منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

مبادئ توجيهية بشأن التعليم الجامع

مبادئ توجيهية
بشأن التعليم الجامع

المحتويات

تصدير ٤

الجزء الأول – التعليم الجامع: مسوغاته وتطوراته ٥

أولاً–١ المقدمة ٥

أولاً ١,١ السياق ٥

أولاً ١,٢ الأهداف والمسوغات ٧

أولاً ١,٣ نية الوثيقة ٨

أولاً–٢ النهج الجامع في التعليم ٩

أولاً ٢,١ ما هو التعليم الجامع؟ ٩

أولاً ٢,٢ الترابط بين التعليم الجامع والتعليم الجيد ١٠

أولاً ٢,٣ التعليم الجامع وفعالية التكاليف ١١

الجزء الثاني – تطوير السياسات ١٥

ثانياً– ١ تنمية النظم التعليمية الجامعة ١٥

ثانياً– ٢ التحديات المطروحة أمام صناع السياسات ١٧

ثانياً ٢,١ تغيير المواقف باعتباره شرطاً مسبقاً لفعالية رسم السياسات ١٩

ثانياً ٢,٢ استحداث منهج دراسي جامع ١٩

ثانياً ٢,٣ المعلمون وبيئة التعلّم ٢١

ثانياً ٢,٤ دعم عملية رسم السياسات ٢٢

الملحق ١ أهداف التعليم للجميع ٣١

الملحق ٢ الأهداف الإنمائية للألفية ٣٢

الملحق ٣ الاتفاقيات والإعلانات والتوصيات ذات الصلة بالتعليم الجامع ٣٣

البيليوغرافيا والمراجع ٣٦

تصدير

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالتعليم الجامع من حيث مفهومه وممارساته، وثمة اتجاه متزايد على الصعيد الدولي إلى فهم العبارة في إطار أوسع واعتبار التعليم الجامع إصلاحاً يدعم التنوع ويحتفي به بين جميع الدارسين[(١)].

والتعليم الجامع هو عملية غايتها تحويل المدارس وسائر مراكز التعلّم إلى أماكن تقدم خدماتها إلى الأطفال كافة، بمن فيهم الفتيات والصبيان، والطلاب المنتمون إلى الأقليات الإثنية واللغوية، وسكان الريف، والمصابون بفيروس ومرض الإيدز، والذين يعانون من إعاقات أو من صعوبات في التعلّم، كما توفر فرص التعلّم لجميع اليافعين والراشدين. وهو يستهدف القضاء على الاستبعاد المتولد عن المواقف السلبية إزاء التنوع العرقي والاجتماعي والإثني واللغوي والديني والجنساني وتنوع الميول الجنسية والقدرات الذاتية، وعن عدم مراعاة هذا التنوع. وتجري عملية التعلّم في سياقات متنوعة، نظامية وغير نظامية، كما تجري داخل الأسرة وفي المجتمع الأوسع. فالتعليم الجامع ليس إذن قضية ثانوية بل هو عامل أساسي لتوفير تعليم عالي الجودة لجميع الدارسين ولتنمية المزيد من المجتمعات الاستيعابية. والتعليم الجامع ذو أهمية جوهرية من أجل تحقيق الإنصاف الاجتماعي كما أنه من المقومات الأساسية للتعلّم مدى الحياة.

وقد أحرز تقدم ملموس صوب بلوغ أهداف التعليم للجميع كما يشهد بذلك ارتفاع نسب الالتحاق بالتعليم ومعدلات القيد في العديد من البلدان والمناطق، ولكن من الواضح أنه لا بد من استراتيجيات وأساليب جديدة لكي يتسنى إيصال التعليم إلى الأطفال الذين لا يزالون خارج المدارس والبالغ عددهم ٧٥ مليون طفل في العالم[(٢)] وإلى الراشدين الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية للقرائية البالغ عددهم ٧٧٤ مليون راشد، ناهيك عن الأعداد الغفيرة من الملتحقين بالمدارس ولكنهم لا يحصلون بالضرورة على تعليم جيد[(٣)]. أما من منظور السياسات، فإن التعليم الجامع يقتضي اعتماد نهج شامل إزاء إصلاح التعليم وتغيير الطريقة التي تتصدى فيها النظم التعليمية لقضية الاستبعاد. وبدون اعتماد استراتيجيات وطنية موحدة وواضحة، سيتعذر على عدد كبير من البلدان تحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥ مما سيعوق أيضاً إلى حد كبير تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية.

وقد نوقشت هذه المبادئ التوجيهية في اجتماع عقد على هامش مؤتمر التربية الدولي بجنيف في تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٠٨. قد أودعنا هذه النسخة النهائية خلاصة للتوصيات الصادرة بهذا الصدد وكلنا أمل في أن تصبح مصدراً يرجع إليه صناع السياسات والمعلمون والدارسون وقادة المجتمع المحلي وسائر أعضاء المجتمع المدني في مساعيهم الرامية إلى تطوير استراتيجيات أكثر فعالية من أجل تحقيق أهداف التعليم للجم

نيكلاس بيرنيت

مساعد المدير العام للتربية

(١) Kugelmass. 2004 *What is a Culture of Inclusion*? School of Education and Human Development Binghamton University, USA

(٢) اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، ٢٠٠٨، «التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥: هل سنحقق هذا الهدف؟»، باريس، اليونسكو.

(٣) المصدر السابق

الجزء الأول

التعليم الجامع : مسوغاته وتطوراته

أولا–١ المقدمة

أولاً ١,١ السياق

في عالم اليوم السائر بخطى حثيثة على طريق العولمة وحيث الفوارق في توزيع الدخل تزداد اتساعاً ويعيش ٦٠٪ من البشر بأقل من ٦٪ من الدخل العالمي وحيث يعيش نصف سكان العالم بأقل من دولارين يومياً ويعيش أكثر من مليار نسمة بأقل من دولار واحد في اليوم، بات «الفقر يشكل خطراً على السلام»(٤). فالفقر وغيره من عوامل الاستبعاد يؤثر تأثيراً بالغاً على التعليم. وبعد التقدم الذي أحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية والذي يشهد به انخفاض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس وزيادة معدلات القيد، تتركز الجهود الآن على أولئك الذين لا يزالون خارج المدارس أو يصعب الوصول إليهم(٥) ، ويوجه المزيد من الاهتمام للأعداد الكبيرة من الأطفال والشباب الملتحقين بالمدارس ولكنهم مستبعدون من التعلّم ويحتمل ألا يكملوا مرحلة التعليم الابتدائي، أو أولئك الذين لا يتلقون تعليماً جيد النوعية.

ويبلغ اليوم عدد الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي وغير الملتحقين بالمدارس ٧٥ مليون طفل أكثر من نصفهم من الفتيات. ويعيش سبعة من كل عشرة منهم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أو في جنوب وغرب آسيا. ويعد الفقر والتهميش أهم أسباب الاستبعاد في معظم أرجاء العالم (انظر الشكل ١). وفرص التعليم المتاحة لأطفال الأسر الريفية والمجتمعات النائية وأطفال الأحياء الفقيرة في المدن أقل من الفرص المتاحة لغيرهم. ويعيش نحو ٣٧٪ من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في ٣٥ دولة صنفتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في فئة الدول الضعيفة(٦)، ولكن هذه الفئة لا تشمل كل المناطق التي تعيش أوضاع النزاع أو ما بعد النزاعات وما بعد الكوارث، وحيث الأطفال والشباب معرضون بشدة لخطر الحرمان من التعليم.(٧)

ولا يزال الأطفال ذوو الإعاقات يعانون بشدة من ظاهرة الاستبعاد من التعليم فهم يمثلون ثلث العدد الإجمالي للأطفال غير الملتحقين بالمدارس. ومن المجموعات المتأثرة أيضاً بهذه الظاهرة الأطفال العاملون، والأطفال المنتمون إلى جماعات السكان الأصليين، والسكان الريفيون، والأقليات الإثنية، وأطفال الرحل، والأطفال المتأثرون بفيروس ومرض الإيدز (انظر الشكل ٢). وتلعب مسألة الجنسين أيضاً دوراً هاماً في جميع الأحوال.

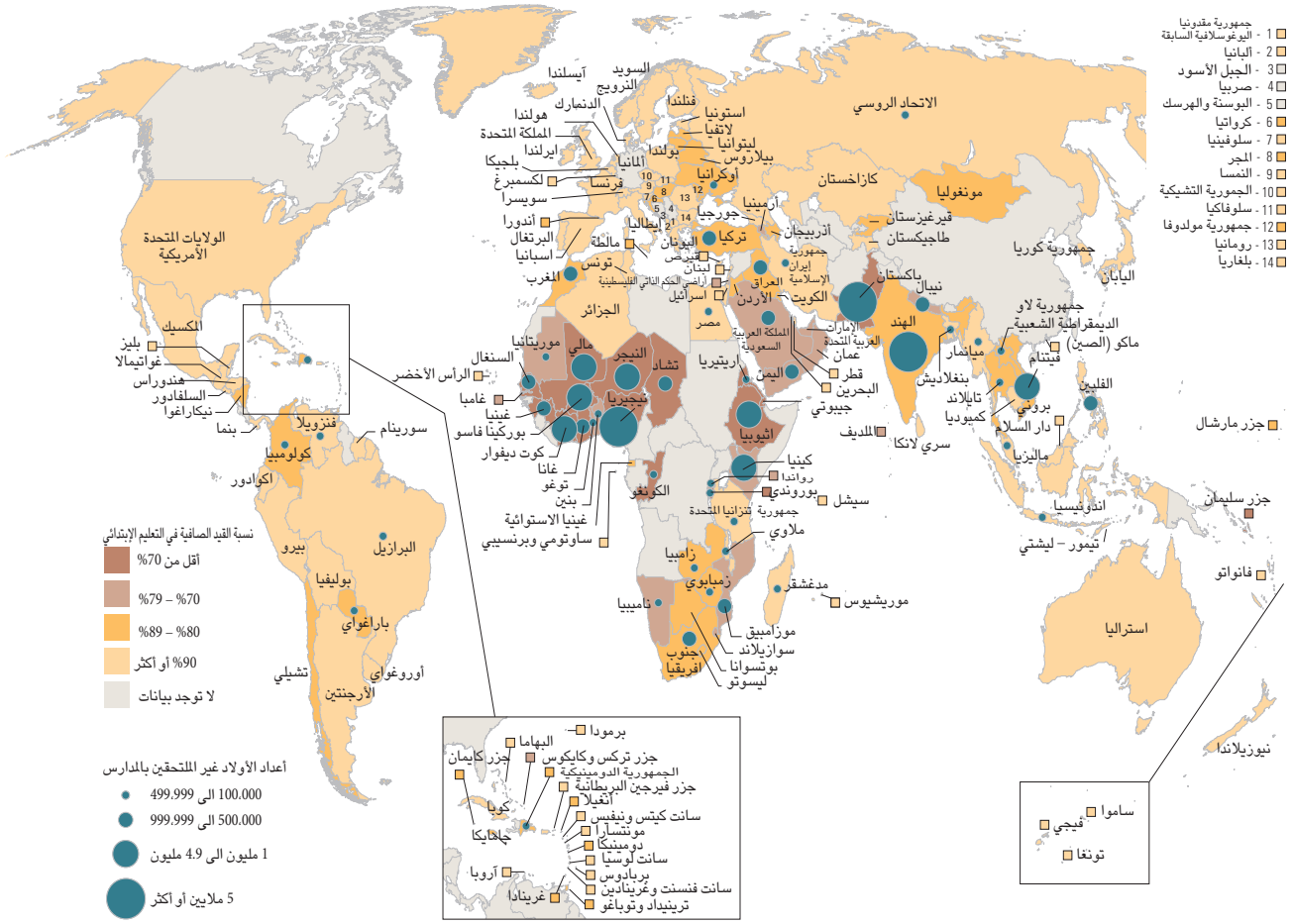
(٤) كلمة محمد يونس، الحائز على جائزة نوبل للسلام لعام 2006، أمام اللجنة النرويجية لجائزة نوبل، أوسلو.

(٥) راجع الملحق 1 للاطلاع على أهداف التعليم للجميع والملحق 2 للاطلاع على الأهداف الإنمائية للألفية

(٦) OECD. 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris, OECD

(٧) UNESCO. 2008. Every learner counts: 10 questions on inclusive quality education. www.unesco.org/education/inclusive

الشكل ١: نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي وأعداد الأطفال المتسربين من المدارس، ٢٠٠٥



المصدر: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، ٢٠٠٨، الخريطة ٢، الصفحة ٥٠.

ومن ناحية أخرى فإن ما لا يقل عن ٧٧٤ مليون راشد في العالم لا يزالون يفتقرون إلى مهارات القرائية الأساسية ويعيش أكثر من ثلاثة أرباعهم في خمسة عشر بلداً فقط [٨]. وفي الوقت ذاته يلاحظ في البلدان الأكثر ثراء، على الرغم من وفرة الموارد، أن الكثير من الشباب يتركون المدرسة قبل الحصول على مؤهلات مجدية، بينما يتواجد آخرون في بيئات منفصلة عن التعليم العادي ويفضل البعض التوقف عن التعليم إذ يعتبرون أن ما يتعلمونه في المدرسة لا يمتّ بصلة لحياتهم اليومية.

وإن إتاحة فرص التعليم لجميع الأطفال والشباب أمر بالغ الأهمية ولكن لا يقل عنه أهمية تمكينهم من المشاركة الكاملة في الحياة المدرسية ومن تحقيق النتائج المنشودة من تجاربهم التعليمية. وفي حين أن الأداء الأكاديمي في موضوع محدد غالباً ما يستخدم كمؤشر لقياس نتائج التعلّم، فإن «التحصيل التعليمي» ينبغي فهمه في إطار أوسع باعتباره مجموعة القيم والمواقف والمعارف والمهارات التي يكتسبها المرء لمواجهة التحديات المطروحة أمام المجتمعات الحديثة. وينبغي أن تتاح للكبار أيضاً فرص التعلّم حيث أن السعي إلى تحقيق التعليم الجامع إنما يرمي في نهاية المطاف إلى تمكين الفرد من المشاركة الفعلية في المجتمع واستثمار كامل طاقاته.

(٨) التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥، هل سنحقق هذا الهدف؟ التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، ٢٠٠٨؛ باريس، اليونسكو

الشكل ٢: أمثلة عن الجماعات المستبعدة من التعليم و/أو المهمشة فيه

إن العمل على تعزيز التعليم الجامع يعني حفز النقاش وتشجيع المواقف الإيجابية وتحسين الأطر التعليمية والاجتماعية من أجل تلبية الاحتياجات المستجدة في مجال البنى التعليمية وحوكمة التعليم. وهو يقتضي تحسين الموارد والعمليات والبيئات بهدف تعزيز التعلّم على مستوى الدارسين في البيئة التي يتعلمون فيها وعلى مستوى النظام التعليمي لدعم التجربة التعليمية بكاملها. ويرتهن ذلك بإرادة الحكومات وقدرتها على اعتماد سياسات لصالح الفقراء والعمل على تحقيق الإنصاف في الإنفاق العام على التعليم، وتنمية الروابط بين القطاعات، والتعامل مع التعليم الجامع باعتباره من العناصر المكونة للتعلم مدى الحياة.

أولا– ١,٢ الأهداف والمسوّغات

تستهدف هذه المبادئ التوجيهية مساعدة البلدان على إيلاء مزيد من الاهتمام للتعليم الجامع في استراتيجياتها وخططها التعليمية، وتبني التعليم الجامع في مفهومه الموسع، وتسليط الضوء على المجالات الواجب إيلاؤها عناية خاصة من أجل النهوض بالتعليم الجامع، وتعزيز عملية وضع السياسات.

والواقع أن إطار عمل داكار[٩] هو الذي مهد الطريق أمام التعليم الجامع باعتباره من الاستراتيجيات الأساسية الكفيلة بمواجهة تحديات التهميش والاستبعاد استجابة للمبدأ الأساسي الذي تقوم عليه مبادرة التعليم للجميع، أي ضرورة إتاحة فرص التعلّم لجميع الأطفال واليافعين والراشدين.

وثمة تحدّ مشترك تواجهه المناطق المتقدمة والنامية على حد سواء يتمثل في كيفية العمل على أن يحصل جميع الدارسين بصورة متكافئة على تعليم عالي الجودة. والاستبعاد يمكن أن يبدأ في أولى سني الحياة. ولا بد إذن من رؤية شاملة للتعليم، مع الإقرار بأهمية برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة لزيادة رفاه الأطفال وتحضيرهم للتعليم الابتدائي وزيادة فرص نجاحهم في المدرسة. وإذا لم تتح للأطفال فرصة تنمية قدراتهم من خلال التعليم، فسوف تتعرض أسرتهم الحالية والمقبلة للبقاء في حالة الفقر أو للتردي في الفقر المزمن. وبناء على ذلك فإن ربط التعليم الجامع بأهداف التنمية الأوسع يسهم في تطوير وإصلاح النظم التعليمية، وفي التخفيف من حدة الفقر، وتحقيق جميع الأهداف الإنمائية للألفية.

(٩) اليونسكو، ٢٠٠٠. المنتدى العالمي للتربية .إطار عمل داكار «التعليم للجميع: الوفاء بالتزاماتنا الجماعية». باريس، اليونسكو.

أولاً– ١,٣ بنية الوثيقة

تنقسم هذه الوثيقة إلى جزأين. يشرح الجزء الأول ملاءمة التعليم الجامع للسياق الحالي ويصف العلاقة بين التعليم الجامع وأهداف التعليم للجميع. ويقدم الجزء الثاني عرضاً عاماً للعناصر الرئيسية التي تتيح التحول إلى التعليم الجامع مع التركيز خاصة على التدريس الاستيعابي وعلى دور المعلمين وسائر المربين وموظفي الدعم غير القائمين بالتعليم والمجتمعات المحلية والآباء. كما يوفر بعض الأدوات البسيطة التي يمكن أن يستخدمها صناع السياسات ومخططو التربية لإجراء تحليل سريع للخطط التعليمية الرامية إلى تحقيق التعليم الجامع.[١٠]

أولا– ٢ النهج الجامع في التعليم

أولاً– ٢,١ ما هو التعليم الجامع؟

إن الإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع الذي اعتمد في جومتيين، تايلاند، (١٩٩٠) حدد الرؤية العامة في هذا الصدد، وهي: تعميم الانتفاع بالتعليم على جميع الأطفال واليافعين والراشدين وتعزيز الإنصاف. وهذا يعني التصرف بشكل استباقي لاستجلاء العقبات التي تحول دول انتفاع الكثيرين بالفرص التعليمية وتحديد الموارد اللازمة للتغلب على هذه العقبات.

والتعليم الجامع هو عملية يراد بها تعزيز قدرة النظام التعليمي على الوصول إلى جميع الدارسين، ويمكن فهمه بالتالي على أنه استراتيجية أساسية لتحقيق التعليم للجميع. وكمبدأ عام، ينبغي أن تسترشد به كل سياسات التعليم وممارساته بدءاً من الإقرار بأن التعليم هو حق أساسي من حقوق الإنسان وأنه المنطلق نحو مجتمع أكثر عدلاً ومساواة. وقد أعطى المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: فرصه ونوعيته، الذي عقد في سلامنكا، بإسبانيا، في حزيران/يونيو ١٩٩٤ دفعة قوية للتعليم الجامع. فقد شارك فيه أكثر من ٣٠٠ ممثل لـ ٩٢ حكومة و٢٥ منظمة دولية تدارسوا التحولات الأساسية المطلوبة على صعيد السياسات من أجل تعزيز أسلوب التعليم الجامع، ومن ثم تمكين المدارس من تقديم خدماتها لجميع الأطفال، ولا سيما للأطفال ذوي الحاجات التعليمية الخاصة.

وعلى الرغم من أن مؤتمر سلامنكا ركز بالدرجة الأولى على تعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، فقد خلص إلى نتيجة مؤداها أنه :«ليس بوسع تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة – الذي يعد قضية تهم بلدان الشمال بقدر ما تهم بلدان الجنوب – أن يحرز تقدماً في معزل عن غيره، وإنما عليه أن يشكل جزءاً من استراتيجية تربوية شاملة بل ومن السياسات الاجتماعية والاقتصادية الجديدة، ومن ثم فهو يقتضي إدخال إصلاحات هامة على المدرسة العادية».[١١]

ولا يمكن إيجاد نظام تعليمي «جامع» حقاً إلا إذا تعزز المنحى الجامع للمدارس العادية، أي إذا ما أصبحت أقدر على تعليم جميع أطفال المجتمعات التي تخدمها وقد أعلن المؤتمر: «إن المدارس العادية التي تأخذ هذا المنحى الجامع هي أنجع وسيلة لمكافحة مواقف التمييز وإيجاد مجتمعات حفية وإقامة مجتمع متسامح وبلوغ هدف التعليم للجميع، وأن هذه المدارس توفر فضلا عن ذلك تعليماً مجدياً لغالبية التلاميذ، وترفع مستوى كفاءتهم مما يترتب عليه في آخر المطاف فعالية تكاليف النظام التعليمي برمته» (ص٩).

وجرى التأكيد من جديد على هذه الرؤية في المنتدى العالمي للتربية الذي انعقد في داكار في نيسان/أبريل ٢٠٠٠ لاستعراض التقدم المحرز منذ عام ١٩٩٠، وأعلن أن التعليم للجميع يجب أن يأخذ في الحسبان احتياجات الفقراء والمحرومين، بمن فيهم الأطفال العاملون وسكان المناطق الريفية النائية والسكان الرحّل والأقليات الإثنية واللغوية، والأطفال والشباب والكبار الذين يعانون من النزاعات ومن فيروس ومرض الإيدز ومن الجوع وسوء الأحوال الصحية، وذوو الإعاقات أو الاحتياجات التعليمية الخاصة. كما شدد على ضرورة إيلاء اهتمام خاص للفتيات والنساء.

فالاستيعاب هو إذن عملية يقصد بها الاستجابة لتنوع احتياجات جميع الأطفال واليافعين والراشدين وتلبية هذه الاحتياجات من

(١٠) اليونسكو، ٢٠٠٨أ. للاطلاع على أداة أكثر تخصصاً لرسم السياسات تتناول أربعة مجموعات من المستبعدين من التعليم : هم المستبعدون على أساس الجنس، مع إشارة خاصة إلى الفتيات، والأطفال العاملون، والأطفال المصابون بفيروس ومرض الإيدز، والأطفال ذوو الإعاقات.

(١١) اليونسكو، ١٩٩٤. بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. باريس، اليونسكو/وزارة التربية في إسبانيا.

خلال زيادة مشاركتهم في التعليم وفي الحياة الثقافية وفي المجتمعات المحلية، والحد من ظاهرة الاستبعاد في التعليم ومن التعليم. وهو يفترض تغيير وتعديل المضامين والأساليب والبنى والاستراتيجيات في ظل رؤية مشتركة تشمل جميع الأطفال من فئة عمرية معينة، وبناء على اقتناع راسخ بأن مسؤولية تعليم جميع الأطفال تقع على عاتق النظام التعليمي العادي.[١٢]

وتوجد عدة مسوغات للعمل في هذا الاتجاه. منها أولاً المسوغ التعليمي: فمطالبة المدارس باستيعاب جميع الأطفال يعني أنه يتعين عليها أن تطور أساليب في التدريس تستجيب للاختلافات بين الأفراد ومن ثم يستفيد منها جميع الأطفال. وثانيا هناك مسوغ اجتماعي: فالمدارس الجامعة قادرة على تغيير المواقف إزاء التنوع عن طريق تعليم جميع الأطفال معاً ومن ثم وضع الأسس لبناء مجتمع عادل وغير تمييزي. وهناك ثالثا المسوغ الاقتصادي: إذ أن إنشاء وصيانة مدارس تقدم التعليم لجميع الأطفال أقل تكلفة من إقامة شبكة معقدة من المدارس التي تختص بمجموعات مختلفة من الأطفال.

وقد تجدد التأييد الدولي للتعليم الجامع من خلال المادة ٢٤ من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة المعتمدة عام ٢٠٠٦ والتي تؤيد التعليم الجامع، والوثيقة التقنينية الجديدة الخاصة بحماية لغات السكان الأصليين[١٣]. ويعرض الملحق ٣ مجموعة من أهم الوثائق التقنينية ذات الصلة بالتعليم الجامع والتي ترسي الأساس اللازم لتطوير السياسات والأساليب الاستيعابية. وهي تحدد العناصر الأساسية الواجب التعامل معها من أجل ضمان حق الانتفاع بالتعليم، والحق في تعليم جيد، والحق في نشر الاحترام داخل البيئة التعليمية. ويرد في الإطار ١ عرض عام للأطر القانونية ذات الصلة بالتعليم الجامع.

الإطار ١: الأطر القانونية الداعمة للتعليم الجامع، ١٩٤٨–٢٠٠٧

٢٠٠٧	إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية
٢٠٠٦	اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة
٢٠٠٥	اتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي
١٩٩٩	الاتفاقية المتعلقة بحظر أسوأ أشكال عمل الأطفال واتخاذ إجراءات فورية للقضاء عليها
١٩٩٠	الاتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم
١٩٨٩	اتفاقية حقوق الطفل
١٩٨٩	الاتفاقية المتعلقة بالشعوب الأصلية والقبلية في البلدان المستقلة
١٩٧٩	اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة
١٩٦٥	الاتفاقية الدولية للقضاء على التمييز العنصري بكافة أشكاله
١٩٦٠	اتفاقية بشأن مكافحة التمييز في مجال التعليم
١٩٤٨	الإعلان العالمي لحقوق الإنسان

(١٢) اليونسكو، ٢٠٠٣ ب. مكافحة الاستبعاد من خلال اتباع نهوج جامعة في التعليم: التحدي والرؤية، باريس، اليونسكو.

(١٣) القرار ٦١/٢٩٥ للجمعية العامة للأمم المتحدة. ٢٠٠٧. إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية. نيويورك، مقر الأمم المتحدة. http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.htm

أولا– ٢,٢ الترابط بين التعليم الجامع والتعليم الجيد

توخياً لإعمال الحق في التعليم على النحو المذكور آنفاً، تولي حركة التعليم للجميع اهتماماً متزايداً للصلة بين التعليم الجامع والتعليم الجيد. ولئن كان لا يوجد تعريف واحد يتفق عليه الجميع للتعليم الجيد، فإن معظم الأطر المفاهيمية تتفق على تضمينه عنصرين هامين – التنمية المعرفية للدارس من جهة، ودور التعليم في تعزيز القيم والمواقف المرتبطة بالمواطنة المسؤولة و/أو تشجيع النمو الإبداعي والعاطفي، من جهة أخرى. وفيما يخص نوعية التعليم الأساسي، فإن الإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع (١٩٩٠) ركز على ضرورة تزويد جميع الأطفال واليافعين والراشدين بتعليم يلبي حاجاتهم ويكون وثيق الصلة بحياتهم، ومن ثم مهد لفهم نوعية التعليم وفقاً لمعيار حاجات الدارسين. وجاء في الإعلان العالمي أيضاً أن هذه الحاجات تشمل أدوات التعلّم الأساسية كما تشمل مضامين التعلّم الأساسية التي يحتاجها جميع البشر لضمان بقائهم، والتنمية الكاملة لطاقاتهم، ومشاركتهم الكاملة في التنمية، وتحسين نوعية حياتهم، واتخاذ قرارات واعية، ومواصلة التعلّم[١٤].

ويؤكد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠٠٥ على أن التعلّم يجب أن ينطلق من اقتناع راسخ بأن الدارسين هم أفراد ذوو خصائص وخلفيات متنوعة، ولذا يجب أن تستفيد الاستراتيجيات الرامية إلى تحسين نوعية التعليم من معارف الدارسين ونقاط قوتهم.[١٥] وبناء على ذلك يقترح التقرير خمسة أبعاد رئيسية تؤثر في عمليات التعليم والتعلّم بغية فهم جودة التعليم ورصدها وتحسينها، وهذه الأبعاد هي: (١) خصائص الدارسين؛ و(٢) السياق؛و (٣) المدخلات التي تتيح التمكين؛ و(٤) التعليم والتعلّم؛ و(٥) حصيلة التعلّم.[١٦] وهذه الأبعاد مترابطة متكافلة وينبغي تناولها بطريقة متكاملة.

ويشكل الانتفاع بالتعليم وجودة التعليم عنصران مترابطان يعزز واحدهما الآخر. فقد تتأثر جودة التعليم سلباً في المدى القصير في مواجهة توافد أعداد كبيرة من الأطفال للالتحاق بالتعليم، ولكن بالإمكان إعادة التوازن من خلال استراتيجيات طويلة الأجل لتحسين نوعية التعلّم الذي يتلقونه. فعوامل تحسين النمو المعرفي، والمهارات الأساسية، والصحة البدنية، والنمو العاطفي، تعتبر عادة جزءاً من المجال العاطفي للدارس. ولكن لا يقل دور هذه العوامل أهمية في عملية التعلّم وفي تحسين نوعية التجربة التعليمية. بيد أن تخطيط وتنفيذ ومراقبة التقدم المحرز على هذه الأصعدة يطرح تحدياً هائلاً.

ويمثل شاغل الجودة في التعليم شاغلاً محورياً لكل البلدان تقريباً، ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى أن التقييمات الوطنية والدولية لنتائج التعلّم ما زالت تكشف عن وجود ضعف خطير ومستويات متباينة في التحصيل في بلدان كثيرة في مختلف أرجاء العالم. فضلاً عن أنه يخشى أن تقتصر عمليات تقييم التعلّم على تقييم بعض نتائج أو جوانب التعلّم التي يسهل نسبياً قياسها وتغفل الجوانب الأهم التي يصعب قياسها. فغالباً ما تقاس مهارات القراءة والكتابة والحساب دون المهارات الاجتماعية والتأثير المجتمعي للتعليم. فلا بد من التركيز على دعم التعليم وتدريب المعلمين بما يتفق مع النهوج الجامعة بغية دعم التنمية المجتمعية وبالتالي ضمان تمكين جميع المواطنين من المشاركة الفعلية في المجتمع.

ومعظم عمليات التقييم تغفل قياس النمو العاطفي للدارسين أو تطور ما يكتسبونه من قيم ومواقف، وهي من المؤشرات المتفق عليها عموماً على نوعية عمليات التعلّم ونوعية البيئة. وحتى في البلدان التي شهدت زيادات ملحوظة في معدلات القيد في التعليم الابتدائي، تبين الدراسات أن القليل فقط من الأطفال الذين يكملون فعلاً تعليمهم الأساسي يكونون قد اكتسبوا الحد الأدنى من المهارات في مجال القرائية والحساب. ويعزى تضافر ضعف الأداء مع ارتفاع نسب التسرب إلى طائفة كبيرة من العوامل الخارجية والداخلية التي تؤثر مباشرة على نوعية عمليات التعلّم. فالجودة والإنصاف هما إذن عاملان أساسيان لضمان توفير التعليم الجامع.

(١٤) UNESCO. 2008b. Learning Counts: An Overview of Approaches and Indicators for Measuring and Enhancing Quality Learning in EFA-FTI

(١٥) اليونسكو ٢٠٠٤. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. ضرورة ضمان الجودة. باريس، اليونسكو، ص ١٤٣.

(١٦) المرجع السابق، ص٣٥–٣٧.

أولا– ٢,٣ التعليم الجامع وفعالية التكاليف

يصعب الحديث عن التعليم الجامع دون التطرق إلى مسألة التكاليف. فالميزانيات الوطنية غالباً ما تكون محدودة، والمساعدة الإنمائية الرسمية مفقودة، وكثيراً ما يكون الآباء غير قادرين على تحمل التكاليف المباشرة وغير المباشرة للتعليم. وكثيراً ما تضطر الأسر إلى الاختيار بين إرسال الطفل إلى المدرسة وبين إسهامه في جلب الدخل لإطعام الأسرة. فيخشى بالتالي أن يعتبر التعليم الجامع بالغ التكلفة للحكومات والوكالات بل وحتى للآباء، على الرغم من أن المبلغ المطلوب لتحقيق التعليم للجميع (والمقدر بـ ١١ مليار دولار) يبدو ضئيلاً جداً إذا ما قيس بمقياس عالمي (الإطار ٢).

الإطار ٢: تقدير التكاليف الإضافية اللازمة لتحقيق التعليم للجميع

وفقاً لتقديرات لجنة أوكسفام الدولية للإغاثة في حالات المجاعة، يعادل مبلغ الدعم المالي اللازم لبلوغ أهداف التعليم للجميع ما يلي:

– أربعة أيام من الإنفاق العسكري في العالم

– نصف ما ينفق سنوياً على لعب الأطفال في الولايات المتحدة

– أقل مما ينفقه الأوروبيون كل سنة لشراء ألعاب الكمبيوتر أو المياه المعدنية

– أقل من ١,٠ في المائة من الناتج القومي الإجمالي السنوي العالمي

المصدر: Oxfam 2000. *Achieving Universal Primary Eduction*. London، Oxfam

ولكن يمكن تعويض هذه الخسارة إلى حد كبير من خلال تطوير نظام تعليمي أجدى من حيث التكاليف. ولا بد من إيلاء اهتمام أكبر بكثير للسياق المؤسسي الذي يجري فيه الإنفاق العام.[١٧] فينبغي استخدام الموارد على النحو الأمثل من أجل الوصول إلى درجة أعلى من الجدوى التكاليفية بين الموارد والنتائج. فما بين ٥٪ و ٤٠٪ من الطلبة في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي يتسربون من التعليم بحد أدنى من المهارات ونسب بطالة عالية[١٨]. والكثير من التلاميذ الذين يتسربون من المدرسة تكون خبرتهم سلبية في التعلّم أعادوا الصفوف عدة مرات بسبب ضعف أدائهم.

ومن الأجدى استثمار الموارد المالية التي تنفق على معيدي الصفوف[١٩] في تحسين نوعية التعليم لفائدة الجميع، لا سيما إذا أخذنا في الاعتبار ضآلة تأثير إعادة الصفوف على مستوى تحصيل التلميذ وتأثيرها السلبي على اعتداده بنفسه. ويمكن أن يشمل هذا الاستثمار تدريب المعلمين وتوفير المواد التعليمية وتكنولوجيات المعلومات والاتصال وتقديم دعم إضافي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في العملية التعليمية.

كما أن التدابير الرامية إلى تعزيز النهج الجامع في التعليم ليست مكلفة بالضرورة. فقد اتخذت بعض البلدان الضئيلة الموارد تدابير مجدية من حيث التكلفة للنهوض بتعليم جامع جيد النوعية، ومنها مثلاً قاعات الدراسة المتعددة الصفوف والأعمار والقدرات، والبدء بتعليم القراءة والكتابة باللغات الأم، واستحداث نماذج لتدريب المدربين في إطار التطوير المهني، وإقامة الصلة بين طلبة دور المعلمين والمدارس، والتعليم المتبادل بين النظراء، وتحويل مدارس التربية الخاصة إلى مراكز للموارد توفر الخبرة والدعم لمجموعات من المدارس العادية. ويقدم مثال جامايكا في التدخل المبكر مثالاً للجدوى التكاليفية للنهوج الجامعة (الإطار ٣).

(١٧) اليونسكو، ٢٠٠٣ أ. اجتماع المائدة المستديرة الوزاري بشأن جودة التعليم. باريس، اليونسكو.

(١٨) OECD. 2007b. PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Paris, OECD

(١٩) ففي أمريكا اللاتينية على سبيل المثال تترتب على إعادة الصفوف تكلفة قدرها ٥,٦ مليار دولار في التعليم الابتدائي و٥,٥ مليار دولار في التعليم الثانوي بسعر صرف الدولار في عام ٢٠٠٠ (UNESCO–OREALC. 2007).

جامايكا

استحدث في جامايكا مشروع للتدخل المبكر لصالح الأطفال ذوي الإعاقة يعتمد على المنزل حيث يقوم الآباء بتقديم الخدمات للأطفال بعد الحصول على تدريب أولي.

وتبلغ التكلفة السنوية للمشروع ٣٠٠ دولار أمريكي لكل طفل أي أقل بكثير من تكلفة التربية الخاصة في جامايكا.

المصدر:

S.Peters. 2004. Inclusive Education: an EFA Strategy for All Children. Washington, DC, World Bank.

وقد أثبت عدد متزايد من البحوث المجراة على الصعيد العالمي، بما في ذلك نتائج دراسة أجراها برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، أن جودة التعليم لا ترتهن مباشرة بتكلفته. فالجودة التي تقاس بمقياس نتائج التعلّم ترتبط بنوعية التعليم أكثر بكثير من ارتباطها بعوامل أخرى مثل حجم الصف أو التنوع في قاعة الدراسة. والواقع أن من أهم سمات النظم المدرسية العالية الأداء هي أنها تأخذ على عاتقها فعلاً، وإن بطرائق مختلفة، مسؤولية تقديم التعليم والدعم لجميع طلابها.

ويعد الشروع في تعليم الطفل في وقت مبكر من العوامل الأساسية لتحقيق التعليم الجامع. فقد تبين علمياً أن مرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة حاسمة لاكتساب المهارات المعرفية. وهذا ما يؤكد أهمية برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وحسن تصميمها لا سيما لصالح الشرائح الأكثر حرماناً من السكان، مع تعزيزها من خلال برامج فعالة في مجال الصحة المدرسية والنظافة والتغذية.

ويؤدي التعليم عادة دوراً أساسياً في تحديد مسار حياة الفرد في المستقبل. وكلما زاد مستوى التعليم زاد مستوى الدخل وتحسنت الصحة وطال أمد الحياة. فتترتب على الفشل التعليمي إذن تكاليف اجتماعية ومالية عالية جداً لأن السكان الذين لا يملكون المهارات اللازمة للمشاركة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية يحمّلون المجتمع الذي يعيشون فيه تكاليف عالية من حيث الرعاية الصحية وتأمين الدخل والاستفادة من نظم رعاية الطفولة والضمان الاجتماعي. ويبين الشكل ٣ الخسارة في الناتج القومي الإجمالي الناجمة عن عدم إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة.

الشكل ٣: تأثير عدم إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة على الناتج القومي الإجمالي

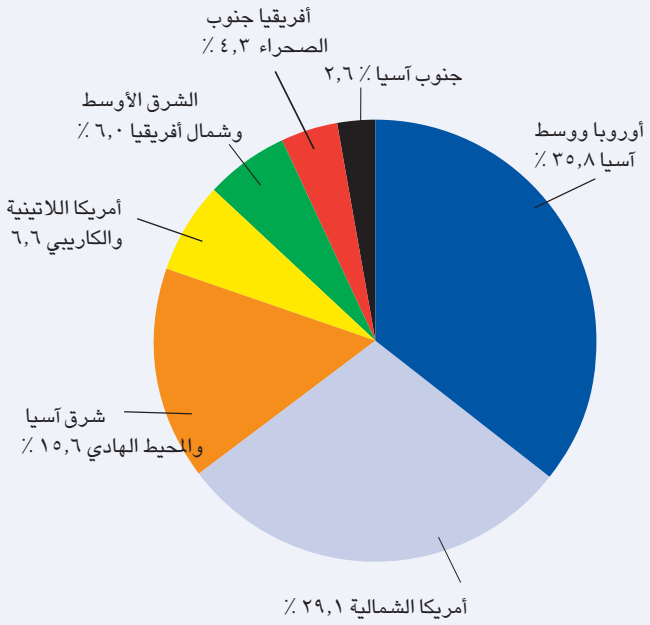
إن عدم الاستثمار في التعليم الذي يعد الفرد للحياة العملية المنتجة يمكن أن يكون مكلفاً جداً وبعيداً كل البعد عن الفكر الاقتصادي السليم.

وتبين دراسة أجريت في كندا أن مقدار الخسارة التي تصيب الإنتاج إذا ما استبعد الأشخاص ذوو الإعاقة من سوق العمل، تبلغ ٧,٧٪ من الناتج القومي الإجمالي (٥٥,٨ مليار دولار).

بالإمكان إذن استثمار مبالغ كبيرة من أجل المساعدة على توفير تعليم يمكن أن يؤدي إلى سوق العمل.

وتعرض أدناه في شكل بياني المتوسطات الإقليمية التقديرية لنسبة الخسارة في القيمة الإجمالية للناتج القومي الإجمالي لأسباب تتعلق بالإعاقة. ويبين هذا الشكل أنه يقدر أن تحقق أوروبا وآسيا نسبة ٣٥ ٪ من الخسارة العالمية في الناتج القومي الإجمالي لأسباب تتعلق بالإعاقة، تليهما أمريكا الشمالية بنسبة ٢٩,١٪ ثم آسيا والمحيط الهادي بنسبة ١٥,٦٪. وتقل هذه النسبة في المناطق الأربع الباقية عن ١٠٪ من المجموع العالمي.

النسب المئوية للخسارة في الناتج القومي الإجمالي لأسباب تتعلق بالإعاقة بحسب المناطق



المصدر:

R. Hals and R. C. Ficke. 1991. Digest of Data on Persons with Disabilities، Washington، DC، US Department of Education،National Institute on Disability

C. Ficke. 1992. Digest of Data on Persons with Disabilities، Washington: US Department of Education، National Institute on
Disability and Rehabilitation Research.

الجزء الثاني

تطوير السياسات

إن النجاح في إرساء التعليم الجامع باعتباره عاملاً أساسياً لإقامة مجتمعات جامعة يرتهن باتفاق جميع الشركاء على رؤية مشتركة مدعومة بعدد من الخطوات المحددة الواجب اتخاذها لترجمة هذه الرؤية إلى واقع عملي. وينبغي أن يكون الانتقال نحو التعليم الجامع تدريجياً وأن يقوم على عدد من المبادئ الواضحة ذات الصلة بالتنمية الشاملة على مستوى النظام، ويستند إلى نهوج متعددة القطاعات تشمل كل شرائح المجتمع. ويمكن تذليل المصاعب القائمة على طريق التعليم الجامع من خلال قيام تعاون نشيط بين صناع السياسات والعاملين في التعليم وسائر الأطراف المعنية، ومشاركة نشيطة من جانب أفراد المجتمع المحلي، مثل القادة السياسيين وزعماء الدين، وموظفي التربية المحليين ووسائل الإعلام.

ومن ضمن الخطوات الهامة الواجب اتخاذها في هذا الصدد ما يلي:

- تحليل الأوضاع المحلية الراهنة لتحديد نطاق العمل والموارد المتاحة وكيفية استخدامها دعماً للاستيعاب والتعليم الجامع.
- تعبئة الرأي العام لصالح حق الجميع في التعليم
- بناء التوافق حول مفاهيم التعليم الجامع والتعليم الجيد
- إصلاح التشريعات لصالح دعم التعليم الجامع بما يتفق مع الاتفاقات والإعلانات والتوصيات الدولية
- دعم بناء القدرات المحلية تعزيزاً للتقدم صوب تحقيق التعليم الجامع
- تطوير أساليب لقياس تأثير التعليم الجامع الجيد
- تطوير آليات تعمل على مستوى المدرسة وعلى مستوى المجتمع المحلي لإحصاء الأطفال غير الملتحقين بالمدارس وإيجاد الوسائل الكفيلة بإدخالهم إلى المدارس واستبقائهم فيها.
- مساعدة المعلمين على أن يفهموا دورهم التعليمي ويدركوا أن استيعاب التنوع في قاعة الدراسة يعتبر فرصة وليس مشكلة.

ثانيا– ١ تنمية النظم التعليمية الجامعة

إن النظر إلى التعليم من خلال منظار استيعابي (الشكل ٤) يعني الانتقال من الرؤية التي ترى أن المشكلة تكمن في الطفل إلى اعتبار النظام التعليمي هو المشكلة. فكان الاتجاه في السابق إلى ردّ صعوبات التعلّم إلى المتعلم نفسه مع إغفال التأثيرات البيئية على التعلّم. أما اليوم فتوجد قناعة راسخة بأن العمل على إعادة تنظيم المدارس العادية ضمن إطار المجتمع المحلي والارتقاء بمستوى المدرسة مع التركيز على جودة التعليم يمكن أن يكفل حصول جميع الأطفال على تعليم فعال، بمن فيهم أولئك المصنفون في فئة ذوي الاحتياجات الخاصة. ويبدأ التعلّم قبل دخول الطفل إلى المدرسة ولذا فإن برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تتسم بأهمية كبرى كوسيلة لبناء مجتمعات جامعة. وقد ثبت وجود صلة أكيدة بين الصحة العقلية والحفز الباكر لذهن الطفل من خلال الألعاب الخلاقة والموسيقى والنشاط البدني والتغذية، وهو ما يؤكد أيضاً على أهمية التركيز على برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

الشكل ٤: التعليم من منظور استيعابي

المطلوب من المدرسة الجامعة أن تتيح جميع الإمكانيات والفرص من خلال مجموعة من طرائق العمل وأساليب التعامل الفردي مع الأطفال من أجل ضمان عدم استبعاد أي طفل من المشاركة في الحياة المدرسية. ويفترض ذلك تطوير مدارس مبنية على الحقوق وملائمة للطفل. والتعليم المبني على الحقوق يساعد الطفل على أن ينال حقوقه. وهو ليس فقط فعالاً من الناحية الأكاديمية، بل هو أيضاً تعليم استيعابي وصحي يوفر الحماية للطفل ويستجيب لقضايا الجنسين ويشجع مشاركة الدارسين وأسرهم ومجتمعاتهم. ومن الجوهري أن يحصل هذا النوع من التعليم على دعم المعلمين ومديري المدارس ولكن دعم المجتمعات القريبة من المدرسة أمر حيوي أيضاً. وينبغي أن تتوفر لدى الجميع القدرة والرغبة لضمان اندماج جميع الأطفال في قاعة الدراسة وفي عملية التعلّم بصرف النظر عن اختلافاتهم.

ومن ثم فإن النظر إلى التعليم من خلال المنظور الجامع يفترض كما رأينا التحول عن النظر إلى الطفل باعتباره المشكلة إلى اعتبار النظام التعليمي هو المشكلة التي يمكن حلها من خلال نهوج جامعة.

وإن تقديم تعليم جامع ذي نوعية جيدة هو أفضل وسيلة لتدارك عيوب التعلّم الذي قد يعاني منها الشباب والكبار في المستقبل. ولكن الأوضاع السائدة حالياً تحتم بذل جهود خاصة من أجل توفير برامج تعليمية وتدريبية ملائمة متعددة الأساليب لصالح الشباب والكبار الذين حرموا منها حتى الآن.

وعندما تملك المجتمعات المحلية القدرة، من خلال آليات مؤسسية رسمية، على مساءلة المعلمين والمسؤولين الإداريين والموظفين الحكوميين فيما يخص استيعاب جميع الأطفال في التعليم، يزداد اهتمام أفراد هذه المجتمعات بتحسين المدارس ورغبتهم في توظيف مواردهم الخاصة لهذا الغرض. وقد يفعلون ذلك من خلال إقامة الشراكات مع مساهمين خارجيين من القطاع الخاص مثلاً. ووفقاً للبنك الدولي[٢٠]، فإن البرامج التي وسعت نطاق انتفاع الجماعات المستبعدة بالتعليم أسفرت عن تحولات كبرى في تصورات أفراد المجتمع المعني والقيادات الحكومية لما يمكن أن تقدمه هذه الجماعات من مساهمات في حياة المجتمع. وتتضافر على هذا النحو عمليات التغيير وأنشطة التمكين لتدفع في اتجاه استيعاب جميع الدارسين. وغالباً ما يؤدي ذلك أيضاً إلى تنمية أشكال بديلة وغير رسمية للتعلم ضمن نظام تعليمي كلي بغية تعزيز النهج الجامع على كافة المستويات.

ثانيا– ٢ التحديات التي تواجه المسؤولين عن رسم السياسات

تحضيراً للدورة الثامنة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية في موضوع التعليم الجامع: طريق المستقبل، قام مكتب التربية الدولي التابع لليونسكو بالتعاون مع مقر اليونسكو واللجان الوطنية والمكاتب الميدانية وأعضاء مجموعة الممارسين المعنيين بوضع المناهج الدراسية وشركاء آخرين من المجتمع المدني بتنظيم ١٣ حلقة عمل تحضيرية إقليمية شارك فيها ٩١٤ مشاركاً من ١٢٨ بلداً.[٢١] وكان الغرض من هذه الاجتماعات مناقشة التصورات الحالية للتعليم الجامع وتحديد أفضل الممارسات لاستخدامها في تطبيق هذا التعليم الجامع. وكشفت الاجتماعات عن وجود اختلافات دقيقة وأخرى أكثر صراحة في فهم التعليم الجامع فيما بين البلدان وبين المناطق، كما كشفت عن عدد من العناصر الهامة المشتركة تتعلق خاصة بضرورة تكافؤ فرص الجميع في الانتفاع بتعليم جيد.

ويرد في الإطار ٤ عرض عام لأهم الشواغل ومجالات التدخل العملي التي حددتها الاجتماعات الإقليمية التحضيرية، والتي ستكون محل المزيد من الدراسة والتحليل في الجزء الأخير من الوثيقة. وبالإضافة إلى ذلك أعدت قوائم مرجعية بسيطة لمساعدة واضعي السياسات على التحقق من القضايا الأساسية الواجب معالجتها في إطار كل من العناصر الرئيسية. أما الجدول التوجيهي الوارد في نهاية الوثيقة فقد جمعت فيه على نحو أعم مختلف المسائل الرئيسية الواجب التصدي لها من أجل تنمية التعليم الجامع على مدى دورة كاملة لرسم السياسات.

(٢٠) Peters, S. 2004. Inclusive education: an EFA strategy for all children. Washington, DC: World Bank.

(٢١) Opertti, R. and Belalcázar, C. 2008. Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges. Geneva, IBE

الإطار ٤– الشواغل الرئيسية ومجالات التدخل العملي التي حددتها الاجتماعات الإقليمية التحضيرية للمؤتمر الدولي للتربية

ألف– تغيير المواقف وتطوير السياسات

- تحتاج عبارة «التعليم الجامع» إلى مزيد من التوضيح وينبغي أن يتبناها المربون والمنظمات الحكومية وغير الحكومية والمسؤولون عن رسم السياسات والعاملون في الميدان الاجتماعي.
- ينبغي معالجة مشكلة عدم فهم المجتمع للتعليم الجامع وضعف وعيه به ودعمه له عن طريق أنشطة الترويج والحوار على الصعيدين الإقليمي والوطني.
- ينبغي أن يؤخذ التعليم الجامع في الحسبان في السياسات الطويلة الأجل الخاصة بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة.
- إن ضمان إعمال الحق في التعليم يحتاج إلى نهج تعاوني متكامل ومشترك بين القطاعات .
- ينبغي عقد حوارات إقليمية ووطنية لضمان فهم الجمهور للسياسات وتوعيته بها ودعمه لها.

باء – ضمان تحقيق الاستيعاب في التعليم من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

- ينبغي النظر إلى الأنشطة الموجهة إلى الطفولة المبكرة باعتبارها وسيلة مستدامة لكفالة حق جميع الأطفال في التعليم منذ بداية حياتهم.

جيم– المناهج الدراسية الجامعة

- إن استمرارية المنهج الدراسي وتدرجه السلس من برامج الطفولة المبكرة إلى التعليم الابتدائي والثانوي من العوامل الأساسية الكفيلة بمنع التسرب عند الانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر وبضمان البقاء في التعليم.
- من الضروري إدخال تغييرات في المناهج الدراسية لإضفاء مزيد من المرونة في عمليات التعلّم والتقييم.
- ينبغي تضمين المناهج الدراسية إمكانيات الحصول على التعليم غير الرسمي وغير النظامي.
- إن المنهج الدراسي الذي يغلب عليه الطابع الأكاديمي والمثقل بالمضامين يؤدي إلى نتائج عكسية في إطار التعليم الجامع.
- ينبغي تشجيع مشاركة العديد من الأطراف المعنية في تصميم المناهج الدراسية.

دال – المعلمون وتدريب المعلمين

- ينبغي إعادة توجيه برامج تدريب المعلمين (التدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة) بما يتفق ونهوج التعليم الجامع بغية تزويد المعلمين بالقدرات التربوية اللازمة للعمل في بيئة متنوعة في قاعة الدراسة وبما يتفق مع إصلاح المناهج الدراسية.
- يعد تدريب جميع مهنيي التعليم، بمن فيهم أعضاء المجتمع المحلي، أمراً أساسياً لدعم المدرسة الجامعة.
- إن خلق الحوافز وتطوير الوضع الاجتماعي للمعلمين وتحسين ظروف عملهم هي من الشروط اللازمة لإضفاء الطابع المهني على دور المعلمين (ومن ذلك مثلاً رفع أجور المعلمين، وتوفير أماكن أفضل لسكناهم، ومنحهم إجازات للعودة إلى أسرهم، وزيادة الاعتبار لعملهم، الخ).

هاء – الموارد والتشريعات

- ينبغي تغيير التشريعات الوطنية وتنقيحها لتضمينها مفاهيم التعليم الجامع.
- ينبغي التوقيع على الاتفاقيات الدولية والتصديق عليها ومراعاتها في التشريعات الوطنية.
- ينبغي تعزيز تطبيق السياسات وإنفاذ القوانين.
- ينبغي أن يكون توزيع المخصصات المالية للتعليم الجامع منصفاً وشفافاً وفعالاً وخاضعاً للمساءلة.

ثانياً ٢,١ – تغيير المواقف باعتباره شرطاً مسبقاً لفعالية رسم السياسات

يتطلب النهج الجامع عادة تغييراً في مواقف الناس وقيمهم. وهذا التغيير يحتاج إلى وقت ويقتضي إعادة النظر بصورة معمقة في التصورات وأوجه السلوك. ويتمثل الغرض من أنشطة التوعية في نشر فهم أفضل للتعليم الجامع وفي حمل المجتمعات على التحلي بمزيد من التسامح والتفهم. وتعد السياسات الوطنية للتعليم الجامع، والنظم الداعمة المحلية، والمناهج الدراسية وطرائق التقييم الملائمة، عوامل هامة من أجل تهيئة البيئة اللازمة لنشر التعليم الجامع.

وينبغي ألا تعتبر المؤسسات التعليمية أنها وحدها صاحبة الخبرة في التعليم. وليس من الضروري أن تتوافر الخبرة المتخصصة في كل مدرسة ولكن من الأهمية بمكان ضمان حصول المدارس على هذه الخبرات وقت الحاجة. وينعكس ذلك في التحول التدريجي الذي تشهده مدارس التعليم الخاص في بعض البلدان إلى مراكز للموارد التعليمية تقدم خدماتها لدعم النظام المدرسي العادي وتسدي المشورة للأسر في جهودها لرعاية أطفالها.

ويعتبر المعلمون، وسائر المربين، وموظفو الدعم من غير القائمين بالتدريس، والآباء، والمجتمعات المحلية، والسلطات المدرسية، والمسؤولون عن وضع المناهج الدراسية، ومخططو التربية، والقطاع الخاص، ومؤسسات التدريب، من ضمن الأطراف الفاعلة التي يمكن أن تكون مصادر خبرة قيمة لصالح التعليم الجامع. وبعض هؤلاء (المعلمون والآباء والمجتمعات المحلية) ليسوا مصادر للخبرة القيمة فحسب، وإنما هم عناصر أساسية لدعم عملية التعليم الجامع بكافة جوانبها. ويجب أن ينطلق كل ذلك من رغبة أكيدة في قبول التنوع بصدر رحب وأداء دور فعال في حياة الطلبة داخل المدرسة وخارجها.

الإطار ٥: قائمة مرجعية عن تغيير المواقف

هل هناك معرفة جيدة وقبول حسن لمفهوم التعليم الجامع؟
هل يشارك الآباء مشاركة فعالة في التعليم؟
هل شرع في تنفيذ برامج للتوعية دعماً للتعليم الجامع؟
هل يشجَّع المجتمع المحلي والقطاع الخاص على دعم التعليم الجامع؟
هل يعتبر التعليم الجامع عاملاً هاماً من عوامل التنمية الاقتصادية والاجتماعية؟
هل تستخدم الكفاءات المتوافرة في مدارس ومؤسسات التعليم الخاص على النحو الواجب لدعم التعليم الجامع؟

ثانياً– ٢,٢ استحداث منهج دراسي جامع

يستهدف المنهج الدراسي الجامع تحقيق النمو المعرفي والعاطفي والاجتماعي والإبداعي للطفل. وهو يستند إلى الركائز الأربع للتعليم في القرن الحادي والعشرين – وهي تعلّم لكي تعرف، وتعلّم لكي تعمل، وتعلم لتكون، وتعلّم العيش معاً[٢٢] . ويضطلع التعليم الجامع بدور هام في تشجيع التسامح وتعزيز حقوق الإنسان، كما أنه أداة فاعلة تتيح تجاوز الاختلافات الثقافية والدينية والجنسانية وغيرها. ويراعي منهج التعليم الجامع قضايا الجنسين والهوية الثقافية والخلفية اللغوية، وهو لا يكتفي بتحطيم الصور النمطية السلبية في الكتب الدراسية بل يحطمها أيضاً، وهو الأهم، في مواقف المعلمين وتطلعاتهم. وإن النهوج التعليمية القائمة على التعدد اللغوي والتي تعتبر اللغة جزءاً لا يتجزأ من الهوية الثقافية للتلميذ يمكن أن تكون من عوامل الاستيعاب، كما أن التعليم باللغة الأم في السنين الأولى من التعليم المدرسي يؤثر تأثيراً إيجابياً على نتائج التعلّم.

والمرونة عامل ملازم لسياسات وضع المناهج وفقاً لنهج استيعابي بحيث يمكن تكييفها وفقاً لمختلف الاحتياجات فيتاح من ثم لكل فرد الحصول على مستوى أساسي مقبول عموماً من التعليم الجيد. ويتراوح ذلك من المرونة في تحديد الوقت الذي يخصصه

(٢٢) جاك ديلور وآخرون، ١٩٩٦. التعلّم: ذلك الكنز المكنون؛ تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين. باريس، اليونسكو.

الطالب لموضوعات معينة إلى منح المعلمين حرية أكبر في اختيار أساليب عملهم وتخصيص مزيد من الوقت للعمل الموجه في قاعات الدراسة.

وكما جاء في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠٠٥، تتمثل إحدى الطرائق التي يمكن اتباعها في السعي إلى بلوغ مجموعة متوازنة ومفيدة من الأهداف في تحليل المنهج الدراسي من حيث قدرته على تحقيق التعليم الجامع. فالنهج الجامع إزاء سياسات المناهج يقر بأنه على الرغم من تعدد احتياجات كل دارس – لا سيما في أوضاع الاستضعاف والحرمان – فإنه يحق للجميع الاستفادة من مستوى أساسي مقبول عموماً من التعليم الجيد. وهذا ما يؤكد الحاجة إلى منهج دراسي أساسي مشترك يكون ملائماً لاحتياجات الدارس ويمكن اتباع أساليب مرنة في تدريسه[٢٣].

وإن المناهج التعليمية والكتب الدراسية والمواد التعليمية التي تتسم بالمرونة وسهولة الاستعمال يمكن أن تكون ذات فائدة كبرى للمدارس المفتوحة للجميع. فالكثير من المناهج تطلب من التلاميذ أن يتعلموا نفس الشيء في نفس الوقت وبنفس الطريقة. ولكن التلاميذ مختلفون فيما بينهم وتتنوع احتياجاتهم وقدراتهم. ولذا فإن من الأهمية بمكان أن تكون المناهج على درجة كافية من المرونة لكي تسمح بالتكيف لاحتياجات كل فرد وتحفّز المعلمين على إيجاد حلول يمكن أن تتفق واحتياجات كل تلميذ وقدراته وأنماط تعلّمه.[٢٤] ويتسم هذا الأمر بأهمية خاصة في مجال تطوير وتنفيذ أنشطة التعلّم الخاصة بالشباب والكبار. وتعرض في الإطار ٦ بعض المسائل التي ينبغي أخذها في الاعتبار في إعداد مناهج التعليم الجامع.

ويطرح مفهوم التعليم الجامع تساؤلات عديدة بشأن كيفية تنظيم التدريس وتقديمه في المدارس التقليدية. ففي حين لا بد أن تكون لدى المدارس رؤية عامة ومشتركة لما ينبغي وينشد أن يحققه التلميذ من تعليمه، فإن ما يطلب من التلميذ إنجازه في مختلف موضوعات التدريس يجب أن يوضع في إطار إمكانيات كل تلميذ واحتياجاته.

تشهد التركيبة الاجتماعية للمدارس وقاعات الدراسة تغيراً في الكثير من البلدان النامية مع التحاق المزيد من التلاميذ بالمدارس. وأصبحت قاعات الدراسة المتعددة الصفوف والأعمار والقدرات حقيقة واقعة في معظم الأماكن. ومن الضروري تقصّي الأطر البديلة لتوفير التعليم في بيئات متنوعة بمزيد من التحليل وفهمها على نحو أفضل. كما ينبغي إيلاء مزيد من الاهتمام للتعليم في أوضاع وبيئات متفرّدة – المدارس التي تعزز التعلّم الفعال والتعليم الجامع، والتي توفر بيئات متعددة الثقافات، والتي تعمل في أوساط اللاجئين وفي حالات الطوارئ.

الإطار ٦: قائمة مرجعية خاصة بالمناهج الجامعة

هل يتيح المنهج الدراسي تعزيز مبادئ عدم التمييز، وتثمين التنوع، والتسامح؟
هل يتناول المنهج حقوق الإنسان وحقوق الطفل ؟
هل يتناول المنهج تواجد الحقوق والمسؤوليات جنباً إلى جنب؟
هل يستوعب المنهج جميع الأطفال؟
هل يتلاءم مضمون المنهج مع احتياجات الأطفال والشباب ومستقبلهم؟
هل البرامج ومواد التعلّم والأساليب التعليمية ملائمة للشباب والكبار وذات صلة بحياتهم؟
هل يسمح المنهج باستخدام أساليب عمل مختلفة؟
هل يعزز المنهج التعليم في مجال الصحة والتغذية؟
هل يتضمن المنهج التعليم الوقائي من فيروس ومرض الإيدز؟

(٢٣) التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، ٢٠٠٥. ضرورة ضمان الجودة، باريس، اليونسكو.

(٢٤) UIS. 2004c. Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean, Montreal, Que., UIS

هل يراعي المنهج قضايا الجنسين والهوية الثقافية والخلفية اللغوية؟
هل يعالج المنهج موضوع التعليم من أجل التنمية المستدامة؟
هل يعكس المنهج رؤى وأهداف التنمية العامة لبلدكم؟
هل يجري جمع المعلومات المرتدة واستخدامها لمراجعة المنهج بانتظام على ضوء ما يستجد من رؤى وظروف؟

ثانياً– ٢,٣ المعلمون وبيئة التعلّم

تتسم طريقة التدريس بأهمية قصوى في أي إصلاح يرمي إلى تحسين النهج الجامع في التعليم. فعلى المعلم أن يتأكد من أن كل تلميذ يفهم الدروس وطرائق العمل المطلوبة منه. وبالمثل يجب على المعلم أن يفهم رد فعل التلميذ للدرس الذي يتلقاه إذ لا معنى ولا جدوى لدرس لا يستوعب التلميذ مضمونه. فلا بد إذن من إعداد المعلم بما يتفق وهذه الاحتياجات.

يجب تشجيع المعلمين ومديري المدارس على مناقشة عملية التعليم والتعلّم وطرائق وإمكانيات تطويرها. وينبغي أن تتاح لهم فرصة التفكير سوياً في ممارساتهم والتأثير على الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في صفوفهم ومدارسهم. كما ينبغي أن يتآلف المعلمون مع المناهج الدراسية الجديدة ويدربوا على كيفية التعامل مع أداء التلاميذ. فمن سمات المنهج الدراسي الذي يركز على الطفل العزوف عن التعلّم بالحفظ صمّاً والتوجه إلى التعلّم القائم على الممارسة والتجربة والعمل والتعاون.

وإن اعتماد النهج الجامع كمبدأ توجيهي في التعليم له تبعاته على ممارسات المعلمين ومواقفهم – سواء فيما يخص الفتيات أو بطيئي التعلّم أو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو المنتمين إلى خلفيات مختلفة (معرفية وإثنية واجتماعية اقتصادية). وتعتمد المواقف الإيجابية للمعلمين إزاء النهج الجامع اعتماداً شديداً على تجربتهم مع الدارسين ذوي «الصعوبات». فتدريب المعلمين، وتوافر الدعم في قاعة الدراسة، وحجم الصف، وعبء العمل عموماً، كلها من العوامل التي تؤثر على مواقف المعلمين. كما أن المواقف السلبية لمديري المدارس ومفتشي التعليم والمعلمين والكبار (من الآباء وسائر أفراد الأسرة) كلها تشكل عقبات كبرى في وجه التعليم الجامع. ولذا فإن تمكين هؤلاء جميعهم وتزويدهم بالثقة والمهارات اللازمة في أثناء عملية تبني التعليم الجامع كمبدأ توجيهي، سوف يؤثر تأثيراً كبيراً على مواقف المعلمين وعلى أدائهم.

وينبغي تدريب المعلمين وسائر المربين وموظفي الدعم من غير المدرسين وإعدادهم لمساعدة الأطفال والشباب والكبار في تطورهم وتعلمهم يوماً بعد يوم. وتقتضي مرونة منهجيات التعليم والتعلّم التحول عن إخضاع المعلمين لتدريب نظري طويل قبل الخدمة إلى التطوير المستمر لمهارات المعلمين أثناء الخدمة. وتجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن تزويد الفرد الواحد بجميع المعارف والمعلومات في موضوع معين. ويحتاج الأمر إلى عدة تخصصات للتعاون مع موظفي المدارس العادية ودعمهم. كما أن السياسات الوطنية يجب أن تعنى بوضع المعلمين ورفاهيتهم وتطورهم المهني. وإن النقص الخطير في عدد المعلمين وقلة المعلمين المؤهلين، وخاصة في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب وشرق آسيا، تترتب عليهما تبعات خطيرة بالنسبة لنوعية التعلّم.

ومن الأهمية بمكان التركيز على خلق بيئة تعليمية مثلى تمكن جميع الأطفال من التعلّم السليم وتحقيق طاقاتهم. ويقتضي ذلك أساليب تعليمية تركز على الدارس وتطوير مواد تعليمية مناسبة. وتحتل تكنولوجيات المعلومات والاتصال واستخدام التكنولوجيا الحديثة مكانة حيوية في المجتمعات الحديثة وينبغي استخدامها حيثما أمكن ذلك. ومن ضمن الأنشطة التي تعزز فعالية المدارس ما يلي: أنشطة التهيئة لدخول المدرسة وهي أنشطة تيسر انتقال تلاميذ الصف الأول من البيت إلى المدرسة، وتدريب المعلمين على تقنيات التعليم القائم على الطفل مثل طرح الأسئلة على التلاميذ، وتعيين أفضل المعلمين في الصفوف الأولى لإعطاء التلاميذ أساساً متيناً في مجال القراءة والكتابة والحساب، وتوفير التعليم العلاجي للتلاميذ المعرضين للفشل، وتحسين إدارة شؤون قاعة الدراسة واستخدام اللغة التي تلائم مستوى فهم الطفل، لا سيما استخدام اللغة الأم في بداية تعلّم القراءة والكتابة (انظر الإطار ٧).

ينبغي للمدرسة أن تزود الأطفال بالمعارف والمهارات اللازمة للبقاء في صحة جيدة وحماية أنفسهم من خطر الاستغلال. وتشتمل الأنشطة في هذا المضمار على ما يلي: المهارات الحياتية، والتعليم في مجال النظافة البدنية، وأشكال بديلة من الانضباط، والاستثمار في المرافق الصحية في المدارس والمجتمعات المحلية.

الإطار ٧: قائمة مرجعية بشأن المعلمين وبيئة التعلّم

هل يوجد عدد كاف من المعلمين الموزعين بشكل مناسب في أرجاء البلد؟
هل يستوعب التعليم جميع الأطفال، وهل يوفر الحماية، ويراعي قضايا الجنسين، ويشجع مشاركة الدارسين أنفسهم؟
هل تعززت دوافع المعلمين وتحسن تطورهم المهني من خلال توفير الحوافز والتطوير المهني المستمر؟
هل يتبنى التعليم التعددية اللغوية، ويعترف خاصة بأهمية التدريس باللغة الأم في السنوات الأولى من التعليم المدرسي؟
هل تعتبر بيئة التعلّم سليمة وصحية؟
هل تستخدم أساليب تفاعلية في التدريس؟
هل يجري تكييف أساليب التدريس لمختلف فئات الأعمار (الأطفال واليافعين والراشدين) ؟
هل يشجَّع المعلمون على العمل في أفرقة؟
هل يوجه العمل نحو مشروعات معين؟
هل يسود التدريس النظري؟
هل تفي المواد التعليمية باحتياجات جميع الدارسين الذين يواجهون صعوبات في التعلّم (المعاقون بصرياً والمعاقون سمعياً وغيرهم)؟
هل يشجع المعلمون على التعاون مع الآباء ومع المجتمع المدني؟

ثانياً– ٢,٤ دعم عملية رسم السياسات

لا يمكن إنجاز التعليم الجامع والمجتمعات الجامعة ما لم تكن الحكومات مدركة لطبيعة المشكلة وملتزمة بحلها. ويتأتى ذلك من خلال تحليل معمق لحجم وخصائص السكان غير الملتحقين بالتعليم واستيعابهم في مدارس وفي برامج تعليمية وتدريبية ذات مستوى جيد. وغالباً ما يتطلب إجراء مثل هذا التحليل تحسين نظم المعلومات وأساليب جمع البيانات.

كما يتجلى التزام الحكومات في وضع أطر قانونية مناسبة تنسجم مع الاتفاقيات والتوصيات الدولية وتكفل فهم وتفسير التعليم الجامع باعتباره قضية ذات صلة بالحقوق. وينبغي أن تنعكس الأولوية التي يحتلها في السياسات الوطنية والتخطيط والتنفيذ في نسبة مخصصاته من الميزانيات الوطنية وفي طلبات الحصول على المساعدة الإنمائية من الشركاء الدوليين والقطاع الخاص. وينبغي استحداث آليات مناسبة للرصد والتقييم بغية قياس تأثير سياسات التعليم الجامع على مستوى الدارسين والنظام التعليمي وتنمية المجتمع بصفة عامة.

وينبغي تطوير نهوج تقييمية تكفل التقدم صوب تحقيق التعليم الجامع. وعلى سبيل المثال، وضعت الوكالة الأوروبية لتنمية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مؤشرات عامة تشدد على ما يلي:

- ينبغي أن يخوّل جميع التلاميذ حق المشاركة في جميع إجراءات التقييم التي تكون مناسبة ومكيفة لتلبية احتياجاتهم
- ينبغي ألا يكون الكشف الأولي عن احتياجات التلاميذ الآلية الوحيدة لتخصيص الموارد
- إن التعريفات القانونية وما يترتب عليها من عمليات تقييم تعتمد على توجهات ذات صلة بالطب و/أو بالقصور يمكن أن تؤدي إلى وسم الدارسين وتصنيفهم في فئات مما يعزز الاتجاه إلى العزل واتباع نهوج منفصلة في توفير التعليم.
- ينبغي أن يكون إصلاح المناهج والبرامج الدراسية منصباً على حاجات التعلّم وألا يكون مضمون التعليم رائده[٢٥].

يبين الشكل ٥ بعضاً من المسائل العديدة الواجب التعامل معها سعياً إلى وضع التعليم الجامع في مكانه المناسب ضمن عملية رسم السياسات.

وتلاحظون أن الأنشطة المقترحة كثيرة العدد، فيرجى الانتباه إلى أنه قد يكون من الضروري أن تختاروا بضعة أنشطة ترون أنها تقع في نطاق اختصاصكم وإمكانياتكم وتستطيعون القيام بها في فترة التخطيط المقبلة.

ويجب أن يستند اختياركم إلى حاجات بلدكم الفعلية وبناه التحتية وإلى ما تعتقدون أنه يمثل النشاط الاستراتيجي الأهم الواجب القيام به في الفترة التخطيطية المقبلة.

وتقدم الأنشطة المقترحة نهجاً شاملاً يرمي إلى تغيير النظام التعليمي بأسره ويعتمد على التعاون بين عدد كبير من الأطراف الفاعلة لتحقيق هذا الغرض. ولعل الحل الأمثل يكمن في خطة عمل منسقة ولكن لا بد من التأكيد على أنه لا ضرورة للانتظار ريثما توضع مثل هذه الخطة. فكل ما يتخذ من مبادرات وأنشطة من شأنها الحفز على تعزيز النهج الجامع في التعليم له أهميته ويمكن أن يشكل نقطة تحول هامة لدعم التعليم الجامع ومواصلة تطويره.

(٢٥) Watkins, A. (Editor). 2007. Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

الشكل ٥ – بعض المسائل والأنشطة التي تخص التعليم الجامع

مسائل تتعلق بالسياسات	أسئلة تتعلق بالسياسات	الثغرات الواجب تداركها	الأنشطة المقترحة
يجب إجراء تحليل للاحتياجات وتشخيصها قبل البدء في تطوير السياسات والخطط	قيد الأطفال واليافعين والراشدين غير الملتحقين بالمدارس ما هي المعلومات المتوافرة عن الوضع الحالي؟ هل يوجد عدد كبير من الأطفال خارج المدرسة؟ هل تقدم لليافعين برامج تعليمية وتدريبية مناسبة؟ هل يمكن الوصول إلى جميع الراشدين المحتاجين إلى التعليم؟	عدم وجود إحصاءات ومعلومات بشأن الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من هم الأطفال غير الملتحقين بالمدارس ولماذا لم يلتحقوا بها؟ تشجيع اليافعين على المشاركة في برامج تعليمية وتدريبية تلائمهم تأمين انتفاع الراشدين ببرامج التعليم والتدريب الملائمة	ألف١– تشجيع البرامج التجديدية ومساعدة المجتمع المحلي على رصد الأطفال واليافعين والراشدين غير الملتحقين بالمدارس بغية جلبهم إلى المدرسة وسائر برامج التعليم والتدريب ألف٢– إشراك المجتمعات المحلية في الخدمات المقدمة للراشدين المحتاجين إلى التعليم ألف٣– إشراك المدارس والمجتمعات المحلية في: – إجراء استقصاءات أسرية وتحديد من هم الأطفال غير الملتحقين بالمدارس – حملات القيد في التعليم وتعبئة المجتمع المحلي بالتشارك مع القادة المحليين ألف٤– تقديم الدعم لإنشاء آليات على شتى المستويات المحلية ترمي إلى الوصول إلى الأطفال واليافعين والكبار المحرومين حالياً من التعليم
تعد نظم وأساليب جمع البيانات المتعلقة بالتعليم ضرورية لإرشاد السياسات والممارسات	نظم جمع البيانات هل يملك بلدكم نظماً مناسبة لجمع المعلومات واستيفائها ورصدها؟ هل تقوم السياسات التعليمية في بلدكم على نظام متين لجمع المعلومات يشمل عمليات يشارك فيها الأطفال واليافعون والراشدون عبر المجتمع المحلي؟	لا توجد نظم للبيانات جمع البيانات ضعيف ومتقطع ولا يمكن التحقق منه صعوبة التخطيط في غياب البيانات عدم وجود «مسح سكاني»	باء١– إنشاء نظم بيانات مناسبة على المستوى الوطني باء٢– التشجيع على استعمال الاستقصاءات الأسرية باء٣– تعزيز قدرة المنظمات غير الحكومية المحلية على جمع البيانات باء٤– إشراك المجتمعات المحلية في جمع البيانات

مسائل تتعلق بالسياسات	أسئلة تتعلق بالسياسات	الثغرات الواجب تداركها	الأنشطة المقترحة
يجب أن توجه السياسات والخطط لصالح الفقراء وأن تشدد على الحقوق كأساس للاستيعاب	التعليم الجامع باعتباره مسألة تتعلق بالحقوق ١- هل تعزز سياسات بلدكم الاستيعاب باعتباره مسألة تتعلق بالحقوق وتستند إلى حقوق الإنسان كمسوغ لسياسات الاستيعاب	١- عدم الإقرار بالصكوك الخاصة بالحقوق وعدم تنفيذها ٢- لا يزال الأطفال واليافعون في المناطق الريفية أو النائية غير ملتحقين بالمدارس ٣- لا يتاح للكثير من الكبار الانتفاع بالبرامج التعليمية	جيم١- ضمان اتفاق التشريعات الوطنية مع الاتفاقيات الدولية جيم٢- ضمان مراعاة السياسات للنهوج القائمة على الحقوق والموجهة لصالح الفقراء، واستهدافها الأطفال المحرومين جيم٣- دعم البرامج الموجهة لليافعين والراشدين
تستند السياسات إلى تعريفات يغلب عليها الغموض. ويُنظر إلى التعليم الجامع في المقام الأول من زاوية الإعاقة و«الاحتياجات الخاصة»	تعريفات التعليم الجامع هل تستند سياسات بلدكم إلى تعريف شامل للتعليم الجامع؟ هل تراعي السياسات الاختلافات بين مفهومي «الاحتياجات الخاصة» والتعليم الجامع؟	عدم وجود تشريعات تتعلق بالتعليم الجامع عدم وجود سياسات تتعلق بالتعليم الجامع عدم الدقة في تحديد المفاهيم	دال١- شن حملات توعية بواسطة وسائل الإعلام والملصقات والمؤتمرات والتدريب دال٢- إشراك المجتمعات المحلية والقادة المحليين
يعد تخصيص الأموال للتعليم الجامع من التحديات المطروحة	تخصيص الموارد ١- هل تشجع سياسات بلدكم إدخال التعليم الجامع ضمن أهداف الميزنة بدلاً من أن تفرد له ميزانية مستقلة؟	١- الميزانيات مجزأة ولا يتم فيها تخصيص الموارد بصورة فعالة ٢- جمود اللوائح التنظيمية يحول دون التخصيص الفعلي للموارد حيثما تدعو الحاجة إليها ٣- لا تعتبر برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة من الأولويات ومن ثم لا تخصص لها موارد كافية	هاء-١ ضمان فعالية الميزنة والتخطيط ضمن قطاع التربية ومع قطاعات أخرى في المجتمع هاء٢- انتهاج اللامركزية في استخدام الأموال ضمن النظام التعليمي هاء٣- ضمان التنسيق بين المخصصات المالية ذات الصلة بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة في الميزانيات الوزارية (التربية الاجتماعية، التربية الصحية، إلخ..) هاء٤- ضمان توجيه المخصصات المالية لدعم الجماعات التي تعاني حالياً من الاستبعاد هاء٥- توخي المرونة في استخدام الأموال لدعم الأنشطة المنفذة لصالح المدارس الجامعة وبرامج التعليم و/أو التدريب الجامعة

مسائل تتعلق بالسياسات	أسئلة تتعلق بالسياسات	الثغرات الواجب تداركها	الأنشطة المقترحة
يغلب اعتبار التعليم الجامع مجموعة من الأنشطة المنفصلة الموجهة لفئات مختلفة من الدارسين	النهج الشامل هل تعتبر سياسات بلدكم التعليم الجامع وسيلة لتغيير النظام التعليمي برمته بحيث يحصل كل الدارسين على تعليم أفضل نوعية؟ هل تعكس السياسات الرؤية القائمة على نظام يجمع بين التعليم النظامي وغير النظامي والتعليم العادي والتعليم المنفصل هل تسهم قطاعات أخرى في التعليم (التعاون بين القطاعات، مثل الوزارات، وكذلك مع القطاع الخاص)؟	توفير التعليم في أطر منفصلة مستقلة لفئات مختلفة من الدارسين؛ تواجد نظم متوازية مكلفة. توفير التعليم لبعض الفئات خارج سلطة وزارة التعليم	واو١– ضمان تخطيط عبر قطاعي للتعليم واو٢– وضع سياسات طويلة الأجل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية بغية تحقيق أهداف التعليم الجامع واستدامته واو٣– تعزيز برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وربطها بالنهوج الجامعة واو٤– إشراك القطاع الخاص في دعم التعليم
يحتاج النظام التعليمي الشامل إلى تداول المعلومات فيما بين المهنيين على شتى المستويات وبين المدارس والأسر	التواصل بين مختلف مستويات التعليم هل يوجد تبادل منتظم للمعلومات بين مختلف مستويات التعليم وفيما بين المدارس والآباء؟ هل بذلت الجهود من أجل تشجيع تبادل الخبرات فيما بين المهنيين؟	١– توجد صعوبات ومشكلات سوء تفاهم بين العاملين في مختلف مستويات النظام التعليمي (بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة فما فوق)؟ ٢– لا يوجد تدفق للمعلومات آت من مختلف مستويات التعليم ٣– إن التغييرات في النهوج التربوية وأساليب التدريس بين مستوى تعليمي والمستوى الذي يليه يمكن أن تكون مصدر بلبلة للدارسين	زاي١– عقد اجتماعات بين الموظفين لمناقشة وتحديد الأدوار ومجالات التعاون زاي٢– تقديم معلومات عن أنشطة وخبرات المستويات الأدنى زاي٣– تشجيع تشاطر الخبرات من خلال تبادل الموظفين

مسائل تتعلق بالسياسات	أسئلة تتعلق بالسياسات	الثغرات الواجب تداركها	الأنشطة المقترحة
الوصول إلى المباني المدرسية والانتفاع بالمناهج الدراسية	الوصول والانتفاع ١- هل يسهل على الأطفال الوصول إلى المدرسة، لا سيما على المقيمين منهم في المناطق النائية وفي المجتمعات الريفية؟ ٢- هل يتيسر لليافعين والكبار الانتفاع ببرامج التعليم أو التدريب؟ ٣- لا توجد توجيهات تلزم بجعل دخول المباني المدرسية متيسراً للجميع	١- غالباً ما يضطر الأطفال إلى السير مسافات طويلة للوصول إلى المدرسة ٢- توجد مدارس كثيرة غير مجهزة بمنحدرات لتيسير الوصول إليها و/أو بمرافق صحية ٣- لا توجد قواعد وتوجيهات موحدة تتعلق ببناء المدارس على نحو ييسر الوصول إليها	حاء١- يجب أن تضمن الحكومات النقل من المدرسة وإليها عند الحاجة حاء٢- تشجيع المدارس على بناء المنحدرات الخاصة بها وتحسين مرافقها الصحية حاء٣- توفير الحوافز من أجل بناء مدارس يسهل الوصول إليها والتماس الدعم من القطاع الخاص
لا يحظى تحسين نوعية التعليم بنفس القدر من الاهتمام الذي تحظى به زيادة نسب القيد في التعليم وفرص الانتفاع به	نوعية التعليم ١- هل تستند سياسات بلدكم إلى اقتناع راسخ بأن تحسين الانتفاع بالتعليم يجب أن يقترن بتحسين نوعية التعليم إذا ما أريد استمرار نمو معدلات الالتحاق بالتعليم وخفض نسب التسرب منه؟	١- انخفاض معدل البقاء في التعليم وارتفاع نسب التسرب وإعادة الصفوف ٢- نتائج التعلّم ضعيفة	طاء١- اعتماد أساليب لتقييم نتائج التعلّم طاء٢- تحسين أساليب التدريس طاء٣- مراعاة القدرة المعرفية والنمو المعرفي طاء٤- ضمان الاستخدام الفعال للموارد
ينبغي إيلاء اهتمام أكبر لإصلاح المناهج الدراسية وإشراك الأطراف المعنية المناسبة في إعداد مناهج جديدة ومنقحة	المرونة في إعداد المناهج الدراسية ١- هل تشجع سياسات بلدكم إصلاح المناهج الدراسية بالاعتماد على مساهمات من الأطراف المعنية؟ ٢- هل تؤيد سياسات بلدكم المرونة في تطوير المناهج الدراسية محلياً	١- يركز المنهج الدراسي على المعارف الأكاديمية ولا يقيّم سواها ٢- الأساليب المستخدمة تتصف بالجمود ولا تقبل سوى نمط واحد في التدريس ٣- لا توجد إشارة في المنهج الدراسي إلى أي اتصال أو تعاون مع المجتمع المحلي ٤- المنهج الدراسي ذو طابع إلزامي بعيد عن المرونة	ياء١- تقديم الدعم عند الحاجة وجعل المنهج الدراسي منفتحاً ومرناً يفسح المجال لأنماط تعلّم مختلفة ويكون مضمونه ملائما للدارس والمجتمع ياء٢- إشراك المجتمع المحلي في التدريس باللغة المحلية ياء٣- تضمين المنهج مسائل خاصة ببرامج الطفولة المبكرة لتيسير الانتقال بين مستويات التعليم ياء٤- ضمان عدم اقتصار المنهج الدراسي على المهارات الأكاديمية ياء٥- تشجيع اتباع أساليب وطرائق جديدة في التعلّم ياء٦- حفز المناقشات في المدرسة بشأن عمليات التعليم والتعلّم

مسائل تتعلق بالسياسات	أسئلة تتعلق بالسياسات	الثغرات الواجب تداركها	الأنشطة المقترحة
كثيراً ما يناقش تدريب المعلمين بشكل مستفيض ولكن قلما يوضع في سياق تشجيع التنوع	تعليم المعلمين ١- هل تؤيد سياسات بلدكم إجراء إصلاح جذري لتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها بغية إعداد المعلمين للنهوج الجامعة في التعليم؟ ٢- وهل تشجع هذه السياسات اعتبار التعليم الجامع أسلوب العمل الطبيعي لكل معلم؟ ٣- وهل تستفسر عمن يتولى تدريب المعلمين، وتتصدى للمشكلة الحساسة المتمثلة في مؤسسات راسخة لإعداد المعلمين لا تزال تعلّم أساليب باتت بالية؟ ٤- هل تقر السياسات باختلاف الحاجات التربوية والأساليب المستخدمة مع الأطفال واليافعين والراشدين؟	١- افتقار المعلمين إلى الحوافز والتطوير المهني ٢- عدم كفاية الموارد التعليمية مثل الكتب الدراسية ومواد التعلّم ٣- نقص المواد اللازمة لتلبية حاجات مجموعات خاصة من الدارسين (مثل المواد المعدة بلغة البراي ولغة الإشارة ومواد القراءة الميسرة) ٤- لا يوجد تدريس باللغة الأم ٥- عدم مراعاة قضايا الجنسين والتجاوب معها ٦- المعلمون لا يرتاحون للتنوع بل يعتبرونه مشكلة ٧- لم تتعوّد هيئة التدريس على استخدام تكنولوجيات الاتصال والمعلومات	كاف١- تحسين التدريب قبل الخدمة وأثناءها وأنشطة الإرشاد وتكوين الأفرقة كاف٢- توفير التدريب للمعلمين الذين يدرسون في الصفوف الأولى وبداية تعلم القراءة والكتابة كاف٣- التشجيع على استخدام أساليب تدريس جديدة وبديلة كاف٤- تشجيع أساليب تخطيط التعليم استناداً إلى الاحتياجات التعليمية الفردية كاف٥- تشجيع المعلمين على تنظيم عملهم ضمن أفرقة وتطبيق أساليب التعليم الموجه صوب حل المشكلات وكذلك على احترام التنوع ومختلف أنماط التعلّم لدى تلاميذهم كاف٦- تنظيم العمل في أفرقة متنوعة القدرات لتيسير قيام التلاميذ بتعليم بعضهم بعضاً كاف٧- تشجيع استخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصال
تنمية القدرات نشاط هام على شتى مستويات النظام التعليمي	تنمية القدرات ١- هل هناك تصورات واضحة بشأن أهمية التنمية المستمرة لقدرات جميع العاملين من أجل ضمان الارتقاء المتواصل بجودة التدريس؟ ٢- هل يوجد تدريب موجه خصيصاً للقائمين على الإدارة المدرسية(مدير المدرسة، الناظر، إلخ..)؟	١- لا يوجد تخطيط منظم لبناء قدرات المعلمين أو موظفي الدعم في المدارس. ٢- لم توضع شروط محددة فيما يخص تنمية قدرات مديري المدارس أو مفتشي المدارس	لام١- المبادرة إلى وضع خطط لتنمية قدرات العاملين في التعليم على كل من المستوى الوطني والإقليمي والمحلي. لام٢- صياغة مجموعة معايير فيما يخص القدرات المطلوب توافرها في مديري المدارس والمفتشين والمعلمين

مسائل تتعلق بالسياسات	أسئلة تتعلق بالسياسات	الثغرات الواجب تداركها	الأنشطة المقترحة
الرصد والتقييم ضروريان لتحسين التخطيط والتنفيذ	الرصد والتقييم ١- هل وضعت خطط واضحة لرصد أنشطة المدارس والتعليم غير النظامي وتقييم نتائجها؟ ٢- هل ينطبق ذلك على كل من السلطات الإقليمية والمركزية ٣- هل المدارس الخاصة مشمولة بعملية الرصد والتقييم؟	١- غياب السياسات أو ضعف التوقعات فيما يتعلق بالرصد والتقييم ٢- لا توجد نظم للرصد والتقييم	ميم١- تطوير نظم للرصد والتقييم على جميع المستويات (الوطني والإقليمي والمحلي وعلى مستوى القطاع الخاص) ميم٢- تحسين رصد وتقييم الأداء في المدارس وفي برامج التعليم غير النظامي ميم٣- تدريب مديري المدارس والمفتشين التربويين وإشراكهم في التقييم ميم٤- ينبغي أن يكون الكشف المبكر عن الأطفال المعرضين للتسرب ثم تحليل العوامل والظروف المسببة لهذا الوضع جزءاً من كل عمليات التقييم.

الملحق ١

أهداف التعليم للجميع

١. توسيع وتحسين الرعاية والتربية الشاملتين في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثراً وأشدهم حرماناً؛

٢. العمل على أن يتم بحلول عام ٢٠١٥ تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد، مجاني وإلزامي، مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة، وأطفال الأقليات الإثنية؛

٣. ضمان تلبية حاجات التعلّم لكافة الصغار والراشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلّم واكتساب المهارات اللازمة للحياة؛

٤. تحقيق تحسن بنسبة ٥٠ في المائة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام ٢٠١٥، ولا سيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار؛

٥. إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام ٢٠٠٥، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول عام ٢٠١٥، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع بتعليم أساسي جيد والتحصيل الدراسي فيه؛

٦. تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وملموسة في التعلّم، لا سيما في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية للحياة.

الملحق ٢

الأهداف الإنمائية للألفية

الهدف ١: القضاء على الفقر المدقع والجوع – تخفيض نسبة السكان الذين يقل دخلهم اليومي على دولار واحد والذين يعانون من الجوع إلى النصف في الفترة ما بين ١٩٩٠ و٢٠١٥؛

الهدف ٢: تحقيق تعميم التعليم الابتدائي

الهدف ٣: تعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة – إزالة التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي

الهدف ٤: تخفيض معدل وفيات الأطفال

الهدف ٥: تحسين الصحة النفاسية

الهدف ٦: مكافحة فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز والملاريا وغيرهما من الأمراض

الهدف ٧: كفالة الاستدامة البيئية – تخفيض نسبة الأشخاص الذين لا يمكنهم الحصول باستمرار على مياه الشرب المأمونة

الهدف ٨: إقامة شراكة عالمية من أجل التنمية – زيادة المساعدات، والتخفيف من عبء الديون، وإتاحة العقاقير الأساسية، والالتزام بالحكم الرشيد.

الملحق ٣

الاتفاقيات والإعلانات والتوصيات ذات الصلة بالتعليم الجامع

الاتفاقيات	أهم العناصر ذات الصلة بجودة التعليم الجامع
اتفاقية مكافحة التمييز في مجال التعليم (١٩٦٠)	الحق في الانتفاع بالتعليم والحق في الحصول على تعليم جيد
العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (١٩٦٦)	القضاء على أي تمييز بسبب العرق، أو اللون، أو الجنس، أو اللغة، أو الدين، أو الرأي سياسياً أو غير سياسي، أو الأصل القومي أو الاجتماعي، أو الثروة أو النسب أو غير ذلك من الأسباب
الاتفاقية الدولية للقضاء على التمييز العنصري بكافة أشكاله(١٩٦٥)	اتخاذ التدابير، لا سيما في ميادين التعليم والتربية والثقافة والإعلام، لمكافحة النعرات المؤدية إلى التمييز العنصري.
الاتفاقية المتعلقة بالشعوب الأصلية والقبلية في البلدان المستقلة (١٩٨٩)	الحق في تعليم يستجيب لثقافة السكان الأصليين واحتياجاتهم إزالة أشكال التحيز والحرص على أن توفر الكتب الدراسية وسائر المواد التعليمية صورة صادقة ودقيقة ومفيدة عن مجتمعات هؤلاء السكان وعن ثقافاتهم
اتفاقية حقوق الطفل (١٩٨٩)	الحق في الالتحاق بالتعليم الابتدائي المجاني والإلزامي بلا تمييز من أي نوع التأكيد على رفاه الطفل وازدهاره، واتخاذ التدابير لتعزيز رعاية الطفولة
الاتفاقية المتعلقة بحظر أسوأ أشكال عمل الأطفال واتخاذ إجراءات فورية للقضاء عليها (١٩٩٩)	إتاحة الانتفاع بالتعليم الأساسي المجاني والتدريب المهني لجميع الأطفال الذين يحوّلون عن عمل الأطفال بأسوأ أشكاله
اتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي (٢٠٠٥)	تساوي جميع الثقافات في الكرامة والجدارة بالاحترام بما فيها ثقافات الأشخاص المنتمين إلى الأقليات اللغوية

اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٠٦)	عدم الاستبعاد من التعليم الابتدائي المجاني والإلزامي ومن التعليم الثانوي بسبب الإعاقة. كفالة انتفاع الأشخاص ذوي الإعاقة بنظام تعليمي جامع على كافة المستويات وبالتعلّم مدى الحياة
التوصيات	**أهم العناصر ذات الصلة بجودة التعليم الجامع**
التوصية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم (١٩٦٠)	القضاء على التمييز في التعليم، واعتماد تدابير تستهدف تعزيز تكافؤ الفرص والتساوي في المعاملة في هذا المجال
التوصية الخاصة بأوضاع المدرسين	مسؤولية الدول في توفير تعليم جيد للجميع
التوصية الخاصة بالتربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي والتربية في مجال حقوق الإنسان وحرياته الأساسية (١٩٧٤)	ضرورة فهم واحترام جميع الشعوب وثقافاتهم وحضاراتهم وقيمهم وأنماط حياتهم
التوصية الخاصة بتنمية تعليم الكبار (١٩٧٦)	القواعد والمعايير الخاصة بزيادة فرص الانتفاع بالتعليم واعتماد أساليب التعليم الجامع توفير فرص التعليم والتعلّم المستمرين للشباب والكبار
التوصية الخاصة بالاعتراف بشهادات التعليم العالي ومؤهلاته (١٩٩٣)	الحق في توسيع نطاق الانتفاع بالوسائل التعليمية في العالم أجمع من خلال زيادة حركة الطلبة والباحثين والمعلمين والأخصائيين
التوصية الخاصة بأوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي (١٩٩٧)	كفالة المعاملة العادلة للنساء والأقليات والقضاء على المضايقات الجنسية والعنصرية
التوصية المعدلة الخاصة بالتعليم التقني والمهني (٢٠٠١)	ينبغي أن تصمم برامج التعليم التقني والمهني كنظم شاملة وجامعة لكي تلبي احتياجات جميع الدارسين، ولا سيما الفتيات والنساء

الإعلانات	أهم العناصر ذات الصلة بجودة التعليم الجامع
الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (١٩٤٨)	لكل شخص الحق في التعليم. ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعليم الأولي إلزامياً
الإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع (١٩٩٠)	ينبغي أن يتمكن كل شخص – سواء أكان طفلاً أم يافعاً أم راشداً – من الإفادة من الفرص التربوية المصممة على نحو يلبي حاجاته الأساسية
إعلان دلهي (١٩٩٣)	القضاء على أشكال التفاوت في الانتفاع بالتعليم الأساسي الناشئة عن نوع الجنس والسن والفوارق في مستوى الدخل ووضع الأسرة والاختلافات الثقافية والإثنية واللغوية وعن البعد الجغرافي.

الإعلانات	أهم العناصر ذات الصلة بجودة التعليم الجامع
الإعلان وإطار العمل المتكامل بشأن التربية من أجل السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية ١٩٩٥	احترام الحقوق التعليمية للأشخاص المنتمين إلى أقليات إثنية ودينية ولغوية، وإلى السكان الأصليين، على أن ينعكس هذا الاحترام في المناهج الدراسية والأساليب التعليمية وفي الطريقة التي ينظم بها التعليم
إعلان هامبورغ بشأن تعليم الكبار (١٩٩٧)	اعتبار الدولة الوسيلة الأساسية لضمان حق الجميع في التعليم، لا سيما حق الفئات الأشد حرماناً في المجتمع، كالأقليات والسكان الأصليين
إعلان ريسيف للبلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان (٢٠٠٠)	تعديل القوانين من أجل توسيع الانتفاع بالتعليم الأساسي ليشمل \الجماعات الأكثر تأثراً في المجتمع، مثل الأقليات والسكان الأصليين
إعلان بيجين للبلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان (٢٠٠١)	تعزيز البرامج الموجهة نحو العمل والرامية إلى تلبية الحاجات التعليمية للجماعات المحرومة مثل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمهاجرين والأقليات والفقراء في المدن والريف
الإعلان العالمي بشأن التنوع الثقافي (٢٠٠٥)	تشجيع التنوع اللغوي –مع احترام اللغة الأصلية – على جميع مستويات التعليم تضمين العملية التعليمية– حيثما كان ذلك مناسباً– نهوجاً تعليمية تقليدية بغية المحافظة على الأساليب المناسبة ثقافياً لإيصال المعارف ونقلها وتأمين الانتفاع الأمثل بهذه الأساليب
إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية (٢٠٠٧)	يعترف بأن لأسر ومجتمعات الشعوب الأصلية الحق في الاحتفاظ بالمسؤولية المشتركة عن تربية أطفالها وتدريبهم وتعليمهم ورفاههم بما يتفق وحقوق الطفل؛ وأن للشعوب الأصلية الحق في إقامة نظمها ومؤسساتها التعليمية والسيطرة عليها وتوفير التعليم بلغاتها بما يتلاءم مع أساليبها الثقافية للتعليم والتعلّم

البيبليوغرافيا والمراجع

Ainscow, M. 1999. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Oxford, Routledge.

Ainscow, M. and Booth, T. 1998. *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London, Routledge.

Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F. Howes, A. and Smith, R. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, Routledge.

Bernard, A. 2000. *Education for All and Children who are Excluded*. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123330e.pdf

Booth, T. and Ainscow, M. 2002. *The Index for Inclusion*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.

Chambers, R. 1997. *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. London, Intermediate Technology Publications.

Darnell, F. and Hoëm, A. 1996. *Taken to Extremes. Education in the Far North*. Oslo, Scandinavian University Press.

Davis, P. and Florian, L., with Ainscow, M., Dyson, A., Farrell, P., Hick. P., Humphrey, N., Jenkins, P., Kaplan, I., Palmer, S., Parkinson, G., Polat, F., Reason, R., Byers, R., Dee, L., Kershner, R. and Rouse, M. 2004. *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. London, DfES.

Delors, J. et al. 1996. *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO.

Dyson, A., Howes, A., and Roberts, B. 2002. *A Systematic Review of the Effectiveness of School-level Actions for Promoting Participation by all Students*. London, Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education.

Ficke, C. 1992. *Digest of Data on Persons with Disabilities*, Washington: US Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research.

Fine, M. 2000. *Creating Inclusive Communities. An Inquiry into Organizational Approaches for Pursuing Diversity*. New York, NY, Academy for Education Development/National Youth Leadership Council, Service-Learning Diversity project.

Florian, L. (ed.). 2007. *The Sage Handbook of Special Education*. London, Sage.

Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. London, Penguin Education.

Fullan, M. 1999. *The New Meaning of Educational Change*. London, Cassell Educational Limited.

Giroux, H. 1997. *Pedagogy and the Politics of Hope*, Boulder, Colo., Westview Press.

Hals, R. and Ficke, R. C. 1991. *Digest of Data on Persons with Disabilities*. Washington, DC.

International Consultative Forum on Education for All. 2000*a*. *Global Synthesis. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris, UNESCO.

_____. 2000*b*. *Statistical Document. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris, UNESCO.

Kugelmass, J. 2004. *What is a Culture of Inclusion?* School of Education and Human Development. Binghamton University, USA.

Lewis, A. and Norwich, B. 2005. *Special Teaching for Special Children: A Pedagogy for Inclusion?* Maidenhead, Open University Press.

McGregor, G. and Timm Vogelsberg, R. 1998. *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. Consortium on Inclusive Schooling Practices.* Missoula, Mon., University of Montana Rural Institute.

McKinsey&Company. 2007. *How The World's Best Performing School Systems Come Out On Top*. http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf

Meijer, C. 1999. *Financing of Special Needs Education*. Middelfart, Denmark. European Agency for Development in Special Needs Education.

Meisfjord, R.M. 2001. *Women's Views A Qualitative Case Study of the Impact of Adult Training on Women in South Africa*. Oslo, Oslo University College.

Miles, S. 2002. *Schools for All: Including Disabled Children in Schools*, Save the Children, London.

National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS). 1997*a*. *Lifelong learning for the 21st Century*. Pretoria, CTB Books.

_____.1997*b*. *Quality Education for All. Overcoming Barriers to Learning and Development*. Pretoria, Department of Education.

Nind, M. 2005. Inclusive education: discourse and action. *British Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 2, April, pp. 269-75.

OECD. 1999. *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris, OECD.

_____. 2007*a*. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris, OECD.

_____. 2007*b*. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris, OECD.

Opertti, R. and Belalcázar, C. 2008. *Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges*. Geneva, IBE.

OXFAM. 2000. *Achieving Universal Primary Education*. London, OXFAM.

Peters, S.J. 2003. *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Needs*. Washington DC, World Bank.

_____. 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children*. Washington, DC, World Bank.

Riehl, C. J. 2000. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical and critical literature on the practices of educational administration. *Review of Educational Research*, Vol. 70, No. 1, pp. 55-81.

Rieser, R. 2008. *Implementing Inclusive Education*. London, Commonwealth secretariat.

Save the Children. 2000. *Access for All: Helping to Make Participatory Processes Accessible to Everyone*. London, Save the Children.

Savolainen, H. 2008. *Responding to Diversity and Striving for Excellence.* Helsinki. (unpublished.)

Skidmore, D. 2004. *Inclusion: The Dynamic of School Development*. London, Open University Press.

Skrtic, T. 1991. *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver, Colo., Love Publishing.

Stubbs, S. 2002. *Inclusive Education: Where there are Few Resources.* Oslo, The Atlas Alliance.

Supovitz, J. and Brennan R. 1997. Mirror, mirror on the wall, which is the fairest test of all? *Harvard Educational Review*. Vol. 67, No. 3, Fall.

Theis, J. 2003. *Rights-based Approach to Education*. Sweden, Save the Children.

Tomasevski, K. 2003. *Education Denied. Costs and Remedies*. London, Zed Books Limited.

Tutt, R. 2007. *Every Child Included*. London, Paul Chapman Publishing/The Association for all School Leaders (NAHT).

United Nations Development Programme (UNDP) 2005. *Human Development Report 2005: International Cooperation at a Crossroads: Aid, Trade and Security in an Unequal World*. New York, UNDP. hdr.undp.org/reports/global/2005/

_____. 2006. *Human Development Report, 2006: Beyond Scarcity: Power, Poverty and the Global Water Crisis*. New York, UNDP.

UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain. (ED-34/WS/18.)

_____. 2001*a*. *Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Romania*. Paris, UNESCO.

_____. 2001*b*. I*ncluding the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Uganda*. Paris, UNESCO.

_____. 2001*c*. *Open File on Inclusive Education*. Paris, UNESCO.

_____. 2003*a*. *Ministerial Roundtable Meeting on Quality Education*. Paris, UNESCO

_____. 2003*b*. *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision*. Paris, UNESCO.

_____. 2004*a*. *Changing Teaching Practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris, UNESCO.

_____. 2004*b*. *EFA Global Monitoring Report 2005 Education for All: The Quality Imperative*. Paris, UNESCO.

_____. 2004*c*. *Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean*. Montreal, Que., UIS.

_____. 2007. *EFA Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015 – Will we make it?* Paris, UNESCO.

_____. 2008*a*. *Equity and Inclusion in Education*. Paris, UNESCO. (unpublished.)

_____. 2008*b*. *Learning Counts: An Overview of Approaches and Indicators for Measuring and Enhancing Quality Learning in EFA-FTI Countries.* Paris, UNESCO. (mimeo.)

UNESCO-OREALC. 2007. *The State of Education in Latin America and the Caribbean: Guaranteeing Quality Education for All*. Santiago, UNESCO-OREALC Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.

United Nations General Assembly Resolution 61/295. 2007. *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples.* New York, UN Headquarters. http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.html

UNICEF. 2003. *Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region*. Bangkok, UNICEF.

_____. 2006. *The State of the World's Children 2007. Woman and Children: The Double Dividend of Gender Equality*. New York, UNICEF.

Watkins, A. (Editor). 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special needs Education.

World Bank. Peters, S. 2004. *Inclusive education: an ERA strategy for all children.* Washington DC, World Bank.

World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. 1990.*World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York, NY, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All.

World Education Forum. 2000. T*he Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments.* Paris, UNESCO. (ED-2000/WS/27)