



Ključni principi

Razvoj i implementacija politike podrške za
inkluzivno obrazovanje



KLJUČNI PRINCIPI

**Razvoj i implementacija politike podrške za
inkluzivno obrazovanje**



Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje



Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje (Agencija) je nezavisna i samoupravna organizacija. Agenciju sufinansiraju ministarstva obrazovanja njenih država članica i Evropska komisija putem bespovratnih sredstava za poslovanje u okviru programa za obrazovanje Evropske unije (EU).



Sufinansirano od strane
programa Erasmus+
Program Evropske unije

Podrška Evropske komisije za pripremu ove publikacije ne predstavlja potvrdu sadržaja, koji odražava stanovišta njegovih autora, i zbog toga se Komisija ne može smatrati odgovornom za bilo koju upotrebu ovde sadržanih informacija.

Stanovišta koja je u ovom dokumentu iznela neka osoba ne predstavljaju nužno zvanična stanovišta Agencije, njenih država članica ili Evropske komisije.

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021**

Urednice: Verity J. Donnelly i Amanda Watkins

Ova publikacija je resurs otvorenog pristupa. To znači da možete slobodno da joj pristupite, da je koristite i širite sa primerenim odavanjem zasluga Evropskoj agenciji za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje. Više informacija o politici Agencije u vezi sa otvorenim pristupom potražite na adresi: www.european-agency.org/open-access-policy.

Ovu publikaciju možete navoditi na sledeći način: Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2021. *Ključni principi – Razvoj i implementacija politike podrške za inkluzivno obrazovanje*. (V. J. Donnelly i A. Watkins, urednice). Odense, Danska



Ovaj rad je pod licencom [Creative Commons Autorstvo-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 Međunarodna licenca](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Ovu publikaciju ne smete da menjate ili prevodite bez odobrenja Agencije.

U cilju veće pristupačnosti, ovaj izveštaj dostupan je na 25 jezika i u pristupačnom elektronskom formatu na veb-sajtu Agencije: www.european-agency.org

Ovo je prevod originalnog teksta na engleskom jeziku. U slučaju nedoumica o tačnosti informacija u prevodu, pogledajte originalni tekst na engleskom jeziku.

ISBN: 978-87-7110-963-4 (elektronski)



Logotip za Ključne principe je nastao na osnovu crteža Daniele Demeterove iz Češke Republike, koji se pojavio na naslovnoj strani svih aktuelnih publikacija Ključni principi do danas.

Sekretariat

Østre Stationsvej 33

DK-5000 Odense C Denmark

Tel.: +45 64 41 00 20

secretariat@european-agency.org

Kancelarija u Briselu

Rue Montoyer, 21

BE-1000 Brussels Belgium

Tel.: +32 2 213 62 80

brussels.office@european-agency.org



SADRŽAJ

UVODNA REČ	5
UVOD	6
RAZVOJ I IMPLEMENTACIJA POLITIKE PODRŠKE U ZEMLJAMA	7
Izazovi i mogućnosti	7
Trenutni prioriteti	8
Razvoj alata za analizu politike	10
KLJUČNI PRINCIPI IZ 2021. GODINE	11
Sveobuhvatni princip	12
Zakonodavni i politički okvir	13
Operativni elementi za sisteme inkluzivnog obrazovanja	20
ZAKLJUČNE PRIMEDBE	28
REFERENCE	29



UVODNA REČ

Ova publikacija Evropske agencije za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje (Agencija) je četvrta publikacija u seriji Ključni principi. Isticanjem osnovnih pitanja za obrazovne sisteme, serija takođe odslikava postepeni prelaz koji se desio u radu Agencije u proteklih 25 godina: *udaljavanje* od uskog fokusa na posebne obrazovne potrebe učenika i obrazovanja osoba s posebnim potrebama kao posebnog pružanja obrazovanja, *prema* proširivanju i unapređenju kvaliteta podrške za učenje koja je u suštini dostupna svim učenicima.

Prva publikacija Ključni principi je izdata 2003. godine: [Key Principles in Special Needs Education – Recommendations for Policy-Makers \[Ključni principu u obrazovanju osoba s posebnim potrebama - Preporuke za kreatore politike\]](#). Ona sadrži preporuke o uključivanju učenika sa posebnim potrebama u okviru pružanja redovnog obrazovanja.

Druga publikacija iz 2009. godine, *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy-Makers [Ključni principi za promovisanje kvaliteta u inkluzivnom obrazovanju – Preporuke za kreatore politike]*, sintetizovala je glavne rezultate politike iz tematskog rada Agencije koji podržava inkluziju učenika sa posebnim obrazovnim potrebama. Mada je ova publikacija i dalje fokusirana na učenike sa posebnim obrazovnim potrebama, ona naglašava da su preporuke relevantne i za kreatore politike redovnog obrazovanja. Ona je time naglasila koncept širenja učešća da bi se uvećale mogućnosti za sve učenike.

Do 2011. godine, treća publikacija, *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice [Ključni principi za promovisanje kvaliteta u inkluzivnom obrazovanju – Preporuke za praksu]*, prešla je granice politike kako bi sažela ključne principe za praksu o čemu svedoče tematski projekti Agencije. Oni su obuhvatali pažnju na mišljenje učenika i aktivno učešće, stavove i veštine nastavnika, vizionarsko liderstvo i koherentne međudisciplinarnе usluge – pitanja koja su relevantna u radu Agencije već 10 godina.

Sada u 2021. godini – 25. godišnjica Agencije – najnovija publikacija Ključni principi teži da dodatno pomeri razmišljanje. Ona se fokusira na razvoj i implementaciju politike u skladu sa širim pogledom na inkluziju. To je u saglasnosti sa misijom Agencije da obavesti o razvoju politike i uspešnoj implementaciji politike na različitim nivoima sistema, najvažnije na nivou škole. Ovaj fokus odslikava sve veći naglasak Agencije da bude aktivan zastupnik promene politike u polju inkluzivnog obrazovanja.

Cor Meijer

Direktor Evropske agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje



UVOD

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje (Agencija) sprovela je 2020. godine analizu svih svojih glavnih radova od 2011. godine. Ovo vežbanje utvrđuje nedostatke – oblasti rada koje Agencija do danas nije pokrila. Ono takođe ističe oblasti ujednačavanja u celokupnom radu Agencije od 2011. godine koje se mogu posmatrati kao ponavljajuće poruke o ukupnoj implementaciji sistema inkluzivnog obrazovanja.

Agencija je sintetizovala ove ponavljajuće poruke u ključne principe da bi se podržala implementacija njene vizije o visokokvalitetnom obrazovanju za sve učenike. Ključni principi su utvrdili neophodne elemente za celokupan sistem za inkluzivno obrazovanje koji pozitivno reaguje na sve dimenzije različitosti učenika.

Publikacija Ključni principi iz 2021. godine ima za cilj da podrži zemlje koje žele da prouče ključna pitanja politike, dodatno razviju pružanje inkluzije u obrazovanju, a pre svega da premoste razliku između „politike i prakse“.

Njen cilj je da:

- usaglasi položaj Agencije čija je konačna vizija za inkluzivno obrazovanje obezbediti da svako dete i učenik bilo kog uzrasta dobije mogućnost visokokvalitetnog obrazovanja i vaspitanja u svojoj lokalnoj zajednici, pored svojih prijatelja i vršnjaka (Evropska agencija, 2015a);
- predstavi principe zasnovane na dokazima koji podržavaju dijalog o ključnim pitanjima, da podiže svest i dodatno razvija razmišljanje i izražavanje o inkluzivnom obrazovanju;
- pomogne donosiocima odluka da razmotre sistem dinamičkog obrazovanja kao celinu, isticanjem važnih veza kako u samom sistemu tako i između nivoa sistema i organizacija i institucija;
- pomogne da se proceni potencijalni uticaj planiranih promena na inkluzivniju praksu;
- pruži osnovu za koherentni plan delovanja da bi se politika primenila u praksi.



RAZVOJ I IMPLEMENTACIJA POLITIKE PODRŠKE U ZEMLJAMA

Izazovi i mogućnosti



Pomak ka širem konceptu inkluzivnog obrazovanja zahteva od škola da prihvate razlike i prevaziđu razne prepreke za učenje gde god da se pojave. Razvoj inkluzivnije školske organizacije, plana i programa nastave i učenja, procene, pedagogije i podrške tokom vremena unaprediće kvalitet obrazovanja za sve.

Međutim, ova radikalna promena predstavlja izazov – kako ispuniti prava i potrebe nekih učenika (na primer, onih sa smetnjama u razvoju) kojima je potrebna dodatna podrška, dok se nastoji da se postigne ravnopravno obrazovanje za sve. Evropska komisija (2020.) navodi da:

Ostvarenje i postignuće u obrazovanju treba odvojiti od društvenog, ekonomskog i kulturnog statusa, da bi obrazovanje i sistemi obuke maksimalno uvećali sposobnosti svakog pojedinca i omogućili uzlaznu društvenu mobilnost (str. 7).

Politika koja ima za cilj da uključi učenike sa posebnim potrebama treba da se razvije kao deo procesa opšte obrazovne politike (Norwich, 2019.). Navažnije je posmatrati obrazovanje osoba sa posebnim potrebama kao deo redovnog obrazovanja koje povećava kapacitet škola da rade zajedno na visokokvalitetnom sistemu inkluzivnog obrazovanja koji može da podrži različite potrebe svih učenika.

Ovaj pristup dodatno zahteva pomak od „formalne“ procene i etiketiranja sa posebnim pružanjem obrazovanja za različite grupe, kako u okviru tako i izvan inkluzivnog okruženja. On utiče na finansiranje, zahtevanje veće autonomije za škole i lokalne zajednice da bi se dodelili resursi i razvile strategije za podršku svim učenicima prema njihovoj situaciji.

Prelaz na širi koncept inkluzije stoga zahteva veću fleksibilnost da bi se omogućilo školama i zajednicama da uzmu u obzir međupovezanost – međusobnu povezanost svih društvenih kategorizacija, kao što su:

... pol, udaljenost, bogatstvo, smetnje u razvoju, etničnost, jezik, migracija, selidba, zatvaranje, seksualna orijentacija, polni identitet i izražavanje, religija i druga verovanja i stavovi (UNESCO, 2020, str. 4).

Organizacija Ujedinjenih nacija za prosvetu, nauku i kulturu (UNESCO) napominje da diskriminacija ne „potpada pod jedno obeležje identiteta“ (ibid., str. 1). Svi aspekti identiteta pojedinca se „presecaju da bi se kreirala celina koja se razlikuje od identiteta komponenti“ koji utiču na to kako ih svet opaža (Bešić, 2020, str. 114).



Planovi (uključujući monitoring) mogu se fokusirati na određene grupe da bi se osiguralo da pružanje obrazovanja ispunjava određene potrebe učenika. Međutim, efektivne strukture i procesi bi trebalo da budu dovoljno fleksibilni da uzmu u obzir sve lične karakteristike i sposobnosti učenika.

Prelaz na inkluzivnije obrazovanje treba takođe da obuhvati i promenu u naglasku tokom vremena na preduzete pristupe politici. Trebalo bi da se povećaju preventivne i interventne mere i smanje kompenzacioni pristupi, koji postoje za učenike koji nisu u potpunosti uključeni u okvir obrazovne politike. Evropska komisija (2020) navodi da je potrebno smanjiti nisko postignuće izgradnjom četiri stuba delovanja:

- monitoring (dozvoljava praćenje i ciljano delovanje);
- prevencija (posebno za grupe izložene riziku);
- rana intervencija (za učenike koji već pokazuju poteškoće);
- kompenzacija (za one koji su već imali loše rezultate i potrebna im je druga šansa) (str. 14).

Neophodno je da postoji sinergija između strategija kako bi sistem pružio kvalitetnu podršku svim učenicima.

Na kraju, pandemija COVID-19 je testirala otpornost obrazovnih sistema. Ona je s jedne strane pogoršala nejednakosti u mnogim oblastima, ali sada može da pruži mogućnost za ponovnu izgradnju inkluzivnijeg i ravnopravnijeg sistema povećanjem kapaciteta za inkluzivnost na svim nivoima školskog sistema. Savet Evropske unije (2021.) to rezimira:

Pandemija COVID-19 je izvršila neviđeni pritisak na sektor obrazovanja i obuke i aktivirala sveobuhvatni prelaz na nastavu i učenje na daljinu odnosno na kombinovanu nastavu i učenje. Ovaj prelaz je doveo da različitih izazova i mogućnosti za sisteme obrazovanja i obuke i zajednice, otkrivajući uticaj digitalnog jaza i nedostataka u povezivanju u okviru samih država članica, kao i nejednakosti između bogatih grupa i urbanog-ruralnog okruženja, a u isto vreme je istakao potencijal obrazovanja i obuke da izgradi otpornost i podstakne održiv i inkluzivan rast (str. 4).

Trenutni prioriteti



Poslednjih godina se fokus Agencije proširio. Pored toga, priroda podrške koju Agencija nudi svojim državama članicama se promenila, sa većom pažnjom na podršku razvoju politike i njenoj implementaciji.

Agencija je 2021. godine sproveda anketu među svojim državama članicama da bi utvrdila prioritete za budući rad Agencije. Najčešća pitanja koja su zemlje identifikovale bila su usaglašena sa nedostacima navedenim u 2020 Agency Analysis Exercise [Vežba analize Agencije 2020.]. To su:

- monitoring i evaluacija implementacije politike za inkluzivno obrazovanje;



- razvoj strategija za zajednički međusektorski rad (uključujući monitoring i evaluaciju) na svim nivoima i sektorima;
- razvoj osiguranja kvaliteta na više nivoa/za više zainteresovanih strana i okvira odgovornosti za inkluzivno obrazovanje;
- obezbeđivanje efektivnog prevoda nacionalnih politika za regionalne, lokalne i školske nivoe;
- razvoj kultura inkluzivnog obrazovanja i kompetencija u raznim profesijama, nivoima sistema i sektorima.

U pogledu monitoringa i evaluacije, zemlje su napomenule da je potrebno razviti standarde i indikatore za praćenje efikasnosti i delotvornosti pružanja inkluzije – posebno uticaj dodatne podrške i inicijativa za ciljanje osetljivih grupa. Znanje o tome „šta dobro funkcioniše i zašto“ može da informiše buduće planove da promovišu inkluzivnu praksu, povećaju dijalog zainteresovanih strana u vezi implementacije i raspodele resursa i, na duži rok, unaprede doslednost između regiona, lokalnih oblasti i škola.

U svetlu pandemije COVID-19, mnoge zemlje vide hitniju potrebu da se reše pitanja pravednosti – posebno pristupa digitalnom učenju. Oni su uočili da su se razlike u postignućima povećale i da će biti potreban veći fokus na ranoj intervenciji i prevenciji na duži rok, kao i kratkotrajna delovanja. Pandemija je takođe istakla značaj dobrobiti učenika (i nastavnika) kao važnog preduslova za svo učenje. Malo je verovatno da će doći do učenja ako se ne ispune društvene i emotivne potrebe u bezbednoj školskoj sredini.

Povezana sa ovim je potreba da se ponovo razmotre okviri procene kako bi se prepoznalo i vrednovalo šire učenje. To bi omogućilo monitoring napredovanja učenika (i povezane školske performanse) u oblastima koje su često smatrane manje važnim od akademskog napretka, ali koje su sada prepoznate kao osnova za učenje i uspeh, kao što su mentalno zdravlje i dobrobit. Nije koincidencija da mnoga pitanja odgovaraju principima koji čine temelj otpornog i inkluzivnog sistema usmerenog na učenika.

Nasleđe pandemije COVID-19 verovatno zahteva širi spektar službi (npr. zdravstveni i društveni sektori) da bi se bliže sarađivalo sa obrazovnim sektorom. Uspeh ovde zavisi od zajedničkog rada od nivoa ministarstava do regionalnih i lokalnih službi u cilju osiguranja podrške za škole kako bi se rešile ove ključne oblasti. Ovaj pristup takođe naglašava potrebu za strukturama i procesima koji omogućavaju da se politika i praksa efektivno prebacuju između sistemskih nivoa. Veća saradnja između agencija i službi i između institucija će takođe podržati tranziciju učenika između škola/faza obrazovanja i daljeg visokog obrazovanje i potom na tržište rada. Tranzicija, posebno ka stručnom obrazovanju i obuci i ka zaposlenju, za učenike sa smetnjama u razvoju i dalje je izazov za mnoge zemlje.

U pogledu pravednosti, mnoge zemlje su izrazile nedoumice o regionalnim razlikama. Razvoj jakih principa za podršku monitoringu i povećanje doslednosti prakse mogu delimično da reše ove nedoslednosti. Takav pristup bi mogao da dovede do ravnopravnije raspodele resursa kako bi se ostvarili minimalni standardi usluga u svakom regionu ili lokalnoj oblasti.

Istraživanje pokazuje da više pitanja politike treba da se razmotre tamo gde politike nacionalnog obrazovanja nastoje da budu inkluzivne (Magnússon, Göransson i Lindqvist,



2019.). Jasno je da su mnoge od ovih oblasti politike međusobno povezane i ne mogu da se sveobuhvatno ispituju izolovano.

Razvoj alata za analizu politike



Agencija je 2015/2016. godine razvila okvir za Pregled i analizu nacionalnih pravila ([CPRA](#)) za analizu informacija o trenutnoj politici o inkluzivnom obrazovanju država članica (Evropska agencija, 2018a).

U svetlu iskustva stečenog kroz CPRA, aktivnost revizije u zemlji i razvoj modela ekosistema inkluzivnog obrazovanja (Evropska agencija, 2016a; 2017a), Agencija je razvila [okvir analize za mapiranje politika inkluzivnog obrazovanja](#) (Evropska agencija, 2018b) za svoj rad koji je povezan sa programom Evropske komisije za podršku strukturalnih reformi. Ovaj okvir proističe iz rada Agencije na identifikovanju glavnih komponenti sistema inkluzivnog obrazovanja, dogovorenog sa državama članicama. On ima za cilj da uzme u obzir složenost odnosa između nivoa, struktura i procesa i da sjedini politiku i praksu na holistički način.

Ovaj okvir je uticao na razvoj ključnih principa koji su navedeni u sledećem odeljku.



KLJUČNI PRINCIPI IZ 2021. GODINE

Ključni principi iz 2021. godine (u donjim tekstualnim okvirima) su pokriveni [sveobuhvatnim principom](#) o široko prihvaćenom konceptu inkluzivnog obrazovanja zasnovanog na pravima.

Ključni principi koji utvrđuju pet zahteva za kontekst [zakonodavstva i politike](#), odnose se na:

1. finansiranje i raspodelu resursa;
2. upravljanje;
3. osiguranje kvaliteta i odgovornost;
4. profesionalni razvoj nastavnika;
5. plan i program nastave i učenja i procenu.

Potom se nastavljaju sa osam [operativnih elemenata](#) (strategija, strukture i procesi) za sisteme inkluzivnog obrazovanja. Oni se odnose na:

1. saradnju i komunikaciju;
2. učešće u inkluzivnom predškolskom vaspitanju i obrazovanju;
3. tranziciju;
4. saradnju između škola, roditelja i zajednice;
5. prikupljanje podataka;
6. razvoj specijalizovanog pružanja;
7. rukovodstvo škole;
8. okruženje za nastavu i učenje i mišljenje učenika.

Kratko obrazloženje sledi nakon svakog principa koje je podržano ključnim [referencama](#).



Sveobuhvatni princip



UNESCO (2020.) napominje da nacionalni zakoni nemaju uvek inkorporirane međunarodne konvencije kao što su Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta (Ujedinjene nacije, 1989.) i Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima osoba sa invaliditetom (Ujedinjene nacije, 2006.). Uspostavljanje jedinstvenog okvira je suštinsko za ispunjavanje prava svih učenika, na obrazovanje i u okviru obrazovanja. Prvo, sveobuhvatni princip ističe:



U okviru zakonodavstva i politike mora da postoji jasan koncept ravnopravnog visokokvalitetnog inkluzivnog obrazovanja, dogovorenog sa zainteresovanim stranama. Ovo bi trebalo da predstavlja jedinstveni zakonodavni i politički okvir za sve učenike, usklađen sa ključnim međunarodnim i evropskim konvencijama i komunikacijama, kao osnovom za praksu zasnovanu na pravima.

Komesar Saveta Evrope za ljudska prava (2017.) napominje da:

... inkluzivno obrazovanje zahteva mentalni pomak na društvenom nivou, od toga da se određena deca vide kao problem do identifikovanja postojećih potreba i poboljšanja samih obrazovnih sistema. Od suštinske važnosti po društvo u celini, donosiocice odluka i sve učesnike uključene u oblast obrazovanja je da u potpunosti razumeju potrebu za ovom radikalnom promenom (str. 20–21).

Razvoj, a posebno uspešna implementacija zakona i politike zahtevaju ospežan dijalog sa zainteresovanim stranama da bi se usaglasili oko jasne definicije šta znači inkluzivno obrazovanje. Početna tačka može da bude stanovište Agencije da:

konačna vizija sistema inkluzivnog obrazovanja je obezbediti da svako dete i učenik bilo kog uzrasta dobije mogućnost visokokvalitetnog obrazovanja i vaspitanja u svojoj lokalnoj zajednici, pored svojih prijatelja i vršnjaka (Evropska agencija, 2015a, str. 1).

Komitet Ujedinjenih nacija o pravima osoba sa invaliditetom (2016.) opisuje inkluzivno obrazovanje kao obrazovanje koje obuhvata proces:

... da obezbedi svim studentima [...] ravnopravno i participativno iskustvo učenja i okruženje koje najbolje odgovara njihovim zahtevima i preferencama (str. 4).

Deklaracija iz Inčeonu i Okvir za akciju za implementaciju održivog cilja razvoja 4 (UNESCO, 2015.) ima za cilj da osigura da niko ne ostane neuključen. To zahteva od zemalja da promovišu, rade prema i pružaju inkluzivno i ravnopravno kvalitetno obrazovanje i celoživotno učenje za sve, kao deo Plana rada za održivi razvoj Ujedinjenih nacija za 2030. godinu.



Radeći ka ostvarenju ove vizije, zakonodavstvo i politika zemalja moraju se obavezati na pravo svih učenika na inkluzivne i pravične obrazovne mogućnosti, kako je utvrđeno u Konvenciji Ujedinjenih nacija o pravima deteta (Ujedinjene nacije, 1989.) i, skorije, u članu 21 Povelje o osnovnim pravima Evropske unije (EU) (Evropska unija, 2012.), koja zabranjuje diskriminaciju po bilo kojoj osnovi. Upravljački odbor (2018.) UNESCO SDG (Ciljevi održivog razvoja) obrazovanje 2030 ističe značaj svih zemalja da se pravo na obrazovanje unese u domaće pravne okvire i da bude istaknuto u dokumentima politike. Međutim, UNESCO (2020.) napominje da u mnogim zemljama međunarodne konvencije nisu sastavni deo nacionalnih zakona.

Strategija EU o pravima deteta (Evropska komisija, 2021.) navodi značaj dece kao predstavnika promene i prava dece da realizuju svoj puni potencijal. Mere treba da osiguraju da se ekonomske, društvene, kulturne ili lične okolnosti ne pretvore u izvor diskriminacije, što će sprečiti neku decu da imaju korist od zadovoljavajućeg iskustva učenja u istoj meri kao i drugi (Komesar Saveta Evrope za ljudska prava, 2017.). Savet za ljudska prava (2019) ide dalje tvrdeći da zakoni i politike treba eksplicitno da uključe „klauzulu bez odbijanja“, zabranjujući uskraćivanje prijema u redovne škole i garantujući kontinuitet u obrazovanju (str. 12).

U suštini, ova promena u razmišljanju zahteva promenu u izražavanju – posebno u pogledu učenika sa smetnjama u razvoju. Zemlje treba da se odvoje od medicinskih termina koji mogu doprineti segregaciji učenika i koji se mogu povezati sa nižim očekivanjima i smanjenim mogućnostima. Povećanje svesti zainteresovanih strana o svim koristima inkluzivnog obrazovanja na duži rok – kao osnova za inkluzivnije društvo – je takođe preduslov za osiguranje posvećenosti i uspešne implementacije inkluzivnog obrazovanja.

Zakonodavni i politički okvir



U okviru jedinstvenog zakonodavnog okvira i okvira politike, sledeći principi postavljaju pet ključnih zahteva za zakonodavni okvir i okvir politike za inkluzivno obrazovanje.



Fleksibilni mehanizmi za finansiranje i raspodelu resursa koji podržavaju trenutni razvoj školskih zajednica i omogućavaju im da povećaju svoj kapacitet da bi odgovorili na različitost i da bi podržali sve učenike, bez formalne dijagnoze ili etikete.

Ne postoji idealni način za finansiranje inkluzivnog obrazovanja. Zemlje se veoma razlikuju u pogledu decentralizacije, gustine populacije i demografskih faktora, na primer, kao i ekonomskog, društvenog i kulturnog konteksta i strukture i detalja obrazovnog sistema. Vlade treba da podstaknu sinergije i ohrabre mreže da dele resurse, objekte i mogućnosti razvoja kapaciteta (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir i Meijer, 2019.). Efektivni aranžmani za finansiranje zajedničkog rada između različitih sektora i agencija koje podržavaju učenike i škole mogu da unaprede kako kvalitet tako i isplativost usluga (UNESCO, 2020.).



Osiguranje jednakih obrazovnih mogućnosti za one pod rizikom od isključivanja nije samo odgovornost kreatora obrazovne politike. To zahteva više aktera koji blisko sarađuju u usklađenim administrativnim sistemima da bi se podržali mnogi različiti aspekti u životima osetljivih ljudi. Korišćenje jednog pružaoca usluge kao referentne tačke za druge usluge ili pružanje više usluga na pojedinačnim lokacijama može da smanji dupliranje i dodatno poboljša kvalitet, jer pružaoci usluga zajedno komuniciraju i rade (UNESCO, 2020.).

U celom sistemu finansiranja i raspodele resursa, mora da postoji transparentnost u planiranju, sa efektivnim monitoringom kako bi se osiguralo da se fondovi koriste za predviđenu namenu. Ovo osigurava pravednost i omogućava svim učenicima da dobiju maksimalnu korist od svog obrazovanja. Trenutno postoje česte razlike u jasnim informacijama i podacima o raspodeli resursa specijalnim i inkluzivnim okruženjima i trošenju za opšte i određene namene (Evropska agencija, 2016b).

Da bi uključile sve učenike, škole moraju da se razviju i da se udalje od finansiranja zasnovanog na potrebama pojedinca ka pristupu koji obuhvata celu školu. To omogućava univerzalnu podršku za sve putem fleksibilnog, personalizovanog učenja usmerenog na učenika. Zauzvrat, ovo bi trebalo da poveća kapacitet škola da smanje prepreke za učenje i diskriminatorne prakse transformacijom organizacije, nastavne prakse i okruženja u učionici (Evropska agencija, 2018c; OECD, 2016.). Treba priznati da individualni i kompenzacioni pristupi generalno dovode do većih troškova, jer su neophodne veća eksterna podrška i stručnost da bi se nadoknadio nedostatak pripremljenosti nastavnika za različitost.

Kapacitet škole da poveća preventivne mere može se dodatno poboljšati fleksibilnim finansiranjem koje pruža pristup podršci iz lokalne zajednice (npr. da se poveća angažovanje učenika putem šireg plana i programa nastave i učenja i mentorstva).

Važno je da finansiranje i raspodela resursa bude ravnopravna. Mehanizmi treba da osiguraju pažnju na napredovanje učenika povezivanjem ishoda učenika, umesto što samo pružaju pristup (npr. učešće u redovnom obrazovanju) i učešće u aktivnostima bez stvarnog učenja. Prema Agenciji, pravednost može da obuhvata:

- pravednost u pristupu
- pravednost u raspodeli mogućnosti za učenje i odgovarajućoj podršci
- pravednost u postizanju prilika i mogućnosti za uspeh u akademskom i društvenom učenju i mogućnosti tranzicije
- pravednost u dostizanju lične autonomije tokom i nakon formalnog obrazovanja i mogućnosti pridruživanja otvorenih za učenike sa SEN [specijalne obrazovne potrebe] koje podržavaju njihovu inkluziju u šire društvo (Evropska agencija, 2011, str. 56).

Na kraju, zemlje treba da razmotre da, na duži rok, inkluzivno obrazovanje može da dovede to uštede troškova. Učenici koji se odvajaju ili ne postižu uspeh u školi, iz bilo kog razloga, verovatno će pre zahtevati dodatne usluge kao odrasli (npr. podrška za dohodak,



smeštaj, zdravstvena nega) sa većim ekonomskim i društvenim troškovima po društvo (OECD, 2010.; 2015.). Agencija je utvrdila da je učešće u posebnom okruženju:

... povezano sa slabim akademskim i stručnim obrazovanjem, zaposlenjem u zaštićenim radionicama, finansijskom zavisnošću, manjim brojem mogućnosti za nezavisan život i slabom socijalnom mrežom nakon završetka škole (Evropska agencija, 2018d, str. 11).



Efektivan plan upravljanja koji utvrđuje jasne uloge i odgovornosti, mogućnosti za saradnju i nivoe autonomije na svim nivoima sistema.

Burns (2015) navodi da efektivno upravljanje funkcioniše izgradnjom kapaciteta, otvorenim dijalogom i uključenošću zainteresovanih strana. Upravljanje je ravnoteža između odgovornosti i poverenja, inovacija i izbegavanja rizika, izgradnje konsenzusa i donošenja teških izbora. Centralni nivo ostaje važan – čak i u decentralizovanom sistemu – za aktiviranje i upravljanje obrazovanjem kroz stratešku viziju, jasne smernice i povratne informacije (Evropska agencija, 2017b). Međutim, od suštinske važnosti je nivo na kome je politika kreirana i odluke donete, kao i odnosi između tih nivoa. Zainteresovane strane moraju biti jasne u pogledu nivoa autonomije i donošenja odluka u okviru svojih oblasti odgovornosti, kao i da budu spremni za takve razvoje i podržani u njima. Ainscow (2015) ukazuje da kreatori politike moraju da shvate da detalji politike ne podležu centralnom propisu – i njima bolje postupaju oni koji razumeju lokalne kontekste. U ove lokalne zainteresovane strane treba imati poverenja da će delovati u najboljem interesu učenika i da će sarađivati u korist sviju.

Donnelly (2016; Evropska agencija, 2017b) tvrdi da izgradnja kapaciteta za povećanje postignuća lokalnih zajednica nužno uključuje:

- liderstvo koje je „omogućavajuće“ i ima za cilj razvoj kulture saradnje na osnovu jasne vizije
- podršku za profesionalni razvoj koji povećava pojedinačni i kolektivni kapacitet za implementaciju visokokvalitetnog inkluzivnog obrazovanja
- inovaciju implementiranu sa prostorom da se nauči iz iskustva i grešaka
- odgovornost koja ceni šire postignuće, mere koje nisu lake – a koje pokreću tržišno zavisne snage
- ciljano finansiranje
- izričite i jasne nacionalne vrednosti u vezi sa pravednošću i inkluzijom.

Razvijanje takve praksi može da iziskuje značajnu strukturalnu i kulturnu promenu u pogledu odgovornosti. To bi moglo da obuhvati lokalna tela koja se udaljavaju od perspektive „komanda i kontrola“, prema jednoj od omogućavajućih i olakšavajućih zajedničkih akcija (Ainscow, Dyson, Hopwood i Thomson, 2016), imajući u vidu da je inkluzivno obrazovanje kolektivna odgovornost (Ydo, 2020).



Suštinu čini zajednički rad na svim nivoima sistema. On treba da obuhvati rad između ministarstava obrazovanja i drugih kao što su ministarstvo za socijalni rad i zdravstvo. Trebalo bi da postoji slična saradnja između tih sektora, agencija, organizacija trećeg sektora i škola na lokalnom nivou (Evropska agencija, 2018c).

Na kraju, upravljanje treba da osigura fokus na pravednosti. Evropska komisija / EACEA/Eurydice (2020) napominje da upravljanje (i finansiranje) koje utiče na pravednost obuhvata:

- odabir škole i diferencijaciju regulatornih okvira
- akademske kriterijume za upis, rano praćenje i ponavljanje razreda
- školsku autonomiju gde viši nivoi mogu dovesti do razlika u kvalitetu i uticati na pravednost
- odgovornost koja se odnosi na kompetencije učenika i ishode, kao i na druge mere
- mere za podršku ugroženih škola i učenika koji postižu niske rezultate
- vannastavne aktivnosti.



Sveobuhvatni okvir osiguranja kvaliteta i odgovornosti za monitoring, pregled i evaluaciju koji podržavaju visokokvalitetno pružanje za sve učenike, sa fokusom na mogućnostima ravnopravnosti za one izložene riziku od marginalizacije ili isključenja.

Podizanje svesti i dijalog sa zainteresovanim stranama treba da pruži mogućnost da se usaglasi gledište o efektivnoj praksi u inkluzivnom obrazovanju, izazovu osnovnih pretpostavki, uverenjima i vrednostima i da se identifikuju prioriteta i proceni napredak (Evropska agencija, 2014a). To dodatno može da pojašni uloge, odgovornosti i odgovornost zainteresovanih strana i podrži razvoj indikatora koji odslikavaju očekivanja. Kada sistemi posmatraju učenike više holistički, ceneći različite ishode učenika, neophodan je sveobuhvatniji set indikatora kvaliteta. UNESCO (2017a) navodi:

U zemljama sa usko koncipiranim kriterijumima za definisanje uspeha, mehanizmi praćenja mogu da ometaju razvoj inkluzivnijeg sistema obrazovanja. Sistem obrazovanja koji dobro funkcioniše zahteva politike koje se fokusiraju na učešće i postignuće svih učenika (str. 21).

Pored prikupljanja dokaza o veštinama i kompetencijama neophodnim za uspeh učenika u školi i u njihovim budućim životima – ili njihovog merenja – monitoring mora da obuhvati tačne i pouzdane informacije o resursima i o drugim unosima, strukturama i procesima koji na kraju utiču na učenje. Takve mere su posebno važne u vezi iskustava manjinskih grupa i onih koji su posebno podložni podbacivanju, da bi se podržala praksa ravnopravnosti. Standardi kvaliteta i indikatora mogu da pomognu školama da u svoje politike ugrade osiguranje kvaliteta i da deluju kao organizacije za učenje sa ciljem da neprekidno unapređuju svoje prakse (Ebersold i Meijer, 2016).



Indikatori za inkluziju u školama i oko njih mogu takođe da naglase da je učenik centar niza sistema koji zajedno rade na oblikovanju njihovog razvoja (Evropska agencija, 2016a; 2017a). Ovo zauzvrat može podržati doslednost i uskladiti aktivnosti u planiranju, implementaciji, monitoringu i evaluaciji u celoj školi, lokalnim zajednicama, na regionalnom i nacionalnom nivou. Posebno, dokaz iz procesa evaluacije može da služi da ojača organizaciono učenje i uključenost i razvoj zainteresovanih strana na svim nivoima.

Indikatori mogu da podrže razumevanje politike, strategiju i implementaciju i pokažu koliko dobro sistem podstiče progresivnu promenu (Downes, 2014a; 2014b). Značajno je da strukturalni indikatori mogu da pruže sveobuhvatni nacionalni okvir ključnih pitanja koja treba rešiti (Downes, 2015.). To pomaže u identifikovanju omogućavajućih uslova za uspeh istovremeno poštujući profesionalno prosuđivanje zainteresovanih strana i izbegavajući propisivanje odozgo prema dole.

Zainteresovane strane treba, pre svega, da budu uključene u sistem odgovornosti, jer posedovanje može da podrži saradnički profesionalni razvoj, razmišljanja i stalna poboljšanja u okviru škole i u svim školama.



Kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika – inicijalno obrazovanje nastavnika, uvođenje i kontinuirani profesionalni razvoj za nastavnike i edukatore nastavnika – koji razvija oblasti kompetencije kod svih nastavnika u pogledu procena i treba da se identifikuje, planiranje plana i programa nastave i učenja (univerzalni dizajn), inkluzivna pedagogija, angažovanje na istraživanju i u istraživanju i korišćenje dokaza.

Savet Evropske unije (2020) naglašava potrebu za profesionalnim kontinuumom da bi se:

... sistematski pokrile mogućnosti učenja koje se odnose na rad u višejezičnim i multikulturalnim sredinama, rad sa učenicima sa posebnim potrebama i ugroženim poreklom, digitalne pedagogije, održivi razvoj i zdrav način života (str. 5).

Savet takođe prepoznaje potrebu za profesionalnom autonomijom da bi se ispunio niz izazova. One obuhvataju podršku holističkom razvoju učenika sa različitim potrebama učenja i potrebom za konstruktivne i odnose uzajamne podrške sa drugim zainteresovanim stranama.

Rad Agencije takođe ističe potrebu za jasnim i koherentnim vezama između inicijalnog obrazovanja nastavnika, uvođenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja da bi se formirao kontinuum učenja (uključujući mogućnosti za formalno i neformalno učenje) (Evropska agencija, 2015b). Pojedinačne inicijative nisu dovoljne da se nastavnici pripreme da sistematičnije uključe sve učenike. Oni takođe smanjuju varijabilnost u efikasnosti nastavnika, što utiče na učenje (Evropska agencija, 2019a).

Unapređenje profesionalnog razvoja nastavnika zahteva razvoj edukatora nastavnika. Oni takođe imaju znanje i iskustvo u inkluzivnom obrazovanju, kao i iskustvo u školama, kako bi mogli da razvijaju kompetencije kod drugih.



Pored osnovnih vrednosti i oblasti kompetencije navedenih u publikaciji *Profil inkluzivnih nastavnika* (Evropska agencija, 2012), inkluzivna praksa treba da podrži sledeće specifične oblasti:

- Poznavanje i razumevanje funkcija ocenjivanja i korišćenje informacija za poboljšanje učenja, pružanje podrške za prevazilaženje prepreka i za praćenje i ocenjivanje pristupa nastavnika. Može se takođe koristiti za izveštavanje roditelja i drugih zainteresovanih strana i prosuđivanje o sveukupnom učinku škole.
- Sposobnost da se radi sa drugima na planiranju relevantnog plana i programa nastave i učenja daje svim učenicima mogućnosti da ispune svoj potencijal.
- Veštine za korišćenje niza strategija nastave baziranih na dokazima u cilju pružanja personalizovane podrške svim učenicima. Ova podrška treba da omogući učenicima da pristupe nastavnim materijalima i resursima, obrađuju informacije i pokažu svoje razumevanje na razne načine.



Jedan okvir plana i programa nastave i učenja koji je dovoljno fleksibilan da obezbedi odgovarajuće mogućnosti za sve učenike, okvir procene koji prepoznaje i potvrđuje ostvarenje i šire postignuće.

Fleksibilni okvir plana i programa nastave i učenja mora da bude razvijen da pruži osnovu za planiranje relevantnih mogućnosti za učenje za **sve** učenike, bez posebnog plana i programa nastave i učenja koji može da ograniči očekivanja i mogućnosti za neke osetljive grupe.

UNESCO Međunarodni biro za obrazovanje (2019) definiše inkluzivni plan i program nastave i učenja kao onaj koji:

... uzima u obzir i zadovoljava različite potrebe, prethodna iskustva, interesovanja i lične karakteristike svih učenika. On pokušava da osigura da svi učenici budu deo zajedničkog iskustva učenja u učionici i da im se obezbede jednake mogućnosti bez obzira na razlike među učenicima.

Međutim, kako UNESCO (2020) ukazuje, ova definicija skreće pažnju na nekoliko izazova. Kao prvo, postoje političke tenzije u pogledu vrste društva koje ljudi streme da dosegnu kroz obrazovanje. Kao drugo, postoje praktični izazovi u obezbeđivanju fleksibilnosti koja treba da posluži različitim kontekstima i potrebama bez odvajanja učenika. Kao treće, postoje tehnički izazovi tokom osiguravanja da plan i program nastave i učenja služi pravednosti tako što će biti relevantan i kreiraće mostove koji treba da garantuju da nijedan učenik ne bude izdvojen.

Alves, Pinto i Pinto (2020) zaključuju:

Ako se škole ohrabruju da budu inkluzivne, ali postoji unapred zadati plan i program nastave i učenja koji ne dozvoljava nastavnicima da prilagode sadržaje, pedagoške pristupe ili procenu različitim karakteristikama i



potrebama studenata, onda nastali paradoks može da spreči pravu inkluzivnost (str. 282).

Pandemija COVID-19 je takođe istakla potrebu za fleksibilnim pristupima, posebno mešovitim pristupom i e-učenjem, da bi se postupalo sa učenicima sa raznim potrebama i interesovanjima. Ovi učenici mogu da zahtevaju različita prilagođavanja u pogledu brzine, prezentacije, sadržaja, načina odgovaranja, itd.

Blisko povezano sa planom i programom nastave i učenja, zemlje treba da razviju inkluzivni okvir procene koji može da identifikuje i vrednuje napredovanje i postignuće svih učenika. Komitet UN o pravima osoba sa invaliditetom (2016) navodi da:

Standardizovana ispitivanja moraju biti zamenjena fleksibilnim ispitivanjima u raznim oblicima i prepoznavanjem napretka pojedinca ka širim ciljevima koje pružaju alternativni načini za učenje (str. 9).

Ispitivanje treba prevashodno da podrži učenje. Ono treba da obuhvati kompletan opseg rezultata učenja (tj. akademsko i šire oblasti učenja) putem plana i programa nastave i učenja, neformalnih i vannastavnih aktivnosti. Ovde se informacije o ispitivanju mogu koristiti za prilagođavanje plana i programa nastave i učenja i nastavne pristupe, identifikovanjem i prevazilaženjem prepreka za učenje i informisanjem o odlukama u vezi sa podrškom.

Kada nastavnici utvrde koje su prepreke za učenje putem svoje kontinuirane procene, oni treba da sarađuju sa stručnjacima da bi dodatno ispitali karakteristike učenika i varijable okruženja.

Procena može biti povezana sa ispunjenošću uslova za dodatne resurse ili usluge (npr. ulazne informacije od specijalnih nastavnika za učenike sa oštećenjem vida). Međutim, to ne treba da vodi ka etiketiranju, povlačenju ili posebnom pružanju obrazovanja. Podrška treba da se pruži na osnovu potreba učenika za podrškom bez zahtevanja formalne potvrde što može dovesti do strateškog ponašanja.

Periodično sumativno procenjivanje može da podrži stalnu procenu. Ono se može koristiti za izveštavanje, potvrđivanje napretka i postignuća, raspodelu resursa i grupisanje učenika za analizu podataka. Međutim, uloga završnog procenjivanja treba da bude jasna da bi se izbegle nepredviđene posledice kao što su podučavanje za testove i moguće sužavanje plana i programa nastave i učenja. Postignuće prevazilazi akademsko ostvarenje (npr. izmereno standardizovanim testovima) i treba da razmotri „kritičko razmišljanje, veštine saradnje, kreativnost, nezavisnost i sposobnost rešavanja problema“ (Evropska agencija, 2016c, str. 19). Kao što je gore navedeno, okviri procene treba da obezbede da oblasti koje su ranije smatrane manje važnim od akademskog napretka, kao što su socijalno i emocionalno blagostanje, budu prepoznate kao suštinski za učenje i uspeh.

Alves i dr. (2020) predlažu da korišćenje informacija procene zahteva kritičko razmišljanje o značenju uspeha kao „pojmovi postignuća vezani su za plan i program nastave i učenja i za koje vrste i oblike znanja se vrednuju“ (str. 282).

Na kraju, informacije o proceni mogu da informišu monitoring i evaluaciju o planu i programu nastave i učenja, nastavnim pristupima, strategijama podrške, grupisanju učenika, raspodeli resursa i drugim aspektima školske organizacije.



Operativni elementi za sisteme inkluzivnog obrazovanja



Sledeći principi se odnose na osam operativnih strategija, strukture i procese koji se smatraju osnovnim za inkluzivnu politiku i praksu.



Strukture i procesi koji omogućavaju saradnju i efikasnu komunikaciju na svim nivoima – između ministarstava, donosilaca odluka na regionalnom i lokalnom nivou i između službi i disciplina, uključujući nevladine organizacije i škole.

Politika obrazovanja se oblikuje u sve složenijim okruženjima, sa obrazovnim sistemima koji se odvajaju od struktura odozgo prema dole ka više horizontalnim interakcijama između više zainteresovanih strana (Viennet i Pont, 2017). To vodi ka promenama u pristupima implementacije politike, sa više pregovaranja i uključenosti nastavnika, direktora škole, učenika, lokalnih i regionalnih kreatora politike obrazovanja, između ostalih (OECD, 2020).

Komunikacija je očigledno važan kanal za prenos poruka i prikupljanje povratnih informacija. Takođe je važna za izgradnju razumevanja između zainteresovanih strana, dobijanje javne podrške i podsticanje vlasništva nad politikom (OECD, 2020).

UNESCO (2017a) naglašava potrebu da lideri na svim nivoima utvrde uslove za osporavanje neinkluzivnih, diskriminatornih i nepravednih obrazovnih praksi. To im omogućava da „izgrade konsenzus i posvećenost ka primeni univerzalnih vrednosti inkluzije i pravednosti u praksi“ (str. 26).

Agencija, na lokalnom nivou, napominje da je zajednica za učenje koja saraduje ključ za ostvarivanje postignuća. Napredak škole treba da bude podstaknut posvećenošću cele školske zajednice pronalaženju boljih načina za sve da žive, rade i uče zajedno. On obuhvata kreiranje partnerstava, saradnju i angažovanje u zajedničkim aktivnostima da bi se postigao održivi razvoj (Evropska zajednica, 2018e).



Strategija za povećanje učešća u kvalitetnom inkluzivnom predškolskom vaspitanju i obrazovanju i podrška porodicama koje se nalaze u nepovoljnom položaju.

Istraživanje pokazuje da postoje jasne koristi za decu koja učestvuju u predškolskom vaspitanju i obrazovanju i nezi u pogledu njihovog sveukupnog razvoja i, preciznije, njihovom akademskom učinku. Ovo saznanje se posebno odnosi na ugrožene učenike (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020), jer unapređuje njihovu socijalnu inkluziju i dugoročne životne šanse. Međutim, ulaganje u takvo pružanje vredno je samo ako su usluge visokog kvaliteta, pristupačne, dostupne i inkluzivne (Savet Evropske unije, 2019). Pružanje takođe treba da bude „deo integrisanog paketa mera politike o dečijim pravima



za poboljšanje ishoda za decu i prekidanje međugeneracijskih ciklusa nepovoljnog položaja“ (ibid., str. 1).

U pogledu podrške porodici, usluge predškolskog vaspitanja i obrazovanja i nege su često prvi lični kontakt sa roditeljima. Na taj način, one mogu da formiraju dobru osnovu za integrisani pristup uslugama, kao što su savetovanje za roditelje koji imaju poteškoće.

Evropski stub socijalnih prava (Evropski parlament, Savet Evropske unije, Evropska komisija, 2017) utvrđuje brojne ključne principe kao referentne vrednosti socijalne politike. Oni obuhvataju Princip 11 o nezi dece i podršci dece. Princip 11 potvrđuje značaj predškolskog vaspitanja i obrazovanja i nege za bolje ishode deteta kasnije u životu, pravo na dostupno obrazovanje i dobar kvalitet nege, kao i pravo svakog deteta na zaštitu od siromaštva. On takođe obuhvata pravo dece nepovoljnog socijalnog statusa na „određene mere za podsticanje jednakih mogućnosti“ da bi ona imala pristup odgovarajućoj socijalnoj podršci i mogućnostima u životu (ibid., str. 19). Princip 9 naglašava pravo na pozitivnu ravnotežu rada-života za „roditelje i ljude koji imaju odgovornosti nege“, uključujući „primereno odsustvo, fleksibilno radno vreme i pristup uslugama nege“ (ibid., str. 16).

Učešće u predškolskom vaspitanju i obrazovanju i nezi širom EU se povećalo zadnjih godina zbog kombinacije faktora. Oni obuhvataju ulaganja u povećanje mesta za brigu o deci, šire razmene informacija o dostupnim uslugama, čime je pružanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja i nege mnogo pristupačnije i, u nekim slučajevima, učešće u predškolskom vaspitanju i obrazovanju i nezi je obavezno.



Strategija za podršku svim učenicima u vreme tranzicije između faza obrazovanja – a posebno kada prelaze u odrasle – putem stručnog obrazovanja i obuke, daljeg i visokog obrazovanja, nezavisnog življenja i zaposlenja.

Tranzicija između nivoa obrazovanja zahteva koordinaciju da bi se osigurao nesmetani nastavak obrazovanja. Deca koja imaju nepovoljan socijalni status suočavaju se sa dodatnim izazovima u tranziciji iz predškolskog vaspitanja i obrazovanja u školu. U tim slučajevima, zemlje mogu da odgovore podrškom za jezik i finansijskim merama da bi se podržalo učešće (UNESCO, 2020). Međutim, tranzicija između srednjoškolskog obrazovanja i obrazovanja nakon srednje škole i integracija u društvo često je mnogo teža (Moriña, 2017).

Agencija je zabeležila lošu tranziciju u odraslo doba kao jednu definiciju školskog neuspeha. Ona je predložila da uticajni faktori na nivou škole uključuju školsku organizaciju i prakse kao što su unapređenje razvoja intelektualnih sposobnosti koje će preispitati nisko samopouzdanje i samopoštovanje, eliminišući prepreke za učenje i pristupe povećanju motivacije i angažovanja (Evropska agencija, 2019b).

Istraživanje predlaže da raspodela učenika – posebno u ranijem dobu – u niže nivoe strukovnog obrazovanja može da poveća obrazovne nejednakosti ali takođe i da negativno utiče na nivoe obrazovnog ostvarenja. To sprečava neke učenike da napreduju u visoko



obrazovanje bez ostvarivanja dodatnih kvalifikacija (Evropska komisija/ EACEA/Eurydice, 2020.).

Evropska komisija (2017a) predlaže da bi zemlje trebalo da razviju drugačije puteve za sertifikaciju i podstaknu fleksibilne puteve učenja. To će svim učenicima omogućiti da postignu priznate kvalifikacije, pronađu značajnu zapošljivost i ispune svoj lični razvoj. Takođe je korisno ako postoji propusnost između različitih putanja (na primer, akademskih i stručnih) da bi se obezbedila veća fleksibilnost i olakšao izbor učenika.

Na kraju, Agencija je utvrdila da programi tranzicije visokog kvaliteta u srednje škole mogu da povećaju verovatnoću ljudi sa smetnjama u razvoju da pronađu zaposlenje – posebno ako su ti programi zasnovani na zajednici (Evropska agencija, 2018d). Obrazovanje u okruženju za inkluzivno obrazovanje može da utiče na vrstu zaposlenja kojem ljudi sa smetnjama u razvoju/invaliditetom mogu da pristupe. Učenici imaju mogućnosti za postizanje viših akademskih i stručnih kvalifikacija, sa verovatnoćom mnogo širih mogućnosti za zaposlenje.



Strukture i procesi za olakšavanje saradnje između škola, roditelja i članova zajednice da bi se podržao inkluzivni razvoj škole i poboljšalo napredovanje učenika.

Uključenost porodice u proces obrazovanja je od suštinske važnosti. Međutim, kako UNESCO (2017a) navodi, roditeljima može da nedostaje poverenja i može biti potrebno da se radi na tome da se razvije njihov kapacitet i izgrade mreže.

UNESCO Međunarodni biro za obrazovanje (2016) ističe neke ključne tačke koje treba razmotriti kada se radi sa porodicama:

- Porodice i zajednice imaju pravo da budu uključene i mogu dosta doprineti. One pre sve svega poznaju svoju decu na način na koji ih stručnjaci ne poznaju.
- Izgradnja uključenosti porodice i zajednice je postupan proces zasnovan na poverenju. Potrebni su izuzetni napori kako bi se promovisala uključenost marginalizovanih grupa.
- Porodice i grupe zajednica mogu ponekad preuzeti vodeću ulogu kao aktivisti za inkluzivno obrazovanje.
- Prava porodica na uključenost mogu biti ugrađena u zakonodavstvo ili u sistem školskog upravljanja.
- Zajednice takođe mogu biti uspešno uključene u upravljanje školama ili obrazovnim sistemom kao celinom.



- Škole mogu da postupaju kao resurs za zajednicu pružanjem usluga ili tako što će postati osnova za druge agencije (str. 32).

Osim porodice, saradnja s lokalnom zajednicom pomaže školama da obogate iskustva i ishode učenja i pruže bolju podršku mladima da razviju kompetencije koje su im potrebne. To može da obuhvata saradnju s lokalnim službama, organizacijama zajednice, firmama, drugim školama, visokim školama i fakultetima (Evropska komisija, 2017b). Uspostavljanje partnerstava s drugim stručnjacima (npr. stručnjacima iz oblasti zdravstva, socijalne zaštite, organizacije trećeg sektora) može dodatno da podrži izgradnju kapaciteta i proširi veštine školskih zajednica kako bi zadovoljile širi spektar različitih potreba, uz poboljšanje plana i programa nastave i učenja i unapređenje kvaliteta obezbeđivanja obrazovanja za sve učenike.



Sistem za prikupljanje podataka/informacija koji:

- **pruža povratne informacije koje obaveštavaju o stalnom poboljšanju u celom sistemu (npr. monitoring pristupa formalnom i neformalnom obrazovanju, učešće, učenje i akreditacija);**
- **podržava donosiocima odluka na svim nivoima da identifikuju „signale“ koji ukazuju na potrebu za hitnom akcijom u vezi sa školama kojima je potrebna dodatna podrška.**

Iz perspektive politike, pristup validnim i pouzdanim podacima kao bazi dokaza za razvoj inkluzivne obrazovne politike na regionalnom, nacionalnom i međunarodnom nivou je od suštinskog značaja (Evropska agencija, 2014b).

Ističući potrebu za ponovnim fokusom na monitoring sa objektivom pravednosti, cilj 4 održivog razvoja napominje da podaci treba da budu pouzdani, pravovremeni i raščlanjeni. Ovaj fokus na pravednost takođe iziskuje veći kapacitet za analiziranje podataka o učešću i ishodima učenja na svim nivoima (UNESCO, 2017b). Pored toga, predstavljanje podataka na pristupačan način prilagođen korisniku naglašava njihovu upotrebu od strane svih zainteresovanih strana, koje zajedno rade na neprekidnom poboljšanju.

Agencija navodi da je pristup bilo kom obliku obrazovanja pitanje pravednosti što je preduslov za sva druga pitanja (Evropska agencija, 2020.). Agencija daje usaglašene definicije koje podržavaju prikupljanje podataka o učenicima koji su van bilo kojeg oblika priznatog obrazovanja, koje se proteže izvan škole. Njen izveštaj (ibid.) takođe priznaje da će neki učenici biti nevidljivi – odnosno njih neće identifikovati nijedan sistem podataka ili monitoringa i neće biti prisutni ni u jednoj bazi podataka. Takođe naglašava da, iako broj tih učenika može biti veoma mali, zemlje treba da potvrde da oni postoje i da razmisle o drugim oblicima prikupljanja podataka kako bi bili vidljiviji.

Globalni izveštaj o praćenju obrazovanja (UNESCO, 2020) navodi dve ključne svrhe za prikupljanje podataka u vezi sa inkluzijom:

Kao prvo, podaci mogu da istaknu nedostatke u obrazovnim mogućnostima i ishode u grupama učenika. Oni mogu da identifikuju one pod rizikom da



ostanu po strani kao i prepreke za inkluziju. Kao drugo, uz podatke o onima koji su ostali po strani i zašto, vlade mogu da razviju politike na osnovu dokaza i prate njihovu implementaciju (str. 65).

Važan izazov u ovom području rada je da, dok prikupljanje podataka koje se odnosi na inkluziju mora da se fokusira na prava cele populacije učenika, podaci s nivoa sistema moraju posebno da sagledaju one grupe učenika koji bi mogli biti u opasnosti od marginalizacije, isključenosti ili podbacivanja (Ainscow i dr., 2016).

Iako statističke informacije mogu biti dostupne u oblastima kao što su pohađanje, ponašanje i napredak učenika, sistemi se sve više razvijaju u pravcu praćenja učenika i pružanja informacija o vrednosti koju dodaje škola. Iako kvalitativne informacije mogu biti prikupljene iz anketa zainteresovanih strana, itd., Ainscow i dr. tvrde da:

... same statističke informacije govore nam veoma malo. Ono što oživljava takve podatke je trenutak kada „insajderi“ počnu da zajedno proučavaju i postavljaju pitanja o njihovom značaju, donoseći svoja detaljna iskustva i znanje u proces tumačenja (ibid., str. 29).

Ono što je najvažnije, podaci treba da odražavaju širok pogled na obrazovanje i da idu dalje od merenja ishoda u svrhu poređenja, da izmere šta se zaista čini u inkluzivnom obrazovanju u školi, na lokalnom, regionalnom, nacionalnom, pa čak i na međunarodnom nivou.



Strategija za razvoj stručnog pružanja podrške svim učenicima i povećanje kapaciteta redovnih škola, detaljan međusektorski rad i profesionalni razvoj za sve zaposlene.

U okviru posvećenosti inkluzivnom obrazovanju, lideri treba da jasno objasne kako stručnost i resursi iz stručnog pružanja mogu da podrže kretanje ka inkluzivnijem sistemu, a istovremeno osiguravajući kvalitetnu podršku za učenike iz potencijalno ranjivih grupa.

Imajući u vidu tu dilemu, UNESCO Međunarodni biro za obrazovanje (2016) navodi da je korisno razmotriti razliku između potreba, prava i mogućnosti:

Sva deca imaju potrebe (npr. za odgovarajućom nastavom), ali takođe imaju potrebu da u potpunosti učestvuju u zajedničkoj socijalnoj instituciji (lokalnoj redovnoj školi) koja im pruža niz mogućnosti. Roditelji su suviše često primorani da izaberu između ispunjenja potreba deteta (što ponekad znači upis u specijalnu školu) i obezbeđivanja istih prava i mogućnosti kao što imaju druga deca (što, u skladu s Izjavom iz Salamanke, znači upis u redovnu školu) (str. 35).

Ona naglašava da cilj treba da bude kreiranje sistema u kome više nisu potrebni ovi izbori.



Tokom perioda tranzicije, stručno obezbeđivanje obrazovanja može igrati važnu ulogu transformacijom u resursne centre koji treba da podrže redovne škole (UNESCO, 2017a). Ti centri treba da podrže škole da:

- razviju svoj kapacitet da bi se ispunile raznolike potrebe učenika;
- razviju kompetencije lokalnih direktora i direktora škola kao i nastavnika u cilju ojačanja saradnje s drugim stručnjacima, kako bi se obezbedila visokokvalitetna podrška za sve učenike.



Strategija za razvoj i podršku direktorima škola koji rade s drugima na kreiranju etosa inkluzivne i ravnopravne škole s jakim odnosima, visokim očekivanjima, proaktivnim i preventivnim pristupima, fleksibilnom organizacijom i kontinuitetom podrške da bi se intervenisalo kada kod učenika postoji rizik od neuspeha i isključivanja.

Efektivno rukovodstvo škole pozitivno utiče na postignuće učenika, kvalitet nastave i motivaciju osoblja (Evropska komisija, 2017b). Agencija predlaže da direktori:

... preuzmu odgovornost za sve učenike i da ih cene. Oni rade da obezbede potpuno učešće učenika i angažovanje postavljanjem jasnog pravca, razvijanjem osoblja i drugih zainteresovanih strana i korišćenjem svih dostupnih dokaza, iskustva i stručnosti da bi se zajednički kreirala i održala obrazovna zajednica i podržao svako da postigne najbolje moguće ishode (Evropska komisija, 2019c, str. 10).

Ona takođe naglašava ulogu direktora škola u rešavanju nejednakosti i izgradnji zajednice u kulturi gde se ceni različitost.

Radeći na poboljšanju sistema, direktori mogu stvoriti prilike da zaposleni škole:

- preuzmu dodatne uloge u razrednoj nastavi (npr. koordinacija ili liderske uloge, podržavanje kolega, uključujući mentorstvo, profesionalni razvoj, uključenost u razvoj škole) i rad na drugim školskim nivoima (npr. rad na projektu, vannastavne aktivnosti, saradnja sa eksternim partnerima);
- budu uključeni u razvoj obrazovnog sistema (npr. školska evaluacija, dijalog o politici, razvoj politike);
- se angažuju u mrežama škola-škola za deljenje stručnog znanja i nastavnih resursa, širenje inovacija ili podršku razvoju škole (Evropska komisija, 2018).

Agencija rezimira ključne akcije potrebne za podizanje postignuća učenika (Evropska komisija, 2018e):

- **Kreiranje kulture za ostvarivanje postignuća.** Neophodno je da direktori razviju inkluzivni etos škole sa pozitivnim odnosima i da se fokusiraju na dobrobit učenika.



Zaposleni i druge zainteresovane strane se uključuju u istraživanje i održavaju visoka očekivanja za sve učenike.

- **Podizanje granica za učenje.** To zahteva od lidera da zajednički rade na razvoju autentičnog plana i programa nastave i učenja koji podržava pristup svih učenika značajnim mogućnostima za učenje putem inkluzivne pedagogije i upotrebe procene pre svega za učenje.
- **Razvoj sistema uzajamne podrške.** Ova akcija prepoznaje važnu ulogu lidera u omogućavanju podrške, za učenike, ali i za nastavnike, kako bi se svima omogućilo da napreduju u obrazovnoj zajednici. Lideri takođe prepoznaju sopstvene potrebe za podrškom i paze da one budu ispunjene, npr. putem umrežavanja i saradničkog profesionalnog razvoja.
- **Razvijanje svih učenika.** Ovde, slušanje učenika se smatra najvažnijim. Lideri ohrabruju nastavnike i druge da odgovaraju na načine koji podstiču razvoj intelektualnih sposobnosti da bi se podržalo postignuće.
- **Zajedničko rukovodstvo.** Lideri koji rade na različitim nivoima – školskom, lokalnom, regionalnom i nacionalnom – angažuju sve zainteresovane strane u razvoj inkluzivne vizije i osiguranje obavezivanja od kolega i od šire zajednice oko škole.
- **Fokus na ono što je bitno.** Škole prate napredovanje učenika, učešće i angažovanje i ocenjuju politiku i praksu. Lideri vode računa da se informacije koriste za dalje unapređenje, stavljajući učenike u središte pažnje.
- **Postizanje više zajedničkim snagama.** Lideri su ključni za saradnju sa kolegama i stručnjacima u školi, kao i za saradnju sa drugim školama, organizacijama i pomoćnim službama. Oni prepoznaju značajnu ulogu porodica i drugih članova lokalne zajednice u razvoju inkluzivne škole.



Okvir smernica za razvoj okruženja za učenje i podučavanje gde se čuje mišljenje učenika i gde se njihova prava ispunjavaju putem personalizovanih pristupa učenju i podršci.

Evropska komisija (2017a) utvrđuje težnju za nastavu i okruženje za učenje. Ona predlaže da države članice treba da:

... ohrabre pristupe koji podržavaju učenike u obrazovanju i obuci, putem prikupljanja povratnih informacija studenata o njihovom iskustvu učenja, zajedno sa obezbeđivanjem inkluzije i pravednosti koje pokušavaju da kompenzuju različite početne pozicije, tj. pružanja koja prevazilaze jednake mogućnosti, da bi se osigurala inkluzija u različitost i napredovalo prema pravednosti (str. 2).



Kada se učenici slušaju i kada im se da određeni uticaj u njihovim životima, nastavnici i učenici postaju saradnici u procesu nastave i učenja. Učenici, nastavnici, roditelji i zajednice zajednički rade na podršci napretku ka zajedničkim ciljevima (OECD, 2019).

Najvažnije je da se personalizovano učenje i podrška ne mogu postići unošenjem posebnog obrazovnog razmišljanja i prakse (na primer, individualizovani ili odvojeni grupni odgovori) u okruženje redovne škole (UNESCO, 2017a). Škole treba da se odvoje od ideje reagovanja na teškoće „u okviru“ deteta i pokušaja da uklope učenike u postojeći sistem. Umesto toga treba da se fokusiraju na promenu školskih struktura i procesa.

Personalizovano učenje širi se na ono što je svakome dostupno u razredu, primenom principa univerzalnog dizajna za učenje da bi se razmotrili svi učenici i uzelo u obzir okruženje za učenje i nastavu. Umesto planiranja za veći deo razreda i onda diferenciranja za neke, nastavnici treba da imaju niz strategija koje će fleksibilno koristiti kako učenici ne bi morali da se muče ili da ne uspeju pre nego što mogu da pristupe podršci.

Učenicima sa složenijim potrebama podrške mogu biti potrebni dodatni resursi i ulazne informacije od stručnjaka. Međutim, najvažniji oblik podrške može da se obezbedi iz resursa koji su dostupni svakoj školi – to jest, učenici podržavaju učenike, nastavnici podržavaju nastavnike, roditelji kao partneri u obrazovanju svoje dece i zajednice kao pružaoci podrške škola i drugih centara za učenje (UNESCO Međunarodni biro za obrazovanje, 2016).



ZAKLJUČNE PRIMEDBE

Efektivna promena u obrazovanju zahteva potvrdu da je implementacija podjednako važna kao i sam dizajn politike. To je ključni aspekt u politikama koje uspešno stižu do škola i učionica (OECD, 2020.).

Ključni principi bazirani na dokazima koji su predstavljeni u ovom izveštaju se stoga fokusiraju kako na razvoj politike, tako i na implementaciju i usklađuju se sa prioritetima država članica Agencije. Jasno je da se obrazovni sistemi razlikuju među zemljama. Oni su dinamički, višestepeni sistemi sa dodatnom složenošću koja proizilazi iz kulturnih, društvenih, verskih i drugih kontekstualnih razlika (na primer, razlike u centralizovanim ili više decentralizovanim strukturama upravljanja). Zbog toga, kako Loreman, Forlin i Sharma (2014) ukazuju, ne postoje „brza rešenja“ za međunarodno relevantne indikatore. Dugoročnije, zemlje bi mogle da koriste ključne principe navedene u ovom dokumentu za razvoj takvih indikatora. Ovo bi moglo da posluži za prikupljanje i tumačenje i kvalitativnih i kvantitativnih podataka u okviru osiguranja kvaliteta i odgovornosti relevantnih za kontekste samih zemalja.

Ako postoje gornje komponente, onda svi nivoi obrazovnog sistema treba zajedno da funkcionišu da bi postali ravnopravniji, efektivniji i efikasniji u vrednovanju različitosti učenika i podizanju postignuća **svih** učenika i zainteresovanih strana u sistemu.



REFERENCE

Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge* [Prema samopoboljšavajućim školskim sistemima: Lekcije iz gradskog izazova]. Abingdon, Oxon: Routledge

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. i Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities* [Odgovor osnovnih škola na različitost: prepreke i mogućnosti]. CPRT Research Survey 8. York: Cambridge Primary Review Trust. cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf (poslednji pristup jula 2021. godine)

Alves, I. Pinto, P.C. i Pinto., T.J., 2020. „Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges“ [Razvoj inkluzivnog obrazovanja u Portugaliji: Dokaz i izazovi] *Prospects*, 49, 281–296

Bešić, E., 2020. „Intersectionality: A pathway towards inclusive education?“ [Intersekcionalnost: put ka inkluzivnom obrazovanju?] *Prospects*, 49, 111–122

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education* [Upravljanje složenim obrazovnim sistemima. Poverenje i obrazovanje]. Glavna prezentacija održana na Konferenciji OECD-a o upravljanju kompleksnim obrazovnim sistemima, Hag, 7. decembar 2015. godine

Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends* [Decentralizacija - pregled međunarodnih trendova]. Glavna prezentacija održana na Tematskom seminaru evropske agencije o decentralizaciji u obrazovnim sistemima, Rejkjavik, 27. oktobar 2016. godine

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change* [Pristup obrazovanju u Evropi: Okvir i plan rada za promenu sistema]. Lifelong Learning Book Series. Dordrecht: Springer Verlag

Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention* [Prema diferenciranom, holističkom i sistemskom pristupu roditeljske uključenosti u Evropi za sprečavanje preranog napuštanja školovanja]. Pariz: Evropska komisija, Urbact, Prevent

Downes, P., 2015. *Quality labels and structural indicators for social inclusion in schools – including relational systems for parental involvement and one-stop shop community centres* [Oznake kvaliteta i strukturni indikatori za socijalnu inkluziju u školama – uključujući sisteme odnosa za uključivanje roditelja i društvene centre na jednom mestu]. Uvodna prezentacija u EU Commission Schools Policy Group, Rue Joseph II, Brisel, 4–5. jun 2015. godine



Ebersold, S. i Meijer, C., 2016. „Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends“ [Finansiranje inkluzivnog obrazovanja: Izazovi politike, pitanja i trendovi], kod A. Watkins i C. Meijer (urednici), *Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, tom 8. Bingley: Emerald

Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. i Meijer, C., 2019. „Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers“ [Finansiranje inkluzivnog obrazovanja da bi se smanjila nejednakost u obrazovnim trendovima], kod M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas i A.J. Artiles (urednici), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: Sage

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators [Mapiranje implementacije politike za inkluzivno obrazovanje: Istraživanje izazova i mogućnosti za razvoj indikatora]*. (S. Ebersold i A. Watkins, urednici). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2012. *Profile of Inclusive Teachers [Profil inkluzivnih nastavnika]*. Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report [Obrazovanje za sve: Posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje na Malti. Dodatak 2: Izveštaj o analizi istraživanja]*. Odense, Danska

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers [Inkluzivno obrazovanje u Evropi: Sprovođenje teorije u praksi. Međunarodna konferencija, 18. novembar 2013. godine. Razmišljanja istraživača]*. Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2015a. *Stav Agencije o sistemima inkluzivnog obrazovanja*. Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer (poslednji pristup jula 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [Osposobljavanje vaspitača/nastavnika za promovisanje inkluzivnog obrazovanja. Pregled literature]*. (A. Kefalinou, ured.). Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review (poslednji pristup oktobra 2021. godine)



Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Inkluzivno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: Analiza 32 evropska primera]*. (P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Giné i M. Kyriazopoulou, urednici). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [Finansiranje inkluzivnog obrazovanja: Mapiranje sistema zemlje za inkluzivno obrazovanje]*.

(S. Ebersold, urednik). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review [Poboljšanje rezultata svih učenika u inkluzivnom obrazovanju: Pregled literature]*. (A. Kefallinou, ured.). Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review [Poboljšanje rezultata svih učenika: Resurs za podršku samoprovere]*. (V.J. Donnelly i A. Kefallinou, ured.). Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Decentralizacija u obrazovnim sistemima – izveštaj sa seminara]*. (V.J. Donnelly, E. Óskarsdóttir i A. Watkins, urednici). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [Pregled i analiza nacionalnih pravila: Izveštaj o metodologiji – revidirano 2018. godine]*. (S. Symeonidou, V.J. Donnelly, V. Soriano i A. Watkins, urednici). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018 (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Okvir analize za mapiranje politika inkluzivnog obrazovanja]*. (V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold i G. Squires, urednici). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies (poslednji pristup jula 2021. godine)



Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Politike finansiranja sistema inkluzivnog obrazovanja: Resursne poluge za smanjenje nejednakosti u obrazovanju]*. (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir i A. Watkins, urednici). Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2018d. *Dokaz o vezi između inkluzivnog obrazovanja i socijalne inkluzije: Konačni sažeti izveštaj*. (S. Symeonidou, ured.). Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for teachers and school leaders [Ključne akcije za ostvarivanje postignuća: smernice za nastavnike i direktore škola]*. (V. Donnelly i A. Kefallinou, urednici). Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [Profesionalni razvoj nastavnika za inkluziju: Pregled literature]*. (A. De Vroey, S. Symeonidou i A. Watkins, ured.). Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [Prevenција školskog neuspeha: Pregled literature]*. (G. Skvajers i A. Kefalidou, urednici). Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [Inkluzivno rukovodstvo škole: Istraživanje politika širom Evrope]*. (E. Óskarsdóttir, V. Donnelly i M. Turner-Cmucha, urednici). Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis (poslednji pristup oktobra 2021. godine)

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) [Van nastave i zastarelo? Učenici van nastave u statistici Evropske agencije o inkluzivnom obrazovanju – konceptualni radni document]*. (A. Watkins i A. Lenárt, urednici). Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School (poslednji pristup oktobra 2021. godine)



Evropska komisija, 2017. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. School development and excellent teaching for a great start in life [Komunikacija Komisije Evropskom parlamentu, Veću i Evropskom ekonomskom i Socijalnom odboru i Odboru regiona. Razvoj škola i izvrsnost u nastavi kao preduslov za uspešan život]*. SWD (2017) 165 final

Evropska komisija, 2017. *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High Quality Education For All [Zaključci Saveta i predstavnika vlada država članica, koji su se sastali u okviru Saveta, o inkluziji u različitosti kako bi se postiglo kvalitetno obrazovanje za sve]*. 2017/C 62/02

Evropska komisija, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding principles for policy development in school education [Nastavnici i direktori škola u školama kao obrazovnim organizacijama. Vodeća načela za razvoj politike u školskom obrazovanju]*. Brisel: DG Education, Youth, Sport and Culture, Schools and Multilingualism

Evropska komisija, 2020. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025 [Komunikacija Komisije Evropskom parlamentu, Veću i Evropskom ekonomskom i Socijalnom odboru i Odboru regiona o ostvarivanju evropskog obrazovnog područja do 2025. godine]*. COM (2020) 625 final

Evropska komisija, 2021. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. EU Strategy on the Rights of the Child [Komunikacija Komisije Evropskom parlamentu, Veću i Evropskom ekonomskom i Socijalnom odboru i Odboru regiona. Strategija EU o pravima deteta]*. COM (2021) 142 final

Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance [Pravednost u opštem obrazovanju u Evropi: Strukture, politike i uspeh učenika]*. Izveštaj Eurydice mreže. Luksemburg: Kancelarija za službene publikacije Evropske unije

Evropska unija, 2012. *Charter of Fundamental Rights of the European Union [Povelja Evropske unije o osnovnim pravima]*. 2012/C 326/02

Evropski parlament, Savet Evropske unije, Evropska komisija, 2017. *European Pillar of Social Rights [Evropski stub socijalnih prava]*. Luksemburg: Kancelarija za službene publikacije Evropske unije

Komesar Saveta Evrope za ljudska prava 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education [Borba protiv segregacije u školi u Evropi tokom celog inkluzivnog obrazovanja]*. Dokument o stavu. Strazburg: Savet Evrope. rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posit/168073fb65 (poslednji pristup jula 2021. godine)

Komitet Ujedinjenih nacija o pravima osoba sa invaliditetom, 2016. *Opšti komentar br. 4, član 24: Pravo na inkluzivno obrazovanje*, 2. septembar 2016. godine CRPD/C/GC/4/. refworld.org/docid/57c977e34.html (poslednji pristup jula 2021. godine)



Loreman, T., Forlin, C. i Sharma, U., 2014. „Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature“ [Merni indikatori inkluzivnog obrazovanja: Sistemski pregled literature], u C. Forlin i T. Loreman (urednici), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*. Tom 3. Bingley: Emerald

Magnússon, G., Göransson, K. i Lindqvist, G., 2019. „Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden“ [Kontekstualizacija inkluzivnog obrazovanja u politici o obrazovanju: slučaj Švedske] *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67–77

Moriña, A., 2017. „Inclusive education in higher education: challenges and opportunities“ [Inkluzivno obrazovanje u visokom obrazovanju: izazovi i mogućnosti] *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3–17

Norwich, B., 2019. „From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities“ [Iz Warnock izveštaja (1987) Komisiji za okvir obrazovanja: Novi savremeni pristup kreiranju obrazovne politike za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama/smetnjama u razvoju] *Frontiers in Education*, 4. doi.org/10.3389/feduc.2019.00072 (poslednji pristup jula 2021. godine)

OECD, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes* [Visok trošak niskog obrazovnog učinka: dugoročni ekonomski uticaj na poboljšanje PISA ishoda]. Pariz: OECD Publishing

OECD, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain* [Univerzalne veštine: Šta zemlje mogu da dobiju]. Pariz: OECD Publishing

OECD, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed* [Studenti niskog učinka: Zašto zaostaju i kako im pomoći da uspeju]. PISA. Pariz: OECD Publishing

OECD, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030* [Budućnost obrazovanja i veština 2030. godine: Konceptualni okvir učenja. Agencija za učenike za 2030. (učestvovanje učenika u svom okruženju)]. oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (poslednji pristup jula 2021. godine)

OECD, 2020. *Education Policy Perspectives br. 9. An implementation framework for effective change in schools* [Okvir implementacije za efektivnu promenu u školama]. Pariz: OECD Publishing

Savet Evropske unije, 2019. *Council recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* [Preporuka Saveta od 22. maja 2019. godine o visokokvalitetnom predškolskom vaspitanju i obrazovanju i suštinski sistemi]. 2019/C 189/02. Brisel: Savet Evropske unije. [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4) (poslednji pristup jula 2021. godine)



Savet Evropske unije, 2020. *Council conclusions on European teachers and trainers for the future [Zaključci Saveta o evropskim nastavnicima i trenerima za budućnost]*. 2020/C 193/04. Brisel: Savet Evropske unije. eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704 (poslednji pristup jula 2021. godine)

Savet Evropske unije, 2021. *Council Resolution on a strategic framework for European co-operation in education and training towards the European Education Area and beyond [Rezolucija Saveta o strateškom okviru za evropsku saradnju u obrazovanju i obuci prema Evropskom obrazovnom prostoru i šire] (2021–2030. godine)*. 6289/1/21 REV 119, februar 2021. godine

Savet za ljudska prava, 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [Osnaživanje dece sa smetnjama u razvoju za uživanje njihovih ljudskih prava, uključujući kroz inkluzivno obrazovanje]*. Izveštaj Visokog komesara UN za ljudska prava, četrdeseta sednica Saveta za ljudska prava, Generalna skupština UN

Ujedinjene nacije, 1989. *Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta, 20. novembar 1989. godine*

Ujedinjene nacije, 2006. *Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima osoba sa invaliditetom*

UNESCO, 2015. *Deklaracija iz Inčeonu i Okvir za akciju za implementaciju održivog cilja razvoja 4*. Pariz: UNESCO. uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (poslednji pristup jula 2021. godine)

UNESCO, 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Vodič za osiguranje inkluzije i pravdnosti u obrazovanju]*. Pariz: UNESCO

UNESCO, 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4 [Otpakivanje održivog cilja razvoja 4]: Obrazovanje 2030. godine – vodič*. Pariz: UNESCO

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all [Globalni izveštaj o praćenju obrazovanja iz 2020. godine: Inkluzija i obrazovanje: Svi znači svi]*. Pariz: UNESCO

UNESCO Međunarodni biro za obrazovanje, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education [Obračanje svim učenicima: Paket resursa za podršku inkluzivnom obrazovanju]*. Ženeva: UNESCO Međunarodni biro za obrazovanje. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279 (poslednji pristup jula 2021. godine)

UNESCO Međunarodni biro za obrazovanje, 2019. *Inclusive Curriculum [Inkluzivni plan i program nastave i učenja]*. Ženeva: UNESCO Međunarodni biro za obrazovanje. ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum (poslednji pristup jula 2021. godine)

Upravljački odbor UNESCO SDG (Ciljevi održivog razvoja) obrazovanje 2030, 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Izjava o podršci. Odgovornost i pravo na obrazovanje]*. Pariz: UNESCO



Viennet, R. i Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* [Implementacija politike o obrazovanju: Pregled literature i predložen okvir]. OECD Education Working Papers, br. 162. Pariz: OECD Publishing

Ydo, Y., 2020. „Inclusive education: Global priority, collective responsibility“ [Inkluzivo obrazovanje: Globalni prioritet, zajednička odgovornost] *Prospects*, 49, 97–101.
doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y (poslednji pristup jula 2021. godine)

Sekretarijat:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Denmark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Kancelarija u Briselu:

Rue Montoyer 21
BE-1000
Brussels
Belgium
Tel.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

SR

www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples

