

ЗАВОД ЗА ВРЕДНОВАЊЕ КВАЛИТЕТА
ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА



САВЕЗ УЧИТЕЉА
РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ



FOND ZA OTVORENO DRUŠTVO - SRBIJA

ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ

ПРОЦЕНА КАПАЦИТЕТА И ПОТРЕБА УЧИТЕЉА ЗА РАЗВОЈ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

ИСТРАЖИВАЊЕ ЈЕ СПРОВЕДЕНО У ОКВИРУ ПРОЈЕКТА СУРС-а
"ПОДРШКА ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ КРОЗ ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ"

Београд, април 2010. године



САВЕЗ УЧИТЕЉА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ



FOND ZA OTVORENO DRUŠTVO - SRBIJA

ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ

**ПРОЦЕНА КАПАЦИТЕТА И ПОТРЕБА УЧИТЕЉА
ЗА РАЗВОЈ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА**

ИСТРАЖИВАЊЕ ЈЕ СПРОВЕДЕНО У ОКВИРУ ПРОЈЕКТА
САВЕЗА УЧИТЕЉА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ
"ПОДРШКА ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ КРОЗ ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ"

Београд, април 2010. године

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања
Београд, ул. Фабрисова 10
www.ceo.edu.rs

и

Савез учитеља Републике Србије
Београд, ул. Дечанска 6
www.savezucitelja.com

Истраживање је спроведено у оквиру Пројекта Савеза учитеља Републике Србије "Подршка инклузивном образовању кроз образовни систем". Пројектни тим у саставу: Гордана Јосимов, Соња Париповић, Мирјана Трифуновић Паул и Мирјана Илић. Финансијска средства за реализацију пројекта обезбедио је Фонд за отворено друштво.

Извештај о резултатима истраживања припремио је стручни тим из Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, у саставу: Јасмина Ђелић, Јелена Најдановић Томић, Јелена Николић и Бранислава Џида.

САДРЖАЈ

КОНТЕКСТ	1
РАЗЛОЗИ ЗА СПРОВОЂЕЊЕ ИСТРАЖИВАЊА	3
ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА	4
ИСТРАЖИВАЧКА ПИТАЊА	5
ПОСТУПАК ИСТРАЖИВАЊА	6
Узорак	6
Услови у којима раде испитаници као карактеристика узорка	9
Методe и инструменти	11
Инструмент	11
Начин прикупљања и обраде података	13
ПРИКАЗ И АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	14
Дескриптивни статистички показатељи Упитника у целини	14
Дескриптивни статистички показатељи димензија у Упитнику	15
Прва димензија – Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања	15
Друга димензија – Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања	16
Трећа димензија – Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања	17
Четврта димензија – Ставови о инклузивном образовању	18
Пета димензија – Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања	19
Шеста димензија – Потребe за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања	20
Седма димензија – Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања	21
Приказ и анализа резултата према димензијама Упитника	23
Прва димензија – Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања	23
Друга димензија – Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања	28
Трећа димензија – Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања	34
Четврта димензија – Ставови учитеља према инклузивном образовању	36
Пета димензија – Постојећа наставна пракса, знања и вештине за развој инклузивног образовања	42
Шеста димензија – Потребe за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања	44
Седма димензија – Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања	47
Приказ резултата истраживања према истраживачким питањима	49
1. Да ли постоје разлике у ставовима учитеља о инклузивном образовању у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?	49
2. Да ли постоје разлике у проценама учитеља о квалитету постојећих врста и облика подршке за развој инклузивног образовања и да ли постоје разлике у процени потребне подршке, у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?	51
3. Да ли постоје разлике у проценама учитеља о постојећим условима и ресурсима школа за развој инклузивног образовања у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?	53
4. Да ли постоје разлике у потребама учитеља за стручним усавршавањем у области развоја инклузивног образовања у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?	56
5. Да ли постоје разлике о обавештености учитеља о постојању и активностима МИО мреже и сервиса у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?	57
ЗАКЉУЧЦИ	59
ПРЕПОРУКЕ	62

РЕЗИМЕ

Емпиријско истраживање о капацитетима и потребама учитеља за развој инклузивног образовања спроведено је са циљем да се утврди које врсте помоћи и подршке су потребне учитељима у развоју инклузивних школа. Посебна пажња посвећена је утврђивању доприноса Мреже инклузивног образовања и Сервиса за унапређивање инклузивне образовне праксе (у даљем тексту: МИО мрежа и сервис) развоју професионалних капацитета наставника и школа и ставова о потреби унапређивања квалитетног образовања за све.

Према резултатима истраживања, којим је било обухваћено 811 наставника у разредној настави, позитивну оријентацију према инклузивном образовању изражава 52,52 % испитаних учитеља. У овој категорији је више учитеља из места у којима постоји МИО мрежа и сервис. Процењује се да су активности МИО мреже и сервиса утицале на позитивније опажање постојећег контекста, али се не може рећи да је овај утицај био једини или пресудан, будући да није било контроле осталих утицаја (варијабли). Четвртина испитаних учитеља се изјашњава против инклузивног образовања. Ово се може објаснити тиме да нису добили одговарајућу подршку у раду и да њихово иницијално образовање и постојећа школска пракса не представљају добру основу за развој инклузивних школа. Скоро једна петина учитеља је неопредељена према идеји инклузивног образовања. Они могу бити важна циљна група на коју је потребно усмерити активности у наредном периоду.

Анкетно испитивање је показало да постоје битне разлике у ставовима учитеља о потреби развоја инклузивног образовања, да се постојећи капацитети школа процењују као неповољни, да се појам сметњи у развоју и учењу разуме у суженом значењу, да се маргинализује улога школе као носиоца развоја инклузивног друштва, да постоји проблем са неинформисаношћу учитеља о новим законским обавезама, да се постојећи видови подршке недовољно користе. С друге стране, учитељи су врло спремни да се стручно усавршавају и јединствени су у виђењу потребне подршке на системском нивоу.

Ангажовање Савеза учитеља је евидентно у пружању подршке својим члановима у области инклузивног образовања, посебно у градовима са МИО мрежом и сервисом. Уз напомену да у овом истраживању није била могућа контрола и мерење других варијабли, учитељи из градова са МИО мрежом и сервисима имају позитивније ставове о инклузији, позитивније процењују квалитет постојећих врста и облика подршке за развој инклузивног образовања, позитивније процењују и више користе постојеће ресурсе у школама, више су мотивисани за хоризонтално учење и више верују у сопствене професионалне капацитете. Највећи број учитеља (88,55 %) сматра да су МИО мрежа и сервис потребни у сваком граду и да за њихове активности треба ангажовати колеге које имају највише искуства и резултата у раду са ученицима са сметњама у развоју.

Кључне речи: анкетно испитивање, учитељи, Мрежа инклузивног образовања и Сервис за унапређивање инклузивне образовне праксе (МИО мрежа и сервис), развој инклузивног образовања, професионални капацитети, услови, потребе, ставови.

КОНТЕКСТ

Истраживачка студија о капацитетима и потребама учитеља у области инклузивног образовања представља једну од кључних активности у Пројекту **“Подршка инклузивном образовању кроз образовни систем”**, чији је носилац Савез учитеља Републике Србије (даље: Савез учитеља). Пројекат настаје из **Иницијативе ФОД (2005 - 2008): Инклузивно образовање – од праксе, ка политици**, чији је дугорочни циљ обезбеђивање услова за једнаку доступност квалитетног образовања за сву децу, а посебно за ону децу и младе који су маргинализовани, дискриминисани или сегрегисани због свог етничког порекла, социјалне депривације, смањених способности, инвалидитета или болести.

Руковођени стеченим искуствима, а ослањајући се на развијене и потенцијалне капацитете својих чланова, посебно у градовима у којима функционише Мрежа инклузивног образовања и Сервис за унапређивање инклузивне образовне праксе (у даљем тексту: МИО мрежа и сервис), у Савезу учитеља иницирано је емпиријско истраживање са циљем прикупљања релевантних података о капацитетима и потребама учитеља у области инклузивног образовања. Да би се утврдило да ли су постојеће МИО мреже и сервиси унапредили хоризонталну и вертикалну стручну подршку просветним радницима за развој инклузивног образовања у редовним школама, истраживањем су обухваћени и градови у којима овај вид подршке није постојао, ради упоређивања истраживачких налаза у две групе градова.

Ангажовање Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, као носиоца истраживачке студије, представља наставак квалитетне сарадње Савеза учитеља са овом институцијом у области истраживања образовне праксе.

План и обим истраживања конципирани су на основу постојећих података о активностима и резултатима Савеза учитеља у области инклузивног образовања, при чему је посебно важно истаћи следеће:

- **Развијена је Мрежа инклузивног образовања**, са 150 просветних радника у 10 градова у Србији (Београд, Зајечар, Кикинда, Крагујевац, Краљево, Врање, Ниш, Нови Сад, Панчево, Пријепоље). Сврха - умрежавање просветних радника, размена искустава и добре праксе, хоризонтално учење, узајамна психолошка и стручна подршка.
- **Развијени су сервиси за унапређење инклузивне образовне праксе**, са 30 саветника (учитеља, педагога, психолога и других практичара из школа), у 10 поменутих градова у Србији. Сврха - хоризонтална и вертикална подршка наставницима и родитељима, која се остварује путем телефона или лично.
- **Објављен је и промовисан Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе**. Сврха – стручна подршка наставницима и другим учесницима образовног процеса у виду примера добре праксе, са листом критеријума, индикатора и верификатора за унапређење инклузивне образовне праксе.
- **Инклузивно образовање је, већ три године, редовна тема у оквиру традиционалних стручних скупова Савеза учитеља**, за коју постоји све више

интересовања (учешће око 12.000 учитеља из педесетак градова). Сврха – сензибилизација и едукација учитеља за развој инклузивног образовања.

Искуства и резултати наведених активности из претходних година нашли су примену у решењима *Закона о основама система образовања и васпитања* ("Службени гласник РС", бр. 72/2009), као и у правилницима и стручним упутствима којима се ближе уређују поједина питања из ове области.

Активности у оквиру Пројекта **“Подршка инклузивном образовању кроз образовни систем”**, а посебно резултати истраживања о капацитетима и потребама учитеља за развој инклузивног образовања, према нашем мишљењу, могу бити полазиште и ослонац у осмишљавању и примени мера и на системском нивоу.

РАЗЛОЗИ ЗА СПРОВОЂЕЊЕ ИСТРАЖИВАЊА

Разлози за спровођење истраживања о капацитетима и потребама учитеља у области инклузивног образовања произилазе из потребе да се сагледа постојеће стање, услови, ставови и потребе учитеља којима, на основу постојеће регулативе, предстоје комплексни послови у имплементацији инклузивног образовања. На основу утврђеног стања и потреба могуће је планирати реално заснован и адекватан систем подршке. Будући да је Савез учитеља кроз МИО мрежу и сервисе обезбеђивао различите видове подршке у 10 градова, овим истраживањем је испитано да ли су учитељи имали користи од примењених мера подршке. Добијени подаци могу бити у функцији ревизије, односно унапређивања даљих активности МИО мреже и сервиса, које се планирају и у другим градовима.

Потребно је напоменути да је анкетно испитивање у оквиру истраживања спроведено у периоду март – мај 2010. године, дакле, пре реализације серије семинара Министарства просвете, на којима су стручни тимови за инклузивно образовање обучавани за примену одредби Закона које се односе на развој инклузије у образовању и израду индивидуалног образовног плана. На ширем плану, овим истраживањем се обезбеђују подаци о иницијалном стању инклузивног образовања и потребама школа у области инклузивног образовања.

ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљеви истраживања проистичу из главног циља Пројекта “**Подршка инклузивном образовању кроз образовни систем**”, који гласи:

Обезбеђивање хоризонталне и вертикалне стручне подршке просветним радницима за развој инклузивног образовања у редовним школама.

Главни циљ истраживања односи се на испитивање постојећих капацитета, праксе и потреба учитеља у области инклузивног образовања у основним школама у 15 градова Републике Србије (8 градова у којима постоји МИО мрежа и сервис и 7 градова у којима се планира покретање МИО мреже и сервиса).

Специфични циљеви истраживања:

1. Испитивање ставова учитеља о инклузивном образовању у 8 градова у којима постоји МИО мрежа и сервис и у 7 градова за које се планира формирање МИО мреже и сервиса.

2. Испитивање ставова учитеља о постојећим условима и ресурсима школа у функцији развоја инклузивног образовања у 8 градова у којима постоји МИО мрежа и сервис и у 7 градова за које се планира формирање МИО мреже и сервиса.

3. Испитивање ставова учитеља о постојећим и потребним врстама и облицима подршке за развој инклузивног образовања у 8 градова у којима постоји МИО мрежа и сервис и у 7 градова за које се планира формирање МИО мреже и сервиса.

4. Испитивање потреба учитеља за стручним усавршавањем у области инклузивног образовања у 8 градова у којима постоји МИО мрежа и сервис и у 7 градова за које се планира формирање МИО мреже и сервиса.

5. Испитивање обавештености учитеља о постојању и активностима МИО мреже и сервиса.

ИСТРАЖИВАЧКА ПИТАЊА

У складу са главним и специфичним циљевима истраживања постављена су следећа истраживачка питања:

1. Да ли постоје разлике у ставовима учитеља о инклузивном образовању у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?

2. Да ли постоје разлике у проценама учитеља о квалитету постојећих врста и облика подршке за развој инклузивног образовања и да ли постоје разлике у процени потребне подршке, у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?

3. Да ли постоје разлике у проценама учитеља о постојећим условима и ресурсима школа за развој инклузивног образовања у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?

4. Да ли постоје разлике у потребама учитеља за стручним усавршавањем у области развоја инклузивног образовања у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?

5. Да ли постоје разлике о обавештености учитеља о постојању и активностима МИО мреже и сервиса у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?

ПОСТУПАК ИСТРАЖИВАЊА

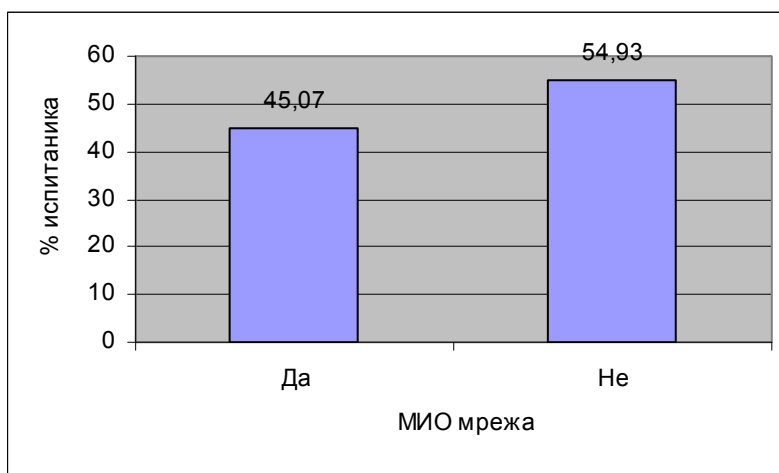
Узорак

Узорак испитаника у овом истраживању чине учитељи/це, наставници/е и професори/ке разредне наставе различитог професионалног искуства, старосне доби и пола, који/е изводе наставу у основним школама у 15 места различите величине на административној територији 15 градова из исто толико школских управа Министарства просвете.

Према предлогу пројекта, планирани број испитаника је 600, али је, захваљујући мотивисаности и агилности чланова Савеза учитеља, задужених за спровођење истраживања на целој територији Србије, број повећан на 811 испитаника.

Сви испитаници су чланови Савеза учитеља и они чине 10 % чланства ове асоцијације, а њихово учешће у овом истраживању је добровољно и анонимно. Узорак је пригодан, а на његову репрезентативност неповољно утиче то што истраживањем нису обухваћени испитаници са целе територије Србије и што је број испитаника из неких средина обрнуто пропорционалан броју запослених учитеља.

Графикон 1 Заступљеност испитаника из места са МИО сервисом и без МИО сервиса



Графикон 1 показује да је узорком обухваћен приближно исти број испитаника из места са МИО мрежом и сервисима и из места без МИО мреже и сервиса, што одговара предмету и циљевима истраживања.

Додатном анализом је утврђено да број испитаника из појединих школских управа није сразмеран величини школске управе, што нас ограничава у тумачењу резултата и закључивању на нивоу школске управе, односно републичком нивоу (Табела 1).

Табела 1 - Распоред испитаника и МИО мреже и сервиса према територијалној припадности школским управама Министарства просвете

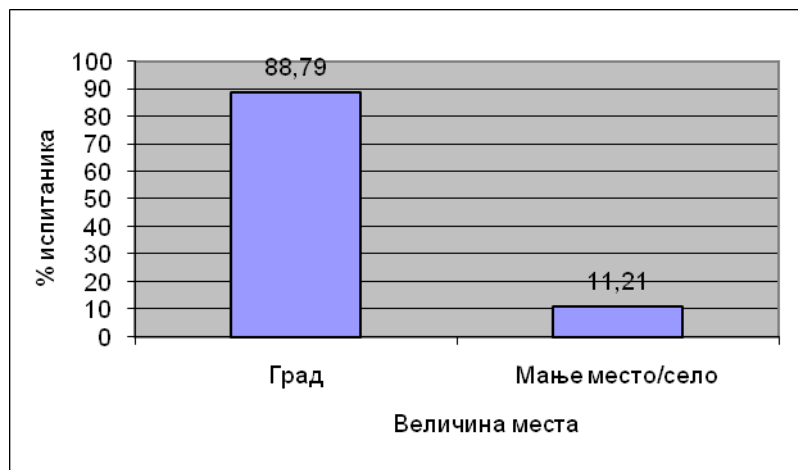
Школска управа	Број испитаника из места са МИО мрежом и сервисом	Број испитаника из места без МИО мреже и сервиса	Укупан број испитаника из школске управе
Београд	139	/	139
Ваљево	/	88	88
Зајечар	38	4	42
Зрењанин	34	7	41
Јагодина	/	44	44
К. Митровица	/	25	25
Крагујевац	40	2	42
Краљево	58	/	58
Крушевац	/	41	41
Лесковац	/	39	39
Ниш	30	30	60
Нови Сад	26	21	47
Пожаревац	/	120	120
Ужице	/	5	5
Чачак	/	20	20
Укупно	365	446	811

Графикон 2 - Заступљеност испитаника према седишту школске управе Министарства просвете



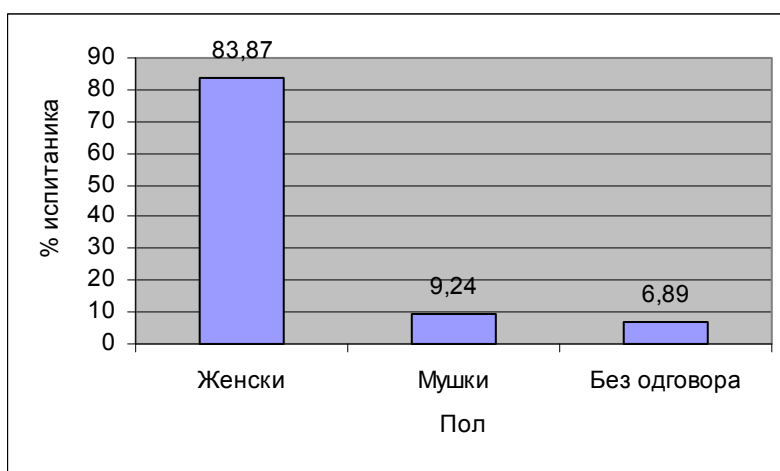
Из Графикона 2 може се видети да је највећи проценат испитаника са територије Школске управе Београд (17,24 %), нешто мањи из Пожаревца (14,70 %), затим следи Ваљево (10,84 %). Најмањи проценат испитаника је из Школске управе Ужице (0,62 %). Истраживањем нису обухваћени испитаници из школских управа Сомбор, Нови Пазар и Ранилуг.

Графикон 3 - Процент испитаника према величини места



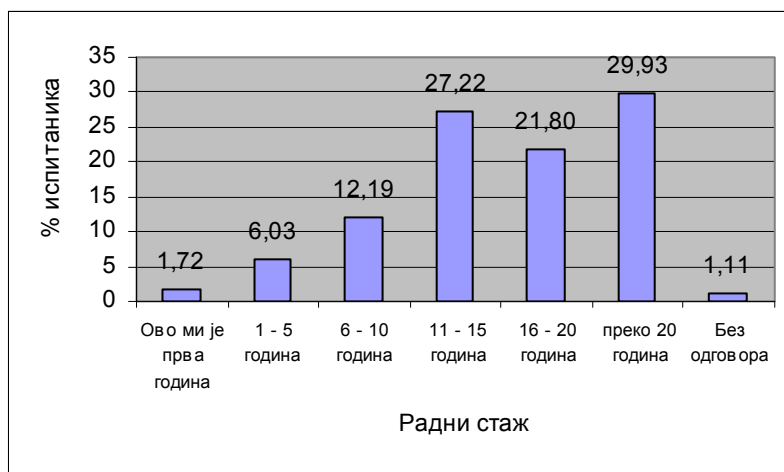
Графикон 3 показује да већина испитаника живи и ради у урбаним срединама, односно градовима (88,79 %), што им осигурава доступност информација и материјала путем штампаних и електронских медија, које презентују локална стручна друштва, службе Министарства просвете и друге институције и удружења. За само 11,21 % испитаника може се рећи да раде у условима у којима потенцијално постоје проблеми са доступношћу информација (живе и раде у мањем месту, селу).

Графикон 4 - Пол испитаника



Графикон 4 показује да је структура испитаника према полу таква да највећи проценат чине жене (83,87 %), што одговара полној структури наставника у разредној настави у Републици Србији.

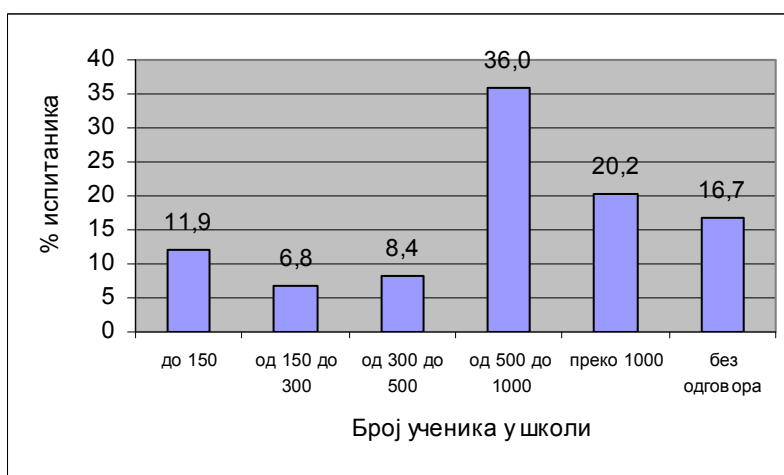
Графикон 5 - Радни стаж испитаника



Према Графикону 5 може се закључити да скоро трећину узорка чине испитаници са више од 20 година радног стажа, приближно исти број испитаника има више од 10 година радног стажа (27,22 %), а са стажом већим од 15 година је 21,80 % испитаника. Дакле, скоро 80 % испитаника има више од 10 година стажа у образовању, што значи да се ради о професионалцима који имају вишегодишње искуство у раду са ученицима. Овај податак значајан је и због разматрања питања о постојећим знањима и вештинама испитаника, јер је око 50 % њих стицало иницијално образовање према студијским програмима који нису садржали модуле о раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Услови у којима раде испитаници као карактеристика узорка

Графикон 6 - Величина школа у којима раде испитаници

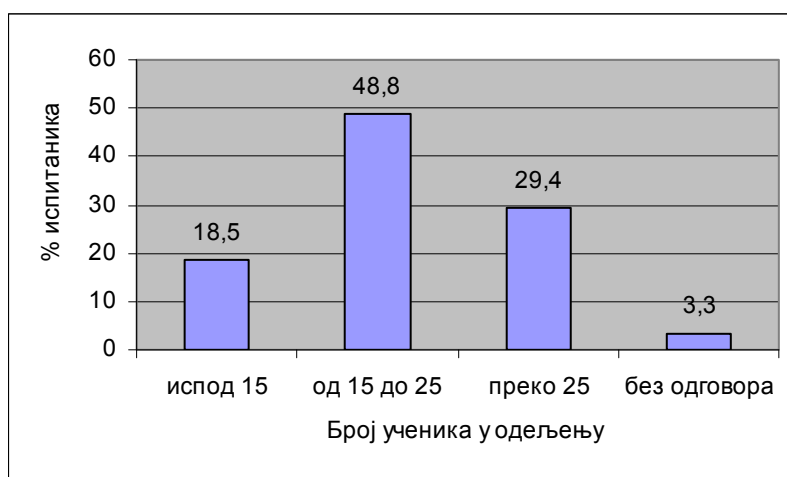


Према Графикону 6 може се закључити да више од трећине испитаника ради у школама средње величине¹. Осим тога, 27,10 % испитаника ради у "малим" школама (до 500 ученика), што погодује планирању и спровођењу низа школских активности. С друге стране,

¹ За потребе овог истраживања извршена је категоризација школа на: мале – до 500 ученика, средње – од 500 до 1000 ученика и велике - преко 1000 ученика.

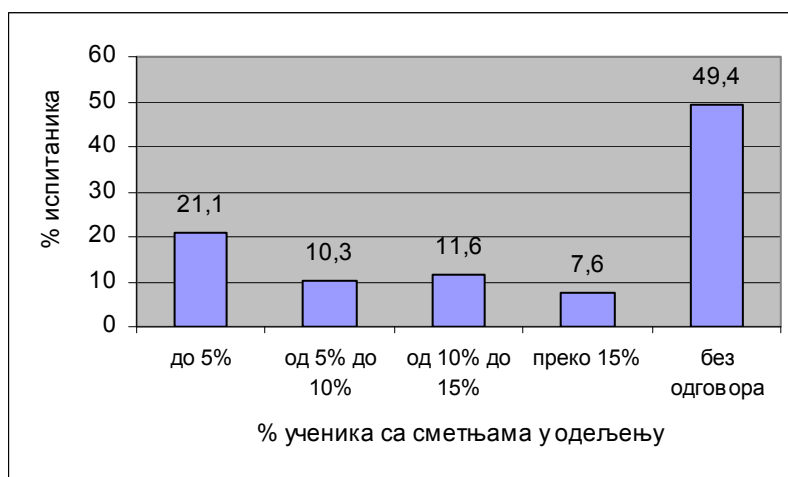
у овом узорку више од трећине испитаника ради у школама са више од 1000 ученика, што може значајно утицати на планирање и имплементацију мера за развој инклузивног образовања, јер су организациони и просторни проблеми, по правилу, много сложенији у великим школама. Дакле, капацитети школа у којима раде учитељи и број ученика у одељењима су неуједначени, што може утицати на квалитет активности и мера у развоју и имплементацији инклузивног образовања.

Графикон 7 - Број ученика у одељењима која воде учитељи



Највећи проценат испитаника (48,8 %) изводи образовно-васпитни рад у одељењима са 15 до 25 ученика, што се сматра оптималним. Скоро једна трећина испитаника (29,4 %) ради у одељењима са више од 25 ученика, а једна петина испитаника (18,5 %) ради са мање од 15 ученика у одељењу. Наведени подаци говоре о томе да бројно стање ученика у одељењу, за највећи број учитеља, није фактор који би могао негативно да утиче на развој инклузивног образовања.

Графикон 8 - Процена испитаника о процентуалном учешћу ученика са сметњама у развоју у одељењима која воде



Према Графикону 8 може се закључити да половина испитаника није дала одговор на ово питање, што се може тумачити двојачко: процењују да у њиховим одељењима нема

ученика са сметњама у развоју или нису могли да дају процену, јер немају јасну слику о томе ко су ученици са сметњама у развоју. На добијену дистрибуцију одговора, према нашем мишљењу, највероватније су утицали ставови испитаника да се сметње у развоју углавном односе на телесна, моторичка, чулна, интелектуална или вишеструка ограничења. Пракса показује да се друге врсте сметњи, везане за окружење и објективне препреке за учење, најчешће занемарују, што није у складу са принципима и циљевима квалитетног образовања за све ученике.

Методe и инструменти

За потребе овог истраживања примењена је квантитативна метода – анкетно испитивање и упитник за учитеље као инструмент у истраживању.

Инструмент

Упитник за учитеље (даље: Упитник) структуриран је за потребе овог истраживања, а у његовој припреми су учествовали стручњаци из Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања. Упитник садржи 106 питања, с тим што се 11 питања односи на личне податке испитаника и услове у којима раде испитаници. Осталих 95 питања је груписано у седам димензија упитника према специфичним циљевима истраживања, односно истраживачким питањима. Уз уводне информације о сврси пројекта, пројектним активностима и анонимности испитивања, упитник садржи и упутство за испитанике.

Највећи број питања (90) дат је у затвореном облику, у виду тврдњи, на које су испитаници одговарали користећи петостепену скалу процене Ликертовог типа. Испитаници су се опредељивали за један од пет понуђених одговора у категоријама: "уопште се не слажем", "не слажем се", "неодлучан/на сам", "слажем се" и "у потпуности се слажем". За категорију *неодлучних* определили смо се руковођени проценом да је важно идентификовати величину популације учитеља која нема јасан став према инклузивном образовању, да би се осмислиле мере и активности које би њихову позицију приближиле учитељима са позитивном оријентацијом према инклузивном образовању. Може се претпоставити да се у овој категорији налази највише испитаника са предрасудама и/или недовољним знањима о инклузивном образовању. У два од четири питања са вишеструким избором, испитаници су имали могућност да упишу свој одговор, уколико ни један од понуђених за њих није прихватљив. Осим тога, употребљено је и једно питање са алтернативним избором одговора (да, не).

Табела 2 - Спецификација Упитника према димензијама и облику питања

Димензије	Број ставки у скали процене	Број питања затвореног типа	Број питања отвореног типа	Укупан број питања
Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања	14	/	/	14
Постојећи услови и капацитети школа у функцији развоја инклузивног образовања	19	3	1*	22
Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања	9	/	/	9
Ставови учитеља о инклузивном образовању	13	2	1*	15
Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања	10	/	/	10
Потребе за стручним усавршавањем учитеља и развој инклузивног образовања	18	/	/	18
Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања	7	/	/	7
Укупно	90	5	/	95

* Питање се налази у оквиру питања затвореног типа

Израчунавање поузданости Упитника

У утврђивању поузданости Упитника у целини и његових седам димензија израчунат Кронбах Алфа коефицијент поузданости (Кронбах α), као што приказује Табела 3. Висина индекса поузданости је таква да нам омогућава да са високим степеном поверења користимо и тумачимо резултате истраживања.

Табела 3 - Кронбах α коефицијенти поузданости Упитника и димензија Упитника

Димензије	Кронбах α	Број ајтема (N)
Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања	0,875	14
Постојећи услови и капацитету школа у функцији развоја инклузивног образовања	0,900	22
Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања	0,730	9
Ставови учитеља о инклузивном образовању	0,790	15
Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања	0,820	10
Потребе за стручним усавршавањем учитеља за развој инклузивног образовања	0,900	18
Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања	0,910	7
Упитник у целини	0,934	95

Начин прикупљања и обраде података

Упитник је у PDF формату достављен Савезу учитеља, који је обезбедио штампање и дистрибуцију Упитника у 15 изабраних градова. Комплетна координација спровођења истраживања била је у надлежности локалних стручних друштава учитеља. Попуњени упитници су достављени у Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, где су организовани унос и обрада података.

Обрада и анализа података прикупљених применом Упитника укључила је:

- дескриптивне статистичке показатеље Упитника у целини
- дескриптивне статистичке показатеље седам димензија Упитника
- фреквенције одговора на нивоу ставки Упитника према категоријама (за потребе статистичке анализе сажета је петостепена скала процене Ликертовог типа у тростепену, са категоријама одговора: "у потпуности се слажем и слажем се", "неодлучан сам", "у потпуности се не слажем и не слажем се")
- тестирање значајности разлика у скоровима испитаника из две групе места на нивоу димензија Упитника
- тестирање значајности разлика у скоровима испитаника из две групе места у погледу обавештености о постојању МИО сервиса и мреже.

ПРИКАЗ И АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Дескриптивни статистички показатељи Упитника у целини

Мере дескриптивне статистике (Табела 4) израчунате су за 90 питања у скали процене и показују да просечан скор у Упитнику на испитаном узорку испитаника статистички значајно одступа од нормалне Гаусове криве, са вредностима основних статистика $M=279,92$, $SD=42,786$. Испитаници су могли да остваре најмањи могући скор 90, а највећи 450 (уколико су одговорили на сва питања).

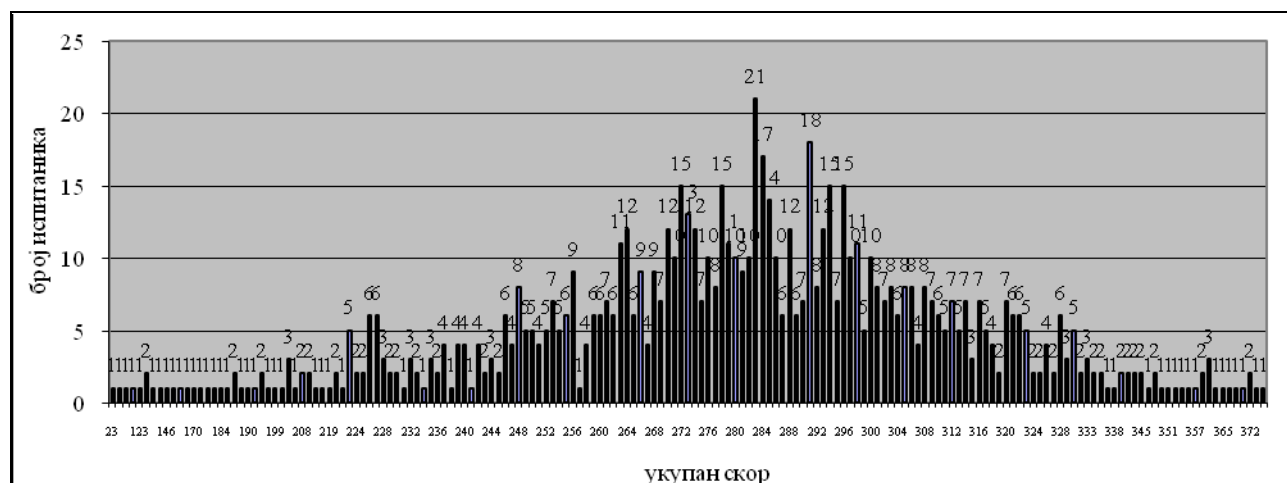
Мере дескриптивне статистике и графикон са дистрибуцијом скорова показују да се највећи број испитаника налази у распону скорова од 250 до 320, што говори о томе да се већина испитаника налази у „позитивној зони“ или су неопредељени. У целини гледано, мање је испитаника који имају негативан став према инклузивном образовању, што је добра полазна основа за даље планирање активности у овој области.

Табела 4 - Дескриптивни статистички показатељи Упитника (скале ставова)

Укупан скор	N	Min	Max	M	SE _M	SD	Sk	SE _{Sk}	Kt	SE _{Kt}
	811	23	394	279,92	1,502	42,786	-1,208	,086	4,467	,171

Напомена: Број испитаника (N), Минималан скор (Min), Максималан скор (Max), Аритметичка средина (M), Стандардна грешка аритметичке средине (SE_M), Стандардна девијација (SD), Скјунис (Sk), Куртозис (Kt), Стандардна грешка скјуниса (SE_{Sk}), Стандардна грешка куртозиса (SE_{Kt})

Графикон 9 - Дистрибуција скорова испитаника на Упитнику



Дескриптивни статистички показатељи димензија у Упитнику

Дескриптивни статистички показатељи димензија Упитника дати су у Табели 5.

Табела 5 - Дескриптивни статистички показатељи димензија Упитника

Димензије	N	Min	Max	M	SE _M	SD
Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања	807	4	70	36,81	0,311	8,84
Постојећи услови и капацитети школа у функцији развоја инклузивног образовања	807	4	95	56,93	0,415	11,80
Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања	803	8	45	30,96	0,201	5,69
Ставови учитеља о инклузивном образовању	807	5	59	37,29	0,253	7,18
Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања	802	4	48	30,13	0,218	6,16
Потребе за стручним усавршавањем учитеља за развој инклузивног образовања	766	12	90	63,84	0,381	10,55
Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања	805	4	35	29,00	0,141	4,00

Напомена: Број испитаника (N), Минималан скор (Min), Максималан скор (Max), Аритметичка средина (M), Стандардна грешка аритметичке средине (SE_M) и Стандардна девијација (SD)

Прва димензија - Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања

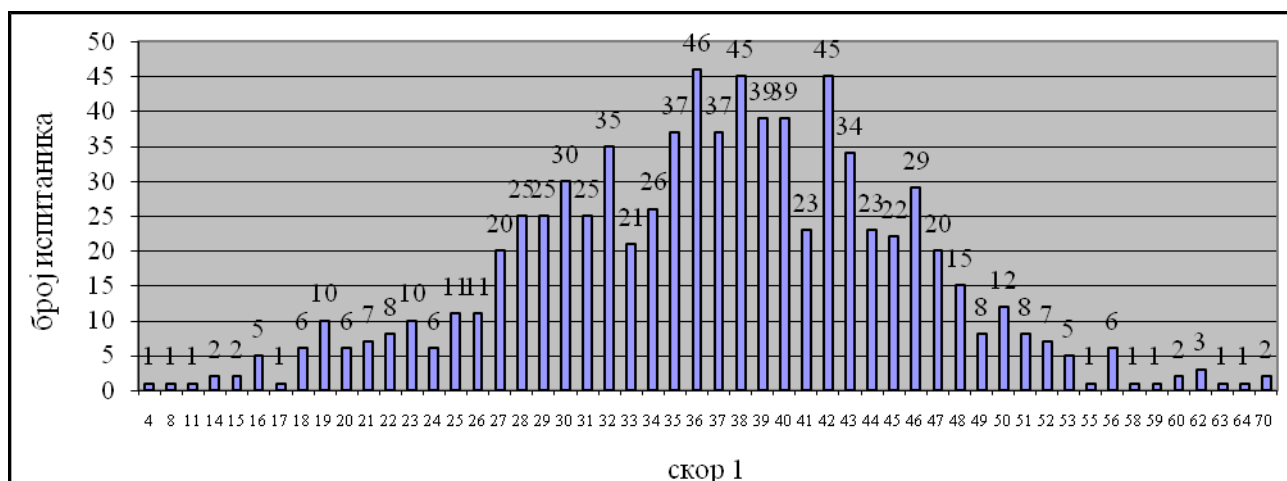
Мере дескриптивне статистике (Табела 6) показују да просечан скор учитеља на димензији *Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања*, на испитаном узорку испитаника статистички значајно одступа од нормалне Гаусове криве, са вредностима основних статистика $M=36,81$, $SD=8,84$. На овој димензији испитаници су могли да остваре најмањи могући скор 14, а највећи 70 (уколико су одговорили на сва питања). Највећи број испитаника распоређен је у распону скорова од 27 до 47, тако да се може закључити да највећи број учитеља није задовољан постојећим врстама и облицима подршке за развој инклузивног образовања или их не опажа као адекватну и/или довољну помоћ. (Видети *Графикон 10*).

Табела 6 - Дескриптивни статистички показатељи димензије *Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања*

Скор 1	N	Min	Max	M	SE _M	SD	Sk	SE _{Sk}	Kt	SE _{Kt}
		807	4	70	36,81	0,31	8,84	-0,04	0,09	0,67

Напомена: Број испитаника (N), Минималан скор (Min), Максималан скор (Max), Аритметичка средина (M), Стандардна грешка аритметичке средине (SE_M), Стандардна девијација (SD), Скјунис (Sk), Куртозис (Kt), Стандардна грешка скјуниса (SE_{Sk}), Стандардна грешка куртозиса (SE_{Kt})

Графикон 10 - Дистрибуција скорова на димензији *Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузије у образовању*



Друга димензија - Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања

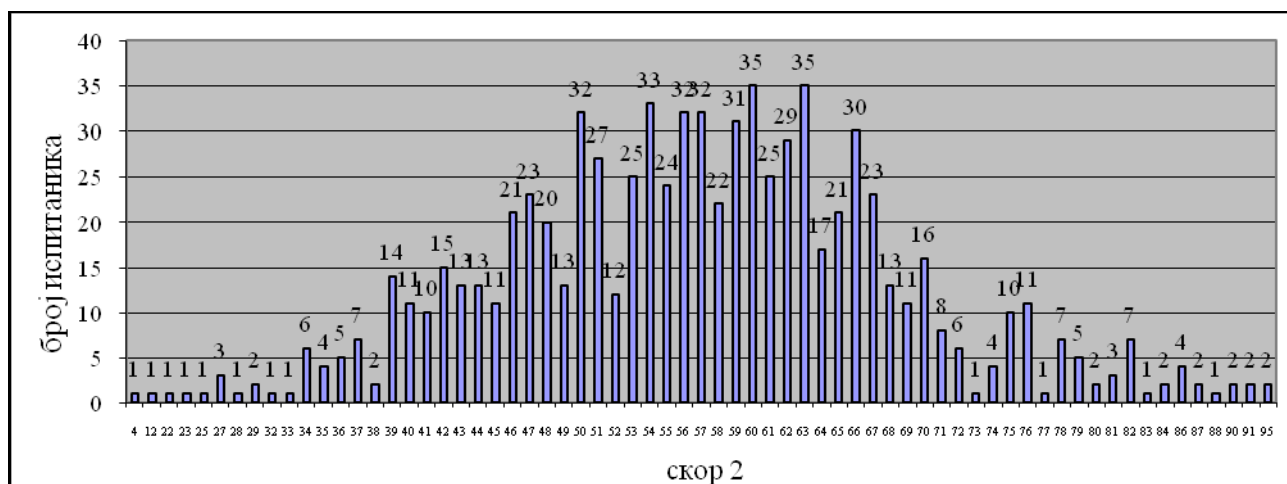
Мере дескриптивне статистике (Табела 7) показују да просечан скор учитеља на димензији *Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања* на испитаном узорку испитаника статистички значајно одступа од нормалне Гаусове криве, са вредностима основних статистика $M=56,87$, $SD=11,95$. На овој димензији испитаници су могли да остваре најмањи могући скор 19, а највећи 95 (уколико су одговорили на сва питања). Највећи број испитаника распоређен је у распону скорова од 39 до 70, тако да се може закључити да највећи број учитеља процењује да постојећи услови и капацитети школа не погодују развоју инклузивног образовања, што може негативно утицати на мотивацију и сарадњу запослених у школама.

Табела 7 - Дескриптивни статистички показатељи димензије *Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања*

Скор 2	N	Min	Max	M	SE _M	SD	Sk	SE _{Sk}	Kt	SE _{Kt}
	808	2	95	56,87	0,42	11,95	-0,10	0,09	1,21	0,17

Напомена: Број испитаника (N), Минималан скор (Min), Максималан скор (Max), Аритметичка средина (M), Стандардна грешка аритметичке средине (SE_M), Стандардна девијација (SD), Скјунис (Sk), Куртозис (Kt), Стандардна грешка скјуниса (SE_{Sk}), Стандардна грешка куртозиса (SE_{Kt})

Графикон 11 - Дистрибуција скорова на димензији *Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања*



Трећа димензија - Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања

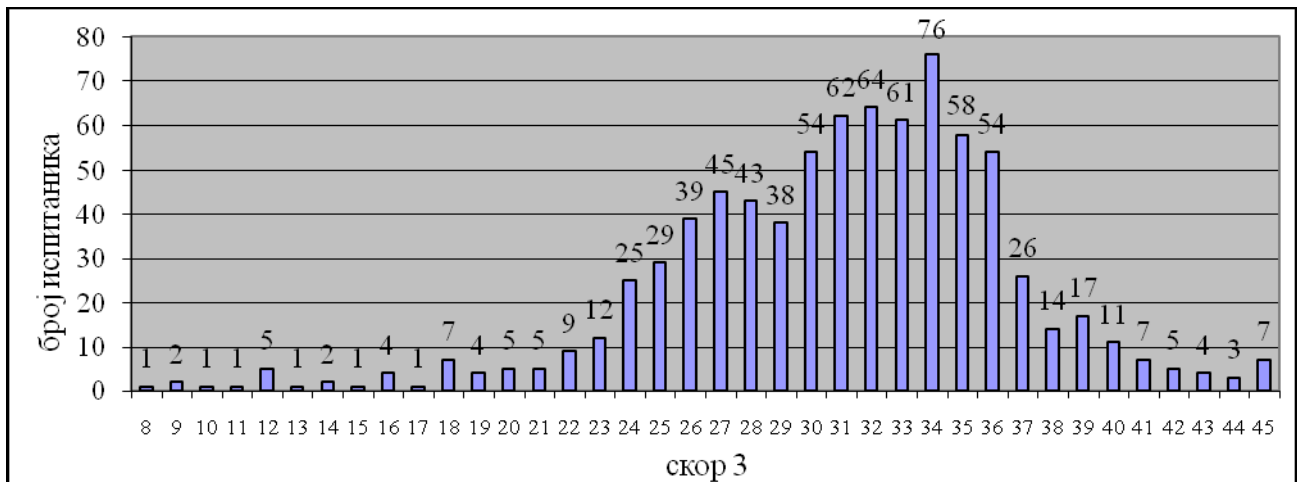
Мере дескриптивне статистике (Табела 8) показују да просечан скор учитеља на димензији *Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања* на испитаном узорку испитаника статистички значајно одступа од нормалне Гаусове криве, са вредностима основних статистика $M=30,96$, $SD=5,69$. На овој димензији испитаници су могли да остваре најмањи могући скор 9, а највећи 45 (уколико су одговорили на сва питања). Највећи број испитаника распоређен је у распону скорова од 24 до 37, што значи да највећи број учитеља сматра да им је иницијално образовање обезбедило одређену основу за разумевање, прихватање и развој инклузивног образовања. Међутим, ако се овај резултат упореди са израженим потребама учитеља (видети друге димензије Упитника), може се рећи да иницијално образовање ових испитаника није довољно за остваривање очекиваних циљева инклузивног образовања.

Табела 8 - Дескриптивни статистички показатељи димензије *Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања*

Скор 3	N	Min	Max	M	SE _M	SD	Sk	SE _{Sk}	Kt	SE _{Kt}
	803	8	45	30,96	0,20	5,69	-0,69	0,09	1,57	0,17

Напомена: Број испитаника (N), Минималан скор (Min), Максималан скор (Max), Аритметичка средина (M), Стандардна грешка аритметичке средине (SE_M), Стандардна девијација (SD), Скјунис (Sk), Куртозис (Kt), Стандардна грешка скјуниса (SE_{Sk}), Стандардна грешка куртозиса (SE_{Kt})

Графикон 12 - Дистрибуција скорова на димензији *Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања*



Четврта димензија - Ставови о инклузивном образовању

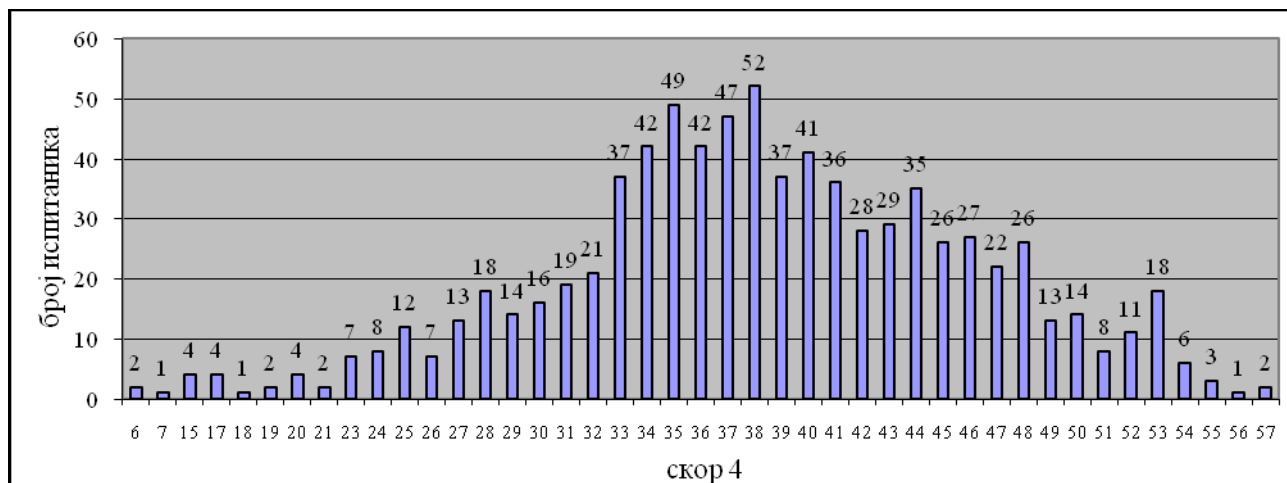
Мере дескриптивне статистике (Табела 9) показују да просечан скор учитеља на димензији *Ставови о инклузивном образовању* на испитаном узорку испитаника статистички значајно одступа од нормалне Гаусове криве, са вредностима основних статистика $M=37,29$, $SD=7,18$. На овој димензији испитаници су могли да остваре најмањи могући скор 13, а највећи 65 (уколико су одговорили на сва питања). Највећи број испитаника распоређен је у распону скорова од 29 до 45, тако да се може закључити да су ставови највећег броја учитеља о инклузивном образовању "простор за интервенцију", односно да треба уложити напоре да се активностима и мерама сензибилизације и едукације утиче на њихове ставове и уверења.

Табела 9 - Дескриптивни статистички показатељи димензије *Ставови о инклузивном образовању*

Скор 4	N	Min	Max	M	SE _M	SD	Sk	SE _{Sk}	Kt	SE _{Kt}
	807	5	59	37,29	0,25	7,18	-0,19	0,09	1,14	0,17

Напомена: Број испитаника (N), Минималан скор (Min), Максималан скор (Max), Аритметичка средина (M), Стандардна грешка аритметичке средине (SE_M), Стандардна девијација (SD), Скјунис (Sk), Куртозис (Kt), Стандардна грешка скјуниса (SE_{Sk}), Стандардна грешка куртозиса (SE_{Kt})

Графикон 13 - Дистрибуција скорова на димензији Ставови према инклузивном образовању



Пета димензија - Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања

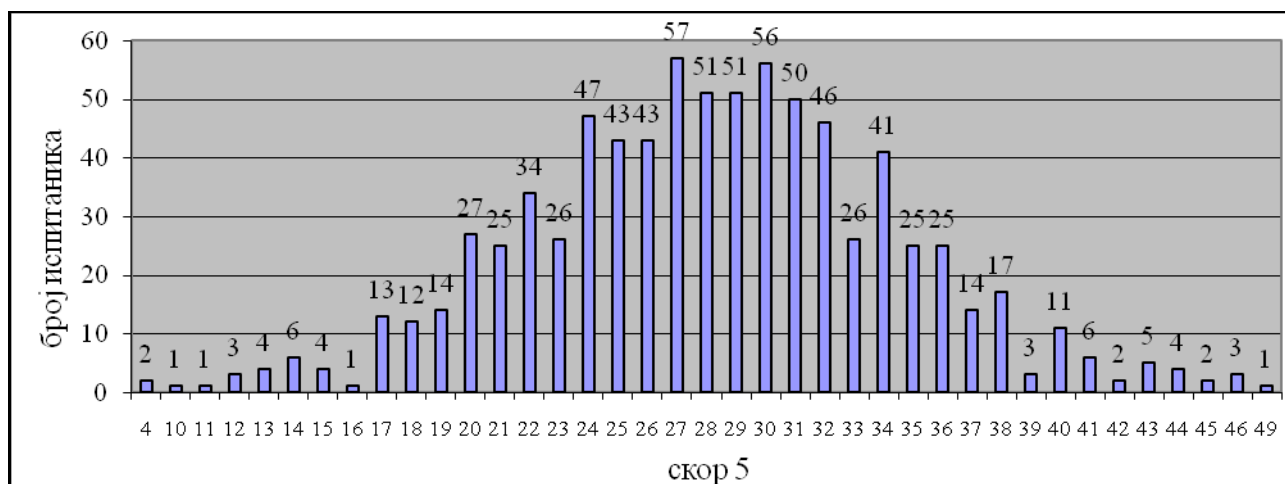
Мере дескриптивне статистике (Табела 10) показују да просечан скор учитеља на димензији *Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања* на испитаном узорку испитаника не одступа значајно од нормалне Гаусове криве, са вредностима основних статистика $M=30,13$, $SD=6,16$. На овој димензији испитаници су могли да остваре најмањи могући скор 10, а највећи 50 (уколико су одговорили на сва питања). Највећи број испитаника распоређен је у распону скорова од 24 до 36, односно највећи број учитеља је дао просечну оцену постојећој наставној пракси која подржава инклузивно образовање. Овај налаз говори о томе да учитељи могу бити објективни у самовредновању, што је добра полазна основа за идентификовање приоритетних задатака у учењу и унапређивању рада.

Табела 10 - Дескриптивни статистички показатељи димензије *Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања*

Скор 5	N	Min	Max	M	SE _M	SD	Sk	SE _{Sk}	Kt	SE _{Kt}
	802	4	48	30,13	0,22	6,16	-0,20	0,09	0,51	0,17

Напомена: Број испитаника (N), Минималан скор (Min), Максималан скор (Max), Аритметичка средина (M), Стандардна грешка аритметичке средине (SE_M), Стандардна девијација (SD), Скјунис (Sk), Куртозис (Kt), Стандардна грешка скјуниса (SE_{Sk}), Стандардна грешка куртозиса (SE_{Kt})

Графикон 14 - Дистрибуција скорова на димензији *Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања*



Шеста димензија - Потребe за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања

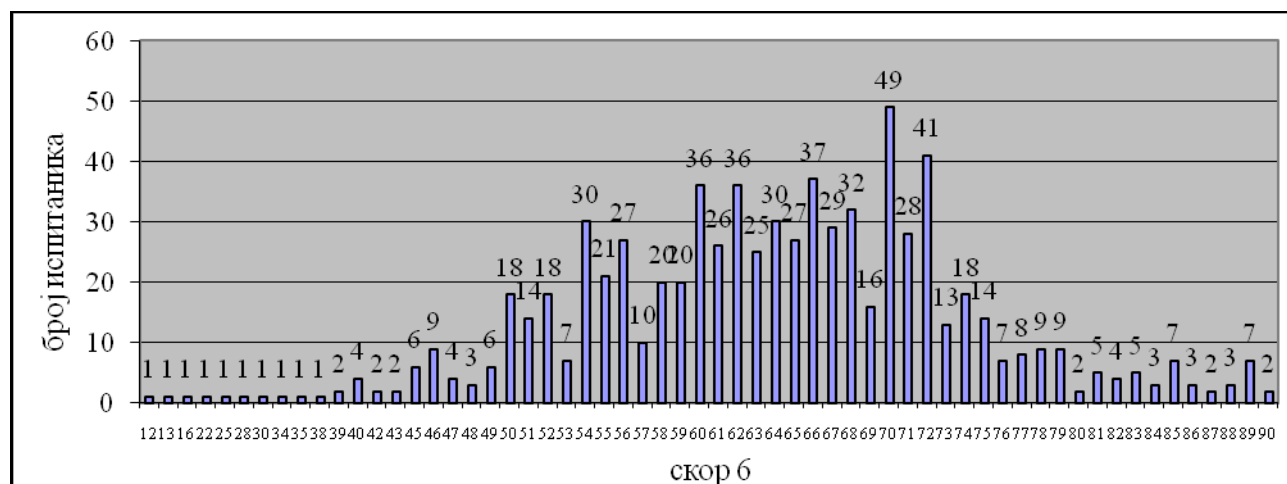
Мере дескриптивне статистике (Табела 11) показују да просечан скор учитеља на димензији *Потребe за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања* на испитаном узорку испитаника статистички значајно одступа од нормалне Гаусове криве, са вредностима основних статистика $M=63,84$, $SD=10,55$. На овој димензији испитаници су могли да остваре најмањи могући скор 18, а највећи 90 (уколико су одговорили на сва питања). Највећи број испитаника распоређен је у распону скорова од 54 до 72, што значи да највећи број учитеља сматра да без адекватног стручног усавршавања не може бити резултата у остваривању квалитетног образовања за све. Резултати анкете указују и на спремност и мотивисаност учитеља да се усавршавају, што је значајна полазна основа за усвајање знања и промену ставова и уверења.

Табела 11 - Дескриптивни статистички показатељи димензије *Потребe за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања*

Скор 6	N	Min	Max	M	SE _M	SD	Sk	SE _{Sk}	Kt	SE _{Kt}
	766	12	90	63,84	0,38	10,55	-0,56	0,09	2,16	0,18

Напомена: Број испитаника (N), Минималан скор (Min), Максималан скор (Max), Аритметичка средина (M), Стандардна грешка аритметичке средине (SE_M), Стандардна девијација (SD), Скјунис (Sk), Куртозис (Kt), Стандардна грешка скјуниса (SE_{Sk}), Стандардна грешка куртозиса (SE_{Kt})

Графикон 15 - Дистрибуција скорова на димензији *Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања*



Седма димензија - Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања

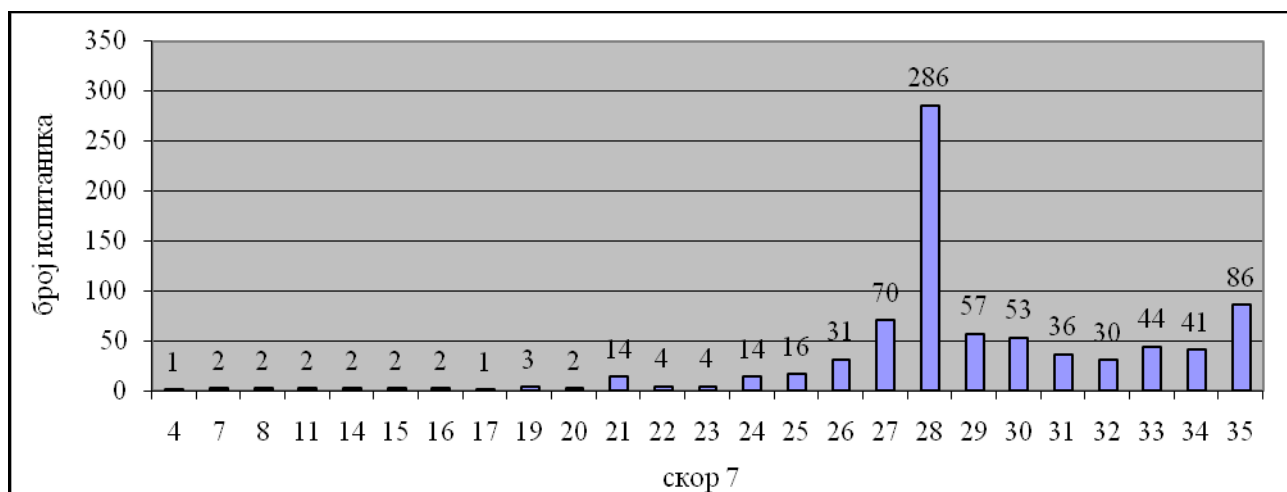
Мере дескриптивне статистике (Табела 12) показују да просечан скор учитеља на димензији *Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања* на испитаном узорку испитаника статистички значајно одступа од нормалне Гаусове криве, са вредностима основних статистика $M=29$, $SD=4$. На овој димензији испитаници су могли да остваре најмањи могући скор 7, а највећи 35 (уколико су одговорили на сва питања). Највећи број испитаника распоређен је у распону скорова од 27 до 35, тако да се може закључити да највећи број учитеља сматра да без одговарајућих видова и облика подршке не могу постићи резултате у развоју инклузивног образовања. У целини гледано, учитељи имају висока очекивања од креатора и носилаца политике развоја инклузивног образовања на нивоу система у погледу пружања подршке.

Табела 12 - Дескриптивни статистички показатељи димензије *Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања*

Скор 7	N	Min	Max	M	SE _M	SD	Sk	SE _{Sk}	Kt	SE _{Kt}
	805	4	35	29,00	0,14	4,00	-1,48	0,09	6,74	0,17

Напомена: Број испитаника (N), Минималан скор (Min), Максималан скор (Max), Аритметичка средина (M), Стандардна грешка аритметичке средине (SE_M), Стандардна девијација (SD), Скјунис (Sk), Куртозис (Kt), Стандардна грешка скјуниса (SE_{Sk}), Стандардна грешка куртозиса (SE_{Kt})

Графикон 16 - Дистрибуција скорова на димензији *Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања*



Приказ и анализа резултата према димензијама Упитника

Прва димензија - Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања

Дистрибуција одговора испитаника за 14 појединачних ставки на овој димензији Упитника приказана је у Табели 14.

У анализи и тумачењу резултата који се односе на процену врста и облика подршке које су учитељи имали или имају у раду са децом са сметњама у развоју, треба имати у виду чињеницу да је ово истраживање спроведено пре системске подршке Министарства просвете школама, кроз обуке школских тимова за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом. Дводневне обуке су реализоване током јуна и августа 2010. године, тако да није било довољно времена да се, на систематичан начин, нове информације, упутства и сазнања пренесу осталим колегама и уграде у програмске основе рада школа. Ову околност видимо као један од могућих разлога што се нешто мање од 50 % учитеља не слаже да постоји одговарајућа системска подршка инклузији кроз добре законске основе за развој инклузивног образовања, у смислу постављања јасних очекивања од учитеља. Учитељи нису задовољни благовременошћу информисања од стране Министарства, као ни стручном помоћи коју добијају из школских управа Министарства просвете.

У прилог чињеници да је потребно проширити и унапредити рад МИО мреже и сервиса говори и податак да тек нешто више од трећине учитеља (36,08 %) сматра да Савез учитеља пружа стручну помоћ у примени инклузивног приступа у раду школе. Осим тога, о потреби активирања мреже подршке говори и податак да се преко половине учитеља не слаже са тврдњом да од невладиних организација добијају стручну помоћ у реализацији активности за инклузивни приступ у раду. Ситуација је још неповољнија у погледу процене подршке која се добија од релевантних институција система из других ресурса. Испитаници сматрају да им школски лекари (82,02 %) и стручњаци из центара за социјални рад (78,08 %) не помажу у планирању и примени инклузивног приступа у раду. Овај податак говори о недовољној повезаности и координацији рада државних органа у чијој је надлежности развој инклузивног друштва. О недостатку сарадње и координације у обезбеђивању услова за инклузивни приступ у образовању говори и податак да је само 7,39 % учитеља упознато са мандатом развојног саветовалишта из дома здравља.

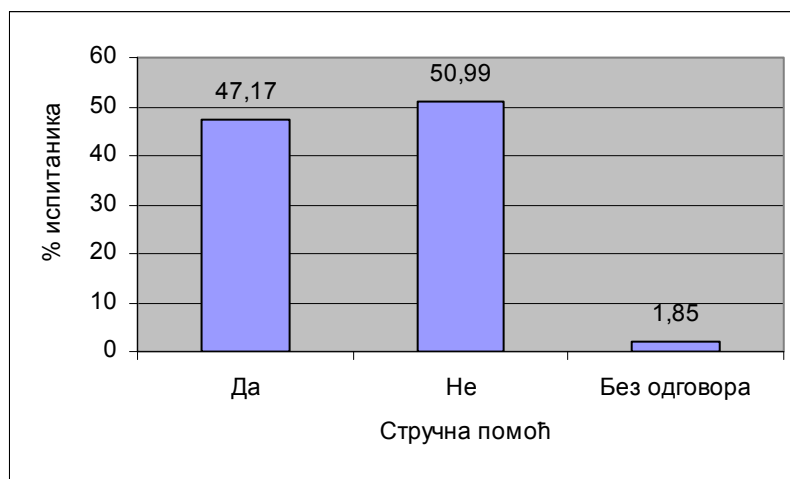
На нивоу школе, о потреби за додатном подршком говоре и следећи истраживачки резултати: 52,09 % учитеља на састанцима стручних органа у школи често размењује искуства у вези са инклузивним приступом, док је професионална размена још већа у неформалним разговорима - 77,46 % учитеља. Размене професионалних искустава се могу посматрати и као вид стручног усавршавања, у смислу хоризонталног учења, али и као потенцијални извор информација које се даље могу ширити уз помоћ МИО мреже и сервиса. Ово је нарочито значајно у светлу податка да је тек једној трећини учитеља позната литература на коју се могу ослонити у планирању и примени инклузивног приступа у раду, а иста литература је доступна још мањем броју учитеља (25,12 %).

Мање од трећине учитеља (28,57 %) процењује да родитељи ученика могу бити подршка у планирању и примени инклузивног приступа у раду, што указује на недовољно

развијену сарадњу између учитеља и родитеља деце/ученика са сметњама у развоју. Овај налаз треба да буде у функцији програмирања стручног усавршавања за учитеље, иако је то препознало само 42,36 % испитаника у овом истраживању (Табела 24).

Досадашња искуства учитеља као подршка за развој инклузивног образовања

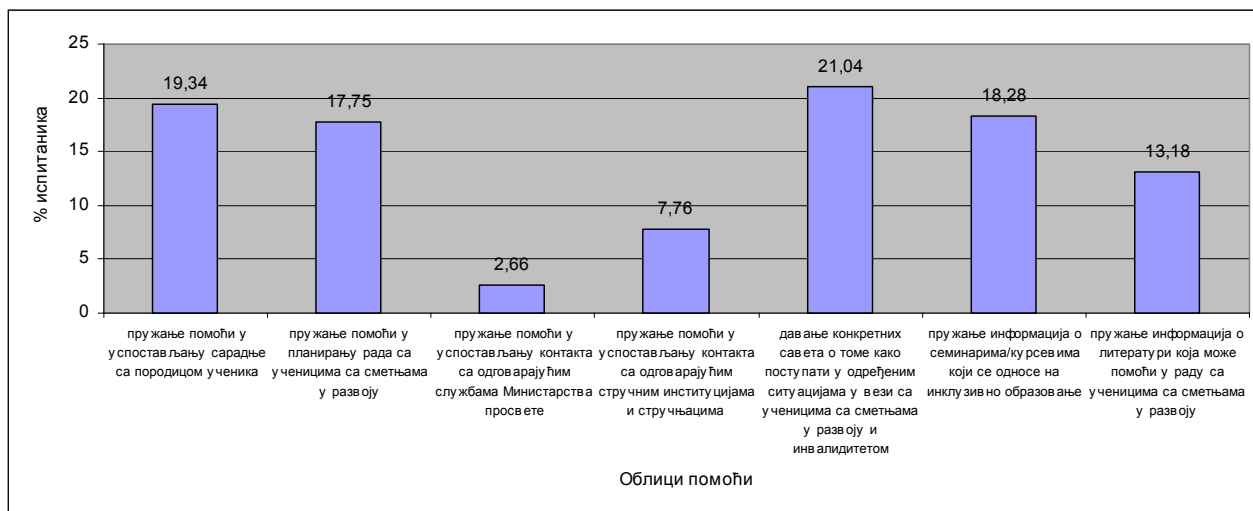
Графикон 17 - Искуства са стручном/колегијалном помоћи у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом



Највећи број испитаних учитеља зна за постојање МИО мреже и сервиса, а само 47,17 % учитеља се изјаснило да је добијало стручну помоћ својих колега у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом. Може се претпоставити да је то иста половина испитаног узорка учитеља, који процењују да имају од 5 % до 15 % ученика са сметњама у развоју и/или инвалидитетом, јер је свакодневна пракса наметала потребу решавања бројних проблема, при чему су, за савет и помоћ, колеге у школама биле најдоступније. Иако нема података о томе ко је пружио већу помоћ учитељима, активисти из МИО мреже и сервиса или колеге из школе, јасно је да бар половина учитеља има потребу за колегијалном помоћи и подршком.

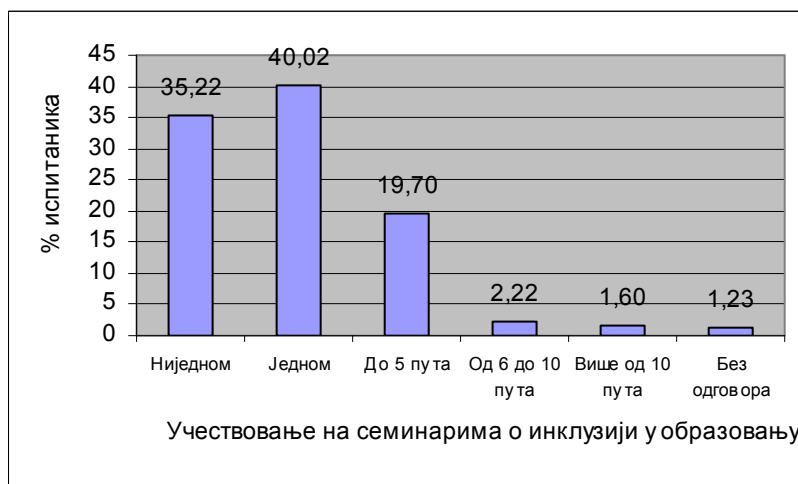
Најчешћи вид помоћи коју су учитељи добијали били су конкретни савети о томе како поступати са ученицима са сметњама у развоју у одређеним ситуацијама (21,04 %), док је њих 19,34 % добило помоћ у успостављању сарадње са породицом ученика. Најмањи проценат испитаника (2,66 %) је имао подршку у успостављању контаката са одговорјаућим службама Министарства просвете. Учитељи су се међусобно подржавали приликом планирања рада, а нешто мање су информисали једни друге о семинарима и литератури која им може помоћи у раду са ученицима са сметњама у развоју (Графикон 18). С обзиром на проценат учитеља који је и пре законског увођења инклузије у образовни систем радио са ученицима са сметњама у развоју, овај аспект рада МИО мреже и сервиса добија на значају.

Графикон 18 - Учешће различитих облика стручне/колегијалне помоћи



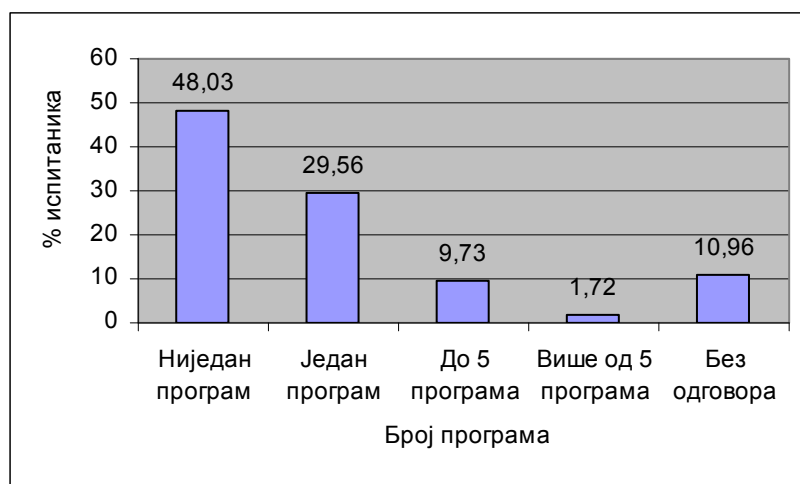
Са идејом инклузивног образовања, путем семинара/обука, до сада се једном или више пута срело око две трећине учитеља (63,54 %), што указује на то да је идеја о инклузивном образовању присутна на различите начине и на различитим нивоима у образовном систему. Због тога треба имати на уму да се у планирању даљих видова подршке мора ићи даље и више, јер учитељи очекују подршку која, према резултатима овог истраживања, мора бити више него информативна.

Графикон 19 - Учешће на семинарима/конференцијама о инклузији у образовању



Графикон 19 показује колико је учешће испитаника на семинарима који се директно односе на инклузивно образовање. Према упутству датом у Упитнику, ово питање се односило на програме који су објављени у каталозима програма стручног усавршавања, почев од 2003. године.

Графикон 20 - Похађање програма стручног усавршавања о инклузивном образовању



Иако су се учитељи у значајном проценту сусрели са идејом инклузивног образовања, ипак 48,03 % учитеља никада није похађало програм стручног усавршавања из области инклузивног образовања. Овај налаз, као и чињеница да највећи проценат учитеља исказује потребу за стручним усавршавањем у области индивидуализованог рада, познавања развојних карактеристика деце са сметњама у развоју и изради индивидуалног образовног плана, указују на правац у коме треба развијати понуду стручног усавршавања за учитеље (Табела 24).

Сумарна дистрибуција одговора испитаника на димензији Упитника *Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања* (14 ставки), показује да су учитељи више незадовољни него што су задовољни постојећом подршком. Скоро половина учитеља се не слаже са ставовима о функционисању постојеће подршке, четвртина учитеља се слаже са овим ставовима, а друга четвртина припада категорији неодлучних, који, највероватније, нису имали довољно информација о постојећој подршци (Табела 13).

Табела 13 - Сумарна дистрибуција одговора на димензији *Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања*

Димензија (14 ставки)	У потпуности се не слажем и не слажем се	Неодлучан/на сам	У потпуности се слажем и слажем се	Без одговора
Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања	48,31 %	21,90 %	27,81 %	1,99 %

У целини гледано, анализа ставова учитеља на димензији Упитника о постојећој подршци за развој инклузивног образовања показује да постоје потребе и могућности да се путем МИО мреже и сервиса подржи професионална размена, обавештавање о активностима различитих пружаоца услуга из других ресора, као и даље преношење знања и искустава са обука о инклузивном образовању.

Табела 14 - Дистрибуција одговора на димензији *Врсте и облици постојеће подрике за развој инклузивног образовања*

	Уопште се не слажем и не слажем се		Неодлучан/на сам		Слажем се и у потпуности се слажем		Без одговора	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
1.1. Нови Закон о основама система образовања и васпитања поставио је добре основе за развој инклузивног образовања у Републици Србији.	245	30,17	305	37,56	249	30,67	13	1,60
1.2. Из новог Закона о основама система образовања и васпитања јасно ми је шта се очекује од учитеља када је у питању развој инклузивности у школи.	265	32,64	238	29,31	290	35,71	19	2,34
1.3. Министарство просвете нас благовремено упознаје са активностима које треба да предуземо у примени инклузивног приступа у раду школе.	440	54,19	208	25,62	151	18,60	13	1,60
1.4. Школска управа Министарства просвете нам пружа стручну помоћ у примени инклузивног приступа у раду школе.	457	56,28	196	24,14	142	17,49	17	2,09
1.5. Савез учитеља Републике Србије нам пружа стручну помоћ у примени инклузивног приступа у раду школе.	266	32,76	238	29,31	293	36,08	15	1,85
1.6. Невладине организације нам пружају стручну помоћ у реализацији активности за инклузивни приступ у раду школе.	444	54,68	231	28,45	118	14,53	19	2,34
1.7. Позната ми је литература на коју се могу ослонити у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	350	43,10	180	22,17	271	33,37	11	1,35
1.8. Доступна ми је литература на коју се могу ослонити у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	393	48,40	198	24,38	204	25,12	17	2,09
1.9. Школски лекар/лекари из дома здравља помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	666	82,02	85	10,47	45	5,54	16	1,97
1.10. Стручњаци из Центра за социјални рад помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	634	78,08	108	13,30	54	6,65	16	1,97
1.11. Упознат сам са активностима и мандатом развојног саветовалишта из дома здравља.	624	76,85	112	13,79	60	7,39	16	1,97
1.12. На састанцима стручних органа у школи често размењујемо искуства у вези са инклузивним приступом у раду са ученицима.	223	27,46	145	17,86	423	52,09	21	2,59
1.13. У неформалним разговорима са колегама често размењујемо искуства у вези са инклузивним приступом у раду са ученицима.	91	11,21	78	9,61	629	77,46	14	1,72
1.14. Родитељи ученика помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	394	48,52	168	20,69	232	28,57	18	2,22

Друга димензија – Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања

Дистрибуција одговора испитаника за 19 појединачних ставки на овој димензији Упитника приказана је у Табели 16.

Истраживачке налазе о процени релевантних услова и капацитета школа за развој инклузивног образовања приказују се у односу на:

- а) психолошко и социјално окружење и окружење за учење
 - б) програмско и организационо окружење
 - в) системску меру увођења педагошког асистента у рад школа
 - г) материјално-техничке услове у школама
 - д) иницијално образовање учитеља².
- а) Психолошко и социјално окружење и окружење за учење

Један од основних услова за развој инклузивног образовања је прихватање идеје о инклузивном друштву. Само 27,22 % учитеља сматра да већина колега у школи има позитивно мишљење о потреби развоја инклузивног друштва, а 28,08 % о потреби развоја инклузивних школа. Ситуација је нешто боља у погледу процене ставова руководства школе о потреби развоја инклузивних школа, јер 46,92 % учитеља сматра да руководство школа има позитиван став према инклузији. Са становишта капацитета школа, овај податак забрињава и може се тумачити недовољном информисаношћу учитеља о ставовима осталих колега, на шта указује и релативно висок проценат неопређених у ове три ставке – од 23,52 % до 37,07 %. За даљи развој и ширење МИО мреже и сервиса ово је веома корисна индикација.

Испитаници су повољније проценили постојеће психолошко окружење, али и даље 45,44 % учитеља сматра да у комуникацији која постоји између ученика у школи, ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом ретко доживљавају омаловажавање и искључивање, а само 44,58 % сматра да ученици радо укључују ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом у групне активности/игру.

Много повољније је процењено прихватање и уважавање свих ученика, односно ангажовање свих запослених на стварању позитивне атмосфере у школи (83,37 %). Највећи број учитеља (83,13 %) сматра да је већини наставника важно да сва деца буду успешна у учењу. Овај податак је нарочито значајан када се сагледа у односу на неповољну процену прихватања идеје о инклузији од стране већине колега (само 28,08 % има позитивно мишљење о потреби развоја инклузивних школа), што је неопходно уважити приликом планирања и реализације активности МИО мреже и сервиса.

² Димензија Упитника *Иницијално образовање учитеља и инклузивно образовање* приказује се као елемент постојећих услова и капацитета школа за развој инклузивног образовања

б) Програмско и организационо окружење

У организационом и програмском окружењу школе, такође, нема довољно подршке инклузивном образовању. У мање од трећине школа из којих су испитивани учитељи, развој инклузивног образовања има своје место у годишњим програмима рада, школским пројектима и програмима сарадње са невладиним организацијама. У развојним плановима школа нешто је већа заступљеност ове теме (42,86 % испитаника).

У погледу редовних, специфичних и конкретних школских активности у вези са инклузивним образовањем, добијени су следећи подаци:

- евиденција о напредовању ученика са сметњама у развоју се води у мање од половине школа у којима раде испитивани учитељи
- 38,18 % испитаника се изјаснило да у школи постоји посебан тим који се бави инклузијом у школи, иако је то од септембра 2010. године³ обавеза свих школа које имају ученике са тешкоћама у развоју
- више од половине испитаних учитеља сагласило се са тврдњом да се приликом избора учитеља за ученика са сметњама у развоју, на прво место ставља интерес детета. Овде се намеће питање: *Који интерес се налази на првом месту у избору учитеља ако то није интерес детета?*
- изузетно мали број учитеља, само 25 % и 28,20 % користи у свом раду материјале који су доступни путем електронских медија (www.inkluzija.org и сајт СУРС-а). Разлоге не би требало тражити у техничким ограничењима коришћења интернета или у неповољним условима за информисање, јер око 90 % испитаника живи и ради у урбаним срединама.

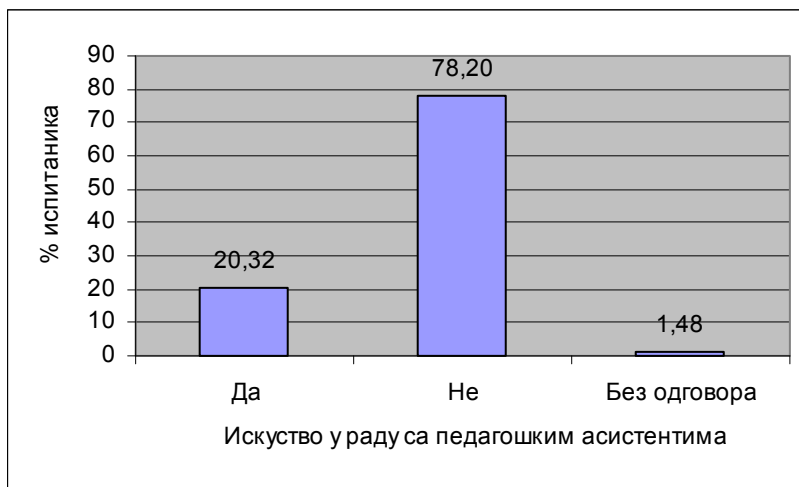
в) Системска мера увођења педагошког асистента у рад школа

Педагошки асистенти су укључени у рад 22 основне школе крајем 2006. године, у оквиру пројекта Министарства просвете, а ради пружања подршке ученицима ромске националне мањине у превазилажењу срединских, језичких и културолошких баријера због којих имају тешкоће у учењу. Ова мера добила је законско утемељење кроз нови системски закон.

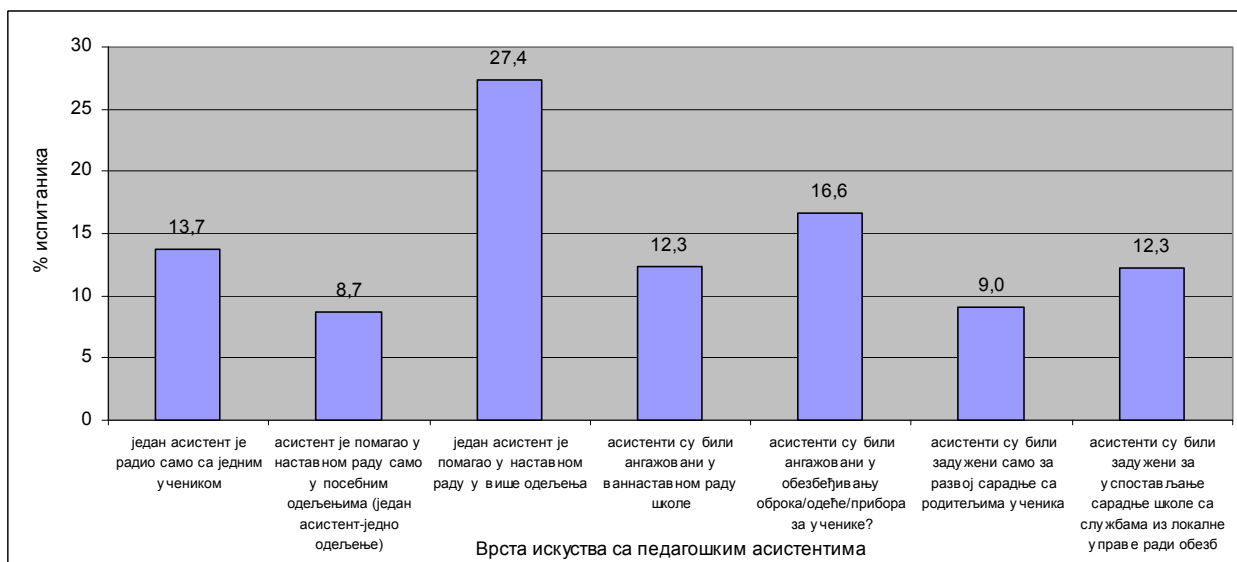
Будући да се ради о системској мери којом је био обухваћен веома мали број школа, највећи проценат учитеља (78,20 %) није имао искуства у раду са педагошким асистентима (Графикон 21).

³ Закон о основама система образовања и васпитања ("Службени гласник РС", бр. 72/2009.)

Графикон 21 - Испитаници који имају искуства у раду са педагошким асистентима (ромским асистентима, пратиоцима ученика и сл.)



Графикон 22 - Врста искуства у раду са педагошким асистентима

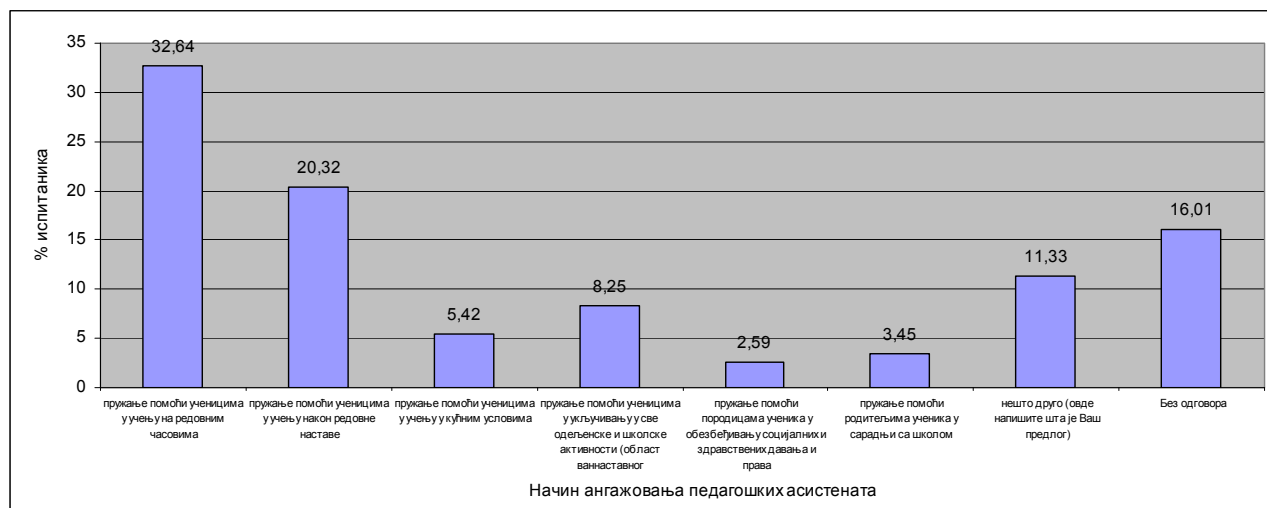


Међу 20 % учитеља који су имали искуства у раду са педагошким асистентима, највише је оних који су сарађивали са асистентом који је радио у више одељења (27,4 %), што би и требало да буде оквир за ангажовање педагошких асистената. Нешто мањи проценат испитаника (16,6 %) наводи да су асистенти са којима су они сарађивали били ангажовани у обезбеђивању оброка/одеће/прибора за ученике.

Подаци о пожељним начинима ангажовања педагошког, односно ромског асистента су у сагласности са резултатима истраживања Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања *Улога асистената за подршку ученицима ромске националне мањине као*

системске мере у унапређивању образовања Рома, 2009⁴, који указују на то да учитељи имају превелика очекивања од асистената, иако асистенти немају одговарajuће формално образовање за рад у настави. Ставови учитеља о најприхватљивијим начинима ангажовања педагошких асистената у школама приказани су у Графикону 23.

Графикон 23 - Ставови учитеља о најприхватљивијем начину ангажовања педагошких асистената у пружању подршке ученицима са сметњама у развоју



Дистрибуција одговора на ово питање показује да највише учитеља (32,64 %) сматра да је најприхватљивија улога педагошког асистента у пружању помоћи ученицима у учењу на редовним часовима. Нешто мањи проценат учитеља (20,32 %) сматра да је најприхватљивије да педагошки асистенти пружају помоћ ученицима у учењу након редовне наставе. Најмање учитеља сматра да је главна улога педагошких асистената у пружању помоћи породицама ученика у обезбеђивању социјалних и здравствених давања и права (2,59 %). Пошто су на исто питање испитаници могли да дају и више од једног одговора, ову могућност је искористило 11,33 % учитеља, који сматрају да педагошки асистенти треба да имају више улога. О још увек недовољном разумевању улоге педагошког асистента сведоче и нека од питања учитеља: „Често се користе термини педагошки асистент, специјални асистент, ко заправо треба да ради са децом у инклузивним образовању? Учитељ? Дефектолог?“, „Како усагласити рад два учитеља - учитеља и асистента на једном часу, у истој учионици?“.

г) Материјално-технички услови у школама

Задовољство учитеља материјалним условима рада (простором и опремом) за извођење квалитетне наставе је ниско. Само једна четвртина испитаника сматра да им је доступна опрема која у великој мери задовољава потребе за извођењем квалитетне наставе, а 18,84 % испитаника сматра да опрема којом располажу може бити у функцији унапређивања учења ученика са сметњама у развоју или/и инвалидитетом. Само 12,81 % испитаника

⁴Доступно на:

www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/uloga%20asistenata%20za%20podrsku%20ucenicima%20romske%20nacionalne%20manjine%20kao%20sistemske%20mere%20za%20unapredjivanje%20obrazovanja%20roma.pdf

процењује да је простор у коме раде адаптиран тако да омогућава квалитетно учење и учење ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом (Табела 16).

Сумарна дистрибуција одговора испитаника на димензији Упитника *Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања* (19 ставки), показује да се постојећи услови, капацитети и могућности школе недовољно користе за остваривање инклузивног образовања. Иако се учитељи у својим проценама доста ослањају на психолошко и социјално окружење у школама, резултат на овој димензији Упитника показује да мање од половине испитаника види своју школу као средину у којој би се могли обезбедити услови за квалитетно учење ученика са сметњама у развоју. Овај налаз имплицира два могућа закључка: први - да је објективно стање услова и опремљености школа такво да не задовољава ни минималне захтеве за реализацију квалитетног образовања за све или други - да учитељи остваривање инклузивног приступа у образовању везују, пре свега, за промену физичких услова рада (прилагођавање простора, посебна опрема), а мање за промену, тј. прилагођавање садржаја, облика, метода рада и очекиваних исхода.

Табела 15 - Сумарна дистрибуција одговара на димензији *Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања*

Димензија (19 ставки)	У потпуности се не слажем и не слажем се	Неодлучан/на сам	У потпуности се слажем и слажем се	Без одговора
Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања	33,02 %	24,62 %	39,75 %	2,60 %

Табела 16 - Дистрибуција одговора на димензији *Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања*

	Уопште се не слажем и не слажем се		Неодлучан/на сам		Слажем се и у потпуности се слажем		Без одговора	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
2.1. Већина мојих колега у школи има позитивно мишљење о потреби развоја инклузивног друштва.	392	48,28	191	23,52	221	27,22	8	0,99
2.2. Већина мојих колега у школи има позитивно мишљење о потреби развоја инклузивних школа.	334	41,13	232	28,57	228	28,08	18	2,22
2.3. Руководство моје школе има позитивно мишљење о покрету развоја инклузивних школа.	111	13,67	301	37,07	381	46,92	19	2,34
2.4. Опрема (наставна средства, потрошни материјал) која ми је на располагању у великој мери задовољава моје потребе за извођењем квалитетне наставе.	460	56,65	125	15,39	211	25,99	16	1,97
2.5. Опрема (наставна средства, потрошни материјал) која ми је на располагању у великој мери може бити у функцији унапређивања учења ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	483	59,48	156	19,21	153	18,84	20	2,46
2.6. Школски простор адаптиран је тако да омогућава квалитетно учешће у раду ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	583	71,80	111	13,67	104	12,81	14	1,72
2.7. У комуникацији која постоји између ученика у нашој школи, ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом ретко доживљавају омаложававање и искључивање.	223	27,46	200	24,63	369	45,44	20	2,46
2.8. Ученици у школи радо укључују ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом у групне активности/игру.	196	24,14	239	29,43	362	44,58	15	1,85
2.9. У Годишњем програму рада школе за 2009/2010. годину планиране су конкретне активности на повећању инклузивности школе.	245	30,17	263	32,39	275	33,87	29	3,57
2.10. У Развојном плану наше школе постоје активности које се односе на развој инклузивности школе.	193	23,77	247	30,42	348	42,86	24	2,96
2.11. Наша школа реализује пројекат/те чији циљеви се односе на развој инклузивности школе.	245	30,17	249	30,67	292	35,96	26	3,20
2.12. Наша школа сарађује са невладиним организацијама које се баве унапређивањем живота и рада ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	249	30,67	313	38,55	210	25,86	40	4,93
2.13. У нашој школи се трудимо да се сви ученици и запослени осећају прихваћено и уважено.	39	4,80	86	10,59	677	83,37	10	1,23
2.14. Већини наставника у нашој школи је важно да сва деца буду успешна у учењу.	48	5,91	76	9,36	675	83,13	13	1,60
2.15. У нашој школи се води прецизна евиденција о напредовању ученика са сметњама у развоју.	142	17,49	279	34,36	376	46,31	15	1,85
2.16. У нашој школи постоји посебан тим који се бави питањима обезбеђивања адекватне подршке ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	263	32,39	216	26,60	310	38,18	23	2,83
2.17. При уписивању ученика са сметњама у развоју у нашу школу, у избору учитеља први приоритет је интерес детета.	92	11,33	185	22,78	509	62,68	26	3,20
2.18. У свом раду користим материјале са сајта www.inkluzija.org .	418	51,48	157	19,33	203	25,00	34	4,19
2.19. У свом раду користим информације/материјале о инклузији у образовању, које се презентују на сајту СУРС.	379	46,67	173	21,31	229	28,20	31	3,82

Трећа димензија – Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања

Дистрибуција одговора испитаника за 9 појединачних ставки на овој димензији Упитника приказана је у Табели 18.

Сет питања о иницијалном образовању испитаника био је у функцији добијања процене о нивоу, квалитету и функционалности знања која су учитељи добили кроз формално образовање, а која могу бити основа и ослонац у развоју инклузивне праксе. Тек нешто више од половине учитеља (65,39 %) сматра да је током свог иницијалног образовања добило довољно знања и вештина за квалитетан рад у школи, нешто више испитаника (73,77 %) сматра да се могу ослонити на стечена знања у области педагошко-психолошких и дидактичко-методичких дисциплина, док само 56,90 % мисли да су кроз формално образовање добили одговарајућа практична знања за рад у школи. Знања за рад са децом са тешкоћама у развоју, кроз посебан курс (модул, испит) стицало је 52,22 % учитеља, али само 16,75 % сматра да је и добило адекватна знања за квалитетан рад са ученицима са сметњама у развоју. Оваква процена употребљивости стеченог знања током иницијалног образовања може бити основ за осмишљавање сарадње Савеза учитеља и учитељских факултета посредством активности МИО мреже и сервиса.

О спремности испитаника за прихватање инклузивног приступа у раду, на индиректан начин говори и податак да 80,67 % учитеља сматра да учитељски факултети треба да имају обавезне наставне предмете/модуле за обучавање будућих учитеља за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом, 81,03 % сматра да учитељи - приправници треба обавезно да похађају програме стручног усавршавања за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом, док 65,39 % сматра да ова знања треба да буду и део компетенција учитеља - ментора.

Сумарна дистрибуција одговора испитаника на димензији Упитника *Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања* (9 ставки), показује да учитељи сматрају да иницијално образовање треба да да бољу основу за рад са ученицима са сметњама у развоју. Учитељи нису задовољни функционалношћу знања које добијају током свог иницијалног образовања, а посебно су незадовољни знањима која треба да буду основа за разумевање и развој инклузивног образовања у школама.

Табела 17 - Сумарна дистрибуција одговора на димензији *Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања*

Димензија (9 ставки)	У потпуности се не слажем и не слажем се	Неодлучан/на сам	У потпуности се слажем и слажем се	Без одговора
Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања	22,69 %	15,05 %	59,90 %	2,37 %

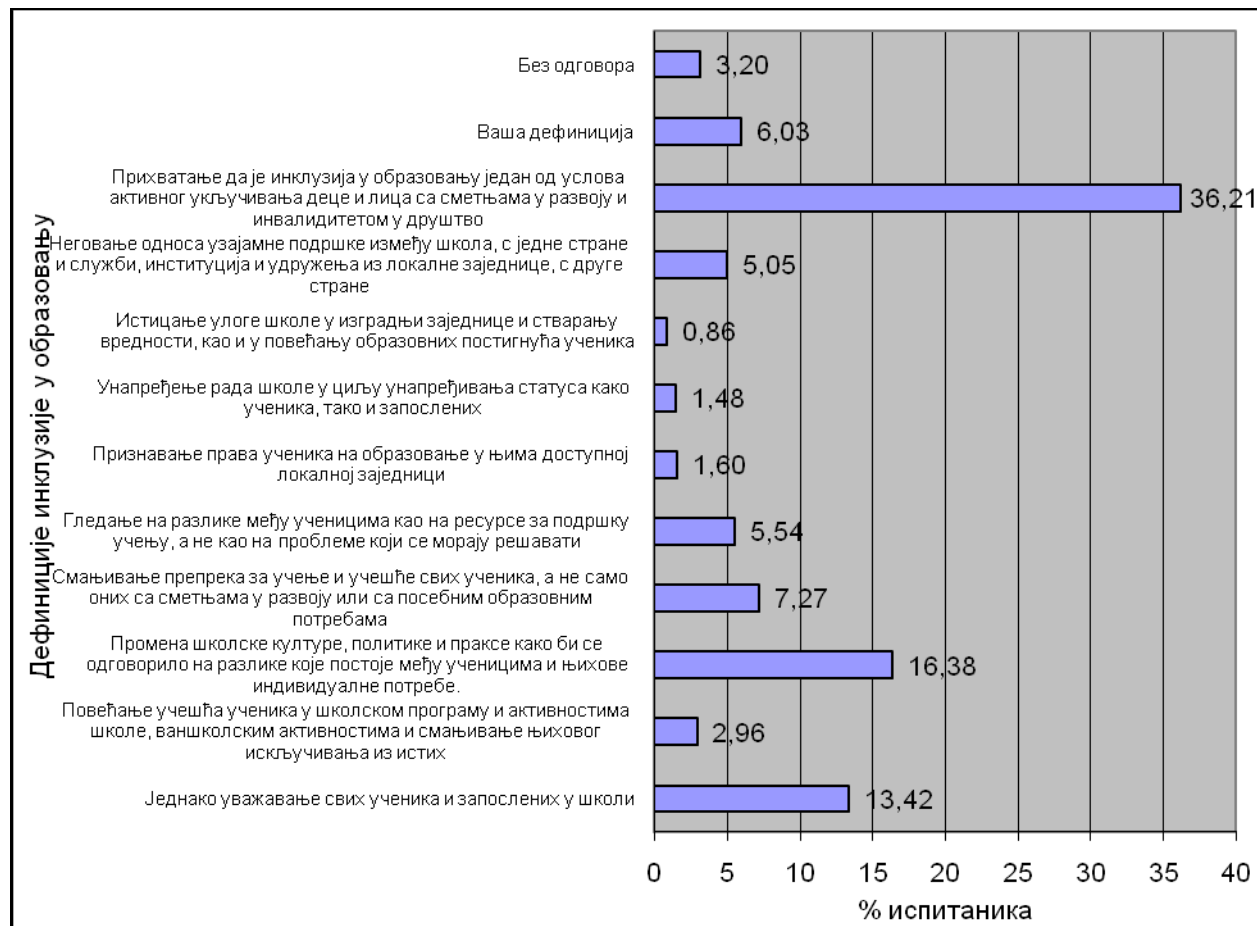
Табела 18 - Дистрибуција одговора на димензији *Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања*

	Уопште се не слажем и не слажем се		Неодлучан/на сам		Слажем се и у потпуности се слажем		Без одговора	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
3.1. Кроз иницијално образовање за учитељски позив стекао/ла сам довољно знања и вештина за квалитетан рад у школи.	143	17,61	116	14,29	531	65,39	22	2,71
3.2. Кроз иницијално образовање за учитељски позив стекао/ла сам квалитетна педагошко-психолошка и дидактичко-методичка знања.	94	11,58	101	12,44	599	73,77	18	2,22
3.3. Кроз иницијално образовање за учитељски позив имао/ла сам квалитетно практично оспособљавање за рад у школи.	202	24,88	126	15,52	462	56,90	22	2,71
3.4. У иницијалном образовању за учитељски позив имао/ла сам бар један курс/модул/испит који се директно односио на инклузивно образовање/рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	313	38,55	57	7,02	424	52,22	18	2,22
3.5. У току иницијалног образовања за учитељски позив, професори и предавачи су своје часове обликовали у складу са савременим дидактичким и методичким захтевима.	242	29,80	169	20,81	381	46,92	20	2,46
3.6. У току иницијалног образовања за учитељски позив, добио/ла сам знања која ми омогућавају да квалитетно радим са ученицима са сметњама у развоју.	420	51,72	233	28,69	136	16,75	23	2,83
3.7. Учитељски факултети треба да имају обавезне наставне предмете/модуле кроз које ће се будући учитељи обучавати за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	72	8,87	65	8,00	655	80,67	20	2,46
3.8. Учитељи - приправници треба обавезно да похађају програме стручног усавршавања за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	60	7,39	79	9,73	658	81,03	15	1,85
3.9. Учитељи - ментори у школама треба обавезно да положи испит/модул који се односи на рад са децом са сметњама у развоју/инвалидитетом.	112	13,79	154	18,97	531	65,39	15	1,85

Четврта димензија – Ставови учитеља према инклузивном образовању

За испитивање ставова учитеља према инклузији употребљене су различите дефиниције о инклузији, а испитаници су се опредељивали за најприхватљивију дефиницију.

Графикон 24 – Опредељивање за различите дефиниције инклузије у образовању



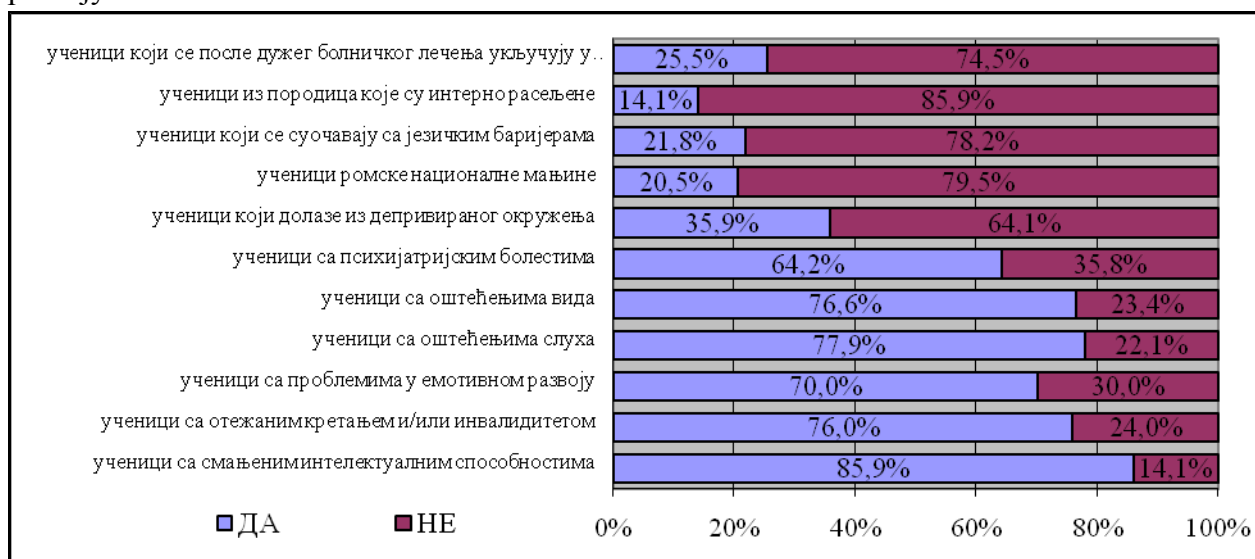
Графикон 24 показује да је за 36,21 % учитеља најприхватљивија дефиниција - инклузија у образовању је један од услова активног укључивања деце и лица са сметњама у развоју и инвалидитетом у друштво. Ова дефиниција је, у ствари, једна начелна тврдња са нагласком на деци и лицима са сметњама у развоју и инвалидитетом. Само 16,38 % учитеља се определило за дефиницију у којој је акценат на улози школе - промена школске културе, политике и праксе, како би се одговорило на разлике које постоје међу ученицима и њихове индивидуалне потребе. За веома уопштenu дефиницију о уважавању свих ученика и запослених у школи без потенцирања инклузије као посебног аспекта у односу на ученике са тешкоћама у развоју определило се 13,42 % учитеља. За остале дефиниције опредељивало се мање од 10 % учитеља, а интересантно је да најмањи проценат учитеља (0,86 %) сматра да је инклузија у образовању истицање улоге школе у изградњи заједнице и стварању вредности, као и у повећању образовних постигнућа ученика.

На основу овога се може закључити да учитељи не виде школу као носиоца промене ставова и вредности који постоје у заједници, нити су препознали школу као установу која је

одговорна за повећање образовних постигнућа ученика са тешкоћама у развоју. Ако се овај налаз повеже са налазом који је већ презентован, да је за 83,13 % наставника важно да сва деца буду успешна у учењу и да су очекивања наставника у погледу постигнућа ученика важан сегмент школског успеха ученика, уочава се недоследност. Дакле, учитељи верују у капацитете ученика, али не препознају кључну и активну улогу школе у давању одговора на потребе ученика које проистичу из различитости. Учитељима је омогућено да напишу и нове дефиниције инклузије у образовању, уколико процене да им понуђене не одговарају, за шта се определило 6,03 % учитеља. Дефиниције инклузије у образовању које су дали испитаници још очигледније илуструју ставове према инклузији, који у појединачним случајевима варирају од потпуног прихватања до потпуног одбијања. Као илустрацију дајемо неке од њих: *“Квалитетно образовање за све!”*, *„Активно учешће ученика са посебним потребама у школским активностима, као и његово напредовање“*, *„Уважавање од осталих ученика и наставника и пружање подршке“*, *„Све дефиниције могу бити прихватљиве, али са мањим бројем ученика у одељењу!!!“*, *„Моја напомена: да ли мислите да деца не осећају разлике? Да ли треба да их лажемо и затварамо очи при разликама? Кад кажем разлика никако не мислим дискриминација!“*, *„Уништење правилног образовања и васпитања и вредновање постигнућа - ово важи само за аутистичну и теже ментално оштећену децу. Деца са физичким недостацима и мањим менталним проблемима треба да буду укључена у рад школе.“*

Полазећи од процене да се ставови према инклузији могу препознати према томе да ли и на који начин учитељи уочавају разлике међу ученицима, шта је за њих критеријум поделе на ученике са и без сметњи у развоју, у упитнику је постављено питање: *“Ко су ученици са сметњама у развоју?”*. Графикон 25 показује расподелу одговора у категоријама које су биле понуђене испитаницима, при чему је дата могућност да се заокружи више одговора.

Графикон 25 - Расподела одговора на питање "Ко су деца/ученици са сметњама у развоју?"



Према OECD⁵ класификацији ученици са сметњама у развоју и учењу су: ученици са различитим огранским, чулним, моторним и неуролошким тешкоћама, ученици са емоционалним тешкоћама, проблемима у понашању и специфичним тешкоћама у учењу и ученици чије тешкоће потичу из социо-економских, културолошких и/или језичких разлога. Треба напоменути да је ова класификација коришћена у припреми закона и подзаконских аката о инклузивном образовању (2009. и 2010), као и у обуци школских тимова за развој инклузивног образовања (2010).

Према резултатима овог истраживања, сметње у развоју најчешће се везују за ученике са тешкоћама које су очигледне, лако видљиве, у манифестним облицима понашања или физичком изгледу (ученици са смањеним интелектуалним способностима, отежаним кретањем, инвалидитетом, оштећењима вида и слуха, емоционалним проблемима). Утицаји социо-економског окружења, проблеми и баријере који потичу из културолошке и језичке различитости, нису препознати у довољној мери као узроци тешкоћа у учењу. Забрињава и то што само 14,1 % учитеља сматра да ученици из породица које су интерно расељене могу бити ученици са тешкоћама у учењу. Ово се вероватно може повезати са утицајем "временске дистанце", јер је прошло неколико година од масовног доласка интерно расељених лица у нова окружења. Учители сматрају да су се породице, па и деца, већ адаптирали на нове животне околности, па ову неповољност искључују из листе тешкоћа. Међутим, овакав став се не може сматрати утемељеним, јер одређен број интерно расељених лица и даље живи у веома лошим животним условима (колективни смештај, сиромаштво, незапосленост и др.), а и код оних ученика који имају боље животне околности и даље постоје одеђене културолошке, а понекад и језичке разлике у односу на окружење.

Своје ставове о инклузији учители су могли да изразе путем петостепене скале процене. Дистрибуција одговора испитаника за 13 појединачних ставки на овој димензији Упитника приказана је у Табели 20.

Највећу сагласност учители изражавају показују према ставу да је неопходан партнерски однос са родитељима у планирању и пружању подршке ученицима са сметњама у развоју (88,92 %). Међутим, индикативно је да чак 70,81 % учитеља сматра да ови родитељи имају нереална очекивања од наставника, што може отежати успостављање првог контакта у сарадњи, поготову код учитеља који не прихватају идеју инклузивног приступа у образовању. Можемо закључити да развој сарадње и успостављање услова за боље разумевање учитеља и родитеља може бити једно од приоритетних поља за деловање МИО мреже и сервиса. У корелацији са изабраним дефиницијама инклузивног образовања је и следећи налаз - 74,63 % учитеља још увек сматра да се покрет за развој инклузивног друштва односи на децу/особе са сметњама и инвалидитетом, што говори о још недовољном познавању, а тиме и прихватању концепта инклузивног друштва.

У погледу начелних ставова према инклузији такође постоји недоследност. Иако 67 % учитеља сматра да инклузивни развој школе обухвата активности којима се унапређује

⁵ Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages Policies, Statistics and Indicators© OECD 2007, доступно на www.oecd.org/dataoecd/52/25/40299703.pdf

учење и учешће у раду свих ученика, њих 52,83 % сматра да у инклузивном развоју школе највећу пажњу треба посветити ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом. Само 59,73 % учитеља сматра да ученици са мањим интелектуалним сметњама могу успешно да уче у редовним школама, а 40,27 % сматра да у редовним образовно-васпитним установама ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом више добијају него што губе у образовном смислу. У анализи одговора уочава се правило - што су тврдње које илуструју ставове према инклузији ближе конкретном раду са ученицима са тешкоћама у развоју и учењу, то је сагласност учитеља са њима мања. Већа сагласност учитеља присутна је у одговорима на питања која се односе на шири контекст инклузивног образовања, можда и зато што се у таквим питањима чешће бира социјално пожељан одговор. Учитељи су, изгледа, много искренији у одговорима на питања која се односе на практичан рад у школи, па отуда велика "распршеност" њихових одговора.

Ставовe према инклузији нарочито добро илуструје податак да 36,21 % учитеља сматра да деца са сметњама у развоју и инвалидитетом треба да уче у посебним образовно-васпитним установама, односно, да је за њихов социјални развој боље је да буду у окружењу деце са сличним проблемима (38,18 %). У складу са тим је и податак да чак 58,50 % учитеља сматра да ови ученици у редовним одељењима отежавају реализацију планираних активности, а да због њихових потреба наставник у редовним одељењима мање пажње посвећује осталим ученицима (62,44 %). Приближно исти број учитеља (58,25 %) сматра да са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом у школама треба да раде само стручњаци који су се образовали за пружање стручне помоћи код одређене врсте сметње. Забрињавајући је релативно мали број учитеља који се не слажу са овим тврдњама. Само 31,16 % се **не слаже** са тврдњом да је за социјални развој ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом боље да буду у окружењу деце са сличним проблемима и само 15,39 % се **не слаже** са тврдњом да у редовним одељењима ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом отежавају реализацију планираних активности. Ово нас наводи на бар два закључка: први – да приближно једна трећина учитеља заиста прихвата идеју о инклузивном образовању, а други - да се више од половине учитеља осећа некомпетентно у раду са ученицима са тешкоћама у развоју и учењу. У даљем разматрању јасно се уочава међусобни утицај ставова и спремности. Наиме, ако не постоји суштинско прихватање идеје инклузивног образовања, онда неће бити поверења у сопствене капацитете за квалитетан и успешан рад у овој области. Таква професионална несигурност омета промену ставова, а тиме и промену сопствене наставне праксе. Ово као последицу може имати неуспехе у раду, што повратно поткрепљује негативне ставове о инклузији.

У прилог наведеном говори и податак да само 20,32 % учитеља сматра да су оспособљени да пруже одговарајућу подршку у учењу и учешћу ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом, што је у сагласности са податком да само 16,75 % учитеља сматра да је добило адекватна знања за квалитетан рад са ученицима са сметњама у развоју, иако се 52,22 % изјаснило да је ова област била део студијског програма који су похађали на факултету (Табела 18 и Табела 20).

Посебну пажњу заслужују одговори учитеља из категорије "неодлучан/на сам", који у односу на одређене ставке чине и трећину или скоро трећину одговора (оспособљеност за пружање подршке, издвајање у посебне образовно-васпитне установе, добит од похађања

наставе у редовним школама, ученици са тешкоћама као "сметња" у реализацији планираних активности, могућност успешног учења ученика са мањим интелектуалним сметњама у редовним школама). Ова група учитеља је веома важна циљна група према којој је потребно усмерити активности и енергију. То што су неодлучни, односно, немају јасан став о инклузији у образовању треба посматрати као потенцијал на који се може утицати. Због тога је важно да се у активностима МИО мреже и сервиса осмисле кораци и мере уз помоћ којих ће се ова група учитеља, пре или касније, одредити за "позитивну зону", односно за прихватање идеје о инклузивном образовању. Претпостављамо да се сада у групи неопредељених налазе и учитељи који процењују да немају довољно знања или информација, па су били суздржани, а да се адекватном обуком и подршком може подстаћи разумевање суштине и принципа инклузивног образовања.

Сумарна дистрибуција одговора испитаника на димензији Упитника *Ставови учитеља о инклузивном образовању* (13 ставки), показује да код половине испитаника постоји позитивна оријентација према идеји инклузивног образовања. Забрињава налаз да се скоро 20 % испитаника одређује за ставове у којима је садржано неприхватање идеје инклузивног образовања (Табела 19).

Табела 19 - Сумарна дистрибуција одговара на димензији *Ставови учитеља о инклузивном образовању*

Димензија (13 ставки)	У потпуности се не слажем и не слажем се	Неодлучан/на сам	У потпуности се слажем и слажем се	Без одговора
Ставови учитеља о инклузивном образовању	19,18 %	22,45 %	56,01 %	2,36 %

Табела 20 - Дистрибуција одговора на димензији *Ставови учитеља о инклузивном образовању*

	Уопште се не слажем и не слажем се		Неодлучан/на сам		Слажем се и у потпуности се слажем		Без одговора	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
4.3. Покрет за развој инклузивног друштва се односи на децу/особе са сметњама и инвалидитетом.	49	6,03	138	17,00	606	74,63	19	2,34
4.4. У инклузивном развоју школе највећу пажњу треба посветити ученицима са сметњама/инвалидитетом.	179	22,04	180	22,17	429	52,83	24	2,96
4.5. Инклузивни развој школе обухвата активности којима се унапређује учење и учешће у раду свих ученика.	101	12,44	134	16,50	544	67,00	33	4,06
4.6. Деца са сметњама у развоју и инвалидитетом треба да уче у посебним образовно-васпитним установама.	248	30,54	246	30,30	294	36,21	24	2,96
4.7. У редовним образовно-васпитним установама ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом више добијају него што губе у образовном смислу.	226	27,83	238	29,31	327	40,27	21	2,59
4.8. Са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом у школама треба да раде само стручњаци који су се образовали за пружање стручне помоћи код одређене врсте сметње.	144	17,73	178	21,92	473	58,25	17	2,09
4.9. За социјални развој ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом боље је да буду у окружењу деце са сличним проблемима.	253	31,16	228	28,08	310	38,18	21	2,59
4.10. Родитељи ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом треба да буду партнери школе у планирању и пружању подршке овим ученицима	18	2,22	54	6,65	722	88,92	18	2,22
4.11. У редовним одељењима ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом отежавају реализацију планираних активности.	125	15,39	198	24,38	475	58,50	14	1,72
4.12. Због потреба ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом у редовним одељењима, наставник мање пажње посвећује осталим ученицима.	148	18,23	144	17,73	507	62,44	13	1,60
4.13. Родитељи ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом често имају нереална очекивања од наставника.	63	7,76	160	19,70	575	70,81	14	1,72
4.14. Ученици са мањим интелектуалним сметњама могу успешно учити у редовним школама.	114	14,04	198	24,38	485	59,73	15	1,85
4.15. Учитељи су оспособљени да пруже одговарајућу подршку у учењу и учешћу у раду ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	356	43,84	274	33,74	165	20,32	17	2,09

Пета димензија – Постојећа наставна пракса, знања и вештине за развој инклузивног образовања

У процени свакодневне наставне праксе у школама, више од половине учитеља (56,90 %) сматра да добрим планирањем облика, метода и средстава успева да оствари планиране исходе учења за све ученике. При томе, највише се ослањају на знања и вештине које стичу кроз свакодневну наставну праксу и размену са колегама (49,26 %), кроз стручно усавршавање уз рад (37,07 %), а само 11,08 % се ослања на знања која су стекли током школовања. Овај податак указује на то да учитељи увиђају значај и могућности хоризонталног учења, што је један од основних принципа рада у МИО мрежи и сервису. Дакле, МИО мреже и сервиси могу рачунати на спремност учитеља да уче кроз хоризонталну размену, јер је такав начин учења за њих веома прихватљив и делотворан.

У погледу постојећих знања о раду са ученицима са сметњама у развоју, ситуација је мало другачија: 27,46 % сматра да поседује довољно знања да направи индивидуални образовни план, а 20,81 % сматра да уме да дефинише прилагођене образовне стандарде за ученике са сметњама у развоју/инвалидитетом, односно да вреднује и оцењује постигнућа ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом. Ови резултати су у супротности са бројем учитеља који су похађали програме стручног усавршавања из области инклузије у образовању. Према самопроценама учитеља не постоји вера у сопствене компетенције за рад са ученицима са тешкоћа у развоју и учењу, што је забрињавајуће, јер половина учитеља има бар једног ученика са тешкоћама у развоју, док 15,15 % учитеља сматра да у одељењу има више ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом него друге колеге у школи (Табела 22).

Мање од половине учитеља (48,89 %) процењује да у школи може добити помоћ, консултацију или савет у раду са ученицима са сметњама у развоју, док само 38,67 % зна коме се ван школе може обратити за помоћ. Када се овај податак упореди са обавештеношћу о постојању МИО мреже и сервиса, може се закључити да се из неког разлога, могућности подршке које пружа МИО мрежа и сервис на користе довољно. Овај налаз може бити важан индикатор за испитивање узрока недовољног коришћења подршке и за планирање даљих активности МИО мреже и сервиса.

Сумарна дистрибуција одговора испитаника на димензији Упитника *Постојећа наставна пракса, знања и вештине за развој инклузивног образовања* (10 ставки) показује да постоји велики број неопредељених испитаника, а да је највише оних који сматрају да се постојећа пракса, са свим својим одликама, не може ставити у функцију развоја инклузивног образовања.

Табела 21 - Дистрибуција одговора на димензији *Постојећа наставна пракса, знања и вештине за развој инклузивног образовања*

Димензија (10 ставки)	У потпуности се не слажем и не слажем се	Неодлучан/на сам	У потпуности се слажем и слажем се	Без одговора
Постојећа наставна пракса, знања и вештине за развој инклузивног образовања	38,80 %	26,36 %	32,61 %	2,21 %

Табела 22 - Дистрибуција одговора на димензији *Постојећа наставна пракса, знања и вештине за развој инклузивног образовања*

	Уопште се не слажем и не слажем се		Неодлучан/на сам		Слажем се и у потпуности се слажем		Без одговора	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
5.1. Током школовања стекао/ла сам довољно стручних знања за рад са ученицима са сметњама у развоју/ инвалидитетом.	519	63,92	188	23,15	90	11,08	15	1,85
5.2. Током стручног усавршавања уз рад, кроз семинаре и литературу стекао/ла сам додатна знања и вештине за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом.	330	40,64	166	20,44	301	37,07	15	1,85
5.3. Кроз свакодневну наставну праксу и размену са колегама стекао/ла сам додатна знања и вештине за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.	218	26,85	177	21,80	400	49,26	17	2,09
5.4. Поседујем довољно знања и вештина да направим индивидуални образовни план за ученика/е.	300	36,95	273	33,62	223	27,46	16	1,97
5.5. Поседујем довољно знања и вештина да дефинишем прилагођене образовне станандарде за ученике са сметњама у развоју /инвалидитетом.	338	41,63	289	35,59	169	20,81	16	1,97
5.6. Имам довољно знања и вештина потребних за вредновање и оцењивање постигнућа ученика са сметњама у развоју/ инвалидитетом.	334	41,13	290	35,71	169	20,81	19	2,34
5.7. Уколико ми је потребна помоћ/консултација/савет у раду са ученицима са сметњама у развоју могу је добити у школи.	216	26,60	184	22,66	397	48,89	15	1,85
5.8. Уколико ми је потребна помоћ/консултација/савет у раду са ученицима са сметњама у развоју, знам коме се ван школе могу обратити.	231	28,45	252	31,03	314	38,67	15	1,85
5.9. Добрим планирањем и комбинацијом облика метода и средстава рада успевам да остварим планиране исходе учења за СВЕ ученике.	110	13,55	216	26,60	462	56,90	24	2,96
5.10. У одељењу имам више ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом него друге колеге у школи.	556	68,47	106	13,05	123	15,15	27	3,33

Шеста димензија – Потребe за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања

Димензија Упитника у којој се испитују потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања, садржи листу питања о следећим аспектима система стручног усавршавања:

- а) информисаност о понуди стручног усавршавања
- б) области/теме/садржаји стручног усавршавања
- в) организационо-материјални услови за стручно усавршавање.

Према наведеним аспектима, презентују се и резултати истраживања. Дистрибуција одговора испитаника за 18 појединачних ставки на овој димензији Упитника приказана је у Табели 24.

а) Информисаност о понуди стручног усавршавања

Ово истраживање је показало да мање од половине учитеља (46,43 %) зна који програми стручног усавршавања у области инклузије постоје у Каталогу програма стручног усавршавања запослених у образовању за ову школску годину. Како се недовољна информисаност јавља у свим димензијама Упитника, можемо закључити да то може бити озбиљна сметња за увођење инклузивног образовања у школе и проблем коме у наредном периоду треба посветити посебну пажњу, нарочито у погледу благовремености, доступности, избора и релевантности информација.

б) Области/теме/садржаји стручног усавршавања

Своје потребе за одређеним областима/темама/садржајима стручног усавршавања испитаници су изразили према следећем редоследу:

1. знања о развојним карактеристикама ученика са сметњама у развоју - 78,08 %
2. индивидуализација наставног рада - 72,29 %
3. израда индивидуалног образовног плана - 66,26 %
4. иновативни модели наставе (хеуристичка, интегративна, проблемска, тимска, егземпларна, програмирана, модуларна, пројектна настава и др.) - 64,29 %
5. планирање и програмирања наставног рада (тематско, модуларно) - 62,44 %
6. примена савремених наставних средстава и образовне технологије - 60,34 %
7. савремени облици наставног рада - 60,10 %
8. савремене наставне методе - 57,51 %
9. праћење, вредновање и оцењивања рада ученика - 49,63 %
10. сарадња са родитељима ученика - 42,36 %
11. васпитни рад са ученицима - 36,82 %
12. управљање разредом - 25,49 %.

За добијену ранг-листу програмских садржаја (тема) може се рећи да је очекивана. На прва три места су теме које су директно везане за рад са ученицима са сметњама у развоју. Учитељи су упознати са захтевима који произилазе из новог системског закона, а у време

када је истраживање споведено нису била објављена подзаконска акта и стручна упутства којима се ближе уређује ова област и нису одржани семинари за представнике школа. То је вероватно утицало на избор прве три теме. Друго, пошто су учитељи проценили да у овој области нису добили адекватно образовање, стручно усавршавање уз рад виде као прилику да се пропуштено надокнади.

в) Организационо-материјални услови за стручно усавршавање

Највећи број учитеља (82,88 %) увиђа потребу за годишњим планирањем стручног усавршавања наставника за развој инклузивног образовања којим ће бити обухваћени сви запослени у школи, а 75,62 % сматра да то треба да буде континуирани, вишегодишњи процес, тј. циклус семинара, са сталним консултацијама. Очекиван је и налаз да 80,42 % учитеља сматра да је потребно обезбедити плаћено одсуство за стручно усавршавање. Значајно је и то што 76,72 % учитеља сматра да школе, а нарочито практичари из школа, треба да осмишљавају програме стручног усавршавања у области инклузивног образовања, што је у складу са проценом учитеља да највећу подршку за развој инклузивног образовања учитељи добијају кроз формалну и неформалну колегијалну размену. Неопходност праћења и подржавања примене знања и вештина стечених током стручног усавршавања увиђа 75 % учитеља (Табела 24).

Сумарна дистрибуција одговора испитаника на димензији Упитника *Потребе за стручним усавршавањем учитеља за развој инклузивног образовања* (18 ставки) показује да постоји високо слагање учитеља о томе да је стручно усавршавање неопходно за развој инклузивног образовања. Међутим, није занемарљив ни проценат испитаника који се са овим не слажу (17,70 %), што је разлог за преиспитивање постојеће понуде различитих програма стручног усавршавања.

Табела 23 - Сумарна дистрибуција одговара на димензији *Потребе за стручним усавршавањем учитеља за развој инклузивног образовања*

Димензија (18 ставки)	У потпуности се не слажем и не слажем се	Неодлучан/на сам	У потпуности се слажем и слажем се	Без одговора
Потребе за стручним усавршавањем учитеља за развој инклузивног образовања	17,70 %	13,92 %	61,82 %	6,57 %

Табела 24 - Дистрибуција одговора на димензији *Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања*

	Уопште се не слажем и не слажем се		Неодлучан/на сам		Слажем се и у потпуности се слажем		Без одговора	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
6.1. Позната ми је понуда програма стручног усавршавања у области инклузије у Каталогу програма стручног усавршавања запослених у образовању за ову годину.	224	27,59	151	18,60	377	46,43	60	7,39
6.2. Потребно ми је стручно усавршавање у области индивидуализације наставног рада.	84	10,34	90	11,08	587	72,29	51	6,28
6.3. Потребно ми је стручно усавршавање у области иновативних модела наставе (хеуристичка, интегративна, проблемска, тимска, егземпларна, програмирана, модулarna, пројектна настава и др.).	121	14,90	114	14,04	522	64,29	55	6,77
6.4. Потребно ми је стручно усавршавање у области савремених облика наставног рада.	160	19,70	114	14,04	488	60,10	50	6,16
6.5. Потребно ми је стручно усавршавање у области савремених наставних метода.	157	19,33	135	16,63	467	57,51	53	6,53
6.6. Потребно ми је стручно усавршавање у области примене савремених наставних средстава и образовне технологије.	164	20,20	103	12,68	490	60,34	55	6,77
6.7. Потребно ми је стручно усавршавање у области праћења, вредновања и оцењивања рада ученика.	232	28,57	128	15,76	403	49,63	49	6,03
6.8. Потребно ми је стручно усавршавање да унапредим своја знања о развојним карактеристикама ученика са сметњама у развоју.	55	6,77	70	8,62	634	78,08	53	6,53
6.9. Потребно ми је стручно усавршавање у области савременог планирања и програмирања наставног рада (тематско, модулarno...).	130	16,01	124	15,27	507	62,44	51	6,28
6.10. Потребно ми је стручно усавршавање за израду индивидуалног образовног плана за ученика/е.	110	13,55	110	13,55	538	66,26	54	6,65
6.11. Потребно ми је стручно усавршавање у области сарадње са родитељима ученика.	275	33,87	139	17,12	344	42,36	54	6,65
6.12. Потребно ми је стручно усавршавање у области васпитног рада са ученицима.	314	38,67	145	17,86	299	36,82	54	6,65
6.13. Потребно ми је стручно усавршавање у области управљања разредом.	401	49,38	149	18,35	207	25,49	55	6,77
6.14. Стручно усавршавање у области инклузивног образовања потребно је организовати као континуирани, вишегодишњи процес, тј. као циклус семинара, са сталним консултацијама.	46	5,67	100	12,32	614	75,62	52	6,40
6.15. Неопходно је да се прати и подржава примена знања и вештина стечених током стручног усавршавања.	38	4,68	108	13,30	609	75,00	57	7,02
6.16. Потребно је да наставници добију плаћено одсуство за стручно усавршавање.	29	3,57	78	9,61	653	80,42	52	6,40
6.17. Потребно је да свака школа планира програм стручног усавршавања у области инклузивног образовања на годишњем нивоу, којим ће бити обухваћени сви запослени.	21	2,59	66	8,13	673	82,88	52	6,40
6.18. Потребно је да свака школа припрема и реализује програме стручног усавршавања у области инклузивног образовања, чији ће аутори бити практичари из школе.	25	3,08	110	13,55	623	76,72	54	6,65

Седма димензија – Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања

Дистрибуција одговора испитаника за 7 појединачних ставки на овој димензији Упитника приказана је у Табели 26.

Највећа сагласност међу учитељима постоји у процени врста и облика потребне подршке у развоју инклузивног образовања. Скоро сви учитељи (93,47 %) сматрају да је неопходно обезбедити одговарајућу асистивну технологију за сваку школу у којој уче ученици са сметњама у развоју. Осим тога, 91,50 % испитаника изражава потребу за стручном литературом која би била доступна на сајту Министарства просвете, стручног друштва и сл. Интересантно је да мали број учитеља користи материјале који су већ сада доступни путем електронских медија – 25 % учитеља користи сајт www.inkluzija.org и 28,20 % учитеља користи сајт Савеза учитеља (Табела 16).

Великом броју учитеља (89,04 %) је потребна јача системска подршка просветних саветника у развоју инклузивног образовања, а 88,67 % сматра да је потребна боља подршка у нормативном регулисању ове области. Потребу ширења МИО мреже и сервиса на све општине у држави, као важан вид подршке, препознало је 88,55 % испитаника. У овој мрежи се, као стручно појачање, виде наставници који имају највише искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом - 88,92 % учитеља од њих очекује подршку. Испитаници (87,81 %) су препознали и размену искустава са колегама из земаља у којима се инклузивни приступ реализује дуже него код нас, као вид потребне подршке.

Сумарна дистрибуција одговора испитаника на димензији Упитника *Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања* (7 ставки) показује да постоји висока сагласност испитаника о томе да је учитељима потребна додатна подршка. Исто тако, испитаници су веома уједначени и у ставовима о томе ко, како и у чему треба да пружи подршку.

Табела 25 - Дистрибуција одговара на димензији *Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања*

Димензија (7 ставки)	У потпуности се не слажем и не слажем се	Неодлучан/на сам	У потпуности се слажем и слажем се	Без одговора
Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања	1,86 %	6,59 %	89,71 %	1,48 %

Табела 26 - Дистрибуција одговора на димензији *Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања*

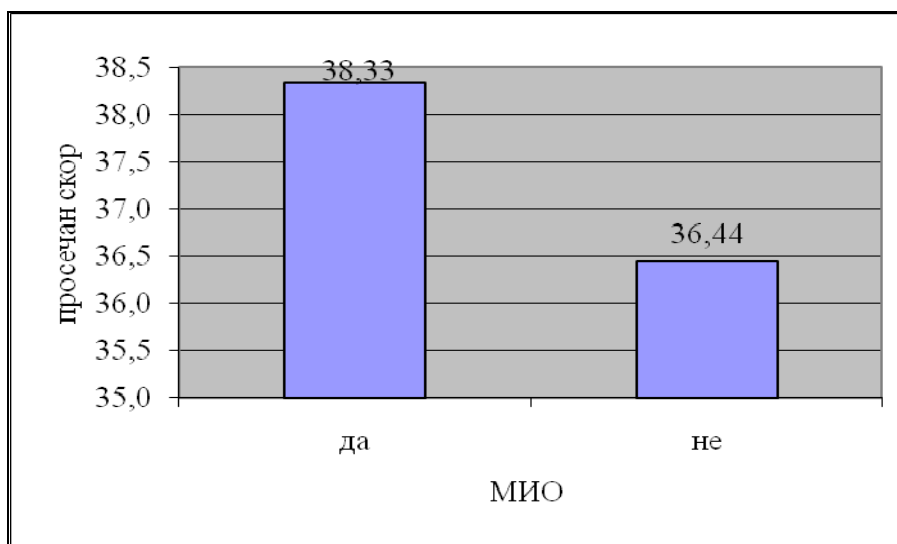
	Уопште се не слажем и не слажем се		Неодлучан/на сам		Слажем се и у потпуности се слажем		Без одговора	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
7.1. Правце развоја инклузивног образовања потребно је прецизније регулисати посебним правилницима и упутствима за рад.	17	2,09	61	7,51	720	88,67	14	1,72
7.2. За стицање знања и вештина за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом потребно је обезбедити стручну литературу у којој се могу наћи одговори на бројна питања (доступна на сајту МП, стручног друштва и сл.).	11	1,35	45	5,54	743	91,50	13	1,60
7.3. Потребно је да просветни саветници из школских управа у већој мери пружају подршку наставницима у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.	14	1,72	65	8,00	723	89,04	10	1,23
7.4. Мрежом стручњака и практичара за подршку наставницима у развоју инклузивности школа треба обухватити све општине у Републици Србији.	16	1,97	63	7,76	719	88,55	14	1,72
7.5. Неопходно је да наставници који имају највише искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом буду укључени у мрежу подршке.	22	2,71	58	7,14	722	88,92	10	1,23
7.6. Потребна је размена искустава са колегама из земаља у којима се инклузивни приступ реализује дуже него код нас.	19	2,34	66	8,13	713	87,81	14	1,72
7.7. Потребно је да се за сваку школу у којој уче ученици са сметњама у развоју обезбеде специјализована наставна средства (асистивна технологија).	7	0,86	37	4,56	759	93,47	9	1,11

Приказ резултата истраживања према истраживачким питањима

Утврђена истраживачка питања произилазе из сврхе и циљева пројекта Савеза учитеља у коме је фокус на развоју капацитета постојећих и ширењу МИО мрежа и сервиса у новим градовима. У тумачењу одговора на истраживачка питања, потребно је уважити чињеницу да деловање МИО мреже и сервиса представља само једну варијаблу, а да су на ставове испитаника утицале и друге варијабле. Дакле, немамо основа да закључимо да су МИО мреже и сервис имали једини, односно највећи утицај. На ставове испитаника, директно или индиректно, утичу многи други чиниоци, а њихово идентификовање може бити предмет неког новог истраживања.

1. Да ли постоје разлике у ставовима учитеља о инклузивном образовању у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?

Графикон 26 - Просечне вредности скорова испитаника из две групе места (са и без МИО мреже и сервиса) на димензији *Ставови о инклузивном образовању*



Из претходног графикана може се видети да просечан скор испитаника из места у којима постоји МИО мрежа и сервис износи 38,33, а просечан скор испитаника из места у којима не постоји МИО мрежа и сервис износи 36,44. Са циљем да се испита статистичка значајност разлика просечних скорова између две групе испитаника спроведен је t-тест (Табела 27).

Табела 27 - Резултати t-теста - поређење просечних скорова две групе испитаника на димензији *Ставови о инклузивном образовању*

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95 % Confidence Interval of the Difference	
				F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Skor 4	Equal variances assumed	8,714	,003	3,752	805	,000	1,890	,504	,901	2,879
	Equal variances not assumed			3,684	704,162	,000	1,890	,513	,883	2,897

T-тестом је утврђено да се ставови учитеља из места у којима постоји МИО мрежа и сервис статистички значајно разликују од ставова о инклузивном образовању учитеља из места у којима не постоји МИО мрежа и сервис ($t=3,684$, $p=0,000$). **Учитељи из места са МИО мрежом и сервисом имају позитивније ставове према инклузији у односу на учитеље из места где МИО мрежа и сервис не постоје.**

Међутим, утврђено је да се испитаници из ове две групе места у значајној мери слажу у избору најприхватљивије дефиниције инклузије у образовању, о чему говоре подаци из Табеле 28.

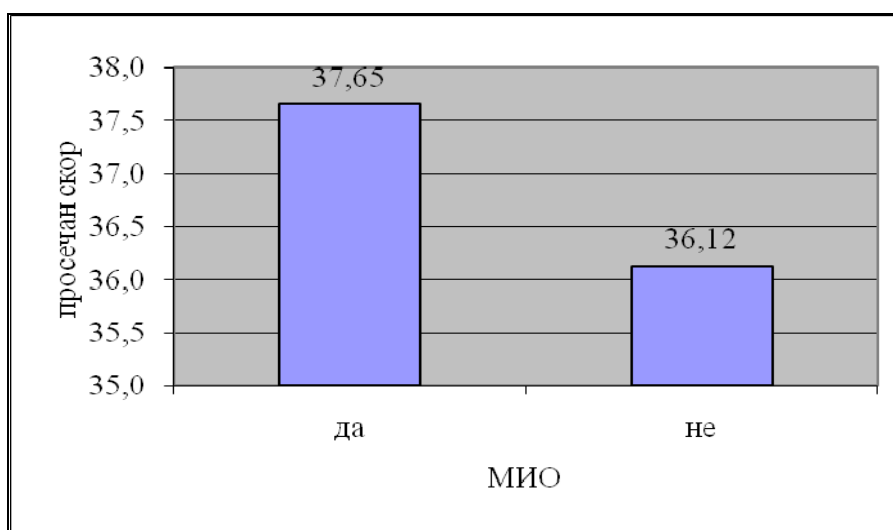
Табела 28 - Избор дефиниција инклузије у образовању испитаника места где постоји/не постоји МИО сервис

Инклузија у образовању је ...		МИО мрежа и сервис		Укупно
		да	не	
Једнако уважавање свих ученика и запослених у школи.	Број	51	58	109
	% од укупно	6,9 %	7,9 %	14,8 %
Повећање учешћа ученика у школском програму и активностима школе, ваншколским активностима и смањивање њиховог искључивања из истих.	Број	12	12	24
	% од укупно	1,6 %	1,6 %	3,3 %
Промена школске културе, политике и праксе како би се одговорило на разлике које постоје међу ученицима и њихове индивидуалне потребе.	Број	61	72	133
	% од укупно	8,3 %	9,8 %	18,0 %
Смањивање препрека за учење и учешће свих ученика, а не само оних са сметњама у развоју или са посебним образовним потребама.	Број	25	34	59
	% од укупно	3,4 %	4,6 %	8,0 %
Гледање на разлике међу ученицима као на ресурсе за подршку учењу, а не као на проблеме који се морају решавати.	Број	17	28	45
	% од укупно	2,3 %	3,8 %	6,1 %
Признавање права ученика на образовање у њима доступној локалној заједници.	Број	3	10	13
	% од укупно	0,4 %	1,4 %	1,8 %
Унапређење рада школе у циљу унапређивања	Број	3	9	12

Инклузија у образовању је ...		МИО мрежа и сервис		Укупно
		да	не	
статуса како ученика, тако и запослених.	% од укупно	0,4 %	1,2 %	1,6 %
Истицање улоге школе у изградњи заједнице и стварању вредности, као и у повећању образовних постигнућа ученика.	Број	5	2	7
	% од укупно	0,7 %	0,3 %	0,9 %
Неговање односа узајамне подршке између школа, с једне стране, и служби, институција и удружења из локалне заједнице, с друге стране.	Број	20	21	41
	% од укупно	2,7 %	2,8 %	5,6 %
Прихватање да је инклузија у образовању један од услова активног укључивања деце и лица са сметњама у развоју и инвалидитетом у друштво.	Број	125	169	294
	% од укупно	17,0 %	22,9 %	39,9 %
Укупно	Број	322	415	737
	% од укупно	43,7 %	56,3 %	100,0 %

2. Да ли постоје разлике у проценама учитеља о квалитету постојећих врста и облика подршке за развој инклузивног образовања и да ли постоје разлике у процени потребне подршке, у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?

Графикон 27 - Просечне вредности скорова испитаника из две групе места (са и без МИО мреже и сервиса) на димензији Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања



На претходном графикону може се видети да просечан скор испитаника из места у којима постоји МИО мрежа и сервис износи 37,65, а просечан скор испитаника из места у којима не постоји МИО мрежа и сервис износи 36,12. Са циљем да се испита статистичка значајност разлика просечних скорова између две групе испитаника спроведен је t-тест. (Табела 29).

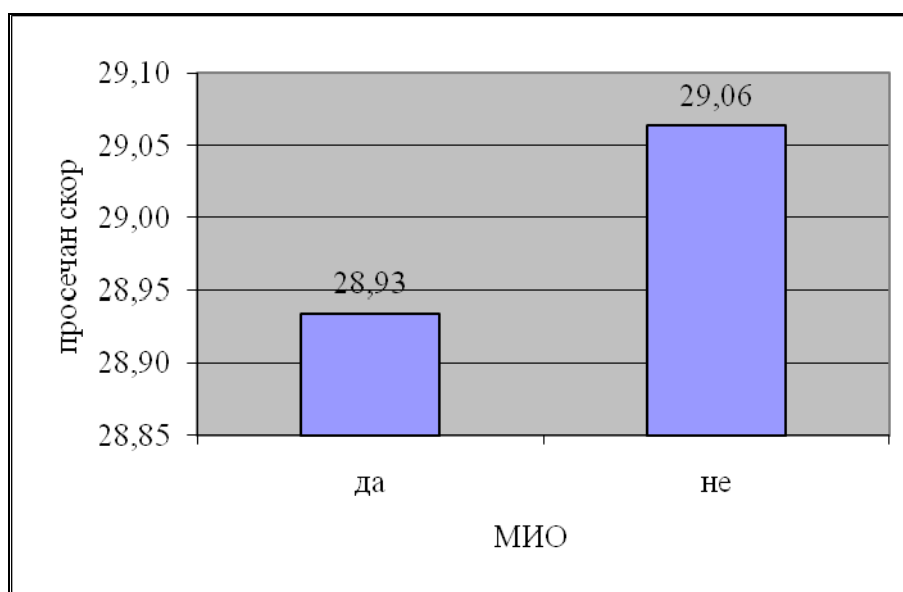
Табела 29 - Резултати t-теста – поређење просечних скорова две групе испитаника (са и без МИО мреже и сервиса) на димензији *Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузије у образовању*

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95 % Confidence Interval of the Difference	
				F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference		
Skor1									Lower	Upper	
	Equal variances assumed	1,241	,266	2,457	805	,014	1,533	,624	,308	2,757	
	Equal variances not assumed			2,452	764,305	,014	1,533	,625	,306	2,760	

T-тестом је утврђено да се ставови учитеља из места у којима постоји МИО мрежа и сервис статистички значајно разликују од ставова о постојећим врстама и облицима подршке за развој инклузивног образовања од учитеља из места у којима не постоји МИО мрежа и сервис ($t=2,457$, $p=0,014$). **Учитељи из места са МИО мрежом и сервисом су позитивније процењивали квалитет постојећих врста и облика подршке за развој инклузивног образовања.**

У погледу издвајања потребних видова и облика подршке, испитаници из места у којима постоји МИО сервис и мрежа и испитаници из места без МИО мреже и сервиса имају веома слична виђења потребне подршке за развој инклузивног образовања (Графикон 28).

Графикон 28 - Просечне вредности скорова на димензији *Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања* (места са и без МИО мреже и сервиса)



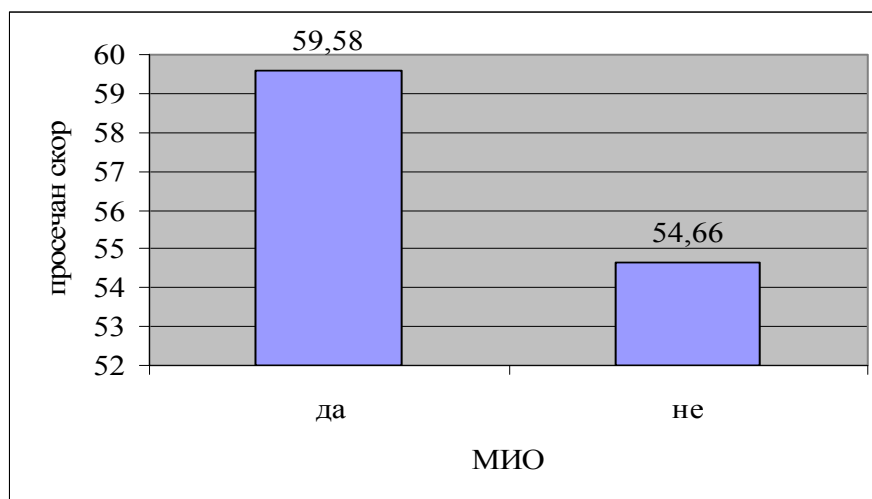
На претходном графикону може се видети да просечан скор испитаника из места у којима постоји МИО мрежа и сервис износи 28,93, а просечан скор испитаника из места у

којима не постоји МИО мрежа и сервис износи 29,06. Са циљем да се испитају разлике између две групе испитаника у погледу просечног скорa на овој димензији спроведен је t-тест.

Није утврђено постојање статистички значајних разлика између те две групе испитаника у односу на просечан скор на овој димензији упитника ($t=-0,462$, $p=0,644$). Дакле, учитељи су сагласни у томе која врста подршке им је потребна у развоју инклузивног образовања.

3. Да ли постоје разлике у проценама учитеља о постојећим условима и ресурсима школа за развој инклузивног образовања у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?

Графикон 29 - Просечне вредности скорова две групе испитаника на димензији *Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања* (места са и без МИО мреже и сервиса)



Просечан скор испитаника из места са МИО мрежом и сервисом на овој димензији износи 59,58, а за испитанике из места без МИО мреже и сервиса износи 54,66. Са циљем да се испита статистичка значајност разлика просечних скорова између две групе испитаника спроведен је t-тест (Табела 30).

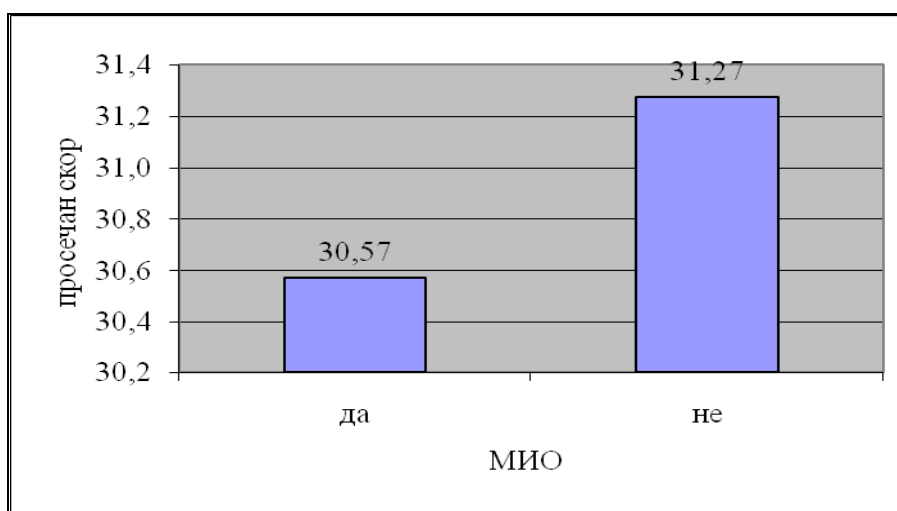
Табела 30 - Резултати t-теста - поређење просечних скорова две групе испитаника на димензији *Постојећи услови и капацитети школа у функцији развоја инклузије у образовању*

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95 % Confidence Interval of the Difference	
				F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference		
Skor2	Equal variances assumed	9,955	,002	5,939	806	,000	4,916	,828	3,292	6,541	
	Equal variances not assumed			5,846	714,530	,000	4,916	,841	3,265	6,568	

T-тестом је утврђено да се одговори учитеља из места у којима постоји МИО мрежа и сервис статистички значајно разликују од одговора учитеља из места у којима не постоји МИО мрежа и сервис ($t=5,846$, $p=0,000$). **Испитаници из места са МИО мрежом и сервисом позитивније процењују постојеће услове и ресурсе школа за развој инклузивног образовања.** Наша је претпоставка да су школе у градовима са МИО мрежом и сервисима, користећи њихову подршку и помоћ, биле подстакнуте и упућене у преиспитивање постојећих услова и капацитета за развој инклузивног образовања. Осим тога, очекује се да је код учитеља, сензибилизаних и подржаних од стране МИО мреже и сервиса, дошло до бољег разумевања суштине инклузивног приступа у образовању, а тиме и промене у опажању расположивих средстава и ресурса у школама. Верујемо да су промена ставова и упознавање са примерима добре праксе утицали на боље разумевање могућности и капацитета школа, који се могу ставити у функцију инклузивног образовања, без великих финансијских улагања.

Полазећи од чињенице да су људски ресурси, односно професионални капацитети наставника од пресудног значаја за постизање резултата у раду, извршено је поређење ставова учитеља из две групе места (са и без МИО мреже и сервиса) да би се утврдило да ли се они разликују у процени функционалности стечених знања и вештина, без којих би било тешко развијати инклузивну образовну праксу.

Графикон 30 - Просечне вредности скорова две групе испитаника на димензији Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања (места са и без МИО мреже и сервиса)

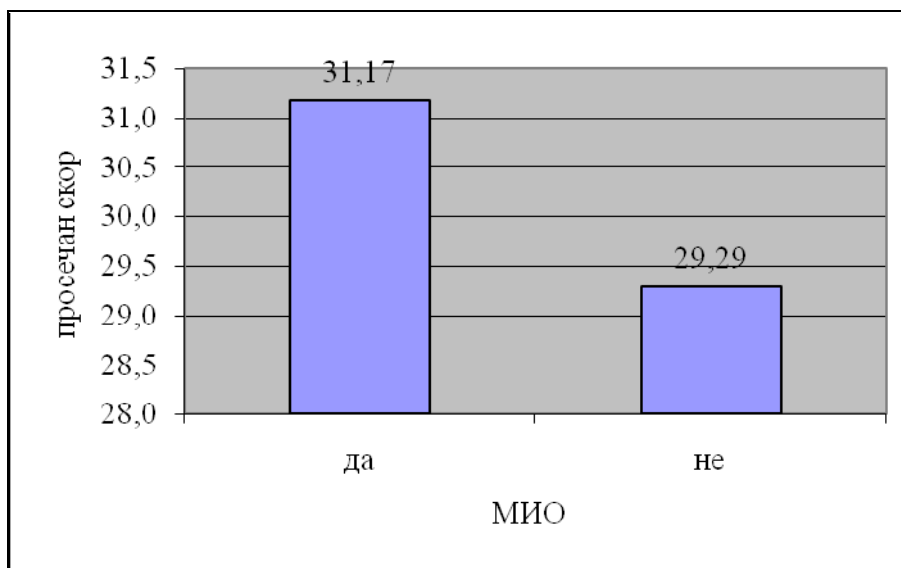


Просечан скор испитаника из градова у којима постоји МИО мрежа и сервис износи 30,57, а за испитанике из градова у којима не постоји износи 31,27. Са циљем да се испита статистичка значајност разлика просечних скорова између две групе испитаника спроведен је t-тест.

Није утврђено постојање статистички значајних разлика између те две групе испитаника у погледу просечног скорa на овој димензији упитника ($t=-1,744$, $p=0,082$). Добијени резултат је био очекиван, будући да је највећи број испитаника припреман за рад у школи по истим или веома сличним програмима.

У овом истраживању испитивано је и да ли се и како постојећа наставна пракса опажа као ресурс за развој инклузивног образовања, односно да ли се постојећа решења из праксе могу ставити у функцију развоја инклузивности школа.

Графикон 31 - Просечне вредности скорова две групе испитаника на димензији *Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања* (места са и без МИО мреже и сервиса)



Просечан скор испитаника из места са МИО мрежом и сервисом износи 31,17, а за испитанике из места без МИО мреже и сервиса износи 29,29. Са циљем да се испита статистичка значајност разлика просечних скорова између две групе испитаника спроведен је t-тест (Табела 31).

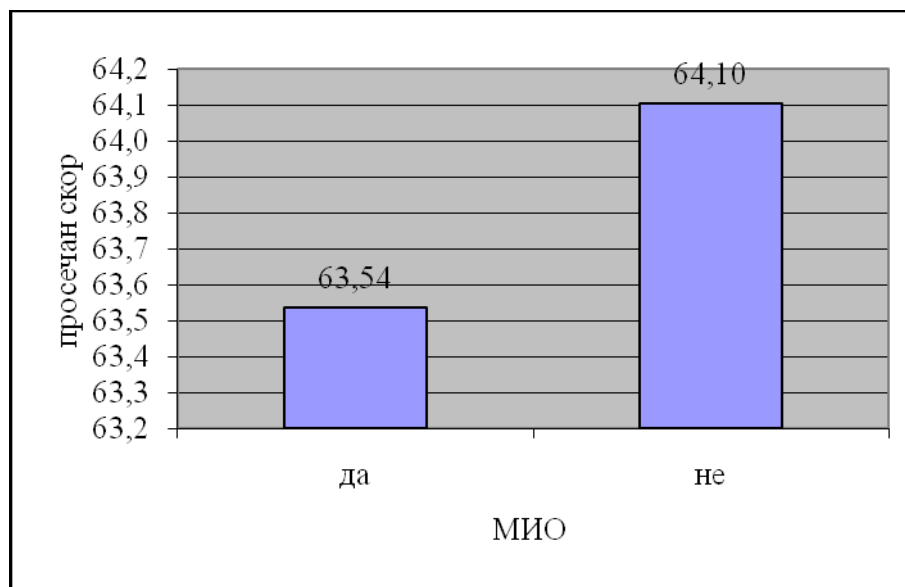
Табела 31 - Резултати t-теста - поређење просечних скорова две групе испитаника на димензији *Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања*

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95 % Confidence Interval of the Difference	
				F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference		
Skor 5	Equal variances assumed	,105	,746	4,362	800	,000	1,887	,433	1,038	2,736	
	Equal variances not assumed			4,351	759,622	,000	1,887	,434	1,036	2,739	

Утврђено је да постоји статистички значајна разлика између просечних скорова две групе испитаника на овој димензији упитника ($t=4,362$, $p=0,000$). **Испитаници из места са МИО мрежом и сервисима позитивније процењују постојећу наставну праксу и, у односу на испитанике из друге групе, више верују у делотворност постојећих практичних решења.**

4. Да ли постоје разлике у потребама учитеља за стручним усавршавањем у области развоја инклузивног образовања у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?

Графикон 32 - Просечне вредности скорова две групе испитаника на димензији *Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања* (са и без МИО мреже и сервиса)



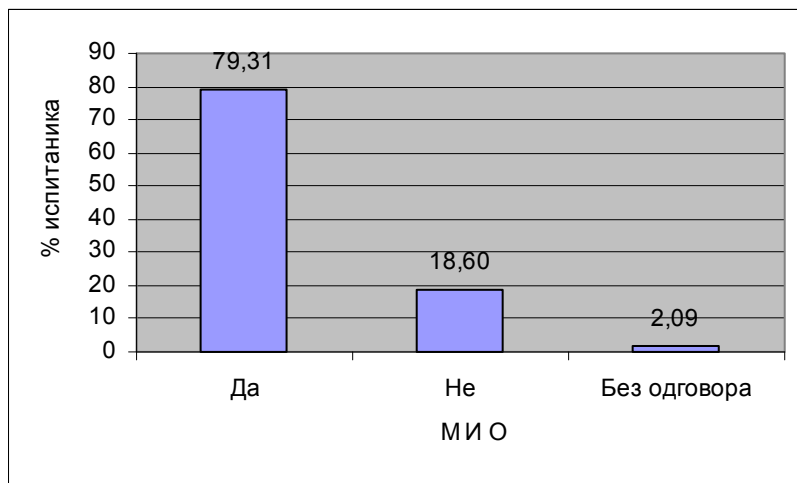
Просечан скор испитаника из места са МИО мрежом и сервисом износи 63,54, а за испитанике из места без МИО мреже и сервиса износи 64,10. Са циљем да се испита статистичка значајност разлика просечних скорова између две групе испитаника спроведен је t-тест.

У погледу потреба за стручним усавршавањем у области инклузивног образовања не постоји статистички значајна разлика између скорова две групе испитаника, у зависности од тога да ли у месту ради МИО мрежа и сервис ($t=-0,744$, $p=0,457$). То значи да **обе групе учитеља издвајају исте или сличне теме и садржаје којима желе да унапреде своје знање о инклузији, а имају и слична виђења о томе како треба да изгледају одређени елементи система стручног усавршавања.** Овај налаз можемо повезати са сличним проценама о знањима која су стекли у формалном образовању. Дакле, обема групама испитаника недостају слична знања и вештине. Осим тога, сви се налазе пред истим задацима које намећу нови прописи, тако да су јединствени у избору приоритетних садржаја за учење.

5. Да ли постоје разлике о обавештености учитеља о постојању и активностима МИО мреже и сервиса у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис?

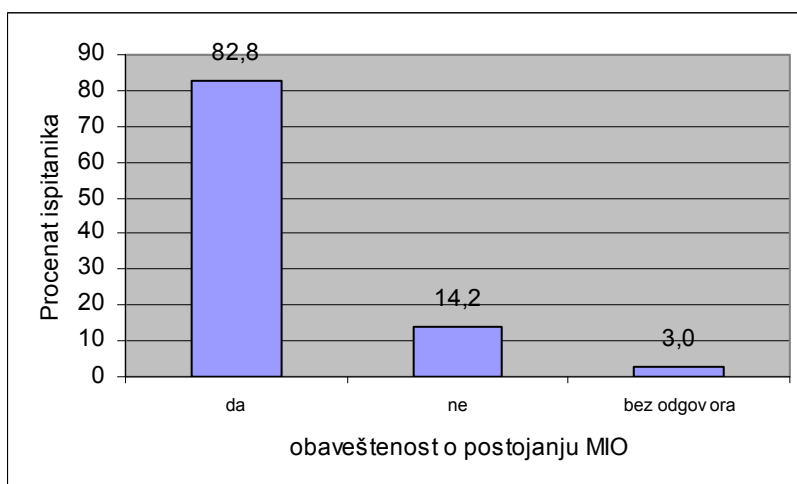
Графикон 33 показује да у укупном узорку испитаних учитеља, њих 79,31 % зна да постоји МИО мрежа и сервис, што говори у прилог чињеници да су МИО мреже и сервиси функционисали и да су њихове активности познате и учитељима у градовима у којима до сада нису радили.

Графикон 33 - Обавештеност свих испитиваних учитеља о постојању МИО мреже и сервиса

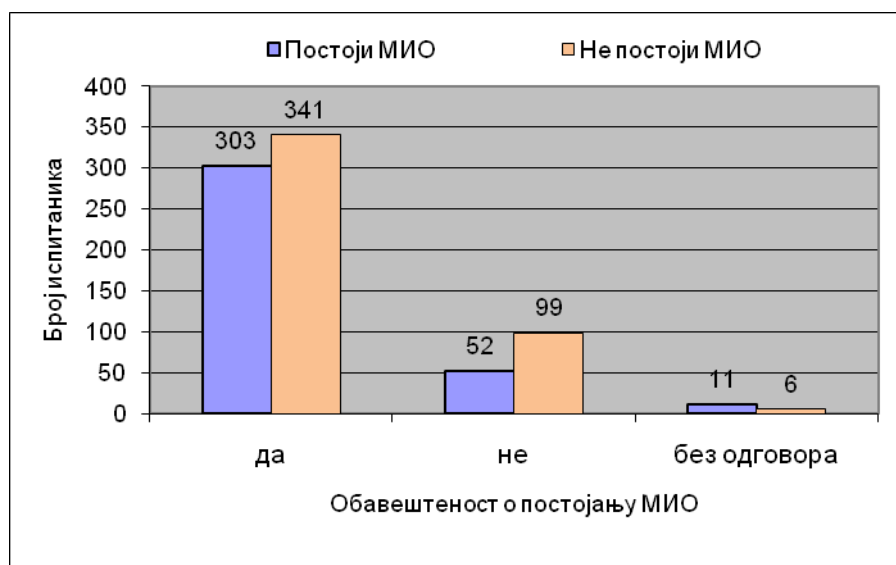


О информисаности испитаника из осам градова у којима је функционисала МИО мрежа и сервис може се видети на Графикону 34.

Графикон 34 - Обавештеност испитаника о постојању МИО сервиса у 8 градова са МИО мрежом и сервисом



Графикон 35 - Обавештеност испитаника о постојању МИО сервиса у две групе места (са и без МИО мреже и сервиса)



На Графикону 35 уочавамо да је већи број учитеља обавештен о постојању МИО мреже и сервиса у оним градовима у којима не постоји МИО мрежа и сервис.

Да бисмо утврдили да ли постоје статистички значајна разлика у погледу обавештености учитеља о постојању и активностима МИО мреже и сервиса у зависности од тога да ли живе у месту у коме постоји МИО мрежа и сервис, спроведен је χ^2 -квадрат тест.

Табела 32 - χ^2 квадрат анализа – тестирање значајности разлика обавештености учитеља о постојању и активностима МИО мреже и сервиса у зависности од тога да ли у месту постоји МИО мрежа и сервис

Варијабла	Број	Постојање МИО		χ^2	p
		ДА	НЕ		
Обавештеност о постојању МИО	ДА	643	302	10,480	0,005
	НЕ	151	52		
Укупно	794	354	440		

Из Табеле 32 можемо закључити да постоје статистички значајне разлике између две групе учитеља у погледу обавештености о постојању и активностима МИО мреже и сервиса ($\chi^2=10,480$, $df=2$, $N=794$, $p=0,005$). Учитељи из градова у којима не постоји МИО мрежа и сервис су више обавештени о њиховом постојању у односу на учитеље из градова у којима поменута мрежа постоји. Овај резултат можемо повезати са континуитетом промотивних и информативних активности чији је носилац био Савез учитеља. Подсећамо да је 12.000 учитеља у претходне три године учествовало на традиционалним сусретима који су, између осталог, били посвећени инклузивном образовању.

ЗАКЉУЧЦИ

У целини гледано, дистрибуција одговора испитаника у односу на целину Упитника, показује да је највише испитаника (52,52 %) који су се опредељивали за тврдње којима се изражава позитиван став према инклузији у образовању. У овој категорији је више испитаника из места у којима постоји МИО мрежа и сервис. Сматрамо да су активности МИО мреже и сервиса утицале на позитивније опажање и процењивање постојећег контекста, али се не може рећи да је овај утицај био једини или пресудан, будући да није било контроле осталих утицаја (варијабли). За планирање активности Савеза учитеља, али и других актера у систему образовања и васпитања, од значаја може бити и податак да једна четвртина селекционисаног узорка нема позитивну оријентацију према инклузији у образовању. Ово се може објаснити њиховим проценама да нису добили одговарајућу подршку у раду и да њихово иницијално образовање и постојећа школска пракса не представљају добру основу за развој инклузивних школа. Скоро једна петина испитаника нема јасан став према идеји инклузивног образовања (неодлучни су). Они могу бити важна циљна група на коју је потребно усмерити активности у наредном периоду.

Табела 33 - Сумарна дистрибуција одговора у Упитнику

Упитник у целини	У потпуности се не слажем и не слажем се	Неодлучан/на сам	У потпуности се слажем и слажем се	Без одговора
	25,94 %	18,75 %	52,52 %	2,80 %

Ставови учитеља о инклузији испитивани су посредством низа тврдњи и отворених питања да би се утврдило да ли и како препознају и разумеју улогу школе у развоју инклузивног друштва, да ли препознају своје улоге и одговорности у развоју инклузивног образовања, како разумеју различитост потреба и сметњи које могу имати ученици и др. Према резултатима истраживања, испитаници изражавају позитиван став према ученицима са сметњама у развоју, али не препознају кључну улогу школе у развоју инклузивног образовања. Под појмом сметњи углавном се не препознају органичнења која проистичу из социо-економског окружења, што може бити отежавајућа околност у примени прописа и програмирању рада школа. Осим тога, међу учитељима не постоји сагласност у сагледавању улоге родитеља ученика са сметњама у развоју и улоге посебних школа (специјалних школа) за образовање ученика са сметњама у развоју.

У односу на различите врсте капацитета који представљају основу и ослонац у развоју инклузивног образовања, учитељи процењују да је највећи капацитет њихово знање, на другом месту је постојећа наставна пракса, а затим постојећи услови у школама (материјално-технички, организационо окружење, психолошко и социјално окружење и др.). Овај налаз, када се упореди са налазом о потребама за стручним усавршавањем, указује на то да се учитељи, ипак, осећају недовољно компетентним да преузму све очекиване обавезе. Њихово формално иницијално образовање дало је добру основу, али без специфичних знања са којима би се они осећали сигурнијим у раду са ученицима са сметњама у развоју. Учители

су веома усмерени на хоризонтално учење и овај вид стручног усавршавања за њих је најприхватљивији. У том смислу, може се очекивати да ће концепт МИО мреже и сервиса бити радо прихваћен у новим срединама.

Учитељи очекују да у развоју инклузивног образовања добију одговарајућу подршку и веома су сагласни у ставовима о томе ко, како и у чему треба да им помогне. Од доносилаца одлука очекују прецизније нормативно уређивање ове области, као и опремање школа асистивним технологијама и стручном литературом, а стручну подршку очекују од просветних саветника из Министарства просвете. **Учитељи (88,55 %) сматрају да су МИО мрежа и сервиси потребни у сваком граду и да за њихове активности треба ангажовати колеге које имају највише искуства и резултата у раду са ученицима са сметњама у развоју.** Што се тиче досадашње подршке, резултати истраживања показују да постоји незадовољство већег броја испитаника, и то у градовима у којима није постојала МИО мрежа и сервис. С друге стране, према одговорима испитаника на поједина питања може се закључити да пружена подршка није довољно искоришћена. Уочава се проблем са неинформисаношћу учитеља о инклузији, што се није очекивало, будући да се ради о највећем броју чланова Савеза учитеља којима су доступни различити извори информисања.

Учитељи су спремни да се стручно усавршавају да би били ефикаснији у развоју инклузивног образовања, али им и овде недостају основне информације о понуди програма. Очекиван је био налаз у вези са приоритетним програмима стручног усавршавања - најпотребнији су им семинари о развојним карактеристикама деце/ученика са сметњама у развоју, о индивидуализацији наставе и изради ИОП-а⁶.

Ако се упореде резултати на димензијама Упитника, може се уочити да постоји мотивација учитеља да развијају инклузивно образовање и да највећа сагласност међу њима постоји у ставовима о потребној подршци и стручном усавршавању. Разлике међу испитаницима су веће када процењују и самопроцењују постојеће професионалне капацитете, као и када износе своје ставове о инклузивном образовању. У даљем раду са учитељима треба имати у виду да се ставови и уверења веома тешко и споро мењају, што је процес који захтева много енергије, времена и структуриран план деловања.

Истраживање је показало да је препознато ангажовање Савеза учитеља у пружању подршке својим члановима у области инклузивног образовања, и то посебно у градовима са МИО мрежом и сервисом. Уз напомену да у овом истраживању није била могућа контрола и мерење других варијабли, резултати показују да учитељи из градова са МИО мрежом и сервисима:

- имају позитивније ставове о инклузији
- позитивније процењују квалитет постојећих врста и облика подршке за развој инклузивног образовања

⁶ За израду ИОП-а учитељи су, као чланови школских тимова, обучени на дводневним семинарима Министарства просвете, који су одржани у периоду јуни – август 2010.

- позитивније процењују и више користе постојеће ресурсе у школама, више су мотивисани за хоризонтално учење и више верују у сопствене професионалне капацитете.

Дакле, одговори на постављена истраживачка питања, али и други резултати истраживања, недвосмислено потврђују да МИО мрежа и сервис имају значајно место у оквиру различитих видова подршке у јачању капацитета учитеља за развој квалитетног образовање за све ученике.

Ставови и процене учитеља до којих се дошло у овом истраживању показују да је на системском плану потребно осигурати јединствено, синхронизовано и благовремено деловање различитих носилаца активности у информисању, сензибилизацији, обучавању и пружању подршке. Дакле, доносиоци одлука и носиоци промена налазе се пред веома сложеним изазовима у овој области. Искуства и резултати Савеза учитеља у развоју инклузивног образовања недвосмислено документују да ова асоцијација учитеља има капацитет и инфраструктуру који се могу ставити у функцију развоја инклузивних школа.

ПРЕПОРУКЕ

На основу презентованих налаза и закључака овог емпиријског истраживања Савезу учитеља препоручује се следеће:

1. Наставак рада постојећих и развој нових МИО мрежа и сервиса, у местима која ће бити изабрана на основу процене стања и испитивања потреба потенцијалних корисника.
2. Преиспитивање постојећих и увођење нових механизма за информисање учитеља о активностима у области инклузивног образовања, а посебно о активностима МИО мреже и сервиса.
3. Испитивање потреба учитеља у области инклузивног образовања у појединим срединама ради функционалног планирања активности МИО мрежа и сервиса на локалном, односно регионалном нивоу.
4. С обзиром да су учитељи у погледу информисаности и компетенција у области инклузивног образовања веома хетерогена група, будућу подршку треба осмислити на више квалитативно различитих нивоа (сензибилизација, информисање, едукација, хоризонтална размена, примери добре праксе, угледни часови, консултације, саветовање...), како би одговарала различитим потребама учитеља.
5. Интензивније коришћење различитих, а нарочито штампаних и електронских медија у циљу сензибилизације и информисања учитеља и шире јавности о инклузивном образовању.
6. Осмишљавање и спровођење активности самоевалуације и евалуације рада МИО мрежа и сервиса, који ће бити у функцији унапређивања рада мреже и сервиса.
7. Развијање различитих начина за информисање учитеља о новој законској и подзаконској регулативи о инклузивном образовању, како би се осигурала њихова примена у пракси.
8. Покретање иницијативе према учитељским факултетима ради осмишљавања заједничких активности за оснаживање будућих учитеља да спремније и сигурније развијају инклузивну праксу у школама (укључивање практичара у наставни рад са студентима, презентације практичара, учешће студената у истраживањима, посете студената школама, учешће студената у школским активностима, презентације студентских радова на стручним скуповима и сајту Савеза учитеља).
9. Обезбедити и учинити доступнијом стручну литературу из области инклузивног образовања.
10. Обезбедити различите комуникационе канале (електронским путем, телефонским путем, путем писама...) за питања свих заинтересованих и одговоре стручњака о инклузивном образовању.
11. Осмишљавање начина за унапређивање сарадње школе и породице ученика и развијање програма стручног усавршавања из ове области.
12. Осмишљавање мотивационих мера за подршку учитељима који би своја добра искуства из праксе обликовали у програме стручног усавршавања из области

инклузивног образовања, будући да су резултати истраживања показали да су учитељи најспремнији за хоризонталну размену и учење.

13. Укључивање тема о квалитетном образовању за све у програме стручних скупова чији је организатор Савез учитеља.
14. Израда и спровођење стратегије рада у области развоја инклузивног образовања, да би се, дугорочно гледано, осигурао континуитет ангажовања и синхронизована реализација различитих активности, са посебним нагласком на развоју позитивних ставова према инклузивном образовању и инклузивном друштву.