



Co-funded by
the European Union

Finanțat de Uniunea Europeană. Părerile și opiniile exprimate aparțin exclusiv autorului/autorilor și nu reflectă neapărat opiniile Uniunii Europene sau ale Agenției Executive Europene pentru Educație și Cultură (EACEA). Nici Uniunea Europeană, nici EACEA nu pot fi considerate responsabile pentru acestea.

RECOMANDĂRI DE POLITICĂ



WP2 NUMELE PROIECTULUI: InclusiVET:
Dezvoltarea competențelor și accesibilității
în formarea profesională pentru persoanele
cu deficiențe de auz ID proiect: 2023-2-TR01-
KA220-VET-000170645

Instituții:





Co-funded by
the European Union

InclusiVET

KA220-VET - Parteneriate de cooperare în educația și formarea profesională

InclusiVET: Consolidarea competențelor și accesibilității în formarea profesională pentru persoanele cu deficiențe de auz

ID proiect: 2023-2-TR01-KA220-VET-000170645

PARTENERI:



Universitatea Tehnică Yıldız este una dintre universitățile publice de top din Turcia, renumită pentru tradiția sa puternică de excelență academică, inovație și cercetare. Cu peste 25.000 de studenți din diverse discipline, universitatea oferă educație cu orientare internațională în inginerie, științe naturale, arhitectură, economie și științe sociale. Dedicată dezvoltării durabile, colaborării interdisciplinare și parteneriatelor industriale, YTU le oferă studenților cunoștințele și abilitățile practice necesare pentru a contribui la progresul tehnologic, competitivitatea globală și transformarea societății.

<https://www.yildiz.edu.tr/>



Epomeni Stasi este o cafenea cooperativă socială dedicată promovării incluziunii, solidarității și egalității de șanse pentru tinerii cu dizabilități. Prin oferirea unui mediu de lucru suportiv pentru tinerii surzi și cu deficiențe de auz, organizația încurajează integrarea socială și accesul la piața muncii prin experiențe inovatoare, cum ar fi comandarea în limbajul semnelor grecesc. Combinând consumul responsabil, diversitatea culturală și implicarea comunității, Epomeni Stasi găzduiește evenimente culturale accesibile și susține produsele locale, încurajând în același timp dialogul multicultural și participarea socială. Echipa sa experimentată contribuie activ la munca în domeniul tineretului, incluziune și cooperare internațională prin diverse programe și inițiative europene de formare.



Eu&Pro este o organizație educațională și de formare cu sediul la Praga, cu peste 20 de ani de experiență în învățământul profesional, mobilitatea Erasmus+ și învățarea pe tot parcursul vieții. Specializată în transformare digitală, antreprenoriat, incluziune socială și educație de mediu, organizația dezvoltă platforme inovatoare de e-learning, materiale de instruire bazate pe VR și proiecte de mobilitate internațională. Prin colaborarea cu universități, ONG-uri, municipalități și parteneri din sectorul privat din întreaga Europă, Eu&Pro promovează educația incluzivă, cooperarea transfrontalieră și dezvoltarea competențelor cheie atât pentru tineri, cât și pentru adulți.

<https://www.eupro.cz/>



Academia de Studii Aplicate Politehnică este o instituție publică de învățământ superior respectată, care oferă peste 30 de programe de studiu în domenii tehnice, tehnologice, artistice, medicale și socio-umanistice. Cu un accent puternic pe excelența academică, inovație și învățare pe tot parcursul vieții, Academia echiipează peste 3.500 de studenți cu cunoștințe contemporane, abilități practice și competențe profesionale prin intermediul unor programe acreditate de studii vocaționale, de specializare și de masterat. Prin promovarea unei cooperări strânse cu instituții naționale și internaționale, precum și cu parteneri din industrie, Academia promovează creativitatea, cercetarea și experiența practică, pregătind absolvenții să contribuie la dezvoltarea societății și să reușescă pe piețele globale dinamice ale muncii.

www.politehnica.edu.ro



Liceul pentru Deficiențe de Auz Sfânta Maria este o instituție publică de învățământ special din București care oferă educație incluzivă și sprijin copiilor și tinerilor cu deficiențe de auz și dizabilități asociate. Oferind educație de la preșcolar până la liceu, inclusiv formare profesională unică în Tehnici de Imprimare și Turism și Gastronomie, școala combină excelența academică cu dezvoltarea abilităților practice. Dotată cu facilități educaționale moderne și susținută de profesioniști cu experiență în educație specială, instituția promovează activ egalitatea de șanse, inovația și colaborarea internațională prin proiecte Erasmus+ și eTwinning.

www.scoolasurzi2bucuresti.ro



Liceul Profesional și Tehnic Anatolian Altındağ este o instituție de învățământ profesional bine stabilită, care oferă formare tehnică și profesională de înaltă calitate încă din 1954. Cu ateliere moderne, laboratoare și facilități de învățare specializate, școala oferă educație în domenii precum Tehnologiile Informației, Mașini, Electricitate și Electronică, Tehnologii Metalelor, Design de Mobilier și Educație Specială pentru elevii cu deficiențe de auz. Combinând excelența academică cu experiența practică, activitățile culturale și sportul, instituția își propune să educe persoane creative, calificate și responsabile social, pregătite pentru învățământul superior, industrie și învățare pe tot parcursul vieții.

<https://ametal.meb.k12.tr/>



Co-funded by
the European Union



WP2:

Dezvoltarea materialelor



TABELUL CONȚINUT

REZUMAT.....	05
1. Introducere.....	07
2. Prezentare comparativă a sistemelor naționale.....	09
3. Provocări structurale comune în implicarea incluzivă a elevilor.....	10
4. Căi de politici către armonizare regională.....	14
5. Elaborarea unui standard regional comun pentru VET incluziv.....	18
6. Mecanisme de guvernanță și implementare.....	19
7. Platforma de Cooperare Regională și Transfer de Politici.....	22
8. Concluzie: O viziune comună pentru o educație profesională incluzivă în Europa de Sud-Est și Centrală.....	23
Referințe.....	25

REZUMAT

Implicarea incluzivă a cursanților a devenit una dintre prioritățile definitorii ale politicii educaționale europene contemporane, în special în cadrul educației și formării profesionale (VET), unde participarea, accesibilitatea, capacitatea de acțiune a cursantului și progresul educațional de succes sunt din ce în ce mai mult înțelese ca dimensiuni esențiale ale calității educației. În întreaga Europă, discursul politic s-a mutat progresiv de la o abordare a incluziunii în primul rând prin prisma accesului la o înțelegere mai largă care pune accentul pe participarea semnificativă, receptivitatea instituțională, reprezentarea cursanților în guvernare, recunoașterea diverselor căi de învățare și oportunitățile echitabile de succes în rândul populațiilor eterogene de cursanți. Această tranziție reflectă angajamente europene mai ample față de coeziunea socială, participarea democratică, incluziunea pe piața muncii și învățarea pe tot parcursul vieții, așa cum sunt articulate în Pilonul european al drepturilor sociale, Agenda europeană pentru competențe și cadrele de asigurare a calității promovate prin intermediul asigurării europene a calității în educația și formarea profesională.

În cadrul acestui peisaj politic, România, Serbia, Turcia, Grecia și Cehia reprezintă cinci sisteme educaționale cu istorii instituționale, tradiții de guvernare și traiectorii de dezvoltare distincte, dar cu provocări izbitoare de convergente în ceea ce privește reforma. Fiecare țară a depus eforturi substanțiale de modernizare, menite să alinieze sistemele naționale la principiile europene ale educației centrate pe elev, curriculumului bazat pe competențe, receptivității la piața muncii, transformării digitale și incluziunii educaționale mai ample. România reprezintă un caz regional important datorită reformelor sale susținute în modernizarea învățământului profesional, extinderii căilor de învățământ dual, investițiilor sporite în infrastructura de învățare digitală și consolidării progresive a politicii educaționale incluzive. Politica educațională a României a pus din ce în ce mai mult accent pe acces, pedagogia centrată pe elev, asigurarea calității și relevanța pentru piața muncii. În același timp, rămân provocări operaționale în ceea ce privește accesibilitatea instituțională, integrarea sistemelor de sprijin pentru elevi, recunoașterea competențelor transversale și integrarea mai sistematică a indicatorilor de incluziune în cadrele instituționale de asigurare a calității. Includerea României în analiza comparativă consolidează semnificativ perspectiva regională prin adăugarea unui stat membru al UE cu o capacitate de modernizare a învățământului profesional și profesional (VET) în rapidă evoluție și o relevanță crescândă pentru bunele practici transferabile.

Analiza comparativă relevă mai multe provocări structurale comune. În primul rând, participarea cursanților la guvernanta educațională rămâne predominant formală, mai degrabă decât substanțială, mecanismele de reprezentare funcționând adesea ca structuri consultative, mai degrabă decât ca vehicule ale unei codecizii semnificative. În al doilea rând, cadrele de accesibilitate – deși din ce în ce mai recunoscute – rămân inegal operaționalizate, în special în ceea ce privește accesibilitatea digitală, flexibilitatea pedagogică și sprijinul pentru diverse căi de învățare. În al treilea rând, sistemele de sprijin pentru cursanți rămân fragmentate, mentoratul, consilierea, ajutorul financiar și orientarea în carieră funcționând adesea ca structuri instituționale paralele, mai degrabă decât integrate. În al patrulea rând, recunoașterea implicării extracurriculare, a participării civice și a competențelor transversale rămâne slab integrată în sistemele de calificare, în ciuda accentului tot mai mare pus pe educația bazată pe competențe. În al cincilea rând, pregătirea cadrelor didactice pentru pedagogia incluzivă rămâne inconsistentă, în special în sectoarele vocaționale care trec printr-o transformare digitală și a pieței muncii rapidă. În cele din urmă, sistemele de asigurare a calității, deși din ce în ce mai sofisticate, încă nu dispun de indicatori de incluziune robusti care ar permite monitorizarea sistematică a participării, diversității, retenției, accesibilității și vocii cursanților.

Aceste provocări comune creează o oportunitate politică importantă. Deoarece România, Serbia, Turcia, Grecia și Cehia navighează prin reforme structurale similare sub influențe politice europene comparabile, acestea sunt bine poziționate pentru a urmări armonizarea regională a standardelor de implicare incluzivă a elevilor. O astfel de armonizare nu ar implica uniformitate instituțională sau ignorarea contextului național. Mai degrabă, ar stabili un cadru normativ și operațional comun pentru definirea, măsurarea și susținerea implicării incluzive a elevilor în diverse sisteme educaționale.

Acest document de politici propune exact un astfel de cadru. Bazându-se pe o analiză comparativă a sistemelor naționale și a politicii educaționale europene în sens mai larg, acesta pledează pentru o abordare regională comună, centrată pe șase dimensiuni interconectate: guvernanta incluzivă și reprezentarea cursanților; accesibilitate și participare echitabilă; sisteme integrate de sprijin pentru cursanți; recunoașterea competențelor extracurriculare și transversale; capacitatea educatorilor pentru pedagogie incluzivă; și indicatori de incluziune măsurabili, integrați în sistemele de asigurare a calității. Împreună, aceste dimensiuni formează baza unei arhitecturi politice cuprinzătoare, capabilă să transforme implicarea incluzivă a cursanților de la angajamentul retoric la o practică instituționalizată.

Recomandările prezentate aici poziționează implicarea incluzivă a elevilor nu doar ca un obiectiv de politică socială, ci ca un factor strategic al calității educației, al rezilienței pieței muncii, al participării democratice și al coeziunii socioeconomice pe termen lung în Europa de Sud-Est și Centrală. În acest sens, parteneriatul consorțial stabilit prin intermediul [platformei/metodei de colaborare] oferă o platformă importantă pentru promovarea dialogului politic regional și demonstrarea modului în care dezvoltarea colaborativă a politicilor poate consolida reforma educațională incluzivă.

1. Introducere

Transformarea educației și formării profesionale în Europa a fost din ce în ce mai mult modelată de o recunoaștere largă a faptului că sistemele educaționale trebuie să devină mai receptive nu doar la nevoile pieței muncii, ci și la diversele realități sociale, traiectorii de viață și nevoi de învățare ale cursanților contemporani. Diversificarea demografică a populațiilor de studenți, transformarea tehnologică a mediilor de învățare, extinderea agendelor de participare, fluxurile de migrație, schimbarea structurilor pieței muncii și importanța strategică crescândă a învățării pe tot parcursul vieții au modificat fundamental peisajul educațional în care operează instituțiile de învățământ profesional. În acest context, implicarea incluzivă a cursanților a apărut ca un principiu central de organizare a reformei educaționale.

Implicarea incluzivă a elevilor se extinde dincolo de înțelegerile tradiționale ale incluziunii educaționale. Din punct de vedere istoric, politica de incluziune a fost adesea formulată în termeni de acces – asigurându-se că elevii din grupuri defavorizate pot intra în sistemele educaționale și că barierele formale în calea admiterii sunt reduse. Deși accesul rămâne un fundament indispensabil, politica educațională contemporană recunoaște din ce în ce mai mult că admiterea singură nu garantează o participare educațională semnificativă, experiențe de învățare de succes sau rezultate echitabile. Elevii pot accesa formal educația, rămânând în același timp marginalizați structural în cadrul culturilor instituționale, practicilor pedagogice, sistemelor de guvernare și structurilor de sprijin. Prin urmare, o incluziune adevărată necesită o concepție mai largă – una care să cuprindă reprezentarea, participarea, acțiunea, accesibilitatea, apartenența, recunoașterea și sprijinul pe tot parcursul parcursului elevului.

Din această perspectivă, implicarea incluzivă a cursanților poate fi înțeleasă ca măsura în care sistemele educaționale creează în mod activ condițiile pentru ca toți cursanții să participe în mod semnificativ la procesele de învățare, la viața instituțională, la structurile decizionale și la oportunitățile de dezvoltare profesională, indiferent de originea socială, statutul de persoană cu dizabilități, vârstă, sex, experiența de migrație, dezavantajul economic sau alte caracteristici care pot modela oportunitățile educaționale. Această concepție mai largă integrează incluziunea socială cu calitatea educației. Recunoaște implicarea cursanților nu doar ca o dispoziție individuală sau un rezultat comportamental, ci ca un produs sistemic al designului instituțional, al culturii de guvernare, al practicii pedagogice și al arhitecturii politicilor.

Cadrele de politici europene reflectă din ce în ce mai mult această înțelegere. Pilonul european al drepturilor sociale subliniază egalitatea de șanse și accesul incluziv la educație ca drepturi sociale fundamentale. Agenda europeană pentru competențe evidențiază extinderea participării la oportunitățile de perfecționare și recalificare ca fiind esențială pentru reziliența economică și echitatea socială. Cadrul european al calificărilor promovează recunoașterea diverselor căi de învățare, în timp ce asigurarea europeană a calității în educația și formarea profesională integrează participarea, receptivitatea, implicarea părților interesate și îmbunătățirea continuă în abordările de asigurare a calității în domeniul VET. În mod similar, Fundația Europeană de Formare Profesională a subliniat în repetate rânduri că sistemele VET incluzive trebuie să abordeze barierele structurale care afectează participarea cursanților și oportunitățile de tranziție, în special în țările candidate și vecine care se confruntă cu o modernizare sistemică.

În Europa de Sud-Est și Centrală, aceste evoluții politice se intersectează cu medii complexe de reformă. Țările din regiune își modernizează simultan cadrele de calificări, consolidează alinierea pieței muncii cu cea a muncii, digitalizează oferta educațională, extind învățarea la locul de muncă și adaptează sistemele de guvernare la standardele europene contemporane. Cu toate acestea, aceste reforme se desfășoară în contexte marcate de asimetrii ale resurselor, eterogenitate instituțională, schimbări demografice și capacități variate de implementare. Drept urmare, ambiția politică depășește frecvent capacitatea operațională, producând lacune în implementare care sunt vizibile în special în politica de incluziune.

Experiențele din România, Serbie, Turcia, Grecia și Cehia ilustrează clar această dinamică. În ciuda diferențelor substanțiale în ceea ce privește tradițiile de guvernare educațională și structurile instituționale, toate cele cinci țări se confruntă cu provocări comune: asigurarea unei voci semnificative a elevilor în guvernarea instituțională; construirea unor medii de învățare fizice și digitale accesibile; dezvoltarea unor sisteme de sprijin integrate care răspund nevoilor diverse ale elevilor; recunoașterea învățării non-formale și extracurriculare; consolidarea pregătirii educatorilor pentru pedagogia incluzivă; și integrarea unor indicatori măsurabili de incluziune în sistemele de asigurare a calității. Aceste provocări comune creează un teren fertil pentru dezvoltarea colaborativă a politicilor și stabilirea de standarde regionale.

Prin urmare, această lucrare susține că implicarea incluzivă a cursanților ar trebui tratată ca o prioritate comună a politicii regionale și abordată printr-o armonizare coordonată a politicilor. În loc să considere incluziunea ca o măsură socială îngustă, lucrarea prezintă implicarea incluzivă a cursanților ca un cadru de calitate multidimensional capabil să îmbunătățească eficacitatea educației, receptivitatea la piața muncii, bunăstarea cursanților și cultura instituțională democratică. Cooperarea regională oferă o cale practică pentru transpunerea acestei viziuni în standarde de politici operaționale.

2. Prezentare generală comparativă a sistemelor naționale

Cele cinci țări partenere implicate în această analiză comparativă a politicilor – România, Serbia, Turcia, Grecia și Cehia – reprezintă sisteme educaționale distincte, modelate de istorii politice diferite, moșteniri instituționale, aranjamente de guvernare și traiectorii socioeconomice diferite. Cu toate acestea, examinarea comparativă relevă o convergență substanțială în direcția politicilor, în special în ceea ce privește modernizarea învățământului profesional, o aliniere mai puternică la nevoile pieței muncii, o participare mai largă și o recunoaștere tot mai mare a incluziunii ca o dimensiune a calității în cadrul reformei educaționale.

În România, învățământul profesional a cunoscut o modernizare substanțială în ultimul deceniu, impulsionată de transformarea pieței muncii, prioritățile politicii de coeziune a UE, agende de tranziție digitală și o aliniere mai puternică între educație și dezvoltarea economică regională. Căile de învățământ dual s-au extins, parteneriatele cu angajatorii s-au consolidat, iar sistemele de asigurare a calității au devenit din ce în ce mai sofisticate. De asemenea, România a avansat progresiv o politică educațională incluzivă, în special în ceea ce privește accesibilitatea, drepturile persoanelor cu dizabilități, abordările didactice centrate pe elev și extinderea participării. Cu toate acestea, implementarea rămâne inegală între instituții și regiuni. Participarea elevilor la guvernare este încă în curs de dezvoltare, sistemele de sprijin instituțional rămân fragmentate la mulți furnizori, recunoașterea competențelor extracurriculare și transversale este inconsistentă, iar practica pedagogică incluzivă rămâne puternic dependentă de inițiativa instituțională locală, mai degrabă decât de standardizarea sistemică. Cu toate acestea, România demonstrează un potențial semnificativ de inovare și oferă un exemplu comparativ important de modernizare profesională rapidă în cadrul unei politici europene puternice. În Serbia, reforma educațională a fost puternic influențată de procesele de integrare europeană, de modernizarea cadrului de calificări și de eforturile strategice de consolidare a învățământului superior orientat profesional și a modelelor de învățământ dual. Legislația sârbă reflectă din ce în ce mai mult principiile europene ale învățării centrate pe elev, participării și accesibilității. Cu toate acestea, implementarea rămâne inegală, în special în ceea ce privește serviciile de sprijin instituțional, standardele de accesibilitate, recunoașterea învățării extracurriculare și mecanismele operaționale pentru ca elevii să își poată exprima opinia.

În Turcia, modernizarea educațională la scară largă s-a concentrat pe extinderea participării, consolidarea învățământului tehnic și profesional și îmbunătățirea alinierii la piața muncii prin programe de învățământ bazate pe competențe și strategii de transformare digitală. Turcia a dezvoltat o infrastructură instituțională substanțială pentru sprijinirea studenților și extinderea accesului. În același timp, amploarea și diversitatea sistemului educațional creează disparități în implementare, în special în ceea ce privește pedagogia incluzivă, participarea cursanților la guvernare și mecanismele consecutive de sprijin pentru populațiile de cursanți vulnerabili din toate regiunile.

În Grecia, reformele au pus un accent din ce în ce mai mare pe asigurarea calității, modernizarea traseelor vocaționale, învățarea pe tot parcursul vieții și o aliniere mai strânsă la cadrele educaționale europene. Grecia a făcut progrese importante în ceea ce privește politica de accesibilitate și drepturile cursanților. Cu toate acestea, fragmentarea instituțională, capacitatea regională inegală și presiunile structurale persistente asociate cu provocări socioeconomice mai ample continuă să afecteze implementarea sistemelor de incluziune complet integrate, în special în ceea ce privește sprijinirea cursanților și recunoașterea competențelor non-formale.

În Cehia, un mediu de guvernare a educației relativ matur și capacități instituționale mai puternice au facilitat o implementare mai avansată a sistemelor de asigurare a calității, a programelor școlare bazate pe competențe și a structurilor de sprijin pentru cursanți. Cehia demonstrează un potențial puternic ca model regional în managementul calității instituționale și integrarea pe piața muncii. Cu toate acestea, rămân provocări în ceea ce privește participarea incluzivă a grupurilor marginalizate, reprezentarea cursanților în guvernare și recunoașterea mai sistematică a diverselor forme de implicare a cursanților dincolo de realizările formale ale curriculumului.

Comparativ, toate cele cinci sisteme relevă un model comun: o convergență puternică a politicilor la nivel normativ, combinată cu o operaționalizare fragmentată a implicării incluzive a cursanților la nivel instituțional.

3. Provocări structurale comune în implicarea incluzivă a elevilor



Deși sistemele educaționale din România, Serbia, Turcia, Grecia și Cehia diferă semnificativ în ceea ce privește organizarea instituțională, modelele de finanțare, tradițiile administrative și maturitatea mecanismelor de implementare a politicilor, analiza comparativă demonstrează că acestea se confruntă cu un set remarcabil de similar de provocări structurale în atingerea unei implicări cu adevărat incluzive a elevilor. Aceste provocări nu sunt doar administrative sau tehnice; mai degrabă, ele reflectă tensiuni mai profunde între aspirația politică și realitatea instituțională, între incluziunea formală și participarea semnificativă și între modernizarea legislativă și transformarea operațională.

În toate cele cinci țări, implicarea incluzivă a cursanților este din ce în ce mai mult recunoscută retoric ca un obiectiv strategic legat de calitatea educației, coeziunea socială, participarea pe piața muncii și guvernarea democratică. Cu toate acestea, sistemele practice prin care instituțiile implică cursanții, recunosc diversitatea și sprijină participarea rămân inegale, fragmentate și adesea subdezvoltate. Acest lucru creează un paradox politic comun în sistemele educaționale de tranziție și orientate spre reformă: educația incluzivă este puternic afirmată în cadrele normative, dar este integrată în mod inconsistent în arhitectura instituțională.

Una dintre cele mai persistente provocări comune se referă la profunzimea limitată a participării cursanților la guvernanta instituțională. În fiecare dintre cele cinci sisteme naționale, cursanții posedă în mod oficial canale de reprezentare, fie prin consilii studențești, adunări reprezentative, comitete consultative sau mecanisme participative de asigurare a calității. Aceste structuri oferă o recunoaștere simbolică importantă a vocii cursanților și creează oportunități de dialog între conducerea instituțională și comunitățile studențești. Cu toate acestea, reprezentarea formală nu se traduce neapărat într-o influență substanțială. În practică, participarea cursanților rămâne adesea periferică în procesul decizional strategic instituțional. Studenții sunt consultați cu privire la aspecte operaționale – orare de predare, facilități, standarde pentru studenți, activități extracurriculare – dar sunt rareori poziționați ca și co-creatori ai politicilor legate de modernizarea curriculumului, planificarea incluziunii instituționale, strategiile de accesibilitate, transformarea digitală sau reforma sistemică a calității.

Această profunzime participativă limitată are implicații importante pentru incluziune. Atunci când vocea elevului rămâne simbolică, mai degrabă decât transformatoare, sistemele educaționale pierd o sursă esențială de informații instituționale cu privire la barierele în calea participării, nevoile de sprijin neacoperite, provocările legate de accesibilitate și așteptările emergente ale elevilor. Grupurile de elevi vulnerabili – elevi cu dizabilități, elevi migranți, elevi adulți, elevi din medii socioeconomice defavorizate și comunități minoritare – sunt deosebit de predispuși să rămână subreprezențați în structurile formale de guvernanta, reproducând astfel modele de excluziune chiar și în cadrul sistemelor angajate oficial în participarea democratică.

O a doua provocare comună se referă la abordările fragmentate ale accesibilității. Toate cele cinci țări și-au consolidat progresiv angajamentele legale privind accesibilitatea educațională, în special în ceea ce privește drepturile persoanelor cu dizabilități, cadrele antidiscriminare și principiile mai largi ale egalității de șanse educaționale. Standardele de accesibilitate fizică s-au îmbunătățit în multe instituții; mediile digitale de învățare s-au extins semnificativ; iar gradul de conștientizare a abordărilor didactice incluzive a crescut. Cu toate acestea, accesibilitatea rămâne inegal operaționalizată. Provocarea constă parțial în tendința de a conceptualiza accesibilitatea în sens restrâns – ca adaptare a infrastructurii sau conformitate legală – mai degrabă decât ca un principiu cuprinzător de proiectare instituțională.

Accesibilitatea incluzivă necesită atenție simultană acordată mediilor fizice, platformelor digitale, flexibilității pedagogice, practicilor de comunicare, sistemelor de evaluare și mecanismelor de sprijin. Cu toate acestea, multe instituții continuă să abordeze aceste domenii separat, fără strategii integrate de accesibilitate. O clădire poate fi accesibilă fizic, în timp ce conținutul digital de învățare rămâne inaccesibil. Sistemele digitale pot fi disponibile, în timp ce designul pedagogic rămâne rigid și slab adaptat la diversele nevoi ale cursanților. Pot exista adaptări formale, în timp ce culturile instituționale continuă să stigmatizeze comportamentul de căutare a sprijinului. Rezultatul este un peisaj fragmentat al accesibilității, în care conformitatea formală coexistă cu bariere practice persistente.



În al treilea rând, toate cele cinci sisteme naționale se confruntă cu provocări legate de fragmentarea serviciilor de sprijin pentru cursanți. Educația incluzivă modernă depinde de ecosisteme de sprijin coordonate care abordează dimensiunile academice, psihologice, financiare, sociale și profesionale ale experienței cursanților. Mentoratul, consilierea, meditațiile, serviciile pentru persoane cu dizabilități, sprijinul financiar, orientarea în carieră și mecanismele de sprijin reciproc sunt din ce în ce mai recunoscute ca funcții instituționale de bază. Cu toate acestea, în practică, aceste servicii se dezvoltă frecvent ca intervenții izolate, mai degrabă decât ca sisteme integrate.

Instituțiile pot oferi burse fără consiliere, mentorat fără sisteme structurate de recomandare, orientare în carieră fără sprijin psihologic sau adaptări pentru persoanele cu dizabilități fără o planificare mai amplă a incluziunii. Coordonarea între servicii rămâne slabă. Informațiile despre oportunitățile de sprijin sunt adesea comunicate deficitar. Responsabilitățile instituționale sunt frecvent dispersate în mai multe birouri, fără o integrare strategică. Cursanții, în special cei din grupuri vulnerabile, se pot confrunța cu dificultăți în a naviga prin sisteme fragmentate și, prin urmare, rămân insuficient deserviți, în ciuda existenței nominale a structurilor de sprijin.

O a patra provocare structurală se referă la recunoașterea limitată a învățării extracurriculare și a competențelor transversale. Piețele muncii contemporane valorizează din ce în ce mai mult abilitățile de comunicare, munca în echipă, colaborarea digitală, implicarea civică, rezolvarea problemelor, inițiativa antreprenorială, competența interculturală și capacitatea de învățare adaptivă. Aceste competențe sunt adesea dezvoltate în afara sălilor de clasă formale – prin voluntariat, leadership studentesc, proiecte, mentorat între colegi, experiențe de mobilitate, implicare comunitară și inițiative extracurriculare. Cu toate acestea, sistemele educaționale din cele cinci țări rămân puternic orientate către realizarea curriculumului formal ca sursă principală de valoare educațională recunoscută.

Acest lucru creează o neconcordanță între sistemele de recunoaștere educațională și realitățile contemporane ale competențelor. Cursanții care participă activ la inițiative civice, rețele de sprijin între egali, proiecte de inovare sau antreprenoriat social pot dezvolta competențe extrem de valoroase, care rămân invizibile din punct de vedere instituțional. O astfel de invizibilitate slăbește motivația cursanților, îngustează definițiile realizării și dezavantajează în mod disproporționat cursanții ale căror puncte forte apar prin învățare aplicată, colaborativă sau experiențială, mai degrabă decât prin performanța academică tradițională. Deși micro-acreditările, insignele digitale, portofoliile de competențe și recunoașterea învățării anterioare sunt instrumente de politică emergente, implementarea sistematică rămâne limitată.

O a cincea provocare se referă la pregătirea cadrelor didactice pentru pedagogia incluzivă. Implicarea incluzivă a elevilor depinde, în cele din urmă, nu doar de politica instituțională, ci și de interacțiunea pedagogică de zi cu zi. Profesorii modelează participarea, apartenența, încrederea elevilor, accesibilitatea sălii de clasă și receptivitatea educațională prin proiectarea curriculumului, practicile de evaluare, stilurile de comunicare și implicarea relațională cu elevii. În România, Serbia, Turcia, Grecia și Cehia, dezvoltarea profesională a educatorilor include din ce în ce mai mult pedagogia digitală, predarea centrată pe elev și instruirea bazată pe competențe. Cu toate acestea, pedagogia incluzivă rămâne încorporat în mod inconsistent în standardele profesionale și în sistemele de pregătire a cadrelor didactice.

Mulți educatori continuă să opereze în cadrul unor paradigme pedagogice optimizate pentru grupuri omogene de cursanți, căi de învățare standardizate și structuri de evaluare convenționale. Competențele legate de instruirea diferențiată, Designul Universal pentru Învățare, competența interculturală, pedagogia informată despre traume, predarea digitală accesibilă și facilitarea implicării cursanților rămân distribuite inegal. Acest lucru creează variabilitate nu numai între instituții, ci adesea în cadrul instituțiilor în sine, unde practica incluzivă depinde în mare măsură de angajamentul individual al profesorilor, mai degrabă decât de standardele pedagogice sistemice.

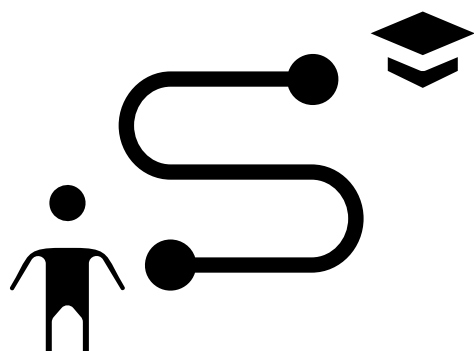
În cele din urmă, o provocare transversală se referă la absența unor indicatori robusti de incluziune în cadrul sistemelor de asigurare a calității. Toate cele cinci țări au investit semnificativ în modernizarea asigurării calității, sistemele de acreditare, cadrele de rezultate ale învățării și procedurile de evaluare instituțională. Cu toate acestea, incluziunea este rareori tratată ca un domeniu al calității măsurabil, cu indicatori clar definiți, repere comparabile și mecanisme de responsabilitate.

Reținerea grupurilor de cursanți vulnerabili, respectarea normelor de accesibilitate, participarea cursanților la guvernare, utilizarea serviciilor de sprijin, recunoașterea competențelor extracurriculare, formarea personalului în domeniul incluziunii și percepțiile cursanților asupra apartenenței sunt rareori măsurate sistematic. Acolo unde există date, acestea sunt adesea fragmentate, inconsistente sau slab integrate în procesele de îmbunătățire instituțională. Fără indicatori măsurabili de incluziune, sistemele educaționale se luptă să treacă de la angajamentul declarativ la o guvernare a incluziunii bazată pe dovezi.

Luate împreună, aceste provocări structurale relevă faptul că principala problemă politică cu care se confruntă România, Serbia, Turcia, Grecia și Cehia nu este absența politicii de incluziune, ci instituționalizarea incompletă a implicării incluzive a cursanților ca un cadru operațional coerent. Această realitate comună creează o justificare puternică pentru cooperarea regională în dezvoltarea de standarde comune, indicatori partajați și mecanisme de învățare colaborativă a politicilor.

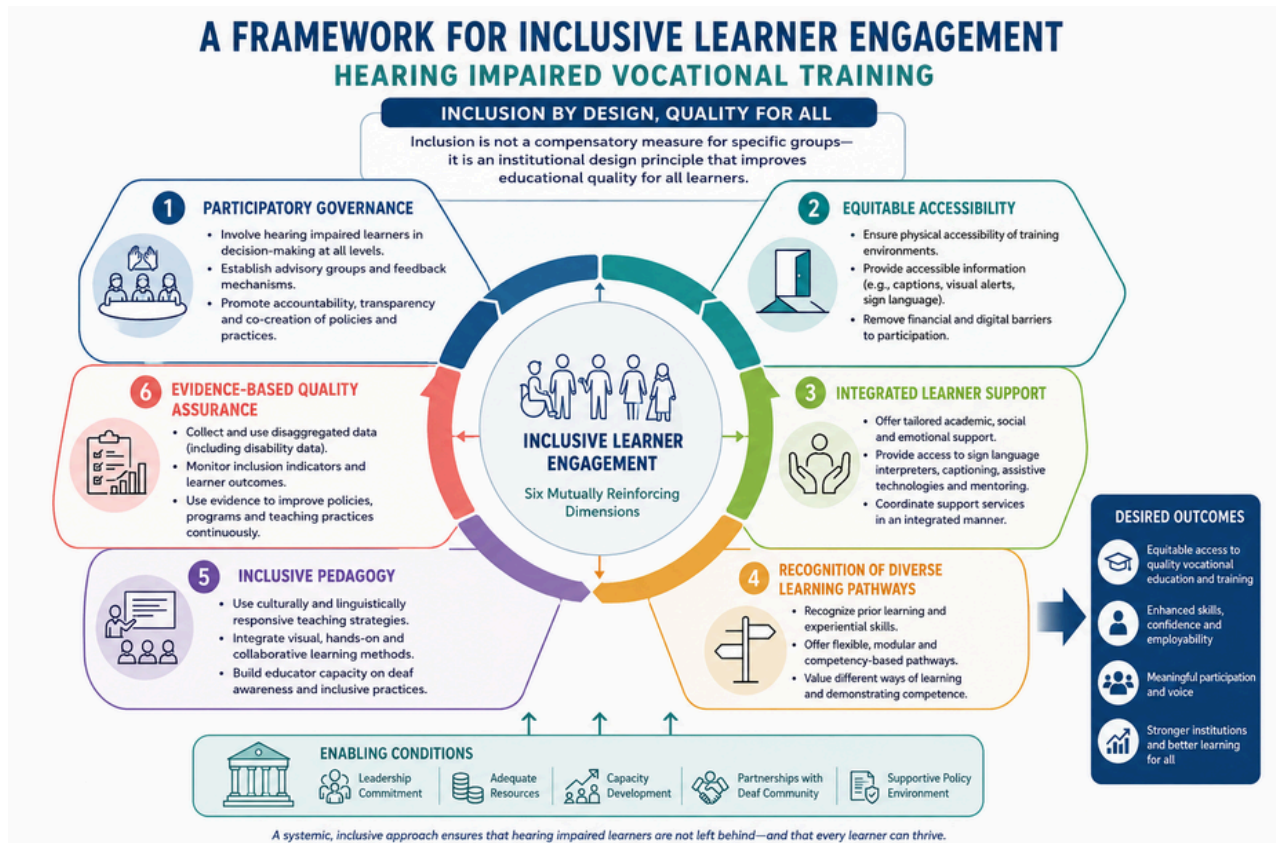
4. Căi de politici către armonizare regională

Dacă se dorește ca implicarea incluzivă a cursanților să devină un standard de calitate autentic în cadrul învățământului vocațional și al învățământului superior orientat profesional în întreaga regiune, dezvoltarea politicilor trebuie să depășească reformele naționale izolate și să se orienteze către o armonizare regională coordonată. O astfel de armonizare nu ar trebui înțeleasă ca uniformitate a politicilor sau centralizare administrativă. Mai degrabă, ar trebui concepută ca crearea unui cadru normativ comun, a unor standarde operaționale comune și a unor indicatori recunoscuți reciproc, capabili să ghideze reforma instituțională, respectând în același timp specificitățile naționale.



Prima cale către armonizare constă în stabilirea unui cadru conceptual comun pentru implicarea incluzivă a cursanților. În prezent, incluziunea în România, Serbia, Turcia, Grecia și Cehia este frecvent interpretată prin prisma unor perspective înguste sau specifice sectorului – cel mai frecvent ca politică de accesibilitate, conformitate cu normele antidiscriminare, furnizare de sprijin social sau inițiative de extindere a accesului. Deși fiecare dintre aceste dimensiuni rămâne importantă, ele nu constituie în sine un model cuprinzător de implicare incluzivă a cursanților. Prin urmare, un cadru regional ar trebui să adopte o înțelegere mai largă, în care incluziunea este conceptualizată ca fiind capacitatea sistematică a instituțiilor de învățământ de a se asigura că toți cursanții pot participa în mod semnificativ la învățare, guvernare, viața instituțională și dezvoltare profesională, primind în același timp oportunități echitabile de succes și recunoaștere.

Un astfel de cadru ar trebui să definească în mod explicit implicarea incluzivă a cursanților ca cuprinzând șase dimensiuni care se consolidează reciproc: guvernanta participativă, accesibilitatea echitabilă, sprijinul integrat al cursanților, recunoașterea diverselor căi de învățare, pedagogia incluzivă și asigurarea calității bazată pe dovezi. Punctul forte al unei astfel de abordări constă în caracterul său sistemic. În loc să trateze incluziunea ca o măsură compensatorie pentru grupuri specifice, aceasta poziționează incluziunea ca un principiu de proiectare instituțională care îmbunătățește calitatea educației pentru toți cursanții.



A doua direcție de politică se referă la consolidarea participării cursanților la guvernare ca practică instituțională substanțială. În întreaga regiune, sistemele educaționale trebuie să depășească consultarea simbolică și să se orienteze către o co-creare semnificativă a politicii educaționale. Acest lucru necesită atât schimbări de reglementare, cât și schimbări culturale. La nivel de reglementare, ministerele și organismele de acreditare ar trebui să încurajeze sau să solicite instituțiilor să demonstreze modul în care vocile cursanților influențează luarea deciziilor strategice – nu doar afacerile operaționale ale studenților. Cursanții ar trebui să fie implicați sistematic în discuțiile privind proiectarea curriculumului, planificarea transformării digitale, revizuirile accesibilității instituționale, ciclurile de asigurare a calității și dezvoltarea în comun a strategiilor de sprijin pentru cursanți.

O a treia cale către armonizare se referă la dezvoltarea unor standarde cuprinzătoare de accesibilitate ca reper regional comun. Accesibilitatea trebuie reconceptualizată dintr-o obligație legală de conformitate într-un standard de calitate multidimensional. Cooperarea regională poate fi deosebit de valoroasă în acest sens, deoarece instituțiile din cele cinci țări se confruntă cu provocări similare în ceea ce privește implementarea și pot beneficia de orientări comune, evaluare comparativă și învățare reciprocă.

Un cadru armonizat de accesibilitate ar trebui să includă cel puțin cinci domenii: accesibilitatea infrastructurii fizice; accesibilitatea digitală a platformelor și a materialelor de învățare; accesibilitatea pedagogică printr-un design flexibil al învățării; sisteme de comunicare accesibile; și căi de tranziție accesibile către oportunități de angajare și învățare pe tot parcursul vieții. Este important de menționat că accesibilitatea ar trebui să fie încadrată proactiv prin principii de design universal, mai degrabă decât reactiv doar prin adaptări individuale. Sistemele educaționale concepute pentru flexibilitate, căi multiple de participare și moduri variate de demonstrare a competenței sunt în mod inerent mai incluzive, mai reziliente și mai centrate pe cursant.

A patra cale se referă la instituționalizarea sistemelor integrate de sprijin pentru cursanți. Una dintre cele mai clare lecții desprinse din analiza comparativă a politicilor este că sprijinul pentru cursanți rămâne prea fragmentat în regiune. Implicarea incluzivă impune instituțiilor să se îndrepte către ecosisteme coordonate de sprijin pentru cursanți, în care îndrumarea academică, mentoratul, consilierea, sprijinul pentru persoanele cu dizabilități, ajutorul financiar, asistența reciprocă, serviciile de carieră și mentoratul la locul de muncă sunt conectate strategic, mai degrabă decât izolate administrativ.

Acest lucru necesită inovare în guvernanță în cadrul instituțiilor. În loc să localizeze funcțiile de sprijin în birouri separate care funcționează independent, instituțiile ar trebui să dezvolte strategii integrate de sprijin pentru cursanți, coordonate prin cadre centrale de incluziune sau de succes al studenților. Sistemele digitale de gestionare a cazurilor, mecanismele de trimitere partajate, echipele de sprijin interdisciplinare și comunicarea proactivă a cursanților aflați în situații de risc ar putea îmbunătăți semnificativ accesul și eficacitatea. Este important de menționat că sprijinul pentru cursanți nu ar trebui să mai fie încadrat doar ca asistență remedială pentru studenții cu dificultăți, ci ca o infrastructură educațională universală care consolidează implicarea, apartenența și progresul cu succes pentru diverse populații de cursanți.

O a cincea cale, deosebit de transformatoare, se referă la recunoașterea învățării extracurriculare și a competențelor transversale. Piețele regionale ale muncii recompensează din ce în ce mai mult adaptabilitatea, inițiativa, comunicarea, rezolvarea colaborativă a problemelor, competența interculturală și agilitatea digitală – competențe dezvoltate frecvent dincolo de structurile curriculare formale. Sistemele educaționale care nu recunosc aceste forme de învățare riscă să mențină concepții înguste despre realizare, care nici nu reflectă realitățile pieței muncii, nici nu valorizează în mod adecvat acțiunea elevului.

Armonizarea regională oferă o oportunitate de a stabili abordări comune pentru validarea unei astfel de învățări. Cadrele comune pentru portofoliile de competențe, ecusoanele digitale, transcrierile structurate co-curriculare și micro-acreditările modulare ar putea permite instituțiilor din România, Serbia, Turcia, Grecia și Cehia să recunoască implicarea extracurriculară în moduri comparabile și transferabile. O astfel de recunoaștere ar consolida motivația cursanților, ar încuraja participarea civică și instituțională și ar crea punți mai puternice între experiența educațională și capacitatea de angajare.

O a șasea cale se referă la dezvoltarea profesională a educatorilor pentru pedagogia incluzivă. Nicio strategie de incluziune nu poate avea succes dacă personalul didactic nu posedă competențele necesare pentru a implica în mod eficient diverse forme de învățare. Cooperarea regională poate consolida semnificativ capacitatea educatorilor prin dezvoltarea de standarde profesionale comune, module de formare colaborative, cadre comune de certificare și comunități de practică pedagogică axate pe inovarea în predarea incluzivă.

Pedagogia incluzivă ar trebui integrată în formarea cadrelor didactice, în acreditarea profesională și în sistemele de dezvoltare profesională continuă. Domeniile de competență ar trebui să includă instruirea diferențiată, proiectarea curriculară accesibilă, pedagogia interculturală, accesibilitatea digitală, facilitarea implicării cursanților, evaluarea incluzivă și strategii pentru susținerea diverselor modele de participare. În special în învățământul profesional, mentorii angajatorilor și supervizorii la locul de muncă trebuie, de asemenea, recunoscuți ca actori pedagogici care necesită o dezvoltare profesională orientată spre incluziune.

În cele din urmă, armonizarea regională necesită un cadru comun de dovezi pentru măsurarea implicării incluzive a cursanților. Ceea ce nu se măsoară rareori se îmbunătățește sistematic. Ministerele, organismele de asigurare a calității și instituțiile ar trebui să dezvolte în colaborare indicatori comparabili care să surprindă participarea cursanților la guvernare, reprezentarea diversității, respectarea accesibilității, utilizarea serviciilor de sprijin, recunoașterea competențelor extracurriculare, modelele de retenție, bunăstarea cursanților și percepțiile privind apartenența și receptivitatea instituțională.

Astfel de indicatori ar permite evaluarea comparativă între instituții și țări, ar transforma incluziunea într-un domeniu de calitate măsurabil și ar sprijini rafinarea politicilor bazate pe dovezi în timp. Mai important, ar re poziționa implicarea incluzivă a cursanților de la un discurs aspirațional la o practică instituțională responsabilă.

Împreună, aceste căi formează fundamentul unei arhitecturi de politici regionale coerente, capabilă să consolideze incluziunea educațională, receptivitatea instituțională și succesul elevilor în Europa de Sud-Est și Centrală.

5. Elaborarea unui standard regional comun pentru educație profesională incluzivă

Următorul pas logic în promovarea implicării incluzive a cursanților în România, Serbia, Turcia, Grecia și Cehia este dezvoltarea unui Standard Regional Comun pentru Educație și Formare Profesională Incluzivă. Un astfel de standard ar oferi un punct de referință comun pentru ministere, agenții de acreditare, furnizori de VET, instituții de învățământ superior orientate profesional, angajatori și organizații de cursanți, creând un limbaj comun și un cadru operațional pentru incluziune în diverse sisteme naționale.

Din punct de vedere istoric, standardizarea educațională în Europa s-a concentrat în principal pe cadrele de calificări, comparabilitatea curriculumului, rezultatele învățării și mecanismele de asigurare a calității. Incluziunea, deși este adesea menționată ca obiectiv politic, a fost rareori operaționalizată prin standarde regionale echivalente. Prin urmare, incluziunea rămâne adesea interpretată prin principii normative largi, mai degrabă decât prin așteptări instituționale concrete. Un standard regional comun ar elimina această lacună în implementare prin traducerea valorilor în repere operaționale.

Standardul propus ar trebui să se bazeze pe un set minim de angajamente instituționale pe care toți furnizorii de educație participanți le-ar adopta progresiv. Aceste angajamente ar trebui să includă: strategii de incluziune instituțională integrate formal în structurile de guvernare; mecanisme pentru participarea semnificativă a cursanților la procesul decizional; audituri de accesibilitate care să acopere mediile fizice, digitale și pedagogice; sisteme integrate de sprijin pentru cursanți; cadre de recunoaștere a competențelor extracurriculare; căi obligatorii de dezvoltare profesională în pedagogia incluzivă; și monitorizare structurată a indicatorilor de incluziune.

Totuși, standardizarea nu ar trebui să se limiteze la arhitectura conformității. Pentru a fi transformator, standardul regional trebuie să întruchipeze și o filozofie a dezvoltării. Incluziunea ar trebui să fie încadrată nu doar ca o obligație de reglementare, ci ca un atu instituțional strategic legat de calitatea educației, succesul cursanților, adaptabilitatea la piața muncii, capacitatea de inovare și legitimitatea socială. Instituțiile care implică cu succes cursanți diverși sunt mai rezistente, mai receptive și mai bine poziționate pentru a naviga prin schimbările demografice și tehnologice.

Un element deosebit de inovator al unui astfel de standard regional ar fi introducerea unor Niveluri de Maturitate pentru Implicarea Incluzivă a Cursantului, permițând instituțiilor să își evalueze stadiul de dezvoltare. În loc de un model binar conform/neconform, instituțiile ar putea fi evaluate pe niveluri progresive – emergente, în curs de dezvoltare, avansate și exemplare – în cadrul fiecărei dimensiuni a incluziunii. Acest lucru ar încuraja îmbunătățirea continuă, învățarea reciprocă și căi de dezvoltare realiste, adaptate capacității instituționale.

Standardul ar trebui să includă și vocea cursantului ca mecanism de validare esențial. Prea des, incluziunea este măsurată prin raportarea instituțională, mai degrabă decât prin experiența cursantului. Un standard regional cu adevărat incluziv trebuie, prin urmare, să integreze feedback-ul cursantului, evaluarea participativă și consultarea directă ca componente centrale ale monitorizării calității.

Prin stabilirea unui astfel de standard comun, regiunea ar crea nu doar o mai mare coerență a politicilor, ci și o identitate comună de reformă, centrată pe excelența incluzivă în învățământul profesional.

6. Mecanisme de guvernare și implementare

Dezvoltarea unui cadru regional pentru implicarea incluzivă a cursanților necesită mecanisme de guvernare capabile să transpună ambiția politică în practică instituțională sustenabilă. Una dintre principalele lecții care reies din analiza comparativă a României, Serbiei, Turciei, Greciei și Cehiei este că incluziunea educațională nu poate fi promovată eficient doar prin inițiative instituționale izolate. Nici nu se poate baza exclusiv pe declarații legislative. Mai degrabă, implementarea cu succes depinde de o guvernare coerentă pe mai multe niveluri, în care responsabilitățile sunt distribuite clar între ministere, agenții de asigurare a calității, instituții de învățământ, angajatori, organizații ale cursanților și actori ai societății civile, menținând în același timp suficientă flexibilitate pentru adaptarea contextuală.



PRACTICE
MAKES
PERFECT!



La cel mai înalt nivel de guvernare, ministerele naționale responsabile de educație și formare profesională trebuie să ofere o conducere strategică prin integrarea explicită a implicării incluzive a cursanților în agendele naționale de reformă a educației. Acest lucru necesită depășirea angajamentelor generale privind egalitatea și accesul, către cadre de politici operaționale care definesc așteptările privind participarea cursanților, accesibilitatea, sistemele de sprijin, competențele personalului și monitorizarea incluziunii. Ministerele ar trebui să poziționeze implicarea incluzivă a cursanților ca un pilon strategic al modernizării educației, mai degrabă decât ca o agendă suplimentară de politică socială. O astfel de poziționare este esențială deoarece reformulează incluziunea dintr-o obligație compensatorie într-o componentă centrală a calității educației, a pregătirii forței de muncă și a dezvoltării instituționale democratice.

Conducerea politicilor naționale ar trebui să se reflecte și în rafinarea legislativă. Cadrele juridice existente în cele cinci țări conțin deja fundamente importante – dreptul la participare, protecția împotriva discriminării, obligațiile de accesibilitate și principiile învățării centrate pe elev – dar aceste prevederi sunt frecvent dispersate în mai multe domenii de politici și le lipsește coerența operațională. Prin urmare, ministerele ar trebui să încurajeze dezvoltarea unor linii directoare naționale integrate sau a unor cadre de politici care să abordeze în mod specific implicarea incluzivă a elevilor în învățământul vocațional și profesional. Astfel de cadre ar oferi instituțiilor o direcție strategică, păstrând în același timp autonomia instituțională în ceea ce privește modalitățile de implementare.



Un al doilea actor critic în guvernare este sistemul agențiilor de asigurare a calității și de acreditare. Aceste instituții au un avantaj unic, deoarece definesc legitimitatea instituțională, modelează prioritățile strategice și influențează alocarea resurselor. Dacă incluziunea rămâne periferică în cadrul cadrelor de acreditare, este puțin probabil să devină centrală în planificarea instituțională. În schimb, dacă incluziunea devine integrată în criteriile de asigurare a calității, instituțiile primesc stimulente puternice pentru a dezvolta abordări sistematice.

Prin urmare, reforma regională ar trebui să încurajeze sistemele de acreditare să integreze criterii explicite de incluziune, inclusiv dovezi ale participării cursanților la guvernare, planificarea accesibilității, ecosistemele de sprijin instituțional, recunoașterea diverselor căi de învățare, dezvoltarea personalului în pedagogia incluzivă și rezultate măsurabile ale incluziunii. Este important de menționat că astfel de criterii ar trebui să fie mai degrabă de dezvoltare decât punitive, sprijinind învățarea instituțională și îmbunătățirea continuă. Abordările de evaluare inter pares, cadrele de autoevaluare și ciclurile de îmbunătățire bazate pe dovezi, aliniate cu principiile europene de asigurare a calității în educația și formarea profesională, ar putea oferi mecanisme deosebit de eficiente pentru operaționalizarea acestei funcții de guvernanță.

La nivel instituțional, angajamentul conducerii devine decisiv. Instituțiile de învățământ sunt locul în care incluziunea fie devine realitate trăită, fie rămâne o aspirație retorică. Prin urmare, conducerea instituțională – consilii, rectori, directori, decani și echipe de management superior – trebuie să poziționeze incluziunea în planificarea strategică, alocarea resurselor, modelele de personal, dezvoltarea infrastructurii și cultura organizațională. Incluziunea nu ar trebui delegată exclusiv birourilor pentru afaceri studențești sau unităților de sprijin pentru dizabilități. Mai degrabă, trebuie să devină o responsabilitate a întregii instituții, integrată în guvernanță, predare, servicii și implicare comunitară.

O inovație deosebit de importantă în materie de guvernanță ar fi înființarea unor consilii de incluziune instituțională sau a unor consilii de implicare a cursanților, compuse din reprezentanți ai conducerii, cadre didactice, reprezentanți ai cursanților, parteneri angajatori, profesioniști din domeniul sprijinirii studenților și, acolo unde este cazul, organizații ale societății civile care reprezintă grupurile vulnerabile de cursanți. Astfel de organisme ar putea asigura coordonarea strategică, monitoriza progresul și crea o platformă formală de guvernanță prin care experiența cursanților să influențeze direct reforma instituțională.

În cadrul învățământului profesional, angajatorii și partenerii de învățare la locul de muncă reprezintă un nivel suplimentar de guvernanță, adesea neglijat în politica de incluziune. Pe măsură ce învățarea la locul de muncă, uceniciile și modelele duale se extind, angajatorii funcționează din ce în ce mai mult ca și coeducatori. Cu toate acestea, multe medii de lucru rămân insuficient pregătite pentru a sprijini cursanții diverși, a satisface nevoile de accesibilitate sau a adopta practici de mentorat incluzive. Prin urmare, cadrele de politică regionale ar trebui să recunoască angajatorii ca părți interesate în domeniul incluziunii și să încurajeze dezvoltarea unor standarde de învățare incluzivă la locul de muncă, a unor cadre de formare a mentorilor și a unor acorduri de parteneriat care abordează în mod explicit diversitatea, sprijinul și participarea echitabilă a cursanților.

În cele din urmă, cursanții înșiși trebuie recunoscuți ca actori ai guvernării, mai degrabă decât ca beneficiari ai politicilor. Implicarea incluzivă a cursanților nu poate fi concepută exclusiv pentru cursanți; aceasta trebuie concepută împreună cu cursanții. Proiectarea participativă a politicilor, platformele de consultare a cursanților, atelierele de co-creare și rețelele reprezentative de cursanți ar trebui să devină componente instituționalizate ale arhitecturii guvernării. Este important de menționat că

Mecanismele de exprimare a vocii cursanților trebuie să includă în mod deliberat populațiile de cursanți subreprezentate, mai degrabă decât să reproducă inegalitățile de participare existente.

Numai printr-o astfel de aliniere a guvernantei pe mai multe niveluri pot standardele regionale de incluziune să devină sustenabile din punct de vedere operațional.

7. Platforma de Cooperare Regională și Transfer de Politici

Provocările structurale comune identificate în România, Serbia, Turcia, Grecia și Cehia demonstrează că reforma națională, în sine, este insuficientă pentru a realiza progrese transformatoare în ceea ce privește implicarea incluzivă a elevilor. Deși fiecare țară trebuie să adapteze politica la contextul său instituțional, cooperarea regională oferă avantaje strategice substanțiale: învățarea accelerată a politicilor, reducerea duplicării eforturilor de reformă, dezvoltarea comună de instrumente și standarde, oportunități de evaluare comparativă și crearea unei voci colective mai puternice în cadrul dialogului mai amplu privind politica educațională europeană.

Din aceste motive, acest document propune înființarea unei Platforme Regionale pentru Implicarea Incluzivă a Cursanților în Educația și Formarea Profesională, bazându-se inițial pe fundația colaborativă stabilită prin [numele proiectului]. Această platformă ar trebui concepută nu ca un mecanism temporar de consorțiu pentru proiecte, ci ca o infrastructură durabilă de cooperare politică care să lege instituțiile de învățământ, ministerele, agențiile de asigurare a calității, angajatorii, organizațiile cursanților și actorii societății civile din țările participante.

Prima funcție a unei astfel de platforme ar trebui să fie observarea politicilor și monitorizarea comparativă. Sistemele educaționale duc adesea lipsă de mecanisme structurate pentru compararea sistematică a practicilor de incluziune, monitorizarea traiectoriilor reformei și identificarea inovațiilor politice emergente. Un observator regional ar putea colecta date comparative privind participarea cursanților, standardele de accesibilitate, modelele de sprijin pentru cursanți, sistemele de recunoaștere și indicatorii de incluziune, creând o bază de dovezi pentru rafinarea politicilor și evaluarea comparativă. Vizibilitatea comparativă servește adesea ca un factor puternic de reformă, deoarece instituțiile și sistemele devin mai conștiente atât de punctele lor forte, cât și de lacunele lor de dezvoltare.

A doua funcție ar trebui să fie învățarea între egali și schimbul instituțional. Multe practici eficiente de incluziune există deja în regiune, dar rămân localizate și transferate deficitar. Instituțiile au dezvoltat sisteme inovatoare de mentorat, abordări de accesibilitate digitală, mecanisme de participare a cursanților, modele de recunoaștere a competențelor extracurriculare și practici de dezvoltare profesională în pedagogia incluzivă. Cooperarea regională poate transforma inovația instituțională izolată în cunoștințe regionale comune prin vizite de studiu, dialoguri politice, comunități de practică, ateliere tematice și inițiative pilot de colaborare.

În al treilea rând, platforma ar trebui să sprijine dezvoltarea comună a instrumentelor și standardelor regionale. Cadrele comune de accesibilitate, instrumentele de autoevaluare a incluziunii, cadrele de competență ale educatorilor, chestionarele privind implicarea cursanților, șabloanele de recunoaștere a competențelor și tablourile de bord cu indicatori cheie de performanță (KPI) pentru incluziune ar putea fi create în comun la nivel regional și adaptate la nivel național. Acest lucru ar reduce costurile de dezvoltare, ar consolida comparabilitatea și ar crea un limbaj operațional comun între sisteme.

În al patrulea rând, cooperarea regională ar trebui să încurajeze susținerea comună în cadrul unor arene politice europene mai ample. Sistemele educaționale din Europa de Sud-Est și Centrală se confruntă adesea cu presiuni structurale similare, dar sunt subreprezentate în modelarea discursului european mai larg privind incluziunea în învățământul profesional. O voce regională coordonată poate consolida influența politică în cadrul rețelelor europene, poate contribui cu perspective ancorate la nivel regional la cadrele emergente și poate atrage investiții strategice mai mari în reforma educațională incluzivă.

Cel mai important, cooperarea regională creează o schimbare culturală: incluziunea încetează să mai fie încadrată ca o obligație administrativă națională și devine înțeleasă ca un proiect comun de modernizare regională, legat de excelența educațională, coeziunea socială, participarea democratică și reziliența economică.

8. Concluzie: O viziune comună pentru o educație profesională incluzivă în Europa de Sud-Est și Centrală

Viitorul învățământului vocațional și al învățământului superior cu orientare profesională în Europa va depinde nu doar de modernizarea tehnologică, de alinierea la piața muncii sau de inovarea curriculară, ci și de capacitatea sistemelor educaționale de a implica populații de cursanți din ce în ce mai diverse în moduri semnificative, echitabile și responsabilizate. Prin urmare, incluziunea nu mai este o preocupare socială periferică. A devenit o dimensiune definitorie a calității educației și a legitimității instituționale.

Experiențele comparative ale României, Serbiei, Turciei, Greciei și Cehiei dezvăluie atât progrese, cât și transformări neterminate. Fiecare sistem a dezvoltat fundamente politice importante. Fiecare a consolidat accesul, a modernizat cadrele instituționale și a avansat reformele educaționale centrate pe elev. Cu toate acestea, în toate cele cinci contexte, incluziunea rămâne insuficient instituționalizată ca un cadru operațional coerent care să modeleze guvernanta, pedagogia, sistemele de sprijin, structurile de recunoaștere și asigurarea calității.

Această lucrare a susținut că calea de urmat constă în armonizarea regională – nu ca standardizare a sistemelor naționale, ci ca crearea unui cadru comun de principii, repere operaționale, mecanisme de guvernanta și indicatori bazați pe dovezi, capabili să ghideze reforma incluzivă în contexte diverse. Un astfel de cadru ar trebui construit în jurul participării semnificative a cursanților, accesibilității cuprinzătoare, sprijinului integrat al cursanților, recunoașterii diverselor competențe, pregătirii educatorilor pentru pedagogia incluzivă și responsabilității instituționale măsurabile pentru rezultatele incluziunii.



Oportunitatea este semnificativă. Acționând în mod colaborativ, România, Serbia, Turcia, Grecia și Cehia se pot poziționa nu doar ca adoptatori ai politicii europene de incluziune, ci și ca contribuitori activi la conturarea viitoarei sale direcții operaționale. Prin standarde comune, cooperare politică, învățare comparativă și advocacy coordonat, regiunea poate deveni un laborator pentru excelență incluzivă în educația și formarea profesională.

Prin urmare, mesajul central al politicii este clar: implicarea incluzivă a elevilor trebuie înțeleasă nu ca o adaptare la marginea sistemelor educaționale, ci ca un principiu fundamental al calității educaționale, al participării democratice și al dezvoltării socioeconomice durabile. Instituțiile care implică cu succes toți elevii sunt instituții mai puternice. Sistemele care integrează incluziunea în designul lor fundamental sunt sisteme mai rezistente. Regiunile care cooperează în jurul reformei incluzive creează un viitor educațional mai puternic pentru toți.

Referințe

Surse de politică internațională și europeană

- Consiliul Europei. (2010). Carta Consiliului Europei privind educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului. Strasbourg: Consiliul Europei.
- Centrul European pentru Dezvoltarea Formării Profesionale. (2020). Educația și formarea profesională în Europa 1995–2035: Scenarii pentru educația și formarea profesională europeană în secolul XXI. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene.
- Centrul European pentru Dezvoltarea Formării Profesionale. (2022). Natura în schimbare și rolul educației și formării profesionale în Europa. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene.
- Comisia Europeană. (2020). Agenda europeană pentru competențe, competitivitate durabilă, echitate socială și reziliență. Bruxelles: Comisia Europeană.
- Comisia Europeană. (2021). Planul de acțiune privind Pilonul european al drepturilor sociale. Bruxelles: Comisia Europeană.
- Comisia Europeană. (2022). Recomandarea Consiliului privind o abordare europeană a micro-certificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții și capacitatea de angajare. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, C243, 10–25.
- Asigurarea calității europene în educația și formarea profesională. (2020). Cadrul și indicatorii EQAVET pentru asigurarea calității în educația și formarea profesională. Bruxelles: Comisia Europeană.
- Fundația Europeană de Formare Profesională. (2022). Politici incluzive de educație și formare profesională în țările vecine și candidate. Torino: ETF.
- Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică. (2023). Perspectivele politicii educaționale: perspective comparative asupra educației incluzive. Paris: Editura OCDE.
- UNESCO. (2020). Raportul global de monitorizare a educației 2020: Incluziune și educație – Toate înseamnă toți. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2022). Transformarea învățământului și formării tehnice și profesionale pentru tranziții juste și de succes. Paris: UNESCO.

România

- Ministerul Educației din România. (2023). Strategia Națională pentru Educație Profesională și Învățare Incluzivă 2023–2030. București.
- Autoritatea Națională pentru Calificări. (2022). Cadrul Român al Calificărilor și Accesibilitatea în Învățământul Profesional. București.
- Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior. (2023). Standarde pentru asigurarea calității și învățarea centrată pe student în învățământul superior și profesional. București.
- Autoritatea Națională pentru Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, Copiilor și Adoptiilor. (2022). Strategia Națională privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități 2022–2027. București.

Turcia

- Ministerul Educației Naționale al Republicii Turcia. (2023). Document de strategie pentru învățământul profesional și tehnic 2023–2028. Ankara: Ministerul Educației Naționale.
- Consiliul Învățământului Superior din Turcia. (2022). Cadrul de Asigurare a Calității Învățământului Superior și de Educație Incluzivă. Ankara.
- Autoritatea Turcă pentru Calificări. (2022). Raportul privind implementarea Cadrului de Calificări din Turcia. Ankara.

Serbia

- Adunarea Națională a Republicii Serbia. (2017, cu modificările ulterioare). Legea privind fundamentele sistemului de învățământ (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja). Monitorul Oficial al Republicii Serbia.
- Adunarea Națională a Republicii Serbia. (2017, cu modificările ulterioare). Legea privind învățământul superior (Zakon o visokom obrazovanju). Monitorul Oficial al Republicii Serbia.
- Adunarea Națională a Republicii Serbia. (2019). Legea privind modelul dual de studii în învățământul superior (Zakon o dualnom modelu studija u visokom obrazovanju). Monitorul Oficial al Republicii Serbia.
- Guvernul Republicii Serbia. (2021). Strategia pentru dezvoltarea educației și creșterii în Republica Serbia până în 2030. Belgrad: Guvernul Serbiei.
- Agenția pentru Cadrul Național al Calificărilor. (2022). Cadrul Național al Calificărilor din Serbia – Linii directoare de implementare. Belgrad.
- Entitatea Națională pentru Acreditare și Asigurarea Calității în Învățământul Superior. (2024). Standarde și linii directoare pentru acreditare și asigurarea calității în instituțiile de învățământ superior. Belgrad.

Grecia

- Ministerul Educației, Cultelor și Sportului din Grecia. (2022). Cadrul strategic pentru educație profesională, formare profesională și învățare pe tot parcursul vieții. Atena.
- Autoritatea Națională pentru Învățământul Superior. (2023). Standarde de Asigurare a Calității pentru Învățământul Superior Incluziv și Centrat pe Student. Atena.
- Cadrul Elen al Calificărilor. (2022). Revizuirea Implementării Cadrului Național al Calificărilor. Atena.



Republica Cehă

- Ministerul Educației, Tineretului și Sportului din Republica Cehă. (2023). Strategia pentru politica educațională a Republicii Cehe 2030+. Praga.
- Biroul Național de Acreditare pentru Învățământul Superior. (2023). Standarde pentru asigurarea calității și participarea studenților în învățământul superior. Praga.
- Institutul Pedagogic Național al Republicii Cehe. (2022). Educație incluzivă și sprijin pentru cursanți în cadrul parcursurilor profesionale. Praga.

Surse de proiect

- (2025). Recomandări de politici pentru implicarea incluzivă a cursanților în educația și formarea profesională. Publicație a proiectului Erasmus+.
- (2025). Set de instrumente pentru participarea incluzivă a cursanților și practica instituțională. Rezultatele proiectului Erasmus+.
- (2026). Rapoarte comparative pe țări privind implicarea cursanților în sistemele VET: Serbia, Turcia, Grecia și Cehia. Sinteză internă a politicilor proiectului.