สรุปรายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลก

2020

ความครอบคลุมและการศึกษา:

ทั้งหมดหมายถึงทุกคน

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Sustainable
Development
Goals

Global
Education
Monitoring
Report

สรุปรายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลก

2020

ความครอบคลุมและการศึกษา:

ทั้งหมดหมายถึงทุกคน

ปฏิญญาอินชอนและกรอบปฏิบัติการด้านการศึกษาปี 2030 (Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action) กำหนดให้ใช้*รายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลก*เป็น “กลไกเพื่อติดตามและรายงานผลของเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนข้อที่ 4 รวมทั้งเรื่องการศึกษาที่บรรจุไว้ในเป้าหมายอื่น ๆ ด้วย” โดยมีภาระรับผิดชอบในการ “รายงานเกี่ยวกับการนำกลยุทธ์ทั้งระดับประเทศและระหว่างประเทศไปปฏิบัติเพื่อให้ภาคีหุ้นส่วนทั้งหมดที่เกี่ยวข้องรับผิดชอบต่อพันธสัญญาของตน ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการติดตามและทบทวนผลของเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนโดยรวม” รายงานฉบับนี้จัดทำขึ้นโดยคณะทำงานอิสระที่มียูเนสโกเป็นเจ้าภาพ

การจัดทำและการนำเสนอข้อมูลในเอกสารฉบับนี้มิได้เป็นการสะท้อนความคิดเห็นใด ๆ ของยูเนสโกที่เกี่ยวข้องกับสถานะทางกฎหมายของประเทศ ดินแดน เมืองหรืออาณาบริเวณ หรือของเจ้าหน้าที่ผู้เกี่ยวข้อง หรือเกี่ยวเนื่องกับการปักปันเขตแดนหรือขอบเขต

คณะผู้จัดทำ*รายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลก*รับผิดชอบในการคัดเลือกและนำเสนอข้อเท็จจริงที่ปรากฏอยู่ในรายงานฉบับนี้ รวมถึงข้อคิดเห็นทั้งหมดภายในเล่ม โดยไม่จำเป็นต้องนำเสนอข้อคิดเห็นของยูเนสโกและไม่เกี่ยวพันกับองค์กรโดยผู้อำนวยการโครงการเป็นผู้รับผิดชอบโดยรวมต่อมุมมองและความคิดเห็นในรายงานฉบับนี้

คณะผู้จัดทำรายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลก

ผู้อำนวยการโครงการ: มานอส แอนโตนินิส

แดเนียล เอพริล, ไบลาล บารากัต, มาเดอลีน แบร์รี, นิโคล เบลลา, เอริน เชเมอรี, แอนนา คริสตินา ดัดดิโอ, แมทเทียส เอ็ค, ฟรานเซสกา เอ็นดริซซี, เกล็น เฮอร์เทเลนดี, พรียาดาร์ชานิ โจชิ, คาทาร์ไซนา คูบัคกา, มิรากรอส เลคลีเธอร์, เคท ลินคินส์, ไลลา ลูพิส, คาสเซียนี ลีนธ์แรงโกมิทิส, อะลาสแดร์ แมควิลเลียม, อนิสซา เมซทาร์, โคลดีน มูกิชวา, ยูกิ มูราคามิ, คาร์ลอส อัลฟอนโซ อ็อบริกอน เมลการ์, จูดิธ แรนเดรียนาโตอะวีนา, เคท เรดแมน, มาเรีย รอจนอฟ, แอนนา เอวา รุสซ์กีวิช, วิลล์ สมิธ, ลอรา ออร์ทีกา สทิพาโนวิค, มอร์แกน สเตรคเกอร์, โรซา วิดาร์เต และลีมา เซคเรีย

ผู้ร่วมงาน: มาดูริ อการ์วาล, เกเบรียล บาเดสคู, ดอนนี บาม และเอนริเก วาเลนเซีย โลเปซ

รายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลก (หรือ รายงาน GEM) เป็นรายงานประจำปีซึ่งดำเนินการอย่างเป็นอิสระ โดยได้รับงบประมาณสนับสนุนจากกลุ่มรัฐบาล หน่วยงานความร่วมมือพหุภาคีและมูลนิธิเอกชน ทั้งยังได้รับการอำนวยความสะดวกและสนับสนุนจากยูเนสโก

สิ่งพิมพ์ฉบับนี้มีอยู่ในโอเพ่น แอคเซส (Open Access) ภายใต้ใบอนุญาต Attribution-ShareAlike 3.0 IGO(CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/) ผู้ใช้เนื้อหาจากรายงานฉบับนี้ยอมรับข้อผูกพันในข้อตกลงการใช้งาน Open Access Repository ของยูเนสโก (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en)

ใบอนุญาตนี้ใช้กับเนื้อหาของสิ่งพิมพ์ฉบับนี้โดยเฉพาะ การใช้สื่ออื่น ๆ ที่ไม่ได้ระบุว่าเป็นของยูเนสโกต้องได้รับการอนุญาตจาก: publication.copyright@unesco.org หรือ UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France

ชื่อรายงานต้นฉบับในภาษาอังกฤษ: Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all

ข้อมูลอ้างอิงสำหรับรายงานฉบับนี้: UNESCO. 2020. Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all. Paris, UNESCO.

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

ความผิดพลาดหรือตัวอักษรตกหล่นจากการพิมพ์จะได้รับการแก้ไขในเวอร์ชั่นออนไลน์ที่
www.unesco.org/gemreport

© UNESCO, 2020
First edition
Published in 2020 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France

แปลโดย อัจฉริยา โคตรบรรเทา

ตรวจทานโดย สำนักเลขาธิการคณะกรรมการแห่งชาติว่าด้วยการศึกษา วิทยาศาสตร์ และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ (ยูเนสโก) ประเทศไทย

เรียงพิมพ์โดย ยูเนสโก
ออกแบบกราฟฟิกโดย เอฟเอชไอ 360
เลย์เอาท์โดย เอฟเอชไอ 360 (ภาษาอังกฤษ) และ นัฐวุฒิ นิตยกัญจน์ (ภาษาไทย)

ภาพหน้าปก: เจนนี แมททิวส์ และพาโนส

คำบรรยาย: นักเรียนกระโดดโลดเต้นที่โรงเรียนประถมศึกษา เซนต์เพียส เซียร์ราลีโอน

อินโฟกราฟฟิกโดย เอฟเอชไอ 360 และ แอน เดเรน

รายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลก:

2019 *การโยกย้ายถิ่น การพลัดถิ่น และการศึกษา: สร้างสะพาน สลายกำแพง*
2017/8 *ภาระรับผิดชอบด้านการศึกษา: มุ่งมั่นบรรลุพันธกิจของเรา*
2016 *การศึกษาเพื่อมนุษย์และโลกของเรา: สร้างสรรค์อนาคตให้ยั่งยืนเพื่อปวงชน*

รายงานการติดตามผลทั่วโลกเรื่องการศึกษาเพื่อปวงชน:

2015 *การศึกษาเพื่อปวงชน 2000-2015: ผลสัมฤทธิ์กับปัญหาท้าทาย*
2013/4 *การเรียนการสอนกับการเรียนรู้: สู่เป้าหมายคุณภาพการศึกษาเพื่อปวงชน*
2012 *เยาวชนกับทักษะที่จำเป็น: การนำความรู้ไปใช้ในชีวิตจริง*
2011 *วิกฤตซ่อนเร้น: ปัญหาความขัดแย้งที่ใช้กำลังอาวุธกับการศึกษา*
2010 *การเข้าถึงกลุ่มคนชายขอบของสังคม*
2009 *เอาชนะความไม่เท่าเทียม: ทำไมธรรมาภิบาลจึงสำคัญยิ่ง*
2008 *การศึกษาเพื่อปวงชนภายในปี 2015 – พวกเราจะสามารถบรรลุเป้าหมายได้หรือไม่?*
2007 *รากฐานแข็งแกร่ง – การดูแลและการจัดการศึกษาเพื่อเด็กปฐมวัย*
2006 *การรู้หนังสือเพื่อชีวิต*
2005 *การศึกษาเพื่อปวงชน – คุณภาพภาคบังคับ*
2003/4 *เพศสภาพกับการศึกษาเพื่อปวงชน – ก้าวกระโดดสู่ความเท่าเทียมกัน*
2002 *การศึกษาเพื่อปวงชน – โลกยังก้าวเดินบนเส้นทางสู่จุดหมายอยู่หรือไม่?*

รายงานฉบับสรุปและสื่อที่เกี่ยวข้องทั้งหมดสามารถดาวน์โหลดได้ที่: http://bit.ly/2020gemreport

TH/DOC/IQE/20/018

คำนำ

การทำให้การศึกษาเป็นสิทธิสากลและเป็นจริงสำหรับทุกคนไม่เคยเป็นสิ่งสำคัญเช่นนี้มาก่อน โลกที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็วของพวกเราเผชิญความท้าทายครั้งสำคัญที่เกิดขึ้นตลอดเวลา จากการเปลี่ยนแปลงของเทคโนโลยีอย่างฉับพลันจนถึงการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ ความขัดแย้ง การเคลื่อนย้ายของผู้คนโดยไม่สมัครใจ การขาดความอดกลั้นและความเกลียดชัง ซึ่งจะทำให้ความไม่เท่าเทียมกันเพิ่มมากยิ่งขึ้น และจะสร้างผลกระทบเป็นระยะเวลาหลายทศวรรษข้างหน้า การระบาดใหญ่ของไวรัสโคโรนา 2019 (โควิด-19) ยิ่งทำให้ความไม่เท่าเทียมและความเปราะบางของสังคมของเรายิ่งเปิดเผยและเพิ่มระดับมากขึ้นไปอีก เรามีความรับผิดชอบร่วมกันมากกว่าที่เคยเป็นมาในการช่วยเหลือผู้ที่เปราะบางและด้อยโอกาสมากที่สุด เพื่อช่วยลดการละเลยหน้าที่ทางสังคมซึ่งเกิดขึ้นมาอย่างยาวนานและคุกคามมนุษยธรรมของเรา

ท่ามกลางความท้าทายเหล่านี้ สารจากรายงาน GEM ปี 2020 เกี่ยวกับความครอบคลุมในการศึกษายิ่งมีความสำคัญมากขึ้น รายงานฉบับนี้เตือนให้เรารู้ว่าการกระจายโอกาสทางการศึกษายังคงไม่เท่าเทียมกัน อุปสรรคสำหรับการศึกษาที่มีคุณภาพสำหรับผู้เรียนจำนวนมากยังมีอยู่มากมาย แม้ก่อนการแพร่ระบาดของโควิด-19 เด็ก ยุวชน หรือเยาวชนจำนวนหนึ่งในห้าไม่สามารถเข้าถึงการศึกษาได้โดยสิ้นเชิง การตีตรา การเหมารวม และการเลือกปฏิบัติทำให้ผู้เรียนจำนวนมากกว่าเดิมเป็นล้าน ๆ คนรู้สึกแปลกแยกในห้องเรียน

สถานการณ์วิกฤตในปัจจุบันจะยิ่งทำให้การกีดกันในรูปแบบต่าง ๆ ยังคงอยู่ต่อไปอย่างยาวนาน ผลกระทบจากการปิดสถานศึกษาอันเนื่องมาจากการแพร่ระบาดของโควิด-19 ต่อนักเรียนกว่าร้อยละ 90 ทั่วโลกทำให้โลกเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงอย่างฉับพลันที่สุดอย่างที่ไม่เคยเกิดขึ้นมาก่อนในประวัติศาสตร์การศึกษา ความเหลื่อมล้ำทางสังคมและความเหลื่อมล้ำในการเข้าถึงสารสนเทศทำให้กลุ่มที่ด้อยโอกาสที่สุดเสี่ยงต่อการสูญเสียการเรียนรู้และออกจากโรงเรียนกลางคัน บทเรียนจากอดีต เช่น อีโบลา แสดงให้เห็นว่าวิกฤตด้านสุขภาพสามารถทิ้งหลายคนให้อยู่เบื้องหลัง โดยเฉพาะกลุ่มเด็กหญิงที่ยากจนที่สุด ซึ่งหลายคนอาจไม่กลับมาเรียนหนังสืออีกเลย

ข้อเสนอแนะหลักของรายงานฉบับนี้ ซึ่งเรียกร้องให้ผู้มีบทบาททางการศึกษาทุกท่านมีความเข้าใจในการศึกษาที่มีความครอบคลุมมากขึ้น โดยไม่สนใจถึงอัตลักษณ์ ภูมิหลัง หรือความสามารถของพวกเขา มาในเวลาที่เหมาะสม เนื่องจากโลกพยายามที่จะสร้างระบบการศึกษาที่ครอบคลุมมากขึ้นอีกครั้ง

รายงานฉบับนี้แสดงให้เห็นการกีดกันในรูปแบบต่าง ๆ สาเหตุ และหนทางแก้ไขที่เราสามารถทำได้ ดังนั้นจึงเป็นการเรียกร้องให้เราดำเนินการในสิ่งที่ควรทำเพื่อสร้างหนทางไปสู่สังคมที่มีความยืดหยุ่นและเท่าเทียมในอนาคตผ่านการเรียกร้องให้มีการเก็บข้อมูลที่ดีขึ้น ซึ่งหากปราศจากข้อมูลเหล่านี้เราจะไม่เข้าใจหรือทราบขอบเขตที่แท้จริงของปัญหา การเรียกร้องให้มีการสร้างนโยบายสาธารณะที่ครอบคลุมมากขึ้น โดยอ้างอิงจากตัวอย่างของนโยบายที่ได้ผลอยู่ในปัจจุบัน และการทำงานร่วมกันเพื่อแก้ไขความด้อยโอกาสต่าง ๆ ที่มีความสัมพันธ์กัน ดังที่เราได้เห็นกระทรวงและภาคส่วนต่าง ๆ ของรัฐบาลได้ดำเนินการในการแก้ไขปัญหาที่เกี่ยวกับการแพร่ระบาดของโควิด-19

การเรียนรู้จากรายงานฉบับนี้เท่านั้นที่ทำให้เราทราบถึงหนทางที่จะดำเนินในอนาคต ยูเนสโกพร้อมที่จะช่วยรัฐและประชาคมการศึกษาเพื่อที่เราจะร่วมกันพัฒนาการศึกษาซึ่งโลกของเราต้องการเป็นอย่างยิ่งไปด้วยกัน และทำให้การเรียนรู้ไม่สิ้นสุด

ในการลุกขึ้นต่อสู้กับความท้าทายของศตวรรษที่ยี่สิบเอ็ด การมุ่งไปสู่การศึกษาแบบครอบคลุมจะไม่มีข้อต่อรองใด ๆ และความล้มเหลวในการลงมือปฏิบัติก็ไม่อาจเป็นทางเลือกได้

ออเดรย์ อาซูเลย์
ผู้อำนวยการใหญ่ยูเนสโก

คำนำ

การศึกษามีส่วนสำคัญในการสร้างสังคมซึ่งทุกคนมีส่วนร่วมและเป็นประชาธิปไตยที่ทุกคนสามารถแสดงความเห็นที่แตกต่างได้อย่างอิสระ และมีการรับฟังความคิดเห็นที่หลากหลาย เพื่อการสร้างความสมานฉันท์ทางสังคมและการยินดีในความหลากหลาย

*รายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลก*ในปีนี้ย้ำเตือนเราว่าระบบการศึกษาจะรวมทุกคนเป็นส่วนหนึ่งได้ก็ต่อเมื่อผู้สร้างระบบทำให้เป็นเช่นนั้น ความด้อยโอกาสอาจเกิดขึ้นจากระบบและบริบทเหล่านั้น และคงอยู่หากความต้องการของบุคคลไม่ได้รับการตอบสนอง

การศึกษาแบบครอบคลุม คือ การรับรองว่าผู้เรียนทุกคนจะรู้สึกมีคุณค่าและได้รับการเคารพ และมีความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งอย่างชัดเจน แต่การไปสู่จุดนั้นยังมีอุปสรรคอยู่มาก การเลือกปฏิบัติ การเหมารวม และการทำให้แปลกแยกทำให้เกิดการกีดกันต่อบุคคล ซึ่งที่จริงแล้วกลไกการกีดกันจะไม่แตกต่างกัน ไม่ว่าจะเป็นในเรื่องของเพศสภาพ สถานที่ ความมั่งคั่ง ความพิการ ชาติพันธุ์ ภาษา การโยกย้ายถิ่น การพลัดถิ่น เพศวิถี การคุมขัง ศาสนา และความเชื่อและทัศนคติอื่น ๆ

รายงานฉบับนี้ได้ย้ำเตือนเราถึงความไม่เสมอภาคทางการศึกษาซึ่งยังคงดำเนินและเป็นปัญหาอยู่ รวมทั้งการทำให้ทุกคนสามารถเข้าถึงการศึกษาซึ่งควรเป็นพื้นฐานของการครอบคลุมทางการศึกษา ด้วยวิธีการ “ทั้งหมดหมายถึงทุกคน” ความครอบคลุมทางการศึกษายังหมายถึงการหยุดการตีตราเด็ก การใช้วิธีการเรียนรู้อันเนื่องมาจากการตีตรานั้นจะจำกัดศักยภาพ และละเลยผลประโยชน์ที่จะเกิดขึ้นกับเด็กทุกคนหากใช้วิธีการเรียนรู้ที่หลากหลาย

ดังนั้นการออกแบบระบบการศึกษาจึงเป็นสิ่งสำคัญยิ่ง แต่ละประเทศสามารถเลือกได้ว่าสิ่งใดที่เป็นความสำคัญในการตัดสินใจว่าระบบการศึกษานั้นเดินไปถูกทางหรือไม่ ประเทศเหล่านั้นสามารถเลือกที่จะรับมือกับปัญหาการครอบคลุมเพียงบางส่วน หรือจะแก้ปัญหาความท้าทายทั้งหมดอย่างซึ่งหน้า

การบรรลุเป้าหมายความครอบคลุมอย่างสมบูรณ์มีความยากลำบากและความตึงเครียด การก้าวจากจุดที่เราอยู่ในวันนี้ไปสู่จุดซึ่งมีระบบที่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนทุกคน รวมทั้งผู้มีความพิการรุนแรง ไม่ใช่ความสำเร็จเพียงเล็กน้อย แต่อาจเป็นไปไม่ได้ด้วยซ้ำ รายงานฉบับนี้ไม่ได้ปฏิเสธว่าความครอบคลุมอย่างสมบูรณ์อาจมีข้อเสียเช่นกัน ความพยายามที่จะให้เกิดการครอบคลุมโดยมีเจตนาดีอาจนำไปสู่การบีบบังคับให้ปรับเปลี่ยนเป็นแบบเดียวกัน ลดทอนอัตลักษณ์ของกลุ่ม ทำให้ภาษาสูญหาย การตระหนักถึงและช่วยเหลือกลุ่มซึ่งถูกกีดกันโดยอ้างว่าเป็นการสร้างความครอบคลุมอาจทำให้พวกเขาถูกลดความสำคัญไป และมีความท้าทายเชิงปฏิบัติในการตัดสินใจเรื่องความเร็วในการเปลี่ยนแปลง ไม่ว่าในประเทศร่ำรวยกว่าที่จะย้อนกลับไปดูระบบซึ่งเริ่มต้นจากการแบ่งแยก หรือในประเทศยากจนกว่าที่จะเริ่มสร้างระบบซึ่งครอบคลุมทุกคนจากศูนย์

ในการตระหนักถึงความท้าทายเหล่านี้ รายงานฉบับนี้ตั้งคำถามว่ามีความจำเป็นที่จะต้องหาเหตุผลอันสมควรในการทำให้การศึกษาแบบครอบคลุมสำเร็จลุล่วงหรือไม่ รายงานกล่าวว่าการถกเถียงถึงผลประโยชน์ของการศึกษาแบบครอบคลุมสามารถเทียบได้กับการถกเถียงถึงผลประโยชน์ของการเลิกทาสหรือแม้กระทั่งการแบ่งแยกสีผิว ความครอบคลุมในการศึกษาเป็นกระบวนการ ไม่ใช่จุดสิ้นสุด และสามารถสร้างการเปลี่ยนแปลงตลอดการเดินทางนี้ได้โดยไม่มีค่าใช้จ่าย อาจด้วยกิริยาท่าทางของครู ด้วยลักษณะพื้นฐานที่มีร่วมกันซึ่งผู้นำในโรงเรียนสร้างขึ้นเพื่อสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ ด้วยวิธีการตัดสินใจของครอบครัวหากมีทางเลือกเกี่ยวกับการศึกษา และด้วยการตัดสินใจของพวกเราถึงสิ่งที่เราต้องการในอนาคตในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งของสังคม

ความครอบคลุมไม่ได้เป็นเพียงทางเลือกสำหรับผู้กำหนดนโยบาย การบังคับจากผู้มีอำนาจระดับบนจะไม่มีทางประสบผลสำเร็จ ดังนั้นคำถามซึ่งรายงานฉบับนี้ถามผู้อ่านเช่นคุณ คือ คุณพร้อมหรือไม่ที่จะท้าทายวิธีการคิดในปัจจุบัน และพร้อมที่จะตัดสินใจว่าการศึกษานั้นมีเพื่อทุกคนและต้องใช้ความพยายามอย่างยิ่งเพื่อให้ครอบคลุมทุกคน

เฮเลน คลาร์ก
ประธานคณะที่ปรึกษาการจัดทำรายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลก

ข้อความสำคัญ

อัตลักษณ์ ภูมิหลัง และความสามารถ เป็นสิ่งกำหนดโอกาสทางการศึกษา

ทุกประเทศในยุโรปและอเมริกาเหนือยกเว้นประเทศที่มีรายได้สูงมีเยาวชนยากจนที่สุดเพียง 18 คนที่จบการศึกษาระดับมัธยมศึกษาเทียบกับเยาวชนที่ร่ำรวยที่สุดทุก ๆ 100 คน และอย่างน้อยที่สุดใน 20 ประเทศซึ่งส่วนใหญ่อยู่ในอนุภูมิภาคซาฮาราในแอฟริกาแทบจะไม่มีสตรียากจนในเขตชนบทที่จบการศึกษาระดับมัธยมศึกษา

กลไกการเลือกปฏิบัติ การเหมารวม และการตีตรามีความคล้ายคลึงกันสำหรับผู้เรียนซึ่งมีความเสี่ยงต่อการถูกกีดกันทุกคน

แม้ว่าร้อยละ 68 ของประเทศทั้งหมดมีคำนิยามของการศึกษาแบบครอบคลุม มีเพียงร้อยละ 57 ของคำนิยามเหล่านั้นที่ครอบคลุมถึงกลุ่มคนชายขอบจากหลากหลายกลุ่ม

แม้จะมีความก้าวหน้า แต่หลายประเทศยังคงไม่มีการเก็บข้อมูล การรายงาน หรือการใช้ประโยชน์จากข้อมูลเกี่ยวกับผู้ถูกทิ้งไว้เบื้องหลัง

ตั้งแต่ปี 2015 ร้อยละ 41 ของประเทศทั้งหมดซึ่งมีประชากรรวมกันเป็นร้อยละ 13 ของประชากรโลกไม่มีการสำรวจครัวเรือนซึ่งให้ข้อมูลแยกประเภทสำหรับตัวชี้วัดทางการศึกษาที่สำคัญ ภูมิภาคซึ่งมีการสำรวจน้อยที่สุดได้แก่แอฟริกาเหนือและเอเชียตะวันตก ข้อมูลจาก 14 ประเทศซึ่งใช้ชุดคำถามสั้นเกี่ยวกับความพิการของกลุ่มวอชิงตันระบุว่าเด็กซึ่งมีความพิการมีอยู่ร้อยละ 15 ของประชากรซึ่งไม่ได้เข้าเรียน

ผู้คนจำนวนนับล้านคนกำลังพลาดโอกาสในการเรียนรู้

แม้ว่าอัตราการเข้าเรียนในประเทศรายได้ปานกลางจะเพิ่มขึ้นถึง 25 จุดร้อยละในระยะ 15 ปีที่ผ่านมา มีประชากรเพียงสามในสี่เท่านั้นที่อยู่ในโรงเรียนเมื่ออายุ 15 ปี จากจำนวนนี้มีเพียงครึ่งเดียวที่ได้เรียนรู้ความรู้พื้นฐาน ซึ่งเป็นอัตราที่หยุดชะงักมาเป็นเวลานาน การประเมินผลส่วนใหญ่เป็นการประเมินความสามารถของนักเรียนสูงกว่าความเป็นจริง ในการประเมินระดับภูมิภาคของ 15 ประเทศในลาตินอเมริกานักเรียนจำนวนสามในสี่ซึ่งตอบคำถามประเภทปรนัยถูกจากการเดาสุ่มได้รับการประเมินว่ามีความสามารถในการอ่าน

อุปสรรคสำคัญในการจัดการศึกษาแบบครอบคลุมคือการไม่เชื่อว่าเป็นเรื่องที่เป็นไปได้และควรจะเป็น

ในปี 2018 ครูจำนวนหนึ่งในสามในประเทศซึ่งส่วนใหญ่มีรายได้ปานกลางระดับสูงและรายได้สูงจำนวน 43 ประเทศรายงานว่าพวกตนไม่ได้ปรับการสอนให้เข้ากับความหลากหลายทางวัฒนธรรมของนักเรียน

ขณะที่บางประเทศกำลังก้าวไปสู่การครอบคลุม การแบ่งแยกยังคงพบได้แพร่หลาย

ในกรณีนักเรียนซึ่งมีความพิการ กฎหมายในร้อยละ 25 ของประเทศทั้งหมด (แต่มากกว่าร้อยละ 40 ในเอเชีย และลาตินอเมริกาและแคริบเบียน) มีบทบัญญัติเกี่ยวกับการศึกษาในสภาพแวดล้อมเฉพาะ โดยพบว่าร้อยละ 10 เกี่ยวกับการบูรณาการร่วมกัน และร้อยละ 17 เกี่ยวกับความครอบคลุม ส่วนประเทศที่เหลือใช้การผสมผสานระหว่างการแบ่งแยกและการเรียนร่วม ในประเทศองค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (OECD) ทั้งหมดยกเว้นหนึ่งประเทศมีนักเรียนผู้ย้ายถิ่นเข้าประเทศมากกว่าร้อยละ 50 เข้าโรงเรียนซึ่งมีจำนวนนักเรียนผู้ย้ายถิ่นเข้าประเทศหนาแน่น

การให้เงินสนับสนุนต้องมุ่งเป้าหมายไปยังผู้ที่มีความจำเป็นมากที่สุด

ในประเทศOECD 32 ประเทศ โรงเรียนและห้องเรียนที่ด้อยโอกาสทางเศรษฐกิจและสังคมมีแนวโน้มที่จะมีครูที่มีคุณภาพจำนวนน้อยกว่า การให้เงินช่วยเหลือแบบมีเงื่อนไขในลาตินอเมริกาตั้งแต่ช่วงปี 1990 ทำให้การสำเร็จการศึกษาเพิ่มขึ้นระหว่าง 0.5 ถึง 1.5 ปี ประเทศจำนวนหนึ่งในสี่มีแผนงานช่วยเหลือกลุ่มด้อยโอกาสในการเข้าถึงการศึกษาระดับอุดมศึกษารูปแบบใดรูปแบบหนึ่ง ประมาณร้อยละ 40 ของประเทศรายได้ต่ำและรายได้ปานกลางระดับล่างไม่มีมาตรการใด ๆ ในการสนับสนุนผู้เรียนซึ่งมีความเสี่ยงต่อการถูกกีดกันระหว่างช่วงวิกฤติการแพร่ระบาดของโควิด-19

ครู สื่อการสอน และสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้มักไม่เห็นประโยชน์ในการยอมรับความหลากหลาย

ครูจำนวนร้อยละ 25 ในระบบการศึกษา 48 แห่งรายงานว่ามีความต้องการพัฒนาวิชาชีพในการสอนนักเรียนซึ่งมีความต้องการพิเศษ ในทั่วโลกมีเพียง 41 ประเทศที่รับรองว่าภาษามือเป็นภาษาทางการ และ 23 ประเทศจาก 49 ประเทศในยุโรปไม่ได้ระบุเรื่องเพศวิถีและอัตลักษณ์ทางเพศสภาพไว้ในหลักสูตรอย่างชัดเจน

พันธกิจของเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนข้อที่ 4 (SDG 4) เพื่อรับประกัน ‘การศึกษาที่มีคุณภาพอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม’ และสนับสนุน ‘การเรียนรู้ตลอดชีวิตสำหรับทุกคน’ เป็นส่วนหนึ่งของวาระการพัฒนาที่ยั่งยืนของสหประชาชาติ ปี 2030 ซึ่งให้คำมั่นว่าจะไม่ทิ้งใครไว้เบื้องหลัง วาระนี้ให้สัญญาว่าโลกจะมี ‘ความยุติธรรม เสมอภาค อดทน เปิดกว้าง และครอบคลุมทางสังคม ซึ่งความต้องการของกลุ่มผู้ที่ด้อยโอกาสที่สุดได้รับการตอบสนอง’

ปัจจัยทางสังคม เศรษฐกิจ และวัฒนธรรมอาจส่งเสริมหรือขัดขวางการบรรลุเป้าหมายความเท่าเทียมและการรวมเป็นส่วนหนึ่งในการศึกษา การศึกษาสามารถเป็นจุดเริ่มต้นของสังคมที่ครอบคลุมหากมองว่าความหลากหลายของผู้เรียนไม่ใช่ปัญหา แต่เป็นความท้าทาย โดยค้นหาความสามารถของบุคคลในทุกรูปแบบ และสร้างสภาพแวดล้อมให้เหมาะกับการพัฒนาความสามารถนั้น แต่กลุ่มด้อยโอกาสมักจะถูกผลักออกจากระบบการศึกษาโดยการตัดสินใจต่าง ๆ ไม่มากก็น้อย ซึ่งนำไปสู่การไม่รวมอยู่ในหลักสูตร วัตถุประสงค์การเรียนรู้ซึ่งไม่สอดคล้อง การเหมารวมในหนังสือแบบเรียน การเลือกปฏิบัติในการจัดสรรทรัพยากรและการประเมินผล การเผชิญความรุนแรง และการปฏิเสธความต้องการ

ปัจจัยตามบริบทอื่น ๆ เช่น การเมือง ทรัพยากร และวัฒนธรรม สามารถทำให้เกิดความท้าทายในการสร้างความครอบคลุมในแต่ละประเทศหรือแต่ละกลุ่ม แต่ในความเป็นจริงแล้วความท้าทายนั้นเหมือนกัน ไม่ว่าจะอยู่ในบริบทใด ระบบการศึกษาต้องปฏิบัติต่อผู้เรียนทุกคนอย่างให้เกียรติเพื่อให้สามารถเอาชนะอุปสรรคได้ ต้องเพิ่มอัตราการสำเร็จการศึกษา และต้องปรับปรุงการเรียนรู้ ระบบจะต้องหยุดตีตราผู้เรียนซึ่งเป็นวิธีการที่ใช้เป็นข้ออ้างเพื่อให้ง่ายต่อการวางแผน และการตอบสนองด้านการศึกษาแบบครอบคลุมไม่สามารถบรรลุผลสำเร็จได้ทีละกลุ่ม (**แผนภาพที่ 1**) ผู้เรียนมีอัตลักษณ์ที่หลากหลายและทับซ้อนกัน นอกจากนี้ยังไม่มีคุณลักษณะใดที่เกี่ยวข้องกับการกำหนดความสามารถในการเรียนรู้ล่วงหน้าได้

ความครอบคลุมในการศึกษาเป็นกระบวนการสำคัญที่สุดประการแรก

ความครอบคลุมเป็นเรื่องสำหรับทุกคน โดยทั่วไปการศึกษาแบบครอบคลุมจะเกี่ยวข้องกับความต้องการของบุคคลซึ่งมีความพิการ และความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษาพิเศษและการศึกษาปกติ ตั้งแต่ปี 1990 การต่อสู้เรียกร้องของบุคคลซึ่งมีความพิการได้เปลี่ยนมุมมองของโลกในด้านความครอบคลุมด้านการศึกษา ซึ่งนำไปสู่การยอมรับสิทธิในการศึกษาแบบครอบคลุมไว้ในมาตราที่ 24 ของอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิคนพิการ ปี 2006 ของสหประชาชาติ อย่างไรก็ตามความครอบคลุมมีขอบเขตกว้างกว่านั้น ดังความเห็นทั่วไปข้อ 4 ของมาตราดังกล่าวได้ยอมรับในปี 2016 กลไกที่คล้ายคลึงกันไม่เพียงกีดกันเฉพาะคนพิการเท่านั้น แต่รวมถึงบุคคลอื่น ๆ อันเนื่องจากเพศสภาพ อายุ สถานที่ ความยากจน

แผนภาพที่ 1:
สิ่งหนึ่งซึ่งพวกเรามีเหมือนกันคือความแตกต่าง

ความพิการ ชาติพันธุ์ การเป็นคนพื้นเมือง ภาษา ศาสนา สถานะการโยกย้ายถิ่นหรือการพลัดถิ่น เพศวิถีหรือการแสดงออกซึ่งอัตลักษณ์ทางเพศ การคุมขัง ความเชื่อ และทัศนคติ ระบบและบริบทไม่ได้คำนึงถึงความต้องการที่หลากหลายดังที่การระบาดใหญ่ของโควิด-19 ได้เปิดเผยให้เห็น แต่เป็นสังคมและวัฒนธรรมที่กำหนดกฎเกณฑ์ นิยามความเป็นปกติ และมองความแตกต่างว่าเป็นการเบี่ยงเบน แนวคิดเรื่องอุปสรรคต่อการมีส่วนร่วมและการเรียนรู้ควรจะมาแทนที่แนวคิดเรื่องความต้องการพิเศษ

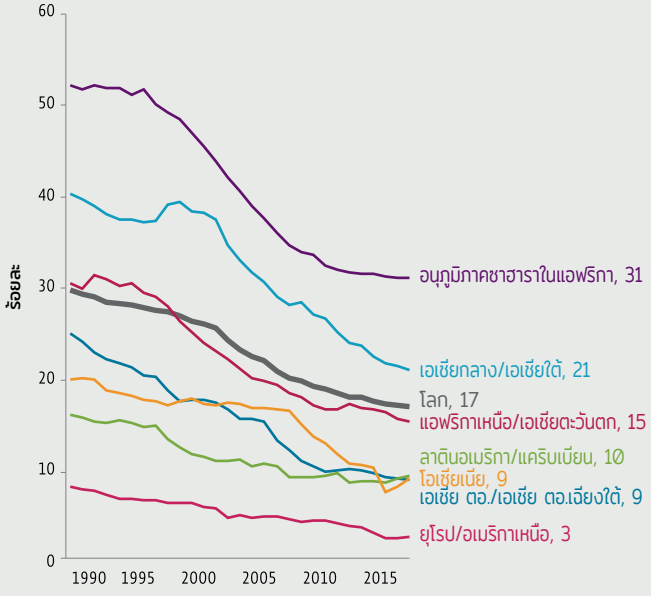
ความครอบคลุมเป็นกระบวนการ การศึกษาแบบครอบคลุมเป็นกระบวนการซึ่งช่วยในการบรรลุจุดมุ่งหมายของความครอบคลุมทางสังคม การนิยามการศึกษาที่เสมอภาคจะต้องแยกความแตกต่างระหว่าง 'ความเท่าเทียม' และ 'ความเสมอภาค' ความเท่าเทียม คือ สภาวการณ์ (อะไร) อันเป็นผลซึ่งสังเกตได้จากปัจจัยนำเข้า ผลผลิต และผลลัพธ์ ส่วนความเสมอภาคเป็นกระบวนการ (อย่างไร) ซึ่งเป็นการกระทำที่มุ่งให้เกิดความเท่าเทียม การนิยามการศึกษาแบบครอบคลุมยิ่งซับซ้อนขึ้นไปอีกเพราะกระบวนการและผลลัพธ์ผสมรวมกัน รายงานฉบับนี้อภิปรายแนวคิดของความครอบคลุมในฐานะที่เป็นกระบวนการ เป็นการปฏิบัติที่คำนึงถึงความหลากหลายและสร้างความรู้สึกของการมีส่วนร่วมให้หยั่งรากลึกลงในความเชื่อว่าทุกคนมีคุณค่า มีศักยภาพ และควรได้รับการเคารพ ไม่ว่าจะมีภูมิหลัง ความสามารถ หรืออัตลักษณ์อย่างไร แต่ความครอบคลุมก็เป็นสภาวการณ์และเป็นผลลัพธ์ด้วย ซึ่งอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิคนพิการและความเห็นทั่วไปข้อ 4 ไม่ได้กำหนดคำนิยามไว้อย่างชัดเจน อาจเนื่องจากความเห็นที่แตกต่างกันว่าผลลัพธ์ควรเป็นเช่นไร

ความครอบคลุมด้านการศึกษาในฐานะผลลัพธ์: เริ่มต้นจากการศึกษาเพื่อปวงชน

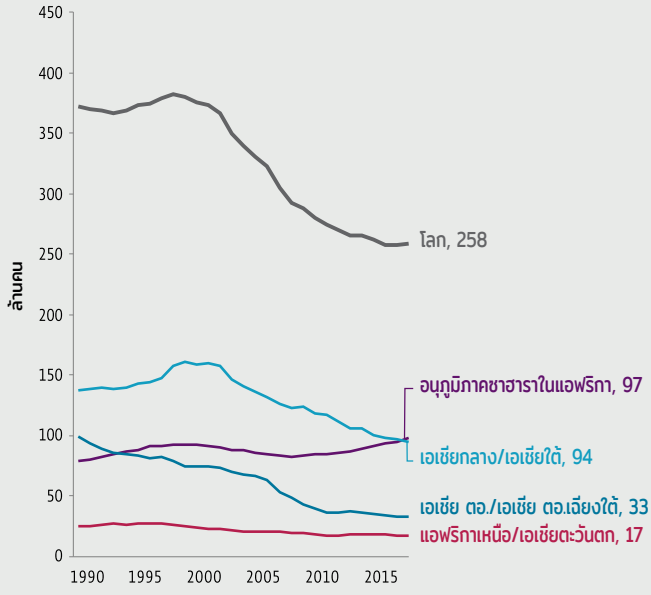
ความยากจนและความไม่เท่าเทียมคือข้อจำกัดสำคัญ แม้การลดความยากจนรุนแรงจะมีความก้าวหน้าโดยเฉพาะในเอเชีย แต่ยังส่งผลกระทบผู้ใหญ่จำนวนหนึ่งในสิบคน และเด็กจำนวนสองในสิบคน และเพิ่มขึ้นเป็นเด็กจำนวนห้าในสิบคนในอนุภูมิภาคซาฮาราของแอฟริกา ความไม่เท่าเทียมด้านรายได้เพิ่มมากขึ้นในส่วนต่าง ๆ ของโลก หรือหากลดลงก็ยังคงอยู่ในระดับสูงเกินไปทั้งในระหว่างประเทศต่าง ๆ และภายในประเทศเอง ผลลัพธ์ด้านการพัฒนามนุษย์ที่สำคัญยังมีการกระจายอย่างไม่เท่าเทียม ในประเทศรายได้ต่ำและรายได้ปานกลาง 30 ประเทศพบว่าร้อยละ 41 ของเด็กอายุต่ำกว่า 5 ปีจากครัวเรือนที่ยากจนที่สุด ร้อยละ 20 มีภาวะทุพโภชนาการ ซึ่งมากกว่าอัตราในกลุ่มครัวเรือนที่ร่ำรวยที่สุดถึงสองเท่า ทำให้เด็กเหล่านี้สูญเสียโอกาสที่จะได้รับประโยชน์จากการศึกษา

แผนภาพที่ 2:
หนึ่งในสี่ของเด็ก ยุวชน และเยาวชนจำนวนพันล้านคนไม่ได้เข้าเรียนในโรงเรียน

เอ. อัตราการไม่เข้าเรียนของเด็ก ยุวชน และเยาวชนวัยเรียน ในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ปี 1990 – 2018



ปี. จำนวนเด็ก ยุวชน และเยาวชนวัยเรียนที่ไม่เข้าเรียน ในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ปี 1990 – 2018

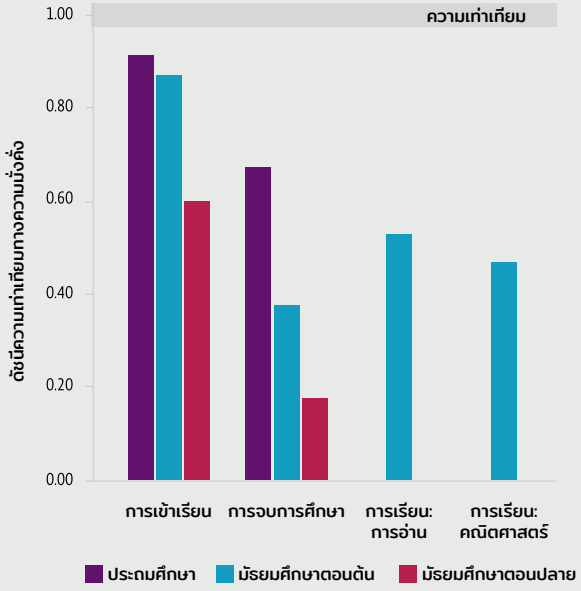


GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_Summary_fig2
ที่มา: ฐานข้อมูล UIS

ความก้าวหน้าในการศึกษาแบบครอบคลุมกำลังหยุดชะงัก มีการประมาณว่าเด็ก ยุวชน และเยาวชนจำนวน 258 ล้านคน หรือคิดเป็นร้อยละ 17 ของจำนวนทั้งหมดไม่ได้เข้าเรียนในโรงเรียน (**แผนภาพที่ 2**) อัตราการเข้าเรียนมีความแตกต่างเนื่องจากความมั่งคั่งเป็นอย่างมาก ในประเทศรายได้ต่ำและรายได้ปานกลาง 65 ประเทศ ช่องว่างในอัตราการเข้าเรียนระหว่างกลุ่มยากจนที่สุดและกลุ่มร่ำรวยที่สุดร้อยละ 20 ของครัวเรือนโดยเฉลี่ยห่างกันอยู่ที่ 9 จุดร้อยละสำหรับประชากรวัยเรียนระดับประถมศึกษา 13 จุดร้อยละสำหรับประชากรวัยเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น และ 27 จุดร้อยละสำหรับประชากรวัยเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย และเนื่องจากกลุ่มยากจนที่สุดมีแนวโน้มที่จะเรียนซ้ำชั้นและออกจากโรงเรียนเร็ว ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความแตกต่างเนื่องจากความมั่งคั่งที่สูงมากขึ้น โดยช่องว่างดังกล่าวสะท้อนอัตราการจบการศึกษาระหว่างกลุ่มยากจนที่สุดและกลุ่มร่ำรวยที่สุด ดังนี้ 30 จุดร้อยละในระดับประถมศึกษา 45 จุดร้อยละในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น และ 40 จุดร้อยละในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

แผนภาพที่ 3:
มีความเหลื่อมล้ำทางความมั่งคั่งต่อการเข้าเรียน การจบการศึกษา และการเรียนรู้อย่างมาก

ดัชนีความเท่าเทียมทางความมั่งคั่งต่อการเข้าเรียน การจบการศึกษา และความสามารถขั้นต่ำในการอ่านและคณิตศาสตร์ตามระดับการศึกษา คัดเลือกบางประเทศ ปี 2013 - 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_Summary_fig3
หมายเหตุ: กลุ่มตัวอย่างไม่รวมประเทศรายได้สูงในยุโรปและอเมริกาเหนือ
ที่มา: การวิเคราะห์โดยคณะผู้จัดทำรายงาน GEM โดยใช้ข้อมูลการสำรวจครัวเรือน (สำหรับการเข้าเรียนและจบการศึกษา) และฐานข้อมูล UIS (สำหรับการเรียนรู้)

ความยากจนมีผลกระทบต่อการเข้าเรียน การจบการศึกษา และโอกาสในการเรียนรู้ ในทุกภูมิภาคยกเว้นยุโรปและอเมริกาเหนือ พบว่าในยุวชนทุก ๆ 100 คนจากครอบครัวร่ำรวยที่สุดร้อยละ 20 จะมียุวชน 87 คนจากครอบครัวที่ยากจนที่สุดร้อยละ 20 เข้าเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น และมี 37 คนที่เรียนจบ ในด้านการจบการศึกษาพบว่าจากยุวชนทุก ๆ 100 คนจากครอบครัวที่ร่ำรวยที่สุดร้อยละ 20 มี 50 คนมีความสามารถขั้นต่ำในการอ่านและคณิตศาสตร์ (**แผนภาพที่ 3**) ความด้อยโอกาสมักจะทับซ้อนกันหลายประการ ผู้ที่มีแนวโน้มจะถูกกีดกันทางการศึกษามักจะด้อยโอกาสเนื่องจากภาษา สถานที่อยู่ เพศสภาพ และชาติพันธุ์ อย่างน้อยใน 20 ประเทศซึ่งมีข้อมูลพบว่าแทบจะไม่มีสตรียากจนในเขตชนบทเรียนจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ผลของความครอบคลุมด้านการศึกษาอาจเป็นไปได้ยาก แต่เป็นความจริง ไม่ใช่ภาพลวงตา

แม้ว่าการเข้าถึงการศึกษาอย่างทั่วถึงจะเป็นเงื่อนไขที่จะต้องบรรลุก่อนความครอบคลุม แต่ยังไม่มีความเป็นเอกฉันท์ว่ามีสิ่งใดอีกที่จะทำให้ความครอบคลุมในการศึกษาสำหรับผู้เรียนซึ่งมีความพิการ และกลุ่มด้อยโอกาสอื่น ๆ ซึ่งมีความเสี่ยงต่อการถูกกีดกันประสบผลสำเร็จ

ความครอบคลุมสำหรับนักเรียนซึ่งมีความพิการมีความหมายมากกว่าแค่การมีที่เรียนเท่านั้น อนุสัญญาว่าด้วยสิทธิคนพิการไม่เพียงแต่หยุดสิ่งที่เคยเป็นมาในอดีต คือ การกีดกันเด็กพิการออกจากการศึกษาหรือแยกเด็กเหล่านั้นไปเรียนในโรงเรียนพิเศษ แต่ยังหยุดวิธีปฏิบัติที่แยกเด็กพิการไปเรียนในห้องเรียนเฉพาะเกือบตลอดเวลา อย่างไรก็ตาม ความครอบคลุมจะต้องมีการเปลี่ยนแปลงโดยได้รับการสนับสนุนจากโรงเรียนและโครงสร้างพื้นฐานที่มีร่วมกันหลายประการ อนุสัญญาว่าด้วยสิทธิคนพิการไม่ได้โต้แย้งว่าโรงเรียนพิเศษละเมิดอนุสัญญา แต่รายงานหลายฉบับเมื่อเร็ว ๆ นี้จากคณะกรรมการว่าด้วยสิทธิคนพิการชี้ไปในทิศทางนั้น อนุสัญญาว่าด้วยสิทธิคนพิการได้ให้อิสระกับรัฐบาลในรูปแบบของการศึกษาที่ครอบคลุม โดยตระหนักว่าความครอบคลุมอย่างสมบูรณ์นั้นมีอุปสรรคอยู่มากในขณะที่รัฐบาลหลาย ๆ แห่งมีวิธีการปฏิบัติซึ่งเป็นการกีดกันบุคคลพิการอันเป็นการขัดแย้งต่อพันธสัญญาต่ออนุสัญญาว่าด้วยสิทธิคนพิการ และควรได้รับการเปิดเผย ข้อจำกัดว่าโรงเรียนกระแสหลักและระบบการศึกษาจะมีความยืดหยุ่นได้เพียงไรก็ควรเป็นที่รับรู้ด้วย

การศึกษาแบบครอบคลุมตอบสนองวัตถุประสงค์หลายประการ อาจเป็นไปได้ที่จะมีความตึงเครียดระหว่างจุดมุ่งหมายที่ต้องการในการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นให้มากที่สุด (เด็กทุกคนอยู่ภายใต้ชายคาเดียวกัน) และการบรรลุศักยภาพในการเรียนรู้ (ที่ใดก็ตามที่นักเรียนเรียนรู้ได้ดีที่สุด) ประเด็นอื่น ๆ ซึ่งควรพิจารณาคือระบบจะสามารถมุ่งไปสู่จุดที่คาดหมายได้เร็วเพียงใดและระหว่างการเปลี่ยนผ่านนั้นจะมีอะไรเกิดขึ้นบ้าง และสิ่งที่ต้องแลกระหว่างการระบุความต้องการตั้งแต่เนิ่น ๆ และความเสี่ยงต่อการถูกตีตรา

การมุ่งบรรลุเป้าหมายที่แตกต่างในเวลาเดียวกันอาจเป็นได้ทั้งการส่งเสริมหรือเป็นความขัดแย้ง ผู้กำหนดนโยบาย ผู้ออกกฎหมาย และนักการศึกษาเผชิญกับคำถามเกี่ยวกับความครอบคลุมที่ละเอียดอ่อนและเฉพาะเจาะจงในแต่ละบริบท พวกเขาจะต้องตระหนักถึงการไม่เห็นด้วยจากกลุ่มผู้สนับสนุนการให้บริการการศึกษาแบบแบ่งแยก และความเป็นไปได้ที่การเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วจะไม่ยั่งยืนอันจะก่อให้เกิดผลเสียต่อผู้ที่ควรได้รับบริการนั้น การรวมเด็กพิการเข้าในโรงเรียนกระแสหลักโดยปราศจากการเตรียมพร้อม การสนับสนุน และความรับผิดชอบเพื่อให้บรรลุเป้าหมายความครอบคลุมอาจยิ่งทำให้การกีดกันเพิ่มขึ้น และก่อให้เกิดปฏิกิริยารุนแรงต่อการทำให้โรงเรียนและระบบมีความครอบคลุมมากขึ้น

ความครอบคลุมที่สมบูรณ์อาจมีข้อเสีย ความครอบคลุมในบางบริบทอาจเพิ่มความกดดันโดยไม่ตั้งใจ อัตลักษณ์ วิธีปฏิบัติ ภาษา และความเชื่อของกลุ่มอาจถูกลดคุณค่า ทำให้มีความเสี่ยง หรือสูญหายไป และทำให้ความรู้สึกของการมีส่วนร่วมลดลง สิทธิของกลุ่มคนที่จะรักษาวัฒนธรรมและสิทธิในการตัดสินใจด้วยตนเองและการเสนอภาพของตนเองได้รับการยอมรับเพิ่มมากขึ้น ความครอบคลุมอาจได้รับการต่อต้านเนื่องจากความมีอคติ หรือจากการยอมรับว่าการดำรงอัตลักษณ์และการเสริมสร้างอำนาจเกิดขึ้นได้เมื่อชนกลุ่มน้อยกลายเป็นชนกลุ่มใหญ่ในพื้นที่ใดพื้นที่หนึ่งเท่านั้น ในบางกรณีนโยบายการรวมเป็นส่วนหนึ่งอาจยิ่งทำให้การกีดกันทางสังคมรุนแรงขึ้นแทนที่จะช่วยให้บรรลุวัตถุประสงค์การมีส่วนร่วมเชิงบวกทางสังคม การสัมผัสกับชนกลุ่มใหญ่อาจทำให้อคติที่มีอยู่ยิ่งเพิ่มขึ้นและทำให้ชนกลุ่มน้อยยิ่งด้อยโอกาสลงไป การให้ความช่วยเหลือแบบมุ่งเป้าหมายอาจนำไปสู่การตีตราหรือการรวมเป็นส่วนหนึ่งในรูปแบบที่ไม่พึงปรารถนาอื่น ๆ

การแก้ไขภาวะยากลำบากต้องการการมีส่วนร่วมอย่างมีความหมาย การศึกษาแบบครอบคลุมควรอยู่บนพื้นฐานการสนทนา แลกเปลี่ยน การมีส่วนร่วม และการเปิดกว้าง ในขณะที่ผู้กำหนดนโยบายและนักการศึกษาไม่ควรอ่อนข้อ ลดหย่อน หรือเบี่ยงเบนไปจากจุดที่มุ่งหวังในการสร้างความครอบคลุมในระยะยาว แต่ก็ไม่ควรมองข้ามความต้องการและความสมัครใจของผู้ซึ่งได้รับผลกระทบ สิทธิมนุษยชนและหลักการพื้นฐานได้กำหนดทิศทางด้านศีลธรรมและการเมืองสำหรับการตัดสินใจด้านการศึกษา แต่การบรรลุจุดที่มุ่งหวังในความครอบคลุมก็เป็นสิ่งสำคัญ การสนับสนุนที่เพียงพอและแตกต่างไปตามความต้องการของบุคคลต้องอาศัยความพากเพียร ความยืดหยุ่น และการมีมุมมองในระยะยาว การเปลี่ยนรูปแบบระบบการศึกษาที่เหมาะสมสำหรับเด็กบางคนและทำให้อีกหลายคนจำเป็นต้องปรับตัวอาจไม่ได้เกิดขึ้นโดยง่ายเพียงเพราะมีพระราชกฤษฎีกา ทัศนติและแนวความคิดที่มีอยู่จะต้องได้รับการทบทวน การศึกษาแบบครอบคลุมอาจจะคงไว้ได้ยากแม้จะมีความตั้งใจจริงและมีพันธสัญญาที่สูง บางคนจึงโต้แย้งว่าควรจำกัดความมุ่งมั่นที่จะทำให้เกิดการศึกษาแบบครอบคลุม แต่วิธีการที่จะดำเนินต่อไปมีเพียงประการเดียว คือ การตระหนักถึงอุปสรรคต่าง ๆ และแก้ไขอุปสรรคเหล่านั้นเท่านั้น

ความครอบคลุมก่อให้เกิดประโยชน์ การวางแผนและการจัดการศึกษาแบบครอบคลุมอย่างระมัดระวังสามารถทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พัฒนาการทางสังคมและอารมณ์ การเคารพตนเอง และการยอมรับจากเพื่อนดีขึ้น การรวมนักเรียนที่มีความหลากหลายเข้าในห้องเรียนและโรงเรียนปกติ สามารถป้องกันการตีตรา การเหมารวม การเลือกปฏิบัติ และความแปลกแยก นอกจากนี้ยังเป็นไปได้ที่จะเกิดการประหยัดเชิงประสิทธิภาพจากการลดโครงสร้างทางการศึกษาแบบคู่ขนานและใช้ทรัพยากรให้มีประสิทธิผลมากขึ้นในระบบหลักซึ่งครอบคลุมทุกคนเพียงระบบเดียว อย่างไรก็ตาม เหตุผลด้านเศรษฐศาสตร์ซึ่งแม้จะมีประโยชน์ในการวางแผนก็ยังไม่เพียงพอ มีระบบเพียงไม่กี่แห่งที่พัฒนาไปใกล้จุดที่พึงประสงค์ซึ่งจะสามารถประเมินต้นทุนได้ และผลประโยชน์ที่ได้รับก็ยากที่จะวัดเป็นตัวเลขเนื่องจากครอบคลุมไปถึงหลายชั่วอายุคน

ความครอบคลุมเป็นความจำเป็นด้านศีลธรรม การโต้เถียงถึงประโยชน์ของการศึกษาแบบครอบคลุมคล้ายคลึงกับการโต้เถียงถึงประโยชน์ของสิทธิมนุษยชน ความครอบคลุมเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับสังคมซึ่งมีความยั่งยืน และสำหรับการศึกษาในเรื่องประชาธิปไตยและเพื่อประชาธิปไตยบนพื้นฐานความเท่าเทียม ยุติธรรม และเสมอภาค โดยให้กรอบในการกำจัดอุปสรรคตามหลักการที่ว่า “ผู้เรียนทุกคนมีความสำคัญ และสำคัญเท่าเทียมกัน” อย่างเป็นระบบ และยังคัดค้านแนวโน้มในระบบการศึกษาซึ่งทำให้เกิดข้อยกเว้นและการกีดกัน เช่น เมื่อโรงเรียนได้รับการประเมินในมิติเดียวและการจัดสรรทรัพยากรเชื่อมโยงกับผลการดำเนินงาน

ความครอบคลุมทำให้การเรียนรู้ของนักเรียนทุกคนดีขึ้น ในไม่กี่ปีที่ผ่านมานี้การรายงานเรื่องวิกฤตในการเรียนรู้ทำให้เกิดความสนใจเรื่องเด็กในวัยเรียนส่วนใหญ่ในประเทศรายได้ต่ำและรายได้ปานกลางซึ่งไม่มีความสามารถขั้นต่ำในทักษะพื้นฐาน อย่างไรก็ตามการรายงานนี้อาจมองข้ามลักษณะซึ่งผิดปกติในระบบการศึกษาในประเทศซึ่งยังล้าหลังเหล่านี้ เช่น การกีดกัน ความเป็นอภิสิทธิชน และความไม่เสมอภาค SDG ข้อที่ 4 จึงได้กระตุ้นเตือนอย่างชัดเจนให้มีการจัดการศึกษาแบบครอบคลุม การแก้ปัญหาซึ่งไม่ได้แก้ไขอุปสรรคในการกีดกันซึ่งฝังลึกลงไปจะทำได้เพียงปรับปรุงผลลัพธ์ในการเรียนรู้เท่านั้น ความครอบคลุมต้องเป็นพื้นฐานของวิธีการสอนและการเรียนรู้

รายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลก ปี 2020 ตั้งคำถามเกี่ยวกับทางออกด้านนโยบายที่สำคัญ อุปสรรคในการดำเนินงาน กลไกการประสานงาน ช่องทางการหาเงินทุน และการติดตามการศึกษาแบบครอบคลุม โดยพิจารณาคำถามเหล่านี้ในลักษณะการเปลี่ยนแปลงผ่านช่วงเวลา อย่างไรก็ตาม ความครอบคลุมซึ่งเป็นเรื่องที่มีความซับซ้อนไม่ได้มีการบันทึกข้อมูลในระดับโลกไว้มากนัก รายงานฉบับนี้เก็บข้อมูลว่าประเทศต่าง ๆ ตั้งแต่อัฟกานิสถานถึงซิมบับเวรับมือกับความท้าทายของในการสร้างความครอบคลุมในการศึกษาอย่างไร ข้อมูลเหล่านี้สามารถเข้าถึงได้จากเว็ปไซต์ใหม่ชื่อว่าเพียร์ (PEER) ซึ่งแต่ละประเทศสามารถแลกเปลี่ยนประสบการณ์และเรียนรู้จากกันและกัน โดยเฉพาะในระดับภูมิภาคซึ่งมีบริบทคล้ายคลึงกัน ข้อมูลนี้สามารถเป็นพื้นฐานเพื่อการประเมินความก้าวหน้าไปถึงปี 2030

รายงานฉบับนี้ตระหนักถึงบริบทและความท้าทายในการจัดการศึกษาแบบครอบคลุมที่แตกต่างกันในแต่ละประเทศ ไม่ว่าจะเป็นกลุ่มต่าง ๆ ซึ่งเสี่ยงต่อการถูกกีดกันจากการศึกษา และอุปสรรคซึ่งผู้เรียนแต่ละคนเผชิญ โดยเฉพาะเมื่อคุณลักษณะต่าง ๆ ทับซ้อนกัน และความจริงที่ว่าการกีดกันสามารถเกิดขึ้นได้ทั้งด้านร่างกาย สังคม (ในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและในกลุ่ม) จิตใจ และระบบ รายงานฉบับนี้ได้กล่าวถึงความท้าทายเหล่านี้ไว้เจ็ดประการในเจ็ดบท และมีส่วนย่อยที่เน้นว่าความท้าทายเหล่านี้มีผลอย่างไรในบริบทของการระบาดของโควิด-19

กฎหมายและนโยบาย

เครื่องมือทางกฎหมายซึ่งมีผลบังคับใช้ และปฏิญญาซึ่งไม่มีผลบังคับใช้แสดงให้เห็นถึงความมุ่งมั่นของนานาประเทศในการสร้างความครอบคลุม อนุสัญญาต่อต้านการเลือกปฏิบัติด้านการศึกษา ปี 1960 ของยูเนสโก และปฏิญญาสากลว่าด้วยการศึกษาเพื่อปวงชน ปี 1990 ซึ่งรับรองที่จอมเทียน ประเทศไทย เรียกร้องให้ประเทศต่าง ๆ ดำเนินมาตรการเพื่อให้เกิด ‘ความเท่าเทียมของการปฏิบัติในด้านการศึกษา’ และไม่มี ‘การเลือกปฏิบัติในการเข้าถึงโอกาสในการเรียนรู้’ สำหรับ ‘กลุ่มที่ไม่ได้รับบริการอย่างเพียงพอ’ คำแถลงและกรอบปฏิบัติการ ปี 1994 ซึ่งรับรองที่ซาลามังกา ประเทศสเปน ได้กำหนดหลักการว่าเด็กทุกคนควรได้เข้า ‘โรงเรียนซึ่งควรจะต้องเข้าหากเขาเหล่านั้นไม่มีความพิการ’ และมีการรับรองอย่างเป็นทางการในฐานะสิทธิในปี 2006 ข้อความนี้มีอิทธิพลต่อกฎหมายและนโยบายระดับประเทศซึ่งเกี่ยวข้องกับความก้าวหน้าไปสู่การสร้างความครอบคลุม

คำนิยามของการศึกษาแบบครอบคลุมของแต่ละประเทศมีแนวโน้มที่จะครอบคลุมกรอบที่กว้าง ผลการวิเคราะห์ของรายงานฉบับนี้แสดงให้เห็นว่าร้อยละ 68 ของประเทศทั้งหมดนิยามการศึกษาแบบครอบคลุมไว้ในกฎหมาย นโยบาย แผน หรือยุทธศาสตร์ และพบว่าร้อยละ 57 มีคำนิยามซึ่งครอบคลุมกลุ่มผู้ด้อยโอกาสทั้งหมด และร้อยละ 17 มีคำนิยามของการศึกษาแบบครอบคลุมซึ่งหมายรวมถึงบุคคลพิการหรือมีความต้องการพิเศษโดยเฉพาะ

กฎหมายมีแนวโน้มที่จะมุ่งเป้าหมายไปยังกลุ่มเสี่ยงต่อการกีดกันในการศึกษาโดยเฉพาะ วิสัยทัศน์กว้างของการรวมผู้เรียนทุกคนในด้านการศึกษามักจะขาดหายจากกฎหมายระดับประเทศ มีเพียงร้อยละ 10 ของประเทศทั้งหมดที่กล่าวถึงการให้บริการอย่างครอบคลุมสำหรับผู้เรียนทุกคนไว้ในกฎหมายการศึกษาทั่วไปหรือกฎหมายการศึกษาซึ่งรวมทุกคนเป็นส่วนหนึ่ง ที่พบได้มากกว่า คือการตรากฎหมายโดยกระทรวงศึกษาธิการจะคำนึงถึงกลุ่มเฉพาะต่าง ๆ ร้อยละ 79 ของประเทศทั้งหมดมีกฎหมายซึ่งระบุถึงการศึกษาสำหรับบุคคลพิการ ร้อยละ 60 ระบุถึงการศึกษาสำหรับชนกลุ่มน้อยทางภาษา ร้อยละ 50 ระบุถึงการศึกษาเรื่องความเท่าเทียมทางเพศ และร้อยละ 49 ระบุถึงการศึกษาสำหรับชนกลุ่มน้อยทางชาติพันธุ์และชนพื้นเมือง

นโยบายมีแนวโน้มที่จะมีวิสัยทัศน์ในการจัดการศึกษาแบบครอบคลุมที่กว้างกว่า ประมาณร้อยละ 17 ของประเทศทั้งหมดมีนโยบายซึ่งรวมการจัดให้บริการสำหรับผู้เรียนทุกคนอย่างครอบคลุม และแนวโน้มนี้จะสูงขึ้นในเอกสารที่มีผลบังคับใช้น้อยกว่า โดยร้อยละ 75 ของแผนและยุทธศาสตร์การศึกษาของชาติมีการแสดงเจตจำนงที่จะรวมถึงกลุ่มผู้ด้อยโอกาสทุกกลุ่ม ประมาณร้อยละ 67 ของประเทศทั้งหมดมีนโยบายซึ่งครอบคลุมถึงผู้เรียนซึ่งมีความพิการ โดยกระทรวงศึกษาธิการและกระทรวงอื่น ๆแบ่งความรับผิดชอบต่อนโยบายนี้ไปอย่างเกือบเท่าเทียมกัน

กฎหมายและนโยบายมีความแตกต่างกันว่านักเรียนพิการควรอยู่ในโรงเรียนกระแสหลักหรือไม่ ร้อยละ 25 ของประเทศทั้งหมดมีกฎหมายการจัดการศึกษาในสภาพแวดล้อมเฉพาะ สัดส่วนนี้เพิ่มเป็นมากกว่าร้อยละ 40 ในเอเชีย และลาตินอเมริกาและแคริบเบียน ประมาณร้อยละ 10 ของประเทศทั้งหมดมีข้อบังคับเรื่องการศึกษาแบบบูรณาการ และ ร้อยละ 17 มีข้อบังคับเรื่องการศึกษาแบบครอบคลุม ประเทศที่เหลือใช้การผสมผสานระหว่างการแบ่งแยกและการรวมเข้าในกระแสหลัก นโยบายต่าง ๆ มีการเปลี่ยนไปสู่ความครอบคลุมมากขึ้นโดยร้อยละ 5 ของประเทศทั้งหมดมีนโยบายการจัดการศึกษาในสภาพแวดล้อมเฉพาะ ในขณะที่ร้อยละ 12 ใช้การบูรณาการ และร้อยละ 38 ใช้ความครอบคลุม แม้กฎหมายและนโยบายต่างๆจะมีเจตจำนงที่ดี แต่รัฐบาลไม่มีการรับประกันว่าจะมีการนำไปปฏิบัติจริง

นโยบายต้องสอดคล้องและเชื่อมโยงกันระหว่างกลุ่มอายุและระดับการศึกษา การเข้าถึงการศึกษาปฐมวัยยังมีความไม่เสมอภาคสูงมาก โดยขึ้นอยู่กับพื้นที่และสถานะทางเศรษฐกิจและสังคม คุณภาพ โดยเฉพาะการปฏิสัมพันธ์ การบูรณาการ และการเรียนรู้ผ่านการเล่นโดยเด็กเป็นศูนย์กลางเป็นสิ่งกำหนดความครอบคลุมด้วย การระบุความต้องการของเด็กแต่เนิ่น ๆ สำคัญต่อการกำหนดรูปแบบบริการที่เหมาะสม แต่การประทับตราความแตกต่างว่าเป็นความครอบคลุมอาจไม่ได้ผลตามความมุ่งหมาย การจัดสรรกลุ่มชายขอบบางกลุ่มเข้าในประเภทความต้องการพิเศษอย่างไม่สมดุลอาจชี้ให้เห็นถึงกระบวนการซึ่งเลือกปฏิบัติ ดังเช่นที่ความสำเร็จในการเรียกร้องทางกฎหมายด้านสิทธิการศึกษาของนักเรียนโรมาแสดงให้เห็น

การป้องกันการออกจากโรงเรียนต้องมีนโยบายหลายด้าน ระบบการศึกษากำลังเผชิญกับภาวะยากลำบาก การเรียนซ้ำชั้นทำให้การออกจากโรงเรียนกลางคันเพิ่มสูงขึ้น แต่การเลื่อนชั้นโดยอัตโนมัติจะต้องมีการสนับสนุนการเรียนเสริมอย่างเป็นระบบ ซึ่งหลายประเทศมีการอ้างถึงแต่ไม่ประสบผลสำเร็จในทางปฏิบัติ กฎหมายและนโยบายต่าง ๆ อาจไม่สอดคล้องกับความครอบคลุม เช่น ในประเทศซึ่งมีเกณฑ์อายุต่ำสำหรับแรงงานเด็กหรือการสมรส บังคลาเทศเป็นหนึ่งในไม่กี่ประเทศที่ลงทุนในโครงการการให้โอกาสครั้งที่สอง ซึ่งจำเป็นอย่างยิ่งในการบรรลุ SDG ข้อที่ 4

รัฐบาลกำลังพยายามอย่างมากในการทำให้นโยบายการศึกษาหลังภาคบังคับและการศึกษาผู้ใหญ่ครอบคลุมมากขึ้น การศึกษาด้านเทคนิคและอาชีวศึกษาสามารถเอื้อต่อการรวมกลุ่มเปราะบางโดยเฉพาะสตรีอายุน้อยและผู้พิการเข้าในตลาดแรงงาน การดึงศักยภาพของการศึกษาด้านเทคนิคและอาชีวศึกษาต้องมีการสร้างสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ให้ปลอดภัยและเข้าถึงได้เช่น ในประเทศมาลาวี การช่วยเหลือซึ่งเน้นความครอบคลุมในระดับอุดมศึกษามีแนวโน้มที่จะสนับสนุนการเข้าถึงให้กับกลุ่มด้อยโอกาสด้วยมาตรการจัดสรรส่วนแบ่งหรือราคาซึ่งสามารถจ่ายได้ อย่างไรก็ตามมีเพียงร้อยละ 11 จาก 71 ประเทศซึ่งมียุทธศาสตร์ความเสมอภาคที่ครอบคลุม อีกร้อยละ 11 มีเพียงการกำหนดวิธีการสำหรับกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งโดยเฉพาะ ความครอบคลุมด้านดิจิทัลโดยเฉพาะผู้สูงอายุเป็นความท้าทายอย่างยิ่งสำหรับประเทศซึ่งพึ่งพาเทคโนโลยีข้อมูลและการสื่อสาร (ICT) เพิ่มมากขึ้น

การรับมือกับวิกฤตการแพร่ระบาดของโควิด-19 ซึ่งมีผลกระทบต่อนักเรียนจำนวน 1.6 พันล้านคน ไม่ได้ให้ความสนใจกับผู้เรียนทุกคนอย่างเพียงพอ แม้ว่าร้อยละ 55 ของประเทศรายได้ต่ำเลือกวิธีการเรียนทางไกลแบบออนไลน์ในระดับประถมและมัธยมศึกษา มีเพียงร้อยละ 12 ของครัวเรือนในกลุ่มประเทศพัฒนาน้อยที่สุดที่มีอินเทอร์เน็ตที่บ้าน แม้วิธีการที่ใช้เทคโนโลยีอย่างง่ายก็ยังไม่สามารถทำให้เกิดความต่อเนื่องในการเรียนได้ ในกลุ่มครัวเรือนยากจนที่สุดร้อยละ 20 ในประเทศเอธิโอเปียมีเพียงร้อยละ 7 เท่านั้นที่มีวิทยุ และไม่มีครัวเรือนใดมีโทรทัศน์ ในภาพรวมประมาณร้อยละ 40 ของประเทศรายได้ต่ำและรายได้ปานกลางระดับล่างไม่ได้สนับสนุนผู้เรียนซึ่งมีความเสี่ยงต่อการถูกกีดกัน ร้อยละ 8 ของนักเรียนในประเทศฝรั่งเศสขาดการติดต่อกับครูหลังจากการปิดประเทศผ่านไปสามสัปดาห์

ข้อมูล

ข้อมูลเกี่ยวกับความครอบคลุมด้านการศึกษาและสำหรับการจัดการศึกษาแบบครอบคลุมเป็นสิ่งจำเป็น ข้อมูลเกี่ยวกับความครอบคลุมสามารถเน้นให้เห็นช่องว่างในโอกาสและผลลัพธ์ทางการศึกษาในกลุ่มผู้เรียนรู้ โดยระบุกลุ่มเสี่ยงที่จะถูกทิ้งไว้เบื้องหลัง และความรุนแรงของอุปสรรคซึ่งพวกเขาเผชิญ รัฐบาลสามารถใช้ข้อมูลเหล่านี้ในการพัฒนานโยบายความครอบคลุม และเก็บข้อมูลในการปฏิบัติและผลลัพธ์ด้านคุณภาพซึ่งสังเกตได้ยากเพิ่มขึ้น

การตั้งคำถามเกี่ยวกับคุณลักษณะซึ่งเกี่ยวข้องกับความเปราะบางอาจเป็นสิ่งอ่อนไหว ข้อมูลความไม่เท่าเทียมด้านการศึกษาในระดับประชากร ซึ่งเก็บโดยการสำมะโนประชากรและการสำรวจ ทำให้กระทรวงศึกษาธิการตระหนักถึงความไม่เท่าเทียมกัน อย่างไรก็ตามคำถามเกี่ยวกับคุณลักษณะ เช่น สัญชาติ ชาติพันธุ์ ศาสนา วิถีทางเพศ และการแสดงออกซึ่งอัตลักษณ์ทางเพศสภาพอาจจะแตะต้องอัตลักษณ์ส่วนบุคคลซึ่งอ่อนไหว เป็นการก้าวก่าย และสร้างความหวาดกลัวการข่มเหง

การตั้งคำถามเกี่ยวกับความพิการมีการปรับปรุงให้ดีขึ้น การเห็นชอบเรื่องเกณฑ์การวัดความพิการเป็นกระบวนการซึ่งยาวนาน กลุ่มวอชิงตันด้านสถิติความพิการของคณะกรรมาธิการด้านสถิติแห่งสหประชาชาติได้เสนอชุดคำถามสั้นสำหรับการสำมะโนประชากรหรือการสำรวจ ในปี 2006 ที่ครอบคลุมถึงความสามารถในการใช้งานและกิจกรรมที่สำคัญสำหรับผู้ใหญ่ ชุดคำถามเฉพาะสำหรับเด็กได้รับการพัฒนาร่วมกับยูนิเซฟ คำถามเหล่านี้ทำให้สถิติด้านความพิการสอดคล้องกับรูปแบบทางสังคมของความพิการ และแก้ไขประเด็นการเปรียบเทียบกันได้ของข้อมูล แต่อัตราการนำข้อมูลไปใช้เพิ่มขึ้นอย่างช้า ๆ เท่านั้น

หลักฐานเกี่ยวกับความพิการมีคุณภาพสูงแต่ยังคงกระจัดกระจาย การวิเคราะห์ใน 14 ประเทศซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการสำรวจพหุดัชนีแบบจัดกลุ่ม ปี 2017 – 2019 โดยใช้วิธีการแบบกว้างกว่าสำหรับเด็กโดยเฉพาะ แสดงให้เห็นว่าความชุกของความพิการอยู่ที่ร้อยละ 12 (มีตั้งแต่ร้อยละ 6 ไปจนถึงร้อยละ 24) ซึ่งเป็นผลมาจากอัตราความวิตกกังวลและความหดหู่สูง เด็ก ยุวชน และเยาวชน

พิการในกลุ่มประเทศเหล่านี้นับเป็นร้อยละ 15 ของประชากรที่ไม่ได้เข้าเรียน ซึ่งเมื่อเปรียบเทียบกับเพื่อนในกลุ่มวัยเรียนระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้น และมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่าเด็ก ยุวชน และเยาวชนพิการมีแนวโน้มที่จะไม่ได้เข้าเรียนมากกว่าอยู่ 1 4 และ 6 จุดร้อยละตามลำดับ และเด็ก ยุวชน และเยาวชนที่มีความพิการด้านประสาทการรับรู้ ด้านร่างกาย หรือด้านสติปัญญามีแนวโน้มที่จะไม่ได้เข้าเรียนมากกว่าอยู่ 4 7 และ 11 จุดร้อยละ

การสำรวจระดับโรงเรียนอาจสร้างความเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับความครอบคลุม ในโครงการประเมินผลนักเรียนร่วมกับนานาชาติปี 2018 นักเรียนอายุ 15 ปีหนึ่งในห้าคนรายงานว่ารู้สึกเหมือนเป็นคนนอกเมื่ออยู่ที่โรงเรียน แต่สัดส่วนนี้สูงกว่าร้อยละ 30 ในประเทศบรูไนดารุสซาลาม สาธารณรัฐโดมินิกัน และสหรัฐอเมริกา ในระบบการศึกษาที่เข้าร่วมการประเมินผลทั้งหมดพบว่านักเรียนซึ่งอยู่ในสถานะทางเศรษฐกิจและสังคมต่ำกว่ามีแนวโน้มที่จะมีความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งน้อยกว่า ข้อมูลด้านการบริหารอาจมีการนำมาใช้ประโยชน์โดยการเก็บหลักฐานเชิงคุณภาพเกี่ยวกับความครอบคลุม ประเทศนิวซีแลนด์มีการติดตามดัชนีชี้วัดเกี่ยวกับความรู้สึกในระดับชาติ เช่น นักเรียนรู้สึกว่าได้รับการดูแล รู้สึกปลอดภัยและมั่งคงหรือไม่ และเกี่ยวกับความสามารถในการสร้างและรักษาความสัมพันธ์ การเคารพความต้องการของผู้อื่น และการแสดงความเห็นอกเห็นใจ เกือบครึ่งหนึ่งของประเทศรายได้ต่ำและรายได้ปานกลางไม่มีการเก็บข้อมูลด้านการบริหารเกี่ยวกับนักเรียนพิการ

ข้อมูลแสดงให้เห็นว่าการแบ่งแยกยังเกิดขึ้นที่ไหน การเปลี่ยนแปลงนโยบายในประเทศบราซิลเพิ่มสัดส่วนนักเรียนพิการในโรงเรียนปกติจากร้อยละ 23 ในปี 2003 เป็นร้อยละ 81 ในปี 2015 เกือบร้อยละ 80 ของเด็กพิการในเอเชียและแปซิฟิกเข้าเรียนในโรงเรียนกระแสหลัก จากร้อยละ 3 ในคีร์กีซสถาน ถึงร้อยละ 100 ในติมอร์-เลสเตและประเทศไทย ข้อมูลที่กระจัดกระจายมีการบันทึกว่าโรงเรียนมีการให้บริการสำหรับกลุ่มเฉพาะ เช่น กลุ่มเด็กหญิง ชนกลุ่มน้อยทางภาษา และชุมชนทางศาสนา แต่การสนับสนุนให้เกิดการรวมเป็นส่วนหนึ่งยังคงไม่ชัดเจนตัวอย่างเช่นโรงเรียนสำหรับชนพื้นเมืองอาจสามารถจัดสรรให้เกิดสภาพแวดล้อมที่ธรรมเนียม วัฒนธรรม และประสบการณ์ต่าง ๆ ได้รับการเคารพ แต่ก็ทำให้ความด้อยโอกาสยังคงอยู่ต่อไป การสำรวจระดับโรงเรียน เช่น พิซา (PISA) แสดงให้เห็นการแบ่งแยกทางเศรษฐกิจและสังคมในระดับสูงในประเทศเช่น ชิลีและเม็กซิโก ซึ่งโรงเรียนต้องจัดสรรนักเรียนจำนวนครึ่งหนึ่งใหม่หากต้องการให้มีการผสมผสานทางเศรษฐกิจและสังคมที่เป็นแบบอย่างเดียวกัน การแบ่งแยกในโรงเรียนประเภทนี้แทบจะไม่มีการเปลี่ยนแปลงในช่วงปี 2000 – 2015

การระบุความต้องการพิเศษด้านการศึกษาอาจยังเป็นข้อถกเถียง การระบุความต้องการสามารถทำให้ครูทราบความต้องการของนักเรียน และช่วยเหลือและอำนวยความสะดวกได้ แต่เด็กก็อาจถูกตีตราจากเพื่อน ครู และผู้บริหาร ทำให้เกิดพฤติกรรมที่เป็นการเหมารวมต่อนักเรียนเหล่านั้น และอาจกระตุ้นให้มีวิธีการทางการแพทย์เข้ามาเกี่ยวข้อง เมื่อเร็ว ๆ นี้ประเทศโปรตุเกสมีการออกกฎหมายวิธีการกำหนดความต้องการพิเศษแบบไม่ระบุประเภท ความคาดหวังต่ำอันเนื่องมาจากการตีตรา เช่น มีความลำบากในการเรียนรู้ อาจจะกลายเป็นการบรรลุเป้าหมายของตนเอง สัดส่วนของนักเรียนในยุโรปที่ได้รับการระบุว่ามีความต้องการพิเศษด้านการศึกษามีตั้งแต่ร้อยละ 1 ในประเทศสวีเดน ไปจนถึงร้อยละ 20 ในสก็อตแลนด์ ความพิการทางการเรียนรู้เป็นความต้องการพิเศษประเภทที่ใหญ่ที่สุดในสหรัฐอเมริกา แต่ไม่เป็นที่รู้จักในญี่ปุ่น ความหลากหลายเหล่านี้เป็นผลมาจากความแตกต่างในการกำหนดประเภทของการศึกษาในแต่ละประเทศ ซึ่งเงื่อนไขของสถาบัน การเงิน และการอบรมมีความหลากหลาย และผลกระทบด้านนโยบายก็เช่นกัน

การกำกับดูแลและการเงิน

การสร้างการศึกษาที่ครอบคลุมให้เกิดขึ้นไม่ใช่ความรับผิดชอบของผู้มีบทบาทด้านนโยบายการศึกษาเพียงฝ่ายเดียว การประสานบริการต่าง ๆ เข้าด้วยกันสามารถปรับปรุงวิธีการพิจารณาความต้องการของเด็ก รวมทั้งคุณภาพของบริการ และประสิทธิผลในการใช้ต้นทุนให้ดีขึ้น การประสานงานจะสำเร็จได้เมื่อผู้ให้บริการรายหนึ่งทำหน้าที่เป็นจุดส่งต่อถึงการบริการอื่น การทำแผนที่การให้บริการการศึกษาแบบครอบคลุมใน 18 ประเทศในยุโรป โดยส่วนใหญ่อ้างอิงถึงนักเรียนพิการ แสดงให้เห็นว่ากระทรวงศึกษาธิการรับผิดชอบเรื่องครู การบริหารโรงเรียน และ สื่อการเรียน กระทรวงสาธารณสุขรับผิดชอบเรื่องบริการการกลั่นกรอง การประเมิน และการฟื้นฟู และกระทรวงความคุ้มครองทางสังคมรับผิดชอบเรื่องความช่วยเหลือด้านการเงิน

การแบ่งหน้าที่ความรับผิดชอบไม่ได้รับประกันว่าจะมีการทำงานร่วมกัน การร่วมมือ และการประสานงานในแนวราบ บรรทัดฐานธรรมเนียม และวัฒนธรรมการทำงานซึ่งมีพิธีรีตองที่ฝังรากลึกเป็นอุปสรรคต่อการเปลี่ยนผ่านจากการให้บริการแบบยึดติดแต่เพียงหน่วยงานของตน ทรัพยากรที่ไม่เพียงพออาจเป็นปัจจัยหนึ่ง หนึ่งในสามของศูนย์ทรัพยากรการประเมินทางการศึกษาระดับประเทศในเคนยาซึ่งก่อตั้งขึ้นเพื่อขยายโอกาสการเข้าถึงการศึกษาแก่เด็กพิการมีเจ้าหน้าที่เพียงหนึ่งคนแทนที่จะเป็นคณะสหวิชาชีพดังที่ได้คาดหมายไว้ สิ่งที่จำเป็นต้องมีคือมาตรฐานซึ่งกำหนดความรับผิดชอบไว้อย่างชัดเจนและวัดผลได้ ประเทศรวันดาพัฒนามาตรฐาน

ให้ผู้ตรวจสอบทำการประเมินการเป็นส่วนหนึ่งในห้องเรียน ผู้มีบทบาททั้งหลายในประเทศจอร์แดนใช้มาตรฐานเฉพาะสำหรับการให้ใบอนุญาตและวิทยฐานะแก่ศูนย์การศึกษาพิเศษ ซึ่งยุทธศาสตร์ 10 ปีฉบับใหม่จะกล่าวถึงประเด็นนี้

การประสานภาคส่วนของรัฐบาลในแนวดิ่งและการให้ความช่วยเหลือรัฐบาลท้องถิ่นมีความจำเป็น รัฐบาลกลางจะต้องให้เงินสนับสนุนพันธกิจที่ให้ไว้กับรัฐบาลท้องถิ่นทั้งหมด รวมถึงการพัฒนาศักยภาพด้วย การปฏิรูปเพื่อย้ายนักเรียนออกจากโรงเรียนประจำของรัฐส่วนใหญ่ในประเทศมอลโดวาต้องหยุดชะงักเพราะเงินออมไม่ได้รับการโอนไปยังหน่วยงานของรัฐบาลท้องถิ่นและโรงเรียนซึ่งรับเด็กเหล่านั้น การประเมินผลครึ่งระยะของโครงการภาคการศึกษาระดับโรงเรียน และการประชุมเชิงปฏิบัติการเรื่องการศึกษาซึ่งรวมทุกคนเป็นส่วนหนึ่งครั้งแรกในประเทศเนปาลแสดงให้เห็นว่า ในขณะที่ตำแหน่งงานในรัฐบาลกลางบางตำแหน่งมีการโยกย้ายไปยังท้องถิ่นเนื่องจากเป็นส่วนหนึ่งของการกระจายอำนาจ ความสามารถของรัฐบาลท้องถิ่นในการสนับสนุนการจัดบริการการศึกษายังไม่เข้มแข็งพอ

วิธีการให้เงินทุนสนับสนุนสามรูปแบบมีความสำคัญต่อความเสมอภาคและความครอบคลุมในการศึกษา รูปแบบที่หนึ่ง อาจจะชดเชยหรือไม่ชดเชยความด้อยโอกาสเชิงสัมพัทธ์ในการจัดสรรทรัพยากรไปสู่รัฐบาลท้องถิ่นหรือโรงเรียนด้วยเงินอุดหนุนรายบุคคล รัฐบาลกลางของประเทศอาร์เจนตินาจัดสรรเงินอุดหนุนเป็นเงินรวมให้กับรัฐบาลระดับจังหวัด โดยพิจารณาประชากรในชนบทและประชากรที่ไม่ได้เข้าเรียนเป็นส่วนประกอบ จังหวัดต่าง ๆ ร่วมสนับสนุนเงินทุนจากรายได้ของจังหวัดซึ่งมีระดับแตกต่างกันอย่างมาก ทำให้เกิดความไม่เท่าเทียม รูปแบบที่สอง นโยบายและโครงการสนับสนุนเงินทุนด้านการศึกษาอาจเน้นเป้าหมายไปยังนักเรียนและครอบครัวในรูปแบบเงินสด (เช่นทุนการศึกษา) และการยกเว้นการชำระเงิน (เช่นค่าธรรมเนียม) ประมาณหนึ่งในสี่ของประเทศทั้งหมดมีแผนงานสนับสนุนผู้ด้อยโอกาสทางสังคมเพื่อให้เข้าถึงการศึกษาระดับอุดมศึกษา รูปแบบที่สาม นโยบายและแผนงานการให้เงินทุนที่ไม่ได้เฉพาะเจาะจงด้านการศึกษาอาจมีผลกระทบต่อการศึกษาอย่างมาก การให้เงินสดแบบมีเงื่อนไขเป็นช่วงระยะเวลายาวในลาตินอเมริกาทำให้จำนวนปีการศึกษาที่สำเร็จเพิ่มขึ้นระหว่าง 0.5 ถึง 1.5 ปี

การจัดหาเงินทุนสำหรับการศึกษาซึ่งครอบคลุมความพิการต้องมีจุดเน้นเพิ่มเติม ข้อแนะนำคือการจัดหาเงินทุนด้วยวิธีการคู่ขนานโดยการเสริมกลไกปกติด้วยแผนงานที่เน้นเป้าหมาย ผู้กำหนดนโยบายต้องระบุมาตรฐานการให้บริการและค่าใช้จ่ายที่จะครอบคลุม ระบุความท้าทายในการเพิ่มค่าใช้จ่ายเมื่อความต้องการพิเศษมีอัตราเพิ่มขึ้น และกำหนดวิธีที่จะระบุความสำคัญหลัก ให้เงินสนับสนุนและให้บริการแบบเน้นเป้าหมายสำหรับความต้องการที่หลากหลาย นอกจากนี้ยังต้องกำหนดผลลัพธ์ที่จะยังคงสร้างแรงกดดันต่อเจ้าหน้าที่ท้องถิ่นและโรงเรียนให้หลีกเลี่ยงการให้บริการเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะสำหรับนักเรียนที่ได้รับการวินิจฉัยว่ามีความต้องการพิเศษและมีการแยกสภาพแวดล้อมโดยเฉพาะ ซึ่งเป็นการเสียประโยชน์ของคนกลุ่มอื่นหรือความจำเป็นด้านการเงินโดยทั่วไป ประเทศฟินแลนด์กำลังก้าวไปสู่ทิศทางนี้

แม้ประเทศที่ร่ำรวยกว่าก็ขาดข้อมูลการจัดหาเงินทุนสนับสนุนการศึกษาสำหรับนักเรียนพิการ โครงการซึ่งจัดทำแผนที่การให้เงินทุนสนับสนุนการศึกษาแบบครอบคลุมในประเทศยุโรปพบว่ามีเพียง 5 ประเทศจาก 18 ประเทศเท่านั้นที่มีข้อมูลที่เกี่ยวข้อง ไม่มีกลไกการให้เงินทุนสนับสนุนใดที่ดีเลิศเนื่องจากประเทศมีความแตกต่างกันทั้งในด้านประวัติศาสตร์ ความเข้าใจต่อการศึกษาแบบครอบคลุมและระดับของการกระจายอำนาจ มีประเทศจำนวนไม่มากที่กำลังเปลี่ยนแปลงจากการให้น้ำหนักกับหลายปัจจัย (เช่น โดยประเภทความบกพร่องของร่างกาย) ซึ่งอาจจะทำให้จำนวนนักเรียนที่ถูกระบุว่ามีความต้องการพิเศษขยายตัวมากขึ้น ไปสู่การใช้สูตรคำนวณแบบง่ายสำหรับโรงเรียนกระแสหลัก หลายประเทศสนับสนุนการใช้ทรัพยากร เครื่องมืออำนวยความสะดวก และโอกาสในการพัฒนาศักยภาพร่วมกัน

ประเทศที่ยากจนกว่ามักจะต้องต่อสู้ดิ้นรนในการให้เงินสนับสนุนการเปลี่ยนจากการศึกษาพิเศษไปสู่การศึกษาแบบครอบคลุม บางประเทศมีการเพิ่มงบประมาณเพื่อให้ครอบคลุมนักเรียนซึ่งมีความพิการ งบประมาณปี 2018/2019 ของประเทศมอริเชียสมีการเพิ่มเงินอุดหนุนรายบุคคลประจำปีสำหรับอุปกรณ์การสอน สาธารณูปโภค เฟอร์นิเจอร์และเครื่องมือสำหรับนักเรียนซึ่งมีความต้องการพิเศษเป็นสี่เท่า

หลักสูตร หนังสือแบบเรียน และการประเมิน

ทางเลือกหลักสูตรสามารถสนับสนุนหรือเป็นอุปสรรคต่อสังคมที่ครอบคลุมและเป็นประชาธิปไตย หลักสูตรต้องรับรองว่าบุคคลซึ่งมีความเสี่ยงต่อการถูกกีดกันทุกกลุ่มนั้นเป็นส่วนพื้นฐานของโครงการการศึกษา ไม่ว่าจะเป็นในส่วนของเนื้อหาหลักสูตรหรือการนำหลักสูตรไปปฏิบัติ การใช้หลักสูตรที่แตกต่างและมีมารตรฐานต่างกันสำหรับเฉพาะบางกลุ่มเป็นอุปสรรคต่อความครอบคลุมและก่อให้เกิดการตีตรา แม้กระนั้นหลายประเทศก็ยังคงสอนนักเรียนพิการด้วยหลักสูตรพิเศษ ใช้หลักสูตรประเทศบ้านเกิดกับนักเรียน

ผู้ลี้ภัยเพื่อกระตุ้นให้ย้ายถิ่นฐานกลับประเทศ และมีแนวโน้มที่จะผลักนักเรียนที่มีผลการเรียนต่ำกว่าไปยังสายการเรียนที่ช้ากว่า มีความท้าทายปรากฏขึ้นในบริบทที่แตกต่างกัน เช่น ประชากรผู้พลัดถิ่นภายในประเทศบอสเนียและเฮอร์เซโกวีนา ประเด็นเพศสภาพในประเทศเปรู ชนกลุ่มน้อยทางภาษาในประเทศไทย ผู้ลี้ภัยชาวบูรุนดีและคองโกในประเทศแทนซาเนีย และชนพื้นเมืองในประเทศแคนาดา 23 ประเทศจาก 49 ประเทศในยุโรปไม่ได้กล่าวถึงการแสดงออกถึงวิถีทางเพศและอัตลักษณ์ทางเพศสภาพไว้อย่างชัดเจน

หลักสูตรที่ครอบคลุมจะต้องเชื่อมโยง ยืดหยุ่น และตอบสนองต่อความต้องการ หลักฐานจากการประเมินผลซึ่งจัดทำโดยประชาชนในเอเชียใต้และอนุภูมิภาคซาฮาราในแอฟริกาชี้ให้เห็นถึงช่องว่างขนาดใหญ่ระหว่างวัตถุประสงค์ของหลักสูตรและผลลัพธ์ในการเรียนรู้ เมื่อหลักสูตรจัดไว้เพื่อนักเรียนที่มีอภิสิทธิ์และสำหรับความรู้บางประเภทเท่านั้นก็จะทำให้เกิดความไม่เท่าเทียมกันในการนำไปปฏิบัติระหว่างพื้นที่เมืองและชนบท เช่นที่ตัวอย่างการศึกษาหลักสูตรคณิตศาสตร์ระดับประถมศึกษาในประเทศยูกันดาแสดงให้เห็น การเรียนรู้ด้วยภาษาแม่เป็นสิ่งสำคัญมากโดยเฉพาะในโรงเรียนประถมศึกษาเพื่อหลีกเลี่ยงการเกิดความแตกต่างในการเรียนรู้ และเพิ่มความเร็วในการเรียนรู้และการทำความเข้าใจ การศึกษาแบบหลายภาษาในรัฐโอดีชา ประเทศอินเดีย ครอบคลุมโรงเรียนประถมศึกษา 1,500 โรง และมีภาษาเผ่าในการสอน 21 ภาษา ในโลกนี้มีเพียง 41 ประเทศที่ยอมรับภาษามือเป็นภาษาทางการ และ 21 ประเทศในนี้อยู่ในสหภาพยุโรป นักเรียนร้อยละ 19 ในประเทศออสเตรเลียเรียนรู้ผ่านหลักสูตรซึ่งมีการปรับปรุง หลักสูตรไม่ควรนำไปสู่ทางตันในการศึกษา แต่ควรเสนอหนทางสำหรับโอกาสทางการศึกษาที่ต่อเนื่อง

หนังสือแบบเรียนสามารถทำให้การเหมารวมยังคงอยู่ต่อไป การกล่าวถึงชนกลุ่มน้อยทางชาติพันธุ์ ภาษา ศาสนา และชนพื้นเมืองในหนังสือแบบเรียนขึ้นอยู่กับบริบทด้านประวัติศาสตร์และบริบทของประเทศเป็นอย่างมาก ปัจจัยที่มีผลต่อการปฏิบัติต่อชนกลุ่มน้อยของประเทศ ได้แก่ การมีอยู่ของประชากรกลุ่มชนพื้นเมือง ความโดดเด่นด้านประชากร การเมือง หรือเศรษฐกิจของกลุ่มชาติพันธุ์หนึ่งใด ประวัติศาสตร์การแบ่งแยกหรือความขัดแย้ง แนวความคิดเรื่องความเป็นชาติ และบทบาทของการย้ายถิ่นเข้าประเทศ หนังสือแบบเรียนอาจจะกล่าวถึงชนกลุ่มน้อยในลักษณะที่จะลดหรือเพิ่มระดับการได้รับการยอมรับ หรือการที่พวกเขายอมรับว่าตนเองเป็น “คนอื่น” ภาพลักษณ์และการบรรยายที่ไม่เหมาะสมซึ่งเชื่อมโยงกับคุณลักษณะบางประการของกลุ่มประชากรใดโดยเฉพาะสามารถทำให้นักเรียนที่ไม่ได้มีภูมิหลังมาจากกลุ่มที่โดดเด่นรู้สึกว่าไม่ได้รับการกล่าวถึง ถูกเข้าใจผิด คับข้องใจ และแปลกแยก ในหลาย ๆ ประเทศผู้หญิงมักจะได้รับการกล่าวถึงน้อยกว่าที่ควรและถูกเหมารวม สัดส่วนของผู้หญิงในเนื้อหาและภาพของหนังสือแบบเรียนภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษามีร้อยละ 44 ในประเทศอินโดนีเซีย ร้อยละ 37 ในบังคลาเทศ และ ร้อยละ 24 ในจังหวัดปันจาบ ประเทศปากีสถาน ผู้หญิงอยู่ในอาชีพที่มีเกียรติน้อยกว่าและถูกมองว่าเป็นคนเก็บตัว

การประเมินที่มีคุณภาพเป็นส่วนสำคัญของระบบการศึกษาแบบครอบคลุม การประเมินมักจะทำอย่างแคบเกินไป เช่น กำหนดการรับนักเรียนเข้าในโรงเรียนบางแห่ง หรือการจัดสรรที่เรียนในสายการเรียนเฉพาะ และสื่อถึงพันธกิจในการสร้างความครอบคลุมของรัฐบาลที่ขัดแย้งกัน การประเมินเพื่อวัดความรู้รวบยอดระหว่างประเทศขนาดใหญ่มีแนวโน้มที่จะตัดนักเรียนพิการหรือมีความลำบากในการเรียนรู้ออก การประเมินควรจะมุ่งเน้นที่ภาระงานของนักเรียนว่าจัดการแก้ปัญหาอย่างไร สิ่งใดมีความยุ่งยากและจะปรับสิ่งใดเพื่อให้สามารถทำให้สำเร็จลุล่วง การเปลี่ยนจากการประเมินเพื่อวัดความรู้รวบยอดเมื่อครบรอบวงจรการศึกษาไปสู่การประเมินเพื่อปรับปรุงตลอดช่วงเวลาการศึกษาจะทำให้การประเมินเหมาะสมสำหรับวัตถุประสงค์ของการศึกษาแบบครอบคลุม การปรับเงื่อนไขเพื่ออำนวยความสะดวกในการทดสอบเป็นสิ่งจำเป็น แต่จะมีข้อสงสัยเรื่องความน่าเชื่อถือเนื่องจากเป็นการทำให้นักเรียนเข้าได้กับแบบการประเมิน สิ่งที่ควรเน้นคือการประเมินสามารถสนับสนุนการเรียนรู้ของนักเรียนซึ่งมีความบกพร่อง ในประเทศอนุภูมิภาคซาฮาราในแอฟริกา 7 ประเทศ ไม่มีครูที่มีความรู้พื้นฐานด้านการประเมินนักเรียนเลย

ปัจจัยหลายอย่างต้องสอดคล้องกันเพื่อการปฏิรูปหลักสูตร หนังสือแบบเรียน และการประเมินที่ครอบคลุม ต้องมีการพัฒนาศักยภาพเพื่อให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องสามารถทำงานร่วมกันและคิดในเชิงยุทธศาสตร์ได้ และต้องมีความร่วมมือเพื่อให้ทุกภาคส่วนร่วมเป็นเจ้าของกระบวนการและทำงานเพื่อบรรลุวัตถุประสงค์เดียวกัน การทำให้หลักสูตร หนังสือแบบเรียน และการประเมินซึ่งครอบคลุมทุกคนประสบผลสำเร็จจะต้องมีกระบวนการซึ่งทุกคนมีส่วนร่วม ตั้งแต่การกำหนดรูปแบบ การพัฒนา และการนำไปใช้จริง

ครูและบุคลากรสนับสนุนด้านการศึกษา

ในการศึกษาแบบครอบคลุม ครูทุกคนควรเตรียมพร้อมที่จะสอนนักเรียนทุกคน ความครอบคลุมจะไม่บรรลุผลนอกจากว่าครูจะเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง โดยมีค่านิยม ความรู้ และทัศนคติที่จะเอื้อให้นักเรียนทุกคนประสบผลสำเร็จ บ่อยครั้งที่ทัศนคติของครูมักจะผสมผสานพันธกิจเข้ากับหลักการของความครอบคลุม โดยครูยังไม่มั่นใจในความพร้อมของตนเองและความพร้อมของระบบที่จะสนับสนุน ครูอาจไม่มีภูมิต้านทานต่อความลำเอียงและการเหมารวมทางสังคม ในการสอนที่ครอบคลุมครูจะต้องยอมรับ

ความหลากหลายและตระหนักว่านักเรียนทุกคนเรียนรู้โดยการเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนรู้ในห้องเรียนกับประสบการณ์ในชีวิตจริง ในขณะที่การศึกษาของครูและโอกาสการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีการกำหนดรูปแบบมาในลักษณะนั้น มุมมองที่มีต่อนักเรียนว่าบกพร่อง ไม่สามารถที่จะเรียนรู้ได้ หรือไม่มีความสามารถ อาจทำให้ครูมองไม่เห็นว่าความสามารถในการเรียนรู้ของนักเรียนแต่ละคนนั้นเปิดกว้าง

ความไม่พร้อมในการสอนแบบครอบคลุมอาจเป็นผลมาจากความแตกต่างเรื่องความรู้ในการสอน ในการสำรวจระหว่างประเทศเรื่องการสอนและการเรียนรู้ ปี 2018 ประมาณร้อยละ 25 ของครูรายงานว่ามีความต้องการพัฒนาวิชาชีพในการสอนนักเรียนซึ่งมีความต้องการพิเศษอย่างมาก ในประเทศซึ่งใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นหลักในอนุภูมิภาคซาฮาราของแอฟริกา 10 ประเทศพบว่าร้อยละ 8 ของครูชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 และ 6 ได้รับการอบรมระหว่างประจำการเรื่องการศึกษาที่ครอบคลุม การเปลี่ยนแปลงสิ่งที่เคยทำมา เช่น การเตรียมครูหลายประเภทสำหรับนักเรียนหลายประเภทในสภาพแวดล้อมซึ่งแยกเฉพาะเป็นสิ่งจำเป็น การที่ครูจะมีคุณภาพดีได้นั้นการศึกษาของครูจะต้องครอบคลุมการสอนหลากหลายด้านสำหรับนักเรียนทุกคน ตั้งแต่เทคนิคการสอนและการจัดการห้องเรียน ไปจนถึงคณะสหวิชาชีพ และวิธีการประเมินการเรียนรู้ และควรมีการติดตามช่วยเหลือให้ครูสามารถนำทักษะใหม่ ๆ ไปใช้ในห้องเรียนได้ นโยบายการศึกษาแบบครอบคลุมในจังหวัดนิวบรันสวิกของประเทศแคนาดามีการให้โอกาสในการอบรมแก่ครูเพื่อสนับสนุนนักเรียนออทิสติก

ครูต้องการสภาพแวดล้อมในการทำงานและการสนับสนุนที่เหมาะสมในการปรับการสอนให้เข้ากับความต้องการของนักเรียน ครูในประเทศกัมพูชาตั้งคำถามถึงความเป็นไปได้ในการใช้วิธีการสอนแบบนักเรียนเป็นศูนย์กลางในบริบทที่ห้องเรียนมีนักเรียนจำนวนมาก ทรัพยากรสำหรับการสอนขาดแคลน และหลักสูตรซึ่งกำหนดเป้าหมายไว้สูงมาก การสอนให้เข้ากับข้อกำหนดด้านเนื้อหาที่เป็นมาตรฐานสำหรับการประเมินการเรียนรู้อาจทำให้ครูปรับวิธีการสอนได้ยาก ความร่วมมือระหว่างครูต่างโรงเรียนจะช่วยในการรับมือความท้าทายเรื่องความหลากหลาย โดยเฉพาะในระบบซึ่งกำลังเปลี่ยนผ่านจากการแบ่งแยกไปสู่ความครอบคลุม บางครั้งความร่วมมือนั้นยังไม่มีแม้กระทั่งจากครูในโรงเรียนเดียวกัน ครูไม่กี่คนในห้องเรียนกระแสหลักในประเทศศรีลังกาทำงานร่วมกันกับเพื่อนครูในหน่วยงานความต้องการพิเศษ

การเพิ่มจำนวนบุคลากรสนับสนุนช่วยในการนำนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าสู่การศึกษาปกติ แต่การจัดสรรในทั่วโลกยังขาดแคลน ผู้ตอบคำถามในการสำรวจของสหภาพครูรายงานว่าบุคลากรสนับสนุนขาดแคลนในอย่างน้อยร้อยละ 15 ของประเทศทั้งหมด ผู้ช่วยในการเรียนหรือการสอนในห้องเรียนสามารถเป็นประโยชน์อย่างยิ่ง แต่ในขณะที่บทบาทของบุคลากรเหล่านี้คือการสนับสนุนงานของครู พวกเขากลับอยู่ในสถานะที่ถูกเรียกร้องมากกว่านั้น ความคาดหวังด้านวิชาชีพที่เพิ่มขึ้นในขณะที่มักจะมีการพัฒนาวิชาชีพในระดับต่ำนำไปสู่การเรียนรู้ซึ่งมีคุณภาพต่ำ การกระทบต่อปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนนักเรียน การเข้าถึงการสอนที่มีคุณภาพลดลง และการตีตรา การที่นักเรียนพิการในประเทศออสเตรเลียเข้าไม่ถึงครูซึ่งมีคุณภาพส่วนหนึ่งเป็นเพราะระบบซึ่งพึ่งพาบุคลากรสนับสนุนซึ่งไม่มีคุณภาพมากเกินไป

ความหลากหลายของครูมักจะตามหลังความหลากหลายของประชากร บางครั้งสิ่งนี้เป็นผลมาจากปัญหาเชิงโครงสร้างที่กีดกันไม่ให้สมาชิกของกลุ่มชายขอบได้มาซึ่งคุณวุฒิ สอนในโรงเรียนเมื่อมีคุณสมบัติแล้ว และยังคงอยู่ในอาชีพต่อไป ระบบควรเห็นคุณค่าว่าครูเหล่านี้สามารถสนับสนุนให้เกิดการรวมเป็นส่วนหนึ่งโดยการให้ความเข้าใจอย่างถ่องแท้และเป็นต้นแบบสำหรับนักเรียนทุกคน สัดส่วนของครูจากวรรณะที่ถูกกำหนดในประเทศอินเดีย ซึ่งประกอบเป็นร้อยละ 16 ของประชากรของประเทศ เพิ่มขึ้นจากร้อยละ 9 เป็น ร้อยละ 13 ระหว่างปี 2005 และ 2013

โรงเรียน

ความครอบคลุมในการศึกษาต้องมีโรงเรียนซึ่งรวมทุกคนเป็นส่วนหนึ่ง ลักษณะพื้นฐานซึ่งมีร่วมกันในโรงเรียน เช่น ค่านิยมและความเชื่อที่ชัดเจนและโดยนัย หรือความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ซึ่งเป็นสิ่งกำหนดบรรยากาศในโรงเรียน มีความเชื่อมโยงกับพัฒนาการด้านสังคมและอารมณ์และสวัสดิภาพของนักเรียน สัดส่วนของนักเรียนในกลุ่มประเทศ OECD ซึ่งรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งในโรงเรียนลดลงจากร้อยละ 82 ในปี 2003 เป็นร้อยละ 73 ในปี 2015 เนื่องจากสัดส่วนของนักเรียนที่มีภูมิหลังเกี่ยวกับการย้ายถิ่นฐานเข้าประเทศที่เพิ่มขึ้น และระดับความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มคนท้องถิ่นที่ลดลง

ผู้อำนวยการโรงเรียนสามารถกระตุ้นให้เกิดการมีวิสัยทัศน์ร่วมกันในเรื่องความครอบคลุม ผู้อำนวยการสามารถแนะแนวทางการสอนที่ครอบคลุมและวางแผนกิจกรรมพัฒนาวิชาชีพ การทำการศึกษาระหว่างประเทศเกี่ยวกับครูซึ่งสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนกระแสหลักพบว่าครูซึ่งได้รับการแนะแนวด้านวิชาการรายงานว่ามีความต้องการการพัฒนาวิชาชีพน้อยกว่า ในขณะที่ภาระงานของผู้อำนวยการมีความซับซ้อนเพิ่มขึ้น เกือบ 1 ใน 5 (และเพิ่มขึ้นเป็นครึ่งหนึ่งในประเทศโครเอเชีย)

ไม่ได้รับการฝึกอบรมเรื่องภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษา ในระบบการศึกษา 47 แห่งพบว่าร้อยละ 15 ของผู้อำนวยการโรงเรียน (ซึ่งเพิ่มขึ้นเป็นมากกว่าร้อยละ 60 ในประเทศเวียดนาม) มีความต้องการการพัฒนาวิชาชีพด้านการสนับสนุนความเสมอภาคและความหลากหลาย

การรังแกและความรุนแรงในโรงเรียนทำให้เกิดการกีดกัน หนึ่งในสามของนักเรียนอายุ 11 ถึง 15 ปีถูกรังแกในโรงเรียน นักเรียนที่ถูกมองว่าแตกต่างไปจากบรรทัดฐานของสังคมหรืออุดมคติมีแนวโน้มที่จะตกเป็นเหยื่อมากที่สุด ซึ่งรวมถึงชนกลุ่มน้อยทางเพศ ชาติพันธุ์ และศาสนา กลุ่มยากจน และกลุ่มที่มีความต้องการพิเศษ นักเรียนเลสเบียน เกย์ รักร่วมสองเพศ ข้ามเพศ และเพศกำกวมในประเทศนิวซีแลนด์มีแนวโน้มที่จะถูกรังแกมากกว่าถึงสามเท่า ร้อยละ 84 ของเด็กพิการในประเทศยูกันดามีประสบการณ์เกี่ยวกับความรุนแรงจากเพื่อนหรือเจ้าหน้าที่เมื่อเทียบกับร้อยละ 53 ของเด็กซึ่งไม่พิการ วิธีปฏิบัติในการจัดการห้องเรียน การให้คำแนะนำ และนโยบายควรกำหนดความรับผิดชอบของเจ้าหน้าที่และวิธีการป้องกันและแก้ไขปัญหาการรังแกและความรุนแรง วิธีการลงโทษไม่ควรกระทบต่อการช่วยเหลือนักเรียนและการสร้างบรรยากาศซึ่งมีความเคารพต่อกัน

โรงเรียนต้องปลอดภัยและเข้าถึงได้ การเดินทางมาโรงเรียน การออกแบบอาคาร และอุปกรณ์ด้านสุขอนามัยมักจะไม่เป็นไปตามหลักการด้านการเข้าถึง การยอมรับ และการปรับตัว นักเรียนหญิงมากกว่าหนึ่งในสี่ใน 11 ประเทศในแอฟริกา เอเชีย และลาตินอเมริการายงานว่าไม่เคยหรือแทบไม่เคยรู้สึกว่าปลอดภัยระหว่างเดินทางมาหรือกลับจากโรงเรียน ไม่มีโรงเรียนไหนในประเทศบุรุนดี ไนเจอร์ และซามัวที่มี “สิ่งปลูกสร้างและเครื่องมือที่ปรับเพื่อนักเรียนพิการ” มีโรงเรียนประถมศึกษาจำนวนร้อยละ 15 และโรงเรียนมัธยมศึกษาจำนวนร้อยละ 21 ในประเทศสโลวะเกียที่ได้มาตรฐานนั้น หลักฐานที่น่าเชื่อถือและสามารถเปรียบเทียบกันได้ยังคงหาได้ยากเนื่องจากแต่ละประเทศมีมาตรฐานซึ่งแตกต่างกัน และโรงเรียนไม่ได้บรรลุมาตรฐานนั้นในทุกองค์ประกอบ นอกจากนี้ศักยภาพในการติดตามยังด้อย และข้อมูลไม่ได้รับการตรวจสอบอย่างเป็นอิสระ

ระบบโครงสร้างพื้นฐานที่เข้าถึงได้มักจะไม่ได้สนับสนุนทุกคน อนุสัญญาว่าด้วยสิทธิคนพิการมีการเรียกร้องให้มีการออกแบบเพื่อเพิ่มการใช้งานและตอบสนองต่อความต้องการของทุกคน โดยไม่ขึ้นกับอายุ ขนาด หรือความสามารถ การสร้างสิ่งอำนวยความสะดวกที่เข้าถึงได้อย่างเต็มที่ตั้งแต่ระยะเริ่มแรกจะเพิ่มค่าใช้จ่ายร้อยละ 1 เมื่อเทียบกับการเพิ่มขึ้นร้อยละ 5 หรือมากกว่าหากทำหลังจากการก่อสร้างเสร็จสิ้นแล้ว โครงการช่วยเหลือต่างๆช่วยเผยแพร่หลักการการออกแบบสำหรับทุกคน โรงเรียนในประเทศอินโดนีเซียซึ่งสร้างโดยการสนับสนุนจากออสเตรเลียมีห้องน้ำ ราวจับ และทางลาดที่เข้าถึงได้ และรัฐบาลได้ใช้มาตรการนี้กับโรงเรียนใหม่ทุกแห่ง

เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวกสามารถทำให้เกิดการมีส่วนร่วมหรือการไม่มีความสำคัญ อุปกรณ์อำนวยความสะดวกหมายถึงเทคโนโลยีการรับข้อมูลเข้า (แป้นพิมพ์และปุ่มควบคุมการนำข้อมูลเข้าคอมพิวเตอร์ที่มีการปรับ การนำข้อมูลเข้าด้วยการใช้เสียงซอฟท์แวร์ที่เปลี่ยนเสียงพูดเป็นข้อความ) และเทคโนโลยีการส่งข้อมูลออก (โปรแกรมการอ่านออกเสียงบนหน้าจอและเครื่องขยาย เครื่องพิมพ์สามมิติ เครื่องมือจดบันทึกอักษรเบรลล์) ระบบการสื่อสารทางเลือกอื่นมาแทนที่การใช้เสียงพูด ระบบอำนวยความสะดวกในการฟังมีการปรับปรุงความชัดเจนของเสียงให้ดีขึ้นและลดเสียงรบกวน เทคโนโลยีนี้ทำให้อัตราการเรียนจบ การเคารพในตนเอง และการมองโลกในแง่ดีเพิ่มสูงขึ้น แต่มักไม่ค่อยมีให้บริการเนื่องจากขาดแคลนทรัพยากร หรือไม่ได้ใช้อย่างมีประสิทธิภาพเนื่องจากครูไม่มีความรู้ในการใช้งาน

นักเรียน ผู้ปกครอง และชุมชน

ต้องนำประสบการณ์ของนักเรียนชายขอบมาพิจารณา การบันทึกมุมมองของนักเรียนด้อยโอกาสโดยไม่เป็นการแบ่งแยกพวกเขาเป็นเรื่องยาก ความครอบคลุมซึ่งพวกเขาต้องการขึ้นอยู่กับระดับความเปราะบาง ประเภทโรงเรียนที่เรียน ประสบการณ์ในโรงเรียนประเภทต่าง ๆ และระดับและความระมัดระวังในการสนับสนุนที่เฉพาะเจาะจง นักเรียนที่เปราะบางในโรงเรียนกระแสหลักอาจยินดีต่อสภาพแวดล้อมที่แยกเฉพาะเนื่องจากได้รับความสนใจมากขึ้นและมีเสียงรบกวนน้อยลง การจับคู่นักเรียนกับเพื่อนซึ่งมีความพิการสามารถเพิ่มการยอมรับและความเห็นอกเห็นใจแม้ว่าจะไม่ได้รับประกันว่าจะมีความครอบคลุมภายนอกโรงเรียน

ประชากรส่วนใหญ่มีแนวโน้มที่จะเหมารวมนักเรียนชนกลุ่มน้อยหรือกลุ่มชายขอบ ทัศนคติด้านลบนำไปสู่การยอมรับที่น้อย การแยกตัว และการกลั่นแกล้งรังแก ผู้อพยพชาวซีเรียในประเทศตุรกีรู้สึกว่าการเหมารวมทางลบนำไปสู่ความหดหู่ การตีตราและการทำให้แปลกแยกในโรงเรียน การเหมารวมอาจทำให้ความคาดหวังของนักเรียนและการเคารพตนเองลดลง เด็กหญิงในประเทศสวิตเซอร์แลนด์มองว่าตนเองไม่เหมาะกับวิชาวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี วิศวกรรมศาสตร์ และคณิตศาสตร์เท่าเด็กชายจึงทำให้หมดกำลังใจที่จะศึกษาต่อในสาขาวิชาเหล่านี้ ครูอาจสามารถต่อสู้กับการเลือกปฏิบัติในการศึกษาได้หรืออาจทำให้ยังคงอยู่ต่อไป ครูสอนคณิตศาสตร์ในนครเซาเปาลู ประเทศบราซิลมีแนวโน้มที่จะให้นักเรียนผิวขาวสอบผ่านมากกว่าเพื่อนร่วมชั้นผิวดำ

ซึ่งมีความสามารถเท่ากันและมีพฤติกรรมที่ดี ครูในประเทศจีนมีแนวความคิดที่ชื่นชอบนักเรียนผู้อพยพจากชนบทน้อยกว่าเพื่อนนักเรียนที่มาจากเขตเมือง

ผู้ปกครองทั้งผลักดันและต่อต้านการศึกษาแบบครอบคลุม ผู้ปกครองอาจมีความเชื่อในเชิงเลือกปฏิบัติเกี่ยวกับเพศสภาพ ชาติพันธุ์ เชื้อชาติ ศาสนา หรือความพิการ ผู้ปกครองร้อยละ 15 ในประเทศเยอรมนี และร้อยละ 59 ในฮ่องกง ประเทศจีน กลัวว่าเด็กพิการจะรบกวนการเรียนรู้ของเด็กคนอื่น ๆ หากมีทางเลือกผู้ปกครองอยากส่งลูกซึ่งเปราะบางไปโรงเรียนที่สามารถดูแลสวัสดิภาพของพวกเขาได้ ผู้ปกครองต้องเชื่อมั่นว่าโรงเรียนกระแสหลักจะตอบสนองความต้องการของลูก เมื่อการศึกษามีความท้าทายมากขึ้นตามวัยผู้ปกครองของเด็กออทิสติกอาจต้องมองหาโรงเรียนซึ่งตอบสนองความต้องการได้ดีกว่า นักเรียนในโรงเรียนพิเศษในรัฐควีนสแลนด์ประเทศออสเตรเลียร้อยละ 37 ย้ายมาจากโรงเรียนปกติ

ทางเลือกเรื่องโรงเรียนของผู้ปกครองมีผลต่อความครอบคลุมและการแบ่งแยก ครอบครัวซึ่งมีทางเลือกอาจหลีกเลี่ยงโรงเรียนด้อยโอกาสในท้องถิ่น สัดส่วนของนักเรียนผู้ลี้ภัยในหลายเมืองในประเทศเดนมาร์กที่เพิ่มขึ้น 7 จุดร้อยละ มีความเชื่อมโยงกับสัดส่วนของนักเรียนท้องถิ่นที่เข้าเรียนในโรงเรียนเอกชนเพิ่มขึ้น 1 จุดร้อยละ ผู้ปกครองส่วนใหญ่ในประเทศเลบานอนนิยมโรงเรียนเอกชนตามแนวนิกายทางศาสนา โรงเรียนเอกชนในประเทศมาเลเซียซึ่งจัดระบบด้วยชาติพันธุ์และแบ่งแยกด้วยคุณภาพมีส่วนทำให้เกิดการแบ่งชนชั้นทางสังคมแม้รัฐบาลจะมีมาตรการหยุดการแบ่งแยกโรงเรียน แม้การศึกษากระแสหลักเพื่อการรวมเป็นส่วนหนึ่งแบบทางไกลและออนไลน์จะมีความเป็นไปได้ แต่ความพึงพอใจของผู้ปกครองในการแบ่งแยกตนเองด้วยการศึกษาซึ่งจัดโดยครอบครัวก็เป็นการทดสอบข้อจำกัดของการศึกษาแบบครอบคลุม

ผู้ปกครองของเด็กซึ่งมีความพิการมักพบว่าตนอยู่ในสถานการณ์ที่เป็นทุกข์ ผู้ปกครองต้องการการสนับสนุนการวินิจฉัย และการจัดการการนอนหลับ พฤติกรรม การพยาบาล ความสะดวกสบาย และการดูแลตั้งแต่ระยะเริ่มแรก โครงการการช่วยเหลือตั้งแต่ระยะเริ่มแรกสามารถช่วยให้พวกเขาเกิดความมั่นใจ ใช้บริการสนับสนุนอื่น ๆ และส่งลูกเข้าเรียนในโรงเรียนภาคปกติ โครงการสนับสนุนร่วมกันสามารถสร้างความเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกัน ความมั่นใจ และให้ข้อมูล ผู้ปกครองซึ่งมีความพิการมีแนวโน้มที่จะยากจนมีการศึกษาน้อย และเผชิญอุปสรรคในการไปโรงเรียนหรือทำงานร่วมกับครู เด็กซึ่งมีผู้ปกครองพิการในประเทศเวียดนามมีอัตราการเข้าเรียนต่ำกว่าเด็กทั่วไปร้อยละ 16

ภาคประชาสังคมมีการผลักดันและเฝ้าติดตามเรื่องสิทธิทางการศึกษาแบบครอบคลุม องค์กรสำหรับผู้พิการ องค์กรของผู้พิการ สมาคมผู้ปกครองระดับพื้นฐาน และองค์กรนอกภาครัฐระหว่างประเทศซึ่งมีบทบาทด้านการพัฒนาและการศึกษา มีการติดตามความก้าวหน้าพันธกิจของรัฐบาล รณรงค์เพื่อการบรรลุเป้าหมายด้านสิทธิ และป้องกันการละเมิดสิทธิทางการศึกษาแบบครอบคลุม การรณรงค์ขององค์กรนอกภาครัฐในประเทศแอลเบเนียส่งผลให้เกิดกรอบด้านกฎหมายและงบประมาณเพื่อการขยายการศึกษาแบบครอบคลุมไปทั่วประเทศภายในปี 2025

กลุ่มภาคประชาสังคมให้บริการการศึกษาผ่านการทำสัญญากับรัฐบาลหรือด้วยการริเริ่มเอง บริการเหล่านี้อาจสนับสนุนกลุ่มที่รัฐเข้าไม่ถึง (เช่น เด็กข้างถนน) หรือเป็นทางเลือกนอกเหนือจากบริการภาครัฐ นโยบายการศึกษาแบบครอบคลุมของประเทศกานาใช้องค์กรนอกภาครัฐในการระดมทรัพยากร ผลักดันให้มีการสนับสนุนเงินทุนมากขึ้น มีส่วนในการพัฒนาระบบโครงสร้างพื้นฐานและร่วมในการติดตามและประเมินผล รัฐบาลประเทศอัฟกานิสถานสนับสนุนการศึกษาโดยมีชุมชนเป็นหลัก ซึ่งต้องพึ่งพาคนท้องถิ่น อย่างไรก็ตาม โรงเรียนซึ่งตั้งโดยองค์กรนอกภาครัฐสำหรับกลุ่มเฉพาะอาจส่งเสริมให้เกิดการแบ่งแยกมากกว่าความครอบคลุมในการศึกษา โรงเรียนเหล่านี้ควรสอดคล้องกับนโยบายและไม่ให้บริการซ้ำซ้อน หรือแข่งขันเพื่อเงินทุนสนับสนุนซึ่งมีจำกัด

ข้อเสนอแนะ

ทั้งหมดหมายถึงทุกคน: ความหลากหลายของผู้เรียนเป็นจุดแข็งซึ่งน่ายินดี

โลกมีพันธกิจเพื่อการศึกษาที่ครอบคลุม ซึ่งไม่ใช่ด้วยเหตุบังเอิญ แต่เป็นเพราะนี่คือพื้นฐานของระบบการศึกษาที่มีคุณภาพ ซึ่งทำให้เด็ก เยาวชน และผู้ใหญ่เรียนรู้และบรรลุศักยภาพของตน ปัจจัยต่าง ๆ เช่น เพศสภาพ อายุ สถานที่ ความยากจน ความพิการ ชาติพันธุ์ การเป็นชนพื้นเมือง ภาษา ศาสนา สถานการณ์โยกย้ายถิ่นหรือการพลัดถิ่น เพศวิถีหรือการแสดงออกซึ่งอัตลักษณ์ทางเพศ การกักขัง ความเชื่อ และทัศนคติ ไม่ควรเป็นเหตุในการเลือกปฏิบัติในการมีส่วนร่วมและมีประสบการณ์ในการศึกษาต่อผู้ใด สิ่งสำคัญประการแรกคือ ต้องมองว่าความหลากหลายของผู้เรียนไม่ใช่ปัญหา หากแต่เป็นโอกาส ความครอบคลุมจะไม่ประสบความสำเร็จหากมองว่าเป็นความยุ่งยาก หรือหากผู้คนมีความเชื่อว่าระดับความสามารถของผู้เรียนนั้นไม่เปลี่ยนแปลง ระบบการศึกษาต้องตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนทุกคน

ข้อเสนอแนะดังต่อไปนี้ได้พิจารณาถึงอุปสรรคซึ่งฝังรากลึก และขอบเขตของประเด็นที่เกี่ยวข้องกับความครอบคลุมที่กว้าง ซึ่งคุกคามโอกาสการบรรลุเป้าหมายปี 2030 ของโลก

1 สร้างความเข้าใจเรื่องการศึกษาแบบครอบคลุมเพิ่มขึ้น: ควรครอบคลุมผู้เรียนทุกคนโดยไม่คำนึงถึงอัตลักษณ์ ภูมิหลัง หรือความสามารถ

แม้สิทธิเพื่อการศึกษาแบบครอบคลุมจะครอบคลุมถึงผู้เรียนทุกคน รัฐบาลของหลายประเทศยังคงต้องอิงกฎหมาย นโยบาย และวิธีปฏิบัติตามหลักการนี้ ระบบการศึกษาซึ่งยอมรับความหลากหลายและเชื่อว่าบุคคลทุกคนเพิ่มคุณค่า มีศักยภาพ และควรได้รับการปฏิบัติอย่างมีเกียรติและศักดิ์ศรี จะเอื้อให้ทุกคนได้เรียนรู้ไม่เฉพาะในสิ่งพื้นฐาน แต่เรียนรู้ทักษะที่หลากหลายเพื่อสร้างสังคมที่มีความยั่งยืนของโลก ซึ่งไม่ได้หมายถึงการตั้งแผนกการศึกษาซึ่งทุกคนมีส่วนร่วม หากเป็นการไม่เลือกปฏิบัติต่อผู้ใด ไม่ปฏิเสธผู้ใด อำนวยความสะดวกอย่างเหมาะสมเพื่อสนองความต้องการที่หลากหลาย และมุ่งสู่ความเท่าเทียมทางเพศสภาพ การช่วยเหลือควรสอดคล้องกันตั้งแต่ปฐมวัยจนถึงวัยผู้ใหญ่เพื่ออำนวยให้เกิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต ดังนั้นการเตรียมแผนภาคการศึกษาจึงควรมีมุมมองของความครอบคลุม

2 มุ่งเป้าหมายการสนับสนุนการเงินไปยังผู้ถูกทิ้งไว้เบื้องหลัง: ความครอบคลุมยังไม่เกิดขึ้นหากผู้คนนับล้านคนยังไม่สามารถเข้าถึงการศึกษา

เมื่อมีเครื่องมือทางกฎหมายในการรับมือกับอุปสรรคด้านการเข้าถึง เช่น แรงงานเด็ก การแต่งงานในวัยเด็ก และการตั้งครรภ์ของวัยรุ่นแล้ว รัฐบาลจะต้องมีวิธีการคู่ขนานซึ่งจัดสรรเงินสนับสนุนทั่วไปเพื่อสร้างสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้สำหรับผู้เรียนทุกคน และจัดสรรเงินสนับสนุนแบบมุ่งเป้าหมายเพื่อติดตามผู้ที่อยู่ล้าหลังที่สุดให้เร็วที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ เมื่อเข้าถึงโรงเรียนแล้วการช่วยเหลือตั้งแต่ระยะเริ่มแรกจะสามารถลดผลกระทบต่อความก้าวหน้าและการเรียนที่อาจเกิดขึ้นจากความพิการได้เป็นอย่างมาก

3 ใช้ความชำนาญและทรัพยากรร่วมกัน: เป็นทางเดียวที่จะทำให้การเปลี่ยนแปลงไปสู่ความครอบคลุมมีความยั่งยืน

การบรรลุเป้าหมายความครอบคลุมเป็นความท้าทายในการบริหารจัดการ เนื่องจากทรัพยากรบุคคลและทรัพยากรอื่น ๆ เพื่อตอบสนองความหลากหลายมีจำกัด ที่ผ่านมาทรัพยากรเหล่านี้กระจุกอยู่เฉพาะบางที่เนื่องจากการให้บริการแบบแบ่งแยกและได้รับการจัดสรรอย่างไม่เท่าเทียม จึงจำเป็นต้องมีกลไกและสิ่งจูงใจในการเคลื่อนย้ายทรัพยากรอย่างยืดหยุ่นเพื่อให้ผู้เชี่ยวชาญซึ่งมีความชำนาญสนับสนุนทั้งโรงเรียนกระแสหลักและรูปแบบการศึกษานอกโรงเรียน

4 มีการปรึกษาหารือกับชุมชนและผู้ปกครองอย่างมีความหมาย: ความครอบคลุมไม่สามารถบังคับให้เกิดขึ้นได้จากด้านบน

ในการกำหนดนโยบายการศึกษาแบบครอบคลุมรัฐบาลควรเปิดพื้นที่ให้ชุมชนออกความเห็นถึงสิ่งที่ต้องการได้อย่างเท่าเทียม โรงเรียนควรมีปฏิสัมพันธ์ทั้งในและนอกโรงเรียนในการกำหนดและการนำวิธีการปฏิบัติของโรงเรียนมาใช้มากขึ้น โดยผ่านสมาคมผู้ปกครองหรือระบบการจับคู่นักเรียน มุมมองของทุกคนควรได้รับการพิจารณา

5 สร้างความมั่นใจว่าแผนก ภาค และลำดับชั้นของภาครัฐมีการร่วมมือระหว่างกัน: ความครอบคลุมในการศึกษาเป็นหน่วยย่อยของความครอบคลุมทางสังคม

กระทรวงต่าง ๆ ซึ่งมีความรับผิดชอบด้านการบริหารจัดการการศึกษาแบบครอบคลุมจะต้องทำงานร่วมกันเพื่อค้นหาความต้องการ แลกเปลี่ยนข้อมูล และกำหนดรูปแบบโครงการ รัฐบาลกลางต้องสร้างความมั่นใจว่ามีทรัพยากรบุคคลและทรัพยากรการเงินเพื่อสนับสนุนรัฐบาลท้องถิ่นในการปฏิบัติภารกิจด้านการศึกษาแบบครอบคลุมซึ่งกำหนดอย่างชัดเจนจนลุล่วง

6 มีพื้นที่ให้ผู้มีบทบาทนอกภาครัฐในการร้องถามและเติมส่วนที่ขาด: แต่ต้องแน่ใจว่าเป็นการทำงานเพื่อเป้าหมายการสร้างความครอบคลุม

รัฐบาลต้องเป็นผู้นำและมีการสนทนาแลกเปลี่ยนกับองค์กรนอกภาครัฐเพื่อสร้างความมั่นใจว่าการให้บริการทางการศึกษาจะนำไปสู่ความครอบคลุม ได้มาตรฐาน และสอดคล้องกับนโยบายของชาติ รัฐบาลควรสร้างเงื่อนไขให้องค์กรนอกภาครัฐสามารถติดตามการบรรลุพันธกิจของรัฐบาล และปกป้องผู้ถูกกีดกันจากการศึกษา

7 นำใช้การออกแบบเพื่อทุกคน: สร้างความมั่นใจว่าระบบความครอบคลุมจะทำให้ผู้เรียนทุกคนบรรลุศักยภาพของตน

เด็กทุกคนควรเรียนรู้จากหลักสูตรเดียวกันซึ่งยืดหยุ่น มีความหมาย และเข้าถึงได้ และเป็นหลักสูตรซึ่งตระหนักถึงความหลากหลายและตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนที่แตกต่างกัน ภาษาพูดและภาษามือและภาพประกอบในหนังสือแบบเรียนควรทำให้ทุกคนมีตัวตนและขจัดการเหมารวมออกไป การประเมินผลควรเป็นแบบการประเมินเพื่อปรับปรุง และให้นักเรียนแสดงการเรียนรู้ได้หลากหลายรูปแบบ โครงสร้างพื้นฐานของโรงเรียนไม่ควรกีดกันใคร และควรมีการนำเทคโนโลยีซึ่งมีศักยภาพสูงมาใช้ประโยชน์

8 เตรียมพร้อม สร้างพลัง และสร้างแรงบันดาลใจให้กับผู้ทำงานด้านการศึกษา: ครูทุกคนควรมีความพร้อมในการสอนนักเรียนทุกคน

วิธีการสอนแบบครอบคลุมไม่ควรเป็นหัวข้อเฉพาะสำหรับผู้เชี่ยวชาญ แต่ควรเป็นองค์ประกอบหลักของการศึกษาของครู ไม่ว่าจะเป็นการศึกษาตั้งแต่เริ่มแรกหรือเป็นการพัฒนาวิชาชีพ โดยเน้นการแก้ไขมุมมองที่ว่านักเรียนบางคนบกพร่องและไม่สามารถเรียนรู้ได้ ผู้อำนวยการโรงเรียนควรเตรียมพร้อมในการนำข้อตกลงพื้นฐานของโรงเรียนที่มีร่วมกันไปปฏิบัติและสื่อสาร การที่ผู้ทำงานด้านการศึกษามีความหลากหลายเป็นการสนับสนุนความครอบคลุมด้วยเช่นกัน

9 เก็บข้อมูลเกี่ยวกับความครอบคลุมและเพื่อความครอบคลุมด้วยความเอาใจใส่และความเคารพ: หลีกเลี่ยงการตีตรา

กระทรวงศึกษาธิการต้องทำงานร่วมกับกระทรวงอื่น ๆ และหน่วยงานสถิติเพื่อเก็บข้อมูลระดับประชากรให้สอดคล้องกันเพื่อให้เข้าใจระดับความด้อยโอกาสของผู้ด้อยโอกาส ในด้านความพิการการใช้ชุดคำถามสั้นของกลุ่มวอชิงตันและชุดคำถามความพิการของเด็กควรได้รับความสำคัญลำดับต้น ๆ ระบบการบริหารจัดการควรมุ่งเก็บข้อมูลเพื่อการวางแผนการช่วยเหลือและการจัดงบประมาณในการให้บริการทางการศึกษาแบบครอบคลุม รวมทั้งข้อมูลประสบการณ์เรื่องความครอบคลุม อย่างไรก็ตาม การมุ่งเก็บข้อมูลที่ละเอียดและสมบูรณ์ไม่ควรสำคัญไปกว่าการสร้างความมั่นใจว่าไม่มีผู้เรียนคนใดได้รับอันตราย

10 เรียนรู้จากเพื่อน: การเปลี่ยนไปสู่ความครอบคลุมไม่ใช่เรื่องง่าย

ความครอบคลุมแสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงจากการเลือกปฏิบัติและการมีอคติไปสู่อนาคตซึ่งอาจสามารถนำไปปรับใช้กับบริบทและสภาพความเป็นจริงที่หลากหลาย ความเร็วและทิศทางในการเปลี่ยนแปลงนี้ไม่สามารถกำหนดได้ แต่สามารถเรียนรู้ได้จากการแบ่งปันประสบการณ์โดยผ่านเครือข่ายครู การประชุมระดับชาติ และเวทีในระดับภูมิภาคและระดับโลก

เพียร์ (PEER)

เครื่องมือรายงาน GEM ใหม่เพื่อการติดตามกฎหมายและนโยบายด้านการศึกษาของประเทศอย่างเป็นระบบ

เครื่องมือนี้มีจุดประสงค์เพื่ออำนวยความสะดวกในการเรียนรู้แบบเพื่อนช่วยเพื่อนและกระตุ้นให้เกิดการปรึกษาหารือเรื่องนโยบายระดับภูมิภาคเกี่ยวกับประเด็น SDG ข้อที่ 4 ประเทศผู้ใช้งานที่ได้รับอนุญาตสามารถแก้ไขข้อความเพื่อให้เนื้อหาสัมพันธ์กันและทันต่อเวลา และเนื้อหาสามารถดาวน์โหลดได้

การจัดทำครั้งแรกมีการเก็บข้อมูลจากกว่า 160 ประเทศใน 7 ด้าน ซึ่งเกี่ยวข้องกับความครอบคลุมและการศึกษา ได้แก่ คำนิยาม การจัดโครงสร้างโรงเรียน กฎหมายและนโยบาย การคุ้มครองดูแล สภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ ครูและบุคลากรสนับสนุน และการติดตาม แผนที่ข้อมูลผู้ให้บริการซึ่งไม่ใช่ภาครัฐและกรอบกฎหมายสำหรับผู้มีบทบาทซึ่งไม่ใช่ภาครัฐจะได้รับการพัฒนาพร้อมกับรายงาน GEM ปี 2021

education-profiles.org

สโคป (SCOPE)

เครื่องมือรายงาน GEM ใหม่แบบโต้ตอบ เพื่อแลกเปลี่ยนแนวโน้มที่สำคัญสู่ SDG ข้อที่ 4

เครื่องมือนี้ช่วยให้ผู้อ่านรายงาน GEM เข้าถึงข้อมูลตัวชี้วัดการติดตาม SDG ข้อที่ 4 ที่สำคัญเป็นครั้งแรก หัวข้อสำคัญ 5 ด้าน ซึ่งได้แก่ การเข้าถึง ความเสมอภาค การเรียนรู้ คุณภาพ และการเงิน จะประกอบเข้ากันเป็นเรื่องความก้าวหน้าสู่เป้าหมายปี 2030

เครื่องมือนี้มีใน 7 ภาษา และรวมข้อมูลจากหลายแหล่ง โดยเฉพาะสถาบันสถิติของยูเนสโก (UIS) การสร้างภาพแบบโต้ตอบซึ่งใช้ข้อมูลจากรายงาน GEM ฉบับก่อนๆจะทำให้สามารถเปรียบเทียบประเทศต่างๆโดยเทียบเคียงกับค่าเฉลี่ยระดับภูมิภาคและระดับโลก ผู้ใช้งานสามารถสร้างภาพและไฟล์ข้อมูลเพื่อสืบค้นเพิ่มเติม พิมพ์ ดาวน์โหลด แลกเปลี่ยน และใช้งานแบบออนไลน์หรือในการนำเสนอ

education-progress.org

การติดตามการศึกษาในเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน

การพัฒนากรอบการติดตาม SDG ข้อที่ 4 ในปี 2019 กลุ่มหน่วยงานระหว่างประเทศและผู้เชี่ยวชาญ (IAEG) เรื่องตัวชี้วัด SDG ทำการทบทวนกรอบการติดตามและตัวชี้วัดระดับโลก 232 ตัวเป็นครั้งแรก มีการพัฒนาสองประการที่เกี่ยวข้องกับ SDG ข้อที่ 4

ประการที่หนึ่ง IAEG อนุมัติข้อเสนอของ UIS ในการใช้อัตราการเรียนจบเป็นตัวชี้วัดระดับโลกตัวที่สองสำหรับเป้าหมายข้อที่ 4.1 ข้อเสนอเปิดโอกาสให้มีการประมาณตัวชี้วัดโดยใช้แบบจำลองทางสถิติในการแก้ปัญหาที่พบได้ทั่วไปเมื่อใช้การสำรวจครัวเรือน เช่น ความทันต่อเวลา ความผันผวน และแหล่งข้อมูลหลายแหล่ง ดังที่รายงาน GEM เคยเสนอ ผลจากการนำแบบจำลองนี้ไปใช้คือลักษณะที่ปรากฏของเอ็ดดูเคชัน โพรเกรส (Education Progress) ซึ่งเป็นเว็บไซต์ใหม่เพื่อการติดตามแบบออนไลน์ของรายงานที่ผู้ใช้งานสามารถมีปฏิสัมพันธ์กับข้อมูลเพื่อติดตามแนวโน้ม และทำการเปรียบเทียบกับค่าเฉลี่ยระดับประเทศ ระดับภูมิภาค และระดับโลก

ประการที่สอง หลังจากล้มเหลวสองครั้ง IAEG ได้อนุมัติคำเสนอปรับระดับตัวชี้วัดระดับโลกข้อที่ 4.7.1 เรื่องความพยายามของระบบการศึกษาในการนำการพัฒนาที่ยั่งยืนและความเป็นพลเมืองโลกเข้าสู่กระแสหลัก จากสถานะระดับสาม (คือไม่มีวิธีการที่กำหนด) เป็นระดับสอง (คือมีวิธีการที่กำหนด แต่ประเทศไม่ได้ผลิตข้อมูลสม่ำเสมอ) ในขณะที่ตัวชี้วัดแสดงให้เห็นถึงความท้าทายที่สำคัญ ข้อเสนอที่มีการปรับแก้ทำให้ประเทศต้องมีวินัย โดยเฉพาะการต้องมีเอกสารอ้างอิงเพื่อสนับสนุนการตอบคำถามที่เป็นความเห็นส่วนบุคคล

ภายในเดือนมีนาคม ปี 2019 IAEG ได้ปรับระดับตัวชี้วัดระดับโลกข้อที่ 4.2.1 เรื่องการพัฒนาเด็กวัย 3 ถึง 5 ปีจากระดับสามเป็นระดับสอง หลังจากที่ยูนิเซฟซึ่งเป็นหน่วยงานรับผิดชอบตัวชี้วัดนี้มีการส่งแผนการดำเนินงาน ขณะนี้จึงไม่มีตัวชี้วัดระดับโลกของ SDG ข้อที่ 4 อยู่ในระดับสาม ตัวชี้วัดใดซึ่งยังคงอยู่จะถูกลบไปเมื่อ IAEG ทำการทบทวนเสร็จสิ้น ตัวชี้วัดระดับโลก 12 ตัวจะประกอบด้วยตัวชี้วัดเฉพาะอีก 31 ตัว เพื่อเสริมมุมมองเรื่องความก้าวหน้าไปสู่ SDG ข้อที่ 4 จากการเปิดเผยข้อมูลในปี 2019 พบว่า UIS มีการรายงานตัวชี้วัดระดับโลกและตัวชี้วัดเฉพาะทั้งสิ้น 33 ตัวจากทั้งหมด 43 ตัว

การพัฒนาที่สำคัญที่สุดในการประชุมกลุ่มความร่วมมือทางวิชาการ ในเดือนสิงหาคม ปี 2019 ณ กรุงเยเรวาน คือข้อตกลงในการพัฒนาเกณฑ์มาตรฐานสำหรับตัวชี้วัด SDG ข้อที่ 4 จำนวน 7 ตัว เพื่อเป็นเกณฑ์ขั้นต่ำที่ทุกประเทศในภูมิภาคควรบรรลุ ตัวอย่างที่เกี่ยวข้องกับด้านการศึกษามากที่สุดคือกระบวนการกำหนดเกณฑ์มาตรฐานสำหรับตัวชี้วัดด้านการศึกษา 7 ตัวของสหภาพยุโรปเพื่อให้ประเทศต่าง ๆ บรรลุภายในปี 2020 และกำหนดซ้ำเป็นเกณฑ์มาตรฐานที่ต้องบรรลุภายในปี 2030 ข้อเสนอนี้ได้รับการเห็นชอบจากคณะกรรมการอำนวยการสำหรับ SDG ด้านการศึกษา ปี 2030 ซึ่งคณะกรรมการอำนวยการสำหรับ SDG ข้อที่ 4 ระดับภูมิภาคต่าง ๆ จะทบทวนข้อเสนอนี้ในปี 2020

ข้อมูลสำคัญที่ขาดในการติดตาม SDG ข้อที่ 4 แหล่งข้อมูลสามแหล่งเป็นสิ่งสำคัญในการติดตามความก้าวหน้าของตัวชี้วัด SDG ข้อที่ 4

การสำรวจครัวเรือนเป็นพื้นฐานสำหรับตัวชี้วัดด้านการศึกษาแบบแบ่งประเภท เช่น อัตราการเรียนจบแบ่งตามคุณลักษณะของบุคคลในการประมาณตัวชี้วัดระดับโลกข้อที่ 4.5.1 เรื่องดัชนีความเสมอภาค การสำรวจควรทำเป็นประจำโดยคำถามต้องสามารถเปรียบเทียบได้และข้อมูลได้รับการเปิดเผยต่อสาธารณะ ซึ่งเงื่อนไขเหล่านี้มีร้อยละ 59 ของประเทศทั้งหมดที่สามารถบรรลุได้ โดยคิดเป็นร้อยละ 87 ของประชากร แอฟริกาเหนือและเอเชียตะวันตกมีขอบเขตครอบคลุมต่ำที่สุดในด้านประชากร (ร้อยละ 46) และโอเชียเนียมีขอบเขตครอบคลุมต่ำที่สุดในด้านจำนวนประเทศ (ร้อยละ 29)

การประเมินการเรียนรู้เป็นแหล่งข้อมูลสำหรับตัวชี้วัดระดับโลกข้อที่ 4.1.1 หลายประเทศเลือกที่จะรายงานผลจากการเข้าร่วมในการประเมินระดับนานาชาติ แต่ก็มีการใช้ผลจากการประเมินระดับชาติด้วยเช่นกัน ตัวอย่างเช่น ข้อมูลทักษะการอ่านในประเทศจีน (ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น) และอินเดีย (ระดับประถมศึกษา) ฐานข้อมูล UIS แสดงให้เห็นว่าร้อยละ 26 ของประเทศในแอฟริกามีการรายงานทักษะการอ่านในระดับประถมศึกษาช่วงต้นตั้งแต่ปี 2014 ซึ่งนับเป็นร้อยละ 28 ของประชากร แต่ภูมิภาคนี้มีความยุ่งยากอันเนื่องมาจากความล่าช้าอย่างมากในการตีพิมพ์รายงานของประเทศจากการประเมินผลการเรียนรู้โดยองค์กรการติดตามคุณภาพการศึกษาในแอฟริกาตอนใต้และตะวันออกรอบที่สี่ และข้อสงสัยต่อความถูกต้องของผลการประเมิน พันธมิตรด้านข้อมูลระดับโลกซึ่งประสานงานโดย UIS มุ่งหวังที่จะแก้ปัญหาการขาดข้อมูลด้านความช่วยเหลือของผู้ให้ทุนสนับสนุนในการประเมินการเรียนรู้ในภูมิภาค และการขาดการประสานงานระหว่างโครงการของผู้ให้ทุนสนับสนุน

ข้อมูลการบริหารจัดการให้ข้อมูลสำหรับตัวชี้วัดระดับโลกข้อที่ 4.c.1 เรื่องสัดส่วนของครูที่ได้รับการอบรม ประมาณร้อยละ 58 ของประเทศในอนุภูมิภาคซาฮาราของแอฟริการายงานข้อมูลระดับประถมศึกษาตั้งแต่ปี 2016 แต่มีเพียงร้อยละ 25 ที่รายงานข้อมูลระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ในจำนวนหกประเทศที่มีประชากรหนาแน่นที่สุดในภูมิภาค มีเพียงประเทศแทนซาเนียที่รายงานจำนวนครูในระดับประถมศึกษาหลังปี 2015 การแปลความหมายข้อมูลมีความยุ่งยากเนื่องจากคำนิยามของครูที่ได้รับการอบรมไม่ชัดเจน ซึ่งเป็นความท้าทายที่ UIS จะแก้ไขด้วยการจำแนกประเภทด้วยมาตรฐานสากล ซึ่งเป็นกระบวนการใหม่ซึ่งผ่านการอนุมัติในการประชุมสมัยสามัญของยูเนสโก ปี 2019

เป้าหมาย 4.1 | ประถมและมัธยมศึกษา

อัตราการเรียนจบระดับประถมศึกษาอยู่ที่ร้อยละ 85 ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นอยู่ที่ร้อยละ 73 และระดับมัธยมศึกษาตอนปลายอยู่ที่ร้อยละ 49 อัตราการเรียนจบแตกต่างจากอัตราการเข้าเรียนตรงที่มีการเพิ่มขึ้นอย่างคงที่แม้จะช้าตั้งแต่ปี 2000 แต่อัตราการเข้าเรียนหยุดชะงักตั้งแต่กลางทศวรรษที่ 2000 ซึ่งจะต้องมีการศึกษาเพิ่มเติมถึงความแตกต่างนี้ ในปี 2018 อนุภูมิภาคซาฮาราในแอฟริกามีจำนวนเด็ก ยุวชน และเยาวชนที่ไม่ได้เข้าโรงเรียนมากที่สุด โดยมากกว่าในเอเชียกลางและเอเชียใต้ (**ตารางที่ 1**) และคาดว่าแนวโน้มนี้จะยิ่งเพิ่มสูงขึ้น มีการคาดการณ์ว่าอนุภูมิภาคซาฮาราในแอฟริกาจะมีสัดส่วนเป็นร้อยละ 25 ของประชากรวัยเรียนภายในปี 2030 โดยเพิ่มขึ้นจากร้อยละ 12 ในปี 1990 และยังมีกรณีนักเรียนอายุเกินเกณฑ์มากที่สุดด้วย

ข้อมูลพิซา (PISA) ปี 2018 แสดงให้เห็นการถดถอยเล็กน้อยในประเทศรายได้สูงในช่วง 15 ปีที่ผ่านมา (นักเรียนหนึ่งในห้าคนอยู่ในระดับต่ำกว่าระดับความสามารถขั้นพื้นฐาน) ส่วนการชะงักงันในประเทศรายได้ปานกลาง (นักเรียนหนึ่งในสองคนอยู่ในระดับต่ำกว่าระดับความสามารถขั้นพื้นฐาน) ควรนับว่าเป็นความก้าวหน้าเนื่องจากการเข้าเรียนของนักเรียนอายุ 15 ปีเพิ่มขึ้นในหลายประเทศ เช่น บราซิล อินโดนีเซีย และอุรุกวัย แม้ว่าอัตราความก้าวหน้าจะต่ำกว่าที่ควรจะเป็นหากต้องการบรรลุ SDG ข้อที่ 4 และควรมีการเอาใจใส่กลุ่มที่มีผลการเรียนรู้ต่ำที่สุด รายงานมีการนำเสนอหลักฐานใหม่เกี่ยวกับข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างซึ่งมีคุณลักษณะของตัวแปรที่ต่ำมาก ซึ่งชี้ว่าจำนวนผู้เรียนในระดับสูงกว่าระดับความสามารถขั้นพื้นฐานในการประเมินระดับนานาชาติอาจสูงเกินจริงในหลายประเทศ เพราะการตอบอาจมาจากการเดาสุ่มจากคำถามแบบหลายตัวเลือก

ตารางที่ 1:

ตัวชี้วัดบางตัวด้านการมีส่วนร่วมในโรงเรียน โดยกลุ่มอายุ ปี 2018

ภูมิภาค	ประถมศึกษา เด็กที่ไม่ได้เข้าเรียน (000)	(%)	มัธยมศึกษาตอนต้น ยุวชนที่ไม่ได้เข้าเรียน (000)	(%)	มัธยมศึกษาตอนปลาย เยาวชนที่ไม่ได้เข้าเรียน (000)	(%)
ทั่วโลก	59,141	8	61,478	16	137,796	35
อนุภูมิภาคซาฮาราในแอฟริกา	32,214	19	28,251	37	37,026	58
แอฟริกาเหนือและเอเชียตะวันตก	5,032	9	3,998	14	8,084	30
เอเชียกลางและใต้	12,588	7	16,829	15	64,745	45
เอเชียตะวันออกและตะวันออกเฉียงใต้	5,697	3	9,016	10	17,870	21
ลาตินอเมริกาและแคริบเบียน	2,267	4	2,544	7	7,159	23
โอเชียเนีย	210	5	109	5	408	25
ยุโรปและอเมริกาเหนือ	1,133	2	731	2	2,503	7
รายได้ต่ำ	20,797	19	21,243	39	26,176	61
รายได้ปานกลางระดับล่าง	30,444	9	30,706	17	87,730	44
รายได้ปานกลางระดับสูง	6,570	3	8,444	7	20,615	20
รายได้สูง	1,330	2	1,085	3	3,275	8

ที่มา: ฐานข้อมูล UIS

เป้าหมาย 4.2 | เด็กปฐมวัย

การตีความข้อมูลการมีส่วนร่วมในการศึกษาปฐมวัยขึ้นอยู่กับว่ามีการกำหนดกลุ่มอายุอย่างไร มีการจัดการเชิงสถาบันอย่างไร และแบบแผนการเข้าเรียนตั้งแต่เริ่มแรกเฉพาะของแต่ละประเทศ ในปี 2018 มีเด็กอายุต่ำกว่าเกณฑ์เข้าเรียนประถมศึกษาหนึ่งปีที่เข้าเรียนในระบบร้อยละ 67 (ตัวชี้วัดระดับโลกข้อที่ 4.2.2 โดยมีสัดส่วนตั้งแต่ร้อยละ 9 ในประเทศจิบูตี ถึงร้อยละ 100 ในคิวบาและเวียดนาม) ประเทศลาวมีความก้าวหน้ามากที่สุดโดยการเข้าเรียนในระดับก่อนประถมศึกษาเพิ่มจากร้อยละ 38 ในปี 2011 เป็นร้อยละ 67 ในปี 2018 ใน 9 ประเทศจาก 17 ประเทศซึ่งมีข้อมูลการสำรวจพหุดัชนีแบบจัดกลุ่มเมื่อเร็วๆนี้พบว่าเด็กกลุ่มอายุนี้อยู่ในโรงเรียนประถมศึกษามากกว่าอยู่ในโรงเรียนระดับก่อนประถมศึกษา ในปี 2018 เด็กเกณฑ์อายุปฐมวัยทั้งหมดซึ่งแตกต่างไปในแต่ละประเทศตั้งแต่หนึ่งถึงสี่ปี เข้าเรียนร้อยละ 52 โดยมีอัตราส่วนตั้งแต่ร้อยละ 1 ในประเทศชาด ไปจนถึงร้อยละ 115 ในเบลเยียมและกายานา (**แผนภาพที่ 4**)

ข้อมูลการสำรวจพหุดัชนีแบบจัดกลุ่มใช้เพื่อประมาณค่าดัชนีพัฒนาการเด็กปฐมวัย ซึ่งวัดสัดส่วนเด็กซึ่งมีพัฒนาการตามความคาดหมาย (ตัวชี้วัดระดับโลกข้อที่ 4.2.1) ในประเทศมาลีและไนจีเรีย มีเพียงกว่าร้อยละ 60 ของเด็กซึ่งมีพัฒนาการตามความคาดหมายอย่างน้อยสามในสี่ด้าน แต่สัดส่วนของเด็กซึ่งมีพัฒนาการตามความคาดหมายไม่เกินหนึ่งด้านในมาลีมีร้อยละ 5 และในไนจีเรียมีร้อยละ 10 ซึ่งแสดงให้เห็นว่าไนจีเรียมีความไม่เท่าเทียมกันมากกว่า

เป้าหมาย 4.3 | การศึกษาด้านเทคนิค อาชีวศึกษา อุดมศึกษา และการศึกษาผู้ใหญ่

แอฟริกาเหนือและเอเชียตะวันตกมีการขยายตัวด้านการเข้าเรียนระดับอุดมศึกษามากที่สุดในไม่กี่ปีที่ผ่านมานี้ แต่ก็มีความแตกต่างกันไปในแต่ละประเทศ ประมาณปี 2010 ประมาณร้อยละ 15 ของเยาวชนในประเทศโมร็อกโกและซูดานเข้าเรียนระดับอุดมศึกษา ในขณะที่ซูดานหยุดนิ่ง โมร็อกโกมีการเพิ่มขึ้นอย่างรวดเร็วเป็นร้อยละ 36 แอลจีเรียและซาอุดีอาระเบียขยายการมีส่วนร่วมของผู้หญิงเป็นประมาณสองในสามของจำนวนผู้หญิงทั้งหมด

การสำรวจภาวะการทำงานของประชากรจากฐานข้อมูลองค์กรแรงงานระหว่างประเทศเป็นแหล่งข้อมูลการติดตามตัวชี้วัดระดับโลกข้อที่ 4.3.1 เรื่องการมีส่วนร่วมในการศึกษาผู้ใหญ่และการอบรม โดยครอบคลุมเพิ่มขึ้นจาก 45 ประเทศเป็น 106 ประเทศ และภูมิภาคอื่น ๆ นอกเหนือจากยุโรป ความท้าทายที่ยังมี ได้แก่ การขาดคำถามมาตรฐานเรื่องประเภทการศึกษาผู้ใหญ่และการอบรมที่เข้าร่วม ความหลากหลายของช่วงอายุ และระยะเวลาอ้างอิงซึ่งไม่สอดคล้องกันเนื่องจากการสำรวจภาวะการทำงานของประชากรหลายอันจะอ้างอิงถึงเดือนที่ผ่านมา และตัวชี้วัดระดับโลกอ้างอิงถึงปีที่ผ่านมา มีหลักฐานชี้ว่าการเข้าร่วมเฉลี่ยในเดือนก่อนที่จะมีการสำรวจในกลุ่มประเทศรายได้ปานกลางระดับสูงมีเพียงร้อยละ 3 (**แผนภาพที่ 5**) การสำรวจการศึกษาผู้ใหญ่ปี 2016 ให้ข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับข้อจำกัดในการเข้าร่วม อุปสรรคด้านทัศนคติส่วนบุคคลอาจจะได้รับการศึกษาน้อยแต่มีแนวโน้มที่จะเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการเรียนรู้ของผู้ใหญ่มากกว่าสิ่งอื่น ร้อยละ 60 ของผู้ตอบคำถามกล่าวว่าไม่เห็นความจำเป็นของการศึกษาผู้ใหญ่ ผู้หญิงในทุกประเทศยกเว้นเดนมาร์กมีแนวโน้มที่จะอ้างถึงการขัดกับภาระความรับผิดชอบในครอบครัว

มีประชากรเกือบ 11 ล้านคนในทัณฑสถานซึ่งมีสิทธิด้านการศึกษาแต่ไม่มีโครงการที่จะตอบสนองความต้องการของพวกเขา การศึกษาในทัณฑสถานมีประโยชน์หลายด้าน การศึกษาในประเทศสหรัฐอเมริกาในปี 2013 พบว่าผู้ต้องขังซึ่งเข้าร่วมในการศึกษาเพื่อแก้ไขปรับปรุงมีโอกาสที่จะกระทำผิดซ้ำน้อยกว่าผู้ที่ไม่ได้เข้าร่วม 13 จุดร้อยละ

เป้าหมาย 4.4 | ทักษะสำหรับการทำงาน

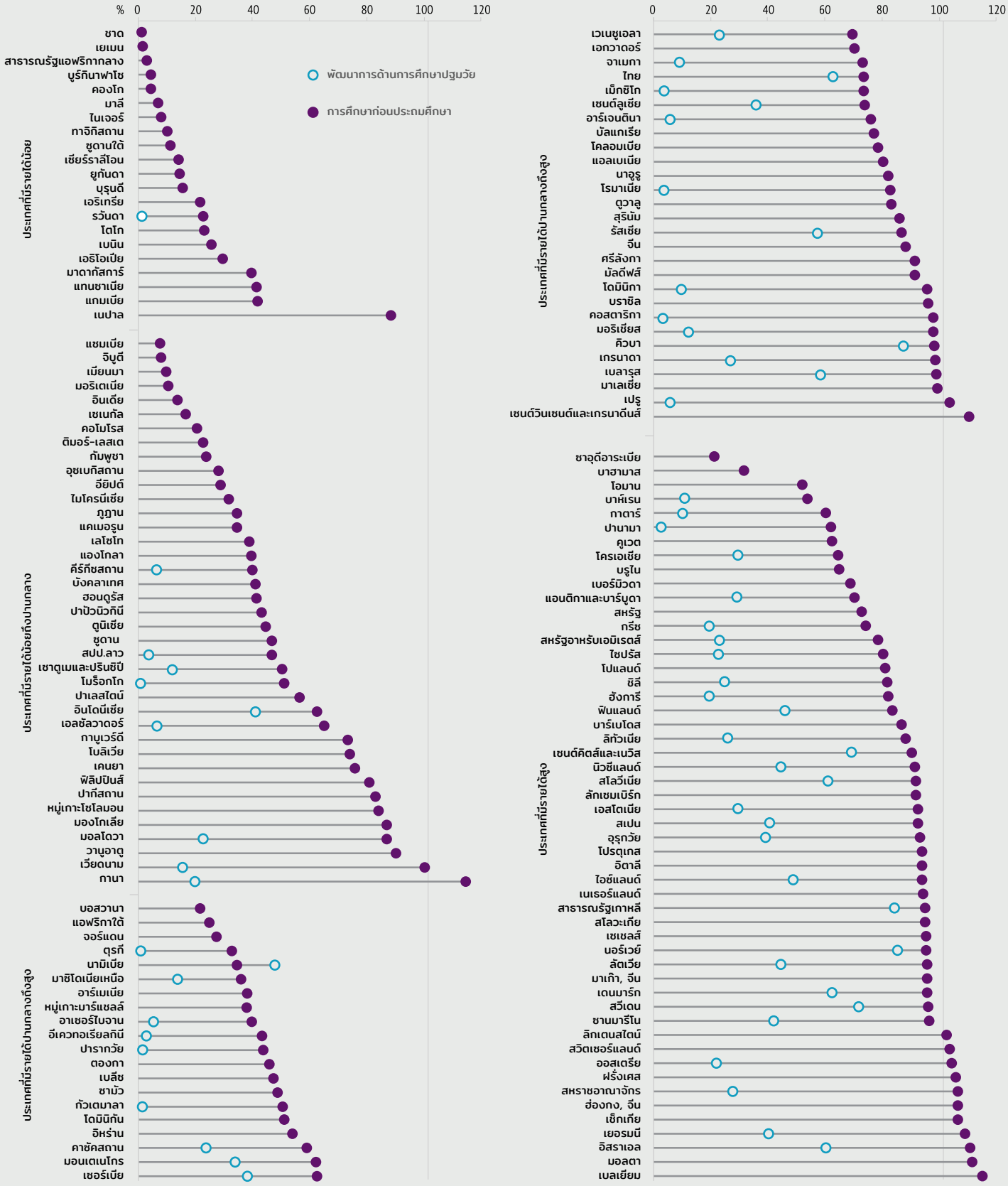
ข้อมูลด้านทักษะ ICT ขั้นพื้นฐานมีเพิ่มมากขึ้น แม้ส่วนใหญ่จะอยู่ในกลุ่มประเทศที่ร่ำรวยกว่า ตัวชี้วัดระดับโลกข้อที่ 4.4.1 รวมทักษะ ICT ขั้นพื้นฐานเก้าทักษะ และน้อยกว่าหนึ่งในสามของประเทศทั้งหมดมีผู้ใหญ่อย่างน้อยจำนวนครึ่งหนึ่งที่มีสี่ทักษะหรือมากกว่า และไม่มีประเทศรายได้ต่ำหรือปานกลางประเทศใดรายงานว่าผู้ใหญ่อย่างน้อยจำนวนครึ่งหนึ่งมีมากกว่าสามทักษะ ในปีนี้ประเทศต่าง ๆ จะต้องมีการเปลี่ยนแปลงชุดทักษะในแบบสอบถาม เช่น เพิ่มทักษะด้านความเป็นส่วนตัวและความปลอดภัย ซึ่งเป็นข้อแนะนำจากสหภาพโทรคมนาคมระหว่างประเทศ

การสำรวจด้าน ICT ในยุโรปให้ข้อมูลเชิงลึกเรื่องการสร้างทักษะดิจิทัลและความสำคัญเชิงสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียน การทำงานและบ้าน แม้จะมีทักษะ ICT ที่เกี่ยวข้องกับการทำงานแต่ผู้ตอบแบบสอบถามจำนวนร้อยละ 10 มีการเข้าร่วมการอบรม ICT เฉพาะใน

แผนภาพที่ 4:

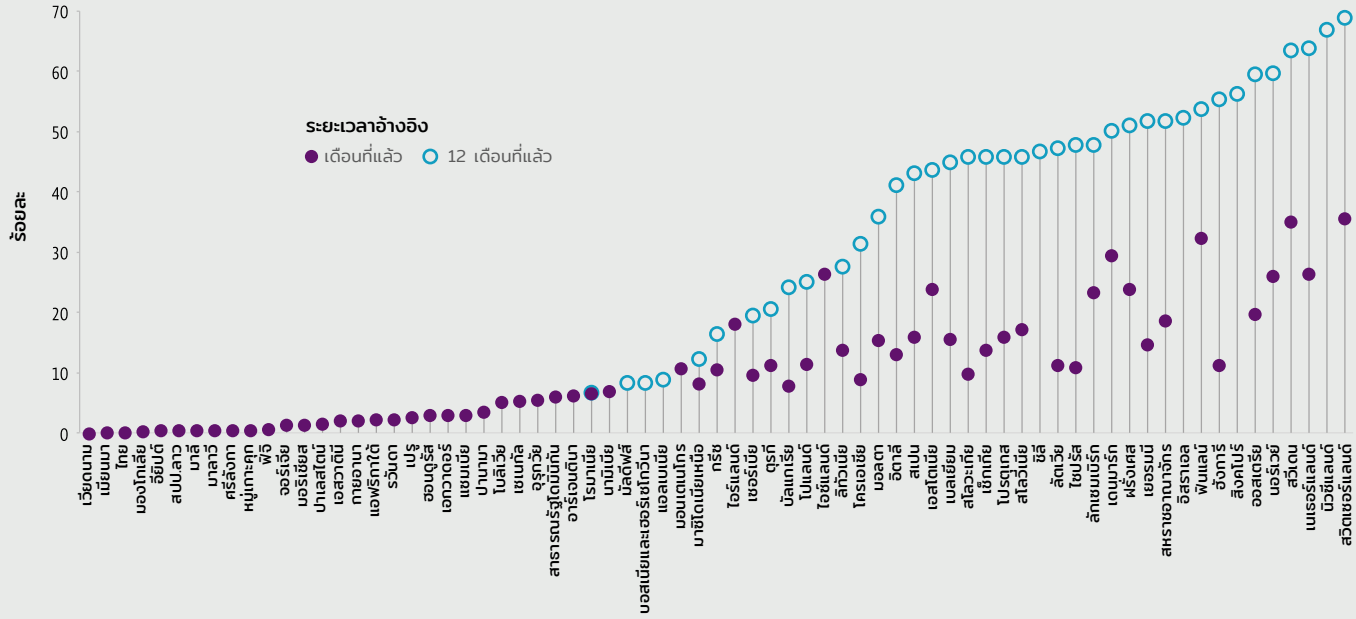
มีเพียงไม่กี่ประเทศในกลุ่มประเทศยากจนที่ได้รับประโยชน์จากการศึกษาระดับก่อนประถมศึกษา

อัตราการเข้าเรียนรวมสำหรับพัฒนาการด้านการศึกษาปฐมวัยและการศึกษาระดับก่อนประถมศึกษา โดยกลุ่มรายได้ของประเทศ ปี 2018



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig4
ที่มา: ฐานข้อมูล UIS

แผนภาพที่ 5:
ประมาณการการเข้าร่วมในการศึกษาผู้ใหญ่แตกต่างกันตามระยะเวลาอ้างอิง
ร้อยละของผู้ใหญ่ซึ่งเข้าร่วมในการศึกษาผู้ใหญ่ในโรงเรียนและนอกโรงเรียน ตามระยะเวลาอ้างอิง ปี 2018 หรือปีล่าสุด



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig5
ที่มา: ยูโรสแตทและฐานข้อมูล UIS

รูปแบบการฝึกงานพร้อมการทำงานจริงในปี 2018 และจำนวนร้อยละ 20 เข้าร่วมกิจกรรมเพื่อเพิ่มความชำนาญในการใช้คอมพิวเตอร์ ซอฟต์แวร์ และแอปพลิเคชันอย่างน้อยหนึ่งอย่าง บ่อยครั้งที่การพัฒนาทักษะ ICT เกิดขึ้นผ่านการอบรมออนไลน์ซึ่งไม่เสียค่าใช้จ่าย หรือการศึกษาด้วยตนเองโดยเฉพาะผู้ที่อายุน้อย แม้ทางเลือกเหล่านี้จะลดปัญหาค่าใช้จ่าย ตารางเวลา และสถานที่เรียน แต่ช่องว่างระหว่างเพศก็ยังคงมีอยู่

เป้าหมาย 4.4 ยังกล่าวถึงการพัฒนาทักษะการเป็นผู้ประกอบการ มากกว่าร้อยละ 90 ของผู้ประกอบการในแอฟริกาและรัฐอาหรับ และมากกว่าร้อยละ 80 ของผู้ประกอบการในเอเชียและแปซิฟิกทำงานในภาคเศรษฐกิจนอกระบบ ความต้องการด้านการอบรมในภูมิภาคเหล่านี้ควรปรับให้เหมาะสมกับวิสาหกิจรายย่อยซึ่งมีโอกาสการเติบโตจำกัด

เป้าหมาย 4.5 | ความเสมอภาค

มีความเสมอภาคระหว่างเพศในการเข้าเรียนตั้งแต่ระดับก่อนประถมศึกษาจนถึงมัธยมศึกษาตอนปลายในระดับโลก แต่เป็นการซ่อนความแตกต่างในระดับประเทศเอาไว้ ในกลุ่มที่ต่ำที่สุดจากสี่กลุ่มของประเทศรายได้ต่ำมีนักเรียนหญิงอย่างมากที่สุด 60 คนเข้าเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายต่อนักเรียนชาย 100 คน ความไม่เสมอภาคทางเพศในกลุ่มประเทศรายได้ปานกลางระดับล่างอาจเป็นการเสียประโยชน์ของเด็กหญิงหรือเด็กชาย ในกลุ่มที่ต่ำที่สุดจากสี่กลุ่มมีจำนวนเด็กหญิงอย่างมาก 92 คนต่อเด็กชาย 100 คน เมื่อเปรียบเทียบกับเด็กชาย 91 คนต่อเด็กหญิง 100 คนในกลุ่มที่สูงที่สุดจากสี่กลุ่ม รายงานฉบับนี้ทบทวนข้อมูลความแพร่หลายของโรงเรียนชายล้วนหรือหญิงล้วนที่มีอยู่ทั่วโลก

ความไม่เสมอภาคด้านการศึกษาจากระดับความมั่งคั่งมักเปรียบเทียบผู้ที่อยู่กลุ่มล่างสุดร้อยละ 20 ของครัวเรือนกับผู้ที่อยู่กลุ่มบนสุดร้อยละ 20 ของครัวเรือน เนื่องจากครอบครัวยากจนมีแนวโน้มที่จะมีบุตรมากกว่า การเปรียบเทียบระหว่างประเทศจึงบิดเบือนได้หากเป็นการเปรียบเทียบระหว่างเด็กยากจนที่สุดร้อยละ 20 ในประเทศหนึ่ง (เช่น อัฟกานิสถาน) กับเด็กยากจนที่สุดร้อยละ 25 ในอีกประเทศหนึ่ง (เช่น เมียนมา)

การเพิ่มชุดคำถามสั้นเกี่ยวกับความพิการของกลุ่มวอชิงตันเข้าในการสำรวจพหุดัชนีแบบจัดกลุ่มเพิ่มความรู้เกี่ยวกับช่องว่างความพิการในการศึกษา การตั้งคำถามที่แตกต่างทำให้เกิดอัตราความชุกของความพิการที่แตกต่างระหว่างกลุ่มอายุถึง 17 ปี (ซึ่งคำถามอิงกับชุดคำถามความพิการของเด็ก) และกลุ่มอายุ 18 ปีขึ้นไปซึ่งอัตราความชุกจะลดลงราวร้อยละ 90 สิ่งนี้จะเป็นอุปสรรคต่อการแปลความหมายตัวชี้วัดทางการศึกษาซึ่งคำนวณจากช่วงอายุที่ครอบคลุมทั้งสองกลุ่ม (เช่น อายุ 17 ถึง 19 ปี)

ลาตินอเมริกาขาดข้อมูลชนพื้นเมืองที่สามารถเปรียบเทียบได้ ในขณะที่บางประเทศใช้การกำหนดอัตลักษณ์ของตนเอง บางประเทศมีการใช้เกณฑ์เพิ่มเติมในการสำมะโนประชากรและการสำรวจ เช่น การรับรองอัตลักษณ์และภาษาอย่างเป็นทางการ การเปลี่ยนแปลงด้านประชากรศาสตร์ทำให้ขอบเขตกลุ่มชาติพันธุ์ไม่ชัดเจนและอัตลักษณ์ของชนพื้นเมืองมีความเลื่อนไหลมากขึ้น ดังนั้น หากใช้เกณฑ์ที่แตกต่างก็จะได้ผลลัพธ์ที่แตกต่าง รวมทั้งในด้านตัวชี้วัดด้านการศึกษา จากการสำรวจครัวเรือนในประเทศโบลิเวีย กัวเตมาลา เม็กซิโก และเปรู พบว่าการเข้าเรียนของนักเรียนกลุ่มอายุ 15 ถึง 17 ปีในกลุ่มที่พูดภาษาชนพื้นเมืองต่ำกว่ากลุ่มที่ระบุตนเองว่าเป็นชนพื้นเมืองถึง 3 ถึง 20 จุดร้อยละ

เป้าหมาย 4.6 | การรู้หนังสือของผู้ใหญ่

ในทั่วโลกมีผู้ใหญ่ร้อยละ 86 และเยาวชนร้อยละ 92 ที่รู้หนังสือ ผู้หญิงยังคงมีแนวโน้มที่จะรู้หนังสือน้อยกว่า แต่ช่องว่างนี้ลดลงในคนรุ่นอายุน้อยกว่า ตัวเลขเหล่านี้รวมค่าประมาณการใน 72 ประเทศ ซึ่ง 21 ประเทศในนั้นใช้อัตราการรู้หนังสือระดับชาติจากปี 2010 หรือก่อนหน้า จำนวนผู้ใหญ่ซึ่งไม่จบระดับประถมศึกษาจะยังคงลดลงช้า ๆ และอาจยังคงสูงกว่าร้อยละ 10 ในแอฟริกาจนถึงทศวรรษที่ 2050 แม้ว่าเป้าหมายการจบระดับประถมศึกษาทุกคนจะบรรลุได้ภายในปี 2030 ก็ตาม จึงทำให้การศึกษาผู้ใหญ่ยังคงเป็นความท้าทายต่อไป ใน 25 ประเทศซึ่งมีข้อมูลที่เกี่ยวข้องพบว่าอัตราการรู้หนังสือของผู้ใหญ่ซึ่งมีความพิการอย่างใดอย่างหนึ่งจะต่ำกว่าผู้ใหญ่ทั่วไป ช่องว่างนี้แตกต่างกันตั้งแต่ร้อยละ 5 ในประเทศมาลีถึงร้อยละ 41 ในอินโดนีเซีย

ผลจากการประเมินผลนานาชาติด้านสมรรถนะผู้ใหญ่ครั้งที่สาม มีข้อมูลเพิ่มสำหรับตัวชี้วัดระดับโลกข้อที่ 4.6.1 ในปี 2017 ผู้ใหญ่ร้อยละ 51 ในประเทศเม็กซิโก ร้อยละ 71 ในเปรู และร้อยละ 72 ในเอกวาดอร์อยู่ในระดับต่ำกว่าระดับความสามารถขั้นพื้นฐานด้านการอ่าน ในสหรัฐอเมริกาสัดส่วนของผู้อยู่ในระดับต่ำกว่าระดับความสามารถขั้นพื้นฐานด้านการคำนวณเพิ่มขึ้นจากร้อยละ 27.6 ในปี 2012 – 2014 เป็นร้อยละ 29.2 ในปี 2017

เป้าหมาย 4.7 | การพัฒนาที่ยั่งยืนและความเป็นพลเมืองโลก

การวิเคราะห์การตอบคำถามจาก 83 ประเทศในการปรึกษาหารือข้อเสนอแนะ 1974 (1974 Recommendation) ครั้งที่ 6 ในปี 2016/2017 เป็นพื้นฐานสำหรับการสนทนาเรื่องตัวชี้วัดระดับโลกข้อที่ 4.7.1 โดยพบว่ามีเพียงร้อยละ 12 ของประเทศทั้งหมดที่นำหลักการของข้อเสนอแนะเข้าในนโยบายการศึกษา หลักสูตร การศึกษาของครูระหว่างประจำการ และการประเมินนักเรียนอย่างสมบูรณ์ มีเพียงบางประเทศเท่านั้นที่อบรมครูในเนื้อหาเรื่องการพัฒนาที่ยั่งยืนตามที่กรอบนโยบายและหลักสูตรได้กำหนดไว้และตามที่นักเรียนได้รับการประเมินอย่างสมบูรณ์ นักเรียนในบางประเทศ เช่น บรูไนดี โคลอมเบีย และเมียนมาจะได้รับการประเมินแม้ว่าครูจะไม่ได้รับการอบรมเลยก็ตาม (**แผนภาพที่ 6**) ประมาณร้อยละ 93 ของประเทศทั้งหมดมีการสอนเรื่องการป้องกันความรุนแรงที่เกี่ยวข้องกับเพศสภาพ ร้อยละ 34 มีการสอนเรื่องการป้องกันความรุนแรงจากอุดมการณ์สุดโต่ง และร้อยละ 29 มีการสอนเรื่องการศึกษาเพื่อความเป็นพลเมืองโลก

แม้จะมีหลักฐานว่าหลักสูตรได้มีการเปลี่ยนแปลงอย่างช้า ๆ เพื่อรวมเรื่องความยั่งยืนด้านสิ่งแวดล้อมและการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศเข้าไป แต่ไม่มีการเก็บข้อมูลระดับนานาชาติเรื่องระยะเวลาของการปฏิรูปหลักสูตร “ซึ่งเป็นแบบอย่าง” ตั้งแต่แนวคิดเริ่มต้นไปจนถึงการนำใช้อย่างเป็นระบบ ระยะเวลาที่ใช้ขึ้นอยู่กับความจริงจังของการเปลี่ยนแปลง การปรึกษาหารือ การทดลองนำร่อง และการตรวจสอบความถูกต้อง การแก้ไขปรับปรุงอาจใช้เวลาถึงห้าปีหรือนานกว่านั้นหากเป็นประเด็นถกเถียงทางการเมืองและกระบวนการทุกขั้นตอนได้รับความสนใจ การปฏิรูปอย่างรวดเร็วมีแนวโน้มที่จะถูกเร่งรัด หนังสือแบบเรียนเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ชนกลุ่มน้อยในประเทศโรมาเนียมีการนำไปใช้ภายในสองปี แต่ครูไม่ได้รับการอบรมก่อนการสอนจริงในห้องเรียน

เป้าหมาย 4 เอ | สิ่งอำนวยความสะดวกทางการศึกษาและสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้

เด็กหญิงจำนวนประมาณ 335 ล้านคนเข้าเรียนในโรงเรียนประถมและมัธยมศึกษาซึ่งไม่มีการจัดการสุขอนามัยเกี่ยวกับการมีรอบเดือน ผู้ใช้เก้าอี้รถเข็นอาจไม่สามารถเข้าถึงสิ่งอำนวยความสะดวกด้านสุขอนามัย โรงเรียนอย่างน้อยร้อยละ 80 ในประเทศเอลซัลวาดอร์

ฟิจิ เปรู ทาจิกิสถาน และเยเมนมีการปรับปรุงสิ่งอำนวยความสะดวกด้านสุขอนามัย แต่สิ่งอำนวยความสะดวกเหล่านี้ใช้ได้ไม่ถึงร้อยละ 5

อุณหภูมิที่รุนแรงใน 29 ประเทศมีผลเสียต่อการศึกษาที่สำเร็จ มีการคาดหมายว่าเด็กในประเทศเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ซึ่งอุณหภูมิมีค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานสูงกว่าค่าเฉลี่ย 2 องศาจะมีการศึกษาที่สำเร็จน้อยกว่านักเรียนที่อยู่ในอุณหภูมิเฉลี่ยเป็นเวลา 1.5 ปี

ภายในเดือนกุมภาพันธ์ 2020 มีผู้ลงนามในปฏิญญาสากลว่าด้วยโรงเรียนที่ปลอดภัย ปี 2015 จำนวน 102 ประเทศ แต่โรงเรียนมากกว่า 1,000 โรงในประเทศอัฟกานิสถานปิดตัวเนื่องจากความขัดแย้งในปลายปี 2018 ทำให้เด็กครึ่งล้านคนไม่ได้ไปโรงเรียน โรงเรียนในประเทศบูร์กินาฟาโซ มาลี และไนเจอร์ปิดเพิ่มขึ้นเป็นสองเท่าระหว่างปี 2017 และ 2019 เนื่องจากความไม่ปลอดภัยเพิ่มขึ้น ทำให้มีผลกระทบต่อการเรียนของเด็กมากกว่า 400,000 คน

แม้ว่า 132 ประเทศมีการห้ามการลงโทษทางร่างกายในโรงเรียน แต่นักเรียนในวัยเรียนกว่าครึ่งหนึ่งอยู่ในประเทศซึ่งไม่ได้มีการห้ามอย่างสมบูรณ์ การไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งกับการลงโทษทางกายที่บ้านเชื่อมโยงเชิงบวกกับการลงโทษทางกายในโรงเรียนที่ต่ำกว่า ในประเทศอินเดียและสาธารณรัฐเกาหลีอาจมีการลงโทษทางกายในโรงเรียนที่สูงกว่าคาดการณ์ไว้

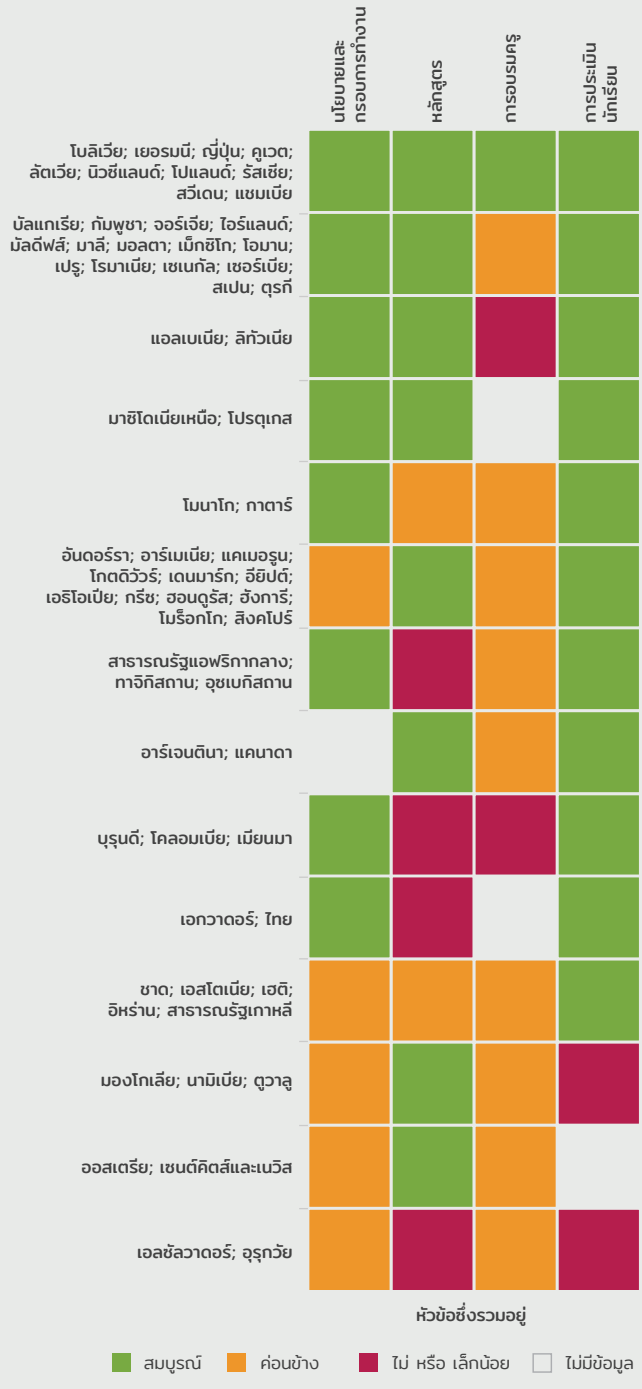
ในประเทศรายได้ต่ำมีการเสียชีวิตในกลุ่มอายุ 5 ถึง 14 ปี 6.2 คนต่อประชากร 100,000 คน ซึ่งมีพาหนะเฉลี่ย 8 คันต่อประชากร 1,000 คน เทียบกับกลุ่มประเทศรายได้สูงซึ่งมีการเสียชีวิต 1.7 คน โดยมีพาหนะเฉลี่ย 528 คันต่อประชากร 1,000 คน การสำรวจถนนกว่า 250,000 กิโลเมตรใน 60 ประเทศพบว่ามากกว่าร้อยละ 80 ของถนนซึ่งมีการจราจรเร็วกว่า 40 กิโลเมตรต่อชั่วโมงและมีผู้เดินเท้าไม่ได้เป็นถนนลาดยาง

เป้าหมาย 4 บี | ทุนการศึกษา

เงินช่วยเหลือเพื่อทุนการศึกษาและค่าเสียโอกาสของนักเรียนมีมูลค่า 3.5 พันล้านเหรียญสหรัฐในปี 2018 เงินช่วยเหลือทุนการศึกษาเฉลี่ยต่อนักเรียนระดับอุดมศึกษามีความแตกต่างกันอย่างมาก ประเทศที่มีจำนวนประชากรนักเรียนใกล้เคียงกันอาจมีจำนวนเงินแตกต่างเป็น 100 เท่าหรือมากกว่า ทุนการศึกษาต่อบุคคลที่สูงที่สุดมีการหลั่งไหลไปสู่รัฐกำลังพัฒนาซึ่งเป็นหมู่เกาะมากที่สุด ซึ่งประชาชนของประเทศสามารถศึกษาความรู้ระดับปริญญาในสาขาเฉพาะทางได้ในต่างประเทศเท่านั้น ในประเทศหมู่เกาะเหล่านี้หมู่เกาะแคริบเบียนได้รับเงินช่วยเหลือเพื่อทุนการศึกษาต่อบุคคลน้อยกว่าหมู่เกาะแปซิฟิกมาก

แผนภาพที่ 6:
นักเรียนในบางประเทศได้รับการประเมินเรื่องการศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน แต่ครูไม่ได้รับการอบรมในเรื่องนี้

ระดับการนำข้อเสนอแนะ 1974 ไปใช้ ตามหัวข้อ และแบบแผน ปี 2016/2017



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig6
หมายเหตุ: แผนภาพไม่ได้แสดงประเทศที่มีแบบแผนการตอบที่มีลักษณะเฉพาะ
ที่มา: ยูเนสโก (2019)

การวิจัยซึ่งจัดทำขึ้นเพื่อรายงานฉบับนี้ประมาณว่ามีทุนการศึกษาราว 30,000 ทุนที่ให้แก่นักเรียนในอนุภูมิภาคซาฮาราของแอฟริกาในปี 2019 โดยผู้ให้ทุนชั้นนำ 50 รายซึ่งเป็นผู้จัดสรรร้อยละ 94 ของทุนการศึกษาให้กับนักศึกษาทั่วโลก โดยอ้างอิงจากแผนที่ของผู้ให้ทุนมากกว่า 200 ราย และร้อยละ 56 ของทุนการศึกษาเป็นทุนสำหรับระดับปริญญาตรี

การให้ทุนการศึกษาแก่นักเรียนในอนุภูมิภาคซาฮาราของแอฟริกาส่วนใหญ่เป็นโครงการจากภาครัฐบาล โดยประเทศจีนเป็นผู้ให้ทุนรายใหญ่รายเดียวซึ่งให้ทุนมากกว่า 12,000 ทุนต่อปี แม้ปริมาณเงินช่วยเหลือเพื่อทุนการศึกษาทั่วโลกหยุดชะงักตั้งแต่ปี 2010 แต่จำนวนทุนการศึกษาสำหรับนักเรียนในอนุภูมิภาคซาฮาราของแอฟริกากลับเพิ่มขึ้นตั้งแต่ปี 2015 และมีแนวโน้มที่จะเพิ่มขึ้นต่อไปในอีกห้าปีข้างหน้า

ผู้ให้ทุนการศึกษามักไม่สามารถตรวจสอบผลการดำเนินโครงการในแง่ความครอบคลุม ในกลุ่มผู้ให้ทุน 20 รายซึ่งให้ข้อมูลสำหรับรายงานฉบับนี้ส่วนใหญ่ไม่สามารถให้รายละเอียดคุณลักษณะของผู้รับทุนแต่ละคนนอกจากเพศเท่านั้น

ขั้นตอนการรับสมัครและการคัดเลือกไม่สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนร้อยละ 60 ในอนุภูมิภาคซาฮาราของแอฟริกาซึ่งทำการศึกษาอยู่นอกภูมิภาค และนักเรียนเหล่านี้ยังต้องเผชิญกับสภาพแวดล้อมทางการศึกษาซึ่งไม่คุ้นเคยอีกด้วย

เป้าหมาย 4 ซี | ครู

ครูระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้นประมาณร้อยละ 85 ทั่วโลกได้รับการอบรมตามคำนิยามของประเทศ ในอนุภูมิภาคซาฮาราของแอฟริกาครูระดับประถมศึกษาได้รับการอบรมร้อยละ 64 และครูระดับมัธยมศึกษาตอนต้นได้รับการอบรมร้อยละ 58 ครูระดับก่อนประถมศึกษาในภูมิภาคได้รับการอบรมน้อยกว่าครึ่งหนึ่ง (ร้อยละ 49) และครูระดับมัธยมศึกษาตอนปลายได้รับการอบรมร้อยละ 43 การแปลความข้อมูลการมีครูส่วนหนึ่งจะขึ้นอยู่กับข้อมูลผู้ช่วยสอน ข้อมูลจากประเทศรายได้ต่ำและปานกลางมักอธิบายไม่ชัดเจนว่าบุคลากรสนับสนุนมีส่วนในการสอนหรือไม่ ข้อมูลจากกลุ่มประเทศ OECD จะอธิบายชัดเจนกว่า และแสดงให้เห็นว่าบางประเทศ เช่น ชิลี และสหราชอาณาจักรต้องพึ่งพาผู้ช่วยสอนในระดับก่อนประถมศึกษาเป็นอย่างมาก การวิเคราะห์ข้อมูลชั่วโมงการทำงานชี้ให้เห็นว่าการจัดสรรเวลาของครูยังไม่เป็นที่เข้าใจมากนัก ในบางกรณีข้อกำหนดเรื่องเวลาในการสอนตามกฎหมายอาจไม่สอดคล้องกับความเป็นจริง

การตรวจสอบของ OECD ในเก้าประเทศพบว่าครูระดับก่อนประถมศึกษาอาจมีคุณสมบัติสูง แต่อาจไม่ได้รับการอบรมเรื่องการสอนเด็ก เช่น ในประเทศไอซ์แลนด์ซึ่งครูที่ไม่ได้รับการอบรมเรื่องการสอนเด็กมีสัดส่วนถึงร้อยละ 64 แม้จะมีความพอใจต่ำในเรื่องเงินเดือนแต่ครูก็มีความพอใจในอาชีพสูง คือ ร้อยละ 79 ของครูในสาธารณรัฐเกาหลี ไปจนถึงร้อยละ 98 ของครูในอิสราเอล

การศึกษากับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนอื่น ๆ

จุดมุ่งหมายของความเท่าเทียมทางเพศสภาพ การเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ และความร่วมมือมีความเกี่ยวพันกับการศึกษาอย่างมากแต่อาจไม่ได้รับการตระหนักถึง การทบทวนวิธีการต่อสู้กับการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศที่ได้ผลจัดลำดับการศึกษาของเด็กหญิงและสตรี และการวางแผนครอบครัวไว้เป็นลำดับที่หกและเจ็ดจากทางออก 80 ประการ การทบทวนได้ประมาณการว่าการเพิ่มเงินสนับสนุนเป็นจำนวน 39 พันล้านเหรียญสหรัฐต่อปี ซึ่งเป็นตัวเลขที่คำนวณโดยรายงาน GEM จะทำให้ปริมาณการปล่อยก๊าซเรือนกระจกลดลง 51 กิกะตันภายในปี 2050 ซึ่งเป็นผลตอบแทนการลงทุนที่มากเกินกว่าจะคำนวณได้ ชนพื้นเมืองและชุมชนท้องถิ่นจัดการคาร์บอนซึ่งสะสมอยู่ในป่าในประเทศเขตร้อนและกึ่งเขตร้อนจำนวน 52 ประเทศอย่างน้อยร้อยละ 17 ดังนั้นการปกป้องความรู้ของพวกเขาจึงเป็นสิ่งสำคัญยิ่ง ณ ปี 2017 102 ประเทศจาก 195 ประเทศซึ่งเป็นรัฐสมาชิกของยูเนสโกมีผู้ประสานงานด้านการศึกษาที่ได้รับมอบหมายเพื่อปฏิบัติการเสริมพลังด้านสภาพภูมิอากาศในการสนับสนุนการให้การศึกษาเรื่องการลดความรุนแรงของการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ

แม้ประเด็นเพศสภาพจะเป็นความสำคัญลำดับต้น ๆ ในความร่วมมือด้านการเงินจากผู้มีส่วนเกี่ยวข้องหลายภาคส่วน แต่ความเชื่อมโยงระหว่างการศึกษาและการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศกลับไม่เข้มแข็งเท่า การให้เงินสนับสนุนด้านการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศระดับโลกในปี 2015 - 2016 ไม่มีเป้าหมายในการขยายระบบการศึกษาและการศึกษาสำหรับเด็กหญิง การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมด้านการทิ้งอาหารให้เสียหายหรือการบริโภคอาหาร หรือวิธีการของชนพื้นเมืองในการใช้และบริหารจัดการพื้นที่อย่างชัดเจน

การเงิน

ในระดับโลกค่ากลางของค่าใช้จ่ายภาครัฐด้านการศึกษาในปี 2018 มีสัดส่วนเป็นร้อยละ 4.4 ของผลิตภัณฑ์มวลรวมในประเทศ (GDP) และร้อยละ 13.8 ของค่าใช้จ่ายภาครัฐทั้งหมด เปรียบเทียบกับเป้าหมายร้อยละ 4 และ ร้อยละ 15 ซึ่งเห็นชอบในกรอบปฏิบัติการด้านการศึกษาปี 2030 โดย 47 ประเทศจาก 141 ประเทศ หรือหนึ่งในสามที่มีข้อมูลไม่สามารถบรรลุทั้งสองเกณฑ์ ซึ่งมากกว่าปีก่อนสี่ประเทศ และมีจำนวนประเทศที่รายงานน้อยลงเจ็ดประเทศ เนื่องจากกลุ่มประเทศที่มีการรายงานข้อมูลค่าใช้จ่ายมีการเปลี่ยนแปลงทุกปี อนุกรมเวลาที่สอดคล้องกันจะต้องมีการประมาณค่าข้อมูลที่สูญหาย ในปี 2000-2018 ค่าใช้จ่ายด้านการศึกษาต่อ GDP ยังคงหยุดชะงัก แม้ว่าจะมีความแตกต่างระหว่างภูมิภาคเป็นอย่างมาก คือ จากสูงกว่า 1.7 จุดร้อยละในลาตินอเมริกาและแคริบเบียน ถึงต่ำกว่า 0.5 จุดร้อยละในแอฟริกาเหนือและเอเชียตะวันตก

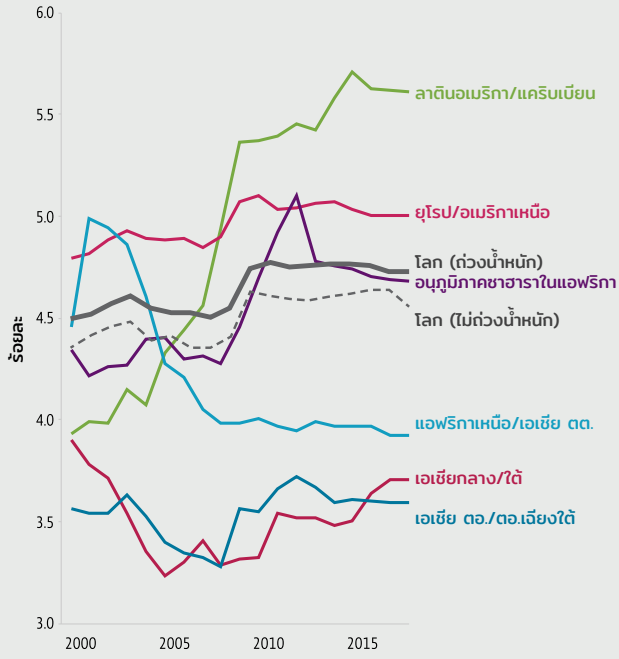
ตั้งแต่ปี 2005 ระดับเงินช่วยเหลือยังคงที่อยู่ประมาณร้อยละ 0.3 ของรายได้ประชาชาติโดยรวมของประเทศผู้ให้ทุนหลัก ในระยะเวลานี้เงินช่วยเหลือต่อ GDP ในประเทศรายได้ต่ำได้ลดลง โดยเป็นร้อยละ 7.9 ในปี 2014 และเพิ่มขึ้นเป็นร้อยละ 9.1 ในปี 2018 เงินช่วยเหลือด้านการศึกษาในปี 2018 มีจำนวนถึง 15.6 พันล้านเหรียญสหรัฐ ซึ่งสูงเป็นประวัติการณ์ แต่อย่างมากที่สุดร้อยละ 47 ของเงินจำนวนนี้ซึ่งเป็นมูลค่า 7.4 พันล้านเหรียญสหรัฐสนับสนุนการศึกษาขั้นพื้นฐานและมัธยมศึกษา และสนับสนุนประเทศรายได้ต่ำและรายได้ปานกลางระดับล่าง ซึ่งมีความต้องการมากที่สุด เงินช่วยเหลือเพื่อมนุษยธรรมด้านการศึกษาเพิ่มขึ้น 5 เท่าระหว่างปี 2012 และ 2019 เป็นมูลค่า 705 ล้านเหรียญสหรัฐ

OECD กำลังเปลี่ยนคำนิยามและวิธีการคำนวณเงินช่วยเหลือ และคาดว่า*การสนับสนุนอย่างเป็นทางการทั้งหมดสำหรับการพัฒนาที่ยั่งยืน*[1] ซึ่งปรับปรุงใหม่จะมีผลต่อการศึกษาหลายประการ รหัสใหม่สำหรับกลไกพหุภาคี เช่น ความร่วมมือสากลเพื่อการศึกษาจะลดสัดส่วนเงินช่วยเหลือด้านการศึกษาซึ่งก่อนหน้านี้ไม่ได้จัดสรรให้ประเทศใด จะมีการให้ข้อมูลในระดับภาคสำหรับความช่วยเหลือด้านมนุษยธรรม และจะมีการแยกการสนับสนุนสินค้าหรือบริการสาธารณะของโลก บริการคำแนะนำด้านนโยบายและการวิจัยออก มีเพียงส่วนเงินให้เปล่าสำหรับเงินกู้ที่มีลักษณะผ่อนปรนเท่านั้นที่จะนับว่าเป็นเงินช่วยเหลือ

ประเทศที่ยากจนกว่ามีสัดส่วนค่าใช้จ่ายครัวเรือนด้านการศึกษาที่สูงกว่า ข้อมูลจากประเทศจำนวนหนึ่งแสดงให้เห็นว่าค่ากลางในยุโรปและอเมริกาเหนือมีสัดส่วนเป็นร้อยละ 0.5 ของ GDP แต่เป็นร้อยละ 1.9 ของ GDP ในอนุภูมิภาคซาฮาราของแอฟริกา ค่าใช้จ่ายครัวเรือนมักจะทดแทนค่าใช้จ่ายภาครัฐที่ไม่เพียงพอ ในหกประเทศจากเก้าประเทศซึ่งครัวเรือนมีการใช้จ่ายด้านการศึกษาเป็นสัดส่วนร้อยละ 2.5 ของ GDP พบว่ารัฐบาลใช้จ่ายต่ำกว่าร้อยละ 4 ครัวเรือนอาจแสดงความลำเอียงทางเพศในการใช้เงินต่อลูกชายและลูกสาวในระดับแตกต่างกันตามบริบท

แผนภาพที่ 7:
ค่าใช้จ่ายทางการศึกษาในลาตินอเมริกาและแคริบเบียนมีการเพิ่มขึ้นมากที่สุด

ค่าใช้จ่ายด้านการศึกษาของภาครัฐต่อ GDP ปี 2000 - 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_Summary_fig7
ที่มา: การวิเคราะห์โดยคณะผู้จัดทำรายงาน GEM ตามฐานข้อมูล UIS

1 กรอบสถิติระดับนานาชาติ

ความครอบคลุมและการศึกษา:
ทั้งหมดหมายถึงทุกคน

รายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลก ปี 2020 มองกลไกด้านสังคม เศรษฐกิจ และวัฒนธรรม ซึ่งเลือกปฏิบัติต่อเด็ก ยุวชน และเยาวชนซึ่งเปราะบาง ทำให้เข้าไม่ถึงหรือด้อยโอกาสทางการศึกษา ประเทศต่าง ๆ ซึ่งได้รับการผลักดันจากพันธกิจเพื่อบรรลุสิทธิในการศึกษาแบบครอบคลุม จึงได้ขยายวิสัยทัศน์ด้านความครอบคลุมด้านการศึกษา โดยกำหนดให้ความหลากหลายเป็นส่วนสำคัญของระบบ แต่การนำกฎหมายและนโยบายซึ่งมีเจตจำนงที่ดีไปปฏิบัติจริงมักจะไม่ราบรื่น รายงานฉบับนี้ซึ่งตีพิมพ์ ณ ช่วงเริ่มต้นของทศวรรษเพื่อการปฏิบัติการปี 2030 ให้เหตุผลว่าการไม่ตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนทุกคนเป็นอุปสรรคต่อการบรรลุเป้าหมายด้านการศึกษาระดับโลกอย่างยิ่ง

ความครอบคลุมและการศึกษา: ทั้งหมดหมายถึงทุกคน ระบุวิธีการปฏิบัติในการกำกับดูแลและการเงิน หลักสูตร หนังสือแบบเรียน และการประเมิน การศึกษาของครู ระบบโครงสร้างของโรงเรียน และความสัมพันธ์กับนักเรียน ผู้ปกครอง และชุมชน ซึ่งสามารถสร้างความครอบคลุม และให้ข้อเสนอแนะด้านนโยบายซึ่งทำให้ความหลากหลายของผู้เรียนเป็นจุดแข็งซึ่งน่ายินดี และเป็นพลังสำหรับความสมานฉันท์ในสังคม

เว็บไซต์ใหม่สองเว็บไซต์เป็นส่วนประกอบให้*รายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลก*ฉบับที่สี่สมบูรณ์ยิ่งขึ้น เพียร์ (PEER) อธิบายการดำเนินการเพื่อสร้างความครอบคลุมของประเทศต่าง ๆ โดยเป็นแหล่งข้อมูลสำหรับการสนทนาแลกเปลี่ยนด้านนโยบาย ส่วนสโคป (SCOPE) เป็นการเปิดโอกาสให้มีการปฏิสัมพันธ์กับข้อมูลและศึกษาตัวชี้วัด SDG ข้อ 4 บางตัว

ความครอบคลุมซึ่งกำหนดจากผู้มีอำนาจระดับบนจะไม่มีทางสำเร็จ ดังนั้นคำถามที่รายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลกปี 2020 ถามคุณในฐานะผู้อ่าน คือคุณพร้อมหรือยังที่จะท้าทายแนวความคิดในปัจจุบัน และพร้อมที่จะตัดสินใจว่าการศึกษามีเพื่อทุกคน – ทั้งหมดหมายถึงทุกคน

เฮเลน คลาร์ก
ประธานคณะที่ปรึกษาการจัดทำรายงานการติดตามผลการศึกษาทั่วโลก

การมุ่งไปสู่การศึกษาแบบครอบคลุมไม่มีข้อต่อรองใด ๆ การเพิกเฉยต่อความครอบคลุมขัดแย้งต่อเหตุผลสำหรับใครก็ตามที่ต่อสู้ดิ้นรนเพื่อสร้างโลกที่ดีกว่าเดิม เราอาจจะไม่บรรลุวัตถุประสงค์อย่างสมบูรณ์ แต่ความล้มเหลวในการลงมือปฏิบัติก็ไม่อาจเป็นทางเลือกได้

ออเดรย์ อาซูเลย์
ผู้อำนวยการใหญ่ยูเนสโก

หากเราไม่ผลักดันการเข้าถึงและความครอบคลุมในโรงเรียน เรากำลังเลือกที่จะปลูกฝังคนทั้งรุ่นให้เชื่อว่าการแบ่งแยกเป็นทางออกที่ดีของ "ปัญหา" ความแตกต่างของปัจเจกบุคคลที่มีอยู่

อาเรียนา อาโบลาเฟีย
นักศึกษาคณะนิติศาสตร์ มหาวิทยาลัยไมอามี
สหรัฐอเมริกา

ขั้นตอนสำคัญที่สุดที่ช่วยให้ฉันรู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งในโรงเรียนคือการจัดให้ฉันอยู่ในสภาพแวดล้อมการเรียนรู้เดียวกับเพื่อน ๆ ซึ่งมีความสามารถมากกว่า ฉันได้รับการต้อนรับเหมือนกับคนอื่น และได้รับการลงโทษเหมือนกับคนอื่น สิ่งนี้ทำให้ปมด้อยของฉันหมดไป

คิคูดี มาร์ก
คอนเนป
สาธารณรัฐประชาธิปไตยคองโก

การศึกษาแบบครอบคลุมเป็นการพัฒนาสิทธิมนุษยชนไปสู่ระบบการศึกษาอย่างเป็นธรรมชาติ ซึ่งเป็นความจำเป็น ณ ชั่วโมงนี้

เปอร์ซี คาร์โดโซ
หัวหน้าโครงการและที่ปรึกษา
อินเดีย

เราต้องสอนเด็กให้รับมือกับความแตกต่าง ซึ่งไม่ใช่สิ่งที่ไม่ดี แต่เป็นสิ่งที่เราทุกคนสามารถเรียนรู้ได้เพื่อให้เราเป็นคนที่ดีขึ้น เป็นนักเรียนที่ดีขึ้น และเป็นพลเมืองที่ดีขึ้น

เฮอร์มินิโอ คอร์เรีย
สมาชิกคณะกรรมการแพเร็นท์
อินเตอร์เนชันแนล
โปรตุเกส

Global Education Monitoring Report

UNESCO
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Sustainable Development Goals

4 QUALITY EDUCATION

Sustainable Development Goals

www.unesco.org/publishing • www.unesco.org/gemreport