

مكافحة الاستبعاد
من خلال اتباع نهج جامعة
في التعليم

التحدي والرؤية

وثيقة مفاهيمية



مكافحة الاستبعاد من خلال اتباع نهج جامعة في التعليم

التحدي والرؤية

وثيقة مفاهيمية



منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

المحتويات

I
المقدمة
صفحة ٣

II
تعريف التعليم الجامع
صفحة ٧

III
مظاهر الاستبعاد
صفحة ٩

IV
مكافحة الاستبعاد
من خلال اتباع نهج جامعة
في التعليم
صفحة ١٣

V
خطوات إلى الأمام
صفحة ٢١

VI
الخلاصة :
التعليم الجامع والتعليم للجميع
صفحة ٢٩

المراجع والمصادر
صفحة ٣١

تود اليونسكو توجيه الشكر إلى البروفسور توني بوث لإسهامه الكبير في صياغة التصور الفكري لهذه الوثيقة، ونود أن نشكر أيضا الدكتور جيمس لنش للمساعدة التي قدمها في إعداد مسوداتها الأولى كما نشكر جميع الزملاء والباحثين والمهنيين الذين ساهموا بتجاربهم وروايم في مختلف مراحل إعدادها.

© UNESCO 2003

Section for Early Childhood and Inclusive Education
Basic Education Division

7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, France

Phone: 33-(0)1 45 68 1000

Fax: 33-(0)1 45 68 56 27

Electronic Addresses: ie@unesco.org

<http://www.unesco.org/education/inclusive>

Design: J. Gébara

CRÉAGRAPHIE, Paris 01 56582844, creag@noos.fr

Photo: Olav A. Saltbones © UNESCO

ED-2003/WS/63

المقدمة

التهميش خطر يهدد المجتمع

المقدمة

٣

تتمثل إحدى المشكلات الكبرى التي تواجه العالم اليوم في تزايد أعداد المحرومين من المشاركة الفعالة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية لمجتمعهم الذي يصبح من ثم مجتمعا تنقصه الكفاءة ويعوزه الأمان. وفي مؤتمر جومنتين العالمي بشأن التعليم للجميع (١٩٩٠) وضع المجتمع الدولي توفير التعليم للجميع هدفا له، وهو الهدف الذي تقوم اليونسكو مع وكالات أخرى في الأمم المتحدة وعدد من المنظمات غير الحكومة الدولية والوطنية بالعمل على تحقيقه رافدة بذلك الجهود المبذولة على الصعيد القطري.

وعلى الرغم من التطورات المشجعة التي طرأت، فإن عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدرسة لا يزال يقدر بـ ١١٣ مليون طفل (المتدى الاستشاري الدولي عن التعليم للجميع، ٢٠٠٠). ويعيش ٩٠ في المائة من هؤلاء الأطفال في البلدان ذات الدخل المنخفض أو ذات الدخل المتوسط المنخفض، وأكثر من ٨٠ في المائة منهم في افريقيا. كما يلاحظ أن الكثير من الأطفال الذين يلتحقون فعلا في التعليم الابتدائي يتركون المدرسة قبل إكمال هذه المرحلة.

قصور الاستراتيجيات الراهنة

من المسلم به أن الاستراتيجيات والبرامج المطبقة حاليا ليست كافية ولا ملائمة لتلبية احتياجات الأطفال والشباب المعرضين لخطر التهميش والاستبعاد. وعندما توجد بالفعل برامج موجهة لمختلف الجماعات المهمشة

والمستبعدة فإنها تكون عادة خارجة عن إطار التعليم العادي - أي تكون برامج خاصة، تنفذ في مؤسسات متخصصة، ويطبقها مربون متخصصون. وعلى الرغم من حسن النوايا فإن هذه البرامج غالباً ما تولد الاستبعاد، إذ توفر فرصاً تعليمية من "الدرجة الثانية" لا تضمن إمكانية مواصلة الدراسة، أو يصبح فيها الاختلاف شكلاً من أشكال التمييز، مما يقصي الأطفال ذوي الاحتياجات المختلفة عن مجرى الحياة المدرسية العادية، ويخرجهم من ثم عن مدار الحياة الاجتماعية والثقافية عندما يصبحون كباراً (اليونسكو، ١٩٩٩ أ).

مكافحة الاستبعاد
من خلال
اتباع نهج جامعة
في التعليم

التحدي والرؤية

وثيقة مفاهيمية

وقد جرى التأكيد أيضاً، في منتدى دكاك العالمي للتربية في أبريل/نيسان ٢٠٠٠، على ضرورة تلبية احتياجات الدارسين المعرضين للتمييز والاستبعاد بصورة عاجلة وذلك من خلال توفير فرص تعليمية تتلاءم مع أوضاعهم:

ومن التحديات الرئيسية أيضاً العمل على إدراج الرؤية الواسعة للتعليم للجميع كمفهوم جامع في سياسات الحكومات الوطنية والوكالات الممولة... [فينبغي للتعليم للجميع] أن يأخذ في الحسبان احتياجات الفقراء والفئات الأكثر حرماناً بما فيهم الأطفال العاملون، والجماعات التي تقطن المناطق الريفية القصية والبدو الرحل والأقليات الإثنية واللغوية والأطفال والشباب والكبار المتأثرون بالزراعات، والمصابون بفيروس الإيدز/السيدا، والذين يعانون من الفقر والجوع وتردي الوضع الصحي، وأصحاب الاحتياجات الخاصة... ٦٦

(ملاحظات موسعة على إطار عمل دكاك، الفقرة ١٩).

التعليم الجامع - نهج إنمائي في توفير التعليم

يسعى التعليم الجامع إلى تلبية الاحتياجات التعليمية لجميع الأطفال واليافعين والكبار مع التركيز خاصة على أولئك المعرضين قبل غيرهم للتمييز والاستبعاد. وقد اعتمد مبدأ التعليم الجامع في مؤتمر سلامنكا العالمي عن الاحتياجات التربوية الخاصة (اليونسكو، ١٩٩٤) وأكد عليه منتدى دكاك العالمي للتربية (٢٠٠٠).

ويقصد بمفهوم التعليم الجامع:

❖... أن المدارس ينبغي أن تقبل جميع التلاميذ بغض النظر عن حالتهم البدنية أو الفكرية أو الاجتماعية أو الوجدانية أو اللغوية أو ما إلى ذلك، ومعنى ذلك أنها ينبغي أن تقبل جميع الأطفال المعوقين والموهوبين وأطفال الشوارع والأطفال العاملين والأطفال المنتمين إلى مجتمعات نائية أو جماعات البدو، أو إلى أقليات لغوية أو إثنية أو ثقافية، والأطفال الآتين من مناطق أو جماعات أخرى محرومة أو مهمشة ❖❖

(بيان وإطار عمل سلامنكا بشأن الاحتياجات التربوية الخاصة، الفقرة ٣).

التعليم الجامع - قضية من قضايا حقوق الإنسان

المقدمة

إن الركيزة الأساسية للتعليم الجامع هو حق الإنسان في التعليم الذي أقر في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام ١٩٤٩. ولا يقل عن ذلك أهمية حق الطفل في عدم التعرض للتمييز، كما أعلن في المادة الثانية من اتفاقية حقوق الطفل (منظمة الأمم المتحدة، ١٩٨٩). وكل ذلك يعني بالضرورة أن من حق الأطفال جميعا التمتع بتعليم لا يميز بينهم على أساس العوق أو الانتماء الإثني أو على أي أساس آخر كالدين أو اللغة أو الجنس أو القدرات. وبصرف النظر عن المسوغات الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية البالغة الأهمية لاعتماد التعليم الجامع كسياسة ونهج، فهذا التعليم يمثل أيضا وسيلة لحفز النمو الشخصي وربط الصلات فيما بين الأفراد والجماعات والأمم. ويؤكد بيان وإطار عمل سلامنكا (١٩٩٤) على الآتي:

❖ ان المدارس العادية التي تأخذ هذا المنحى الجامع هي أنجع وسيلة لمكافحة مواقف التمييز وإيجاد مجتمعات منفتحة، وإقامة مجتمع متسامح وبلوغ هدف التعليم للجميع ❖❖ (بيان سلامنكا، المادة ٢).

التحديات المطروحة أمام مجتمعاتنا

أدى تأثير الاتجاه السياسي العام نحو الاهتمام بالتنوع الثقافي وتوسيع انتشار الديمقراطية إلى تعزيز دور التعليم في التنشئة السياسية الاجتماعية وتيسير مشاركة المواطن في الحياة الديمقراطية مشاركة فعالة. فإلى جانب اهتمام التعليم بالموهب الفردية البالغة التنوع، ينبغي أن يهتم أيضا بالخلفيات

الثقافية الشديدة التنوع لشتى الفئات المكونة للمجتمع. فصار على التعليم أن يأخذ على عاتقه المهمة الشائكة المتمثلة في تحويل التنوع إلى عامل مساعد في بناء التفاهم بين الأفراد والجماعات. وهكذا لا بد لأي سياسة تعليمية أن تكون قادرة على مواجهة تحديات التعددية وتمكين كل فرد من إيجاد مكانه ضمن الجماعة التي ينتمي إليها، وإعطائه في نفس الوقت الوسائل التي تكفل انفتاحه على الجماعات الأخرى. وتذكر اللجنة الدولية بشأن التربية في القرن الحادي والعشرين بأن السياسات التربوية يجب أن تتسم بما يكفي من التنوع، وألا تصمم بحيث تصبح في حد ذاتها سببا آخر من أسباب الاستبعاد الاجتماعي، وبأن على المدارس أن تحث على الرغبة في العيش معا (اليونسكو، ١٩٩٦).

ويتبنى هذا البحث مفهوم "التعليم الأساسي" في إطاره الواسع، المتمثل في رؤية موسعة تشمل ما يلي:

- تعميم الالتحاق بالتعليم والنهوض بالمساواة
- والتركيز على اكتساب التعلّم
- وتوسيع نطاق التربية ووسائلها
- وتعزيز بيئة التعلّم
- وتقوية المشاركات (اليونسكو، ١٩٩٠).

ويسعى هذا البحث إلى إدراج التعليم الجامع ضمن هذا الإطار باعتباره استراتيجية ترمي إلى تحقيق هدف التعليم للجميع. فالغرض منه هو بناء إطار فكري وعملي متماسك يكفل إتاحة فرص الالتحاق بتعليم أساسي جيد لجميع الأطفال والشباب، وحصر تداعيات ذلك على النظم التعليمية بحيث يتسنى مواجهة هذه الاحتياجات والاستجابة لها في السياق العام للتعليم في شكله النظامي وغير النظامي.

وقد أعد هذا البحث المعنون "مكافحة الاستبعاد من خلال اتباع أساليب جامعة في التعليم" بالتفاعل والتشاور والتعاون الوثيق مع عدد من الزملاء في اليونسكو والباحثين والممارسين في مختلف مناطق العالم، بهدف توفير إطار لمشاركة اليونسكو في نشر مفهوم التعليم الجامع في الدول الأعضاء، ولكي يكون أيضا وسيلة لحفز النقاش.

تعريف التعليم الجامع

تعريف
التعليم الجامع

٧

التعليم الجامع هو عملية يقصد بها تلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الدارسين والاستجابة لها، وذلك عن طريق تعزيز المشاركة في التعلم والاسهام في الثقافات وفي أنشطة المجتمعات المحلية، وعن طريق الحد من ظاهرة الاستبعاد في إطار التعليم والاستبعاد من التعليم (بوث، ١٩٩٦). وهو يفترض تغيير المضامين والأساليب والبنى والاستراتيجيات وتعديلها في ظل رؤية مشتركة تشمل جميع الأطفال من فئة عمرية معينة، على أساس أن مسؤولية تعليم جميع الأطفال تقع على عاتق النظام التعليمي العادي (اليونسكو، ١٩٩٤).

والتعليم الجامع هو تعليم يسعى إلى إيجاد الحلول الملائمة لتلبية الاحتياجات التعليمية الشديدة التنوع في أوساط التعليم النظامي وغير النظامي. وبدلاً من تناول هذا الموضوع بصورة هامشية من خلال إدماج بعض الدارسين في التعليم العادي، فإن التعليم الجامع هو نهج ينظر في كيفية تحويل النظم التعليمية إلى نظم قادرة على الاستجابة لتنوع الدارسين. وهو يستهدف جعل المعلمين والدارسين يأمنون للتنوع ولا ينظرون إليه كمشكلة وإنما كعامل تحفيز وإثراء لبيئة التعلم.



إن الفقر والأصول الإثنية والدين والعوق والجنس والانتماء إلى أقلية، كلها عوامل يمكن أن تؤدي إلى تقليص فرص الالتحاق بالتعليم أو إلى التهميش في إطار التعليم، ولكن عواقبها على الصعيد الثقافي والاجتماعي والاقتصادي تختلف من زمن إلى آخر ومن بلد إلى آخر ومن مكان إلى آخر. وقد جري في عام ١٩٩٦ تحليل لبعض العقبات التي تواجهها جنوب افريقيا في هذا الصدد (NCSNET & NCESS، ١٩٩٧). وربما رأت بلدان أو بيئات أخرى أنها تواجه عقبات مماثلة، ولكنها قد تجد أيضا أن لديها عوامل أخرى أخطر ينبغي أخذها في الحسبان. ويبين التحليل أنواع العقبات التي يمكن أن تتواجد في سياق معين:

تحليل العقبات التي تعترض التعلم والتنمية في جنوب افريقيا

إن أشكال اللامساواة الموجودة في المجتمع، وانعدام فرص الانتفاع بالخدمات الأساسية، والفقر، هي عوامل تعرض الأطفال للخطر، وتسهم في تدهور مستوى التعليم، وفي الاستبعاد. ففي جنوب افريقيا، أثرت أوجه التفاوت الناجمة عن الفصل العنصري والحرمان الاقتصادي تأثيرا كبيرا على النظام التعليمي، ولا سيما على الدارسين الذين يواجهون صعوبات في التعلم. ونورد فيما يلي وصفا موجزا للعقبات القائمة على مستوى النظام لكي يتسنى إيضاح كيفية تأثيرها على الدارسين في المدارس وسائر مراكز التعلم.

المشكلات على مستوى توفير التعليم وتنظيمه

- لا توجد بيانات دقيقة عن عدد الدارسين المستبعدين من النظام المدرسي. فتشمل البيانات المتوافرة أيضا الأطفال الذين لم يلتحقوا قط بالمدرسة وأولئك الذين تسربوا منها.
- لا تتلقى إلا نسبة ضئيلة فقط من الدارسين الذين سبق تصنيفهم في فئة "ذوي الاحتياجات الخاصة" تعليما مناسباً في المدارس العادية أو المؤسسات الخاصة.
- لا يقدم أي دعم للدارسين الموجودين خارج النظام.
- إن التعليم المتاح بعد المرحلة الابتدائية غير ملائم لمواجهة الاحتياجات. ولا يزال أسلوب تخصيص الموارد وتوزيعها يعكس حالة التفرقة التي كانت قائمة في عهد الفصل العنصري.
- ولم تتح أمام الدارسين الذين عانوا صعوبات في المراحل السابقة فرص تذكر لمواصلة التعليم في المستوى الثالث.

مكافحة الاستبعاد
من خلال
اتباع نهج جامعة
في التعليم

التحدي والرؤية

وثيقة مفاهيمية

١٠

العوامل الاجتماعية الاقتصادية غير المؤاتية

- يلاحظ أن أوجه القصور واللامساواة في النظام التعليمي، وما يترتب عليها من تدهور في التعلم، تستشري بشكل خاص في المناطق التي تعاني إلى أقصى حد من تدني الخدمات الأساسية، وتشهد أعلى نسب البطالة ويتفشى فيها الفقر بشكل مستديم.
- أثرت مظاهر العنف والفساد في المجتمع على عدد كبير من الدارسين.
- يستمر مرض الأيدز/السيدا في تهديد عدد كبير من الدارسين.

المواقف

- إن المواقف السلبية إزاء الاختلاف وما يترتب على ذلك من أوجه التمييز والتحيز في المجتمع، تشكل عقبة خطيرة أمام التعلم.

المنهج الدراسي

- المنهج الدراسي عاجز عن تلبية احتياجات طائفة واسعة من الدارسين المتنوعين. ففي عام ١٩٩٦ على سبيل المثال، كان ارتفاع معدل إعادة الصفوف ظاهرة عادية في اقليم مبومالانغا، حيث كانت نسبة الدارسين البالغين من العمر ١٥-١٩ عاما الذين لم يتجاوزوا الصف الرابع ٢٣ في المائة من السود، في مقابل ١ في المائة من البيض.

البيئة

- يتعذر عمليا على عدد كبير من الدارسين ارتياد معظم مراكز التعلم، لا سيما أولئك الذين يعانون من إعاقات بدنية. وفي المناطق الفقيرة، ولا سيما في المناطق الريفية، يتعذر على الدارسين في كثير من الأحيان ارتياد مراكز التعلم، بسبب تداعي الأبنية أو انعدام الصيانة. فهي غير صحية وغير آمنة لجميع الدارسين.

اللغة والاتصال

- كثيرا ما يقدم التعليم في جنوب افريقيا بلغة ليست اللغة الأولى للدارسين. وهذا ما يقلل من فرصهم إذ يعرضهم في كثير من الأحيان لصعوبات لغوية كبيرة تسهم في فشلهم الدراسي. فالتدريس باللغة الثانية يحد من تطلعات التلاميذ، ويجعلهم عرضة للتمييز، ويحرمهم من الاقتداء بنماذج نابغة من ثقافتهم.

تنظيم النظام التعليمي وإدارة شؤونه

- خلفت مركزية النظام التعليمي إرثا من الرقابة المركزية المشددة التي تكبح أي محاولة للتغيير واتخاذ المبادرات. فالمسؤولية القانونية عن القرار تتخذ عادة على أعلى المستويات ويظل التزام العاملين بالقواعد بدلا من تقديم خدمة جيدة الركيزة الأساسية لإدارة النظام التعليمي.

تنمية الموارد البشرية بصورة غير ملائمة ومجزأة

- لا يتم الوفاء باحتياجات التدريب على جميع المستويات بصورة ملائمة. فلا تتاح لأبناء المجتمع المحلي فرص تذكر للتدريب وبناء القدرات، لا سيما في مجال الرعاية. وعادة ما يكون التدريب متقطعا وغير منسق ولا كاف ولا منصف، ولا يتناسب مع احتياجات بلد نام.

مكافحة الاستبعاد
من خلال
اتباع نهج جامعة
في التعليم

التحدي والرؤية

وثيقة مفاهيمية

مكافحة الاستبعاد من خلال اتباع نهج جامعة في التعليم

IV

IV

مكافحة الاستبعاد
من خلال
اتباع نهج جامعة
في التعليم

١٣

تجد بلدان الشمال في كثير من الأحيان صعوبة في اعتماد نهج جامعة في التعليم بسبب السياسات والممارسات التقليدية الموروثة، أي توفير تعليم انعزالي أو استبعادي يختص بجماعات معينة تعتبر "صعبة" أو "مختلفة"، أو يستند إلى الثراء، أو الدين، وما إلى ذلك. وهذا ما يؤثر على مواقف الناس وطريقة تفكيرهم ويجعلهم يقاومون كل تغيير. أما في بلدان الجنوب، فإن الصعوبة الكبرى هي النقص الحظير في الموارد - الافتقار إلى المدارس والمرافق المناسبة، والمدرسين و/أو الموظفين المؤهلين، والمواد التعليمية وغياب الدعم. كما أن نوعية التعليم تطرح مشكلة خطيرة: فلئن حقق عدد كبير من البلدان تقدماً محموداً على طريق تحقيق هدف التعليم للجميع، إلا أن هذا التقدم تحقق على حساب الجودة. وهذا ليس فقط تحدياً مطروحاً أمام اعتماد النهج الجامعة في التعليم، وإنما هو تحدٍ مطروح أمام التعليم ككل كما سبق ذكره في دراسة حالة جنوب أفريقيا.

ولا يمكن تحميل التعليم وحده مسؤولية جميع العقبات التي تعترض التعلم. ولكن يوجد في النظام التعليمي ومختلف مراكز التعلم^(١) عدد من العوامل المسببة للاستبعاد التي يمكن معالجتها. وسندرس فيما يلي بعض هذه العوامل ونعرض كيفية استخدام النهج الجامعة لمواجهتها. فثمة ممارسات استبعادية ترتبط بالالتحاق بالتعليم، مثل ارتفاع رسوم التسجيل في المدرسة الثانوية بحيث لا يقدر سوى الأثرياء على تحملها أو تحمل مختلف التكاليف

(١) استخدمت عبارة مراكز التعلم للدلالة على مجموعة واسعة من الترتيبات التعليمية في الإطارين النظامي وغير النظامي.

غير المباشرة للتعليم؛ والمدارس التي لا تستقبل سوى الأطفال المنتمين إلى جماعة إثنية أو دينية معينة؛ وغير ذلك. وإلى جانب مشكلات الالتحاق، توجد عوامل أخرى يمكن أن تؤدي إلى التهميش والاستبعاد، مثل ضعف نوعية التدريس، وسوء إدارة المدرسة، وعدم ملاءمة المنهج الدراسي. وتجدر الإشارة إلى أن هذا العرض لا يطمح إلى تقديم قائمة شاملة لجميع العقبات مع مجموعة متكاملة من الحلول التي يمكن تطبيقها في سياق معين، وإنما يستهدف إلقاء الضوء على عدد من العقبات التي تواجهها مراكز التعلم، وعلى الجهود التي بذلها بعض هذه المراكز لتذليلها.

مكافحة الاستبعاد
من خلال
اتباع نهج جامعة
في التعليم

التحدي والرؤية

وثيقة مفاهيمية

١٤-١٧ العقبات المتمثلة في السياسات والبنية

يشير تقييم عام ٢٠٠٠ بشأن التعليم للجميع إلى أن معظم البلدان قد جعلت من هدف تعميم التعليم الابتدائي الهدف الأدنى الذي ينبغي أن تحققه سياساتها التربوية. وعلى الرغم من أن التقارير تفيد بإحراز تقدم في مختلف مناطق العالم، فقد تبين أن بعض المناطق وبعض الأقاليم في بلدان معينة لم تحقق تقدما يذكر، بل شهدت تراجعاً في هذا المضمار. فهذا الهدف الذي أقر عالمياً، لم تبذل فيما يبدو جهود جديّة على الصعيد العالمي لتحقيقه.

ففي بعض البلدان لا زالت تطبق سياسات تمنح السلطات إمكانية الحسم بأن بعض الأطفال "غير قابلين للتعليم". ويطبق ذلك عادة على الأطفال ذوي العاهات العقلية. ويمكن أن تقدم لهؤلاء الأطفال الرعاية اللازمة ولكن لا توفر لهم بالضرورة الفرص التعليمية. وفي بلدان أخرى تعود مسؤولية تعليم فئات معينة من الأطفال إلى سلطة أخرى غير وزارة التعليم. وغالباً ما يؤدي ذلك إلى استبعاد هؤلاء الدارسين من المشاركة في النظام التعليمي العادي ومن ثم حرمانهم من التمتع بفرص متكافئة في مجال مواصلة الدراسة أو العمل.

وكثيراً ما تؤدي الطريقة التي ينظم فيها توفير التعليم إلى نوع من التصنيف والتمييز دون أن يكون ذلك مقصوداً أصلاً. فالنظم التعليمية المتوازنة منتشرة في بلدان كثيرة، خاصة في الشمال. وأدى ذلك إلى ظهور نظام تعليمي "سائد" غير ملزم بالعناية بالأطفال الذين قد يخالفون مذهبهم أو بنيته التنظيمية أو طريقة عمله؛ ومدارس وفصول خاصة معدة لفئات معينة من التلاميذ مثل التلاميذ المعاقين، أو المنتمين إلى مجموعات إثنية مختلفة، أو ذوي

التصرفات الخارجة عن المؤلف، الخ. وبالإضافة إلى ذلك فإن مثل هذه البنى تقدم عادة للمعلمين العاملين في تلك المجالات "المتخصصة" "حواجز خاصة"، مثل ارتفاع الأجور، وتخفيض سن التقاعد، و صفوف قليلة العدد، الخ. الأمر الذي يعوق الجهود المبذولة لتغيير طريقة عمل النظام.

التمويل

تضمنت جميع تقارير تقييم عام ٢٠٠٠ للتعليم للجميع مشكلة عدم كفاية الموارد المتاحة لتلبية الاحتياجات التعليمية الأساسية. فادعت بعض البلدان الغنية أن ذلك هو السبب الذي يفسر عدم التكافؤ في ظروف توفير التعليم. وتبدو الموارد دائماً قليلة بالنسبة للطلب، ولذلك فإن المسألة الأساسية تتمثل في تحديد الأولويات.

إن بلوغ هدف التعليم للجميع يتطلب دعماً مالياً إضافياً من جانب البلدان والجهات المانحة قدر بنحو ٨ مليارات دولار سنوياً (إطار عمل دكا، ٢٠٠٠). وإلى جانب التمويل الإضافي اللازم، ثمة حاجة ملحة إلى إعادة النظر في طريقة تخصيص الموارد وإنفاقها في إطار النظام. ولكن الاستمرار في تطبيق سياسات تسمح لأعداد كبيرة من التلاميذ بإعادة الصفوف يكلف تكاليف باهظة. ففي بعض المناطق الأقل نمواً قدرت تكاليف الرسوب في الصفوف الأولى بما يعادل ١٦ في المائة من الإنفاق على التعليم. ويمكن استخدام الموارد التي تنفق على تلميذ يعيد صفه لإتاحة فرصة الالتحاق بالمدرسة لطفل آخر، أو لتحسين نوعية تعليم الدارسين الآخرين (اليونسكو، ١٩٩٨).

تبين من دراسة لسياسات إدماج الدارسين المعوقين في التعليم أجريت في سبعة عشر بلداً أوروبياً أنه يصعب تحقيق الإدماج في الواقع العملي ما لم ترصد الموارد لسياسة إدماجية صريحة (ماير، ١٩٩٩).

بينت الدراسة المعنونة "تمويل الاحتياجات التعليمية الخاصة" (ماير، ١٩٩٩) أن البلدان التي تمول المدارس الخاصة وفقاً لنموذج التمويل المباشر (أي كلما كثرت أعداد الدارسين في المدارس الخاصة كلما زادت الاعتمادات المرصودة لها) تعتقد أن هذا النموذج يمكن أن يسيء إلى الإدماج ويزيد من التمييز بين التلاميذ ومن التكاليف.

IV

مكافحة الاستبعاد
من خلال
اتباع نهج جامعة
في التعليم

ويبدو أن التمويل المرتهن بالدارس له أيضا مساوئ واضحة. فالمدارس العادية يهتما أحيانا أن تجتذب تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة (والتمويل المخصص لهم)، ولكنها تفضل الدارسين الذين يسهل اندماجهم في المدرسة.

وتستنتج الدراسة أن أفضل نموذج لتمويل دعم التعليم الجامع يوجد في البلدان التي يتصف نظامها التعليمي بطابع لامركزي قوي حيث تفوض مسؤولية ميزانيات دعم تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة إلى المؤسسات المحلية (البلديات والمقاطعات وتجمعات المدارس)، وحيث يتم تحديد الاعتمادات بناء على إجمالي عدد الملتحقين وما شابه من المؤشرات.

مكافحة الاستبعاد
من خلال
اتباع نهج جامعة
في التعليم

التحدي والرؤية

وثيقة مفاهيمية

إن حساب تكاليف تعليم الأطفال المستبعدين و/أو ذوي الاحتياجات الخاصة أمر بالغ الصعوبة. وثمة دلائل تشير إلى أن خدمة الأطفال المصنفين في عداد ذوي الاحتياجات الخاصة في البلدان التي تعتمد نظام التعليم الموازي (العادي - الخاص) تتجاوز بمعدل يتراوح بين ضعفين وأربعة أضعاف تكاليف تعليم الأطفال غير المحتاجين إلى هذه الخدمات. وتبلغ تكاليف التعليم أعلى مستوى في البيئات التعليمية المنفصلة، مثل المدارس الخاصة، بينما تبلغ أدنى مستوى في المؤسسات الجامعة. ومهما ارتفعت تكاليف التعليم المقدم في إطار جامع فإنها تظل أقل من تكاليف البيئات المنفصلة (منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي، ١٩٩٩).

وليست مسألة تكاليف تعليم الأطفال الذين يعانون حاليا من التهميش والاستبعاد هي المشكلة الأساسية. إذ يجب أن تضاف إليها التكاليف الاجتماعية والاقتصادية التي تترتب في النهاية عن حرمان هؤلاء الأطفال من التعليم.

المناهج الدراسية وما تنطوي عليه من تحديات وإمكانات بالنسبة للتعليم الجامع

إن المنهج الدراسي، في أي نظام تعليمي، يمكن أن يشكل إحدى أهم العقبات أمام تنمية التعليم الجامع، كما يمكن أن يكون من أهم وسائل تيسير انتشاره.

وفي حالات كثيرة يكون المنهج الدراسي متسعا ومعقدا، ويجري إعداده على المستوى المركزي مما يجعله جامدا تنقصه المرونة اللازمة لتطويعه للسياقات المحلية ولا يترك للمعلمين أي مجال لتجريب نهج جديدة. ويكون مضمونه أحيانا بعيدا عن الواقع الذي يعيشه الطلبة فيتعذر عليهم فهمه ويخلق لديهم الشعور بالإحباط. كما يمكن أن يكون المنهج الدراسي متحيزا ومهيئا فيما يتعلق بأدوار الجنسين.

وقد أسفرت الأعمال التي أجراها عدد من المدارس ومراكز التعلم في شتى أنحاء العالم إلى تراكم مادة بحثية هامة عن التعليم الجامع يمكن أن تستمد منها بعض العناصر الأساسية المفيدة لوضع مناهج تستهدف تنمية التعليم الجامع:

- أهداف مشتركة عامة توضع للجميع وتشمل المعارف والمهارات والقيم المطلوب اكتسابها؛
- بنية مرنة تساعد على الاستجابة للتنوع، وتسمح بتوفير فرص مختلفة للتمرس والإنجاز على صعيد المضامين والأساليب ومستوى المشاركة؛
- تقييم التحصيل استنادا إلى التقدم الفردي؛
- الاعتراف بالتنوع الثقافي والديني واللغوي للدارسين؛
- ملاءمة المضامين والمعارف والمهارات لبيئة الدارسين (اليونسكو، ١٩٩٩ ب)

ويمكن أن يساعد المنهج الدراسي على تنمية بيئة ملائمة للتعليم الجامع عندما يتيح لمركز التعليم أو للمعلم نفسه فرصة تطويعه بحيث يصبح مفهوما في السياق المحلي وقريبا من مدارك التلاميذ:

■ أعد في أوغندا منهج دراسي مرن مكيف ثقافيا للوصول إلى الرعاة شبه الرحل الذين يعيشون في بيئة إيكولوجية هشة في شمال شرق أوغندا. فالمنهج الدراسي الوطني لا يمت بصلة إلى طريقة عيشهم وأنشطتهم الاقتصادية ومتطلبات بيئتهم والسياق الاجتماعي السياسي الذي يعيشون فيه مما أدى إلى انخفاض معدل التحاقهم بالمدرسة النظامية ورفضهم لها.

أما المنهج المعدل المعتمد فقد أعد بحيث ينسجم مع حاجات هؤلاء الأطفال إلى التعلم واكتساب المهارات ويشتمل على مضامين ترتبط بالمعارف والمهارات المحلية، والمهارات الحياتية الأساسية ذات الصلة بالحياة الرعوية مثل العناية بالحيوانات، وإدارة المياه والمراعي، وحماية البيئة، ونظم الإنذار المبكر، والأنشطة الثقافية. وروعت في تصميم وإعداد مواد التعليم والتعلم الخاصة بهذا المنهج الدراسي، وكذلك في طرائق تنظيم التعليم، احتياجات الدارسين الرعويين واهتماماتهم وتطلعاتهم وما يميزهم عن غيرهم من السكان. (اليونسكو، ٢٠٠١ ب).

■ إيريك يعاني من إعاقة عقلية ويرتاد مدرسة محلية عادية. والسيدة كومفورت، مدرسة إيريك في الصف الأول، تدرك أن لكل تلميذ قدراته الخاصة به. وهي تستغل معرفتها بمجموعة من طرائق التعلم لكي تبتكر طرائق تعليمية مبنية على القدرات والطاقات الفردية:

- خرج تلاميذ السيدة كومفورت في الصف الأول إلى مدينة الملاهي. وكان المطلوب منهم دراسة المفاهيم المرتبطة "بالتكنولوجيا"، من خلال ملاحظة ووصف ما يشاهدون في مدينة الملاهي. ولدى العودة إلى قاعة الدراسة، وبعد مناقشة جماعية للموضوع، قرر الصف وصف النظام المسمى دولاب فيريس مع تقديم نموذج لهذا الدولاب.

- ولما كانت السيدة كومفورت تعلم أن إيريك قادر على استعمال المقص (القدرة الحركية)، أرادت أن تعلمه كيفية قياس وقص قضبان متساوية من القش (القدرة العقلية). فيستطيع عندئذ الطفلان ستيلًا وجون استخدام قضبان القش المتساوية هذه وبناء نموذج لدولاب فيريس (قدرات حركية وإبداعية وعقلية). وهكذا

نظمت السيدة كومفورت سلسلة أعمال مترابطة تحت تلاميذها في نفس الوقت على العمل وعلى أعمال الفكر. (اليونسكو، ١٩٩٩ ب).

كما أن لغة التدريس بوصفها مادة من مواد المنهج الدراسي يمكن أن تطرح بعض المشكلات بالنسبة لجميع الدارسين أو بعضهم. فلغة التدريس في بلدان كثيرة ليست اللغة التي يتكلم بها الطلبة في منازلهم ويستخدمونها في إطار مجتمعهم، مما يخلق صعوبات في الفهم لدى الكثير منهم. وعمدت بعض البلدان إلى تبني لغة واحدة للتدريس ليست اللغة الأولى لعدد كبير من الدارسين ولكنها اللغة المشتركة للبلد، بينما أتاحت بلدان أخرى إمكانية الاختيار بين عدة لغات للتدريس.

تقدير الأداء والتقييم من أجل تعزيز الاندماج في التعليم

تعتبر إعادة الصفوف في أغلبية البلدان وسيلة لمعالجة مشكلة التلاميذ البطيئين، وذلك على الرغم من عدم وجود دليل مقنع على أنها كذلك. ويسود الاعتقاد بأن نجاح الطفل المدرسي مرتهن في المقام الأول بقدراته الذهنية. فظروف حياة الدارسين الآتين من بيئات محرومة يمكن أن تقلل من حوافزهم للتعلم وتحد من الفرص المتاحة لهم بصرف النظر عن مستوى قدراتهم. كما أن لغة التدريس يمكن أن تشكل عائقا أمام بعض الأطفال كما ذكرنا سابقا. وعجز التلميذ عن الانتقال مع أقرانه إلى الصف الأعلى يمكن أن ينال من اعتزازه بنفسه ويجعله ينمي مواقف سلبية إزاء التعليم. وبالنتيجة فإن معيدي الصفوف معرضون للتسرب من التعليم. (اليونسكو، ١٩٩٨).

ولئن كان من المسلم به أن الامتحانات المبنية على المعارف المكتسبة لها حدودها فيما يخص مدى صلاحيتها وموثوقيتها، فإن الاختبارات الموحدة الرسمية يمكن أن تكون لها هي الأخرى آثارها السلبية؛ مثل التشجيع على تكديس واستدكار معلومات ومهارات مجزأة وخارجة عن سياقها؛ وتصنيف وفرز المدارس والأطفال؛ وتضييق نطاق المنهج الدراسي نظرا لأن المعلمين يميلون إلى تركيز تعليمهم على المعلومات والنماذج والأشكال المطلوبة في الاختبارات، وتقوية النزعة إلى التحيز القائم على الجنس والانتماء الإثني والطبقي. (سوبوفيتز وبرنان، ١٩٩٧).

IV

مكافحة الاستبعاد
من خلال
اتباع نهج جامعة
في التعليم

ويقتضي المنهج الدراسي الجامع ايجاد وسائل للتقدير والامتحان والتقييم تكون ذات طبيعة مرنة هدفها نجاح التلاميذ. وبتزايد الاعتماد في تقدير أداء التلاميذ على معايير تتعلق بأهداف المنهج الدراسي، وثقافة الطفل وتجربته في الحياة، وطريقة إعداد وتدريب المنهج الدراسي:

استخدام النهج الجامعة في عملية تقدير الأداء والتقييم

■ في المنهج الدراسي القائم على النتائج، يقاس تقدم الدارس وفقا للنتائج العامة المتوقع إحرازها في نهاية العملية التعليمية، مثل المهارات العامة، والقدرات والقيم. ويمكن أن يكون التقدير عملية متواصلة لكي يتسنى باستمرار تتبع مكتسبات الطفل وتقدير نجاح المعلم في اختيار أساليب التعليم المناسبة، والنظر في ضرورة تغيير إيقاع أو أسلوب التعليم. وبهذه الطريقة يمكن تقييم كل تلميذ بناء على إنجازاته الخاصة بدلا من مقارنته بغيره من الدارسين. ويمكن أن يجري التقدير كلما اكتسب الدارس معرفة أو مهارة أو كفاءة جديدة، بل وكلما اكتسب مواقف أو قيما جديدة لدى انتهاء المعلم من تدريس موضوع معين، وذلك في نطاق الوضع العادي للصف الدراسي (إدارة التربية الوطنية، ١٩٩٧).

■ أما التقييم الشامل، على سبيل المثال، فيمكن أن يشمل العمل الذي أنتجه الدارس باعتباره "أفضل" إنتاجه في الفصل، كما يشمل أعماله الأخرى الجارية، وعينات من الاختبارات التي أجراها، والشهادات التي حصل عليها، والأهداف التي حققها، وعينات من عمله اليومي، وتقييمه الذاتي للتقدم الذي أحرزه وملاحظات المعلم. ويتضح من البحوث التي أجريت أن عوامل التكافؤ، مثل الانتماء العنصري والإثني، والجنس، والوضع الاجتماعي الاقتصادي، تنخفض إلى النصف تقريبا في نظام التقييم الشامل مقارنة بالاختبارات القياسية. علما بأن التفاوت بين الجنسين يزيد لصالح الفتيات عندما يستخدم التقييم الشامل (سوبوفيتز و برنان، ١٩٩٧).

خطوات إلى الأمام



خطوات إلى الأمام

٢١

فيما يتعلق بأصول التربية (البيداغوجيا) والمنهج الدراسي وتنظيم التعليم الجامع أو تمويله، فإن هذا البحث لا يضيف الكثير على الأجندة التربوية، وإنما يبحث في أسباب فشل التعليم والبرامج التعليمية في توفير التعليم لجميع الدارسين. وهو يحاول أن يجمع في إطار متماسك المعلومات المتوافرة عن نوعية التعليم سعياً إلى إيجاد نظم أكثر استجابة لتنوع الدارسين. وهو يحصر لهذا الغرض الموارد المتوافرة والممارسات التجديدية الموجودة في سياقات محلية، ويدرس العقبات التي تواجه التعلم مع التركيز خاصة على الجماعات المعرضة للتهميش والاستبعاد.

ذلك هو النهج الذي أوصي باتباعه في "الملاحظات المسهبة على إطار عمل داكار":

❧... لكي يتسنى اجتذاب الأطفال من الفئات المهمشة أو المستبعدة للالتحاق بالمدارس وإبقاؤهم فيها، يجب أن تكون النظم التعليمية مرنة ... ويجب أن تكون نظم التعليم ذات طابع استيعابي [جامع]، فتسعى بنشاط إلى اجتذاب الأطفال غير الملتحقين بالتعليم، وتتكيف بمرونة مع ظروف واحتياجات كافة الدارسين... ❧ (التعليم للجميع: الوفاء بالتزاماتنا الجماعية. ملاحظات مسهبة على إطار عمل داكار، الفقرة ٣٣)

وقد أوضحت الأمثلة المقدمة فيما يتعلق بالعقبات التي تعترض التعلم في السياق الجنوبي الأفريقي (انظر الصفحة ٩) تعقيد ظروف الواقع اليومي

التي ينبغي أن تراعيها النظم التعليمية. فلا توجد حلول جاهزة ولا وصفات موضوعة سلفا لكيفية العمل على تغيير التعليم. غير أن هناك بعض العمليات التي يمكن أن تيسر تطوير نظم تعليمية أكثر اعتمادا على التعليم الجامع.

٧-١ تذييل العقبات في إطار مراكز التعلم

تطرح في مراكز التعلم بعض المسائل التي تستحق المزيد من الدراسة في إطار السعي إلى تشجيع اتباع نهج جامعة في التعليم. ونطرح فيما يلي بعض الأفكار (اينسكو، ١٩٩٩، فاين، ٢٠٠٠، اليونسكو، ٢٠٠٠) المبينة على الخبرات المكتسبة في عدد من البلدان.

مكافحة الاستبعاد
من خلال
اتباع نهج جامعة
في التعليم

التحدي والرؤية

وثيقة مفاهيمية

■ إن السعي نحو المزيد من الإدماج في التعليم هو جزء لا يتجزأ من رسالة مراكز التعلم. وينبغي تحقيق الأهداف المنشودة من خلال تنفيذ عملية تسعى إلى تغيير الوضع. فتبني المزيد من الأساليب الجامعة في التفكير والعمل ليس مشروعا مغلقا وإنما هو عملية متواصلة.

وتواجه مراكز التعلم بعض الصعوبات الناجمة عن الاتجاه العام إلى "مقاومة التغيير" الأمر الذي يمكن أن يكون عاملا كابحا للعملية الإنمائية. فإذا لم يربط تحقيق التعليم الجامع برسالة مركز التعلم أو بالنظام التعليمي بمعناه الواسع، فإن أصحاب المصالح قد لا يرغبون في تكريس الوقت لعملية لا تسهم في التنمية بشكل عام. كما قد تواجه هذه المراكز صعوبات في التماس الدعم من كل الجماعات المعنية إذا ما تبين أن عملية الإدماج لا تتم إلا لمصلحة جماعات معينة، مثل الدارسين المعوقين أو بعض الأقليات الإثنية (فاين، ٢٠٠٠).

■ تأثير الدعم القوي على مستوى القيادة. إذا أبدى القياديون استعدادا قويا لدعم عملية التغيير، فذلك من شأنه أن يعزز رغبة المعلمين وسائر العاملين والمجتمع المحلي بأسره في تكريس الوقت والموارد اللازمة لهذه العملية.

■ إن الصعوبات المادية المرتبطة بالوصول إلى مراكز التعلم وبيئة التعلم يمكن أن تشكل عوائق أمام التعليم والمشاركة. فبالإضافة إلى عوامل البعد الجغرافي أو خطورة الطريق، قد يتعذر الالتحاق بمراكز التعلم على الدارسين الذين يعانون من صعوبات حركية. ويمكن معالجة الوضع بسهولة عن طريق تهيئة منحدرات أو تجهيزات معينة داخل قاعات الدراسة. كما أن البيئة المادية لمركز التعلم، مثل تصميم المبنى وإمداده بالماء والكهرباء وتزويده بالمراحيض أو المجاري، من شأنها تيسير أو تقييد إمكانية مشاركة التلاميذ في أنشطة التعلم التي تنفذ داخل وخارج قاعة الدراسة.

ويمكن أن تكون المدارس مصدرا للاستبعاد عندما تعجز عن التصدي لأشكال العنف والاستفزاز وسوء المعاملة فيما بين الطلبة والمعلمين وموظفي المدرسة. فمن غير المعقول أن يرسل أولياء الأمور أطفالهم إلى مركز للتعلم لا يطمئنون إليه من الناحية الأمنية، كما لا يتوقع من الطلبة والمعلمين أن يعملوا في بيئة من هذا النوع.

■ ومن العوامل الحاسمة لتنمية مراكز التعلم الجامع تقديم الدعم للمعلمين. ويمكن أن يتخذ هذا الدعم أشكالا متعددة:

- استغلال الموارد المتاحة لدعم التعلم. إن ترشيد استخدام الموارد عنصر أساسي في عملية الإدماج. فيشمل ذلك على سبيل المثال تطوير طرائق عمل تستخدم الطاقة البشرية على نحو أفضل من خلال إقامة تعاون وثق بين المعلمين، وموظفي الدعم، وأولياء الأمور، والدارسين أنفسهم. وثمة دلائل تثبت أن توثيق التعاون فيما بين الأطفال يمكن أن يساعد على تنمية التعليم الجامع على نحو يؤدي إلى تحسين ظروف جميع الدارسين. وقد يؤدي نقص مواد التعليم والتعلم وسائر أشكال الوسائل المطبوعة المتاحة للمعلمين والدارسين إلى الإضرار بنوعية التعليم. ويحتاج المعلمون إلى الحصول على دعم بالمعلومات والمواد الأساسية التي تساعد على تحضير دروسهم واستيفاء معارفهم. كما أن مواد التعليم/التعلم المصنعة محليا يمكن أن تحسن نوعية عملية التعليم/التعلم إلى حد كبير وتخلق شعورا بالارتياح لدى الدارسين ومعلميهم.

■ تفتقر عمليات التعليم/التعلم في كثير من الأحيان إلى المرونة اللازمة للتكيف مع تنوع أشكال الإعاقة ومختلف الاهتمامات المتواجدة في مجموعة غير متجانسة من الدارسين. ويعتمد جانب كثير من التدريس في أحيان كثيرة على الاستظهار والالتزام الدقيق بالكتب الدراسية وعلى النقل. وليس من المستغرب أن هذا النوع من التعليم لا يشكل حافزا كافيا للطلبة المقتدرين ولا عاملا مساعدا للضعفاء منهم.

• الانطلاق من الممارسات والمعارف المتوافرة محليا. هناك بعض الدلائل على الصعيد الدولي التي تبين أن معظم مراكز التعلم تملك من المعارف أكثر مما تستخدم. وينبغي صب الاهتمام بصفة أساسية على استغلال أشكال الخبرة والإبداع المتوافرة في بيئة تعليمية معينة. ويتطلب ذلك العمل مع معلمي مراكز التعلم لمساعدتهم على تطوير أساليب لتحليل ممارساتهم. ومن الضروري النظر، لدى فحص الممارسات القائمة، في ما إذا كانت تشكل في بعض جوانبها عقبات أمام المشاركة.

• النظر إلى الاختلافات باعتبارها فرصا مؤاتية للتعلم. إن عملية تكيف أساليب التعليم لملاءمة أوضاع الدارسين تفرض على المعلمين التعامل مع استجابات الدارسين وردود أفعالهم بشكل آني وخالق. فالدارسون الذين لا تلائمهم الأساليب المستخدمة في التدريس يمكن أن تكون ردود فعلهم مفاجئة، أي أنهم يجبرون المعلم على الارتجال. وهذا ما يفترض التعامل مع الاختلاف على نحو أكثر إيجابية. كما يقتضي التمتع بما يلزم من الثقة بالنفس على الصعيد المهني وهو أمر يمكن تنميته من خلال مواصلة التدريب والتمرس.

■ إشراك المجتمعات المحلية. كثيرا ما تكون مراكز التعلم معزولة عن - بل متعارضة مع - أسر ومجتمعات الدارسين الذين يفترض فيها أن تخدمهم. (برنارد، ٢٠٠٠). ولذلك فإن ثمة اتجاه متزايد نحو الإقرار بالأهمية الحيوية التي تتسم بها إقامة علاقات شراكة مع أولياء أمور الأطفال من أجل توفير خدمات تعليمية رفيعة المستوى بما يلزم من الكفاءة والفعالية.

ويفترض النهج الجامع في التعليم أن أولياء الأمور والمجتمع المحلي ينبغي لهم، ويمكنهم، أن يساهموا مساهمة حقيقية في تعليم الأطفال، وأن من حقهم أن يشركوا في عملية اتخاذ القرارات في هذا الصدد.

ولكن تبين أن أولياء الأمور الذين يسهمون فعلا في تعليم أطفالهم يكونون في الغالب من العائلات الموسرة. لذلك فإن من الأهمية بمكان الحصول على مشاركة أسر التلاميذ الأكثر حرمانا. ومن شأن الاستثمار في تنفيذ برامج لتعليم الكبار موجهة لأولياء أمور التلاميذ أن يسهل عليهم الانخراط في حياة البيئة المحيطة بمركز التعلم ومتابعة تعليم أطفالهم. كما يمكن أن يبذل مركز التعلم جهده لضمان تقديم المعلومات لأولياء الأمور عن تعليم أطفالهم بلغة سهلة ومفهومة. (اليونسكو، ٢٠٠١ ج).

٢-٧ دور تدريب العاملين في التعليم

لقد أوضحنا أن تبني المعلمين مواقف ايجابية إزاء التعليم الجامع يرتفع إلى حد بعيد على تجربتهم مع الدارسين الذين يواجهون معهم صعوبات معينة، وعلى إعداد المعلمين، وتوافر الدعم، وحجم الصف، وعبء العمل. وبينت دراسة أجريت مؤخرا في رومانيا (٢٠٠١ أ) أن مواقف المعلمين والكبار السلبية تشكل عقبة كبرى أما الإدماج - فلا يتكون لدى الأطفال الشعور بالتمييز إلا عندما يظهره لهم الكبار.

وتواجه نظم إعداد المعلمين الموجهة نحو التعليم الجامع عددا من التحديات. فعادة ما يكون أخصائيو التعليم الجامع، عندما يتوافرون، من ذوي المؤهلات والكفاءات الرفيعة المستوى نسبيا، ولكن ذلك ليس حال المعلمين "العاديين". ومن العوامل التي تؤثر على تدريب المعلمين، سواء قبل الخدمة أو أثناءها، أن مؤسسات إعداد المعلمين تفتقر إلى أساتذة يتمتعون بالخبرات والكفاءات اللازمة للعمل في بيئات التعليم الجامع. أضف إلى ذلك أن إعداد المعلمين كثيرا ما يركز بصفة رئيسية على تنمية المعارف والمهارات دون إيلاء أهمية كافية لمسألة المواقف والقيم.

ويتطلب تكوين قوة عاملة من المعلمين المتمتعين بالمهارات الملائمة للتعليم الجامع ما يلي:

- وضع خطط طويلة الأجل للتدريب تأخذ في الحسبان جميع العوامل ومختلف النماذج اللازمة لتلبية احتياجات مختلفة؛
- تنفيذ أنشطة تدريبية موجهة في نفس الوقت للمعلمين العاديين وللأخصائيين، لكي يطبقوا نهجا واحدا ويتمكنوا من العمل سوية؛
- جعل مسألة العلاقة بين النظرية والتطبيق تتخلل جميع الأنشطة التدريبية وتضمن هذه الأنشطة فرصا للتأمل وإعمال الفكر؛
- الانطلاق من الاحتياجات التي يفصح عنها المعلمون أنفسهم؛
- توجيه التدريب نحو المدرسة ككل مع تضمينه مجموعة استراتيجيات ونماذج تستهدف تحقيق أهداف مختلفة وتلبية احتياجات مختلفة؛
- تشجيع التنمية الذاتية، وإتاحة فرص الربط الشبكي فيما بين المعلمين والمدارس والمجتمعات المحلية؛
- تشجيع المعلمين أنفسهم على تطوير مواد تعليمية جديدة (اليونسكو، ٢٠٠١ ج).

كما أن تطوير نظام تعليمي أكثر اتجاها نحو التعليم الجامع يتطلب تدريب وتجديد تدريب جميع العاملين في التعليم. وينبغي تعديل المناهج الدراسية، وإجراءات تقدير الأداء وتقييم التحصيل، وخدمات الدعم، وآليات التمويل، والأطر الإدارية العامة، وتكييفها لتيسير النهوض بالتعليم الجامع. ومن ثم ينبغي تعريف المسؤولين عن إدارة وتنظيم التعليم في وزارات التربية والحكومات المحلية والمرافق البلدية والمنظمات الطوعية والمنظمات غير الحكومية، وغيرها بمبادئ الإدماج في التعليم وتأثيراته على النظام في شتى مستوياته.

وثمة حاجة أيضا، في بلدان كثيرة، إلى تشجيع أعضاء الجماعات المهمشة، مثل الأقليات الإثنية، والجماعات المحرومة اقتصاديا، والمصابين بالعاهات، وكذلك الرجال أو النساء - تبعا لما يحمله مفهوم الجنسين من معاني ثقافية - وحثهم على الانخراط في مهنة التدريس وغيرها من المهن التعليمية. فيمكنهم على هذا النحو أن يكونوا نموذجا للدارسين المعرضين للتهميش، وأن يثروا بخبرتهم الشخصية والاجتماعية نظام التعليم بأسره. وكما أكدنا سابقا، فإن التدريب لا يكفي بحد ذاته. ولئن كان تدريب العاملين في التعليم يمكن أن يعزز التعليم الجامع، فإن واقع الحال في مراكز

التعلم كثيرا ما يوحى بغير ذلك. ومن ثم فإن من الأهمية الحيوية ربط تدريب العاملين بتطوير المدارس وغيرها من مراكز التعلم لكي تصبح قادرة على تغيير طرائق عملها.

٣-٧ بناء الدعم

لما كان التعليم الجامع يستهدف إتاحة فرص النجاح في التعليم لجميع الدارسين، فتوجد مجموعة من الموارد - من مواد تعليمية، وتجهيزات خاصة، وعاملين إضافيين، ونهوج تعليمية، أو الدارسين الآخرين - التي يمكن أن تدعم عملية التعلم. ويشمل مفهوم "الدعم" هذه الموارد جميعها، ولكنه يحيل بصفة خاصة إلى الموارد التي تتجاوز قدرة المعلم على توفيرها بمفرده.

ومن أجل بناء دعم فعال ينبغي تعبئة جميع الموارد المتوافرة فعلا في مراكز التعلم وفي بيئتها المحيطة (انظر أعلاه). وينبغي أيضا تنمية الدعم في داخل مراكز التعلم، وذلك مثلا عن طريق الاستثمار في تطوير بعض الخبرات الإضافية. وربما احتاج الأمر أحيانا إلى دعم خارجي، مثل أفرقة دعم متنقلة مكونة من معلمين لديهم خبرة في موضوعات معينة مثل تقديم المشورة، ومعالجة مشاكل السلوك، وأساليب التعليم، وأنواع الإعاقة، والمسائل الاجتماعية اللغوية، وقضايا التعدد الثقافي، وما إلى ذلك.

ويتمثل التحدي الرئيسي المطروح في مجال بناء الدعم في التركيز باستمرار على استبقاء جميع الدارسين في المدارس العادية وغيرها من مراكز التعلم الموجودة في مجتمعاتهم المحلية.

٤-٧ الانتقال نحو تطبيق التعليم الجامع

إن الانتقال نحو تطبيق التعليم الجامع ليس مجرد تغيير تقني أو تنظيمي، وإنما هو أيضا عبارة عن مسيرة فلسفية واضحة. وينبغي للبلدان أن تضع مجموعة مبادئ إدماجية وتحدد الخطوات العملية اللازمة لتوجيه العملية الانتقالية وفقا لهذه المبادئ. فمبادئ الإدماج المحددة في الإعلانات الدولية ينبغي أن يتم تفسيرها في السياق الخاص بكل بلد.

أعطيت الأولوية في بلدان الشمال الأكثر تقدما لتفكيك نظام الفصل في توفير التعليم. بينما سعت البلدان الأقل تقدما إلى منح الأولوية لإدماج عدد

من الفئات المهمشة في التعليم الأساسي. ورأت عدة بلدان أن من المفيد إعلان مجموعة من المبادئ التوجيهية الواضحة بشأن انتقالها إلى الإدماج. وأثبتت بيانات المبادئ المعلنة على المستوى الحكومي فعاليتها في حفز النقاش بشأن الإدماج والسعي إلى إيجاد توافق في الآراء في هذا الصدد. وتعززت فعالية إعلانات المبادئ هذه عندما أدمجت في التشريعات الوطنية.

0-7 ربط الإدماج بالجهود الإنمائية الأوسع

يصعب أن ينتشر الإدماج في التعليم ما لم تبذل جهود متضافرة للنهوض بالتعليم العادي على المستوى الوطني. ويمكن ربط الإدماج بإصلاح النظام التعليمي ككل: ففي كل من إنجلترا وجنوب أفريقيا وإسبانيا أدمج التعليم الجامع في صلب الجهود الإصلاحية الأوسع الموجهة نحو تحسين كفاءة النظام. واعتبر الإدماج في هذه البلدان شرطا ضروريا لتوفير تعليم جيد للجميع؛ فمن الأهمية بمكان أن يعتبر الإدماج أمرا يخص السكان في مجموعهم. وكما أوضحنا في هذا البحث فإن التعليم الجامع ليس تعليما إضافيا أو مستقلا عن التعليم العادي، وإنما هو أسلوب آخر للعمل على تطوير التعليم والاستجابة لتنوع احتياجات الدارسين. ولذلك فهو ينسجم تماما مع هدف التعليم للجميع ويمكن تبنيه كقاعدة فلسفية لإرشاد خطط العمل الوطنية للتعليم للجميع.

ويمكن ربط الإدماج بالجهود الرامية إلى تحسين أوضاع الأشخاص المعوقين وسائر الجماعات المهمشة. ففي شيلي مثلا أدرج التعليم الجامع في صلب "قانون الإدماج الاجتماعي للأشخاص المعوقين". وربط في البرازيل بالجهود الساعية إلى معالجة مشاكل الفقر والامية والتهميش. كما يمكن ربط التعليم الجامع بالإصلاحات الديمقراطية الأساسية. ففي العديد من بلدان أوروبا الشرقية والوسطى وفي شيلي وجنوب أفريقيا، تعتبر جهود الإدماج جزءا لا يتجزأ من المساعي الأشمل الرامية إلى بناء الديمقراطية. ويمكن أن تستفيد حركة الإدماج من القيم والطاقات والقوى التي تنهض عليها عملية إعادة الهيكلة السياسية والاجتماعية هذه.

الخلاصة : التعليم الجامع والتعليم للجميع



الخلاصة :
التعليم الجامع
والتعليم للجميع

٢٩

دعيت اليونسكو في داكار إلى النهوض بدور الوكالة الرائدة فيما يخص التعليم للجميع من خلال توحيد جهود المجتمع الدولي بغية الوفاء بالتزامات داكار. كما طلب من اليونسكو أن تقوم بترشيد أنشطتها الخاصة وتوفير القيادة الفكرية اللازمة للاستجابة لتحديات التعليم للجميع على نحو أفضل. رحب إطار عمل داكار بالمؤتمرات الرئيسية التي عقدت بشأن التربية طوال التسعينات، مثل مؤتمر سلامنكا العالمي المعني بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (١٩٩٤، سلامنكا، اسبانيا)، وحث المجتمع الدولي على مواصلة العمل على تحقيق الأهداف التي حددتها (إطار عمل داكار، الفقرة ٤). وقدمت "الملاحظات المسهبة على إطار عمل داكار" عرضاً للرؤية الموسعة للتعليم للجميع الواجب اعتمادها بغية تحقيق الأهداف المنشودة، مع التركيز على الدارسين الأكثر عرضة للتهميش والاستبعاد. فإطار عمل داكار يدرج التعليم الجامع بوضوح ضمن الاستراتيجيات الرئيسية الواجب اعتمادها لمعالجة مشكلة التهميش والاستبعاد.

ويعد اعتماد نهج جامعة في التعليم ضرورة لازمة بالنسبة لليونسكو. وينبغي أن يكون الإدماج القاعدة الفلسفية الأساسية التي تنهض عليها جميع برامج اليونسكو حتى يتسنى بلوغ أهداف التعليم للجميع. وينبغي بالتالي أن يكون الإدماج المبدأ التوجيهي الذي يرشد عملها مع الحكومات من أجل تحقيق التعليم للجميع.

■ استجابة اليونسكو

أكد المدير العام لليونسكو في الكلمة التي ألقاها في الدورة الستين بعد المائة للمجلس التنفيذي على ضرورة جعل الاحتياجات الخاصة العاجلة للفئات المهمشة والمستبعدة جزءاً لا يتجزأ من جميع الأنشطة البرنامجية لليونسكو لتمكين المنظمة من زيادة فعالية الإسهام الذي تقدمه.

وسوف تستهدف أنشطة اليونسكو الرامية إلى تعزيز النهج الجامعة في التعليم الجامع ما يلي:

- ١) وضع نهج شامل في مجال التعليم يكفل مراعاة شواغل الفئات المهمشة والمستبعدة في جميع أنشطة اليونسكو التربوية، ويسهم في الحد من الهدر الناجم عن إعادة الصفوف وتجزئة التعليم،
- ٢) وتنمية القدرات في مجال رسم السياسات وإدارة النظم التعليمية دعماً لشتى الاستراتيجيات الرامية إلى التعليم الجامع،
- ٣) وتبسيط الأضواء على شواغل الفئات التي تعاني حالياً من التهميش والاستبعاد.

مكافحة الاستبعاد
من خلال
اتباع نهج جامعة
في التعليم

التحدي والرؤية

وثيقة مفاهيمية

وعلى ضوء ما تقدم، ستركز الجهود على ما يلي:

- التأكد من أن الأنشطة التعليمية تشتمل على نهج شاملة تراعي احتياجات الفئات المهمشة والمستبعدة،
- تطوير نهج وسياسات واستراتيجيات لمواجهة التنوع في التعليم،
- مساندة جهود بناء القدرات الوطنية في مجال صنع السياسات وإدارة النظم التعليمية دعماً لشتى استراتيجيات التعليم الجامع،
- إعداد وتحسين المؤشرات الخاصة بالإدماج، وتقديم الدعم اللازم لتعزيز القدرات على المستوى الوطني في مجال وضع المؤشرات واستخدام شتى البيانات من أجل رسم الاستراتيجيات وتحديد الأنشطة،
- جمع ونشر المعلومات والأفكار، وحفز الحوار بشأن تنوع احتياجات أولئك الذين لا يزالون يعانون من الاستبعاد والتهميش ويحرمون من حقهم في التعليم.

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.
- Bernard, A. (2000) *Education for All and Children who are Excluded*. Education for All 2000 Assessment. Thematic Studies. On the Internet:
http://www2.unesco.org/wef/en-leadup/findings_excluded%20summary.shtm
- Booth, T. (1996) A Perspective on Inclusion from England, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No: 1: pp. 87-99.
- Dakar Framework for Action – Education for All, meeting our collective commitment.*
On Internet: <http://www2.unesco.org/wef/en-conf/dakframeng.shtm>
- Fine, M. (2000) *Creating Inclusive Communities. An Inquiry into organizational approaches for Pursuing Diversity*. Academy for Education Development and The National Youth Leadership Council, Service-Learning Diversity project.
On the Internet: http://www.aed.org/publications/pubs_inclusion.pdf
- Human Sciences Research Council (HSCR) (2000) *With Africa for Africa. Towards Quality Education for all*. 1999 MLA Project. UNESCO. UNICEF. HSCR.
- International Consultative Forum on Education for All (2000) *Statistical Document. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris: UNESCO Publishing.
- International Consultative Forum on Education for All (2000). *Global Synthesis. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris: UNESCO Publishing.
- McGregor, G. & Timm Vogelsberg, R. (1998) *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practice about Inclusive Schooling*. Consortium on Inclusive Schooling Practices. The University of Montana. Rural Institute on Disabilities.
- Meijer, C. (1999) *Financing of Special Needs Education. A Seventeen Country Study of the Relation between Financing of Special Needs Education and Integration*. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart: Denmark.
- National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS) (1997) *Quality Education for All. Overcoming barriers to learning and development*. Department of Education: Pretoria.
- National Department of Education (1997) *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century*. South Africa: CTB Books.

- OECD – CERl (1999) *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.
- Supovitz, J. and Brennan R. (1997) Mirror, Mirror on the Wall, Which Is the Fairest Test of All? An Examination of the Equitability of Portfolio Assessment Relative to Standardized Tests. *Harvard Educational Review*. Vol. 67 No.3 Fall.
- UNESCO (1985) *Helping Handicapped Pupils in Ordinary Schools: Strategies for Teacher Training*.
- UNESCO (1990) *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. International Consultative Forum on Education for All. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994) *The Salamanca World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. UNESCO and the Ministry of Education, Spain. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1996) *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1998) *Wasted Opportunities: When Schools Fail. Education for All. Status and Trends*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1999a) *From Special Needs Education to Education for All. A Discussion Document*. Tenth Steering Committee Meeting UNESCO Paris 30 September – 1 October 1998. Unpublished manuscript.
- UNESCO (1999b) *Welcoming Schools. Students with Disabilities in Regular Schools*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2001a) *Including the Excluded: Meeting diversity in education. Example from Romania*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001b) *Including the Excluded: Meeting diversity in education. Example from Uganda*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001c) *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- United Nations (1989) *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.

مكافحة الاستبعاد
من خلال
اتباع نهج جامعة
في التعليم

التحدي والرؤية

وثيقة مفاهيمية