

# Mapiranje dece sa smetnjama u razvoju koja nisu u sistemu obrazovanja

Vebinar 5 - Stručni priručnik



© Dečiji fond Ujedinjenih nacija (UNICEF) 2014.

O autoru: Danijel Mont je međunarodni stručnjak za prikupljanje podataka i inkluzivni razvoj. Trenutno radi kao viši naučni saradnik Centra za smetnje u razvoju i inkluzivni razvoj pri Univerzitetu u Londonu i pruža konsultantske usluge mnogim međunarodnim agencijama. Pre toga radio je za Svetsku banku i bio predsednik Vašingtonske radne grupe UN za statistiku i analizu smetnji u razvoju. Ima dosta objavljenih radova o merenju smetnji u razvoju, odnosno socioekonomskom uticaju smetnji u razvoju u zemljama u razvoju.

Potrebna je dozvola za umnožavanje bilo kog dela ove publikacije. Dozvola je besplatna za obrazovne i neprofitne organizacije. Od ostalih se traži 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](mailto: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. 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 puni potencijal.

# Mapiranje dece sa smetnjama u razvoju koja nisu u sistemu obrazovanja

## Priručnik za vebinar

Kako vam ovaj priručnik može biti od koristi	4
Akronimi i skraćenice	6
I. Uvod	7
II. Posebna pitanja o prikupljanju informacija o deci sa smetnjama u razvoju koja nisu u sistemu obrazovanja	9
Intervencije u ranom detinjstvu	9
Deca koju je teško locirati	10
„Specijalne škole“	11
III. Prepreke učešću u školi	12
Prepreke na strani potražnje	12
Prepreke na strani ponude	14
Nedostaci u politici mera, upravljanju, resursima i finansijama	15
IV. Izveštavanje o smetnjama u razvoju u detinjstvu	17
Izvori informacija	17
Šta raditi kada postoje podaci o deci sa smetnjama u razvoju	18
Šta raditi kada nema podataka o deci sa smetnjama u razvoju	19
V. Izrada pokazatelja smetnji u razvoju	21
Opšti pokazatelji o deci sa smetnjama u razvoju	21
Pokazatelji na nivou škole	23
Pokazatelji za „specijalne škole“	26
Ustanove	26
Kako poboljšati sisteme podataka	26
VI. Rezime	27
Rečnik pojmova	28
Bibliografija	29
Dodatni materijali	31
Fusnote	32

# 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 bolje razumeli odnos između smetnji u razvoju u detinjstvu i pohađanja škole, i kako se statistički mogu identifikovati i mapirati deca koja nisu u sistemu obrazovanja.

## U ovom priručniku ćete se upoznati sa:

- *značajem praćenja intervencija u ranom detinjstvu;*
- *praćenjem dece koju nije lako identifikovati a koja ne idu u školu, npr. deca koju porodice kriju ili koju su porodice poslale da žive u ustanovama;*
- *uključivanjem podataka o deci iz „specijalnih škola“ u pokazatelje o upisu u škole i pohađanja nastave;*
- *različitim preprekama na strani ponude i potražnje zbog kojih deca ne mogu da učestvuju u obrazovanju;*
- *predlozima šta da se radi ukoliko nema raspoloživih podataka o deci sa smetnjama u razvoju;*
- *preporukama za uključivanje podataka o smetnjama u razvoju u obrazovne pokazatelje, onda kada takvi podaci postoje.*

Za detaljnija uputstva o planiranju programa inkluzivnog obrazovanja molimo vas da pogledate sledeće priručnike iz ove serije:

1. Konceptualizovanje inkluzivnog obrazovanja i njegovo kontekstualizovanje u okviru Misije UNICEF-a
2. Definicija i klasifikacija smetnji u razvoju
3. Zakonodavstvo i politike u oblasti inkluzivnog obrazovanja
4. Prikupljanje podataka o smetnjama u razvoju kod dece
5. Mapiranje dece sa smetnjama u razvoju koja nisu u sistemu obrazovanja (ovaj priručnik)
6. Informacioni sistem za upravljanje u obrazovanju (EMIS) i deca sa smetnjama u razvoju
7. Partnerstvo, javno zagovaranje i komunikacija u cilju društvene promene
8. Finansiranje inkluzivnog obrazovanja
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 iz svakog odeljka teksta, kao i studije slučaja i preporučenu literaturu za dodatno čitanje. Ključne reči su ispisane podebljanim slovima u čitavom tekstu i unete u rečnik pojmova na kraju dokumenta.

Ukoliko u bilo kom trenutku želite da se vratite na početak ovog priručnika, kliknite na rečenicu „Vebinar 5 – Stručni priručnik“ na vrhu svake stranice i bićete usmereni na Sadržaj.

Da biste pristupili pratećem vebinaru, skenirajte QR kod.



## Akronimi i skraćenice

<b>ADHD</b>	Poremećaj pažnje sa hiperaktivnošću
<b>KMO</b>	Konceptualni i metodološki okvir (prema UIS OOSCI)
<b>CRC</b>	Konvencija o pravima deteta
<b>CRPD</b>	Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom
<b>ECIIRD</b>	Intervencije u ranom detinjstvu
<b>EFA</b>	Obrazovanje za sve
<b>EMIS</b>	Informacioni sistem upravljanja u obrazovanju
<b>ISO</b>	Međunarodna organizacija za standardizaciju
<b>LQAS</b>	„Uzorkovanje radi određivanja kvaliteta lotova“
<b>MDG</b>	Milenijumski ciljevi razvoja
<b>MICS</b>	Istraživanje višestrukih pokazatelja
<b>OOSC</b>	Deca koja nisu u sistemu obrazovanja
<b>OOSCI</b>	Inicijative za decu koja nisu u sistemu obrazovanja
<b>UIS</b>	Institut za statistiku – UNESCO
<b>UN</b>	Ujedinjene nacije
<b>UNESCO</b>	Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu
<b>UNICEF</b>	Dečiji fond Ujedinjenih nacija
<b>VG</b>	Vašingtonska radna grupa UN za statistiku i analizu smetnji u razvoju

# I. Uvod

## Ključne tačke

- *Obezbediti obrazovanje za svu decu predstavlja važan, međunarodno priznat cilj.*
- *Podaci o deci koja nisu u sistemu obrazovanja ključni su prilikom formulisanja i ocenjivanja politika za ostvarivanje univerzalnog obrazovanja.*
- *Proporcionalno gledano, deca sa smetnjama u razvoju predstavljaju preveliku grupu među decom koja nisu u sistemu obrazovanja.*
- *Prikupljanje podataka o deci sa smetnjama u razvoju koja nisu u sistemu obrazovanja povezano je sa posebnim izazovima koji će biti obrađeni u ovom priručniku.*

Obrazovanje predstavlja osnovu punog učešća pojedinca u društvu, ali i celokupnog privrednog razvoja jedne zemlje. Stoga se u Obrazovanju za sve (EFA), Milenijumskim ciljevima razvoja (MDG) i Ciljevima održivog razvoja velika prednost daje univerzalnog osnovnom obrazovanju. Globalna inicijativa za decu koja nisu u sistemu obrazovanja (OOSCI), koju su 2010. realizovali UNICEF i Institut za statistiku – UNESCO (UIS), ima za cilj da ubrza ostvarenje pomenutih ciljeva.

Da bi se politike uspešno formulisale i primenile i da bi se ocenila njihova delotvornost, važno je imati blagovremene, pouzdane i veoma kvalitetne podatke. Iako se na osnovu podataka Informativnog sistema upravljanja u obrazovanju (EMIS) mogu pratiti deca koja idu u školu, oni ne sadrže informacije o deci koja ne idu u školu (OOSC). Nedavno objavljena UNICEF-ova i UIS-ova studija predstavlja osnov za prikupljanje podataka koji nedostaju.<sup>1</sup> Međutim, ova studija ističe i nedostatke na koje se često nailazi prilikom prikupljanja podataka o deci sa smetnjama u razvoju.

Nedostatak podataka o deci sa smetnjama u razvoju koja ne idu u školu zabrinjava jer ukazuje na to da je malo verovatno da će ova deca pohađati školu, a kada je i pohađaju, malo je verovatno da neće napustiti školovanje, kao i da će dobijati odgovarajuću podršku i podsticaj<sup>2</sup>. Prema podacima Svetske studije o zdravlju, u kojoj je razmatrano više od 50 zemalja prema različitim kategorijama prihoda, samo je 50,6 procenata muškaraca sa smetnjama u razvoju završilo osnovnu školu u poređenju sa 61,3 procenta muškaraca bez smetnji u razvoju. Što se tiče žena, 41,7 procenata žena sa smetnjama u razvoju i 52,9 procenata bez smetnji u razvoju završilo je osnovnu školu.

Međutim, kada se vrše ovakva upoređivanja, tada se umanjuje značaj uticaja smetnji u razvoju na školovanje, zato što se oni ne uzimaju u obzir u onoj godini kada su nastupili. Kod većine osoba sa invaliditetom, invaliditet nastupi kada su osobe odrasle, uveliko posle uzrasta kada se obično pohađa škola.<sup>3</sup> Studije u južnoj Africi pokazuju da je kod dece sa smetnjama u razvoju verovatnoća da ikada pohađaju školu, u poređenju sa njihovim vršnjacima, upola manja. U Malaviju, Namibiji, Zambiji i Zimbabveu samo 9–18 procenata dece bez smetnji u razvoju, starije od pet godina, nikada nije pohađalo školu, dok se procenat dece sa smetnjama u razvoju koja nikada nisu pohađala školu kreće od 24 do 39 procenata.<sup>4</sup> Osim toga, tu se u obzir ne uzima veća stopa osipanja dece sa smetnjama u razvoju. Kada je reč o pohađanju škole u Indiji, razlika između dece sa smetnjama u razvoju i dece bez smetnji u razvoju je još veća. U 2007. godini, skoro 40 procenata dece sa smetnjama u razvoju nije bilo upisano u školu. Ova stopa bila je četiri puta veća nego kod dece pripadnika plemena i kasti definisanih Ustavom Indije, na koje se takođe gleda kao na isključene grupacije – njih 8–10 procenata ostajalo je neupisano u škole.<sup>5</sup> Ukupna stopa upisa dece u Indiji je 90 procenata. U jednoj studiji o 11 zemalja u razvoju utvrđeno je, kao i

u slučaju Indije, da smetnje u razvoju snažnije određuju stopu upisa u obrazovnu instituciju nego npr. rod ili socioekonomski status.<sup>6</sup>

Otkriti koliko ima dece sa smetnjama u razvoju koja ne idu u školu može biti težak zadatak. U EMIS-u se prikupljaju samo podaci o deci koja su upisana u školu, dok se podaci o smetnjama u razvoju često ne prikupljaju (vidi Priručnik 6 u ovoj seriji). Ankete na osnovu kojih se u okviru opšte populacije dobijaju podaci o smetnjama u razvoju u detinjstvu često mogu biti metodološki upitne. Srećom, takvo stanje uskoro bi trebalo da se promeni pošto su UNICEF i Vašingtonska radna grupa UN za statistiku i analizu smetnji u razvoju (VG) nedavno formulisali i testirali novi anketni modul za prikupljanje podataka o smetnjama u razvoju kod dece, usklađen sa novim teorijskim kretanjima u definisanju i konceptualizovanju smetnji u razvoju (za više informacija pogledati priručnike 2 i 4 iz ove serije).

Međutim, i pored nove, poboljšane ankete za identifikovanje dece sa smetnjama u razvoju, postoji mnogo specifičnih pitanja sa kojima se susrećemo kada nastojimo da pronađemo ovu decu, kako bismo ih tačno locirali i otkrili sa kojim se preprekama u školovanju suočavaju. Ovaj priručnik daje pregled rešavanja ovih zadataka.

### Da biste saznali više, pročitajte sledeće:

- *UNICEF, State of the World's Children: Children with Disabilities, 2013, može se naći na <http://www.unicef.org/sowc2013/>*
- *UNICEF/UIS, Framework for Monitoring Out-of-School Children and Adolescents in the ECA Region, 2014.*
- *UIS webpage on OOSCI, <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/out-of-school-children.aspx>*
- *WHO/World Bank, World Disability Report, 2011.*





## II. Posebna pitanja o prikupljanju informacija o deci sa smetnjama u razvoju koja nisu u sistemu obrazovanja

### Ključne tačke

- *Razmatranje intervencija u ranom detinjstvu kao dela školovanja je važno za decu sa smetnjama u razvoju zato što intervencije u ranom detinjstvu značajno utiču na buduće pohađanje škole.*
- *Decu sa smetnjama u razvoju nije uvek lako pronaći, bilo zato što ih roditelji kriju ili zato što ih šalju da žive u ustanovama.*
- *Podaci o deci koja pohađaju „specijalne“ škole treba da budu uključeni u obrazovne pokazatelje.*

Prikupljanje podataka o deci koja nisu u sistemu obrazovanja i o deci sa smetnjama u razvoju nije jednostavno, a ukoliko se ova dva tipa podataka ukrste, tada teškoće postaju još veće. Ovi podaci se odnose na intervencije u ranom detinjstvu, na decu koju nije lako pronaći i decu u „specijalnim“ školama. Bez jasne usredsređenosti na ove grupe stanovništva, mnoga deca mogu lako da budu izostavljena iz UIS-ovog Konceptualnog i metodološkog okvira (KMO) za izradu pokazatelja o deci koja nisu u sistemu obrazovanja.

### Intervencije u ranom detinjstvu (ECI)

Istraživanja sugerišu da intervencije u ranom detinjstvu mogu biti naročito delotvorne za decu sa smetnjama u razvoju, jer povećavaju očekivanu dobit od školovanja, a samim tim podstiču i upis i pohađanje škole. I mada studije o intervencijama u ranom detinjstvu načelno ne sadrže podatke o analizi troškova i koristi (cost-benefit), rezultati ovih intervencija mogu biti izuzetni, ne samo u pogledu psihičkog ili fizičkog funkcionisanja dece već i njihove socijalizacije.<sup>7</sup> Stoga mogućnost da deca ostanu u školi, a posebno deca sa smetnjama u razvoju, u direktnoj je vezi sa korišćenjem usluga ranih intervencija.

Uticao ranih intervencija za decu sa smetnjama u razvoju predstavlja predmet detaljnog proučavanja. Na primer, istraživanje koje je merilo kognitivne sposobnosti dece uzrasta do pet godina pokazalo je da ona deca koja dobiju odgovarajuće usluge značajno povećavaju standarde odstupanja, za jedan i po do tri četvrtine, što je veoma značajno.<sup>8</sup> Zapravo, kada deca sa Daunovim sindromom dobiju odgovarajuće usluge, tipično smanjenje njihovih kognitivnih sposobnosti do kojeg dolazi u uzrastu između 12 i 18 meseci može se skoro u celosti sprečiti.

Ako je cilj da se smanji broj dece sa smetnjama u razvoju koja ne idu u školu, na njegovom ostvarenju mora se raditi i pre školskog uzrasta. Da bi se pratilo u kojoj meri zemlja napreduje ka ostvarenju potpune inkluzije, potrebno je prikupljati i podatke o intervencijama u ranom detinjstvu. Tu se ne misli samo na intervencije Ministarstva prosvete, već i na ministarstva nadležna za politike zdravlja i socijalne zaštite. Čak i kada se u obzir ne uzimaju kvantitativni pokazatelji za rane intervencije, kakvi postoje u UNESCO-vom Konceptualnom i metodološkom okviru za izveštavanje o OOSC, ovom pitanju treba posvetiti pažnju prilikom izrade strategije za potpunu inkluziju. Svaki izveštaj o OOSC sa smetnjama u razvoju treba barem da sadrži pregled dostupnih istraživanja o intervencijama u ranom detinjstvu. Za više informacija o intervencijama u ranom detinjstvu videti Priručnik 9 iz ove serije.

## Deca koju je teško locirati

Decu sa smetnjama u razvoju često nije lako otkriti uz pomoć standardnih alata za prikupljanje podataka iz dva ključna razloga: stavova prema smetnjama u razvoju i institucionalizacije (za više informacija o prikupljanju podataka videti Priručnik 4 iz ove serije).

Stavovi javnosti prema smetnjama u razvoju, kao i stavovi anketara i anketiranih, mogu bitno da utiču na mogućnost prikupljanja kvalitetnih podataka o deci sa smetnjama u razvoju. Ovo je posledica različitih shvatanja o tome šta su to smetnje u razvoju, ali i stigme ili stida koji smetnje u razvoju mogu da izazovu. Znanja, verovanja i stavovi o smetnjama u razvoju razlikuju se ne samo među zemljama, već često i u okviru jedne zemlje.

U mnogim državama ljudi veruju da je invaliditet rezultat incesta, roditeljskog greha, ili božanskog nezadovoljstva.<sup>9</sup> U zemljama i kulturama sa tradicijom reinkarnacije, ponekad se veruje da su smetnje u razvoju rezultat kazne za grehove počinjene u prošlom životu, zbog čega anketari mogu čak i da prećute pitanja o smetnjama u razvoju. Zapravo, u nekim društvima se veruje da će i zbog samog razgovora o detetu sa smetnjama u razvoju budući roditelji imati decu sa smetnjama u razvoju.<sup>10</sup> Dakle, poznato je da iz prethodno navedenih razloga anketari onda uopšte i ne postavljaju pitanja o smetnjama u razvoju zbog toga što se time stvara nelagodnost, pa beleže samo one osobe kod kojih lako mogu da uoče postojanje smetnji u razvoju; zbog toga propuštaju da registruju mnoge osobe sa „nevidljivim“ smetnjama u razvoju, kao što su osobe sa teškoćama u učenju. Roditelji često žele da sakriju decu sa smetnjama u razvoju ili samu činjenicu da im deca imaju smetnje u razvoju, zato što bi to moglo da utiče na izgled za stupanje u brak njihove dece koja nemaju smetnje u razvoju, ili da utiče na njihov strah da niko neće hteti da se oženi ili uda u porodici koja ima člana sa smetnjama u razvoju.

Ovi stavovi su jedan od razloga zašto se prilikom prikupljanja podataka o smetnjama u razvoju, same reči „smetnje u razvoju“ nikada ne koriste. Umesto toga, prikupljanje podataka odnosi se na identifikovanje dece koja imaju teškoća u izvršavanju određenih radnji. I mada se time ovaj problem ne otklanja, ovakav pristup ga ipak umanjuje.

Metodologije za prikupljanje podataka moraju biti osetljive na činjenicu da roditelji možda neće priznati da u kući imaju decu sa smetnjama u razvoju, pa će i anketari možda nerado pokretati tu temu. Jedna od strategija u metodologiji jeste da se oslonimo na radnike u društvenoj zajednici koji mogu znati da li u porodici ima članova sa smetnjama u razvoju. Kada postoje matične knjige rođenih ili evidencija o korisnicima davanja za osobe sa smetnjama u razvoju, one mogu anketarima da skrenu pažnju na prisustvo člana porodice koji ima smetnje u razvoju, iako je malo verovatno da će roditelji ove dece uopšte prijaviti njihovo rođenje.

Drugo važno pitanje predstavlja institucionalizacija. Deca sa smetnjama u razvoju često bivaju poslata na život u ustanovama.<sup>11</sup> To može biti rezultat stigme ili stida, ali i osećanja roditelja da nisu sposobni da se staraju o svojoj deci, ili jednostavno posledica društvenih normi na osnovu kojih se veruje da deca sa smetnjama u razvoju „pripadaju“ takvim mestima. Štaviše, neka deca sa smetnjama u razvoju mogu da žive u popravnim domovima za maloletnike zato što su počinila neki zločin ili se upustila u neki oblik društveno destruktivnog ponašanja. Procenjuje se da, na primer, u Sjedinjenim Američkim Državama u maloletničkom pritvoru gotovo 70 procenata dece ima smetnje u razvoju, a na prvom mestu su poremećaj pažnje sa hiperaktivnošću (ADHD) i kognitivne smetnje.<sup>12</sup>

Standardni obrazac kreiranja uzorka za potrebe istraživanja domaćinstava ne obuhvata institucionalizovanu populaciju, pa se stoga može desiti da mnoga deca sa smetnjama u razvoju ostanu neotkrivena jer se primenjuju obični alati za prikupljanje podataka. Ako obrazac kreiranja uzorka ne obuhvata takve ustanove, onda u bilo kojoj studiji o deci koja nisu u sistemu obrazovanja treba makar obratiti pažnju na administrativne podatke o deci koja žive u ustanovama za stalno zbrinjavanje korisnika.

Izveštaji u EMIS-u svakako treba da sadrže informacije o deci koja žive u ustanovama, o obimu dobijanja obrazovnih usluga, kao i o kvalitetu tih usluga.

## „Specijalne škole“

Deca sa smetnjama u razvoju pohađaju i „redovne“ i „specijalne“ škole. Čak i u redovnoj školi mogu da budu izdvojena u zasebna „specijalna“ odeljenja. „Specijalnim“ školama može da upravlja vlada ili privatni sektor. Čak i kada školama upravlja vlada, one ne moraju da budu pod upravom Ministarstva prosvete već ministarstva nadležnog za socijalnu zaštitu koje se obično nalazi van EMIS-a. Stoga je važno da se podaci o deci u „specijalnim“ školama prikupljaju na način usklađen sa EMIS-om tako da svi podaci mogu da se integrišu.

Deca sa smetnjama u razvoju koja pohađaju školu treba da budu podeljena prema vrsti okruženja u kom se obrazuju. Koji procenat dece pohađa redovne škole za razliku od „specijalnih“ škola? U redovnim školama, koji procenat dece pohađa redovne časove?

Štaviše, treba konstatovati da neke „specijalne“ škole i nemaju striktnu podelu na razrede, već više funkcionišu na bazi otvorene učionice / modela kombinovanih odeljenja-razreda. Stoga, ne samo da može da se desi da je nemoguće dobiti podatke prema svakom razredu posebno, već i da je nemoguće proizvesti pokazatelje o deci sa smetnjama u razvoju koja ponavljaju razrede ili koja brže napreduju. Iz toga sledi da težište izveštavanja o deci u „specijalnim“ školama mora da bude na uzrastu, a ne na razredu.

### Aktivnost

- Osim redovne učionice u redovnoj školi, nabrojite sva mesta na kojima bi dete sa smetnjama u razvoju moglo da bude u toku dana.
- Gde u ovom trenutku možete da dobijete informacije o toj deci? Iz kojih anketa? Kojih administrativnih evidencija?
- Ako podaci nisu dostupni, koja agencija je dužna da ima podatke o toj deci? Koji bi bio odgovarajući izvor informacija o deci sa smetnjama u razvoju?

---



---



---



---



---



---



---



---

## III. Prepreke učešću u obrazovanju

### Ključne tačke

- *U cilju formulisanja delotvorne strategije za podsticanje učešća dece sa smetnjama u razvoju u obrazovanju potrebno je da podaci o deci sa smetnjama u razvoju koja nisu u sistemu obrazovanja budu povezani sa informacijama o preprekama u školovanju.*
- *Prepreke na strani potražnje su ujedno i sociokulturne i ekonomske prirode.*
- *Prepreke na strani ponude su nepristupačni materijali i objekti, nedostatak nastavnog kapaciteta i fleksibilnih nastavnih planova i programa, kao i nedostatak asistivnih tehnologija.*
- *Prepreke u domenu politike su nedostatak strategije za inkluziju i nedostatak administrativnog kapaciteta.*

Prikupljanje podataka o deci koja nisu u sistemu obrazovanja prvi je korak u utvrđivanju prirode i obima problema, i utvrđivanju mogućnosti praćenja uspeha ili neuspeha različitih intervencija koje treba da podstaknu decu da idu u školu. Ali, nije dovoljno da se samo zna za postojanje ove dece. Ono što je potrebno jeste da se utvrde priroda i obim tih prepreka koje ne dozvoljavaju deci da pohađaju školu. Ispitivanjem korelacije između postojanja tih prepreka i broja dece koja nisu u sistemu obrazovanja, možemo da počnemo da identifikujemo glavne nedostatke koji sprečavaju decu da pohađaju školu i oblikujemo svoje politike tako da predupredimo pojavu takvih nedostataka.

U ovom delu dat je kratak opis tipova prepreka koje decu sa smetnjama u razvoju sprečavaju da se upišu u školu. Shodno tome, treba izraditi pokazatelje i prikupiti podatke za ove prepreke, da bismo mogli da ih analiziramo zajedno sa podacima o deci koja nisu u sistemu obrazovanja.

### Prepreke na strani potražnje

To su faktori koji doprinose odluci roditelja i dece da ne pohađaju školu. Procenom ovih prepreka dobija se uvid u društvene i ekonomske poluge koje bi mogli da se iskoriste kako bi se smanjio broj dece koja se ne upisuju u školu.

**Sociokulturni faktori.** Težište ove dimenzije je na uticaju društvene i kulturne sredine koja detetu sa smetnjama u razvoju ugrožava šansu da pohađa školu.

U tom pogledu, stavovi nastavnika i nenastavnog osoblja su od presudnog značaja jer na mnogu decu mogu da utiču tako da ih odvrte od namere da idu u školu, ili da se deca, usled načina na koji sa njima postupa školski kadar, odlučuju da napuste školovanje. Inkluzivne obrazovne politike će biti primenjene samo ako ljudi koji ih primenjuju veruju u njih.

Stavovi roditelja su takođe važni, i mogu da dovedu do toga da dete ne pohađa školu. Njihovi stavovi mogu da se jave u formi sažaljenja, ili verovanja da deca sa smetnjama u razvoju ne mogu da se staraju o sebi. Neki roditelji ispisuju decu iz škole da bi ih zaštitili. Štaviše, ponekad se na to gleda kao na dobročinstvo, a ponekad do ispisivanja dece dolazi zato što se stide svog deteta sa smetnjama u razvoju i žele da ono bude skriveno od drugih; u nekim slučajevima, čak i ako ne osećaju stid, roditelji mogu da se plaše da puste decu da iskuse surov, nepristupačan svet, posebno ako ne veruju da će im dete biti uspešno u njemu. Roditelji

dece bez smetnji u razvoju ponekad strahuju od „zaraze“ koju nose deca sa smetnjama u razvoju, ili su zabrinuti da će ona od njihove dece preoteti nesrazmerni deo ograničenih resursa. To može da vodi pritisku na školski sistem ili roditelje dece sa smetnjama u razvoju da ne šalju decu u školu. Na kraju, negativni stavovi i sumnje u sposobnosti mogu da se internalizuju kod dece i omladine sa smetnjama u razvoju i tako podriju njihovu motivaciju da učestvuju, što može da vodi osipanju iz obrazovanja.

Jačina i priroda prepreka utemeljenih na stavovima mogu mnogo da se razlikuju među zemljama, pa čak i unutar jedne zemlje.

**Ekonomski faktori.** Roditelji mogu da odluče da obrazovanje njihove dece sa smetnjama u razvoju nije u ekonomskom interesu porodice, imajući u vidu dodatne troškove sa kojima se suočavaju u odnosu na očekivanu dobit od obrazovanja.

Pored tipičnih troškova sa kojima se suočavaju svi roditelji – troškovi školskih knjiga i pribora – deca sa smetnjama u razvoju imaju i dodatne troškove. Primarni trošak jeste prevoz, koji se često navodi kao glavna prepreka upisu.<sup>13</sup> On može biti veća prepreka za decu koja pohađaju „specijalne“ škole jer te škole često nisu u zajednici pa stoga imaju veće potrebe za prevozom. Troškovi prevoza nisu samo novčane prirode, već mogu da uključuju i vreme drugih članova porodice koji treba da pruže pomoć.

Drugi ekonomski faktor je očekivana ekonomska dobit od obrazovanja. Kao što je prethodno rečeno u vezi sa stavovima, očekivana dobit može biti manja zbog potcenjivanja onoga šta su osobe sa smetnjama u razvoju u stanju da ostvare. Ali, razlog takvih stavova može biti i zasnovan na realnom stanju stvarnosti, u kojoj postoje prepreke zapošljavanju. Ako ovakve prepreke postoje, na primer nepristupačan prevoz i nepristupačna radna mesta, kao i diskriminacija osoba sa smetnjama u razvoju, ekonomska dobit od obrazovanja biće manja. To znači da, kada porodice procenjuju troškove i dobiti obrazovanja, mogu biti sklonije tome da odluče da ne upišu svoje dete sa smetnjama u razvoju u školu, posebno ako imaju drugu decu bez smetnji u razvoju, te ne mogu priuštiti da ih sve školuju. Stoga bi programi, kreirani da pomognu omladini sa smetnjama u razvoju da po završetku škole počnu da rade, mogli predstavljati dodatni podsticaj da se deca sa smetnjama u razvoju upišu u školu – ukoliko se pokaže da su ti programi uspešni.

Podaci potvrđuju da je školovanje ekonomski isplativo za decu sa smetnjama u razvoju. Na primer, jedna studija iz Nepala pokazala je da su deca sa smetnjama u razvoju imala značajno veći stepen dobiti od obrazovanja nego njihovi vršnjaci bez smetnji u razvoju.<sup>14</sup>

To je tako zato što smetnje u razvoju u kombinaciji sa nedostatkom obrazovanja naročito ograničavaju mogućnost buduće ekonomske delatnosti.

Ostale informacije o preprekama na strani potražnje videti u priručnicima 1, 3, 7 i 13 iz ove serije.



## Prepreke na strani ponude

**Nepristupačni objekti.** Najočigledniji vid nepristupačnosti je nepristupačnost fizičkog prostora: ako deca ne mogu fizički da pristupe školi, onda ne mogu ni da je pohađaju.

Deci koja koriste invalidska kolica trebaju rampe umesto stepenica. Potreban im je prolaz kroz vrata koji je dovoljno širok da ona mogu da prođu, kao i vrata koja ili mogu lako da se otvore ili su automatska, i liftovi kako bi mogli da pohađaju časove na višim spratovima. Deca sa nefizičkim smetnjama u razvoju takođe mogu da se suočavaju sa problemima fizičke pristupačnosti. Na primer, deca oštećenog vida mogu naročito da imaju problema kada su u pitanju loše održavani trotoari ili neobeleženi saobraćajni prelazi. U školama, najveću prepreku predstavljaju nepristupačni toaleti. Za više informacija pogledati Priručnik 10 iz ove serije.

**Nepristupačni materijali.** Upotreba nepristupačnih materijala je još jedna prepreka pohađanju škole. Da ponovimo, ako deca ne mogu u potpunosti da učestvuju u razredu, onda će biti slabije motivisana da pohađaju školu.

Deci sa potpunim oštećenjem vida trebaju ili knjige na Brajevom pismu ili audio knjige. Deca sa oštećenjem vida takođe mogu imati problema sa čitanjem znakova ili upotrebom računara, ukoliko nema odgovarajućeg softvera. Deci koja ne čuju potrebno je tumačenje na znakovnom jeziku. Deci sa kognitivnim teškoćama mogu biti potrebne informacije u pojednostavljenoj formi – ili knjige koje se lako čitaju ili znaci koji se lako čitaju. Za više informacija pogledati Priručnik 10 iz ove serije.

**Nedostatak kapaciteta nastavnika.** Osposobljavanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje je od presudne važnosti za ostvarivanje pune inkluzije, ali u zemljama u razvoju veoma mali broj nastavnika je u dovoljnoj meri u prilici da se obučava za inkluzivno obrazovanje, kako u okviru inicijalnog obrazovanja, tako i putem stručnog usavršavanja nastavnika<sup>15</sup>. Nedostatak kapaciteta nastavnika može dovesti do izostanka pozitivnog iskustva deteta o školi, što dalje vodi tome da dete ne pohađa školu.

Osposobljavanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje nije važno samo za savladavanje tehnika podučavanja i upravljanja razredom, već se njime podstiče promena stavova prema deci sa smetnjama u razvoju.<sup>16</sup> Izgradnja kapaciteta ne završava se na jednokratnom osposobljavanju, već podrazumeva da se za SVE nastavnike obezbedi minimalni nivo odgovarajuće osposobljenosti koja omogućava pružanje podrške u postupku učenja svih učenika i razvija duh saradnje koji omogućava stručnjacima da stalno pružaju podršku – bilo u školi bilo u regionalnim resursnim centrima.

U ovoj kategoriji je i mogućnost da deca imaju na raspolaganju različite stručnjake koji mogu da pruže potrebne usluge kao što su logopedska terapija, fizioterapija i radna terapija, kao i asistente u nastavi. Za više informacija pogledati Priručnik 12 iz ove serije.

**Nedostatak fleksibilnih nastavnih planova i programa.** Glavna odlika inkluzivnog obrazovanja jeste fleksibilni nastavni plan i program usmeren na dete.<sup>17</sup> Kreiranjem školskog okruženja koje je bolje prilagođeno izazovima i snagama dece sa smetnjama u razvoju podstiče se njihovo pohađanje škole, što može da vodi smanjenju broja dece sa smetnjama u razvoju koja nisu u sistemu obrazovanja.

Fleksibilni nastavni plan i program omogućava nastavnicima da prilagode sadržaj i sredstva izlaganja snagama i izazovima ove dece. Ne radi se o posebnoj metodi za decu sa smetnjama u razvoju, već o drugačijem pristupu obrazovanju: nastavni sadržaji ne moraju da se izlažu na jednoobrazan način; i mada ima osnovnih sadržaja koje bi sva deca trebalo da razumeju, očekivanja u pogledu obima ili brzine kojom deca uče prilagođavaju se detetovim sposobnostima i stilu učenja; nastavnici mogu da izmene obrazovne sadržaje, da ih zamene nekim drugima, u krajnjem slučaju – da neke sadržaje izostave, ali da pri tom ne menjaju svrhu učenja.

U mnogim zemljama, međutim, pristup učenju zasnovan je na memorisanju putem ponavljanja i nefleksibilnom nastavnom planu i programu, koji se ne može prilagoditi obrazovnim potrebama

pojedinačnog deteta, njegovim smetnjama i prednostima. Ne prave se nikakve izmene u smislu vrste i načina na koji se sadržaji izlažu, niti kako se meri uspeh dece. Ovaj isti-pristup-za-sve može da stvori prepreke deci kojoj su, da bi uspela u školi, potrebna odgovarajuća prilagođavanja. Za više informacija pogledati Priručnik 11 iz ove serije.

**Nedostatak asistivnih tehnologija.** Nedostatak asistivnih tehnologija može biti značajna prepreka pohađanju škole. Značaj ove prepreke zavisi i od drugih faktora, kao što su spremnost članova porodice i nastavnika da pruže pomoć i opšta pristupačnost okruženja. Međutim, jasno je da bi lakši pristup ovakvim uređajima bio jedan od faktora koji bi neku decu sa smetnjama u razvoju motivisao da pohađaju školu.

Ovi uređaji „pokrivaju čitav dijapazon“, od veoma jednostavnih do veoma složenih. Radi se o velikom spektru uređaja: modifikovani nameštaj, uređaji uz pomoć kojih deca bez finih motoričkih sposobnosti lakše hvataju i barataju malim predmetima, štapovi, hodalice, invalidska kolica, proteze, Brajevo pismo i audio knjige, čitači računarskih ekrana, lupe za slab vid, slušna pomagala i drugo. Za više informacija pogledati Priručnik 10 iz ove serije.

## Nedostaci u politici, upravljanju, kapacitetima i finansijama

U članu 28. Konvencije o pravima deteta (CRC) priznaje se pravo sve dece na obrazovanje, i pri tom navodi da osnovno obrazovanje treba da bude obavezno i besplatno za sve, a da srednje obrazovanje takođe treba da bude dostupno i pristupačno svakom detetu. Slično tome, u članu 24. CRPD zahteva se da sva deca sa smetnjama u razvoju imaju pristup „inkluzivnom, kvalitetnom i slobodnom osnovnom i srednjem obrazovanju ravnopravno sa drugima u zajednici u kojoj žive. To obuhvata obezbeđivanje razumnog prilagođavanja potrebama dece i odgovarajuću podršku kako bi se postigao što veći ekonomski i društveni razvoj.“ Uspostavljanje ovih načela u okviru zakona zemlje osnovni je korak u obezbeđenju ovih prava. Odsustvo takvog zakona predstavlja ne samo zakonodavnu prepreku ostvarivanju tih prava, već društvu šalje signal da ta prava nisu ni važna.

**Odsustvo strategije za inkluzivno obrazovanje.** Zakon kojim se obezbeđuje pravo dece sa smetnjama u razvoju da ravnopravno učestvuju u obrazovanju predstavlja samo prvi korak.

Mnoge zemlje imaju takve zakone, ali ih ne sprovode ili ih ne primenjuju kako treba. Jedna od prepreka za njihovu delotvornu primenu jeste odsustvo usaglašene i zvanično usvojene strategije za prelazak na sistem inkluzivnog obrazovanja. Da bi bila delotvorna, ova strategija treba da obuhvati:

- kvantifikovane ciljeve;
- akcione planove koji definišu konkretne akcije, vremenski period i odgovorne strane;
- nadzorne strukture za praćenje primene strategije, kao što su odbori ili saveti za koordinaciju;
- uključivanje organizacija osoba sa invaliditetom i druge mehanizme za angažovanje civilnog društva;
- odgovarajuće budžete za primenu akcionih planova.

**Odsustvo administrativnog kapaciteta.** Promene u pravcu inkluzije u sprezi su sa procesom usaglašavanja različitih aktivnosti i primenom novih pristupa.

Za takav proces neophodan je administrativni kapacitet. Pored osposobljavanja nastavnika, važno je i da nenastavno osoblje u školi, kao i zaposleni u administraciji na lokalnom, okružnom i nacionalnom nivou budu osposobljeni za podršku inkluzivnog obrazovanja, odnosno da dobiju sredstva, kadar i slobodu da uvedu te promene na suvisao način, a u skladu sa kontekstom u kojem rade. To zahteva jasne tokove komunikacije između nenastavnog osoblja i stručnih timova za inkluzivno obrazovanje.

## Aktivnost

- Šta mislite koje su to prepreke na strani potražnje koje otežavaju učešće u školi? Da li se one razlikuju u zavisnosti od roda, etničke pripadnosti, mesta stanovanja u okviru zemlje ili drugih faktora?
- Šta mislite koje su to prepreke na strani ponude koje otežavaju učešće u školi? Da li se one razlikuju u zavisnosti od roda, etničke pripadnosti, mesta stanovanja u okviru zemlje ili drugih faktora?
- Da li je u skorije vreme bilo reformi politike kojima su te prepreke uklonjene? Koje biste podatke mogli da koristite kako biste utvrdili da li te reforme funkcionišu?
- Koje faktore bi bilo najlakše ukloniti, i kako biste ih uklonili?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Beleške

---

---

---

---

---

---



## IV. Izveštavanje o smetnjama u razvoju u detinjstvu

### Ključne tačke

- *Težište izveštaja o deci koja nisu u sistemu obrazovanja treba da bude i na teškoćama deteta i na preprekama sa kojima se ona suočavaju u okruženju koje sprečava njihovo učešće u školi.*
- *Podaci mogu da se dobiju iz raznih izvora – anketa i administrativnih izvora.*
- *Kada postoje podaci o deci sa smetnjama u razvoju, treba izvršiti procenu njihovog kvaliteta, a svi obrazovni pokazatelji treba da budu razvrstani po kategorijama smetnji u razvoju.*
- *Kada ne postoje podaci o deci sa smetnjama u razvoju, onda se na kraći rok može obaviti kvalitativna analiza, dok se ne uspostavi sistem zasnovan na kvantitativnim podacima.*
- *Pokazatelji smetnji u razvoju mogu se uneti u UNESCO-ov Konceptualni metodološki okvir koji se koristi za izveštavanje o deci koja nisu u sistemu obrazovanja.*

Nefunkcionalnost nastaje kao rezultat sadejstva smetnji u razvoju i okruženja u kojem žive. Dakle, interakcija između punog razvojnog potencijala dece i prepreka sa kojima se suočavaju dovodi do odsustva ili smanjenog učešća u sistemu obrazovanja. Stoga je važno da prilikom prikupljanja podataka o deci sa smetnjama u razvoju koja nisu u sistemu obrazovanja budu prikupljeni i podaci o detetovim funkcionalnim teškoćama i preprekama sa kojima se suočavaju. U Delu II ovog priručnika predstavljena su ključna pitanja u prikupljanju podataka o deci sa smetnjama u razvoju koja ne idu u školu. U Delu III izdvojene su prepreke koje mogu sprečavati decu sa smetnjama u razvoju da pohađaju školu. U ovom delu vodićemo vas kroz nove metode izveštavanja i o prvom i o drugom. Odnosno, gde treba potražiti podatke o kojima se izveštava, i koje se mere mogu preduzeti ukoliko podataka još uvek nema ili nisu kvalitetni? Drugim rečima, u prethodnim delovima istaknuta su pitanja koja treba razmatrati, dok se u ovom delu govori o potencijalnim izvorima podataka i opisuju se pojedini pristupi situacijama kada trenutno nema raspoloživih podataka.

### Izvori informacija

#### Da biste saznali više, pročitajte sledeće:

- *Booth, Tony and M Ainscow, 'Index for Inclusion: Developing and learning and participation in schools,' Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. Možete pronaći na <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>*
- *McLeskey, J., N. Waldron, F. Spooner, B. Algozzine, (eds.) Handbook on Effective Inclusive Schools: Research and Practice, Routledge Press, 2014.*
- *UNICEF, State of the World's Children: Children with Disabilities, 2013. Dostupno na <http://www.unicef.org/sowc2013/>*

Informacije o smetnjama u razvoju mogu se naći u raznim izvorima. Kao što će kasnije u ovom delu biti objašnjeno, potrebno je, međutim, da budemo veoma pažljivi kada vršimo procenu kvaliteta tih podataka. Mogući izvori su:

**Popisi stanovništva.** Nacionalni popisi stanovništva često sadrže pitanja o smetnjama u razvoju koja mogu biti korisna za procenu opšte prevalencije i konstatovanje regionalnih razlika u prevalenciji. Nažalost, ova pitanja su često loše formulisana, a čak i kada nisu, gotovo da nikada nisu na odgovarajući način formulisana za decu. U pitanjima će se stoga javiti tendencija ka upadljivom potcenjivanju prevalencije dece sa smetnjama u razvoju – posebno one koja nemaju tako teška oštećenja.

**Istraživanja domaćinstava.** Istraživanje višestrukih pokazatelja (MICS) je UNICEF-ov alat za procenu dobrobiti dece; ono sadrži pitanja o smetnjama u razvoju koja su sastavni deo istraživanja u nekoliko zemalja ali nisu obavezujuća. Nedavno su ova pitanja poboljšana i testirana u nekoliko zemalja. Drugi potencijalni izvori podataka, zasnovani na modelu ankete su: Anketa o potrošnji domaćinstva, Anketa o životnom standardu i Istraživanja o demografiji i zdravlju. Iako retko koja od ovih anketa sadrži podatke o smetnjama u razvoju u detinjstvu korisno je istražiti ih.

**Nacionalne ankete o smetnjama u razvoju.** Neke zemlje sprovode nacionalne ankete o smetnjama u razvoju. One su potencijalno bogat izvor informacija. Nedavni primeri anketa rađenih pod pokroviteljstvom vlada su nacionalne studije o smetnjama u razvoju u Tanzaniji, Južnoafričkoj Republici i Indoneziji. SZO trenutno radi na Modelu ankete o smetnjama u razvoju.

**Administrativni podaci.** U nekim administrativnim sistemima podataka prikupljaju se informacije o smetnjama u razvoju u invaliditetu. UNICEF je nedavno preispitao EMIS-ove obrasce i utvrdio da polovina prikupljenih podataka sadrži neku vrstu informacija o smetnjama u razvoju, mada su one, opšte posmatrano, bile lošeg kvaliteta. Kao što je gore rečeno, UNICEF sada ima uputstvo sa preporukama za pitanja o deci i okruženju, koja su bolje formulisana za potrebe analize uticaja smetnji u razvoju na školovanje dece. Zemlje u kojima deca sa smetnjama u razvoju mogu da dobiju određena davanja ili ostvare druga prava imaće i administrativne podatke na osnovu kojih se ta prava ostvaruju.

**Pregled literature.** Postoji obimna literatura zasnovana na kvalitativnim i kvantitativnim podacima koji se objavljuju o čitavom nizu zemalja. Podaci često nisu zvanični državni podaci, a uzorci koji se koriste nisu uvek reprezentativni za celu zemlju, ali ove studije ipak mogu da pruže dragocen uvid u prirodu i rasprostranjenost različitih prepreka sa kojima se deca sa smetnjama u razvoju susreću.

**Organizacije osoba sa smetnjama u razvoju.** U većini zemalja postoje organizacije osoba sa smetnjama u razvoju koje se bore za njihova prava, odnosno pružaju im odgovarajuće usluge. Najčešće te organizacije imaju publikacije i druge materijale u kojima ističu najznačajnije probleme karakteristične za njihovu zemlju. Stupanjem u kontakt sa tim organizacijama može se doći do važnih informacija o stavovima osoba sa smetnjama u razvoju i do njihovog mišljenja o glavnim preprekama, budući da one imaju neposredna saznanja o tome kako se živi sa smetnjama u razvoju u određenim uslovima u nekoj zemlji.

## Šta raditi kada postoje podaci o deci sa smetnjama u razvoju

**Procena kvaliteta podataka.** Svako tumačenje pokazatelja koji se odnose na decu sa smetnjama u razvoju treba da se vrši shodno kvalitetu tih podataka. Prilikom procene kvaliteta podataka o smetnjama u razvoju, prvo pitanje koje treba razmotriti jeste na koji način su identifikovana deca sa smetnjama u razvoju? To je objašnjeno u Priručniku 4 iz ove serije i u novom *Modulu za prikupljanje podataka o funkcionisanju, smetnjama u razvoju kod dece*, koji su izradili UNICEF i Vašingtonska grupa:

- Najbolji način za identifikovanje dece sa smetnjama u razvoju predstavljaju pitanja koja se odnose na funkcionalne sposobnosti (npr. „U poređenju sa drugom decom istog uzrasta, da li vaše dete ima poteškoće prilikom hodanja?“) jer omogućavaju dobijanje stepenovanih odgovora, na primer: „ne“, „donekle“, „da“, „ne može da hoda“.
- Pitanja treba da budu jasno formulisana tako da mogu da se primene na određeni uzrasni opseg.

U modulu ankete UNICEF-a i VG-a o funkcionisanju i smetnjama u razvoju dece primenjen je ovakav pristup.

Štaviše, kada se procenjuje kvalitet podataka važno je da se uradi i procena informacija koje se odnose na okruženje. UNICEF i VG su kreirali pitanja za ovu oblast, i to za obrazovno okruženje. Da li podaci govore o strukturalnim preprekama i preprekama koje se tiču stavova, a koje onemogućavaju decu sa smetnjama u razvoju da idu u školu?

**Razvrstavanje podataka prema statusu smetnji u razvoju.** Ako podaci o smetnjama u razvoju u detinjstvu postoje, onda svi pokazatelji koji se koriste za procenu dobrobiti dece treba da budu podeljeni prema statusu smetnje u razvoju. Međutim, smetnje u razvoju predstavljaju pojavu, raznovrsnu po svojoj prirodi. Deca mogu imati više vrsta smetnji u razvoju – fizičkih, senzornih, kognitivnih, psihosocijalnih i komunikacionih, a prepreke sa kojima se suočavaju mogu biti potpuno drugačije. Stoga, ako je moguće, bolje je da i podaci budu podeljeni prema vrsti smetnje u razvoju. Štaviše, smetnje u razvoju razlikuju se i prema stepenu. Neka deca imaju relativno malu potrebu za podrškom, dok drugima treba mnogo podrške. U nekim okolnostima, osobe sa malom potrebom za podrškom mogu da se suočavaju sa manjim preprekama – npr. deca sa problemima vida koji mogu da se isprave naočarama tema su razmatranja na početku ovog teksta. Ali, to nije uvek tako. Ako deca sa manjim oštećenjima i manjom potrebom za podrškom nisu u mogućnosti da nabave par naočara, uticaj oštećenja na njihove živote bi i dalje mogao da bude znatan. Ispitivanje uticaja smetnje u razvoju prema vrsti i stepenu bi stoga moglo da uputi istraživača da utvrdi posebne oblasti u kojima postoji uticaj prepreka i nedostataka na decu sa različitim vrstama i stepenima oštećenja.

Prilikom disagregacije podataka potrebno je obuhvatiti i druge društvene faktore koji bi mogli uticati na smetnje u razvoju. Dva najočiglednija su rod i mesto prebivališta. Stavovi i očekivanja devojčica često se razlikuju od onih koje imaju dečaci, a neka istraživanja pokazuju da smetnje u razvoju mogu izuzetno negativno da utiču na devojčice.<sup>18</sup> Osim toga, nivo razvijenosti infrastrukture i kapacitet obrazovnog sistema u seoskim i gradskim područjima mogu dramatično da se razlikuju, tako da će se deca sa određenim smetnjama u razvoju neretko suočavati sa većim preprekama u zavisnosti od toga gde žive.

## Šta raditi kada nema podataka o deci sa smetnjama u razvoju

Postoji verovatnoća da u nekim zemljama nema podataka o deci sa smetnjama u razvoju, ili da su oni veoma lošeg kvaliteta (npr. zasnovani na pitanjima tipa: „Da li vaše dete ima smetnje u razvoju?“), što nije mnogo korisno. Ipak, postoji nekoliko pristupa koji bi mogli da se primene u kratkom roku kako bi se omogućilo prikupljanje podataka koji bi bili korisni za izradu strategije čiji je cilj povećanje stope upisa dece sa smetnjama u razvoju u škole kao i njihovo pohađanje tih škola.

Prvi pristup sastoji se iz kvalitativnog ispitivanja najvažnijih prepreka za učešću u školi. Takvo ispitivanje može da podrazumeva fokus grupe sa različitim zainteresovanim stranama, kao i strukturirane intervjue sa ključnim školskim i državnim službenicima. Kada se obrazuju fokus grupe, važno je imati na umu da je populacija dece sa smetnjama u razvoju veoma raznolika. Koncept „deca sa smetnjama u razvoju“ treba da obuhvati sve vrste i stepene smetnji u razvoju. Usled različitosti prepreka sa kojima se suočavaju, u odnosu na vrstu smetnji u razvoju, poželjno je imati više fokus grupa. Treba voditi računa i o tome da se

i deci i njihovim roditeljima omogućiti da u potpunosti učestvuju u istraživanju. Na primer, tumačenje na znakovnom jeziku treba da bude dostupno, a anketari treba da se obuče kako da komuniciraju sa osobama sa smetnjama u razvoju, posebno sa onima koji imaju kognitivne smetnje i za koje će možda biti potrebno dodatno strpljenje i jednostavniji način postavljanja pitanja.

Drugi pristup se odnosi na reviziju pristupačnosti škole. Takva revizija je naročito korisna za procenu fizičke pristupačnosti škole, ali i za odgovor na pitanje da li su i koliko školski modaliteti komunikacije pristupačni. Revizija može da se obavi na slučajnom uzorku škola u različitim geografskim područjima da bi se stekao uvid u glavne prepreke sa kojima se deca suočavaju. Takva revizija treba da se obavlja uz primenu i poštovanje međunarodnih standarda.

Međunarodna organizacija za standardizaciju (ISO) definisala je standarde pristupačnosti koji mogu da se prilagode tako da se prilikom procene u obzir uzme lokalni kontekst. Što se tiče izgrađenog fizičkog okruženja, standard ISO 21542:2011: Konstruisanje zgrada – pristupačnost i upotrebljivost izgrađenog fizičkog okruženja sadrži skup uslova i preporuka o strukturi, sklopu, komponentama i opremi. Revizija treba da se vrši u saradnji sa organizacijama osoba sa smetnjama u razvoju, koje u lokalnom kontekstu naročito poznaju prepreke u pristupačnosti. Jedan od primera revizorskog alata koji se koristi u školama u Ujedinjenom Kraljevstvu može se naći na adresi: <https://schools-secure.essex.gov.uk/pupils/sen/the%20equality%20act%20and%20accessible%20schools/pages/accessauditchecklist.aspx>

Treći pristup se sastoji iz toga da se sprovede anketa, uz upotrebu odgovarajućeg uzorka, kako bi se odredio kvalitet lotova (Lot Quality Assurance Sampling ili metode LQAS) i otkrio raspon prevalencije smetnji u razvoju i najvažnijih prepreka.<sup>19</sup> Reč je o metodi uzimanja uzoraka sa namerom da se precizno utvrde stope prevalencije na relativno malim uzorcima u poređenju sa standardnim anketama o domaćinstvima, čime se značajno smanjuju troškovi. SZO preporučuje ovu tehniku za izračunavanje pokazatelja kao što su stope vakcinacije. Ona može da se koristi kako bi se dobila i prevalenca smetnji u razvoju, ali samo ako se postave veoma precizna pitanja (kao na primer u novom modulu MICS-a). Na ovaj način može se doći do procena na nacionalnom nivou, ali ne i na regionalnom i lokalnom. Konačno, treba raditi na tome da se utvrde odgovarajući alati (ankete i administrativni podaci), kojima bi se potencijalno moglo doći do podataka koji nedostaju, kao i planirati na koji način će se ti alati modifikovati tako da se dođe do važnih informacija. O ovom pitanju će ponovo biti reči u završnom delu priručnika.

## Beleške

---

---

---

---

---

---

---

## V. Izrada pokazatelja smetnji u razvoju

### Ključne tačke

- *Razmatranje intervencija u ranom detinjstvu kao dela školovanja je važno za decu sa smetnjama u razvoju zato što intervencije u ranom detinjstvu značajno utiču na buduće pohađanje škole.*
- *Razvijeni okviri za izradu pokazatelja o inkluzivnosti školskog sistema imaće uticaja i na to da li deca pohađaju školu i ne odustaju od školovanja.*
- *Potrebni su pokazatelji za otkrivanje učenika koji se mogu nalaziti u „specijalnim“ školama ili ustanovama.*
- *Važno je da se upotrebe sve postojeće baze podataka, kako bismo imali sveobuhvatnu sliku o deci koja nisu u sistemu obrazovanja i deci za koju postoji rizik da se ne upišu u školu.*

U ovom delu nalaze se predlozi kako da se smetnje u razvoju integrišu u Konceptualni metodološki okvir UNICEF-ove i UNESCO-ve Globalne inicijative za decu koja nisu u sistemu obrazovanja. Prvo će biti razmatrana pitanja u vezi sa disagregacijom opštih pokazatelja prema smetnjama u razvoju, a zatim pokazatelji koji se odnose na specifične potrebe koje se tiču dece sa smetnjama u razvoju.

### Opšti pokazatelji o deci sa smetnjama u razvoju

Konceptualni metodološki okvir (KMO) je okvir i metodologija za izradu nacionalne studije o obimu i prirodi isključenosti dece iz formalnog obrazovanja. Ovaj deo priručnika je dodatak uz KMO, u kom se izlaže kako problematika u vezi sa decom sa smetnjama u razvoju može da se unese u sistem pokazatelja o njima. Ovdje se naročito razmatraju pitanja integrisanja dece sa smetnjama u razvoju u tipologiju KMO, kojom se meri isključenost.

Treba istaći da ovaj okvir ne uzima u obzir samo trenutnu obrazovnu aktivnost, već i podatak o tome da li ta aktivnost odgovara datom uzrastu i da li se dete susreće sa faktorima koji dovode do osipanja iz obrazovnog sistema. Ti faktori mogu biti direktno povezani sa obrazovnim iskustvom, ili sa spoljnim činiocima koji su stalno prisutni u porodici ili zajednici.

Sve dimenzije KMO sadrže važne aspekte koje treba razmotriti kada se bavimo potrebama i položajem dece sa smetnjama u razvoju. Što se tiče Dimenzije 1, iako su predškolsko obrazovanje i spremnost za školu od važnosti za svu decu, ona su od posebne važnosti za decu sa smetnjama u razvoju.

Ključno pitanje je kako voditi evidenciju o učešću u programima rane intervencije za decu sa smetnjama u razvoju predškolskog uzrasta. KMO se odnosi na formalno obrazovanje, koje po definiciji predstavlja „sistem škola, fakulteta, univerziteta i drugih institucija formalnog obrazovanja koje obično čine stepenasti sistem

KMO sadriži petodimenzionalni model za ispitivanje isključenosti dece iz obrazovanja. Reč je o sledećim dimenzijama:

**Dimenzija 1:** Deca predškolskog uzrasta koja nisu u predškolskoj ustanovi ili osnovnoj školi.

**Dimenzija 2:** Deca osnovnoškolskog uzrasta koja nisu u osnovnoj ili srednjoj školi.

**Dimenzija 3:** Deca uzrasta nižih razreda srednje škole koja nisu u osnovnoj ili srednjoj školi.

**Dimenzija 4:** Deca koja su u osnovnoj školi, ali kod koje postoji rizik od osipanja.

**Dimenzija 5:** Deca koja su u nižim razredima srednje škole, a kod koje postoji rizik od osipanja.

redovnog obrazovanja“. Programi rane intervencije za decu sa smetnjama u razvoju obično nisu obuhvaćeni tim stepenastim sistemom i moguće je da se i ne sprovode u okviru nadležnosti Ministarstva prosvete, već Ministarstva zdravlja. To što nisu deo izveštaja o deci koja nisu u sistemu obrazovanja, predstavlja, ispuštanje iz vida potencijalno važnog sredstva za praćenje uticaja usluga na uspešno učešće dece sa smetnjama u razvoju u sistemu formalnog obrazovanja.

Pitanje suprotstavljanja formalnog i neformalnog obrazovanja može se primeniti i na dimenzije 2 i 3, koje pružaju podatke o upisu dece školskog uzrasta u školu i o njihovom pohađanju škole na odgovarajućem obrazovnom nivou. U nekim zemljama deca sa smetnjama u razvoju upućuju se u „specijalne“ škole, koje mogu i ne moraju da biti deo sistema formalnog obrazovanja. U Indiji, na primer, obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju potpada pod delokrug Ministarstva za socijalnu pravdu i osnaživanje.<sup>20</sup> Neka deca se obrazuju kod kuće, ako se smatra da nisu u stanju da pohađaju školu.

Mada je u izvesnom smislu važno da se ova deca klasifikuju kao deca koja su izvan sistema formalnog obrazovanja, to nije isto kao i kada deca nemaju nikakvog pristupa obrazovnim uslugama – čak ni onim koje obezbeđuje država. Nadalje, strategije za njihovo uključivanje u formalno obrazovanje mogle bi da se razlikuju od strategija za dopiranje do dece koja su u potpunosti van bilo kakvog državnog programa. Stoga, kada se radi o razvrstavanju podataka prema smetnjama u razvoju (u dimenzijama 1, 2 i 3) mogu biti neophodni i dodatni pokazatelji, pored onih koji su već precizirani u KMO, što će u nastavku biti detaljnije objašnjeno.

Dimenzije 4 i 5 odnose se na rizik od osipanja iz obrazovanja gde je razvrstavanje podataka prema smetnjama u razvoju posebno važno, budući da nepostojanje pristupaćih škola, inkluzivnog nastavnog plana i programa i nastavnika osposobljenih za inkluzivno obrazovanje može predstavljati značajnu prepreku ostanku u školi. Smetnje u razvoju su nesumnjivo faktor rizika osipanja iz obrazovanja.

KMO sadriži puno informacija o pokazateljima koji se odnose na upis, stope pohađanja i osipanja učenika iz daljeg školovanja, ali i o pokazateljima u vezi sa rodnim paritetom i učešće u školi učenika koji su mlađi ili stariji od određenog školskog uzrasta. Važno je da ti pokazatelji budu razvrstani prema smetnjama u razvoju. Pored toga, zbog značajnih razlika među tipovima prepreka sa kojima se suočavaju deca sa različitim vrstama smetnji u razvoju, preporučljivo je da se oni dalje razvrstaju prema vrsti smetnji u razvoju: fizičke, intelektualne, smetnje vida, sluha ili poremećaji u ponašanju / psihosocijalni poremećaji.

## Dimenzija 1

Prvi pokazatelj u KMO je procenat dece predškolskog uzrasta u predškolskom ili osnovnom obrazovanju, razvrstane prema polu ili drugim karakteristikama. U pitanju je broj dece predškolskog uzrasta, upisane u predškolsko ili osnovno obrazovanje, podeljen sa ukupnim brojem dece predškolskog uzrasta. Pored toga što je važno da se ovaj pokazatelj kreira za decu sa smetnjama u razvoju, važno je da postoji i još jedan pokazatelj:

Broj dece sa smetnjama u razvoju predškolskog uzrasta koja učestvuju u programima intervencija u ranom detinjstvu, uključujući one posebno namenjenim deci sa smetnjama u razvoju, podeljen sa ukupnim brojem dece sa smetnjama u razvoju predškolskog uzrasta.

To se može dalje razvrstati u stope za decu sa smetnjama u razvoju koja učestvuju u redovnim predškolskim obrazovnim programima, i za onu koja ne učestvuju. Kako je rana intervencija od naročitog značaja za pospešivanje obrazovnih sposobnosti dece sa smetnjama u razvoju, ovaj pokazatelj treba da bude razvrstan prema vrsti smetnji u razvoju.

### Dimenzije 2 i 3

KMO pokazatelji ovih dimenzija (kao što je detaljno objašnjeno u delu o KMO) obuhvataju neto stopu upisa, usklađenu neto stopu upisa (uzimajući u obzir to da jedan broj dece pohađa razrede koji ne odgovaraju njihovom uzrastu), i neto i usklađene neto stope pohađanja. Na osnovu KMO se utvrđuje i indeks rodnoeg pariteta, koji predstavlja odnos između usklađene neto stope upisa za devojčice u poređenju sa onom za dečake. Trebalo bi izračunati i sličan indeks pariteta smetnji u razvoju. To bi bio odnos između stope upisa dece sa smetnjama u razvoju i stopa upisa dece bez smetnji u razvoju. Vrednost „1“ bi značila da se deca sa smetnjama u razvoju ne suočavaju sa preprekama za upis u školu koje su veće nego one sa kojima se suočavaju njihovi vršnjaci bez smetnji u razvoju. Kako bi se uvideo značaj određenih prepreka sa kojima se suočavaju deca sa različitim smetnjama u razvoju, preporuka je da se ovaj pokazatelj prikaže i prema vrsti smetnji u razvoju.

### Dimenzije 4 i 5

Težište ovih dimenzija je na deci koja su pod rizikom od isključenosti, a pretpostavka je da deca sa smetnjama u razvoju predstavljaju značajan procenat u ovoj grupi. Na osnovu KMO utvrđuje se stopa ostanka dece u školi: to je broj dece koja su upisala prvu godinu osnovnog / srednjeg obrazovanja i došla do završnog razreda osnovnog / srednjeg obrazovanja podeljen sa brojem dece koja su upisala prvu godinu odgovarajućeg nivoa obrazovanja. Pojednostavljeno, stopa ostanka iznosi 100 minus stopa odustajanja od školovanja. KMO obuhvata i skup pokazatelja za merenje stope upisa ili pohađanja škole za decu koja su mlađa ili starija od odgovarajućeg uzrasta, kao i stope ponavljanja. Svi pomenuti pokazatelji treba da budu razvrstani prema smetnjama u razvoju, a gde podaci dozvoljavaju, i prema vrsti smetnji u razvoju.

## Pokazatelji na nivou škole

Neophodni su i pokazatelji na nivou škole zato što je školsko okruženje faktor koji utiče na to da li deca sa smetnjama u razvoju pohađaju školu ili su izložena riziku od osipanja. Te pokazatelje je teže standardizovati zato što zavise od pojedinačnog školskog okruženja. U Priručniku 6 iz ove serije preporučuje se skup pokazatelja odgovarajućih za različita školska okruženja, koji se odnose na pristupačnost školskih ulaza i toaleta, kao i na osposobljavanje nastavnika za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Podaci na osnovu tih pokazatelja mogu se dobiti posredstvom Informacionog sistema upravljanja u obrazovanju. Ostali podaci o inkluzivnosti škole mogu se dobiti posredstvom anketa ili odgovarajućih provera.

Pokazatelji o školama i o celokupnom obrazovnom sistemu mogu se podeliti na tri oblasti: stavove, politike i praksu. Jedan od takvih sistema, izrađen za UNESCO, sadrži detaljan spisak pokazatelja inkluzije, posebno definisanih u cilju podrške razvoju inkluzivnih škola.<sup>21</sup> U suštini, ovaj sistem precizno opisuje odlike inkluzivne škole, i može da se shvati kao inicijativa za razvoj inkluzivnih škola u različitim uslovima.<sup>22</sup>

Iako je kontrolna lista za vrednovanje određene škole važna, mnoge stavke na spisku UNESCO-vih pokazatelja nije lako izmeriti, posebno ne na kvantifikovan, sistematski način koji omogućava upoređivanje između škola na lokalnom ili okružnom, a kamoli na međunarodnom nivou. Jedan od pristupa mogao bi biti: da se zainteresovane strane pitaju šta misle koji su to pokazatelji realizovani i da se zatim procenat pozitivnih

odgovora koje su učesnici ankete dali koristi kao ciljna vrednost. Ipak, i njih ima previše da bi se koristili kao sistemski pokazatelji. Jedna od strategija mogla bi da i bude formulisanje jednog kompozitnog pokazatelja za svaku od kategorija (npr. stvaranje inkluzivnih kultura), zasnovanog na nizu onih indikatora koji dobiju više od određenog procenta pozitivnih odgovora. Stavke i procentni iznosi koji bi se koristili verovatno bi prethodno morali da se usklade sa kontekstom pojedinačne države.

Drugi pristup pokazateljima inkluzivnog obrazovanja predstavljen je u narednoj tabeli. Sistem koji je kreirao UNICEF, prevashodno je usmeren na sistemski nivo i ujedno se naročito tiče pitanja smetnji u razvoju. U pitanju je set definicija za procenu nacionalnih politika i školskog sistema u celini. Osmišljen je kao kvalitativna procena, koju vrše domaći stručnjaci u oblasti obrazovanja, o percepcijama funkcionisanja celokupnog obrazovnog sistem. Zemlje su „rangirane“ na skali od jedan do četiri u šest kategorija: zakon / politika, fizičko okruženje, asistivna tehnologija, ljudski resursi, stavovi i EMIS. UNICEF spaja ocene iz svih kategorija u jedinstveni indeks.





Visok (Ocena 4)	Srednji (Ocena 3)	Diskutabilan (Ocena 2)	(Slab (Ocena 1)
<p><b>Zakon / politika.</b> Postoji zakon / politika koji utvrđuje pravo sve dece na obrazovanje, uz jasno navođenje dece sa smetnjama u razvoju. Postoji i nacionalni plan za inkluzivno obrazovanje.</p>	<p><b>Zakon / politika.</b> Postoji zakon / politika koji utvrđuje pravo sve dece na obrazovanje, uz jasno navođenje dece sa smetnjama u razvoju.</p>	<p><b>Zakon / politika.</b> Postoji zakon / politika koji utvrđuje pravo sve dece da pohađaju školu, što se implicitno, ali ne i jasno odnosi na decu sa smetnjama u razvoju.</p>	<p><b>Zakon / politika.</b> Ne postoji zakon / politika koji utvrđuje pravo dece sa smetnjama u razvoju na obrazovanje.</p>
<p><b>Fizičko okruženje.</b> Sve škole imaju pristupačne učionice, odnosno adekvatno su prilagođene tako da su uklonjene sve fizičke prepreke (uključujući pristupačne toalete i područja za rekreaciju).</p>	<p><b>Fizičko okruženje.</b> Više od polovine škola ima pristupačne učionice i toalete, ponekad zbog pristupačnog dizajna, a ponekad zbog provizornih prilagođavanja.</p>	<p><b>Fizičko okruženje.</b> Manje od polovine škola je pristupačno (uključujući toalete). Moguće je da neke škole mogu imati pristupačne učionice ili provizorne rampe.</p>	<p><b>Fizičko okruženje.</b> Generalno, škole nisu pristupačne. Deca sa fizičkim smetnjama u razvoju pristupaju sa velikim teškoćama školskim objektima (uključujući toalete) ili im nikako ne mogu pristupiti).</p>
<p><b>Materijali i komunikacija.</b> Asistivna tehnologija i prilagođeni materijali su dostupni u većini redovnih škola. U knjigama i drugim materijalima deca sa smetnjama u razvoju pominju se u pozitivnom kontekstu.</p>	<p><b>Materijali i komunikacija.</b> Asistivna tehnologija i prilagođeni materijali su dostupni u „specijalnim“ školama, ali su dostupni u manje od pola redovnih škola. U nekoliko knjiga i drugih materijala deca sa smetnjama u razvoju pominju se u pozitivnom kontekstu.</p>	<p><b>Materijali i komunikacija.</b> Asistivna tehnologija i prilagođeni materijali su dostupni u „specijalnim“ školama ali ne i u redovnim. U knjigama i materijalima deca sa smetnjama u razvoju se retko pojavljuju ili se ne pojavljuju uopšte.</p>	<p><b>Materijali i komunikacija.</b> Asistivna tehnologija i prilagođeni materijali u školama obično nisu dostupni. U knjigama i drugim materijalima uopšte se ne pominju deca sa smetnjama u razvoju.</p>
<p><b>Ljudski resursi.</b> Većina nastavnika i nenastavnog osoblja obučava se za inkluzivno obrazovanje. Sve škole imaju pristup specijalistima za inkluzivno obrazovanje radi konsultacija. Većina dece ima pristup logopedima, fizioterapeutima i radnim terapeutima, po potrebi.</p>	<p><b>Ljudski resursi.</b> Više od polovine nastavnika i nenastavnog osoblja se obučava za inkluzivno obrazovanje. Više od polovine škola ima pristup specijalistima za inkluzivno obrazovanje radi konsultacija. U izvesnoj meri postoji pristup logopedima i fizioterapeutima.</p>	<p><b>Ljudski resursi.</b> Manje od polovine nastavnika i nenastavnog osoblja se obučava za inkluzivno obrazovanje. Manje od polovine škola ima pristup specijalistima za inkluzivno obrazovanje radi konsultacija. Nema pristupa logopedima i fizioterapeutima.</p>	<p><b>Ljudski resursi.</b> Nastavnici i nenastavno osoblje se ne obučavaju za inkluzivno obrazovanje. Nema specijalista sa kojima nastavnici mogu da se konsultuju o pitanjima koja se tiču obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju. Nema pristupa logopedima i fizioterapeutima.</p>
<p><b>Stavovi.</b> Nastavnici i nenastavno osoblje pružaju podršku uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole, i voljni su da izvrše znatna prilagođavanja kako bi olakšali inkluziju dece. Nastavni planovi i programi i način vođenja nastave u učionici dozvoljavaju fleksibilnost u zadovoljavanju potreba pojedinačnih učenika.</p>	<p><b>Stavovi.</b> Nastavnici i nenastavno osoblje ne protive se uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole, i voljni su da izvrše manja prilagođavanja kako bi olakšali njihovu inkluziju.</p>	<p><b>Stavovi.</b> Nastavnici i nenastavno osoblje se ne protive uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole, i voljni su da izvrše manja prilagođavanja da bi olakšali njihovu inkluziju. Oni ne osećaju da je njihova odgovornost da izvrše bilo kakva prilagođavanja kako bi olakšali inkluziju dece.</p>	<p><b>Stavovi.</b> Nastavnici i nenastavno osoblje se protive uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole, i smatraju da ne treba da izvrše bilo kakva prilagođavanja kako bi olakšali njihovu inkluziju.</p>
<p><b>EMIS.</b> U EMIS-u se redovno nalaze podaci o deci sa smetnjama u razvoju, na osnovu definicija smetnji u razvoju utemeljenih u MKF. Izvode se izveštaji o upisu dece sa smetnjama u razvoju.</p>	<p><b>EMIS.</b> Ima nekih podataka o deci sa smetnjama u razvoju u školskom sistemu, ali se oni definišu prema medicinskim dijagnozama. Izvode se izveštaji o upisu dece sa smetnjama u razvoju.</p>	<p><b>EMIS.</b> Ima nekih podataka o deci sa smetnjama u razvoju u školskom sistemu, ali se oni definišu prema medicinskim dijagnozama. Ne izvode se izveštaji o upisu dece sa smetnjama u razvoju, osim za „specijalne“ škole.</p>	<p><b>EMIS.</b> EMIS-u nema podataka o deci sa smetnjama u razvoju.</p>

## Pokazatelji za „specijalne“ škole

U Konvenciji o pravima osoba sa invaliditetom (CRPD) utvrđeni su ciljevi inkluzivnog obrazovanja. Međutim, trenutno se u nekim zemljama mnoga deca nalaze u „specijalnim“ školama ili u posebnim „specijalnim“ odeljenjima u redovnim školama. Ponekad se smatra da ta deca nisu u određenom razredu, već samo u „specijalnom“ odeljenju.

Stoga, navedeni pokazatelji moraju biti razvrstani i prema vrsti odeljenja u kom se dete nalazi kako bi se utvrdila stopa inkluzije dece sa smetnjama u razvoju u redovnim školama i odeljenjima. Na primer, pokazatelji stope upisa dece bili bi:

- neto stopa upisa dece sa smetnjama u razvoju u redovnim odeljenjima, u redovnim školama;
- neto stopa upisa dece sa smetnjama u razvoju u „specijalnim“ odeljenjima ili u „specijalnim“ školama;
- usklađena neto stopa upisa dece sa smetnjama u razvoju u redovnim odeljenjima, u redovnim školama.

S obzirom da su deca u „specijalnim“ okruženjima često raspoređena u kombinovana odeljenja, sastavljena od učenika više razreda, često nije opravdano da se kod dece u takvoj vrsti okruženja izvode usklađene neto stope upisa. Izuzetak su škole koje su naročito namenjene deci oštećenog sluha, u kojima postoji uobičajena podela po razredima.

Da ponovimo: zbog tendencija da se deca sa različitim vrstama smetnji u razvoju upućuju u „specijalna“ okruženja, nerazvrstavanje dece prema vrsti smetnji u razvoju, moglo bi prikriti neke važne trendove u vezi sa specifičnim preprekama koje sprečavaju decu da pohađaju školu.

## Ustanove

Moguće je da u nekim zemljama značajan broj dece sa smetnjama u razvoju živi u ustanovama. Ponekad su to nedvosmisleno ustanove za decu sa smetnjama u razvoju; ponekad se one nazivaju domovima za decu. Kao što je ranije konstatovano, dešava se da mnoga deca žive i u popravnim domovima za maloletnike.

Potrebno je voditi administrativnu evidenciju o broju dece koja ne pohađaju školu, a žive u nekoj od prethodno pomenutih ustanova. Dostupni podaci bi se onda mogli koristiti za kreiranje procene o tome koliko dece sa smetnjama u razvoju živi u ustanovama.

## Kako poboljšati sisteme sa podacima

Na kraju, treba raditi na tome da se poboljšaju sistemi podataka o smetnjama u razvoju u okviru izgradnje KMO i sprovođenja Globalne inicijative za decu koja nisu u sistemu obrazovanja. To se može uraditi na više načina:

- Izradom situacione analize prepreka obrazovanju uz upotrebu kvalitativnih i kvantitativnih tehnika.
- Preispitivanjem postojećih istraživanja i izvora administrativnih podataka kako bi se utvrdilo koje informacije o deci sa smetnjama u razvoju, i okruženju nedostaju.
- Izradom predloga o tome kako nadomestiti podatke koji nedostaju, a neophodni su za uklanjanje prepreka i nedostataka utvrđenih situacionom analizom, i kako poboljšati kvalitet podataka.

- Pridržavanjem sugestija iz UNICEF-ovog Vodiča za EMIS i smetnje u razvoju o tome kako da se EMIS-ovi obrasci učine inkluzivnijim.

## VI. Rezime

U svetu je ostvaren značajan uspeh u pogledu povećanja broja dece koja imaju pristup obrazovanju, ali još mnogo toga je potrebno uraditi. Deca koja još uvek nisu u sistemu obrazovanja sve više se suočavaju sa preprekama, specifičnim za njihov položaj. To je naročito izraženo za decu sa smetnjama u razvoju, koje među decom koja nisu u sistemu obrazovanja ima u značajnom broju. Da bi se rešio njihov položaj, posebna pažnja mora se posvetiti izazovima u vezi sa prikupljanjem podataka o deci sa smetnjama u razvoju, kako bi se dalje mogle formulisati i primeniti politike za ostvarivanje njihovog prava na obrazovanje, a nakon toga pratiti i koliko su te politike bile efektivne.

Štaviše, kada se razmatra školovanje dece, važno je misliti dalje od osnovne i srednje škole i obuhvatiti intervencije u ranom detinjstvu zato što su one od posebnog značaja za sposobnost dece za smetnjama u razvoju da postignu uspeh i ostanu u školi.

Prikupljanje podataka o deci sa smetnjama u razvoju povezano je sa brojnim izazovima, koji se kreću od stigme do različitih institucionalnih i „specijalnih“ oblika organizacije u kojima se nalaze deca sa smetnjama u razvoju. Pored toga, kada se misli na podatke o deci sa smetnjama u razvoju, važno je misliti dalje od prevalence kako bismo mogli da povežemo podatke o deci sa smetnjama u razvoju sa informacijama o preprekama školovanju sa kojima se ona suočavaju, bilo da se radi o preprekama na strani potražnje ili ponude, ili o preprekama u domenu politika. Samo se povezivanjem podataka o deci sa smetnjama u razvoju i razumevanjem prepreka u okruženju mogu formulisati delotvorne politike.

Do nedavno je postojalo veoma malo podataka na osnovu kojih je bilo moguće formulisati takve politike, ali sada su oni počeli da se prikupljaju. UNICEF i VG su, na primer, sastavili upitnik o smetnjama u razvoju u detinjstvu, a radi se i na sastavljanju upitnika o pokazateljima okruženja. Ovaj priručnik sadrži smernice o tome kako evaluirati i koristiti podatke kada oni postoje, kao i predloge nekih praktičnih koraka kako da se počne sa pribavljanjem osnovnih informacija kada ih nema. Koji god pristup da se primeni, neophodno je iskoristiti sve postojeće sisteme podataka, i primeniti sistemski pristup u prikupljanju informacija o deci sa smetnjama u razvoju koja nisu u sistemu obrazovanja.

### Beleške

---



---



---



---



---



---



---



---

# Rečnik pojmova

**Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom** 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.<sup>23</sup> Ostale informacije videti na: <http://www.un.org/disabilities/>

**Smetnje u razvoju.** Prema članu 1. CRPD-a, osobe sa smetnjama u razvoju su „one koje imaju dugoročna fizička, mentalna, intelektualna ili čulna oštećenja i koja u interakciji sa raznim preprekama mogu ometati njihovo puno i efikasno učešće u društvu na jednakoj osnovi sa drugima“.

**Informacioni sistem upravljanja u obrazovanju** EMIS čini proces prikupljanja, agregacije i izveštavanja o podacima dobijenim od škola. Sadrži obrasce za prikupljanje podataka; sistem distribucije i prikupljanja tih obrazaca; mogućnost elektronskog unošenja podataka; kreiranje pokazatelja na nivou škole, okruga ili zemlje; kao i mogućnost izrade seta standardizovanih izveštaja na osnovu raspoloživih podataka, tokom vremena, u cilju praćenja učinka obrazovnog sistema.

**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.“<sup>24</sup>

**Ustanova** je objekat, obično pod upravom države, koji pruža usluge u bolničkom okruženju ili kao deo kaznenog sistema.

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

**Vašingtonska grupa** je grupa koju je uspostavila Statistička komisija Ujedinjenih nacija u svrhu izrade preporuka za poboljšanje merenja smetnji u razvoju, uporedivog na međunarodnom nivou, za potrebe praćenja i evaluacije. Članstvo u ovoj grupi je otvoreno za sve nacionalne službe za statistiku zemalja članica UN. Statistička komisija Ujedinjenih nacija naziva svoje grupe po prvom gradu u kojem se sastanu, pa otud ime Vašingtonska grupa. Adresa internet prezentacije [http://www.cdc.gov/nchs/washington\\_group.htm](http://www.cdc.gov/nchs/washington_group.htm)

# Bibliografija

Bailey, D. B., & T. Powell. 'Assessing the information needs of families in early intervention,' in M. J. Guralnick (Ed.), *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. (2005).

Blauw-Hospers, Cornill and Mijna Hadders-Algra, 'A systematic review of the effects of early intervention on motor development,' *Developmental Medicine & Child Neurology*, Volume 47, Issue 6, June 2005.

Eide, A., and M. Loeb. 'Living conditions among people with activity limitations in Zambia: a national representative study.' (2006).

Eide, Arne H., Gert van Rooy, and Mitch E. Loeb. 'Living conditions among people with activity limitations in Namibia: a representative, national study.' (2003).

Engelbrecht, Petra, Marietjie Oswald, and Chris Forlin. 'Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa.' *British journal of special education* 33.3 (2006).

Ferguson, D. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each and everyone, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, No.2, May 2008.

Filmer, D. 'Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 11 Household Surveys.' *The World Bank Economic Review* 22 (1), (2008).

Guralnick, M. J., 'Effectiveness of Early Intervention for vulnerable children: A Development Perspective,' in Maurice A. Feldman (ed.), *Early Intervention: The Essential Readings (Essential Readings in Developmental Psychology)* (2004).

Groce, Nora. 'Cultural beliefs and practices that influence the type and nature of data collected on individuals with disability through national census.' *Research in Social Science and Disability* 4, (2006).

Hedt, B.L., C. Olives, M. Pagano, J. Valadez, 'Large Country-Lot Quality Assurance Sampling: A New Method for Rapid Monitoring and Evaluation of Health, Nutrition and Population programmes at Sub-National Levels,' HNP Discussion Paper, The World Bank (2008), available at <http://siteresources.worldbank.org/HEALTHNUTRITIONANDPOPULATION/Resources/281627-1095698140167/LCLQAS.pdf>

Lamichhane, Kamal, and Yasuyuki Sawada. 'Disability and returns to education in a developing country.' *Economics of Education Review* 37 (2013).

Loeb, M. and A. Eide, Living Conditions among People with Activity Limitations in Malawi: A National Representative Study, available at [http://unipd-centrodirittiumani.it/public/docs/31839\\_statistics.pdf](http://unipd-centrodirittiumani.it/public/docs/31839_statistics.pdf), (2004).

McLeskey, J., N. Waldron, F. Spooner, B. Algozzine, (eds.) *Handbook on Effective Inclusive Schools: Research and Practice*, Routledge Press, (2014).

Mears, Daniel P., Laudan Aron, and Jenny Bernstein. 'Addressing the Needs of Youth with Disabilities in the Juvenile Justice System: The Current Status of Evidence-Based Research.' (2003).

Moeller, Mary Pat, 'Early Intervention and Language Development in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing,' *Pediatrics*, Vol. 106 No. 3 September 1, 2000.

Odom, Samuel L., Virginia Buysse, Elena Soukakou, Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives, *Journal of Early Intervention*, Volume 33, Number 4, December 2011.

Rose, D. H., & Hitchcock, C. (Eds.) *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press (2005).

Sharma, Umesh, Chris Forlin, and Tim Loreman. 'Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities.' *Disability & Society* 23.7, (2008).

UNICEF/UIS, Framework for Monitoring Out-of-School Children and Adolescents in the ECA Region, (2014).

University of Indonesia, *People with Disabilities: Empirical Facts and Implications for Social Protection Policies*, Demographic Institute, Faculty of Economics, (2013).

WHO/World Bank, World Disability Report, (2011).

# Dodatni izvori

- **UNICEF, State of the World's Children: Children with Disabilities, 2013.** Možete naći na <http://www.unicef.org/sowc2013/>
- **UNICEF/UIS, Framework for Monitoring Out-of-School Children and Adolescents in the ECA Region, 2014.**
- **UIS webpage on OOSCI,** <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/out-of-school-children.aspx>
- Ovde dodajte sopstvene materijale:

Pravilnik o Tehničkim standardima planiranja, projektovanja i izgradnje objekata, kojima se osigurava nesmetano kretanje i pristup osobama sa invaliditetom, deci i starim osobama („Sl.glasnik RS“, br. 22/2015), [http://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik\\_o\\_tehnickim\\_standardima\\_planiranja\\_projektovanja\\_i\\_izgradnje\\_objekata\\_kojima\\_se\\_osigurava\\_nesmetano\\_kretanje\\_i\\_pristup\\_osobama\\_sa\\_invaliditetom\\_deci\\_i\\_starim\\_osobama.html](http://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik_o_tehnickim_standardima_planiranja_projektovanja_i_izgradnje_objekata_kojima_se_osigurava_nesmetano_kretanje_i_pristup_osobama_sa_invaliditetom_deci_i_starim_osobama.html)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Fusnote

1. UNICEF/UIS, Framework for Monitoring Out-of-School Children and Adolescents in the ECA Region, 2014.
2. WHO/World Bank, Chapter 7, World Disability Report.
3. WHO/World Bank, Chapter 2, World Disability Report.
4. Loeb, M. and A. Eide, Living Conditions among People with Activity Limitations in Malawi: A National Representative Study, dostupno na [http://unipd-centrodirittiumani.it/public/docs/31839\\_statistics.pdf](http://unipd-centrodirittiumani.it/public/docs/31839_statistics.pdf), (2004); Eide, Arne H., Gert van Rooy, and Mitch E. Loeb. "Living conditions among people with activity limitations in Namibia: a representative, national study." (2003); Eide, A., and M. Loeb. "Living conditions among people with activity limitations in Zambia: a national representative study." (2006).
5. World Bank, 'Disability in India: From Commitments to Outcomes', Working Paper, 2007.
6. Filmer, D. 'Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 11 Household Surveys.' The World Bank Economic Review 22 (1):141-63., 2008.
7. Bailey, D. B., & T. Powell. 'Assessing the information needs of families in early intervention,' in M. J. Guralnick (Ed.), The Developmental Systems Approach to Early Intervention (pp. 151-183). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. (2005).
8. Guralnick, M. J., 'Effectiveness of Early Intervention for vulnerable children: A Development Perspective,' in Maurice A. Feldman (ed.), Early Intervention: The Essential Readings (Essential Readings in Developmental Psychology) (2004).
9. Groce, Nora. "Cultural beliefs and practices that influence the type and nature of data collected on individuals with disability through national census." Research in Social Science and Disability 4 (2006): 41-54.
10. Ibid.
11. UNICEF State of the World's Children 2013.
12. Mears, Daniel P., Laudan Aron, and Jenny Bernstein. "Addressing the Needs of Youth with Disabilities in the Juvenile Justice System: The Current Status of Evidence-Based Research." (2003).
13. University of Indonesia 2013.
14. Lamichhane, Kamal, and Yasuyuki Sawada. "Disability and returns to education in a developing country." Economics of Education Review 37 (2013): 85-94.
15. Ferguson, D. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each and everyone, European Journal of Special Needs Education, Vol. 23, No.2, May 2008, 109-120; Odom, Samuel L., Virginia Buysse, Elena Soukakou, Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives, Journal of Early Intervention, Volume 33, Number 4, December 2011, 344-356.
16. Sharma, Umesh, Chris Forlin, and Tim Loreman. "Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities." Disability & Society 23.7 (2008).
17. Rose, D. H., & Hitchcock, C. (Eds.) The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies. Cambridge, MA: Harvard Education Press (2005); McLeskey, J., N. Waldron, F. Spooner, B. Algozzine, (eds.) Handbook on Effective Inclusive Schools: Research and Practice, Routledge Press, (2014).
18. WHO/World Bank, World Disability Report, 2011
19. See Hedt, B.L., C. Olives, M. Pagano, J. Valadez, 'Large Country-Lot Quality Assurance Sampling: A New Method for Rapid Monitoring and Evaluation of Health, Nutrition and Population Programs at Sub-National Levels,' HNP Discussion Paper, The World Bank (2008) available at <http://siteresources.worldbank.org/HEALTHNUTRITIONANDPOPULATION/Resources/281627-1095698140167/LCLQAS.pdf>
20. Sanjeev, K., & Kumar, K. (2007). Inclusive Education in India, Electronic Journal for Inclusive Education, 2 (2).
21. See Booth and Ainscow 2002, and McLeskey, J., N. Waldron, F. Spooner, B. Algozzine, (eds.) Handbook on Effective Inclusive Schools: Research and Practice, Routledge Press, 2014.
22. Engelbrecht, Petra, Marietjie Oswald, and Chris Forlin. "Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa." British journal of special education 33.3 (2006): 121-129.









