Inkluzivna obrazovna praksa: procjena samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave

Odgoj danas za sutra:
Premošćivanje jaza između učionice i realnosti
3. međunarodna znanstvena i umjetnička konferencija Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO4 u suradnji s Hrvatskom akademijom znanosti i umjetnosti

Vanja Marković[1],Mirjana Radetić-Paić[1], Jurka Lepičnik Vodopivec[2]

[1]Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
[2]Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija
vamarkov@unipu.hr

Sekcija - Odgoj i obrazovanje za socijalnu i kulturnu raznolikost	Broj rada: 25	Kategorija članka: Izvorni znanstveni rad

Sažetak

Uz pozitivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju, uvjerenja učitelja o vlastitoj samoefikasnosti sastavni su dio učiteljeva kompetencijskog profila. U kontekstu čimbenika koji utječu na učiteljsku samoefikasnost za inkluzivnu praksu, cilj ovog istraživanja je utvrđivanje razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti istarskih učitelja predmetne i razredne nastave (N=357) sa svrhom utvrđivanja prirode tih razlika. Rezultati diskriminacijske analize upućuju da diskriminacijska funkcija predstavlja učiteljsku samoefikasnost za poticanje uključivosti i prihvaćanje različitosti tj. samoefikasnost za inkluzivnu praksu na način da je ona veća kod učitelja razredne nastave nego kod učitelja predmetne nastave. Znanstveni doprinos ovog rada je dobivanju rezultata temeljenih na znanstvenim istraživanju koji nude uvid u strukturu samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja pojedinih osnovnih škola u Republici Hrvatskoj za inkluzivnu praksu i razumijevanje povezanosti pojedinih komponenti samoefikasnosti s čimbenicima koji bi na nju mogli utjecati kada se radi posebice o učiteljima predmetne nastave. Pri tome rezultati mogu poslužiti kao smjernice za izradu specifičnih programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima u najširem smislu.

Ključne riječi:

inkluzivno obrazovanje; učitelji predmetne nastave; učitelji razredne nastave, samoefikasnost

Uvod

Inkluzivnoj odgojno-obrazovnoj praksi kao temeljnom ljudskom pravu posebna se pozornost pridaje posljednjih nekoliko desetljeća. Poseban naglasak stavlja se na njen doprinos zajednicama, obiteljima, učiteljima i učenicima, omogućujući djeci s teškoćama u razvoju da pohađaju školu zajedno sa svojim vršnjacima i osiguravajući im adekvatnu podršku za akademski i društveni uspjeh (Reiser, 2008). Republika Hrvatska kao članica Ujedinjenih naroda, Europske unije i Vijeća Europe te potpisnica svih ključnih konvencija i standarda u području socijalne i ekonomske sigurnosti građana, preuzela je obvezu zaštite i promicanja ljudskih prava osoba s invaliditetom kako bi mogle ravnopravno sudjelovati u građanskim, političkim, ekonomskim, društvenim i kulturnim područjima života (Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine, 2017).

U tom kontekstu Strategija školstva Republike Hrvatske usmjerena je prema razvoju inkluzivne škole, a sam uspjeh učenika u inkluzivnom obrazovanju, ovisit će kompetencijama učitelja i o njihovim stavovima prema odgojno-obrazovnom uključivanju, ali i o samoprocjeni njihove samoefikasnosti za inkluzivnu praksu.

Učiteljska samoefikasnost za inkluzivnu praksu

Uz pozitivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju, uvjerenja učitelja o vlastitoj samoefikasnosti sastavni su dio učiteljeva kompetencijskog profila (Bandura, 2001, Forlin, 2010).

Zadnjih desetljeća sve se više pozornosti usmjerava izučavanju samoefikasnosti učitelja u radu s učenicima s teškoćama. Istraživanja pokazuju kako upravo učitelji imaju kritičnu ulogu u implementaciji inkluzivnog obrazovanja (Forlin, 2010). Svaki korak prema inkluziji zahtjeva od učitelja dobro poznavanje samoga sebe, upućenost u nizu suvremenih nastavnih strategija poučavanja, poznavanje stilova učenja, posjedovanje i stalni razvoj vlastitih sposobnosti i vještinu da ih primijeni kako bi osigurao učinkovit pristup, sudjelovanje i učenje za sve učenike (Stančić, Pantić, Kušter, i Vidalina, 2014).

Sam konstrukt samoefikasnosti nudi dobro teorijsko uporište za evaluaciju učiteljeve spremnosti za inkluzivno obrazovanje (Peebles i Mendaglio, 2014). Nastavljajući se na Bandurinu (1997) definiciju učiteljske samoprocijenjene samoefikasnosti prema kojoj ona utječe na okruženje koje učitelj stvara za svoje učenike, kao i na njegove procjene aktivnosti koje će poduzeti kako bi pozitivno utjecali na učenje, visoko samoefikasan učitelj u području implementacije inkluzivne prakse vjerovat će da se učenici s teškoćama mogu uspješno poučavati u redovnim razredima. Obrnuto proporcionalno tome, kako navode Sharma, Loreman, i Forlin (2012) možemo pretpostaviti da učitelj koji nisko procjenjuje svoju samoefikasnost za inkluzivnu praksu, smatrat će da može učiniti vrlo malo kako bi uključio učenika s teškoćama u redovan razred, te stoga neće biti sklon to ni pokušati učiniti.

Neke od najranijih studija (Gibson i Dembo, 1984, Soodak, Podell i Lehman, 1998) pokazale su kako je učiteljska samoefikasnost među najvažnijim prediktorima pozitivnih stavova učitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju. Ostala istraživanja osamdesetih i devedesetih godina 20. stoljeća ukazivala su da je samoefikasnost negativno povezana s odlukama učitelja da se učenici koje je zahtjevno poučavati smjeste u posebne razredne odjele te kako se visoko samoefikasni učitelji smatraju uspješnijima u poučavanju učenika s teškoćama i radije preuzimaju odgovornost za zadovoljenje njihovih potreba u svojim razredima. (Podell i Soodak, 1993; Allinder, 1994; Soodak i sur., 1998; Brownell i Pajares, 1999).

Novija Istraživanja (Klassen i Chiu, 2010; Sharma i Nuttal, 2016¸Chao, Lai, Ji, Lo i Sin, 2018) bave se čimbenicima koji utječu na učiteljsku samoefikasnost za inkluzivnu praksu te se, između ostalog spominju:

- *radno iskustvo* učitelja kao najčešće spominjano (Klassen i Chiu, 2010; Fazlagić i Kolić, 2018; Wilson, Mark Woolfson i Durkin, 2018). S iskustvom učitelji postaju sve sigurniji u procjenu i odabir strategija poučavanja koje najbolje djeluju. Pri tome pojedini autori (Malinen, Savolainen i Xu, 2013; Yada, Tolvanen i Savolainen 2018, Kuyini, Desai i Sharma, 2020) smatraju kako je iskustvo rada s učenicima s teškoćama, a ne ukupno iskustvo rada učitelja, najvažniji prediktor samoefikasnosti za inkluzivnu praksu;

- *spol* koji je kao čimbenik koji ima utjecaj na učiteljsku samoefikasnost malo istraživan. Učiteljice pokazuju viša uvjerenja o vlastitoj efikasnosti za poučavanje učenika s teškoćama od svojih muških kolega i višu razinu tolerancije u implementaciji inkluzivnog poučavanja (Shaukat, Sharma i Furlonger, 2013);

- *školska klima*. Učitelji koji su vjerovali da rade u pozitivnom i suportivnom školskom okruženju višom procijenili svoju samoefikasnost za inkluzivnu praksu (Wilson i sur., 2018);

- *uvjerenja o inkluzivnom poučavanju i epistemološka uvjerenja o sposobnosti* pokazala su se kao značajan čimbenik koji utječe na samoefikasnost za inkluzivnu praksu kod studenata nastavničkih studija (Metsala i Harkins, 2019);

- *prethodna iskustva s osobama s invaliditetom*, primjerice s prijateljem ili članom obitelji koji je osoba s invaliditetom, važan su čimbenik utjecaja na učiteljevu samoefikasnost (Malinen, i sur., 2013; Specht i sur., 2016; Sokal i Sharma, 2017; Metsala i Harkins, 2019);

- *učitelji u razrednoj nastavi* pokazuju višu samoefikasnost za inkluzivnu praksu od učitelja u predmetnoj nastavi (Vidić, 2009; Klassen i Chiu, 2010, Djigić i sur., 2014);

- i mnogi drugi poput *formalno stečenih znanja i stručna usavršavanja* o tome kako poučavati u inkluzivnim uvjetima (Kuyini i sur., 2020; Lopes i Oliveira, 2021; Mlinarević i Duka, 2023), *suradnje između edukacijskih rehabilitatora i učitelja* koja je nužna za uspjeh inkluzivnog obrazovanja (Da Fonte i Barton-Arwood, 2017; Lopes i Oliveira, 2021), *zadovoljstva poslom* (Reichenberg i Löfgren, 2019; Burić i Kim, 2021; Lopes i Oliveira,

2021), *utjecaja čimbenika na strani učenika*, (Roll- Peterson, 2008; Đorđević Stanković, 2018; Vidić, Đuranović i Klasnić, 2021), *osobitosti mjesta u kojem se nalazi škola u kojoj učitelj radi* (Fazlagić i Kolić, 2018) i drugi.

U kontekstu čimbenika koji utječu na učiteljsku samoefikasnost za inkluzivnu praksu, cilj ovog istraživanja je utvrđivanje razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja predmetne i razredne nastave.

Metodologija

Hipoteza i svrha

U istraživanju je postavljena hipoteza *H1: postoje statistički značajne razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu između učitelja razredne i predmetne nastave sa svrhom utvrđivanja prirode tih razlika.*

Hipoteza o postojanju razlika u pojedinim komponentama učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu između učitelja razredne i predmetne nastave temelji se na brojnim starijim i recentnim istraživanjima prema kojima učitelji u razrednoj nastavi općenito pokazuju višu razinu samoefikasnosti od učitelja u predmetnoj nastavi, uključujući i samoefikasnost za rad u inkluzivnim uvjetima (Guskey, 1987; Midgley, Anderman i Hicks, 1995; Wolters i Daugherty, 2007; Buehl i Fives, 2009; Klassen i Chiu, 2010) te se žele utvrditi latentne dimenzije tih razlika.

Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno u osnovnim školama Istarske županije, Republika Hrvatska (48 matičnih i 52 područne škole), tijekom listopada i studenog 2021. godine u okviru obimnijeg istraživanja *Samoprocjena samoefikasnosti učitelja u inkluzivnom obrazovanju u Istarskoj županiji.* Ukupan prigodni uzorak čini 357 učitelja razredne i predmetne nastave što predstavlja 19,4% populacije učitelja Istarske županije. Nema statistički značajnih razlika u udjelu učitelja razredne i učitelja predmetne nastave.

Tablica 1

Distribucija učitelja obzirom na radno mjesto

Radno mjesto	f	%
učitelj razredne nastave	151	42,3
učitelj predmetne nastave	206	57,7
UKUPNO	357	100

Tablica 2

Distribucija učitelja prema spolu

spol	f	%

M	37	10,4
Ž	320	89,6
UKUPNO	357	100

Tablica 3

Distribucija učitelja prema iskustvu rada u inkluzivnom razredu

Iskustvo rada u inkluzivnim razredima	f	%
do 10 godina	217	60,8
11 do 20 godina	81	22,7
21 i više godina	59	16,5
UKUPNO	357	100

Mjerni instrument

Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu je konstruiran na temelju dva postojeća upitnika za ispitivanje učiteljske samoefikasnosti: *TEIP skale* (Teacher Efficacy for Inclusive Practices, Sharma i sur., 2012), *Skale samoefikasnosti za učitelje* (Teacher Self-Efficacy Scale, Bandura, 1998), te na elementima *Upitnika za procjenu kvalitete inkluzivne škole od strane stručnjaka* (Ivančić, 2012). Uz navedeno, Upitnik je konstruiran i imajući u vidu hrvatsku inkluzivnu praksu, te vodeći računa o smjernicama koje je Bandura (2006) zadao u svom Vodiču za konstrukciju skala za mjerenje samoefikasnosti.

Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu sastoji se od dva dijela. Prvi, opći dio čine 24 varijable kojima se prikupljaju podaci o sociodemografskim čimbenicima koji mogu utjecati na samoprocijenjenu samoefikasnost učitelja. Drugi dio odnosi se na samoprocjenu samoefikasnosti za inkluzivnu praksu i sastoji se od 52 tvrdnje koje obuhvaćaju najmanje četiri hipotetska područja procjene: samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, samoefikasnosti za suradnju, samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem i samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje.

Ispitanici izražavaju svoje opažanje samoefikasnosti kroz slaganje ili neslaganje sa svakom od tvrdnji iz upitnika na pet-stupanjskoj skali Likertovog tipa („u potpunosti se ne slažem“, „donekle se ne slažem“, „ne mogu se odlučiti“, „donekle se slažem“ i „u potpunosti se slažem“. Viši rezultat na Upitniku pokazuje bolju procjenu ispitanika.

Analiza mjernih značajki Upitnika tijekom pilot istraživanja (Marković, 2022) pokazala je njegovu visoku pouzdanost. Cronbachov α koeficijent za subskalu iznosi ,96, kao i standardna mjera pouzdanosti rtt = ,96. Guttman-Nicewanderov koeficijent iznosi λ6= ,98. Koeficijent homogenosti za subskalu samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje iznosi hom1= ,333.

Valjanost utvrđena faktorskom analizom pod komponentnim modelom. Jasno je prepoznata latentna struktura Upitnika, definirana pomoću 4 značajna faktora koji se odnose na samoefikasnost za inkluzivno školsko ozračje, samoefikasnost za upravljanje ponašanjem, samoefikasnost za suradnju i samoefikasnost za inkluzivno poučavanje.

Metode obrade podataka

U obradi dobivenih podataka korištene su multivarijatne i univarijatne analize u programskom paketu SPSS 24. Razina statističke značajnosti postavljena je na $p < 0,05$.

Za izračunavanje razlika među uzorcima korištena je diskriminacijska analiza i multivarijatna analiza varijance (MANOVA).

Univarijatne metode korištene su za izračunavanje osnovnih statističkih parametara (aritmetičke sredine, standardne devijacije) za sve kvantitativne varijable.

Osim toga, ispitana je normalnost distribucija frekvencija svih kvantitativnih varijabli Kolmogorov-Smirnovljevim i Shapiro-Wilksovim testom. Kako se pokazalo da sve varijable nisu normalno distribuirane, za utvrđivanje razlika između uzoraka za svaku kvantitativnu varijablu korišten je neparametrijski Mann-Whitneyev test.

Rezultati i rasprava

Osnovni statistički pokazatelji za Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu prikazani su u Tablici 4. Prikazane su najviše procijenjene manifesne varijable Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu.

Tablica 4

Osnovni statistički pokazatelji za najviše procijenjene manifestne varijable Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Varijabla	M	SD	Min	Max
12. Mogu potaknuti učenike na rad u parovima i malim grupama	4,55	0,731	1,00	5,00
24. Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti	4,53	0,680	2,00	5,00
2. Mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu	4,44	0,753	1,00	5,00

23. Znam odabrati za učenika mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu	4,40	0,745	2,00	5,00
22. Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika	4,35	0,756	1,00	5,00

Raspodjela odgovora učitelja na pitanja iz glavnog dijela Upitnika može nam dati odgovor na pitanje u kojim se segmentima samoefikasnosti za inkluzivnu praksu istarski učitelji procjenjuju najefikasnijima. Najveći dio ovih visoko procijenjenih manifestnih varijabli nalaze se u prostoru koji pokriva područje samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje (varijable „Mogu potaknuti učenike na rad u malim grupama“, „Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju međusobne različitosti“ i „Mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu“). Preostale dvije visoko ocijenjene varijable pokrivaju prostor samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje („Znam odabrati za učenika mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu“) i samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem („Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika“). Među najviše procijenjenim manifestnim varijablama nema onih koje ukazuju na visoku samoprocijenjenu samoefikasnost u području samoefikasnosti za suradnju. Analiza ovih podataka ukazuje na to da se učitelji u segmentu samoefikasnosti za suradnju osjećaju najmanje samoefikasnima, to jest najnižima samoprocjenjuju vlastite sposobnosti za poduzimanje akcija koje će dovesti do promjena.

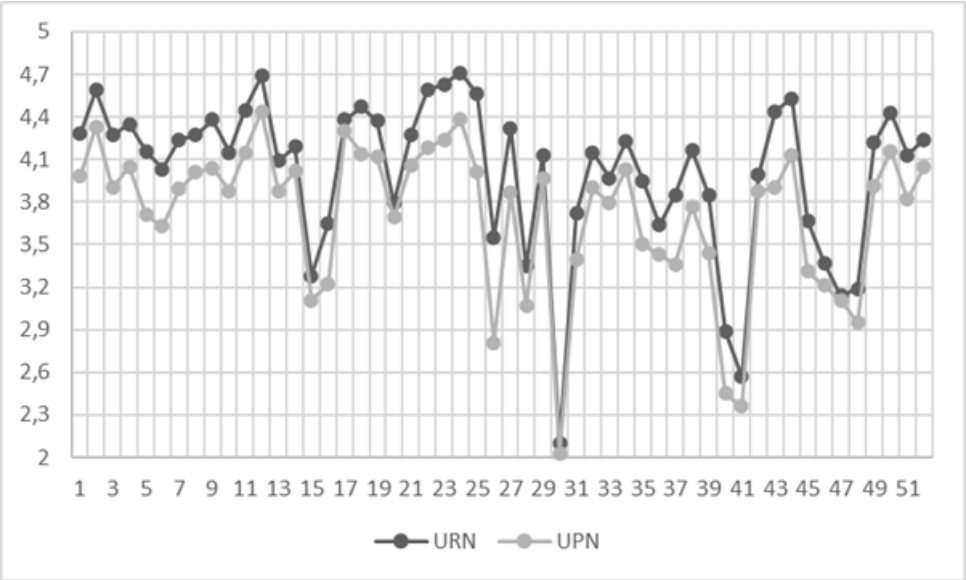
Iz rezultata u Tablici 5. vidljivo je kako rezultati nemaju normalnu distribuciju.

Tablica 5

Testovi normalnost distribucije rezultata na Upitniku samoefikasnosti za inkluzivnu praksu – Kolomogorov-Smirnov test (D) i Shapiro-Wilkov test (W)

Skala	D	P (D)	W	P (W)	df
Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	,054	,015	,983	,000	357

Razlike u aritmetičkim sredinama odgovora učitelja razredne i predmetne nastave za svaku pojedinu varijablu Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu ispitane su Mann-Whitneyevim testom, budući se pokazalo kako rezultati odstupaju od normalne distribucije.



Graf 1

Razlike u aritmetičkim sredinama rezultata na Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu kod učitelja razredne i predmetne nastave

Rezultati prikazani u Grafu 1 pokazuju kako učitelji razredne nastave ostvaruju više rezultate u sve 52 varijable Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, a Mann-Whitneyev test pokazao je kako su ti rezultati statistički značajni u čak 41 varijabli.

Uočljivo je kako je najniži rezultat na ovoj subskali postignut od učitelja predmetne nastave na varijabli 30. koja govori o samoefikasnosti učitelja da utječu na veličinu razreda u svojoj školi. Na istoj varijabli svoj najniži rezultat ostvarila je i skupina učitelja razredne nastave. Iako je njihov rezultat bolji od rezultata učitelja predmetne nastave, ta razlika nije statistički značajna. Ovaj podatak o najniže samoprocijenjenoj varijabli korespondira s ranije spomenutim zaključkom analize manifestnih varijabli, koji je pokazao kako se obje skupine učitelja najmanje efikasnima smatraju u osnim segmentima samoefikasnosti koji pokrivaju područje samoefikasnosti za suradnju. Najviši rezultat na ovoj skali postigli su učitelji razredne nastave na varijabli 24. koja ukazuje na samoefikasnost za razgovor s učenicima o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju međusobne različitosti. Učitelji predmetne nastave, pak, svoj su najviši rezultat ostvarili na varijabli 12. koja govori o samoefikasnosti za poticanje učenika na rad u parovima ili malim grupama. Međutim, i na ovoj varijabli učitelji razredne nastave ostvarili su statistički značajno bolje rezultate od učitelja predmetne nastave.

Za testiranje razlika između skupina učitelja razredne i predmetne nastave u odnosu na kombinaciju varijabli *Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu* odnosno za pogodnost primjene diskriminacijske analize korištena je multivarijatna analiza varijance. Analiza je pokazala kako postoje statistički značajne razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu između taksonomskih skupina učitelja razredne i predmetne nastave, Λ=,592, F (52,301) = 3,99, p= ,000 .

Za utvrđivanje latentnih dimenzija razlika među učiteljima razredne i predmetne nastave u samoprocjenama samoefikasnosti za inkluzivnu praksu korištena je diskriminacijska analiza.

Ekstrahirana je jedna diskriminacijska funkcija (Tablica 6) s dobrom diskriminacijskom moći te funkcije u praktičnom smislu (R = ,639). Izračunate vrijednosti pokazuju kako sustav od 52 varijable Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu statistički razlikuje skupine učitelja predmetne i razredne nastave.

Tablica 6

Postotak objašnjenje varijance (%var), koeficijent kanoničke korelacije (R), Wilksova lambda (Λ), hi-kvadrat (χ2), stupnjevi slobode (df), statistička značajnost diskriminacijske funkcije (P) – učitelji razredne i predmetne nastave – samoefikasnost za inkluzivnu praksu

Funkcija	%var	R	Λ	χ2	df	P
1	100	,639	,592	171,09	52	,000

Tablica 7

Struktura diskriminacijske funkcije – statistički značajne varijable

Varijabla	S
26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima.	,416
25. Mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici.	,403
43. Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu.	,381
5. Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti.	,341
22. Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika.	,340
35. Mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu.	,340
23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu.	,331
44. Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje.	,307

Iz strukture matrice (Tablica 7) je vidljivo kako sve varijable pozitivno koreliraju s diskriminacijskom funkcijom, a temeljem položaja centroida promatranih skupina (Tablica 8.) na način da skupina učitelja razredne nastave pokazuje višu samoefikasnost za poticanje uključivosti i prihvaćanje različitosti od učitelja predmetne nastave tj. veću samoefikasnost za inkluzivnu praksu. Varijable koje najviše sudjeluju u njenom kreiranju odnose se na samoefikasnost za organizaciju i provedbu edukacija za roditelje na temu različitosti među učenicima (varijabla 26.), samoefikasnost za provedbu aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika u razrednoj zajednici (varijabla 25.) te utjecanje na to da učenici rado dolaze u školu (varijabla 43). Tu je i varijabla koja govori o samoefikasnosti za osiguravanje prikladnih izazova za učenike različitih sposobnosti (varijabla 5.). Potom, učitelji razredne

nastave značajno se razlikuju od učitelja predmetne nastave u samoefikasnosti za motivaciju učenika koji su nezainteresirani za školu (varijabla 35.), za odabir najadekvatnijeg mjesta u razredu za učenika (varijabla 23.) i za poticanje učenika na to da imaju povjerenja u svoje učitelje (varijabla 44.).

Obzirom na varijable koje najviše sudjeluju u njenom kreiranju, navedena diskriminacijska funkcija prepoznata je kao *samoefikasnost za inkluzivnu praksu kroz podršku različitosti, pozitivno pojačanje i poticanje uključivosti.*

Dobiveni se rezultati nadovezuju na rezultate koje je u svom istraživanju prikazao Milenković (2011) utvrđujući kako je kod učitelja razredne nastave prisutna znatno viša razina inkluzivnosti nego kod učitelja predmetne nastave, pa tako i znatno viša razina samoefikasnosti za stvaranje inkluzivnog školskog ozračja. Navedeno se odnosi na samopercipiranu sposobnost da se poduzmu akcije koje će utjecati na prihvaćanje učenika s teškoćama u razrednoj zajednici, na stvaranje odnosa povjerenja između učenika i učitelja te na to da učenici rado dolaze u školu.

Ovo istraživanje pokazalo je i kako učitelji razredne nastave pokazuju znatno višu razinu samoefikasnosti usmjerene na motiviranje učenika od učitelja predmetne nastave. Slične rezultate pokazalo je i istraživanje Djigić i suradnika (2014), kao i jedno od rijetkih istraživanja samoefikasnosti hrvatskih učitelja, koje je provela Vidić (2009). U njemu je istaknuto kako učitelji razredne nastave, od svih komponenti samoefikasnosti, najbolje percipiraju svoju samoefikasnost za upravljanje razredom. I ovdje se pokazalo kako se učitelji razredne nastave procjenjuju efikasnijima, među ostalima, za poduzimanje uključivih aktivnosti u razredu te za motiviranje učenika koji su nezainteresirani za školu, od svojih kolega u predmetnoj nastavi.

Iako neka regionalna istraživanja nisu pronašla razlike u spremnosti učitelja razredne i predmetne nastave za rad u inkluzivnim uvjetima (Spasenović i Matović, 2015; Okić, 2018), ovo je istraživanje potvrdilo nalaze Djigić i suradnika (2014) kako učitelji razredne nastave znatno višom procjenjuju svoju samoefikasnost u području prilagodbe nastave individualnim potrebama učenika od učitelja predmetne nastave.

Tablica 8

Centroidi skupina

Skupina	Funkcija 1
URN	,966
UPN	-,710

URN – učitelji razredne nastave; UPN – učitelji predmetne nastave

Zaključak

Temeljem dobivenih rezultata istraživanja postavljena hipoteza H1 postoje statistički značajne razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu između učitelja razredne i predmetne nastave, može se prihvatiti. Statistički značajne razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu između učitelja razredne i predmetne

nastave vidljive su u područjima samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, samoefikasnosti za suradnju, samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem i samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje. Slijedom toga, diskriminacijska funkcija predstavlja učiteljsku *samoefikasnost za inkluzivnu praksu kroz podršku različitosti, pozitivno pojačanje i poticanje uključivosti*, na način da je ona veća kod učitelja razredne nastave nego kod učitelja predmetne nastave.

Moguće je pretpostaviti kako različito inicijalno obrazovanje učitelja razredne i predmetne nastave dovodi do razlika u njihovoj samoprocijenjenoj samoefikasnosti (Djigić i sur., 2014), posebno zbog toga što studijski programi budućih učitelja razredne nastave sadrže više psihološke, pedagoške i metodičke pripreme, među ostalim i za rad u inkluzivnim uvjetima. U budućnosti, bilo bi korisno istražiti razlike u predmetno specifičnoj samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje kod učitelja razredne nastave, budući teorija samoefikasnosti ističe kako učiteljska samoefikasnost varira od predmeta do predmeta te kako učitelj koji pokazuje visoku samoefikasnost za nastavu matematike ne mora pokazivati istu razinu samoefikasnosti za nastavu nekog drugog nastavnog predmeta (Bandura, 1977; prema Velthius, Fisser i Pieters, 2014).

Međutim, temelje inkluzivnog obrazovanja potrebno je jednako snažno graditi i u okviru razredne, ali i u okviru predmetne nastave. Stoga je preporuka uzeti u obzir razlike među učiteljima koje potvrđuje ovo istraživanje i na njima temeljiti organizaciju stručnih usavršavanja koja bi trebala biti kreirana tako da najbolje zadovoljavaju potrebe za profesionalnim razvojem i unapređenjem prakse učitelja, uzimajući u obzir razlike u čimbenicima koji utječu na njihovu samoefikasnost. U ovom istraživanju učitelji predmetne nastave pokazali su potrebu za stručnim usavršavanjima koja će im pomoći podići razinu samoefikasnosti u svim komponentama inkluzivne prakse, uključujući samoefikasnost za inkluzivno poučavanje, u domeni izrade individualiziranih kurikuluma, korištenja različitih metoda poučavanja učenika s teškoćama, primjene različitih strategija praćenja i vrednovanja učenika i prilagodbe nastavnih materijala. Samoefikasnost za suradnju poželjno bi bilo graditi kroz aktivnosti stručnog usavršavanja usmjerene na podizanje kompetencija i samoefikasnosti za participativnost i decentralizirano upravljanje školom. Tu su i specifična usavršavanja koja mogu omogućiti stjecanje vještina koje će učitelje osposobiti za suradnju s roditeljima i pružanje podrške obiteljima te uključivanje roditelja u školske aktivnosti, u svrhu podizanja razine samoefikasnosti za suradnju. I, u konačnici, u domeni samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje, učitelji bi imali koristi od stručnih usavršavanja usmjerenih na implementaciju pristupa poučavanju koji će ojačati socijalni razvoj i interakcije među učenicima.

Navedeno ne znači da aktivnosti stručnih usavršavanja u svrhu podizanja razine samoefikasnosti za inkluzivnu praksu treba u manjoj mjeri organizirati za učitelje razredne nastave. No, kako je rečeno, pri tom treba svakako uzeti u obzir višu razinu samoefikasnosti u ovom području koja je kod njih prisutna, i u skladu s tim kreirati ponudu i sadržaje tih usavršavanja.

Ograničenja ovog istraživanja mogu se naći u dobrovoljnosti uzorka. Nije utvrđeno koliko broj učitelja je unatoč zaprimljenom pozivu odbio sudjelovati u istraživanju. Uz to, podaci se baziraju na samoizvještavanju. Pri provedbi istraživanja nastojalo se umanjiti mogućnost davanja društveno poželjnih odgovora, ali to ne jamči da su zaista i uklonjene sve manjkavosti samoizvještavanja. Prema Ho i Hau, (2004), utvrđena struktura učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu primjenjiva je na različite kulturalne kontekste, ali vrlo korisno bi bilo

istraživanje provesti na uzorku učitelja iz čitave Hrvatske.

Znanstveni doprinos ovog rada je dobivanju rezultata temeljenih na znanstvenim istraživanju koji nude uvid u strukturu samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja pojedinih osnovnih škola u Republici Hrvatskoj za inkluzivnu praksu i razumijevanje povezanosti pojedinih komponenti samoefikasnosti s čimbenicima koji bi na nju mogli utjecati kada se radi posebice o učiteljima predmetne nastave. Pri tome rezultati mogu poslužiti kao smjernice za izradu specifičnih programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima u najširem smislu.

Literatura

Allinder, R. M. (1994). The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children,* 17(2), 86–95.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York, SAD: Freeman Lawrence.

Bandura, A. (1998). Teacher self-efficacy scale. https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/2/5604/files/2014/09/Bandura-Instr-1sdm5sg.pdf, pristupljeno 10.1.2024.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52, 1–26.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, SAD: Information Age Publishing.

Brownell, M. T., i Pajares, F. (1999). Teacher Efficacy And Perceived Success In Mainstreaming Students With Learning And Behavior Problems. *Teacher Education and Special Education*, *22*(3), 154–164.

Buehl, M. M., i Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? *The Journal of Experimental Education, 77*(4), 367-408.

Burić, I., i Kim, L. E. (2021). Job satisfaction predicts teacher self-efficacy and the association is invariant: Examinations using TALIS 2018 data and longitudinal Croatian data. *Teaching and Teacher Education*, *105*, 103406.

Chao, C. N. G., Lai, F. T. T., Ji, M., Lo, S. K., i Sin, K. F. (2018). Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools? *Teaching and Teacher Education,* 75,164-173.

Da Fonte, M. A., i Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Interv. Sch. Clin.,*53, 99–106.

Djigić, G., Stojiljković, S., i Dosković, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *112*, 593-602.

Đorđević Stanković, M. (2018). Stres i izgaranje prosvetnih radnika u procesu inkluzije. *Godišnjak za psihologiju* 15 (2018): 127-139.

Fazlagić, A., i Kolić, M. (2018). Self-efficacy of class teachers for inclusive education of children with disabilities. *Naučne Publikacije Državnog Univerziteta U Novom Pazaru. Serija B, Društvene & Humanističke Nauke, 1(2)*, 153-164.

Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In: C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3–12). Oxon, Velika Britanija: Routledge.

Gibson, S., i *Dembo,* M. (*1984*). Teacher Efficacy A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of Educational Research, 81*(1), 41–47.

Ivančić, Đ. (2012). *Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole* [Doktorska disertacija]. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.

Klassen, R., i Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756.

Kuyini, A. B., Desai, I. i Sharma, U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(14), 1509-1526.

Lopes, J. L., i Oliveira, C. R. (2021). Inclusive Education in Portugal: Teachers' Professional Development, Working Conditions, and Instructional Efficacy. *Education Sciences*, *11*(4), 169.

Malinen, O. P., Savolainen, H. i Xu, J. (2013). Dimensions of teacher self-efficacy for inclusive practices among mainland Chinese pre-service teachers. *Journal of International Special Needs Education*, *16*(2), 82-93.

Marković, V. (2022). Samoprocjena samoefikasnosti učitelja u inkluzivnom obrazovanju u Istarskoj županiji. [Doktorska disertacija]. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Metsala, J. L., i Harkins, M. J. (2019). An Examination of Preservice Teachers' Self-Efficacy and Beliefs About Inclusive Education. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 088840641987306.

Midgley, C., Anderman, E., i Hicks, L. (1995). Differences between Elementary and Middle School Teachers and Students: A Goal Theory Approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113.

Mlinarević, V. i Duka, K. (2023). Inicijalna izobrazba učitelja za odgoj i obrazovanje iz ustanova socijalne skrbi u inkluzivnoj školi. *Školski vjesnik, 72* (2), 4-21.

Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine, *Narodne novine,* 42/2017.

Peebles, J. L., i Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(12), 1321-1336.

Podell, D. M., i Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referral. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.

Reichenberg, M., i Löfgren, K. (2019). On the Relationship between Swedish Special Educators' Work Absenteeism, Job Satisfaction, and Self-Efficacy for Inclusive Education. *International Journal of Research in Education and Science*, *5*(2), 615-627.

Reiser, R. (2008). Implementing Inclusive Education. A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *British Journal*

of Educational Studies, 61:1.

Roll-Pettersson, L. (2008). Teachers' Perceived Efficacy and the Inclusion ofa Pupil with Dyslexia or Mild Mental Retardation: Findings From Sweden. *Education and Training in Developmental Disabilities* 43 (2): 174–185.

Sharma, U., i Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 44* (2), 142-155.

Sharma, U., Loreman, T., i Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.

Shaukat, S., Sharma, U. i Furlonger, B. (2013). Pakistani and Australian preservice teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(2), 1–16.

Sokal, L., i Sharma, U. (2017). Do I really need a course to learn to teach students with disabilities? I've been doing it for years. *Canadian Journal of Education*, 40, 739-760.

Soodak, L., Podell, D. i Lehman, L. R. (1998). Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *The Journal of Special Education, 31*, 480 - 497.

Specht, J., McGhie - Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., ...Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 1-15.

Stančić, Z., Pantić, Z., Kušter, B. i Vidalina, V. (2014) Program rada s učiteljima. In: Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R., & Wagner Jakab, A. (Eds.) *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str. 143-155). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.

Vidić, T. (2009). Percipirana samodjelotvornost učitelja razredne nastave. In*:* Rijavec, M. i Miljković, D. (Eds.) *Međunarodna znanstvena konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima ECNSI-2009*, 1-14.

Vidić, T., Đuranović, M., i Klasnić, I. (2021). Student misbehaviour, teacher self-efficacy, burnout and job satisfaction: Evidence from Croatia. *Problems of Education in the 21st Century*, *79*(4), 657.

Wilson, C., Marks Woolfson, L., i Durkin, K. (2018). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education,* 1–17.

Yada, A., Tolvanen, A., i Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343–355.

Inclusive Educational Practice: Assessment of Self-Efficacy of Primary and Subject Teachers

Abstract

In addition to positive attitudes towards inclusive education, teachers' beliefs about their self-efficacy are an integral part of a teacher's competence profile. In the context of factors influencing teacher self-efficacy for inclusive practice, this research aims to determine the differences in self-assessed self-efficacy of Croatian elementary school classroom and subject teachers (N=357) with the purpose of determining the nature of these differences. Research has shown that statistically significant differences in self-assessed self-efficacy for inclusive practice between the classroom and subject teachers are visible in the areas of self-efficacy for inclusive teaching, self-efficacy for cooperation, self-efficacy for behavior management, and self-efficacy for an inclusive school environment. The discriminant analysis was used to determine the latent dimensions of differences between classroom and subject teachers in self-assessments of self-efficacy for inclusive practice. The results of the discriminant analysis indicate that the discriminant function represents teacher self-efficacy for encouraging inclusiveness and acceptance of diversity, i.e., self-efficacy for inclusive practice in such a way that it is higher in class teachers than in subject teachers. The scientific contribution of this paper is in obtaining results based on scientific research that offers an insight into the structure of self-assessed self-efficacy for the inclusive practice of selected elementary school teachers in the Republic of Croatia and understanding the connection of individual components of self-efficacy with factors that could affect it, especially when it comes to subject teachers. The results can serve as guidelines for the development of specific professional development programs for the development of self-efficacy for inclusive practice intended for teachers in the broadest sense.

Key words:

classroom teachers, inclusive practice, self-efficacy, subject teachers

Revizija #5
Stvoreno 6 svibnja 2025 18:51:23 od Martina Gajšek
Ažurirano 21 svibnja 2025 07:17:11 od Martina Gajšek