



Co-funded by
the European Union

Финансирано од стране Европске уније. Изражени ставови и мишљења су, међутим, искључиво ставови и мишљења аутора/аутора и не одражавају нужно ставове Европске уније или Извршне агенције за образовање и културу (EACEA). Ни Европска унија ни EACEA не могу бити одговорне за њих.

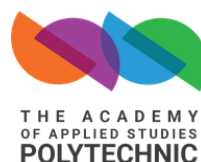
ПРЕПОРУКЕ ЗА ПОЛИТИКУ



НАЗИВ ПРОЈЕКТА WP2: InclusiveVET:

Премошћавање вештина и приступачност стручном оспособљавању за особе са оштећеним слухом ИД пројекта: 2023-2-TR01-KA220-VET-000170645

Институције:





Co-funded by
the European Union

InclusiVET

KA220-VET - Партнерска сарадња у стручном образовању и обуци

InclusiVET: Вештине премошћавања и приступачност у стручном оспособљавању за особе са оштећеним слухом

ИД пројекта: 2023-2-TR01-KA220-VET-000170645

ПАРТНЕРИ:



Технички универзитет Јилдиз један је од водећих јавних универзитета у Турској, познат по својој снажној традицији академске изврности, иновација и истраживања. Са преко 25.000 студената у различитим дисциплинама, универзитет пружа међународно оријентисано образовање у инжењерству, природним наукама, архитектури, економији и друштвеним наукама. Посвећен одрживом развоју, интердисциплинарној сарадњи и партнерствима са индустријом, ЈТУ опрема студенте знањем и практичним вештинама потребним за допринос технолошком напретку, глобалној конкурентности и друштвеној трансформацији.

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



Епомени Стаси је друштвени кооперативни кафић посвећен промоцији инклузије, солидарности и једнаких могућности за младе особе са инвалидитетом. Обезбеђивањем подстицајног радног окружења за глуве и наглуве младе људе, организација подстиче друштвену интеграцију и приступ тржишту рада кроз иновативна искуства као што је наручивање на грчком знаковном језику. Комбинујући одговорну потрошњу, културну разноликост и ангажовање заједнице, Епомени Стаси организује приступачне културне догађаје и подржава локалне производе, истовремено подстицајући мултикултурални дијалог и друштвено учешће. Његов искусан тим активно доприноси раду са младима, инклузији и међународној сарадњи кроз разне европске програме обуке и иницијативе.



Eu&Pro је образовна и обучавајућа организација са седиштем у Прагу са преко 20 година искуства у стручном образовању, Еразмус+ мобилности и целоживотног учењу. Специјализујући се у дигиталној трансформацији, предузетништву, социјалној инклузији и еколошком образовању, организација развија иновативне платформе за е-учење, материјале за обуку засноване на виртуелној реалности и међународне пројекте мобилности. Кроз сарадњу са универзитетима, невладиним организацијама, општинама и партнерима из приватног сектора широм Европе, Eu&Pro промовише инклузивно образовање, прекограничну сарадњу и развој кључних компетенција за младе и одрасле.

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



Академија примењених студија Политехника је угледна јавна високошколска установа која нуди више од 30 студијских програма у техничким, технолошким, уметничким, медицинским и друштвено-хуманистичким областима. Са снажним фокусом на академску изврност, иновације и целоживотно учење, Академија опрема преко 3.500 студената савременим знањем, практичним вештинама и професионалним компетенцијама кроз акредитоване стручне, специјалистичке и мастер програме. Подстицањем блиске сарадње са националним и међународним институцијама, као и партнерима из индустрије, Академија промовише креативност, истраживање и практично искуство, припремајући дипломе да допринесу друштвеном развоју и успеху на динамичним глобалним тржиштима рада.

www.politehnika.edu.rs



Средња школа за оштећени слух „Света Марија“ је јавна установа за специјално образовање у Букурешту која пружа инклузивно образовање и подршку деци и младима са оштећеним слухом и повезаним инвалидитетом. Нудећи образовање од предшколског до средњошколског узраста, укључујући јединствену стручну обуку у области штампарских техника и туризма и хране, школа комбинује академску изврност са развојем практичних вештина. Опремљена модерним образовним објектима и уз подршку искусних стручњака за специјално образовање, установа активно промовише једнаке могућности, иновације и међународну сарадњу кроз пројекте Еразмус+ и eTwinning.

www.scoolasurzi2bucuresti.ro



Анадолска стручна и техничка гимназија Алтиндаг је добро успостављена институција стручног образовања која пружа висококвалитетну техничку и стручну обуку од 1954. године. Са модерним радионицама, лабораторијама и специјализованим објектима за учење, школа нуди образовање у областима као што су информационе технологије, машине, електротехника и електроника, металне технологије, дизајн намештаја и специјално образовање за ученике са оштећеним слухом. Комбинујући академску изврност са практичним искуством, културним активностима и спортом, институција има за циљ да образује креативне, веште и друштвено одговорне појединце спремне за високо образовање, индустрију и целоживотно учење.

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

Финансирано од стране Европске уније. Изражени ставови и мишљења су, међутим, искључиво ставови и мишљења аутора/аутора и не одражавају нужно ставове Европске уније или Извршне агенције за образовање и културу (EACEA). Ни Европска унија ни EACEA не могу бити одговорне за њих.





Co-funded by
the European Union



РП2: Развој материјала

Финансирано од стране Европске уније. Изражени ставови и мишљења су, међутим, искључиво ставови и мишљења аутора/аутора и не одражавају нужно ставове Европске уније или Извршне агенције за образовање и културу (EACEA). Ни Европска унија ни EACEA не могу бити одговорне за њих.



ТАБЕЛА САДРЖАЈ

ИЗВРШНИ РЕЗИМЕ.....	05
1. Увод.....	07
2. Упоредни преглед националних система.....	09
3. Заједнички структурни изазови у инклузивном ангажовању ученика.....	10
4. Пuteви политика ка регионалној хармонизацији.....	14
5. Изградња заједничког регионалног стандарда за инклузивно стручно образовање и обуку.....	18
6. Механизми управљања и имплементације.....	22
7. Платформа за регионалну сарадњу и пренос политика.....	23
8. Закључак: Заједничка визија за инклузивно стручно образовање и обуку у Југоисточној и Централној Европи.....	25
Референце.....	25

САЖЕТАК

Инклузивно ангажовање ученика појавило се као један од кључних приоритета савремене европске образовне политике, посебно у оквиру стручног образовања и обуке (СОО), где се учешће, приступачност, активност ученика и успешан напредак у образовању све више схватају као битне димензије квалитета образовања. Широм Европе, политички дискурс се прогресивно померио од посматрања инклузије првенствено кроз призму приступа ка ширем разумевању које наглашава значајно учешће, институционалну одговорност, заступљеност ученика у управљању, признавање различитих путева учења и једнаке могућности за успех међу хетерогеним популацијама ученика. Ова транзиција одражава шире европске посвећености социјалној кохезији, демократском учешћу, укључивању на тржиште рада и целоживотном учењу, како је артикулисано у Европском стубу социјалних права, Европској агенди вештина и оквирима за обезбеђивање квалитета који се промовишу кроз Европско обезбеђивање квалитета у стручном образовању и обуци. У оквиру овог политичког пејзажа, Румунија, Србија, Турска, Грчка и Чешка представљају пет образовних система са различитим институционалним историјама, традицијама управљања и развојним путањима, али са изразито конвергентним изазовима реформи. Свака земља је предузела значајне напоре у модернизацији усмерене на усклађивање националних система са европским принципима образовања усмереног на ученике, курикулума заснованих на компетенцијама, одговорности на тржиште рада, дигиталне трансформације и шире образовне инклузије. Румунија представља важан регионални случај због својих континуираних реформи у модернизацији стручног образовања, проширења дуалних образовних путева, повећаних улагања у дигиталну инфраструктуру учења и прогресивног јачања политике инклузивног образовања. Румунска образовна политика све више наглашава приступ, педагогију усмерену на ученике, обезбеђивање квалитета и релевантност за тржиште рада. Истовремено, оперативни изазови остају у вези са институционалном приступачношћу, интеграцијом система подршке ученицима, признавањем трансверзалних компетенција и систематичнијим уграђивањем индикатора инклузије у оквире институционалног обезбеђивања квалитета. Укључивање Румуније у упоредну анализу значајно јача регионалну перспективу додавањем државе чланице ЕУ са брзо развијајућим капацитетом за модернизацију стручног образовања и образовања и растућом релевантношћу за преносиве добре праксе.

Компаративна анализа открива неколико заједничких структурних изазова. Прво, учешће ученика у управљању образовањем остаје претежно формално, а не суштинско, при чему механизми представљања често функционишу као консултативне структуре, а не као средства смисленог заједничког одлучивања. Друго, оквири приступачности – иако све више признати – остају неравномерно операционализовани, посебно у вези са дигиталном приступачношћу, педагошком флексибилношћу и подршком за различите путеве ученика. Треће, системи подршке ученицима остају фрагментирани, при чему менторство, саветовање, финансијска помоћ и каријерно вођење често функционишу као паралелне, а не интегрисане институционалне структуре. Четврто, признавање ваннаставног ангажовања, грађанског учешћа и трансверзалних компетенција остаје слабо уграђено у системе квалификација упркос растућем нагласку политике на образовању заснованом на компетенцијама. Пето, припрема наставника за инклузивну педагогију остаје недоследна, посебно у стручним секторима који пролазе кроз брзу дигиталну трансформацију и трансформацију тржишта рада. Коначно, системима обезбеђивања квалитета, иако све софистициранији, и даље недостају робусне метрике инклузије које би омогућиле систематско праћење учешћа, разноликости, задржавања, приступачности и гласа ученика.

Ови заједнички изазови стварају важну политичку прилику. Будући да Румунија, Србија, Турска, Грчка и Чешка спроводе сличне структурне реформе под упоредивим европским политичким утицајима, оне су у доброј позицији да спроводе регионалну хармонизацију стандарда инклузивног ангажовања ученика. Таква хармонизација не би подразумевала институционалну униформност или занемаривање националног контекста. Уместо тога, успоставила би заједнички нормативни и оперативни оквир за дефинисање, мерење и подршку инклузивном ангажовању ученика у различитим образовним системима.

Овај политички документ предлаже управо такав оквир. Ослањајући се на упоредну анализу националних система и шире европске образовне политике, он се залаже за заједнички регионални приступ усредсређен на шест међусобно повезаних димензија: инклузивно управљање и заступљеност ученика; приступачност и равноправно учешће; интегрисани системи подршке ученицима; признавање ваннаставних и трансверзалних компетенција; капацитет едукатора за инклузивну педагогију; и мерљиви индикатори инклузије уграђени у системе обезбеђивања квалитета. Заједно, ове димензије чине основу свеобухватне политичке архитектуре способне да помери инклузивно ангажовање ученика са реторичке посвећености ка институционализованој пракси.

Препоруке представљене овде позиционирају инклузивно ангажовање ученика не само као циљ социјалне политике, већ као стратешки покретач квалитета образовања, отпорности тржишта рада, демократског учешћа и дугорочне социоекономске кохезије широм Југоисточне и Централне Европе. У том смислу, конзорцијумско партнерство успостављено кроз пружа важну платформу за унапређење регионалног политичког дијалога и демонстрирање како заједнички развој политика може ојачати инклузивну образовну реформу.

1. Увод

Трансформацију стручног образовања и обуке широм Европе све више обликује широко признање да образовни системи морају постати осетљивији не само на потребе тржишта рада, већ и на различите друштвене реалности, животне путање и потребе за учењем савремених ученика. Демографска диверзификација студентских популација, технолошка трансформација окружења за учење, проширење агенди учешћа, миграциони токови, промене у структурама тржишта рада и растући стратешки значај целоживотног учења фундаментално су променили образовни пејзаж у којем функционишу стручне институције. У том контексту, инклузивно ангажовање ученика појавило се као централни организациони принцип образовне реформе.

Инклузивно ангажовање ученика превазилази традиционална схватања образовне инклузије. Историјски гледано, политика инклузије је често била формулисана у смислу приступа – осигуравајући да ученици из угрожених група могу да уђу у образовне системе и да се смање формалне препреке за пријем. Иако приступ остаје неопходан темељ, савремена образовна политика све више препознаје да сам пријем не гарантује смислено учешће у образовању, успешна искуства учења или праведне исходе. Ученици могу формално приступити образовању, а да притом остану структурно маргинализовани унутар институционалних култура, педагошких пракси, система управљања и структура подршке. Права инклузија стога захтева ширу концепцију – ону која обухвата заступљеност, учешће, деловање, приступачност, припадност, признање и подршку током целог путовања ученика.

Из ове перспективе, инклузивно ангажовање ученика може се схватити као степен у којем образовни системи активно стварају услове за све ученике да смислено учествују у процесима учења, институционалном животу, структурама доношења одлука и могућностима професионалног развоја, без обзира на друштвено порекло, инвалидитет, старост, пол, миграционо искуство, економски неповољан положај или друге карактеристике које могу обликовати образовне могућности. Ова шира концепција интегрише друштвену инклузију са квалитетом образовања. Она препознаје ангажовање ученика не само као индивидуалну склоност или исход понашања, већ као системски производ институционалног дизајна, културе управљања, педагошке праксе и архитектуре политике.

Европски политички оквири све више одражавају ово схватање. Европски стуб социјалних права наглашава једнаке могућности и инклузиван приступ образовању као основна социјална права. Европска агенда за вештине истиче проширење учешћа у могућностима за усавршавање и преквалификацију као кључно за економску отпорност и социјалну праведност. Европски оквир квалификација промовише признавање различитих путева учења, док Европско осигурање квалитета у стручном образовању и обуци укључује учешће, одговорност, укључивање заинтересованих страна и континуирано унапређење у оквиру приступа обезбеђивању квалитета стручног образовања и обуке. Слично томе, Европска фондација за обуку је више пута наглашавала да инклузивни системи стручног образовања и обуке морају да се позабаве структурним препрекама које утичу на учешће ученика и могућности транзиције, посебно у земљама кандидатима и суседним земљама које пролазе кроз системску модернизацију.

Унутар Југоисточне и Централне Европе, ови развоји политика се пресецају са сложеним реформским окружењима. Земље широм региона истовремено модернизују оквири квалификација, јачају усклађеност са тржиштем рада, дигитализују образовне понуде, проширују учење засновано на раду и прилагођавају системе управљања савременим европским стандардима. Па ипак, ове реформе се одвијају у контекстима обележеним асиметријама ресурса, институционалном хетерогеношћу, демографским променама и различитим капацитетима за имплементацију. Као резултат тога, амбиције политике често превазилазе оперативне капацитете, што ствара празнине у имплементацији које су посебно видљиве у политици инклузије.

Искуства Румуније, Србије, Турске, Грчке и Чешке јасно илуструју ову динамику. Упркос значајним разликама у традицијама управљања образовањем и институционалним структурама, свих пет земаља се суочавају са заједничким изазовима: обезбеђивањем значајног гласа ученика у институционалном управљању; изградњом приступачног физичког и дигиталног окружења за учење; развојем интегрисаних система подршке који одговарају различитим потребама ученика; препознавањем неформалног и ваннаставног учења; јачањем спремности едукатора за инклузивну педагогију; и уградњом мерљивих индикатора инклузије у системе обезбеђивања квалитета. Ови заједнички изазови стварају плодно тло за заједнички развој политика и постављање регионалних стандарда.

Овај рад стога тврди да инклузивно ангажовање ученика треба третирати као заједнички регионални приоритет политике и приступити му кроз координисано усклађивање политика. Уместо да се инклузија посматра као уска друштвена мера, рад позиционира инклузивно ангажовање ученика као вишедимензионални оквир квалитета способан за побољшање ефикасности образовања, одговорности тржишта рада, благостања ученика и демократске институционалне културе. Регионална сарадња нуди практичан пут за претварање ове визије у оперативне стандарде политике.

2. Упоредни преглед националних система

Пет партнерских земаља укључених у ову упоредну анализу политика – Румунија, Србија, Турска, Грчка и Чешка – представљају различите образовне системе обликоване различитим политичким историјама, институционалним наслеђем, аранжманима управљања и социоекономским путањама. Ипак, упоредна анализа открива значајну конвергенцију у правцу политике, посебно у погледу модернизације стручног образовања, јачег усклађивања са потребама тржишта рада, проширења учешћа и растућег признања инклузије као димензије квалитета у оквиру реформе образовања.

У Румунији је стручно образовање током протекле деценије прошло кроз значајну модернизацију, вођену трансформацијом тржишта рада, приоритетима кохезионе политике ЕУ, агендама дигиталне транзиције и јачим усклађивањем између образовања и регионалног економског развоја. Пuteви дуалног образовања су се проширили, партнерства послодаваца су ојачала, а системи обезбеђивања квалитета постали су све софистициранији. Румунија је такође прогресивно унапредила политику инклузивног образовања, посебно у погледу приступачности, права особа са инвалидитетом, приступа настави усмерених на ученике и проширења учешћа. Међутим, имплементација је и даље неуједначена међу институцијама и регионима. Учешће ученика у управљању се и даље развија, системи институционалне подршке остају фрагментирани код многих пружалаца услуга, признавање ваннаставних и трансверзалних компетенција је недоследно, а инклузивна педагошка пракса остаје снажно зависна од локалне институционалне иницијативе, а не од системске стандардизације. Ипак, Румунија показује значајан иновативни потенцијал и пружа важан упоредни пример брзе стручне модернизације под снажном европском политиком. У Србији су на реформу образовања снажно утицали процеси европских интеграција, модернизација оквира квалификација и стратешки напори за јачање професионално оријентисаног високог образовања и модела дуалног образовања. Српско законодавство све више одражава европске принципе учења, учешћа и приступачности усмерених на ученике. Међутим, спровођење је и даље неуједначено, посебно у вези са институционалним службама подршке, стандардима приступачности, признавањем ваннаставног учења и оперативним механизмима за глас ученика.

У Турској, велика модернизација образовања фокусирана је на проширење учешћа, јачање техничког и стручног образовања и побољшање усклађености са тржиштем рада кроз наставне планове и програме засноване на компетенцијама и стратегије дигиталне трансформације. Турска је развила значајну институционалну инфраструктуру за подршку студентима и проширење приступа. Истовремено, обим и разноликост образовног система стварају разлике у имплементацији, посебно у погледу инклузивне педагогије, учешћа ученика у управљању и доследних механизма подршке за рањиве популације ученика у различитим регионима.

У Грчкој, реформе су све више наглашавале обезбеђивање квалитета, модернизацију стручних путева, целоживотно учење и јаче усклађивање са европским образовним оквирима. Грчка је постигла значајан напредак у политици приступачности и правима ученика. Ипак, институционална фрагментација, неуједначени регионални капацитети и стални структурни притисци повезани са ширим социоекономским изазовима и даље утичу на спровођење потпуно интегрисаних система инклузије, посебно у подршци ученицима и признавању неформалних компетенција.

У Чешкој, релативно зрело окружење за управљање образовањем и јачи институционални капацитети омогућили су напреднију имплементацију система обезбеђивања квалитета, наставних планова и програма заснованих на компетенцијама и структура подршке ученицима. Чешка показује снажан потенцијал као регионални модел у институционалном управљању квалитетом и интеграцији на тржиште рада. Међутим, изазови остају у вези са инклузивним учешћем маргинализованих група, заступљеношћу ученика у управљању и систематичнијим признавањем различитих облика ангажовања ученика изван формалних постигнућа наставног плана и програма.

Упоредно, свих пет система откривају заједнички образац: снажну конвергенцију политика на нормативном нивоу, комбиновану са фрагментираном операционализацијом инклузивног ангажовања ученика на институционалном нивоу.

2. Заједнички структурни изазови у инклузивном ангажовању ученика



Иако се образовни системи Румуније, Србије, Турске, Грчке и Чешке значајно разликују у институционалној организацији, моделима финансирања, административним традицијама и зрелости механизма за спровођење политика, упоредна анализа показује да се суочавају са изузетно сличним скупом структурних изазова у постизању истински инклузивног ангажовања ученика. Ови изазови нису само административне или техничке природе; они одражавају дубље тензије између тежњи политике и институционалне стварности, између формалне инклузије и смисленог учешћа, и између законодавне модернизације и оперативне трансформације.

У свих пет земаља, инклузивно ангажовање ученика се све више реторички препознаје као стратешки циљ повезан са квалитетом образовања, друштвеном кохезијом, учешћем на тржишту рада и демократским управљањем. Па ипак, практични системи путем којих институције ангажују ученике, препознају разноликост и подржавају учешће остају неуједначени, фрагментирани и често неразвијени. Ово ствара парадокс политике који је заједнички за транзиционе и реформски оријентисане образовне системе: инклузивно образовање је снажно потврђено у нормативним оквирима, али је недоследно уграђено у институционалну архитектуру.

Један од најистакнутијих заједничких изазова тиче се ограниченог дубине учешћа ученика у институционалном управљању. У сваком од пет националних система, ученици формално поседују канале заступања, било кроз студентске савете, представничке скупштине, консултативне одборе или партиципативне механизме за обезбеђивање квалитета. Ове структуре пружају важно симболичко признање гласа ученика и стварају могућности за дијалог између институционалног руководства и студентских заједница. Међутим, формално заступање не мора нужно да се претвори у суштински утицај. У пракси, учешће ученика често остаје периферно у односу на стратешко доношење институционалних одлука. Студенти се консултују о оперативним питањима – распореду наставе, објектима, студентском стандарду, ваннаставним активностима – али се ретко позиционирају као кокреатори политике везане за модернизацију курикулума, планирање инклузије у институције, стратегије приступачности, дигиталну трансформацију или системску реформу квалитета.

Ова ограничена дубина учешћа има важне импликације за инклузију. Када глас ученика остане симболичан, а не трансформативан, образовни системи губе суштински извор институционалних информација у вези са препрекама за учешће, незадовољеним потребама за подршком, изазовима приступачности и новим очекивањима ученика. Рањиве групе ученика – ученици са инвалидитетом, ученици мигранти, одрасли ученици, ученици из неповољних социоекономских средина и мањинске заједнице – посебно је вероватно да ће остати недовољно заступљене у формалним структурама управљања, чиме се репродукују обрасце искључености чак и унутар система формално посвећених демократском учешћу.

Други заједнички изазов тиче се фрагментираних приступа приступачности. Свих пет земаља је прогресивно ојачало законске обавезе у погледу приступачности образовања, посебно у погледу права особа са инвалидитетом, оквира за борбу против дискриминације и ширих принципа једнаких образовних могућности. Стандарди физичке приступачности су се побољшали у многим институцијама; дигитална окружења за учење су се значајно проширила; а свест о инклузивним приступима настави је порасла. Ипак, приступачност остаје неравномерно операционализована. Изазов делимично лежи у тенденцији да се приступачност концептуализује уско – као прилагођавање инфраструктуре или усклађеност са законом – уместо као свеобухватни принцип институционалног дизајна.

Инклузивна приступачност захтева истовремену пажњу посвећену физичком окружењу, дигиталним платформама, педагошкој флексибилности, комуникационим праксама, системима процене и механизмима подршке. Па ипак, многе институције настављају да приступају овим доменима одвојено, без интегрисаних стратегија приступачности. Зграда може бити физички приступачна док дигитални садржај за учење остаје неприступачан. Дигитални системи могу бити доступни док педагошки дизајн остаје крут и лоше прилагођен различитим потребама ученика. Формални смештаји могу постојати док институционалне културе настављају да стигматизују понашање тражења подршке. Резултат је фрагментирани пејзаж приступачности у коме формална усклађеност коегзистира са сталним практичним препрекама.

Треће, свих пет националних система суочава се са изазовима везаним за фрагментацију услуга подршке ученицима. Модерно инклузивно образовање зависи од координисаних екосистема подршке који се баве академским, психолошким, финансијским, социјалним и професионалним димензијама искуства ученика. Менторство, саветовање, подучавање, услуге за особе са инвалидитетом, финансијска подршка, каријерно вођење и механизми вршњачке подршке све се више препознају као основне институционалне функције. Међутим, у пракси се ове услуге често развијају као изоловане интервенције, а не као интегрисани системи.

Институције могу да обезбеде стипендије без саветодавне подршке, менторство без структурираних система упућивања, каријерно вођење без психолошке подршке или прилагођавање особама са инвалидитетом без ширег планирања инклузије. Координација међу службама остаје слаба. Информације о могућностима подршке се често лоше комуницирају. Институционалне одговорности су често распоређене по више канцеларија без стратешке интеграције. Ученици, посебно они из рањивих група, могу имати потешкоћа да се снађу у фрагментираним системима и стога остају недовољно услужени упркос номиналном постојању структура подршке.

Четврти структурни изазов тиче се ограниченог признавања ваннаставног учења и трансверзалних компетенција. Савремена тржишта рада све више вреднују комуникацијске вештине, тимски рад, дигиталну сарадњу, грађанско ангажовање, решавање проблема, предузетничку иницијативу, међукултурну компетенцију и капацитет адаптивног учења. Ове компетенције се често развијају ван формалних учионица – кроз волонтирање, лидерство студената, рад на пројектима, менторство међу вршњацима, искуства мобилности, ангажовање у заједници и ваннаставне иницијативе. Па ипак, образовни системи у пет земаља остају у великој мери оријентисани на постигнућа формалног курикулума као примарног извора признате образовне вредности.

Ово ствара неусклађеност између система за признавање образовања и савремене стварности компетенција. Ученици који активно учествују у грађанским иницијативама, мрежама вршњачке подршке, иновативним пројектима или друштвеном предузетништву могу развити веома вредне компетенције које остају институционално невидљиве. Таква невидљивост слаби мотивацију ученика, сужава дефиниције постигнућа и несразмерно ставља у неповољан положај ученике чије се снаге појављују кроз примењено, колаборативно или искуствено учење, а не само кроз традиционални академски учинак. Иако су микро-акредитиви, дигиталне значке, портфолији компетенција и признавање претходног учења нови алати политике, систематска имплементација остаје ограничена.

Пети изазов тиче се спремности наставника за инклузивну педагогију. Инклузивно ангажовање ученика у крајњој линији зависи не само од институционалне политике, већ и од свакодневне педагошке интеракције. Наставници обликују учешће, припадност, самопоуздање ученика, приступачност учионице и образовну одговорност кроз дизајн наставног плана и програма, праксе оцењивања, стилове комуникације и релационо ангажовање са ученицима. Широм Румуније, Србије, Турске, Грчке и Чешке, професионални развој едукатора све више укључује дигиталну педагогију, наставу усмерену на ученике и наставу засновану на компетенцијама. Па ипак, инклузивна педагогија остаје недоследно уграђена у професионалне стандарде и системе припреме наставника.

Многи едукатори и даље раде у оквиру педагошких парадигми оптимизованих за хомогене групе ученика, стандардизованих путева учења и конвенционалних структура процене. Вештине везане за диференцирану наставу, универзални дизајн за учење, интеркултуралну компетенцију, педагогију засновану на трауми, приступачну дигиталну наставу и олакшавање ангажовања ученика остају неравномерно распоређене. Ово ствара варијабилност не само међу институцијама, већ често и унутар самих институција, где инклузивна пракса у великој мери зависи од индивидуалне посвећености наставника, а не од системских педагошких стандарда.

Коначно, међусекторски изазов тиче се одсуства робусних метрика инклузије унутар система обезбеђивања квалитета. Свих пет земаља је значајно инвестирало у модернизацију обезбеђивања квалитета, системе акредитације, оквири исхода учења и процедуре институционалне евалуације. Међутим, инклузија се ретко третира као мерљив домен квалитета са јасно дефинисаним индикаторима, упоредивим мерилима и механизмима одговорности.

Задржавање рањивих група ученика, усклађеност са прописима о приступачности, учешће ученика у управљању, коришћење услуга подршке, признавање ваннаставних компетенција, обука особља за инклузију и перцепција припадности ученика ретко се систематски мере. Тамо где подаци постоје, они су често фрагментирани, недоследни или слабо интегрисани у процесе институционалног унапређења. Без мерљивих индикатора инклузије, образовни системи се тешко крећу од декларативне посвећености ка управљању инклузијом заснованом на доказима.

Узети заједно, ови структурни изазови откривају да кључни политички проблем са којим се суочавају Румунија, Србија, Турска, Грчка и Чешка није одсуство политике инклузије, већ непотпуна институционализација инклузивног ангажовања ученика као кохерентног оперативног оквира. Ова заједничка реалност ствара снажно оправдање за регионалну сарадњу у развоју заједничких стандарда, заједничких индикатора и механизма за заједничко учење политика.

2. Путеви политика ка регионалној хармонизацији

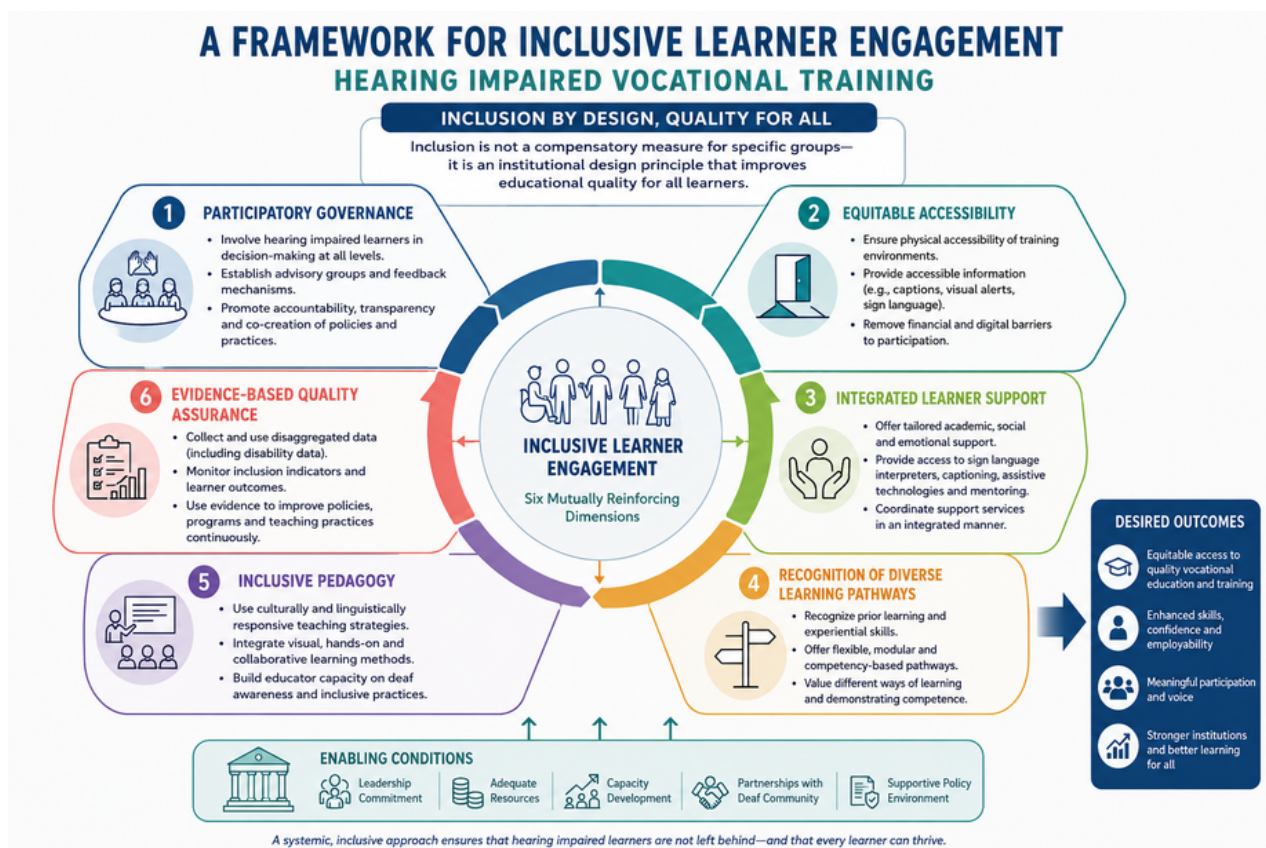
Ако инклузивно ангажовање ученика треба да постане истински стандард квалитета у оквиру стручног образовања и професионално оријентисаног високог образовања широм региона, развој политика мора да иде даље од изолованих националних реформи ка координисаној регионалној хармонизацији. Таква хармонизација не треба да се схвати као униформност политике или административна централизација. Уместо тога, требало би да се замисли као стварање заједничког нормативног оквира, заједничких оперативних стандарда и међусобно признатих индикатора способних да воде институционалну реформу уз поштовање националних специфичности.



Први пут ка хармонизацији лежи у успостављању заједничког концептуалног оквира за инклузивно ангажовање ученика. Тренутно се инклузија у Румунији, Србији, Турској, Грчкој и Чешкој често тумачи кроз уске или секторске приче – најчешће као политика приступачности, усклађеност са антидискриминационим прописима, пружање социјалне подршке или иницијативе за проширење приступа. Иако свака од ових димензија остаје важна, оне саме по себи не представљају свеобухватни модел инклузивног ангажовања ученика. Регионални оквир би стога требало да усвоји шире разумевање у којем се инклузија концептуализује као систематски капацитет образовних институција да обезбеде да сви ученици могу смислено да учествују у учењу, управљању, институционалном животу и професионалном развоју, уз истовремено добијање једнаких могућности за успех и признање.



Такав оквир треба експлицитно да дефинише инклузивно ангажовање ученика као обухват шест међусобно појачавајућих димензија: партиципативно управљање, правичну приступачност, интегрисану подршку ученицима, препознавање различитих путева учења, инклузивну педагогију и обезбеђивање квалитета засновано на доказима. Снага таквог приступа лежи у његовом системском карактеру. Уместо да третира инклузију као компензациону меру за одређене групе, он поставља инклузију као принцип институционалног дизајна који побољшава квалитет образовања за све ученике.



Други пут политике односи се на јачање учешћа ученика у управљању као суштинске институционалне праксе. Широм региона, образовни системи морају да пређу из симболичких консултација у смислено заједничко креирање образовне политике. Ово захтева и регулаторне и културне промене. На регулаторном нивоу, министарства и акредитациона тела требало би да подстакну или захтевају од институција да покажу како гласови ученика утичу на стратешко доношење одлука – не само на оперативне студентске послове. Ученици треба да буду систематски укључени у дискусије о дизајну курикулума, планирање дигиталне трансформације, прегледе институционалне приступачности, циклусе обезбеђивања квалитета и заједнички развој стратегија подршке ученицима.

Трећи пут ка хармонизацији односи се на развој свеобухватних стандарда приступачности као заједничког регионалног мерила. Приступачност мора бити реконцептуализована од обавезе усклађености са законом у вишедимензионални стандард квалитета. Регионална сарадња може бити посебно вредна овде јер се институције у пет земаља суочавају са сличним изазовима у имплементацији и могу имати користи од заједничких смерница, мерила за поређење и учења међу вршњацима.

Усклађени оквир приступачности требало би да обухвати најмање пет домена: приступачност физичке инфраструктуре; дигиталну приступачност платформи и материјала за учење; педагошку приступачност кроз флексибилан дизајн учења; приступачне комуникационе системе; и приступачне путеве транзиције ка запослењу и могућностима целоживотног учења. Важно је да приступачност буде проактивно уоквирена кроз принципе универзалног дизајна, а не реактивно само кроз индивидуалне прилагођавања. Образовни системи дизајнирани за флексибилност, вишеструке путеве учешћа и различите начине демонстрирања компетенција су по својој природи инклузивнији, отпорнији и усмерени на ученике.

Четврти пут се тиче институционализације интегрисаних система подршке ученицима. Једна од најјаснијих лекција које произилазе из упоредног прегледа политика јесте да је подршка ученицима и даље превише фрагментирана у региону. Инклузивно ангажовање захтева од институција да се крећу ка координисаним екосистемима подршке ученицима у којима су академско вођење, менторство, саветовање, подршка особама са инвалидитетом, финансијска помоћ, вршњачка помоћ, каријерне услуге и менторство на радном месту стратешки повезани, а не административно изоловани.

Ово захтева иновације у управљању унутар институција. Уместо лоцирања функција подршке у одвојеним канцеларијама које раде независно, институције би требало да развију интегрисане стратегије подршке ученицима координисане кроз централне оквире за инклузију или успех ученика. Дигитални системи за управљање случајевима, заједнички механизми упућивања, интердисциплинарни тимови за подршку и проактиван рад са ученицима у ризику могли би значајно побољшати приступ и ефикасност. Важно је да подршка ученицима више не буде уоквирена искључиво као помоћ за ученике који имају потешкоћа, већ као универзална образовна инфраструктура која јача ангажовање, припадност и успешан напредак за различите популације ученика.

Пети, и посебно трансформативни пут, тиче се признавања ваннаставног учења и трансверзалних компетенција. Регионална тржишта рада све више награђују прилагодљивост, иницијативу, комуникацију, колаборативно решавање проблема, интеркултуралну компетенцију и дигиталну агилност – компетенције које се често развијају изван формалних структура курикулума. Образовни системи који не препознају ове облике учења ризикују да одрже уске концепције постигнућа које нити одражавају стварност тржишта рада нити адекватно вреднују способност учења.

Регионална хармонизација нуди прилику за успостављање заједничких приступа за валидацију таквог учења. Заједнички оквири за портфолије компетенција, дигиталне значке, структуриране ваннаставне транскрипте и модуларне микро-акредитације могли би омогућити институцијама широм Румуније, Србије, Турске, Грчке и Чешке да признају ваннаставни ангажман на упоредиве и преносиве начине. Такво признање би ојачало мотивацију ученика, подстакло грађанско и институционално учешће и створило јаче мостове између образовног искуства и запошљивости.

Шести пут се тиче стручног усавршавања едукатора за инклузивну педагогију. Ниједна стратегија инклузије не може бити успешна уколико наставно особље не поседује компетенције потребне за ефикасно ангажовање различитих ученика. Регионална сарадња може значајно ојачати капацитете едукатора развојем заједничких професионалних стандарда, колаборативних модула обуке, заједничких оквира за сертификацију и заједница педагошке праксе усмерених на иновације у инклузивној настави.

Инклузивна педагогија треба да буде уграђена у образовање наставника, стручну акредитацију и системе континуираног стручног усавршавања. Области компетенција треба да укључују диференцирану наставу, приступачан дизајн курикулума, интеркултуралну педагогију, дигиталну приступачност, олакшавање ангажовања ученика, инклузивно оцењивање и стратегије за подршку различитим обрасцима учешћа. Конкретно у стручном образовању, ментори послодавци и супервизори на радном месту такође морају бити препознати као педагошки актери којима је потребан професионални развој усмерен ка инклузији.

Коначно, регионална хармонизација захтева заједнички оквир доказа за мерење инклузивног ангажовања ученика. Оно што се не мери ретко се систематски побољшава. Министарства, тела за обезбеђивање квалитета и институције требало би да заједнички развију упоредиве индикаторе који обухватају учешће ученика у управљању, заступљеност разноликости, усклађеност са стандардима приступачности, коришћење услуга подршке, признавање ваннаставних компетенција, обрасце задржавања ученика, добробит ученика и перцепцију припадности и институционалне одговорности.

Такве метрике би омогућиле бенчмаркинг између институција и земаља, трансформисале инклузију у мерљив домен квалитета и подржале усавршавање политика заснованих на доказима током времена. Још важније, оне би преместиле инклузивно ангажовање ученика из аспиративног дискурса у одговорну институционалну праксу.

Заједно, ови путеви чине основу за кохерентну регионалну политичку архитектуру способну за јачање образовне инклузије, институционалне одговорности и успеха ученика широм Југоисточне и Централне Европе.

2. Изградња заједничког регионалног стандарда за инклузивно стручно образовање

Логичан следећи корак у унапређењу инклузивног ангажовања ученика у Румунији, Србији, Турској, Грчкој и Чешкој јесте развој Заједничког регионалног стандарда за инклузивно стручно образовање и обуку. Такав стандард би пружио заједничку референтну тачку за министарства, агенције за акредитацију, пружаоце стручног образовања и обуке, професионално оријентисане високошколске установе, послодавце и организације ученика, стварајући заједнички језик и оперативни оквир за инклузију у различитим националним системима.

Историјски гледано, образовна стандардизација у Европи се првенствено фокусирала на оквире квалификација, упоредивост наставних планова и програма, исходе учења и механизме обезбеђивања квалитета. Инклузија, иако се често помиње као циљ политике, ретко је операционализована кроз еквивалентне регионалне стандарде. Као резултат тога, инклузија се често тумачи кроз широке нормативне принципе, а не кроз конкретна институционална очекивања. Заједнички регионални стандард би преправио овај јаз у имплементацији претварањем вредности у оперативне референтне вредности.

Предложени стандард требало би да буде изграђен око скупа минималних институционалних обавеза које би сви учествујући образовни добављачи постепено усвајали. Ове обавезе требало би да укључују: институционалне стратегије инклузије формално интегрисане у структуре управљања; механизме за смислено учешће ученика у доношењу одлука; ревизије приступачности које обухватају физичко, дигитално и педагошко окружење; интегрисане системе подршке ученицима; оквире за признавање ваннаставних компетенција; обавезне путеве стручног усавршавања у инклузивној педагогији; и структурирано праћење индикатора инклузије.

Међутим, стандардизација не би требало да буде ограничена на архитектуру усклађености. Да би био трансформативан, регионални стандард мора такође да отелотворује развојну филозофију. Инклузија треба да буде уоквирена не само као регулаторна обавеза, већ као стратешка институционална предност повезана са квалитетом образовања, успехом ученика, прилагодљивошћу тржишту рада, иновативним капацитетом и друштвеним легитимитетом. Институције које успешно ангажују различите ученике су отпорније, брже реагују и боље позициониране да се снађу у демографским и технолошким променама.

Посебно иновативан елемент таквог регионалног стандарда било би увођење нивоа зрелости ангажовања инклузивних ученика, што би омогућило институцијама да процене своју развојну фазу. Уместо бинарног модела усклађености/неусклађености, институције би могле бити оцењиване на нивоима који се развијају, у настајању, у развоју, напредним и примерним нивоима – у свакој димензији инклузије. Ово би подстакло континуирано побољшање, учење од вршњака и реалне развојне путеве прилагођене институционалним капацитетима.

Стандард би такође требало да укључи глас ученика као основни механизам валидације. Пречесто се инклузија мери кроз институционално извештавање, а не кроз искуство ученика. Истински инклузиван регионални стандард стога мора да интегрише повратне информације од ученика, партиципативну евалуацију и директне консултације као централне компоненте праћења квалитета.

Успостављањем таквог заједничког стандарда, регион би створио не само већу кохерентност политика, већ и заједнички реформски идентитет усмерен на инклузивну извршност у стручном образовању.

2. Механизми управљања и имплементације

Развој регионалног оквира за инклузивно ангажовање ученика захтева управљачке аранжмане способне да претворе амбиције политике у одрживу институционалну праксу. Једна од главних лекција које произилазе из упоредне анализе Румуније, Србије, Турске, Грчке и Чешке јесте да се образовна инклузија не може ефикасно унапредити само кроз изоловане институционалне иницијативе. Нити се може ослањати искључиво на законску декларацију. Уместо тога, успешна имплементација зависи од кохерентног управљања на више нивоа у којем су одговорности јасно распоређене између министарстава, агенција за обезбеђивање квалитета, образовних институција, послодаваца, организација ученика и актера цивилног друштва, уз одржавање довољне флексибилности за контекстуално прилагођавање.

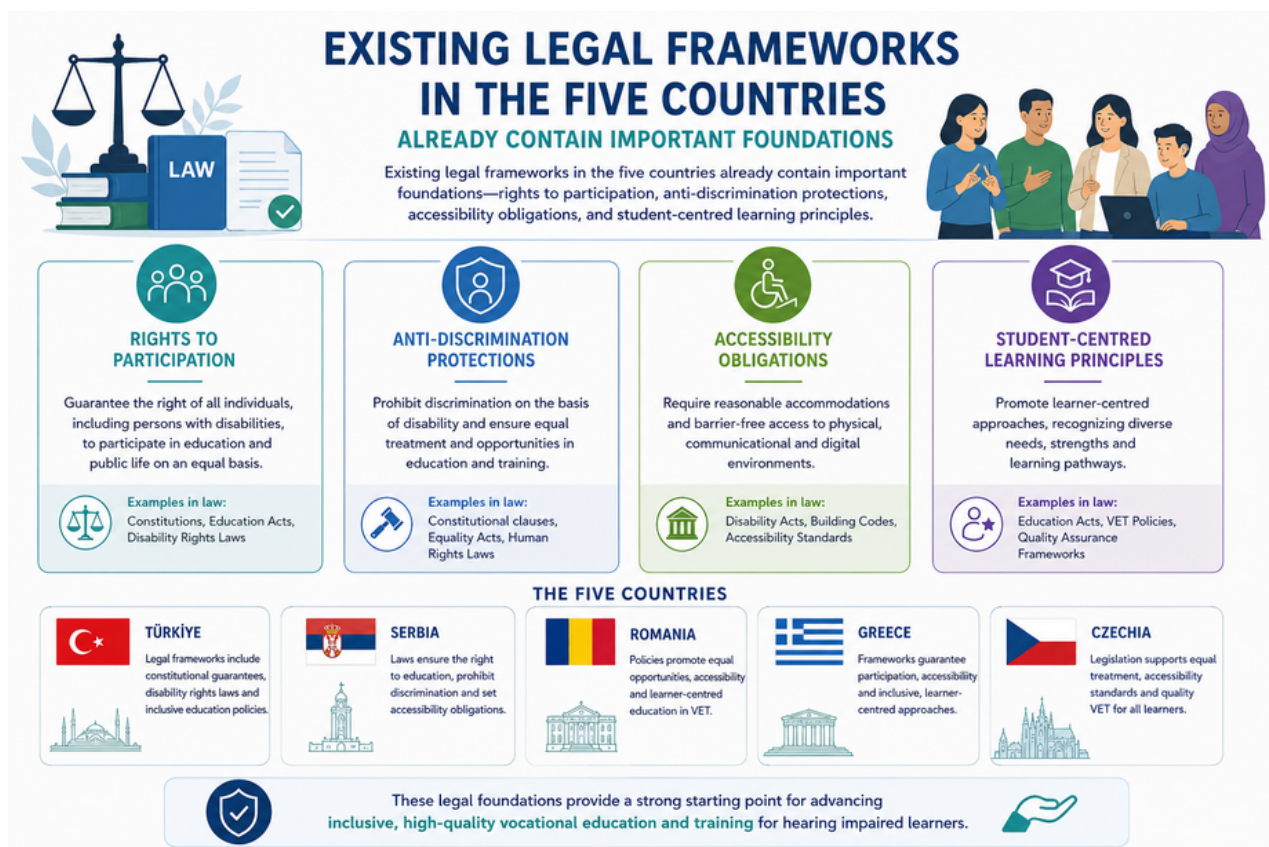


PRACTICE
MAKES
PERFECT!



На највишем нивоу управљања, национална министарства надлежна за образовање и стручно оспособљавање морају пружити стратешко вођство експлицитним укључивањем инклузивног ангажовања ученика у националне агенде реформе образовања. То захтева прелазак са широких обавеза једнакости и приступа ка оперативним оквирима политике који дефинишу очекивања у вези са учешћем ученика, приступачношћу, системима подршке, компетенцијама особља и праћењем инклузије. Министарства би требало да позиционирају инклузивно ангажовање ученика као стратешки стуб модернизације образовања, а не као допунску агенду социјалне политике. Такво позиционирање је неопходно јер преобликује инклузију из компензационе обавезе у кључну компоненту квалитета образовања, спремности радне снаге и демократског институционалног развоја.

Национално политичко вођство требало би да се одрази и на законодавно усавршавање. Постојећи законски оквири у пет земаља већ садрже важне темеље – права на учешће, заштиту од дискриминације, обавезе приступачности и принципе учења усмереног на ученике – али ове одредбе су често распршене по вишеструким политичким доменима и недостаје им оперативна кохерентност. Министарства би стога требало да подстакну развој интегрисаних националних смерница или политичких оквира који се посебно баве инклузивним ангажовањем ученика у стручном и професионално оријентисаном образовању. Такви оквири би институцијама пружили стратешки правац, уз очување институционалне аутономије у погледу модалитета имплементације.



Други кључни актер управљања је систем агенција за обезбеђивање квалитета и акредитацију. Ове институције поседују јединствен утицај јер дефинишу институционални легитимитет, обликују стратешке приоритете и утичу на расподелу ресурса. Ако инклузија остане периферна у оквирима акредитације, мало је вероватно да ће постати централна у институционалном планирању. Насупрот томе, ако инклузија постане уграђена у критеријуме за обезбеђивање квалитета, институције добијају снажне подстицаје да развију систематске приступе.

Регионална реформа би стога требало да подстакне системе акредитације да интегришу експлицитне критеријуме за укључивање, укључујући доказе о учешћу ученика у управљању, планирању приступачности, екосистемима институционалне подршке, признавању различитих путева учења, развоју особља у инклузивној педагогији и мерљивим исходима инклузије. Важно је да такви критеријуми буду развојни, а не казнени, подржавајући институционално учење и континуирано унапређење. Приступи стручног оцењивања, оквири за самопроцену и циклуси унапређења засновани на доказима, усклађени са принципима Европског осигурања квалитета у стручном образовању и обуци, могли би да обезбеде посебно ефикасне механизме за операционализацију ове функције управљања.

На институционалном нивоу, посвећеност лидерства постаје одлучујућа. Образовне институције су место где инклузија или постаје стварност или остаје реторичка тежња. Институционално руководство – одбори, ректори, директори, декани и виши менаџмент тимови – стога морају позиционирати инклузију у оквиру стратешког планирања, расподеле ресурса, модела запошљавања, развоја инфраструктуре и организационе културе. Инклузија не би требало да буде делегирана искључиво канцеларијама за студентска питања или јединицама за подршку особама са инвалидитетом. Уместо тога, она мора постати одговорност целе институције, уграђена у управљање, наставу, услуге и ангажовање заједнице.

Једна посебно важна иновација у управљању била би оснивање институционалних савета за инклузију или одбора за ангажовање ученика састављених од представника руководства, наставног особља, представника ученика, партнерских послодаваца, стручњака за подршку студентима и, где је то прикладно, организација цивилног друштва које представљају рањиве групе ученика. Таква тела би могла да обезбеде стратешку координацију, прате напредак и створе формалну платформу управљања путем које искуство ученика директно утиче на институционалну реформу.

У оквиру стручног образовања, послодавци и партнери за учење на радном месту представљају додатни слој управљања који се често занемарује у политици инклузије. Како се учење на раду, шегртовање и дуални модели шире, послодавци све више функционишу као коедукатори. Па ипак, многа радна окружења остају недовољно спремна да подрже различите ученике, задовоље потребе за приступачношћу или усвоје инклузивне праксе менторства. Регионални оквири политике би стога требало да препознају послодавце као заинтересоване стране у инклузији и да подстакну развој стандарда инклузивног учења на радном месту, оквира за обуку ментора и партнерских споразума који се експлицитно баве разноликошћу, подршком и равноправним учешћем ученика.

Коначно, сами ученици морају бити препознати као актери управљања, а не као корисници политике. Инклузивно ангажовање ученика не може бити осмишљено искључиво за ученике; мора бити осмишљено заједно са ученицима. Партиципативни дизајн политике, платформе за консултације са ученицима, радионице за заједничко креирање и репрезентативне мреже ученика требало би да постану институционализоване компоненте архитектуре управљања. Важно је да

Механизми гласа ученика морају намерно укључивати недовољно заступљене популације ученика, уместо да репродукују постојеће неједнакости у учешћу. Само кроз такво усклађивање управљања на више нивоа могу регионални стандарди инклузије постати оперативно одрживи.

2. Платформа за регионалну сарадњу и пренос политика

Заједнички структурни изазови идентификовани у Румунији, Србији, Турској, Грчкој и Чешкој показују да националне реформе саме по себи нису довољне за постизање трансформативног напретка у инклузивном ангажовању ученика. Иако свака земља мора да прилагоди политику свом институционалном контексту, регионална сарадња нуди значајне стратешке предности: убрзано учење политика, смањено дуплирање реформских напора, заједнички развој алата и стандарда, могућности за бенчмаркинг и стварање јачег колективног гласа у ширем европском дијалогу о образовним политикама.

Из ових разлога, овај рад предлаже успостављање Регионалне платформе за инклузивно ангажовање ученика у стручном образовању и обуци, надограђујући се у почетку на темеље сарадње успостављене кроз . Ова платформа не би требало да буде замишљена као привремени механизам конзорцијума пројекта, већ као трајна инфраструктура за сарадњу у области политика која повезује образовне институције, министарства, агенције за обезбеђивање квалитета, послодавце, организације ученика и актере цивилног друштва у земљама учесницама.

Прва функција такве платформе требало би да буде опсерваторија политика и упоредно праћење. Образовним системима често недостају структурирани механизми за систематско поређење праксе инклузије, праћење путања реформи и идентификовање нових иновација у политикама. Регионална опсерваторија би могла да прикупља упоредне податке о учешћу ученика, стандардима приступачности, моделима подршке ученицима, системима признавања и индикаторима инклузије, стварајући базу доказа за усавршавање политика и бенчмаркинг. Упоредна видљивост често служи као снажан покретач реформи јер институције и системи постају свеснији и својих снага и својих развојних јаза.

Друга функција треба да буде вршњачко учење и институционална размена. Многе ефикасне праксе инклузије већ постоје широм региона, али су и даље локализоване и слабо преношене. Институције су развиле иновативне системе менторства, приступе дигиталној приступачности, механизме учешћа ученика, моделе признавања ваннаставних компетенција и праксе стручног усавршавања у инклузивној педагогији. Регионална сарадња може трансформисати изоловане институционалне иновације у заједничко регионално знање кроз студијске посете, политичке дијалоге, заједнице праксе, тематске радионице и заједничке пилот иницијативе.

Треће, платформа би требало да подржи заједнички развој регионалних алата и стандарда. Заједнички оквири за приступачност, инструменти за самопроцену инклузије, оквири за компетенције едукатора, анкете о ангажовању ученика, шаблони за препознавање компетенција и контролне табле за кључне индикаторе учинка (KPI) за инклузију могли би се заједнички креирати регионално и прилагођавати национално. Ово би смањило трошкове развоја, ојачало упоредивост и створило заједнички оперативни језик у свим системима.

Четврто, регионална сарадња треба да подстакне заједничко заговарање у оквиру ширих европских политичких арена. Образовни системи југоисточне и централне Европе често се суочавају са сличним структурним притисцима, али су недовољно заступљени у обликовању ширег европског дискурса о инклузији у стручном образовању. Координиран регионални глас може ојачати утицај политике у оквиру европских мрежа, допринети регионално утемељеним перспективама новим оквирима и привући већа стратешка улагања у инклузивну образовну реформу.

Најважније је да регионална сарадња ствара културни помак: инклузија престаје да се схвата као национална административна обавеза и постаје схваћена као заједнички регионални пројекат модернизације повезан са образовном изврсношћу, друштвеном кохезијом, демократским учешћем и економском отпорношћу.

2. Закључак: Заједничка визија за инклузивно стручно образовање и обуку у Југоисточној и Централној Европи

Будућност стручног образовања и професионално оријентисаног високог образовања у Европи зависиће не само од технолошке модернизације, усклађивања са тржиштем рада или иновација курикуларних програма, већ подједнако и од способности образовних система да ангажују све разноврсније популације ученика на смислен, праведан и оснажујући начин. Инклузија стога више није периферна друштвена брига. Она је постала дефинишућа димензија квалитета образовања и институционалног легитимитета.

Упоредна искуства Румуније, Србије, Турске, Грчке и Чешке откривају и напредак и недовршену трансформацију. Сваки систем је развио важне темеље политике. Сваки је ојачао приступ, модернизовао институционалне оквири и унапредио образовну реформу усмерену на ученике. Па ипак, у свих пет контекста, инклузија остаје недовољно институционализована као кохерентан оперативни оквир који обликује управљање, педагогију, системе подршке, структуре признавања и обезбеђивање квалитета.

У овом раду се тврди да пут напред лежи у регионалној хармонизацији – не као стандардизацији националних система, већ као стварању заједничког оквира принципа, оперативних критеријума, механизма управљања и индикатора заснованих на доказима који могу да воде инклузивну реформу у различитим контекстима. Такав оквир треба да буде изграђен око смисленог учешћа ученика, свеобухватне приступачности, интегрисане подршке ученицима, признавања различитих компетенција, спремности едукатора за инклузивну педагогију и мерљиве институционалне одговорности за резултате инклузије.



Прилика је значајна. Заједничким деловањем, Румунија, Србија, Турска, Грчка и Чешка могу се позиционирати не само као усвојитељи европске политике инклузије, већ и као активни доприносиоци обликовању њеног будућег оперативног правца. Кроз заједничке стандарде, сарадњу у области политика, упоредно учење и координисано заступање, регион може постати лабораторија за инклузивну изврсност у стручном образовању и обуци.

Централна порука политике је стога јасна: инклузивно ангажовање ученика не мора се схватити као смештај на маргинама образовних система, већ као темељни принцип квалитета образовања, демократског учешћа и одрживог социоекономског развоја. Институције које успешно ангажују све ученике су јаче институције. Системи који уграђују инклузију у свој основни дизајн су отпорнији системи. Региони који сарађују око инклузивне реформе стварају јачу образовну будућност за све.

8. Референце

Међународни и европски извори политике

- Савет Европе. (2010). Повеља Савета Европе о образовању за демократско грађанство и образовању о људским правима. Стразбур: Савет Европе.
- Европски центар за развој стручног образовања. (2020). Стручно образовање и обука у Европи 1995–2035: Сценарији за европско стручно образовање и обуку у 21. веку. Луксембург: Канцеларија за публикације Европске уније.
- Европски центар за развој стручног образовања. (2022). Променљива природа и улога стручног образовања и обуке у Европи. Луксембург: Канцеларија за публикације Европске уније.
- Европска комисија. (2020). Европска агенда вештина за одрживу конкурентност, социјалну праведност и отпорност. Брисел: Европска комисија.
- Европска комисија. (2021). Акциони план за европски стуб социјалних права. Брисел: Европска комисија.
- Европска комисија. (2022). Препорука Савета о европском приступу микро-акредитацијама за целоживотно учење и запошљивост. Службени лист Европске уније, C243, 10–25.
- Европско обезбеђивање квалитета у стручном образовању и обуци. (2020). EQAVET оквир и индикатори за обезбеђивање квалитета у стручном образовању и обуци. Брисел: Европска комисија.
- Европска фондација за обуку. (2022). Инклузивне политике стручног образовања и обуке у суседним земљама и земљама кандидатима. Торино: ЕТФ.
- Организација за економску сарадњу и развој. (2023). Изгледи образовне политике: Компаративне перспективе инклузивног образовања. Париз: OECD Publishing.
- UNESCO. (2020). Извештај о праћењу глобалног образовања 2020: Инклузија и образовање – све значи све. Париз: UNESCO.
- УНЕСКО. (2022). Трансформација техничког и стручног образовања и обуке за успешне и праведне транзиције. Париз: УНЕСКО.

Румунија

- Министарство просвете Румуније. (2023). Национална стратегија за стручно образовање и инклузивно учење 2023–2030. Букурешт.
- Национална агенција за квалификације. (2022). Румунски оквир квалификација и приступачност у стручном учењу. Букурешт.
- Румунска агенција за обезбеђивање квалитета у високом образовању. (2023). Стандарди за обезбеђивање квалитета и учење усмерено на студенте у високом и стручном образовању. Букурешт.
- Национална агенција за права особа са инвалидитетом, децу и усвајање. (2022). Национална стратегија о правима особа са инвалидитетом 2022–2027. Букурешт.

Турска

- Министарство националног образовања Републике Турске. (2023). Стратешки документ стручног и техничког образовања 2023–2028. Анкара: Министарство националног образовања.
- Савет за високо образовање Турске. (2022). Оквир за обезбеђивање квалитета високог образовања и инклузивно образовање. Анкара.
- Турски орган за квалификације. (2022). Извештај о имплементацији Турског оквира квалификација. Анкара.

Србија

- Народна скупштина Републике Србије. (2017, са изменама и допунама). Закон о основама система образовања и васпитања. Службени гласник Републике Србије.
- Народна скупштина Републике Србије. (2017, са изменама и допунама). Закон о високом образовању. Службени гласник Републике Србије.
- Народна скупштина Републике Србије. (2019). Закон о дуалном моделу студија у високом образовању (Закон о дуалном моделу студија у високом образовању). Службени гласник Републике Србије.
- Влада Републике Србије. (2021). Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године. Београд: Влада Србије.
- Агенција за национални оквир квалификација. (2022). Национални оквир квалификација Србије – Смернице за имплементацију. Београд.
- Национални ентитет за акредитацију и обезбеђивање квалитета у високом образовању. (2024). Стандарди и смернице за акредитацију и обезбеђивање квалитета у високошколским установама. Београд.

Грчка

- Министарство просвете, верских послова и спорта Грчке. (2022). Стратешки оквир за стручно образовање, обуку и целоживотно учење. Атина.
- Национална управа за високо образовање. (2023). Стандарди обезбеђивања квалитета за инклузивно и студентски усмерено високо образовање. Атина.
- Хеленски оквир квалификација. (2022). Преглед имплементације Националног оквира квалификација. Атина.



Чешка Република

- Министарство просвете, омладине и спорта Чешке Републике. (2023). Стратегија образовне политике Чешке Републике 2030+. Праг.
- Национални акредитациони биро за високо образовање. (2023). Стандарди за обезбеђивање квалитета и учешће студената у високом образовању. Праг.
- Национални педагошки институт Чешке Републике. (2022). Инклузивно образовање и подршка ученицима у стручним путевима. Праг.

Извори пројекта

- (2025). Препоруке политика за инклузивно ангажовање ученика у стручном образовању и обуци. Публикација пројекта Еразмус+.
- (2025). Комплет алата за инклузивно учешће ученика и институционалну праксу. Резултат пројекта Еразмус+.
- (2026). Упоредни извештаји земаља о ангажовању ученика у системима стручног образовања и обуке: Србија, Турска, Грчка и Чешка. Синтеза интерних политика пројекта.