

Finansiranje inkluzivnog obrazovanja

Vebinar 8 - Stručni priručnik



© Dečiji fond Ujedinjenih nacija (UNICEF) 2014.

O autoru: Kroford Dedmen je konsultant za specijalnu edukaciju i inkluzivno obrazovanje. Trenutno radi kao viši savetnik za politiku u Ministarstvu prosvete u Ontariju, Kanada. Kroford ima više od sedamnaest godina radnog iskustva na rukovođenju projekata od izuzetnog značaja, u oblasti obrazovne politike i finansiranja obrazovanja, sa težištem na inkluzivnom obrazovanju i pružanju integrisanih usluga u sektorima obrazovanja, zdravstvene zaštite i usluga za decu. Kroford je akademsko zvanje mastera javne uprave stekao na Fakultetu političkih nauka Kvins univerziteta i zvanje mastera poslovne administracije na Fakultetu za menadžment Rotman, univerziteta u Torontu.

Za umnožavanje bilo kog dela ove publikacije potrebna je dozvola. Za obrazovne i neprofitne organizacije dozvola je besplatna. Ostali su obavezni da plate malu naknadu.

Koordinacija: Paula Frederika Hant

Lektura: Stiven Bojl

Dizajn: Kamila Tuve Etan

Podaci za kontakt: Division of Communication,
UNICEF, Attn: Permissions, 3 United Nations Plaza,
New York, NY 10017, USA, Tel: 1-212-326-7434;
e-mail: nyhqdoc.permit@unicef.org



Uz izraze velike zahvalnosti Australian Aid-u na snažnoj podršci koju je pružio UNICEF-u i njegovim saradnicima i partnerima, koji su se posvetili radu na ostvarivanju prava dece i osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. UNICEF dobija podršku sa Projekta REAP – Partnerstvo za prava, obrazovanje i zaštitu – u ostvarivanju svog mandata zagovaranja zaštite prava sve dece i proširivanja mogućnosti dece da ostvare svoj pun potencijal.

Finansiranje inkluzivnog obrazovanja

Priručnik za vebinar

Kako vam ovaj priručnik može biti od koristi	4
Akronimi i skraćenice	6
I. Uvod	7
II. Stanje finansiranja inkluzivnog obrazovanja u cilju pružanja podrške deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom	9
III. Izazovi finansiranja inkluzivnog obrazovanja	13
IV. Koji su ključni modeli za finansiranje inkluzivnog obrazovanja?	15
Modeli finansiranja po učeniku („kapitacioni modeli“)	15
Modeli finansiranja na osnovu resursa („resursni modeli“)	17
Modeli finansiranja na osnovu rezultata („modeli zasnovani na rezultatima“)	18
V. Preporuke o modelima finansiranja koje idu u prilog pristupu zasnovanom na principu poštovanja ljudskih prava	21
Ključne prednosti kapitacionog finansiranja za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom	22
VI. Korak napred	26
VII. Odgovori na nekoliko uobičajenih pitanja	28
Dodatni materijali	30
Rečnik pojmova	32
Fusnote	34

Kako vam ovaj priručnik može biti od koristi

Cilj ovog priručnika i pratećeg vebinara je da pomogne osoblju UNICEF-a i našim partnerima kako bi razumeli osnovne pojmove finansiranja **inkluzivnog obrazovanja** (IO), sa fokusom na decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, kao i na preporukama o tome koji modeli finansiranja i strategije idu u prilog **pristupu** inkluzivnom obrazovanju **zasnovanom na principu poštovanja ljudskih prava**.

Ovaj priručnik će vas upoznati sa sledećim:

- *Zašto je finansiranje važno za inkluzivno obrazovanje?*
- *Koji modeli finansiranja i koji pristupi idu u prilog inkluzivnom obrazovanju?*
- *Sugestije i praktični saveti o tome kako pomoći primenu modela i pristupa koji idu u prilog inkluzivnom obrazovanju a zasnovani su na principu poštovanja ljudskih prava.*
- *Materijali koji vam mogu biti od pomoći.*

Ovaj priručnik nije nastao sa namerom da bude iscrpni vodič ili detaljna istorija finansiranja programa planiranja inkluzivnog obrazovanja.

Informacije o sledećim povezanim temama dostupne su u okviru drugih modula iz ove serije:

1. Konceptualizovanje inkluzivnog obrazovanja i njegovo kontekstualizovanje u okviru Misije UNICEF-a
2. Definicija i klasifikacija smetnji u razvoju i invaliditeta
3. Zakonodavstvo i politike u oblasti inkluzivnog obrazovanja
4. Prikupljanje podataka o smetnjama u razvoju i invalidnosti dece
5. Mapiranje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom koja nisu u sistemu obrazovanja
6. Informacioni sistem za upravljanje u obrazovanju (EMIS) i deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom
7. Partnerstvo, javno zagovaranje i komunikacija u cilju društvene promene
8. Finansiranje inkluzivnog obrazovanja (ovaj priručnik)
9. Inkluzivno predškolsko vaspitanje i obrazovanje
10. Pristup školi i obrazovno okruženje I – fizički aspekt, informisanje i komunikacija
11. Pristup školi i obrazovno okruženje II - univerzalni dizajn za učenje
12. Nastavnici, inkluzivna nastava i pedagogija usmerene na dete
13. Učešće roditelja, porodice i zajednice u inkluzivnom obrazovanju
14. Planiranje, praćenje i evaluacija

Kako da koristite ovaj priručnik

Uokvireni segmenti koje ćete videti u priručniku sadrže kratak prikaz ključnih tačaka svakog odeljka, kao i studije slučaja i preporučenu literaturu za dodatno čitanje. Ključne reči, ispisane podebljanim slovima, unete

su u rečnik pojmova na kraju dokumenta. Na kraju priručnika nalazi se i spisak onlajn zajednica znanja koje vam mogu pomoći da bolje razumete ovo pitanje.

Ukoliko u bilo kom trenutku želite da se vratite na početak ovog priručnika, kliknite na rečenicu „Vebinar 8 – stručni priručnik“ na vrhu svake strane i bićete usmereni na Sadržaj.

Da biste pristupili vebinaru,
skenirajte QR kod.



Akronimi i skraćenice

CIE/ZND	Centralna i Istočna Evropa i Zajednica nezavisnih država
EADSNE	Evropska agencija za razvoj obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom ¹
EASNIE	Evropska agencija za razvoj obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i inkluzivno obrazovanje (vidi fusnotu 1)
IO	Inkluzivno obrazovanje
NVO	Nevladine organizacije
OECD	Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj
UN	Ujedinjene nacije
UNESCO	Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu

I. Uvod

Svako dete ima pravo na kvalitetno obrazovanje. U **Konvenciji o pravima deteta i Konvenciji o pravima osoba sa invaliditetom** jasno su izražene vizija postizanja kvalitetnog obrazovanja za sve i važnost pružanja potrebne podrške u cilju razvoja potencijala svakog deteta.

U skladu sa Konvencijom o pravima deteta, Konvencijom o pravima osoba sa invaliditetom i misijom UNICEF-a, inkluzivno obrazovanje je pristup koji UNICEF primenjuje kako bi svako dete moglo da dobije kvalitetno inkluzivno obrazovanje. Inkluzivno obrazovanje prema definiciji iz Izjave iz Salamanke podstiče „priznanje potrebe da se radi na stvaranju „škola za sve“ – institucija u koje su uključeni svi, škole koje slave razlike, pomažu učenje i ispunjavaju pojedinačne potrebe“.²

Iako je inkluzivno obrazovanje širok pojam koji obuhvata sve grupe dece, u ovoj seriji priručnika usredsredićemo se na decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Za više informacija o Konvenciji o pravima deteta i Konvenciji o pravima osoba sa invaliditetom pogledajte Priručnik 1 ove serije.

Teško je govoriti o merama za podsticanje primene inkluzivnog obrazovanja a da se prethodno ne razmotri na koji način se inkluzivno obrazovanje finansira. Stvarnost mnogih zemalja je takva da su im državni budžeti često ograničeni, da ne postoji zvanična razvojna pomoć, i da roditelji često ne mogu da snose direktne i indirektne troškove obrazovanja. Da bi se ostvarili ciljevi inkluzivnog obrazovanja za sve, u zemljama se moraju finansirati i podržavati usluge za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Sa ovim izazovom se suočavaju regioni sa razvijenim obrazovnim sistemima (sa paralelnim sistemima obrazovanja za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, kao što je region Centralne i Istočne Evrope i Zajednice nezavisnih država), kao i regioni u razvoju (tj. Afrika i delovi Azije) sa manje razvijenim obrazovnim sistemima (bez paralelnih sistema obrazovanja za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom).

Intervencije kojima se podstiče inkluzija ne moraju uvek biti skupe. Zemlje sa ograničenim resursima formulisale su nekoliko finansijski efikasnih mera za podsticanje inkluzivnog obrazovanja. To su:

- Odeljenja sa učenicima različitog uzrasta i mogućnosti.
- Primarna pismenost na maternjem jeziku.
- Stručno usavršavanje nastavnog osoblja uz pomoć modela „treening trenera“.
- Povezivanje škola i studenta koji se pripremaju za posao nastavnika.
- Pretvaranje škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u resursne centre koji pružaju stručne savete i podršku grupama redovnih škola.
- Izgradnja kapaciteta roditelja i njihovo povezivanje sa resursima zajednice.
- Uključivanje dece u vršnjačke programe.³

Reforme finansiranja obrazovanja su se odigrale u većini zemalja CIE/ZND. Međutim, treba poboljšati mehanizme tako da učenici kojima je adekvatno finansiranje najpotrebnije to i dobiju. Takođe, potrebno je još više povećati finansijsku efikasnost obrazovnih sistema.⁴ U Izveštaju *Poziv na akciju. Pravedno obrazovanje odmah: uključivanje sve dece u kvalitetno obrazovanje*, utvrđeno je da vlasti treba da preduzmu mere za reformisanje svojih sistema upravljanja i mehanizama finansiranja na način koji će im omogućiti da odgovore na potrebe dece koja su u nepovoljnom položaju, uključujući decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Ulaganja u kvalitet i u uključivanje mogu da se nadoknade efikasnošću u okviru postojećih budžeta, što dovodi i do odgovarajućih ušteda.⁵

Jedno je izvesno: metode, načini i kriterijumi finansiranja koje usvoje lokalne odnosno, nacionalne vlasti mogu ili da pomognu ili da spreče proces inkluzije.⁶

Toni But je u svojoj analizi u UNESCO-vom dokumentu iz 2003. godine dao nekoliko interesantnih zapažanja o strukturama koje idu u prilog finansiranju inkluzije:

- Zaključak studije o inkluzivnim politikama u 17 zemalja glasio je: zemlje sa izrazito decentralizovanim sistemom, u kojima su budžeti za obrazovanje osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom sa centralnog nivoa preneti na regionalne institucije (opštine, okruge, odnosno grupe škola), nalaze se u najboljem položaju za uvođenje inkluzivnog obrazovanja.⁷
- Izgleda da je za inkluziju najbolje kada iznos raspoloživih sredstava za redovne škole direktno zavisi od sredstava opredeljenih za namenske ustanove i kada školski centri podrške imaju odlučujuću ulogu u opredeljivanju sredstva.⁸

Rezime

- *U skladu sa Konvencijom o pravima deteta, Konvencijom o pravima osoba sa invaliditetom i misijom UNICEF-a, inkluzivno obrazovanje je pristup koji UNICEF zagovara kako bi svako dete moglo da dobije kvalitetno inkluzivno obrazovanje.*
- *Finansiranje je ključno pitanje koje vlasti moraju uzeti u razmatranje kada uvode inkluzivno obrazovanje. Sa izazovima finansiranja suočavaju se i dobro razvijeni obrazovni sistemi (sa paralelnim sistemima obrazovanja za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, tj. Zapadna Evropa i CIE/ZND region) i manje razvijeni sistemi (bez paralelnih sistema obrazovanja za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, tj. Afrika i delovi Azije).*
- *Vlasti sada treba da preduzmu mere tako što će reformisati svoje sisteme da bi odgovorile na potrebe učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovnim školama*

II. Stanje finansiranja inkluzivnog obrazovanja u cilju pružanja podrške deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom

Ključne tačke

- *Kritičari inkluzivnog obrazovanja tvrde da ono nije ekonomski opravdano i da su troškovi integracije učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovne škole veći nego što je održavanje specijalnog obrazovanja.*
- *Novije činjenice i istraživanja o ovoj temi pokazuju da je u pogledu troškova inkluzivno obrazovanje ekonomičnije od održavanja segregiranog sistema. U sve većem broju zemalja uviđa se koliko je neefikasno održavanje višestrukih sistema administracije, usluga i škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.*

Iako je napravljen korak napred ka donošenju politika inkluzivnog obrazovanja u mnogim zemljama i regionima širom sveta, inkluzivno obrazovanje nije često zastupljeno u njihovim budžetima i finansijskim okvirima tih zemalja. Na primer, u CIE/ZND regionu jedan broj vlada se u svojim nacionalnim planovima obrazovanja i strateškim izveštajima obavezao na inkluzivno obrazovanje. To su: Jermenija, Azerbejdžan, Belorusija, Bosna i Hercegovina, Gruzija, Kosovo* (prema Rezoluciji UNSC 1244), Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija i Srbija.⁹ Međutim, ti planovi i izveštaji ne sadrže budžetsku podršku, okvire akcije, indikatore i obaveze preuzete u cilju primene, a inkluzivno obrazovanje često nije usklađeno sa planiranjem opšteg obrazovanja. Na primer, u CEI/ZND regionu, Bosna i Hercegovina i Gruzija su jedine dve zemlje koje imaju strateške planove za inkluzivno obrazovanje u kojima su politika i finansijska podrška objedinjene.¹⁰

Inkluzivno obrazovanje je ugrađeno u okvir politike i finansijski okvir mnogih zemalja članica UNICEF-a koje imaju nacionalne komitete. Na primer, u australijskom izveštaju koji je 2010. godine pripremio Zakonodavni savet Novog Južnog Velsa opisuje se podrška koju dobijaju učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovnim školama kao podrška koja se sastoji iz „školskog tima za obrazovnu podršku, programa obrazovne pomoći, programa finansijske podrške za integraciju, školskog koordinatora za obrazovnu podršku i predloga programa obrazovne podrške“. Sve ove vrste podrške treba da pomognu nastavniku da prilagodi i izmeni nastavni plan i okruženje tako da u njima mogu na odgovarajući način da učestvuju učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.¹¹

Politike koje idu u prilog inkluziji i razumevanju inkluzije utiču na finansiranje inkluzivnog obrazovanja. Na samom početku treba napraviti razliku između pojma **integracije** (fizičkog prisustva deteta sa smetnjama u razvoju i invaliditetom na redovnim časovima i u redovnim školama) i **inkluzije** („proces u kojem se uzima u obzir i odgovara na različitost potreba svih učenika putem povećanja učešća u učenju, kulturama i zajednicama i smanjenja isključenosti iz i u okviru sistema obrazovanja¹²ⁿ). Ove razlike dovode do neujednačenog pristupa vlasti u pružanju podrške inkluzivnom obrazovanju. Nekoliko činjenica:

- Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija, Ukrajina i Rusija ne prave razliku između integracije i inkluzije. Uprkos tome što se u svojim strategijama pozivaju i na integraciju i na inkluziju, njihove mere ne idu u prilog nijednoj od ovih u praksi koje imaju za cilj uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u škole. Naime, većina dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u ovim zemljama niti je uključena niti je integrisana u redovne škole i umesto toga obrazuje se u „specijalnim“ ustanovama.

- Neke zemlje kao što su Kosovo* (prema Rezoluciji UNSC 1244), Rusija, Srbija, Jermenija, Belorusija i Uzbekistan pokazuju nameru da „**specijalne škole**“ (škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom) transformišu u resurs centre u cilju razvoja inkluzivnog obrazovanja u **redovnim školama**.
- Crna Gora ima mobilne timove koji idu od jedne redovne škole do druge i daju savete o obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.
- Srbija je uradila studiju o troškovima primene politika inkluzivnog obrazovanja, na osnovu koje će se izraditi formula finansiranja po učeniku (kapitaciona formula finansiranja).
- U Jermeniji, Ministarstvo obrazovanja i nauke trenutno, u jednom regionu, isprobava primenu potpune inkluzije učenika u redovni sistem obrazovanja.¹³

U nekim zemljama visokog i srednjeg nivoa dohotka, inkluzivno obrazovanje tradicionalno dobija sve veću podršku. Sjedinjene Američke Države (SAD) predstavljaju najbolji primer: podaci iz SAD pokazuju da je došlo do napretka (u proseku) u pogledu učešća učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnom obrazovanju. Broj đaka sa posebnim obrazovnim potrebama koji provedu 80 procenata ili više svog školskog dana u redovnim školama se u SAD povećao sa 32 na 54 procenta u periodu od 1989. do 2005. godine. Istovremeno, broj đaka sa posebnim obrazovnim potrebama, koji su pohađali nastavu u sistemu posebnih ustanova, opao je na samom početku ovog perioda sa 6 na 4 procenata, gde se zadržao u poslednjih 15 godina (preostali procenti đaka sa posebnim obrazovnim potrebama nalaze se u drugim kategorijama učešća u obrazovanju između ove dve krajnosti).¹⁴

Napomena: u većini slučajeva, kod finansiranja inkluzivnog obrazovanja u obzir se uzimaju učenici sa posebnim obrazovnim potrebama, a ne samo učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Stoga, u ovom priručniku, kada se govori o učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, misli se i na učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (ali ne samo na njih).

Protivnici inkluzivnog obrazovanja pravdaju održavanje posebnog obrazovnog sistema tvrdeći da inkluzivno obrazovanje nije ekonomski opravdano i da su troškovi održavanja takvog sistema visoki. Kao prepreke širenju inkluzivnog obrazovanja najčešće se navode ograničeni finansijski i ljudski resursi.¹⁵ Jedna novija analiza inkluzivnog obrazovanja u CIE/ZND regionu pokazuje da Albanija, Srbija, Moldavija, Rusija i Ukrajina ističu da su nedostatak finansijskih smernica i ograničena sredstva za redovne škole ključni faktori koji onemogućavaju primenu inkluzivnog obrazovanja. Za ovaj region, problem leži u tradiciji ulaganja u segregirani sistem „specijalnih škola“, i u nedostatku političke volje da se inkluzivno obrazovanje učini dostupnim za sve.¹⁶

I u zemljama Afrike finansije se navode kao najveći izazov koji vlasti treba da prevaziđu da bi uvele inkluzivno obrazovanje. U ovim zemljama, ozbiljan nedostatak resursa predstavlja najveće ograničenje – nedostatak škola, neadekvatne ustanove, nedostatak nastavnog osoblja, nedostatak nastavnika specijalista / specijalizovanog kadra, nedostatak prilagođenih nastavnih materijala i opreme, itd, koji treba da pomognu učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovnim školama.¹⁷ Na osnovu nekoliko studija utvrđeno je da se u Namibiji, Južnoafričkoj Republici, Zambiji i Zimbabveu kasni sa uvođenjem inkluzivnog obrazovanja zbog nedostatka finansijskih sredstava.¹⁸

Iako je država u obavezi da učenicima obezbedi obrazovanje (inkluzivno i drugo), i dalje u mnogim zemljama u razvoju nevladine organizacije (NVO) igraju značajnu ulogu u pružanju finansijske podrške vlastima za sprovođenje projekata kojima se podstiče inkluzivno obrazovanje. Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO) navela je u analizi obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u zemljama u razvoju da se u 26 zemalja NVO smatraju glavnim izvorom finansiranja, dok su u nekoliko drugih država NVO obezbedile do 40 procenata sredstava za troškove obrazovanja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama.¹⁹

Primer takve vrste podrške koja vodi uspehu inkluzivnog obrazovanja jeste projekat iz Narodne Demokratske Republike Laos. Save the Children i Švedska agencija za međunarodni razvoj i saradnju pružale su dugoročnu finansijsku i stručnu pomoć za Projekat inkluzivnog obrazovanja koji se realizovao u periodu 1993–2009. godine. Rezultat Projekta bio je centralizovan, nacionalni pristup u izradi politike i implementiranju inkluzivnog obrazovanja. Sve je počelo 1993. godine, kada je otvorena ogledna škola u glavnom gradu Vijentijanu. Sada u 141 okrugu postoji 539 škola u kojima više od 3.000 dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom pohađa inkluzivnu nastavu i dobija specijalizovanu podršku.²⁰

Iako je obezbeđenje finansijskih sredstava za primenu inkluzivnog obrazovanja ključno pitanje za mnoge vlade, finansiranje inkluzivnog obrazovanja nije skuplje od održavanja specijalnog obrazovnog sistema. Sve veći broj zemalja uviđa koliko je neefikasno imati više administrativnih sistema, organizacionih struktura i službi i „specijalnih škola“.²¹ Pored toga, sve je više dokaza koji ukazuju na to da je inkluzivno obrazovanje u pogledu troškova ekonomičnije od segregiranih obrazovnih sistema.²² U prilog tome govore i sledeće činjenice:

- Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) je u izveštaju iz 1994. godine procenila da su prosečni troškovi pohađanja nastave dece sa posebnim obrazovnim potrebama u specijalnom sistemu obrazovanja sedam do deset puta veći od troškova pohađanja nastave dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovnim školama.²³
- OECD je u novijem istraživanju utvrdio da su troškovi specijalnog obrazovanja po učeniku oko dva puta veći od onih za redovno obrazovanje. Ova razlika uglavnom nastaje zbog plata jer u nastavi za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom postoji veći broj nastavnika po učeniku.²⁴
- U jednoj evaluaciji inkluzivnog obrazovanja u Albaniji 2005. godine utvrđeno je da su troškovi obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovnim školama iznosili 1/16 prosečnih troškova obrazovanja istih učenika u „specijalnim“ ustanovama.²⁵
- Kancelarija UNICEF-a u Jermeniji je 2009. godine naručila studiju u kojoj je trebalo istražiti strukturu troškova institucionalizacije; studijom je utvrđeno da će se prelaskom sa ustanova za stalni smeštaj korisnika na usluge u zajednici i kratkoročno i dugoročno uštedeti novac.²⁶
- Novije studije iz tri američke savezne države (Kalifornije, Ilinoisa i Masačusetsa) pokazuju da kod učenika sa posebnim obrazovnim potrebama postoji pozitivan odnos između inkluzije i akademskih postignuća. Pored toga, u dve od ovih studija u kojima su upoređivani podaci (iz Kalifornije i Ilinoisa) utvrđeno je da ne postoji veza između inkluzije, obrazovnih rezultata i prosečnog finansiranja na specijalno obrazovanje po učeniku. Na osnovu tih podataka može se zaključiti da je inkluzija ekonomičan i efikasan način da se poboljša uspeh učenika sa posebni obrazovnim potrebama. Može se zaključiti i da se veći stepen inkluzije može postići bez povećanja ukupnih troškova.²⁷

III. Izazovi finansiranja inkluzivnog obrazovanja

Ključne tačke

- *Centralizovana politika i centralizovani pristupi finansiranju i dalje su ključne prepreke u reformama finansiranja u cilju primene inkluzivnog obrazovanja.*
- *Iako se mnoge vlade koje nastoje da primene inkluzivno obrazovanje suočavaju sa brojnim izazovima, u mnogim regionima je došlo do napretka u decentralizaciji finansiranja obrazovanja.*
- *Često problem nije samo visina resursa, već i to kako se sredstva distribuiraju i opredeljuju.*

Mnogi tradicionalni modeli finansiranja u regionu (CIE/ZND region) veoma su centralizovani. Iako vlasti polako decentralizuju upravljanje obrazovnom politikom, put ka decentralizaciji finansiranja često je dug.²⁸ Rasprostranjen trend o kojem govore studije o formulama finansiranja ide u pravcu decentralizacije, kada vlade dodeljuju novac u paketu vlastima na lokalnom nivou, koje zatim tako dobijeni novac opredeljuju na osnovu utvrđenih potreba na lokalnu.²⁹

Između decentralizacije odgovornosti sa centralnog na lokalni nivo vlasti i finansiranja inkluzivnog obrazovanja postoji jaka veza. Decentralizacija omogućava da se usluge prilagode lokalnim potrebama i da na lokalnom nivou vlada veća demokratija i odgovornost. Decentralizacija pomaže i podstiče inovativne prakse koje zadovoljavaju specifične potrebe zajednica, škola i učenika u lokalnim zajednicama.³⁰

Kada budemo razmatrali koji ključni modeli idu u prilog prelaska na inkluzivno obrazovanje, u odeljku IV, biće jasno zašto u sistemu finansiranja treba da se primeni jedna od komponenti mehanizama finansiranja u zajednici. Da bi mehanizmi finansiranja mogli pravilno da funkcionišu, moraju se decentralizovati i politička vlast i finansije. I pored toga što ima nekih nedvosmislenih izazova, na ovom polju dolazi do izvesnog napretka o čemu govore i sledeće činjenice:

- U Kanadi, skoro polovina od deset provincija primenjuje sistem grantova u kom se prihodi prikupljaju iz lokalnih i provincijskih / teritorijalnih izvora, a zatim dalje raspodeljuju lokalnim školama, na osnovu formule raspodele sredstava po učeniku.
- U Australiji, u poslednjih deset godina, mnoge državne i regionalne vlasti prešle su na finansiranje učenika u nepovoljnom položaju i škola primenom formula finansiranja po učeniku, pri čemu škola može da dobije sredstva u obliku određivanja pondera uz osnovna sredstva koje dobija iz budžeta.³¹
- U CIE/ZND regionu najmanje devet zemalja je počelo da primenjuje neku vrstu finansiranja po učeniku kako bi se podstakla veća inkluzija.
- Svetska banka je napravila ogled sa primenom struktura finansiranja po učeniku u CIE/ZND regionu, uključujući Bosnu i Hercegovinu, Uzbekistan i Bivšu Jugoslovensku Republiku Makedoniju.³²
- Turska je osnovala poseban fond kako bi ubrzala primenu privatnih investicija u inkluzivnom obrazovanju.

IV. Koji su osnovni modeli za finansiranje inkluzivnog obrazovanja?

Ključne tačke

- Postoje tri osnovna modela za utvrđivanje iznosa potrebnih sredstava za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.
 - **Modeli finansiranja po učeniku („kapitacioni“ modeli)**
 - **Modeli finansiranja na osnovu resursa („resursni“ modeli)**
 - **Modeli finansiranja na osnovu rezultata („modeli zasnovani na rezultatima“)**
- Svaki od pristupa ima i prednosti i nedostatke u odnosu na:
 - adekvatnost / sveobuhvatnost u pogledu ostvarivanja ciljeva pružanja podrške inkluzivnom obrazovanju.
 - podsticanje pravednosti prema učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i njihove uključenosti.
 - finansijska efikasnost prilikom primene na lokalnom nivou / na nivou škole pošto je neophodno da obuhvate najveći broj učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, odnosno da dopru do njih.
- Ključne informacije o ovim modelima finansiranja možete naći u tabeli na kraju ovog dela.

Modeli finansiranja po učeniku („kapitacioni“ modeli)

Pregled

Formula u modelu finansiranja po učeniku u obzir uzima broj učenika za koje je utvrđeno da imaju posebne obrazovne potrebe, uključujući i decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Osnova na kojoj počiva formula finansiranja po učeniku je broj učenika. Kod formule ovog tipa, iznos finansijskih sredstava prati učenika.³⁴

U jednostavnom obliku, formula finansiranja po učeniku glasi:

- Iznos sredstava po učeniku X (puta) broj učenika koji ispunjavaju kriterijume.

U praksi, iznos sredstava po učeniku sistemski varira za određene kategorije učenika. Ove varijacije u iznosima finansiranja po učeniku se ponekada nazivaju „finansijski ponderi“. Veći iznosi po učeniku se mogu odrediti u slučaju sledećih faktora:

- Različiti razredi / uzrast.
- Nastavni plan i program.
- Mesto stanovanja.
- Jezik nacionalne manjine.
- Nepovoljan položaj u društvu.
- Vrsta smetnji u razvoju i invaliditeta.

Primer ukupnog iznosa opredeljenih finansijskih sredstava na osnovu formule po učeniku za osnovnu školu koju pohađa 100 učenika bi mogao da glasi:

- 60 učenika bez posebnih obrazovnih potreba: $(60 \times 1 = 60)$
- 30 učenika sa nepovoljnim položajem u društvu $(30 \times 1,2 = 36)$
- 7 učenika čiji je maternji jezik manjinski $(7 \times 1,5 = 10,5)$
- 3 učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom $(3 \times 2,5 = 7,5)$

Za ovu školu je ukupni broj ponderisanih učenika: 114 $(60 + 36 + 10,5 + 7,5)$. Finansijska sredstva za ovu školu iznose: $114 \times$ osnovna visina finansijskih sredstava.

(**Napomena:** navedeni ponderi upotrebljeni su samo kao ilustracija).³⁵

Za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom može da se koristi jedinstven finansijski ponder. Međutim, ukoliko se u nekoj zemlji učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom dele u više podgrupa, možda je bolje koristiti diferencijalne pondere. Na primer, u Sjedinjenim Američkim Državama, gde je utvrđeno da oko 13,5 procenata učenika u redovnim školama ima posebne obrazovne potrebe, koristi se podela po više kategorija. Utvrđuje se osnovna kategorija invaliditeta za svako dete ali je uočeno i uzeto u obzir da troškovi značajno variraju unutar svake od tih kategorija kao i između kategorija.³⁶

Finansijska sredstva mogu opštinama i regionima da se dodeljuju ili kao:

- Fiksni grant.
- Šema sa ponderima po đaku* (***napomena:** kao što je prikazano u opisu ovog modela).
- Iznos koji se utvrđuje prema broju dobijenom na osnovu popisa stanovništva, pri čemu se svi učenici uzimaju u obzir, uz pretpostavku da svi regioni / opštine imaju podjednak procenat učenika sa posebnim obrazovnim potrebama.³⁷

Modeli finansiranja po učeniku neretko su zastupljeni u mnogim zemljama visokog i srednjeg dohotka kao što su SAD, Kanada, Australija i Novi Zeland. Pored toga, zemlje sa velikim učešćem učenika u „specijalnim školama“ često primenjuju modele finansiranja po učeniku, u kojima se finansijska sredstva sa centralnog nivoa vlasti opredeljuju za usluge na osnovu broja dece³⁸. Evropske zemlje koje na nivou škole primenjuju ovaj tip modela su Austrija, Belgija, Francuska, Nemačka, Irska, Holandija i Švajcarska. Zemlje sa relativno malim procentima učenika u „specijalnim školama“ ili odeljenjima, kao što su Kipar, Španija i Švedska, takođe koriste ovaj model.³⁹

Prednosti

- Finansije i resursi određuju se prema broju učenika, što bi trebalo da na lokalnom nivou podstakne škole da upisuju decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, i prestanu da se brinu da li imaju dovoljno kapaciteta da pruže neophodnu podršku.
- Dozvoljava fleksibilnost jer omogućava da se izdvajanja iz državnog budžeta povećavaju ili smanjuju u zavisnosti od varijacija u osnovnoj visini finansijskih sredstava tokom vremena.
- Predstavlja odraz stvarne visine troškova obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.
- Finansiranje učenika se vrši na pravedan način jer se zasniva na njihovim obrazovnim potrebama. Pored ovih, i drugi faktori mogu ući u finansijsku formulu kako bi se postigao viši stepen pravednosti, npr. razlike u visini troškova obrazovanja u seoskim u odnosu na gradske sredine, u „specijalnim školama“ u odnosu na redovne škole.

- Neke studije pokazuju da je ovakav pristup dao roditeljima veću moć jer su stekli veće mogućnosti da za svoju decu dobiju adekvatnu podršku.⁴⁰

Nedostaci

- Troškovi su često veliki zbog potrebe da se svaki učenik pojedinačno identifikuje i da se utvrdi njegovo stanje kako bi mogla da se dobiju sredstva.
- Ovaj model može da podstakne na preuveličavanje broja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom da bi se dobila veća sredstva za finansiranje. Međutim, podnošenje lažnih podataka može se efikasno sprečiti vršenjem redovne revizorske kontrole.
- U ovom modelu težište je na smetnjama u razvoju i invaliditetu, a ne na obrazovnim potrebama učenika.
- Modeli bez pristupa ponderisanja po učeniku ne moraju uvek da daju kompletnu sliku troškova obrazovanja čitavog spektra različitih učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Na primer, kod takvih modela se ne uzimaju u obzir velike razlike između samih usluga ili njihovog intenziteta, a koje mogu biti potrebne učenicima razvrstanim u kategoriju smetnji u razvoju i invaliditeta (npr. unutar poremećaja autističnog spektra) kao i prema različitim kategorijama smetnji u razvoju i invaliditeta (npr. smetnje u učenju u odnosu na smetnje u razvoju).⁴¹

Modeli finansiranja na osnovu resursa („resursni“ modeli)

Pregled

Modeli finansiranja na osnovu resursa („resursni“ modeli) su poznati i kao „procesni“ modeli zato što se finansiranje zasniva na pružanju usluga a ne na broju dece. Modeli finansiranja na osnovu resursa obično su vezani za fiskalne politike koje sadrže propisane obaveze u formi instrukcija i programa.

Zemlje koje stavljaju težište na ovu vrstu decentralizovanog finansiranja posebnih obrazovnih potreba su Danska, Finska, Grčka, Island, Norveška i Švedska. U ovom modelu, opštine odlučuju o visini i načinu upotrebe sredstava za obrazovanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama.⁴²

U neke primere modela finansiranja na osnovu resursa spadaju:

- Finska, gde u većini škola radi barem jedan stalno zaposleni specijalni edukator. Ovi edukatori vrše procene, izrađuju individualne obrazovne planove, vrše koordinaciju usluga i daju smernice nastavnicima u redovnim školama.⁴³
- Nemačka, gde nastavnici u „integriranim“ odeljenjima imaju dodatno vreme za nastavu u zavisnosti od težine smetnje u razvoju i invaliditeta učenika. Na primer, integrirano odeljenje mora da ima 18 „redovnih“ učenika i dva do tri učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.
- Austrija, gde su utvrđena i finansiraju se tri tipa integriranih odeljenja:
 - odeljenja u sistemu inkluzivnog obrazovanja imaju 20 učenika (od kojih četvoro ima smetnje u razvoju i invaliditet);
 - mala odeljenja;
 - kooperativna odeljenja.⁴⁴

Prednosti

- Na osnovu studije 17 zemalja, Evropska agencija za razvoj obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (EDASNE) preporučila je finansiranje na osnovu resursa kao najbolji izbor za regionalni (opštinski nivo), uz rezervu da se pored ovog mora primeniti i neki oblik finansiranja na osnovu rezultata (tj. model u kome su sredstva vezana za učenička postignuća).⁴⁵
- Težište finansiranja je na resursima i podršci nastavnica kako bi pružili kvalitetno obrazovanje učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

Ovim modelima podstiču se i lokalne inicijative kojima se dalje razvijaju programi i usluge. Međutim, bez odgovarajućeg mehanizma evaluacije i praćenja ne mogu se kreirati kvalitetni programi ili istražiti mogućnosti za poboljšanje inkluzivnog obrazovanja.

Nedostaci

- Neki istraživači kritikuju ovaj model zbog toga što u sebi ima ugrađen podsticaj da učenike uklopi u postojeće programe, a ne da se programi prilagode tako da ispune potrebe učenika.
- Škole mogu da budu „kažnjene“ za uspeh kada učenicima više ne budu bile potrebne usluge, pa se finansijska sredstva više ne dobijaju ili se dobijaju u manjem iznosu.

Modeli finansiranja na osnovu rezultata („modeli zasnovani na rezultatima“)

Pregled

Iako su mnoge zemlje prepoznale potrebu da se odgovorno obavlja procena ekonomičnosti obrazovnog programa, malo njih u nekoj većoj meri primenjuje model finansiranja na osnovu rezultata.

Ovaj model finansiranja primenjivao se u programu „Ni jedno dete ne sme biti izostavljeno“ u SAD-u na federalnom nivou. Tu su finansijska sredstva i akreditacija škole bili direktno vezani za uspeh učenika, uz mogućnost primene oštrih ekonomskih sankcija ukoliko učenici postignu loše rezultate. U Ujedinjenom Kraljevstvu, objavljivanje „tabela sa položajem u ligi“ (u osnovi, to su izveštaji o ostvarenim rezultatima učenika pojedinačnih škola na proverama znanja) povezano je sa sve većim brojem učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u „specijalnom obrazovanju“.⁴⁶

Da bi obezbedile finansijska sredstva za učenike i školske zajednice u nepovoljnom položaju, australijske vlasti su nedavno prešle na pristup finansiranju koji je više „zasnovan na rezultatima“, putem posebnog načina plaćanja za nacionalne škole i putem nacionalnih partnerstava. Na taj način, javni sektor (i NVO sektor kada je reč o nacionalnim partnerstvima) koristi sredstva na fleksibilniji način, pod uslovom da škole rade na ostvarivanju državnih ciljeva i pravaca reforme koje su usaglasile vlasti svih država / teritorija u Nacionalnom sporazumu o obrazovanju.⁴⁷

Prednosti / nedostaci

- Ovakvim pristupom može da se poveća broj učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u „specijalnim školama“, jer on može da podstakne škole da upućuju učenike na programe „specijalnog“ obrazovanja kako bi izbegle prijavljivanje ostvarenog uspeha učenika koji ne mogu da postignu nivo očekivanog uspeha.⁴⁸
- Ovim pristupom se škole kažnjavaju za okolnosti koje ne mogu da kontrolišu, kao što su velike stope pokretljivosti i odsustvovanja učenika, neadekvatna sredstva za aktuelne udžbenike i prilagođene nastavne materijale.⁴⁹

Rezime ključnih modela finansiranja

Model	Definicija	Ključne karakteristike	Prednosti / nedostaci	Zemlje
Po učeniku („kapitacioni“)	<ul style="list-style-type: none"> U obzir se uzima broj učenika za koje je utvrđeno da imaju posebne obrazovne potrebe. Osnova formule je broj učenika. 	<ul style="list-style-type: none"> Formula glasi: iznos po učeniku X broj učenika. Iznos po učeniku varira za određene kategorije učenika. Ove varijacije u iznosima finansiranja po učeniku se ponekada nazivaju „finansijski ponderi“. Veći iznosi po učeniku se mogu odrediti u slučaju sledećih faktora: <ul style="list-style-type: none"> Različiti razredi / uzrast. Nastavni plan i program. Mesto stanovanja. Jezik nacionalne manjine. Nepovoljan položaj u društvu. Vrsta smetnji u razvoju i invaliditeta. 	<ul style="list-style-type: none"> Predstavlja odraz stvarne visine troškova obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Troškovi su često veliki zbog potrebe da se pojedinačno identifikuje svaki učenik i utvrdi njegovo stanje da bi mogla da se dobiju sredstva. Može da podstakne na preuveličavanje broja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom da bi se dobila veća sredstva. U ovom modelu težište je na smetnjama u razvoju i invaliditetu, a ne na obrazovnim potrebama učenika. 	SAD, Kanada, Australija, Novi Zeland, Austrija, Belgija, Francuska, Nemačka, Irska, Holandija, Švajcarska, Kipar, Španija, Švedska, i dr.
Na osnovu resursa („resursni“)	<ul style="list-style-type: none"> Osnov finansiranja su pružene usluge a ne broj dece. 	<ul style="list-style-type: none"> Modeli finansiranja na osnovu resursa obično su vezani za fiskalne politike koje sadrže propisane obaveze u formi instrukcija i programa. Na primer, u Nemačkoj integrisana odeljenja moraju da imaju 18 „redovnih“ učenika i 2-3 sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. 	<ul style="list-style-type: none"> Težište finansiranja je na resursima i podršci nastavnika. Ovim modelima podstiču se lokalne inicijative kojima se dalje razvijaju programi i usluge. Daje podsticaj da se učenici uklupe u postojeće programe, a ne da se programi prilagode tako da zadovolje potrebe učenika. Škole mogu da budu „kažnjene“ za uspeh kada učenicima više ne budu bile potrebne usluge, pa se finansijska sredstva više ne dobijaju ili se dobijaju u manjem iznosu. 	Austrija, Danska, Finska, Grčka, Island, Norveška, Švedska, i dr.
Na osnovu rezultata („modeli zasnovani na rezultatima“)	<ul style="list-style-type: none"> Direktno povezuje finansiranje sa uspehom učenika. 	<ul style="list-style-type: none"> Ovaj model se primenjivao u programu „Ni jedno dete ne sme biti izostavljeno“ na federalnom nivou u SAD. U njemu su finansijska sredstva i akreditacija škole bili direktno vezani za uspeh učenika, uz mogućnost primene oštrih ekonomskih sankcija za lošije rezultate učenika. U Ujedinjenom Kraljevstvu (UK), objavljivanje „tabela sa položajem u ligi“ (u suštini, to su izveštaji o ostvarenim rezultatima učenika pojedinačnih škola na proverama znanja) dovelo je do povećanja broja učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u „specijalnim školama“. 	<ul style="list-style-type: none"> Ovaj pristup povećava broj učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u „specijalnim školama“. Model sadrži u sebi element koji podstiče škole da upućuju učenike na programe „specijalnog“ obrazovanja. „Kažnjava“ škole za okolnosti koje ne mogu da kontrolišu, kao što su neadekvatna sredstva za aktuelne udžbenike i prilagođene nastavne materijale, itd. 	Delovi sistema u SAD i Ujedinjenom Kraljevstvu. Mali je broj zemalja koje u nekoj većoj meri primenjuju ovaj model finansiranja.

V. Preporuke o modelima finansiranja koje idu u prilog pristupu inkluzivnom obrazovanju zasnovanom na principu poštovanja ljudskih prava

Ključne tačke

- *Bez obzira na to koji se model finansiranju primenjuje, on mora: da bude u skladu sa osnovnim načelima inkluzivnog obrazovanja; da se zasniva na osnovnim načelima pravičnosti i pravednosti finansiranja na nivou zajednice i škole; da obezbeđuje neophodne resurse za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, u cilju podsticanja primene inkluzivnog obrazovanja u školama, itd.*
- *Finansiranje inkluzivnog obrazovanja primenom modela finansiranja po učeniku ima brojne nedostatke u pogledu:*
 - *adekvatnosti / sveobuhvatnosti;*
 - *pravednosti i uključenosti;*
 - *finansijske efikasnosti.*
- *Podsticanje inkluzivnog obrazovanja u zemljama sa manje razvijenim obrazovnim sistemima i mehanizmima finansiranja ne zavisi toliko od modela finansiranja. U tim zemljama, najveći uticaj imaju kreativnost i efikasnost u pogledu obezbeđivanja resursa za zajednicu, a u cilju pružanja podrške inkluzivnom obrazovanju.*

Svaki model finansiranja ima svoje prednosti i nedostatke. Utvrđivanje optimalnog modela finansiranja inkluzivnog obrazovanja zavisice u velikoj meri od postojećeg obrazovnog okruženja.⁵⁰

Koji god model finansiranja da se koristi, on treba da:

- bude lako razumljiv;
- bude fleksibilan i predvidiv;
- obezbedi dovoljno sredstava;
- bude utemeljen na troškovima i omogućava njihovu kontrolu;
- povezuje „specijalno“ obrazovanje sa redovnim obrazovanjem;
- bude neutralan u pogledu identifikovanja i upisivanja đaka.

Iako je posvećenost uvođenju modela finansiranja koji obezbeđuje adekvatna sredstva za inkluzivno obrazovanje važna (npr. model finansiranja po učeniku), način na koji se finansijska sredstva opredeljuju može značajno da utiče na uvođenje inkluzivnog obrazovanja. Modeli finansiranja treba da:

- Proizilaze iz obaveze država da omoguće ostvarivanje univerzalnog prava na obrazovanje, i obaveze da obrazovanje bude inkluzivno na svim nivoima.
- U obzir uzimaju akademske i društvene prednosti inkluzije, kao i ekonomske faktore.
- Počivaju na formuli koja u dovoljnoj meri omogućava fleksibilnost finansiranja i pravednu raspodelu sredstava, što je na nivou škole i zajednice od vitalnog značaja za uvođenje i nastavak početnog programa, podsticaje i plate zaposlenih, obuku, specijalnu opremu, organizacije i usluge u zajednici, i roditeljsku podršku.
- Garantuju minimalni nivo podrške posredstvom fiksnih grantova, koji se usklađuju na osnovu indeksa siromaštva / bogatstva na nacionalnom nivou, i formula „resursnog“ finansiranja koje se primenjuju prilikom raspodele sredstava za usluge na lokalnom nivou, kako bi se zadovoljile potrebe pojedinačnih škola i učenika.
- Prepoznaju da, iako početna ulaganja u programe inkluzivnog obrazovanja mogu da budu velika, ona na duži rok ipak postaju efikasna, budući da od njih koristi ima redovni obrazovni sistem u širem smislu kao i veći broj učenika.
- Obezbeđuju adekvatnu finansijsku podršku na osnovu koje zemlja može uspešno da pređe sa donatorskog finansiranja (po potrebi) na sopstveno finansiranje tekućih troškova inkluzivnog obrazovanja, na osnovu određenog modela finansiranja.
- Iniciraju uvođenje jedinstvenog sistema obrazovnih usluga koji podstiče ulaganja u preventivne pristupe obrazovanju, kao i pružanje delotvorne podrške učenicima za koje je utvrđeno da imaju posebne obrazovne potrebe.
- Ne budu povezani sa obavezom da se deca klasifikuju pod određenim nazivima i kategorijama kako bi dobila odgovarajuće usluge – već da omoguće da učenici na fleksibilan, delotvoran i efikasan način zadovolje svoje potrebe.
- Podstiču međuresornu saradnju relevantnih službi, povezanih u cilju pružanja podrške učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.⁵¹

Ključne prednosti finansiranja učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom primenom formule finansiranja po učeniku

Preporuke u delu pod naslovom *Korak napred – preporuke o modelima koji idu u prilog uvođenju inkluzivnog obrazovanja zasnovanog na principima poštovanja ljudskih prava* nisu zasnovane na principu „isti-pristup-za-sve“ već uzimaju u obzir brojne faktore iz različitih regiona i zemalja. Međutim, postoje mnogobrojna istraživanja i primeri najbolje prakse koji su predmet razmatranja UNICEF-ovog dokumenta *Pravo dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom na obrazovanje: pristup inkluzivnom obrazovanju zasnovan na principu poštovanja ljudskih prava* u kome se preporučuje da zemlje CIE/ZND regiona pređu na finansiranje po učeniku i time podrže razvoj inkluzivnog obrazovanja.

Naredni uokvireni segment teksta sadrži rezime ključnih prednosti finansiranja po učeniku a za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

Adekvatnost / sveobuhvatnost:

- Sredstva i resursi prate učenika, što bi trebalo da na lokalnom nivou podstakne škole da upisuju decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, i prestanu da se brinu da li imaju dovoljno kapaciteta da pruže neophodnu podršku.
- Dozvoljava fleksibilnost jer omogućava da se budžetska sredstva povećavaju ili smanjuju u zavisnosti od toga koliko osnovna visina finansijskih sredstava može vremenom da varira.
- Podstiče vlasti da razmotre koliko sredstava je potrebno da bi se ostvarili nacionalni ciljevi obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

Pravednost:

- Osnov finansiranja je dosledan, jasan i transparentan, a prema deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom se širom zemlje postupa pravedno na osnovu njihovih obrazovnih potreba.
- Finansiranje učenika se vrši na pravedan način, na nivou cele zemlje, jer se zasniva na njihovim obrazovnim potrebama. Pored ovih, i drugi faktori mogu ući u finansijsku formulu u cilju postizanja veće pravednosti, (tj. razlike u visini troškova obrazovanja u seoskim u odnosu na gradske sredine, ili u „specijalnim školama“ u odnosu na redovne škole).
- Omogućava bolje praćenje upotrebe sredstava i rezultata njihove upotrebe. Na taj način se mogu lakše porediti obrazovni i društveni ishodi koji su u vezi sa pohađanjem „specijalnih“, odnosno redovnih škola.

Finansijska efikasnost:

- Fleksibilnost omogućava da učenici dobiju usluge tamo gde se njihove potrebe mogu na najbolji način zadovoljiti u okviru zadatog finansijskog okvira.
- Diferencijalni ponderi se u finansiranju mogu koristiti za stvaranje fiskalnih podsticaja za razvoj praksi koje su u skladu sa vladom koja je posvećena uvođenju inkluzivnog obrazovanja. Na primer, kapitaciono finansiranje može da bude moćno sredstvo deinstitutionalizacije usluga namenjenih učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom iz segregiranog okruženja, odnosno njihovog upisivanja u redovne škole i u inkluzivna odeljenja.
- S vremenom, troškovi usluga za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovnim školama i inkluzivnim odeljenjima verovatno će biti manji, a broj učenika koji ih dobija će porasti.⁵²

I dok su rasprave o tome koji model finansiranja najviše ide u prilog inkluzivnom obrazovanju tema za razvijenije obrazovne sisteme, težište diskusije u manje razvijenim obrazovnim sistemima je na ekonomski optimalnim načinima obezbeđenja resursa koji idu u prilog inkluzivnog obrazovanja. Shodno tome, osnov strategije tih zemalja za razvoj i podupiranje inkluzivnog obrazovanja dolazi iz različitih izvora – kako onih u školama tako i onih van njih. U nastavku su istaknute neke od tih mera:

Strategije obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika

- Budući da na troškove za zaposlene odlazi najveći deo finansijskih sredstava, ako zemlje mogu da koriste te resurse na ekonomski optimalniji način, više će se resursa osloboditi za inkluzivno obrazovanje.
- Model „trening trenera“ je isplativ model za obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika. U Latinskoj Americi, 28 zemalja je učestvovalo u realizaciji regionalne strategije pod nazivom „kaskadni model“. Po dva stručnjaka iz svake zemlje su osposobljena za pružanje podrške učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama. Svaki od ovih stručnjaka je osposobio još 30 drugih u svakoj od zemalja, sve dok na kraju nije bilo osposobljeno njih 3.000.⁵³

- U Kostariki su ozbiljan nedostatak nastavnika rešili tako što su za nastavnike u redovnim školama organizovali obuku na radnom mestu i obezbedili im platu za dodatne časove koje su ovi nastavnici držali učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Ti časovi su se održavali posle škole kao dopunska pomoć uz redovne prepodnevnne časove koje su deca pohađala.⁵⁴
- Bocvana je uvela inicijalno osposobljavanje nastavnika tako što je na nastavničke fakultete u zemlji uvela nastavni plan i program o principima inkluzivnog obrazovanja; zahvaljujući tome, sa fakulteta su izašli brojni diplomirani i kvalifikovani nastavnici.⁵⁵ Na Malti su npr. nevladine organizacije inicirale obuku. Fondacija „Eden“ je svoje usluge vezala za Univerzitet Malte kako bi sa Katedrom za psihologiju Pedagoškog fakulteta napravila program za inkluzivno obrazovanje.⁵⁶
- Da bi osposobile svoje nastavnike, neke zemlje koriste ekspertsko znanje osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Na primer, u Mozambiku, gde vlada velika nestašica nastavnog kadra, osobe sa potpunim oštećenjem sluha (gluve osobe) obučavaju nastavnike koji predaju osobama koje imaju oštećenje sluha. Takođe, Papua Nova Gvineja angažovala je osobe sa potpunim oštećenjem sluha da pružaju usluge i stvore osnovu za inkluzivno obrazovanje na nivou zajednice.

Transformacija „specijalnih škola“ u centralizovane resurs centre

- Neke su zemlje ostvarile napredak na polju transformacije „specijalnih škola“ u resurs centre. Interdisciplinarni timove često čine zaposleni koji poseduju kompetencije iz oblasti medicine, zdravstvene zaštite, psihologije i specijalnog obrazovanja.⁵⁷
- U planovima za budućnost, zamišljeno je da resurs centri pomažu školi u planiranju, vrše procene i direktno pružaju usluge učenicima u školama u zajednici. Nekoliko zemalja u CIE/ZND regionu (Rusija, Srbija, Belorusija i Kosovo* (prema Rezoluciji UNSC 1244)), Evropi kao i SAD i Kanadi usvojile su ovaj model.
- U El Salvadoru su u redovnim osnovnim školama oformljene „sobe za podršku“ u cilju pružanja usluga učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. U te usluge spadaju procenjivanje potreba učenika, individualni rad sa učenicima ili rad u manjim grupama, pružanje podrške nastavnicima redovnih škola, usluge logopeda i druge slične usluge. Nastavnici koji rade u sobama za podršku blisko saraduju sa roditeljima, a finansijska sredstva za obuku i plate dobijaju od Ministarstva prosvete. U 2005. godini, oko 10 procenata škola širom zemlje imalo je sobu za podršku.⁵⁸
- U Bangladešu se obrazovanje nastavnika na radnom mestu obavlja posredstvom resursnih centara, i uz podršku roditelja, volontera i drugih resursa koji postoje u zajednici*. Južnoafrička Republika primenjuje ovaj model kako bi obuhvatila i seoska područja. U Indiji je fondacija „Božansko svetlo“ pretvorila svoju „specijalnu školu“ za osobe sa potpunim oštećenjem vida (slepe osobe) u info-centar i resurs centar.⁵⁹

Programi podrške u zajednici

- **Podrška u zajednici** se u razvijenim zemljama pokazala kao jedan od najuspešnijih programa za unapređenje inkluzivnog obrazovanja. Za inkluzivne škole se posredstvom ovih programa uspešno obezbeđuju neophodni materijali, oprema i stručni saveti koji su školama neophodni kako bi nesmetano funkcionisale.⁶⁰
- U Keniji se podrška u zajednici odvija posredstvom putujućeg kadra koji u seoskim područjima realizuje program „otvorenog obrazovanja“. Oni decu sa potpunim oštećenjem vida (slepa deca) posećuju u njihovim kućama, rade sa njihovim roditeljima, stimulišu ih od najranijeg doba i tako im pomažu da se upišu u školu. Zaposleni drže i časove Brajevog pisma u školama, i prisustvuju sastancima nastavnog kadra na kojima pružaju pomoć u planiranju i prilagođavanju nastavnog plana i programa. Tanzanija se služi sličnim modelom putujućeg školskog kadra koji se bavi podrškom u zajednici, a finansira ga Tanzanijsko društvo za osobe potpuno oštećenog vida.⁶¹

- Program koji realizuje putujući nastavni kadar u Vijetnamu predstavlja još jedan primer kako se podrška u zajednici može povezati sa inkluzivnim obrazovanjem. Program koji se odvija delom i pod pokroviteljstvom službe za zdravstvenu zaštitu i prosvetne službe omogućava kadru posvećenom podršci u zajednici da radi sa nastavnicima na izradi jeftinih pomagala za podršku učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, u okviru samih škola, i da zajednički sprovedu ankete kako bi utvrdili njihove potrebe.
- Koordinacija između programa podrške u zajednici i inkluzivnog obrazovanja ima nekoliko prednosti koje donose uštede, ublažavaju ozbiljan manjak nastavnog kadra i podižu samopouzdanje nastavnika u redovnim školama omogućavajući im da smisle načine na koje mogu da zadovolje potrebe dece.

Roditelji

- Uzimajući u obzir prednosti i motivisanost roditelja da angažuju resurse u cilju inkluzivnog obrazovanja, Jamajka je razvila projekt rane intervencije za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom koji se realizuje u zemlji i oslanja na pomoć roditelja koji pružaju usluge deci nakon početnog osposobljavanja. Dodatne posete roditeljima obezbeđuju kontinuitet podrške. Cena je 300 američkih dolara godišnje po detetu, što je znatno manje od cene „specijalnog obrazovanja“ na Jamajci.⁶²

Da biste saznali više, pročitajte:

- *[Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children, World Bank, 2004.](#)*
- *[The Right to Inclusive Education for Children with Disabilities: Good Practices in the CEE/CIS Region and Recommendations to the Albanian Government, World Vision, 2012.](#)*
- *[Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons From The East Asia And Pacific Region, UNICEF, 2003.](#)*
- *[Examples of Inclusive Education: India, UNICEF Regional Office for Southeast Asia, 2003.](#)*
- *[Examples of Inclusive Education: Bangladesh, UNICEF Regional Office for Southeast Asia, 2003.](#)*

Beleške

VI. Korak napred

Sada je trenutak da se deluje. Iako možete sačekati na dalje smernice u ostalim priručnicima iz ove serije, možete i odmah da utvrdite koje vam mogućnosti za zagovaranje stoje na raspolaganju, kako biste naglasili argumente koji idu u prilog pružanju podrške zemlji u kojoj radite, a koja će joj omogućiti da radi na poboljšanju finansiranju inkluzivnog obrazovanja.

Iako se u ovom vebinaru naglasak stavlja na zasluge vlasti za prelazak na model finansiranja po učeniku, kao osnove za uvođenje inkluzivnog obrazovanja, realnost „na terenu“ sa kojom se suočavate u raznim delovima sveta je takva da će najpogodniji pristup finansiranju inkluzivnog obrazovanja biti određen postojećim obrazovnim okruženjem u kojem radite. Za neke od vas to znači da treba podsticati odnosno, podržati prelazak na modele finansiranja po učeniku, dok za druge znači da treba podržati čitav niz različitih ekonomski isplativih načina na koje vlasti i NVO mogu da obezbede resurse za podršku inkluzivnom obrazovanju.

U uokvirenom tekstu u nastavku predstavljene su neke od aktivnosti kojima se dalje razvija dijalog sa nivoima vlasti sa kojima saradujete u zemlji u kojoj radite.

Aktivnost

Za početak, razmislite o sledećoj rečenici i dovršite je u prostoru namenjenom za to: „U mojoj zemlji, postojeći mehanizmi finansiranja koji podržavaju inkluzivno obrazovanje su...“ (razmislite o tome koje vrste mehanizama finansiranja / pristupa finansiranju već postoje, da biste utvrdili početno stanje za vašu zemlju)

Za početak, razmislite o sledećoj rečenici i dovršite je u prostoru namenjenom za to: „U mojoj zemlji, finansiranje inkluzivnog obrazovanja može da se poboljša tako što...“ (razmislite o tome koje vrste ulaganja, koji kadar i kapaciteti bi bili potrebni da se postigne poboljšanje)

„U mojoj zemlji, mogu da podržim izgradnju lokalnih kapaciteta u cilju podsticanja razvoja ka boljem finansiranju inkluzivnog obrazovanja tako što ...“

„U mojoj zemlji, ovo su tri ključne aktivnosti / mere koje mogu da pokušam da realizujem u narednih 12 meseci kako bih podržao/la lokalne vlasti i NVO u svojoj zemlji i time pomogao/la da se poboljša finansiranje inkluzivnog obrazovanja.“



VII. Odgovori na nekoliko uobičajenih pitanja

U modelu finansiranja po učeniku, šta su finansijski ponderi i kako su povezani sa učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

Jednostavno rečeno, formula finansiranja po učeniku je iznos po učeniku X broj učenika. Međutim, u praksi, iznos po učeniku sistemski varira za određene kategorije učenika. Veći iznosi po učeniku mogu se odrediti u slučaju sledećih faktora:

- Različiti razredi / uzrast
- Nastavni plan i program
- Mesto stanovanja
- Jezik nacionalne manjine
- Nepovoljan položaj u društvu
- Vrsta smetnji u razvoju i invaliditeta

Ove varijacije u iznosima sredstava po učeniku u modelu finansiranja po glavi učenika se ponekada nazivaju „finansijski ponderi“. Finansijski ponderi predstavljaju preporučene iznose sredstava koji nastaju množenjem određenih koeficijenata i iznosa koji je u modelu finansiranja po učeniku određen za „osnovnog“ učenika. Na primer, osnovni učenik bi mogao da bude učenik bez posebnih obrazovnih potreba (npr. učenik bez smetnji u razvoju i invaliditeta) u osnovnoj školi.

U nastavku je dat primer u kojem se primenjuje jedinstveni finansijski ponder za svaki faktor:

Primer ukupnog iznosa opredeljenih sredstava na osnovu formule po učeniku za osnovnu školu sa 100 učenika mogao bi da glasi:

- 60 učenika bez posebnih obrazovnih potreba: $(60 \times 1 = 60)$
- 30 učenika sa nepovoljnim položajem u društvu $(30 \times 1.2 = 36)$
- 7 učenika čiji je maternji jezik manjinski $(7 \times 1.5 = 10.5)$
- 3 učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom $(3 \times 2.5 = 7.5)$

Ukupni iznos pondera po broju učenika za ovu školu je: $114 (60 + 36 + 10.5 + 7.5)$. Finansijska sredstva za ovu školu iznose: $114 \times$ osnovna visina finansijskih sredstava. (Napomena: navedeni ponderi upotrebljeni su samo kao ilustracija.)

Ovde je važan faktor to što veća vrednost pondera za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom donosi veći iznos sredstava za školu koja se izračunavaju primenom modela finansiranja po glavi učenika. Na taj način će se lakše odgovoriti na potrebe učenika u integrisanom okruženju. Pored toga, tako se škole snažnije podstiču da uvedu inkluzivno obrazovanje i da zadrže učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

Zašto je u slučaju primene modela finansiranja po učeniku za podsticanje primene inkluzivnog obrazovanja bolje da se, kada je reč o učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, koriste diferencijalni ponderi?

Za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom može da se koristi jedinstven finansijski ponder. Međutim, ukoliko se u nekoj zemlji učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom dele u zavisnosti od vrste i stepena smetnji u razvoju i invaliditeta, možda je bolje koristiti diferencijalne pondere.

Dodatni materijali

UNICEF ne snosi odgovornost za mogućnost pristupa navedenim dokumentima ili veb sajtovima.

Knjige i radovi

- **[The Right of Children with Disabilities to Education](#)**: A Rights-Based Approach to Inclusive Education. UNICEF, 2012
- **[The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education](#)** – Izjava iz Salamanke je jedan od najvažnijih međunarodnih strateških dokumenata, u kojem je dat okvir za delovanje na globalnom nivou o potrebi za reformom obrazovanja i politikama i strategijama potrebnim za uključivanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u obrazovni sistem. UNESCO, 1994.
- **[Inclusive Education](#)** – Ovaj izveštaj sadrži iskustva stečena u velikom broju zemalja. On sadrži osnovna načela na kojima počiva praksa koja se primenjuje u različitim kontekstima, i kratke ilustracije iz više zemalja. Nastao je sa ciljem da se prosvetnim organima i donosiocima odluka pomogne da pređu sa političkog obavezivanja na primenu inkluzivnog obrazovanja. UNESCO, 2002.
- **[Special Needs Education. Country Data 2012](#)** – Svake druge godine Evropska agencija za razvoj obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom prikuplja podatke o svim zemljama članicama Agencije. Prikupljaju se ključni kvantitativne podaci o broju dece za koje je utvrđeno da imaju posebne obrazovne potrebe i o njihovom upisu u škole, kao i prateće kvalitativne informacije za potrebe izrade statistike. Evropska agencija za razvoj obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, 2012.
- **[Education for Children with Disabilities – Improving Access and Quality](#)**. Dokument se nalazi u Odeljenju za međunarodni razvoj, Ujedinjeno Kraljevstvo, 2010..
- **[Making Schools Inclusive: How Change can Happen](#)**, Pinnock H, Lewis, I. – Kako nevladine organizacije mogu da pomognu da obrazovni sistemi u zemljama u razvoju postanu inkluzivniji. Uzimajući primere iz 13 zemalja u svetu, autori opisuju programe zasnovane na studiji slučaja koji su namenjeni određenoj grupi ranjive dece, koji omogućavaju izgradnju inkluzivnih školskih zajednica, podstiču promenu širom obrazovnog sistema i rešavaju problem prepreka za razvoj inkluzivnog obrazovanja. Save the Children, 2008.
- **[Schools for all: Including Children With Disabilities in Education](#)** – Prvenstveno je namenjeno edukatorima koji se najviše bave uključivanjem dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u škole, ali je od pomoći i NVO organizacijama, kadru koji se bavi podrškom u zajednici, organizacijama osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i grupama u zajednici koje se bave zagovaranjem i pružanjem pomoći da rad na inkluzivnom obrazovanju dobije odgovarajuću formu. Save the Children, 2002.
- **[Inclusive Education: Where There are Few Resources](#)** – Cilj ove knjige je da objasni poreklo i pruži kritički pregled ključnih pitanja, ideja i strategija u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem koji su od značaja za one situacije u kojima su ekonomski resursi i pristup informacijama ograničeni. S. Stubbs, Norway, 2008.
- **[A Human Rights-Based Approach to Education for All](#)** – Ovaj dokument sadrži sve aktuelne teorije i prakse o pristupima koji se zasnivaju na principima poštovanja ljudskih prava u sektoru obrazovanja. U njemu su prikazana ključna pitanja i izazovi u pristupu koji se zasniva na principu poštovanja ljudskih prava a data je i osnova politike i razvoja programa inkluzivnog obrazovanja, od nivoa škole do nacionalnog i međunarodnog nivoa. UNICEF, 2007.
- **[Education for Some More Than Others? A Regional Study On Education In Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States \(CEE/CIS\)](#)** – Ova studija je nastavak studije *Education for All* (UNICEF), *Innocenti Research Centre (IRC)* – Regionalni izveštaj iz 1998. o praćenju obrazovanja u Centralnoj i Istočnoj Evropi i Zajednici nezavisnih država. U izveštaju je utvrđeno da je

došlo do značajnog povećanja razlike u kvantitetu i kvalitetu obrazovanja širom regiona od početka tranzicije. U odgovoru na takvu situaciju, u Izveštaju se daje preporuka za preduzimanje „Dvanaest koraka ka obrazovanju za sve“ kako bi se rešili problemi. UNICEF, 2007.

- **Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region** – U ovom radu istaknuti su dobri primeri inicijativa za uvođenje inkluzivnog obrazovanja u Kambodži, Kini, Laosu, Vijetnamu i Tajlandu. U poslednjem poglavlju rezimirane su naučene lekcije i date preporuke za „napredovanje“ ka postizanju ciljeva ravnopravnog pristupa kvalitetnom obrazovanju za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u narednih deset godina. UNICEF, 2003.
- **Inclusive Education in Europe: Putting Theory into Practice. International Conference: Reflections from Researchers** – Rezime konferencije o inkluzivnom obrazovanju koju je u novembru 2013. u Danskoj održala Evropska agencija za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i inkluzivno obrazovanje (ranije poznata kao Evropska agencija za razvoj obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom). EASNIE, 2013.
- **Conference Report: Regional Ministerial Education Conference: Including all Children in Quality Learning** – Konferencija održana u Istanbulu od 10. do 13. decembra 2013. godine u zajedničkoj organizaciji Vlade Turske i Regionalne kancelarije UNICEF-a za Centralnu i Istočnu Evropu i Zajednicu nezavisnih država. Ciljevi ove veoma značajne konferencije bili su: (i) objaviti Poziv na delovanje „Tražimo pravednost u obrazovanju odmah! Uključivanje sve dece u kvalitetno obrazovanje“, (ii) pružiti novi podsticaj i obezbediti veću političku obavezanost na pravednost u obrazovanju, (iii) razmeniti primere dobre prakse u regionu u cilju unapređenja osnovnog i srednjeg obrazovanja i učešća u njima, i (iv) ubrzati reforme na nivou pojedinačnih zemalja čime bi se doprinelo tekućoj regionalnoj diskusiji o „Ciljevima razvoja“ posle 2015.

Zajednice znanja i veb platforme

- **Enabling Education Network (EENET)** – jedan od najobuhvatnijih veb sajtova o inkluzivnom obrazovanju, sa velikim naglaskom na publikacije koje su napisali eksperti i zagovarači inkluzivnog obrazovanja na južnoj hemisferi. Veb sajt koji se redovno ažurira i pruža informacije o nizu različitih tema iz područja obrazovanja – obrazovanja za decu sa različitim vrstama smetnji u razvoju i invaliditetom, pitanjima porodice, devojčica, obrazovanja nastavnika i evaluacije različitih pristupa.
- **'Inclusive Education in Action'**, nastao u saradnji sa Evropskom agencijom za razvoj obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.
- Onlajn zajednica znanja **'Building Inclusive Societies for Persons with Disabilities'**

Ažuriran i upotpunjen spisak materijala videti na www.inclusiveeducation.org.

- Ovde dodajte sopstvene materijale:

Rečnik pojmova

Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom (OSI) i Opcioni protokol (A/RES/61/106) usvojeni su 13. decembra 2006. godine u sedištu Ujedinjenih nacija u Njujorku, a za potpisivanje su dostupni od 30. marta 2007. godine. Konvenciju su potpisale 82 zemlje, 44 Opcioni protokol, a jedna je istog dana i ratifikovala Konvenciju, što je ujedno i najveći broj potpisnica u istoriji neke od UN Konvencija na dan kada je postala dostupna za potpisivanje. To je prvi sveobuhvatni ugovor o ljudskim pravima u 21. veku i prva konvencija o ljudskim pravima koju mogu da potpišu i regionalne organizacije koje se bave integracijom. Konvencija je stupila na snagu 3. maja 2008. godine.²³ Ostale informacije videti na: <http://www.un.org/disabilities/>.

Konvencija o pravima deteta je međunarodni ugovor o ljudskim pravima koji je postao dostupan za potpis, ratifikaciju i pristupanje donošenjem rezolucije Generalne skupštine UN 44/25 20. novembra 1989. godine u Njujorku, a koja je stupila na snagu 2. septembra 1990. godine u skladu sa članom 49. Dete je svako ljudsko biće koje nije navršilo 18 godina života, osim ukoliko se, po zakonu koji se primenjuje na dete, punoletstvo ne stiče ranije. Za više informacija videti na: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.

Invaliditet je rezultat interakcije između dugoročnih fizičkih, mentalnih, intelektualnih ili čulnih oštećenja koja u interakciji sa raznim preprekama mogu ometati njihovo puno i efikasno učešće u društvu na jednakoj osnovi sa drugima.

Obrazovanje za sve predstavlja međunarodni pokret i preuzetu obavezu da se obezbedi da svako dete i odrasla osoba dobiju osnovno obrazovanje dobrog kvaliteta. Zasniva se i na stanovištu ljudskih prava, i na opšte prihvaćenom shvatanju da je obrazovanje od ključnog značaja za dobrobit pojedinca i razvoj zemlje. Prvi put je zadobilo pažnju sveta na Svetskoj konferenciji o obrazovanju za sve u Džomtienju, Tajland, 1990. godine. Za više informacija videti na: <http://www.un.org/en/globalissues/briefingpapers/efa/index.shtml>

Inkluzija postoji tamo gde je prepoznata potreba da se kultura, politike i prakse u školi promene na način da se u obzir uzmu različite potrebe pojedinačnih učenika, i gde je priznata obaveza uklanjanja prepreka koje sprečavaju takvu mogućnost.

Inkluzivno obrazovanje je „proces u kojem se uzima u obzir i odgovara na različitost potreba svih učenika putem povećanja učešća u učenju, kulturama i zajednicama i smanjenja isključenosti iz i u okviru sistema obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje podrazumeva izmene i modifikacije sadržaja, pristupa, struktura i strategija, sa zajedničkom vizijom koja obuhvata svu decu odgovarajućeg uzrasta i uverenjem da država ima odgovornost da obrazuje svu decu.“ [vi] (videti Priručnik 1).

Integracija postoji tamo gde su deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom upisana u redovne škole, često u posebna odeljenja, ili redovne škole bez ikakvih prilagođavanja ili uz neadekvatna prilagođavanja i podršku.

Redovne škole su škole koje su dostupne svakom đaku, bez obzira na to da li on ima smetnje u razvoju i invaliditet ili ne.

Osobe sa invaliditetom su one koji imaju dugoročna fizička, mentalna, intelektualna ili čulna oštećenja koja u interakciji sa raznim preprekama mogu ometati njihovo puno i efikasno učešće u društvu na jednakoj osnovi sa drugima.

Segregacija nastaje kada se grupa dece namerno odvoji od većine zbog različitosti. Na primer, deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom mogu da se razvrstaju prema tipu teškoća i rasporede u škole koje su stvorene da odgovori na taj tip teškoća.

„**Specijalne škole**“ su škole koje namenjene deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. One mogu pružati usluge svoj deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, ili deci sa određenim vrstama smetnji u razvoju i invaliditeta. Nastava se u njima često ne odvija po opštem nastavnom planu i programu.

Fusnote

1. Ova organizacija je promenila ime i sada se naziva Evropska agencija za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i inkluzivno obrazovanje (EASNIE)
2. Izjava iz Salamanke <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
3. UNESCO, Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris, 2009. p.11 & UNESCO, Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, Paris, 2005. p.19.
4. UNICEF, Call For Action. Education equity now: Including all children in quality learning, 2013.
5. Ibid. p.7.
6. UNESCO, Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge & A Vision Conceptual Paper, Paris, 2003.
7. Save the Children Fund UK, Making Schools Inclusive: How change can happen Save the children's experience, London, 2008., p.49.
8. Ibid.
9. UNICEF Regional Office for CEECIS, The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education Position Paper, 2012. p.19.
10. Ibid. p.19.
11. Australian Research Alliance for Children and Youth, Inclusive Education for Students with Disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice, 2013. p.17.
12. USAID, Best Practices in Inclusive Education For Children with Disabilities: Applications for Program Design in the Europe & Eurasia Region, 2010. p.viii and UNESCO, op.cit.
13. UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit.
14. EADSNE, Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice International Conference: Reflections from researchers Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education, November 2013.
15. USAID, op.cit.
16. UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit.
17. Charema, J. From Special Schools to Inclusive Education – The Way Forward for Developing Countries South of the Sahara, Inclusive and Supportive Education Congress International Special Education Conference Inclusion: Celebrating Diversity?, Glasgow Scotland 1-4 August, 2005. p.3.
18. Chireshe, R. The State of Inclusive Education in Zimbabwe Bachelor of Education (Special Needs Education) Students' Perceptions, South Africa, 2013. and Sukhraj, P. The Implementation and Challenges to Inclusive Education Policy and Practice in South Africa, Durban South Africa, 2008 p.2.
19. Charema, J., op.cit.
20. World Health Organisation & World Bank World Report on Disability, Geneva, 2011 p.220.
21. Peters, S. Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children, World Bank, Washington, 2004.
22. UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit. p.39 & Peters, S., op.cit. p.23.
23. OECD, Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools, Paris, 1999.
24. Evans P., Facts and Challenges of Inclusive Education, in Include 1/2008, Inclusion Europe, Brussels, 2008.
25. USAID, op.cit. p.8.
26. Andreeva, E, Costing Residential Care Institutions and Community Based Services and Forecasting Needs for Services in the Context of Child Care Reform in Armenia, 2009.
27. EADSNE, op.cit. p.77.

28. UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit.
29. Peters, S., op.cit.
30. Ibid.
31. Australian Government, Review of Funding for Schooling: Final Report, Canberra: 2011, p.162.
32. UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit.
33. Ibid.
34. Parrish T, Per-Capita Financing of Education and Equity Issues, Conference On Inclusive Education For Children With Disabilities, UNICEF Regional Office for CEECIS & UNICEF Country Office in the Russian Federation, 27-29 September, 2011.
35. Ibid.
36. Ibid.
37. Peters, S., op.cit. & UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit. p.40.
38. EADSNE , Special Needs Education in Europe. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. & Peters, S., op.cit.
39. EADSNE, op.cit.
40. Pjil, S. & A. Dyson Funding Special Education: a three-country study of demand-oriented models. *Comparative Education*, 34(2). p. 261-279.
41. EADSE, Financing of Special Needs Education: A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion, Denmark, 1999.
42. EADSNE , *Special Needs Education in Europe*, op.cit. p.21.
43. World Health Organisation & World Bank, op.cit. p.221.
44. Peters, S., op.cit.
45. Ibid. & EADSE, *Financing of Special Needs Education*, op.cit.
46. Sebba, J., Thurlow, M. & M. Goertz, Educational accountability and students with disabilities in the United States and in England and Wales. In *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. M. McLaughlin & M. Rouse (Eds), 2000, London.
47. Australian Government, op.cit. p.162.
48. Sebba, J., Thurlow, M. & M. Goertz, op.cit.
49. Peters, S. Inclusive education in accelerated and professional development schools: a case-based study of two school reform efforts in the USA. *International Journal of Inclusive Education*. 6(4), 2002, p. 287-308.
50. UNICEF Regional Office for CEECIS, op.cit. p.40.
51. USAID, op.cit. p.8.
52. Parrish, T., op.cit.
53. Peters, S. *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*, op.cit. p.28.
54. McNeil, M., Villa, R. & J. Thousand. Enhancing Special Education Teacher Education in Honduras: An International Cooperation Model. In *Special Education in Latin America: Experiences and Issues*. A. Artilles & D. Hallahan (Eds), London., 1995 p. 209-230.
55. Abosi, O. Trends and Issues in Special Education in Botswana. *Journal of Special Education*, 34(1). 2000, p. 48-53.
56. Peters, S., op.cit.
57. World Vision, The Right to Inclusive Education for Children with Disabilities: Good Practices in the CEECIS Region and Recommendations to the Albanian Government, 2012.

