



ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΕΚΘΕΣΗΣ
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2020

Συμπερίληψη και εκπαίδευση: ΟΤΑΝ ΛΕΜΕ ΟΛΟΙ, ΕΝΝΟΟΥΜΕ... ΟΛΟΙ



Οργανισμός των
Ηνωμένων Εθνών για την
Εκπαίδευση, την Επιστήμη
και τον Πολιτισμό



Στόχοι
Βιώσιμης
Ανάπτυξης



Παγκόσμια Έκθεση
Παρακολούθησης
της Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2020

Συμπερίληψη και εκπαίδευση:

ΟΤΑΝ ΛΕΜΕ ΟΛΟΙ, ΕΝΝΟΟΥΜΕ... ΟΛΟΙ

Η Διακήρυξη της Ιντσεόν και το Πλαίσιο Δράσης για την Εκπαίδευση του 2030 ορίζει ότι η αποστολή της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης είναι να αποτελέσει «τον μηχανισμό παρακολούθησης και υποβολής αναφορών σχετικά με τον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 και με την εκπαίδευση στους άλλους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης», με την ευθύνη «υποβολής αναφορών σχετικά με την εφαρμογή εθνικών και διεθνών στρατηγικών που θα βοηθήσουν όλους τους σχετικούς εταίρους να αναλάβουν τις δεσμεύσεις τους ως μέρος της συνολικής παρακολούθησης και επανεξέτασης των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης». Συντάσσεται από μια ανεξάρτητη ομάδα που στεγάζεται στην UNESCO.

Οι ονομασίες που χρησιμοποιούνται και η παρουσίαση του υλικού σε αυτή τη δημοσίευση δεν συνεπάγονται την έκφραση οιασδήποτε γνώμης εκ μέρους της UNESCO σχετικά με το νομικό καθεστώς οποιασδήποτε χώρας, περιοχής, πόλης ή περιοχής ή των αρχών της ή σχετικά με την οριοθέτηση των συνόρων ή των ορίων τους.

Η ομάδα της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης είναι υπεύθυνη για την επιλογή και την παρουσίαση των γεγονότων που περιέχονται σε αυτό το βιβλίο και για τις απόψεις που εκφράζονται, οι οποίες δεν είναι απαραίτητες αυτές της UNESCO και δεν δεσμεύουν τον Οργανισμό. Η γενική ευθύνη για τις απόψεις και τις γνώμες που εκφράζονται στην Έκθεση βαρύνει τον Διευθυντή της.

Η ομάδα της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης

Διευθυντής: Μάνος Αντωνίνης

Ομάδα: Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Anna Cristina D'Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Glen Hertelendy, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Laura Stipanovic, Morgan Strecker, Rosa Vidarte και Lema Zekrya.

Υπότροφοι: Madhuri Agarwal, Gabriel Badescu, Donny Baum, & Enrique Valencia-Lopez

Η Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης είναι μία ανεξάρτητη ετήσια δημοσίευση, η οποία χρηματοδοτείται από μία ομάδα κυβερνήσεων, πολυμερών οργανισμών και ιδιωτικών ιδρυμάτων, με την υποστήριξη της UNESCO.



Αυτή η έκδοση είναι διαθέσιμη σε Ελεύθερη Πρόσβαση με την άδεια χρήσης Attribution-ShareAlike IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) που αποδίδεται στο SharePoint 3.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Χρησιμοποιώντας το περιεχόμενο αυτής της δημοσίευσης, οι χρήστες αποδέχονται τους όρους χρήσης του Αποθετηρίου Ελεύθερης Πρόσβασης της UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-el>).

Η παρούσα άδεια ισχύει αποκλειστικά για το κείμενο που περιέχει η δημοσίευση. Για τη χρήση οποιουδήποτε υλικού που δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια ως πνευματική ιδιοκτησία της UNESCO, απαιτείται προηγούμενη άδεια από: publication.copyright@unesco.org ή από τις Εκδόσεις UNESCO, 7, Place de Fontenoy, 75352 Παρίσι 07 SP, Γαλλία.



Τίτλος πρωτοτύπου στην αγγλική: *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education. All means all.* Κάθε αναφορά στην παρούσα έκδοση γίνεται ως εξής: UNESCO. 2020. *Περίληψη Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης 2020. Συμπερίληψη και Εκπαίδευση - Όταν λέμε όλοι, εννοούμε...όλοι. Παρίσι, UNESCO.*

Για περισσότερες πληροφορίες:

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

Τυχόν σφάλματα ή παραλείψεις που εντοπίστηκαν μετά την εκτύπωση, θα διορθωθούν στην ψηφιακή δημοσίευση στην διεύθυνση www.unesco.org/gemreport

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

Επιμέλεια μετάφρασης: Μάνος Αντωνίνης



ΙΔΡΥΜΑ ΜΑΡΙΑΝΝΑ Β. ΒΑΡΔΙΝΟΓΙΑΝΝΗ
MARIANNA V. VARDINOYANNIS FOUNDATION

Η παρούσα ελληνική έκδοση έγινε με την ευγενική χορηγία του «Ιδρύματος Μαριάννα Β. Βαρδινογιάννη»



Μετάφραση, Συντονισμός & Εκτύπωση
Ελληνικής Έκδοσης: Β.Ι.Σ.Ι. - Αθήνα

Σειρά: Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης

- 2020 *Συμπερίληψη και εκπαίδευση: Όταν λέμε όλοι, εννοούμε...όλοι.*
- 2019 *Μετανάστευση, εκτοπισμός και εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες, όχι τείχη*
- 2017/8 *Λογοδοσία στην εκπαίδευση: Εκπληρώνοντας τις δεσμεύσεις μας*
- 2016 *Εκπαίδευση για τους ανθρώπους και τον πλανήτη: Δημιουργώντας βιώσιμα μέλλοντα για όλους*

Σειρά: Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης για Όλους

- 2015 *Εκπαίδευση για Όλους 2000-2015: Επιτεύγματα και δυσκολίες*
- 2013/4 *Διδασκαλία και μάθηση: Επιτυγχάνοντας ποιότητα για όλους*
- 2012 *Νεολαία και δεξιότητες: Τοποθετώντας την εκπαίδευση στην εργασία*
- 2011 *Η κρυφή κρίση: Ένοπλες συγκρούσεις και εκπαίδευση*
- 2010 *Προσεγγίζοντας τους περιθωριοποιημένους*
- 2009 *Ξεπερνώντας τις ανισότητες: Η σημασία της διακυβέρνησης*
- 2008 *Εκπαίδευση για Όλους ως το 2015: Θα τα καταφέρουμε;*
- 2007 *Γερά θεμέλια: Προσχολική φροντίδα και εκπαίδευση*
- 2006 *Αλφαριθμητισμός για όλη τη ζωή*
- 2005 *Εκπαίδευση για Όλους: Η ανάγκη για ποιότητα*
- 2003/4 *Φύλο και Εκπαίδευση για Όλους: Το άλμα προς την ισότητα*
- 2002 *Εκπαίδευση για Όλους: Βρίσκεται ο κόσμος σε καλό δρόμο;*

Φωτογραφία εξωφύλλου: Jenny Mathews/Panos
Λεζάντα: Μαθητές του δημοτικού σχολείου St Pius παίζουν σκωινάκι (Σιέρρα Λεόνε)

Πληροφοριακά γραφήματα: FHI και Anne Derenne

Αυτή η περίληψη και όλο το σχετικό υλικό διατίθενται στην διεύθυνση: <http://bit.ly/2020gemreport>

Μια διευκρίνιση για την Ελληνική ορολογία

Η απόδοση των όρων inclusion και inclusive education στα ελληνικά είναι ένα περίπλοκο ζήτημα. Ο Νόμος 4547/2018 για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται στην ενταξιακή εκπαίδευση αποδίδοντας πιστά το πνεύμα της ως μια 'εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία' (Άρθρο 2). Ωστόσο, στην παρούσα έκδοση, έχουν επιλεγεί η συμπερίληψη για την απόδοση του όρου inclusion (εναλλακτικά με τον όρο ένταξη) και η ενιαία εκπαίδευση για τον όρο inclusive education, που έχουν χρησιμοποιηθεί πρόσφατα και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Μολονότι ο όρος ένταξη έχει γενική αποδοχή, αφ' ενός η ετυμολογική του συνάφεια με την τοποθέτηση ενός ατόμου σε μια προϋπάρχουσα και ενδεχομένως απaráλλακτη δομή, και αφ' ετέρου η συχνά αποκλειστική συσχέτισή του με την ένταξη μαθητών με αναπηρία, προτιμήθηκε ο νεολογισμός συμπερίληψη ως πρόσκληση για μια ευρύτερη προσέγγιση της ανάγκης να επικεντρωθεί το εκπαιδευτικό ζήτημα σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες που μπορεί να τίθενται στο περιθώριο, ανεξαρτήτως των ικανοτήτων, του υποβάθρου ή της ταυτότητάς τους.

Μάνος Αντωνίνης

Προοίμιο

Ποτέ δεν είχε μεγαλύτερη σημασία το να καταστήσουμε την εκπαίδευση καθολικό δικαίωμα και πραγματικότητα για όλους. Ο ταχύτατα μεταβαλλόμενος κόσμος μας αντιμετωπίζει μεγάλες προκλήσεις - από τις τεχνολογικές τομές έως την κλιματική αλλαγή, τις συγκρούσεις, τους βίαιους εκτοπισμούς πληθυσμών, τη μισαλλοδοξία και το μίσος - που διευρύνουν περαιτέρω τις ανισότητες, θα έχουν σοβαρές επιπτώσεις, και θα μάς απασχολούν επί δεκαετίες. Η πανδημία του Covid-19 μάλιστα, όχι μόνο έφερε περισσότερο στο φως τις ανισότητες, αλλά συντέμνει στο να γίνουν πιο βαθιές, και οι κοινωνίες μας πιο εύθραυστες. Έχουμε περισσότερο από ποτέ, την ευθύνη να στηρίξουμε από κοινού τους πλέον ευάλωτους, τους λιγότερο ευνοημένους, κλείνοντας κάποια από τα τόσο επίμονα κοινωνικά ρήγματα που απειλούν την ίδια μας την ανθρωπιά.

Απέναντι σε αυτές τις προκλήσεις, τα μηνύματα της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης 2020 για την ενιαία εκπαίδευση, είναι ακόμη πιο εύστοχα. Ωστόσο, η Έκθεση προειδοποιεί ότι οι ευκαιρίες εκπαίδευσης συνεχίζουν να κατανέμονται άνισα. Οι φραγμοί στην ποιοτική εκπαίδευση εξακολουθούν να είναι πολύ μεγάλοι, για πάρα πολλούς σπουδαστές.

Ακόμη και πριν την πανδημία του Covid-19, ένα στα πέντε παιδιά, ένας στους πέντε έφηβους και νέους, αποκλείονται εντελώς από την εκπαίδευση. Επιπλέον, για μερικά εκατομμύρια ακόμη σπουδαστές, ο στιγματισμός, τα στερεότυπα και οι διακρίσεις έχουν ως αποτέλεσμα την αποξένωσή τους μέσα στις ίδιες τις σχολικές τους τάξεις.

Η τρέχουσα κρίση θα διαιωνίσει και θα επιτείνει αυτούς τους ποικιλόμορφους αποκλεισμούς. Περισσότεροι από 90% μαθητές και φοιτητές παγκοσμίως έχουν υποστεί το κλείσιμο κατά περιόδους των εκπαιδευτικών τους ιδρυμάτων λόγω κοροναϊού: ο κόσμος όλος βρίσκεται σε μια περιδίλιση πρωτοφανή στην ιστορία της Εκπαίδευσης. Τα κοινωνικά και ψηφιακά ρήγματα εκθέτουν τους λιγότερο ευνοημένους συμπολίτες στον κίνδυνο να χάσουν κεκτημένες γνώσεις και να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους. Η πείρα του παρελθόντος -όπως με τον Έμπολα-, έχει δείξει ότι οι υγειονομικές κρίσεις μπορούν να σπρώξουν στο περιθώριο πολύ κόσμο, ιδιαίτερα τα πιο φτωχά κορίτσια, εκ των οποίων πάρα πολλά μάλιστα κινδυνεύουν να μην επιστρέψουν ποτέ στα θρανία.

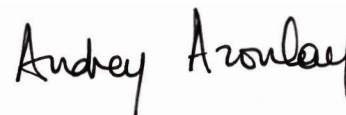
Καθώς ο κόσμος προσπαθεί να ξαναχτίσει εκπαιδευτικά συστήματα που, αυτή τη φορά, θα αρνούνται πλέον τους αποκλεισμούς, η Έκθεση καλεί σε κρίσιμη στιγμή όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς και συντελεστές να διευρύνουν τις αντιλήψεις τους για μια ενιαία εκπαίδευση που θα συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ταυτότητα, το υπόβαθρο και την ως τώρα διαδρομή τους, ή τις ικανότητές τους.

Αυτή η Έκθεση διαπιστώνει διάφορες μορφές αποκλεισμού, πώς προκαλούνται και τι μπορούμε να κάνουμε για αυτές. Ως εκ τούτου, αποτελεί μια παρότρυνση για δράση που πρέπει να ακούσουμε προσεκτικά αφού θέλουμε να ανοίξουμε τον δρόμο σε ένα μέλλον όπου οι κοινωνίες μας θα είναι πιο ανθεκτικές και πιο δίκαιες: μια έκκληση για τη συλλογή καλύτερων δεδομένων, χωρίς τα οποία δεν μπορούμε να κατανοήσουμε ή να υπολογίσουμε τις πραγματικές διαστάσεις του προβλήματος: μια έκκληση να καταστήσουμε τις δημόσιες πολιτικές πολύ πιο αποτελεσματικές στο να τους περιλάβουν όλους, με βάση συγκεκριμένα παραδείγματα αποδοτικών πολιτικών που εφαρμόζονται ήδη και δουλεύοντας μαζί για την αντιμετώπιση πολλαπλών και επικαλυπτόμενων μειονεκτημάτων, όπως έδειξαν πολλά Υπουργεία και Διευθύνσεις της Δημόσιας Διοίκησης όταν κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν την πανδημία το Covid-19.

Μόνο διδασκόμενοι από αυτήν την Έκθεση μπορούμε να κατανοήσουμε την πορεία που πρέπει να ακολουθήσουμε στο μέλλον. Η UNESCO είναι έτοιμη να βοηθήσει τα κράτη και την εκπαιδευτική κοινότητα ώστε, μαζί, να μπορέσουμε να διαμορφώσουμε την εκπαίδευση που τόσο επιτακτικά χρειάζεται ο κόσμος, διασφαλίζοντας παράλληλα και την συνέχεια στην μαθησιακή διαδικασία.

Για να ανταποκριθούμε στις προκλήσεις του 21ου αιώνα, η μετάβαση προς μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δεν είναι διαπραγματεύσιμη – και σίγουρα δεν γίνεται να μείνουμε αδρανείς.

Audrey Azoulay
Γενική Διευθύντρια της UNESCO



Προόμιο

Η εκπαίδευση συνεισφέρει ουσιαστικά στην διαμόρφωση δημοκρατικών κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς, όπου μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα οι διαφορετικές απόψεις και να ακούγονται όλες οι φωνές, επιζητώντας την κοινωνική συνοχή και γιορτάζοντας την ποικιλομορφία.

Η φετινή Παγκόσμια Έκθεση για την Παρακολούθηση της Εκπαίδευσης μας υπενθυμίζει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αγκαλιάζουν τόσους, όσους οι δημιουργοί αυτών των συστημάτων τους επιτρέπουν να συμπεριλάβουν. Η μειονεξία μπορεί να δημιουργείται από τα ίδια τα συστήματα και το πλαίσιο τους. Υπάρχει εκεί όπου οι ανάγκες των ανθρώπων δεν λαμβάνονται υπόψη.

Συμπερίληψη στην εκπαίδευση σημαίνει ότι κάθε μαθητής νοιώθει ότι έχει αξία, ότι τον σέβονται, και ότι μπορεί να βιώσει με χαρά μια ξεκάθαρη αίσθηση του ανήκειν. Στο δρόμο για αυτή την ιδανική κατάσταση όμως, υπάρχουν πολλά εμπόδια. Οι διακρίσεις, τα στερεότυπα και η αποξένωση αποκλείουν πολλούς. Αυτοί οι μηχανισμοί αποκλεισμού είναι ουσιαστικά πάντοτε οι ίδιοι, ανεξαρτήτως φύλου, τόπου, πλούτου, αναπηρίας, εθνότητας, γλώσσας, μετανάστευσης, εκτοπισμού, σεξουαλικού προσανατολισμού, φυλάκισης, θρησκείας και άλλων πιστεύω ή στάσεων ζωής.

Η Έκθεση μας υπενθυμίζει ότι υπάρχουν συνεχιζόμενες και ανησυχητικές ανισότητες στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της διασφάλισης πρόσβασης σε όλα όσα πρέπει να συνιστούν τα θεμέλια της συμπερίληψης. Αλλά η προσέγγιση «όταν λέμε όλοι εννοούμε... όλοι», σημαίνει να αφήσουμε κατά μέρος κάθε χαρακτηρισμό που τελικά στιγματίζει τα παιδιά. Η υιοθέτηση μαθησιακών προσεγγίσεων βάσει τέτοιων χαρακτηρισμών περιορίζει τις δυνατότητές τους, αγνοώντας τα οφέλη που μπορούν να προσφέρουν σε όλα τα παιδιά οι πολύμορφες μαθησιακές προσεγγίσεις.

Κατά συνέπεια, το πώς σχεδιάζονται τα εκπαιδευτικά συστήματα, είναι κρίσιμης σημασίας. Οι χώρες μπορούν να επιλέξουν τι βαρύνει περισσότερο όταν αποφασίζουν αν το εκπαιδευτικό τους σύστημα εξελίσσεται προς τη σωστή κατεύθυνση ή όχι. Μπορούν να επιλέξουν ένα πρόγραμμα που θα συμπεριλάβει κάποιους στην εκπαίδευση και ίσως αργότερα κάποιους άλλους, ή μπορούν να αντιμετωπίσουν κατά μέτωπο τις προκλήσεις, συνολικά.

Στην διαδικασία επίτευξης του ιδανικού της πλήρους συμπερίληψης εμπλέκονται διλήμματα και εντάσεις. Η μετάβαση από την παρούσα κατάσταση στην ανάδειξη συστημάτων που θα καλύπτουν τις ανάγκες κάθε μαθητή, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με σοβαρές αναπηρίες, δεν είναι μικρό επίτευγμα, ίσως να αποβεί και αδύνατο. Και η παρούσα Έκθεση δεν αρνείται ότι για να επιτευχθεί το ιδανικό της ενιαίας εκπαίδευσης, πρέπει να αντιμετωπισθούν προκλήσεις και αρνητικές πτυχές: Καλοπροαίρετες προσπάθειες συμπερίληψης μπορούν να διολισθηθούν σε πρακτικές αναγκαστικές συμμόρφωσης, στην αποδυνάμωση της ταυτότητας κάποιας ομάδας ανθρώπων ή στην περιθωριοποίηση κάποιων γλωσσών. Η αναγνώριση και η παροχή βοήθειας σε μια αποκλεισμένη ομάδα στο όνομα της ένταξης, θα μπορούσε ταυτοχρόνως να την ωθήσει στο περιθώριο. Υπάρχουν επίσης πρακτικές προκλήσεις σε σχέση με τον καθορισμό της ταχύτητας με την οποία επιδιώκουμε την αλλαγή, είτε πρόκειται για πλουσιότερες χώρες που θέλουν να αναδιοργανώσουν συστήματα που αρχικά βασίζονταν σε διαχωρισμούς και εξειδικεύσεις, είτε για φτωχότερες χώρες που θέλουν να διαμορφώσουν εκ του μηδενός ένα σύστημα χωρίς αποκλεισμούς.

Ωστόσο, αναγνωρίζοντας απόλυτα αυτές τις προκλήσεις, η Έκθεση θέτει το ερώτημα του κατά πόσον χρειάζεται πραγματικά να τεκμηριώνουμε τα οφέλη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς που επιδιώκουμε: Παρομοιάζει την όποια συζήτηση για τα οφέλη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σαν να συζητούσαμε σοβαρά τις ωφέλειες της κατάργησης της δουλειάς ή του απαρτχάιντ. Ούτως ή άλλως, η συμπερίληψη στην εκπαίδευση είναι αυτή καθ'εαυτή μια διαδικασία, και όχι το πέρας ή το αποτέλεσμα μίας διαδικασίας: και σε αυτό το ταξίδι, πολλές αλλαγές μπορούν να επέλθουν χωρίς κόστος, με πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν δάσκαλοι, με το ήθος που δημιουργούν σχολικοί ηγέτες στον όποιο μορφωτικό οργανισμό, ή ακόμα με τον τρόπο που οι οικογένειες παίρνουν αποφάσεις όταν τους παρουσιάζονται επιλογές που αφορούν στο σχολείο, καθώς και με αυτά που εμείς, ως κοινωνία, αποφασίζουμε ότι θέλουμε για το μέλλον μας.

Η συμπερίληψη δεν είναι απλώς μια επιλογή για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Με άνωθεν επιβολή δεν πρόκειται ποτέ να επιτύχει. Συνεπώς το ερώτημα που απευθύνεται σε εσάς, τους αναγνώστες της Έκθεσης αυτής, είναι κατά πόσον είσθε έτοιμοι να αμφισβητήσετε τις παγιωμένες αντιλήψεις και να αποφασίσετε ότι η εκπαίδευση είναι για όλους, και άρα πρέπει να δίνεται συνεχής αγώνας ώστε όντως να τους συμπεριλάβει όλους.

Helen Clark

Πρόεδρος της Συμβουλευτικής Επιτροπής της
Παγκόσμιας Έκθεσης για την Παρακολούθηση της Εκπαίδευσης



Σημείωμα για την Ελληνική Έκδοση

Το «Ίδρυμα Μαριάννα Β. Βαρδινογιάννη» με ιδιαίτερη τιμή στηρίζει τη δέσμευση των Ηνωμένων Εθνών και της UNESCO για την εκπαίδευση για όλους, ώστε να διασφαλιστεί πως κανείς δεν θα μείνει πίσω σε μια εποχή με απίστευτη ταχύτητα. Η μετάφραση στα Ελληνικά της περίληψης της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, για δεύτερη συνεχή χρονιά, αποτελεί για εμάς μια προσπάθεια να μεταφέρουμε στην Ελλάδα την πολυδιάστατη γνώση των εμπειρογνομώνων της UNESCO και τα σημαντικά πορίσματα που προκύπτουν από μεθοδική έρευνα και συλλογή στοιχείων από ολόκληρο τον κόσμο.

Ειδικά φέτος, σε μια χρονιά που η εκπαίδευση αντιμετώπισε πρωτόγνωρες προκλήσεις λόγω της πανδημίας του Covid-19, η στήριξη που ο καθένας από εμάς μπορεί να παρέχει σε διεθνή προγράμματα για την παιδεία είναι πολύ σημαντική. Γιατί μόνο όλοι μαζί, ενώνοντας τις δυνάμεις μας, τις γνώσεις και τις ιδέες μας, και εντοπίζοντας τα σοβαρά ζητήματα που προκύπτουν παγκοσμίως, μπορούμε να αντιμετωπίσουμε αυτές τις προκλήσεις. Είναι ευθύνη όλων μας να ρίξουμε φως εκεί που η ζωή δεν ευνοεί τα παιδιά και την ομαλή ένταξή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα. Να στηρίξουμε τις ευάλωτες ομάδες και να βοηθήσουμε ώστε να μπορούν να κάνουν βίωμα το δικαίωμα στην παιδεία, στην ισότητα, στην αξιοπρέπεια, στα όνειρα για το μέλλον τους.

Η πανδημία έκανε ακόμα πιο έντονες τις ανισότητες ανάμεσα σε χώρες, σε κοινότητες και σε πληθυσμιακές ομάδες. Απειλεί να αφήσει πίσω της μια γενιά χαμένη και τραύματα που θα χρειαστεί πολύχρονος αγώνας συλλογικός και ατομικός για να επουλωθούν. Για τον λόγο αυτόν, ο Αναπτυξιακός Στόχος 4 των Ηνωμένων Εθνών για την διασφάλιση της ελεύθερης, ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους γίνεται για μία ακόμα φορά και στόχος δικός μας. Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση, που είναι το θέμα της Έκθεσης, υπογραμμίζει την ανάγκη του σεβασμού στη διαφορετικότητα μέσα στις σχολικές αίθουσες, τον ρόλο της ομαλής ενσωμάτωσης των μαθητών και την σημασία της ισότιμης πρόσβασης στη μόρφωση.

Ευχαριστώ θερμά την UNESCO και την Γενική Διευθύντρια κυρία Audrey Azoulay, για την μακρόχρονη συνεργασία μας και για την ευκαιρία που μας έδωσε να συμβάλουμε με τον ελάχιστο αυτόν τρόπο στο σπουδαίο αυτό έργο. Θα ήθελα να συγχαρώ την κυρία Helen Clark, Πρόεδρο της Συμβουλευτικής Επιτροπής της Παγκόσμιας Έκθεσης για την Παρακολούθηση της Εκπαίδευσης, καθώς και τον διευθυντή του Προγράμματος, κύριο Μάνο Αντωνίνη, και την ομάδα του, για την εξαιρετική αυτή προσπάθεια. Ευχαριστώ πολύ το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για την εποικοδομητική συνεργασία που έχουμε.

Το Ίδρυμά μας θα συνεχίσει με ευθύνη να στηρίζει πρωτοβουλίες στον χώρο της παιδείας που μπορούν να φέρουν θετική αλλαγή στη ζωή των παιδιών. Γιατί η εκπαίδευση αποτελεί το θεμέλιο για κοινωνίες ανοιχτές, πολυπολιτισμικές, διαλεκτικές, ανθεκτικές και αλληλέγγυες που είναι το ζητούμενο για τη βιωσιμότητα και το μέλλον της ανθρωπότητας.

Μαριάννα Β. Βαρδινογιάννη
Πρέσβης Καλής Θελήσεως της UNESCO



ΒΑΣΙΚΑ ΜΗΝΥΜΑΤΑ

Η ταυτότητα, το υπόβαθρο και οι ικανότητες του καθενός καθορίζουν τις ευκαιρίες μόρφωσής του.

Σε όλες τις χώρες, πλην αυτών υψηλού εισοδήματος στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική, σε κάθε 100 από τους πλουσιότερους νέους που ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους, αντιστοιχούν μόνο 18 από τους φτωχότερους νέους. Σε τουλάχιστον 20 χώρες, ιδίως στην υποσαχάρια Αφρική, σχεδόν καμμία φτωχή νεαρή γυναίκα της υπαίθρου δεν ολοκληρώνει τις σπουδές της στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι μηχανισμοί διακρίσεων, στερεοτύπων και στιγματισμού είναι παρόμοιοι για όλους τους σπουδαστές που διατρέχουν κίνδυνο αποκλεισμού.

Ενώ 68% των χωρών διαθέτουν έναν ορισμό της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, μόνο 57% αυτών των ορισμών καλύπτει πολλαπλές περιθωριοποιημένες ομάδες.

Παρά την πρόοδο, πολλές χώρες εξακολουθούν να μην συλλέγουν, αναφέρουν ή χρησιμοποιούν δεδομένα σχετικά με όσους υστερούν στην εκπαίδευση.

Από το 2015, 41% των χωρών - που αντιπροσωπεύουν 13% του παγκόσμιου πληθυσμού - δεν είχαν μία δημόσια διαθέσιμη έρευνα νοικοκυριών που να παρέχει αναλυτικά στοιχεία για βασικούς εκπαιδευτικούς δείκτες· η περιοχή με τη χαμηλότερη κάλυψη είναι η Βόρεια Αφρική και η Δυτική Ασία. Πρόσφατα δεδομένα από 14 χώρες που χρησιμοποιούν το Ερωτηματολόγιο Λειτουργικότητας για Παιδιά υποδηλώνουν ότι τα παιδιά με αναπηρίες αποτελούν 15% του πληθυσμού εκτός σχολείου. Αντιμετωπίζουν σύνθετους φραγμούς. Όσα φέρουν μια αισθητηριακή, κινητική ή νοητική αναπηρία έχουν 2,5 φορές περισσότερες πιθανότητες από τους συνομιλήκους τους χωρίς αναπηρία, να μην έχουν πάει ποτέ σε σχολείο.

Εκατομμύρια νέοι και παιδιά χάνουν την ευκαιρία να μορφωθούν.

Στις χώρες μεσαίου εισοδήματος, μόνο τα τρία τέταρτα των μαθητών εξακολουθούν να φοιτούν στο σχολείο έως την ηλικία των 15 ετών, παρά την αύξηση τα τελευταία 15 χρόνια κατά 25 ποσοστιαίες μονάδες. Από αυτούς, μόνο οι μισοί μαθαίνουν τα βασικά, ποσοστό που παρέμεινε στάσιμο σε αυτό το χρονικό διάστημα. Και πολλές αξιολογήσεις υπερεκτιμούν τις επιδόσεις τους: τα τρία τέταρτα των μαθητών που επέλεξαν στην τύχη τις απαντήσεις τους σε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, θεωρήθηκαν, στο πλαίσιο μίας περιφερειακής αξιολόγησης 15 χωρών της Λατινικής Αμερικής, ικανοί στην ανάγνωση.

Βασικό εμπόδιο για την συμπερίληψη στην εκπαίδευση είναι η έλλειψη βαθιάς πεποίθησης ότι η ενιαία εκπαίδευση είναι όντως δυνατή και επιθυμητή.

Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς σε 43 χώρες - κυρίως μεσαίου και υψηλού εισοδήματος - ανέφερε το 2018 ότι δεν προσαρμόζει τη διδασκαλία του στην πολιτιστική πολυμορφία των μαθητών.

Ενώ σε πολλές χώρες η μετάβαση προς την συμπερίληψη ξεκίνησε, εξακολουθούν να επικρατούν οι διαχωρισμοί.

Στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία, η νομοθεσία στο ένα τέταρτο του συνόλου των χωρών (αλλά σε άνω των 40% των χωρών της Ασίας, της Λατινικής Αμερικής, και της Καραϊβικής) προβλέπει εκπαίδευση σε χωριστές δομές, σε 10% των χωρών προβλέπει δομές ενσωμάτωσης και σε 17% των χωρών προβλέπει δομές ένταξης, με τις υπόλοιπες να επιλέγουν διάφορους συνδυασμούς διαχωρισμών και συνεκπαίδευσης. Σε όλες

τις χώρες του ΟΟΣΑ, πλην μίας, περισσότεροι από τους μισούς μετανάστες μαθητές πηγαίνουν σε σχολεία με υψηλή συγκέντρωση μεταναστών.

Η χρηματοδότηση πρέπει να στοχεύει εκείνους που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη.

Και στις 32 χώρες του ΟΟΣΑ, τα σχολεία και οι τάξεις που μειονεκτούν κοινωνικά και οικονομικά είναι πιο πιθανό να έχουν λιγότερο καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Στη Λατινική Αμερική, η χρηματική ενίσχυση νοικοκυριών, υπό τον όρο ότι τα παιδιά τους παρακολουθούν το σχολείο, έχει επιτύχει την παράταση των σπουδών, σε σχέση με τη δεκαετία του 1990, κατά 0,5 έως 1,5 χρόνια. Μία στις τέσσερις χώρες υλοποιεί κάποια μορφή προγράμματος θετικής δράσης για να βοηθήσει τα άτομα που περιθωριοποιήθηκαν να αποκτήσουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Περίπου 40% των χωρών με χαμηλό και χαμηλό-μεσαίο εισόδημα δεν έλαβαν κανένα μέτρο στήριξης των σπουδαστών που διέτρεξαν κίνδυνο αποκλεισμού κατά την διάρκεια της πανδημίας του κοροναϊού.

Οι εκπαιδευτικοί, το διδακτικό υλικό και τα μαθησιακά περιβάλλοντα συχνά αγνοούν τα οφέλη από το να αποδεχθούν και να αγκαλιάσουν την ποικιλομορφία.

Το εν τέταρτον περίπου των εκπαιδευτικών σε 48 εκπαιδευτικά συστήματα αναφέρουν ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη για επαγγελματική επιμόρφωση σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες. Μόνο 41 χώρες παγκοσμίως αναγνωρίζουν τη νοηματική ως επίσημη γλώσσα. Σε 23 από τις 49 Ευρωπαϊκές χώρες, τα θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου δεν εντάσσονται ρητά στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η δέσμευση του Στόχου Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 (SDG 4) για τη διασφάλιση «εκπαίδευσης ίσων ευκαιριών, χωρίς αποκλεισμούς, υψηλής ποιότητας» και για την προώθηση της «δια βίου μάθησης για όλους» αποτελεί μέρος της δέσμευσης που ανελήφθη με την Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για την Βιώσιμη Ανάπτυξη, να μην αφήσουμε κανένα να μείνει πίσω. Η Ατζέντα υπόσχεται έναν «κόσμο δίκαιο, ισότιμο, ανεκτικό, ανοικτό και χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς, στον οποίο θα ικανοποιούνται οι ανάγκες και των λιγότερο ευνοημένων».

Οι περιρρέοντες κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτιστικοί παράγοντες μπορεί να συνεργούν ή να παρεμποδίζουν την επίτευξη ίσων ευκαιριών και συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση προσφέρει ένα κρίσιμο δίαυλο προς κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς, όταν θεωρεί την ποικιλομορφία των μαθητών όχι ως πρόβλημα, αλλά ως την εξής πρόκληση: να εντοπίζει τα ιδιαίτερα ταλέντα κάθε ατόμου, υπό κάθε είδος και μορφή, και να δημιουργεί τις συνθήκες που θα τους επιτρέψουν να ανθίσουν. Δυστυχώς, οι ευάλωτες ομάδες αποκλείονται ή απομακρύνονται από τα εκπαιδευτικά συστήματα μέσω αποφάσεων διατυπωμένων είτε πολύ ανοικτά, είτε πιο συγκαλυμμένα, οι οποίες επιφέρουν αποκλεισμούς από προγράμματα σπουδών, υιοθέτηση άχρηστων στόχων εκμάθησης, επανάληψη στερεοτύπων στα σχολικά βιβλία, διακρίσεις στις αξιολογήσεις αναγκών και στην κατανομή πόρων, ανοχή στη βία και παραμέληση ουσιαστικών αναγκών.

Παράπλευροι παράγοντες, όπως η πολιτική, οι πόροι και ο πολιτισμός, μπορούν να κάνουν την πρόκληση της συμπερίληψης να φαίνεται ότι διαφέρει μεταξύ χωρών ή ομάδων. Στην πραγματικότητα, η πρόκληση είναι η ίδια, ανεξάρτητα από τις όποιες συγκυρίες. Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να αντιμετωπίζουν κάθε μαθητή με αξιοπρέπεια προκειμένου να υπερβαίνονται οι φραγμοί, να αυξάνονται οι επιτυχίες και να βελτιώνεται η μάθηση. Τα συστήματα πρέπει να σταματήσουν να χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς για τους μαθητές, μια πρακτική που υιοθετείται ενίοτε με το πρόσχημα της διευκόλυνσης του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών μεθόδων. Η συμπερίληψη δεν μπορεί να επιτευχθεί όταν αφορά μία ξεχωριστή ομάδα μόνον κάθε φορά (**Διάγραμμα 1**): Οι μαθητές έχουν πολλαπλές και επικαλυπτόμενες ταυτότητες. Επιπλέον, κανένα χαρακτηριστικό δεν προδικάζει τα όρια των δυνατοτήτων του καθενός να μάθει.

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΙΝΑΙ ΠΡΩΤΙΣΤΩΣ ΚΑΙ ΠΑΝΩ ΑΠ΄ΟΛΑ, ΜΙΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η συμπερίληψη αφορά τους πάντες. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς συνδέεται συνήθως με τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρίες και τη σχέση μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Από το 1990, ο αγώνας των ατόμων με αναπηρία διαμόρφωσε την παγκόσμια προοπτική της ένταξης στην εκπαίδευση, οδηγώντας στην αναγνώριση του δικαιώματος στην ενιαία εκπαί-

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1:

Το μόνο κοινό στοιχείο που έχουμε όλοι είναι οι διαφορές μας.

Από 100 παιδιά:

Αυτά μπορεί να έχουν μία **αναπηρία**



Από τα υπόλοιπα, αυτά ενδέχεται να είναι **φτωχά**



Από τα υπόλοιπα, αυτά πιθανόν να **χρειάζονται ειδική εκπαίδευση**



Από τα υπόλοιπα, αυτά ίσως είναι **ΛΟΑΤΚΙ**



Από τα υπόλοιπα, αυτά ενδέχεται να είναι **μετανάστες, εσωτερικά εκτοπισμένοι, ή πρόσφυγες**



Από τα υπόλοιπα, αυτά πιθανόν να **ανήκουν σε μία εθνοτική, θρησκευτική ή γλωσσική μειονότητα ή μια ομάδα ιθαγενών**



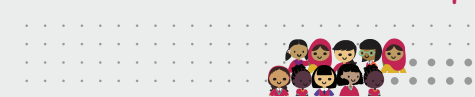
Από τα υπόλοιπα, αυτά μπορεί να ζουν σε **απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές**



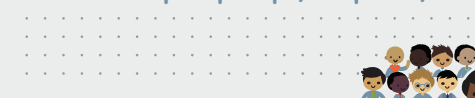
Από τα υπόλοιπα, αυτά μπορεί να ανήκουν σε **κάποια άλλη περιθωριοποιημένη ομάδα λόγω, πχ, φυλής ή κάστας**



Από τα υπόλοιπα αυτά είναι **κορίτσια**



Από τα υπόλοιπα, άλλα είναι **παχύσαρκα ή έχουν κατάθλιψη, ή πρέπει να εργάζονται μετά το σχολείο, κάποια είναι απειθαρχα, ορφανά, παραβατικά, αριστερόχειρα, ασθματικά, αλλεργικά...**



Κι αυτός εδώ, ο τελευταίος; **Ά, είναι καινούργιος εδώ!**



δευση με το άρθρο 24 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών του 2006 για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD). Ωστόσο, όπως αναγνωρίστηκε το 2016 μέσω του Γενικού Σχολίου υπ'άρ. 4 επί του άρθρου αυτού, η συμπερίληψη είναι έννοια που τυχάνει πολύ ευρύτερου πεδίου εφαρμογής, πέραν της αναπηρίας. Οι ίδιοι μηχανισμοί αποκλείουν όχι μόνο άτομα με αναπηρίες, αλλά και άλλα, λόγω φύλου, ηλικίας, περιοχής, φτώχειας, εθνικότητας, ιθαγένειας, γλώσσας, θρησκείας, μετανάστευσης ή εκτοπισμού, σεξουαλικού προσανατολισμού ή έκφρασης ταυτότητας φύλου, φυλάκισης, πεποιθήσεων και στάσεων· είναι το σύστημα και το πλαίσιο αυτά που δεν λαμβάνουν υπόψη την πολυμορφία και την αντίστοιχη πολλαπλότητα αναγκών, όπως κατέδειξε καταφανώς η πανδημία του κοροναϊού· είναι η κοινωνία και ο πολιτισμός που καθορίζουν κανόνες, ορίζουν την κανονικότητα και αντιλαμβάνονται τη διαφορά ως απόκλιση. Η έννοια των ειδικών αναγκών πρέπει να αντικατασταθεί με την έννοια των φραγμών στη συμμετοχή και την εκμάθηση.

Η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι μια διαδικασία που συμβάλλει στην επίτευξη του στόχου της κοινωνικής συμπερίληψης. Ο ορισμός της ισότιμης εκπαίδευσης απαιτεί διάκριση μεταξύ της ισότητας ως διαδικασίας και της ισότητας ως αποτελέσματος. Η ισότητα είναι όρος που αναφέρεται σε μια κατάσταση των πραγμάτων: είναι ένα αποτέλεσμα, ένα θέσφατο που μπορεί να παρατηρηθεί στα μέσα που χρησιμοποιούνται ή στα αποτελέσματα. Αλλά μπορεί να αναφέρεται και σε μια διαδικασία: σε ενέργειες που στοχεύουν ή επιφέρουν την ισότητα. Ο ορισμός της ενιαίας εκπαίδευσης είναι εξ ίσου περίπλοκος, διότι και εδώ, η διαδικασία και το αποτέλεσμα συγχέονται. Αυτή η έκθεση μάς προσκαλεί στο να σκεφτόμαστε την συμπερίληψη ως μια διαδικασία: ως μία σειρά ενεργειών που ενστερνίζονται την ποικιλομορφία και προάγουν ταυτοχρόνως μία αίσθηση του ανήκειν, αίσθηση που βασίζεται στην πεποίθηση ότι κάθε άτομο έχει την δική του αξία, τις δικές του δυνατότητες και πρέπει να γίνεται σεβαστό, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό του, τις ικανότητές ή την ταυτότητά του. Ωστόσο, η συμπερίληψη είναι επίσης μια κατάσταση πραγμάτων, ένα αποτέλεσμα, το οποίο η CRPD και το Γενικό Σχόλιο Νο. 4 δεν κατάφεραν να ορίσουν με ακρίβεια, πιθανώς λόγω διαφορετικών απόψεων για το ποιο ακριβώς θα έπρεπε να είναι το αποτέλεσμα.

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Η ΑΡΧΗ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΡΟΣΦΕΡΟΝΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΟΛΟΥΣ

Η φτώχεια και η ανισότητα είναι βαρύτατα εμπόδια. Παρά την πρόοδο που έγινε στη μείωση της ακραίας φτώχειας, ειδικά στην Ασία, αυτή συνεχίζει να πλήττει 1 στους 10 ενήλικες και 2 στα 10 παιδιά – μάλιστα 5 στα 10 παιδιά στην υποσαχάρια Αφρική. Οι οικονομικές ανισότητες αυξάνονται σε κάποια μέρη του κόσμου ή, ακόμη και εάν μειώνονται, παραμένουν απαράδεκτα υψηλές μεταξύ χωρών ή ακόμα και εντός της ίδιας χώρας. Βασικά επιτεύγματα της ανθρώπινης ανάπτυξης κατανέμονται επίσης άνισα: Σε 30 χώρες με χαμηλό ή μεσαίο εισόδημα, μεταξύ των 20% φτωχότερων νοικοκυριών, υποσιτίζονται 41% των παιδιών κάτω των 5 ετών, υπονομεύοντας σοβαρά τις ευκαιρίες τους να μορφωθούν, ενώ αυτό το ποσοστό είναι υπερδιπλάσιο όσων υποσιτίζονται μεταξύ των 20% πλουσιότερων νοικοκυριών.

Δεν καταγράφεται πλέον αξιολογη πρόοδος στην πρόσβαση στην εκπαίδευση. Υπολογίζεται ότι περίπου 258 εκατομμύρια παιδιά, έφηβοι και νέοι, ή 17% του συνόλου, δεν φοιτούν στο σχολείο (**Διάγραμμα 2**). Οι διαφορές στα ποσοστά παρακολούθησης, ανά επίπεδο οικονομικής κατάστασης, είναι μεγάλες: Μεταξύ 65 χωρών χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος, η μέση διαφορά στα ποσοστά παρακολούθησης μεταξύ των φτωχότερων και των πλουσιότερων 20% των νοικοκυριών ήταν 9 ποσοστιαίες μονάδες για παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικό), 13 για εφήβους σχολικής ηλικίας της κατώτερης δευτεροβάθμιας (Γυμνάσιο) και 27 για νέους της ανώτερης δευτεροβάθμιας (Λύκειο) εκπαίδευσης. Καθώς οι φτωχότεροι είναι πιο πιθανό να επαναλάβουν τάξη ή/και να διακόψουν την φοίτησή τους, οι διαφορές στα ποσοστά αποφοίτησης ανά εισοδηματικό επίπεδο είναι ακόμη υψηλότερες: 30 ποσοστιαίες μονάδες για την πρωτοβάθμια, 45 για την κατώτερη δευτεροβάθμια και 40 για την ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

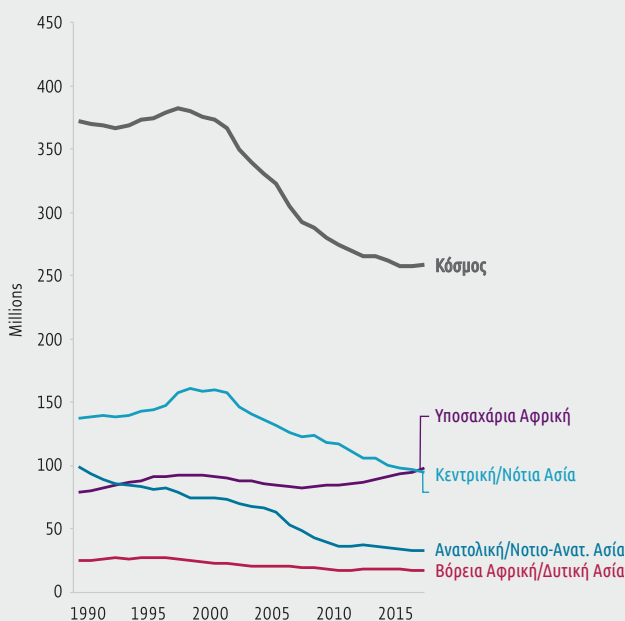
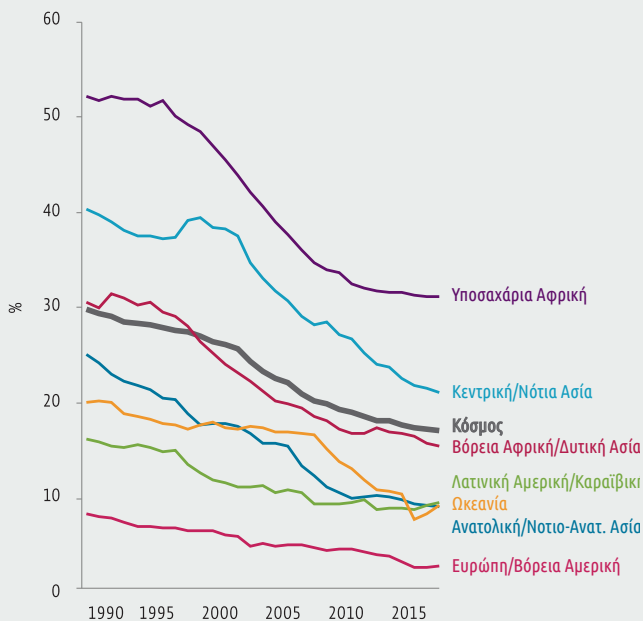
Η φτώχεια επηρεάζει την δυνατότητα παρακολούθησης ή ολοκλήρωσης σπουδών, καθώς και πραγματικής μάθησης. Σε όλες τις περιοχές εκτός της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής, για κάθε 100 εφήβους, προερχόμενους από το τμήμα των 20% πλουσιότερων νοικοκυριών, που πήγαν στο γυμνάσιο, το παρακολούθησαν μόνον 87 από το τμήμα των 20% φτωχότερων, ενώ αποφοίτησαν από αυτό μόνο 37 τελικά. Από αυτούς που αποφοίτησαν από το Γυμνάσιο, για κάθε 100 εφήβους από το πλουσιότερο 20% των νοικοκυριών, περίπου 50 από το φτωχότερο 20% απέκτησαν ελάχιστη επάρκεια στην ανάγνωση και τα μαθηματικά (**Διάγραμμα 3**). Συχνά, τα μειονεκτήματα δρουν συνδυαστικά. Εκείνοι που πιθανότατα θα αποκλεισθούν από την εκπαίδευση μειονεκτούν επίσης λόγω γλώσσας, τόπου, φύλου ή εθνότητας. Σε τουλάχιστον 20 χώρες όπου υπάρχουν στοιχεία, σχεδόν καμμία φτωχή νεαρή γυναίκα από την ύπαιθρο δεν αποφοίτησε από το λύκειο.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2:

Πάνω από 250 εκατομμύρια παιδιά, έφηβοι και νέοι ανά τον κόσμο, δεν πηγαίνουν σχολείο.

α. Ποσοστό παιδιών, εφήβων και νέων σχολικής ηλικίας, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δεν πηγαίνουν σχολείο, 1990-2018

β. Παιδιά, έφηβοι και νέοι σχολικής ηλικίας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που δεν πηγαίνουν σχολείο, 1990-2018



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_Summary_fig2
 Πηγή: Βάση δεδομένων Ινστιτούτου Στατιστικής της UNESCO

ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΜΗΝ ΕΙΝΑΙ ΑΜΕΣΑ ΑΠΤΑ ΚΑΙ ΕΜΦΑΝΗ, ΑΛΛΑ ΕΙΝΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ, ΚΑΙ ΟΧΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ

Ενώ η καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση της συμπερίληψης, υπάρχει μικρότερη συναίνεση ως προς το τι άλλο σημαίνει επίτευξη συμπερίληψης στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και άλλων ευάλωτων ομάδων που κινδυνεύουν να αποκλεισθούν.

Η συμπερίληψη για τους μαθητές με αναπηρία σημαίνει περισσότερο από την απλή τους ένταξη/τοποθέτηση σε κάποιο σχολείο. Η έμφαση που έδωσε η CRPD στην εγγραφή τους στα σχολεία απετέλεσε τομή, όχι μόνο για την ιστορική τάση να αποκλείονται παιδιά με αναπηρία από την εκπαίδευση ή να κατευθύνονται χωριστά σε ειδικές δομές, αλλά και την πρακτική της τοποθέτησής τους σε ξεχωριστές τάξεις για μεγάλα διαστήματα ή τον περισσότερο χρόνο. Η συμπερίληψη, ωστόσο, συνεπάγεται πολλές ακόμη αλλαγές στη σχολική υποστήριξη και το ήθος. Η CRPD δεν ισχυρίστηκε ότι η ύπαρξη σχολείων ειδικής αγωγής παραβιάζει τη Σύμβαση, αλλά πρόσφατες εκθέσεις της Επιτροπής για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες δείχνουν όλο και περισσότερο προς αυτή την κατεύθυνση. Η CRPD έδωσε στις κυβερνήσεις μία ελευθερία κινήσεως με την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, αναγνωρίζοντας σιωπηρά τα εμπόδια για την πλήρη ένταξη. Παρ’ότι οι πρακτικές αποκλεισμού πολλών κυβερνήσεων που αντιβαίνουν στις δεσμεύσεις τους βάσει της CRPD πρέπει να εκτίθενται, πρέπει επίσης να αναγνωρίζονται και τα όρια στην ευελιξία των σχολείων γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς εξυπηρετεί πολλαπλούς στόχους. Υπάρχει μια πιθανή ένταση μεταξύ του επιθυμητού στόχου της μεγιστοποίησης της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (όλα τα παιδιά κάτω από την ίδια στέγη) και της βέλτιστης αξιοποίησης του μαθησιακού δυναμικού (οποδήποτε μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές). Μεταξύ άλλων θεμάτων προς συζήτηση είναι η ταχύτητα με την οποία τα συστήματα μπορούν να κινηθούν προς το ιδανικό, το τι ακριβώς συμβαίνει κατά τη διάρκεια της μετάβασης, όπως και η στάθμιση μεταξύ της διαπίστωσης πρώιμων αναγκών αφ’ενός, και του κινδύνου χαρακτηρισμού, και δη στιγματισμού, αφ’ετέρου.

Η επιδίωξη διαφορετικών στόχων ταυτοχρόνως μπορεί να είναι συμπληρωματική ή συγκρουσιακή. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, οι νομοθέτες και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σε σχέση με την συμπερίληψη θέματα που, όχι μόνον είναι λεπτά από την φύση τους, αλλά και πολλές φορές διαφοροποιούνται ανάλογα με τις περιστάσεις. Πρέπει να έχουν επίγνωση των αντιστάσεων που προβάλλουν όσοι έχουν ταχθεί υπέρ της διατήρησης διαχωρισμών στην εκπαίδευση, αλλά και του ενδεχομένου να μην είναι ανεκτή μία απότομη αλλαγή, η οποία μπορεί τελικά να βλάψει την ευημερία όσων προορίζεται να υπηρετήσει. Η συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία σε σχολεία ενιαίας εκπαίδευσης τα οποία σχολεία δεν θα είναι προετοιμασμένα, δεν θα έχουν την υποστήριξη που πρέπει, ή δεν θα νιώθουν υπεύθυνα για την επίτευξη της συμπερίληψης, μπορεί να επιτείνει βιωμένα συναισθήματα αποκλεισμού και να προκαλέσει μάλιστα αντιδράσεις εναντίον της προσπάθειας μείωσης των όποιων αποκλεισμών σε σχολεία και συστήματα.

Μπορεί να υπάρχουν μειονεκτήματα στην πλήρη συμπερίληψη. Σε ορισμένα πλαίσια, η συμπερίληψη μπορεί να εντείνει ακούσια την πίεση οριζόντιας συμμόρφωσης: Ταυτότητες, πρακτικές, γλώσσες και πεποιθήσεις διάφορων ομάδων μπορεί να υποτιμηθούν, να τεθούν σε κίνδυνο ή και να εξαλειφθούν, πλήττοντας την αίσθηση του ανήκειν. Το δικαίωμα μιας ομάδας να διατηρεί τα ιδιαίτερα πολιτιστικά της χαρακτηριστικά και το δικαίωμα στην αυτοδιάθεση και την αυτοεκπροσώπηση αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο. Η συμπερίληψη μπορεί να αντιμετωπίσει αντιστάσεις λόγω των όποιων προκαταλήψεων, αλλά και από την παραδοχή ότι μία μειονότητα μπορεί να διατηρήσει την ταυτότητά της και να επιτύχει τη χειραφέτησή της μόνο εάν αποτελεί την πλειονότητα σε μια δεδομένη περιοχή. Αντί να επιτυγχάνεται θετική συμμετοχή στην κοινωνία, σε ορισμένες περιπτώσεις οι πολιτικές ένταξης μπορεί να επιδεινώσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η απότομη έκθεση μίας μειονότητας ή μέλους αυτής στον επικρατούντα πληθυσμό μπορεί να ενισχύσει τις κυρίαρχες προκαταλήψεις, εντείνοντας την μειονεκτική θέση στην οποία βρίσκονται οι μειονότητες. Η παροχή στοχευμένης αρωγής μπορεί επίσης να οδηγήσει σε στιγματισμό, χαρακτηρισμούς, ή ανεπιθύμητες μορφές συμπερίληψης.

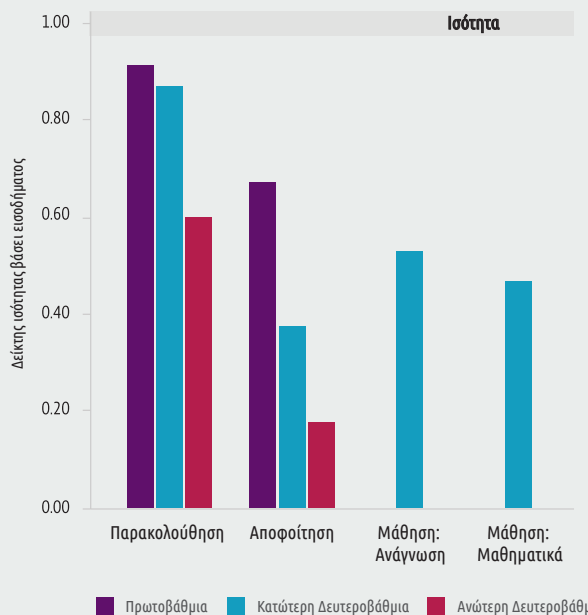
Η επίλυση των διλημμάτων απαιτεί ουσιαστική συμμετοχή. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς πρέπει να βασίζεται στον διάλογο, τη συμμετοχή και την ευρύτητα πνεύματος. Παρόλο που οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να συμβιβάζονται, να κάνουν εκπτώσεις ή να απομακρύνονται από το μακροπρόθεσμο ιδανικό της συμπερίληψης, δεν θα πρέπει και να παραβλέπουν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των ενδιαφερομένων. Τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα και οι αρχές αποτελούν ηθική και πολιτική πυξίδα για τις εκπαιδευτικές αποφάσεις, αλλά η εκπλήρωση του ιδανικού της ενιαίας εκπαίδευσης δεν είναι κάτι απλό και αυτονόητο. Η αρωγή επαρκούς υποστήριξης, διαφοροποιημένης, εξατομικευμένης μάλιστα, απαιτεί επιμονή, ανθεκτικότητα και μακροπρόθεσμη προοπτική. Για να επέλθει ουσιαστική αλλαγή σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει σχεδιασθεί για να ταιριάζει σε ορισμένα παιδιά και να υποχρεώνει άλλα να προσαρμοσθούν, δεν αρκεί απλά ένας νόμος: Πρέπει να τεθούν υπό αμφισβήτηση οι επικρατούσες συμπεριφορές και νοοτροπίες. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς μπορεί να αποδειχθεί διαδικασία δύστροπη, ακόμη και με την καλύτερη θέληση και την ισχυρότερη αφοσίωση. Εξ αυτού ορισμένοι συνάγουν ότι οι φιλοδοξίες της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς πρέπει να περιορισθούν, αλλά στην πραγματικότητα, ο μόνος τρόπος για να προχωρήσουμε είναι να εντοπίζουμε τα όποια εμπόδια και να τα υπερβαίνουμε.

Η συμπερίληψη είναι επωφελής. Ο προσεκτικός σχεδιασμός και η παροχή εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση και την αποδοχή από τους συνομηλίκους. Συμπεριλαμβανοντας μαθητές με ιδιαίτερο υπόβαθρο στην γενική εκπαίδευση μπορούμε να αποτρέψουμε το στίγμα, την δημιουργία στερεοτύπων, τις διακρίσεις και την αποξένωση. Υπάρχει επίσης πιθανή βελτίωση αποδοτικότητας, λόγω ακριβούς της κατάρτησης των παράλληλων δομών εκπαίδευσης, και αποτελεσματικότερη χρήση των πόρων σε ένα ενιαίο ολοκληρωμένο

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3:

Ανάλογα με την οικονομική κατάσταση, υπάρχουν μεγάλες ανισότητες στην παρακολούθηση, την ολοκλήρωση των σπουδών και τη μάθηση.

Δείκτης ισότητας βάσει οικονομικής κατάστασης στην παρακολούθηση, την αποφοίτηση, και την ελάχιστη επάρκεια στην ανάγνωση και τα μαθηματικά, ανά επίπεδο εκπαίδευσης σε επιλεγμένες χώρες, 2013-17



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_Summary_fig3

Σημείωση: Το δείγμα εξαιρεί χώρες υψηλού εισοδήματος στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική (Northern America).

Πηγή: Ανάλυση ομάδας Έκθεσης GEM χρησιμοποιώντας έρευνες νοικοκυριών (παρακολούθηση και αποφοίτηση), και τη βάση δεδομένων UIS (μάθηση).

σύστημα. Ωστόσο δεν επαρκεί το επιχείρημα της οικονομικότερης εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, αν και είναι πολύ χρήσιμο για τον γενικό σχεδιασμό της. Λίγα συστήματα πλησιάζουν αρκετά την ιδανική κατάσταση όπου είναι σε θέση να προβούν σε εκτίμηση του συνολικού κόστους που ενέχεται σε αυτήν, ενώ και τα οφέλη είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν, καθώς εκτείνονται σε πολλές μελλοντικές γενεές.

Η συμπερίληψη αποτελεί ηθική επιταγή. Το να συζητάμε αν είναι επωφελής η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι σαν να συζητάμε αν είναι επωφελή τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η συμπερίληψη αποτελεί προϋπόθεση για κάθε βιώσιμη κοινωνία: Είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαίδευση στο πλαίσιο μιας δημοκρατίας που βασίζεται στη δικαιοσύνη, την αμεροληψία, και την ιστιμία· παρέχει ένα συστηματικό πλαίσιο για την άρση των φραγμών σύμφωνα με την αρχή «κάθε μαθητής είναι σημαντικός, και μάλιστα εξ ίσου σημαντικός με κάθε άλλον»· αντιμάχεται τις όποιες τάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος που επιτρέπουν εξαιρέσεις και αποκλεισμούς, όπως όταν τα σχολεία αξιολογούνται μονοδιάστατα και η κατανομή πόρων συνδέεται με την απόδοσή τους.

Η συμπερίληψη βελτιώνει τη μάθηση για όλους τους μαθητές. Τα τελευταία χρόνια, ένα αφήγημα μιας Παιδείας σε κρίση έστρεψε τα φώτα της δημοσιότητας στα παιδιά σχολικής ηλικίας σε χώρες με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα, η πλειονότητα των οποίων δεν επιτυγχάνει έστω την ελάχιστη επάρκεια σε βασικές δεξιότητες. Ωστόσο, αυτό το αφήγημα μάλλον παραβλέπει συστηματικές δυσλειτουργίες των εκπαιδευτικών συστημάτων στις χώρες που υστερούν πολύ, λόγω αποκλεισμών, ελιτισμού και ανισοτήτων. Δεν είναι τυχαίο ότι ο Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 προτρέπει ρητά τις χώρες να διασφαλίζουν μίαν εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Οι μηχανικές λύσεις που δεν αντιμετωπίζουν τα βαθύτερα αίτια του αποκλεισμού μπορούν μόνο εν μέρει να επιτύχουν βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η συμπερίληψη πρέπει να είναι το θεμέλιο των προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης για το 2020 θέτει ερωτήματα σχετικά με τις λύσεις που προδιαγράφουν πολιτικές-κλειδιά, τα εμπόδια στην υλοποίηση, τους συντονιστικούς μηχανισμούς, τους διαύλους χρηματοδότησης και την παρακολούθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Στο μέτρο του δυνατού, εξετάζει αυτά τα ζητήματα λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές που επέρχονται με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, ένα πεδίο τόσο περίπλοκο όσο η συμπερίληψη, δεν έχει ακόμη στοιχειοθετηθεί επαρκώς σε παγκόσμια κλίμακα. Η παρούσα Έκθεση συλλέγει πληροφορίες για το πώς κάθε χώρα, από το Αφγανιστάν έως τη Χιλή, αντιμετωπίζει την πρόκληση της ενταξιακής ή ενιαίας εκπαίδευσης. Οι πληροφορίες είναι διαθέσιμες σε έναν νέο ιστότοπο με εκπαιδευτικά προφίλ (PEER), τον οποίο οι χώρες μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να μοιραστούν εμπειρίες και να μάθουν η μία από την άλλη, ειδικά σε περιφερειακό επίπεδο, όπου οι συνθήκες είναι παρόμοιες. Τα προφίλ μπορούν να χρησιμεύσουν ως βάση αναφοράς για τους μελλοντικούς ελέγχους ποιοτικής προόδου έως το 2030.

Η Έθεση αναγνωρίζει τις διαφορές μεθόδευσης και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι χώρες για να οργανώσουν ενιαία εκπαίδευση· τις διάφορες ομάδες που κινδυνεύουν να αποκλειστούν από την εκπαίδευση· τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ατομικά, ειδικά όταν παρουσιάζουν πολλαπλά επικαλυπτόμενα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά· και το γεγονός ότι ο αποκλεισμός μπορεί να είναι σωματικός, κοινωνικός (σε διαπροσωπικές και ομαδικές σχέσεις), ψυχολογικός, και συστημικός. Αυτές οι προκλήσεις περιγράφονται εδώ μέσω επτά στοιχείων σε αντίστοιχα κεφάλαια, ενώ μία μικρή ενότητα αναδεικνύει πώς λειτούργησαν αυτές οι προκλήσεις εν μέσω της πανδημίας του Covid-19.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Νόμοι και πολιτικές

Δεσμευτικές νομικές πράξεις και μη δεσμευτικές δηλώσεις εκφράζουν τις διεθνείς προσδοκίες για την συμπερίληψη. Η Σύμβαση της UNESCO του 1960 κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση και η Παγκόσμια Διακήρυξη για την Εκπαίδευση για Όλους, που εγκρίθηκε το 1990 στην Διάσκεψη της Τζορτζιάν, στην Ταϊλάνδη, κάλεσε τις χώρες να λάβουν μέτρα για τη διασφάλιση της «ίσης μεταχείρισης στην εκπαίδευση» και της απάλειψης των «διακρίσεων στην πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης» για «υπο-εξυπηρετούμενες ομάδες». Η Δήλωση του 1994 και το Πλαίσιο Δράσης που υιοθετήθηκαν στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, έθεσαν την αρχή ότι όλα τα παιδιά πρέπει να βρίσκονται στο «σχολείο που θα παρακολουθούσαν εάν το παιδί δεν είχε αναπηρία», το οποίο εγκρίθηκε ως δικαίωμα το 2006. Αυτά τα κείμενα έχουν επηρεάσει τους εθνικούς νόμους και τις πολιτικές εκ των οποίων εξαρτάται η πρόοδος προς την συμπερίληψη.

Ο ορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο τείνει να συμπεριλάβει ένα ευρύτερο πεδίο. Η ανάλυση αυτής της Έκθεσης δείχνει ότι 68% των χωρών διαθέτουν έναν ορισμό της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στους νόμους, τις πολιτικές, τα σχέδια ή τις στρατηγικές τους. Ορισμοί που καλύπτουν πολλαπλά περιθωριοποιημένες ομάδες υπάρχουν σε 57% αυτών των χωρών. Σε 17% των χωρών, ο ορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης καλύπτει αποκλειστικά άτομα με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες.

Οι νόμοι τείνουν να στοχεύουν συγκεκριμένες ομάδες που κινδυνεύουν να αποκλεισθούν από την εκπαίδευση. Το ευρύ όραμα της συμπερίληψης όλων των μαθητών σε μία ενιαία εκπαίδευση απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό από τις εθνικές νομοθεσίες. Μόνο 10% των χωρών περιλαμβάνουν ολοκληρωμένες διατάξεις για όλους τους μαθητές στη νομοθεσία τους που αφορά στην ενιαία εκπαίδευση. Συνήθως, η νομοθεσία που προέρχεται από τα υπουργεία παιδείας αφορά συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες. Από όλες τις χώρες, υπάρχουν διατάξεις για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες σε 79% εξ αυτών, για τις γλωσσικές μειονότητες σε 60%, για τα κορίτσια και τις γυναίκες σε 50%, και για τις εθνοτικές μειονότητες και τους αυτόχθονες πληθυσμούς σε 49% εξ αυτών.

Οι πολιτικές τείνουν να έχουν ένα ευρύτερο όραμα για την συμπερίληψη στην εκπαίδευση. Περίπου 17% των χωρών έχουν πολιτικές που περιέχουν ολοκληρωμένες πρόνοιες για όλους τους σπουδαστές. Η τάση είναι πολύ ισχυρότερη σε λιγότερο δεσμευτικά κείμενα, με 75% των εθνικών εκπαιδευτικών σχεδίων και στρατηγικών να δηλώνουν την πρόθεση να συμπεριληφθούν όλες οι ευάλωτες ομάδες. Περίπου 67% των χωρών έχουν πολιτικές για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία, με την ευθύνη για αυτές τις πολιτικές να κατανέμεται σχεδόν εξ ίσου μεταξύ των υπουργείων παιδείας και άλλων υπουργείων.

Οι νόμοι και οι πολιτικές διαφέρουν ως προς το εάν οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να βρίσκονται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Σε 25% των χωρών οι νόμοι προβλέπουν εκπαίδευση σε διαφορετικούς χώρους, με τα αντίστοιχα ποσοστά να υπερβαίνουν το 40% στην Ασία, τη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική. Περίπου 10% των χωρών επιτάσσει την ενσωμάτωση και 17% την ένταξη, ενώ οι υπόλοιπες επιλέγουν διάφορους συνδυασμούς μεταξύ διαχωρισμών και ενιαίας εκπαίδευσης. Πολλές πολιτικές συγκλίνουν πλέον όλο και περισσότερο με την επιλογή της ενιαίας γενικής εκπαίδευσης: πολιτικές που προβλέπουν εκπαίδευση σε διαφορετικούς χώρους έχουν 5% των χωρών, ενώ 12% επιλέγει την ενσωμάτωση και 38% την ένταξη. Παρά τις καλές προθέσεις που διέπουν νομοθεσίες και πολιτικές, οι κυβερνήσεις συχνά δεν διασφαλίζουν την υλοποίησή τους.

Οι πολιτικές πρέπει να είναι συνεπείς και συνεκτικές σε όλες τις ηλικίες και τα επίπεδα εκπαίδευσης. Η πρόσβαση σε υπηρεσίες φροντίδας και εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι εξαιρετικά άνηση και είναι συνάρτηση του τόπου και της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης. Η ποιότητά τους, ο βαθμός ουσιαστικής αλληλεπίδρασης, η ένταξη, η έμπρακτη αναγνώριση της παιδικότητας που βασίζεται στο παιχνίδι, είναι επίσης καθοριστικοί παράγοντες για την συμπερίληψη. Η έγκαιρη αναγνώριση των αναγκών των παιδιών υπέχει ζωτική σημασία στον σχεδιασμό της κατάλληλης ανταπόκρισης, αλλά οι χαρακτηρισμοί των ιδιαιτεροτήτων και διαφορών ενέχουν κινδύνους. Η δυσανάλογη υπαγωγή ορισμένων περιθωριοποιημένων πληθυσμιακών ομάδων στην κατηγορία των ομάδων με ειδικές ανάγκες ενδέχεται να υποκρύπτει διαδικασίες που αναπαράγουν διακρίσεις, όπως καταδεικνύουν επιτυχημένες νομικές προσφυγές σχετικές με το δικαίωμα των μαθητών Ρομά στην εκπαίδευση.

Η πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου απαιτεί πολιτικές σε πολλά μέτωπα. Τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν ένα δίλημμα. Η διατήρηση πολιτικών -όπως το σύστημα βαθμολογίας- που εξαναγκάζουν μαθητές να μένουν στην ίδια τάξη, φαίνεται να διογκώνει το πλήθος όσων εγκαταλείπουν το σχολείο, αλλά η αυτόματη προαγωγή στην επόμενη τάξη απαιτεί, κατ'ανάγκη, συστηματική υποστήριξη κάποιων μαθητών, την οποία πολλές χώρες επικαλούνται μεν, αλλά δεν εφαρμόζουν δε. Οι νόμοι και οι πολιτικές ενδέχεται να μην συμβαδίζουν με την συμπερίληψη, π.χ. σε χώρες με χαμηλά όρια ηλικίας σχετικά με την παιδική εργασία ή τον γάμο. Το Μπαγκλαντές είναι μία από τις λίγες χώρες που επενδύουν εκτενώς σε προγράμματα δεύτερης ευκαιρίας, απαραίτητα για την επίτευξη του Στόχου Βιώσιμης Ανάπτυξης 4.

Οι κυβερνήσεις προσπαθούν να χαράξουν πολιτικές μείωσης των όποιων αποκλεισμών, τόσο στις βαθμίδες μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση μπορεί να διευκολύνει την ένταξη ευάλωτων ομάδων στην αγορά εργασίας, ιδίως των νέων γυναικών και των ατόμων με αναπηρία. Για να αναδειχθούν οι δυνατότητές της, πρέπει το περιβάλλον εκμάθησης να καταστεί ασφαλέστερο και προσβάσιμο, όπως στο Μαλάουι. Οι παρεμβάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που προσανατολίζονται στην συμπερίληψη τείνουν να επικεντρώνονται στην ενθάρρυνση της πρόσβασης για ευάλωτες ομάδες, μέσω ποσοστώσεων ή μέτρων χρηματοδότησης/εκπτώσεων κόστους. Ωστόσο, μόνον 11% από 71 χώρες είχαν ολοκληρωμένες στρατηγικές ισότιμης συμπερίληψης· άλλες 11% έχουν επεξεργασθεί προσεγγίσεις που αφορούν μόνο σε συγκεκριμένες ομάδες. Η ψηφιακή ένταξη, ειδικά των ηλικιωμένων, αποτελεί μία μεγάλη πρόκληση για χώρες που εξαρτώνται σε ολόένα και μεγαλύτερο βαθμό από τεχνολογίες της πληροφορικής και της επικοινωνίας (ΤΠΕ).

Οι τρόποι ανταπόκρισης στην κρίση που επέφερε ο κοροναϊός, η οποία έθιξε 1.6 δισεκατομμύρια σπουδαστές, δεν απέδωσαν επαρκή σημασία στην ανάγκη να συμπεριληφθούν όλοι οι σπουδαστές. Ενώ 55% των χωρών χαμηλού εισοδήματος επέλεξαν την δικτυακή εξ αποστάσεως διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μόνον 12% των νοικοκυριών στις λιγότερες ανεπτυγμένες χώρες διαθέτουν οικιακές ευρυζωνικές συνδέσεις. Ακόμη και προσεγγίσεις χαμηλής τεχνολογίας, δεν μπορούν να διασφαλίσουν την συνέχεια στην εκπαίδευση. Από το 20% των φτωχότερων νοικοκυριών στην Αιθιοπία, μόνο 7% ήταν κάτοχοι ραδιοφώνου, ενώ σε κανένα δεν υπήρχε τηλεοπτικός δέκτης. Συνολικά, περίπου 40% των χωρών χαμηλού ή χαμηλο-μεσαίου εισοδήματος δεν υποστήριξαν τους σπουδαστές σε κίνδυνο να αποκλεισθούν. Στην Γαλλία, έως και 8% των σπουδαστών είχαν χάσει την επαφή με τους διδάσκοντες μετά από τρεις εβδομάδες αυστηρών περιορισμών κυκλοφορίας (λοκ ντάουν).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Δεδομένα

Τα δεδομένα για την συμπερίληψη στην εκπαίδευση και υπέρ αυτής είναι απαραίτητα. Τα δεδομένα σχετικά με την συμπερίληψη μπορούν να επισημάνουν τα κενά και τις διαφορές στις ευκαιρίες εκπαίδευσης και στις επιδόσεις μεταξύ πληθυσμιακών ομάδων εκπαιδευομένων, εντοπίζοντας εκείνους που κινδυνεύουν να μείνουν πίσω, καθώς και τη σοβαρότητα των εμποδίων που αντιμετωπίζουν. Χρησιμοποιώντας τέτοιες πληροφορίες, οι κυβερνήσεις μπορούν να αναπτύξουν πολιτικές για την συμπερίληψη και να συλλέξουν περαιτέρω δεδομένα σχετικά με την εφαρμογή της και σχετικά με τα, περισσότερο δυσδιάκριτα, ποιοτικά αποτελέσματά της.

Είναι λεπτό θέμα η διατύπωση των ενδεδειγμένων ερωτήσεων για ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά που συνδέονται με ευάλωτες ομάδες. Τα δημογραφικά στοιχεία που συλλέγονται μέσω απογραφών και ερευνών για τις εκπαιδευτικές ανισότητες βελτιώνουν τις γνώσεις των υπουργείων παιδείας σχετικά με την διαφορετικότητα. Ωστόσο, ανάλογα με το πώς διατυπώνονται ερωτήσεις για χαρακτηριστικά όπως η εθνικότητα, η εθνότητα, η θρησκεία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, και η έκφραση ταυτότητας φύλου άπτονται ευαίσθητων, ενδεχομένως, προσωπικών ιδιαιτεροτήτων, και ενδέχεται να προκαλούν ενόχληση ή και φόβο διώξεων.

Η διατύπωση ερωτήσεων σχετικά με την αναπηρία έχει βελτιωθεί. Η συναίνεση σε ένα έγκυρο σύστημα κοινής μέτρησης της αναπηρίας απετέλεσε μια μακρά διαδικασία. Ο Όμιλος της Ουάσινγκτον της Στατιστικής Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για τις Στατιστικές Αναπηρίας πρότεινε το 2006 ένα σύντομο Ερωτηματολόγιο προς χρήση σε δημογραφικές έρευνες ή απογραφές, καλύπτοντας βασικές δραστηριότητες και κρίσιμα πεδία λειτουργικότητας για τους

ενήλικες. Στη συνέχεια αναπτύχθηκε, σε συνεργασία με τη UNICEF, ένα ειδικότερο ερωτηματολόγιο που αφορά στα παιδιά. Οι ερωτήσεις ευθυγραμμίζουν τις στατιστικές αναπηρίας με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και επέτρεψαν την επίλυση σοβαρών ζητημάτων συγκρισιμότητας. Ο ρυθμός με τον οποίο υιοθετούνται διεθνώς αρχίζει να βελτιώνεται σιγά σιγά.

Τα στοιχεία που προκύπτουν για την αναπηρία είναι υψηλότερης ποιότητας, αλλά είναι ακόμη ανομοιογενή. Η ανάλυση των απαντήσεων 14 χωρών που συμμετείχαν στις Έρευνες Πολλαπλών Δεικτών (MICS) το 2017–19, και χρησιμοποιούσαν το εκτεταμένο Ερωτηματολόγιο Λειτουργικών Πεδίων για Παιδιά, κατέδειξε επιπολασμό αναπηρίας 12%, κυμαινόμενο από 6% έως 24%, ως αποτέλεσμα υψηλών ποσοστών περιπτώσεων παιδιών με άγχος και κατάθλιψη. Σε όλες αυτές τις χώρες, τα παιδιά, οι έφηβοι και οι νέοι με αναπηρία αντιπροσώπευαν 15% του πληθυσμού εκτός σχολείου. Σε σχέση με τους συνομηλικούς τους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικού), της κατώτερης (Γυμνασιακής) και ανώτερης (Λυκειακής) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα άτομα με αναπηρία είχαν περισσότερες πιθανότητες να είναι εκτός σχολείου κατά μία (1), τέσσερις (4) και έξι (6) ποσοστιαίες μονάδες αντιστοίχως, και τα άτομα με αισθητηριακή ή σωματική βλάβη, ή νοητική υστέρηση, κατά τέσσερις (4), επτά (7) και ένδεκα (11) ποσοστιαίες μονάδες αντιστοίχως.

Ορισμένες σχολικές έρευνες παρέχουν αναλυτικότερες πληροφορίες για την συμπερίληψη. Στο Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA), το 2018, ένας στους πέντε 15χρονους μαθητές (20%) ανέφερε ότι αισθάνεται σαν ξένος στο σχολείο, αλλά το ποσοστό υπερέβη το 30% στο Μπρουνέι Νταρουσαλάμ, τη Δομινικανή Δημοκρατία και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Σε όλα τα συμμετέχοντα εκπαιδευτικά συστήματα, οι μαθητές χαμηλότερης κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης ήταν λιγότερο πιθανό να έχουν την αίσθηση του ανήκειν. Τα διοικητικά δεδομένα μπορούν να αξιοποιηθούν για τη συλλογή ποιοτικών στοιχείων σχετικά με την συμπερίληψη. Η Νέα Ζηλανδία παρακολουθεί συστηματικά «ήπιοις» δείκτες σε εθνικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένου του κατά πόσο οι μαθητές αισθάνονται ότι τους φροντίζουν, ότι είναι ασφαλείς και προστατευμένοι, αλλά και κατά πόσο νιώθουν ικανοί να δημιουργούν και να διατηρούν θετικές σχέσεις, να σέβονται τις ανάγκες των άλλων και να δείχνουν ενσυναίσθηση. Σχεδόν οι μισές χώρες με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα δεν συλλέγουν διοικητικά δεδομένα για μαθητές με αναπηρία.

Τα δεδομένα δείχνουν πού υπάρχουν ακόμα διαχωρισμοί. Στη Βραζιλία, μια αλλαγή πολιτικής αύξησε το ποσοστό των μαθητών με αναπηρία που είναι πλέον εγγεγραμμένοι σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, από 23% το 2003, σε 81% το 2015. Στην Ασία και τον Ειρηνικό, σχεδόν 80% των παιδιών με αναπηρία φοιτούσαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, σε ποσοστά κυμαινόμενα από 3% στο Κιργιστάν, έως 100% στο Τιμόρ-Λέστε και την Ταϊλάνδη. Αποσπασματικά δεδομένα υπάρχουν σχετικά με σχολεία που καλύπτουν συγκεκριμένες ομάδες, όπως κορίτσια, γλωσσικές μειονότητες και θρησκευτικές κοινότητες. Η συμβολή τους στην συμπερίληψη είναι αμφίσημη: τα τοπικά σχολεία για αυτόχθονες, για παράδειγμα, μπορεί να παρέχουν ένα περιβάλλον όπου οι παραδόσεις, οι πολιτισμοί και οι εμπειρίες γίνονται σεβαστές, αλλά ενδέχεται επίσης να διαιωνίζουν την περιθωριοποίηση. Σχολικές έρευνες όπως αυτή του προγράμματος PISA δείχνουν υψηλά επίπεδα κοινωνικο-οικονομικών διαχωρισμών σε χώρες μεταξύ των οποίων και η Χιλή και το Μεξικό, όπου οι μισοί μαθητές της χώρας θα έπρεπε να αλλάξουν σχολείο για να επιτευχθεί ένα ομοιόμορφο κοινωνικο-οικονομικό μείγμα. Αυτό το είδος σχολικών διαχωρισμών ελάχιστα άλλαξε κατά την περίοδο 2000–2015.

Ο προσδιορισμός των αναγκών ειδικής αγωγής μπορεί να είναι αμφιλεγόμενος. Η αναγνώρισή τους μπορεί να διαφωτίσει τους εκπαιδευτικούς για τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, ώστε να προσαρμόζουν ανάλογα την υποστήριξή τους και τις διευκολύνσεις που τους προσφέρουν. Ωστόσο, μπορεί τα παιδιά αυτά να χαρακτηρισθούν από συνομηλικούς, δασκάλους και διοικητικούς υπαλλήλους, οι οποίοι ενδέχεται να αναπαράγουν στερεοτυπικές συμπεριφορές έναντι των μαθητών αυτών και να ενθαρρύνουν μια ιατρική προσέγγιση. Η Πορτογαλία πρόσφατα θέσπισε μια προσέγγιση χωρίς κατηγοριοποιήσεις για τον προσδιορισμό ειδικών αναγκών. Οι χαμηλές προσδοκίες που συνεπάγεται αυτομάτως κάποιος χαρακτηρισμός, όπως ότι κάποιος έχει μαθησιακές δυσκολίες, συχνά γίνεται αυτοεκληρούμενη προφητεία. Στην Ευρώπη, το ποσοστό των μαθητών που έχουν διαγνωσθεί με ανάγκες ειδικής αγωγής κυμαίνεται από 1% στη Σουηδία, έως 20% στη Σκωτία. Οι μαθησιακές δυσκολίες λόγω αναπηρίας αποτελούν την πολυπληθέστερη κατηγορία ειδικών αναγκών στις Ηνωμένες Πολιτείες, αλλά είναι κατηγορία άγνωστη στην Ιαπωνία. Αυτή η αναντιστοιχία εξηγείται κυρίως από τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι χώρες κατασκευάζουν αυτήν την κατηγορία εκπαίδευσης: Οι εκάστοτε απαιτήσεις σε δομές / θεσμούς, χρηματοδοτήσεις και κατάρτιση ποικίλουν, ακριβώς όπως και οι επιπτώσεις της πολιτικής που υιοθετείται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Διακυβέρνηση και χρηματοδότηση

Η διασφάλιση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ενοποίηση των υπηρεσιών μπορεί να βελτιώσει τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των παιδιών, καθώς και την ποιότητα και τη σχέση κόστους-αποδοτικότητας των υπηρεσιών. Η ενοποίηση επιτυγχάνεται όταν ένας πάροχος υπηρεσιών ενεργεί ως σημείο αναφοράς που ανοίγει την πρόσβαση σε άλλες υπηρεσίες, κάποιου άλλου παρόχου. Η χαρτογράφηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε 18 ευρωπαϊκές χώρες, κυρίως σε σχέση με μαθητές με αναπηρία, έδειξε ότι τα υπουργεία παιδείας είναι αρμόδια και φέρουν την ευθύνη για τους εκπαιδευτικούς, τη σχολική διοίκηση και το εκπαιδευτικό υλικό· τα υπουργεία υγείας για τις υπηρεσίες εξέτασης, αξιολόγησης και αποκατάστασης· και τα υπουργεία κοινωνικής προστασίας για την οικονομική αρωγή.

Ο καταμερισμός της ευθύνης δεν εγγυάται οριζόντια συνεργασία και συντονισμό. Βαθιά ριζωμένοι κανόνες, παραδόσεις και γραφειοκρατικές αντιλήψεις της εργασίας εμποδίζουν την ομαλή μετάβαση από τους απόλυτους διαχωρισμούς των υπηρεσιών στην ισότιμη συνεκπαίδευση. Οι ανεπαρκείς πόροι μπορεί επίσης να είναι ένας παράγοντας: στην Κένυα, το ένα τρίτο των επαρχιακών Κέντρων Πόρων Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, τα οποία ιδρύθηκαν για να βελτιώσουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, είχαν έναν μόνο υπάλληλο, αντί των προβλεπομένων διεπιστημονικών ομάδων εργασίας. Απαιτούνται σαφώς καθορισμένα, μετρήσιμα πρότυπα, με τα οποία να ορίζονται αρμοδιότητες, καθήκοντα και ευθύνες. Η Ρουάντα ανέπτυξε πρότυπα που επιτρέπουν στους σχολικούς επιθεωρητές να αξιολογούν κατά πόσο προάγεται η συμπερίληψη. Στην Ιορδανία, διάφοροι φορείς χρησιμοποίησαν ξεχωριστά πρότυπα για την αδειοδότηση και την πιστοποίηση κέντρων ειδικής αγωγής: η νέα δεκαετής στρατηγική θα ενσκήψει στο ζήτημα αυτό.

Χρειάζεται κάθετη ολοκλήρωση μεταξύ κυβερνητικών βαθμίδων, καθώς και υποστήριξη προς την τοπική αυτοδιοίκηση. Η κεντρική διοίκηση πρέπει να μεριμνά για τις δεσμεύσεις πιστώσεων προς την τοπική αυτοδιοίκηση και να αναπτύσσει τη δυναμικότητά της. Μια μεταρρύθμιση στη Δημοκρατία της Μολδαβίας, για την απομάκρυνση των παιδιών από κρατικά -κατά κύριο λόγο - οικοτροφεία, σκόνηταψε, διότι οι πόροι που εξοικονομήθηκαν από το κλεισίματό τους, δεν μετεφέρθησαν, όπως προβλεπόταν, στα ιδρύματα της τοπικής αυτοδιοίκησης και στα σχολεία που θα απορροφούσαν τα παιδιά. Στο Νεπάλ, μια ενδιάμεση αξιολόγηση του προγράμματος δράσης για τον σχολικό τομέα και το πρώτο σεμινάριο για την ενιαία εκπαίδευση έδειξαν ότι, ενώ ορισμένες θέσεις εργασίας της κεντρικής διοίκησης μετεφέρθησαν στην τοπική αυτοδιοίκηση, ως μέρος της αποκέντρωσης, οι δυνατότητες της αυτοδιοίκησης να υποστηρίξει την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών ήσαν εξαιρετικά περιορισμένες.

Τρεις μοχλοί χρηματοδότησης είναι σημαντικοί για την προάσπιση των ίσων ευκαιριών και την συμπερίληψη στην εκπαίδευση. Πρώτον, οι κυβερνήσεις έχουν την δυνατότητα να προσφέρουν -ή όχι- ενισχύσεις ανά μαθητή, ως αντιστάθμισμα των όποιων άνισων κατανομών πόρων σε φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης ή σχολεία. Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση της Αργεντινής χορηγεί εφ'άπαξ ενισχύσεις σε επαρχιακές διοικήσεις, λαμβάνοντας υπόψη τους εξυπηρετούμενους από αυτές αγροτικούς και εξωσχολικούς πληθυσμούς. Οι επαρχίες συγχρηματοδοτούν την εκπαίδευση από τα έσοδά τους, των οποίων τα επίπεδα ποικίλουν σημαντικά, συμβάλλοντας στην ανισότητα. Δεύτερον, οι πολιτικές και τα προγράμματα χρηματοδότησης της εκπαίδευσης ενδέχεται να απευθύνονται σε σπουδαστές και τις οικογένειές τους με τη μορφή άμεσων ενισχύσεων (π.χ. υποτροφίες) ή/και απαλλαγών πληρωμών (π.χ. διδάκτρων). Περίπου μία στις τέσσερις χώρες διαθέτει προγράμματα θετικής δράσης για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τρίτον, πολιτικές και προγράμματα χρηματοδότησης που δεν αφορούν ειδικά στην εκπαίδευση μπορούν να έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην παιδεία. Μακροπρόθεσμα, η καταβολή μετρητών σε νοικοκυριά στη Λατινική Αμερική, υπό τον όρο της τακτικής παρακολούθησης σπουδών είχε ως αποτέλεσμα επιμήκυνση της παρακολούθησης των σπουδών από 0,5 έως 1,5 χρόνια.

Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς λόγω αναπηρίας απαιτεί πρόσθετη προσπάθεια. Συνιστάται μία διττή προσέγγιση στη χρηματοδότηση, ώστε με την συμπερίληψη, τα σχολεία, πέραν της κλασσικής χρηματοδότησής τους, να ωφελούνται και από στοχευμένα προγράμματα. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να καθορίσουν πρότυπα για τις υπηρεσίες που θα παρασχεθούν και το κόστος που θα καλύψουν. Πρέπει να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της αύξησης του κόστους, καθώς αυξάνονται τα ποσοστά αναγνωρισμένων ειδικών αναγκών,

και να σχεδιάσουν τρόπους ιεράρχησης, χρηματοδότησης, και παροχής στοχευμένων υπηρεσιών που θα ανταποκρίνονται σε ένα ευρύ φάσμα αναγκών. Πρέπει επίσης να υποδείξουν τα αποτελέσματα που θα πρέπει να επιτευχθούν, έτσι ώστε οι τοπικές αρχές και τα σχολεία να αποφεύγουν τη δέσμευση πρόσθετων πιστώσεων σε διάφορες χωριστές υπηρεσίες που εξυπηρετούν ειδικές ανάγκες οι οποίες έχουν διαγνωσθεί για κάποια παιδιά, κατά τρόπο που να ευνοεί τελικά περαιτέρω διαχωρισμούς δομών, εις βάρος άλλων ομάδων ή εις βάρος των γενικών χρηματοδοτικών αναγκών. Η Φινλανδία κινείται προς αυτή την κατεύθυνση.

Ακόμη και οι πλουσιότερες χώρες δεν διαθέτουν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρία. Από ένα έργο χαρτογράφησης της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε ευρωπαϊκές χώρες, διαπιστώθηκε ότι μόνον 5 από τις 18 χώρες διέθεταν σχετικές πληροφορίες. Δεν υπάρχει ιδανικός μηχανισμός χρηματοδότησης, καθώς κάθε χώρα έχει διαφορετική ιστορία, διαφορετική προσέγγιση της ισότιμης εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, και διαφορετικά επίπεδα αποκέντρωσης. Μερικές χώρες απομακρύνονται από τα πολλαπλά μέτρα και σταθμά (π.χ. ανά τύπο βλάβης), που μπορεί να διογκώνουν το πλήθος των μαθητών που έχουν διαγνωσθεί ως μαθητές με ειδικές ανάγκες, υιοθετώντας προοδευτικά έναν απλό αλγόριθμο πρόσθετης χρηματοδότησης για τα σχολεία γενικής, ενιαίας εκπαίδευσης. Πολλές δε χώρες προωθούν δίκτυα που προάγουν το μοίρασμα πόρων, εγκαταστάσεων και ευκαιριών ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Οι φτωχότερες χώρες συχνά αγκομαχούν για να χρηματοδοτήσουν τη μετάβαση από την ειδική αγωγή στην ενιαία εκπαίδευση. Ορισμένες χώρες έχουν αυξήσει τους προϋπολογισμούς τους για να βελτιώσουν την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες. Το 2018/19, στον προϋπολογισμό του Μαυρίκιου, τετραπλασιάστηκε η ετήσια κατά κεφαλήν επιχορήγηση για εκπαιδευτικά βοηθήματα, βοηθητικά προγράμματα, έπιπλα και εξοπλισμό για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Αναλυτικά προγράμματα σπουδών, σχολικά βιβλία και αξιολογήσεις

Οι επιλογές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών μπορούν να προωθήσουν ή να παρεμποδίσουν την ανάδειξη μιας δημοκρατικής κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Πρέπει όλες οι ομάδες που κινδυνεύουν από αποκλεισμό να έχουν την διαβεβαίωση ότι βρίσκονται στο κέντρο του εκπαιδευτικών σχεδιασμών, είτε ως προς το περιεχόμενο, είτε ως προς την εφαρμογή τους. Η χρήση διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων, με διαφορετικά μέτρα και σταθμά για ορισμένες ομάδες, εμποδίζει την ενσωμάτωσή τους και τις στιγματίζει. Ωστόσο, πολλές χώρες ακολουθούν κάποιο ειδικό πρόγραμμα σπουδών στους μαθητές με αναπηρία· προσφέρουν στους πρόσφυγες μόνο το πρόγραμμα σπουδών της χώρας καταγωγής τους για να ενθαρρύνουν τον επαναπατρισμό τους· τείνουν να ωθούν τους μαθητές με χαμηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις σε εκπαιδευτική διαδρομή χαμηλότερων απαιτήσεων. Οι προκλήσεις και δυσκολίες ποικίλουν: εσωτερικά εκτοπισμένοι πληθυσμοί στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη· θέματα σε σχέση με το φύλο στο Περού· γλωσσικές μειονότητες στην Ταϊλάνδη· πρόσφυγες από το Μπουρούντι και το Κονγκό στην Ηνωμένη Δημοκρατία της Τανζανίας· πληθυσμοί αυτοχθόνων στον Καναδά. Στην Ευρώπη, σε 23 από τις 49 χώρες, δεν τίγονται ρητά στα προγράμματα σπουδών τους ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η έκφραση ταυτότητας φύλου.

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών χωρίς αποκλεισμούς πρέπει να είναι αποτελεσματικά, ευέλικτα και να ανταποκρίνονται σε πραγματικές ανάγκες. Τα στοιχεία από αξιολογήσεις που έγιναν με πρωτοβουλία πολιτών στη Νότια Ασία και την υποσαχάρια Αφρική έδειξαν μεγάλη απόσταση μεταξύ στόχων των προγραμμάτων σπουδών αφ' ενός, και των μαθησιακών αποτελεσμάτων αφ' ετέρου. Όταν τα προγράμματα σπουδών απευθύνονται σε πιο προνομιούχους μαθητές και αφορούν ορισμένα γνωστικά πεδία, εμφανίζονται μεγαλύτερες ανισότητες στην εφαρμογή τους μεταξύ αγροτικών και αστικών περιοχών, όπως κατέδειξε μία μελέτη αναλυτικού προγράμματος μαθηματικών σπουδών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ουγκάντα. Η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα των μαθητών είναι ζωτικής σημασίας, ειδικά στο δημοτικό σχολείο, για την αποφυγή γνωστικών κενών και την αύξηση της ταχύτητας εκμάθησης και κατανόησης. Στο Ινδικό κρατίδιο Οντίσα, η πολυγλωσσική εκπαίδευση επεκτάθηκε σε περίπου 1.500 δημοτικά σχολεία

και 21 φυλετικές γλώσσες διδασκαλίας. Μόλις 41 χώρες παγκοσμίως, εκ των οποίων 21 που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αναγνωρίζουν τη νοηματική ως επίσημη γλώσσα. Στην Αυστραλία, 19% των μαθητών ωφελούνται από προγράμματα σπουδών ειδικά προσαρμοσμένα σε αυτούς. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν πρέπει να οδηγούν σε κλειστές πόρτες, αλλά αντίθετα, να προσφέρουν διεξόδους και συνεχείς ευκαιρίες εκπαίδευσης.

Τα σχολικά βιβλία ενίοτε διαιωνίζουν στερεότυπα. Ο τρόπος αναπαράστασης των εθνοτικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και αυτόχθονων μειονοτήτων στα σχολικά βιβλία, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εκάστοτε ιστορικό και εθνικό πλαίσιο. Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν το πώς αντιμετωπίζονται σε μία χώρα οι μειονότητες, όπως η παρουσία ή μη αυτόχθονων πληθυσμών· η δημογραφική, πολιτική ή οικονομική κυριαρχία μιας ή περισσοτέρων εθνοτικών ομάδων· το ιστορικό διαχωρισμών ή συγκρούσεων· η νοηματοδότηση της εθνικής υπόστασης· και ο ρόλος της μετανάστευσης. Ο τρόπος με τον οποίο περιγράφονται κάποιες μειονοτικές ομάδες στα σχολικά βιβλία, άλλοτε μετριάζει και άλλοτε πάλι επιδεινώνει το πώς νιώθουν οι άλλες ομάδες για αυτές, ή και το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιες τον εαυτό τους ως «διαφορετικές». Ερχόμενοι αντιμέτωποι με ανάρμοστες εικόνες και περιγραφές που συνδέουν ορισμένα χαρακτηριστικά με συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού, κάποιοι μαθητές που ανήκουν σε μία ομάδα με ιδιαιτερότητες νιώθουν παραγνωρισμένοι, απογοητευμένοι, αποξενωμένοι και ότι οι άλλοι δεν τους καταλαβαίνουν και τους περιγράφουν με τελειώς λανθασμένο τρόπο. Σε πολλές χώρες, οι γυναίκες συχνά υπο-εκπροσωπούνται και υπόκεινται σε στερεότυπα. Το μερίδιο που κατελάμβαναν γυναίκες στα κείμενα και στις εικόνες σχολικών βιβλίων εκμάθησης της Αγγλικής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ήταν 44% στην Ινδονησία, 37% στο Μπαγκλαντές και 24% στην επαρχία Παντζάμπ, στο Πακιστάν. Όσο για τον τρόπο παρουσίασης, οι γυναίκες ήσαν συνήθως εσωστρεφείς και λιγομίλητες, και ασκούσαν επαγγέλματα χωρίς ιδιαίτερο κύρος.

Οι αξιολογήσεις καλής ποιότητας αποτελούν θεμελιώδες μέρος ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς. Οι αξιολογήσεις συχνά οργανώνονται σε υπερβολικά στενό πλαίσιο, ενώ είναι καθοριστικής σημασίας για την πρόσβαση σε ορισμένα σχολεία ή την τοποθέτηση σε χωριστές μαθησιακές δομές και διαδρομές, στέλνοντας αντικρουόμενα μηνύματα σχετικά με τις κυβερνητικές δεσμεύσεις περί ενιαίας εκπαίδευσης. Οι διεθνείς αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας, για παράδειγμα, τείνουν να αποκλείουν μαθητές με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες. Η αξιολόγηση θα έπρεπε να επικεντρώνεται στα καθήκοντα των μαθητών: πώς τα διαχειρίζονται, ποια αποδεικνύονται δύσκολα και πώς ορισμένες πτυχές μπορούν να προσαρμοσθούν, έτσι ώστε να καθίσταται πιο προσιτή η επιτυχία. Για να καταστεί η αξιολόγηση κατάλληλο εργαλείο στο πλαίσιο μιας ενταξιακής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, πρέπει να μειωθεί το ειδικό βάρος των εξετάσεων εφ'όλης της ύλης με μεγάλο διακύβευμα στο τέλος των κύκλων σπουδών, προς όφελος διαπλαστικών αξιολογήσεων μικρού εκάστοτε διακυβεύματος, καθ'όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής πορείας. Οι διευκολύνσεις στις εξετάσεις μέσω συγκεκριμένων εκάστοτε ρυθμίσεων είναι απαραίτητες, αλλά η εγκυρότητά τους έχει αμφισβητηθεί, επειδή φαίνεται σαν να πιέζουν τους μαθητές να χωρέσουν σε ένα μοναδικό καλούπι. Αντίθετα, πρέπει να δοθεί έμφαση στο πώς η αξιολόγηση μπορεί να βοηθά μαθητές με αναπηρίες στο να αποδεικνύουν τι γνώσεις απέκτησαν. Σε επτά χώρες της υποσαχάριας Αφρικής, κανένας δάσκαλος δεν είχε τις ελάχιστες απαιτούμενες γνώσεις για την αξιολόγηση των μαθητών.

Χρειάζεται χάραξη κοινής πορείας πολλών συντελεστών για να επιτευχθούν μεταρρυθμίσεις που να προάγουν την συμπερίληψη σε αναλυτικά προγράμματα σπουδών, σχολικά βιβλία και μεθόδους αξιολόγησης. Χρειάζεται βελτίωση του δυναμικού, ώστε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη να μπορούν να συνεργάζονται και να σκέφτονται στρατηγικά. Πρέπει να δημιουργούνται συμπράξεις και συνεργασίες, που θα επιτρέπουν σε όλα τα μέρη να οικειοποιούνται τη διαδικασία στην εξέλιξή της, και να εργάζονται για την επίτευξη των ίδιων στόχων. Οι προσπάθειες για την εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και μεθόδων αξιολόγησης χωρίς αποκλεισμούς, επιτυγχάνουν καλύτερα μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού τους, της ανάπτυξής τους και της εφαρμογής τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Διδάσκοντες και βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό

Στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι και ικανοί για να διδάσκουν σε όλους τους μαθητές. Η συμπερίληψη και συνεκπαίδευση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, εκτός εάν οι δάσκαλοι γίνουν οι ίδιοι φορείς της αλλαγής, υιοθετώντας αξίες, γνώσεις και συμπεριφορές που θα επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να επιτυγχάνει. Η στάση των εκπαιδευτικών συχνά συνδυάζει τη δέσμευσή τους υπέρ της συμπερίληψης, με αμφιβολίες για το κατά πόσον είναι οι ίδιοι σωστά προετοιμασμένοι για αυτήν, και κατά πόσον είναι έτοιμο και το εκπαιδευτικό σύστημα να τους υποστηρίξει. Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές δεν είναι πάντα απρόσβλητοι από κοινωνικές προκαταλήψεις και στερεότυπα. Η διδασκαλία σε μια εκπαίδευση ενιαία, απαιτεί από όλους τους εκπαιδευτικούς να είναι ανοικτοί στην ποικιλομορφία, και να έχουν πλήρη επίγνωση του ότι όλοι οι μαθητές μαθαίνουν συνδέοντας τις εμπειρίες τους στο σχολείο με εμπειρίες ζωής. Και ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις η εκπαίδευση και η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχουν σχεδιασθεί σύμφωνα με αυτήν την αρχή, οι απόψεις που αποφαίνονται ότι ορισμένοι μαθητές είναι ανεπαρκείς, ότι αδυνατούν να μάθουν ή ότι είναι ανίκανοι, παραμένουν εδραιωμένες, δυσκολεύοντας έτσι τους εκπαιδευτικούς στο να πιστέψουν βαθειά ότι οι μαθησιακές ικανότητες κάθε μαθητή δεν είναι ποτέ προκαθορισμένες.

Η έλλειψη προετοιμασίας για διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς μπορεί να προκύψει από κενά σε γνώσεις παιδαγωγικής. Το 2018, περίπου 25% των εκπαιδευτικών ανέφεραν κατά τη Διεθνή Έρευνα Διδασκαλίας και Μάθησης (TALIS), ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη για επαγγελματική επιμόρφωση για θέματα διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Σε 10 γαλλόφωνες χώρες στην υποσαχάρια Αφρική, 8% των εκπαιδευτικών στην δευτέρα και έκτη δημοτικού είχαν εκπαιδευθεί ενδοϋπηρεσιακά σε θέματα συνεκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να εγκαταλειφθούν πλέον οι παραδοσιακοί διαχωρισμοί στην εκπαίδευση και την προετοιμασία διαφορετικών κατηγοριών εκπαιδευτικών που θα απευθύνονται, η κάθε μία εξ αυτών, σε διαφορετικούς τύπους μαθητών, στο πλαίσιο διαχωρισμένων συστημάτων ή/και δομών. Για να είναι καλής ποιότητας, η εκπαίδευση των δασκάλων πρέπει να καλύπτει πολλαπλές πτυχές της ενιαίας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, από τις διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές και την διαχείριση των σχολικών τάξεων, έως τις διεπαγγελματικές ομάδες και τις μεθόδους αξιολόγησης της μάθησης· θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνει συνεχή υποστήριξη ώστε να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς για την ένταξη νέων δεξιοτήτων στην διδασκαλία τους και στις ασκήσεις. Στην επαρχία Νέα Βρουσβίκη του Καναδά, μια ολοκληρωμένη πολιτική ενιαίας εκπαίδευσης εισήγαγε ευκαιρίες επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν αυτοί να υποστηρίζουν μαθητές με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλες συνθήκες εργασίας και υποστήριξη ώστε να μπορούν να προσαρμόζουν την διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών. Στην Καμπότζη, κάποιοι δάσκαλοι αμφισβήτησαν τη σκοπιμότητα της εφαρμογής παιδοκεντρικής παιδαγωγικής σε τάξεις οι οποίες ήσαν υπερβολικά φορτωμένες, και σε σχολεία με ελάχιστους διδακτικούς πόρους και υπερβολικά φιλόδοξα αναλυτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους, όταν ταυτοχρόνως καλούνται να διδάξουν συγκεκριμένη ύλη. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων μπορεί να διευκολύνει την αντιμετώπιση των προκλήσεων που θέτει η ποικιλομορφία, ιδίως στην φάση της μετάβασης των συστημάτων από τους διαχωρισμούς στην συμπερίληψη και συνεκπαίδευση. Μερικές φορές μια τέτοια συνεργασία απουσιάζει ακόμη και μεταξύ εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου. Στη Σρι Λάνκα, λίγοι δάσκαλοι των σχολείων και τάξεων γενικής εκπαίδευσης συνεργάστηκαν με συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής.

Η αύξηση του βοηθητικού προσωπικού διευκόλυνε την συμπερίληψη και συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, σε παγκόσμιο επίπεδο, δεν προβλέπεται κάτι ανάλογο. Οι ερωτηθέντες σε μια έρευνα συνδικαλιστικών ενώσεων εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι το βοηθητικό προσωπικό απουσίαζε σε μεγάλο βαθμό ή και εξέλιπε παντελώς σε τουλάχιστον 15% των χωρών. Οι βοηθοί στην τάξη μπορούν να είναι ιδιαίτερα χρήσιμοι στην μελέτη των μαθητών ή και στην διδασκαλία. Ωστόσο, ενώ ο ρόλος τους είναι να συμπληρώνουν την εργασία των εκπαιδευτικών, οι απαιτήσεις από αυτούς είναι συχνά πολύ περισσότερες. Οι αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις, σε συνδυασμό με χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής επιμόρφωσης, όπως συχνά συμβαίνει, μπορούν να οδηγήσουν σε εκπαίδευση

χαμηλότερης ποιότητας, παρεμβολές στις αλληλεπιδράσεις με συναδέλφους, μειωμένη πρόσβαση σε κατάλληλες οδηγίες και επιμόρφωση, και, τελικά, σε στιγματισμό. Στην Αυστραλία, η πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία σε δασκάλους εκπαιδευμένους για να τους διδάξουν, παρεμποδίσθηκε, τουλάχιστον εν μέρει, από την υπερβολική εξάρτηση του συστήματος από την παρουσία μη ειδικευμένου βοηθητικού προσωπικού.

Η ποικιλομορφία των ίδιων των εκπαιδευτικών συχνά υστερεί σε σχέση με την ποικιλομορφία του γενικού πληθυσμού. Αυτό είναι κάποιες φορές αποτέλεσμα διαρθρωτικών προβλημάτων που εμποδίζουν τα μέλη των περιθωριοποιημένων ομάδων να αποκτήσουν προσόντα, να διδάξουν στα σχολεία μόλις εκπαιδευθούν επαρκώς, και να παραμείνουν στο επάγγελμα. Τα συστήματα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την συμπερίληψη, χάρις στην δική τους μοναδικότητα και οπτική γωνία και χρησιμεύοντας ως πρότυπα για όλους τους μαθητές. Στην Ινδία, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που προέρχονται από τις «επισημασμένες» κάστες (SCs), οι οποίες περιλαμβάνουν 16% του πληθυσμού της χώρας, αυξήθηκε από 9% σε 13% μεταξύ 2005 και 2013.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Σχολεία

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση απαιτεί σχολεία χωρίς αποκλεισμούς. Το σχολικό ήθος – οι ρητές και υπόρρητες αξίες και πεποιθήσεις, καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις που καθορίζουν την ατμόσφαιρα ενός σχολείου, μίας σχολικής κοινότητας – συνδέεται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και ευεξία των μαθητών. Η αναλογία των μαθητών στις χώρες του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) που είχαν την αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολείο τους, μειώθηκε από 82% το 2003, σε 73% το 2015, λόγω, αφ' ενός του όλο και μεγαλύτερου ποσοστού μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, και, αφ' ετέρου, της όλο και ασθενέστερης αίσθησης των αυτοχθόνων, ότι «ανήκουν» στην σχολική κοινότητα.

Οι διευθυντές σχολείων μπορούν να προάγουν ένα κοινό όραμα συμπερίληψης. Μπορούν να καθοδηγήσουν μία συμπεριληπτική παιδαγωγική και να σχεδιάσουν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Μια διεθνής μελέτη εκπαιδευτικών για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι εκείνοι οι μαθητές που επωφελήθηκαν από μία στιβαρή παιδαγωγική καθοδήγηση και αγωγή, παρουσίασαν αργότερα λιγότερες ανάγκες επαγγελματικής επιμόρφωσης. Μολονότι τα καθήκοντα των διευθυντών σχολείων είναι ολοένα και πιο περίπλοκα, σχεδόν το ένα πέμπτο εξ αυτών (στην Κροατία μάλιστα ανήλθε σχεδόν σε 50%), δεν είχαν λάβει καμμία κατάρτιση σε θέματα καθοδήγησης εκπαιδευτικών. Σε 47 εκπαιδευτικά συστήματα, 15% των διευθυντών σχολείων (άνω των 60% μάλιστα στο Βιετνάμ) ανέφεραν μεγάλες ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, για να μπορέσουν να καταπολεμήσουν τους αποκλεισμούς και να προάγουν την ποικιλομορφία.

Ο εκφοβισμός και η βία στα σχολεία προκαλούν αποκλεισμούς. Ένα τρίτο των μαθητών ηλικίας 11 έως 15 ετών έχουν υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο. Εκείνοι που θεωρείται ότι είναι διαφορετικοί από ό,τι πρεσβεύουν τα κοινωνικά πρότυπα και ιδεώδη, έχουν περισσότερες πιθανότητες θυματοποίησης· συμπεριλαμβάνονται σε αυτούς οι σεξουαλικές, εθνοτικές και θρησκευτικές μειονότητες, οι φτωχοί μαθητές και οι μαθητές με αναπηρίες. Λεσβίες, ομοφυλόφιλοι, αμφιφυλόφιλοι, διεμφυλικοί και ιντερσεξ μαθητές στη Νέα Ζηλανδία είχαν τριπλάσιες πιθανότητες να καταστούν θύματα εκφοβισμού. Στην Ουγκάντα, 84% των παιδιών με αναπηρίες, υφίστανται βία από συνομηλίκους ή από μέλη του προσωπικού, έναντι 53% των παιδιών χωρίς αναπηρίες. Οι πρακτικές διαχείρισης των σχολικών τάξεων, καθώς και οι υπηρεσίες και οι πολιτικές καθοδήγησης, πρέπει να προσδιορίζουν τις ευθύνες του προσωπικού και τις απαραίτητες ενέργειες πρόληψης και αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού και βίας. Οι τιμωρητικές προσεγγίσεις αυτών των φαινομένων δεν πρέπει να υποκαθιστούν τη στήριξη της σχολικής κοινότητας και την καλλιέργεια μιας ατμόσφαιρας σεβασμού των άλλων.

Τα σχολεία πρέπει να είναι ασφαλή και προσβάσιμα. Η μετακίνηση ως το σχολείο, ο σχεδιασμός των κτηρίων και οι εγκαταστάσεις υγιεινής, συχνά παραβιάζουν τις αρχές της προσβασιμότητας, της αποδοχής και της προσαρμογής. Πάνω από το ένα τέταρτο των κοριτσιών σε 11 Αφρικανικές, Ασιατικές και Λατινοαμερικανικές χώρες ανέφεραν ότι ποτέ δεν αισθάνονται ασφαλή, ή πολύ σπάνια μόνο, καθ' οδόν προς το σχολείο ή επιστρέφοντας από αυτό. Κανένα σχολείο στο Μπουρούντι, τον Νίγηρα και τη Σαμόα δεν έχει «υποδομές και εξοπλισμό προσαρμοσμένο σε μαθητές με αναπηρίες». Στη Σλοβακία, 15% των σχολείων πρωτοβάθμιας και 21% των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

τηρούσαν αυτά τα πρότυπα. Αξιοπίστα και συγκρίσιμα στοιχεία όμως, παραμένουν δυσεύρετα, διότι τα πρότυπα της κάθε χώρας διαφέρουν και τα σχολεία δεν πληρούν όλα τα στοιχεία ενός προτύπου· επιπροσθέτως, η δυνατότητα συνεχούς παρακολούθησης είναι περιορισμένη και τα στοιχεία δεν επαληθεύονται από ανεξάρτητο φορέα.

Οι προσβάσιμες υποδομές συχνά δεν είναι πραγματικά προσβάσιμες για όλους. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD) έκανε έκκληση για να ακολουθούνται διεθνείς αρχές σχεδιασμού κτηρίων, ώστε να βελτιωθεί η λειτουργικότητά τους και να εξυπηρετούνται οι ανάγκες όλων, ανεξαρτήτως ηλικίας, ύψους ή δεξιοτήτων. Η εξ αρχής πρόβλεψη εγκαταστάσεων πλήρους πρόσβασης αυξάνει το κόστος κατά 1%, σε σύγκριση με μία αύξηση κατά 5%, ή και περισσότερο, που θα απαιτηθεί όταν οι εργασίες γίνονται εκ των υστέρων, αφού έχουν παραδοθεί τα κτήρια. Κάποια προγράμματα βοήθειας συνεισέφεραν στη διάδοση διεθνών αρχών για τους κτηριακούς σχεδιασμούς. Σχολεία στην Ινδονησία που κατασκευάστηκαν με στήριξη από την Αυστραλία περιελάμβαναν προσβάσιμες τουαλέτες, χειρολαβές και ράμπες· η κυβέρνηση υιοθέτησε παρόμοια μέτρα σε όλα τα καινούργια σχολικά κτήρια.

Οι τεχνολογίες υποβοήθησης είναι κρίσιμες για την συμμετοχή ή την περιθωριοποίηση. Ως μηχανισμοί υποβοήθησης αναφέρονται οι τεχνολογίες εισροών (input - προσαρμοσμένα πληκτρολόγια και μηχανισμοί εισροών για υπολογιστές, εισροή φωνής, λογισμικό υπαγόρευσης) και τεχνολογίες εκροών (output - αναγνώστες και μεγεθυτές οθόνης, τρισδιάστατοι εκτυπωτές, συσκευές λήψης σημειώσεων με το σύστημα Μπράϊβ). Την ομιλία υποκαθιστούν εναλλακτικά συστήματα και συστήματα επαυξημένης επικοινωνίας. Συστήματα υποβοήθησης της ακρόασης βελτιώνουν την καθαρότητα του ήχου και μειώνουν τους θορύβους του περιγύρου. Τέτοιου είδους τεχνολογίες βελτιώνουν τα ποσοστά αποφοίτησης, την αυτο-εκτίμηση και την αισιοδοξία, αλλά συχνά δεν είναι διαθέσιμες λόγω έλλειψης πόρων, ή δεν χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά, λόγω έλλειψης κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Μαθητές, γονείς και κοινότητες

Να λαμβάνονται υπόψη τα βιώματα των περιθωριοποιημένων μαθητών. Η στοιχειοθέτηση των απόψεων των ευάλωτων μαθητών είναι δύσκολο να γίνει χωρίς να απομονώνονται ατομικά, για να ακουστεί η άποψη καθενός εξ αυτών ξεχωριστά. Οι προτιμήσεις τους όσον αφορά την συμπεριληψη φαίνεται ότι εξαρτώνται από το υπόβαθρό τους, το είδος του σχολείου που παρακολουθούν, την τυχόν εμπειρία τους από άλλο, διαφορετικό, είδος σχολείου, και από το επίπεδο και την διακριτικότητα της εξειδικευμένης στήριξης. Ευάλωτοι μαθητές σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ενδέχεται να δηλώνουν ότι απολαμβάνουν περισσότερο τους ξεχωριστούς χώρους, όπου αυξάνεται η προσοχή που τους αποδίδεται και μειώνονται οι περιρρέοντες θόρυβοι. Επίσης, η συνύπαρξη μαθητών με συμμαθητές τους με αναπηρίες μπορεί να αυξάνει την αποδοχή και την ενσυναίσθηση, αλλά δεν εγγυάται την συμπεριληψη εκτός σχολείου.

Οι πλειοψηφούντες πληθυσμοί τείνουν να αντιμετωπίζουν με στερεότυπα τους μειονοτικούς και τους περιθωριοποιημένους μαθητές. Οι αρνητικές στάσεις οδηγούν σε λιγότερη αποδοχή, σε απομόνωση και εκφοβισμό. Σύροι πρόσφυγες στην Τουρκία αισθάνονταν ότι τα αρνητικά στερεότυπα των οποίων ήσαν θύματα, οδηγούσαν σε κατάθλιψη, στιγματισμό και αποξένωση από το σχολείο. Τα στερεότυπα μπορούν να μειώσουν τις προσδοκίες και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Στην Ελβετία, αρκετά κορίτσια είχαν ενστερνισθεί την άποψη ότι ήσαν λιγότερο κατάλληλα από τα αγόρια για τις επιστήμες, την τεχνολογία, την μηχανική και τα μαθηματικά, κάτι το οποίο τα αποθάρρυνε από το να ακολουθήσουν σπουδές σε αυτά τα πεδία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταπολεμήσουν, αλλά και να διαιωνίσουν τις διακρίσεις στην εκπαίδευση. Καθηγητές μαθηματικών στο Σάο Πάολο της Βραζιλίας έτειναν να προάγουν στις εξετάσεις περισσότερους λευκούς μαθητές, παρά τους εξ ίσου ικανούς και ευπρεπώς συμπεριφερόμενους μαύρους συμμαθητές τους. Πολλοί δάσκαλοι στη Κίνα είχαν αντιλήψεις λιγότερο ευνοϊκές για τους μαθητές που είχαν μεταναστεύσει από την αγροτική ενδοχώρα, από ό,τι για τους ομοτίμους τους από τα αστικά κέντρα.

Οι γονείς προωθούν την ενιαία εκπαίδευση, αλλά και προβάλλουν αντιστάσεις σε αυτήν. Οι γονείς μπορεί να κάνουν διακρίσεις βάσει του φύλου, της αναπηρίας, της εθνότητας, της φυλής, ή της θρησκείας. Περίπου 15% των γονέων στη Γερμανία και 59% στο Χόνγκ Κονγκ της Κίνας φοβούνταν ότι τα παιδιά με αναπηρία θα παρεμπόδιζαν τη μάθηση των άλλων παιδιών. Όταν έχουν δυνατότητα επιλογής, και οι γονείς ευάλωτων παιδιών προτιμούν να τα στέλνουν σε σχολεία όπου αυτά θα νιώθουν καλύτερα, ενώ πρέπει να εμπιστευθούν τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης,

ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους. Καθώς το σχολείο γίνεται περισσότερο απαιτητικό όταν τα παιδιά μεγαλώνουν, οι γονείς παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να χρειασθεί να αναζητήσουν σχολεία που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες τους. Στην Πολιτεία Κούνιςλαντ της Αυστραλίας, 37% των μαθητών ειδικής αγωγής είχαν μετακινηθεί εκεί από σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Η επιλογή σχολείου από τους γονείς επηρεάζει την συμπερίληψη και τους διαχωρισμούς. Οικογένειες που έχουν τη δυνατότητα επιλογής μπορούν να αποφύγουν κάποια υποβαθμισμένα τοπικά σχολεία. Σε πόλεις της Δανίας, μια αύξηση 7% στην αναλογία μεταναστών μαθητών συνδέθηκε με αύξηση κατά 1% των γηγενών που εγγράφονται σε ιδιωτικά σχολεία. Στο Λίβανο, η πλειονότητα των γονέων προτίμησε ιδιωτικά σχολεία, αναλόγως με το θρησκευτικό δόγμα στο οποίο ανήκαν. Στη Μαλαισία, ιδιωτικά σχολεία οργανωμένα ανά εθνότητα και ποιοτικά διαφοροποιημένα, συνέβαλαν στη διαστρωμάτωση, παρά τα μέτρα της κυβέρνησης για σχολεία χωρίς διαχωρισμούς. Παρά τις δυνατότητες για διαδικτυακή και εξ αποστάσεως γενική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, η γονεϊκή προτίμηση για αυτο-διαχωρισμό, μέσω ιδιωτικής εκπαίδευσης στο σπίτι, δοκιμάζει τα όρια της ενιαίας εκπαίδευσης.

Οι γονείς παιδιών με αναπηρία βρίσκονται συχνά σε μια οδυνηρή κατάσταση. Οι γονείς χρειάζονται στήριξη στην έγκαιρη αναγνώριση και διαχείριση των αναγκών των παιδιών τους σε θέματα ύπνου, συμπεριφοράς, ανατροφής, άνεσης και καθημερινής φροντίδας. Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης μπορούν να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν εμπιστοσύνη, να χρησιμοποιήσουν άλλες υπηρεσίες στήριξης, και να εγγράψουν τα παιδιά τους σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αμοιβαίας στήριξης επίσης μπορούν να προσφέρουν αλληλεγγύη, εμπιστοσύνη και ενημέρωση. Σε σύγκριση με τους άλλους γονείς, οι γονείς με αναπηρίες είναι πιθανότερο να είναι πιο φτωχοί, λιγότερο μορφωμένοι, και να αντιμετωπίζουν εμπόδια στο να προσεγγίσουν τους δασκάλους των παιδιών τους, ή να συνεργασθούν μαζί τους. Στο Βιετνάμ, στα παιδιά γονέων με αναπηρίες, καταγράφεται ποσοστό παρακολούθησης του σχολείου χαμηλότερο κατά 16% από τα παιδιά των άλλων γονέων.

Η κοινωνία των πολιτών αναδείχθηκε ως συνήγορος και θεματοφύλακας του δικαιώματος σε εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Οργανώσεις για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρίες, οργανώσεις ανθρώπων με αναπηρίες, ενώσεις γονέων από τη βάση, και διεθνείς μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ) που δραστηριοποιούνται σε θέματα ανάπτυξης και εκπαίδευσης, παρακολουθούν την πρόοδο των κυβερνητικών δεσμεύσεων, διεξάγουν εκστρατείες για τον σεβασμό δικαιωμάτων, και αμύνονται κατά των παραβιάσεων του δικαιώματος στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Στην Αρμενία, μια εκστρατεία ΜΚΟ είχε σαν αποτέλεσμα να υιοθετηθεί ένα δεσμευτικό νομικό και δημοσιονομικό πλαίσιο για την σταδιακή ανάπτυξη της ενιαίας εκπαίδευσης σε εθνική κλίμακα μέχρι το 2025.

Ομάδες της κοινωνίας των πολιτών προσφέρουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες, είτε στο πλαίσιο συμβάσεων με την δημόσια διοίκηση, είτε με δική τους πρωτοβουλία. Οι υπηρεσίες αυτές μπορεί να στηρίζουν ομάδες του πληθυσμού τις οποίες δεν μπορεί να προσεγγίσει καν η δημόσια διοίκηση (π.χ. τα παιδιά του δρόμου) ή να αποτελούν εναλλακτικές λύσεις σε σχέση με τις δημόσιες υπηρεσίες. Η Πολιτική Ενιαίας Εκπαίδευσης της Γκάνα κάνει έκκληση σε ΜΚΟ να κινητοποιήσουν μέσα και πόρους, να συνηγορήσουν υπέρ της αύξησης των χρηματοδοτήσεων, να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη υποδομών και να εμπλακούν στην παρακολούθηση και την αξιολόγηση. Η Αφγανική κυβέρνηση στηρίζει την κοινοτική εκπαίδευση, η οποία επαφίεται στα μέλη των κατά τόπους κοινοτήτων. Εν τούτοις, τα σχολεία των ΜΚΟ που δημιουργούνται για συγκεκριμένες ομάδες ενδέχεται να προάγουν διαχωρισμούς, και όχι συμπερίληψη. Θα πρέπει λοιπόν να ευθυγραμμίζονται με την εκάστοτε εθνική πολιτική, και όχι να αντιγράφουν υπηρεσίες, ή να ανταγωνίζονται μεταξύ τους για τα ήδη περιορισμένα κονδύλια.



ΑΔΕΜΕ

Συστάσεις

ΟΤΑΝ ΛΕΜΕ ΟΛΟΙ ΕΝΝΟΟΥΜΕ... ΟΛΟΙ: Η ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΔΥΝΑΜΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΜΑΣΤΕ ΥΠΕΡΗΦΑΝΟΙ

Ο κόσμος έχει δεσμευθεί υπέρ της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, όχι τυχαία, αλλά επειδή αποτελεί το θεμέλιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος καλής ποιότητας που ενδυναμώνει κάθε παιδί, νέο ή ενήλικα να μορφώνεται και να εκφράζει την προσωπικότητά και τις δυνατότητές του. Το φύλο, η ηλικία, ο τόπος, η φτώχεια, η αναπηρία, η εθνότητα, η εντοπιότητα, η γλώσσα, η θρησκεία, το καθεστώς του μετανάστη ή του εκτοπισμένου, ο σεξουαλικός προσανατολισμός ή η έκφραση της ταυτότητας του φύλου, η φυλάκιση, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις ζωής, δεν θα πρέπει να αποτελούν βάση για διακρίσεις στην συμμετοχή στην εκπαίδευση και στον τρόπο που την βιώνει ο καθένας. Προσ απαιτούμενο είναι να θεωρούμε την ποικιλομορφία των μαθητών, όχι ως πρόβλημα, αλλά ως ευκαιρία. Η συμπερίληψη δεν μπορεί να επιτευχθεί εάν αντιμετωπίζεται ως αναστάτωση, ή εάν οι άνθρωποι πιστεύουν ότι τα επίπεδα ικανοτήτων των μαθητών είναι προκαθορισμένα και παγιωμένα δια παντός. Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των σπουδαστών.

Οι παρακάτω συστάσεις λαμβάνουν υπόψιν τους βαθεία ριζωμένους φραγμούς και το μεγάλο εύρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η συμπερίληψη, απειλώντας τις πιθανότητες του κόσμου να επιτύχει τους στόχους του 2030.

1 Να διευρυνθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και ορίζουμε την ενιαία εκπαίδευση, η οποία θα περιλαμβάνει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως ταυτότητας, υποβάθρου ή ικανοτήτων.

Μολονότι το δικαίωμα στην ενιαία εκπαίδευση περιλαμβάνει όλους τους μαθητές, πολλές κυβερνήσεις δεν βασίζονται τη νομοθεσία, τις πολιτικές τους και τις πρακτικές τους σε αυτή την αρχή. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που εξάρουν την ποικιλομορφία και διαφορετικότητα, και πιστεύουν ότι κάθε άτομο προσδίδει πρόσθετη αξία, ότι έχει δυνατότητες, και ότι πρέπει να αντιμετωπίζεται με αξιοπρέπεια, επιτρέπουν σε όλους όχι μόνο να μάθουν τα βασικά, αλλά να επεξεργασθούν και να ενστερνισθούν ένα ευρύτερο φάσμα αρχών, πεποιθήσεων και συμπεριφορών που χρειάζεται ο κόσμος για να οικοδομήσει βιώσιμες κοινωνίες. Αυτό δεν μπορεί να περιοριστεί απλά στη σύσταση μιας Διεύθυνσης Ενιαίας Εκπαίδευσης: Αφορά την ανάδειξη ενός συστήματος που δεν κάνει διακρίσεις έναντι κανενός, δεν απορρίπτει κανέναν, λαμβάνει όλα τα κατάλληλα μέτρα και προσφέρει όλες τις εύλογες διευκολύνσεις για να ικανοποιεί ποικιλόμορφες ανάγκες και να συντείνει στην ισότητα των φύλων. Οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι συνεκτικές από την πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση, με στόχο να διευκολύνεται η δια βίου μάθηση, και συνεπώς πρέπει να υιοθετείται η οπτική της ενιαίας εκπαίδευσης σε όλους τους σχεδιασμούς που αφορούν την οργάνωση και εξέλιξη της Παιδείας μίας χώρας.

2 Η χρηματοδότηση να στοχεύει σε εκείνους που έμειναν πίσω: Δεν υπάρχει εξάλειψη των αποκλεισμών, όταν εκατομμύρια δεν έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Από τη στιγμή που υπάρχουν τα νομικά εργαλεία για να αντιμετωπίσουν φραγμούς όπως η παιδική εργασία, ο γάμος σε παιδική ηλικία και η εφηβική εγκυμοσύνη, οι κυβερνήσεις χρειάζονται μια διττή προσέγγιση, εξειδικεύοντας αφ' ενός τα γενικά κονδύλια που θα ενθαρρύνουν ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, για όλους τους μαθητές, και αφ' ετέρου την στοχευμένη χρηματοδότηση για να παρακολουθούν όσο νωρίτερα γίνεται εκείνους που μένουν πίσω. Από την στιγμή που ξεκινά η παρακολούθηση σε σχολείο, οι έγκαιρες παρεμβάσεις μπορούν να μειώσουν σημαντικά τον εν δυνάμει αρνητικό αντίκτυπο της αναπηρίας στην πρόοδο και τη μάθηση.

3 Το μοίρασμα πόρων και εμπειριών είναι ο μόνος τρόπος για να είναι βιώσιμη η μετάβαση προς την συμπερίληψη.

Η επίτευξη της συμπερίληψης είναι εν πολλοίς μια διαχειριστική πρόκληση. Οι ανθρώπινοι και οι υλικοί πόροι που απαιτούνται προς όφελος της ποικιλομορφίας δεν είναι άφθονοι, κάθε άλλο: Παραδοσιακά, ήσαν συγκεντρωμένοι σε λίγα μέρη, ως κληρονομιά της προσφοράς χωριστών υπηρεσιών, και ήσαν άνισα κατανομημένοι. Χρειάζονται μηχανισμοί και κίνητρα για να τους μετακινήσουμε με ευέλικτο τρόπο, διασφαλίζοντας ότι η εξειδικευμένη εμπειρογνομοσύνη θα στηρίζει τα σχολεία γενικής παιδείας και τις άτυπες μορφές εκπαίδευσης.

4 Να υπάρχει ουσιαστική διαβούλευση με τις κοινότητες και τους γονείς: Η συμπερίληψη δεν επιβάλλεται εκ των άνω.

Οι κυβερνήσεις πρέπει να δώσουν χώρο στις κοινότητες ώστε να ακουστεί η φωνή τους, οι προτιμήσεις τους, ως ισότιμους συντελεστών στο σχεδιασμό των πολιτικών της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Τα σχολεία πρέπει να αυξήσουν την αλληλεπίδραση εντός και εκτός σχολικών τειχών για τον σχεδιασμό και υλοποίηση σχολικών πρακτικών, μέσω συλλόγων γονέων ή συστημάτων συνταιριάσματος μαθητών· και βέβαια, πρέπει να ακούγονται οι απόψεις όλων.

5 **Να διασφαλίζεται η συνεργασία μεταξύ υπουργείων, τομέων της δημόσιας διοίκησης και οργανισμών σε όλα τα επίπεδα: Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση δεν είναι παρά ένα κομμάτι της κοινωνικής συμπερίληψης.**

Τα υπουργεία που είναι συναρμόδια για θέματα συνεκπαίδευσης, πρέπει όντως να συνεργάζονται για την καταγραφή αναγκών, την ανταλλαγή πληροφοριών και τον σχεδιασμό προγραμμάτων. Οι κεντρικές κυβερνήσεις πρέπει να διασφαλίζουν ανθρώπινη και οικονομική στήριξη στην τοπική αυτοδιοίκηση, ώστε αυτή να επιτυγχάνει σαφώς καθορισμένους στόχους στην διαδικασία διαμόρφωσης της ενιαίας εκπαίδευσης.

6 **Να δοθεί χώρος σε μη κυβερνητικούς φορείς ώστε να αμφισβητούν καταστάσεις και να καλύπτουν κενά: Επίσης, να διασφαλίζεται παράλληλα ότι όλοι εργάζονται έχοντας τον ίδιο στόχο, την συμπερίληψη.**

Το κράτος πρέπει να καθοδηγεί και να διατηρεί ανοικτό διάλογο με τις μη κυβερνητικές οργανώσεις για να διασφαλίζει ότι η παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης δεν οδηγεί σε διαχωρισμούς, ότι ανταποκρίνεται στα πρότυπα, και ότι ευθυγραμμίζεται με την εθνική πολιτική. Το κράτος πρέπει επίσης να δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που θα δίνουν τη δυνατότητα στις ΜΚΟ να παρακολουθούν την εκπλήρωση των κυβερνητικών δεσμεύσεων και να υπερασπίζονται εκείνους που αποκλείονται από την εκπαίδευση.

7 **Να εφαρμοσθεί ένα καθολικό σχέδιο: Να διασφαλίζεται ότι τα συστήματα συνεκπαίδευσης θα δίνουν την ευκαιρία σε κάθε σπουδαστή να εξελίξει πλήρως τις δυνατότητές του.**

Όλα τα παιδιά θα πρέπει να μαθαίνουν στο πλαίσιο ενός κοινού, ευέλικτου, σωστά προσαρμοσμένου και προσβάσιμου αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ενός προγράμματος που θα αναγνωρίζει την ποικιλομορφία και θα απαντά στις διάφορες ανάγκες των σπουδαστών. Οι ομιλούμενες γλώσσες και οι γλώσσες νοηματικής, και οι εικόνες των σχολικών βιβλίων πρέπει να καθιστούν ορατούς τους πάντες, ενώ παράλληλα θα εξαλείφουν τα στερεότυπα. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι αφ'εαυτής διαπλαστική, και να επιτρέπει στους μαθητές να επιδεικνύουν όσα έμαθαν με πολλούς τρόπους. Οι σχολικές υποδομές δεν πρέπει να αποκλείουν κανέναν και θα πρέπει να εκμεταλλευόμαστε τις τεράστιες δυνατότητες της τεχνολογίας.

8 **Να επιμορφώνουμε, να ενδυναμώνουμε και να παρέχουμε κίνητρα προόδου σε όλο το εκπαιδευτικό ανθρώπινο δυναμικό: Όλοι οι διδάσκοντες πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι για να διδάξουν σε όλους τους σπουδαστές.**

Οι προσεγγίσεις χωρίς αποκλεισμούς δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μία συζήτηση μεταξύ ειδικών, αλλά ως θεμελιώδες στοιχείο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, είτε της αρχικής εκπαίδευσής τους, είτε της επαγγελματικής τους επιμόρφωσης. Τέτοιου είδους προγράμματα πρέπει να εστιάζουν στην αντιμετώπιση των βαθειά εδραιωμένων απόψεων που θεωρούν κάποιους μαθητές ως ελλειμματικούς και ανίκανους να μάθουν. Οι διευθυντές σχολείων πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να εφαρμόζουν στην πράξη και να διαδίδουν ένα σχολικό ήθος ουσιαστικής συμπερίληψης. Ένα ποικιλόμορφο εκπαιδευτικό ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί άλλον ένα σύμμαχο υπέρ της ενιαίας εκπαίδευσης.

9 **Να συγκεντρώνουμε στοιχεία για την συμπερίληψη με προσοχή και σεβασμό: Να αποφεύγονται οι χαρακτηρισμοί που στιγματίζουν.**

Τα υπουργεία παιδείας πρέπει να συνεργάζονται με άλλα υπουργεία και με φορείς στατιστικής για να συγκεντρώνουν δεδομένα σε επίπεδο πληθυσμού με συνεκτικό τρόπο, ώστε να γίνονται καλύτερα κατανοητά τα μεγέθη και οι επιπτώσεις των μειονεκτημάτων στους περιθωριοποιημένους. Για τις αναπηρίες, πρέπει να δίδεται προτεραιότητα στη χρήση του Σύντομου Ερωτηματολογίου του Ομίλου της Ουάσινγκτον, καθώς και του Ερωτηματολογίου Λειτουργικότητας για Παιδιά. Τα διοικητικά συστήματα πρέπει να στοχεύουν στη συγκέντρωση δεδομένων για τον προγραμματισμό και τον οικονομικό προϋπολογισμό των ενισχύσεων για την παροχή υπηρεσιών συνεκπαίδευσης, αλλά και για αυτήν καθ'εαυτήν την εμπειρία της συμπερίληψης. Εν τούτοις, η επιθυμία για λεπτομερή και συγκροτημένα στοιχεία δεν πρέπει να έχει το προβάδισμα έναντι της διασφάλισης ότι κανένας σπουδαστής δεν θα συνεχίσει να εισπράττει αποκλεισμούς ή άλλα πλήγματα.

10 **Μαθαίνοντας από συμμαθητές: Η μεταστροφή προς την ενιαία εκπαίδευση δεν είναι εύκολο εγχείρημα.**

Η συμπερίληψη σημαίνει ήδη ένα μεγάλο βήμα απομάκρυνσης από διακρίσεις και προκαταλήψεις, ένα βήμα στην κατεύθυνση ενός μέλλοντος προσαρμοσμένου σε διάφορα και ποικιλόμορφα πλαίσια και πραγματικότητες. Ούτε ο ρυθμός, ούτε η συγκεκριμένη κατεύθυνση αυτής της μετάβασης, δεν μπορούν να υπαγορευθούν. Πολλά ωστόσο μπορούν να γίνουν κτήμα όλων, μέσω της ανταλλαγής εμπειριών μέσω δικτύων εκπαιδευτικών, εθνικών φόρουμ, και περιφερειακών ή/και παγκοσμίων πλατφορμών.

PEER



Ένα νέο εργαλείο της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης για τη **συστηματική παρακολούθηση** των εθνικών νομοθεσιών και πολιτικών για την εκπαίδευση



Το εργαλείο αυτό στοχεύει στην ανάδειξη της μάθησης με διάσταση αμοιβαιότητας, και στην υποκίνηση του διαλόγου για τις πολιτικές σε περιφερειακό επίπεδο, σε ζητήματα καίριας σημασίας για τον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης 4. Επιλεγμένοι χρήστες από κάθε χώρα μπορούν να συντάξουν ή να διορθώσουν κείμενα, ώστε το περιεχόμενο να παραμένει έγκυρο και επικαιροποιημένο, ενώ δίνεται η δυνατότητα μεταφόρτωσης ή αντιγραφής του.

Η πρώτη έκδοση συγκεντρώνει πληροφορίες για περισσότερες από 160 χώρες σε επτά πεδία σχετικά με την συμπερίληψη και την εκπαίδευση: ορισμοί, σχολική οργάνωση, νόμοι και πολιτικές, διακυβέρνηση, μαθησιακά περιβάλλοντα, διδάσκοντες και βοηθητικό προσωπικό, και παρακολούθηση δεδομένων.

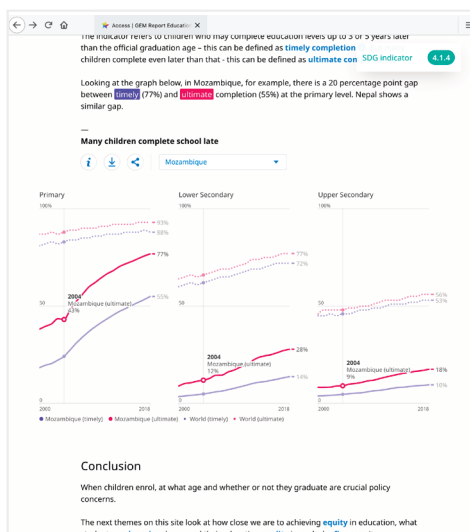
Τα προφίλ χαρτογράφησης των μη κρατικών φορέων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και τα ρυθμιστικά πλαίσια που διέπουν τους μη κρατικούς φορείς θα αναπτυχθούν σε συνδυασμό με την Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης του 2021.

education-profiles.org

SCOPE



Ένα νέο διαδραστικό εργαλείο της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης για την **ενημέρωση ως προς τις βασικές τάσεις** του Στόχου Βιώσιμης Ανάπτυξης 4



Αυτό το εργαλείο δίνει τη δυνατότητα στους αναγνώστες της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης να χρησιμοποιήσουν για πρώτη φορά τα στοιχεία κάποιων βασικών δεικτών παρακολούθησης του Στόχου Βιώσιμης Ανάπτυξης 4. Πέντε θέματα – πρόσβαση, ισότητα, μάθηση, ποιότητα και χρηματοδότηση – χαρακτηρίζουν τα κύρια αφηγήματα για την πρόοδο προς τους στόχους του 2030.

Το εργαλείο είναι διαθέσιμο σε επτά γλώσσες και συνδυάζει στοιχεία από πολλαπλές πηγές, κυρίως από το Ινστιτούτο Στατιστικής της UNESCO. Διαδραστικές οπτικοποιήσεις, κάποιες από τις οποίες προέρχονται από προγενέστερες εκθέσεις, επιτρέπουν συγκρίσεις μεταξύ χωρών, με αναφορά σε περιφερειακούς και παγκόσμιους μέσους όρους. Οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν εικόνες και αρχεία δεδομένων για να εξερευνήσουν περαιτέρω τα στοιχεία, να τα εκτυπώσουν, να τα μεταφορτώσουν, να τα μοιραστούν και να τα χρησιμοποιήσουν σε πραγματικό χρόνο, είτε διαδικτυακά, είτε σε παρουσιάσεις.

education-progress.org

Η παρακολούθηση της εκπαίδευσης στους Στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης

Εξέλιξη του πλαισίου παρακολούθησης του SDG 4. Το 2019, η Διυπηρεσιακή Ομάδα Εμπειρογνομώνων (IAEG) για τους Δείκτες των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης προχώρησε σε μια πρώτη επισκόπηση του πλαισίου παρακολούθησης και των 232 παγκοσμίων δεικτών του. Δύο κύριες εξελίξεις συνδέονταν με τον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 (SDG 4).

Πρώτον, η IAEG ενέκρινε την πρόταση του Ινστιτούτου Στατιστικής της UNESCO, να υιοθετηθεί το ποσοστό ολοκλήρωσης κύκλου σπουδών ως ένας δεύτερος παγκόσμιος δείκτης για τον στόχο 4.1. Η πρόταση αφήνει ανοιχτή τη δυνατότητα κατ'έκτιμηση προσδιορισμού του δείκτη με ένα στατιστικό μοντέλο, ώστε να αντιμετωπισθούν τα χαρακτηριστικά προβλήματα που συνδέονται με τις έρευνες στα νοικοκυριά, όπως τα χρονοδιαγράμματα, η αστάθεια και οι πολλαπλές πηγές, όπως έχει προτείνει η Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή αυτού του μοντέλου αποτελούν χαρακτηριστικό της νέας ιστοσελίδας SCOPE, που δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να χειρίζονται δεδομένα, να παρακολουθούν τάσεις και να συγκρίνουν εθνικούς, περιφερειακούς και παγκόσμιους μέσους όρους.

Δεύτερον, μετά από δύο αποτυχημένες απόπειρες, η IAEG ενέκρινε αίτημα αναβάθμισης του παγκόσμιου δείκτη 4.7.1, που αφορά τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού συστήματος να εξομαλύνει τη βιώσιμη ανάπτυξη και την παγκόσμια ιθαγένεια από το καθεστώς της βαθμίδα III (χωρίς καθιερωμένη μεθοδολογία) στην βαθμίδα II (καθιερωμένη μεθοδολογία, αλλά οι χώρες δεν παράγουν δεδομένα με συστηματικό τρόπο). Ενώ ο δείκτης παρουσιάζει ακόμη σημαντικές προκλήσεις, η αναθεωρημένη πρόταση εισάγει κάποια πειθαρχία, κυρίως διότι διασφαλίζει ότι οι χώρες παραπέμπουν πλέον σε πηγές τεκμηρίωσης των υποκειμενικών απαντήσεων.

Έως τον Μάρτιο 2019, η IAEG είχε αναβαθμίσει τον παγκόσμιο δείκτη 4.2.1, για την ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 3 έως 5 ετών, από τη βαθμίδα III, στη βαθμίδα II, κατόπιν υποβολής σχετικής πρότασης από την UNICEF, που είναι και ο θεματοφύλακας του εν λόγω δείκτη. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν πλέον παγκόσμιοι δείκτες του SDG 4 στη βαθμίδα III, και οι εναπομείναντες θα έπρεπε να έχουν καταργηθεί μέχρι το τέλος της επισκόπησης της IAEG. Οι 12 παγκόσμιοι δείκτες συμπληρώνονται από 31 θεματικούς δείκτες στοχευμένους στον εμπλουτισμό της προοπτικής καθ'οδόν προς τον SDG 4. Βάσει των δημοσιευμένων στοιχείων του 2019, το Ινστιτούτο Στατιστικής της UNESCO αναφέρεται έκτοτε σε 33 από τους 43 παγκόσμιους και θεματικούς δείκτες.

Η πιο σημαντική εξέλιξη κατά τη συνάντηση της Ομάδας Τεχνικής Συνεργασίας, στο Ερεβάν, τον Αύγουστο του 2019, ήταν η συμφωνία για την ανάπτυξη επιπέδων αναφοράς για επτά δείκτες του SDG 4, ως τα ελάχιστα, ανά περιοχή του κόσμου, επίπεδα που πρέπει να επιτύχει κάθε χώρα. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα για την εκπαίδευση είναι η διαδικασία καθορισμού, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, επιπέδων αναφοράς για επτά εκπαιδευτικούς δείκτες, που οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρέπει να επιτύχουν μέχρι το 2020, και το οποίο επαναλαμβάνεται για τα επίπεδα αναφοράς που πρέπει να επιτευχθούν μέχρι το 2030. Η πρόταση έλαβε το πράσινο φως από την Επιτροπή Καθοδήγησης του SDG για την Εκπαίδευση: οι περιφερειακές επιτροπές καθοδήγησης του SDG 4 θα την αναθεωρήσουν το 2020.

Μεγάλες ελλείψεις στοιχείων για την παρακολούθηση του SDG 4. Τρεις πηγές δεδομένων είναι θεμελιώδους σημασίας για την παρακολούθηση της προόδου όσον αφορά τους δείκτες του SDG 4.

Οι έρευνες στα νοικοκυριά αποτελούν το θεμέλιο για την ανάλυση, βάσει ατομικών χαρακτηριστικών, των δεικτών για την εκπαίδευση, όπως είναι το ποσοστό σπουδαστών που ολοκληρώνουν ένα κύκλο σπουδών, ώστε να μπορεί να εκτιμηθεί ο παγκόσμιος δείκτης 4.5.1, ο δείκτης ισότητας. Οι έρευνες πρέπει να είναι συχνές, οι ερωτήσεις τους συγκρίσιμες, και τα στοιχεία τους διαθέσιμα στο κοινό. Οι όροι αυτοί πληρούνται σε 59% των χωρών, που αντιστοιχούν σε 87% του πληθυσμού. Η Βόρεια Αφρική και η Δυτική Ασία έχουν το χαμηλότερο ποσοστό με όρους πληθυσμιακής κάλυψης (46%), ενώ στην Ωκεανία παρατηρείται το χαμηλότερο ποσοστό κάλυψης με όρους πλήθους χωρών (29%).

Οι αξιολογήσεις των γνώσεων που αποκτήθηκαν αποτελούν την πηγή πληροφοριών για τον παγκόσμιο δείκτη 4.1.1. Αν και πολλές χώρες προτιμούν να αναφέρουν αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους σε διεθνείς αξιολογήσεις,

χρησιμοποιούνται επίσης και εθνικές αξιολογήσεις, παραδείγματος χάριν για δεδομένα σχετικά με τις δεξιότητες ανάγνωσης σε χώρες όπως η Κίνα (κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και η Ινδία (πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Η βάση δεδομένων του Ινστιτούτου Στατιστικής της UNESCO δείχνει ότι 26% των χωρών στην Αφρική, που αντιστοιχούν σε 28% του πληθυσμού της περιοχής, παρουσιάζουν από το 2014 δεδομένα για τις δεξιότητες ανάγνωσης, είτε για τις πρώτες, είτε για τις τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε όλη αυτή τη περιοχή έχουν διαπιστωθεί σοβαρές καθυστερήσεις στη δημοσίευση των εκθέσεων χωρών από τον τέταρτο γύρο αξιολόγησης της μάθησης από την Κοινοπραξία Νότιας και Ανατολικής Αφρικής για την Παρακολούθηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης (SACMEQ), και έχουν εκφρασθεί σοβαρές αμφιβολίες ως προς την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της. Ο Παγκόσμιος Συνασπισμός για τα Δεδομένα για την Εκπαίδευση (Global Coalition for Education Data), που συντονίζει το Ινστιτούτο Στατιστικής της UNESCO, στοχεύει να αντιμετωπίσει την έλλειψη πληροφοριών που αφορούν στη στήριξη των δωρητών στις διαδικασίες αξιολόγησης της μάθησης στην εν λόγω περιοχή, καθώς και την έλλειψη συντονισμού των πρωτοβουλιών των δωρητών.

Τα διοικητικά στοιχεία παρέχουν πληροφορίες για τον παγκόσμιο δείκτη 4.c.1, δηλαδή το ποσοστό των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών. Περίπου 58% των χωρών στην υποσαχάρια Αφρική παρουσιάζουν στοιχεία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση από το 2016, αλλά μόνο 25% για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τις έξι χώρες με τον μεγαλύτερο πληθυσμό στην περιοχή, μόνο η Τανζάνια ανέφερε τον αριθμό των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μετά από το 2015. Η ερμηνεία των στοιχείων πάσχει από έλλειψη σαφήνειας στον ορισμό των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, μια πρόκληση που το Ινστιτούτο Στατιστικής της UNESCO θα αντιμετωπίσει με μια νέα Διεθνή Πρότυπη Ταξινόμηση για τους εκπαιδευτικούς, μια νέα διαδικασία που εγκρίθηκε από τη Γενική Διάσκεψη της UNESCO το 2019.

ΣΤΟΧΟΣ 4.1 | ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα ποσοστά αποφοίτησης διαμορφώνονται σε 85% για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε 73% για την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε 49% για την ανώτερη δευτεροβάθμια. Το ποσοστό αποφοίτησης διαφέρει από το ποσοστό παρακολούθησης: το πρώτο αυξάνεται σταθερά, αν και αργά, από το 2000. Το δεύτερο έχει παραμείνει στάσιμο από τα μέσα της δεκαετίας του 2000- αυτή η αναντιστοιχία πρέπει να ερευνηθεί περαιτέρω. Το 2018, η υποσαχάρια Αφρική είχε τα περισσότερα παιδιά, εφήβους και νέους εκτός σχολείου, ξεπερνώντας την Κεντρική και Νότια Ασία (**Πίνακας 1**). Η τάση αυτή αναμένεται να ενταθεί. Η υποσαχάρια Αφρική αναμένεται να φιλοξενεί ένα τέταρτο του συνολικού πληθυσμού σχολικής ηλικίας στον ορίζοντα του 2030, μια αύξηση κατά 12% από το 1990- εμφανίζει επίσης και τις πιο πολλές και περισσότερο ακραίες ηλικίες μαθητών μεγαλύτερων από το αναμενόμενο.

Τα στοιχεία του προγράμματος PISA για το 2018 καταδεικνύουν μια μικρή υποχώρηση των χωρών υψηλού εισοδήματος κατά τα τελευταία 15 χρόνια (ένας στους πέντε μαθητές είναι κάτω του ελαχίστου επιπέδου επάρκειας γνώσεων). Η στασιμότητα στις χώρες μεσαίου εισοδήματος (ένας στους δύο μαθητές είναι κάτω του ελαχίστου επιπέδου επάρκειας γνώσεων) θα πρέπει να θεωρείται πρόοδος, δεδομένου ότι η παρακολούθηση έχει αυξηθεί μεταξύ των 15χρονων σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Βραζιλίας, της Ινδονησίας και της Ουρουγουάης, μολονότι το ποσοστό πρόόδου είναι κατώτερο εκείνου που απαιτείται για την επίτευξη του SDG 4. Πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα το κατώτατο τμήμα της στατιστικής κατανομής των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η έκθεση παρουσιάζει νέα στοιχεία για το 'φαινόμενο του δαπέδου', υπονοώντας ότι το πλήθος των μαθητών που βρίσκονται πάνω από την ελάχιστη επάρκεια γνώσεων σε διεθνείς αξιολογήσεις, ενδέχεται να έχει υπερεκτιμηθεί σε αρκετές χώρες, γιατί αυτές οι «επαρκείς» επιδόσεις δεν μπορούν να διακριθούν, σε τεστ ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, από τις περιπτώσεις όπου εδόθησαν απαντήσεις στην τύχη.

ΣΤΟΧΟΣ 4.2 | ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η ερμηνεία των δεδομένων για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία εξαρτάται από το πώς ορίζεται αυτή η ηλικιακή ομάδα, και πώς καταγράφονται τα διαφορετικά θεσμικά συστήματα, καθώς και οι συγκεκριμένες, για την κάθε χώρα, ρυθμίσεις πρώιμης ένταξης. Για τα παιδιά που είναι ένα χρόνο μικρότερα από την ηλικία εισόδου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η συμμετοχή στην τυπική εκπαίδευση ήταν 67% το 2018 (παγκόσμιος δείκτης 4.2.2, με τα ποσοστά να κυμαίνονται από 9% στο Τζιμπουτί, έως 100% στην Κούβα και το Βιετνάμ). Από τις ταχύτερες προόδους που κατεγράφησαν, ξεχωρίζει η Λαϊκή Δημοκρατία του Λάος, όπου οι εγγραφές στην προ-σχολική εκπαί-

ΠΙΝΑΚΑΣ 1:**Επιλεγμένοι δείκτες για τη συμμετοχή στο σχολείο, ανά ηλικιακή ομάδα, 2018**

Περιοχή	Δημοτικό		Γυμνάσιο		Λύκειο	
	Παιδιά εκτός σχολείου (000)	(%)	Έφηβοι εκτός σχολείου (000)	(%)	Νέοι εκτός σχολείου (000)	(%)
Κόσμος	59141	8	61478	16	137796	35
Υποσαχάρια Αφρική	32214	19	28251	37	37026	58
Βόρεια Αφρική & Δυτική Ασία	5032	9	3998	14	8084	30
Κεντρική & Νότια Ασία	12588	7	16829	15	64745	45
Ανατολική & Νοτιανατολική Ασία	5697	3	9016	10	17870	21
Λατινική Αμερική & Καραϊβική	2267	4	2544	7	7159	23
Ωκεανία	210	5	109	5	408	25
Ευρώπη & Βόρεια Αμερική	1133	2	731	2	2503	7
Χαμηλό εισόδημα	20797	19	21243	39	26176	61
Χαμηλότερο-μεσαίο εισόδημα	30444	9	30706	17	87730	44
Υψηλότερο-μεσαίο εισόδημα	6570	3	8444	7	20615	20
Χαμηλότερο-μεσαίο εισόδημα	1330	2	1085	3	3275	8

Πηγή: Βάση δεδομένων Ινστιτούτου Στατιστικής της UNESCO.

δευση αυξήθηκαν από 38% το 2011, σε 67% το 2018. Σε 9 από τις 17 χώρες με πρόσφατα δεδομένα από Έρευνες Πολλαπλών Δεικτών (MICS), περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας ήταν εγγεγραμμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρά στην προσχολική. Για τα παιδιά σε όλο το ηλικιακό φάσμα της προσχολικής εκπαίδευσης, που κυμαίνεται, αναλόγως με τη χώρα, από το πρώτο έως το τέταρτο έτος του παιδιού, η συμμετοχή ήταν 52% το 2018, με τα ποσοστά να κυμαίνονται από 1% στο Τσάντ, έως 115% στο Βέλγιο και στη Γκάνα (**Διάγραμμα 4**).

Δεδομένα από Έρευνες Πολλαπλών Δεικτών (MICS) χρησιμοποιούνται για να εκτιμηθεί ο Δείκτης Ανάπτυξης της Πρωίμης Παιδικής Ηλικίας, ως μέτρο της αναλογίας των παιδιών που αναπτύσσονται κανονικά (παγκόσμιος δείκτης 4.2.1). Στο Μάλι και τη Νιγηρία μόλις πάνω από 60% των παιδιών αναπτύσσονταν κανονικά σε τουλάχιστον τρία από τα τέσσερα πεδία παρατήρησης, αλλά το μερίδιο των παιδιών που αναπτύσσονταν κανονικά το πολύ σε ένα μόνο πεδίο παρατήρησης (ή σε κανένα), ήταν 5% στο Μάλι και 10% στη Νιγηρία, υποδεικνύοντας μεγαλύτερες ανισότητες στη δεύτερη.

ΣΤΟΧΟΣ 4.3 | ΤΕΧΝΙΚΗ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ, ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Στη Βόρεια Αφρική και τη Δυτική Ασία παρατηρείται η ταχύτερη, τα τελευταία χρόνια, εξάπλωση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά με μεγάλες διακυμάνσεις από χώρα σε χώρα. Γύρω στο 2010, περίπου 15% των νέων ήταν εγγεγραμμένοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο Μαρόκο και το Σουδάν, αλλά ενώ έκτοτε το Σουδάν παρέμεινε στάσιμο, το Μαρόκο παρουσίασε ταχεία αύξηση, προσεγγίζοντας τους 36%. Η Αλγερία και η Σαουδική Αραβία έχουν επεκτείνει ταχύτατα τη συμμετοχή των γυναικών, στα δύο τρίτα περίπου του πληθυσμού των νέων γυναικών.

Έρευνες σχετικά με το εργατικό δυναμικό από τη βάση δεδομένων της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας (ILO) έχουν περιληφθεί ως πηγή δεδομένων για την παρακολούθηση του παγκόσμιου δείκτη 4.3.1 για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, αυξάνοντας την κάλυψη από 45 σε 106 χώρες, και σε περιοχές πέραν της Ευρώπης. Οι προκλήσεις που παραμένουν περιλαμβάνουν την έλλειψη τυποποιημένων ερωτήσεων για το είδος εκπαίδευσης και κατάρτισης που παρακολουθούν οι ενήλικες, καθώς και για τις ηλικιακές διακυμάνσεις και για την έλλειψη αντι-

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4:

Στις φτωχές χώρες λιγότερο επωφελούνται από την προσχολική εκπαίδευση

Ακαθάριστα ποσοστά εγγραφής για την εκπαιδευτική ανάπτυξη και προσχολική εκπαίδευση σε πρώιμη παιδική ηλικία, ανά εισοδηματική ομάδα χωρών, 2018

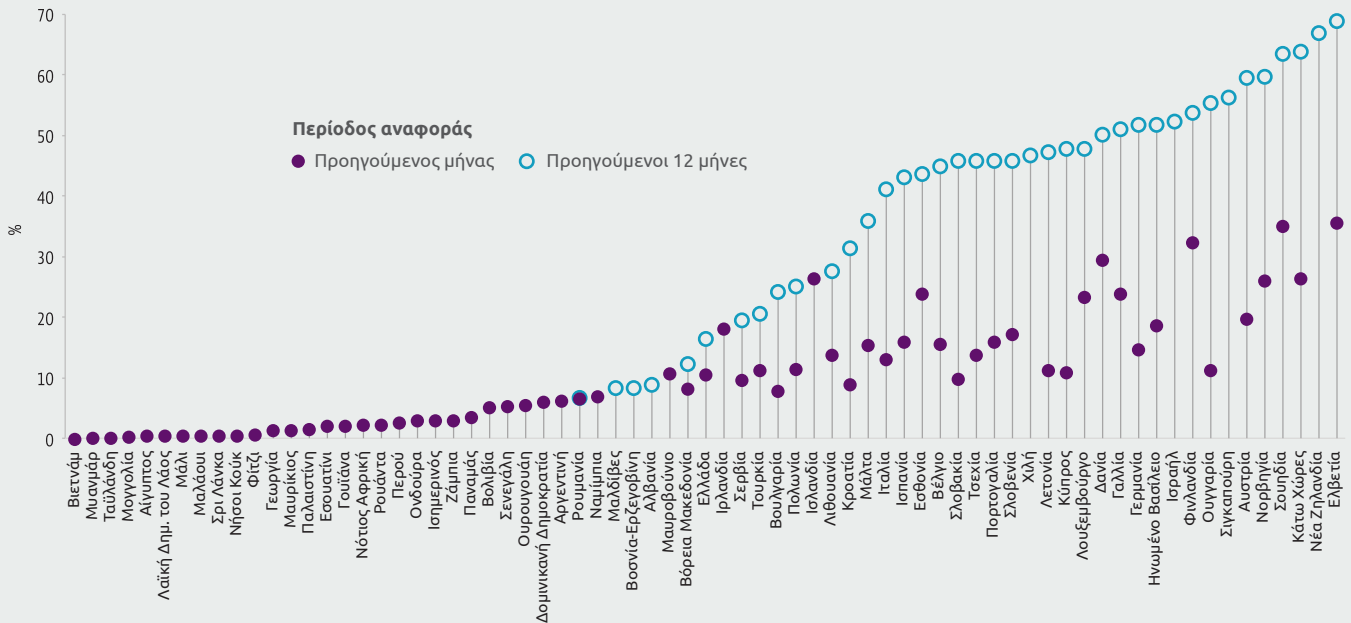


GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_Summary_fig4
 Πηγή: Βάση δεδομένων Ινστιτούτου Στατιστικής της UNESCO

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5:

Οι εκτιμήσεις για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων ποικίλουν αναλόγως με την περίοδο αναφοράς

Ποσοστό ενηλίκων που συμμετείχαν σε τυπική ή/και άτυπη εκπαίδευση ενηλίκων, ανά περίοδο αναφοράς, το 2018 ή το πλέον πρόσφατο έτος για το οποίο υπάρχουν στοιχεία



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_Summary_Fig5
 Πηγή: Eurostat και βάσεις δεδομένων Ινστιτούτου Στατιστικής της UNESCO

στοιχίας με την περίοδο αναφοράς: πολλές έρευνες για το εργατικό δυναμικό αναφέρονται στον προηγούμενο μήνα, ενώ ο παγκόσμιος δείκτης αναφέρεται στο προηγούμενο έτος. Τα στοιχεία υποδηλώνουν ότι η μέση συμμετοχή κατά τον μήνα πριν από την έρευνα στις χώρες μεσαίο- υψηλότερου εισοδήματος είναι μόλις 3% (Διάγραμμα 5). Η Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων του 2016 φώτισε κάποιες πτυχές των περιορισμών στη συμμετοχή. Οι φραγμοί που άπτονται της θετικής ή μη προδιάθεσης συμμετοχής διερευνώνται γενικά πολύ λιγότερο, αλλά είναι πολύ πιο πιθανό αυτοί να εμποδίζουν την εκπαίδευση ενηλίκων από ό,τι άλλοι φραγμοί: 60% όσων απήντησαν, είπαν ότι δεν έβλεπαν την ανάγκη να συμμετάσχουν σε εκπαίδευση ενηλίκων. Σε όλες τις χώρες, πλην της Δανίας, οι γυναίκες ανέφεραν ως πρώτο λόγο το ασυμβίβαστο με τις οικογενειακές τους ευθύνες.

Υπάρχουν περίπου 11 εκατομμύρια άνθρωποι σε σωφρονιστικά καταστήματα με δικαίωμα στην εκπαίδευση, αλλά υπάρχει έλλειψη προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Η εκπαίδευση στη φυλακή ενέχει πολλαπλά οφέλη: Μια μελέτη του 2013 στις ΗΠΑ διαπίστωσε ότι οι τρόφιμοι που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα εντός φυλακής, παρουσίαζαν κατά 13% λιγότερες πιθανότητες υποτροπής από εκείνους που δεν συμμετείχαν.

ΣΤΟΧΟΣ 4.4 | ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Η διαθεσιμότητα στοιχείων για τις βασικές δεξιότητες σε τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ) αυξάνεται, αν και η ζυγαριά συνεχίζει να κλίνει πολύ υπέρ των πλουσιότερων χωρών. Ο παγκόσμιος δείκτης 4.4.1 καλύπτει εννέα βασικές δεξιότητες ΤΠΕ. Σε λιγότερο από το ένα τρίτο όλων των χωρών, τουλάχιστον οι μισοί ενήλικες διαθέτουν τέσσερις ή περισσότερες δεξιότητες, και καμμία χώρα χαμηλού ή μεσαίου εισοδήματος δεν αναφέρει να διαθέτουν οι μισοί ενήλικες της πάνω από τρεις δεξιότητες. Εφέτος, κάποιες χώρες θα υιοθετήσουν αλλαγές που εισήγαγε η Διεθνής Ένωση Τηλεπικοινωνιών στο σύνολο δεξιοτήτων οι οποίες αναφέρονται στο συνιστώμενο ερωτηματολόγιο, δηλ. προσθήκη δεξιοτήτων που συνδέονται με την διαφύλαξη της ιδιωτικής ζωής και την ασφάλεια.

Οι Ευρωπαϊκές έρευνες ΤΠΕ προσφέρουν πληροφορίες για την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων και τη σχετική σημασία του σχολείου, της εργασίας και του σπιτιού. Παρά τη σημασία των δεξιοτήτων ΤΠΕ για τη δουλειά, 10% των ερωτώμενων συμμετείχαν σε συγκεκριμένη ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση για τις ΤΠΕ το 2018, και 20% συμμετείχαν σε τουλάχιστον μία γενική δραστηριότητα για να βελτιώσουν τις γνώσεις τους για τους υπολογιστές, λογισμικό ή εφαρμογές. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ΤΠΕ συμβαίνει πιο συχνά μέσω δωρεάν διαδικτυακών μαθημάτων κατάρτισης, ή με προσωπική μελέτη, ιδιαίτερος μεταξύ των νέων. Μολονότι αυτές οι επιλογές βοηθούν στην υπερπήδηση δυσκολιών που συνδέονται με το κόστος, τον χρονικό προγραμματισμό και την περιοχή, οι διαφορές μεταξύ των φύλων παραμένουν.

Ο Στόχος 4.4 περιλαμβάνει επίσης την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας. Άνω των 90% των επιχειρηματιών στην Αφρική και τα Αραβικά κράτη, και άνω των 80% στην Ασία και τον Ειρηνικό, εργάζονται στον άτυπο τομέα. Οι προσφερόμενες υπηρεσίες κατάρτισης σε αυτές τις περιοχές θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μικρο-επιχειρήσεων με περιορισμένες προοπτικές ανάπτυξης.

ΣΤΟΧΟΣ 4.5 | ΙΣΟΤΗΤΑ

Παγκοσμίως, υπάρχει ισότητα των φύλων από την προσχολική ηλικία μέχρι την εγγραφή στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λύκειο). Ωστόσο, αυτό υποκρύπτει τεράστιες διαφορές μεταξύ χωρών. Στο κατώτερο τέταρτο των χωρών με χαμηλό εισόδημα, ανά 100 αγόρια που εγγράφονται στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το πολύ να εγγραφούν 60 κορίτσια. Στις χώρες χαμηλότερου μεσαίου εισοδήματος, οι διαφορές μεταξύ φύλων μπορεί να είναι εις βάρος είτε των κοριτσιών, είτε των αγοριών. Στο κατώτερο τέταρτο, ο μέγιστος αριθμός κοριτσιών ανά 100 αγόρια είναι 92, σε σύγκριση με 91 αγόρια ανά 100 κορίτσια στο ανώτατο τέταρτο. Η παρούσα Έκθεση εξέτασε τα δεδομένα που τεκμηριώνουν την αριθμητική υπεροχή των σχολείων αρρένων ή θηλέων, παγκοσμίως, έναντι των μεικτών σχολείων.

Οι ανισότητες στην εκπαίδευση λόγω πλούτου, συνήθως συγκρίνουν το κατώτερο 20% των νοικοκυριών με το ανώτερο 20%. Δεδομένου ότι τα φτωχότερα νοικοκυριά τείνουν να έχουν περισσότερα παιδιά, οι διεθνείς συγκρίσεις στρεβλώνονται όταν η σύγκριση γίνεται μεταξύ του φτωχότερου 20% των παιδιών σε μια χώρα (π.χ. Αφγανιστάν) με το φτωχότερο 25% σε μια άλλη (π.χ. Μιανμάρ).

Η προσθήκη του Σύντομου Ερωτηματολογίου για τις Αναπηρίες του Ομίλου της Ουάσινγκτον στις Έρευνες Πολλαπλών Δεικτών [MICS] επεκτείνει τις γνώσεις μας για τα κενά της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία. Διαφορετικές ερωτήσεις, ανάλογα με τις ηλικίες, παράγουν διαφορετικά ποσοστά βαρύτητας που αποδίδονται στον παράγοντα της αναπηρίας: άλλη η βαρύτητα για όσους είναι έως 17 ετών (που απαντούν στο Ερωτηματολόγιο Λειτουργικότητας για Παιδιά), και άλλη, έως και 90% λιγότερη, για όσους είναι 18 ετών και άνω. Αυτό εμποδίζει και την ερμηνεία εκπαιδευτικών δεικτών που έχουν υπολογισθεί σε μία ηλικιακή κατηγορία που επικαλύπτει τις δύο αυτές ομάδες (π.χ. ηλικίες 17 έως 19)

Στην Λατινική Αμερική υπάρχει έλλειψη συγκρίσιμων στοιχείων για τους αυτόχθονες λαούς. Ενώ οι περισσότερες χώρες χρησιμοποιούν την ατομική δήλωση («αυτο-προσδιορισμός») για την ταυτότητα του καθενός, κάποιες εισάγουν πρόσθετα κριτήρια σε απογραφές και έρευνες, συμπεριλαμβανομένης της επίσημης αναγνώρισης της ταυτότητας και της γλώσσας. Οι δημογραφικές αλλαγές έχουν θολώσει τα εθνοτικά όρια και έχουν οδηγήσει σε μια ρευστότητα όσον αφορά τις ταυτότητες των αυτοχθόνων, κάτι που σημαίνει ότι διαφορετικά κριτήρια παράγουν διαφορετικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένων των δεικτών εκπαίδευσης. Μελέτες νοικοκυριών στη Βολιβία, τη Γουατεμάλα, το Μεξικό και το Περού δείχνουν ότι η σχολική παρακολούθηση των μαθητών ηλικίας 15-17 ετών είναι από 3 έως και 20 ποσοστιαίες μονάδες χαμηλότερη μεταξύ όσων όντως ομιλούν καθημερινά τη γλώσσα των αυτοχθόνων, από ό,τι μεταξύ εκείνων που απλά αυτο-προσδιορίζονται ως αυτόχθονες.

ΣΤΟΧΟΣ 4.6 | ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Παγκοσμίως, 86% των ενηλίκων και 92% των νέων είναι εγγράμματοι. Οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να είναι αναλφάβητες, αλλά το χάσμα μειώνεται στις νεότερες γενιές. Τα στοιχεία αυτά περιλαμβάνουν νέες εκτιμήσεις για 72 χώρες, περιλαμβανομένων 21 χωρών για τις οποίες τα προηγούμενα εθνικά ποσοστά εγγραμματοσίου αναφερόντουσαν στο 2010 ή και παλαιότερα. Ο αριθμός των ενηλίκων που δεν έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκ-

παίδευση θα εξακολουθήσει να μειώνεται σχετικά αργά, και μπορεί να παραμείνει άνω των 10% στην Αφρική μέχρι το 2050, ακόμη και αν όλα τα παιδιά ολοκληρώνουν τις σπουδές τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι το 2030, το οποίο σημαίνει ότι ο εγγραμματισμός των ενηλίκων θα παραμείνει μία σημαντική πρόκληση. Σε 25 χώρες με σχετικά στοιχεία, το ποσοστό εγγραμματισμού των ενηλίκων για εκείνους με οιοδήποτε είδος αναπηρίας είναι χαμηλότερο από ό,τι για τους άλλους ενήλικες, με την διαφορά να κυμαίνεται από 5% στο Μάλι, έως 41% στην Ινδονησία.

Αποτελέσματα από τον τρίτο γύρο του Προγράμματος για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Δεξιοτήτων των Ενηλίκων εμπλούτισαν την τεκμηρίωση του παγκόσμιου δείκτη 4.6.1. Περίπου 51% των ενηλίκων στο Μεξικό, 71% στο Περού, και 77% στον Ισημερινό βρίσκονταν κάτω από το ελάχιστο επίπεδο εγγραμματισμού το 2017. Στις ΗΠΑ, το ποσοστό κάτω από το ελάχιστο επίπεδο αριθμητισμού αυξήθηκε από 27,6% στο διάστημα 2012-14, σε 29,2% το 2017.

ΣΤΟΧΟΣ 4.7 | ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

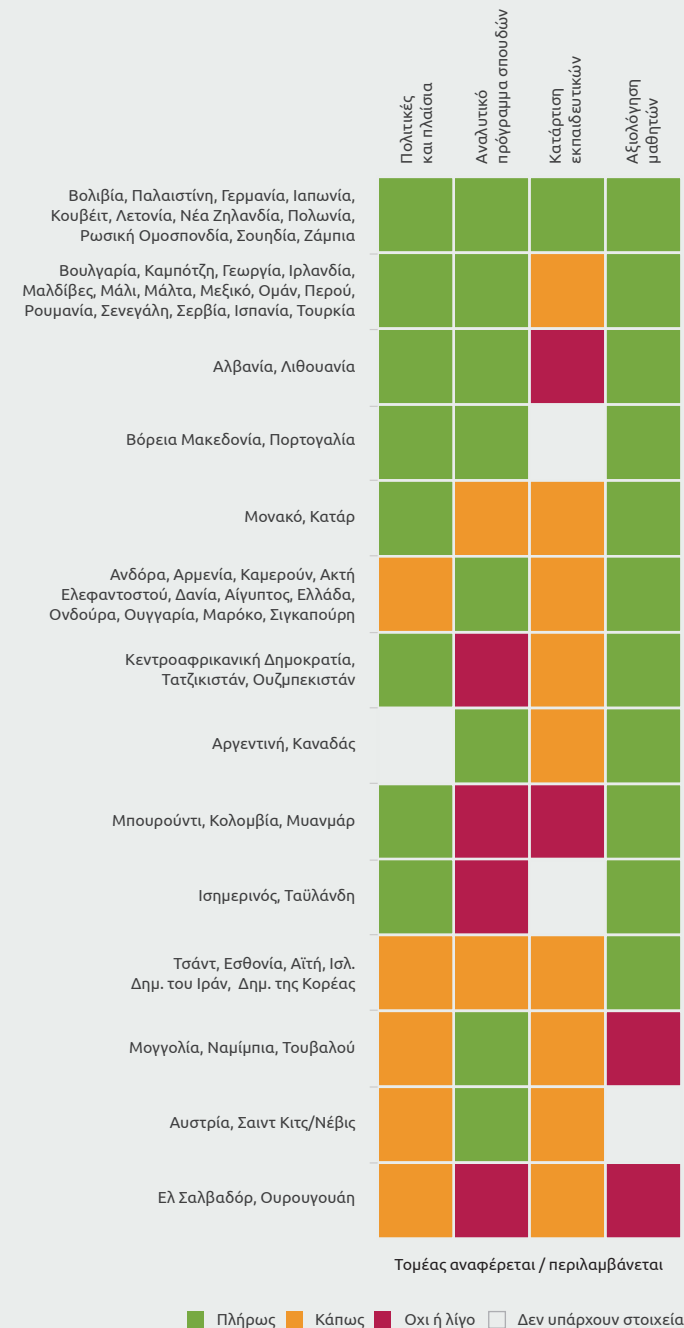
Η ανάλυση των 83 απαντήσεων στην έκτη διαβούλευση το 2016/17 για τη Σύσταση του 1974 συνηστά βάση συζήτησης για τον παγκόσμιο δείκτη 4.7.1. Μόνο σε 12% των χωρών αντανακλώνται πλήρως ή περιλαμβάνονται οι κατευθυντήριες αρχές της Σύστασης στις εκπαιδευτικές πολιτικές, τα αναλυτικά προγράμματα, την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση των μαθητών. Λίγες χώρες καταρτίζουν πλήρως τους εκπαιδευτικούς στο περιεχόμενο της βιώσιμης ανάπτυξης που υπαγορεύει το πλαίσιο, τόσο των πολιτικών που ακολουθούν, όσο και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, και επί του οποίου περιεχομένου αξιολογούνται οι μαθητές. Σε κάποιες χώρες, όπως το Μπουρούντι, η Κολομβία και η Μιανμάρ, οι μαθητές αξιολογούνται ακόμη και όταν δεν έχει γίνει καμμία κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Διάγραμμα 6). Περίπου 93% των χωρών διδάσκουν πρόληψη της έμφυλης βίας, 34% πρόληψη του βίαιου εξτρεμισμού, και 29% εκπαίδευση για τον παγκόσμιο πολίτη.

Ενώ υπάρχουν στοιχεία ότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αλλάζουν σιγά σιγά για να περιλάβουν την περιβαλλοντική βιωσιμότητα και την

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6:

Σε ορισμένες χώρες, οι μαθητές αξιολογούνται, αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταρτισμένοι στην εκπαίδευση σε θέματα βιώσιμης ανάπτυξης

Βαθμός υλοποίησης της Σύστασης του 1974, ανά τομέα, 2016/17



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_Summary_fig6

Σημείωση: Στο διάγραμμα δεν αποτυπώνονται χώρες των οποίων οι απαντήσεις δεν έμοιαζαν με αυτές άλλων χωρών.

Πηγή: UNESCO (2019).

κλιματική αλλαγή, δεν υπάρχει κάποια συστηματική συλλογή διεθνών στοιχείων για τη διάρκεια μιας «χαρακτηριστικής» μεταρρύθμισης του αναλυτικού προγράμματος, από τον σχεδιασμό της έως την υλοποίησή της. Ο χρόνος που απαιτείται εξαρτάται από την ένταση των αλλαγών, τις διαβουλεύσεις, τις δοκιμές και τις εγκρίσεις. Οι αναθεωρήσεις μπορεί να χρειασθούν έως και πέντε χρόνια – ακόμα δε περισσότερο εάν υπάρχουν πολιτικές αμφισβητήσεις και εάν όλα τα στάδια της διαδικασίας τύχουν της δέουσας προσοχής. Οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν πολύ πιο γρήγορα είναι πιθανό να έγιναν εσπευσμένα: Στην Ρουμανία, τα σχολικά βιβλία για την ιστορία των μειονοτήτων εισήχθησαν εντός δύο ετών, αλλά όταν μπήκαν στις σχολικές τάξεις, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν καταρτισθεί ακόμα.

ΣΤΟΧΟΣ 4.A | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

Περίπου 335 εκατομμύρια κορίτσια πηγαίνουν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δεν διαθέτουν βασικές ευκολίες υγιεινής διαχείρισης της εμμήνου ρύσεως. Σε πάρα πολλές περιπτώσεις οι εγκαταστάσεις υγιεινής δεν είναι προσβάσιμες σε μαθητές με αμαξίδια. Στο Ελ Σαλβαδόρ, τα Φίτζι, το Περού, το Τατζικιστάν και την Υεμένη, τουλάχιστον 80% των σχολείων είχαν επαρκείς εγκαταστάσεις υγιεινής, αλλά λιγότερες από 5% εξ αυτών ήταν προσβάσιμες.

Σε 29 χώρες, οι ακραίες θερμοκρασίες έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην επίτευξη της εκπαίδευσης. Στη Νοτιοανατολική Ασία, έχει διαπιστωθεί ότι ένα παιδί που βιώνει θερμοκρασίες ανώτερες, κατά το διπλάσιο της τυπικής απόκλισης από τον μέσο όρο, θα έχει μειωμένη διάρκεια σπουδών κατά 1,5 χρόνο, σε σύγκριση με τα παιδιά που βιώνουν μέσες θερμοκρασίες.

Μέχρι τον Φεβρουάριο 2020, είχαν μπει 102 υπογραφές στη Διακήρυξη για Ασφαλή Σχολεία. Ωστόσο, πάνω από 1.000 σχολεία στο Αφγανιστάν είχαν κλείσει προς τα τέλη του 2018, λόγω της εμπόλεμης κατάστασης, αφήνοντας εκτός σχολείου μισό εκατομμύριο παιδιά. Στην Μπουρκίνα Φάσο, το Μάλι και τον Νίγηρα, διπλασιάστηκαν μεταξύ 2017 και 2019 τα σχολεία που έκλεισαν λόγω των όλο και μεγαλύτερων κινδύνων, διακόπτοντας ή αναστατώνοντας την εκπαίδευση τουλάχιστον 400.000 παιδιών.

Αν και 132 χώρες έχουν απαγορεύσει τις σωματικές τιμωρίες στο σχολείο, ο μισός πληθυσμός παιδιών σχολικής ηλικίας ζουν σε χώρες όπου δεν ισχύει απόλυτη απαγόρευση. Η ισχυρή αντίθεση στην σωματική τιμωρία στο σπίτι συσχετίζεται θετικά με χαμηλότερα επίπεδα σωματικής τιμωρίας στο σχολείο. Στην Ινδία και στη Δημοκρατία της Κορέας, η σωματική τιμωρία στο σχολείο είναι πολύ συχνότερη από ό,τι θα περίμενε κάποιος.

Υπάρχουν 6.2 θύματα λόγω οδικών δυστυχημάτων μεταξύ παιδιών 5 έως και 14 ετών ανά 100.000 ανθρώπους στις χώρες χαμηλού εισοδήματος, όπου υπάρχουν 8 οχήματα ανά 1.000 κατοίκους, σε σύγκριση με 1,7 θύματα στις χώρες υψηλού εισοδήματος, όπου ο μέσος όρος είναι 528 οχήματα ανά 1.000 κατοίκους. Σε μια έρευνα σχεδόν 250.000 χιλιομέτρων δρόμων σε 60 χώρες διαπιστώθηκε ότι άνω των 80% των δρόμων με κυκλοφοριακή ροή με ταχύτητες άνω των 40 χμ. την ώρα, που χρησιμοποιούνται από πεζούς, δεν διέθεταν πεζοδρόμιο.

ΣΤΟΧΟΣ 4.B | ΥΠΟΤΡΟΦΙΕΣ

Η χρηματοδότηση υποτροφιών και άλλων δαπανών των φοιτητών στο πλαίσιο των σπουδών τους, ανήλθε στο ποσό των 3,6 δις δολλαρίων το 2017. Η μέση χρηματοδότηση μιας υποτροφίας ανά φοιτητή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει μεγάλη διακύμανση μεταξύ χωρών: Διαφορές με συντελεστή 100 ή και περισσότερο, διαπιστώνονται μεταξύ χωρών με παρόμοιους φοιτητικούς πληθυσμούς. Οι υψηλότερες κατά κεφαλήν υποτροφίες πηγαίνουν σε μικρές αναπτυσσόμενες νησιωτικές χώρες, των οποίων οι υπήκοοι μπορούν να αποκτήσουν εξειδικευμένα πτυχία μόνο στο εξωτερικό. Μεταξύ αυτών, τα νησιά της Καραϊβικής λαμβάνουν πολύ μικρότερη κατά κεφαλήν χρηματοδότηση υποτροφιών από ό,τι τα νησιά του Ειρηνικού.

Βάσει έρευνας που έγινε για την παρούσα Έκθεση, εκτιμάται ότι 30.000 υποτροφίες προσφέρθηκαν το 2019 σε φοιτητές της υποσαχάριας Αφρικής, από τους κορυφαίους 50 δωρητές: Σύμφωνα με μια χαρτογράφηση άνω των 200 δωρητών, αυτοί οι 50 χρηματοδοτούν 94% όλων των υποτροφιών που στοχεύουν αυτούς τους φοιτητές σε παγκόσμιο επίπεδο. Περίπου 56% των υποτροφιών αφορούσαν προπτυχιακές σπουδές.

Κυβερνητικές είναι οι πρωτοβουλίες που κυριαρχούν στο τοπίο της προσφοράς υποτροφιών για τους φοιτητές της υποσαχάριας Αφρικής, με την Κίνα να είναι ο μεγαλύτερος δωρητής, με πάνω από 12.000 ευκαιρίες ετησίως. Μολονότι ο όγκος των υποτροφιών παγκοσμίως έχει μείνει στάσιμος από το 2010, ο αριθμός των ευκαιριών που είναι διαθέσιμες σε φοιτητές της υποσαχάριας Αφρικής έχει αυξηθεί από το 2015, και, πιθανότατα, θα συνεχίσει να αυξάνεται τα επόμενα πέντε χρόνια.

Οι δωρητές υποτροφιών συχνά δεν διαθέτουν επαληθεύσιμα μετρήσιμα στοιχεία για τις επιδόσεις του προγράμματος, όσον αφορά την διάσταση της συμπερίληψης. Από τους 20 παρόχους υποτροφιών που ερωτήθηκαν για την παρούσα έκθεση, οι περισσότεροι δεν μπορούσαν να δώσουν λεπτομερείς πληροφορίες για το υπόβαθρο και τα ατομικά χαρακτηριστικά των υποτρόφων, πέραν του φύλου τους. Οι διαδικασίες υποβολής αιτημάτων και επιλογής δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες 60% των φοιτητών από την υποσαχάρια Αφρική, οι οποίοι φοιτούν εκτός της περιοχής από την οποία προέρχονται, και οι οποίοι επίσης βιώνουν μαθησιακά περιβάλλοντα αρκετά ανόμοια σε σχέση με αυτά που είχαν συνηθίσει.

ΣΤΟΧΟΣ 4.Γ | ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ

Σε παγκόσμιο επίπεδο, καταρτισμένοι σύμφωνα με τα εκάστοτε οριζόμενα σε εθνικό επίπεδο, είναι 85%, κατ'εκτίμηση, των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας (Δημοτικό) και της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο). Στην υποσαχάρια Αφρική, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 64% για την πρωτοβάθμια και 58% για την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Λιγότεροι από τους μισούς (49%) των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στην περιοχή είναι καταρτισμένοι, και η αναλογία για την ανώτερη δευτεροβάθμια (Λύκειο) είναι 43%. Η ερμηνεία των στοιχείων σχετικά με τη διαθεσιμότητα των διδασκόντων εξαρτάται εν μέρει από τις πληροφορίες για το βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα δεδομένα από χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος σπάνια διευκρινίζουν κατά πόσον το βοηθητικό προσωπικό εμπλέκεται στη διδασκαλία. Τα δεδομένα για τις χώρες του ΟΟΣΑ είναι πιο ξεκάθαρα και δείχνουν ότι κάποιες χώρες, όπως η Χιλή και το Ηνωμένο Βασίλειο, βασίζονται πολύ στους εκπαιδευτικούς βοηθούς στην προσχολική εκπαίδευση. Η ανάλυση των στοιχείων για τις εργάσιμες ώρες δείχνει ότι δεν γνωρίζουμε αρκετά για τον τρόπο κατανομής του χρόνου των εκπαιδευτικών. Σε τουλάχιστον μερικές περιπτώσεις, οι θεσμικοί κανόνες για τον εργάσιμο χρόνο και τον χρόνο διδασκαλίας ενδεχομένως να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Μια έρευνα του ΟΟΣΑ σε εννέα χώρες επιβεβαίωσε ότι οι δάσκαλοι προσχολικής αγωγής ενδεχομένως να έχουν υψηλά προσόντα, αλλά όχι απαραίτητα την απαραίτητη κατάρτιση για να δουλέψουν με παιδιά: Η αναλογία των καταρτισμένων είναι μόλις 64% στην Ισλανδία. Παρά την χαμηλή μισθολογική τους ικανοποίηση, οι εργαζόμενοι ανέφεραν υψηλή ικανοποίηση στη δουλειά τους, με ποσοστά 79% στη Δημοκρατία της Κορέας και 98% στο Ισραήλ.

Η εκπαίδευση στους άλλους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης

Οι στόχοι της ισότητας των φύλων, της κλιματικής αλλαγής και των συμπράξεων παρουσιάζουν μεγάλες, αν και μη πραγματοποιηθείσες, συνέργειες με την εκπαίδευση. Μια επισκόπηση των αποτελεσματικών τρόπων καταπολέμησης της κλιματικής αλλαγής, κατέταξε την εκπαίδευση των κοριτσιών και γυναικών και τον οικογενειακό προγραμματισμό, στην έκτη και έβδομη θέση αντιστοίχως, μεταξύ 80 λύσεων. Η επισκόπηση αυτή κατέληξε στην εκτίμηση ότι η κάλυψη του χρηματοδοτικού ελλείμματος της εκπαίδευσης κατά 39 δις δολάρια ετησίως - βάσει της αποτίμησης της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης - θα μπορούσε να αποφέρει μείωση των εκπομπών κατά 51 γιγατόνους αερίων μέχρι το 2050, αποφέροντας μια απόδοση δηλαδή της επένδυσης, όχι απλά εξαιρετική, αλλά «ανεκτίμητη». Οι αυτόχθονες πληθυσμοί και οι τοπικές κοινότητες διαχειρίζονται τουλάχιστον 17% του συνολικού άνθρακα που αποθηκεύεται στις δασώδεις εκτάσεις 52 τροπικών και υπο-τροπικών χωρών, κάτι που καθιστά ζωτικής σημασίας την διάσωση και διαφύλαξη των γνώσεων αυτών των πληθυσμών. Από το 2017, 102 από τις 195 χώρες μέλη της UNESCO έχουν υποδείξει ένα σημείο επαφής για την εκπαίδευση σε θέματα Ενδυνάμωσης των Δράσεων για το

Κλίμα, έτσι ώστε να υποστηριχθούν σθεναρότερα οι εκπαιδευτικές προσπάθειες για τον μετριασμό της κλιματικής αλλαγής.

Αν και η ισότητα των φύλων αποτελεί εγκάρσια προτεραιότητα σε όλες τις πολυμερείς χρηματοδοτικές συμπράξεις, οι σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και κλιματικής αλλαγής είναι πιο αδύναμες. Από τις συνολικές, ανά τον κόσμο, χρηματοδοτήσεις το 2015-16, για τον μετριασμό της κλιματικής αλλαγής, δεν αναδύθηκε μια ξεκάθαρη στόχευση για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την εκπαίδευση των κοριτσιών, για τις αλλαγές συμπεριφορών όσον αφορά την διατροφή και τα τρόφιμα που καταλήγουν στα σκουπίδια, ή για τις προσεγγίσεις αυτοχθόνων πληθυσμών όσον αφορά τις χρήσεις και τη διαχείριση της γης.

Χρηματοδότηση

Παγκοσμίως, το 2018, η διάμεση δημόσια δαπάνη για την εκπαίδευση ανήλθε σε 4,4% του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ), και σε 13,8% των συνολικών δημοσίων δαπανών, σε σύγκριση με τα κατώτατα όρια 4% και 15% αντίστοιχως, που έχουν συμφωνηθεί στο Πλαίσιο Δράσης για την Εκπαίδευση για το 2030. Συνολικά, σε 47 από τις 141 χώρες για τις οποίες υπάρχουν στοιχεία, ή στο ένα τρίτο του συνόλου των χωρών, δεν επετεύχθη κανένα από αυτά τα κατώτατα όρια – σε τέσσερις δηλαδή χώρες περισσότερες από την προηγούμενη χρονιά, και μάλιστα με επτά χώρες λιγότερες να παρουσιάζουν στοιχεία. Επειδή η ομάδα χωρών που αναφέρουν στοιχεία δαπάνης δεν είναι η ίδια κάθε χρόνο, η κατασκευή συνεκτικών χρονοσειρών απαιτεί υποκαταστάσεις βασιζόμενες σε τεκμαρτούς υπολογισμούς. Μεταξύ του 2000 και του 2018 τα επίπεδα δαπανών για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ παρέμειναν στάσιμα, λαμβάνοντας υπόψη ότι υποκρύπτονται σημαντικές διακυμάνσεις μεταξύ περιοχών, από 1,7 ποσοστιαίες μονάδες υψηλότερα στη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική, μέχρι 0,5 ποσοστιαίες μονάδες χαμηλότερα στη Βόρεια Αφρική και τη Δυτική Ασία (**Διάγραμμα 7**).

Οι δαπάνες εξωτερικής βοήθειας έχουν παραμείνει στάσιμες από το 2005 σε περίπου 0,3% του ακαθάριστου εθνικού εισοδήματος των μεγαλύτερων δωρητριών χωρών. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η εξωτερική βοήθεια ως ποσοστό του ΑΕΠ των χωρών χαμηλού εισοδήματος συνέχισε να μειώνεται, έως το 7,9% το 2014, αν και επανέκαμψε στο 9,1% ως το 2018. Οι δαπάνες εξωτερικής βοήθειας για την εκπαίδευση ανήλθαν σε 15,6 δις δολάρια το 2018, ένα ιστορικό υψηλό. Αλλά μόλις 47% αυτού του ποσού, ή 7,4 δις δολάρια, διετέθη για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε χώρες χαμηλού και χαμηλότερου μεσαίου εισοδήματος, που έχουν και τις μεγαλύτερες ανάγκες. Η ανθρωπιστική βοήθεια για την εκπαίδευση έχει πενταπλασιασθεί μεταξύ 2012 και 2019, ανερχόμενη σε 705 εκατ. δολάρια

Ο ΟΟΣΑ αλλάζει τον ορισμό και τη μεθοδολογία του για τον υπολογισμό της εξωτερικής βοήθειας. Η νέα Ολική Επίσημη Στήριξη για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη αναμένεται να έχει πολλές επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Νέοι κωδικοί για πολυμερείς μηχανισμούς, όπως η Παγκόσμια Σύμπραξη για την Εκπαίδευση (GPE), θα μειώσουν το μερίδιο των ενισχύσεων στην εκπαίδευση που δεν απεδίδετο στις χώρες-πληροφορίες για την ανθρωπιστική βοήθεια θα παρέχονται σε επίπεδο τομέα· επίσης θα διαχωρίζονται οι συνεισφορές σε δημόσια αγαθά, σε υπηρεσίες συμβουλευτικής για πολιτικές, και σε ερευνητικές προσπάθειες. Μόνο το κομμάτι της επιχορήγησης των δανείων με ευνοϊκούς όρους θα συνηγορεί ως εξωτερική βοήθεια.

Όσο φτωχότερη είναι μια χώρα, τόσο μεγαλύτερο το μερίδιο δαπανών των νοικοκυριών της για εκπαίδευση. Στοιχεία από έναν μικρό αριθμό χωρών δείχνουν ότι η διάμεση τιμή ήταν 0,5% του ΑΕΠ στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική, αλλά 1,9% στην υποσαχάρια Αφρική. Η δαπάνη των νοικοκυριών συχνά αντισταθμίζει την ανεπαρκή δημόσια δαπάνη: σε έξι από τις εννέα χώρες όπου τα νοικοκυριά δαπανούσαν τουλάχιστον 2,5% του ΑΕΠ στην εκπαίδευση, οι κυβερνήσεις δαπανούσαν κάτω από 4%. Τα νοικοκυριά μπορεί να επιδεικνύουν προκατάληψη βάσει φύλου όσον αφορά τις δαπάνες για αγόρια και κορίτσια, αν και το εύρος ποικίλλει ανάλογα με τις συνθήκες.

Ο ΟΟΣΑ αλλάζει τον ορισμό και τη μεθοδολογία του για τον υπολογισμό της εξωτερικής βοήθειας. Η νέα Ολική Επίσημη Στήριξη για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη αναμένεται να έχει πολλές επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Νέοι κωδικοί για πολυμερείς μηχανισμούς, όπως η Παγκόσμια Σύμπραξη για την Εκπαίδευση (GPE), θα μειώσουν το μερίδιο των ενισχύσεων στην εκπαίδευση που δεν απεδίδετο στις χώρες-πληροφορίες για την ανθρωπιστική βοήθεια

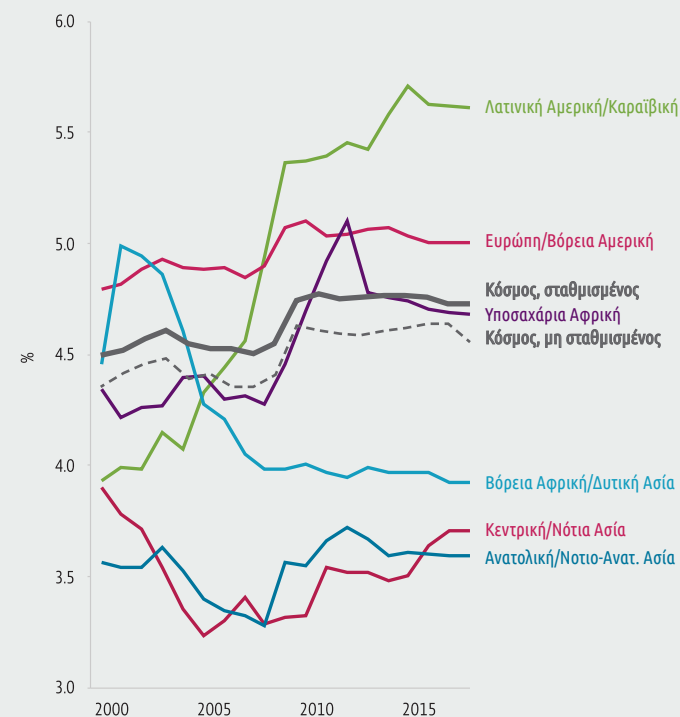
θα παρέχονται σε επίπεδο τομέα· επίσης θα διαχωρίζονται οι συνεισφορές σε δημόσια αγαθά, σε υπηρεσίες συμβουλευτικής για πολιτικές, και σε ερευνητικές προσπάθειες. Μόνο το κομμάτι της επιχορήγησης των δανείων με ευνοϊκούς όρους θα συνυπολογίζεται ως εξωτερική βοήθεια.

Όσο φτωχότερη είναι μια χώρα, τόσο μεγαλύτερο το μερίδιο δαπανών των νοικοκυριών της για εκπαίδευση. Στοιχεία από έναν μικρό αριθμό χωρών δείχνουν ότι η διάμεση τιμή ήταν 0,5% του ΑΕγχΠ στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική, αλλά 1,9% στην υποσαχάρια Αφρική. Η δαπάνη των νοικοκυριών συχνά αντισταθμίζει την ανεπαρκή δημόσια δαπάνη: σε έξι από τις εννέα χώρες όπου τα νοικοκυριά δαπανούσαν τουλάχιστον 2,5% του ΑΕγχΠ στην εκπαίδευση, οι κυβερνήσεις δαπανούσαν κάτω από 4%. Τα νοικοκυριά μπορεί να επιδεικνύουν προκατάληψη βάσει φύλου όσον αφορά τις δαπάνες για αγόρια και κορίτσια, αν και το εύρος ποικίλλει ανάλογα με τις συνθήκες.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7:

Η Λατινική Αμερική και η Καραϊβική κατέγραψαν τη μεγαλύτερη αύξηση της εκπαιδευτικής δαπάνης

Δαπάνη δημόσιας εκπαίδευσης ως ποσοστό του ΑΕΠ, 2000–17



GEM StatLink: http://bit.ly/GEM2020_Summary_Fig7

Πηγή: Ανάλυση της Ομάδας της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας τη βάση δεδομένων του Ινστιτούτου Στατιστικής της UNESCO.

