

**УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ – ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И
РЕХАБИЛИТАЦИЈУ
ВЕЋУ ЗА СПЕЦИЈАЛИСТИЧКЕ И ДОКТОРСКЕ СТУДИЈЕ**

ИЗВЕШТАЈ О ОЦЕНИ УРАЂЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Кандидат: Маринела Н. Шћепановић

Тема: ИНКЛУЗИВНА ШКОЛА И УЧЕНИЦИ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ И
ИНВАЛИДИТЕТОМ

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Датум и орган који је именовео Комисију: Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на седници одржаној 17. 12. 2024. године.

Састав Комисије:

1. Др Данијела Илић-Стошовић, редовни професор, ужа научна област *Соматопедија*, изабрана у звање 09. 12. 2016. године, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, председник;
2. Др Драган Рапаић, редовни професор, ужа научна област *Соматопедија*, изабран у звање 04. 11. 2002. године, Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију – члан;
3. Др Санела Славковић, ванредни професор, ужа научна област *Специјална едукација и рехабилитација*, изабрана у звање 25. 01. 2024. године, Универзитет у Новом Саду, Медицински факултет – члан;

II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

Име, име једног родитеља, презиме: Маринела Н. Шћепановић

Датум рођења, општина, република: 13. мај 1966. године, Сомбор, Р. Србија

Основне студије: Основне академске студије на Дефектолошком факултету, на студијском програму Соматопедија, уписује 1995. године, на ком дипломира 2000. године, и стиче звање дипломирани дефектолог-соматопед.

Мастер студије је завршила 2014. године, на студијском програму Дефектологија, модул Моторичке сметње и поремећаји, са просечном оценом 8.14, стекавши звање дипломирани дефектолог – мастер.

Докторске студије: Докторске академске студије кандидаткиња је уписала 2014/15. године, студијски програм Специјална едукација и рехабилитација, на Универзитету у Београду -Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију. Положила је све, планом предвиђене испите, са просечном оценом 9.80.

Од 1995. године (са краћом паузом 1998-2000) запослена је у Школи за основно и средње образовање са домом „Вук Караџић“ у Сомбору на пословима дефектолога – васпитача, дефектолога – наставника и дефектолога - наставника индивидуалне наставе. Од стицања лиценце 2001. године интензивно се стручно усавршава кроз формалне и неформалне обуке и програме. Има стручно звања *педагошког саветника* и *самосталног педагошког саветника*. На Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију 2021. године стекла је истраживачко звање *истраживач сарадник*. Похађала је многобројне обуке, семинаре и тренинге. Ауторка је неколико акредитованих програма обука за запослене у васпитно-образовним установама. Излагала је на бројним скуповима. Добитница је неколицине награда (Заслужни дефектолог од Друштва дефектолога Војовидне, Заслужни просветитељ од Алијансе просветитеља Србије, Признање Менсе Србије итд). Водила је Друштво дефектолога Сомбора 2002-2011. и Друштво дефектолога Војводине 2009-2022. године.

Маринела Шћепановић је објавила више од 100 научних и стручних радова из области специјалне едукације и рехабилитације. Говори енглески језик.

III НАСЛОВ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

„ИНКЛУЗИВНА ШКОЛА И УЧЕНИЦИ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ И
ИНВАЛИДИТЕТОМ“

IV ПРЕГЛЕД ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Докторска дисертација „ ИНКЛУЗИВНА ШКОЛА И УЧЕНИЦИ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ И ИНВАЛИДИТЕТОМ ” написана је на 153 стране, са пет прилога (коришћени инструменти, биографија кандидаткиње, изјава о ауторству, изјава о истовестности штампане и електронске верзије докторског рада и изјава о коришћењу). Дисертација садржи 86 табела и три графика. Девет табела налази се у поглављу Методологија истраживања, у делу Опис узорка, а остале су у поглављу Резултати истраживања.

Поред резимеа на српском и енглеском језику, списка табела и списка скраћеница, рукопис садржи следећа поглавља: **Увод** (13. страна), **Теоријске основе проблема истраживања** (од 14. до 37. стране), **Циљ, задаци и хипотезе истраживања** (од 38. до 39. стране), **Методологија истраживања** (од 40. до 48. стране), **Резултати истраживања** (од 49. до 103. стране), **Дискусија** (од 104. до 123. стране), **Закључак** (од 124. до 128. стране) и **Литература** (од 129. до 139. стране).

Поглавље **Теоријски део** је подељено на три тематске целине: Сметње у развоју и инвалидитет, Инклузивно образовање и Инклузивна школа, са више подпоглавља.

Методологија истраживања приказана је кроз Место и време истраживања, Опис узорка, Варијабле истраживања, Инструменте истраживања и Статистичку обраду података.

Литературу чини 135 библиографских јединица, од тога 99 (73,33%) иностраних наслова и 35 (26,67%) домаћих. Публикације које су објављене у протеклих десет година обухватају 105 (77,78%) референце, од којих су 55 (40,74%) референце објављене у последњих пет година. Одређен број референци, старијих од десет година (30), представљају релевантну теоријску и емпиријску грађу, важну за успешну обраду предмета овог истраживања.

V ВРЕДНОВАЊЕ ПОЈЕДИНИХ ДЕЛОВА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

У **уводном** делу рукописа докторске дисертације кандидаткиња описује концепт успешног инклузивног образовања које обухвата и подразумева образовање све деце и ученика под једнаким условима и на основама равноправности, претпоставља околности које обезбеђују приступ образовању за свако дете, благовремено откривање и препознавање деце која имају специфичности у развоју, способностима, функционисању и учењу, као и постојање система адекватне професионалне подршке свим могућим потребама деце и ученика кроз образовање и као подршка и помоћ у њиховом образовању – самој деци/ученицима непосредно, али и наставницима и стручним сарадницима, породицама деце/ученика, као и школама и другим образовно-васпитним установама.

Истакнуто је да је потребно унапредити услове за детекцију, идентификацију, (ре)хабилитацију и едукацију деце и ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом кроз

целовит систем подршке, који ће функционисати од најранијег узраста, односно од рођења детета, до момента када за тим престане потреба, као и да инклузивне школе данашњице треба да одговоре на специфичности образовања, функционисања и развоја свих ученика.

Комисија сматра да је уводни део у складу са методолошким поставкама докторске дисертације.

Прво поглавље докторске дисертације односи се на Теоријске основе проблема истраживања. Поглавље пружа оквир за формулисање истраживачког приступа и тумачења истраживачких резултата. У оквиру прве целине кандидаткиња дефинише основне теоријске конструкте, као што су сметње у развоју и инвалидитет, инклузивно образовање и инклузивна школа.

Сметње у развоју и инвалидитет разматрају се у контексту досадашњих дефиниција у којима се вршило одређивање ученика као ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, или одређивање врсте и степена сметње у развоју и инвалидитета особе, и данашњих образовних дефиниција које теже да измире потребу за навођењем конкретних врста сметњи за децу и препрека које треба отклонити у околини, што имплицира потребу за подршком.

У подпоглављу *о инклузивном образовању* представљене су савремене дефиниције и процеси које подразумева инклузивно образовање. Представљен је развој инклузивног образовања у свету и Србији, кроз пратећа стратешка документа, али и однос према инклузивном образовању стручне јавности у Србији и питање праведности инклузивног образовања. Затим се описују процеси идентификације ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, дилеме између процене способности или процене потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом и неопходне подршке у образовању.

У оквиру целине која се односи на *инклузивну школу*, кандидаткиња дефинише индекс за инклузију, описује актуелно и неопходно образовање наставног особља, професионални развој наставног особља за инклузивно образовање, облике стручног усавршавања наставног особља и услове за стручно усавршавање и професионални развој.

У оквиру Теоријског дела дисертације дат је систематичан приказ основних концепата који су њеном средишту, чијом су детаљном разрадом постављени темељи за обликовање методолошког дела рада. Садржаји овог поглавља указују на дефинисање основних теоријских конструкта, као што су сметње у развоју и инвалидитет, инклузивно образовање и инклузивна школа. Комисија сматра да је кандидаткиња у овом поглављу одабрала релевантне теме и да је и начин на који су оне обрађене адекватан за спровођење истраживања и интерпретацију добијених резултата ове докторске дисертације, при чему су поштована правила академског писања и захтеви за израду докторске дисертације.

У другом поглављу кандидат поставља предмет, циљ, задатке и хипотезе истраживања.

Предмет истраживања је утврђивање спремности, односно кадровске и техничке опремљености основних школа за инклузивно образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у Републици Србији, након 15 година од законског увођења инклузивног образовања у Србији.

Све веће интересовање истраживача привлачи инклузивно образовање и услови за његову комплетну примену. Међутим, кандидаткиња показује спремност да овом проблему приђе на потпуно нов начин – истраживањем показатеља инклузивности школе, што укључује процену односа према инклузивном образовању и компетентности наставника, испитивање могућности и потреба за идентификацију, процену образовних потреба и пружање потребне подршке ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, и утврђивање нивоа инклузивне културе, политике и праксе у основној школи.

Посебно недостају истраживања тешкоћа у примени инклузивног образовања кроз овај приступ. Имајући ово у виду, јасна је потреба за истраживањима у овој области и установљавању методологије утврђивања стања и проблема у овој области, а на основу тога и препоруке за унапређење инклузивне образовно-васпитне праксе.

Истраживање које је спроведено за потребе ове докторске дисертације се наслања и надовезује на актуелна истраживања у свету и код нас.

У складу са предметом ове емпиријске студије, кандидаткиња поставља *основни циљ*, да испита показатеље спремности основних школа за инклузивно образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у Републици Србији. Основни циљ је захтевао и постављање три подциља истраживања: процена односа и компетенција наставника према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, процена потреба и могућности за идентификацију, процена образовних потреба и пружање потребне подршке ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, и утврђивање нивоа инклузивне културе, политике и праксе у основним школама.

У складу са претходно дефинисаним циљевима формулисани су следећи *задачи*:

- Испитати како искуство наставника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом утиче на инклузивност школе;
- Испитати како додатно стручно усавршавање наставника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом утиче на инклузивност школе;
- Испитати у којој мери однос наставника према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом утиче на инклузивност основне школе;
- Испитати потребе и могућности за идентификацијом ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи;
- Испитати потребе и могућности за проценом образовних потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи;

- Испитати потребе и могућности за пружањем подршке ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи;
- Испитати ниво развијености инклузивне културе, политике и праксе у основној школи.

У раду је дефинисано шест посебних хипотеза. *Хипотезе* су постављене на основу претходно анализираних теоријских и емпиријских налаза у референтној литератури, као и на основу образложеног предмета истраживања и наведених циљева истраживања.

Посебне хипотезе гласе:

X₁ Искуства наставника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом значајно утичу на инклузивност основне школе;

X₂ Додатно стручно усавршавање наставника за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом значајно утиче на инклузивност основне школе;

X₃ Однос наставника према инклузивном образовању значајно утиче на инклузивност основне школе;

X₄ Постоји несклад између потреба и могућности за идентификацијом ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи;

X₅ Постоји несклад између потреба и могућности за проценом ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи;

X₆ Постоји несклад између потреба и могућности за свеобухватном подршком ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи;

Поглавље **Методологија истраживања** садржи начин формирања и опис узорка, ток и начин прикупљања података и статистички метод, при чему су сви поменути елементи у складу са предметом и циљевима истраживања.

Узорком истраживања је било обухваћено 234 наставника и стручна сарадника из 65 градова и места са територије Републике Србије, од којих су прикупљени подаци о укупно преко 4.000 ученика из истих установа, који похађају прва четири разреда основне школе. Било је очекивано да ће одређен проценат ових ученика бити препознат од испитаника као ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом, као и ученици са проблемима у учењу и понашању. Случајни узорак испитаника је изабран из реда наставника и стручних сарадника из случајно изабраних васпитно-образовних установа (основних школа у Србији).

Операционализација варијабли је извршена у складу са циљевима, задацима и хипотезама истраживања. *Предикторске варијабле*: Искуство наставника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом; Додатно стручно усавршавање наставника за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом; Однос наставника према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом. *Критеријумске варијабле*: Идентификација ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у школи; Процена потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у школи; Подршка ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у

образовању у школи; Инклузивност школе (Стварање инклузивне културе, Креирање инклузивне политике и Развијање инклузивне праксе у школи).

Кандидаткиња је јасно и детаљно описала карактеристике узорка, наводећи пол, образовање, године радног стажа, године старости, место основне школе у којој раде, поседовање лиценце за рад и поседовање стручног звања, као и статистичке процедуре чијом применом је омогућен валидан увид у ниво уједначености обухваћених подузорака у односу на одабране варијабле. Сви наведени методолошки поступци и подаци у потпуности су били у функцији одабраног предмета и дефинисаног циља истраживања.

Инструменти истраживања

Подаци су прикупљени применом четири инструмента, обједињена у једном електронском упитнику.

Испитаници су примили електронски упитник, креиран у Гугл упитницима, на своје мејл адресе и анонимно га електронски попунили. Резултати су обједињавани аутоматски у једној пријемној бази у виду ексел документа.

Упитник о основним подацима састоји се од два дела. Првим делом који носи назив *Опити подаци*, прикупљени су подаци о полу и старости испитаника, стеченом нивоу образовања и радном стажу, радном месту и месту рада. Другим делом Упитника, који носи назив *Професионални развој*, прикупљени су подаци о поседовању лиценце за рад испитаника, стручним звањима, искуству у раду са ученицима са сметњама у развоју и стручним усавршавања у области рада са ученицима са сметњама у развоју.

Скала за процену односа наставника према инклузивном образовању (*Teacher Attitudes Towards Inclusive Education*, Kern, 2006) је инструмент који се састоји од 42 ајтема у вези са четири теме: образовање и обучавање наставника, подршка наставницима у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, однос испитаника према образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у посебним условима и потреба ангажовања стручњака других профила у образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Упитник за наставнике о идентификацији, процени потреба и подршци ученицима у основној школи. Инструмент је наменски конструисан и прилагођен потребама овог истраживања и садржи три дела: Идентификација, Процена и Подршка.

Скала за процену инклузивних показатеља школе (*Index for Inclusion Questionnaire*, Booth & Ainscow, 2002) је инструмент са 45 показатеља инклузивне школе. Показатељи су разврстани у три дела: Стварање инклузивне културе, Креирање инклузивне политике и Развијање инклузивне праксе.

Статистичка обрада података

Добијени подаци су статистички обрађени путем статистичког програмског пакета намењеног за друштвене науке (SPSS програма); коришћене су методе дескриптивне статистике (мере учесталости, централне тенденције, дисперзије и варијабилности) и

одговарајуће дискриминативне методе. За испитивање повезаности, односно значајности разлика између варијабли и разлика међу групама коришћене су параметријске и по потреби непараметријске статистичке методе, за зависне и/или независне узорке. Према природи прикупљених података и резултата који су из њих проистекли, коришћени су табеларни или графички прикази вредности.

Анализом целокупне методологије истраживања, Комисија сматра да је кандидаткиња користила адекватну статистику, оригиналан и целисходан методолошки дизајн који одговара циљевима истраживања. Одабир и примена обухваћених статистичких метода у потпуности одговарају дефинисаним задацима истраживања.

Поглавље **Резултати истраживања** садржи финалне резултате приказане табеларно и графички (86 табела и 3 графикана), при чему су све табеле праћене јасним тумачењем података и резултата који су презентовани. Редослед приказа добијених резултата је структурисан према задацима истраживања. Кандидаткиња групише резултате у седам подгрупа, на начин који омогућава врло прегледан приказ резултата у области процене: Подаци о искуствима и усавршавању испитаника, Подаци о подршци, Подаци о идентификацији, процени и подршци ученицима, Просечне вредности нумеричких показатеља и скала, Однос наставника према инклузивном образовању, Процена инклузивности школе, Резултати корелационе анализе општих података и података о професионалном развоју са предикторским и критеријумским варијаблама.

Комисија сматра да приказани резултати у потпуности испуњавају захтеве садржане у циљу и задацима истраживања у овој дисертацији.

У поглављу **Дискусија** дат је доследан и систематичан преглед добијених резултата које кандидаткиња појединачно тумачи вршећи поређење са налазима других аутора, који су се бавили истим или сличним предметом истраживања. Садржај овог поглавља представља резултат анализе опширне литературе. И ово поглавље се, у складу са резултатима истраживања приказује кроз осам подгрупа: Утицај искуства испитаника на инклузивност школе, Утицај додатног стручног усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе, Потреба за подршком за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, Идентификација ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, Процена способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, Подршка ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, Однос наставника према инклузивном образовању, Инклузивност школе. У овом поглављу кандидаткиња представља и могућност примене очекиваних резултата, али и потребу за даљим истраживањима у овој области.

Комисија је сагласна у ставу да су добијени резултати успешно тумачени и дискутовани, као и да структура дискусије у потпуности одговара високим стандардима научно истраживачког рада.

У закључку, кандидаткиња је, на основу добијених резултата истраживања и њихове статистичке анализе, кроз планиране задатке, проверила постављене хипотезе и извукла одговарајуће закључке, који дају потпунији увид о значајној условљености инклузивности школе развијеношћу показатеља: односа, искуства и компетентности наставника за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, идентификацијом, проценом потреба и образовном подршком ученицима са сметњама у развоју у основној школи, који нису део целовитог и целоживотног система подршке развоју и напредовању деце, младих и одраслих са сметњама у развоју и инвалидитетом у Србији. Кандидаткиња у овом поглављу даје и препоруке за унапређивање савремене педагошке праксе и стварање могућности за нове приступе у образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Комисија сматра да су закључци јасно формулисани и доследно приказани.

VI СПИСАК НАУЧНИХ И СТРУЧНИХ РАДОВА КОЈИ СУ ОБЈАВЉЕНИ ИЛИ ПРИХВАЋЕНИ ЗА ОБЈАВЉИВАЊЕ НА ОСНОВУ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА У ОКВИРУ РАДА НА ДОКТОРСКОЈ ДИСЕРТАЦИЈИ

Од више од 100 објављених и саопштених радова, у периоду од 2002-2024. године, кандидаткиње Маринеле Шћепановић, износимо најновије и најзначајније, који су у вези са темом докторске дисертације:

Поглавље у монографијама/тематским зборницима међународног значаја (M14):

1. Šćepanović, M., Nikolić, S. & Mitrović, N. (2023). Perspective Chapter: Individual Support Services in Inclusive Education – *Pros et Contras* (Polemic). In: Dr. Celestino Rodríguez Pérez and Dr. M. Mahruf C. Shohel (Ed.), *Inclusive Pedagogy in Contemporary Education*, (pp. 3-18). <https://doi.org/10.5772/intechopen.114080>
2. Sćepanovic, M. & Nikolic, S. (2021). Perspective Chapter: The Decade of Inclusive Educational System in the Republic of Serbia. In: L. d'Alessandro, G. Griffio & C. Tarantino (Ed.), *Educational and school inclusion in the European framework. Minority Reports, Cultural Disability Studies*, Vol. 13, 2021/II, pp. 127–147. CeRC-"Robert Castel" Centre for Governmentality and Disability Studies dell'Università di Napoli "Sour Orsola Benincasa." <http://digital.casalini.it/5198577>

Саопштење са скупа међународног значаја, штампано у целини (M33):

1. Šćepanović, M. (2018). What Do Practitioners Say About Inclusive Education?. In: G. Ajdinski & O. Rasikj-Canevska (Eds.), *5th International conference „Transformation Towards Sustainable and Resilient Society for Persons With Disabilities“ Conference*

proceedings (pp. 271 – 284). Skopje: Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation.

2. Scepánovic, M., & Kalinic, T. (2018). The Importance of Parents Involvement in Inclusive Individual Educational Plan (IEP) Creation. In: M. Nikolić and M. Vantić-Tanjić (Eds.), *Conference Proceedings (Part two), IX International Conference: Improving the Quality of Life of Children and Youth* (pp. 507-512), Novi Sad, Mensa Serbia
3. Šćepanović M. (2016). Minimizing Barriers to Participation and Learning of All Students in School. 8th International conference Inclusive Theory and Practice, 13-15. 05, Sombor. In: S. Potić, Š. Golubović i M. Šćepanović (Ed.), *Inclusive Theory and Practice - International Thematic Collection of Papers*, (pp. 118-125), Društvo defektologa Vojvodine, Novi Sad.

Радови објављени у часопису националног значаја (M52):

1. Šćepanović, M., N. (2019). Корективни дефектолошки рад у контексту инклузивног образовања (перспектива давалаца услуга) *Sinteze*, (15), 17–38. <https://doi.org/10.5937/sinteze8-20552>
2. Scepánovic, M., N. (2017). Програми подршке родитељима деце са сметњама у развоју. *Sinteze*, (11), 73–91. <https://doi.org/10.5937/sinteze6-13529>

Радови објављени у новопокренутом часопису националног значаја (M54):

1. Šćepanović, M. N., & Nikolić, S. J. (2020). Inclusive education of children with disabilities in the online environment. *Exceptional Children: Education and Treatment*, 2(3), 275–289.
2. Šćepanović, M. N. (2019b). The influence of therapeutic riding on children and youth with developmental disabilities. *Exceptional Children: Education and Treatment*, 1(2), 229–239.
3. Šćepanović, M. N., & Marjanović, M. (2019). Evidentiranje i dokumentovanje u individualnom korektivnom defektološkom radu u obrazovno-vaspitnim ustanovama. *Exceptional Children: Education and Treatment*, 1(1), 87–98.

VII ЗАКЉУЧЦИ, ОДНОСНО РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У односу на постављене циљеве и на основу добијених резултата, закључено је следеће:

- Искуства наставника и стручних сарадника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом значајно утичу на инклузивност школе. Радно искуство испитаника (радни стаж) значајно утиче на инклузивност школе, док искуства у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом у школи и ван ње - број ученика са сметњама у развоју са којима су испитаници раније радили, искустава у раду са децом са

сметњама у развоју ван школе или приватној пракси - значајно утичу на Инклузивну културу, као димензију инклузивности школе;

- Иницијално образовање наставника и стручних сарадника није их адекватно припремило за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом - већина има веома мало или нема уопште знања потребних за рад са децом са сметњама у развоју која су стекли током студија, где су већином полагали или слушали један или ниједан испит или модул о раду са децом са сметњама у развоју;

- Испитници су у невеликом обиму стицали додатна знања потребна за рад са децом са сметњама у развоју током рада и стекли мали обим сати са акредитованих обука, а веома мало их је похађало скупове, спроводило истраживања и читало стручну литературу у областима од значаја за рад са децом са сметњама у развоју;

- Већина испитаних наставника и стручних сарадника вреднује сопствену компетентност за рад са децом са сметњама у развоју најнижим оценама, што је у складу са ниским обимом знања потребних за рад са децом са сметњама у развоју која су испитаници стекли током студија;

- У складу са ниским осећајем компетентности, наставницима и стручним сарадницима у већини је потребна подршка за рад са децом са сметњама у развоју у више облика, и то пре свега савети стручњака, посебни материјали за рад, посебна игровно-дидактичка средства, обуке и тренинзи, а такође имају потребе и за разменом искустава са колегама ван установе, додатним стручним усавршавањем, стручном литературом, и стручним скуповима на теме од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом;

- Додатно стручно усавршавање испитаника за рад са ученицима са сметњама у развоју значајно утиче на инклузивност школе. Утицај стручног усавршавања испитаника на све три димензије инклузивности школе долази и кроз иницијално образовање, али и кроз образовање кроз рад. Наставници и стручни сарадници не добијају довољно прилика ни подршке за додатна стручна усавршавања у својој установи и средини; већина испитаника сматра да им је потребно више обука у циљу бољег поучавања ученика са ИОП-ом за проблеме у учењу и засебно ради бољег поучавања ученика са ИОП-ом за поремећаје у понашању;

- Постоји несклад између потреба и могућности за идентификацијом ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи. Установљено је значајно присуство ученика са сметњама у развоју у одељењима која воде испитаници (у 62% одељења испитаника), који, са друге стране, немају довољно искустава нити знања у области идентификације ученика са сметњама у развоју (као ни ученика са изузетним способностима), јер их нису стекли у довољној мери ни на студијама, а ни стручним усавршавањем током рада;

- Постоји несклад између потреба и могућности за проценом образовних потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи. Утврђено је значајно присуство ученика са сметњама у развоју у одељењима која воде испитаници, који сами

немају довољно потребних знања стечених ни током студија, а ни током рада кроз стручна усавршавања у области процене образовних потреба ученика са сметњама у развоју. Испитаници се ослањају у највећој мери на процене које врше стручни сарадници школе и други, спољни стручњаци. Међутим, стручни сарадници, изузев дефектолога, такође немају довољно иницијалних ни стечених знања о процени образовних потреба деце са сметњама у развоју;

- Потреба за пружањем подршке ученицима са сметњама у развоју у основној школи није у складу са могућностима пружања исте. У већини школа не постоји ништа од наведених услова за реализацију додатне подршке ученицима са сметњама у развоју - додељени простор који служи искључиво за пружање подршке, посебна опрема и асистивна средства, игровно-дидактичка средства, и/или посебни материјали за пружање подршке. Додатну подршку у образовању ученицима у школама најчешће пружају одељењске старешине, предметни наставници, и/или стручни сарадници, иако изузев дефектолога, остали запослени немају довољно иницијалних ни стечених знања о раду са децом са сметњама у развоју да би могли успешно да их подрже. У трећини случајева у одељењима додатну подршку ученицима са сметњама у развоју пружају стручњаци ван школе, док потреба постоји за обухватом подршком деце у двотрећинској већини одељења;

- У односу на ставове испитаника према ученицима са сметњама у развоју закључено је да већина наставника и стручних сарадника има негативне ставове према учешћу ученика са тежим или комплекснијим сметњама у развоју у редовном образовању; ставови наставника и стручних сарадника су дихотомни у погледу образовања ученика који су вербално агресивни према другима у редовним одељењима и у погледу тога да ли сви ученици који имају ИОП из било ког разлога треба да се образују у специјалном образовању; већина наставника и стручних сарадника има позитивне ставове према образовању ученика са блажим сметњама: говорно-језичким поремећајима, оних који мање касне у савладавању градива за вршњацима и депресивних (али не и деструктивних) ученика у редовним одељењима. На основу селективног односа према укључивању ученика са сметњама у развоју у опште школе, не можемо закључити да испитаници имају укупно позитиван став према ученицима са сметњама у развоју уопште, односно, према њиховом укључивању у образовање у редовним школама;

- Однос наставника према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју значајно утиче на инклузивност основне школе. Значајан утицај односа испитаника према инклузивном образовању долази кроз више области, али и као укупна компонента која се одражава на инклузивност школе у свим њеним димензијама. Ставови наставника и стручних сарадника према инклузивном образовању, осим што значајно утичу на инклузивност школе, у нашем истраживању показали су своју најслабију тачку у односу испитаника према ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом и њиховом образовању у редовним школама.

- Имајући у виду зависност димензија инклузивности школе од других испитаних варијабли, која је потврђена у истраживању, може се закључити да је инклузивност школе значајно зависна од искуства у раду и досадашњег рада наставника и стручних сарадника са децом са сметњама у развоју у школи и ван ње, додатног стручног усавршавања наставника и стручних сарадника за рад са децом са сметњама у развоју, и односа наставника и стручних сарадника према инклузивном образовању.

Ови закључци потврђују свих шест постављених хипотеза.

Закључни део дисертације сумира резултате како теоријске, тако и емпиријске анализе, а сходно постављеним циљевима и полазним претпоставкама. Изложени закључци су прецизни и базирају се на резултатима истраживања. У оквиру овог поглавља, кандидаткиња поставља и Препоруке за унапређење инклузивности школе.

Упоредна анализа резултата ове докторске дисертације са резултатима из литературе

Искуства наставника/стручних сарадника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом значајно утичу на инклузивност школе. Слично налазе и Илић-Стошовић и сарадници (Ilić-Stošović i sar., 2015) кад указују на то да су могућности наставника да примене алтернативне стратегије у учионици и у помоћи ученику да разуме и усвоји градиво, два елемента самоефикасности који су присутнија код наставника са искуством у инклузивној настави, него код оних који нису имали то искуство. Ауторке сматрају да су то варијабле од којих треба кренути када се процењује спремност наставника да реализује инклузивну наставу.

Већина испитаника (73,5%) има веома мало или нема уопште знања потребних за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом која су стекли током студија, где их је већина (56,1%) полагала/слушала један или ниједан испит/модул о раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом. Слично налазе и Шћепановић и Калинић у свом истраживању (Scerapovic & Kalinic, 2018), где према мишљењу 63,2% испитаника, наставници нису припремљени за рад са ученицима различитих способности. Такође слично нашим налазима и Заштитник грађана налази да само 32% испитаника наводи да је током њиховог школовања постојао најмање један предмет из ове области на студијама (Посебан извештај Заштитника грађана о инклузивном образовању, 2024). И даље „наставници се нису изјаснили или сматрају да не поседују потребна знања и вештине за инклузивни рад са ученицима, као и да би желели да сазнају више о раду са ученицима којима је потребна додатна подршка“ (Посебан извештај Заштитника грађана о инклузивном образовању, 2024, стр. 37). И Министарство просвете закључује да су „изазови и даље евидентни на нивоу иницијалног образовања наставника у Србији, будући да студијски програми не обухватају компетенције наставника за инклузивно образовање“ (Национални извештај о инклузивном образовању у Републици Србији за период од 2019.

до 2021. године, 2022, стр. 13). Значај припреме наставника и њихове компетентности за инклузивно образовање истиче и Хорстемке (Horsthemke, 2021).

Највише испитаника (40,6%) оцењују да су у умереном обиму стицали додатна знања потребна за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом након студија и током рада (највише испитаника, њих 26,9% има остварених између једног и девет сати усавршавања). И Заштитник грађана закључује да „наставницима треба омогућити различите видове стручног усавршавања који се неће завршавати једнодневним излагањем основних принципа рада, већ ће се на крају обука наставницима давати конкретне могућности који би били даљи кораци у имплементацији знања са обуке“ (Посебан извештај Заштитника грађана о инклузивном образовању, 2024, стр. 40-41).

Већина испитаника (54,7%) вреднује сопствену компетентност за рад са децом са сметњама у развоју најнижим оценама, а још 35,9% их оцењује да су умерено компетентни за рад са децом са сметњама у развоју. Да наставници испољавају озбиљне сумње у своје компетенције за рад са децом из осетљивих друштвених група такође налазе Јаблан и Максимовић (2020), док Димоски и Грбовић истичу потребу додатног образовања што би повећало наставничка искуства и компетенције и тако смањило њихове отпоре (Dimoski & Grbović, 2016) за рад са децом различитих способности. Министарство просвете закључује да се „у наредном периоду мора интензивније радити на унапређивању иницијалног образовања наставника за стицање компетенција које су им потребне за примену инклузивног образовања“ (Национални извештај о инклузивном образовању у Републици Србији за период од 2019. до 2021. године, 2022, стр. 27).

У складу са нижим осећајем компетентности, испитаници у већини и највећем броју (54,3%) исказују да им је веома потребна подршка за рад са децом са сметњама у развоју. И други истраживачи налазе за значајном подршку наставницима, посебно од дефектолога: „да би задовољили различите потребе ученика у инклузивним учионицама, наставницима је потребна стална подршка дефектолога, других стручњака и помоћног особља (асистента и волонтера)“ (Schmidt & Vrhovnik, 2015, pp. 26). Овај став је такође у складу и са позитивним ставовима већине наших испитаника у вези сарадње, који су већински сагласни са идејом да не буду једини наставник/стручни сарадник у својој учионици. У истраживању из 2018, Шћепановић преноси ставове испитаника у погледу потребне подршке, где испитаници дају превагу увођењу више стручњака за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју у школе и вртиће, као и обезбеђивању више стручних усавршавања и обука за наставнике и остале запослене.

И истраживање Шћепановић и Калинић (Scerpanovic & Kalinic, 2018), које се односе на инклузивно образовање и васпитање, показују да је запосленима у образовном систему потребно више стручног усавршавања. И Заштитник грађана налази слично нама, да недовољан број стручних сарадника у образовним установама остаје као проблем за ефикасно спровођење инклузивног образовања и да је недовољна обученост наставника, васпитача и сарадника о инклузивном образовању и начину и моделима пружања додатне подршке деци и ученицима... (Посебан извештај Заштитника грађана о инклузивном

образовању, 2024). О потреби ангажовања додатних стручних сарадника говори и Министарство просвете: „Потребно је размотрити могућности за повећање броја стручних сарадника и обезбеђивање већег броја педагошких асистената“ (Национални извештај о инклузивном образовању у Републици Србији за период од 2019. до 2021. године, 2022, стр. 26). Заштитник грађана налази, слично нама, да су се наставници у највећој мери усагласили да им је потребна подршка дефектолога (92,8%) и мишљења лекара специјалиста (87,5%) (Посебан извештај Заштитника грађана о инклузивном образовању, 2024).

Док неки истраживачи сматрају да разредни наставници играју кључну улогу у идентификацији и пружању услуга ученицима са посебним потребама у редовним разредима (Anders et al., 2011), налази нашег истраживања показују да пракса није дорасла том задатку. Идентификацију деце и ученика са сметњама у развоју, као скуп радњи који обухвата откривање, препознавање и детекцију, као и именовање сметњи у развоју, у нашој земљи врше различити професионалци на више нивоа, недовољно систематизовано. О произвољностима у идентификацији ученика са сметњама у развоју која се врши у школама, где се обухватају и ученици нпр. са астмом, алергијама, преосетљивостима на неки састојак или врсту хране и слично, говори и Грахам истражујући тренд повећања идентификованих ученика са сметњама у развоју у аустралијским школама од средине 1990-их, и каже да наративи испитаника откривају да „идентификација посебних образовних потреба у школи није ни уметност ни наука“ (Graham, 2014, pp. 116). Испитаници су заправо користили сва расположива документа и изворе за идентификацију (статистичке податке, родитељске изјаве) на основу којих су доносили „закључке“ да су деца заправо ученици са сметњама у развоју. Наше истраживање показује сличну ситуацију.

Установљено је значајно присуство ученика са сметњама у развоју у одељењима која воде испитаници, који сами немају довољно потребних знања стечених ни током студија, а ни током рада кроз стручна усавршавања у области процене образовних потреба ученика са сметњама у развоју. Испитаници се ослањају у највећој мери на процене које врше стручни сарадници школе и други, спољни, стручњаци. Међутим, стручни сарадници, изузев дефектолога, такође немају довољно иницијалних ни стечених знања о процени образовних потреба деце са сметњама у развоју, што додатно потврђује хипотезу о нескладу потреба и могућности у овој области. Истраживачи сведоче (Sharma, 2015) да функционална процена омогућава ширење препознавања ученика који имају разноврсна ограничења различитог типа за учење и учешће у инклузивном образовању. У нашој средини процену потреба за подршком деци врши, у складу са Правилником (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом, 2018), интерресорна комисија која ради на територији општине, односно града на којој је пребивалиште или боравиште детета, ученика или одраслог. Комисија још не примењује функционалну процену потреба деце.

Постоји несклад између потреба и могућности за пружањем подршке ученицима са сметњама у развоју у основној школи. И други аутори из наше средине оцењују да изостаје системска подршка деци, ученицима и њиховим потребама (Поповић, 2016) у инклузивном контексту. Исто тако, Заштитник грађана констатује да ни након 15 година од увођења инклузивног образовања у Србији, услуге додатне подршке у образовању деце и даље нису довољно развијене и учињене деци доступним (Посебан извештај Заштитника грађана о инклузивном образовању, 2024, стр. 7).

У другим истраживањима показало се да најмлађа група наставника, узраста од 20 до 30 година, показује већи степен сагласности у погледу пружања адекватне подршке ученицима са посебним образовним потребама (Schmidt & Vrhovnik, 2015). Слично учача и Заштитник грађана: чак 83,9% наставника је потврдило да је имало искуства у оквиру рада у одељењу са особом којој је потребна додатна подршка. Висок проценат одговора указује на присутност особа којима је потребна додатна подршка у школском систему, као и неопходност оспособљавања наставника за инклузивни приступ раду (Посебан извештај Заштитника грађана о инклузивном образовању, 2024). Истраживање које је спровео Заштитник грађана показало је да су најчешће уочене промене које су потребне како би се обезбедио квалитетан живот и рад ученика којима је потребна додатна подршка: потреба за дефектологом, потреба за личним асистентом за ученика и потреба смањења броја ученика у одељењу (Посебан извештај Заштитника грађана о инклузивном образовању, 2024).

Узимајући у разматрање резултате студије о ставовима према ученицима, види се да већина испитаника сматра да ученици који су две или више година испод очиваног образовног нивоа, ученици којима је дијагностикован поремећај из спектра аутизма или интелектуална ометеност треба да се образују у специјалним одељењима. О негативним ставовима и присуству предрасуда просветних радника према ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, о чему говоре бројна истраживања, потврђују Димоски и Грбовић (Dimoski & Grbović, 2016). Ауторке истичу да су присутни негативни ставови и предрасуде и радника и деце и родитеља према деци са сметњама у развоју, поред неповерења у могућност остварења инклузије. Негативни ставови просветних радника су такође праћени несигурношћу у сопствене компетенције за рад са децом са сметњама у развоју и „стрепњом да не могу да одговоре на изазове које инклузија носи“ (стр. 35).

Резултати истраживања у нашој земљи (Ilić-Stošović et al., 2014; Nišević & Ilić-Stošović, 2013, према Nišević et al., 2016; Scerpanovic, 2018; Šćerpanović, 2016) показују да опада позитиван став према инклузивном образовању и то због: недостатне подршке наставницима, почињања процеса инклузивног образовања без довољно припреме, тешкоћа изостанка сталне подршке дефектолога, недостатка одговарајућих компетенција и стручних усавршавања наставника, неопремљености установа за потребе учешћа свих ученика, и других фактора. Истраживање о инклузивном образовању у Србији (Шћепановић, 2018) истиче предлоге испитаника (запослених у образовно-васпитним установама) у вези са конкретним мерама за унапређивањем процеса инклузије у Србији, а

нарочито увођење више стручњака за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у школе и вртиће (45,7%), као и обезбеђивање више стручних усавршавања и обука за наставнике и остале запослене (21,3%).

Ставови наставника према инклузији су значајан фактор њеног успеха (Goddard & Evans, 2018; AlMahdi & Bukamal, 2019). Може бити изазов да инклузија успе у школском окружењу где наставници имају негативне ставове према њој (Lauchlan & Greig, 2015; Alnahdi et al., 2019).

Може се закључити, у односу на ставове испитаника према ученицима, да већина испитаника има негативне ставове према учешћу ученика са тежим или комплекснијим сметњама у развоју у редовном образовању, дихотомне ставове у погледу образовања ученика који су вербално агресивни према другима у редовним одељењима и у погледу тога да ли сви ученици који имају ИОП из било ког разлога треба да се образују у специјалном образовању, те да већина испитаника има позитивне ставове према образовању ученика са блажим сметњама: говорно-језичким поремећајима, оних који мање касне у савладавању градива за вршњацима и депресивних (али не и деструктивних) ученика у редовним одељењима. Шћепановић и Калинић (Scerpanovic & Kalinic, 2018) спровеле су истраживање испитујући ставове запослених у образовно-васпитним установама – учитеље, дефектологе, стручне сараднике и друге едукаторе који раде са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом и ученицима са изузетним способностима – о инклузивном образовању. Већина испитаника (51,6%) верује да инклузивно образовање у Србији није успешно. Према Шћепановић и Калинић (Scerpanovic & Kalinic, 2018), налази њиховог истраживања о инклузивном образовању показују да знатан број запослених у образовном систему сматрају да је неопходно да се деца и ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом и деца и ученици са изузетним способностима упуте у специјализована одељења и школе. Слично, у истраживању Заштитника грађана чак 82,1% испитаних наставника сматра да специјалне школе могу адекватније да помогну ученицима са сметњама у развоју од редовних школа (Посебан извештај Заштитника грађана о инклузивном образовању, 2024). Може се поставити и питање да ли инклузивна школа може да прави разлике међу правима деце, јер није ретко искључивање ученика са тежим сметњама из опште учионице и школе. А, како аутори наводе „...ретко смештање ученика са тешким сметњама у развоју у општеобразовне учионице оставља далеко више питања него одговора, док су ученици и даље остављени да гледају споља“ (Dukes & Berlingo, 2020). Јаблан и Максимовић налазе да су наставници спремнији за рад са децом са лакшим облицима сметњи, док сматрају да се образовање деце са вишеструким сметњама треба одвијати у специјализованим установама (2020).

Узимајући у разматрање резултате студија у области Сарадња уочавају се позитивни ставови о сарадњи у раду са ученицима са сметњама у развоју која се одвија са другим колегама и дефектолозима, те ставови у погледу потребе да дефектолози раде са ученицима са сметњама и развоју и у погледу одговорности за поучавање ученика са сметњама у развоју; у погледу одговорности занимљив је резултат да већина испитаника

сматра да и други наставници и дефектолози треба да поучавају ученике са сметњама у развоју, али свега 27,8% испитаника сматра да би наставници у општим школама требали да буду одговорни за поучавање ученика са посебним потребама. И други аутори (Tancredi et al., 2020) описују знања и вештине различитих професионалаца која они доносе у инклузивну школу и залажу се за уважавање доприноса свих професионалних улога. Аутори истичу да је професионална сарадња експлицитно наведена у оквиру низа професионалних стандарда и докумената попут клиничких смерница у Аустралији, и да се професионална сарадња одвија са два циља: да се побољша школско искуство ученика и да се допринесе професионалном развоју укључених професионалаца.

У погледу сарадње, слично са закључцима докторске дисертације за коју се пише овај Извештај, налазе се и претходна истраживања развоја школа, која показују везу између сарадничког професионалног развоја и успешног усавршавања школе (Hattie, 2009; Lewis, 2002; SOU, 2018; сви према Lelinge & Alwall, 2022). Заштитник грађана се пита: „Одакле почети са променама на нивоу школе?“ и предлаже: „Могуће решење би било развијати културу заједничког учења и партиципације кроз јачање компетенција наставника при осмишљавању, реализацији и праћењу наставног часа – не само за конкретно дете, већ за све ученике према којима имају одговорност стварања оптималних могућности за њихов развој“ (Посебан извештај Заштитника грађана о инклузивном образовању, 2024, стр. 40).

Можемо закључити, у вези обуке, да већина испитаника има позитивне ставове према потреби за више обука у циљу бољег поучавања ученика са ИОП-ом за проблеме у учењу, и ученика са ИОП-ом за поремећаје у понашању; у области обуке испитаници имају највише негативних ставова према свом образовању које их није припремило за ефикасан рад ни са једном од група ученика са којима се сусрећу у учионици. Овим се потврђује да наставници заправо нису припремљени у довољној мери за рад са ученицима који касне у овладавању градива; ова чињеница може бити извор њиховом већинском ставу да ученици који касне са овладавањем градива треба да се образују у специјалним одељењима и школама. Имајући у виду однос између става (према инклузивном образовању) и обуке, значајно позитивнији став измерен је код наставника млађих од 36 година, а може се приписати томе што су они више подучавани раду са изузетним ученицима него њихови старији колеге, који можда нису били изложени подучавању о раду са изузетним ученицима у њиховој припремној обуци за наставнички рад (Kern, 2006, pp. 49). О значају обучавања, односно, професионалног развоја запослених у образовању током рада говоре и Bartels et al. 2020; Kamran & Siddiqui, 2024; Meda et al., 2023; Takala & Sirkko, 2022.

Однос наставника према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју значајно утиче на инклузивност основне школе. Области које су део односа према инклузивном образовању а имају значајнији утицај на доживљај инклузивности школе су Подршка колега, Административна подршка, Сарадња и Обука. Унапређивање ових области ће се директно одразити на инклузивност школа. Како истиче УНЕСКО,

„наставницима су потребне могућности за професионални развој, образовање и подршку за рад са различитим групама становништва које су етнички, културно и језички разнолике, да укључе и адекватно подрже ученике са посебним потребама и да персонализују учење“ (UNESCO, 2021, стр. 86).

Анализа резултата је показала да ставови испитаника према инклузивном образовању, осим што утичу на инклузивност школе, у нашем узорку имају своју најслабију тачку у односу испитаника према ученицима са сметњама у развоју и њиховом образовању у редовним школама. Раније истраживање је показало да кључна компонента за правилно спровођење инклузивног образовања лежи у ставовима наставника према њему (Керн, 2006, рр. 50). И Министарство просвете налази да је „у наредном периоду важно наставити са програмима изградње капацитета запослених у систему образовања, као и са програмима који унапређују поштовање различитости на нивоу образовних институција“ (Национални извештај о инклузивном образовању у Републици Србији за период од 2019. до 2021. године, 2022, стр. 22).

Упоредном анализом са резултатима других аутора, можемо констатовати да су налази добијени у овој студији у највећој мери у складу са резултатима истраживања који су саопштени у литератури.

VIII ОЦЕНА НАЧИНА ПРИКАЗА И ТУМАЧЕЊА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Приказ резултата истраживања представља прегледан, исцрпан и логичан след који истовремено одговара постављеном циљу, редоследу и садржају задатака истраживања, али и омогућава олакшано праћење тока и анализу обиља података садржаних у дисертацији. Јасна текстуална објашњења садржаја презентована су за све приказане табеле и графиконе.

Добијени резултати су успешно поређени са веродостојним налазима великог броја других аутора, домаћих и страних, а на основу анализе опсежне научне грађе, тумачени и дискутовани.

Комисија сматра да је начин приказа и тумачење резултата оригиналан и у складу са прописаним стандардима израде докторске дисертације.

IX КОНАЧНА ОЦЕНА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Докторска дисертација под називом „ИНКЛУЗИВНА ШКОЛА И УЧЕНИЦИ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ И ИНВАЛИДИТЕТОМ“, кандидаткиње Маринеле Н. Шћепановић, у целини је написана у складу са образложењем наведеним у пријави теме и садржи све битне елементе прописане Правилником о докторским студијама на Универзитету у Београду.

Докторска дисертација представља оригиналан научни рад чији резултати и закључци дају допринос сагледавању тока развоја процеса инклузивног образовања у Републици Србији, са нагласком на подручја и димензије процеса које је потребно успоставити, унапредити и/или развити.

Спроведено истраживање доприноси теоријском разматрању поставки, потреба и услова постојања целовитог система подршке, које обухвата и област образовања ученика у инклузивним школама. Такође, спроведено истраживање својим резултатима доприноси дефинисању јасних, образложених потреба за подизањем спремности основних школа за инклузивно образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, али и надарених ученика, кроз унапређивање компетенција и искустава наставника, развијања могућности за детекцију и идентификацију ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом (и у образовном контексту), као и кроз дефинисање и обједињавање мера подршке ученицима, као и свим осталим учесницима њиховог васпитања и образовања.

Теоријска разматрања, заснована на савременим истраживањима и детаљној анализи обимне литературе, омогућила су представљање јасног теоријског оквира за дефинисање аутентичног проблема истраживања, као и циљева, задатака и хипотеза.

Посебна вредност ове дисертације се огледа у оригинално креираном методолошком приступу, како у погледу великог броја обухваћених варијабли, тако и у одабиру адекватног, емпиријски провереног инструментаријума који је употребљен у поступцима утврђивања квалитета обухваћених варијабли.

Статистичка обрада резултата је у складу са циљевима и задацима истраживања, а интерпретација добијених резултата истраживања је детаљна, аутентична и у складу са сличним релевантним истраживањима.

Научни допринос, кроз представљене резултате и закључке, огледа се и у унапређивању инклузивног образовања ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом и успостављању и развијању целовитог система подршке развоју и напредовању деце са сметњама у развоју и инвалидитетом током читавог живота.

На основу Извештаја из програма Ithenticate којом је извршена провера оригиналности докторске дисертације „Инклузивна школа и ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом“, аутора Маринеле Шћепановић, утврђена количина подударанања текста износи 15%, што указује на оригиналност докторске дисертације.

X ПРЕДЛОГ

Комисија са задовољством предлаже Већу за специјалистичке и докторске студије Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, да прихвати Извештај о оцени урађене докторске дисертације под називом „ИНКЛУЗИВНА ШКОЛА И УЧЕНИЦИ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ И ИНВАЛИДИТЕТОМ“, кандидаткиње Маринеле Н. Шћепановић и упути га у даљу процедуру.

У Београду, 15. 1. 2025.

КОМИСИЈА

Др Данијела Илић-Стошовић, редовни професор, Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Др Драган Рапаић, редовни професор, Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Др Санела Славковић, ванредни професор, Медицински факултет, Универзитет у Новом Саду