

المحتويات

مقدمة: التوصل إلى تعليم جامع

- الموضوع الأول: النهج والنطاق والمضمون
- ١-١ الأبعاد المفهومية: الاحتياجات التعليمية الخاصة والإدماج والشمولية
- ٢-١ الشمولية كمبدأ - إرشاد العملية

- الموضوع الثاني: السياسات العامة
- ١-٢ السياسات الوطنية الموحدة والجامعة
- ٢-٢ بناء توافق الآراء
- ٣-٢ تغيير الثقافات من خلال الريادة المتينة والممارسات التشاركية
- ٤-٢ مواجهة الممارسات غير الجامعة
- ٥-٢ الموارد
- ٦-٢ رصد الأثر

- الموضوع الثالث: النظم والروابط وعمليات الانتقال
- ١-٣ الهيكليات والروابط وعمليات الانتقال
- ٢-٣ تنسيق الخدمات والمؤسسات
- ٣-٣ منهج دراسي للجميع: الملاءمة بين احتياجات التعلم وأنماطه المختلفة
- ٤-٣ دعم الدارسين المعرضين للاستضعاف
- ٥-٣ دور المتخصص فيما يقدمه

- الموضوع الرابع: الدارسون والمعلمون
- ١-٤ إعداد مدارس للجميع
- ٢-٤ فهم متقاسم/مشارك
- ٣-٤ توفير الدعم للتعلم
- ٤-٤ إعداد المعلمين
- ٥-٤ التطوير المهني المستمر

ملاحظات ختامية: طريق المستقبل

مقدمة: التوصل إلى تعليم جامع

التعليم الجامع هو عملية تتضمن تحويل المدارس ومراكز التعليم الأخرى لتقديم الرعاية لجميع الأطفال - بمن فيهم الصبيان والفتيات والطلاب من الإقليبات الإثنية وأولئك المصابون بفيروس نقص المناعة البشرية والإيدز والمعوقون وأولئك الذين يواجهون صعوبات في التعلم. وتجري عملية التعليم في سياقات مختلفة، منها نظامي ومنها غير نظامي، وضمن العائلات والمجتمع الأوسع. وبالتالي، فإن التعليم الجامع ليس مسألة هامشية بل هي في حضم تحقيق التعليم عالي الجودة لجميع الدارسين وتطوير المزيد من المجتمعات الاستيعابية.

وإذا لم يحصل الأطفال على فرصة تطوير إمكاناتهم خلال السنوات الحاسمة للطفولة، فستكون عائلاتهم برمتها أكثر عرضة لتصبح فقيرة أو لتنزلق في رتبة الفقر المزمّن. وبهذه الطريقة، فإن جعل التعليم أكثر شمولية يساهم في تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية ومنها القضاء على الفقر المدقع وتحقيق تعميم التعليم الابتدائي. كما يساهم ذلك في تحقيق أهداف أوسع نطاقاً من العدالة الاجتماعية والشمولية الاجتماعية.

وبغيا استراتيجيات وطنية واضحة وموحّدة تشمل جميع الدارسين، لن تتمكن بلدان عديدة من تحقيق أهداف توفير التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥. كما يتوقف التقدم في هذا المجال على توضيح ما هو المقصود بالتعليم الجامع. توجد حالياً مجموعة من التأويلات عما يعنيه التعليم الجامع وعما ينطوي عليه. واستناداً إلى البحوث الدولية، تقدم هذه الوثيقة نظرة عامة عن المسائل الرئيسية المرتبطة بالتعليم الجامع والمعدة كوثيقة مرجعية لمناقشات السياسة العامة خلال الدورة الثامنة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية. وبذلك، فهي تنظر أيضاً في المواضيع الرئيسية للمؤتمر، أي المفاهيم والسياسات والهيكليات والنظم والممارسات.

تواجه النظم التعليمية في العالم أجمع تحدياً في توفير تعليم فعال لجميع الأطفال والشباب والبالغين. وفي البلدان الأفقر اقتصادياً، يُتوقع وجود حوالي ٧٢ مليون طفل لا يرتادون المدارس. وتعاني المجموعات الاجتماعية الأكثر حرماناً من معدلات عالية من الرسوب والتوقف عن الدراسة إلى جانب الخروج بمحصلات دراسية ضعيفة. وهناك أيضاً حوالي ٧٧٤ مليون شخص بالغ لا يزالون يفتقرون إلى المهارات الأساسية من الكتابة والقراءة، يعيش ما يزيد عن ثلاثة أرباع منهم فقط في ١٥ بلداً. وفي الوقت نفسه، تشهد البلدان الأكثر ثراءً - بالرغم من وفرة الموارد - توقف الكثير من الشباب عن الالتحاق بالمدرسة من دون أن يكتسبوا أية مؤهلات مجدية، والبعض الآخر يتواجدون في أشكال مختلفة من التعليم الخاص بعيداً عن النظام التعليمي العادي والبعض يختارون بكل بساطة التوقف عن الدراسة إذ يعتبرون أن ما يتعلمونه في المدرسة لا يمتد بأي صلة بحياتهم اليومية. ويظهر تحدٍ مشترك في المناطق المتقدمة والنامية على حد سواء ألا وهو كيفية حصول جميع الدارسين على تعليم منصف وعالي الجودة.

إن الحاجة إلى المضي قدماً في إضفاء الطابع الديمقراطي الفعال على الفرص التعليمية للجميع يمكن أن تستند إلى مفهوم الشمولية لإرشاد السياسات والاستراتيجيات الوطنية التي تعالج أسباب الشمولية وعواقبها ضمن الإطار الشمولي لأهداف توفير التعليم للجميع. ويقتضي بناء نظم تعليمية أكثر شمولية التزاماً قوياً للعمل باتجاه التوصل إلى مجتمع أكثر عدلاً وإنصافاً وسلاماً. كما يقتضي اعتماد سياسات مشتركة بين القطاعات للتصدي للعوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية التي تولّد الاستبعاد، سواء من التعليم أو داخله.

وفي وجه هذه التحديات، هناك اهتمام متزايد بفكرة وممارسة التعليم الجامع. وفي بلدان عديدة، لا يزال يُعتقد أن الشمولية تُعجّل لخدمة الأطفال المعوقين داخل مؤسسات التعليم العامة. غير أنه يُنظر إليها، دولياً، بشكل أوسع على أنها عملية إصلاح تدعم التنوع

فيما بين جميع الدارسين وترحب بها¹. ويفترض هذا التفسير أن التعليم الجامع يهدف إلى القضاء على الاستبعاد الاجتماعي الذي هو نتيجة المواقف والردود على التنوع في العرق أو الطبقة الاجتماعية أو الإثنية أو الدين أو نوع الجنس أو القدرات. وبالتالي، تنطلق الشمولية من معتقد مفاده أن التعليم حقّ أساسي من حقوق الإنسان وأساسٌ لمجتمع أكثر عدلاً. وفي هذا الصدد، فهي تشكل الوسيلة التي تضمن أن توفير التعليم للجميع يعني بالفعل الجميع.

أوجه التفاوت بين الجنسين

"تميل أوجه التفاوت بين الجنسين إلى الزيادة في المستويات العليا للتعليم. وقد رأى حوالي ٦٣ في المائة من البلدان التي تتاح فيها البيانات وجود تكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي مقابل ٣٧ في المائة في التعليم الثانوي وأقل من ٣ في المائة في التعليم العالي. وفي أرجاء عديدة من العالم، تبقى البيئات المدرسية غير آمنة مادياً للصبيا والفتيات على حد سواء، ولا تنفك مواقف وممارسات المعلمين والمناهج الدراسية والكتب ترتدي طابعاً متحيزاً من حيث نوع الجنس، ولا تزال مجالات التعليم والخيارات المهنية مجموعة حسب نوع الجنس. على المستوى العالمي، لم يلتحق بالمدرسة حوالي ٧٢ مليون طفل في عام ٢٠٠٥، وشكلت الفتيات ٥٧ في المائة منهم. غير أن الوضع يختلف بين منطقة وأخرى: ففي أفريقيا جنوب الصحراء، شكلت الفتيات ٥٤ في المائة من الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة، مقارنةً بجنوب وغرب آسيا حيث بلغت النسبة ٦٦ في المائة وفي الدول العربية ٦٠ في المائة.

تبرز أوجه التفاوت بين الجنسين أولاً وقبل كل شيء في السنة الأولى من المرحلة الابتدائية. وفي عام ٢٠٠٥، كان هناك ٩٤ فتاة مسجلة في السنة الأولى ابتدائي لكل ١٠٠ صبي.

وفي المرحلة الثانوية، كانت نسبة التفاوت بين الجنسين أكثر ترجيحاً للصبيا في ٦١ بلداً، أي بنسبة أكبر بقليل مقارنة مع ٥٣ بلداً رجحت فيها الكفة لصالح الفتيات. إن نقص المشاركة والأداء بالنسبة إلى الصبيا يطرحان مشكلة متزايدة في عدد من البلدان، ولاسيما في أمريكا اللاتينية والكاريبي. فهذه هي المنطقة الوحيدة التي تشهد نسبة أعلى من الفتيات في المرحلة الثانوية (٩٠ صبياً أو أقل ملتحقون بالمدرسة مقابل ١٠٠ فتاة في ١١ بلداً). ومن أصل ١٤٤ بلداً، استطاع فقط ٤ بلدان - حيث تتاح فيها البيانات - من تحقيق التكافؤ بين الجنسين على مستوى التعليم العالي في ٢٠٠٥.

ولا تزال النساء يشكلن ٦٤ في المائة من الكبار الأميين في الفترة ١٩٩٥-٢٠٠٤، وهي نسبة لم تتغير عملياً مقارنة مع نسبة ٦٣ في المائة التي تم تسجيلها في الفترة ١٩٨٥-١٩٩٤. وعلى مستوى العالم، كان هناك ٨٩ امرأة يستطيعن القراءة والكتابة مقابل ١٠٠ رجل ملم بالقراءة والكتابة.

إن ترويج المساواة بين الجنسين في مجال التعليم يتطلب تغييراً في عملية التنشئة الاجتماعية وفي بعض ظروف التعلم في المدرسة. وكما جاء في تقرير الرصد العالمي حول التعليم للجميع لعام ٢٠٠٨، ينبغي للسياسات والبرامج الفعالة أن تضمن: بيئات مدرسية آمنة وقائمة على عدم التمييز؛ توافر عدد كافٍ من المعلمات للعمل كنماذج يحتذى بها، إضافة إلى وجود ديناميات غير متحيزة في قاعات الدرس يشرف عليها المعلمون؛ مضامين تعليمية غير متحيزة؛ الحد من اختيار الموضوعات على أساس نوع الجنس في التعليم العالي.

(المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، تكافؤ الجنسين في مجال التعليم: لا يزال الطريق طويلاً، صحيفة وقائع رقم ١، مونتريال، آذار/مارس

(٢٠٠٨).

¹ اليونسكو، ملف مفتوح حول الدمج في التعليم، باريس، اليونسكو، ٢٠٠١.

تقترح البحوث أنه من المرجح أن يكون التقدم باتجاه التعليم الجامع أكثر نجاحاً في سياقات تتسم بثقافة التعاون الذي يشجع ويدعم حل المشاكل. وينطوي ذلك على أن يقوم جميع الذين يتطورون في سياق معين - البلد أو المقاطعة أو المجتمع المحلي أو المدرسة - بالعمل معاً، باستخدام البراهين لتذليل عوائق التعليم التي يواجهها بعض الدارسين. عندئذٍ، ماذا يتأتى عن كل ذلك على مستوى السياسات؟ وما يجب القيام به لتمكين النظم التعليمية من تشجيع الممارسات التي تسمح بنجاعة "بالتقرب" من جميع الأطفال والشباب، بغض النظر عن ظروفهم أو سماتهم الشخصية؟

توفّر هذه الوثيقة إطاراً مفهوماً يستند إلى ما تقترحه البحوث الدولية فيما يتعلق بخصائص النظم التعليمية الناجحة في الانتقال إلى الشمولية. وسوف يتم النظر في كلٍ من هذه المواضيع بالتفصيل في الأقسام الأربعة التالية.

في السنوات الأخيرة، تم نشر الكثير عن التعليم الجامع من المنظور الدولي.^٢ وتوفر وثائق اليونسكو حول التعليم الجامع منذ انعقاد المؤتمر العالمي المعني "بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة: فرصه ونوعيته" في سلامانكا (إسبانيا) في عام ١٩٩٤ نقطة مرجعية هامة، لاسيما فيما يتعلق بالبلدان النامية. إن المعلومات المتاحة في قاعدة البيانات على شبكة التعليم الجامع (EENET) والتي تغطي أساساً وضع البلدان النامية في المجال المذكور قد ساعدت على ابتعاث التفكير وراء إعداد هذه الوثيقة.

وتستند هذه الوثيقة أيضاً إلى الملف المفتوح لليونسكو حول الدمج في التعليم (٢٠٠١) والذي اصطفى خبرة مجموعة من المعنيين بمجال التعليم من مجموعة واسعة من البلدان من خلال سلسلة من المشاورات التي نظمت على خمس سنوات. والملف المفتوح عبارة عن مجموعة من المواد المرجعية المصممة لتحفيز واضعي السياسات والمديرين على التفكير في وضعهم. وهو يوفر ركيزة ممتازة يمكن أن يستند إليها واضعو السياسات. والوثيقة المعنونة "عرض عام عن الدورة الثامنة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية (الوثيقة ED/BIE/CONFINTED 48/4) التي تم إرسالها إلى الدول الأعضاء والمنظمات الأخرى ذات الصلة مرفقة بخطاب الدعوة هي أيضاً مرجع معلومات مفيد للمشاركين في المؤتمر.

وأخيراً، تحضيراً للدورة الثامنة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية، نظّم مكتب التربية الدولي، بالتعاون مع الجمعيات الوطنية والمكاتب الميدانية لليونسكو وغيرهم من الشركاء، تسعة اجتماعات استشارية ومؤتمرين إقليميين خلال الفترة من حزيران/يونيه ٢٠٠٧ إلى أيار/مايو ٢٠٠٨، شملت كافة مناطق اليونسكو. وقد حضر تلك الاجتماعات أكثر من ٧٨٠ مشاركاً من ١١١ بلداً، وفي بعض الحالات كان هناك تمثيل لمنظمات من المجتمع المدني ومنظمات دولية.^٣ وقد كشفت هذه الاجتماعات النقاب عن مجموعة واسعة من التفسيرات لمفهوم التعليم الجامع وطائفة واسعة من السياسات والاستراتيجيات في هذا المجال، بالرغم من أنه كان من الواضح في الكثير من السياقات

² انظر: M. Ainscow et al. *Improving schools, developing inclusion*, London, Routledge, 2006; P. Davis, L. Florian et al. *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study*, London, DfES, Research Report 516, 2004; A. Dyson, A. Howes and B. Roberts. *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*, Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, London, Institute of Education, 2002; L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education*, London, Sage, 2007; A. Lewis and B. Norwich (Eds.), *Special teaching for special children: A pedagogy for inclusion?* Maidenhead, Open University Press, 2005; C.J. Riehl, '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*, 70(1), p. 55-81, 2000; UNESCO, *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, UNESCO, 2005.

³ يرد ملخص كامل عن نتائج هذه الاجتماعات في عدد خاص من مجلة "مستقبلات" (رقم ١٤٥، آذار/مارس ٢٠٠٨) المخصص لموضوع الدورة الثامنة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية.

أنّ التعليم الجامع لا يزال مرتبطاً حصرياً بالإعاقة و"الاحتياجات التعليمية الخاصة"، مما يعني إدماج الأطفال في مراكز تعليمية تتبع النهج الدراسي العادي.

وكان هناك قلق متنامٍ حول العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية التي تولّد الاستبعاد، وهو أمرٌ ينبغي معالجته من خلال تحديد وتنفيذ سياسات مناسبة مشتركة بين القطاعات تركّز على أسباب الاستبعاد سواء خارج نظام التعليم أو داخله. ومن بين التدابير التي تبشر بخير كثير والتي يمكن أن تساهم في تخطي نواحي القصور وأوجه انعدام المساواة، حدد معظم المشاركين ما يلي: معالجة مشكلة التعليم من منظور يقوم على الحقوق باعتباره حقاً أساسياً يتمتع به كل الأفراد، بغض النظر عن اختلافاتهم، لتطوير إمكاناتهم تطويراً كاملاً؛ توسيع خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة؛ توسيع التعليم الأساسي إلى ما بعد التعليم الابتدائي ليشمل السنوات الأولى من التعليم الثانوي مع توفير جوانب الإنصاف والتنوع على حد سواء؛ توفير فرص تعليم غير نظامي وبنوعية عالية تليها إمكانات للاعتراف الرسمي بالمهارات المكتسبة في المدارس غير النظامية وغيرها من أشكال الانتقال من التعليم النظامي إلى التعليم غير النظامي؛ اعتماد استراتيجيات تعليم/تعلّم أكثر ديناميّة وتنوعاً ومناهج دراسية مرنة يمكنها أن تستجيب لتنوع الاحتياجات التعليمية؛ تحسين تدريب المدرسين والبرامج التدريبية. بشكل عام، تشير النتائج الأولية لجميع هذه الأنشطة التحضيرية بوضوح إلى أنّ تعزيز الإدماج- داخل نظام التعليم والمجتمع على حد سواء- هو مصدر قلق مشترك لجميع البلدان والمناطق.

وفي هذا السياق، تقدم الدورة الثامنة والأربعون للمؤتمر الدولي للتربية فرصة فريدة لإجراء مناقشة متعمقة ومفتوحة فيما بين وزراء التربية وغيرهم من أصحاب المصلحة حول مسائل من قبيل: العلاقة بين التعليم الجامع والمجتمع والديمقراطية؛ مفهوم التعليم الجامع وأبعاده العملية؛ ولاسيما الخصائص الرئيسية للسياسات والممارسات التي يمكنها أن تتخطى بنجاح الاستبعاد من التعليم وداخله، وبالتالي تساهم في بناء مجتمعات أكثر شمولية وعدلاً وإنصافاً.

الموضوع الأول: النهج والنطاق والمضمون

إنّ التعليم الجامع هو مفهوم متطور يمكنه أن يكون نافعاً لإرشاد السياسات والاستراتيجيات التي تعالج أسباب وعواقب التمييز وعدم المساواة والاستبعاد ضمن الإطار الشمولي لأهداف توفير التعليم للجميع. ويشكّل تدليل الحواجز أمام مشاركة جميع الدارسين في التعليم صميم مفهوم التعليم الجامع، وهو يقوم حقاً على حقوق الإنسان وسيقتضي إعادة النظر في كافة الجوانب المختلفة للنظام التعليمي وإعادة تصميمها. ومن الممكن تفسير التعليم الجامع على أنه عملية جارية في نظام تعليمي متطور باستمرار تركز على المستبعدين حالياً من الحصول على التعليم وعلى أولئك المتواجدين في المدارس ولكنهم لا يحصلون أي تعليم. غير أنّ التعليم الجامع غالباً ما يساء تفسيره وهناك العديد من التفسيرات المختلفة له في أرجاء العالم.

١-١ الأبعاد المفهومية: الاحتياجات التعليمية الخاصة والإدماج والشمولية

الاحتياجات التعليمية الخاصة

تقليدياً وحتى اليوم، في مختلف مناطق العالم، مثلاً في أوروبا الشرقية وجنوب شرق أوروبا وفي رابطة الدول المستقلة وفي بعض أجزاء من آسيا،⁴ كان مفهوم التعليم الجامع وممارساته حكراً على طلاب مصنفين على أنهم ذوو احتياجات خاصة، بمعنى آخر أولئك الذين يعانون من إعاقات جسدية و/أو عقلية، وحكراً على اللاجئين أيضاً. ومن هذا المنظار، كانت النهج والحلول المقدمة لتلبية احتياجات الطلاب أساساً إصلاحية وتصحيحية، من خلال إنشاء مدارس خاصة وزيادة عددها وإقامة مؤسسات التمهيدي الخاص وتدريب معلمين متخصصين.

ومن العواقب البارزة للمرافق الدراسية والمؤسسية المتميزة والمخصصة للطلاب المصنفين على أنهم من ذوي الاحتياجات الخاصة أنه تم فصلهم وعزلهم داخل النظام التعليمي. غير أنّ الافتراض الأساسي بوجود "أطفال ذوو احتياجات خاصة" مشكوك فيه، إذ قد يعاني أي طفل من صعوبة في التعلم، وقد لا يواجه أطفال معوقون كثيرون أي مشكلة في التعلم، كما يمكن لأطفال ذوي إعاقات فكرية أن يتعلموا جيداً في مجالات محددة.⁵

الإدماج

برز مفهوم الإدماج في الثمانينات كبديل عن النهج الدراسية والنماذج المدرسية العازلة للاحتياجات الخاصة، بهدف وضع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس عادية. إنّ إعادة هيكلة المرافق المادية وتحسينها وزيادة عدد القاعات المتخصصة والمعلمين المتخصصين في المؤسسات التعليمية العادية و"إدماج" الدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في قاعات درس عادية وتوفير مواد تعليمية،

⁴ انظر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، السياسات التربوية للطلاب المعرضين وأولئك المعوقين في جنوب شرق أوروبا، باريس، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ٢٠٠٦؛ اليونسكو - مكتب التربية الدولي، تقرير عن حلقة العمل الثالثة لرابطة الدول المستقلة حول تطوير النهج الدراسي: "التعليم الجامع: طريق المستقبل"، مينسك، بيلاروسيا، ٢٩-٣١ تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠٧ (غير منشور)؛ اليونسكو - مكتب التربية الدولي، تقرير عن حلقة عمل شرقي آسيا حول التعليم الجامع، هانغزو، الصين، ٢-٥ تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٠٧ (غير منشور).

⁵ انظر: S. Stubbs, *Inclusive education: where there are few resources*, Oslo, The Atlas Alliance, 2002, p.3 and 23.

كلها أمور كانت ولا تزال تشكل بعضاً من المكونات الرئيسية لتطبيق نماذج الإدماج. يمكن للإدماج الذي يركز أساساً على الطلاب ذوي الإعاقات المعتدلة أن يصبح صورة بلاغية أكثر منها حقيقة ملموسة مطروحة عملياً؛ ويمكن أن يتناول أكثر التغيير المكاني لقاعات الدرس أكثر من تغيير مضمون النهج الدراسية والتربوية ذات الصلة بالاحتياجات الخاصة لهؤلاء الأطفال.

وبعد التسعينات، حصل تغيير كبير في نطاق التعليم الجامع وأهدافه ومضامينه وآثاره فيما يتعلق بالإدماج. ومرد ذلك أساساً الاعتراف بأن نماذج الإدماج القائمة فقط على إغلاق المدارس المتخصصة و"إضافة" طلابها إلى طلاب المدارس العادية واتباع نهج دراسية عادية لا تستجيب لتنوع توقعات الدارسين واحتياجاتهم. ومثل هذا الفهم يحث على مراجعة سياسات التعليم التي تنطرق لمسائل الإدماج من خلال الاستفهام عن مدى ارتباط النهج الدراسية والنماذج المدرسية التي ينبغي أن تكون هي نفسها بالنسبة إلى جميع الطلاب بغض النظر عن اختلافاتهم. وفي مثل هذه النماذج، ينبغي للطلاب أن يتكيفون مع المعايير والأساليب والأنماط والممارسات القائمة في النظام التعليمي. بالإضافة إلى ذلك، قد تزيد معدلات التوقف عن الدراسة في صفوف الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عند إدماجهم في المدارس العادية التي لم تتخذ مجموعة شاملة من التغييرات المؤسسية والمنهجية والتربوية.

الشمولية

يمكن فهم التعليم الجامع باعتباره مبدأً إرشادياً يسمح ببلوغ مستويات معقولة من الإدماج المدرسي لجميع الطلاب. وفي سياق رؤية أوسع نطاقاً للإدماج، ينطوي التعليم الجامع على إعداد وتنفيذ مجموعة واسعة من استراتيجيات التعليم للاستجابة لأوجه تنوع الدارسين بشكل دقيق. وفي هذا الصدد، من المطلوب أن تستجيب النظم التعليمية لتوقعات واحتياجات الأطفال والشباب، مع مراعاة أن القدرة على توفير فرص تعليم فعالة تقوم على نظام إدماج "صارم" محدودة جداً. ويمكن الإحالة إلى هذا النموذج على أنه نموذج "تعيين المكان"، أي أنه يُنظر إلى التعليم الجامع على أنه "مكان" وليس خدمة يتم توفيرها داخل قاعات الدرس العادية واتباع نهج دراسي عادي.

إنّ النقاش الدائر حول التعليم الجامع والإدماج لا يتعلق بالتفرع الثنائي بين سياسات ونماذج الإدماج من جهة وسياسات ونماذج الشمولية من جهة أخرى - كأن يمكننا أن ندمج من دون أن نشمل أو أن نشمل من دون أن ندمج - بل بمسألة تحديد إلى أي مدى يمكن تحقيق تقدم في فهم أن كل مدرسة تتمتع بالمسؤولية المعنوية لإدماج الجميع.

وخلال السنوات الخمسة عشرة الماضية تقريباً، تطوّر مفهوم التعليم الجامع نحو فكرة مفادها أنه ينبغي أن يتمتع جميع الأطفال والشباب، على الرغم من خلفيتهم الثقافية والاجتماعية والتعليمية المختلفة، بفرص تعليم متكافئة في كافة أنواع المدارس. ويكون التركيز على إنشاء أماكن جامعة تتضمن أساساً: (أ) احترام التنوع الثقافي والاجتماعي والفردية وفهمه ومراعاته (استجابة النظم التعليمية والمدارس والمدرسين لتوقعات الطلاب واحتياجاتهم)؛ (ب) إتاحة فرص متكافئة للتعليم الجيد؛ (ج) التنسيق الوثيق مع سياسات اجتماعية أخرى. وينبغي أن يتضمن ذلك توقعات ومقتضيات أصحاب المصلحة والجهات الفاعلة الاجتماعية.

وبالرغم من وجود فئات مختلفة من المجموعات المستضعفة والمهمشة ينبغي النظر فيها - من قبيل النساء والفتيات والأقليات اللغوية والشعوب الأصلية والأطفال المعوقين - فإن طبيعة مفهوم التعليم الجامع غير قابلة للتصنيف وهي تهدف إلى توفير فرص تعليم فعالة لكل طفل، في سياقات تعليمية مصممة حسب الحاجة.

الاحتياجات الخاصة

"يتراوح عدد المعوقين بين ٥٠٠ و ٦٠٠ مليون شخص (ما بين ١٢٠ و ١٥٠ مليون منهم من الأطفال، ويعاني ما بين ٨٠ و ٩٠ في المائة منهم من الفقر في البلدان النامية) وكان لما بين ١٥ و ٢٠ في المائة من الطلاب احتياجات خاصة في مرحلة من مشوارهم التعليمي. وتتراوح تقديرات عدد الأطفال المعوقين الملتحقين بالمدارس في البلدان النامية بين أقل من ١ في المائة و ٥ في المائة. وتبلغ نسبة المتعلمات من النساء المعوقات ١ في المائة بينما تقدر نسبة المتعلمين والمتعلمات بنحو ٣ في المائة من إجمالي الأشخاص المعوقين. والصور النمطية، التي كثيراً ما تقترن بمواقف عدائية وتقليدية متفشية بين المدرسين والإدارات المدرسية والسلطات والمجتمعات المحلية وحتى الأسر تجاه المعوقين، يمكن أن تعزز استبعاد الطلاب المعوقين وتحويل بوضوح دون الإدماج. إن ما يعوق المشاركة الكاملة والفعالة في المجتمع ليس "الإعاقة" وإنما "الحوازر الناتجة عن المواقف والبيئة" في ذلك المجتمع. ويسود اعتقاد خاطئ بأن الإدماج باهظ التكلفة أو غير قابل للتطبيق أو مسألة تقتصر على المعوقين دون غيرهم. غير أن البحوث تبين أن الدول التي نفذت نموذج التعليم الجامع على نحو ملائم استنتجت أن تكلفة تنفيذه وتشغيله قد تكون أقل من تكلفة خدمات التعليم الخاص القائم على الفصل، وأنه يعود على الأطفال بفوائد تعليمية واجتماعية أكبر، ويساهم على نحو لا يستهان به في التطوير المهني المستمر للمدرسين ورضاهم الدائم عن وظيفتهم. ويبدو في معظم البلدان المشاركة في الاستبيان أن الأطر القانونية التنظيمية والبرامج والسياسات العامة التي تنفذها بعض الحكومات غير ملائمة. ويوجد اعتراف مطلق تقريباً بضرورة تعزيز ممارسات التعليم الشامل. ومع ذلك، يبدو أن مبدأ التعليم الجامع لا يحظى باعتراف واضح في جميع البلدان إذ تعتبره بلدان كثيرة ماثلاً لتجارب التعليم المتكامل. وهناك احتمال كبير أن تتحوّل تجربة التعليم الجامع إلى آلية فصل جديدة ومحسّنة، أي إلى عملية يحدّد فيها مرة أخرى الأفراد الذين يعتبرون مختلفين عن غيرهم."

(المصدر: ف. مونوس، حق المعوقين في التعليم، تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، الوثيقة A/HRC/4/29، الأمم المتحدة، مجلس حقوق الإنسان، شباط/فبراير ٢٠٠٧).

٢-١ الشمولية كمبدأ- إرشاد العملية

يمكن أن يُنظر إلى التعليم الجامع على أنه عملية تعزيز لقدرة النظام التعليمي لكي يصل إلى جميع الدارسين. وهو بالتالي مبدأ عام من شأنه أن يرشد جميع السياسات والممارسات التعليمية، انطلاقاً من المعتقد القائل بأن التعليم حق من حقوق الإنسان الأساسية ودعامة لمجتمع أكثر عدلاً. ويشار إلى هذه الفلسفة القائمة على الحقوق في الإعلانات الدولية والاتفاقيات^٧ والتقارير^٨ ذات الصلة بالتعليم الجامع. وبغية إعمال هذا الحق، عملت الحركة الدولية لتوفير التعليم للجميع على ضمان التعليم الأساسي الجيد لجميع الدارسين. ويدفع التعليم الجامع بجدول أعمال توفير التعليم للجميع قدماً من خلال إيجاد سبل لتمكين المدارس ومراكز التعليم الأخرى من خدمة جميع الدارسين في مجتمعاتهم المحلية. وهو يركّز، على وجه الخصوص، على أولئك الذين يتم تهميشهم عادة من فرص التعليم المتاحة أمام غيرهم.

إن إعلان توفير التعليم للجميع الذي تم الاتفاق عليه في جومتيا (١٩٩٠) يضع رؤية عامة هي تعميم حصول جميع الأطفال والشباب والبالغين على التعليم وترويج الإنصاف. إن ما يهم هو أن نكون استباقيين في تحديد الحواجز التي تواجهها بعض المجموعات في محاولة الوصول إلى فرص التعليم. وينبغي أيضاً تحديد كافة الموارد المتاحة على المستويين المحلي والمجتمعي وحملها على تذليل هذه الحواجز. وأعيد تأكيد هذه الرؤية في المنتدى العالمي للتعليم الذي عُقد في دكار عام ٢٠٠٠ للنظر في التقدم المحرز حتى ذلك الوقت. وأعلن المنتدى أن توفير التعليم للجميع يجب أن يأخذ في الحسبان احتياجات الفقراء والمحرومين، بمن فيهم الأطفال العاملون، والجماعات التي تقطن المناطق الريفية القصية، والرحّل، والأقليات الإثنية واللغوية، والأطفال والشباب والبالغون الذين يعانون من الصراعات والإصابة بفيروس الإيدز والجوع وتردي الوضع الصحي، وأصحاب الاحتياجات التعليمية الخاصة.

⁷ إن الحق في التعليم مكرّس في المادة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام ١٩٤٨. ومن بين الصكوك المعيارية الدولية التي أعادت تأكيد هذا الحق ما يلي: اتفاقية اليونسكو لمناهضة التمييز في التعليم (١٩٦٠)؛ العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (١٩٦٦)؛ اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (ولاسيما المادتان ١٠ و ١٤) (١٩٧٩)؛ اتفاقية حقوق الطفل (ولاسيما المادتان ٢٨ و ٢٩) (١٩٨٩)؛ الاتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم (ولاسيما المادة ٤٥) (١٩٩٠)؛ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي اعتمدها الجمعية العامة للأمم المتحدة في كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٦ (ولاسيما المادة ٢٤)؛ إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية الذي اعتمده الجمعية العامة في أيلول/سبتمبر ٢٠٠٧ (ولاسيما المادة ١٤).

⁸ انظر أيضاً: ف. مونيوس، *حق المعوقين في التعليم* (تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، الوثيقة A/HRC/4/29)، الأمم المتحدة، مجلس حقوق الإنسان، الدورة الرابعة، شباط/فبراير ٢٠٠٧؛ ف. مونيوس، *الحق في التعليم في حالات الطوارئ* (تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، الوثيقة A/HRC/8/10)، مجلس حقوق الإنسان، الدورة الثامنة، أيار/مايو ٢٠٠٨؛ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، *الطلاب المعوقون، صعوبات التعلم ومساوئها. السياسات والإحصاءات والمؤشرات*، باريس، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ٢٠٠٧؛ س. بيترز، *التعليم الجامع: استراتيجية توفير التعليم للجميع لكافة الأطفال*، واشنطن العاصمة، البنك الدولي، تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٠٤؛ منظمة إنقاذ الطفولة، *تحويل المدارس إلى مدارس جامعة، كيف يمكن أن يحصل التغيير*، لندن، منظمة إنقاذ الطفولة، ٢٠٠٨؛ ت. تومافيسكي، *الحق في التعليم* (تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، الوثيقة E/CN.4/2004/45)، مفوضية الأمم المتحدة بشأن حقوق الإنسان، الدورة الستون، كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٣؛ اليونسكو، *الحق في التعليم: رصد صكوك اليونسكو لوضع المعايير*، باريس، اليونسكو، ٢٠٠٨؛ اليونسكو، *الحق في التعليم الابتدائي المجاني للجميع: ضمان الامتثال للواجبات الدولية*، باريس، اليونسكو، ٢٠٠٨؛ اليونسكو - مركز إينوتشانتي للبحوث، *تعزيز حقوق الأطفال المعوقين*، مجلة إينوتشانتي عدد ١٣، فلورانس، ٢٠٠٧؛ اليونسكو، *اليونسكو، تمجيد قائم على حقوق الإنسان للتعليم للجميع. إطار عمل لتحقيق حق الأطفال في التعليم وحقوقهم ضمن عملية التعليم*، نيويورك-باريس، اليونسكو واليونسكو، ٢٠٠٧. انظر أيضاً تقارير فريق الخبراء المشترك بين اليونسكو ولجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بشأن رصد الحق في التعليم.

ومن خلال معالجة هذه المسائل، يؤدي التعليم الجامع دوراً محدداً. لقد أعطى المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة الدفع الرئيسي للتعليم الجامع. والتقى في سلامنكا، في أسبانيا في حزيران/يونيو ١٩٩٤، أكثر من ثلاثمائة مشارك يمثلون اثنتين وتسعين حكومة وخمسة وعشرين منظمة دولية من أجل الإسهام في بلوغ هدف التعليم للجميع ببحث التحولات الأساسية في السياسة التي يقتضيها الترويج لنهج التعليم الجامع، ذلك النهج الذي يمكن المدارس من أن تقدم خدماتها لجميع الأطفال ولاسيما الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.⁹

وبالرغم من أن التركيز المباشر لمؤتمر سلامنكا وقع على الاحتياجات التعليمية الخاصة، إلا أنه استنتج ما يلي: "ليس بوسع تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة - الذي يعدّ قضية هم بلدان الشمال بقدر ما هم بلدان الجنوب - أن يحرز تقدماً في عزلة، 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."¹⁰

يكون الهدف إذاً تطوير نظم التعليم "الجامع". غير أنه لا يمكن أن يحدث ذلك إلا إذا أصبحت المدارس العادية أكثر شمولية - بمعنى آخر، إذا أصبحت أكثر قدرة على تعليم جميع الأطفال في مجتمعاتهم المحلية. وقد استنتج المؤتمر ما يلي: "إنّ المدارس العادية التي تأخذ هذا المنحى الجامع هي أنجع وسيلة لمكافحة مواقف التمييز وإيجاد مجتمعات حقبة وإقامة مجتمع متسامح وبلوغ هدف التعليم للجميع، وأنّ هذه المدارس توفر فضلاً عن ذلك تعليماً مجدياً لغالبية التلاميذ وترفع مستوى كفاءتهم مما يترتب عليه في آخر المطاف فعالية تكاليف النظام التعليمي برمته."¹¹

وكما يشير إليه هذا المقطع الأساسي، إنّ الاتجاه نحو المدارس الجامعة يمكن تبريره لعدد من الأسباب. فهناك التبرير التربوي: أي الحاجة إلى مدارس جامعة لتعليم جميع الأطفال معاً وهذا يعني أنه يتوجب عليهم تطوير سبل تعليم تستجيب للاختلافات التي يتسم بها كل فرد منهم، وبالتالي تعود بالنفع على جميع الأطفال؛ وهناك التبرير الاجتماعي: أي أنّ المدارس الجامعة قادرة على تغيير المواقف لتقبل الاختلاف من خلال تعليم جميع الأطفال معاً وعلى إقامة أساس مجتمع عادل وغير تمييزي؛ وهناك التبرير الاقتصادي: أي أنه من الأرجح أن يكون إنشاء وصيانة مدارس تعلّم جميع الأطفال أقل تكلفة من إقامة نظام معقد يتضمن عدة أنماط من المدارس المتخصصة للمجموعات المختلفة من الطلاب. والمادة ٢٤ من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة¹² التي تؤيد التعليم الجامع والتشريعات الأخيرة بشأن حماية اللغات الأصلية توفر المزيد من الدعم الدولي للمدارس الجامعة. بالطبع، إذا كانت هذه المدارس الجامعة تقدم تعليماً ناجحاً لجميع طلابها، عندئذٍ يمكنها أن تكون وسيلة أكثر فعالية من حيث التكلفة بالنسبة إلى تحقيق هدف توفير التعليم الجيد للجميع.

⁹ اليونسكو، بيان وإطار عمل سلامنكا للاحتياجات التعليمية الخاصة، باريس، اليونسكو، ١٩٩٤.

¹⁰ المرجع السابق، الصفحتان ٣ و ٤.

¹¹ المرجع السابق، الصفحة ٩.

¹² الأمم المتحدة، اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، نيويورك، الأمم المتحدة، ٢٠٠٦.

التعدد اللغوي

"ثمة بلدان كثيرة في العالم يجري فيها التعليم في سياق اجتماعي متعدد اللغات. وقد نشأت في معظم المجتمعات المتعددة اللغات نزعة تتوخى الموازنة بين مختلف اللغات وتحترم استخدامها في الحياة اليومية. وتنظر هذه المجتمعات والأوساط المعنية بكل لغة من هذه اللغات، إلى التعدد اللغوي باعتباره نمطاً من أنماط الحياة أكثر منه مشكلة ينبغي حلها. ويتمثل التحدي في أن تتكيف النظم التعليمية لهذا الواقع المعقد وأن توفر تعليماً جيداً يراعي احتياجات الدارسين ويوازي في الوقت ذاته بين هذه الاحتياجات والمقتضيات الاجتماعية والثقافية والسياسية.

ويواجه المسؤولون عن وضع السياسات التربوية مهمة اتخاذ قرارات صعبة بشأن اللغات والتعليم والمناهج الدراسية غالباً ما تتداخل فيها الجوانب التقنية والسياسية. ولئن كانت هناك حجج تربوية قوية تؤيد تدريس اللغة الأم (أو اللغة الأولى)، فإن من الضروري أيضاً أن يكون هناك توازن مدروس بين تمكين الأفراد من استخدام اللغات المحلية في التعليم، وإتاحة فرص الانتفاع بلغات الاتصال على الصعيد العالمي عن طريق التعليم.

وتتضمن السياقات المتسمة بالتنوع اللغوي مجموعة واسعة من السيناريوهات، غير أنها ترتبط عموماً إما بأوضاع متنوعة تتسم بطابع تقليدي، كتواجد عدة لغات، أو حتى عدة مئات من اللغات في منطقة واحدة على مر فترة زمنية طويلة، أو بتطورات أحدث عهداً (وخاصة في مناطق التركيز الحضري) ناجمة عن ظاهرة الهجرة، إذ قد يحدث أن تضم المدارس في بعض المدن طلبة يتراوح مجموع لغاتهم الأم ما بين ٣٠ أو ٤٠ لغة مختلفة. فيتعين في جميع الحالات، مراعاة احتياجات التعلم الخاصة لدى الأطفال وذلك على ضوء اللغة أو اللغات المستخدمة في المنزل وفي المدرسة.

إنّ اختيار لغة أو لغات التعليم (نظراً لأنّ السياسة التعليمية قد توحى باستخدام عدة لغات في التعليم) يمثل تحدياً مستمراً في التوصل إلى تأمين تعليم جيد. وفي حين أنّ بعض البلدان تختار لغة واحدة للتعليم، كثيراً ما تكون هي اللغة الرسمية أو لغة الأغلبية، فإنّ بلداناً أخرى تعتمد استراتيجيات تعليمية تمنح اللغات الوطنية أو المحلية مكانة هامة في التعليم المدرسي. أما الأشخاص الذين تكون لغتهم الأم مختلفة عن اللغة الوطنية أو المحلية، فإنهم غالباً ما يواجهون صعوبات كثيرة في النظام التعليمي تشبه الصعوبات التي يواجهها من يتلقى التعليم بلغة رسمية أجنبية.

(المصدر: اليونسكو، التعليم في عالم متعدد اللغات، باريس، اليونسكو، ٢٠٠٣).

في هذا السياق، هناك بعض الأسئلة الرئيسية التي يمكن النظر فيها خلال مناقشات المؤتمر ومنها: ما هي الرؤى الحالية للتعليم الجامع؟ وما هي التحديات التي تُعتبر الأهم لضمان الإدماج التربوي والاجتماعي؟ وكيف يمكن للتعليم الجامع أن يكون مصدر إلهام للسياسات والممارسات الوطنية الرامية إلى توفير التعليم الجيد للجميع؟ ومن هم الأفراد والمجموعات المستبعدة ولماذا؟

الموضوع الثاني: السياسات العامة

يستند برنامج توفير التعليم للجميع إلى معتقد مفاده أن سياسة القطاع العام يمكن أن تحوّل نظم التعليم بشكل أساسي، مع وجود الإدارة السياسية والموارد المناسبة. إن تطوير التعليم الجامع يستلزم تغيرات واسعة تشمل نظام التعليم بكامله. وبالتالي، من المهم ألا يتم التوجه نحو التعليم الجامع بشيء من العزلة. وينبغي النظر إليه باعتباره وسيلة لتحسين نوعية التعليم لجميع الدارسين لتجنب خطر اعتبار الشمولية على أنها أمر لا يعني نظام التعليم العام. والتشريعات مهمة في تطوير نظام تعليم أكثر شمولية. وفي البلدان التي يكون فيها التعليم الخاص والتعليم العادي مشمولين بتشريعات منفصلة، ينبغي اتخاذ خطوة ضرورية لتوحيد النظامين ضمن إطار إداري وتشريعي مشترك.

٢-١ السياسات الوطنية الموحدة والجامعة

إن التشريعات مهمة في تطوير نظام تعليم أكثر شمولية. ويمكنها أن توفر على وجه الخصوص ما يلي:

- تمحور المبادئ والحقوق لإنشاء إطار للشمولية؛
- إصلاح العناصر المكونة للنظام القائم والتي تشكل حواجز أساسية أمام الشمولية (مثلاً، السياسات التي لا تسمح لأطفال متحدرين من مجموعات محددة- من قبيل الأطفال المعوقين أو المتحدرين من مجموعات لغوية مختلفة- من الالتحاق بمدرسة حيّهم)؛
- جعل الممارسات الجامعة الأساسية إلزامية (تقتضي، مثلاً، أن تعلّم المدارس جميع الأطفال في مجتمعاتهم المحلية)؛
- وضع إجراءات وممارسات مشتركة في نظام التعليم بكامله ومن المرجح أن تسهّل الشمولية (مثلاً، صياغة منهج دراسي مرن أو إدخال الإدارة السديدة المجتمعية).

وحتى عندما لا تكون الإصلاحات التشريعية مرغوبة أو ممارسة، يمكن أن تولّد بيانات المبادئ، على مستوى الحكومة، نقاشاً حول التعليم الجامع وتستهل عملية بناء توافق الآراء. وفي هذه المرحلة، قد يكون من الضروري وجود مهمة رئيسية تتجسد في توحيد الإطار التشريعي الذي يحدد التعليم العادي والتعليم الخاص.

وفي بعض البلدان، ينطوي التعليم العادي والتعليم الخاص تحت تشريعات مختلفة وتديرهما أقسام أو إدارات مختلفة على المستويين الوطني والمحلي، ويتمتعان بنظامين منفصلين للتدريب والتمويل ويتمتعان بنهج دراسية وإجراءات تقييمية خاصة بكل واحد منهما. بالفعل، قد تملّي تشريعات الخدمات الصحية أو الاجتماعية نمو بعض الأطفال بدلاً من التشريعات التربوية. وفي مثل هذه الحالات، ينبغي اتخاذ خطوة أولية ضرورية في عملية الإعداد ألا وهي توحيد النظامين ضمن إطار إداري وتشريعي مشترك.

إن تطوير التعليم الجامع يستلزم تغيرات واسعة تشمل نظام التعليم بكامله. وبالتالي، من المهم ألا يتم التوجه نحو التعليم الجامع بشيء من العزلة، وذلك لسببين هما تحديداً: (أ) من الصعب تحقيق التعليم الجامع عندما لاتزال الجوانب الأخرى من النظم التربوية والاجتماعية من دون إصلاح وتمتع بأثر استبعادي؛ و(ب) فيما يتعلق بتوليد الزخم وراء حركة التعليم الجامع، من الأسهل بناء توافق في الآراء حيث يمكن اعتبار الشمولية جزءاً من محاولة أوسع نطاقاً لخلق نظام تعليمي أكثر فعالية أو مجتمع أكثر شمولية.

هناك عدد من السبل التي يمكن من خلالها للتعليم الجامع أن يصبح جزءاً من تغيرات أوسع في نظام التعليم أو في المجتمع ككل. يمكن للتعليم الجامع، على سبيل المثال، أن يكون جزءاً من عملية إصلاح تربوية شاملة. في بلدان مثل جنوب أفريقيا وإسبانيا، كان التعليم

الجامع في صميم عملية إصلاح أوسع لتعزيز فعالية النظام. وبالتالي، اعتُبر بأنه وسيلة لتحسين نوعية التعليم لجميع الدارسين. وهذا أمر مهم من أجل تجنب خطر اعتبار الشمولية على أنها أمرٌ لا يعني نظام التعليم الأوسع، وبالتالي لا يستحق تخصيص موارد وطنية لها.

قد يكون التعليم الجامع جزءاً من إصلاح المركز الذي تحتله المجموعات المهمشة في المجتمع ككل، أو يمكن أن يرتبط بتدابير ترمي إلى معالجة قضايا الفقر والامية والتهميش. ويمكن أن يكون التعليم الجامع أيضاً جزءاً من إصلاحات ديمقراطية أكثر جوهرية تهدف إلى تعزيز وتوطيد المجتمعات الجامعة والمفتوحة. وفي الكثير من البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية، على سبيل المثال، من غير الممكن الفصل بين الانتقال إلى الشمولية والجهود الأكبر التي يتم بذلها لإعادة بناء الديمقراطية وإعادة التركيز على حقوق الإنسان.

عمل الأطفال

"كان عدد الأطفال العاملين يبلغ، في عام ٢٠٠٤، ٢١٨ مليون طفل، كان يؤدي ١٢٦ مليون طفل منهم أعمالاً خطيرة. وعلى الرغم من أن مشاركة البنات في عمل الأطفال والأعمال الخطرة تعادل مشاركة الصبيان فيما يخص أصغر المجموعات العمرية (٥-١١ سنة)، فإن عدد الصبيان في كلا الشكليين من العمل يفوق عدد البنات بكثير فيما يخص الفئات الأكبر سناً.

ارتفع عدد الأطفال المشاركين في النزاعات المسلحة ارتفاعاً كبيراً في العقد الأخير، ويُعتقد عامة أنه في حدود ٣٠٠,٠٠٠ طفل. وإذا كان العديد منهم أطفالاً كباراً، يبلغون ١٥ سنة أو أكثر، فهناك اتجاه خطر نحو تجنيد أطفال أصغر من ذلك. واختطاف الأطفال خلال النزاع المسلح مشكلة جسيمة تؤدي إلى الرق الجنسي أو العمل الجبري مع احتمال كون الضحايا من الفتيات.

ويُعد الالتزام السياسي، الذي يعكس في اعتماد سياسات متسقة في مجالات الحد من الفقر والتعليم الأساسي وحقوق الإنسان، من الأمور الأساسية التي أسهمت في التقدم الذي أحرزته البلدان في مجال مكافحة عمل الأطفال، في الماضي والحاضر على حد سواء.

ويتزايد الاعتراف بأن الجهود الدولية الرامية إلى تحقيق هدف توفير التعليم للجميع والقضاء تدريجياً على عمل الأطفال جهوداً مترابطة على نحو لا انفصام فيه. إذ يشكل التعليم، من جهة- ولاسيما التعليم الجيد المجاني والإجباري حتى الحد الأدنى لسن الدخول إلى سوق العمل كما جاء تعريفه في اتفاقية منظمة العمل الدولية رقم ١٣٨- عنصراً أساسياً في منع عمل الأطفال. ويساهم التعليم في إيجاد بيئة توفر الحماية لجميع الأطفال، وهو الآلية التي تتيح الخيار الراسخ في جوهر تعريف التنمية. وفي المقابل، يشكل عمل الأطفال إحدى العقبات الرئيسية أمام الحضور المدرسي كامل الوقت، وحيثما تعلق الأمر بالعمل بعض الوقت، عائقاً أمام الاستفادة الكاملة من الوقت الذي يقضيه الأطفال في المدرسة.

وستجذب المدارس الأطفال وتحظى بدعم الوالدين والمجتمع المحلي إذا كانت مطابقة لمفهوم "المدرسة الملائمة للطفل". وينبغي ألا ننسى أن المدرسين أيضاً لهم حقوق في العمل ويؤدون دوراً أساسياً في النهوض بالنوعية- لذلك يجب أن تسمع أصواتهم وتساهم منظماتهم إسهاماً مهماً في التعليم غير الرسمي وجهود القضاء على عمل الأطفال."

(المصدر: منظمة العمل الدولية، وضع حد لعمل الأطفال: هدف في المناقشة، جنيف، ٢٠٠٦).

٢-٢ بناء توافق الآراء

قد لا يُفهم أو يتم الترحيب دائماً بالمضي نحو الشمولية حيثما اعتاد الناس على نظم منفصلة أو حيثما يشعر المدرسون بأنهم لا يتمتعون بالقدرات الضرورية للتكيف مع التنوع. وتحتاج جميع الوكالات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني أن تعمل معاً لترويج التعليم الجامع- وهو أمرٌ لا يتعلق بالمربين فحسب بل يشمل أيضاً منظمات الدعوة والأسر والمجتمعات المحلية والنقابات المهنية والباحثين ومدربي المدرسين ومقدمي الخدمات.

ومن الضروري حشد الرأي العام لصالح الشمولية والبدء بعملية بناء توافق الآراء في مرحلة مبكرة. وفيما يلي مجموعة من الاستراتيجيات الممكنة:

- يمكن تزويد مجموعات الدعوة بالشرعية والدعم من خلال تلقي التمويل من الحكومة وتكليفها بالاضطلاع بالمهام (البحوث وإنتاج الموارد وتنظيم المؤتمرات) من جانب الحكومة، أو بكل بساطة من خلال ظهور قادتهم علناً إلى جانب كبار الوجوه السياسية. وغالباً ما تتمتع مجموعات الدعوة بشبكة من الاتصالات الدولية القادرة على تقديم أفكار جديدة في البلد.
- من المرجح أن يكون للمنظمات المهنية وجهات نظر متنوعة ولكن مهمة في عملية بناء توافق الآراء. ويمكنها أن تشارك في عملية صنع القرارات ويمكن تشجيعها على الاضطلاع بأحداث الترويج والنشر بنفسها.
- ينبغي إشراك المجموعات المعنية بالخدمات الصحية والاجتماعية والمجموعات المعنية بالإدارة وليس فقط المجموعات المعنية بالتربية. وتؤدي هذه المجموعات دوراً مهماً في توفير الخدمات الجامعة، ومن المرجح أن يكون تنوع وجهات النظر التي تبديها محركاً لمناقشة مثمرة.
- يمكن أن يؤدي الباحثون والطلاب في مجال البحث دوراً في قولبة الرأي العام وفي توفير البيانات والمعارف التي ينبغي لأي عملية إصلاح أن تستند إليها. وباستطاعتهم أن يحلوا ويعممو المشاكل التي تنطوي عليها النظم القائمة، وأن يساهموا في إيجاد حلول محلية.
- يشمل صانعو الخيارات الرئيسيون شخصيات معروفة في مجال التعليم وأكاديميين وقادة المنظمات الطوعية. ويمكن حشد الرأي العام من خلال إقامة شراكات وشبكات مع وكالات أخرى.
- يمكن أن يرتدي الحوار بين المنظمات المتخصصة والمدارس العادية أهمية في الكشف عن "الغموض" المحيط بالتخصص التقني الذي غالباً ما يصاحب تعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- من المرجح أن تؤدي السلطات التربوية ومقدمو الخدمات على المستوى المحلي دوراً رئيسياً. وفي بعض الحالات، تبدأ مبادرات الشمولية على هذا المستوى المحلي، وتكون مهمة صانعي القرارات والمديرين أساساً هي دعم هذه المبادرات وترويج نشرها في أماكن أخرى.
- يؤدي المسؤولون عن تدريب المعلمين دوراً حاسماً. ولا يؤدي إدراج المبادئ والممارسات الجامعة في التدريب المهني إلى تغيير سريع- ولكنه يؤسس مجموعة رئيسية من المهنيين الموجهين نحو الشمولية.
- يمكن تحديد قنوات التواصل وتنشيطها. والقناة الرئيسية هي وسائل الإعلام، لذا قد يكون من الضروري إعداد استراتيجية لإدارة الإعلام. وتتضمن قنوات التواصل الأخرى الصحف المهنية والأفلام الفيديوية والمؤتمرات المنظمة لأحداث محددة والعروض الرامية إلى التعميم. وغالباً ما تُستخدم مثل هذه الأحداث احتفاءً بالنجاحات المحققة في مجال التعليم الجامع- وليس مجرد تأييد التعليم الشامل بشكل مطلق.

٢-٣ تغيير الثقافات من خلال الريادة المتينة والممارسات التشاركية

ليس الانتقال إلى التعليم الجامع مجرد تغيير تقني أو تنظيمي- بل هو حركة في اتجاه فلسفي واضح. غير أنه ينبغي للبلدان أن تكون مهياًة لتحليل الأوضاع الخاصة بها، وتحديد الحواجز المطروحة أمام الشمولية والعوامل المسببة لها، وتخطيط عملية تطوير تتناسب معها. وبالتالي، من المهم أن يتمتع كبار الموظفين في المبادئ التي سترشد عملية التغيير.

إنَّ الانتقال إلى سبل عمل أكثر شمولية يتضمن تغيرات في الثقافات في النظام التعليمي برمته، وعلى الأخص في المدارس. إلا أنَّ تغيير ثقافات المدارس يعتمد إلى حد كبير على إدخال ثقافات مؤسسية جديدة في المجتمع عامةً (بما في ذلك المجتمعات المحلية)، إلى جانب مختلف المستويات التي يتم فيها ممارسة السلطات التربوية. وتُعدُّ الثقافات بالمستويات الأكثر عمقاً للافتراضات والمعتقدات الأساسية التي يتقاسمها أعضاء منظمة ما، يعملون عن غير قصد على تحديد كيف ينظرون إلى أنفسهم وإلى سياقات عملهم. إنَّ مشاركة الدارسين في هذه العملية أساسية لنجاحها.

من الصعب تغيير المعايير الموجودة ضمن مدرسة ما، لاسيما حيث يوجد الكثير من الضغوط التنافسية وحيث يميل المهنيون إلى العمل بمفردهم لمعالجة المشاكل. ومن الممكن أن يحدّ تواجد الدارسين الذين لا يتم الوفاء باحتياجاتهم وضع ثقافة أكثر تعاوناً والتي يمكن فيها للمدرسين أن يختبروا سبلاً جديدة من التعليم.

التحول إلى شمولية أكبر يعني التفكير والنقاش وإعادة النظر في الممارسات وتنقيحها، والقيام بمحاولات لوضع ثقافة أكثر شمولية. وهذا يعني أنَّه من غير الممكن فصل الشمولية عن السياقات التي يتم صياغتها فيها أو عن العلاقات الاجتماعية التي يمكن أن تدعم تطبيقها أو تحد منه. وفي التفاعل المعقّد بين الأفراد أو بين مجموعات الأفراد يكمن تقاسم المعتقدات والقيم ويحصل التغيير. ومن المستحيل فصل تلك المعتقدات عن العلاقات التي تتجسّد فيها.

وليس من الغريب بالتالي أن يجادل بعض المؤلفين أنه، توجيهاً لإبراز التغيير الثقافي الذي تقتضيه الشمولية، من الضروري مراعاة القيم الكامنة في التغيرات المقصودة. لذا، يتم توجيه التغيير الثقافي نحو منظور تحويلي للشمولية يُنظر فيه إلى التنوع على أنه مساهمة إيجابية في إنشاء أماكن تربوية مستجيبة. ويتضمن ذلك تطوير قدرة أولئك الموجودين في المدارس على إظهار ومواجهة المعتقد الراسخ تماماً ومفاده أن الاختلاف ينطوي على "عجز" وأنه ينبغي بالتالي تحديد بعض الدارسين على أنهم "يفتقرون إلى شيء ما".

يتحدى مبدأ الشمولية افتراضات المنظمات والطريقة التي كانت تدرك الوضع من خلالها حتى الآن. وهو يثير بكل تأكيد تساؤلات حول الريادة. هناك حاجة إلى قيادة متقاسمة، مع اعتبار مدير المدرسة بأنه قائد القادة. وينبغي الاستعاضة عن الهيكليات الهرمية بالمسؤولية المتقاسمة في مجتمع أصبح متسماً بالقيم والآمال المتفق عليها. وهناك الكثير من وظائف الرقابة التي ترتبط أصلاً بقيادة المدرسة والتي تصبح أقل أهمية أو حتى تؤدي إلى نتائج عكسية.

وتقترح البحوث أنه، من أجل تعزيز تطوير المدرسة الجامعة، يحتاج قادة المدارس أن يضغطوا بثلاثة أنماط واسعة من المهام: (أ) تعزيز معانٍ جديدة بشأن التنوع؛ (ب) ترويج الممارسات الجامعة في المدارس؛ و(ج) إقامة صلات بين المدارس والمجتمعات المحلية. والكثير مما كُتب عن دور الريادة يشدد على أهمية العلاقات الاجتماعية. وعلى سبيل المثال، تم الاتفاق على أنَّ القادة يمكنهم أن ينظموا علاقات العمل فيما بين الموظفين بإحدى الطرق الثلاث التالية: تنافسياً أو فردياً أو جماعياً. في الهيكلية التنافسية، يعمل المدرسون ضد بعضهم من أجل تحقيق هدف يمكن للقليلين فقط تحقيقه؛ وتتواجد الهيكلية الفردية عندما يعمل المدرسون بمفردهم من أجل تحقيق الأهداف التي لا تمت بصلّة بأهداف زملائهم؛ في حين أنَّ الهيكلية الجماعية تتواجد عندما ينسّق المدرسون جهودهم لتحقيق أهداف مشتركة. وهذا يعني أنه يتوجب على مدراء المدارس أن يقوموا بما يلي: مواجهة الوضع القائم من قبل الذي فرضته نهج التعليم التقليدي التنافسية والفردية؛ تحديد رؤية مشتركة وواضحة عما يجب أو يمكن أن تكون المدرسة عليه؛ تمكين الموظفين من خلال العمل الجماعي التعاوني؛ إدارة المؤسسة من حيث القدوة باللجوء إلى إجراءات تعاونية والمجازفة؛ تشجيع الموظفين على المثابرة والاستمرار في الكفاح لتحسين خبراتهم.

٢-٤ مواجهة الممارسات غير الجامعة

حتى تكون المدارس وأماكن التعليم الأخرى أكثر شمولية، عليها أن تعبر انتباهاً إلى تطوير "ثقافات جامعة" والتوصل إلى مستوى معين من توافق الآراء حول القيم الجامعة داخل المجتمعات التعليمية. وينبغي اختيار المسؤولين وتدريبهم في ضوء التزامهم بالقيم الجامعة وقدراتهم في القيادة على نحو تشاركي. ولا ينبغي أن يُنظر إلى الدارسين الذين لا يمكن تعليمهم بسهولة على أنهم "يعانون من مشاكل". بل على العكس، ينبغي أن يُنظر إلى المشاكل التي يواجهونها على أنها تحديات تجعل المربين يعيدون النظر في ممارساتهم لجعلها أكثر مرونة واستجابة للتنوع.

إن المدارس وأماكن التعليم الجامعة تحفز وتدعم عمليات التساؤل والتفكير. وتشدّد مثل مراكز التعليم هذه على تجميع مختلف الخبرات المهنية في عمليات تعاونية. وتظهر المؤلفات الدولية الأخيرة حول موضوع الشمولية أن المدارس "ذات الثقافة الجامعة" تتمتع بالسمات التالية:

- درجة من توافق الآراء فيما بين الكبار حول قيم احترام الاختلاف والالتزام بحصول جميع التلاميذ على فرص التعليم.
- مستوى عالٍ من التعاون بين الموظفين والمشاركة في حل المشاكل. ومن الممكن أن تتوسّع القيم والالتزامات المماثلة لتشمل الهيئة الطلابية وأولياء الطلاب وغيرهم من أصحاب المصالح المجتمعيين في المدرسة.
- ثقافات تشاركية. إن احترام المدرسين للتنوع مفهوم على أنه شكل من مشاركة الأطفال في المجتمع المدرسي.
- مديرو المؤسسات الملتزمون بقيم جامعة وبنمط ريادي يشجع مجموعة من الأفراد على المشاركة في وظائف الإدارة.
- علاقات جيّدة مع أولياء الطلاب ومع مجتمعاتهم المحلية.

وبالتالي، من الضروري أن تراعي التدابير المتخذة لتطوير المدارس الجامعة ضرورة تطوير "ثقافات جامعة" والتوصل إلى درجة معينة من توافق الآراء بشأن القيم الجامعة داخل المجتمعات المحلية والمجتمع. وينبغي اختيار قادة المدارس وتدريبهم في ضوء التزامهم بالقيم الجامعة وقدراتهم على الإدارة على نحو تشاركي.

وفي بيئات التعلم المتنوعة، يمكن أن تتحلّى أشكال معينة من الإدارة بالنجاعة من أجل ترويج التعليم الجيّد والإنصاف والعدالة الاجتماعية. ويمكن أن تساعد المناقشات حول الشمولية والاستبعاد في توضيح القيم التي تتضمن ما هي التغيرات الواجب القيام بها وكيفية سببها. ويمكن أن ترجّح الثقافات الجامعة إجراء تلك المناقشات وجعلها أكثر إنتاجية عند إجرائها.¹³

٢-٥ الموارد

إنّ استخدام الموارد، وتحديدًا الموارد البشرية، عاملٌ حيوي في توفير الخدمات الجامعة. وذلك لا يتطلّب بالضرورة كميات كبيرة من الأموال الجديدة ومن الموارد الأخرى. والمهم هو أن يتم استخدام التمويل الموجود لإعادة توجيه السياسات والممارسات نحو اتجاه أكثر شمولية، والربط بين التدابير الحافزة وآليات التمويل من أجل تشجيع المدارس والسلطات المحلية

¹³ يمكن إيجاد قائمة مفيدة بالمؤشرات التي تتعلق بهذا التحليل، إلى جانب إطار مرجعي مستخدم على نطاق واسع لاستعراض المؤشرات المدرسية التي تعيق التعليم والمشاركة في:

وغيرها لإشراك نفسها في الأنشطة الجامعة. وينبغي بذل الجهود لضمان أن يقوم التعليم بتشجيع مشاركة الدارسين من خلال الاستخدام الجيد للموارد المتاحة ولاسيما الموارد البشرية.

يشكل الاستخدام الحذر للموارد المتاحة موضوعاً مشتركاً: إن الطريقة التي يتم بها إدارة الموارد تؤثر على السياسات والاستراتيجيات؛ الهيكليات والنظم؛ والممارسات.

وتواجه جميع البلدان صعوبات في إيجاد الأموال الكافية للتعليم. ومن المهم، بالتالي، إيجاد سبل للوفاء باحتياجات جميع الدارسين التي لا تستلزم بالضرورة أموالاً إضافية أو موارد أخرى. ومن المهم إقامة شراكات بين الحكومات ومقدمي التمويل المحتملين الآخرين. على سبيل المثال، يشكّل نهج موحد لتمويل الخدمات التعليمية خطوة مهمة نحو الأمام. وقد يكون هناك حاجة إلى تمويل برامج ترمي إلى تخطي مواطن الغبن وإلى ترويض نظام تعليمي أكثر إنصافاً للجميع. وقد يكون من الضروري إنشاء نظم متابعة لضمان استخدام التمويل والموارد الأخرى استخداماً مناسباً وفعالاً. وعلى الرغم من أن مستويات التمويل تختلف بين بلدٍ وآخر، يبقى الكثير من التحديات والكثير من الاستراتيجيات مماثلة.

ويشكّل توفير الموارد التي تدعم جميع الدارسين موضوعاً مشتركاً آخر. ويتضمن ذلك تلك الموارد التي تستكمل ما يمكن لمعلم الصف العادي أن يوفره. ولكن، يبقى الشكل الأهم من الدعم هو ذلك الذي توفره الموارد التي هي في متناول كل مدرسة - وهو الدعم الذي يقدمه الأطفال فيما بينهم أو المعلمون فيما بينهم أو الأولياء كشركاء في تعليم أولادهم أو المجتمعات المحلية كجهات داعمة للمدارس ولمراكز التعليم الأخرى. ويتضمن ذلك جهوداً لضمان أن التعليم يشجّع مشاركة الدارسين من خلال الاستخدام الجيد للموارد المتاحة ولاسيما الموارد البشرية.

٦-٢ رصد الأثر

يجب أن تكون نقطة الانطلاق المعنية باتخاذ القرارات حول ما ينبغي رصده تحديداً متفقاً عليه للشمولية. وهناك حاجة إلى "قياس ما نقيّمه" أكثر منه "تقييم ما يمكننا قياسه". وتحتاج البيانات المجمّعة على مستوى النظم إلى الارتباط بحضور جميع الدارسين ومشاركتهم وإنجازهم، مع التركيز على مجموعات الدارسين الذين يُعتبرون عرضة للتهميش أو الاستبعاد أو ضعف الإنجاز.

وتتمتع بعض العوامل بإمكانية تسهيل أو لجم عملية الترويج لممارسات التعليم الجامع. وجميعها متغيرات إما تسيطر عليها الإدارات الوطنية، وفي درجات متفاوتة إدارات المقاطعات المحلية، وإما تتمتع على الأقل بتأثير بارز عليها. ويبدو أن بعض تلك العوامل أكثر فعالية عملياً، بمعنى آخر أنها "محرّكة للتغيير". ويبدو أن هناك عاملين يتسمان بأهمية خاصة، ولاسيما عندما يكونان مترابطين وهما: وضوح التحديد فيما يتعلق بفكرة الشمولية وأشكال البرهان المستخدمة لقياس الأداء التعليمي.

عند إعداد تحديد لأهداف استراتيجية، يمكن أن تكون العناصر التالية ذات منفعة:

- الشمولية عملية بحد ذاتها. وهذا يعني أنه ينبغي أن يُنظر إلى الشمولية على أنها بحث لا نهاية له من أجل إيجاد حلول أفضل للاستجابة إلى التنوع. والأمر يتعلق بتعلم كيفية العيش مع الاختلاف وكيفية التعلم منه. وبهذه الطريقة، ينظر الأطفال والبالغون إلى الاختلافات بطريقة أكثر إيجابية على أنها حافزٌ لتعزيز التعليم.

• الشمولية معنية بتحديد العوائق وإزالتها. فهي تتضمن إذاً جمع المعلومات وتجميعها وتقييمها من مجموعة واسعة من المصادر من أجل تخطيط التحسينات في السياسات والممارسات. والأمر يتعلق باستخدام مختلف أنواع البراهين من أجل حفز الإبداع وحل المشاكل.

• الشمولية تتعلق بحضور جميع الدارسين ومشاركتهم وإنجازاتهم. وهنا، يتعلق "الحضور" بالمكان الذي يتم فيه تعليم الأطفال، ودرجة الوثوقية والدقة من مشاركتهم؛ وتتعلق "المشاركة" بنوعية تجاربهم أثناء وجودهم وبالتالي، ينبغي أن تراعي آراء الدارسين أنفسهم؛ و"الإنجاز" يُعنى بنتائج التعليم خلال المنهج الدراسي وليس فقط بنتائج الاختبارات أو الامتحانات.

• الشمولية تتضمن تحديداً خاصاً حول تلك المجموعات من الدارسين الذين قد يكونون معرضين للتهميش أو الاستبعاد أو ضعف الإنجاز. ويدل ذلك على المسؤولية المعنوية لضمان أن تكون تلك المجموعات، الأكثر عرضة للخطر من الناحية الإحصائية، مرصودة بجد وعند الضرورة، اتخاذ ما يلزم من خطوات لضمان وجودهم ومشاركتهم وإنجازاتهم ضمن النظام التعليمي.

ومن شأن المناقشة المجتمعية المعدة جيداً حول هذه العناصر أن تؤدي إلى تفهم أوسع نطاقاً لمبدأ الشمولية. ومثل هذه المناقشة يمكنها أن تشجّع المدارس على الانتقال باتجاه أكثر شمولية.

والبحث عن أساليب عمل يلفت الانتباه إلى أهمية استخدام البراهين لرصد أثر السياسات العامة على الأطفال. جوهرياً، تكمن الحجة المكافئة في أنه داخل النظم التعليمية "ما يمكن قياسه يمكن القيام به". وللأسف، هذا يعني أنه في البلدان التي تقيّم المعايير الموضوعية على أساس ضيق لتحديد النجاح، يمكن لنظم الرصد فيها أن تعمل كحاجز أمام تطوير نظام تعليمي أكثر شمولية. وكل ذلك يبرهن أنه من المناسب توفير الرعاية الكبرى عند اتخاذ القرار بشأن نوع البراهين الجمعة وكيفية استخدامها.

لذا، ينبغي لنقطة الانطلاق المعنية باتخاذ القرارات حول ما يجب رصده أن تتماشى مع تحديد يُتفق عليه للشمولية. بمعنى آخر، هناك حاجة لقياس ما نقيّمه. وتماشياً مع المقترحات المقدمة سابقاً، ينبغي للبراهين الجمعة على مستوى النظم التعليمية أن ترتبط بحضور جميع الدارسين ومشاركتهم وإنجازاتهم، مع التشديد على مجموعات الدارسين التي يُنظر إليهم على أنهم "عرضة للتهميش والاستبعاد وضعف الإنجاز".

وفي ضوء ما ورد أعلاه، تتضمن بعض المسائل المهمة التي يمكن النظر فيها خلال المؤتمر ما يلي: ما هي الأطر القانونية أو التنظيمية المحددة التي يمكن اعتمادها لتعزيز الشمولية في التعليم؟ كيف يمكننا تطوير السياسات والاستراتيجيات التعليمية الوطنية لتعزيز الشمولية؟ كيف يمكن استخدام الموارد المتاحة على نحو مرن لدعم الشمولية؟

الموضوع الثالث: النظم والروابط وعمليات الانتقال

ينبغي أن يكون الهدف الرئيسي هو توفير نظم تعليمية تمكّن التعليم مدى الحياة للجميع. وقد تعزز النظم التعليمية الشمولية بطرائق مختلفة، لاسيما من خلال توفير نفاذ منصف للدارسين عبر مختلف مراحل ومستويات التعليم، وكذلك من خلال توفير روابط وعمليات انتقال مفتوحة ومرنة بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي، وفيما بين مختلف أنماط المدارس والمسارات. وهذا يعني أنه ينبغي بذل جهود منسقة لضمان مشاركة جميع أعضاء المجتمع المحلي وعند الضرورة، تقديم الدعم المناسب للمجموعات المعرضة للاستضعاف. لذا، من الضروري إقامة شراكات بين أصحاب المصالح الرئيسيين الذين يمكنهم دعم عملية الانتقال إلى التعليم الجامع وهم يشملون: الأهل/مقدمو الرعاية؛ المعلمون وأخصائيو التربية الآخرون؛ أولئك العاملون في خدمات أخرى والذين سيتأثرون بالانتقال إلى الشمولية (مثلاً، الخدمات الصحية والاجتماعية)؛ مدربي المعلمين والباحثون؛ المسؤولون والمدديون على المستويين الوطني والمحلي وعلى مستوى المدارس؛ المجموعات المدنية في المجتمع المحلي؛ أعضاء مجموعات الأقلية المعرضة للاستبعاد. ولمشاركة الأسر أهمية حاسمة. ويرتدي إشراك أصحاب المصالح والشركاء في مجال التربية، بمن فيهم أعضاء المجتمع المحلي والمنشآت والأسر، في تصميم وتنفيذ هذه الهيكليات التعليمية المفتوحة والمرنة، أهمية كبرى من أجل تعزيز الروابط بين المدارس والمجتمعات المحلية وتوفير فرص أفضل للدارسين من أجل تطوير الكفاءات ذات الصلة كأساس لمشاركتهم الناجحة في الحياة على المستوى الخاص والعام والمهني.

١-٣ الهيكليات والروابط وعمليات الانتقال

يمكن أن تعزز النظم التعليمية الشمولية بأساليب مختلفة، بغية توفير بلوغ جميع الدارسين مراحل تعليم مختلفة والالتحاق بأنماط مختلفة من المدارس على نحو منصف، وكذلك تشجيع معدلات أعلى من الاستبقاء والنجاح المدرسي، استناداً إلى نظم الدعم التي تساعد الطلاب على تخطي مصاعب التعلم:

- يحظى توفير الحصول على الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة باهتمام متزايد، كأساس للدارسين للتأقلم بنجاح مع المتطلبات المستقبلية التي تختمها مراحل التعليم الأساسي والتعليم العالي.
- في بعض البلدان، أعيد تصميم النظم التعليمية لتقدم التعليم الأساسي لمدة تتراوح بين تسع وعشر سنوات استناداً إلى نموذج شامل، مما يجّيب التسير المبكر والصارم للطلاب في مجالات مختلفة. ويلتحق الجميع بالتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي في مرحلته الأولى استناداً إلى نهج دراسي موحد يرافقه تقييم تقويمي وتدرجي.
- توثق الاتجاهات الدولية توسعاً للتعليم الابتدائي من ٥/٤ سنوات إلى ٦/٥ سنوات، وإدماج التعليم الثانوي في مرحلته الأولى في التعليم الأساسي إلى ما لا يقل عن تسع سنوات من التعليم الشامل وغير المنقطع.
- وترغب بعض البلدان اليوم في تعزيز الوصول إلى المراحل العليا في نظمها التعليمية على نحو تدريجي، استناداً إلى عمليات منصفة لإرشاد الطلاب وتوجيههم وإلى توسيع توفير التعليم بما يتماشى مع الاحتياجات والتوقعات الجديدة.
- يتم تقديم سبل مرنة للانتقال بين مراحل التعليم المختلفة وأنماط المدارس في بلدان عديدة، مثل الانتقال من المدارس المعنية "بذوي الاحتياجات الخاصة" إلى "المدارس العادية"؛ ومن التعليم العام إلى التعليم المهني؛ أو بين مختلف مجالات/مسارات المدرسة الثانوية سواء في التعليم العام أو التعليم المهني (مثلاً، من صفوف الآداب إلى صفوف العلوم والعكس بالعكس).
- يتم تشجيع إقامة الروابط بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي، وتسعى البلدان بشكل متزايد إلى اللجوء إلى سبل فعالة للاعتراف رسمياً بالمهارات التي يكتسبها الدارسون في التعليم غير الرسمي والتعليم غير النظامي.

- تسعى النظم التعليمية بشكل متزايد إلى إدماج حلول مرنة ومنتجة للاستجابة لاحتياجات المجموعات المستضعفة، وبالتالي تجنب محصلات التعليم السيء والحضور المدرسي المنخفض والرسوب ومعدلات عمليات الانتقال السيء (أي برامج الفرصة الثانية؛ والبرامج الريفية للتعليم؛ وبرامج التعليم المكيفة حسب الحاجة في المناطق النائية؛ والتحسينات على النظم المهنية وما قبل المهنية من أجل تجنب الاختصاص الضيق؛ الاعتراف بالمؤهلات المكتسبة في التعليم النظامي والتعليم غير النظامي؛ التعليم ثنائي اللغات).
- وتوفر النظم الرعاية بشكل متزايد لدعم المرونة من خلال المنهج الدراسي المناسب واستراتيجيات التقييم (أي المتطلبات الأساسية مقترنة بالمناهج الدراسية المختلفة؛ مبادرات المسار السريع؛ التقييم التدريجي الرامي إلى حفز الطلاب للتعلم؛ والاستراتيجيات العلاجية).

ومن أجل تعزيز دور هيكلها التعليمية في ترويج الشمولية، يتوجب على البلدان أن تعالج المشاكل والصعوبات، من قبيل التشريعات والاتفاقات الإدارية الصارمة والمعتقد القائل بأن الاختيار المبكر للطلاب القائم على قدراتهم "الفكرية" أو على نتائج اختباراتهم أمر له الكثير من المعنى؛ وكذلك غياب الحوار السياسي فيما بين الأطراف المعنية بالأمر، وقلة السياسات العامة المتسقة والتنسيق فيما بين مختلف الشركاء الاجتماعيين.

٢-٣ تنسيق الخدمات والمؤسسات

في العديد من البلدان، تشكل النظم التعليمية وإدارتها حواجز أمام الممارسات الجامعة. وغالباً ما يتم إدارة التعليم الخاص والتعليم العام من خلال دوائر أو مجموعات مختلفة، مع إجراءات لصنع القرارات وأحكام واتفاقات تمويل مختلفة هي أيضاً. إنَّ تنسيق الخدمات القائمة والمجموعات المعنية خطوة أولى أساسية نحو التعليم الجامع. ويمكن للمجتمع المدني والمنظمات الدولية أن تؤدي دوراً في الانتقال إلى الشمولية من خلال المساعدة على اتساق التطورات الوطنية مع الاتجاهات الدولية الحالية؛ وتوفير الحصول على الخبرة والتجارب الدولية؛ والعمل على المستوى الوطني مع وزارات في صياغة سياسات التعليم الجامع؛ ودعم مشاريع التعليم الجامع مع المشورة والموارد من أجل حفز التطورات الوطنية؛ ودعم تنفيذ السياسات الوطنية المعنية بالتعليم الجامع.

وفي بعض البلدان، يترافق الانتقال إلى التعليم الأكثر شمولية بانتقال الهيكليات الإدارية إلى اللامركزية. ويبدو أنَّ عملية اللامركزية هذه تشجّع المرونة والمجازفة. وهي تتعارض كذلك مع الميول نحو البيروقراطية المركزية لوضع إجراءات صارمة في مجال صنع القرارات. وهناك نزعة للجوء إلى مستويين من اللامركزية:

اللامركزية على المستوى المحلي (مثلاً، البلدية أو المقاطعة). من الممكن للإدارات المحلية، في منطقة معينة، أن تستجيب بمرونة للظروف المحلية وأن تأخذ في اعتبارها احتياجات المجموعات الخاصة أو حتى فرادى الدارسين. ويمكنها أن تكون أكثر استجابة من الحكومات الوطنية أو الإقليمية لاحتياجات مجتمعاتها المحلية.

اللامركزية على مستوى المدرسة. وهذا يعني أنَّ الكثير من السلطات المعنية بصنع القرارات وقدر كبير من الميزانية المخصصة للتعليم مكرسة للمدارس الفردية. وهذا يسمح للمدارس أن تدير مواردها الخاصة من أجل تلبية مختلف احتياجات الدارسين في مجتمعاتهم المحلية، وأن تجازف عند إعداد برامج التعليم الجامع، وأن تكون استباقية في تنسيق الخدمات الأخرى وحشد الموارد المجتمعية لصالح طلابها.

وتتسم اللامركزية على كل من هذين المستويين بمزايا ومخاطر على حد سواء. على سبيل المثال:

- يمكن للمدارس والسلطات المحلية أن تكون عاملاً مقاوماً للتغيير أو حافزاً له.
- إنَّ توسيع السلطة لتشمل المدارس والإدارات المحلية يدعوها إلى مواصلة مصلحتها الخاصة عوضاً عن تنفيذ السياسات الوطنية. وتزداد المشكلة صعوبةً عندما لا تتسم السياسة الوطنية بما يكفي من وضوح أو ترمي إلى أهداف متعددة ومتضاربة.
- وثمة براهين من بعض البلدان أن التعاون بين المدارس يمكنه أن يعزّز قدرة المنظمات الفردية على الاستجابة لتنوع الدارسين. وثمة براهين أيضاً أنه، عندما تطور المدارس سبلاً أكثر تعاوناً في العمل، يمكن أن يكون لذلك أثر على كيفية رؤية المعلمين لأنفسهم وللعمل الذي يؤديونه. ويمكن أن تدفع مقارنة الممارسات بالمعلمين إلى رؤية الطلاب قليلي الإنجاز من منظار جديد.
- ويمكن أن يؤدي المجتمع المدني والمنظمات الدولية كذلك مجموعة من الأدوار في الانتقال إلى الشمولية، من خلال:
 - المساعدة على اتساق التطورات الوطنية مع التفكير الدولي الحالي؛
 - توفير النفاذ إلى المعارف المتخصصة وإلى التجربة والخبرة على المستوى الدولي؛
 - العمل مع وزارات في إعداد سياسات التعليم الجامع؛
 - دعم مشاريع التعليم الجامع مع إسداء المشورة وتوفير الموارد من أجل حفز التطورات؛
 - دعم تنفيذ سياسات التعليم الجامع بالنصح والموارد.
- غير أنه قد تثار بعض المشاكل، منها مثلاً:
 - إمكانية استقطاب برامج دولية إلى بلدٍ لا يتمتع بما يكفي من وسائل تفكير لمعرفة كيف يمكن أن يعيد تفسير هذه البرامج على ضوء وضع البلد نفسه؛
 - إمكانية اعتماد المشاريع الإيضاحية وغيرها من المبادرات على مستوى الموارد المتاحة، وإذا لم يكن هذا المستوى مستداماً فقد يكون من الصعب تعميمها على النظام الوطني؛
 - إمكانية إطلاق مبادرات ممتازة على انفراد وعدم دمجها مع السياسات والممارسات الوطنية اندماجاً كلياً.
- ويبدو أنّ الحل الرئيسي لتجنّب هذه المخاطر يكمن في إقامة شراكات حقيقية بين الحكومة الوطنية والمجتمع المدني والمنظمات الوطنية والدولية الأخرى، وفي وضع خطة واضحة للدور الذي سيؤدي كل منها في عملية الانتقال.

٣-٣ منهج دراسي للجميع: الملاءمة بين احتياجات التعليم وأتماطه المختلفة

إنَّ المنهج الدراسي هو الوسيلة المركزية الذي يدخل من خلالها مبدأ الشمولية حيّز النفاذ في النظام التعليمي. لذا، ينبغي له أن يكون مرناً بما فيه الكفاية للاستجابة للخصائص المتنوعة التي يتمتع بها الدارسون. وبالتالي، يحتاج النهج الدراسي أن يكون منظماً بشكل جيد عند الملاءمة بين مجموعة من أتماط التعليم؛ وأن يكون ثرياً ومرناً للاستجابة لاحتياجات فئات محددة من الدارسين والمجتمعات المحلية؛ وأن يكون منسقاً على أساس معايير القبول لمختلف المستويات حتى يتمكن جميع الطلاب من الحصول على فرصة للنجاح. سوف تتطلب المناهج الدراسية الجامعة المزيد من المعلمين الذين سيحتاجون إلى الدعم في تنفيذها بشكل فعال. وتظهر مسألة أساسية عند صانعي السياسات تكمن في تحديد المنهج الدراسي الأساسي، وفي الوقت نفسه تمكين المدارس من القيام بأعمال تكييف لها لتلائم أفراد الدارسين، والسماح في الوقت نفسه بشيء من المرونة في التقييم والاعتماد.

ويطرح برنامج التعليم الجامع تحدياً بالغ الأهمية وليس أقل ما في الأمر من حيث تطوير المنهج الدراسي ونظم التقييم التي يمكنها أن تأخذ في الاعتبار جميع الدارسين. وفي صميم المنهج الدراسي يوجد برنامج التعليم وفرص التعليم المتاحة عادة في قاعات الصف العادية- النهج الدراسي "الرسمي" للمدارس. ولكن، هناك الكثير من تجارب التعليم المحتملة الأخرى التي يصعب التخطيط لها ولكن من الممكن أن تؤثر فيها المدارس والعناصر الأخرى من النظام التعليمي. وتشمل هذه الأخيرة: التفاعل فيما بين الدارسين؛ التفاعل بين الدارسين والمعلمين داخل قاعات الصف وخارجها؛ تجارب التعليم التي تحدث ضمن المجتمع المحلي- على سبيل المثال، في الأسرة أو في سياقات اجتماعية أو دينية أخرى.

ينبغي للمنهج الدراسي الرسمي أن يخدم ما لا يقل عن هدفين: (أ) عليه أن يشمل كافة القيم والمهارات والمعارف التي يرغب البلد في أن يكتسبها شبابه؛ و(ب) عليه أن يوفر تعليماً جيداً لجميع الدارسين، سواء في مستوى المشاركة الذي يولده أو الحصائل التي تتأتى عنه.

وفوق كل شيء، ينبغي للنهج الدراسي أن يحقق هذين الهدفين لجميع الدارسين على قدم المساواة. وبالتالي، يتوجب عليه:

- أن يكون منظماً ومن المستطاع أيضاً تدريسه بشكل يسمح بمشاركة جميع الدارسين؛
- أن يستند إلى نموذج تعليم هو نفسه جامع- وبالتالي، ينبغي له أن يلائم مجموعة واسعة من أنماط التعليم وأن يشدد على المهارات والمعارف المتعلقة بالطلاب.
- أن يكون مرناً بما فيه الكفاية للاستجابة لاحتياجات فئات معينة من الدارسين والمجتمعات المحلية والمجموعات الثقافية واللغوية.
- أن يكون منظماً على أساس معايير القبول في مختلف المستويات حتى يكون من الممكن تقييم التقدم المحرز بطريقة تسمح لجميع الدارسين الحصول على فرصة للنجاح.

إنّ وضع منهج دراسي يكون جامعاً لجميع الدارسين قد يشمل توسيع تعريف التعليم المستخدم من جانب المعلمين وصانعي القرارات في النظام التعليمي. وطالما أنّ التعليم يُفهم منه على أنه اكتساب قدر من المعارف يقدمها المعلم، فإنّ المدارس ستبقى سحينة المناهج الدراسية وأساليب التعليم الصارمة. وبالتالي، تستند المناهج الدراسية الجامعة عادةً إلى رؤية التعليم على أنه أمرٌ يحدث عندما يشارك الدارسون بنشاط في إعطاء معنى لتجارهم. بمعنى آخر، لا يكفي إخبار الدارسين فحسب، بل عليهم استكشاف الأمور وفهمها بأنفسهم.

وتجمع مثل هذه الرؤية بين دور المعلم كمدرب ودوره كمدرّس. وهذا يجعل من الأسهل تعليم مجموعة متنوعة من الدارسين مع بعضهم، بما أنه ليس من الضروري أن يتمتعوا جميعهم بالمستوى نفسه من التعليم، أو الحصول على التعليم نفسه من معلمهم. وعلى العكس، يمكنهم أن يعملوا بوتيرتهم الخاصة وبالأسلوب الذي يجدونه الأنسب بالنسبة إليهم، وذلك ضمن إطار مشترك من الأنشطة والأهداف.

وتبرز عندئذٍ مسألة رئيسية أمام صانعي السياسات وهي كيف يمكنهم أن يمتدوا المدارس من القيام بالتكيفات بالنسبة لفرادى الدارسين. وفي الوقت نفسه، إذا أردنا أن تتسم استراتيجيات المنهج الدراسي بالفعالية، فينبغي لها أن تترافق مع استراتيجيات مشاهمة تسمح بالمزيد من المرونة في التقييم والاعتماد. ومثل هذه الاستراتيجيات ضرورية لضمان تقدّم الدارسين خلال المنهج الدراسي وفهم احتياجاتهم وسماتهم الفردية والتكيف معها.

الهجرة وإدماج المهاجرين

"في عام ٢٠٠٠، كان يعيش في العالم حوالي ١٧٥ مليون شخص خارج بلدتهم المنشأ، مما يمثل زيادة تبلغ ٤٦ في المائة بالنسبة إلى عام ١٩٩٠. وعلى الرغم من أن بلداناً كثيرة اتخذت تدابير متنوعة لاحتواء هذه المستويات من الهجرة، لا تزال حركة الهجرة الدولية مسألة ترتدي أهمية عالمية.

واستناداً إلى بيانات مستقصاة من برنامج التقييم الدولي للطلبة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يشير التقرير المعنون "حيث ينجح الطلبة المهاجرون- استعراض مقارن للأداء والمشاركة في برنامج التقييم الدولي للطلبة لعام ٢٠٠٣" إلى أن الطلبة المهاجرين هم دارسون محفزون ويتمتعون بمواقف إيجابية بالنسبة إلى المدرسة. وعلى الرغم من الاستعدادات القوية التي يتمتع بها الدارسون المهاجرون للتعلم، إلا أنهم غالباً ما يتوصلون إلى مستويات أقل مقارنةً مع قرائنهم الأصليين في المواد المدرسية الأساسية من قبيل الرياضيات والقراءة والعلوم، إلى جانب المهارات في حل المسائل على العموم. كما يقدّم التقرير معلومات عن النهج التي تتبعها البلدان بالنسبة إلى مسألة الهجرة وإدماج المهاجرين. ويشير إلى أن بعض البلدان- حيث توجد اختلافات صغيرة نسبياً بين الطلبة المهاجرين والطلبة الأصليين أو تكون ثغرات الأداء بالنسبة إلى طلبة الجيل الثاني قليلة بشكل ملحوظ مقارنةً مع تلك التي كان يعاني منها طلبة الجيل الأول- تميل إلى إنشاء برامج متينة للدعم اللغوي مع أهداف ومعايير محددة بشكل واضح نسبياً. وفي القليل من البلدان التي يصل فيها أداء الطلبة المهاجرين إلى مستويات أقل بشكل بارز، فإن برامج الدعم اللغوي تميل لأن تكون أقل انتظاماً."

(المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، حيث ينجح الطلبة المهاجرون- استعراض مقارن للأداء والمشاركة في برنامج التقييم الدولي للطلبة لعام ٢٠٠٣، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، باريس، ٢٠٠٦).

٤-٣ دعم الدارسين المعرضين للاستضعاف

ينبغي للحكومات أن تحشد الموارد البشرية والفكرية المتاحة والتي لا تسيطر مباشرة إلا على جزء منها، إذا أُريد للتعليم الجامع أن يصبح واقعاً ملموساً. ومشاركة الأسرة أمرٌ مهمٌ بشكل خاص. في بعض البلدان، مثلاً، يوجد تعاون وثيق بين الأهل والسلطات في إعداد برامج مجتمعية للأطفال المعوقين. ومن المنطقي أن تكمن الخطوة التالية في إشراك هؤلاء الأهل في دعم تطوير التعليم الجامع في المدارس.

وأحياناً، يجد أهالي الأطفال الذين يواجهون صعوبات أنفسهم في جدال مع المدارس والسلطات إذ يطالبون بتعليم أفضل. وفي بعض الحالات، يُدعى هؤلاء الأهالي- والمنظمات التي تمثلهم- إلى المشاركة في عملية وضع السياسات. وقد يشاركون بكل بساطة في عملية التفاوض لتوفير ما يلزم لأولادهم أو يصبحون جزءاً من مجلس إدارة المدرسة أو يلتحقون بمجموعات محلية أو وطنية لاستعراض السياسات.

وعندما لا يتمتع الأهالي بالثقة والمهارات الضرورية لهذا النوع من المشاركة، قد يكون من الضروري الاضطلاع ببعض الأنشطة الإنمائية معهم. وقد يعني ذلك إنشاء شبكات أهالي يمكنهم أن يؤديوا دور مجموعات الدعم المتبادل أو تدريب الأهالي على المهارات المطلوبة للعمل مع أولادهم أو العمل على الدفاع عن الأهالي في المفاوضات التي يجريها مع المدارس والسلطات. وعند التفكير بدور الأسرة والمجتمع المحلي، ينبغي أخذ النقاط التالية في الاعتبار:

- للأسر والمجتمعات المحلية الحق في المشاركة ويمكنها أن تتقدّم بمجموعة من المساهمات. وهي تتمتع، على وجه الخصوص، بما يحتاج إليه الأولاد، وهو أمرٌ يجهله الأخصائيون.

- إن مشاركة الأسر والمجتمعات المحلية عملية تدريجية تقوم على الثقة. وهناك حاجة لبذل جهود معينة من أجل ترويج مشاركة المجموعات المهمشة.
- يمكن أن تؤدي الأسر والمجموعات المجتمعية أحياناً دوراً ريادياً كناشطين في التعليم الجامع.
- يمكن إدراج حقوق الأسر في المشاركة في التشريعات أو في نظام الإدارة المدرسية.
- يمكن أن تشارك أيضاً المجتمعات المحلية بنجاح في إدارة المدارس أو النظام التعليمي ككل.
- يمكن أن تمثل المدارس مورداً للمجتمع المحلي من خلال تقديم الخدمات أو التحول إلى قاعدة عمل تستند إليها وكالات أخرى.

٣-٥ دور المتخصص فيما يقدمه

من المرجح أن تستمر البلدان التي تتمتع بمدارس أو وحدات متخصصة تابعة للمدارس العادية في تقديم مساهماتها الخاصة. ومع تحول المدارس العادية إلى مدارس أكثر شمولية، تبين الدلائل تراجعاً وتغييراً في الحاجة إلى مدارس متخصصة منفصلة. غير أنه ينبغي بذل الجهود لكشف كيفية إعادة توجيه الخبرة والموارد ضمن المدارس المتخصصة من أجل دعم التغيرات الحاصلة في المدارس العادية. ويمكن أن تؤدي المدارس المتخصصة دوراً حيوياً في دعم المدارس العادية مع تحولها أكثر إلى الشمولية. وفي بعض البلدان، تحولت المدارس المتخصصة إلى مراكز للموارد تمكن مجموعات المدارس من أن تصبح أكثر شمولية.

وتوصل مؤتمر سلامنكا إلى أنه ينبغي للبلدان أن تركز مواردها على تطوير المدارس العادية الجامعة. ومثل هذه الخطوات تمهد الطريق أمام فرص جديدة للعاملين في المدارس المتخصصة لمواصلة المهمة التاريخية التي يضطلعون بها ألا وهي توفير الدعم لأكثر الدارسين ضعفاً في النظام التعليمي.

وهنا، يكون من المرغوب به مرة أخرى أن توضح الحكومات التزامها بالشمولية، مع التشديد على المنافع الإيجابية التي تمثلها بالنسبة للأهالي والأولاد. وعلى وجه الخصوص، من المفيد التشديد على التمييز بين الاحتياجات والحقوق والفرص. لجميع الأطفال احتياجات (مثلاً للتعليم المناسب) ولكنهم أيضاً يتمتعون بالحق في المشاركة بشكل كامل في أنشطة مؤسسة اجتماعية مشتركة (مدرسة عادية محلية) تتيح مجموعة من الفرص أمامهم. وفي غالب الأحيان، يكون الأهالي مرغمين على الاختيار بين ضمان تلبية احتياجات طفلهم (ويشمل ذلك أحياناً وضعه في مدرسة متخصصة) وضمان أنه يتمتع بالحقوق والفرص نفسها التي يتمتع بها الأطفال الآخرون (والتي تشمل وضعه في مدارس عادية، حسب بيان سلامنكا). وبالتالي، ينبغي أن يكون الهدف هو إنشاء نظام تكون فيه هذه الخيارات غير ضرورية.

لذا، من المهم التشديد على أن الشمولية معنية بإنشاء مدارس عادية أكثر منه إعادة تنظيم التعليم المتخصص. وينبغي أن يكون الهدف هو زيادة قدرة كل المدارس العادية حتى تتمكن من تلبية احتياجات جميع الأطفال، في الوقت الذي تضمن فيه الحقوق نفسها وتقدم الفرص نفسها. وذلك يقتضي على الأجل المتوسط تغييراً في الدور الذي تضطلع به المدارس المتخصصة، وعلى الأجل الطويل اختفاء المدارس المتخصصة كلياً من دون خسارة درايتها ومواردها.

واستناداً إلى هذه الخلفية، هناك بعض المسائل الرئيسية التي يمكن مناقشتها خلال المؤتمر وهي تشمل ما يلي: ما هي الحواجز الرئيسية أمام التعليم الجامع والعوامل الرئيسية المسهّلة له؟ كيف يمكن للنظم التعليمية أن تمكن الانتقال وأن تكون

مرنة لتصيح أكثر شمولية؟ كيف يمكن تعزيز الشراكات مع أصحاب المصلحة في مجال التعليم لدعم الشمولية؟ كيف يمكن تنظيم أماكن التعليم الرسمي وغير الرسمي وغير النظامي بشكل أكثر فعالية من أجل ضمان الشمولية لجميع الدارسين؟

الموضوع الرابع: الدارسون والمعلمون

لا يمكن أن يتحول التعليم الجامع إلى ممارسة في غياب الاستراتيجيات المناسبة للتعليم والتعلم والمعلمين المتزامين والكتفونين. ويواجه كل من الدارسين والمعلمين على الدوام صعوبة في الحفاظ على التوازن الصحيح بين المتطلبات "المشتركة" والاحتياجات المتنوعة للدارسين. وكيف يمكن اختيار أفضل الاستراتيجيات لتلبية احتياجات الدارسين والاستجابة أيضاً للمتطلبات المجتمعية والاقتصادية؟ مما لا شك فيه أنه ليس من السهل إيجاد حلول واضحة وحازمة. وكما يظهر في بلدان عديدة، يمكن تحديد مثل هذه الحلول وإعدادها بفعالية من خلال التعليم المناسب للمعلمين والممارسات التدريسية، وكذلك من خلال التعاون الوثيق بين المدارس والمجتمعات المحلية (بما في ذلك وقبل كل شيء مع الأسر) ضمن نظام تعليمي مفتوح ومرن.

٤-١ إعداد مدارس للجميع

إنّ الاهتمام بتوفير استجابات شخصية (وهي سمة من التعليم المتخصص) يحوّل الانتباه عن استحداث أشكال من التعليم يمكنها أن تصل إلى جميع الدارسين. ومن شأن استيراد الممارسات المرتبطة بالتعليم المتخصص أن يؤدي إلى ظهور ممارسات جديدة وأشكال أكثر دقة من الفصل داخل المؤسسات العادية. وفي الوقت نفسه، يمكن أن تصبح فئة الأشخاص "ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة" مكان إيداع لمجموعات متنوعة تعاني من التمييز في المجتمع، من قبيل تلك المتحدرة من مجموعات الأقليات. وبهذه الطريقة، يمكن أن يكون التعليم المتخصص وسيلةً لحجب التمييز وراء شعار معتدل ظاهرياً، وبالتالي يبرر المعدلات المنخفضة في إنجازاتهم وبالتالي الحاجة إلى آليات تربوية منفصلة.

لن تتحقق الشمولية من خلال زرع مبادئ التعليم المتخصص وممارساته في سياقات خاصة بنظام التعليم العادي. وهذا الأمر يفتح الباب أمام إمكانات جديدة للنظام التعليمي برتمته. وعلى وجه الخصوص، إنه يرتبط بالحاجة إلى الانتقال من نهج شخصي للتخطيط التعليمي إلى نهج يأخذ في الاعتبار الاحتياجات المتنوعة للدارسين.

وتبيّن البحوث أنّ من سمة أنماط التعليم الفعالة في تشجيع مشاركة الطلاب الطريقة التي يتم بها استخدام الموارد المتاحة، ولاسيما الموارد البشرية، لدعم التعليم. وهناك برهان متين، بشكل خاص، يظهر إمكانية المقاربات التي تشجع التعاون بين الطلاب لاستحداث ظروف التعليم والتعلم التي يمكنها أن تدفع بالمشاركة إلى أقصى حد، في حين تحقق في الوقت نفسه نتائج عالية لجميع الدارسين. بالإضافة إلى ذلك، يقترح هذا البرهان أنّ اللجوء لمثل هذه الممارسات يمكن أن يكون وسيلة فعالة لدعم مشاركة "التلاميذ الاستثنائيين"، أي الواصلين الجدد في الصف؛ أو الأطفال من خلفيات ثقافية ولغوية مختلفة؛ أو الأطفال المعوقون. ولكن، من المهم التشديد على الحاجة إلى المهارات في تنظيم هذا النمط من الممارسات داخل الصفوف. فمقاربات المجموعات المنظمة بشكل ضعيف تكون مضيعةً كبيرة للوقت وبالطبع، تزيد من مخاطر إخلال التعليم.

وحيثما تكون الموارد محدودة، من المرجح الاعتراف بإمكانية "قوة الأقران". وفي هذه الحالة، من شأن تطوير النهج القائمة على الاستعانة بالأطفال لإرشاد الأطفال أن يأتي بشماره. وتقتصر مثل هذه التجارب أن الأطفال هم أنفسهم موارد لا تُستخدم بشكل كافٍ ويمكن حشدها لتذليل العوائق أمام المشاركة في الدروس والمساهمة في تحسين فرص التعليم لجميع الدارسين. وتوجد الموارد الأساسية للمبادرات القائمة على الاستعانة بالأطفال لإرشاد الأطفال والمقرر اتخاذها في أي بيئة تعليمية. في الواقع، كلما ازداد عدد الطلاب في قاعة الدرس كلما أصبحت الموارد الممكنة متاحة. وليس ذلك بحجة للصفوف التي تحوي أعداداً كبيرة من الطلاب بل اعتراف بالموارد التي تتضمنها. ويكمن العامل الرئيسي في قدرة المعلم على حشد هذا المورد غير المستخدم بدرجة كبيرة.

٤-٢ فهم متقاسم/مشترك

يشمل تطوير الممارسات الجامعة عمليات التعليم الاجتماعي ضمن مكان عمل معين، والتي تؤثر في أعمال الناس والتفكير الذي يحد على هذه الأعمال. يحتاج الزملاء أن يطوروا لغة مشتركة يمكنهم من خلالها أن يناقشوا الممارسات التي يظلمون بها. والانخراط في أنماط مختلفة من البراهين قد يكون مفيداً في تشجيع مثل هذا الحوار. ويمكن لذلك أيضاً أن يساعد على خلق المكان لقطع الخطابات القائمة وإعادة التفكير بها من خلال تركيز الاهتمام على إمكانات جعل الممارسات أكثر شمولية، والتي قد يكون تم التغاضي عنها.

إن إعداد فهم/لغة مشتركة أمر أساسي. ومن دون هذه اللغة، سوف يجد المعلمون أنه من الصعب جداً اختبار الإمكانيات الجديدة المتاحة لهم. إن الجزء الأكبر مما يقوم به المدرسون خلال درس عادي يُضطلع بشكل أوتوماتي وحديسي، باستخدام المعارف الضمنية. وليس هناك وقت للتوقف والتفكير. لذا، قد يكون من الحاسم انتهاز فرصة رؤية الزملاء أثناء تأدية عملهم بالنسبة لنجاح المحاولات لتطوير ممارسات أكثر شمولية. ومن خلال هذه التجارب المتقاسمة يحاول الزملاء مساعدة بعضهم البعض من أجل ربط ما يقومون به حالياً وتحديد ما يرغبون القيام به لاحقاً. وهو أيضاً وسيلة جيدة حيث تكون الافتراضات المعتادة بشأن مجموعات محددة من الدارسين عرضة للانتقاد المتبادل.

وفيما يتعلق بالحصول على أنماط مختلفة من المعلومات، إن التقنيات الأكثر نجاعة هي التي تلجأ إلى الرصد المتبادل، أحياناً بواسطة التسجيلات الفيديوية والبيانات المجمعة من الدارسين حول اتفاقات التعليم والتعلم ضمن المدرسة. وفي ظل ظروف معينة، تنطوي هذه المناهج على انقطاعات من شأنها أن تساعد على جعل غير المؤلف مألوفاً بطرق تحفز التساؤل الذاتي والإبداع والعمل. وعند القيام بذلك، يمكنها أحياناً أن تؤدي إلى إعادة تأطير للمشاكل المتصورة التي تسترعي، بدورها، انتباه المعلم للإمكانيات التي تم غض النظر عنها في السابق من أجل تذليل العوائق أمام المشاركة والتعلم.

٤-٣ توفير الدعم إلى التعلم

في أي نظام تعليمي فعال، يتم تقييم جميع الدارسين على أساس متواصل فيما يتعلق بالتقدم الذي يحرزونه خلال المنهج الدراسي. والهدف من ذلك هو تمكين المعلمين من توفير الدعم إلى جميع طلابهم، حسبما تدعو الحاجة. وهذا يعني أنه يتوجب أن يكون بجوزة المعلمين وغيرهم من المهنيين معلومات صحيحة بشأن خصائص طلابهم ونتائجهم.

ويحتاج المعلمون في النظم الجامعة إلى معرفة إلى أي مدى يتحلى تعليمهم بالفعالية لمختلف الدارسين وما يحتاجون إلى القيام به لتمكين كل واحد من الدارسين التعلم بأحسن قدر ممكن. ولا يكفي ببساطة تحديد المستوى الذي يؤدي فيه كل طالب أداءه أو التمكن من وضع قائمة بالصعوبات أو الإعاقات المعينة التي يواجهونها. لذا، لا ينبغي أن يركز التقييم على خصائص الطلاب ونتائجهم فحسب، بل عليه أن يركز أيضاً على المنهج الدراسي وكيف يمكن لكل طالب أن يتعلم ضمن هذا المنهج الدراسي.

وهذا بدوره يعني أن أكثر أشكال التقييم منفعلة تجري في المدارس العادية وفي المؤسسات المجتمعية لتعليم الكبار. وبالتالي، سوف يحتاج المعلمون إلى التحلي بالكفاءات لإجراء غالبية عمليات التقييم لأنفسهم. إلا أنهم سيحتاجون أيضاً إلى إيجاد سبل للعمل مع المربين المتخصصين وعلماء النفس والأخصائيين الاجتماعيين والمهنيين الطبيعيين، حتى يتمكنوا من اللجوء إلى تقييماتهم المتخصصة واستخدامها لأغراض تعليمية. وسوف يكون الزملاء والأهل والطلاب أنفسهم أهم الشركاء على الإطلاق.

على الصعيد الدولي، لا يزال التقييم السياقي قليل التطوير. وما جرت عليه العادة بالنسبة إلى إلقاء جميع صعوبات التعلم التي يواجهها الدارس على عاتق الدارس نفسه لاتزال راسخة وهي مسألة قد ينبغي للكثير من البلدان التصدي لها عند ترويج التعليم الجامع. وفي هذا السياق، ينبغي أن يكون توفير الدعم إلى التعلم استراتيجية أساسية تشمل مثلاً:

- الأطفال المؤيدون للأطفال والمعلمون المؤيدون للمعلمين والأهل كشركاء في تعليم أولادهم والمجتمعات المحلية كجهات داعمة للمدارس والمراكز التعليمية الأخرى.
- المعلمون ذوو المعارف المتخصصة ومراكز المصادر والمهنيون من قطاعات أخرى. وقد يحتاج هذا الدعم إلى إعادة توجيه نحو منهج جامع.
- الدوائر والوكالات العاملة معاً- قد يتطلب ذلك إنشاء هيكلية محلية لإدارة الخدمات والتي هي، مثالياً، نفسها لإدارة المدارس.

بشكل عام، تجد البلدان أن نظم التقييم تعمل على أفضل وجه حيث يوجد نظام أساسي ينطبق على جميع الأطفال، ولكنه يمكن أن يصبح أكثر شمولية وتخصصاً في حالات فردية. ومثل هذه النظم العالمية تجعل إمكانية تحديد الصعوبات المعينة أكثر ترجيحاً. ومن المرجح أيضاً أن يبقى التقييم أكثر تركيزاً على دعم تقدم الطفل ونموه أكثر منه مجرد وسم الدارسين وتصنيفهم إلى فئات.

٤-٤ إعداد المعلمين

في نظام تعليم جامع، ينبغي لجميع المعلمين التحلي بمواقف إيجابية تجاه تنوع الدارسين وفهم الممارسات الجامعة المتطورة والمكتسبة من خلال التدريب الأساسي وفي إطار التطوير المهني. بالإضافة إلى ذلك، سوف يحتاج بعض المعلمين إلى تطوير مستوى عالٍ من الخبرة المتخصصة. ويمكن تلبية الكثير من احتياجات معلمي التدريب بالنسبة إلى الممارسة الجامعة أثناء تدريبهم الأساسي العادي أو من خلال أعمال التدريب القصيرة أثناء الخدمة. ومن الممكن أن يتضمن المنهج الدراسي بشأن التدريب الأساسي للمعلمين المشورة حول كيفية:

- ترجمة استنتاجات البحوث المهمة (بما في ذلك التفاعلات النفسية) إلى ممارسات تعليمية فعالة.
- تقييم ما يحققه جميع الطلاب من تقدم خلال النهج الدراسي، بما في ذلك كيفية تقييم الدارسين الذين لا يحققون إنجازات عالية ويحققون تقدماً بطيئاً.
- استخدام عمليات التقييم كأداة تخطيط للصف ككل، وإعداد خطط فردية لكل طالب.
- مراقبة الطلاب في حالات التعلم، بما في ذلك استخدام القوائم المرجعية البسيطة وجداول المراقبة.
- ربط سلوك بعض الدارسين بالأنماط العادية للتنمية (وهو أمر مهم بالنسبة إلى معلمي الأطفال اليافعين).
- إشراك الأهل والتلاميذ في عملية التقييم.
- العمل مع محترفين آخرين- وتحديد وقت اللجوء إلى نُصح المتخصصين وكيفية استخدام تقييمهم لأغراض تعليمية.

ونظراً لتنوع الصعوبات التي يواجهها جميع المعلمين، فلا فائدة من التدريب المنفصل قبل الخدمة (الخاص والعام). ومن الأفضل استخدام الموارد من جانب المعلمين لتطوير المهارات والخبرات كمدرسين عاديين ومن ثم التخصص. ولا ينبغي تحديد المتخصصين بشكل ضيق ولكن، ينبغي الاستناد إليهم في قاعدة أوسع من الخبرات في مستويات أدنى من التدريب. ويمكن أن يحصل المعلمون العاديون على مهارات متخصصة إذا ما سُنت لهم فرصة التعاون مع معلمي التربية المتخصصة أو العمل مع مجموعات متعددة التخصصات.

ويكون الاتجاه نحو تقييم أكثر تخصصاً نوعاً ما أمراً أكثر سهولة حيث يكون للمدرسة نفاذ إلى فريق متعدد التخصصات. وفي بعض البلدان الأكثر ثراءً، إن إنشاء مثل هذه الفرق يتطلب جمع المتخصصين - من قبيل الأخصائيين الاجتماعيين والعاملين الطبيين وعلماء النفس في المجال التربوي- الذين عملوا بشكل منفصل، ومن شأن ذلك بدوره أن يتطلب إعادة تنظيم معينة على المستوى الوزاري. وحيث يندر هؤلاء المتخصصون، يجب إقناع المهنيين في العمل بمرونة حتى يضطلعوا ببعض أعمال التقييم التي تكون عادة حكرًا على غيرهم من المهنيين. وعلى وجه الخصوص، قد يتطلب ذلك إعداد معلمين متخصصين يمكنهم القيام، على سبيل المثال، ببعض أوجه التقييم النفسي ويمكنهم ربط عملية التقييم باحتياجات المعلمين في المدارس العادية.

٤-٥ التطوير المهني المستمر

بالنسبة إلى جميع البلدان، يشكل المعلمون المورد الأكثر كلفة- والأكثر قوة- في النظام التعليمي. ومع تحول النظم التعليمية إلى نظم أكثر شمولية، فإن التطوير المهني يرتدي أهمية خاصة بسبب التحديات الجديدة الرئيسية التي يواجهها كل من معلمي المدارس العادية (الذين يتوجب عليهم الاستجابة لتنوع أكبر لاحتياجات الطلاب) والمربين المتخصصين- الذين يجدون أن سياق عملهم ومضمونه يتغيران بطرق كبيرة. وينبغي أن يُنظر إلى التطوير المهني كجزء من نهج التغيير الذي ينطبق على نطاق النظام بأكمله. وقد يحتاج المعلمون إلى فرص لإعادة توجيه أدوارهم، لاسيما عندما يكون التدريب على التعليم العادي والتدريب على التعليم الخاص قد انفصلا عن بعضهما.

إن تطوير الهيئة التعليمية أمرٌ حاسم، لاسيما في البلدان التي تندر فيها موارد التعليم نسبياً. وتشمل المسائل الأساسية للتطوير

المهني ما يلي:

- يجب أن يطور المدربون المتخصصون مجموعة جديدة من المهارات بالنسبة إلى المشورة والمنهج الدراسي العادي وممارسات قاعات الصف الجامعة وما إلى ذلك- بما أنهم يملكون القسم الأكبر من وقتهم، في نهج جامع، في العمل في مدارس عادية وفي دعم المعلمين.
- ينبغي تنظيم برامج تدريب المعلمين على أسس جامعة. وينبغي الاستعاضة عن الفصل الصارم بين برامج التعليم العادي وبرامج التعليم المتخصص ببرامج أكثر إدماجاً أو بطرق أكثر مرونة فيما بين البرامج.
- ينبغي لمدربي المعلمين أنفسهم أن يفهموا الممارسة الجامعة. وعليهم أن يطوروا معرفة أوسع في التعليم العادي وعلى وجه الخصوص، في أنواع الممارسات المناسبة في قاعات الصف الجامعة.
- ينبغي للتدريب الأساسي والتدريب أثناء الخدمة أن يوفر فرصاً للتفكير حول النهج الجامعة ومناقشتها- بما أنها تستند إلى مجموعات المواقف والقيم، وتستند كذلك إلى المعارف والمهارات التربوية.

وتجد البلدان نفسها في أوضاع مختلفة جداً فيما يتعلق بمواد التطوير المهني الموجودة لديها. ففي بعض البلدان، توجد برامج مسهبة وذات موارد جيدة تحتاج بكل بساطة إلى إعادة توجيهها نحو الغايات الجامعة؛ في حين أن التدريب لا يزال يتم، في بلدان أخرى، بشكل مبعثر. فقد لا يتلقى المدربون في المدارس العادية إلا تدريباً على مستوى منخفض نسبياً وينبغي وضع برامج فعالة بموارد محدودة. وفيما يتعلق بنسق برامج التطوير المهني المستمر، ينبغي مراعاة النقاط التالية:

- ينبغي أن يُنظر إلى التطوير المهني كجزء من تغيير يتم على نطاق النظام بأكمله.
- يمكن أن يكون تطوير الموظفين في المدارس، والرامي إلى دعم تطوير المدارس، متيناً بشكل خاص في المراحل الأولى من عملية الانتقال نحو تعليم أكثر شمولية.

- يمكن أن يكون التعلم عن بعد مهماً حيث تظهر التحديات اللوجيستية.
- ينبغي إعادة النظر في هيكليات تدريب المعلمين. وسيكون من الضروري، على وجه الخصوص، إنشاء "هرمية" لفرص التدريب حتى يكون جميع المعلمين على علمٍ بالعوائق الموضوعية أمام التعلم ويحصل بعض المعلمين على فرصة تطوير المهارات المتخصصة.
- سيكون من الضروري إعطاء المديرين المتخصصين فرصة الحصول على تدريب يساعدهم على إعادة توجيه أدوارهم نحو العمل في أماكن جامعة.
- قد يحتاج مدربو المعلمين أيضاً إلى فرصٍ لإعادة توجيه أدوارهم، لاسيما حيث يكون التدريب على التعليم العادي والتدريب التعليم الخاص، عادةً، منظمين بشكل منفصل.
- ينبغي استدامة الجهود المبذولة في التدريب مع مرور الوقت بطريقة نظامية ومخطط لها.

الاستيعاب والتعليم للجميع

"يتعين أن تضمن جميع الأطراف المعنية أن يظل التعليم للجميع يمثل أولوية مستمرة في جدول الأعمال العالمي في مواجهة قضايا عالمية ناشئة مثل تغير المناخ والصحة العامة. وينبغي أن تشدد السياسات وعمليات التنفيذ على خمسة عوامل رئيسية هي الاستيعاب، ومحو الأمية، والنوعية، وتنمية القدرات، والتمويل. والمقصود بالاستيعاب هو إشراك الفئات التالية: المهمشون والمحرومون سواء كانوا من الفقراء من سكان المناطق الريفية أو الأحياء الحضرية الفقيرة، أو من الأقليات الإثنية واللغوية، أو من المعوقين؛ وجميع الفئات العمرية ابتداءً من الطفولة المبكرة (في مجال الرعاية والتربية) وحتى الكبار (خصوصاً في محو الأمية)؛ والفتيات والنساء، ولاسيما بسبب عدم تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين بحلول عام ٢٠٠٥.

إنّ استيعاب الأطفال والشباب والكبار الأشد فقراً والأكثر تهميشاً يعني: (أ) ضمان انتفاع جميع الأطفال، ولاسيما المهمشين والمحرومين منهم، ببرامج جيدة للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ (ب) توسيع البنى الأساسية المادية لنظام التعليم الأساسي في المناطق الريفية والمناطق الحضرية المحرومة، وتوفير آليات لتسيير عمل المعلمين في هذه المناطق وتحسين ظروف عملهم؛ (ج) إلغاء الرسوم المدرسية من خلال عملية حسنة التخطيط والإدارة تضمن الإعداد الكافي للمدارس لمواجهة تزايد القيد فيها وانخفاض دخلها؛ (د) تقديم دعم مالي في شكل منح دراسية أو تحويلات نقدية أو مساعدات عينية للأسر، مع توخي استهدافها على النحو الملائم؛ (هـ) اتخاذ تدابير للحد من الحاجة إلى تشغيل الأطفال، وإتاحة إمكانيات مرنة للانتفاع بالتعليم وبدورات التعليم المعادل والتعليم الانتقالي في إطار التعليم غير النظامي بغية تلبية احتياجات التعلم لدى العاملين من الأطفال والشباب؛ (و) مواصلة الجهود لضمان التكافؤ بين الجنسين، بما في ذلك تحسين انتفاع الفتيات بالتعليم الابتدائي والثانوي واستبقائهنّ فيه، ومعالجة القضايا التي تنشأ في المرحلة الثانوية فيما يخص الصبيان؛ (ز) تشجيع التعليم الاستيعابي للمعوقين والسكان الأصليين، وغيرهم من الفئات المحرومة؛ (ح) تشجيع التنوع الواسع لبرامج تعليم الشباب والكبار من خلال التشريعات وترتيبات التمويل الحكومي وسياساته، من قبيل وضع اللوائح التنظيمية والإشراف على القطاع غير الحكومي وإقامة الجسور بين التعليم النظامي وغير النظامي؛ (ط) إقامة شراكات ببناءً بين الحكومات والقطاع غير الحكومي بهدف زيارة فرص الانتفاع بالتعليم الجيد.

(المصدر: التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥: هل سنحقق هذا الهدف؟ التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، باريس، اليونسكو،

في هذا السياق، تشمل بعض المسائل المهمة التي يمكن معالجتها خلال المؤتمر ما يلي: ما هي النهج الجديدة للتعليم والتعلم والتقييم التي يمكن تنفيذها من أجل تعزيز الشمولية وتحسين حصائل التعلم والحد من اللامساواة؟ كيف يمكن أن تتعاون المدارس والمجتمعات/الأسر بشكل أكبر وأكثر فعالية لدعم الشمولية؟ كيف يمكن تدريب المعلمين من أجل تلبية مختلف توقعات الدارسين واحتياجاتهم؟

ملاحظات ختامية: طريق المستقبل

إنّ المبادئ التوجيهية للدمج¹⁴ التي وضعتها اليونسكو أعدت أساساً عام ٢٠٠٤. وشكّلت هذه المبادئ التوجيهية خطوة أولى في السعي إلى تعزيز الحوار بشأن نوعية التعليم الوطني وتخصيص الموارد وتوفير أداة سياساتية لتنقيح وصياغة خطط التعليم للجميع واستشارة الوعي بشأن مفهوم أوسع للتعليم الجامع. ومنذ نشرها في عام ٢٠٠٥، تم إحراز الكثير من التقدم في برنامج التعليم للجميع، بالرغم أنّ من الواضح أنّه ينبغي تطوير النهج والاستراتيجيات الجديدة واعتمادها للوصول إلى أولئك الذين لا يزالون مستبعدين. ويجب أن تأخذ هذه الاستراتيجيات في الاعتبار مسائل الوصول إلى جانب المسائل الأساسية المرتبطة بالتنوع والإنصاف - وهما عنصران رئيسيان في بناء أسس المجتمعات الاستيعابية.

إنّ إدماج الشمولية باعتبارها مبدأً مرشداً يتطلّب تغيرات وتحولات مهمة في النظم التعليمية وعلى المستوى المجتمعي أيضاً، وغالباً ما تواجه عملية التغيير هذه العديد من التحديات التي تشمل نمطياً ما يلي: المواقف والمعتقدات التمييزية؛ قلة الفهم؛ قلة المهارات الضرورية؛ الموارد المحدودة؛ التنظيم غير المناسب.

ولقبول التغيير ينبغي أولاً التعلم، أي أنّه ينبغي للمدارس أن تعزز البيئات حيث يتعلم المعلمون من تجاربهم الخاصة ويتوقعون من الطلاب التعلم من المهام والأنشطة التي يشاركون فيها. فمن المرجح أنّ المعلمين الذين يعتبرون أنفسهم دارسين في قاعة الصف يسهلون تعلم طلابهم بشكل ناجح.

هناك عدة عناصر مهمة تساهم في التغيير الناجح أهمها: وضوح الغرض؛ الأهداف الواقعية؛ الحفز؛ الدعم؛ الموارد؛ التقييم. إنّ الانتقال إلى الشمولية عملية تدريجية ينبغي أن تقوم على مبادئ محددة بشكل واضح من شأنها أن تعالج التطور على مستوى النظام ككل. وإذا أردنا تذليل العوائق، يتوجب على صانعي السياسات والعاملين في مجال التربية وغيرهم من المعنيين بالأمر أن يتخذوا خطوات معينة عليها أن تشمل جميع أعضاء المجتمع المحلي ومكاتب التربية المحلية ووسائل الإعلام. وتشمل بعض هذه الأعمال ما يلي: حشد الرأي العام؛ بناء توافق الآراء؛ إصلاح التشريعات؛ إجراء تحليلات للوضع المحلي؛ دعم المشاريع المحلية.

وأخيراً، من المهم أيضاً الاعتراف بأنّه من الممكن قياس بعض أبعاد التغيير بشكل فعال. وتشمل هذه القياسات ما يلي: المنافع المباشرة للدارسين؛ الأثر العام على السياسات والممارسات والأفكار والمعتقدات؛ تحسين مشاركة الدارسين؛ الحد من التمييز (أي المسائل المتعلقة بالجنس والإعاقة ووضع الأقليات، إلخ.)؛ تعزيز الشراكات وتحسين التعاون بين الوزارات وعلى المستوى الحكومي الوطني والمحلي وعلى مستوى المجتمع المحلي؛ تطوير وتعزيز النظام التعليمي والتكنولوجيا والتربية لإدماج جميع الدارسين.

¹⁴ اليونسكو، مبادئ توجيهية للدمج: تأمين الحصول على التعليم للجميع، باريس، اليونسكو، ٢٠٠٥.