-27₁	-100₁	-99₁	-19₂	...	-483₁	-29₁	-100₁	-100₁	-5₁	...	-377₁	-24₁	-100₁	-100₁	-2₃	...	PHL
فييت نام	266	17	99	...	...	...	397	20	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VNM
كمبوديا	8	33	100	100	...	...	51	42	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	KHM
ماكاو ، الصين	1	14	99	100	3	...	2	13	99	100	0.5	...	3	10	91	100	4	...	MAC
ماليزيا	55	18	97	98	14i	...	240	-12₁	97	98	-2₁	...	227	11	93	97	...	...	MYS
منغوليا	8	33	97	97	1	...	10	30	93	94	-2₁	...	21	...	89	95	5	...	MNG
ميانمار	10	15	81	100	...	...	218	24	95	91	12	...	154	27	89	97	...	...	MMR
هونغ كونغ، الصين	14	...	96	100	7	...	27	13	97	100	-2₁	...	31	11	97	100	3-₂i	...	HKG
اليابان	-104₁	-28₁	...	...	...	...	-417₁	-16₁	...	...	...	...	-638₁	-11₁	...	...	...	...	JPN
أوقيانيا																			

الجدول 7: تابع

البلد أو الإقليم	المرحلة ما قبل الابتدائية						المرحلة الابتدائية						المرحلة الثانوية						رمز البلد
	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)	و مستوى راتب المعلم النسبي	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)	و مستوى راتب المعلم النسبي	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)	و مستوى راتب المعلم النسبي	
مؤشر أهداف التنمية المستدامة			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5	
السنة المرجعية	2018						2018						2018						
أستراليا	...	...	...	...	...	0.93-ج	...	...	...	...	...	0.93-ج	...	...	...	...	...	...	AUS
بابوا غينيا الجديدة	9-ج	42-ج	...	...	...	...	36-ج	...	...	...	...	...	15-ج	34-ج	...	...	...	...	PNG
بالاو	4-ج	18-ج	...	100-ج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
توفالو	0.1	8	91	100	...	...	0.1	16	80	100	...	...	0.1	9	65	98	...	...	TUV
توكيلاو	--ج	4-ج	42-ج	...	...	...	--ج	12-ج	67-ج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
تونغا	0.2-ج	11-ج	...	...	...	...	1-ج	22-ج	92-ج	92-ج	...	...	1-ج	15-ج	59-ج	80-ج	...	...	TON
جزر سليمان	2	23	25	26	5	...	4	25	76	80	4	...	2-ج	...	76-ج	84-ج	...	...	SLB
جزر كوك	--ج	16-ج	78-ج	84-ج	...	...	0.1-ج	17-ج	95-ج	100-ج	...	...	0.1-ج	16-ج	98-ج	98-ج	...	...	COK
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
ساموا	0.4	12	100	100-ج	...	...	...	...	...	...	...	...	1-ج	21-ج	...	79-ج	...	...	WSM
فانواتو	1-ج	16-ج	46-ج	52-ج	...	...	2-ج	27-ج	...	72-ج	...	...	1-ج	21-ج	...	79-ج	...	...	VUT
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	1-ج	25-ج	73-ج	100-ج	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
ميكرونيزيا ، (الولايات - الموحدة)	...	...	...	...	...	...	1-ج	20-ج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
ناورو	--ج	22-ج	100-ج	100-ج	...	...	--ج	40-ج	100-ج	100-ج	...	...	--ج	25-ج	...	89-ج	...	...	NRU
نيوزيلندا	15-ج	8-ج	...	...	...	...	26-ج	15-ج	...	...	...	0.86-ج	36-ج	14-ج	...	...	0.92-ج	...	NZL
نيوي	--ج	6-ج	100-ج	100-ج	...	...	--ج	15-ج	92-ج	100-ج	...	...	--ج	8-ج	100-ج	100-ج	...	...	NIU
أميركا اللاتينية والكاريبي																			
الأرجنتين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARG
أروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
إكوادور	33	19	...	89	9	...	80	24	...	89	7	...	92	21	...	93	7	...	ECU
أنتيغوا وبربودا	...	...	65-ج	100-ج	...	...	1	12	53	100	...	...	1	9	48	98	...	...	ATG
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
أوروغواي	...	...	...	...	...	...	28-ج	11-ج	100-ج	100-ج	...	...	...	...	...	...	...	...	URY
باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRY
البرازيل	310-ج	16-ج	...	...	...	...	796-ج	20-ج	...	...	...	...	1,382-ج	17-ج	...	...	0.86-ز	...	BRA
بربادوس	0.3	16	72	100	...	...	1	14	76	100	...	...	1	18	49	100	...	...	BRB
بليز	0.4	16	47	53	...	...	3	20	79	21	...	...	1	9	61	39	...	...	BLZ
بنما	6-ج	15-ج	100-ج	100-ج	...	...	19-ج	22-ج	99-ج	90-ج	...	...	24-ج	14-ج	96-ج	84-ج	...	...	PAN
بيرو	84	20	...	...	...	...	207	17	95ل	87	...	...	196	14	91	82	...	...	PER
ترينداد وتوباغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TTO
تشيلي	24-ج	25-ج	...	99-ج	0.89-ج	...	85-ج	18-ج	...	100-ج	...	0.87-ج	83-ج	18-ج	...	100-ج	0.93-ز	...	CHL
جامايكا	10	11	70	94-ج	3	...	10	25	100	100	13	...	12	17	100	100	14	...	JAM
جزر البهاما	0.2	21	63	63	...	...	2	19	90	90	...	...	2	12	83	83	...	...	BHS
جزر تركس وكايكوس	-	43	...	...	...	...	0.2	18	89-ج	55	...	...	0.2	10	98-ج	90	...	...	TCA
جزر فيرجن البريطانية	...	8-ج	...	...	...	...	0.3-ج	12-ج	80-ج	92-ج	...	...	0.3-ج	9-ج	89-ج	86-ج	...	...	VGB
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	0.3	16	100	100	...	...	0.3	11	100	100	...	...	CYM
جمهورية الدومنيكان	16	19	90	90	...	...	65	19	95	95	14	...	50-ج	19-ج	83-ج	83-ج	...	...	DOM
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	11	31	83	...	5	...	77	18	90	...	5	...	67	18	89	...	3	...	BOL
دومينيكا	0.1-ج	11-ج	19-ج	39-ج	...	...	1-ج	13-ج	66-ج	100-ج	...	...	1-ج	11-ج	49-ج	52-ج	...	...	DMA
سانت فنسنت / غرينادين	0.4	6	...	...	...	...	1	14	61	27	...	...	1	14	58-ج	54	...	...	VCT
سانت كيتس ونيفيس	...	11-ج	...	100-ج	...	...	0.4-ج	14-ج	72-ج	99-ج	14-ج	...	1-ج	8-ج	62-ج	100-ج	5-ج	...	KNA
سانت لوسيا	...	6-ج	70-ج	...	...	...	1	15	89	100	...	...	1	11	74	100	...	...	LCA
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.4-ج	8-ج	...	93-ج	...	...	SXM
السلفادور	8	28	95	100	4	...	25	27	95	100	9-ج	...	19	28	92	100	4	...	SLV
سورينام	1	20	100	98	...	...	5	13	99	98	...	...	5-ج	12-ج	71-ج	60-ج	...	...	SUR
غرينادا	0.3	12	38	36-ج	3	...	1	16	63	100	7	...	1	13	46	100	7	...	GRD
غواتيمالا	...	...	...	...	...	...	117	20	...	...	...	...	117	10	...	...	...	...	GTM
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GUY
فنزويلا ، جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VEN
كوبا	...	...	...	...	...	...	81	9	100	76	...	...	83	10	100	76	...	...	CUB
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
كوستا ريكا	11	13	90	97	...	1.15-ج	40	12	94	97	...	1.21-ج	38	12	96	99	...	1.47-ز	CRI
كولومبيا	51-ج	...	97-ج	94-ج	...	...	185	23	97	97	...	...	186	26	98	98	...	...	COL
المكسيك	198-ج	25-ج	85-ج	...	...	...	534-ج	27-ج	97-ج	...	...	...	833-ج	17-ج	92-ج	...	...	...	MEX
مونتسيرات	-	8	73	100	-	...	-	17	67	100	10	...	-	9	...	100	-	...	MSR
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIC
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
هندوراس	12-ج	19-ج	...	...	...	...	44-ج	26-ج	...	...	4-ج	...	39-ج	17-ج	...	...	...	...	HND
أوروبا وأميركا الشمالية																			
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	309-ج	21-ج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RUS

الجدول 7: تابع

البلد أو الإقليم	المرحلة ما قبل الابتدائية						المرحلة الابتدائية						المرحلة الثانوية						رمز البلد
	أ	ب	ج	د	هـ	و	أ	ب	ج	د	هـ	و	أ	ب	ج	د	هـ	و	
	(000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	نسبة التلاميذ إلى المعلمين	النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	النسبة المئوية للمعلمين الحاصلين على المؤهلات الدراسية	معدل استنزاف المعلمين (%)	مستوى راتب المعلم النسبي	(000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	نسبة التلاميذ إلى المعلمين	النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	النسبة المئوية للمعلمين الحاصلين على المؤهلات الدراسية	معدل استنزاف المعلمين (%)	مستوى راتب المعلم النسبي	(000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	نسبة التلاميذ إلى المعلمين	النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	النسبة المئوية للمعلمين الحاصلين على المؤهلات الدراسية	معدل استنزاف المعلمين (%)	مستوى راتب المعلم النسبي	
مؤشر أهداف التنمية المستدامة			1-ج-4	3-ج-4	6-ج-4	5-ج-4			1-ج-4	3-ج-4	6-ج-4	5-ج-4			1-ج-4	3-ج-4	6-ج-4	5-ج-4	
السنة المرجعية	2018						2018						2018						
إسبانيا	98 ‑1	13 ‑1	...	...	...	...	232 ‑1	13 ‑1	...	...	...	...	288 ‑1	12 ‑1	...	...	...	...	ESP
إستونيا	...	...	...	...	...	...	8 ‑1	11 ‑1	...	...	...	0.91 ‑1	9 ‑1	9 ‑1	...	...	...	0.91 ‑1i	EST
ألبانيا	5	17	86	73	-	...	10	18	90	84	2	...	24	11	...	97 ‑1	3	...	ALB
ألمانيا	300 ‑1	8 ‑1	...	...	...	...	240 ‑1	12 ‑1	...	...	...	0.91 ‑1	587 ‑1	12 ‑1	...	...	...	1.02 ‑1i	DEU
أندورا	0.2	13	100	100	1	...	0.4	10	100	100	2	...	1	8	100	100	0.2	...	AND
أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	129	13	87	...	...	...	324	7	93	...	...	...	UKR
أيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRL
أيسلندا	3 ‑3	5 ‑3	...	...	...	...	3 ‑3	10 ‑3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ISL
إيطاليا	132 ‑1	12 ‑1	...	...	...	0.65 ‑3	253 ‑1	11 ‑1	...	...	...	0.65 ‑3	461 ‑1	10 ‑1	...	...	...	0.69 ‑3i	ITA
البرتغال	15 ‑1	17 ‑1	...	...	...	1.53 ‑1	51 ‑1	12 ‑1	...	...	...	1.40 ‑1	81 ‑1	10 ‑1	...	...	...	1.44 ‑1i	PRT
برمودا	0.1 ‑2	9 ‑4	100 ‑2	100 ‑2	...	...	0.4 ‑2	10 ‑3	100 ‑2	100 ‑2	...	...	1 ‑2	6 ‑3	100 ‑2	99 ‑2	...	...	BMU
بلجيكا	36 ‑1	13 ‑1	...	...	...	...	72 ‑1	11 ‑1	...	...	...	...	132 ‑1	9 ‑1	...	...	...	...	BEL
بلغاريا	18 ‑1	12 ‑1	...	...	...	...	17 ‑1	15 ‑1	...	...	...	...	39 ‑2	13 ‑2	...	...	...	...	BGR
البوسنة والهرسك	2	14	...	...	...	...	9	17	...	...	...	...	27	9	...	...	...	...	BIH
بولندا	100 ‑1	13 ‑1	...	...	...	0.68 ‑2	226 ‑1	10 ‑1	...	...	...	0.79 ‑2	265 ‑1	9 ‑1	...	...	...	0.81 ‑2i	POL
بيلاروس	44	8	93	46	2	...	22	19	100	100	6	...	76	9	97	100	...	...	BLR
تشيكيا	...	...	...	...	...	0.54 ‑3	...	...	...	...	...	0.64 ‑3	...	...	...	...	...	...	CZE
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
جمهورية مولدوفا	11	12	91	...	...	...	8	18	99	...	...	...	23	10	98	...	...	...	MDA
الدنمارك	...	...	...	...	...	0.68 ‑1	44 ‑4	11 ‑4	...	...	...	0.81 ‑1	49 ‑4	11 ‑4	...	...	...	...	DNK
رومانيا	34 ‑1	15 ‑1	...	...	...	...	48 ‑1	19 ‑1	...	...	...	...	124 ‑1	12 ‑1	...	...	...	...	ROU
سان مارينو	0.1	7	95	...	...	...	0.2	7	90	...	...	...	0.3	6	...	100	...	...	SMR
سلوفاكيا	14 ‑1	12 ‑1	...	...	...	0.50 ‑1	15 ‑1	16 ‑1	...	...	...	0.65 ‑1	40 ‑1	11 ‑1	...	...	...	0.66 ‑1i	SVK
سلوفينيا	7 ‑2	9 ‑2	...	...	...	0.74 ‑1	9 ‑2	14 ‑2	...	...	...	0.87 ‑1	15 ‑2	10 ‑2	...	...	...	0.91 ‑1i	SVN
السويد	84 ‑1	6 ‑1	...	...	...	0.74 ‑1	70 ‑1	12 ‑1	...	...	...	0.84 ‑1	70 ‑1	13 ‑1	...	...	...	0.88 ‑1i	SWE
سويسرا	15 ‑1	12 ‑1	...	...	...	...	51 ‑1	10 ‑1	...	...	...	...	62 ‑1	10 ‑1	...	...	...	...	CHE
صربيا	14	12	...	100	...	...	19	14	...	100	...	...	67	8	...	100	...	...	SRB
فرنسا	...	...	...	...	...	0.79 ‑3	...	...	...	...	...	0.77 ‑3	...	...	...	...	...	0.94 ‑4i	FRA
فنلندا	19 ‑1	11 ‑1	...	...	...	0.66 ‑2	27 ‑1	14 ‑1	...	...	...	0.89 ‑2	40 ‑1	14 ‑1	...	...	...	1.05 ‑2i	FIN
كرواتيا	9 ‑2	13 ‑2	...	...	...	...	12 ‑2	14 ‑2	...	...	...	...	52 ‑2	7 ‑2	...	...	...	...	HRV
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAN
لاتفيا	8 ‑1	10 ‑1	...	...	...	1.05 ‑1	11 ‑1	12 ‑1	...	...	...	1.35 ‑1	14 ‑1	8 ‑1	...	...	...	1.44 ‑1i	LVA
لوكسمبورج	2 ‑2	10 ‑2	...	...	...	...	4 ‑2	8 ‑2	...	...	...	...	5 ‑2	9 ‑2	...	...	...	...	LUX
ليتوانيا	11 ‑1	10 ‑1	...	...	...	0.92 ‑4	8 ‑1	14 ‑1	...	...	...	0.92 ‑4	31 ‑1	8 ‑1	...	...	...	0.92 ‑4i	LTU
ليختنشتاين	0.1 ‑1	8 ‑1	...	...	...	...	0.3 ‑1	8 ‑1	...	...	...	...	0.3 ‑1	10 ‑1	...	...	...	...	LIE
مالطا	1 ‑1	12 ‑1	...	...	...	...	2 ‑1	13 ‑1	...	...	...	...	4 ‑1	7 ‑1	...	...	...	...	MLT
مقدونيا الشمالية	...	...	...	...	...	...	7 ‑1	15 ‑1	...	...	...	...	18 ‑1	9 ‑1	...	...	...	...	MKD
المملكة المتحدة	29 ‑1	62 ‑1	...	...	...	...	319 ‑1	15 ‑1	...	...	...	...	384 ‑1	17 ‑1	...	...	...	...	GBR
موناكو	-- ‑1	20 +1	78 +1	...	35 +1	...	0.2 +1	12 +1	64 +1	...	11 +1	...	0.4 ‑1i	9 ‑1	...	...	...	...	MCO
النرويج	14 ‑1	13 ‑1	...	...	...	0.68 ‑1	52 ‑1	9 ‑1	...	...	...	0.76 ‑1	52 ‑1	9 ‑1	...	...	...	0.79 ‑1i	NOR
النمسا	22 ‑1	12 ‑1	...	...	...	...	33 ‑1	10 ‑1	...	...	...	0.74 ‑1	74 ‑1	9 ‑1	...	...	...	0.91 ‑1i	AUT
هنغاريا	26 ‑2	12 ‑2	...	...	...	0.64 ‑1	37 ‑2	11 ‑2	...	...	...	0.68 ‑1	81 ‑2	10 ‑2	...	...	...	0.71 ‑1i	HUN
هولندا	32 ‑1	16 ‑1	...	...	...	0.71 ‑1	100 ‑1	12 ‑1	...	...	...	0.71 ‑1	114 ‑1	15 ‑1	...	...	...	0.89 ‑1i	NLD
الولايات المتحدة الأمريكية	613 ‑1	14 ‑1	...	...	...	0.62 ‑1	1,769 ‑1	14 ‑1	...	...	...	0.63 ‑1	1,695 ‑1	15 ‑1	...	...	...	0.67 ‑1i	USA
اليونان	15 ‑1	10 ‑1	...	...	...	0.78 ‑1	69 ‑1	9 ‑1	...	...	...	0.78 ‑1	78 ‑1	9 ‑1	...	...	...	0.83 ‑1i	GRC

صوفيا منغ، 10 سنوات، في المدرسة في كمبوديا. صوفيا مستفيدة من برنامج الإنسانية والشمول

مصدر الصورة: Veuve/Humanity and Inclusion

الجداول الخاصة بالمعونة

المقدّمة

تُستمدّ البيانات الواردة في الجداول الأربعة التالية حول المساعدات الإنمائية الرسمية من قاعدة بيانات الإحصاءات الإنمائية الدولية الصادرة عن منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وهي قاعدة بيانات تسجّل المعلومات التي توفّرها سنوياً كلّ البلدان الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فضلاً عن عدد متزايد من الجهات المانحة غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية. وقد استُمدت الأرقام الخاصة بالمساعدات الإنمائية الرسمية من قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية، بينما استُمدت الأرقام الخاصة بالمساعدات المُخصّصة للتعليم من نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة، وهو عبارة عن قاعدة بيانات للمشاريع الفردية. ترد الأرقام في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية وقاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي للعام 2018. ويمكن الاطّلاع على محتويات قاعدتَي البيانات هاتين عبر الرابط التالي: www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm.

في العام 2019، تغيّرت المنهجية المُعتمدة لتحديد المساعدات الإنمائية الرسمية:

- مقاربة *التدفّقات النقدية*، المُستخدمة لبيانات 2010- 2012 و2017 تتضمّن كلاً من المنح والقروض التي (أ) يقدّمها القطاع الرسمي، و(ب) يكون تعزيز التنمية الاقتصادية والرفاه هدفها الرئيسي، و(ج) تكون شروطها المالية ميسَّرة)تتضمّن عنصر منحة من 25 % على الأقلّ في حال تقديم قرض).
- مقاربة *مكافىء المنح* الجديدة، المُستخدمة لبيانات العامَين 2018 و2019، تحتسب المنح فقط وعنصر المنحة في القروض الميسّرة ضمن المساعدات الإنمائية الرسمية.

يرد المسرد الخاص بلجنة المساعدة الإنمائية الذي يضمّ المصطلحات والمفاهيم على الرابط التالي: www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/dac-glossary.htm.

الجهات المتلقّية والجهات المانحة للمعونة

تتألّف قائمة الجهات المتلقّية للمساعدات الإنمائية الرسمية، التي وضعتها لجنة المساعدة الإنمائية، من كلّ البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل وفقاً لتصنيف البنك الدولي للبلدان بحسب مستوى الدخل. لمزيد من المعلومات، أنظر: www.oecd.org/development/financing-sustainable-development/development-finance-standards/historyofdaclistsofaidrecipientcountries.htm.

الجهات المانحة الثنائية هي البلدان التي تقدّم المساعدات الإنمائية إلى البلدان المتلقّية مباشرةً. ومعظم هذه الجهات أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية. وتسهم الجهات المانحة الثنائية أيضاً إسهاماً كبيراً في تمويل الجهات المانحة المتعدّدة الأطراف من خلال مساهمات تُسجَّل كمساعدات إنمائية رسمية متعددة الأطراف.

الجهات المانحة المتعدّدة الأطراف هي مؤسّسات دولية حكومية تضطلع بالكثير من أنشطتها أو بكل أنشطتها لدعم التنمية والبلدان المتلقية للمعونة. وتضمّ هذه الجهات البنوك الإنمائية المتعدّدة الأطراف (مثل البنك الدولي، والبنوك الإنمائية الإقليمية)، ووكالات الأمم المتّحدة والوكالات الإقليمية.

- تشير عبارة "التدفّقات المالية الثنائية" إلى تعاقد جهة مانحة ثنائية مع جهة مانحة متعدّدة الأطراف لتنفيذ برنامج ما.
- تشير عبارة "التدفّقات المالية المتعدّدة الأطراف" إلى مساهمات الجهات المانحة الثنائية الأطراف التي تُجمع مع مساهمات أخرى وتُصرف وفقاً لتقدير الجهة المانحة المتعدّدة الأطراف لتمويل برامجها وتكاليف عملها.

للاطّلاع على قائمة للجهات المانحة الثنائية والمتعدّدة الأطراف، أنظر الصفحة الخاصة بالجهات المانحة عبر الرابط التالي: www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-CRS-CODES.xls.

الجدول 1: المساعدات الإنمائية والإنسانية

تشمل المساعدات الإنمائية الرسمية *المساعدات الإنمائية*, الثنائية والمتعدّدة الأطراف المخصّصة للقطاعات، فضلاً عن المساعدات غير المخصّصة بحسب القطاع (كالمساعدات المقدّمة لدعم الميزانية العامة، والمساعدة الإنسانية، وتخفيف أعباء الدين). وترد مصروفات المساعدات الإنمائية الرسمية كالتالي:

- مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية
  - من حيث الحجم، بملايين الدولارات الأميركية
  - كحصّة من إجمالي الدخل القومي
- المساهمات إلى الجهات المانحة المتعدّدة الأطراف (كمجموعة فرعية من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية)
  - من حيث الحجم، بملايين الدولارات الأميركية
  - كحصّة من مجموع مصروفات المساعدات الإنمائية الرسمية.

تشكّل المساعدة *الإنسانية* المبلّغ عنها مجموعة فرعية من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية من قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة التابعة لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وقد تمّ تقديرها من خلال استخدام مقاربة التدفّقات النقدية.

الجدولان 2 و3: المساعدات الإنمائية المخصّصة للتعليم بحسب الجهة المانحة والجهة المتلقّية

المساعدات المباشرة المخصّصة للتعليم هي المساعدات المُسجّلة في قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة كمخصّصات مباشرة لقطاع التعليم. ويمكن التمييز بين أربعة مستويات من التعليم:

- *التعليم الأساسي* الذي يغطّي التعليم الابتدائي، وتعليم المهارات الحياتية الأساسية للشباب والكبار، والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة؛
- *التعليم الثانوي*، ويشمل التعليم الثانوي العام والتدريب المهني؛
- *التعليم ما بعد الثانوي* الذي يغطّي التعليم العالي، علاوةً على التدريب التقني والإداري المتقدّم؛
- *التعليم بدون تحديد المستوى* الذي يشير إلى أي نشاط من الأنشطة التي لا يمكن إدراجها في باب تنمية مستوى محدّد من مستويات التعليم فقط، لا سيّما مثلاً البحوث التربوية وتدريب المعلّمين. وكثيراً ما يُدرج دعم برنامج التعليم العام في هذه الفئة الفرعية.

مجموع *المساعدات المخصّصة للتعليم* يضيف عنصر دعم الميزانية العامة إلى المساعدات المباشرة (أي المساعدات المقدّمة إلى الحكومات من دون تخصيصها لمشاريع أو قطاعات محدّدة). يرد هذا المجموع كالتالي:

- مجموع *المساعدات المخصّصة للتعليم*: المساعدات المباشرة المخصّصة للتعليم + 20% من المساعدات المقدّمة لدعم الميزانية العامة.
- مجموع *المساعدات المخصّصة للتعليم الأساسي*: المساعدات المباشرة المخصّصة للتعليم الأساسي + 50% من المساعدات المخصّصة للتعليم "بدون تحديد المستوى" و10% من المساعدات المخصّصة لدعم الميزانية العامة.
- مجموع *المساعدات المخصّصة للتعليم الثانوي*: المساعدات المباشرة المخصّصة للتعليم الثانوي + 25% من المساعدات المخصّصة للتعليم "بدون تحديد المستوى" + 5% من المساعدات المقدّمة لدعم الميزانية العامة.
- مجموع *المساعدات المخصّصة للتعليم ما بعد الثانوي*: المساعدات المباشرة المخصّصة للتعليم ما بعد الثانوي + 25% من المساعدات المخصّصة للتعليم "بدون تحديد المستوى" +5% من المساعدات المقدّمة لدعم الميزانية العامة.

حصّة *التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية* تُحتسب من خلال استخدام مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية كما ترد في الجدول 1.

الجدول 4: المساعدة الإنمائية المخصّصة للتعليم بحسب الجهة المانحة – الجهات الثلاث المتلقّية الكبرى للمساعدة

يورد هذا الجدول مبالغ المساعدات التي تقدّمها الجهات المانحة الثنائية والمتعدّدة الأطراف للتعليم والتعليم الأساسي وحصّتها، كما هي مخصّصة للجهات الثلاث الرئيسة المتلقّية للمساعدة من جانب كل جهة مانحة.

الجدول 1: المساعدات الإنمائية والإنسانية

بلد	المساعدات الإنمائية الرسمية****																		مجموع المساعدات الإنسانية****			
	المصروفات																					
	المجموع								من بينها مساهمات الى جهات متعددة الأطراف													
	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018				(%) من إجمالي الدخل القومي				بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018				(%) من مجموع المصروفات الصافية				بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018			
	2010–2012	2017	2018	2019	2010–2012	2017	2018	2019	2010–2012	2017	2018	2019	2010-2012	2017	2018	2019	2010–2012	2017	2018	2019
إسبانيا	3,695	2,710	2,890	3,006	0.29	0.19	0.20	0.21	1,486	1,986	1,882	1,945	40	73	65	65	191	65	62	58
استراليا	3,857	3,025	3,149	3,070	0.34	0.23	0.23	0.22	599	621	599	693	16	21	19	23	302	206	183	91
إستونيا*	24	47	49	43	0.11	0.16	0.16	0.13	17	25	27	28	69	53	56	64	...	3	3	4
ألمانيا	13,121	26,576	24,977	24,627	0.38	0.67	0.61	0.60	4,803	5,513	6,212	5,852	37	21	25	24	374	2,798	2,646	2,538
الإمارات العربية المتحدة*	604	4,123	3,863	2,279	0.19	1.03	0.93	0.55	48	127	75	84	8	3	2	4	88	401	1,199	564
إيرلندا	872	884	934	976	0.50	0.32	0.31	0.31	297	364	404	420	34	41	43	43	91	122	125	119
آيسلندا	36	69	74	73	0.22	0.28	0.28	0.27	8	14	13	11	23	21	18	15	2	4	7	4
إيطاليا	3,174	6,187	5,190	5,136	0.16	0.30	0.25	0.24	2,208	3,043	2,958	3,052	70	49	57	59	65	281	234	0
البرتغال	627	405	411	389	0.29	0.18	0.18	0.16	216	283	256	268	34	70	62	69	0	13	7	9
بلجيكا	2,662	2,335	2,312	2,259	0.55	0.45	0.43	0.42	958	958	981	1,039	36	41	42	46	124	177	190	200
بولندا	372	719	766	707	0.09	0.13	0.14	0.12	280	484	521	557	75	67	68	79	...	48	36	19
الجمهورية التشيكية	224	336	305	313	0.12	0.15	0.13	0.13	152	247	205	214	68	74	67	68	5	8	17	23
جمهورية كوريا	1,560	2,273	2,358	2,686	0.12	0.14	0.14	0.15	389	605	624	658	25	27	26	24	22	101	131	90
الدانمرك	2,670	2,582	2,590	2,654	0.86	0.74	0.72	0.71	732	769	780	810	27	30	30	31	160	367	359	430
رومانيا*	135	229	249	256	0.08	0.11	0.11	0.10	106	188	190	190	79	82	76	74	...	6	8	10
سلوفاكيا	74	127	138	132	0.09	0.13	0.13	0.12	55	90	105	110	75	70	77	83	...	1	0	1
سلوفينيا	58	81	84	88	0.13	0.16	0.16	0.16	38	54	54	56	66	67	65	63	...	2	2	2
السويد	4,503	5,592	6,001	5,711	0.99	1.02	1.07	0.99	1,512	1,745	2,163	2,022	34	31	36	35	381	476	494	504
سويسرا	2,657	3,177	3,101	3,121	0.44	0.47	0.44	0.44	600	816	766	720	23	26	25	23	248	340	325	345
فرنسا**	11,810	11,957	12,136	12,651	0.47	0.43	0.43	0.44	4,192	4,940	5,457	4,958	35	41	45	39	73	85	109	83
فنلندا	1,348	1,159	984	1,163	0.54	0.42	0.36	0.42	525	520	508	547	39	45	52	47	114	72	50	56
كازاخستان*	0	37	40	...	...	0.02	...	...	0	12	...	...	33		...	...	...	0	5	0
كندا	4,646	4,385	4,660	4,684	0.32	0.26	0.28	0.27	1,209	1,200	1,147	1,439	26	27	25	31	400	656	661	562
الكويت*	189	593	838	...	...	0.41	...	...	27	39	...	...	14	7	...	...	...	10	0	0
لوكسمبورغ	406	455	473	486	1.01	1.00	0.98	1.05	133	129	130	130	33	28	27	27	45	58	61	54
ليتوانيا*	48	64	65	60	0.12	0.13	0.12	0.11	28	48	53	47	58	74	81	79	...	1	2	1
المجر*	119	158	285	326	0.10	0.11	0.21	0.22	92	116	156	177	78	74	55	54	...	0	7	13
المملكة المتحدة**	12,945	19,109	19,410	19,829	0.57	0.70	0.70	0.70	4,978	7,145	7,055	6,614	38	37	36	33	616	1,914	1,739	1,969
النرويج	3,740	4,437	4,258	4,671	0.98	0.99	0.94	1.02	925	1,073	1,028	1,063	25	24	24	23	273	578	513	572
النمسا	1,147	1,332	1,170	1,256	0.29	0.30	0.26	0.27	598	693	684	803	52	52	58	64	19	62	27	42
نيوزيلندا**	410	443	556	575	0.27	0.23	0.28	0.28	85	78	93	106	21	18	17	18	25	36	39	22
هولندا	5,779	5,306	5,659	5,429	0.76	0.60	0.62	0.59	1,643	1,525	1,871	1,850	28	29	33	34	171	307	289	212
الولايات المتحدة	34,256	35,578	34,152	34,009	0.20	0.18	0.16	0.16	4,735	4,841	3,853	3,913	14	14	11	12	4,913	7,146	7,087	6,914
اليابان	8,344	11,634	14,164	15,224	0.18	0.23	0.28	0.29	3,005	3,433	3,407	3,655	36	30	24	24	559	764	589	487
اليونان	357	330	290	322	0.15	0.16	0.13	0.14	223	241	252	245	62	73	87	76	2	13	7	5
المجموع*	**146,919**	**187,358**	**189,922**	**187,732**	**0.31**	**0.33**	**0.35**	**0.35**	**37,920**	**45,556**	**45,594**	**45,149**	**26**	**24**	**24**	**24**	**11,139**	**25,774**	**27,372**	**25,842**

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2020)

* إستونيا والمجر وكازاخستان والكويت وليتوانيا ورومانيا والإمارات العربية المتحدة ليست من الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية ولكنها مدرجة في قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة.

** تشمل المساعدات الإنمائية الرسمية من فرنسا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة أموالاً صُرفت على الأقاليم ما وراء البحار .

*** يشمل مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية مساعدات إنمائية رسمية واردة من جهات مانحة ثنائية ومتعددة الأطراف غير تلك المدرجة أعلاه.

**** تمّ احتساب مصروفات المساعدات الإنمائية الرسمية في العامين 2018 و2019 من خلال استخدام منهجية مكافىء المنح الجديدة باستثناء المساعدة الإنسانية. وتم احتساب المصروفات للفترة 2010- 2012 و2017 عبر استخدام منهجية التدفقات النقدية السابقة .

(...) البيانات غير متاحة

الجدول 2: المساعدات الإنمائية المخصّصة للتعليم بحسب الجهة المانحة

منطقة	مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية				المساعدات الإنمائية الرسمية المباشرة				حصة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم					
	التعليم		التعليم الأساسي		التعليم		التعليم الأساسي		التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي	
	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018				بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018				%					
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
إسبانيا	53	61	20	23	15	17	25	24	53	61	12	13	6	7
استراليا	196	217	135	126	37	47	25	44	195	216	89	89	8	8
إستونيا*	2	3	0	0	0	0	1	2	2	3	0	0	9	17
ألمانيا	2,197	2,552	310	376	372	507	1,514	1,668	2,196	2,498	152	172	12	14
الإمارات العربية المتحدة*	568	488	265	237	137	118	166	133	95	83	7	5	13	12
إيرلندا	39	43	21	27	9	9	9	8	39	43	14	21	8	9
آيسلندا	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3	1
إيطاليا	106	124	49	48	21	23	36	53	106	124	27	22	7	11
البرتغال	52	57	12	13	10	10	30	34	52	57	0	0	30	32
بلجيكا	113	113	26	21	38	37	48	55	113	113	17	16	10	10
بولندا	88	93	3	2	1	1	84	90	88	93	2	2	34	36
الجمهورية التشيكية	9	9	1	1	2	1	6	6	9	9	0	0	13	11
جمهورية كوريا	229	228	53	63	76	62	100	103	229	229	42	50	13	12
الدانمرك	88	129	59	80	11	21	18	28	85	127	36	40	5	7
رومانيا*	33	47	0	2	3	4	30	41	33	47	0	0	81	79
سلوفاكيا	4	4	1	1	1	1	2	2	4	4	1	1	12	13
سلوفينيا	11	12	0	0	0	0	10	11	11	12	0	0	42	43
السويد	114	164	58	100	14	20	42	44	114	164	43	79	4	5
سويسرا	133	136	53	50	54	59	27	27	131	134	34	32	6	6
فرنسا**	1,491	1,355	200	159	289	191	1,002	1,006	1,318	1,272	87	105	18	16
فنلندا	46	46	28	29	5	7	13	10	46	46	22	20	8	11
كازاخستان*	0	1	0	…	0	…	0	1	0	1	0	0	0	3
كندا	211	231	110	110	52	70	49	51	210	229	65	58	8	8
الكويت*	43	202	21	68	11	61	11	74	43	202	0	0	5	10
لوكسمبورغ	44	52	12	11	30	37	2	3	44	52	29	7	13	15
ليتوانيا*	2	3	1	1	0	0	2	2	2	2	0	0	16	28
المجر*	27	63	0	3	0	1	27	58	27	57	0	0	70	50
المملكة المتحدة**	967	933	532	483	217	209	219	241	967	933	396	326	8	8
النرويج	417	377	311	287	44	40	63	50	411	374	260	252	13	12
النمسا	168	160	10	4	12	19	146	138	168	160	1	2	35	37
نيوزيلندا**	75	76	14	16	9	4	53	56	72	70	10	12	21	17
هولندا	96	182	16	117	11	17	68	48	96	182	9	114	3	6
الولايات المتحدة	1,614	1,636	1,319	1,368	46	56	248	211	1,594	1,609	1,270	1,321	5	6
اليابان	702	644	208	180	128	120	365	343	568	577	58	64	5	5
اليونان	1	2	1	1	…	…	0	1	1	2	1	1	8	21
مجموع المساعدات الثنائية* **	**10,226**	**11,730**	**3,979**	**4,417**	**1,722**	**1,983**	**4,526**	**5,330**	**9,303**	**10,565**	**2,667**	**2,830**	**8**	**9**
بنك التنمية الأفريقي	145	118	22	10	49	44	74	64	120	118	0	0	5	6
بنك التنمية الآسيوي	288	281	69	119	180	142	40	21	288	281	14	85	11	12
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	1,393	1,313	649	633	359	305	386	375	1,259	1,199	301	281	7	7
البنك الدولي (المؤسسة الدولية للتنمية)	1,300	1,297	603	626	363	400	334	270	1,299	1,297	469	427	9	9
صندوق النقد الدولي (صناديق الإئتمان المعتمدة)	252	243	126	121	63	61	63	61	0	0	0	0	20	20
اليونيسيف	92	87	62	54	18	17	12	16	92	87	38	23	6	6
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين	523	458	523	458	0	0	0	0	523	458	523	458	56	60
مجموع المساعدات المتعدّدة الأطراف * **	**4,107**	**3,855**	**2,121**	**2,062**	**974**	**942**	**819**	**1,045**	**3,692**	**3,496**	**1,396**	**1,311**	**7**	**7**
المجموع	**14,334**	**15,585**	**6,100**	**6,478**	**2,766**	**2,958**	**5,467**	**6,149**	**12,995**	**14,061**	**4,063**	**4,140**	**8**	**8**

التعليم الثانوي		التعليم الأساسي		التعليم		التعليم ما بعد الثانوي		التعليم الثانوي		التعليم الأساسي		التعليم	
2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017
28	28	38	38	7	6	13	12	11	9	10	8	61	53
22	19	58	69	8	8	26	2	28	14	89	89	216	195
10	8	15	13	17	9	2	1	0	0	0	0	3	2
20	17	15	14	14	12	1,566	1,435	405	293	172	152	2,498	2,196
24	24	49	47	12	13	17	37	2	7	5	7	83	95
20	24	63	53	9	8	4	6	5	6	21	14	43	39
20	4	60	92	1	3	0	0	0	0	0	1	0	1
19	20	38	46	11	7	40	25	11	10	22	27	124	106
17	18	24	23	32	30	27	24	3	4	0	0	57	52
33	34	19	23	10	10	52	44	35	34	16	17	113	113
1	1	3	3	36	34	89	84	0	0	2	2	93	88
12	18	13	9	11	13	6	6	1	1	0	0	9	9
27	33	28	23	12	13	97	94	55	71	50	42	228	229
17	13	62	67	7	5	8	7	1	0	40	36	127	85
9	8	4	1	79	81	40	30	3	2	0	0	47	33
20	16	24	28	13	12	2	2	1	0	1	1	4	4
3	2	0	0	43	42	11	10	0	0	0	0	12	11
12	12	61	51	5	4	33	35	10	7	79	43	164	114
44	40	37	40	6	6	18	18	51	45	32	34	134	131
14	19	12	13	16	18	979	945	164	232	105	87	1,272	1,318
16	11	62	60	11	8	6	10	3	2	20	22	46	46
…	8	…	16	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0
30	25	48	52	8	8	24	26	44	29	58	65	229	210
30	25	33	50	10	5	40	0	27	0	0	0	202	43
72	69	21	27	15	13	1	1	35	29	7	11	52	44
15	13	23	25	28	16	2	1	0	0	0	0	3	2
2	0	6	0	50	70	57	27	0	0	1	0	63	27
22	22	52	55	8	8	162	151	131	149	326	396	933	967
11	11	76	74	12	13	32	38	22	19	252	260	374	411
12	7	2	6	37	35	137	142	18	8	2	1	160	168
5	11	22	19	17	21	54	51	2	7	12	10	70	72
9	12	64	17	6	3	47	66	16	9	114	12	182	96
3	3	84	82	6	5	188	224	33	22	1,321	1,270	1,609	1,594
19	18	28	30	5	5	285	290	62	53	64	58	577	568
…	…	65	99	21	8	1	0	0	0	1	1	2	1
17	**17**	**38**	**39**	**9**	**8**	**4,537**	**3,870**	**1,190**	**1,066**	**2,830**	**2,667**	**10,565**	**9,303**

38	34	8	15	6	5	60	63	40	38	0	0	118	120
50	63	42	24	12	11	4	12	125	153	85	14	281	288
23	26	48	47	7	7	200	212	129	185	281	301	1,199	1,259
31	28	48	46	9	9	170	267	301	296	427	469	1,297	1,299
25	25	50	50	20	20	0	0	0	0	0	0	0	0
20	20	62	67	6	6	0	0	1	6	23	38	87	92
0	0	100	100	60	56	0	0	0	0	458	523	458	523
25	**25**	**53**	**52**	**7**	**7**	**444**	**579**	**599**	**683**	**1,311**	**1,396**	**3,496**	**3,692**

19	**19**	**42**	**43**	**8**	**8**	**4,980**	**4,449**	**1,789**	**1,748**	**4,140**	**4,063**	**14,061**	**12,995**

المصدر: قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (2020) لدى لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

*إستونيا والمجر وكازاخستان والكويت وليتوانيا ورومانيا والإمارات العربية المتحدة ليست من الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية ولكنها مدرجة في قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة.

**تشمل المساعدات الإنمائية الرسمية من فرنسا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة أموالاً صُرفت على الأقاليم ما وراء البحار.

***يشمل مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية مساعدات إنمائية رسمية واردة.

(…)من جهات مانحة ثنائية ومتعددة الأطراف غير تلك المدرجة أعلاه.

تخصّ كل البيانات المصروفات الإجمالية. المساعدات الإنمائية الرسمية صافية من تكاليف اللاجئين

الجدول 3: المساعدات الإنمائية المخصصة للتعليم بحسب الجهة المتلقية

منطقة	مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية				المساعدات الإنمائية الرسمية المباشرة								حصة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم					
	التعليم		التعليم الأساسي		التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		التعليم ما بعد الثانوي		التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي	
	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018				بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018								%					
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
أفريقيا جنوب الصحراء	**3,547**	**3,678**	**1,655**	**1,741**	**868**	**888**	**1,024**	**1,049**	**3,115**	**3,288**	**1,119**	**1,219**	**600**	**627**	**756**	**788**	**9**	**9**	**47**	**47**	**24**	**24**
غير مخصصة داخل المنطقة	84	75	28	35	23	14	33	26	84	75	15	23	16	8	26	20	4	3	34	47	27	19
أثيوبيا	217	316	133	222	46	55	38	39	217	316	114	195	36	41	28	25	7	8	61	70	21	17
إريتريا	9	5	0	0	2	2	7	2	9	5	0	0	2	2	6	2	13	6	4	11	26	38
أسواتيني	6	8	5	4	1	2	1	2	6	8	5	2	1	1	1	1	4	6	74	57	12	22
أنغولا	36	27	22	17	9	3	6	8	36	27	20	15	8	2	5	7	13	12	60	61	23	10
أوغندا	128	113	40	47	27	31	46	50	113	128	32	41	24	28	42	47	7	7	35	37	24	24
بنين	73	83	34	26	26	22	22	25	69	59	23	16	21	17	17	19	14	14	41	36	32	31
بوتسوانا	4	20	10	2	5	1	6	1	20	4	1	1	0	0	1	1	18	4	49	46	23	19
بوركينا فاسو	107	88	40	47	25	33	22	27	72	88	27	30	19	24	15	19	10	12	46	44	29	31
بوروندي	18	20	8	5	6	7	6	6	19	17	4	2	4	5	5	5	5	5	42	27	28	37
تشاد	78	52	25	38	13	20	13	21	23	27	7	8	4	5	4	6	14	23	49	48	26	25
توغو	45	44	13	13	13	12	18	21	25	27	7	2	8	7	12	15	20	15	30	28	30	27
جزر القمر	18	16	2	3	2	2	12	13	16	18	2	2	1	2	12	12	24	21	14	17	10	12
جمهورية أفريقيا الوسطى	26	30	14	11	6	6	11	9	8	6	2	1	0	1	4	4	16	8	45	42	20	22
جمهورية الكونغو الديمقراطية	154	127	61	72	42	54	24	28	127	154	47	54	35	45	17	19	7	8	48	47	33	35
جمهورية تانزانيا المتحدة	190	193	98	114	52	43	43	33	193	190	70	79	38	26	30	16	7	7	51	60	27	23
جنوب أفريقيا	62	64	24	24	13	10	28	28	64	62	24	15	8	6	23	24	6	6	37	39	20	16
جنوب السودان	59	82	67	51	6	3	9	5	82	59	57	46	1	1	3	3	10	11	82	86	8	5
جيبوتي	23	22	9	10	5	4	8	9	16	16	5	6	3	2	6	7	18	15	41	45	23	17
رواندا	111	134	48	50	55	29	30	32	118	106	37	42	49	25	25	28	12	10	36	45	41	26
زامبيا	39	37	21	14	10	15	7	10	37	39	14	7	6	12	4	6	3	4	56	35	25	39
زمبابوي	42	33	16	24	10	11	6	7	32	42	13	21	9	10	5	5	5	6	49	57	31	27
ساوتومي وبرنسيبي	6	5	2	2	1	1	3	3	5	6	0	1	0	0	2	2	14	14	34	39	19	19
السنغال	155	140	44	50	29	32	67	73	139	153	36	35	25	24	63	65	15	14	31	32	21	21
سيراليون	47	69	42	24	18	15	9	7	53	36	26	13	10	10	1	2	10	15	61	52	26	33
سيشيل	…	1	0	…	0	…	1	…	1	…	0	…	0	…	1	…	5	…	28	…	2	…
الصومال	46	41	24	23	8	12	9	10	39	40	11	13	2	7	3	5	6	6	58	51	19	26
غابون	40	40	10	10	16	7	21	22	22	22	5	1	5	2	16	17	69	76	24	26	24	18
غامبيا	29	19	10	12	4	4	5	13	10	21	2	4	0	0	2	9	9	15	52	41	20	13
غانا	131	166	47	53	37	41	34	37	145	93	29	28	75	28	24	25	13	13	29	41	51	31
غينيا	37	61	23	37	9	27	28	27	49	76	10	29	3	23	22	22	15	21	38	41	15	30
غينيا الاستوائية	1	2	0	1	0	1	1	1	1	2	0	1	0	0	1	1	13	21	32	52	10	8
غينيا- بيساو	22	17	11	5	1	2	1	10	21	16	9	3	0	1	9	9	21	12	51	31	6	9
كابو فيردي	24	29	5	7	7	9	11	13	18	27	0	0	5	6	9	9	21	32	21	26	31	31
كاميرون	184	156	51	40	26	19	106	97	100	102	8	10	4	4	85	82	23	21	28	26	14	12
كوت ديفوار	153	109	77	41	33	26	44	42	119	86	57	24	23	17	34	34	20	13	50	37	21	24
الكونغو	20	31	2	10	2	3	16	19	20	31	1	9	2	2	15	18	20	23	11	31	8	11
كينيا	112	142	56	62	17	40	39	40	112	142	41	47	14	33	36	33	4	5	50	43	16	28
ليبريا	38	44	30	31	2	11	6	2	32	41	26	29	0	10	4	2	7	8	78	71	6	24
ليسوتو	11	7	6	4	3	2	2	1	11	7	4	3	2	1	4	0	7	4	61	57	27	22
مالي	134	161	79	96	27	31	29	34	104	125	57	69	16	18	17	21	12	14	60	59	20	19
مدغشقر	82	65	36	29	20	15	26	20	52	53	13	19	8	10	15	15	14	11	45	44	24	24
ملاوي	162	134	95	75	37	33	30	26	155	127	81	63	30	26	23	20	11	11	56	59	23	24
موريتانيا	27	49	8	7	9	10	33	30	20	40	2	1	7	5	7	30	8	12	15	28	36	17
موريشيوس	12	11	1	1	3	2	8	8	12	11	1	1	3	2	8	8	21	9	12	9	22	18
موزمبيق	206	202	131	123	41	50	33	28	206	202	97	94	24	36	16	14	11	11	61	64	20	25
ناميبيا	18	29	5	20	5	5	8	5	18	29	2	18	4	4	7	4	8	16	68	25	29	16
النيجر	109	106	54	50	35	42	19	15	85	94	26	31	21	32	6	6	12	12	47	50	33	39
نيجيريا	181	232	87	98	37	74	57	60	181	232	58	65	23	58	42	44	9	7	42	48	21	32
شمال أفريقيا وغرب آسيا	**3,211**	**3,876**	**1,458**	**1,740**	**526**	**678**	**1,227**	**1,458**	**2,740**	**2,923**	**917**	**879**	**256**	**247**	**957**	**1,028**	**21**	**21**	**45**	**45**	**16**	**17**
غير مخصصة داخل المنطقة	22	43	9	34	1	4	12	5	22	43	9	33	1	3	12	5	3	5	79	41	3	9
أذربيجان	25	35	1	4	9	10	14	21	25	35	0	2	9	10	13	20	10	16	10	6	10	30
الأردن	489	385	332	291	54	26	103	69	397	375	241	259	8	10	57	53	21	18	68	75	21	7
أرمينيا	40	25	13	5	4	1	23	19	39	25	5	4	1	0	19	18	11	10	32	20	11	4
تركيا	253	339	63	99	68	93	123	147	253	339	2	4	37	45	92	99	6	13	25	29	27	27
تونس	147	154	18	9	19	19	110	126	144	153	4	4	12	17	102	123	11	11	12	6	13	13
الجزائر	131	143	3	3	6	3	122	137	131	143	1	1	6	3	121	137	56	64	2	2	5	2
جمهورية سوريا العربية	148	202	50	62	8	11	90	129	148	202	41	45	3	2	86	120	22	20	31	34	5	5
جورجيا	69	78	16	20	15	17	37	41	69	78	5	4	10	9	32	33	13	11	23	25	22	22

الجدول 3: تابع

منطقة	مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية								المساعدات الإنمائية الرسمية المباشرة								حصة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم					
	التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		التعليم ما بعد الثانوي		التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		التعليم ما بعد الثانوي		التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي	
	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018								بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018								%					
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
السودان	48	45	19	18	12	10	16	18	21	37	2	9	4	6	8	13	11	13	40	39	26	22
العراق	140	118	60	56	38	25	42	38	49	56	8	17	12	6	16	18	11	14	43	47	27	21
فلسطين	486	473	404	367	36	47	46	59	460	435	371	314	20	20	30	33	32	34	83	78	7	10
لبنان	279	280	161	171	57	43	61	66	279	280	148	134	51	25	54	48	33	31	58	61	21	15
ليبيا	9	11	0	1	0	1	9	9	9	11	0	0	0	1	9	9	3	6	2	5	0	13
مصر	278	410	113	161	53	94	112	155	278	357	53	24	23	26	82	87	17	14	41	39	19	23
المغرب	439	326	111	46	103	71	225	209	328	314	18	18	56	57	178	194	15	22	25	14	23	22
اليمن	211	809	84	396	42	201	85	212	91	40	7	8	3	6	46	18	20	74	40	49	20	25
آسيا الوسطى والجنوبية	**2,303**	**2,417**	**1,029**	**989**	**474**	**478**	**801**	**950**	**2,240**	**2,377**	**783**	**723**	**351**	**345**	**678**	**817**	**11**	**12**	**45**	**41**	**21**	**20**
غير مخصصة داخل المنطقة	13	27	1	1	5	4	8	22	13	27	0	0	5	4	8	22	4	8	4	3	38	16
أفغانستان	251	290	116	152	39	48	96	90	224	264	91	113	27	28	84	70	8	9	46	52	16	16
أوزبكستان	25	24	3	3	5	6	18	15	25	24	0	0	4	5	16	14	4	4	11	12	19	25
باكستان	422	380	217	186	77	76	127	118	421	379	153	141	45	54	95	96	13	17	52	49	18	20
بنغلادش	617	625	311	357	195	181	111	87	617	625	230	276	155	141	70	46	15	14	50	57	32	29
بوتان	2	7	1	3	0	2	1	2	2	7	1	1	0	1	1	1	2	6	44	38	13	27
تركمنستان	3	6	0	1	1	3	2	3	3	6	0	0	0	3	2	3	10	27	9	10	19	45
جزر المالديف	5	4	2	1	1	0	2	2	4	4	0	0	0	0	1	2	9	3	35	26	21	12
جمهورية إيران الإسلامية	91	96	1	1	1	1	89	93	91	96	0	0	1	1	88	93	71	70	1	1	2	1
سري لانكا	83	78	25	23	39	25	20	30	83	78	18	18	35	23	16	27	11	11	30	29	46	32
طاجيكستان	27	25	11	9	8	9	8	8	27	25	5	5	5	7	5	6	7	6	42	35	30	34
قيرغيزستان	66	156	26	27	25	20	15	109	61	156	13	14	19	13	9	103	19	37	39	17	38	13
كازاخستان*	25	75	2	3	1	2	22	70	25	75	0	0	0	1	21	69	31	64	8	4	4	3
نيبال	165	205	80	119	47	47	39	39	156	205	61	94	38	34	30	27	13	15	48	58	28	23
الهند	507	418	233	104	29	53	244	261	487	406	209	60	17	31	232	238	8	8	46	25	6	13
شرق آسيا وجنوب شرق آسيا	**1,558**	**1,658**	**372**	**348**	**355**	**386**	**831**	**924**	**1,480**	**1,658**	**188**	**165**	**263**	**295**	**738**	**832**	**13**	**13**	**24**	**21**	**23**	**23**
غير مخصصة داخل المنطقة	11	6	2	3	1	2	7	2	11	6	2	2	1	2	7	2	5	3	19	42	11	30
أندونيسيا	172	185	46	55	23	25	104	105	172	185	13	15	6	5	87	85	7	6	27	30	14	13
تايلند	35	36	9	8	3	3	23	25	35	36	5	4	2	2	21	23	7	9	25	23	9	10
تيمور- ليشتي	30	35	11	17	8	7	11	11	30	35	4	6	4	1	8	6	13	18	37	49	26	19
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	3	4	18	0	1	0
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	89	103	55	58	20	31	13	14	89	103	51	49	18	26	11	9	16	17	62	57	23	30
الصين	514	674	34	53	92	189	388	432	514	674	5	4	78	165	373	408	38	45	7	8	18	28
الفلبين	73	125	41	30	8	6	24	89	73	125	32	22	3	3	19	85	10	11	56	24	11	5
فييت نام	255	203	36	19	92	55	127	128	235	203	15	7	82	49	116	122	8	8	14	10	36	27
كمبوديا	122	132	41	66	52	32	28	35	122	132	21	33	42	15	18	18	13	16	34	50	43	24
ماليزيا	37	35	2	3	1	1	34	31	37	35	0	1	0	0	33	30	45	48	6	8	3	3
منغوليا	113	51	46	12	27	11	41	29	55	51	13	8	10	9	24	27	20	13	40	23	24	21
ميانمار	106	72	48	26	27	23	31	23	106	72	26	14	16	18	19	17	8	5	45	36	26	33
أوقيانيا	**250**	**234**	**101**	**92**	**81**	**58**	**68**	**84**	**226**	**200**	**47**	**49**	**54**	**36**	**40**	**63**	**13**	**11**	**40**	**39**	**32**	**25**
غير مخصصة داخل المنطقة	73	36	22	6	38	12	13	18	73	36	10	2	32	10	7	16	16	10	30	17	52	33
بابوا غينيا الجديدة	38	48	20	16	7	17	10	15	37	48	9	8	2	14	5	11	7	6	52	33	20	36
بالاو	1	14	1	7	0	3	1	4	1	1	0	0	0	0	0	0	74	74	7	50	19	24
توفالو	3	2	1	1	0	0	2	1	3	2	0	0	0	0	1	1	12	15	27	31	14	10
توكيلو	2	3	1	2	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	58	24	61	60	21	20
تونغا	7	8	2	2	2	2	3	4	7	8	1	2	1	2	3	3	9	11	32	29	22	26
جزر سليمان	20	25	6	11	6	7	8	7	20	25	4	7	5	5	7	5	10	13	31	43	29	27
جزر كوك	6	1	0	0	5	0	0	1	6	1	0	0	5	0	0	0	24	3	6	34	88	18
جزر مارشال	15	14	7	10	4	2	4	2	5	8	0	7	0	0	0	0	55	51	50	74	24	12
ساموا	13	17	5	7	1	1	7	8	12	16	2	4	0	0	5	7	10	13	37	43	11	8
فانواتو	18	20	9	8	4	5	6	8	18	20	8	6	3	4	5	7	15	19	50	38	20	22
فيجي	25	19	10	8	8	3	7	9	25	19	2	3	4	0	3	7	21	17	40	39	31	13
كيريباتي	11	10	8	7	0	1	3	3	11	10	8	7	0	0	2	3	15	15	74	68	4	5
ناورو	3	2	1	2	2	0	1	0	3	2	0	0	2	2	0	0	13	7	17	4	64	80
نييوي	2	2	1	1	0	0	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0	18	15	37	38	21	19
ولايات ميكرونيزيا الموحّدة	12	11	7	6	3	2	3	3	3	3	2	1	0	0	0	0	39	25	56	55	21	21
أميركا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	**2327**	**2091**	**751**	**598**	**328**	**295**	**1235**	**1198**	**1815**	**1917**	**333**	**355**	**132**	**174**	**1026**	**1077**	**12**	**10**	**32**	**29**	**14**	**14**
غير مخصصة داخل المنطقة	39	23	17	11	3	1	18	10	39	23	14	10	2	1	17	10	4	2	43	49	9	5
الأرجنتين	30	32	7	8	4	5	18	18	30	32	2	2	2	3	15	15	35	16	24	24	15	17
إكوادور	28	34	9	14	4	4	14	16	28	34	6	11	3	3	13	15	14	8	33	40	16	13

الجدول 3: تابع

منطقة	مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية						المساعدات الإنمائية الرسمية المباشرة								حصة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم					
	التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		التعليم ما بعد الثانوي		التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي	
	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018						بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018								%					
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
أنتيغوا وبربودا	0	0	…	1	7	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
أوروغواي	7	…	3	…	1	…	3	…	1	…	1	…	7	…	3	…	1	…	15	…
باراغواي	27	27	12	13	7	6	7	8	2	1	2	3	2	27	27	3	2	1	2	3
البرازيل	98	103	18	18	10	10	7	75	71	10	10	18	18	103	98	68	64	2	2	4
بليز	3	2	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	2	3	0	0	0	0	0
بنما	4	4	2	2	0	0	2	2	2	0	0	2	2	4	4	2	2	0	0	2
بيرو	44	45	15	13	8	8	21	23	21	8	8	13	15	45	44	20	19	5	5	7
جامايكا	8	9	5	6	2	1	2	2	2	1	1	5	4	9	8	2	2	1	1	5
الجمهورية الدومينيكية	20	21	10	12	6	5	4	4	3	5	6	11	10	21	20	3	3	5	6	11
جمهورية فنزويلا البوليفارية	15	17	3	4	1	2	10	10	10	2	1	3	1	17	15	9	9	1	1	3
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	43	31	8	7	7	7	16	16	28	7	7	4	5	31	43	14	26	6	5	4
دومينيكا	2	4	0	2	0	1	1	1	1	1	0	0	0	3	1	0	1	0	0	0
سانت فنسنت وجزر غرينادين	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
سانت لوسيا	2	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	2	1	1	0	0	0
السلفادور	32	49	17	18	6	21	9	9	9	5	21	16	15	49	32	9	8	21	5	16
سورينام	3	2	0	0	1	1	1	2	1	1	0	0	0	2	3	1	2	1	1	0
شيلي	30	…	7	…	4	…	19	…	1	…	2	…	3	…	30	…	16	…	2	…
غرينادا	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
غواتيمالا	68	79	51	59	7	12	10	7	10	4	55	46	79	68	7	8	10	4	55	46
غويانا	7	7	2	2	1	4	4	1	4	0	1	2	7	7	1	3	4	0	1	2
كوبا	8	10	1	1	1	0	8	8	6	1	0	1	1	10	8	6	6	0	1	1
كوستا ريكا	13	14	4	5	3	3	6	6	6	2	2	4	3	14	13	5	5	2	2	4
كولومبيا	70	77	14	14	7	9	54	54	48	7	5	9	9	77	70	52	45	7	5	9
المكسيك	63	68	9	10	6	7	51	51	48	7	6	4	3	68	63	48	45	4	3	4
مونتسرات	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	3	2	0	0	0	0	0
نيكاراغوا	51	48	25	25	21	17	6	6	5	1	21	20	21	48	51	3	3	14	20	20
هايتي	100	90	74	56	12	16	18	18	14	16	12	10	8	45	65	81	96	12	10	10
هندوراس	42	43	35	34	4	5	4	4	3	5	4	3	3	32	33	43	42	3	2	4
أوروبا وأميركا الشمالية	**735**	**624**	**199**	**129**	**100**	**74**	**429**	**421**	**481**	**542**	**37**	**53**	**25**	**36**	**348**	**383**	**15**	**12**	**27**	**21**
غير مخصصة داخل المنطقة	93	100	37	37	3	7	46	56	46	7	2	30	21	100	93	52	38	4	2	7
ألبانيا	40	46	5	4	8	10	27	32	27	10	6	4	2	46	40	31	26	9	6	4
أوكرانيا	141	156	10	15	3	4	128	137	128	4	1	10	6	156	141	134	126	2	1	10
البوسنة والهرسك	46	51	5	6	3	3	38	40	38	5	1	2	2	51	46	37	36	3	1	2
بيلاروس	46	42	2	2	4	4	40	36	40	4	3	0	1	42	46	35	39	3	3	0
الجبل الأسود	5	5	0	0	1	0	4	4	4	1	0	0	0	5	5	4	4	0	0	0
جمهورية مولدوفا	49	58	5	8	9	8	35	43	35	8	9	8	7	3	2	56	46	6	7	3
شمال مقدونيا	17	22	3	6	1	2	13	13	13	3	1	6	4	2	2	22	17	2	0	4
صربيا	299	144	131	51	70	32	98	60	49	64	1	1	4	7	33	35	34	12	14	36
غير مخصصة بحسب المنطقة أو البلد	1,872	2,256	934	1,100	227	249	711	908	1,860	2,240	714	803	118	101	602	759	8	9	50	49
دخل منخفض	3,037	3,873	1,532	1,996	680	888	825	989	2,621	2,833	1,054	1,192	441	486	586	587	10	13	50	52
دخل متوسط أدنى	5,628	5,627	2,392	2,163	1,168	1,157	2,068	2,308	5,184	5,354	1,645	1,405	795	778	1,695	1,929	11	12	43	38
دخل متوسط أعلى	3,406	3,492	1,111	1,080	597	615	1,699	1,797	2,942	3,313	574	636	328	393	1,431	1,575	15	16	33	31
دخل مرتفع	44	18	13	9	6	4	25	6	44	5	6	2	3	0	21	2	18	24	30	49
غير مخصصة بحسب الدخل	2,218	2,575	1,052	1,230	315	295	851	1,049	2,204	2,555	785	905	181	132	717	887	8	8	47	48
البلدان الأقل نمواً	4,223	5,046	2,097	2,603	1,057	1,233	1,069	1,210	3,764	3,978	1,445	1,620	731	742	743	718	11	12	50	52
أفريقيا جنوب الصحراء	3,547	3,678	1,655	1,741	868	888	1,024	1,049	3,115	3,288	1,119	1,219	600	627	756	788	9	9	47	47
شمال أفريقيا وغرب آسيا	3,211	3,876	1,458	1,740	526	678	1,227	1,458	2,740	2,923	917	879	256	247	957	1,028	16	21	45	45
آسيا الوسطى والجنوبية	2,303	2,417	1,029	989	474	478	801	950	2,240	2,377	783	723	351	345	678	817	11	12	41	45
شرق آسيا وجنوب شرق آسيا	1,558	1,658	372	348	355	386	831	924	1,480	1,658	188	165	263	295	738	832	13	13	21	24
أوقيانيا	250	234	101	92	81	58	68	84	226	200	47	49	54	36	40	63	13	11	39	40
أميركا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	858	843	353	340	129	148	376	356	852	833	260	249	82	102	329	310	9	9	40	41
أوروبا وأميركا الشمالية	735	624	199	129	106	74	429	421	481	542	37	53	25	36	348	383	15	12	27	21
غير محدّدة بحسب المنطقة	1,872	2,256	934	1,100	227	249	711	908	1,860	2,240	714	803	118	101	602	759	8	9	50	49
المجموع	**14,334**	**15,585**	**6,100**	**6,478**	**2,766**	**2,958**	**5,467**	**6,149**	**12,995**	**14,061**	**4,063**	**4,140**	**1,748**	**1,789**	**4,449**	**4,980**	**11**	**12**	**42**	**43**

المصدر: قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (2020) لدى لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي..

بيانات غير متاحة (…)، قيمة معدومة (-).

مجموعات البلدان المصنّفة بحسب مستوى الدخل هي المجموعات التي حددها البنك الدولي، بيد أنها تقتصر هنا على البلدان الواردة في الجدول. ويستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل في هذه المجموعات إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2019.

تخص كل البيانات المصروفات الإجمالية.

الجدول 4: المساعدة الإنمائية المخصّصة للتعليم بحسب الجهة المانحة- الجهات الثلاث المتلقّية الكبرى للمساعدة

	الجهة المانحة	المجموع			التعليم الأساسي		
		الجهة المتلقّية	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018	الجهة المتلقّية %	الجهة المتلقّية	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018	الجهة المتلقّية %
مساعدة ثنائية	إسبانيا	المغرب	6.6	12	هايتي	2.4	25
		أميركا، مساعدة إقليمية	4.7	8	غواتيمالا	0.9	9
		مساعدة ثنائية غير محدّدة	3.6	6	السنغال	0.7	7
	أستراليا	بابوا غينيا الجديدة	29.7	14	مساعدة ثنائية غير محددة	12.0	13
		أوقيانيا، مساعدة إقليمية	22.6	10	لبنان	11.4	13
		مساعدة ثنائية غير محدّدة	20.0	9	بنغلادش	9.8	11
	إستونيا	أوروبا، مساعدة إقليمية	1.1	33	ميانمار	0.0	87
		مساعدة ثنائية غير محدّدة	0.7	20	مساعدة ثنائية غير محددة	0.0	13
		جورجيا	0.5	15			
	ألمانيا	الصين	464.9	17	الأردن	36.0	21
		مصر	342.6	12	شمال أفريقيا، مساعدة إقليمية	29.5	17
		الهند	164.7	6	موزمبيق	17.4	10
	الإمارات العربية المتحدة	اليمن	1311.8	62			
		صربيا	398.0	19			
		فلسطين	177.4	8			
	إيرلندا	مساعدة ثنائية غير محدّدة	14.1	33	مساعدة ثنائية غير محددة	12.6	61
		موزمبيق	7.5	17	أوغندا	1.9	9
		أوغندا	4.7	11	الهند	0.6	3
	آيسلندا	كينيا	0.2	59	جنوب افريقيا	0.1	100
		جنوب أفريقيا	0.1	19			
		مساعدة ثنائية غير محدّدة	0.0	13			
	إيطاليا	مساعدة ثنائية غير محدّدة	26.0	21	الأردن	3.9	18
		السنغال	6.7	5	لبنان	3.4	15
		الهند	6.5	5	مساعدة ثنائية غير محددة	2.0	9
	البرتغال	تيمور- ليشتي	13.2	23	غينيا- بيساو	0.0	94
		موزمبيق	11.4	20	كابو فيردي	0.0	6
		كابو فيردي	10.3	18			
	بلجيكا	مساعدة ثنائية غير محدّدة	24.4	22	مساعدة ثنائية غير محددة	7.7	48
		جمهورية الكونغو الديمقراطية	15.9	14	فييت نام	1.4	9
		أوغندا	8.9	8	جنوب أفريقيا	1.3	8
	بولندا	أوكرانيا	57.6	62	أوكرانيا	1.1	61
		بيلاروس	20.0	22	جمهورية تنزانيا المتحدة	0.3	16
		الهند	1.3	1	أوروبا، مساعدة إقليمية	0.1	7
	الجمهورية التشيكية	أوكرانيا	0.9	11	أوكرانيا	0.2	53
		أثيوبيا	0.9	10	جمهورية سوريا العربية	0.2	47
		البوسنة والهرسك	0.5	6			
	جمهورية كوريا	مساعدة ثنائية غير محدّدة	50.0	22	مالي	4.2	8
		رواندا	14.3	6	العراق	4.0	8
		فييت نام	12.7	6	موزمبيق	3.7	7
	الدانمرك	مساعدة ثنائية غير محدّدة	93.2	66	أفغانستان	25.2	63
		أفغانستان	25.3	18	مساعدة ثنائية غير محددة	7.9	20
		بوركينا فاسو	13.5	10	ميانمار	4.4	11
	رومانيا	جمهورية مولدوفا	37.5	80	مساعدة ثنائية غير محددة	0.0	100
		صربيا	2.2	5			
		أوكرانيا	1.3	3			
	سلوفاكيا	كينيا	1.3	32	لبنان	0.4	64
		صربيا	0.9	23	كينيا	0.1	9
		لبنان	0.4	10	العراق	0.0	7
	سلوفينيا	شمال مقدونيا	3.8	33	غامبيا	0.0	100
		البوسنة والهرسك	3.8	33			
		صربيا	2.8	24			
	السويد	مساعدة ثنائية غير محدّدة	54.5	33	مساعدة ثنائية غير محددة	49.8	63
		أفغانستان	31.6	19	أفغانستان	22.7	29
		جمهورية تنزانيا المتحدة	28.6	17	جمهورية تنزانيا المتحدة	2.5	3
	سويسرا	مساعدة ثنائية غير محدّدة	22.7	16	النيجر	4.2	13
		بوركينا فاسو	14.4	10	بوركينا فاسو	3.8	12
		أفريقيا جنوب الصحراء، مساعدة إقليمية	8.0	6	مالي	3.4	11
	فرنسا	المغرب	184.1	11	مساعدة ثنائية غير محددة	22.9	22
		كاميرون	141.8	8	النيجر	8.2	8
		الجزائر	133.1	8	مالي	6.3	6
	فنلندا	موزمبيق	9.4	20	موزمبيق	7.2	36
		نيبال	5.8	13	تركيا	2.4	12
		مساعدة ثنائية غير محدّدة	5.0	11	فلسطين	2.0	10

الجدول 4: تابع

الجهة المانحة		المجموع			التعليم الأساسي		
		الجهة المتلقّية	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018	الجهة المتلقّية %	الجهة المتلقّية	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2018	الجهة المتلقّية %
	كازاخستان	أفغانستان	0.7	85			
		قيرغيزستان	0.1	9			
		منغوليا	0.0	5			
	كندا	السنغال	42.0	18	السنغال	10.6	19
		الأردن	22.8	10	أفغانستان	9.4	16
		أفغانستان	20.3	8	بنغلادش	7.5	13
	الكويت	الصين	73.0	36			
		لبنان	52.4	26			
		موريتانيا	24.5	12			
	لوكسمبورغ	النيجر	8.9	17	النيجر	3.3	45
		السنغال	7.2	14	بنغلادش	0.5	7
		كابو فيردي	5.8	11			
	ليتوانيا	أوكرانيا	1.2	41	أوكرانيا	0.1	79
		بيلاروس	1.2	38	الأرجنتين	0.0	10
		جورجيا	0.2	7	بيلاروس	0.0	6
	المجر	الأردن	7.0	11	العراق	1.0	90
		العراق	5.6	9	الجبل الأسود	0.1	5
		جمهورية سوريا العربية	4.0	6	أرمينيا	0.0	2
	المملكة المتحدة	مساعدة ثنائية غير محدّدة	328.9	19	مساعدة ثنائية غير محددة	102.9	32
		باكستان	153.7	9	باكستان	81.4	25
		بنغلادش	40.0	2	رواندا	17.8	5
	النرويج	مساعدة ثنائية غير محدّدة	184.1	47	مساعدة ثنائية غير محددة	158.7	63
		فلسطين	30.3	8	مالاوي	13.8	5
		ملاوي	19.4	5	جنوب السودان	13.7	5
	النمسا	تركيا	21.0	13	المكسيك	1.6	69
		البوسنة والهرسك	20.8	13	ألبانيا	0.2	8
		صربيا	12.7	8	مساعدة ثنائية غير محددة	0.2	8
	نيوزيلندا	توكالو	13.8	14	جزر سليمان	4.5	37
		ساموا	10.2	10	تيمور- ليشتي	3.7	30
		جزر سليمان	7.7	8	أوقيانيا، مساعدة إقليمية	1.8	15
	هولندا	مساعدة ثنائية غير محدّدة	102.7	56	مساعدة ثنائية غير محددة	59.0	52
		لبنان	25.1	14	لبنان	19.3	17
		أثيوبيا	10.9	6	جمهورية سوريا العربية	8.3	7
	الولايات المتّحدة	مساعدة ثنائية غير محدّدة	224.7	13	مساعدة ثنائية غير محددة	211.9	16
		الأردن	109.5	6	الأردن	99.4	8
		أفغانستان	83.7	5	باكستان	53.1	4
	اليابان	العراق	273.0	30	غينيا	6.5	10
		مساعدة ثنائية غير محدّدة	144.7	16	ميانمار	4.9	8
		الهند	71.8	8	نيبال	3.8	6
	اليونان	أوكرانيا	0.4	16	أوكرانيا	0.3	24
		ألبانيا	0.3	14	ألبانيا	0.3	21
		مصر	0.3	13	مصر	0.2	16
متعددة الأطراف	صندوق التنمية الافريقي	أوغندا	29.2	25			
		كينيا	16.4	14			
		أفريقيا، مساعدة إقليمية	14.8	13			
	بنك التنمية الآسيوي	بنغلادش	129.1	46	بنغلادش	67.8	80
		نيبال	46.5	17	نيبال	16.5	19
		فييت نام	26.7	9	جزر مارشال	0.5	1
	مؤسسات الاتحاد الأوروبي	مساعدة ثنائية غير محدّدة	383.1	22	مساعدة ثنائية غير محددة	131.1	47
		تركيا	153.9	9	بنغلادش	31.4	11
		أفغانستان	117.1	7	نيبال	24.0	9
	البنك الدولي (المؤسسة الدولية للتنمية)	بنغلادش	332.7	26	أثيوبيا	133.6	31
		الهند	169.9	13	بنغلادش	123.8	29
		أثيوبيا	166.0	13	الهند	47.1	11
	صندوق النقد الدولي (صناديق الائتمان المعتمدة)	غانا	188.1	15			
		كاميرون	156.3	13			
		تشاد	148.9	12			
	اليونيسيف	جمهورية الكونغو الديمقراطية	8.1	9	الهند	2.2	9
		أفغانستان	6.6	8	الصومال	0.9	4
		الهند	5.4	6	نيجيريا	0.9	4

المصدر: قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة *(2020) لدى لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.*

مسرد المصطلحات

معدل التحصيل/الانجاز عدد الأشخاص في فئة عمرية معينة حسب أعلى مستوى تعليمي بلغوه، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية (راجع **معدل إكمال التعليم**).

نسبة الالتحاق حسب العمر. التحاق فئة عمرية معينة، بغض النظر عن مستوى التعليم الذي يلتحق به التلاميذ أو الطلاب، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان من الفئة العمرية نفسها. ومن الأمثلة على ذلك المؤشر العالمي 2-2-4، وهو معدل المشاركة في التعلّم المنظم (قبل سنة واحدة من سن الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي).

معدل الإكمال/الاتمام. النسبة المئوية للأطفال الذين هم أكبر بثلاث إلى خمس سنوات من السن الرسمية للالتحاق بالصف الأخير من مرحلة تعليمية والذين بلغوا الصف الأخير من هذه المرحلة. على سبيل المثال، إن معدّل إكمال التعليم الابتدائي في بلد ما مدة المرحلة الابتدائية فيه ست سنوات والعمر الرسمي لدخول الصف الأخير هو 11 عاماً، هو النسبة المئوية لمن تتراوح أعمارهم بين 14 و16 عاماً الذين بلغوا الصف السادس.

بلد متأثر النزاعات. في سنة معينة، أي بلد يشهد 1000 حالة وفاة أو أكثر بسبب معارك عسكرية (بما في ذلك الوفيات بين المدنيين والعسكريين) خلال فترة السنوات العشر السابقة و/أو أكثر من 200 حالة وفاة بسبب القتال في سنة واحدة خلال السنوات الثلاث السابقة، وفقا لمجموعة بيانات الوفيات ذات الصلة بالمعارك في برنامج أوبسالا لبيانات الصراعات.

السعر الثابت. سعر سلعة معينة معدّلة لإزالة الأثر الإجمالي لتغيرات الأسعار العامة (التضخم) منذ سنة أساس معينة.

الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. الخدمات والبرامج التي تدعم بقاء الأطفال ونموهم ونمائهم وتعلّمهم - بما في ذلك الصحة والتغذية والنظافة الصحية والنمو المعرفي والاجتماعي والعاطفي والجسدي - منذ الولادة وحتى الالتحاق بالتعليم الابتدائي.

مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة. مؤشر يعبّر عن تحقيق الإمكانات التنموية التي تقيّم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً في أربعة مجالات هي: الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب، والنمو الجسدي والاجتماعي والعاطفي، والمعرفي. تُجمع المعلومات من خلال المسوحات العنقودية المتعددة المؤشرات التي تجريها اليونيسيف. ويعتبر أنّ الطفل على "المسار الصحيح" بشكل عام إذا كان "على المسار الصحيح" في ثلاثة على الأقل من المجالات الأربعة. وتجري حالياً مراجعة المؤشر.

مستويات التعليم وفقا للتصنيف الدولي الموحد للتعليم، وهو نظام التصنيف المصمم ليكون أداةً لجمع وتجميع وعرض مؤشرات وإحصاءات قابلة للمقارنة في مجال التعليم سواء داخل البلد الواحد أو على الصعيد الدولي. وقد تم تنقيح النظام، الذي بدأ العمل به في عام 1976، في عامي 1997 و2011.

- *التعليم ما قبل الابتدائي (المستوى صفر من التصنيف الدولي الموحد للتعليم).* برامج في المرحلة الأولى من التعليم المنظم، تهدف أساساً إلى تعريف الأطفال الصغار جداً، الذين لا يقل عمرهم عن 3 سنوات، إلى بيئة مشابهة للبيئة المدرسية وتوفير التجسير بين البيت والمدرسة. بعد إكمال هذه البرامج، يواصل الأطفال تعليمهم في المستوى الأول من التصنيف الدولي الموحد للتعليم (التعليم الابتدائي).

- *التعليم الابتدائي (المستوى 1 من التصنيف الدولي الموحد للتعليم)* برامج مصممة اساساً لتزويد التلاميذ بتعليم أساسي سليم للقراءة والكتابة والرياضيات وبفهم أولي لمواضيع مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم والفن والموسيقى.

- *التعليم الثانوي (المستوى 2 و3 من التصنيف الدولي الموحد للتعليم).* يهدف التعليم الثانوي الإعدادي عموماً إلى مواصلة البرامج الأساسية في المرحلة الابتدائية، ولكن التدريس عادةً ما يكون أكثر تركيزاً على المواد التعليمية، مما يتطلّب معلمين أكثر تخصصاً في كلّ مادة. وكثيراً ما تتزامن نهاية هذه المرحلة مع نهاية التعليم الإلزامي. وغالباً ما يكون التدريس في التعليم الثانوي الأعلى أكثر تركيزاً على المواد وعلى المعلمين أن يتمتعوا بمؤهلات أعلى أو أكثر تركيزاً على مواد معيّنة.

- *التعليم ما بعد الثانوي غير العالي (المستوى 4 من التصنيف الدولي الموحد للتعليم)* يوفّر تجارب تعليمية تعتمد على التعليم الثانوي وتخوّل الاستعداد لدخول سوق العمل والتعليم العالي.

- *التعليم العالي (المستويات 5-8 من التصنيف الدولي الموحد للتعليم).* يعتمد على التعليم الثانوي ويوفر أنشطةً تعليميةً في مجالات متخصصة من التعليم. يهدف إلى التعلم على مستوى عال من التعقيد والتخصص. وهو يشمل ما يلي:

  - المستوى 5: التعليم العالي القصير الذي يهدف إلى تزويد المشاركين بالمعارف والمهارات والكفاءات المهنية. وهو قائم على أساس عملي ومحدد مهنياً، ويهيئ الطلاب لدخول سوق العمل.

  - المستوى 6: البكالوريوس، الذي غالباً ما يهدف إلى تزويد المشاركين بالمعارف والمهارات والكفاءات الأكاديمية المتوسطة و/أو المهنية، مما يؤدي إلى شهادة أولى أو مؤهل مكافئ.

- المستوى 7: أي شهادة الماجستير أو ما يعادلها، وغالباً ما يهدف إلى تزويد المشاركين بالمعرفة الأكاديمية و/أو المهنية والمهارات والكفاءات المتقدمة، مما يؤدي إلى شهادة ثانية أو مؤهل مكافئ.

- المستوى 8: مستوى الدكتوراه أو ما يعادله، مصمم في المقام الأول ليؤدي إلى مؤهل بحثي متقدم.

التعليم من أجل التنمية المستدامة. نوع من التعليم يهدف إلى تمكين المتعلمين من التصدي بشكل بنّاء وخلّاق للتحديات العالمية الحالية والمستقبلية وبناء مجتمعات أكثر استدامةً ومرونةً.

التعليم/التثقيف على المواطنة العالمية. نوع من التعليم يهدف إلى تمكين المتعلمين من الاضطلاع بأدوار نشطة لمواجهة التحديات العالمية وحلها، ومساعدتهم على أن يساهموا بشكل استباقي في بناء عالم أكثر سلاماً وتسامحاً وشمولاً وأمناً.

الناتج المحلي الإجمالي قيمة جميع السلع والخدمات النهائية المنتجة في بلد ما في سنة واحدة.

نسبة الالتحاق الإجمالية. الالتحاق في مستوى معين من التعليم، بغض النظر عن السن، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في الفئة العمرية الرسمية المقابلة لهذا المستوى من التعليم. يمكن أن تتجاوز 100% بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخر و/ أو تكرار الصف.

معدل القبول الإجمالي. مجموع عدد الملتحقين الجدد بصفّ معين من التعليم الابتدائي، بغض النظر عن السن، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في سن الالتحاق الرسمي بالتعليم لذلك الصف.

الدخل القومي الإجمالي. قيمة جميع السلع والخدمات النهائية المنتجة فى دولة ما خلال عام واحد بالاضافة الى الدخل الذي يحصّله المقيمون من الخارج مطروحاً منه الدخل الذي يحصّله غير المقيمين.

مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. يُعتبر الأفراد على أنهم يتمتعون بهذه المهارات إذا قاموا بأنشطة معينة على الحاسوب في الأشهر الثلاثة الأخيرة: نسخ أو نقل ملف أو مجلد؛ واستخدام أدوات النسخ واللصق لتكرار المعلومات أو نقلها داخل وثيقة ما؛ وإرسال رسائل بريد إلكتروني تتضمن ملفات مرفقة؛ واستخدام صيغ حسابية أساسية في جدول البيانات؛ وتوصيل الأجهزة الجديدة وتثبيتها؛ والعثور على البرامج وتنزيلها وتثبيتها وتكوينها؛ وإنشاء عروض تقديمية إلكترونية عبر برامج العروض التقديمية؛ ونقل ملفات بين الحاسوب والأجهزة الأخرى؛ وكتابة برنامج حاسوبي باستخدام لغة برمجة متخصصة.

القدرة على القراءة والكتابة. وفقاً لتعريف اليونسكو لعام 1958، يشير المصطلح إلى قدرة الفرد على القراءة والكتابة وفهم بيان قصير بسيط يتعلّق بحياته اليومية. وقد تطوّر مفهوم القدرة على القراءة والكتابة منذ ذلك الحين ليضم عدة مجموعات من المهارات كل مجموعة مبنية على سلّم مستويات إتقان مختلفة وكلّ منها يخدم أغراضاً مختلفة.

معدّل القراءة والكتابة. عدد الملمين بالقراءة والكتابة في فئة عمرية معينة، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية.

- البالغون. عمرهم 15 سنةً وما فوق.

- الشباب. تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنةً.

الحد الأدنى من مستوى الكفاءة. معيار المعرفة الأساسية في الرياضيات والقراءة، يقاس من خلال تقييمات التعلّم. إلى أن يحين الوقت الذي يقرّ فيه المجتمع الدولي أو البلدان معايير مشتركة، يتم استخدام تعاريف الحد الأدنى من الكفاءة التي تنشرها الوكالات المتخصصة في تقييمات التعلم عبر الوطنية.

معدل الحضور الصافي. عدد الطلاب في الفئة العمرية الرسمية لمرحلة تعليمية معينة الذين يلتحقون بالتعليم في هذه المرحلة، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في تلك الفئة العمرية.

صافي معدل الالتحاق. التحاق الفئة العمرية الرسمية لمرحلة أو مستوى تعليمي معين، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في هذه الفئة العمرية. هناك نوعان إضافيان لهذا المؤشر:

- معدل الالتحاق الصافي المعدّل. التحاق الفئة العمرية الرسمية لمرحلة أو مستوى تعليمي معيّن *سواء في ذلك المستوى أو في المستويات المذكورة أعلاه*، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في تلك الفئة العمرية.

- مجموع صافي معدل الالتحاق. التحاق الفئة العمرية الرسمية *في أي مستوى من مستويات التعليم*، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في هذه الفئة العمرية.

الملتحقون/ الداخلون الجدد. الطلاب الذين يلتحقون بمستوى معين من التعليم لأوّل مرة؛ الفرق بين الملتحقين والراسبين في الصف الأول من المرحلة أو المستوى التعليمي.

معدل الذين لم يلتحقوا بالتعليم قط. النسبة المئوية للأطفال الذين تجاوزوا سن الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي بثلاث إلى خمس سنوات والذين لم يذهبوا قط إلى المدرسة. على سبيل المثال، في بلد يكون فيه سن الدخول الرسمي 6 سنوات، يتم حساب المؤشر فوق الفئة العمرية من 9 إلى 11 سنة.

عدد الأطفال خارج المدرسة. الأطفال غير الملتحقين بالتعليم، من المجموعات السكانية التالية:

- الأطفال في سن المدرسة الابتدائية الرسمية.

- المراهقون في سن التعليم الإعدادي الرسمي.
- الشباب في سن التعليم الثانوي الأعلى الرسمي.

معدل الأطفال خارج المدرسة. الأطفال من الفئة العمرية الرسمية لمستوى تعليمي معيّن غير الملتحقين بالتعليم، معبراً عنهم كنسبة مئوية من السكان في تلك الفئة العمرية.

معدّل الأطفال فوق السنّ المحدد للصف. النسبة المئوية للطلاب في كلّ مرحلة من مراحل التعليم (الابتدائي والإعدادي والثانوي العالي) الذين تجاوزوا السن المحدد لصفهم بسنتين أو أكثر.

مؤشر التكافؤ. مقياس لعدم المساواة يُعرّف بأنه نسبة قيم مؤشر من مؤشرات التعليم لفئتين من السكان. عادةً، يكون البسط هو القيمة التي سجلتها المجموعة التي تعاني من الحرمان فيما يكون القاسم هو القيمة التي سجلتها المجموعة التي تتمتع بالميزات. تشير قيمة المؤشر بين 0.97 و1.03 إلى تحقق التكافؤ. وتشير القيمة التي تقل عن 0.97 إلى وجود تفاوت لصالح المجموعة التي تتمتع بالميزات. وتشير القيمة فوق 1.03 إلى وجود تفاوت لصالح الفئة التي تعاني من الحرمان. ويبلغ مؤشر التكافؤ المعدل التماثل حول 1 ويقتصر على نطاق بين 0 و2. و تعرّف المجموعات من خلال:

- نوع الجنس. نسبة قيم الإناث إلى قيم الذكور لمؤشر معين.
- الموقع. نسبة القيم الريفية إلى القيم الحضرية لمؤشر معين.
- الثروة/الدخل. نسبة قيم المجموعة ال20% الأفقر إلى قيم المجموعة ال20% الأثرى من مؤشر معين.

المؤسسات الخاصة. المؤسسات التي لا تديرها السلطات العامة بل تديرها وتراقبها هيئات خاصة، سواء لغايات ربحية أم لا، على غرار المنظمات غير الحكومية أو الهيئات الدينية أو مجموعات المصالح الخاصة أو المؤسسات أو المؤسسات التجارية.

الإنفاق العام على التعليم. مجموع النفقات الجارية والرأسمالية على التعليم من جانب الحكومات المحلية والإقليمية والوطنية المخصصة للمؤسسات العامة والخاصة.

نسبة التلاميذ إلى المدرسين. متوسط عدد التلاميذ لكل معلم في مستوى معين من التعليم.

تكافوء القوة الشرائية. تسوية لسعر الصرف تأخذ بالحسبان الفروق في الأسعار بين البلدان مما يسمح بإجراء مقارنات دولية للناتج والدخل الحقيقيين.

معلّم مؤهل . معلم يتمتع بالحد الأدنى من المؤهلات الأكاديمية اللازمة للتدريس في مستوى معين من التعليم في بلد معين.

معدّل استنزاف/تناقص المعلمين. عدد المعلمين في مستوى معين من التعليم الذين يتركون المهنة في سنة دراسية معينة معبراً عنه كنسبة مئوية من المعلمين في ذلك المستوى وفي تلك السنة الدراسية.

التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني. البرامج المصممة أساساً لإعداد الطلاب لمباشرة مهنة أو صنعة معينة (أو فئة من المهن أو التجارات).

معلّم مدرّب. معلّم استوفى على الأقل الحد الأدنى من متطلبات تدريب المعلمين المنظم (قبل الخدمة أو أثناءها) للتدريس في مستوى تعليمي معيّن وفقاً للسياسة أو القانون الوطني.

معدّل الانتقال. عدد الملتحقين الجدد بالصف الأول من إحدى المراحل التعليمية في سنة معيّنة، معبراً عنه كنسبة مئوية من عدد الطلاب الملتحقين بالصف النهائي من المرحلة التعليمية السابقة في السنة السابقة والذين لا يكررون ذلك الصف في السنة التالية.

مصطلحات خاصة بالشمول

القدرة. المواهب أو المهارات أو الكفاءات الفردية في مجال معيّن.

النفاذ/إمكانية الوصول. تستخدم للمرافق والخدمات وتشير إلى قدرة الوصول إليها ودخولها أو استخدامها من قبل الأشخاص ذوي الإعاقة بسهولة على غرار أي شخص آخر.

التكييف. تغيير في المناهج الدراسية أو طريقة التدريس أو التقييم أو البيئة أو المعدات التي تسمح لذوي الإعاقة بالوصول إلى المحتوى و/ أو إكمال مهام معيّنة من دون تغيير ما يتم تدريسه. والتكييف يسمح للطلاب ذوي الإعاقة بمتابعة دروسهم بشكل عادي.

التمييز الإيجابي. تدابير ترمي إلى تعزيز وصول أعضاء مجموعات معيّنة إلى الخدمات على غرار أعضاء المجموعات الأخرى.

التقييم. عمليّة تحديد واختيار وتصميم وجمع وتحليل وتفسير واستخدام المعلومات حول مستوى إنجاز الطالب وتطوره في المجالات الأكاديمية أو السلوكية أو الاجتماعية.

التكنولوجيا المساعدة. المعدات والأجهزة والتجهيزات والخدمات والأنظمة والعمليات والتعديلات على البيئة التعليمية التي يستخدمها الأشخاص ذوو الإعاقة للتغلّب على الحواجز الاجتماعية وحواجز البنية التحتية وغيرها من العوائق التي تحول دون تحقيق استقلالية التعلّم والمشاركة الآمنة والسهلة في أنشطة التعلّم والمشاركة الكاملة في المجتمع.

الخلفيّة. التعليم والخبرة والظروف الاجتماعية الفردية.

المناهج الدراسية. وصف ماذا ولماذا وكيف يجب أن يتعلّم الطلاب بطريقة منهجية ومتعمدة. يشير هذا التعريف إلى ما يكتب خلال عمليّة تصميم المناهج الدراسية وتطويرها، ولكنّ سوء الفهم أو الاختلافات أو نقص الموارد هي عوامل قد تؤدي إلى اختلاف تنفيذ المناهج على مستوى المدرسة عن النوايا الأصلية. على سبيل المثال:

- يشير *المنهج المطبق* إلى التعلم الذي يختبره الطلاب، بما في ذلك المعرفة ووجهات النظر التي يجلبها المتعلمون وقدرتهم على التعلّم وتفاعلهم مع المنهج الدراسي.
- يشير *المنهج الخفي* إلى تجارب الطلاب في المدرسة خارج هيكل المنهج الرسمي، مثل الرسائل التي تنشرها المدرسة أو النظام التعليمي بشأن القيم والمعتقدات والسلوكيات والمواقف، والتي قد تكمّل أو تقوّض المنهج الدراسي من حيث النية أو التنفيذ.

تأخر النمو. التأخر في الوصول إلى مرحلة طبيعية من النموّ، مثل الجلوس أو التحدث.

الإعاقة. محدودية في مجال وظيفي واحد أو متعدد (مثل المشي أو الرؤية)، على طيف يمتد من بسيط إلى شديد، تنشأ عن تفاعل بين قدرة الشخص الجوهرية والعوامل البيئية والشخصية التي تعوق مشاركته الكاملة والفعّالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين.

التمييز. الفشل في معاملة الاشخاص على قدم المساواة.

التنوّع. وجود أشخاص من خلفيات وقدرات وهويات مختلفة في مجموعة واحدة.

المساواة. حالة أو نتيجة يتمتع فيها أعضاء المجموعة كافةً بنفس المدخلات أو المخرجات أو النتائج من حيث المركز والحقوق والمسؤوليات.

الإنصاف. عملية أو إجراءات تهدف إلى ضمان تحقيق المساواة.

الاقصاء/ الاستبعاد. أي شكل من أشكال منع النفاذ بشكل مباشر أو غير مباشر.

التعبير الجنساني. التعبير الفردي عن نوع الجنس من خلال الاسم والملابس وأسلوب المشي والتحدث والتواصل والأدوار المجتمعية والسلوك العام.

الهوية الجنسانية. تجربة داخلية وفردية عميقة لنوع الجنس قد تتوافق أو لا تتوافق مع نوع الجنس الذي تمّ تعيينه عند الولادة.

تحديد الهوية. التعرّف أو الكشف عن احتياجات تعليمية خاصة للطفل أو الطالب.

الهوية. الصفات التي يتمتع بها شخص أو مجموعة ما والتي تميّزه أو تميّزها عن الآخرين.

قصور. مشكلة في وظيفة الجسم أو بنيته.

الشمول. عمليّة تتكوّن من إجراءات وممارسات تتبنى التنوّع وتبني شعوراً بالانتماء، مبنيةً على الاعتقاد بأنّ كل شخص له قيمة وإمكانات ويجب احترامه.

التعليم الشامل. تعليم يعزز الاحترام والقيمة المتبادلين لجميع الأشخاص ويبني بيئات تعليمية تعكس فيها مقاربات التعلّم والثقافة المؤسسية والمنهج المطبّق قيمة التنوع.

خطة تعليم فردية. خطة مكتوبة تحدد مستوى الأداء الحالي للطالب إضافةً إلى الأهداف والغايات الذي يسعى إلى تحقيقها والخدمات والجداول الزمنية لتحقيق تلك الأهداف والغايات.

الدمج/الادماج. عمليّة وضع ذوي الإعاقة في مؤسسات تعليمية عادية يمكنهم التكيّف مع متطلباتها المعيارية.

التعليم العادي. بيئات تعليم عادية يتعلّم فيها الطلاب من مختلف الخلفيات والهويات والقدرات معاً.

المهمشون. مجموعة داخل ثقافة أو سياق أو تاريخ معيّن معرّضة لخطر الاقصاء والتمييز بسبب اختلاف خصائصها أو أسسها. في هذا التقرير يتم استخدام هذا المصطلح ومصطلح المحرومين **كمرادفين**.

التكييف. تغيير المناهج الدراسية أو التدريس أو التقييم الذي يتمّ فيه تغيير المحتوى والتوقعات المتعلقة بالتعلّم للطلاب ذوي الإعاقات الذهنية.

الفصل. للطلاب الذين يحملون خصائص معيّنة من حيث الخلفية أو الهوية أو القدرة، توفير التعليم في فصول منفصلة أو في مدارس منفصلة عن الطلاب الآخرين الذين لا يحملون هذه الخصائص.

الميول الجنسي. القدرة على الانجذاب العاطفي والجنسي العميق وإقامة العلاقات الحميمة والجنسية مع أفراد من نوع جنس مختلف أو من نفس نوع الجنس أو ممن يحملون أكثر من نوع جنس واحد.

خاص. تقال عن البيئات التعليمية حيث يتعلّم الطلاب من ذوي الإعاقات و/أو من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل منفصل عن أولئك الذين ليس لديهم احتياجات خاصة أو إعاقات.

حاجات تعليمية خاصة. صعوبات التعلم و/أو الإعاقة التي قد تتطلب دعم تعليمياً خاصاً. ويقوم كلّ بلد بتحديد هذه الاحتياجات بشكل مختلف عن بلد آخر.

التصميم العام. تصميم المنتجات والبيئات والبرامج والخدمات بحيث يمكن للجميع استخدامها إلى أقصى حدّ ممكن، من دون الحاجة إلى التكييف أو التصميم المتخصص

التصميم العام للتعلّم. تصميم المنهج بطريقة تمنح جميع الأفراد فرص تعلّم متساوية.

مبدأ عدم الرفض. مبدأ ينص على أنّ لكل فرد الحق في التعليم بغض النظر عن ظروفه

التعليم الشامل للجميع:

الجميع بلا استثناء

ينظر *التقرير العالمي لرصد التعليم* لعام 2020 في الآليات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تميز ضد الأطفال والشباب والبالغين الضعفاء، 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 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*، وتصف المواصفات التعليمية كيفية مقاربة البلدان للتعليم الشامل، وتعمل كمصدر للحوار على مستوى السياسات. ويوفر تطور التعليم 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 رحُ بّ 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

التعليم الجيد

أهداف التنمية المستدامة

9 789236 001005

www.unesco.org/publishing • www.unesco.org/gemreport