



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τα δικαιώματα του παιδιού και η συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση

POST GRADUATE THESIS

Children's rights and inclusive/integrative education



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENTS

Ζωή Θάνου

Zoi Thanou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ευστάθιος Μιχαλόπουλος

Efstathios Michalopoulos

ΑΙΓΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Children's rights and inclusive/integrative education

ZOE THANOU

21822

thanou.zoi@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

EFSTATHIOS MICHALOPOULOS

SECOND SUPERVISOR

KALLIOPI KONENOU

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17/02/2023

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Ευστάθιος Μιχαλόπουλος	
2 ^{ος} Εξεταστής	Καλλιόπη Κουνενού	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Ζωή Θάνου του Αλεξάνδρου, με αριθμό μητρώου 21822 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Ζωή Θάνου

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Διϋδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο: «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής κατά το έτος 2023-’24 .

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον καθηγητή μου, Δρ. Ευστάθιο Μιχαλόπουλο, που μου έδειξε εμπιστοσύνη και δέχτηκε να εποπτεύσει τη διπλωματική μου εργασία. Η καθοδήγηση και η ουσιαστική επικοινωνία μαζί του με βοήθησαν να ολοκληρώσω την προσπάθεια αυτή.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά την καθηγήτρια, Δρ. Καλλιόπη Κουνενού, τη δεύτερη επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής για το ενδιαφέρον και το χρόνο που διέθεσε για την αξιολόγηση της εργασίας.

Φυσικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου. Τον σύζυγό μου, Βαγγέλη και τα παιδιά μου, Γιάννη και Καλλιόπη που ήταν το στήριγμά μου σε αυτό το ταξίδι και με ενθάρρυναν με τον δικό τους μοναδικό τρόπο. Τους γονείς μου και τα αδέρφια μου που στέκονται πάντα δίπλα μου και μου δίνουν δύναμη να προσπαθώ για κάθε μου απόφαση.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τη συμφοιτήτρια, φίλη και κουμπάρα μου, Ελένη Μπασδέκη, που με παρακίνησε να ξεκινήσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές και νιώθω ευγνώμων για τη στήριξη, την αγάπη και την ενθάρρυνσή της.

Αφιερώσεις

Στον σύζυγό μου Βαγγέλη και στα παιδιά μου, Γιάννη και Καλλιόπη...

Περίληψη

Δεν υπάρχει μια καθολικά εφαρμόσιμη προσέγγιση που θα πρέπει να χρησιμοποιούν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα για την επίτευξη δικαιοσύνης και συμμετοχικότητας. Η πορεία και τα εμπόδια που θα αντιμετωπίσει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα θα διαφέρουν, επηρεασμένα από το ξεχωριστό ιστορικό υπόβαθρο, το πολιτισμικό πλαίσιο και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Η δημιουργία ενός δίκαιου και ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση. Αυτό απαιτεί από τα εκπαιδευτικά συστήματα να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ τους μέσω ενός πλαισίου πολιτικής που να συσχετίζει κρίσιμους τομείς για την επίτευξη της ισότητας και της ενσωμάτωσης. Τα ιδανικά της ένταξης και της ισότητας περιλαμβάνουν περισσότερα από την απλή εξασφάλιση της εκπαιδευτικής πρόσβασης. Περιλαμβάνουν, επίσης, τη δημιουργία υψηλής ποιότητας μαθησιακών περιβαλλόντων και μεθόδων διδασκαλίας που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ευδοκιμήσουν και να συμμετάσχουν ενεργά στην οικοδόμηση μιας πιο δίκαιης και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίας. Ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο πολιτικής μπορεί να εγγυηθεί ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα ενσωματώνουν τη δικαιοσύνη και τη συμμετοχικότητα σε όλες τις σχετικές πτυχές, από την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών έως τη διαμόρφωση των μεθόδων διδασκαλίας, την ενίσχυση των δεξιοτήτων του διδακτικού προσωπικού και τη δημιουργία συστημάτων συλλογής δεδομένων και παρακολούθησης των αποτελεσμάτων των μαθητών. Ένα πλαίσιο πολιτικής μπορεί, τέλος, να τονίσει τη σημασία της προώθησης της ευημερίας των μαθητών εκτός από την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και να υπογραμμίσει το ρόλο των σχολείων στη δημιουργία πλαισίων χωρίς αποκλεισμούς.

Λέξεις κλειδιά: Δικαιώματα παιδιού, ενταξιακή εκπαίδευση, συμπερίληψη

Abstract

There is no universally applicable approach that all education systems should use in order to achieve fairness and inclusivity. The trajectory and obstacles faced by each educational system will vary, influenced by their distinct historical backgrounds, cultural contexts, and demographic characteristics. Nevertheless, the specific policy measures required to promote fairness and inclusivity will vary depending on the particular circumstances. Nonetheless, the paper emphasises several fundamental principles and key components that should be integrated into the formulation of educational reforms. Creating a fair and comprehensive education system necessitates a comprehensive approach. This necessitates education systems to transcend policy silos and establish connections between them via a policy framework that interrelates crucial domains for achieving equity and inclusion. The ideals of inclusion and equity encompass more than merely guaranteeing educational access. They also involve creating high-quality learning environments and teaching methods that empower students to flourish and actively participate in building a fairer and more inclusive society. An all-encompassing policy framework can guarantee that education systems integrate fairness and inclusivity in all pertinent aspects, ranging from the development of curricula to the formulation of teaching methods, the enhancement of teaching personnel's skills, and the creation of data collection and student outcome monitoring systems. A policy framework can also stress the significance of promoting student well-being in addition to their academic success, and underscore the role of schools in creating inclusive settings.

Key words: Child rights, inclusive education, inclusion

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract	ix
Συνοτομογραφίες.....	xii
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1: Η εκπαίδευση ως δικαίωμα του παιδιού.....	6
1.1. Τα Δικαιώματα του Παιδιού.....	6
1.1.1 Δικαιώματα του Παιδιού στην Εκπαίδευση	10
1.2 Ιστορικό πλαίσιο.....	13
1.2.1 Η ιστορική εξέλιξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.....	13
1.2.2 Από τα ανθρώπινα δικαιώματα στα δικαιώματα των παιδιών.....	16
1.3 Τα Δικαιώματα του Παιδιού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	17
1.3.1 Νομοθεσία για την ισότιμη συμμετοχή όλων στην Εκπαίδευση	18
1.3.2 Τα Δικαιώματα του Παιδιού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠΣ)	21
Κεφάλαιο 2: Έννοια και βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	24
2.1 Ορισμός της συμπεριληπτικής/ ενταξιακής εκπαίδευσης.....	24
2.2 Βασικές αρχές της συμπεριληπτικής/ ενταξιακής εκπαίδευσης.....	24
2.3 Βασικές προϋποθέσεις για την προώθηση της συμπεριληπτικής/ενταξιακής εκπαίδευσης	25
2.3.1 Προϋποθέσεις ευόδωσης του συμπεριληπτικού εγχειρήματος	25
2.3.2 Μικροεπίπεδο (micro- level)	25
2.3.3 Μεσαίο επίπεδο	28
2.3.4 Μακροεπίπεδο	31

Κεφάλαιο 3: Η Συμπερίληψη ως δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση ή ένα Σχολείο για όλους	33
3.1 Η συμπερίληψη ως αναγκαία συνθήκη ποιότητας της εκπαίδευσης	33
3.2 Από τον αποκλεισμό στη συμπερίληψη.....	34
3.3 Συμπεριληπτικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο.....	35
3.4 Συμπερίληψη και ίσες ευκαιρίες	37
3.5 Συμπερίληψη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες	40
3.6 Η συμπερίληψη ως δικαίωμα του παιδιού	43
Κεφάλαιο 4: Συμπέρασμα	47
Αναφορές.....	49

Εισαγωγή

Ο αμφιλεγόμενος χαρακτήρας του κοινωνικού υπόβαθρου των δικαιωμάτων των παιδιών έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης τον τελευταίο καιρό. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ενώ τα δικαιώματα των παιδιών μπορεί να αναγνωρίζονται, συχνά υπάρχει έλλειψη κατανόησης γύρω από τη σημασία τους. Στην κοινωνική αντίληψη, η έννοια των δικαιωμάτων του παιδιού φαίνεται να μην έχει σαφή ορισμό και ταυτόχρονα επιβάλλεται ως αδιαμφισβήτητη νομική και πολιτική προϋπόθεση μέσα στο κοινωνικό μας πλαίσιο. Η έρευνα δεν αφορά μόνο τη σύνθεση της έννοιας των δικαιωμάτων του παιδιού, αλλά και τις διαδικασίες διαμόρφωσής της και τις διάφορες μεταβλητές που ασκούν επίδραση σε αυτήν. Η σημασία που αποδίδεται στα δικαιώματα των παιδιών τον τελευταίο καιρό είναι ενδεικτική όχι μόνο των νομικών απαιτήσεων που απορρέουν από τις διεθνείς συμφωνίες, αλλά και της ευρύτερης μέριμνας για τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στο σύγχρονο διάλογο, υπάρχει συναίνεση ότι το ζήτημα γύρω από την ύπαρξη δικαιωμάτων για τα παιδιά έχει επιλυθεί. Ωστόσο, το ιστορικό πλαίσιο αποκαλύπτει μια έντονη αντίθεση, καθώς τα παιδιά στερούνταν συστηματικά τα βασικά τους δικαιώματα που είναι εγγενώς συνδεδεμένα με την ανθρώπινη υπόστασή τους. Συνήθως, χρησιμοποιούνταν ως πολύτιμοι πόροι και εμπλέκονταν σε πολλές ανταλλαγές, με την τελική τους μοίρα, είτε επρόκειτο για την επιβίωση είτε για τον θάνατό τους, να καθορίζεται από τον τοπικό άρχοντα ή την πατρική φιγούρα. Το κείμενο των Δέκα Εντολών στο παρελθόν χρησιμεύει ως δείκτης της θέσης του παιδιού, καθώς μόνο αυτό επέβαλε υποχρεώσεις στα παιδιά («Να τιμάς τον πατέρα σου και τη μητέρα σου...») χωρίς αντίστοιχες απαιτήσεις για τους γονείς απέναντι στους απογόνους τους. Η συζήτηση γύρω από τα παιδιά στη φιλοσοφική σκέψη περιστράφηκε κυρίως γύρω από δύο πρωταρχικές έννοιες, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνονται υπόψη τα δικαιώματα που δικαιούνται και η κοινωνική τους θέση και αξία (Λουμάκου & Μπεζέ, 2006).

Η μία επικρατούσα αντίληψη υποστηρίζει ότι τα παιδιά θεωρούνται κτήμα των γονέων τους ή, το πολύ-πολύ, απλή προέκταση των γονέων τους. Το δεύτερο επιχείρημα υποστηρίζει ότι τα παιδιά μπορούν να θεωρηθούν ως ατελείς εκδοχές των ενηλίκων, καθώς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες για την πλήρη άσκηση των δικαιωμάτων τους, οι οποίες συνήθως παρατηρούνται στους ενήλικες και χρησιμεύουν ως σημείο αναφοράς για σύγκριση. Στη σύγχρονη εποχή, η ανάδυση της κοινωνιολογίας οδήγησε στη μεταμόρφωση της δεύτερης θεμελιώδους φιλοσοφικής έννοιας, δημιουργώντας εναλλακτικές θεωρίες εντός του θεωρητικού της πλαισίου. Οι θεωρίες αυτές προτείνουν μια διαφορετική οπτική της έννοιας της ικανότητας προσέλευσης και εξασφάλισης δικαιωμάτων. Η κατοχή κοινοτικών ικανοτήτων είναι απαραίτητη για τα άτομα προκειμένου να ενταχθούν αποτελεσματικά και να συμμετάσχουν ενεργά σε περίπλοκα κοινωνικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στη σύγχρονη προοπτική κατά την οποία τα

παιδιά, που κάποτε θεωρούνταν αντικείμενα με μικρή ιστορική σημασία, αναγνωρίζονται πλέον ως αυτόνομα άτομα με εγγενή δικαιώματα; Η παρούσα έρευνα που διαπερνά το σύνολο της εξέτασης των δικαιωμάτων των παιδιών είναι η εξής. Η εμφάνιση της έννοιας των δικαιωμάτων του παιδιού συνδέεται πρωτίστως με τη μετατόπιση της κατανόησης της παιδικής ηλικίας, ενώ η σύγχρονη προώθησή της συνδέεται στενά με τις θεωρητικές εξελίξεις στον τομέα των δικαιωμάτων του παιδιού. Σύμφωνα με τη συμβατική αντίληψη, το παιδί θεωρείται ότι στερείται της ικανότητας να συμμετέχει στην αυτο-αντιπροσώπηση, δεδομένης της ιδιότητάς του ως αναπτυσσόμενου ανθρώπινου όντος (Λουμάκου & Μπεζέ, 2006).

Κατά συνέπεια, η συνδρομή των ενηλίκων καθίσταται επιτακτική προκειμένου να διευκολυνθούν οι δραστηριότητές τους. Η έννοια της παιδικής ηλικίας έχει εξελιχθεί, ώστε να περιλαμβάνει μια αυξανόμενη έμφαση στον αυτοπροσδιορισμό, καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται όλο και περισσότερο τον εαυτό τους ως ανεξάρτητα άτομα με εγγενή δικαιώματα. Συμμετέχουν πλέον ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στο βαθμό που το επιτρέπει το επίπεδο ωριμότητάς τους. Η κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των πολύπλευρων πτυχών που περιβάλλουν τη διασφάλιση και την εκπλήρωση των δικαιωμάτων των παιδιών σε παγκόσμια κλίμακα, σηματοδοτώντας ένα σημαντικό ορόσημο στον τομέα του δικαίου των παιδιών. Τα προαναφερθέντα είναι το αποτέλεσμα μιας σειράς προσπαθειών που ανέλαβε η παγκόσμια κοινότητα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αφορούν την παιδική ηλικία, στο πλαίσιο μιας πιο ολοκληρωμένης προσέγγισης με στόχο την αναγνώριση της νομικής θέσης των παιδιών σε διεθνή κλίμακα. Πριν από την επικύρωση της Διεθνούς Σύμβασης, απουσίαζε ένας ολοκληρωμένος ορισμός του όρου «παιδί». Σύμφωνα με τη συμβατική ερμηνεία του διεθνούς δικαίου, ως παιδί νοούνταν ένα άτομο που δεν είχε ακόμη ενηλικιωθεί. Τα ορόσημα της ζωής ενός παιδιού διαμορφώνονται σαφώς από θρησκευτικές, πολιτιστικές, φυσικές και ψυχολογικές πεποιθήσεις και πρακτικές, οριοθετώντας ουσιαστικά την έναρξη και το αποκορύφωμα της παιδικής ηλικίας (Χατζηστεφανίδου, 2008).

Η Διακήρυξη του 1924 θεώρησε, κυρίως, περιττή τη νομική οριοθέτηση της έννοιας του παιδιού, ενώ η αρχική νομική αναγνώριση της έναρξης της παιδικής ηλικίας βρίσκεται στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού του 1959. Στο προοίμιο της εν λόγω διακήρυξης υποστηρίζεται ότι το παιδί χρήζει κατάλληλης νομικής προστασίας πριν και αμέσως μετά τη γέννηση λόγω της σωματικής και γνωστικής ανωριμότητάς του. Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού εισάγει την έννοια της παιδικής ηλικίας και θεσπίζει ένα χρονικό πλαίσιο για την οριοθέτηση των ορίων της. Η πράξη της επικύρωσης της Σύμβασης μπορεί να παρομοιαστεί με την επικύρωση ενός νέου «κοινωνικού συμβολαίου» μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, παγιώνοντας έτσι την καθιέρωση ενός διακριτού καθεστώτος για την παιδική ηλικία εντός της παγκόσμιας κοινότητας. Διευκολύνει

ουσιαστικά τη μετάβαση από το συμβατικό δίκαιο ανηλίκων στο σύγχρονο «δίκαιο του παιδιού» (Παπαρρηγόπουλος, 2006).

Το παιδί υφίσταται μια μετάβαση από το να θεωρείται αποκλειστικά κτήμα των γονέων του ή αποδέκτης φιλανθρωπικής βοήθειας στο να αναγνωρίζεται ως αυτόνομο άτομο μέσα στην ίδια του την κοινότητα. Αυτή η μετάβαση συνεπάγεται αλλαγή του καθεστώτος του από πρόσωπο που απαιτεί προστασία σε ενεργό συμμετέχοντα που δικαιούται ορισμένα δικαιώματα. Η κριτική εξέταση των διακηρυκτικών και δεσμευτικών κειμένων που αφορούν τα παιδιά, τα οποία εκτείνονται από τον 19ο αιώνα έως σήμερα, αποκαλύπτει την εξέλιξη της εννοιολόγησης των παιδιών μέσω μιας συγκριτικής ανάλυσης. Η προσέγγιση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν λαμβάνεται υπόψη η διεθνής αναγνώριση, αρχής γενομένης από το 1920, της θεσμοθέτησης της προστασίας των παιδιών ως αναπόσπαστου μέρους της κοινωνικής λειτουργίας. Υπάρχει μια αυξανόμενη ανησυχία τόσο διεθνώς όσο και στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) σχετικά με την επιδίωξη αυτόνομων νομικών θεμελίων στο πρωτογενές και δευτερογενές δίκαιο της ΕΕ και του Συμβουλίου της Ευρώπης (Παπαρρηγόπουλος, 2006).

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες στη σύγχρονη κοινωνία μπορεί να τους οδηγήσουν να αποστασιοποιηθούν από τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια των διαμορφωτικών τους χρόνων ως ανήλικοι. Κατά την εξέταση των βέλτιστων λύσεων για τη λειτουργία και την ενίσχυση μιας «κοινωνίας των ενηλίκων», είναι επιτακτική ανάγκη να αναγνωρίσουμε ότι οι ενέργειές μας έχουν άμεση επίδραση στην τρέχουσα «κοινωνία των ανηλίκων» και θέτουν τις βάσεις για τη μετέπειτα μετάβασή τους σε μια «κοινωνία των ενηλίκων» (Παπαρρηγόπουλος, 2006). Ταυτόχρονα, ενώ τα παιδιά θεωρούνται επιθυμητά από ορισμένα άτομα, θεωρούνται δυσάρεστα από άλλα. Από τη μία πλευρά, θεωρείται ότι συμβάλλουν σημαντικά στην οικονομική ευμάρεια, αλλά από την άλλη, η συναισθηματική τους αξία θεωρείται ανυπολόγιστη. Η παιδική ηλικία, είτε εκδηλώνεται ως πραγματική βιωμένη εμπειρία είτε ως κοινωνικό και νομικό κατασκεύασμα, είναι στενά συνυφασμένη με την καθημερινή ζωή των ενηλίκων. Είναι επιτακτική ανάγκη τα άτομα να αναγνωρίσουν την αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα ότι τα παιδιά αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνίας, διαθέτοντας εγγενή δικαιώματα παρόμοια με εκείνα όλων των ατόμων. Ωστόσο, η έννοια της «παιδικής ηλικίας» δεν είναι ξεκάθαρη και συχνά στερείται ακριβούς οριοθέτησης (Φασούλης, 2020).

Η διαδικασία αντιμετώπισης του ζητήματος που αφορά την παιδική ηλικία και τα συναφή δικαιώματά της απαιτεί τη θέσπιση ενός σαφούς και ολοκληρωμένου ορισμού της παιδικής ηλικίας. Το φαινόμενο αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι τα παιδιά αναφέρονται ενίοτε ως «παιδιά» και άλλοτε ως «ανήλικοι», είτε σε προφορική είτε σε γραπτή μορφή. Η έννοια της ανηλικότητας περιλαμβάνει τα μικρά παιδιά και τους εφήβους, περιλαμβάνοντας βιολογικές, κοινωνικές και νομικές διαστάσεις. Αυτή η κίνηση προς την ενηλικίωση πραγματοποιείται με εξελισσόμενο και

σταδιακό τρόπο, με διακριτά στάδια βιολογικής, κοινωνικής και νομικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Κ. Μπαμπινιώτη, το παιδί μπορεί να οριστεί ως ένα νεαρό άτομο, ιδίως εκείνο που εμπίπτει στο ηλικιακό εύρος μεταξύ βρεφικής και εφηβικής ηλικίας. Πρόκειται για ένα νεαρό άτομο του οποίου η σωματική και πνευματική ανάπτυξη δεν έχει ακόμη φθάσει σε πλήρη ωριμότητα. Σύμφωνα με το εγκυκλοπαιδικό λεξικό Parvulus του Larousse, ως «παιδί» μπορεί να οριστεί ένα άτομο που δεν έχει ακόμη φθάσει στο νομικά κατοχυρωμένο όριο της ενηλικίωσης ή στο απαραίτητο επίπεδο ωριμότητας. Συγκεκριμένα, ο όρος αυτός αναφέρεται σε ένα άτομο μεταξύ της ηλικίας των 7 ετών (έναρξη της σχολικής ηλικίας) και της έναρξης της ενηλικίωσης. Στην ουσία, ένα παιδί θεωρείται ανήλικος, ανεξάρτητα από το φύλο του. Ο όρος «άνθρωπος νεαρής ηλικίας» αναφέρεται σε ένα άτομο που βρίσκεται στα πρώτα στάδια της ενηλικίωσης, σε αντίθεση με εκείνους που θεωρούνται ώριμοι ή ηλικιωμένοι (Φασούλης, 2020).

Στο πλαίσιο της ελληνικής νομοθεσίας, οι όροι παιδί, παιδική ηλικία, νεολαία έχουν χρησιμοποιηθεί χωρίς διακριτή διαφοροποίηση ή ρητή σημασία, όπως ορίζει το Σύνταγμα. Η εξεύρεση ενός οριστικού κριτηρίου για τη διαφοροποίηση των προαναφερόμενων κατηγοριών με τη χρήση των κλάδων της βιολογίας και της εξελικτικής ψυχολογίας αποτελεί πρόκληση λόγω των εξελικτικών χαρακτηριστικών που ενυπάρχουν σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο. Ο όρος «παιδί» χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο σε διεθνή κείμενα που αφορούν τα δικαιώματα του παιδιού, όπως αποδεικνύεται από τον ορισμό που παρέχεται στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Σύμφωνα με το άρθρο 1 της εν λόγω σύμβασης, ως «παιδί» ορίζεται κάθε άτομο κάτω των δεκαοκτώ ετών, εκτός εάν έχει ενηλικιωθεί νωρίτερα, όπως ορίζεται από τη σχετική νομοθεσία. Ομοίως, ο όρος «παιδί» χρησιμοποιείται στις διεθνείς συμβάσεις σχετικά με την επιμέλεια και την υιοθεσία παιδιών (Πέπας, 2006).

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δημιουργεί ένα ξεχωριστό πρόβλημα στο πλαίσιο των ολοκληρωμένων σχολείων, καθώς τα ιδρύματα αυτά στοχεύουν στην εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το χρώμα, τη θρησκεία, τις δεξιότητες και τις ανάγκες τους. Η πρωταρχική ιδέα που τίθεται είναι ότι τα μοναδικά χαρακτηριστικά και το υπόβαθρο κάθε μαθητή παρουσιάζουν νέες προοπτικές για καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, προσαρμοστικότητα και επίλυση προβλημάτων μπροστά στις προκλήσεις. Ως εκ τούτου, η πρωτοβουλία αυτή αντιπροσωπεύει μια νέα προσπάθεια που, αναγνωρίζοντας την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού, δίνει προτεραιότητα σε μια εναλλακτική προσέγγιση της εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο τη διαρκή ανανέωση του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος και την επίτευξη μετασχηματιστικής αλλαγής στην κοινωνία (Bueren, 2007).

Ο πρωταρχικός στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι να εξαλειφθεί η πρακτική της κατηγοριοποίησης και της ετικετοποίησης των μαθητών και, αντίθετα, να προωθηθεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που προωθεί την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες ή/και μοναδικές

ικανότητες στις συνήθεις διδακτικές πρακτικές. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2012), το βασικό σκεπτικό αυτού του στόχου είναι η πεποίθηση ότι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη της ταυτότητας ενός ατόμου μπορεί να συμβεί μόνο μέσα από τη διαφορετική συνύπαρξη με άλλα άτομα.

Ο καθορισμός της εφαρμογής της συμπεριληπτικής/ενταξιακής εκπαίδευσης εξαρτάται από την επικρατούσα εκπαιδευτική πολιτική. Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών επηρεάζεται από διάφορους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. Η συμπεριληπτική και αποκλειστική εκπαίδευση στοχεύει στην αμφισβήτηση και τον μετασχηματισμό της επικρατούσας ιδεολογίας και συνδέεται στενά με τον μετασχηματισμό των κοινωνικών προοπτικών (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, n.d.).

Η δημιουργία ενός «Σχολείου για όλους» αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια εξέχον και διαρκές επίκεντρο του παγκόσμιου εκπαιδευτικού διαλόγου. Ο ιδανικός εκπαιδευτικός θεσμός είναι εκείνος στον οποίο κάθε μαθητής αποτελεί αναπόσπαστο μέλος της σχολικής κοινότητας και δικαιούται ισότιμη πρόσβαση σε όλους τους διαθέσιμους πόρους και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εντός της τάξης γενικής εκπαίδευσης. Το εν λόγω εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι αφοσιωμένο στην προώθηση των δημοκρατικών αρχών, ενώ παράλληλα εργάζεται ενεργά για την εξάλειψη των πρακτικών διακρίσεων και την εξάλειψη των συμπεριφορών αποκλεισμού.

Κεφάλαιο 1: Η εκπαίδευση ως δικαίωμα του παιδιού

1.1 Τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού αποτέλεσε σημαντικό ορόσημο, καθώς αναγνώρισε ότι τα παιδιά δεν έχουν απλώς την ιδιότητα του ατόμου που χρήζει προστασίας, αλλά και ότι διαθέτουν τα δικά τους ξεχωριστά ατομικά και πολιτικά δικαιώματα. Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΣΔΠ) προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο μέσω του οποίου τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν γνώση και κατανόηση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους. Η εξοικείωση με το διεθνές πλαίσιο ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι ζωτικής σημασίας για τα άτομα, ιδίως για τα παιδιά, τους γονείς και όσους εμπλέκονται σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τα παιδιά, καθώς περιγράφει τα συγκεκριμένα ανθρώπινα δικαιώματα που αφορούν τα παιδιά. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού εγκρίθηκε επίσημα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1989, μετά από μια περίοδο 10 ετών που χαρακτηρίστηκε από συμβιβασμούς και διαπραγματεύσεις μεταξύ των κρατών μελών, καθώς και από σημαντικές συζητήσεις με μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ). Στη συνέχεια, ένας μεγαλύτερος αριθμός εθνών έχει εγκρίνει επίσημα τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, σε σύγκριση με οποιαδήποτε άλλη διεθνή συμφωνία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Επιπλέον, αυτές οι επικυρώσεις συνοδεύτηκαν από σχετικά μικρότερο αριθμό επιφυλάξεων, οι οποίες είναι επίσημες δηλώσεις που γίνονται από τα κράτη για να εκφράσουν τη διαφωνία τους με συγκεκριμένες διατάξεις της συνθήκης (Νάσκου-Περράκη, 2012).

Σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, ένα άτομο θεωρείται παιδί εάν είναι κάτω των δεκαοκτώ ετών. Η εν λόγω διεθνής συμφωνία αναγνωρίζει τα παιδιά ως ισότιμους φορείς θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η Σύμβαση ενσωματώνει αρκετές καινοτόμες στρατηγικές που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, με τη συμπερίληψη του δικαιώματος των παιδιών στη συμμετοχή να είναι μια πτυχή που απουσιάζει τόσο από την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948) όσο και από τη Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1959). Μια άλλη αξιοσημείωτη καινοτομία της Σύμβασης είναι η πρακτικότητα της χρήσης ανωνυμιών που περιλαμβάνουν το φύλο, όπως «αυτός» και «αυτή», αντί της γενικής αρσενικής ανωνυμίας «αυτός», προκειμένου να περιλαμβάνει άτομα και των δύο φύλων. Η Σύμβαση δίνει σημαντική έμφαση στον πρωταρχικό και πρωταρχικό ρόλο της οικογένειας του παιδιού όσον αφορά την εξουσία και το καθήκον. Η δήλωση αυτή επιβεβαιώνει το δικαίωμα του παιδιού τόσο στη γλώσσα όσο και στον πολιτισμό της οικογένειάς του, καθώς και την αναγνώριση και τον σεβασμό και των δύο πτυχών. Η Σύμβαση καλεί επιπλέον το κράτος να παρέχει βοήθεια στις οικογένειες που αδυνατούν να ανταποκριθούν σε ένα αποδεκτό επίπεδο συνθηκών διαβίωσης για τα παιδιά τους. Αναγνωρίζοντας τη σημασία της οικογενειακής μονάδας στην προώθηση της συνολικής ευημερίας

του παιδιού, η Σύμβαση για τα παιδιά αναγνωρίζει επίσης την ατομικότητα των παιδιών και το δικαίωμά τους σε ορισμένα δικαιώματα. Τα δικαιώματα αυτά περιλαμβάνουν το δικαίωμα στην ταυτότητα, την ιδιωτική ζωή, την πρόσβαση σε πληροφορίες, την ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, την ελευθερία έκφρασης και το δικαίωμα να συναναστρέφονται με άλλους. Η Σύμβαση διασφαλίζει ότι τα δικαιώματα αυτά υποστηρίζονται σύμφωνα με τις εξελισσόμενες ικανότητες του παιδιού. Η Σύμβαση έχει ασκήσει σημαντική παγκόσμια επιρροή. Οι προσπάθειες των οργανώσεων των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού, όπως η UNICEF και η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας, έχουν ως αποτέλεσμα να ενταθούν. Επιπλέον, η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού είχε σημαντικό αντίκτυπο σε μεταγενέστερες συνθήκες που αφορούν τα δικαιώματα των παιδιών. Επιπλέον, λειτούργησε ως καταλύτης για παγκόσμια κινήματα με στόχο την αντιμετώπιση εξέχουσας σημασίας περιπτώσεων κακοποίησης παιδιών, όπως ενδεικτικά η παιδική πορνεία και η στρατολόγηση παιδιών ως στρατιωτών (Κτιστάκης, 2013).

Τα Ηνωμένα Έθνη (ΟΗΕ) έχουν θεσπίσει νομοθεσία ως απάντηση στην προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών που σχετίζονται με τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά.

- Η Ελλάδα έχει κυρώσει τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού με την ψήφιση του νόμου 2101/1992, όπως δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ Α' 192.

- Το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού σχετικά με τη συμμετοχή παιδιών σε ένοπλες συγκρούσεις έχει κυρωθεί στην Ελλάδα με την ψήφιση του Ν. 3080/2002, όπως δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ Α' 312.

- Η Ελλάδα έχει επίσης κυρώσει το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού σχετικά με την εμπορία παιδιών, την παιδική πορνεία και την παιδική πορνογραφία με την ψήφιση του Ν. 3625/2007, όπως δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ Α' 290.

- Το Πρωτόκολλο για την πρόληψη, καταστολή και τιμωρία της εμπορίας ανθρώπων, ιδίως γυναικών και παιδιών, το οποίο συμπληρώνει τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών κατά του διεθνούς οργανωμένου εγκλήματος, κυρώθηκε στην Ελλάδα με την ψήφιση του νόμου 3875/2010, όπως δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ Α' 158.

- Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο αυτής, που κυρώθηκε στην Ελλάδα με την ψήφιση του Ν. 4074/2012, όπως δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ Α' 88.

- Η Διεθνής Σύμβαση για την προστασία όλων των προσώπων από την εξαναγκαστική εξαφάνιση, μαζί με την προσαρμογή της στο ελληνικό δίκαιο και άλλες συναφείς διατάξεις, κυρώθηκε στην Ελλάδα με την ψήφιση του Ν. 4268/2014, όπως δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ Α' 141. (Νάσκου- Περράκη, 2019).

Η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (ΔΟΕ) έχει θεσπίσει νομοθεσία με στόχο την προστασία των παιδιών από την εκμετάλλευση της εργασίας.

Η Σύμβαση (αριθ. 138) της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας (ΔΟΕ) σχετικά με το κατώτατο όριο ηλικίας για την απασχόληση, κυρώθηκε στην Ελλάδα με την ψήφιση του νόμου 1182/1981, όπως δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως Α' 193.

Επιπλέον, η Ελλάδα επικύρωσε τη Σύμβαση της ΔΟΕ (αριθ. 182) που αφορά την απαγόρευση και την άμεση λήψη μέτρων για την εξάλειψη των σοβαρότερων μορφών παιδικής εργασίας, με την ψήφιση του νόμου 2918/2001, στο ΦΕΚ Α'119.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών μέσω μιας σειράς νομοθετημάτων, τα οποία περιλαμβάνουν:

- Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών, όπως τροποποιήθηκε από τα Πρωτόκολλα αριθ. 11 και 14 συνοδευόμενα από το Πρόσθετο Πρωτόκολλο και το Πρωτόκολλο αριθ. 7 που κυρώθηκε στην Ελλάδα με το Ν. 53/1974, ΦΕΚ Α' 256, Ν. 2400/1996, ΦΕΚ Α' 96, Ν. 1705/1987, ΦΕΚ Α' 89, Ν. 3344/2005, ΦΕΚ Α' 133

- Η Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την υιοθεσία ανηλίκων, που κυρώθηκε στην Ελλάδα με το Ν. 1049/1980, ΦΕΚ Α' 114

- Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για το νομικό καθεστώς των παιδιών που γεννήθηκαν εκτός γάμου των γονέων τους, που κυρώθηκε στην Ελλάδα με το Ν. 1702/1987, ΦΕΚ Α' 86

- Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την αναγνώριση και εκτέλεση αποφάσεων σχετικά με την επιμέλεια των παιδιών και την αποκατάσταση της επιμέλειας των παιδιών, που κυρώθηκε στην Ελλάδα με το Ν. 2104/1992, ΦΕΚ Α' 195

- Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την άσκηση των δικαιωμάτων του παιδιού, που κυρώθηκε στην Ελλάδα με το Ν. 2502/1997, ΦΕΚ Α' 103

- Η Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προστασία των παιδιών από τη σεξουαλική εκμετάλλευση και κακοποίηση, που κυρώθηκε στην Ελλάδα με το Ν. 3727/2008, ΦΕΚ Α' 257

- Η Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την καταπολέμηση της εμπορίας ανθρώπων, που κυρώθηκε στην Ελλάδα με το Ν. 4216/2013, ΦΕΚ Α' 266

- Ο Αναθεωρημένος Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης που κυρώθηκε στην Ελλάδα με το Ν. 4359/2016, ΦΕΚ Α' 5

- Η Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για το έγκλημα στον κυβερνοχώρο, που κυρώθηκε στην Ελλάδα με το Ν. 4411/2016, ΦΕΚ Α' 142

- Η Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την πρόληψη και την καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών και της ενδοοικογενειακής βίας, που κυρώθηκε στην Ελλάδα με το Ν. 4531/2018, ΦΕΚ Α' 62 (Κτιστάκης, 2017).

Η κατεξοχήν πράξη που αφορά τα δικαιώματα των παιδιών είναι η Διεθνής Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Η σύμβαση αυτή χρησιμεύει ως ρυθμιστικό

πλαίσιο που οριοθετεί τις ευθύνες των εθνικών κρατών για τη διασφάλιση και την προώθηση των δικαιωμάτων των παιδιών. Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού επικυρώθηκε με συντριπτική πλειοψηφία από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1989. Στη συνέχεια υπογράφηκε στη Νέα Υόρκη στις 26 Ιανουαρίου 1990 και τέθηκε επίσημα σε ισχύ στις 2 Σεπτεμβρίου 1990. Μέχρι σήμερα, η συμφωνία έχει εγκριθεί από συνολικά 193 χώρες. Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού κυρώθηκε επίσημα στην Ελλάδα στις 2 Δεκεμβρίου 1992, με την ψήφιση του νόμου 2101/92. Η νομική της ισχύς είναι σύμφωνη με τις διατάξεις που περιγράφονται στο άρθρο 28 παράγραφος 1 του Συντάγματος. Το αρχικό έγγραφο συντάχθηκε στη γαλλική γλώσσα και στη συνέχεια μεταφράστηκε στα ελληνικά. Στο προοίμιο της Σύμβασης γίνεται αναφορά στις αξίες που διατυπώνονται στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, τονίζοντας την αναγνώριση της εγγενούς αξιοπρέπειας και των ίσων και αναφαίρετων δικαιωμάτων που κατέχουν όλα τα άτομα της ανθρώπινης οικογένειας. Οι έννοιες αυτές θεωρούνται ως η θεμελιώδης βάση για την προώθηση της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης σε παγκόσμια κλίμακα. Ο Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών αντικατοπτρίζει τη συλλογική πεποίθηση των κρατών μελών του για τη σημασία των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εγγενή αξία κάθε ατόμου. Εκφράζει επίσης τη δέσμευσή τους να προωθήσουν την κοινωνική πρόοδο και να βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσης, διατηρώντας παράλληλα τις αρχές της αυξημένης ελευθερίας (Κατρούγκαλος, 2006).

Η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και διάφορες διεθνείς συνθήκες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως θεσπίστηκαν από τα Ηνωμένα Έθνη, επιβεβαιώνουν και αναγνωρίζουν ότι όλα τα άτομα διαθέτουν εγγενές δικαίωμα στο πλήρες φάσμα των δικαιωμάτων και ελευθεριών που περιγράφονται σε αυτές. Το δικαίωμα αυτό πρέπει να υποστηρίζεται χωρίς καμία μορφή διάκρισης, ιδίως όσον αφορά τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτικές ή άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την ιδιοκτησία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση. Στο προοίμιο τονίζεται επίσης ότι τα Ηνωμένα Έθνη, στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, διακήρυξαν ότι τα παιδιά έχουν δικαίωμα να λαμβάνουν ειδική βοήθεια και υποστήριξη. Είναι επιτακτική ανάγκη να τονιστεί ότι η οικογένεια, ως η θεμελιώδης μονάδα της κοινωνίας και το εγγενές περιβάλλον για την ανάπτυξη και την ευημερία των μελών της, ιδίως των παιδιών, θα πρέπει να λαμβάνει την απαραίτητη προστασία και βοήθεια για να εκπληρώνει αποτελεσματικά την πλήρη λειτουργία της μέσα στην κοινότητα. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι, προκειμένου να διευκολυνθεί η ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός παιδιού, είναι επιτακτική ανάγκη το παιδί να μεγαλώνει μέσα σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από μια ατμόσφαιρα χαράς, στοργής και ενσυναίσθησης. Η ολοκληρωμένη προετοιμασία των παιδιών για ανεξάρτητη διαβίωση στην κοινωνία είναι υψίστης σημασίας, καθώς ευθυγραμμίζεται με τις αρχές που περιγράφονται στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών.

Συγκεκριμένα, δίνει έμφαση στην καλλιέργεια αξιών όπως η ειρήνη, η αξιοπρέπεια, η ανεκτικότητα, η ελευθερία, η ισότητα και η αλληλεγγύη (Κουτσούκου, 2009).

Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται ότι η επιτακτική ανάγκη να παρέχονται στα παιδιά διακριτές εγγυήσεις διακηρύχθηκε στη Διακήρυξη της Γενεύης του 1924 για τα δικαιώματα του παιδιού και στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, η οποία επικυρώθηκε από τη Γενική Συνέλευση στις 20 Νοεμβρίου 1959 και αναγνωρίστηκε στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, στο Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (συγκεκριμένα τα άρθρα 23 και 24), στο Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτικά Δικαιώματα (συγκεκριμένα το άρθρο 10), καθώς και στα καταστατικά και στα αρμόδια όργανα των εξειδικευμένων οργανισμών και των διεθνών οργανισμών που είναι αφιερωμένοι στην ευημερία του παιδιού. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, το παιδί δικαιούται ειδικές εγγυήσεις και υποστήριξη λόγω της σωματικής και γνωστικής ανωριμότητάς του. Τα μέτρα αυτά περιλαμβάνουν νομική προστασία, τόσο προγεννητικά όσο και μεταγεννητικά. Το κείμενο υπογραμμίζει τη σημασία διαφόρων διεθνών συμφωνιών και διακηρύξεων για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων και της ευημερίας των παιδιών. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στη Διακήρυξη για τις νομικές και κοινωνικές ευθύνες που αφορούν την προστασία και την ευημερία των παιδιών, η οποία ασχολείται με την υιοθεσία και την αναδοχή τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Επιπλέον, αναφέρει τους Ελάχιστους Πρότυπους Κανόνες των Ηνωμένων Εθνών για την απονομή δικαιοσύνης σε ανηλίκους, γνωστούς και ως Κανόνες του Πεκίνου, οι οποίοι παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές για τη μεταχείριση των νεαρών παραβατών. Τέλος, αναγνωρίζει τη Διακήρυξη για την προστασία των γυναικών και των παιδιών σε περίοδο έκτακτης ανάγκης και ένοπλης σύγκρουσης, τονίζοντας την ανάγκη προστασίας αυτών των ευάλωτων ομάδων σε περιόδους κρίσης. Είναι επιτακτική ανάγκη να αναγνωριστεί ότι οι νέοι που διαμένουν σε διάφορα έθνη σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες, γεγονός που καθιστά αναγκαία την παροχή εστιασμένης προσοχής προς την ευημερία τους. Η σημασία των πολιτιστικών παραδόσεων και αξιών των διαφόρων κοινοτήτων αναγνωρίζεται δεόντως προκειμένου να διασφαλιστεί και να προωθηθεί η ολιστική ανάπτυξη των παιδιών. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται η αξία της διεθνούς συνεργασίας για την ενίσχυση της ευημερίας των παιδιών παγκοσμίως, με ιδιαίτερη έμφαση στα αναπτυσσόμενα έθνη (Πιτσελά, 2013).

1.1.1 Δικαιώματα του Παιδιού στην Εκπαίδευση

Πολυάριθμα θεωρητικά πλαίσια έχουν προταθεί για να διαφωτίσουν την εξέλιξη και τη σημασία της εκπαίδευσης στα σύγχρονα έθνη-κράτη. Η μαζική εκπαίδευση θεωρείται συχνά ως αναπαρασταση τόσο του εκδημοκρατισμού όσο και του εκσυγχρονισμού, καθώς και ως εταίρος του κράτους στη διαμόρφωση της πολιτικής και εθνικής ταυτότητας. Επιπλέον, θεωρείται συχνά ως μέσο προώθησης και επιβολής της επικρατούσας καπιταλιστικής κοσμοθεωρίας. Παρ' όλα αυτά, ο

θεσμός της εκπαίδευσης υπέστη σταδιακή μετατροπή σε μια παγκόσμια οντότητα, η οποία ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ιδιαίτερες απαιτήσεις κάθε έθνους-κράτους. Η διαδικασία αυτή κορυφώθηκε με την ευρεία προσβασιμότητα και επιρροή της κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα. Σύμφωνα με τους Νάσκου-Περράκη κ.ά. (2002), η προώθηση της εκπαίδευσης υποστηρίχθηκε όχι μόνο ως προνόμιο, αλλά και ως ευθύνη των ατόμων (Νάσκου- Περράκη, 2002).

Η έννοια του δικαιώματος στην εκπαίδευση θεωρήθηκε ότι έχει τόσο ατομική όσο και κοινωνική διάσταση. Το ατομικό δικαίωμα στην εκπαίδευση καθοδηγείται από τις έννοιες της ισότιμης πρόσβασης στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και της ελευθερίας επιλογής εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Από την άλλη πλευρά, το κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση εκδηλώνεται μέσω των αρχών της εκπαίδευσης χωρίς δίδακτρα και της απουσίας διακρίσεων εις βάρος των μαθητών. Το καθολικό δικαίωμα στην εκπαίδευση, όπως ορίζεται στο άρθρο 28 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (ΔΣΑΠΔ), αναγνωρίζεται για όλα τα παιδιά παγκοσμίως. Η αναγνώριση αυτή ευθυγραμμίζεται με την ιδέα των ίσων ευκαιριών και περιλαμβάνει την εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα. Επιπλέον, περιλαμβάνει την παροχή ισότιμων ευκαιριών και απαραίτητης βοήθειας, όπως τεχνική και οικονομική υποστήριξη. Η διαμόρφωση της προσωπικότητας και των ικανοτήτων ενός παιδιού επηρεάζεται κατά κύριο λόγο από την έκταση και το διαμέτρημα της εκπαίδευσής του, η οποία, σε κάποιο βαθμό, διαμορφώνει τις μελλοντικές του δυνατότητες και ευκαιρίες. Οι βασικές αρχές που περιλαμβάνει το πλαίσιο των δικαιωμάτων περιλαμβάνουν την επιδίωξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την προώθηση της ισότητας, καθώς και την αναγνώριση της σημασίας της εκπαίδευσης για την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας, των ίσων ευκαιριών και της δίκαιης κατανομής των εκπαιδευτικών πόρων (Νάσκου- Περράκη, 2016).

Επιπλέον, η εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην καλλιέργεια της ειρήνης, στην προώθηση της κατανόησης και στην προώθηση της συμβίωσης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Στο σύγχρονο διάλογο, δεν είναι ασυνήθιστο να συναντάμε ρητορική που τονίζει τη σημασία της ατομικής ανάπτυξης. Παραδόξως, ωστόσο, τα παιδιά συχνά βρίσκονται υποκείμενα σε μεταχείριση που αγνοεί την εγγενή αξία της μοναδικής προσωπικότητάς τους. Οι ενήλικες προσπαθούν να καλλιεργήσουν τα παιδιά σε παραγωγικά άτομα μέσα στην κοινωνία προωθώντας τη συμμόρφωση. Ωστόσο, η καταλληλότερη προσέγγιση για την εκπαίδευση ενός παιδιού ως κοινωνικού όντος είναι η αναγνώριση της εγγενούς ατομικότητάς του, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η έμφυτη τάση του να εξελιχθεί σε αυτόνομο άτομο με υγιή αίσθηση του εαυτού και αμοιβαία εκτίμηση. Το άρθρο 29 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (ΔΣΑΠΔ) περιγράφει τις θεμελιώδεις ευθύνες των συμβαλλομένων κρατών όσον αφορά τη διασφάλιση της παροχής εκπαίδευσης στα παιδιά (Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ, 2015).

Ταυτόχρονα, είναι αξιοσημείωτο ότι μεταξύ του συνεχιζόμενου σκεπτικισμού που περιβάλλει την αποτελεσματικότητα και τον σκοπό της σύγχρονης εκπαίδευσης στην ενίσχυση της

κοινωνικής ευημερίας, τα ευρήματα της έκθεσης δείχνουν ότι τα ανεπαρκή επίπεδα εκπαίδευσης χρησιμεύουν ως στοιχείο που συμβάλλει στη διαιώνιση και την εμφάνιση της φτώχειας. Επιπλέον, η έκθεση παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη ανάλυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της εκπαίδευσης, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Επισημαίνει ότι οι ανισότητες στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες μπορούν να οδηγήσουν σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Επιπλέον, πολυάριθμες μελέτες έχουν τεκμηριώσει μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της φτώχειας και του εκπαιδευτικού επιπέδου, αποκαλύπτοντας ότι τα άτομα που βιώνουν τη φτώχεια τείνουν να έχουν χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, ο φτωχός γονέας αντιμετωπίζει περιορισμούς στην παροχή εκπαιδευτικών και άλλων δυνατοτήτων για τα παιδιά του ως αποτέλεσμα των περιορισμένων οικονομικών και εκπαιδευτικών πόρων του. Οι διάφορες συνθήκες που περιλαμβάνουν την εκπαίδευση, την απασχόληση, το εισόδημα και το βιοτικό επίπεδο στα φτωχά νοικοκυριά ασκούν αναπόφευκτα αντίκτυπο στα παιδιά. Οι προαναφερθείσες παρατηρήσεις υποδηλώνουν ότι οι αντιδράσεις των ατόμων μπορεί να παρουσιάζουν ένα εύρος παραλλαγών, οι οποίες θα μπορούσαν ενδεχομένως να επηρεαστούν από άλλους οικογενειακούς παράγοντες (Πέτσας, 2017).

Η αντίδραση του παιδιού μπορεί να μην περιορίζεται αποκλειστικά σε αντικοινωνική συμπεριφορά και εγκατάλειψη του σχολείου. Ωστόσο, η καθιέρωση χαμηλών προσδοκιών και η πρώιμη ένταξη στην αγορά εργασίας, η οποία έχει ως κόστος τις περιορισμένες προοπτικές για περαιτέρω κατάρτιση και εκπαίδευση, δημιουργούν συνθήκες που εμποδίζουν την ικανότητά τους να ξεφύγουν από τη φτώχεια καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Δεδομένου ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν το σημαντικότερο κοινωνικό περιβάλλον για τα παιδιά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στο να μπορέσουν τα παιδιά από οικονομικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα να ξεπεράσουν τον κύκλο της φτώχειας και να επιτύχουν βελτιωμένο βιοτικό επίπεδο (Lansdown & Vaghri, 2022).

Σε γενικές γραμμές, η Ελλάδα επιδεικνύει αξιέπαινες επιδόσεις σε διάφορες παραμέτρους της εκπαίδευσης. Η χώρα αυτή έχει το υψηλότερο ποσοστό μαθητών που ασχολούνται με εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με αναλογία 1 προς 8,6 σε σύγκριση με άλλα ευρωπαϊκά έθνη. Η αξιολόγηση της κατάστασης του εκπαιδευτικού ελλείμματος βασίζεται σε πολλά μέτρα που θεωρούνται κρίσιμα από την Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Οι δείκτες αυτοί περιλαμβάνουν κυρίως τη συμμετοχή στην εκπαίδευση, η οποία μετράται με τα ποσοστά εγγραφής, καθώς και τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, τα οποία αντιπροσωπεύουν το ποσοστό των μαθητών που διακόπτουν την εκπαίδευσή τους. Ωστόσο, οι επιθυμητές πληροφορίες αφορούν την παροχή ακριβών στατιστικών στοιχείων σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση σε σχέση με παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνική καταγωγή, η γεωγραφική θέση, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η απουσία τέτοιων στατιστικών αποτελεί πρόκληση για την αξιολόγηση της κατάστασης αυτού του συγκεκριμένου δικαιώματος, παράλληλα με την τήρηση της

αρχής της μη διάκρισης, όπως περιγράφεται στο άρθρο 2 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα (ICESCR). Αναμφίβολα, μια κεντρική ανησυχία σε όλους τους τομείς της κρατικής λογοδοσίας αφορά το ποσοστό του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος (ΑΕΠ) που προορίζεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η κατανομή αυτή έχει επηρεαστεί σημαντικά από την υιοθέτηση μέτρων λιτότητας και δημοσιονομικών περικοπών, οι οποίες έχουν συμπεριλάβει και τον τομέα της εκπαίδευσης (Νάσκου-Περράκη & Τζιβάρας, 2021).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η έκθεση παρουσιάζει τις ακόλουθες συστάσεις: - «Διευκόλυνση της παροχής ισότιμων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένου ότι αυτό χρησιμεύει ως προληπτικό μέτρο κατά της μετάβασης των μη προνομιούχων παιδιών σε εξαθλιωμένους ενήλικες. Προκειμένου να δοθεί προτεραιότητα στην ανάπτυξη υποδομών προσχολικής εκπαίδευσης, ιδίως σε υποβαθμισμένες και γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί η δυνατότητα αξιοποίησης ευρωπαϊκών κονδυλίων για τον σκοπό αυτό, όπως παρατηρείται σε ορισμένα κράτη μέλη, όπως η Ουγγαρία και η Πολωνία. Όσον αφορά την αντιμετώπιση της παιδικής φτώχειας και τη σύνδεσή της με το δικαίωμα στην εκπαίδευση, η έκθεση τονίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης της παιδικής φτώχειας στις δημόσιες πολιτικές (Νάσκου-Περράκη & Τζιβάρας, 2021).

Το κράτος έχει ηθική και νομική ευθύνη απέναντι στα παιδιά, η οποία μπορεί να εκπληρωθεί με τη διασφάλιση δίκαιων συνθηκών διαβίωσης μέσω της δημιουργίας βασικών υποδομών και της εφαρμογής κατάλληλων μέτρων πολιτικής. Για την παροχή ισότιμης πρόσβασης σε όλα τα παιδιά, είναι επιτακτική ανάγκη να αυξηθεί η χωρητικότητα των υποδομών προσχολικής εκπαίδευσης με την επέκταση του αριθμού των διαθέσιμων θέσεων. Επιπλέον, είναι επιτακτική ανάγκη να διασφαλιστούν ορισμένα πρωτογενή μη χρηματικά πλεονεκτήματα, όπως (α) δωρεάν σχολικά γεύματα, (β) δωρεάν σχολικά ρούχα και (γ) δωρεάν διανομή ζωτικών σχολικών ειδών, όπως γραφική ύλη (π.χ. τετράδια, μολύβια, στυλό). Επιπλέον, είναι επιτακτική ανάγκη να καταβληθούν προσπάθειες για την ενίσχυση των αθλητικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως μέσο άμβλυσης των αρνητικών συναισθηματικών επιπτώσεων που τείνουν να επιφέρουν στα παιδιά η φτώχεια και οι δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Νάσκου-Περράκη & Τζιβάρας, 2021).

1.2 Ιστορικό πλαίσιο

1.2.1 Η ιστορική εξέλιξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

Το Δίκαιο της Προστασίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων είναι ένας σημαντικός και σχετικά πρόσφατος τομέας του Διεθνούς Δικαίου. Αφορά τη διατήρηση και την υπεράσπιση των θεμελιωδών δικαιωμάτων των ατόμων, εστιάζοντας ειδικότερα στην προστασία τους από αυθαίρετες ενέργειες

των κρατών. Σε μια προσπάθεια να δοθεί μια ολοκληρωμένη εξήγηση της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μπορεί να υποστηριχθεί ότι περιλαμβάνουν ηθικές αρχές που καθορίζουν ορισμένα σημεία αναφοράς για τη συμπεριφορά και, ως εκ τούτου, δικαιολογούν τη νομική κατοχύρωσή τους, όπως περιγράφεται στις συνθήκες για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Επιπλέον, οι ελευθερίες αυτές χρησιμεύουν ως τα θεμελιώδη στοιχεία για μια ζωή που χαρακτηρίζεται από αξιοπρέπεια για κάθε άτομο, περιλαμβάνοντας δικαιώματα που αναγνωρίζονται παγκοσμίως βάσει καθιερωμένων νομικών πλαισίων ή κοινωνικών συμφωνιών, καθώς και ηθικές υποχρεώσεις. Τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν καθολικό χαρακτήρα και βασίζονται στη θεμελιώδη αρχή του σεβασμού, τονίζοντας την επιταγή ότι όλα τα άτομα πρέπει να αντιμετωπίζονται με ίση προσοχή και δικαιοσύνη. Η κατανόηση αυτών των οντοτήτων είναι αναπόσπαστο μέρος της αίσθησης του εαυτού μας ως ατόμων που ανήκουν στην παγκόσμια συλλογικότητα (Νάσκου-Περράκη & Τζιβάρας, 2021).

Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, η αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων από όλα τα κράτη μέλη και τους αντίστοιχους πληθυσμούς τους θεωρείται πλέον ευρέως αποδεκτή, αλλά με διακριτές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εθνών. Παρ' όλα αυτά, η διαδικασία κατάκτησής τους αποδείχθηκε τρομερό και επίπονο εγχείρημα, απαιτώντας σκληρές συγκρούσεις και πολέμους μέχρι να παγιωθεί τελικά και να εδραιωθεί επίσημα η κυριαρχία τους. Οι αρχικές σημαντικές συγκρούσεις εμφανίστηκαν στην Αρχαία Ελλάδα, ιδίως τον 5ο αιώνα, με την καθιέρωση της αρχής της αυτοδιάθεσης για κάθε άτομο εντός της πόλης-κράτους της Αθήνας. Οι μάχες αυτές συνεχίστηκαν και στη ρωμαϊκή εποχή, όπου αναπτύχθηκαν φιλελεύθερες έννοιες και θεσμοί, αν και ωφελούσαν κυρίως τις κοινωνικά προνομιούχες τάξεις. Κατά τη διάρκεια του 12ου και 13ου αιώνα, η Μεγάλη Χάρτα διατυπώθηκε και εφαρμόστηκε στην Αγγλία, σηματοδοτώντας ένα πρώτο ορόσημο στην ανάπτυξη ορισμένων ανθρωπίνων δικαιωμάτων, το οποίο συνεπάγεται την αποτροπή της αυθαίρετης κράτησης, παράλληλα με τη θεμελίωση της άμεσης δικαστικής κρίσης. Κατά τη διάρκεια του 17ου αιώνα, εκτυλίχθηκε μια δυσάρεστη συγκυρία, σύμφωνα με την οποία τα άτομα με σωματικές αναπηρίες ή εκείνα που αντιμετώπιζαν φτώχεια θεωρούνταν επαχθή και στη συνέχεια περιορίζονταν σε ιδρύματα όπως νοσοκομεία ή στρατώνες. Επιπλέον, τα άτομα αυτά εξαναγκάζονταν σε εργασία παρά τη θέλησή τους. Η αντίδραση στις προαναφερθείσες συνθήκες ήταν ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα, που οδήγησε στην εμφάνιση του κινήματος του Διαφωτισμού τον 18ο αιώνα. Οι υποστηρικτές αυτού του κινήματος, αναγνωρίζοντας τη σημασία της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προσπάθησαν να καθιερώσουν αυτές τις αρχές μέσω του αμερικανικού Συντάγματος του 1787 και του γαλλικού Συντάγματος του 1789. Κατά τη διάρκεια του 19ου και ιδίως του 20ού αιώνα, τα ευρωπαϊκά συντάγματα ενσωμάτωσαν διατάξεις που διασφάλιζαν τα δικαιώματα και τις ελευθερίες. Επιπλέον, θεσπίστηκαν συμπληρωματικές διεθνείς πράξεις για να εξυπηρετήσουν παρόμοιο στόχο, συμπεριλαμβανομένης της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για την Προστασία

των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και των Θεμελιωδών Ελευθεριών (ΕΣΔΑ) του 1950 και του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ του 2000 (Chowdhury, 2011).

Τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν κωδικοποιηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο μέσω διεθνών συμφωνιών και διακηρύξεων, συμπεριλαμβανομένης της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948), του Διεθνούς Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα και του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα. Η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΟΔΑΔ) και το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (ΔΣΑΠΔ) παρέχουν ολοκληρωμένες περιγραφές των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων. Τα δικαιώματα αυτά περιλαμβάνουν διάφορες πτυχές, όπως το δικαίωμα στη ζωή, τις ατομικές ελευθερίες, την ελευθερία σκέψης και έκφρασης και την ισότητα. Τα άρθρα 3-21 της UDHR και οι διατάξεις του ICCPR, οι οποίες διατυπώθηκαν από την Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, περιγράφουν λεπτομερώς αυτά τα δικαιώματα. Τόσο το ΔΣΑΠΔ όσο και το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα καθιερώθηκαν ως διεθνές δίκαιο το 1976. Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα ασχολείται με θεμελιώδη δικαιώματα, όπως το δικαίωμα στη ζωή, την ελευθερία της έκφρασης και την ελευθερία της θρησκείας. Υποστηρίζει ότι τα δικαιώματα αυτά θα πρέπει να απολαμβάνονται καθολικά από όλα τα άτομα, χωρίς καμία μορφή διάκρισης, όπως οι διακρίσεις λόγω φυλής ή φύλου (Lawson & Beckett, 2021).

Η σύσταση της Επιτροπής Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών μπορεί να αποδοθεί στις διατάξεις που περιγράφονται στο άρθρο 26 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα. Αποτελούμενη από δεκαοκτώ (18) εμπειρογνώμονες στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η εν λόγω Επιτροπή ανέλαβε τον κρίσιμο ρόλο της παρακολούθησης της συμμόρφωσης με το Διεθνές Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα μεταξύ των κρατών που το έχουν υπογράψει. Η πρωταρχική λειτουργία της Επιτροπής αυτής είναι να αξιολογεί τις εκθέσεις συμμόρφωσης με το Σύμφωνο αυτό, οι οποίες υποβάλλονται περιοδικά από όλα τα κράτη κάθε πέντε χρόνια, και στη συνέχεια να διαδίδει τα συμπεράσματά της στο κοινό. Πολυάριθμα έθνη έχουν επικυρώσει το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα, παρέχοντας έτσι την εξουσία στην Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων να εξετάζει τα παράπονα που κατατίθενται τόσο από φορείς όσο και από ιδιώτες σχετικά με παραβιάσεις που διαπράττουν οι αντίστοιχες κυβερνήσεις τους στα νομικά κατοχυρωμένα δικαιώματά τους. Οι καταγγέλλοντες πρέπει οπωσδήποτε να έχουν χρησιμοποιήσει πλήρως όλα τα διαθέσιμα ένδικα μέσα στη χώρα τους πριν από την έναρξη της προαναφερθείσας καταγγελίας. Τα αποτελέσματα των ερευνών γνωστοποιούνται στο κοινό και σε περίπτωση που αποκαλύπτουν δυσμενή αποτελέσματα για το κράτος, απαιτείται η άμεση διόρθωση των διαπραχθέντων παραβιάσεων. Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα είναι μια πολυμερής συνθήκη που

επικυρώθηκε τον Δεκέμβριο του 1966 από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών. Τέθηκε σε ισχύ την 1η Μαρτίου 1976, με την ψήφιση της απόφασης 2200Α (XXI). Τα άτομα που έβαλαν την υπογραφή τους στο σύμφωνο έχουν ουσιαστικά αναλάβει την υποχρέωση να διασφαλίσουν την παροχή βασικών δικαιωμάτων στα άτομα, συμπεριλαμβανομένων των δικαιωμάτων στην απασχόληση, την υγειονομική περίθαλψη και την εκπαίδευση (Lawson & Beckett, 2021).

Επί του παρόντος, υπάρχουν εκατόν εβδομήντα (170) κράτη μέλη του Συμφώνου, ενώ επιπλέον τέσσερα (4) κράτη το έχουν υπογράψει αλλά δεν το έχουν επικυρώσει ακόμη. Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα, παρόμοιο με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, εισήχθη κατά τη διάρκεια της συνάντησης που συγκλήθηκε στο Σεντ Φράνσις των ΗΠΑ το 1945. Η διατύπωση του Συμφώνου διατυπώθηκε αρχικά από το Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο των Ηνωμένων Εθνών, το οποίο το διαχώρισε σε διακήρυξη γενικών αρχών και σε σύμβαση που περιέχει δεσμευτικές διατάξεις. Το αρχικό τμήμα υπέστη εξελικτική εξέλιξη και υιοθετήθηκε επίσημα στις 12 Οκτωβρίου 1948, με τη μορφή της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (European Court of Human Rights, 2023).

1.2.2 Από τα ανθρώπινα δικαιώματα στα δικαιώματα των παιδιών

Το πρώτο παγκόσμιο έγγραφο με ευρύ πεδίο εφαρμογής που αποσκοπούσε ειδικά στη διασφάλιση της ευημερίας των παιδιών ήταν η Διακήρυξη της Γενεύης, η οποία επικυρώθηκε το 1924 στο πλαίσιο της Κοινωνίας των Εθνών στη Γενεύη. Σύμφωνα με το προοίμιο της Διακήρυξης, υποστηρίζεται ότι η ανθρωπότητα είναι υποχρεωμένη να παρέχει στο παιδί το μέγιστο των δυνατοτήτων της. Η Διακήρυξη της Γενεύης δεν ασχολείται ρητά με τα δικαιώματα του παιδιού- αντίθετα, περιγράφει τις ευθύνες που έχουν η κοινωνία και οι ενήλικες απέναντι στο παιδί. Κατά συνέπεια, ασπάζεται την ιδέα του ηθικού καθήκοντος, η οποία συνδέεται στενά με την παθητική μεταχείριση και την υποτίμηση της εγγενούς αξίας του παιδιού. Παρά την απουσία νομικής εκτελεστότητας, η Διακήρυξη κατέχει σημαντική σημασία για δύο πρωταρχικούς λόγους. Πρώτον, λειτούργησε ως καταλύτης για τη μετέπειτα προώθηση των δικαιωμάτων των παιδιών. Δεύτερον, αποτελεί απόδειξη ότι τα δικαιώματα των παιδιών δεν αποτελούν πρόσφατη προσθήκη στο διεθνές δίκαιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά μάλλον έναν παράγοντα που ενίσχυσε την ευρύτερη έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτό αποδίδεται κυρίως στο γεγονός ότι το προοίμιο της Διακήρυξης τονίζει την ευθύνη των ατόμων όλων των εθνικοτήτων, αντί να επιβάλλει υποχρεώσεις στα κράτη (Λουμάκου & Μπεζέ, 2006).

Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1959. Το έγγραφο περιγράφει κυρίως θεμελιώδεις έννοιες που αφορούν τη φροντίδα και την προστασία των παιδιών, με σκόπιμη αποφυγή της χρήσης του όρου «δικαιώματα». Η Διακήρυξη του 1959 δίνει μεγαλύτερη έμφαση στα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά

δικαιώματα σε σύγκριση με τη Διακήρυξη της Γενεύης. Ωστόσο, δεν ασχολείται με τα παραδοσιακά ατομικά και πολιτικά δικαιώματα, όπως το δικαίωμα στη ζωή και την ελευθερία, το δικαίωμα σε δίκαιη δίκη και το δικαίωμα να μην υφίσταται απάνθρωπη και εξευτελιστική μεταχείριση και τιμωρία. Ως εκ τούτου, η συμπερίληψη των οικονομικών, κοινωνικών, ατομικών και εκπαιδευτικών δικαιωμάτων του παιδιού μέσα σε ένα ενιαίο έγγραφο θεωρείται δυνητικά προβληματικό προηγούμενο λόγω της αντιληπτής έλλειψης ισορροπίας μεταξύ των ατομικών δικαιωμάτων και των κοινωνικοπολιτικών δικαιωμάτων. Η σημασία της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Παιδιού είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς αποτελεί μια θεμελιώδη εξέταση των δικαιωμάτων που διεκδικούν τα άτομα που δεν έχουν ενηλικιωθεί. Μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο, διασφαλίζονται πλέον αρκετά δικαιώματα που προηγουμένως ήταν άγνωστα, όπως το δικαίωμα ενός παιδιού να διαθέτει όνομα και εθνικότητα, καθώς και να τυγχάνει δίκαιης και ισότιμης μεταχείρισης χωρίς καμία μορφή διάκρισης. Τελικά, η συμμετοχή της έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού (Παπαρρηγόπουλος, 2006).

1.3 Τα Δικαιώματα του Παιδιού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην Ελλάδα, όπως και σε πολλά άλλα κράτη, τα δικαιώματα των παιδιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο διέπονται από την εθνική νομοθεσία και τις παγκόσμιες συνθήκες. Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC) είναι μια σημαντική διεθνής συνθήκη που περιγράφει τα δικαιώματα των παιδιών, περιλαμβάνοντας το εγγενές δικαίωμά τους στην εκπαίδευση.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αρκετές θεμελιώδεις διαστάσεις που αφορούν τα δικαιώματα των παιδιών.

Στην Ελλάδα, υπάρχει νομική απαίτηση για τα παιδιά ηλικίας 5 έως 15 ετών να λαμβάνουν υποχρεωτική εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά που ανήκουν στη συγκεκριμένη ηλικιακή κατηγορία.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει σχεδιαστεί με στόχο την εξασφάλιση ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, το φύλο, την εθνική τους καταγωγή ή άλλους παράγοντες.

Το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει μεγάλη έμφαση στην παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης που διευκολύνει την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις μέγιστες δυνατότητές τους. Αυτό περιλαμβάνει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διευκολύνει την προώθηση της ακαδημαϊκής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αναγνωρίζεται ως σημαντική προτεραιότητα στην Ελλάδα, καθώς και σε πολλά άλλα έθνη. Καταβάλλονται σημαντικές προσπάθειες για τη διευκόλυνση της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, με στόχο την προώθηση της ενεργού συμμετοχής τους σε κανονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όποτε αυτό είναι εφικτό.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διασφαλίζει ότι τα παιδιά τυγχάνουν προστασίας από κάθε μορφή προκατάληψης. Αυτό περιλαμβάνει την προστασία των ατόμων από πρακτικές διακρίσεων που βασίζονται σε χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η εθνικότητα, η θρησκεία ή η αναπηρία.

Η σημασία της ενσωμάτωσης των παιδιών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ευκαιρίες για τους μαθητές να διατυπώνουν τις απόψεις τους για θέματα που αφορούν τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες.

Το δικαίωμα προστασίας από τη βία περιλαμβάνει το δικαίωμα των παιδιών να προστατεύονται από κάθε εκδήλωση σωματικής ή ψυχολογικής βίας, κακομεταχείρισης, αμέλειας ή κακομεταχείρισης. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αναμένεται να προσφέρουν μια ασφαλή και περιποιητική ατμόσφαιρα.

Είναι ζωτικής σημασίας να αναγνωρίσουμε ότι η υλοποίηση αυτών των δικαιωμάτων μπορεί να παρουσιάζει διακυμάνσεις και μπορεί να υπάρχουν εμπόδια στην εξασφάλιση της ολοκληρωμένης απόλαυσης αυτών των δικαιωμάτων από όλα τα παιδιά (Naskou-Perraki, 2012).

1.3.1 Νομοθεσία για την ισότιμη συμμετοχή όλων στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 28 του Συντάγματος, η Ελλάδα είναι νομικά υποχρεωμένη να τηρεί τις διεθνείς συμβάσεις που έχει επικυρώσει. Πολυάριθμες διεθνείς συμβάσεις περιλαμβάνουν διατάξεις που διασφαλίζουν το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση εντός των αντίστοιχων άρθρων τους (Νάσκου-Περράκη & Τζιβάρας, 2021). Η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών ενέκρινε επίσημα την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στις 10 Δεκεμβρίου 1948. Η υποχρέωση αυτή ισχύει για όλα τα κράτη, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, καθώς θεωρείται εθιμικός κανόνας του διεθνούς δικαίου που επιβάλλει υποχρεώσεις σε όλα τα κράτη (Νάσκου-Περράκη & Τζιβάρας, 2021).

Σύμφωνα με το άρθρο 26, κάθε άτομο κατέχει το δικαίωμα να λαμβάνει εκπαίδευση, η οποία πρέπει να διατίθεται χωρίς κανένα κόστος, ιδίως στο πρωτοβάθμιο και στο βασικό στάδιο. Επιπλέον, είναι υποχρεωτικό για τα άτομα να υποβάλλονται σε στοιχειώδη εκπαίδευση. Είναι επιτακτική ανάγκη να διασφαλιστεί η καθολική πρόσβαση στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Η ισότιμη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχεται στα άτομα με βάση τα ταλέντα τους, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχικότητα για όλους. Η Οικουμενική Διακήρυξη και πολυάριθμες διεθνείς συμφωνίες στερούνται ρητών διατάξεων για τη διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία. Η έννοια αυτή απορρέει από τη γενική αρχή της διασφάλισης της καθολικής πρόσβασης στην εκπαίδευση. Η πράξη των διακρίσεων απαγορεύεται νομικά. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση εξασφαλίζεται για άτομα κάθε προέλευσης, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλο, τη γλώσσα, την κληρονομιά, την αναπηρία ή οποιαδήποτε άλλη βάση διάκρισης. Ένα παράδειγμα αυτού μπορεί να δει κανείς στην Οικουμενική Διακήρυξη, όπου

το άρθρο 26 διασφαλίζει το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση, ενώ τα άρθρα 1 και 2 διασφαλίζουν αντίστοιχα τις αρχές της ισότητας και της απαγόρευσης των διακρίσεων (Νάσκου-Περράκη & Τζιβάρας, 2021).

Ο συσχετισμός μεταξύ του δικαιώματος στην εκπαίδευση και της ιδέας της ισότητας γίνεται εμφανής. Είναι επιτακτική ανάγκη για το κράτος να διασφαλίσει την παροχή ίσων ευκαιριών για εκπαιδευτική ενασχόληση σε όλα τα άτομα, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αναπηρίες. Το αντικείμενο του παρόντος άρθρου αφορά την εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών (De Beco, 2022). Μια άλλη σύμβαση σημαντικής σημασίας είναι η «Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα», η οποία υιοθετήθηκε επίσημα το έτος 1950. Η κύρωση του νομοθετικού διατάγματος 53/1974 από την Ελλάδα καταγράφηκε στο ΦΕΚ Α 256. Η κατοχύρωση του εν λόγω δικαιώματος στη συγκεκριμένη σύμβαση βασίζεται στο άρθρο 14 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης, το οποίο απαγορεύει τις διακρίσεις, καθώς και στο άρθρο 2 του 1ου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της Ευρωπαϊκής Σύμβασης, το οποίο κατοχυρώνει το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Σημαντική σημασία έχει η συμπερίληψη στη Σύμβαση διάταξης που επιτρέπει στα άτομα να κινήσουν νομικές διαδικασίες ενώπιον του «Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» στο Στρασβούργο σε περίπτωση παραβίασης από ένα κράτος των δικαιωμάτων που κατοχυρώνει η Σύμβαση. Το Δικαστήριο του Στρασβούργου έχει εκδώσει πολλαπλές αποφάσεις που αφορούν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, όπως τεκμηριώνεται από τους Naskou-Perraki and Tzivaras (2021) και το European Court of Human Rights Factsheet (Απρίλιος 2023).

Η υπόθεση «GL κατά Ιταλίας» (2020), όπως παρουσιάζεται από τους Νάσκου-Περράκη και Τζιβάρα (2021), οδηγήθηκε ενώπιον του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου του Στρασβούργου. Αφορούσε ένα νεαρό κορίτσι με αυτισμό που αντιμετώπιζε δυσκολίες στην πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρά τον ενταξιακό χαρακτήρα της ιταλικής νομοθεσίας, η οποία επέτρεπε την εγγραφή παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις μέσα στα γενικά σχολεία, με την παροχή ενός δασκάλου παράλληλης στήριξης, το κορίτσι δεν μπόρεσε να επωφεληθεί από αυτή την ευκαιρία. Το σχολείο και το ιταλικό κράτος επικαλέστηκαν ως δικαιολογία τους περιορισμένους οικονομικούς πόρους. Το δικαστήριο εξέδωσε απόφαση στην οποία αναφέρεται ότι υπήρξε παραβίαση του άρθρου 14 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης, που απαγορεύει τις διακρίσεις, σε συνδυασμό με το άρθρο 2 του 1ου Πρωτοκόλλου της Σύμβασης, που διασφαλίζει το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την απόφαση, η μαθήτρια δεν ήταν σε θέση να έχει πρόσβαση στη βασική εκπαίδευση υπό συνθήκες συγκρίσιμες με εκείνες των συνομηλίκων της και αυτή η διαφορετική μεταχείριση αποδόθηκε στην αναπηρία της. Οι ιταλικές αρχές απέτυχαν να αξιολογήσουν τις ειδικές ανάγκες της φοιτήτριας και να της παράσχουν εξατομικευμένες διευκολύνσεις και βοήθεια για να διευκολύνουν τη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή της. Αυτό περιλαμβάνει τη διασφάλιση ότι λαμβάνει συγκρίσιμες συνθήκες με τους συνομηλίκους της, τόσο καθ' όλη τη

διάρκεια της φοίτησής της στο νηπιαγωγείο με παράλληλη στήριξη όσο και στο δημοτικό σχολείο. Οι αρχές δεν είχαν λάβει υπόψη τους τη δυνατότητα αντιστάθμισης της απουσίας πόρων που είχε ως αποτέλεσμα να μην της διοριστεί δάσκαλος παράλληλης στήριξης μέσω της ανακατανομής εκπαιδευτικών πόρων που προορίζονται για άλλους στόχους. Είναι επιτακτική ανάγκη να διασφαλιστεί η δίκαιη κατανομή των πόρων τόσο μεταξύ των μαθητών με αναπηρία όσο και μεταξύ των μαθητών χωρίς αναπηρία. Το ενημερωτικό δελτίο του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Απρίλιος 2023) υπογραμμίζει ότι η διακριτική μεταχείριση που βίωσε η μαθήτρια έχει αυξημένη σημασία λόγω της εμφάνισής της στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό είναι αξιοσημείωτο, καθώς η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί τη θεμελιώδη βάση της εκπαίδευσης, παρέχοντας στα παιδιά την αρχική τους έκθεση στην ένταξη στην κοινότητα.

Η εφαρμογή της παράλληλης στήριξης αναμένεται και στην Ελλάδα, όπως περιγράφεται στην εγκύκλιο για την παράλληλη στήριξη, Ν. 3699/2008. Η απόφαση αυτή έχει δυναμική σημασία για το έθνος μας. Η Ελλάδα υπόκειται σε διάφορες διεθνείς συμβάσεις που επιβάλλουν νομικές υποχρεώσεις και διασφαλίζουν το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία να λαμβάνουν εκπαίδευση. Το «Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα», το οποίο τέθηκε σε ισχύ από τα Ηνωμένα Έθνη το 1966 και στη συνέχεια κυρώθηκε με το Ν. 2462/1997 (ΦΕΚ Α 25), Η προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, χωρίς καμία εξαίρεση, κατοχυρώνεται από πολλά άρθρα εντός των διεθνών νομικών πλαισίων. Συγκεκριμένα, τα άρθρα 2, 18 και 27 αυτών των πλαισίων, όπως προσδιορίζονται από τους Νάσκου-Περράκη και Τζιβάρια (2021), αφορούν την απαγόρευση των διακρίσεων, την ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας, καθώς και τα δικαιώματα των εθνικών, θρησκευτικών ή γλωσσικών μειονοτήτων. Το «Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Εκπαιδευτικά Δικαιώματα», το οποίο τέθηκε σε ισχύ από τα Ηνωμένα Έθνη το 1966 και στη συνέχεια αναγνωρίστηκε με το νόμο 1532/1985 (ΦΕΚ Α 25), Η προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, χωρίς καμία εξαίρεση, κατοχυρώνεται στα άρθρα 2 (που αφορούν την απαγόρευση των διακρίσεων), 3 (που αφορούν την ισότητα) και 13-14 (που αφορούν το διπλό δικαίωμα στην εκπαίδευση) (Νάσκου-Περράκη & Τζιβάρια, 2021).

Η «Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» έγινε επίσημα αποδεκτή από τα Ηνωμένα Έθνη το 1989 και στη συνέχεια κυρώθηκε με το νόμο 2101/1992, όπως δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ Α 192. Η ολοκληρωμένη κατοχύρωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση προκύπτει από τη συγχώνευση πολλών βασικών διατάξεων, και συγκεκριμένα των άρθρων 2 (που απαγορεύει τις διακρίσεις), 3 (που δίνει έμφαση στο βέλτιστο συμφέρον του παιδιού), 28 (που κατοχυρώνει το δικαίωμα στην εκπαίδευση) και 29 (που περιγράφει τους στόχους της εκπαίδευσης) (Νάσκου-Περράκη & Τζιβάρια, 2021). Όπως ορίζεται στο άρθρο 28, το δικαίωμα στην εκπαίδευση περιλαμβάνει τις ευθύνες των εθνών-κρατών να παρέχουν δωρεάν υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε όλα τα

άτομα, να προωθούν την τακτική φοίτηση στο σχολείο, να μετριάζουν τα ποσοστά μαθητικής διαρροής, να εγγυώνται την παροχή εκπαίδευσης σε κατάλληλο περιβάλλον και να προωθούν την παγκόσμια συνεργασία σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση. Οι σκοποί της εκπαίδευσης απαριθμούνται στο άρθρο 29 της Σύμβασης, όπως αναφέρουν οι Lansdown και Vaghri (2022). Αυτοί περιλαμβάνουν διάφορες πτυχές, όπως η καλλιέργεια της ατομικότητας και των ικανοτήτων του παιδιού, η ενίσχυση των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του και η καλλιέργεια της ετοιμότητάς του για μια συνειδητή ύπαρξη μέσα σε μια κοινωνία που εκτιμά την ελευθερία. Επιπλέον, οι στόχοι αυτοί αποσκοπούν στην προώθηση αξιών όπως η κατανόηση, η ειρήνη, η ανεκτικότητα, η ισότητα των φύλων και η φιλία. Το βιβλίο αυτό αναδεικνύει τη σημασία της ελευθερίας, καθώς και την αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Chowdhury, 2011).

Οι διακρίσεις με οποιαδήποτε μορφή ή υπό οποιοσδήποτε συνθήκες δεν επιτρέπονται. Η κοινωνικοποίηση και η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συνομηλίκους και το περιβάλλον τους κατέχουν σημαντική σημασία. Επιπλέον, ο «Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης» επικυρώθηκε από τα συστατικά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης το έτος 2000. Ωστόσο, η νομική του ισχύς καθιερώθηκε το 2009 με την ενσωμάτωσή του στη Συνθήκη της Λισαβόνας (Νάσκου-Περράκη & Τζιβάρας, 2021). Η προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία διασφαλίζεται από τις διατάξεις που περιγράφονται στα άρθρα 14 (που αφορούν την εκπαίδευση), 20 (που αφορούν την ισότητα) και 21 (που αφορούν τη μη διάκριση). Η «Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία» έγινε επίσημα αποδεκτή από τα Ηνωμένα Έθνη το 2006 και στη συνέχεια επιβεβαιώθηκε από το Κοινοβούλιο με την ψήφιση του νόμου 4074/2012 (Νάσκου-Περράκη & Τζιβάρας, 2021). Η προστασία του δικαιώματος των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση, όπως περιγράφεται στα άρθρα 24 (εκπαίδευση) και 5 (ισότητα και μη διάκριση), έχει σημαντική σημασία.

1.3.2 Τα Δικαιώματα του Παιδιού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠΣ)

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000, η ευθύνη για τη μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ανατέθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η εφαρμογή αυτής της μεταρρύθμισης οδήγησε στην εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, το οποίο στη συνέχεια επηρέασε την προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών. Ως αποτέλεσμα, υπήρξε αξιοσημείωτη αύξηση της ζήτησης για διαθεματική γνώση και διδασκαλία. Οι αναφορές που γίνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Εκπαίδευση στα Δικαιώματα του Παιδιού είναι προφανώς σημαντικές και πειστικές, ιδίως από θεωρητική άποψη. Η γενική πτυχή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF) αφορά την επιταγή της προσφοράς

ισότιμων ευκαιριών μάθησης, διασφαλίζοντας έτσι την καθολική πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση. Το κείμενο υποστηρίζει ότι η επιβολή ενός μοναδικού πολιτισμικού πλαισίου μπορεί ενδεχομένως να ενισχύσει περιπτώσεις ρατσισμού και ξενοφοβίας. Αντ' αυτού, υποστηρίζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα πιο δίκαιο και δημοκρατικό, τονίζοντας τη σημασία της διατήρησης των πνευματικών και ανθρωπιστικών αρχών κάθε ατόμου.

Υπό το πρίσμα της επιτακτικής ανάγκης το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες και δυσκολίες, υπάρχει ένας συνεχής διάλογος γύρω από τους στόχους και την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει. Μία από τις θεμελιώδεις αρχές είναι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη της ατομικότητας του μαθητή, η οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική ισορροπία και κριτική/διακριτική ικανότητα, προωθώντας έτσι τη διάθεση για συνεργασία και αυτοοδηγούμενη παρακίνηση. Στόχος είναι να καλλιεργηθούν στους μαθητές οι ιδιότητες του υπεύθυνου, δημοκρατικού και ανθρωπιστικού πολίτη, απαλλαγμένου από κάθε θρησκευτική ή πολιτισμική προκατάληψη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γενικό Μέρος, 2003).

Επιπλέον, στο πλαίσιο ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος που απαιτεί προσαρμοστικότητα στις τρέχουσες απαιτήσεις, γίνεται λόγος γύρω από τη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν τη δια βίου μάθηση. Αυτό συνεπάγεται τη διαρκή ανανέωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και την πρόσβαση στις αναδυόμενες τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών, τα οποία θα πρέπει να προσεγγίζονται με διακριτική προοπτική (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γενικό Μέρος, 2003). Σύμφωνα με τους καθιερωμένους κανόνες του Διεθνούς Συμβουλίου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (IEPC), τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να διασφαλίζουν την παροχή όλων των προαναφερθέντων πτυχών. Η κοινωνική συνοχή προσδιορίζεται ως ένα κρίσιμο ζήτημα στο οποίο η εκπαίδευση πρέπει να δίνει προτεραιότητα και να ενθαρρύνει, όπως αναφέρει το IEPC. Η προώθηση της κοινωνικής συνοχής στον τομέα της εκπαίδευσης μπορεί να υλοποιηθεί αποτελεσματικά με τη διασφάλιση της δίκαιης κατανομής των ευκαιριών. Σύμφωνα με το IEPC, διατυπώνεται με σαφήνεια ότι η προώθηση κοινών στάσεων και αξιών μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γενικό Μέρος, 2003). Είναι προφανές ότι η καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών δεν πρέπει να προέρχεται μόνο από την κυρίαρχη κουλτούρα, καθώς αυτή η προσέγγιση θα οδηγούσε σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που χαρακτηρίζεται από αφομοίωση και περιορισμένες προοπτικές.

Στο συγκεκριμένο σενάριο, η επίτευξη κοινωνικής συνοχής είναι απίθανη λόγω της περιθωριοποίησης των «ξένων» πολιτισμών από τον κυρίαρχο πολιτισμό, όπως επισημαίνει ο Γκόβαρης (2001). Αυτή η περιθωριοποίηση επηρεάζει αρνητικά την αυτοαντίληψη των γλωσσικά και πολιτικά διαφορετικών μαθητών, οδηγώντας σε αισθήματα απομόνωσης και αίσθηση πολιτισμικής και γλωσσικής κατωτερότητας σε σύγκριση με τον γηγενή πληθυσμό. Είναι επιτακτική ανάγκη να αναγνωριστεί ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος ενός

κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με το Γενικό Μέρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003), συνιστάται η ανάπτυξη της συνείδησης της ευρωπαϊκής ιθαγένειας να συμπληρώνεται από την ταυτόχρονη διαφύλαξη της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας. Με βάση τα προαναφερθέντα, συμπεραίνεται ότι η ελληνική εκπαίδευση έχει ως αποστολή την καλλιέργεια ολοκληρωμένων ατόμων ικανών για ανεξάρτητη, υπεύθυνη και δημοκρατική δράση, ενώ παράλληλα τους δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε συνεργατικές και συλλογικές προσπάθειες. Σε εννοιολογικό επίπεδο, το δίπολο προσωπικότητα-συλλογικότητα έχει σημαντική σημασία στο χώρο της εκπαίδευσης. Αιχμαλωτίζει τη φαντασία του αναγνώστη, οραματιζόμενος ένα εκπαιδευτικό σύστημα που είναι σχολαστικά δομημένο και αρμονικά ολοκληρωμένο. Στην καταληκτική ενότητα της εισαγωγής στο Γενικό Μέρος της Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και του Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), γίνεται σαφής αναφορά στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε σχέση με την εναρμόνιση των προγραμμάτων σπουδών με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πρότυπα. Σύμφωνα με το Γενικό Μέρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003), ο κοινός στόχος της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης είναι να διασφαλίσει την προστασία της δημοκρατίας στις πολιτικές υποθέσεις, να υποστηρίξει αρχές όπως η ελευθερία, η ανεκτικότητα, η αλληλεγγύη και ο διεθνισμός, να προωθήσει τη δικαιοσύνη, να προωθήσει την πολιτιστική και πνευματική ανάπτυξη και να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή σε ανοικτές και πλουραλιστικές κοινωνίες.

Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη (2003), ένα σχολείο που αγκαλιάζει το άνοιγμα στην κοινωνία και ενσωματώνει πολύτιμες και αποδεκτές επιστημονικές γνώσεις θα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την ευρωπαϊκή πρόκληση και θα καθιερώσει τον μοναδικό του ρυθμό. Η προσέγγιση αυτή όχι μόνο ευθυγραμμίζεται με την κρίσιμη αναπτυξιακή πορεία του έθνους μας αλλά και συμβάλλει ενεργά σε αυτήν. Ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα που προάγει τη δημιουργικότητα δημιουργείται τώρα για να υποστηρίξει ένα έθνος που εκτιμά τη δημιουργικότητα. Το εγχείρημα αυτό απαιτεί τη συλλογική προσπάθεια και τη συμμετοχή ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Κεφάλαιο 2: Έννοια και βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

2.1 Ορισμός της συμπεριληπτικής/ ενταξιακής εκπαίδευσης

Η έννοια της «εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς» εισήχθη αρχικά κατά τη διάρκεια της Διεθνούς Διάσκεψης της UNESCO στην Ταϊλάνδη το 1990. Ο όρος «χωρίς αποκλεισμούς» προέρχεται από το λατινικό ρήμα *include*, το οποίο μεταφράζεται ως «συμπεριλαμβάνω». Στα ελληνικά, ο όρος «ενταξιακή εκπαίδευση» ορίζεται συνοπτικά ως «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς». Με έναν πιο ανεπίσημο τρόπο, θα μπορούσε κανείς να το εκφράσει ως «εκπαίδευση που περιλαμβάνει όλα τα άτομα, λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες ανάγκες και διαφοροποιήσεις του πληθυσμού» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Ο ορισμός της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς καθιερώθηκε κατά τη διάρκεια της Παγκόσμιας Διάσκεψης της UNESCO που έλαβε χώρα στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994. Η ενταξιακή εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως μια αναγκαία διαδικασία που στοχεύει στην κάλυψη των διαφορετικών αναγκών όλων των παιδιών. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την εφαρμογή τροποποιήσεων και προσαρμογών στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές (UNESCO, 1994).

Ο Armstrong (2004) υποστηρίζει ότι οι υποστηρικτές της ενταξιακής εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι αντιπροσωπεύει την αναγνώριση και την επιτυχή αποδοχή της διαφορετικότητας. Η διαφορετικότητα χρησιμεύει ως πολύτιμη πηγή έμπνευσης και μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Με την πάροδο των ετών, έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί και μοντέλα. Η ομοφωνία μεταξύ των μελετητών είναι ότι η ενταξιακή εκπαίδευση στοχεύει να εγγυηθεί εκπαιδευτικές ευκαιρίες για μαθητές όλων των ηλικιών, στο πλαίσιο της τοπικής τους κοινότητας, μαζί με τους συνομηλίκους και τους φίλους τους (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Εκπαίδευση με Ειδικές Ανάγκες και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2015). Επιπλέον, η έννοια της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς συνεπάγεται μια συνεχή προσπάθεια για την εξάλειψη των εμποδίων στη μάθηση, δημιουργώντας έτσι αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα. (UNESCO, 2017).

2.2 Βασικές αρχές της συμπεριληπτικής/ ενταξιακής εκπαίδευσης

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης, είναι ζωτικής σημασίας να δοθεί προτεραιότητα στην υιοθέτηση των ιδεών της και στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών, αντί να εστιάζουμε στις ελλείψεις των μαθητών (Αγγελίδης, 2019).

α) Είναι επιτακτική ανάγκη να αναγνωρίζεται σε κάθε παιδί ένα εγγενές δικαίωμα στην εκπαίδευση και να του παρέχονται οι απαραίτητοι πόροι και η υποστήριξη για να επιτύχει και να διατηρήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης.

β) Κάθε παιδί διαθέτει ξεχωριστές ιδιότητες, κλίσεις, ικανότητες και εκπαιδευτικές απαιτήσεις που το διαφοροποιούν το ένα από το άλλο. Είναι επιτακτική ανάγκη τα άτομα να επιδεικνύουν σεβασμό και να υιοθετούν μια εποικοδομητική νοοτροπία απέναντι στη διαφορετικότητα, με στόχο την ενίσχυση της εμπλοκής όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την άμβλυνση της αίσθησης απομόνωσής τους.

γ) Είναι επιτακτική ανάγκη να αναπτυχθούν εκπαιδευτικά συστήματα και να εφαρμοστούν εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ατόμων.

δ) Όλοι οι μαθητές πρέπει να θεωρούνται βασικά συστατικά της γενικής εκπαίδευσης.

ε) Είναι απαραίτητη η δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων που αναγνωρίζουν τη μοναδική διαφορετικότητα κάθε παιδιού, με στόχο τη διευκόλυνση τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της κοινωνικής προόδου (Πατσίδου- Ηλιάδου, 2011).

2.3 Βασικές προϋποθέσεις για την προώθηση της συμπεριληπτικής/ενταξιακής εκπαίδευσης

2.3.1 Προϋποθέσεις ευόδωσης του συμπεριληπτικού εγχειρήματος

Υπάρχει μία ποικιλία αρχών πρακτικών και διαδικασιών που προωθούν τη συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση. Η κάθε μία έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στοχεύει να αυξηθεί η συμμετοχή των μαθητών/τριών και να εμπλακούν ενεργά στο καθημερινό μάθημα. Η ύπαρξη αυτή των πρακτικών διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες το μικροεπίπεδο, το μεσαίο επίπεδο και το μακροεπίπεδο.

2.3.2 Μικροεπίπεδο (micro- level)

Η αρχική προϋπόθεση για την επίτευξη της ενταξιακής εκπαίδευσης αφορά το μικροεπίπεδο, που περιλαμβάνει το σχολείο στο σύνολό του και, κατά συνέπεια, την τάξη. Ο εκπαιδευτικός θεσμός περιλαμβάνει διάφορα στοιχεία, όπως η σχολική κουλτούρα και η οραματική ηγεσία, η συνεργατική διδασκαλία στην οποία συμμετέχουν δύο εκπαιδευτικοί, η παιδαγωγική ενσωμάτωση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

2.3.2.1 Η νέα σχολική κουλτούρα και ηγεσία

Η προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς επηρεάζεται σημαντικά από τη σχολική κουλτούρα και το ρόλο της ηγεσίας στο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Εκπαίδευση για Ειδικές Ανάγκες και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (2013), είναι επιτακτική ανάγκη οι διευθυντές των σχολείων να διαθέτουν ένα σύνολο πεποιθήσεων, αξιών και κανόνων

που παρέχουν δίκαιες ευκαιρίες, εκτιμούν την ποικιλομορφία τόσο του προσωπικού όσο και των μαθητών, προωθούν μια κουλτούρα συλλογικότητας και συνεργασίας και διευκολύνουν τη δημιουργικότητα.

Η ανάδειξη της σημασίας των εκπαιδευτικών ως ηγετών της τάξης και της ικανότητάς τους να επηρεάζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης είναι ζωτικής σημασίας. Παρ' όλα αυτά, σε περίπτωση που η εκπαιδευτική διοίκηση δεν παρέχει επαρκή υποστήριξη και συνεχή κατάρτιση στους εκπαιδευτές, δεν είναι σε θέση να διασφαλίσει την καλλιέργεια εκπαιδευτικών που διαθέτουν ικανότητες διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς.

2.3.2.2 Η συνδιδασκαλία δύο εκπαιδευτικών

Η πρακτική της συνδιδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει την ταυτόχρονη παρουσία δύο εκπαιδευτικών σε μια γενική τάξη, δηλαδή ενός εκπαιδευτικού της κανονικής τάξης και ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, έχει τη δυνατότητα να προσφέρει σημαντικά αποτελέσματα στο πεδίο της ενταξιακής και αποκλειστικής εκπαίδευσης. Προκειμένου να διευκολυνθεί μια επιτυχημένη και αποτελεσματική εμπειρία συνδιδασκαλίας, είναι απαραίτητο η σύνδεση μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών να χαρακτηρίζεται από βασικά στοιχεία όπως ο σεβασμός, η ανοιχτή επικοινωνία, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η κοινή ευθύνη για την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου σχεδίου μαθήματος.

Επιπλέον, είναι επιτακτική ανάγκη να συμμετέχουν σε ολοκληρωμένες συζητήσεις και να προσφέρουν συστάσεις σχετικά με την εφαρμογή διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας. Επιπλέον, θα πρέπει να καθορίζουν κοινούς στόχους για τα εκπαιδευτικά προγράμματα των επιμέρους μαθητών, με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση της επιτυχούς ένταξης όλων των μαθητών (Βλάχου, 2018).

2.3.2.3 Η παιδαγωγική ένταξη - Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια διδακτική προσέγγιση που αναγνωρίζει και αντιμετωπίζει τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών μέσα σε μια τάξη. Η κεντρική ιδέα είναι η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας, του περιεχομένου και της αξιολόγησης ώστε να ανταποκρίνονται στα ποικίλα μαθησιακά στυλ και ικανότητες των μεμονωμένων μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στοχεύει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου κάθε μαθητής μπορεί να ασχοληθεί με το πρόγραμμα σπουδών σε ένα επίπεδο που αποτελεί πρόκληση και έχει νόημα για τον ίδιο (Βλάχου, 2018). Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι:

Η αντιμετώπιση των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών: Οι μαθητές έρχονται στην τάξη με διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, ενδιαφέροντα και μαθησιακά προφίλ. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζει και προσαρμόζει αυτή τη διαφορετικότητα, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι

μαθητές έχουν πρόσβαση σε μια εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις ατομικές τους ανάγκες (Stavrou & Koutselini, 2016).

Η μεγιστοποίηση του μαθησιακού δυναμικού: Προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στους μεμονωμένους μαθητές, η διαφοροποιημένη διδασκαλία στοχεύει στη μεγιστοποίηση του μαθησιακού δυναμικού κάθε μαθητή. Επιτρέπει στους μαθητές να προσδεύουν με το δικό τους ρυθμό, να εμβαθύνουν σε τομείς που τους ενδιαφέρουν και να λαμβάνουν την κατάλληλη υποστήριξη σε τομείς όπου μπορεί να χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια.

Η προώθηση της συμμετοχικότητας: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προωθεί μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς, όπου κάθε μαθητής αισθάνεται ότι εκτιμάται και υποστηρίζεται. Αναγνωρίζει ότι δεν υπάρχει μια ενιαία προσέγγιση στην εκπαίδευση και προσπαθεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου κάθε μαθητής μπορεί να επιτύχει.

Η ενίσχυση της δέσμευσης: Όταν η διδασκαλία ευθυγραμμίζεται με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών, τείνει να είναι πιο ελκυστική. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενσωματώνει μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, πόρων και δραστηριοτήτων για να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών και να διατηρήσει το ενδιαφέρον τους για τη μαθησιακή διαδικασία (Stavrou & Koutselini, 2016).

Η εξυπηρέτηση διαφόρων μαθησιακών στυλ: Οι μαθητές έχουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ - ορισμένοι μπορεί να είναι οπτικοί μαθητές, ενώ άλλοι μπορεί να προτιμούν πρακτικές εμπειρίες ή προφορικές εξηγήσεις. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία λαμβάνει υπόψη αυτές τις προτιμήσεις και παρέχει ένα εύρος διδακτικών μεθόδων για την προσαρμογή σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ.

Η ευελιξία στην αξιολόγηση: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επεκτείνεται και στις μεθόδους αξιολόγησης, επιτρέποντας ποικίλους τρόπους επίδειξης της κατανόησης. Αυτή η ευελιξία διασφαλίζει ότι οι μαθητές αξιολογούνται με τρόπους που ευθυγραμμίζονται με τα δυνατά σημεία και τις προτιμήσεις τους, παρέχοντας μια πιο ακριβή εικόνα των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

Η υποστήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ζωτικής σημασίας για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες ή χαρισματικές ικανότητες. Περιλαμβάνει την προσαρμογή της διδασκαλίας και την παροχή των απαραίτητων προσαρμογών για να βοηθήσει αυτούς τους μαθητές να επιτύχουν ακαδημαϊκά (Stavrou & Koutselini, 2016).

Η συνεχής βελτίωση και αναστοχασμός: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε πρακτικές συνεχούς βελτίωσης και αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τακτικά την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών τους και κάνουν προσαρμογές με βάση τις επιδόσεις των μαθητών και την ανατροφοδότηση. Στην ουσία, ο σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να δημιουργήσει μια εκπαιδευτική εμπειρία που

ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, καλλιεργώντας την αγάπη για τη μάθηση και προετοιμάζοντάς τους για την επιτυχία σε έναν ποικιλόμορφο και δυναμικό κόσμο (Stavrou & Koutselini, 2016).

2.3.3 Μεσαίο επίπεδο

Το μεσαίο επίπεδο περιλαμβάνει όλα όσα σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή την αναθεώρηση του νομοθετικού πλαισίου, το αναλυτικό πρόγραμμα και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

2.3.3.1 Το νομοθετικό πλαίσιο

Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα νομοθετικά πλαίσια που αφορούν την ενταξιακή εκπαίδευση διαφέρουν ακόμη και μεταξύ των περιφερειών του ίδιου κράτους. Η έννοια της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς αφορά την εφαρμογή μέτρων που εγγυώνται ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις αναπηρίες τους. Οι γενικές διατάξεις που θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στο νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι οι εξής

1. Νομικά θεμέλια: Το νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς καθορίζεται συχνά μέσω της νομοθεσίας. Περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς νόμους, συνταγματικές διατάξεις και άλλες σχετικές νομοθετικές πράξεις που επιβεβαιώνουν το δικαίωμα όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρίες, στην εκπαίδευση (Geelan et al., 2015).

2. Νομοθεσία κατά των διακρίσεων: Οι νόμοι κατά των διακρίσεων που απαγορεύουν την προκατάληψη με βάση την αναπηρία, την εθνικότητα, το φύλο ή άλλα προστατευόμενα χαρακτηριστικά συχνά υποστηρίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση. Όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες βάσει αυτών των νόμων.

3. Νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση: Ορισμένα έθνη έχουν θεσπίσει νομοθεσία ή κανονισμούς που αφορούν την ειδική εκπαίδευση, οι οποίοι οριοθετούν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των γονέων και των μαθητών με αναπηρία. Αυτοί οι νόμοι συχνά δίνουν προτεραιότητα στην εφαρμογή κατάλληλων προσαρμογών και υποστήριξης (Geelan et al., 2015).

4. Εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια (ΙΕΠ): Η δημιουργία και η εκτέλεση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων (ΙΕΠ) για μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο νομοθετικής δράσης. Τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (ΙΕΠ) είναι εξατομικευμένα σχεδιαγράμματα που περιγράφουν ακριβείς στόχους, προβλέψεις υπηρεσιών και προσαρμογές προκειμένου να εκπληρώσουν τις ξεχωριστές απαιτήσεις κάθε μαθητή.

5. Στον τομέα της εκπαίδευσης, τα πρότυπα προσβασιμότητας ενσωματώνονται συχνά σε νομοθετικά πλαίσια για να επιβάλλουν ότι όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις, τα υλικά και τις τεχνολογίες. Ενδέχεται να απαιτείται η εφαρμογή συγκεκριμένων προτύπων προσβασιμότητας στο σχεδιασμό των σχολείων και στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών (Geelan et al., 2015).

6. Ενταξιακά προγράμματα σπουδών και διδακτικές πρακτικές: Μπορεί να ενθαρρύνεται ή να επιβάλλεται η εφαρμογή νομοθεσίας που προωθεί ή επιβάλλει τη δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών χωρίς αποκλεισμούς, το οποίο να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και να αντικατοπτρίζει τη διαφορετικότητα. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να προωθήσει συμπεριληπτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εμπλέκουν ενεργά κάθε μαθητή στην εκπαιδευτική πορεία.

7. Επαγγελματική ανάπτυξη: Τα νομοθετικά πλαίσια ενσωματώνουν διατάξεις για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτών, με στόχο την ενίσχυση της ικανότητάς τους να παρέχουν εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Η ενασχόληση με στρατηγικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς, η κατανόηση των διαφορετικών μαθησιακών απαιτήσεων των μαθητών και η υπεράσπιση των μαθητών με αναπηρίες αποτελούν συστατικά στοιχεία αυτής της διαδικασίας.

8. Η σημασία της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μπορεί να υπογραμμιστεί από τη νομοθεσία. Αυτό περιλαμβάνει μηχανισμούς για τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών κατά τη διαμόρφωση και την αναθεώρηση των ΙΕΠ (Geelan et al., 2015).

9. Αξιολόγηση και παρακολούθηση: Η νομοθεσία συχνά ενσωματώνει μηχανισμούς για την εποπτεία και την αξιολόγηση της εκτέλεσης των πολιτικών για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Αυτό μπορεί να συνεπάγεται τη συλλογή δεδομένων που αφορούν την εγγραφή, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και πρόσθετες μετρήσεις προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των μεθοδολογιών χωρίς αποκλεισμούς.

10. Μηχανισμοί επίλυσης διαφορών: Η νομοθεσία για την ενταξιακή εκπαίδευση ενσωματώνει πρωτόκολλα για την αντιμετώπιση συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, γονέων και μαθητών σχετικά με θέματα που αφορούν διευκολύνσεις, υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης ή άλλα συναφή ζητήματα (Stavrou & Koutselini, 2016).

2.3.3.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα

Το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί κρίσιμη πτυχή της εκπαιδευτικής στρατηγικής κάθε έθνους και είναι ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες που μπορεί είτε να υποστηρίξει είτε να εμποδίσει την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, ανάλογα με τη δομή και την εκτέλεσή του. Σύμφωνα με την

UNESCO (2017), το πρόγραμμα σπουδών είναι το κεντρικό στοιχείο των εκπαιδευτικών συστημάτων και ο πρωταρχικός καθοριστικός παράγοντας της ποιοτικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Σε πολλές περιπτώσεις, υπάρχει έλλειψη κατάλληλων υποδομών και πόρων, καθώς και ανεπαρκώς εκπαιδευμένο διδακτικό προσωπικό.

Το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να θεωρείται ως η δομή μέσω της οποίας κατευθύνουμε τους μαθητές προς την απόκτηση γνώσεων και οι στόχοι του θα πρέπει να είναι εφαρμόσιμοι σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως αναπηρίας ή εκπαιδευτικής ικανότητας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την αυτονομία να καθορίζουν το περιεχόμενο, τη δομή και τη διοίκηση της διδασκαλίας τους με βάση τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που διδάσκουν κάθε στιγμή (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

2.3.3.3 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ενταξιακή εκπαίδευση είναι κρίσιμη για διάφορους λόγους, καθώς επηρεάζει άμεσα την επιτυχία της εφαρμογής πρακτικών ένταξης στα σχολεία. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει τη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρίες, διαφορετικά μαθησιακά στυλ και διάφορες ικανότητες. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με τις γνώσεις και τις δεξιότητες για την κατανόηση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτής της ποικιλομορφίας. Η επιμόρφωση ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς με ένα ρεπερτόριο στρατηγικών διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς που ανταποκρίνονται σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ικανότητες. Αυτό περιλαμβάνει διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθολικό σχεδιασμό για μάθηση (UDL) και άλλες μεθόδους που καθιστούν τη μάθηση προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς και υποστηρικτικών περιβαλλόντων στην τάξη. Η κατάρτιση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν μια θετική ατμόσφαιρα όπου όλοι οι μαθητές αισθάνονται ότι εκτιμώνται, εκτιμώνται και συμπεριλαμβάνονται, προωθώντας την αίσθηση του ανήκειν για όλους (Deunk et al., 2015).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοούν πώς να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν εξατομικευμένα σχέδια εκπαίδευσης (IEP) για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η κατάρτιση παρέχει τις απαραίτητες δεξιότητες για τον σχεδιασμό εξατομικευμένων σχεδίων που ανταποκρίνονται στις μοναδικές απαιτήσεις κάθε μαθητή. Η ενταξιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει συχνά τη χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών για την υποστήριξη μαθητών με αναπηρίες. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με αυτές τις τεχνολογίες και μπορούν να τις ενσωματώσουν στις διδακτικές τους πρακτικές για να ενισχύσουν την προσβασιμότητα. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των επαγγελματιών ειδικής αγωγής είναι ζωτικής σημασίας στα ενταξιακά περιβάλλοντα. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών προωθεί τις

δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική συνεργασία, την ανταλλαγή πληροφοριών και τη συνεργασία για την υποστήριξη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών (Deunk et al., 2015).

2.3.4 Μακροεπίπεδο

Η τρίτη προϋπόθεση για την ευόδωση του συμπεριληπτικού εγχειρήματος είναι το μακροεπίπεδο, το οποίο έχει σχέση με το πολιτικό σύστημα και την κοινωνική δομή (αξίες, αρχές, στάσεις).

2.3.4.1 Η εκπαιδευτική πολιτική αλλαγή

Ο στόχος της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός «Σχολείου για όλους τους μαθητές» που θα εγγυάται ίσες ευκαιρίες, θα προωθεί τη συμμετοχικότητα και θα εξαλείφει τις προκαταλήψεις. Για να συμβεί αυτό, είναι απαραίτητη η αλλαγή προοπτικής, η ενδοσκόπηση και η αναλυτική σκέψη σχετικά με τις πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς τόσο στο παρελθόν όσο και σήμερα. Ως εκ τούτου, το θέμα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς δεν περιλαμβάνει μόνο τις νομικές προσπάθειες της κυβέρνησης, αλλά και την αποφασιστικότητα και τα πρακτικά βήματα που λαμβάνονται για την αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα πρακτικά μέτρα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τον επανασχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, την άφθονη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, την αναβάθμιση των κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών (όπως ο τεχνολογικός εξοπλισμός και οι ράμπες πρόσβασης στις εισόδους των σχολείων) και τη δημιουργία πρόσθετων θέσεων διδακτικού προσωπικού (Deunk et al., 2015).

Επιπλέον, το κράτος πρέπει να επιδείξει πολιτική αφοσίωση στην ενσωμάτωση των δημοκρατικών αρχών στα εκπαιδευτικά προγράμματα και στην εξάλειψη της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης. Το κράτος θα πρέπει να απεμπλακεί από τις αρχές και τους κανονισμούς της αγοράς, οι οποίοι θεωρούν τις εξαιρετικές επιδόσεις και ικανότητες των μαθητών ως πολύτιμα περιουσιακά στοιχεία και την εκπαίδευση ως μέθοδο ενίσχυσης της οικονομικής παραγωγικότητας. Η προσέγγιση αυτή οδηγεί στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των παιδιών με αναπηρίες ή/και μοναδικές ικανότητες, καθώς δεν τους παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τον γενικό πληθυσμό. Ο Bauman (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012) υποστηρίζει ότι οι νέοι αυτοί αποκλείονται. Δημιουργείται ένας κερδοφόρος τομέας με επίκεντρο τη διοίκηση και την παροχή κοινωνικών υπηρεσιών. Η εκπαίδευση είναι ένα πολύτιμο κοινωνικό αγαθό που προάγει τα δημοκρατικά ιδεώδη και δεν πρέπει να θεωρείται αποκλειστικά ως εργαλείο οικονομικής και επαγγελματικής ανέλιξης.

2.3.4.2. Η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δεν επηρεάζεται μόνο από το κράτος, αλλά και η κοινωνία δραματίζει σημαντικό ρόλο. Είναι ζωτικής σημασίας η διάδοση πληροφοριών και η ενίσχυση της συνείδησης του κοινού, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα, τις δεξιότητες ή τις απαιτήσεις τους, μπορούν να λάβουν εκπαίδευση σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς.

Η κοινωνία πρέπει να επανεξετάσει την έννοια της ποικιλίας και να αναγνωρίσει ότι κάθε άτομο δικαιούται σεβασμό, αντί να υπόκειται σε αποκλεισμό. Η ύπαρξη εγγενών διαφοροποιήσεων στα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις απαιτήσεις των ατόμων δεν αναιρεί το δικαίωμά τους σε ίσα δικαιώματα και αξία με τους άλλους. Είναι επιτακτική ανάγκη να κατανοήσουμε τα πολυάριθμα πλεονεκτήματα και τη σημασία της δημιουργίας ενός «Σχολείου για όλους» που θα τιμά την ατομικότητα κάθε μαθητή (Deunk et al., 2015).

Κεφάλαιο 3: Η Συμπερίληψη ως δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση ή ένα Σχολείο για όλους

3.1 Η συμπερίληψη ως αναγκαία συνθήκη ποιότητας της εκπαίδευσης

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση περιλαμβάνει μια επίμονη προσπάθεια για την επίτευξη ανωτερότητας, μια συνεχή διαδικασία βελτίωσης των σχολείων και μια συνεχή προσπάθεια για την ικανοποίηση των απαιτήσεων των ενδιαφερομένων για την εκπαίδευση με παράλληλη ελαχιστοποίηση του κόστους (Algozzine, Audette, Marr & Algozzine, 2005). Η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση διέπεται από τρεις θεμελιώδεις αρχές (Ζαβλανός, 2003).

Η αρχική έννοια αφορά την κατεύθυνση της προσοχής προς τις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων και την εκπλήρωσή τους. Οι πρωταρχικοί εσωτερικοί πελάτες της εκπαίδευσης είναι οι μαθητές και η ικανοποίηση των επιθυμιών και των προσδοκιών τους ικανοποιεί επίσης τις ανάγκες του εξωτερικού πελάτη, που είναι η κοινωνία. Η δεύτερη έννοια αφορά την αφοσίωση όλων των ατόμων στη συνεχή προσπάθεια για ανάπτυξη. Η απλή υιοθέτηση της έννοιας της πλήρους αριστείας στην εκπαίδευση δεν αρκεί για τα μέλη- πρέπει επίσης να διαθέτουν γνήσια πίστη και αφοσίωση στους στόχους βελτίωσης που έχουν θέσει. Η τελευταία αρχή υπογραμμίζει τη σημασία της εμπλοκής κάθε μέλους μιας σχολικής κοινότητας στην εκτέλεση ολόκληρου του μοντέλου σχολικής ποιότητας. Τα άτομα που απαρτίζουν κάθε οργανισμό αποτελούν το ύψιστο πλεονέκτημα για την εκτέλεση του μοντέλου. Ωστόσο, προκειμένου ο πόρος αυτός να είναι πολύτιμος, είναι απαραίτητο να αξιοποιηθούν πλήρως οι μέγιστες δυνατότητές του. Τελικά, η πλήρης αριστεία στην εκπαίδευση συνεπάγεται μια ξεχωριστή στρατηγική και νοοτροπία που περιλαμβάνει κάθε πτυχή της σχολικής ζωής και όλους όσους συμμετέχουν σε αυτήν. Η διαδικασία που περιγράφεται είναι χρονικά περιορισμένη και οδηγεί σε μετασχηματισμό του τρόπου ζωής και της νοοτροπίας του ατόμου (Tobin, 2014). Μια μέθοδος που έχει τις ρίζες της στην αδιάκοπη επιδίωξη της βελτίωσης.

Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση επηρεάζει αρχικά την επιλογή διδακτικών μεθόδων που ενισχύουν τόσο το ακαδημαϊκό περιεχόμενο όσο και τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών. Παρομοίως, η συνολική αριστεία στην εκπαίδευση προσφέρει ένα καλά οργανωμένο πλαίσιο αλλαγής, με στόχο την ενίσχυση όχι μόνο του σχολείου στο σύνολό του, αλλά και κάθε μεμονωμένης τάξης. Ως εκ τούτου, μπορεί να δηλωθεί ότι ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση επικεντρώνεται κυρίως στις γνωστικές πτυχές της μάθησης, ενώ η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση ασχολείται κυρίως με τις πτυχές της οργάνωσης, της ηγεσίας και των σχέσεων σε ολόκληρη τη

σχολική μονάδα. Ωστόσο, αν αναλογιστεί κανείς την υπάρχουσα ανισότητα στην ενταξιακή εκπαίδευση μεταξύ της παγκόσμιας και της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας, γίνεται φανερό ότι οι αναγκαίες προσαρμογές δεν θα είναι μονομερείς. Αντίθετα, η ανάγκη για αλλαγή στοχεύει τόσο στα γεγονότα της τάξης όσο και στις εκπαιδευτικές επιλογές και πρακτικές, καθώς και στη συνολική ενίσχυση και αναζωογόνηση ολόκληρης της σχολικής μονάδας σε όλες τις πτυχές της (Tobin, 2014).

3.2 Από τον αποκλεισμό στη συμπερίληψη

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στην εκπαίδευση σήμερα είναι ο αυξανόμενος κοινωνικός αποκλεισμός, ο οποίος αποτελεί ιδιαίτερη πρόκληση σε μια εποχή συνεχών αλλαγών και διαιρέσεων. Η φράση «κοινωνικός αποκλεισμός» έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορα πλαίσια για να υποδηλώσει αρνητικά φαινόμενα, ιδίως όσον αφορά την κοινωνική συνοχή και την αγορά εργασίας. Αρχικά, ο όρος «αποκλεισμός» αφορούσε την πράξη της απομάκρυνσης κάποιου από μια ομάδα, έναν θεσμό ή έναν κοινωνικό χώρο. Ωστόσο, σήμερα αναφέρεται συνήθως στην προκύπτουσα κατάσταση των ατόμων που έχουν αποκλειστεί, χωρίς να προσδιορίζεται ο συγκεκριμένος τόπος ή η οντότητα από την οποία έχουν αποκλειστεί (Strobel, 1996). Παρ' όλα αυτά, ακόμη και σε έγκυρα έγγραφα κοινωνικής πολιτικής, όπως η Πράσινη Βίβλος της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, και συγκεκριμένα στο ειδικό κεφάλαιο με την ένδειξη «κοινωνικός αποκλεισμός», δεν παρέχεται καμία ρητή επεξήγηση της έννοιας (Τσιάκαλος, 2001).

Ο Τσιάκαλος (2011) υποστηρίζει ότι η φράση έχει συχνά καταχρηστικά χρησιμοποιηθεί και διαστρεβλωθεί, ιδίως σε πολιτικά και δημοσιογραφικά πλαίσια. Αυτό έχει οδηγήσει στην αντίληψη ότι πρόκειται για έναν ασαφή και ευρύ όρο, ο οποίος συχνά συγχέεται με τις ιδέες της φτώχειας και της περιθωριοποίησης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στη σύγχρονη κοινωνία, ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν συνεπάγεται απαραίτητα πλήρη αποκλεισμό και στέρηση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ομάδα των ατόμων που αποκλείονται δεν είναι ομοιογενής, καθώς περιλαμβάνει διάφορες δημογραφικές ομάδες, όπως οι νέοι, οι ηλικιωμένοι και οι προσωρινά άνεργοι. Επιπλέον, δεν βιώνουν όλα αυτά τα άτομα στέρηση αγαθών και δικαιωμάτων, καθώς αυτή αφορά μόνο ορισμένα άτομα εντός αυτής της ομάδας (Hills, Legrand & Pichaud, 2002). Έτσι, αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο που εισάγει νέους τομείς στην κοινωνική έρευνα και νέα εδάφη στην επιστημονική νόηση (Παπαδοπούλου, 2002). Επομένως, είναι πιθανό ότι πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο που περιλαμβάνει τόσο κοινωνικοσυναισθηματικούς παράγοντες όσο και το επίπεδο ενεργού συμμετοχής όλων των πολιτών στα κοινωνικά δρώμενα. Ο αριθμός των ατόμων σε μια κοινωνία αντιστοιχεί στις διάφορες μορφές που μπορεί να λάβει μια διαδικασία αποκλεισμού, η

οποία κατηγοριοποιεί τις συμπεριφορές είτε ως «κοινωνικά ενταγμένες» είτε ως «κοινωνικά αποκλεισμένες» (Παπαδοπούλου, 2002).

Υπό αυτή την έννοια, η ανεπαρκής ή και ανύπαρκτη αφομοίωση των κοινωνικών ωφελιών της εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό τύπο κοινωνικού αποκλεισμού, ο οποίος περιθωριοποιεί το άτομο και ευθύνεται πρωτίστως για τις συνθήκες οικονομικής αποστέρησης. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση αναμένεται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση πολλών τύπων κοινωνικού αποκλεισμού ως δημόσιος και κοινόχρηστος πόρος. Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (1999), τα παιδιά που σήμερα δεν είναι σε θέση να επωφεληθούν πλήρως από τη σχολική εκπαίδευση θα περιθωριοποιηθούν κοινωνικά στο μέλλον. Η ανισότητα στην εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο αλληλένδετες συνθήκες: την κοινωνική ανισότητα και την εκπαιδευτική ανισότητα. Η πρώτη υποδηλώνει τη δεύτερη, η οποία συνήθως αποτελεί προϋπόθεση και καταλύτη για την πρώτη. Ο κοινωνικός αποκλεισμός και η εκπαιδευτική ανισότητα είναι αλληλένδετα φαινόμενα που μπορούν να λειτουργήσουν τόσο ως αιτίες όσο και ως αποτελέσματα, ανάλογα με τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες (Γαλίτης, 2008).

3.3 Συμπεριληπτικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο

Ο όρος «πρακτικές» αφορά τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων της διδασκαλίας, ενώ οι «συμπεριφορικές πρακτικές» δηλώνουν συγκεκριμένα τις εκπαιδευτικές μεθόδους που ενσωματώνονται στη συνεργατική μάθηση και την ατομική ανάπτυξη όλων των μαθητών, η οποία επιτυγχάνεται με την ανάθεση σημαντικών ρόλων σε αυτούς (Στεφανίδου & Κοφίδου, 2021). Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία του ώστε να ανταποκρίνεται στις μοναδικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, χρησιμοποιώντας ποικίλες στρατηγικές μάθησης για να βοηθήσει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να ξεπεράσουν τα εμπόδια που εμποδίζουν την ανάπτυξή τους. Η διαφοροποιημένη μάθηση αναφέρεται στην πρακτική της προσαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές δεξιότητες των μαθητών, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, αυτό προϋποθέτει τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις ικανότητες και τις ευπάθειες κάθε μαθητή, είτε μέσω των ιδίων παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού είτε μέσω της συνεργασίας με την οικογένεια του μαθητή. Η εμπλοκή της οικογένειας και η παραγωγική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ενισχύουν τις επιδόσεις των μαθητών (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

Ομοίως, εφαρμόζεται εξατομικευμένη διδασκαλία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρατηρεί στενά την πρόοδο, τις ελλείψεις και τις ικανότητες των μαθητών, ενισχύοντας την κατανόησή τους, ώστε να μπορούν να ενταχθούν αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους στην τάξη και να

αποφύγουν να βιώσουν αισθήματα αποκλεισμού (Στεφανίδου & Κοφίδου, 2021). Μια ουσιαστική στρατηγική για την προώθηση της συμπερίληψης είναι η ουσιαστική εμπλοκή των εκπαιδευτικών εντός του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Ο στόχος είναι να δομηθούν οι διδακτικές συνεδρίες με τρόπο που να ενσωματώνει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και να καλλιεργεί μια ατμόσφαιρα ενσυναίσθησης και συνεργασίας, επιτρέποντας στους μαθητές να ξεπεράσουν τις προκλήσεις και τα εμπόδια που ενυπάρχουν στο εκπαιδευτικό ταξίδι. Κατά το σχεδιασμό ενός μαθήματος, είναι σημαντικό να υπάρχουν σαφείς στόχοι και να προβλεφθούν όλες οι παιδαγωγικές μέθοδοι και καινοτομίες που θα εφαρμοστούν. Αυτό διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται σε ένα κοινό μάθημα έχουν μια συγκεκριμένη και σαφώς καθορισμένη στρατηγική. Όταν συμμετέχουν σε συνδιδασκαλία ή συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα μοναδικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους όσον αφορά τη μάθηση των μαθητών και την κάλυψη του προγράμματος σπουδών.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η απλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών δεν θεωρείται εγγενώς ως πρακτική συμπεριφοράς. Για να συμβεί αυτό, είναι απαραίτητο οι γνώσεις τους να αλληλοσυμπληρώνονται, οι μέθοδοι διδασκαλίας τους να είναι διακριτές και να υπάρχει συνεργατικός συντονισμός και προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών. Η εφαρμογή της παράλληλης στήριξης είναι απαραίτητη μέσα σε αυτό το πλαίσιο (Στεφανίδου & Κοφίδου, 2021). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι μια κρίσιμη πρακτική που ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών φοιτητών. Μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διατυπώσουν ανοιχτά τις σκέψεις τους, να συμμετάσχουν σε διάφορες δραστηριότητες και να συνεργαστούν με ντόπιους μαθητές με σκοπό την παραγωγή γνώσης (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2014) Η εκτέλεση του προγράμματος αυτού έχει οδηγήσει σε διάφορα αξιοσημείωτα αποτελέσματα: αλλαγή στάσεων μέσω πρακτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων, καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσω δραματικών παραστάσεων και μείωση των προκαταλήψεων και του αποκλεισμού.

Επιπλέον, η μέθοδος project προάγει τη συνεργασία και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης. Η πρακτική αυτή ξεκινά με την αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών και δίνει έμφαση στην απόκτηση γνώσεων μέσω της αξιοποίησης των μεθοδολογιών διερεύνησης και έρευνας. Η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων, γνωστή ως AI-al, περιλαμβάνει τη συνεργατική εργασία μεταξύ των μαθητών, δίνοντας έμφαση στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και τις επικοινωνιακές δεξιότητες. σε αντίθεση με τη μάθηση μέσω σχεδίου, αυτή η προσέγγιση της μάθησης ξεκινά από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί μέσα σε ένα σχολείο δημιουργούν δίκτυα συνεργασίας όπου συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν και παράγουν νέες πληροφορίες για διάφορα θέματα και προκλήσεις που σχετίζονται με το σχολείο. Μοιράζονται αυτή τη γνώση ως επιτυχημένη πρακτική με τους συναδέλφους τους εντός του σχολικού πλαισίου, και μπορούν επίσης να την επεκτείνουν σε εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία με τους οποίους συνεργάζονται, ανταλλάσσουν προοπτικές και ιδέες και δημιουργούν προσαρμοστική, συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση. Η τεχνολογία και οι εφαρμογές της είναι απαραίτητες για τη διευκόλυνση της ανταλλαγής εκπαιδευτικών πρακτικών και την υποστήριξη δικτύων συνεργασίας πέρα από το περιβάλλον της τάξης. Επιπλέον, η τεχνολογία είναι απαραίτητη στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς διευκολύνει την καθολική πρόσβαση στη γνώση. Είναι απαραίτητο να παρέχεται εκπαιδευτικό περιεχόμενο σε ψηφιακή, πολυμεσική μορφή που μπορεί να τροποποιηθεί, ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις όλων των μαθητών. Χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λογισμικό, ο εκπαιδευτικός εμπλέκει ενεργά όλους τους μαθητές στην απόκτηση γνώσεων. Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορούν να λάβουν χώρα όχι μόνο σε επίσημα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπως τα σχολεία, αλλά και σε περιστασιακά περιβάλλοντα όπως πάρκα, ζωολογικούς κήπους και μουσεία. Καθοδηγούμενοι από τις δικές τους εμπειρίες και ανάγκες, η προσέγγιση αυτή δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Stefanidou & Kofidou, 2021). Η ενσωμάτωση των συνεκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καλλιεργεί μια συνεργατική ατμόσφαιρα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και κοινότητας. Μια κουλτούρα χωρίς αποκλεισμούς προάγει τις κοινές αξίες του σεβασμού, της αποδοχής, της συνεργασίας και της κατανόησης μεταξύ των μελών του σχολείου. Αποτρέπει επίσης την ακαδημαϊκή και κοινωνική περιθωριοποίηση παιδιών με μοναδικά χαρακτηριστικά και διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

3.4 Συμπερίληψη και ίσες ευκαιρίες

Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος δίνει για πρώτη φορά έμφαση και προσοχή στην πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού και στη σχολική του εκπαίδευση, θέτοντας τον στόχο της ένταξης μέσα από το μοντέλο της ειδικής αγωγής. Μόνο με τη δημοσίευση της έκθεσης Warnock, ενός από τα πρώτα κείμενα που σχετίζονται με κανόνες, εξετάστηκε η αρχή της ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, λοιπόν με αυτόν τον τρόπο, ξεκίνησε η άμεση σύνδεση να ενταχθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα συνηθισμένα σχολεία και τις τάξεις. Η αλήθεια είναι ότι στις δυτικές χώρες η βελτίωση και η πρόοδος του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν τις ρίζες τους στην παγκόσμια κίνηση των ατόμων με αναπηρία στις δεκαετίες του '60 και του '70. Αναγνώρισαν το δικαίωμα στην εκπαίδευση ως βασική πτυχή για την επίτευξη άλλων δικαιωμάτων. Αυτή η πτυχή

περνά από την ενίσχυση της ισχύος της με την ανάπτυξη βασικών εγγράφων, όπως η σύμβαση κατά της διάκρισης αυτού του δικαιώματος (1960), στην εξέλιξη των κοινωνικών, ιστορικών και πολιτιστικών γεγονότων και στη θέση της διεθνούς κοινότητας για τις πολιτικές εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Geelan, et al., 2015).

Συγκεκριμένα, υπάρχουν τρεις καθοριστικές αλλαγές που συνέβαλαν στην εξέλιξη προς το μοντέλο ένταξης στις δυτικές χώρες: Η επανεξέταση της ειδικής εκπαίδευσης εξαιτίας ερευνών που εξέτασαν την αποτελεσματικότητα των ειδικών τάξεων, την ταξινόμηση των μαθητών και την κριτική στις μειονοτικές ομάδες. Δικαστικές υποθέσεις που κατέρριψαν κάποιες από τις καθιερωμένες πρακτικές στην ειδική εκπαίδευση. Η κανονιστική ανάπτυξη που άρχισε να αναλογίζεται ότι η ειδική εκπαίδευση δεν θα έπρεπε να είναι το μόνο σύστημα που εξυπηρετεί τους μαθητές με αναπηρίες με τρόπο που να εξετάζει την εκπαίδευσή τους στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον που για πολλούς σήμαινε την κανονική τάξη. Η ένταξη έγινε έτσι ένα από τα πιο σημαντικά και υπερβατικά φαινόμενα στην κοινωνία και για την ανάπτυξη των ατόμων της. Προφανώς, η ενσωμάτωση σήμαινε μια μεγάλη αλλαγή στην εκπαιδευτική πρακτική με πρόοδο στον τομέα της μάθησης, όπως φαίνεται από μελέτες όπως αυτή των Arnaíz και Echeita, οι οποίες αναφέρουν ότι η κοινωνική ενσωμάτωση θεωρείται μια ενεργή διαδικασία για την οικοδόμηση της γνώσης. Ωστόσο, η πραγματικότητα είναι ότι το μοντέλο αυτό εκπαίδευσης δεν επιτεύχθηκε με απόλυτες εγγυήσεις, διότι δεν εξαλείφθηκαν οι συμπεριφορές και οι πρακτικές διακρίσεων απέναντι στους μαθητές. Οι ικανότητές τους εξακολουθούσαν να είναι υπό αμφισβήτηση και τα αποτελέσματα κρίνονταν εκ των προτέρων με αρνητική προδιάθεση και προκατάληψη. Η γενικότερη αυτή συμπεριφορά και στάση, όμως, είχε ως αποτέλεσμα να συμπεράνουμε ότι η προοπτική να ενταχθούν μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό πρόγραμμα σπουδών δεν άλλαξε. (Geelan, et al., 2015).

Η εκπαιδευτική ένταξη πάσχει από το γεγονός ότι αντί να βασιστεί σε αποτελέσματα ερευνών και μελετών, έδωσε έμφαση σε ιδεολογικές παραδοχές και προσωπικές προκαταλήψεις. Αυτό συνέβη, γιατί πολλές έρευνες που υποστήριξαν την ένταξη αντιμετώπισαν ορισμένα προβλήματα με το σχεδιασμό, την μεθοδολογία και την μεροληψία του δείγματος. Επιπλέον, αυτή η έλλειψη επιστημονικής βάσης εξηγεί ενδεχομένως τις δυσκολίες που εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται μετά από τέσσερις δεκαετίες πειραματισμού, χωρίς να έχει κλείσει οριστικά η συζήτηση. Επί του παρόντος, η ενσωμάτωση είναι ανεπαρκής και ίσως ξεπερασμένη, όπως αναφέρεται στις διεθνείς συμβάσεις, στα κανονιστικά έγγραφα καθώς και στην πιο πρόσφατη βιβλιογραφία. Μετά τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, η εκπαιδευτική ένταξη έχει γίνει αποδεκτή σε πολλά χώρες του κόσμου και οι πολιτικές αντιδράσεις είναι έκδηλες σε όλη την Ευρώπη (π.χ. Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης για τις Ειδικές Ανάγκες). Έτσι, παρά τις δυσκολίες στην ερμηνεία του όρου «ένταξη», όλες οι δραστηριότητες πρέπει να γίνουν ενταξιακές (Geelan, et al., 2015).

Η προσέγγιση αυτή αποδέχεται τις διαφορές και προσπαθεί να απομακρύνει τα εμπόδια που προκύπτουν, ώστε να επιτευχθεί μία κοινωνία πιο ισότιμη σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο, θέτοντας έτσι τη βάση του κοινωνικού μοντέλου, το οποίο, σύμφωνα με τους Shakespeare, Oliver και Palacios, θεωρεί ότι τα αίτια της αναπηρίας δεν είναι ούτε θρησκευτικά ούτε επιστημονικά, αλλά σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά. Το μοντέλο της συμπερίληψης στηρίζεται στα εγγενή θεμέλια και τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σχετικά την ισότητα, την ελευθερία, τη μη διάκριση κ.λπ. Αυτό είναι το υπόβαθρο της ανάγκης για ένα νέο παιδαγωγικό μοντέλο που βασίζεται σε κανονιστικές αρχές, όπως η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ή η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, μεταξύ άλλων. Παρ' όλα αυτά, αυτά παρατηρήθηκε ακόμη μεγαλύτερη ενίσχυση στο Διεθνές Φόρουμ της UNESCO στην Ταϊλάνδη, μαζί με την Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση με Ειδικές Ανάγκες: Πρόσβαση και Ποιότητα, όπου υιοθετήθηκε η διακήρυξη Sala-manca, όπου αρχίσαμε να μιλάμε δειλά δειλά για ένταξη και για εκπαίδευση για όλους. Αυτή η πτυχή ενισχύεται σήμερα από την UNESCO με την ανάπτυξη της Ατζέντας 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, οι κύριοι στόχοι της οποίας είναι η δημιουργία κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς και πιο δίκαιων (SDG 16), ξεκινώντας από τα εκπαιδευτικά συστήματα χωρίς αποκλεισμούς, πτυχή που αναφέρεται στο SDG 4. Παρά ταύτα, όταν εφαρμόζεται η ένταξη εντός και μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων προκύπτουν προβλήματα (Stavrou & Koutselini, 2016).

Στις βόρειες χώρες για παράδειγμα, η διαχείριση των μαθητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της ένταξης. Στις νότιες χώρες από την άλλη, το νόημα της ενταξιακής εκπαίδευσης εντοπίζεται στις κοινωνικές και πολιτικές ταυτότητες της οικονομικής ανάπτυξης. Τα ζητήματα αυτά αναγνωρίζουν τον αμφιλεγόμενο χαρακτήρα των πολιτικών και πρακτικών της ενταξιακής εκπαίδευσης στο διεθνές πλαίσιο. Η ενταξιακή εκπαίδευση έχει γίνει ένα «κίνημα με παγκόσμιο πνεύμα», στο προσκήνιο της διεθνούς ατζέντας εκπαιδευτικής πολιτικής. Υπάρχει, επομένως, μια αλλαγή παραδείγματος, μια μετάβαση από την ενσωμάτωση στην ένταξη, καθώς η τελευταία είναι αυτή που μπορεί να εγγυηθεί την ισότητα ευκαιριών. Ο Ainscow αντιλαμβάνεται ότι ένταξη σημαίνει την εισαγωγή του μαθητή σε ένα χώρο κοινωνικοποίησης και μάθησης, την προτροπή της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης και της συμμετοχής στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης- από τη διαφορά στην προτροπή της μάθησης. Ουσιαστικά, η συμπερίληψη είναι η συνειδητοποίηση ότι κάθε παιδί, έφηβος και νέος ενδιαφέρει εξίσου το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η μέριμνα έχει να κάνει με την εξασφάλιση ισότιμων και ποιοτικών συνθηκών, διαδικασιών και αποτελεσμάτων μάθησης για όλους. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς βασίζεται στην ιδέα της ποικιλομορφίας των μαθητών και της προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι η ένταξη δεν αναφέρεται μόνο στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία. Η

συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση δεν αναφέρεται στο πώς εκπαιδεύεται μια ειδική ομάδα μαθητών, αλλά στο πώς εκπαιδεύονται όλοι τους.

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που βασίζεται στο παράδειγμα της προσφοράς ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την ανάλυση, αντιλαμβανόμαστε ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση περιλαμβάνει το δικαίωμα στην ενταξιακή εκπαίδευση, δεδομένου ότι θεσπίζεται ως μηχανισμός για την εγγύηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των ίσων ευκαιριών και της δικαιοσύνης. Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης περιλαμβάνει την επεξεργασία θεμάτων όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και οι ίσες ευκαιρίες. Η πτυχή αυτή ενισχύεται στην έκθεση PISA 2015, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν δύο πυλώνες για την ισότητα εκπαιδευτική: ίσες ευκαιρίες και εκπαιδευτική συμπερίληψη (Stavrou & Koutselini, 2016).

3.5 Συμπερίληψη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες

Το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται σε πολυάριθμες διεθνείς συνθήκες και νομικά κείμενα. Τα κράτη έχουν, επομένως, την υποχρέωση να δείχνουν σεβασμό, να προστατεύουν και να κατοχυρώσουν το δικαίωμα συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαίδευση (UNESCO, 2014). Τα τελευταία 15 χρόνια έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος σε παγκόσμιο επίπεδο όσον αφορά την επέκταση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά, τα πιο πρόσφατα στοιχεία της UNESCO δείχνουν ότι περίπου 263 εκατομμύρια παιδιά και νέοι ηλικίας 6 έως 17 ετών, στην πλειονότητά τους κορίτσια, δεν φοιτούν σήμερα στο σχολείο (Global Education Monitoring Report, 2016). Οι προβλέψεις δείχνουν ότι 25 εκατομμύρια από αυτά τα παιδιά δεν θα μπουν ποτέ σε μια σχολική αίθουσα. Υπάρχουν σημαντικές ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων, με τα κορίτσια να αντιπροσωπεύουν τα δύο τρίτα του συνολικού αριθμού των παιδιών που δεν πηγαίνουν σχολείο. Σε σύγκριση με τα πλουσιότερα παιδιά, τα φτωχότερα παιδιά έχουν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες να μείνουν εκτός σχολείου και πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες να μην ολοκληρώσουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Global Education Monitoring Report, 2016). Ενώ η κατάσταση είναι πιο οξεία στον αναπτυσσόμενο κόσμο, αυξανόμενες ανισότητες υπάρχουν και σε πολλές πλουσιότερες χώρες, οι οποίες επιδεινώνονται κυρίως λόγω της αυξανόμενης παγκοσμιοποίησης και της διεθνούς μετανάστευσης. Οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης βασίζονται στους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας (ΑΣΧ) και στους στόχους της Εκπαίδευσης για Όλους (ΕΑΑ) - του παγκόσμιου κινήματος για την εξασφάλιση ποιοτικής βασικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, τους νέους και τους ενήλικες - και είναι συγκεκριμένοι για το είδος της εκπαίδευσης που χρειάζεται ο σημερινός κόσμος. Ο ΣΒΑ 4 καλεί τις χώρες να «εξασφαλίσουν ποιοτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και ισότιμη και να προωθήσουν

ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους». Το Πλαίσιο Δράσης για την Εκπαίδευση 2030 εγκρίθηκε από την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα για να προωθήσει την πρόοδο προς τον ΣΒΑ4 και τους στόχους του. Το πλαίσιο τονίζει την ανάγκη να αντιμετωπιστούν όλες οι μορφές αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Ειδικότερα, για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην ισότητα των φύλων και προσπαθεί τα εκπαιδευτικά συστήματα να παρέχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, με ιδιαίτερη έμφαση στους παραδοσιακά αποκλεισμένους μαθητές, όπως οι μαθητές από τα φτωχότερα νοικοκυριά, τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, οι εθνοτικές και γλωσσικές μειονότητες και οι ιθαγενείς (Veerman, 2022).

Το κεντρικό μήνυμα είναι απλό: κάθε μαθητής μετράει και μετράει εξίσου. Η πολυπλοκότητα προκύπτει, ωστόσο, όταν προσπαθούμε να εφαρμόσουμε αυτό το μήνυμα στην πράξη. Η εφαρμογή αυτού του μηνύματος θα απαιτήσει πιθανότατα αλλαγές στον τρόπο σκέψης και στην πρακτική σε κάθε επίπεδο ενός εκπαιδευτικού συστήματος, από τους εκπαιδευτικούς της τάξης και άλλους που παρέχουν άμεσα εκπαιδευτικές εμπειρίες, μέχρι τους υπεύθυνους για την εθνική πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να επηρεάσει και να υποστηρίξει τη σκέψη και τις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς, καθιερώνοντας το ίσο δικαίωμα κάθε ατόμου στην εκπαίδευση και περιγράφοντας τις μορφές διδασκαλίας, υποστήριξης και ηγεσίας που θέτουν τα θεμέλια για ποιοτική εκπαίδευση για όλους (UNESCO, 2015b).

Η ανάπτυξη πολιτικών που είναι χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιες προϋποθέτει την αναγνώριση ότι οι δυσκολίες των μαθητών προκύπτουν από πτυχές του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων: των τρόπων με τους οποίους οργανώνονται σήμερα τα εκπαιδευτικά συστήματα, των μορφών διδασκαλίας που παρέχονται, του μαθησιακού περιβάλλοντος και των τρόπων με τους οποίους υποστηρίζεται και αξιολογείται η πρόοδος των μαθητών. Ακόμα πιο σημαντικό είναι να μεταφραστεί αυτή η αναγνώριση σε συγκεκριμένες αναδιαμορφώσεις, βλέποντας τις ατομικές διαφορές όχι ως προβλήματα που πρέπει να διορθωθούν, αλλά ως ευκαιρίες για τον εκδημοκρατισμό και τον εμπλουτισμό της μάθησης. Οι διαφορές μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης για καινοτομία που μπορεί να ωφελήσει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις συνθήκες του σπιτιού τους. Η ενσωμάτωση των αρχών της ισότητας και της ένταξης στην εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνει (Veerman, 2022):

Την εκτίμηση της παρουσίας, της συμμετοχής και των επιτευγμάτων όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το πλαίσιο και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά.

Αναγνώριση των πλεονεκτημάτων της ποικιλομορφίας των μαθητών και του τρόπου ζωής με τη διαφορετικότητα και μάθησης από αυτήν.

Συλλογή, ταξινόμηση και αξιολόγηση στοιχείων σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, στη συμμετοχή και στην επίτευξη, δίνοντας

ιδιαίτερη προσοχή στους μαθητές που ενδέχεται να κινδυνεύουν περισσότερο από την υποεκπαίδευση, τον αποκλεισμό ή την περιθωριοποίηση.

Οικοδόμηση κοινής αντίληψης ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα με μεγαλύτερη ενσωμάτωση και ισότητα έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν την ισότητα των φύλων, να μειώσουν τις ανισότητες, να αναπτύξουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και του συστήματος και να ενθαρρύνουν υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Αυτές οι προσπάθειες θα οδηγήσουν, με τη σειρά τους και σταδιακά, να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης (Veerman, 2022).

Εμπλοκή βασικών φορέων της εκπαίδευσης και της κοινότητας για την προώθηση των συνθηκών για μάθηση χωρίς αποκλεισμούς και για την προώθηση μιας ευρύτερης κατανόησης των αρχών της ένταξης και της ισότητας.

Αποτελεσματική εφαρμογή των αλλαγών και παρακολούθηση του αντικτύπου τους, αναγνωρίζοντας ότι η ισότητα και η ένταξη στην εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία και προσπάθεια. Η ενσωμάτωση των αρχών της ισότητας και της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική πολιτική απαιτεί επίσης εκ νέου τη συμμετοχή άλλων τομέων, όπως η υγεία, η κοινωνική πρόνοια και οι υπηρεσίες προστασίας των παιδιών, ώστε να εξασφαλιστεί ένα κοινό διοικητικό και νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και ισότητα (Veerman, 2022).

Πολλοί παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν είτε διευκολυντικά είτε ανασταλτικά στις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς και ισότητας εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων. Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες είναι: οι δεξιότητες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, η υποδομή, οι παιδαγωγικές στρατηγικές και το πρόγραμμα σπουδών. Όλες αυτές είναι μεταβλητές τις οποίες τα υπουργεία Παιδείας είτε ελέγχουν άμεσα, είτε μπορούν τουλάχιστον να ασκήσουν σημαντική επιρροή. Το πλαίσιο αυτό, εάν υποστηρίζεται από την απαραίτητη νομοθεσία, τους θεσμούς και τους πόρους, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων χωρίς αποκλεισμούς (Veerman, 2022).

Η ένταξη και η ισότητα είναι γενικές αρχές που αναγνωρίζουν ότι η εκπαίδευση είναι ανθρώπινο δικαίωμα και αποτελεί το θεμέλιο για πιο δίκαιες, χωρίς αποκλεισμούς και συνεκτικές κοινότητες. Η εξασφάλιση της πρόσβασης όλων των μαθητών σε ποιοτική εκπαίδευση αναγνωρίζει επίσης την εγγενή αξία της διαφορετικότητας και του σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (UNESCO, 2015a). Με αυτόν τον τρόπο, οι διαφορές έρχονται να θεωρηθούν θετικά ως το ερέθισμα για την προώθηση της μάθησης μεταξύ των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων και για την προώθηση της ισότητας των φύλων. Οι αρχές της ισότητας και της ένταξης δεν εξασφαλίζουν μόνο την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, αλλά και την ύπαρξη κατάλληλων χώρων μάθησης και παιδαγωγικών μεθόδων που επιτρέπουν στους μαθητές να εξελιχθούν, να αντιληφθούν τις ικανότητές τους και να εργαστούν για μια πιο δίκαιη κοινωνία. Για να εφαρμοστούν οι αρχές της ένταξης και της ισότητας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα σπουδαίο ρόλο παίζει το πρόγραμμα σπουδών. Η

ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών που θα περιλαμβάνει όλους τους μαθητές μπορεί να συνεπάγεται τη διεύρυνση του ορισμού της μάθησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων στον τομέα της εκπαίδευσης. Όσο η μάθηση ορίζεται στενά ως η απόκτηση γνώσεων που παρουσιάζονται από έναν εκπαιδευτικό, τα σχολεία πιθανόν να εγκλωβιστούν σε αυστηρά οργανωμένα προγράμματα σπουδών και διδακτικές πρακτικές. Από την άλλη πλευρά, στα προγράμματα σπουδών χωρίς αποκλεισμούς η μάθηση έχει αξία. Όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται ένας ρόλος καθοδήγησης και διευκόλυνσης της εμπλοκής και της μάθησης, παρά της διδασκαλίας. Αυτό δίνει τη δυνατότητα σε μια διαφορετική ομάδα μαθητών να εκπαιδευτούν μαζί, να εργαστούν με το δικό τους ρυθμό τρόπο και ρυθμό, μέσα σε ένα κοινό πλαίσιο στόχων και δραστηριοτήτων. Η προσέγγιση αυτή προάγει επίσης την αίσθηση του ανήκειν και την αίσθηση του να είσαι μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας και της κοινής ανθρωπότητας (UNESCO, 2015d). Γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν και να χρησιμοποιηθούν εθνικά συστήματα αξιολόγησης που να συμμορφώνονται με τους διεθνείς κανόνες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ώστε η εκπαίδευση να εκπληρώνει τους στόχους που έχουν θεσπιστεί από τις συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

3.6 Η συμπερίληψη ως δικαίωμα του παιδιού

Το δικαίωμα στην συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση όλων των παιδιών προϋποθέτει την αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία έχει ως στόχο να εξαλειφθούν οι διακρίσεις και να εξασφαλιστεί με τέτοιο η πρόσβαση στην εκπαίδευση με ίσους όρους για όλους τους μαθητές. Η ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί σταδιακά λόγω του γεγονότος ότι συναντά αρκετά εμπόδια, ιδίως αν λάβουμε υπόψη ότι η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει ορισμένα «μέτρα υποστήριξης» που αγωνίζονται να ικανοποιήσουν τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις (ανάγκες) των ατόμων αυτών. Για ορισμένους μαθητές με αναπηρία υπάρχει πρόβλημα επιλογής μεταξύ ειδικού σχολείου και σχολείου χωρίς αποκλεισμούς, ιδίως αν λάβουμε υπόψη τον τύπο της αναπηρίας. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αν και αποτελεί το ιδανικό εκπαιδευτικό σύστημα, για πολλές χώρες είναι πραγματική πρόκληση εξαιτίας οικονομικών και κοινωνικών παραμέτρων. Ορισμένα κράτη, όπως η Ιταλία, έθεσαν σε εφαρμογή το σύστημα ενταξιακής εκπαίδευσης εδώ και πολύ καιρό, και τώρα, το ιταλικό σύστημα έχει γίνει πρότυπο για τις άλλες χώρες (MacKenzie et al., 2020).

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι κύριος τρόπος για να μπορέσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ ή αναπηρία να αποκτήσουν το δικαίωμα της ισότητας στην εκπαίδευση στα γενικά σχολεία. Σύμφωνα με την UNESCO (1983: 167) η ενταξιακή εκπαίδευση είναι «μια μορφή εκπαίδευσης που παρέχεται σε άτομα που δεν επιτυγχάνουν ή δεν είναι πιθανό να επιτύχουν

μέσω των συνήθων εκπαιδευτικών διατάξεων το επίπεδο των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και άλλων επιτευγμάτων που αρμόζει στην ηλικία τους και η οποία έχει ως στόχο την περαιτέρω πρόοδό τους προς αυτά τα επίπεδα». Το δικαίωμα της ισότητας και συμμετοχής στην εκπαίδευση υποστηρίζεται από πολλές διεθνείς νομικές πηγές και κυρίως από τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994). Η διακήρυξη αυτή αναφέρεται στην αρχή του σχολείου χωρίς αποκλεισμούς, σύμφωνα με την οποία «όλα τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν μαζί, όπου είναι δυνατόν, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες ή τις διαφορές που μπορεί να έχουν. Τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς πρέπει να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους, να προσαρμόζονται τόσο σε διαφορετικά στυλ όσο και σε διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης και να εξασφαλίζουν ποιοτική εκπαίδευση» (Δήλωση της Σαλαμάνκα, 1994:12).

Η αρχή αυτή αντανακλά την ιδέα ότι τα σχολεία είναι αυτά που πρέπει να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών και να διασφαλίζουν μια ποιοτική εκπαίδευση- αρχή που βρίσκεται σε αντίθεση με τον παλιό ορισμό της αναπηρίας. Ο πρώτος ορισμός της αναπηρίας δίδεται στο νόμο αριθ. 53/1992, ο οποίος είναι «άτομα με αναπηρία είναι άτομα που λόγω κάποιων αισθητηριακών, σωματικών ή διανοητικών ελλείψεων δεν μπορούν να ενταχθούν πλήρως ή μερικώς, προσωρινά ή μόνιμα, με τις δικές τους δυνατότητες, στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, με αναγκαία ειδικά μέτρα προστασίας». «Αισθητηριακές, σωματικές ή διανοητικές ανεπάρκειες» είναι αυτές που οδηγούν στη μη συμμετοχή στην «κοινωνική και επαγγελματική ζωή» των ατόμων με αναπηρία. Η κοινωνία δεν ευθύνεται για την ακαταλληλότητα των ατόμων αυτών, όπως υποστηρίζει το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Σε αυτή την περίπτωση, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δεν έχει ως αποτέλεσμα μόνο τη μετάδοση κάποιων ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά την άρση της περιθωριοποίησης, διδάσκοντας τους μαθητές να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να μαθαίνουν πώς να ζουν μαζί και, κυρίως, να κατανοούν ότι έχουν επίσης σημαντικό ρόλο στην κοινωνία. Πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες/ή και αναπηρίες είχαν και έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, όπως και παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά λόγω των αναγκών και των συνθηκών φτάνουν με δυσκολία στο τελικό ακαδημαϊκό ή κοινωνικό αποτέλεσμα. Σε αυτή την κατάσταση εμφανίζεται ένας περιορισμός της απόδοσης του δικαιώματος στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία σε ίσο βαθμό με τους άλλους και σχετίζεται με τους πόρους που μπορούν να διαθέσουν τα σχολεία στους μαθητές με βάση τις ανάγκες ή την αναπηρία. Για παράδειγμα, ένα παιδί με ήπιο αυτισμό έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί κοινωνικά και να κατανοήσει τα πρότυπα της «κανονικότητας» με λιγότερη ευκολία αν έχει την ευκαιρία να ενταχθεί σε ένα σχολείο που φοιτούν παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι περισσότεροι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες/ ή και αναπηρία έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν πλήρως από το δικαίωμα στην εκπαίδευση με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής/ενταξιακής εκπαίδευσης στα σχολεία και την ανάπτυξη της κοινωνικής πλευράς, η οποία είναι απόρροια της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η διαδικασία

εφαρμογής της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί, γεγονός που αναφέρεται και στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD), στο πλαίσιο της οποίας γίνεται λόγος για την προοδευτική εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, λόγω πολλών κοινωνικών, οικονομικών και νομοθετικών παραγόντων. Όσον αφορά τους κοινωνικούς παράγοντες, απαιτείται μια αλλαγή στην αντίληψη της κοινωνίας για την εικόνα των ατόμων με αναπηρία, ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών ενός μαζικού σχολείου, καθώς η αλλαγή πρέπει να ξεκινήσει από κάθε άτομο. Η αναδιοργάνωση των μαζικών σχολείων και η μετατροπή τους σε σχολεία ένταξης εξαρτάται κυρίως και από τους οικονομικούς πόρους που διατίθενται στο εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικά ότι κάθε έλλειψη «εκπαιδύεται» με τη βοήθεια εκπαιδευτικού υλικού, επιπλέον, απαιτείται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος προσαρμοσμένου στις εκπαιδευτικές ανάγκες. Η χρηματοδότηση αποτελεί βασικό στοιχείο της ένταξης. Σε περίπτωση που μια χώρα επικαλείται την ένταξη, τότε η νομοθεσία και οι κανονισμοί, ιδίως οι χρηματοδοτικοί, πρέπει να προσαρμοστούν σε αυτόν τον στόχο. Σε περίπτωση που οι κανονισμοί αυτοί δεν συνάδουν με τους συγκεκριμένους στόχους, ενδέχεται να μειωθούν οι πιθανότητες για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί. Με βάση τα παραπάνω, η χρηματοδότηση μπορεί να αποτελέσει καθοριστική προϋπόθεση για την ένταξη. Αυτό σημαίνει το σύστημα χρηματοδότησης μπορεί να αναστείλει τις διαδικασίες ένταξης και να μην ενθαρρύνει αρκετά τη φοίτηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαζικά σχολεία (UNESCO, 2016). Καθώς δεν συγχωνεύτηκαν νωρίς, τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα δημιούργησαν ορισμένους κοινωνικούς φραγμούς μεταξύ τους, περισσότερο από αυτό, εμφανίστηκαν διακρίσεις, και εξαιτίας αυτού επί του παρόντος επιχειρείται αυτή η ένωση των συστημάτων με τη διαδικασία της ενταξιακής εκπαίδευσης, η οποία συνίσταται στην αναδιοργάνωση των μαζικών σχολείων, έτσι ώστε το σύστημα να επιτρέπει την ικανοποίηση των αναγκών και των ατόμων με αναπηρία (MacKenzie et al., 2020).

Οι νομοθετικοί παράγοντες συνδέονται στενά με τους οικονομικούς παράγοντες και η διασφάλιση του δικαιώματος στην ενταξιακή εκπαίδευση απαιτεί περισσότερες υποχρεώσεις από το κράτος. Μέχρι το 2006, σε διεθνές επίπεδο, οι υποχρεωτικές νομοθετικές πράξεις δεν εστίαζαν ειδικά στα άτομα με αναπηρία και τις ανάγκες τους αλλά περιλαμβάνονταν στο γενικότερο πλαίσιο για την προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση για όλους, χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη και ξεκάθαρη αναφορά όσον αφορά την ποιότητα της δικής τους εκπαίδευσης. Η εμφάνιση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006) κατάφερε να αλλάξει την κοινωνική αντίληψη σχετικά με τα άτομα αυτά, επιπλέον, υπήρξαν 147 επικυρώσεις αυτού του μέσου, γεγονός που καθόρισε τα κράτη να προσεγγίσουν νέες επιρροές για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα (UNICEF, 2011).

Ένα από τα σημαντικότερα άρθρα της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία είναι το άρθρο 24 που ονομάζεται «Εκπαίδευση». Η επίτευξη του άρθρου 24 της Σύμβασης επέφερε διαφωνίες σχετικά με τον ορισμό της αναπηρίας, καθώς και με την έννοια της «περιεκτικότητα» στο πλαίσιο της Σύμβασης. Όσον αφορά την ενταξιακή/συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι χώρες δεν δεσμεύονται να την εφαρμόσουν υποχρεωτικά στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αυτό προϋποθέτει σημαντικές αλλαγές στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, και αφορά μόνο τα άτομα που έχουν την επιθυμία να φοιτήσουν σε συμπεριληπτικά σχολεία. Με την επεξεργασία του άρθρου 24 τονίζεται η αξία της ποιοτικής και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης, υπάρχει η πιθανότητα να αλλάξουν οι κοινωνικές αντιλήψεις και να αγκαλιαστεί η διαφορετικότητα και η ισότητα της εκπαίδευσης για όλους. Ιδανικά, οι χώρες θα χρησιμοποιήσουν το άρθρο 24 ως πρότυπο για τους δικούς τους νόμους και για να εξασφαλίσουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, έχοντας ως ιδανικό την αύξηση της παραγωγικότητας, την οικονομική ανάπτυξη, τη μείωση του αναλφαριθμητισμού, καθώς όλα αυτά τα στοιχεία αποτελούν παράγοντες για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής ισότητας και των ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία (MacKenzie et al., 2020).

Σύμφωνα με το άρθρο 24, παράγραφος 1 της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση. Πριν από τη συνέχιση της ερμηνείας είναι απαραίτητο να οριστεί η έννοια του «δικαιώματος στην εκπαίδευση», για το λόγο αυτό θα γίνει αναφορά σχετικά με την εκπαίδευση στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Διακήρυξης για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία (1990), άρθρο 1, όπου περιγράφεται ότι «πρέπει να είναι σε θέση να επωφεληθούν από εκπαιδευτικές ευκαιρίες που έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις βασικές μαθησιακές τους ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές περιλαμβάνουν τόσο τα βασικά μαθησιακά εργαλεία (όπως ο αλφαριθμητισμός, η προφορική έκφραση, η αριθμητική και η επίλυση προβλημάτων) όσο και το βασικό μαθησιακό περιεχόμενο (όπως οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι αξίες και οι στάσεις) που απαιτούνται από τα ανθρώπινα όντα για να είναι σε θέση να επιβιώσουν, να αναπτύξουν πλήρως τις ικανότητές τους, να ζουν και να εργάζονται με αξιοπρέπεια, να συμμετέχουν πλήρως στην ανάπτυξη, να βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής τους, να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και να συνεχίζουν να μαθαίνουν. Το εύρος των βασικών μαθησιακών αναγκών και ο τρόπος κάλυψής τους ποικίλλει ανάλογα με τις επιμέρους χώρες και πολιτισμούς και αναπόφευκτα αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου». Μέσω της εκπαίδευσης, λοιπόν, αποκτούνται ακαδημαϊκές δεξιότητες και επιτυγχάνεται η ανάπτυξη αξιών και στάσεων. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών με σοβαρές δυσκολίες, όπου η μόνη εκπαίδευση που μπορούν να τους παρέχουν είναι η διαχείριση των πρωτογενών ενστίκτων (MacKenzie et al., 2020).

Κεφάλαιο 4: Συμπέρασμα

Σε μία ολοένα και περισσότερο πολυμορφική και πολυπολιτισμική κοινωνία είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι το κάθε παιδί είναι μοναδικό με τις δικές του ανάγκες και δυνατότητες για ανάπτυξη και μάθηση. Για να επιτευχθεί αυτό όμως, είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά θα νιώθουν ασφάλεια, θα αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και γενικά θα εξελιχθούν ως προσωπικότητες ανεξαρτήτως των διαφορών που μπορεί να παρουσιάζουν. Πιο συγκεκριμένα, η συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί σημαντική παράμετρο για την κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία καθώς και για τη δημιουργία μιας πιο δίκαιης και ισότιμης κοινωνίας για τον άνθρωπο.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις διεθνείς συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, μπορεί να συμβάλει στην αποτροπή της παραβίασης των δικαιωμάτων πολλών ανθρωπίνων ομάδων ή μειονοτήτων. Οι ομάδες αυτές προσδιορίζονται, συνήθως, σύμφωνα με τη φυλή, την εθνικότητα, το φύλο, τη σεξουαλικότητα, την αναπηρία, τα κοινωνικά ή προσωπικά χαρακτηριστικά, την κοινωνική τάξη (A. Vlachou, 2004), την οικονομική κατάσταση και τη θρησκεία (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011). Είναι πια γεγονός ότι η γενική εκπαίδευση έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία, στις ανάγκες και στα δυνατά σημεία των μαθητών/τριών του. Σε αντίθεση με την συμπεριληπτική εκπαίδευση που βασίζεται στην αρχή ότι κάθε παιδί έχει το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και το σχολείο οφείλει να προωθεί τη μέγιστη απόδοσή του σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης (Vlachou, 2004).

Έρευνες έχουν δείξει όμως, ότι παρά τη σπουδαιότητα της συμπεριληπτικής/ενταξιακής εκπαίδευσης υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν το αντίθετο. Αν και η εξάλειψη του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης είναι βασικό των θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι διακηρύξεις δεν επαρκούν. Ορισμένοι άνθρωποι με εκπαιδευτικές ανάγκες/ή και αναπηρίες δεν έχουν την ίδια και ίση πρόσβαση σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής λόγω της διαφορετικότητάς τους. Στην πραγματικότητα, αυτό συμβαίνει μάλλον, όχι εξαιτίας της διαφορετικότητάς αλλά του τρόπου οργάνωσης της κοινωνίας που μειονεκτεί και αποκλείει τα άτομα αυτά (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011).

Η ιδανική λύση για την καταπολέμηση των διακρίσεων, σύμφωνα με τη UNICEF, είναι ότι «κάθε παιδί πρέπει να έχει ίσο δικαίωμα να φοιτήσει στο σχολείο. Το να γίνουν τα σχολεία προσβάσιμα και διαθέσιμα είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα για την εκπλήρωση αυτού του δικαιώματος, αλλά δεν αρκεί για να εξασφαλιστεί η υλοποίησή του. Η ισότητα ευκαιριών μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την άρση των εμποδίων στην κοινότητα και στα σχολεία. Ακόμα και εκεί που υπάρχουν σχολεία, οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες - όπως το φύλο, η

αναπηρία, το AIDS, η φτώχεια των νοικοκυριών, η εθνικότητα, η ιδιότητα της μειονότητας, η ορφάνια και η παιδική εργασία - συχνά συνδέονται μεταξύ τους και κρατούν τα παιδιά εκτός σχολείου. Οι κυβερνήσεις έχουν υποχρέωση να αναπτύξουν νομοθεσία, πολιτικές και υπηρεσίες υποστήριξης για την άρση των εμποδίων στην οικογένεια και την κοινότητα που εμποδίζουν την πρόσβαση των παιδιών στο σχολείο» (UNICEF, 2007, όπ.αναφ.στο MacKenzie et al., 2020).

Η εργασία αυτή ολοκληρώνεται με μία ρήση που αναφέρεται στη μοναδικότητα και στο αναντικατάστατο του κάθε μαθητή και μαθήτριας. Τα λόγια ανήκουν στον Elias Canetti: «Καθένας, πραγματικά καθένας, αποτελεί το επίκεντρο του κόσμου, ο οποίος, μόνο επειδή είναι γεμάτος από τέτοια επίκεντρα, είναι πολύτιμος» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Αναφορές

- Algozzine, B., Audette, R. H., Marr, M. B., & Algozzine, K. (2005). *An Application of Total Quality Principles in Transforming the Culture of Classrooms. Planning and Changing*, 36(3), 176–192.
- Armstrong D., Armstrong A.C., Spandagou I., (2011) Inclusion: By choice or by chance? International journal of inclusive education. https://www.researchgate.net/publication/265051354_Inclusion_By_choice_or_by_chance
- Bueren, G. van (2007), *Child rights in Europe, convergence and divergence in judicial protection*, Στρασβούργο, Council of Europe Publishing.
- Chowdhury, P. R. (2011). The Right to Inclusive Education of Persons with Disabilities: The Policy and Practice Implications. *Asia-Pacific Journal on Human Rights and the Law*, 12(2), 1–35. <https://doi.org/10.1163/138819011x13215419937869>
- De Beco, G. (2022). The Right to ‘Inclusive’ Education. *Modern Law Review*, 85(6), 1329– 1356. <https://doi.org/10.1111/1468-2230.12742>
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. RUG/GION.
- European Court of Human Rights. (April, 2023). *Persons with disabilities and the European Convention on Human Rights Factsheet*. https://www.echr.coe.int/documents/fs_disabled_eng.pdf
- Geelan, D., Christie, P., Mills, M., Keddie, A., Renshaw, P., & Monk, S. (2015). Lessons from Alison: a narrative study of differentiation in classroom teaching. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(1), 13-23.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Facing the ‘challenge’ School leadership in intercultural schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4_suppl), 65-82. DOI: 10.1177 / 1741143213502194
- Hills, J., Legrand, J. & Pichaud, D. (2002). *Understanding Social Exclusion*. Oxford: Oxford University Press
- Ktistakis, Y. (2013), *Protecting migrants under the European Convention on Human Rights and the European Social Charter*, Στρασβούργο, Council of Europe Publishing.
- Lansdown, G., Vaghri, Z. (2022). Article 28: The Right to Education. In: Vaghri, Z., Zermatten, J., Lansdown, G., Ruggiero, R. (eds) *Monitoring State Compliance with the UN Convention on the*

Rights of the Child. *Children's Well-Being: Indicators and Research*, vol 25. Springer, Cham.

https://doi.org/10.1007/978-3-030-84647-3_26

Lawson, A., & Beckett, A. E. (2021). The social and human rights models of disability: towards a complementarity thesis. *The International Journal of Human Rights*, 25(2), 348–379.

<https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1783533>

MacKenzie, A., Bower, C., & Owaineh, M. (2020). Gratitude versus children's rights: An exploration mothers' attitudes towards disability and inclusive education in Palestine. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100001.

Mititelu, C. (2015). The Children's Rights. Regulations and Rules of International Law. *Ecumeny and Law*, (3), 151-169.

Naskou-Perraki, P. (2012). The Implementation of the UN Convention on the Rights of the Child in Greece. *Revista de Asistență Socială*, (2), 39-50.

Stavrou, T. E., & Koutselini, M. (2016). Differentiation of Teaching and Learning: The Teachers' Perspective. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2581-2588.

Strobel, P. (1996). From poverty to exclusion: a wage-earning society or a society of human rights? *International Social Science Journal*, 48(148), 173-189.

Tobin, J. (2014). Management and Leadership Issues for School Building Leaders. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1)

UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.

UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO.

Veerman, P. (2022). The Best Interests of the Child and the Right to Inclusive Education. *The International Journal of Children's Rights*, 30(2), 499-523.

Αγγελίδης Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση

Αλαχιώτης, Σ.Ν. (2003). *Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και

Βλάχου Α. (2018) Επιμορφωτικό /υποστηρικτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας «Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης» Παραδοτέρο Π3.1, «Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των

ΠΕΚΕΣ», Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020», ΙΕΠ.

Γαλίτης, Π. (2008). Ο θεσμός της εσπερινής εκπαίδευσης ως έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης στην Ελλάδα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής: Ιστορική - διαχρονική διερεύνηση. *5ο επιστημονικό συνέδριο Ιστορίας της εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, 4-5 Οκτωβρίου 2008.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

ενταξιακής εκπαίδευσης. Αθήνα: Πεδίο.

Ευαγγέλου, Ο., & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 155-165

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014), *Summary of contextual overviews on children's involvement in criminal judicial proceedings in the 28 Member States of the European Union*, Λουξεμβούργο, Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Υπηρεσία Εκδόσεων).

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης (2013). *Βασικές αρχές για την προώθηση ποιοτικής ενταξιακής εκπαίδευσης: Προτάσεις για πρακτική*.

Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012) «*Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές*» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, Αθήνα Πεδίο

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. Δ. (2012).

Κατρούγκαλος, Γ. (2006). *Τα κοινωνικά δικαιώματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα

Κουτσούκου, Η. (2009). *Η νομική προστασία του παιδιού στην Ελλάδα: ποινικές και συνταγματικές διαστάσεις της*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Κτιστάκης, Ι. (2017). *Διεθνής προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου στο Δίκαιο της Διεθνούς Κοινωνίας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Λουμάκου Μ., Μπεζέ Λ. (επιμ.) (2006), *Το παιδί και τα δικαιώματά του*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νάσκου-Περράκη Π, (2019), *Μηχανισμοί προστασίας Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*, Εκδόσεις Σάκουλα, Αθήνα.

- Νάσκου-Περράκη Π., Χρυσόγονος Κ., Ανθόπουλος Χ., (επιμ.) (2002), *Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη», Ερμηνεία κατ' άρθρο*, Κέντρο Διεθνούς και Ευρωπαϊκού Οικονομικού Δικαίου, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα
- Νάσκου-Περράκη, Π. (2016) *Δικαιώματα του Ανθρώπου· Παγκόσμια και Περιφερειακή Προστασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα
- Νάσκου-Περράκη, Π., Τζιβάρας, Ι. (2021). *Το δικαίωμα στην εκπαίδευση*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Νάσκου-Περράκη, Π., Χρυσόγονος, Κ., & Ανθόπουλος, Χ. (2002). *Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η Εσωτερική Έννομη Τάξη*. Αθήνα Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης & Συμβούλιο της Ευρώπης (2015). *Εγχειρίδιο σχετικά με την ευρωπαϊκή νομοθεσία για τα δικαιώματα του παιδιού*, Βέλγιο
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2002). Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε.... *Εισηγήσεις τριήμερου συνεδρίου, 16-18 Μαΐου 1999*, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Αρμός.
- Παπαρρηγόπουλος, Ξ. (2006). Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. *Το παιδί και τα δικαιώματά του*, 237-243.
- Πατσιίδου Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της Συνεκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Πέπας Ε. (2006), *Τα συνταγματικά δικαιώματα του παιδιού*, Αθήνα: πτυχιακή εργασία
- Πέτσας, Γ. (2017). *Χαρακτηριστικά και αξίες των κρατουμένων στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων και η άσκηση του δικαιώματος τους στην εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Παν/μιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Πιτσελά, Α. (2013). *Η ποινική αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων*. Αθήνα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα
- Στεφανίδου, Ι., & Κωφίδου, Χ. (2021). Υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών σε επίπεδο σχολείου, κράτους και τάξης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 3(2), 49-56. Ανακτήθηκε από https://ekpaideytikhepikairothta.gr/?page_id=482

Τσιάκαλος, Γ. (2001). Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο: *Κ. Κασιμάτη (επιμ.) Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, (σ. 39-65). ΚΕ.Κ.ΜΟ.ΚΟ.Π. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιάκαλος, Γ. (2011). Η εκπαίδευση στην κορυφή των αξιών και των προσωπικών επιδιώξεων. Στο *Π. Γαλίτης, Στο κυνήγι του Χρόνου. Εσπερινή εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός* (σ. 25-28). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Φασούλης, Β. (2020). Η εκπαίδευση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η εισαγωγή της στο σχολείο ενόψει των θεωρητικών εξελίξεων στα πεδία των Δικαιωμάτων του Παιδιού και της Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας. *MusEd: Μουσείο–Σχολείο–Εκπαίδευση*, 1(4).

Χατζηστεφανίδου Σ. (2008), *Ιστορία της προσχολικής αγωγής: ανθρωπολογικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις – πρακτικές ανατροφής – θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης. Τόμος Α: Από τις απαρχές της κοινωνικής οργάνωσης μέχρι το 19ο αιώνα*, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.