

*Stručni članak*  
**UDK: 376.1-056.26/36-053.5**  
**371.13**

## **SAMOEFIKASNOST NASTAVNIKA RAZREDNE NASTAVE ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJU DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU**

*Anida Fazlagić*

Državni univerzitet u Novom Pazaru, Departman za filozofske nauke

*Maida Kolić*

Osnovna škola „12 decembar“ u Sjenici

---

Samoefikasnost predstavlja suđenje čoveka o tome šta može uraditi, pre nego suđenje o tome kakav on jeste ili kakve su njegove osobine. Samoefikasnost nastavnika za inkluzivno obrazovanje podrazumeva individualnu percepciju nastavnika o vlastitoj efikasnosti u pogledu planiranja, organizovanja i izvođenja aktivnosti potrebnih da se ostvare ciljeva nastave i učenja inkluzivnog obrazovanja, odnosno da se postignu željeni vaspitni i obrazovni efekti kod učenika sa smetnjama u razvoju. Osnovni cilj ovog istraživanja se odnosio na procenu nivoa samoefikasnosti nastavnika razredne nastave za inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju. Na uzorku od 170 nastavnika neujednačenih po polu (87.1% činile su ispitanice ženskog pola, dok su muškarci činili 12.9% uzorka), sa godinama radnog staža od 1 do 39, sa teritorije Beograda (65.9%) i Sjenice (34.1%) primenjen je Upitnik o nastavnikovoj efikasnosti za inkluzivnu praksu. Dobijeni rezultati ukazuju da nastavnici pokazuju spremnost, zainteresovanost, uključenost u planiranje, realizaciju i uspešnu implementaciju inkluzivnog obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju.

**Ključne reči:** inkluzivno obrazovanje, deca sa smetnjama u razvoju, samoefikasnost

### **UVOD**

Tokom poslednjih godina kontinuirane reforme u obrazovanju bile su usmerene na uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u redovna odeljenja redovnih škola. Termin koji se koristi u uvažavanju različitosti i prevazilaženju stigmatizacije i isključivanja osoba na osnovu određenih karakteristika, jeste termin inkluzija, koji se aktivno počeo koristiti krajem dvadesetog veka (Galović, 2011). Inkluzivno obrazovanje podrazumeva da se deca sa smetnjama u razvoju školuju u odeljenjima redovnih škola, skupa sa vršnjacima uz pružanje dodatne podrške i pomoći od strane nastavnika, vršnjaka i roditelja.

Brojni faktori dovode do uspeha inkluzivnog obrazovanja, među kojima se najčešće spominju: stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju i prema deci sa smetnjama u razvoju (Hrnjica, 2004; Avramidis, Kalyva, 2007), osobine ličnosti, uloga i posedovanje relevantnih kompetencija nastavnika (Sari, Celikoz, Secer, 2009). Nastavnici su viđeni kao ključni činilac za promene u obrazovanju, njihovo osećanje neadekvatnosti, nedostatak samopouzdanja može biti značajna barijera uspešnoj primeni i razvoju inkluzivnog obrazovanja (Galović, 2011).

Inkluzija se može definisati kao najopštiji pojam ili proces uključivanja delova u celinu, zatim kao pristup u obrazovanju koji svoj deci pruža jednake mogućnosti za razvoj njihovih potencijala i na kraju kao humani proces uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovan sistem vaspitanja i obrazovanja to jest u društvo uopšte (Rajović, 2004).

Inkluzija se zasniva na socijalnom modelu pristupa osobama sa smetnjama u razvoju (Vujačić, 2009). Socijalni model polazi od pretpostavke da je položaj osoba sa smetnjama u razvoju društveno uslovljen, odnosno, ovaj model kao osnovni problem naglašava odnos društva prema osobama sa smetnjama u razvoju. Osnovna ideja ovog modela je da razvojnu smetnju koja objektivno postoji ne treba negirati, jer ona ne umanjuje vrednost osobe kao ljudskog bića (Pavlović, 2007).

Pod inkluzivnim obrazovanjem podrazumeva se obrazovni sistem koji je otvoren za svu decu kako za decu sa smetnjama u razvoju tako i za decu pripadnike drugih nacionalnih i jezičkih manjina, decu iz institucija i decu iz socijalno deprimiranih porodica (Došen, Gačić-Bradić, 2005). Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje podrazumeva aktivnosti individue i društva kao proces učenja i poučavanja u kojem dolazi do relativno trajnih i progresivnih promena pojedinca u uslovima podrške i socijalne uključenosti (Rajović, 2004).

Albert Bandura definiše samoefikasnost kao „prosudivanje ljudi o vlastitim sposobnostima da se organizuju i izvrše radnje ili akcije koje su potrebne da bi se ostvario neki određeni cilj“ (Bandura, 1986, str. 391, prema Suzić, 2008). Samoefikasnost treba posmatrati kao suđenje čoveka o tome šta može uraditi, pre nego suđenje o tome kakav on jeste, ili kakve su njegove osobine. Pretpostavka je da se verovanje u svoje sposobnosti počinje formirati u ranom detinjstvu, kada su deca izložena širokom spektru različitih zadataka i situacijama iz kojih stiču različita iskustava. Međutim, porast samoefikasnosti se ne završava tokom mladosti, već se nastavlja razvijati tokom života, kako ljudi stiču nove veštine, iskustva i razvijaju razumevanje za druge (Bandura, 1992, prema Vlahek, 2007).

Kada govorimo o samoefikasnosti nastavnika, potrebno je imati u vidu da se radi o tome šta ljudi misle o sebi u okviru svoje profesije, a ne o sebi u celini. Samoefikasnost nastavnika podrazumeva individualnu percepciju nastavnika o vlastitoj efikasnosti u pogledu planiranja, organizovanja i izvođenja aktivnosti potrebnih da se ostvare ciljevi nastave i učenja u inkluzivnom obrazovanju, odnosno da se postignu željeni vaspitni i obrazovni efekti kod učenika sa smetnjama u razvoju (Suzić, 2008). Woolfolk (Woolfolk, 2008) definiše efikasnost nastavnika kao „*verovanje nastavnika da će uspeli da uključi učenika u nastavu i da će mu pomoći da nauči predavano.*“

Samoeфикаsnost posmatrana u kontekstu inkluzivnog obrazovanja mogla bi se predstaviti kao verovanje nastavnika da poseduje znanje, sposobnost i mogućnost da izgrađuje svoju inkluzivnu praksu, kao i da razvija konstruktivnu saradnju sa saradnicima i roditeljima dece sa smetnjama u razvoju uz upornost u rešavanju prepreka na koje nailazi (Sharma, Loreman, Forlin, 2011). Ključni aspekti ефикаsnosti nastavnika u inkluzivnom odeljenju podrazumevaju da nastavnik poseduje dovoljno znanja i sposobnosti da upravlja različitim potrebama dece sa smetnjama u razvoju uz prilagođavanje nastavnog plana rada, kako bi doveo do njihovih boljih rezultata u učenju (Avramidis, Noris, 2002, prema Hsien, 2007). Može se pretpostaviti da nastavnik koji sebe smatra ефикаsnim, veruje u sopstvenu vrednost, ima za to i priznanje drugih, sa većom verovatnoćom percipira sopstvenu ефикаsnost u svim drugim predvidljivim i manje predvidljivim nastavnim situacijama (Vlahek, 2007). Prethodni dobar učinak (npr. napornost u radu koja je dovela do uspeha) povećava nivo ефикаsnosti od osnovnoškolskog uzrasta i to povećanje je jednim delom odgovorno za povećanje sposobnosti u rešavanju kasnijih problema (Schunk, 1982, prema Pajares, 1996). Nastavnikovi pokazatelji sopstvene ефикаsnosti tradicionalno se mere uspehom njegovih učenika (Redmon, 2007). Nastavnici koji imaju visok nivo ефикаsnosti imaju visoka očekivanja od učenika, osećaju odgovornost za njihove postignute rezultate u učenju, imaju strategije za postizanje ciljeva, kao i pozitivan stav o nastavi i veruju da mogu uticati na učenikova obrazovna postignuća (Ešton, 1984, prema Pajares, 1996).

Nastavnici sa većim nivoom ефикаsnosti će podržati uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovno obrazovno okruženje (Meijer, Foster, 1998, prema Redmon, 2007). Oni sa izraženom samoeфикасноšću imaju visoka očekivanja od svojih učenika, uprkos činjenici da neki od njih mogu imati teži stepen razvojne smetnje (Gotshall, Stefanou, 2011).

## **1. Metode**

### ***1.1. Cilj istraživanja***

Osnovni problem ovog istraživanja bio je da ustanovimo stepen samoeфикаsnosti nastavnika razredne nastave u odnosu na socio-demografske varijable, kao što su pol, radni staž nastavnika, broj pohađanih obuka i mesto u kojem se škola nalazi.

### ***1.2. Uzorak***

Uzorak škola koje su obuhvaćene ovim istraživanjem je prigodan. Ispitivanje je izvršeno na uzorku od 170 nastavnika razredne nastave redovnih osnovnih škola na teritoriji Beograda i Sjenice. Na teritoriji grada Beograda obuhvaćeno je 10 osnovnih škola, dok su na teritoriji Sjenice obuhvaćene 4 osnovne škole.

Od ukupnog broja ispitanika 87.1% činile su ispitanice ženskog pola, dok su muškarci činili 12.9% uzorka. Radni staž nastavnika obuhvaćenih istraživanjem kreće se u rasponu od 1 do 39 godina, sa prosečnom dužinom od 18 godina, dok je standardna devijacija 11.17. Prikaz strukture uzorka na osnovu kategorija radnog staža i kategorija broja dodatnih obuka nastavnika prikazan je u tabeli 1.

Tabela 1. Prikaz strukture uzorka na osnovu kategorija radnog staža i kategorija broja dodatnih obuka nastavnika

		Radni staž			
		1-10. god.	11-20. god.	21-30. god	31-40. god
Mesto škole	Beograd	28 (25%)	35 (31.25%)	23 (20.53%)	25 (22.32%)
	Sjenica	27 (46.55%)	11 (18.96%)	10 (17.24%)	10 (17.24%)
		Broj dodatnih obuka			
		0-nema obuka	1-obuka	2 i više obuka	
Mesto škole	Beograd	28 (25%)	39 (34.82%)	45 (40.17%)	
	Sjenica	8 (13.71%)	25 (43.10%)	25 (43.10%)	

### 1.3. Instrument istraživanja

Petostepenom skalom Likertovog tipa, koja je preuzeta iz rada Šermana, Lorena i Forlina (Sharma, Loreman, Forlin, 2011) meren je nivo samoefikasnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje. Upitnik je najpre sadržao 26 stavki koje su nakon provere metrijskih karakteristika svedene na 18 stavki. Pokazalo se da ovako konstruisan upitnik za samoprocenu efikasnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje ima trofaktorsku strukturu. Prvi faktor odnosi se na percepciju nastavnikove efikasnosti u korišćenju inkluzivne nastave koji se određuje na osnovu 6 stavki. Drugi faktor se odnosi na kvalitet saradnje nastavnika sa saradnicima koji rade sa decom sa smetnjama u razvoju (defektolozi, logopedi, pedagozi, psiholozi), koji čini 6 stavki iz upitnika. Treći faktor se odnosi na način upravljanja nastavnika ometajućim oblicima ponašanja u okviru inkluzivnog odeljenja, a određuje se na osnovu 6 stavki (Sari, Celikoz, Secer, 2009). Pouzdanost skale za merenje konstrukta samoefikasnosti je visoka (Kronbahovo  $\alpha$  iznosio je 0.89). Nakon pilot istraživanja dodati su komentari i dodatni odgovori na već postojeća pitanja čime se omogućila jasnoća i preglednost ovih pitanja, ujedno je upitnik modifikovan i prilagođen našim uslovima.

## 2. Rezultati

Skala za ispitivanje samoefikasnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje ima mogući opseg rezultata od 18 do 90 skorova. Deskriptivni podaci govore u prilog tome da nastavnici veruju u svoje sposobnosti i mogućnosti da rade sa decom sa smetnjama u razvoju, što se može uočiti na osnovu visoke vrednosti aritmetičke sredine (72.59) u odnosu na teorijsku vrednost aritmetičke sredine (65) na datoj skali. Najniži dobijeni skor u odgovorima nastavnika bio je 23, dok je najviši 89 (tabela br. 2).

Tabela 2. Deskriptivni podaci o samoeфикаsnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju

	N	AS	Min	Max	SD
Samoeфикаsnost nastavnika za inkluzivno obrazovanje	170	72.59	23	89	12.33

Na osnovu rezultata predhodnih istraživanja, formulisana je pretpostavka koja je predviđala trofaktorosku strukturu upitnika za procenu samoeфикаsnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje. Međutim, rezultati faktorske analize na podacima prikupljenim u ovom istraživanju sugerišu da se ova hipoteza mora odbaciti, jer se izdvojio jedan interpretabilni faktor. Kajzer-Mejer-Olkinova vrednost za uzorkovanje adekvatnosti je 0.923, što prelazi preporučene vrednost 0.60 (Tenjović, 2002). Bartlettov test sfernosti (Bartlett, 1954, prema Tenjović, 2002) je takođe bio statistički značajan (sig. = 0.000), što ukazuje da podaci mogu biti dalje analizirani. Početna rešenja dobijena nerotiranom metodom maksimalne verodostojnosti ukazuju na postojanje tri faktora sa svojstvenim vrednostima iznad 1. Prvi faktor koji objašnjava 50.4 % varijanse, drugi faktor 8% varijanse i treći faktor 6% varijanse.

Iako su se prema Gutman-Kajzerovom kriterijumu izdvojila tri faktora, scree dijagram (Scree Plot) i pregled matrice strukture ukazuju na postojanje jednog faktora, koji objašnjava 50.4% varijanse.

Ukoliko posmatramo aritmetičke sredine i standardne devijacije svih stavki pojedinačno, uočava se da su odgovori i varijacije u odgovorima na stavkama prilično jednake. Najniži prosečni skor dobijen je u odgovorima na stavku „*Samouveren/a sam u pogledu svoje kompetentnosti za informisanje drugih koji malo znaju o zakonskoj regulativi i obrazovnim politikama koje se odnose na inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju*” (AS=3.41), što ukazuje da nastavnicima nedostaje poznavanje zakonske regulative i obrazovnih politika koje se odnose na inkluzivno obrazovanje, koje predstavljaju jedan od mogućih izvora podrške za nastavnike.

Rezultati t-testa za nezavisne uzorke pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u pogledu samoeфикаsnosti nastavnika razredne nastave za inkluzivno obrazovanje obzirom na pol nastavnika (tabela br. 3). Ovim se odbacuje pretpostavka da pol značajno razlikuje ispitanike prema samoeфикаsnosti za inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju.

Tabela 3. Samoeфикаsnost za inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju s obzirom na pol nastavnika

	Pol nastavnika		t	df
	Muški	Ženski		
Samoeфикаsnost nastavnika za inkluzivno obrazovanje	75.95 (6.82)	72.07 (12.94)	0.170	167

Napravljene su četiri kategorije radnog staža. Prva kategorija od 1 do 10. godina radnog staža (32.4%), druga kategorija od 11 do 20. godina radnog staža (27.6%), treća kategorija od 21 do 30. godina radnog staža (19.4%) i četvrta kategorija od 31. godina radnog staža pa nadalje (20.6%).

Tabela 4. Prikaz samoefikasnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju s obzirom na radni staž nastavnika

	Levenov test	p	F	p
Samoefikasnost nastavnika za inkluzivno obrazovanje	1.843	0.141	0.741	0.529

Rezultat Levenovog testa potvrđuje pretpostavku homogenosti varijansi u poređenim subuzorcima, jer je  $p = 0.141$  za samoefikasnost nastavnika za inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju ( $p > 0.05$ ).

Rezultati dobijeni izračunavanjem Pirsonovog koeficijenta korelacije potvrđuju rezultate ANOVA-e. Naime, pokazalo se da radni staž ne razlikuje ispitanike s obzirom na samoefikasnost za inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju.

Nastavnici razredne nastave su podeljeni u tri kategorije na osnovu broja obuka i edukativnih programa na temu inkluzivnog obrazovanja koje su pohađali, tako da su prvom kategorijom obuhvaćeni nastavnici koji nisu pohađali ni jednu dodatnu obuku (21.2%), drugom kategorijom nastavnici sa jednom dodatnom obukom (37.6%) i trećom kategorijom obuhvaćeni su nastavnici sa 2 i više dodatnih obuka (41.2%). Levenov test ne potvrđuje pretpostavku o homogenosti varijanse za samoefikasnost ( $p < 0.001$ ), te je u slučaju samoefikasnosti primenjena Welch-ova ANOVA.

Tabela 5. Pregled samoefikasnosti s obzirom na broj dodatnih obuka i edukativnih programa koje je nastavnik pohađao na temu inkluzivnog obrazovanja

	Levenov test	p	F	p
Samoefikasnost nastavnika za inkluzivno obrazovanje	11.282	0.000	5.986	<b>0.003</b>

Kao što se može videti iz tabele pet, statistički značajna razlika je dobijena za samoefikasnost nastavnika razredne nastave za inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju. Da bi se stekao dublji uvid u razlike među grupama urađen je Scheff post hoc test. Nastavnici koji nisu prošli niti jednu obuku značajno se razlikuju od nastavnika koji su prošli jednu (6.84\*) ili dve i više obuka (8.331\*), dok se između ove dve grupe ne javlja značajna razlika s obzirom na samoefikasnost. Naime, nastavnici koji su prošli bar jednu obuku na temu inkluzivnog obrazovanja opažaju sebe kao značajno efikasnije u inkluzivnom kontekstu, nego što je to slučaj sa nastavnicima koji nisu prošli niti jednu obuku.

Rezultati dobijeni primenom korelacije ukazuju da se broj dodatnih obuka i edukativnih programa koje je nastavnik pohađao na temu inkluzivnog obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju nalaze u niskoj, ali pozitivnoj korelaciji sa samoefikasnošću nastavnika za inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju ( $p \leq 0.005$ ). Odnosno, nastavnici koji su prošli veći broj obuka i edukativnih programa

na temu inkluzivnog obrazovanja, ispoljavaju veći nivo samoeфикаsnosti u radu sa decom sa smetnjama u razvoju.

Statistički su značajne razlike u pogledu samoeфикаsnosti u odnosu na mesto u kojima nastavnici rade, a rezultati su prikazani u tabeli 6.

Tabela 6. Samoeфикаsnost nastavnika za inkluzivno obrazovanje s obzirom na mesto u kojem se škola nalazi

	Mesto u kojem se škola nalazi		t	df
	Beograd	Sjenica		
Samoeфикаsnost nastavnika za inkluzivno obrazovanje	70.88 (13.84)	75.90 (7.840)	0.003	116.19

## ZAKLJUČAK

Ljudska prava su raznovrsna i zagarantovana različitim pravnim aktima kako u svetu tako i kod nas. Neadekvatno ponašanje društva prema osobama sa smetnjama u razvoju vodi ka stvaranju predrasuda, strahova, izbegavanja tih osoba što predstavlja prepreku njihovoj socijalizaciji i integraciji u društvo.

Dobijeni rezultati ukazuju da nastavnici razredne nastave percipiraju veći nivo samoeфикаsnosti za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, adaptirajući se dobro na promene u svom profesionalnom radu uz postojanje spremnosti i težnje ka uspehu inkluzivnog obrazovanja. Ovaj podatak je važan jer nam ukazuje da naši nastavnici rade na novim idejama, tragaju za pristupima i strategijama učenja, pristupaju rukovođenju razredom stimulativno, poštujući učeničku autonomiju, smanjujući nadzor i kontrolu nad učenicima sa smetnjama u razvoju, pružajući im pomoć (Ross, Bruce, 2007).

Dobijeni podaci su u suprotnosti sa podacima iz dosadašnjih istraživanja koja su sugerisala da nastavnici osnovnih škola nekada pate od niskog osećaja ефикаsnosti zbog slabog poznavanja sadržaja koji treba da predaju i neiznalaženja adekvatnog pristupa u radu sa decom (Redmon, 2007).

Takođe, visoka samoeфикаsnost nastavnika razredne nastave govori o tome da su nastavnici spremni preduzeti željene promene u ponašanju sa ciljem sprečavanja neželjenih situacija koje se mogu pojaviti u nastavnom okruženju dece. Za nastavnika sa visokim nivoom samoeфикаsnosti rada u inkluzivnom odeljenju bitna je upornost i istrajnost u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, kao i realan samokritički osvrt u permanentnom radu uz korigovanje svojih propusta i neponavljanja istih.

U istraživanju Šarmana, Loremana i Forlina (Sharma, Loreman, Forlin, 2011) izdvojena su tri faktora koja idu u prilog razumevanju samoeфикаsnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje. U našem istraživanju je izdvojen jedan bitan faktor

samoefikasnosti nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju, koji se odnosi na percepciju nastavnikove efikasnosti u inkluzivnoj nastavi što podrazumeva korišćenje različitih metode ocenjivanja i pristupa u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, spremnost nastavnika da kreira zadatke u skladu sa individualnim potrebama učenika, kao i da nastavnik daje dodatna objašnjenja i primere kada je to potrebno, uz uspešno organizavanje rada u grupama. Ovaj faktor ukazuje na postojanje fleksibilnosti, motivisanosti i raznolikosti metoda u radu nastavnika sa decom sa smetnjama u razvoju, što je bitna i korisna stavka za stvaranje adekvatnijeg okruženja i uspeha inkluzivne nastave. Takođe, ovim nastavnik predstavlja dobar model ostalim učenicima da prihvate, rade i da se druže sa detetom sa smetnjama u razvoju koje je u njihovom odeljenju.

Odgovori nastavnika razredne nastave nisu se razlikovali u odnosu na pol. Nastavnici oba pola pokazali su spremnost za prihvatanje rada sa decom u razvojnim smetnjama. Uzorak ovog istraživanja nije sačinjavao podjednak broj ispitanika oba pola (ispitanice ženskog pola 87.1% u odnosu na ispitanike muškog pola 12.9%), što je mogući razlog ne postojanja razlike u nivou samoefikasnosti u odnosu na pol nastavnika. Poželjno bi bilo da dalja istraživanja uključuju jednakost polova u svojim nacrtima, kako bi ispitala nivo samoefikasnosti muških i ženskih ispitanika. U pojedinim istraživanjima pokazano je da nastavnice imaju veći osećaj spremnosti i kompetentnosti za rad sa decom sa smetnjama u razvoju od svojih muških kolega (Avramidis et al., 2000; Barco, 2007).

Niži nivo samoefikasnosti za rad sa decom sa smetnjama u razvoju procenjuju nastavnici sa dužim radnim stažom. Što je u suprotnosti sa rezultatima prethodnih istraživanja koja su ukazala da nastavnici koji imaju više od 16 godina radnog iskustva, imaju tendencija da daju srednje ocene u različitim domenima koji se tiču samoefikasnosti (Barco, 2007). Nastavnici sa manjim godina radnog staža pokazuju spremnost za prihvatanje deteta sa smetnjama u razvoju, spremnost za stvaranje i obezbeđivanje adekvatnih uslova za optimalnog funkcionisanje ovog deteta.

Smanjenje nivoa samoefikanosti sa godinama provedenim u radu može se objasniti da godine radnog staža nastavnike čine više rutinskim, manje zadovoljnijim, motivisanim i samouvrenijim da mogu permanentno sa uspehom istrajavati u radu sa decom sa smetnjama u razvoju.

Osvrnućemo se na pitanje edukacije nastavnika razredne nastave. Zakonom je postavljen standard za posedovanjem najmanje 30 ESPB bodova iz psiholoških, pedagoških i metodičkih disciplina, kao i šest bodova prakse, što bi trebalo da omogući bolju pripremljenost nastavnika za rad sa decom. Veliki broj edukacija i treninga je planiran i realizovan sa ciljem poboljšanja kompetencija za rad nastavnika sa učenicima sa smetnjama u razvoju (Jovanović, 2009).

Veći deo uzorka obuhvaćenim ovom istraživanje učestvovao je u edukacijama i treninzima na temu inkluzivnog obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju (76.5%). Oni su korisnost pohađanih nastavno edukativnih obuka u radu sa ovom decom ocenjivali uglavnom korisnim (56.5%). Broj dodatnih obuka i učešće u edukativnim programima povezan je sa nivoom samoefikasnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju.

Nastavnici koji su prošli bar jednu obuku na temu inkluzivnog obrazovanja opažaju sebe kao značajno efikasnijim u inkluzivnom kontekstu, nego što je to slučaj sa nastavnicima koji nisu prošli niti jednu obuku. Značajno bolje poznavanje filozofije, principa i efekata inkluzivnog obrazovanja i veći nivo samoeфикаsnosti pokazuju nastavnici sa dve i više obuka na temu inkluzivnog obrazovanja, nego nastavnici koji nisu prošli ni jednu dodatnu obuku.

Ispoljavanje većeg nivoa samoeфикаsnosti kod nastavnika na teritoriji Sjenice je očekivano. Sjenica je opština sa etničkom, nacionalnom i kulturoškom raznovršnošću u kojoj su ljudi sa različitim običajima i kulturama u stalnoj međusobnoj interakciji. Nastavnici se od ranih uzrasta rade sa decom iz drugih etničkih i kulturoloških grupa tako da su unapred pripremljeni i svesni postojanja različitosti, čime su otvoreniji i spremniji za rad sa svom decom. Navedeni rezultat delimično je moguće objasniti nedovoljnom pripremom nastavnika u nekim gradovima u Srbiji, slabom saradnjom, I nesprennošću lokalnih zajednica da rade na transformaciji školstva i otvaranju resursnih centara. Ovaj nalaz je potkrepio rezultat prethodnog istraživanja koje je ukazalo da su nastavnici iz manjih sredina bolje pripremljeni za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, dakle, oni imaju veći osećaj ефикаsnosti kada se uključe u rad sa decom sa smetnjama u razvoju u okviru redovnih odeljenja redovne škole (Barco, 2007).

U svom radu nastavnici nailaze na različite probleme i poteškoće koji remete realizaciju inkluzivne prakse. Ono što ih čini svojstvenim je uverenje da mogu uspešno realizovati inkluzivno obrazovanje. Kao jedan od najvećih problema nastavnici navode rad interresorne komisije koja donesi odluku o tome da li će dete sa smetnjama u razvoju pohađati redovan obrazovni program. Međutim, u procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja izostaje socijalna i materijalna pomoć i podrška interresorne komisije. U radu nastavnici se susreću sa nedostatkom adekvatnih uslova za rad, kao što su didaktička sredstva i podrška stručnih lica što predstavlja dodatni teret i problem nastavniku u odnosu na uloženi trud da dođe do inkluzije deteta.

Ukoliko imamo dobro pripremljenu školu i nastavni kadar koji je spreman da se angažuje, prilagođava, edukuje, usavršava, prepoznaje potrebe deteta, svoje kapacitete i znanja i samoeфикаsan je u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, sve to ukazuje na postojanje nastavnikovog prihvatanja dece sa smetnjama u razvoju u celovitosti, takvim kakva ona jesu, što dovodi do razvoja tolerancije među decom, samopoštovanja i sigurnosti deteta što je osnov za razvoj ličnosti svakog deteta.

Iako postoji percepcija većeg nivoa samoeфикаsnosti, ipak, nedostaje još potrebnog i kvalitetnog rada, iskustva i znanja u uspešnoj realizaciji inkluzivne prakse. Bitno je znati da percepcija visokog nivoa samoeфикаsnosti vodi ka uspehu inkluzivnog obrazovanja, te da nastavnicima treba pomoći da stiču samoeфикаsnost tokom svog rada u školama.

Na osnovu rezultata ovog istraživanja može se zaključiti:

- Nastavnici razredne nastave procenjuju visok nivo samoefikasnost za inkluzivno obrazovanje, što ukazuje da veruju u svoje sposobnosti i mogućnosti da rade sa decom sa smetnjama u razvoju.
- Samoefikasnost nastavnika razredne nastave za inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju se ne razlikuju obzirom na pol nastavnika. Nastavnici oba pola su pokazali spremnost za prihvatanje rada sa decom u razvojnim smetnjama, mada je uzorak bio neizjednačen na osnovu pola.
- Rezultati pokazuju da samoefikasnost nastavnika razredne nastave prema inkluzivnom obrazovanju ne zavise od godina radnog staža nastavnika.
- Dodatne obuke i edukativni program koje su nastavnici razredne nastave pohađali, značajno razlikuje nastavnike razredne nastave prema samoefikasnosti za inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju. Naime, nastavnici sa dve i više obuka na temu inkluzivnog obrazovanja pokazuju značajno bolje poznavanje filozofije, principa i efekata inkluzivnog obrazovanja i izveštavaju o većoj samoefikasnosti u odnosu na ispitanike koji nisu prošli niti jednu obuku.
- Mesto u kojem se škola nalazi (lokalna zajednica) razlikuje nastavnike razredne nastave u proceni nivoa samoefikasnosti. Nastavnici iz Sjenice ispoljavaju viši nivo samoefikasnosti za rad sa decom sa smetnjama u razvoju nego nastavnici na teritoriji Beograda.
- Samoefikasnost nastavnika razredne nastave za inkluzivno obrazovanje je jednodimenzionalan koncept tj. određuje ga jedan interpretabilni faktor koji se odnosi na percepciju nastavnikove efikasnosti u inkluzivnoj nastavi.

Rezultati ovog istraživanja imaju svoj doprinos u razumevanju koncepta inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. Buduća istraživanja bi trebala ispitati i moguću polnu diskrepancu, budući da u ovom istraživanju nisu pronađene polne razlike. Moguće je da razlike nisu pronađene kako zbog neujednačnosti uzorka u našem istraživanju, tako i zbog generalno veće zastupljenosti ženskog pola u obrazovnom sistemu.

Razvoj i povećanje nastavnikove efikasnosti za rad sa decom sa smetnjama u razvoju se može obezbediti komunikacijom i radom sa iskusnijim kolegama, sticanjem bolje kontrole u ispoljavanju različitih emocionalnih raspoloženja i osećanja. Inkluzivno obrazovanje daje priliku deci da kroz participaciju i učešće u životu škole stiču veštine i socijalno-kognitivno se razvijaju, što im omogućava smanjenje rizika da će biti odbačeni i zanemareni, veću ravnopravnost, vezu i odnose sa njihovim vršnjacima i socijalnom okolinom.

## Reference

- Avramidis, E., Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitude towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Barco, M. (2007). *The relationship between secondary general education teachers self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in the inclusive* (doctoral of philosophy). Virginia Polytechnic: Institute and State University.
- Došen, Lj., Gačić-Bradić, D. (2005). *Vrtić po meri deteta-priručnik za primenu inkluzivnog modela rada u predškolskim ustanovama*, Beograd: Save the children UK.

- Galović, D. (2011). *Stavovi vaspitača u predškolskim ustanovama i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju*. (Magistarski rad). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
- Gotshall, C., Stefanou, C. (2011). *The effects of on-going consultation for accommodating students with disabilities on teacher self-efficacy and learned helplessness*. (Istraživački izveštaj). Bucknell: Bucknell University.
- Hrnjica, S. i saradnici (2004). *Škola po meri deteta*. Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta.
- Hrnjica, S. i saradnici (2009). *Škola po meri deteta 2*. Beograd: Save the Children UK.
- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified Teacher Preparation Program. *Postgraduate Journal of Education Research*, (8), 49-60.
- Jovanović, O. (2009). *Stavovi nastavnika razredne i predmetne nastave prema inkluzivnom obrazovanju djece sa posebnim potrebama*. (Diplomski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Pajares, F. (1996). Current Directions in Self-efficacy Research. *JAI Press*, (10), 1-49.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students. *Contemporary Educational Psychology*, (21), 325-344.
- Pavlović, G. (2007). *Inkluzivno obrazovanje –perspektive u Srbiji i iskustva iz okruženja*. Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.
- Rajović, V. (2004). *Psiho-socijalne determinante razvoja učenja mentalno retardirane dece*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Redmon, R. (2007). *Impact of teacher preparation upon teacher self-efficacy*. (Istraživački izveštaj). Midwestern: State University
- Ross, J. A., Bruce, C. D. (2007.). *Effects of professional development on teacher efficacy: Results of a randomized field trial*. Paper presented at the annualmeeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Sarı, H., Celikoz, N., & Secer, Z., (2009). An Analysis of pre-school teachers and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal Of Special Education*, (24), 29-44.
- Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C., (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Special Education*, 12 (1), 12-21.
- Suzić, N. (2008). Efikasnost nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, (3), 377-394.
- Tenjović, L. (2002). *Statistika u psihologiji*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Vlahek, I. (2007). *Samoefikasnost, potreba za spoznajom i učinak na testu iz statistike*. (Diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vujčić, M. (2009). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole*. (Doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Woolfolk, A. (2008). *Educational psychology: Active learning edition* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.

Primljeno 3. decembra 2017,  
nakon revizije,  
prihvaćeno za publikovanje 24. avgusta 2018.  
Elektronska verzija objavljena 22. oktobra 2018.

*Anida Fazlagić* je asistent sa doktoratom na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru, Departman za filozofske nauke, Studijski program Psihologija. Diplomirala 2008. godine, magistrirala 2015. godine, doktorirala 2017. godine na Filozofskom fakultetu u Istočnom Sarajevu. Oblasti interesovanja su: razvojna psihologija, mentalno zdravlje, pozitivna psihologija i psihologija sporta. Autorka je nekoliko radova iz pomenutih oblasti primenjene psihologije.

*Maida Kolić* je psihološkinja u Osnovnoj školi „12. decembar“ u Sjenici. Diplomirala 2011. godine na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru, Studijski program Psihologija, masterirala 2012. godine na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Oblasti interesovanja: pedagoška psihologija, razvojna psihologija i klinička psihologija.

### **SELF-EFFICACY OF CLASS TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

Self-efficacy of teachers for inclusive education implies individual perception of teachers on their own efficiency in terms of planning, organizing and performing activities necessary for achieving the objectives of teaching and learning within inclusive education, i.e. for achieving the desired educational effects in students with disabilities. The main objective of this research was to assess the level of self-efficacy of class teachers for the inclusive education of children with disabilities. The sample was 170 teachers (87.1% were female respondents, while men made up 12.9% of the sample), with years of service from 1 to 39, from the territory of Belgrade (65.9%) and Sjenica (34.1%) and applied instrument was the Questionnaire on Teacher Efficiency for inclusive practice. The obtained results show that teachers show readiness, interest, and involvement in planning and successful implementation of inclusive education for children with disabilities.

**Keywords:** inclusive education, self-efficacy, children with disabilities.