

**УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ**  
**ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ**  
**ВЕЋЕ ЗА МАСТЕР, СПЕЦИЈАЛИСТИЧКЕ И ДОКТОРСКЕ СТУДИЈЕ**

**ИЗВЕШТАЈ О ОЦЕНИ УРАЂЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

*Тема: Социјалне услуге као додатна подршка инклузивном образовању*

*Кандидат: Светлана Р. Главинић*

**I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ**

**Датум и орган који је именовao Комисију:** Наставно-научно веће Универзитета у Београду - Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на основу чл. 50. тачка 17. Статута Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију и предлога са Већа за мастер, специјалистичке и докторске студије на I седници одржаној 10.10.2023. године, донело је одлуку о образовању Комисије за оцену докторске дисертације “*Социјалне услуге као додатна подршка инклузивном образовању*”, кандидата Светлане Главинић, студента докторских студија, у следећем саставу:

1. др Весна Радовановић, редовни професор, Сурдологија, 24.12.2021, Универзитет у Београду -Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
2. др Љубица Исаковић, ванредни професор, Сурдологија, 02.02.2021, Универзитет у Београду-Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
3. др Ивана Веселиновић, доцент, Сурдологија, 17.12.2019,Универзитет у Београду-Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
4. др Радомир Арсић, редовни професор, Специјална педагогија, 09.09.2020.год. Учитељски факултет Универзитета у Приштини са седиштем у Косовској Митровици
5. др Хуснија Хасанбеговић, редовни професор, Аудиологија, 12.04. 2017.год. Универзитет у Тузли, Едукацијско - рехабилитацијски факултет

**II ОСНОВНИ ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ**

Име, име једног родитеља, презиме: Светлана (Рајко) Главинић

Датум рођења, општина, Република: 2.3.1976, Ивњица, Република Србија

Основне академске студије, на Универзитету у Београду, на Дефектолошком факултету, студијски програм Олигофренологија, уписала је школске 1996/1997. године, а дипломирала је 2001. године са просечном оценом 8,32 током студија, чиме је стекла звање Дипломирани дефектолог – олигофренолог.

Магистарске студије, на Универзитету у Београду, Дефектолошком факултету, студијски програм Олигофренологија, уписала је 2001. године и завршила 2016. године са просечном оценом 9,00 и стекла је звање Магистар дефектолошких наука.

Докторске академске студије, на истом факултету, студијски програм Дефектологија, уписала је школске 2016/2017. године.

Светлана Главинић је рад у струци започела 2001. године у Основној школи „Милинко Кушић“ у Ивањици, као дефектолог наставник. Од 2003. године председник је Друштва за церебралну и дечију парализу општине Ивањица, а од 2014. године је стручни радник за основне стручне послове у социјалној заштити на социјалним услугама.

Стручни испит за лиценцу у образовању положила је 2003. године, а лиценцу у социјалној заштити стекла је 2014. године за основне стручне послове, а 2019. године лиценцу за супервизију основних стручних послова.

Звање педагошки саветник Светлана Главинић добила је 2019. године решењем Министарства просвете РС.

Од 2014. године је судски вештак за област Медицина, ужа специјалност дефектологија.

Аутор је пет акредитованих програма обуке у систему социјалне заштите и два програма из система образовања.

Аутор је великог броја пројеката за унапређење положаја особа са инвалидитетом и њихових породица, подржаних од стране националних и међународних донатора.

Светлана Главинић је 2008. године учествовала у изради Стратегије социјалне заштите општине Ивањица и израдила велики број акционих планова за особе са инвалидитетом.

Године 2012. била је члан радне групе за израду Правилника о ближим условима и стандардима за пружање услуга социјалне заштите. У континуитету пружа подршку локалним самоуправама и ОЦД за лиценцирање и пружање социјалних услуга намењених деци, младима и одраслим лицима са инвалидитетом.

Од стране Завод за социјалну заштиту РС и УНИЦЕФ, 2022. године била је ангажована за супервизора за израду Приручника за рад са породицама деце са сметњама у развоју у оквиру услуге Дневни боравак.

Активни је члан Друштва дефектолога Србије и заменик повереника за Моравички округ.

Учесник је у Еразмус плус програму кроз програме размене омладинских радника.

Активно је учествовала на већем броју међународних конференција и научних скупова из области специјалне едукације и рехабилитације, публиковала је научне и стручне радове у часописима и зборницима радова са рецензијом.

### III ОСНОВНИ ПОДАЦИ О ДИСЕРТАЦИЈИ

**Наслов докторске дисертације:** *Социјалне услуге као додатна подршка инклузивном образовању*

Докторска дисертација је написана на 179 страна без литературе и прилога. Садржи 96 табела и 2 слике. Докторска дисертација садржи сажетак на српском и енглеском језику, Увод (од 1 до 5 стране), Теоријски приступ проблему (од 5 до 52 стране), Истраживачки део (од 53 до 172 стране), Закључак (од 173 до 178 стране), Литературу (од 179 до 197 стране) и Прилоге (од 198 до 218 стране), као и додатне четири стране обавезних прилога (биографија кандидата и изјаве о ауторству, о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада и коришћењу), једну страну на којој су описане коришћене скраћенице у тексту и попис табела на 4 стране.

**Теоријски део** (од 5 до 53 стране) подељен је у 6 области: 1. *Образовање ученика са сметњама у развоју* у оквиру које су подобласти 1.1. Модели образовања ученика са сметњама у развоју; 1.2. Од интеграције до инклузивног образовања (од 5 до 12 стране); 2. *Инклузија* која такође има две подобласти 2.1. Инклузивно образовање; 2.2. Принципи инклузивног образовања (12-15); 3. *Увођење и развој инклузивног образовања* са подобластима 3.1. Инклузија у међународним документима; 3.2. Увођење инклузивног образовања у Републици Србији (од 17 до 27 стране); 4. *Додатна подршка инклузивном образовању* у оквиру које су подобласти 4.1. Додатна образовна, здравствена и социјална подршка детету и ученику; 4.2. Интерресорна комисија (од 27 до 33 стране); 5. *Врсте додатне подршке из домена образовања и социјалне заштите* и подобласти 5.1. Идвидуални образовни план; 5.2. Лични пратилац детета (од 33 до 43 стране) и 6. *Фактори успешне имплементације инклузивног образовања* у оквиру које су подобласти усмерене на примарне факторе 6.1. Компетенције наставника за инклузивно образовање; 6.2. Породица као партнер у инклузивном образовању; 6.3. Подршка вршњака у имплементацији инклузивног образовања (од 43 до 53 стране). **Истраживачки део** обухвата: .Предмет, циљ, задатке и хипотезе истраживања, са дефиницијом основних појмова (од 53 до 59 стране), Методологију истраживања (Место и време истраживања, Варијабле истраживања, Узорак истраживања, Инструменте истраживања и Статистичку обраду података, од 59 до 70 стране), **Резултате истраживања** (од 70 до 157 стране), **Дискусију резултата** (од 157 до 173 стране), **Закључак** (од 173 до 178 стране), **Импликације за праксу** (од 178 до 179 стране), **Литературу** (од 179 до 198 стране) и **Прилоге** (од 198 до 218 стране). Литературу чини 259 библиографских јединица и то: 201 (77,6%) иностраних наслова и 58 (22,4%) домаћих. Издања у последњих пет година обухватају 37 референци (14,3% укупног броја библиографских јединица). Одређен број референци, старијих од десет година, представљају релевантну теоријску и емпиријску грађу, важну за успешну обраду предмета овог истраживања.

#### IV ПРЕДМЕТ И ЦИЉ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Због изузетне специфичности у раду са ученицима са сметњама у развоју, све је присутнији став да традиционалне, међусобно раздвојене услуге из система просвете, социјалне и здравствене заштите, не могу да пруже адекватну подршку инклузивном образовању. Зато савремени концепт подршке подразумева повезивање здравства, образовања и социјалне заштите, на различитим нивоима функционисања и организације. Међусекторско повезивање је из године у годину добијало на значају, посебно након сваког циклуса образовних реформи. Томе су допринеле и одређене друштвене и демографске промене. Међусекторско повезивање је такође било подстакнуто захтевима за побољшањем квалитета услуга, настојањима да се корисник постави у њихов центар. Данас је све присутније схватање да добробит деце не зависи само од специфичних програма који су усмерени на њихове потенцијале, већ и од доступности социјалне и здравствене заштите целој породици. *Зато је предмет овог истраживања анализа међусекторске повезаности кроз заступљеност социјалних услуга као облика додатне подршке инклузивном образовању.*

У складу са формулисаним предметом истраживања постављен је **основни циљ** који се односи на утврђивање заступљености додатне подршке из области социјалних услуга у инклузивном образовању, као и ресурса за успешну имплементацију. Док су се посебни циљеви односили на утврђивање заступљености ученика са сметњама у развоју који су остварили право на додатну подршку у васпитно образовном раду, заступљеност додатне подршке из области социјалних услуга у образовним установама за децу типичног развоја и образовним установама за децу са сметњама у развоју, доступност мера подршке инклузивном образовању из области социјалне заштите у јединицама локалне самоуправе и градовима у којима се реализује инклузивно образовање, разлика у процени наставника и родитеља о улози и значају личних пратилаца као облика додатне подршке у инклузивном образовању, затим утицаја мера подршке на социјалне компетенције ученика са сметњама у развоју, разлика у процени наставника о ресурсима подршке инклузивном образовању кроз степен инклузивности школе, разлика у процени наставника о ресурсима подршке инклузивном образовању у зависности од информисаности и подршке мреже инклузивног образовања (МИО) и сервиса за унапређивање инклузивне образовне праксе, као и односа вршњака према друговима са сметњама у развоју.

#### V ОСНОВНЕ ХИПОТЕЗЕ ОД КОЈИХ СЕ ПОЛАЗИ У ИСТРАЖИВАЊУ

- 1) *Постоји разлика у заступљености додатне подршке из области социјалних услуга у образовним установама за децу типичног развоја и образовним установама за децу са сметњама у развоју.*

Резултати истраживања су показали да је ученицима са сметњама у развоју који похађају школе за ученике типичног развоја и школе за ученике са сметњама у развоју подједнако доступна подршка из сектора социјалне заштите и образовног система и да је усмерена на подршку инклузивног образовања. Од 104 испитаника на основу података надлежних Интерресорних комисија, за 23 испитаника из основних школа за ученике типичног развоја

још увек није завршен процес процене и немају званично мишљење интерресорне комисије, као и за једног испитаника средње школе за ученике типичног развоја. Остали испитаници су прошли процедуру процене и интерресорна комисија је дала мишљење које су родитељи прихватили. У односу на врсту сметње у развоју, најзаступљенији су ученици са сметњама у интелектуалном функционисању, затим следе ученици из аутистичног спектра, док су најмање заступљени ученици са сензорним оштећењима. У односу на врсту образовно васпитне установе у основним школама за ученике типичног развоја најзаступљенији су ученици са сметњама у интелектуалном функционисању (55,2%), као и у посебним одељењима која се налазе у саставу школа за ученике типичног развоја (33,3%), док су у школама за децу са сметњама у развоју ученици из аутистичног спектра (45,5%).

*2) Мере подршке инклузивном образовању из области социјалне заштите су доступне јединицама локалне самоуправе и градовима у којима се реализује инклузивно образовање.*

У испитиваним локалним самоуправама/градовима најчешће мере подршке из домена социјалне заштите које су оствариле породице са децом са сметњама у развоју су: једнократна и додатна новчана помоћ, бесплатне екскурзије и летовања, бесплатни уџбеници од 1- 8 разреда, бесплатне ужине и бесплатан превоз од куће до школе и од школе до куће са пратњом. Такође, у мањој мери заступљено је и стипендирање ученика, услуге продуженог боравака са пратиоцем, дневни боравак и помоћ у кући породицама школске деце са сметњама у развоју. У Ивањици и Чајетини заступљено је највише мера додатне подршке, док су у осталим местима мање заступљене услуге продуженог и дневног боравака за децу са сметњама у развоју са пратиоцем, стипендирање ученика са сметњама у развоју и помоћ у кући породицама школске деце са сметњама у развоју. Учесталост мера подршке, у јединицама локалне самоуправе/градовима свакодневно је доступан превоз од куће до школе и од школе до куће са пратњом, ужина и продужени боравак у школи, на недељном нивоу је доступан дневни боравак и помоћ у кући породицама са децом са сметњама у развоју, док је на месечном нивоу актуелна ночнана помоћ, а на годишњем стипендије, екскурзије и бесплатни уџбеници за основношколски узраст.

*3) Лични пратилац и ИОП-и су најзаступљенији облици додатне подршке у инклузивном образовању.*

Анализа најучесталијих облика додатне подршке у систему образовања, показала је да се из области образовања најчешће користе ИОП-и уз индивидуализацију наставног рада, док је из области социјалне заштите најзаступљеније ангажовање личних пратилаца. Резултати нашег истраживања су показали да су у основним школама за ученике типичног развоја, као и у школама за ученике са сметњама у развоју и специјалним одељењима при редовним школама најзаступљенија примена ИОП-2, међутим, у основним школама за ученике типичног развоја 32,8% заступљена примена индивидуализације, као и за једног испитаника са сметњама у развоју средње школе за ученике типичног развоја. Овакав резултат је последица још увек незавршеног процеса процене од стране надлежне интерресорне комисије. У периоду док интерресорна комисија не да мишљење о неопходним мерама

подршке и док се родитељи не сложе са предложеним мерама, примењује се индивидуализација.

- 4) *Не постоје разлике у процени наставника и родитеља о улози и значају личних пратилаца као облика додатне подршке у инклузивном образовању.*

Резултати су показали да су наставници и родитељи исказали задовољство радом и ангажманом личних пратилаца (ЛДП) и да је свакодневна подршка ЛПД у школама за ученике типичног развоја и школама за децу са сметњама у развоју неопходна у учењу и решавању задатака на часу, односно у вођењу бележака, записивање задатака које наставник даје за учење и изради домаћих задатака. Свакодневна подршка ЛПД у школама за ученике типичног развоја је учесталија када је у питању довођење у школу и одвођење из школе, док је у школама за ученике са сметњама у развоју учесталија при храћењу и облачењу. Ученицима са сметњама у развоју која су у школи за ученике типичног развоја повремено је потребна помоћ у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште, док је ученицима са сметњама у развоју из школа за ученике са сметњама у развоју повремено потребнија подршка ЛПД у учењу након редовне наставе и учењу у кућним условима. Резултати хи-квадрат теста указују на статистичку значајност у области подршке у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште ( $\chi^2(2) = 6.09$ ,  $p = .047$ ) и подршке у довођењу у школу и одвођењу из школе ( $\chi^2(2) = 9.98$ ,  $p = .007$ ). У односу на предметну и разредну наставу, резултати показују да је у предметној настави учесталија потреба за подршком ЛПД у учењу у кућним условима, што показује и статистичка значајност ( $\chi^2(2) = 9.318$ ,  $p = .009$ ).

- 5) *Мере подршке позитивно утичу на социјалне компетенције ученика са сметњама у развоју.*

Резултати истраживања су показали да према процени наставника, у свим испитиваним областима социјалне компетенције: однос са вршњацима, управљање сопственим понашањем и академско понашање, највећи број ученика са сметњама у развоју припада просечном нивоу што указује да је ниво усвојених социјалних вештина у односу на врсту и степен сметње, задовољавајући. Знатан број наставника за област Однос са вршњацима, као и Академско понашање указује на високофункционални ниво, док у области Академско понашање одређен број наставника наводи ризичан ниво. Међутим, према приказаним резултатима, закључује се да су усвојене социјалне компетенције у складу са узрастом испитаника. Када је у питању антисоцијално понашање, резултати истраживања показују да према процени наставника, у свим испитиваним областима: Хостилно/иритабилно понашање Антисоцијално/агресивно понашање и Дрско/ометајуће понашање, највећи број ученика са сметњама у развоју припада просечном нивоу, што указује да је понашање задовољавајуће и у складу са опште прихватљивим васпитним и моралним нормама. Међутим, наставници процењују област Антисоцијално/агресивно понашање код знатног броја ученика са сметњама у развоју као ризичан ниво. У областима Хостилно/иритабилно понашање и Дрско/ометајуће понашање постоји релативно равномерна расподела одговора када је у питању ризичан ниво, у односу на високофункционални ниво.

*б) Постоје разлике у процени наставника о ресурсима подршке инклузивном образовању (инклузивност школе).*

Ресурси подршке инклузивном образовању испитивани су кроз седам димензија инклузивности: Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања; Постојећи услови и капацитети школа у функцији развоја инклузивног образовања; Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања; Ставови учитеља о инклузивном образовању; Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања; Потребне стручним усавршавањем учитеља и развој инклузивног образовања и Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања. У оквиру прве димензије посебан акценат стављен на подршку релевантних институција пре свега Министарства просвете, центара за социјални рад, домовна здравља који сарађују са школама, развојних саветовалишта. Резултати су показали да наставници/дефектолози не добијају благовремено информације од Министарства просвете и да немају подршку од центара за социјални рад, школских лекара и развојних саветовалишта у планирању и организовању инклузивног приступа. Међутим, у највећем проценту сматрају да је Закон о основама система образовања и васпитања јасан у погледу шта се од њих очекује у инклузивној школи, да су упознати са литературом која им помаже у планирању инклузивног рада и да размењује међусобом и на стручним састанцима школе искуства у инклузивном раду. У оквиру друге димензије највећи број наставника сматра да руководство школе има позитивно мишљење о покрету развоја инклузивних школа, да у комуникацији која постоји између ученика, ученици са сметњама у развоју ретко доживљавају омаловажавање и искључивање, да се сви ученици и запослени осећају прихваћено и уважено и да се развојним планом школе пројектују активности које се односе на развој инклузивности школе и при уписивању ученика са сметњама у развоју у избору учитеља први приоритет је интерес детета. У односу на трећу димензију инклузивности, резултати показују да половина испитаника сматра да током иницијалног образовања не добија адекватно знање за квалитетно извођење наставе у инклузивним разредима. Четврта димензија се односи на ставове према инклузији. Резултати наше студије су потврдили позитивне ставове. У оквиру шесте димензије резултати показују да наставници сматрају да нису довољно компетентни за рад са ученицима са сметњама у развоју, али да кроз свакодневну наставну праксу и размену са колегама стичу додатна знања и вештине за рад са ученицима са сметњама у развоју. По питању знања неопходног за дефинисање посебних образовних стандарда за ученике са сметњама у развоју / инвалидитетом наставници у највећем проценту имају неодређен став. У односу на потребу за стручним усавршавањем наставника у области инклузивног образовања, резултати показују да се наставници у највећем проценту слажу да је потребно да свака школа припрема и реализује програме стручног усавршавања у области инклузивног образовања, чији ће аутори бити практичари из школа и да свака школа планира програм стручног усавршавања у области инклузивног образовања на годишњем нивоу, којим ће бити обухваћени сви запослени. У оквиру седме димензије инклузивности подршку за развој инклузивног образовања наставници виде у највећем проценту у обезбеђивању стручне литературе у којој се могу наћи одговори на бројна питања, а која би била доступна на сајту Министарства просвете, али и стручних друштава, у прецизнијем регулисању посебним правилницима и упутствима за рад правце развоја

инклузивног образовања, укључивањем наставника који имају највише искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју у мрежу подршке, као и неопходним обухватањем свих општина у Републици Србији мрежом стручњака и практичара за подршку у развоју инклузивности школа.

*7) Постоје разлике у процени наставника о ресурсима подршке инклузивном образовању у зависности од информисаности и подршке мреже инклузивног образовања (МИО) и сервиса за унапређивање инклузивнеобразовне праксе.*

Повезивањем испитиваних димензија инклузивности са информисаношћу о раду мреже инклузивног образовања (МИО) и сервиса за унапређивање инклузивнеобразовне праксе резултати показују да су настаници који су имали искуство у раду МИО или сервису за подршку ИО у односу на наставнике који нису имали подршку, или нису били информисани о постојању МИО и сервиса подршке ИО, имали позитивнију процену прве димензије инклузивности. Разлика између ове две групе је била статистички значајна ( $t(71) = 2.123$ ,  $p.05$ ). И у свим осталим испитиваним димензијама наставници који су имали подршку МИО мреже имали су позитивније ставове, иако у генералном скору није било статистички значајних разлика. Анализа инклузивности у односу на додатно стручно усавршавање је показала да је статистички значајна разлика присутна на шестој димензији Потребне за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања. За потребе анализе употребљен је Bonferroni тест. Резултати су показали да испитаници који су похађали један програм сталног усавршавања за разлику од испитаника који нису похађали ниједан програм сталног усавршавања имају у просеку више скорова на шестој димензији упитника.

*8) Вршњаци типичног развоја имају позитиван однос према друговима са сметњама у развоју.*

Степен прихваћености вршњака са сметњама у развоју од стране ученика уредног развоја мерен степеном социјалне дистанце указује на спремност ученика уредног развоја да ступе у директне, непосредне, реципрочне социјалне интеракције са вршњацима са сметњама у развоју и да кроз те интеракције остваре одређен степен блискости. Резултати наше студије показују да ученици уредног развоја генерално не одбијају социјалне контакте са вршњацима са сметњама у развоју, међутим у односу на појединачне тврдње социјална дистанца је расла у областима емоционалне и физичке блискости (највиши степен дистанце појавио се на тврдњама „не желим да за блиског пријатеља имам вршњака са сметњама у развоју,, и „не желим да седим у клупи са вршњаком са сметњама у развоју,,). У односу на пол испитаника, резултати показују да су испитаници мушког пола показали већу социјалну дистанцу према вршњацима са сметњама у развоју у односу на испитанике женског пола. Статистички значајна разлика је била присутна на тврдњама које су се односиле на присуство ученика са сметњама у развоју у истом одељењу, на ваннаставне активности и сусретима са вршњацима са сметњама у развоју у граду. Када је у питању разред и старосни узраст, ученици 5 и 6 разреда, као и ученици старосног узраста између 10 и 13 година су исказали највећу социјалну дистанцу на тврдњама које су означене као највиши степен блискости. Како је степен блискости опадао тако се смањивала и социјална дистанца, али је



у односу на ученике 7 и 8 разреда, као и ученике старостног узраста између 13 и 15 година на свим тврдњама била присутна статистички значајна разлика ( $p < .0001$ ), осим на тврдњи *Сметало би ми да похађам ваншколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју*. У односу на школски успех ученика уредног развоја и степен социјалне дистанце према вршњацима са сметњама у развоју, резултати су показали да је на свим тврдњама, осим тврдње *Сметало би ми да похађам ваншколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју* постојала статистички значајна разлика. На свим тврдњама, осим на поменутој, ученици са врло добрим успехом су остварили највиши степен социјалне дистанце.

## VI КРАТАК ОПИС САДРЖАЈА ДИСЕРТАЦИЈЕ

У **Уводном делу** докторске дисертације кандидат је на основу релевантне литературе (теоријских и истраживачких студија, домаћих и страних аутора), анализирао и целовито сагледао специфичности постављеног проблема у циљу налажења одговора на питање да ли су постојећи ресурси и облици додатне подршке из области социјалних услуга у складу са потребама инклузивног образовања. Посебан акценат је стављен на преиспитивање ефикасности традиционалних, међусобно раздвојених услуга из система просвете, социјалне и здравствене заштите у пружању подршке инклузивном образовању и анализи концепта подршке који подразумева међусекторско повезивање, а које је као савремени приступ подршке инклузији, 2009. године уграђен у законску регулативу наше земље.

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

**Теоријски приступ** проблему кандидат почиње делом који носи назив *Образовање ученика са сметњама у развоју*. Како би на свеобухватнији начин приказао специфичности у образовању, кандидат даје анализу актуелних модела образовања ученика са сметњама у развоју кроз временске периоде, почев од најранијих покушаја систематске едукације, до савремених приступа утемељених на најновијим научним сазнањима. Посебан акценат ставља на развојни пут од модела интеграције до модела инклузивног образовања. У другом делу под називом *Инклузија*, који се састоји из два поглавља: *Инклузивно образовање и Принципи инклузивног образовања*, кандидат дефинише термин инклузије и указује да је инклузија заснована на уверењу да сваки човек има једнака права и могућности без обзира на индивидуалне разлике и да се с тога инклузија види као процес тражења и налажења одговора на различите потребе кроз већу партиципацију у свим сегментима живота, па у том контексту може да се посматра и као принцип демократски оријентисаног друштва који тежи ка широј социјалној правди. На тај начин инклузивно образовање обавезује школу да пружи квалитетно образовање за сву децу, без обзира на њихове разлике. те се зато инклузија види као процес идентификовања и одговара на различите потребе деце кроз њихово повећано учешће у настави, учењу, културном животу и животу заједнице. Инклузија сама по себи не подразумева изједначавање свих људи, већ уважавање различитости сваког појединца. У томе и јесте њена вредност, јер се кроз развој опште толеранције према индивидуалним разликама и потребама омогућава развој човечности. Инклузија сваком појединцу пружа могућност одлучивања о властитом животу и преузимање одговорности за њега (Cvetko, Gudelj, Hirgovan, 2000). Инклузија ствара нови однос према свему што је различито. Различитост у снази, способностима и потребама је

природна и пожељна, па у складу са тиме на особе са сметњама у развоју се не гледа кроз њихова ограничења и тешкоће, већ кроз њихове способности, интересе, потребе и права (Zrilić & Brzoja, 2013). Инклузивно образовање означава стварање образовног система уз потпуно уважавање свих индивидуалности на чијој основи се и заснивају начела и принципи рада. Усмерена је на идентификацију и отклањање тешкоћа и препрека у реализацији процеса образовања, али и на што већу партиципацију свих учесника који посредно, или непосредно, утичу на реализацију процеса образовања. *Принципи* који се у литератури најчешће наводе на којима се темељи концепт инклузије, су: развојни принцип, принцип најмање рестриктивног окружења и принцип нормализације, који се у новијој литератури све чешће замењује концептом валоризације друштвене улоге (Берић, 2022). Трећи део под називом *Увођење и развој инклузивног образовања* анализиран је у овом међународним документа у којима је верификован модел инклузивног образовања и кроз законску регулативу Републике Србије на основу које је 2009. године покренута имплементација инклузивног образовања, пратећи све допуне и измене закона, правилника и уредби у којима су дата ближа упутства за спровођење инклузивног образовања. У четвртом делу под називом *Додатна подршка инклузивном образовању* кандидат кроз поглавља *Додатна образовна, здравствена и социјална подршка детету и ученику* и *Интересорна комисија даје објашњење о повезаности додатне подршке и интерресорне комисије*, образлаже врсте додатне подршке из области образовања и социјалне заштите и указује на улогу и значај интерресорне комисије у остваривању права на додатну подршку у процесу образовања ученика са сметњама у развоју. У петом делу *Врсте додатне подршке из домена образовања и социјалне заштите*, посебно анализира најучесталије облике додатне подршке из система образовања и система социјалне заштите стављајући акценат на индивидуални образовни план и функцију личних пратилаца у процесу инклузивног образовања. Шести део се односи на факторе успешне имплементације инклузивног образовања. Кандидат је научни фокус ставио на компетенције наставника/дефектолога, с обзиром на то да од њиховог знања и вештина у највећој мери зависе исходи образовања ученика, али и на партнерски однос продице и подршку вршњака, посебно анализирајући иновативне стратегије који се у литератури најчешће наводе и који помажу да се вршњачка подршка искористи за задовољавање наставних и друштвених потреба ученика са сметњама у развоју у окружењу општег образовања (Heward, 2013; Riestler-Wood, 2015; Shanmugam, 2021).

*Теоријски део дисертације на систематичан, доследан и концизан начин описује основе проблема истраживања. Комисија је става да је кандидат у поглављу Теоријске основе обрадила теме које су од значаја за усмеравање истраживања и тумачење добијених резултата ове докторске дисертације, поштујући при том постулате академског писања и захтеве израде докторске дисертације.*

**Предмет, циљ и хипотезе истраживања** су друго поглавље докторске дисертације.

Због специфичности остваривања права на додатну подршку ученика са сметњама у развоју предмет овог истраживања је био да се испита међусекторска повезаност кроз заступљеност социјалних услуга као облика додатне подршке инклузивном образовању. Основни циљ који је проистекао из предмета истраживања: утврђивање заступљености додатне подршке из области социјалних услуга у инклузивном образовању, као и ресурса за успешну имплементацију, операционализован је кроз следеће **задатке**: испитати заступљеност ученика са сметњама у развоју који су остварили право на додатну подршку

у васпитно образовном раду, затим заступљеност додатне подршке из области социјалних услуга у образовним установама за децу типичног развоја и образовним установама за децу са сметњама у развоју, испитати доступност мера подршке инклузивном образовању из области социјалне заштите у јединицама локалне самоуправе и градовима у којима се реализује инклузивно образовање, разлике у процени наставника и родитеља о улози и значају личних пратилаца као облика додатне подршке у инклузивном образовању, као и утицај мера подршке на социјалне компетенције ученика са сметњама у развоју. Затим испитати разлике у процени наставника о ресурсима подршке инклузивном образовању (инклузивност школе), разлике у процени наставника о ресурсима подршке инклузивном образовању у зависности од информисаности и подршке мреже инклузивног образовања (МИО) и сервиса за унапређивање инклузивне образовне праксе и однос вршњака према друговима са сметњама у развоју.

Хипотезе истраживања су постављене на основу претходно приказаних теоријских разматрања, као и на основу предмета и циљева истраживања.

**Методологија истраживања** је треће поглавље и садржи: место и време истраживања, структуру узорка, варијабле, инструменте истраживања, као и приказ метода обраде података који је у складу са предметом и циљевима истраживања. Истраживање је реализовано током школске 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021. године, у редовним основним и средњим школама, школама за ученике са сметњама у развоју и посебним одељењима за ученике са сметњама у развоју која се налазе у саставу школа за ученике типичног развоја. Укључено је 10 редовних школа из девет различитих општина и градова на подручју Републике Србије, три школе за ученике са сметњама у развоју и четири одељења за ученике са сметњама у развоју која се налазе у саставу школа за ученике типичног развоја (Ивањица, Врњачка Бања, Ћуприја, Ћићевац, Чајетина, Пријепоље, Ариље, Лучани, Чачак и Лозница). Контактране су све школе и након добијене сагласности од стране родитеља и директора школа, приступило се истраживању. Одређени подаци о мерама подршке прикупљани су из документације интерресорних комисија и општинских управа, одељења за друштвене делатности. Узорак су чинили наставници школа за ученике типичног развоја и наставници школа за децу са сметњама у развоју, родитељи ученика са сметњама у развоју који похађају школе обухваћене узорком и ученици типичног развоја. Укупан узорак је чинило 779 испитаника који су подељени у три подузорка: подузорак наставника основних школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју (N- 61,92), подузорак родитеља ученика са сметњама у развоју (N-104) и подузорак ученика типичног развоја (N-583). У овом истраживању зависне варијабле су: социјалне компетенције; антисоцијална понашања; димензије инклузивности; подршка из домена социјалне заштите; социјална дистанца; док су независне варијабле: пол испитаника; дужина радног стажа; тип образовно-васпитне установе (школе за ученике типичног развоја/школе за ученике са сметњама у развоју); ниво образовног циклуса (разредна настава/ предметна настава); мрежа инклузивног образовања/сервисни центри; стручна помоћ; школски успех; разред и старосни узраст. Од инструмената за прикупљање података коришћен је: *Упитник за локалне самоуправе*. За прикупљање података о заступљености социјалних услуга у локалној заједници за ученике са сметњама у развоју коришћен је адаптирани Упитник Центар за социјалну политику (2015) који је садржао 14 понуђених мера (услуга) и програма подршке намењених деци са сметњама у развоју, њиховим породицама и образовним установама. Понуђени одговори су били дихотомног типа (да; не). *Упитник за прикупљање података о подршци ученицима са сметњама у развоју у инклузивним разредима*. Један

упитник је био намењен наставницима школа за ученике са сметњама у развоју и школа за ученике типичног развоја, док је други упитник био намењен родитељима ученика са сметњама у развоју. Упитник за наставнике је посебно дизајниран за потребе истраживања и садржао је укупно 21 питање. Питања су подељена у три дела. Први део се односио на опште податке о испитаницима (пол, године стажа испитаника, тип образовно-васпитне установе и циклус образовања). Други део садржао је седам питања која су односила на начин обезбеђивања и реализацију додатне подршке у образовно-васпитном раду, док се трећи део односио на облике подршке (10 питања). Упитник је садржао питања затвореног типа. Задатак испитаника је био да заокруже један од понуђених одговора. За прикупљање података од родитеља коришћен је адаптирани Упитник аутора Зрилић и Јадријевић (2021). Упитник је садржао 16 питања подељена у 10 области које су се односиле на: подршку и допринос личног пратиоца; дужину ангажовања ЛПД; први сусрет детета са ЛПД; предности у раду ЛПД; недостаци у раду ЛПД; задовољство радом ЛПД; области напредка ученика; области на којима треба додатно радити; обавештеност родитеља о напредовању детета и сарадња са ЛПД у ваннаставним активностима. Упитник је садржао питања затвореног типа. Задатак испитаника је био да заокруже један од понуђених одговора. *Скала социјалног понашања у школи, SSBS-2 (The School Social Behavior Scales, Second Edition, Merrell, 2002)*. Скала процењује социјалну компетентност и антисоцијално понашање у школском окружењу. Чине је 64 ајтема која су распоређена у две субскеале и шест емпиријски изведених фактора који се оцењују на петостепеној скали Ликертовог типа. Учесталост испољавања одређеног понашања оцењује се у распону од 1 до 5 с тим што 1 означава никада, док 5 означава често. Скала је намењена наставницима. Субскеала „Социјалне компетентности — (скала А) се састоји из ајтема који су сврстани у три групе: Односи са вршњацима (интерперсоналне вештине), Управљање собом/Повиновање захтевима и Академско понашање. Део који представља односе са вршњацима се састоји од 14 ајтема. Максимални скор износи 70, док је минимални 14. Процењују се социјалне вештине које су од значаја за успостављање позитивних односа са вршњацима. Управљање сопственим понашањем чине 10 ајтема. Максималан скор је 50, док је минималан 10. Процењује способност самоконтроле и усклађеност понашања са важећим школским и опште друштвено прихватљивим понашањем. Академско понашање чини 8 ајтема са максималним скором 40 и минималним 8. Процењује поузданост, тачност, марљивост и самосталност у извршавању школских обавеза, као и комуникацију са наставником. Процена социјалне компетентности обухвата 4 нивоа социјалног функционисања: „Високо функционални“, „Просечни“, „Ризични“ и „Веома ризични“ ниво функционисања: 1) високофункционалан ниво означава одличну социјалну компетенцију и односи се на скорове који су изнад скорова за 80% нормативне групе; 2) просечан ниво се односи на типичан ниво социјалне компетенције и обухвата скорове који се рангирају од 80% до 20% нормативне групе; 3) ризичан ниво обухвата скорове од 20% до 5% нормативне групе и указује на неадекватну социјалну компетенцију; 4) високо ризичан ниво укључује скорове сличне онима који се појављују у око 5% нормативног узорка и означава знатан дефицит социјалне компетенције. Виши скорови на овој скали указују на виши ниво социјалне компетенције. Поузданост субскеале социјалне компетентности је задовољавајућа. Вредности  $Kronbah\ \alpha$  су високе, како за целу субскеалу, тако и за све делове у оквиру ње. Субскеала „Антисоцијалног понашања - (скала Б) процењује проблеме у понашању који се одражавају на социјализацију ученика, као и на међувршњачке односе и однос према наставнику. Чине је три дела: Хостилно/Иритабилно (Одбојно/Раздражљиво),

Антисоцијално/Агресивно и Дрско/Ометајуће понашање. Одговори се вреднују у распону од 1 до 5, при чему 1 означава никада, док 5 означава често. Део који процењује Хостилно/Иритабилно понашање састоји се из 14 ајтема. Максималан скор износи 70, док минимални скор износи 14. Процењује се импулсивно, брзоплето и непријатељско реаговање, као и постојање потребе да се буде у центру пажње, хвалисавост, стално незадовољство, или задиркивање. Антисоцијално/агресивно понашање процењује 10 ајтема (максималан скор 50, минималан 10). Везује се за отворено испољавање агресивности (физичке и вербалне) и непоштовање других особа (вршњака, наставника и другог школског особља), као и непоштовање туђих ствари и школског инвентара. Дрско/ометајуће понашање процењује 8 ајтема с максималним скором 40 и минималним скором 8. Процењује се понашање које омета рад наставника и ученика, али и постављање непримерених и неумесних захтева пред друге, на дрзак начин уз лошу контролу сопственог понашања. Процена антисоцијалног понашања обухвата 3 нивоа: „Просечно“, „Ризично“ и „Веома ризично“ понашање. *Упитник за процену инклузивности школе* (Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2010) намењен је наставницима. Поред питања општег типа која се односе на личне податке испитаника и услове у којима раде, Упитник садржи 92 питања, која су груписана у седам димензија. Питања су затвореног типа у виду тврдњи, на које су испитаници одговарали користећи петостепену скалу процене Ликертовог типа: "уопште се не слажем", "не слажем се", "неодлучан/на сам", "слажем се" и "у потпуности се слажем". Скала социјалне дистанце дизајнирана је по моделу Богардуса, при чему је вођено рачуна да задржи изворне карактеристике Боугардосове скале (преузето од Ковачевић и Радовановић, 2020). Састоји се из 6 тврдњи. Тврдње у скали су рангиране према опадајућем степену блискости при чему је 1 означавала највећи степен блискости 1., „близак пријатељ“, 2., „седење у клупи“, 3., „у мом одељењу“, 4. „заједно у истој школи“, 5., „ваншколске активности“, 6., „сусретање у граду“, што је претстављало најудаљенији однос. Понуђени одговори у оригиналној скали су дихотомног типа (да; не), међутим, након пилот истраживања, одређен број тврдњи је био без одговора па смо стога увели поред категорија слажем се и не слажем се, нову категорију углавном се слажем као прелазну варијату за испитанике који су подељеног мишљења. Укупни резултат је формиран као број различитих облика контакта који нису прихватљиви. *Обрада података* извршена је у статистичком пакету SPSS (оригинални назив IBM SPSS Statistics Version 20). За тестирање нормалности дистрибуције варијабли, коришћене су мере скјунис и куртозис. Прихватљивим вредностима ових показатеља сматрају се оне у опсегу од -1 до 1 (Tabachnik & Fidell, 2001). За утврђивање степена изражености варијабли у испитаном узорку коришћени су дескриптивни статистички показатељи (фреквенције, проценти, аритметичка средина и стандардна девијација). За утврђивање интензитета и типа повезаности између варијабли коришћен је Пирсонов коефицијент линеарне корелације, а за утврђивање степена повезаности, коришћен је поступак регресионе анализе. За утврђивање значајности добијених разлика између група коришћен је t - тест и hi квадрат тест.

*Анализирајући целокупну методологију представљену у овој докторској дисертацији, Комисија је става да је кандидат правилно поставио методологију истраживања, а да су статистичке методе обраде података адекватно изабране и примењене.*

**Резултати** су четврто поглавље докторске дисертације. Резултати су интерпретирани у оквиру следећих области: Процена заступљености ученика са сметњама

у развоју који су остварили право на додатну подршку у васпитно образовном раду; Процена заступљености мера подршке из области социјалне заштите у јединицама локалних самоуправа/градова; Процена облика додатне подршке у васпитно образовном раду; Процена ефикасности додатне подршке личних пратилаца у образовноваспитном раду (наставници и родитељи деце са сметњама у развоју); Процена социјалних компетенција ученика са сметњама у развоју (процене на субскали Социјална компетентност и процена на субскали Антисоцијално понашање); Процена димензија инклузивности (Врсте и облици подршке за развој инклузивног образовања, Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања, Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања, Ставови о инклузивном образовању, Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања, Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања); Однос вршњака према друговима са сметњама у развоју.

*Комисија оцењује да су сви предвиђени циљеви, задаци и хипотезе истраживања обухваћени приказом резултата, као и да приказ резултата, њихово структурирање и интерпретација у потпуности одговарају захтевима израде докторске дисертације, те Комисија ово поглавље вреднује као изузетно.*

У поглављу **Дискусија** дат је јасан и систематичан преглед добијених резултата које кандидат појединачно анализира и упоређује с резултатима истраживања других аутора који су се бавили истом или сличном темом. Резултати истраживања анализирани су у контексту постојећих теорија, резултата других истраживања и савремених приступа у образовању. Садржај овог поглавља представља резултат концизне анализе постојеће литературе у области инклузивног образовања и додатне подршке.

Шесто поглавље, **Закључак**, садржи свеобухватни приказ резултата истраживања, на основу прикупљених и анализираних података и у складу са постављеним циљевима, задацима и хипотезама. На крају овог поглавља наведене су препоруке за унапређење праксе и спровођење будућих истраживања.

*Закључци су недвосмислени, валидни и оригинални.*

## **VII ОСТВАРЕНИ РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Кандидаткиња је представила резултате у складу са постављеним циљевима и задацима истраживања на јасан, систематичан и прегледан начин, уз адекватна текстуална објашњења садржаја табеларних приказа. Добијене резултате је на одговарајући начин компарирала са одређеним бројем налаза како домаћих, тако и страних аутора, и дала темељну дискусију добијених резултата у склопу тренутних научних сазнања у области инклузивног образовања и међусекторске повезаности у остваривању права на додатну подршку. У односу на постављен циљ издвојени су следећи резултати:

Ученицима са сметњама у развоју који похађају школе за ученике типичног развоја и школе за ученике са сметњама у развоју подједнако је доступна подршка из сектора социјалне заштите и образовног система и усмерена на подршку инклузивног образовања.

У испитиваним локалним самоуправама/градовима најчешће мере подршке из домена социјалне заштите које су оствариле породице са децом са сметњама у развоју су: једнократна и додатна новчана помоћ, бесплатне екскурзије и летовања, бесплатни

уџбеници од 1-8 разреда, бесплатне ужине и бесплатан превоз од куће до школе и од школе до куће са пратњом. Такође, у мањој мери заступљено је и стипендирање ученика, услуге продуженог боравка са пратиоцем, дневни боравак и помоћ у кући породицама школске деце са сметњама у развоју. У Ивањици и Чајетини заступљено је највише мера додатне подршке, док су у осталим местима мање заступљене услуге продуженог и дневног боравка за децу са сметњама у развоју са пратиоцем, стипендирање ученика са сметњама у развоју и помоћ у кући породицама школске деце са сметњама у развоју. Учесталост мера подршке, у ЛС/градовима свакодневно је доступан превоз од куће до школе и од школе до куће са пратњом, ужина и продужени боравак у школи, на недељном нивоу је доступан дневни боравак и помоћ у кући породицама са децом са сметњама у развоју, док је на месечном нивоу актуелна новчана помоћ, а на годишњем стипендије, екскурзије и бесплатни уџбеници за децу основношколског узраста.

Најучесталији облици додатне подршке, из области образовања су прилагођени програми и то ИОП-2 уз индивидуализацију наставног рада, док је из области социјалне заштите најзаступљеније ангажовање личних пратилаца.

Резултати су показали да је свакодневна подршка ЛПД у школама за ученике типичног развоја и школама за децу са сметњама у развоју неопходна у учењу и решавању задатака на часу, односно у вођењу бележака, записивању задатака које наставник даје за учење и изради домаћих задатака. Свакодневна подршка ЛПД у школама за ученике типичног развоја је учесталија када је у питању довођење у школу и одвођење из школе, док је у школама за ученике са сметњама у развоју учесталија при храђењу и облачењу. Ученицима са сметњама у развоју која су у школи за ученике типичног развоја повремено је потребна помоћ у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште, док је ученицима са сметњама у развоју из школа за ученике са сметњама у развоју повремено потребнија подршка ЛПД у учењу након редовне наставе и учењу у кућним условима. Резултати хи-квадрат теста указују на статистичку значајност у области подршке у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште ( $\chi^2(2) = 6.09, p = .047$ ) и подршке у довођењу у школу и одвођењу из школе ( $\chi^2(2) = 9.98, p = .007$ ). У односу на предметну и разредну наставу, резултати показују да је у предметној настави учесталија потреба за подршком ЛПД у учењу у кућним условима, што показује и статистичка значајност ( $\chi^2(2) = 9.318, p = .009$ ).

Резултати су показали да према процени наставника, у свим испитиваним областима социјалне компетенције: однос са вршњацима, управљање сопственим понашањем и академско понашање, највећи број ученика са сметњама у развоју припада просечном нивоу што указује да је ниво усвојених социјалних вештина у односу на врсту и степен сметње, задовољавајући. Знатан број наставника за област Однос са вршњацима, као и Академско понашање указује на високофункционални ниво, док у области Академско понашање одређен број наставника наводи ризичан ниво. Међутим, према приказаним резултатима, закључује се да су усвојене социјалне компетенције у складу са узрастом испитаника. Када је у питању антисоцијално понашање, резултати истраживања показују да према процени наставника, у свим испитиваним областима: Хостилно/иритабилно понашање Антисоцијално/агресивно понашање и Дрско/ометајуће понашање, највећи број ученика са сметњама у развоју припада просечном нивоу што указује да је понашање задовољавајуће и у складу са опште прихватљивим васпитним и моралним нормама. Међутим, наставници процењују област Антисоцијално/агресивно понашање код знатног броја ученика са сметњама у развоју као ризичан ниво. У областима Хостилно/иритабилно понашање и

Дрско/ометајуће понашање постоји релативно равномерна расподела одговора када је у питању ризичан ниво у односу на високофункционални ниво.

Ресурси подршке инклузивном образовању испитивани су кроз седам димензија инклузивности: Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања; Постојећи услови и капацитети школа у функцији развоја инклузивног образовања; Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања; Ставови учитеља о инклузивном образовању; Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања; Потребне стручним усавршавањем учитеља и развој инклузивног образовања и Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања. Резултати су показали да располажемо знатним ресурсима за ефикасно спровођење инклузивног образовања, али да нису довољно искоришћени.

У оквиру прве димензије *Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања*, резултати показују да је Закон о основама система образовања и васпитања јасан у погледу шта се од наставника очекује у инклузивној школи (40.8%), да су наставници упознати са литературом која им помаже у планирању инклузивног рада (48.7%) и да им је литература доступна (34.2%), као и да међусобом и на стручним састанцима школе размењују искуства у инклузивном раду (64.5%). Међутим, Министарство просвете их неблаговремено упознаје са активностима које треба да предузму у примени инклузивног приступа у раду (39.5%), немају помоћ од школских лекара из Дома здравља (42,1%), као и од стручњаци из Центра за социјални рад (39.5%) и нису упознати са радом развојних саветовалишта (47.4%).

У оквиру друге димензије *Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања*, резултати показују да руководство школе има позитивно мишљење о покрету развоја инклузивних школа (51.3%), да у комуникацији која постоји између ученика, ученици са сметњама у развоју ретко доживљавају омаловажавање и искључивање (53,9%), да се сви ученици и запослени осећају прихваћено и уважено (55,3%), да се у развојном плану школе пројектују активности које се односе на развој инклузивности школе (56,6%), да је при уписивању ученика са сметњама у развоју у избору учитеља први приоритет интерес детета и да школа сарађује са невладиним организацијама које се баве унапређивањем живота и рада ученика са сметњама у развоју (53,9%), да опрема (наставна средства, потрошни материјал) која им је на располагању, у великој мери задовољава потребе за изођењем квалитетне наставе, али да та опрема, у великој мери не може бити у функцији унапређивања учења ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом (36.8%).

У односу на трећу димензију инклузивности, *Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања*, резултати показују да 50% наставника 117 сматра да се током иницијалног образовања не добија адекватно знање и вештине за квалитетно извођење наставе у инклузивним разредима.

Резултати четврте димензије *Ставови о инклузивном образовању* показују да у највећем проценту постоји позитивна ставовска оријентација наставника према инклузивном образовању. Наставници сматрају да инклузивни развој школе обухвата активности којима се унапређује учење и учешће у раду свих ученика, али да са ученицима са сметњама у развоју треба да раде стручњаци са адекватним компетенцијама, јер више од трећине наставника сматра да не поседује адекватно знање и вештине за рад у инклузивним разредима.



Пета димензија инклузивности односи се на *постојећу наставну праксу и развој инклузивног образовања*. Резултати указују да наставници настоје да стекну адекватне компетенције и вештине за рад у инклузивним разредима путем свакодневних размена искустава са другим колегама, кроз семинаре, путем додатне литературе. Међутим, када су у питању компетенције неопходне за дефинисање посебних образовних стандарда за ученике са сметњама у развоју наставници у највећем проценту имају неодређен став, али сматрају да се добрим планирањем и комбинацијом облика метода и средстава рада остварују планирани исходи учења за све ученике.

Шеста димензије инклузивности - *Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања* показује да је неопходно да се у свакој школи припремају и реализују програми стручног усавршавања у области инклузивног образовања, чији ће аутори бити практичари из школа и да свака школа планира програм стручног усавршавања у области инклузивног образовања на годишњем нивоу, којим ће бити обухваћени сви запослени како би се унапредило знање о ученицима са сметњама у развоју.

Седма димензија инклузивности - *Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања*. Подршку за развој инклузивног образовања наставници виде у обезбеђивању стручне литературе у којој се могу наћи одговори на бројна питања, а која би била доступна на сајту Министарства просвете, али и стручних друштава, у прецизнијем регулисању посебним правилницима и упутствима за рад правца развоја инклузивног образовања, укључивањем наставника који имају највише искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју у мрежу подршке, ао и неопходним обухватањем свих општина у Републици Србији мрежом стручњака и практичара за подршку у развоју инклузивности школа.

Резултати су показали да су наставници који су имали искуство у раду МИО или сервису за подршку ИО у односу на наставнике који нису имали подршку, или нису били информисани о постојању МИО и сервиса подршке ИО, имали позитивнију процену прве димензије инклузивности. Разлика између ове две групе је била статистички значајна ( $t(71)=2.123, p.05$ ). И у свим осталим испитиваним димензијама наставници који су имали подршку МИО мреже имали су позитивније ставове иако у генералном скору није било статистички значајних разлика. Анализа инклузивности у односу на додатно стручно усавршавање је показала да је статистички значајна разлика присутна на шестој димензији *Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања*. За потребе анализе употребљен је *Vonferoni* тест. Резултати су показали да испитаници који су похађали један програм сталног усавршавања за разлику од испитаника који нису похађали ниједан програм сталног усавршавања имају у просеку више скорова на шестој димензији упитника.

Степен прихваћености вршњака са сметњама у развоју од стране ученика уредног развоја мерен степеном социјалне дистанце указује на спремност ученика уредног развоја да ступе у директне, непосредне, реципрочне социјалне интеракције са вршњацима са сметњама у развоју и да кроз те интеракције остваре одређен степен блискости. Резултати показују да ученици уредног развоја генерално не одбијају социјалне контакте са вршњацима са сметњама у развоју, међутим у односу на појединачне тврдње социјална дистанца је расла у областима емоционалне и физичке блискости (највиши степен дистанце појавио се на тврдњама „не желим да за блиског пријатеља имам вршњака са сметњама у развоју,, и „не желим да седим у клупи са вршњаком са сметњама у развоју,,).

## Упоредна анализа резултата ове докторске дисертације са резултатима из литературе

У Србији наставу реализује 48 образовно васпитних установа за ученике са сметњама у развоју у чијем саставу се у оквиру већине установа поред основног образовања реализује и предшколски рад и средње образовање. У највећем броју ученици са сметњама у развоју, како у школама за ученике са сметњама у развоју, тако и у школама за ученике типичног развоја добијају континуирану подршку кроз примену прилагођеног плана рада (оријентационо тренутно 22.500 ради по ИОП-у) и кроз услуге личних пратилаца. Резултати истраживања које је обухватило 10 локалних самоуправа/градава и 104 ученика са сметњама у развоју, показују да су ученици са сметњама у развоју заступљени и у школама за ученике са сметњама у развоју (70), али и у школама за ученике типичног развоја (34). Најмањи број ученика са сметњама у развоју је био заступљен у средњим школама за ученике типичног развоја. У односу на врсту сметње у развоју најзаступљенији су ученици са сметњама у интелектуалном функционисању, затим следе ученици из аутистичног спектра, док су најмање заступљени ученици са сензорним оштећењима. У односу на врсту образовно-васпитне установе, у основним школама за ученике типичног развоја најзаступљенији су ученици са сметњама у интелектуалном функционисању (55,2%), као и у посебним одељењима која се налазе у саставу школа за ученике типичног развоја (33,3%), док су у школама за децу са сметњама у развоју најзаступљенији ученици из аутистичног спектра (45,5%). За разлику од добијених резултата, раније истраживање Ковачевић, Маћешкић Петровић (2012) показује да су у редовним разредима били најзаступљенији ученици са сметњама у говору и ученици са поремећајима понашања, док су најмање били заступљени ученици са сензорним оштећењима на шта указују и резултати ове студије. Међутим, новија истраживања потврђују да су најзаступљенији ученици са интелектуалним сметњама (Ђевић, 2015), док истраживање Ковачевић, Радовановић (2020.) показује да су у редовним школама најзаступљенији ученици са интелектуалним сметњама, затим следе ученици из аутистичног спектра, што је у потпуном складу са добијеним резултатима.

Према Извештају Републичког завода за социјалну заштиту (2021.) у 2020. години на евиденцији Центра за социјални рад је било 11.205 деце са сметњама у развоју. Удео деце са сметњама у развоју у укупном броју деце на евиденцији ЦСР је био 6% и незнатно је варирао у протеклих пет година. Према врстама сметњи у развоју на евиденцији ЦСР доминирала су деца са телесним инвалидитетом са 43%, затим деца са интелектуалним сметњама са 16,2% и вишеструким инвалидитетом са 15,3%. Основни додатак за помоћ и негу другог лица користило је 4.369 деце са сметњама у развоју, а увећани додатак 4.204 детета, што је укупно 8.573. У десетогодишњем периоду, број деце која су користила основни додатак за помоћ и негу другог лица порастао је за 39,4%, док је број деце која примају увећани додатак за помоћ и негу порастао за 33,8%. На смештају у установама било је 435 деце са сметњама у развоју што је представљало удео од 70,3% у укупном броју деце на домском смештају, што је нешто мање од просечног удела у петогодишњем периоду који износи 75,4%. Услугу дневног боравка користило је 1.613 корисника, од чега 297 деце. Број пружалаца ове услуге континуирано је растао, као и укупан број корисника услуге иако није забележен континуиран пораст деце. Услугу личног пратиоца је у 2020. години користило 1.932 деце. Број деце која користи ову услугу порастао је за 47,3% у протеклих пет година а просечни удео деце корисника је висок и износи 93,7%. Деца корисници услуге су већином

основношколског узраста 77% са доминантним уделом дечака од 70,8%. Услугу помоћи у кући користило је 94 детета. Иако у протеклих пет година континуирано расте број пружалаца, број корисника и број деце корисника - удео деце у укупном броју корисника услуге не прати овај тренд. Деца корисници услуге су доминантно основношколског узраста (63,8%). Истраживање је показало да у испитиваним јединицама локалних самоуправа/градава најшћешће мере подршке из домена социјалне заштите које су оствариле породице са децом са сметњама у развоју су: једнократна и додатна новчана помоћ, бесплатне екскурзије и летовања, бесплатни уџбеници од 1-8 разреда, бесплатне ужине и бесплатан превоз од куће до школе и од школе до куће са пратњом. У већини испитаних ЈЛС реализују се програми једнократних (и додатних) новчаних помоћи, бесплатан превоз за ученике и услуга дневног боравка за децу са сметњама у развоју, обезбеђују се и бесплатне ужине за сиромашну децу, додељују се и бесплатни уџбеници као и стипендије за ученике (Центар за социјалну политику, 2015). Истраживање је такође потврдило да немају све локалне самоуправе планиране исте мере додатне подршке, већ оне зависе искључиво од потреба локалног становништва. С обзиром на то да не постоје механизми контроле и супервизије у имплементацији права и услуга у локалним заједницама, намеће се питање да ли су адекватно мапираних потребе у локалним заједницама и у којој мери су сва планирана права и услуге потребне у појединим локалним друштвеним заједницама. Локалне самоуправе не располажу систематизованим подацима о томе које су услуге потребне, а такође не постоје ни базе података о потенцијалним корисницима/ама услуга, као ни детаљно испитане потребе становништва у локалним заједницама (Ćeriman et al., 2016).

Додатна подршка се често посматра као „resource-based,, и обухвата ученике за које је потребно обезбедити додатне ресурсе (укључивши и финансијске, било од стране државе и/или из приватних извора) како би се потпомогло њихово образовање. Међутим, додатна подршка не захтева никакве нове услове, додатна подршка је најчешће већ саставни део подршки коју обезбеђују различити системи (образовни, социјални, здравствени), али се назива „додатном,, јер је додатна у односу на оно што је постојећи стандард за ученике који без тешкоћа прате редовни програм (Центар за социјалну политику, 2015). Савремени концепт подршке подразумева интеграцију, односно повезивање здравства, образовања, социјалне заштите, али и правосуђа и других сектора на различитим нивоима функционисања и организације. Међусобно умрежавање може да се реализује кроз координацију и успостављање базичне сарадње између пружалаца појединих услуга, као партнерство и заједнички рад, или спајањем у виду формирања нових организација и институција (Munday, 2007; Crepaldi, De Rosa, Pesce, 2012). Од 2009. године када је инклузивно образовање званично и верификовано законском регулативом, наша земља је предузела конкретне кораке како би повезала различите делове социјалног сектора са сектором образовања. О томе сведоче владини документи и стратегије, али и законска и практична решења. Успостављен степен сарадње између појединих сектора је различит, од координације у оквиру протокола за заштиту деце од злостављања и занемаривања (Влада Републике Србије, 2005), па све до социјалноздравствених установа и организационих јединица чије је формирање уграђено у Закон о социјалној заштити из 2011. године. Један од облика најкомплексније међусекторске сарадње представљају интерресорне комисије чији је циљ процена потреба за пружањем додатне образовне, здравствене или социјалне подршке деци. Рад интерресорне комисије (ИРК) је регулисан одговарајућим правилником (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику).

који је донет средином 2010. године, на основу Закона о основама система образовања и васпитања, који је до данас претрпео одређене измене и допуне сходно потребама и специфичностима рада на терену. Током 2011. године у готово свим локалним самоуправама формиране су интерресорне комисије (Милорадовић, Максимовић, 2011). Концептуално, интерресорне комисије врше процену врсте додатне подршке која преважно треба да омогући укључивање деце у процес образовања, укључујући и предшколски ниво. Мишљење комисије је услов и да би деца са сметњама у развоју остварила поједина права из система социјалне заштите. Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику предвиђена је богата понуда мера додатне подршке. Међутим, у пракси постоји изванредан несклад између понуде и практичне реализације. Добијени резултати истраживања су потврдили постојећи несклад с обзиром на то да су најзаступљенији, а у већини случајева и једини облици подршке ИОП- и уз индивидуализацију наставног рада, док је из области социјалне заштите најзаступљенија услуга личних пратилаца. Од 104 испитаника на основу података надлежних Интерресорних комисија, за 23 испитаника из основних школа за ученике типичног развоја још увек није завршен процес процене и немају званично мишљење интерресорне комисије, као и за једног испитаника средње школе за ученике типичног развоја, док су остали испитаници прошли процедуру процене и интерресорна комисија је дала мишљење. Резултати су показали да су у основним школама за ученике типичног развоја, као и у школама за ученике са сметњама у развоју најзаступљенија примена ИОП-2 и подршка личног пратиоца.

Остваривањем права на личног пратиоца детету се пружа директна подршка и могућност да буде што самосталније у испуњавању личних потреба, активности и обавеза. Истовремено, ово је и индиректна подршка породици, родитељима, школи, наставницима. Уколико се адекватно реализује, олакшава њихов свакодневни живот и омогућава да се више посвете различитим личним и професионалним активностима. Уједно, наставницима се пружа могућност да комуницирају са ученицима са сметњама у развоју и да сарађују са другим професионалцима (Giangreco, 2013). Лични пратиоци обављају низ ненаставних улога (Harris, Aprile, 2015). Улога личног пратиоца је првенствено да омогући безбедност ученика, помоћ у личној хигијени, исхрани, подршку у остваривању комуникације са вршњацима и околином, подстицање самопоуздања, поверења и независности (Bentham, Hutchins, 2006). Lacey (2001) истиче да лични пратилац доприноси ефикаснијој примени, али и промоцији инклузивног образовања. Лични пратиоци деце се сматрају моћним, али недовољно искоришћеним ресурсом (Fergusson 2014; Ward 2011) који би могао да допринесе побољшању школског учинка и постигнућа ученика (Butt, Lance 2009; Farrell et al., 2010). Популарност личних пратилаца као подршка у раду са ученицима са сметњама у развоју, покренула је многа истраживања која су се базирала на утврђивању њихових професионалних улога, ефикасности у раду, као и на квалитет обуке (Sharma, Salend, 2016). У односу на постављене проблеме, резултати су категорисани на: истраживања која су се односила на улогу личних пратилаца у техничкој помоћи која је генерално посматрана позитивно од стране наставника, ученика и родитеља; на улоге у самом наставном раду које могу ометати рад ученика имајући у виду да су за такве активности неопходне комплексније компетенције личних пратилаца; на улоге у подстицању мотивације у циљу побољшања академске, понашајне и друштвене ефикасности, као и на моделе обуке и спектар компетенција (Ashbaker, Morgan, 2012; Brock, Carter, 2013; Cajkler, Tennant 2009; Farrell et al., 2010; Giangreco, Suter, Doile, 2010; Rispoli et al., 2011; Sadler, 2014; Walker, Smith, 2015).

Анализирајући улогу и допринос личних пратилаца указује се да се образовање ученика са сметњама у развоју у школама за децу типичног развоја у многим земљама у великој мери ослања управо на личне пратиоце као „ненаставну“ радну снагу (Navarro, 2015). Међутим, поједини аутори (Romstein, Velki, 2017) указују и на одређене проблеме: честим променама личних пратилаца губи се континуитет у пружању подршке, затим ограничено временско раздобље ангажовања личног пратиоца, недовољна мотивација личних пратилаца, као и изложеност стресу због неизвесности ангажмана након завршетка школске године. Неретко су ученици који имају личног пратиоца у настави дистанцирани од наставника, јер лични пратилац преузима доминантну улогу тако да се унутар процеса инклузије дешава сепарација (Giangresco, Doyle 2002). Такође, превелико ослањање на личног пратиоца може да доведе и до изолације ученика са сметњама у развоју од вршњака (Tews, Lupart 2008). Ученици са сметњама у развоју који у разреду имају подршку личног пратиоца, због превеликог ослањања на помоћ, остварују лошије образовне резултате (Blatchford, Russel, Webster, 2012). Лични пратилац је доступан детету са сметњама у развоју, под условом да је укључено у образовну установу, односно школу и то право задржава до краја редовног школовања (основног и средњег образовање). Подршка личног пратиоца усмерена је на помоћ у задовољавању основних потреба у свакодневном животу. У многим развијеним земљама широм света лични пратиоци се све више запошљавају у циљу подршке укључивању ученика са сметњама у развоју у процес образовања (Butt, 2016; Douglas, Chapin, Nolan, 2016; Egilson, Traustadottir, 2009; Keating, O'Connor, 2012; Radford et al., 201). Као и у нашем образовном раду, обављају низ техничких активности које се планирају и реализују у складу са индивидуалним потребама детета у области кретања, одржавања личне хигијене, храњења, облачења и комуникације са другима (Carter et al., 2008; Fisher, Pleasants 2012; Lane, Carter, Sisco, 2012; Webster, Blatchford, 2015) Резултати наше студије су потврдили наведена истраживања и показали да је свакодневна подршка ЛПД у школама за ученике типичног развоја и школама за децу са сметњама у развоју посебно неопходна у учењу и решавању задатака на часу, односно помоћ у вођењу бележака, записивање задатака које наставник даје за учење и изради домаћих задатака. Међутим, свакодневна подршка ЛПД у школама за ученике типичног развоја је учесталија када је у питању довођење у школу и одвођење из школе, док је у школама за ученике са сметњама у развоју учесталија при храњењу и облачењу. Ученицима са сметњама у развоју који су у школама за ученике типичног развоја повремено је потребна помоћ у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште, док је ученицима са сметњама у развоју из школа за ученике са сметњама у развоју повремено потребнија подршка ЛПД у учењу након редовне наставе и учењу у кућним условима. Резултати указују на статистичку значајност у области подршке у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште ( $\chi^2(2) = 6.09, p = .047$ ) и подршке у довођењу у школу и одвођењу из школе ( $\chi^2(2) = 9.98, p = .007$ ). У односу на предметну и разредну наставу, резултати показују да је у предметној настави учесталија потреба за подршком ЛПД у помоћи у учењу у кућним условима, што показује и статистичка значајност ( $\chi^2(2) = 9.318, p = .009$ ). Одређена истраживања потврђују добијене резултате. Поједини аутори указују да су помоћ при одржавању личне хигијене, храњењу и управљању понашањем ученика са сметњама у развоју најчешће области подршке личних пратилаца (Fisher & Pleasants, 2012), док неки аутори истичу да је активност личних пратилаца била најдоминантнија у успостављању и одржавању комуникације са наставником (Lehane, 2015). Истраживања (Carter et al., 2008; Gibson et al, 2015; Fisher, Pleasants, 2012; Liston, Nevin, Malian, 2009) потврђују улогу личних

пратилаца у успостављању вршњачких интеракција и припремању и прилагођавању материјала за наставни рад. Када је у питању дужина ангажовања ЛПД, као и време које проводи са учеником, према нашој законској регулативи, лични пратилац је ангажован током периода формалног образовања, најмање 20 сати, а највише 40 сати недељно, у складу са процењеним потребама и капацитетима ученика. Резултати истраживања, а на основу изјава више од половине испитиваних родитеља, показују да помоћ ЛПД у настави, обухвата период од 3 до 5 година, док је одређен број деце имао подршку и више од 8 година (24%). У погледу времена које ЛПД проводи са учеником 75% родитеља се изјаснило да је то од 3 часа до максимално 6 часова током дана. Истраживања (Webster et al., 2010) такође указују да су лични пратиоци проводили више од 50% радног времена у подршци ученицима током наставног рада, док други аутори наводе да су у њиховим истраживањима лични пратиоци више од 75% током радног дана били ангажовани на пружању подршке у усмеравању понашања ученика са сметњама у развоју (Suter, Giangreco, 2008; Giangreco, Suter, Hurley, 2013). У погледу користи од подршке коју лични пратиоци пружају ученицима са сметњама у развоју, аутори (Haусock & Smith, 2011) указују на њихов благотворан утицај на учење и обављање наставних задатака ученика, док резултати сличних истраживања (Logan, 2006) истичу да су лични пратиоци заслужни за подршку инклузивном образовању. Бројни аутори (Angelides, Constantinou, Leigh, 2009; Webster et al., 2010) указују да уз подршку личних пратилаца ученици са сметњама у развоју остварују ефикаснију социјализацију, да је учешће и ангажовање у наставним активностима веће, да се смањују непожељни облици понашања и да постоји боља комуникација између наставника и родитеља деце са сметњама у развоју, као и да су вршњачки односи позитивнији. Сличне резултате потврђује и наше истраживање. Наиме, највећи број одговора родитеља био је сконцентрисан око тврдње „Самопоуздање му је јаче“, јер је увек неко уз њега коме може да се обрати за помоћ, а такође родитељи изјављују да су њихова деца кориговала непожељне облике понашања, те зато када су у питању области у којима се види највећи напредак, 39,5% родитеља наводи понашање и социјализацију. Такве резултате потврђују многа истраживања (Carter et al., 2009; Groom, Rose, 2005; Healy, 2011; Howard, Ford, 2007; Keating & O'Connor, 2012; Liston et al., 2009; Wasburn-Moses et al, 2013; Webster, Blatchford, 2015). Области на којима треба посебно радити, родитељи наводе интеракцију са наставницима и са другом децом из школе и окружења, као и савладавање наставног градива. О сличним резултатима говоре и студије других истраживача (Cameron, 2014; Webster, Blatchford, 2013; Webster, Blatchford, 2015; Symes, Humphrey, 2012). Област за коју не постоји подршка, а родитељи је наводе као потребну је помоћ у учењу, како у школи, тако и у кућним условима. Међутим, због разноврсних активности које обављају лични пратиоци, у пракси често долази до нејасноћа у погледу њихових компетенција иако је законом дефинисана њихова улога. За подршку и помоћ у савладавању образовних задатака неопходне су више компетенције што укључује познавање вештина моделовања наставног рада, примену наставних метода, приступа и поступака, а пре свега познавање начина функционисања ученика са различитим врстама и степенима сметњи у развоју. Компетенције тог типа добијају се кроз високошколско образовање у оквиру посебних професија чији је циљ спровођење третмана и процеса васпитања и образовања деце са сметњама у развоју. Због недостатка адекватних компетенција, већи број аутора је кроз своја истраживања управо потврдио да укључивање личних пратилаца у решавању наставних задатака доноси више штете него користи ученицима са сметњама у развоју (Radford et al. 2011; Rubie-Davies et al., 2010; Tompkins et al. 2012; Webster et al. 2010).

Одређене студије указују на подршку ученицима са сметњама у развоју и у ваннаставним активностима (Fisher, Pleasants, 2012; Hughes, Valle-Riestra, 2008). Резултати нашег истраживања су показали да лични пратиоци детета често пружају подршку и током ненаставних дана (74%). Како је рад личног пратиоца временски ограничен и везује се за активности током наставних дана, родитељи деце са сметњама у развоју су исказали задовољство учествовањем у подршци њихове деце и ван радног времена и то током распуста (37,5%), одлазака на културне и спортске манифестације (26,0%) или при одласку на рођендане код вршњака (25%). На исте резултате упућује и студија Зрилић, Јадријевић Томас (2021). Када је у питању задовољство родитеља радом личног пратиоца, наше истраживање показује да су сви учесници обухваћеним узорком (N-104) исказали задовољство. Најчешће разлоге за задовољство навели су одличнусарадњу и комуникацију са ЛПД, велику помоћ у успостављању комуникације са вршњацима, као и благовремено добијање повратних информација о детету, отвореност и искреност. Што се тиче протока информација између родитеља и личног пратиоца, највећи број родитеља (75%), извештај о понашању и напредовању детета, добија на дневном нивоу.

Од развијености социјалних вештина у детињству зависи квалитет социјалних компетенција у каснијем животу. Адекватна социјална компетенција представља основу за добре односе са вршњацима (Asher, Taylor, 1981; Merrell, Gimpel, 1998) и добар академски успех (Walker, Hops, 1976), док неадекватна социјална компетенција у детињству доводи до бројних негативних исхода, укључујући малолетничку делинквенцију (Loeber, 1985), проблеме у менталном здрављу (Cowan et al., 1973) и развој антисоцијалног понашања (Dodge, Coie, Brakke, 1982). Посматрано у школском окружењу, развој социјалних вештина кључан је за 167 свакодневну социјалну интеракцију и у директној је вези са позитивним исходима прихватања ученика као чланова групе, изграђивању међусобних односа у оквиру групе и односа са наставником, као и са адекватним академским постигнућем (Lane et al, 2005). Резултати истраживања су показали да према процени наставника, у свим испитиваним областима социјалне компетенције: однос са вршњацима, управљање сопственим понашањем и академско понашање, највећи број ученика са сметњама у развоју припада просечном нивоу што указује да је ниво усвојених социјалних вештина у односу на врсту и степен сметње, задовољавајући. Знатан број наставника за област Однос са вршњацима, као и Академско понашање указује на високофункционални ниво, док у области Академско понашање одређен број наставника наводи ризичан ниво. Међутим, према приказаним резултатима, закључује се да су усвојене социјалне компетенције у складу са узрастом испитаника. Увидом у просечне скорове наставника у односу на пол испитаника, резултати показују да су наставници веће поверење указали девојчицама што показује већи просечан скор на свим областима субскеале Социјалне компетентности. Резултати т-теста указују на постојање статистички значајних разлика у областима Однос са вршњацима и Академско понашање. Девојчице су у односу на дечаке процењене као социјално компетентније, што је у складу са налазима других истраживања о социјалној компетенцији и социјалном понашању девојчица и дечака (Hazzard, 1983; Pakaslahti, Keltikangas-Järvinen, 2000; Powlishta, Serbin, Doyle, White 1994; Willcutt, Pennington, 2000; Lumley et al, 2002; Junttila et al., 2006). Наведени аутори објашњавају виде у наученом родном стереотипном понашању и усвојене родне шеме и у васпитању да девојчице треба да прихвате и брину за људе око себе (Hazzard, 1983; Mihić, Mihić, 2003; Powlishta et al, 1994). У односу на скорове наставника из школа за ученике типичног развоја и наставника дефектолога из школа заученике са сметњама у развоју резултати истраживања показују да

су наставници из школа за ученике типичног развоја у просеку остварили више скорова из свих области на субскали социјалне компетентности (Односи са вршњацима; Управљање сопственим понашањем и Академско понашање), али да не постоји статистички значајна разлика. Међутим, у области Односи са вршњацима, наставници у школама за ученике са сметњама у развоју у већем броју процењују да ученици са сметњама у развоју ефикасније учествују у групним дискусијама и активностима за разлику од наставника у школама за ученике типичног развоја, као и да чешће позивају друге ученике да учествују у активностима. Ученици са сметњама у развоју у инклузивним разредима, како наводе одређена истраживања, имају мање пријатеља од вршњака типичног развоја (Avramidis, 2013; Koster et al., 2010), теже иницирају, успостављају и одржавају пријатељске односе и пријатељства са вршњацима типичног развоја, али чешће успостављају пријатељске односе са вршњацима који имају сличне тешкоће (Asbjørnslett, Engelsrud, Helseth, 2011; Cutts, Sigafos, 2001) и склонија су иницирању социјалних интеракција са наставницима у поређењу са вршњацима типичног развоја (Ђевић, 2015). Резултати на субскали Антисоцијалног понашања указују да се у појединим областима појављују одређена одступања од просечног нивоа. У области „Хостилно/иритабилно понашање”, наставници у школама за ученике са сметњама у развоју у већем броју процењују да ученици са сметњама у развоју пркосе наставницима и другом школском особљу, не деле ствари са другим ученицима и претерано захтевају пажњу. Такође 169 и у области Антисоцијално/агресивно понашање наставници у школама за ученике са сметњама у развоју у већем броју процењују да ученици са сметњама у развоју узимају туђе ствари без питања и физички су агресивнији. Добијени резултати су у складу са истраживањима која показују да ученици са сметњама у развоју имају негативнији однос са наставницима у односу на вршњаке типичног развоја, (McCoy, Banks, 2012; Murray, Greenberg, 2001) насупрот резултатима Ковачевић и Маћешкић Петровић (2012) који указују да се више од 60 % наставника изјаснило да ученици остварују позитиван однос и да постоји обострано прихватање између наставника и ученика са сметњама у развоју.

У односу на постојеће услове и капацитете школа за развој инклузивног образовања, највећи број наставника сматра да руководство школе има позитивно мишљење о покрету за развој инклузивних школа што потврђује одређен број истраживања (Bawardi-Shomar, 2012; Chandler, 2015; Kostović Zuković, Borovica, 2011; Ramirez, 2006; Šimek и сар., 2020; Вујајић, Ђевић, 2013). Такође, указују да у комуникацији која постоји између ученика, ученици са сметњама у развоју ретко доживљавају омаловажавање и искључивање, да се сви ученици и запослени осећају прихваћено и уважено што је у складу са истраживањем Радовановић и Ковачевић (2020). Резултат да наставници у највећем делу своје иницијално образовање оцењују као ирелевантно за имплементацију инклузије у складу је са ранијим истраживањима (Ковачевић и Маћешкић Петровић, 2012; Rajović, Radulović, 2007). Наставници најчешће верују да њихово неадекватно иницијално образовање представља баријеру квалитетнијој инклузивној пракси у школама. Ова сазнања упућују на потребу за садржајним и структуралним преобликовањем програма иницијалног образовања наставника у Србији (Кнежевић и сар., 2018). Када су ставови у питању, резултати истраживања су показали у највећем проценту позитивну ставовску оријентацију наставника према инклузивном образовању што потврђује знатан број истраживања (Dizdarević Mujezinovic, Memisevic, 2017; Dorji и сар., 2021; Garrad, Rayner, Pedersen, 2019; Mastilo, Zečević, 2019; Memišević и сар., 2021).



Ученици уредног развоја генерално не одбијају социјалне контакте са вршњацима са сметњама у развоју што је у истраживању потврђено нижом социјалном дистанцом. Истраживања Станковић-Ђорђевић, (2013) на узорку од 116 ученика основношколског узраста у инклузивном образовању, као и Ковачевић и Радовановић (2020.) на узорку од 398 ученика уредног развоја основношколског узраста применом адаптиране Боугадосове скале, показују да је укупна социјална дистанца нижа, што је у складу са резултатима истраживања. Међутим, у односу на појединачне тврдње социјална дистанца је расла у областима емоционалне и физичке блискости, што је потврђено и наведеним истраживањима (највиши степен дистанце појавио се на тврдњама „ не желим да за блиског пријатеља имам вршњака са сметњама у развоју,, и „ не желим да седим у клупи са вршњаком са сметњама у развоју,,). У односима који су ранжирани као највиши ниво блискости, долази до одбацивања. Када је пол у питању, резултати нашег истраживања показују да су испитаници мушког пола показали већу социјалну дистанцу према вршњацима са сметњама у развоју у односу на испитанике женског пола. Статистички значајна разлика је била присутна на тврдњама које су се односиле на присуство ученика са сметњама у развоју у истом одељењу, на ваннаставне активности и сустрети са вршњацима са сметњама у развоју у граду ( $p < .0001$ ). Исте резултате потврђују и истраживања новијих датума (Dağlı Gökbulu, Gökbulut, Yeniasır 2017; Kovačević, Radovanović, 2020). У односу на разред и старосни узраст, ученици 5 и 6 разреда, као и ученици старосног узраста између 10 и 13 година су исказали највећу социјалну дистанцу на тврдњама које су означене као највиши степен блискости. Како је степен блискости опадао тако се смањивала и социјална дистанца, али је у односу на ученике 7 и 8 разреда, као и ученике старосног узраста између 13 и 15 година на свим тврдњама била присутна статистички значајна разлика ( $p < .0001$ ), осим на тврдњи *Сметало би ми да похађам ваншколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју*. Овакав резултат може да се протумачи развојним периодом у коме су ученици закорачили у свет формално-логичког закључивања, што подразумева морални идеализам и способност децентрације и саосећања са другима, те сходно томе, и позитивнији однос према вршњацима са сметњама у развоју (Ђорђевић, 1988; Нгнјиса, 1997). Повезујући школски успех ученика уредног развоја и степен социјалне дистанце према вршњацима са сметњама у развоју, резултати су показали да је на свим тврдњама, осим тврдње *Сметало би ми да похађам ваншколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју* постојала статистички значајна разлика. На свим тврдњама, осим на поменутој, ученици са врло добрим успехом су остварили највиши степен социјалне дистанце.

## **IX ОБЈАВЉЕНИ И САОПШТЕНИ РЕЗУЛТАТИ КОЈИ ЧИНЕ ДЕО ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ**

### **Рад у националном часопису међународног значаја M24**

1. **Glavinić, S. R., Ristić, I. D.** (2023). Kvalitet života učenika sa smetnjama u razvoju u inkluzivnom obrazovanju. *Baština*, 59, 395-407. <https://doi.org/10.5937/bastina33-43993>

### **Монографија националног значаја M42**

1. **Главинић, С., Караклајић, М., Оцокољић, М.** (2019). *Osnove biofidbeka i neurofidbeka: priručnik*. Народна библиотека Србије, ISBN 978-86-88031-18-9, COBISS.SR – ID 273992972.

### **Поглавље у књизи M41 или рад у истакнутом тематском зборнику водећег националног значаја M44**

1. **Главинић, С., Ковачевић, Ј., Славнић, С.,** (2018). Инклузија као подстицај или ограничење за креативност. У Љ. Исковић и Т. Ковачевић (Ур.), *Специфичност оштећења слуха – кораци и искораци* (стр. 215-226). Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

### **Рад у истакнутом националном часопису M52**

1. **Glavinić, S., Karaklajić, M., Ocokoljić, M., Đoković, S., & Đukić, A.** (2018). Efikasnost neurofidbek treninga u radu sa decom sa poremećajem iz autističkog spektra. *Beogradska defektološka škola*, 24(2), 41-55.

### **Рад саопштен на скупу националног значаја штампан у изводу M64**

1. **Главинић, С., Коларевић, А., Милићевић, М., Коматина, И.,** (2015). Лични пратилац детета подршка деци и младима укљученим у образовни систем. (Зборник резимеа) Стручно-1. научна конференција са међународним учешћем *Дани дефектолога Србије*, стр.75, Крагујевац.
2. **Главинић, С., Оцокољић, М., Караклајић, М., и сар.,** (2017). Неурофидбек терапија. (Зборник резимеа) Стручно-научна конференција са међународним учешћем *Дани дефектолога Србије*, стр.110, Нови Сад.
3. **Главинић, С., Оцокољић, М., Караклајић, М., Лишанин, С., Златић, З.,** (2017). Организације цивилног друштва и социјалне услуге у Југозападној Србији. (Зборник резимеа) Стручно-научна конференција са међународним учешћем *Дани дефектолога Србије*, стр. 104, Београд.
4. **Главинић, С., Оцокољић, М., Караклајић, М., Лишанин, С., Бугарчић, Ј., Ђоковић, С., Златић, З.** (2018). Значај социјалних услуга за образовање деце са сметњама у развоју. (Зборник резимеа) Стручно-научна конференција са међународним учешћем *Дани дефектолога Србије*, стр. 181, Ниш.

5. Драгојевић, А., Крстић, Д., **Главинић, С.**, (2018). Значај традиционалних игара у раду са децом са сметњама у развоју/инвалидитетом. (Зборник резимеа) Стручно-научна конференција међународним учешћем *Дани дефектолога Србије*, стр. 195, Ниш.
6. **Главинић, С.**, Караклајић, М., Оцокољић, М., и сар., (2018). Неурофидбек терапија. Међународна конференција о асистивним технологијама (АТААС). Постер презентација.
7. Драгојевић, А., Крстић, Д., **Главинић, С.**, (2019). Кратке музичке форме у раду са децом предшколског узраста стимулативно - корективна улога. (Зборник резимеа) Стручно-научна конференција међународним учешћем *Дани дефектолога Србије*, стр. 195, Златибор.
8. **Главинић, С.**, Караклајић, М., Оцокољић, М., Лишанин, С., Рабреновић, Ј., (2019). Утицај екрана на поремећај пажње и неурофидбек. (Зборник резимеа) Стручно-научна конференција међународним учешћем *Дани дефектолога Србије*, стр. 195, Златибор.
9. **Главинић, С.**, Лишанин, С., Рабреновић, Ј., Златић, З., Марковић, С., (2019). Анализа пружаоца услуге лични пратилац детета. (Зборник резимеа) Стручно-научна конференција међународним учешћем *Дани дефектолога Србије*, Златибор.
10. **Главинић, С.**, Оцокољић, М., Јефтовић, К., Караклајић, М. (2020). Функционална ефикасност корисника услуге Лични пратилац детета. (Зборник резимеа) Стручно-научна конференција међународним учешћем *Дани дефектолога Србије*, стр. 7, Београд.
11. **Главинић, С.**, Марковић, С., Рабреновић, Ј., Златић, З., (2021). Деца са поремећајима из спектра аутизма у услузи Лични пратилац детета. (Зборник резимеа) Стручно-научна конференција међународним учешћем *Дани дефектолога Србије*, стр. 65, Златибор.
12. **Главинић, С.**, Караклајић, М., Оцокољић, М., Лишанин, С. (2021). Подршка учитељима у инклузивном образовању. (Зборник резимеа) Стручно-научна конференција међународним учешћем *Дани дефектолога Србије*, стр. 91, Златибор.
13. **Главинић, С.**, Оцокољић, М., Караклајић, М., Лишанин, С. (2022). Додатна подршка у надлежности интересорне комисије општине Ивањица. (Зборник резимеа) Стручно-научна конференција међународним учешћем *Дани дефектолога Србије*, стр. 118, Београд.
14. **Главинић, С.**, Марковић, С., Лишанин, М., Ковачевић, Б., (2022). Примена асистивних технологија код корисника услуге лични пратилац детета. (Зборник резимеа) Стручно-научна конференција међународним учешћем *Дани дефектолога Србије*, стр. 119, Београд.
15. **Главинић, С.**, Драгојевић, А., Оцокољић, М., Стругаревић, М., (2023). Услуга помоћ у кући за старе и особе са инвалидитетом у моравичком округу (Зборник резимеа) Стручно-научна конференција међународним учешћем *Дани дефектолога Србије*, стр. 149, Златибор.

## **X ЗАКЉУЧАК СА ОБРАЗЛОЖЕЊЕМ НАУЧНОГ ДОПРИНОСА ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ**

На основу анализе докторске дисертације “Социјалне услуге као додатна подршка инклузивном образовању” кандидаткиње Светлане Р. Главинић, Комисија констатује да је дисертација урађена према одобреној пријави и садржи све битне елементе прописане Правилником о докторским студијама на Универзитету у Београду, чиме су се стекли услови за њену јавну одбрану.

На основу Правилника о поступку провере оригиналности докторских дисертација које се бране на Универзитету у Београду и налаза у извештају из програма iThenticate којим је извршена провера оригиналности докторске дисертације “Социјалне услуге као додатна подршка инклузивном образовању”, аутора Светлане Р. Главинић, утврђено је подударане текста од 41%. Највећи проценат подударности односи се на корошћење упитника и скале за које је кандидат добио одобрење од Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, да може да користи у оригиналном облику. Називи 7 субскала које садрже укупно 92 тврдње су се понављали у Садржају дисертације, кроз приказ и интерпретацију резултата и закључке рада. Остали степени подударности последица су препознавања уобичајених реченица и фраза у оквиру iThenticate програма (тешкоће у развоју, ученици типичног развоја, сметње у развоју, инклузивно образовање, људска права, компетенције, наставници, школе за ученике типичног развоја, школе за ученике са сметњама у развоју, разредна настава, предметна настава), закона, правилника и уредби, као и фраза које се користе при писању научноистраживачких радова, публикација, па и докторских дисертација. Ни са једним извором проценат преклапања није био већи од један, што је у складу са чланом 9. Правилника о поступку провере оригиналности докторских дисертација.

Докторска дисертација “Социјалне услуге као додатна подршка инклузивном образовању” кандидаткиње Светлане Р. Главинић, представља оригинално научно дело што потврђује избор предмета истраживања, методолошки приступ проучавању инклузивног образовања са аспекта међусекторске повезаност, као и детаљна анализа и интерпретација добијених резултата. Приказана теоријска анализа и емпиријски део, потврђују сложеност и научну актуелност обрађеног проблема. Комисија закључује да дисертација нуди значајне теоријско-истраживачке увиде у области инклузивног образовања са аспекта социјалне заштите и међусекторске повезаности као значајног ресурса подршке, о чему на нашим просторима постоји мали број истраживања. Кандидаткиња је избором проблема, али и темељним и критичким приступом недовољно истраженим аспектима инклузивног образовања, показала пуну научноистраживачку зрелост и самосталност

Научни допринос дисертације огледа се у критичком сагледавању улоге савременог концепта подршке инклузивном образовању који подразумева интеграцију, односно повезивање различитих сектора (здравство, образовање, социјална заштита) у циљу побољшања квалитета услуга и постављања ученика у њихов центар. Концепт подршке утемељен је на чињеници да добробит ученика не зависи само од специфичних програма који су усмерени на њихове потенцијале, већ и од доступности социјалне и здравствене подршке целој породици. Додатна подршка је најчешће већ саставни део подршки коју обезбеђују образовни системи, социјални и здравствени, али се назива „додатном,, јер је

додатна у односу на оно што је постојећи стандард за ученике који без тешкоћа прате редовни програм. Резултати докторске дисертације су показали да постоји велики потенцијал у ресурсима подршке којим наша земља располаже, али да су недовољно и неадекватно искоришћени. Идентификоване су баријере и дати предлози за њихово превазилажење што представља значајан и научни, али и практични допринос докторске дисертације. Уједно, добијени резултати представљају својеврстан научни изазов за креирање даљих и свеобухватнијих истраживања који би дали одговоре на питање како постојеће ресурсе из више различитих сектора искористити у циљу подршке инклузивном образовању.

### **ПРЕДЛОГ**

Имајући у виду наведено, можемо да закључимо да докторска дисертација Светлане Р. Главинић представља оригинално и самостално научно дело. Комисија са задовољством предлаже Већу за мастер, специјалистичке и докторске студије Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, да прихвати извештај о оцени урађене докторске дисертације под називом “Социјалне услуге као додатна подршка инклузивном образовању”, кандидаткиње Светлане Р. Главинић, и упути га у даљу процедуру.

У Београду, 11. 01. 2024. године

КОМИСИЈА

---

Др Весна Радовановић, редовни професор Универзитета у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

---

Др Љубица Исаковић, ванредни професор Универзитета у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

---

Др Ивана Веселиновић, доцент Универзитета у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

---

Др Радомир Арсић, редовни професор Универзитета у Приштини са седиштем у Косовској Митровици-Учитељски факултет

---

Др Хуснија Хасанбеговић, редовни професор Универзитета у Тузли,  
Едукацијско - рехабилитацијски факултет

---