



European
Commission



EURYDICE
IZVJEŠTAJ

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Školsko
obrazovanje

Erasmus-
Obogaćuje živote, otvara umove.

Ovaj dokument objavljuje Evropska izvršna agencija za obrazovanje i kulturu (EACEA, Jedinica A6 – Platforme, studije i analize).

Molimo navedite ovu publikaciju kao:

Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2023. Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi. Izvještaj Eurydice. Luksemburg: Kancelarija za publikacije Evropske unije.

Evropska izvršna agencija za obrazovanje i kulturu

Jedinica A6 – Platforme, studije i analize
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Brussels

E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Website: <http://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

Tekst završen u septembru 2023. godine.

Luksemburg: Kancelarija za publikacije Evropske unije, 2023.

© Evropska izvršna agencija za obrazovanje i kulturu, 2023.

Politika ponovne upotrebe dokumenata Evropske komisije sprovodi se Odlukom Komisije 2011/833/EU od 12. decembra 2011. godine o ponovnoj upotrebi dokumenata Komisije (OJ L 330, 14.12.2011, str. 39). Osim ako nije drugačije naznačeno, ponovna upotreba ovog dokumenta je dozvoljena prema licenci Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>). To znači da je ponovna upotreba dozvoljena pod uslovom da se dodijeli odgovarajući kredit i da se naznače sve promjene.

Za bilo kakvu upotrebu ili reprodukciju elemenata koji nijesu u vlasništvu Evropske unije, možda će biti potrebno zatražiti dozvolu direktno od odgovarajućih nosilaca prava.

Cover: © paul - stock.adobe.com

Štampa

ISBN 978-92-9488-473-2

doi:10.2797/846989

EC-09-23-157-EN-C

PDF

ISBN 978-92-9488-474-9

doi:10.2797/443509

EC-09-23-157-EN-N

Promovisanje **različitosti** **i inkluzije** u školama u Evropi

Eurydice izvještaj

Predgovor



Kao građani Evrope, svi dijelimo zajedničke osnovne vrijednosti koje leže u srži našeg svakodnevnog života. Inkluzija je jedna od njih. Izloženost različitim perspektivama i iskustvima njeguje kulturnu inteligenciju i empatiju. Zajedničko razumijevanje da svi zaslužuju, da niko ne treba da bude ostavljen, bez obzira na porijeklo, uvjerenja ili sfere života.

A inkluzija mora početi, bez ikakve sumnje, u školi.

Da bi stvorile sveobuhvatno obrazovno okruženje, škole treba da

unesu različitost i inkluziju kroz nastavne sadržaje, metode i u svakodnevni školski život. Ovo također zahtijeva pažnju usmjerenu na individualne talente, izazove i potrebe. Učenici uvijek treba da se osjećaju podržano i da im se omogući da ostvare svoj puni potencijal. Rješavanje pristrasnosti i promovisanje inkluzije od ranog uzrasta može pomoći u sprječavanju maltretiranja, nasilja i drugih diskriminatornih praksi.

Evropska komisija je pokrenula nekoliko inicijativa za promovisanje okruženja inkluzivnog obrazovanja koja prihvataju različitost i pomažu učenicima da se osjećaju cijenjeno, poštovano i uključeno. Važnost inkluzije, različitosti i blagostanja u okruženju za učenje jedan je od glavnih stubova Evropskog obrazovnog prostora, koji je Komisija predstavila 2020. godine. Obezbeđivanjem boljih obrazovnih ishoda za sve učenike, podizanjem učinka u osnovnim vještinama i smanjenjem ranog napuštanja obrazovanja i obuke cilj je preporuke [Savieta o putevima do školskog uspjeha](#), usvojene 2022. godine. A 2023. godine, Evropska komisija je formirala ekspertsku grupu za poboljšanje okruženja za učenje koja pruža podršku za ugrožene učenike i za promovisanje blagostanja i mentalnog zdravlja u školi.

Ovaj Eurydice izvještaj daje pregled inicijativa preduzetih u evropskim obrazovnim sistemima u tom pogledu. Istražuje šta nacionalne obrazovne vlasti širom EU rade na rješavanju diskriminacije i promovisanju različitosti i inkluzije u školama. Takođe sadrži mnogo primjera nedavnih političkih inicijativa koje će, nadamo se, inspirisati nove impulse da naša društva i naše obrazovne sisteme učinimo inkluzivnijim. Uvjeren sam da zajedničkim radom možemo ostvariti našu zajedničku viziju uspostavljanja jedinstva u različitostima u našim školama i našim društvima

Margaritis Schinas

Potpredsjednik za promociju našeg evropskog načina života

Sadržaj

Predgovor	3
Sadržaj	Erro
r! Bookmark not defined.	
Tabela sa slikama	6
Kodovi i skraćenice	8
Kodovi zemalja	8
Skraćenice i akronimi	8
Glavni nalazi	9
Opšti nalazi	9
Nalazi po poglavljima	9
UVOD	14
EU politički kontekst	14
Sadržaj izvještaja	15
Izvori podataka i metodologija	16
Poglavlje 1: Raznovrsnost i inkluzija u kontekstu školskog obrazovanja	17
1.1 Jazovi između grupa učenika	17
1.2 Diskriminacija i nepovoljan položaj	17
1.3 Intersekcija	18
1.4. Kretanje naprijed	19
Poglavlje 2: Praćenje diskriminacije i različitosti u školama	21
2.1. Tijela na najvišem nivou prate slučajeve diskriminacije u školama	21
2.2. Osnovi diskriminacije u školama	22
2.3. Prikupljanje raščlanjenih podataka o učenicima	24
2.4. Saradnja sa tijelima za ravnopravnost i drugim nezavisnim organizacijama	25
2.5. Rezime	30
Poglavlje 3: Zakonodavstvo najvišeg nivoa, strategije i akcioni planovi koji promovišu Različitost i inkluziju u školama	31
3.1. Širi okviri strateške politike koji promovišu različitost i inkluziju	32
3.2. Ciljani okviri strateške politike koji promovišu različitost i inkluziju	35
3.3. Rezime	39
Poglavlje 4: Promovisanje pristupa i učešća u školama	40
4.1. Olakšavanje pristupa redovnom obrazovanju za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju	41
4.2. Poboljšanje fizičke dostupnosti i infrastrukture	43
4.3. Pružanje finansijske podrške za školske troškove	44
4.4. Pružanje socijalne pomoći i podrške	46
4.5. Pružanje kombinovane mogućnosti učenja	47
4.6. Rješavanje problema prijema u školu i uklanjanje administrativnih barijera	48

4.7. Promovisanje saradnje sa roditeljima i porodicom	50
4.8. Rezime	50
Poglavlje 5: Jačanje različitosti i inkluzije u školskim programima i ocjenjivanju	52
5.1. Promovisanje različitosti i inkluzije kroz nastavne planove i programe	52
5.1.1. Nedavne revizije nastavnog plana i programa	52
5.1.2. Oblasti nastavnog plana i programa koje se bave različitošću i inkluzijom	55
5.1.3. Grupe učenika koje su ciljane nastavnim planovima i programima koji se bave različitošću i inkluzijom	56
5.1.4. Sadržaj nastavnog plana i programa koji se odnosi na različitost i inkluziju	59
5.2. Prilagođavanje procjene učenika njihovim potrebama	62
5.3. Rezime	65
Poglavlje 6: Promovisanje ciljanog učenja i socijalno-emocionalne podrške	67
6.1. Identifikovanje potreba za učenjem i socijalno-emocionalnom podrškom učenika	67
6.2. Pružanje ciljanog učenja i socijalno-emocionalne podrške	71
6.3. Rezime	76
Poglavlje 7: Nastavno osoblje i obuka nastavnika za promovisanje različitosti i inkluzije	77
7.1. Raznovrsnost nastavnog osoblja	77
7.2. Obrazovanje i obuka nastavnika o različitosti i inkluziji	79
7.3. Pomoćno obrazovno osoblje u školama	84
7.4. Rezime	87
Reference	88
Rječnik	91
Dodatak	95
Priznanja	107

Tabela sa slikama

Poglavlje 2: Praćenje diskriminacije i različitosti u školama	21
Slika 2.1: Najviša tijela prate slučajeve diskriminacije u školskom obrazovanju, 2022/2023	21
Slika 2.2: Glavni osnovi na kojima se zasnivaju slučajevi diskriminacije u školama, 2022/2023	23
Slika 2.3: Podaci o individualnim karakteristikama učenika dostupni najvišim obrazovnim vlastima, 2022/2023	24
Slika 2.4: Glavne oblasti saradnje između najviših obrazovnih vlasti i tijela za ravnopravnost, 2022/2023	26
Slika 2.5: Glavne oblasti saradnje između najviših obrazovnih vlasti i drugih organizacija aktivnih u oblasti različitosti i inkluzije u školama, 2022/2023	28
Poglavlje 3: Najviši zakoni, strategije i akcioni planovi koji promovišu različitost i inkluziju u školama	31
Slika 3.1: Glavni ciljevi najvišeg zakonodavstva, strategija i akcionih planova koji promovišu različitost i inkluziju u školama, 2022/2023.	31
Poglavlje 4: Promovisanje pristupa i učešća u školama	40
Slika 4.1: Ciljane politike i mjere najvišeg nivoa koje promovišu pristup školama i učešće učenika, 2022/2023	40
Poglavlje 5: Jačanje različitosti i inkluzije u školskim programima i ocjenjivanju	52
Slika 5.1: Revizija školskog kurikulumu, od 2018. godine, koji jačaju različitost i inkluziju, 2022/2023	53
Slika 5.2: Oblasti školskog kurikulumu koje se bave različitost i inkluzijom, 2022/2023	55
Slika 5.3: Grupe učenika ciljane u školskim programima koji se bave različitost i inkluzijom, 2022/2023	
Slika 5.4: Teme vezane za različitost i inkluziju u školskim programima, 2022/2023	59
Slika 5.5: Politike i mjere najvišeg nivoa o prilagođavanju procjene kako bi se odgovorilo na potrebe učenika, 2022/2023	63
Poglavlje 6: Promovisanje ciljanog učenja i socijalno-emocionalne podrške	67
Slika 6.1: Politike i mjere najvišeg nivoa za identifikaciju potreba učenika za učenje i socijalno-emocionalnu podršku, 2022/2023	67
Slika 6.2: Politike i mjere na najvišem nivou o univerzalnom i ciljanom učenju i socijalno-emocionalnoj podršci, 2022/2023	71
Slika 6.3: Grupe učenika na koje se odnose ciljane politike i mjere na najvišem nivou o učenju i socijalno-emocionalnoj podršci, 2022/2023	72
Poglavlje 7: Nastavno osoblje i obuka nastavnika za promovisanje različitosti i inkluzije	77
Slika 7.1: Politike i mjere najvišeg nivoa koje promovišu zapošljavanje nastavnika iz različitih sredina u školama, 2022/2023	78
Slika 7.2: Kompetencije nastavnika koje se odnose na različitost i inkluziju promovisane kroz okvire kompetencija najvišeg nivoa za programe ION i/ili KPR najvišeg nivoa, 2022/2023	79
Slika 7.3: Glavni zadaci pomoćnog osoblja koje radi u školama, 2022/2023	85
Dodatak	94
Tabela 2.2A: Glavni osnovi na kojima se zasnivaju slučajevi diskriminacije u školama, 2022/2023 – podaci po zemljama	95
Tabela 2.3A: Podaci o individualnim karakteristikama učenika dostupni najvišim obrazovnim vlastima, 2022/2023 – podaci po zemljama	96

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Tabela 2.4A: Glavne oblasti saradnje između najviših obrazovnih vlasti i tijela za ravnopravnost, 2022/2023 – podaci po zemljama	97
Tabela 2.5A: Glavne oblasti saradnje između najviših obrazovnih vlasti i drugih aktivnih organizacija u oblasti različitosti i inkluzije u školama, 2022/2023 – podaci po zemljama	98
Tabela 3.1A: Glavni ciljevi vrhovnog zakonodavstva, strategija i akcionih planova koji promovišu različitost i inkluziju u školama, 2022/2023 – podaci po zemljama	99
Tabela 4.1A: Ciljane politike i mjere najvišeg nivoa koje promovišu pristup školama i učešće učenika, 2022/2023 – podaci po zemljama	100
Tabela 5.2A: Oblasti školskog kurikuluma koje se bave različitostima i inkluzijom, 2022/2023 – podaci po zemljama	101
Tabela 5.3A: Grupe učenika ciljane u školskim programima koji se bave različitostima i inkluzijom, 2022/2023 – podaci po zemljama	102
Tabela 5.4A: Teme vezane za različitost i inkluziju u školskim programima, 2022/2023 – podaci po zemljama	103
Tabela 6.1A: Politike i mjere najvišeg nivoa za identifikaciju potreba za učenjem i socijalno-emocionalnom podrškom učenika, 2022/2023 – podaci po zemljama	104
Tabela 6.3A: Grupe učenika na koje se odnose ciljane politike i mjere na najvišem nivou o učenju i socijalno-emocionalnoj podršci, 2022/2023 – podaci po zemljama	105
Tabela 7.2A: T Kompetencije nastavnika koje se odnose na različitost i inkluziju promovisane kroz okvire kompetencija najvišeg nivoa za programe ION i/ili KPR najvišeg nivoa, 2022/2023 – podaci po zemljama	106

Kodovi i skraćenice

Kodovi zemalja

EU Evropska unija

Zemlje članice

BE Belgija

BE fr Belgija –
Francuska zajednica

BE de Belgija –
Zajednica njemačkog
govornog područja

BE nl Belgija –
Flamanska zajednica

BG Bugarska

CZ Češka

DK Danska

DE Njemačka

EE Estonija

IE Irska

EL Grčka

ES Španija

FR Francuska

HR Hrvatska

IT Italija

CY Kipar

LV Letonija

LT Litvanija

LU Luksemburg

HU Mađarska

MT Malta

NL Nizozemska

AT Austrija

PL Poljska

PT Portugal

RO Rumunija

SI Slovenija

SK Slovačka

FI Finska

SE Švedska

Evropska asocijacija za slobodnu trgovinu i zemlje kandidati

AL Albanija

BA Bosna i Hercegovina

CH Švajcarska

IS Island

LI Lihtenštajn

ME Crna Goro

MK Sjeverna Makedonija

NO Norveška

RS Srbija

TR Turska

Skraćenice i akronimi

CPD kontinuirani profesionalni razvoj

EASNIE Evropska agencija za obrazovanje za posebne potrebe i inkluziju

EEA Evropsko obrazovno područje

ELET rano napuštanje obrazovanja i obuke

ESF Evropski socijalni fond

ISCED Međunarodna klasifikacija standarda obrazovanja

ITE inicijalno obrazovanje nastavnika

LGBTIQ+ lezbejka, gej, biseksualni, transrodni, interseksualni, queer i drugi seksualni identiteti

NGO nevladina organizacija

PISA program za međunarodno ocjenjivanje učenika

SEN posebne obrazovne potrebe

TALIS Međunarodno istraživanje o nastavi i učenju

Glavni nalazi

Opšti nalazi

Svi učenici treba da budu uzeti u obzir u politikama koje imaju za cilj da promovišu različitost i inkluziju u školama kako bi se osiguralo da niko ne bude ostavljen i da svi budu podržani u učenju i razvoju kako bi ostvarili svoj puni potencijal.

- Ovaj izvještaj istražuje šta nacionalne/najviše obrazovne vlasti širom Evrope rade na rješavanju diskriminacije i promovisanju različitosti i inkluzije u školama, sa posebnim fokusom na ciljane inicijative za podršku onim učenicima za koje je najvjerovatnije da će doživjeti da budu u nepovoljnom položaju i/ili diskriminaciju. To pokazuje da su učenici sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju glavna ciljna grupa u svim analiziranim oblastima – praćenje podataka, strateški politički okviri, politike i mjere za promovisanje pristupa i učešća, nacionalni nastavni planovi i programi, inicijative za učenje i socijalno-emocionalnu podršku i obrazovanje i obuku nastavnika. Druga veoma često ciljana grupa učenika u većini tematskih oblasti su učenici migranti i izbjeglice, a slijede učenici iz etničkih manjina, posebno romski učenici. Ovo odgovara dvijema najčešće prijavljenim osnovama diskriminacije u školskom obrazovanju, odnosno posebnim obrazovnim potrebama/invaliditetu i etničkom porijeklu.
- Rodna ravnopravnost se takođe relativno često promovise, na primjer kroz tijela na najvišem nivou koji prate slučajeve diskriminacije u školama, kroz inicijative saradnje između obrazovnih vlasti i nezavisnih organizacija aktivnih u oblasti različitosti i inkluzije, ili kroz nacionalne nastavne planove i programe. Učenici iz socijalno-ekonomskog okruženja u nepovoljnom položaju, iako nijesu eksplicitno definisani kao ciljna grupa u ovom izvještaju, takođe su relativno često ciljani, posebno politikama i mjerama koje promovišu pristup i učešće u školama i onima koje podstiču učenje i socijalno-emocionalnu podršku.
- LGBTIQ+ (lezbejke, gej, biseksualni, transrodni, interseksualni, queer i drugi seksualni identiteti) i učenici vjerskih manjina, s druge strane, su mnogo rjeđe na meti politika i mjera koje imaju za cilj promovisanje različitosti i inkluzije u školama. Iako se različite grupe učenika analizirane u ovom izvještaju suočavaju sa različitim i promjenjivim stepenom izazova i imaju različite potrebe, važno je da se sve one uzmu u obzir u politikama koje imaju za cilj da promovišu različitost i inkluziju kako bi se osiguralo da nijedan učenik ne bude ostavljen i da svi budu podržani u učenju i razvoju kako bi ostvarili svoj puni potencijal.
- U cijelom izvještaju su predstavljeni mnogi primjeri nedavnih političkih inicijativa, koje mogu da inspirišu nacionalne napore u cilju unapređenja različitosti i inkluzije u obrazovanju. Međutim, izvještaj ne pokriva praksu koja se primjenjuje u školama. Analiza efikasnosti ili ishoda politika takođe ne spada u djelokrug ovog izvještaja. Stoga, ove elemente treba istražiti i razmotriti kako bi se izveli sveobuhvatni zaključci o tome kako osigurati pristup kvalitetnom, inkluzivnom, redovnom obrazovanju za sve učenike.
- Ispod su istaknuti neki od glavnih nalaza iz svakog poglavlja izvještaja.

Nalazi po poglavljima

Poglavlje 1: Različitost i inkluzija u kontekstu školskog obrazovanja

Rješavanje diskriminacije i nepovoljnog položaja u školama zahtijeva fokusiranje na pravednije i inkluzivnije obrazovanje koje uzima u obzir specifične, višestruke potrebe svakog učenika.

- Važnost vrjednovanja različitosti i inkluzije svih učenika u obrazovanje i obuku je široko prepoznata u ključnim političkim dokumentima EU, uključujući strategije EU o ravnopravnosti koje su povezane sa osnovama diskriminacije navedenim u Ugovoru o funkcionisanju Evropske unije. Međutim, mnogi dokazi pokazuju da postoje stalne razlike u jednakom pristupu obrazovanju, iskustvu i ishodima kada se posmatraju učenici sa različitim ličnim i društvenim karakteristikama, vezanim za njihov pol, etničku pripadnost,

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

migraciono porijeklo, religiju, invaliditet, socioekonomski status, seksualna orijentacija itd.

- Ljudi sa određenim karakteristikama mogu se suočiti sa više prepreka u pristupu resursima, kao što je kvalitetno redovno obrazovanje, i mogu biti diskriminirani. Diskriminacija može biti strukturalna (npr. politike segregacije ili nedostatak resursa za zadovoljavanje specifičnih potreba); može biti složena usljed predrasuda (namjernih i nenamjernih) i može biti višestruka (npr. maltretiranje LGBTIQ+ učenika u školama, što može biti dodatno komplikovano ako nastavnici nijesu adekvatno obučeni kako da reaguju).
- Važno je zauzeti holistički interseksijski pristup kada se bavite nejednakošću i diskriminacijom. Na primjer, učenik izbjeglica može biti viđen samo kroz to sočivo, a u školi mu se nudi dodatna podrška samo u učenju jezika školovanja, a ne u drugim predmetima. Inkluzivne politike i mjere stoga treba da uzmu u obzir specifične, višestране potrebe svakog učenika.

Poglavlje 2: Praćenje diskriminacije i različitosti u školama

Iako većina evropskih zemalja ima nacionalna tijela za praćenje diskriminacije i saraduju sa različitim organizacijama na njenom rješavanju, više od polovine obrazovnih sistema navodi da nemaju pristup sveobuhvatnim podacima o glavnim osnovama diskriminacije u školama.

- Prikupljanje podataka i praćenje mogu biti korisni mehanizmi za skretanje pažnje na grupe u opasnosti od diskriminacije i isključenosti. Iako većina evropskih zemalja izvještava da imaju tela na najvišem nivou zadužena za praćenje slučajeva diskriminacije, uključujući i školsko obrazovanje, više od polovine njih ukazuje da nemaju pristup sveobuhvatnim podacima o glavnim osnovama diskriminacije učenika u školama. Tamo gdje ovi podaci postoje, kao najčešći osnov za diskriminaciju navode se posebne obrazovne potrebe ili smetnje u razvoju i etničko porijeklo.
- Većina obrazovnih vlasti izvještava da imaju pristup razloženim podacima o individualnim karakteristikama učenika, posebno o polu i/ili polu, posebnim obrazovnim potrebama ili invaliditetu, nacionalnosti, zemlji rođenja i socioekonomskom porijeklu. Međutim, manje od polovine obrazovnih sistema navodi da imaju pristup podacima o izbjegličkom/azilantskom ili migracionom porijeklu učenika i jeziku koji se govori kod kuće, a samo mali broj njih ima pristup podacima o etničkom porijeklu učenika i vjerskoj pripadnosti.
- Obrazovni sistemi izvještavaju koristeći razložene podatke uglavnom kao sredstvo za razvoj politike i/ili evaluaciju, jer takve informacije zasnovane na dokazima mogu pomoći obrazovnim vlastima da razumiju uticaj određene mjere na određenu grupu učenika, da pruže podršku učenicima ili da pomognu školama da planiraju odgovarajuće programe intervencije, koristeći resurse tamo gdje su najpotrebniji.
- Svi obrazovni sistemi izvještavaju da saraduju sa nezavisnim tijelima i/ili organizacijama, uključujući nacionalna tijela za ravnopravnost, u rješavanju problema diskriminacije u školskom obrazovanju. Među najčešćim poljima saradnje su razvoj politike i podrška školama u promovisanju različitosti i inkluzije, podsticanju jednakosti u obrazovanju i sprječavanju diskriminacije.

Poglavlje 3: Najviši zakoni, strategije i akcioni planovi koji promovišu različitost i inkluziju u školama

Mnogi ciljani strateški politički okviri promovišu inkluziju romskih učenika, učenika sa posebnim obrazovnim potrebama ili invaliditetom i učenika migranata i/ili izbjeglica, dok su promocija rodne ravnopravnosti, borba protiv antisemitizma i diskriminacije LGBTIQ+ učenika rjeđe u fokusu.

- Nacionalno/najviše zakonodavstvo, strategije i akcioni planovi mogu doprinijeti uklanjanju postojećih prepreka obrazovanju i promovisanju jednakosti i inkluzije u školama na sistemskom nivou. Svi evropski obrazovni sistemi izvještavaju o postojanju takvih sveobuhvatnih političkih okvira. Mnogi od njih su uvedeni posljednjih godina, a ponekad su zasnovani na srodnim inicijativama EU politike (npr. akcioni plan EU za borbu protiv rasizma ili strategija EU za LGBTIQ ravnopravnost).
- Većina obrazovnih sistema izvještava o postojećim političkim okvirima koji imaju globalni cilj da unaprijede obrazovni sistem (kroz, između ostalog, inkluzivno obrazovanje, jednak pristup i podršku učenicima), a

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

mnogi izvještavaju o političkim okvirima sa fokusom na sprječavanju diskriminacije i promovisanju jednakih mogućnosti u obrazovanju, i o poboljšanju ishoda učenja učenika i/ili smanjenju ranog napuštanja obrazovanja i obuke.

- Među ciljanim strateškim političkim okvirima, oni o kojima se najviše izvještava imaju za cilj da promovišu učešće i inkluziju romskih učenika, a pomno ih prate politički okviri koji promovišu inkluziju i podršku učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju. Politički okviri koji ciljaju na druge specifične učeničke grupe, kao što su učenici migranti i/ili izbjeglice, i dalje su relativno rasprostranjeni, ali se mnogo rjeđe prijavljuju strategije usmjerene na promovisanje rodne ravnopravnosti ili borbu protiv antisemitizma ili diskriminacije LGBTIQ+ učenika.
- Uspjeh ovih političkih okvira zavisi od adekvatne alokacije resursa i praćenja i evaluacije rezultata.

Poglavlje 4: Promovisanje pristupa i učešća u školama

Politike o pristupu i učešću se uglavnom fokusiraju na inkluzivno obrazovanje za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju, ili porijeklom migranata, izbjeglica ili etničkih manjina, kao i na finansijsku podršku socio-ekonomski ugroženim učenicima.

- Dokazi pokazuju da je pristup školama i učešće u školama nepravedan za neke grupe. Širom Evrope se široko izvještava o politikama i mjerama za promovisanje pristupa i učešća učenika za koje je veća vjerovatnoća da će se suočiti sa preprekama. One su uglavnom usmjerene na učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili invaliditetom, učenike iz nepovoljnih socio-ekonomskih sredina i učenike migrante, izbjeglice i etničke manjine.
- Stope upisa u redovno obrazovanje učenika sa zvaničnom odlukom o posebnim obrazovnim potrebama variraju između evropskih zemalja i obično su niske u nekim slučajevima. Obrazovni sistemi stoga imaju za cilj da promovišu pristup i učešće učenika sa posebnim obrazovnim potrebama tako što se bave načinom na koji se učenici procjenjuju i orijentišu, ljudskim resursima škola i prilagođavanjem fizičkog okruženja i okruženja za učenje.
- Mnogi evropski obrazovni sistemi takođe pristupaju preprekama pristupu i učešću tako što pružaju finansijsku podršku za troškove vezane za školu kako bi se nadoknadio socioekonomski nedostatak. Međutim, izazov sa finansijskim intervencijama je osigurati održive sveobuhvatne strukture podrške koje traju izvan mjera finansiranja zasnovanih na projektima.
- Više od polovine obrazovnih sistema izvještava o politikama i mjerama koje promovišu kombinovane pristupe učenju, kako bi se olakšalo učešće učenika koji nisu u mogućnosti da pohađaju školu iz zdravstvenih razloga, kao i učenika migranata i onih sa smetnjama u učenju. Otprilike polovina obrazovnih sistema takođe izvještava o ciljanoj politici prijema koja daje prioritet učenicima u nepovoljnom položaju i/ili uklanja administrativne barijere, kao što su prijemni ispiti za novopridošle učenike.

Poglavlje 5: Jačanje različitosti i inkluzije u školskim programima i ocjenjivanju

Svi evropski obrazovni sistemi promovišu različitost i inkluziju kroz svoje nastavne planove i programe, a cilj im je da procjene učine inkluzivnijim, uglavnom prilagođavajući ih potrebama učenika sa posebnim obrazovnim potrebama ili invaliditetom i/ili prilagođavanjem jezičkih barijera za one koji uče na jeziku koji im nije maternji.

- Iako većina evropskih obrazovnih sistema izvještava da se pitanja u vezi sa različitostu i inkluzijom već razmatraju u njihovim nastavnim planovima i programima, skoro polovina njih izvještava o nedavnim revizijama nastavnog plana i programa u cilju jačanja ovih dimenzija. One se promovišu uglavnom kroz opšte ciljeve nastavnog plana i programa, različite predmete (npr. građansko obrazovanje, društvene nauke, etika) ili međupredmetne oblasti (npr. interkulturalno/multikulturalno obrazovanje). Manji broj obrazovnih sistema navodi nastavu na domaćem jeziku kao sredstvo za podršku inkluziji učenika čiji se maternji jezik razlikuje od jezika školovanja.
- Polovina obrazovnih sistema ne cilja na bilo koju grupu učenika kada se bavi različitostu i inkluzijom u svojim nastavnim planovima i programima. Među onima u kojima se pominju specifične grupe, najčešće se pominju

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

učenici sa posebnim obrazovnim potrebama ili invaliditetom i učenici iz etničkih manjina, zatim učenici migranti i izbjeglice, djevojčice/dečaci i, u manjoj mjeri, učenici iz nepovoljnih socioekonomskih sredina i učenici vjerskih manjina. LGBTIQ+ učenici su najmanje spominjana ciljna grupa.

- Što se tiče sadržaja nastavnog plana i programa, tema sprječavanja predrasuda i diskriminacije je najčešće obrađivana u nedavnim revizijama istoga; isto tako, rješavanje pitanja ljudskih prava, predstavljanje različitih identiteta, borba protiv stereotipa i podizanje svijesti o isključenosti, maltretiranju i/ili nasilju su skoro isto tako često razmatrani u nedavnim reformama. Borba protiv pogrešnog predstavljanja ili nepredstavljanja manjina/grupa i promovisanje inkluzivnog jezika relativno su rjeđe prijavljivane kao teme u postojećim i nedavno reformisanim nastavnim planovima i programima.
- Promovisanje različitosti i inkluzije u školskim programima ide ruku pod ruku sa prilagođavanjem sistema ocjenjivanja i praksi. Dva najčešća načina na koja obrazovne vlasti pokušavaju da procjene učine inkluzivnijim je njihovo prilagođavanje potrebama učenika sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju, koje pominje većina obrazovnih sistema, i prevazilaženje jezičkih barijera za one kojima nije maternji jezik, navodi više od polovine obrazovnih sistema.

Poglavlje 6: Promovisanje ciljanog učenja i socijalno-emocionalne podrške

Obrazovni sistemi promovišu mnoge ciljne politike i mjere koje pomažu školama da identifikuju i zadovolje potrebe učenika za učenjem i socijalno-emocionalne potrebe; u isto vrijeme, interseksionalni pristup je neophodan za rješavanje posebnih izazova i potreba svakog učenika.

- Širom Evrope, najčešće prijavljivane politike i mjere koje imaju za cilj da pomognu školama da identifikuju potrebe učenika za učenjem i socijalno-emocionalnom podrškom su one koje obezbjeđuju dostupnost usluga usmjeravanja i/ili savjetovanja za procjenu teškoća u učenju učenika, kao i bilo kakvog ponašanja, socijalnog-emocionalna ili porodična pitanja, itd. Mnoge političke inicijative se takođe odnose na procedure za utvrđivanje posebnih obrazovnih potreba učenika. Manje često se izvještava o specifičnim smjernicama i/ili alatima za procjenu potreba učenika za učenjem i socijalno-emocionalnih potreba, dijagnostičkim nacionalnim testovima za procjenu potreba za učenjem i smjernicama ili alatima za procjenu jezičkih kompetencija.
- Obezbeđivanje dostupnosti različitih intervencija podrške može pomoći u rješavanju višestrukih potreba svih učenika. Većina obrazovnih sistema izvještava o politikama i mjerama koje promovišu pružanje podrške učenju u školama, a posebno o ciljanim intervencijama podrške za specifične grupe rizičnih učenika, kao što su učenici sa posebnim obrazovnim potrebama ili invaliditetom, izbjeglice migranti i učenici etničkih manjina, kao i oni iz socijalno-ekonomskog okruženja u nepovoljnom položaju. Politike ili mjere socijalno-emocionalne podrške su takođe naširoko izvještavane; međutim, one imaju tendenciju da budu prilično univerzalne (tj. namijenjene svim učenicima) i manje usmjerene na potrebe specifičnih učenika.

Poglavlje 7: Nastavno osoblje i obuka nastavnika za promovisanje različitosti i inkluzije

Obrazovne vlasti pružaju mnoge mogućnosti za obrazovanje i obuku nastavnika o različitosti i inkluziji, i promovišu korišćenje osoblja za podršku obrazovanju; međutim, prijavljeni nedostatak pripreme nastavnika za upravljanje inkluzivnim učionicama i neadekvatno finansiranje za zapošljavanje pomoćnog osoblja su izazovi koji i dalje postoje.

- Dokazi pokazuju nedostatak raznolikosti unutar nastavničke radne snage; ipak, samo osam evropskih obrazovnih sistema ima politike ili mjere najvišeg nivoa koje promovišu zapošljavanje nastavnika iz različitih sredina u škole. Tamo gdje takve mjere postoje, one uglavnom podstiču zapošljavanje nastavnika sa invaliditetom ili nastavnika migrantskog porijekla.
- Najšire promovisane kompetencije nastavnika, kroz okvire kompetencija najvišeg nivoa za početno obrazovanje nastavnika i/ili programe kontinuiranog profesionalnog razvoja najvišeg nivoa (CPD), odnose se na podučavanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, razlikovanje i individualizaciju strategija nastave i ocjenjivanja i razumijevanje principa inkluzije i nediskriminacije. Nešto rjeđe se izvještava o programima obrazovanja i obuke koji promovišu kapacitete nastavnika da sarađuju sa drugim nastavnicima,

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

stručnjacima i porodicama i da predaju u multikulturalnim/višejezičnim okruženjima i povećavaju svijest nastavnika o pristrasnosti i stereotipima.

- Stopa učešća nastavnika u nekim od gore navedenih programa obuke može biti niska. Na primjer, samo 20% nastavnika širom Evrope je učestvovalo u CPD-u o nastavi u multikulturalnim ili višejezičnim okruženjima, a mnogi su zabrinuti zbog nedostatka obuke i pripreme za upravljanje inkluzivnom učionicom, što ukazuje na potencijalnu potrebu da se istraže prepreke za učešće, i da se obezbijedi da nastavnici imaju potrebne kompetencije za promovisanje različitosti i inkluzije u školama.
- Osoblje za podršku u obrazovanju može podržati rad nastavnika i pomoći da se osigura da svi učenici ostvare svoj puni potencijal. Većina evropskih obrazovnih sistema zahtijeva ili preporučuje da različiti stručnjaci (npr. psiholozi, logopedi, specijalisti za posebne obrazovne potrebe, socijalni radnici) ili asistenti u nastavi budu dostupni u školama i/ili obezbjeđuju finansijska sredstva koja školama omogućavaju da zapošljavaju pomoćno osoblje. Osim pružanja opšte podrške svim učenicima kojima je možda potrebna, obrazovno pomoćno osoblje uglavnom ima za cilj da pruži ciljanu podršku učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, onima koji još uvijek ne znaju u potpunosti jezik školovanja (uključujući učenike iz Ukrajine) i romskim učenicima. Međutim, dokazi pokazuju da neadekvatno finansiranje znači da škole ponekad nijesu u mogućnosti da zaposle potrebno obrazovno pomoćno osoblje.

UVOD

Koncepti jednakosti, ravnopravnosti i inkluzije postali su ključne teme obrazovnog naučnog diskursa i politički prioritet širom Evrope. Postoji sve veća raznolikost unutar školskog pejzaža, a dokazi pokazuju da učenici iz siromašnih sredina i oni koji doživljavaju diskriminaciju ili nejednak tretman nesrazmjerno slabo uspijevaju u školama (Evropska komisija, 2022b).

Pojam različitosti se odnosi na razlike u karakteristikama ljudi, na primjer njihov pol, etničko porijeklo, seksualnu orijentaciju, jezik, kulturu, religiju i mentalne i fizičke sposobnosti (UNESCO, 2017). U kontekstu obrazovne politike, ovaj koncept se takođe odnosi na prihvatanje i poštovanje, u smislu „razumijevanja jedni drugih i prevazilaženja ograničenije perspektive tolerancije“ (Evropska komisija, 2018, str. 14).

Jednakost je osnovna vrijednost EU ⁽¹⁾. U pravnom smislu, pretpostavlja se da sve ljude treba tretirati isto, na osnovu jednakih mogućnosti. U vanpravnom kontekstu, često se shvata kao pošteno postupanje prema ljudima, što može značiti pružanje jednakih mogućnosti i pristupa i pravednih ishoda za različite ljude i zaštitu ljudi od nezakonite diskriminacije (Loke, 2022). U školama, na primjer, to može da podrazumijeva različitu podršku učenicima sa različitim potrebama za učenjem, čime se promoviše jednakost ishoda (Evropska komisija, 2023).

Ovo je slično konceptu pravičnosti, koji prepoznaje da pojedinci imaju različite potrebe, u zavisnosti od, na primjer, socioekonomskih ili drugih prepreka (Evropska komisija, 2018). Ravnopravnost u obrazovanju se stoga odnosi na stepen do kojeg učenici mogu u potpunosti da uživaju pravo na obrazovanje i obuku, u smislu mogućnosti, pristupa, tretmana i ishoda (Evropska komisija, 2006).

Konačno, inkluzija je pristup koji cijeni različitost i ima za cilj da pruži jednaka prava i mogućnosti svima ⁽²⁾. U oblasti obrazovanja, inkluzivne politike imaju za cilj da omoguće svim učenicima da ostvare svoj puni potencijal u redovnim školskim ustanovama, sa posebnom pažnjom i podrškom koja se daje učenicima koji su u opasnosti od isključenosti i neuspjeha, uključujući kroz individualizovane pristupe i saradnju sa porodicama i lokalnim zajednicama (Evropska komisija, 2023).

U oblasti obrazovanja, inkluzivne politike imaju za cilj da omoguće svim učenicima da ostvare svoj puni potencijal u redovnim školskim ustanovama, sa posebnom pažnjom i podrškom koja se daje učenicima koji su u opasnosti od isključenosti i neuspjeha, uključujući podršku kroz individualizovane pristupe i saradnju sa porodicama i lokalnim zajednicama (Evropska komisija, 2023).

EU politički kontekst

Na evropskom nivou, borba protiv nejednakosti i diskriminacije na osnovu „pola, rase ili etničkog porijekla, vjere ili uvjerenja, invaliditeta, starosti ili seksualne orijentacije“ je sadržana u zakonu EU, u članovima 8. i 10. Ugovora o funkcionisanju Evropske unije ⁽³⁾. Shodno tome, značaj vrjednovanja različitosti i inkluzije svih učenika u obrazovanje i obuku je široko prepoznat u ključnim političkim dokumentima EU ⁽⁴⁾. Poboljšanje kvaliteta i ravnopravnosti u obrazovanju je strateški prioritet Evropskog obrazovnog prostora (EEA) ⁽⁵⁾, koji pomaže državama članicama EU da rade zajedno na izgradnji otpornijih i inkluzivnijih školskih sistema. Strateški okvir EEA ⁽⁶⁾ utvrđuje potrebu da se pozabavi raznovrsnošću učenika i poboljša pristup kvalitetnom i inkluzivnom obrazovanju i obuci za sve, uključujući ugrožene i ranjive grupe, kao jedan od strateških prioriteta.

⁽¹⁾ Vidjeti član 2 Ugovora o Evropskoj uniji (OJ C 202, 7.6.2016, str. 17) i Povelju o osnovnim pravima Evropske unije (OJ C 326, 26.1.2012, str. 391).

⁽²⁾ Vidjeti rječnik Evropske komisije protiv rasizma i netolerancije (ECRI). (<https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/ecri-glossary>).

⁽³⁾ Konsolidovane verzije Ugovora o Evropskoj uniji i Ugovora o funkcionisanju Evropske unije (OJ C 202, 7.6.2016, str. 53).

⁽⁴⁾ Na primjer, Evropski stub socijalnih prava, princip 1: svako ima pravo na kvalitetno i inkluzivno obrazovanje, obuku i doživotno učenje kako bi zadržao i stekao vještine koje mu omogućavaju da u potpunosti učestvuje u društvu i uspješno upravlja tranzicijama na tržištu rada. (https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en).

⁽⁵⁾ Vidjeti najnoviji izvještaj o napretku EEA (Evropska komisija i Generalni direktorat za obrazovanje, mlade, sport i kulturu, 2022b) i saopštenje Komisije (Evropska komisija i Generalni direktorat za obrazovanje, mlade, sport i kulturu, 2022c).

⁽⁶⁾ Rezolucija Savjeta o strateškom okviru za evropsku saradnju u obrazovanju i obuci ka evropskom obrazovnom prostoru i šire (2021–2030) (2021/C 66/01).

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Glavna inicijativa u okviru EEA je preporuka Savjeta o putevima do školskog uspjeha ⁽⁷⁾, koja ima za cilj da obezbijedi bolje obrazovne rezultate za sve učenike, bez obzira na porijeklo ili situaciju, poboljšanjem učinka u osnovnim vještinama i smanjenjem stope ranog napuštanja obrazovanja i obuka (ELET). Prateći inicijativu EEA na putu ka školskom uspjehu, Evropska komisija je 2023. godine oformila ekspertsku grupu fokusiranu na razvoj politika zasnovanih na dokazima za podršku okruženju za učenje i dobrobiti u školama i izgradnju pozitivnog okruženja za učenje za sve učenike.

Potreba da se promoviše inkluzivno, pravično, kvalitetno obrazovanje i prilike za cjeloživotno učenje za sve, uključujući učenike sa poteškoćama u pristupu obrazovanju i one kojima je potrebna ciljana podrška, takođe je utvrđena preporukom Savjeta od 22. maja 2018. o promovisanju zajedničkih vrijednosti, inkluzivnog obrazovanja i evropske dimenzije nastave ⁽⁸⁾ i preporukom Savjeta od 29. novembra 2021. o kombinovanim pristupima učenju ⁽⁹⁾. Ova duga preporuka poziva države članice EU da podrže inkluziju svih učenika u kvalitetno obrazovanje i obuku prilagođavanjem sistema školskog obrazovanja da budu fleksibilniji i uzimajući u obzir širok spektar pedagoških metoda, tehnoloških alata, potreba učenika i promjenljivih okolnosti.

U periodu 2020–2021, Evropska komisija je takođe usvojila niz strategija EU o ravnopravnosti povezanih sa osnovama diskriminacije navedenim u članovima 8. i 10. Ugovora o funkcionisanju Evropske unije. Strategije naglašavaju niz ključnih akcija koje imaju za cilj suzbijanje strukturne diskriminaciju i stereotipa, i promovisanje različitosti, jednakosti i inkluzije. Strategije ravnopravnosti i politički okviri za inkluziju uključuju Strategiju EU za rodnu ravnopravnost za 2020–2025. ⁽¹⁰⁾, Akcioni plan EU za borbu protiv rasizma 2020–2025 ⁽¹¹⁾ i Akcioni plan za integraciju i inkluziju 2021–2027 ⁽¹²⁾, a takođe uključuju one koji se fokusiraju na grupe u riziku od diskriminacije, kao što su Romi ⁽¹³⁾, LGBTIQ+ osobe (lezbejke, gej, biseksualci, transrodni, interseksualni, queer i drugi seksualni identiteti) ⁽¹⁴⁾, osobe sa invaliditetom ⁽¹⁵⁾ i Jevreje ⁽¹⁶⁾. Jačanje inkluzivnog obrazovanja je istaknuto kao prioritarna dimenzija u ovim strateškim dokumentima, jer su „obrazovanje i obuka osnova za uspješno učešće u društvu i jedan od najmoćnijih alata za izgradnju inkluzivnijih društava“ ⁽¹⁷⁾.

Sadržaj izvještaja

Na osnovu ove konceptualne i političke pozadine, ovaj izvještaj istražuje postojeće nacionalne/najviše ⁽¹⁸⁾ politike i mjere koje promovišu različitost i inkluziju u školskom obrazovanju. Posebno se fokusira na učenike za koje je najvjerojatnije da će doživjeti nepovoljan položaj i/ili diskriminaciju u školama, uključujući djevojčice/dječake, učenike različitih migrantskih, etničkih i vjerskih sredina, LGBTIQ+ učenike i učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili invaliditetom. Umjesto da se fokusira na univerzalne politike i mjere koje podržavaju sve učenike u školama, koje postoje u mnogim obrazovnim sistemima, izvještaj posebno naglašava postojeće ciljne političke inicijative koje promovišu pristup pomenutih učenika kvalitetnom, inkluzivnom, redovnom obrazovanju.

⁽⁷⁾ Preporuka Savjeta od 28. novembra 2022. o putevima do školskog uspjeha i zamjena preporuke Savjeta od 28. juna 2011. o politikama za smanjenje ranog napuštanja školovanja (tekst od značaja za EEA) (2022/C 469/01). Vidjeti i radni dokument osoblja Komisije koji prati prijedlog dokumenta za preporuku Savjeta o putevima do školskog uspjeha (Evropska komisija i Generalni direktorat za obrazovanje, mlade, sport i kulturu, 2022a).

⁽⁸⁾ Preporuka Savjeta od 22. maja 2018. o promovisanju zajedničkih vrijednosti, inkluzivnog obrazovanja i evropske dimenzije nastave (2018/C 195/01).

⁽⁹⁾ Preporuka Savjeta od 29. novembra 2021. o kombinovanim pristupima učenju za visokokvalitetno i inkluzivno osnovno i srednje obrazovanje (2021/C 504/03).

⁽¹⁰⁾ Vidjeti <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152>.

⁽¹¹⁾ Vidjeti <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2020%3A0565%3AFIN>.

⁽¹²⁾ Vidjeti <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758&from=EN>.

⁽¹³⁾ Vidjeti the EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0620>).

⁽¹⁴⁾ Vidjeti Strategiju ravnopravnosti LGBTIQ za 2020–2025 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0698>).

⁽¹⁵⁾ Vidjeti Strategiju za prava osoba sa invaliditetom 2021–2030 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2021%3A101%3AFIN>).

⁽¹⁶⁾ Vidjeti Strategiju EU 2021–2030 o borbi protiv antisemitizma i negovanju jevrejskog života (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0615&from=EN>).

⁽¹⁷⁾ Vidjeti Akcioni plan za integraciju i inkluziju 2021–2027 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758&from=EN>), p. 8.

⁽¹⁸⁾ Termini „nacionalni“ i „najviši nivo“ odnose se na najviši nivo vlasti u datoj zemlji, obično na nacionalnom (državnom) nivou (pogledajte rječnik za punu definiciju). U cijelom izvještaju se uglavnom koristi termin „najviši nivo“ da bi se olakšalo čitanje.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Izveštaj pruža uporedni pregled politika i mjera u 39 evropskih obrazovnih sistema. Predstavlja mnoge primjere zemalja, koji prikazuju neke od najnovijih političkih razvoja i pružaju pregled trenutnih inicijativa preduzetih širom Evrope. Međutim, u izvještaju se ne govori o primjeni ovih politika, niti se analizira njihova djelotvornost ili rezultati. Prezentacija prakse na nivou škole takođe ne spada u okvir ovog izvještaja.

Izveštaj ima sedam poglavlja.

Poglavlje 1 pruža teorijski pregled nekih od glavnih izazova u vezi sa različitostima i inkluzijom u školama zasnovan na dokazima.

Poglavlje 2 predstavlja neke mehanizme koji omogućavaju najvišim obrazovnim vlastima da prate, sprječavaju i rješavaju diskriminaciju u školskom obrazovanju.

Poglavlje 3 navodi glavne zakone na najvišem nivou, strategije ili akcione planove koji su trenutno na snazi i koji imaju za cilj promovisanje različitosti i inkluzije u školama.

Poglavlje 4 razmatra ciljne politike i mjere za olakšavanje pristupa školi i učešće učenika koji se suočavaju sa preprekama.

Poglavlje 5 istražuje da li se i kako različitost i inkluzija uzimaju u obzir u školskim programima i kako su metode ocjenjivanja prilagođene potrebama učenika.

Poglavlje 6 ispituje smjernice, politike i mjere najvišeg nivoa koje pomažu školama da učenicima pruže ciljano učenje i socijalno-emocionalnu podršku.

Poglavlje 7 istražuje neke od politika i mjera najvišeg nivoa u vezi sa nastavnim osobljem i obrazovanjem i obukom nastavnika za podsticanje različitosti i inkluzije u školama.

Dodatak uključuje prezentacije podataka obuhvaćenih izvještajem za specifične zemlje.

Izvori podataka i metodologija

Glavni izvor informacija je prikupljanje podataka Eurydice mreže o politikama i mjerama obrazovanja najvišeg nivoa. U nekim slučajevima su predstavljene i relevantne inicijative iz drugih oblasti politike. Izveštaj pokriva svih 39 obrazovnih sistema koji su dio Eurydice mreže (države članice EU-27, Albanija, Bosna i Hercegovina, Švajcarska, Island, Lihtenštajn, Crna Gora, Sjeverna Makedonija, Norveška, Srbija i Turska) ⁽¹⁹⁾.

Podaci se prikupljaju korišćenjem namjenske ankete. Eurydice indikatori pružaju informacije izvedene prvenstveno iz propisa najvišeg nivoa, preporuka ili drugih zvaničnih obrazovnih dokumenata kao što su nastavni planovi i programi i slični upravljački dokumenti i smjernice. U nekim slučajevima, decentralizovani sistemi, gdje odgovornost za obrazovanje leži na regionalnom ili lokalnom nivou, predstavljaju regionalne propise ili primjere lokalnih pristupa.

Podaci se fokusiraju na osnovno i opšte srednje obrazovanje (Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (ISCED) 1, 24 i 34) u državnim školama (osim za Belgiju, Irsku i Nizozemsku, gdje su uzete u obzir privatne škole koje zavise od vlade). Pošto su razlike u politikama između nivoa obrazovanja minimalne, većina brojki u izvještaju ne pravi razliku, već pokazuje opštu situaciju u cijelom rasponu školskog obrazovanja. Referentna godina za sve podatke u izvještaju je školska 2022/2023.

⁽¹⁹⁾ Nacionalna jedinica Eurydice nije potvrdila podatke koji se odnose na Flamansku zajednicu Belgije.

Poglavlje 1: Raznovrsnost i inkluzija u kontekstu školskog obrazovanja

Obrazovanje je kamen temeljac dobrih životnih šansi, posebno u svijetu koji se kreće od četvrte do pete industrijske revolucije ⁽²⁰⁾. Ovo je postalo još očiglednije od pandemije COVID-19, pošto su složenije digitalne i tehnološke vještine bile i ostale tražene, a nove sposobnosti nastavljaju da se razvijaju. Ipak, pristup dobrom obrazovanju i razvoju vještina je različit i nepravedan širom Evrope. Postoje razlike u jednakosti pristupa obrazovanju, iskustvu i ishodima kada se posmatraju različite društvene kategorije (npr. koje se odnose na pol, etničku pripadnost, migraciono porijeklo, religiju, invaliditet, socioekonomski status, seksualnu orijentaciju) i faktore kao što su podjele urbano/ruralno i pristup digitalnoj infrastrukturi.

1.1 Jazovi između grupa učenika

Nadgledanje obrazovanja i obuke EU za 2022. ističe neke od velikih razlika između grupa učenika. Na primjer, mnogo je veća vjerovatnoća da će oni iz socijalno-ekonomskog okruženja u nepovoljnom položaju doživjeti ozbiljne obrazovne neuspjehe od onih iz socio-ekonomskog okruženja sa većim prednostima ⁽²¹⁾. Prosječna razlika je 19,3 procentnih poena širom EU, „za učenike niskog socio-ekonomskog statusa je 5,6 puta veća vjerovatnoća da će podbaciti u školskom obrazovanju nego učenici visokog socio-ekonomskog statusa“ (Evropska komisija, 2022b, str. 9).

Manje je vjerovatno da će djevojčice imati lošije rezultate od dječaka (proporcija onih koje imaju je za oko 3 procentna poena niža) i manje je vjerovatno da će rano napustiti obrazovanje i obuku (3,5 procentnih poena manje) (Evropska komisija, 2022b). Međutim, isti izvještaj napominje da sistemi obrazovanja i obuke imaju tendenciju da i dalje ukorjenjuju zastarjele rodne stereotipe i da rodne razlike u izboru predmeta i dalje postoje i mogu biti značajne.

Migraciona pozadina mladih takođe utiče na njihova obrazovna putovanja, a 12,9 procentnih poena je vjerovatnije od prosjeka EU da mladi migranti prerano napuste školu, a 7,1 procentnih poena su manje šanse da steknu kvalifikaciju tercijarnog obrazovanja (Evropska komisija, 2022b). Takođe postoje uporni i značajni jazovi između učenika migranata (i prve i druge generacije) i njihovih vršnjaka (Volante et al., 2019) u rezultatima programa za međunarodno ocjenjivanje učenika (PISA). Ovo može biti zbog jezika, nižih očekivanja nastavnika ili segregacije (u školama i širem društvu), ali možda i šire veze između migracionog statusa i socio-ekonomskog statusa. Ovo utiče na učenike migrantskog porijekla tokom njihovog života, što rezultira lošijim ishodima obrazovanja, slabijim mogućnostima za posao i kontinuiranim ciklusom socio-ekonomskog nepovoljnog položaja (Volante et al., 2019).

Stoga je potrebno fokusiranje na pravednije i inkluzivnije obrazovanje ako Evropa želi da postigne prvi princip Evropskog stuba socijalnih prava: „svako ima pravo na kvalitetno i inkluzivno obrazovanje“ ⁽²²⁾.

1.2 Diskriminacija i nepovoljan položaj

Nejednakost je rezultat nepovoljnog položaja i/ili diskriminacije zbog bilo kojeg broja ličnih i društvenih karakteristika, kao što su pol, etnička pripadnost, migraciono porijeklo, vjeroispovest, status invaliditeta, socio-ekonomski status i seksualna orijentacija. Ljudi u ovim društvenim kategorijama nijesu u nepovoljnom položaju sami po sebi, već zato što postoje strukture koje često uskraćuju pristup resursima (kao što su kvalitetno redovno obrazovanje ili odgovarajuće usluge) ili stvaraju prepreke pristupu takvim resursima. Strukture su načini na koji su društva organizovana, a one dovode do relativne prednosti ili mana zbog složene međusobne povezanosti društvenih kategorija i moći. Nejednakost u obrazovanju se stoga može manifestovati u nejednakoj raspodjeli resursa kao što su finansiranje, kvalifikovani nastavnici, tehnologija i materijal za učenje, što je često povezano sa činjenicom da su grupe u nepovoljnom položaju neproporcionalno smještene u okruženjima sa ograničenim resursima, na primjer u ruralnim

⁽²⁰⁾ Vidjeti https://research-and-innovation.ec.europa.eu/research-area/industrial-research-and-innovation/industry-50_en.

⁽²¹⁾ Definiše se kao niski rezultati na sve tri PISA skale istovremeno (čitavanje, matematika i prirodne nauke), prema socioekonomskom statusu.

⁽²²⁾ Vidjeti https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en.

područjima ili u zajednicama razdvojeni prema etničkoj pripadnosti, socio-ekonomskom statusu ili religiji (Nurse i Melhuish, 2021).

Dokazi Komesara za ljudska prava Savjeta Evrope pokazuju da je pristup školama i učešće u njima neravnopravan za neke grupe, kao što su djeca i mlade izbjeglice i migranti, za koje je veća vjerovatnoća da će biti razvrstani u školama sa manje resursa, a u neki slučajevi, prezastupljeni u specijalnom obrazovanju (komesar Savjeta Evrope za ljudska prava, 2017). U istom izvještaju je utvrđeno da romska djeca i neka djeca migranti i izbjeglice mogu biti pogođeni odbijanjem upisa ili ponovljenim stambenim deložacijama, što otežava pristup redovnom obrazovanju i učešće u njemu. Slično, djeci i mladima sa invaliditetom, posebno onima sa teškim invaliditetom, često je uskraćen pristup obrazovanju (Komesar Savjeta Evrope za ljudska prava, 2017).

Grupe ljudi u nepovoljnom položaju su takođe često diskriminisane. Koncept diskriminacije u obrazovanju je, drugim riječima, lošije tretiranje učenika iz određenih grupa od učenika koji nisu iz tih grupa. Diskriminacija je jedan od potencijalnih uzroka nejednakosti i može imati mnogo različitih oblika u školama: može biti strukturalna, kao što su politike ili prakse koje odvajaju romsku djecu i mlade u specijalne škole i odjeljenja⁽²³⁾; segregacija učenika sa smetnjama u razvoju ili nedostatak resursa za zadovoljavanje specifičnih potreba; ili nedostatak povezanosti i opreme u ruralnim područjima (Rundel i Saleminck, 2021), što dovodi do nepravedne obrazovne podjele između urbanih i ruralnih područja.

Štaviše, diskriminacija može biti otežana predrasudama (bilo namjernim ili nenamjernim), kao što se dešava, na primjer, kada nastavnici sa pristrasnošću nepravedno tretiraju učenike određene nacionalnosti ili religije. I može biti višestruka, na primjer, maltretiranje LGBTIQ+ učenika u školama od strane drugih učenika, što može biti dodatno pogoršano ako nastavnici nerado ili osjećaju nesposobnost da intervenišu (Gasinska, 2015).

Višestruka diskriminacija je takođe veoma očigledna u tretmanu osoba sa invaliditetom: nastavnicima možda nedostaju znanje i vještine da podrže ove učenike⁽²⁴⁾, ili škole možda nemaju dovoljno resursa da zadovolje specifične potrebe. Na nivou EU, procenat učenika koji rano napuštaju školu je za 9,5 procentnih poena veći za učenike sa invaliditetom nego za one bez invaliditeta⁽²⁵⁾. Takođe treba napomenuti da se akademski uspjeh mjeren PISA rezultatima može smatrati isključivim za osobe sa invaliditetom jer uzorkovanje učenika koji polažu PISA test dozvoljava isključivanje specijalnih škola ili učenika sa invaliditetom u okviru škola⁽²⁶⁾.

Što se tiče LGBTIQ+ učenika, podaci iz istraživanja iz 2021. pokazuju da je u Evropi 54% anketiranih lezbejki, homoseksualaca, biseksualnih, transrodnih i interseksualnih mladih ljudi iskusilo maltretiranje u školi, a 83% je bilo svjedok neke vrste negativnih primjedbi upućenih nekome drugo na osnovu njihove seksualne orijentacije, rodnog identiteta, rodnog izraza ili varijacija polnih karakteristika (IGLYO, 2021). Isti izvještaj takođe naglašava da nastavnici u Evropi nijesu adekvatno obučeni kako da se nose sa nasiljem nad LGBTIQ+ učenicima i imaju tendenciju da ne posreduju čak i ako su svjedoci incidenta. Sve u svemu, samo jedna od tri LGBTIQ+ mlada osoba smatra da je dobila sistemsku podršku ili zaštitu tokom školovanja tokom prethodne decenije (IGLYO, 2021). Ako su nastavni planovi i programi zasnovani na državnoj religiji i ne dozvoljavaju diskusiju o individualnim pravima i raznolikosti životnih stilova, to može da pogorša tenzije i tretman LGBTIQ+ učenika (Gorard, 2020).

1.3 Intersekcija

Važno je ne zauzeti redukcionistički pristup kada se bavite nejednakošću i diskriminacijom u obrazovanju, već zauzeti holistički intersekcionalni pristup, gdje je to moguće. Smatra se da je intersekcionalnost kao koncept razvila Kimberle Crenshav (1989) kako bi istražila ugnjetavanje sa kojim se suočavaju afroameričke žene. Intersekcionalnost je prisutna kada dva ili više osnova funkcionišu istovremeno i međusobno djeluju na neodvojiv način, proizvodeći različite i specifične oblike diskriminacije⁽²⁷⁾.

Intersekcionalnost se može manifestovati na različite načine u obrazovanju. Na primjer, Romi se često navode kao najnepovoljnija i najdiskriminisanija grupa širom Evrope. Romi, međutim, nijesu homogeni. Upoređujući položaj Roma i Romkinja širom država članica EU, situacija Romkinja je gora u ključnim oblastima života kao što su obrazovanje, zapošljavanje i zdravlje. Po stepenu obrazovanja, manje je vjerovatno da će Romkinje pohađati školu ili ostati u školi

⁽²³⁾ Preporuka Savjeta od 12. marta 2021. o ravnopravnosti, inkluziji i učešću Roma (OJ C 93, 19.3.2021, str. 1).

⁽²⁴⁾ Vidjeti, na primjer, <https://www.hrv.org/report/2018/12/04/sink-or-swim/barriers-children-disabilities-european-school-system>.

⁽²⁵⁾ Vidjeti <https://www.edf-fepb.org/education-policy>.

⁽²⁶⁾ Vidjeti <https://enil.eu/how-inclusive-is-pisa>.

⁽²⁷⁾ Vidjeti <https://www.coe.int/en/web/gender-matters/intersectionality-and-multiple-discrimination>.

nakon 16. godine nego Romi muškarci; takođe je manje vjerovatno da će moći da čitaju i pišu (FRA, 2014). Ovo se djelimično može objasniti kulturološki pripisanom ulogom Romkinja (Forrai i Ohidi, 2019), ali je pojačano predrasudama, stereotipima i, ponekad, segregiranim obrazovanjem, posebno u ruralnim područjima (Musilova, 2021).

Gledanje ljudi kroz jedno sočivo ima važne praktične implikacije. Na primjer, učenik izbjeglica može biti viđen samo kroz to sočivo, au školi mu se nudi dodatna podrška samo u učenju jezika školovanja. Ako se vršnjacima rođenim, ali ne i učenicima izbjeglicama, pruža podrška u drugim predmetima, to može biti zato što nije primijenjeno intersekcionalno sočivo (Bešić i sar., 2020). Sistemi podrške u školama su često strukturirani odvojeno, gurajući određene potrebe u stranu (Vaitoller i Kozleski, 2013), te stoga mogu biti jednodimenzionalni. Stoga, ono što je potrebno za istinski inkluzivno obrazovanje jeste da se uzmu u obzir specifične, višestruke potrebe svakog učenika.

1.4. Kretanje naprijed

Kao polazna tačka za razumijevanje individualnih potreba, na makro nivou, potrebni su prikupljanje podataka i praćenje (o kojima se govori u Poglavlju 2 ovog izvještaja) kako bi se procijenilo koji bi resursi mogli biti potrebni u različitim regionima/školama, izazovi sa kojima se učenici različitog porijekla mogu suočiti i vrste podrške koja im je potrebna. Ovo može omogućiti fokusiranu alokaciju resursa i razvoj politike; takođe može omogućiti nacionalnim vlastima da široko shvate različitost učenika u njihovim obrazovnim sistemima i da li postoje nejednaka iskustva i ishodi.

Na nivou EU, postoji niz strateških okvira za rješavanje diskriminacije i nejednakosti u vezi sa polom, invaliditetom, etničkom pripadnošću, seksualnom orijentacijom, vjerskim porijeklom, itd. (vidjeti kontekst politike EU predstavljen u Uvodu). Ove okvire, zajedno sa međunarodnim ugovorima kao što su Konvencija UN o pravima osoba sa invaliditetom⁽²⁸⁾, Konvencija UN o pravima djeteta⁽²⁹⁾ i Konvencija UN o eliminaciji svih oblika diskriminacije žena⁽³⁰⁾, su ratifikovale države članice EU i pridružene države i obezbjeđuju stratešku osnovu za nacionalne okvire obrazovanja za rješavanje inkluzije i diskriminacije (o kojima se govori u Poglavlju 3 ovog izvještaja). Uspjeh ovih okvira, međutim, zavisi od adekvatne i odgovarajuće alokacije resursa, što takođe zahtjeva mehanizme praćenja i evaluacije, kao što je gore navedeno.

Za kretanje ka politici i praksi inkluzivnog obrazovanja potrebne su dalje strukturne promjene. To može zahtijevati ponovnu procjenu, na primjer, odvojenog školovanja ili politike oko izbora škola i selektivnih škola (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020), i adresiranje različitih školskih resursa i finansijskih i drugih oblika pomoći za promovisanje pristupa i učešća grupe učenika u nepovoljnom položaju u kvalitetnom redovnom obrazovanju (o čemu se govori u Poglavlju 4 ovog izvještaja).

Na nivou škola, ključna polazna tačka za promovisanje principa inkluzije i pravičnosti je adresiranje nastavnog plana i programa. Ovo uključuje ono što se uči i predaje, zajedno sa njihovom koherentnošću sa pedagoškim metodama i materijalima koji podržavaju učenje (OECD, 2023). Inkluzivni nastavni planovi i programi takođe zahtijevaju koherentnost između kurikuluma na nacionalnom nivou i pedagoških pristupa i metoda ocjenjivanja (o kojima se govori u Poglavlju 5 ovog izvještaja). Ovo prevazilazi „šta“ se uči do „kako“ se uči i „kako“ se učenje ocjenjuje. Način na koji se upravlja učionicama i da li se nekim učenicima daje više vremena kada govore ili se ohrabruju da više učestvuju, da li se osporavaju diskriminatorni stavovi ili postoje različite metode ocjenjivanja za demonstriranje učenja, utiče na obrazovne rezultate. Pružanje ciljane podrške u učenju za različite grupe i socijalno-emocionalne podrške takođe može pomoći u izgradnji jačeg osjećaja pripadnosti i inkluzije u obrazovanju i širem društvu (o čemu se govori u Poglavlju 6 ovog izvještaja).

Isporuka inkluzivnih nastavnih planova i programa, na kraju, ali ne i najmanje važno, zavisi od postojanja različitih nastavnika i školskog osoblja, kojima je potrebna obuka i razvoj. Ovo takođe važi i u smislu stvaranja školskog okruženja koje je inkluzivno i izaziva nejednakost. Početno obrazovanje nastavnika (ITE) i PRN o razumijevanju promjenljive prirode različitosti, o tome kako da se pozabave pitanjima diskriminacije i nepogodnosti i o osporavanju pretpostavki i stavova osoblja (o kojima se govori u Poglavlju 7 ovog izvještaja) su važni faktori u stvaranju obrazovnih okruženja koji promovišu jači osjećaj pripadnosti i inkluzije među učenicima.

⁽²⁸⁾ Vidjeti <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>.

⁽²⁹⁾ Vidjeti <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.

⁽³⁰⁾ Vidjeti <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Školovanje u vrijeme pandemije COVID-19 pokazalo nam je da obrazovanje može da se pruža na različite načine i da se pedagoški pristupi i metode mogu brzo okrenuti kako bi se suočili sa novim izazovima. Ovo nas podsjeća da možemo brzo da se razvijamo i prilagođavamo. Međutim, drugi uticaj pandemije bio je povećanje nejednakosti u učenju u Evropi, pri čemu su neke grupe manje sposobne od drugih da pristupe digitalnom učenju i resursima (Evropska komisija i dr., 2022; Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2022b) i, sveukupno, generacija učenika koja je iskusila gubitak učenja (Blasko et al., 2022). Stoga je sve važnije da postoji snažan fokus na rješavanju pitanja jednakosti i promovisanju različitosti i inkluzije u obrazovanju kako bi se poboljšale životne šanse mladih ljudi danas. Naravno, ono što funkcioniše u jednoj zemlji možda neće funkcionisati u drugoj, ali možemo nastaviti da učimo iz iskustava jedni od drugih širom Evrope i razvijamo inkluzivno obrazovanje u našim različitim kontekstima.

Poglavlje 2: Praćenje diskriminacije i različitosti u školama

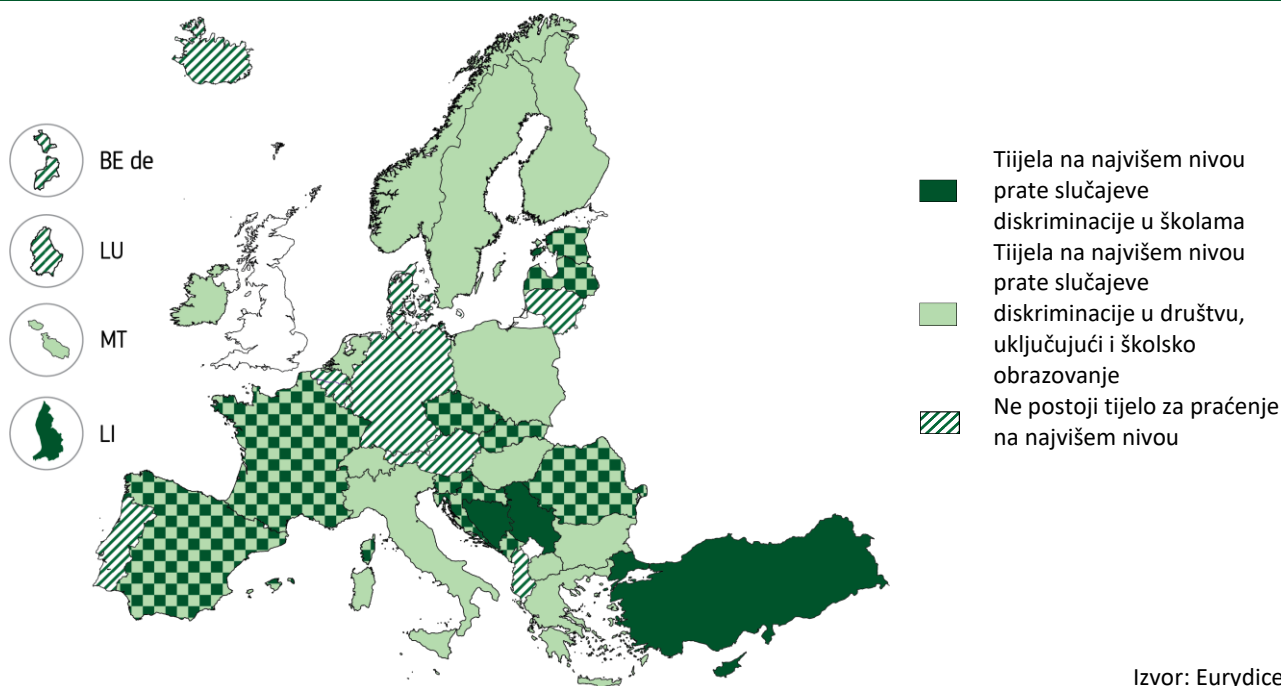
Sistemi za praćenje, kao što su namjenska tijela i baze podataka, mogu biti korisni mehanizmi za skretanje pažnje na grupe u opasnosti od diskriminacije i isključenosti. U kontekstu obrazovanja, djelotvorno praćenje može pružiti sliku diskriminacije koju doživljavaju učenici u školama i pomoći da se identifikuju mjere koje zemlje mogu da usvoje da bi se suočile sa njom. Zaista, djelotvorno praćenje može doprinijeti utvrđivanju prioriteta za razvoj i sprovođenje politike.

Ovo poglavlje analizira neke od mehanizama koji postoje u evropskim obrazovnim sistemima za praćenje i borbu protiv diskriminacije u školskom obrazovanju. Daje pregled organa ili institucija zaduženih za praćenje slučajeva diskriminacije u školama, najčešće prijavljivane osnove diskriminacije i dostupnost podataka o individualnim karakteristikama učenika i način na koji se oni koriste u kontekstu rješavanja problema diskriminacije u školama. Na kraju, ovo poglavlje pruža informacije o saradnji između obrazovnih vlasti i različitih nacionalnih tijela i organizacija u cilju sprječavanja diskriminacije i promovisanja različitosti i inkluzije u školama.

2.1. Tijela na najvišem nivou prate slučajeve diskriminacije u školama

Širom Evrope, većina obrazovnih sistema navodi da imaju tijela na najvišem nivou koja su zadužena za praćenje diskriminacije u školskom obrazovanju (Slika 2.1). Ova tijela se ili fokusiraju na diskriminaciju u društvu u cjelini, uključujući i škole, ili se posebno fokusiraju na diskriminaciju u školskom obrazovanju.

Slika 2.1: Najviša tijela prate slučajeve diskriminacije u školama, 2022/2023



Generalno, uloga tijela na najvišem nivou koja se fokusiraju na društvo u cjelini jeste da prate slučajeve diskriminacije, da identifikuju moguće načine za njeno sprječavanje, da promovišu jednake mogućnosti za sve i da pruže konkretnu pomoć žrtvama (npr. Nacionalna kancelarija protiv rasne diskriminacije ⁽³¹⁾ u Italiji i Komisija za zaštitu od diskriminacije ⁽³²⁾ u Bugarskoj). U Finskoj, Ombudsman za nediskriminaciju ⁽³³⁾ i Ombudsman za ravnopravnost ⁽³⁴⁾ fokusiraju se i na

⁽³¹⁾ Vidjeti <https://unar.it/portale>.

⁽³²⁾ Vidjeti <https://www.kzd-nondiscrimination.com/layout>.

⁽³³⁾ Vidjeti <https://syriinta.fi/en/front-page>.

⁽³⁴⁾ Vidjeti <https://tasa-arvo.fi/en/front-page>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

sprječavanje diskriminacije i na promovisanje jednakosti u svim sektorima društva, uključujući obrazovanje i škole. U Hrvatskoj Pravobraniteljica Republike Hrvatske ⁽³⁵⁾ radi na promociji i zaštiti ljudskih prava i sloboda, dok Pravobraniteljica za ravnopravnost polova ⁽³⁶⁾ i Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom ⁽³⁷⁾ prate i promovišu ravnopravnost polova i prava i interese osoba sa invaliditetom.

U Španiji postoji nekoliko nacionalnih tijela koja se bave slučajevima diskriminacije u društvu; na primjer, Španska opservatorija za rasizam i ksenofobiju (OBERAXE) je platforma koja nudi informacije i analize za borbu protiv rasizma, rasne diskriminacije, ksenofobije i drugih oblika netolerancije i incidenata i zločina mržnje ⁽³⁸⁾, dok Fondacija za pluralizam i koegzistenciju ⁽³⁹⁾ i Ženski institut ⁽⁴⁰⁾ prate pitanja vezana za vjerske slobode i položaj žena u zemlji.

Tijelo za praćenje najvišeg nivoa koje se posebno fokusira na slučajeve diskriminacije u školama obično je ministarstvo obrazovanja (npr. u Estoniji, Rumuniji, Slovačkoj, Bosni i Hercegovini i Srbiji) i njegova odjeljenja, na primjer Prosvjetni inspektorat u Sloveniji ⁽⁴¹⁾. U Češkoj, Češki školski inspektorat ⁽⁴²⁾ je tijelo zaduženo za sistematsko ocjenjivanje i praćenje uslova, procesa i ishoda obrazovanja i obrazovnih usluga, uključujući pitanja koja se odnose na jednakost, diskriminaciju i nepovoljan položaj.

Organi zaduženi za praćenje diskriminacije u školskom okruženju uglavnom sprovode interna istraživanja kako bi dobili uvid u slučajeve diskriminacije koje doživljavaju različite grupe učenika, prikupljaju informacije u cilju poboljšanja školske klime i predlažu mjere koje pogoduju zajedničkom suživotu u školi (npr. Državna opservatorija za školsku koegzistenciju u Španiji; pogledajte primjer zemlje u nastavku), ili prikupljaju statističke podatke o problemima u ponašanju, uključujući slučajeve diskriminacije (npr. Odsjek za školski socijalni rad u Lihtenštajnu ⁽⁴³⁾).

U Španiji postoji nekoliko tijela na najvišem nivou koji se bave slučajevima diskriminacije u obrazovanju. Na primjer, Državna opservatorija za školski suživot ⁽⁴⁴⁾, zajedničko tijelo Opšte državne uprave, zaduženo je za prikupljanje informacija za poboljšanje školske klime, analizu stanja i predlaganje mjera za unapređenje suživota u školama.

Forum za obrazovnu inkluziju učenika sa smetnjama u razvoju ⁽⁴⁵⁾ je prostor za sastanke, debate, prijedloge, promociju i praćenje politika za inkluziju učenika sa smetnjama u razvoju u okviru cijelog španskog obrazovnog sistema. Forum izdaje izvještaje, prijedloge i preporuke o obavljenom radu i o položaju učenika sa smetnjama u razvoju u Španiji.

Plan prevencije i promocije suživota ⁽⁴⁶⁾ autonomne zajednice Valensija je instrument za analizu i evaluaciju problema suživota u školama u Valensiji, preko kojeg je moguće planirati i koordinisati intervencije za sprječavanje i rješavanje

Neki od obrazovnih sistema bez nadzornih tijela na najvišem nivou navode da se praćenje slučajeva diskriminacije vrši na drugim nivoima uprave. U Poljskoj, na primjer, istraga pritužbi na aktivnosti obrazovnih institucija je odgovornost školskih inspektora, koji djeluju u ime Regionalne obrazovne uprave, kao dio njihovog pedagoškog nadzora. Pritužbe na rad obrazovne ustanove u vezi sa nepoštovanjem ljudskih ili građanskih prava mogu se prijaviti i poljskom Komesaru za ljudska prava ⁽⁴⁷⁾. U Francuskoj zajednici u Belgiji, slučajevi diskriminacije se prate na lokalnom nivou i prijavljuju se obrazovnoj administraciji Francuske zajednice ili nadležnom saveznom tijelu ⁽⁴⁸⁾. Konačno, u Njemačkoj, iako ne postoji tijelo na najvišem nivou koje nadgleda diskriminaciju u školama, Savezna agencija za borbu protiv diskriminacije ⁽⁴⁹⁾ daje smjernice o tome kako spriječiti incidente diskriminacije i promovisati različitost i inkluziju različitih grupa učenika.

2.2. Osnovi diskriminacije u školama

Da bismo razumjeli pojave diskriminacije i bili u stanju da razvijemo politike i akcije za promovisanje različitosti i inkluzije

⁽³⁵⁾ Vidjeti <https://www.ombudsman.hr/en>.

⁽³⁶⁾ Vidjeti <https://www.prs.hr/cms>.

⁽³⁷⁾ Vidjeti <https://posi.hr/?lang=en>.

⁽³⁸⁾ Vidjeti <https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm>.

⁽³⁹⁾ Vidjeti <https://www.pluralismoyconvivencia.es>.

⁽⁴⁰⁾ Vidjeti <https://www.inmujeres.gob.es>.

⁽⁴¹⁾ Vidjeti <https://www.gov.si/en/state-authorities/bodies-within-ministries/education-inspectorate>.

⁽⁴²⁾ Vidjeti <https://www.csicr.cz/cz>.

⁽⁴³⁾ Vidjeti https://www.llv.li/serviceportal2/amtsstellen/stabstelle-regierungskanzlei/li_2_aeuusseres_bildung_und_sport_web.pdf.

⁽⁴⁴⁾ Vidjeti <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/observatorio.html>.

⁽⁴⁵⁾ Vidjeti <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-17707>.

⁽⁴⁶⁾ Vidjeti <https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/previ-pla-de-prevencio-de-la-violencia-i-de-promocio-de-la-convivencia>.

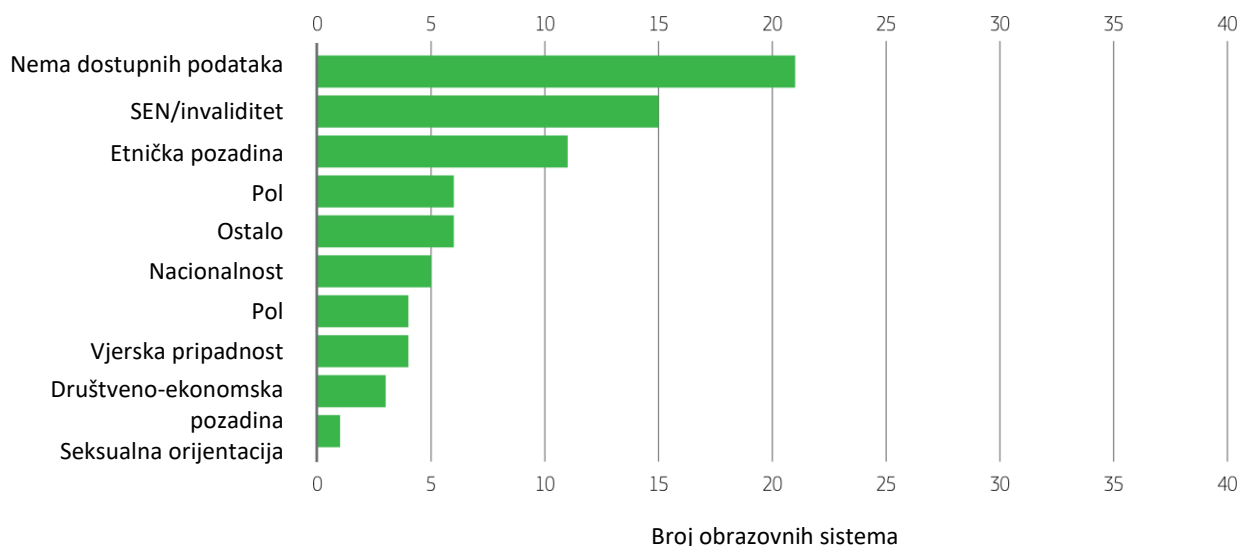
⁽⁴⁷⁾ Vidjeti <https://bjp.brpo.gov.pl/en>.

⁽⁴⁸⁾ Vidjeti <http://www.enseignement.be/index.php?page=27715#plainte>.

⁽⁴⁹⁾ Vidjeti https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4.

u školskom okruženju, važno je identifikovati osnove koje dovode do diskriminacije (vidjeti i osnove obuhvaćene pravom EU u Uvodu). Slika 2.2 daje pregled glavnih osnova po kojima su učenici u školama diskriminirani, kako izvještavaju evropski obrazovni sistemi, na osnovu zvaničnih podataka, izvještaja itd.

Slika 2.2: Glavni osnovi na kojima se zasnivaju slučajevi diskriminacije u školama, 2022/2023



Izvor: Eurydice

Obrazloženje

Slika predstavlja broj obrazovnih sistema koji navode najčešće osnove za diskriminaciju u školama (u opadajućem redosledu). Pregled za određenu zemlju može se naći u Dodatku (Tabela 2.2A).

Prvo, može se primijetiti da više od polovine evropskih obrazovnih sistema navodi da nemaju pristup sveobuhvatnim podacima o osnovama diskriminacije u školi. Jedan od razloga za to može biti taj što su priznati slučajevi diskriminacije samo „vrh ledenog brijega“ – zbog nedovoljnog prijavljivanja ili slučajeva kada je veoma teško dokazati da je došlo do diskriminacije. Švedska je, na primjer, navela da mnogi slučajevi diskriminacije ne dođu do pažnje Ombudsmana za ravnopravnost, nezavisne vladine agencije koja saraduje sa prosvjetnim vlastima na promovisanju jednakih prava za sve, a kada se ovi slučajevi prijave, oni ne predstavljaju uvijek diskriminaciju u pravnom smislu⁽⁵⁰⁾.

Većina obrazovnih sistema sa dostupnim zvaničnim podacima navodi da su posebne obrazovne potrebe ili invaliditet i etničko porijeklo najčešći osnov koji dovodi do slučajeva diskriminacije, a zatim slijede pol, nacionalnost, vjerska pripadnost, socioekonomsko porijeklo i seksualna orijentacija. Drugi razlozi za diskriminaciju su nepoznavanje jezika školovanja, boja kože i druge karakteristične kulturne odlike (npr. u Luksemburgu). Neki obrazovni sistemi, poput onog u Letoniji, prijavili su slučajeve diskriminacije koje su doživljavali ukrajinski učenici izbjeglice u školama. Turska je spomenula političku orijentaciju kao uzrok koji učenike može dovesti do diskriminacije.

Iako neki obrazovni sistemi nemaju zvanične podatke, oni imaju neke informacije po osnovu kojih učenici doživljavaju diskriminaciju u školama. Na primjer, Finska navodi da, iako ne postoje zvanični podaci, Ombudsman za nediskriminaciju ističe sljedeće osnove za diskriminaciju u školama: starost, pol, porijeklo, nacionalnost, jezik, vjerska uvjerenja, političko mišljenje ili aktivnost, porodični odnosi, zdravlje, invaliditet i seksualna orijentacija.

Slično tome, Češka je potvrdila da školski inspektorat ne objavljuje redovno razloge zbog kojih su učenici diskriminirani. Međutim, tematska anketa „Procjena rizičnog ponašanja učenika osnovnih i srednjih škola sa fokusom na sajber maltretiranje“, sprovedena 2022/2023⁽⁵¹⁾, pokazala je da su najčešći razlozi za nasilje u osnovnim školama (ISCED 1 + 2) sljedeći: lične karakteristike (72 %), ostale fizičke razlike (3 %), socijalni nedostatak (30 %), novopridošli učenik (7 %), invaliditet (4 %), nacionalnost/etnička pripadnost (7 %), homofobija ili transfobija (3 %), pol (2 %) i drugi razlozi (15 %). Slični rezultati su pronađeni i u višim srednjim školama.

⁽⁵⁰⁾ Vidjeti <https://equineteurope.org/eb/cp-slug-167>.

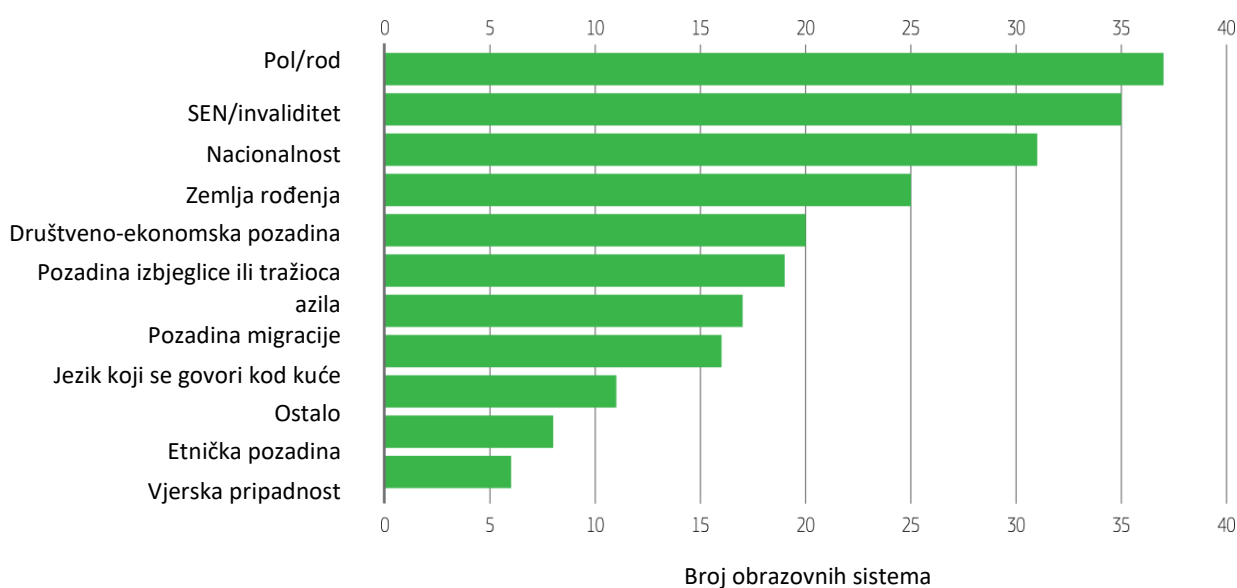
⁽⁵¹⁾ Vidjeti <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Hodnoceni-rizikoveho-chovani-za>.

2.3. Prikupljanje raščlanjenih podataka o učenicima

Mnoge evropske zemlje često doživljavaju prikupljanje raščlanjenih ličnih podataka kao osjetljivu stvar. Iz tog razloga, ustavne norme, važeći zakoni EU o zaštiti podataka i Povelja o osnovnim pravima štite osjetljive lične podatke, a antidiskriminaciono zakonodavstvo EU zabranjuje upotrebu takvih podataka na štetu grupa na koje se odnose. Međutim, kao što je potvrdila Grupa na visokom nivou Evropske komisije za nediskriminaciju, jednakost i različitost, „ako se prikupljaju i obrađuju uz puno poštovanje ovog pravnog okvira i zaštitnih mjera koje on postavlja, takvi podaci su od suštinskog značaja za države članice da procijene svoju usklađenost sa obavezama u vezi sa ljudskim pravima i omogućavaju kreatorima politike da osmisle mjere zasnovane na dokazima, kao i mjere za rješavanje diskriminacije” (2018, p. 6).

U oblasti školskog obrazovanja, obrazovne vlasti mogu koristiti raščlanjene podatke o učenicima za praćenje raznolikosti njihove učeničke populacije, identifikaciju učenika koji su u nepovoljnom položaju i/ili riziku od diskriminacije i razumijevanje prepreka za inkluziju (UNESCO, 2021a). Ovi podaci takođe omogućavaju vladama da razviju politike zasnovane na dokazima i prate njihovu primjenu. Slika 2.3 daje pregled podataka o individualnim karakteristikama učenika za koje najviše obrazovne vlasti širom Evrope navode da imaju pristup.

Slika 2.3: Podaci o individualnim karakteristikama učenika dostupni najvišim obrazovnim vlastima, 2022/2023



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Na slici je prikazan broj obrazovnih sistema koji izvještavaju o podacima o individualnim karakteristikama učenika koji su im dostupni (u opadajućem redosljedu). Pregled za određenu zemlju može se naći u Dodatku (Tabela 2.3A).

U većini obrazovnih sistema, raščlanjeni podaci se prikupljaju na nacionalnom/najvišem nivou u statističke svrhe. Više od polovine njih navodi da imaju pristup podacima o polu učenika, prisustvu učenika sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju, nacionalnosti učenika, zemlji rođenja i socioekonomskom porijeklu. Manje od polovine obrazovnih sistema navodi da imaju pristup podacima o izbjeglicama, tražiocima azila ili migracionom porijeklu učenika i jeziku koji učenici govore kod kuće. Vrlo mali broj obrazovnih sistema navodi da imaju pristup podacima o etničkom porijeklu učenika, a samo šest obrazovnih sistema – Zajednica njemačkog govornog područja Belgije, Irska, Kipar, Rumunija, Lihtenštajn i Turska – navodi da ima pristup podacima o vjerskoj pripadnosti učenika.

Pored toga, neki obrazovni sistemi navode da imaju pristup drugim podacima, kao što su starost učenika (npr. u Češkoj i Švedskoj), njihov akademski uspjeh i jezik školovanja (npr. u Španiji), obrazovna podrška koju dobijaju učenici (npr. u Španiji i Letoniji) i da li učenici žive u ruralnim ili urbanim sredinama, ili u prekomorskim departmanima (npr. u

Francuskoj).

Neki obrazovni sistemi imaju nacionalnu bazu podataka koja prikuplja podatke o ukupnom broju učenika i njihovim karakteristikama. Estonski obrazovni informacijski sistem⁽⁵²⁾, na primjer, je nacionalni registar zasnovan na web-u koji prikuplja podatke o obrazovnom sistemu, uključujući učenike. U Italiji, Nacionalni registar učenika je onlajn servis dostupan Ministarstvu prosvjete, školama i drugim ovlaštenim subjektima, koji prikuplja podatke o karakteristikama učenika, uključujući njihov uzrast i akademski uspjeh⁽⁵³⁾. Na Islandu, Statistički zavod Islanda⁽⁵⁴⁾ prikuplja, obrađuje i distribuira podatke o obrazovanju, uključujući informacije o učenicima, pomoću upitnika direktora škola.

Raščlanjeni podaci se koriste u većini obrazovnih sistema kao alat za razvoj politike i/ili evaluaciju jer pružaju informacije zasnovane na dokazima, koje mogu pomoći da se razumije uticaj određene mjere na određenu grupu učenika. Obrazovni sistemi navode da su raščlanjeni podaci posebno potrebni za procjenu mjera koje imaju za cilj podršku inkluzivnom obrazovanju. U Portugalu⁽⁵⁵⁾, na primjer, podaci o broju djece sa posebnim obrazovnim potrebama se koriste za procjenu efikasnosti specijalizovanih mjera podrške ili potrebe za njihovim jačanjem.

Raščlanjeni podaci se takođe koriste za pružanje podrške učenicima ili za pomoć školama da preciznije otkriju i analiziraju probleme i potrebe, i da planiraju odgovarajuće programe intervencije, koristeći resurse tamo gdje su najpotrebniji. Na primjer, neki obrazovni sistemi navode da dodjeljuju sredstva školama prema broju djece sa posebnim obrazovnim potrebama. Ovo je slučaj, na primjer, u Grčkoj, Hrvatskoj, Italiji i Sloveniji, gdje škole mogu da smanje veličinu odjeljenja i da imaju savjetnika koji koordinira aktivnosti, ili pomoćnog nastavnika (vidjeti takođe Poglavlje 4, Odjeljak 4.1).

Prosvjetne vlasti su takođe uspostavile posebne programe na osnovu broja učenika koji ne govore jezik školovanja (npr. u kontekstu DASPA (*Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves PrimoArrivants et Assimilés*) i FLA (*Français langue d'apprentissage*)⁽⁵⁶⁾ u Francuskoj zajednici u Belgiji, novopridošlih učenika u Zajednicu njemačkog govornog područja Belgije⁽⁵⁷⁾ i akcije ministarstva za podršku ukrajinskoj obrazovnoj zajednici u Grčkoj⁽⁵⁸⁾). Irska koristi raščlanjene podatke da pruži dodatnu podršku, uključujući dodatne resurse, školama sa učenicima iz zajednice Traveller⁽⁵⁹⁾.

Konačno, neki obrazovni sistemi izvještavaju o korišćenju raščlanjenih podataka o učenicima za sprovođenje istraživanja i evaluacije politike kapitala i kapitalnog finansiranja (npr. u Flamanskoj zajednici u Belgiji⁽⁶⁰⁾) ili za sprovođenje istraživanja u oblasti obrazovanja (npr. u Nemačkoj⁽⁶¹⁾).

2.4. Saradnja sa tijelima za ravnopravnost i drugim nezavisnim organizacijama

Prosvjetne vlasti često sarađuju sa različitim tijelima ili organizacijama u nastojanju da spriječe diskriminaciju i promoviraju različitost i inkluziju u školama. Prema podacima analiziranim za ovaj izvještaj, svi obrazovni sistemi koji učestvuju izvještavaju o tekućoj saradnji sa tijelima za ravnopravnost i/ili drugim nezavisnim organizacijama aktivnim u oblasti različitosti i inkluzije.

Obrazovne vlasti posebno rade sa nacionalnim tijelima za ravnopravnost koja su dio Evropske mreže tijela za ravnopravnost⁽⁶²⁾. Ova tijela su javne organizacije koje se uglavnom bave pružanjem pomoći žrtvama diskriminacije, praćenjem i izvještavanjem o pitanjima diskriminacije, kao i doprinosom podizanju svijesti o pravima i društvu koje vrednuje ravnopravnost. Oni su zakonski obavezni da to urade u vezi sa jednim, nekim ili svim osnovama diskriminacije obuhvaćenim pravom EU – pol, rasno ili etničko porijeklo, vjera ili uvjerenje, invaliditet, godine ili seksualna orijentacija. Oni igraju fundamentalnu ulogu u nediskriminacijskoj arhitekturi EU. Slika 2.4 predstavlja glavne oblasti saradnje između najviših obrazovnih vlasti i nacionalnih tijela za ravnopravnost.

⁽⁵²⁾ Vidjeti <https://www.ehis.ee>.

⁽⁵³⁾ Vidjeti <https://www.istruzione.it/accesso-sidi>.

⁽⁵⁴⁾ Vidjeti <https://www.statiche.is/statistics/society/education>.

⁽⁵⁵⁾ Vidjeti [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1363&fileName=EI2021_Publicacao_PublicoME.xlsx](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1363&fileName=EI2021_Publicacao_PublicoME.xlsx).

⁽⁵⁶⁾ Vidjeti https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46275_005.pdf.

⁽⁵⁷⁾ Vidjeti https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2231/4271_read-51040.

⁽⁵⁸⁾ Vidjeti <https://www.minedu.gov.gr/oukraniki-ekpaideftiki-koinotita>.

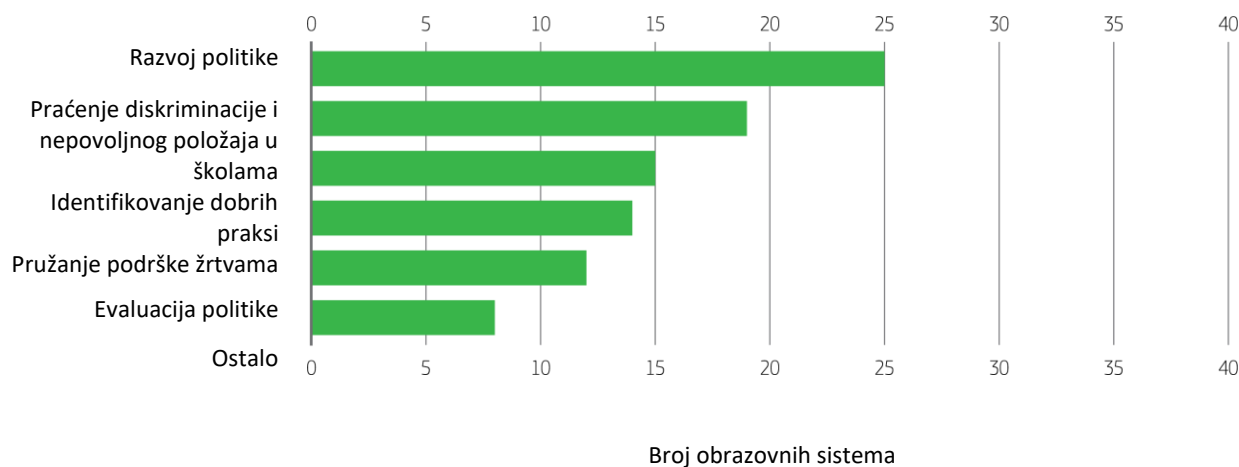
⁽⁵⁹⁾ Vidjeti <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/220043/d6b98002-a904-427f-b48a-0fa0af756ea7.pdf#page=null>.

⁽⁶⁰⁾ Vidjeti https://dataloep-publiek.vlaanderen.be/OvAJAXZfc/notoolbar.htm?document=LP-Publiek%2FPubliek_Leerlingenkenmerken.qvw&host=PubliekQVS%40cwv100163&anonymous=true.

⁽⁶¹⁾ Vidjeti <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik.html>.

⁽⁶²⁾ Vidjeti <https://www.equineteurope.org>.

Slika 2.4: Glavne oblasti saradnje između najviših obrazovnih vlasti i tijela za ravnopravnost, 2022/2023



Izvor: Eurydice

Objasnenje

Na slici je prikazan broj obrazovnih sistema koji izvještavaju o saradnji između najviših obrazovnih vlasti i nacionalnih tijela za ravnopravnost u navedenim oblastima (u opadajućem redoslijedu). Pregled za određenu zemlju može se naći u Dodatku (Tabela 2.4A).

Sve u svemu, podaci pokazuju da je glavna oblast saradnje između najviših obrazovnih vlasti i nacionalnih tijela za ravnopravnost razvoj politike. Tijela za ravnopravnost se, zaista, često konsultuju od strane ministarstva obrazovanja jedne zemlje kada priprema nove zakone koji podržavaju inkluziju djece u škole. U Poljskoj, na primjer, preporuke Kancelarije komesara za ljudska prava ⁽⁶³⁾ koristilo je Ministarstvo prosvjete i nauke za razvoj nacionalnog akcionog programa za jednak tretman 2022–2030 ⁽⁶⁴⁾, čiji je cilj podrška inkluzivnom sistemu obrazovanja, razvoj pozitivnih odnosa u školskom okruženju i pomoć školama i nastavnicima koji rade sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama. Slično, u Slovačkoj je Ministarstvo prosvjete, nauke, istraživanja i sporta sarađivalo sa Slovačkim nacionalnim centrom za ljudska prava ⁽⁶⁵⁾ tokom pregovora u vezi sa izmjenama i dopunama zakona o obrazovanju ⁽⁶⁶⁾. U Letoniji, Ministarstvo prosvjete i nauke takođe redovno uzima u obzir preporuke tijela za ravnopravnost, Kancelarije ombudsmana Republike Letonije ⁽⁶⁷⁾, u izradi propisa i pravila.

U Litvaniji postoji bliska saradnja između obrazovnih vlasti i Kancelarije ombudsmana za jednake mogućnosti po pitanjima koja se tiču razvoja politike i podizanja svijesti o pitanjima diskriminacije. Litvansko tijelo za ravnopravnost se uglavnom konsultuje od strane kreatora obrazovne politike u izradi strategija i alata za integraciju i poštovanje ljudskih prava u obrazovanju, kao i u razvoju programa obuke nastavnika ⁽⁶⁸⁾.

Kancelarija ombudsmana za jednake mogućnosti je u maju 2021. godine dostavila Ministarstvu prosvjete, nauke i sporta zaključke „O evaluaciji Opšteg programa razvoja životnih vještina“. Služba je preporučila dopunu programa sljedećim temama: kritičko vrednovanje rodni stereotipa, sposobnosti prepoznavanja zdravih i štetnih odnosa, kultura pristanka, vještine nenasilne komunikacije, prepoznavanje i reagovanje na oblike rodno zasnovanog nasilja. Organizacija je takođe istakla da u programu nedostaju teme koje se odnose na prevenciju diskriminacije, da se ne obraća pažnja na podizanje svijesti o postojećim predrasudama u vezi sa ličnim identitetskim osobinama i da se ne promovišu inicijative koje imaju za cilj razumijevanje i prihvatanje različitosti u društvu. U zaključku je takođe naglašen značaj uključivanja mjera za prevenciju seksualnog nasilja u ranom uzrastu, rodno zasnovanog nasilja i nasilja u porodici.

⁽⁶³⁾ Vidjeti <https://bjp.brpo.gov.pl/en>.

⁽⁶⁴⁾ Vidjeti <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20220000640/O/M20220640.pdf>.

⁽⁶⁵⁾ Vidjeti <https://www.snslo.sk/en>.

⁽⁶⁶⁾ Vidjeti <https://www.slov-lex.sk/legislativne-procesy/SK/LP/2022/502>.

⁽⁶⁷⁾ Vidjeti <https://www.tiesibsargs.lv/en/homepage>.

⁽⁶⁸⁾ Vidjeti <https://lvgvbe.lt/wp-content/uploads/2023/05/annual-report-2021.pdf>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Kancelarija ombudsmana za jednake mogućnosti je 2020. godine, zajedno sa Litvanskim centrom za ljudska prava, Centrom za razvoj jednakih mogućnosti i Agencijom za socijalno oglašavanje Nomoshiti, nastavila projekat „MOST: jačanje lokalnih zajednica za efikasnu borbu protiv rodno zasnovanog nasilja u bliskom okruženju“, da bi se omogućilo i uspješno djelovanje zajednica na prepoznavanju rodno zasnovanog nasilja u bliskom okruženju i promovisanju efikasne prevencije nasilja. Većina aktivnosti realizovanih u okviru projekta bila je usmjerena na razvijanje kompetencija prosvjetnih radnika da prepoznaju i reaguju na rodno zasnovano nasilje u školskom okruženju i da sprovedu sve vrste preventivnih akcija u cilju postizanja dugoročnih promjena. Stručnjaci Kancelarije ombudsmana za jednake mogućnosti i projektni partneri su 2021. godine, radeći sa školskim zajednicama i uzimajući u obzir međunarodne preporuke, pripremili vodič, koji pruža alate za dosljedno i efikasnije sprovođenje prevencije rodno zasnovanog nasilja i nasilja u porodici, u cilju stvaranja bezbjednog okruženja u školi.

Tijela za ravnopravnost takođe saraduju sa prosvjetnim vlastima na praćenju diskriminacije i nepovoljnog položaja u školama, uključujući prikupljanje podataka prilikom ispitivanja mogućih slučajeva diskriminacije učenika (npr. u Češkoj⁽⁶⁹⁾ i Albaniji⁽⁷⁰⁾), dajući preporuke ministarstvima prosvjete, i pisanje izvještaja o stvarnom stanju u školama (npr. u Hrvatskoj⁽⁷¹⁾ i Sloveniji⁽⁷²⁾) ili stupanje u kontakt sa nadležnom institucijom kada su potrebne dalje istrage (npr. u Estoniji⁽⁷³⁾).

Još jedno široko rasprostranjeno polje saradnje je identifikacija dobrih praksi za prevenciju i borbu protiv diskriminacije i promovisanje različitosti i inkluzije u školama. Obrazovne vlasti i tijela za ravnopravnost dijele, na primjer, iskustva, projekte, obrazovne materijale i izvanredne i inovativne akcije o jednakim mogućnostima u obrazovanju (npr. u različitim autonomnim zajednicama u Španiji⁽⁷⁴⁾): promovišu pristup pravima, podstiču obradu žalbi i podržavaju akcije podizanja svijesti i/ili obuke (npr. u Francuskoj⁽⁷⁵⁾); razvijaju radionice i različite akcije u vezi sa prevencijom diskriminacije u školama (npr. u Crnoj Gori⁽⁷⁶⁾); ili pripremaju vodiče za jednakost za pružaoce obrazovanja (npr. u Finskoj⁽⁷⁷⁾).

Tijela za ravnopravnost i obrazovne vlasti takođe pružaju podršku žrtvama diskriminacije. U Španiji⁽⁷⁸⁾, na primjer, Ministarstvo za ravnopravnost, preko Savjeta za eliminaciju rasne ili etničke diskriminacije, ima mrežu centara širom zemlje za pružanje podrške ljudima koji su možda bili žrtve diskriminacije na osnovu rasnog porijekla ili etničke pripadnosti, bilo u obrazovanju ili drugim oblastima. Slično, u francuskoj i flamanskoj zajednici u Belgiji, jedna od glavnih aktivnosti Unije, Interfederalnog centra za jednake mogućnosti⁽⁷⁹⁾, je da pruži savjete i pravnu pomoć učenicima koji su u školi bili nepravredno tretirani.

Tijela za ravnopravnost takođe mogu imati ulogu u evaluaciji politike. Neki obrazovni sistemi izvještavaju da tijela za ravnopravnost nadziru primjenu zakona i propisa (npr. u Estoniji⁽⁸⁰⁾, Hrvatskoj⁽⁸¹⁾ i Sloveniji⁽⁸²⁾), ili sprovedu istraživanja o stanju jednakih mogućnosti u školama (npr. u Francuskoj i Flamanskoj zajednici u Belgiji⁽⁸³⁾) i šalju svoje preporuke nadležnom ministarstvu obrazovanja za poboljšanje ili izmjenu tih zakona.

Konačno, neki obrazovni sistemi izvještavaju o nekim drugim oblastima saradnje, uključujući organizovanje radnih grupa koje imaju za cilj diskusiju o konkretnim slučajevima diskriminacije (npr. u Češkoj) ili podizanje svijesti o pitanjima koja se tiču učenika sa posebnim obrazovnim potrebama ili invaliditetom i rodne nejednakosti (npr. u Zajednici njemačkog govornog područja Belgije), i organizovanje obuka za nastavnike i pedagoško osoblje (npr. u Danskoj, Španiji i na Malti).

Na Islandu, iako ne postoji nacionalno tijelo za ravnopravnost koje je dio Evropske mreže tijela za ravnopravnost, postoji slično tijelo, Kancelarija ombudsmana za djecu⁽⁸⁴⁾, koje pokreće formalne/pravne postupke kada dobije pritužbe u vezi sa potencijalnom diskriminacijom u školama. Takođe, ovo tijelo daje prijedloge za poboljšanje u svim pitanjima koja se tiču djece, uključujući i obrazovanje. U tom cilju, ombudsman može da zahtijeva bilo koju informaciju od najviših organa vlasti i ima slobodan pristup svim institucijama za djecu.

⁽⁶⁹⁾ Vidjeti <https://www.zakonvprolidi.cz/cs/1999-349>.

⁽⁷⁰⁾ Vidjeti <https://www.kmd.al>.

⁽⁷¹⁾ Vidjeti <http://ombudsman.hr/propisi/Zakon%20o%20PP.pdf>.

⁽⁷²⁾ Vidjeti <https://zagovornik.si/izdelki-zagovornika/porporocila>.

⁽⁷³⁾ Vidjeti <https://volinik.ee/en/kasulikku/voliniku-tegevuste-ulevaade>.

⁽⁷⁴⁾ Vidjeti <https://www.educacionyfo.gob.es/mc/intercambia/red-intercambia.html>.

⁽⁷⁵⁾ Vidjeti <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/autorite/haute-autorite-de-lutte-contre-les-discriminations-et-pour-legalite>.

⁽⁷⁶⁾ Vidjeti <https://www.skolskiportal.edu.me/Pages/Inkluzivnoobrazovanje.aspx>.

⁽⁷⁷⁾ Vidjeti https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM_2022_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

⁽⁷⁸⁾ Vidjeti <https://igualdadynodiscriminacion.igualdad.gob.es/redOficinas/portada/home.htm>.

⁽⁷⁹⁾ Vidjeti <https://www.unia.be/en>.

⁽⁸⁰⁾ Vidjeti <https://volinik.ee/kasulikku/voliniku-tegevuste-ulevaade>.

⁽⁸¹⁾ Vidjeti https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_07_85_1593.html and <http://ombudsman.hr/propisi/Zakon%20o%20PP.pdf>.

⁽⁸²⁾ Vidjeti <https://zagovornik.si/izdelki-zagovornika/ocene-diskriminatornosti-predpisov>.

⁽⁸³⁾ Vidjeti <https://www.unia.be/en/publications-statistics/publications/diversity-barometer-education-2018>.

⁽⁸⁴⁾ Vidjeti <https://www.barn.is/english>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Pored saradnje sa nacionalnim tijelima za ravnopravnost, gotovo sve obrazovne vlasti najvišeg nivoa sarađuju i sa drugim tijelima i organizacijama, uključujući nevladine organizacije (NVO), na pitanjima koja se odnose na sprječavanje i borbu protiv diskriminacije i promovisanje različitosti i inkluzije u obrazovanju. Ove organizacije zaista mogu odigrati suštinsku ulogu u podizanju svijesti o pitanjima diskriminacije na različitim nivoima i u promovisanju inkluzije radeći u bliskom kontaktu sa obrazovnim vlastima, s jedne strane, i školama i lokalnim zajednicama – a samim tim i često sa žrtvama diskriminacije – s druge strane. Slika 2.5 prikazuje glavne oblasti saradnje između najviših obrazovnih vlasti i drugih organizacija aktivnih u oblasti različitosti i inkluzije u školi.

Slika 2.5: Glavne oblasti saradnje između najviših obrazovnih vlasti i drugih organizacija aktivnih u oblasti različitosti i inkluzije u školama, 2022/2023



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika predstavlja broj obrazovnih sistema koji prijavljuju saradnju između najviših obrazovnih vlasti i drugih organizacija, na primjer NVO, u navedenim oblastima (u opadajućem redoslijedu). Pregled za određenu zemlju može se naći u Dodatku (Tabela 2.5A).

Većina obrazovnih sistema navodi da ova saradnja ima za cilj da obezbijedi podršku školama da promovišu različitost i inkluziju, da njeguju jednakost u obrazovanju i da spriječe diskriminaciju. Centar za razvoj obrazovanja u Varšavi ⁽⁸⁵⁾ i Centar za obrazovne inicijative u Letoniji ⁽⁸⁶⁾, na primjer, organizuju obuke, konferencije, seminare i radionice namijenjene školama i nastavnom osoblju u cilju jačanja inkluzivnog obrazovanja. Danski centar za nastavno okruženje ⁽⁸⁷⁾ proizvodi, obrađuje i širi rezultate istraživanja i anketa, tako da se relevantno znanje unosi u inicijative koje imaju za cilj jačanje dobrobiti i inkluzije djece i unapređenje okruženja za učenje. Kiparski projekat „Akcije za školsku i socijalnu inkluziju“ ⁽⁸⁸⁾, koji sufinansira Evropski socijalni fond (ESF), ima za cilj da ublaži negativan uticaj ekonomske krize na obrazovanje i spriječi socijalnu isključenost ranjivih grupa učenika kroz različite mjere, uključujući programe za jačanje učenja, psihosocijalnu podršku učenicima i njihovim porodicama i obezbjeđivanje tehnološke opreme.

Osim ove opšte vrste podrške, obrazovni sistemi sarađuju sa drugim organizacijama kako bi pružili ciljanu podršku učenicima koji su izloženi riziku od diskriminacije. Jedno široko rasprostranjeno polje saradnje odnosi se na akcije koje imaju za cilj inkluziju učenika sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju. Švedska agencija za učešće ⁽⁸⁹⁾, na primjer, razvija i širi informacije o preprekama za učešće djece sa smetnjama u razvoju. U Španiji, Državna konfederacija gluhih ⁽⁹⁰⁾ i Španska konfederacija porodica gluhih ⁽⁹¹⁾ razvijaju akcije koje imaju za cilj pružanje kvalitetne obrazovne njege koja direktno utiče na gluve ili nagluve učenike, i objavljuju istraživačke radove, studije ili materijale koji nastaju kao rezultat zajedničkih akcija.

⁽⁸⁵⁾ Vidjeti <https://www.ore.edu.pl/2018/01/centre-for-education-development>.

⁽⁸⁶⁾ Vidjeti <https://iic.lv/about-cei>.

⁽⁸⁷⁾ Vidjeti <https://dcum.dk>.

⁽⁸⁸⁾ Vidjeti http://www.moec.gov.cy/eavp/dراسi_drase.html.

⁽⁸⁹⁾ Vidjeti <https://www.mfd.se>.

⁽⁹⁰⁾ Vidjeti <http://www.cnse.es/inmigracion/index.php?lang=en>.

⁽⁹¹⁾ Vidjeti <http://www.fiapas.es>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Neki obrazovni sistemi izvještavaju o saradnji sa drugim organizacijama po specifičnim pitanjima kao što je prevencija nasilja i maltretiranja, na primjer na Islandu, gdje Savjetodavni odbor za nasilje ⁽⁹²⁾ pruža savjete i podršku školskoj zajednici ili istražuje slučajeve maltretiranja kada škola ili opština nijesu uspjeli da riješe slučaj na zadovoljavajući način.

Obrazovni sistemi takođe izvještavaju o saradnji sa nezavisnim organizacijama koja se fokusira na inkluziju učenika migranata i izbjeglica, kao u slučaju Češke () i Luksemburga (pogledajte primjer zemlje u nastavku).

U Luksemburgu, Služba za posredovanje ⁽⁹³⁾ je odgovorna za zadržavanje učenika u školi, kao i za njihovu inkluziju i integraciju. Ovaj subjekat se bavi pritužbama koje se odnose na učenike u riziku da prerano napuste školu, ali i pitanja koja se odnose na inkluziju učenika sa posebnim obrazovnim potrebama i integraciju djece migrantskog porijekla. Zadatak školskog medijatora je da postupa u situacijama u kojima škola ili ne pruža adekvatnu obuku ili ne funkcioniše u skladu sa misijom koja joj je povjerena, ili u kojoj škola ili služba u nadležnosti ministra nadležnog za nacionalno obrazovanje ne poštuje zakone, propise ili druga uputstva na snazi. Posrednik pomaže učenicima (i njihovim roditeljima) u ovom procesu. Da bi se to uradilo, a kada školski medijator smatra da je žalba opravdana, sprovodi se istraga i, nakon razgovora sa različitim službama i/ili školama koje su uključene, medijator može, ako je potrebno, da formuliše preporuku školi ili službi u nadležnosti Ministarstva prosvjete, djece i omladine. Školski medijator može dati savjete različitim uključenim službama i školama, predložiti rješenja ili dati preporuke ministru nadležnom za nacionalno obrazovanje u Luksemburgu. Ovi prijedlozi imaju za cilj da unaprijede funkcionisanje službi i škola u kojima je medijator morao da interveniše. Posrednik sastavlja godišnji izvještaj koji se odnosi na njegovu oblast djelovanja u kojem se ponavljaju korisne preporuke. Izvještaj, koji je objavljen na sajtu Ministarstva prosvjete, djece i omladine, šalje se Parlamentu i Vladi.

Obrazovne vlasti i druge organizacije takođe rade zajedno na promociji rodne ravnopravnosti, sa akcijama koje imaju za cilj praćenje rodne ravnopravnosti i stvaranje praktičnih primjera i konkretnih alata za sprovođenje rodne ravnopravnosti u školama (npr. Švedska agencija za rodnu ravnopravnost ⁽⁹⁴⁾ i projekte koji se sprovode u Portugalu; pogledajte primjer zemlje u nastavku).

U Portugalu, „CCC ide u školu“ ⁽⁹⁵⁾ je umjetničko-pedagoški projekat neprofitnog Udruženja krunisanih srca, odobren od strane Ministarstva prosvjete 2016. godine; jača važnost da učenice i učenici znaju svoja prava. Namijenjen učenicima devetog razreda, sastoji se od igre koja se izvodi u kontekstu učionice, nakon čega slijede pedagoške vježbe sa odjeljenjem, koje vodi CCC tehničar. Igra ima za cilj da promoviše razmišljanje o pitanjima u svakodnevnom školskom životu kao što su nasilje, maltretiranje i maltretiranje putem interneta. Ovaj projekat ima podršku državnog sekretara za državljanstvo i ravnopravnost i sprovodi se u preko 130 škola i školskih centara sa više od 7 762 učenika.

U okviru Evropskog ekonomskog prostora i grantova Norveške, „IgualPro – profesije nemaju rod“ ⁽⁹⁶⁾ je akciono-istraživački projekat koji promoviše Komisija za ravnopravnost u radu i zapošljavanju, sa glavnim ciljem borbe protiv seksualne segregacije u obrazovnom i profesionalnom izboru djevojčica i dečaka i posljedične segregacije profesionalnih izbora. Ovo se postiže dekonstruisanjem stereotipa povezanih sa različitim oblastima studija i profesija, sa posebnim fokusom na oblasti u kojima postoji efektivna segregacija između djevojčica i dečaka.

Štaviše, postoji saradnja sa organizacijama u borbi protiv rasizma, ksenofobije i/ili antisemitizma, kao u slučaju Uprave za evaluaciju, predviđanje i praćenje učinka (DEPP) ⁽⁹⁷⁾ u Francuskoj, koja redovno dostavlja statistiku o uznemiravanju Nacionalnoj konsultativnoj komisiji za ljudska prava. U Španiji, OBERAXE ⁽⁹⁸⁾ prikuplja i analizira podatke o rasizmu i ksenofobiji u društvu, uključujući obrazovanje, kako bi pratio situaciju i izgleda za evoluciju putem informacione mreže.

Nekoliko obrazovnih sistema izvještava o zvaničnoj saradnji u promovisanju inkluzije učenika etničkih manjina u škole. U Bugarskoj, na primjer, Centar za obrazovnu integraciju djece i učenika iz etničkih manjina ⁽⁹⁹⁾ razvija, sprovodi i finansira programe i projekte za održiv proces obrazovne integracije djece i učenika iz etničkih manjina i razvoj interkulturalnog obrazovanja.

Konačno, broj obrazovnih sistema koji izvještavaju o saradnji sa drugim organizacijama je najmanji u slučaju unapređenja

⁽⁹²⁾ Vidjeti https://vefir.mms.is/flettibaekur/namsefni/fagrad_eineltismala_ens/2.

⁽⁹³⁾ Vidjeti <https://men.public.lu/fr/publications/rapports-activite-ministere/autres-rapports/service-mediation-scolaire-2021.html>.

⁽⁹⁴⁾ Vidjeti <https://iamstalldhetismyndigheten.se>.

⁽⁹⁵⁾ Vidjeti http://www.aemiraflores.edu.pt/foomla2/docs/ccc_vai_escola.pdf.

⁽⁹⁶⁾ Vidjeti <https://eeagrants.org/archive/2014-2021/projects/PT-WORKLIFE-0017>.

⁽⁹⁷⁾ Vidjeti <https://www.education.gouv.fr/les-enquetes-nationales-de-climat-scolaire-et-de-victimation-323459>.

⁽⁹⁸⁾ Vidjeti <https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm>.

⁽⁹⁹⁾ Vidjeti <https://coiduem.mon.bg>.

inkluzije LGBTIQ+ učenika. Neki ukazuju na opšte akcije kao što su pružanje informacija, podučavanje i kursevi o raznim pitanjima u vezi sa polom, rodom, tijelom i seksualnošću (npr. u Danskoj ⁽¹⁰⁰⁾ i Švedskoj ⁽¹⁰¹⁾); drugi pominju konkretniju podršku učenicima u procesu coming out-a, transrodnim učenicima u njihovoj tranziciji i uopšte u rješavanju homofobičnog i transfobičnog maltretiranja (npr. na Malti ⁽¹⁰²⁾).

2.5. Rezime

Praćenje diskriminacije u školama je važan element u promociji različitosti i inkluzije u obrazovanju. Većina evropskih zemalja navodi da imaju tijela na najvišem nivou zadužena za praćenje slučajeva diskriminacije, uključujući i školsko obrazovanje. Međutim, u isto vrijeme, više od polovine obrazovnih sistema ukazuje da nemaju pristup sveobuhvatnim podacima o glavnim osnovama diskriminacije u školama. Većina obrazovnih sistema sa dostupnim podacima navodi posebne obrazovne potrebe ili invaliditet i etničko porijeklo kao najčešći osnov diskriminacije u školama; pol, nacionalnost, rod, vjerska pripadnost, socioekonomsko porijeklo i seksualna orijentacija se relativno rjeđe navode kao osnov za diskriminaciju. Ovo može biti zbog nedovoljnog prijavljivanja ili slučajeva kada je teško dokazati da je došlo do diskriminacije.

Većina obrazovnih vlasti širom Evrope izvještava da imaju pristup raščlanjenim podacima o individualnim karakteristikama učenika. Podaci se najčešće odnose na pol i/ili rod učenika, prisustvo učenika sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju, nacionalnost, zemlju rođenja i socio-ekonomsko porijeklo. Manje od polovine obrazovnih sistema izvještava o pristupu podacima o izbjeglicama/traziocima azila ili migracionom porijeklu učenika i jeziku koji se govori kod kuće, a samo manjina njih ima pristup podacima koji se tiču etničke pripadnosti i vjerske pripadnosti njihovih učenika.

Obrazovni sistemi izvještavaju o upotrebi raščlanjenih podataka o učenicima uglavnom kao alata za razvoj politike i/ili evaluaciju jer pružaju informacije zasnovane na dokazima, koje mogu pomoći u razumijevanju uticaja određene mjere na određenu grupu učenika. Raščlanjeni podaci se takođe koriste za pružanje podrške učenicima ili da pomognu školama da planiraju odgovarajuće programe intervencije, koristeći resurse tamo gdje su najpotrebniji.

Svi obrazovni sistemi izvještavaju da saraduju sa nezavisnim tijelima i/ili organizacijama, uključujući nacionalna tijela za ravnopravnost, u rješavanju problema diskriminacije u školskom obrazovanju. Među najčešćim poljima saradnje su razvoj politike i podrška školama u promovisanju različitosti i inkluzije, podsticanju jednakosti u obrazovanju i sprječavanju diskriminacije.

⁽¹⁰⁰⁾ Vidjeti <https://sexogsamfund.dk/en>.

⁽¹⁰¹⁾ Vidjeti <https://www.mucl.se/sites/default/files/2019/08/oppna-skolan-2019.pdf>.

⁽¹⁰²⁾ Vidjeti <https://educationservices.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf>.

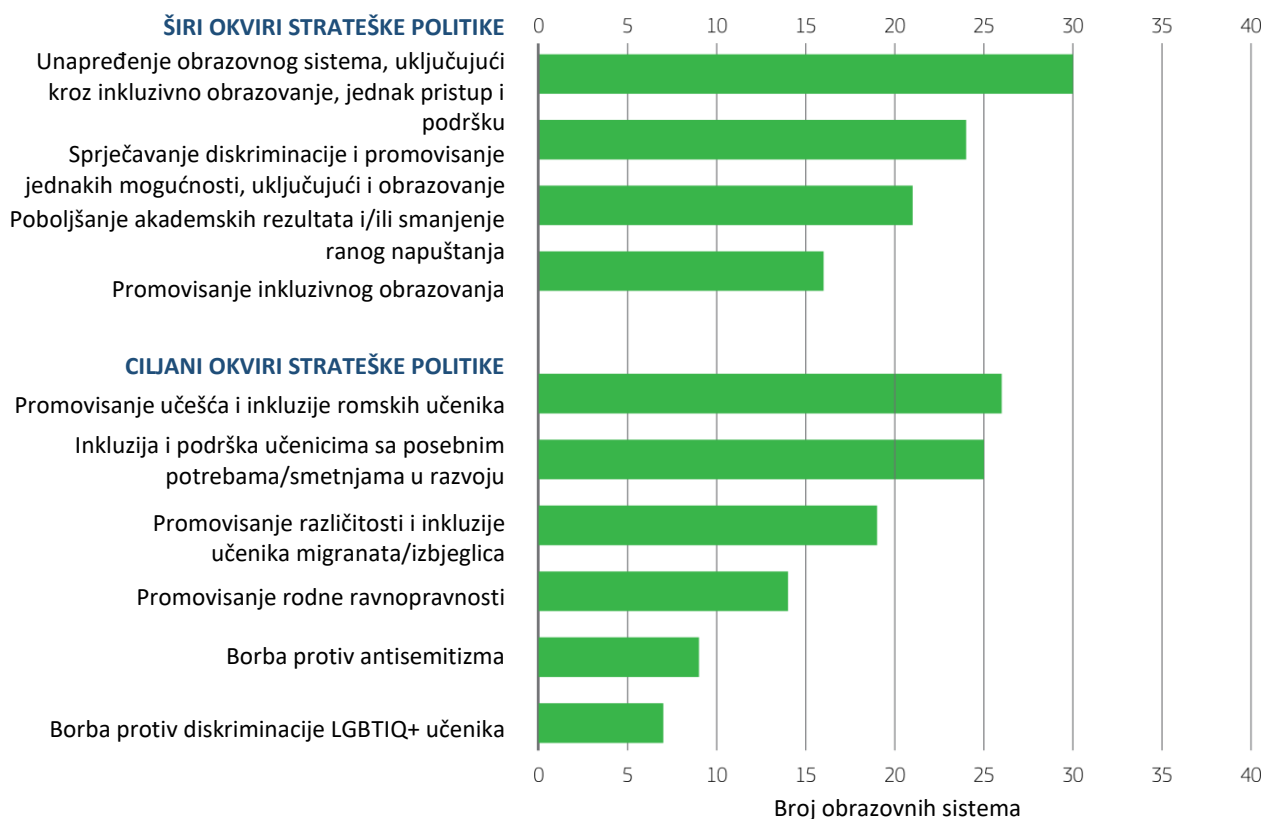
Poglavlje 3: Zakonodavstvo najvišeg nivoa, strategije i akcioni planovi koji promovišu različitost i inkluziju u školama

Promovisanju različitosti i inkluzije u školama može se pristupiti na različite načine. Međunarodni i evropski pravni okviri i deklaracije, poput onih pomenutih u Poglavlju 1, izražavaju zajednički cilj zabrane svih oblika diskriminacije u obrazovanju i ostvarivanja jednakih obrazovnih mogućnosti. Ovi instrumenti pružaju važnu osnovu za razvoj i implementaciju okvira i akcija nacionalne politike, koji mogu pomoći u uklanjanju postojećih prepreka obrazovanju i sistematski promovisati jednakost, različitost i inkluziju u školama (UNESCO, 2018).

Ovo poglavlje predstavlja neke od glavnih zakona, strategija i akcionih planova za promovisanje različitosti i inkluzije u školama koji su trenutno na snazi širom Evrope. Drugim riječima, pokazuje postojeće sveobuhvatne okvire politike koji se bave pitanjima koja se odnose na promovisanje jednakosti, različitosti i inkluzije u obrazovanju, kao i sprječavanje i borbu protiv diskriminacije i drugih prepreka pristupu školama i učešću u njima.

Rezultati pokazuju da takvi okviri politike postoje u svim obrazovnim sistemima i skoro svuda pokrivaju sve nivoe školskog obrazovanja, odnosno od osnovnog do višeg srednjeg obrazovanja. Prikupljanje podataka nije istraživalo implementaciju ili uticaj postojećih okvira politike. Međutim, njihovo postojanje ukazuje na posvećenost evropskih obrazovnih sistema da se pozabave nekim od izazova i prepreka sa kojima se suočavaju učenici, nastavnici i škole. Izazovi i prepreke se mogu prevazići ako su dostupni adekvatni resursi (finansijski, ljudski, fizički, itd.) i obezbijeđeno praćenje i evaluacija rezultata za realizaciju strateških ciljeva (UNESCO, 2018).

Slika 3.1: Glavni ciljevi najvišeg zakonodavstva, strategija i akcionih planova koji promovišu različitost i inkluziju u školama, 2022/2023



Izvor: Eurydice

Slika predstavlja broj obrazovnih sistema koji izvještavaju o najmanje jednom zakonu najvišeg nivoa, strategiji ili akcionom planu posvećenom navedenim glavnim ciljevima (u opadajućem redoslijedu). Ona pravi razliku između strateških okvira politike sa širim glavnim ciljem i onih koji se fokusiraju na specifičnu vrstu diskriminacije ili grupe učenika. Pregled za određenu zemlju može se naći u Dodatku (Tabela 3.1A)

Slika 3.1 (i analiza u nastavku) daje pregled glavnih ciljeva prijavljenih najviših zakona, strategija i akcionih planova koji promovišu različitost i inkluziju u školama. Ona pokazuje broj evropskih obrazovnih sistema koji navode da imaju najmanje jedan odgovarajući okvir politike koji je trenutno na snazi. Slika pravi razliku između širih okvira politike koji imaju za cilj unapređenje obrazovnog sistema i ishoda učenja, sprječavanje diskriminacije i promovisanje inkluzivnog obrazovanja, s jedne strane, i onih koji su posebno usmjereni na određene oblike diskriminacije ili grupe učenika, s druge strane. Prvi se ponekad odnose na grupe učenika koji su u nepovoljnom položaju i/ili u opasnosti od diskriminacije; međutim, ove druge se često detaljnije bave izazovima sa kojima se ove grupe suočavaju i akcijama koje treba preduzeti.

3.1. Širi okviri strateške politike koji promovišu različitost i inkluziju

Među širim političkim okvirima, najviše izvještavani zakoni, strategije i akcioni planovi imaju za cilj generalno unapređenje obrazovnog sistema, odnosno, to su široki obrazovni zakoni, strategije i slični zvanični dokumenti koji imaju za cilj da regulišu i unaprijede kvalitet školskog obrazovanja kroz, između ostalog, fokus na promovisanje inkluzivnog obrazovanja, jednakog pristupa i podrške. U nekim obrazovnim sistemima – kao što su oni u Češkoj (vidi primjer zemlje u nastavku), Letoniji ⁽¹⁰³⁾ i Slovačkoj ⁽¹⁰⁴⁾ – ovi sveobuhvatni okviri politike naglašavaju potrebu da škole u osnovi brinu za učenje i dobrobit sve djece. Neki od okvira politike takođe ističu potrebe specifičnih grupa učenika, kao što su oni sa posebnim obrazovnim potrebama (npr. u Danskoj ⁽¹⁰⁵⁾ ili Italiji ⁽¹⁰⁶⁾), migrantskog porijekla (npr. na Kipru ⁽¹⁰⁷⁾) ili nepovoljnijeg socio-ekonomskog porijekla (npr. Slovenija ⁽¹⁰⁸⁾), ili ističu važnost osiguranja rodne ravnopravnosti (npr. u Švedskoj ⁽¹⁰⁹⁾). U drugim obrazovnim sistemima (npr. u Estoniji ⁽¹¹⁰⁾, Francuskoj ⁽¹¹¹⁾ i Malti ⁽¹¹²⁾), opšti okviri politike podvlače principe i mjere inkluzivnog obrazovanja, kao i jednak pristup i podršku za sve učenike, bez obzira na njihov pol, nacionalnost, socioekonomsko porijeklo, posebne obrazovne potrebe itd.

Strategija obrazovne politike Češke do 2030+ ⁽¹¹³⁾ ima za cilj da pripremi obrazovni sistem Češke za nove izazove i da se pozabavi problemima koji i dalje postoje u okviru češkog obrazovnog sistema. Strategija 2030+ opisuje prioritete kojima se treba baviti u navedenom periodu, posebno u oblasti školskog obrazovanja i obrazovanja i njege u ranom djetinjstvu (tj. nivoi ISCED 0–3), neformalnog učenja i doživotnog učenja. Strategija ima dva glavna cilja: prvi je transformacija sadržaja obrazovanja, sa fokusom na jačanje kompetencija potrebnih za aktivan građanski, profesionalni i lični život; drugi je smanjenje nejednakosti u pristupu kvalitetnom obrazovanju i omogućavanje maksimalnog razvoja potencijala sve djece i učenika. Drugi cilj se dalje razvija kroz sljedeće strateške linije:

- inkluzivno obrazovanje – obezbijediti jednake mogućnosti za pristup kvalitetnom obrazovanju za sve učenike; težiti zajedničkom okruženju i obezbjeđivanju obrazovnih potreba svih učenika bez obzira na njihova lična svojstva ili socioekonomske prilike; unaprijediti kvalitet obrazovanja u školama i regionima koji zaostaju za drugim djelovima obrazovnog sistema i podržati nastavnike u razvoju potencijala svih učenika;
- individualizacija nastave – individualizacija nastave i uvođenje didaktičkih praksi kako bi se omogućilo obrazovanje različitih grupa; ojačati kompetencije nastavnika u inovativnim oblicima i metodama rada koji uzimaju u obzir rodnu

⁽¹⁰³⁾ Smjernice za razvoj obrazovanja 2021–2027 (<https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izelitiba-attistibas-pamatnostadnem-2021-2027-gadam>).

⁽¹⁰⁴⁾ Nacionalni program razvoja obrazovanja 2018–2027 (<https://www.minedu.sk/data/att/13450.pdf>).

⁽¹⁰⁵⁾ Zakon o danskim osnovnim i nižim srednjim školama, 2022 (<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>); Zakon o srednjoj školi Danske, 2022 (<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/957>).

⁽¹⁰⁶⁾ Zakon o reformi obrazovanja br. 107/2015 (<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13:107>) i Zakonska uredba br. 66 o „standardima za unapređenje školske inkluzije učenika sa smetnjama u razvoju“ (<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto:legislativo:2017:066>).

⁽¹⁰⁷⁾ Strateški plan Ministarstva prosvjete, sporta i omladine 2023–2025 (http://archeia.moec.gov.cy/mc/642/stratigiko_schedio_vpan_2023_2025.pdf).

⁽¹⁰⁸⁾ Zakon o organizaciji i finansiranju obrazovanja, 2021 (https://zakonodaja.sio.si/wp-content/uploads/sites/10/2011/08/ZOFVI_okt21_spremembe_EN_dop_211118.pdf).

⁽¹⁰⁹⁾ Nastavni plan i program za osnovnu školu, predškolsko odjeljenje i centar za slobodno vrijeme 2022. (<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>).

⁽¹¹⁰⁾ Zakon o osnovnim školama i srednjim školama, koji je na snazi od 2010. godine (<https://www.riigiteataia.ee/en/eli/509112022002/consolide>).

⁽¹¹¹⁾ Vidjeti sistematski pristup u Francuskoj za rješavanje različitosti i inkluzije kombinovanjem kulturnih, strukturalnih i ličnih karakteristika (<https://www.education.gouv.fr/une-nouvelle-dynamique-pour-la-formation-et-la-vie-de-l-eleve-depuis-2017-325157>).

⁽¹¹²⁾ Okvir za obrazovnu strategiju za Maltu 2014–2024 (<https://educationservices.gov.mt/en/resources/documents/policy%20documents%202014/booklet%20esm%202014-2024%20eng%2019-02.pdf>).

⁽¹¹³⁾ Vidjeti https://www.msmt.cz/uploads/brozura_S2030_en_fin_online.pdf.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

ravnopravnost, sa akcentom na faktore specifične za obrazovanje djevojčica ili dječaka;

- pedagoški rad – revidirati okvirne nastavne planove i programe, omogućavajući diferencijaciju nastave u skladu sa potrebama učenika, i pružanjem obuke i mentorstva za nastavnike; ojačati formativne metode ocjenjivanja u školama, jer one promovišu učenje i podstiču učenike da preuzmu odgovornost; fokusirati dio finansijske i nefinansijske podrške na jačanje i poboljšanje kvaliteta nastavnog osoblja u regionima i školama sa lošim rezultatima;
- eksterna diferencijacija – obezbijediti veću finansijsku i metodičku podršku školama sa koncentracijom učenika iz ugroženih sredina, posebno da bi se obezbijedilo finansiranje aktivnosti i programa podrške; smanjiti stopu napuštanja školovanja i stvoriti uslove za one koji rano napuste školu da steknu kvalifikacije; istovremeno smanjiti broj učenika koji postižu veoma nizak nivo pismenosti i ojačati kvalitet obrazovanja u školama i regionima sa visokim udjelom takvih učenika, čime se smanjuju među- i unutar-regionalni dispariteti u obrazovnim postignućima;
- doživjeti uspjeh – stvoriti mogućnosti za sve učenike da dožive uspjeh u obrazovanju, bez obzira na njihovo socioekonomsko ili porodično porijeklo, zdravstveno stanje ili bilo koji drugi nedostatak;
- saradnja sa porodicama – promovisanje roditeljske odgovornosti u brizi i obrazovanju i uloge roditelja u obrazovanju; ojačati saradnju porodice i škole, kako edukacijom nastavnika, tako i metodičkom podrškom školskim savjetima, unapređenjem informisanosti i povećanjem međusobnog povjerenja; stručno osposobiti škole i nastavnike za efikasnu komunikaciju sa roditeljima; u međuresornoj oblasti, fokusirati se na ranu svijest roditelja djece i učenika iz ugroženih sredina kako bi shvatili značaj predškolskog i kvalitetnog osnovnog i nižeg srednjeg obrazovanja i, saradnjom sa školom, podržali svoju djecu na putu ka razvoju kompetencija koje će im trebati u životu.

Sljedeći najčešći po učestalosti, nakon zakonskih propisa najvišeg nivoa, strategija i akcionih planova koji imaju za cilj da unaprijede obrazovni sistem u cjelini, su oni koji imaju tematski fokus na sprječavanju diskriminacije i promovisanju jednakih mogućnosti (izvještava više od polovine obrazovnih sistema). Ovo uključuje zakonodavstvo protiv diskriminacije koje takođe pokriva oblast obrazovanja i nacionalne akcione planove za borbu protiv rasizma, koje zahtijeva Akcioni plan EU za borbu protiv rasizma ⁽¹¹⁴⁾, koji uključuju fokus na školsko obrazovanje (npr. u Nizozemskoj ⁽¹¹⁵⁾ ili Portugalu; pogledajte primjer zemlje u nastavku). Strateški okviri nekih zemalja u ovoj oblasti fokusirani su na druge specifične oblike diskriminacije, kao što je segregacija (npr. u Rumuniji ⁽¹¹⁶⁾), ili naglašavaju važnost promovisanja jednakih prava i mogućnosti bez obzira na pol, transrodni identitet ili izražavanje, etničku pripadnost, religiju ili druga uvjerenja, invaliditet, seksualnu orijentaciju ili starost (npr. u Švedskoj ⁽¹¹⁷⁾).

U skladu sa Akcionim planom EU za borbu protiv rasizma, nacionalni plan za borbu protiv rasizma i diskriminacije 2021–2025 ⁽¹¹⁸⁾ pripremljen je tokom portugalskog predsjedavanja Savjetom EU i definiše integrisanu strategiju sa transversalnim i specifičnim pristupima. Kako je preporučio portugalski parlament, nacionalni plan prepoznaje rasizam kao strukturalni problem i identifikuje ključne oblasti intervencije, od obrazovanja do bezbjednosti, pravde, zdravlja, stanovanja, zapošljavanja i prikupljanja podataka. Nacionalni plan podržava jednakost, snažno se protivi segregaciji i afirmiše viziju zajednice koja odbacuje svaki oblik marginalizacije svojih građana i bori se protiv strukturalnih nejednakosti. Glavne mjere koje predlaže nacionalni plan u oblasti obrazovanja su sljedeće:

- diverzifikovati razvoj nastavnog plana i programa, kroz unapređenje „osnovnog učenja“ (*Aprendizagens Essenciais*), korišćenje slika i resursa o različitosti i istorijskom prisustvu diskriminiranih grupa, procesima diskriminacije i rasizma, uključujući istorijski kolonijalizam i procese ropstva;
- obezbijediti nastavne resurse koji promovišu obrazovanje usmjereno ka jednakosti i nediskriminaciji, uključujući prikaze istorijskih činjenica i njihovog uticaja na savremeni rasizam;
- promovisati etničku i rasnu ravnopravnost u obrazovnom procesu, implementirati mehanizme u školama u cilju osnaživanja žrtava diskriminacije (smišljene da slušaju, snimaju, intervenišu i podržavaju) i prikupljati podatke o školovanju (npr. zadržavanje, završetak, stopa napuštanja školovanja);
- promovisati kurseve portugalskog domaćeg jezika (PLA);
- jačati borbu protiv rasizma i diskriminacije u mjerama kao što su program za prioritete intervencijske obrazovne oblasti

⁽¹¹⁴⁾ Vidjeti <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2020%3A0565%3AFIN>.

⁽¹¹⁵⁾ Nacionalni program protiv diskriminacije i rasizma 2022 (<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2022/08/30/nationaal-programma-tegen-discriminatie-en-racisme-2022>).

⁽¹¹⁶⁾ Okvirna naredba o zabrani školske segregacije u ustanovama preduniverzitetskog obrazovanja, 2016. (<https://www.edu.ro/ordin-cadru-nr-613421122016-privind-interzicerea-segreg%C4%83rii-%C8%99colare-%C3%AEen-unit%C4%83C8%9Bile-de-%C3%AEenv%C4%83C8%9B%C4%83m%C3%A2nt>).

⁽¹¹⁷⁾ Zakon o diskriminaciji, 2008 (<https://www.do.se/choose-language/english/discrimination-act-2008567>).

⁽¹¹⁸⁾ Nacionalni plan za borbu protiv rasizma i diskriminacije 2021–2025 (<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3d3dBOAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDI3NgYAMqHeagUAAAA%3d>).

(TEIP), Mreža škola za interkulturalno obrazovanje (REEL) i *escolhas* program, prilagođavajući i unapređujući inicijative razvijene u ovim oblastima;

- promovisati poznavanje knjiga, bez diskriminacije osoba ili grupa, kroz nacionalni plan čitanja (PNL), i jačati širenje od strane Mreže školskih biblioteka obrazovnih prijedloga za čitanje, umjetnost i kulturu, integrisanih u nastavni plan i program, iz interdisciplinarnе, kritičke i emancipatorske perspektive;
- unaprijediti temu inkluzije u okviru projekata podržanih programom Erasmus+, koji je ovu temu izabrao kao jedan od svojih međusektorskih prioriteta u cilju eliminisanja diskriminatornih praksi povezanih sa sistemima obrazovanja i obuke.

Zakoni najvišeg nivoa, strategije i akcioni planovi koji imaju za cilj poboljšanje akademskih rezultata i/ili smanjenje ranog napuštanja škole su prijavljeni u nešto više od polovine svih evropskih obrazovnih sistema. Ovi politički okviri generalno imaju za cilj da pruže univerzalnu i ciljanu podršku za rješavanje problema sa obrazovnim nedostacima i poboljšanje iskustava i ishoda učenja učenika. U nekim obrazovnim sistemima – kao što su oni u Mađarskoj ⁽¹¹⁹⁾, Nizozemskoj ⁽¹²⁰⁾ i Portugalu ⁽¹²¹⁾ – ciljana podrška uključuje poseban fokus na učenike i škole pogođene socio-ekonomskim nepovoljnim položajem. Slično, politički okvir u Italiji ⁽¹²²⁾ postavlja posebne intervencije koje imaju za cilj smanjenje teritorijalnih dispariteta na srednjem nivou i borbu protiv napuštanja škole. U Estoniji (pogledajte primjer zemlje u nastavku), strategija koja ima za cilj da poboljša akademske rezultate i smanji rano napuštanje uključuje poseban fokus na podršku učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama i/ili onima migrantskog porijekla.

Opšti cilj estonske obrazovne strategije 2021–2035 ⁽¹²³⁾ je da opremi stanovništvo znanjem, vještinama i stavovima koji ih pripremaju da ispune svoj potencijal u ličnom, profesionalnom i društvenom životu i da doprinesu promovisanju kvaliteta života u Estoniji i globalnom održivom razvoju. U okviru prvog strateškog cilja (raznovrsne i pristupačne mogućnosti učenja), poseban je fokus na obezbjeđivanju fleksibilnih mogućnosti za učenje, dostupnosti visokokvalitetnog obrazovanja i učenja uz podršku kako bi se smanjile stope napuštanja i ranog napuštanja škole, i da bi se potencijal svakog pojedinca u potpunosti iskoristio. Akcije u okviru ovog cilja uključuju razvoj i primjenu holističkog pristupa podršci učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama i/ili onima migrantskog porijekla.

Najmanje izvještavan glavni cilj šireg zakonodavstva najvišeg nivoa, strategija i akcionih planova (koji je prijavila preko jedne trećine obrazovnih sistema) je promovisanje inkluzivnog obrazovanja. Među obrazovnim sistemima koji ukazuju na takve okvire politike je onaj u Italiji, gdje zakonodavstvo iz 1977. godine ⁽¹²⁴⁾ ukida diferencijalna odjeljenja i uspostavlja princip inkluzije za sve učenike sa smetnjama u razvoju u osnovnim i srednjim školama. Ostali obrazovni sistemi sa strategijama u ovoj oblasti uključuju one u Španiji ⁽¹²⁵⁾, Malti ⁽¹²⁶⁾, Slovačkoj (pogledajte primjer zemlje u nastavku) i Crnoj Gori ⁽¹²⁷⁾; glavni cilj ovih strategija je da se osigura da svi učenici imaju pristup kvalitetnoj nastavi, intervenciji i podršci da dožive uspjeh u učenju u okviru inkluzivnog obrazovnog sistema. To znači da obrazovanje treba da bude dostupno svim učenicima svih uzrasta, uključujući i one koji se suočavaju sa izazovima, učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili invaliditetom, one migrantskog porijekla ili socioekonomskog ili geografski nepovoljnog porijekla, i bez obzira na pol, etničko porijeklo, vjeru i seksualnu orijentaciju.

⁽¹¹⁹⁾ Strategija javnog obrazovanja 2021–2030 (<https://nit.hu/iogszabaly/2020-1551-30-22>).

⁽¹²⁰⁾ Pismo Predstavničkom domu o viziji o jednakim mogućnostima u osnovnom obrazovanju, 2023 (<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/03/10/aan-de-tweede-kamer-visie-kansengelijkheid-funderend-onderwijs>), i Pismo Predstavničkom domu o programu škole i školskog okruženja u osnovnom obrazovanju, 2022. ([https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/07/07/programma-school-en-omgeving-in-het-funderend-onderwijs#:~:text=Minister%20Wiersma%20\(Primair%20en%20Voortgezet,het%20onderwijs%20en%20de%20omgeving\)](https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/07/07/programma-school-en-omgeving-in-het-funderend-onderwijs#:~:text=Minister%20Wiersma%20(Primair%20en%20Voortgezet,het%20onderwijs%20en%20de%20omgeving))).

⁽¹²¹⁾ Program za prioritete intervencijske obrazovne oblasti (<http://www.dge.mec.pt/teip>).

⁽¹²²⁾ Smanjenje teritorijalnih dispariteta i suzbijanje napuštanja školovanja za 2022–2024 (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/Orientamenti+per+il+27attuazione+degli+interventi+nelle+scuole+%281%29.pdf/2613376a-03b7-8957-a2a9-b80b0e5f99df?t=1657797058216>).

⁽¹²³⁾ Strategija obrazovanja 2021–2030 (<https://www.hm.ee/en/ministry/ministry/strategic-planning-2021-2035#edu>).

⁽¹²⁴⁾ Pravila o ocjenjivanju učenika i ukidanju popravnih ispita i druga pravila koja mijenjaju školski sistem, Zakon 517/1977 (čl. 2. i 7.) (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>).

⁽¹²⁵⁾ Zakon 2/2006, od 3. maja, o obrazovanju, izmenjen i dopunjen Organskim zakonom 3/2020, od 29. decembra (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a4>).

⁽¹²⁶⁾ Politika inkluzivnog obrazovanja u školama, 2022 (<https://web.archive.org/web/20230305111223/https://education.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf>).

⁽¹²⁷⁾ Strategija inkluzivnog obrazovanja 2019–2025 (<https://www.skolskiportal.edu.me/Inkluzivno%20obrazovanie/Strategija%20inkluzivnog%20obrazovanja%202019-2025.pdf>).

Slovačka strategija inkluzivnog pristupa u obrazovanju 2021–2030⁽¹²⁸⁾ je dokument koji ima za cilj poboljšanje postojećeg stanja u oblasti obrazovanja za svu djecu i učenike u školama, bez ikakve razlike. Dokument predstavlja osnovnu filozofiju inkluzivnog obrazovanja u ranom djetinjstvu, osnovnim školama, srednjim školama i univerzitetima. Fokus je stoga ne samo na škole, već i na druge obrazovne institucije, i to ne samo na formalno, već i na neformalno obrazovanje. Osnovni cilj je inkluzivni obrazovni sistem koji omogućava obrazovanje svima uz uvažavanje individualnih razlika i raznovrsnih obrazovnih potreba svakog djeteta i učenika. Istovremeno, inkluzivni pristup ima za cilj da podrži razvoj svake osobe uključene u živote djece i učenika. Sva djeca i učenici treba da imaju priliku da razviju svoje lične potencijale u školi koja je najbliža mjestu njihovog prebivališta (ili koju odluče da pohađaju). Škole moraju poštovati posebnost svake osobe i obezbijediti obrazovanje, obrazovne metode i oblike ocjenjivanja prilagođene pojedinačnom djetetu i učeniku. Prateći dio strategije predstavlja šest prioritarnih oblasti: inkluzivno obrazovanje i mjere podrške; obrazovno savjetovanje i prevencija; desegregacija u obrazovanju i obuci; uklanjanje obrazovnih barijera; priprema i obrazovanje nastavnog i stručnog kadra; i destigmatizacija.

3.2. Ciljani okviri strateške politike koji promovišu različitost i inkluziju

Među zakonima najvišeg nivoa, strategijama i akcionim planovima koji promovišu različitost i inkluziju koji se fokusiraju na specifičan oblik diskriminacije ili ciljnu grupu, oni koji se najviše izvještavaju odnose se na promovisanje učešća i inkluzije romskih učenika. Ovi okviri politike – uključujući i one koji se mogu naći u, na primjer, Bugarskoj (pogledajte primjer zemlje u nastavku), Italiji⁽¹²⁹⁾, Litvaniji⁽¹³⁰⁾ i Austriji⁽¹³¹⁾ – uglavnom su šire strategije integracije Roma, koje pokrivaju različite oblasti života, uključujući obrazovanje. U Sloveniji postoje obje: šira strategija inkluzije Roma koja pokriva različite oblasti života, uključujući obrazovanje⁽¹³²⁾, i posebna strategija i akcioni plan za uključivanje romskih učenika u škole⁽¹³³⁾.

Nacionalna strategija Republike Bugarske za ravnopravnost, inkluziju i učešće Roma (2021–2030)⁽¹³⁴⁾ je okvirni dokument koji postavlja smjernice za sprovođenje politika za socioekonomsku inkluziju i učešće Roma. U ovom dokumentu, termin „Romi“ se koristi kao krovni termin. Uključuje grupe ljudi koji imaju manje-više slične, ali ne i identične, kulturne i društvene karakteristike. Njihova samoidentifikacija takođe može varirati. U Bugarskoj postoji tendencija da se neki od ljudi koje okolno stanovništvo percipira kao Rome, identifikuju kao Bugari, Turci, Rumuni itd. Nijesu svi Romi podvrgnuti socijalnoj isključenosti, ali svi mogu biti diskriminirani i lišeni svojih prava. Strategija primjenjuje zajednički i ciljani integrisani pristup prema ugroženim građanima romskog porijekla, a uključuje i podršku ugroženim osobama iz drugih etničkih grupa. Da bi se postigao dugoročni cilj obezbjeđivanja efikasne jednakosti i smanjenja dispariteta između Roma i ostatka stanovništva, strategija – prateći pristup iznijet u Strateškom okviru EU za Rome⁽¹³⁵⁾ – postavlja tri horizontalna cilja u oblastima jednakosti, inkluzije i participacije, i četiri sektorska cilja, u oblastima obrazovanja, zdravlja, stanovanja i zapošljavanja.

Opšti cilj u oblasti obrazovanja je stvaranje uslova za sprovođenje kvalitetnog i inkluzivnog obrazovanja; za obrazovnu integraciju djece i učenika iz osjetljivih grupa, uključujući Rome; i za uspostavljanje interkulturalnog obrazovanja. Povezani ciljevi su sljedeći:

- djelotvoran obuhvat, inkluzija i reintegracija djece i učenika iz osjetljivih grupa, uključujući Rome, u obaveznu predškolsko i školsko obrazovanje;
- obezbjeđivanje uslova za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja i obrazovne integracije djece i učenika iz osjetljivih grupa, uključujući Rome;
- unapređenje kvaliteta obrazovanja u vrtićima i školama sa koncentracijom djece i učenika iz osjetljivih grupa, uključujući Rome;

⁽¹²⁸⁾ Vidjeti <https://www.minedu.sk/data/att/23120.pdf>.

⁽¹²⁹⁾ Nacionalna strategija za ravnopravnost, inkluziju i učešće Roma i Sinta 2021–2023. (<https://unrar.it/portale/web/guest/strategia-rsc-2020-2030>).

⁽¹³⁰⁾ Plan mjera za integraciju Roma u litvansko društvo za 2022–2023

(<http://www.romuplatforma.lt/wp-content/uploads/2022/11/%C4%AFsakymas-d%C4%97l-Rom%C5%B3-integracijos-%C4%AF-Lietuvos- visuomen%C4%99-priemoni%C5%B3-plano-2022%E2%80%932023-patvirtinimo-%C4%AEV-33-2022-07-01.pdf>).

⁽¹³¹⁾ Austrijska strategija za Rome (<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/voelksgruppen/roma-strategie.html>).

⁽¹³²⁾ Nacionalni program djelovanja Vlade Republike Slovenije za Rome 2021–2030

(https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Romi/sprejetNPUR_21_30.pdf).

⁽¹³³⁾ Strategija za obrazovanje učenika Roma 2021–2023 (<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Romi/Strategija-VIZ-Romov-2021-2030.docx>).

⁽¹³⁴⁾ Nacionalna strategija Republike Bugarske za ravnopravnost, inkluziju i učešće Roma 2021–2030. (<https://ncceci.government.bg/en/node/451>).

⁽¹³⁵⁾ Vidjeti strateški okvir EU za Rome za jednakost, inkluziju i učešće (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0620>).

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

- prevazilaženje procesa diferencijacije (tzv. segregacije i sekundarne segregacije) u vrtićima i školama kroz vaspitne mjere za desegregaciju;
- očuvanje i razvoj kulturnog identiteta djece i učenika sa različitim etnokulturnim obilježjima, uključujući i Rome, kroz unapređenje interkulturalnog obrazovanja, kao sastavnog dijela procesa modernizacije bugarskog obrazovnog sistema;
- efektivna interakcija „obrazovna institucija–porodica“ sa fokusom na roditelje iz osjetljivih grupa, uključujući Rome;
- podsticati učešće osoba iz osjetljivih grupa, uključujući Rome, u kontinuiranom obrazovanju i/ili stručnom osposobljavanju i/ili visokom obrazovanju.

Konkretno zakonodavstvo na najvišem nivou, strategije i akcioni planovi posvećeni inkluziji i podršci učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju su takođe veoma široko izvještavani. Većina ovih političkih okvira uspostavlja pravo takvih učenika na obrazovanje u redovnim sredinama, promovise razvoj inkluzivnog nastavnog okruženja i određuje podršku koju treba pružiti (vidjeti primjer zemlje u nastavku; vidjeti takođe Poglavlje 4, Odjeljak 4.1). Neki noviji strateški politički dokumenti u ovoj oblasti imaju poseban tematski fokus, na primjer, na obezbjeđivanje ne samo fizičke dostupnosti, već i digitalne dostupnosti za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama (npr. u Grčkoj ⁽¹³⁶⁾) ili obezbjeđivanje jednakosti, ravnopravnosti i zaštite od diskriminacije za učenike sa smetnjama u razvoju u inkluzivnim obrazovnim ustanovama (npr. u Crnoj Gori ⁽¹³⁷⁾).

Austrijski nacionalni akcioni plan za invalidnost 2022–2030 ⁽¹³⁸⁾ je druga politička strategija savezne vlade koja ima za cilj dalju implementaciju Konvencije UN o pravima osoba sa invaliditetom (na snazi od 2008). Pokriva mnoge oblasti života i predlaže mjere za poboljšanje uslova života osoba sa invaliditetom na održiv način. U oblasti školskog obrazovanja, akcioni plan naglašava posvećenost vlade uspostavljanju inkluzivne kulture nastave i učenja. To znači stvaranje mogućnosti za participativno i inkluzivno obrazovanje i obuku prilagođenih potrebama i talentima učenika. Promovisanje različitosti je centralni vodeći princip. Konkretno, akcioni plan predlaže sljedeće ciljeve:

- evaluacija opštenarodne prakse utvrđivanja posebnih obrazovnih potreba;
- promovisanje inkluzije kao pitanja koje obuhvataju sve oblasti koje treba razmotriti u tekućim i budućim reformama;
- razvoj i testiranje centara kompetencija za inkluzivno obrazovanje u cilju pružanja sveobuhvatne ekspertize za posebne potrebe i obrazovne inkluzije;
- jačanje saradnje u multiprofesionalnim timovima;
- dalji razvoj i zakonsko učvršćivanje inkluzivnih obrazovnih ponuda (sa posebnim osvrtom na austrijski znakovni jezik);
- najbolja moguća integracija učenika sa specifičnim obrazovnim potrebama u redovne razrede;
- proširenje inkluzije i jačanje saradnje redovnih i specijalnih škola u okviru školskih klastera;
- omogućavanje inkluzije na višem srednjem nivou u cilju postizanja obrazovnih ciljeva tih škola;
- povećanje broja obrazovnih kvalifikacija učenika sa smetnjama u razvoju na višem srednjem nivou.

Otprilike polovina obrazovnih sistema izvještava o specifičnim strateškim političkim okvirima koji promovišu različitost i inkluziju učenika migrantskog porijekla i/ili učenika izbjeglica. Ovi politički okviri generalno imaju za cilj da usmjeravaju integraciju, školovanje i podršku novopridošlih učenika i/ili onih koji nijesu savladali jezik školovanja. Neki politički okviri koji spadaju u ovu kategoriju imaju poseban tematski fokus, na primjer na nastavu maternjeg jezika (npr. u Danskoj ⁽¹³⁹⁾), ili su zasnovani na principima interkulturalnog obrazovanja (npr. u Grčkoj ⁽¹⁴⁰⁾). U drugim obrazovnim sistemima,

⁽¹³⁶⁾ Nacionalni akcioni plan za prava osoba sa invaliditetom za 2020 (<https://www.primeminister.gr/wp-content/uploads/2020/12/2020-ethniko-sxedio-drasis-amea.pdf>).

⁽¹³⁷⁾ Strategija 2022–2027 za zaštitu osoba sa invaliditetom od diskriminacije i unapređenje ravnopravnosti (<https://www.gov.me/dokumenta/e9659c4e-e7f6-41f2-ab98-0fd115b80601>).

⁽¹³⁸⁾ Vidjeti <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html>.

⁽¹³⁹⁾ Ministarski akt o nastavi maternjeg jezika, 2014 (<https://www.retsinformation.dk/eli/ita/2014/689>).

⁽¹⁴⁰⁾ Mjere za obrazovanje na grčkom jeziku i interkulturalno obrazovanje (<https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi>).

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

politički okviri ciljaju učenike izbjeglice uopšte (npr. u Nemačkoj ⁽¹⁴¹⁾) ili učenike iz Ukrajine konkretnije (npr. u Češkoj ⁽¹⁴²⁾ i Španiji (pogledajte primjer zemlje u nastavku)).

Španski plan za vanredne situacije za sveobuhvatnu obrazovnu pažnju učenicima iz Ukrajine ⁽¹⁴³⁾ u svojoj prvoj tački navodi da, u skladu sa zakonom, javne uprave treba da preduzmu korake za integraciju novopridošlih učenika u obrazovni sistem. Njihovo školovanje treba da bude prilagođeno osobinama i potrebama svakog učenika, uzimajući u obzir uzrast učenika. Nakon toga, nakon procjene akademskih sposobnosti učenika, može se prilagoditi prema potrebi. Plan takođe navodi da obrazovne administracije (nacionalne i regionalne) treba da imaju neophodnu nadležnost da razvijaju specifične programe za učenike sa teškim jezičkim nedostacima i da savjetuju roditelje ili staratelje učenika o pravima, dužnostima i mogućnostima koje podrazumijeva integracija u španski obrazovni sistem. Španija je dala privremenu zaštitu Ukrajincima raseljenim zbog sukoba. Korisnici privremene zaštite koji nemaju dovoljno sredstava mogu imati koristi od socijalnih i zdravstvenih usluga. Obrazovne vlasti sa ovlašćenjima za izvršenje i razvoj propisa, mimo osnovnog zakonodavstva, su autonomne zajednice, sa izuzetkom Seute i Melilje, dva autonomna grada čija su obrazovna ovlašćenja povjerena Ministarstvu obrazovanja i stručnog osposobljavanja (MEFP). To podrazumijeva da će akcije školovanja, integracije i podrške obrazovanju, kao i investicije koje ih prate, razvijati autonomne zajednice na osnovu opštih smjernica koje postavlja MEFP. U Seuti i Melilji, MEFP je odgovoran za sve akcije.

Manji broj obrazovnih sistema (oko jedna trećina) prijavio je zakone najvišeg nivoa, strategije i akcione planove koji promovišu rodnu ravnopravnost. U nekim slučajevima – kao što su u Češkoj ⁽¹⁴⁴⁾, Portugalu ⁽¹⁴⁵⁾ i Slovačkoj ⁽¹⁴⁶⁾ – ovi okviri politike uključuju sveobuhvatne strategije koje imaju za cilj promovisanje jednakosti i jednakih mogućnosti između žena i muškaraca u različitim oblastima života, uključujući obrazovanje. U drugim slučajevima – na primjer u Francuskoj (pogledati primjer zemlje u nastavku) i Austriji ⁽¹⁴⁷⁾ – postoje specifični okviri za rodnu ravnopravnost u oblasti obrazovanja. U Španiji, nedavno uveden zakon ⁽¹⁴⁸⁾ predviđa integraciju u škole i nastavne planove i programe sadržaja koji se odnose na rodnu ravnopravnost i seksualno obrazovanje, uključujući odgovarajuću i kritičku upotrebu interneta i drugih tehnologija za podizanje svijesti i sprječavanje seksualnog nasilja.

U Francuskoj je oznaka rodne ravnopravnosti ⁽¹⁴⁹⁾ za srednje škole uvedena u martu 2022. Ona ima za cilj da učini vidljivim sve radnje preduzete u pedagoškim i obrazovnim oblastima u cilju promovisanja jednakosti, bilo u nastavi ili drugim situacijama učenja, u aktivnostima koje se sprovode na nivou razreda ili škole, u školskom životu i školskoj demokratiji, ili u upravljanju školskim prostorom, i odnosima između škole, okruženja i partnera. Dobijanje oznake je dobrovoljan proces koji se odvija tokom vremena. Tri glavna cilja koja treba ispuniti da bi se stekla oznaka su stvaranje kulture poštovanja, borba protiv svih oblika rodno zasnovanog i seksualnog nasilja i borba protiv rodni stereotipa. Oznaka razmatra sve aspekte globalne politike jednakosti između djevojčica i dječaka i definiše pet poluga djelovanja: upravljanje školom, obuka osoblja, obrazovna politika i školski život, pedagogija zasnovana na različitosti i jednakosti, i partnerstva i domet. Za oznaku se može prijaviti svaka institucija.

Prijave za oznaku rodne ravnopravnosti moraju odražavati posvećen i dugoročan proces, bilo da je pristup noviji ili već uspostavljen. Ne može se zasnivati na privremenim radnjama. Sve škole mogu da se prijave za ovu oznaku, bez obzira na trenutnu situaciju i resurse koji su na raspolaganju na lokalnom nivou za razvoj partnerstva. Škola koja se angažuje u procesu sagledavanja postojećeg stanja i uočavanja problema vezanih za ravnopravnost između djevojčica i dječaka, tako može biti kvalifikovana za oznaku.

Pitanja vezana za religiju ili uvjerenja učenika obrađuju se u mnogim opštim strateškim političkim okvirima u smislu da

⁽¹⁴¹⁾ Deklaracija o integraciji mladih izbjeglica kroz obrazovanje, 2016 (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Erklarung-Integration.pdf).

⁽¹⁴²⁾ Zakon o mjerama u oblasti obrazovanja u vezi sa oružanim sukobom na teritoriji Ukrajine izazvanom invazijom trupa Ruske Federacije, 2022. (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2022-67>).

⁽¹⁴³⁾ Španski plan za vanredne situacije za sveobuhvatnu obrazovnu pažnju raseljenim ukrajinskim učenicima, 2022 (<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-5288>).

⁽¹⁴⁴⁾ Strategija rodne ravnopravnosti 2021–2030 (https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/Aktuality/Strategie_rovnosti_zen_a_muzu.pdf).

⁽¹⁴⁵⁾ Nacionalna strategija za jednakost i nediskriminaciju 2018–2030 (<https://www.portugal.gov.pt/pt/ec21/consulta-publica?i=231>).

⁽¹⁴⁶⁾ Strategija 2021–2027 za ravnopravnost žena i muškaraca i jednake mogućnosti (<https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/25845/1>).

⁽¹⁴⁷⁾ Akcioni plan o reflektivnom rodnom obrazovanju i ravnopravnosti, 2018 (<https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=793>).

⁽¹⁴⁸⁾ Zakon 10/2022, od 6. septembra, o integralnoj garanciji seksualne slobode (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630#a7>).

⁽¹⁴⁹⁾ Vidjeti <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo11/MENE2207942C.htm>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

okviri imaju za cilj borbu protiv diskriminacije po tom osnovu. Danska ⁽¹⁵⁰⁾, Njemačka (pogledajte primjer zemlje u nastavku), Španija ⁽¹⁵¹⁾, Italija ⁽¹⁵²⁾, Letonija ⁽¹⁵³⁾, Austrija ⁽¹⁵⁴⁾, Rumunija (pogledajte primjer zemlje u nastavku) i Švedska ⁽¹⁵⁵⁾ su takođe izvjestile o posebnim zakonima koji se fokusiraju na ovu temu, tačnije na borbu protiv antisemitizma u obrazovanju. Vlada Rumunije je u maju 2021. usvojila prvu Nacionalnu strategiju za prevenciju i borbu protiv antisemitizma, ksenofobije, radikalizacije i govora mržnje (obuhvata 2021–2023) i odgovarajući akcioni plan ⁽¹⁵⁶⁾. Sličan strateški dokument sa posebnim fokusom na oblast školskog obrazovanja usvojen je, takođe 2021. godine, u Njemačkoj (pogledajte primjer zemlje u nastavku).

U Njemačkoj je usvojena zajednička preporuka Centralnog savjeta Jevreja Njemačke iz 2021, Zajedničke savezne i državne komisije za borbu protiv antisemitizma i zaštitu jevrejskog života i Stalne konferencije ministara obrazovanja i kulture o suočavanju sa antisemitizmom u školama ⁽¹⁵⁷⁾. Ona daje orijentaciju za suočavanje sa različitim oblicima antisemitizma, opisuje njihove efekte i ističe mjere prevencije i intervencije. Usmjeren je na nastavnike razredne nastave i druge prosvjetne radnike u školama svih vrsta i nivoa, koji predaju bilo koji predmet, kao i na direktore škola, institucije za obuku nastavnika i relevantne javne institucije.

U preporuci se naglašava značaj obrazovnih aktivnosti u školama koje su zasnovane na vrijednostima koje proizilaze iz fundamentalnih prava u osnovnom zakonu i iz ljudskih prava koja su usmjerena na ljudsko dostojanstvo. Ovo je pozicija sa koje se mora suprotstaviti antisemitizmu. Potpisnici preporuke predlažu borbu protiv antisemitizma i zaštitu jevrejskog života, posebno osiguravajući da:

- su antisemitski incidenti u školskom okruženju identifikovani kao takvi, istraženi i suzbijani;
- se u školama govori o savremenom jevrejskom životu i omogućavaju susreti sa jevrejskim narodom;
- se znanje o antisemitizmu, jevrejskom životu i istoriji i današnjoj jevrejskoj zajednici detaljnije prenosi kroz obuku nastavnika i razvijaju programi daljeg usavršavanja;
- komisija za obuku nastavnika razmatra proširenje uslova za obrazovanje nastavnika u skladu sa tim;
- je razvijen pilot projekat o antisemitizmu kao tema u obuci nastavnika na univerzitetima;
- se organizuje zajednička specijalistička konferencija o sprovođenju preporuke.

Borba protiv diskriminacije LGBTIQ+ učenika takođe se pojavljuje kao cilj u nekim od širih političkih okvira koji su gore predstavljeni; međutim, školski zakoni, strategije ili akcioni planovi koji su posebno usmjereni na ovu grupu prijavljeni su samo u manjini evropskih obrazovnih sistema. Na primjer, na Malti je 2015. uvedena politika trans, rodne varijante i interspolnih učenika u školama ⁽¹⁵⁸⁾. Francuska preduzima niz akcija u oblasti obrazovanja za borbu protiv homofobije i transfobije ⁽¹⁵⁹⁾, uključujući obezbjeđivanje besplatnih telefonskih linija za učenike i obrazovne stručnjake, kampanje i informacije i pedagoške resurse. U Italiji je usvojena prva nacionalna LGBT+ strategija (2022–2025) (pogledajte primjer zemlje u nastavku), u skladu sa Evropskom LGBTIQ strategijom ravnopravnosti 2020–2025. U Portugalu je 2023. godine Komisija za državljanstvo i ravnopravnost polova u saradnji sa Ministarstvom prosvjete izradila praktičan vodič ⁽¹⁶⁰⁾; on jača značaj inkluzivne kulture u školama i ima za cilj da omogući nastavnom i nenastavnom osoblju da odgovori na

⁽¹⁵⁰⁾ Akcioni plan protiv antisemitizma za 2022 (<https://www.iustitsministeriet.dk/wp-content/uploads/2022/01/Antisemitism-action-plan-pdf.pdf>).

⁽¹⁵¹⁾ Zakon 2/2006, od 3. maja, o obrazovanju, izmenjen i dopunjen Organskim zakonom 3/2020, od 29. decembra (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#dcaudragesimaprimer>).

⁽¹⁵²⁾ Smjernice za borbu protiv antisemitizma u školi za 2021 (<https://www.mjur.gov.it/documents/20182/6740601/Linee+guida+antisemitismo.pdf/bd6ce7ed-8965-212f-2492-eb416986460d?version=1.0&t=1642174957136>).

⁽¹⁵³⁾ Plan za smanjenje rasizma i antisemitizma za 2023 (<https://www.vestnesis.lv/op/2023/74.2>).

⁽¹⁵⁴⁾ Nacionalna strategija protiv antisemitizma 2021 (https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/III/256/imfname_886249.pdf).

⁽¹⁵⁵⁾ Program akcije protiv antisemitizma (<https://www.regeringen.se/contentassets/685563289376426fa680ae3ee95c4305/atgardsprogram-mot-antisemitism.pdf>).

⁽¹⁵⁶⁾ Vidjeti <https://www.euractiv.ro/documente/ADB/ANEXA-1-4.pdf>.

⁽¹⁵⁷⁾ Vidjeti https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame-Empfehlung-Antisemitismus-engl.pdf.

⁽¹⁵⁸⁾ Vidjeti

<https://educationservices.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents/Trans.%20Gender%20Variant%20and%20Intersex%20Students%20in%20Schools%20Policy.pdf>.

⁽¹⁵⁹⁾ Vidjeti <https://www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706#:~:text=Flver%20LGBT%20lvc%3%A9e-Les%20associations%20partenaires%20pour%20lutter%20contre%20l'homophobie.%C3%A9cole%20et%20d%C3%A9tablissement>.

⁽¹⁶⁰⁾ See https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2023/06/IDAHOT-Orientac%CC%A7o%CC%83es_Para-uma-Escola-Inclusiva_web.pdf.

situacije nasilja, diskriminacije i predrasuda, a posebno na situacije homofobije ili transfobije.

Italijanska nacionalna LGBT+ strategija za 2022–2025⁽¹⁶¹⁾ razvijena je u skladu sa međunarodnim konvencijama i ustavnim odredbama EU i Italije. Ona predstavlja instrument za jačanje zaštite prava LGBT+ osoba i promovisanje jednakog tretmana, nediskriminacije i pune inkluzije svih ljudi. Strategija je rezultat procesa konsultacija sa civilnim društvom i državnim institucijama i predstavlja osnovu za planiranje strateških ciljeva i konkretnih akcija definisanih po prioritetskim oblastima, u skladu sa uobičajenim pristupom. Dokument predstavlja opredjeljenje zemlje da osigura punu ravnopravnost za sve LGBT+ osobe i da borbom protiv stereotipa i predrasuda donese kulturne promjene.

Prioritetne oblasti intervencije obuhvaćene strategijom su rad i dobrobit, bezbjednost, zdravlje, obrazovanje/obuka/sport, kultura/komunikacija/mediji i baza podataka/monitoring/evaluacija. U oblasti obrazovanja/treninga/sporta, strategija predlaže sljedeće glavne ciljeve:

- spriječiti i boriti se protiv diskriminacije mladih LGBT+ osoba u školama na svim nivoima, kroz obrazovne sadržaje koji promovišu poštovanje različitosti; putevi obuke za rukovodioce škola, nastavnike i pomoćno osoblje u obrazovanju; i širenje dobre prakse;
- pružiti mogućnosti, alate i aktivnosti za mlade ljude da prenesu informacije u vezi sa prevencijom polno prenosivih infekcija, da ih informišu i podignu njihovu svijest o LGBT+ pitanjima i da spriječe svaku diskriminaciju i incidente rodno zasnovanog nasilja;
- spriječiti i boriti se protiv diskriminacije u oblasti sporta kroz obuku i inicijative za podizanje svijesti.

3.3. Rezime

Nacionalno/najviše zakonodavstvo, strategije i akcioni planovi mogu doprinijeti uklanjanju postojećih prepreka obrazovanju i promovisanju jednakosti i inkluzije u školama na sistemskom nivou. Svi evropski obrazovni sistemi navode da imaju takve političke okvire koji su trenutno na snazi. Oni obuhvataju šire političke okvire koji imaju za cilj unapređenje obrazovnog sistema i ishoda učenja, sprječavanje diskriminacije i promovisanje inkluzivnog obrazovanja, s jedne strane, i one koji su posebno fokusirani na određene grupe učenika koji su u nepovoljnom položaju i/ili u riziku od diskriminacije, s druge strane. Mnogi od ovih političkih okvira uvedeni su posljednjih godina, a ponekad su zasnovani na srodnim inicijativama EU politike (npr. Akcioni plan EU za borbu protiv rasizma ili EU strategija za LGBTIQ+ ravnopravnost).

Većina obrazovnih sistema izvještava o postojećim zakonima najvišeg nivoa, strategijama i akcionim planovima koji imaju širok glavni cilj unapređenja obrazovnog sistema u cjelini (kroz, između ostalog, mjere koje promovišu inkluzivno obrazovanje, jednak pristup i podršku učenicima), praćeni političkim okvirima koji imaju za cilj sprječavanje diskriminacije i promovisanje jednakih mogućnosti (uključujući i u oblasti obrazovanja), i onim koji imaju za cilj da unaprijede rezultate učenja učenika ili smanje rano napuštanje škole. Manje se izvještava o zakonima najvišeg nivoa, strategijama i akcionim planovima koji se posebno fokusiraju na promociju inkluzivnog obrazovanja.

Među ciljanim okvirima strateške politike, oni o kojima se najviše izvještava imaju za cilj da promovišu učešće i inkluziju romskih učenika. Oni su pomno praćeni najvišim zakonodavstvom, strategijama i akcionim planovima koji promovišu inkluziju i podršku učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama ili invaliditetom. Otprilike polovina obrazovnih sistema izvještava o političkim okvirima koji se fokusiraju na inkluziju učenika migranata i/ili izbjeglica, a strateški politički okviri koji imaju za cilj promovisanje rodne ravnopravnosti prijavljeni su u oko jedne trećine obrazovnih sistema. Samo manji broj obrazovnih sistema je naveo da imaju političke okvire koji imaju za cilj borbu protiv antisemitizma ili diskriminacije LGBTIQ+ učenika. Međutim, ova pitanja se često rješavaju u okviru širih pravnih okvira.

Sadašnja analiza nije istraživala implementaciju ili uticaj postojećih političkih okvira. Međutim, njihovo postojanje ukazuje na posvećenost evropskih obrazovnih sistema da se pozabave određenim izazovima i preprekama sa kojima se suočavaju učenici, nastavnici i škole. Izazovi i prepreke se mogu prevazići ako su na raspolaganju adekvatni resursi i ako se osigura praćenje i evaluacija rezultata.

⁽¹⁶¹⁾ Vidjeti <https://unar.it/portale/web/guest/strategia-nazionale-lgbt-2022-2025>.

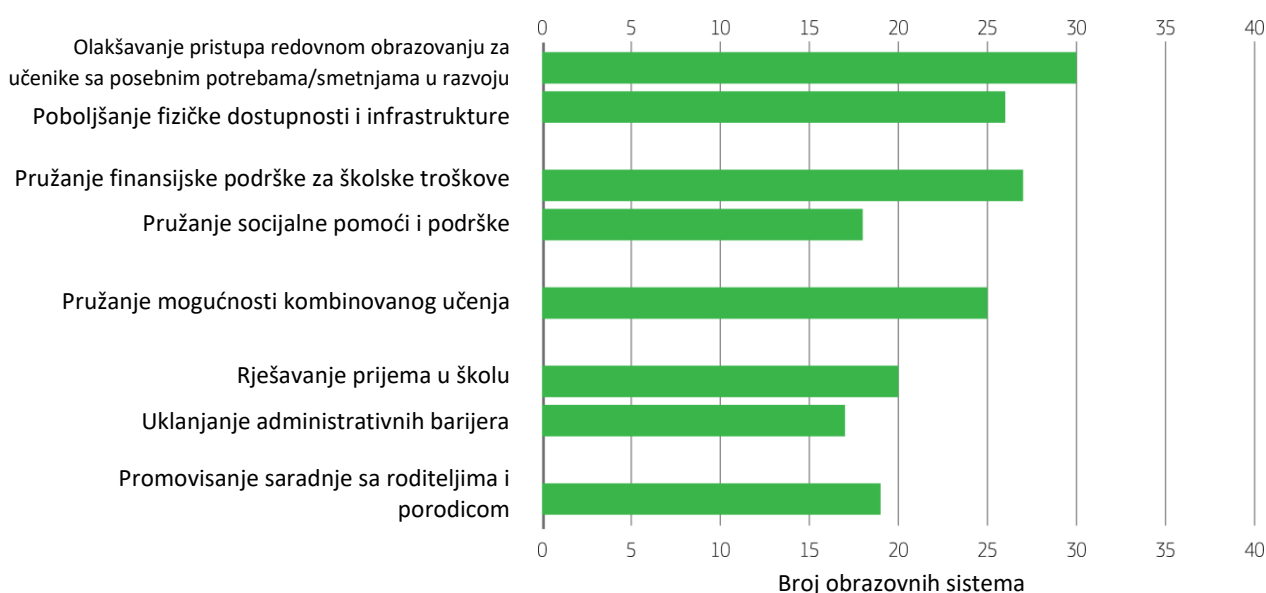
Poglavlje 4: Promovisanje pristupa i učešća u školama

Pristup i učešće u školskom obrazovanju je univerzalno pravo (i dužnost), sadržano u nacionalnim i međunarodnim zakonima. Ipak, neki učenici se suočavaju sa izazovima da iskoriste ovo pravo. Ovo može biti zbog toga što obrazovni sistemi i strukture imaju ograničenu sposobnost, fleksibilnost i/ili resurse da zadovolje različite potrebe učenika (pogledati takođe Poglavlje 1), što ukazuje na potrebu za strukturalnim promjenama.

Ovo poglavlje analizira neke od glavnih politika i mjera na najvišem nivou evropskih obrazovnih sistema koje imaju za cilj promovisanje pristupa i učešća u redovnom školskom obrazovanju onih učenika za koje je veća vjerovatnoća da će se suočiti sa preprekama. Ove inicijative su prikazane na slici 4.1. One su tematski grupisane u pet političkih oblasti: olakšavanje pristupa redovnom obrazovanju za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama i poboljšanje fizičke dostupnosti; finansijska i socijalna podrška; mogućnosti kombinovanog učenja; rješavanje i uklanjanje administrativnih barijera; i saradnju sa roditeljima.

Slika i analiza u nastavku se fokusiraju na politike i mjere koje su usmjerene na one učenike koji se suočavaju sa specifičnim preprekama pristupu i učešću, a ne na opštije zakone koji propisuju univerzalni i jednak pristup redovnom obrazovanju. To pokazuje da su učenici sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju, oni iz socijalno-ekonomskog okruženja u nepovoljnom položaju i učenici migranti, izbjeglice i pripadnici etničkih manjina najčešće ciljane grupe učenika.

Slika 4.1: Ciljane politike i mjere najvišeg nivoa koje promovišu pristup školama i učešće učenika, 2022/2023



Izvor: Eurydice

Objasnenje

Slika predstavlja broj obrazovnih sistema koji izvještavaju o jednoj ili više navedenih politika i mjera koje promovišu pristup školi i učešće učenika za koje je veća vjerovatnoća da će se suočiti sa preprekama (u opadajućem redoslijedu). Politike su grupisane u šire tematske oblasti. Pregled za određenu zemlju može se naći u Dodatku (Tabela 4.1A).

4.1. Olakšavanje pristupa redovnom obrazovanju za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju

Politike koje se najčešće izvještavaju za promovisanje pristupa i učešća u redovnom obrazovanju odnose se na povećanje pristupa za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju, uključujući poboljšanja u fizičkoj dostupnosti, infrastrukturi i pomoćnoj tehnologiji. Zaista, pravo na obrazovanje za svako dijete uključuje djecu sa smetnjama u razvoju, kao što je jasno navedeno u članu 24. Konvencije UN o pravima osoba sa invaliditetom ⁽¹⁶²⁾. Stoga, na nivou politike, postoji jasan podsticaj za povećanje inkluzivnosti u redovnom obrazovanju i smanjenje broja učenika u specijalnim školama ⁽¹⁶³⁾. Ovaj izvještaj potvrđuje ovu političku opredijeljenost, pokazujući da su mnogi obrazovni sistemi postavili kao pravilo da redovno obrazovanje treba da bude prva opcija za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama. Međutim, podaci Evropske agencije za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje (EASNIE) pokazuju velike razlike između zemalja. U odnosu na one sa dostupnim podacima za školsku godinu 2019/2020, stopa upisa u redovno obrazovanje za učenike sa zvaničnom odlukom o posebnim obrazovnim potrebama kreće se na osnovnom nivou od 43,07 % do 99,05 %; na nižem srednjem nivou sa 22,55 % do 100,00 %; a na višem srednjem nivou od 0,74 % do 100,00 % ⁽¹⁶⁴⁾.

Diskriminatorne prakse mogu, stoga, i dalje postojati, tako da će možda biti potrebne odlučnije akcije kako bi se osiguralo da redovne škole imaju neophodna sredstva i resurse da omoguće učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama da učestvuju, i da na adekvatan način podrže takve učenike. Organizacije kao što je Inclusion Europe potvrđuju da se većina zemalja suočava sa izazovom implementacije ambicije inkluzivnog obrazovanja sve dok ono nije adekvatno finansirano, a specijalne škole postoje ⁽¹⁶⁵⁾.

Slično tome, Globalni izvještaj o praćenju obrazovanja za 2021. za Centralnu i Istočnu Evropu naglašava da, uprkos zakonima koji sprječavaju segregaciju, prepreke ostaju (UNESCO, 2021a). Učenici sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju, ali i druge grupe učenika u nepovoljnom položaju, mogu se naći isključeni iz redovnog obrazovanja kada prijem zavisi od procedura selekcije kao što su medicinski i/ili psihološki skrining. Iako takve procjene mogu pomoći u određivanju neophodnih mjera podrške, one takođe mogu postati prepreka inkluziji.

Da bi se suprotstavili svim diskriminatornim praksama i promovisali pristup i učešće u redovnom obrazovanju za sve učenike, neki obrazovni sistemi su primijenili politike koje određuju da svi učenici, bez obzira na bilo koje posebne obrazovne potrebe ili invaliditet, treba da budu dodijeljeni njihovoj lokalnoj redovnoj školi (pogledajte primjere zemalja u nastavku).

U Italiji, 100% učenika sa posebnim obrazovnim potrebama pohađa redovno obrazovanje. Proces inkluzije u redovno obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju započeo je 1977. godine Zakonom 517 ⁽¹⁶⁶⁾, koji je ukinuo diferencijalna odjeljenja i uspostavio princip inkluzije za sve učenike sa smetnjama u razvoju u osnovnim i srednjim školama, uzrasta 6–14 godina. Naknadni propisi/zakoni su proširili princip da obuhvate sve učenike na svim nivoima obrazovanja. Zakon 517 takođe uvodi temu individualizovanog obrazovnog planiranja kao neophodnog alata za „omogućavanje ostvarivanja prava na obrazovanje i promovisanje punog formiranja ličnosti učenika, posebno onih sa invaliditetom“. Aktivnosti podrške su zagarantovane dodjeljivanjem specijalizovanih odjeljenskih starješina, zvanih pomoćni nastavnici (insegnanti di sostegno). Lokalne vlasti su odgovorne da obezbijede učenicima pomoćnike u obrazovanju koji im pomažu da razviju svoju autonomiju i olakšavaju komunikaciju i učešće u nastavi.

U Litvaniji, po usvajanju izmjena zakona o obrazovanju ⁽¹⁶⁷⁾, sve opšteobrazovne škole će morati da prime sve učenike bez izuzetaka. Do 1. septembra 2024. škola koja iz objektivnih razloga nije bila u prilici da garantuje učeniku psihološku, specijalno pedagošku ili socijalno-pedagošku pomoć, morala je da predloži drugu školu. To znači da je škola imala pravo da odbije da primi učenika tvrdeći da nije prilagođena potrebama učenika. Izmjenama zakona o obrazovanju će se ukinuti ova diskriminatorna odredba i škole od 1. septembra 2024. godine moraju da obezbijede pristup obrazovanju za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama pružanjem psihološke, specijalno pedagoške ili socijalno-pedagoške pomoći, socijalnih, zdravstvenih i drugih usluga, obrazovno-tehničkih sredstava podrške u školi i specijalnih nastavnih sredstava i

⁽¹⁶²⁾ Vidjeti <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>.

⁽¹⁶³⁾ Vidjeti, na primjer, preporuku Savjeta od 28. novembra 2022. o putevima do školskog uspjeha i zamjenu preporuke Savjeta od 28. juna 2011. o politikama za smanjenje ranog napuštanja školovanja (tekst od značaja za EEA) (2022/C 469/01).

⁽¹⁶⁴⁾ Vidjeti <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2019-2020-cross-country-report>

⁽¹⁶⁵⁾ Vidjeti https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2018/08/IE_CSN_Education_Report_Final.pdf.

⁽¹⁶⁶⁾ Vidjeti <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>.

⁽¹⁶⁷⁾ Vidjeti <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAP/55d2363085eb11ea51db668f0092944?positionInSearchResults=10&searchModelUUID=131729c5-4dcb-4943-8913-e9eb601a45ef>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

prilagođavanjem obrazovnog okruženja (fizičkog, informacionog).

Neki obrazovni sistemi navode da su uveli mjere za podršku redovnim školama u obezbjeđivanju kvalitetne nastave i učenja za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama, na primjer korišćenjem iskustava škola za specijalno obrazovanje (npr. u Zajednici nemačkog govornog područja u Belgiji (pogledajte primjer u nastavku) i Albaniji) ili dodjeljivanjem više resursa, uključujući pomoćnike u nastavi (npr. na Malti i u Bosni i Hercegovini) ili pružanjem ciljane podrške učenju (npr. Češka, Estonija, Grčka, Portugal i Slovenija) (pogledati takođe Poglavlje 6, odjeljak 6.2 i Poglavlje 7, odjeljak 7.3). Drugi obrazovni sistemi regulišu kojem broju učenika sa posebnim obrazovnim potrebama može da se predaje u redovnom odjeljenju (npr. u Bugarskoj), predviđaju manja odjeljenja (npr. u Estoniji i Mađarskoj) ili imaju za cilj da povećaju broj učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u redovnim odjeljenjima, dok im pružaju podršku stručnjaka (npr. u Francuskoj zajednici u Belgiji).

Zajednica njemačkog govornog područja Belgije je 2009. spojila svoje specijalne škole i formirala Centar za pedagogiju za posebne potrebe (*Zentrum für Förderpädagogik* (ZFP)), čija je misija da pomogne redovnim školama u njihovom radu ka inkluzivnijem obrazovnom sistemu ⁽¹⁶⁸⁾. Ovi napori su pojačani 2014. godine, kada su sistemski psiho-medicinsko-socijalni centri (PMS), školski domovi zdravlja i službe za djecu i porodicu spojeni u jedinstvenu strukturu, Kaleido Ostbelgien.

Važna karakteristika pristupa Zajednice njemačkog govornog područja posebnim obrazovnim potrebama je da više ne dozvoljava klasifikaciju učenika prema vrstama poremećaja, invaliditeta ili oštećenja. Umjesto toga, sistem se fokusira na pedagoške potrebe svakog učenika, utvrđene kroz zapažanja i pedagoške pretpostavke. Zajednica njemačkog govornog područja Belgije razvila je strukturirani sistem podrške za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama.

ZFP i Specijalna škola Pater Damian (*Pater-Damian-Förderschule*) organizuju integraciju učenika u redovne škole, upravljajući „projektima integracije“ širom Zajednice njemačkog govornog područja, koja se sastoji od oko 60 redovnih škola. Da bi se pomoglo u projektima integracije i podržalo učenike sa posebnim obrazovnim potrebama, nastavnici se premještaju iz specijalnih škola u redovne škole.

Ovaj primjer Zajednice njemačkog govornog područja Belgije pokazuje da je jedan od načina da se preispitaju procedure selekcije i postanu manje diskriminatorne, da se ispituju učenici na osnovu obrazovnih kriterijuma, odnosno obrazovnih potreba koje proizilaze iz određenog stanja, a ne na osnovu medicinskih kriterijuma koji klasifikuju i označavaju učenike prema oštećenju, invaliditetu itd.

Konačno, odluka o prijemu učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u redovno obrazovanje ili u specijalno obrazovanje/razrede generalno zahtijeva informisanu saglasnost roditelja/staratelja (npr. u Češkoj) i može se donijeti na preporuku grupe zainteresovanih strana koje pokrivaju različite oblasti stručnosti i formiraju interdisciplinarnu odbore (npr. u Slovačkoj). Procedura takođe može uključiti jake zaštitne mjere, uključujući mogućnost žalbe na odluku, kao što je slučaj u sljedećim primjerima zemalja.

U Luksemburgu, prema izmijenjenom zakonu o organizaciji osnovnog obrazovanja, roditelji mogu da upućuju svoje dijete na Regionalnu komisiju za školsku inkluziju (*Commission d'inclusion scolaire* (CIS)). Za svako dijete, uz saglasnost roditelja, CIS sastavlja dijagnozu potreba djeteta i predlaže individualni plan podrške. Ovaj dokument priprema razredni starješina u saradnji sa roditeljima. Predlaže prilagođeni tip školovanja u instituciji redovnog ili specijalnog obrazovanja i može uključivati dodatne mjere podrške ⁽¹⁶⁹⁾.

Propisi u Poljskoj ⁽¹⁷⁰⁾ predviđaju da, u slučaju davanja mišljenja ili odluke o posebnim obrazovnim potrebama u vezi sa učenicima koji pripadaju nacionalnim i etničkim manjinama i zajednicama koje govore regionalni jezik, i djece i učenika koji ne govore poljski ili koji ga govore na nivou nedovoljnom da bi imali koristi od obrazovanja, njihove jezičke i kulturološke razlike treba uzeti u obzir kako bi se izbjeglo da se za učenike kojima je potrebna jezička podrška smatra da imaju posebne obrazovne potrebe. Ova ispitivanja treba da koriste dijagnostičke alate prilagođene jezičkim sposobnostima ove djece i učenika, uključujući neverbalne i kulturološki neopterećene testove.

U Sloveniji, Nacionalni zavod za obrazovanje (ZRSŠ) je organ koji odlučuje o upućivanju djece sa posebnim potrebama u

⁽¹⁶⁸⁾ Vidjeti <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5922caaf-en/index.html?itemId=/content/component/5922caaf-en#section-d1e14359>.

⁽¹⁶⁹⁾ Vidjeti <https://men.public.lu/en/themes-transversaux/eleves-besoins-specifiques/glossaire.html>.

⁽¹⁷⁰⁾ Vidjeti <https://isap.seim.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001743>.

odgovarajuće obrazovne programe za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama (pet obrazovnih programa sa posebnim potrebama). Prema Zakonu o upućivanju djece sa posebnim potrebama (¹⁷¹) i aktu kojim se uređuje integrirani rani tretman djece predškolskog uzrasta sa posebnim potrebama (¹⁷²), roditelji podnose zahtjev za postupak upućivanja i ZRSŠ donosi rješenje o upućivanju na osnovu individualnog plana i/ili preporuka multidisciplinarnog tima. Multidisciplinarni tim čine specijalisti pedijatrije, medicinske sestre, fizioterapeuti, radni terapeuti, logopedi, psiholozi, eksperti specijalne i rehabilitacione edukacije, socijalni radnici i/ili drugi neophodni specijalisti i roditelji.

U slučaju kasnije identifikacije djece sa posebnim obrazovnim potrebama, roditelji podnose pismeni zahtjev za upućivanje. U ZRSŠ, u zavisnosti od prirode oštećenja, obrazuje se tročlana komisija za prijem, koju čine specijalni pedagozi, psiholozi, specijalisti pedijatrije ili dječije psihijatrije ili specijalisti školske medicine, i po pravilu specijalista koji liječi dete s obzirom na njegove posebne potrebe. Komisija daje stručno mišljenje i preporuku za program obrazovanja ili utvrđuje da upućivanje nije potrebno. Protiv rješenja moguća je žalba. U žalbenom postupku odlučuje ministar nadležan za poslove obrazovanja.

4.2. Poboljšanje fizičke dostupnosti i infrastrukture

Promovisanje inkluzije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju kroz bolju dostupnost školskih objekata je među zajedničkim prioritetima i ciljevima koje su postavile države članice EU (Evropska komisija, 2022a). Mnogi evropski obrazovni sistemi takođe izvještavaju o politici koja se odnosi na fizičku dostupnost i prilagođenu infrastrukturu. Generalno, to znači da je obezbjeđivanje pristupačne arhitekture za škole (i druge javne zgrade) regulisano zakonom. Pitanje koje slijedi je kako se bolja pristupačnost sprovodi i finansira kada se planiraju nove zgrade i/ili postojeće školske zgrade ne ispunjavaju ove zahtjeve i stoga ih je potrebno prilagoditi.

U nekim obrazovnim sistemima, investicije u cilju bolje dostupnosti škola su pokrivene nacionalnim finansiranjem i dopunjene evropskim finansiranjem, kao što je Evropski fond za regionalni razvoj (npr. u Češkoj, Hrvatskoj i Poljskoj). Adaptacija i prilagođavanje infrastrukture se odvija postepeno; stoga neki obrazovni sistemi pokušavaju da to definišu na vrijeme. U Nizozemskoj, na primjer, Zakon o jednakom tretmanu na osnovu invaliditeta ili hronične bolesti navodi da se efektivna prilagođavanja zgrada moraju izvršiti u razumnom vremenskom periodu (¹⁷³).

Troškovi i odgovornosti bi takođe mogli da se podijele između škola i nacionalnog nivoa, pri čemu bi se škole bavile osnovnijim elementima pristupa, kao što su taktilne trake, toaleti, znakovi i parking, a država pokriva skuplja prilagođavanja (npr. platforme ili liftovi) (npr. u Crnoj Gori). Drugi uobičajeni pristup u ovoj oblasti je obezbjeđivanje razumnih prilagođavanja, koje ne utiču nužno na školsku zgradu kao takvu, ali omogućavaju, na primjer, preuređenje učionica (npr. u Luksemburgu). Norveški zakon o ravnopravnosti i zabrani diskriminacije ilustruje još jedan faktor koji se odnosi na odluke o adaptaciji infrastrukture, odnosno ideju o „nesrazmjernom opterećenju poduhvata“, odnosno odmjeravanju različitih elemenata u procjeni mogućeg dizajna ili adaptacije (pogledajte primjer zemlje u nastavku).

Norveški zakon o ravnopravnosti i zabrani diskriminacije (¹⁷⁴) navodi da javni poduhvati i privatni poduhvati fokusirana na širu javnost imaju obavezu da obezbijede da njihove opšte funkcije imaju univerzalni dizajn. „Univerzalni dizajn“ znači projektovanje ili prilagođavanje fizičkih uslova, tako da opšte funkcije poduhvata može da koristi što je moguće više ljudi, bez obzira na invaliditet.

Obaveza se ne odnosi na dizajn ili smještaj koji nameće neproporcionalno opterećenje poduhvata. U procjeni, posebna težina će se dati:

- a. efektu demontaže barijera za osobe sa invaliditetom;
- b. da li su opšte funkcije poduhvata javne prirode;
- c. troškovima u vezi sa smještajem;
- d. resursima poduhvata;
- e. bezbjednosnom razmatranju;

¹⁷¹) Vidjeti <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>.

¹⁷²) Vidjeti <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>.

¹⁷³) Vidjeti <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/12/18/rapport-toelatingsbeleid-en-toegankelijkheid> and <https://wetten.overheid.nl/BWBR0014915/2020-01-01>.

¹⁷⁴) Vidjeti <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2017-06-16-51>.

f. razmatranju kulturnog nasleđa.

Sljedeći primjeri pokazuju da su trenutne politike često šire u svojim definicijama pristupačnosti i prevazilaze fizičku dimenziju u cilju poboljšanja pristupa školama i iskustava učenja u školama za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama.

Poljska trenutno sprovodi projekat „model pristupačne škole“ kao dio vladinog programa „pristupačnost plus“. Cilj projekta je razvoj školskog modela koji će postaviti standarde u oblasti pristupačnosti, u pogledu arhitektonskih, tehničkih, obrazovnih i društvenih dimenzija, kao i u oblasti organizacije i procedura škole; biće testiran u 97 škola širom Poljske. Projekat se realizuje u periodu od 2019. do 2023. godine uz podršku programa EU za razvoj obrazovanja znanja ⁽¹⁷⁵⁾.

Švedska je ojačala svoj Zakon o diskriminaciji ⁽¹⁷⁶⁾ 1. januara 2015. Od tada nedostatak pristupačnosti u svim oblicima škole klasifikuje kao diskriminaciju. Propisi obuhvataju nastavu i prostorije. Pristupačno obrazovanje znači da su okruženja za učenje, sa pedagoške, fizičke i socijalne perspektive, pristupačna i prilagođena različitim potrebama i uslovima svih učenika. Nacionalna agencija za obrazovanje i škole sa posebnim potrebama ima zadatak da obezbijedi da djeca, mladi i odrasli – bez obzira na funkcionalnu sposobnost – imaju adekvatne uslove za ostvarivanje svojih obrazovnih ciljeva. Ovo se radi kroz podršku za posebne potrebe, obrazovanje u školama sa posebnim potrebama, pristupačne nastavne materijale i državno finansiranje. Pored toga, postoji i Švedska agencija za učešće, ekspertska agencija koja promovise rad u vezi sa sprovođenjem politike invalidnosti. Agencija razvija i širi informacije o preprekama za učešće i podržava organe javnog sektora (uključujući škole).

Konačno, neki obrazovni sistemi se odnose prema finansiranju i upotrebi asistivnih tehnologija kao još jednom obliku prilagođavanja okruženju za učenje radi podrške učenicima sa određenim oštećenjima (npr. u Češkoj, Danskoj, Kipru, Švajcarskoj, Norveškoj i Crnoj Gori).

Hrvatska akademska i istraživačka mreža (CARNET) vodi projekt „Unaprijeđeni alati za stvaranje jednakih mogućnosti u obrazovanju za učenike s teškoćama u razvoju (ATTEND), čiji je cilj opremanje 34 obrazovne ustanove u Hrvatskoj asistivnom tehnologijom kako bi se stvorili potrebni uslovi da djeca s teškoćama u razvoju imaju jednake obrazovne mogućnosti i budu uspješno uključena u društvo ⁽¹⁷⁷⁾.

U Italiji, zakon od 30. decembra 2020. ⁽¹⁷⁸⁾ utvrđuje „Da bi se postigla školska inkluzija učenika sa smetnjama u razvoju, za svaku školsku godinu 2021/2022, 2022/2023 i 2023/2024, izdvaja se 10 miliona eura za tehničku opremu i nabavku i održavanje nastave [...] i za pružanje usluga neophodnih za njihovu najbolju upotrebu, namijenjenih obrazovnim institucijama koje primaju učenike sa potvrđenim invaliditetom.’

4.3. Pružanje finansijske podrške za školske troškove

Obavezno obrazovanje u državnim školama je uglavnom besplatno svuda u Evropi; međutim, javljaju se različite vrste troškova vezanih za školu. Stoga, među politikama za promovisanje pristupa i učešća svih učenika, pružanje finansijske podrške za određene troškove vezane za školu navodi više od polovine evropskih obrazovnih sistema. Ovo često uključuje finansijsku podršku za udžbenike i materijale za učenje. Mnogi obrazovni sistemi takođe obezbjeđuju besplatni prevoz ili po subvencionisanoj cijeni. Neki takođe pružaju besplatne ili subvencionisane obroke.

U mnogim obrazovnim sistemima, finansijska podrška za troškove vezane za školu cilja na određene grupe učenika: učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju (npr. u Italiji, za transport; na Kipru, za transport i specijalnu individualnu opremu; u Poljskoj, za transport i materijale za učenje; u Crnoj Gori, za udžbenike), učenike iz socijalno-ekonomskog okruženja u nepovoljnom položaju (npr. u Njemačkoj, u Grčkoj, Španiji, Francuskoj, Mađarskoj, Portugalu i Sloveniji), učenike izbjeglice i migrante (npr. u Portugalu i Turskoj za nedavne imigrante, uglavnom Ukrajinice i Sirijce).

⁽¹⁷⁵⁾ Vidjeti <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/startuje-projekt-dostepna-szkola> and available School – Rzeszów Regional Development Agency S. A. (<https://rarr.rzeszow.pl/projekty/projekt-dostepna-szkola>).

⁽¹⁷⁶⁾ Vidjeti https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567.

⁽¹⁷⁷⁾ Vidjeti <https://www.carnet.hr/projekt/attend>.

⁽¹⁷⁸⁾ Vidjeti <https://www.normattiva.it/eli/stato/LEGGE/2020/12/30/178/CONSOLIDATED/20210507>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

U Češkoj, na primjer, direktor škole može da smanji ili ukine naknade za obroke, uglavnom u slučaju izbjeglica i drugih učenika migranata i za one koji su u materijalnoj potrebi. U takvim slučajevima, troškovi se mogu pokriti u okviru godišnjeg programa Ministarstva prosvjete, omladine i sporta (preko nevladinih organizacija) ili programa školske užine, kojim upravlja Ministarstvo za rad i socijalna pitanja, a sufinansira FAED, koji je bio na snazi do jula 2023. (preko regiona). Pored toga, naknade u centrima i klubovima van škole mogu se smanjiti ili ukinuti kada učenik ili roditelj imaju pravo na ponovljene naknade za siromaštvo, povećane dodatke za njegu (za osobe koje su bolesne ili sa invaliditetom) ili naknade za hraniteljstvo ⁽¹⁷⁹⁾.

U Njemačkoj, kako bi se osiguralo da učenici imaju pristup svim materijalima za učenje, bez obzira na njihovu ekonomsku i socijalnu situaciju, većina pokrajina ima propise o pružanju finansijske pomoći učenicima da kupe materijale za učenje, ili o njihovom besplatnom obezbjeđivanju. Ova odredba je djelimično raspoređena u skladu sa prihodima roditelja i brojem djece. Prema ovim propisima, učenici su ili oslobođeni troškova ili plaćaju samo dio troškova. Sredstva se obezbjeđuju ili od strane *Schulträger*-a (lokalne vlasti odgovorne za osnivanje i održavanje škole) ili od određene zemlje (*Land*) ⁽¹⁸⁰⁾.

U Grčkoj je program školske ishrane ⁽¹⁸¹⁾ proširen kako bi pomogao većem broju škola i učenika. Program školske ishrane, koji se sprovodi u saradnji sa Ministarstvom za rad i socijalna pitanja, ima za cilj da odgovori na prehrambene potrebe učenika koji pripadaju posebno osjetljivim društvenim grupama i da ublaži rano napuštanje škole i srodne pojave. Trenutno se ovaj program realizuje u preko 1 600 škola sa preko 224 000 učenika.

U Francuskoj, implementacija besplatnih doručka ⁽¹⁸²⁾ u školi i smanjenje troškova školske menze, cantine à 1 euro, u skladu sa prihodima roditelja, dio su društvenog odgovora za olakšavanje školovanja. Slično, školski dodatak zavisi od nivoa prihoda ⁽¹⁸³⁾.

U Litvaniji, zakon o obrazovanju ⁽¹⁸⁴⁾ opisuje da će se dostupnost obrazovanja socijalno isključenoj djeci iz siromašnih porodica, djeci izbjeglica, djeci koja ne pohađaju školu i djeci nezaposlenih lica, licima koja su puštena iz zatvora, licima koja se liječe od zavisnosti od alkohola i droga i osobama koje se ne mogu prilagoditi društvu obezbijediti pružanjem socijalne pomoći u obrazovanju i finansijskom pomoći.

U slučaju ciljane finansijske podrške za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama, EASNIE ukazuje na činjenicu da povezivanje finansiranja sa dijagnozom/označenim oštećenjima nosi rizik da škole budu u iskušenju da previše identifikuju smetnje i posebne obrazovne potrebe da bi dobile dodatna sredstva. EASNIE stoga preporučuje finansiranje škola opštim fondom na osnovu ukupnosti obrazovnih potreba (EASNIE, 2014, 2016).

Posebna podrška takođe može biti neophodna za učenike u ruralnim i udaljenim oblastima. Jedna trećina obrazovnih sistema pominje mjere da se ovim učenicima olakša pristup školama i da se ublaži efekat smanjene obrazovne ponude u udaljenim oblastima. Često se podrška odnosi na transport, ali se može odnositi i na upotrebu digitalnih tehnologija.

U Španiji, obrazovne administracije posebnu pažnju posvećuju obrazovnim centrima u ruralnim oblastima i potrebi da se promoviše učešće učenika iz ruralnih područja izvan osnovnog obrazovanja. U tu svrhu obezbijeđena su neophodna sredstva i organizacioni sistemi koji će zadovoljiti posebne potrebe seoskih škola i garantovati jednake mogućnosti, posebno kroz sljedeće:

- za djecu u seoskim sredinama, usluge školskog prevoza se pružaju besplatno, a kada je to potrebno, ishrana i internat su besplatni;
- izvršiće se razumna prilagođavanja kriterijuma za organizaciju fakultativnih predmeta srednjeg obrazovanja u centrima koji bi zbog svoje veličine mogli biti ograničeni;
- obrazovne uprave olakšavaju dostupnost dovoljnih ljudskih resursa u ruralnim područjima i podstiču specifičnu obuku za nastavnike u ruralnim područjima, favorizujući njihovo povezivanje i identifikaciju sa obrazovnim projektima centra;

⁽¹⁷⁹⁾ Vidjeti <https://www.mpsv.cz/web/cz/vyhlasene-vzvy>.

⁽¹⁸⁰⁾ Vidjeti, na primjer, https://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=492252_97.

⁽¹⁸¹⁾ Vidjeti https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20220205151.

⁽¹⁸²⁾ Vidjeti <https://www.education.gouv.fr/des-petits-dejeuners-dans-les-ecoles-pour-favoriser-l-egalite-des-chances-1061>.

⁽¹⁸³⁾ Vidjeti <https://www.asp-public.fr/aides/cantine-a-1-euro#:~:text=Pour%20les%20collectivit%C3%A9s%20mettant%20en%20ou%20C3%A9gal%20C3%A0%201000%E2%82%AC> and <https://www.service-public.fr/particuliers/actualites/A15056#:~:text=376%2C98%20%E2%82%AC%20avant%20revalorisation,entre%2015%20et%2018%20ans>.

⁽¹⁸⁴⁾ Vidjeti <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/df672e20b93311e5be9bf78e07ed6470>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

- planiranje školovanja u ruralnim područjima mora imati dovoljne ekonomske resurse za održavanje mreže ruralnih centara; besplatan prevoz i ishranu za učenike kojima je to potrebno; i potrebne uređaje, računare, telekomunikacione mreže i pristup internetu ⁽¹⁸⁵⁾.

U Italiji, mnoga područja, posebno mala ostrva i planinska područja, pate od geografskog nedostatka. Škole u ovim oblastima ponekad imaju vrlo malo učenika i organizuju odjeljenja mješovitih uzrasta. U ovim obrazovnim kontekstima, škole se podstiču da koriste digitalne tehnologije u didaktičke svrhe (npr. onlajn časovi) i da formiraju mreže sa drugim školama kako bi prevazišle rizik od izolacije ⁽¹⁸⁶⁾.

U Švedskoj se učenje na daljinu, definisano kao interaktivna nastava koja se izvodi informaciono-komunikacionim tehnologijama, pri čemu su učenici i nastavnici odvojeni u prostoru, ali ne i u vremenu, koristi, na primjer, u korist učenika u ruralnim područjima. Ova vrsta učenja na daljinu se nudi kada nema dostupnog nastavnika u okruženju, ili ako je baza učenika toliko ograničena da redovna nastava u okviru školske jedinice dovodi do značajnih organizacionih ili finansijskih poteškoća za direktora ⁽¹⁸⁷⁾.

Izvori finansiranja mogu biti različiti, jer se ne odnose samo na obrazovanje, već i na socijalno staranje, rad, inkluziju, itd. Štaviše, izvori mogu biti lokalni/regionalni (npr. na Islandu, Fond za izjednačavanje (*Joefnunarjodur*)) ⁽¹⁸⁸⁾, nacionalni ili evropski (npr. u Letoniji, ESF projekat „podrška smanjenju ranog napuštanja škole“ ⁽¹⁸⁹⁾; u Rumuniji „operativni program za pomoć ugroženim licima“ ⁽¹⁹⁰⁾). U slučaju evropskih fondova zasnovanih na projektima, izazov je osigurati kontinuitet nakon završetka projekta.

4.4. Pružanje socijalne pomoći i podrške

Socijalna pomoć i podrška su druga sredstva za promovisanje jednakog pristupa i učešća svih učenika u školama, o čemu izvještava više od jedne trećine svih obrazovnih sistema. Ova podrška može biti finansijska ili u robi, na primjer u vidu dodatnog pomoćnog osoblja. Zaista, uobičajeno je da škole pružaju medicinsku, psihološku i/ili socijalnu podršku preko namjenskog osoblja u školama, ili usmjeravanja i savjetovanja kroz službe koje rade u školama ili u saradnji sa školama (pogledati takođe Poglavlje 6, Odjeljak 6.1). Naravno, socijalna pomoć i podrška mogu prevazići intervencije u školama i uključiti saradnju sa mnogim drugim socijalnim službama.

Pošto je promocija različitosti i inkluzije jasan prioritet politike na nivou EU, nacionalne mjere za socijalnu podršku u školama mogu se sufinansirati iz evropskih fondova, kao što su ESF+ i NextGenerationEU/Recovery and Resilience Facility (npr. u Češkoj). Na nacionalnom nivou, ovo se odnosi i na socijalnu zaštitu i uključuje mogućnost finansijske pomoći u vidu stipendija i školskih dodataka za učenike iz porodica sa niskim primanjima (npr. u Francuskoj i Poljskoj).

Sljedeći primjeri ističu neke od politika i mjera o socijalnoj pomoći i podršci usmjerenim na učenike za koje je veća vjerovatnoća da će se suočiti sa preprekama, to su uglavnom učenici nepovoljnijeg socioekonomskog porijekla, učenici sa poteškoćama u obrazovanju, učenici iz etničkih manjina i učenici migranti. Sve u svemu, više od jedne trećine evropskih obrazovnih sistema prijavilo je takve inicijative.

U Češkoj, zakonodavstvo o vođenju i savjetovanju posebno pominje socijalnu inkluziju učenika iz različitih kulturnih sredina i različitih životnih uslova u kontekstu mjera za sprječavanje svih oblika rizičnog ponašanja, ali i za uspješan završetak obrazovanja. U nacionalnom programu oporavka, druga ciljna grupa su socijalno ugroženi učenici ⁽¹⁹¹⁾. Ministarstvo je odabralo ukupno 400 škola sa većim udjelom socijalno ugroženih učenika. Cilj je da se poveća školski uspjeh ovih učenika, njihova motivacija za učenje i njihovo opšte blagostanje. Pored standardnog obrazovnog osoblja, mogu se finansirati i druga radna mjesta koja se bave socijalnom podrškom, kao što su školski socijalni pedagog, asistent u nastavi za socijalno ugrožene učenike, koordinator za inkluziju i koordinator za adaptaciju ili radnik u slobodnim aktivnostima; mogu se finansirati i druge relevantne mjere, kao što je upravljanje slučajevima (promovisanje

⁽¹⁸⁵⁾ Vidjeti <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a82>.

⁽¹⁸⁶⁾ Vidjeti <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/07/02/009G0089/sg>.

⁽¹⁸⁷⁾ Vidjeti <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/fiarrundervisning>.

⁽¹⁸⁸⁾ Vidjeti <https://www.european-agency.org/country-information/iceland/financing-of-inclusive-education-systems>.

⁽¹⁸⁹⁾ Vidjeti https://www.ikvd.gov.lv/en/projects/esf-project-no-834016i001-support-reduction-early-school-leaving-pumpurs?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.bing.com%2F.

⁽¹⁹⁰⁾ Vidjeti https://ec.europa.eu/regional_policy/in-your-country/programmes/2014-2020/ro/2014ro05m9op001_en.

⁽¹⁹¹⁾ Vidjeti [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/09/Katalog-nastroiu-prikлады.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/09/Katalog-nastroiu-prikklady.pdf).

multidisciplinarnu podršku) ili klubovi za doručak.

U Grčkoj su romski učenici posebno ciljani intervencijama podrške kako bi se ojačao pristup i smanjila stopa ranog napuštanja škole. Intervencije imaju holistički pristup koji se odnosi na čitavu zajednicu ⁽¹⁹²⁾.

U Španiji, jedan od programa teritorijalne saradnje (*Unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable*) cilja na učenike u situacijama obrazovne ugroženosti i njihove porodice ⁽¹⁹³⁾. Ovaj program se smatra inovativnom mjerom sa specifičnom funkcijom: da prati najugroženije učenike na njihovim obrazovnim putevima kako bi spriječio neuspjeh u školi i unaprijedio njihovo učenje i školski uspjeh, u saradnji sa drugim stručnjacima.

U Portugalu, TEIP 3 program ⁽¹⁹⁴⁾ je dizajniran isključivo za škole u siromašnim područjima, sa visokim stopama onih koji rano napuštaju školu. Kroz ovaj program, školski klasteri u siromašnim područjima mogu stvoriti multidisciplinarnu timove – psihologe, socijalne radnike i kulturne posrednike, između ostalih – koji će intervenirati u školskim okruženjima. Štaviše, socijalna podrška školama je nacionalna mjera za sve škole koja ima za cilj da spriječi socijalnu isključenost i napuštanje škole među učenicima iz ugroženih porodica, što može uključivati porodice iz etničkih manjina (posebno Rome), učenike iz porodica migranata koji ne govore portugalski, ljude afričkog porijekla koji govore portugalski i porodice sa niskim prihodima.

4.5. Pružanje kombinovane mogućnosti učenja

Ministri obrazovanja EU usvojili su 2021. preporuku Savjeta o kombinovanim pristupima učenju za visokokvalitetno i inkluzivno osnovno i srednje obrazovanje ⁽¹⁹⁵⁾. Kombinovano učenje se može shvatiti kao mješavina školskog sajta i drugih fizičkih okruženja za učenje, na licu mjesta i digitalnih, ili kao mješavina različitih digitalnih i nedigitalnih alata. Promovisanjem inkluzivnog pristupa, kombinovano učenje ima za cilj da učini obrazovanje osjetljivijim i otpornijim.

Čitava oblast je dobila na značaju kroz pandemiju COVID-19 i prisilno zatvaranje škola, ali i nedavnim dolaskom učenika iz Ukrajine u zemlje članice EU. Nedavna studija potvrđuje promijenjenu situaciju od COVID-19, pošto su mnoge evropske zemlje razvile ciljane strategije digitalnog uključivanja za ranjive grupe kako bi poboljšale pristup digitalnim uređajima i internetu u osjetljivim regionalnim i ruralnim oblastima, kako bi povećale učešće u učenju na daljinu i korišćenje povezanih resursa, i da bi se fokusirale na podršku učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama ili invaliditetom (Evropska komisija, 2021).

Širom Evrope, više od polovine obrazovnih sistema izvještava o politikama koje se odnose na pružanje mogućnosti kombinovanog učenja kako bi se promovisao pristup obrazovanju za sve učenike. Mnogi od njih ističu politike o korišćenju kombinovanog učenja uz pomoć digitalnih alata kako bi se omogućilo učenicima koji moraju da ostanu kod kuće, u bolnici ili u društvenim ustanovama da nastave školovanje na daljinu (npr. u Bugarskoj, Danskoj, Francuskoj, Kipru, Luksemburgu, Malti i Portugalu).

Luksemburg je od 2019. godine odlučio da djeci koja pate od dugotrajnih ili hroničnih bolesti ponudi mogućnost da prate nastavu sa svog tableta putem robotike teleprisustva ili takozvanih avatara. Započevši kao lokalni pilot projekat koji je pokrenuo bolnički nastavnik, ideja je izrasla u nacionalnu ponudu koju prati Nacionalna komisija za inkluziju. Zahvaljujući njihovim avatarima, djeca koja iz zdravstvenih razloga nijesu u mogućnosti da fizički pohađaju nastavu duže vrijeme mogu da prate nastavu čak i ako su izolovana kod kuće, tokom liječenja u bolnici u inostranstvu ili između termina za fizičku rehabilitaciju. Sve što im je potrebno je radna Wi-Fi mreža na oba kraja linije i ljekar koji svjedoči da je učeniku potrebno najmanje 6 nedjelja rehabilitacije prije nego što se fizički vrati na nastavu.

Neki obrazovni sistemi izvještavaju o politici o obezbjeđivanju elektronskih obrazovnih resursa za druge ciljane grupe, kao što su učenici migranti i učenici sa smetnjama u učenju (npr. u Estoniji) ili svi učenici kojima je to potrebno (npr. u Grčkoj). Da bi učenicima iz Ukrajine omogućili da nastave školovanje, mnogi evropski obrazovni sistemi su ponudili ovim

⁽¹⁹²⁾ Vidjeti <http://www.iep.edu.gr/el/europaika-se-ekseliksi/inclusive-schools-for-roma>.

⁽¹⁹³⁾ Vidjeti <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/ua0.html>.

⁽¹⁹⁴⁾ Vidjeti <https://www.dge.mec.pt/teip>.

⁽¹⁹⁵⁾ Savjet Evropske unije, preporuka Savjeta od 29. novembra 2021. o pristupima kombinovanog učenja za visokokvalitetno i inkluzivno osnovno i srednje obrazovanje (OJ C 504/21, 29.11.2021, str. 21)

učenicima, pored mjera koje promovišu njihovu integraciju u lokalne škole, mogućnost učenja u skladu sa ukrajinskom onlajn školom (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2022a).

4.6. Rješavanje problema prijema u školu i uklanjanje administrativnih barijera

Širom Evrope, opšte politike upisa u škole predviđaju jednak i univerzalan pristup i zabranu diskriminacije, posebno segregacije. Međutim, u praksi, njihov dizajn i posebni mehanizmi i dalje mogu dovesti do nejednakosti. Upis u školu i politike izbora škole i njihovi efekti na pravičnost detaljno su analizirani u Eurydice izvještaju o jednakosti u školskom obrazovanju (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020). Neki od zaključaka izvještaja su da diferencijacija između tipova škola u izboru škole i politici prijema doprinosi nižem nivou jednakosti. Koncentracija učenika iz socijalno-ekonomskog okruženja u nepovoljnom položaju u nekim školama, na primjer, može biti rezultat rezidencijalne segregacije ili nenamjerni rezultat školskih politika, kao što su izbor škole, prijem ili praćenje.

Uobičajeno je da politike prijema definišu područja zahvata kako bi se osiguralo da se svi učenici upišu u svoju lokalnu školu i na taj način spriječi segregacija. Međutim, obrazovne vlasti mogu takođe odlučiti da prilagode ove obuhvate u slučaju socioekonomskih neravnoteža u susjedstvu (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020). Mađarska i Finska, na primjer, navode da se područja obuhvata (ili školski okruzi) mogu modifikovati s obzirom na odnos socijalno ugroženih učenika, sa ciljem da se promijeni sastav škola i učini ga socijalno raznovrsnijim.

Druge specifične i ciljane politike prijema koje imaju za cilj borbu protiv segregacije i povećanje raznolikosti prijavljene su u otprilike polovini evropskih obrazovnih sistema. Oni se odnose na stvaranje veće fleksibilnosti u prijemu, ciljanje ranjivih grupa i/ili omogućavanje prioritetnog prijema za određene učenike. To je slučaj u Hrvatskoj, na primjer, gdje učenici sa teškoćama u razvoju imaju određene prednosti koje im omogućavaju da se upišu u obrazovni program po svom izboru. U Letoniji, prioritetni prijem se daje djeci bez roditelja. U Rumuniji su neka mjesta u devetom razredu srednje škole rezervisana za romske učenike. U Portugalu, učenici sa posebnim potrebama i učenici iz socijalno-ekonomskog okruženja u nepovoljnom položaju imaju prioritet u procesu prijema ⁽¹⁹⁶⁾.

Više od jedne trećine obrazovnih sistema izvještava o mjerama za smanjenje ili uklanjanje administrativnih barijera za upis u školu. Na primjer, u nekim slučajevima, upis u školu je obezbijeđen bez obzira na rezidentni status djece migranata i izbjeglica (npr. u Češkoj, Estoniji, Grčkoj, Hrvatskoj, Italiji, Poljskoj i Portugalu), ili na trajanje i uslove boravka djece iz putujućih porodica i putnika (npr. u Francuskoj). Učenici koji dolaze iz inostranstva takođe mogu biti oslobođeni prijemnih ispita na jeziku školovanja (npr. u Češkoj, u slučaju prijema u višegodišnje opšte srednje škole); mogu dobiti podršku za registraciju, orijentaciju na prijemu i usmjeravanje u školi (npr. u Luksemburgu, Malti i Švajcarskoj), a prevod se može obezbijediti u školama za komunikaciju sa roditeljima (npr. u Luksemburgu i Lihtenštajnu). Prema Direktivi o privremenoj zaštiti ⁽¹⁹⁷⁾, ukrajinskoj djeci je odobren trenutni pristup lokalnim školama i posebna podrška (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2022a).

Sljedeći primjeri zemalja ilustruju neke dalje politike prijema koje imaju za cilj da promovišu različitost i ravnotežu u školskoj populaciji, u smislu socioekonomskog porijekla, obrazovnih potreba, itd., i na taj način spriječe segregaciju i druge oblike diskriminacije.

Uredba za prvi upis u srednju školu ⁽¹⁹⁸⁾ u Francuskoj zajednici u Belgiji ima među svojim ciljevima borbu protiv diskriminatornih mehanizama promovisanjem društvene, kulturne i akademske raznolikosti. Ovo podrazumijeva, prvo, pratiti upis jasnim i pristupačnim informacijama i, drugo, davanje prioriteta učenicima koji dolaze iz škola ili naselja u nepovoljnom položaju.

U Bugarskoj, politike prijema predviđaju da se djeca iz različitih etničkih grupa (posebno Romi) istog uzrasta ne smiju razdvajati u različite grupe ili razrede na osnovu njihovog etničkog porijekla ⁽¹⁹⁹⁾. Ovo će biti praćeno efikasnom interakcijom između škole i porodice, sa fokusom na roditelje iz osjetljivih grupa, uključujući Rome.

Kriterijumi za ocjenjivanje škola Češkog školskog inspektorata predviđaju da, u kontekstu odluka o prijemu i premještaju,

⁽¹⁹⁶⁾ Vidjeti <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/6-2018-115093805>.

⁽¹⁹⁷⁾ Vidjeti https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/common-european-asylum-system/temporary-protection_en.

⁽¹⁹⁸⁾ Vidjeti <https://inscription.cfwb.be>.

⁽¹⁹⁹⁾ Vidjeti https://web.mon.bg/upload/34577/Zkn_PedUchObrazovanie-izm07022023.pdf.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

ne treba dati prednost učenicima sa boljim kognitivnim sposobnostima ili posebno nadarenim učenicima, onima sa boljim porodičnim porijeklom ili učenicima bez posebnih obrazovnih potreba. Škola ne treba trajno da dijeli učenike u odjeljenja sa različitim nastavnim planom i programom i treba da obezbijedi obrazovanje uporedivog kvaliteta u svim razredima ⁽²⁰⁰⁾.

U Španiji, zakon o obrazovanju ⁽²⁰¹⁾ izričito ima za cilj stvaranje ravnoteže u prijemu učenika, predviđajući da će, kako bi se obezbijedio kvalitet obrazovanja za sve, socijalna kohezija i jednake mogućnosti, administracije garantovati adekvatno i uravnoteženo školovanje učenika sa specifičnom potrebom za podrškom u obrazovanju i da će preduzeti neophodne mjere da izbjegnju segregaciju učenika po socioekonomskim, statusnim ili drugim karakteristikama. U tom cilju, uprave će uspostaviti uravnoteženi procenat učenika sa specifičnom potrebom za obrazovnom podrškom koji moraju biti upisani u svaki od javnih i subvencionisanih privatnih centara i garantovaće neophodna lična i finansijska sredstva centrima za pružanje ove podrške. Takođe, utvrdiće mjere koje se moraju preduzeti kada se veliki dio učenika sa takvim karakteristikama koncentriše u obrazovnom centru, kako bi se svim učenicima garantovalo pravo na obrazovanje pod jednakim uslovima.

U Poljskoj, ako je broj kandidata veći od broja mjesta, primjenjuju se dodatni kriterijumi za prijem, definisani na sljedeći način: velika porodica, invaliditet djeteta ili člana porodice, samohrano roditeljstvo ili zdravstveni problemi koji ograničavaju mogućnost izbora smjera obrazovanja u srednjoj školi ⁽²⁰²⁾.

U Slovačkoj se Zakon o obrazovanju ⁽²⁰³⁾ se bavi obrazovanjem i obukom učenika iz socijalno ugroženih sredina i eksplicitno pominje pravila za izbjegavanje segregacije: učenik čije posebne obrazovne potrebe proizilaze isključivo iz njegovog/njenog razvoja u socijalno ugroženom okruženju ne može biti primljen u specijalnu školu ili posebno odjeljenje u osnovnoj ili srednjoj školi, već se smješta zajedno sa drugim učenicima.

U Srbiji je Ministarstvo prosvjete, u saradnji sa međunarodnim organizacijama i organizacijama civilnog društva, pripremio vodič za sprječavanje segregacije u obrazovanju i preduzimanje mjera za desegregaciju ⁽²⁰⁴⁾. Ovaj vodič je kreiran da podrži zaposlene u obrazovnom sistemu kada sprovode zakone za sprječavanje diskriminacije i segregacije ⁽²⁰⁵⁾. Ministarstvo prosvjete donijelo je i dva podzakonska akta – podzakonski akt o bližim kriterijumima za prepoznavanje oblika diskriminacije od strane zaposlenog, djeteta, učenika ili trećeg lica u obrazovnoj ustanovi, i podzakonski akt o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatorskog ponašanja i vrijeđanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti.

Neuobičajeno je, međutim, da obrazovni sistemi postavljaju specifične kvote prilikom organizovanja upisa radi promovisanja različitosti i inkluzije u školama. Ipak, neki oblici proračuna i pozitivnih akcija se koriste u nekim obrazovnim sistemima (vidi ispod) kako bi se osigurala veća ravnoteža, povezana sa socioekonomskim faktorima, etničkim porijeklom ili posebnim obrazovnim potrebama.

U Francuskoj zajednici u Belgiji, uredba o prvom upisu u srednju školu ima za cilj da obezbijedi društvenu mješavinu, i stoga uključuje socio-ekonomsko porijeklo učenika među svoje indekse za klasifikaciju ⁽²⁰⁶⁾.

U Mađarskoj, da bi se obezbijedio ravnomjeran odnos socijalno ugroženih učenika između škola, odnos socijalno ugroženih učenika u školskom okrugu u gradovima ne može biti više od 15% iznad prosječnog odnosa socijalno ugroženih učenika u cijelom gradu ⁽²⁰⁷⁾.

U Hrvatskoj, upotreba upisnih kvota ima za cilj da podstakne različitost u školama i povezana je sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju ⁽²⁰⁸⁾.

U Sjevernoj Makedoniji, romski učenici mogu da se upišu u određenu javnu srednju školu čak i ako su 10% ispod

⁽²⁰⁰⁾ Vidjeti <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek.-prubehu-a-vysledku-vz>.

⁽²⁰¹⁾ Vidjeti <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a87>.

⁽²⁰²⁾ Vidjeti <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082>.

⁽²⁰³⁾ Vidjeti <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20220901>.

⁽²⁰⁴⁾ Vidjeti <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2016/22/1/reg> and <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/65/2/reg>.

⁽²⁰⁵⁾ Vidjeti <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/12/vodic-za-sprecavanje-sagregacije.pdf>.

⁽²⁰⁶⁾ Vidjeti https://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=35310&referant=I03.

⁽²⁰⁷⁾ Vidjeti <https://net.iogtar.hu/iogszabaly?docid=a1200020.emm>.

⁽²⁰⁸⁾ Vidjeti <https://bit.ly/3HH3rYL>, <https://bit.ly/3W1eX5G> and <https://bit.ly/3YCMWTC>.

zahtijevanog praga bodova i ako ispunjavaju dodatne kriterijume za znanje i vještine u toj školi ⁽²⁰⁹⁾.

4.7. Promovisanje saradnje sa roditeljima i porodicom

Prikupljanje podataka za ovaj izvještaj takođe je istraživalo specifične politike i mjere koje favorizuju bližu saradnju između škola i roditelja učenika koji su u nepovoljnom položaju i/ili u riziku od diskriminacije kako bi se podržalo njihovo učešće u obrazovanju. Stoga je isključio uobičajene formalne instrumente kao što je učešće roditelja u školskim upravnim odborima (vidjeti, na primjer, Evropska komisija/EACEA/Euridice, 2018) ili obaveza škola da organizuju redovne roditeljske sastanke o napretku učenika.

Nešto manje od polovine obrazovnih sistema ističe konkretnije politike i mjere. Mjera koja se posebno često navodi odnosi se na učenike sa posebnim obrazovnim potrebama, odnosno na uključivanje roditelja u kreiranje i praćenje individualnog obrazovnog plana za njihovo dijete (npr. u Italiji, na Kipru, u Sloveniji i Crnoj Gori). Neki obrazovni sistemi takođe izvještavaju o specifičnim mjerama podrške roditeljima iz osjetljivih grupa (npr. u Bugarskoj) ili roditeljima migrantskog porijekla (npr. u Češkoj, Nemačkoj, Francuskoj, Austriji i Sloveniji), uključujući, u skorije vrijeme, ukrajinske porodice (npr. u Grčkoj). Od roditelja se takođe može tražiti da budu više uključeni u oblast prevencije nepoželjnih ponašanja kao što je maltretiranje (npr. na Malti i u Sloveniji).

U Bugarskoj postoje programi za roditeljsku podršku i kućne posjete. Ove usluge se pružaju radi povećanja roditeljske kompetencije i razvoja znanja, stavova i vještina roditelja. Jedan od prioriteta je rad sa roditeljima iz osjetljivih grupa, razvijanje i primjena modela interakcije učenik–roditelj–nastavnik i uključivanje medijatora/socijalnih radnika kako bi se spriječilo da učenici rano napuste obrazovni sistem ⁽²¹⁰⁾.

U Njemačkoj, za uspješnu individualnu podršku učenicima sa slabijim učinkom, posebno onima sa migracionim porijeklom, bliska saradnja sa roditeljima kao obrazovnim partnerima igra centralnu ulogu, na primjer kroz projekte o „majkama u okruhu“ ili vodičima za roditelje, i kurseve za roditelje (npr. nudeći majkama priliku da nauče njemački jezik u osnovnoj školi) ⁽²¹¹⁾.

U Bosni i Hercegovini stručni tim u školi saraduje sa roditeljima i pruža im, između ostalog, individualno savjetovanje i podršku. U praksi se roditeljima djece sa posebnim obrazovnim potrebama često na negativan način govori šta njihovo dijete ne može, šta stručnjaci ne mogu sa djetetom, šta ne mogu njegovi vršnjaci, šta ne može škola itd. Ovaj pristup je drugačiji, a fokusira se na aktivno slušanje, jer od kvaliteta komunikacije umnogome zavisi uspjeh kooperativnih odnosa i kvalitet saradnje stručnjaka, roditelja i učenika. Stoga, obuka stručnjaka za bolju komunikaciju igra važnu ulogu u profesionalnom radu i saradnji, kako bi se osiguralo da razgovor omogućava aktivno slušanje i dijalog ⁽²¹²⁾.

4.8. Rezime

Politike i mjere za promovisanje pristupa i učešća učenika za koje postoji veća vjerovatnoća da će se suočiti sa preprekama su naširoko prijavljeni u evropskim obrazovnim sistemima. Uglavnom su usmjereni na učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju, ali i na učenike iz nepovoljnih socio-ekonomskih sredina i učenike migrante, izbjeglice ili etničke manjine.

Stope upisa u redovno obrazovanje učenika sa zvaničnom odlukom o posebnim obrazovnim potrebama variraju između evropskih zemalja i obično su niske u nekim slučajevima. Najčešći cilj koji obrazovni sistemi stoga slijede u smislu politika i mjera za promovisanje inkluzivnog pristupa i učešća je povećanje pristupa redovnom obrazovanju za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju. Ovo se postiže kroz način na koji se učenici procjenjuju i orijentišu, i obezbjeđivanjem adekvatnih resursa za škole kako bi bile u stanju da ponude prave uslove u pogledu ljudskih

⁽²⁰⁹⁾ Vidjeti <https://mon.gov.mk/stored/document/konkurs%20mk.pdf>.

⁽²¹⁰⁾ Vidjeti <https://nccedi.government.bg/en/node/451>.

⁽²¹¹⁾ Vidjeti https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf.

⁽²¹²⁾ Vidjeti https://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/Pages/Osnovno_obrazovanje.aspx.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

resursa i prilagođavanja fizičkog okruženja i okruženja za učenje, uključujući obezbjeđivanje pomoćnih tehnologija. Saradnja između škola i roditelja se takođe često pojačava u slučaju učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, posebno u definisanju i praćenju individualnih obrazovnih planova. Politike koje promovišu saradnju sa roditeljima takođe su često usmjerene na porodice koje imaju migraciono porijeklo.

Više od polovine obrazovnih sistema takođe izvještava o politikama koje se bave preprekama pristupu školi i učešću koje podrazumijevaju finansijsku podršku za socioekonomski ugrožene učenike. Ovo je namijenjeno za pokrivanje troškova vezanih za školu, uključuje besplatne ili subvencionisane udžbenike i druge materijale za učenje i/ili pokriva troškove prevoza, posebno za učenike iz ruralnih i udaljenih područja, i školske obroke. Pored ovih intervencija, više od jedne trećine svih obrazovnih sistema izvještava o politikama koje promovišu socijalnu pomoć i podršku, uključujući medicinske, psihološke i/ili socijalne usluge koje se pružaju u školama. Izazov sa svim ovim intervencijama podrške je osigurati održive sveobuhvatne strukture podrške koje traju izvan mjera finansiranja zasnovanih na projektima.

Više od polovine obrazovnih sistema izvještava o politikama i mjerama koje promovišu kombinovane pristupe učenju, uglavnom se odnose na korišćenje digitalnih alata za učenike koji ne mogu da idu u školu iz zdravstvenih razloga, kao što je boravak u bolnici. Takođe uključuje obezbjeđivanje elektronskih obrazovnih resursa za ciljne grupe kao što su učenici migranti i učenici sa smetnjama u učenju.

Konačno, oko polovine obrazovnih sistema izvještava o ciljanim politikama prijema koje imaju za cilj da se pozabave segregacijom i povećaju različitost u školama. Oni imaju za cilj da daju prioritet učenicima u nepovoljnom položaju, kao što su učenici iz socijalno-ekonomskog okruženja u nepovoljnom položaju ili oni sa posebnim obrazovnim potrebama. Više od jedne trećine obrazovnih sistema takođe izvještava o mjerama za smanjenje ili uklanjanje administrativnih barijera za upis u školu, na primjer obezbjeđivanjem pristupa školskom obrazovanju bez obzira na status rezidenta ili oslobađanjem novopridošlih učenika od prijemnih ispita na jeziku školovanja.

Poglavlje 5: Jačanje različitosti i inkluzije u školskim programima i ocjenjivanju

Nastavni planovi i programi definišu sadržaj učenja i ciljeve i mogu uključivati smjernice za ocjenjivanje učenika. Oni uspostavljaju osnovni okvir, na osnovu kojeg škole razvijaju nastavu kako bi zadovoljile potrebe svojih učenika. Stoga je relevantno razmotriti da li i kako nacionalni nastavni planovi i programi priznaju i promovišu različitost i inkluziju.

Međunarodni biro za obrazovanje UNESCO-a definiše inkluzivni nastavni plan i program kao onaj koji: „[...] uzima u obzir i zadovoljava različite potrebe, prethodna iskustva, interesovanja i lične karakteristike svih učenika. Pokušava da osigura da svi učenici budu dio zajedničkog iskustva učenja u učionici i da se obezbijede jednake mogućnosti bez obzira na razlike među učenicima“⁽²¹³⁾. Ovo bi trebalo da uključuje ono što se uči, da promoviše poštovanje i uvažavanje različitosti u društvu (OECD, 2023). Nacionalni nastavni planovi i programi analizirani u ovom poglavlju daju izvjestan uvid u ove aspekte.

Poglavlje prvo razmatra sadržaj nacionalnih nastavnih planova i programa i da li su evropski obrazovni sistemi nedavno preduzeli bilo kakve revizije i reforme kako bi ojačali dimenzije različitosti i inkluzije. Daje pregled kako se nastavni planovi i programi bave različitostima i inkluzijom (kao opšti cilj, kao međupredmetna oblast i/ili kroz specifične predmete), da li se nastavni planovi i programi fokusiraju na određene grupe učenika i šta nastavni planovi i programi pokrivaju u smislu sadržaja.

Drugi dio poglavlja predstavlja neke vrhunske politike i mere koje imaju za cilj da prilagode procjene učenika potrebama različitih učenika.

5.1. Promovisanje različitosti i inkluzije kroz nastavne planove i programe

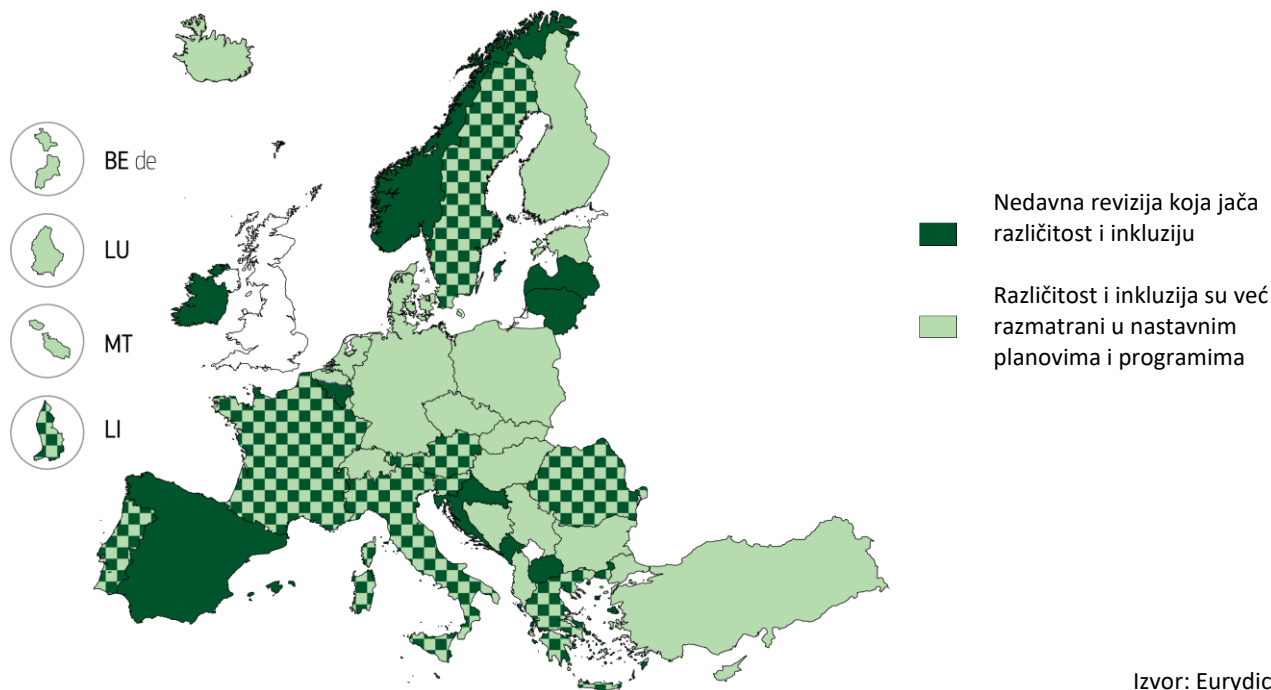
Iako se različitost u društvima, a samim tim i školama, povećava, ovo nije nova pojava u Evropi. Reference na različitost i inkluziju, kao i na specifične sadržaje za učenje kako bi ih učenici osvijestili i pripremili da se bave njime, već su dio mnogih nacionalnih nastavnih planova i programa u Evropi (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2018). Međutim, izazovi su evoluirali i potrebno je učiniti više. Stoga, sljedeća analiza naglašava, pored sadržaja vezanih za različitost i inkluziju koji je već bio prisutan u nastavnim planovima i programima, nedavne revizije i reforme koje imaju za cilj dalje promovisanje ovih dimenzija u školama.

5.1.1. Nedavne revizije nastavnog plana i programa

Većina evropskih obrazovnih sistema izvještava da se pitanja u vezi sa različitostima i inkluzijom već razmatraju u njihovim nastavnim planovima i programima, a skoro polovina njih ukazuje da su njihovi nastavni planovi i programi nedavno revidirani (u prethodnih 5 godina) kako bi se ojačale ove dimenzije (Slika 5.1). Sljedeći primjeri potiču iz obrazovnih sistema koji su sproveli nedavne revizije nastavnog plana i programa.

⁽²¹³⁾ Vidjeti <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum>.

Slika 5.1: Revizija školskog nastavnog plana i programa, od 2018., koja jača različitost i inkluziju, 2022/2023



Izvor: Eurydice

U nekim obrazovnim sistemima, nedavne revizije nastavnog plana i programa fokusiraju se na specifične grupe učenika. U Francuskoj, nedavne reforme nastavnog plana i programa (kraj 2021.) ojačale su ravnopravnost između djevojčica i dječaka kao osnovni princip tokom obrazovnog procesa ⁽²¹⁴⁾. U Portugalu, zakonska naredba iz februara 2022. ⁽²¹⁵⁾ ima za cilj da nastavni plan i program učini fleksibilnijim i inkluzivnijim. Školama je data autonomija da definišu mjere podrške u skladu sa potrebama svakog učenika. Na primjer, učenici koji su se nedavno upisali u obrazovni sistem i koji nemaju dovoljno znanja na jeziku školovanja učestvuju u „Portugalskom kao drugom jeziku“ i drugim aktivnostima učenja koje imaju za cilj promovisanje lingvističkog učenja kako bi im se pomoglo da pristupe nastavnom planu i programu. U Crnoj Gori revizija nastavnog plana i programa odnosi se na evaluaciju i unapređenje forme za individualni razvojni obrazovni program (IROP) ⁽²¹⁶⁾ za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju, radi boljeg prepoznavanja uloga školskog osoblja i predlaganja konkretnijih aktivnosti u vezi sa vršnjačkim iskustvom, socijalizacijom i interakcijom.

U drugim obrazovnim sistemima, nedavne revizije nastavnog plana i programa su fokusirane na određene školske predmete ili oblasti. Hrvatska je 2019. usvojila novi nastavni plan i program za osnovno i srednje obrazovanje za međupredmetnu temu građanskog obrazovanja, koji se bavi različitošću, inkluzijom i nediskriminacijom ⁽²¹⁷⁾. U Austriji, novi nastavni plan i program za osnovno i niže srednje obrazovanje, koji treba da se primijeni u septembru 2023., jača interkulturalno obrazovanje; njegov cilj je da učenici „različite životne planove i biografije doživljavaju kao društvenu i školsku normalnost i prema njima se odnose sa poštovanjem, usvoje kritički i zahvalni stav kao osnovu za moralnu hrabrost i konstruktivnu kulturu sukoba bez kulturnih atribucija i klišeja, kao i prepoznavanje, preispitivanje i suprotstavljanje isključujućim, rasističkim, seksističkim izjavama i postupcima ⁽²¹⁸⁾.

U još jednoj grupi obrazovnih sistema, nedavne revizije nastavnog plana i programa promovisale su teme različitosti i inkluzije u opštijim terminima. U Lihtenštajnu je nastavni plan i program potpuno revidiran 2021. godine na osnovu multidisciplinarnog pristupa koji se bavi inkluzijom i nediskriminacijom uopšte, bez ciljanja bilo koje posebne grupe učenika ⁽²¹⁹⁾. U Norveškoj, iako su inkluzija i nediskriminacija već razmatrani u nastavnom planu i programu, osnovni nastavni plan i program za osnovno i više srednje obrazovanje je revidiran, jačajući teme kao što su ljudsko dostojanstvo, kulturna raznolikost, kritičko razmišljanje, etičko razmišljanje, održivost, demokratija i građanstvo kao suštinski elementi

⁽²¹⁴⁾ Vidjeti <https://eduscol.education.fr/document/12988/download>.

⁽²¹⁵⁾ Vidjeti <https://files.dre.pt/2s/2022/02/033000000/0005300054.pdf>.

⁽²¹⁶⁾ Vidjeti <https://www.skolskiportal.edu.me/Pages/Default.aspx>.

⁽²¹⁷⁾ Vidjeti https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_217.html.

⁽²¹⁸⁾ Vidjeti https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp/mooc_lpneu.html.

⁽²¹⁹⁾ Vidjeti <https://www.lile.li/?page=10016>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

njegove etičke osnove ⁽²²⁰⁾.

Primjeri iz Letonije, Slovenije, Švedske i Sjeverne Makedonije detaljnije ilustruju kako revizije nastavnog plana i programa imaju za cilj promovisanje različitosti i inkluzije kroz sadržaje i procese učenja.

U Letoniji su izmjene nastavnog plana i programa počele da se primjenjuju u školskoj 2020/2021 ⁽²²¹⁾. Novi okvir ima za cilj da sistematski ojača saosećanja, solidarnost i toleranciju. U opšte obrazovanje postepeno se uvodi unapređeni nastavni sadržaj i pristup. Već na osnovnom nivou učenici uče da objasne prirodu stereotipa i predrasuda, svjesni su njihovog uticaja na međuljudske odnose i mogu da ponude opcije za akciju za smanjenje njihovog negativnog uticaja. Ljudska prava su integrisana u nastavni plan i program društvenih nauka, u kojem učenici uče o ulozi ljudskih prava u savremenom društvu, i razumijevanju demokratskog društva, državnih vrijednosti i demokratskih principa javne uprave. Maltretiranje je prepoznato kao poseban problem u letonskim školama. Zbog toga je u oktobru 2022. godine usvojena izmjena Zakona o opštem obrazovanju, kojom je naznačeno da škole moraju da pružaju sistemsku podršku razvoju socijalno-emocionalnih kompetencija učenika. Škole takođe informišu učenike i nastavnike o tome kako da prepoznaju i spriječe situacije nasilja.

Stručni savjet Republike Slovenije za opšte obrazovanje usvojio je 2020. godine nastavni plan i program o aktivnom građanstvu za obavezne izborne sadržaje u programima višeg srednjeg opšteg obrazovanja i višeg srednjeg stručnog obrazovanja ⁽²²²⁾. Sadržaj je interdisciplinaran i međusobno povezan, a obuhvata nalaze različitih grana nauke (sociologija, filozofija, istorija, geografija itd.). Cilj je promovisanje aktivnog, informisanog i odgovornog demokratskog građanstva. Između ostalih vještina, učenici razvijaju mišljenja i stavove koji se odnose na poštovanje individualnosti ljudi, razumijevanje i prihvatanje različitosti, empatiju, prevazilaženje stereotipa, njegovanje tolerantnog suživota, solidarnosti, volontiranja i međugeneracijske saradnje. Oni takođe razvijaju vještine za odgovorno donošenje odluka i operacije za izgradnju pravednijeg i ujedinjenog svijeta; podržavanje ljudska prava; i posticanje jednakosti, mira i održivog razvoja.

U Švedskoj nediskriminatorni nastavni planovi i programi nijesu novina, ali su reforme (2018. i 2022.) tokom godina ojačale ove aspekte ⁽²²³⁾. Reforma iz 2022. je posebno promijenila formulacije o rodnoj ravnopravnosti, seksualnosti, pristanku i odnosima, kao i o drugim djelovima rada škole zasnovanog na vrijednostima. Na primjer, utvrđuje ulogu škole u promovisanju bezbjednosti i samopoštovanja učenika; navodi se da škola mora da se suprotstavi raznim oblicima netolerancije, nasilja i ugnjetavanja, i oblikuje i prenosi vrijednosti i prava izražena u Konvenciji UN o pravima djeteta. Svaki učenik mora da poštuje sopstvenu vrijednost i fizički i lični integritet drugih i da nauči kako da dobije pomoć ako doživi bilo kakve probleme. Reforma 2022. takođe je ojačala sadržaje o nacionalnim manjinama u nastavnim planovima i programima za građanski i švedski jezik. Nove formulacije o rodnoj ravnopravnosti, koje na nivou obaveznog obrazovanja postoje od 2018. godine, ali su nove na nivou višeg srednjeg obrazovanja, bave se, između ostalog, i odgovornošću škole da učini vidljivim i suprotstavi rodne obrasce koji ograničavaju učenje, izbore i razvoj učenika.

U Sjevernoj Makedoniji, novi koncept za osnovno obrazovanje ⁽²²⁴⁾, primijenjen u martu 2021. godine, predviđa nove nacionalne nastavne planove i programe za prvi i četvrti razred osnovnog obrazovanja (2021.) i za drugi i peti razred osnovnog obrazovanja (2022. godine). Koncept se oslanja na inkluzivnost, rodnu senzibilnost/jednakost i interkulturalizam kao ključne principe. Koncept predviđa sljedeće kratkoročne i dugoročne efekte međupredmetne integracije ovih principa: manji broj učenika koji napuštaju osnovno obrazovanje; povećan osjećaj jednakosti među učenicima iz osjetljivih kategorija; veća postignuća kod učenika sa posebnim obrazovnim potrebama; povećano zadovoljstvo učenika zbog boravka u školi i učenja; manje rodni i etničkih stereotipa i predrasuda među učenicima i profesorima; manji broj slučajeva rodno zasnovanog nasilja u školskom kontekstu i smanjenje negativnih posljedica po zdravlje i dobrobit učenika kao posljedica takvog nasilja; pol/rod ne igra ulogu u izboru srednjeg obrazovanja i budućeg zanimanja; razvoj interkulturalnih kompetencija; razvoj nacionalnog identiteta; i poboljšanu međuetničku integraciju u obrazovanju i socijalnu koheziju u društvu.

⁽²²⁰⁾ Vidjeti <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner> and <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=eng>.

⁽²²¹⁾ Vidjeti <https://likumi.lv/ta/en/en/id/303768-regulations-regarding-the-state-basic-education-standard-and-model-basic-education-programmes>.

⁽²²²⁾ Vidjeti http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2022/programi/media/pdf/aktivno_drzavljanstvo.pdf.

⁽²²³⁾ Vidjeti <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/nytt-i-laroplanernas-inledande-delar-2022>.

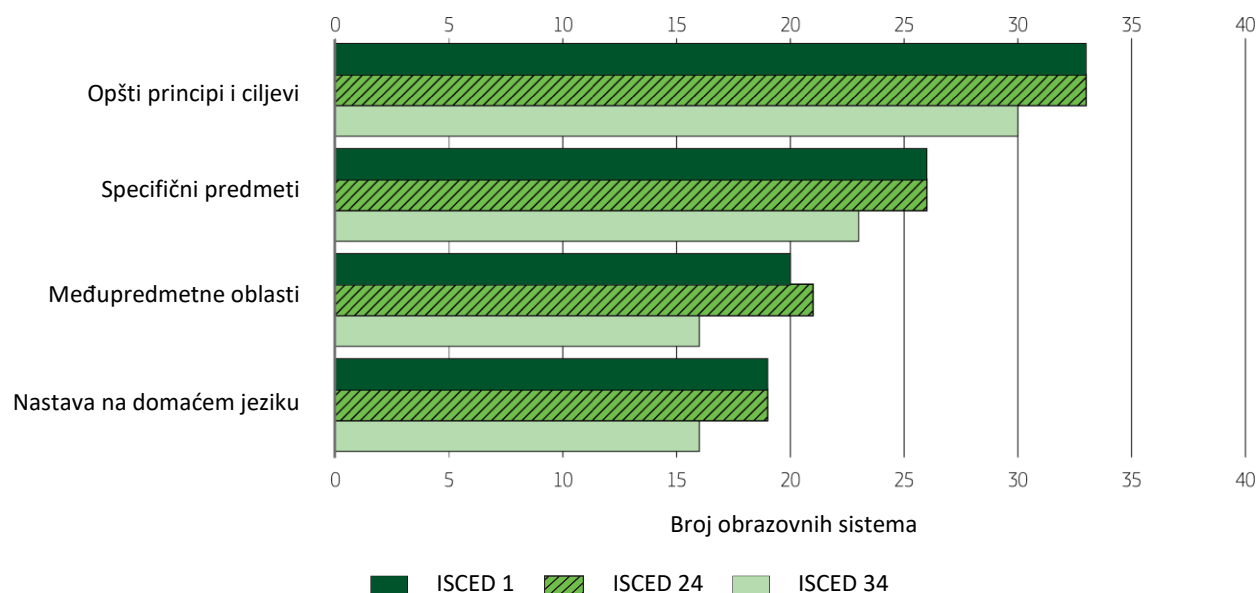
⁽²²⁴⁾ Vidjeti <https://mon.gov.mk/stored/document/koncepcija%20osnovno%20obrazovanie%20en.pdf>.

5.1.2. Oblasti nastavnog plana i programa koje se bave različitostu i inkluzijom

Sadržaj nastavnog plana i programa koji promoviše vrijednosti različitosti i inkluzije često je dio građanskog obrazovanja (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2018). Međutim, kao što se vidi u prethodnim primjerima i kako je prikazano na slici 5.2, on se takođe može uključiti u opšte ciljeve nastavnog plana i programa, kao i u različite predmete i međupredmetne oblasti.

U pogledu nivoa obrazovanja, Slika 5.2. pokazuje da se različitost i inkluzija najčešće obrađuju u osnovnom i nižem srednjem obrazovanju. U višem srednjem obrazovanju, čini se da je to nešto rjeđe. Ipak, čak i na ovom nivou obrazovanja, više od polovine evropskih obrazovnih sistema navodi da se različitostu i inkluzijom bave opšti ciljevi nastavnog plana i programa i/ili kao i specifični predmeti.

Slika 5.2: Oblasti nastavnog plana i programa koje se bave različitostu i inkluzijom, 2022/2023



Izvor: Eurydice

Objasnenje

Slika predstavlja broj obrazovnih sistema koji izvještavaju o oblasti u kojoj se različitost i inkluzija obrađuju u svojim trenutnim nastavnim planovima i programima (u opadajućem redosljedu, prema ukupnom broju). Pregled za određenu zemlju može se naći u Dodatku (Tabela 5.2A).

Većina evropskih obrazovnih sistema izvještava da su različitost i inkluzija ugrađeni u opšte principe i ciljeve nastavnog plana i programa. Primjer ovakvog pristupa se može naći u Estoniji.

U Estoniji, osnovne vrijednosti koje se smatraju važnim u nacionalnom nastavnom planu i programu ⁽²²⁵⁾ proizilaze iz etičkih principa navedenih u Ustavu Republike Estonije, Univerzalnoj deklaraciji o ljudskim pravima, Konvenciji o pravima djeteta i osnovnim dokumentima EU. Opšte ljudske vrijednosti (poštenje, saosećanje, poštovanje života, pravde, ljudskog dostojanstva, poštovanje sebe i drugih) su sadržane kao osnovne vrijednosti, kao i društvene vrijednosti (sloboda, demokratija, poštovanje maternjeg jezika i kulture, patriotizam, kulturna raznolikost, tolerancija, ekološka održivost, vladavina prava, solidarnost, odgovornost i rodna ravnopravnost). Školski život biće organizovan na principima etničke, rasne i rodne ravnopravnosti.

⁽²²⁵⁾ Vidjeti <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005?leiaKehtiv>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Više od polovine obrazovnih sistema ukazuje na to da se različitost i inkluzija promovišu kroz širok spektar specifičnih predmeta. Ove teme se najčešće obrađuju kroz nastavu građanstva ili građanskog vaspitanja, društvenih nauka, etike, filozofije, moralnog vaspitanja i religije, ali i kroz nastavu istorije, stranih jezika i geografije. Nekoliko obrazovnih sistema takođe pominje zdravstveno obrazovanje, fizičko vaspitanje i muziku kao mogućnosti za promovisanje različitosti i inkluzije; samo manji broj obrazovnih sistema navodi neke druge predmete u tom pogledu, kao što su lični razvoj i savjetovanje (npr. u Rumuniji), prirodne nauke (npr. u Mađarskoj) i tehnologija (npr. u Francuskoj zajednici u Belgiji i u Španiji). Zaista, trenutni tehnološki razvoj postavlja važna pitanja vezana za inkluziju, na primjer kako se nositi sa pristrasnošću u algoritmima vještačke inteligencije (UNESCO, 2021b).

U Luksemburgu je uveden novi predmet pod nazivom „Život i društvo“ kao zajednički kurs obrazovanja o vrijednostima (226). Predmet je zamijenio vjersku nastavu i moralno-društveno formiranje od školske 2016/2017. godine u srednjem obrazovanju i od školske 2017/2018. godine u osnovnom obrazovanju. Cilj mu je da ponudi svim mladim ljudima zajednički kurs koji će im pomoći da izgrade sopstvene referentne tačke poštujući tačke drugih. Naravno, inkluzija i nediskriminacija su takođe dio drugih predmeta, kao što su filozofija, jezici, istorija i geografija, na svim nivoima školskog obrazovanja.

Otpriblike polovina obrazovnih sistema navodi da se različitost i inkluzija promovišu kroz međupredmetne oblasti. Jedna uobičajeno naznačena međupredmetna oblast je interkulturalno ili multikulturalno obrazovanje (npr. u Češkoj, Nemačkoj, Estoniji, Slovačkoj i Sjevernoj Makedoniji). Još jedno uobičajeno međupredmetno područje je građansko obrazovanje ili aktivno građanstvo (npr. u Hrvatskoj i Mađarskoj), koje se, u drugim obrazovnim sistemima, predaje kao poseban predmet (vidi gore). Međutim, građansko obrazovanje takođe može biti i zajednička međupredmetna oblast i poseban predmet (npr. u Portugalu); može se predavati kao dio transversalnih kompetencija (npr. u Finskoj) ili kroz oblast ravnopravnosti i rodnog obrazovanja (npr. u Austriji). Na Malti postoji posebna međupredmetna tema koja ima za cilj da promoviše različitost i inkluziju poznata kao „Obrazovanje za različitost“, koja je praćena specifičnim ishodima učenja (227).

Manje od polovine evropskih obrazovnih sistema prijavljuje nastavu na domaćem jeziku (228) učenicima koji govore jezikom koji se razlikuje od jezika školovanja kao mjeru koja ima za cilj promovisanje različitosti i inkluzije (npr. u Švedskoj). U nekim obrazovnim sistemima to se radi kao dio dugogodišnje prakse podučavanja manjinskih jezika (npr. u Finskoj i Norveškoj), dok je u drugim povezano sa nedavnim revizijama nastavnog plana i programa (npr. u Hrvatskoj). U Austriji je nastava na domaćem jeziku preimenovana u „nastava prvog jezika“; ima za cilj da proširi osnovne dvojezične ili višejezične vještine komunikacije i interkulturalne vještine, ali i da promoviše motivaciju učenika za učenje, samopoštovanje i radost u upotrebi jezika (229). Irska izvještava da se od septembra 2020. mogu izučavati tri nova jezika nasljeđa do nivoa poznavanja u skladu sa završnim sertifikatom za nivo obrazovanja (230), odnosno litvanski, poljski i portugalski. Litvanija takođe ističe napore da se unaprijedi obrazovanje djece na jezicima manjina (pogledajte primjer zemlje u nastavku).

Ministarstvo obrazovanja, nauke i sporta Litvanije je 2012. godine razvilo smjernice za poboljšanje obrazovanja djece na manjinskim jezicima i njihovo učenje (231). Smjernice preciziraju aranžmane za postavljanje kursa ka razvoju obrazovanja na jezicima manjina sa ciljem očuvanja kulturne raznolikosti zemlje. Po prvi put je konstatovano da litvanske škole treba da postanu otvorenije i da prošire komunikaciju sa školama koje pružaju obrazovanje na jezicima nacionalnih manjina.

5.1.3. Grupe učenika koje su ciljane nastavnim planovima i programima koji se bave različitostu i inkluzijom

Što se tiče grupa učenika koje su ciljane trenutnim nastavnim planovima i programima koji se bave različitostu i inkluzijom, polovina evropskih obrazovnih sistema navodi da se ove teme tretiraju bez eksplicitnog ciljanja bilo koje

(226) Vidjeti https://vieso.script.lu/sites/default/files/2020-12/Rahmenlehrplan%20VIESO1_0.pdf.

(227) Vidjeti <https://curriculum.gov.mt/en/Resources/The-NCF/Documents/NCF.pdf>.

(228) Za više informacija o nastavi na domaćem jeziku i regionalnim ili manjinskim jezicima, pogledajte Eurydice izvještaj iz 2023. godine *Ključni podaci o nastavi jezika u školama u Evropi* (<https://euridice.eacea.ec.europa.eu/publications/kev-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>).

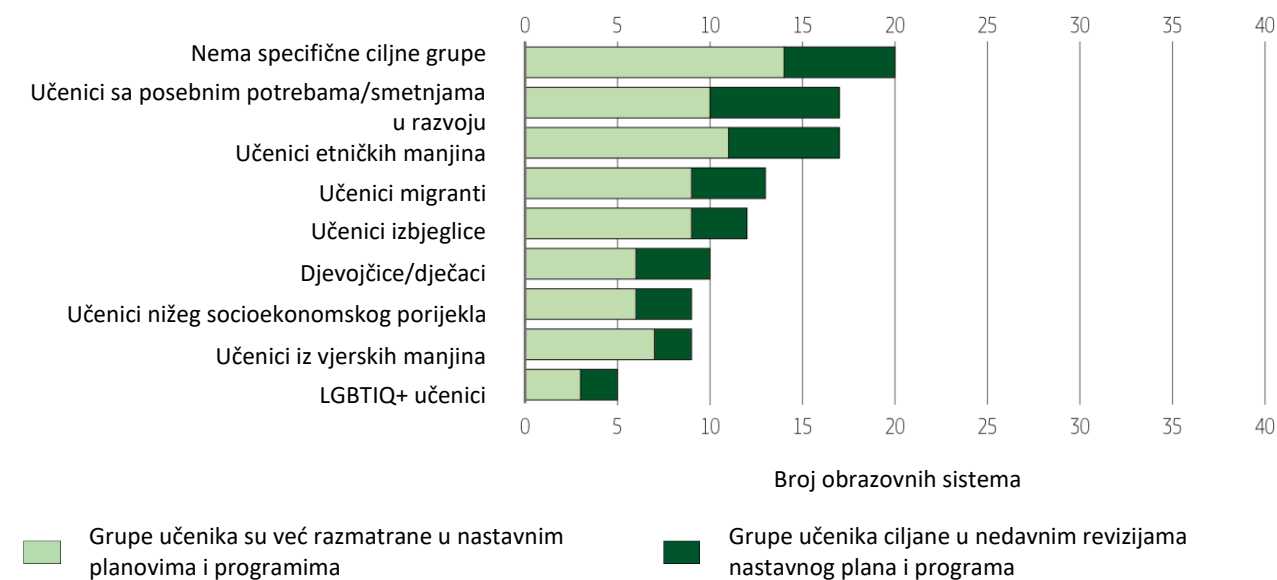
(229) Vidjeti <https://www.paedagogikpaket.at/images/Kernbotschaften-LP.pdf>.

(230) Vidjeti <https://www.gov.ie/en/publication/dd328-languages-connect-irelands-strategy-for-foreign-languages-in-education-2017-2026>.

(231) Vidjeti https://sism.lv.lt/uploads/sism/documents/files/Svietimas_pradinis_ugdymas/pdf16112012100602.pdf and <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/df672e20b93311e5be9bf78e07ed6470>.

određene grupe učenika (Slika 5.3). Ipak, više od jedne trećine obrazovnih sistema pominje da se nastavni planovi i programi eksplicitno odnose na učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju i učenike iz etničkih manjina. Druge učeničke grupe koje su ciljane nastavnim planovima i programima koji se bave različitostu i inkluzijom su učenici migranti i izbjeglice, djevojčice/dječaci, i u manjoj mjeri učenici iz nepovoljnijeg socioekonomskog porijekla i učenici vjerskih manjina. Najmanje pomenuta ciljna grupa su LGBTQ+ učenici.

Slika 5.3: Grupe učenika ciljane u školskim programima koji se bave različitostu i inkluzijom, 2022/2023



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika predstavlja broj obrazovnih sistema koji izvještavaju o grupama učenika koje su ciljane njihovim trenutnim nastavnim planovima i programima koji se bave različitostu i inkluzijom (u opadajućem redosljed, prvo, prema ukupnom broju i, drugo, prema broju obrazovnih sistema sa nedavnim revizijama planova i programa). Grupe učenika su možda bile ciljane u nedavnim revizijama nastavnog plana i programa, ili su već razmatrane, ali je fokus pojačan ili prilagođen u nedavnim revizijama. U posljednjem slučaju, obrazovni sistemi su se fokusirali na izvještavanje o nedavnoj reviziji. Pregled za određenu zemlju može se naći u Dodatku (Tabela 5.3A)

Slika 5.3 takođe pokazuje da li su različite grupe učenika već bile uzete u obzir u školskim programima ili su bile ciljane u nedavnim revizijama nastavnog plana i programa (u prethodnih 5 godina). Podaci pokazuju da se najnovije revizije fokusiraju na učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju i učenike iz etničkih manjina, ili se bave različitostu i inkluzijom uopštenije, odnosno bez određene ciljane grupe. Nakon toga slijede revizije usmjerene na učenike migrante i djevojčice/dječake, zatim učenike izbjeglice i one iz socijalno-ekonomskog okruženja u nepovoljnom položaju, učenike iz vjerskih manjina i, na kraju, LGBTQ+ učenike. Prijavljene inicijative uključuju oba načina da se nastavni planovi i programi učine dostupnijim učeničkim grupama i predstavljaju učeničke grupe kroz nastavne planove i programe.

Kao što je pomenuto u poglavlju o pristupu i učešću (vidjeti Poglavlje 4), učenici sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju upisani u redovno obrazovanje mogu da prate individualne obrazovne planove, koji obezbjeđuju individualizovana prilagođavanja nastavnog plana i programa i fleksibilnost. To je takođe fokus većine prijavljenih inicijativa u kontekstu promovisanja inkluzivnijih nastavnih planova i programa.

U Grčkoj se za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama osmišljavaju i sprovode odgovarajući diferencirani nastavni planovi i programi ⁽²³²⁾. Oni koriste širok spektar pristupa i strategija posebne metodologije učenja, kao što je razbijanje ciljeva učenja na manje jedinice i direktna nastava. Takođe postoje i programi oporavka učenika sa posebnim obrazovnim

⁽²³²⁾ Vidjeti <http://iep.edu.gr/el/special-education-vliiko/vliiko-entaksiakis-ekpaidefsis> and <http://www.provasimo.iep.edu.gr/el>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

potrebama, koje sprovode psiholozi, radni terapeuti i logopedi i jezički terapeuti.

U Hrvatskoj, nastavni plan i proogram ukazuje da, za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama (učenici sa invaliditetom i daroviti učenici), nastavnici planiraju individualizovani proram koji uključuje individualizovane/diferencirane procedure, ciljeve učenja, obrazovne ishode, obim i dubinu sadržaja učenja, strategije i aktivnosti nastave ⁽²³³⁾.

Slično, u Litvaniji, za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama i u skladu sa principom inkluzivnog obrazovanja, sadržaj učenja se može birati i prilagođavati, uzimajući u obzir individualne potrebe za pomoći i uslugama u obrazovnom procesu ⁽²³⁴⁾.

Učenici iz etničkih manjina, uključujući romske učenike, učenike migrante i izbjeglice, takođe su široko prijavljene ciljne grupe u naporima da se promoviše različitost i inkluzija u školskim programima. Opšti cilj ovdje je da se programi pozabave nereprezentacijom ili lažnim predstavljanjem ovih grupa i da se pomogne učenicima da vrednuju svoje kulturno i jezičko porijeklo, kao što ilustruju primjeri iz Mađarske i Finske. Grčki primjer ukazuje na iskustvo fleksibilnog prilagođavanja nastavnog plana i programa za učenike iz osjetljivih društvenih grupa, a posebno za ukrajinske izbjeglice.

U Mađarskoj, književnost i umjetnost etničkih manjina zastupljeni su u nastavi muzike i umjetnosti, a zastupljeni su i u istoriji, etici i građanskim studijama.

U Finskoj, obrazovanje za Sámi učenike mora uzeti u obzir činjenicu da su Sámi autohtoni narod sa svojim jezikom i kulturom. U obrazovanju koje se pruža za učenike Sámi, poseban cilj je podrška mladima da se povežu sa njihovim jezikom, kulturom i zajednicom, i da izgrade svoj identitet. Takođe podržava ponovno učenje izgubljenog autohtonog jezika i oživljavanje jezika. Promoviše poznavanje istorije i kulture Sámi zajednice koja se prostire na teritoriji nekoliko zemalja, kao i svijest o Sámi narodu kao jednom od autohtonih naroda svijeta.

U Grčkoj, obrazovne prioritetne zone i prijemna odjeljenja ⁽²³⁵⁾ obezbjeđuju jednak pristup obrazovanju za ugrožene i marginalizovane društvene grupe. Cilj je da se obezbijede inovativne, fleksibilne alternativne nastavne strategije kako bi se obezbijedilo ispunjavanje posebnih obrazovnih i društvenih potreba učenika. Što se tiče učenika izbjeglica, a imajući u vidu i nedavna iskustva sa učenicima iz Ukrajine, primjenjuju se sljedeće prakse: povećano učešće u školskim predmetima za koje nije neophodna verbalna komunikacija (umjetnost, muzika, gimnastika, matematika, informatika, strani jezici itd.), ili u drugim predmetima, u skladu sa preferencijama roditelja i školskim odredbama, i u saradnji sa školskim savjetnicima.

Što se tiče djevojčica i dječaka i rodnog identiteta, izazov je dekonstruisati rodne stereotipe u nastavnim planovima i programima i promovisati rodnu ravnopravnost. To takođe znači da nastavnici treba da pristupe podjednako djevojčicama i dječacima u obrazovnom procesu, omogućavajući svakom učeniku da vrši izbor u vezi sa učenjem bez rodni predbjeđenja.

U Francuskoj se seksualno obrazovanje zasniva na humanističkim vrijednostima slobode, jednakosti i tolerancije i poštovanja sebe i drugih. Uključuje obrazovanje za zdravlje i blagostanje, ali i prihvatanje različitosti. Ova transverzalna obuka obuhvata cjelokupno školovanje u srednjem obrazovanju i sve školske predmete ⁽²³⁶⁾.

U Sjevernoj Makedoniji, nastavni planovi i programi, revidirani 2021. godine, između ostalih ciljeva, jačaju principe inkluzivnosti i rodne ravnopravnosti/osjetljivosti, koji su integrisani u sve predmete u prvom, drugom, četvrtom i petom razredu osnovnog obrazovanja. Nastavnim planom i programom je precizirano da „nastavnik obezbjeđuje inkluzivnost uključivanjem svih učenika u sve aktivnosti tokom časa. [...] Tokom realizacije aktivnosti, nastavnik se podjednako odnosi prema djevojčicama i dječacima, vodeći računa da im ne dodjeljuje rodno stereotipne uloge. Prilikom formiranja radnih grupa nastavnik se trudi da obezbijedi ravnotežu u pogledu pola. Pri izboru dodatnih nastavnih materijala koristi ilustracije i primjere koji su rodno i etnički/kulturno osjetljivi i podstiču rodnu ravnopravnost, odnosno promovišu interkulturalizam’ ⁽²³⁷⁾.

⁽²³³⁾ Vidjeti <https://bit.ly/3HH3rYL> and <https://bit.ly/3W1eX5G>.

⁽²³⁴⁾ Vidjeti https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/PATVIRTINTA_Aurelija/00_BP%20ivadas_2022-08-18.pdf.

⁽²³⁵⁾ Vidjeti Zakon 3879/2010 (https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20100100163) as amended by Law 4763/2020 (https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=202001002549).

⁽²³⁶⁾ Vidjeti https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1824340C.htm?cid_bo=133890.

⁽²³⁷⁾ Vidjeti <https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2022/08/%D0%9D%D0%9F-%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8-%D1%98%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%BA-II-%D0%BE%D0%B4%D0%B4.pdf>, pp. 21–22.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Fokus na učenike iz socijalno-ekonomskog okruženja u nepovoljnom položaju, učenike iz vjerskih manjina i LGBTIQ+ učenike je generalno manje uobičajen, uključujući i nedavne revizije nastavnog plana i programa. Međutim, sljedeći primjeri iz Njemačke i Francuske pokazuju kako nastavni planovi i programi mogu, na primjer, da promovišu cilj borbe protiv antisemitizma, rasizma i svih drugih oblika diskriminacije.

U Njemačkoj, zajednička preporuka Centralnog savjeta Jevreja u Njemačkoj, Zajedničke savezne i državne komisije za borbu protiv antisemitizma i zaštitu jevrejskog života i Stalne konferencije ministara obrazovanja i kulture o suočavanju sa antisemitizmom u školama, opisuje antisemitske stereotipe i pogrešno predstavljanje jevrejskog naroda i razvija antisemitske strategije za suzbijanje. Ovo uključuje prenošenje znanja o jevrejskom životu i istoriji i antisemitizmu u mnogim različitim školskim predmetima i pružanje prilike za susrete sa jevrejskim narodom ⁽²³⁸⁾.

U Francuskoj se borbi protiv antisemitizma, rasizma i svih drugih oblika diskriminacije daje prioritet u građanskom obrazovanju učenika i nedavno je pojačana transverzalnom obukom nastavnika i osoblja koja pokriva cijelo srednje obrazovanje i sve školske predmete ⁽²³⁹⁾.

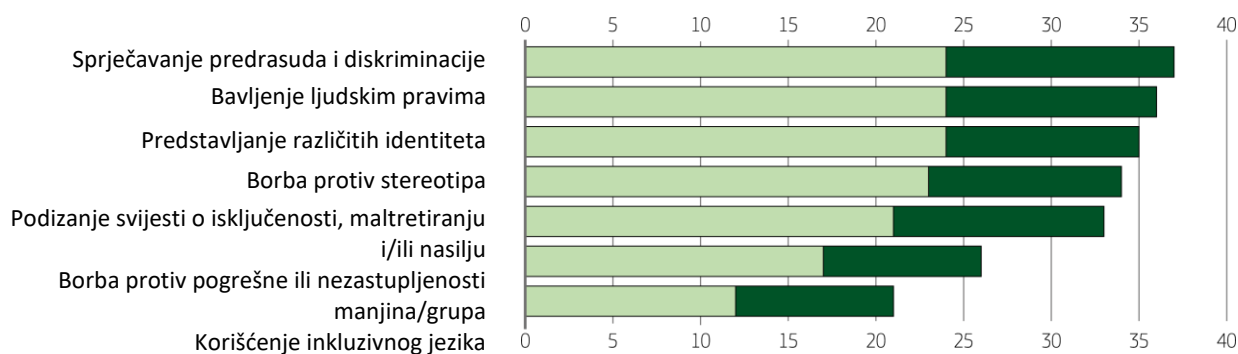
Pored pitanja da li školski programi promovišu različitost i inkluziju fokusirajući se na specifične grupe učenika, opštije pitanje je koliko su fleksibilni nastavni planovi i programi da se prilagođavaju individualnim potrebama učenika ili društvenim i geografskim kontekstima. Ovo je problem koji se priznaje u srodnim istraživanjima, na primjer Alves, Campos Pinto i Pinto (2020, str. 282) navode da „[...] ako se škole podstiču da budu inkluzivne, ali postoji preskriptivni nastavni plan i program koji ne dozvoljava nastavnicima da prilagode sadržaje, pedagoške pristupe ili procjenu različitim karakteristikama i potrebama učenika, onda paradoks može sprečiti istinsku inkluzivnost.

Neki obrazovni sistemi prijavljuju relevantne inicijative. Francuska, na primjer, ukazuje na prilagođavanje nastavnog plana i programa istorije i geografije na prekomorskim teritorijama radi bolje kontekstualizacije učenja ⁽²⁴⁰⁾. U Portugalu, zakonska naredba iz februara 2022. ⁽²⁴¹⁾ ima za cilj da učini nastavni plan i program fleksibilnijim i prilagođenijim potrebama svakog učenika (pogledajte Odjeljak 5.1.1 za više detalja).

5.1.4. Sadržaj nastavnog plana i programa koji se odnosi na različitost i inkluziju

Što se tiče sadržaja nastavnog plana i programa, različitost i inkluzija se mogu riješiti na mnogo načina. Kategorije na slici 5.4 upućuju na samo neke od relevantnih tema i djelimično se preklapaju. Svrha je uglavnom da se vidi da li su neke teme rasprostranjenije od drugih u školskim programima širom Evrope. Slika takođe pokazuje da li su različite teme već razmatrane u školskim programima ili su obrađivane u nedavnim revizijama nastavnog plana i programa (u prethodnih 5 godina). Podaci pokazuju da je tema prevencije predrasuda i diskriminacije najčešće obrađivana u novijim revizijama nastavnog plana i programa; međutim, sve druge teme su skoro jednako često razmatrane u nedavnim reformama.

Slika 5.4: Teme vezane za različitost i inkluziju u školskim programima, 2022/2023



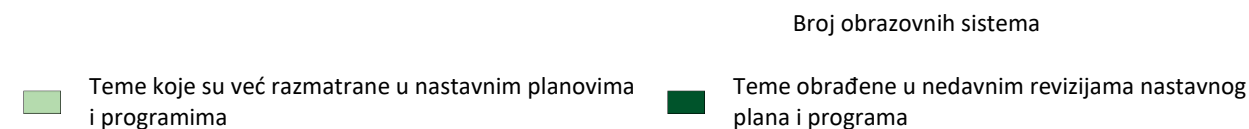
⁽²³⁸⁾ Vidjeti https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_06_10-Gem-Empfehlung-Antisemitismus.pdf.

⁽²³⁹⁾ Vidjeti <https://eduscol.education.fr/1720/agir-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme>.

⁽²⁴⁰⁾ Vidjeti https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/histoire_et_geographie/adaptation_programmes_nationaux_denseignement_dhistoire_et_geographie_cycles.

⁽²⁴¹⁾ Vidjeti <https://files.dre.pt/2s/2022/02/033000000/0005300054.pdf>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi



Izvor: Eurydice

Objasnenje

Slika predstavlja broj obrazovnih sistema koji izvještavaju o temama koje se odnose na različitost i inkluziju koje su obrađene u njihovim trenutnim nastavnim planovima i programima (u opadajućem redoslijedu ukupnog broja). Teme su možda bile obrađene u nedavnim revizijama nastavnog plana i programa, ili su već razmatrane, ali su pojačane ili prilagođene u nedavnim revizijama. U posljednjem slučaju, obrazovni sistemi su se fokusirali na izvještavanje o nedavnoj reviziji. Pregled za određenu zemlju može se naći u Dodatku (Tabela 5.4A).

Najčešća tema uopšte, a to je sprječavanje predrasuda i diskriminacije, takođe je pojačana najnovijim revizijama nastavnih planova i programa. Estonski primjer ilustruje njenu integraciju u predmete društvenih nauka, francuski primjer se odnosi na nastavu jezika i međuljudske odnose, slovenački na obrazovanje o državljanstvu, a češki na međupredmetnu temu multikulturalnog obrazovanja.

U Estoniji su teme vezane za kulturni identitet integrisane u predmete društvenih nauka i imaju za cilj podizanje svijesti i povećanje učešća u interkulturalnoj komunikaciji, vrjednosnoj toleranciji i sopstvenoj kulturi i nasljeđu drugih kultura, osudi diskriminacije i prepoznavanju kulturne raznolikosti prošlih i sadašnjih društava.

U Francuskoj, obrazovanje za drugost je u samom srcu nastavnih planova i programa jezičkog obrazovanja. Štaviše, uvođenje interkulturalne medijacije njeguje učenike kao društvene aktere koji su sposobni da olakšaju komunikaciju između različitih društvenih grupa. Naročito u višim srednjim školama, kulturni *l'art de vivre ensemble, identités et échanges and diversité et inclusion* nose cilj međukulturalnog dijaloga. Aktuelni programi su iz 2019. godine ⁽²⁴²⁾.

U Sloveniji je nastavni plan i program aktivnog građanstva za više srednje obrazovanje, uveden 2020. godine, postavio za cilj da učenici razvijaju mišljenja i stavove u vezi sa poštovanjem individualnosti ljudi, razumijevanjem i prihvatanjem različitosti, empatije, prevazilaženjem stereotipa, njegovanjem tolerantnog suživota, solidarnosti, volontiranja i međugeneracijske saradnje. Oni takođe razvijaju vještine za odgovorno donošenje odluka i operacija za izgradnju pravednijeg i ujedinjenog svijeta; podržavanje ljudska prava; i postizanje jednakosti, mira i održivog razvoja.

U Češkoj, međupredmetna tema multikulturalnog obrazovanja ima za cilj da postigne okruženje koje okuplja učenike iz različitih društvenih i kulturnih sredina; svaka škola treba da obezbijedi atmosferu u kojoj će se svi osjećati jednako, u kojoj su učenici manjina uspješni u većinskom okruženju i u kojoj učenici iz većine uče o kulturi svojih manjinskih drugova iz razreda. Na ovaj način multikulturalno obrazovanje doprinosi međusobnom razumijevanju obje grupe, toleranciji i eliminisanju animoziteta i predrasuda prema „nepoznatom“. Takođe uči učenike da budu svjesni mogućih uticaja svojih verbalnih i neverbalnih izjava i da budu spremni da preuzmu odgovornost za svoje postupke ⁽²⁴³⁾.

Većina obrazovnih sistema takođe se bavi ljudskim pravima u svom nastavnom planu i programu, posebno kao dijelom građanskog obrazovanja.

U Hrvatskoj se u nastavnom planu i programu za međupredmetnu temu građansko obrazovanje, usvojenom 2019. godine, navodi da građansko obrazovanje obuhvata znanje o ljudskim pravima i karakteristikama demokratske zajednice i političkih sistema. Vještine na koje je građansko obrazovanje uglavnom fokusirano uključuju kritičko razmišljanje o etičkim principima i komunikacijskim vještinama neophodnim za društveno i političko učešće. Odgovornost, ljudsko dostojanstvo, sloboda, jednakost i solidarnost su osnovne vrijednosti koje promoviše građansko vaspitanje, a poseban značaj pridaje se razvijanju odgovornog odnosa prema javnim dobrima i spremnosti da se doprinosi opštem dobru ⁽²⁴⁴⁾.

⁽²⁴²⁾ Vidjeti <https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt>.

⁽²⁴³⁾ Vidjeti <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacni-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv>.

⁽²⁴⁴⁾ Vidjeti <https://bit.ly/3PZDdmJ>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Mnogi obrazovni sistemi takođe izvještavaju o predstavljanju različitih identiteta kao o temi koja se odnosi na različitost i inkluziju u njihove nastavne planove i programe. Ispod je primjer iz španskog kurikuluma, revidiranog 2022. godine.

U Španiji, opšti ciljevi osnovnog obrazovanja očekuju od učenika da „znaju, razumiju i poštuju različite kulture i razlike među ljudima, jednaka prava i mogućnosti za muškarce i žene, i nediskriminaciju ljudi na osnovu etničke pripadnosti, seksualne orijentacije ili identiteta, vjeroispovijesti ili uvjerenja, invaliditeta ili drugih pojmova“⁽²⁴⁵⁾. U nižem srednjem obrazovanju, učenici uče o interkulturalizmu, socijalnoj inkluziji i poštovanju različitosti i etnokulturnih i rodni identiteta i LGBTQ+ pravima⁽²⁴⁶⁾. U višem srednjem obrazovanju, učenici uče da promovišu efektivnu jednakost prava i mogućnosti za žene i muškarce, da analiziraju i kritički procjenjuju postojeće nejednakosti i ulogu žena u istoriji, kao i da promovišu stvarnu jednakost i nediskriminaciju na osnovu rođenja, pola, rasnog ili etničkog porijekla, invaliditeta, starosti, bolesti, vjeroispovijesti ili uvjerenja, seksualne orijentacije, rodni identiteta ili bilo kojeg drugog ličnog ili društvenog stanja ili okolnosti⁽²⁴⁷⁾.

U vezi sa temom borbe protiv stereotipa, primjer švedskog nastavnog plana i programa ilustruje kako se može boriti protiv rodni stereotipa.

Švedski nastavni plan i program predviđa da škola treba aktivno i svjesno da promoviše jednaka prava i mogućnosti svih učenika, bez obzira na pol⁽²⁴⁸⁾. Takođe ima odgovornost da učini vidljivim i da se bori protiv rodni obrazaca koji ograničavaju učenje i razvoj učenika. Kako škola organizuje obrazovanje, kako se tretiraju učenici i zahtjevi i očekivanja koja imaju doprinose oblikovanju percepcije učenika o tome šta je žensko, a šta muško. Škola stoga treba da organizuje obrazovanje tako da se učenici sastaju i rade zajedno, testiraju i razvijaju svoje sposobnosti i interesovanja, sa istim mogućnostima i pod jednakim uslovima, bez obzira na pol.

Ciljevi koji se odnose na oblast podizanja svijesti o isključenosti, maltretiranju i/ili nasilju mogu se šire povezati sa razumijevanjem moći, sukoba i nejednakosti, kao što pokazuje primjer Estonije.

U Estoniji, nastavni plan i program navodi da do kraja trećeg razreda učenik treba da shvati da su maltretiranje i nasilje ponašanja koja nijesu ni prihvaćena ni dozvoljena i treba da zna kako da dobije pomoć ako doživi maltretiranje ili nasilje⁽²⁴⁹⁾. U višem srednjem obrazovanju, društvene studije pokrivaju elemente društva kao društvenog sistema: društvenu strukturu (grupe, slojeve, zajednice) i društvene odnose i procese (npr. saradnja i sukob, moć, potčinjavanje i otpor, integracija i diferencijacija, isključenost i učešće, mobilnost, stratifikacija)⁽²⁵⁰⁾.

U poređenju sa prethodnim temama, suočavanje sa lažnim predstavljanjem ili nepredstavljanjem manjina/grupa se rjeđe obrađuje kao tema koja se odnosi na različitost i inkluziju u školskim programima. Obrazovni sistemi se u ovom pogledu uglavnom odnose na vrjednovanje, poštovanje i odbranu manjina.

Na Islandu, trenutni nastavni plan i program⁽²⁵¹⁾ navodi, kao primjer u vezi sa temom suočavanja sa lažnim predstavljanjem ili nepredstavljanjem manjina/grupa: „Obrazovanje o ravnopravnosti uključuje, između ostalog, studije o rodu i seksualnoj orijentaciji. Osnovni stub jednakosti takođe naglašava obrazovanje koje se tiče kulture, nacionalnosti, jezika, vjere i vrijednosti. Jedan od zadataka je razvoj Islanda kao multikulturalnog društva.“

Upotreba inkluzivnog jezika se najmanje javlja kao tema vezana za različitost i inkluziju u nastavne planove i programe; međutim, još uvijek više od polovine obrazovnih sistema to izvještava. Španski i hrvatski nastavni planovi i programi pružaju primjere kako se promoviše inkluzivni jezik.

U Španiji je upotreba inkluzivnog, učitivog, neseksističkog i nenasilnog jezika eksplicitno navedena među kompetencijama

⁽²⁴⁵⁾ Vidjeti <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296#a7>.

⁽²⁴⁶⁾ Vidjeti <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975#ai-2>.

⁽²⁴⁷⁾ Vidjeti <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521#a7>.

⁽²⁴⁸⁾ Vidjeti <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/nytt-i-laroplanernas-inledande-delar-2022>.

⁽²⁴⁹⁾ Vidjeti <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005?leiaKehtiv>.

⁽²⁵⁰⁾ Vidjeti <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/524092014009/consolide>.

⁽²⁵¹⁾ Vidjeti https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adalnnsk_greinask_ens_2014.pdf (p. 20).

koje se stiču na svim nivoima od osnovnog do višeg srednjeg obrazovanja ⁽²⁵²⁾.

U Hrvatskoj škole treba da promovišu i implementiraju korištenje zdravog diskursa o ljudskom zdravlju, identitetu i odnosima koji doprinosi međusobnom razumijevanju, poštovanju i zaštiti pojedinaca i grupa. Nastavnici i stručna služba škole moraju da izbjegavaju stigmatizaciju termina i da procijene neophodnu primjenu rodno izbalansiranog jezika kako bi promovisali ličnosti koje poštuju i cijene razlike i njeguju jednakost uz izbjegavanje stereotipa u govoru, ponašanju itd. ⁽²⁵³⁾.

5.2. Prilagođavanje procjene učenika njihovim potrebama

U skladu sa nastavnim planom i programom, obrazovni sistemi treba da promovišu različitost i inkluziju u okviru ocjenjivanja prilagođavajući ih karakteristikama i potrebama učenika. Nedavna prospektivna analiza naglašava da „pravičnu procjenu pokreću rastuće socioekonomske nejednakosti, kao i rastuća raznolikost učeničke populacije u Evropi. [...] Učenici migranti i pripadnici manjina suočavaju se (i nastaviće da se suočavaju u budućnosti) – sa kulturnim i jezičkim – preprekama u školi, koje mogu varirati u zavisnosti od njihovog statusa i porijekla.“ (Evropska komisija, 2020, str. 51).

Analiza identifikuje tri glavna elementa pravednog ocjenjivanja: kulturološki osjetljiva procjena, lingvistički osjetljiva procjena i razmatranje socio-ekonomskog porijekla učenika (Evropska komisija, 2020). Štaviše, međunarodne konvencije i istraživanja ⁽²⁵⁴⁾ naglašavaju da procjene učenika treba da obezbijede „razumne uslove“ za učenike sa invaliditetom. Informacije o ocjenjivanju koje sistematski obuhvataju sve učenike mogu se koristiti za prilagođavanje nastavnog sadržaja i pristupa, za identifikaciju i prevazilaženje prepreka učenju i za donošenje odluka o podršci (vidjeti takođe Poglavlje 6, Odjeljak 6.1).

U evropskim obrazovnim sistemima, ocjenjivanje učenika, kako formativno tako i sumativno, je generalno regulisano obrazovnim politikama. Njegov glavni cilj je evaluacija napretka pojedinačnih učenika u procesu učenja i dostizanju ciljeva učenja (procjena učenja). Istovremeno, ono pruža informacije učeniku, nastavniku i roditeljima o svim specifičnim potrebama učenja, i na taj način daje povratnu informaciju o tome kako sadržaj učenja i proces treba da se prilagodi pojedinačnom učeniku (tj. ocjenjivanje za učenje i ocjenjivanje kao učenje).

Opšte smjernice za ocjenjivanje naglašavaju da nastavnici treba da uzmu u obzir uzrast i individualne karakteristike učenika, kao i njihovu trenutnu mentalnu i fizičku sklonost (npr. u Slovačkoj). I, iako je još jedan suštinski princip ocjenjivanja jednak tretman, iste smjernice ponekad zahtevaju od nastavnika da uzmu u obzir pojedinačne situacije učenika, kao što je, na primjer, naznačeno u finskim principima ocjenjivanja učenika.

Opšte smjernice za ocjenjivanje naglašavaju da nastavnici treba da uzmu u obzir uzrast i individualne karakteristike učenika, kao i njihovu trenutnu mentalnu i fizičku sklonost (npr. u Slovačkoj). I, iako je još jedan suštinski princip ocjenjivanja jednak tretman, iste smjernice ponekad zahtijevaju od nastavnika da uzmu u obzir pojedinačne situacije učenika, kao što je, na primjer, naznačeno u finskim principima ocjenjivanja učenika.

U Finskoj se procjene planiraju i sprovode u skladu sa uzrastom i mogućnostima učenika. Razmatraju se različiti načini učenja i rada učenika, a pažnja je posvećena tome da ne postoje prepreke za pokazivanje kompetencije. U procjeni će se uzeti u obzir zdravstveno stanje i posebne potrebe učenika, kao i potreba za podrškom u učenju i sve druge prepreke za pokazivanje kompetencije. Učenikov nivo znanja jezika školovanja i jezika predmeta koji se procjenjuje moraju se uzeti u obzir pri ocjenjivanju učenika migrantskog porijekla ili učenika sa drugim maternjim jezikom ⁽²⁵⁵⁾.

Nacionalni testovi, kao jedan specifičan oblik ocjenjivanja, po prirodi su standardizovani i stoga se ne mogu lako prilagoditi individualnim učenicima. Međutim, neki obrazovni sistemi pominju posebne mjere podrške za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama koji učestvuju u tim testovima (npr. u Letoniji).

⁽²⁵²⁾ Vidjeti <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>, <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975> and <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>.

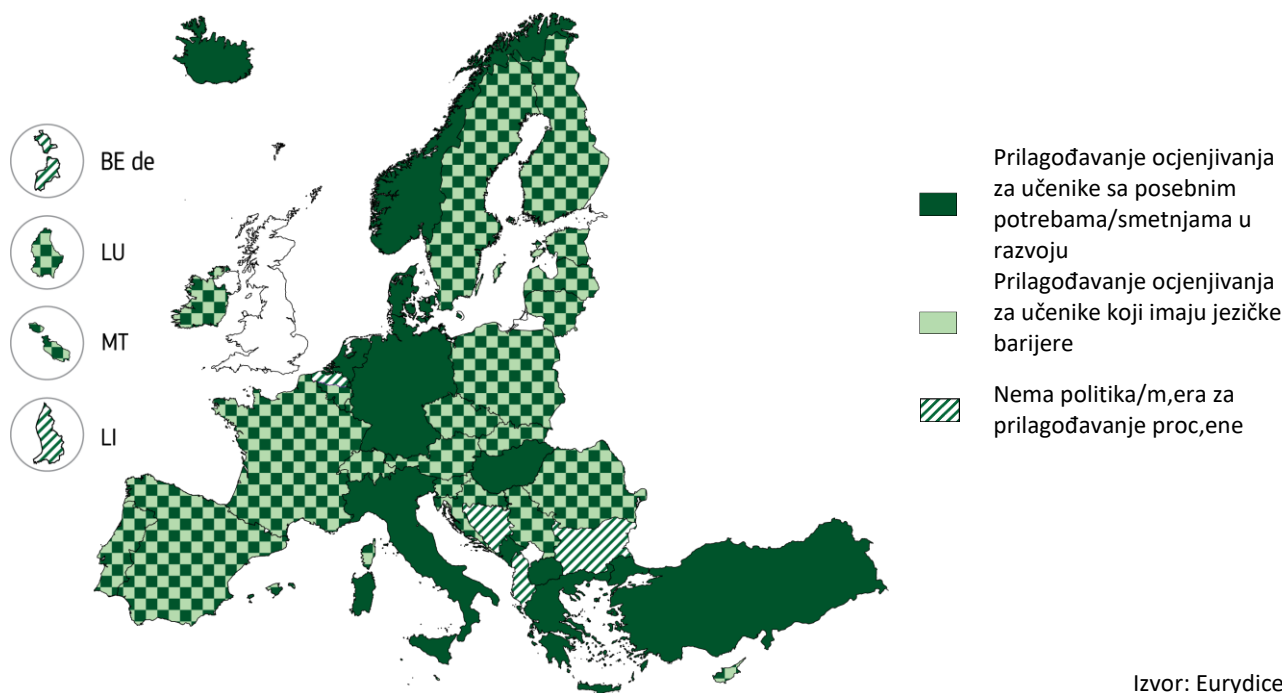
⁽²⁵³⁾ Vidjeti <https://bit.ly/3PZDdmj>.

⁽²⁵⁴⁾ Vidjeti <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/disability-inclusive-education-and-learning>.

⁽²⁵⁵⁾ Vidjeti https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf and https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf.

Pored ovih opštijih odredbi, evropski obrazovni sistemi izvještavaju o politikama i mjerama o specifičnim prilagođavanjima ocjenjivanja učenika za učenike kojima je potrebna dodatna podrška, što se uglavnom odnosi na učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju i one koji imaju jezičke barijere (Slika 5.5).

Slika 5.5: Politike i mjere najvišeg nivoa za prilagođavanje procjene kako bi se odgovorilo na potrebe učenika, 2022/2023



Izvor: Eurydice

Obrazloženje

Slika prikazuje obrazovne sisteme u kojima politike ili mjere najvišeg nivoa zahtijevaju specifična prilagođavanja procjene učenika kako bi odgovorile na njihove potrebe. Opšte smjernice koje se odnose na potrebu prilagođavanja formativnog i sumativnog ocjenjivanja individualnim učenicima ne smatraju se specifičnim prilagođavanjem i stoga se ovdje ne odražavaju.

U stvari, skoro svi evropski obrazovni sistemi izvještavaju o politikama ili mjerama o prilagođavanju ocjenjivanja za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju. Isti regulatorni okviri ponekad definišu kako su učenici sa posebnim obrazovnim potrebama uključeni u redovno obrazovanje (vidjeti takođe Poglavlje 4, odjeljak 4.1) i podršku u učenju koja im se pruža za rješavanje prepreka i potreba učenja i razvoja (vidjeti Poglavlje 6, odjeljak 6.2).

Prilagođavanje ocjenjivanja čini dio razvoja individualnih obrazovnih programa, obezbjeđujući specifične ciljeve učenja, sadržaj i metode. Na primjer, ako se za učenje koriste alternativni alati, isti alati mogu biti dostupni za procjenu. Ovo se često naziva „razumnim prilagođavanjem“ modela procjene. Prilagođavanje za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ponekad podrazumijeva oslobađanje učenika od polaganja određenih ispita i testova ili prilagođavanje određenim nedostacima tokom ocjenjivanja. U tom smislu, prilagođavanje ocjenjivanja je izuzetak od principa jednakog tretmana kandidata, kako bi se obezbijedile jednake mogućnosti, kao što je naznačeno, na primjer, u smjernicama u Zajednici njemačkog govornog područja Belgije (pogledajte primjer zemlje u nastavku) i Finskoj ⁽²⁵⁶⁾. U Irskoj, nacionalne smjernice ukazuju na potrebu da se pronađe ravnoteža između razumnih prilagođavanja kao modifikacija načina na koji se ispit sprovodi i ne ugrožavanja integriteta sistema ispitivanja ⁽²⁵⁷⁾.

Zajednica njemačkog govornog područja Belgije ima dvije specifične mjere koje se odnose na ocjenjivanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama: zaštitu ocjene i kompenzaciju u nedostatku. Zaštita ocjene (*Notenschutz*) se može dodijeliti učenicima da ih oslobodi ocjenjivanja iz određenih oblasti, a odnosi se samo na učenike sa sljedećim uslovima: senzorno oštećenje kao što je oštećenje vida ili sluha; poremećaj percepcije kao što je poremećaj slušne ili vizuelne

⁽²⁵⁶⁾ Vidjeti <https://www.vlioppilastutkinto.fi/en/regulation-and-guidelines>.

⁽²⁵⁷⁾ Vidjeti <https://www.examinations.ie/schools/EN-1013-80178722.pdf>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

percepcije; smetnje u učenju kao što su disleksija, disgrafija ili diskalkulija; fizičko oštećenje; ili privremeno oštećenje funkcije.

„Kompenzacija za nedostatak“ (*Nachteilsausgleich*) se odnosi na skup pedagoških mjera namijenjenih da se nadoknade specifična oštećenja učenika u osnovnom ili srednjem obrazovanju. U drugim kontekstima, ovo se generalno naziva „prilagođavanjem“, što su mjere podrške koje se tiču načina na koji učenici uče, za razliku od „modifikacija“, koje se prije tiču onoga što učenici uče (Mezzanote, 2020). Smještaj je namijenjen da pomogne učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama da nauče iste informacije kao i drugi učenici kroz podsticajne promjene u okruženju za učenje. Kompenzacija za nedostatak ne oslobađa učenike da moraju da ispune očekivane kompetencije iz osnovnog nastavnog plana i programa (i stoga se ne pojavljuje u đačkim kartonima) i može biti tehničke, lične, organizacione ili infrastrukturne prirode. Na primjer, učenicima sa oštećenim vidom mogu se dati nastavni listovi u odgovarajućem fontu ili veličini, ili se učenicima sa smetnjama u učenju može dati dodatno vrijeme da završe test ili ispit. Mjere za kompenzaciju nedostataka smatraju se odgovarajućim ako su prilagođene individualnim potrebama učenika; ako podstiču učešće učenika u aktivnostima; i ako obezbjeđuju autonomiju, bezbjednost i dostojanstvo učenika (MDG, 2022) ⁽²⁵⁸⁾.

Postoji više primjera kako smjernice za ocjenjivanje promovisu specifična prilagođavanja za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama, u vezi sa opštim uslovima, formatom i alatima koji se koriste za testove (pogledajte primjere zemalja u nastavku).

Kao način da se obezbijede jednake mogućnosti u testovima i ispitima za sve učenike sa posebnim potrebama, Ministarstvo prosvjete Portugala je 2018. godine osmislilo „Vodič za primjenu posebnih uslova za testove i ispite“ ⁽²⁵⁹⁾ za regulisanje prilagođavanja u procesima eksternog ocjenjivanja. Ova prilagođavanja se sastoje od promjene vrste testa, instrumenata za ocjenjivanje i sertifikaciju i uslova ocjenjivanja, u pogledu, između ostalih aspekata, oblika i sredstava komunikacije, periodičnosti, trajanja i mjesta održavanja. Neki posebni definisani uslovi su korišćenje računara, vođeno čitanje tekstova, odgovori koje diktira nastavnik, prepisivanje odgovora od strane nastavnika, pomoć u rukovanju opremom ili ispitnim listovima i polaganje testova ili ispita u posebnoj prostoriji.

Posebni uslovi u testovima i ispitima sprovode se na prijedlog odjeljskog starešine/nastavničkog vijeća ili odjeljskog starješine/odjeljskog vijeća. Vrsta prilagođavanja zavisi od profila učenika. Može se sastojati od prilagođenih testova i ispita za slijepe ili slabovidne učenike; prilagođenih testova i ispita za učenike sa teškom ili dubokom gluvoćom; prilagođavanja prostora/materijala; pomoć nastavnika; ili perioda odmora, pauza pod nadzorom, kompenzacionog vremena ili produžetaka.

U Sloveniji su alternativni načini formativnog i sumativnog ocjenjivanja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama navedeni u odgovarajućim pravilima i smjernicama za prilagođeno pružanje osnovnog školskog programa za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama ⁽²⁶⁰⁾. Smjernice pokrivaju sljedeće:

- način formiranja pitanja;
- način davanja odgovora (usmeno ocjenjivanje za učenike sa teškoćama u čitanju i pisanju i sl.);
- vrijeme (bez vremenskog pritiska);
- organizacija ocjenjivanja (podijeljeno na dvije ili više završenih cjelina i na dva ili više djelova/sastanaka);
- oblik pisanog materijala (više grafika i boja, otvorena pitanja, itd.);
- korišćenje tehničkih pomagala (kalkulator, računar, didaktički materijali i sl.);
- prostorni zahtjevi (mirni uglovi ili čak van učionice).

Kako preciziraju smjernice za ocjenjivanje ⁽²⁶¹⁾ u Grčkoj, prilagođavanje procjene potrebama učenika sa posebnim obrazovnim potrebama takođe može da podrazumijeva posmatranje ponašanja učenika i rezultata ocjenjivanja tokom dužeg vremenskog perioda od strane svih uključenih (nastavnika, roditelja, prijatelja, terapeuta, rođaka) kako bi se obezbijedila pouzdanost i objektivnost procjene.

⁽²⁵⁸⁾ Vidjeti <https://ostbelgienbildung.be/desktope/default.aspx/tabid-6272>.

⁽²⁵⁹⁾ Vidjeti http://esfri.edu.pt/20222023/exames/2223_Guia_Adap_ine2023.pdf.

⁽²⁶⁰⁾ Vidjeti https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf and https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/SS/Navodila_gimnazijski_program.pdf.

⁽²⁶¹⁾ Vidjeti

<http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/KI/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5%20%CE%9A%CE%99.pdf>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Druge politike ili mjere koje se najčešće izvještavaju o prilagođavanju ocjenjivanja odnose se na učenike koji imaju jezičke barijere, posebno na učenike migrante i/ili izbjeglice, čiji se maternji jezik razlikuje od jezika školovanja. Više od polovine evropskih obrazovnih sistema ima smjernice koje se odnose na ovo. Oni se uglavnom primjenjuju počevši od procedure prijema, za koju se mogu prilagoditi uslovi upisa, kao što su prijemni ispiti za jezik (vidjeti takođe Poglavlje 4, Odjeljak 4.6).

Smjernice za ocjenjivanje ponekad navode da se nivo vladanja jezikom školovanja uzima u obzir tokom svakog ispita, barem u određenom vremenskom periodu (npr. prva godina studija, u Slovačkoj). Prilagođavanja se, štaviše, mogu povezati sa učenjem i ocjenjivanjem jezika, na primjer, procjenom jezika školovanja umjesto drugog modernog stranog jezika za učenike sa drugim maternjim jezikom (npr. u Austriji), izuzećem učenika od određenih evaluacija (npr. u modernom ili starogrčkom na Kipru), korišćenjem dvojezičnih rječnika tokom nekih ispita (npr. u Francuskoj) ili odlaganje određenih ispita dok učenici ne budu dovoljno poznavali jezik da pristupe cijelom nastavnom planu i programu (npr. u Portugalu i Sloveniji). Dok pripremaju učenike koji nijesu domaći za redovno ocjenjivanje i podržavaju njihovo učešće uopšte, mnogi obrazovni sistemi nude dodatne časove jezika (vidjeti Poglavlje 6, Odjeljak 6.2).

Na Kipru se grčki uči kao drugi jezik za djecu migrantskog porijekla; nastava se realizuje kroz nekoliko programa, prelazna odjeljenja (u nižim i višim srednjim školama), časove grčkog kao drugog jezika i programe za maloljetna lica bez pratnje. Svi učenici koji pohađaju ove programe procjenjuju se na grčkom kao drugom jeziku. Ovi testovi se razlikuju od testova koji se daju redovnim odjeljenjima i školama se dostavljaju centralno od Ministarstva prosvjete, sporta i mladih ⁽²⁶²⁾.

U Letoniji, Nacionalni centar za obrazovanje i Agencija za letonski jezik daju smjernice, na primjer o testovima za ukrajinsku djecu. Za njih su obezbijeđene sljedeće mjere podrške: (1) duže vrijeme završetka testa, (2) mogućnost korišćenja rječnika i (3) prevedene verzije testova mogu se koristiti u matematici. Osim toga, učenici mogu biti izuzeti od testova ako planiraju da nastave studije u ukrajinskom obrazovnom sistemu. Ako nacionalni testovi u 9. ili 12. razredu u školskoj 2022/2023. godini nijesu položeni, ali se učenik neće vratiti u ukrajinski obrazovni sistem, onda učenik može ponovo da ih polaže ⁽²⁶³⁾.

Pošto je Malta dvojezična zemlja, svi učenici uče malteški i engleski u školi, pri čemu oba jezika imaju jednak status. Nemalteški učenici imaju mogućnost da slušaju predmet „Malteški kao strani jezik“ umjesto „Malteški jezik“. Za procjenu ovog specifičnog predmeta postoje posebni ispiti ⁽²⁶⁴⁾.

5.3. Rezime

Svi evropski obrazovni sistemi imaju za cilj da nauče djecu i mlade o osnovnim vrijednostima i kompetencijama koje se odnose na različitost i inkluziju eksplicitno uzimajući u obzir ovo u sadržaju školskih programa najvišeg nivoa. Iako ovo nije novi napor, izazovi se razvijaju i opstaju. Skoro polovina obrazovnih sistema je stoga nedavno revidirala svoje nastavne planove i programe kako bi dodatno ojačala različitost i inkluziju u svoje nastavne planove i programe.

Nastavni planovi i programi obrađuju principe različitosti i inkluzije nešto češće u osnovnom i nižem srednjem obrazovanju i nešto rjeđe u višem srednjem obrazovanju. Najčešće se promovišu kroz opšte ciljeve nastavnog plana i programa i kroz različite predmete, kao što su građanstvo vaspitanje, društvene nauke, etika, filozofija, moralno obrazovanje i religija, istorija, strani jezici i geografija, ali i kao dio međupredmetnih oblasti i ciljeva, kao što je interkulturalno obrazovanje. Konačno, manje od polovine obrazovnih sistema navodi nastavu na domaćem jeziku kao sredstvo za podršku inkluziji učenika čiji se maternji jezik razlikuje od jezika školovanja.

Što se tiče specifičnih grupa učenika na koje ciljaju nastavni planovi i programi koji se bave različitostima i inkluzijom, polovina obrazovnih sistema navodi da se ove teme tretiraju bez eksplicitnog ciljanja bilo koje određene grupe učenika. Ipak, u više od jedne trećine obrazovnih sistema, fokus je na učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju i učenicima iz etničkih manjina. Druge učeničke grupe koje su ciljane nastavnim planovima i programima koji se bave različitostima i inkluzijom su učenici migranti i izbjeglice, djevojčice/dječaci i, u manjoj mjeri, učenici nepovoljnijeg socioekonomskog porijekla i učenici iz vjerskih manjina. Najmanje pomenuta ciljna grupa su LGBTIQ+ učenici.

Štaviše, priznato je kao suštinsko za inkluzivno obrazovanje omogućiti nastavnicima da prilagode sadržaje, pedagoške

⁽²⁶²⁾ Vidjeti https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2546&Itemid=463&lang=el.

⁽²⁶³⁾ Vidjeti <https://valoda.lv/informacija-par-latviesu-valodas-apgavi-ukrainu-berniem-un-pieaugusajiem>.

⁽²⁶⁴⁾ Vidjeti <https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/en/dashboard>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

pristupe i procjene različitim karakteristikama i potrebama učenika. Neki obrazovni sistemi izvještavaju o mjerama za povećanje fleksibilnosti svojih nastavnih planova i programa kako bi se prilagodili individualnim potrebama učenika ili njihovom društvenom i geografskom kontekstu.

Što se tiče sadržaja nastavnog plana i programa, podaci pokazuju da je tema sprječavanja predrasuda i diskriminacije najčešće obrađivana u novijim revizijama kurikuluma; međutim, sve druge teme, koje se tiču ljudskih prava, predstavljanja različitih identiteta, borbe protiv stereotipa i podizanja svijesti o isključenosti, maltretiranju i/ili nasilju, skoro su jednako često razmatrane u nedavnim reformama. Borba protiv pogrešnog predstavljanja ili nepredstavljanja manjina/grupa i promovisanje inkluzivnog jezika relativno su rjeđe prijavljivane kao teme u postojećim i nedavno reformisanim nastavnim planovima i programima.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školskim programima ide ruku pod ruku sa prilagođavanjem sistema i praksi ocjenjivanja. Većina evropskih obrazovnih sistema ukazuje da se njihove opšte smjernice i za formativno i za sumativno ocjenjivanje odnose na potrebu prilagođavanja ocjenjivanja potrebama različitih učenika. Zaista, funkcija ocjenjivanja učenika je da daje povratne informacije kako o individualnom napretku tako i o potrebama za podrškom, i ima za cilj da slijedi ciljeve jednakog tretmana i jednakih mogućnosti.

Što se tiče specifičnih prilagođavanja ocjenjivanja učenika, dva najčešća u Evropi se odnose na prilagođavanje potrebama učenika sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju i prilagođavanje jezičkih barijera za učenike kojima jezik školovanja nije maternji jezik. Većina obrazovnih sistema izvještava o propisima koji preciziraju prilagođavanje ocjenjivanja za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama. Oni se odnose na vrijeme i organizaciju, format, upotrebu tehničkih pomagala, itd. Više od polovine obrazovnih sistema takođe navodi da se njihovo ocjenjivanje učenika prilagođava jezičkim barijerama za učenike migrante i/ili izbjeglice. Ovi uslovi mogu se sastojati od razmatranja vladanja jezikom školovanja uopšte; ocjenjivanja jezika školovanja kao drugog jezika; oslobađanja učenika od ocjenjivanja iz nekih predmeta ili odlaganje ispita; i omogućavanja upotrebe pomagala, kao što su rječnici.

Poglavlje 6: Promovisanje ciljanog učenja i socijalno-emocionalne podrške

Kao što je prethodno poglavlje pokazalo, nastavni plan i program i metode ocjenjivanja važni su za promovisanje različitosti i inkluzije. Oni mogu promovisati razumijevanje i kompetencije učenika u vezi sa različitostu i inkluzijom, što zauzvrat pomaže u borbi protiv predrasuda i diskriminacije na nivou škole i u društvu u cjelini. Štaviše, inkluzivno obrazovanje samo po sebi može pomoći učenicima da razviju svoj potencijal kroz fokusiranje na njihove posebne potrebe učenja i razvoja.

Osim kontinuiranih procjena učenika (o kojima se govori u Poglavlju 5), drugi oblici dijagnostičkih procjena mogu da se sprovede, bilo od strane škola/nastavnika ili eksternih službi, kako bi se procijenile posebne potrebe učenika za učenjem i socijalno-emocionalni izazovi sa kojima se mogu suočiti. Rezultati ovih procjena se zatim mogu uključiti u planiranje nastavnih strategija, resursa i korektivnih ili specijalističkih intervencija koje mogu pomoći učenicima da prevaziđu izazove (OECD, 2023).

Ovo poglavlje prvo istražuje postojanje specifičnih smjernica i/ili alata koje su razvili ili koje promovišu najviši obrazovni organi u Evropi kako bi podržali škole u identifikaciji učeničkih i socijalno-emocionalnih poteškoća i potreba. U drugom dijelu poglavlja predstavljene su politike i mjere na najvišem nivou obrazovnih sistema koje imaju za cilj da obezbijede ciljano učenje i socijalno-emocionalnu podršku učenicima koji se suočavaju sa poteškoćama.

6.1. Identifikovanje potreba za učenjem i socijalno-emocionalnom podrškom učenika

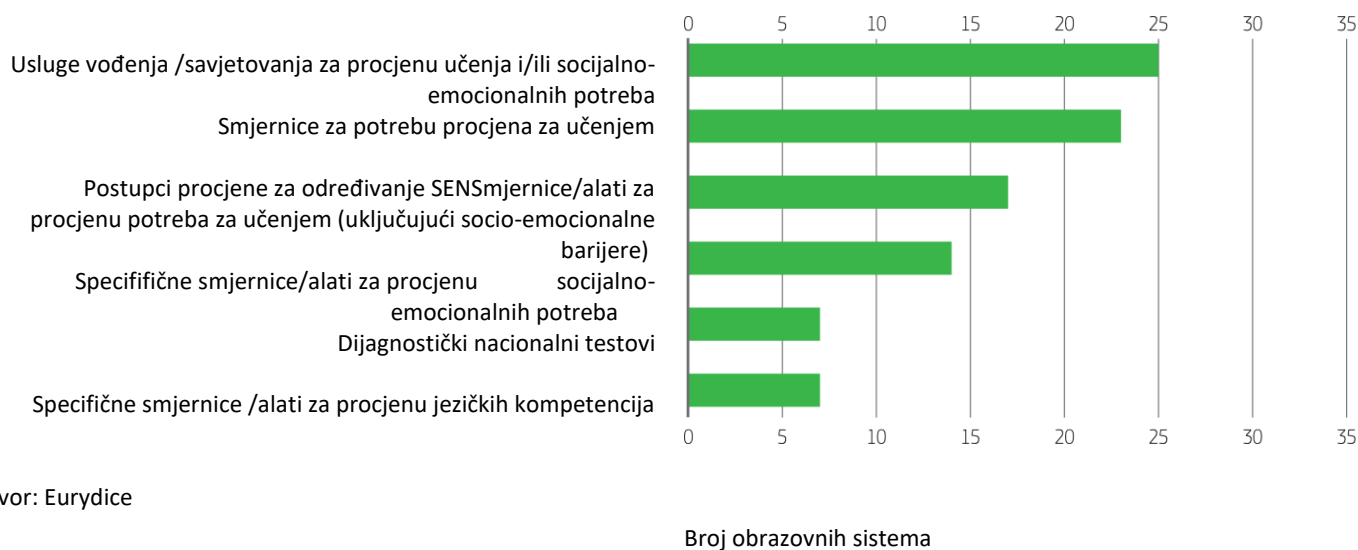
Školski nastavnici su obično odgovorni za identifikaciju poteškoća i potreba učenika u učenju, a mogu prepoznati i potrebu učenika za socijalno-emocionalnom podrškom. Da bi pomogli nastavnicima u ovom procesu, najviši organi vlasti u skoro svim evropskim obrazovnim sistemima daju neke specifične smjernice ili alate koji se mogu koristiti kao dodatak kontinuiranim (formativnim i sumativnim) procjenama učenika koje se generalno primjenjuju u školama.

Slika 6.1 predstavlja glavne politike i mjere najvišeg nivoa promovisane širom Evrope za podršku školama i nastavnicima u određivanju učeničkih i socijalno-emocionalnih barijera i potreba za podrškom. Slika predstavlja broj evropskih obrazovnih sistema koji navode da imaju najmanje jednu odgovarajuću politiku ili mjeru. Zapravo, neki obrazovni sistemi su prijavili nekoliko relevantnih politika ili mjera, čak i unutar svake od navedenih kategorija.

Pošto je teško osigurati da procjene budu u potpunosti inkluzivne, odnosno osjetljive na potrebe određenih grupa učenika (kao što su učenici kojima nije maternji jezik nastave ili učenici sa posebnim obrazovnim potrebama) i bez bilo kakvih (svjesnih ili nesvjesnih) pristrasnosti u vezi, na primjer, svakog prethodnog znanja o karakteristikama učenika, pravičniji pristup je zaista prikupljanje različitih podataka kroz više oblika i metoda ocjenjivanja (OECD, 2023).

Slika 6.1: Politike i mjere najvišeg nivoa za identifikaciju potreba učenika za podrškom u učenju i socio-emocionalnom podrškom 2022/2023

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi



Izvor: Eurydice

Broj obrazovnih sistema

Objašnjenje

Slika predstavlja broj obrazovnih sistema koji izvještavaju o najmanje jednoj od navedenih politika ili mjera najvišeg nivoa (u opadajućem redosledu). Pregled za određenu zemlju može se naći u Dodatku (Tabela 6.1A).

Najčešći izvještaji o politikama i mjerama najvišeg nivoa (preko polovine obrazovnih sistema) imaju za cilj da obezbijede službama dostupnost usluga vođenja i/ili savjetovanja za nadgledanje procjene potreba učenika za učenjem i socijalno-emocionalnom podrškom. Ove službe ili timovi profesionalaca obično se sastoje od savjetnika za usmjeravanje, psihologa, logopeda, specijalista za posebne obrazovne potrebe i drugih stručnjaka, kao što su romski asistenti (npr. u Sloveniji²⁶⁵). Oni rade unutar ili van škola i u bliskoj saradnji sa nastavnicima, učenicima i roditeljima; njihovi glavni zadaci uključuju identifikovanje i rješavanje poteškoća i nedostataka u učenju učenika, rješavanje njihovih posebnih obrazovnih potreba, staranje o njihovom socijalno-emocionalnom blagostanju i rješavanje porodičnih pitanja i problema u ponašanju. Pored podrške ličnom, akademskom, psihološkom, socijalnom i karijernom razvoju učenika, ove službe ili timovi ponekad imaju zadatak da se bave specifičnim pitanjima, uključujući netoleranciju i maltretiranje (npr. u Slovačkoj²⁶⁶); socijalnu inkluziju učenika iz različitih kulturnih sredina (npr. u Češkoj²⁶⁷); i nasilje, zlostavljanje ili zanemarivanje (npr. u Srbiji²⁶⁸).

U Irskoj, na primjer, Nacionalna obrazovna psihološka služba (NEPS) radi sa osnovnim i srednjim školama i bavi se učenjem, ponašanjem i društvenim i emocionalnim razvojem. Služba djeluje u partnerstvu sa nastavnicima, roditeljima i djecom kako bi identifikovala obrazovne potrebe i podržala dobrobit i akademski, društveni i emocionalni razvoj svih učenika. Nudi niz usluga usmjerenih na ispunjavanje ovih potreba, na primjer podršku pojedinačnim učenicima (kroz konsultacije i procjenu), posebne projekte i istraživanja.

NEPS može da se uključi i pruži konsultacije u vezi sa odgovarajućim intervencijama koje treba da se sprovedu u školskom okruženju i da se uključi u direktan rad sa pojedinačnim učenicom po potrebi. Pored rada na slučajevima, psiholozi NEPS-a rade sa nastavnicima na izgradnji njihovih kapaciteta. NEPS timovi nude obuku i smjernice za nastavnike u obezbjeđivanju univerzalnih i ciljanih pristupa zasnovanih na dokazima i rane intervencije za promovisanje dobrobiti djece i socijalnog, emocionalnog i akademskog razvoja. Škole su pozdravile inicijative kao što su program nevjerovatnih godina i program prijatelja i njihov uticaj je pozitivno ocijenjen.

Druga najčešće prijavljivana vrsta politike ili mjere tiče se procedura procjene za određivanje posebnih obrazovnih potreba učenika. Zvanični dokumenti u ovoj oblasti generalno utvrđuju odgovornost obrazovnih institucija, kao i procedure za utvrđivanje posebnih obrazovnih potreba i pružanje mjera podrške u skladu sa potrebama (vidjeti takođe Poglavlje 4, Odeljak 4.1). Postupci mogu uključiti pedagošku, fizičku i psihološku evaluaciju učenika, po potrebi, u

⁽²⁶⁵⁾ Vidjeti <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973>.

⁽²⁶⁶⁾ Vidjeti <https://www.minedu.sk/data/att/16073.pdf>.

⁽²⁶⁷⁾ Vidjeti <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.

⁽²⁶⁸⁾ Vidjeti https://www.paragraf.rs/propisi/download/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

saradnji sa specijalistima drugih oblasti i uz dodatnu procjenu. Većina politika naglašava potrebu za ranom dijagnozom posebnih potreba i planiranjem i pružanjem rane intervencije.

U Italiji, Međuministarska uredba br. 182/2020 definiše procedure za identifikaciju i dodjelu mjera podrške učenicima sa invaliditetom, kao i modele individualnog obrazovnog plana koje treba da usvoje obrazovne institucije. Individualni obrazovni plan opisuje intervencije planirane za učenike sa smetnjama u razvoju u datom periodu. Nastavnici, pomoćni nastavnici i odjeljsko vijeće, u saradnji sa roditeljima i specifičnim stručnjacima u školi i van nje, zajednički izrađuju i odobravaju plan uz podršku jedinice za multidisciplinarnu evaluaciju. Plan uglavnom postavlja alate i strategije za stvaranje okruženja za učenje zasnovanog na odnosima, socijalizaciji, komunikaciji, vođenju i autonomiji. Takođe ukazuje na metode nastave i ocjenjivanja prema individualnim potrebama. Svaka škola, kao dio definicije trogodišnjeg plana obrazovne ponude, izrađuje plan inkluzije kojim se utvrđuje korišćenje resursa, uključujući prevazilaženje arhitektonskih barijera i identifikaciju fasilitatora. U svakoj školi postoji radna grupa za inkluziju koju čine nastavnici, pomoćni nastavnici, administrativno osoblje i specijalisti lokalne zdravstvene uprave. Radna grupa za inkluziju, kojom predsjedava direktor škole, podržava nastavničko vijeće u definisanju i sprovođenju plana inkluzije i nastavničko i odjeljsko vijeće u realizaciji individualizovanih obrazovnih planova.

Nešto više od jedne trećine obrazovnih sistema navodi da obrazovne vlasti pružaju posebne smjernice i/ili alate za procjenu potreba učenika za učenjem kako bi podržale škole ili nastavnike u ovim zadacima. Pošto su akademski rezultati i razvoj usko povezani sa socijalno-emocionalnim blagostanjem učenika, smjernice i alati često uzimaju u obzir i ovu dimenziju. U nekim obrazovnim sistemima postoje smjernice/alati koji se posebno fokusiraju na ocjenjivanje djece na početku škole (npr. u Poljskoj²⁶⁹), dok su u drugim namijenjeni učenicima koji u bilo kom trenutku doživljavaju prepreke u učenju ili u inkluziji tokom njihovog školskog obrazovanja. U nekoliko obrazovnih sistema, alati su posebno posvećeni ranoj identifikaciji i prevenciji EET-rane emocionalne traume (npr. u Mađarskoj²⁷⁰ i Rumuniji²⁷¹).

Na Kipru, politike i procedure Službe za obrazovnu psihologiju Ministarstva prosvjete, sporta i omladine pomažu da se identifikuju potrebe učenika za učenjem. Sve škole su svjesne da, ukoliko se dijete suoči sa preprekama koje ometaju učenje i funkcionalni razvoj, treba da prate mehanizam za identifikaciju i podršku djeci sa problemima u učenju, emocionalnim i drugim problemima²⁷², koji je nacionalno sredstvo za podršku. Kroz mehanizam, čim se utvrdi da je djetetu potrebna pomoć, roditelji se obavještavaju i angažuju se sa školom kako bi odgovorili na potrebe učenika za učenjem. Sistemski ciljevi su postavljeni i svaka strana radi na tome. Napredak se sistematski prati i po potrebi pedagogi i psiholozi intervišu i intenzivnije savjetuju. Značajan dio procesa je psihološka procjena učenika. Ako dijete ispunjava dijagnostičke kriterijume za poremećaj u učenju, slučaj se prosleđuje Okružnom odboru za specijalno obrazovanje Ministarstva prosvjete, sporta i omladine, koji savjetuje dalje mjere kako bi se odgovorilo na potrebe učenika.

Osim gore navedenih smjernica i/ili alata za procjenu potreba učenika za učenjem, uključujući njihovo psihosocijalno blagostanje, nešto manje od jedne trećine obrazovnih sistema navodi da imaju smjernice ili alate najvišeg nivoa koji se fokusiraju na socijalno-emocionalne potrebe učenika. Ove smjernice generalno naglašavaju važnost dobrobiti učenika i ističu pristupe za identifikaciju potreba učenika. Oni su uglavnom namijenjeni nastavnicima i vaspitačima, ali su dostupni i zaposlenima u centrima za usmjeravanje i savjetovanje. Većina prijavljenih smjernica/alata se bavi socijalno-emocionalnim potrebama svih učenika (npr. u Španiji; pogledajte primjer zemlje u nastavku), dok su drugi fokusirani na specifične grupe, kao što su učenici iz Ukrajine (npr. u Italiji²⁷³ i Portugalu²⁷⁴).

U Finskoj, pored materijala koji imaju za cilj da pomognu školama da identifikuju i riješe emocionalne, socijalne i bihevioralne izazove kod djece i adolescenata u školama, svake druge godine širom zemlje se sprovodi studija o promociji zdravlja u školama²⁷⁵ kako bi se pratila dobrobit, zdravlje i školski rad finske djece i adolescenata. Cilj studije je jačanje planiranja i evaluacije aktivnosti promocije zdravlja na školskom, opštinskom i nacionalnom nivou.

U Španiji, porast izazova mentalnog zdravlja koji proizilaze iz zdravstvene krize izazvane COVID-19 zahtijevao je fokusiranu

⁽²⁶⁹⁾ Vidjeti <https://mwm.us.edu.pl>.

⁽²⁷⁰⁾ Vidjeti https://www.oktatas.hu/koznevelis/vegzettseg_nelkuli_iskolaelhagyas.

⁽²⁷¹⁾ Vidjeti <https://www.edu.ro/PNRAS>.

⁽²⁷²⁾ Vidjeti http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/entvpa.html.

⁽²⁷³⁾ Vidjeti <https://www.istruzione.it/emergenza-educativa-ucraina/documenti.html>.

⁽²⁷⁴⁾ Vidjeti <https://www.dge.mec.pt/noticias/literacia-em-saude-psicologica-e-bem-estar-no-contexto-da-resposta-das-escolas-portuguesas>.

⁽²⁷⁵⁾ Vidjeti <https://thl.fi/en/web/thlfi-en/research-and-development/research-and-projects/school-health-promotion-study>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

pažnju na djecu i tinejdžere. Program emocionalnog blagostanja u oblasti obrazovanja²⁷⁶ osmišljen je u skladu sa nacionalnom strategijom mentalnog zdravlja. Cilj je da se podrži emocionalno blagostanje i potrebe mentalnog zdravlja učenika iz perspektive obrazovne intervencije. Ciljne grupe su učenici posljednjeg ciklusa osnovnog obrazovanja i obaveznog srednjeg obrazovanja, maturanti i učenici osnovne i srednje stručne spreme. Ciljevi programa su:

- promovisati specifičnu obuku o emocionalnom blagostanju i mentalnom zdravlju među nastavnicima koja doprinosi ranom otkrivanju slučajeva, stvarajući tako pozitivno i bezbjedno školsko okruženje;
- promovisanje obuke koja doprinosi intervenciji zasnovanoj na dobrom tretmanu u djetinjstvu i adolescenciji i poštovanju osnovnih prava djece i adolescenata;
- olakšati nastavnicima znanje o aktivnim protokolima upućivanja za učenike kojima su potrebne usluge zaštite mentalnog zdravlja;
- širiti informacije o dobrim praksama koje promovišu emocionalno blagostanje učenika i prate slučajeve mentalnog zdravlja;
- promovisati akcije za podizanje svijesti i sprječavanje zloupotrebe IKT u djetinjstvu i adolescenciji i ponašanja zavisnosti sa i bez supstanci;
- promovisati veze između stručnjaka iz škola, domova zdravlja i lokalnih grupa koje podržavaju djecu i mlade;
- pripremiti i distribuirati materijale i instrumenata o emocionalnom blagostanju i mentalnom zdravlju;
- povećati ljudske resurse u oblasti unapređenja emocionalnog blagostanja i mentalnog zdravlja učenika.

Neki obrazovni sistemi prijavljuju dijagnostičke nacionalne testove kao mjeru koju promovišu najviši obrazovni organi za procjenu potreba za učenjem pojedinačnih učenika. Nacionalni testovi se sprovode u osnovnom obrazovanju (na Kipru) ili osnovnom i srednjem obrazovanju (u Francuskoj zajednici u Belgiji, Italiji, Mađarskoj i Norveškoj) kako bi se podržale škole u identifikaciji poteškoća i potreba učenika za učenjem. U Irskoj, iako nema uslova za godišnju procjenu, osnovnim i srednjim školama je dostupan niz dijagnostičkih testova za procjenu potreba za učenjem pojedinačnih učenika kako bi pomogli nastavnicima da pripreme individualne planove obrazovanja i postave odgovarajuće ciljeve u skladu sa potrebama učenika. Nacionalni test u Mađarskoj takođe ispituje uticaj sociokulturnog porijekla učenika i kako škole rešavaju postojeće nedostatke (pogledajte primjer zemlje u nastavku).

Mađarsko nacionalno ocjenjivanje osnovnih kompetencija, nacionalni, centralno organizovani sistem testiranja matematičkih i čitalačkih kompetencija i uspjeha u stranim jezicima, osmišljen je da testira svakog učenika svake osnovne škole u 6, 8. i 10. razredu godišnje. Ocjenjivanje organizuje prosvjetna vlast, koja priprema testove i upitnike i obrađuje i objavljuje rezultate. Procjena je dopunjena indeksom porodičnog porijekla o sociokulturnom porijeklu učenika. Pored toga, od 2010. godine moguće je pratiti napredak pojedinačnih učenika i na taj način ispitati uticaj škole koja kompenzuje socijalne nedostatke. Sistemska pomoć se pruža školama sa slabim učinkom na stalnoj osnovi. Ishode učenja zasnovane na nacionalnim osnovnim procjenama kompetencija za prethodne 3 godine i zahtjevima za metodičkom pomoći takođe ispituje obrazovna vlast. Ukoliko 50% učenika 6, 8. i 10. razreda škole nije ispunilo minimalne uslove iz čitalačke pismenosti i matematike, direktor škole je dužan da pripremi sveobuhvatan akcioni plan za poboljšanje ishoda učenja. Škole su takođe dužne da uzmu stručnu, metodičku pomoć od službi pedagoške pomoći kako bi se eliminisala loša postignuća, poboljšao školski uspjeh i spriječio napuštanje.

Konačno, neki obrazovni sistemi, kao što su oni u Češkoj²⁷⁷, Njemačkoj (pogledajte primjer zemlje u nastavku) i Austriji²⁷⁸, navode specifične smjernice ili alate za procjenu jezičke kompetencije učenika²⁷⁹. Ove mjere uglavnom imaju za cilj da identifikuju učenike koji, zbog nedovoljnih vještina jezika na kojima se školuju, ne mogu da prate nastavu i stoga bi imali koristi od dodatne jezičke podrške.

Kao dio mjera za unapređenje jezičke kompetencije u ranom djetinjstvu, sada postoji veliki broj važnih i utvrđenih procedura posmatranja i dokumentovanja u njemačkim pokrajinama za određivanje nivoa jezičke kompetencije prije upisa u školu i, ako je potrebno, naknadne mjere jezičke podrške²⁸⁰. Ove i druge mjere su osmišljene posebno da podrže djecu i mlade ljude migrantskog porijekla i djecu sa deficitima u jezičkom razvoju da nadoknade socijalne nedostatke.

⁽²⁷⁶⁾ Vidjeti https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-21790.

⁽²⁷⁷⁾ Vidjeti <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-iazvka>.

⁽²⁷⁸⁾ See Vidjeti https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html and https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_daz.html.

⁽²⁷⁹⁾ Za više informacija o politikama i mjerama u vezi sa dijagnostičkim testovima jezika školovanja, pogledajte Eurydice izvještaj za 2023 *Ključni podaci o nastavi jezika u školama u Evropi* (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>).

⁽²⁸⁰⁾ Vidjeti, na primjer, Dijagnostičke standarde za škole u Meklenburg-Zapadnoj Pomeraniji (https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/lehrer/Handbuch_Standards_der_Diagnostik_Webfassung.pdf).

Poslednjih godina, skoro sve pokrajine su uvele procedure za posmatranje i procjenu jezičkog statusa i, u nekim slučajevima, utvrđene su obavezne mjere unapređenja jezika.

6.2. Pružanje ciljanog učenja i socijalno-emocionalne podrške

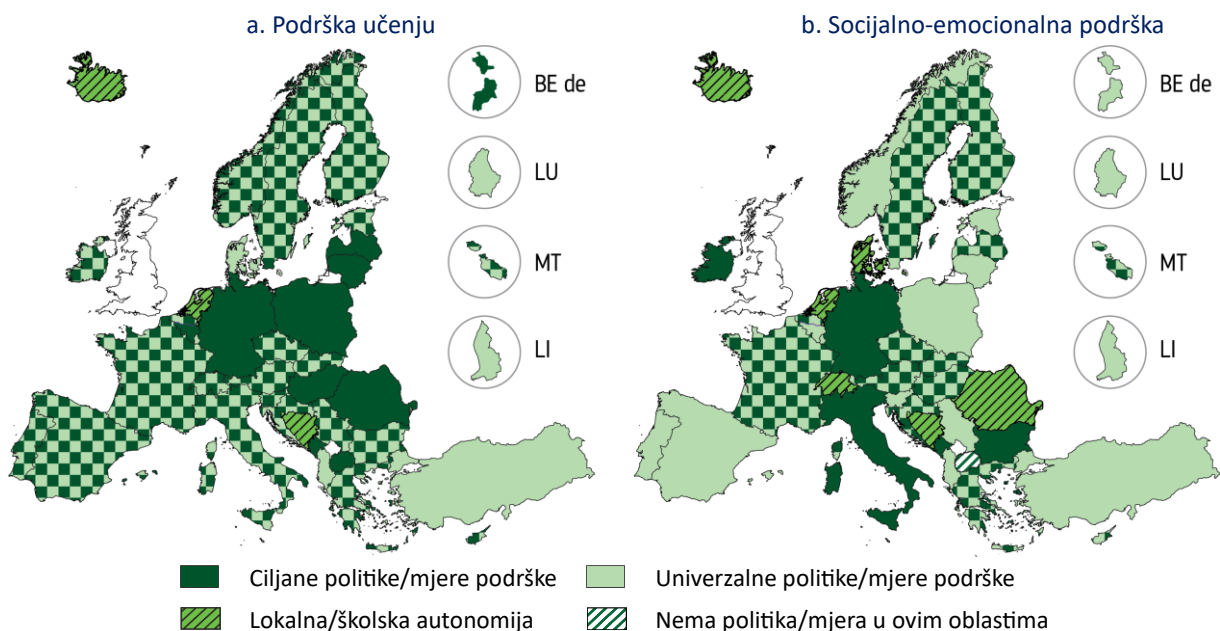
Nakon identifikacije izazova sa kojima se učenici mogu suočiti u svom učenju ili socijalno-emocionalnom razvoju, mogu biti potrebne različite mjere podrške. Škole i nastavnici su obično u prvom planu kada je u pitanju bilo kakva početna podrška. Međutim, u nekim slučajevima mogu biti potrebne značajnije intervencije.

Obrazovne vlasti mogu da obezbijede politike ili mjere koje će olakšati pružanje potrebnog učenja i socijalno-emocionalne podrške učenicima u školama. Ove politike ili mjere mogu biti univerzalne u smislu da podržavaju intervencije koje su dostupne svim učenicima kojima je to potrebno, ili mogu biti ciljane intervencije podrške koje razmatraju izazove i potrebe specifičnih grupa učenika.

Na slici 6.2 prikazane su politike i mjere najvišeg nivoa koje imaju za cilj da pomognu školama i nastavnicima da pruže učenicima podršku u učenju i socijalno-emocionalnu podršku. Većina evropskih obrazovnih sistema izvještava da imaju politike i mjere u obje oblasti. Međutim, kada se uporede oblasti, čini se da, u smislu podrške učenju, više obrazovnih sistema izvještava i o univerzalnim i o ciljanim politikama ili mjerama, dok u oblasti socijalno-emocionalne podrške više obrazovnih sistema izvještava o univerzalnim ili ciljanim politikama ili mjerama.

Naravno, to ne znači da drugi oblici podrške nijesu dostupni u zemljama u praksi; škole i nastavnici igraju ključnu ulogu u pomaganju učenicima da prevaziđu različite vrste teškoća u školi, čak i u odsustvu politike ili mjera najvišeg nivoa. Međutim, ono što se može primijetiti je da se, tamo gdje su politike ili mjere prijavljene, one se nešto češće odnose na podršku u učenju, a posebno na ciljanu podršku učenju, dok su ciljane politike ili mjere socijalno-emocionalne podrške manje rasprostranjene.

Slika 6.2: Politike i mjere najvišeg nivoa o univerzalnom i ciljanom učenju i socijalno-emocionalnoj podršci 2022/2023



Izvor: Eurydice

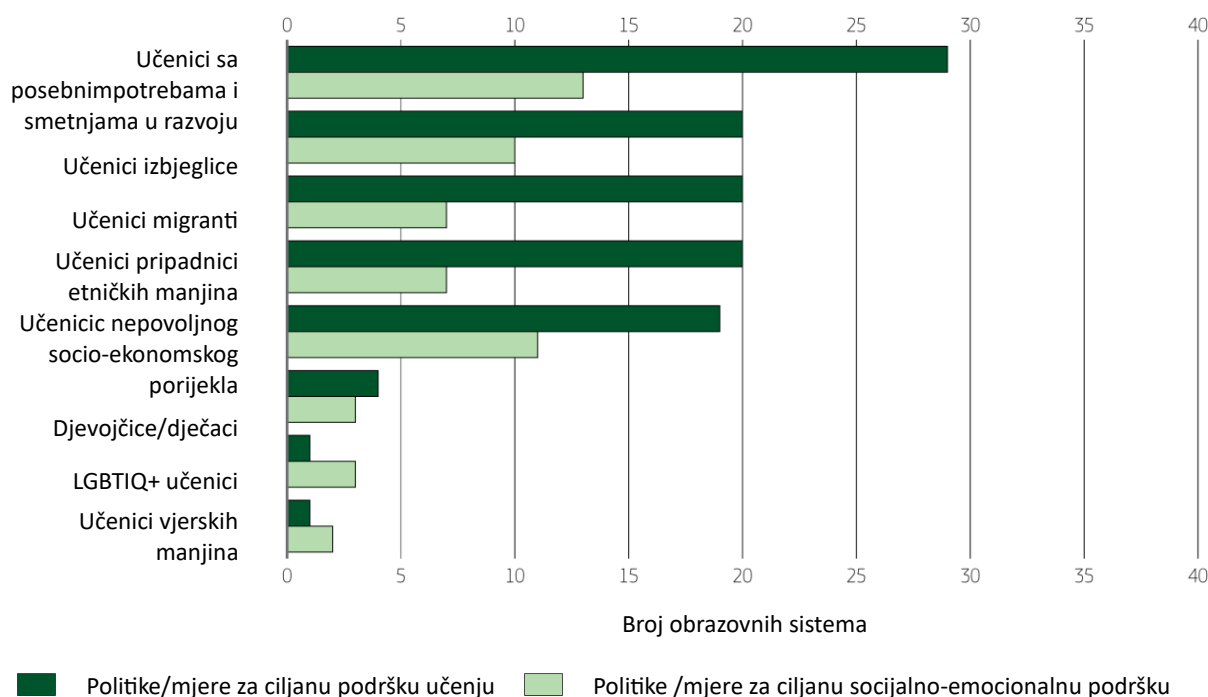
Objasnenje

Univerzalne politike ili mjere podrške odnose se na intervencije koje su dostupne svim učenicima kojima je to potrebno, dok se politike ili mjere ciljane podrške odnose na specifične napore da se pruži dodatna podrška određenim grupama učenika koji su u nepovoljnom položaju i/ili u opasnosti od diskriminacije.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Postavlja se pitanje koje grupe učenika su obuhvaćene ciljanim politikama i mjerama najvišeg nivoa o učenju i socijalno-emocionalnoj podršci. Ovo je prikazano na slici 6.3. To pokazuje da većina politika i mjera ima za cilj da obezbijede ciljanu podršku u učenju za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju, praćeno podrškom za izbjeglice, migrante i učenike pripadnike etničkih manjina, a zatim i za one iz lošijeg socijalno-ekonomskog okruženja koji su u nepovoljnom položaju. Manjina obrazovnih sistema izvještava o ciljanim politikama i mjerama koje promovišu učenje ili socijalno-emocionalnu podršku za djevojčice/dječake, LGBTQI+ ili učenike vjerskih manjina.

Slika 6.3: Grupe učenika kojima se bave ciljane politike i mjere na najvišem nivou o učenju i socijalno-emocionalnoj podršci 2022/2023



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika predstavlja broj obrazovnih sistema koji izvještavaju o politici ili mjerama najvišeg nivoa o učenju i socijalno-emocionalnoj podršci za određene grupe učenika koji su u nepovoljnom položaju i/ili u opasnosti od diskriminacije (u opadajućem redosledu, prema politikama/mjerama ka ciljanj podršci učenju). Pregled za određenu zemlju može se naći u Dodatku (Tabela 6.3A).

Najčešći izveštaji o politikama i mjerama najvišeg nivoa o podršci učenju su usmjereni na učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju. Oni uglavnom imaju za cilj da obezbijede da učenici dobiju potrebnu pomoć za učenje i razvoj svojih sposobnosti u okviru redovnog obrazovanja u skladu sa opštim ciljevima. Mjere podrške obuhvataju propise o organizaciji, sadržaju, evaluaciji, oblicima i metodama obrazovanja i školske usluge; korišćenje kompenzacionih sredstava, posebnih udžbenika, nastavnih sredstava i korišćenje alternativnih komunikacionih sistema; prilagođavanja uslova upisa i završetka obrazovanja, uključujući očekivane ishode učenja; obrazovanje po individualnom planu obrazovanja, korišćenje pomoćnika u nastavi i drugog pedagoškog pomoćnog osoblja; i usluge specijalnog obrazovanja, savjetodavna pomoć (vidjeti takođe Poglavlje 4). U oblasti socijalno-emocionalne podrške, politike i mjere generalno imaju za cilj da obezbijede psihološke i specijalne pedagoške intervencije koje pružaju specijalizovani stručnjaci u školama ili u namjenskim centrima za pomoć u akademskom, kognitivnom, lingvističkom, senzornom i psihomotornom, emocionalnom i socijalnom razvoju učenika.

Smjernice za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju²⁸¹, izdate 2021. godine u Hrvatskoj, okvir su za planiranje, sprovođenje i evaluaciju obrazovnog napretka učenika sa smetnjama u razvoju. Upućuju se direktorima škola, nastavnicima i drugom obrazovnom osoblju osnovnih i srednjih škola koje realizuju redovne nastavne programe/nastavne planove. Smjernice sadrže uputstva za identifikaciju učenika sa smetnjama u razvoju, procjenu njihovih obrazovnih i socijalnih potreba i obrazovni plan i sprovođenje i evaluaciju procesa nastave i učenja. Smjernice takođe opisuju uloge različitih učesnika u obrazovnim procesima. One daju direktorima škola, nastavnicima i drugom obrazovnom osoblju informacije o bitnim komponentama individualizovanog nastavnog plana i programa i upućuju ih na dodatne resurse za učenje, uz poštovanje autonomije škola i nastavnika u procesu obrazovanja učenika. Očekuje se da primjena smjernica u vaspitno-obrazovnoj praksi doprinosi višem nivou kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja, jer omogućava zajedničku i dosljednu primjenu odredaba Konvencije UN o pravima djeteta, Strategije obrazovanja, nauke i tehnologije i drugi propisi koji daju okvir za inkluzivno obrazovanje u Republici Hrvatskoj.

Otrprike polovina evropskih obrazovnih sistema izvještava da su njihove politike i mjere najvišeg nivoa usmjerene na podršku učenju za učenike izbjeglice i migrante. Ove politike i mjere uglavnom imaju za cilj da obezbijede da se novopridošlim učenicima obezbijedi strukturisana jezička podrška kako bi se promovisala njihova akademska i društvena inkluzija. Brojni obrazovni sistemi koji spadaju u ovu kategoriju – poput Češke, Irske, Grčke, Španije, Francuske, Letonije, Austrije, Poljske, Slovenije i Slovačke – izdali su nedavne politike ili smjernice koje se fokusiraju na pružanje mjera podrške učenicima iz Ukrajine. Ove inicijative najvišeg nivoa imaju za cilj da obezbijede, između ostalog, dostupnost finansijskih i ljudskih resursa, informacija i nastavnog materijala koji bi pomogli u inkluziji ovih učenika u škole. Politike i mjere podrške učenju koje su usmjerene na učenike iz Ukrajine takođe se često bave njihovim potrebama socijalno-emocionalne podrške.

U Češkoj, novi lex zakon Ukrajine (važi do 31. avgusta 2023.) reguliše uslove školovanja stranaca kojima je odobrena privremena zaštita u vezi sa vojnom agresijom u Ukrajini. Zakon olakšava prijem djece i učenika iz Ukrajine u češke škole, reguliše njihov raspored u odjeljenjima, omogućava prilagođavanje nastavnog plana i programa i obrazovnog sadržaja itd. Pored ove zakonske izmjene, postoji velika finansijska i metodološka podrška Ministarstva obrazovanja, omladine i sporta i drugih institucija najvišeg nivoa, sa ciljem da pomognu školama da upravljaju dolaskom ukrajinske djece i učenika u češki obrazovni sistem, njihovom integracijom i održivim obrazovanjem mješovitih grupa češke i ukrajinske djece i učenika. Akcenat je uglavnom na nastavi češkog jezika kao drugog jezika, na radu sa djecom i učenicima sa drugim maternjim jezikom, na pružanju psihosocijalne podrške i na individualizaciji i diferencijaciji obrazovanja kako ukrajinskih učenika tako i svih ostalih učenika u škole. U okviru ove podrške pruža se pomoć u vidu besplatne obuke jezika u vrtićima, osnovnim i srednjim školama; adaptacione grupe za ukrajinske učenike; zapošljavanje ukrajinskih asistenata (pružanje direktne podrške učenicima u cilju uspješne integracije); dvojezični asistenti (podrška učenicima sa drugim maternjim jezikom); i školski pomoćnici i socijalni pedagozi (prevencija školskog neuspjeha). Pregled svih mjera u oblasti obrazovanja i portal metodičke pomoći u vezi sa integracijom ukrajinske djece i učenika dostupni su na mreži²⁸².

Jednako često prijavljivane intervencije najvišeg nivoa koje promovišu učenje i socijalno-emocionalnu podršku ciljaju učenike pripadnike etničkih manjina. U većini slučajeva, ove inicijative su usmjerene na učenike romske nacionalnosti, a njihov glavni cilj je da pruže neophodnu podršku za smanjenje broja romskih učenika koji rano napuštaju obrazovanje i obuku, koji ne završavaju obavezno obrazovanje ili ne nastavljaju opšte srednje obrazovanje. Konkretno, inicijative, na primjer u Estoniji, Letoniji, Sloveniji, Slovačkoj, Crnoj Gori i Sjevernoj Makedoniji, omogućavaju školama da zaposle romske asistente ili posrednike kako bi pomogli učenicima da prevaziđu poteškoće u učenju, jeziku ili emocionalne probleme. Kroz nedavnu političku inicijativu u Španiji²⁸³, nastavnicima se nude posebni kursevi i nastavni materijali za predstavljanje istorije i kulture Roma. Cilj je da se doprinese iskorjenjivanju predrasuda i stereotipa prema romskim učenicima koji mogu da ometaju njihovo obrazovno i socijalno napredovanje. U Finskoj i Švedskoj, politike najvišeg nivoa promovišu nastavu na maternjem jeziku učenika etničkih i/ili nacionalnih manjina (vidjeti takođe Poglavlje 5, odjeljke 5.1.2 i 5.2).

U Letoniji romske učenike podržava projekat Državne službe za kvalitet obrazovanja „Podrška za smanjenje ranog napuštanja školovanja“²⁸⁴. Projekat pruža, preko lokalnih samouprava, individualnu podršku učenicima koji su u opasnosti

⁽²⁸¹⁾ Vidjeti <https://bit.ly/3W1eX5G>.

⁽²⁸²⁾ Vidjeti <https://www.edu.cz/ukrajina/hlavni-informace-msmt>.

⁽²⁸³⁾ Vidjeti <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/02/20220203-materialespublicitiano.html>.

⁽²⁸⁴⁾ Vidjeti <http://www.pumpurs.lv/lv/par-projektu>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

od ranog napuštanja škole zbog, na primjer, nedostatka finansijskih sredstava. Podrška stoga može uključivati pokrivanje troškova prevoza, obroka, spavaonica itd. Međutim, glavni fokus projekta nije na pružanju privremene finansijske pomoći, već na stvaranju održivih sveobuhvatnih mehanizama koji stvaraju podsticajno i inkluzivno okruženje za svakog učenika. Dakle, projekat ima za cilj da obezbijedi saradnju između opštine, škola, prosvjetnih radnika i roditelja kako bi se rano identifikovali romski učenici koji su u riziku od napuštanja škole, kako bi im se pružila individualna podrška u učenju i promovisala dostupnost romskih medijatora i pomoćnici nastavnika u školama koje pohađa veliki broj romske djece. Kroz ovaj projekat romski učenici dobijaju ne samo akademsku podršku, već i socio-emocionalnu podršku i usmjeravanje. Ovo je posebno obezbijeđeno tokom pandemije COVID-19, ali se i dalje nudi²⁸⁵.

Često se izvještavaju i politike ili mjere najvišeg nivoa učenja i socijalno-emocionalne podrške usmjerene na učenike iz siromašnog socio-ekonomskog okruženja koji su u nepovoljnom položaju. Politike ili mjere u ovoj oblasti uglavnom imaju za cilj da obezbijede finansijska sredstva ili direktno učenicima (npr. za prevoz ili obroke, putem stipendija ili dodataka) ili školama sa visokom koncentracijom učenika iz ugroženog socijalno-ekonomskog okruženja i u nepovoljnom položaju kako bi ispunili svoje obrazovne potrebe (vidjeti takođe Poglavlje 4, Odjeljak 4.3). U oblasti socijalno-emocionalne podrške, politike u nekim obrazovnim sistemima, kao što je u Grčkoj, obezbjeđuju mogućnost imenovanja psihologa i socijalnih radnika u školskim jedinicama sa programima za socijalno ugrožene grupe učenika.

U Finskoj je posebna državna subvencija – finansiranje pozitivne diskriminacije, koja se naziva i finansiranje jednakosti – za osnovno i niže srednje obrazovanje evidentirana u Zakonu o finansiranju obrazovne i kulturne ponude i stupila je na snagu početkom 2023²⁸⁶. Finansiranje za pozitivnu diskriminaciju je usmjereno na škole i ustanove za obrazovanje u ranom detinjstvu koje se nalaze u regionima gdje su sledeće karakteristike visoke: udio stanovništva sa niskim stepenom obrazovanja, stopa nezaposlenosti i/ili udio stanovništva koje govori stranim jezikom kao njihovim prvim jezikom. Cilj posebnog finansiranja je jačanje jednakosti u obrazovanju i smanjenje nejednakosti u učenju. Prema istraživanju, finansiranje ima pozitivan efekat na napredak učeničkih studija. Povećava efektivnost grantova tako da se mjere ravnopravnosti bolje i sistematičnije planiraju i uspostavljaju na lokalnom nivou.

Politike i mjere o učenju i socijalno-emocionalnoj podršci usmjerene na djevojčice ili dječake prijavljene su samo u Flamanskoj zajednici u Belgiji²⁸⁷, Francuskoj, Italiji²⁸⁸ i Malti²⁸⁹. U Francuskoj, različite inicijative u oblasti podrške učenju imaju za cilj jačanje interesovanja djevojčica za nauku i borbu protiv diskriminacije i autocenzure. Web-sajt Les filles, faites des sciences („Djevojke, bavite se naukom“²⁹⁰) predstavlja različite akcije podrške djevojčicama na naučnim studijama u školi i podsticanje na naučne karijere. Mjere najvišeg nivoa u Francuskoj u oblasti socijalno-emocionalne podrške imaju za cilj sprječavanje rodno zasnovanog nasilja i diskriminacije²⁹¹.

Francuska je jedna od rijetkih zemalja koja izvještava o inicijativi na najvišem nivou koja promoviše socijalno-emocionalnu podršku LGBTIQ+ učenicima (pogledajte primjer zemlje u nastavku).

Francusko Ministarstvo nacionalnog obrazovanja posvećeno je borbi protiv svih oblika diskriminacije i nasilja, uključujući i one homofobične ili transfobične prirode. U tom cilju, razvijen je niz mjera, usmjerenih na učenike i osoblje škole, kako bi im se pomoglo da pronađu usluge i resurse koji imaju za cilj sprečavanje diskriminacije, razumijevanje, slušanje i podršku²⁹². Mjere obuhvataju besplatne telefonske linije za slušanje i pomoć učenicima koji doživljavaju homofobično zlostavljanje; nacionalna kampanja koja ima za cilj informisanje i podizanje svijesti učenika i svih članova obrazovne zajednice o homofobičnom i transfobičnom nasilju i diskriminaciji; uputstvo za prevenciju homofobije i transfobije u školama; i smjernice koje će pomoći obrazovnom osoblju da bolje razumije i identifikuje znake nedostatka blagostanja

⁽²⁸⁵⁾ Vidjeti <http://www.pumpurs.lv/lv/bernus-nedrikst-pazaudet-ir-iaturpina-sniegt-atbalsts>.

⁽²⁸⁶⁾ Vidjeti https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksEnEsitys/Sivut/HE_55+2022.aspx.

⁽²⁸⁷⁾ Vidjeti <https://www.ondervuiss.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Aanbevelingen%20voor%20het%20STEM-actieplan%202020-2030.pdf>.

⁽²⁸⁸⁾ Vidjeti <https://www.noisiamopari.it/site/it/home-page/>.

⁽²⁸⁹⁾ Vidjeti <https://education.gov.mt/wp-content/uploads/2023/05/booklet-esm-2014-2024-eng-19-02.pdf>.

⁽²⁹⁰⁾ Vidjeti <https://eduscol.education.fr/2565/les-filles-faites-des-sciences#:~:text=L'accompagnement%20%C3%A0%20l'orientation,-L'accompagnement%20%C3%A0%20text=au%20coll%C3%A8ge%203A%2012%20heures%20annuelles.265%20heures%20sur%20trois%20ann%C3%A9es>.

⁽²⁹¹⁾ Vidjeti <https://eduscol.education.fr/1629/egalite-filles-garcons-et-prevention-des-violences-sexistes-et-sexuelles>.

⁽²⁹²⁾ Vidjeti <https://www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706#:~:text=Flyer%20LGBT%20lyc%C3%A9e-Les%20associations%20partenaires%20pour%20lutter%20contre%20l'homophobie,%C3%A9cole%20et%20d'%C3%A9tablissement>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

među učenicima i da preduzme korake u konsultaciji sa i pod koordinacijom direktora škola ka pozitivnoj školskoj klimi.

Slično, Malta je prijavila nacionalni zakon koji se odnosi na podršku u učenju za LGBTQ+ učenike i učenike vjerskih manjina²⁹³. Prema ovom zakonu, svi učenici treba da imaju pristup kvalitetnoj nastavi, intervenciji i podršci, bez obzira na vjeru i uvećenje ili seksualnu orijentaciju, između ostalih karakteristika.

⁽²⁹³⁾ Vidjeti <https://educationservices.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf>.

6.3. Rezime

Obrazovne vlasti mogu igrati važnu ulogu u podršci školama i nastavnicima da procijene i prevaziđu učeničke barijere i socijalno-emocionalne izazove. U skoro svim evropskim obrazovnim sistemima, najviši nivoi vlasti su donijeli politike i mjere za lakše identifikovanje potreba učenika za učenjem i socijalno-emocionalnom podrškom. Većina ovih inicijativa osigurava dostupnost usluga usmjeravanja i/ili savjetovanja koje rade ili u školama ili u bliskoj saradnji sa školama i imaju zadatak da evaluiraju (i rješavaju) teškoće i nedostatke učenika u učenju, bilo kakve probleme u ponašanju, socijalno-emocionalne ili porodične probleme. itd. Politike ili mjere koje se odnose na procedure za utvrđivanje posebnih obrazovnih potreba učenika su takođe veoma rasprostranjene; obuhvataju pedagoške, fizičke i psihološke evaluacije učenika.

Nešto više od jedne trećine obrazovnih sistema navodi da obrazovne vlasti pružaju posebne smjernice i/ili alate koje škole i nastavnici mogu koristiti za procjenu učeničkih i socijalno-emocionalnih potreba. To uključuje, na primjer, smjernice/alate za rano prepoznavanje poteškoća u učenju učenika ili prevenciju napuštanja školovanja; ove posljednje su uglavnom smjernice/alati koji imaju za cilj da procijene i promoviraju dobrobit svih učenika, ili ponekad specifičnih grupa, kao što su učenici iz Ukrajine. Neki obrazovni sistemi takođe prijavljuju, u ovom kontekstu, dijagnostičke nacionalne testove za procjenu potreba za učenjem pojedinih učenika i smjernice ili alate za identifikaciju učenika kojima je potrebna jezička podrška.

Nacionalne politike i mjere mogu štaviše, da olakšaju stvarno pružanje podrške učenju i socijalno-emocionalne podrške učenicima u školama. Većina obrazovnih sistema izvještava da imaju politike i mjere koje promoviraju podršku u učenju, a posebno ciljane intervencije podrške za specifične grupe rizičnih učenika. Politike ili mjere socijalno-emocionalne podrške su takođe naširoko izvještavane; međutim, one imaju tendenciju da budu više univerzalne (tj. namijenjene svim učenicima), a ne usmjerene na potrebe specifičnih grupa učenika.

Sve u svemu, većina politika i mjera za usmjereno učenje i/ili socijalno-emocionalnu podršku usmjerene su na učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju. Nakon toga slijede politike i mjere usmjerene na izbjeglice, migrante i učenike etničkih manjina (naročito romske učenike), a zatim i na učenike iz lošijeg socijalno-ekonomskog okruženja, u nepovoljnom položaju. Samo nekoliko obrazovnih sistema izvještava o politikama i mjerama najvišeg nivoa o učenju i/ili socijalno-emocionalnoj podršci usmjerenim na djevojčice ili dječake, a još manje obrazovnih sistema izvještava o relevantnim politikama usmjerenim na LGBTIQ+ ili učenike vjerskih manjina.

Treba napomenuti da učenici kojima se pružaju dodatne mjere podrške često imaju nekoliko povezanih karakteristika i teškoća u kojima im je potrebna podrška – kao što je već naglašeno konceptom interseksionalnosti (vidjeti Poglavlje 1). Na primjer, isti učenik može imati posebne potrebe i porijeklo iz etničke manjine. Ovo naglašava važnost obezbjeđivanja sveobuhvatne procjene i raznih intervencija podrške koje se bave posebnim potrebama učenja i razvoja svakog učenika.

Poglavlje 7: Nastavno osoblje i obuka nastavnika za promovisanje različitosti i inkluzije

Nastavnici igraju važnu ulogu u sprovođenju politika koje promovišu različitost i inkluziju u obrazovanju. Oni mogu biti ključni akteri kada je u pitanju prepoznavanje poteškoća i potreba učenika u učenju, njegovanje njihovih ishoda učenja i jačanje njihovih socijalno-emocionalnih vještina i dostizanja blagostanja. ION programi (Program inicijalnog obrazovanja za nastavnike) mogu pomoći da se osigura da nastavnici imaju neophodna znanja i vještine za ispunjavanje ovih zadataka. Mogućnosti KPRN-a (Kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika) su takođe od suštinskog značaja za pripremu i podršku nastavnika da rade sa raznolikim spektrom učenika i implementiraju principe inkluzije u učionici (UNESCO, 2018).

Povećanje raznovrsnosti nastavničke radne snage takođe može imati pozitivan uticaj na učenike, posebno na one iz nedovoljno zastupljenih grupa. U kombinaciji sa pomoćnim obrazovnim osobljem, kao što su asistenti u nastavi ili stručno osoblje, ove mjere mogu osigurati obezbjeđivanje sistema učenja i intervencija koje pomažu svim učenicima da ostvare svoj obrazovni potencijal (OECD, 2023).

Ovo poglavlje prvo istražuje da li evropski obrazovni sistemi ulažu sistemске napore da promovišu zapošljavanje nastavnika iz različitih sredina u školama. Zatim se razmatra kako obrazovni sistemi unapređuju kapacitete nastavnika da njeguju različitost i inkluziju u školama kroz relevantnu obuku. Posljednji dio istražuje politike i mjere koje imaju za cilj da obezbijede dostupnost osoblja za podršku obrazovanju koje može da pomogne nastavnicima u njihovom radu.

7.1. Raznovrsnost nastavnog osoblja

Različitost nastavnika može biti korisna za sve učenike, posebno za one koji pripadaju nedovoljno zastupljenim i/ili ugroženim grupama. Raznolika nastavnička radna snaga može imati pozitivan uticaj na učenike, jer donosi jedinstvene perspektive zasnovane na životnom iskustvu, kulturi i porijeklu nastavnika, koje se mogu prenijeti učenicima; štaviše, učenici se mogu identifikovati sa nastavnicima od kojih uče. Međutim, postojeći podaci po zemljama pokazuju nedostatak raznolikosti u nastavničkoj radnoj snazi u školama, posebno u pogledu pola nastavnika, etničke pripadnosti i kulture, posebnih obrazovnih potreba i seksualne orijentacije (OECD, 2023).

Slika 7.1 predstavlja evropske obrazovne sisteme koji imaju politike ili mjere najvišeg nivoa koje promovišu zapošljavanje nastavnika iz različitih sredina u školama. Podaci pokazuju da samo osam obrazovnih sistema izvještava o relevantnim inicijativama.

Većina politika i mjera koje promovišu raznolikost nastavnika odnose se na specifične kvote rezervisane za osobe sa invaliditetom u javnom sektoru, uključujući javne škole. U Španiji, na primjer, najmanje sedam odsto slobodnih mjesta u javnom sektoru moraju da popune osobe sa invaliditetom, pod uslovom da kandidati sa invaliditetom prođu proces selekcije, predoče dokaze o svom invaliditetu i pokažu da izvođenje poslova nije nespojivo sa njihovim invaliditetom⁽²⁹⁴⁾. Slične vrste politike mogu se naći u Irskoj (pogledajte primjer zemlje u nastavku), Francuskoj⁽²⁹⁵⁾, Hrvatskoj⁽²⁹⁶⁾, Kipru⁽²⁹⁷⁾ i Turskoj⁽²⁹⁸⁾.

⁽²⁹⁴⁾ Vidjeti <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-11719#a59>.

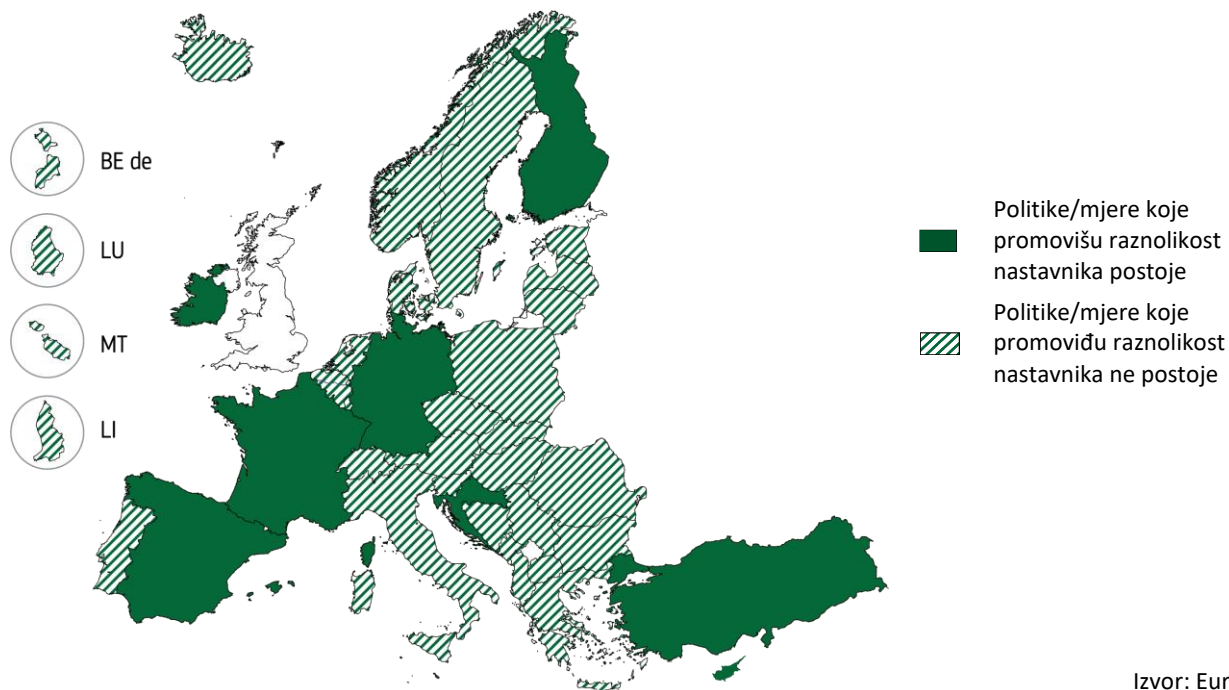
⁽²⁹⁵⁾ Vidjeti https://travail-emploi.gouv.fr/emploi-et-insertion/prevention-maintien-emploi/salarie-travailleur-independant-ou-agent-public/rath-ou-situation-de-handicap/article/beneficiaire-de-l-obligation-d-emploi-des-travailleurs-handicapes-boeth?TSPD_101_R0=087dc22938ab2000db4013b4af1d04e2ea4dd08117964f3a65_c7f98861668a6e7fb48bb6d624679108504a995b143000d025_a672ac8f76c61d0f89b783947952e4ae5750d0a3d9b6ea488d2_e9b0bc822f7f51e10eb42f534d5d227b16ec22864.

⁽²⁹⁶⁾ Vidjeti https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_12_157_3292.html.

⁽²⁹⁷⁾ Vidjeti http://www.cvlaw.org/nomoi/arith/2009_1_146.pdf.

⁽²⁹⁸⁾ Vidjeti <https://www.aile.gov.tr/evhgm/mevzuat/ulusal-mevzuat/kanunlar/devlet-memurlari-kanunu>.

Slika 7.1: Politike i mjere najvišeg nivoa koje promovišu zapošljavanje nastavnika iz različitih sredina u školama 2022/2023



Izvor: Eurydice

Neki od ovih obrazovnih sistema takođe imaju politike koje promovišu zapošljavanje nastavnika migrantskog porijekla. Ovo je slučaj u Irskoj, gdje je takva politika sa nizom mjera za povećanje raznolikosti u nastavničkoj profesiji (vidjeti dolje); Njemačka, gdje su pokrajine posvećene povećanju udjela nastavnika i socijalnih pedagoga migrantskog porijekla ⁽²⁹⁹⁾; i Finska, gdje postoje mjere koje imaju za cilj da poboljšaju pristup finskim školama nastavnicima migrantskog porijekla, kao što je projekat OSU („Nastavnik u Finskoj“) koji finansira Ministarstvo prosvjete i culture ⁽³⁰⁰⁾.

U Francuskoj je Ministarstvo nacionalnog obrazovanja postavilo nacionalni akcioni plan za profesionalnu ravnopravnost žena i muškaraca u javnom sektoru, koji uključuje stvaranje uslova za olakšavanje pristupa tržištu rada za oba pola, procjenu i rješavanje razlika u platama polova, praznine u karijeri i sprječavanje bilo kog oblika diskriminacije ili nasilja ⁽³⁰¹⁾.

U Irskoj, jedan od ciljeva ION politike Odjeljenja za obrazovanje je povećanje raznolikosti nastavničke profesije, iz niza perspektiva. Četvrti nacionalni plan pristupa za pravičnost i pristup visokom obrazovanju (za 2022–2028) nedavno je odobren ⁽³⁰²⁾. Jedan od njegovih ciljeva je da radi na raznovrsnijoj radnoj snazi nastavnika podržavajući jednakost u pristupu, učešću i uspjehu u ION za prioritetne grupe koje su nedovoljno zastupljene u trećem stepenu obrazovanja – socijalno-ekonomski ugrožene osobe, pripadnici romske/irske zajednice koji putuju i osobe sa invaliditetom, uključujući intelektualne smetnje.

Pored toga, projekat nastavnika migranata ima za cilj da poveća učešće izbjeglica i međunarodno obrazovanih nastavnika u irskim osnovnim i srednjim školama. Projekat je pokrenuo Institut za obrazovanje Marino, a sufinansirali su ga Odjeljenje za obrazovanje i Ministarstvo pravde. Projekat pruža informacije, savjete i obuku nastavnicima migrantima koji su se obrazovali van Irske, kako bi im pomogao da nastave svoju profesiju u Irskoj ⁽³⁰³⁾.

⁽²⁹⁹⁾ Vidjeti https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf.

⁽³⁰⁰⁾ Vidjeti <https://www.iamk.fi/en/research-and-development/rdi-projects/osu-opettaiaaksi-suomeen>.

⁽³⁰¹⁾ Vidjeti <https://www.education.gouv.fr/le-ministere-s-engage-pour-l-egalite-professionnelle-9284>.

⁽³⁰²⁾ Vidjeti <https://www.gov.ie/en/publication/b156c-national-access-plan-2022-to-2028/>.

⁽³⁰³⁾ Vidjeti https://www.mie.ie/en/study_with_us/migrant_teacher_project/.

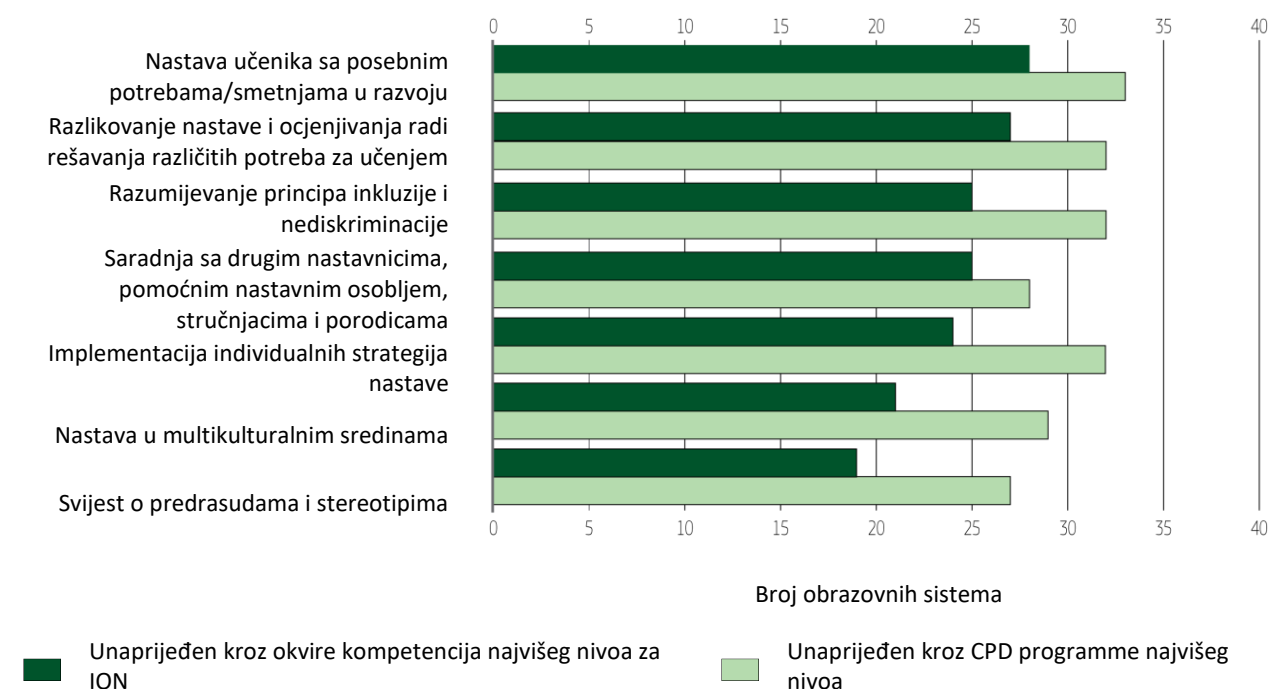
Među onim obrazovnim sistemima bez politike ili mjera na najvišem nivou o raznolikosti nastavnika, samo Francuska zajednica Belgije, Estonija i Island pominju neke akcije obrazovnih vlasti u ovoj oblasti. Francuska zajednica Belgije i Estonija izvještavaju, na primjer, da se prati odnos polova među nastavnicima, iako ne postoji ciljano politika koja bi uticala na broj mjesta dodijeljenih ženama ili muškarcima. Slično tome, na Islandu nije neuobičajeno da opštine ili direktori škola nastoje da promovišu diversifikaciju nastavnog osoblja, posebno u pogledu roda i jezičkih vještina. Međutim, ni u ovom slučaju ne postoje zvanične mjere koje bi regulisale zapošljavanje nastavnika različitog porijekla u škole.

7.2. Obrazovanje i obuka nastavnika o različitosti i inkluziji

Obrazovanje i obuka nastavnika mogu pripremiti i podržati nastavnike da odgovore na sve veću različitost u učionicama i da promovišu pristupe inkluzivnom učenju. Takvo obrazovanje i obuka treba da se fokusiraju na niz kompetencija, vještina i znanja koji mogu omogućiti nastavnicima da odgovore na različite potrebe za učenjem i podrže učenike i pomognu im da ostvare svoj akademski potencijal.

Slika 7.2 predstavlja izbor relevantnih kompetencija nastavnika i pokazuje da li se one promovišu kroz okvire kompetencija najvišeg nivoa za ION i/ili kroz programe KPRN koje obezbjeđuju ili podržavaju (npr. finansijski) najviši obrazovni organi. To pokazuje da su sve analizirane kompetencije široko promovisane širom Evrope, posebno kroz programe KPRN.

Figure 7.2: Kompetencije nastavnika u vezi sa različitošću i inkluzijom promovisane kroz okvire kompetencija najvišeg nivoa za ITE i/ili CPD programe, 2022/2023



Izvor: Eurydice

Obrazloženje

Slika predstavlja broj obrazovnih sistema koji izvještavaju o unapređenju navedenih kompetencija nastavnika kroz okvire kompetencija najvišeg nivoa za programe ION i/ili KPRN koje obezbjeđuju ili podržavaju (npr. finansijski) obrazovne vlasti najvišeg nivoa (u opadajućem redosledu, prema kompetencijama koje se promovišu kroz ION okvire kompetencija). Pregled za određenu zemlju može se naći u Dodatku (Tabela 7.2A).

Treba napomenuti, međutim, da kompetencije koje se obrađuju kroz ION okvire i/ili KPRN programe mogu biti opcioni elementi obuke. Zaista, podaci Međunarodne ankete o podučavanju i učenju (TALIS) iz 2018. otkrivaju da je relativno

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

mali broj nastavnika širom evropskih zemalja učesnica pohađao KPRN na nekoj od tema (u toku 12 mjeseci koji su prethodili istraživanju), kao što su pristupi individualizovanom učenju (47,3 %), podučavanje učenika sa posebnim potrebama (45,8 %), saradnja nastavnika i roditelja/staratelja (31,7 %) i nastava u multikulturalnom ili višejezičnom okruženju (20,0 %) (Evropska komisija/EACEA/Euridice, 2021). Istraživanje dalje otkriva da nedostatak obuke i pripreme za upravljanje inkluzivnom učionicom, posebno u osnovnom obrazovanju, predstavlja veliki razlog za zabrinutost nastavnika (OECD, 2021). Stoga bi možda bilo vrijedno analizirati prepreke za učešće u relevantnim programima obuke kako bi se osiguralo da nastavnici imaju potrebne kompetencije za promovisanje različitosti i inkluzije u školama.

Među nastavničkim kompetencijama koje su ovdje analizirane, najšire promovisane, kroz ION i KPRN, je podučavanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju. U kontekstu okvira nastavničkih kompetencija, ova kompetencija generalno ima za cilj da budućim nastavnicima pruži znanja i vještine da ponude inkluzivno obrazovanje, kao i da primjenjuju adekvatne metode, u saradnji sa drugim stručnjacima, za obrazovanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama i njihovo učešće u školskom životu. KPRN programi koji promovišu kompetencije za podučavanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama su često specifičniji, odnosno mogu se fokusirati na specifične teme kao što su različite smetnje u učenju (npr. u Francuskoj zajednici u Belgiji); prostorna orijentacija i briga o sebi kod djece sa oštećenjem vida (npr. u Češkoj); savjetovanje porodica učenika sa posebnim obrazovnim potrebama (npr. u Estoniji); rano otkrivanje, intervencija i praćenje posebnih obrazovnih potreba (npr. u Španiji); ili korišćenje iPad-a kao moćnog alata za učenike sa smetnjama u učenju (npr. u Austriji).

Dana 14. septembra 2017. Ministarstvo obrazovanja, nauke i sporta Litvanije odobrilo je novi opis ION modela ⁽³⁰⁴⁾. Model opisuje obrazovanje nastavnika kao kontinuitet koji počinje sa ION i obuhvata redovne, kontinuirane aktivnosti profesionalnog razvoja. Što se tiče obrazovanja djece sa posebnim obrazovnim potrebama, svi pedagoški studijski programi moraju da sadrže kurs na temu „Različitost učenika, uzimajući u obzir kontekst onih sa posebnim obrazovnim potrebama (inkluzivno obrazovanje) i onih koji su talentovani“.

U oblasti KPRN-a, projekat koji u Poljskoj sprovodi Centar za razvoj obrazovanja pod nazivom „Učenik sa posebnim obrazovnim potrebama – razvoj modela obuke i savjetovanja“ ima za cilj da razvije model aktivnosti obuke i savjetovanja za nastavnike i druge stručnjake u obrazovanju ⁽³⁰⁵⁾, što će im omogućiti da prepoznaju potrebe djece i mladih i da planiraju sveobuhvatnu podršku u skladu sa identifikovanim individualnim potrebama. Trenutno se kursevi obuke za direktore škola, nastavnike, predstavnike lokalnih vlasti i pedagoške nadzornike u oblasti inkluzivnog obrazovanja održavaju širom Poljske (u 16 regiona). Na kraju, 28.000 osoba treba da učestvuje u ovim kursovima obuke. U obuci se koriste materijali za obuku razvijeni kroz projekat. Projekat je sufinansiran od strane ESF-a.

Štaviše, 2022. godine, poljsko Ministarstvo obrazovanja i nauke pokrenulo je dvosemestralni postdiplomski kurs, besplatan za učesnike, za nastavnike osnovnih i srednjih škola koji predaju u različitim razredima. Studije se realizuju na pet univerziteta u Poljskoj. Diplomci master studija stiču kompetencije u sljedećim oblastima: praktična primjena modela inkluzivnog obrazovanja kao kvalitetnog obrazovanja za sve učenike; praktična primjena obrazovnog zakonodavstva u oblasti organizacije i sprovođenja inkluzivnog obrazovanja; priprema za rad sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, uključujući korišćenje osnova specijalne didaktike u realizaciji inkluzivnog obrazovanja; sprovođenje funkcionalne procjene učenika u cilju identifikacije njihovih resursa, planiranje procesa podrške i priprema multidisciplinarnih procjena nivoa funkcionisanja učenika; saradnja sa specijalistima, nastavnicima i roditeljima u oblasti psihološko-edukativne podrške; prilagođavanje metoda i načina rada sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, uključujući i različite obrazovne faze (prilagođavanje obrazovnih zahtjeva, prilagođavanje nastavnog materijala, ocjenjivanje koje podržava proces učenja); rad sa učenicima sa različitim potrebama učenja i stvaranje uslova za efikasno učenje koristeći principe univerzalnog dizajna; i primjena obrazovnih strategija za izgradnju odjeljenjskog tima koji doprinosi primjeni inkluzivnog obrazovanja i integraciji grupe učenika sa različitim potrebama i sposobnostima.

Druga kompetencija koja se relativno široko promovise kroz ION i KPRN u evropskim obrazovnim sistemima tiče se sposobnosti nastavnika da razlikuju nastavu i ocjenjivanje kako bi odgovorili na različite potrebe učenja. To podrazumijeva da budući nastavnici nauče da prilagode svoju didaktiku ciljevima učenja i interesovanjima, motivaciji, situaciji i potrebama različitih učenika. U nekim obrazovnim sistemima (npr. u Njemačkoj i Hrvatskoj), ova kompetencija nastavnika je povezana, i u ION i/ili KPRN programima, sa pedagoškim prilagođavanjem potrebama učenika sa posebnim obrazovnim potrebama. Ali u drugim slučajevima, to podrazumijeva diferencijaciju obrazovanja u skladu sa potrebama

⁽³⁰⁴⁾ Vidjeti <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/685f3fe0992211e78871f4322bb82f27>.

⁽³⁰⁵⁾ Vidjeti <https://www.ore.edu.pl/2018/06/szkolenia-i-doradztwo-dla-poradni-o-projeckie>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

učenja i podrške svih učenika u učionici (vidjeti primjer zemlje u nastavku).

U Mađarskoj, ministarska uredba iz 2021. ⁽³⁰⁶⁾ navodi kao ishod učenja ION-a za nastavnike koji predaju na osnovnom nivou da diplomirani nastavnik treba da zna o ulozi okruženja za učenje i obrazovanje i da bude svjestan mogućnosti/prilika i nastavnih metoda inkluzivnog obrazovanja u prvih šest školskih razreda. Za nastavnike koji predaju na srednjem nivou, ministarska uredba kaže da diplomirani nastavnik treba da ima dobro poznavanje obrazovnih nauka, kao i psihološka i sociološka znanja o različitim pogledima na osobine i razvoj ličnosti učenika. Konkretnije, treba da imaju znanja o socijalizaciji i personalizaciji, individualizovanom obrazovanju, učenicima u nepovoljnom položaju, poremećajima u razvoju ličnosti, uzrocima problema u ponašanju, različitim metodama vaspitanja djece, razvoju talenata i sveobuhvatnoj promociji zdravlja. Diplomirani nastavnik, štaviše, treba da bude u stanju da prepozna i efikasno razvija učenike koji su talentovani; koji se bore sa poteškoćama ili koji imaju posebne obrazovne potrebe; koji su u nepovoljnom položaju; koji se nalaze u različitim nepovoljnim situacijama; koji se bore sa poteškoćama u integraciji, učenju i/ili ponašanju; a koji zahtijevaju individualni razvoj u datom predmetu. Diplomirani nastavnik treba da bude u stanju da obrazuje ove učenike zajedno sa drugim učenicima na inkluzivan način obezbjeđujući razvoj i obrazovanje po mjeri. Diplomirani nastavnik takođe treba da bude u stanju da uzme u obzir aspekte diferencijacije i individualizacije prilikom ocjenjivanja i vrednovanja.

Što se tiče KPRN-a, mađarski katalog akreditovanih kurseva za nastavnike koji predaju na osnovnom i srednjem nivou sadrži program obuke o „formativnom ocjenjivanju i personalizovanom učenju u praksi“. Pokriva sledeće module: (1) formativno ocjenjivanje, (2) formativno ocjenjivanje u praksi, (3) personalizovano učenje, (4) personalizovano učenje u praksi i (5) formativno ocjenjivanje i personalizovano učenje na času.

Diferencijacija nastave i ocjenjivanja usko je povezana sa sljedećom najčešće promovisanom kompetencijom nastavnika kroz ION, odnosno sprovođenjem individualizovanih strategija nastave. Pored toga što zahtijevaju od nastavnika da prilagode procese nastave i učenja različitim sposobnostima i potrebama učenika, na osnovu individualnih puteva učenja i razvoja, ION programi koji promovišu ovu kompetenciju takođe zahtijevaju od nastavnika da identifikuju poteškoće u učenju, prijave ih i sarađuju kako bi ih riješili. KPRN programi koji promovišu kompetenciju nastavnika za implementaciju individualizovanih strategija nastave ponekad se fokusiraju na određene predmete ili oblasti učenja, kao što su matematika (npr. u Irskoj), čitanje (npr. u Austriji) ili umjetnost (npr. u Sloveniji).

U Estoniji, standardi kvalifikacija zanimanja za nastavnike ⁽³⁰⁷⁾ uključuju sljedeće među obaveznim kompetencijama za nastavnike: prepoznavanje potrebe učenika za podrškom i njihovih individualnih potreba za učenjem (uključujući učenike sa više sposobnosti); uključivanje i saradnju sa stručnjacima za podršku i kolegama u određivanju potreba za podrškom i pomoći (popuniti karticu individualnog razvoja učenika); planiranje i primjenu aktivnosti učenja i razvoja (pronaći odgovarajuće metode i forme učenja, prilagoditi nastavu i učenje prema sposobnostima, modifikovati materijale za učenje, primijeniti pomoćne alate, planirati organizaciju individualnog učenja, formirati individualni nastavni plan i program i/ili plan podrške u ponašanju); u saradnji sa roditeljima podržavati i usmjeravati učenika; uočiti i prepoznati različita interesovanja, sposobnosti i potrebe učenika (uključujući posebne obrazovne potrebe, kulturne specifičnosti, itd.), obezbijediti učenje koje odgovara sposobnostima; uzeti u obzir glavne kognitivne procese (opažanje, pažnja, pamćenje, mišljenje, izvršne funkcije) kada pružate podršku učeniku; prikupljati podatke o razvoju i efikasnosti učenika u okviru procesa učenja; koristiti digitalne tehnologije za povećanje uključivanja učenika u učenje; personalizovati puteve učenja korišćenjem digitalnih tehnologija; podučavati prateći specifičnosti učenika i postavljati ciljeve, ishode učenja i međupredmetnu integraciju koristeći različite formate i metode učenja kako bi podržali razvoj učenikovih vještina učenja, prateći principe inkluzivnog obrazovanja; analizirati nastavu i fleksibilno mijenjati aktivnosti i okruženje, uzimajući u obzir potrebe učenika i obezbijediti pružanje potrebne podrške i analizirati efekat mjera podrške zajedno sa drugim specialistima.

U Finskoj, programi KPRN koje finansira država fokusiraju se na različite prioritetne teme svake godine. U 2022/2023, glavne teme uključivale su fokus na „Jačanje podrške učenju i individualnih puteva učenja“. Podrška rastu i učenju igra ključnu ulogu u ostvarivanju obrazovne jednakosti i nediskriminacije. Učenici imaju pravo da dobiju adekvatnu podršku u obrazovanju i brizi u ranom djetinjstvu, u predškolskom i osnovnom obrazovanju, u višem srednjem obrazovanju i u artikulisanim fazama puta učenja. Podrška mora biti individualno planirana, dugoročna, fleksibilna i prilagodljiva po potrebi i ujednačenog kvaliteta. Obuka tokom službe pruža učesnicima informacije zasnovane na istraživanju, metode i operativne modele koji podržavaju rast i učenje učenika, individualne puteve učenja i liderstvo. Posebne grupe, kao što su učenici migrantskog porijekla, takođe se moraju uzeti u obzir u planiranju i sprovođenju podrške. Cilj je promovisanje organizacije i implementacije rane podrške i preventivnog pristupa u svim obrazovnim i nastavnim situacijama u cilju

⁽³⁰⁶⁾ Vidjeti <https://nit.hu/jogszabaly/2021-63-20-70> and <https://net.iogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>.

⁽³⁰⁷⁾ Vidjeti https://www.kutseregister.ee/ctrl/en/Standardid/vaata/10824233#standard_seotud_oppekavad.

jačanja inkluzije.

Broj obrazovnih sistema koji izvještavaju o obuci nastavnika o individualizovanim strategijama nastave je isti kao i broj sistema koji prijavljuju programe obrazovanja i obuke koji promovišu nastavnikovo razumijevanje principa inkluzije i nediskriminacije. Nacionalni okviri ION kompetencija generalno imaju za cilj da podstaknu znanje nastavnika o različitim konceptima i modelima za inkluzivno obrazovanje i da osiguraju da su nastavnici posvećeni jednakosti i poštovanju i prilagođavanju različitosti, uključujući sve razlike koje proizilaze iz starosti, pola, etničke pripadnosti, invaliditeta, seksualne orijentacije, religije, socioekonomskog statusa, itd. Programi KPRN u ovoj oblasti takođe se bave konkretnijim pitanjima, kao što su rješavanje rodne i seksualne orijentacije u školama (npr. u Francuskoj zajednici u Belgiji), zlostavljanje (npr. u Češkoj), inkluzija i dobrobiti (npr. u Irskoj), korišćenje digitalnih alata za promovisanje inkluzije (npr. u Španiji), promovisanje inkluzije učenika u nepovoljnom položaju u škole (npr. u Mađarskoj) ili rješavanje anti-romskog rasizma (npr. u Slovačkoj).

U Francuskoj, referentni okvir profesionalnih vještina za nastavnička zanimanja⁽³⁰⁸⁾ uspostavlja zajedničku kulturu na demokratskim vrijednostima („Znati kako prenijeti i dijeliti principe demokratskog života kao i vrijednosti Republike: sloboda, jednakost, bratstvo, sekularizam, odbacivanje svih oblika diskriminacije“). Štaviše, dekret od 25. novembra 2020. o sadržaju ION promoviše razvoj zajedničke kulture inkluzivnog obrazovanja. Ima za cilj da podstakne razumijevanje glavnih koncepata inkluzivnog obrazovanja od strane nastavnika; da podrže njihovu sposobnost da posmatraju, analiziraju, razvijaju i ko-konstruišu pedagoške i didaktičke odgovore na posebne obrazovne potrebe učenika kao tima; da podstiču njihov kapacitet da uzmu u obzir različitost učenika i njihove specifične potrebe; da podstakne zajedničku konstrukciju (digitalnih) alata i resursa koji promovišu učenje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama.

U Sjevernoj Makedoniji, program obuke za stručno usavršavanje nastavnika za 2022. godinu obuhvata neke od sljedećih tema: multikulturalnost u jednojezičnim i višejezičnim školama; rušenje barijera – izgradnja inkluzivne školske kulture; rodna ravnopravnost i rodna osjetljivost u školi; inkluzija i pristupi podučavanju učenika sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju; saradnja porodice i škole u prevenciji vršnjačkog nasilja, sajber nasilja i slično; i inkluzivno obrazovanje u praksi.

Još jedan važan aspekt promovisanja različitosti i inkluzije u školama je, u poređenju sa prethodne dvije kategorije, prijavljen kao čest u kontekstu okvira kompetencija ION i nešto rjeđi u kontekstu programa KPRN. Odnosi se na sposobnost nastavnika da saraduje sa drugim nastavnicima, pomoćnim osobljem u obrazovanju, profesionalcima i porodicama. ION programi koji promovišu ovu kompetenciju imaju za cilj, posebno, da njeguju sposobnost nastavnika da komunicira sa roditeljima i starateljima različitog porijekla, da radi sa drugima u obrazovnom timu i da inicira i održava saradnju sa spoljnim stručnjacima i organizacijama. Programi KPRN koji se odnose na ovu oblast kompetencija ponekad su fokusirani na saradnju nastavnika sa specifičnim pedagoškim osobljem, kao što je rad sa asistentima nastavnika (npr. u Češkoj) ili specifičnim spoljnim zainteresovanim stranama, kao što su lokalne crkve (npr. u Mađarskoj), poslodavci i socijalni partneri (npr. u Sjevernoj Makedoniji).

Španska naredba⁽³⁰⁹⁾ koja utvrđuje uslove za profesiju nastavnika osnovnog obrazovanja navodi među kompetencijama da svi nastavnici moraju steći sposobnost da osmišljavaju, planiraju i ocjenjuju procese nastave i učenja, kako pojedinačno tako i u saradnji sa drugim nastavnicima i stručnjacima u školama. Što se tiče modula „društvo, porodica i škola“, jedna od kompetencija koje se stiču je povezivanje obrazovanja sa životnom sredinom i saradnja sa porodicom i zajednicom. Istovremeno, prilikom zapošljavanja u školama, jedna od kompetencija koje se stiču je upoznavanje sa načinima saradnje sa različitim sektorima obrazovne zajednice i društvenog okruženja.

Naredbom⁽³¹⁰⁾ kojom se utvrđuju uslovi za zanimanja nastavnika obaveznog srednjeg obrazovanja i mature, pružanja stručnog osposobljavanja i nastave jezika precizirano je da svi nastavnici moraju steći sposobnost planiranja, razvoja i evaluacije procesa nastave i učenja, promovisanja obrazovnih procesa koji olakšavaju sticanje kompetencija odgovarajućih predmeta i vodeći računa o nivou i prethodnoj obučenosti učenika i njihovoj orijentaciji, kako pojedinačno tako i u saradnji sa drugim nastavnicima i stručnjacima škole. Takođe moraju biti u stanju da analiziraju organizaciju i funkcionisanje škole kako bi koordinirali lično, akademsko i stručno vođenje učenika u saradnji sa članovima školske zajednice.

Na Malti Institut za obrazovanje nudi programe KPRN svim prosvjetnim radnicima. Kursevi specifični za razvijanje

⁽³⁰⁸⁾ Vidjeti <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>.

⁽³⁰⁹⁾ Vidjeti https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449.

⁽³¹⁰⁾ Vidjeti <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22450>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

sposobnosti nastavnika da sarađuju sa drugim nastavnicima, osobljem za podršku obrazovanju, porodicama i drugim zainteresovanim stranama uključuju sljedeće.

- Saradnja i umrežavanje. Vođenje stručnog tima – saradnja sa dopunskim nastavnikom, asistentom za podršku učenju, koordinatorom za inkluziju i višim menadžerskim timom.
- Kolaborativno učenje – uspostavljanje zajedničke prakse među nastavnicima.
- Komunikacione vještine za viši menadžerski tim/predavače.
- Razvijanje zajednice za profesionalno učenje kroz prakse saradnje.
- Učešće roditelja.
- Podrška roditeljima učenika sa izazovnim ponašanjem.

Sljedeći po učestalosti su programi obuke nastavnika i mogućnosti usmjerene na nastavu u multikulturalnom ili višejezičnom okruženju. Više od polovine obrazovnih sistema izvještava o KPRN programima u ovoj oblasti, a nešto više od polovine njih pominje da je to obrađeno u nacionalnim okvirima kompetencija za ION. ION okviri kompetencija obuhvataju ciljeve učenja kao što su sposobnost da se razvije i održava nastava u višejezičkoj učionici, rješavanje školskih situacija u multikulturalnom kontekstu i promovisanje inkluzije učenika iz različitih socio-kulturnih sredina. Konkretnije teme koje se obrađuju kroz nacionalno promovisane KPRN programe uključuju podučavanje jezika školovanja (npr. u Francuskoj zajednici u Belgiji) i podučavanje iz perspektive drugog jezika (npr. u Švedskoj); podučavanje novopridošlih učenika (npr. u Francuskoj) i, preciznije, podučavanje novopridošlih učenika iz Ukrajine (npr. u Češkoj i Irskoj); podučavanje učenika nacionalnih manjina (npr. u Hrvatskoj); višejezična nastava i učenje (npr. u Austriji); i multikulturalno i globalno obrazovanje (npr. u Estoniji).

U Švajcarskoj, nacionalni propisi ⁽³¹¹⁾ o ION određuju da budući nastavnici treba da budu u stanju da identifikuju mogućnosti, rizike i uslove za uspjeh u inkluzivnom obrazovanju i imenuju, prepoznaju i klasifikuju izazove u razvojnom procesu i posebne potrebe učenika. Takođe bi trebalo da budu u stanju da analiziraju socio-kulturne razlike i razmisle o njihovom značaju u obrazovnom polju. Budući nastavnici treba da imaju radno znanje o pitanjima koja se odnose na reprodukciju društvene nejednakosti kroz obrazovni sistem, teorije klasa i miljea, institucionalnu diskriminaciju, konstruisanje i rekonstruisanje razlika, rasizam, seksizam, ksenofobiju, homofobiju i pitanja osnovnih i ljudskih prava.

Portugalsko udruženje nastavnika za interkulturalno obrazovanje (APEDI) ⁽³¹²⁾ ima niz aktivnosti stručnog usavršavanja u vezi sa interkulturalnošću u školskim kontekstima namijenjenih nastavnom osoblju. Ovo uključuje kurseve koji promovišu sposobnost nastavnika da podučava učenike sa drugačijim maternjim jezikom u kontekstu kulturne raznolikosti, da nauče da žive u i sa različitošću i da sprovedu međukulturalne i višejezične aktivnosti. Cilj je da se razviju obrazovne prakse koje promovišu vrijednosti kao što su mir, prihvatanje i poštovanje, i da se valorizuje značaj školske zajednice za izgradnju interkulturalnog svijeta.

Kompetencija nastavnika koja se najmanje navodi kao tema za ION i/ili KPRN, među temama analiziranim ovdje, jeste svijest o pristrasnosti i stereotipima. Uprkos tome, više od polovine evropskih obrazovnih sistema ukazuje da se nacionalno promovisani KPRN programi bave ovom oblasti. U pogledu sadržaja, ION okviri kompetencija pokrivaju različite aspekte koji se odnose na ovu kompetenciju, kao što su poznavanje osnovnih vrijednosti, sloboda izražavanja i vjeroispovijesti, poštovanje (etničkih) manjina i rodne ravnopravnosti. Slično tome, KPRN programi se dotiču različitih srodnih tema, posebno stereotipa i predrasuda zasnovanih na polu, rodu i seksualnoj orijentaciji (npr. u Češkoj, Irskoj, Španiji, Francuskoj, Italiji, Portugalu i Švedskoj; vidi i primjer zemlje u nastavku).

U Švedskoj, ciljevi sticanja nastavničke diplome uključeni u uredbu o visokom obrazovanju ⁽³¹³⁾ navode, između ostalog, da nastavnici treba da pokažu sposobnost da komuniciraju i usađuju osnovne obrazovne vrijednosti, uključujući ljudska prava i osnovne demokratske vrijednosti; sprječavanje i ograničavanje diskriminacije i drugih oblika uznemiravanja djece i poštovanje, komuniciranje i usađivanje rodno jednake perspektive u obrazovnim procesima.

Program KPRN „Djevojčice–dječaci: hajde da razbijemo rodne stereotipe u školi!“ ⁽³¹⁴⁾ koji se nudi u Francuskoj zajednici

⁽³¹¹⁾ Vidjeti nacionalne propise o priznavanju diploma nastavnika za osnovnu školu, niži srednji i viši srednji nivo (https://edudoc.ch/record/202452/files/Regl_Lehrdiplome_d.pdf) i plan programa za obrazovanje nastavnika, osnovni nivo, Univerzitet za obrazovanje nastavnika u Bernu (<https://gmp.phbern.ch/File/CoreDownload?id=1946>).

⁽³¹²⁾ Vidjeti <http://apedi.pt>.

⁽³¹³⁾ Vidjeti https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Higher-Education-Ordinance/Annex-2/#BAMA_PrimEdu.

⁽³¹⁴⁾ Vidjeti <https://www.csem.be/educuer-aux-medias/formations/filles-garcons-brisons-les-stereotypes-de-genre-lecole>.

u Belgiji ima za cilj da omogući nastavnicima da dekonstruišu stereotipe i predstave vezane za pol, rod i seksualnu orijentaciju identifikacijom i analizom diskriminatornih poruka koje se prenose po literaturi, udžbenicima, medijima, samim učenicima itd.; da postanu svjesni nejednakosti između djevojčica i dječaka, između heteroseksualaca, homoseksualaca i biseksualaca, kao i između transrodnih osoba u školi i društvu; i da koriste alate da približe mladima pitanja različitosti, jednakosti i razlikama i promovišu nediskriminatorne stavove.

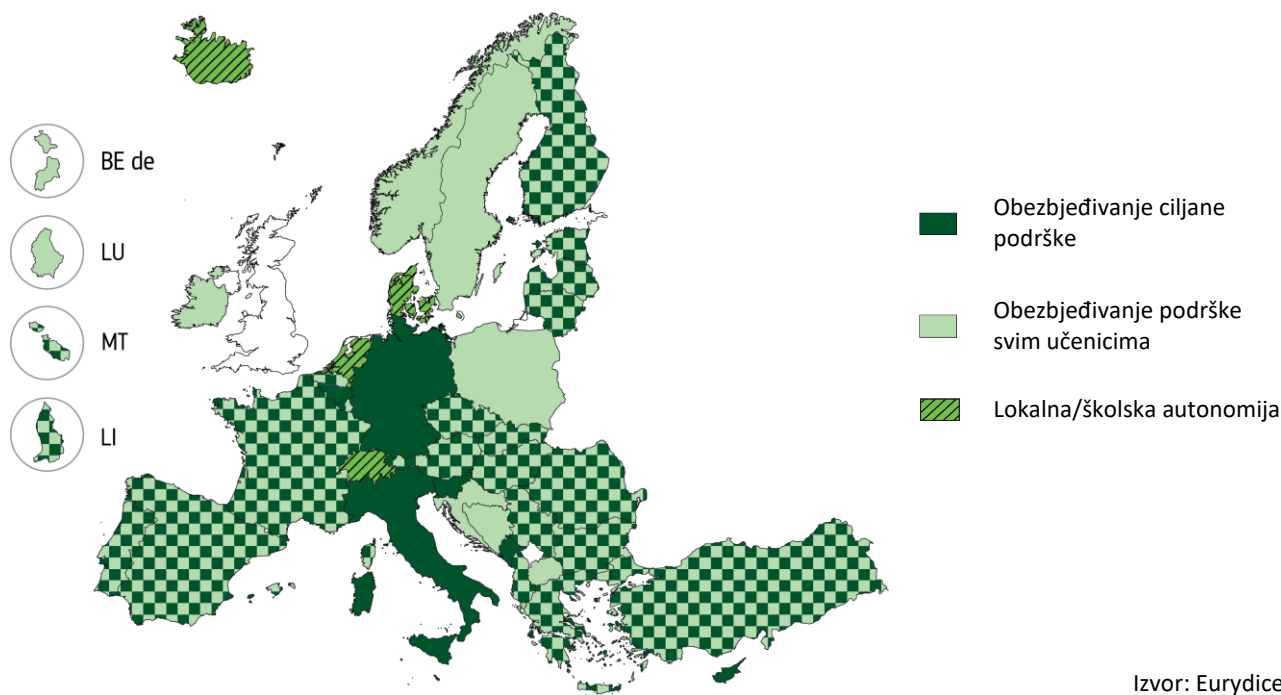
7.3. Pomoćno obrazovno osoblje u školama

Da bi dodatno podržali nastavnike u odgovoru na potrebe različitih učenika i promovisali inkluziju u školi, pomoćno obrazovno osoblje, odnosno različiti stručnjaci kao što su psiholozi, logopedi, specijalisti za posebne obrazovne potrebe, socijalni radnici itd., ili asistenti u nastavi, mogu biti dodijeljeni školama. Obrazovne vlasti mogu uspostaviti politike koje zahtijevaju ili preporučuju dostupnost ove vrste obrazovnog pomoćnog osoblja u školama kako bi promovisale učenje učenika i/ili obezbijedile specifične intervencije, ili mogu da obezbijede finansijska sredstva koja omogućavaju školama da zapošljavaju pomoćno osoblje.

Na slici 7.3 prikazani su evropski obrazovni sistemi koji imaju politike ili mjere najvišeg nivoa u vezi sa pomoćnim obrazovnim osobljem u školama i da li je ovo osoblje namijenjeno za rad sa određenim grupama učenika kojima je potrebna dodatna podrška ili je zaduženo da podrže sve učenike koji mogu zahtijevati dodatnu pomoć. Treba napomenuti da u većini obrazovnih sistema škole i nastavnici takođe sarađuju sa namjenskim centrima za usmjeravanje i savjetovanje koji mogu pružiti savjete i podršku za akademski, kognitivni, lingvistički, senzorni i psihomotorni, emocionalni i socijalni razvoj učenika (vidjeti takođe Poglavlje 6.). Međutim, fokus je ovdje na politikama ili mjerama najvišeg nivoa koje određuju dostupnost osoblja za podršku obrazovanju koje radi u školama i koje može pružiti direktnu pomoć i učenicima i nastavnicima u učionici.

Podaci pokazuju da se politike ili mjere najvišeg nivoa o pomoćnom obrazovnom osoblju u školama zaista prijavljuju skoro svuda; samo manji broj obrazovnih sistema ne reguliše ovu oblast, ili stvar prepušta lokalnim vlastima ili školama.

Slika 7.3: Glavni zadaci obrazovnog osoblja koje radi u školama 2022/2023



Oko dvije trećine obrazovnih sistema izvještava o politikama i mjerama najvišeg nivoa koje promovišu dostupnost osoblja za podršku obrazovanju u školama koje pruža ciljanu dodatnu podršku. U većini ovih slučajeva, akcenat je na zadovoljavanju potreba učenika sa posebnim obrazovnim potrebama (vidi primjer zemlje u nastavku). Drugi glavni zadatak pomoćnog osoblja je da pomogne učenicima koji još uvijek u potpunosti ne poznaju jezik školovanja. Neki obrazovni sistemi, kao što su oni u Češkoj ⁽³¹⁵⁾, Letoniji ⁽³¹⁶⁾ i Austriji ⁽³¹⁷⁾, takođe navode da je poseban fokus na pomoćnom osoblju koje pomaže u jezičkim ali i u drugim potrebama učenika iz Ukrajine. Letonija ⁽³¹⁸⁾ i Slovenija ⁽³¹⁹⁾ izvještavaju o politikama koje usmjeravaju dostupnost romskih nastavnika asistenata u školama sa većim brojem romskih učenika.

U Češkoj, na osnovu preporuke školskog centra za usmjeravanje i savjetovanje, nastavnik asistent koji radi u odjeljenjima sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, smetnjama u razvoju ili smetnjama u učenju/ponašanju i podržava novopridošle učenike, može biti zaposlen u školama. Nastavnika asistent je dio mjera podrške koji pomaže u inkluziji ovih učenika u obrazovni proces i aktivnosti u učionici i van nje. Asistent radi i sa ostalim učenicima u odjeljenju po uputstvima nastavnika. Mogu se angažovati i prevodioci znakovnog jezika i za gluve učenike.

Nekoliko obrazovnih sistema, kao što su oni u Češkoj ⁽³²⁰⁾, Španiji ⁽³²¹⁾, Mađarskoj ⁽³²²⁾, Malti ⁽³²³⁾, Finskoj ⁽³²⁴⁾, Albaniji ⁽³²⁵⁾, Lihtenštajnu ⁽³²⁶⁾ i Turskoj ⁽³²⁷⁾, određuju da u školama treba da bude dostupno pomoćno obrazovno osoblje da podrži, između ostalog, učenike u nepovoljnom položaju ili one koji su u opasnosti od diskriminacije, na primjer učenike iz lošijeg socijalno-ekonomskog okruženja i u nepovoljnom položaju ili one koji žive u socijalno isključenim geografskim

⁽³¹⁵⁾ Vidjeti <https://www.edu.cz/methodology/metodicke-poznamky-k-zajisti-ukrainskeho-asistenta-pedagoga-od-zari-2022>.

⁽³¹⁶⁾ Vidjeti https://www.lsm.lv/raksts/zinas/latvija/ukraini-nak-paliga-latvijas-skolas--strada-gan-par-ukrainu-valodas-skolotaiem-gan-pedagoga-paligiem_a454994.

⁽³¹⁷⁾ Vidjeti <https://www.integrationsfonds.at/buddy-programm>.

⁽³¹⁸⁾ Vidjeti <https://www.km.gov.lv/lv/diskute-par-romu-skolotaju-paligu-darbibas-prakses-attistibu-izglitibas-iestades?utm>.

⁽³¹⁹⁾ Vidjeti <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973>.

⁽³²⁰⁾ Vidjeti <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/09/Katalog-nastroju-priklady.pdf>.

⁽³²¹⁾ Vidjeti <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a71>.

⁽³²²⁾ Vidjeti <https://njt.hu/jogszabaly/2013-326-20-22>.

⁽³²³⁾ Vidjeti <https://eduservices.gov.mt/en/education-psycho-social-services>.

⁽³²⁴⁾ Vidjeti <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287#L1P6>.

⁽³²⁵⁾ Vidjeti https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=i&url=https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategjia-per-Arsimin-2021-2026.pdf&ved=2ahUKewi_iPTXwtP_AhVRR_EDHfbvDloQFnoECBIAQ&usq=AOvVaw3nnHonDwdz_FrSn9qWOFsO.

⁽³²⁶⁾ Vidjeti <https://www.gesetze.li/konso/pdf/2004154000?version=12>.

⁽³²⁷⁾ Vidjeti <https://orgm.meb.gov.tr/www/2020-2021-rehberlik-ve-psikolojiik-danisma-programi/icerik/1413>.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

područjima.

U većini obrazovnih sistema, politike i mjere najvišeg nivoa takođe ukazuju na to da će osoblje za podršku obrazovanju biti dostupno u školama za rad sa svim učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. U tom cilju, obrazovne vlasti uglavnom obezbjeđuju finansijska sredstva, a na školama je da zatraže ili organizuju usluge pomoćnog osoblja. U nekim obrazovnim sistemima koji spadaju u ovu kategoriju, kao što je u Poljskoj ⁽³²⁸⁾, postoji zakonska obaveza za škole da zapošljavaju pomoćno obrazovno osoblje, ne samo da pomognu svim učenicima kojima je to potrebno, već i da podrže predmetne nastavnike u ispunjavanju potreba za učenjem učenika tokom školske nastave i da sarađuju sa roditeljima.

Pomoćno obrazovno osoblje namijenjeno podršci svim učenicima uglavnom pruža pomoć učenicima čije potrebe nijesu samo pedagoške, odnosno pružaju logopedsku, psihološku podršku, socijalno pedagoške intervencije itd. Međutim, u nekim obrazovnim sistemima politike predviđaju dostupnost drugog specifičnog pomoćnog osoblja ili intervencije. Na primjer, u Letoniji ⁽³²⁹⁾, politike naglašavaju uključivanje pomoćnog osoblja u svaku obrazovnu instituciju kako bi se promovisao pristup inkluzivnom obrazovanju. Podrška je namijenjena učenicima kojima je potrebna zbog različitih okolnosti; međutim, u praksi je to posebno potrebno za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama i učenike iz porodica u riziku od siromaštva i/ili u slučaju socijalne isključenosti. Na Malti, pored osoblja za podršku učenju koji pomažu učenicima u opštim potrebama podrške u učenju, zaposleni su i nastavnici čitalačke pismenosti i matematike u Odjeljenju za obrazovanje, u okviru ministarstva nadležnog za obrazovanje, da rade zajedno sa nastavnicima u učionici kako bi pomogli svim učenicima da savladaju osnovne kompetencije.

U Hrvatskoj definicija rada stručnih saradnika proizilazi iz Zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju ⁽³³⁰⁾, u kojem se navodi da stručni saradnici obavljaju neposredan obrazovno-vaspitni rad sa učenicima, kao i poslove stručnog usavršavanja i koordinacije. Stručni saradnici u školama su orijentisani na osnaživanje, pružanje podrške djeci i njihovim porodicama, a takođe i nastavnicima sa ciljem da obezbijede dobrobit djece i pokušavaju da nauče djecu životnim vještinama (npr. kritičko mišljenje i emocionalnu regulaciju) koje im mogu pomoći da se efikasnije izbore sa izazovnim situacijama sada i kasnije u životu. Sa učenicima se realizuju brojni preventivni programi, koji su kroz radionice, predavanja, posjete i sl. ugrađeni u godišnji plan i program rada škole. Stručni saradnici su najčešće nosioci preventivnih programa u školama i nosioci preventivnih aktivnosti, igrajući tako važnu ulogu u kontekstu prevencije nasilja i svih drugih oblika rizičnog ponašanja. Tačnije, radi se na stvaranju podsticajnog okruženja za učenike, uzimajući u obzir njihove potrebe i pružajući podršku njima i njihovim porodicama u kriznim i tranzitnim periodima života.

Metode koje će koristiti stručni saradnici u zaštiti učenika, kao i druge uloge stručnih saradnika, jasno su navedene u relevantnim propisima ⁽³³¹⁾. Nadalje, pravilnik o saradnicima u nastavi i stručnim posrednicima u komunikaciji ⁽³³²⁾ definiše metode inkluzije; metode i sadržaj obuke; obavljanje poslova asistenata u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika u školama i drugim javnim ustanovama koje obavljaju vaspitno-obrazovnu djelatnost i uslove koje moraju da ispunjavaju; i postupak ostvarivanja prava učenika sa teškoćama u razvoju na podršku asistenata u nastavi i profesionalnih komunikacijskih posrednika.

Treba istaći da, uprkos vrhunskim politikama i mjerama u ovoj oblasti, postoje dokazi da je širom Evrope neadekvatno finansiranje dovelo do toga da pomoćno osoblje u obrazovanju u nekim slučajevima gubi posao. Ovo je, na primjer, dovelo do toga da porodice djece sa posebnim obrazovnim potrebama traže specijalne škole jer redovne škole ponekad ne mogu na odgovarajući način da podrže učenike bez dobro kvalifikovanog pomoćnog osoblja koje radi zajedno sa nastavnicima. Stoga je potrebno adekvatno javno finansiranje koje je ključno kako bi škole mogle da obezbijede zapošljavanje pomoćnog osoblja u obrazovanju (ETUCE-CSEE, 2021).

⁽³²⁸⁾ Vidjeti <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001762>.

⁽³²⁹⁾ Vidjeti <https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitiba-attitiba-pamatnostadnem-2021-2027-gadam>.

⁽³³⁰⁾ Vidjeti <https://bit.ly/3YwiEC0>.

⁽³³¹⁾ Vidjeti <https://bit.ly/3FE1tGa>, <https://bit.ly/3GgliFm>, <https://bit.ly/3YCMWTC>, <https://bit.ly/3YxsCTL> and <https://bit.ly/415Dt7m>.

⁽³³²⁾ Vidjeti <https://bit.ly/3hAsuSK>.

7.4. Rezime

Dobro pripremljena i raznolika radna snaga nastavnika je važan element kada je u pitanju implementacija politika za promovisanje različitosti i inkluzije u školama. Međutim, širom Evrope, samo osam obrazovnih sistema ima politike ili mjere najvišeg nivoa koje promovišu zapošljavanje nastavnika različitog porijekla u škole. Tamo gdje takve mjere postoje, one uglavnom promovišu zapošljavanje nastavnika sa invaliditetom ili nastavnika migrantskog porijekla.

Obrazovanje i obuka nastavnika takođe mogu pripremiti i podržati nastavnike da odgovore na sve veću različitost u učionicama i da promovišu inkluzivne pristupe učenju. Okviri kompetencija za programe ION i/ili KPRN koji obezbjeđuju ili podržavaju (npr. finansijski) najviši obrazovni organi, promovišu mnoge relevantne kompetencije nastavnika. Kompetencije koje se najčešće prijavljuju se odnose na podučavanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, razlikovanje i individualizaciju strategija podučavanja i ocjenjivanja, i razumijevanje principa inkluzije i nediskriminacije. Nešto rjeđe se izvještava o programima obrazovanja i obukama koje promovišu sposobnost nastavnika da saraduje sa drugim nastavnicima, stručnjacima i porodicama; o nastavi u multikulturalnom/višejezičnom okruženju; i povećanje svijesti o pristrasnosti i stereotipima.

Međutim, treba napomenuti da podaci TALIS-a za 2018. pokazuju da je relativno mali procenat nastavnika širom Evrope pohađao KPRN na nekim od gore navedenih tema u toku 12 mjeseci koji su prethodili istraživanju. Štaviše, nastavnici su izrazili zabrinutost zbog nedostatka obuke i pripreme za vođenje inkluzivne učionice, posebno u osnovnom obrazovanju. Ovo ukazuje na potencijalnu potrebu da se analiziraju prepreke za učešće u relevantnim programima obuke kako bi se osiguralo da nastavnici imaju potrebne kompetencije za promovisanje različitosti i inkluzije u školama.

Ovo poglavlje takođe istražuje postojeće politike ili mjere najvišeg nivoa o obrazovnom pomoćnom osoblju u školama kako bi se podržale razredne starješine da odgovore na potrebe različitih učenika i da se promoviše inkluzija u školama. Većina evropskih obrazovnih sistema zahtijeva ili preporučuje da različiti stručnjaci (npr. psiholozi, logopedi, specijalisti za posebne obrazovne potrebe, socijalni radnici) ili asistenti u nastavi budu dostupni u školama i/ili obezbjeđuju finansijska sredstva koja školama omogućavaju da zapošljavaju pomoćno osoblje.

Oko dvije trećine obrazovnih sistema izvještava o politikama i mjerama koje promovišu uključivanje osoblja za podršku u obrazovanju u školama u cilju pružanja dodatne podrške uglavnom učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, onima koji još uvijek u potpunosti ne poznaju jezik školovanja (uključujući učenike iz Ukrajine) i romskim učenicima. U većini obrazovnih sistema, politike i mjere najvišeg nivoa takođe ukazuju na to da osoblje za podršku obrazovanju u školama treba da radi sa svim učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. Međutim, adekvatno javno finansiranje je ključno da bi škole mogle da obezbijede zapošljavanje pomoćnog osoblja u obrazovanju.

Reference

- Alves, I., Campos Pinto, P. and Pinto, T.J., 2020. 'Developing inclusive education in Portugal: evidence and challenges'. *Prospects*, Vol. 49, pp. 281-296.
- Bešić, E., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J. and Stefitz, E., 2020. 'Refugee students' perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria'. *International Journal of Psychology*, Vol. 55, pp. 723-731.
- Blaskó, Z., da Costa, P. and Schnepf, S. V., 2022. 'Learning losses and educational inequalities in Europe: mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis'. *Journal of European Social Policy*, Vol. 32, pp. 361-375.
- Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: Position paper* (<https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positi/168073fb65>), last accessed 21 March 2023.
- Crenshaw, K. W., 1989. 'Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics'. *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989, pp. 139-167.
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education), 2014. *Organisation of provision to support inclusive education – Summary report*. Odense (<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation%20of%20Provision%20Summary%20Report.pdf>), last accessed 28 March 2023.
- EASNIE, 2016. *Financing of inclusive education: Background information report*. Odense (<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Financing%20of%20Inclusive%20Education%20-%20Background%20Information%20Report.pdf>), last accessed 28 March 2023.
- EASNIE, 2022. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 school year dataset cross-country report* (Lenárt, A., Lecheval, A. and Watkins, A. (eds)). Odense (<https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2018-2019-cross-country-report>), last accessed 8 September 2023.
- ETUCE-CSEE (European Trade Union Committee for Education), 2021. *Embracing Diversity in Education* (https://www.csee-etu.org/images/RP_Inclusion-compressed.pdf), last accessed 13 July 2023.
- European Commission, 2006. *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament – Efficiency and equity in European education and training systems* (COM(2006) 481 final) (<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:en:PDF>), last accessed 8 September 2023.
- European Commission, 2018. *Elements of a Policy Framework: ET2020 working group on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education 2016-2018* (https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/elements_of_a_policy_framework.pdf), last accessed 14 September 2022.
- European Commission, 2020. *Prospective report on the future of assessment in primary and secondary education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/3774>), last accessed 8 September 2023.
- European Commission, 2022a. *A study on smart, effective, and inclusive investment in education infrastructure: Final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/08649>), last accessed 8 September 2023.
- European Commission, 2022b. *Education and training monitor 2022: Comparative report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/117416>), last accessed 8 September 2023.
- European Commission, 2023. *Working group on schools (2021–25) 'pathways to school success': Blended learning for inclusion: Exploring challenges and enabling factors; Key messages and illustrative examples*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/14836>), last accessed 8 September 2023.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022a. *Pathways to School Success: Commission staff working document, accompanying the document proposal for a Council recommendation on pathways to school success*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/874295>), last accessed 7 July 2023.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022b. *Progress towards the achievement of the European Education Area: Commission staff working document accompanying the communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/237368>), last accessed 7 July 2023.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022c. *Progress towards the achievement of the*

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

European Education Area: *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/059480>), last accessed 7 July 2023.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Melstveit Roseme, M., Donlevy, V., Driel, B. et al., 2023. *Tackling different forms of discrimination in and through education and training*. Working group on equality and values in education and training (2021-2025). Issue paper. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/798464>), last accessed 4 September 2023.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Koehler, C., Psacharopoulos, G. and Graaf, L., 2022. *The impact of COVID-19 on the education of disadvantaged children and the socio-economic consequences thereof: Analytical report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/929570>), last accessed 7 July 2023.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Melstveit Roseme, M., Day, L., Fellows, T., et al., 2021. *Enhancing learning through digital tools and practices: How digital technology in compulsory education can help promote inclusion: Final report. October 2021*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/365846>), last accessed 24 March 2023.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Citizenship education at school in Europe – 2017*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/778483>), last accessed 8 September 2023.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/658266>), last accessed 8 September 2023.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>), last accessed 8 September 2023.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2022a. *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/066388>), last accessed 8 September 2023.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2022b. *Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/1056>), last accessed 8 September 2023.

Fórray, K. and Óhidy, A., 2019. 'The situation of Roma women in Europe: increasing success in education – changing roles in family and society', *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9.

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights), 2014. *Discrimination against and living conditions of Roma women in 11 EU Member States – Roma survey – Data in focus* (https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-roma-survey-gender_en.pdf), last accessed 21 March 2021.

Gasinska, K., 2015. *Homophobic bullying in Lithuanian schools: Survey results and recommendations* (<https://www.lgl.lt/en/files/Patyciu-leidinys-anglu-internet-naujas1.pdf>), last accessed 21 March 2023.

Gorard, S., 2020. 'Overcoming equity-related challenges for the education and training systems of Europe'. *Education Sciences*, Vol. 10, p. 305.

He, J. and Fisher, J., 2020. 'Differential associations of school practices with achievement and sense of belonging of immigrant and non-immigrant students'. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 66.

High-Level Group on Non-discrimination, Equality and Diversity, 2018. *Guidelines on improving the collection and use of equality data* (https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/ec-july-2018-guidelines-equality-data-collection.pdf), last accessed 21 March 2023.

IGLYO (the International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer and Intersex Youth and Student Organisation), 2021. *LGBTQI Inclusive education study* (https://assets-global.website-files.com/63fdd3923aa8fbc7d5b6f168/643972f485d5065f4b12a695_D20-Inclusive-Education-Study.pdf), last accessed 21 March 2023.

MDG (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft), 2022. *OECD-Wirksamkeitsanalyse des Schulsystems: Hintergrundbericht der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens [OECD analysis of the effectiveness of the school system: Background report of the German-speaking Community of Belgium]*. Ministry of the German-speaking Community of Belgium (https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-7326/12062_read-66108), last accessed 3 February 2023.

Mezzanotte, C., 2020. 'Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)'. *OECD Education Working Papers*, No 238 (<https://dx.doi.org/10.1787/49af95e0-en>), last accessed 21 March 2023.

Musilová, M., 2021. *The right to education of Roma girls in the Slovak Republic: Does the 'practical woman' educational program violate the right to education of Roma girls in the Slovak Republic as it is protected by international human rights law?* Central European University

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

(https://www.etd.ceu.edu/2021/musilova_magdalena.pdf), last accessed 21 March 2021.

Nurse, L. and Melhuish, E., 2021. 'Comparative perspectives on educational inequalities in Europe: an overview of the old and emergent inequalities from a bottom-up perspective'. *Contemporary Social Science*, Vol. 16, pp. 417-431.

OECD, 2019. 'Have students' feelings of belonging at school waned over time?', *Pisa in Focus*, No 100. Paris: OECD Publishing (https://www.oecd.org/pisa/PISA_in_Focus_100.pdf), last accessed 21 March 2023.

OECD, 2021. 'Supporting students with special needs: a policy priority for primary education', *Teaching in Focus*, No 40. Paris: OECD Publishing (<https://doi.org/10.1787/d47e0a65-en>), last accessed 13 July 2023.

OECD, 2023. *Equity and Inclusion in Education: Finding strength through diversity*. Paris: OECD Publishing (<https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>), last accessed 13 July 2023.

Rouse, M., 2008. 'Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education?'. *Education in the North*, Vol. 16, No. 1, pp. 6-13.

Rundel, C. and Saleminck, K., 2021. 'Bridging digital inequalities in rural schools in Germany: a geographical lottery?'. *Education Sciences*, Vol. 11, p. 181.

Soriano, V., Watkins, A. and Ebersold, S., 2017. *Inclusive education for learners with disabilities*.

Brussels ([https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf)), last accessed 8 September 2023.

UNESCO, 1960. *Convention against Discrimination in Education*. Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342>), last accessed 11 September 2023.

UNESCO-UIS, 2012. *International Standard Classification of Education – ISCED 2011*. Paris (<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>), last accessed 8 September 2023.

UNESCO, 2017. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris (<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>), last accessed 20 September 2022.

UNESCO, 2018. *Ensuring the right to equitable and inclusive quality education – Results of the Ninth Consultation of Member States on the implementation of the UNESCO Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251463/PDF/251463eng.pdf.multi>), last accessed 8 September 2023.

UNESCO, 2021a. *Global Education Monitoring Report 2021 – Central and eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – Inclusion and education: All means all: key messages and recommendations*. Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375517>), last accessed 8 September 2023.

UNESCO, 2021b. *AI and Education – Guidance for policy-makers*. Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>), last accessed 8 September 2023.

Volante, L., Klinger, D. A., Siegel, M. and Yahia, L., 2019. 'Raising the achievement of immigrant students: towards a multi-layered framework for enhanced student outcomes'. *Policy Futures in Education*, Vol. 17, pp. 1037-1056.

Waitoller, F. and Kozleski, E., 2013. 'Understanding and dismantling barriers for partnerships for inclusive education: cultural historical activity theory perspective'. *International Journal of Whole Schooling*, Vol. 9, pp. 23-42.

Rječnik

Politika prijema: odluke, kriterijumi, procjene, prijemni ispiti i drugi postupci selekcije koji se koriste za odlučivanje kome se nudi mjesto u školi ili programu. Ovo može biti povezano sa akademskim postignućima učenika (kriterijumi za akademski prijem) i/ili drugim neakademskim karakteristikama učenika (uključujući kriterijume koji se odnose na socio-ekonomsku pozadinu učenika, mjesto stanovanja, vjersku pripadnost ili saglasnost sa školskom nastavom ili ideološkom orijentacijom, itd.).

Adaptacija/modifikacija/prilagođavanje ocjenjivanja: promjena načina na koji se opšta procjena ili test vrši ili primjenjuje. Adaptacija ocjenjivanja omogućava, na primjer, učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama da pokažu šta znaju ili mogu da urade uklanjanjem barijera koje mogu biti suštinske u samoj procjeni (na primjer, davanje pismenih test pitanja usmeno učenicima sa oštećenjem vida).

Pomoćna tehnologija: oprema, uređaji, aparati, usluge, sistemi, procesi i modifikacije životne sredine koje koriste osobe sa invaliditetom da prevaziđu društvene, infrastrukturne i druge prepreke nezavisnosti učenja, da omoguće bezbjedno i lako učešće u aktivnostima učenja i puno učešće u društvu (UNESCO, 2020).

Prepreke (učenju): prepreke ili okolnosti koje u obrazovanju – i tokom procesa učenja – ograničavaju puno učešće učenika, kojih može biti mnogo. Mnogi učenici će imati različite zahtjeve (kratkoročne i dugoročne) koji mogu biti razmatrani kako bi im se omogućilo da učestvuju u svim aktivnostima i steknu punu korist od mogućnosti koje im se nude. Na puno i aktivno učešće mogu uticati negativni stavovi i razmišljanje, fizičke barijere, loš pristup komunikacijskim sredstvima i odgovarajućim informacijama u pristupačnim formatima ili nedostatak samopouzdanja i/ili obuka u vještinama neophodnim za učešće.

Kombinovano učenje: učenje koje uključuje različite pristupe, odnosno koje zahtijeva od škole, nastavnika ili trenera ili učenika da zauzme više od jednog pristupa procesu učenja: kombinovanje školskog sajta bilo sa prisustvom nastavnika/trenera, ili učenjem na daljinu, i/ili kombinovanje različitih alata za učenje, koji mogu biti digitalni (uključujući onlajn učenje) i nedigitalni.

Okvir kompetencija (za ION): skup normi o tome šta nastavnik treba da zna ili umije da uradi. Ove norme sadrže opis vještina i kompetencija koje nastavnik treba da posjeduje. Format, vrijednost i prepoznavanje ovih okvira mogu se razlikovati od zemlje do zemlje.

Kontinuirani profesionalni razvoj (KPRN): obuka koja se sprovodi tokom karijere nastavnika koja im omogućava da prošire, razviju i ažuriraju svoja znanja, vještine i stavove. Može biti formalna ili neformalna i uključivati i predmetnu i pedagošku obuku. Nude se različiti formati, kao što su kursevi, seminari, radionice, diplomski programi, samoposmatranje i/ili refleksija, podrška mreže nastavnika, posmatračke posjete, itd. U određenim slučajevima, aktivnosti KPRN-a mogu dovesti do dopunskih kvalifikacija.

Curriculum - Nastavni plan i program (ili slični upravljački dokumenti): zvanični dokument koji izdaju obrazovne vlasti najvišeg nivoa sa detaljima o studijskim programima ili bilo čemu od sledećeg: sadržaj učenja, ciljevi učenja, ciljevi postignuća, smjernice za ocjenjivanje učenika i nastavni planovi i programi. Više od jedne vrste nastavnog plana i programa ili upravljačkog dokumenta može biti na snazi u bilo kom trenutku u obrazovnom sistemu, i oni mogu nametnuti različite nivoe obaveza školama kojih bi morali da se pridržavaju. Oni mogu, na primjer, da sadrže savjete, preporuke ili propise. Bez obzira na nivo obaveze, svi oni uspostavljaju osnovni okvir u okviru kojeg škole razvijaju sopstvenu nastavu kako bi zadovoljile potrebe svojih učenika.

Invalidnost: prema UNESCO institutu za statistiku, širok koncept, koji obuhvata oštećenja, ograničenja aktivnosti i ograničenja učešća. Invaliditet je složena pojava, koja odražava interakciju između karakteristika tijela osobe i karakteristika društva u kojem živi. Prevazilaženje poteškoća sa kojima se suočavaju osobe sa invaliditetom zahtijeva intervencije za uklanjanje ekoloških i društvenih barijera.

Razvrstani podaci: podaci o individualnim karakteristikama učenika, na primjer pol, zemlja rođenja, nacionalnost, etnička pripadnost, jezik koji se govori kod kuće, vjerska pripadnost, seksualna orijentacija/rodni identitet i izražavanje, i posebne obrazovne potrebe.

Diskriminacija: svaka razlika, isključenje, ograničenje ili preferencija koja, zasnovana na etničkoj pripadnosti, boji kože, polu, jeziku, vjeri, političkom ili drugom mišljenju, nacionalnom ili socijalnom porijeklu, ekonomskom stanju ili rođenju, itd., ima svrhu ili efekat poništavanja ili narušavanja jednakog tretmana u obrazovanju i, posebno, lišavanja bilo koje osobe ili grupe lica pristupa obrazovanju bilo koje vrste ili na bilo kom nivou; ograničavanja bilo koje osobe ili grupe lica na obrazovanje nižeg standarda; uspostavljanja ili održavanja odvojenih obrazovnih sistema ili institucija za osobe ili

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

grupe lica; ili nametanje bilo kojoj osobi ili grupi lica uslova koji su nespojivi sa dostojanstvom čovjeka (Konvencija UN protiv diskriminacije u obrazovanju, 1960).

Raznolikost: razlike među ljudima, koje se mogu odnositi na njihov pol, etničku pozadinu, seksualnu orijentaciju, jezik, kulturu, religiju ili mentalne i fizičke sposobnosti (UNESCO, 2017).

Rano napuštanje obrazovanja i obuke (RNOO): napuštanje obrazovanja nakon što je završeno najviše niže srednje obrazovanje i bez daljeg uključivanja u obrazovanje ili obuku.

Pomoćno obrazovno osoblje: profesionalci koji nijesu nastavnici razredne nastave, uključujući, ali ne ograničavajući se na, asistente u nastavi, specijaliste za govor i jezik, specijaliste za posebne obrazovne potrebe, savjetnike i psihologe, koji pružaju dodatnu podršku učenicima u školama.

Jednakost: pravičnost u načinu na koji se ophodimo prema drugim ljudima. Jednakost se odnosi na pružanje jednakih mogućnosti i pristupa, i pravednih ishoda za različite ljude i zaštitu ljudi od nezakonite diskriminacije. Jednakost ne znači tretiranje svih na isti način, već staranje da se prema ljudima postupa pošteno (Loke, 2022).

Tijelo za ravnopravnost: javne organizacije koje pomažu žrtvama diskriminacije, prate i izvještavaju o pitanjima diskriminacije i doprinose svijesti o pravima i društvenom vrednovanju jednakosti. Oni su zakonski obavezni da to urade u vezi sa jednim, nekim ili svim osnovama diskriminacije obuhvaćenim pravom EU – pol, rasa i etnička pripadnost, starost, seksualna orijentacija, vjera ili uvjerenje i invaliditet. Oni igraju osnovnu ulogu u nediskriminacijskoj arhitekturi EU (vidi Ekuinet (Evropska mreža tijela za ravnopravnost), <https://vvv.ekuineteurope.org>).

Učenici pripadnici etničkih manjina: prema Kancelariji visokog komesara UN za ljudska prava, svaki učenik iz etničke, vjerske ili jezičke manjine koja čini manje od polovine stanovništva na cijeloj teritoriji države čiji pripadnici dijele zajedničke karakteristike kulture, religiju ili jezik, ili kombinacija bilo čega od ovoga. Osoba može slobodno pripadati etničkoj, vjerskoj ili jezičkoj manjini bez ikakvih uslova za državljanstvo, prebivalište, zvanično priznanje ili bilo koji drugi status. U Evropi, Romi su najveća etnička manjina.

Rod: prema Evropskom institutu za rodnu ravnopravnost (različite organizacije su iznijele brojne definicije), društveni atributi i mogućnosti povezane sa polom ženskim i muškim i odnosi između žena i muškaraca i između djevojčica i dječaka. Ovi atributi, prilike i odnosi su društveno konstruisani i uče se kroz procese socijalizacije. Oni su specifični za kontekst i vrijeme i promjenljivi. Rod određuje šta se očekuje, dozvoljava i vrednuje kod žene ili muškarca u datom kontekstu. Termin se takođe koristi šire za označavanje niza identiteta koji ne odgovaraju utvrđenim idejama o muškom i ženskom (tj. rodu kao spektru).

Inkluzija (inkluzivno obrazovanje): pristup koji vrednuje različitost i ima za cilj da pruži jednaka prava i mogućnosti svima. U oblasti obrazovanja, inkluzivne politike imaju za cilj „da omoguće svim učenicima da ostvare svoj puni potencijal obezbjeđivanjem kvalitetnog obrazovanja svima u redovnim sredinama sa posebnom pažnjom na učenike koji su u opasnosti od isključenosti i neuspjeha tako što će aktivno tražiti podršku i fleksibilno reagovati prema okolnostima i potrebama svih učenika, uključujući individualizovane pristupe, ciljanu podršku i saradnju sa porodicama i lokalnim zajednicama“ (Evropska komisija, 2018, str. 15).

Inkluzivni jezik: jezik koji ima za cilj da osigura da se svi osjećaju dobrodošli, cijenjeni i poštovani u svim komunikacijama, interakcijama i prostorima. Inkluzivni jezik uključuje upotrebu izraza koji su kulturno svjesni, koji se usredsređuju na osobu i poštuju individualni identitet. Postoji niz strategija da jezik učinimo inkluzivnijim. Pogledajte, na primjer, smjernice UN u vezi sa rodno inkluzivnim jezikom (<https://vvv.un.org/en/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>).

Inicijalno obrazovanje nastavnika (ION): period učenja i obuke tokom kojeg budući nastavnici pohađaju kurseve zasnovane na akademskim predmetima i profesionalnu obuku (bilo uporedo ili uzastopno) kako bi stekli znanja i vještine neophodne da budu učitelji. Visokoškolske institucije su glavne za ION obuke u većini evropskih obrazovnih sistema.

Međunarodna klasifikacija standarda u obrazovanju (ISCED): sistem klasifikacije razvijen da olakša poređenje obrazovne statistike i indikatora među zemljama na osnovu jedinstvenih i međunarodno dogovorenih definicija. Pokrivenost ISCED-a obuhvata sve organizovane i održive mogućnosti učenja za djecu, mlade i odrasle, uključujući i one sa posebnim obrazovnim potrebama, bez obzira na institucije ili organizacije koje ih pružaju ili oblik u kojem se pružaju. Prvo prikupljanje statističkih podataka na osnovu nove klasifikacije (ISCED 2011) obavljeno je 2014. godine.

Sadašnja klasifikacija – ISCED 2011 (UNESCO Institut za statistiku, 2012) – ima sljedeće nivoe osnovnog i srednjeg obrazovanja.

ISCED 1: Osnovno obrazovanje pruža aktivnosti učenja i obrazovanja koje su obično osmišljene tako da učenicima pruže osnovne vještine u čitanju, pisanju i matematici (tj. pismenost i računanje). On uspostavlja čvrstu osnovu za učenje,

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

solidno razumijevanje ključnih oblasti znanja i podstiče lični razvoj, pripremajući tako učenike za niže srednje obrazovanje. Pruža osnovno učenje sa malo specijalizacije, ako je uopšte ima.

Ovaj nivo počinje između 5 i 7 godina života, obavezan je u svim zemljama i traje od 4 do 7 godina.

ISCED 24: Programi na nivou ISCED 24, ili nižeg srednjeg obrazovanja, obično se zasnivaju na fundamentalnim procesima nastave i učenja koji počinju na nivou ISCED 1. Obično je cilj obrazovanja da postavi osnovu za doživotno učenje i lični razvoj koji priprema učenike za mogućnosti daljeg obrazovanja. Programi na ovom nivou su obično organizovani oko nastavnog plana i programa koji je više orijentisan na predmete, uvodeći teorijske koncepte u širok spektar predmeta.

Ovaj nivo obično počinje oko 10 ili 13 godina i obično se završava sa 14 ili 16 godina, često se poklapa sa završetkom obaveznog obrazovanja.

ISCED oznaka 24 označava opšte niže srednje obrazovanje.

ISCED 34: Programi na nivou ISCED 34, ili višeg srednjeg obrazovanja, obično su dizajnirani da završe srednje obrazovanje u pripremi za tercijarno ili visoko obrazovanje, ili da obezbijede vještine relevantne za zapošljavanje, ili oboje. Programi na ovom nivou učenicima nude više predmeta zasnovanih na specijalističkim i produbljenim programima nego u nižem srednjem obrazovanju (ISCED nivo 24). Oni su više diferencirani, sa većim rasponom opcija i dostupnih tokova.

Ovaj nivo obično počinje na kraju obaveznog obrazovanja. Starost za ulazak je uobičajeno 14 ili 16 godina. Obično su potrebne kvalifikacije za ulazak (npr. završetak obaveznog obrazovanja) ili drugi minimalni uslovi. Trajanje ISCED nivoa 34 varira od 2 do 5 godina.

ISCED oznaka 34 označava opšte više srednje obrazovanje.

Zakonodavstvo/strategija/akcioni plan: zvanični dokument politike koji su razvile vlasti na najvišem nivou u nastojanju da se postigne opšti cilj. Tačnije, zakonodavstvo se odnosi na pravila ili propise. U oblasti obrazovanja, zakonodavstvo ima za cilj da usmjerava rad i ciljeve određenog obrazovnog sistema. Strategija može da sadrži viziju, identifikuje ciljeve (kvalitativne i kvantitativne), opiše procese, autoritete i ljude koji su zaduženi, identifikuje izvore finansiranja, da daje preporuke, itd. Akcioni plan je sistematski način definisanja cilja, pronalaženja načina za ispunjenje cilja i odlučivanje kako da se procijeni da li je cilj ispunjen.

Učenici koji su u nepovoljnom položaju i/ili izloženi riziku od diskriminacije: učenici čije porodice, društvene ili ekonomske prilike, lične karakteristike ili kulturno porijeklo ometaju njihov pristup i jednake mogućnosti u školskom obrazovanju. Učenici u riziku od neuspjeha, ranog napuštanja obrazovanja i obuke. Učenici koji mogu doživjeti diskriminaciju na osnovu individualnih karakteristika, kao što su njihov pol, nacionalna/etnička/vjerska pripadnost, invaliditet itd.

LGBTIQ+ učenici: djeca i mladi ljudi koje privlače drugi istog pola (lezbejka, gej) ili više od jednog pola (biseksualci); čiji rodni identitet i/ili izraz ne odgovara polu koji im je dodijeljen pri rođenju (transrodnost); koji su rođeni sa polnim karakteristikama koje se ne uklapaju u tipičnu definiciju muškarca ili žene (interpol); ili čiji se identitet ne uklapa u binarnu klasifikaciju pola i/ili roda (nebinarni). 'Q' znači queer, što je krovni izraz za ljude koji nijesu heteroseksualni ili cisrodni (osoba čiji pol odgovara polu dodijeljenom pri rođenju). „Plus“ predstavlja druge seksualne identitete.

Lokalna/školska autonomija: sposobnost lokalnih vlasti/škola da same donose odluke u granicama utvrđenim nacionalnim/lokalnim zakonodavstvom ili propisima. Smjernice, ipak, mogu dati obrazovne vlasti, ali one ne ograničavaju autonomiju škole.

Redovno obrazovanje: redovno obrazovno okruženje u kojem učenici različitog porijekla, identiteta i sposobnosti uče zajedno (UNESCO, 2020).

Učenici migranti: ovdje se podrazumijevaju novopridošla/prva generacija, druga generacija ili povratnici migranti i mladi ljudi koji učestvuju u formalnom obrazovnom sistemu jedne zemlje.

Nadgledno tijelo: ovdje, imenovana grupa, odjeljenje, opservatorija, itd., koja nadgleda pitanja u vezi sa diskriminacijom i nepovoljnim položajem, odnosno može da izvještava o pitanjima diskriminacije, da istražuje konkretne slučajeve, sprovodi istraživanja i daje informacije, preporuke politike itd.

Nacionalni/najviši nivo: najviši nivo vlasti u datoj zemlji, obično na nacionalnom (državnom) nivou.

Promovisanje različitosti: u oblasti obrazovanja, promovisanje prihvatanja i poštovanja razlika među ljudima, u smislu „razumijevanja jedni drugih i prevazilaženja ograničenije perspektive tolerancije“ (Evropska komisija, 2018). To uključuje pravljenje razumnih prilagođavanja kako bi se uzele u obzir praktične implikacije različitosti.

Učenici iz vjerskih manjina: vidi učenici iz etničkih manjina.

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Učenici izbjeglice: djeca i mladi koji učestvuju u formalnom obrazovnom sistemu neke zemlje koji su državljani trećih zemalja i koji se zbog osnovanog straha od progona zbog rase, vjere, nacionalnosti, političkog mišljenja ili pripadnosti određenoj društvenoj grupi, nalaze van zemlje svog državljanstva i nijesu u mogućnosti ili zbog takvog straha nijesu voljni da iskoriste zaštitu te zemlje.

Segregacija: za učenike sa određenim karakteristikama u smislu porijekla, identiteta ili sposobnosti, obezbjeđivanje obrazovanja u odvojenim odjeljenjima ili školama izolovanim od učenika bez ove karakteristike (UNESCO, 2020).

Pol: odnosi se na različite biološke i fiziološke karakteristike, kao što su reproduktivni organi, hromozomi, hormoni, itd., koje definišu ljude kao žene ili muškarce.

Socioekonomska pozadina: položaj pojedinca ili grupe na socioekonomskoj skali, koji je određen kombinacijom društvenih i ekonomskih faktora kao što su prihod, nivo i vrsta obrazovanja, vrsta i prestiž zanimanja, mjesto stanovanja i – u nekim društvima ili djelovima društva – etničko porijeklo ili vjersko porijeklo. Što se tiče socio-ekonomskog statusa učenika u školama, neke komponente koje se mogu uzeti u obzir su obrazovanje roditelja i/ili zanimanje i nepovoljno okruženje za učenje kod kuće.

Specijalno obrazovanje: sistem obrazovanja u kojem učenici sa posebnim obrazovnim potrebama ili smetnjama u razvoju uče odvojeno od onih bez posebnih obrazovnih potreba ili invaliditeta (UNESCO, 2020).

Posebne obrazovne potrebe (POO): termin koji se obično koristi da opiše potrebe djeteta koje nije u mogućnosti da koristi školsko obrazovanje koje je opšte dostupno djeci istog uzrasta bez dodatne podrške ili prilagođavanja u sadržaju studija. Stoga, POO mogu pokriti različite potrebe, uključujući fizičke ili mentalne nedostatke, te kognitivna ili obrazovna oštećenja. Koncept je konstrukt koji zemlje obično dalje definišu u okviru svog zakonodavstva. Posebne ili 'dodatne' potrebe treba posmatrati ne samo kao rezultat faktora 'u djetetu', već prije kao 'nepodudarnost između onoga što sistem školovanja obično pruža i onoga što je djetetu potrebno da podrži svoje učenje' (Rouse, 2008, str. 6, citirano od strane Soriano, Watkins i Ebersold, 2017, str.22).

Ciljana podrška učenju: resursi i nastavne strategije koje se bave specifičnim potrebama za učenje učenika koji su u nepovoljnom položaju i/ili izloženi riziku od diskriminacije. Pomaže im da nauče i razviju svoje akademske vještine kako bi funkcionisali sa svojim optimalnim kapacitetom učenja u okruženju za učenje.

Ciljana socijalno-emocionalna podrška: specijalističke intervencije i profesionalci za podršku specifičnim društvenim i emocionalnim izazovima sa kojima se u obrazovnom okruženju suočavaju učenici koji su u nepovoljnom položaju i/ili u opasnosti od diskriminacije. Pomaže im da razviju svoju otpornost i upravljaju svojim mislima, osjećanjima i odnosima. Ovu vrstu podrške mogu pružiti stručnjaci/službe interne i/ili eksterne škole.

Obrazovne vlasti najvišeg nivoa: najviši nivo vlasti sa odgovornošću za obrazovanje u datoj zemlji, obično lociran na nacionalnom (državnom) nivou. Međutim, za Belgiju, Njemačku i Španiju, *Communautes*, *Lander* i *Comunidades Autonomas*, odnosno decentralizovane administracije su ili u potpunosti odgovorne ili dijele odgovornosti sa državnim nivoom za sve ili većinu oblasti koje se odnose na obrazovanje. Stoga se ove uprave smatraju najvišim organima vlasti za oblasti u kojima imaju odgovornost, dok se za one oblasti za koje dijele odgovornost sa nacionalnim (državnim) nivoom, obje smatraju organima najvišeg nivoa.

Politika/mjera najvišeg nivoa: propisi, preporuke, zvanična upravljačka dokumenta (uključujući nastavni plan i program), akcije (uključujući praćenje i evaluaciju) i/ili finansiranje od strane najviših obrazovnih vlasti u cilju promovisanja ovog problema.

Dodatak

Pogavlje 2: Monitoring diskriminacije i različitosti u školama

Tabela 2.2A: Glavni osnovi na kojima se zasnivaju slučajevi diskriminacije u školama, 2022/2023 – podaci po zemljama

Obrazovni sistem	POO/ invaliditet	Etnička pozadina	Rod	Drugo	Nacionalnost	Pol	Religijsko uvjerenj	Socio- ekonomska pozadina	Seksualna orijentacija	Nedostupni podaci
BE fr										✓
BE de										✓
BE nl										✓
BG	✓	✓								
CZ				✓						
DK										✓
DE										✓
EE	✓									
IE										✓
EL										✓
ES										✓
FR	✓		✓							
HR	✓	✓					✓			
IT										✓
CY	✓	✓	✓		✓	✓	✓			
LV		✓		✓						
LT										✓
LU				✓						
HU	✓				✓			✓		
MT										✓
NL										✓
AT										✓
PL										✓
PT										✓
RO	✓	✓						✓		
SI	✓			✓						
SK	✓							✓		
FI										✓
SE	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	
AL										✓
BA	✓	✓	✓			✓				
CH										✓
IS										✓
LI										✓
ME	✓	✓								
MK										✓
NO	✓	✓	✓		✓	✓				
RS	✓	✓			✓					
TR	✓	✓	✓	✓	✓		✓			

Tabela 2.3A: Podaci o individualnim karakteristikama učenika dostupni najvišim obrazovnim vlastima, 2022/2023 – podaci po zemljama

Obrazovni sistem	Pol/rod	POO/invaliditet	Nacionalnost	Zemlja porijekla	Socio-ekonomska pozadina	Izbjegličko/azilantska pozadina	Migrantska pozadina	Maternji jezik	Drugo	Etnička pozadina	Religijsko uvjerenje	Nedostupnost podataka
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
BE de	✓	✓	✓	✓							✓	
BE nl	✓	✓	✓		✓			✓				
BG	✓	✓										
CZ	✓	✓	✓		✓	✓			✓			
DK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
DE	✓	✓	✓	✓				✓				
EE	✓	✓	✓			✓	✓	✓				
IE	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	
EL	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓		
ES	✓	✓	✓						✓			
FR	✓	✓	✓	✓	✓				✓			
HR	✓	✓	✓	✓		✓			✓			
IT	✓	✓	✓	✓					✓			
CY	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
LV	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
LT	✓	✓			✓							
LU	✓	✓	✓	✓		✓		✓				
HU	✓	✓	✓		✓	✓	✓					
MT	✓	✓	✓		✓	✓						
NL												✓
AT	✓	✓	✓					✓				
PL	✓	✓	✓			✓	✓		✓			
PT	✓	✓	✓	✓	✓					✓		
RO	✓	✓	✓	✓							✓	
SI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
SK	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		
FI	✓	✓	✓				✓	✓				
SE	✓	✓		✓	✓		✓		✓			
AL												✓
BA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
CH	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓				
IS	✓		✓	✓	✓			✓				
LI	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓	
ME	✓	✓		✓	✓	✓	✓					
MK	✓	✓		✓				✓		✓		
NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		
RS	✓											
TR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	

Tabela 2.4A: Glavni oblici saradnje između najviših obrazovnih vlasti i tijela za rodnu ravnopravnost, 2022/2023 – podaci po zemljama

Obrazovni sistem	Politika razvoja	Monitoring diskriminacije i nepovoljnog položaja u školama	Prepoznavanje dobrih praksi	Obezbeživanje podrške žrtvama	Evaluacija politika	Drugo	Bez saradnje
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓		
BE de						✓	
BE nl	✓	✓	✓	✓	✓		
BG	✓		✓				
CZ		✓		✓		✓	
DK	✓					✓	
DE	✓						
EE	✓	✓	✓		✓		
IE	✓						
EL	✓	✓		✓	✓	✓	
ES	✓		✓	✓		✓	
FR		✓	✓	✓			
HR	✓	✓	✓	✓	✓		
IT	✓		✓	✓			
CY				✓			
LV	✓	✓			✓	✓	
LT	✓						
LU							✓
HU	✓	✓			✓		
MT	✓					✓	
NL		✓					
AT							✓
PL	✓			✓			
PT	✓	✓	✓	✓			
RO		✓	✓		✓		
SI	✓	✓			✓		
SK	✓						
FI	✓		✓				
SE	✓	✓	✓	✓	✓		
AL		✓					
BA		✓					
CH							✓
IS						✓	
LI							✓
ME	✓	✓	✓		✓		
MK	✓	✓					
NO	✓		✓	✓			
RS	✓	✓	✓	✓	✓		
TR							✓

Poglavlje 3: Najviši zakoni, strategije i akcioni planovi koji promovišu različitost i inkluziju u školama

Tabela 3.1A: Glavni ciljevi najvišeg zakonodavstva, strategija i akcionih planova koji promovišu različitost i inkluziju u školama, 2022/2023 – podaci po zemljama

Obrazovni sistem	Unapređenje obrazovnog sistema kroz inkluziju, jednak pristup i podršku	Sprečavanje diskriminacije i promovisanje jednakih šansi u obrazovanju	Unapređenje akademskih rezultata i /ili smanjenje ELET	Promovisanje inkluzivnog obrazovanja	Promocija participacije i inkluzije Romskih učenika	Inkluzija učenika sa SEN/invaliditetom	Promocija različitosti i inkluzije migranata i učenika izbjeglica	Promocija rodne ravnopravnosti	Borba protiv antisemitizma	Borba protiv diskriminacije LGBTQ osoba
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
BE de						✓	✓			
BE nl		✓	✓			✓		✓		✓
BG	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
CZ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
DK	✓				✓		✓		✓	
DE			✓	✓	✓	✓	✓		✓	
EE	✓	✓	✓							
IE		✓	✓		✓	✓	✓			
EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
ES	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
HR	✓	✓			✓	✓				
IT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CY	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
LV	✓				✓				✓	
LT	✓				✓					
LU	✓					✓	✓			
HU	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
MT	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓
NL		✓	✓							
AT			✓		✓	✓		✓	✓	
PL	✓				✓	✓	✓			
PT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
RO		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
SI	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		
SK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
FI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
SE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
AL	✓	✓			✓					
BA	✓				✓					
CH	✓	✓								
IS				✓						
LI	✓									
ME				✓		✓				
MK	✓	✓								
NO	✓									
RS	✓				✓					
TR	✓		✓							

Poglavlje 4: Promovisanje pristupa i učešća u školama

Tabela 4.1A: Ciljane politike i mjere najvišeg nivoa koje promovišu pristup i učešće učenika u školi 2022/2023 – podaci po zemljama

Obrazovni sistem	Olakšanje pristupa redovnim školama učenicima sa smetnjama i teškoćama	Poboljšanje fizičkog pristupa i infrastrukture	Pružanje finansijske podrške za troškove škole	Pružanje socijalne podrške	Pružanje mogućnosti kombinovanog učenja	Rešavanje upisa u škole	Uklanjanje administrativnih barijera	Promovisanje saradnje sa roditeljima i porodicama	Lokalna/školska autonomija
BE fr	✓					✓			
BE de	✓								
BE nl	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
BG	✓	✓			✓	✓		✓	
CZ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
DK		✓			✓				
DE			✓			✓		✓	
EE	✓	✓	✓		✓		✓		
IE	✓		✓	✓				✓	
EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
ES	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
HR	✓	✓	✓		✓	✓	✓		
IT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
CY	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
LV	✓		✓	✓	✓	✓			
LT	✓	✓	✓						
LU	✓	✓		✓	✓		✓		
HU	✓		✓	✓		✓			
MT	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
NL		✓			✓				
AT	✓	✓		✓	✓			✓	
PL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
PT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
RO			✓			✓			
SI	✓	✓	✓			✓	✓	✓	
SK	✓		✓	✓		✓		✓	
FI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
SE	✓	✓			✓				
AL	✓								
BA	✓	✓	✓		✓			✓	
CH		✓	✓		✓		✓		
IS									✓
LI							✓		
ME	✓	✓	✓		✓			✓	
MK	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
NO	✓	✓			✓				
RS			✓			✓			
TR			✓						

Tabela 5.3A: Grupe učenika ciljane u školskim programima koji se bave različitostu i inkluzijom, 2022/2023 – podaci po zemljama

Obrazovni sistem	Učenici sa smetnjama u razvoju		Učenici pripadnici etničkih manjina		Učenici migranti		Učenici izbjeglice		Djevojčice/dječaci		Učenici sa siromašnom socio-ekonomskom pozadinom		Učenici koji pripadaju vjerskim manjinama		LGBTIQ+ učenici		Bez ciljane grupe	
	PP ○	RP △	PP ○	RP △	PP ○	RP △	PP ○	RP △	PP ○	RP △	PP ○	RP △	PP ○	RP △	PP ○	RP △	PP ○	RP △
BE fr																		△
BE de																		○
BE nl																		○
BG																		○
CZ	○		○		○		○				○							
DK																		○
DE			○		○		○											
EE	○		○		○				○				○					
IE																		△
EL		△		△		△		△										
ES		△		△		△		△		△		△		△		△		
FR		△		△					△		△				△			
HR																		△
IT																		○
CY	○		○		○		○		○		○		○					
LV								△										△
LT		△		△		△												
LU																		○
HU	○		○				○				○		○					
MT																		○
NL																		○
AT		△		△		△			△									
PL	○		○										○					
PT																		△
RO																		○
SI																		○
SK																		○
FI	○		○		○		○		○				○		○			
SE																		○
AL	○		○		○		○		○		○		○		○			
BA																		○
CH																		○
IS	○		○		○		○		○		○		○		○			
LI																		△
ME		△																
MK		△		△					△		△		△		△			
NO																		△
RS	○		○		○		○						○					
TR	○		○		○				○		○		○					

PP ○ = U postojećim programima.

RP △ = U nedavnoj reviziji programa.

Tabela 5.4A: Teme vezane za različitost i inkluziju u školskim programima, 2022/2023 – podaci po zemljama

Obrazovni sistem	Prevenција diskriminacije i pristrasnosti		Bavljenje ljudskim pravima		Predstavljanje različitih identiteta		Borba protiv stereotipa		Podizanje svijesti o isključenosti, zlostavljanju i nasilju		Borba protiv nezastupljenosti manjina		Korišćenje inkluzivnog jezika	
	PP ○	RP △	PP ○	RP △	PP ○	RP △	PP ○	RP △	PP ○	RP △	PP ○	RP △	PP ○	RP △
BE fr		△		△		△		△		△				△
BE de			○											
BE nl	○		○		○		○				○			
BG	○				○		○		○					
CZ	○		○		○		○		○		○		○	
DK	○		○		○		○		○		○		○	
DE	○		○		○		○				○			
EE	○		○		○		○		○					
IE						△				△				
EL		△		△		△		△		△		△		△
ES		△		△		△		△		△		△		△
FR		△		△		△		△		△		△		
HR		△		△		△		△		△		△		△
IT	○		○		○		○		○		○		○	
CY	○		○		○		○		○		○		○	
LV		△		△				△		△				
LT										△				
LU	○		○		○		○		○		○		○	
HU	○		○		○		○		○		○		○	
MT	○		○		○		○		○		○		○	
NL			○		○									
AT	○	△	○	△			○	△	○	△	○	△		
PL	○		○		○		○		○					
PT		△		△		△		△						△
RO	○		○		○		○		○		○			
SI	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△
SK	○		○		○		○		○		○			
FI	○		○		○		○		○		○		○	
SE	○		○		○		○		○					
AL	○				○		○		○					
BA			○		○		○		○					
CH	○		○		○		○		○		○		○	
IS	○		○		○		○		○		○		○	
LI	○	△			○	△					○	△	○	△
ME		△		△										
MK		△		△		△		△		△		△		△
NO		△		△		△		△		△		△		△
RS	○		○		○		○							
TR	○		○						○					

PP ○ U postojećem curriculumu.

RP △ = U nedavnoj reviziji programa.

Poglavlje 6: Promovisanje ciljanog učenja i socio-emocionalne podrške

Tabela 6.1A: Politike i mjere najvišeg nivoa za identifikaciju potreba za učenjem i socio-emocionalnom podrškom, 2022/2023 – podaci po zemljama

Obrazovni sistem	Usluge vođenja savjetovanja za procjenu potreba za učenjem i socio-emocionalnih potreba	Procedure procjene za određivanje SEN	Smjernice/alati za procjenu potreba za učenjem (uključujući socio-emocionalne barijere)	Specifične smjernice/alati za procjenu socio-emocionalnih potreba	Dijagnostički nacionalni testovi	Specifične smjernice/alati za procjenu jezičkih kompetencija	Lokalna/školska autonomija
BE fr	✓			✓	✓		
BE de	✓	✓					
BE nl	✓	✓		✓			
BG	✓	✓					
CZ	✓	✓	✓	✓		✓	
DK							✓
DE	✓	✓				✓	
EE		✓	✓				
IE			✓		✓		
EL	✓	✓	✓	✓		✓	
ES	✓	✓		✓			
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
HR				✓			
IT		✓			✓		
CY	✓	✓	✓		✓	✓	
LV		✓	✓				
LT	✓	✓					
LU	✓	✓					
HU	✓	✓	✓		✓		
MT	✓	✓	✓	✓			
NL							✓
AT	✓	✓				✓	
PL	✓	✓	✓	✓			
PT	✓		✓	✓			
RO			✓				
SI	✓						
SK	✓						
FI	✓	✓	✓	✓			
SE	✓	✓	✓	✓		✓	
AL	✓						
BA							✓
CH		✓					
IS							✓
LI	✓		✓				
ME		✓		✓			
MK			✓				
NO	✓				✓		
RS	✓		✓				
TR		✓		✓			

Tabela 6.3A: Grupe učenika kojima se bave ciljne politike i mjere na najvišem nivou o učenju i socio-emocionalnoj podršci, 2022/2023 – podaci po zemljama

Obrazovni sistem	Učenici sa invaliditetom		Učenici izbjeglice		Migranti učenici		Pripadnici etničkih manjina		Učenici iz siromašnih socio-ekonomskih sredina		Djevojčice/dječaci		LGBTIQ+		Vjerske manjine		Opšta podrška svim učenicima		Lokalna/školska autonomija		
	PU	SEP	PU	SEP	PU	SEP	PU	SEP	PU	SEP	PU	SEP	PU	SEP	PU	SEP	PU	SEP	PU	SEP	
BE fr	○																○	△			
BE de	○				○															△	
BE nl	○		○		○		○		○		○		△		△		○	△			
BG	○	△	○		○		○		○								○				
CZ	○	△	○	△	○	△			○	△							○	△			
DK																	○			△	
DE	○	△	○	△	○																
EE	○		○		○												○	△			
IE	○		○		○		○		○	△							○				
EL	○	△	○	△	○	△		△	○	△							○	△			
ES	○		○				○		○								○	△			
FR	○		○		○				○		○	△		△			○	△			
HR		△					○										○	△			
IT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△					○				
CY	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△							○	△			
LV	○		○	△			○	△	○	△										△	
LT	○				○															△	
LU																	○	△			
HU	○	△							○	△										△	
MT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△			
NL																			○	△	
AT	○		○	△	○		○										○	△			
PL	○		○		○		○		○											△	
PT	○		○		○		○		○								○	△			
RO	○						○		○											△	
SI	○		○		○		○										○	△			
SK	○	△	○	△			○	△	○	△							○	△			
FI	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△							○	△			
SE	○	△			○	△	○		○	△							○	△			
AL																	○	△			
BA																			○	△	
CH	○																○			△	
IS																			○	△	
LI																	○	△			
ME	○	△					○														
MK	○						○		○												
NO	○																○	△			
RS	○		○		○		○													△	
TR																	○	△			

PU ○ = Politike/mjere za ciljanu podršku učenju.

SEP △ = Politike/mjere za socio-emocionalnu podršku.

Poglavlje 7: Nastavno osoblje i obuka nastavnika za promovisanje različitosti i inkluzije

Tabela 7.2A: Kompetencije nastavnika u vezi sa različitošću i inkluzijom promovisane kroz okvire kompetencija najvišeg nivoa za ION i/ili KPRD programe, 2022/2023 – podaci po zemljama

Obrazovni sistem	Nastava učenika sa posebnim potrebama/sm etnjama u razvoju		Razlikovanje nastave i ocjenjivanja radi rešavanja različitih potreba za učenjem		Razumijevanje principa inkluzije i nediskriminacije		Saradnja sa drugim nastavnicima, pomoćnim osobljem u obrazovanju, stručnjacima i porodicama		Primjena individualizovanih nastavnih strategija		Nastava u multikulturalnom i vešejezičnom okruženju		Svijest o predrasudama i stereotipima		Nema relevantnog okvira kompetencija za ION	Nema relevantnih KPRD programa koje podržavaju ili pružaju najviši obrazovni organi
	ION ○	KPRD △	ION ○	KPRD △	ION ○	KPRD △	ION ○	KPRD △	ION ○	KPRD △	ION ○	KPRD △	ION ○	KPRD △		
BE fr		△		△		△		△		△		△	○	△		
BE de	○	△	○		○		○		○							
BE nl	○	△	○	△		△		○			○					△
BG	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△				△
CZ	○	△		△		△		△		△		△				△
DK	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
DE	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
EE	○	△	○	△		△		○	△	○	△		△			△
IE	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
EL		△		△		△		△		△		△		△	○	
ES	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
FR	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
HR	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
IT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
CY	○	△	○	△	○	△		△		△		△	○	△		
LV	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
LT	○	△	○	△	○	△	○			△						
LU			○	△	○	△			○	△	○	△				
HU	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
MT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
NL															○	△
AT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
PL	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
PT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
RO						△				△					○	
SI		△		△		△		△		△		△		△	○	
SK	○	△	○	△	○	△	○		○	△				△	○	
FI		△		△		△		△		△		△		△	○	
SE	○	△	○	△	○		○	△	○	△		△	○	△		
AL		△		△		△		△		△		△		△	○	
BA															○	△
CH	○		○		○		○		○		○		○			△
IS	○		○								○					△
LI		△		△		△		△		△		△		△	○	
ME	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
MK	○	△			○	△	○	△			○	△		△		
NO	○	△	○	△	○	△	○		○	△	○	△	○	△		
RS		△		△		△		△		△		△			○	
TR	○	△	○	△	○		○	△	○	△						

ION ○ = Promovisan kroz okvire kompetencija najvišeg nivoa za ION

KPRD △ = Promovisan kroz programe KPRD najvišeg nivoa.

Priznanja

EVROPSKA IZVRŠNA AGENCIJA ZA OBRAZOVANJE I KULTURU

Platforme, studije i analize

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Brussels
(<https://eurvdice.eacea.ec.europa.eu/>)

Glavni urednik

Peter Birch

Glavni autori

Sogol Noorani (koordinacija), Ania Bourgeois i Diana Antonello

Eksterni stručnjak

Gary Loke, Equality, konsultant za različitost i inkluziju
(Podrška konceptualnom razvoju i autor 1. poglavlja)

Grafika i izgled

Kancelarija za publikacije Evropske unije

Koordinator proizvodnje

Gisèle De Lel

EURYDICE NACIONALNE JEDINICE

ALBANIJA

Eurydice jedinica
Ministarstvo prosvjete i sporta
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tirana
Doprinos jedinice: Egest Gjokuta

AUSTRIJA

Eurydice informativni centar
Federalno ministarstvo obrazovanja, nauke i istraživanja
Odjeljenje za statistiku i praćenje obrazovanja
Minoritenplatz 5
1010 Beč
Doprinos jedinice: zajednička odgovornost

BELGIJA

Eurydice jedinica Francuske zajednice
Ministarstvo Valonsko-Briselske federacije
Opšta uprava za obrazovanje
Avenue du Port, 16 – Bureau 4P03
1080 Brisel
Doprinos jedinice: zajednička odgovornost

Eurydice Flandrija
Odjeljenje za obrazovanje i obuku/Odjeljenje za podršku
strateškoj politici
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brisel
Doprinos jedinice: zajednička odgovornost

Eurydice informativni centar Zajednice nemačkog govornog
područja
Ministarstvo njemačkog govornog područja, Odjeljenje za
obuku i organizaciju nastave
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Doprinos jedinice: zajednička odgovornost

BOSNA I HERCEGOVINA

Ministarstvo civilnih poslova
Sektor obrazovanja
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Doprinos jedinice: doprinos jedinice i relevantnih
predstavnik nadležnih obrazovnih institucija

BUGARSKA

Eurydice jedinica
Centar za razvoj ljudskih resursa
Jedinica za istraživanje i planiranje obrazovanja
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofija
Doprinos jedinice: Angel Valkov

HRVATSKA

Agencija za mobilnost i programe
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Doprinos jedinice: zajednička odgovornost

KIPAR

Eurydice jedinica
Ministarstvo prosvjete, sporta i omladine
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nikozija
Doprinos jedinice: zajednička odgovornost

ČEŠKA

Eurydice jedinica
Češka nacionalna agencija za međunarodno obrazovanje i
istraživanje
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Prag 1
Doprinos jedinice: Simona Pikálková, Helena Pavlíková
i Petra Prchlíková

DANSKA

Eurydice jedinica
Ministarstvo visokog obrazovanja i nauke
Danska agencija za visoko obrazovanje i nauku
Haraldsgade 53
2100 Kopenhagen Ø
Doprinos jedinice: Ministarstvo za djecu i prosvjetu i
Ministarstvo visokog obrazovanja i nauke

ESTONIJA

Eurydice jedinica
Ministarstvo prosvjete i nauke
Munga 18
50088 Tartu
Doprinos jedinice: Inga Kuk (koordinator), Piret Liba i
Vivian Jõemets (eksperti)

FINSKA

Eurydice jedinica
Finska nacionalna agencija za obrazovanje
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Doprinos jedinice: Irma Garam, Hanna Laakso i Petra
Packalen

FRANCUSKA

Eurydice jedinica
Direkcija za vrednovanje, predviđanje i učinak
Monitoring (DEPP)
Ministarstvo narodne prosvjete i omladine
61–65, ulica Dutot
75732 Paris Cedex 15
Doprinos jedinice: Jonas Erin (ekspert), Anne Gaudry-
Lachet i Robert Rakocevic (Eurydice Francuska)

NJEMAČKA

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Njemački vazduhoplovni centar e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bon

Eurydice informativna kancelarija Lander u Sekretarijatu
Stalne konferencije ministara obrazovanja i kulture Lander u
Saveznoj Republici Njemačkoj
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Doprinos jedinice: Thomas Eckhardt

GRČKA

Helenska Eurydice jedinica
Uprava za evropske i međunarodne poslove
Generalni direktorat za međunarodne i evropske poslove,
helensku dijasporu i interkulturalno obrazovanje
Ministarstvo prosvjete i vjera
37 Andrea Papandreu (Kancelarija 2172)
15180 Amarousion (Attiki)
Doprinos jedinice: Maria Nika (IEP) i
Ioanna Poulogianni (MoE)

MAĐARSKA

Mađarska Eurydice jedinica
Prosvjetna uprava
19–21 Maros Str.
1122 Budimpešta
Doprinos jedinice: Phd László Kiss, Anikó Orbán,
Gábor Rózsa i Mariann Takács Tóth-Korcsmáros

ISLAND

Eurydice jedinica
Uprava za obrazovanje
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Doprinos jedinice: Kristian Guttesen

IRSKA

Eurydice jedinica
Odjeljenje za obrazovanje
Međunarodna sekcija
Marlborough ulica
Dublin 1 – DO1 RC96
Doprinos jedinice: zajednička odgovornost

ITALIJA

Italijanska Eurydice jedinica
Nacionalni institut za dokumentaciju, inovacije i obrazovna
istraživanja (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenca
Doprinos jedinice: Simona Baggiani i Erika Bartolini.
Ekspeti (Ministarstvo obrazovanja i zasluga, Generalna
direkcija za učenike, inkluziju i školsku orijentaciju): dr
Clelia Caiazza, direktorka Kancelarije IV; Mariangela Di
Gneo (podaci o invalidnosti); i Vinisio Ongini (podaci o
migrantima). Ekspert (INDIRE): Maria Chiara Pettenati
(podaci o nastavnicima)

LETONIJA

Eurydice jedinica
Državna agencija za razvoj obrazovanja
Valņu ulica 1 (5-i sprat)
1050 Riga
Doprinos jedinice: zajednička odgovornost

LINHEŠTAJN

Informativni Eurydice centar
Školska kancelarija Kneževine Lihtenštajn
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Doprinos jedinice: Belgin Amann

LITVANIJA

Eurydice jedinica
Nationalna agencija za obrazovanje
K. Kalinausko ulica 7
03107 Vilnius
Doprinos jedinice: zajednička odgovornost

LUKSEMBURG

Nacionalna Eurydice jedinica
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Doprinos jedinice: Claude Sevenig (MENJE)

MALTA

Ministarstvo prosvjete, sporta, omladine, istraživanja i
inovacija
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Doprinos jedinice: Dr Carlos Grima

CRNA GORA

Eurydice jedinica
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Doprinos jedinice: Tamara Milić (načelnica Direkcije za
inkluzivno obrazovanje, Ministarstvo prosvjete Crne
Gore)

NIZOZEMSKA

Eurydice Nizozemska
Ministarstvo prosvjete, kulture i nauke
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Hag
Doprinos jedinice: Mandy Malinka i Charlotte Ruitinga

SJEVERNA MAKEDONIJA

Nacionalna agencija za evropske obrazovne programe i
mobilnost
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17
1000 Skoplje
Doprinos jedinice: zajednička odgovornost

NORVEŠKA

Promovisanje različitosti i inkluzije u školama u Evropi

Eurydice jedinica
Uprava za visoko obrazovanje i vještine
Postboks 1093,
5809 Bergen
Doprinos jedinice: zajednička odgovornost

POLJSKA

Poljska Eurydice jedinica
Fundacija za razvoj obrazovnog Sistema
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Varšava
Doprinos jedinice: Magdalena Górowska-Fells;
nationalni ekspert: Elżbieta Neroj (Ministarstvo
prosvjete i nauke)

PORTUGAL

Portugalska Eurydice jedinica
Generalni direktorat za statistiku obrazovanja i nauke
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisabon
Doprinos jedinice: Margarida Leandro, u saradnji sa
Generalnim direktoratom za obrazovanje (DGE); spoljni
ekspert: Maria Álvares

RUMUNIJA

Eurydice jedinica
Nacionalna agencija za programe zajednice u oblasti
obrazovanja i stručnog osposobljavanja
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 Bukurešt
Doprinos jedinice: Veronica-Gabriela Chirea, u saradnji
sa ekspertima Ciprian Fartușnic i Roxana Mihail
(Nacionalni centar za politiku i ocjenjivanje u
obrazovanju)

SRBIJA

Eurydice jedinica Srbija
Fundacija Tempus
Zabljacka 12
11000 Beograd
Doprinos jedinice: zajednička odgovornost

SLOVAČKA

Eurydice jedinica
Slovačko akademsko udruženje za međunarodnu saradnju
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Doprinos jedinice: Martina Valuškova; eksternal
ekspert: Adam Marko (Ministarstvo prosvjete, nauke,
istraživanja i sporta Republike Slovačke)

SLOVENIJA

Ministarstvo prosvjete
Kancelarija za razvoj i kvalitet obrazovanja
Masarykova cesta 16
1000 Ljubljana
Doprinos jedinice: Saša Ambrožič Deleja

ŠPANIJA

Euridice Španija-REDIE jedinica
Nacionalni institut za evaluaciju obrazovanja (INEE)
Ministarstvo prosvjete i stručnog osposobljavanja (MEFP)
Paseo del Prado, 28
28014 Madrid
Doprinos jedinice: Gerardo López Porras, Ana Martín
Martínez, Juan Mesonero Gómez i Jaime Vaquero
Jiménez; eksperti: Carolina Cano Rosa i Jesús Ibáñez
Milla (MEFP).
Doprinos autonomnih zajednica/gradova: José Calvo
Dombón (Aragón); Antoni Bauzá Sampol and Rosa M^a
Binimelis Henares (Illes Balears); Carlos Duque Gómez
(Canarias); Claudia Lázaro del Pozo (Cantabria); María
Pilar Martín García and Alicia Ortega de la Calle
(Castilla y León); María Isabel Rodríguez Martín
(Castilla-La Mancha); Roberto Romero Navarro
(Comunitat Valenciana); María Guadalupe Donoso
Morcillo i Myriam García Sánchez (Extremadura);
Manuel Enrique Prado Cueva (Galicia); Nerea Sáenz
de Urturi López (La Rioja); Francisco Escudero Pinar
(Región de Murcia); Pablo Arriazu Amat i M^a José
Cortés Itarte (C.F. de Navarra); Xabier Balerdi Irola i
Lucía Torrealday Berrueco (País Vasco); Antonio A.
Coronil Rodríguez (Ceuta); i Antonio Guevara Martínez
(Melilla)

ŠVEDSKA

Eurydice jedinica
Švedski savjet za visoko obrazovanje
Box 4030
171 04 Solna
Doprinos jedinice: zajednička odgovornost

ŠVAJCARSKA

Eurydice jedinica
Švajcarska konferencija kantonalnih ministara obrazovanja
(EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Doprinos jedinice: Alexander Gerlings

TURSKA

Eurydice jedinica
Ministarstvo narodne prosvjete, Uprava za razvoj strategije
(SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Doprinos jedinice: Osman Yıldırım Uğur

Stupanje u kontakt sa EU

LIČNO

Širom Evrope postoje stotine lokalnih EU informativnih centara. Adresu najbližeg centra možete pronaći na adresi: europa.eu/contact

PUTEM TELEFONA ILI E-MAIL-a

Europe Direct je usluga koja odgovara na vaša pitanja o Evropskoj uniji. Možete kontaktirati ovu uslugu:

- putem besplatnog telefona: 00 800 6 7 8 9 10 11 (određeni operateri mogu naplaćivati ove pozive),
- putem sljedećeg standardnog broja: +32 22999696, ili
- elektronskom poštom preko: europa.eu/contact

Pronalaženje informacija o EU

ONLINE

Informacije na svim zvaničnim jezicima Evropske unije dostupne su na Evropa web stranici: europa.eu

EU PUBLIKACIJE

Možete preuzeti ili naručiti besplatne EU publikacije, kao i one koje se plaćaju, sa EU Bookshop-a na adresi: <http://bookshop.europa.eu>.

Više primjeraka besplatnih publikacija možete dobiti ako kontaktirate Europe Direct ili vaš lokalni informativni centar (<http://europa.eu/contact>).

EU ZAKONI I POVEZANI DOKUMENTI

Za pristup pravnim informacijama iz EU, uključujući sve zakone EU od 1951. godine u verzijama na svim zvaničnim jezicima, idite na EUR-Lex na adresi: <https://eur-lex.europa.eu>

OTVORENI PODACI IZ EU

Portal otvorenih podataka EU (<http://data.europa.eu/euodp/en/data>) pruža pristup skupovima podataka iz EU.

Podaci se mogu besplatno preuzeti i ponovo koristiti, u komercijalne i nekomercijalne svrhe.