

ENHANCEMENTS IN THE QUALITY OF EDUCATION
AND TRAINING IN SOUTH EASTERN EUROPE



RAZUMEVANJE DRUŠTVENIH NEJEDNAKOSTI U PROCESU OBRAZOVANJA

Vodič za nastavnike, stručne saradnike i ostale
zaposlene u srednjem obrazovanju i osposobljavanju



Izdavač

Education Reform Initiative of South Eastern Europe - ERI SEE

Dečanska 8a, Beograd, Srbija

www.erisee.org, office@erisee.org

Autori

Dragan Stanojević

Ivana Živadinović

Za izdavača

Tina Šarić

Izdanje

Beograd, Jun 2024

ISBN-978-86-902616-7-3

Sadržaj

Uvod	4
I Šta su društvene nejednakosti?	5
II Kako nejednakosti nastaju i kako opstaju?	7
2.1 Makro faktori- Politike raspodele prihoda, poreza.....	8
2.2 Mezo faktori – Mesto stanovanja, škola	9
Mesto stanovanja	9
Škola	10
2.3 Porodični faktori – Ekonomski resursi, kulturni i socijalni kapital	12
Ekonomski resursi.....	12
Kulturni kapital	14
Socijalni kapital- dva lica	16
2.4 Vrednosti i predrasude.....	17
III Zašto su društvene nejednakosti važne u kontekstu obrazovanja?	19
3.1 Društvene nejednakosti u ekonomijama Zapadnog Balkana	22
IV Uticaj društvenih nejednakosti u obrazovnom procesu	25
4.1 Socio-ekonomski status kao izvor nejednakosti	26
4.1.1 Kako prepoznati učenike kojima je potrebna podrška u prevazilaženju posledica niskog socio-ekonomskog položaja?.....	27
4.1.2 Kako raditi na smanjenju efekata socio-ekonomskih nejednakosti u okviru i izvan učionice i škole	29
4.2 Prostorne nejednakosti.....	32
4.2.1 Kako prepoznati učenike kojima je potrebna podrška u prevazilaženju posledica prostornih nejednakosti?	33
4.2.2 Kako raditi na smanjenju efekata prostornih nejednakosti	33
4.3 Diskriminacija kao izvor nejednakosti.....	34
4.4 Rod kao izvor nejednakosti	37
4.4.1 Kako prepoznati učenike kojima je potrebna podrška usled rodne diskriminacije?	38
4.4.2 Kako raditi na smanjenju efekata rodnih nejednakosti i osnaživanju žena?	39
4.5 Hendikep kao izvor nejednakosti	41
4.5.1 Kako prepoznati učenike sa hendikepom kojima je potrebna podrška?	43
4.5.2 Kako raditi na smanjenju efekata nejednakosti baziranih na hendikepu	44
V Preporuke za smanjenje nejednakosti u obrazovnom procesu	47
5.1 Sistemske preporuke.....	48
5.2 Institucionalne preporuke.....	49
Aneks 1: Ključni pojmovi nejednakosti	50
Literatura	53



Uvod

Cilj ovog vodiča je da pruži pomoć nastavnom i nenastavnom osoblju, zaposlenima koji rade u agencijama koje se bave obrazovanjem i osposobljavanjem i utiču na njegov kvalitet, da razumeju i prepoznaju društvene nejednakosti, kao i da ponudi potencijalna rešenja na koji način se u procesu rada može uticati na smanjenje društvenih nejednakosti.

Pitanja na koja će ovaj vodič pokušati da odgovori su:

- Šta su društvene nejednakosti i kako nastaju?
- Kako se društvene nejednakosti reprodukuju?
- Koja je uloga obrazovanja i osposobljavanja u tom procesu?
- Kako se u procesu obrazovanja može raditi na smanjenju društvenih nejednakosti?
- Koje se preporuke na institucionalnom i sistemskom nivou mogu dati u cilju smanjenja društvenih nejednakosti?

O pokušajima teorijske artikulacije uticaja obrazovanja i njegove uloge u društvu biće reči u prvom poglavlju ovog vodiča sa osnovnim ciljem identifikacije osnovnih pojmova, teorijskih pristup i faktora koji utiču na društvene nejednakosti. Autor ovih poglavlja je dr Dragan Stanojević¹. U drugom segmentu daće se pregled osnovnih izvora nejednakosti, načina na koji se oni mogu prepoznati u kontekstu obrazovnih ustanova i tipova podrške koji se mogu pružiti učenicima. Naposljetku biće predlog mera koje se mogu sprovesti na institucionalnom i sistemskom nivou ka smanjenju nejednakosti. Cilj ovog segmenta biće da nastavnicima i drugim pojedincima koji čine deo obrazovnog procesa pomogne da identifikuju osnovna lica nejednakosti, da razumeju njihove dugoročne posledice kako na pojedince tako i na društvo u celini i da pruže adekvatnu podršku učenicima koji iz bilo kog uzroka imaju deprivilegovan položaj u društvu. Autorka ovih poglavlja je Ivana Živadinović².

Vodič je nastao u okviru projekta Unapređenje kvaliteta obrazovanja i obuka u Jugoistočnoj Evropi - EQET SEE³ koji je finansiran od strane Austrijske razvojne agencije sa sredstvima Austrijske razvojne saradnje kao podrška nastavnicima, stručnim saradnicima, i ostalima zaposlenima u sektoru obrazovanja i osposobljavanja.

1 Dr Dragan Stanojević (draganstanojevich@gmail.com) je sociolog, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, na odeljenju za sociologiju.

2 Ivana Živadinović (ivanazivadinovic@gmail.com) je sociološkinja zaposlena u Sekretarijatu Inicijative za reformu obrazovanja u Jugoistočnoj Evropi - ERI SEE Sekretarijat.

3 Enhancements in the Quality of Education and Training in South Eastern Europe - EQET SEE: <https://eqet.erisee.org/>

I Šta su društvene nejednakosti?

Društvene nejednakosti se odnose na nejednaku raspodelu dobara, usluga, moći, prestiža i prava između pojedinaca i društvenih grupa. Najčešći pokazatelj društvenih nejednakosti je bogatstvo koje se manifestuje kao skup materijalnih i finansijskih dobara. Sa bogatstvom vrlo blisko korelira zanimanje koje neko obavlja, jer ono ukazuje na nagrade (zarade) koje neko ostvaruje na tržištu rada. Tako imamo zanimanja koja su upravljačka, stručnjačka, službenička, radnička, poljoprivredna, i ona formiraju hijerarhiju koja ukazuje na nivo prihoda i mesto u upravljanju radnim procesima (direktori, viši i niži menadžeri, radnici i dr.). Količina moći koju neko poseduje u društvu je veoma važan izvor nejednakosti i usko je povezan sa političkim poljem. Osobnost ove nejednakosti se ogleda u nejednakim mogućnostima da se donose odluke koje su bitne za zajednicu. Prestiž je u prošlost bio jedan od ključnih izvora nejednakosti ali opstaje i danas. Nosioци nekih zanimanja (na primer sveštenici, umetnici, profesori, lekari) uživaju poseban status i poštovanje, čak iako ne poseduju bogatstvo i moć. Nejednakosti koje se formiraju na osnovu navedenih kriterijuma uključuju klasne hijerarhije (viša, srednja, niža klasa), hijerarhije moći (elita, politički nosioци moći, građani, bez građanskih i političkih prava), i hijerarhije prestiža (sa visokim, srednjim i niskim društvenim ugledom).

Nejednakosti se u sociologiji istražuju kao 1. postojeće nejednakosti i 2. nejednakosti mogućnosti (Chatterjee et al., 2016). Prve izražavaju trenutne nejednakosti u moći, bogatstvu, obrazovanju, prestižu, a druge ukazuju na nejednake mogućnosti da pojedinci i društvene grupe postignu određene životne ishode u odnosu na njihov socio-ekonomski položaj, etničko poreklo, rod, nivo obrazovanja, mesto stanovanja i dr. Ovaj drugi vid nejednakosti je od velikog značaja u proučavanju nejednakosti u obrazovanju.

A na koji način društvene nejednakosti utiču na nejednakosti u obrazovanju? One su povezane sa obrazovanjem 1. kroz nejednak pristup obrazovanju i 2. kroz nejednake obrazovne ishode.⁴ Nejednakost pristupu obrazovnom sistemu znači nemogućnost dece i mladih da se školuju pod istim uslovima, bilo zato što ne postoji podjednak pristup infrastrukturi, ili nemaju dovoljno resursa, bilo zato što ih školski sistem na neki način diskriminiše. Nejednaki ishodi u obrazovanju se odnose na razlike u uspehu (ocenama i nagradama), nivou znanja, i različite nivoe završenog obrazovanja.

Kako se najčešće objašnjava mehanizam preliivanja društvenih na nejednakosti u obrazovanju? Najznačajniju teoriju kojom se objašnjava način stvaranja i reprodukcije obrazovnih nejednakosti je formulisao čuveni francuski sociolog Pjer Burdije. Njegova bazična pretpostavka je da su šanse svakog pojedinca da zauzme određene pozicije u društvu u velikoj meri određene klasnom pozicijom porodice u kojoj se rodio i odrastao. Burdije smatra da se nejednakosti stvaraju i reprodukuju kroz dve institucije - obrazovni sistem i porodicu. Obrazovni sistem nije pravedan jer je (finansijski) pristupačniji i razumljiviji deci koja dolaze iz srednje i više klase, što vodi njihovom

⁴ Više o tome kakva je distribucija nejednakosti prema obrazovnom nivou populacije tokom istorije videti u van Leeuwen, et al, 2013.



boljem razumevanju gradiva⁵, višem stepenu samopouzdanja, osećaja pripadanja školi i vrednovanju obrazovanja, te posledično i boljem uspehu u obrazovnom procesu. Svaka porodica ima određenu količinu ekonomskog (novac, pokretna i nepokretna imovina), socijalnog (socijalne mreže na koje porodica može da se osloni za različite usluge, “veze”) i kulturnog kapitala (nivo obrazovanja, kulturni ukus), a one koje imaju viši stepen kapitala će imati više mogućnosti da deci obezbede najkvalitetnije škole, najbolje uslove za učenje i najadekvatniju podršku (Bourdieu, 1986). Preko ulaganja u obrazovanje svoje dece, roditelji iz srednjih i viših klasa osiguravaju da njihova deca u budućnosti ostanu na istim klasnim pozicijama ili da društveno napreduju. Oni koji pripadaju nižim društvenim klasama imaju manje kapitala što najčešće znači da će njihova deca imati manje šanse da završe kvalitetno obrazovanje, da ostanu duže u sistemu obrazovanja i da će kasnije raditi nesigurnije i niže plaćene poslove. Iako je jasno da roditelji kroz ekonomski i socijalni kapital mogu da podrže svoje dete, Burdije posebno ističe značaj kulturnog kapitala za reprodukciju socijalnih i obrazovnih nejednakosti. Ipak, kao što ćemo u nastavku videti, način na koji nejednakosti nastaju i opstaju zavise od šireg spleta uzroka od kojih ćemo se mi dotaći onih, za nas, najznačajnijih.

⁵ Visokoobrazovani roditelji imaju razvijeniji vokabular koji prenose i svojoj deci, pa njihova deca imaju bolje jezičke kompetencije koje su skladu sa govorom u učionici (Bourdieu, 1986; Bernstein, 1971).

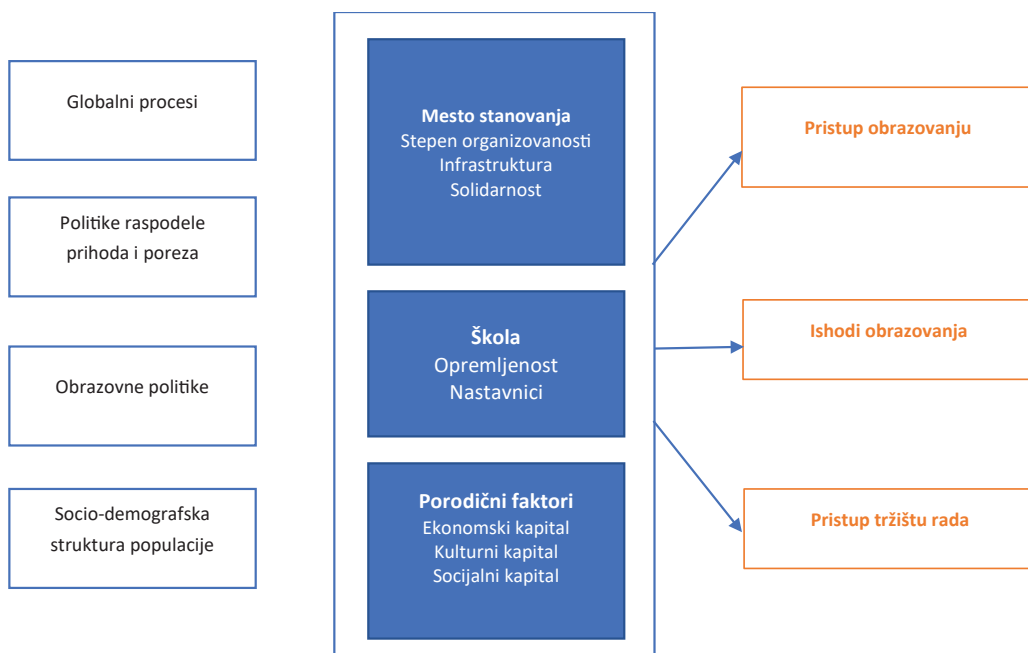
II Kako nejednakosti nastaju i kako opstaju?

Nejednakosti nastaju i reprodukuju se usled različitih faktora koje najčešće delimo na makro, mezo i mikro faktore. Pod makro faktorima podrazumevamo globalne procese poput demografskih, ekonomskih i političkih promena, koji menjaju šire društvene odnose i posledično utiču na povećanje ili smanjenje društvenih nejednakosti. Na primer, globalizacija ekonomije je dovela do stvaranja novih centara ekonomske moći, i posledično do smanjenja nejednakosti između država, ali ako što Milanović (Milanović, 2016) pokazuje ekonomske elite različitih zemalja se sve intenzivnije takmiče pa to dovodi do sve većih nejednakosti unutar zemalja krajem XX i početkom XXI veka. Pod ove faktore spadaju i (obrazovne) politike kojima države nastoje da kontrolišu stepen nejednakosti, ili uspostave pravi balans nagrade i zasluga.

Mezo faktori se odnose na nešto užu društveni i institucionalni kontekst u kom pojedinci žive. Tu spada mesto stanovanja koje može biti manje ili više (dez)organizaovano, sa boljom ili lošijom infrastrukturom, i sa manjim ili većim stepenom društvene kohezije. Konkretno škole koje deca pohađaju se među sobom razlikuju i mogu imati različit stepen resursa, manje ili više obrazovan i motivisan kadar, i strukturu i motivisanost učenika.

Treći nivo uticaja pripada mikro faktorima, a nas posebno interesuju porodični faktori. U zavisnosti od količine resursa i vrednovanja obrazovanja, zavisice i želja i mogućnosti roditelja da školuju svoju decu. Pored navedenih, nejednakosti nastaju i reprodukuju se u zavisnosti od vrednosnih orijentacija i načina na koji se društva, grupe i pojedinci određuju poželjno i normalno.

Ilustracija 1: Faktori povezani sa nejednakostima u obrazovnom procesu



2.1 Makro faktori - Politike raspodele prihoda, poreza

Od navedenih makro faktora, politika raspodele u jednoj zemlji najdirektnije utiče na društvene nejednakosti i posledično i na nejednakosti i procesu obrazovanja. Kako funkcioniše ovaj mehanizam? Iako je evidentno da postoji korelacija između nejednakosti prihoda i nejednakosti u nivou obrazovanja populacije, ova veza se zapravo pokazuje kao dvosmerna. S jedne strane povećanje nejednakosti u prihodima dovode do povećanja razlika u ekonomskim mogućnostima porodica i pojedinaca. One porodice koje su siromašnije nemaju dovoljno sredstava da školuju svoju decu, da dobiju kvalitetno obrazovanje, pa su deca prinuđena da se ranije uključuju u sferu rada. One porodice koje imaju više sredstava će omogućiti deci da se bolje pripreme za školu, da imaju bolju podršku tokom procesa obrazovanja, bolji pristup učilima i različitim izvorima znanja, te bolji pristup kvalitetnijim školama. Ako nejednakosti u prihodima rastu tokom vremena a troškovi obrazovanja ostaju manje više isti, raste i nejednak pristup obrazovanju. S druge strane, onda kada dođe do smanjenja nejednakosti u obrazovnom nivou između pojedinaca u nekoj zemlji (na primer zbog uvođenja besplatnog obrazovanja ili sistema dostupnih kredita i stipendija) onda dolazi i do smanjenja nejednakosti u prihodima, jer veći broj ljudi može da obavlja dobro plaćene poslove, razvija se privreda, a tržište rada postaje privlačno investitorima (Saglam, 2021). U onim zemljama u kojima su nejednakosti niske, a ekonomsko blagostanje visoko, najčešće postoji razvijen sistem javne podrške obrazovanju, što omogućuje deci ne samo podjednak pristup obrazovanju, već i podršku učenicima u skladu sa njihovim potrebama i mogućnostima. Analiza ekonomski razvijenih zemalja koju daje Checchi (Checchi, 2001) pokazuje da u zemljama sa relativno visokim nivoom obrazovanja populacije rast nejednakosti prihoda tokom vremena negativno utiče na obrazovne nejednakosti i obrnuto.⁶

Ove analize nam pokazuju da je veoma važno raditi na smanjenju nejednakosti u prihodima i u imovini populacije. Na taj način se ujednačava pristup obrazovanju i smanjuju nejednakosti, jer pojedinci i porodice imaju dovoljno sopstvenih resursa da priušte kvalitetno obrazovanje za sebe i svoju decu. Ali istovremeno je neophodno razvijati sistemsku rešenja koja proširuju obrazovne kapacitete na svim nivoima, koja omogućavaju ravnopravan pristup kvalitetnom obrazovanju i podršku svima koji žele da se školuju. Takvi mehanizmi povećavaju kapacitete pojedinaca i društva, povećavaju društveno bogatstvo i smanjuju ekonomske (prihodovne) nejednakosti. Ovakve politike se pokazuju dugoročno kao win win strategije i to kako za društvo, ekonomiju, tako i za pojedince i porodice (Coadi, Dizioli, 2017).

⁶ U OECD zemljama je između 1960. i 1995. godine došlo do povećanja nejednakosti i u prihodima i u stepenu nejednakosti u obrazovanju populacije, posebno nakon 1975. godine (Checchi, 2001).

2.2 Mezo faktori – Mesto stanovanja, škola

Mesto stanovanja

Da mesto (Duru-Bellat, 2004) u kom neko živi utiče na njegove šanse kakvo će obrazovanje dobiti dovoljno je da pogledamo mapu najboljih srednjih škola na svetu i videćemo da su one locirane u nekoliko država ili vođene od strane najprestižnijih institucija. Sasvim je sigurno da i unutar svake zemlje postoji slično (formalno ili neformalno) rangiranje škola (uključujući i srednje stručne škole, pored gimnazija) prema kvalitetu obrazovanja koje nudi. Lako uočimo da su *kvalitetnije škole* najčešće locirane u pojedinim regionima, gradovima, i naseljima i da ih natprosečno pohađaju deca koja potiču iz *boljestojećih* porodica. U zavisnosti od udaljenosti određene obrazovne ustanove (srednje škole i fakulteta) i resursa koje porodica poseduje zavisi i stepen mogućnosti da će je neko dete pohađati. Ukoliko su kvalitetnije ustanove udaljenije onda su i znatno manje šanse da će ih deca iz ruralnih i udaljenih delova pohađati ([White, Lee, 2019](#); [Duncan, Raudenbush, 1999](#)).

Nejednakosti u obrazovanju koje zavise od prostornih nejednakosti su deo tzv. *geografija mogućnosti* (Galster, Killen, 1995) jer mesto u kom neko živi u značajnoj meri određuje njegovu sudbinu. Prostor u kome se živi nudi određene mogućnosti za školovanje, zaposlenje, sticanje socijalnog kapitala, i dr. Nejednakosti između naselja su neretko nejednakosti između socijalnih grupa koje se najčešće izražavaju kao klasne i etničke razlike (Green, 2015). U većini slučajeva deprivilegovana naselja su ruralna, i naselja koja se vode kao dezorganizovana i siromašna, a privilegovana su češće ona u (centralno) urbanim zonama, sa boljom infrastrukturom. Naselja koja su siromašna imaju visoke stope nezaposlenosti, nizak obrazovni nivo stanovnika, visoke rizike povezane sa kriminalnom, agresivnim i devijantnim oblicima ponašanja (na primer konzumiranja alkohola, cigareta, psiho-aktivnih supstanci), i sl., a najčešće nemaju dobro opremljene škole, dobar obrazovni kadar, dovoljno (ili uopšte) aktivnosti koje se organizuju van nastave. U njima ne samo da udaljenost kvalitetnih obrazovnih institucija otežava pristup obrazovanju već i sama atmosfera unutar naselja nije dovoljno podsticajna. U onim naseljima koja su bogatija i bolje organizovana postoji viši stepen bezbednosti, manje rizika, a škole imaju bolju infrastrukturu (učionice, tehnologiju, kabinete), bolje i motivisanije nastavnike, više vannastavnih aktivnosti kako u školi tako i u van nje, i zainteresovanu zajednicu (roditelja) da unapredi sve aspekte naselja (Miller, 2012). Zato je veoma važno raditi na smanjenju prostornih nejednakosti i omogućiti kako ujednačavanje kvaliteta obrazovnih institucija u različitim regionima, naseljima, tako i povećanje mogućnosti dece da fizički pohađaju škole u različitim delovima grada, regiona i zemlje.

Škola

U prošlosti su diskriminacija i nejednakost između različitih društvenih grupa bile i legalne (deo zakona) i legitimne, i samim tim potpuno otvorene. Na primer, nekada su samo muškarci mogli da se obrazuju, a škole su u nekim zemljama podrazumevale jasnu etničku segregaciju. Ovakvi otvoreni oblici diskriminacije danas su veoma retki⁷, ali postoje manje vidljivi načini reprodukcije socio-ekonomskih, rodnih i etničkih nejednakosti koje se dešavaju unutar škole. Škole mogu biti u manjoj meri dostupne i stimulatívne đacima, a nastavnici, stručno osoblje i učenici u njima mogu imati vrednosti koje su eksplicitno ili implicitno ksenofobne, homofobne i isključive po drugim osnovama. Ti mehanizmi mogu uticati na stvaranje i reprodukciju postojećih nejednakosti tako što jedne grupe učenika favorizuju a druge demotiviraju u obrazovnom procesu.

Već smo videli da se škole razlikuju po kvalitetu u odnosu na mesto u kome se nalaze. Pokazatelji tih razlika su **1. kvalitet same institucije, 2. kvalitet i stepen motivisanosti (obrazovnog) kadra, 3. i karakteristike učenika koji pohađaju školu.**

Obrazovne ustanove se među sobom razlikuju prema razvijenosti **infrastrukture**, i to prema stepenu pristupačnosti svih delova škola (postojanje liftova, rampi, funkcionalnih stepenica i sl.), broju učionica, stepenu opremljenosti učionica, posedovanju biblioteke (njene veličine i opremljenosti), stručnih kabineta u kojima je moguće izvoditi eksperimente, različitih funkcionalnih učila (računara, projektor, interaktivnih tabli, mapa i sl.), spoljnih i unutrašnjih sportskih terena i bazena, brzo-pojasnog interneta, ali i stepena čistoće, uređenosti i prijatnosti učionica i škole, dekoracije zidova i školskih panela, posedovanja adekvatne sanitarije, i drugih značajnih elemenata (Konstantopoulos, Borman, 2011; Borman, Dowling, 2010; Eide, Showalter, 1998). Škole se razlikuju i prema stepenu sigurnosti koje omogućavaju đacima jer neke imaju veoma striktno politike sigurnosti koje smanjuju verovatnoće od različitih rizika i povreda (na primer od struje, poplave, požara, pada). Dalje razlike postoje i kada je reč **kompoziciji razreda**. Vrlo značajan osobina je veličina razreda, gde preveliki broj đaka može značiti nedovoljno interakcije između nastavnika i đaka i odsustvo individualnog pristupa. Ovi aspekti najčešće zavise od stepena finansijskih ulaganja u samu školu. Što je više finansija dostupno školama, i što je viši odnos između ulaganja prema učeniku, bolja je i opremljenost škole a posledično i bolji rezultati učenika (Eide, Showalter, 1998; Ladd, Loeb, 2013). Škole se razlikuju i prema politikama koje primenjuju ili same razvijaju. Neke škole imaju posebne politike prema različitim grupama učenika (ili individualni pristup potrebama), mogućnost da brže završavaju školski program, prema podršci koju pružaju nastavnom kadru (u smislu dodatnih obuka i savetovanja), načina na koji uključuju roditelje i zajednicu. Škole koje imaju politike ubrzanog školovanja i razvijene sekcije imaju u proseku učenike sa boljim ocenama (Konstantopoulos, Borman, 2011). Dalje, škole mogu imati niže ili više kriterijume selekcije pri upisu, pa tako one koje su selektivnije (na primer gimnazije) će imati više ocene u proseku a njihovi učenici će u većem procentu nastaviti sa daljim školovanjem u odnosu na one koje su manje ili nisu uopšte selektivne (na primer stručne

⁷ Avganistan je jedina zemlja u svetu trenutno gde postoji zabrana da žene pohađaju obrazovanje. <https://www.nature.com/articles/d41586-024-02626-9>. Pristupljeno 25.8.2024. godine

škole) (Dearden et al., 2002). Istraživanja pokazuju da je prisutnost stručnih kabineta u školi i biblioteka povezano sa višim postignućima (Konstantopoulos, Borman, 2011). Značaj kvaliteta škole može da bude ključan u smanjenju jaza koji postoji između učenika različitog socio-ekonomskog i etničkog porekla (Gruijters, Behrman 2020). Onda kada je škola dobro opremljena i ima kvalitetan kadar tada socijalni položaj i etničko poreklo manje utiču na uspeh u školi, i obrnuto, u školama sa manje resursa socijalni položaj i etničko poreklo značajnije određuju uspeh tokom obrazovanja. Generalno, postojanje razlika u kvalitetu škola dovodi do opstajanja nejednakosti između učenika na osnovu njihovog socio-ekonomskog porekla i etniciteta i ogleda se kako u ocenama, stepenu završavanja škola, ali i dugoročnih efekata na mogućnost zaposlenja i zdravlja (Ladd, Loeb, 2013).

Kada je reč o **osobinama nastavnika** indikatori koji se uzimaju u obzir su odnos između broja nastavnika i đaka, stepen stručne spreme nastavnika, pređašnje iskustvo nastavnika, plate nastavnika, opterećenje nastavnim i vannastavnim aktivnostima. Istraživanja najčešće pokazuju da što je manji broj đaka po nastavniku u učionici, bolja je dinamika u učionici i posledično više ocene đaka. I suprotno, onda kada je odnos šaka i nastavnika veliki, manje je prostora za interakciju i đaci su manje motivisani a njihovo postignuće niže (Wei et al., 2018; Dearden et al., 2002). Dalje bolje škole uspevaju da privuku kvalitetnije i iskusnije nastavnike što dovodi do toga da one koje inače imaju lošiju infrastrukturu i manje podsticajno okruženje imaju i manje kvalitetan kadar. Takve škole u proseku imaju niži stepen obrazovnog postignuća učenika (Ladd, Loeb, 2013; Gruijters, Behrman 2020).

Osobine đaka, kao pokazatelji osobina škole, koje se uzimaju u obzir su prosečne ocene na nivou učenika, na nivou škole (posebno iz matematike, jezika), stepen odustajanja od obrazovanja, socio-demografske osobine đaka (obrazovanje roditelja, materijalna situacija porodice, etničko poreklo) i sl. Škole koje pohađaju deca iz porodica sa višim socio-ekonomskim položajem, i sa visokoobrazovanim roditeljima, imaju u proseku više ocene (Gruijters, Behrman 2020; Konstantopoulos, Borman, 2011), i obrnuto đaci koji su siromašniji, čiji roditelji imaju niže obrazovanje češće idu u manje kvalitetne obrazovne ustanove (sa nižim prosekom ocena) a i sami imaju niži stepen obrazovnog postignuća (Pappu, Vasanta, 2010), i više stope odustajanja od obrazovanja (Esposito, Villaseñor, 2018) One škole koje imaju visoko učešće etničkih manjina (koje su inače socijalno isključene) imaju u proseku niže ocene (Eide, Showalter, 1998; Konstantopoulos, Borman, 2011; [Borman, Dowling, 2010](#)).

2.3 Porodični faktori – Ekonomski resursi, kulturni i socijalni kapital

Ekonomski resursi

Obrazovanje nije besplatno. Ono iziskuje značajna ulaganja u infrastrukturu (zgrade, učionice, opremu), nastavni i nenastavni kadar (plate, dodatne obuke i dr.), i sve ono što je potrebno da bi dete pohađalo školu: školske knjige, sveske, prevoz, smeštaj, ishrana. Ovi troškovi se pokrivaju delom iz javnih fondova a delom ih pokrivaju porodice koje šalju decu u školu. Različite zemlje su razvile različite politike u ovom smislu, jer u nekima dominiraju javna ulaganja, a u nekima troškovi spadaju na porodična pleća. Istraživači su analizirali različite regione i prepoznali da *skandinavske zemlje* (Danska, Finska, Švedska) imaju najviša javna izdvajanja za školstvo, i da su posledice toga veoma niske nejednakosti u obrazovanju jer su male razlike u ocenama, i ograničen uticaj socio-ekonomskog položaja porodice iz koje deca potiču na njihovo postignuće. *Kontinentalne zemlje* Evrope (Nemačka, Austrija, Belgija) imaju niži stepen investiranja u obrazovni sistem što uz prilično selektivan sistem obrazovanja dovodi do reprodukcije socijalnih i obrazovnih nejednakosti. *Mediterranske zemlje* (Italija, Španija, Grčka) imaju prilično nizak nivo potrošnje za obrazovanje, pa su i nejednakosti prilično velike. *Velika Britanija i Irska*, iako imaju prilično visoka javna ulaganja, oslanjaju se u velikoj meri na privatne obrazovne institucije što vodi značajnim nejednakostima kako u pristupu tako i u ishodima obrazovanja jer značajan deo, posebno privatnog obrazovanja pokrivaju roditelji (West, Nikolai, 2013; Peter et al., 2010). U onim zemljama gde je obrazovni sistem homogeniji, u kom su izdvajanja viša, sistem uspeva da kompenzuje ekonomske nejednakosti između porodica te su nejednakosti u obrazovanju manje (Broer et al., 2019).

Ukoliko su javna izdvajanja niska, onda porodica mora da kompenzuje te troškove. I ovde se ne radi samo o školarinama već i o svim troškovima koji su povezani sa obrazovanjem, poput prevoza, ishrane, smeštaja, knjiga, učila, ekskurzija, i sl. Ova veza se pokazuje kao prilično stabilna u mnogim društvima ali sa različitim intenzitetom (Broer et al., 2019). Na primer u Švedskoj deo koji država i opština pokrivaju je značajan tako da roditelji ne treba veliki deo svojih prihoda da odvajaju za obrazovanje dece. Gotovo svi koji žele da se školuju imaju pristup sistemu obrazovanja pa razlike koje nastaju u uspehu učenika zavise od drugih, neekonomskih, faktora. Nešto drugačiji primer bi mogla da bude Srbija, ali i druga društva u Jugoistočnoj Evropi. Iako se osnovno i srednje javno obrazovanje ne plaća, postoji puno dodatnih troškova koje porodice, treba da pokriju - od udžbenika, učila (sveske, pribor i sl.), prevoza do škole, troškova ishrane, smeštaja u drugom gradu, ekskurzija i dr. U takvim društvima, obrazovanje dece iziskuje značajna ulaganja od strane porodice, pa će i mogućnost da se deca školuju, zavisiti od visine takvih troškova i finansijskih mogućnosti porodica. Roditelji koji imaju niske prihode će za decu birati pre škole koje su im blizu, bez obzira na kvalitet, jer ne iziskuju troškove prevoza i smeštaja, i verovatnije da će se deca kraće zadržavati u sistemu obrazovanja (ređe će upisivati fakultete). Ukoliko je porodica

izrazito siromašna verovatnije je da će deca morati ranije da počnu da rade, imaće manje vremena za učenje, te će zbog toga pre odustati od školovanja. To je mehanizam preslikavanja ekonomskih nejednakosti u obrazovne nejednakosti.

Privatno obrazovanje. Situacija postaje još složenija kada pored javnih škola, u nekoj zemlji postoji razvijen sistem privatnog obrazovanja (na svim nivoima), i kada su standardi kvaliteta u ovim školama na višem nivou u poređenju sa javnim školama. Videli smo da u Velikoj Britaniji postoji razvijen ovakav sistem (ali i drugim zemljama poput SAD), gde se i obrazovanje našlo na tržištu, pa samo oni koji imaju dovoljno novca mogu da priušte svojoj deci najbolje škole (West, Nikolai, 2013).⁸ Deca koja ih završe imaju bolji prolaz za upis na dobre fakultete kao i perspektivne i dobro plaćene poslove (Stromquist, 2002).

Dodatni časovi. Dok je obrazovanje pre nekoliko decenija podrazumevalo da sve što deca treba da nauče, to nauče u školi, danas više nije tako.⁹ Sve veći broj učenika uzima privatne časove i mentore kako bi nadoknadili gradivo iz škole i kako bi bolje naučili gradivo i dobili više ocene. Kako se ovi časovi plaćaju, jedan od značajnih preduslova uspeha u školi su i finansijske mogućnosti roditelja da plaćaju takve časove. Posledice ovakvih praksi su povećanje socijalnih i obrazovnih nejednakosti i sve veća komercijalizacija obrazovanja čime obrazovanje prestaje da bude mehanizam socijalne pokretljivosti i gubi značajno svoje funkcije jer ih prepušta akterima van sistema (Sharma, 2024).

Neformalno obrazovanje - vannastavne aktivnosti. Slobodno vreme dece i mladih je danas sve više u funkciji njihovog obrazovanja. Zato sve veći broj njih ima neku ili više aktivnosti koje imaju za cilj povećanje znanja u nekoj oblasti ili sticanje novih veština i kompetencija - poput časova stranog jezika, muzičkih časova, kreativnog pisanja, do treniranja u različitim sportskim disciplinama. Najveći broj ovih aktivnosti se plaća, i pored toga iziskuju dodatne troškove (instrumenti, oprema) pa samim tim direktno zavise od finansijske mogućnosti porodice. Odlasci na rekreativnu nastavu ili ekskurziju predstavljaju bitna iskustva ali su ona dostupna samo deci iz porodica koja imaju dovoljno finansijskih sredstava.¹⁰

8 Prosek u Evropskoj Uniji je da oko 25% učenika na nivou srednjeg obrazovanja pohađa neku od privatnih škola, a 75% javno obrazovanje. Ako posmatramo region Zapadnog Balkana sve zemlje imaju manje učešće učenika koji pohađaju privatno obrazovanje u odnosu na EU prosek: Montenegro (0.4%), Srbija (1%), Macedonia (1.6%), Bosnia and Herzegovina (2.5%), Albania (10%). https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.PRIV.ZS?most_recent_value_desc=true, pristupljeno 25.11.2023. godine.

9 Na nivou osnovnog obrazovanja škole organizuju dopunske i dodatne časove, ali roditelji sve češće i sami angažuju nastavnike za pojedine predmete koji sa decom rade povremeno ili stalno. Analiza dopunskih i dodatnih školskih aktivnosti u Srbiji pokazuje da ih natprosečno pohađaju deca koja imaju visokoobrazovane roditelje i koji pripadaju bogatijem delu populacije (Stanojević, 2023).

10 Procena za SAD je da tokom srednjeg obrazovanja prosečna porodica izdvoji oko 2340 USD za časove stranog jezika, muzičke i druge časove, i oko 4800 USD za troškove tutorskih programa. <https://gradelearning.com/cost-of-education-in-usa/>, pristupljeno 25.11.2023. godine.

Kulturni kapital

Kulturni kapital je prema Burdijeu jedan od tri ključna kapitala koja pojedinci poseduju, i kao i kod drugih kapitala i ovaj utiče na formiranje hijerarhija/nejednakosti u društvu. On se može konvertovati u druge oblike kapitala (ekonomski i socijalni), može se "naslediti" pa je veoma značajan izvor stvaranja i reprodukcije nejednakosti kroz generacije. Burdije razlikuje tri oblika kulturnog kapitala: 1. oteľovljen, 2. objektiviran, i 3. institucionalizovan (Bourdieu, 1986). Prvi oblik kulturnog kapitala, *otelovljen*, predstavlja stabilne i *dugoročne dispozicije* ličnosti koje se stiču tokom procesa socijalizacije i predstavlja *automatske* reakcije na određene situacije. Drugi oblik kulturnog kapitala, oteľovljen, predstavlja sve predmete i medije koji imaju određeni kulturni značaj, poput knjiga, slika, skulptura, instrumenata, audio i vizuelnih sadržaja. Iako ovi predmeti mogu biti deo i ekonomskog kapitala pojedinaca, njihovo razumevanje i pridavanje simboličnog značaja ih čini kulturnim kapitalom. Treći oblik kapitala, institucionalizovan, se odnosi na obrazovne kvalifikacije koje su potvrđene obrazovnim institucijama - diplome, sertifikati, i sl.¹¹ Njegova polazna pretpostavka je da postignuće tokom obrazovanja u velikoj meri zavisi od kapitala, uključujući i kulturni kapital, a ne od prirodnih talenata i sposobnosti (Bourdieu, 1986: 17-21).

van Hek i Gerbert Kraaykamp navode da se kulturni kapital sa roditelja na decu može preneti na dva načina - preko **aktivnog roditeljskog uključivanja** i preko **davanja primera**. 1. Roditelji mogu kulturni kapital kod dece da razvijaju tako što im *direktno prenose, znanja, veštine i ukuse* i tako što ih *aktivno izlažu određenim kulturnim sadržajima*. Roditelji kroz svakodnevnu igru i komunikaciju razvijaju kod dece one kulturne kompetencije koje smatraju bitnim poput čitanja, poznavanja istorije, jezika, umetnosti. Oni će svoju decu voditi u institucije kulture (muzeje, galerije, na koncerte, bioskop), stimulisati ih da prihvataju određene sadržaje iz književnosti, muzike, filma, popularne kulture, umetnosti, i visoko će vrednovati putovanja jer će deca imati prilike da se iz prve ruke upoznaju sa drugim regionima, zemljama, kulturama, i istorijom. Analize pokazuju da deca iz ovakvih porodica visoko vrednuju kulturne sadržaje i da ovaj obrazac usvajaju i gaje tokom celog života (Kraaykamp, Nieuwbeerta, 2000; van Hek, Kraaykamp, 2016). 2. Drugi način prenošenja kulturnog kapitala je **davanje primera** svojoj deci. On podrazumeva određene kulturne prakse roditelja, poput odlazaka na koncerte, u galerije, muzeje, čitanje određenih knjiga, putovanja i uopšte načina ponašanja (na primer načina ishrane poput veganstva) i kulturnog ukusa (preferiranje određenih muzičkih žanrova). Iako deca nisu direktno uključena u ove aktivnosti, za njih roditelji predstavljaju modele, tako da oni internalizuju ova ponašanja oponašajući svoje roditelje. I u ovim slučajevima deca usvajaju ovakve kulturne obrasce i ukuse i visoko ih vrednuju i kada odrastu (van Hek, Kraaykamp, 2016).

Koje su posledice nejednakog kulturnog kapitala po nejednakosti u procesu obrazovanja? Najpre, kulturni kapital utiče na nejednake **obrazovne aspiracije** među decom. U porodicama sa visokim kulturnim kapitalom postoje visoke obrazovne aspiracije za svoju decu koje se prenose i na njih, a obrazovanje ima i *instrumentalnu vrednost*, da bi se zaposlili, i *imanentnu vrednost*, kao način

11 U poslednje vreme je sve veći značaj znanja koja se stiču kroz neformalno i informalno obrazovanje.

individualizacije i obogaćenja ličnosti. Kod porodica sa niskom kulturnim kapitalom roditeljska očekivanja su niža, obrazovne aspiracije dece su niže, a vrednost obrazovanja je u njegovoj instrumentalnoj ulozi (Tomanović, 2010). Istraživanje PISA u Srbiji je pokazalo da siromašna deca koja su imala dobre rezultate na kraju osnovnog obrazovanja, često snižavaju obrazovne aspiracije i upisuju stručne i zanatske škole, jer anticipiraju da roditelji neće moći da ih školuju (do fakulteta) (Baucal, Pavlović-Babić, 2009).

Kulturni kapital porodice utiče na nejednak nivo **znanja i veština** kod dece. Kao što smo videli deca visokoobrazovanih roditelja nezavisno od formalnog obrazovanja nauče da čitaju i pišu, razumeju značaj čitanja i sticanja znanja, imaju širi i precizniji vokabular, govore neki strani jezik, imali su prilike da neka umetnička dela ili istorijska mesta vide iz prve ruke, komotno se osećaju u učionici, imaju osećaj pripadanja školskoj sredini i lakše komuniciraju sa nastavnicima (Tramonte, Willms, 2010) i postižu bolje rezultate u školi (Barone, 2006).

Navedene razlike mogu deci iz porodica sa nižim materijalnim položajem otežati putanju kroz obrazovanje i uticati na niže rezultate u školi, čak i ako imaju isti (ili viši) početni nivo sposobnosti i motivacije.

Socijalni kapital - dva lica

Socijalni kapital predstavlja mrežu ljudi koji mogu da se oslone jedni na druge za različite potrebe. Ova mreža uključuje rođake, prijatelje, kolege sa posla, poznanike, partijske kolege, članove različitih udruženja, i druge. U istraživanjima je primećeno da je ovaj kapital koristan pojedincima i porodicama, ali da može da bude koristan i čitavim zajednicama. Dva ključna istraživača socijalnog kapitala, Pjer Burdije (Bourdieu, 1986) i Džejms Koleman (Coleman, 1990; 1988; 1986) polaze od sličnih određenja socijalnog kapitala, ali njegovu ulogu vide značajno drugačije (Manza, 2006; Rogošić, Baranović, 2016). Burdijeova teorija socijalnog kapitala počiva na kritičkoj teoriji i socijalni kapital posmatra kao *resurs* koji poseduju *pojedinci i porodice*. Kao takav on omogućuje pristup vrednim dobrima i uslugama, može biti konvertovan u druge oblike kapitala (ekonomski i kulturni) i pomaže održavanju društvenih nejednakosti jer je nejednako raspoređen u populaciji. Oni koji imaju "jače veze" imaju i bolji pristup informacijama i uslugama, uključujući obrazovanje. Na primer, bolje umreženi roditelji su bolje povezani sa moćnim akterima, školskom upravom i nastavnicima tako da njihova deca mogu biti privilegovana prilikom upisa u školu, ili imati bolji tretman tokom školovanja. Oni mogu pre saznati da postoji stipendija, kredit, studijsko putovanje ili vannastavna aktivnost koja je bitna u procesu obrazovanja njihove dece.

Koleman socijalni kapital vidi kao *socijalnu strukturu* koja može imati pozitivne efekte kako za pojedince tako i za *zajednicu*. On identifikuje dve strukture: *unutar-porodičnu* i *van-porodičnu* i posebno je zainteresovan da prepozna posledice ovih struktura na pojedince (Manza, 2006). Unutar-porodična struktura obuhvata kvalitet odnosa između članova porodice, stepen posvećenosti deci, i pomaganje oko učenja. Van-porodična obuhvata stepen povezanosti porodice sa dugim članovima zajednice, stepen integrisanosti i posebno nivo međusobnog poverenja u zajednici. Njegova teza je da što su bolji odnosi unutar obe strukture, što je razvijenija mreža podrške, viši nivo poverenja, bolji su i obrazovni (ali i svi drugi razvojni) ishodi dece (Coleman, 1990). Koleman manji akcenat stavlja na nejednakosti a veće na pozitivne aspekte socijalnog povezivanja i međusobnog poverenja. Njegov pristup je široko prihvaćen u istraživanjima obrazovnih ishoda i mnoga istraživanja pokazuju pozitivne veze između ova dva tipa kapitala i obrazovanja. Na primer onda kada su roditelji angažovani oko dece, kada im pomažu oko škole, imaju viša očekivanja od njih, i kada su deca bolje integrisana u zajednicu, više su obrazovne aspiracije kod dece i bolje ocene u školi (Dika, Singh, 2002). Ukoliko postoji visok stepen socijalnog kapitala na nivou zajednice, koji obuhvata kooperaciju, zajedničke ciljeve, solidarnost, interesovanje za izazove zajednice, identifikaciju sa zajednicom, međusobno poverenje, participaciju u različitim udruženjima onda postoji i visoka šansa da će u školama unutar takve zajednice postojati dobra saradnja između nastavnika i učenika, između uprave škole, nastavnika i roditelja, i posledično bolje obrazovne performanse učenika (Plagens, 2011; Israel et al., 2001; Noguera, 2003).

2.4 Vrednosti i predrasude

Iako živimo u svetu u kom pravo podrazumeva jednakost između svih ljudi, u praksi svedočimo da to nije uvek tako. Istorija nas uči da su ljudi nekada mnogo više polagali na rasne, etničke, rodne, uzrasne razlike, koje su često bile izvor diskriminacije. Ove istorijske naslage postoje i danas, nekada implicitno a nekada i eksplicitno, i preživljavaju kao vrednosti koje favorizuju određene društvene grupe a diskriminišu druge. Ove vrednosti mogu opstajati kao deo individualnih vrednosti, ali i kao deo nepisanih pravila i *skrivenih* diskriminacije na institucionalnom nivou (na primer kada institucije selektivno reaguju na diskriminaciju). Već smo videli da nastavnici mogu implicitno ili eksplicitno da budu pristrasni prema nekim grupama đaka, a ova pristrasnost počiva na određenim vrednostima.

Rod i patrijarhat. Kada je reč o rodnoj diskriminaciji, ona opstaje jer su i dalje žive patrijarhalne vrednosti. Patrijarhat je sistem društvenih odnosa, i vrednosti koje ga podržavaju, u kom muškarci imaju moć, i dominiraju nad ženama kako u javnoj sferi (politika, privreda) tako i u privatnoj (odlučivanje i raspodela budžeta u kući) (Walby, 1991). Razlika u moći između muškaraca i žena se pravda njihovim biološkim karakteristikama, pa se smatra da su muškarci racionalniji, ambiciozniji, istrajniji, bolji prilikom donošenja odluka i upravljanja, a da su žene emotivnije, kooperativnije, nežnije. Patrijarhalne vrednosti uključuju binarno shvatanje roda, kao muškog i ženskog, heteroseksualnost kao normu, a monogamni brak i nuklearnu porodicu uzimaju kao ideale (Tomanović, 2017). Nasuprot ovih, danas postoje vrednosti koje polaze od toga da je rod društvena konstrukcija i da postoje i među-kategorije između muškog i ženskog (poput transrodnog), da su potpuno normalne veze između pojedinaca bez obzira na njihov rod, i da ne postoje značajne razlike u tome šta muškarci i žene mogu da rade, pa samim tim ne treba da postoje ni razlike u onome što rade kako u javnoj tako i u privatnoj sferi (Stanojević, 2018).

Hendikep i "normalnost". I hendikep je na sličan način ukorenjen u shvatanju onog što se smatra prirodno i normalno. Kulture nastoje da definišu opseg "normalnog" koji između ostalog uključuje i fizičke i kognitivne sposobnosti i podrazumeva očekivanja u vezi sa fizičkim izgledom, fizičkim sposobnostima i mentalnim kapacitetima. Vrednosti koje počivaju na *jasnim* modelima svako odstupanje vide kao devijantno, a osobe koje imaju neke, privremene ili trajnije, izazove u funkcionisanju kao "disfunkcionalne" i manje vredne. To dovodi kako do stigmatizacije i isključivanja ovih osoba iz javne sfere, obrazovanja, ali i internalizovanja takvih uverenja kod hendikepiranih osoba. Najbolji način kako se treba odnositi prema "normalnosti" daje nam Preston koji kaže: Da živimo u svetu ranjivosti znači da priznajemo da ne postoji "normalno", nema standardne funkcije, i zbog toga moramo radikalno redefinisati naše ispitivanje sopstva i sposobnosti, gde su nedostaci oznake normalnosti, a ne zahtevi za izolacijom. To znači živeti u svetu gde zavisnost nije znak sažaljenja, već pokazatelj neophodne saradnje, priznanje da postoje stvari u kojima svi trebamo pomoć, kao i stvari u kojima svi možemo pomoći drugima. To znači dizajnirati naše domove kao prostore koji nisu samo normativno funkcionalni, već su dostupni



različitim pojedincima. Da živimo u svetu ranjivosti znači da preoblikujemo obrazovne prostore kako bismo priznali i prihvatili različite sposobnosti učenja i ispitivanja. To znači razvijati radna okruženja koja teže da pojačaju ograničenja radnika, a ne da zahtevaju da rad bude prilagođen proizvodnji. To znači preoblikovati zakone naše zemlje kako bi se priznalo da je prilagođavanje univerzalno ljudsko pravo, a ne privilegija. Da živimo u svetu ranjivosti znači razbiti generalizacije koje nas dele, zamagljuje i umanjuju, i jednostavno živeti, zajedno, sa ograničenjem koje nije sramota, već prilika za inovaciju." ([Preston, 2017:144](#)).

III Zašto su društvene nejednakosti važne u kontekstu obrazovanja?

*„Krizna učenja je moralna kriza. Kada se izvede kvalitetno, obrazovanje leči mnoštvo društvenih bolesti. Za pojedince, promoviše zapošljavanje, zarade, zdravlje i smanjenje siromaštva. Za društva, podstiče inovacije, jača institucije i podstiče društvenu koheziju. Ali ove prednosti u velikoj meri zavise od učenja. Školovanje bez učenja je izgubljena prilika. **Više od toga, radi se o velikoj nepravdi: deci koju društvo najviše izneverava su ona kojoj je najpotrebnije dobro obrazovanje da bi uspeali u životu!**“ (World Bank, 2018)*

Veliki broj istraživanja u poslednjih više od pola veka pokazuje značajnu korelaciju između socio-ekonomskog statusa, ličnih i porodičnih okolnosti i obrazovnih šansi pojedinaca koje se odnose kako na šanse pristupa kvalitetnom obrazovanju tako i na šanse (uspešnog) završavanja istog (šanse ishoda). Deca koja dolaze iz siromašnih porodica, porodica koje žive u ruralnim oblastima, deca čiji roditelji nemaju (visoko/visok stepen) obrazovanje/a, pripadnici nacionalnih/verskih/kulturnih/seksualnih i drugih manjina kao i deca sa hendikepom (čime ovaj spisak nije ni konačan ni iscrpan ali jeste u mnogome zajednički za ekonomije Zapadnog Balkana) su pod značajnim rizikom da će biti ograničeni u izboru vrste obrazovanja kao i da će im viši nivoi i kvalitetno obrazovanje ostati nedostupno kao i da.

Sa **porastom obrazovnog nivoa** rastu ne samo ekonomski i društveni status, kvalitet života, već i sposobnost pojedinaca da razumeju svet u kome žive i da mu direktno doprinose svojom ekonomskom, političkom, društvenom aktivnošću. Postojanje obrazovnih nejednakosti znači da određenim grupama stanovništva ostaje delom ili u potpunosti, nedostupno (kvalitetno) obrazovanje kao osnovni resurs koji bi omogućio kvalitetan život njima i njihovim porodicama.

Obrazovanje je prepoznato kao osnovno ljudsko pravo još 1948. godine u okviru Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima koja u članu 1 kaže:

Sva ljudska bića rađaju se slobodna i jednaka u dostojanstvu i pravima. a u članu 26 kaže: Svako ima pravo na obrazovanje. Obrazovanje bi trebalo biti besplatno, makar na osnovnim i fundamentalnim fazama. (...) Obrazovanje treba da bude usmereno ka punom razvoju ljudske ličnosti i jačanju poštovanja ljudskih prava i fundamentalnih sloboda. Ono treba da promoviše razumevanje, toleranciju i prijateljstvo među svim nacijama, rasnim¹² ili verskim grupama, kao i da unapređuje aktivnosti Ujedinjenih nacija za održavanje mira. (United Nations General Assembly, 1948.)

Postojanje obrazovnih nejednakosti ne samo da dovodi u pitanje pravo na obrazovanje već i pravo na dostojanstvo i mogućnost ostvarivanja svih drugih prava. Istovremeno Konvencija protiv

¹² Kako je danas koncept rasnih razlika konceptualno doveden u pitanje u kontekstu ove studije se u daljem tekstu govori o kulturnim razlikama.

diskriminacije u obrazovanju usvojena 1960. godine obvezuje zemlje potpisnice da *formulišu, razviju i primene nacionalne politike koje će, u skladu sa metodama primerenim okolnostima i nacionalnoj upotrebi, težiti promociji jednakosti šansi i tretmana u obrazovanju (UNESCO, 1960)*. Kvalitetno obrazovanje stvara pojedince koji imaju veštine da se suočavaju sa rastućim izazovima koje donosi savremeno društvo kao i da u tom procesu doprinose ne samo sopstvenoj dobrobiti već i kolektivnom blagostanju. Nejednak pristup (kvalitetnom) obrazovanju na nivou pojedinca i njegove/njene porodice utiče na pristup svim ostalim društvenim resursima i reprodukuje se generacijski, te na nivou društva ima kumulativan efekat.

Na sistemskom nivou, pravedno društvo bi, između ostalog, bilo ono u kome svi pojedinci imaju jednake obrazovne šanse i u kome su sistemske i strukturne prepreke pojedincima da pristupe i uspešno završe sve nivoa obrazovanja uklonjene. Povratno je takođe tačno: obrazovanje nije samo izvor znanja i veština koje su neophodne za opstanak i razvoj pojedinaca i zajednica već je i sistem kroz koji se može uticati na nejednakosti u društvu, kako na njihovo smanjenje tako i na njihovo povećanje. Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj¹³ (OECD) u publikaciji *Mind the Gap Inequity in Education* sumira:

„Postojanje nejednakosti ima negativan uticaj na društvenu koheziju i šteti dugoročnom ekonomskom rastu. Manje je verovatno da će pojedinci koji se nalaze u nepovoljnom položaju biti u mogućnosti da ulažu u obrazovanje i razvoj veština u odnosu na one koji su dobrostojeći, što ograničava njihov pristup kvalifikovanim poslovima. Ovo takođe stavlja ograničenje na kapacitet privreda da proizvode, rastu i inoviraju jer nisu u mogućnosti da omoguće pristup obrazovanju i mogućnostima svim segmentima svog stanovništva.

Obrazovanje može odigrati ključnu ulogu u prekidu ovog ciklusa. Obrazovno postignuće pojedinca je usko povezano sa verovatnoćom da bude nezaposlen i budućim zaradama. Povećanje obrazovnog postignuća svih, a posebno onih najugroženijih, korisno je i za ekonomiju i za samo društvo.“ (OECD, 2017)

Naposletku treba istaći da kada se govori o smanjenju (ili samo teorijski mogućem) ukidanju društvenih nejednakosti da se **ne očekuje** (1) postojanje istih obrazovnih ishoda niti (2) postojanje identičnih uslova za školovanje, već **se očekuje** da **obrazovni sistem omogućava jednake obrazovne šanse za sve** **đake bez obzira na njihov socio-ekonomski položaj, rod, seksualnu ili religijsku orijentaciju, kulturnu ili bilo koju drugu pripadnost**. Drugim rečima, u idealnotipskom sistemu koji pruža jednake šanse svim učenicima, razlike u obrazovnim ishodima **nisu** posledica porekla ili položaja ili socijalnog konteksta (OECD, 2018).

13 The Organisation for Economic Co-operation and Development

Ilustracija 2 prikazuje razlike između tri različita koncepta iz perspektive njihovih posledica. Koncept **jednakopravnosti** daje pojedincima isti tip podrške bez refleksije na njihove realne potrebe. Koncept **jednakost** prepoznaje da nisu svima pojedincima potrebni isti sistemi podrške. Koncept **pravednosti** dovodi u pitanje same osnove nejednakosti i predlaže sistemsko otklanjanje njihovih uzroka. Ovaj priručnik je zamišljen kao podrška nastavnicima i drugim zaposlenima u obrazovnim ustanovama te se kao takav fokusira na koncept pravednosti: kako pružiti podršku učesnicima u obrazovnom procesu u odnosu na njihove potrebe uz potencijalno uklanjanje sistemskih prepreka.

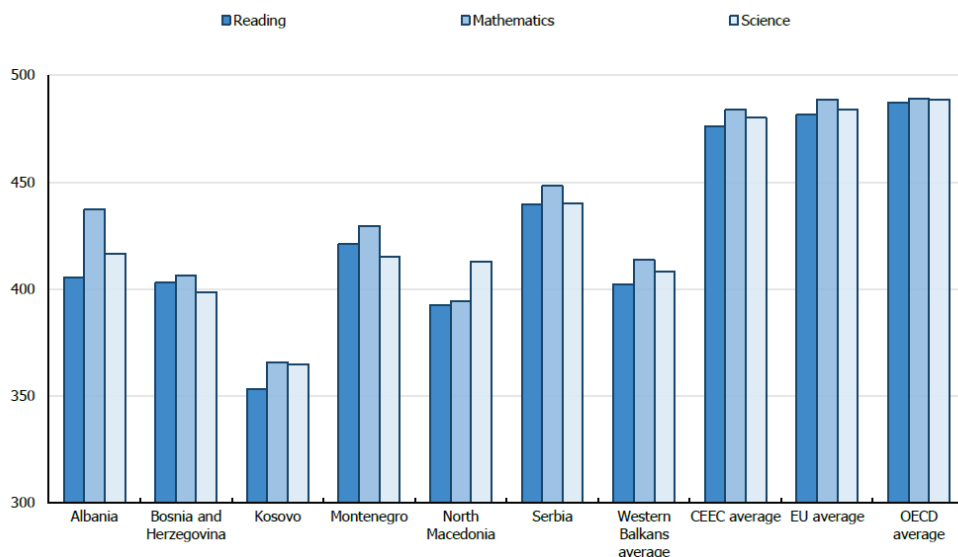
Ilustracija 2: Jednakopravnost, jednakost i pravednost



3.1 Društvene nejednakosti u ekonomijama Zapadnog Balkana

Iz perspektive uspeha u dostizanju obrazovnih ishoda, ekonomije Zapadnog Balkana beleže kontinuirani napredak u odnosu na rezultate PISA¹⁴ testova. Ipak, i pored napretka, izmereno postignuće učenika je i dalje niže u odnosu na OECD ili države Evropske unije što se može videti na narednom grafiku.

Grafikon 1: Postignuće u čitanju (reading), matematici (mathematics) i prirodnim naukama (science) u obrazovnim sistemima Zapadnog Balkana, 2018



Izvor: OECD, 2020

Podaci pokazuju da se sve ekonomije pojedinačno i u proseku (kolona: *Western Balkans average* Grafikon 1) u postignućima u čitanju, matematici i prirodnim naukama značajno ispod i EU i OECD proseka (OECD, 2020).

Iz perspektive strukture i organizacije obrazovanja na Zapadnom Balkanu, srednje obrazovanje organizovano je kroz opšte obrazovanje (u daljem tekstu: gimnazije) i srednje stručno obrazovanje (u daljem tekstu: VET¹⁵). Ova podela prati istorijski razvoj srednjeg obrazovanja u celoj Evropi koji je inicijalno osmišljen tako da opšte obrazovanje primarno služi zadovoljenju potreba pripadnika viših klasa i predstavlja pripremu za visoko obrazovanje. Sa demografskim promenama i industrijalizacijom s početka 20. veka, srednje obrazovanje u mnogome gubi svoj elitistički karakter otvaranjem srednjih stručnih škola visokom obrazovanju i time povećanjem njegovog demokratskog i inkluzivnog potencijala (Blossfeld, Buchholz, Skopek, Moris Triventi, 2016).

14 Programme for International Student Assessment - PISA <https://www.oecd.org/pisa/>

15 Vocational education and training - VET

Izveštaj OECDa pokazuje da je *akademski elitizam*¹⁶ značajno više prisutan u ekonomijama Zapadnog Balkana u odnosu OECD prosek (Tabela 1): 45% srednjoškolaca u OECD državama ide u škole u kojima je upis uslovljen akademskim uspehom u odnosu na 69% srednjoškolaca u Zapadnom Balkanu (OECD, 2020).

Tabela 1: Kriterijumi upisa u srednje obrazovanje

Percentage of students in schools whose principal reported the following:

	Student's record of academic performance is always considered for school admission		Residence in a particular area is always considered for school admission	
	Lower-secondary education	Upper-secondary education	Lower-secondary education	Upper-secondary education
Albania	52	62	43	46
Bosnia and Herzegovina	23	73	69	7
Kosovo	51	92	35	7
Montenegro	49	50	45	17
North Macedonia	c	49	C	6
Serbia	c	85	C	4
Western Balkans average	44	69	48	15
CEEC average	15	74	57	13
EU average	19	51	54	29
OECD average	20	45	50	32

Note: Darker tones indicate greater academic selectivity of the school system.

Student's record of academic performance is always considered for school admission:

- Less than 20
- 20 to 40
- 40 to 60
- Greater than 60

Residence in a particular area is always considered for school admission:

- Greater than 60
- 40 to 60
- 20 to 40
- Less than 20

Izvor: OECD 2020

Istraživanja izvedena u ekonomijama Zapadnog Balkana pokazuju da su VET škole istorijski škole koje pohađaju učenici koji dolaze iz deprivilegovanih kategorija društva. Podaci iz PISA testiranja pokazuju da procene sposobnosti đaka nisu validne¹⁷ jer mahom reflektuju njihove demografske karakteristike (rod i socio-ekonomski položaj) umesto da reflektuju sposobnosti

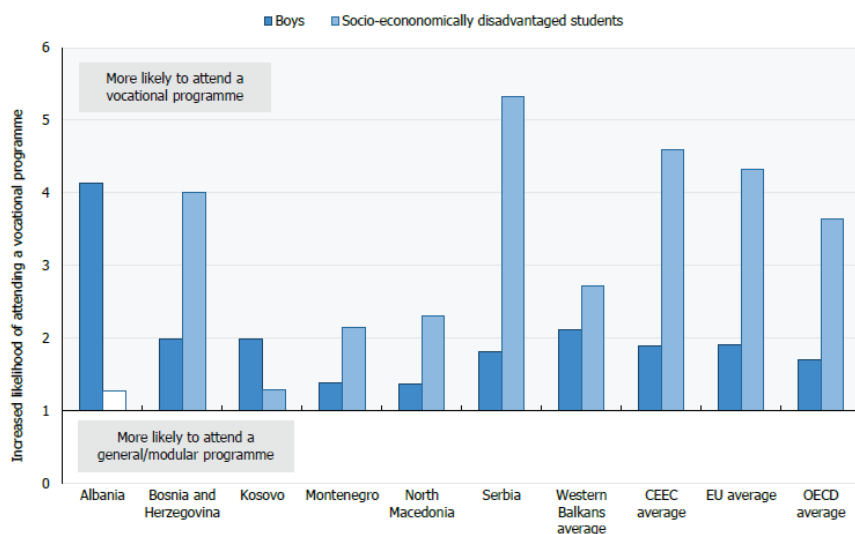
16 Akademski elitizam podrazumeva selekciju učenika na bazi akademskog uspeha, odnosno uspeha u školi. Ovakav sistem selekcije korelira sa sistemima u kojima se škole međusobno značajno razlikuju u kvalitetu koji uključuje i kvalitet inputa (uslovi u školama, kvalitet nastave, vannastavne aktivnosti isl) i kvalitet ishoda koji se meri kako ocenama u školi tako i uspehom u daljem obrazovanju i uspehom na tržištu rada.

17 Validnost u statistici pokazuje u kojoj meri rezultati mere ono što se inicijalno želelo meriti. U ovom kontekstu intencija testova je bila da mere sposobnosti učenika. Testovi nisu validni zato što su umesto da mere sposobnost kao takvu, reflektovali socio-ekonomski položaj đaka.

samih đaka. Rezultati pokazuju da đaci u VET školama imaju dvostruko veću verovatnoću da su dečaci i gotovo tri puta veću verovatnoću da dolaze iz porodica koje su u nepovoljnijem socio-ekonomsko položaju u odnosu na đake iz gimnazija (OECD, 2020). U kontekstu regiona Zapadnog Balkana, situacija u Srbiji je najnepovoljnija u odnosu na druge ekonomije regiona kako đaci koji dolaze iz porodica koje su u socio-ekonomsko nepovoljnijem položaju imaju pet puta veću verovatnoću da budu učenici VET škola (Grafikon 2).

Grafikon 2: Verovatnoća pohađanja VET programa u odnosu na rod i socio-ekonomski status.

Only students in upper-secondary school



Notes: Values that are statistically significant are shaded.
 Results based on logistic regression models; one for each variable.
 Reference categories are girls and socio-economically non-disadvantaged students.

Izvor: OECD, 2020

IV Uticaj društvenih nejednakosti u obrazovnom procesu

U narednom segmentu vodiča biće govora o specifičnim izvorima društvenih nejednakosti koji proizilaze ili su povezani sa makro, mezo, porodičnim i vrednosnim faktorima o kojima je bilo reči u prethodnom poglavlju. Cilj ovog dela jeste da konceptualizuje savremene teorije nejednakosti i da kroz praktične primere pruži podršku svima koji direktno rade sa učenicima/učenicama i koji imaju privilegiju da na najdirektniji način utiču na smanjenje obrazovnih nejednakosti.

U kontekstu **makro faktora** na kraju vodiča daće se pregled preporuka za donosiocce odluka. Kako je vodič primarno namenjen nastavnicima i saradnicima, zaposlenima u školama i (radnim) organizacijama koji su povezani sa izvođenjem nastave, detaljniji prikaz makro faktora je ostavljen po strani.

Od **mezo i porodičnih faktora** autori su izdvojili mesto stanovanja i socio-ekonomski status kao najčešće izvore nejednakosti u društvima Zapadnog Balkana.

Naposletku, u kontekstu **vrednosti** biće prikazan odnos prema diskriminaciji u kontekstu obrazovanja i merama koje se mogu preduzeti kako bi se iste redukovale. Uzimajući u obzir učestalost i značaj koji imaju, posebna pažnja biće stavljena na rod i hendikep kao najčešće izvore diskriminatornih praksi.

4.1 Socio-ekonomski status kao izvor nejednakosti

Socio-ekonomski faktori su najčešći izvor nejednakosti u društvu i kao takvi su, posledično najčešći izvor nejednakosti u obrazovanju. Podaci TIMSS¹⁸, PISA i PIAAC¹⁹ istraživanja pokazuju da se razlike u ishodima učenja koje su povezane sa socio-ekonomskim položajem mogu izmeriti veoma ranoj dobi (primetni su među đacima koji imaju 10 godina) kao i da te razlike rastu sa godinama (OECD, 2018). Longitudinalni podaci pokazuju dalje da ove razlike opstaju tokom odrastanja i sazrevanja, odnosno da postoji jaka korelacija između PISA rezultata sa rezultatima koji se po istim dimenzijama dobijaju testiranjima pojedinaca u odrasloj dobi.

Petnaestogodišnji đaci koji su postigli rezultate u gornjem kvartalu u čitanju imaju između 38 i 53 procentnih poena veću verovatnoću da će završiti fakultet nego đaci koji su postigli rezultate u donjoj četvrtini; a đaci koji su postigli rezultat u gornjoj četvrtini uspešnosti čitanja imaju između 24 i 47 procentnih poena verovatnije da će do 25. godine raditi na poslu koji zahteva tercijarno obrazovanje od učenika u donjoj četvrtini. Štaviše, razlike kod petnaestogodišnjaka u postignuću u čitanju objašnjava između 27% i 43% razlika u stopama završetka visokog obrazovanja između studenata sa i onih bez roditelja sa visokim obrazovanjem. Ovo sugeriše da bi smanjenje jaza u vezi sa socio-ekonomskim statusom u onome što učenici uče tokom obaveznog školovanja moglo povećati uzlaznu obrazovnu mobilnost. (OECD, 2018)

Drugim rečima, učenici koji u svojim ranijim godinama pokazuju uspeh u dostizanju ishoda obrazovanja imaju tendenciju da zadrže taj uspeh tokom života i da ga pretoče u druge sfere poput univerzitetskog obrazovanja ili posla/radne aktivnosti koji daje materijalne ili druge povrate, dok je verovatnoća da oni dolaze iz porodica u kojima postoji tradicija dostizanja obrazovnih uspeha uz povoljan materijalni status, relativno visoka. Iz perspektive nejednakosti ovakva situacija je zapravo mera nemogućnosti sistema da pruži podršku onima kojima je najpotrebnija, da deluje kao meritokratski mehanizam koji će đacima koji ulaze u obrazovanje sa nepovoljnijih pozicija omogućiti da ih prevaziđu i izjednače svoje šanse sa onima čije su početne pozicije bile više/bolje.

18 Programme for International Student Assessment - PISA <https://www.oecd.org/pisa/>

19 Programme for the International Assessment of Adult Competencies <https://www.oecd.org/skills/piaac/>

4.1.1 Kako prepoznati učenike kojima je potrebna podrška u prevazilaženju posledica niskog socio-ekonomskog položaja?

Najčešći i često najvidljiviji izvor nejednakosti je nepovoljan socio-ekonomski položaj koje učenik, odnosno njegova porodica imaju.

Prvi aspekt socio-ekonomskog položaja se može reflektovati kroz nepovoljni **ekonomski položaj roditelja**: od nezaposlenosti, preko nestabilnosti zaposlenja, niskih prihoda i naposljetku kombinacije navedenih faktora. Treba imati na umu da đaci sa niskim/nnižim socio-ekonomskim položajem nisu uvek manjina: u nerazvijenim regionima i često u VET školama, đaci čiji se roditelju suočavaju sa ekonomskim poteškoćama i samostalno, u nedostatku sistemskih mera podrške, ne mogu svojoj deci omogućiti dostizanje njihovog punog potencijala mogu biti i većina u jednom odeljenju ili školi. Dodatno, treba napomenuti da i ekonomska aktivnost učenika²⁰ predstavlja faktor rizika, kako se pokazalo da negativno korelira sa uspehom u dostizanju obrazovnih ishoda kao i da negativno i utiče na socijalizaciju učenika sa vršnjacima izvan škole.

Drugi aspekt socio-ekonomskog položaja odnosi se na **socijalni položaj** koji je često povezan sa ekonomskim, ali ne uvek. Socijalni položaj se često vezuje za položaj koji pojedinac zauzima u grupi zahvaljujući poreklu, ekonomskom položaju, moći ili ličnim postignućima. Kod đaka se on može reflektovati kroz položaj koji ima porodica iz koje dolazi, ali i često kroz lično stečeni status, na primer kroz uspehe u sportu ili aktivnostima koje zauzimaju ugledno mesto kod vršnjaka. U kontekstu uticaja socijalnog položaja stečenog u porodici, istraživanja pokazuju pozitivnu korelaciju između zanimanja roditelja, preciznije oca, i STEM²¹ profesionalnih interesa srednjoškolaca (Šimunović, Babarović, Šverko, 2020), dok druga istraživanja pokazuju pozitivnu korelaciju obrazovanja majke. Ovi podaci daju dobar primer aktuelizacije socijalnog kapitala koji se prenosi sa roditelja na decu.

U kontekstu srednjoškolskog obrazovanja u ekonomijama Zapadnog Balkana, kao što je već pokazano, treba imati na umu da je sam izbor škole često posledica socio-ekonomskog položaja porodice iz koje učenik/ca dolazi. Mada izazovi sa kojima se škole susreću zavise od različitih faktora i nisu isti za sve, ono što je svim školama zajedničko, jeste da će u bilo kojoj socijalnoj grupi kakva je razred, uvek biti onih koji su komparativno najprivilegovaniji u kontekstu posedovanja materijalnih i nematerijalnih resursa i onih koji su u odnosu na svoje vršnjake iz razreda komparativno (značajno) manje privilegovani.

Mada opšte smernice koje su date na početku poglavlja mogu pomoći u identifikaciji pojedinaca koji dolaze iz porodica koje imaju nepovoljan socio-ekonomski položaj, treba takođe uzeti u obzir da isti nije uvek očigledan i da postoji izvestan broj roditelja koji ulažu

20 Pod ekonomskom aktivnošću učenika primarno se misli na i na plaćen rad ali i na neplaćen rad đaka (poput rada na sopstvenom imanju, ili rada u domaćinstvu).

21 STEM je akronim za nauku, tehnologiju, inženjerstvo i matematiku na engleskom jeziku: Science, Technology, Engineering, Math.

napor da sakriju (socio)ekonomski položaj porodice ne bi li poboljšali šanse dece da se integrišu u sredinu i postignu dobre obrazovne i socijalne ishode. Stoga je za identifikaciju đaka koji imaju nepovoljan socio-ekonomski status pouzdanije fokusirati se na socijalne a ne ekonomske indikatore²², kako je potonje lakše sakriti.

Potencijalni pokazatelji nižeg socijalnog položaja se mogu posmatrati iz perspektive roditelja i iz perspektive učenike. **Na strani roditelja** može se obratiti pažnja da li oni pokazuju interesovanje za kvalitet obrazovanja i kvalitet ishoda učenja ili su primarno fokusirani na postizanje radne discipline i dolazak do ocena/diplome; (2) da li pokazuju tendenciju vrednovanja neekonomskih vrednosti više od ekonomskih dobara i naposljetku (3) da li poseduju više/visoko obrazovanje. **Na strani učenika** može se oceniti da li učenik/ca (1) pokazuje interesovanje za sadržaje koji izlaze iz okvira kurikuluma, i da li generalno pokazuje visoke aspiracije i ima osećaj da može dostići različite ciljeve, (2) da li prihvata sopstveni socio-ekonomski položaj (bez obzira na visinu istog) ili pokazuje tendencije ka promeni istog; (3) da li ima razvijene meke/transverzalne veštine²³; (4) da li ima hobije u koje su roditelji spremni/u mogućnosti da ulože sopstvene resurse (finansije, vreme, pomoć u implementaciji); (5) da li pokazuje nisku emocionalnu i socijalnu inteligenciju²⁴ posebno u situacijama kada je izmešteno iz situacija u kojima se oseća sigurno (zona komfora) i (6) dolazi iz malog i/ili ruralnog mesta u kome je ograničen pristup kulturnim i socijalnim resursima.

Mada lista nije iscrpna, treba imati u vidu da ni jedan od navedenih indikatora nije sam za sebe dovoljan. Samo njihova interakcija uz posmatranje đaka u različitim situacijama kroz vreme mogu navesti na mogući zaključak da učenik/ca, usled svog nepovoljnog socio-ekonomskog položaja ima teškoće u savladavanju svakodnevice škole. Dodatno, uzročne veze treba donositi tek nakon testiranja alternativnih teorija kako bi se sačuvali od lažnih korelacija: na primer učenik/ca može zadovoljavati sve indikatore koji su pokazani u prethodnom paragrafu, ali njihov uzrok ne mora ležati u niskom socio-ekonomskom

22 Ekonomski položaj pojedinca može biti teško merljivi za okolinu kako ga je moguće prikriti, što važi kako za pojedince koji nemaju veliko ekonomsko bogatstvo tako i za pojedince koji imaju značajan pristup ekonomskim resursima. Ipak, sociološka istraživanja pokazuju da se struktura potrošnje menja u odnosu na porast ekonomskog bogatstva: dok (naj)siromašniji dohodak primarno troše na hranu, odeću, a najveće investicije idu na opremu koja služi održanju osnovnih funkcija (telefon, televizor, veš mašina isl.), sa porastom bogatstva menja se struktura potrošnje: pojavljuje se štednja, investicije u profit (akcije, nekretnine), zabavu (putovanja, aktivno ulaganje u godišnje odmore i sl.), kulturne sadržaje (koncerte, bioskope, pozorišta, muzeje) i hobije.

23 Za razliku od profesionalnih veština koje su specifične određenom poslu, transversalne veštine nisu povezane sa konkretnim poslom odnosno zadatkom već se koriste u različitim aktivnostima. Najzastupljenije transversalne veštine su veštine komunikacije, kritičkog ili analitičkog mišljenja, timskog rada itd. Istraživanja su pokazala da su upravo transversalne veštine, a ne profesionalne, te koje u značajnoj meri doprinose zapošljivosti pojedinaca.

24 Niska/niža emocionalna i socijalna inteligencija ne mora biti uzrok samo socijalizacije koja nije pripremila dete za izazove savremenog društva već može biti indikator različitih stanja, na primer bivanja na spektru autizma, te stoga sa ovim indikatorom posebno treba biti oprezan. I obrnuto važi: deca koja su bila izložena veoma nepovoljnim uslovima odrastanja, mogu, mada ne po pravilu, razviti socijalne veštine kao odgovor na nepovoljne uslove odrastanja.

položaju već, na primer, činjenici da je dete doživelo ili doživljava (veliku) traumu tokom odrastanja, ili da ima poteškoće u učenju i savlađivanju socijalnih kontakata i emocija, odnosno da ima hendikep koji ga/je onemogućava da po ishodima učenja ili socijalizaciji bude na istom nivou sa vršnjacima. Naposljetku, ne treba izostaviti učenike/ce kod kojih je evidentan nizak ekonomski položaj, u čiju deskripciju nije potrebno ekstenzivno ulaziti na ovom mestu.

4.1.2 Kako raditi na smanjenju efekata socio-ekonomskih nejednakosti u okviru i izvan učionice i škole

OECD istraživanje dolazi do interesantnih zaključaka o učenicima koje su u istraživanju označili kao učenike/ce koji pripadaju deprivilegovanim grupama. Zaključak istraživanja kaže da đaci koji pokazuju socijalnu i emocionalnu otpornost, drugim rečima đaci koji imaju osećaj zadovoljstva svojim životom i koji se osećaju socijalno integrisani u školi postižu bolje akademske rezultate u odnosu na svoje vršnjake (OECD, 2018). Ovi rezultati pokazuju važnost emotivne podrške đacima, koju mogu dobiti od nastavnika, stručnih saradnika i, ništa manje važno, vršnjaka u školi. Emotivna podrška se pre svega odnosi na rad sa đacima na identifikaciji i artikulisanju sopstvenih emocija koje mogu biti pojačane uslovima života, odnosno biti reakcija na njih. Istovremeno, đaci koji dolaze iz ekonomski ugroženih porodica imaju roditelje koji često ne znaju i/ili nemaju vremena i drugih resursa da pruže (adekvatnu) podršku svojoj deci. U ovim slučajevima potencijalnu podršku školama mogu pružiti besplatne klinike, nevladine organizacije, visokoškolske ustanove koje imaju programe psihologije i pedagogije, kao izvori stručne podrške.

Dodatno, često je, pored emotivne, potrebno i pružiti podršku đacima u razvijanju socijalnih veština, veštine komunikacije, vođenja dijaloga, pregovaranja, javnog prezentovanja, timskog rada. Nastavnici mogu integrisati razvoj ovih veština u metodiku nastave fokusirajući se na đake kojima je podrška najpotrebnija uz istovremeno izbegavanje da oni na bilo koji način budu obeleženi ili izdvojeni u procesu. **Svaka intervencija ovog tipa uvek i po pravilu mora doprinositi integraciji učenika/ca, odnosno povećanju osećaja pripadnosti grupi od strane pojedinaca koji se nalaze na marginama. U suprotnom, intervencija koja ne doprinosi integraciji đaka može imati dugoročne i višestruke negativne efekte, bez obzira na druge efekte koje može imati (poput, na primer, dostizanja obrazovnih ishoda ili povećanja uspeha u učenju).**

Istraživanja pokazuju da je važno đacima postavljati **podjednako visoke ciljeve postignuća**: učenici i učenice koji se suočavaju sa siromaštvom ili imaju nejednak pristup drugim resursima mogu imati visoka postignuća: **potrebno je pružiti im odgovarajuću podršku**. Postavljanje nižih očekivanja od onih koji su inicijalno pokazali niže postignuće predstavlja zapravo stigmatizacija tih učenika i može imati za efekat da i oni sami počnu verovati da su im niska postignuća predodređena. Deci koja su navikla da stignu na cilj poslednja, ponajviše je potreban podstrek i podrška, drugim rečima škola treba postati za njih mesto koje će im korišćenjem sistema adekvatne podrške pokazati da uspeh nije rezervisan samo za druge.

Škola može nadomestiti nedostatak socijalnog i ekonomskog kapitala izlaganjem učenika sadržajima koji će za cilj imati otvaranje đaka resursima i perspektivama do kojih drugačije ne bi (lako) doći:



- Dovođenje uspešnih stručnjaka iz različitih oblasti, pre svega kulture i umetnosti, upoznavanje učenika sa različitim tipovima umetnosti kroz kurikulum bez obzira na njegove konkretne sadržaje, upoznavanje sa kulturnim sadržajima, koncertima, muzejima i sl.
- Dovođenjem pojedinaca sa kojima se đaci mogu identifikovati, a koji mogu istovremeno biti pozitivni modeli uspeha: na primer dovođenjem uspešnih stručnjaka iz različitih oblasti koji dolaze iz porodica nižeg socio-ekonomskog položaja koji će im ne samo pokazati da je moguće prevazići prepreke ovog tipa već im dati i konkretne primere na koji način je to moguće.
- Redefinisanjem uspeha demonstracijom da on nije isključivo definisan ekonomskim kriterijumima, već da ispunjen život može biti život koji je centriran oko ljubavi za ono što ispunjava dobar deo budnog stanja pojedinca; pokazivanjem da uspeh naposljetku može biti koncept koji pojedinac definiše za sebe u okvirima sopstvenih želja i nadanja, odnosno da društveni konsenzus nije nužno taj na čiju se definiciju i okvire uspeha mora osloniti.
- Osnajivanjem đaka koji imaju niži socio-ekonomski položaj da podignu svoje aspiracije i snove i učiti ih mehanizmima ostvarivanja istih. Postavljanje istih kriterijuma pred sve đake uz razumevanje da je za dostizanje istih potrebna kontinuirana i presonalizovana institucionalna i sistemska podrška, može biti put kao ostvarenju ovog cilja. Treba imati u vidu da je ovaj tip podrške potreban svim đacima, ne samo onima koji se po jednom ili više kriterijuma nalaze na marginama.
- Približavanjem IT sektora kako bi se stimulisao razvoj digitalnih veština đaka i povećala digitalna pismenost, osnivanje IT sekcija na kojima bi đaci radili na razvoju aplikacija i prikupljanju digitalnih materijala uz primenu metodike koja podstiče zainteresovanost kod učenika.
- Povezivanjem đaka sa sportskim i kulturnim aktivnostima u neposrednoj okolini koji ne zahtevaju visoke finansijske izdatke ili za koje postoji podrška zajednice. U ovom kontekstu treba insistirati da (finansijske) mere podrške zajednice ne budu rezervisane samo za one koji dolaze iz ekonomski ugroženih porodica već za sve đake, čime se osigurava da ni jedan đak nije stigmatizovan *posebnim merama* kao i da svi oni koji iz nekih drugih (socijalnih) razloga nisu imali pristup ovim sadržajima, nesmetano dođu do njih.
- Povezivanjem đaka sa udruženjima građana koji mogu doprineti njihovoj integraciji u grupi i razvijanju specifičnih veština, poput planinara, izviđača, Crvenog krsta, lokalnih klubovi za mlade, udruženja hobista, humanitarnih organizacija, organizacija civilnog sektora koja se bave problema zajednice itd.
- Povezivanjem đaka iz siromašnih porodica sa preduzetnicima, malim i srednjim preduzećima ili velikom kompanijama, koji u formi donacija, kredita i stipendija mogu omogućiti đacima povećan pristup resursima.
- Uključivanje đaka u aktivnosti zajednice kojoj mogu doprineti i osetiti pripadnost grupi. Takve aktivnosti na primer mogu biti akcije skupljanja i recikliranja smeća,

sađenje sadnica u javnim prostorima, volontiranje u organizovanju kulturnih i sportskih aktivnosti u lokalnoj zajednici itd.

- Osnaživanjem đaka da se pronađu i snađu u različitim okruženjima kroz radionice o bontonu i pravilima ponašanja u različitim okruženjima.
- Omogućavanjem đacima, kroz stipendije, programe mobilnosti i privatne donacije, da putuju u druga mesta i države. Ovo je dodatno olakšano ekonomijama Zapadnog Balkana koje su punopravni članovi Erasmus+ programa (u 2024 godini to su Severna Makedonija i Srbija) dok se ostale ekonomije mogu primarno oslanjati na bilateralnu saradnju sa školama iz drugih ekonomija.
- Same škole mogu potražiti podršku u osnivanju javno-privatnog partnerstva sa kompanijama ili javnog partnerstva sa opštinama/lokalnom vlašću koje bi mogle ponuditi finansijsku podršku đacima kojima je ona potrebna. U ovim slučajevima je veoma važno da đaci koji dobijaju ovu vrstu podrške ne budu na taj način stigmatizovana, te je u nekim slučajevima finansijsku pomoć potrebno dati tako da vršnjaci i drugi roditelji za to ne znaju.

Veoma je važno da u primeni mera za podršku ugled i integritet učenika/ca ostane netaknut. Mere podrške ne smeju izdvajati učenike niti učiniti da se učenici zbog njih osećaju loše. One takođe ne smeju praviti (veštačke) podele na one kojima jeste i one kojima nije potrebna podrška, kako je svim pojedincima u nekom trenutku potrebna neka vrsta podrške. Odeljenja učenika nisu izuzetak: svakom đaku će u nekom trenutku biti potrebna dodatna podrška u nekom polju. Stoga je podjednako važan način implementacije mera koliko i same mere.

4.2 Prostorne nejednakosti

Prostorne nejednakosti su najtešnje povezane sa razvijenošću infrastrukture i odnose se na nejednakosti u pristupu društvenim resursima kao što su obrazovanje, zdravstvena nega i podrška, socijalne službe, zaposlenje, kulturne aktivnosti.

Prostorne nejednakosti se često povezuju sa razlikom u resursima između urbanih i ruralnih naselja, što je često zavodljiva simplifikacija. Pre svega ni jedan od ova dva tipa naselja nisu unutar sebe homogena u kontekstu pristupa resursima. Unutar njih gotovo po pravilu postoje manje prostorne jedinice koje su u manjoj ili većoj meri ekonomski razvijene, infrastrukturno opremljene (putevi, gradski i međugradski prevoz, javne ustanove, zdravstvo, komunalne usluge), organizovane i socijalno povezane (na nivou svakodnevnog povezanosti onih koji žive u jednom kvartu, ulici, opštini, selu). Dodatno, ruralna naselja mogu biti bogatija resursima od siromašnih urbanih celina.

Sa druge strane, posedovanje resursa jeste relevantan indikator u kontekstu obrazovanja. Prema podacima OECDa, postoji tendencija grupisanja visoko i nisko kvalitetnih škola u bogata odnosno u siromašna susedstva. U nekim državama odgovor na ovu situaciju jeste osnaživanje/omogućavanje roditeljima da ne biraju škole na osnovu teritorijalne pripadnosti. Potonje ide uz snažnu podršku države uz stavljanje na raspolaganje finansijskih sredstava porodicama kojima je ona potrebna kako bi mogle napraviti ovu vrstu izbora (OECD, 2012).

Pristup kvalitetnom obrazovanju i uspeh dostizanja obrazovnih ishoda, kao što je pokazano u prethodnim poglavljima, korelira sa uslovima u kojima đaci žive. Ukoliko učenik ili učenica žive u naseljima u kojima nije dostupan prevoz, naseljima koji nisu obrazovni, zdravstveni i kulturni centri, te ukoliko žive u naseljima u kojima je prosek obrazovanja niži od proseka populacije, manja je verovatnoća uspešnog dostizanja obrazovnih ishoda u odnosu na đake koji žive u naseljima u kojima navedeni resursi postoje. Dodatni problem u ruralnim naseljima predstavlja i neplaćeni rad đaka na posedima u vlasništvu porodice ili na posedima na kojima rade njihovi roditelji koji ih ne samo sprečava da se u punoj meri posvete školskim obavezama već ih i odvaja od socijalnih aktivnosti sa vršnjacima.

4.2.1 Kako prepoznati učenike kojima je potrebna podrška u prevazilaženju posledica prostornih nejednakosti?

Na nivou škole se mogu dati iste preporuke koje su date za u prethodnom poglavlju u kome se govorilo o socio-ekonomskom statusu kao izvoru nejednakosti. Na nivou porodice, resursi dostupni porodici zahvaljujući socio-ekonomskom položaju mogu ublažiti nedostatak resursa koji je dostupan u okviru naselja u kom porodica živi. Stoga se prepoznavanje učenika kojima je potrebna podrška u prevazilaženju posledica prostornih nejednakosti svodi na iste mehanizme koji su opisani u prethodnom poglavlju.

4.2.2 Kako raditi na smanjenju efekata prostornih nejednakosti

O prostornim nejednakostima se može govoriti na nivou škole, na nivou jednog ruralnog ili urbanog naselja ili na nivou države kao celine u okviru koje se alociraju resursi i distribuiraju različite funkcije (obrazovna, zdravstvena, politička, kulturna itd.).

Na nivou države i lokalne uprave i samouprave, redukcija prostornih nejednakosti se može vrši kroz:

- Optimizacijom mreže škola (dostupno centralnom nivou)
- Razvoj kratkoročnog, srednjoročnog i dugoročnog sistemskog okvira koji će definisati ciljeve i mere podrške naseljima kojima ekonomski i socijalni resursi nisu dostupni.
- Uspostavljanje i finansiranje učeničkih domova
- Uspostavljanje učeničkih kredita od strane centralne i lokalnih vlasti namenjenim đacima koji žive u naseljima u kojima nisu dostupni svi tipovi škola ili škole osnovnom ili srednjem nivou bez obzira na njihov socio-ekonomski položaj i uspeh u školi.
- Organizovanjem ciljanog transporta đaka koje nadomešćuje nedostatke mreže škola.

Mnoge aktivnosti navedene u prethodnom poglavlju u kome su se razmatrali socio-ekonomski izvori nejednakosti, primenljive su i kada se radi o prostornim nejednakostima. Drugim rečima, mere koje imaju za cilj približavanje resursa onima kojima isti nisu dostupni su okosnica smanjenja nejednakosti uzrokovanih prostornom pripadnošću. Istovremeno, škole mogu se mogu fokusirati na:

- Povezivanje đaka iz depriviranih područja sa preduzetnicima, malim i srednjim preduzećima ili velikom kompanijama koji u formi donacija, kredita i stipendija mogu omogućiti đacima povećan pristup resursima.
- Povezivanjem đaka sa sportskim aktivnostima u neposrednoj okolini koje ne zahtevaju visoke finansijske izdatke ili sa klubovima koji su u mogućnosti podržati đake koji imaju poteškoća u finansiranju sportskih aktivnosti.
- Povezivanjem đaka sa kulturnim aktivnostima u neposrednoj okolini - pozorišta, bioskopi, hobiji poput slikarstva ili muzike i sl.
- Omogućavanjem đacima, kroz stipendije i privatne donacije, da putuju u druga mesta i države.

4.3 Diskriminacija kao izvor nejednakosti

Amnesty International definiše diskriminaciju na sledeći način:

„Diskriminacija pogađa samu suštinu ljudskog bića. Ona šteti pravima pojedinaca na bazi toga ko su ili u šta veruju. Diskriminacija je štetna i održava nejednakosti.

Svi imamo pravo na jednak tretman, bez obzira na našu rasu, etničku pripadnost, nacionalnost, klasu, kastu, religiju, uverenje, pol, pol, jezik, seksualnu orijentaciju, rodni identitet, polne karakteristike, godine, zdravlje ili drugi status. Ipak, prečesto čujemo tužne priče o ljudima koji trpe okrutnost samo zato što pripadaju „drugačijoj“ grupi od onih na privilegovanim ili moćnim položajima.

Diskriminacija se dešava kada osoba nije u mogućnosti da uživa svoja ljudska prava ili druga zakonski garantovana prava na jednakim osnovama sa drugima zbog postojanja neopravdanih razlikovanja koji se reprodukuju u politikama, zakonu ili praksi“ (Amnesty International, 2023).

U kontekstu diskriminacije kao izvora nejednakosti valja pre svega definisati termine koji će se koristiti u ovom kontekstu:

- **Identitet** - kao krovni termin, se u kontekstu ove rasprave definiše iz psihologističkog pristupa kao odgovor na pitanja *Ko sam ja*, kao (ne)svesna odluka odnosno izbor pojedinca da se identifikuje u kategorijama koje ga povezuju kroz iskustvo, sećanje ili osećaj jedinstva sa nekom većom grupom ili idejom. Pojedinci imaju pravo na samoideifikaciju. Identiteti o kojima se često govori su rodni, nacionalni, kulturni, verski, seksualni, religijski. Identiteti se mogu graditi i u okvirima drugih, manje čestih, okvira. Ono što je važno usvojiti jeste da je identitet pitanje **samoidentifikacije**, i kao takav može biti promenljiv kroz vreme. Za učesnike u obrazovnom procesu važno je da budu osetljivi na pitanje identiteta, da iste ne pridodaju đacima niti da ih pretpostavljaju. Drugim rečima, mesto rođenja nije determinanta nacionalnog ili verskog identiteta. Polne osobine nisu determinanta rodnog identiteta. Uloga nastavnika i stručnih saradnika u procesu obrazovanja je i da pomognu đacima da pronađu i definišu osećaj sebe i sopstvenog identiteta.
- **Pol** je termin koji reflektuje biološke karakteristike i razlike između, najčešće dva pola: muškog i ženskog. U kontekstu pola ne treba zanemariti i postojanje interseksualnih osoba koje poseduju karakteristike oba pola.
- **Rod** se koristi najčešće u društvenom kontekstu i odnosi se na razlike koje se pripisuju pojedincima koji se identifikuju kao pripadnici muškog roda i pripadnica ženskog roda.
- **Rodni identitet** se odnosi na samoidentifikaciju sa određenim rodnom, koji može biti isti ili drugačiji od pola dodeljenog (prepoznatog) na rođenju. On takođe može biti promenljiv (kroz vreme) ili fluidan (bez jasnih granica). U kontekstu nejednakosti u ovom priručniku govoriće se o rodu uz pretpostavku da svaki pojedinac ima pravo da svoj identitet definiše u okvirima u kojima to želi. Mada pojedincima kod kojih postoji

preklapanje rodnog i polnog identiteta razlikovanje dva pojma ne mora delovati značajno, za interseksualne, transrodne i transeksualne osobe ovi termini i njihovo razlikovanje su centralni ne samo u kontekstu definisanja sopstvenog identiteta već i u kontekstu prava da budu u punoj meri prihvaćeni od strane okruženja.

- **Seksualna orijentacija** se odnosi na emotivnu, romantičnu i/ili seksualnu vezu prema drugim pojedincima. Seksualna orijentacija nije povezana niti sa rodom niti sa polom. Ona nije predefinisana i može se menjati kroz vreme.
- **Nacionalna, religijska, kulturna pripadnost** jeste identifikacija pojedinca sa nacijom, religijom ili kulturom i njegov/njen osećaj pripadnosti istom. Neophodno je napomenuti da ova vrsta pripadnosti može korelirati sa mestom rođenja ili pripadnosti određenoj zajednici rođenjem, ali to i ne mora biti slučaj: osoba može biti rođena u određenoj zajednici, ali se nacionalno/verski identifikovati drugačije od većine pripadnika te zajednice, pojedinac može imati državljanstvo jedne države, ali definisati svoju nacionalnost u drugačijim okvirima.

Hendikep, invaliditet, posebne potrebe - termini su definisani u okviru poglavlja 4.4 Hendikep kao izvor nejednakosti kako zahtevaju širu diskusiju i utemeljenje.

Ovaj vodič polazi od postavke da je uloga obrazovnog sistema da pruži podršku pojedincima bez obzira na njihov rodni, seksualni, kulturni, religijski, nacionalni ili bilo koji drugi identitet. Okruženje škole je prostor u kome svaki pojedinac ima pravo da se oseća bezbedno, i da otkriva sebe i definiše svoj identitet, te da ni jedan drugi pojedinac, pa makar bio roditelj ili nastavnik/ca, nema prava, ali ni zakonskog osnova, da utiče na samoidentifikaciju pojedinca. Uloga škole i njenih aktera jeste da pojedincima pruži podršku na putu odrastanja i samoaktuelizacije, bez da se na bilo koji način vrednosno određuje u kontekstu roda, pola, seksualne, nacionalne, religijske, kulturne pripadnosti ili bilo kog drugog identiteta koji pojedinac može izabrati za sebe.

O diskriminaciji kao izvoru nejednakosti, pre svega se govori u kontekstu barijera na koje pojedinci nailaze u svakodnevnom životu, pre svega u pristupu društvenim resursima. Tako na primer, istraživanja pokazuju da etnička pripadnost može značajno uticati na šanse pojedinaca. U pojedinim društvima pripadnost pojedinim etničkim grupama često nosi sa sobom ograničen pristup obrazovanju i slabija obrazovna postignuća pripadnika tih grupa, često etničkih manjina. Iz zvanične statistike se može videti da li pojedinačne, na primer etničke grupe, ravnopravno učestvuju u obrazovnom procesu²⁵ kroz njihove šanse ulaza, ranog izlaza iz obrazovanja, šansa ishoda, odnosno verovatnoće postizanja uspeha u školi, kao samostalno tako i komparativno u odnosu na druge grupe.

U kontekstu diskriminacije, važno je pomenuti i društvena očekivanja, odnosno **stereotype** koji se vezuju za nosioce određenog identiteta, kao što su stereotipi vezani za rodne uloge, pripadnost nacionalnim manjinama, kulturnim i religijskim zajednicama itd. Treba imati u vidu

²⁵ Više podataka o uključivanju pripadnika Romske nacionalne manjine u ekonomijama Zapadnog Balkana dostupno je na stranici Regionalnog Saveta za Saradnju (Regionalan Cooperation Council) na https://www.rcc.int/romaintegration2020/docs_archive



da se stereotipi bazirani na identitetima (rodu, naciji, kulturi, religiji, seksualnosti itd.) nameću pojedincima socijalizacijom i reprodukuju u gotovo svim sferama života, u okviru obrazovnog, zdravstveno sistema, u sferi rada i slobodnog vremena, druženja i uspostavljanja partnerskih odnosa. Dok sa jedne strane pojedinci bez obzira na godine, svoje identitete tokom života mogu dovesti u pitanje, prihvatiti ih ili odbacivati, kao članovi društva koji su u stalnoj interakciji sa drugim pojedincima sa kojima ulaze u društvene odnose neminovno stvarnim ili nametnutim identitetima, bivaju ne samo definisani već i često uslovljeni. Odnos prema drugom se može dekonstruisati kroz kontinuirano preispitivanje postojećih stereotipa u kom procesu je uloga obrazovanja, preciznije škole i nastavnika, ključna.

4.4 Rod kao izvor nejednakosti

I dok podaci nedvosmisleno pokazuju da je poslednji vek na planeti doneo povećanu participaciju žena u obrazovanju i na tržištu rada, povećana primanja žena relativno u odnosu na iste pozicije koje su žene imale u prošlosti, oni takođe pokazuju da su rodne razlike i dalje prisutne: sa povećanjem pozicija odnosno sa povećanjem društvene (stvarne ili percipirane) moći, ugleda i bogatstva smanjuje se participacija žena: na Forbsovoj listi 25 najbogatijih ljudi na svetu u 2023 godini, tri su žene (Forbes, 2023b). Na Forbsovoj listi od 400 najbogatijih ljudi u Americi, 60, odnosno 15% su žene (Forbes, 2023b). Podaci pokazuju i pravilnosti u distribuciji žena u savremenim društvima. Dok su žene prezastupljene u javnoj upravi, značajno su podzastupljene u politici i na liderskim pozicijama.

Jedan od sedamnaest Globalnih ciljeva održivog razvoja Ujedinjenih nacija jeste *Postizanje rodne ravnopravnost i osnaživanje svih žena i devojčica* (SDG 5) u okviru koga je artikulisan politički konsenzus na nivou članica Ujedinjenih nacija (United Nations, 2023b). Istovremeno, interesantno je pomenuti da je SDG 5 istovremeno jedan od tri najslabije finansiranih globalnih ciljeva (SDG) na globalnom nivou (European Commission, 2020b). Polazeći od ovog podatka *Akcionni plan Evropske komisije za za rod III* naglašava posvećenost Evropske Unije da 85% novih eksternih aktivnosti imaju rodnu ravnopravnost i osnaživanje devojčica i žena kao značajan ili primaran cilj do 2025 (European Commission, 2020b). Izveštaj Ujedinjenih Nacija o dostizanju Globalnih ciljeva održivog razvoja, izveštava o nepovoljnom položaju žena, koje su u trenutnim ratnim konfliktima u svetu žrtve različite vrste nasilja, i pokazuje da postojeće rodne uloge stavljaju vanredno visok teret na žene (United Nations, 2023). U kontekstu ekonomija Zapadnog Balkana Savet za regionalnu saradnju (RCC - Regional Cooperation Council) daje preporuke za politike Zapadnog Balkana i napominju da je u sektoru obrazovanja potrebno „podizanje obrazovnog nivoa žena u svim starosnim grupama i iz svih socio-ekonomskih grupa da bi se poboljšali izgledi za zapošljavanje i povećale njihove plate“ (Suta, C Et Al., 2021).

U obrazovanju se nejednakosti reprodukuju ne samo u pristupu i završavanju kvalitetnog obrazovanja već i u tipu obrazovanja koje žene pohađaju. OECD podaci pokazuju prevalenciju žena u gimnazijama i njihovu podzastupljenost u VET programima, kao i njihovu podzastupljenost u STEM polju na terciarnom nivou i prezastupljenost u programima koji su povezani sa zdravstvom i obrazovanjem na terciarnom nivou OECD (2023), (OECD, 2023). Slične podatke daje i EUROSTUDENT²⁶ istraživanje na terciarnom nivou: EUROSTUDENT VII runda istraživanja je pokazala da su studentkinje u odnosu na studente prezastupljene u studijskim programima iz oblasti obrazovanja (12% prema 4%) i zdravstva i socijalne zaštite (21% prema 9%), dok su podzastupljene u studijskim programima iz oblasti inženjerskih nauka, proizvodnje i građevine (7% prema 24%), i IKT studijskim programima (2% prema 10%) (Maroun, 2021).

²⁶ EUROSTUDENT (<https://www.eurostudent.eu/>) je projekat koji od 1997 godine radi istraživanje o socijalnoj dimenziji studiranja u Evropskom obrazovnom prostoru visokog obrazovanja. Osma runda istraživanja završava se 2024 godine. Do 2024 godine, Bosna i Hercegovina i Crna Gora su učestvovala u jednoj rundi, dok je Srbija učestvovala u dve runde istraživanja.

4.4.1 Kako prepoznati učenike kojima je potrebna podrška usled rodne diskriminacije?

Stereotipi na kojima počivaju razlike bazirane na identitetu oslanjaju se na tezu da su nosioci jednog identiteta *po prirodi* bolji, superiorniji, da im time po definiciji pripada pristup resursima (kao što su pozicije, moć, ugled) u odnosu na nosioce drugih identiteta. Na bazi ove pretpostavke se dalje pravda pripisivanje osobina na osnovu identiteta: u kontekstu rodnog identiteta se tako muškarcima pripisuju osobine organizovanosti, smanjene emotivnosti, veće snage, a ženama se pripisuje komunikativnost, emotivnost, kreativnost. Pripisivanja osobina baziranih na identitetu su problematična ne samo zato što nemaju utemeljenje u podacima (i često su posledica socijalizacije a ne *prirodne datosti*), već i zato nameću pretpostavku da određene osobine važe za sve jedinice skupa, i time zatvaraju mogućnost za preispitivanje istih.

Sa razvojem tehnika i tehnologija, ali i teorijskom dekonstrukcijom stereotipa dolazi do preispitivanja uzročnih veza koje stoje iza stereotipa: da li su žene odista emotivnije, ili načini na koji emocije ispoljavaju muškarci i žene bivaju različito društveno sankcionisani; da li su žene biološki, genetski komunikativnije od muškaraca, ili se radi o socijalizaciji koja je zasnovana na polu: devojčice bivaju socijalizovane ka povećanju veština komunikacija, dok rodne uloge nameću dečacima da komunikacione veštine *pripadaju* devojčicama, te ih oni kao takve ne samo da ne bi morali već ne bi ni trebali razvijati. Šta bi bilo sa komunikacionim veštinama, ali i svim drugim veštinama, kada bi se dečaci i devojčice socijalizovali na isti način? Fizička snaga je još jedna od temelja stereotipizacije rodni razlika, koja sa društvenim razvojem postaje u mnogim poljima obesmišljena. Dok se nekada smatralo da žene ne mogu biti hirurzi jer je fizički napor u operacionoj sali za njih preveliki, danas o tome više nema govora. Razvoj tehnika i tehnologija doveo je do toga da i u manuelnim fizičkim aktivnostima žene mogu obavljati poslove na istom nivou često čak i bolje od muškaraca.

Obrazovni sistem ima jedinstvenu priliku da utiče na postojeće stereotipe u društvu i da omogući puno uključivanje u obrazovni sistem svim pojedincima na bazi njihovih pojedinačnih interesovanja i sposobnost. Očekivanja koje autoriteti (roditelji, odrasle bliske osobe, nastavnici, vršnjaci) imaju od dece i mladih neminovno utiču na njihova izbore i njihova interesovanja. Stoga je važno u obrazovnom sistemu otvoriti mogućnosti svim đacima i postaviti pred njih iste ciljeve i kriterijume, bez obzira na njihov rodni ili bilo koji drugi identitet.

Važno je napomenuti da u školama u kojima se svi đaci upisuju pod istim uslovima, reprodukcija stereotipa i bilo koja vrsta identitetski zasnovanog odvajanja đaka, predstavlja kršenje njihovih ljudskih, ustavnih i zakonskih prava. Dodatno, diskriminacija može imati i negativan efekat na postignuće, socijalizaciju, može dovesti čak u poziciju da budu fizički i/ili psihički ugrožavani od strane vršnjaka, nastavnika i/ili roditelja i može voditi osipanju (odustajanju od školovanja) i mentalnim i fizičkim problemima.

Koliko je problem identitetski zasnovanih stereotipa kompleksan toliko je njegovo prepoznavanje često relativno jednostavno. Bilo koja vrsta neravnopravnog odnosa koja je bazirana na pretpostavci različitosti koja se vezuje za identitet pojedinca predstavlja reprodukciju stereotipa i daje osnov za diskriminaciju.

4.4.2 Kako raditi na smanjenju efekata rodni nejednakosti i osnaživanju žena?

Smanjenje efekata rodni nejednakosti, u osnovi ima aktivnu posvećenost *osvešćivanju* (prepoznavanju) i *dekonstrukciji* (kritičkoj analizi) stereotipa kao primarnog osnova diskriminacije i normalizaciji i stimulisanju različitosti kao takve bez obzira na njene uzroke i osnove. Takođe je važna posvećenost uprave i zaposlenih u školama, bez obzira na potencijalne otpore koji mogu doći od đaka i njihovih roditelja. Naredne aktivnosti mogu mapirati rad na smanjenju diskriminacije i efekata nejednakosti baziranih na rodu.

- Na nivou škole neophodno je postojanje i praktikovanje transparentne i jasno definisane politike nulte tolerancije na bilo koji vrstu diskriminacije i (rodno zasnovanog) nasilja. Prvi korak u sprečavanju (rodne) diskriminacije je definisanje i praktikovanje jasnih institucionalnih politika koje šalju nedvosmislene poruke svim učesnicima u obrazovnom procesu.
- Postavljanje istih kriterijuma pred pojedince bez obzira na rodnu pripadnost uz otvaranje mogućnosti đacima u odnosu na njihova interesovanja i sposobnosti. Na primer, nastavnik/ca može zamoliti dva učenika/ce da obrišu tablu ili da pomere sto iz jednog dela učionice u drugi, bez potrebe da taj zadatak na bilo koji način rodno odredi. Ukoliko pak sami učenici povežu rodne uloge i čin brisanja table, nastavnik/ca može iskoristiti priliku da pokrene razgovor sa đacima o stereotipima i utemeljenosti ideje da poslovi imaju nužno rodnu komponentu. Ovo za efekat ima osnaživanje i devojčica i dečaka da razmišljaju i delaju u kategorijama sposobnosti i znanja: kako nešto uraditi ili napraviti, a ne u kategorijama roda: ko bi nešto trebao uraditi ili napraviti.
- Pružanje stručne podrške đacima koji su iz bilo kojih razloga izolovani, neprihvaćeni, izopšteni iz vršnjačke grupe, odeljenja ili zajednice.
- Insistiranje na korišćenju inkluzivnog jezika koji ima za cilj ne samo demonstraciju posvećenosti konceptu uključenosti već i suštinsko razumevanje da postoji korelacija između imenovanja i definisanja pojava i njihovog razumevanja i prihvatanja. Jezik može biti snažan kanal reprodukcije nejednakosti, a može biti i snažno oruđe u borbi protiv iste. Pojave koje ne prepoznaje jezik neće ili će teže biti prepoznate u stvarnosti. Na primer u kontekstu roda, često se da čuti da termini hiruškinja, sociološkinja, inženjerka *lome jezik* i opterećuju misaoni proces, ali da su istovremeno čistačica, higijeničarka, učiteljica i novinarka (tradicionalno ženska zanimanja) sasvim prihvatljivi termini i tačno *silaze sa jezika*. Inkluzivni jezik nije dovoljan, ali jeste nužan uslov smanjenja rodni (ali i istom kontekstu svih drugih) nejednakosti.



- Praktikovanje nulte tolerancije prema svim vidovima nasilja: fizičkom, verbalnom, neverbalnom, emocionalnom, digitalnom.
- Identifikacija i sprečavanje reprodukcije narativa koji služe opravdavanju diskriminacije. Na primer izreka *Dečaci su dečaci (Boys will be boys)* često služi opravdavanju nasilničkog ili drugog ponašanja koje se vidi kao *muško* pod netačnom pretpostavkom da pripadnici muškog roda nisu sposobni da kontrolišu svoje emocije i ponašanje, te da ne samo to ne treba očekivati od njih već treba socijalizovati devojčice, ali i naviknuti osobe na poziciji autoriteta (nastavnike, roditelje) da imaju razumevanja, odnosno da isto prihvate.
- Zaustavljanje narativa koji ima za posledicu reprodukciju nejednakosti. Na primer, rečenicama koje počinju sa „Ti si devojčica/dečak, ti pripadaš XY religiji, ti si određene seksualne orijentacije, i stoga ti treba, od tebe se očekuje...” bez obzira kako se završava, nije mesto u obrazovnom prostoru. Ovde je važno razumeti koncept preuzimanja uloga. Ukoliko se pojedincu, a posebno detetu ili mladoj osobi, nametnu uloge od strane nosioca autoriteta (na primer dečacima kaže, ti si dečak ti moraš da (...), ili ti si devojčica ti moraš da (...)), oni počinju da preuzimaju te uloge. Onog trenutka kada pojedinac internalizuje nametnute uloge, teško je a ponekad i neizgledno izmestiti je/ga iz istih. Ako se na primer, devojčicama govori da upravljačke funkcije nisu za njih, da su dečaci po prirodi talentovani za tehnička zanimanja, većina dečaka i devojčica će prihvatiti te uloge. Ukoliko se dečacima nameće da samo devojčice imaju pravo na emocije, pa čak i kroz naizgled bezazlene komentare, dobijaju se generacije koje ne samo da ne umeju da identifikuju i artikulišu sopstvene emocije, već imaju poteškoće u komunikaciji sa drugima i u savladavanju sveta oko sebe kako u privatnoj i porodičnoj tako i u poslovnoj sferi. Upravo se ovaj argument koristi kao jedan od potencijalnih objašnjenja zašto su stope samoubistava kod muškaraca istorijski značajno više nego kod žena.
- Pružanje podrške pojedincima koji su objekti/žrtve diskriminacije da osnaže svoj položaj u odnosu na druge pojedince.
- Organizovanje treninga, radionica, obuka za sve aktere u obrazovnom procesu sa ciljem identifikovanja diskriminatornih praksi i njihovom umanjivanju/uklanjanju iz obrazovnog procesa.

4.5 Hendikep kao izvor nejednakosti

Sva ljudska bića su rođena slobodna i jednaka u dostojanstvu i pravima. Ona su obdarena razumom i savešću i treba da se ponašaju jedna prema drugima u duhu bratstva (United Nations General Assembly, 1948.).

Godine 1948. usvojena je *Univerzalna deklaracije o ljudskim pravima* dok je godine 2006. usvojena *Konvencija o pravima pojedinaca sa hendikepom*. Potonja je do kraja 2023. godine potvrđena od strane 186 država²⁷. Na globalnom nivou čine se jasni napori da se dođe do konsenzusa koji će za okosnicu imati zaštitu prava osoba sa hendikepom. Ipak, na nivou nacionalnih legislativa i svakodnevnih praksi hendikep ostaje jedan od osnovnih izvora nejednakosti kako u društvu tako i u obrazovnom procesu.

O obrazovanju kao osnovnom ljudskom pravu je već bilo reči. Takođe se govorilo o tome koliko je važno da šanse ulaska u obrazovanje i šanse ishoda ne budu određene nečijim rodnim, seksualnim, nacionalnim, verskim ili bilo kojim drugim identitetom. Podaci pokazuju da su oba postulata često ponajviše ugrožena kada se govori o učenicima sa hendikepom u procesu obrazovanja. Pre svega učenici sa hendikepom imaju manju verovatnoću izbora kvalitetnog obrazovanja, i manju verovatnoću završavanja kvalitetnog obrazovanja. U društvima Zapadnog Balkana se hendikepu često i dalje pristupa kao ličnom problemu koje pojedinac i njegova/njena porodica treba da reše, a ne kao prilici društva da pokaže svoju posvećenost svim njegovim članovima u ostvarivanju osnovnih ljudskih prava, što u kontekstu ovog priručnika, pre svega znači pravo na kvalitetno obrazovanje.

Iz teorijske perspektive, u pristupu osobama sa hendikepom dominiraju dva modela: socijalni i medicinski. Medicinski model hendikep posmatra na bazi klasifikacije bolesti i zdravstvenih stanja. Teorije koje se baziraju na njemu polaze od postavke da hendikep sprečava pojedince da žive pun život, te je na institucijama sistema da im pomognu da prevaziđu hendikep ka punoj integraciji u društvo. Socijalni model definiše hendikep kao *prisutnost nekog vida smetnje u svakodnevnom funkcionisanju osobe* (Petrović, Stojanović, 2022). On akcenat stavlja na okolinu i postavlja pitanje: šta je to u neposrednom okruženju pojedinca što ga onemogućava da dostigne svoj pun potencijal. Iz perspektive socijalnog modela na društvenim akterima je da omoguće uključenost i jednako i jednakopravno učešće svih pojedinaca u društvu. Prevedeno na jezik obrazovanja, ovo znači da je na državi, lokalnoj vlasti i zajednici, školi, nevladinom sektoru, nastavnicima, vršnjacima i roditeljima da omoguće svim pojedincima jednak pristup kvalitetnom obrazovanju i podjednaku verovatnoću dostizanja obrazovnih ishoda. U kontekstu ovog priručnika pristup hendikepu biće dat iz teorijskog okvira socijalnog modela: na koji način akteri u procesu obrazovanja mogu pomoći svim svojim đacima da ostvare svoj pun potencijal.

²⁷ Tekst konvencije i spisak država koje su ratifikovale konvenciju može se pronaći na adresi <https://indicators.ohchr.org/>. Konvenciju su, između ostalih, do Septembra 2023 ratifikovale Albanija, Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Severna Makedonija i Srbija.

Na početku je dobro osvrnuti se na terminologiju koja se koristi u kontekstu razgovora o hendikepu. Najčešći²⁸ termini su:

- **Invaliditet, invalid** - dolazi od latinskog prideva *invalidus* što znači nemoćan, nejak, slab i često se dovodi u vezu sa medicinskim pristupom hendikepu o kome će u nastavku više biti reči. On je restriktivan u toliko što posmatra pojedince iz isključivo medicinskog pristupa, „*percipirajući osobe sa hendikepom kao nesposobne za samostalan život i značajniji doprinos zajednici*“ (Petrović, Stojanović (2022).
- **Osoba sa posebnim potrebama** - je termin koji se često koristi, ali istovremeno se često i dovodi u pitanje od strane (udruženja) osoba sa hendikepom sa argumentacijom da pogrešno implicira da se pojedinci da osobe sa hendikepom imaju neke posebne potrebe u odnosu na druge. Protivnici ovog termina insistiraju da svi pojedinci imaju iste potrebe (da se obrazuju, vole, putuju, rade, itd), ali da se razlikuju po načinu zadovoljavanja istih.
- **Hendikep** - mada o etimologiji reči ima dosta diskusije²⁹, hendikepu se pristupa kao socijalnoj kategoriji koja nije ograničena na invaliditet već je značajno šira od njega.

„Hendikep je socijalni fenomen, koji ukazuje na prisutnost nekog vida smetnje u svakodnevnom funkcionisanju osobe. Pored toga što obuhvata određene mentalne, motoričke ili emocionalne ograničenosti, u hendikep spadaju i hronične bolesti, alergije, kancer, Kronova bolest, Daunov sindrom, depresija, anksioznost i druga oboljenja koja mogu biti prolazna ili trajna i koja utiču na svakodnevni život osobe. S obzirom na to da hendikep određujemo kao socijalni fenomen, pristup osobama sa hendikepom ne može biti isključivo sa medicinskog stanovišta. Osobe sa hendikepom nisu pacijenti kojima je potrebna samo socijalna i medicinska pomoć, već su u pitanju osobe kojima je pre svega potrebna podrška najbliže zajednice, a potom i celog društva, uključenost u zajednicu koja podrazumeva jednakost u pristupačnosti obrazovanju i tržištu rada.“ (Petrović, Stojanović, 2022)

Potrebno je naglasiti da kako u stručnoj literaturi, tako ni na nivou politika i prakse, nema konsenzusa u terminologiji: neke nevladine organizacije, eksperti i teoretičari čvrsto brane termin invaliditeta, dok drugi stoje iznad termina hendikepa. Iz razloga navedenih u tekstu iznad, a u kontekstu teorija koje hendikepu pristupaju iz socijalne perspektive, a koje autori smatraju od dodatne vrednosti za kontekst rasprave o nejednakostima u obrazovnom procesu, u ovom priručniku i njegovim pripadajućim materijalima će se govoriti o hendikepu kao sveobuhvatnom terminu koji akcenat stavlja na društveni odgovor različitom zadovoljavanju potreba.

²⁸ Na ovom mestu neće biti razmatrani termini koji u svojoj biti imaju nedvosmisleno podrugljiv, diskriminatoran i uvredljiv ton, a koriste se u svakodnevnom govoru (poput imbecil, idiot, kreten, debil). Mada često dolaze iz medicinskih kategorizacija, njihova upotreba u svakodnevnom govoru je u potpunosti neprihvatljiva.

²⁹ Značenje termina hendikep se povezuje sa legislativom kojom je kralj Henri VII 1504. godine legalizovao prošnju za ratne veterane (cap in hand - kapa u ruci, eng. prim aut), mada ostaje nejasno zašto je termin nije u tom slučaju Capinhand, umesto Handicap.

4.5.1 Kako prepoznati učenike sa hendikepom kojima je potrebna podrška?

U kontekstu hendikepa pre svega treba imati na umu da on može uzeti različite oblike: u odnosu na trajanje može biti prolazan ili trajan, može biti fizički ili psihički, može biti vidljiv ili nevidljiv, a može uzeti i sve teorijski moguće kombinacije: psihički hendikep može imati fizičke posledice usled simptoma ili terapije koja je prepisana, alergije mogu biti prolazne ili hronične, hronične bolesti poput astme, Kronove bolesti ili dijabetesa, mogu na dnevnom nivou ograničavati funkcionisanje učenika, a da su u gotovo nevidljive. U hendikepe od posebne relevantnosti za obrazovni proces takođe spadaju stanja koja za posledicu imaju poteškoće u učenju, reprodukciji znanja i socijalizaciju.

Važno je znati i da pojedinci (đaci) imaju pravo da sami odluče sa kim, kada i kako će podeliti informacije o svom hendikepu. U skladu sa legislativom koja definiše zaštitu podataka o ličnosti, ali i u skladu sa potrebom da se sačuva integritet i dostojanstvo đaka, samo u dogovoru sa učenicima/učenicama i njihovim roditeljima i isključivo i samo uz odobrenje samih đaka, i to na način koji je njima prihvatljiv, se može javno govoriti i razmatrati njihov hendikep. Navedeno vredi za kako za pojedince koji imaju nevidljiv hendikep, tako i za pojedince koji imaju vidljiv hendikep.

U ovom priručniku nema prostora govoriti o svim oblicima hendikepa i analizirati svaki u meri u kojoj bi to bilo korisno za one koji aktivno učestvuju i definišu obrazovne procese u ekonomijama Zapadnog Balkana. Stoga će u narednom segmentu fokus biti stavljen na načine na koje je moguće uticati na smanjenje nejednakosti baziranih na hendikepu.

4.5.2 Kako raditi na smanjenju efekata nejednakosti baziranih na hendikepu

Poslednje dve decenije u državama Zapadnog Balkana posvećene su intenzivnom jačanju inkluzivnog obrazovanja na preduniverzitetskom nivou³⁰, koje je u biti značilo razvoj strategija i pravnog okvira za uključivanje, između ostalih, đaka sa hendikepom u redovno obrazovanje i ukidanje odnosno smanjenje broja specijalnih škola. Podaci su pokazali da ukidanje segregacije đaka sa hendikepom i njihovo uključivanje u redovno obrazovanje dovodi do povećanja njihovog obrazovnog, ali i socijalnog postignuća. Uključenost obezbeđuje povećanje standarda i očekivanja od đaka sa hendikepom, a druženje i socijalizacija sa vršnjacima povećavaju socijalne veštine, sigurnost u sebe i integrisanost u društvo. Treba se ograničiti pak da samo uspešna inkluzija koja podrazumeva potpuno uključivanje svih pojedinaca u bezbedno i stimulatívno okruženje ima ove efekte. Takođe inkluzivne prakse za čije puno ostvarenje ne postoje resursi³¹ mogu proizvesti i negativne efekte, pre svega javljanje konflikata u okviru škole koji se dalje prenose na roditelje i ostale aktere obrazovanja. Inkluzivne mere su često u svojoj suštini bile redukcionističke: dolazile su iz perspektive da postoje đaci na marginama (sa (teškim) hendikepom ili vanredno nadarena) sa kojima je potrebno posebno raditi dok ostalima, dodatna podrška nije potrebna. Ovo je za efekat imalo da je u praksi iz mera izuzeta većina drugih đaka kojima je takođe potrebna podrška, a dodatno je i izdvojilo (i stigmatizovalo) đake koji su obuhvaćeni ovim merama kao izvor posebnog napora koji se i dalje, po različitim osnovama, dovode u pitanje, a za koji često nije bilo dovoljno resursa. Možda je najveća propuštena šansa inkluzivnog modela bila u tome što nije otvorila vrata svima kojima je podrška potrebna. Na ovom mestu se teorijska nadogradnja može tražiti u razvoju socijalne dimenzije srednjeg obrazovanja, kao sistema legislativnih akata, praktičnih aktivnosti i mera koje za cilj imaju da svaki đak ostvari svoj pun potencijal shodno sopstvenim sposobnostima bez uticaja okolnosti na koje sam đak nema uticaj³². Praktična nadogradnja bi se mogla tražiti u povećanoj sistemskoj podršci za sprovođenje ovih mera.

Drugim rečima, teza koja se ovde pokušava pokazati jeste, da je postizanje pune uključenosti svih đaka tema koja se tiče svih pojedinaca, i to ne sam zato što, kao što je naglašeno na početku, odbrana prava drugih je zapravo osiguranje prava svih pojedinaca, već i zato što svaki pojedinac, bez izuzetka, tokom života, a veoma često i tokom procesa obrazovanja, spada u grupu osoba sa hendikepom. Dodatno, broj đaka koji imaju hronične bolesti je u porastu. Podaci Svetske zdravstvene organizacije pokazuju da alergije i astma beleže porast u svim razvijenim državama sveta (AAAAI, 2020), te da se porast obolelih od dijabetesa očekuje u narednim godinama (CDC,

³⁰ Podrška na nivou visokog obrazovanja artikulisana je kroz Bolonjski proces gde se govori o socijalnoj dimenziji visokog obrazovanja koja „treba da međusobno poveže principe pristupačnosti, pravičnosti, različitosti i uključenosti u sve zakone, politike i prakse koji se tiču visokog obrazovanja na način da pristup, učešće, napredak i završetak visokog obrazovanja prvenstveno zavise od sposobnosti studenata, a ne od njihovih ličnih karakteristika ili okolnosti izvan njihovog direktnog uticaja.“ (EAHEA, 2020).

³¹ Pod resursima se u ovom kontekstu misli na finansijske resurse koji stoje na raspolaganju školama, obuke nastavnika, mogućnost nastavnika da se posvete svim đacima, adekvatna veličina odeljenja itd.

³² Definicija referiše na EAHA, 2020 definiciju socijalne dimenzije (fotnota 27).

2022,) što posebno utiče na države sa nižim i srednjim prihodima (WHO, 2023). Porast se beleže i među đacima koji se nalaze na spektru autizma. Ovaj spisak svakako nije iscrpan, ali ima za cilj da pokaže da će izazovi koji stoje pred obrazovnim sistemima u narednim godinama biti u porastu.

Podrška merama koje za cilj imaju razvoj socijalne dimenzije obrazovanja pre svega počinju sa sistemskim merama koje su na raspolaganju državnom aparatu. Ovde se pre svega misli na zakonska rešenja i alokaciju budžetskih sredstava u cilju implementacije tih rešenja. O njima će biti više reči u okviru narednog poglavlja koje se bavi preporukama za smanjenje nejednakosti u obrazovnom procesu. U ovom segmentu fokus će biti na preporukama koje mogu implementirati škole, nastavnici, đaci i roditelji. Ove mere su pre svega:

- **Uvođenje nulte tolerancije na bilo koju vrstu vršnjačkog nasilja** bez obzira na aktere ili kontekst u kome se ona dešava. Bilo koja vrsta nasilja, bilo verbalnog (kroz izrugivanje, prozivanje) do fizičkog, bez obzira na okolnosti, se mora sankcionisati i osigurati da se ne ponavlja. Dodatno, potrebno je kontinuirano razgovarati sa svim akterima u obrazovnom procesu na temu šta je vršnjačko nasilje.
- **Normalizacija stručnih službi u okviru škole:** pedagozi, psiholozi, defektolozi i druge stručnjaci u školi moraju biti resurs koji intereaguje sa svim đacima, ne samo onima koji se po obrascima ponašanja, sposobnostima ili hendikepu nalaze na marginama.
- **Podrška nastavnicima:** nastavnici se nalaze u jedinstvenom položaju da budu izvor podrške svim đacima, uključujući i đake sa hendikepom. Istovremeno je i njima potrebna podrška u procesu identifikacije odgovora na ovu vrstu izazova. Ona se može ostvariti kroz seminare, kontinuiranu obuku nastavnika, ali i kroz saradnju pojedinačnih škola sa ustanovama visokog obrazovanja čiji se nastavnici specijalizovano bave različitim pitanjima od značaja: od boljeg upoznavanja sa medicinskim aspektima hendikepa kojima se bave nastavnici na medicinskim fakultetima, do savremenih pedagoško-psiholoških pristupa kojima se bave nastavnici na filozofskim i učiteljskim fakultetima. Treća misija visokog obrazovanja podrazumeva da od visokog obrazovanja treba očekivati, pored njegove prve dve misije koje se odnose na prenos i stvaranje znanja (nastava i istraživanja) da koristi stečeno znanje za rešavanje društvenih problema. Mada su nastavnici sa visokoškolskih ustanova u gotovo svim ekonomijama Zapadnog Balkana uključeni u inkluzivne reformske procese, ova saradnja se može dodatno osnažiti kroz njeno usmeravanje na konkretne đake i nastavnike kojima je potrebna podrška. Ona takođe može biti ugrađena u rad studenata kroz studentske radove/praksu: studenti arhitekture i građevine u okviru svojih studentskih radova mogu projektovati rampe i prilaze za đake, studenti IT fakulteta i visokih škola mogu raditi na izradi asistivnih aplikacija, većina pravnih fakulteta ima pravne klinike sa kojima se može sarađivati na rešavanju konkretnih prepreka sa kojima se škole ili đaci sa hendikepom i njihove porodice suočavaju, studenti psihologije, pedagogije i učiteljskih fakulteta mogu biti



mentori na praksi. Dodatno, ovu vrstu podrške mogu pružiti i stručna udruženja (na primer društva psihologa, pedagoga, andragoga) kao i nevladine i međunarodne organizacije (UNICEF, Crveni krst, udruženja studenata sa hendikepom itd.).

- **Javno - privatno partnerstvo:** podrška koja je potrebna đacima sa hendikepom često se može osigurati investicionim ulaganjima u asistivnu opremu (privatne firme, nacionalne i multinacionalne kompanije).
- **Edukacija** svih aktera u procesu obrazovanja: od đaka i roditelja do nastavnika, zaposlenih u stručnim slučajevima, direktora škola i predstavnika donosioca odluka u sektoru obrazovanja (zavoda, agencija, ministarstava).
 - Edukacija đaka o hendikepu sa akcentom na stanjima koja se nalaze u njihovom neposrednom okruženju bez stigmatizacije pojedinca: tako razredi u kojima je učenik/ca koji imaju jake alergije, imaju dijabetes, su slabovidni ili imaju autizam se kroz radionice mogu edukovati o ovim stanjima i kroz praktične primere naučiti kako osoba koja, na primer ima Aspergerov sindrom, percipira stvarnost ili koji su simptomi hiperglikemije i kako pomoći učeniku koji pokazuje simptome gušenja ili jake reakcije na alergen. U ovim treninzima važno je izbeći stigmatizaciju učenika koji imaju određeni hendikep.
 - Edukaciju nastavnika o hendikepima sa kojima se svakodnevno suočavaju od strane različitih profesionalaca, od lekara, psihijatarata, psihologa, pedagoga, andragoga.

V Preporuke za smanjenje nejednakosti u obrazovnom procesu

Kao zaključak ove studije, ili umesto zaključka, ponuđene su preporuke za smanjenje društvenih nejednakosti u obrazovnom procesu. Pre svega treba imati u vidu da nema pravednog obrazovanja za sve bez:

- Uspostavljanja **konsenzusa** svih aktera u procesu obrazovanja (državnog nivoa, ministarstava, vladinih i nevladinih agencija, škola i svih njihovih zaposlenih, stručnih udruženja, roditelja, đaka) da svako **dete** ima pravo na kvalitetno obrazovanje, a da je obaveza zajednice da svakom detetu obezbedi **pristup** i **uspešno završavanje kvalitetnog obrazovanja**, u cilju dobiti kako pojedinaca koji su uključeni u sistem obrazovanja tako i društava u celini.
- Angažovanja svih aktera ka uspostavljanju **saradnje** oko primene mera koje će za cilj imati pravedno obrazovanje koje svakom đaku garantuje mogućnost da ostvari svoj pun potencijal.

5.1 Sistemske preporuke

- Osmišljavanje i implementacija **funkcionalne mreže škola**.
- Razvoj **mera podrške porodicama** ka omogućavanju đacima da izaberu srednje škole u skladu sa njihovim željama. Posledično smanjivanje broja đaka koji školu biraju po teritorijalnom principu.
- Izgradnja i razvoj **učeničkih domova**.
- Uvođenje/revidiranje sistema đačkih **kredita** kao mere socijalne pomoći **koja nije određena uspehom u školi**, odnosno isključivanje uspeha u školi kako kriterijuma za dobijanje učeničkog kredita. Uspeh u školi pozitivno korelira sa socijalnim statusom. Podaci pokazuju da u sistemima u kojima je uspeh u školi uslov za dobijanje kredita, isti ne dobijaju oni kojima je najpotrebniji. Time kredit gubi svoju primarnu funkciju pomoći najugroženijima. Razmotriti uvođenje linearnog kreditiranja u skladu sa potrebama, u sistemima u kojima se krediti dodeljuju svima u istom iznosu.
- Potpuno **otvaranje ulaza u srednje i visoko obrazovanje**, odnosno osiguravanje da tip ili mesto završene škole, odnosno tip položene male ili velike mature ne zatvaraju ulaz u srednje ili visoko obrazovanje. Otvaranje mogućnost promene škola i otvaranje uzlaza u visoko obrazovanje za sve bez obzira na tip (četvorogodišnje) škole ili vrstu velike mature, otvaraju pokretljivost pojedincima koji dolaze iz porodica koje poseduju niži socio-ekonomski položaj.
- **Razvoj i finansiranje socijalne dimenzije srednjeg obrazovanja** kroz materijalnu i nematerijalnu podršku školama kojima su potrebni dodatni resursi, podršku i razvoj stručnih službi (pedagoških, psiholoških, defektoloških), službi karijerinog vođenja i savetovanja, kontinuirano obrazovanje nastavnika i saradnika.
- Razvijanje **programa podrške pojedincima** koji su žrtve diskriminacije, uključujući i diskriminaciju utemeljenu na rodu, kroz različite oblike, kako bi osnažili svoj položaj u odnosu na druge pojedince.
- Sistemska (strateška i normativna) podrška razvoju i implementaciji **inkluzivnog jezika** u nastavnim sredstvima (udžbenicima, priručnicima).
- Omogućavanje **besplatnih obrazovnih resursa** za učenike pod uticajem **siromaštva**.
- Omogućavanje **besplatnih obrazovnih resursa prilagođenih učenicima sa hendikepom**.
- Razvijanje **nacionalnih baza podataka o strukturi obrazovne populacije** kroz nacionalnu statistiku i istraživanja o socijalnoj dimenziji školovanja, učeničkoj populaciji i populaciji diplomiranih studenata, i na bazi njih razvoj indikatora i sistema njihovog praćenja.

5.2 Institucionalne preporuke

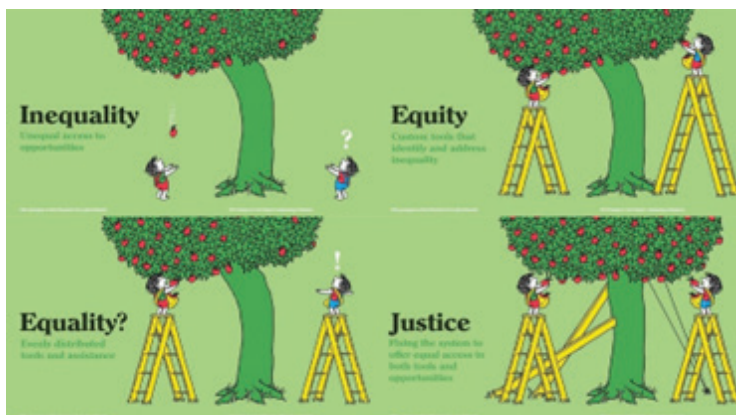
- Razvijanje **institucionalnih programa podrške** đacima koji imaju prepreke u pristupu društvenim resursima, đacima koji su nižeg socio-ekonomskog položaja, đacima sa hendikepom, pripadnicima podzastupljenih grupa.
- **Imenovanje saradnika** na nivou institucije koji mogu pružiti **podršku** đacima i nastavnicima koji imaju prepreke u pristupu društvenim resursima, đacima koji su nižeg socio-ekonomskog položaja, đacima koji se suočavaju sa diskriminacijom (na bazi roda, hendikepa i dr.).
- Razvijanje **saradnje sa civilnim sektorom, privredom, organima lokalne uprave i samouprave** u cilju povećanja resursa koji su đacima na raspolaganju.
- Razvoj programa **vršnjačke podrške** pre svega kroz vršnjačko mentorstvo.
- Podrška **razvoju transverzalnih veština** bez obzira na tip srednje škole kroz način sprovođenja kurikuluma i organizaciju nastave.
- Obezbeđivanje dodatnih **materijalnih beneficija** onima kojima su one potrebne uz puno poštovanje integriteta, časti i ugleda đaka kojima je namenjena kroz saradnju sa lokalnom upravom i samoupravom, civilnim sektorom, privredom.
- Osiguranje **Implementacije kurikuluma** na način koji ne diskriminiše pojedince na bazi rodne, kulturne, etničke, religijske, seksualne ili bilo koje druge pripadnosti.
- Razvoj transparentnih i jasno definisanih politika nulte tolerancije na bilo koju vrstu diskriminacije, uključujući i onu utemeljenu na rodu.
- Razvoj preporuka za korišćenje **inkluzivnog jezika** i obezbeđivanje institucionalne podrške za primenu preporuka.
- Razvijanje **institucionalnih baza podataka** o strukturi đaka i njihovom socio-ekonomskom položaju kroz nacionalnu statistiku i istraživanja o učenjskoj populaciji i populaciji diplomiranih studenata, i na bazi njih razvoj indikatora i sistema njihovog praćenja.
- Razvoj sistema **karijernog vođenja i savetovanja**.
- Razvoj i implementacija **politike nulte tolerancije na bilo koji vrstu diskriminacije i nasilja**. Prvi korak u sprečavanju (rodne) diskriminacije je definisanje i praktikovanje jasnih institucionalnih politika koje šalju nedvosmislene poruke svim učesnicima u obrazovnom procesu.
- Organizovanje treninga, radionica, obuka za sve aktere u obrazovnom procesu na temu identifikacije i reagovanja na diskriminaciju, uključujući diskriminaciju po rodu i hendikepu, u cilju smanjivanja diskriminacije u obrazovnog sistema.

Aneks 1: Ključni pojmovi nejednakosti

Društvena stratifikacija / društvena slojevitost se odnosi na hijerarhijsko rangiranje društvenih grupa. Dok društvena diferencijacija podrazumeva puko razlikovanje (bez razlika u moći, prestižu, bogatstvu i kapitalima) stratifikacija se odnosi na nejednakost između pojedinaca i grupa. Ove hijerarhije mogu da budu *klasne* (na primer između niže, srednje i više klase), na osnovu *zanimanja* (između poljoprivrednika, radnika, stručnjaka i direktora), *etno/rasnih* kategorija (na primer između etničkih grupa u društvu), na osnovu formalne i neformalne *moći* koju neko poseduje (na primer elita i ostali), *obrazovanja, kulturnog kapitala (formalnog i neformalnog znanja i ukusa), socijalnog kapitala (poznavanje ljudi i pristup resursima preko njih), prestiža*, (na primer profesori na univerzitetu ili umetnici mogu imati visok prestiž na osnovu uloge koju imaju u društvu), i dr. Društva mogu *zatvorena*, na primer kastinski sistem u Indiji gde je pokretljivost nemoguća, i *otvorena* poput većine savremenih društava u kojima postoji mogućnost da pojedinci promene svoj društveni položaj. Možemo da primetimo da je i svet stratifikovan, a ne samo posebna društva, jer u globalnoj podeli karata postoje nejednakosti između zemalja u količini moći, kapitala i prestiža koje se reflektuju na građane širom sveta (Pakulski, 2006: 586).

Princip meritokratije. Meritokratija je ideal društva u kom svako zauzima položaj na osnovu ličnih sposobnosti. Savremene liberalne demokratije počivaju na ideji da položaji u društvu ne treba da se nasleđuju (na osnovu porodičnog porekla, etničke pripadnosti, klase, roda) već zaslužuju svojim radom. Osnovni princip je obezbeđivanje *fer pleja* za sve učesnike u društvu, posebno u procesu obrazovanja, kako bi oni najспособniji na kraju dobili najviše nagrade. Iako nam ovaj pojam pomaže da razumemo da postoje društva koja su blizu ili daleko od ovog ideala, on nam može i odmoći da vidimo da obezbeđivanje *fer pleja* na nivou institucija (na primer besplatno obrazovanje i korektna upisna politika) istovremeno može da znači opstajanje nejednakosti među porodicama i decom koje su generisane decenijama pa i vekovima i koje utiču na njihov pristup i uspeh u obrazovanju (pogledaj deo o kulturnom i socijalnom kapitalu). Ako zaista hoćemo da iskorenimo ili smanjimo nejednakosti moramo primeniti afirmativne politike fokusirane na različite grupe i pojedince, jer postavljanje istih pravila za sve, znači da ta pravila često rade više u korist jednih a manje drugih (Bruce, Yearley, 2006: 193).

Društvena pokretljivost. Društvena pokretljivost se odnosi na kretanje individua kroz sistem socijalne stratifikacije, i najčešće se odnosi na kretanja iz jedne klase u drugu (Bruce, Yearley, 2006: 283). Pokretljivost može biti *unutar generacijska* i *među generacijska*. Unutar generacijska se odnosi na promenu položaja pojedinca tokom života. Na primer neko može završiti srednju školu i raditi kao kvalifikovani radnik, ali posle nekog vremena može upisati fakultet i zaposliti se kao stručnjak. Među generacijska pokretljivost se odnosi na promenu klasnog položaja između generacija. Na primer osoba može biti poljoprivrednik, njegovo dete može otići u grad i postati službenik, a unuk završiti fakultet i raditi kao stručnjak. Pokretljivost može biti na uzlazna i silazna. Uzlazna se odnosi na penjanje na klasnoj/društvenoj lestvici, a silazna se odnosi na silaženje.



Izvor: Erdmann³³

Ravnopravnost, pravednost i jednakost u obrazovanju. *Ravnopravnost* predstavlja obezbeđivanje jednakih uslova i jednakog pristupa svim uslugama i resursima u okviru nekog sistema svima, bez obzira na rod, etnicitet, socio-ekonomski položaj porodice i sl. Na primer obezbeđivanje jednakog kvaliteta nastave u svim školama će značiti da gde god da neko pohađa školu ima mogućnost da stekne isto znanje i veštine. *Pravednost* ide korak dalje i pretpostavlja da isti uslovi nisu dovoljni za pravedno društvo, jer se i van školskog sistema stvaraju nejednakosti pa su neka deca u prednosti. Zato je potrebno uzeti u obzir sve specifične potrebe koja deca imaju i odgovoriti na njih tako da ona mogu da postignu najbolju verziju sebe. Na primer, deca koja imaju određene fizičke hendikepe, treba da imaju adekvatna učila, deca koja kasne sa savlađivanjem nastave, treba da imaju dodatnu nastavu, deca čije porodice nemaju dovoljno materijalnih sredstava da kupe knjige i školski pribor, treba da imaju dodatnu finansijsku podršku, itd. Ovde se već uzima u obzir da postoje nejednakosti među decom, i da na njih treba odgovoriti posebnim merama unutar školskog sistema. *Jednakost* ide još korak dalje i podrazumeva da je potrebno ukloniti uzroke društvenih nejednakosti. Na primer, pripadnici romske zajednice, ili manjinskih etničkih grupa, mogu da trpe diskriminaciju u više društvenih sfera, zbog čega njihova deca ranije napuštaju školu, imaju niži uspeh. Da bi ta deca imala zaista jednake šanse neophodno je ukloniti istorijske nepravde nanete ovoj populaciji (Levitan, 2016).

Životni tok i akumulacija nejednakosti ili prednosti. Životni tok je pojam kojim pratimo kako se tokom života nekog pojedinca smenjuju uloge u kojima se nalazi na osnovu ključnih životnih događaja (Elder et al., 2003). Na primer neko je prvo učenik u osnovnoj školi, pa u srednjoj, pa student, pa onda zaposlen, pa u braku, pa roditelj itd. Kada pojedinac ne može da ostvaruje životne događaje onim sledom i tempom kojim želi (na primer ne može da studira, a mora da radi) najčešće se radi o nekim strukturnim preprekama koje mu to onemogućavaju. Istraživanja pokazuju da oni koji su rođeni privilegovani će tokom svog života akumulirati prednosti, dok

33 <https://achievebrowncounty.org/2021/05/defining-equity-equality-and-justice/> Pristupljeno 25.8.2025. godine.

oni koji su rođeni kao deprivilegovani imaju veće šanse da akumuliraju rizike i gubitke. Deca iz porodica koje su siromašne i gde roditelji nemaju ni lične isprave će imati problem da ostvare osnovna prava, manja je verovatnoća da će ići u školu, ranije će početi da rade, najčešće u neformalnoj privredi, pod veoma opasnim uslovima, bez radničkih prava i sa niskom zaradom. Deca iz situiranih porodica će imati priliku da kroz igru uče, da imaju osmišljene vannastavne aktivnosti, da imaju podršku roditelja i/ili tutora tokom procesa obrazovanja, da putuju, razvijaju različite veštine koje im mogu biti od koristi tokom procesa obrazovanja li i prilikom pronalaska posla (Ferraro, Shippee, Shafer, 2009).

Jaz u postignuću Anderson i kolege određuju kao nejednakosti koje postoje u akademskim rezultatima i obrazovnim ishodima između različitih grupa učenika (prema etničkoj pripadnosti, socio-ekonomskom statusu, mestu stanovanja i polu) (Anderson, et. al., 2007). Pokazatelji jaza su razlike u ocenama iza različitih predmeta, a posebno iz matematike, prirodnih nauka i maternjeg jezika, razlike u ocenama na standardizovanim testovima (poput PISA), razlike u završenim nivoima obrazovanja, razlike u tipovima obrazovanja (gimanzije, stručne i zanatske škole) i dr. Ovaj pojam nam pomaže da razumemo gde se sve jaz javlja, koliko je on veliki i šta su mu uzroci.

Obrazovne politike predstavljaju zakone, strategije, akcione planove, koje donose i sprovode nacionalne vlade, regionalne i lokalne samouprave, škole i drugi akteri u obrazovnom sistemu. Kroz obrazovne politike se formulišu različiti obrazovni ciljevi kao i strategije njihovog postizanja. Jedan od smjera razvoja obrazovnih politika uključuje adresiranje nejednakosti u procesu obrazovanja, odnosno tzv. socijalnu dimenziju obrazovanja.³⁴ Obrazovne politike danas su najčešće zasnovane ili na principima *neoliberalizma* ili na principima *društvene pravde* (Cairney, et. al., 2022), ili na nekom obliku kombinacije ovih principa. Prvi pristup se je utemeljen u ekonomskoj logici, i fokusiran je na ulogu obrazovanja u povećanju *ljudskog kapitala* kako bi nacionalne privrede bile konkurentne u globalnoj ekonomiji. Pristup *društvene pravde* se fokusira na *pravednost* prilikom formulisanja praktičnih politika, pa je fokusiran na faktore koji doprinose nejednakostima u obrazovanju - ekonomski, kulturni, socijalni kapital, etničko poreklo, pol, i dr., kako bi se nejednakosti smanjile ili iskorenile.

Intersekcionalnost Gidens i Sutton određuju kao “preklapanje socijalnih nejednakosti koje uključuju klasu, rasu/etnicitet, hendikep i seksualnost i koji proizvode mnogo kompleksnije obrasce diskriminacije nego kada posmatramo samo jednu dimenziju” kao što se to često radi (Giddens, Sutton, 2014: 195). Na primer iskustva tokom procesa obrazovanja heteroseksualne ženske osobe koja pripada srednjoj klasi i dominantnoj etničkoj grupi su značajno drugačija u poređenju sa ženom koja je rođena u radničkoj porodici, manjinskoj etničkoj grupi i pritom je lezbejka. Socijalne nejednakosti nisu uvek u svojoj osnovi klasne nejednakosti, jer klasni identitet ne mora, a često i nije centralni. Ovaj pojam nam pomaže da razumemo da deca nisu u istoj deprivilegovanoj poziciji ukoliko u obzir uzmemo samo klasne izvore nejednakosti. Biti siromašan može biti mnogo izazovnije za Rome nego za većinsku populaciju, jer se romska deca suočavaju i sa različitim oblicima etničke diskriminacije, pored klasne.

34 <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41746&filter=all>

Literatura

American Academy of Allergy, Asthma & Immunology, Increasing Rates of Allergies and Asthma (2020), <https://www.aaaai.org/tools-for-the-public/conditions-library/allergies/prevalence-of-allergies-and-asthma> [accessed 15 September 2023]

Amnesty International (2023), Discrimination Overview, <https://www.amnesty.org/en/what-we-do/discrimination/> [accessed 15 December 2023]

Anderson, S., Elliott, M., Fowler, D. (2007). **Which Achievement Gap?** *Phi delta kappan* v88 n7: 547-550

Barone, C. (2006). **Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis.** *Sociology*, 40 (6).

Bas van Leeuwen, Jieli van Leeuwen-Li, and Peter Foldvari (2013). **Educational inequality by country - The Gini (=a measure of inequality) of education in the total population of 15 years and older, database.** <https://clio-infra.eu/Indicators/EducationalInequalityGiniCoefficient.html>

Baucal, A., Pavlović-Babić, D. (2009) **Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: Obrazovne šanse siromašnih.** Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

Bernstein, B. (1971). **Class, Codes and Control Theoretical Studies towards a Sociology of Language.** Routledge & Kegan Paul, London.

Blossfeld, Hans-Peter, Buchholz, Sandra, Skopek, Jan, and Triventi, Moris (2016) **Models of Secondary Education and Social Inequality,** Edward Elgar Publishing, Inc. <https://china.elgaronline.com/display/edcoll/9781785367250/9781785367250.00002.xml> [accessed 10 September 2023]

Borman, G. D., & Dowling, M. (2010). **Schools and Inequality: A Multilevel Analysis of Coleman's Equality of Educational Opportunity Data.** *Teachers College Record*, 112(5), 1201-1246.

Bourdieu, P. (1986). **The forms of capital.** In: Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.* Westport, CT: Greenwood: 241–258.

Broer, M., Yifan, B., Fonseca, F. (2019). **Socioeconomic Inequality and Educational Outcomes Evidence from Twenty Years of TIMSS,** Springer Nature Switzerland.

Bruce, S., Yearley, S. (2006). **The Sage Dictionary of Sociology,** London, UK: SAGE Publications.

Cairney, P., Keating, M., Kippin, S., Denny E. (2022) **Public Policy to Reduce Inequalities across Europe: Hope Versus Reality.** *Oxford University Press*

Centres for Disease Control and Prevention (2022) **Future Surge in Diabetes Could**

Dramatically Impact People Under 20 in U.S. <https://www.cdc.gov/media/releases/2022/p1229-future-diabetes-surge.html> [accessed 15 September 2023]

Chatterjee, A., Ghosh, A.K., & Chakrabarti, B.K. (2016). **Socio-economic inequality and prospects of institutional Econophysics.** *arXiv: General Finance*, 51-65.

Checchi, D. (2001). **Education, Inequality and Income Inequality**, *STICERD - Distributional Analysis Research Programme Papers 52*, Suntory and Toyota International Centres for Economics and Related Disciplines, LSE.

Coadi, D., Dizioli, A. (2017). **Income Inequality and Education Revisited: Persistence, Endogeneity, and Heterogeneity**, IMF Working Paper, WP/17/126.

Coady, D., Dizioli, A. (2017). **Income inequality and education revisited: persistence, endogeneity and heterogeneity.** *Applied Economics*, 50(25), 2747–2761.

Coleman, J. S. (1990). **Foundations of social theory.** Massachusetts: The Belknap Press and Harvard University Press.

Coleman, J.S. (1986). **Social Theory, Social Research, and a Theory of Action.** *American Journal of Sociology*, 91, 1309-1335.

Coleman, J.S. (1988), **'Social capital in the creation of human capital'**, *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.

Dearden, L., Ferri, J., & Meghir, C. (2002). **The Effect of School Quality on Educational Attainment and Wages.** *The Review of Economics and Statistics*, 84(1), 1–20.

Dika, S. L., Singh, K. (2002). **Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis.** *Review of Educational Research*, 72(1), 31–60.

Duncan G., J., Raudenbush W., S. (1999). **Assesing the effects of context in studies of child and youth development**, *Educational Psychologist*, 34:1, 29 41.

Duru-Bellat, M. (2004). **Social inequality at school and educational policies**, UNESCO.

EAHEA (2020) **Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA**, Rome Ministerial Communiqué, Annex II https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf [accessed 15 December 2023]

Eide, E., & Showalter, M. H. (1998). **The effect of school quality on student performance: A quantile regression approach.** *Economics Letters*, 58(3), 345-350.

Elder, G.H., Johnson, M.K., Crosnoe, R. (2003). **The Emergence and Development of Life Course Theory.** In: Mortimer, J.T., Shanahan, M.J. (eds) *Handbook of the Life Course. Handbooks of Sociology and Social Research.* Springer, Boston, MA.

Espósito, L., Villaseñor, A. (2018). **Wealth Inequality, Educational Environment and School Enrolment: Evidence from Mexico**, *Journal of Development Studies*, vol. 54(11): 2095-2118.

European Commission (2020a), Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions A Union of Equality: Gender Equality Strategy 2020-2025, COM/2020/152, Brussels, Directorate-General for Justice and Consumers <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52020DC0152>

European Commission (2020b), EU Gender Action Plan (GAP) III – an Ambitious Agenda for Gender Equality and Women’s Empowerment in EU External Action, Joint Communication to the European Parliament and the Council, Brussels https://international-partnerships.ec.europa.eu/system/files/2021-01/join-2020-17-final_en.pdf

Ferraro, K. F., Shippee, T. P., & Schafer, M. H. (2009). **Cumulative inequality theory for research on aging and the life course**. In V. L. Bengtson, D. Gans, N. M. Pulney, & M. Silverstein (Eds.), *Handbook of theories of aging* (pp. 413–433). Springer Publishing Company.

Forbes (2023a) The Definitive Ranking of The Wealthiest Americans In 2023 <https://www.forbes.com/forbes-400/> [accessed 15 December 2023]

Forbes (2023b) The 25 Richest People In The World 2023, <https://www.forbes.com/sites/chasewithorn/2023/04/04/the-25-richest-people-in-the-world-2023/?sh=175fa5634969> [accessed 15 December 2023]

Galster, G., Killen, P. (1995). **The geography of metropolitan opportunity: A reconnaissance and conceptual framework**. *Housing Policy Debate*, 6(1), 10–47.

Giddens A., Sutton P (2014). **Essential Concepts in Sociology**, Cambridge, UK: Polity Press.

Green, T.L. (2015). **Places of Inequality, Places of Possibility: Mapping “Opportunity in Geography”** Across Urban School-Communities. *Urban Rev* 47, 717–741.

Gruijters, R. J., Behrman, J. A. (2020). **Learning Inequality in Francophone Africa: School Quality and the Educational Achievement of Rich and Poor Children**. *Sociology of Education*, 93(3), 256-276.

Israel, G.D., Beaulieu, L.J., Hartless, G. (2001). **The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement**. *Rural Sociology*, 66, 43-68.

Konstantopoulos, S., & Borman, G. D. (2011). Family Background and School Effects on Student Achievement: A Multilevel Analysis of the Coleman Data. *Teachers College Record*, 113(1), 97-132

Kraaykamp G., Nieuwebeerta, P. (2000). **Parental Background and Lifestyle Differentiation in Eastern Europe: Social, Political, and Cultural Intergenerational Transmission in Five Former Socialist Societies**, *Social Science Research* 29, 92–122.

Ladd, H., Loeb, S. (2013). **The challenges of measuring school quality: Implications for educational equity**. In D. Allen, & R. Reich (Eds), *Education, Justice, and Democracy* (pp. 22-55). Chicago, IL: University of Chicago Press.



Levitan, J. (2015). **The Difference Between Educational Equality, Equity, and Justice... and Why It Matters.** *American Journal of Education Forum*. <http://www.ajeforum.com/the-difference-between-educational-equality-equity-and-justice-and-why-it-matters-by-joseph-levitan/>

Manza, J. (2006). **Social capital** in *The Cambridge Dictionary of Sociology*, ed. Turner, S. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Maroun, M. (2021). **Does Higher Education Experience Differ Between Male and Female Students?** https://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2016/04/Intelligence_Brief_5_2021.pdf. [accessed 15 September 2023]

Milanovic, B. (2016). **Global Inequality: A New Approach for the Age of Globalization.** Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjghwk4>

Miller, P.M. (2012). **Mapping Educational Opportunity Zones: A Geospatial Analysis of Neighborhood Block Groups.** *Urban Rev* **44**, 189–218.

Noguera, P. (2003). **The trouble with black boys: The role and influence of environmental and cultural factors on the academic performance of African American males.** *Urban Education*, **38**(4), 431–459.

OECD (2012), **Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools**, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf> [accessed 25 September 2023]

OECD (2017), **Mind the Gap: Inequity in Education, Trends Shaping Education Spotlights**, No. 8, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5775ac71-en> [accessed 12 September 2023]

OECD (2018), **Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility**, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en> [accessed 12 September 2023]

OECD (2020), **Education in the Western Balkans: Findings from PISA**, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/764847ff-en>.

OECD (2022), **Value for Money in School Education: Smart Investments, Quality Outcomes, Equal Opportunities**, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f6de8710-en> [accessed 10 September 2023]

OECD (2023), **Joining Forces for Gender Equality: What is Holding us Back?**, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/67d48024-en>

Pakulski, J. (2006) **Social stratification**, in *The Cambridge Dictionary of Sociology*, ed. Turner, S. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Pappu, R., Vasanta, D. (2010). **Educational Quality and Social Inequality.** *Contemporary Education Dialogue*, **7**, 117 - 94.

Peter T., Edgerton, J. D., Roberts, W. L. (2010). **Welfare regimes and educational inequality: a cross-national exploration**, *International Studies in Sociology of Education*, 20:3, 241-264.

Petrovic, A., Stojanović, B. (2022) **Stipendije za učenike i studente sa hendikepom u jedinicama lokalne samouprave u Republici Srbiji** Kuća Štampe plus, Izdavač: Udruženje studenta sa hendikepom, Beograd

Plagens, G., K. (2011). **Social Capital and Education: Implications for Student and School Performance**, *Education and Culture*: Vol. 27: Iss. 1, Article 6.

Preston J. (2017). **The Fantasy of Disability: Images of Loss in Popular Culture**. New York: Routledge.

Rogočić, S., Baranović, B. (2016). **Social capital and educational achievements: Coleman versus Bourdieu**. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 81–100.

Saglam, B. (2021). **Educational Inequality versus Income Inequality: An Empirical Investigation**, *The Economic and Social Review, Economic and Social Studies*, vol. 52(3): 269-299.

Sharma, D. (2024). **Parallel Paths: Shadow Education's Intersection with Equity and Social Justice**, *Research Ethics: Journal of Multidisciplinary* Vol. 2, Issue 3.

Shengnan W., M. Rubie-Davies, C., and Meissel, K. (2018). **A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years**, *Educational Research and Evaluation* 24:3-5, 124-179.

Stanojević, D. (2012). **Obeležja društvenog položaja mladih**, u: Smiljka Tomanović [ur.] *Mladi - naša sadašnjost*, Beograd: Čigoja štampa: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta, 43-51.

Stanojević, D. (2018). **Novo očinstvo u Srbiji. Sociološka studija o praksama i identitetima očeva**, Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta.

Stanojević, D. (2023). **Nejednakosti u životu adolescenata u Srbiji**. Srbija: UNICEF.

Stromquist, N. (2002) **Education in a globalised world: the connectivity of economic power, technology, and knowledge**, Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers.

Stromquist, N. (2002). **Education in a globalised world: the connectivity of economic power, technology, and knowledge**, Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers.

Suta, C Et Al. (2021), **Economic Benefits of Gender Equality and Women Empowerment in the Western Balkans Six**, Regional Cooperation Council, Bosnia and Herzegovina

Šimunović M., Babarović T., Šverko I. (2020) **Zanimanja roditelja i STEM profesionalni interesi srednjoškolaca, Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja**, Vol. 29 No. 2, 2020. (str. 309-328) Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb

Tomanović, S. (2010). **Odrastanje u Beogradu. Oblikovanje socijalnih biografija mladih u porodicama dva društvena sloja**, Beograd: Čigoja i Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta.

Tomanović, S. (2017). **Roditeljstvo između familizma i individualizacije: primer Srbije**, u: S. Ignjatović i A. Bošković (ur.) *Individualizam*, Beograd: Institut društvenih nauka: 162–181.

Tramonte, L., Willms, J. (2010). **Cultural capital and its effects on education outcomes**, *Economics of Education Review*, Elsevier, vol. 29(2), pages 200-213, April.

Turetsky, Kate M. et al. (2021). **Beyond students: how teacher psychology shapes educational inequality**. *Trends in Cognitive Sciences* 25 (2021): 697-709.

UN Educational, Scientific and Cultural Organisation - UNESCO (1960), **Convention Against Discrimination in Education**, 14 December 1960, <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3880.html> [accessed 10 September 2023]

United Nations (2023) **Times of crisis, times of change - Science for accelerating transformations to sustainable development, Global sustainable development report**, United Nations publication issued by the Department of Economic and Social Affairs

United Nations (2023b) SDG 5 **Achieve gender equality and empower all women and girls**, <https://sdgs.un.org/goals/goal5> [accessed 15 September 2023]

United Nations General Assembly (1948). **The Universal Declaration of Human Rights** (UDHR). New York: United Nations General Assembly, 1948.

van Hek, M., Kraaykamp G. (2016) **How do parents affect cultural participation of their children? Testing hypotheses on the importance of parental example and active parental guidance**, *Poetics*, Volume 52: 124-138.

Walby, S. (1991). *Theorising patriarchy*. Wiley-Blackwell.

Warikoo, N., Sinclair, S., Fei, J. and Jacoby Senghor, D. (2016). **Examining Racial Bias in Education: A New Approach**. *Educational Researcher* 45(9).

Wei, Y. D., Xiao, W., Simon, C. A., Liu, B., & Ni, Y. (2018). **Neighborhood, race and educational inequality**. *Cities*, 73(Complete), 1–13.

West, A., Nikolai, R. (2013). **Welfare regimes and education regimes: equality of opportunity and expenditure in the EU (and US)**. *Journal of Social Policy*, 42 (3). pp. 469-493.

White, P.M., Lee, D.M. (2020). **Geographic Inequalities and Access to Higher Education: Is the Proximity to Higher Education Institution Associated with the Probability of Attendance in England?**. *Res High Educ* 61, 825–848 <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09563-x>

Witte, Kristof De et al. (2013). **A Critical Review of the Literature on School Dropout**. *Educational Research Review* 10 13-28.

World Bank (2018) **World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise**. © Washington, DC: World Bank <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018> License: [CC BY 3.0 IGO](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/). [accessed 10 September 2023]

World Health Organisation, **Diabetes**, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/diabetes>. [accessed 15 September 2023]

