

Проф. др Србољуб ЂОРЂЕВИЋ

Учитељски факултет у Врању

Универзитет у Нишу

Луција ЂОРЂЕВИЋ

ШОСО „Вуле Антић“ Врање

УДК 376.1-056.26/.36

371.3:37.035.3

371.132:376

-оригинални научни рад-

## ТЕОРИЈА И ПРАКСА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

**Сажетак:** *Одлика сваке савремене државе је настојање да у свом образовном систему примени најсавременија знања и образовне поступке, као и то да образовање учини доступним свима стварајући такве услове који сваком појединцу пружају једнаке шансе за укључење у образовање. Самим обезбеђивањем потпуне доступности, образовање постаје инклузивно, па та доступност, заједно са захтевом за одређеним квалитетом, представља и намеће се као императив времена у којем живимо.*

*Наведени приступ инклузивног образовања нужно у фокус ставља, поред осталог, питање упознавања ставова и компетенција наставника као значајног фактора од кога у великој мери зависи и имплементација инклузивног образовања.*

*Истраживањем које смо извршили испитали смо колико су пројекти о инклузији и додатна обука наставника утицали на промену ставова о инклузивном образовању и деци са посебним потребама. Истраживањем су биле обухваћене две основне школе чија се основна разлика састојала у укључености у пројекат о инклузији који је организован од стране Министарства просвете РС. Узорак истраживања је чинило 33 учитеља/наставника основне школе која је била укључена у пројекат и 24 учитеља/наставника основне школе која није била укључена у пројекат. Добијени резултати извршеног истраживања указују на мали утицај додатне обуке о инклузији и укљученост у пројекат, што упућује на потребу реорганизације и обogaћивања будућих пројеката.*

**Кључне речи:** *инклузивно образовање, учитељ, додатна обука, ставови, ученици са посебним потребама.*

### Увод

Последње неколико деценије у свету, а и код нас, прати обликовање нових и разноврсних васпитно-образовних алтернатива за децу са посебним потребама. Овакве тенденције у свету су у последње две деценије прерасле у покрет за инклузију и инклузивно образовање и покрет образовања за све. Овом покрету је претходио покрет за интегративно образовање који је био означен као коначна алтернатива специјалном образовању. У својој основи овај покрет је гајио идеју да треба припремити дете пре поласка у школу и „укључити“ га у школу каква она је-

сте. Како такав приступ није дао очекиване резултате, дошло се до идеје да уместо школе којој треба прилагодити дете, треба омогућити промене целокупног образовног система, што значи да се промене уводе како за децу са, тако и за децу без посебних потреба. Основни мото ове нове школе је – „школа по мери детета“.

Дакле, од интеграције деце са посебним потребама у постојећи систем без његовог прилагођавања посебним потребама појединца, истакнут је захтев за инклузијом која „подразумева обавезне измене и прилагођавање редовног образовног система или друштва уопште како би се изашло у сусрет посебним потребама деце са ометеношћу, али и другој деци која имају посебне потребе“.

„Школа по мери детета“ би требало да буде тако организована да сваком ученику може да, био он исподпросечних, просечних или натпросечних способности, омогући да се развија и напредује у складу са својим способностима. На тај начин уочава се да инклузија није само усмерена на ученике, већ и на васпитно-образовне установе, системе образовања и све што чини тај систем, па чак и друштво у целини. Такво одређење инклузије већ указује на чињеницу да је она у основи процес – на шта наилазимо код неких теоретичара.

*Квалитетно образовање за све и инклузија* као системско опредељење везују се за карактеристике отворености и правичности образовног система. Сам развој инклузивних карактеристика образовања обухвата најпре развој инклузивне политике, затим унапређивање инклузивне праксе, као и одговарајућу изградњу инклузивних вредности, како на нивоу система, тако и на нивоу појединачних установа. *Развој инклузивне димензије образовања, пре свега, подразумева одређену подршку различитостима кроз изградњу сарадње и прихватања, активно укључивање сваког детета у наставу, побољшање саме наставе и средине за учење, као и отклањање препрека у самом процесу учења сваког детета.*

*Инклузија* као термин у Србији појавио се између 2000-2001. године, да би у последњих неколико година постао можда један од најчешће коришћених термина када се говори о променама у образовању. Његова употреба је постала учесталија са појавом концепта квалитетног образовања за све, па се често сам термин инклузија поистовећује са њим, што се и може разумети ако се има у виду чињеница да инклузивно образовање претпоставља *могућност школе да обезбеди добро образовање свој деци*, без обзира на постојање одређених различитости међу њима. Сам појам инклузија се повезује и са процесима демократизације у друштву и у образовању, те се у том контексту често говори о друштвеној инклузији у ширем смислу, па и о образовној инклузији, када се под тим подразумева укључивање у образовање ученика из такзваних маргинализованих група“ (Ђорђевић, 2011: 50).

На основу наведеног може се закључити да се инклузивно образовање базира на правима и полази од потреба, међутим, на нивоу образовне праксе инклузивно образовање почива на могућностима индивидуализованог приступа. Основне поставке *да су потребе све деце исте, да је дете са посебним потребама пре свега дете* и да је свако дете индивидуално биће, као и теоријски утемељени ставови и практично доказана уверења, да *сва деца могу да уче* и да *сва најбоље уче у групи вршњака*, тек са индивидуализованим приступом могу да добију прави смисао у образовној ситуацији. Дакле, сама индивидуализација приступа у својој основи подразумева усмереност према детету и могућност праћења потреба детета, јасне циљеве и евалуацију исхода процеса учења, као и методичку флексибилност као карактеристику наставничке компетенције.

У Р. Србији је инклузивно образовање законски утемељено *Законом о основама система образовања и васпитања* донетим септембра месеца 2009. године. Овим законом је укинута уписна политика која дискриминише и не омогућава једнако образовање за све и одређено је да се од школске 2010/2011. године сва деца укључују у редован систем образовања.

Наведени приступ инклузивног образовања, поред осталог, нужно у фокус ставља и питање ставова учитеља и наставника према инклузивном образовању деце са посебним потребама као значајном фактору од кога у много чему зависи остваривање инклузије. Позитиван став и мишљење и са тим повезано понашање могу бити значајна потпора инклузивном образовању. Наравно да се мишљења, ставови и вредности међусобно разликују по својој отпорности на захтеве за променама, као и стабилности током времена.

Ставови се могу одредити као систем процене, осећања или тенденције према одређеној особи или појави.

## Метод

### *Предмет истраживања*

Од ступања на снагу актуелног Закона о основама система образовања и васпитања прошле су непуне четири године. Питање оправданости заменило је питање које се бави начином на који инклузија може бити успешно спроведена. Три међусобно повезане димензије унапређивања развоја и рада школе су:

- стварање инклузивне културе,
- креирање инклузивне политике и
- развој инклузивне праксе (Booth & Ainscow, 2002).

Усмеравање инклузивне политике, као и вођење инклузивне праксе је ирелевантно без подстицајне заједнице у којој влада уважавање различитости и поштовање инклузивних вредности. Промена ставова о инклузији и особама с посебним потребама је неопходна да би се уопште говорило о инклузивној култури.

У фокусу истраживања у последње четири године су и даље ставови наставника о инклузији и деци са посебним потребама. Хронолошки посматрано, одређена истраживања о ставовима наставника у извесној мери указују на промену ставова. У већем броју истраживања утицај едукације, било које врсте, позитивно је утицао на ставове о инклузији и деци са посебним потребама у односу на оне наставнике који нису били обухваћени таквим облицима образовања. Резултати показују да осећај компетентности и ефикасности игра велику улогу у промени ставова и спремности за рад са децом са посебним потребама. Начин и степен ентузијазма с којим наставници улазе у сам процес у великој мери зависи од ставова и подршке образовног система у нашој земљи. Ставови наставника представљају важан фактор у развоју ученичких ставова (Ђорђевић, 2011, 2013).

Полазећи од онога што смо до сада истакли, јасно се да закључити да на путу реализације инклузивног образовања, поред осталих, важан фактор представљају учитељи и наставници. На основу тога, предмет нашег истраживања је, поред осталог, био да се испитају ставови учитеља и наставника према инклузивном образовању и деци са посебним потребама. Иначе, истраживање је део ширег истраживачког пројекта из кога бисмо овом приликом издвојили само један део. Првенствено нас је интересовала промена ставова у зависности од додатног образовања, односно укључености у пројекат инклузивног образовања.

#### *Хипотезе истраживања*

Главна хипотеза је да постоје статистички значајне разлике између учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу ставова према инклузији и према деци са посебним потребама. Из ње произилазе остале хипотезе.

#### *Подхипотезе истраживања*

1. Постоје статистички значајне разлике између учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу ставова о инклузији.
2. Постоје статистички значајне разлике између учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу ставова о деци са посебним потребама.

**Независне варијабле** у истраживању су: дужина радног стажа наставника, пројекат о инклузији. **Зависне варијабле** код инструмента предвиђеног за наставнике су: сарадња наставника са породицом, ставови наставника о инклузији, ставови о деци са посебним потребама и стручно усавршавање наставника, операционализоване на основу одговора наставника на датом инструменту за наставнике.

У истраживању је коришћен инструмент *ПИТИ-скалер* – пракса и теорија инклузије (Сузић, 2008) намењен наставницима. *ПИТИ-скалер* (пракса и теорија инклузије) има четири субтеста. Први субтест, *Сарадња са породицом* има 6 ставки и мери у којој мери наставници сарађују са родитељима деце са посебним потребама. Други субтест, *Ставови о инклузији* има 12 ставки и мери опредељеност наставника за или против инклузије. Трећи субтест, *Ставови о деци са посебним потребама* има 8 ставки и мери ставове наставника о деци са посебним потребама и опредељеност да подрже укључивање те деце у редовне школе. Четврти субтест, *Стручно усавршавање* има 8 ставки и утврђује тежњу наставника за стручним усавршавањем у инклузивном образовању. Анкетирање је било анонимног типа.

Узорак истраживања чине наставници и учитељи двеју основних школа из Зајечара. ОШ „Љубица Радосављевић Нада“ је школа која је била укључена у пројекат Министарства просвете о инклузији и чији су наставници у оквиру пројекта похађали семинаре о инклузији, формирали инклузивне тимове, израђивали ИОП-е за децу са сметњама у развоју и остале категорије деце са посебним потребама. Школа је неформално добила назив „инклузивна“. Друга школа обухваћена истраживањем је ОШ „Љуба Нешић“ која није била у пројекту и њени наставници нису похађали семинаре о инклузији. Наставници су се спорадично укључивали у извесна предавања о инклузији, едуковали се путем литературе, медија и сл. Ова школа је, такође неформално добила назив „неинклузивна“.

Испитивањем је обухваћено 33 наставника из инклузивне школе и 24 наставника из неинклузивне школе.

Табела 1: Структура узорка наставника инклузивне и неинклузивне школе у односу на број година радног стажа

| Радни стаж        | Наставници инклузивне школе |     | Наставници неинклузивне школе |     |
|-------------------|-----------------------------|-----|-------------------------------|-----|
|                   | <i>f</i>                    | %   | <i>f</i>                      | %   |
| 0-10 година       | 9                           | 27  | 7                             | 29  |
| 10-20 година      | 17                          | 52  | 9                             | 38  |
| 20 година и преко | 7                           | 21  | 8                             | 33  |
| Укупно            | 33                          | 100 | 24                            | 100 |

Статистичка обрада података за потребе овог истраживања извршена је у *SPSS Statistics 21*. Примењена је дескриптивна статистика како бисмо приказали структуру узорка. Да бисмо утврдили да ли постоји статистички значајна разлика између група испитаника две категорије применили смо  $t$  – тест, док смо једнофакторском анализом варијансе (АНОВА) утврдили да ли постоје значајне разлике између више категорија. Да бисмо утврдили између којих група или категорија су присутне статистички значајне разлике урађен је *LSD Post Hoc* тест, којим се врши поређење аритметичких средина између свих група.

#### *Поузданост инструмента*

За потребе овог истраживања коришћен је ПИТИ скалер (Сузић, 2008) како би се испитали ставови наставника о инклузивном образовању. Проверу метријских карактеристика инструмента ПИТИ скалера извршили смо на основу Кронбах-алфа теста (Cronbach's Alpha test). Тест чија доња граница износи  $\alpha=0,70$  може се сматрати поузданим (Cortina, 1993). Унутрашња конзистентност ПИТИ скалера износи 0,86, чиме је потврђена поузданост инструмента.

Табела 2: *Поузданост инструмента коришћеног за испитивање наставника (ПИТИ)*

| Скале                                                              | Chronbach's alpha | Број ставки |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------|
| Поузданост целе ПИТИ скале                                         | 0,86              | 33          |
| Поузданост субскале<br><i>Сарадња са породицом</i>                 | 0,93              | 6           |
| Поузданост субскале<br><i>Ставови о инклузији</i>                  | 0,79              | 11          |
| Поузданост субскале<br><i>Ставови о деци са посебним потребама</i> | 0,72              | 8           |
| Поузданост субскале<br><i>Стручно усавршавање</i>                  | 0,95              | 8           |

На основу Табеле 2 може се уочити висока поузданост свих субскала инструмента. Кронбах-алфа коефицијент за субскалу *Сарадња са породицом* износи 0,93, а за субскалу *Стручно усавршавање* 0,95, што говори о веома високој поузданости ових субскала. Кронбах-алфа коефицијент за субскале *Ставови о инклузији* (0,79) и *Ставови о деци са посебним потребама* (0,72) је, иако изнад доње границе поузданости, нижи у односу на претходне две субскале. На основу изнетих података може се закључити да је инструмент поуздан и релевантан за наше истраживање.

## Резултати истраживања

Како бисмо утврдили да ли постоје разлике између наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу сарадње са породицом, ставова о инклузији, ставова о деци са посебним потребама и тежњи ка стручном усавршавању, урађено је поређење аритметичких средина испитиваних варијабли оба узорка.

Табела 3: *Разлике између инклузивне и неинклузивне школе у односу на ставове о инклузији и ставове о деци са посебним потребама*

| Зависна варијабла                    | Инклузивна школа | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------------|------------------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Ставови о инклузији                  | Да               | 33       | 31,81    | 7,53      | 1,231    | 0,193    |
|                                      | Не               | 24       | 29,12    | 8,95      |          |          |
| Ставови о деци са посебним потребама | Да               | 33       | 23,79    | 4,43      | -0,418   | 0,346    |
|                                      | Не               | 24       | 24,33    | 5,42      |          |          |

Из Табеле 3 можемо закључити да нису пронађене статистички значајне разлике између инклузивне и неинклузивне школе у погледу изражености испитиваних конструката.

Мишљења смо да радни стаж наставника доприноси различитим ставовима наставника према инклузивном образовању и деци са посебним потребама и на основу тога смо груписали наставнике у три групе; прва група до 10 година радног стажа, друга група од 10 до 20 година радног стажа и трећа група преко 20 година радног стажа.

Да бисмо утврдили да ли постоје разлике у изражености испитиваних конструката између наставника са различитом дужином радног стажа извршили смо поређење различитих група радног стажа помоћу једнофакторске анализе варијансе и *Post hoc* теста.

Табела 4: *Разлике у изражености испитиваних конструката у односу на број година радног стажа наставника (ANOVA)*

| Зависна варијабла                    | Године радног стажа | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>df</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------------|---------------------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Ставови о инклузији                  | 0-10 година         | 16       | 31,50    | 6,32      | 2         | 0,109    | 0,897    |
|                                      | 10-20 година        | 26       | 30,31    | 8,44      |           |          |          |
|                                      | 20 година и више    | 15       | 30,47    | 9,86      |           |          |          |
|                                      | Укупно              | 57       | 30,68    | 8,19      |           |          |          |
| Ставови о деци са посебним потребама | 0-10 година         | 16       | 23,69    | 3,61      | 2         | 0,357    | 0,701    |
|                                      | 10-20 година        | 26       | 23,69    | 5,22      |           |          |          |
|                                      | 20 година и више    | 15       | 24,93    | 5,43      |           |          |          |
|                                      | Укупно              | 57       | 31,50    | 4,83      |           |          |          |

На основу резултата из Табеле 4 можемо закључити да разлике у изражености испитиваних конструктора у односу на број година радног стажа наставника нису утврђене.

Питање под редним бројем 18, из субтеста *Ставови о инклузији*, питање је отвореног типа на које су наставници описно одговарали у виду есеја или набрајањем одређених особина или карактеристика. Питање гласи: *Кратко опишите наставника доброг за инклузију – набројте нека његова својства.*

Анализом података добили смо следеће резултате. Одговоре из неинклузивне школе можемо поделити у четири групе: група наставника који нису одговорили на питање, група наставника која је против инклузије, група наставника која је одговорила описавши инклузивног наставника и они који су наводили пожељне особине сваког наставника. Од укупно анкетираних 24 наставника и учитеља, њих 5 није одговорило на питање. Да су против инклузије отворено су одговорила 2 испитаника одговорима: да то треба да буде искључиво дефектолог и да то треба да буде неко ко је стручно обучен за рад са децом са сметњама у развоју, никако учитељ редовне школе. Њих 4 је одговорило да је то наставник/учитељ који је похађао семинаре о инклузији, ко се додатно едуковао из те области, ко је спреман за рад са том децом и спреман за нова сазнања. Њих 13 је давало универзалне особине наставникове личности.

Из инклузивне школе одговоре можемо поделити у три групе: оне који нису одговорили на питање, оне који су против инклузије и оне који су наводили универзалне особине наставникове личности. Од укупно анкетираних 33, њих 13 није одговорило на питање, један је био против, одговоривши да би то морао бити дефектолог или супермен и 19 је дало уопштене одговоре са универзалним особинама наставникове личности. Из инклузивне школе ниједан од испитаника није дао опис инклузивног наставника у смислу додатне едукације, пожељних семинара или особе спремне за нова сазнања о инклузији.

## Дискусија

Основна идеја извршеног истраживања је била да се упореде ставови наставника двеју школа чија је основна разлика била укљученост у пројекат о инклузији. На основу досадашњих истраживања сматрали смо да су учитељи и наставници који су укључени у пројекат: а) више упознати са карактеристикама деце са посебним потребама и самим тим више их прихватају, б) имају позитивније ставове о инклузији у односу на наставнике и учитеље школе која није била укључена у пројекат о инклузији. Истраживањем смо дошли до неких неочекиваних резултата, али и неких очекиваних.

Хипотезе да постоје статистички значајне разлике између наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу изражености ставова о инклузији и ставова о деци са посебним потребама нису потврђене. Могли бисмо закључити на основу ових резултата да се наставници ових двеју школа не разликују у погледу испитиваних конструката. Из Табеле 3, у којој је представљена израженост конструката на узорку наставника инклузивне и неинклузивне школе можемо видети да су позитивни ставови о инклузији израженији код наставника инклузивне школе. Конструкт *ставови о деци са посебним потребама* је израженији код наставника неинклузивне школе. Међутим, ове разлике нису довољне, односно нису статистички значајне да оповргну нулту хипотезу да разлике између наставника две школе не постоје.

Обзиром да је инклузија у нашој земљи тек на почетку свог развоја и да се инклузивном школом сматра школа чији су наставници и учитељи похађали извештај број семинара, поставља се питање да ли је то довољно да начини помак у ставовима наставника који су те семинаре похађали. Иако је спровођење самог процеса инклузије у школама још увек у развоју, о инклузији се често говори у медијима. Доступне су нам информације о деци са посебним потребама и о тешкоћама са којима се сусрећу у свакодневном животу. Изложеност наставника садржајима везаним за инклузију посредством медија може представљати фактор који доприноси изједначавању ставова наставника инклузивне и неинклузивне школе.

Резултати које смо добили овим истраживањем нису у складу са нашим очекивањима. Очекиване разлике између наставника инклузивне и неинклузивне школе нису пронађене, што упућује на потребу за додатним истраживањима начина спровођења инклузивног образовања у нашим условима.

Чини се да у овом тренутку има више питања која се односе на питање спровођења инклузивног образовања у пракси, него што има одговора, али то не значи да треба одустати од идеје спровођења инклузивног образовања, пре свега из разлога присуства великог броја деце са посебним потребама у редовним основним школама.

Практична решења која подразумевају дидактичко-методичку организацију часа, средстава, динамику односа ученика у разреду, начине и облике подршке ученицима са посебним потребама у овом моменту недостају. Овим наглашавањем не желимо да кажемо да је идеја инклузивног образовања спорна, али желимо да истакнемо да се не може ни закључити да је то идеалан образовни модел коме се ништа не може замерити, имајући у виду чињеницу да имплементација многих његових „принципа“ не тече ни једноставно, ни без тешкоћа и у осталим земљама Европске уније. То, у ствари, значи да још увек немамо јасне и свеобухватне представе о предностима, али и извесним недоста-

цима инклузивног образовања у Европи и код нас. Недостају и свеобухватније и суптилније анализе досадашње инклузије у школама, како инклузивно образовање не би доживело судбину неких претходних покрета. За такве оцене потребно је време, односно емпиријска верификација тог, за многе „оптималног модела“ образовања, без његове непотребне „идеализације и глорификације“.

Пажљиво вођена истраживања о условима и начину спровођења инклузивног образовања, као и развој стратегије подршке ученицима са посебним потребама у оквиру редовног система васпитања и образовања представљају базу у оквиру које се мора тражити аргументација за спровођење идеје инклузивног образовања. Управо су то „она питања“ на која се мора дати одговор како би идеја инклузивног образовања постала могућа и одржива у пракси.

### Литература

1. Ainscow, M. & Miles, S. (2009). *Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?* [Electronic version]. Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al, 2009. Manuscript submitted for publication.
2. Ainscow, M. (2006). „Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda“. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231-238.
3. Avramidis, E., Norwich, B. (2002). „Teachers' attitudes toward integration/inclusion, a review of the literature“. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
4. Bender, W. N., Vail, C. O., Scott K. (1995). „Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities“. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
5. Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26., Helsinki.
6. Booth, T. (2000). *Progress in inclusive education*. Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making inclusive Education a Reality, Helsinki.
7. Booth T. & Ainscow M. (2002). *Индекс за инклузију*. Београд: ЦСИЕ.
8. Ђорђевић, С. (2008). „Тешкоће у спровођењу инклузивног образовања са позиција учитеља и стручних сарадника“. *Едиција: Радови и монографије. „У сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси“*, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд, 147-159.
9. Ђорђевић, С. (2010). „Инклузивно образовање у основној школи – потреба или помодарство“. *Наша школа 1-2*, Бања Лука, 167-180.
10. Ђорђевић, С. (2011). „Ставови учитеља и стручних сарадника према инклузивном образовању“. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, Врање, 49-59.
11. Ђорђевић, С. (2013). „Социјална прихваћеност и подршка као принцип инклузивног образовања“. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, Врање, 157-168.

12. Cortina, J. M. (1993). „What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications“. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, No 1, 98-104.
13. Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: XBS.

Srboljub Đorđević, Ph.D.  
Lucija Đorđević

## THEORY AND PRACTICE OF INCLUSIVE EDUCATION

**Summary:** *Feature of every modern state is an effort to apply the latest knowledge and educational practices in its educational system, and to make education accessible to all by creating such conditions where everyone is given equal chance of inclusion in education. Thus providing full availability, education becomes inclusive and that availability, along with a request for a specific quality, represents and is imposed as an imperative of time in which we live.*

*This approach to inclusive education necessarily focuses on, among other things, the issue of attitudes and competences of teachers as an important factor on which depends largely the implementation of inclusive education.*

*In the research we have conducted, we examined how much the projects on inclusion and further training of teachers influenced the change in attitudes towards inclusive education and children with special needs. Research was carried out in two elementary schools whose main difference consisted in the participation in the project of inclusion, which was organized by the Ministry of Education of the Republic of Serbia. The study sample consisted of 33 primary school teachers of the school which was involved in the project and 24 primary school teachers of the school which was not involved in the project. The results of performed research suggest little impact of additional training on inclusion and involvement in the project which induce the need for reorganization and enrichment of future projects.*

**Key words:** *inclusive education, teacher, additional training, attitudes, students with special needs.*

