Samoprocjena samoefikasnosti učitelja u inkluzivnom obrazovanju u Istarskoj županiji

Marković, Vanja

Doctoral thesis / Disertacija

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:676539

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Image not found or type unknown

Repository / Repozitorij:

Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula

Image not found or type unknown

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Vanja Marković

SAMOPROCJENA SAMOEFIKASNOSTI UČITELJA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU U ISTARSKOJ ŽUPANIJI

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor:

izv. prof. dr. sc. Mirjana Radetić-Paić

Komentor:

prof. dr. sc. Jurka Lepičnik Vodopivec

Pula, 2022.

Faculty of Educational Sciences

Vanja Marković

TEACHER'S SELF-ASSESSMENT OF SELF-EFFICACY IN INCLUSIVE EDUCATION IN ISTRIA COUNTY

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

Ass. Prof. Dr. sc. Mirjana Radetić-Paić

Co-supervisor:

Prof. Dr. sc. Jurka Lepičnik Vodopivec

Pula, 2022

PODACI O MENTORIMA

Mentorica:

izv.prof.dr.sc. Mirjana Radetić-Paić

Prorektorica je za studente, obrazovne programe i suradnju Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Pored Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti, predaje i na Fakultetu informatike te Medicinskom fakultetu, te na Poslijediplomskom sveučilišnom (doktorskom) studiju "Nove paradigme obrazovanja" . Od 2018. godine je vanjski suradnik i predavač na Pedagoškom fakultetu, Sveučilišta u Kopru, Slovenija. Objavljuje znanstvene radove (60) i knjige (10). Sudjelovala je na brojnim međunarodnim znanstvenim i stručnim skupovima, projektima i edukacijama.

Komentorica:

prof.dr.sc. Jurka Lepičnik Vodopivec

Redovita je profesorica pedagogije i znanstvena savjetnica. Njen znanstveni rad usmjeren je na proučavanje profesionalnog razvoja i kompetencija odgojitelja i učitelja, ekološki odgoj i obrazovanje za održivu budućnost, pedagošku komunikaciju, skriveni kurikulum i subjektivne teorije. Autorica je više od 100 znanstvenih i stručnih radova objavljenih u Sloveniji i inozemstvu te 6 monografija. Predavačica je na preddiplomskim, poslijediplomskim i doktorskim studijima Pedagoškog fakulteta Univerze na Primorskem te na dodiplomskim i poslijediplomskim studijima na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mariboru.

Zahvale

Pred više od tri desetljeća Albert Bandura postavio je hipotezu kako se uvjerenja o vlastitoj samoefikasnosti stvaraju i razvijaju pod utjecajem četiri glavna izvora: vlastitog iskustva, vikarijskog ili posrednog iskustva, verbalnog i socijalnog uvjeravanja i afektivnih i fizioloških stanja. Ova zahvala usmjerena je na izvore moje osobne samoefikasnosti, uvjerenja u to da, uložim li dovoljno truda, mogu s uspjehom privesti kraju ovo što smatram gotovo projektom svog života.

Osim vlastitog iskustva, odnosno interpretacije rezultata vlastitih aktivnosti, svoju samoefikasnost gradila sam i vikarijski, promatrajući one čijim akademskim i mentorskim sposobnostima se divim.

Stoga zahvalu upućujem, prije svega, svojoj mentorici izv. prof. dr.sc. Mirjani Radetić-Paić. Njezin originalni pristup, vodstvo i entuzijazam neiscrpan su mi izvor motivacije. Zahvaljujem i komentorici prof. dr. sc. Jurki Lepičnik Vodopivec, te članicama svih povjerenstava koje su analizirala i pratila moj rad, mojim dragim profesoricama prof. dr.sc. Zrinjki Stančić, prof. dr. sc. Rei Fulgosi – Masnjak i prof. dr. sc. Leliji Kiš-Glavaš. Sve što je u ovom radu kvalitetno i vrijedno mogu zahvaliti njima. Sve pogreške i propusti, samo su moji.

Tu su i prof. Umesh Sharma, prof. dr.sc. Dražan Dizdar i doc. dr. sc. Zrinka Greblo Jurakić, bez kojih bi bila nemoguća izvedba za mene najzahtjevnijih dijelova ovog rada. Veliko hvala i onima koje su ovim putem prošle prije mene i pružale mi nesebičnu podršku temeljenu na vlastitom iskustvu, dr. sc. Maji Rebrović Čančarević i dr. sc. Valentini Martan. Davor Percan već je desetljećima moj akademski, preofesionalni i ljudski uzor. Hvala mu.

Verbalnog i socijalnog uvjeravanja bilo je potrebno u popriličnim količinama. Stoga hvala onima koji su svakog dana zajedno sa mnom prolazili sve moje dvojbe, krize, strepnje, uzlete i padove. To su Lea Radolović, Višnja Popović, Hrvoje Bogojević i Karlo Zupičić. Hvala na podršci i prijateljima koji su možda bili dalje u prostoru, ali ne i srcem, Danijeli Kasumović-Maružin, Antunu Zupancu i Marinu Vučiću.

I, u konačnici, što se tiče afektivnog, oni kojima ovaj rad i posvećujem su moja prošlost, moja sadašnjost i moja budućnost: mama i tata, Željko, Vjeran, Vibor, Ana i Adrian.

Doktorska disertacija pod naslovom

Samoprocjena samoefikasnosti učitelja u inkluzivnom obrazovanju u Istarskoj županiji

pozitivno je ocijenjena od strane Povjerenstvom u sastavu:

1. prof. dr.sc. Zrinjka Stančić, predsjednica
2. prof. dr. sc. Rea Fulgosi Masnjak, članica
3. prof. dr. sc. Lelia Kiš-Glavaš, članica

Pred Povjerenstvom u sastavu:

1. prof. dr.sc. Zrinjka Stančić, predsjednica
2. prof. dr. sc. Rea Fulgosi Masnjak, članica
3. prof. dr. sc. Lelia Kiš-Glavaš, članica

prostupnica Vanja Marković uspješno je obranila doktorsku disertaciju 21. rujna 2022. godine.

Sažetak

Opći je cilj ovog rada utvrditi strukturu samoprocijenjene samoefikasnosti za inkluzivnu praksu učitelja osnovnih škola u Istarskoj županiji i moguću povezanost pojedinih komponenti samoprocijenjene samoefikasnosti s nekim sociodemografskim čimbenicima. Uz to, rad daje i smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja učitelja, usmjerenog na razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Postavljeni specifični ciljevi odnose se na stjecanje uvida u vrstu i mjeru podrške učiteljima u inkluzivnim uvjetima, stjecanje uvida u učiteljsku samoprocjenu osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse te na utvrđivanje razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva, obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima i obzirom na to radi li se o učiteljima razredne ili predmetne nastave, kao i na izradu Smjernica za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima osnovnih škola. Istraživanje je provedeno u osnovnim školama Istarske županije, tijekom listopada i studenog 2021. godine. Uzorak čini 357 učitelja razredne i predmetne nastave, oba spola. U istraživanju je korišten Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, konstruiran za potrebe ovog rada. Kroz pilot istraživanje definirani su faktori koji odražavaju pokazatelje učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu kroz učiteljske samoprocjene za kreiranjem uključive školske klime, upravljanje ponašanjem u učionici, suradnju unutar i izvan škole usmjerenu na podršku učenicima s teškoćama te inkluzivno poučavanje usmjereno na učenika. U obradi podataka korištene su univarijatne metode za izračunavanje osnovnih statističkih parametara i testiranje normalnosti distribucija frekvencija (aritmetičke sredine, standardne devijacije, Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilkov test), diskriminacijska analiza i multivarijatna analiza varijance, T-test za nezavisne uzorke i ANOVA i Mann-Whitneyev test i Kruskal-Wallisov test te Pearsonov koeficijent korelacija i Spearmanov koeficijent rang korelacija. Rezultati ukazuju na to da učitelji nisu zadovoljni vrstom i mjerom podrške za rad u inkluzivnim uvjetima te da se ne smatraju osposobljenima za inkluzivnu praksu. Uz to, potvrđeno je kako postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu obzirom na godine radnog iskustva, godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima te obzirom na to radi li se o učiteljima predmetne ili razredne nastave. Budući na nacionalnoj razini, a time i na području Istarske županije, do sada nisu provedena istraživanja učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, ovaj rad ima originalan znanstveni doprinos, kako kroz dobivanje rezultata koji daju uvid u strukturu samoprocijenjene samoefikasnosti za

inkluzivnu praksu i razumijevanje povezanosti pojedinih komponenti te samoefikasnosti s čimbenicima koji bi na nju mogli utjecati, tako i kroz smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima osnovnih škola te, u konačnici, i kroz sam Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu koji škole mogu implementirati u vlastiti proces samovrednovanja i razvojnog planiranja u svrhu podizanja kvalitete vlastite uključive odgojno-obrazovne prakse.

Ključne riječi: inkluzivno poučavanje, inkluzivna praksa, inkluzivno školsko ozračje, samoefikasnost, stručno usavršavanje, suradnja, učitelji u osnovnoj školi, upravljanje ponašanjem

STRUKTURIRANI SAŽETAK

Problem i cilj istraživanja

Opći cilj ovog istraživanja je utvrditi strukturu samoprocijenjene samoefikasnosti za inkluzivnu praksu učitelja osnovnih škola u Istarskoj županiji i moguću povezanost pojedinih komponenti samoprocijenjene samoefikasnosti s nekim sociodemografskim čimbenicima te izraditi Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima osnovnih škola.

Specifični ciljevi odnose se na :

1. stjecanje uvida u vrstu i mjeru podrške učiteljima u inkluzivnim uvjetima
2. stjecanje uvida u učiteljsku samoprocjenu osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse
3. utvrđivanje razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva
4. utvrđivanje razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima
5. utvrđivanje razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja predmetne i razredne nastave
6. izradu Smjernica za izradu programa stručnog usavršavanja učitelja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima osnovnih škola.

Hipoteze istraživanja

Slijedom problema istraživanja i navedenih specifičnih ciljeva, te obzirom na rezultate prethodnih istraživanja i međunarodna iskustva postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: učitelji nisu zadovoljni vrstom i mjerom podrške u inkluzivnim uvjetima

H2: učitelji se ne smatraju osposobljenima za inkluzivnu praksu

H3: postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva

H4: postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima

H5: postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja predmetne i razredne nastave

Metode rada

Istraživanje je provedeno u osnovnim školama Istarske županije (48 matičnih i 52 područne škole), tijekom listopada i studenog 2021. godine na uzorku od 357 učitelja razredne i predmetne nastave. U istraživanju je korišten Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, konstruiran za potrebe ovog rada (u daljnjem tekstu Upitnik). Upitnik je konstruiran na temelju dva postojeća upitnika za ispitivanje učiteljske samoefikasnosti: TEIP skale (Teacher Efficacy for Inclusive Practices), Skale samoefikasnosti za učitelje (Teacher Self-Efficacy Scale), te na elementima Upitnika za procjenu kvalitete inkluzivne škole od strane stručnjaka.. Uz navedeno, Upitnik je konstruiran i imajući u vidu hrvatsku inkluzivnu praksu. Za donošenje suda o prikladnosti primjene Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu u studenom 2020. provedeno je pilot predtestiranje ovog upitnika na 177 učitelja oba spola (155 ženskog i 22 muškog) u 10 osnovnih škola u Istarskoj županiji, kako bi se odredila dijagnostička valjanost Upitnika, odnosno latentna struktura, u koju svrhu je provedena faktorska analiza pod komponentnim modelom. Radi utvrđivanja prikladnosti primjene faktorske analize izračunata je Kaiser-Meyer-Olkinova mjera za mjerni instrument, koja iznosi ,914. Vrijednost je Bartlettovog testa za statističku značajnost korelacijske matrice $\chi 2=6307{,}394$ uz 1326 stupnjeva slobode i sig $p<.001$, što potvrđuje prikladnost statističke obrade prikupljenih podataka faktorskom analizom. Četiri glavne komponente zadržane su na temelju kriterija paralelne analize. Četiri zadržane glavne komponente predstavljaju latentnu strukturu upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, a sadrže 52,89% ukupne varijance cjelokupnog prostora samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Obzirom na to koje su varijable najbolje odredile faktore latentnog prostora učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, moglo se zaključiti da prvi odražava samoefikasnost učitelja za stvaranje inkluzivnog školskog ozračja, drugi faktor samoefikasnost za upravljanje ponašanjem, treći faktor samoefikasnost za suradnju, a četvrti samoefikasnost za inkluzivno poučavanje.

Mjerne značajke Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu određene pod različitim modelima mjerenja pokazale su se veoma dobrima, a pouzdanost izračunata na temelju nekoliko poznatih modela veća je od ,80. Kako su sva četiri faktora pokazala dobre mjerne značajke, mogu se promatrati kao subskale. Osim za čitav instrument i četiri subskale, metrijske karakteristike izračunate su i za svaku pojedinu varijablu, i to koeficijenti pouzdanosti, reprezentativnosti, homogenosti, valjanosti i diskriminativnosti. Metrijske

karakteristike pokazale su da je Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu valjan, objektivan, osjetljiv i pouzdan test.

Istraživanje je provedeno tijekom listopada i studenog 2021. godine na uzorku od 357 učitelja u Istarskoj županiji. U obradi dobivenih podataka korištene su multivarijatne i univarijatne analize u programskom paketu SPSS. 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-Wilksovm testom. Kako se pokazalo da sve varijable nisu normalno distribuirane, za utvrđivanje razlika između uzoraka za svaku kvantitativnu varijablu korišteni su T-test za nezavisne uzorke i ANOVA te neparametrijski testovi: Mann-Whitneyev test i Kruskal-Wallisov test. Za povezanost između kvantitativnih varijabli korišten je Pearsonov koeficijent korelacija ili Spearmanov koeficijent rang korelacija, ovisno o normalnosti distribucije frekvencija.

Rezultati i rasprava

Kako bi se verificirala hipoteza H1 – *učitelji nisu zadovoljni vrstom i mjerom podrške u inkluzivnim uvjetima*, analizirane su frekvencije, aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora učitelja na pitanja koja ukazuju na zadovoljstvo učitelja podrškom za rad u inkluzivnim uvjetima, koja im se pruža kroz različite modalitete, a koji uključuju podršku od strane stručnih suradnika u školi, pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika te vanjskih stručnjaka poput onih iz centara inkluzivne potpore, mobilnih stručnih timova, ili drugih stručnjaka koji mogu pružiti podršku učiteljima. Analiziran odgovor na pitanje iz Upitnika o tome jesu li učitelji zadovoljni brojem stručnih suradnika koje škola zapošljava, a koji mogu pružiti podršku samim učenicima s teškoćama u odgojno-obrazovnom procesu, ali i učiteljima koji taj proces neposredno provode pokazala je kako je najveći broj učitelja (57,7%) donekle ili u potpunosti nezadovoljan brojem ovog profila stručnih suradnika. Utvrđena je vrlo niska ali statistički značajna povezanost između zadovoljstva učitelja brojem stručnih suradnika u školi i učiteljske samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje. Ovim istraživanjem nije potvrđena povezanost zadovoljstvom brojem stručnih suradnika i opće učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, kako ni samoefikasnosti u preostale tri domene.

Ispitano je i zadovoljstvo učitelja vrstom podrške koju im stručni suradnici pružaju u radu s učenicima s teškoćama. Većina učitelja tu podršku procjenjuje djelomičnom i povremenom (44%) ili pak nepostojećom (9%). Navedeno potvrđuje tezu kako učitelji nisu zadovoljni vrstom podrške koja im se pruža za rad u inkluzivnim uvjetima. Osim podrške od strane stručnih suradnika, procijenjeno je i učiteljsko zadovoljstvo zalaganjem škole da učenicima osigura potporu pomoćnika u nastavi i komunikacijskih stručnih posrednika. Nađena je slaba ali statistički značajna povezanost između zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP i opće učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu te samoefikasnosti u specifičnim domenama samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje, upravljanje ponašanjem i inkluzivno poučavanje. Nije nađena povezanost između zadovoljstva ovom vrstom podrške i učiteljske samoefikasnosti za suradnju. Ispitano je i zadovoljstvo učitelja podrškom za rad u inkluzivnim uvjetima kroz angažiranje vanjskih stručnjaka, bilo kroz suradnju sa centrima inkluzivne potpore, udrugama, ustanovama ili mobilnim stručnim timovima koji takvu podršku mogu pružiti. Rezultati pokazuju kako istarski učitelji nisu u potpunosti zadovoljni zalaganjem škole da osigura podršku vanjskih stručnjaka. Utvrđena je i slaba, ali statistički značajna povezanost između učiteljskog zadovoljstva podrškom za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje angažmana vanjskih stručnjaka i opće samoprocijenjene učiteljske samoefikasnosti, kao i samoprocijenjene samoefikasnosti za suradnju i inkluzivno poučavanje. Sukladno tome, može se zaključiti kako se hipoteza H1 – *učitelji nisu zadovoljni vrstom i mjerom podrške za rad u inkluzivnim uvjetima* može prihvatiti. Za provjeru hipoteze H2 – *učitelji se ne smatraju osposobljenima za inkluzivnu praksu*, analizirane su frekvencije, aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora učitelja na pitanja koja ukazuju na njihovu samoprocjenu osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse stečene tijekom studija, ali i procjenu adekvatnosti edukacija koje im se nude u okviru stručnih usavršavanja, a koje su usmjerene na stjecanje teorijskih i praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama. Svoju osposobljenost za rad s učenicima s teškoćama stečenu tijekom studija učitelji ne procjenjuju dobrom. Njih 69,7% se uopće ili djelomično ne slaže da su tijekom inicijalnog obrazovanja stekli znanja i kompetencije za provođenje nastave koja uvažava različitosti među učenicima. Utvrđena je i slaba, ali statistički značajna povezanost između učiteljske samoprocjene osposobljenosti za izvođenje inkluzivne nastave i samoprocjene njihove ukupne samoefikasnosti za inkluzivnu praksu te samoefikasnosti vezane uz sve testirane specifične domene: inkluzivno školsko ozračje, upravljanje ponašanjem, suradnju

i inkluzivno poučavanje. U segmentu edukacija koje im omogućuju stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama, a u koje se uključuju u okviru stručnih usavršavanja, učitelji izražavaju nešto viši stupanj zadovoljstva nego je to slučaj sa znanjima stečenim tijekom studija. Međutim, i dalje je prisutan visok postotak od 43,7% učitelja koji su djelomično ili potpuno nezadovoljni ovakvim edukacijama. 42% učitelja donekle su ili u potpunosti zadovoljni ponudom edukacija namijenjenih stjecanju ovakvih teorijskih znanja kroz stručna usavršavanja. Također, utvrđeno je postojanje slabe, ali statistički značajne povezanosti između učiteljske procjene dostupnosti stručnih usavršavanja za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama i učiteljske ukupne samoefikasnosti za inkluzivnu praksu te samoefikasnosti u domenama inkluzivnog školskog ozračja, upravljanja ponašanjem, suradnje i inkluzivnog poučavanja. Prema tome, zaključuje se kako se H2 – *učitelji se ne smatraju osposobljenima za inkluzivnu praksu* može prihvatiti. Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na to imaju li do 10 godina radnog iskustva, 11 do 20 godina radnog iskustva ili 21 i više godina radnog iskustva, provedena je multivarijatna analiza varijance za svaku pojedinu subskalu Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Tamo gdje je potvrđeno postojanje statistički značajnih razlika, provedena je diskriminacijska analiza. Multivarijatna analiza varijance pokazala je kako ne postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje između učitelja obzirom na godine radnog iskustva te diskriminacijska analiza nije provedena na ovom skupu podataka. Utvrđeno je i kako postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem između skupina učitelja sa do 10 godina radnog iskustva, 11 do 20 godina radnog iskustva i 21 i više godina radnog iskustva. Kruskal-Wallisov test pokazao je kako te razlike postoje u pet varijabli, u četiri od kojih najbolje rezultate pokazuju učitelji iz skupine sa 11 do 20 godina radnog iskustva. Radi se o varijablama koje govore o učiteljevoj samoefikasnosti za umirivanje ometajućih ponašanja u učionici, ali i za prevenciju, to jest sprječavanje problematičnih ponašanja u školi ili razredu. Međutim, na petoj varijabli koja govori o samoefikasnosti za nošenje sa fizički agresivnim učenicima, najbolje rezultate pokazali su učitelji s 21 i više godina radnog iskustva. Diskriminacijska analiza ekstrahirala je dvije diskriminacijske funkcije na koje se može svesti sustav od 13 varijabli subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem. Prvu diskriminacijsku funkciju određuju varijable koje ju definiraju kao *samoefikasnost za upravljanje ponašanjem kroz strategije usmjerene na poučavanje i podršku učenju*, dok je druga definirana kao *samoefikasnost za*

upravljanje ponašanjem kroz strategije usmjerene na ponašanje i podršku motivaciji. I na trećoj subskali je multivarijatna analiza varijance pokazala postojanje statistički značajnih razlika među učiteljima, obzirom na njihove godine radnog iskustva. Rezultati jednofaktorske analize varijance ukazali su na postojanje statistički značajnih razlika u dvije varijable, u oba slučaja u korist učitelja iz dobne skupine sa 11 do 20 godina radnog iskustva. Radi se o varijablama koje ukazuju na samoefikasnost za slobodno izražavanje mišljenja o pitanjima koja su važna za školu te samoefikasnost za uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole. Diskriminacijska analiza ekstrahirala je dvije diskriminacijske funkcije, od kojih jedna značajno razlikuje učitelje obzirom na njihove godine radnog iskustva. Varijable koje najbolje definiraju tu diskriminacijsku funkciju sugeriraju da se ona odnosi na *samoefikasnost za suradnju usmjerenu na podizanje kvalitete rada škole.* Učitelji iz skupine koja ima 11 do 20 godina radnog iskustva postižu najviše rezultate u ovom području. Na subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje analiza je pokazala kako postoje statistički značajne razlike u učiteljskoj samoefikasnosti između skupina sa do 10 godina radnog iskustva, 11 do 20 godina i onih sa 21 i više godina radnog iskustva. Kruskal-Wallisov test pokazao je kako su te razlike statistički značajne samo za jednu varijablu koja ukazuje na samoefikasnost za organizaciju edukacija i radionica za roditelje na temu inkluzivnog obrazovanja. Najvišu razinu samoefikasnosti u ovom području pokazali su učitelji s najviše radnog iskustva, dok su najniže rezultate postigli oni s najmanje radnog iskustva. Diskriminacijska analiza otkrila je dvije diskriminacijske funkcije, od kojih jedna statistički značajno razlikuje učitelje u ovoj domeni, obzirom na godine radnog iskustva. Varijable koje su najbolje definirale navedenu funkciju ukazale su da ona predstavlja *samoefikasnost za inkluzivno poučavanje kroz stvaranje uvjeta za prihvaćanje različitosti među učenicima.* Najbolje rezultate u ovom području postiže skupina učitelja s najviše radnog iskustva – 21 i više godina, dok najniže postižu učitelji s 10 i manje godina radnog iskustva. Temeljem iznesenog hipoteza H3 – *postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva*, prihvaća se. Sljedeći cilj vezan uz analizu razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti odnosio se na razlike među učiteljima koji imaju do 10 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima ili 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima. U tu svrhu provedena je multivarijatna analiza varijance za svaku pojedinu subskalu Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Tamo gdje je potvrđeno postojanje

statistički značajnih razlika, provedena je diskriminacijska analiza. Multivarijatna analiza varijance nije pokazala postojanje statistički značajnih razlika među učiteljima na subskali samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima. Izolirani univarijatni testovi pokazali su, međutim, kako statistički značajne razlike postoje u čak 10 od 17 varijabli subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje, što ukazuje kako učitelje ne razlikuje kombinacija varijabli ove subskale već njegove pojedine varijable. Učitelji s 21 i više godina radnog iskustva pokazali su najviše rezultate na svim varijablama ove subskale, a te su razlike statistički značajne u varijablama koje najviše govore o pružanju podrške roditeljima i obiteljima, korištenju suradničkog učenja i vršnjačke podrške u radu, poticanju učenika na rad u parovima ili grupama te na poštivanje pravila razreda, te provođenju aktivnosti koje rezultiraju prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici. I na drugoj subskali multivarijatna analiza varijance pokazala kako ne postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti obzirom na radno iskustvo učitelja u inkluzivnim razredima. Međutim, ponovo su izdvojeni univarijatni testovi ukazali na postojanje statistički značajnih razlika na pojedinim varijablama subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem. Kao i kod prethodne analize, ponovo su učitelji s najduljim iskustvom rada u inkluzivnim razredima oni koji pokazuju najvišu samoprocijenjenu samoefikasnost, i to posebno u područjima nošenja s učenicima koji su fizički agresivni, osiguravanju prikladnih aktivnosti i izazova za sve učenike i motiviranju nezainteresiranih učenika i prilagodbe tempa poučavanja individualnim potrebama pojedinih učenika. Ni na subskali samoefikasnosti za suradnju multivarijatna analiza varijance nije pokazala postojanje statistički značajnih razlika za kombinaciju varijabli koje čine tu subskalu. No, i ovdje su izdvojeni univarijatni testovi pokazali kako na jednoj varijabli ipak postoje razlike koje su statistički značajne. Ovdje su učitelji sa 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima pokazali najvišu samoefikasnost za utjecaj na odluke koje se donose u školi. U komponenti učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu multivarijatna analiza varijance potvrdila je postojanje statističkih razlika među učiteljima, obzirom na to imaju li do 10, između 11 i 20 ili 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima. Kruskal-Wallisov test, nadalje, pokazao je kako statistički značajne razlike postoje u 4 od 11 varijabli subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje. Te varijable govore o samoefikasnosti za kreiranje individualiziranih zadataka, korištenje različitih strategija praćenja i vrednovanja učenika s teškoćama, prostornu prilagodbu te samoefikasnost za organiziranje radionica i edukacija za roditelje na temu različitosti među

učenicima. Učitelji s 21 i više godina inkluzivnog iskustva i ovdje su pokazali dominantno najvišu samoprocijenjenu samoefikasnost. Diskriminacijska analiza pokazala je kako se ova subskala od 11 varijabli može svesti na dvije diskriminacijske funkcije, od kojih jedna značajno razlikuje ispitanike obzirom na njihovo iskustvo rada u inkluzivnim uvjetima. Varijable koje najviše doprinose njenom kreiranju sugerirale su kako ta funkcija predstavlja *samoefikasnost za individualizaciju poučavanja i promicanje prihvaćanja različitosti.* Može se zaključiti kako su značajno bolji rezultati učitelja s 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim uvjetima na subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje doprinijeli tome da se hipoteza H4 - *postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima* može djelomično prihvatiti.

Finalni cilj vezan uz analizu razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti odnosio se na razlike među učiteljima predmetne i razredne nastave. I u tu svrhu provedena je multivarijatna analiza varijance za svaku pojedinu subskalu Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Budući su statistički značajne razlike među učiteljima nađene za svaku pojedinu subskalu, provedene su i diskriminacijske analize po subskalama. Provedena multivarijatna analiza varijance pokazala je postojanje statistički značajnih razlika u učiteljskoj samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje između taksonomskih skupina učitelja razredne i predmetne nastave. Mann-Whitneyev test, nadalje, pokazao je kako statistički značajne razlike postoje u čak 16 od 17 varijabli ove subskale. Diskriminacijskom analizom ekstrahirana je jedna diskriminacijska funkcija koja potvrđuje kako sustav od 17 varijabli subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje značajno razlikuje učitelje razredne od učitelja predmetne nastave. Navedena diskriminacijska funkcija prepoznata je kao *samoefikasnost za poticanje inkluzivnosti u razrednoj zajednici i školi.* Skupina učitelja razredne nastave pokazala je znatno više rezultate koji ukazuju na znatno višu samoprocijenjenu samoefikasnost za poticanje inkluzivnosti u razrednoj zajednici i školi od učitelja predmetne nastave. Također, multivarijatna analiza varijance pokazala je kako postoje statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u komponenti samoprocijenjene samoefikasnosti koja je usmjerena na upravljanje ponašanjem. Provedena je daljnja analiza koja je pokazala da statistički značajne razlike između ove dvije skupine učenika postoje u 11 od sveukupno 13 varijabli subskale kojom se ispituje samo percipirana samoefikasnost učitelja za upravljanje ponašanjem. Učitelji razredne nastave ostvarili su više rezultate na svim varijablama ove subskale.

Diskriminacijskom analizom koja je ekstrahirala jednu diskriminacijsku funkciju koja statistički značajno razlikuje učitelje razredne i predmetne nastave na subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem stiče se još precizniji uvid u navedene razlike. Navedena diskriminacijska funkcija predstavlja *samoefikasnost za upravljanje ponašanjem korištenjem proaktivnih tehnika, pozitivnog pojačanja i modifikacije pristupa poučavanju.* Potvrđeno je kako skupina učitelja razredne nastave pokazuje znatno više rezultate, a time i znatno višu samoefikasnost za upravljanje ponašanjem korištenjem proaktivnih tehnika, pozitivnog pojačanja i modifikacije pristupa od učitelja predmetne nastave. I na trećoj subskali je multivarijatna analiza varijance pokazala postojanje statistički značajnih razlika između učitelja razredne i predmetne nastave. Daljnja analiza pokazala je kako statistički značajne razlike postoje za 5 od 11 varijabli subskale samoefikasnosti za suradnju. Navedene varijable ukazuju na višu samoefikasnost učitelja razredne nastave u odnosu na njihove kolege predmetne učitelje, posebice u području samoefikasnosti za utjecaj na odluke koje se donose na razini škole, za uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole, podršku učenicima u smislu pisanja domaće zadaće i doprinos prevladavanju loših uvjeta u zajednici na učenje, te, vrlo značajno, za pomoć ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine diferenciranog poučavanja. Diskriminacijska analiza otkrila je jednu diskriminacijsku funkciju koja, obzirom na varijable koje najviše sudjeluju u njenom kreiranju, nosi naziv *samoefikasnost za usmjerenu suradnju u svrhu promicanja inkluzivnosti.* Skupina učitelja razredne nastave pokazala je znatno više rezultate od učitelja predmetne nastave, a time i znatno višu razinu samoefikasnosti za suradnju usmjerenu na različite subjekte odgojno-obrazovnog uključivanja, poput samih učenika, ali i roditelja, drugih učitelja te organizacija koje pružaju podršku za rad u inkluzivnim uvjetima. U konačnici, utvrđene su i statistički značajne razlike između skupina učitelja razredne i predmetne nastave u odnosu na kombinaciju varijabli subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje. Daljnja provjera pokazala je kako statistički značajne razlike postoje za 8 od 11 varijabli ove subskale, a da na svakoj pojedinoj varijabli više rezultate ostvaruju učitelji razredne nastave. Statistički značajne razlike prisutne su u pitanjima koja govore o individualizaciji zadataka, odabiru adekvatnih metoda poučavanja, prilagodbi nastavnih materijala, suradnji s edukacijskim rehabilitatorima, pomoćnicima u nastavi i ostalim stručnjacima i osobljem, ali i organizaciji edukacija i radionica za roditelje na temu različitosti među učenicima. Diskriminacijskom analizom ekstrahirana je jedna diskriminacijska funkcija koja značajno razlikuje učitelje razredne i predmetne nastave na

subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, a obzirom na varijable koje su najviše sudjelovale u njenom kreiranju, ta diskriminacijska funkcija predstavlja *samoefikasnost za inkluzivno poučavanje kroz podršku različitosti i individualizaciju sadržaja i postupaka.* Znatno više rezultate, a time i znatno višu samoefikasnost u ovom području pokazali su učitelji razredne nastave. Temeljem iznesenih rezultata, hipoteza H5 - *postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja razredne i predmetne nastave,* prihvaća se, budući je potvrđeno kako učitelji razredne nastave postižu više rezultate u svim komponentama samoefikasnosti za inkluzivnu praksu.

Kao posljednji specifični cilj ovog rada postavljena je izrada Smjernica za izradu programa stručnog usavršavanja učitelja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, namijenjenog učiteljima osnovnih škola. Ove Smjernice izrađene su nakon stjecanja uvida u učiteljsku procjenu vrste i mjere podrške za rad u inkluzivnim uvjetima koja im se pruža, stjecanja uvida u učiteljsku samoprocjenu osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse, te nakon analize razlika među učiteljima u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti obzirom na njihove godine radnog iskustva, godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima te obzirom na to radi li se o učiteljima razredne ili predmetne nastave. Smjernice se temelje na analiziranoj literaturi, utvrđenoj strukturi samoprocijenjene samoefikasnosti te vodeći računa o njihovoj primjenjivosti obzirom na hrvatsku inkluzivnu praksu.

Zaključak

Znanstveni doprinos ovog rada ogleda se u dobivanju rezultata temeljenih na znanstvenim istraživanju koji nude uvid u strukturu samoprocijenjene samoefikasnosti istarskih učitelja osnovnih škola za inkluzivnu praksu i razumijevanje povezanosti pojedinih komponenti samoefikasnosti s čimbenicima koji bi na nju mogli utjecati. U konačnici, doprinos čini i izrađeni mjerni instrument, koji može pomoći dobivanju uvida u samoefikasnost učitelja i na taj način detektirati potencijalna konkretna problemska područja u inkluzivnoj praksi škola. Primjenu upitnika svaka škola može implementirati u vlastiti proces samovrednovanja i razvojnog planiranja u svrhu podizanja kvalitete inkluzivnog obrazovanja. Obzirom da se učiteljska samoefikasnost navodi u literaturi kao jedan od najznačajnijih indikatora uspješne

implementacije inkluzivnog obrazovanja, ovaj rad nastoji toj implementaciji doprinijeti, kako spoznajno, tako i metodološki.

STRUCTURED ABSTRACT

Problem and research objectives

The general objective of this research is to determine the structure of self-assessed self-efficacy for the inclusive practice of primary school teachers in the Istria region, and the possible connection of individual components of self-assessed self-efficacy with some sociodemographic factors and to develop Guidelines for the in-service training program for the development of self-efficacy for inclusive practice intended for primary school teachers.

Specific objectives relate to:

1. gain insight into the type and measure of support for teachers in inclusive conditions

2. gain insight into the teacher's self-assessment of the ability to implement inclusive practice

3. determining the differences in individual components of self-assessed self-efficacy between teachers concerning years of work experience

4. determining the differences in individual components of self-assessed self-efficacy of teachers concerning years of work experience in inclusive classes

5. determining the difference in individual components of self-assessed self-efficacy of subject and classroom teachers

6. Development of Guidelines for the in-service training program for the development of Self-Efficacy for inclusive practice intended for Primary School Teachers

Research hypotheses

Following the research problems and the stated specific objectives, and considering the results of previous research and international experience, the following hypotheses have been set:

H1: Teachers are not satisfied with the type and measure of support in inclusive conditions

H2: Teachers are not considered qualified for the implementation of the inclusive practice

H3: There are statistically significant differences in individual components of self-assessed self-efficacy between teachers according to years of work experience

H4: There are statistically significant differences in individual components of self-assessed self-efficacy between teachers according to years of work experience in inclusive classes

H5: There are statistically significant differences in individual components of self-assessed self-efficacy between subject teachers and classroom teachers

Methods

The research was carried out in primary schools in the Istria Region, during October and November 2021 on a sample of 357 classroom and subject teachers. The research used the Self-Efficacy for Inclusive Practice Questionnaire, constructed for the purposes of this paper (hereafter the Questionnaire). The questionnaire was constructed based on three existing questionnaires for testing teacher self-efficacy: the TEIP scale (Teacher Efficacy for Inclusive Practices), the Teacher Self-Efficacy Scale, and elements of the Questionnaire for the quality assessment of inclusive schools by experts. The Questionnaire was constructed keeping in mind the Croatian inclusive practice. To make a judgment on the suitability of the Self-Efficacy for Inclusive Practice Questionnaire in November 2020, a pilot pre-test of this questionnaire was conducted on 177 teachers of both sexes (155 female and 22 male) in 10 primary schools in Istria, to determine its diagnostic validity i.e., its latent structure, for which purpose factor analysis was performed under the component model. To determine the suitability of the application of factor analysis, the Kaiser-Meyer-Olkin measure for the measuring instrument was calculated, which amounts to .914. The value of Bartlett's test for statistical significance of the correlation matrix $\chi 2 = 6307{,}394$ with 1326 degrees of freedom and sig $p < .001$, which confirms the suitability of statistical processing of collected data by factor analysis. The four main components were retained on the parallel analysis criteria. The four main components represent the latent structure of the Self-Efficacy for Inclusive Practice Questionnaire and contain 52.89% of the total variance of the overall space of self-efficacy for inclusive practice. Given which variables best determined the factors of the latent space of teacher self-efficacy for inclusive practice, it could be concluded that the first reflects teacher self-efficacy to create an inclusive school climate, the second self-efficacy for behavioral management, the third self-efficacy for cooperation, and the fourth self-efficacy for inclusive teaching.

The measurement characteristics of the Self-Efficacy for Inclusive Practice Questionnaire determined under different measurement models proved to be very good, and the reliability

calculated based on several known models is higher than .80. As all four factors showed good measurement characteristics, they can be viewed as subscales. Except for the whole instrument and four subscales, the metric characteristics were calculated for each individual variable, namely the coefficients of reliability, representativeness, homogeneity, validity, and discrimination. Metric characteristics have shown that the Self-Efficacy for Inclusive Practice Questionnaire is a valid, objective, sensitive, and reliable test.

The research was conducted in October and November 2021 on a sample of 357 teachers in the County of Istria. In data processing, multivariate and univariate analyses in the SPSS software package were used. The level of statistical significance was established at $p < 0.05$. Discriminant analysis and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used to calculate the differences between the samples. Univariate methods were used to calculate basic statistical parameters (arithmetic means, standard deviations) for all quantitative variables. In addition, the normality of the frequency distributions of all quantitative variables was examined using the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilks tests. As it turned out that not all variables were normally distributed, the T-test for independent samples and ANOVA and non-parametric tests Mann-Whitney test, and Kruskal-Wallis test were used to determine the differences between samples for each quantitative variable. The Pearson correlation coefficient or Spearman correlation rank coefficient was used for the correlation between the quantitative variables, depending on the normality of the frequency distribution.

Results and Discussion

To verify hypothesis H1 - teachers are not satisfied with the type and measure of support in inclusive conditions, frequencies, arithmetic means, and standard deviations of teachers 'answers to questions indicating teachers' satisfaction with support for work in inclusive conditions are analyzed through different modalities, which include support from professional school associates, teaching assistants and professional communication mediators, and external experts such as those from inclusive support centers, mobile professional teams, or other professionals who can support teachers. Analyzing the answer to the question from the Questionnaire on whether teachers are satisfied with the number of professional associates employed by the school, who can provide support to students with disabilities in the educational process, and also to teachers who directly implement this process showed that the largest number of teachers (57.7%) are somewhat or completely

dissatisfied with the number of this profile of professional associates. A very low but statistically significant correlation was found between teacher satisfaction with the number of professional associates in the school and teacher self-efficacy for inclusive teaching. This research did not confirm the connection between satisfaction with the number of professional associates and general teacher self-efficacy for inclusive practice, as well as self-efficacy in the remaining three domains.

Teachers' satisfaction with the type of support provided by professional associates in working with students with disabilities was also examined. Most teachers assess this support as partial and occasional (44%) or non-existent (9%). This confirms the thesis that teachers are not satisfied with the type of support provided to them to work in inclusive conditions. In addition to the support of professional associates, the teacher's satisfaction with the school's commitment to providing students with the support of teaching assistants and communication professional mediators was assessed. Weak but statistically significant correlations were found between teacher satisfaction with the type of support for working with students with disabilities through the school’s commitment to assure teaching assistant participation and general teacher self-efficacy for inclusive practice and self-efficacy in specific domains of self-efficacy for inclusive school climate, behavioral management, and inclusive teaching. No correlation was found between satisfaction with this type of support and teacher self-efficacy in collaboration. Teachers' satisfaction with support for work in inclusive conditions through the participation of external experts was also examined, whether through cooperation with inclusive support centers, NGO-s, institutions, or mobile professional teams that can provide such support. The results show that Istrian teachers are not entirely satisfied with the school's commitment to providing support from external experts. A weak but statistically significant correlation was found between teacher satisfaction with support for working with students with disabilities by ensuring the engagement of external experts and general self-assessed teacher self-efficacy, as well as self-assessed self-efficacy for collaboration and inclusive teaching. Accordingly, it can be concluded that hypothesis H1 - teachers are not satisfied with the type and measure of support for work under inclusive conditions - can be accepted. To test hypothesis H2 - teachers are not considered qualified for the implementation of inclusive practice, the frequencies, arithmetic means, and standard deviations of teachers' answers to questions that indicate their self-assessment of ability to implement inclusive practice acquired during studies, but also within the framework of in-service training, were calculated. Teachers do

not consider their ability to work with students with disabilities acquired during their studies to be satisfactory. 69.7% of them do not agree at all or partially disagree that during the initial education they acquired knowledge and competencies for teaching different students. A weak but statistically significant correlation was also found between teacher self-assessment for inclusive teaching and self-assessment of their overall self-efficacy for inclusive practice and self-efficacy related to all specific domains tested: inclusive school climate, behavioral management, collaboration, and inclusive teaching. In the segment of in-service education that enables them to acquire theoretical knowledge to work with students with disabilities, teachers express a slightly higher degree of satisfaction than with the knowledge acquired during their studies. However, there is still a high percentage of 43.7% of teachers who are partially or completely dissatisfied with such education. 42% of teachers are somewhat or completely satisfied with the offer of education intended for the acquisition of such theoretical knowledge through in-service training. Also, there was a weak but statistically significant correlation between teachers' assessment of the availability of in-service training for acquiring theoretical knowledge for working with students with disabilities and teachers' overall self-efficacy for inclusive practice and self-efficacy for the inclusive school climate, behavioral management, cooperation, and inclusive teaching. Therefore, it is concluded that hypothesis H2 - teachers are not considered qualified for inclusive practice can be accepted. To determine whether there are differences in individual components of teachers' self-assessed self-efficacy based on whether they have up to 10 years of work experience, 11 to 20 years of work experience, or 21 or more years of work experience, a multivariate analysis of variance was performed for each subscale of the Self-Efficacy for Inclusive Practice Questionnaire. When the existence of statistically significant differences was confirmed, a discriminant analysis was performed. Multivariate analysis of variance showed that there are no statistically significant differences in self-efficacy for an inclusive school climate between teachers with regard to years of work experience and discriminant analysis was not conducted on this data set. It was also found that there are statistically significant differences in self-efficacy for behavioral management between groups of teachers with up to 10 years of work experience, 11 to 20 years of work experience, and 21 and more years of work experience. The Kruskal-Wallis test showed that these differences exist in five variables, in four of which the best results are shown by teachers from the group with 11 to 20 years of work experience. These are variables that are connected with the teacher's self-efficacy for calming disruptive behaviors in the classroom,

but also for the prevention of problematic behaviors in school or the classroom. However, in the fifth variable, which speaks of self-efficacy to deal with physically aggressive students, teachers with 21 and more years of work experience. Discriminant analysis has extracted two discriminant functions to which a system of 13 variables of the subscale of self-efficacy for behavioral management can be reduced. The first discriminant function is determined by variables that define it as self-efficacy for behavioral management through strategies focused on teaching and learning support, while the second is defined as self-efficacy for behavioral management through behavioral strategies and motivation support. On the third subscale, the multivariate analysis of variance showed the existence of statistically significant differences among teachers, given their years of work experience. The results of a one-way analysis of variance indicated the existence of statistically significant differences in two variables, in both cases in favor of teachers in the age group with 11 to 20 years of work experience. These are variables that indicate self-efficacy for free expression of opinion on issues that are important to the school and self-efficacy for the inclusion of organizations that promote inclusive education. Discriminant analysis has extracted two discriminant functions, one of which significantly distinguishes teachers based on their years of work experience. The variables that best define this discriminant function suggest that it refers to self-efficacy for collaboration aimed at raising the quality of school work. Teachers in the group with 11 to 20 years of work experience achieve the highest results in this area. On the subscale of self-efficacy for inclusive teaching, the analysis showed that there are statistically significant differences in teacher self-efficacy between groups with up to 10 years of work experience, 11 to 20 years, and those with 21 and more years of work experience. The Kruskal-Wallis test showed that these differences were statistically significant for only one variable that indicates self-efficacy in the organization of education and workshops on inclusive education for parents. The highest level of self-efficacy was demonstrated in this area by teachers with the most work experience, while the lowest results were achieved by those with the least work experience. Discriminant analysis revealed two discriminant functions, one of which significantly distinguishes teachers in this domain, given the years of work experience. The variables that best defined this function indicated that it represents self-efficacy for inclusive teaching through the creation of conditions for the acceptance of diversity among students. The best results in this area are achieved by the group of teachers with the most work experience - 21 and more years, while the lowest is achieved by teachers with 10 or fewer years of work experience. Based on the

presented, hypothesis H3 - there are statistically significant differences in individual components of self-assessed self-efficacy between teachers regarding years of work experience - can be accepted. The next objective related to the analysis of differences in individual components of self-assessed self-efficacy referred to differences between teachers who have up to 10 years of work experience in inclusive classes, 11 to 20 years of work experience in inclusive classes, or 21 or more years of work experience in inclusive classes. For this purpose, a multivariate analysis of variance was performed for each subscale of the Self-Efficacy for Inclusive Practice Questionnaire. Where the existence of statistically significant differences was confirmed, a discriminant analysis was performed. Multivariate analysis of variance did not show the existence of statistically significant differences among teachers on the subscale of self-efficacy for an inclusive school climate given the years of work experience in inclusive classrooms. However, isolated univariate tests showed that statistically significant differences exist in up to 10 of the self-efficacy 17 variables of the subscale of self-efficacy for inclusive school climate, indicating that teachers are not distinguished by a combination of variables of this subscale, but its individual variables. Teachers with 21 or more years of work experience showed the highest results on all variables of this subscale, and these differences are statistically significant in the variables that mostly speak of providing support to parents and families, using collaborative learning and peer support, encouraging students to work in couples or groups and to respect the rules of the class, and to carry out activities that result in the acceptance of students with disabilities in the class community. On the second subscale, the multivariate analysis of variance showed that there are no statistically significant differences in self-efficacy given the work experience of teachers in inclusive classes. However, again isolated univariate tests indicated the existence of statistically significant differences in individual variables of the subscale of self-efficacy for behavioral management. As in the previous analysis, teachers with the longest experience in inclusive classes are again the ones who show the highest self-assessed self-efficacy, especially in dealing with physically aggressive students, providing appropriate activities and challenges for all students, and motivating disinterested students, and adapting the teaching pace to the individual needs of each student. Even on the subscale of self-efficacy for cooperation, the multivariate analysis of variance did not show the existence of statistically significant differences for the combination of variables that make this subscale. However, here, too, isolated univariate tests showed the existence of differences in one variable that are statistically significant. Teachers with 21 or more years

of work experience in inclusive classes have shown the highest self-efficacy in influencing school decisions. In the component of teacher self-efficacy for inclusive practice, multivariate analysis of variance confirmed the existence of statistically significant differences among teachers, depending on whether they have up to 10, between 11 and 20, or 21 and more years of work experience in inclusive classes. Furthermore, the Kruskal-Wallis test showed that statistically significant differences exist in 4 of the 11 variables of the subscale of self-efficacy for inclusive teaching. These variables are related to self-efficacy for creating individualized tasks, using different strategies to monitor and evaluate students with disabilities, adapting of the environment, and self-efficacy to organize workshops and education for parents on the topic of diversity between students. Teachers with 21 or more years of inclusive experience showed dominantly the highest self-assessed self-efficacy. Discriminant analysis showed that this subscale of 11 variables can be reduced to two discriminant functions, one of which significantly distinguishes respondents concerning their experience working in inclusive conditions. The variables that contribute the most to its creation suggested that this function represents self-efficacy in individualizing the teaching and promoting the acceptance of diversity. It can be concluded that significantly better results of teachers with 21 or more years of work experience in inclusive conditions on the subscale of self-efficacy for inclusive teaching contributed to the partial acceptance of hypothesis H4 - there are statistically significant differences in individual components of self-assessed self-efficacy between teachers according to years of work experience in inclusive classes.

The final objective related to the analysis of differences in individual components of self-assessed self-efficacy related to differences between subject and classroom teachers. For this purpose, a multivariate analysis of variance was performed for each individual subscale of the Self-Efficacy for Inclusive Practice Questionnaire. Since statistically significant differences were found for each individual subscale, discriminant analyzes were also conducted.

The conducted multivariate analysis of variance showed the existence of statistically significant differences in teacher self-efficacy for an inclusive school climate between taxonomic groups of classroom and subject teachers. The Mann-Whitney test, further, showed that statistically significant differences exist in as many as 16 of the 17 variables of this subscale. Discriminant analysis extracted one discriminant function that confirms that

the system of 17 variables of the subscale of self-efficacy for an inclusive school climate significantly distinguishes class teachers from subject teachers. This discriminant function has been recognized as self-efficacy for fostering inclusion in the classroom and school. The group of classroom teachers showed significantly higher results, which indicate significantly higher self-assessed self-efficacy for encouraging inclusion in the classroom and school community, than subject teachers. Furthermore, a multivariate analysis of variance showed that there are statistically significant differences between classroom and subject teachers in the self-assessed self-efficacy component focused on behavioral management. Further analysis was conducted that showed that statistically significant differences exist between these two groups of students in 11 of a total of 13 variables of the subscale which examines the perceived self-efficacy of teachers for behavioral management. Classroom teachers achieved higher results on all variables of this subscale. Discriminant analysis which extracted one discriminant function that statistically significantly differentiates classroom and subject teachers on the subscale of self-efficacy for behavioral management provides even more precise insight into these differences. This discriminant function represents self-efficacy for behavioral management using proactive techniques, positive reinforcement, and modification of the teaching approach. It was confirmed that the group of classroom teachers shows significantly higher results, and thus significantly higher self-efficacy for behavioral management using proactive techniques, positive reinforcement, and modification of the approach than the subject teachers. On the third subscale, the multivariate analysis of variance showed the existence of statistically significant differences between classroom and subject teachers. Further analysis showed that statistically significant differences exist for 5 of the 11 variables of the subscale of self-efficacy for collaboration. These variables indicate higher self-efficacy of classroom teachers compared to the subject teachers, especially in the area of self-efficacy for influencing school-level decisions, involving organizations promoting inclusive education, supporting students in writing homework, and contributing to overcoming poor community conditions in learning, and, very significantly, helping other teachers to improve their differentiated teaching skills. Discriminant analysis revealed one discriminant function which, given the variables most involved in its creation, is called self-efficacy for targeted cooperation to promote inclusion. The group of classroom teachers showed significantly higher results than subject teachers, and thus a significantly higher level of self-efficacy for cooperation aimed at various subjects of educational inclusion, such as students, but also parents, other teachers, and organizations that support work in inclusive

conditions. Finally, statistically significant differences were found between the groups of classroom and subject teachers in relation to the combination of variables of the subscale of self-efficacy for inclusive teaching. Further verification showed that there are statistically significant differences for 8 of the 11 variables of this subscale and that teachers achieve higher results in each individual variable. Statistically significant differences are present in the fields of individualization of tasks, selection of adequate teaching methods, adaptation of teaching materials, cooperation with educational rehabilitators, teaching assistants, and other experts and staff, but also the organization of education and workshops for parents on diversity among students. Discriminant analysis has extracted one discriminant function that significantly distinguishes classroom and subject teachers on the subscale of self-efficacy for inclusive teaching and given the variables that participated most in its creation, this discriminant function represents self-efficacy for inclusive teaching through the support of diversity and individualization of content and procedures. Classroom teachers showed significantly higher results, and thus significantly higher self-efficacy in this area. Based on the presented results, hypothesis H5 - there are statistically significant differences in individual components of self-assessed self-efficacy between the classroom and subject teachers, is accepted, since it was confirmed that classroom teachers achieve higher results in all components of self-efficacy for inclusive practice.

As the last specific objective of this paper, the development of Guidelines for the in-service training program for the development of self-efficacy for inclusive practice intended for primary school teachers was set. These Guidelines were developed after gaining insight into teacher assessment of the type and support measures for work in inclusive conditions provided to them, gaining insight into teacher self-assessment of their competence for inclusive practice, and after analyzing differences among teachers in individual components of self-assessed self-efficacy according to their years of work experience, years of work experience in inclusive classes and whether they are classroom or subject teachers.

The Guidelines are based on the analyzed literature, the established structure of self-assessed self-efficacy, and considering their applicability with regard to Croatian inclusive practice.

Conclusion

The scientific contribution of this paper is reflected in obtaining results based on scientific research that offers insight into the structure of self-assessed self-efficacy for the inclusive

practice of Istrian primary school teachers and understanding the relationship of individual components of self-efficacy with factors that could affect it. Ultimately, the contribution is a developed measuring instrument, which can help to gain insight into the self-efficacy of teachers and thus detect potential specific problem areas in inclusive school practice. Each school can implement the questionnaire in its process of self-evaluation and development planning to raise the quality of inclusive education. Given that teacher self-efficacy is cited in the literature as one of the most important indicators of successful implementation of inclusive education, this paper seeks to contribute to this implementation, both cognitively and methodologically.

Sadržaj

1. UVOD 1
1.1. Inkluzivno obrazovanje 1
1.2. Zakonodavni okvir i obilježja inkluzivnog obrazovanja 6
1.2.1. Međunarodni okvir inkluzivnog obrazovanja 7
1.2.2. Zakonodavni okvir inkluzivnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 9
1.3. Učitelji u inkluzivnom obrazovanju 13
1.3.1. Kompetencije i stavovi učitelja u inkluzivnom obrazovanju 13
1.4. Samoefikasnost 23
1.4.1. Teorija samoefikasnosti 23
1.4.2. Izvori samoefikasnosti 26
1.4.3. Efekti samoefikasnosti 32
1.4.4. Učiteljska samoefikasnost 34
1.4.5. Učiteljska samoefikasnost za inkluzivnu praksu 47
2. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA 55
2.1. Problem istraživanja 55
2.2. Cilj istraživanja 56
7. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA 57
8. METODE RADA 58
4.1 Uzorak ispitanika 58
4.2 Mjerni instrument 65
4.2.1. Utvrđivanje faktorske valjanosti Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu 66
4.2.2. Utvrđivanje mjernih značajki Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu 80
4.2.3. Uzorak varijabli 89
4.3. Način provedbe istraživanja 91
4.4. Metode obrade podataka 92
5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA 94
5.1. Analiza manifestnih rezultata 94
5.2. Zadovoljstvo učitelja vrstom i mjerom podrške u inkluzivnim uvjetima 103
5.2.1. Raspodjela stručnih suradnika po zvanju 103

5.2.2. Zadovoljstvo učitelja brojem stručnih suradnika u školi 104
5.2.3. Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške od strane stručnih suradnika 107
5.2.4 Zadovoljstvo učitelja zalaganjem škole da osigura podršku pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih posrednika 108
5.2.5. Zadovoljstvo učitelja zalaganjem škole da osigura podršku vanjskih stručnjaka 112
5.3. Učiteljska samoprocjena osposobljenosti za inkluzivnu praksu 116
5.3.1. Učiteljska samoprocjena osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti među učenicima stečene tijekom studija 116
5.3.2. Učiteljska procjena stručnih usavršavanja namijenjenih stjecanju teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama 120
5.3.3. Učiteljska procjena stručnih usavršavanja namijenjenih stjecanju praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama 124
5.4. Razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine radnog iskustva 130
5.4.1. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za inkluzivno školsko ozračje obzirom na godine radnog iskustva 130
5.4.2. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za upravljanje ponašanjem obzirom na godine radnog iskustva 134
5.4.3. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti za suradnju obzirom na godine radnog iskustva 139
5.4.4. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje obzirom na godine radnog iskustva 145
5.5. Razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima 152
5.5.1. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za inkluzivno školsko ozračje obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima 153
5.5.2. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za upravljanje ponašanjem obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim uvjetima 157
5.5.3. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti za suradnju obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima 160
5.5.4. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima 163
5.6. Razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja predmetne i razredne nastave 171
5.6.1. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za inkluzivno školsko ozračje 172
5.6.2. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za upravljanje ponašanjem 178

5.6.3. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za suradnju 182
5.6.4. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za inkluzivno poučavanje 187
6. RASPRAVA I VERIFIKACIJA HIPOTEZA 193
6.1. Struktura samoprocijenjene samoefikasnosti za inkluzivnu praksu 193
6.2. Uvid u vrstu i mjeru podrške učiteljima u inkluzivnim uvjetima 196
6.3. Uvid u učiteljsku samoprocjenu osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse 199
6.4. Analiza razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine radnog iskustva 203
6.4.1. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za inkluzivno školsko ozračje obzirom na godine radnog iskustva 204
6.4.2. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za upravljanje ponašanjem obzirom na godine radnog iskustva 204
6.4.3. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za suradnju obzirom na godine radnog iskustva 205
6.4.4. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za inkluzivno poučavanje obzirom na godine radnog iskustva 206
6.5. Analiza razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima 208
6.5.1. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za inkluzivno školsko ozračje obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima 208
6.5.2. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za upravljanje ponašanjem obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima 209
6.5.3. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za suradnju obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima 210
6.5.4. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za inkluzivno poučavanje obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima 210
6.6. Analiza razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja predmetne i razredne nastave 212
6.6.1. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za inkluzivno školsko ozračje 212
6.6.2. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za upravljanje ponašanjem 213
6.6.3. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za suradnju 214
6.6.4. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za inkluzivno poučavanje 215

7. SMJERNICE ZA IZRADU PROGRAMA STRUČNOG USAVRŠAVANJA ZA RAZVOJ SAMOEFIKASNOSTI ZA INKLUZIVNU PRAKSU NAMIJENJENOG UČITELJIMA OSNOVNIH ŠKOLA 217

7.1. Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima obzirom na godine radnog iskustva 218

7.2. Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima 220

7.3. Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja učitelja razredne i predmetne nastave za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu 223

8. ZAKLJUČAK 228

9. DOPRINOS I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA 232

10. POPIS LITERATURE 234

11. PRILOG 264

12. ŽIVOTOPIS AUTORA S POPISOM OBJAVLJENIH DJELA 272

Sustav školstva nema pravo na određenu djecu. Sustav školstva je taj kojeg treba prilagoditi kako bi zadovoljio potrebe sve djece (UNESCO, 1994)

1. UVOD

Od samih začetaka inkluzivnog obrazovanja i kao globalnog trenda ali i kao puta kojim se kreće nacionalno školstvo, nastoje se analizirati čimbenici koji utječu na ovaj proces kako bi se daljnjim njegovim teorijskim i praktičnim unaprjeđenjem dostigao cilj obrazovanja za sve. Tako su nam brojna i vrlo vrijedna istraživanja dala uvid u kompetencije učitelja za inkluzivnu praksu (Stančić, Horvatić i Nikolić, 2011; Kudek Mirošević, 2012; Radetić-Paić, 2018a; Radetić-Paić, 2018b), njihove stavove prema inkluzivnom obrazovanju i učenicima s teškoćama (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997; Stančić, Kiš-Glavaš i Igrić, 2001; Kiš-Glavaš i Fulgosi Masnjak, 2002; Kiš-Glavaš i Cvitković, 2014; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014), o tome gdje doživljavaju prepreke implementaciji inkluzivnog obrazovanja (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016), da spomenemo samo neke od čimbenika koji doprinose ovom veoma kompleksnom konceptu. Kvaliteta inkluzivne škole podrazumijeva dobre materijalno-organizacijske i stručne resurse za inkluzivno djelovanje (Ivančić i Stančić, 2013). Stručni resursi uključuju stručnost samih učitelja za implementaciju inkluzivnog obrazovanja, ali i stručnu podršku, kako unutarnju, od strane stručnih suradnika, tako i uključivanje vanjskih stručnjaka koji pružaju inkluzivnu potporu školi. Nedostatak ovih resursa ili suradnje među stručnjacima može utjecati na nemogućnost ili nedostatnu kvalitetu strategija i aktivnosti usmjerenih na zadovoljenje potreba svih učenika.

1.1. Inkluzivno obrazovanje

Kao cilj odgoja i obrazovanja u školskom ustanovama, među ostalim, definirano je i odgajanje i obrazovanje učenika u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobljavanje učenika za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i tolerancije te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva (Zakon o odgoju i obrazovanju učenika u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/2008; 86/2009; 92/2010; 105/2010; 90/2011; 05/2012; 16/2012; 86/2012; 126/2012; 94/2013; 152/2014; 07/2017; 68/2018; 98/2019; 64/2020). U skladu s tim, za pretpostaviti je da je zasebno definiranje inkluzivnog odgoja i obrazovanja suvišno, budući se uključivost i poštivanje različitosti javljaju već u samom općem definiranju odgoja i obrazovanja. Međutim, svjesni smo da povijesno, a ponekad i aktualno, to nije tako. Među najvažnijim temama suvremenih istraživanja povijesti obrazovanja, upravo je pitanje

nejednakosti u obrazovanju tijekom 20. stoljeća. Unatoč dramatičnom razvoju obrazovanja, istraživanja i dalje pokazuju postojanje perzistirajuće nejednakosti u mogućnostima pristupa odgoju i obrazovanju (Breen, Luijkx, Muller i Pollak, 2009). To se odnosi, kako na nejednakosti po pitanju klase, rase i spola, tako i na nejednak pristup odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u odnosu na učenike tipičnog razvoja. Lorenz (2002, prema Skočić Mihić i sur., 2014) navodi da je inkluzija neosporno najfrekventnija riječ ove dekade koja se koristi na različite načine, opisujući različite stvari, što ponekad i zbunjuje.

U praksi, društvo vrlo sporo i postupno napreduje prema inkluzivnoj kulturi. Markus Scholz (2007, prema Bullock, Brestovansky i Lenčo, 2018, str. 8-9) definira pet mogućih pristupa obrazovanju djece s teškoćama u razvoju:

1. **Isključivanje**: Djeca s teškoćama u razvoju koja ne ispunjavaju (ali možda i ispunjavaju) kriterije, manje ili više arbitrarno definirane od strane neke više instance, u potpunosti su isključena iz obrazovnog procesa.
2. **Segregacija**: Djeca školske dobi raspoređuju se u skupine sukladno prethodno određenim kriterijima. Takav selektivan pristup temelji se na uvjerenju da je moguće pružiti optimalne uvjete za školovanje djece jedino u što homogenijim skupinama. U ovom slučaju, cjelokupni obrazovni sustav sastoji se od dvije podskupine: redovni školski sustav i centre za odgoj i obrazovanje, odnosno prilagođeni školski sustav koji je dalje dijeli na potkategorije.
3. **Integracija**: I dalje postoje dvije podskupine, ali dijete s teškoćama u razvoju može, uz potporu, pohađati redovnu školu. Radi se o dualnom sustavu u kojem paralelno postoji obrazovanje u redovnim uvjetima i obrazovanje u školama s posebnim programima obrazovanja. Ako se obrazovanje u redovnim uvjetima pokaže neuspjelim, učenik se vraća u specijaliziranu ustanovu za odgoj i obrazovanje.
4. **Inkluzija**: Osnovna ideja integracije postupno se razvija u novi, bolji, kvalitetniji pristup, prema kojem se heterogenost, u osnovi, smatra normalnom. Ostaci starog školskog sustava i segregacijskog pristupa postupno nestaju. Prihvaćanje heterogenosti u inkluzivnom obrazovanju smatra se čimbenikom koji zapravo olakšava rad učitelja u školama. Takav pristup otklanja potrebu da se sa svim učenicima ostvare isti ciljevi i rezultati, što je učiteljima prethodno otežavalo rad.
5. **Različitost je normalna**: Ovdje se zapravo radi o završetku procesa inkluzije – inkluzija postaje uobičajena praksa. Jedna od osnovnih značajki je heterogenost (različitost) u razredu.

Većina pristupa konceptualizaciji odnosa društva prema osobama s invaliditetom prikazuje postojanje dvije krajnosti u spektru tih razmatranja. To su individualni ili medicinski model

koji na invaliditet gleda kao na atribut zdravstvenog stanja pojedinca i socijalni model, gdje je invaliditet posljedica odnosa između osobe i njena okruženja. Međutim, pregled poimanja osoba s invaliditetom kroz povijest u zapadnim društvima ipak nije potpun bez spominjanja modela milosrđa koji karakterizira začetak tih promišljanja i, odnedavno prisutnog, društvenog modela ili modela ljudskih prava. Model milosrđa vidio je osobu s invaliditetom kao nemoćnu žrtvu, potpuno ovisnu o drugima. Ona ne može samostalno obavljati određene radnje, pa prema tome ni neovisno živjeti. Ono što je toj osobi potrebno jest skrb posebnih institucija poput ubožnica i domova u kojima će dobivati neophodnu skrb. Postupno je, s razvojem znanosti i medicine, model milosrđa zamijenjen medicinskom modelom. Ovaj model implicira da je teškoću pojedinca potrebno liječiti kako bi se on, što je više moguće, prilagodio svojoj okolini, a ako norma te prilagodbe nije postignuta, pojedinca treba pasivizirati kroz naknade i skrb, bez obzira na preostalu sposobnost. Jedna od karakteristika medicinskog modela su i etikete kategorija i dijagnoza koje distribuiraju liječnici, a koje sa sobom nose i danas prisutnu društvenu stigmu. Mike Oliver, jedan od pionira socijalnog modela, medicinski je model nazvao „modelom osobne tragedije“, koji sugerira da je invaliditet posljedica tragičnog događaja koji je nasumično zadesio nesretnog pojedinca (Oliver, 1990; prema Sullivan, 1991). Polazeći od medicinskog modela u rehabilitaciji, utemeljen je i sustav specijalnog obrazovanja s ciljem „popravljanja“ djeteta i njegove „pripreme za povratak u zajednicu i društvo“ (Whittaker, 1995, prema Bratković, 2004). Segregirani odgoj i obrazovanje, odnosno isključivanje djece s teškoćama iz redovitog sustava odgoja i obrazovanja i otvaranje specijalnih škola odnosi se na vremenski period od kraja 19. stoljeća pa sve do 60-ih i 70-ih godina 20. stoljeća (Sunko, 2016.).

Međutim, krajem 50-ih godina 20. stoljeća javljaju se prvi pokušaji konceptualizacije odnosa prema osobama s invaliditetom koji kao značajan čimbenik prepoznaju okružje pojedinca. Jedan od začetnika ovog novog pristupa sociolog je egipatskog podrijetla, Saad Nagi (1965), koji je smatrao da medicina ima preveliku kontrolu nad ovim pitanjima. Još od prvih verzija svog modela, Nagi je izričito naglašavao ulogu okruženja, definirajući invaliditet kao funkcionalno ograničenje u određenom socijalnom kontekstu (Masala i Petretto, 2008). Novi model generirale su same osobe s invaliditetom, odbacujući tako sporne postavke medicinskog modela. Ovaj model ne odbacuje postojanje ograničenja kao takvog, već to ograničenje stavlja u suodnos s okruženjem (Oliver, 1990, prema Sullivan, 1991). Invaliditet se promatra, ne više kao nešto što „pripada“ pojedincu, već kao funkcija interakcije između pojedinca i njegove okoline, a gdje se pojam okoline ne odnosi isključivo na fizičku okolina već i na okolinu kao društveno-psihološku dimenziju (Masala i Petretto, 2008). Razvojem spoznaje o negativnim

posljedicama odgojno-obrazovne segregacije, javlja se pokret integracije, temeljen na modelu deficita, a koji je uglavnom usmjeren na uključivanje učenika s manjim teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Integracija se prvenstveno odnosi na dijeljenje zajedničkog prostora i nekih aktivnosti u ograničenom vremenskom periodu, na način koji ne može rezultirati istinskim uključivanjem i prihvaćenošću (Bišćević i Pita, 2011). Integracija je 60-ih i 70-ih godina prošlog stoljeća postala zakonska regulativa u zapadnim zemljama Europe i svijeta. Temeljni je cilj integracije bio uključivanje djeteta s teškoćama u sustav redovnog školovanja, sa zadaćama isticanja prava na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, uključivanja djece s teškoćama u redovne škole s ostalom djecom i cjelokupne reorganizacije sustava specijalnih škola (Visilie, 2003, prema Karamatić Brčić, 2011). Uspješnost procesa integracije je ovisila o djetetu, odnosno o njegovoj sposobnosti djelomičnog ili potpunog uključivanja u proces redovnog obrazovanja (Karamatić Brčić, 2011).

Implementacija uključivog obrazovanja na međunarodnoj razini povijesno je tako povezana s pristupačnošću prostora tradicionalne učionice učenicima s teškoćama. Do 70-ih godina, države s povijesnim prisustvom izdvojenog obrazovanja, poput Sjedinjenih Američkih Država, Velike Britanije, Austrije, Švedske i Francuske, počinju odgovarati političkim pritiscima za većom uključenošću učenika s teškoćama (Winzer, 2009). Nezadovoljstvo izdvojenim sustavom odgoja i obrazovanja zahtijevalo je ukidanje dualizma između „redovnog“ i „specijalnog“ sustava obrazovanja. Emancipacijska koncepcija polazi od slobode koja obuhvaća uvažavanje osobnosti u zadovoljavanju potreba, zadovoljavanja ljudskih prava, socijalne integracije i participacije u zajednici, do inkluzije kao društvene vrijednosti, filozofske i kulturne vrijednosti (Sunko, 2016).

Preispitivanjem neadekvatnosti pokreta integracije koji se fokusira uglavnom na mjesto na kojem se učenici školuju, stvara se osnova za razvoj pokreta inkluzije. Njegova je baza u socijalnom modelu koji se postupno prelijeva u noviji model ljudskih prava, usmjeren na dostojanstvo, autonomiju, jednakost i solidarnost. Racionala tog procesa i pokreta kreće od pitanja socijalne pravde, poticanja odnosa u zajednici, upitnosti tradicionalnog modela obrazovanja i potrebe za rekonceptualizacijom postojećih modela obrazovnih službi, s ciljem boljeg približavanja potreba sve djece i mladeži, uz kombiniranje stručnih, kadrovskih i ostalih resursa tradicionalno paralelnih i odvojenih sustava (Taylor, 1988; Davis, 1990; Forest i Pearpoint, 1991; Snow, 1991; prema Bratković, 2004). Filozofija inkluzije ishodište je razvoja procesa edukacijske inkluzije, definirane kroz prisutnost učenika s teškoćama u istim školama u kojima su i njihovi vršnjaci bez teškoća, prirodnu zastupljenost učenika s teškoćama u pojedinim školama, odsutnost odnosa odbacivanja, dobno formirane skupine i razredne

zajednice bez posebnih razreda za učenike s teškoćama, te posebnu ili dodatnu obrazovnu podršku osiguranu u općem obrazovnom i ostalim integriranim okružjima za učenje (Sailor, 1991; prema Bratković, 2004). Koncept inkluzivnog obrazovanja pretpostavlja da svi učenici imaju mogućnosti učiti zajedno, bez obzira na međusobne različitosti. Ovaj je koncept usmjeren na potrebe svih učenika, s posebnim naglaskom na učenike koji su u opasnosti biti marginalizirani, diskriminirani ili isključeni iz sustava odgoja i obrazovanja. Osnovna su načela inkluzivnog odgoja razvojno-primjeren i na dijete usmjeren pristup poučavanju jednako dostupan svima, individualizirani proces poučavanja, holistički pristup dječjem razvoju, inkluzivni odgoj i obrazovanje, naglašena uloga obitelji i društvene zajednice te okruženje za učenje koje uvažava osobitosti djeteta (Livazović, Alispahić i Terović, 2015).

Fokus se, dakle, pomiče s mjesta na kojem se odvija odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama, na rasprave o odgojno-obrazovnoj podršci i uključivim obrazovnim praksama. Raste i spoznaja da ekonomski društvo ne pruža iste mogućnosti osobama s invaliditetom i osobama bez invaliditeta, kao ni djeci s teškoćama u odnosu na djecu tipičnog razvoja. Te razlike u mogućnostima uočljive su već u školi gdje su nastavno sadržaji dizajnirani za tipičnu djecu, koristeći okruženja i nastavne metode koje nisu prikladne učenicima s teškoćama (Mihanović, 2011).

Indeks inkluzivnosti (Booth i Ainscow, 2002, str. 3), međunarodno korišteno metodičko sredstvo koje pomaže školama implementirati inkluzivno obrazovanje, definira inkluzivno obrazovanje kao neprestani proces promicanja učenja i uključenosti za sve učenike. Prema Indeksu, inkluzija u obrazovanju obuhvaća: jednako uvažavanje svih učenika i djelatnika škole; sudjelovanje svih učenika u životu škole kroz smanjivanje njihovog isključivanja iz kulture škole, kurikuluma i lokalne zajednice; restrukturiranje školske kulture, politike i prakse kao odgovora na različitosti učenika; smanjivanje prepreka za učenje i sudjelovanje svih učenika, a ne samo onih s teškoćama u razvoju, učenje iz pokušaja prevladavanja prepreka pristupu i sudjelovanju pojedinih učenika, kako bi se postigla promjena na širem planu; promatranje razlika među učenicima kao resursa za potporu učenicima, a ne kao problema koji moraju biti riješeni; priznavanje prava učenika na obrazovanje u lokalnoj zajednici; unaprjeđivanje škole ne samo za učenike već i za njene zaposlenike; isticanje uloge škole u izgradnji zajednice, razvoju inkluzivnih vrijednosti i postignuća; njegovanje uzajamne potpore između škole i zajednice i prihvaćanje da je obrazovna inkluzija jedan vid društvene inkluzije (Booth i Ainscow, 2002).

Objedinjujući uočeno u prošlim i aktualnim debatama o inkluzivnom obrazovanju, Waitoller i suradnici (Waitoller i Artiles, 2013; Waitoller i Kozleski, 2013; prema Waitoller i Annamma,

2017, str. 11). konceptualizirali su inkluzivno obrazovanje kao neprestano stremljenje ka (a) redistribuciji mogućnosti pristupa i sudjelovanja u kvalitetnim mogućnostima za učenje (dimenzija redistribucije), (b) priznavanje i vrednovanje različitosti među svim učenicima u kontekstu sadržaja učenja, pedagogije i alata za procjenu (dimenzija priznavanja) i (c) stvaranje više mogućnosti i rješenja za izlazak nedominantnih skupina iz isključivog obrazovanja (dimenzija zastupanja). Ovo se određenje temelji na okviru za socijalnu pravdu Nancy Fraser (1998; 2008; prema Waitoller i Annamma, 2017), koji obuhvaća tri povezane dimenzije koje povijesno čine jezgru borbe za socijalnu pravdu: redistribuciju, priznavanje i zastupanje. Pojam redistribucije u Waitollerovu konceptu inkluzivnog obrazovanja odnosi se na povećanje mogućnosti pristupa općem obrazovanju ili školovanju uopće, pojam priznavanja upućuje na priznavanje i vrednovanje identiteta, kulture i sposobnosti svih učenika, dok se zastupanje odnosi na smisleno sudjelovanje roditelja i učenika u ključnim procesima donošenja odluka. U tom, kao i u brojnim drugim nastojanjima konceptualizacije inkluzivnog obrazovanja, značajno je pitanje kako i koliko učitelji i drugi stručnjaci u našim školama razumiju važnost vlastitog djelovanja i vlastite uloge u složenim pitanjima društvenih promjena. U ovom radu, u fokusu zanimanja upravo je učiteljska samoprocjena i razumijevanje vlastitih sposobnosti utjecanja na realizaciju i uspjeh inkluzivnog obrazovanja. Prevladavanje poteškoća na putu ka pravoj inkluzivnoj školi moguće je samo neposrednim suočavanjem s tim teškoćama – stvaranjem otvorenog pogleda na budućnost i shvaćanjem inkluzije kao prilike za razvoj (i samorazvoj) kroz promjene (Bratković, 2004).

1.2. Zakonodavni okvir i obilježja inkluzivnog obrazovanja

Inkluzivno obrazovanje javlja se kao međunarodni pokret usmjeren na uklanjanje socijalne isključenosti, izjednačavanje prava svih učenika bez obzira na njihov nacionalni, vjerski, kulturalni, dobni, spolni, jezični ili neki drugi identitet, vrednovanje različitosti u sposobnostima za učenje, poučavanje i socijalizaciju i transformaciju sustava odgoja i obrazovanja na način da svi učenici u njemu mogu iskusiti osjećaj pripadanja i dobiti priliku za kvalitetno i na učenika usmjereno učenje. Ono ne donosi dobrobit isključivo učenicima koji su tradicionalno bili isključivani iz općeg sustava odgoja i obrazovanja, već i čitavoj zajednici i društvu u cjelini. To podrazumijeva ne samo ulaganje u pristupačnost u najužem, prostornom smislu, prilagodbu kurikuluma, profesionalnu potporu ili nabavu asistivne tehnologije, već zahtijeva radikalnu transformaciju čitavog sustava odgoja i obrazovanja i kulture škole. Cilj inkluzivnog obrazovanja povezan je s razumijevanjem samog pojma inkluzije. Ako inkluziju vidimo kao sinonim za integraciju (što je danas čest slučaj), tada je nužno primijeniti teoriju

homogenizacije ("svi smo jednaki", "riješimo se razlika"). U svom izvornom obliku inkluzija podupire temeljnu jednakost, ali i jedinstvenost i nezamjenjivost svake osobe. Inkluzija, u tom slučaju, postaje "prihvaćanje" ili "solidarnost" (Bullock i sur., 2018).

1.2.1. Međunarodni okvir inkluzivnog obrazovanja

Koncept i praksa inkluzivnog obrazovanja kao temeljnog ljudskog prava u fokusu je pozornosti posljednjih nekoliko desetljeća. Njegova implementacija temelji se na razumijevanju načina na koje inkluzivno obrazovanje doprinosi zajednicama, obiteljima, učiteljima i učenicima, osiguravajući djeci s teškoćama da pohađaju školu zajedno sa svojim vršnjacima i osiguravajući im adekvatnu podršku za akademski i društveni uspjeh (Reisner, 2008). Zakonodavni okvir za ove promjene gradi se dugi niz godina i uključuje neke od najvažnijih međunarodnih dokumenata ne samo za pitanje obrazovanja već i ljudskih prava općenito, poput:

1. *Deklaracije o ljudskim pravima* (UN, 1948, objavljena u Hrvatskoj 2009) koja naglašava pravo svih ljudi na obrazovanje i društvenu participaciju;
2. *Europske socijalne povelje* (Vijeće Europe, 1961, potvrđena u Hrvatskoj 2002) u kojoj se ističu prava osoba s invaliditetom na autonomiju, profesionalnu orijentaciju, socijalnu integraciju, obrazovanje i obučavanje u okviru općih prava;
3. *Konvencije o pravima djeteta* (UN, 1989) koja ističe Načelo nediskriminacije prema kojemu djeca ne smiju trpjeti diskriminaciju "neovisno o rasi, boji kože, spolu, jeziku, vjeri, političkom ili drugom mišljenju, nacionalnom, etničkom ili društvenom podrijetlu, vlasništvu, teškoćama u razvoju, rođenju ili drugom statusu djeteta, njegovih roditelja ili zakonskih skrbnika;
4. *Svjetske deklaracije o odgoju i obrazovanju za sve: Zadovoljavanje temeljnih potreba za učenjem* (UNESCO, 1990) u kojoj se ističe kako se svim osobama – djeci, mladeži i odraslima – mora jamčiti korištenje odgojno-obrazovnih mogućnosti te kako „Zadovoljenje temeljnih potreba za učenjem svih zahtijeva više od povećanja obveza prema postojećem osnovnom obrazovanju. Ono što je potrebno jest "proširena vizija" koja nadilazi raspoloživa sredstva, institucionalne strukture, kurikulume i konvencionalne sustave ponude te koja se nastavlja na ono najbolje što postoji u sadašnjoj praksi.";
5. *Jedinstvene politike rehabilitacije osoba s invaliditetom : preporuka br. R (92) 6* (Vijeće Europe, 1992) koja definira uvjete za uključivanje djece s teškoćama u razvoju u

redovan sustav odgoja i obrazovanja, naglašavajući potrebu osiguravanja posebnih rehabilitacijskih uvjeta;

6. *Standardnih pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom* (UN, 1993) koja navode da države trebaju priznati načelo jednakih mogućnosti izobrazbe i odgoja u osnovnim i srednjim, i višim školama djeci, mladeži i odraslim osobama s invaliditetom u integriranim uvjetima, te da se moraju pobrinuti da školovanje osoba sa invaliditetom bude integralnim dijelom općeg školskog sustava;
7. *Salamanca Izjave o inkluzivnoj edukaciji i okvir djelovanja* (UNESCO, 1994) u kojoj se prepoznaje nužnost i hitnost osiguravanja obrazovanja za svu djecu, mlade i odrasle unutar redovnog obrazovnog sustava. U Izjavi se navodi kako su redovne škole s inkluzivnom orijentacijom najefikasnije sredstvo borbe protiv diskriminatornih stavova, usmjerene na stvaranje inkluzivnog društva i postizanje obrazovanja za sve;
8. *Plana djelovanja: obrazovanje za sve* (Svjetski forum obrazovanja Dakar, 2000) koji stavlja naglasak na potrebu pristupa besplatnom i obveznom obrazovanju za sve, posebno za populaciju djece i mladih koji su socijalno obespravljeni i marginalizirani. Plan djelovanja ističe kako su sada dostupni novi i domišljati načini rada s učenicima s teškoćama u smislu da se osiguraju najbolji uvjeti za iskazivanje svih njihovih sposobnosti učenja;
9. *Studije o pravu na obrazovanje za osobe s invaliditetom: prema inkluziji* (UNESCO, 2004) koja ističe potrebe na nacionalnim i regionalnim razinama za tehničkom podrškom obrazovanju učitelja, studijama slučaja dobrih praksi, studijama postojećeg zakonodavstva, politika i procedura i korištenje interneta kako bi se stvorile zajednice za širenje iskustava i informacija među osobama s invaliditetom, a sve sa svrhom uključivanja djece s teškoćama u obrazovanje za sve. Studija procjenjuje da trećinu od 115 milijuna djece koja nisu uključena u obrazovanje čine djeca s teškoćama u razvoju;
10. *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* (UN, 2006, potvrđena u Hrvatskoj 2007) koja potiče društvenu inkluziju kao temelj društvene jednakosti. Ovo je i prva povelja o ljudskim pravima koja izravno poziva na kvalitetno inkluzivno obrazovanje.

U smislu poticanja obrazovne inkluzije na razini međunarodnih politika vrlo važnu ulogu ima Organizacija ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO). U posljednjih dvadeset godina UNESCO je intenzivno usmjeren na tri ključna cilja, a to su: kvalitetno informiranje o aktivnostima vezanima za provedbu inkluzije, savjetovanje u području provedbe inkluzije te obrazovanje učitelja (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Kvalitetno informiranje odnosi se na izvješća koje države podnose o implementaciji inkluzivnih praksi u svojim

školama. Savjetovanja se odnose na suradnju na nacionalnoj i međunarodnoj razini, dok se obrazovanje učitelja smatra osnovnom pretpostavkom za uspješnu provedbu inkluzivnog obrazovanja. UNESCO je u području obrazovanja učitelja izradio niz programa usmjerenih na stjecanje novih kompetencija i restrukturiranje škola i učionica koje trebaju biti usmjerene na maksimalno zadovoljavanje obrazovnih mogućnosti sve djece (Booth, 1999; Ainscow, 2004; prema Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Slijedom zalaganja za prihvaćanje razlika među ljudima te suprotstavljanje svakoj ideologiji i aktivnosti koja diskriminira čovjeka kao ljudsko biće te uključuje jednaka prava svih u integriranom obrazovanju, doneseni su i razni drugi dokumenti poput Rezolucije o jednakim mogućnostima za učenike i studente s invaliditetom u obrazovanju i naobrazbi (Vijeće Europe, 2003), Akcijskog plana Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja osoba s invaliditetom u društvu: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi, 2006.-2015. (Vijeće Europe, 2006) i Povelja predanosti pravednosti i uključivanju u obrazovanje iz Calija (UNESCO, 2019). Operacionalizacija tih dokumenata upućuje na potrebu poštovanja prirodnog prava na dostojanstvo svake osobe bez obzira na dob, spol, rasu, vjeru, podrijetlo, uvjerenje ili stupanj razvoja (Ivančić, 2012).

1.2.2. Zakonodavni okvir inkluzivnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj

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). Formalna zalaganja Republike Hrvatske u nastojanjima da promiče prava osoba s invaliditetom vidljiva su iz činjenice da je Hrvatska treća država po redu u svijetu koja je potpisala Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom 2007. godine. Zakonodavna regulativa u korist zaštite prava i promicanja mogućnosti osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju na nacionalnoj razini neprestano se unaprjeđuje, no stvarna uključenost ovih skupina u društvo i dalje je više formalna no realna. Iako je više desetaka godina proteklo od prihvaćanja socijalnog modela i iz njega proizašlog modela inkluzije, stvarno stanje i dalje upućuje na to da se na osobu s invaliditetom ili dijete s teškoćama u razvoju gleda kao na nekoga koga je potrebno „uklopiti u normalan svijet“, budući su njihove različitosti uzrokovane osobnim teškoćama ili karakteristikama.

Temeljno pravo na obrazovanje svakog djeteta zajamčeno je Ustavom Republike Hrvatske, no može se raspravljati o tome kako već sama terminologija koja se u tom dokumentu koristi ukazuje na njegovu ukorijenjenost u modelu deficita. Primjerice, Članak 64. u Stavku 3. govori o tome kako „Tjelesno i duševno oštećeno i socijalno zapušteno dijete ima pravo na osobitu njegu, obrazovanje i skrb“, dok Članak 66. navodi da je „Obrazovanje u Republici Hrvatskoj svakom dostupno, pod jednakim uvjetima, u skladu s njegovim sposobnostima“ (Ustav Republike Hrvatske, NN 56/90, 135/97, 08/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10, 05/14. Djeca s teškoćama definiraju se u hrvatskom školskom sustavu kroz vrstu i stupanj teškoća ili bolesti ili zdravstvenog stanja koje zahtijeva medicinsku intervenciju kako bi se dijete prilagodilo društvu (Krampač Grljušić, 2015).

Proces edukacijske integracije na našem području započeo je još 1980. godine donošenjem Zakona o odgoju i osnovnom obrazovanju, čime je djeci s teškoćama u razvoju pružena mogućnost cjelovite i djelomične integracije (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1998). Tada je integracija definirana kao proces kreiranja uvjeta za djecu s teškoćama, koji će osigurati svakom konkretnom djetetu najmanje restriktivnu okolinu, ostvarujući tako niz alternativa na odgojno-obrazovnom kontinuumu protočnosti sustava, pri čemu se prednost daje, kada god je to moguće, smještaju djece u redovite odgojno-obrazovne sustave, uz kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihovo prihvaćanje i obrazovanje (Stančić, 1982).

Inkluzivno obrazovanje danas je ugrađeno u sve zakonske, provedbene, strateške i kurikularne dokumente hrvatskog obrazovnog sustava (Martan, 2018). Među važnijima su Državni pedagoški standard, 2008; Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008; Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije, 2014; Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015; Nacionalni kurikulumi Republike Hrvatske za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje, 2019). Međutim, u samoj provedbi inkluzivnog obrazovanja prisutne su brojne poteškoće i nedoumice u područjima koja se kreću od razumijevanja odredbi propisa od strane svih dionika inkluzivnog obrazovanja pa do same provedbe obrazovanja za sve. Upravo iz tog razloga brojna se istraživanja usmjeravaju na pronalaženje načina za unapređenje kvalitete inkluzivnog obrazovanja i jačanje kapaciteta inkluzivne škole.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008; 86/2009; 92/2010; 105/2010; 90/2011; 05/2012; 16/2012; 86/2012; 126/2012; 94/2013; 152/2014; 07/2017; 68/2018; 98/2019; 64/2020) temeljni je normativni akt hrvatskog obrazovnog sustava. Prema njemu se učenicima s teškoćama smatraju tri skupine učenika: učenici s teškoćama u razvoju,

učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. Učenici s teškoćama predstavljaju vrlo heterogenu skupinu učenika, s različitim, promjenjivim potrebama za podrškom oblikovanim njihovim sposobnostima i osobinama, osobnim iskustvom, prethodno stečenim kompetencijama, navikama, interesima, ciljevima, kao i širim socijalnim i kulturnim okruženjem. U skladu s tim, neki će učenici s teškoćama trebati stalnu dodatnu odgojno-obrazovnu podršku u svim ili samo nekim područjima učenja i predmetima, a drugi privremenu i ograničenu (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021). Kako se ovaj rad bavi samoprocjenom samoefikasnosti učitelja u inkluzivnom obrazovanju koje uključuje sve tri navedene skupine učenika, važno je naglasiti osnovne značajke svake od njih.

Učenike i djecu s teškoćama sukladno OECD-ovoj međunarodnoj klasifikaciji teškoća iz 2005. godine, a koje ja prenesena u Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008; 86/2009; 92/2010; 105/2010; 90/2011; 05/2012; 16/2012; 86/2012; 126/2012; 94/2013; 152/2014; 07/2017; 68/2018; 98/2019; 64/2020) dijelimo na:

1. **Učenike s teškoćama u razvoju** (engl. *disabilities*). Ovu skupinu čine učenici čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njihovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, a proizlaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija ili kombinacije više vrsta oštećenja i poremećaja. Riječ je o učenicima s oštećenjima i/ili poremećajima organskog podrijetla (npr. neurološka, senzorna ili motorička oštećenja ili poremećaji), a čije odgojno-obrazovne potrebe ponajprije proizlaze iz problema povezanih s oštećenjima ili poremećajima.
2. **Učenike s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima** (engl. *difficulties).* Odnosi se na učenike čiji problemi proizlaze iz međudjelovanja učenika i odgojno-obrazovnog okruženja i/ili u kojih su prisutni čimbenici rizika, koji proizlaze iz osobina samog učenika ili karakteristika njegovog užeg i šireg socijalnog okruženja te trebaju odgojno-obrazovnu podršku s ciljem njihovoga daljnjeg napredovanja.
3. **Učenike s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim čimbenicima** (engl. disadvantages). U ovoj skupini riječ je o učenicima koji se nalaze u nepovoljnom položaju zbog socioekonomskih, kulturnih ili jezičnih čimbenika, a njihova potreba za odgojno-obrazovnom podrškom proizlazi iz potrebe za kompenzacijom nepovoljnih čimbenika. To mogu biti djeca/učenici koji

su bili zanemarivani i/ili zlostavljani, djeca/učenici koji žive u teškim socijalnim i ekonomskim uvjetima, odnosno u siromaštvu, djeca/učenici koji su se susreli s nekim nenadanim, nepovoljnim životnim okolnostima ili su na bilo koji način socijalno isključeni te djeca/učenici koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski kao drugi ili strani jezik.

Sam način provedbe inkluzivnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj definiran je Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015). Njime se utvrđuju vrste teškoća na temelju kojih učenici ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći. Pravilnik je nastao kao pokušaj da se zaokruži koncept pristupa inkluzivnom obrazovanju u Republici Hrvatskoj, no značajno je istaknuti da se u definiranju i reguliranju prava na podršku ograničuje samo na učenike s teškoćama u razvoju. Na taj način preostale dvije skupine učenika s teškoćama, oni s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, te učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim čimbenicima ostaju bez pravnog uporišta za potporu koja im je potrebna, iako su i kod njih prisutne posebne odgojno-obrazovne potrebe. Pravilnik definira programsku potporu kroz primjerene programe osnovnog i srednjeg obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe i privremene oblike odgoja i obrazovanja, profesionalnu potporu i pedagoško-didaktičku prilagodbu.

U srpnju 2021. godine Ministarstvo znanosti i obrazovanja donijelo je Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, okvir za planiranje, realizaciju i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa učenika s teškoćama namijenjene učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima i ravnateljima osnovnih i srednjih škola koje provode redovite nastavne programe/kurikulume. Smjernice svojim sadržajem obuhvaćaju upute o prepoznavanju učenika s teškoćama u razvoju, procesima procjene njihovih odgojno-obrazovnih potreba te o planiranju, implementaciji i vrednovanju procesa učenja i poučavanja učenika s teškoćama u razvoju. Također, Smjernicama se opisuju uloge različitih sudionika odgojno-obrazovnih procesa i primjereni oblici podrške učenicima (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021). Time su Smjernice postale najsveobuhvatniji dokument koji promiče vrijednosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja na nacionalnoj razini, budući omogućuju zajedničku, jedinstvenu i dosljednu primjenu odredbi Konvencije UN-a o pravima djeteta, Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom, Strategije znanosti, obrazovanja i tehnologije i drugih propisa koji uokviruju inkluzivni odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj. Promjene u zakonodavstvu i propisima, same po sebi, nedostatne su za provođenje inkluzije. Put prema

inkluziji zahtijeva, među ostalim, i promjenu načina mišljenja; usmjerenost ka procjeni, metodama poduke i rada u razredu, uključujući i prilagodbe okoline; redefiniranje uloge učitelja i ostalih stručnjaka; redefiniranje uloge postojećih posebnih ustanova; osiguravanje profesionalne podrške učiteljima u vidu promjena u obrazovanju učitelja, ravnatelja i ostalih djelatnika, kako bi novi učitelj mogao pridonijeti procesu inkluzije obzirom na potrebnu fleksibilnost; promjene u sustavu školstva koje će pridonijeti procesu inkluzije obzirom na potrebnu fleksibilnost te osiguravanje stručnih službi podrške (Bratković, 2004; Ivančić, Stančić, 2002; Igrić, 2015; Ivančić, Stančić, 2015).

U ovom trenutku, korjenite promjene koristile bi samom dizajnu hrvatske inkluzivne prakse kako bi se postigla potpuna primjena filozofije inkluzivne škole. Nemoguće je postići promjene u odgojno-obrazovnom sustavu a da pri tom sama škola ostane nepromijenjena. U tom kontekstu promjene trebaju doživjeti ne samo obrazovne politike, fizički prostor škole i kurikulumi, već i učitelji kao nositelji inkluzivnog kapaciteta škole.

1.3. Učitelji u inkluzivnom obrazovanju

Strategija hrvatskog školstva usmjerena je prema razvoju inkluzivne škole (Fulgosi-Masnjak, Igrić i Lisak, 2013). Svaki korak prema inkluziji zahtjeva od učitelja dobro poznavanje samoga sebe, upućenost u niz 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). Uspjeh učenika u inkluzivnom obrazovanju, ovisit će tako o kompetencijama učitelja, ali i o njihovim stavovima prema odgojno-obrazovnom uključivanju, a svakako i o samoprocjeni njihove samoefikasnosti za inkluzivnu praksu.

1.3.1. Kompetencije i stavovi učitelja u inkluzivnom obrazovanju

Hrvatska enciklopedija navodi kako je pojam kompetencije uveo 1959. R. W. White u svojoj psihologiji motivacije, gdje kompetencija označuje rezultate razvoja temeljnih sposobnosti koje nisu prirođene niti su proizvod sazrijevanja (Hrvatska enciklopedija, 2021). Analizirajući brojne teorijske doprinose pojmovnom određenju kompetencija Ćatić (2012) sumira kako se riječju kompetencija označava određena osposobljenost (u obliku sposobnosti, znanja, vještine, motivacije, stajališta, mjerodavnosti, stručnosti itd.) pojedinca ili skupine koja je potrebna kako bi pojedinac ili skupina uspješno ispunio/ispunila određeni zadatak u privatnom, društvenom ili profesionalnom životu. I multidimenzionalni model kompetencija

učitelja naznačuje da one ne uključuju samo kognitivne aspekte poput znanja i vještina, već i uvjerenja vezana uz učenje, motivaciju i samoregulaciju (Kunter i sur., 2013, prema Cate, Markova, Krischler i Krolak-Schwerdt, 2018).

Vijeće za iznimnu djecu (*Council for Exeptional Children-CEC)* 2004. godine je definiralo standard koji sadrži set znanja i vještina potrebnih za rad s djecom s teškoćama (Bouillet, 2011). Ta znanja i vještine prostiru se kroz deset područja koja uključuju poznavanje (1) temelja sustava inkluzivnog odgoja i obrazovanja, (2) razvojnih karakteristika učenika s teškoćama, (3) individualnih razlika u učenju, (4) strategija poučavanja, (5) okoline za učenje i društvene interakcije, (6) komunikacijskih vještina, (7) planiranja poučavanja, (8) edukacijske procjene, (9) usklađivanja profesionalne prakse s etičkim standardima i (10) suradnje (Kudek Mirošević, 2016, str. 76). Prema Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama Ministarstva znanosti i obrazovanja (2021, str. 7), Europska agencija za razvoj obrazovanja za učenike i studente s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (2012) utvrđuje profil inkluzivnog učitelja/nastavnika i stručnih suradnika škola sa sljedeća četiri temeljna područja kompetencija: (1) vrednovanje različitosti učenika, (2) pružanje podrške svim učenicima, (3) suradnja s drugima i (4) vlastito stručno usavršavanje. Kompetencije specifične za odgoj i obrazovanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama prema Skočić Mihić i sur. (2014) uključuju poznavanje specifičnosti pojedinih odgojno–obrazovnih potreba, sposobnost identifikacije posebnih odgojno–obrazovnih potreba, poznavanje didaktičko–metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma, poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju), poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim posebno odgojno–obrazovnim potrebama te spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje. Zajednički nazivnik navedenih kompetencija, prema tome, svakako su poznavanje specifičnosti učenika i vrednovanje njihovih različitosti, poznavanje strategija rada s učenicima, komunikacijske i vještine suradnje s drugima i spremnost na permanentno stručno usavršavanje, to jest, cjeloživotno učenje.

Kompetentni učitelji razumiju da je inkluzivna filozofija polazište svakog odgojno-obrazovnog procesa pa uspješno poučavaju svu djecu, neovisno o njihovim obilježjima i materijalnim okolnostima u kojima se poučavanje odvija, ne temelje svoju nastavu na pedagoškoj praksi u kojoj svi učenici uče na jednak način, već im nude više različitih opcija kako bi ta nastava bila dostupna svim učenicima (Bouillet, Domović i Ivančević, 2017). Stoga su istraživanja učiteljskih kompetencija za inkluzivno poučavanje s ciljem unaprjeđenja kvalitete inkluzivne škole već niz godina u fokusu istraživača.

Pregledom istraživanja u svijetu može se zaključiti da se je jedan od najvećih problema učitelja njihov vlastiti osjećaj kompetentnosti za poučavanje učenika s teškoćama (Tangen, 2005; Winter, 2006, Richards, 2010; prema Ivančić, 2012). Međutim, najvažnija uloga učitelja u redovnoj školi je upravo spremnost za prihvaćanje učenika s teškoćama i pronalaženje najprimjerenijih oblika odgoja i obrazovanja (Stančić, 1995, prema Ivančić, 2012).

Domaća istraživanja provođena u posljednja dva desetljeća kontinuirano pokazuju kako učitelji zaposleni u hrvatskim školama nemaju povjerenja u vlastite kompetencije potrebne za rad s djecom s teškoćama (Vizek Vidović, 2005; Zrilić i Brzoja, 2013; Kudek Mirošević, 2016; Wagner Jakab, Lisak Šegota i Cvitković, 2016; Opić i Kudek Mirošević, 2018).

Isto se odnosi i na studente nastavničkih studija, zbog čega se intenzivno promišlja o jačanju studijskih programa sadržajima koji omogućuju razvoj kompetencija budućih nastavnika na ovom području (Domović, 2006).

U istraživanju o cjeloživotnom obrazovanju učitelja i nastavnika koje je provela Vizek Vidović sa suradnicima (2005), učitelji i nastavnici smatraju da je osposobljenost za rad s učenicima s teškoćama jedno od područja za koje su najslabije osposobljeni tijekom studija, uz područja primjene informatike u nastavi i poznavanje školskog zakonodavstva. Jednako tako, smatraju da se za rad s učenicima s teškoćama nedovoljno osposobljavaju i tijekom svojih stručnih usavršavanja. Isto istraživanje pokazalo je kako je područje rada s učenicima s različitim teškoćama ono o kojem bi najveći broj učitelja i nastavnika želio naučiti nešto više kroz stručna usavršavanja. Čak 40% učitelja i 25% nastavnika istaknulo je potrebu za stjecanjem dodatnih kompetencija u ovom području. Isto je pokazalo i istraživanje koje je provela Domović (2006) na uzorku studenata završnih godina nastavničkih smjerova četiriju fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i predmetnih učitelja i nastavnika zaposlenih u zagrebačkim osnovnim i srednjim školama.

Stančić, Horvatić i Nikolić (2012) svojim su istraživanjem, s druge strane pokazali da u samoprocjeni svoje profesionalne kompetencije učitelji ističu da su uglavnom kompetentni, ~~te~~ da imaju visoko samopoštovanje, unutarnji lokus kontrole i nisku razinu anksioznosti. Druga domaća istraživanja pokazuju kako učitelji smatraju da tijekom dodiplomskoga obrazovanja ne stječu dovoljno stručnih znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Radetić-Paić, 2018b) te da im se ne nudi dovoljno mogućnosti za daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju (Radetić-Paić, 2018a). Učitelji s više od 20 godina radnog iskustva procijenili su se kompetentnijima za rad s učenicima s ADHD (Marković, 2019), dok se učitelji s manje od 20 godina iskustva smatraju općenito kompetentnijima i spremnijima za prihvaćanje učenika s teškoćama u svoje razrede (Alviž Rengel, Marković, Radetić-Paić, 2021).

Skočić Mihić i suradnici (2014) procjenjivali su kompetencije studenata za inkluzivnu nastavu kroz njihov emocionalni doživljaj osposobljenosti i kognitivne kompetencije (znanja i spremnost za rad u inkluzivnoj nastavi). Pokazalo se da se studenti smatraju djelomično kompetentnima za rad u inkluzivnoj nastavi, s tim da se kognitivno kompetentnijima smatraju oni studenti koji su neposredno pred istraživanje odslušali sadržaje o radu s učenicima s teškoćama kroz obvezni i izborni kolegij na studije, te oni koji su volontirali s djecom s teškoćama. Zanimljiv je nalaz da se studenti viših godina smatraju manje kompetentnima, dok se studenti prve godine, s manje znanja i iskustva smatraju kompetentnijima. Svakako je vrijedno dalje istraživati ovaj fenomen, koji, moguće, ukazuje na to da tek stjecanjem nekih temeljnih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama, ili tek uvida u konstrukt navedenih kompetencija, budući učitelj uviđa složenost i slojevitost te multidimenzionalnost kompetencija koje su potrebne za rad s ovim učenicima. Jednako zanimljivu perspektivu daje i istraživanje kompetencija studenata i učitelja koje je provela Kudek Mirošević (2016) a u kojem se pokazalo da se studenti osjećaju kompetentniji od učitelja u područjima identifikacije učenika s teškoćama, iniciranja aktivnosti zaštite njihovih prava, kao i iniciranja aktivnosti osiguravanja adekvatne podrške učenicima. Potom, studenti su svoje kompetencije procijenili višima u odnosu na učitelje u područjima osiguravanja vršnjačke podrške, procjene napretka učenika s teškoćama, suradnje s drugim stručnjacima i korištenja novih tehnologija za kreiranje najpogodnijeg okruženja za učenje. Učitelji su se, s druge strane, procijenili kompetentnijima od studenata u područjima izrade individualiziranih kurikuluma, planiranju nastave i izradi prilagođenih nastavnih materijala. I ovo istraživanje ukazuje na činjenicu da učiteljima nedostaje specifičnih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama, a za koje studenti misle da ih posjeduju.

Međunarodna istraživanja uvelike reflektiraju nalaze hrvatskih istraživača u pitanjima kompetencija učitelja za inkluzivnu praksu. Učitelji od Sjedinjenih Američkih Država do Šri Lanke procjenjuju da nemaju dovoljno znanja i vještina za rad s učenicima s teškoćama u svojim razredima (Buell, Hallam, Gamel-Mccormick i Scheer, 1999; Hettiarchchi i Das, 2014, prema Cate i sur., 2018). Ketrish i suradnici (2016) istraživali su kompetencije ruskih studenata te njihovu spremnost za rad u inkluzivnom obrazovanju. Čak 63% ispitanih studenata izjavilo je da im pojam „inkluzivno obrazovanje“ nije poznat. No, nakon pojašnjenja pojma 83% studenata izjavilo je da smatra da studenti pedagoških fakulteta trebaju tijekom studija biti osposobljeni za rad s učenicima s teškoćama, iako su se njihovi stavovi prema inkluzivnom obrazovanju pokazali većinom negativni. Gotovo 68% učitelja osnovnih škola u istraživanju provedenom u Indiji izjasnilo se da nikada nisu bili educirani za razvoj vještina potrebnih za

implementaciju inkluzivnog obrazovanja (Das, Kuyini i Desai, 2013). Očekivano, u procjeni vlastitih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama u istom istraživanju, ovi su učitelji svoje kompetencije procijenili vrlo niskima. I istraživanja provedena na afričkom kontinentu na ovu temu pokazuju vrlo srodne rezultate (Pekeberg, 2012; Kuyini i sur., 2013; Majoko, 2019). Zanimljivost u nalazu Ide Pekeberg koju bi svakako vrijedilo istražiti u našim uvjetima je da, iako su učitelji tražili dodatne resurse kojima bi povećali svoje kompetencije za rad u inkluzivnim uvjetima, ipak nisu koristili one resurse koji su im bili raspoloživi u vlastitoj školi. Forlin i Chambers (2011) potvrdili su, analizirajući izvještaje australskih tijela javne vlasti u području obrazovanja, da se samo 18% australskih učitelja početnika smatra osposobljenima za poučavanje učenika s teškoćama.

Slična situacija prisutna je na području zemalja Europe i Europske unije. Peter Haug u svom pregledu izazova s kojima se inkluzivno obrazovanje suočava u Europi ističe kako, iako većina europskih zemalja izražava namjeru implementacije inkluzivne prakse prema suvremenim definicijama, ostaje upitno je li to osiguralo očekivane rezultate kod učenika, čemu je jedan od razloga svakako nedostatak relevantnih kompetencija učitelja (Haug, 2017). Autor ističe kako učitelji moraju imati povjerenja u vlastite sposobnosti poučavanja sve djece te kontinuirano razvijati kreativne i nove načine poučavanja. Istraživanje koje su 2017. proveli Blandul i Bradea, potvrdilo je kako rumunjski učitelji veoma niskim procjenjuju svoje psihološko-pedagoške i metodičke kompetencije za inkluzivno obrazovanje. Više od 60% ispitanika u ovom istraživanju izrazilo je nužnu potrebu za dodatnim usavršavanjem u području rada s učenicima s teškoćama. Autori Blandul i Bradea (2017, str. 342) ističu kako je neophodno podići pedagoško-psihološke i metodičke kompetencije rumunjskih učitelja usavršavanjem kroz četiri specifične vremenski sukcesivne točke: (1) podizanje svjesnosti i informiranje učitelja i vodstva škola, (2) trening učitelja u području principa, metoda i tehnika rada s učenicima s teškoćama, (3) promjenu stavova i (4) tranziciju, to jest prijelaz na novi način rada. Turski učitelji u istraživanju Ilik i Sari (2017) izjavili su da im edukacija u području izrade individualiziranih kurikuluma koje moraju izrađivati nije bila dostupna ni tijekom inicijalnog obrazovanja a ni kasnije u vidu stručnog usavršavanja, te su, sukladno tome niskima procijenili vlastite kompetencije za izradu istih.

Socijalno-kognitivna teorija (Bandura, 2006a) ističe da se pojedinci osjećaju ugroženima i pokušavaju izbjeći situacije za koje se smatraju nekompetentnima. Brojna istraživanja potvrđuju da učitelji pokazuju otpor prema inkluzivnom obrazovanju, upravo onda kada za njega nisu adekvatno osposobljeni (Kuyini i Desai, 2008, Bindal i Sharma, 2010; prema Das,

Kuyini i Desai, 2013). Učiteljske kompetencije za rad s učenicima s teškoćama neophodne su, stoga, za kvalitetnu implementaciju inkluzivne prakse, na jednak način kako su opće učiteljske kompetencije i samosvijest o njima nužne svakom učitelju kako svoju odgojno-obrazovnu praksu ne bi provodio kao površnu rutinu i kako bi napustio tradicionalne načine učenja i poučavanja usmjerene na „predavanje znanja“. Navedeno potkrepljuje i Tot (2013) kada veli da se učiteljska karijera temelji na osobnom iskustvu, formalnom i neformalnom iskustvu i stalnim promjenama u kojima ima mjesta za njegova promišljanja o profesiji i originalnom načinu mišljenja i ponašanja.

Jedan od najvećih izazova u pripremi učitelja za inkluzivnu praksu, osim osiguravanja znanja, vještina i razumijevanja, jeste osigurati razvoj pozitivnih stavova prema učenicima s teškoćama i njihovog uključivanja u redovne razredne odjele (Forlin, 2010. prema Cate i sur. 2018). Stavovi mogu sadržavati kognitivnu, afektivnu i ponašajnu komponentu i često utječu na našu prosudbu ili rukovode našim socijalnim ponašanjem (Ajzen i Fishbein, 2005). Sve je više istraživanja koja potvrđuju kako su pozitivni stavovi jednako važna, ako ne i važnija pretpostavka inkluzivnog obrazovanja od stjecanja potrebnih kompetencija (Forlin i Chambers, 2011).

Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, onesposobljenosti i zdravlja u svojoj klasifikaciji okolinskih čimbenika opisuje svijet u kojem moraju živjeti osobe s različitim razinama funkcioniranja. Ti čimbenici mogu služiti ili kao facilitatori, ili pak kao prepreke funkcioniranju osobe. Među ostalim, okolinski čimbenici uključuju i stavove prema osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama u razvoju (MKF, 2010). Podizanje svjesnosti i suzbijanje negativnih stavova jedan je od prvih koraka ka stvaranju uključivog društva, a samim time i uključivih škola kao prosocijalnih, humanih i stvaralačkih zajednica učenika, učitelja i roditelja.

Teorijski okvir većine istraživanja obično je usmjeren ili na istraživanje učiteljskih kompetencija za inkluzivnu praksu, ili pak na ispitivanje stavova učitelja prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. Međutim, neupitna je povezanost stavova i kompetencija po pitanju uspjeha inkluzivnog obrazovanja, iako sam smjer te povezanosti ostaje nejasan. Povećane kompetencije i visoko samoprocijenjena samoefikasnost mogu dovesti do povećanje želje za uključivanje učitelja u inkluzivno poučavanje i samim tim do pozitivnih stavova prema inkluziji. Jednako tako, Pozitivni stavovi mogu biti put ka želji da se učenike s teškoćama uključi u redovne razredne odjele, što omogućuje učiteljima sticanje pozitivnih iskustava i doprinosi osjećaju kompetentnosti i samoefikasnosti (Cate i sur., 2018). Prožimanje kompetencija i stavova potkrepljuju i definicije pojma kompetencija koje ističu da taj pojam nužno, uz profesionalna znanja i vještine, uključuje i osobine i stavove pojedinca (Skočić Mihić

i sur., 2014). Pokazalo se kako su neki od čimbenika koji mogu utjecati na stavove učitelja: dob i teškoće kod učenika, duljina radnog iskustva učitelja, (Hervey, 1985; Center i Ward, 1987; Scruggs i Masteropieri, 1996; Soodak, 1998; Stoiber, 1998; Balboni i Pedrabissi, 2000; Avramidis i sur., 2003; prema Ivančić i Stančić, 2013), ali i spol i dob učitelja, njegovo inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje, implementacija inkluzije u školi, izvori podrške, raspodjela resursa, podrška školske administracije i kolega te način organizacije rada u školi (Forlin, 1995; Scruggs i Mastropieri, 1996; prema Schmidt i Vrhovnik, 2015; Morley i sur., 2005; Jerlinder i sur., 2010; Skočić-Mihić, Gabrić i Bošković, 2016).

Među značajnim čimbenicima spominju se i osobine ličnosti i stupanj informiranosti učitelja o učeniku (Fulgosi Masnjak, 2013; Kiš-Glavaš i Cvitković, 2014), zadovoljstvo uvjetima rada (Dulčić i Bakota, 2008) i veličina razreda (Khan, 2012, prema Schmidt i Vrhovnik, 2015) te više neposrednih iskustava s učenicima s osobama s invaliditetom i djecom s teškoćama u razvoju (Richards i Clough, 2004, prema Forlin i Chambers, 2011).

Prvo istraživanje stavova učitelja prema uključivanju učenika s teškoćama u redovne škole, u kojem je tek 22 posto učitelja smatralo da se učenici s intelektualnim teškoćama mogu uključiti u redovne škole, provedeno je u nas 1978. godine (Stančić i Mejovšek, 1982, prema Kiš-Glavaš i Cvitković, 2014). Sljedeće je istraživanje započelo 1980. godine na tadašnjem Fakultetu za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu realizacijom znanstvenog projekta pod nazivom „Ispitivanje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za uključivanje djece s razvojnim smetnjama u redovne škole zagrebačke regije“ (Radovančić, 1994). Istraživanja odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama u godinama po donošenju Zakona o odgoju i osnovnom obrazovanju 1980. godine ukazuju na postojanje uglavnom negativnih stavova učitelja. Učitelji smatraju da „Ukoliko je već nužno, tada bi trebalo u redovne razrede osnovne škole uključiti slijepu i gluhu djecu; neka sjede i ne smetaju, dok lako mentalno retardirana i tjelesno invalidna djeca radije neka ostanu u specijalnoj školi, a o osnivanju posebnih razreda u okviru redovne škole ne može biti ni govora.“ (Mejovšek i Stančić, 1982). Vidljivo je da su ispitani učitelji skloniji uključivanju učenika s teškoćama u redovne škole nego osnivanju posebnih razrednih odjela pri redovnim školama. Istraživanje je pokazalo i da su negativni stavovi učitelja više usmjereni ka procesu integracije nego ka samoj djeci s teškoćama u razvoju. Iste godine istraživanje Dubravke Levandovski pokazalo je izuzetno negativne stavove učitelja prema uključivanju učenika s lakom intelektualnom teškoćom (Levandovski, 1982). Autorica ističe da bi stavovi učitelja vjerojatno bili pozitivniji kada bi se tražilo mišljenje učitelja o sposobnostima učenika s lakom intelektualnom teškoćom za svladavanje prilagođenog umjesto redovnog nastavnog programa. Ispitivanje stavova učitelja prema

integraciji učenika s teškoćama u ovom razdoblju bilo je u punom zamahu zbog začetaka nove odgojno-obrazovne prakse. Tako su Pinoza i Tonković (1982) utvrdili postojanje općenito negativnih stavova prema integraciji slijepih učenika u redovne škole, iako integracija slijepe djece u hrvatskom obrazovnom sustavu tada više i nije bila tolika novost. Autori ističu kako bi za postizanje uspješne integracije slijepih učenika u redoviti odgojno-obrazovni sustav bilo neophodno da učitelji dobiju „određene defektološke, odnosno specijalno-pedagoške pouke“ o radu sa slijepom djecom u redovnoj osnovnoj školi te da uvođenjem ovih inovacija u osnovnu školu korist nemaju samo slijepi učenici nego i učenici neoštećena vida. Jednako tako negativne stavove, točnije negativnije u odnosa na stavove roditelja prema uključivanju učenika oštećena vida pronašla je kasnije i Oberman-Babić u svom komparativnom istraživanju 1995. godine. Kako navodi Radovančić (1985) integracija djece i mladih oštećena sluha nije započela donošenjem Zakona 1980. godine, već puno ranije, od vremena organiziranog obrazovanja za ovu djecu, no to su bili rijetki slučajevi koji su angažiranjem roditelja i učitelja uspijevali u redovnom sustavu. Unatoč tome, stavovi učitelja prema integraciji ovih učenika 1985. godine i dalje su pretežno negativni, što autor pripisuje nedovoljnoj informiranosti učitelja, strahu od nepoznatog (nedostatnim iskustvima), pretrpanim razredima te materijalnom položaju obrazovnog sustava i opterećenosti učitelja. Pozitivni stavovi učitelja prema integraciji učenika usporena kognitivnog razvoja nalaze se tek nešto kasnije, što je pokazalo istraživanje koje je Zrinjka Stančić 1989. provela na uzorku učitelja redovnih škola na području grada Osijeka (Stančić, 1989., prema Krampač-Grljušić, 2015). Povoljniji stavovi učitelja predmetne u odnosu na učitelje razredne nastave te učitelja odgojnih u odnosu na učitelje obrazovnih predmeta kao i mlađih u odnosu na starije učitelje prema uključivanju učenika oštećena sluha utvrđeni su u istraživanju koje je 1989. provela Uzelac (prema Radovančić, 1994). Stavovi prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika usporena kognitivnog razvoja mijenjaju se vrlo sporo. Istraživanje Kiš-Glavaš, Nikolića i Igrić iz 1997. godine pokazuje da učitelji, čak i nakon 15-godišnjeg iskustva odgojno-obrazovne integracije još uvijek ne uviđaju prednosti uključivog obrazovanja za učenike usporena kognitivnog razvoja, vjerojatno zbog nedostatne dodiplomske edukacije za rad s ovim učenicima, kako zaključuju autori. Kiš-Glavaš i Wagner (2001) pokazale su kako su stavovi učitelja prema poučavanju značajna determinanta promjene njihova stava prema integraciji učenika s teškoćama u redovne škole a Stančić, Kiš-Glavaš i Igrić (2001) kako se učitelji s pozitivnim stavovima prema poučavanju radije uključuju u programe dodatnih stručnih usavršavanja, uključujući i usavršavanja u području edukacije za rad s učenicima s teškoćama u uvjetima odgojno-obrazovnog uključivanja. Pretpostavka je da su ovi nalazi uvelike doprinijeli prepoznavanju rastuće potrebe za dodatnim stručnim usavršavanjima

učitelja za rad u inkluzivnoj praksi, ne samo u svrhu doprinosa razvoju kompetencija učitelja već i u svrhu promjene njihovih stavova ka odgojno-obrazovnom uključivanju. Iznimno je zanimljiv nalaz istraživanja razlika u stavovima učitelja osnovnih i nastavnika srednjih škola prema edukacijskoj integraciji gdje su utvrđeni pozitivniji stavovi srednjoškolskih nastavnika od stavova osnovnoškolskih učitelja (Ljubić, Kiš-Glavaš, 2003). Međutim, rezultati istog istraživanja pokazuju da u odnosu na stanje dvadesetak godina ranije, ipak možemo uočiti znatne promjene u stavovima učitelja prema uključivanju učenika s teškoćama u redovne razrede. Stavovi su sada već generalno pozitivno usmjereni, što pokazuje kako su zadovoljene osnovne pretpostavke odgojno-obrazovnog uključivanja i kako su stručna usavršavanja i eventualne promjene u programima inicijalnog obrazovanja učitelja u prethodnom razdoblju dale očekivani obol. Međutim, dio učitelja još uvijek smatra da učenici s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih škola nego kad su potpuno uključeni s vršnjacima bez teškoća, te da odgoj i obrazovanje u posebnim ustanovama ima više prednosti nego inkluzivni odgoj i obrazovanje, što se svakako povezuje sa mišljenjem učitelja da nemaju dovoljno kompetencija za pružanje potpore svim učenicima, kako je pokazalo istraživanje autorica Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014). Pozitivnije stavove prema odgojno obrazovnom uključivanju učenika s teškoćama od učitelja osnovnih škola imaju, primjerice, studenti završnih godina učiteljskih studija (Zrilić i Brzoja, 2013), studenti koji su tek odslušali kolegije vezane uz inkluzivnu pedagogiju (Bouillet i Bukvić, 2015, Bouillet i sur., 2017), srednjoškolski nastavnici (Ljubić i Kiš Glavaš, 2003; Schmidt i Vrhovnik, 2015) te odgajatelji predškolske djece (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014).

Istraživanja provedena u drugim zemljama u posljednjih tridesetak godina također su se intenzivno bavila utjecajem stavova učitelja na uspjeh i kvalitetu odgojno-obrazovne inkluzije. Iako su pozitivni stavovi prepoznati kao jedna od temeljnih pretpostavki odgojno-obrazovnog uključivanja, kako ističe Rački (1996, prema Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003), brojna istraživanja ukazuju da i najbogatije zemlje svijeta nisu bile u stanju osigurati sve preduvjete za zadovoljavanje posebnih potreba djece i mladeži u uvjetima edukacijske integracije, stoga je stvaranje apsolutnih pretpostavki koje prethode integraciji nerealno.

Nalazi međunarodnih istraživanja pokazuju određene nekonzistentnosti. Starije metaanalize pokazale su pozitivne stavove učitelja prema inkluziji, iako se sami učitelji u tom kontekstu osjećaju nekompetentnima, dok je novija studija pokazala da su stavovi učitelja nepovoljni ili neutralni (Scruggs i Mastropieri, 1996; prema Skočić Mihić, Vlah i Šokić, 2018; Avramidis i Norwich, 2002; De Boer, Pijl i Minaert, 2011). Istraživanja pokazuju kako su učiteljske kompetencije uvelike povezane s njihovim stavovima prema učenicima s teškoćama i njihovom

inkluzivnom obrazovanju (Avramidis i Norwich, 2002; De Boer, Pijl, i Minnaert, 2011 prema Cate i sur. 2018)

Jedan od češće korištenih instrumenata u tu svrhu u međunarodnim istraživanjima je „The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised“ (SACIE-R) skala (Forlin, Earle, Loreman i Sharma, 2011), kratka i pouzdana skala koja kroz tri ključna područja osjećaja, stavova i zabrinutosti u vezi inkluzivnog obrazovanja mjeri pripremljenost učitelja za inkluziju. Porast broja učenika s teškoćama u svojim razredima europski učitelji smatraju jednim od glavnih izvora svog nezadovoljstva u poslu, što ukazuje na negativne stavove prema inkluziji (Vizek Vidović, 2005).

Komparativno istraživanje razlika u stavovima prema inkluzivnom obrazovanju između poljskih i hrvatskih učitelja pokazalo je da, iako inkluzivno obrazovanje u Hrvatskoj ima dulju povijest, dinamika ulaganja u razvoj inkluzivnog obrazovanja i njegovo intenzivno promicanje u društvu u Poljskoj rezultirali su time da tamošnji učitelji ipak imaju pozitivnije stavove od naših (Ćwirynkało i sur., 2017).

Crnogorski osnovnoškolski učitelji smatraju da su najvažniji stavovi prema inkluzivnom obrazovanju koje učitelj treba razviti poštivanje sposobnosti učenika i postavljanje zahtjeva koji su primjenjivi u svakodnevnom životu, dok srednjoškolski nastavnici smatraju važnim da nastavnik bude model i mentor koji će poštivati sposobnosti učenika a ne zahtijevati poštivanje određenih standarda (Milić, 2021). U istraživanju koje su Forlin i Chambers (2011) proveli na australskim studentima učiteljskih studija pokazalo se da su učitelji spremni provoditi inkluzivno obrazovanje učenika s blažim teškoćama poput onih koji imaju teškoće verbalno izraziti svoje misli, no imali su znatno negativnije stavove prema uključivanju učenika s većom potrebom za potporom, poput onih kojima je potrebna asistivna tehnologija. Jednako tako, negativne stavove pokazali su i ruski budući učitelji u istraživanju Ketrish i suradnika (2016). Čak 66% studenata protivi se inkluzivnom obrazovanju, a svoj negativan stav opravdavaju nedostatkom posebnih vještina potrebnih za komunikaciju s djecom s teškoćama, zabrinutosti u vezi organizacije interakcije učenika s teškoćama i učenika tipičnog razvoja i nedostatkom specijalizirane opreme. Iz navedenog je vidljivo kako je slaba informiranost ruskih studenata o načinu organizacije inkluzivnog obrazovanja, njegovim prednostima za sve uključene dionike i realnim potrebama učenika s teškoćama rezultirala strahom i nedoumicama koje su dovele do izrazito nepovoljnih stavova.

Newman (1991) smatra kako su stavovi prema osobama s invaliditetom razvoj povijesnih procesa koji se temelje na filozofskim konceptima utilitarizma, humanizma i ljudskih prava. Ovi koncepti dio su zapadne kulture od davnih vremena i dan danas određuju politiku i moral

ovih društava. Stoga zbunjuje činjenica da na našim prostorima možemo vidjeti promjenu stavova prema inkluzivnom obrazovanju s relativno jasnim pozitivnim trendom, no pojedina istraživanja i metaanalize na svjetskoj razini ipak pokazuju suprotno. Jasno prepoznati čimbenici koji utječu ili mogu utjecati na stvaranje pozitivnih stavova učitelja prema inkluzivnom obrazovanju, posebno oni koji se odnose na utjecaj inicijalnog obrazovanja i cjeloživotnog usavršavanja učitelja, dobra su osnova za uvođenje prijeko potrebnih promjena na ovom području. Istraživanja, izvješća i studije provedene na nacionalnoj i međunarodnoj razini pokazuju da se proces obrazovne inkluzije može unaprijediti kvalitetnijom dodiplomskom i diplomskom edukacijom učitelja, razvojem programa cjeloživotnog učenja te osiguravanjem primjerene edukacijsko-rehabilitacijske potpore (Stančić, Horvatić i Nikolić, 2011).

Neupitna je, dakle povezanost i nužnost učiteljskih kompetencija za inkluzivno obrazovanje, pozitivnih stavova prema uključivanju učenika s teškoćama u redovni sustav i učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Uvjerenja o samoefikasnosti, kao i pozitivni stavovi prema inkluzivnom obrazovanju, čine sastavni dio učiteljeva kompetencijskog profila (Bandura, 2001, Forlin, 2010). U ovom su dijelu, stoga, prikazane neke temeljne odrednice vezane uz prethodna i aktualna promišljanja učitelja o vlastitim kompetencijama i stavovima prema inkluzivnoj praksi. Kako je učiteljska samoefikasnost za inkluzivnu praksu glavna tema ovog rada, o njoj će biti riječi u poglavljima koja slijede.

Kurt Lewin (1946) u svom djelu Action Research and Minority Problems izjavio je „Ne možete razumjeti organizaciju sve dok je ne pokušate promijeniti.“ Ako sagledamo učitelje kao temeljne sastavnice školske organizacije, parafrazirajući Lewina možemo zaključiti kako učitelji neće moći razumjeti sebe sve dok se ne pokušaju promijeniti.

1.4. Samoefikasnost

1.4.1. Teorija samoefikasnosti

Brojne teorije i teoretičari razmatrali su i istraživali prirodu naših uvjerenja u vlastite vještine i kompetencije i utjecaj tih uvjerenja na naše ponašanje i prilagodbu na nove situacije. Neki od češće spominjanih modela u istraživanju osobne učinkovitosti uključuju: efektivnost motivacije, model motivacije za aktivnost ili potrebe za aktivnosti, teoriju očekivane vrijednosti, model lokusa kontrole i model usmjerenosti na ovladavanje zadatkom (Rotter, 1954; White, 1959; Rotter, 1966; Dweck i Legget, 1986; Kirsch, 1986; prema Gosselin i Maddux, 2003), te konstrukte self-koncepta i samokompetentnosti (Shavelson i Bolus, 1982;

Wigfield i Eccles, 2000; prema Schunk i Pajares, 2002). Poseban interes u kontekstu istraživanja osobne kompetentnosti i osobne efikasnosti pobudila je teorija samoefikasnosti Alberta Bandure (1977).

Prvo spominjanje koncepta i pojma samoefikasnosti nalazimo u radu Alberta Bandure (1977), "*Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*" . U njemu Bandura navodi kako se pretpostavlja da očekivanja osobne efikasnosti određuju hoćemo li se aktivno suočiti s nekim određenim zadatkom, koliko ćemo truda uložiti u njegovo rješavanje i koliko će dugo to ponašanje trajati suočeno s preprekama i averzivnim iskustvima. Desetljeće kasnije Bandura je ovaj konstrukt smjestio u vlastitu socijalno-kognitivnu teoriju ljudskog ponašanja (Bandura, 1986, prema Pajares, 1997). Prema navedenoj teoriji, pojedinci posjeduju sustav koji im omogućuje određenu kontrolu nad njihovim mislima, osjećajima, motivacijom i postupcima. Ovaj sustav pruža referentne mehanizme za opažanje, reguliranje i vrednovanje ponašanja, a samo je ponašanje rezultat međusobnog djelovanja sustava i utjecaja iz okoline. Kao takav, sustav služi samoregulacijskoj funkciji pružajući pojedincima sposobnost utjecaja na vlastite kognitivne procese i radnje i na taj način mijenjanje svog okruženja. Uopćeno, Bandura je pružio pogled na ljudsko ponašanje u kojem su uvjerenja koja ljudi imaju o sebi ključni elementi u vršenju kontrole i osobnog djelovanja i u kojima se pojedinci promatraju i kao proizvodi i kao proizvođači vlastitog okruženja i vlastitog društvenog sustava (Pajares, 1997). Ukratko, nečija znanja, vještine i prethodna postignuća nisu uvijek dobri pokazatelji budućih akcija i izbora ponašanja te osobe. Uvjerenja koja pojedinac ima o vlastitim kompetencijama snažno će utjecati na to koja će ponašanja birati u određenim situacijama.

Bandura (1994) samoefikasnost određuje kao vjerovanje u vlastitu sposobnost organiziranja i izvršenja akcija potrebnih da bi se ostvario određeni tip aktivnosti. Uvjerenja o samoefikasnost utječu na to kako se pojedinac osjeća, kako misli, kako se motivira i kako se ponaša. Srž teorije samoefikasnosti nalazi se u sljedećoj premisi: odabir i perzistiranje u nekom ponašanju određeno je uvelike trima kognitivnim medijatorima: *očekivanju ishoda, očekivanju samoefikasnosti i očekivanju vrijednosti* (Bandura, 1977; Ivanov i Penezić, 2001; Gosselin i Maddux, 2003).

Očekivanje ishoda odnosi se na uvjerenje pojedinca da će neko ponašanje dovesti (ili da neće dovesti) do određenog ishoda ili posljedice.

Očekivanje samoefikasnosti predstavlja uvjerenje pojedinca da je sposoban (ili da nije sposoban) uspješno izvršiti određenu aktivnost.

Očekivanje vrijednosti je subjektivna vrijednost koju pojedinac pridaje određenom ishodu ili skupini ishoda.

Bandura je posebno naglašavao potrebu razlikovanja uloge očekivanja samoefikasnosti i očekivanja ishoda na motivaciju i predviđanje budućeg ponašanja pojedinca (Pajares, 1997; Ivanov i Penezić, 2001). Procjene pojedinca o tome da je sposoban izvršiti neku aktivnost može se uvelike razlikovati od njegove procjene vjerojatnih posljedica tog ponašanja. Također, pojedinac može očekivati pozitivan ishod kao posljedicu određenog ponašanja, a da istovremeno smatra da on sam nije u stanju uspješno realizirati takva ponašanja. Primjerice, učitelj može smatrati da određeni oblik pružanja podrške učeniku može rezultirati pozitivnim ishodom, dakle razvojem kompetencija kod učenika, no istovremeno ne poduzima ništa po tom pitanju jer smatra da on osobno nije u stanju pružiti potrebnu vrstu podrške učeniku. Bandura (1977), stoga, smatra da je očekivanje efikasnosti važnije od očekivanja ishoda za pokretanje određenih akcija ističući da za realizaciju određenog ponašanja nisu bitne vještine koje pojedinac posjeduje već procjene pojedinca o tome što može postići s vještinama koje posjeduje. Moguće je, naravno, i da pojedinac visoko procjenjuje vlastitu samoefikasnost, no da nedostaje visoko očekivanje pozitivnog ishoda. Na primjer, učitelj može procijeniti da je on u potpunosti sposoban pružiti učeniku određenu razinu podrške, no odustaje od poduzimanja bilo kakve akcije u tom smislu budući smatra da učenik od toga neće profitirati jer, primjerice, takvu podršku nema i od ostalih učitelja te da je njegov trud uzaludan jer učenik neće uspjeti u školi. Više o povezanosti samoefikasnosti učitelja i njihovih stavova o uspješnosti inkluzivnog obrazovanja bit će riječi u poglavlju o samoefikasnosti učitelja za inkluzivnu praksu.

Neki su teoretičari isticali kako je razlika na kojoj Bandura inzistira, između očekivanja ishoda i očekivanja samoefikasnosti nije u potpunosti jasna (Eastman i Marzillier, 1984, prema Gosselin i Maddux, 2003; Kirsch, 1985; prema Pajares, 1997). Međutim, jasno definirane pažljivo mjerene, ove dvije vrste očekivanja mogu se promatrati neovisno jedna o drugoj (Maddux i sur., 1986; prema Gosselin i Maddux, 2003).

Vrijednost ishoda naknadno je dodana komponenta modelu samoefikasnosti (Gosselin i Maddux, 2003). Odnosi se na uvjerenje pojedinca o vrijednosti ili važnosti pojedinog ishoda. Primjerice, vrijednost ishoda za učenika odnosi se na njegovo uvjerenje da će ono što je naučio za njega biti vrlo korisno (Schunk i Pajares, 2002). Većina istraživača, kako ističu Gosselin i Maddux (2003) smatra da vrijednost ishoda za pojedinca mora biti visoka, kako bi mogla utjecati na izbor određenog ponašanja. Međutim, vrijednost ishoda nije tako opsežno izučavana u istraživanju samoefikasnosti ako preostale dvije njene komponente i često se ni ne nalazi u teorijskim prikazima samoefikasnosti.

Pojam samoefikasnosti treba razlikovati od pojma kompetencija (Bandura, 1978; Bezinović, 1988; prema Ivanov i Penezić, 2001; Gavora, 2010; Valenčić Štemberger i Lepičnik Vodopivec, 2016). Primjerice, učiteljske se kompetencije uglavnom interpretiraju kao učiteljska profesionalna znanja i vještine. Osjećaj kompetentnosti dovodi do zadovoljstva i osjećaja moći, a osjećaj nekompetentnosti do apatije, bespomoćnosti i anksioznosti (Gustović-Ercegovac, 1992, prema Valenčić Štemberger i Lepičnik Vodopivec, 2016). Samoefikasnost je širi koncept koji leži u osnovi i omogućuje uspješnu uporabu profesionalnih znanja i vještina ili ju, pak, inhibira, u slučaju niske samoefikasnosti (Gavora, 2010). Samoefikasnost je, stoga, snažna samoregulatorna osobina koja stručnjaku omogućuje da iskoristi svoje potencijale.

Pojedinac koji se općenito percipira efikasnim, kako ističu neki teoretičari i istraživači, najvjerojatnije će se percipirati efikasnim i u većem broju specifičnih situacija (Bezinović i sur., 1986; Smith, 1989; prema Schunk i Pajares, 2002; Schwarzer, 1994; prema Ivanov i Penezić, 2001; Pajares, 1997). Međutim, sam Bandura je stava da opća samoefikasnost nikako ne može biti dobar pokazatelj situacijskih očekivanja osobne efikasnosti, te da jedino mjere koje su strogo prilagođene i usko ograničene na određeno područje ljudskog funkcioniranja mogu omogućiti preciznu predikciju ljudskog ponašanja (Pajares, 1997; Ivanov i Penezić, 2002; Capa-Aydin i sur. 2018). Stoga se ovaj rad neće baviti očekivanjima opće efikasnosti, već će se intenzivno usmjeriti na učiteljsku samoefikasnost, to jest, preciznije, učiteljsku samoefikasnost za inkluzivnu praksu.

1.4.2. Izvori samoefikasnosti

Bandura (1994, str. 2) ističe da se uvjerenja o samoefikasnosti mogu razviti kroz četiri različita izvora utjecaja, koji nejednako utječu na samoefikasnosti pojedinca. To su: osobna iskustva u sličnim situacijama, vikarijska ili posredna iskustva drugih pojedinaca u sličnim situacijama, verbalno ili socijalno uvjeravanje te afektivna i fiziološka stanja.

Najučinkovitiji način razvoja snažnog osjećaja samoefikasnosti je kroz *osobna iskustva pojedinca* u sličnim situacijama. Capa-Aydin i suradnici (2018) sintetizirali su rezultate 24 studije koje su se bavile istraživanjem samoefikasnosti i njenih izvora. Utvrdili su kako su se osobna iskustva pokazala kao najsnažniji izvor uvjerenja o samoefikasnosti u svim navedenim istraživanjima, bez obzira na područje, spol i ostale osobine ispitanika. Isto je pokazala i sveobuhvatna studija koju su proveli Usher i Pajares (2008) analizirajući rezultate 27 istraživanja provedenih u razdoblju od 1990. do 2007. godine.

Uspjeh u doživljenim iskustvima gradi čvrsto uvjerenje u osobnu efikasnost pojedinca, dok ga neuspjeh potkopava, posebno ako se neuspjeh javi prije nego su uvjerenja o vlastitoj

samoefikasnosti u određenom području već formirana (Bandura, 1994). Samoefikasnost stečena kroz osobna iskustva pomaže pojedincu uvidjeti da posjeduje vještine i znanja potrebne za izvršenje nekog određenog zadatka, ali i zadataka koji su mu slični. Nakon što se pojedinac uvjeri da posjeduje sposobnosti koje su im potrebne za uspjeh u nekom određenom području, oni su ustrajniji i kada naiđu na poteškoće i brže se oporavljaju od neuspjeha (Bandura 1994; Ivanov i Penezić, 2002). Teškoće i neuspjesi tako ne postaju trajne prepreke za pojedinca i ne dovode do odustajanja, već služe kao podsjetnik da uspjeh, posebno u zahtjevnim zadacima, uglavnom traži trajni trud. Jerusalem i Schwarzer (1992; prema Penezić i Ivanov, 2002) pokazali su tako u svom istraživanju da se, kad se ispitanicima sa snažnim osjećajem samoefikasnosti devet puta za redom kaže da su pogriješili, procjene njihove samoefikasnosti ostaju pozitivne i njihova relativna snaga ne slabi. U drugom primjeru Gosselin i Maddux (2003) ističu kako će pojedinac koji je jednom pokušao prestati pušiti na jedan dan i nije u tome uspio, sumnjati u svoju sposobnost da prestane pušiti i u budućnosti. S druge strane, osoba koja može izdržati čitav dan bez pušenja imat će visoku procjenu svoje samoefikasnosti apstiniranja i u nekom budućem trenutku. Važnost osobnih iskustava za razvoj samoefikasnosti učenika dokazali su u svom radu Capa-Aydin i sur. (2018). Temeljem rezultata svog istraživanja, predložili su da se osobnim iskustvima uspjeha treba pridavati značajna pozornost u radu u razredu na način da se razredno okruženje obogati brojnim iskustvima koja omogućuju učenicima postizanje uspjeha.

Međutim, treba kazati kako nije uvijek slučaj da uspjesi povećavaju osjećaj samoefikasnosti. Bandura (1997) smatra da uloga uspjeha i neuspjeha u procjeni osobne efikasnosti ovisi i o opaženoj težini samog zadatka. Ako se zadatak procjenjuje kao prelagan, neće djelovati na povećanje samoefikasnosti. Dvoje učenika koje je na ispitu dobilo istu ocjenu, mogu ju doživjeti na različite načine, obzirom na procijenjenu težinu samog nastavnog predmeta i ispita, količinu pomoći koju su dobili, procijenjenu subjektivnost ocjenjivanja učitelja i na to koliko su truda uložili u pripremu za ispit. Joët, Usher i Bressoux, (2011) svojim su istraživanjem izvora samoefikasnosti kod francuskih učenika potvrdili Bandurin zaključak da ista razina uspješnosti izvedbe nekog zadatka može povećati, ostaviti netaknutom ili umanjiti percipiranu samoefikasnost, ovisno o tome kako pojedinci interpretiraju i procjenjuju vlastiti doprinos toj izvedbi.

Kao drugi izvor uvjerenja o samoefikasnosti pojedinca navode se *vikarijska ili posredna iskustva* koja se temelje na postignućima drugih ljudi u sličnim situacijama. Ovaj izvor informacija nešto je slabiji od interpretiranih rezultata osobnih iskustava, no kada su pojedinci nesigurni u vlastite sposobnosti ili kad su im prethodna iskustva ograničena, postaju osjetljiviji

na tuđa postignuća u percepciji vlastite samoefikasnosti (Pajares, 1997). Promatranje ljudi koje smatramo sličnima sebi kako postižu uspjeh u određenim aktivnostima za posljedicu može imati vjerovanje da i mi sami posjedujemo sposobnosti za poduzimanje sličnih aktivnosti. Na isti način, promatranje tuđih neuspjeha unatoč zalaganjima rezultira snižavanjem procjena o vlastitoj efikasnosti u takvim aktivnostima i smanjuje vjerojatnost da ćemo u njih uložiti vlastiti trud (Bandura, 1994). Utjecaj posrednih iskustava ovisi o čimbenicima poput toga koliko se promatrač osjeća sličnim promatranom modelu, broju i različitosti promatranih modela, percipiranoj značajnosti pojedinog modela za promatrača te sličnosti zadataka s kojima su promatrač i model suočeni (Bandura, 1986; Schunk, 1986; prema Gosselin i Maddux, 2003). Uspjesi i neuspjesi modela bit će to značajniji za pojedinca što se on smatra sličnijim modelu, što model za pojedinca ima veće značenje, što je zadatak s kojim se suočava sličniji zadatku s kojim se suočio promatrani model te što je pojedinac imao prilike promatrati veći broj različitih modela na različitim zadacima. Međutim, neuspjeh modela imat će značajan utjecaj na procjenu samoefikasnosti onog pojedinca koji smatra da su mu sposobnosti slične sposobnostima modela ili pak niže od njih. S druge strane, neuspjeh modela neće imati značajnog utjecaja onda kad pojedinac procjenjuje da je njegov potencijal za uspješno izvršenje zadatka superioran potencijalu modela (Brown i Inouye, 1978; prema Pajares 1997). Henslin i Klehe (2006) ustvrdili su stoga kao implikaciju navedenoga, da bi menadžeri pri odabiru mentora početnicima morali voditi računa upravo o tome da početnik između sebe i mentora može uočiti određene sličnosti, budući su uspjesi modela najefektivniji u podizanju samoefikasnosti onih pojedinaca koji ih doživljavaju sličnima sebi i općenito pozitivnima. Posredna iskustva značajan su izvor samoefikasnosti među djecom i adolescentima, budući se vršnjaci međusobno smatraju sličnima na mnogo načina a sami se učenici u ovom razvojnom razdoblju ne smatraju uspješnima u brojnim zadacima. (Schunk i Pajares, 2002). Također, u ranoj školskoj dobi i u razdoblju prijelaza iz jedne na drugu razinu obrazovanja, učenici uglavnom ne posjeduju dovoljno osobnih iskustava na temelju kojih bi mogli procjenjivati značaj svog uspjeha ili neuspjeha. U istraživanjima utjecaja posrednih iskustava na samoefikasnost učenika, pokazalo se da ovaj izvor samoefikasnosti ima veći značaj za djevojke, starije učenike i učenike u visoko samoefikasnim razredima (Bandura, 1997; Lopez, Lent, Brown i Gore, 1997; Usher i Pajares, 2006; Pajares, 2007; prema Joët i sur., 2011) te za učenike s teškoćama (Hampton, 1998).

Pokazalo se i da posredna iskustva, zajedno s verbalnim uvjeravanjem, imaju visok utjecaj na samoprocjenu samoefikasnosti žena u područjima kojima tradicionalno dominiraju muškarci (Zeldin i Pajares, 2000), dok su se muškarci u svojim samoprocjenama uglavnom oslanjali na svoja osobna postignuća. Bilo bi zanimljivo istražiti javlja li se recipročna situacija i u

područjima u kojima uobičajeno prevladavaju stručnjakinje, točnije, oslanjaju li se, primjerice, učitelji više na posredna iskustva i verbalno uvjeravanje od učiteljica.

Iako posredna iskustva imaju velik značaj u svakodnevnim odnosima, primjerice među suučenicima, suradnicima ili članovima obitelji, razvoj televizije i drugih medija ojačao je utjecaj onoga što Bandura naziva simboličkim modelima, kako na djecu tako i na odrasle (Usher i Pajares, 2008). Poseban utjecaj simboličkih modela na posredno oblikovanje samoefikasnosti pojedinaca, posebno djece i mladih, vidljiv je u posljednjih nekoliko godina, jačanjem utjecaja društvenih mreža i televizijskih reality-sadržaja.

Verbalno ili *socijalno uvjeravanje* treći je izvor uvjerenja pojedinca o vlastitoj samoefikasnosti. Pojedinci koje se verbalno uvjerava da imaju sposobnost vršenja određenih aktivnosti vjerojatno će uložiti veći napor i ustrajati, čak i onda kada sami oklijevaju i dvoje o svojim osobnim kompetencijama u trenucima kada se pojavi neki problem (Bandura, 1994). Verbalno uvjeravanje uključuje izloženost pojedinca verbalnim procjenama od strane drugih. Ono predstavlja još slabiji izvor samoefikasnosti od osobnih i posrednih iskustava, no i dalje igra važnu ulogu u razvoju vlastitih uvjerenja o samoefikasnosti (Zeldin i Pajares, 1997, prema Pajares 1997). Međutim, uspješno uvjeravanje ne treba miješati s praznim frazama i stalnim inspirativnim izlaganjima ili ispraznim motivacijskim govorima. Osoba koja uvjerava mora njegovati i usmjeravati uvjerenja pojedinca u vlastite sposobnosti, istovremeno ga uvjeravajući da je uspjeh dostižan. Bandura (1997) ističe kako je utjecaj verbalnog uvjeravanja jak onoliko koliko je jaka vjera pojedinca u osobu koja ga pruža. No, jednako kao što pozitivno uvjeravanje može ohrabriti i ojačati pojedinca, negativno uvjeravanje može oslabiti uvjerenja u vlastitu efikasnost (Pajares, 1997). Kako ističu Usher i Pajares (2008), malo je toga tužnije, kako za učitelja tako i za roditelja, nego suočiti se s mladim ljudima koji zbog prethodnih demoralizirajućih iskustava vjeruju da ne mogu uspjeti u nekom zadatku ili aktivnosti, kad svi objektivni indikatori pokazuju da oni to mogu. Bandura (1994) tvrdi kako je teže usaditi uvjerenja o vlastitoj efikasnosti koristeći samo verbalno uvjeravanje, nego potkopati ta ista uvjerenja. Pojedinci koje se uvjeravalo da nemaju sposobnosti za izvršenje određenih zadataka imaju tendenciju izbjegavati izazovne situacije i brzo odustajati kada su suočeni s preprekama. Takvo „potkopavanje samoefikasnosti“ obično uključuje trajno dodjeljivanje neizazovnih i nezanimljivih zadataka, pohvale za osrednju izvedbu, jednako tretiranje svih zaposlenika bez obzira na uloženi trud i nuđenje pomoći onda kada ona nije potrebna (Heslin i Klehe, 2006).

Negativno socijalno uvjeravanje, da bi potkopalo uvjerenje pojedinca o vlastitoj samoefikasnosti, čak i ne mora biti usmjereno na samog pojedinca. Primjerice, istraživanje koje je proveo Claude Steele (1999) pokazalo je kako učenici čiji su socijalni identiteti povezani s

negativnim stereotipima koje okolina ima prema njihovim akademskim sposobnostima često odustaju od ulaganja truda u vlastito školovanje. Navedeno se u našem kontekstu može povezati ne samo s učenicima s teškoćama u inkluzivnim uvjetima, već i sa situacijom u kojoj se često nalaze učenici romskog porijekla.

Bandura (1994) opisuje uspješnog „graditelja samoefikasnosti“ na način koji je lako prenijeti u nama zanimljiv kontekst odgojno-obrazovnog sustava, bilo iz perspektive učitelja koji gradi samoefikasnost svojih učenika ili poslodavca koji gradi samoefikasnost učitelja. To je osoba koja mora činiti više od pukog prenošenja pohvala. Osim samog ohrabrivanja pojedinca da vjeruje u svoje sposobnosti, on mora strukturirati situacije u kojima će pojedinac doživjeti uspjeh. Također, treba izbjegavati preuranjeno dovođenje pojedinca u situacije u kojima će često doživljavati neuspjehe. Takvi „graditelji samoefikasnosti“ mjere uspjeh onih koji su im povjereni u terminima samopoboljšanja, a ne trijumfa nad drugima.

Učenici su često u poziciji da ovise o verbalnim uvjeravanjima i procjenama drugih, budući još nemaju vještine samostalne procjene vlastitih kompetencija (Usher i Pajares, 2008). Stoga će ohrabrenje koje dolazi od strane roditelja, učitelja i vršnjaka ojačati njihovo uvjerenje u vlastite akademske sposobnosti. Vrednovanje kao učenje koje se u okviru formativnog vrednovanja od nedavno primjenjuje u hrvatskom školama, značajno će doprinijeti razvoju učeničkih sposobnosti da samostalno procjenjuju vlastiti rad i napredak. Na taj način se potiče razvoj učeničkog autonomnog i samoreguliranog pristupa učenju, razvija samostalnost, samoinicijativa i samokontrola učenja i smanjuje potreba za verbalnim uvjeravanjima kao izvorom samoefikasnosti. Ako smo pojedinci prilično sigurni u svoje samoprocjene, tada se nećemo nalaziti toliko pod utjecajem prosudbi drugih pojedinaca – verbalno uvjeravanje imat će mali utjecaj na našu samopercipiranu samoefikasnost. Istraživanja koja su Capa-Aydin i suradnici (2018), Peura i suradnici (2021) te Usher i Pajares (2008), analizirali u svojim radovima potvrdila su da se verbalno, to jest socijalno uvjeravanje pokazalo kao dobar prediktor učeničkih uvjerenja o samoefikasnosti u općenitom akademskom kontekstu i kontekstu samoregulacije učenja, i to posebno kod učenica. Isti je pregled stavio naglasak i na očekivane nalaze o tome kako učenici s teškoćama doživljavaju znatno manje iskustava pozitivnih verbalnih uvjeravanja od svojih vršnjaka (Hampton 1998; Hampton i Mason, 2003; Usher i Pajares, 2006; prema Usher i Pajares 2008). No, izvori samoefikasnosti kroz kanal verbalnog uvjeravanja za učenike nisu samo roditelji i učitelji već i njihovi vršnjaci (i to sve više što su učenici stariji), što naglašava važnost vršnjačke podrške i poticanja pozitivnih socijalnih odnosa u inkluzivnim razredima.

Afektivna i fiziološka stanja poput anksioznosti, stresa, uzbuđenosti, premorenosti i različitih raspoloženja također nam pružaju informacije o uvjerenjima u vlastitu efikasnost. Svoju uvjerenost u vlastite sposobnosti često mjerimo i procjenjujemo prema emocionalnim stanjima u kojima se nalazimo kada razmišljamo o nekoj aktivnosti. Bandura (1986, prema Ivanov i Penezić, 2002) smatra da pojedinci neka svoja tjelesna i emocionalna stanja doživljavaju kao smetnju određenim aktivnostima i pod takvim utjecajem imaju niža očekivanja osobne efikasnosti. Stoga će pojava averzivnih misli i strahova kada je pojedinac suočen s određenim zadatkom dodatno smanjiti njegovu percepciju vlastitih sposobnosti i proizvesti stres i podraženost koje će svakako doprinijeti lošoj izvedbi od koje je u početku strahovao (Pajares, 1997). Na taj način, ne samo da afektivna i fiziološka stanja negativno utječu na samoefikasnost, već i snižen osjećaj samoefikasnosti povratno utječe na afektivna i fiziološka stanja, izazivajući kod osobe anksioznost, stres ili osjećaj neadekvatnosti. Pri tom ključnu ulogu ima interpretacija uzbuđenja (kako ga mi tumačimo), a ne intenzitet ili priroda uzbuđenja sama za sebe. Naime, pojedinci koji vide uzrok svog uzbuđenja u osobnim nedostacima, vrlo će vjerojatno smanjivati procjene efikasnosti. S druge strane, pojedinci koji uzroke uzbuđenja (nervoze prije nastupa, grčeve u želucu) pronalaze u sasvim uobičajenim reakcijama na takve situacije, vrlo će vjerojatno i povećati procjene svoje efikasnosti (Ivanov i Penezić, 2002). Naravno, jednako kako loše afektivno stanje utječe na nisku percepciju vlastite efikasnosti, pozitivno ju raspoloženje i opuštenost povećavaju. Stoga je jedan od načina utjecanja na osobnu efikasnost pojedinca reduciranje stresa i mijenjanje njihovih sklonosti negativnim emocijama i pogrešnim interpretacijama fizioloških stanja (Bandura, 1994). Ponovo, o navedenom bi trebali voditi računa svi oni koji mogu utjecati na uvjete u kojima se odvija inkluzivni odgoj i obrazovanje, što uključuje, među ostalim, učitelje, ali i ravnatelje kao njihove poslodavce. Učenici koji doživljavaju osjećaj prijetnje kada su suočeni s određenim nastavnim sadržajem, predmetom, ili, pak, učiteljem, vjerojatno će navedeni osjećaj povezivati s vlastitim nedostatkom vještina potrebnih za uspjeh u tom području. Jačanje učenikova fizičkog i emocionalnog blagostanja i redukcija negativnih emocionalnih stanja ojačat će i njegova uvjerenja o samoefikasnosti (Usher i Pajares, 2008).

Većina istraživanja utjecaja afektivnih i fizioloških stanja bavila se njihovim negativnim utjecajem na percipiranu efikasnost pojedinca, iako teorija jasno navodi da njihov utjecaj može biti i pozitivan. Tako je utvrđeno da fiziološka stanja, posebno anksioznost, negativno utječu na učeničku samoefikasnost u matematici, pismenosti i jeziku, informatici, kemiji i u području općih akademskih postignuća (Klassen, 2004; Johnson, 2005; Usher i Pajares, 2006; Pajares i sur., 2007; prema Usher i Pajares, 2008; Joët i sur., 2011; Phan, 2012; Capa-Aydin i sur.,

2018; Usher, Ford, Li i Weidner, 2019). Pozitivan utjecaj afektivnih i fizioloških stanja prepoznat je kao važan čimbenik razvoja socijalne samoefikasnosti u programu usmjerenom na psihološku prilagodbu migranata u Poljskoj, u okviru kojeg je čitav jedan modul posvećen upoznavanju korisnika s alatima za samopomoć u svrhu podizanja vlastite efikasnosti (Rogala i sur., 2020).

Zaključno, važno je istaknuti kako se informacije iz ovih izvora samoefikasnosti ne prenose izravno u procjene o vlastitoj sposobnosti (Pajares, 1997). Pojedinci interpretiraju rezultate različitih događaja u kojima sudjeluju, a te interpretacije izvor su podataka na temelju kojih se donose prosudbe. Stoga, izbor, integracija, interpretacija i ponovno prikupljanje tih informacija utječu na prosudbe o samoefikasnosti.

Neki su istraživači hipotetskih izvora efikasnosti skloni stavu da hipotetski izvori samoefikasnosti imaju svoju „relativnu snagu“, to jest hijerarhijsku strukturu (Hampton, 1998; Matsui i sur. 1990, Lent i sur., 1991; Lopez i Lent, 1992; prema Usher i Pajares, 2008). U toj hijerarhiji osobna iskustva imaju najjači utjecaj na razvoj samoefikasnosti pojedinca, dok nakon toga slijede redom posredna iskustva, verbalno ili socijalno uvjeravanje i, u konačnici, fiziološka i afektivna stanja. Iako je Bandura (1997) i sam smatrao da je interpretacija osobnih iskustava uobičajeno najsnažniji izvor informacija o vlastitoj efikasnosti, nikada nije ustvrdio ništa o relativnom doprinosu preostala tri izvora niti je sugerirao da među njima postoji hijerarhijski odnos.

1.4.3. Efekti samoefikasnosti

Uvjerenja o samoefikasnosti imaju značajan utjecaj na različite aspekte našeg svakodnevnog života (Maddux, 2002). Većina ljudskog ponašanja, budući je ono svrhovito, regulirano je promišljanjem o ciljevima tog ponašanja. Ciljeve koje pred sebe postavljamo temeljimo na samoprocjeni vlastitih sposobnosti, a što je jača naša percipirana samoefikasnost, ti će ciljevi biti viši a predanost njima snažnija (Bandura, 1994). Prema tome, vjerovanja pojedinca o osobnoj efikasnosti utječu na njegovo mišljenje, motivaciju i ponašanje. Samoefikasnost je specifičnija i ograničenija od samopouzdanja (opće osobine ličnosti koja se odnosi na to koliko netko vjeruje u sebe u svim aspektima svoga života) i samopoštovanja (opći pozitivan ili negativan stav o sebi) (Rosenberg, 1965, prema Filipović, 2002; Heslin i Klehe, 2006). Kad govorimo o utjecaju samoefikasnosti na mišljenje, Dweck (1988, prema Dehghani i sur., 2011) ističe kako uvjerenja o osobnoj efikasnosti imaju značajan utjecaj na način mišljenja, proces donošenja odluka i pristup rješavanju problema. Sang i suradnici (2010) navode kako je samoefikasnost značajno povezana s razvojem kritičkog mišljenja, koje

zahtijeva više kognitivne procese poput analize, sinteze i evaluacije. Glavna uloga mišljenja je da nam omogući predviđanje događaja i razvoj načina da kontroliramo one događaje koji utječu na naš život (Bandura, 1994). Vjerovanja o osobnoj efikasnosti pridonose i motivaciji, i to višestruko (Ivanov i Penezić, 2002). Osim što utječu na to koje će ciljeve pojedinac pred sebe postaviti, određuju i koliko će napora uložiti u ostvarenje tih ciljeva te koliko će ustrajati kad naiđe na poteškoće. Što je jači osjećaj samoefikasnosti, veća je vjerojatnost da će pojedinac teškim zadacima pristupati kao izazovima koje treba svladati, a ne opasnostima koje treba izbjegavati (Pajares, 1997). Štoviše, oni koji se smatraju samoefikasnima svoj će eventualni neuspjeh pripisati nedovoljnom uloženom trudu, dok će pojedinci s niskom osjećajem samoefikasnosti neuspjeh pripisivati svojim niskim sposobnostima (Bandura, 1994).

William James (1892, prema Pajares, 1997) pisao je o tome kako su osobna iskustva pojedinca, u biti, izbori koje je učinio. Prema tome, uvjerenja u vlastitu efikasnost koja utječu na te izbore, ključna su u kreiranju naših iskustava. Svaki čimbenik koji utječe na izbor ponašanja imat će utjecaja na osobni razvoj pojedinca. Kako Bandura (1994) ističe, ljudi će izbjegavati one aktivnosti za koje smatraju da su iznad njihovih mogućnosti, no spremno će se upuštati u izazove s kojima smatraju da se mogu nositi. Primjerice, već temeljno vjerovanje pojedinca u vlastitu efikasnost traženja posla, potaknut će ga da započne s traženjem posla, zaposli se, izdrži eventualno odbijanje i zadrži radno mjesto (Sterrett, 1998, prema Nasta, 2007). Suprotno tome, Dawes i suradnici (2000; prema Nasta, 2007) su zaključili kako niska očekivanja osobne efikasnosti mogu ograničiti istraživanje i razvoj vlastite karijere. Percipirana samoefikasnost, stoga, predstavlja kognitivni mehanizam koji se nalazi u podlozi promjene ponašanja (Bandura, Adams i Beyer, 1977; prema Cervone, 2000). Istraživanja koja eksperimentalno manipuliraju uvjerenja o samoefikasnosti i kontroliraju ostale eksplanatorne varijable, daju uvjerljive dokaze kako je percipirana samoefikasnost ključni mehanizam promjene ponašanja (Manning i Wright, 1983; Lee, 1984; Williams, Dooseman, i Kleifield, 1984; Williams, Kinney, i Falbo, 1989; prema Cervone, 2000). Međutim, valja istaknuti kako ona, iako važna, nije jedini mehanizam koji utječe na ponašanje već samo jedna od komponenti u socijalno-kognitivnoj teoriji (Bandura, 1999).

I, u konačnici, uvjerenja pojedinca o vlastitoj samoefikasnosti utječu na razinu stresa i anksioznosti koje će doživjeti u prijetećim ili zahtjevnim situacijama (Bandura, 1994). Ovo naročito dolazi do izražaja u novim, promijenjenim okolnostima, na koje se osoba tek treba prilagoditi. Također, pozitivna i negativna raspoloženja mogu povećati ili umanjiti nečiji osjećaj vlastite efikasnosti, iako su nalazi na tom području u ovom trenutku još uvijek dvojbeni (Cervone, 2000). Istraživanje povezanosti anksioznosti i samoefikasnosti kod zdravstvenih

radnica pokazalo je kako među njima postoji značajna negativna povezanost. Zdravstvene radnice kod kojih je utvrđena viša razina anksioznosti smatrale su se neefikasnima za obavljanje svojih dužnosti i uspostavljanje socijalnih odnosa (Munoz i sur., 2018). Istraživanje provedeno na učenicima srednjih škola također je utvrdilo značajnu negativnu povezanost između opće i akademske samoefikasnosti i depresije, značajnu negativnu povezanost između opće i emocionalne samoefikasnosti i anksioznosti, značajnu negativnu povezanost između emocionalne samoefikasnosti i zabrinutosti te značajnu negativnu povezanost između socijalne samoefikasnosti i socijalnog izbjegavanja (Tahmassian i Jalali Moghadam, 2011). Bandura (1994) tvrdi da nas ne iscrpljuju stresni uvjeti života sami po sebi, već naša percipirana nemogućnost da se s njima nosimo. Stoga će izloženost stresorima bez mogućnosti da ih kontroliramo imati utjecaja na imuni sustav pojedinca, što će povećati podložnost infekcijama i imati općenito loš utjecaj na zdravlje. Jerusalem i Mittag (1995, prema Ivanov i Penezić, 2000) smatraju da samoefikasnost, osobito unutar stresnih tranzicijskih razdoblja u kojima se treba adaptirati na nove uvjete života, kao što su, primjerice, početak studiranja ili preseljenje, ima funkciju osobnih izvora zaštite protiv pogubnih iskustava, negativnih čuvstava i zdravstvenih problema. Bandura (1994) ističe kako percipirana samoefikasnost ima utjecaja na različite segmente osobnih promjena, bile to promjene u zdravim navikama i stilu života ili pak odluke vezane za razvoj karijere. Uz probleme koja se tiču anksioznosti i depresije, Gosselin i Maddux (2003) u svom preglednom radu navode brojne primjere istraživanja povezanosti samoefikasnosti i fobija, socijalne anksioznosti, naučene bespomoćnosti, ovisnosti o alkoholu i nikotinu te bulimije.

Važno je dodati i da previsoko procijenjena osobna efikasnost može biti štetna za pojedinca. Ekstremno visoka samoefikasnost može dovesti do rizičnih ponašanja, oholosti i disfunkcionalne ustrajnosti u aktivnostima koje za pojedinca mogu biti štetne (Heslin i Klehe, 2006).

1.4.4. Učiteljska samoefikasnost

Tijekom posljednjih tridesetak godina, sve se veća pažnja posvećuje ulozi samoefikasnosti u akademskim uvjetima, i to trojako: kroz istraživanja veza između uvjerenja u efikasnost i izbora zanimanja, istraživanje odnosa između samoefikasnosti učitelja i nastavnika i njihove prakse te samoefikasnosti i učeničkog, to jest, studentskog postignuća. Iako su sva tri navedena smjera istraživanja iznimno zanimljivi, u kontekstu ovog istraživanja posvetit ćemo se učiteljskoj samoefikasnosti i njenoj povezanosti s odgojno-obrazovnom praksom. Prvo spominjanje pojma efikasnosti u kontekstu obrazovanja u bazi Educational

Resources Information Center (ERIC) datira iz 1974. godine, kada su ga Barfield i Burlingame upotrijebili u svojoj studiji objavljenoj u časopisu Journal of Experimental Education. U toj su studiji autori utvrdili da su učitelji koji nisko procjenjuju vlastitu političku efikasnost ispodprosječno humanistički orijentirani u svojim uvjerenjima o kontroliranju učenika. Efikasnost definiraju kao „osobinu ličnosti koja pojedincu omogućuje da se efikasno nosi sa svojim okruženjem“ (Barfield i Burlingame, 1974, prema Woolfolk i Hoy, 1990). O rastu interesa za izučavanje učiteljske samoefikasnosti tijekom prethodnih desetljeća najbolje govori podatak da su Klassen, Tze, Betts i Gordon (2011) utvrdili kako se ovaj pojam u razdoblju od 1986. do 1997. spominje u 68 članaka objavljenih u međunarodnim časopisima, dok je od 1998. do 2009. učiteljska samoefikasnost tema 312 znanstvenih radova. Navedeno potvrđuje da je u području istraživanja ovog problema došlo do neophodne internacionalizacije (istraživanja učiteljske samoefikasnosti nastala su u SAD i u počecima interesa za ovo područje primarno su se tamo i provodila) i do značajnih pomaka u razvoju metodologije ispitivanja ovog konstrukta. Pregled ERIC baze u posljednjih 10 godina pokazuje daljnji značajan porast interesa za ovo područje, sa više od 4000 novijih radova objavljenih u međunarodnim časopisima.

Neke od starijih definicija učiteljske samoefikasnosti tumače ju kao „mjeru do koje je učitelj uvjeren da ima sposobnost utjecati na rad učenika (McLaughlin i Marsh, 1978, prema Guskey i Passaro, 1994) ili kao „učiteljevo uvjerenje da je sposoban pozitivno utjecati na učenje učenika (Ashton, 1985, prema Guskey i Passaro, 1994). Najčešće spominjana definicija učiteljske samoefikasnosti je ona koja ju objašnjava kao uvjerenje učitelja da može utjecati na učenje učenika, čak i onih koji su slabije motivirani ili imaju određene teškoće (Guskey i Passaro, 1994). Prema novijoj, široj definiciji koja se temelji na Schwarzovoj teoriji ljudskih vrijednosti, učiteljska samoefikasnost podrazumijeva uvjerenje učitelja u vlastite sposobnosti efikasnog nošenja sa zadacima, obvezama i izazovima povezanim s njegovom profesionalnom aktivnošću te ima ključan utjecaj na važne akademske ishode (učenička postignuća i motivaciju) te na blagostanje u radnoj sredini (Barni i suradnici, 2019). Sam Bandura (1997) je učiteljsku samoefikasnost definirao kao vjerovanje u vlastite sposobnosti planiranja, organiziranja i izvršavanja aktivnosti povezanih s obrazovnim zadacima.

Prvi instrumenti kojima se pokušavala izmjeriti učiteljska samoefikasnost bili su prilično grubi i jednostavni i primarno usmjereni na dva faktora: osobnu i opću učiteljsku efikasnost (Guskey, 1981; Rose i Medway, 1981; prema Guskey i Passarro, 1994; Gibson i Dembo, 1984; prema Woolfolk i Hoy, 1990; Ashton i Webb, 1986; prema Pajares, 1997). Prvi se faktor, osobna učiteljska efikasnost, odnosi na samoprocjenu vlastite učiteljske kompetentnosti, dok drugi uključuje učiteljska uvjerenja da samo poučavanje može utjecati na učenje kod učenika. Ovaj

model izučavanja samoefikasnosti temelji se na Bandurinoj socijalno-kognitivnoj teoriji i utjecaju očekivanja ishoda i očekivanja efikasnosti na ponašanje pojedinca (Guskey i Passaro, 1994). Kako je ranije spomenuto, očekivanje ishoda odnosi se na prosudbe pojedinca o vjerojatnim ishodima specifičnih ponašanja u određenoj situaciji ili kontekstu, dok je očekivanje efikasnosti povezano s uvjerenjima pojedinca o vlastitim sposobnostima izvedbe određene aktivnosti u toj situaciji ili kontekstu. Učitelj, stoga, može vjerovati da je poučavanje potencijalno značajan čimbenik koji utječe na učenje kod učenika, no da on sam nema sposobnost utjecaja na svoje učenike. Drugi pak učitelj može vjerovati da samo poučavanje ima vrlo slab utjecaj na učenike (no, nadamo se da su takvi učitelji rijetkost). Međutim, Woolfolk i Hoy tvrdili su, temeljem osobne komunikacije s Bandurom, kako poklapanje ovog modela u Bandurinom teorijom ipak nije potpuno, budući se postavlja pitanje odnosi li se utjecaj poučavanja na okolinske uvjete u kojima učenik funkcionira na očekivanje ishoda ili očekivanje efikasnosti (Woolfolk i Hoy, 1990). Jedna od kritika koja se odnosi na istraživanja koja su provodili Gibson i Dembo te Woolfolk i Hoy, odnosi se na način formuliranja upitnika u njihovim istraživanjima učiteljske samoefikasnosti. Naime, analiza upitnika pokazala je da su sva pitanja koja se odnose na osobnu efikasnosti učitelja pozitivno formulirana (npr. *Ja mogu*), dok su ona koja se odnose na opću efikasnost negativno formulirana (npr. *Učitelji ne mogu*). Stoga se postavlja pitanje reflektira li utvrđena razlika među čimbenicima razlike u osobnoj i općoj učiteljskoj samoefikasnosti, ili pak razlike između unutarnjeg i vanjskog lokusa kontrole (Guskey, i Passaro, 1994; Pajares, 1997). Stoga istraživači i teoretičari u svojim analizama i kritikama naglašavaju važnost pridržavanja izvorne Bandurine konceptualizacije samoefikasnosti, posebno pri mjerenju učiteljskih uvjerenja u vlastitu efikasnost (Klassen i sur., 2011).

Cherniss (1996, prema Vidić, 2006) razlikuje tri područja aktivnosti u istraživanju profesionalne samoefikasnosti, pa tako i samoefikasnosti učitelja. To su radni zadaci, međuljudski odnosi i organizacijsko područje. Područje radnih zadataka kod učitelja odnosi se na umješnost učitelja u pripremanju za nastavu i njenom izvođenju, u ocjenjivanju i motiviranju učenika. Međuljudski odnosi se očituju u razvijanju prisnosti i povezanosti s učenicima, dok se samoefikasnost u organizacijskom području očituje u vjerovanju učitelja da ima utjecaja na društvene i upravljajuće odluke unutar organizacije u kojoj radi.

1.4.4.1. Izvori učiteljske samoefikasnosti

Što se tiče izvora samoefikasnosti, pokazalo se da su, uz osobna iskustva, za učitelje najvažnija posredna, to jest vikarijska iskustva i verbalno uvjeravanje. Istraživanje učiteljske

samoefikasnosti u 14 zemalja Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) koje se temelji na rezultatima Međunarodnog istraživanja učenja i poučavanja (TALIS) na sljedeći je način mapiralo izvore učiteljske samoefikasnosti i varijable koje ih predstavljaju:

Osobna iskustva – postignuća učenika, aktivnosti u razredu, prakse poučavanja;

Posredna iskustva – osobine ravnatelja i stil rukovođenja;

Verbalno uvjeravanje – ponašanje učenika, razredna klima, osobine školske klime, varijable vezane uz suradnju s roditeljima, instrukcijski tip vodstva u ustanovi (Fackler i Malmberg, 2016).

Iako navedeno istraživanje prepoznaje afektivna i fiziološka stanja kao četvrti izvor samoefikasnosti, ona u njemu, radi objektivnih razloga, nisu mjerena.

Morris, Usher i Chen (2017) analizirali su na koji se način izvori učiteljske samoefikasnosti konceptualiziraju u 82 znanstvena rada objavljena od 1977. do 2015. godine. U analizi su istaknuti najrelevantniji čimbenici za svaki od izvora samoefikasnosti:

Osobna iskustva – razina zadovoljstva vlastitim iskustvima poučavanja, akademska postignuća učenika, ponašanje učenika na nastavi

Posredna iskustva – mogućnost promatranja poučavanja drugih (iskusnijih) kolega, samomodeliranje, promatranje instruktivnih video-materijala, sudjelovanje u programima stručnog usavršavanja;

Verbalno uvjeravanje – podrška i informacije koje učitelji dobivaju od učenika, kolega, rukovoditelja i roditelja, s naglaskom na specifične, iskrene i uvjerljive informacije;

Afektivna i fiziološka stanja – stres, strah, anksioznost i umor povezani s poslom, ali i pozitivni osjećaji poput uzbuđenja i entuzijazma nakon uspješno održanog sata ili osjećaja zadovoljstva učitelja kada utvrdi da su učenici razumjeli gradivo.

Od svih izvora učiteljske samoefikasnosti, afektivnim i fiziološkim stanjima pridavalo se u istraživanjima najmanje pozornosti. Mogući razlog tome je percepcija kako je mjerenje ovih stanja prikladnije u kliničkim istraživanjima, ili pak činjenica da su u intervjuima učitelji rjeđe spominjali afektivna o fiziološka stanja nego druge izvore kada su opisivali razvoj vlastite samoefikasnosti (Mulholland i Wallace, 2001; Labone, 2004; Palmer, 2006; prema Morris i sur. 2017). Autori ističu kako je važnija interpretacija nekog fiziološkog stanja od strane učitelja od samog tog stanja. Primjerice, povišeni puls jedan učitelj može interpretirati kao znak nepripremljenosti za nastavu, a drugi kao uzbuđenje prije početka sata.

1.4.4.2. Čimbenici koji mogu utjecati na učiteljsku samoefikasnost

Na samoefikasnost učitelja snažno utječu individualni čimbenici, ali i čimbenici povezani s okruženjem (Valenčić Štembergar i Lepičnik Vodopivec, 2016). Neki od čimbenika za koje je potvrđeno da mogu utjecati na učiteljsku samoefikasnost su godine radnog iskustva, spol učitelja, zadovoljstvo poslom, stručno usavršavanje, osobitosti razreda u kojem se održava nastava, osobitosti škole i način upravljanja školom.

Suvremena istraživanja sugeriraju da se opažena samoefikasnost nastavnika postepeno povećava do 23. godine radnog iskustva, a da potom dolazi do njenog opadanja (Gu i Day, 2007; Klassen i Chiu, 2010, Šimić Šašić i Sorić, 2011). To znači da veza između radnog iskustva i samoefikasnosti nastavnika nije uvijek linearna, kao i da je samoefikasnost podložnija promjenama kod nastavnika u ranim fazama karijere. Navedeno je moguće povezano s Hubermanovom (Huberman, 1989, prema Klassen i Chiu, 2010; Tweed, 2013) studijom o profesionalnom životnom ciklusu učitelja. Prema Hubermanu, tijekom prvih godina poučavanja učitelji proživljavaju razdoblje u kojima se isprepliću sumnja u vlastite sposobnosti i entuzijazam. Nakon 4. do 6. godina karijere, učitelji ulaze u razdoblje stabilizacije i posvećenosti profesiji, ili pak izboru da tu profesiju napuste. Razdoblje između 7. i 18. godine karakterizira preispitivanje odabira karijere, ili pak eksperimentiranja i aktivizma, dok od 19. do 30. godine traje razdoblje spokoja. Spokoj karakteriziraju postupni gubitak energije i entuzijazma koji su najčešće kompenzirani snažnijim samopouzdanjem i samoprihvaćanjem. U konačnici, učitelji u posljednjem stadiju svoje karijere (od 31. do 40. godine) naći će se u razdoblju isključenosti ili odvajanja, koje karakteriziraju smirenost, ili pak razočaranje i ogorčenost. Tschannen-Moran i Hoy (2007) istaknuli su kako iskusni učitelji mogu pokazivati višu opaženu samoefikasnost zbog realnih iskustava poučavanja i realnih uspjeha koje su ostvarili u razredu, što govori u prilog osobnom iskustvu kao najznačajnijem izvoru učiteljske samoefikasnosti. Međutim, iako učitelji početnici pokazuju niži stupanj opažene samoefikasnosti od iskusnijih učenika, pokazalo se da studenti učiteljskih često pokazuju visoku samoefikasnost, ojačani osobnim iskustvima studentske prakse (Knoblock, 2006), što je u skladu s ranije navedenim istraživanjima o osjećaju kompetentnosti studenata učiteljskih fakulteta.

Podaci koji govore o povezanosti spola učitelja i njihove samoefikasnosti pokazali su se kontradiktornima. Neka istraživanja utvrdila su veću samoefikasnost kod učitelja (Cousins i sur., 1996; Fackler i Malmberg, 2016), neka kod učiteljica (Coladarci, 1992; Anderson, 2011 prema Tweed, 2013), dok treća nisu pronašla povezanost između spola i učiteljske

samoefikasnosti (Lee i sur., 1991; prema Tweed, 2013; Tweed, 2013; Malmberg, Hagger i Webster; 2014).

Malo je istraživanja koja su tražila povezanost samoefikasnosti učitelja i njihove uključenosti u stručna usavršavanja, no svi nalazi govore u prilog pretpostavci da će permanentno usavršavanje i profesionalni razvoj imati pozitivan utjecaj na opaženu samoefikasnost učitelja (Rimm-Kaufmann i Sawyer, 2004; Ross i Bruce, 2007; Powell-Moman i Brown-Schild, 2011). Međutim, kada govorimo o utjecaju stručnog usavršavanja na samoefikasnost učitelja, valja imati na umu da se značajnijim čimbenikom pokazala kvaliteta stručnog usavršavanja od same duljine, to jest, broja sati usavršavanja na kojima je učitelj sudjelovao (Tweed, 2013). Ovaj nalaz značajan je za naše uvjete i praksu, budući se u svim vrednovanjima stručnog usavršavanja učitelja, od strane ravnatelja pa do prijave za napredovanje u zvanje, pozornost pridaje gotovo isključivo broju sati usavršavanja na kojima je učitelj sudjelovao, dok se u potpunosti zanemaruje sama kvaliteta tih usavršavanja i porast kompetencija stručnjaka nakon istih.

Zadovoljstvo poslom najčešće se definira kao ugodno ili pozitivno emocionalno stanje koje je posljedica ocjene postignuća u poslu ili podupiranja postignuća (Locke, 1976, prema Vidić, 2009b), to jest, kao pojedinčev pozitivan čuvstveni odgovor na cjelokupno iskustvo vezano uz posao. Koristeći podatke OECD TALIS istraživanja, Burić i Kim (2021) pronašli su vezu između zadovoljstva poslom i učiteljske samoefikasnosti kod hrvatskih učitelja na način da zadovoljstvo poslom pozitivno utječe na samoefikasnost učitelja. Taylor i Tashakkori (1994) utvrdili su da zadovoljstvo poslom služi kao svojevrsni medijator između učiteljske percepcije školske klime i percepcije vlastite efikasnosti. Vidić i Miljković (2019) uočile su povezanost visoke samoprocijenjene samoefikasnosti i zadovoljstva poslom kod učitelja koji imaju pristup poučavanju usmjeren na učenika.

Osobne vrijednosti učitelja, poput samotranscendencije i otvorenosti za procjenu također su pokazale pozitivnu povezanost s njihovom samoefikasnošću (Barni i sur., 2015), iako ovo područje u literaturi nije značajno zastupljeno. Opće pedagoško-psihološko-metodičke kompetencije učitelja koje se odnose na planiranje nastave, strategije upravljanja učionicom i diferenciranje nastavnih aktivnosti i zadataka, također pozitivno utječu na učiteljsku samoefikasnost (Lauermann i Koenig, 2016; prema Ninković i Knežević Florić, 2018). Jednako tako, uočena je i slaba ali značajna povezanost između nekih osobina ličnosti učitelja mjerenih Big Five upitnikom (BFQ) i samoefikasnosti, konkretno osobina savjesnosti i otvorenosti za nova iskustva, koja može pojasniti dio razlika u procjeni vlastite efikasnosti učitelja (Djigić, Stojiljković i Dosković, 2014). Viša razina samoefikasnosti, kao i zadovoljstva poslom

pronađena je kod učitelja koji se uklapaju u „dobro prilagođen“ profil ličnosti, koji karakteriziraju ispodprosječna razina neuroticizma i iznadprosječna razina ekstraverzije, savjesnosti, otvorenosti za nova iskustva i ugodnosti (Perera, Granziera i McIlveen, 2018).

Percipirani manjak podrške koju učitelji dobivaju od svojih ravnatelja, ali i suradnika, utječe na njihovu opaženu samoefikasnost (Brouwers, Evers i Tomic, 2001; prema Vidić, 2009a). Iako je Blanchard (2008) istaknuo kako ni jedan stil upravljanja nije idealan u svim uvjetima, efikasno vodstvo ključno je za uspjeh škole i može imati značajan utjecaj na učiteljsku samoefikasnost. Ravnatelji koji su fleksibilni, suportivni i koji vode računa o potrebama svojih zaposlenika te potiču timski rad i umrežavanje, stvaraju okruženje koje pozitivno utječe na učiteljsku samoefikasnost (Hoy i Woolfolk, 1993; Leithwood i sur., 2008; Walker i Slear, 2011; Ninković i Knežević Florić, 2018). Sirisooklips, Ariratana i Ngang (2015) istraživali su povezanost između načina upravljanja školom od strane ravnatelja i učiteljske samoefikasnosti uspoređujući različite stilove vodstva (suportivan, participatorni, usmjeren na rezultate i direktivan). Njihovo je istraživanje pokazalo kako suportivan stil vodstva najviše utječe na učiteljsku samoefikasnost i da je ta povezanost pozitivna, dok je direktivan stil pokazao najmanju povezanost. Jednako tako, pokazalo se i da na učiteljsku opaženu samoefikasnost pozitivno utječu češće posjete ravnatelja učionici (Zhu, 2001, prema Vidić, 2009a).

Školska klima opisuje se kao na iskustvu zasnovan, multidimenzionalan, relativno trajan percepcijski fenomen koji je zajednički članovima određene škole i ovisi o tome kako pojedinac doživljava okruženje u školi, osjeća li se ugodno u školskom okruženju, je li to okruženje suportivno za učenje i poučavanje i je li adekvatno organizirano i sigurno (Puzić, Baranović i Doolan, 2011). Pozitivna školska klima pozitivno je povezana s učiteljskom samoefikasnošću, kao i pozitivni suradnički odnosi u školi i mogućnost učitelja da utječu na donošenje odluka te suradnja učitelja i roditelja (Coladarci, 1992; Sutton i Fall, 1995; Chester i Beaudin, 1996; Skaalvik i Skaalvik, 2007). U ranijem istraživanju, Taylor i Tashakkori (1994) pronašli su ograničen utjecaj školske klime na samoefikasnost, ali značajan na zadovoljstvo učitelja poslom. Školska klima ima veći utjecaj na samoefikasnost mlađih učitelja (Tschannen-Moran i Hoy, 2007). Istraživanje Fackler i Malmberga (2016) pokazalo je kako učitelji zaposleni u privatnim školama višom samoprocjenjuju svoju samoefikasnost od učitelja u državnim školama, što autori u najvećoj mjeri povezuju s činjenicom da su roditelji učenika privatnih škola otvoreniji za suradnju s učiteljima i održavanje dobrih odnosa na relaciji roditelj-škola.

Osobitosti razreda također su se pokazale jednim od čimbenika koji mogu utjecati na opaženu samoefikasnost učitelja. Primjerice, osjećaj stresa nastao kao posljedica suočavanja s nepoželjnim ponašanjima učenika u razredu ima negativan utjecaj na samoefikasnost učitelja,

posebno u domeni upravljanja razredom (Klassen i Chiu, 2010). Poučavanje u razredu u kojem učenici ostvaruje bolje rezultate, pozitivno će utjecati na samoefikasnost učitelja (Fackler i Malmberg, 2016). Klassen i Chiu (2010) utvrdili su viši stupanj samoefikasnosti za upravljanje razredom kod učitelja koji rade u nižim razredima.

Pokazalo se i kako razina učiteljske samoefikasnosti varira među kulturama. Krosnacionalno istraživanje provedeno 2013. godine pokazalo je kako norveški učitelji pokazuju najvišu razinu samoefikasnosti, dok su relativno visoki rezultati pronađeni u ostalim sjevernoeuropskim zemljama (Island i Danska), zemljama engleskog govornog područja (Irska i Australija) te u Austriji. Zemlje Mediterana i južne Amerike imale su relativno niske rezultate, ako i države istočne Europe. U konačnici, najniže su svoju samoefikasnost samoprocijenili učitelji Južne Koreje (Vieluf, Kunter i Van de Vijver, 2013). Autori ovaj fenomen kulturoloških razlika u percipiranoj samoefikasnosti učitelja objašnjavaju pretpostavkom kako su kulturne norme i vrijednosti koje se tiču izražavanja skromnosti i umjerenosti u samoprezentaciji vrlo važne u konfucijanskim društvima poput Koreje, ali i u ostalim zemljama u kojima se njeguje kolektivizam. Tako se niži srednji rezultat u pojedinoj zemlji može pripisati kulturalnim normama skromnosti više nego niskoj učiteljskoj samoefikasnosti.

Važno je dotaknuti se i promjena koje su se u učiteljskoj praksi javile kao posljedica pandemije koronavirusa. U ožujku 2020. godine mjere protiv širenja koronavirusa i prijetnja pandemije bolesti COVID-19 rezultirale su zatvaranjem škola u zemljama diljem svijeta. UNESCO je izvijestio da su krajem ožujka za 91% učenika školske ustanove bile zatvorene (Runtić i Kavelj, 2020). U tim su okolnostima škole prešle na neke od novih oblika nastave na daljinu, bez mogućnosti adekvatne pripreme učenika i ostalih djelatnika škola, učitelja i roditelja. Zahtjevi zdravstvene sigurnosti postavili su pred sve sudionike odgoja i obrazovanja izazove vezane uz izvođene nastave u živo, virtualno ili hibridnim modelom. Pretpostavljalo se da će novi zahtjevi i pristupi poučavanju imati utjecaja, među ostalim, i na učiteljsku samoefikasnost. Istraživanje koje su proveli Pressley i Ha (2020) na uzorku učitelja u Sjedinjenim Američkim Državama potvrdilo je pretpostavku o postojanju statistički značajnih razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja, na način da su najnižu razinu samoefikasnosti pokazali učitelji u provođenju virtualne nastave, nešto višu oni koji su provodili nastavu u hibridnom obliku, a najvišu samoprocijenjenu samoefikasnost pokazali su učitelji koji su provodili nastavu u živo. Godine radnog iskustva u ovom istraživanju nisu imale utjecaja na učiteljsku samoefikasnost u izmijenjenim uvjetima obrazovanja, što se tumači činjenicom da je novi način rada bio izazovan svim učiteljima, bez obzira na ranije iskustvo. Niža samoefikasnost učitelja u vrijeme pandemije može biti povezana i s problemima mentalnog zdravlja s kojima su se susreli mnogi,

pa i učitelji, izazovima vezanim uz balansiranje između održavanja nastave i potrebe za potporom vlastitoj djeci u njihovu odgoju i obrazovanju te negativnim pristupom koji su mediji imali prema učiteljima i njihovom radu u ovom izazovnom razdoblju (Bintliff, 2020; Goldstein i Shapiro, 2020; prema Pressley i Ha, 2020; Goodwin i Shebby, 2020). Burić, Parmač Kovačić i Huić (2021) jednako su zaključili kako je zatvaranje škola uzrokovano pandemijom koronavirusa gotovo preko noći primoralo hrvatske učitelje i nastavnike na prelazak na poučavanje na daljinu, što je dovelo u pitanje njihovu radnu uspješnost. U svom istraživanju medijacijske uloge samoefikasnosti učitelja, transformacijskog rukovođenja školskom ustanovom i učiteljskih digitalnih kompetencija kao potencijalnih zaštitnih čimbenika u novonastalim uvjetima, autorice zaključuju kako transformacijsko rukovođenje i samoefikasnost učitelja pokazuju pozitivnu povezanost s kvalitetom poučavanja, dok digitalne kompetencija nisu moderirale pretpostavljene veze.

Kako sugerira analizirana literatura, idiosinkratske osobine, kako učitelja tako i njihovog okruženja, imaju značajan utjecaj na način na koji će pojedini učitelji interpretirati i procjenjivati vlastiti osjećaj efikasnosti. Navedeno potvrđuje pretpostavku da dva učitelja u podjednakim uvjetima, kao ni ista osoba u različitim uvjetima, neće jednako procijeniti vlastitu samoefikasnost niti će jednako izvesti neku određenu aktivnost.

1.4.4.3. Povezanost čimbenika učiteljske samoefikasnosti

Vjerojatan razlog porastu interesa za istraživanje učiteljske samoefikasnosti leži u utvrđenoj povezanosti ovog konstrukta s ponašanjem učitelja. Već su rana istraživanja pokazala pozitivnu povezanost učiteljske samoefikasnosti i korištenja pozitivnih strategija podrške učeniku, poput razgovora, ohrabrenja, pohvale te prilagodbe zadataka i pristupa (Emmer i Hickman, 1991). Visoko samoprocijenjena samoefikasnost učitelja u istraživanjima se povezivala s nizom pozitivnih ishoda kod učenika, uključujući postignuća, motivaciju i učeničku samoefikasnost (Ashton i Webb, 1986; Anderson i sur., 1988; Midgley i sur., 1989; Ross, 1994, prema Gürol, Özercan i Yalçın, 2010). U svojoj meta-analizi iz 2014. godine Klassen i Tze ustvrdili su: *„Učitelj se stvara a ne rađa“,* implicirajući kako je, kada govorimo o efikasnosti poučavanja, važnije naglasak staviti u učiteljsku samoefikasnost koja je podložna promjeni nego u njihove osobine ličnosti koje su relativno trajne i konzistentne.

Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2001) utvrdili su kako je učiteljska samoefikasnost povezana s ustrajnošću učitelja u situacijama kada su suočeni s poteškoćama, ustrajnošću, predanošću, te da utječe na trud koji pojedinac ulaže u poučavanje učenika, ciljeve koje pred sebe postavlja i razinu njegovih aspiracija. Učitelji koji visoko procjenjuju svoju efikasnost

otvoreniji su za nove ideje i voljni eksperimentirati s novim metodama kako bi bolje zadovoljili potrebe svojih učenika, a manje su kritični prema učenicima kada oni načine pogrešku (Ashton i Webb, 1986; Stein i Wang, 1988; prema Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001, Zee i Komen, 2016). Veliki odjek imala su istraživanja Podella i Soodak (1993) koja su pokazala kako su učitelji koji sebe procjenjuju neefikasnima skloniji upućivati učenike niskog socioekonomskog statusa i nižih postignuća u sustav posebnog odgoja i obrazovanja, dok oni koji se procjenjuju visoko samoefikasnima ne dijele učenike prema socioekonomskom statusu. Pokazalo se kako se samoefikasni učitelji bolje nose s različitim problematičnim ponašanjima učenika, poput povučenosti, neprijateljskog raspoloženja i neposlušnosti (Almog i Shechtman, 2007). Veća je vjerojatnost da će koristiti konstruktivistički i pristup usmjeren na učenika, za razliku od učitelja koji nisko samopercipiraju svoju samoefikasnost, koji su skloniji tradicionalnoj nastavi (Temiz i Topcu, 2013). Gürol i suradnici (2010) utvrdili su značajnu pozitivnu povezanost između učiteljske samoefikasnosti i emocionalne inteligencije učitelja, konceptualiziranu kao niz nekognitivnih sposobnosti, kompetencija i vještina koje utječu na nečiju sposobnost uspješnog suočavanja sa zahtjevima i pritiskom okoline. Ranije prikazana istraživanja prikazala su zadovoljstvo poslom kao čimbenik koji pozitivno utječe na učiteljsku samoefikasnost, no ta veza je i obrnuta. Učiteljska samoefikasnost u upravljanju razredom pokazala je pozitivnu povezanost sa zadovoljstvom poslom i negativnu s profesionalnim sagorijevanjem učitelja u longitudinalnom istraživanju koje su proveli Malinen i Savolainen (2016). U sintezi temeljenoj na 40 godina istraživanja učiteljske samoefikasnosti, Zee i Komen (2016) nude heuristički model prema kojem ona utječe na kvalitetu procesa u razredu (kroz strategije podrške učenju, emocionalnu podršku i organizaciju rada u razredu), učenike (kroz njihova akademska postignuća i motivaciju) te blagostanje učitelja (pozitivno- kroz zadovoljstvo poslom, nošenje sa stresom i predanost poslu i negativno u odnosu na profesionalno sagorijevanje i stres). U vremenu kada je kraj pandemije i potpuni povratak nastavi u živo još uvijek neizvjestan, značajni su i nalazi koji govore u prilog tome kako učiteljska samoefikasnost može imati pozitivan utjecaj na stav učitelja prema tehnologiji, stav prema on-line nastavi i motivaciju za korištenje on-line stručnih usavršavanja (Lee i Tsai, 2010; Kao, Wu i Tsai, 2011; Rohaan, Taconis i Jochems, 2012; prema Zee i Komen, 2016).

Većina istraživanja, čak i onda kada ne istražuju izravno opaženu samoefikasnost učitelja u inkluzivnim uvjetima, svojim nalazima potvrđuju povezanost samoefikasnosti i upravo onih obrazovnih praksi koje su neophodne za kompetentnu i kvalitetnu implementaciju inkluzivnog obrazovanja (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001; Zee i Komen, 2016).

1.4.4.4. Koncept i mjerenje učiteljske samoefikasnosti

Pokušaji mjerenja učiteljske samoefikasnosti sežu u sedamdesete godine 20. stoljeća (Zee i Komen, 2016). Mjera samoefikasnosti sastojala se, u početku, od samo dva pitanja integrirana u opsežan upitnik o osobinama učitelja i učenju. Istraživanje je provodila RAND korporacija, neprofitna i nestranačka istraživačka organizacija iz SAD. Nalazi ove studije, koji su ukazivali na pozitivnu povezanost učiteljske samoefikasnosti i inovativnih praksi koje su tada bile u interesu obrazovne javnosti, potaknuli su i druge istraživače da se okušaju u mjerenju ovog konstrukta. Tako nastaju novi, dulji i pouzdaniji instrumenti (Guskey, 1981; Rose i Medway, 1981; Ashton i sur., 1982; prema Tschannen-Moran i Hoy, 2001). Ovi su se prvi mjerni instrumenti temeljili prvenstveno na Rotterovoj teoriji socijalnog učenja. Bandura je (1977; prema Zee i Komen, 2016) istovremeno isticao razliku između očekivanja ishoda i očekivanja efikasnosti, što je imalo značajnog utjecaja na istraživanje samoefikasnosti. Neki od poznatijih instrumenata usmjerenih na mjerenje ovog konstrukta iz tog vremena su *Ashton vignettes* (Ashton i sur., 1984; prema Tschannen-Moran i Hoy, 2001) i *Gibson and Dembo teacher efficacy scale (TES)* (Gibson i Dembo, 1984; prema Zee i Komen, 2016). Pod Bandurinim utjecajem istraživači su učiteljsku samoefikasnost doživljavali više situacijski specifičnom, varirajućom obzirom na vrstu zadatka, osobine učenika ili okolnosti u razredu, nego generaliziranom osobinom (Tschannen-Moran i sur., 1998). Smatralo se da će specifične skale imati veću prediktivnu vrijednost. Tako nastaju često korištena skala *Tecaher's Sense of Efficacy* (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001; prema Duffin, French i Patrick, 2012), ali među istraživačima kreće cirkulirati i neobjavljena Bandurin instrument *Teacher Self-Efficacy Scale* (Bandura, 1998; prema Tschannen-Moran i Hoy, 2001) koji se sastojao od 30 pitanja raspoređenih na 7 subskala: efikasnost utjecaja na donošenje odluka, efikasnost utjecaja na školske resurse, efikasnost za poučavanje, efikasnost za disciplinu, efikasnost za uključivanje roditelja, efikasnost za uključivanje zajednice i efikasnost za stvaranje pozitivne školske klime. Bandurin instrument korišten je kao jedan od temelja za izradu *Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu* koji je konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Spomenuta skala Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy temelji se na razumijevanju učiteljske profesije kako kompleksne djelatnosti koja obuhvaća više relevantnih aspekata. U svojoj kratkoj (12 itema) i dugoj (24 itema) varijanti, ispituje tri dimenzije: poučavanje, upravljanje razredom i angažiranje učenika (Klassen i sur., 2009).

U narednim godinama razvijani su specifični instrumenti za područja jezika i pismenosti, znanosti, discipline u razredu, organizacije nastave, kao i za samoefikasnost učitelja za inkluzivnu praksu (Riggs Enochs, 1990; Brouwers i Tomic, 2000; Friedman i Kass, 2002;

Tschannen-Moran i Johnson, 2011; Sharma, Loreman i Forlin, 2012). Iako su prvi instrumenti konstruirani tako dam mjere učiteljsku samoefikasnost kao jednodimenzionalan konstrukt (Schwarzer i sur., 1990; prema Skaalvik i Skaalvik, 2007), u empirijskim istraživanjima učiteljska je samoefikasnost najčešće mjerena kao multidimenzionalni konstrukt (Malinen i Savolainen, 2016). Navedene dimenzije predstavljaju efikasnost u različitim aspektima učiteljeva rada, poput poučavanja, suradnje, uključenosti učenika i upravljanja ponašanjem. Primjerice, još jedan od često korištenih instrumenata, *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (Skaalvik i Skaalvik, 2007) sadrži šest odvojenih ali povezanih dimenzija učiteljske samoefikasnosti: poučavanje, prilagodbu nastave individualnim potrebama učenika, motiviranje učenika, održavanje discipline, suradnju s roditeljima i kolegama i nošenje s promjenama i izazovima. Polazeći od važnosti utjecaja vršnjačkih odnosa na akademska postignuća i socijalno ponašanje učenika, Ryan, Kuusinen i Bedoya-Skoog (2015; prema Ninković i Knežević Florić, 2018) uveli su novu dimenziju samoefikasnosti učitelja koja se odnosi na upravljanje vršnjačkim odnosima.

Sam je Bandura (1997; 2006) istaknuo kako će takve, multidimenzionalne skale omogućiti istraživačima da odaberu one dimenzije koje su najrelevantnije za područje koje pojedino istraživanje izučava. Većina novih mjera učiteljske samoefikasnosti tako je usmjerena na kontekst u kojem se poučavanje izvodi, poput *Teacher Efficacy Beliefs System-Self (TEBS-Self)* skale (Dellinger, Bobbett, Olivier i Ellet, 2008) ili *Teachers' Self-Efficacy for Student-Oriented Teaching (SE-SOT)* skale (Kilday, Lenser i Miller, 2016).

Neki od mjernih instrumenata naglašavaju razliku između osobne i kolektivne samoefikasnosti učitelja, pri čemu se osobnom samoefikasnošću smatra učiteljevo uvjerenje da on sam posjeduje vještine i mogućnosti utjecaja na učenje učenika, dok se kolektivna samoefikasnost odnosi na uvjerenje da poučavanje (kao organizirani oblik edukacije) može imati pozitivan utjecaj na učenike, čak i u svjetlu utjecaja izvanjskih čimbenika poput slabe motivacije ili loših prilika kod kuće (Gavora, 2010). Analogno djelovanju opažene osobne samoefikasnosti, kolektivna efikasnost nastavnika utječe na izbor ciljeva koje školski kolektiv želi ostvariti, izbor strategija djelovanja, stupanj ulaganja napora i ustrajnost u postizanju željenih ishoda usprkos teškoćama. Postoje dokazi kako kolektivna samoefikasnost učiteljskog vijeća može biti snažniji prediktor postignuća učenika od njegovog socioekonomskog statusa (Goddard, Hoy i Woolfolk Hoy, 2000; prema Tschannen-Moran i Hoy, 2001).

Unatoč nekim ograničenjima poput relativno malih uzoraka i nekad nedovoljno jasne konceptualizacije učiteljske samoefikasnosti, istraživanja učiteljske samoefikasnosti provedena u posljednjim desetljećima daju nam značajne podatke o izvorima učiteljske samoefikasnosti,

njenim efektima i čimbenicima koji na nju mogu utjecati. Njihove implikacije leže u mogućnostima koje nam ova istraživanja daju u smislu obogaćivanja dizajna inicijalnog obrazovanja i cjeloživotnog stručnog usavršavanja učitelja. Pokazalo se kako su učitelji najefikasniji onda kada im njihova osobna iskustva osiguraju alate koji su im potrebni za efikasnost: pedagoške strategije i razumijevanje toga kako koristiti resurse koji su im na raspolaganju i znanja o predmetu koji predaju (Morris i sur., 2017). Spoznaje o specifičnim dimenzijama učiteljske samoefikasnosti daju nam mogućnost kreiranja jednako tako specifičnih programa obrazovanja učitelja, koji će biti usmjereni upravo na ona područja za koja se utvrdilo da su kod učitelja nedovoljno razvijena, a istovremeno neophodna za kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu. Istovremeno, specifičnosti mogu doprinijeti i podaci o čimbenicima koji utječu na učiteljsku samoefikasnost, posebno onima kod kojih je moguća određena intervencija kako bi se njihov utjecaj usmjerio na jačanje kapaciteta učitelja, a time i na kvalitetnije mogućnosti za učenike. Neke od perspektiva koje nude eminentni istraživači po tom pitanju iznimno su zanimljive. Primjerice, u gotovo svim obrazovnim sustavima načelna je norma da se razrede koji se procjenjuju najzahtjevnijima za rad dodjeljuje učiteljima početnicima, kako bi se naznačila njihova pozicija na dnu školske hijerarhije (Tschannen-Moran i Hoy, 2001). Međutim, iz perspektive razvoja samoefikasnosti radi se o nefunkcionalnoj praksi koja lako može dovesti do toga da učitelji početnici vrlo niskom procjenjuju svoju samoefikasnost što, osim ukoliko se kasnije ne preispita, može rezultirati smanjenim ulaganjem napora ili sniženim entuzijazmom za poučavanje tijekom daljnje karijere tih učitelja. Postavlja se i pitanje koliko osjećaj samoefikasnosti mentora tijekom studentske prakse ili stažiranja može utjecati na samoefikasnost studenta ili učitelja koji tek stječe svoje prvo radno iskustvo. U svakom slučaju, u današnje vrijeme učiteljska je samoefikasnost konstrukt čije si ignoriranje ne mogu dozvoliti ni istraživači, ali ni praktičari. Međunarodne studije uspješnosti obrazovnih sustava ukazuju na univerzalnu relevantnost ovog konstrukta, koji ima slične funkcije u različitim obrazovnim kontekstima (Vieluf i sur., 2013).

Budući socijalno-kognitivna teorija postulira da samoefikasnost može varirati ovisno o konkretnom zadatku ili situaciji, učitelji se mogu osjećati efikasno u radu s jednim razredom, a da istovremeno sebe smatraju uspješnijim ili manje uspješnim u drugačijim okolnostima, u drugom razredu ili u radu s različitim učenicima (Ninković i Knežević Florić, 2018). Ovakva kontekstualna uvjetovanost dovela je do potrebe za specifičnim istraživanjima učiteljske samoefikasnosti u različitim okolnostima, koje uključuju, među ostalim, samoefikasnost učitelja u nastavi različitih nastavnih predmeta, samoefikasnosti za poučavanje uz pomoć novih

tehnologija, kao i sam predmet ovog istraživanja – učiteljsku samoefikasnost za inkluzivnu praksu.

1.4.5. Učiteljska samoefikasnost za inkluzivnu praksu

Reformatori društva snažno vjeruju da mogu mobilizirati kolektivne napore potrebne za donošenje društvenih promjena. Kada bi reformatori bili potpuno realni u pogledu postojećih izgleda za transformaciju sustava, oni bi ili brzo odustali od željenih promjena ili bi postupno bivali obeshrabreni. Realisti se mogu dobro prilagoditi postojećoj stvarnosti. No oni s ustrajnom samoefikasnošću vjerojatno će promijeniti tu stvarnost (Bandura, 1994). Nisu rijetki autori koji su isticali kako su obrazovne reforme koje ne uzimaju u obzir učiteljsku samoefikasnost predodređene na neuspjeh (De Mesqueta i Drake, 1994; Wheatley, 2002; Bray-Clark i Bates, 2003; Roczniewska, Puchalska-Kamińska i Łądka-Barańska, 2020).

U posljednje vrijeme 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 (Stančić, 1995, prema Ivančić 2013; Forlin i sur., 2010). Kako je već naglašeno, strategija našeg školstva usmjerena je prema razvoju inkluzivne škole (Fulgosi-Masnjak i sur., 2013), a svaki korak prema inkluziji zahtjeva od učitelja dobro poznavanje samoga sebe, upućenost u niz 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 i sur., 2014).

1.4.5.1. Konstrukt i mjerenje učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Konstrukt samoefikasnosti nudi solidno 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. Jednako tako, 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 (Sharma i sur., 2012). Prva istraživanja utjecaja samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja na stavove i

ponašanja vezane uz inkluzivno obrazovanje javljaju se osamdesetih i devedesetih godina 20. stoljeća (Meijer i Foster, 1988; Poddel i Soodak, 1993; Allinder, 1994; Podell i Soodak, 1994; Soodak, Podell i Lehman, 1998; Brownell i Pajares, 1999). Ta su istraživanja pokazala kako 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. Jedna od ranijih studija koja je kombinirala upitnik stavova prema inkluziji, upitnik školske klime i instrument za mjerenje učiteljske samoefikasnosti (*Teacher Efficacy Scale*, Gibson i Dembo, 1984) pokazala je kako je učiteljska samoefikasnost među najvažnijim prediktorima pozitivnih stavova učitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju (Soodak, Podell i Lehman, 1998). Iz analize ovih pionirskih studija razvidno je kako su u njima korišteni instrumenti namijenjeni mjerenju opće učiteljske samoefikasnosti (najčešće *Teacher Efficacy Scale* Gibson i Demba iz 1984. godine) ili pak skale koje su mjerile učiteljsku samoefikasnost a koje se baziraju na medicinskom modelu invaliditeta (primjerice *Self-efficacy in teaching PE under inclusive conditions (SEIPE)* (Hutzler, Zach i Gafni, 2005). Uz to, javljaju se i instrumenti namijenjeni učiteljima u posebnim uvjetima odgoja i obrazovanja poput *Teacher Efficacy scale for Special Educators* (Coladarci i Breton, 1997). Međutim, učitelji nisu stručnjaci koji se oslanjaju (ili bi se trebali oslanjati) na dijagnozu učenika, već na potrebe učenika u odgojno-obrazovnom kontekstu i svoju vještinu da koriste strategije poučavanja koje će potaknuti usvajanje ishoda svih učenika u razredu.

Promatrajući inkluziju kao konstrukt koji je ovisan o kontekstu, kao i činjenicu da postoje neke točno određene vještine koje su potrebne učitelju kako bi bio uspješan u inkluzivnom okruženju, prepoznata je potreba za razvojem instrumenata koji će biti usmjereni upravo na samoprocjenu učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu (Sharma i sur., 2012).

Najčešće korišteni instrument u tom je kontekstu zasigurno *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)* skala (Sharma i sur., 2012) koja je korištena i kao jedna od polaznih točaka za razvoj *Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu* konstruiranog za potrebe ovog istraživanja. TEIP skala sastoji se od 18 pitanja i uključuje tri faktora koji mjere učiteljsku samoefikasnost u područjima (1) inkluzivnog poučavanja, (2) suradnje i (3) upravljanja ometajućim ponašanjima. Kako bi uspješno implementirali inkluzivno obrazovanje, učitelji moraju znati kako stvoriti okruženje u kojem će se svi učenici osjećati sigurnima, moraju imati vještine poučavanja kojima će zadovoljiti potrebe svih svojih učenika i kompetencije potrebne za rad s odraslima poput roditelja i drugih stručnjaka (Danielson, 1996; prema Sharma i sur., 2012; Nougaret, Scruggs i Mastropieri, 2005). Osim za procjenu samoefikasnosti učitelja, ovaj

instrument može se koristiti i kako bi se utvrdilo jesu li studenti nastavničkih studija razvili razumnu razinu samoefikasnosti za inkluzivnu praksu prije njihovog samostalnog uključivanja u rad. Iako je navedena skala, kako je i spomenuto, najčešće korišten instrument za samoprocjenu učiteljske samoefikasnosti u inkluzivnim uvjetima, što može poslužiti kao dokaz njene kvalitete i primjenjivosti, povremeno je i ona bivala izložena kritikama. Primjerice, Joseph Mintz (2019) TEIP-u i njegovim autorima zamjera temeljenje skale na pretpostavci da pri mjerenju samoefikasnosti za inkluzivnu praksu nema razloga voditi računa o potrebama specifičnih skupina učenika s teškoćama, budući ne postoji ni specifična pedagogija koja se može primjenjivati samo s pojedinom skupinom učenika. Mintz se protivi inzistiranju Sharme, Loremana i Forlina na odstupanju od medicinskog modela invaliditeta argumentom kako je inkluzivna pedagogija preširok i preslabo definiran koncept da bi se mogao aplicirati unutar mjerenja samoefikasnosti te kako bi, eventualno, korisnije bile mjere koje se bave specifičnim scenarijima namijenjenim učenicima s točno određenom vrstom i stupnjem teškoće. Uzevši u obzir sve ranije izneseno o inkluzivnom obrazovanju i promjenama paradigme unutar istog, jasno je kako ovakva inzistiranja na kategorizacijama prema vrsti teškoće nisu u skladu s temeljnim suvremenim postavkama inkluzivnog obrazovanja.

Od ostalih, malobrojnih instrumenata namijenjenih mjerenju samoefikasnosti za inkluzivnu praksu vrijedno je spomenuti *Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Scale (SE-PETE-D)* (Block, Hutzler, Barak i Klavina, 2013), koja je kao i njezina prethodnica *SEIPE* (Hutzler i sur., 2005) temeljena na medicinskom modelu invaliditeta, *Teaching Students with Disabilities Scale (TSDES)*, (Dawson i Scott, 2013) i njemački jednofaktorski instrument *Teacher inclusive education self-efficacy scale (TIESES)* (Schwab, Hellmich i Goerel, 2017). Postojanje ovako malog broja instrumenata (posebno uzevši u obzir da je samo jedan od njih dizajniran za mjerenje samoefikasnosti za inkluzivnu praksu kao multidimenzionalnog konstrukta te namijenjen svim učiteljima, bez obzira na predmet koji predaju) opravdalo je potrebu za dizajnom novog instrumenta za potrebe ovog istraživanja.

1.4.5.2. Čimbenici koji utječu na učiteljsku samoefikasnost za inkluzivnu praksu

Istraživanja (Sutton i Fall, 1995; Klassen i Chiu, 2010; Sharma i Nuttal, 2015¸Chao, Lai, Ji, Lo i Sin, 2018) pokazuju da postoji opsežan raspon čimbenika koji bi mogli utjecati na učiteljsku samoefikasnost za inkluzivnu praksu. Jedan od najčešće spominjanih je radno iskustvo učitelja (Coladarci i Breton, 1997; 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, što su potvrdila sva navedena istraživanja

osim onog Fazlagić i Kolić (2018) prema kojem su učitelji s više radnog iskustva pokazali nižu razinu samoefikasnosti. S druge strane, Malinen i suradnici (2013) pokazali su kako je iskustvo rada s učenicima s teškoćama, a ne ukupno iskustvo rada učitelja, najvažniji prediktor samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Do istog su zaključka došli Yada, Tolvanen i Savolainen (2018), istražujući samoefikasnost za inkluzivnu praksu kod finskih i japanskih učitelja, kao i Kuyini, Desai i Sharma (2018) na uzorku učitelja u Gani.

Iako postoje brojna istraživanja koja se bave utjecajem spola učitelja na učiteljsku samoefikasnost, ovaj je čimbenik malo istraživan u kontekstu samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Shaukat, Sharma i Furlonger (2013) utvrdili su da učiteljice pokazuju viša uvjerenja o vlastitoj efikasnosti za poučavanje učenika s teškoćama od svojih muških kolega te da pokazuju višu razinu tolerancije u implementaciji inkluzivnog poučavanja. Isto su pokazala i neka druga istraživanja (Coladarci i Breton, 1997; Mohamed Emam i Al-Mahdy, 2019; Shaukat, Vishnumolakala i Al Bustami, 2019), dok drugdje nije nađen značajan utjecaj spola (Fazlagić i Kolić, 2018; Kuyini i sur., 2018).

Istraživanje utjecaja školske klime (Wilson, Mark Woolfson i Durkin, 2018) pokazalo je kako su učitelji koji su vjerovali da rade u pozitivnom i suportivnom školskom okruženju višom procijenili svoju samoefikasnost za inkluzivnu praksu.

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). Epistemološka uvjerenja o sposobnosti kreću se u rasponu od uvjerenja kako je sposobnost pojedinca nešto fiksno i nepromjenjivo dao uvjerenja kako je ona fleksibilna i promjenjiva. Učitelji koji na sposobnost gledaju kao na nešto sklono promjenama, skloniji su vršiti intervencije i prilagodbe u radu s učenicima s teškoćama i smatrali su se odgovornijima za napredak učenika netipičnog razvoja (Glenn, 2007; prema Metsala i Harkins, 2019). Također, autori sugeriraju kako osobna iskustva s teškoćama i izazovima tijekom vlastitog obrazovanja i života općenito, pozitivno utječu na razvoj učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Njihovo je istraživanje pokazalo višu razinu samoefikasnosti u ovom području kod budućih učitelja koji su tijekom osnovnoškolskog obrazovanja pokazivali teškoće čitanja. Osim osobnog iskustva, pozitivan utjecaj na razvoj inkluzivne samoefikasnosti imaju i prethodna iskustva s osobama s invaliditetom, primjerice prijatelja ili člana obitelji koji je osoba s invaliditetom (Malinen, Savolainen i Xu, 2013; Specht i sur., 2016; Sokal i Sharma, 2017; Metsala i Harkins, 2019).

Općenito gledajući, učitelji u razrednoj nastavi pokazuju višu samoefikasnosti od učitelja u predmetnoj nastavi, uključujući i samoefikasnost za inkluzivnu praksu (Guskey, 1987;

Anderman i Hicks, 1995; Midgley, Wolters i Daugherty, 2007; Fives i Buehl, 2009; Klassen i Chiu, 2011; prema Ryan, Kuusinen i Bedoya-Skoog, 2015). Pokazalo se i kako se osnovnoškolski učitelji osjećaju efikasnijima u radu s učenicima s teškoćama od srednjoškolskih nastavnika (McGhie-Richmond, Irvine, Loreman, Cizman i Lupart, 2013; Metsala i Harkins, 2019), što autori povezuju s manjom ustrajnošću i trudom srednjoškolskih nastavnika u pokušajima implementacije obrazovnih praksi koje će zadovoljiti potrebe svih učenika. Pereira, Calkins i Part (2019) u svom istraživanju ističu kako u srednjoškolskim razredima nalazimo veću kontrolu od strane nastavnika i inzistiranje na disciplini te manje pozitivnih odnosa između učenika i nastavnika. Ove razlike nisu potvrđene u istraživanju samoefikasnosti za inkluzivnu praksu kod studenata učiteljskih i nastavničkih studija, koje je pokazalo jednaku samoprocijenjenu samoefikasnost u ovom području kod budućih odgajatelja i učitelja razredne nastave kao i kod budućih predmetnih učitelja i nastavnika (Gigante i Gilmore, 2020). S druge strane, veću samoefikasnost za inkluzivnu praksu Malinen i suradnici (2013) pronašli su kod studenata odgojnih predmeta (likovne kulture, glazbene kulture i tjelesne i zdravstvene kulture) nego kod budućih učitelja razredne nastave i učitelja povijesti te odgajatelja.

Kao značajan čimbenik koji pozitivno utječe na učiteljsku samoefikasnost u inkluzivnim uvjetima možemo, očekivano, istaknuti i formalno stečena znanja i stručna usavršavanja o tome kako poučavati u inkluzivnim uvjetima (Sharma, Shaukat i Furlonger, 2014; Song, 2016; Fazlagić i Kolić, 2018; Kuyini i sur., 2018; Lopes i Oliveira, 2021). Učitelji koji imaju kompetencije za korištenje efektivnih strategija poučavanja, suradnju s drugima i upravljanje ometajućim ponašanjem biti će efikasniji u poučavanju u inkluzivnoj učionici (Sharma i sur., 2012). Jennet, Harris i Mesibov (2003) postavili su hipotezu kako će učitelji koji su predaniji filozofiji kola leži u podlozi određenog pristupa poučavanju imati višu samopercipiranu samoefikasnost i jači osjećaj da mogu utjecati na učenike. Njihovo istraživanje to je i potvrdilo, što implicira da što se pojedinac više pridržava određene teorijske orijentacije, što ju više poznaje i bolje njome vlada, to se efikasniji osjeća kao učitelj. Također, prepoznat je i pozitivan utjecaj poznavanja propisa i politika vezanih uz inkluzivno obrazovanje na samoefikasnost za inkluzivno poučavanje (Sharma i sur., 2014).

Literatura koja govori o profesionalnoj suradnji ističe kako je suradnja između edukacijskih rehabilitatora i učitelja nužna za uspjeh inkluzivnog obrazovanja (Da Fonte i Barton-Arwood, 2017; Lopes i Oliveira, 2021). Zanimljiv, a i logičan je nalaz istraživanja autora Coladarci i Breton (1997), vezanog uz utjecaj percipirane stručne podrške učiteljima za rad s učenicima s teškoćama i njihove samoprocijenjene samoefikasnosti u ovom području. Pokazalo se kako je

procijenjena korisnost podrške, a ne njezina frekvencija čimbenik koji pozitivno utječe na učiteljev osjećaj efikasnosti. Učitelji koji su osjećali da im je podrška koju su primili od drugih stručnjaka bila od pomoći, pokazali su i višu razinu samoefikasnosti od učitelja koji su imali manje pozitivan pogled na korist primljene podrške.

Zadovoljstvo poslom pokazalo se kao značajan prediktor učiteljske samoefikasnosti u radu s učenicima s teškoćama, jednako kao i čimbenikom važnim za učenička postignuća (Klassen i Chiu, 2010; Viel-Ruma, Houchins, Jolivette, i Benson 2010; Reichenberg i Löfgren, 2019; Lopes i Oliveira, 2021).

Što se tiče utjecaja čimbenika na strani učenika, pokazalo se kako vrsta teškoće učenika može imati utjecaja na to koliko se učenik percipira efikasnim za implementaciju inkluzivne prakse. Veću samoefikasnost u ovom području pokazali su u istraživanju učitelji kada su trebali procijeniti opću i kolektivnu samoefikasnost za rad s učenikom s disleksijom, nego kad su procjenjivali samoefikasnost za rad s učenikom s lakom intelektualnom teškoćom (Roll-Peterson, 2008). Dublja je analiza pokazala kako su ispitanici najzabrinutiji za to kako osigurati socijalnu inkluziju učenika s intelektualnom teškoćom te kako će se taj učenik uklopiti u akademska očekivanja škole. Vrlo važnom za podizanje svoje efikasnosti za inkluzivnu praksu učitelji smatraju mogućnost suradnje s drugim učiteljima, no autorica ističe kako je u tom kontekstu važno istražiti kako pojedini učitelj interpretira pojam suradnje, budući se on može kretati na spektru od razmjene mišljenja pa do potpunog oslanjanja na drugog učitelja. I druga istraživanja sugeriraju kako je učiteljska samoefikasnost za inkluzivnu praksu obrnuto proporcionalna percipiranoj težini teškoće kod učenika, na način da se učitelj procjenjuje manje efikasnim za rad s učenikom što njegovu teškoću procjenjuje težom (Lifshitz i Glaubman, 2002; prema Loreman, Sharma i Forlin, 2013).

I, u konačnici, vrijedi istaknuti i osobitosti mjesta u kojem se nalazi škola u kojoj učitelj radi, kao čimbenika koji može utjecati na percipiranu samoefikasnost za inkluzivnu praksu. Zanimljivo istraživanje Fazlagić i Kolić (2018), provedeno u Srbiji, pokazalo je statistički višu razinu samoefikasnosti za inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama kod učitelja iz mjesta Sjenice u odnosu na beogradske učitelje. Autorice to pojašnjavaju činjenicom da je Sjenica etnički, nacionalno i kulturološki raznovrsna općina u kojoj su ljudi s različitim običajima i kulturama u stalnoj međusobnoj interakciji. Učitelji su tako od samog početka svoje prakse pripremljeni i svjesni postojanja različitosti, zbog čega su, smatraju, otvoreniji i spremniji na kvalitetan rad sa svom djecom. Navedeno potvrđuje istraživanje koje je provela Braco (2007) na učiteljima iz ruralnih, suburbanih i urbanih mjesta u saveznoj državi Virginiji, SAD. Učitelji

u ruralnim školama pokazali su i pozitivnije stavove i veću razinu samoefikasnosti za rad s učenicima u inkluzivnim uvjetima.

1.4.5.3. Povezanost čimbenika učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Savolainen i suradnici (2011) istraživali su povezanost stavova prema inkluziji i samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, pokušavajući utvrditi utječe li samoefikasnost na stavove ili stavovi na samoefikasnost i utvrdili su da je učiteljska samoefikasnost ta koja utječe na stavove o inkluzivnom obrazovanju, i to više na stavove povezane s konkretnom implementacijom inkluzivnog obrazovanja u vlastitom razredu, nego na općenite stavove prema inkluziji. Što su učitelji uvjereniji u svoju sposobnost implementacije inkluzivne prakse na konkretnoj i pragmatičnoj razini, to su pozitivniji njihovi stavovi prema inkluzivnom obrazovanju, što nas dovodi do još jednog važnog poglavlja u istraživanju učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, a to su njene implikacije ili efekti. Do sličnih nalaza o utjecaju samoefikasnosti na stavove došli su znatno ranije Meijer i Foster (1988). Njihovo istraživanje pokazalo je kako su nizozemski učitelji s višom samoprocijenjenom samoefikasnošću imali manju sklonost upućivanja učenika s teškoćama u posebne oblike odgoja i obrazovanja, te kako su se osjećali sposobnima efikasno poučavati kako učenike s teškoćama učenja tako i one s problemima u ponašanju. Slično spomenutom, Weisel i Dror (2006) istraživali su utjecaj organizacijske prakse škole, obrazovne klime i učiteljske samoefikasnosti na stavove izraelskih učitelja o inkluziji učenika s teškoćama. Istraživanje je pokazalo kako je učiteljska samoprocjena samoefikasnosti najvažniji prediktor njihovih pozitivnih stavova prema inkluziji. U novijim istraživanjima koja se bave povezanosti samoefikasnosti i stavova prema inkluzivnom obrazovanju često nailazimo na korištenje instrumenta *Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)* koju su 2011. razvili Forlin, Earle, Loreman i Sharma (Montgomery, 2013; Yada i Savolainen, 2017; Özokcu, 2018; Narkun i Smogorzewska, 2019; Savolainen i Malinen, 2020). SACIE-R je skala dizajnirana za mjerenje tri konstrukta stavova prema inkluzivnom obrazovanju: stavove prema prihvaćanju učenika s teškoćama, zabrinutost u odnosu na inkluzivno obrazovanje i osjećaje prema učenicima s teškoćama (Forlin, Earle, Loreman i Sharma, 2011). Rezultati tih istraživanja pokazuju kako postoji značajna povezanost između učiteljske samoefikasnosti i stavova prema inkluzivnom obrazovanju te kako je samoefikasnost, i to posebno samoefikasnost za suradnju, značajan čimbenik u objašnjenju tih stavova. Također, pokazalo se kako samoefikasnost za inkluzivnu praksu ima veći utjecaj na stavove zabrinutosti u odnosu na inkluzivno obrazovanje, nego na opće stavove prema inkluziji (Savolainen,

Malinen i Schwab, 2020). Ove dvije dimenzije predstavljaju različite aspekte stavova prema inkluzivnom obrazovanju. Opći stavovi odnose se na sveobuhvatnu percepciju inkluzivnog obrazovanja od strane učitelja i reflektiraju njihov opći pogled na inkluziju kao odgojno-obrazovni pristup. Dimenzija zabrinutosti, s druge strane, povezana je s obrazovnom praksom pojedinog učitelja i reflektira ono što učitelji misle o uključivanju učenika s teškoćama u njihove konkretne razrede. Pokazalo se kako stavovi učitelja prema inkluziji najčešće nisu utemeljeni na ideološkim argumentima, već uglavnom na praktičnoj zabrinutosti kako implementirati inkluzivno obrazovanje (Scruggs i Mastropieri 1996; Burke i Sutherland 2004; prema Savolainen, Engelbrecht, Nel i Malinen, 2012).

I druga istraživanja koja su se bavila povezanošću samoefikasnosti i zabrinutosti u odnosu na inkluzivno obrazovanje, došla su do sličnih nalaza. U istraživanju provedenom u Bangladešu, Ahsan, Sharma i Deppeler (2012) otkrili su značajnu negativnu povezanost između percipirane samoefikasnosti budućih učitelja i njihovih rezultata na skali zabrinutosti. Isto je pokazalo i istraživanje koje su Savolainen i suradnici (2012) proveli na uzorku učitelja iz Finske i Južnoafričke Republike.

Većina ostalih istraživanja, bilo ranijih ili aktualnih, ukazuju na to da učiteljska uvjerenja o samoefikasnosti imaju ključnu ulogu za uspjeh inkluzivnog obrazovanja (Sharma i sur., 2012). Procijenjena samoefikasnost učitelja pokazala se kao čimbenik povezan s boljom organiziranošću i sposobnošću planiranja, entuzijazmom, pravičnošću i jasnoćom poučavanja (Allinder, 1994). Samoefikasni učitelji pokazali su sklonost isprobavanju različitih nastavnih materijala i pristupa poučavanju te implementaciji progresivnih i inovativnih strategija, kako bi pronašli bolje putove poučavanja svojih učenika. Konkretnije, efikasni učitelji imaju tendenciju pokazati veću osjetljivost, predanost, otpornost i ustrajnost u inkluzivnoj učionici, pokazujući inovativnost u implementaciji strategija kojima će poboljšati usvajanje ishoda kod učenika (Mohamed Emam i Al-Mahdy, 2019).

Istraživanja pokazuju i kako učitelji koji višom procjenjuju svoju samoefikasnost imaju više uspjeha u nošenju s izazovnim ponašanjima učenika. Pokazalo se kako samoefikasni učitelji koriste proaktivne tehnike upravljanja ponašanjem, pozitivno pojačanje i modifikaciju pristupa poučavanju, za razliku od učitelja s niskom samoefikasnošću koji su skloniji koristiti reduktivne strategije poput time-outa i ukidanja privilegija (Emmer i Hickman, 1991; King-Sears, 1997; prema Main i Hammond, 2008; Abu-Tineh, Khasawneh i Khalaileh, 2011; Gaudreau, Royer, Frenette, Beaumont i Flanagan 2013; De Neve, Devos i Tuytens; 2015). Brouwers i Tomic (2000) ističu kako učitelji koji nemaju povjerenja u svoje sposobnosti upravljanja razredom, a

koji razumiju važnost te kompetencije mogu lako postati žrtve stresa, iscrpljenosti i negativnih stavova.

Brownell i Pajares (1999), kao i Malinen i suradnici (2013) utvrđuju povezanost samoefikasnosti i značajno više razine samopouzdanja u poučavanju učenika s teškoćama te zaključuju kako su učitelji koji višom samoprocjenjuju svoju samoefikasnost spremniji preuzeti aktivnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju. No, važno je imati na umu da vrlo visoka samoprocijenjena samoefikasnost za inkluzivnu praksu nije uvijek poželjna, posebno kod studenata učiteljskih fakulteta i učitelja početnika, budući može biti indikator pretjeranih očekivanja ili podcjenjivanja zahtjevnosti poučavanja. Stoga studenti trebaju biti uključeni u programe koji će im pomoći realistična očekivanja samoefikasnosti koja zaista reflektiraju njihova znanja i vještine (Lancaster i Bain, 2010; prema Malinen i sur., 2013).

Uzevši u obzir istaknutu važnost učiteljske samoefikasnosti za uspjeh inkluzivnog obrazovanja, važno je podsjetiti se cikličke prirode ovog konstrukta. Pretpostavlja se kako jača uvjerenja o vlastitoj efikasnosti potiču učitelje na ulaganje većih napora u svoj rad, što dovodi do boljih rezultata, a što ponovo zauzvrat nudi učiteljima pozitivne povratne informacije, koje im omogućuju višu procjenu vlastite efikasnosti (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy i Hoy, 1998). Ulaganje u osiguravanje uspjeha inkluzivnog obrazovanja, stoga, svakako mora uključivati stvaranje mogućnosti za pozitivna iskustva poučavanja učenika s teškoćama, kao i sustav podrške učiteljima, kako bi se, gradeći njihovu samoefikasnost za inkluzivnu praksu, gradila sama inkluzivna praksa.

2. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

2.1. Problem istraživanja

Kada govorimo o čimbenicima koji utječu na kvalitetu inkluzivne škole, svakako je, sukladno recentnim spoznajama, neophodno spomenuti učiteljsku samoefikasnost za inkluzivnu praksu. Kako bi uspješno ostvarivali svoju ulogu u inkluzivnom obrazovanju, učiteljima je uz neprestanu nadogradnju vlastitih kompetencija i poznavanje specifičnosti učenika, potrebno i dobro poznavanje samih sebe. Samoprocjena vlastite samoefikasnosti za inkluzivnu praksu ključna je kako bi učitelj ne samo prepoznao koje su to strategije poučavanja, oblici suradnje ili stupanj podrške potrebni da bi se osiguralo učinkovit, individualiziran i fleksibilan pristup svim učenicima, već i kako bi procijenio je li on sam i u kojoj mjeri sposoban organizirati vlastite akcije na način da one dovedu do očekivanih ishoda i zadovoljenja različitih

potreba svojih različitih učenika. Samoefikasnost se postiže kroz učenje iz vlastitih iskustava uspjeha ili neuspjeha, kroz fiziološka i emocionalna stanja koja osnažuju ili oslabljuju iskustva, kao i kroz učenje iz uspjeha i neuspjeha i povratne informacije drugih koji se nalaze u sličnoj situaciji (Hosford i O'Sullivan, 2016).

2.2. Cilj istraživanja

Opći cilj ovog istraživanja je utvrditi strukturu samoprocijenjene samoefikasnosti za inkluzivnu praksu učitelja osnovnih škola u Istarskoj županiji i moguću povezanost pojedinih komponenti samoprocijenjene samoefikasnosti s nekim sociodemografskim čimbenicima te izraditi Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima osnovnih škola.

Specifični ciljevi odnose se na :

1. stjecanje uvida u vrstu i mjeru podrške učiteljima u inkluzivnim uvjetima
2. stjecanje uvida u učiteljsku samoprocjenu osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse
3. utvrđivanje razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva
4. utvrđivanje razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima
5. utvrđivanje razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja predmetne i razredne nastave
6. izradu Smjernica za izradu programa stručnog usavršavanja učitelja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima osnovnih škola.

7. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Slijedom problema istraživanja i navedenih specifičnih ciljeva, te obzirom na rezultate prethodnih istraživanja i međunarodna i nacionalna iskustva (Sharma i sur., 2012; Zundans-Fraser i Lancaster, 2012; Malinen i sur., 2013; Malinen, Savolainen i Xu, 2013; Specht i sur., 2016; Yada i Savolainen, 2019; Kiel, Braun, Muckenthaler, Heimlich i Weiss, 2020 i drugi), postavljene su sljedeće **hipoteze**:

H1: učitelji nisu zadovoljni vrstom i mjerom podrške u inkluzivnim uvjetima

H2: učitelji se ne smatraju osposobljenima za inkluzivnu praksu

H3: postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva

H4: postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima

H5: postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja predmetne i razredne nastave

8. METODE RADA

4.1 Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno u osnovnim školama Istarske županije (48 matičnih i 52 područne škole), tijekom listopada i studenog 2021. godine. Pisanu podršku istraživanju i poticaj učiteljima na sudjelovanje u istraživanju pružili su Upravni odjel za obrazovanje, sport i tehničku kulturu Istarske županije, Upravni odjel za društvene djelatnosti i mlade Grada Pule, Upravni odjel za društvene djelatnosti Grada Poreča, Županijsko stručno vijeće pedagoga Istarske županije te Županijsko stručno vijeće ravnatelja Istarske županije. Uzorak čini 357 učitelja razredne i predmetne nastave, oba spola. Populacija učitelja osnovnih škola u Istarskoj županiji prema posljednjim podacima Državnog zavoda za statistiku (školska godina 2019./2020.) iznosi 1840. Ovaj uzorak od 357 učitelja, stoga, predstavlja 19,4% populacije. Veličina uzorka određena je prema Okviru za određivanje veličine slučajnog uzorka (Krejcie i Morgan, 1970, prema Cohen, Manion i Morrison, 2007). U Tablicama od 1. do 7. prikazani su podaci o sociodemografskim osobitostima učitelja koji su prikupljeni općim dijelom Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu.

Tablica 1. Distribucija učitelja obzirom na spol

Spol	frekvencija	%
muški	37	10,4
ženski	320	89,6
ukupno	357	100

Tablica 2. Distribucija učitelja obzirom na dob

Dob	frekvencija	%
20-30	40	11,2
31-40	82	23
41-50	114	31,9
51-65	121	33,9
ukupno	357	100

Iz Tablice 1. vidljivo je kako, očekivano, uzorak čini veći broj učiteljica nego učitelja. Tablica 2. pokazuje nam kako je najveći broj učitelja u uzorku u dobi od 51-65 godina (33,9%), a

najmanji u dobi od 20-30 godina (11,2%). Može se uočiti i kako je gotovo 2/3 učitelja u dobi od 41 godine i starije.

Tablica 3. Distribucija učitelja obzirom na godine radnog iskustva u odgoju i obrazovanju te godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima

Radno iskustvo	Godine radnog iskustva u odgoju i obrazovanju		Godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima	
	frekvencija	%	frekvencija	%
do 10 godina	100	28	217	60,8
11 do 20 godina	98	27,5	81	22,7
21 i više godina	159	44,5	59	16,5
ukupno	357	100	357	100

Najveći broj učitelja iz uzorka ima 21 i više godina radnog iskustva (44,5%) a najmanji 10 i manje godina radnog iskustva u odgoju i obrazovanju (28%), što je i očekivano. Najveći broj učitelja ima 10 i manje godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (60,8%). Tek 16,5% učitelja ima 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima.

Tablica 4. Distribucija učitelja obzirom na radno mjesto

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

Što se tiče raspodjele učitelja obzirom na radno mjesto, 42,3% učitelja iz uzorka zaposleni su na radnom mjestu učitelja razredne nastave dok 57,7% radi na radnom mjestu učitelja predmetne nastave.

U svrhu testiranja normalnosti distribucije učitelja prema godinama radnog iskustva, godinama radnog iskustva u inkluzivnim razredima i radnom mjestu provedeni su Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilks test. Rezultati su prikazani u Tablici 5. Rezultati ukazuju na činjenicu kako se podaci o raspodjeli učitelja prema godinama radnog iskustva, godinama radnog iskustva u inkluzivnim razredima te prema radnom mjestu (razredna ili predmetna nastava) značajno

razlikuju od normalne distribucije. Provjera normalnosti distribucije u istraživanjima odgoja i obrazovanja neizostavan je preduvjet za odabir statističkih metoda obrade (Opić, 2011). To se, prije svega, odnosi na odluku o odabiru parametrijskih ili neprametrijskih statističkih metoda.

Tablica 5. Normalnost distribucije učitelja prema godinama radnog iskustva, godinama radnog iskustva u inkluzivnom razredima i radnom mjestu

Varijabla	Kolmogorov-Smirnov test	p	Shapiro Wilk test	p	distribucija normalna
Godine radnog iskustva	,286	,000	,767	,000	NE
Godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima	,376	,000	,693	,000	NE
Radno mjesto	,381	,000	,628	,000	NE

Ostala sociodemografska obilježja učitelja: broj učenika koje pojedini učitelj dnevno poučava, obilježja škole u kojoj je zaposlen, educiranost za rad s učenicima s teškoćama stečena tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja te podaci o osobnim iskustvima s djecom s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom, prikazana su u Tablici 6.

Tablica 6. Sociodemografska obilježja učitelja

Varijabla	Obilježje	frekvencije	%
Broj učenika koje pojedini učitelj u prosjeku dnevno poučava.	do 28	180	50,4
	29 do 50	56	15,7
	51 do 75	70	19,6
	76 do 100	35	9,8
	više od 100	16	4,5
	ukupno	357	
Broj učenika s teškoćama koje pojedini učitelj u	niti jednog	38	10,6
	1	131	36,7
	2-3	158	44,3
	4-6	28	7,8

prosjeku dnevno poučava.	7 i više	2	0,6
	ukupno	357	100
Veličina urbanog područja u kojem se nalazi škola u kojoj učitelj radi.	veće urbano područje	116	32,5
	manje urbano područje	96	26,9
	ruralno područje	145	40,6
	ukupno	357	100
Tip škole u kojoj je učitelj zaposlen (matična ili područna).	matična	313	87,7
	područna	44	12,3
	ukupno	357	100
Broj škola na kojima je učitelj trenutno zaposlen.	jedna škola	308	86,3
	dvije škole	35	9,8
	tri i više škola	14	3,9
	ukupno	357	100
Vrsta ugovora o radu prema kojem je učitelj zaposlen.	neodređeno puno	296	82,9
	neodređeno nepuno	12	3,4
	određeno puno	38	10,6
	određeno nepuno	11	3,1
	ukupno	357	100
Edukacija za rad s učenicima s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja.	uopće ne	197	55,2
	jedan kolegij	94	26,3
	dva kolegija	39	10,9
	tri kolegija	13	3,6
	četiri i više kolegija	14	3,9
	ukupno	357	100
Ukupno trajanje edukacije za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje.	uopće ne	82	23
	do 10 sati	136	38,1
	11 do 20 sati	62	17,4
	21 do 40 sati	34	9,5
	više od 40 sati	43	12
	ukupno	357	100
	uopće ne	88	24,6

Kontakti s djecom s teškoćama izvan odgojno-obrazovnog rada u školi.	vrlo rijetko	101	28,3
	povremeno	128	35,9
	često	40	11,2
	ukupno	357	100
Kontakti s osobama s invaliditetom izvan odgojno-obrazovnog rada u školi.	uopće ne	87	24,4
	vrlo rijetko	137	38,4
	povremeno	104	29,1
	često	29	8,1
	ukupno	357	100

Iz podataka prikazanih u Tablici 6. vidljivo je kako najveći broj učitelja, njih 50,4%, poučava do 28 učenika dnevno, dok najmanji broj učitelja dnevno poučava 100 i više učenika, njih 4,5%. Većina učitelja poučava dnevno u prosjeku 2 do 3 učenika s teškoćama (44,3%) ili jednog učenika s teškoćama (36,7%). 10,6% učitelja ne poučava ni jednog učenika s teškoćama. Varijabla „Veličina urbanog područja“ govori nam da najveći broj učitelja iz uzorka, njih 40,6%, radi u školi koja se nalazi u ruralnom području, to jest u mjestu s manje od 10.000 stanovnika, dok ih najmanje radi u školama manjeg urbanog područja (grada s 10.000 do 35.000 stanovnika), njih 26,9%. 32,5% učitelja iz uzorka zaposleno je u školama u većem urbanom području, to jest, gradu s više od 35.000 stanovnika. 87,7% učitelja zaposleno je u matičnoj a 12,3% u područnoj školi. Najveći broj učitelja, njih 86,3% zaposleno je na jednoj školi, dok ih 9,8% radi na dvije a 3,9% na tri i više škola. Jednako tako, najveći broj učitelja zaposlen je na neodređeno puno radno vrijeme, njih 82,9%, dok je najmanji broj učitelja iz uzorka zaposlen na određeno nepuno radno vrijeme, njih 3,1%. Što se tiče educiranosti učitelja iz uzorka za rad s učenicima s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja, uočava se kako čak 55,2% učitelja tijekom svog inicijalnog obrazovanja nije polazilo niti jedan kolegij čiji ishodi uključuju razvoj kompetencija za rad s učenicima s teškoćama, dok je 26,3% učitelja tijekom studija polazilo samo jedan takav kolegij. Slično tome, analiza ukupnog trajanja edukacije kroz stručna usavršavanja ukazuje nam na podatak da se 23% učitelja nije nakon studija, u okviru stručnih usavršavanja, uopće educiralo za rad s učenicima s teškoćama, dok se 38,1% učitelja educiralo u trajanju od 10 i manje sati. Pokazalo se i kako kako 35,9% učitelja ima povremene kontakte s djecom s teškoćama, a njih 11,2% česte kontakte. Preostali učitelji s djecom s teškoćama kontaktiraju vrlo rijetko (njih 28,3%) ili se uopće s njima ne susreću van odgojno-obrazovnog rada u školi (njih 24,6%). I, u konačnici, analizirano je i koliko učitelji, van rada u školi, imaju

kontakata s osobama s invaliditetom. Tako je uočeno kako 24,4% učitelja uopće nema kontakata s osobama s invaliditetom, dok ih 38,4% takve kontakte ostvaruje vrlo rijetko. 29,1% učitelja ima povremene, a njih 8,1% česte kontakte s osobama s invaliditetom van svog odgojno-obrazovnog rada u školi.

Raspodjela iskustva učitelja u radu s učenicima s pojedinom vrstom teškoće prikazana je u Tablici 7.

Tablica 7. Raspodjela frekvencija i postotaka obzirom na iskustvo u radu s učenicima s teškoćama prema vrsti teškoće

Teškoća učenika	Obilježja	frekvencije	%
Oštećenja vida	da	75	21
	ne	282	79
	ukupno	357	100
Oštećenja sluha	da	47	13,2
	ne	310	86,8
	ukupno	357	100
Specifične teškoće učenja	da	273	76,5
	ne	84	23,5
	ukupno	357	100
Oštećenja organa i organskih sustava, motoričke teškoće	da	145	40,6
	ne	212	59,4
	ukupno	357	100

Intelektualne teškoće	da	249	69,7
	ne	108	30,3
	ukupno	357	100
Poremećaji u ponašanju i emocionalni problemi	da	260	72,8
	ne	97	27,2
	ukupno	357	100
Poremećaj pažnje s hiperaktivnošću	da	202	56,6
	ne	155	43,4
	ukupno	357	100
Poremećaj iz autističnog spektra	da	85	23,8
	ne	272	76,2
	ukupno	357	100
Višestruke teškoće	da	157	44
	ne	200	56
	ukupno	357	100
Učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim,	da	219	61,3
	ne	138	38,7

kulturnim i/ili jezičnim čimbenicima	ukupno	357	100

Podaci u Tablici 7. pokazuju kako najveći broj učitelja ima iskustava u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, njih 273 ili 76,5%. S učenicima s poremećajima u ponašanju i emocionalnim problemima imalo je priliku raditi 72,8% učitelja iz uzorka, dok je 69,7% učitelja imalo iskustava s učenicima s intelektualnim teškoćama, 61,3% s učenicima s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim čimbenicima, a njih 56,6% s učenicima s poremećajem pažnje s hiperaktivnošću. najmanji broj učitelja ima iskustava u radu s učenicima s oštećenjem sluha (13,2%), a slijede iskustva u radu s učenicima s oštećenjem vida koja je doživjelo 21% učenika, te iskustva u radu s učenicima s poremećajem iz autističnog spektra, koja ima 23,8% učitelja.

4.2 Mjerni instrument

U istraživanju je korišten Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, konstruiran za potrebe ovog rada (u daljnjem tekstu Upitnik). Upitnik 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). Suglasnost za korištenje elemenata TEIP skale zatražena je i dobivena je od autora. Uz navedeno, Upitnik je konstruiran i imajući u vidu hrvatsku inkluzivnu praksu, te vodeći računa o smjernicama koje je Bandura zadao u svom Vodiču za konstrukciju skala za mjerenje samoefikasnosti (Bandura, 2006b). Okosnicu Bandurina pogleda na učiteljsku samoefikasnost čini kontekstna specifičnost. On učiteljsku samoefikasnost konceptualizira kao specifičnu za zadatak, područje ili domenu, misleći pri tom da pojedinci mogu posjedovati različite razine uvjerenja o samoefikasnosti u različitim domenama ponašanja (Bandura, 1997). Tako su različiti mjerni instrumenti usmjereni na upravljanje razredom ili ponašanjem, uključenost učenika ili prakse poučavanja, utjecaj na donošenje odluka u školi, na osiguravanje resursa, na školsku klimu te suradnju sa drugim stručnjacima, roditeljima ili organizacijama u zajednici (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001; Lazarides i Warner, 2020). Bandurina konceptualizacija aplicirana je i na ovo istraživanje.

Sharma i suradnici (2012) izradili su instrument koji mjeri tri domene učiteljske samoefikasnosti: efikasnost za poučavanje u inkluzivnim uvjetima, efikasnost za upravljanje ponašanjem i efikasnost za suradnju. U Bandurinoj Skali samoefikasnosti za učitelje javljaju se

još i domene efikasnosti utjecaja na donošenje odluka, efikasnosti utjecaja na školske resurse te efikasnost za stvaranje pozitivne klime u školi. Iz Upitnika za procjenu kvalitete inkluzivne škole od strane stručnjaka (Ivančić, 2012), preuzeti su dijelovi koji ispituju resurse za inkluzivno djelovanje poput osposobljenosti za pružanje inkluzivne podrške, podrške mobilnih stručnih timova, stručnih resursa i timskog rada.

Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu sastoji se od dva dijela. Upitnik se nalazi u prilogu ove disertacije.

Prvi, opći dio Upitnika čine 24 varijable kojima se prikupljaju podaci o sociodemografskim čimbenicima koji mogu utjecati na samoprocijenjenu samoefikasnost učitelja: spolu, godinama života, radnom iskustvu u odgoju i obrazovanju, iskustvu rada u inkluzivnim razredima, radnom mjestu učitelja, broju učenika koje pojedini učitelj dnevno poučava, obilježjima škole u kojoj je zaposlen, osobnim iskustvima s djecom s teškoćama i osobama s invaliditetom, te procjeni vlastite osposobljenosti za inkluzivnu praksu i zadovoljstva vrstom i mjerom podrške u inkluzivnim uvjetima.

Drugi dio odnosi se na samoprocjenu samoefikasnosti za inkluzivnu praksu i sastoji se od 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“). Prije provedenog pilot predtestiranja, drugi dio upitnika činilo je 55 varijabli.

4.2.1. Utvrđivanje faktorske valjanosti Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Za donošenje suda o prikladnosti primjene Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu prasku bilo je potrebno, prije svega, utvrditi što upitnik mjeri. Jedna od metoda za utvrđivanje predmeta mjerenja, to jest dijagnostičke valjanosti nekog mjernog instrumenta je faktorska analiza. U slušaju nedvojbenog prepoznavanja značajnih faktora, smatra se da je instrument valjan, budući se može definirati predmet njegova mjerenja. Stoga je u studenom 2020. provedeno pilot predtestiranje ovog upitnika na 177 učitelja oba spola (155 ženskog i 22 muškog) u 10 osnovnih škola u Istarskoj županiji, kako bi se odredila dijagnostička valjanost Upitnika, odnosno latentna struktura, u koju svrhu je provedena faktorska analiza pod komponentnim modelom. Pilot istraživanje provedeno je putem online upitnika. Nacrt

istraživanja prethodno je odobren od strane Povjerenstva za procjenu etičnosti istraživanja Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Prethodno provođenju istraživanja ispitanici su bili upućeni u cilj i svrhu istraživanja te im je ponuđen informirani pristanak. U obradi podataka korišteni su programski paketi SPSS 24 (IBM, Armonk, NewYork, USA) i R 4.2 (R Core Team, Beč, Austrija).

Radi utvrđivanja prikladnosti primjene faktorske analize izračunata je Kaiser-Meyer-Olkinova mjera za mjerni instrument, koja iznosi ,914. Vrijednost indeksa se prema Kaiser-Riceovoj skali može ocijeniti kao „odličan“ (Fulgosi, 1984). Vrijednost je Bartlettovog testa za statističku značajnost korelacijske matrice $\chi 2$=630,394 uz 1326 stupnjeva slobode i sig $p<.001$, što potvrđuje prikladnost statističke obrade prikupljenih podataka faktorskom analizom.

Cilj faktorske analize je reducirati što veći broj manifestnih na što manji broj latentnih varijabli. Pri tom se, najčešće, kao kriteriji odabira faktora koriste Guttman-Kaiserov kriteriji, Cattelov Scree test i paralelna analiza. Četiri glavne komponente zadržane su na temelju kriterija paralelne analize (O'Connor, 2000), budući je Guttman-Kaiser kriterij ukazivao na zadržavanje relativno velikog broja glavnih komponenti (11), dok je Scree kriterij ukazivao na zadržavanje 3 ili 4 glavne komponente. Poput Guttman-Kaiserovog kriterija i Cattelovog Scree testa, i paralelna analiza zasniva se na promatranju svojstvenih vrijednosti matrice korelacija i zapravo je svojevrsna modifikacija Guttman-Kaiserova kriterija. Pretpostavka ove metode je da u modelu treba zadržati samo one dimenzije čije su svojstvene vrijednosti veće od svojstvenih vrijednosti koje dobivamo iz slučajnih podataka generiranih s analognim karakteristikama – takozvanih paralelnih uzoraka (Subotić, 2013). Ukupan broj opaženih svojstvenih vrijednosti koje su značajno veće od očekivanih, dobivenih ponovnim uzorkovanjem, uzimamo za broj faktora u faktorskom modelu.

Četiri zadržane glavne komponente predstavljaju latentnu strukturu upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, a sadrže 52,89% ukupne varijance cjelokupnog prostora samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Svojstvene vrijednosti koje predstavljaju i varijance svake zadržane komponente prikazane su u Tablici 8.

Tablica 8. Svojstvene vrijednosti matrice korelacije čestica Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Komponente	Svojstvene vrijednosti	% varijance	Kumulativna varijanca
1	**18,37**	**35,32**	**35,32**

2	**4,37**	**8,41**	**43,73**
3	**2,64**	**5,08**	**48,81**
4	**2,13**	**4,09**	**52,89**
5	1,70	3,27	56,16
6	1,36	2,62	58,78
7	1,32	2,53	61,32
8	1,27	2,44	63,75
9	1,18	2,27	66,02
10	1,08	2,07	68,10
11	1,07	2,05	70,15

Ove 4 glavne komponente koje predstavljaju latentni prostor učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu potrebno je identificirati i, ako je moguće, imenovati. Stoga su poslije kose rotacije zadržanih komponenti izračunate paralelne i ortogonalne projekcije svih varijabli na ekstrahirane faktore. Paralelne projekcije varijabli na faktore predstavljaju matricu sklopa, a ortogonalne predstavljaju matricu strukture, ili korelacije varijabli s faktorima. Temeljem matrice sklopa ili paralelnih projekcija varijabli na faktore, bilo je moguće identificirati i imenovati ekstrahirane faktore, odnosno odrediti latentnu strukturu Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Identifikaciji varijabli doprinijela je i matrica strukture. Dvije varijable Upitnika („Mogu objasniti svoja očekivanja u odnosu na ponašanje učenika“ i „Vjerujem da sam sposoban/sposobna uključiti roditelje djece s teškoćama u školske aktivnosti“) nisu adekvatno doprinosile ni jednom faktoru pa su izuzete iz daljnje analize.

Projekcije varijabli učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu na ekstrahirane faktore prikazane su u Tablici 9.

Tablica 9. Projekcije varijabli učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu – matrica sklopa

Varijable	Komunaliteti	Paralelne projekcije varijabli na faktore			
		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
50. Mogu utjecati na poticanje dobrih vršnjačkih odnosa među učenicima.	,667	,825			
44. Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje.	,627	,824			

43. Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu.	,644	,781			
42. Mogu utjecati na to da škola bude sigurno mjesto.	,527	,619			
34. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da se prisjete što se učilo na prethodnim satima.	,619	,584			
49. Mogu utjecati na uvjerenja učenika da mogu biti uspješni u školi.	,442	,564			
9. Mogu postići da učenici vode računa o pravilima razreda.	,557	,541			
52. Mogu surađivati s drugim kolegama i stručnjacima u svrhu osiguravanja i razmjene materijala za učenike s teškoćama tijekom nastave na daljinu.	,457	,524			
32. Znam učeniku ukazati na važnost učenja onda kada on/ona nema podrške kod kuće.	,461	,523			
12. Mogu potaknuti učenike na rad u parovima ili u malim grupama.	,361	,451			
25. Mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici.	,551	,412			
2. Mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu.	,408	,405			
19. Znam koristiti specifične strategije poučavanja, poput suradničkog učenja i vršnjačke potpore.	,474	,396			
31. Imam mogućnosti doprijeti do učenika koje je najteže poučavati.	,469	,387			
24. Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti.	,516	,381			

27. Znam prenijeti roditeljima učenika s teškoćama istinite informacije o školskoj uspješnosti njihova djeteta na adekvatan način	,451	,355			
3. Mogu pružiti podršku obiteljima kako bi pomogle svojoj djeci da budu uspješna u školi.	,475	,323			
1. Mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan	,640		,800		
16. Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni.	,590		,782		
7. Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici.	,560		,725		
38. Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu.	,550		,686		
6. Vjerujem da sam sposobna/sposoban spriječiti ometajuća ponašanja u učionici prije nego li se ona dogode.	,475		,649		
39. Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi.	,509		,570		
18. Znam odrediti tempo poučavanja tako da uzmem u obzir individualne potrebe svakog učenika.	,579		,552		
35. Mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu.	,519		,508		
33. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da rješavaju teže zadatke.	,486		,489		
4. Mogu prikladno procijeniti učenikovo razumijevanje onoga što poučavam.	,431		,478		
17. Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni.	,589		,463		
5. Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti.	,407		,371		

22. Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika.	,528		,367		
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.	,557			,777	
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).	,579			,748	
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.	,474			,705	
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.	,571			,697	
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.	,555			,649	
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.	,499			,631	
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.	,466			,600	
45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.	,568			,539	
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.	,540			,478	
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.	,342			,451	
29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.	,357			,341	
14. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene	,646				,807

izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).					
13. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).	,613				,768
21. Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	,665				,730
15. Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama.	,621				,665
51. Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu.	,590				,661
20. Znam izraditi IOOP/ individualizirani kurikulum za učenike s teškoćama.	,525				,646
11. Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom, članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenike s teškoćama.	,524				,623
10. Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama.	,494				,603

26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima.	,579				,573
8. Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	,513				,486
23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu.	,585				,433

Promatraju li se paralelne projekcije varijabli na prvi faktor, uočava se da ga najbolje određuje 17 varijabli. Najveće projekcije imaju varijable *„Mogu utjecati na poticanje dobrih vršnjačkih odnosa među učenicima“* (,825), „Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje (,824) i *„Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu“* (,781). Ostalih 14 varijabli koje imaju visoke projekcije na prvi faktor također govore o aspektima interakcija među učenicima (varijable 12., 24. i 25.), odnosa škole i zajednice (varijable 2., 3. i 27.), odnosima među nastavnicima (varijabla 52.), disciplineiranom okruženju u kojem se uči (varijable 9. i 32.) te stavovima i kulturi (varijable 25. i 49.). Pogledaju li se korelacije varijabli na prvi faktor u matrici strukture koja je prikazana u Tablici 9. vidimo da svih 17 varijabli s njim značajno korelira.

Obzirom na to koje su varijable najbolje odredile **prvi faktor latentnog prostora** učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, možemo zaključiti da on odražava **samoefikasnost učitelja za stvaranje inkluzivnog školskog ozračja.**

Tablica 10. Projekcije varijabli samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje na faktore – matrica strukture

Varijable	Korelacije varijabli i faktora			
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
50. Mogu utjecati na poticanje dobrih vršnjačkih odnosa među učenicima.	,814			
44. Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje.	,781			
43. Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu.	,768			

42. Mogu utjecati na to da škola bude sigurno mjesto.	,616			
34. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da se prisjete što se učilo na prethodnim satima.	,735			
49. Mogu utjecati na uvjerenja učenika da mogu biti uspješni u školi.	,630			
9. Mogu postići da učenici vode računa o pravilima razreda.	,698			
52. Mogu surađivati s drugim kolegama i stručnjacima u svrhu osiguravanja i razmjene materijala za učenike s teškoćama tijekom nastave na daljinu.	,630			
32. Znam učeniku ukazati na važnost učenja onda kada on/ona nema podrške kod kuće.	,645			
12. Mogu potaknuti učenike na rad u parovima ili u malim grupama.	,557			
25. Mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici.	,655			
2. Mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu.	,581			
19. Znam koristiti specifične strategije poučavanja, poput suradničkog učenja i vršnjačke potpore.	,606			
31. Imam mogućnosti doprijeti do učenika koje je najteže poučavati.	,579			
24. Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove	,603			

međusobne različitosti.				
27. Znam prenijeti roditeljima učenika s teškoćama istinite informacije o školskoj uspješnosti njihova djeteta na adekvatan način	,584			
3. Mogu pružiti podršku obiteljima kako bi pomogle svojoj djeci da budu uspješna u školi.	,592			
1. Mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan		,789		
16. Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni.		,732		
7. Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici.		,744		
38. Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu.		,730		
6. Vjerujem da sam sposobna/sposoban spriječiti ometajuća ponašanja u učionici prije nego li se ona dogode.		,707		
39. Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi.		,607		
18. Znam odrediti tempo poučavanja tako da uzmem u obzir individualne potrebe svakog učenika.		,713		
35. Mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu.		,628		
33. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da rješavaju teže zadatke.		,614		
4. Mogu prikladno procijeniti učenikovo razumijevanje onoga što poučavam.		,620		
17. Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili		,677		

primjer kad su učenici zbunjeni.				
5. Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti.		,568		
22. Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika.		,628		
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.			,727	
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).			,738	
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.			,679	
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.			,717	
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.			,708	
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.			,664	
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.			,659	
45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.			,670	
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.			,594	
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.			,517	

29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.			,474	
14. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).				,793
13. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).				,777
21. Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.				,795
15. Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama.				,630
51. Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu.				,755
20. Znam izraditi IOOP/ individualizirani kurikulum za učenike s teškoćama.				,712
11. Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom,				,636

članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenike s teškoćama.				
10. Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama.				,608
26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima.				,633
8. Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.				,642
23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu.				,672

Uvidom u paralelne projekcije varijabli na drugi faktor možemo uočiti da mu najviše doprinosi 13 varijabli. Pritom najviše projekcije postižu varijable *„Mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan“* (,800), *„Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni“* (,782) te *„Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici“* (,725). Ove, kao i ostale varijable koje s visokim projekcijama oblikuju drugi faktor, govore bilo o samoefikasnosti učitelja za prevenciju nepoželjnih ponašanja učenika u razredu i školi (varijable 38., 39. i 6.), bilo o samoefikasnosti učitelja za intervencijama na nepoželjna ponašanja koja su se dogodila (varijable 7., 1. i 16.), ili pak o motiviranju učenika koji nisu zainteresirani za rad (varijable 35., 33. i 22.). Stoga se može zaključiti kako je **drugi faktor latentnog prostora** učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu učiteljska **samoefikasnost za upravljanje ponašanjem.** Sve varijable uz visoke projekcije, ostvaruju i visoke korelacije s drugim faktorom. Uočava se, uz to, da neke varijable uz visoku korelaciju s ovim faktorom imaju i visoku logičnu korelaciju s nekim drugim faktorima. Takva je, primjerice, varijabla *„Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti“*, koja uz korelaciju s drugim faktorom pokazuje i visoku korelaciju s prvim faktorom samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje.

Uvidom u strukturu **trećeg faktora**, uočava se da ga predstavlja 11 varijabli. Najveće projekcije na ovaj faktor imaju varijable *„Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole“* (,777), *„Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole“* (,748) te *„Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi“* (,705). I ostale varijable s visokim projekcijama na treći faktor govore o suradnji, bilo onoj učitelja i administracije (varijabla 46.), učitelja i učenika (varijable 48. i 37.) bilo onoj na razini čitave škole (varijable 28. i 29.) ili zajednice (varijabla 36.). Sve varijable, uz visoke projekcije, pokazuju i visoke korelacije s trećim faktorom. Stoga se može zaključiti da treći faktor latentnog prostora učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu tvore varijable **samoefikasnosti za suradnju.**

Promatraju li se paralelne projekcije varijabli na **četvrti faktor**, može se uočiti da ga najvećim doprinosom definira 11 varijabli, te da su najveće projekcije ostvarene na varijablama „Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove procjene izvedbe zadataka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično“ (,870), *„Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (Perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva)“* (,768) i *„Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama„* (,730). Kao i gore navedene varijable s najvišim projekcijama, i ostale varijable koje pokazuju visoke projekcije na četvrti faktor govore nam o samoefikasnosti učitelja za izvođenje inkluzivne nastave kroz prilagodbu materijala za nastavu na daljinu (varijabla 51.), izradu individualiziranih kurikuluma (varijabla 20.), suradnju s drugim stručnjacima u svrhu poučavanja (varijabla 11.) i izrade individualiziranih kurikuluma (varijabla 10.) te vođenje računa o individualnim potrebama učenika s teškoćama (varijable 8. i 23.). I ovdje je vidljivo kako sve varijable koje pokazuju visoke projekcije na četvrti faktor s njim visoko i koreliraju. To znači da četvrti faktor latentnog prostora učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu čini učiteljska **samoefikasnost za inkluzivno poučavanje.**

Korelacije između faktora poslije kose rotacije prikazane su u Tablici 11. Svi faktori međusobno pozitivno koreliraju.

Tablica 11. Korelacije među faktorima.

	FAKTOR 1	FAKTOR 2	FAKTOR 3	FAKTOR 4
FAKTOR 1	1,00	,556	,282	,509
FAKTOR 2		1,00	,247	,555

FAKTOR 3			1,00	,332
FAKTOR 4				1,00

Možemo zaključiti kako se latentna struktura prostora učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu sastoji od 4 faktora:

1. Samoefikasnost za inkluzivno školsko ozračje
2. Samoefikasnost za upravljanje ponašanjem
3. Samoefikasnost za suradnju
4. Samoefikasnost za inkluzivno poučavanje.

U Tablici 11 uočava se se kako definirani faktori odražavaju pokazatelje učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu kroz učiteljske samoprocjene za kreiranjem uključive školske klime, upravljanje ponašanjem u učionici, suradnju unutar i izvan škole usmjerenu na podršku učenicima s teškoćama te poučavanje usmjereno na učenika. To znači da se latentna struktura učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu može prepoznati.

Da bi neki mjerni instrument bio valjan, potrebno je moći odrediti što on mjeri. Obzirom kako je nedvojbeno utvrđeno da Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu prasku mjeri četiri različita aspekta učiteljske samoefikasnosti, može se smatrati kako je ovaj instrument u potpunosti valjan.

Da bi utvrdili koliko dobro Upitnik mjeri učiteljsku samoefikasnost za inkluzivnu prasku, potrebno je izračunati mjerne karakteristike ovog instrumenta.

4.2.2. Utvrđivanje mjernih značajki Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Za utvrđivanje mjernih značajki Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu korišteni su programski paketi SPSS 24 (IBM, Armonk, NewYork, USA) i R 4.2 (R Core Team, Beč, Austrija). Mjerne značajke Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu određene pod različitim modelima mjerenja prikazane su u Tablici 12. Sve mjerne značajke pokazale su se veoma dobrima, a pouzdanost izračunata na temelju nekoliko poznatih modela veća je od ,80.

Tablica 12. Mjerne značajke Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Cronbach α	α	r_{tt}	λ_1	λ_6	ρ_1	ρ_2	ρ_4	ρ_5	τ	hom1	MSA
0,96	0,96	0,96	0,94	0,98	0,97	1,00	0,89	1,00	0,97	,333	0,99

Kazalo:

Cronbach α – Cronbachov koeficijent pouzdanosti
α – Kaiser-Caffreyev koeficijent pouzdanosti
r_{tt} – Standardna mjera pouzdanosti
λ_1 – Guttmanova mjera apsolutne donje granice pouzdanosti
λ_6 - Guttman-Nicewanderov koeficijent
ρ_1 – donja granica pouzdanosti na temelju image modela
ρ_2 – gornja granica pouzdanosti na temelju image modela
ρ_4 – donja granica pouzdanosti na temelju mirror image modela
ρ_5 – gornja granica pouzdanosti na temelju mirror image modela
τ – Momirovićeva donja granica pouzdanosti
hom1 – koeficijent homogenosti
MSA – Kaiser-Riceov koeficijent reprezentativnosti

Pouzdanost možemo definirati kao mjeru koja je proporcionalna činjenici koliko na rezultat u nekom potpuno objektivnom mjernom instrumentu utječe stvarni rezultat u sprezi s relativnim udjelom slučajne pogreške mjerenja (Nikolić, Pejčinović i Sarić, 2005). Pouzdanost se može kretati u intervalu od 0 do 1, pri čemu 1 označava potpuno odsustvo slučajne pogreške mjerenja (Pedišić i Dizdar, 2010). Da bi neki mjerni instrument bio iskoristiv u praksi, mora zadovoljavati zahtjev za visokom pouzdanošću. Pouzdanost bilo kojeg mjernog postupka moguće je odrediti na temelju klasične teorije mjerenja (koje su utemeljitelji Spearman, Yule, Thurstone, Guilford i dr., prema Dizdar, 2006) i Gutmanovog modela mjerenja koji je izveden iz Guttmanove image teorije (Guttman, 1953, prema Dizdar, 2006).

Cronbachov koeficijent pouzdanosti je mjera pouzdanosti koja se izračunava pod klasičnim modelom mjerenja, uz pretpostavku jednakog učešća svih čestica u pravom predmetu mjerenja, kada se kondenzacija rezultata (izračunavanje ukupnog rezultata) u nekom kompozitnom testu izvodi Burtovom metodom jednostavne sumacije originalnih (bruto) rezultata. Ova metoda pretpostavlja da sve čestice jednako sudjeluju u određivanju pravog predmeta mjerenja (Tavakol i Dennick, 2011). Ova mjera pouzdanosti za Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu iznosi visokih 0,96. Jednako tako, vrlo visoka vrijednost koja iznosi 096, dobivena je i procjenom Kaiser-Caffreyeva koeficijenta pouzdanosti koja je određena na temelju prve glavne komponente matrice korelacija varijabli. Ovu mjeru pouzdanosti predložili su Kaiser i Caffrey (1965), te, neovisno od njih Lord i Novick (1968). Guttman- Nicewanderova mjera pouzdanosti, poznata kao λ_6 (Nicewander, 1975) pokazala se kao najveća mjera pouzdanosti dobivena ovim upitnikom, a iznosi 0,98. Ova se mjera izračunava pod Guttmanovim modelom mjerenja, kada se ukupan rezultat odredi kao prva glavna komponenta čestica transformiranih u Harrisovu metriku. Mjera pouzdanosti koja pretpostavlja jednake udjele svih varijabli u ukupnom rezultatu Upitnika naziva se Standardna mjera pouzdanosti ili, prema svojim autorima

i Cronbach-Spearman-Brown-Kuder-Richardsonov koeficijent pouzdanosti (Nikolić, Pejčinović i Sarić, 2005). Ona se izračunava pod klasičnim modelom mjerenja, uz pretpostavku jednakog učešća svih čestica u pravom predmetu mjerenja kada se kondenzacija rezultata u nekom kompozitnom testu izvodi Burtovom metodom jednostavne sumacije standardiziranih rezultata (z-vrijednosti). Ova mjera za Upitnik također iznosi 0,96. Da bi neki mjerni instrument mogli smatrati pouzdanim, potrebno je mu pouzdanost bude veća od 0,875 (Nikolić, Pejčinović i Sarić, 2005). Budući su sve navedene mjere pouzdanosti više od toga, može se predložiti da se navedeni upitnik može koristiti kao instrument za procjenu učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu.

Važno je razmotriti procjene donje i gornje granice pouzdanosti pod različitim modelima, odnosno intervale u kojima će se sigurno nalaziti koeficijenti pouzdanosti procijenjeni na slinim uzorcima ispitanika. Pod modernim, to jest Guttmanovim modelom mjerenja izračunate su donja i gornja granica pouzdanosti na temelju image modela, te donja i gornja granica pouzdanosti na temelju mirror image modela. Tako donja granica pouzdanosti na temelju image modela ρ_1 (Momirović i Dobrić, 1977) izračunata na temelju omjera prve svojstvene vrijednosti matrice kovarijanci varijabli transformiranih u image metriku i prve svojstvene vrijednosti matrice korelacija iznosi 0,97. Gornja granica pouzdanosti na temelju image modela ρ_2 (Zakrajšek, Momirović i Dobrić, 1977) iznosi 1,00. Prema Momiroviću i suradnicima (1999, prema Dizdar, 2006), ovaj koeficijent može poslužiti za otkrivanje loših testova. Ako su vrijednosti ovog testa niže od 0,90, tada se test s velikom sigurnošću može smatrati nepouzdanim. U nekom ponovljenom ispitivanju procjene pouzdanosti ovog upitnika trebale bi se nalaziti u intervalu od 0,97 do 1,00.

Izračunate su i donja i gornja granica pouzdanosti na temelju mirror image modela. Budući donja granica pouzdanosti pod mirror image modelom ρ_4 (Momirović, Gredelj, 1980) iznosi 0,89 a gornja granica pouzdanosti pod istim modelom ρ_5 (Momirović, Gredelj, 1980) iznosi 1,00, može se pretpostaviti da Cronbach-Kaiser-Caffreyeva procjena pouzdanosti za Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu neće pasti ispod 0,89.

Momirovićeva donja granica pouzdanosti izračunata pod Guttmanovim modelom mjerenja na temelju omjera prve svojstvene vrijednosti matrice kovarijanci varijabli transformiranih u image metriku i prve svojstvene vrijednosti matrice korelacija između čestica (τ) iznosi 0,97. Momirović i suradnici (1999, prema Dizdar 2006) smatraju da se ovaj koeficijent može smatrati donjom granicom pouzdanosti i da stvarna pouzdanost testa može biti znatno viših vrijednosti, a nikako nižih. Stoga, kako su vrijednosti ovog testa visoke, Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu može se svakako smatrati pouzdanim instrumentom.

I u konačnici, pod klasičnim modelom mjerenja izračunata je Guttmanova mjera apsolutne donje granice pouzdanosti λ_1 koja za ovaj instrument iznosi 0,94.

Budući su sve mjere pokazale značajnu pouzdanost, ovaj se Upitnik može predložiti kao instrument za mjerenje učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Navedeno potvrđuje i reprezentativnost upitnika koja iznosi 0,99. Mjera reprezentativnosti izračunata je kao Kaiser-Riceov koeficijent reprezentativnosti (r).

Homogenost je svojstvo kompozitnih testova koje pokazuje koliko rezultati ispitanika u svim česticama ovise o istom predmetu mjerenja ili identičnoj kombinaciji različitih predmeta mjerenja (Dizdar, 2006). O njoj ovisi dijagnostička vrijednost instrumenta. Korištena je Momirovićeva mjera homogenosti testa (Momirović, 1977, prema Dizdar, 2006) koja se izračunava kao omjer varijance prve glavne komponente i ukupne varijance pravih rezultata testa. Momirovićev koeficijent homogenosti za Upitnik iznosi 0,50., što se može smatrati veoma dobrim (Galešev, Nikolić i Igrić, 1992).

Cronbach sugerira da, ukoliko postoji više faktora, pouzdanost treba računati odvojeno za varijable povezane s pojedinim faktorom (Cronbach, 1951, prema Field, 2018). Sva četiri faktora pokazala su dobre mjerne značajke, te se mogu promatrati kao subskale. Subskalu samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje čini 17 varijabli kojima je zasićen prvi faktor a subskalu samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem čini 13 varijabli kojima je zasićen drugi faktor. Izbacivanje jedne od varijabli *(„Imam utjecaja na nabavu materijala i opreme koja mi je potrebna“*) znatno je podizalo Cronbachov α koeficijent, te je i ta varijabla izuzeta iz daljnje obrade. Treću subskalu, samoefikasnosti za suradnju, čini 11 varijabli kojima je zasićen treći faktor. U konačnici, subskalu samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, čini 11 varijabli kojima je zasićen četvrti faktor.

U Tablici 13. prikazane su mjerne značajke pojedinih subskala: Cronbachova α, standardna mjera pouzdanosti r_{tt}, Guttman-Nicewanderov koeficijent λ_6 i koeficijent homogenosti hom1.

Tablica 13. Mjerne značajke pojedinih subskala Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Subskala	broj varijabli	α	r_{tt}	λ_6	hom1
Samoefikasnost za inkluzivno ozračje	17	,924	,870	,968	,424
Samoefikasnost za upravljanje ponašanjem	13	,908	,848	,921	,440

Samoefikasnost za suradnju	11	,881	,824	,899	,402
Samoefikasnost za inkluzivno poučavanje	11	,895	,873	,914	,455

Osim za čitav instrument i četiri subskale, metrijske karakteristike izračunate su i za svaku pojedinu varijablu, i to koeficijenti pouzdanosti, reprezentativnosti, homogenosti, valjanosti i diskriminativnosti. Metrijske karakteristike pokazale su da je Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu valjan, objektivan, osjetljiv i pouzdan test. Nakon provedenog pilot predstestiranja, prvi dio upitnika čini 21 varijabla, a drugi dio 52 varijable.

Kako je komponentni model faktorske analize proizveo 4 značajna faktora, bilo je moguće analizirati tako dobivenu latentnu strukturu Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Uzimajući u obzor ostale mjerne značajke Upitnika, može se zaključiti da su sve mjerne značajke veoma dobre te da se ovaj instrument može koristiti za procjenu učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu.

Analiza mjernih značajki pojedinih varijabli koje određuju prostor učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu prikazane su u Tablici 14.

Tablica 14. Mjerne značajke varijabli Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Varijable	P	V	D	R	H
1. Mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan	,603	,616	,572	,890	,034
2. Mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu.	,577	,588	,553	,946	,033
3. Mogu pružiti podršku obiteljima kako bi pomogle svojoj djeci da budu uspješna u školi.	,683	,687	,676	,951	,039
4. Mogu prikladno procijeniti učenikovo razumijevanje onoga što poučavam.	,591	,600	,570	,890	,033
5. Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti.	,587	,595	,567	,881	,033
6. Vjerujem da sam sposobna/sposoban spriječiti ometajuća ponašanja u učionici prije nego li se ona dogode.	,610	,616	,601	,920	,035

7. Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici.	,599	,608	,581	,917	,034
8. Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	,609	,621	,580	,892	,034
9. Mogu postići da učenici vode računa o pravilima razreda.	,656	,667	,624	,907	,037
10. Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama.	,532	,521	,549	,875	,030
11. Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom, članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenike s teškoćama.	,547	,549	,540	,909	,031
12. Mogu potaknuti učenike na rad u parovima ili u malim grupama.	,523	,527	,500	,886	,029
13. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).	,621	,621	,619	,925	,035
14. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).	,609	,611	,599	,917	0,34
15. Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama.	,481	,462	,516	,845	,027
16. Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni.	,597	,599	,603	,946	,034

17. Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni.	,654	,668	,618	,924	,037
18. Znam odrediti tempo poučavanja tako da uzmem u obzir individualne potrebe svakog učenika.	,637	,651	,603	,909	,036
19. Znam koristiti specifične strategije poučavanja, poput suradničkog učenja i vršnjačke potpore.	,633	,643	,612	,950	,036
20. Znam izraditi IOOP/ individualizirani kurikulum za učenike s teškoćama.	,610	,615	,598	,910	,034
21. Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	,670	,678	,651	,925	,038
22. Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika.	,636	,649	,602	,902	,036
23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu.	,712	,724	,691	,943	,041
24. Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti.	,614	,631	,577	,902	,035
25. Mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici.	,706	,715	,687	,945	,040
26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima.	,565	,550	,598	,909	,032
27. Znam prenijeti roditeljima učenika s teškoćama istinite informacije o školskoj uspješnosti njihova djeteta na adekvatan način.	,649	,656	,642	,944	,037
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.	,491	,467	,535	,905	,028
29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.	,563	,555	,578	,907	,032
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.	,362	,332	,415	,882	,020

31. Imam mogućnosti doprijeti do učenika koje je najteže poučavati.	,635	,637	,642	,934	,036
32. Znam učeniku ukazati na važnost učenja onda kada on/ona nema podrške kod kuće.	,621	,628	,609	,937	,035
33. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da rješavaju teže zadatke.	,579	,591	,554	,918	,033
34. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da se prisjete što se učilo na prethodnim satima.	,686	,698	,655	,945	,039
35. Mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu.	,649	,647	,655	,919	,037
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.	,635	,627	,654	,954	,036
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.	,481	,469	,504	,880	,027
38. Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu.	,620	,632	,603	,925	,035
39. Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi.	,591	,584	,607	,912	,034
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).	,368	,327	,422	,827	,021
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.	,297	,256	,354	,801	,016
42. Mogu utjecati na to da škola bude sigurno mjesto.	,563	,552	,574	,919,	,032
43. Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu.	,655	,654	,647	,916	,037
44. Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje.	,624	,628	,607	,928	,035
45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.	,633	,619	,664	943	,036
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i	,527	,505	,565	,927	0,30

administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.					
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.	,485	,460	,524	,883	0,28
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.	,500	,482	,535	,905	,028
49. Mogu utjecati na uvjerenja učenika da mogu biti uspješni u školi.	,595	,593	,587	,895	,034
50. Mogu utjecati na poticanje dobrih vršnjačkih odnosa među učenicima.	,656	,664	,624	,889	,037
51. Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu.	,679	,679	,676	,915	,039
52. Mogu surađivati s drugim kolegama i stručnjacima u svrhu osiguravanja i razmjene materijala za učenike s teškoćama tijekom nastave na daljinu.	,559	,554	,561	,898	,032

Kazalo:

P= koeficijenti pouzdanosti zadatka
V= koeficijenti valjanosti čestica
D= koeficijenti diskriminativnosti čestica
R=koeficijenti reprezentativnosti zadatka
H= koeficijenti homogenosti zadatka

Analizom ove tablice može se ustanoviti kako sve čestice imaju zadovoljavajuće donje granice pouzdanosti koje se kreću od ,297 za *„Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole“* do ,712 za *„Znam odabrati za učenika mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu“*. Ostale mjerne značajke varijabli su zadovoljavajuće budući su njihovi koeficijenti valjanosti, reprezentativnosti, diskriminativnosti i homogenosti takvi da se može zaključiti da sve čestice trebaju ostati sastavni dio upitnika.

Utvrđivanje mjernih značajki pokazalo je kako Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu dobro mjeri ono što mjeri, dok je njegova 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.

4.2.3. Uzorak varijabli

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: spolu, godinama života, radnom iskustvu u odgoju i obrazovanju, iskustvu rada u inkluzivnim razredima, radnom mjestu učitelja, broju učenika koje pojedini učitelj dnevno poučava, obilježjima škole u kojoj je zaposlen, osobnim iskustvima s djecom s teškoćama i osobama s invaliditetom, te procjeni vlastite osposobljenosti za inkluzivnu praksu i zadovoljstva vrstom i mjerom podrške u inkluzivnim uvjetima.

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.

Tablica 15. Varijable Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu kroz hipotetska područja

SAMOEFIKASNOST ZA INKLUZIVNO POUČAVANJE
8. Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.
10. Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama.
11. Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom, članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenike s teškoćama.
13. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).
14. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).
15. Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama.
20. Znam izraditi IOOP/ individualizirani kurikulum za učenike s teškoćama.
21. Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.
23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu.

26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima.
51. Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu.
SAMOEFIKASNOST ZA SURADNJU
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.
29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.
45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.
SAMOEFIKASNOST ZA UPRAVLJANJE PONAŠANJEM
1. Mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan
4. Mogu prikladno procijeniti učenikovo razumijevanje onoga što poučavam.
5. Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti.
6. Vjerujem da sam sposobna/sposoban spriječiti ometajuća ponašanja u učionici prije nego li se ona dogode.
7. Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici.
16. Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni.
17. Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni.
18. Znam odrediti tempo poučavanja tako da uzmem u obzir individualne potrebe svakog učenika.
22. Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika.
33. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da rješavaju teže zadatke.
35. Mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu.

38. Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu.
39. Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi.
SAMOEFIKASNOST ZA INKLUZIVNO ŠKOLSKO OZRAČJE
2. Mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu.
3. Mogu pružiti podršku obiteljima kako bi pomogle svojoj djeci da budu uspješna u školi.
9. Mogu postići da učenici vode računa o pravilima razreda.
12. Mogu potaknuti učenike na rad u parovima ili u malim grupama.
19. Znam koristiti specifične strategije poučavanja, poput suradničkog učenja i vršnjačke potpore.
24. Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti.
25. Mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici.
27. Znam prenijeti roditeljima učenika s teškoćama istinite informacije o školskoj uspješnosti njihova djeteta na adekvatan način.
31. Imam mogućnosti doprijeti do učenika koje je najteže poučavati.
32. Znam učeniku ukazati na važnost učenja onda kada on/ona nema podrške kod kuće.
34. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da se prisjete što se učilo na prethodnim satima.
42. Mogu utjecati na to da škola bude sigurno mjesto.
43. Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu.
44. Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje.
49. Mogu utjecati na uvjerenja učenika da mogu biti uspješni u školi.
50. Mogu utjecati na poticanje dobrih vršnjačkih odnosa među učenicima.
52. Mogu surađivati s drugim kolegama i stručnjacima u svrhu osiguravanja i razmjene materijala za učenike s teškoćama tijekom nastave na daljinu.

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.

4.3. Način provedbe istraživanja

Pilot predtestiranje Upitnika provedeno je na uzorku od 177 učitelja iz 10 osnovnih škola Istarske županije, s ciljem određivanja njegove dijagnostičke valjanosti, odnosno latentne

strukture, u koju svrhu je provedena faktorska analiza pod komponentnim modelom. Korišteni su programski paketi SPSS 24 (IBM, Armonk, NewYork, USA) i R 4.2 (R Core Team, Beč, Austrija). Predtestiranje je provedeno od listopada do siječnja 2020. godine, putem on-line verzije Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu.

Istraživanje je provedeno tijekom listopada i studenog 2021. godine na uzorku od 357 učitelja u Istarskoj županiji. Nacrt istraživanja prethodno je odobren od strane Povjerenstva za procjenu etičnosti istraživanja Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Prethodno provođenju istraživanja ispitanici su bili upućeni u cilj i svrhu istraživanja te im je ponuđen informirani pristanak. Korištena je online verzija upitnika, kako iz razloga jednostavnije distribucije i manjeg opterećenja učitelja, tako i zbog epidemioloških razloga povezanih s pandemijom COVID 19. Budući su ispitanici dobrovoljno sudjelovali, mogli su se povući iz istraživanja u bilo kojem trenutku. Pisanu podršku istraživanju i poticaj učiteljima na sudjelovanje u istraživanju pružili su Upravni odjel za obrazovanje, sport i tehničku kulturu Istarske županije, Upravni odjel za društvene djelatnosti i mlade Grada Pule, Upravni odjel za društvene djelatnosti Grada Poreča, Županijsko stručno vijeće pedagoga Istarske županije te Županijsko stručno vijeće ravnatelja Istarske županije. Istraživanje je provedeno na način da su kontaktirani stručni suradnici i ravnatelji u osnovnim školama, koji su zamoljeni da distribuiraju Upitnik učiteljima u svojoj školi i potaknu ih na istraživanje. Podaci su prikupljani putem on-line verzije Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu te su učitelji isti mogli ispuniti u vremenu kada im najviše odgovara. predviđeno trajanje ispunjavanja upitnika procijenjeno je na 10 do 15 minuta. Sam Upitnik je u odnosu na varijantu korištenu tijekom pilot predtestiranja izmijenjen na način da su u prvi, opći dio upitnika dodana tri pitanja temeljem sugestija Povjerenstva za obranu teme doktorske disertacije, dok su iz glavnog dijela izuzete tri varijable koje nisu zadovoljile kriterije tijekom predtestiranja.

U konstrukciji mjernog instrumenta nastojalo se u najvećoj mogućoj mjeri izbjeći sugestibilnost i sklonost davanju socijalno poželjnih odgovora. Vjerojatnost dobivanja socijalno poželjnih odgovora nastojala se umanjiti tako da se ispitanici pozovu na iskrenost pri odgovaranju na pitanja budući im se jamčila anonimnost. Također, upitnik je proveden on-line, čime se dodatno umanjila potreba za davanjem socijalno poželjnih odgovora budući se na taj način ispitanici osjećaju zaštićeniji (Joinson, 1999, prema Fastić-Pajk, 2005).

4.4. 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).

Multivarijatna analiza varijance ili MANOVA koristi se za utvrđivanje statističke značajnosti razlika dviju ili više grupa entiteta mjerenih u dvije ili više varijabli. Diskriminacijska je analiza komparativna multivarijatna metoda kojom se utvrđuje statistička značajnost razlika među više grupa entiteta mjerenih u više varijabli, pri čemu se utvrđuje koliko se grupe međusobno razlikuju (položaj centroida grupa u prostoru diskriminacijskih funkcija) i koliko pojedine varijable doprinose toj razlici (matrica korelacija varijabli s diskriminacijskim funkcijama). Diskriminacijskom analizom moguće je i prognozirati pripadnost pojedinog entiteta grupi (Dizdar, 2006).

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 korišteni su T-test za nezavisne uzorke i ANOVA te neparametrijski testovi: Mann-Whitneyev test i Kruskal-Wallisov test. Za povezanost između kvantitativnih varijabli korišten je Pearsonov koeficijent korelacija ili Spearmanov koeficijent rang korelacija, ovisno o normalnosti distribucije frekvencija.

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Utvrđeno je kako je Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu valjan mjerni instrument u kojem je jasno prepoznata latentna struktura definirana pomoću značajnih faktora, čime je utvrđeno kako Upitnik mjeri upravo ono što bi trebao mjeriti. Valjanost, diskriminativnost i donja granica pouzdanosti pokazale su koje 52 varijable trebaju egzistirati u Upitniku. Određena su i 4 područja procjene koja pokriva Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Stoga će se u nastavku prikazati analiza manifestnih rezultata kroz sve varijable. Potom će se na deskriptivnoj razini testirati prva i druga hipoteza kako, bi se stekao uvid u vrstu i mjeru podrške u inkluzivnim uvjetima i u učiteljsku samoprocjenu osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse. U konačnici, za potvrđivanje treće, četvrte i pete hipoteze, provest će se analiza razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine radnog iskustva, godine radnog iskustva u inkluzivnim uvjetima te obzirom na to radi li se o učiteljima razredne ili predmetne nastave. U tu svrhu koristit će se varijable po područjima koja odgovaraju pojedinim faktorima i subskalama navedenog Upitnika.

5.1. Analiza manifestnih rezultata

Raspodjela odgovora učitelja na pitanja iz glavnog dijela Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu može nam dati odgovor na pitanje koliko se istarski učitelji procjenjuju samoefikasnima za rad u inkluzivnoj praksi. U Tablici 16. prikazani su postoci odgovora učitelja na sve varijable koje čine učiteljsku samoefikasnost za inkluzivnu praksu.

Tablica 16. Raspodjela odgovora na varijablama Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu (n=357) – frekvencije (f), postoci (%), aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD), vrijednost Kolmogorov-Smirnov testa (D) i njegova statistička značajnost (p (D)), (n=357)

Varijabla	u potpunosti se ne slažem		donekle se ne slažem		ne mogu se odlučiti		donekle se slažem		u potpunosti se slažem		M	SD	D	p (D)
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1. Mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan	2	0,6	10	2,8	57	16	166	46,5	122	34,2	4,11	0,809	,254	,000
2. Mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu.	2	0,6	4	1,1	33	9,2	113	31,7	205	57,4	4,44	0,753	,344	,000
3. Mogu pružiti podršku obiteljima kako bi pomogle svojoj djeci da budu uspješna u školi.	5	1,4	6	1,7	72	20,2	152	42,6	122	34,2	4,06	0,857	,238	,000

4. Mogu prikladno procijeniti učenikovo razumijevanje onoga što poučavam.	2	0,6	9	2,5	43	12	170	47,6	85	23,8	4,19	0,782	,256	,000
5. Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti.	2	0,6	14	3,9	86	24,1	170	47,6	85	23,8	3,90	0,824	,261	,000
6. Vjerujem da sam sposobna/sposoban spriječiti ometajuća ponašanja u učionici prije nego li se ona dogode.	4	1,1	23	6,4	86	24,1	171	47,9	73	20,4	3,80	0,876	,273	,000
7. Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici.	0	0	19	5,3	62	17,4	161	45,1	115	32,2	4,04	0,842	,254	,000
8. Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	3	0,8	11	3,1	57	16	156	43,7	130	36,4	4,12	0,843	,248	,000
9. Mogu postići da učenici vode računa o pravilima razreda.	3	0,8	8	2,2	33	9,2	189	52,9	124	34,7	4,19	0,757	,280	,000
10. Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama.	15	4,2	12	3,4	60	16,8	142	39,8	128	35,9	3,99	1,021	,256	,000
11. Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom, članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenike s teškoćama.	6	1,7	12	3,4	35	9,8	128	35,9	176	49,3	4,28	0,896	,284	,000
12. Mogu potaknuti učenike na rad u parovima ili u malim grupama.	3	0,8	4	1,1	21	5,9	96	26,9	233	65,3	4,55	0,732	,385	,000
13. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama	3	0,8	17	4,8	70	19,6	165	46,2	102	28,6	3,97	0,866	,263	,000

(perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).														
14. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).	0	0	18	5	53	14,8	163	45,7	123	34,5	4,10	0,829	,256	,000
15. Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama.	25	7	67	18,8	120	33,6	109	30,5	36	10,1	3,18	1,071	,186	,000
16. Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni.	21	5,9	51	14,3	104	29,1	125	35	56	15,7	3,40	1,093	,213	,000
17. Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni.	2	0,6	5	1,4	33	9,2	148	41,5	169	47,3	4,34	0,749	,286	,000
18. Znam odrediti tempo poučavanja tako da uzmem u obzir individualne potrebe svakog učenika.	1	0,3	5	1,4	45	12,6	148	41,5	158	44,3	4,28	0,757	,272	,000
19. Znam koristiti specifične strategije poučavanja, poput suradničkog učenja i vršnjačke potpore.	1	0,3	6	1,7	47	13,2	160	44,8	143	40,1	4,23	0,758	,247	,000
20. Znam izraditi IOOP/ individualizirani kurikulum za učenike s teškoćama.	13	3,6	33	9,2	87	24,4	129	36,1	95	26,6	3,73	1,066	,229	,000
21. Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	0	0	12	3,4	57	16	154	43,1	134	37,5	4,15	0,806	,234	,000
22. Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika.	1	0,3	9	2,5	28	7,8	144	40,3	175	49	4,35	0,756	,295	,000
23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s	0	0	8	2,2	32	9	126	35,3	191	53,5	4,40	0,745	,325	,000

kojeg će najbolje pratiti nastavu.														
24. Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti.	0	0	6	1,7	20	5,6	11	31,1	220	61,6	4,53	0,680	,371	,000
25. Mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici.	1	0,3	16	4,5	46	12,9	125	35	169	47,3	4,25	0,865	,279	,000
26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima.	37	10,4	59	16,5	117	32,8	111	31,1	33	9,2	3,12	1,117	,188	,000
27. Znam prenijeti roditeljima učenika s teškoćama istinite informacije o školskoj uspješnosti njihova djeteta na adekvatan način.	6	1,7	13	3,6	71	19,9	130	36,4	137	38,4	4,06	0,937	,226	,000
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.	28	7,8	47	13,2	145	40,6	104	29,1	33	9,2	3,19	1,037	,217	,000
29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.	8	2,2	21	5,9	61	17,1	126	35,3	141	39,5	4,04	1,002	,231	,000
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.	188	52,7	44	12,3	61	17,1	44	12,3	20	5,6	2,06	1,302	,322	,000
31. Imam mogućnosti doprijeti do učenika koje je najteže poučavati.	7	2	33	9,2	139	38,9	121	33,9	57	16	3,530,	0,934		
32. Znam učeniku ukazati na važnost učenja onda kada on/ona nema podrške kod kuće.	2	0,6	11	3,1	80	22,4	152	42,6	112	31,4	4,01	0,844	,233	,000
33. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da rješavaju teže zadatke.	3	0,8	12	3,4	97	27,2	162	45,4	83	23,2	3,87	0,836	,246	,000
34. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da se prisjete što se učilo na prethodnim satima.	2	0,6	8	2,2	62	17,4	162	45,4	123	34,5	4,11	0,805	,242	,000
35. Mogu motivirati učenike	5	1,4	17	4,8	113	31,7	173	48,5	49	13,7	3,68	0,819	,273	,000

koji su nezainteresirani za školu.														
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.	6	1,7	35	9,8	130	36,4	141	39,5	45	12,6	3,52	0,895	,227	,000
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.	18	5	39	10,9	90	25,2	144	40,3	66	18,5	3,56	1,067	,247	,000
38. Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu.	2	0,6	20	5,6	70	19,6	170	47,6	95	26,6	3,94	0,857	,269	,000
39. Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi.	14	3,9	39	10,9	120	33,6	140	39,2	44	12,3	3,451	0,975	,231	,000
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).	70	19,6	86	24,1	119	33,3	68	19	14	3,9	2,64	1,144	,190	,000
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.	99	27,7	75	21	119	33,3	51	14,3	13	3,6	2,45	1,144	,196	,000
42. Mogu utjecati na to da škola bude sigurno mjesto.	10	2,8	15	4,2	81	22,6	139	38,9	112	31,4	3,93	0,978	,239	,000
43. Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu.	3	0,8	13	3,6	64	17,9	133	37,3	144	40,3	4,12	0,889	,241	,000
44. Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje.	2	0,6	6	1,7	43	12	137	38,4	169	47,3	4,30	0,788	,284	,000
45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.	22	6,2	27	7,6	130	36,4	120	33,6	58	16,2	3,46	1,047	,195	,000
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.	34	9,5	45	12,6	113	31,7	119	33,3	46	12,9	3,27	1,133	,201	,000
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.	42	11,9	51	14,3	130	36,4	91	25,5	43	12	3,12	1,157	198	,000
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.	45	12,6	59	16,5	121	33,9	97	27,2	35	9,8	3,05	1,155	,190	,000

49. Mogu utjecati na uvjerenja učenika da mogu biti uspješni u školi.	5	1,4	9	2,5	60	16,8	174	48,7	109	30,5	4,04	0,837	,271	,000
50. Mogu utjecati na poticanje dobrih vršnjačkih odnosa među učenicima.	2	0,6	3	0,8	38	10,6	164	45,9	150	42	4,28	0,730	,257	,000
51. Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu.	5	1,4	13	3,6	79	22,1	157	44	103	28,9	3,95	0,884	,250	,000
52. Mogu surađivati s drugim kolegama i stručnjacima u svrhu osiguravanja i razmjene materijala za učenike s teškoćama tijekom nastave na daljinu.	3	0,8	16	4,5	53	14,8	144	40,3	141	39,5	4,13	0,885	,240	,000

Analiza manifestnih podataka vezanih uz varijable koje pokrivaju prostor samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje pokazuje kako učitelji uglavnom pozitivno procjenjuju svoju samoefikasnost u ovom području. Primjerice, 57,4% učitelja u potpunosti se slaže s tvrdnjom da mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu (varijabla 2.) a još 31,7% ih se djelomično slaže s tom tvrdnjom. Dakle, gotovo 90% učitelja smatra se samoefikasnim u ovim aktivnostima.Također, učitelji u velikom broju (65,3%) u potpunosti smatraju da mogu potaknuti učenike na rad u parovima ili malim grupama (varijabla 12.), 61,6% ih u potpunosti smatra da znaju s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti (varijabla 24.), a 47,3% ih je u potpunosti sigurno u to da mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici (varijabla 25.). Jedina varijabla u prostoru koji pokriva stvaranje inkluzivnog školskog ozračja u kojoj se većina učitelja (38,9%) ne može odlučiti po pitanju vlastite samoefikasnosti je ona koja se odnosi na mogućnost učitelja da dopre do učenika koje je najteže poučavati (varijabla 31). Aritmetička sredina odgovora učitelja na ovo pitanje u Upitniku iznosi 3,53. To znači kako se učitelji istarskih škola smatraju uglavnom visoko samoefikasnima u području stvaranja inkluzivnog školskog ozračja, koje podrazumijeva uvažavanje različitosti svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

Pregledom pozitivnih procjena na varijablama („uglavnom se slažem“ i „u potpunosti se slažem“) koje pokrivaju prostor povezan sa samoefikasnošću za upravljanje ponašanjem učenika uočeno je kako učitelji prilično visoko procjenjuju svoju samoefikasnost u ovom

području. U svih 13 pitanja Upitnika koja pokrivaju ovo područje većina učitelja dala je odgovor „uglavnom se slažem“. Tako se, primjerice, 47,9% učitelja uglavnom slaže s tvrdnjom da su sposobni spriječiti ometajuća ponašanja u učionici prije nego li se ona dogode (varijabla 6.), dok se još 20,4% učitelja u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom. 48,5% učitelja donekle se slaže s tvrdnjom da mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu (varijabla 35.), 47,6% ih se donekle slaže s tvrdnjom da mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu (varijabla 38.), a njih 46,5% da mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan (varijabla 1.). To znači da se učitelji smatraju djelomično samoefikasnima za upravljanje ponašanjem učenika, to jest da mogu učinkovito uspostaviti pravila i provoditi postupke koji potiču učenike na primjereno ponašanje.

Analizom podataka vezanih za učiteljske samoprocjene vlastite samoefikasnost za suradnju, uočava se kako se, ako su te samoprocjene uglavnom pozitivne, u ovom segmentu učitelji osjećaju najmanje samoefikasnima, to jest, najnižima samoprocjenjuju vlastite sposobnosti za poduzimanje akcija koje će dovesti do promjena. Tako, primjerice, 39,5% učitelja smatra kako može u potpunosti slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu (varijabla 29.), međutim, čak 52,7% učitelja smatra kako uopće ne može utjecati na veličinu razreda u svojoj školi (varijabla 30.), što bi značilo da se ne procjenjuju sposobnima poduzimati akcije koje bi ih uključile u donošenje odluka po ovom pitanju, ili pak smatraju da njihovo uključivanje u donošenje ovih odluka ne bi imalo nikakvog efekta. Uz to, 43,7% učitelja u potpunosti se ili djelomično ne smatra efikasnima za uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (varijabla 40.), a 48,7% ih se djelomično ili potpuno smatra neefikasnima za poticanje uključivanja sveučilišta i fakulteta u rad škole (varijabla 41.). To znači da su učitelji uglavnom nesigurni u vlastitu efikasnost po pitanju suradnje škole i zajednice, dok se ipak donekle efikasnijima osjećaju za suradnju unutar same škole.

Varijable koje pokrivaju prostor samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje pokazuju kako učitelji visokom procjenjuju svoju samoefikasnost za suradnju s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom, članovima mobilnog stručnog tima ili drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenika s teškoćama (varijabla 11.). Čak 49,3% učitelja u potpunosti se procjenjuje samoefikasnima u ovom području, uz 35,9% njih koji se procjenjuju djelomično samoefikasnima. Čak 80,2% učitelja smatra se u potpunosti ili bar djelomično samoefikasnima za korištenje strategija praćenja i vrednovanja učenika (varijabla 14.), a njih 62,7% za izradu IOOP-a/individualiziranog kurikuluma za učenike s teškoćama (varijabla 20.). Najnižu

samoefikasnost u području inkluzivnog poučavanja učitelji pokazuju u području vlastite sposobnosti informiranja drugih o zakonskoj regulativi i pravima vezanim za inkluziju učenika s teškoćama (varijabla 15.). Najveći broj učitelja (33,6%) nesiguran je u samoprocjenu vlastite samoefikasnosti u ovom području, dok ih se 25,8% procjenjuje djelomično ili potpuno neefikasnima. Sličnu sliku imamo i u području samoefikasnosti za organiziranje edukacija i radionica za roditelje na temu različitosti među učenicima (varijabla 26.). U ovom području 32,8% učitelja nije sigurno u vlastitu samoefikasnost. To znači da se, ako ne računamo samoefikasnost za informiranje o pravima i propisima koji uređuju odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama te za organiziranje edukacija i radionica koje potiču roditeljsku inkluzivnost, učitelji smatraju uglavnom efikasnima za inkluzivno poučavanje, što uključuje izradu individualiziranih kurikuluma, odabir adekvatnih strategija i metoda praćenja, poučavanja i vrednovanja, prilagodbu nastavnih materijala, prostornu prilagodbu i slično.

Normalnost distribucije ispitana je na kompozitu čitavog Upitnika, kao i na pojedinim subskalama. Iz rezultata vidljivih u Tablici 17. vidljivo je kako rezultati za čitav Upitnik i za tri od četiri subskale (***subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem i subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje***) nemaju normalnu distribuciju, dok su rezultati učitelja na skali samoefikasnosti za suradnju normalno distribuirani. Testiranje normalnosti distribucije provedeno je kao preduvijet za odabir statističkih metoda obrade (Opić, 2011). To se, prije svega, odnosi na odluku o primjeni parametrijskih ili neparametrijskih statističkih metoda. Kada se podaci značajno razlikuju od normalne distribucije koristit ćemo neparametrijske metode koje nisu ovisne o normalnosti distribucije.

Tablica 17. Normalnost distribucije rezultata na Upitniku samoefikasnosti za inkluzivnu praksu i pojedinim subskalama – Kolomogorov-Smirnov test (D) i njegova statistička značajnost (P (D)) i Shapiro-Wilkov test (W) i njegova statistička značajnost (P (W)) te stupnjevi slobode (df)

Skala	D	P (D)	W	P (W)	df
Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	,054	,015	,983	,000	357
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje	,075	,000	,945	,000	357

Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem	,061	,003	,970	,000	357
Subskala samoefikasnosti za suradnju	,045	,079	,995	,299	357
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje	,071	,000	,971	,000	357

Osnovni statistički pokazatelji za čitav Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu i pojedine subskale tog upitnika prikazani su u Tablici 18.

Tablica 18. Osnovni statistički pokazatelji – aritmetička sredina (M) i standardna devijacija (SD), minimumi (Min) i maksimumi (Max) za varijable Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu i pojedine subskale tog upitnika

Skala	M	SD	Min	Max
Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	3,84	0,550	1,40	5,00
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje	4,16	0,581	1,41	5,00
Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem	3,95	0,597	1,46	5,00
Subskala samoefikasnosti za suradnju	3,12	0,741	1,09	5,00
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje	3,91	0,631	1,64	5,00

Prosječan rezultat na čitavom Upitniku samoefikasnosti za inkluzivnu praksu (M = 3,84, SD = 0,550) govori nam da učitelji svoju samoefikasnost procjenjuju umjereno visokom. Najviši prosječan rezultat učitelji su pokazali procjenjujući svoju samoefikasnost za stvaranje inkluzivnog školskog ozračja (M = 4,16, SD = 0,581) dok najnižom procjenjuju samoefikasnost za suradnju (M = 3,12, SD = 0,741). Može se zaključiti kako su učitelji neodlučni u

samoprocjeni svoje samoefikasnosti za suradnju, dok umjereno visokom procjenjuju samoefikasnost za inkluzivno školsko ozračje, upravljanje ponašanjem te inkluzivno poučavanje.

5.2. Zadovoljstvo učitelja vrstom i mjerom podrške u inkluzivnim uvjetima

Prvi specifični cilj ovog istraživanja određen je kao stjecanje uvida u vrstu i mjeru podrške učiteljima u inkluzivnim uvjetima. U skladu s tim postavljena je i hipoteza

H1 – *učitelji nisu zadovoljni vrstom i mjerom podrške u inkluzivnim uvjetima.*

Da bi testirali ovu hipotezu bilo je potrebno izračunati frekvencije, aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora učitelja na pitanja iz Upitnika kojima se utvrđuje zadovoljstvo učitelja podrškom koja im se za rad u inkluzivnim uvjetima pruža od strane stručnih suradnika u školi, pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih posrednika i vanjskih stručnjaka (primjerice mobilnih stručnih timova iz postojećih regionalnih i nacionalnih centara potpore ili nekih drugih stručnjaka koji im mogu pomoći u izradi programa individualne podrške za učenike kojima je takva podrška potrebna).

5.2.1. Raspodjela stručnih suradnika po zvanju

Na pitanje iz općeg dijela Upitnika *„Koji stručni suradnik/stručni suradnici su zaposleni u školi u kojoj radite“* prikupljeni su odgovori vidljivi u Tablici 19.

Tablica 19. Raspodjela frekvencija i postoci učitelja prema podršci stručnih suradnika po vrstama zvanja

Stručni suradnik	frekvencija	%
Pedagog	352	98,6
Psiholog	303	84,9
Edukacijski rehabilitator	94	26,4
Socijalni pedagog	35	9,8
Logoped	81	22,7
Knjižničar	309	86,6

Iz Tablice 19. vidljivo je kako najveći broj učitelja radi u školama u kojima je zaposlen stručni suradnik pedagog (98,6%), a slijede ga knjižničar (86,6%) i psiholog (84,9%). Stručni suradnici edukacijsko-rehabilitacijskog profila najslabije su zastupljeni u školama iz kojih dolaze učitelji iz uzorka. Samo 26,4% učitelja iz uzorka ima mogućnost podrške stručnog suradnika edukacijskog rehabilitatora. 22,7% učitelja radi u školama koje zapošljavaju stručnog suradnika logopeda, a tek 9,8% učitelja ima priliku dobiti podršku stručnog suradnika socijalnog pedagoga u školi u kojoj radi.

5.2.2. Zadovoljstvo učitelja brojem stručnih suradnika u školi

Analizom odgovora učitelja na pitanje iz općeg dijela upitnika „*Smatrate li da u Vašoj školi ima dovoljno stručnih suradnika potrebnih za rad s učenicima s teškoćama*?“ može se dobiti odgovor na pitanje jesu li učitelji zadovoljni brojem stručnih suradnika koje škola zapošljava, a koji mogu pružiti podršku samim učenicima s teškoćama u odgojno-obrazovnom procesu, ali i učiteljima koji taj proces neposredno provode. Deskriptivna statistika prikazana je u Tablici 20.

Tablica 20. Raspodjela frekvencija (f) i postoci te aritmetička sredina (M) i standardna devijacija (SD) zadovoljstva učitelja brojem stručnih suradnika potrebnih za rad s učenicima s teškoćama (n=357)

Varijabla	Uopće se ne slažem		Donekle se ne slažem		Ne mogu se odlučiti		Donekle se slažem		U potpunosti se slažem		M	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Smatrate li da u Vašoj školi ima dovoljno stručnih suradnika potrebnih za rad s učenicima s teškoćama?	127	35,6	79	22,1	29	8,1	72	20,2	50	14	2,55	1,49

Iz navedenih je rezultata vidljivo kako se ne može reći da su učitelji zadovoljni brojem stručnih suradnika potrebnih za rad s učenicima s teškoćama, a koji su zaposleni u školi u kojoj rade. Najveći broj učitelja (35,6%) odgovorio je kako uopće ne smatra da je u školi u kojoj rade zaposlen dovoljan broj stručnih suradnika potrebnih za rad s učenicima s teškoćama, dok ih još 22,1% donekle smatra da je tako. Samo 14% učitelja smatra da njihova škola zapošljava dovoljan broj stručnih suradnika potrebnih za kvalitetan rad u inkluzivnim uvjetima. Ovaj podatak, povezan s prethodnim koji nam govori o tome kako je u školama zaposlen najmanji broj upravo stručnih suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila, ukazuje na činjenicu da učitelji nisu zadovoljni mjerom podrške koja im se pruža za rad u inkluzivnim uvjetima.

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između zadovoljstva učitelja brojem stručnih suradnika i njihove samoprocijenjene samoefikasnosti, izračunat je Spearmanov koeficijent rang korelacija (za korelacije s Upitnikom i subskalama kod kojih rezultati ne pokazuju normalnu distribuciju) i Pearsonov koeficijent korelacija (za korelaciju sa subskalom samoefikasnosti za suradnju) između učiteljskog zadovoljstva brojem stručnih suradnika potrebnih za rad s učenicima s teškoćama i sumarnih rezultata čitavog Upitnika i pojedinih subskala. Korelacije su prikazane u Tablicama od 21. do 25.

Tablica 21. Koeficijenti korelacije (r_s) zadovoljstva učitelja brojem stručnih suradnika i sumarnih rezultata Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Skala	Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	Zadovoljstvo učitelja brojem stručnih suradnika
Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,047 p = ,374 N = 357
Zadovoljstvo učitelja brojem stručnih suradnika	r_s = ,047 p = ,374 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 22. Koeficijenti korelacije (r_s) zadovoljstva učitelja brojem stručnih suradnika i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje

Skala	Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje	Zadovoljstvo učitelja brojem stručnih suradnika
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,060 p = ,260 N = 357
Zadovoljstvo učitelja brojem stručnih suradnika	r_s = ,060 p = ,260 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 23. Koeficijenti korelacije (r_s) zadovoljstva učitelja brojem stručnih suradnika i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem

Skala	Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem	Zadovoljstvo učitelja brojem stručnih suradnika
Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,055 p = ,301 N = 357
Zadovoljstvo učitelja brojem stručnih suradnika	r_s = ,055 p = ,301 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 24. Koeficijenti korelacije (r) zadovoljstva učitelja brojem stručnih suradnika i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti suradnju

Skala	Subskala samoefikasnosti za suradnju	Zadovoljstvo učitelja brojem stručnih suradnika
Subskala samoefikasnosti za suradnju	r= 1,00 p = - N = 357	r = -,022 p = ,674 N = 357
Zadovoljstvo učitelja brojem stručnih suradnika	r = -,022 p = ,674 N = 357	r = 1,00 p = - N = 357

Tablica 25. Koeficijenti korelacije (r_s) zadovoljstva učitelja brojem stručnih suradnika i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje

Skala	Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje	Zadovoljstvo učitelja brojem stručnih suradnika
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,115* p = ,030 N = 357
Zadovoljstvo učitelja brojem stručnih suradnika	r_s = ,115* p = ,030 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Rezultati ukazuju na to da ne postoji statistički značajna povezanost između zadovoljstva učitelja brojem stručnih suradnika u školi potrebnih za rad s učenicima s teškoćama i rezultata učitelja na cjelokupnom Upitniku samoefikasnosti za inkluzivnu praksu te subskalama samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje, samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem i samoefikasnosti za suradnju. Utvrđena je vrlo niska ali statistički značajna povezanost između zadovoljstva učitelja brojem stručnih suradnika u školi i njihovih rezultata na subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje (r_s = ,115, p = ,030). Između zadovoljstva učitelja

brojem stručnih suradnika i njihovih rezultata na subskali samoefikasnosti za suradnju utvrđena je negativna povezanost, no ona nije statistički značajna.

5.2.3. Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške od strane stručnih suradnika

Odgovori učitelja na pitanje iz općeg dijela Upitnika o podršci koju im stručni suradnici pružaju u radu s učenicima s teškoćama daje nam informacije ukazuje na zadovoljstvo vrstom pružene podrške. Učitelji su na pitanje „S*tručni suradnici pružaju vam podršku u radu s učenicima s teškoćama* (odaberite odgovor koji najbolje opisuje Vašu situaciju“ mogli odabrati odgovore *„Uopće mi ne pružaju podršku*“, *„Pružaju djelomičnu povremenu podršku (npr. kroz povremene razgovore, uglavnom na inicijativu učitelja)*“, „*Pružaju konkretnu povremenu podršku (npr. kroz povremene radionice, roditeljske sastanke i pozivanje drugih stručnjaka ili podršku samo na početku i kraju godine)*“ ili pak odgovor „*Pružaju sveobuhvatnu i trajnu konkretnu podršku (npr. kroz savjetovanje i podršku pri izradi primjerenih programa i didaktičkih i nastavnih materijala te stalno praćenje rada i suradnju)*“. Odgovori učitelja prikazani su u Tablici 26.

Tablica 26. Raspodjela frekvencija (f) i postoci te aritmetička sredina (M) i standardna devijacija (SD) zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama koju im pružaju stručni suradnici

Varijabla	Uopće mi ne pružaju podršku		Pružaju djelomičnu povremenu podršku (npr. kroz povremene razgovore, uglavnom na inicijativu učitelja)		Pružaju konkretnu povremenu podršku (npr. kroz povremene radionice, roditeljske sastanke i pozivanje drugih stručnjaka ili podršku samo na početku i kraju godine)		Pružaju sveobuhvatnu i trajnu konkretnu podršku (npr. kroz savjetovanje i podršku pri izradi primjerenih programa i didaktičkih i nastavnih materijala te stalno praćenje rada i suradnju)		M	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Stručni suradnici pružaju	32	9	157	44	97	27,2	71	19,9	2,58	0,907

vam podršku u radu s učenicima s teškoćama (odaberite odgovor koji najbolje opisuje Vašu situaciju)										

Vidljivo je kako učitelji uglavnom nisu zadovoljni vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama koju primaju od stručnih suradnika budući najveći dio učitelja (44%) podršku procjenjuje djelomičnom i povremenom ili pak nepostojećom (9%). Manji dio učitelja, njih 19,9%, procjenjuje da od stručnih suradnika dobiva sveobuhvatnu i trajnu konkretnu podršku kroz savjetovanje i podršku pri izradi primjerenih programa i didaktičkih i nastavnih materijala te stalno praćenje rada i suradnju.

5.2.4 Zadovoljstvo učitelja zalaganjem škole da osigura podršku pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih posrednika

Osim učiteljskog zadovoljstva podrškom koju primaju od strane stručnih suradnika, činilo se važnim provjeriti i njihovo zadovoljstvo zalaganjem škole da učenicima kojima je to potrebno osigura potporu pomoćnika u nastavi ili stručnih komunikacijskih posrednika, te zadovoljstvo potporom koju dobivaju od vanjskih stručnjaka koje angažira škola u kojoj rade. Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške koja se odnosi na potporu učenicima, ali i nastavnom procesu u cjelini od strane pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika prikazano je u Tablici 27.

Tablica 27. Raspodjela frekvencija (f) i postoci te aritmetička sredina (M) i standardna devijacija (SD) zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje pomoćnika u nastavi (PUN)/stručnih komunikacijskih posrednika (SKP), (n=357)

Varijabla	Uopće se ne slažem		Donekle se ne slažem		Ne mogu se odlučiti		Donekle se slažem		U potpunosti se slažem		M	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Smatrate li da se škola u kojoj radite zalaže da učenicima kojima je to potrebno osigura potporu PUN/SKP	2	0,6	20	5,6	28	7,8	95	26,6	212	59,4	4,39	0,894

Ovdje je vidljivo kako su učitelji ipak zadovoljni angažmanom škole u smislu osiguravanja podrške učenicima od strane pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika. Iako je nedvojbeno kako se u Hrvatskoj uloga pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika prvenstveno povezuje s potrebama učenika, ne može se zanemariti ni znatna pomoć koju ovi suradnici svojim neposrednim radom s učenikom pružaju i samom učitelju. Navedeno podržavaju i istraživanja suradnje učitelja i pomoćnika u nastavi, koja ističu kako oni učitelji koji unutar razreda imaju podršku pomoćnika u nastavi osjećaju veće zadovoljstvo u svakodnevnom radu od onih kod kojih takav oblik podrške izostaje (Marinić, Matejčić, Igrić, 2019). I brojni drugi nalazi ukazuju na to kako je angažman pomoćnika u nastavi ili stručnog komunikacijskog posrednika, posebno onog educiranog i motiviranog, velika pomoć i podrška i samom učitelju u inkluzivnoj nastavi (Marinić, 2017; Drandić i Radetić-Paić, 2020). Stoga je ohrabrujuć podatak kako je 85,8% istarskih učitelja zadovoljno ili bar djelomično zadovoljno zalaganjem škole da učenicima s teškoćama osigura podršku pomoćnika u nastavi/stručnog komunikacijskog posrednika.

Kako bi utvrdili postoji li povezanost između zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje pomoćnika u nastavi (PUN) / stručnih komunikacijskih posrednika (SKP) i njihove samoprocijenjene samoefikasnosti, izračunat je Spearmanov koeficijent rang korelacija (za korelacije s Upitnikom i subskalama kod kojih rezultati ne pokazuju normalnu distribuciju) i Pearsonov koeficijent korelacija (za

korelaciju sa subskalom samoefikasnosti za suradnju) između učiteljskog zadovoljstva vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje pomoćnika u nastavi (PUN)/stručnih komunikacijskih posrednika (SKP) i sumarnih rezultata čitavog Upitnika i pojedinih subskala. Korelacije su prikazane u Tablicama od 28. do 32.

Tablica 28. Koeficijenti korelacije (r_s) zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP i sumarnih rezultata Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Skala	Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP
Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,143* p = ,007 N = 357
Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP	r_s = ,143* p = ,007 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 29. Koeficijenti korelacije (r_s) zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje

Skala	Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje	Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,144* p = ,007 N = 357
Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP	r_s = ,144* p = ,007 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 30. Koeficijenti korelacije (r_s) zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem

Skala	Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem	Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP
Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,130* p = ,014 N = 357
Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP	r_s = ,130* p = ,014 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 31. Koeficijenti korelacije (r) zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za suradnju

Skala	Subskala samoefikasnosti za suradnju	Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP
Subskala samoefikasnosti za suradnju	r = 1,00 p = - N = 357	r = ,096 p = ,069 N = 357
Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP	r = ,096 p = ,069 N = 357	r = 1,00 p = - N = 357

Tablica 32. Koeficijenti korelacije (r_s) zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje

Skala	Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje	Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje	r_s = 1,00 p = -	r_s = ,162* p = ,002

	N = 357	N = 357
Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP	r_s = ,162* p = ,002 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Rezultati pokazuju kako postoji slaba ali statistički značajna povezanost između zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP i rezultata koje učitelji postižu na cjelokupnom Upitniku samoefikasnosti za inkluzivnu praksu (r_s = ,143, P = ,007) i na subskalama samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje (r_s = ,144, p = ,007), samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem (r_s = ,130, p = ,014) i samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje (r_s = ,162, p = ,002). Nije nađena statistički značajna povezanosti između zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP i rezultata na subskali samoefikasnosti za suradnju.

5.2.5. Zadovoljstvo učitelja zalaganjem škole da osigura podršku vanjskih stručnjaka

Uz stručne suradnike škole, a posebice u nedostatku istih, velika podrška učitelju, posebno u izradi programa individualne podrške učenicima, mogu biti vanjski stručnjaci koje škola osigurava bilo kroz mobilne stručne timove ili pak neki drugi vid suradnje s centrima potpore i/ili organizacijama (udrugama, ustanovama) koje takvim stručnjacima raspolažu. Stoga se željelo utvrditi zadovoljstvo učitelja i ovom specifičnom vrstom podrške usmjerene na rad u inkluzivnim uvjetima. U Tablici 33. prikazani su odgovori učitelja na pitanje iz općeg dijela Upitnika „*Smatrate li da škola u kojoj radite koristi potporu vanjskih stručnjaka u izradi programa individualne podrške za učenike kojima je ona potrebna*“. Kao primjeri navedeni su mobilni stručni timovi iz organizacija koje djeluju na području Istarske županije, poput Dnevnog centra za rehabilitaciju Veruda, Centra za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj i Centra za odgoj i obrazovanje Vinko Bek.

Tablica 33. Raspodjela frekvencija (f) i postoci te aritmetička sredina (M) i standardna devijacija (SD) zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje vanjskih stručnjaka, (n=357)

Varijabla	Uopće se ne slažem		Donekle se ne slažem		Ne mogu se odlučiti		Donekle se slažem		U potpunosti se slažem		M	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Smatrate li da škola u kojoj radite koristi potporu vanjskih stručnjaka u izradi programa individualne podrške za učenike kojima je ona potrebna?	47	13,2	40	11,2	106	29,7	96	26,9	68	19	3,27	1,264

Iz rezultata je vidljivo da učitelji nisu u potpunosti zadovoljni zalaganjem škole da osigura podršku vanjskih stručnjaka. Naime, 24,4% učitelja u potpunosti je ili djelomično nezadovoljno angažmanom škole u ovom području, dok je još 29,7% učitelja neodlučno u odgovoru na ovo pitanje.

Kako bi provjerili postoji li povezanost između zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje vanjskih stručnjaka i njihove samoprocijenjene samoefikasnosti, izračunat je Spearmanov koeficijent rang korelacija (za korelacije s Upitnikom i subskalama kod kojih rezultati ne pokazuju normalnu distribuciju) i Pearsonov koeficijent korelacija (za korelaciju sa subskalom samoefikasnosti za suradnju) između učiteljskog zadovoljstva vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz angažiranje vanjskih stručnjaka i sumarnih rezultata čitavog Upitnika i pojedinih subskala. Korelacije su prikazane u Tablicama od 34. do 38.

Tablica 34. Koeficijenti korelacije (r_s) zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka i sumarnih rezultata Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Skala	Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka
Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,134* p = ,011 N = 357
Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka	r_s = ,134* p = ,011 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 35. Koeficijenti korelacije (r_s) zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje

Skala	Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje	Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,079 p = ,134 N = 357
Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka	r_s = ,079 p = ,134 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 36. Koeficijenti korelacije (r_s) zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem

Skala	Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem	Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka
Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,078 p = ,142 N = 357
Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka	r_s = ,078 p = ,142 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 37. Koeficijenti korelacije (r) zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za suradnju

Skala	Subskala samoefikasnosti za suradnju	Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka
Subskala samoefikasnosti za suradnju	r = 1,00 p = - N = 357	r = ,132* p = ,012 N = 357
Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka	r= ,132* p = ,012 N = 357	r = 1,00 p = - N = 357

Tablica 38. Koeficijenti korelacije (r_s) zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje

Skala	Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje	Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,198* p = ,000 N = 357
Zadovoljstvo učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje podrške vanjskih stručnjaka	r_s = ,198* p = ,000 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Uvid u rezultate pokazuje nam kako postoji slaba ali statistički značajna povezanost između učiteljskog zadovoljstva vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama na način da škola osigura potporu vanjskih stručnjaka iz raspoloživih centara inkluzivne potpore i mobilnih stručnih timova i samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja za suradnju (r = ,132, p = ,012) i inkluzivno poučavanje (r_s = ,198, p = ,000), kao i slaba ali statistički značajna povezanost zadovoljstvom spomenute vrste podrške učiteljima i njihovog ukupnog rezultata na Upitniku samoefikasnosti za inkluzivnu praksu (r_s = ,134, p = 0,11).

5.3. Učiteljska samoprocjena osposobljenosti za inkluzivnu praksu

Za drugi specifični cilj ovog istraživanja postavljeno je stjecanje uvida u učiteljsku samoprocjenu osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse. U skladu s tim postavljena je i hipoteza

H2 – *učitelji se ne smatraju osposobljenima za inkluzivnu praksu*

Za testiranje ove hipoteze bilo je potrebno izračunati frekvencije, aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora učitelja na pitanja iz Upitnika kojima se utvrđuje njihova samoprocjena osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse. Analizirana su pitanja koja se tiču osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija, te procjena prikladnosti edukacija koje se nude učiteljima u okviru postojećih stručnih usavršavanja, a tiču se teorijskih i praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama.

5.3.1. Učiteljska samoprocjena osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti među učenicima stečene tijekom studija

Analiza odgovora koje su učitelji dali na pitanje iz općeg dijela Upitnika *„Smatrate li da ste tijekom studija dobro osposobljeni za provođenje nastave koja uvažava različitosti među učenicima*“ daje nam uvid u učiteljsku samoprocjenu vlastite osposobljenosti za provođenje inkluzivne nastave temeljem znanja i vještina stečenih tijekom njihova inicijalnog obrazovanja. Odgovori učitelja prikazani su u Tablici 39.

Tablica 39. Raspodjela frekvencija (f) i postoci te aritmetička sredina (M) i standardna devijacija (SD) učiteljske samoprocjene osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika, stečene tijekom studija, (n=357)

Varijabla	Uopće se ne slažem		Donekle se ne slažem		Ne mogu se odlučiti		Donekle se slažem		U potpunosti se slažem		M	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Smatrate li da ste tijekom studija dobro osposobljeni	170	47,6	79	22,1	37	10,4	62	17,4	9	2,5	2,05	1,226

za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika?												

Odgovori učitelja pokazuju kako se najveći broj učitelja, njih čak 47,6%, uopće ne slaže s tvrdnjom o vlastitoj dobroj osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti među učenicima. Pridodamo li tome 22,1% učitelja koji se donekle ne slažu s navedenom tvrdnjom, možemo zaključiti kako se potvrđuje pretpostavka o učiteljskom nezadovoljstvu vlastitom osposobljenošću za inkluzivnu praksu, barem što se tiče one stečene tijekom inicijalnog obrazovanja. Tek 2,5% učitelja smatra da je tijekom studija steklo znanja i vještine koje mu omogućuju izvođenje nastave koja uvažava različitosti među učenicima, uz 17,4% učitelja koji se smatraju donekle osposobljenima.

Za utvrđivanje potencijalne povezanosti povezanost između učiteljske samoprocjene osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika koju su stekli tijekom studija i njihove samoprocijenjene samoefikasnosti, izračunat je Spearmanov koeficijent rang korelacija (za korelacije s Upitnikom i subskalama kod kojih rezultati ne pokazuju normalnu distribuciju) i Pearsonov koeficijent korelacija (za korelaciju sa subskalom samoefikasnosti za suradnju) između učiteljske samoprocjene vlastite osposobljenosti u ovom području i sumarnih rezultata čitavog Upitnika i pojedinih subskala. Korelacije su prikazane u Tablicama od 40. do 44.

Tablica 40. Koeficijenti korelacije (r_s) učiteljske samoprocjene osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija i sumarnih rezultata Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Skala	Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	Učiteljska samoprocjena osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija
Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,213* p = ,000 N = 357
Učiteljska samoprocjena osposobljenosti za provođenje nastave koja	r_s = ,213* p = ,000 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija		

Tablica 41. Koeficijenti korelacije (r_s) učiteljske samoprocjene osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje

Skala	Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje	Učiteljska samoprocjena osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,141* p = ,008 N = 357
Učiteljska samoprocjena osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija	r_s = ,141* p = ,008 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 42. Koeficijenti korelacije (r_s) učiteljske samoprocjene osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem

Skala	Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem	Učiteljska samoprocjena osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija
Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,144* p = ,007 N = 357
Učiteljska samoprocjena osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija	r_s = ,144* p = ,007 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 43. Koeficijenti korelacije (r) učiteljske samoprocjene osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za suradnju

Skala	Subskala samoefikasnosti za suradnju	Učiteljska samoprocjena osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija
Subskala samoefikasnosti za suradnju	r = 1,00 p = - N = 357	r = ,244* p = ,000 N = 357
Učiteljska samoprocjena osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija	r= ,244* p = ,000 N = 357	r = 1,00 p = - N = 357

Tablica 44. Koeficijenti korelacije (r_s) učiteljske samoprocjene osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje

Skala	Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje	Učiteljska samoprocjena osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,252* p = ,000 N = 357
Učiteljska samoprocjena osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika stečene tijekom studija	r_s = ,252 p = ,000 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Rezultati ukazuju na postojanje slabe, ali statistički značajne povezanosti između samoprocjene učitelja da su tijekom studija osposobljeni provoditi nastavu koja uvažava različitosti među učenicima i samoprocjene njihove ukupne samoefikasnosti za inkluzivnu praksu (r_s = ,213, p = ,000), te rezultata na subskalama samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje (r_s = ,141, p = ,008), samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem (r_s = ,144, p = ,007), samoefikasnosti za suradnju (r = ,244, p = ,000) i samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje (r_s = ,252, p = ,000).

Osim procjene vlastite osposobljenosti za provođenje nastave koja uvažava različitosti među učenicima, činilo se zanimljivim istražiti i stvarnu uključenost učitelja u kolegije vezane uz inkluzivno obrazovanje. Dobiveni podaci prikazani su u Tablici 45.

Tablica 45. Raspodjela frekvencija i postoci učitelja obzirom na broj pohađanih kolegija usmjerenih na rad s učenicima s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja

Broj pohađanih kolegija usmjerenih na rad s učenicima s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja	f	%
Niti jedan	197	55,2
1 do 2 kolegija	133	37,3
3 i više kolegija	27	7,6
Σ	357	100

Vidljivo je kako najveći broj učitelja (55,2%) nije tijekom inicijalnog obrazovanja pohađao ni jedan kolegij vezan uz rad s učenicima s teškoćama. 33,7% učitelja slušalo je jedan do dva takva kolegija, dok ih je tek 7,6% pratilo tri i više kolegija usmjerenih na inkluzivno obrazovanje.

5.3.2. Učiteljska procjena stručnih usavršavanja namijenjenih stjecanju teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama

Pitanje iz općeg dijela Upitnika *„Smatrate li da Vam edukacije koje su vam na raspolaganju omogućuju stjecanje dovoljno teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama*“ također doprinosi stjecanju uvida u učiteljsku samoprocjenu mogućnosti za stjecanjem kompetencija za rad u inkluzivnoj nastavi. Odgovori učitelja na ovo pitanje prikazani su u Tablici 46.

Tablica 46. Raspodjela frekvencija (f) i postoci te aritmetička sredina (M) i standardna devijacija (SD) učiteljske procjene mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje, (n=357)

Varijabla	Uopće se ne slažem		Donekle se ne slažem		Ne mogu se odlučiti		Donekle se slažem		U potpunosti se slažem		M	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Smatrate li da Vam edukacije koje su Vam na raspolaganju omogućuju stjecanje dovoljno teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama?	62	17,4	94	26,3	51	14,3	139	38,9	11	3,1	2,84	1,204

Analiza odgovora učitelja na ovo pitanje pokazuje nešto bolju sliku učiteljskog zadovoljstva mogućnostima za stručno usavršavanje koje će im omogućiti stjecanje teorijskih znanja za provođenje inkluzivne nastave, nego je to bio slučaj sa znanjima stečenim tijekom inicijalnog obrazovanja. Međutim, vidljivo je kako i dalje postoji znatan prostor za poboljšanje programa stručnih usavršavanja učitelja u ovom kontekstu. Naime, 43,7% učitelja uopće se ili donekle ne slaže s tvrdnjom kako im stručna usavršavanja u ponudi nude mogućnost stjecanja teorijske osnove za kompetentan rad s učenicima s teškoćama. Nešto manji postotak, njih 42% donekle se ili u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom, to jest, smatra kako imaju dovoljno mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja u ovom području.

Kako bi provjerili postoji li povezanost između učiteljske procjene mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje i njihove samoprocijenjene samoefikasnosti, izračunat je Spearmanov koeficijent rang korelacija (za korelacije s Upitnikom i subskalama kod kojih rezultati ne pokazuju normalnu distribuciju) i Pearsonov koeficijent korelacija (za korelaciju sa subskalom samoefikasnosti za suradnju) između učiteljske procjene mogućnosti za stručno usavršavanje sa svrhom stjecanja teorijskih

znanja za rad s učenicima s teškoćama i sumarnih rezultata čitavog Upitnika i njegovih pojedinih subskala. Korelacije su prikazane u Tablicama od 47. do 51.

Tablica 47. Koeficijenti korelacije (r_s) učiteljske procjene mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje i sumarnih rezultata Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Skala	Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje
Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,233* p = ,000 N = 357
Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje	r_s = ,233* p = ,000 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 48. Koeficijenti korelacije (r_s) učiteljske procjene mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje

Skala	Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje	Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,173* p = ,001 N = 357
Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje	r_s = ,173* p = ,001 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 49. Koeficijenti korelacije (r_s) učiteljske procjene mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem

Skala	Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem	Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje
Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,200* p = ,000 N = 357
Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje	r_s = ,200* p = ,000 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 50. Koeficijenti korelacije (r) učiteljske procjene mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za suradnju

Skala	Subskala samoefikasnosti za suradnju	Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje
Subskala samoefikasnosti za suradnju	r = 1,00 p = - N = 357	r = ,202* p = ,000 N = 357
Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje	r= ,202* p = ,000 N = 357	r = 1,00 p = - N = 357

Tablica 51. Koeficijenti korelacije (r_s) učiteljske procjene mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje

Skala	Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje	Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje	r_s = 1,00 p = -	r_s = ,253* p = ,000

	N = 357	N = 357
Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje	r_s = ,253* p = ,000 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

I ovdje rezultati pokazuju postojanje slabe, ali statistički značajne povezanosti između učiteljske procjene da su im kroz stručna usavršavanja dostupne edukacije koje im mogu osigurati potrebna teorijska znanja za rad s učenicima s teškoćama i samoprocjene njihove ukupne samoefikasnosti za inkluzivnu praksu (r_s = ,233, p = ,000), te rezultata na subskalama samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje (r_s = ,173, p = ,001), samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem (r_s = ,200, p = ,000), samoefikasnosti za suradnju (r = ,202, p = ,000) i samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje (r_s = ,253, p = ,000).

5.3.3. Učiteljska procjena stručnih usavršavanja namijenjenih stjecanju praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama

U konačnici, analizirani su odgovori učitelja na pitanje iz općeg dijela Upitnika *„Smatrate li da Vam edukacije koje su vam na raspolaganju omogućuju stjecanje dovoljno praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama*“. Odgovori učitelja na ovo pitanje prikazani su u Tablici 52.

Tablica 52. Raspodjela frekvencija (f) i postoci te aritmetička sredina (M) i standardna devijacija (SD) učiteljske procjene mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje, (n=357)

Varijabla	Uopće se ne slažem		Donekle se ne slažem		Ne mogu se odlučiti		Donekle se slažem		U potpunosti se slažem		M	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Smatrate li da Vam edukacije koje su Vam na raspolaganju omogućuju stjecanje	85	23,8	108	30,3	45	12,6	113	31,7	6	1,7	2,57	1,208

dovoljno praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama?												

Pokazalo se kako se 54,1% učitelja u potpunosti ili djelomično ne slaže s tvrdnjom koja govori o mogućnostima stručnog usavršavanja za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama. Znatno manji broj učitelja, njih 33,4% donekle je ili u potpunosti zadovoljan s mogućnostima stručnih usavršavanja ovog tipa, s tim da je onih koji su u potpunosti zadovoljni tek 1,7%.

Da bi utvrdili eventualnu povezanost između učiteljske procjene mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje i njihove samoprocijenjene samoefikasnosti, izračunat je Spearmanov koeficijent rang korelacija (za korelacije s Upitnikom i subskalama kod kojih rezultati ne pokazuju normalnu distribuciju) i Pearsonov koeficijent korelacija (za korelaciju sa subskalom samoefikasnosti za suradnju) između učiteljske procjene mogućnosti za stručno usavršavanje sa svrhom stjecanja praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama i sumarnih rezultata čitavog Upitnika i njegovih pojedinih subskala. Korelacije su prikazane u Tablicama od 53. do 57.

Tablica 53. Koeficijenti korelacije (r_s) učiteljske procjene mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje i sumarnih rezultata Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Skala	Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje
Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,287* p = ,000 N = 357
Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje	r_s = ,287* p = ,000 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 54. Koeficijenti korelacije (r_s) učiteljske procjene mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje

Skala	Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje	Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,203* p = ,000 N = 357
Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje	r_s = ,203* p = ,000 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 55. Koeficijenti korelacije (r_s) učiteljske procjene mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem

Skala	Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem	Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje
Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,271* p = ,000 N = 357
Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje	r_s = ,271* p = ,000 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Tablica 56. Koeficijenti korelacije (r) učiteljske procjene mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za suradnju

Skala	Subskala samoefikasnosti za suradnju	Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje
Subskala samoefikasnosti za suradnju	r = 1,00 p = - N = 357	r = ,266* p = ,000 N = 357
Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje	r= ,266* p = ,000 N = 357	r = 1,00 p = - N = 357

Tablica 57. Koeficijenti korelacije (r_s) učiteljske procjene mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje i sumarnih rezultata subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje

Skala	Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje	Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje
Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje	r_s = 1,00 p = - N = 357	r_s = ,296* p = ,000 N = 357
Učiteljska procjena mogućnosti za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kroz stručno usavršavanje	r_s = ,296* p = ,000 N = 357	r_s = 1,00 p = - N = 357

Ponovo se utvrđuje postojanje slabe, ali statistički značajne povezanosti između učiteljske procjene da su im kroz stručna usavršavanja dostupne edukacije koje im mogu osigurati potrebna praktična znanja za rad s učenicima s teškoćama i samoprocjene njihove ukupne samoefikasnosti za inkluzivnu praksu (r_s = ,287, p = ,000), te rezultata na subskalama samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje (r_s = ,203, p = ,001), samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem (r_s = ,271, p = ,000), samoefikasnosti za suradnju (r = ,266, p = ,000) i samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje (r_s = ,296, p = ,000).

Osim procjene raspoloživosti edukacija za stjecanje kako teorijskih tako i praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama, bilo je zanimljivo istražiti i kolika je realna učiteljska uključenost u navedene edukacije. Podaci o tome prikazani su u Tablici 58.

Tablica 58. Raspodjela frekvencija i postoci učitelja obzirom na broj sati stručnog usavršavanja za rad s učenicima s teškoćama nakon studija

Broj sati stručnog usavršavanja za rad s učenicima s teškoćama nakon studija	f	%
Niti jedan	82	23
do 20 sati	198	55,5
20 i više sati	77	21,5
Σ	357	100

Uočava se kako se najveći broj učitelja ipak uključuje u edukacije koje im omogućuju stjecanje znanja za rad u inkluzivnim uvjetima. Većina učitelja (55,5%) do sad je realizirala do 20 sati takvih stručnih usavršavanja. No, unatoč tome, velik je broj učitelja (23%) koji se uopće nisu uključivali u stručna usavršavanja za rad s učenicima s teškoćama.

Tablica 59. Matrica korelacija između uključenosti učitelja u edukacije za rad s učenicima s teškoćama tijekom studija i nakon studija i sumarnih rezultata Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu te pojedinih subskala tog Upitnika (N = 357)

Varijable	Koeficijenti korelacija						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Broj kolegija usmjerenih na rad s učenicima s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja	r_s = 1,00 p = -	r_s = ,110* p = ,038	r_s = ,079 p = ,137	r_s = ,073 p = ,171	r_s = ,027 p = ,610	r^s = ,119* p = ,024	r_s = ,090 p = ,089
2. Broj sati stručnog usavršavanja za rad s učenicima s teškoćama nakon studija		r_s = 1,00 p = -	r_s = ,142* p = ,007	r_s = ,139* p = ,008	r_s = ,105* p = ,047	r_s= ,107* p = ,043	r_s = ,198* p = ,000
3. Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu			r_s = 1,00 p = -	r_s = ,941* p = ,000	r_s = ,892* p = ,000	r_s= ,772* p = ,000	r_s = ,839 p = ,000

4. Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje				r_s = 1,00 p = -	r_s = ,837* p = ,000	r_s = ,641* p = ,000	r_s = ,750* p = ,000
5. Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem					r_s = 1,00 p = -	r_s= ,540* p = ,000	r_s = ,719* p = ,000
6. Subskala samoefikasnosti za suradnju						r_s = 1,00 p = -	r_s = ,501* p = ,000
7. Subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje							r_s = 1,00 p = -

U Tablici 59. prikazane su međusobne korelacije (iskazane Spearmanovim koeficijentom rang korelacija) kompozitnih varijabli Upitnika i svih subskala s brojem kolegija usmjerenih na rad s učenicima s teškoćama u koje su učitelji bili uključeni tijekom studija i brojem sati stručnog usavršavanja na situ temu u koje su se uključivali tijekom studija. Vidljivo je kako vrlo slaba ali statistički značajna pozitivna povezanost postoji između broja kolegija usmjerenih na rad s učenicima s teškoćama koje su učitelji slušali tijekom studija i rezultata na subskali samoefikasnosti za suradnju, kao i između broja kolegija pohađanih tijekom studija i broja sati stručnog usavršavanja nakon studija. Ostale varijable nisu pokazale statistički značajnu korelaciju s brojem kolegija usmjerenih na inkluzivno obrazovanje. Međutim, drugačiju sliku povezanosti pokazuje varijabla broja sati stručnog usavršavanja u koje su se učitelji uključivali nakon studija. Ova varijabla slabo ali statistički značajno korelira sa svim subskalama, ako i s ukupnom samoprocijenjenom samoefikasnošću učitelja za inkluzivnu praksu.

Također, iz ovog je prikaza vidljivo i kako čitav upitnik i pojedine njegove subskale međusobno pozitivno statistički značajno koreliraju. Analiza korelacija među varijablama koje govore o povezanosti između broja kolegija usmjerenih na rad s učenicima s teškoćama koje su učitelji pohađali tijekom studija, broja sati stručnog usavršavanja na istu temu u koje su se uključivali nakon studija te samoprocijenjene samoefikasnosti ukazuje na statistički značajnu povezanost uključivanja u stručna usavršavanja i učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu kao i svih komponenti iste. Broj kolegija usmjerenih na inkluzivnu nastavu koje su učitelji pohađali tijekom inicijalnog obrazovanja statistički značajno korelira samo sa samoefikasnošću u domeni suradnje te s uključivanjem u stručna usavršavanja na istu temu nakon studija.

5.4. Razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine radnog iskustva

Treći specifični cilj ovog istraživanja postavljen je kao utvrđivanje razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva. U skladu s tim postavljena je i hipoteza

H3 – ***postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva***

Za testiranje **treće hipoteze**, provedena je analiza razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine radnog iskustva. U tu svrhu korištene su varijable po područjima koja odgovaraju pojedinim faktorima i subskalama navedenog Upitnika – ***subskali samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje, subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem, subskali samoefikasnosti za suradnju i subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje***. Nezavisna varijabla Upitnika „*Godine radnog iskustva"* imala je tri moguća odgovora: „*Do 10 godina*" (N=100), „*11 do 20 godina*" (N=98) i „*21 i više godina*" (N=159).

Kako bi provjerili ovu hipotezu, bilo je potrebno izračunati parametre multivarijatne analize varijance i diskriminacijske analize za procjenu učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu obzirom na godine radnog iskustva učitelja.

Kako bi utvrdili razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine njihova radnog iskustva, multivarijatna analiza varijance provedena je za svaku pojedinu subskalu Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Tamo gdje je utvrđeno postojanje statistički značajnih razlika, provedena je diskriminacijska analiza rezultata. Budući je ranije navedeno kako sve varijable nisu normalno distribuirane, za testiranja razlika među skupinama učitelja za svaku pojedinu varijablu, bilo je potrebno, uz ANOVA-u koristiti i neparametrijski Kruskal-Wallisov test.

5.4.1. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za inkluzivno školsko ozračje obzirom na godine radnog iskustva

Za testiranje razlika između skupina učitelja obzirom na godine radnog iskustva u odnosu na kombinaciju varijabli ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje*** korištena je multivarijatna analiza varijance. Wilksovom lambdom prikazan je odnos postotka

varijance u zavisnoj varijabli koji nije objašnjen razlikama u razinama nezavisne varijable (Field, 2018). Wilksova lambda kreće se u intervalu od 0 do 1, a što je njena vrijednost manja, veća je vjerojatnost da je razlika između centroida grupa statistički značajna (Pedišić, Dizdar, 2010).

Analiza je pokazala kako ne postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje između taksonomskih skupina učitelja sa do deset godina radnog iskustva, s 11 do 20 godina radnog iskustva i onih s više od 21 godine radnog iskustva, Λ=,875, F (34, 670) = 1,36, p= ,086. Budući MANOVA nije pokazala postojanje statistički značajnih razlika, diskriminacijska analiza nije provedena na ovom skupu podataka.

Razlike između uzoraka učitelja obzirom na godine radnog iskustva za svaku pojedinu varijablu ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje*** ispitane su Kruskal-Wallisovim testom. Kruskal-Wallisov ili H test je neparametrijski test koji omogućuje međusobnu usporedbu tri ili više nezavisnih skupina podataka (Šopić, Car-Pušić, 2018). Podaci su prezentirani u Tablici 60.

Tablica 60. Rezultati Kruskal-Wallisovog testa – H-vrijednosti (H), njihova statistička značajnost i aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za varijable samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje za skupine učitelja sa do 10 godina radnog iskustva (US1), 11 do 20 godina radnog iskustva (US2) i 21 i više godina radnog iskustva (US3), N=357

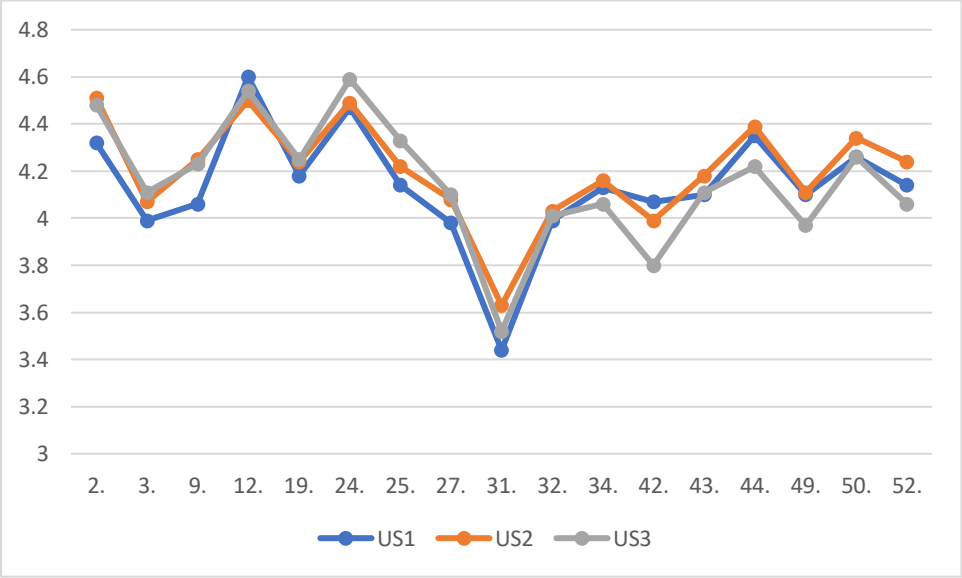
Varijabla	US1		US2		US3		H	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
2. Mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu.	4,32	0,764	4,51	0,750	4,48	0,750	4,956	,084
3. Mogu pružiti podršku obiteljima kako bi pomogle svojoj djeci da budu uspješna u školi.	3,99	,937	4,07	0,803	4,11	0,839	0,930	,628
9. Mogu postići da učenici vode računa o pravilima razreda.	4,06	0,763	4,25	0,747	4,23	0,754	4,438	,109
12. Mogu potaknuti učenike na rad u parovima ili u malim grupama.	4,60	0,682	4,50	0,692	4,54	0,785	2,385	,303

19. Znam koristiti specifične strategije poučavanja, poput suradničkog učenja i vršnjačke potpore.	4,18	0,672	4,24	0,771	4,25	0,803	1,662	,436
24. Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti.	4,47	0,627	4,49	0,707	4,59	0,696	4,258	,119
25. Mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici.	4,14	0,888	4,22	0,868	4,33	0,846	3,538	,171
27. Znam prenijeti roditeljima učenika s teškoćama istinite informacije o školskoj uspješnosti njihova djeteta na adekvatan način	3,98	0,943	4,08	0,893	4,10	0,963	1,543	,462
31. Imam mogućnosti doprijeti do učenika koje je najteže poučavati.	3,44	0,998	3,63	0,901	3,52	0,913	1,740	,419
32. Znam učeniku ukazati na važnost učenja onda kada on/ona nema podrške kod kuće.	3,99	0,772	4,03	0,779	4,01	0,928	0,445	,800
34. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da se prisjete što se učilo na prethodnim satima.	4,13	0,799	4,16	0,756	4,06	0,840	0,740	,691
42. Mogu utjecati na to da škola bude sigurno mjesto.	4,07	0,929	3,99	0,969	3,80	1,004	5,699	,058
43. Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu.	4,10	0,969	4,18	0,842	4,11	0,869	0,469	,791
44. Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje.	4,35	0,783	4,39	0,782	4,22	0,793	4,418	,110
49. Mogu utjecati na uvjerenja učenika da	4,10	0,870	4,11	0,823	3,97	0,822	3,912	,141

mogu biti uspješni u školi.								
50. Mogu utjecati na poticanje dobrih vršnjačkih odnosa među učenicima.	4,26	0,719	4,34	0,703	4,26	0,756	0,745	,689
52. Mogu surađivati s drugim kolegama i stručnjacima u svrhu osiguravanja i razmjene materijala za učenike s teškoćama tijekom nastave na daljinu.	4,14	0,888	4,24	0,847	4,06	0,905	2,445	,295

df=2

Iz prikazanih je rezultata vidljivo kako ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima učitelja na varijable ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje***, bez obzira kojoj skupini pripadali obzirom na godine radnog iskustva. Grafički prikaz rezultata na Slici 1. također potvrđuje minimalne razlike među učiteljima.



Slika 1. Razlike u rezultatima na subskali samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje kod učitelja koji imaju do 10 godina radnog iskustva, učitelja koji imaju 11 do 20 godina radnog iskustva i učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva.

5.4.2. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za upravljanje ponašanjem obzirom na godine radnog iskustva

Za testiranje razlika između skupina učitelja obzirom na godine radnog iskustva u odnosu na kombinaciju varijabli subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem, također je korištena multivarijatna analiza varijance. Analiza je pokazala kako postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem između taksonomskih skupina učitelja sa do deset godina radnog iskustva, s 11 do 20 godina radnog iskustva i onih s više od 21 godine radnog iskustva, Λ=,848, F (26, 684) = 2,26, p= ,000.

Budući rezultati učitelja na ***subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem*** nisu normalno distribuirani, korišten je Kruskal-Wallisov test. Njegovi rezultati pokazuju kako statistički značajne razlike postoje za pet varijabli: „*Mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan*“, H (2) = 10,323, p= ,006; „*Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici*“, H (2) = 6,658, p = 0,36; „*Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni*“, H (2) = 12,091, p = ,002, „*Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu“*, H (2) = 7,648, p = ,022 i „*Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi*“, H (2) = 7,418, p = ,024. Rezultati su prikazani u Tablici 61.

Tablica 61. Rezultati Kruskal-Wallis testa – H-vrijednosti (H), njihova statistička značajnost (P) i aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za varijable samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem za skupine učitelja sa do deset godina radnog iskustva (US1), učitelje s 11 do 20 godina radnog iskustva (US2) i učitelje s 21 i više godina radnog iskustva (US3), N=357

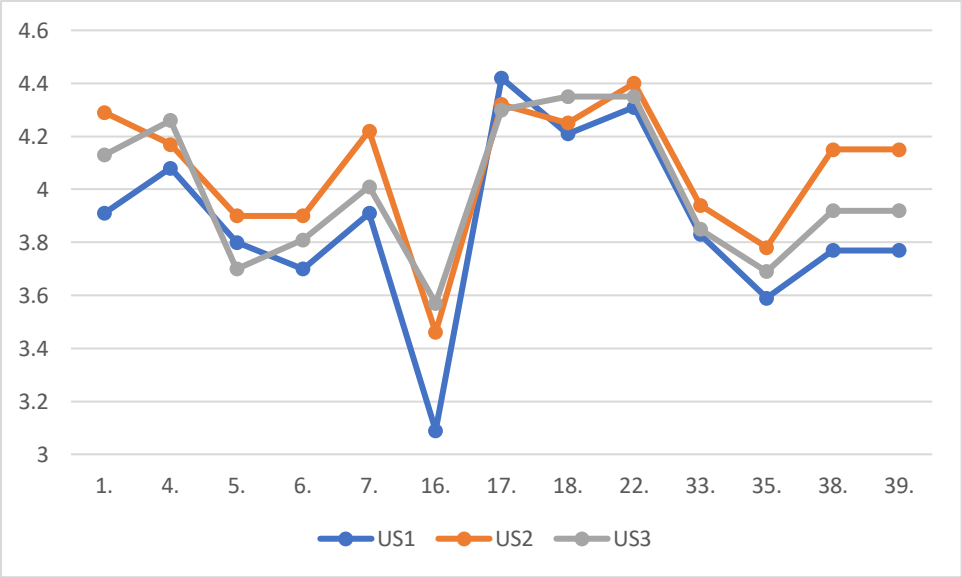
Varijabla	US1		US2		US3		H	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan	3,91	0,854	4,29	0,732	4,13	0,801	10,323	,006*
4. Mogu prikladno procijeniti učenikovo razumijevanje onoga što poučavam.	4,08	0,812	4,17	0,760	4,26	0,773	3,459	,177
5. Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti.	3,80	0,853	3,90	0,780	3,70	0,830	2,703	,259
6. Vjerujem da sam sposobna/sposoban spriječiti ometajuća ponašanja u učionici	3,70	0,893	3,90	0,855	3,81	0,875	2,635	,268

prije nego li se ona dogode.								
7. Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici.	3,91	0,888	4,22	0,767	4,01	0,842	6,658	,036*
16. Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni.	3,09	1,164	3,46	1,076	3,57	1,022	12,091	,002*
17. Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni.	4,42	0,713	4,32	0,727	4,30	0,784	1,915	,384
18. Znam odrediti tempo poučavanja tako da uzmem u obzir individualne potrebe svakog učenika.	4,21	0,715	4,25	0,747	4,35	0,788	3,872	,144
22. Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika.	4,31	0,788	4,40	0,654	4,35	0,797	0,329	,848
33. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da rješavaju teže zadatke.	3,83	0,888	3,94	0,801	3,85	0,821	0,576	,750
35. Mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu.	3,59	0,911	3,78	0,657	3,69	0,828	1,499	,473
38. Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu.	3,77	0,973	4,15	0,694	3,92	0,849	7,648	,022*
39. Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi.	3,36	1,087	3,68	0,880	3,37	0,937	7,418	,024*

df=2

Iz rezultata je vidljivo kako učitelji koji imaju između 11 i 20 godina radnog iskustva postižu statistički značajno bolje rezultate u većini istaknutih varijabli, osim u varijabli „*Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni*“, gdje najbolje rezultate postižu učitelji s više od 21 godine radnog iskustva. Što se tiče ostalih rezultata, ako ne na statistički značajnoj razini, pokazalo se kako općenito najbolje rezultate na ***subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem*** postižu učitelji koji imaju između 11 i 20 godina radnog iskustva. Ova je skupina učitelja pokazala najviše rezultate u 9 od 13 varijabli ove subskale. Učitelji sa deset i manje godina radnog iskustva pokazali su najviše rezultate samo na varijabli *"Mogu ponuditi alternativno*

objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni", dok su na preostale tri varijable najviše rezultate pokazali učitelji sa 21 i više godina radnog iskustva. Navedene razlike mogu se vidjeti i na Slici 2.



Slika 2. Razlike u rezultatima na subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem kod učitelja koji imaju do 10 godina radnog iskustva, učitelja koji imaju 11 do 20 godina radnog iskustva i učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva.

Provedena je diskriminacijska analiza koja je pokazala kako se subskala od 13 varijabli samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem može svesti na dvije diskriminacijske funkcije. Prva od njih objašnjava 63,7% varijance, s koeficijentom kanoničke korelacije R = ,314, dok druga objašnjava preostalih 36,3% varijance, s koeficijentom kanoničke korelacije R = ,243. Kako je broj varijabli subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem (m = 13) veći od broja grupa učitelja (k = 3), izračunate su vrijednosti za (k-1) dvije diskriminacijske funkcije (Pedišić, Dizdar, 2010).

Izračunate vrijednosti za prve dvije diskriminacijske funkcije (Λ= ,848, $\chi 2$ (26) = 57,34, p= ,000) te za drugu diskriminacijsku funkciju (Λ= ,941, $\chi 2$ (12) = 21,09, p= ,049) pokazuju kako sustav od 13 varijabli ***subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem*** značajno razlikuje skupine ispitanika obzirom na to imaju li deset i manje godina radnog iskustva, 11 do 20 godina radnog iskustva ili 21 i više godina radnog iskustva. Izračunati su i koeficijenti kanoničke diskriminacije R, za prvu funkciju R = ,314, a za drugu R = ,243. Koeficijenti kanoničke diskriminacije kreću se u rasponu od 0 do 1. Što je koeficijent kanoničke diskriminacije veći, to pripadajuća diskriminacijska funkcija bolje razlikuje grupe entiteta (Pedišić, Dizdar, 2010).

Tablica 62. Postotak objašnjenje varijance (%var), koeficijent kanoničke korelacije (R), Wilksova lambda (Λ), hi-kvadrat (χ2), stupnjevi slobode (df), statistička značajnost diskriminacijske funkcije (P) – godine radnog iskustva – samoefikasnost za upravljanje ponašanjem

Funkcija	%var	R	Λ	χ2	df	P
1	63,7	,314	,848	57,34	26	,000
2	36,3	,243	,941	21,09	12	,049

Doprinos pojedinih manifestnih varijabli razlikovanju centroida grupa određuje se na temelju matrice strukture diskriminacijskih funkcija. Matricu strukture diskriminacijskih funkcija čine korelacije manifestnih varijabli s diskriminacijskim funkcijama (Pedišić, Dizdar, 2010). Struktura diskriminacijskih funkcija prikazana je u Tablici 63.

Tablica 63. Struktura diskriminacijskih funkcija – godine radnog iskustva – samoefikasnost za upravljanje ponašanjem

Varijable	Funkcija 1	Funkcija 2
16. Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni.	,549*	,168
4. Mogu prikladno procijeniti učenikovo razumijevanje onoga što poučavam.	,287*	-,015
5. Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti.	,258*	,007
18. Znam odrediti tempo poučavanja tako da uzmem u obzir individualne potrebe svakog učenika.	,230*	-,099
17. Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni.	-,206*	-,080
38. Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu.	,194	,633*
39. Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi.	-,018	,594*
1. Mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan	,317	,570*
7. Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici.	,132	,550*
35. Mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu.	,138	,288*
6. Vjerujem da sam sposobna/sposoban spriječiti ometajuća ponašanja u učionici prije nego li se ona dogode.	,139	,284*
33. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da rješavaju teže zadatke.	,020	,210*

22. Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika.	,064	,152*

Temeljem analize korelacije varijabli s prvom diskriminacijskom funkcijom, vidljivo je da s njom značajno pozitivno koreliraju varijable vezane uz sprečavanje potencijalnog nepoželjnog ponašanja kroz intervencije poput nošenja s fizički agresivnim učenicima (r = ,549), individualnu procjenu učenikova razumijevanja poučavanog (r= ,287), individualizaciju izazova ovisno o sposobnostima učenika (r = ,258), ili pak individualizaciju tempa poučavanja (r= ,230). Statistički značajna negativna korelacija s prvom diskriminacijskom funkcijom (r = -,206) prisutna je kod varijable „*Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni".* Stoga prvu funkciju, zbog većine varijabli koje ju definiraju, možemo odrediti kao ***samoefikasnost za upravljanje ponašanjem kroz strategije usmjerene na poučavanje i podršku učenju.***

Analiza korelacija varijabli s drugom diskriminacijskom funkcijom ukazuje na to da s njom značajno pozitivno koreliraju varijable vezane uz intervencije usmjerene na ponašanje i motivaciju, poput „Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu" (r = ,633), *„Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi*" (r = ,594), ili „*Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici*" (r = ,550). Stoga drugu funkciju možemo definirati kao ***samoefikasnost za upravljanje ponašanjem kroz strategije usmjerene na ponašanje i podršku motivaciji.***

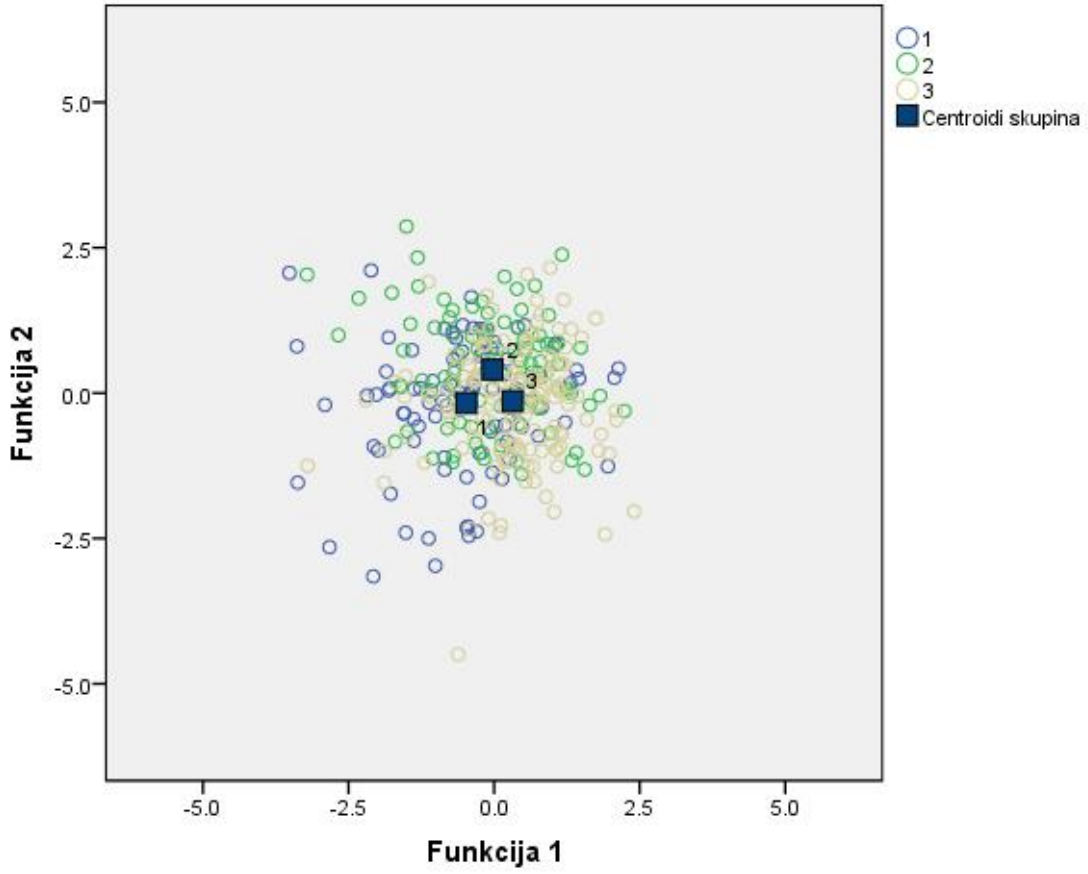
U interpretaciji razlika potrebno je bilo utvrditi i centroide skupina na diskriminacijskim funkcijama, kao i njihove međusobne udaljenosti.

Tablica 64. Centroidi skupina – godine radnog iskustva – samoefikasnost za upravljanje ponašanjem

Skupina	Funkcija 1	Funkcija 2
US1	-,477	-,173
US2	-,029	,404
US3	,318	-,140

Uzimajući u obzir predznak centroida skupina te njihove vrijednosti za svaku skupinu, možemo zaključiti kako skupina ispitanika sa 11 do 20 godina radnog iskustva postiže najviše rezultate u području samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem učenika kroz strategije usmjerene na ponašanje i podršku motivaciji. Skupina ispitanika sa 21 i više godina radnog iskustva pokazuje

najviše rezultate u području samoefikasnosti kroz strategije usmjerene na poučavanje i podršku učenju. Učitelji s 10 i manje godina radnog iskustva pokazuju najniže rezultate u oba područja.



Slika 3. Grafički prikaz položaja skupine učitelja sa 10 i manje godina radnog iskustva (1), skupine učitelja s 11 do 20 godina radnog iskustva (2) i skupine učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva (3) u koordinatnom sustavu definiranom diskriminacijskim osima Funkcija 1 i 2 – samoefikasnost za upravljanje ponašanjem

5.4.3. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti za suradnju obzirom na godine radnog iskustva

I za testiranje razlika između skupina učitelja obzirom na godine radnog iskustva u odnosu na kombinaciju varijabli ***subskale samoefikasnosti za suradnju***, korištena je multivarijatna analiza varijance. Analiza je pokazala kako postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za suradnju između taksonomskih skupina učitelja sa do deset godina radnog

iskustva, s 11 do 20 godina radnog iskustva i onih s više od 21 godine radnog iskustva, Λ=,898, F (22, 688) = 1,73, p= ,021.

Budući je ***subskala samoefikasnosti za suradnju*** pokazala normalnu distribuciju rezultata, kako bi utvrdili je li zadovoljena pretpostavka za korištenje jednofaktorske analize varijance, a pošto je uzorak nejednako raspoređen po taksonomskim skupinama, ispitana je homogenost varijance Leveneovim testom. Rezultati su prikazani u Tablici 65.

Tablica 65. rezultati Leveneovog testa homogenosti varijance rezultata učitelja prema godinama radnog iskustva na subskali samoefikasnosti za suradnju

Subskala	Levene	df1	df2	p
Samoefikasnost za suradnju	,115	2	354	,891

Leveneov test nije statistički značajan, pa su razlike za svaku pojedinu varijablu provjerene jednofaktorskom analizom varijance. Rezultati su prikazani u Tablici 66.

Rezultati jednofaktorske analize varijance pokazali su kako statistički značajne razlike postoje za dvije varijable: „*Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu*“, F (2) = 4,055, p= ,018; i „*Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole“*, F (2) = 3,257, p = 0,40.

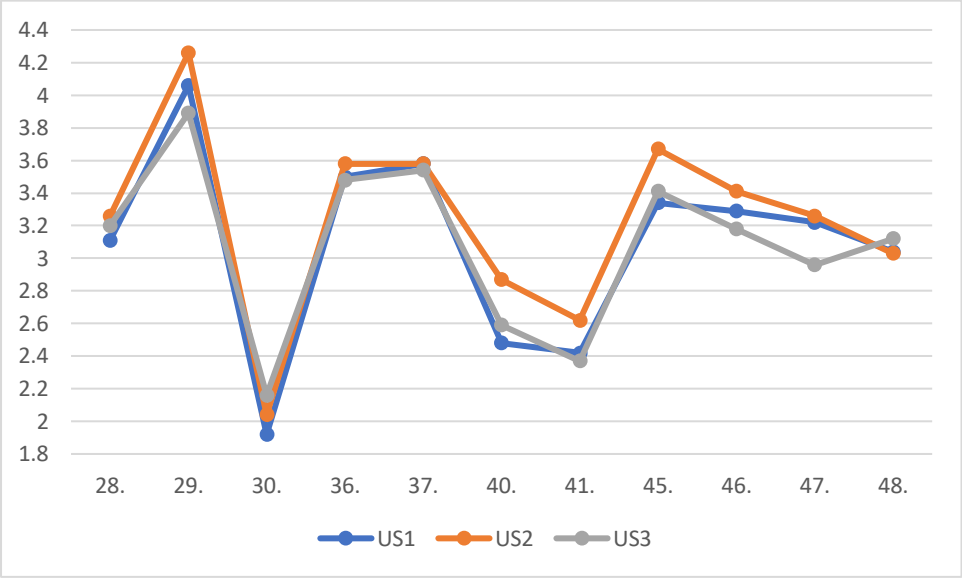
Tablica 66. Rezultati jednofaktorske analize varijance – F-vrijednosti (F), njihova statistička značajnost (P) i aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za varijable samoefikasnosti za suradnju za skupine učitelja sa do deset godina radnog iskustva (US1), učitelje s 11 do 20 godina radnog iskustva (US2) i učitelje s 21 i više godina radnog iskustva (US3), N=357

Varijabla	US1		US2		US3		F	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.	3,11	1,024	3,26	0,998	3,20	1,037	0,491	,613
29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.	4,06	1,023	4,26	0,841	3,89	1,059	4,055	,018*
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.	1,92	1,151	2,04	1,267	2,16	1,407	1,032	,357

36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.	3,50	0,969	3,58	0,836	3,48	0,885	0,378	,686
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.	3,58	1,147	3,58	1,166	3,54	0,953	0,061	,940
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).	2,48	1,087	2,87	1,109	2,59	1,121	3,257	,040*
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.	2,42	1,112	2,62	1,240	2,37	1,099	1,592	,205
45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.	3,34	1,199	3,67	1,023	3,41	0,943	2,910	,056
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.	3,29	1,242	3,41	1,063	3,18	1,101	1,218	,297
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.	3,22	1,168	3,26	1,144	2,96	1,147	2,645	,072
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.	3,04	1,180	3,03	1,121	3,12	1,157	0,039	,962

Iz rezultata je vidljivo da učitelji iz taksonomske skupine od 11 do 20 godina radnog iskustva pokazuju najviše rezultate u većini varijabli ***subskale samoefikasnosti za suradnju***, no te su razlike statistički značajne u dvije navedene varijable. Također, zanimljivo je kako su, u usporedbi s prethodnim subskalama, na ovoj učitelji ostvarili općenito najniže prosječne rezultate. Najniži je, tako, rezultat ostvaren kod skupine učitelja sa deset i manje godina radnog

iskustva u varijabli „*Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi*“, iako su i preostale dvije skupine učitelja u ovoj varijabli pokazale najniže rezultate. Učitelji iz skupine s više od 21 godine radnog iskustva pokazuju najviše rezultate u navedenoj varijabli koja govori o utjecaju na veličinu razreda te varijabli „*Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole*“, no te razlike nisu statistički značajne. Te se razlike mogu vidjeti i na Slici 4.



Slika 4. Razlike u rezultatima na subskali samoefikasnosti za suradnju kod učitelja koji imaju do 10 godina radnog iskustva, učitelja koji imaju 11 do 20 godina radnog iskustva i učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva.

Provedena diskriminacijska analiza pokazala je kako se subskala od 11 varijabli samoefikasnosti za suradnju može svesti na dvije diskriminacijske funkcije. Prva od njih objašnjava 65,8% varijance, s koeficijentom kanoničke korelacije R = ,261, dok druga objašnjava preostalih 34,2% varijance, s koeficijentom kanoničke korelacije R = ,191.

Izračunate vrijednosti za prve dvije diskriminacijske funkcije (Λ= ,898, $\chi 2$ (22) = 37,56, p= ,021) pokazuju kako sustav od 11 varijabli ***subskale samoefikasnosti za suradnju*** značajno razlikuje skupine ispitanika obzirom na to imaju li deset i manje godina radnog iskustva, 11 do 20 godina radnog iskustva ili 21 i više godina radnog iskustva. Međutim uklanjanje prve funkcije ukazuje na to da druga funkcija ne razlikuje značajno skupine ispitanika (Λ= ,964, $\chi 2$ (10) = 12,98, p= ,225).

Tablica 67. Postotak objašnjenje varijance (%var), koeficijent kanoničke korelacije (R), Wilksova lambda (Λ), hi-kvadrat (χ2), stupnjevi slobode (df), statistička značajnost diskriminacijske funkcije (P) – godine radnog iskustva – samoefikasnost za suradnju

Funkcija	%var	R	Λ	χ2	df	P
1	65,8	,261	,898	37,56	22	,021
2	34,2	,191	,964	12,98	10	,225

Tablica 68. Struktura diskriminacijskih funkcija – godine radnog iskustva – samoefikasnost za suradnju

Varijable	Funkcija 1	Funkcija 2
29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.	,529*	,254
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.	,452*	-,033
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.	,292*	,133
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.	,290*	,257
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.	,068*	-,014
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.	-0,55*	-,002
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).	,216	,629
45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.	,244	,565
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.	,010	,270
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.	-,226	,236
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.	,136	,145

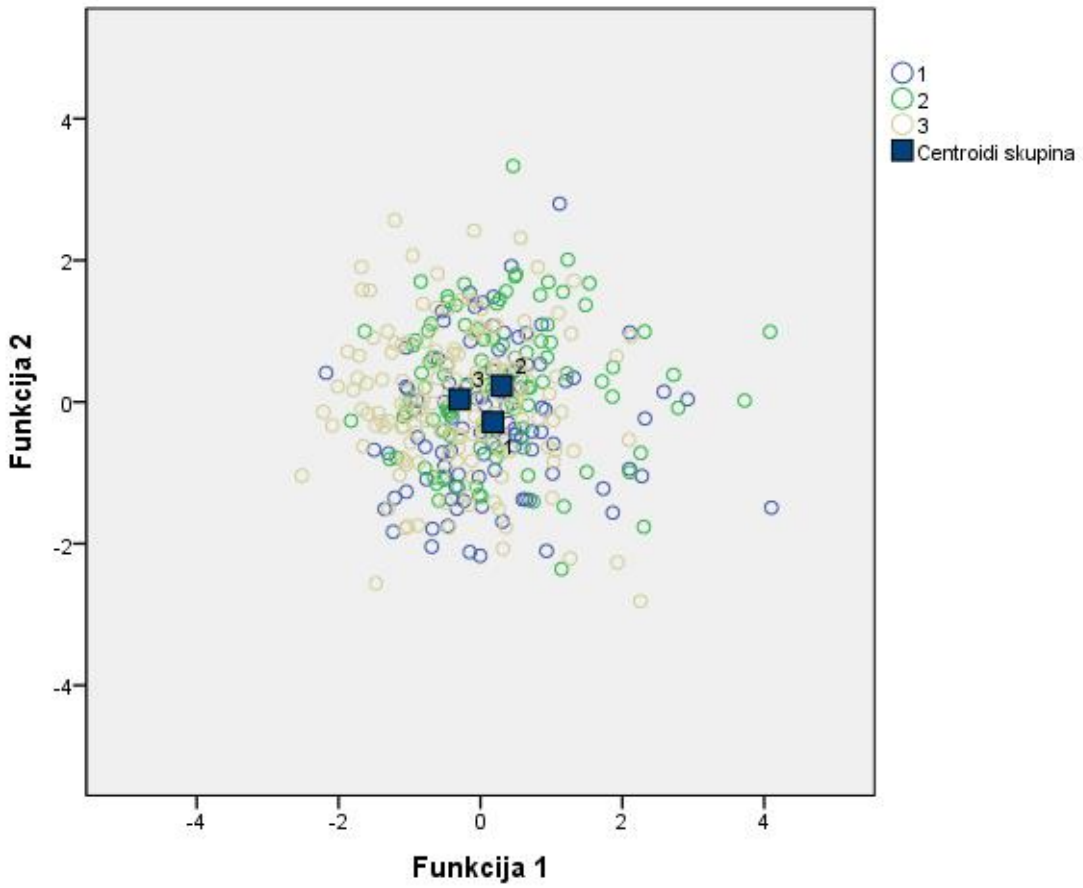
Varijable koje sudjeluju u kreiranju prve diskriminacijske funkcije na kojoj se značajno razlikuju skupine učitelja sa do deset godina radnog iskustva, 11 do 20 godina radnog iskustva i 21 i više godina radnog iskustva, su varijabla 29. (Slobodno izražavanje mišljenja o pitanjima koja su važna za školu), varijabla 47. (Utjecanje na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja), varijabla 46. (Utjecaj na suradnju između učitelja i administracije u svrhu efikasnog

funkcioniranja škole) te varijabla 41. (Utjecaj na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole) Negativna korelacija s prvom funkcijom prisutna je kod varijable 48. (Utjecaj na smanjenje učestalosti neopravdanog izostajanja učenika iz škole). Temeljem navedenog, ova diskriminacijska funkcija predstavlja ***samoefikasnost za suradnju usmjerenu na podizanja kvalitete rada škole***. Budući rezultati diskriminacijske analize koji nisu značajni ne dozvoljavaju interpretaciju strukture diskriminacijskih funkcija, odnos varijabli s drugom funkcijom samo će se prikazati u Tablici 68.

Tablica 69. Centroidi skupina – godine radnog iskustva – samoefikasnost za suradnju

Skupina	Funkcija 1	Funkcija 2
US1	,176	-,284
US2	,300	,229
US3	-,296	,037

Uzimajući u obzir predznak centroida skupina te njihove vrijednosti za svaku skupinu, možemo zaključiti kako skupina ispitanika sa 11 do 20 godina radnog iskustva postiže najviše rezultate i u području samoefikasnosti za suradnju usmjerenu na podizanje kvalitete rada škole. Skupina ispitanika sa 21 i više godina radnog iskustva pokazuje, usporedno s ostalim skupinama, najniže rezultate u ovom području.



Slika 5. Grafički prikaz položaja skupine učitelja sa 10 i manje godina radnog iskustva (1), skupine učitelja s 11 do 20 godina radnog iskustva (2) i skupine učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva (3) u koordinatnom sustavu definiranom diskriminacijskim osima Funkcija 1 i 2 – samoefikasnost za suradnju.

5.4.4. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje obzirom na godine radnog iskustva

U konačnici, za testiranje razlika između skupina učitelja obzirom na godine radnog iskustva u odnosu na kombinaciju varijabli ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje***, a u svrhu testiranja hipoteze H3, također je korištena multivarijatna analiza varijance.

Analiza je pokazala kako postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje između taksonomskih skupina učitelja sa do deset godina radnog iskustva, s 11 do 20 godina radnog iskustva i onih s više od 21 godine radnog iskustva, Λ=,896, F (22, 688) = 1,77, p= ,016.

Da bi se utvrdile razlike na svakoj pojedinoj varijabli koja pokriva prostor samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, korišten je neparametrijski Kruskal-Wallisov test. On je pokazao kako statistički značajne razlike među učiteljima, obzirom na godine radnog iskustva, postoje za samo jednu varijablu: „*Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima*“, H (2) = 8,875, p= ,012. Učitelji koji imaju 21 i više godina radnog iskustva pokazuju statistički značajno višu razinu samoefikasnosti kada je potrebno organizirati edukacije i radionice za roditelje na kojima će se obrađivati teme vezane uz prihvaćanje različitosti među učenicima. Najniže rezultate na ovoj varijabli postižu učitelji sa 10 i manje godina radnog iskustva, što ukazuje na mogućnost da se samoefikasnost u području educiranja roditelja stiče iskustvom više nego kompetencijama stečenim tijekom inicijalnog obrazovanja.

Tablica 70. Rezultati Kruskal-Wallis testa – H-vrijednosti (H), njihova statistička značajnost (P) i aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za varijable samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje za skupine učitelja sa do deset godina radnog iskustva (US1), učitelje s 11 do 20 godina radnog iskustva (US2) i učitelje s 21 i više godina radnog iskustva (US3), N=357

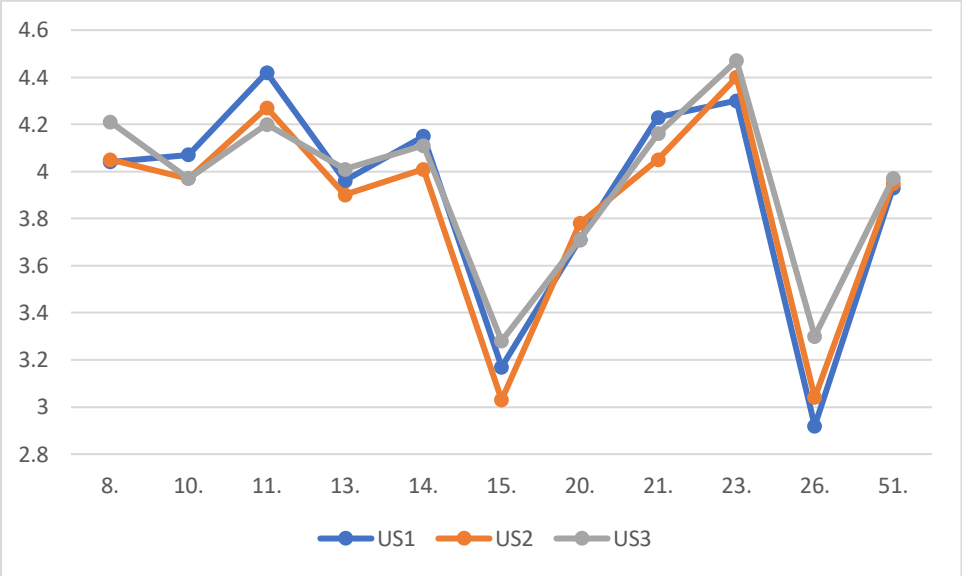
Varijabla	US1		US2		US3		H	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
8. Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	4,04	0,864	4,05	0,804	4,21	0,850	4,466	,107
10. Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama.	4,07	0,997	3,97	1,020	3,97	1,040	,733	,693
11. Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom,	4,42	0,768	4,27	0,914	4,20	0,951	3,137	,208

članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenike s teškoćama.								
13. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).	3,96	0,909	3,90	0,863	4,01	0,842	1,350	,509
14. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).	4,15	0,809	4,01	0,831	4,11	0,842	1,915	,384
15. Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama.	3,17	1,164	3,03	1,135	3,28	0,961	3,332	,189
20. Znam izraditi IOOP/ individualizirani kurikulum za učenike s teškoćama.	3,71	1,094	3,78	1,070	3,71	1,051	,260	,878
21. Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	4,23	0,750	4,05	0,842	4,16	0,815	2,056	,358
23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu.	4,30	0,745	4,40	0,756	4,47	0,736	,003	,998
26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje	2,92	1,143	3,04	1,183	3,30	1,036	8,875	,012*

na temu različitosti među učenicima.								
51. Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu.	3,93	0,946	3,95	0,901	3,97	0,838	,003	,998

df=2

Za bolji uvid u percepciju vlastite samoefikasnosti učitelja za inkluzivno poučavanje, obzirom na godine radnog iskustva, poslužit će grafički prikaz aritmetičkih sredina za svaku manifestnu varijablu ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje*** prikazan na Slici 6.



Slika 6. Razlike u rezultatima na subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje kod učitelja koji imaju do 10 godina radnog iskustva, učitelja koji imaju 11 do 20 godina radnog iskustva i učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva.

Iz grafičkog je prikaza vidljivo i kako učitelji najniže rezultate ostvaruju na varijabli 15. („*Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama*“) te upravo na onoj na kojoj su i uočene statističke razlike među taksonomskim skupinama učitelja obzirom na godine iskustva, varijabli 26. („*Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima*“). Općenito najviše rezultate učitelji na ***subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje*** učitelji postižu na varijabli 23. („*Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu*“).

Uvid u rezultate pokazuje nam kako učitelji s 21 i više godina radnog iskustva pokazuju nešto bolje rezultate na ***subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje***, no te su razlike, kako je ranije naglašeno, statistički značajne samo u jednoj varijabli.

U svrhu testiranja hipoteze H3, provedena je i diskriminacijska analiza kako bi se utvrdile razlike u samoefikasnosti učitelja za inkluzivno poučavanje obzirom na njihove godine radnog iskustva. Diskriminacijska je analiza pokazala kako se subskala od 11 varijabli samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje može svesti na dvije diskriminacijske funkcije. Prva od njih objašnjava 74,6% varijance, s koeficijentom kanoničke korelacije R = ,280, dok druga objašnjava preostalih 25,4% varijance, s koeficijentom kanoničke korelacije R = ,168. Izračunate vrijednosti za prve dvije diskriminacijske funkcije (Λ= ,896, $\chi2$ (22) = 38,44, p= ,016) pokazuju kako sustav od 11 varijabli subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje značajno razlikuje skupine ispitanika obzirom na to imaju li deset i manje godina radnog iskustva, 11 do 20 godina radnog iskustva ili 21 i više godina radnog iskustva. Međutim uklanjanje prve funkcije ukazuje na to da druga funkcija ne razlikuje značajno skupine ispitanika (Λ= ,972, $\chi2$ (10) = 9,96, p= ,444).

Tablica 71. Postotak objašnjenje varijance (%var), koeficijent kanoničke korelacije (R), Wilksova lambda (Λ), hi-kvadrat ($\chi2$), stupnjevi slobode (df), statistička značajnost diskriminacijske funkcije (P) – godine radnog iskustva – samoefikasnost za inkluzivno poučavanje

Funkcija	%var	R	Λ	$\chi2$	df	P
1	74,6	,280	,896	38,44	22	,016
2	25,4	,168	,972	9,96	10	,444

Tablica 72. Struktura diskriminacijskih funkcija – godine radnog iskustva – samoefikasnost za inkluzivno poučavanje

Varijable	Funkcija 1	Funkcija 2
26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima.	,458*	,410
11. Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom, članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenike s teškoćama.	-,359*	-,057

23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu.	,312*	,105
10. Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama.	-,149*	,056
51. Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu.	,060*	,032
15. Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama.	,090	,539
21. Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama	-,171	,395
8. Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	,251	,366
14. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).	-,100	,348
13. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).	,060	,277
20. Znam izraditi IOOP/ individualizirani kurikulum za učenike s teškoćama.	,017	-,158

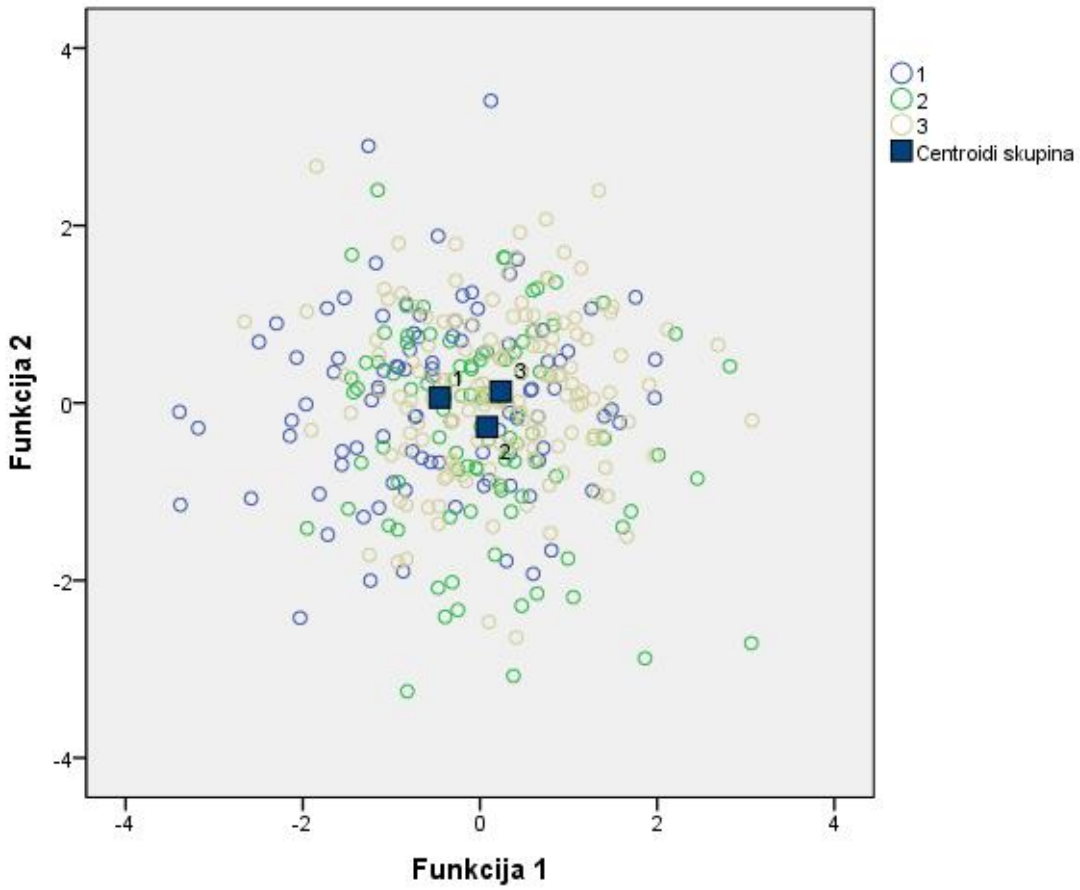
Varijable koje sudjeluju u kreiranju prve diskriminacijske funkcije na kojoj se značajno razlikuju skupine učitelja sa do deset godina radnog iskustva, 11 do 20 godina radnog iskustva i 21 i više godina radnog iskustva, su varijabla 26. („*Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima*“) i varijabla 23. („*Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu*“). Negativna korelacija s prvom funkcijom prisutna je kod varijable 11. („*Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem u svrhu poučavanja učenika s teškoćama*“) te kod varijable 10. („*Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama“*). Temeljem navedenog, ova diskriminacijska funkcija predstavlja ***samoefikasnost za inkluzivno poučavanje kroz stvaranje uvjeta za prihvaćanje različitosti među učenicima.*** Budući rezultati diskriminacijske analize koji nisu značajni ne dozvoljavaju

interpretaciju strukture diskriminacijskih funkcija, odnos varijabli s drugom funkcijom samo će se prikazati u Tablici 72.

Tablica 73. Centroidi skupina – godine radnog iskustva – samoefikasnost za inkluzivno poučavanje

Skupina	Funkcija 1	Funkcija 2
US1	-,454	,060
US2	,081	-,271
US3	,236	,130

Uzimajući u obzir predznak centroida skupina te njihove vrijednosti za svaku skupinu, možemo zaključiti kako skupina ispitanika sa 21 i više godina radnog iskustva pokazuje najviše rezultate u području samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje kroz stvaranje uvjeta za prihvaćanje različitosti među učenicima. Skupina učitelja sa 10 i manje godina radnog iskustva postiže, u usporedbi s ostalim skupinama, najniže rezultate na ovom području.



Slika 7. Grafički prikaz položaja skupine učitelja sa 10 i manje godina radnog iskustva (1), skupine učitelja s 11 do 20 godina radnog iskustva (2) i skupine učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva (3) u koordinatnom sustavu definiranom diskriminacijskim osima Funkcija 1 i 2 – samoefikasnost za inkluzivno poučavanje

5.5. Razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima

Četvrti specifični cilj ovog istraživanja određen je kao utvrđivanje razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima. U skladu s tim postavljena je i hipoteza

H4 – *postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima*

U svrhu testiranja četvrte hipoteze, provedena je analiza razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima. U tu su svrhu korištene varijable po područjima koja odgovaraju pojedinim faktorima i subskalama navedenog Upitnika – ***subskali samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje, subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem, subskali samoefikasnosti za suradnju i subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje***. Nezavisna varijabla Upitnika „*Godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima*“ imala je tri moguća odgovora: „*Do 10 godina*“ (N=217), „*11 do 20 godina*“ (N=81) i „*21 i više godina*“ (N=59).

Za provjeru ove hipoteze izračunati su parametri multivarijatne analize varijance i diskriminacijske analize za procjenu učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu obzirom na godine radnog iskustva učitelja u inkluzivnim razredima.

Kako bi utvrdili razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine njihova radnog iskustva, multivarijatna analiza varijance provedena je za svaku pojedinu subskalu Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Tamo gdje je utvrđeno da postoje statistički značajne razlike među taksonomskim skupinama učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima, provedena je diskriminacijska analiza. Budući je ranije navedeno kako sve varijable nisu normalno distribuirane, za testiranja razlika među skupinama učitelja za svaku pojedinu varijablu, bilo je potrebno, uz ANOVA-u koristiti i neparametrijski Kruskal-Wallisov test.

5.5.1. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za inkluzivno školsko ozračje obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima

Za testiranje razlika između skupina učitelja obzirom na godine radnog iskustva u odnosu na kombinaciju varijabli ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje*** korištena je multivarijatna analiza varijance. Wilksovom lambdom prikazan je odnos postotka varijance u zavisnoj varijabli koji nije objašnjen razlikama u razinama nezavisne varijable (Field, 2018).

Analiza je pokazala kako ne postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje između taksonomskih skupina učitelja sa do deset godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, s 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima i onih s više od 21 godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima, Λ=,871, F (34, 670) = 1,41, p= ,062.

Razlike između uzoraka učitelja obzirom na godine radnog iskustva za svaku pojedinu varijablu ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje*** ispitane su Kruskal-Wallisovim testom budući se pokazalo kako rezultati odstupaju od normalne distribucije. Podaci su prezentirani u Tablici 74.

Tablica 74. Rezultati Kruskal-Wallisovog testa – H-vrijednosti (H), njihova statistička značajnost i aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za varijable samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje za skupine učitelja sa do 10 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (UI1), 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (UI2) i 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (UI3), N=357

Varijabla	UI1		UI2		UI3		H	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
2. Mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu.	4,39	0,792	4,42	0,772	4,68	0,507	6,001	,050*
3. Mogu pružiti podršku obiteljima kako bi pomogle svojoj djeci da budu uspješna u školi.	3,98	0,912	4,12	0,696	4,29	0,810	6,232	,044*
9. Mogu postići da učenici vode računa o pravilima razreda.	4,12	0,746	4,19	0,744	4,44	0,772	12,235	,002*

12. Mogu potaknuti učenike na rad u parovima ili u malim grupama.	4,57	0,731	4,40	0,801	4,68	0,600	6,311	,043*
19. Znam koristiti specifične strategije poučavanja, poput suradničkog učenja i vršnjačke potpore.	4,19	0,745	4,15	0,808	4,46	0,703	7,388	,025*
24. Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti.	4,49	0,674	4,44	0,742	4,76	0,568	11,292	,004*
25. Mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici.	4,21	0,861	4,15	0,937	4,51	0,728	7,173	,028*
27. Znam prenijeti roditeljima učenika s teškoćama istinite informacije o školskoj uspješnosti njihova djeteta na adekvatan način	4,00	0,938	4,06	0,940	4,29	0,911	5,692	,058
31. Imam mogućnosti doprijeti do učenika koje je najteže poučavati.	3,49	0,924	3,42	0,998	3,80	0,847	6,467	,039*
32. Znam učeniku ukazati na važnost učenja onda kada on/ona nema podrške kod kuće.	3,95	0,810	4,00	0,880	4,28	0,897	6,989	,030*
34. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da se prisjete što se učilo na prethodnim satima.	4,11	0,812	4,01	0,766	4,25	0,822	4,175	,124
42. Mogu utjecati na to da škola bude sigurno mjesto.	3,97	0,959	3,72	0,965	4,05	1,042	6,959	,031*
43. Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu.	4,13	0,919	4,06	0,842	4,20	0,847	1,328	,515

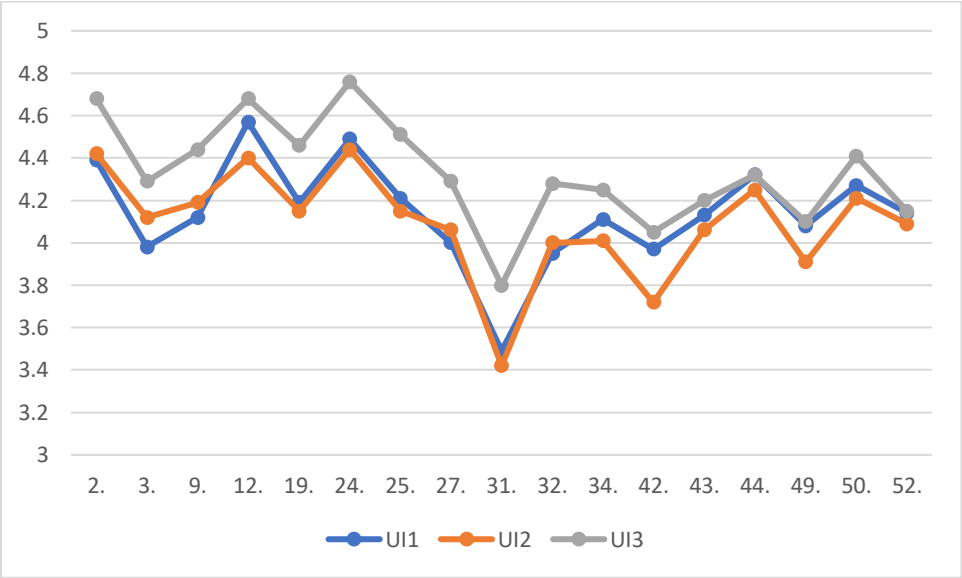
44. Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje.	4,32	0,814	4,25	0,783	4,32	0,706	0,846	,655
49. Mogu utjecati na uvjerenja učenika da mogu biti uspješni u školi.	4,08	0,827	3,91	0,794	4,10	0,923	4,481	,106
50. Mogu utjecati na poticanje dobrih vršnjačkih odnosa među učenicima.	4,27	0,704	4,21	0,739	4,41	0,812	4,270	,118
52. Mogu surađivati s drugim kolegama i stručnjacima u svrhu osiguravanja i razmjene materijala za učenike s teškoćama tijekom nastave na daljinu.	4,14	0,889	4,09	0,869	4,15	0,906	0,488	,784

df=2

Iako je multivarijatna analiza varijance pokazala kako razlike među rezultatima nisu statistički značajne, izdvojeni rezultati Kruskal-Wallisovog testa za svaku pojedinu ***varijablu subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje*** govore kako statistički značajne razlike među taksonomskim skupinama učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima ipak postoje, i to čak za 10 od 17 varijabli ove subskale. Ova anomalija vjerojatno je povezana s činjenicom kako multivarijatni testovi uzimaju u obzir korelacije među izlaznim varijablama i traže značajne razlike obzirom na linearne kombinacije izlaznih varijabli (Field, 2018). Rečeno ukazuje kako nije kombinacija varijabli subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje ta koja razlikuje sudionike, već njene pojedine varijable.

Uvid u rezultate pokazuje kako učitelji iz skupine koja ima 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima pokazuju najviše rezultate na svim varijablama subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje, a te su razlike statistički značajne u 10 varijabli: u varijabli 2. („*Mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu*“), varijabli 3. („*Mogu pružiti podršku obiteljima kako bi pomogle svojoj djeci da budu uspješna u školi*“), varijabli 9. („*Mogu postići da učenici vode računa o pravilima razreda“),* varijabli 12. („*Mogu potaknuti učenike na rad u parovima ili u malim grupama“*), varijabli 19. („*Znam koristiti specifične strategije poučavanja poput suradničkog učenja i vršnjačke podrške*“), varijabli 24. *(„Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti*“), varijabli 25. („*Mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati*

prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici“), varijabli 31. („*Imam mogućnosti doprijeti do učenika koje je najteže poučavati*“), varijabli 32. („*Znam učeniku ukazati na važnost učenja onda kada on/ona nema podrške kod kuće*“) i varijabli 42. („*Mogu utjecati na to da škola bude sigurno mjesto*“). Za bolji uvid u razlike među skupinama učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima, na varijablama ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje,*** poslužit će grafički prikaz na Slici 8.



Slika 8. Razlike u rezultatima na subskali samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje kod učitelja koji imaju do 10 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, učitelja koji imaju 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima i učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima.

Iz grafičkog je prikaza jasno vidljivo kako sve tri skupine učitelja najniže rezultate postižu na varijabli koja ispituje samoefikasnost učitelja da dopre do onih učenika koje je najteže poučavati. U ovoj je varijabli postignut i najniži rezultat na čitavoj skubskali, i to kod skupine učitelja sa 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima. Najviši rezultat na subskali postignut je na varijabli koja govori o samoefikasnosti za razgovor s učenicima o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti, a postigla ga je skupina učitelja koja i općenito postiže najviše rezultate na ***subskali samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje*** – ona u kojoj se nalaze učitelji sa 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima.

Budući je MANOVA pokazala kako kombinacije izlaznih varijabli ne razlikuju značajno ispitanike na ***subskali samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje*** obzirom na godine

radnog iskustva u inkluzivnim razredima, na ovim rezultatima nije provedena diskriminacijska analiza.

5.5.2. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za upravljanje ponašanjem obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim uvjetima

Za testiranje razlika između skupina učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima, u odnosu na kombinaciju varijabli ***subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem***, korištena je multivarijatna analiza varijance. Analiza je pokazala kako ne postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem između taksonomskih skupina učitelja sa do deset godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, s 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima i onih s više od 21 godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima, Λ=,915, F (26, 684) = 1,19, p= ,232.

Međutim, rezultati Kruskal-Wallisovog testa pokazali su kako statistički značajne razlike postoje za sedam varijabli: „*Mogu prikladno procijeniti učenikovo razumijevanje onoga što poučavam*“, H (2) = 7,806, p= ,020; „*Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti*“, H (2) = 9,433, p = ,009; „*Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni*“, H (2) = 9,612, p = ,008, „*Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni*“, H (2) = 8,188, p = ,017; „*Znam odrediti tempo poučavanja tako da uzmem u obzir individualne potrebe svakog učenika“*, H (2) = 6,512, p = ,039; „*Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika*“, H (2) = 8,982, p = ,011 i „*Mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu*“, H (2) = 6,392, p = ,041. Rezultati su prikazani u Tablici 75.

Tablica 75. Rezultati Kruskal-Wallis testa – H-vrijednosti (H), njihova statistička značajnost (P) i aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za varijable samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem za skupine učitelja sa do deset godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (UI1), učitelje s 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (UI2) i učitelje s 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (UI3), N=357

Varijabla	UI1		UI2		UI3		H	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan	4,08	0,800	4,06	0,796	4,27	0,848	4,517	,105

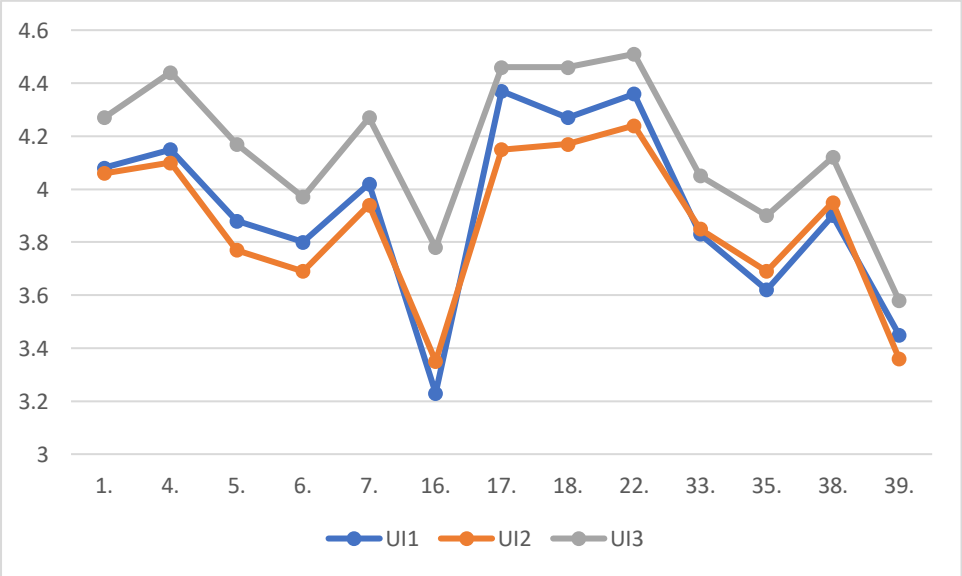
4. Mogu prikladno procijeniti učenikovo razumijevanje onoga što poučavam.	4,15	0,815	4,10	0,768	4,44	0,623	7,806	,020*
5. Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti.	3,88	0,847	3,77	0,780	4,17	0,746	9,433	,009*
6. Vjerujem da sam sposobna/sposoban spriječiti ometajuća ponašanja u učionici prije nego li se ona dogode.	3,80	0,874	3,69	0,860	3,97	0,890	4,000	,135
7. Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici.	4,02	0,844	3,94	0,885	4,27	,0739	5,824	,054
16. Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni.	3,23	1,113	3,35	1,063	3,78	1,001	9,612	,008*
17. Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni.	4,37	0,735	4,15	0,776	4,46	0,727	8,188	,017*
18. Znam odrediti tempo poučavanja tako da uzmem u obzir individualne potrebe svakog učenika.	4,27	0,761	4,17	0,738	4,46	0,750	6,512	,039*
22. Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika.	4,36	0,751	4,24	0,694	4,51	0,838	8,982	,011*
33. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da rješavaju teže zadatke.	3,83	0,854	3,85	0,808	4,05	0,797	3,510	,173
35. Mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu.	3,62	0,819	3,69	0,752	3,90	0,885	6,392	,041*
38. Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu.	3,90	0,875	3,95	0,790	4,12	0,873	4,109	,128
39. Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi.	3,45	0,990	3,36	0,979	3,58	0,914	1,860	,395

df=2

Kao i kod ranije analizirane ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje***, analiza varijance i ovdje je pokazala kako razlike u rezultatima na subskali nisu statistički značajne, no izdvojeni rezultati Kruskal-Wallisovog testa za svaku pojedinu varijablu subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem ukazuju na to da statistički značajne razlike među taksonomskim skupinama učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima ipak postoje, i to za 7 od 13 varijabli ove subskale. I ovdje se može zaključiti kako nije kombinacija varijabli ***subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem*** ta koja razlikuje sudionike obzirom na njihovo radno iskustvo u inkluzivnim razredima, već njene pojedine varijable.

Ponovo, kao i kod prethodne subskale, i ovdje uvid u rezultate pokazuje kako učitelji iz skupine koja ima 21 i više godina iskustva rada u inkluzivnim razredima pokazuju najviše rezultate na svim varijablama ***subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem***, a te su razlike statistički značajne u 7 varijabli.

Grafički prikaz na Slici 9. može poslužiti za stjecanje boljeg uvida u razlike među skupinama učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima na varijablama subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem.



Slika 9. Razlike u rezultatima na subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem kod učitelja koji imaju do 10 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, učitelja koji imaju 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima i učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima.

Grafički prikaz jasno ukazuje na to kako je najniži rezultat na ***subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem*** postigla skupina učitelja sa 10 i manje godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima na varijabli 16. („*Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni*“). Na toj varijabli i skupina učitelja sa 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima postiže najniže rezultate, dok se skupina učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima najniže samoprocjenjuje u varijabli koja opisuje samoefikasnost za sprječavanje problematičnih ponašanja na razini škole (varijabla 39.). Najviši rezultat na ovoj subskali postigli su učitelji iz skupine sa 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima na varijabli 22. („*Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika*“). Na toj je varijabli postignuta i najveća ukupna prosječna ocjena, 4,35.

Kako je multivarijatna analiza varijance pokazala kako kombinacije izlaznih varijabli ne razlikuju značajno ispitanike na ***subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem*** obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima, na ovim rezultatima nije provedena diskriminacijska analiza.

5.5.3. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti za suradnju obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima

I za testiranje razlika između skupina učitelja obzirom na godine radnog iskustva u odnosu na kombinaciju varijabli ***subskale samoefikasnosti za suradnju***, korištena je multivarijatna analiza varijance. Analiza je pokazala kako ne postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za suradnju između taksonomskih skupina učitelja sa do deset godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, s 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima i onih s više od 21 godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima, Λ=,941, F (22, 688) = ,959, p= ,516.

Budući je ***subskala samoefikasnosti za suradnju*** pokazala normalnu distribuciju rezultata, kako bi utvrdili je li zadovoljena pretpostavka za korištenje jednofaktorske analize varijance i utvrdili postoje li razlike na pojedinim varijablama ***subskale samoefikansosti za suradnju***, ispitana je homogenost varijance Leveneovim testom. Rezultati su prikazani u Tablici 76.

Tablica 76. Rezultati Leveneovog testa homogenosti varijance rezultata učitelja prema godinama radnog iskustva u inkluzivnim razredima na subskali samoefikasnosti za suradnju

Subskala	Levene	df1	df2	p
Samoefikasnost za suradnju	1,144	2	354	,320

Leveneov test nije statistički značajan, pa su razlike za svaku pojedinu varijablu provjerene jednofaktorskom analizom varijance. Rezultati su prikazani u Tablici 77.

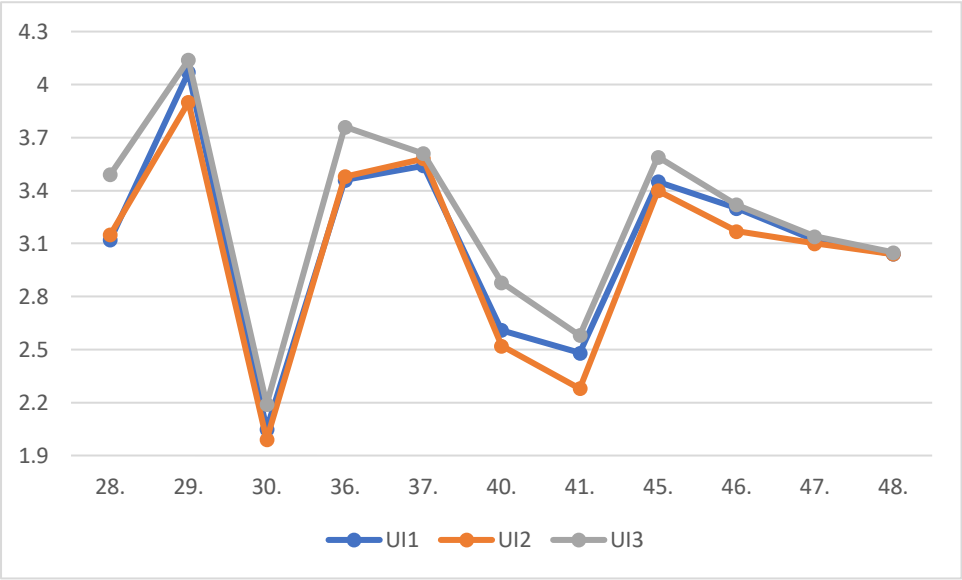
Unatoč neznačajnim rezultatima multivarijatne analize varijance, jednofaktorska analiza varijance pokazala je kako statistički značajne razlike ipak postoje za jednu varijablu: „*Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi*“, F (2) = 3,095, p = ,046.

Tablica 77. Rezultati jednofaktorske analize varijance – F-vrijednosti (F), njihova statistička značajnost (P) i aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za varijable samoefikasnosti za suradnju za skupine učitelja sa do deset godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (UI1), učitelje s 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (UI2) i učitelje s 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (UI3), N=357

Varijabla	US1		US2		US3		F	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.	3,12	1,038	3,15	0,976	3,49	1,073	3,095	,046*
29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.	4,07	1,012	3,90	1,012	4,14	0,937	1,111	,330
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.	2,05	1,267	1,99	1,320	2,19	1,420	0,407	,666
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.	3,46	0,923	3,48	0,760	3,76	0,935	2,741	,066
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.	3,54	1,134	3,58	0,934	3,61	1,000	0,103	,902
40. Mogu utjecati na uključivanje	2,61	1,117	2,52	1,163	2,88	1,019	1,934	,146

organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).								
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.	2,48	1,155	2,28	1,121	2,58	1,133	1,284	,278
45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.	3,45	1,101	3,40	0,890	3,59	1,052	0,637	,529
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.	3,30	1,193	3,17	0,997	3,32	1,090	0,429	,651
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.	3,12	1,192	3,10	1,007	3,14	1,238	0,018	,982
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.	3,04	1,194	3,04	1,066	3,05	1,146	0,123	,885

Analiza varijance za subskalu je pokazala kako razlike u rezultatima ispitanika obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima nisu statistički značajne. Ipak, izdvojeni rezultati jednofaktorske analize varijance za svaku pojedinu varijablu subskale samoefikasnosti za suradnju ukazuju na to da statistički značajne razlike među taksonomskim skupinama učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima ipak postoje za jednu od 11 varijabli ove subskale. Učitelji iz skupine sa 21 i više godina radnog iskustva i ovdje pokazuju općenito najviše rezultate, kao i najviše rezultate u varijabli „*Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi*“, u kojoj postoje statistički značajne razlike među skupinama ispitanika. Grafički prikaz na Slici 10. može dati bolji uvid u spomenute razlike u rezultatima skupina ispitanika obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima na ***subskali samoefikasnosti za suradnju.***



Slika 10. Razlike u rezultatima na subskali samoefikasnosti za suradnju kod učitelja koji imaju do 10 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, učitelja koji imaju 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima i učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima.

Iz grafičkog je prikaza jasno vidljivo kako je najniži rezultat na ***subskali samoefikasnosti za suradnju postignut*** od učitelja sa 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, i to na varijabli 30. koja govori o samoefikasnosti učitelja vezanoj uz utjecaj na veličinu razreda u školi. Na navedenoj se varijabli nalaze i najniži rezultati preostalih dviju skupina učitelja. Najviši rezultat na ovoj subskali postigla je skupina učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, i to na varijabli 29. koja govori o samoefikasnosti vezanoj uz slobodno izražavanje mišljenja o pitanjima koja su važna za školu.

Kako je multivarijatna analiza varijance i ovdje pokazala kako kombinacije izlaznih varijabli ne razlikuju značajno ispitanike na ***subskali samoefikasnosti za suradnju*** obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima, ni na ovim rezultatima nije provedena diskriminacijska analiza.

5.5.4. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima

Za provjeru razlika između skupina učitelja obzirom na godine radnog iskustva u odnosu na kombinaciju varijabli ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje***,

korištena je multivarijatna analiza varijance. Analiza je pokazala kako postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje između taksonomskih skupina učitelja sa do deset godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, s 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima i onih s više od 21 godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima, Λ=,882, F (22, 688) = 2,029, p= ,004.

Da bi se utvrdile razlike na svakoj pojedinoj varijabli koja pokriva prostor samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, korišten je Kruskal-Wallisov test. On je pokazao kako statistički značajne razlike među učiteljima, obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima, postoje za četiri varijable, za varijablu 8. koja govori o samoefikasnosti učitelja za kreiranje zadataka uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama, H (2) = 14,071, P = ,001; za varijablu 14. koja ukazuje na samoefikasnost učitelja u korištenju različitih strategija praćenja i vrednovanja učenika s teškoćama, H (2) = 11,884, p = ,003; za varijablu 23. koja govori o učiteljskoj samoefikasnosti za pronalaženje mjesta u razredu s kojeg će pojedini učenik najbolje pratiti nastavu, H (2) = 10,108, p = ,006 i za varijablu 26., koja pokazuje učiteljsku samoefikasnost za organizaciju edukacija i radionica za roditelje na temu različitosti među učenicima, H (2) = 8,411, p = ,015. Rezultati Kruskal-Wallisovog testa, kako i aritmetičke sredine odgovora učitelja po skupinama obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima, prikazane su u Tablici 78.

Tablica 78. Rezultati Kruskal-Wallis testa – H-vrijednosti (H), njihova statistička značajnost (P) i aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za varijable samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje za skupine učitelja sa do deset godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (UI1), učitelje s 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (UI2) i učitelje s 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (UI3), N=357

Varijabla	US1		US2		US3		H	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
8. Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	4,07	0,879	3,98	0,821	4,48	0,626	14,071	,001*
10. Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u	4,01	1,030	3,83	1,070	4,17	0,894	4,138	,126

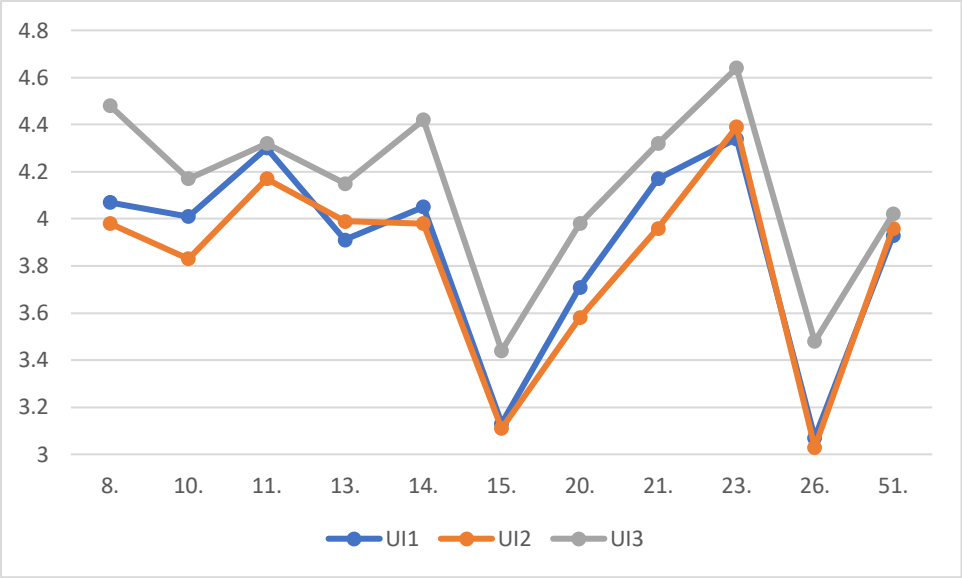
kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama.								
11. Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom, članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenike s teškoćama.	4,30	0,877	4,17	0,972	4,32	0,860	1,150	,563
13. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).	3,91	0,880	3,99	0,873	4,15	0,784	3,559	,169
14. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).	4,05	0,823	3,98	0,894	4,42	0,675	11,884	,003*
15. Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama.	3,13	1,099	3,11	1,084	3,44	0,915	4,693	,096
20. Znam izraditi IOOP/ individualizirani kurikulum za učenike s teškoćama.	3,71	1,076	3,58	1,105	3,98	0,938	5,209	,074

21. Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	4,17	0,796	3,96	0,872	4,32	0,706	5,917	,052
23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu.	4,34	0,771	4,39	0,701	4,64	0,663	10,108	,006*
26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima.	3,07	1,153	3,03	0,999	3,48	1,088	8,411	,015*
51. Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu.	3,93	0,933	3,96	0,766	4,02	0,861	0,291	,865

df=2

Rezultati prikazani u Tablici 78. jasno ukazuju na to kako učitelji sa 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnom razredima pokazuju dominantno bolje rezultate na ***subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje*** obzirom na preostale dvije skupine učitelja, a razlike u rezultatima statistički su značajne u 4 varijable. Što se tiče odnosa rezultata preostalih dviju skupina učitelja, u 8 od 11 varijabli ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje***, učitelji sa 10 i manje godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima postigli su nešto više rezultate od skupine učitelja sa 11 do 20 godina inkluzivnog iskustva, dok obratnu situaciju imamo u 3 varijable, varijablu 13. (samoefikasnost za korištenje različitih metoda poučavanja učenika s teškoćama), varijablu 20. (samoefikasnost za izradu individualiziranog kurikuluma/individualiziranog odgojno-obrazovnog programa za učenike s teškoćama) i varijablu 51. (samoefikasnost za prilagodbu nastavnih materijala za učenike s teškoćama tijekom nastave na daljinu).

Za bolji prikaz razlika u rezultatima učitelja na ***subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje*** obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima poslužit će grafički prikaz na Slici 11.



Slika 11. Razlike u rezultatima na subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje kod učitelja koji imaju do 10 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, učitelja koji imaju 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima i učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima.

Grafički prikaz dodatno ukazuje na podatak kako je najniži rezultat na ***subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje*** postigla skupina učitelja koja ima 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, i to na varijabli 26. koja govori o samoefikasnosti učitelja za organizaciju edukacija i radionica za roditelje na temu različitosti među učenicima. Na ovoj varijabli svoje najniže rezultate postiže i skupina učitelja sa 10 i manje godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, dok najmanju samoefikasnost u kontekstu inkluzivnog poučavanja skupina učitelja sa 21 i više godina inkluzivnog iskustva pokazuje na varijabli 15. koja govori o samoefikasnosti za informiranje okoline o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama. Najviše rezultate na ***subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje*** postigla je skupina učitelja s najviše radnog iskustva u inkluzivnim razredima na varijabli 23. koja govori o samoefikasnosti učitelja za odabir optimalnog mjesta u razredu za pojedinog učenika. Na istoj su varijabli svoj najbolji rezultat postigle i preostale dvije skupine učitelja.

Diskriminacijska analiza provedena je u svrhu testiranja hipoteze H4, kako bi se preciznije utvrdile razlike u samoefikasnosti učitelja za inkluzivno poučavanje obzirom na njihove godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima. Budući je MANOVA pokazala kako postoje

statistički značajne razlike među skupinama učitelja na linearnoj kombinaciji izlaznih varijabli, diskriminacijska analiza detaljnije će prikazati rečene razlike.

Diskriminacijska je analiza pokazala kako se subskala od 11 varijabli samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje može svesti na dvije diskriminacijske funkcije. Prva od njih objašnjava 66,8% varijance, s koeficijentom kanoničke korelacije R = ,283, dok druga objašnjava preostalih 33,2% varijance, s koeficijentom kanoničke korelacije R = ,204. Izračunate vrijednosti za prve dvije diskriminacijske funkcije (Λ= ,882, $\chi2$ (22) = 43,87, p= ,004) pokazuju kako sustav od 11 varijabli subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje značajno razlikuje skupine ispitanika obzirom na to imaju li deset i manje godina radnog iskustva, 11 do 20 godina radnog iskustva ili 21 i više godina radnog iskustva. Međutim uklanjanje prve funkcije ukazuje na to da druga funkcija ne razlikuje značajno skupine ispitanika (Λ= ,959, $\chi2$ (10) = 14,78, p= ,140).

Tablica 79. Postotak objašnjenje varijance (%var), koeficijent kanoničke korelacije (R), Wilksova lambda (Λ), hi-kvadrat ($\chi2$), stupnjevi slobode (df), statistička značajnost diskriminacijske funkcije (P) – godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima – samoefikasnost za inkluzivno poučavanje

Funkcija	%var	R	Λ	$\chi2$	df	P
1	66,8	,283	,882	43,87	22	,004
2	33,2	,204	,959	14,78	10	,140

Tablica 80. Struktura diskriminacijskih funkcija – godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima – samoefikasnost za inkluzivno poučavanje

Varijable	Funkcija 1	Funkcija 2
8. Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	,671*	-,056
14. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).	,622*	-,016
26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima.	,481*	,058
23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu.	,470*	,285

20. Znam izraditi IOOP/ individualizirani kurikulum za učenike s teškoćama.	,390*	-,147
15. Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama.	,370*	,058
10. Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama.	,299*	-,285
13. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).	,294*	,253
51. Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu.	,099*	,099
21. Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	,390	-,413
11. Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom, članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenike s teškoćama.	,112	-,262

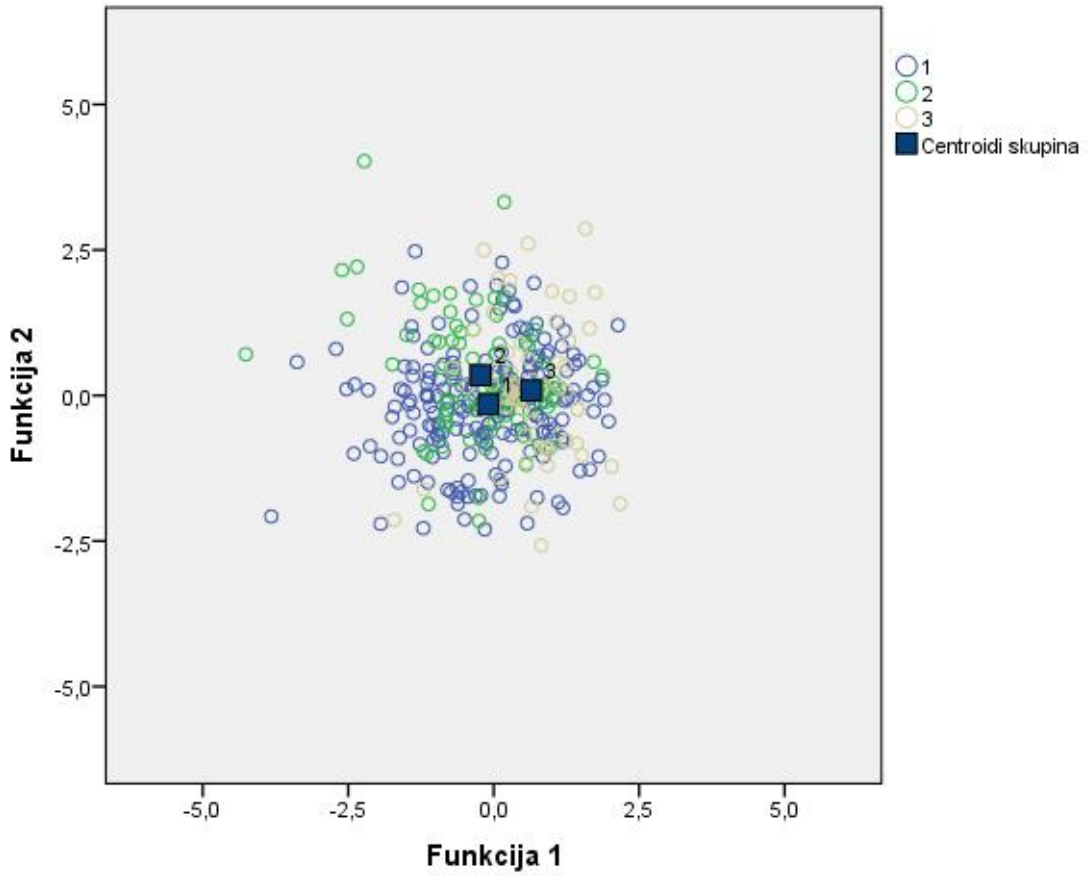
9 od 11 varijabli doprinosi kreiranju 1. diskriminacijske funkcije na kojoj se značajno razlikuju učitelji obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima, a varijable koje najviše sudjeluju u njenom kreiranju odnose se na samoefikasnost za kreiranje zadataka koji uzimaju u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama (varijabla 8.), samoefikasnost učitelja za korištenje različitih strategija praćenja i vrednovanja učenika s teškoćama (varijabla 14.), samoefikasnost za organizaciju radionica i edukacija za roditelje na temu različitosti među učenicima (varijabla 26.) i samoefikasnost za pronalaženje optimalnog mjesta u razredu za pojedinog učenika (varijabla 23.). Sve navedene, a i preostale varijable pozitivno koreliraju s prvom diskriminacijskom funkcijom.

Temeljem navedenog, prva diskriminacijska funkcija predstavlja ***samoefikasnost za individualizaciju poučavanja i promicanje prihvaćanja različitosti***. Budući rezultati diskriminacijske analize koji nisu značajni ne dozvoljavaju interpretaciju strukture diskriminacijskih funkcija, odnos varijabli s drugom funkcijom samo će se prikazati u Tablici 80.

Tablica 81. Centroidi skupina – godine radnog iskustva u inkluzivnom razredima – samoefikasnost za inkluzivno poučavanje

Skupina	Funkcija 1	Funkcija 2
UI1	-,092	-,153
UI2	-,227	,347
UI3	,684	,087

Uzimajući u obzir predznak centroida skupina te njihove vrijednosti za svaku skupinu, možemo zaključiti kako skupina ispitanika sa 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima pokazuje najviše rezultate u području samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje kroz individualizaciju poučavanja i promicanje prihvaćanja različitosti. Skupina učitelja sa 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima postiže, u usporedbi s ostalim skupinama, najniže rezultate na ovom području.



Slika 12. Grafički prikaz položaja skupine učitelja sa 10 i manje godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (1), skupine učitelja s 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (2) i skupine učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (3) u koordinatnom sustavu definiranom diskriminacijskim osima Funkcija 1 i 2 – samoefikasnost za inkluzivno poučavanje

5.6. Razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja predmetne i razredne nastave

Peti specifični cilj ovog istraživanja određen je kao utvrđivanje razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja predmetne i razredne nastave. U skladu s tim postavljena je i hipoteza

H5 – *postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja predmetne i razredne nastave*

U svrhu testiranja pete hipoteze, provedena je analiza razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja predmetne i razredne nastave. U tu su svrhu korištene varijable po područjima koja odgovaraju pojedinim faktorima i subskalama navedenog Upitnika – ***subskali samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje, subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem, subskali samoefikasnosti za suradnju i subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje***. Nezavisna varijabla Upitnika „*Radno mjesto*“ imala je tri moguća odgovora: „*Učitelj razredne nastave*“, „*Učitelj predmetne nastave – obrazovni predmeti*“ i „*Učitelj razredne nastave – odgojni predmeti*“. Međutim, obzirom na postavljene hipoteze, rezultati učitelja predmetne nastave obrazovnih i odgojnih predmeta objedinjeni su u kategoriju „Učitelj predmetne nastave“. Sukladno tome uzorak je činilo 151 učitelj razredne nastave (42,3%) i 206 učitelja predmetne nastave (57,7%).

Za provjeru ove hipoteze izračunati su parametri multivarijatne analize varijance i diskriminacijske analize za procjenu učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu kod učitelja razredne i predmetne nastave.
Kako bi utvrdili razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave, multivarijatna analiza provedena je za svaku pojedinu subskalu Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, a tamo gdje je utvrđeno da postoje statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave provedena je diskriminacijska analiza. Budući je ranije navedeno kako sve varijable nisu normalno distribuirane, za testiranja razlika među skupinama učitelja za svaku pojedinu varijablu, bilo je potrebno, uz T-test za nezavisne uzorke, koristiti i Mann-Whitneyev test (Mann i Whitney, 1947, prema Field, 2018).

5.6.1. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za inkluzivno školsko ozračje

Za testiranje razlika između skupina učitelja razredne i predmetne nastave u odnosu na kombinaciju varijabli ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje*** korištena je multivarijatna analiza varijance.

Analiza je pokazala kako postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje između taksonomskih skupina učitelja razredne i predmetne nastave, Λ=,809, F (17, 336) = 4,66, p= ,000.

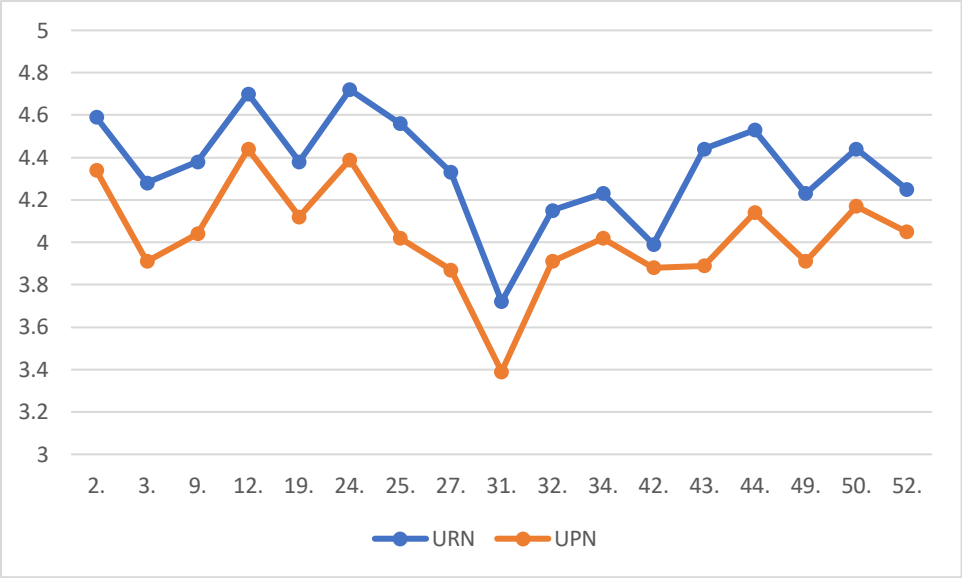
Razlike u aritmetičkim sredinama odgovora učitelja razredne i predmetne nastave za svaku pojedinu varijablu ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje*** ispitane su Mann-Whitneyevim testom budući se pokazalo kako rezultati odstupaju od normalne distribucije. Podaci su prezentirani u Tablici 82.

Tablica 82. Rezultati Mann-Whitneyevog testa – U-vrijednosti (U), njihova statistička značajnost i aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za varijable samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje za skupine učitelja razredne nastave (URN) i učitelje predmetne nastave (UPN), N=357

Varijabla	URN		UPN		U	P
	M	SD	M	SD		
2. Mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu.	4,59	0,635	4,34	0,814	13,03	,003*
3. Mogu pružiti podršku obiteljima kako bi pomogle svojoj djeci da budu uspješna u školi.	4,28	0,741	3,91	0,903	11,94	,000*
9. Mogu postići da učenici vode računa o pravilima razreda.	4,38	0,630	4,04	0,810	12,07	,000*
12. Mogu potaknuti učenike na rad u parovima ili u malim grupama.	4,70	0,611	4,44	0,792	12,70	,000*
19. Znam koristiti specifične strategije poučavanja, poput suradničkog učenja i vršnjačke potpore.	4,38	0,671	4,12	0,800	12,81	,002*
24. Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti.	4,72	0,582	4,39	0,715	11,42	,000*
25. Mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici.	4,56	0,659	4,02	0,924	10,22	,000*
27. Znam prenijeti roditeljima učenika s teškoćama istinite	4,33	0,788	3,87	0,991	11,47	,000*

informacije o školskoj uspješnosti njihova djeteta na adekvatan način						
31. Imam mogućnosti doprijeti do učenika koje je najteže poučavati.	3,72	0,897	3,39	0,940	12,65	,001*
32. Znam učeniku ukazati na važnost učenja onda kada on/ona nema podrške kod kuće.	4,15	0,806	3,91	0,859	13,11	,007*
34. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da se prisjete što se učilo na prethodnim satima.	4,23	0,713	4,02	0,858	13,66	,034*
42. Mogu utjecati na to da škola bude sigurno mjesto.	3,99	0,948	3,88	1,000	14,37	,303
43. Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu.	4,44	0,736	3,89	0,920	10,18	,000*
44. Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje.	4,53	0,661	4,14	0,833	11,38	,000*
49. Mogu utjecati na uvjerenja učenika da mogu biti uspješni u školi.	4,23	0,767	3,91	0,862	12,39	,000*
50. Mogu utjecati na poticanje dobrih vršnjačkih odnosa među učenicima.	4,44	0,708	4,17	0,727	12,17	,000*
52. Mogu surađivati s drugim kolegama i stručnjacima u svrhu osiguravanja i razmjene materijala za učenike s teškoćama tijekom nastave na daljinu.	4,25	0,832	4,05	0,915	13,72	,041*

Rezultati prikazani u Tablici 82. pokazuju kako učitelji razredne nastave ostvaruju više rezultate u svih 17 varijabli ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje***, a ti su rezultati statistički značajni u čak 16 varijabli. Za bolji uvid u razlike u rezultatima između učitelja razredne i predmetne nastave na ovoj subskali Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu poslužit će grafički prikaz na Slici 13.



Slika 13. Razlike u rezultatima na subskali samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje kod učitelja razredne i predmetne nastave

Grafički nam prikaz dodatno opisuje značajno bolje rezultate koje su učitelji razredne nastave postigni na ***subskali samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje*** u odnosu na svoje kolege koje predaju predmetnu nastavu. Također, uočljivo je kako je najniži rezultat na ovoj subskali postignut od učitelja predmetne nastave na varijabli 31. koja govori o samoefikasnosti učitelja da dopru do učenika koje je najteže poučavati. Na istoj varijabli svoj najniži rezultat ostvarila je i skupina učitelja razredne nastave, iako je njihov rezultat statistički značajno bolji od rezultata učitelja predmetne nastave. 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.

Diskriminacijska analiza poslužila je za preciznije opisivanje razlika među učiteljima razredne i predmetne nastave na ***subskali samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje*** te za testiranje hipoteze H5.

Ekstrahirana je jedna diskriminacijska funkcija s koeficijentom kanoničke korelacije R = ,437. Izračunate vrijednosti pokazuju kako sustav od 17 varijabli subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje značajno razlikuje skupine učitelja predmetne i razredne nastave.

Tablica 83. 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 inkluzivno školsko ozračje

Funkcija	%var	R	Λ	χ2	df	P
1	100	,437	,809	72,68	17	,000

Analizirana je i struktura diskriminacijske funkcije koja je pokazala rezultate prikazane u Tablici 84.

Tablica 84. Struktura diskriminacijske funkcije – učitelji razredne i predmetne nastave – samoefikasnost za inkluzivno školsko ozračje

Varijable	Funkcija 1
25. Mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici.	,689
43. Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu.	,653
44. Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje.	,525
24. Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti.	,509
27. Znam prenijeti roditeljima učenika s teškoćama istinite informacije o školskoj uspješnosti njihova djeteta na adekvatan način	,505
9. Mogu postići da učenici vode računa o pravilima razreda.	,470
3. Mogu pružiti podršku obiteljima kako bi pomogle svojoj djeci da budu uspješna u školi.	,452
50. Mogu utjecati na poticanje dobrih vršnjačkih odnosa među učenicima.	,385
49. Mogu utjecati na uvjerenja učenika da mogu biti uspješni u školi.	,381
12. Mogu potaknuti učenike na rad u parovima ili u malim grupama.	,358
31. Imam mogućnosti doprijeti do učenika koje je najteže poučavati.	,358
19. Znam koristiti specifične strategije poučavanja, poput suradničkog učenja i vršnjačke potpore.	,348

2. Mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu.	,347
32. Znam učeniku ukazati na važnost učenja onda kada on/ona nema podrške kod kuće.	,306
34. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da se prisjete što se učilo na prethodnim satima.	,257
52. Mogu surađivati s drugim kolegama i stručnjacima u svrhu osiguravanja i razmjene materijala za učenike s teškoćama tijekom nastave na daljinu	,215
42. Mogu utjecati na to da škola bude sigurno mjesto.	,109

Iz strukture je vidljivo kako sve varijable pozitivno koreliraju s diskriminacijskom funkcijom. Varijable koje najviše sudjeluju u njenom kreiranju odnose se na samoefikasnost za provedbu aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika s teškoćama u zajednici (varijabla 25.), utjecaj na učenike na način da rado dolaze u školu (varijabla 43.), na to da imaju povjerenja u učitelje (varijabla 44.), te samoefikasnost za vođenje razgovora s učenicima o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti (varijabla 24.). Tu je i varijabla koja ukazuje na učiteljsku samoefikasnost da roditeljima prenese istinite informacije o školskoj uspješnosti njihova djeteta na adekvatan način (varijabla 27.).

Temeljem navedenog, ova **diskriminacijska funkcija** predstavlja učiteljsku ***samoefikasnost za poticanje inkluzivnosti u razrednoj zajednici i školi.***

Tablica 85. Centroidi skupina – učitelji razredne i predmetne nastave – samoefikasnost za inkluzivno školsko ozračje

Skupina	Funkcija 1
URN	,565
UPN	-,415

Promatrajući predznak centroida skupina te njihove vrijednosti za obje skupine ispitanika možemo zaključiti kako skupina učitelja razredne nastave pokazuje znatno više rezultate, a time i znatno višu samoefikasnost za poticanje inkluzivnosti u razrednoj zajednici i školi od učitelja predmetne nastave, dakle znatno veću samoefikasnost za stvaranje inkluzivnog školskog ozračja.

5.6.2. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za upravljanje ponašanjem

Kako bi provjerili razlike među učiteljima razredne i predmetne nastave u odnosu na kombinaciju varijabli ***subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem***, provedena je multivarijatna analiza varijance. Ona je pokazala kako postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem između dviju navedenih skupina učitelja, Λ=,804, F (13, 343) = 6,44, p= ,000.

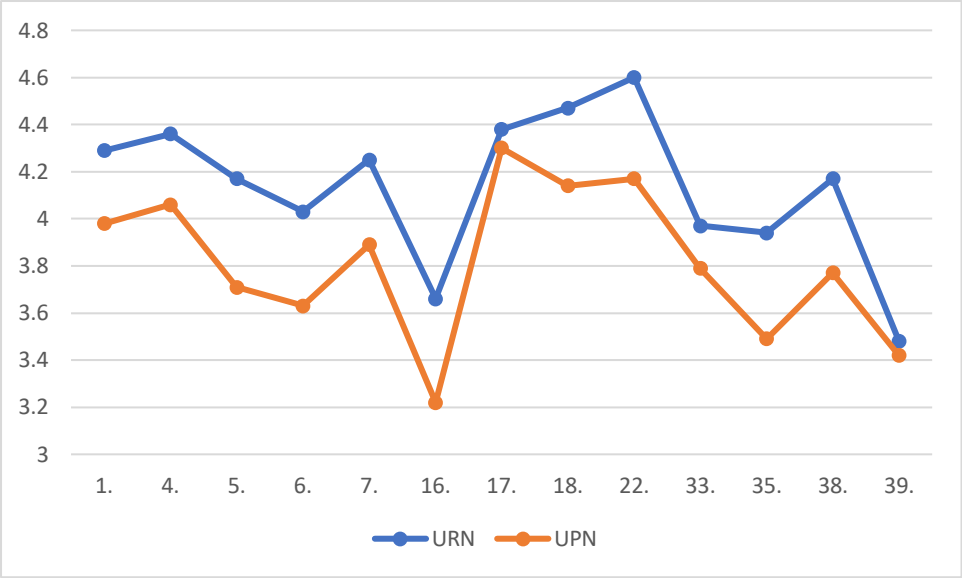
Kako bi se utvrdile razlike između učitelja razredne i predmetne nastave na svakoj pojedinoj varijabli ***subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem***, a obzirom na ranije spomenutu činjenicu kako podaci odstupaju od normalne distribucije, korišten je Mann-Whitneyev test. Rezultati istog mogu se vidjeti u Tablici 86., a pokazuju kako se statistički značajne razlike među učiteljima razredne i predmetne nastave nalaze u 11 od 13 varijabli ove subskale.

Tablica 86. Rezultati Mann-Whitneyevog testa – U-vrijednosti (U), njihova statistička značajnost i aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za varijable samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem za skupine učitelja razredne nastave (URN) i učitelje predmetne nastave (UPN), N=357

Varijabla	URN		UPN		U	P
	M	SD	M	SD		
1. Mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan	4,29	0,706	3,98	0,855	12,470	,001*
4. Mogu prikladno procijeniti učenikovo razumijevanje onoga što poučavam.	4,36	0,677	4,06	0,830	12,500	,001*
5. Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti.	4,17	0,716	3,71	0,845	10,939	,000*
6. Vjerujem da sam sposobna/sposoban spriječiti ometajuća ponašanja u učionici prije nego li se ona dogode.	4,03	0,716	3,63	0,942	11,835	,000*
7. Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici.	4,25	0,721	3,89	0,894	12,262	,000*

16. Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni.	3,66	1,000	3,22	1,124	12,052	,000*
17. Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni.	4,38	0,642	4,30	0,819	15,212	,696
18. Znam odrediti tempo poučavanja tako da uzmem u obzir individualne potrebe svakog učenika.	4,47	0,641	4,14	0,805	12,075	,000*
22. Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika.	4,60	0,602	4,17	0,808	10,892	,000*
33. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da rješavaju teže zadatke.	3,97	0,791	3,79	0,861	13,650	,035*
35. Mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu.	3,94	0,691	3,49	0,854	10,898	,000*
38. Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu.	4,17	0,781	3,77	0,873	11,541	,000*
39. Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi.	3,48	0,999	3,42	0,959	14,878	,460

Za bolji uvid u razlike u rezultatima između dviju skupina učitelja na ***subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem*** za svaku pojedinu varijablu, poslužit će grafički prikaz na Slici 14.



Slika 14. Razlike u rezultatima na subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem kod učitelja razredne i predmetne nastave

Iz grafičkog je prikaza na Slici 14. razvidno kako učitelji razredne nastave na svim varijablama ***subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem*** postižu bolje rezultate od svojih kolega učitelja predmetne nastave. Te su razlike statistički značajne u čak 11 d 13 varijabli ove subskale. Vidljivo je i kako je najniži rezultat na ovoj subskali postignut od strane učitelja predmetne nastave na varijabli 16. koja govori o samoefikasnosti za nošenje s učenicima koji pokazuju fizičku agresivnost. Na ovoj varijabli, također, učitelji razredne nastave postižu znatno više rezultate. Svoj najniži rezultat učitelji razredne nastave ostvarili su na varijabli 39. koja govori o učiteljskoj samoefikasnosti za sprečavanje problematičnih ponašanja na razini škole. Međutim, i na ovoj varijabli učitelji razredne nastave pokazali su nešto višu razinu samoefikasnosti od učitelja predmetne nastave, iako ta razlika u ovom slučaju nije statistički značajna. Najviši rezultat na ***subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem*** postigla je skupina učitelja razredne nastave na varijabli 22. koja ukazuje na samoefikasnost za osmišljanje aktivnosti koje će uključiti svakog učenika u razredu, dakle za implementaciju univerzalnog dizajna u nastavi. Učitelji predmetne nastave svoj najviši rezultat postigli su na varijabli koja govori o samoefikasnosti učitelja da ponudi alternativno objašnjenje ili primjer kada su učenici zbunjeni (varijabla 17.). No, i na ovoj varijabli učitelji razredne nastave pokazuju viši rezultat, iako te razlike nisu statistički značajne. Uvidom u cjelokupne rezultate potvrđuje se kako učitelji razredne nastave pokazuju višu razinu samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem u odnosu na učitelje predmetne nastave, kako korištenjem strategija sprečavanja nepoželjnih

ponašanja, tako i korištenjem strategija poticanja poput implementacije načela univerzalnog dizajna u poučavanju.

Diskriminacijska analiza poslužila je za bolju analizu utvrđenih razlika među skupinama učitelja razredne i predmetne nastave.

Ekstrahirana je jedna diskriminacijska funkcija s koeficijentom kanoničke korelacije R = ,443. Izračunate vrijednosti pokazuju kako sustav od 13 varijabli subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem značajno razlikuje skupine učitelja predmetne i razredne nastave.

Tablica 87. 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 upravljanje ponašanjem

Funkcija	%var	R	Λ	χ2	df	P
1	100	,443	,804	76,14	13	,000

Analizirana je i struktura diskriminacijske funkcije koja je pokazala rezultate prikazane u Tablici 88.

Tablica 88. Struktura diskriminacijske funkcije – učitelji razredne i predmetne nastave – samoefikasnost za upravljanje ponašanjem

Varijable	Funkcija 1
35. Mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu.	,580
22. Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika.	,580
5. Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti.	,577
38. Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu.	,480
6. Vjerujem da sam sposobna/sposoban spriječiti ometajuća ponašanja u učionici prije nego li se ona dogode.	,472
18. Znam odrediti tempo poučavanja tako da uzmem u obzir individualne potrebe svakog učenika.	,446
7. Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici.	,428
16. Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni	,408

4. Mogu prikladno procijeniti učenikovo razumijevanje onoga što poučavam.	,390
1. Mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan	,383
33. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da rješavaju teže zadatke.	,220
17. Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni.	,111
39. Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi.	,058

Struktura diskriminacijske funkcije ukazuje na to da sve varijable ***subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem*** s njom pozitivno koreliraju. One varijable koje najviše sudjeluju u njenom definiranju, prema kojima se najznačajnije razlikuju učitelji razredne i predmetne nastave, uključuju samoefikasnost za motiviranje učenika koji su nezainteresirani za školu (varijabla 35.) te za kreiranje aktivnosti koje uključuju svakog učenika u razredu (varijabla 22.). Uvidom u navedene varijable može se zaključiti kako ova **diskriminacijska funkcija** predstavlja ***samoefikasnost za upravljanje ponašanjem korištenjem proaktivnih tehnika, pozitivnog pojačanja i modifikacije pristupa poučavanju***.

Tablica 89. Centroidi skupina – učitelji razredne i predmetne nastave – samoefikasnost za upravljanje ponašanjem

Skupina	Funkcija 1
URN	,576
UPN	-,422

Promatrajući predznak centroida skupina te njihove vrijednosti za obje skupine ispitanika možemo zaključiti kako skupina učitelja razredne nastave pokazuje znatno više rezultate, a time i znatno višu samoefikasnost za upravljanje ponašanjem korištenjem proaktivnih tehnika, pozitivnog pojačanja i modifikacije pristupa od učitelja predmetne nastave, dakle znatno veću samoefikasnost za upravljanje ponašanjem.

5.6.3. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za suradnju

Za daljnje testiranje hipoteze H5, kako bi utvrdili postoje li razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u odnosu na kombinaciju varijabli ***subskale samoefikasnosti za suradnju***, provedena je multivarijatna analiza varijance. Ona je pokazala kako postoje

statistički značajne razlike u samoefikasnosti za suradnju među dvije navedene taksonomske skupine učitelja, Λ=,864, F (11, 345) = 4,957, p= ,000.

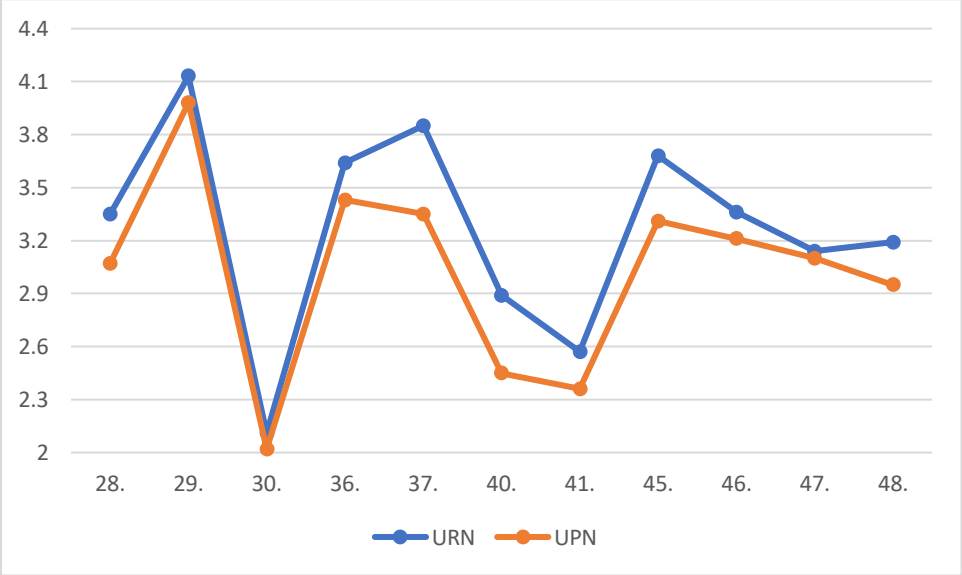
Kako bi utvrdili razlike na svakoj pojedinoj varijabli ***subskale samoefikasnosti za suradnju*** između učitelja razredne i predmetne nastave, korišten je T-test za nezavisne uzorke. Rezultati su vidljivi u Tablici 90. a pokazuju kako su statistički značajne razlike prisutne u 5 od 11 varijabli ove subskale.

Tablica 90. Rezultati T- testa – t-vrijednosti (t), njihova statistička značajnost i aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za varijable samoefikasnosti za suradnju za skupine učitelja razredne nastave (URN) i učitelje predmetne nastave (UPN), N=357

Varijabla	URN		UPN		t	P
	M	SD	M	SD		
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.	3,35	0,940	3,07	1,089	2,569	,011*
29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.	4,13	0,975	3,98	1,020	1,400	,162
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.	2,11	1,317	2,02	1,293	0,585	,559
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.	3,64	0,837	3,43	0,928	2,187	,029*
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.	3,85	0,919	3,35	1,119	4,671	,000*
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).	2,89	1,109	2,45	1,084	3,816	,000*
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.	2,57	1,093	2,36	1,176	1,680	,094

45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.	3,68	0,921	3,31	1,108	3,436	,001*
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.	3,36	1,116	3,21	1,143	1,282	,201
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.	3,14	1,189	3,10	1,137	0,299	,765
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.	3,19	1,213	2,95	1,103	1,897	,059

Za bolji uvid u razlike u rezultatima između dviju skupina učitelja na ***subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem*** za svaku pojedinu varijablu, poslužit će grafički prikaz na Slici 15.



Slika 15. Razlike u rezultatima na subskali samoefikasnosti za suradnju kod učitelja razredne i predmetne nastave

Grafički prikaz na Slici 15., u kombinaciji s Tablicom 90. daje još bolji uvid u podatak da učitelji razredne nastave postižu više rezultate na svim varijablama ***subskale samoefikasnosti za suradnju*** koja je sastavni dio Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Te su se razlike pokazale statistički značajnima u 5 od 11 varijabli ove subskale. Najniži je rezultat na subskali postigla skupina učitelja predmetne nastave na varijabli koja govori o samoprocjeni učiteljske samoefikasnosti za utjecaj na veličinu razreda u školi (varijabla 30.). Na istoj su varijabli svoj najniži rezultat postigli i učitelji razredne nastave, iako nešto bolji od učitelja predmetne nastave, no ne i statistički značajno. Najviši je rezultat na ovoj subskali postigla skupina učitelja razredne nastave na varijabli koja govori o samoprocijenjenoj samoefikasnosti za izražavanje mišljenja o pitanjima koja su važna za školu. I skupina učitelja predmetne nastave na ovoj je varijabli ostvarila svoj najviši rezultat, nešto niži, no ne statistički značajno, od skupine učitelja razredne nastave. Statistički značajne razlike, sve u korist učitelja razredne nastave, prisutne su na varijablama koje govore o učiteljskoj samoefikasnosti za utjecaj na odluke koje se donose u školi (varijabla 28.), za doprinos prevladavanju loših uvjeta u zajednici na učenike (varijabla 36.), za utjecaj na pisanje domaće zadaće (varijabla 37.), za uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (varijabla 40.) te za pomoć ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine diferenciranog poučavanja (varijabla 45.).

Diskriminacijska analiza rezultata učitelja dala nam je dodatne informacije o specifičnostima navedenih razlika.

Ekstrahirana je jedna diskriminacijska funkcija s koeficijentom kanoničke korelacije R = ,369. Izračunate vrijednosti pokazuju kako sustav od 11 varijabli ***subskale samoefikasnosti za suradnju*** značajno razlikuje skupine učitelja predmetne i razredne nastave.

Tablica 91. 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 suradnju

Funkcija	%var	R	Λ	χ2	df	P
1	100	,369	,864	51,29	11	,000

Analizirana je i struktura diskriminacijske funkcije koja je pokazala rezultate prikazane u Tablici 92.

Tablica 92. Struktura diskriminacijske funkcije – učitelji razredne i predmetne nastave – samoefikasnost za suradnju

Varijable	Funkcija 1
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.	,605
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).	,509
45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.	,446
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.	,343
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.	,292
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.	,253
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.	,224
29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.	,187
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.	,171
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.	,078
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.	,040

Prikazana struktura diskriminacijske funkcije pokazuje kako sve varijable ***subskale samoefikasnosti za suradnju*** s njom pozitivno koreliraju. Varijable koje najviše sudjeluju u kreiranju diskriminacijske funkcije na kojoj se značajno razlikuju učitelji razredne i predmetne nastave su varijabla 37. („*Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću*“), varijabla 40. („*Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole*“) te varijabla 45. („*Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti*“). Temeljem navedenog, kako navedene varijable govore o samoefikasnosti za suradnju koja je usmjerena na različite subjekte odgojno-obrazovnog uključivanja (učenike, organizacije za inkluzivnu podršku, druge učitelje), ova **diskriminacijska funkcija** predstavlja ***samoefikasnost za usmjerenu suradnju u svrhu promicanja inkluzivnosti.***

Tablica 93. Centroidi skupina – učitelji razredne i predmetne nastave – samoefikasnost za suradnju

Skupina	Funkcija 1
URN	,463
UPN	-,339

Promatrajući predznak centroida skupina te njihove vrijednosti za obje skupine ispitanika možemo zaključiti kako skupina učitelja razredne nastave pokazuje znatno više rezultate, a time i znatno višu samoefikasnost za usmjerenu suradnju u svrhu promicanja inkluzivnosti, kao i ukupan znatno viši stupanj samoefikasnosti za suradnju.

5.6.4. Razlike u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za inkluzivno poučavanje

Za utvrđivanje razlika između skupina učitelja razredne i predmetne nastave u odnosu na kombinaciju varijabli ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje***, korištena je multivarijatna analiza varijance. Analiza je potvrdila postojanje statistički značajnih razlika u rezultatima učitelja razredne i predmetne nastave na ***subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje*** Λ=,835, F (11, 345) = 6,216, p= ,000.

Kako bi provjerili razlike u rezultatima ove dvije skupine učitelja na svakoj pojedinoj varijabli ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje***, a obzirom da je ranije utvrđeno kako podaci nemaju normalnu distribuciju, korišten je Mann-Whitneyev test.

Tablica 94. Rezultati Mann-Whitneyevog testa – U-vrijednosti (U), njihova statistička značajnost i aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za varijable samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje za skupine učitelja razredne nastave (URN) i učitelje predmetne nastave (UPN), N=357

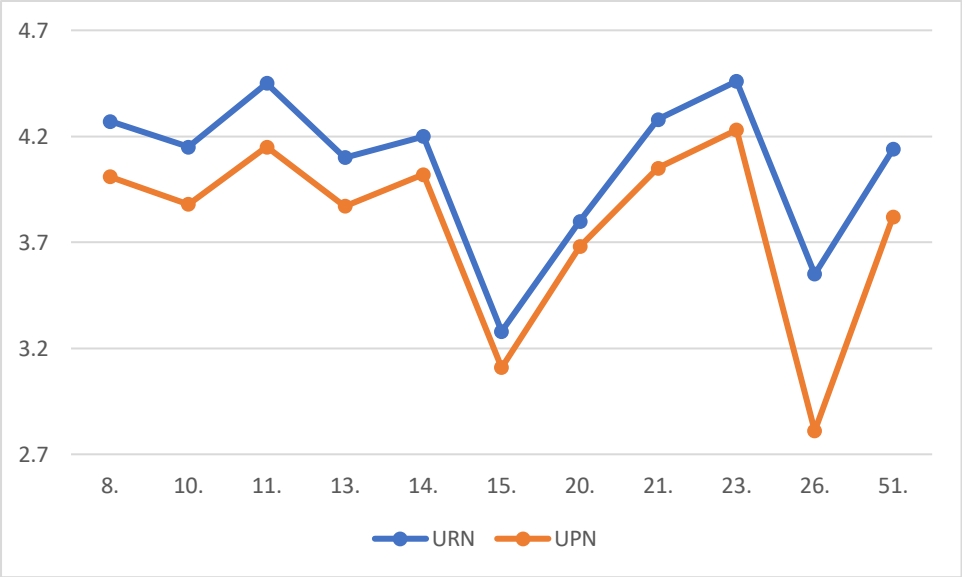
Varijabla	URN		UPN		U	P
	M	SD	M	SD		
8. Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	4,27	0,799	4,01	0,858	12,733	,002*
10. Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim	4,15	0,998	3,88	1,025	12,937	,004*

rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama.						
11. Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom, članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenike s teškoćama.	4,45	0,830	4,15	0,922	12,376	,000*
13. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).	4,10	0,806	3,87	0,896	13,378	,016*
14. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).	4,20	0,757	4,02	0,872	13,916	,067
15. Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama.	3,28	0,988	3,11	1,125	14,376	,204
20. Znam izraditi IOOP/ individualizirani	3,80	1,058	3,68	1,071	14,492	,251

kurikulum za učenike s teškoćama.						
21. Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	4,28	0,741	4,05	0,839	13,314	,012*
23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu.	4,64	0,571	4,23	0,809	11,201	,000*
26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima.	3,55	0,950	2,81	1,130	9,895	,000*
51. Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu.	4,14	0,749	3,82	0,950	12,760	,002*

Analizom rezultata utvrđuje se kako učitelji razredne nastave postižu više rezultate na svim varijablama ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje*** od učitelja predmetne nastave, a te su razlike statistički značajne u 8 od 11 varijabli: „*Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama*“ (varijabla 8.); „*Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama*“ (varijabla 10.), „*Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom, članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenika s teškoćama*“ (varijabla 11.); „*Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva)*“ (varijabla 13.); „*Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama*“ (varijabla 21.); „*Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu*“ (varijabla 23.); „*Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima*“ (varijabla 26.) i „*Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu*“ (varijabla 51.).

Za bolji uvid u navedene razlike u rezultatima učitelja razredne i predmetne nastave na pojedinim varijablama ***subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje***, poslužit će grafički prikaz na Slici 16.



Slika 16. Razlike u rezultatima na subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje kod učitelja razredne i predmetne nastave

Grafički prikaz na Slici 16. dodatno pojašnjava razlike u rezultatima učitelja razredne i predmetne nastave na navedenoj subskali Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Uočava se kako najniži rezultat na ovoj subskali ostvaruju učitelji predmetne nastave na varijabli 26. koja govori o samoefikasnosti učitelja za organizaciju edukacija i radionica za roditelje na temu različitosti među učenicima. Svoj najniži rezultat skupina učitelja razredne nastave ostvarila je na varijabli koja ukazuje na učiteljsku samoefikasnost za informiranje drugih o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama. Najviši rezultati učitelja predmetne nastave vidljiv je u varijabli 23. koja govori o samoefikasnosti učitelja da za učenika u razredu odabere mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu. Međutim, na ovoj, kao i na 7 ostalih varijabli, učitelji razredne nastave ipak postižu statistički značajno više rezultate. Najviši rezultat na čitavoj subskali ostvarili su učitelji razredne nastave, na varijabli 23.

Kako bi stekli bolji uvid u prirodu razlika među učiteljima razredne i predmetne nastave na subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, poslužit će diskriminacijska analiza. Ona je pokazala kako se ***subskala samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje*** može svesti na jednu

diskriminacijsku funkciju s koeficijentom kanoničke korelacije R = ,407. Izračunate vrijednosti pokazuju kako sustav od 11 varijabli subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje značajno razlikuje skupine učitelja predmetne i razredne nastave.

Tablica 95. 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 inkluzivno poučavanje

Funkcija	%var	R	Λ	χ2	df	P
1	100	,407	,835	63,19	11	,000

Analizirana je i struktura diskriminacijske funkcije koja je pokazala rezultate prikazane u Tablici 96.

Tablica 96. Struktura diskriminacijske funkcije – učitelji razredne i predmetne nastave – samoefikasnost za inkluzivno poučavanje

Varijable	Funkcija 1
26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima.	,778
23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu.	,631
51. Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu.	,414
11. Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom, članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenike s teškoćama.	,377
8. Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	,356
21. Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	,313
10. Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama.	,295

13. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).	,292
14. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).	,242
15. Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama.	,178
20. Znam izraditi IOOP/ individualizirani kurikulum za učenike s teškoćama.	,132

Uvidom u strukturu diskriminacijske funkcije, uočava se kako sve varijable s njom pozitivno koreliraju. Varijable koje najviše sudjeluju kreiranju ove funkcije na kojoj se značajno razlikuju učitelji razredne i predmetne nastave su one koje govore o samoefikasnosti za organizaciju edukacija i radionica za roditelje na temu različitosti među učenicima (varijabla 26.), samoefikasnost za odabir mjesta u razredu za učenika s kojeg će najbolje pratiti nastavu (varijabla 23.) te samoefikasnost učitelja za izradu prilagođenih nastavnih materijala za učenike tijekom nastave na daljinu (varijabla 51.). Temeljem navedenog, ova **diskriminacijska funkcija** predstavlja ***samoefikasnost za inkluzivno poučavanje kroz podršku različitosti i individualizaciju sadržaja i postupaka.***

Tablica 97. Centroidi skupina – učitelji razredne i predmetne nastave – samoefikasnost za inkluzivno poučavanje

Skupina	Funkcija 1
URN	,519
UPN	-,380

Promatrajući predznak centroida skupina te njihove vrijednosti za obje skupine ispitanika možemo zaključiti kako skupina učitelja razredne nastave pokazuje znatno više rezultate, a time i znatno višu samoefikasnost za inkluzivno poučavanje kroz podršku različitosti i individualizaciju sadržaja i postupaka.

6. RASPRAVA I VERIFIKACIJA HIPOTEZA

Opći cilj ovog istraživanja bio je utvrditi strukturu samoprocijenjene samoefikasnosti za inkluzivnu praksu učitelja osnovnih škola u Istarskoj županiji i moguću povezanost pojedinih komponenti samoprocijenjene samoefikasnosti s nekim sociodemografskim čimbenicima te izraditi Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima osnovnih škola. Kako bi definirali strukturu samoprocijenjene samoefikasnosti za inkluzivnu praksu elaborirat će se rezultati faktorske analize Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Potom će se analizirati povezanosti pojedinih komponenti samoprocijenjene samoefikasnosti s nekim sociodemografskim čimbenicima. U konačnici, predložit će se Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, namijenjenog učiteljima osnovnih škola. Predložene smjernice temelje se na analizi ovdje predstavljenih rezultata utvrđivanja strukture samoprocijenjene samoefikasnosti za inkluzivnu praksu i povezanosti pojedinih komponenti samoprocijenjene samoefikasnosti sa čimbenicima koji uključuju godine radnog iskustva učitelja, godine radnog iskustva učitelja u inkluzivnim razredima te radno mjesto učitelja (razredna ili predmetna nastava). Uz to, smjernice se temelje i na analiziranoj dostupnoj literaturi.

6.1. Struktura samoprocijenjene samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

Za stjecanje uvida u strukturu samoprocijenjene samoefikasnosti za inkluzivnu praksu učitelja osnovnih škola Istarske županije korišten je Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Kako bi se utvrdilo mjeri li taj instrument zaista pojedine aspekte učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu i odredilo koje su komponente te samoprocijenjene samoefikasnosti, u okviru pilot predtestiranja provedena je faktorska analiza pod komponentnim modelom, kosa rotacija zadržanih glavnih komponenti te su izračunate paralelne i ortogonalne projekcije svih varijabli na ekstrahirane faktore. Temeljem matrice sklopa identificirani su i imenovani ekstrahirani faktori, odnosno, određena je latentna struktura Upitnika. Pokazalo se kako se latentna struktura prostora učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu sastoji od četiri faktora: *samoefikasnost za inkluzivno školsko ozračje, samoefikasnost za upravljanje ponašanjem, samoefikasnost za suradnju i samoefikasnost za inkluzivno poučavanje.* Definirani faktori odražavaju pokazatelje učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu kroz učiteljske samoprocjene za kreiranjem uključive školske klime, upravljanje ponašanjem u učionici, suradnju unutar i izvan škole usmjerenu na podršku

učenicima s teškoćama te poučavanje usmjereno na učenike. To znači da se latentna struktura učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu može prepoznati. Obzirom da je nedvojbeno utvrđeno da Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu mjeri četiri različita aspekta učiteljske samoefikasnosti, zaključeno je kako se radi o valjanom instrumentu.

Utvrđivanje mjernih značajki Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu pokazalo je da su sve mjerne značajke dobre i da se ovaj instrument može koristiti za procjenu učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Kako su sva četiri faktora pokazala dobre mjerne značajke, mogu se promatrati kao subskale. Tako je utvrđeno ***da subskalu samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje*** čini 17 varijabli kojima je zasićen prvi faktor, ***subskalu samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem*** 13 varijabli kojima je zasićen drugi faktor, ***subskalu samoefikasnosti za suradnju*** 11 varijabli kojima je zasićen treći faktor, a ***subskalu samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje*** 11 varijabli kojima je zasićen četvrti faktor.

Uvid u strukturu latentnog prostora učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu podržava Bandurinu (1997) konceptualizaciju učiteljske samoefikasnosti kao kontekstno specifične, točnije, potvrđuje uvjerenje kako pojedinci mogu posjedovati različite razine uvjerenja o samoefikasnosti u različitim domenama ponašanja. Sva četiri ekstrahirana faktora upitnika predstavljaju različite domene učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Imajući u vidu u ovom i ranijim istraživanjima dokazanu multidimenzionalnost konstrukta učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, potvrđena su četiri hipotetska područja procjene učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, koja odgovaraju ekstrahiranim faktorima, to jest subskalama upitnika. Ekstrahirani faktori učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu mogu se povezati s domenama učiteljske samoefikasnosti koje čine *Teacher efficacy for inclusive practice* (TEIP) skalu (Sharma i sur., 2012), a to su efikasnost za poučavanje u inkluzivnim uvjetima, efikasnost za upravljanje ponašanjem i efikasnost za suradnju. Reflektiramo li definirana područja Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu na Bandurinu (1998) *Skalu samoefikasnosti za učitelje*, uviđamo kako su Bandurine domene efikasnosti utjecaja na školske resurse i efikasnosti utjecaja na donošenje odluka prisutne u domeni samoefikasnosti za suradnju. Također, uočljiva je i povezanost ekstrahiranog faktora samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje s Bandurinom domenom efikasnosti za stvaranje pozitivne klime u školi. Jasna je povezanost ekstrahiranih faktora s područjima vještina koje literatura navodi kao ključne za efikasno poučavanje u inkluzivnom uvjetima: poznavanje karakteristika učenika, prikladan odabir ciljeva i prilagodba poučavanja individualnim karakteristikama učenika uz primjenu specifičnih strategija poučavanja poput suradničkog učenja (Nougaret, Scruggs i Mastropieri, 2005; Winter, 2006; Bertills, Granlund i Augustine,

2019; Voellinger i Supanc, 2020) i stvaranje inkluzivnog okruženja koje će prevenirati pojavu nepoželjnih ponašanja i poticati suradnju s roditeljima i drugim stručnjacima (Groom i Rose, 2005; Gray, Wilcox i Nordstokke, 2017; Brown, 2019).

Analiza manifestnih podataka pokazala je kako se učitelji istarskih škola smatraju uglavnom visoko samoefikasnima u području stvaranja inkluzivnog školskog ozračja, koje podrazumijeva uvažavanje različitosti svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Visoko samoefikasni učitelji u ovom području imaju tendenciju stvaranja takvog školskog i razrednog okruženja u kojem učenici različitih sposobnosti i različitih stilova učenja mogu biti uspješni (Sharma i George, 2016). Ovi nalazi potkrepljuju rezultate koje su Yada i Savolainen (2017) dobili istražujući samoefikasnost finskih i japanskih učitelja.

Analizirajući podatke vezane uz učiteljsku samoefikasnost za upravljanje ponašanjem, utvrđuje se kako se učitelji općenito smatraju djelomično samoefikasnima u ovom području, što znači da se smatraju djelomično učinkovitima za uspostavljanje pravila i provođenje postupaka koji potiču učenike na primjereno ponašanje. Prethodna istraživanja, poput onog koje su proveli Hosford i O'Sullivan (2016) te Savolainen i suradnici (2012) na uzorku finskih učitelja, pokazala su kako učitelji, u usporedbi s ostalim domenama poput samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje i samoefikasnosti za suradnju, najniže procjenjuju svoju samoefikasnost u ovom području. Za razliku od toga, učitelji u ovom istraživanju, najniže su rezultate općenito pokazali u području samoefikasnosti za suradnju. Oni su uglavnom nesigurni u vlastite sposobnosti za poduzimanje akcija koje će dovesti do promjena u pitanjima suradnje škole i zajednice. Ipak, istarski se učitelji donekle efikasnijima smatraju za suradnju unutar same škole. Slične rezultate po pitanju suradnje pokazalo je istraživanje samoefikasnosti za inkluzivnu praksu kod južnoafričkih učitelja koje su proveli Savolainen i suradnici (2012). I, u konačnici, analiza rezultata učitelja u području samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje pokazala je da se učitelji smatraju uglavnom efikasnima u ovom području, koje uključuje izradu individualiziranih kurikuluma, odabir adekvatnih strategija i metoda praćenja, poučavanja i vrednovanja, prilagodbu nastavnih materijala, prilagodbu prostora i slično. U ovoj domeni, međutim, učitelji su pokazali rezultate koji ukazuju na nisku samoprocijenjenu samoefikasnost u područjima koja se tiču informiranja drugih o pravima i propisima koji uređuju odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama te za organiziranje radionica i edukacija koje potiču roditeljsku inkluzivnost. Navedeni rezultati korespondiraju s onima iz prethodnih istraživanja (Savolainen i sur., 2012; (Hosford i O'Sullivan, 2016; Narkun i Smogorzewska , 2019).

Reforme obrazovanja neprestano obnavljaju potrebu za novim, primjerenijim skalama za mjerenje učiteljske samoefikasnosti (Chan, 2008) što opravdava i potrebu za konstrukcijom novih skala koje će holistički adresirati kontekst inkluzivnog obrazovanja. To je posebno značajno, uzme li se u obzir kako je većina postojećih instrumenata usmjerena na opću učiteljsku samoefikasnost koja ne uzima u obzir potencijalne razlike među učenicima, ili se, pak, radi o instrumentima koji konceptualiziraju teškoće iz perspektive modela deficita (Sharma i sur., 2012). Samoefikasnost učitelja za provedbu inkluzivne prakse svakako možemo smatrati kontekstno specifičnom, a uvid u njenu strukturu omogućuje nam, među ostalim, i kontekstno specifične prakse usmjerenje na podizanje učiteljskih kompetencija, razvoj vještina i pozitivnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju. Kako su ranija istraživanja pokazala da bazični konstrukt učiteljske samoefikasnosti ima međukulturalnu validnost (Ho i Hau, 2004), utvrđena struktura učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu primjenjiva je na različite kulturalne kontekste.

6.2. Uvid u vrstu i mjeru podrške učiteljima u inkluzivnim uvjetima

Kako bi se verificirala hipoteza **H1 – *učitelji nisu zadovoljni vrstom i mjerom podrške u inkluzivnim uvjetima***, analizirane su frekvencije, aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora učitelja na pitanja koja ukazuju na zadovoljstvo učitelja podrškom za rad u inkluzivnim uvjetima, koja im se pruža kroz različite modalitete, a koji uključuju podršku od strane stručnih suradnika u školi, pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika te vanjskih stručnjaka poput onih iz centara inkluzivne potpore, mobilnih stručnih timova, ili drugih stručnjaka koji mogu pružiti podršku učiteljima. Da bi učitelji u uvjetima inkluzije ostvarili svoj zadatak u odgojno-obrazovnom procesu, potrebna im je podrška: organizacijska – koja se odnosi na broj učenika u razredu, pomoćnike odnosno asistente u nastavi; materijalna – sredstva i oprema te stručna podrška – izrada, provođenje i evaluacija individualiziranih programa (Ivančić, 2012). Čimbenik koji najviše utječe na nisku razinu kvalitete inkluzije u našim školama, prema procjenama učitelja, upravo je nedostatak profesionalne podrške učiteljima (Bouillet, 2013).

Pokazalo se kako najveći broj učitelja iz uzorka, njih 98,6% radi u školama u kojima je zaposlen stručni suradnik pedagog, a 84,9% učitelja u školama u kojima je zaposlen stručni suradnik psiholog. Znatno manji broj učitelja zaposlen je u školama u kojima radi stručni suradnik edukacijski rehabilitator (26,4%) i logoped (22,7%), dok najmanji broj učitelja iskazuje kako je u prilici dobiti podršku stručnog suradnika socijalnog pedagoga – tek njih 9,8%. Udruga

Psihološko proljeće izradila je 2020. godine Elaborat o stručnim suradnicima u osnovnom školstvu u Republici hrvatskoj i prateću bazu podataka o stručnim suradnicima zaposlenim u 880 hrvatskih osnovnih škola (Švegar i sur., 2020). Navedeni je elaborat ukazao kako gotovo sve hrvatske škole (njih 97,7%) zapošljavaju stručnog suradnika knjižničara, dok 90,6% škola zapošljava stručnog suradnika pedagoga. Tek 50,6% škola zapošljava stručnog suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila, a njih 43,3% psihologa. Elaborat je pokazao i kako 233 osnovne škole zapošljavaju manji broj stručnih suradnika od onog propisanog Državnim pedagoškim standardom. Također, utvrđeno je kako određenim školama, unatoč adekvatnom broju zaposlenih stručnih suradnika, nedostaju stručni suradnici određenog profila. Čak 156 hrvatskih škola koje zadovoljavaju kriterije za zapošljavanje stručnog suradnika edukacijsko-rehabilitacijske struke (edukacijskog rehabilitatora, socijalnog pedagoga ili logopeda) nemaju među zaposlenima ovaj vid stručnjaka. Uloga edukacijskih rehabilitatora u odgoju i obrazovanju zaista je širokog spektra, njihovi su zadatci da u radu s djecom potiču njihov adaptivni potencijal i funkcioniranje, ali očekuje se i da rade na mijenjanju društvene okoline djece, bilo to u radu s vršnjacima, roditeljima ili školom (Kudek Mirošević i Granić 2014). Osim kroz neposredan rad s učenicima, edukacijski rehabilitatori inkluzivnom obrazovanju doprinose i kroz rad s roditeljima, ali i učiteljima (Ivančić, Stančić, 2004). Podrška koju edukacijski rehabilitator može pružiti učitelju u provedbi inkluzivnog obrazovanja, kroz savjetodavni rad i edukacije u okviru svojih temeljnih kompetencija, te u postupku planiranja i vrednovanja individualiziranog kurikuluma značajan je, pa i nenadomjestiv segment inkluzivnog obrazovanja. Vrlo je izvjesno i kako stručni suradnik edukacijski rehabilitator može doprinijeti podizanju nekih segmenata učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, posebno kroz vikarijska iskustva i socijalnu persuaziju.

Analiziran odgovor na pitanje iz Upitnika o tome jesu li učitelji zadovoljni brojem stručnih suradnika koje škola zapošljava, a koji mogu pružiti podršku samim učenicima s teškoćama u odgojno-obrazovnom procesu, ali i učiteljima koji taj proces neposredno provode pokazala je kako je najveći broj učitelja (57,7%) donekle ili u potpunosti nezadovoljan brojem ovog profila stručnih suradnika. Utvrđena je vrlo niska ali statistički značajna povezanost između zadovoljstva učitelja brojem stručnih suradnika u školi i učiteljske samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje. Ovim istraživanjem nije potvrđena povezanost zadovoljstvom brojem stručnih suradnika i opće učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, kako ni samoefikasnosti u preostale tri domene.

Ispitano je i zadovoljstvo učitelja vrstom podrške koju im stručni suradnici pružaju u radu s učenicima s teškoćama. Većina učitelja tu podršku procjenjuje djelomičnom i povremenom

(44%) ili pak nepostojećom (9%). Navedeno potvrđuje tezu kako učitelji nisu zadovoljni vrstom podrške koja im se pruža za rad u inkluzivnim uvjetima. Istraživanje koje su proveli Coladarci i Breton (1997) pokazalo je kako su učitelji koji su osjećali da im je podrška za rad u inkluzivnim uvjetima koju su primili od drugih stručnjaka bila od pomoći, pokazali i višu razinu samoefikasnosti od učitelja koji su imali manje pozitivan pogled na korist primljene podrške.

Osim podrške od strane stručnih suradnika, procijenjeno je i učiteljsko zadovoljstvo zalaganjem škole da učenicima osigura potporu pomoćnika u nastavi i komunikacijskih stručnih posrednika. Pokazalo se kako je 85,8% istarskih učitelja ipak zadovoljno ili djelomično zadovoljno angažmanom škole u smislu osiguravanja podrške učenicima od strane pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika. Iako se u Hrvatskoj uloga pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika prvenstveno povezuje s potrebama učenika, istraživanja (Ivančić, 2012; Marinić, 2017; Drandić i Radetić-Paić, 2020; Igrić, Marinić, Maljevac, 2021) potvrđuju kako je njihov angažman velika pomoć i podrška samom učitelju. Ta je podrška neophodna kako bi učitelji i pomoćnici u nastavi/stručni komunikacijski posrednici zajedničkim radom osigurali dostatne psihološke, pedagoške, programsko-organizacijske, didaktičko-metodičke i socijalne mogućnosti inkluzivnog djelovanja škole. Također, nađena je slaba ali statistički značajna povezanost između zadovoljstva učitelja vrstom podrške za rad s učenicima s teškoćama kroz zalaganje škole za angažiranje PUN/SKP i opće učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu te samoefikasnosti u specifičnim domenama samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje, upravljanje ponašanjem i inkluzivno poučavanje. Nije nađena povezanost između zadovoljstva ovom vrstom podrške i učiteljske samoefikasnosti za suradnju.

U konačnici, ispitano je i zadovoljstvo učitelja podrškom za rad u inkluzivnim uvjetima kroz angažiranje vanjskih stručnjaka, bilo kroz suradnju sa centrima inkluzivne potpore, udrugama, ustanovama ili mobilnim stručnim timovima koji takvu podršku mogu pružiti. Uz stručne suradnike, a posebno u nedostatku istih, za koji zaključujemo da je prisutan u istarskim školama, ovi vanjski stručnjaci mogu pružiti značajnu podršku učitelju, posebno kroz pomoć u izradi individualiziranih kurikuluma, planiranje univerzalnog dizajna u nastavi kroz diskretnu individualizaciju odgoja i obrazovanja te upućivanje u primjerene metode rada, strategije podrške, prilagodbu nastavnih materijala i slično. Uloga mobilnih stručnih timova i centara podrške je uspostavljanje sustava podrške u inkluzivnom obrazovanju, kako bi se učenicima osigurao učinkovit odgoj i obrazovanje i kako bi mogli postizati optimalna postignuća (Frey-Škrinjar i Klopotan, 2012). Rezultati pokazuju kako istarski učitelji nisu u potpunosti zadovoljni zalaganjem škole da osigura podršku vanjskih stručnjaka. Naime, 24,4% učitelja u potpunosti

je ili djelomično nezadovoljno a još njih 29,7% neodlučno u procjeni angažmana škole u ovom području. Utvrđena je i slaba, ali statistički značajna povezanost između učiteljskog zadovoljstva podrškom za rad s učenicima s teškoćama kroz osiguravanje angažmana vanjskih stručnjaka i opće samoprocijenjene učiteljske samoefikasnosti, kao i samoprocijenjene samoefikasnosti za suradnju i inkluzivno poučavanje. Slične nalaze u svom istraživanju navodi Bouillet (2013) koja ističe kako suradnja u hrvatskim školama u ovom trenutku nije niti dobro organizirana niti dobro definirana, kako je u školama prisutan mali broj stručnih suradnika, te kako škole taj nedostatak ne kompenziraju većom suradnjom sa stručnjacima u lokalnoj zajednici.

Slijedom svega navedenog, može se zaključiti kako se **hipoteza H1 – *učitelji nisu zadovoljni vrstom i mjerom podrške za rad u inkluzivnim uvjetima* može prihvatiti.** Pokazalo se kako su istarski učitelji uglavnom zadovoljni jedino nastojanjima škole da osigura podršku pomoćnika u nastavi/stručnih komunikacijskih posrednika. Uglavnom nisu zadovoljni brojem stručnih suradnika koji su zaposleni u školama, a koji bi im mogli pružiti podršku za rad u inkluzivnim uvjetima, kako ni vrstom podrške koju im zaposleni stručni suradnici pružaju. Jednako tako, nisu u potpunosti zadovoljni angažmanom škole da osigura potporu vanjskih stručnjaka iz mobilnih stručnih timova, centara podrške, udruga ili ustanova. U prikazu načina na koji učitelji rangiraju oblike podrške za rad s učenicima s teškoćama, Frey-Škrinjar i Klopotan (2012) utvrdile su kako učitelji najznačajnijom doživljavaju podršku u izradi individualiziranih programa i prilagodbi materijala, potom informacije o novostima vezanim uz metode i tehnike rada s djecom s teškoćama, suradnju s mobilnim stručnim timom, stalnu pomoć logopeda, trajne edukacije za učitelje, materijalnu podršku i, u konačnici, edukacije za roditelje i ostale učenike. Ovo istraživanje pokazuje kako većina navedenih oblika podrške, prema perspektivi učitelja, u istarskim školama izostaje ili je procijenjeno nedostatnima. Rečeno je signal školama, ali i donositeljima odluka, kako je nužno dodatno analizirati i osigurati ove vidove podrške učiteljima, kako bi na taj način neposredno osigurali i zajamčenu kvalitetu obrazovanja za sve.

6.3. Uvid u učiteljsku samoprocjenu osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse

Za provjeru hipoteze **H2 – *učitelji se ne smatraju osposobljenima za inkluzivnu praksu,*** analizirane su frekvencije, aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora učitelja na pitanja koja ukazuju na njihovu samoprocjenu osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse stečene tijekom studija, ali i procjenu adekvatnosti edukacija koje im se nude u okviru stručnih usavršavanja, a koje su usmjerene na stjecanje teorijskih i praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama. Kranjčec Mlinarić i suradnice (2016) svojim su istraživanjem promišljanja učitelja

o izazovima i preprekama inkluzije učenika s teškoćama u razvoju utvrdile kako učitelji kao najznačajnije prepreke, među ostalim izdvajaju nespremnost za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, needuciranost, premali broj stručnih suradnika, premali broj pomoćnika u nastavi i uvjete u nastavnom radu. Učitelji su u istraživanju isticali kako usavršavanja koja prolaze nisu dovoljno praktična za njih te kako tijekom svog formalnog obrazovanja nisu imali dovoljno sadržaja koji bi ih pripremali za rad s djecom s teškoćama. I ostala domaća istraživanja potvrđuju kako učitelji smatraju da tijekom dodiplomskoga obrazovanja ne stječu dovoljno stručnih znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Radetić-Paić, 2018b) te da im se ne nudi dovoljno mogućnosti za daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju (Radetić-Paić, 2018a).

Svoju osposobljenost za rad s učenicima s teškoćama stečenu tijekom studija učitelji ne procjenjuju dobrom. Njih 69,7% se uopće ili djelomično ne slaže da su tijekom inicijalnog obrazovanja stekli znanja i kompetencije za provođenje nastave koja uvažava različitosti među učenicima. Utvrđena je i slaba, ali statistički značajna povezanost između učiteljske samoprocjene osposobljenosti za izvođenje inkluzivne nastave i samoprocjene njihove ukupne samoefikasnosti za inkluzivnu praksu te samoefikasnosti vezane uz sve testirane specifične domene: inkluzivno školsko ozračje, upravljanje ponašanjem, suradnju i inkluzivno poučavanje. Ključni aspekti samoefikasnosti učitelja u inkluzivnom obrazovanju podrazumijevaju da učitelj posjeduje dovoljno znanja i sposobnosti potrebnih za upravljanje različitim potrebama djece s teškoćama u razvoju, uz prilagođavanje svog rada, a s ciljem postizanja boljih rezultata u učenju (Avramidis i Norwich, 2002).

U segmentu edukacija koje im omogućuju stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama, a u koje se uključuju u okviru stručnih usavršavanja, učitelji izražavaju nešto viši stupanj zadovoljstva nego je to slučaj sa znanjima stečenim tijekom studija. Međutim, i dalje je prisutan visok postotak od 43,7% učitelja koji su djelomično ili potpuno nezadovoljni ovakvim edukacijama. 42% učitelja donekle su ili u potpunosti zadovoljni ponudom edukacija namijenjenih stjecanju ovakvih teorijskih znanja kroz stručna usavršavanja. Također, utvrđeno je postojanje slabe, ali statistički značajne povezanosti između učiteljske procjene dostupnosti stručnih usavršavanja za stjecanje teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama i učiteljske ukupne samoefikasnosti za inkluzivnu praksu te samoefikasnosti u domenama inkluzivnog školskog ozračja, upravljanja ponašanjem, suradnje i inkluzivnog poučavanja. Istraživanje Fazlagić i Kolić (2016) također je pokazalo kako učitelji koji su prošli barem jednu edukaciju na temu inkluzivnog obrazovanja u okviru stručnog usavršavanja opažaju sebe kao značajno

samoefikasnije u odnosu na učitelje koji se nisu uključivali u takve edukacije. Također, veći broj edukacija na temu inkluzivnog obrazovanja rezultirao je i porastom samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja za inkluzivnu praksu. Učitelji koji su se više uključivali u edukacije na temu inkluzivnog obrazovanja, pokazali su znatno bolje poznavanje filozofije, principa i efekata inkluzivnog obrazovanja. Navedeno potvrđuju i rezultati programa usavršavanja učitelja Edukacija učitelja za integraciju učenika s posebnim potrebama (Stančić, Kiš-Glavaš, Igrić, 2001). kroz tu je edukaciju bilo obuhvaćeno 10 tema: Komunikacija, Potrebe, motivacija i ponašanje, Različitost, Kreativnost u radu s djecom, Emocije i slika o sebi, krizne situacije i stres, Postupak s konfliktom, Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima, Roditeljstvo i suradnja i Rad u grupi i s grupom. Evaluacijom rezultata ustanovilo se kako je edukacija doprinijela tome da učitelji pozitivnije sagledavaju integraciju, manje ističu njene negativne učinke i znatno se više slažu s time da je redovnu osnovnu školu moguće u potpunosti pripremiti za integraciju (Ivančić, Stančić, 2013). U monografiji Učenik s teškoćama između škole i obitelji (Igrić i sur., 2014) prikazan je program rada s učiteljima koji je za cilj imao učinkovito djelovanje na moguće prepreke uključivanja učenika s teškoćama u užu i širu okolinu, te utjecalo na razvoj tolerancije i prihvaćanje različitosti (Stančić i sur., 2014). Rezultati, odnosno izjave sudionika iskustvenih radionica provedenih u okviru ovog programa, pokazali su kako učiteljima nedostaju upravo edukacije i radionice kojima bi se omogućilo stjecanje novih kompetencija, posebno onih potrebnih za rad u inkluzivnim uvjetima. U istoj monografiji Kiš-Glavaš i Cvitković (2014) ističu kako upravo oni učitelji koji nemaju suradnju s edukacijskim rehabilitatorom ili nemaju zaposlenog edukacijskog rehabilitatora u školi najviše ističu potrebu za dodatnom edukacijsko-rehabilitacijskom potporom.

U ovom istraživanju procijenjeno je i učiteljsko zadovoljstvo dostupnošću stručnih usavršavanja kroz koja bi stekli praktična znanja za rad s učenicima s teškoćama. Učiteljska percepcija vlastite nedostatne osposobljenosti za rad s učenicima s teškoćama povezana je s nedostatkom mogućnosti za stjecanje praktičnih kompetencija povezanih s istom. 54,1% učitelja iz uzorka u potpunosti se ili djelomično ne slaže s tvrdnjom koja govori o mogućnostima stručnog usavršavanja za stjecanje praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama. Većina učitelja iz uzorka (55,5%) nije tijekom svog inicijalnog obrazovanja pohađala niti jedan kolegij usmjeren na rad s učenicima s teškoćama, što potvrđuju i prethodno provedena istraživanja. Međutim, donekle tješi podatak da se 55,5% istarskih učitelja do sada uključivalo u edukacije i radionice usmjerene na podizanje kompetencija za inkluzivno obrazovanje u trajanju do 20 sati, a još njih 21,5% u trajanju duljem od 20 sati.

Pokazalo se kako uključenost učitelja u stručna usavršavanja usmjerena na inkluzivno obrazovanje pozitivno korelira sa samoprocijenjenom samoefikasnošću učitelja na svim domenama, kao i sveukupnim rezultatom koji postižu na Upitniku samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Broj kolegija koje su učitelji u ovom istraživanju pohađali, a koji je usmjeren na rad s učenicima s teškoćama, statistički značajno pozitivno korelira samo sa domenom samoefikasnosti za suradnju. Međutim, uočena je i pozitivna korelacija broja pohađanih kolegija i broja sati stručnog usavršavanja, na način da se učitelji koji su slušali više kolegija iz područja inkluzivnog obrazovanja kasnije uključuju u veći broj sati stručnog usavršavanja vezanog uz rad s učenicima s teškoćama.

Slijedom svega navedenog, zaključuje se kako se **H2 – *učitelji se ne smatraju osposobljenima za inkluzivnu praksu* može prihvatiti.** Pokazalo se kako se istarski učitelji ipak donekle uključuju u stručna usavršavanja na temu inkluzivnosti, iako ih je tek manje od 50% zadovoljno dostupnošću takvih edukacija, a samo manji broj učitelja pohađao je više od 20 sati takvih predavanja i radionica. Po pitanju osposobljenosti za rad s učenicima s teškoćama stečene tijekom studija učitelji su uglavnom nezadovoljni, a i najveći broj njih nije se (ili se nije imao prilike) uključiti u pohađanje kolegija vezanih uz inkluzivno obrazovanje tijekom svog inicijalnog obrazovanja.

Istraživanje koje su proveli Sharma i sur., (2012) potvrdilo je kako će učitelji koji imaju kompetencije za korištenje efektivnih strategija poučavanja, suradnju s drugima i upravljanje ometajućim ponašanjem biti efikasniji u poučavanju u inkluzivnoj učionici. Sudjelovanje u stručnom usavršavanju koje obrađuje teme poput osobitosti učenika s teškoćama, inkluziju, prilagodbe kurikuluma, upravljanje ponašanjem i asistivne tehnologije, pokazalo se, povezano je s višim rezultatima samoefikasnosti za percipiranu sposobnost učitelja za rad s učenicima s teškoćama (Brownell i Pajares, 1999; Buell i sur., 1999; prema Leyser, Zeiger i Romi, 2011; Ivančić i Stančić, 2015.). Što se tiče studenata učiteljskih fakulteta, često je njihov jedini doticaj sa inkluzivnim obrazovanjem sudjelovanje u obveznim kolegijima koji omogućuju stjecanje kompetencija iz ovog područja, a unatoč činjenici da se sve više ulaže u dizajn programa inicijalnog obrazovanja koji će osigurati stjecanje navedenih kompetencija, postoji raširena zabrinutost u vezi toga jesu li budući učitelji adekvatno osposobljeni za rad u inkluzivnom obrazovanju (Lancaster i Bain, 2007). Međutim, učitelji koji navode da su odslušali obvezne kolegije za stjecanje kompetencija za rad u inkluzivnoj nastavi pokazuju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju od učitelja koji takve kolegije nisu slušali (Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016). Jednako tako, važnost inicijalnog obrazovanja usmjerenog ka stjecanju kompetencija za rad s učenicima s teškoćama za razvoj kako pozitivnih stavova prema

odgojno-obrazovnom uključivanju tako i samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje pokazala su i druga istraživanja (Loreman i sur., 2005; Savolainen i sur., 2012; Sharma i sur., 2014). Ovakvu situaciju vrlo precizno i sažeto opisuje Bouillet (2010), kada ističe kako učitelji imaju pozitivno mišljenje o konceptu inkluzije, ali ga nemaju po pitanju osobne pripremljenosti za njezinu uspješnu primjenu.

I u ovom istraživanju utvrđena je slaba, ali statistički značajna povezanost između učiteljske procjene da su im kroz stručna usavršavanja dostupne edukacije koje im mogu osigurati potrebna praktična znanja za rad s učenicima s teškoćama i samoprocjene njihove cjelokupne samoefikasnosti za inkluzivnu praksu te samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje, samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem, samoefikasnosti za suradnju i samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje

6.4. Analiza razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine radnog iskustva

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na to imaju li do 10 godina radnog iskustva, 11 do 20 godina radnog iskustva ili 21 i više godina radnog iskustva, provedena je multivarijatna analiza varijance za svaku pojedinu subskalu Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Tamo gdje je potvrđeno postojanje statistički značajnih razlika, provedena je diskriminacijska analiza. Testiranje normalnosti distribucije frekvencija pokazalo je kako sve varijable nisu normalno distribuirane pa je, za testiranje razlika među skupinama učitelja za svaku pojedinu varijablu Upitnika, uz jednofaktorsku analizu varijance korišten i Kruskal-Wallisov test.

Navedenim postupcima utvrđena je statistička značajnost razlika grupa entiteta, ekstrahirane su diskriminacijske funkcije i izračunati centroidi za suprotstavljene skupine kako bi se utvrdilo koliko se skupine međusobno razlikuju, te korelacije varijabli s diskriminacijskim funkcijama kako bi se utvrdilo koliko pojedine varijable doprinose toj razlici. Izračunate su aritmetičke sredine i standardne devijacije, H-vrijednosti, F-vrijednosti i njihove statističke značajnosti, kako bi se prihvatila ili odbacila postavljena hipoteza.

Istraživanja koja su dosad provođena o odnosu radnog iskustva učitelja i učiteljske samoefikasnosti pokazala su različite rezultate, od pozitivnih do negativnih korelacija (Klassen i Chiu, 2010).

6.4.1. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za inkluzivno školsko ozračje obzirom na godine radnog iskustva

Multivarijatna analiza varijance pokazala je kako ne postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje između učitelja obzirom na godine radnog iskustva te diskriminacijska analiza nije provedena na ovom skupu podataka. Razlike za svaku pojedinu varijablu ove subskale ispitane su Kruskal-Wallisovim testom. On je pokazao kako ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima učitelja ni na jednoj varijabli subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje, bez obzira na to kojoj skupini obzirom na godine radnog iskustva ti učitelji pripadali. I neka su druga dosadašnja istraživanja utvrdila kako godine radnog iskustva nemaju značajan utjecaj u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Primjerice, neka istraživanja stavova prema inkluziji koja u svom radu citiraju Galović, Brojčin i Glumbić (2014) nisu utvrdila povezanost godina radnog iskustva sa spomenutim stavovima, razlike obzirom na godine radnog iskustva nisu pronašli ni sami autori u svom istraživanju. Slične nalaze u svom radu navode i Leyser, Zeiger i Romi (2011) i Ivančić (2012).

6.4.2. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za upravljanje ponašanjem obzirom na godine radnog iskustva

Multivarijatna analiza varijance ovdje je pokazala kako postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem između skupina učitelja sa do 10 godina radnog iskustva, 11 do 20 godina radnog iskustva i 21 i više godina radnog iskustva. Kruskal-Wallisov test pokazao je kako te razlike postoje u pet varijabli. U četiri od rečenih pet varijabli najbolje rezultate pokazuju učitelji iz skupine sa 11 do 20 godina radnog iskustva. Radi se o varijablama koje govore o učiteljevoj samoefikasnosti za umirivanje ometajućih ponašanja u učionici, ali i za prevenciju, to jest sprječavanje problematičnih ponašanja u školi ili razredu. Međutim, na petoj varijabli koja govori o samoefikasnosti za nošenje sa fizički agresivnim učenicima, najbolje rezultate pokazali su učitelji s 21 i više godina radnog iskustva. Diskriminacijska analiza ekstrahirala je dvije diskriminacijske funkcije na koje se može svesti sustav od 13 varijabli subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem. Prvu diskriminacijsku funkciju određuju varijable koje ju definiraju kao *samoefikasnost za upravljanje ponašanjem kroz strategije usmjerene na poučavanje i podršku učenju*, dok je druga definirana kao *samoefikasnost za upravljanje ponašanjem kroz strategije usmjerene na ponašanje i podršku motivaciji.* Zanimljivi su rezultati koji ukazuju na činjenicu da skupina ispitanika koja ima 11 do 20 godina radnog iskustva postiže najviše rezultate u samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem korištenjem strategija koje su usmjerene na ponašanje i podršku motivaciji, dok

supina učitelja sa 21 i više godina radnog iskustva pokazuje, u odnosu na ostale 3 skupine, u području samoefikasnosti kroz strategije usmjerene na poučavanje i podršku učenju. Također, najniže rezultate u području samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem pokazala je skupina učitelja s najmanje godina radnog iskustva. Učiteljska samoefikasnost za upravljanje ponašanjem jeste dimenzija učiteljske samoefikasnosti koja se odnosi na učiteljska uvjerenja o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršenja akcija koje vode do stvaranja pozitivnog okruženja za učenje (Brouwers i Tomic, 2000). Stoga ne čudi način na koji su pojedine varijable odredile dvije ekstrahirane diskriminacijske funkcije. Strategije upravljanja ponašanjem usmjerene na poučavanje i podršku učenju uključuju prilagodbu učiteljevih uputa učenikovim obrazovnim potrebama, poticanje učenika da se aktivno uključe u proces učenja, ili pak davanje specifičnih i na učenika usmjerenih povratnih informacija, dok strategije usmjerene na ponašanje i podršku motivaciji uključuju verbalne i neverbalne strategije usmjerene na prevenciju učeničke neuključenosti, pozitivno pojačanje specifičnih ponašanja u učionici, definiranje pravila ponašanja i verbalne i neverbalne strategije ispravljanja nepoželjnih ponašanja učenika (Poulou, Reddy i Dudek, 2019). U budućim istraživanjima bilo bi zanimljivo pobliže istražiti odnos ovih specifičnih strategija upravljanja ponašanjem i godina radnog iskustva učitelja. Utvrđeno postojanje statistički značajnih razlika u učiteljskoj samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem potvrđuje ranije provedeno istraživanje (Wolters i Daugherty, 2007) koje je ustanovilo kako radno iskustvo učitelja ima umjeren utjecaj na ovu dimenziju samoefikasnosti, te kako učitelji koji se nalaze na sredini svoje karijere u njoj pokazuju bolje rezultate. Klassen i Chiu (2010) pokazali su kako učiteljska samoefikasnost za upravljanje ponašanjem dostiže svoj vrhunac oko 23. godine radnog iskustva, nakon čega slijedi njeno opadanje. Njihov eksplanatorni model pokazao je kako učitelji sa 23 godine radnog iskustva pokazuju 76% višu samoefikasnost za upravljanje ponašanjem od učitelja početnika. Dakle, možemo zaključiti kako i ovo istraživanje potvrđuje ranije uočene razlike u učiteljskoj samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem u korist učitelja s više radnog iskustva.

6.4.3. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za suradnju obzirom na godine radnog iskustva

I ovdje je multivarijatna analiza varijance pokazala postojanje statistički značajnih razlika među učiteljima, obzirom na njihove godine radnog iskustva. Rezultati jednofaktorske analize varijance ukazali su na postojanje statistički značajnih razlika u dvije varijable, u oba slučaja u korist učitelja iz dobne skupine sa 11 do 20 godina radnog iskustva. Radi se o varijablama koje ukazuju na samoefikasnost za slobodno izražavanje mišljenja o pitanjima koja su važna za školu

te samoefikasnost za uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole. Zanimljivo je i kako su, u usporedbi s ostalim subskalama, na ovoj subskali učitelji ostvarili najniže rezultate. Diskriminacijska analiza ekstrahirala je dvije diskriminacijske funkcije, od kojih jedna značajno razlikuje učitelje obzirom na njihove godine radnog iskustva. Varijable koje najbolje definiraju tu diskriminacijsku funkciju sugeriraju da se ona odnosi na *samoefikasnost za suradnju usmjerenu na podizanje kvalitete rada škole.* Učitelji iz skupine koja ima 11 do 20 godina radnog iskustva postižu najviše rezultate u ovom području. Zanimljivost je kako skupina ispitanika sa 21 i više godina radnog iskustva pokazuje najniže rezultate u ovom segmentu, u usporedbi s ostalim skupinama učitelja. Moguće je da je navedeni rezultat povezan s onim na što ukazuje Huberman (1989) kada govori o profesionalnom životnom ciklusu učitelja, u kojem su posljednje godine karijere povezane s neuključenošću, koju često karakterizira i ogorčenost (kao sušta suprotnost samoefikasnosti za suradnju). Sličan nalaz, koji se nastavlja na Hubermanov rad, dobili su u svom istraživanju Day i Gu (2007) koji su utvrdili kako veliki broj učitelja u kasnijim stadijima svoje karijere (24 i više godina radnog iskustva) pokazuje značajan pad u motiviranosti. Suradnja, timski rad, razmjena iskustva partnerstvo u školi i pozitivni odnosi među svim obrazovnim subjektima igraju vrlo važnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju (Mărgăriţoiu, 2010; prema Bouillet, 2013). Međutim, analizirajući istraživanja na temu suradnje u obrazovanju za sve, i učiteljsku percepciju iste, može se doći do zaključka kako je u ovom trenutku potrebno bolje konceptualizirati tu suradnju i njene sastavnice, kao i čimbenike koji na nju utječu.

6.4.4. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za inkluzivno poučavanje obzirom na godine radnog iskustva

Analiza je i ovdje pokazala kako postoje statistički značajne razlike u učiteljskoj samoefikasnosti između skupina sa do 10 godina radnog iskustva, 11 do 20 godina i onih sa 21 i više godina radnog iskustva. Kruskal-Wallisov test pokazao je kako su te razlike statistički značajne samo za jednu varijablu koja ukazuje na samoefikasnost za organizaciju edukacija i radionica za roditelje na temu inkluzivnog obrazovanja. Najvišu razinu samoefikasnosti u ovom području pokazali su učitelji s najviše radnog iskustva, dok su najniže rezultate postigli oni s najmanje radnog iskustva. Navedeno ukazuje na vjerojatnost da se samoefikasnost u području educiranja roditelja na temu različitosti stiče više iskustvom nego kompetencijama stečenim za vrijeme studija. Najniže rezultate učitelji iz sve tri skupine ostvarili su na varijabli koja govori o samoefikasnosti za informiranje drugih o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama, što potvrđuje uvide stečene praktičnim višegodišnjim radom s učiteljima

u inkluzivnom obrazovanju i dojam da su učitelji i osobno slabo informirani o rečenim zakonskim regulativama. Diskriminacijska analiza otkrila je dvije diskriminacijske funkcije, od kojih jedna statistički značajno razlikuje učitelje u ovoj domeni, obzirom na godine radnog iskustva. Varijable koje su najbolje definirale navedenu funkciju ukazale su da ona predstavlja *samoefikasnost za inkluzivno poučavanje kroz stvaranje uvjeta za prihvaćanje različitosti među učenicima.* Najbolje rezultate u ovom području postiže skupina učitelja s najviše radnog iskustva – 21 i više godina, dok najniže postižu učitelji s 10 i manje godina radnog iskustva. Studija koju su 2007. proveli Wolters i Daugherty pokazala je kako godine radnog iskustva imaju, od svih domena samoefikasnosti, najveći utjecaj upravo na samoefikasnost za inkluzivno poučavanje. Spomenuto istraživanje Klassena i Chiu (2010) utvrdilo je kako samoefikasnost učitelja za inkluzivno poučavanje pokazuje nemonotonu povezanost s godinama radnog iskustva, na način da raste do 23. godine radnog iskustva i tada počinje opadati. Autori sugeriraju kako niža razina samoefikasnosti kod starijih učitelja nije nužno povezana samo s biološkim i psihološkim promjenama povezanim s kronološkom dobi, već i s percepcijama njihove smanjene kompetentnosti od strane učenika i kolega, a koje su povezane sa stereotipnim uvjerenjima o starenju.

Temeljem iznesenog **hipoteza H3 – *postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva*, prihvaća se.**

U komponenti koja se odnosi na samoefikasnost za upravljanje ponašanjem, najviše rezultate u području samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem kroz strategije usmjerene na ponašanje i podršku motivaciji postižu učitelji s 11 do 20 godina radnog iskustva, dok u području samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem kroz strategije usmjerene na poučavanje i podršku učenju najviše rezultate pokazuju učitelji s najviše radnog iskustva. U komponenti samoefikasnosti za suradnju najviše rezultate pokazuju učitelji s 11 do 20 godina radnog iskustva. U posljednjoj komponenti u kojoj su pronađene statistički značajne razlike obzirom na godine radnog iskustva, onoj samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, najviše rezultate pokazali su učitelji sa 21 i više godina radnog iskustva. Očekivano obzirom na prethodno analizirana istraživanja koja su otkrila postojanje povezanosti između samoefikasnosti za inkluzivnu praksu i godina radnog iskustva učitelja, skupina učitelja s najmanje radnog iskustva nije dominirala ni u jednoj komponenti samoprocijenjene samoefikasnosti. Ovo istraživanje potvrđuje raniju pretpostavku (Klassen i Chiu, 2010) kako je povezanost učiteljskog radnog iskustva i samoefikasnosti kompleksnija nego se ranije vjerovao. Bandura (1997) je predložio kako jednom uspostavljena uvjerenja o samoefikasnosti ostaju relativno stabilna tijekom

vremena, međutim rezultati novijih studija pokazuju da u tom području ipak postoji određena varijabilnost, te sklonost opadanju ranije stečenih samoprocjena kasnije tijekom karijere.

6.5. Analiza razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima

Drugi cilj vezan uz analizu razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti odnosio se na razlike među učiteljima koji imaju do 10 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima ili 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima. U tu svrhu provedena je multivarijatna analiza varijance za svaku pojedinu subskalu Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Tamo gdje je potvrđeno postojanje statistički značajnih razlika, provedena je diskriminacijska analiza. Testiranje normalnosti distribucije frekvencija pokazalo je kako sve varijable nisu normalno distribuirane pa je, za testiranje razlika među skupinama učitelja za svaku pojedinu varijablu Upitnika, uz jednofaktorsku analizu varijance korišten i Kruskal-Wallisov test.

Navedenim postupcima utvrđena je statistička značajnost razlika grupa entiteta, ekstrahirane su diskriminacijske funkcije i izračunati centroidi za suprotstavljene skupine kako bi se utvrdilo koliko se skupine međusobno razlikuju, te korelacije varijabli s diskriminacijskim funkcijama kako bi se utvrdilo koliko pojedine varijable doprinose toj razlici. Izračunate su aritmetičke sredine i standardne devijacije, vrijednosti testne statistike Kruskal-Wallisova testa (H) i jednofaktorske analize varijance (F) i njihove statističke značajnosti, kako bi se prihvatila ili odbacila postavljena hipoteza.

U brojnim radovima koje u svojoj analizi citiraju Brojčin i suradnici (2014), iskustvo rada s učenicima s teškoćama rezultiralo je pozitivnijim stavovima prema inkluzivnom obrazovanju, posebno onda kada su ta iskustva pozitivna. Uzevši u obzir rana ali i recentnija istraživanja o povezanosti učiteljske samoefikasnosti i stavova o inkluzivnom obrazovanju (Meijer i Foster, 1988; Savolainen i sur., 2011) ovo istraživanje nastojalo je potvrditi postojanje razlika u pojedinim komponentama učiteljske samoefikasnosti kod učitelja s različitim radnim iskustvom u inkluzivnim razredima.

6.5.1. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za inkluzivno školsko ozračje obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima

Multivarijatna analiza varijance nije pokazala postojanje statistički značajnih razlika među učiteljima obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima. Izolirani univarijatni

testovi pokazali su, međutim, kako statistički značajne razlike postoje u čak 10 od 17 varijabli subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje, što ukazuje kako učitelje ne razlikuje kombinacija varijabli ove subskale već njegove pojedine varijable. Učitelji s 21 i više godina radnog iskustva pokazali su najviše rezultate na svim varijablama ove subskale, a te su razlike statistički značajne u varijablama koje najviše govore o pružanju podrške roditeljima i obiteljima, korištenju suradničkog učenja i vršnjačke podrške u radu, poticanju učenika na rad u parovima ili grupama te na poštivanje pravila razreda, te provođenju aktivnosti koje rezultiraju prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici. Da bi obrazovanje učenika s teškoćama bilo sukladno njihovim potrebama, nužno je voditi računa o svim sastavnicama nastavnog procesa, pa tako i o školskom ozračju koje potiče osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti među učenicima, ali i roditeljima i obiteljima svih učenika. Inkluzija se, kako ističu Ivančić (2012) te Stančić i Ivančić (2013) rađa iz interakcije, obiteljskih procesa, školskih procesa, procesa u zajednici i socijalnih procesa. Kultura škole u kojoj se stvaraju uvjeti i primjenjuju strategije koje omogućuju učinkovito uključivanje učenika s teškoćama, označava inkluzivnu kulturu s razvijenim inkluzivnim etosom. Vidljivo je kako dulja interakcija učitelja s učenicima s teškoćama dovodi i do više samoefikasnosti u pojedinim elementima koji čine ono što nazivamo inkluzivnim školskim ozračjem.

6.5.2. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za upravljanje ponašanjem obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima

I ovdje je multivarijatna analiza varijance pokazala kako ne postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti obzirom na radno iskustvo učitelja u inkluzivnim razredima. Međutim, ponovo su izdvojeni univarijatni testovi ukazali na postojanje statistički značajnih razlika na pojedinim varijablama subskale samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem. Te su razlike prisutne u ukupno sedam varijabli. Kao i kod prethodne analize, ponovo su učitelji s najduljim iskustvom rada u inkluzivnim razredima oni koji pokazuju najvišu samoprocijenjenu samoefikasnost, i to posebno u područjima nošenja s učenicima koji su fizički agresivni, osiguravanju prikladnih aktivnosti i izazova za sve učenike i motiviranju nezainteresiranih učenika i prilagodbe tempa poučavanja individualnim potrebama pojedinih učenika. Leyser, Ziegler i Romi (2011) u svom istraživanju utjecaja iskustva u radu s učenicima s teškoćama na samoefikasnost budućih učitelja, također su utvrdili kako ispitanici s najduljim iskustvom postižu značajno bolje rezultate na skali koja je mjerila samoefikasnost za poticanje socijalnih odnosa među učenicima. Upravo poticanje socijalnih odnosa i socijalne prilagodbe može

utjecati na znatno smanjenje problematičnih ponašanja kod učenika i smanjenje njihovih emocionalnih teškoća (Munjas Samarin i Takšić, 2009).

6.5.3. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za suradnju obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima

Kako i kod prethodne dvije subskale analizirane obzirom na godine radnog iskustva učitelja u inkluzivnim razredima, ni ovdje multivarijatna analiza varijance nije pokazala postojanje statistički značajnih razlika za kombinaciju varijabli koje čine subskalu samoefikasnosti za suradnju. No, i ovdje su izdvojeni univarijatni testovi pokazali kako na jednoj varijabli ipak postoje razlike koje su statistički značajne. Ovdje su učitelji sa 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima pokazali najvišu samoefikasnost za utjecaj na odluke koje se donose u školi. Participativno upravljanje školom uključuje dijeljenje informacija sa zaposlenicima i njihovo uključivanje u donošenje odluka (Buhač, 2017). Ono je, kako navodi autorica, već odavno prepoznato kao osnovni čimbenik u potrazi za boljim školama. Sastavni dio te sinergije, uz ravnatelje škola, svakako su i visoko samoefikasni učitelji koji su spremni aktivno se uključiti u donošenje odluka. Očekivano je možda da će takvu spremnost pokazati učitelji s najviše iskustva, bilo općenitog ili onog specifičnog, vezanog za rad s učenicima s teškoćama. No, u participativnom upravljanju važna je uključenost pojedinaca koji imaju različite stavove i različita iskustva kako bi se pitanja važna za školu razmotrila iz različitih perspektiva. Stoga je važno osnažiti i učitelje s manje iskustva da podignu razinu svoje samoefikasnosti za uključivanje u ovakav vid upravljanja školom.

6.5.4. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja za inkluzivno poučavanje obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima

U ovoj komponenti učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu multivarijatna analiza varijance potvrdila je postojanje statističkih razlika među učiteljima, obzirom na to imaju li do 10, između 11 i 20 ili 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima. Kruskal-Wallisov test, nadalje, pokazao je kako statistički značajne razlike postoje u 4 od 11 varijabli subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje. Te varijable govore o samoefikasnosti za kreiranje individualiziranih zadataka, korištenje različitih strategija praćenja i vrednovanja učenika s teškoćama, prostornu prilagodbu te samoefikasnost za organiziranje radionica i edukacija za roditelje na temu različitosti među učenicima. Učitelji s 21 i više godina inkluzivnog iskustva i ovdje su pokazali dominantno najvišu samoprocijenjenu samoefikasnost.

Diskriminacijska analiza pokazala je kako se ova subskala od 11 varijabli može svesti na dvije diskriminacijske funkcije, od kojih jedna značajno razlikuje ispitanike obzirom na njihovo iskustvo rada u inkluzivnim uvjetima. Varijable koje najviše doprinose njenom kreiranju sugerirale su kako ta funkcija predstavlja *samoefikasnost za individualizaciju poučavanja i promicanje prihvaćanja različitosti.* Suvremen pristup poučavanju od učitelja traži fleksibilnost u vidu korištenja prilagodljivih nastavnih materijala, tehnika i strategija kojima se mogu zadovoljiti različite obrazovne potrebe učenika. Ovakav pristup podrazumijeva razlikovno poučavanje koje postaje sinonim za dobro poučavanje (Moor, 1992; prema Stančić i Ivančić, 2013). Skupina učitelja s 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim uvjetima u ovom je istraživanju pokazala najviše rezultate u području samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje kroz individualizaciju poučavanja i promicanje prihvaćanja različitosti. Dosadašnja istraživanja koja su se bavila učiteljskom percepcijom inkluzivnog obrazovanja utvrdila su pozitivnu povezanost inkluzivnih iskustava i stavova prema inkluziji (Avramidis i Kalyva, 2007; Cook i sur., 2000; Gymah, Sugden i Pearson, 2009; Scruggs i Mastropieri, 1996; Van Reusen, Shoho i Barker, 2001; prema Galović i sur., 2014), ali pod uvjetom da su ta iskustva pozitivna i da ne uključuju bilo kakav kontakt s djecom s teškoćama, već onaj koji je praćen podrškom i stjecanjem prikladnih kompetencija.

Stoga se može zaključiti kako su značajno bolji rezultati učitelja s 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim uvjetima na subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje doprinijeli tome da se **hipoteza H4 -** ***postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima*** **može djelomično prihvatiti.** Iako u preostale tri komponente nisu pronađene statistički značajne razlike među učiteljima na razini čitavih subskala, razlike na razini pojedinih varijabli stabilno su ukazivale na više samoprocjene samoefikasnosti kod učitelja s najdužim inkluzivnim iskustvom. Međutim, jasno je kako samo iskustvo rada u inkluzivnim razredima (dakle, samoefikasnost stečena kroz osobna iskustva) neće znatno utjecati na učiteljsku samoefikasnost za inkluzivnu praksu, ukoliko učiteljima ne budu osigurana pozitivna iskustva toga rada (samoefikasnost kroz pozitivna emocionalna i afektivna stanja), podrška i praćenje (samoefikasnost kroz verbalnu persuaziju), mogućnost participacije u donošenju odluka važnih za školu, permanentno usavršavanje (samoefikasnost kroz vikarijska iskustva) te ostali resursi u vidu inkluzivne educiranosti i dostatnih nastavnih pomagala i didaktičkog materijala.

6.6. Analiza razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja predmetne i razredne nastave

Finalni cilj vezan uz analizu razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti odnosio se na razlike među učiteljima predmetne i razredne nastave. I u tu svrhu provedena je multivarijatna analiza varijance za svaku pojedinu subskalu Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Budući su statistički značajne razlike među učiteljima nađene za svaku pojedinu subskalu, provedene su i diskriminacijske analize po subskalama. Testiranje normalnosti distribucije frekvencija pokazalo je kako sve varijable nisu normalno distribuirane pa je, za testiranje razlika među skupinama učitelja za svaku pojedinu varijablu Upitnika, uz t-test za nezavisne skupine ispitanika korišten i Mann-Whitneyev test.

Navedenim postupcima utvrđena je statistička značajnost razlika grupa entiteta, ekstrahirane su diskriminacijske funkcije i izračunati centroidi za suprotstavljene skupine kako bi se utvrdilo koliko se skupine međusobno razlikuju, te korelacije varijabli s diskriminacijskim funkcijama kako bi se utvrdilo koliko pojedine varijable doprinose toj razlici. Izračunate su aritmetičke sredine i standardne devijacije, rezultati Mann-Whitneyevog (U) i t-testa (t) i njihove statističke značajnosti, kako bi se prihvatila ili odbacila postavljena hipoteza.

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; Fives i Buehl, 2009; Klassen i Chiu, 2011; prema Ryan, Kuusinen i Bedoya-Skoog, 2015).

6.6.1. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za inkluzivno školsko ozračje

Provedena multivarijatna analiza varijance pokazala je postojanje statistički značajnih razlika u učiteljskoj samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje između taksonomskih skupina učitelja razredne i predmetne nastave. Mann-Whitneyev test, nadalje, pokazao je kako statistički značajne razlike postoje u čak 16 od 17 varijabli ove subskale. Diskriminacijskom analizom ekstrahirana je jedna diskriminacijska funkcija koja potvrđuje kako sustav od 17 varijabli subskale samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje značajno razlikuje učitelje razredne od učitelja predmetne nastave. Navedena diskriminacijska funkcija prepoznata je kao

samoefikasnost za poticanje inkluzivnosti u razrednoj zajednici i školi. Skupina učitelja razredne nastave pokazala je znatno više rezultate koji ukazuju na znatno višu samoprocijenjenu samoefikasnost za poticanje inkluzivnosti u razrednoj zajednici i školi od učitelja predmetne nastave. Ovaj rezultat nadovezuje se na rezultate koje je u svom istraživanju prikazao Milenković (2011) utvrđujući kako je kod učitelja razredne nastave prisutna značajno viša razina inkluzivnosti nego kod učitelja predmetne nastave. Moguće je ovaj nalaz povezan i s činjenicom kako učitelji razredne nastave izražavaju znatno veći stupanj slaganja s pristupom nastavi koji je usmjeren na učenika, dok predmetni nastavnici preferiraju pristup usmjeren na nastavnika, što je pokazalo istraživanje koje su provele Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički (2005). Vidić i Miljković (2019) pretpostavljaju kako će učitelji koji su u svom poučavanju usmjereni na učenika pokazati i višu razinu samoefikasnosti, a i stvarati ugodnije školsko ozračje zbog više razine zadovoljstva poslom i životom.

6.6.2. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za upravljanje ponašanjem

Multivarijatna analiza varijance pokazala je kako postoje statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u komponenti samoprocijenjene samoefikasnosti koja je usmjerena na upravljanje ponašanjem. Provedena je daljnja analiza koja je pokazala da statistički značajne razlike između ove dvije skupine učenika postoje u 11 od sveukupno 13 varijabli subskale kojom se ispituje samo percipirana samoefikasnost učitelja za upravljanje ponašanjem. Učitelji razredne nastave ostvarili su više rezultate na svim varijablama ove subskale. Diskriminacijskom analizom koja je ekstrahirala jednu diskriminacijsku funkciju koja statistički značajno razlikuje učitelje razredne i predmetne nastave na subskali samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem stiče se još precizniji uvid u navedene razlike. Navedena diskriminacijska funkcija predstavlja *samoefikasnost za upravljanje ponašanjem korištenjem proaktivnih tehnika, pozitivnog pojačanja i modifikacije pristupa poučavanju.* Potvrđeno je kako skupina učitelja razredne nastave pokazuje znatno više rezultate, a time i znatno višu samoefikasnost za upravljanje ponašanjem korištenjem proaktivnih tehnika, pozitivnog pojačanja i modifikacije pristupa od učitelja predmetne nastave. Korištenje proaktivnih tehnika upravljanja ponašanjem karakteristika je visoko samoefikasnih nastavnika, kako su pokazala brojna do sad provedena istraživanja (Abu-Tineh i sur., 2011; Blankenship, 1988; De Neve i sur., 2015; Emmer i Hickman, 1991; Gaudreau i sur., 2013; King-Sears, 1997; prema Main i Hammond, 2008). Da su učitelji razredne nastave pokazali više rezultate samoefikasnosti usmjerene na motiviranje učenika od učitelja predmetne nastave, pokazalo je i istraživanje koje

su 2014. proveli Djigić i suradnici. Nerijetko se kritike više upućuju razrednicima u predmetnoj nastavi koji iznose svoju nemoć i nekompetentnost koja se odnosi na nesigurnost u rješavanju ponašajnih problema, sumnju u izbor odgojnih postupaka, prepuštanje drugima rješavanje problema, nepostojanje kvalitetnih odnosa s učenicima što kao posljedicu ima osjećaj tereta rada s učenicima i gomilanje problema u razredima (Kudek Mirošević, 2012).
S druge strane, istraživanje Ljubetić i Kostović Vranješ (2008) ukazalo je na veću nesigurnost učitelja razredne nastave u odnosu na učitelje predmetne nastave, kada su u pitanju odgojni problemi i odnos s učenicima. Autorice pretpostavljaju kako učitelji razredne nastave, sumnjajući u svoj odgojni utjecaj na učenike i izabirući, vjerojatno, uvijek ista ponašanja u kriznim situacijama, postižu u ovom području nezadovoljavajuće rezultate zbog nedostatnih informacija o odgoju tijekom studija. Jedno od rijetkih istraživanja samoefikasnosti hrvatskih učitelja, pokazalo je kako učitelji razredne nastave, od svih komponenti samoefikasnosti, najbolje percipiraju svoju samoefikasnost za upravljanje razredom (Vidić, 2009a).

6.6.3. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za suradnju

I ovdje je multivarijatna analiza varijance pokazala postojanje statistički značajnih razlika između učitelja razredne i predmetne nastave. Daljnja analiza pokazala je kako statistički značajne razlike postoje za 5 od 11 varijabli subskale samoefikasnosti za suradnju. Navedene varijable ukazuju na višu samoefikasnost učitelja razredne nastave u odnosu na njihove kolege predmetne učitelje, posebice u području samoefikasnosti za utjecaj na odluke koje se donose na razini škole, za uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole, podršku učenicima u smislu pisanja domaće zadaće i doprinos prevladavanju loših uvjeta u zajednici na učenje, te, vrlo značajno, za pomoć ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine diferenciranog poučavanja. Diskriminacijska analiza otkrila je jednu diskriminacijsku funkciju koja, obzirom na varijable koje najviše sudjeluju u njenom kreiranju, nosi naziv *samoefikasnost za usmjerenu suradnju u svrhu promicanja inkluzivnosti*. Skupina učitelja razredne nastave pokazala je znatno više rezultate od učitelja predmetne nastave, a time i znatno višu razinu samoefikasnosti za suradnju usmjerenu na različite subjekte odgojno-obrazovnog uključivanja, poput samih učenika, ali i roditelja, drugih učitelja te organizacija koje pružaju podršku za rad u inkluzivnim uvjetima. Navedeni se nalaz nadovezuje na rezultate koje su u svom istraživanju dobile Vidić i Miljković (2019) a koje govore kako učitelji razredne nastave pokazuju znatno višu samoefikasnost u područjima angažiranosti, motiviranja učenika i suradnje s roditeljima. Skaalvik i Skaalvik (2010) ističu kako je iskustvo loše suradnje s roditeljima (u vidu osobnih

iskustava kao najznačajnijeg izvora samoefikasnosti) može biti znatan teret učitelju i dovesti do profesionalnog sagorijevanja i niske samoefikasnosti. Isto vrijedi i za suradnju s kolegama, nadređenima ili školskom administracijom. Babarović, Burušić i Šakić (2009) naglašavaju kako učitelji koji predaju samo jednom razredu (učitelji razredne nastave) postižu bliži odnos i veću suradnju sa samim učenicima i njihovim obiteljima, pa time i važnijima procjenjuju određene aspekte suradnje od učitelja predmetne nastave.

6.6.4. Analiza razlika u samoprocijenjenoj samoefikasnosti učitelja razredne i predmetne nastave za inkluzivno poučavanje

I, u konačnici, utvrđene su i statistički značajne razlike između skupina učitelja razredne i predmetne nastave u odnosu na kombinaciju varijabli subskale samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje. Daljnja provjera pokazala je kako statistički značajne razlike postoje za 8 od 11 varijabli ove subskale, a da na svakoj pojedinoj varijabli više rezultate ostvaruju učitelji razredne nastave. Statistički značajne razlike prisutne su u pitanjima koja govore o individualizaciji zadataka, odabiru adekvatnih metoda poučavanja, prilagodbi nastavnih materijala, suradnji s edukacijskim rehabilitatorima, pomoćnicima u nastavi i ostalim stručnjacima i osobljem, ali i organizaciji edukacija i radionica za roditelje na temu različitosti među učenicima. Diskriminacijskom analizom ekstrahirana je jedna diskriminacijska funkcija koja značajno razlikuje učitelje razredne i predmetne nastave na subskali samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, a obzirom na varijable koje su najviše sudjelovale u njenom kreiranju, ta diskriminacijska funkcija predstavlja *samoefikasnost za inkluzivno poučavanje kroz podršku različitosti i individualizaciju sadržaja i postupaka.* Znatno više rezultate, a time i znatno višu samoefikasnost u ovom području pokazali su učitelji razredne nastave. Navedeno potvrđuju i druga istraživanja samoefikasnosti, poput onog Djigić i suradnika (2014) koje je pokazalo kako učitelji razredne nastave znatno višom procjenjuju svoju samoefikasnost u području prilagodbe nastave individualnim potrebama učenika S druge strane, neka druga regionalna istraživanja (Spasenović i Matović, 2015; Okić, 2018) ne pronalaze razlike u spremnosti učitelja razredne i predmetne nastave za rad u inkluzivnim uvjetima.

Temeljem iznesenih rezultata, **hipoteza H5 -** ***postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja razredne i predmetne nastave,*** **prihvaća se**, budući je potvrđeno kako učitelji razredne nastave postižu više rezultate u svim komponentama samoefikasnosti za inkluzivnu praksu.

Temelje inkluzivnog obrazovanja potrebno je jednako snažno graditi i u okviru razredne, ali i 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).

7. SMJERNICE ZA IZRADU PROGRAMA STRUČNOG USAVRŠAVANJA ZA RAZVOJ SAMOEFIKASNOSTI ZA INKLUZIVNU PRAKSU NAMIJENJENOG UČITELJIMA OSNOVNIH ŠKOLA

Kao posljednji specifični cilj ovog rada postavljena je izrada Smjernica za izradu programa stručnog usavršavanja učitelja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, namijenjenog učiteljima osnovnih škola. Smjernice se izrađuju nakon stjecanja uvida u učiteljsku procjenu vrste i mjere podrške za rad u inkluzivnim uvjetima koja im se pruža, stjecanja uvida u učiteljsku samoprocjenu osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse, te nakon analize razlika među učiteljima u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti obzirom na njihove godine radnog iskustva, godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima te obzirom na to radi li se o učiteljima razredne ili predmetne nastave.

Smjernice se temelje na analiziranoj literaturi, utvrđenoj strukturi samoprocijenjene samoefikasnosti te vodeći računa o njihovoj primjenjivosti obzirom na hrvatsku inkluzivnu praksu. Uvjerenja o samoefikasnosti pojedinca u određenom području važne su determinante uspješne izvedbe i medijatori za razne druge varijable koje mogu utjecati na djelotvornost. Međutim, važno je, kada smo stekli uvid u ta uvjerenja, povezati stečene spoznaje s razumnim strategijama intervencija koje mogu djelovati na podizanje razine specifične samoprocijenjene samoefikasnosti.

Kako je već naznačeno u poglavlju 1.4.2., uvjerenja o samoefikasnosti mogu se razviti kroz četiri različita izvora utjecaja, koji nejednako utječu na samoefikasnosti pojedinca. To su: osobna iskustva u sličnim situacijama, vikarijska ili posredna iskustva drugih pojedinaca u sličnim situacijama, verbalno ili socijalno uvjeravanje te afektivna i fiziološka stanja.

Potreba za usmjerenom profesionalnom podrškom jasno proizlazi iz rezultata ovog istraživanja, kao i potreba za stručnim usavršavanjima koja će biti na neki način specijalizirana, to jest kreirana tako da najbolje zadovoljavaju potrebe za profesionalnim razvojem i unapređenjem prakse učitelja uzimajući u obzir razlike u čimbenicima koji utječu na njihovu samoefikasnost. Stoga ove smjernice možemo podijeliti na one namijenjene učiteljima obzirom na godine radnog iskustva, godine radnog iskustva i obzirom na to rade li učitelji u razrednoj ili predmetnoj nastavi.

7.1. Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima obzirom na godine radnog iskustva

1) Učitelji s 10 i manje godina radnog iskustva postižu najniže rezultate u svim područjima samoefikasnosti. Zbog toga bi učitelji u prvim godinama karijere svakako imali koristi od stručnih usavršavanja kroz mogućnost stjecanja osobnih iskustava rada s učenicima s teškoćama. Osobna iskustva najutjecajniji su izvor samoefikasnosti budući osiguravaju najautentičnije dokaze o tome što pojedinac sve treba svladati da bi uspio u nekom zadatku (Bandura, 1997). Kako pozitivna iskustva grade samoefikasnost a negativna ju snižavaju, od iznimne je važnosti učiteljima u ovom razdoblju osigurati i kvalitetna posredna iskustva, na način da im se, već od faze njihova pripravničkog rada, osigura podrška kolega koji su se pokazali visokosamoefikasni u području inkluzivne prakse. Učitelji u prvim godinama svog profesionalnog rada imat će koristi i od uključivanja u ciljana stručna usavršavanja, no ključna za razvoj njihove samoefikasnosti je mogućnost da svakodnevno uvježbavaju naučene strategije, pod supervizijom iskusnih kolega. Pri tom je značajno imati na umu utjecaj socijalnih usporedbi na ovaj izvor samoefikasnosti (Pajares, 1997). Uspjesi drugih u određenim aktivnostima bit će to veći izvor samoefikasnosti što je veća percipirana sličnost promatrača s promatranim modelom. Pri izboru mentora učiteljima u počecima karijere, korisno je voditi računa o tome da to ne činimo nasumično, već uzmemo u obzir da će određene kompatibilnosti između, primjerice, mentora i pripravnika, doprinijeti kvalitetnijem prijenosu vještina ali i razvoju samoefikasnosti kroz vikarijska iskustva.

2) Učitelji s 11 do 20 godina radnog iskustva pokazali su više rezultate od preostale dvije skupine učenika u području samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem i samoefikasnosti za suradnju, no ne i u području samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje. Ova skupina učitelja, pretpostavlja se, imat će najviše koristi od stručnih usavršavanja koja su usmjerena upravo na podizanje samoefikasnosti u ovom području. Posebno se ističe niska razina samoefikasnosti u području osobne informiranosti o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama te u području da se te informacije prenesu drugima (roditeljima, kolegama, studentima i slično). Također, učitelji u ovoj skupini niskom su procijenili i samoefikasnost za organiziranje radionica i edukacija za roditelje na temu različitosti među učenicima, što dovodi do pretpostavke kako je učitelje potrebno osnažiti i u ovom području. Samoefikasnost nije univerzalna komponenta i, dok se učitelj može osjećati vrlo efikasno za izvođenje različitih aktivnosti koje uključuju učenike, može se istovremeno osjećati i vrlo neefikasno u području

rada s roditeljima, posebno u kontekstu izvođenja edukacija i radionica, ili pak u području prijenosa znanja svojim kolegama.
Uz to, korisne su i radionice na kojima učitelji mogu uvježbavati teorijski stečena znanja izrade individualiziranih kurikuluma, kreiranja strategija podrške, praćenja i vrednovanja učenika, metode poučavanja kroz igre uloga i slično. Pretpostavlja se da učitelji sa 11 do 20 godina iskustva već imaju određena, često i značajna osobna iskustva u radu s učenicima s teškoćama, no ukoliko ta iskustva nisu bila pozitivna, na način da su se u njima učitelji osjećali uspješni, ona neće utjecati na podizanje, već na snižavanje njihove samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Vježbanjem, praktičnim konkretnim savjetima i motiviranjem učitelja da podignu svoju samoefikasnost u ovom području, među ostalim i korištenjem verbalne persuazije od strane ravnatelja, viših savjetnika, iskusnijih kolega i drugih utjecajnih osoba iz okruženja i cijenjenih profesionalaca, sigurno se može utjecati na razvoj samoefikasnosti učitelja koji se nalaze na sredini svoje karijere.

3) Učitelji sa 21 i više godina radnog iskustva pokazali su najvišu razinu samoefikasnosti u području samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, no ne i za upravljanje ponašanjem (posebno upravljanje ponašanjem kroz strategije usmjerene na ponašanje i podršku motivaciji) i suradnju. Moguće je da su učitelji s više godina iskustva osjetljiviji na nepoželjna ponašanja u razredu i školi. Nepoželjna ponašanja smatraju se najvećim uzrokom stresa i profesionalnog sagorijevanja u stručnjaka (Škrinjar, 1991). Stoga bi ova skupina učitelja svakako imala koristi od stručnih usavršavanja koja im omogućuju stjecanje znanja i vještina vezanih uz upravljanje ponašanjem. Moguće je da takva znanja nisu stekli tijekom svog dosadašnjeg stručnog usavršavanja, ali ni tijekom svog inicijalnog obrazovanja. Studijski se programi s vremenom mijenjaju i moguće je da u prošlosti nisu bili dostatno usmjereni na razvoj ovih kompetencija. Neka su istraživanja pokazala kako učitelji s manje godina radnog iskustva doživljavaju manji stres jer se smatraju sposobnijima od starijih kolega u primjeni suvremenih metoda poučavanja (Goddard i sur., 2006; prema Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac, 2009). Educiranje osoblja o bihevioralnim tehnikama te pružanju podrške u kreiranju i provođenju intervencija za smanjenje i uklanjanje nepoželjnih ponašanja, može voditi do jačanja znanja osoblja, ali i uspješnosti u reduciranju nepoželjnih ponašanja (Hutchinson i sur., 2014), te svakako do podizanja samoefikasnosti u ovom području. Također, učitelji s najviše radnog iskustva svakako će imati koristi i od usavršavanja usmjerenih na ublažavanje stresa uzrokovanog poslom i zaštitu od profesionalnog sagorijevanja. U području samoefikasnosti za suradnju skupina učitelja s 21 i više godina radnog iskustva pokazala je, usporedno s ostalima, najniže

rezultate. Pokazalo se, primjerice, da više nego ostale dvije skupine učitelja, smatraju kako nemaju utjecaja na važne organizacijske odluke koje se donose u školi, kako ne mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje, sveučilišta i fakulteta u rad škole te kako ne mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja. Jasno je da, uzmemo li u obzir poznate izvore samoefikasnosti, ovim učiteljima nedostaje verbalnog uvjeravanja u kvalitetu vlastitog rada te se, moguće je, osjećaju razočaranima i neuključenima u donošenje odluka unatoč svom bogatom radnom iskustvu. Također, pandemija koja je zahvatila svijet u posljednjem razdoblju postavila je, među ostalim, pred učitelje i izazov kolaboracije korištenjem informacijsko-komunikacijske tehnologije. Radi se o području za koje postoji povećana vjerojatnost da stariji učitelji nisu vični poput mlađih. Stoga bi učitelji s 21 i više godina radnog iskustva svakako imali koristi od ciljanih usavršavanja u ovom području (primjerice za korištenje alata i platformi za kolaboraciju poput Microsoft Teamsa ili e-Twinninga, da spomenemo samo neke najčešće korištene). Što se tiče općenitog područja suradnje s kolegama, administracijom, roditeljima i vanjskim suradnicima, mala je vjerojatnost da učiteljima s najviše radnog iskustva nedostaju vještine suradnje, a znatno veća da se u nekim odnosima osjećaju diskriminirano zbog svoje dobi, nedovoljno cijenjenima ili jednostavno zaobiđenima. Stoga je prijedlog predvidjeti za njih i takvu vrstu stručnih usavršavanja koja ne bi bila usmjerena isključivo i izravno na podizanje nekog vida profesionalnih kompetencija, već kojima bi se jačala njihova razina osobnog zadovoljstva i zadovoljstva poslom, a smanjila emocionalna iscrpljenost, osjećaj otuđenosti i nedovoljnog postignuća.

7.2. Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima

Različiti autori utvrdili su kako je iskustvo rada s učenicima s teškoćama značajniji prediktor samoefikasnosti učitelja za inkluzivnu praksu (Kuyini i sur., 2018; Malinen i sur., 2013; Yada, Tolvanen i Savolainen, 2018). No, u ovom istraživanju, radno iskustvo u inkluzivnim razredima pokazalo se kao manje značajan čimbenik od samog radnog iskustva, po pitanju povezanosti sa samoefikasnošću za inkluzivnu praksu i pojedinim komponentama te samoefikasnosti. No, određene značajne razlike ipak postoje te se predlažu smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za tri različite skupine učitelja: one sa do 10 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, one sa 11 do 20 godina i one sa više od 21 godine takvoga radnog iskustva.

1) Učitelji s10 i manje godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima imat će, pretpostavlja se, velike koristi od uključivanja u različite praktične aktivnosti inkluzivnog obrazovanja, kako bi kroz osobna iskustva podigli razinu svoje samoefikasnosti. Moguće je da, iako njihova uvjerenja o vlastitoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu nisu niska (čak su i viša od učitelja s većim inkluzivnim iskustvom), da ta uvjerenja u svojoj osnovi nemaju solidne temelje. Tschannen-Moran i suradnici (1998) pretpostavili su kako učitelji s malo inkluzivnog iskustva nisu razvili ono što autori nazivaju „analiza zadatka poučavanja“, a odnosi se na proces procjene svega onoga što je potrebno za uspješno izvođenje konkretne nastavne situacije. Moguće je da, stoga, učitelji s manje iskustva rada u inkluzivnim razredima nisu u potpunosti sagledali zahtjevnost inkluzivnog poučavanja, te iz toga proizlazi i njihova viša samoefikasnost za inkluzivnu praksu od one koju samoprocjenjuju njihove kolege s više inkluzivnog iskustva. Kako bi se preveniralo da se, u početku visoke, samoprocjene samoefikasnosti snize u kasnijim godinama radnog iskustva u inkluzivnim razredima, korisno je ovu skupinu učitelja poticati na uključivanje u stručna usavršavanja u kojima će moći produbljivati svoja znanja o efikasnim pristupima poučavanju u heterogenim razredima, a posebno razvijati vještine upravljanja razredom, promovirajući tako ne samo akademski, već i praktičan, socijalni i emocionalni razvoj svih učenika. Dodatan benefit bio bi svakako uključivanje ovih učitelja u usavršavanja koja ih poučavaju kako biti refleksivan prema vlastitom radu, kako evaluirati svoj vlastiti rad i izvedbu poučavanja.

2) Učitelji s 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, pokazali su, u ovom istraživanju, u usporedbi s preostale dvije skupine učitelja, najnižu razinu samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. To je posebno uočljivo u rezultatima koji govore u samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje. Stoga je upravo ovo, praktično područje, ono na koje treba staviti naglasak pri kreiranju ponude stručnog usavršavanja za ovu skupinu učitelja. Za očekivati je da učitelji sa više od 11 godina inkluzivnog iskustva već dobro razumiju sustav inkluzivnog obrazovanja i očekivanja koja koncept obrazovanja za sve stavlja pred pojedinca. Ono što im, moguće, predstavlja poteškoću (a što je utvrđeno i u brojnim, na žalost nedokumentiranim razgovorima s učiteljima istarskih škola) su praktične vještine kako primijeniti univerzalni dizajn u učionici. Učitelji su kroz Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (2021) dobili teorijski uvid u koncept i osnovne principe univerzalnog dizajna za učenje. U nastavku bi bilo korisno ponuditi im usavršavanja kroz koja će se upoznati s praktičnim primjerima implementacije univerzalnog dizajna u učionici i imati priliku uvježbavati njegovu primjenu u simuliranim situacijama učenja. Također, u smislu podizanja samoefikasnosti za inkluzivno

poučavanje, učitelji bi imali koristi i od usavršavanja u području rada s roditeljima i obiteljima kako učenika s teškoćama, tako i učenika tipičnog razvoja, budući su relativno niskom procijenili svoju samoefikasnost u ovom području. I u konačnici, bolje razumijevanje propisa i politika koje uređuju inkluzivni odgoj i obrazovanje, mogao bi utjecati na višu razinu samoefikasnosti za inkluzivnu praksu kod ove skupine učitelja. Učitelji često obrazovne propise i politike percipiraju kao nešto udaljeno od njih, čime se uglavnom bave ravnatelji i stručni suradnici, dok se njima prezentiraju samo odabrani sukusi. Na taj način učitelji se dovode u situaciju da ovise o informacijama koje će im prenijeti i sintetizirati netko drugi te, posljedično, često ostaju zbunjeni određenim promjenama, posebno onima administrativnog i terminološkog tipa. Učitelji, posebno oni s više godina radnog iskustva, su kompetentni i dovoljne razine obrazovanja da i sami mogu bez poteškoća pratiti i razumjeti inkluzivnu i drugu odgojno-obrazovnu legislativu. Stručna usavršavanja koja bi ih u tome dodatno osnažila i potaknula ih na naviku praćenja rečenih promjena, svakako bi mogla imati utjecaja na podizanje njihove samoefikasnosti za inkluzivnu praksu u cjelini, kao i samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje.

3) Učitelji sa 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima pokazali su općenito najvišu razinu samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Posebno su te razlike značajne u domeni samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje. No, kako je i ranije spomenuto, i ova skupina učitelja procjenjuje se neefikasnim u određenim segmentima inkluzivne prakse, posebno onima vezanim uz participativnost u donošenju odluka u školi. Stoga je ovdje uočen prostor za usavršavanja koja bi bila usmjerena ka decentralizaciji upravljanja školom. Decentralizacija upravljanja školom podiže kvalitetu rada i povećava stupanj suradnje unutar ustanove, ali i omogućava kvalitetnije vođenje računa o individualnim potrebama učenika, prilagodbe kurikuluma, podiže motiviranost učitelja, umanjuje stopu preuranjenog napuštanja školovanja od strane učenika, te pokazuje brojne druge značajne benefite (Rado, 2010). No, da bi ravnatelj prebacio dio svojih ovlasti na djelatnike, što je osnova decentraliziranog upravljanja, ti djelatnici moraju steći određene ciljane kompetencije obzirom na njihove nove uloge u školi. Krajnji cilj decentraliziranog upravljanja školom je ostvaren onda kada svaki djelatnik dobro poznaje svoju ulogu i posjeduje specifična ekspertna znanja, zbog kojih je kompetentniji od ravnatelja za obavljanje posla u nekom području i donošenje određenih odluka (Havaić, 2015). Takva specifična znanja kod učitelja zasigurno postoje, posebno u kontekstu inkluzivne prakse, no stručna usavršavanja usmjerena na njihovo prepoznavanje i primjenu u novoj ulozi participativnog upravljača, podigla bi ne samo učiteljsku samoefikasnost u ovom području kroz stjecanje osobnih iskustava, već i cjelokupnu kvalitetu rada škole.

7.3. Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja učitelja razredne i predmetne nastave za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu

1) Učitelji razredne nastave pokazali su znatno višu razinu samoefikasnosti od učitelja predmetne nastave u svim komponentama samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Područja u kojima ova skupina učitelja pokazuje nesigurnost u vlastitu samoefikasnost, ili pak snižene samoprocjene iste, vezana su, uglavnom, uz već spomenute domene suradnje i donošenja odluka u školi, rada s učenicima koji su fizički agresivni, te poznavanje legislative koja uređuje inkluzivno obrazovanje u Republici Hrvatskoj i organizaciju edukacija i radionica za roditelje na temu različitosti među učenicima. Obrazloženja i smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za navedena područja već su prethodno iznesena. Ovdje se može još jednom naglasiti pojačana potreba za specijaliziranim i diferenciranim stručnim usavršavanjima, koja je kritična za uspjeh inkluzivnog obrazovanja, istaknuta u brojnim istraživanjima (Subban i Sharma, 2001; Hunter-Johnoson, Sharma, Ee i Desai, 2003; Bradshaw i Mundia, 2006; Newton i Cambridge-Johnson, 2014; Stančić i sur., 2014).

2) Učitelji predmetne nastave u ovom istraživanju pokazali su potrebu za stručnim usavršavanjima koja će im pomoći podići razinu samoefikasnosti u svim komponentama inkluzivne prakse. Razvoj učiteljske samoefikasnosti, kako ističe socijalno-kognitivna teorija, ukorijenjen je u načinu na koji učitelji percipiraju i interpretiraju vlastita iskustva u socijalnom kontekstu (Choi, Lee i Kim, 2019). Uvid u rezultate ovog istraživanja sugerira kako ove percepcije i interpretacije kod učitelja predmetne nastave, kada je riječ o inkluzivnoj praksi, zahtijevaju određene intervencije. Podizanje samoefikasnosti u ovim područjima, pretpostavlja se, podići će i performanse učitelja u okviru inkluzivnog obrazovanja, ali i potaknuti učitelje na pozitivnije stavove prema konceptu obrazovanja za sve. 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. To se odnosi, primjerice, na usvajanje i uvježbavanje znanja o korištenju specifičnih strategija poučavanja poput suradničkog učenja i vršnjačke podrške. Jednako tako, korisno bi bilo i učiteljima predmetne nastave, posebno kada su u ulozi razrednika, ali i inače, omogućiti stjecanje vještina koje će ih osposobiti za suradnju s roditeljima i pružanje podrške obiteljima te uključivanje roditelja u školske aktivnosti. Istraživanja su utvrdila kako učiteljima predmetne nastave u ulozi razrednika nedostaju pojedine vještine koje su prisutne kod učitelja razredne

nastave, primjerice one vezane uz rješavanje problema u ponašanju učenika (Kudek-Mirošević, 2012). Svakako bi u tom kontekstu doprinijela stručna usavršavanja učitelja usmjerena na razredničke kompetencije, vođenje pedagoških radionica, rad s roditeljima, poučavanje životnih vještina i ostale komponente profesionalnog razvoja razrednika. Značajne bi bile i edukacije iz andragoškog područja zbog ostvarivanja kvalitetnije suradnje s roditeljima, kako predlažu Rađenović i Smiljanić (2007). U domeni samoefikasnosti za suradnju, učitelji predmetne nastave se, više od učitelja razredne nastave, ne osjećaju efikasnima u kontekstu donošenja odluka u školi, suradnju s vanjskim institucijama poput sveučilišta i fakulteta ili organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje. U tom kontekstu od koristi bi bile bi već spomenute aktivnosti stručnog usavršavanja usmjerene na podizanje kompetencija i samoefikasnosti za participativnost i decentralizirano upravljanje školom. I, u konačnici, značajan doprinos dale bi i konkretne radionice koje bi kroz osobna i vikarijska iskustva pomogle učiteljima predmetne nastave da podignu svoju 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. Ove edukacije u okviru stručnih usavršavanja trebale bi se, više no na teoriji, temeljiti na praksi i uvježbavanju kroz igre uloga, rad na slučajevima, simulacije i primjere dobre prakse. Važno je, također, da tijekom ovih edukacija učitelji dobiju i ciljane i konkretne povratne informacije o vlastitom napretku u navedenom području. Te informacije, u vidu verbalne persuazije, dodatno će poslužiti podizanju razine učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Smjernice su, radi preglednijeg uvida u iste, prikazane u Tablici 98.

Tablica 98. Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima osnovnih škola

Skupina učitelja	Područja usmjerenosti programa stručnog usavršavanja
Učitelji s 10 i manje godina radnog iskustva	- podrška visokosamoefikasnih kolega - uvježbavanje strategija pod supervizijom iskusnih učitelja - pripravništvo kod kompatibilnog mentora - stručna usavršavanja koja omogućuju osobna iskustva
Učitelji s 11 do 20 godina radnog iskustva	- usavršavanja usmjerena na podizanje samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje

	- informiranost o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluzivno obrazovanje - usavršavanja koja podižu samoefikasnost za vođenje radionica za roditelje - usavršavanja koja podižu samoefikasnost za prijenos znanja kolegama - usavršavanja usmjerena na uvježbavanje teorijski stečenih znanja izrade individualiziranih kurikuluma, kreiranja strategija podrške, praćenja i vrednovanja kroz igre uloga, studije slučaja i primjere dobre prakse
Učitelji s 21 i više godina radnog iskustva	- usavršavanja usmjerena na podizanje samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem kroz strategije usmjerene na ponašanje i podršku motivaciji - usavršavanja o bihevioralnim tehnikama te pružanju podrške u kreiranju i provođenju intervencija za smanjenje i uklanjanje nepoželjnih ponašanja - usavršavanja usmjerena na ublažavanje stresa uzrokovanog poslom i zaštitu od profesionalnog sagorijevanja - usavršavanja za korištenje informacijsko-komunikacijskih alata za kolaboraciju među učiteljima
Učitelji s 10 i manje godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima	- usavršavanja kroz praktične aktivnosti inkluzivnog obrazovanja u svrhu podizanja samoefikasnosti kroz stjecanje osobnih iskustava - usavršavanja usmjerena na efikasne pristupe poučavanju u heterogenim razredima - usavršavanja usmjerena na vještine upravljanja razredom - usavršavanja usmjerena na refleksivnost prema vlastitom radu, evaluaciju vlastitog rada i izvedbe poučavanja
Učitelji s 11 do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima	- usavršavanja usmjerena na podizanje samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje - usavršavanja usmjerena na praktične vještine implementacije univerzalnog dizajna u učionici kroz simulacije

	- usavršavanja usmjerena na rad s roditeljima i obiteljima učenika s teškoćama i učenika tipičnog razvoja - usavršavanja usmjerena na bolje razumijevanje inkluzivnih propisa i politika
Učitelji s 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima	- usavršavanja usmjerena na jačanje kapaciteta za participativnost u donošenju odluka u školi - usavršavanja usmjerena na samoefikasnost za decentralizirano upravljanje školom
Učitelji razredne nastave	- usavršavanja usmjerena na podizanje razine samoefikasnosti za suradnju i donošenje odluka u školi - usavršavanja usmjerena na poznavanje legislative koja uređuje odgoj i obrazovanje u inkluzivnim uvjetima - usavršavanja usmjerena na samoefikasnost za organizaciju edukacija i radionica za roditelje
Učitelji predmetne nastave	- usavršavanja usmjerena na podizanje razine samoefikasnosti za inkluzivno ozračje kroz osposobljavanje za implementaciju pristupa poučavanju koje može ojačati socijalni razvoj i interakcije među učenicima - usavršavanja usmjerena na vještine suradnje s roditeljima i pružanje podrške obiteljima te uključivanje roditelja u školske aktivnosti - usavršavanja usmjerena na razvoj razredničkih kompetencija - usavršavanja usmjerena na vođenje pedagoških radionica i poučavanje učenika životnim vještinama - usavršavanja usmjerena na andragoško područje radi ostvarivanja kvalitetnije suradnje s roditeljima - podizanje kompetencija i samoefikasnosti za participativnost i decentralizirano upravljanje školom - usavršavanja usmjerena na samoefikasnost za inkluzivno poučavanje u domeni izrade individualiziranih kurikuluma, korištenje primjerenih metoda poučavanja, primjeren strategija praćenja i vrednovanja i prilagodbe

	nastavnih materijala učenicima s teškoćama, kroz igre uloga, rad na slučajevima, simulacije i primjere dobre prakse

8. ZAKLJUČAK

Opći cilj ovog istraživanja bio je utvrditi strukturu samoprocijenjene samoefikasnosti za inkluzivnu praksu učitelja osnovnih škola u Istarskoj županiji i moguću povezanost pojedinih komponenti samoprocijenjene samoefikasnosti s nekim sociodemografskim čimbenicima te izraditi Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima osnovnih škola. Specifični ciljevi odnosili su se na stjecanje uvida u vrstu i mjeru podrške učiteljima u inkluzivnim uvjetima i učiteljsku samoprocjenu osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse, te utvrđivanje razlika u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti između učitelja obzirom na godine radnog iskustva, godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima te obzirom na to radi li se o učiteljima razredne ili predmetne nastave. Spomenute komponente odnose se na četiri hipotetska područja učiteljske samoefikasnost za inkluzivnu praksu: samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje, samoefikasnost za upravljanje ponašanjem, samoefikasnost za suradnju i samoefikasnost za inkluzivno poučavanje. Posljednji specifičan cilj odnosio se na izradu Smjernica za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima osnovnih škola.

Istraživanje se temelji na bogatoj inozemnoj praksi istraživanja utjecaja učiteljske samoefikasnosti na brojne sastavnice sustava odgoja i obrazovanja, te nešto rjeđim istraživanjima učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. U nas su i sama istraživanja učiteljske samoefikasnosti prilično rijetka, dok onih koja istražuju samoefikasnost učitelja u uvjetima odgojno-obrazovnog uključivanja gotovo i nema.

Uz to, promatrajući inkluziju kao konstrukt koji je ovisan o kontekstu, kao i činjenicu da postoje neke točno određene vještine koje su potrebne učitelju kako bi bio uspješan u inkluzivnom okruženju, prepoznata je potreba za razvojem instrumenata koji će biti usmjereni upravo na samoprocjenu učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu (Sharma i sur., 2012).

Stoga je, u svrhu provedbe ovog istraživanja izrađen instrument Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, kojim su ispitani učitelji istarskih osnovnih škola. Provedenim pilot predtestiranjem upitnika ekstrahirana su četiri faktora koji predstavljaju latentnu strukturu prostora učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu: učiteljska samoefikasnost za inkluzivno školsko ozračje, učiteljska samoefikasnost za upravljanje ponašanjem, učiteljska samoefikasnost za suradnju i učiteljska samoefikasnost za inkluzivno poučavanje. Analiza mjernih karakteristika upitnika pokazala je kako se radi o valjanom, objektivnom, osjetljivom

i pouzdanom instrumentu koji mjeri različite aspekte učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu.

Analiza manifestnih podataka pokazala je kako učitelji najvišom procjenjuju svoju samoefikasnost u području stvaranja inkluzivnog školskog ozračja, koje podrazumijeva uvažavanje različitosti svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Učitelji se smatraju uglavnom samoefikasnima za upravljanje ponašanjem učenika, to jest za organiziranje poduzimanje aktivnosti koje će dovesti do učinkovitih pravila i provođenje postupaka koji potiču učenike na primjereno ponašanje. Također, uglavnom se samoefikasnima učitelji smatraju i u domeni samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, koja uključuje izradu individualiziranih kurikuluma, odabir adekvatnih strategija i metoda praćenja, poučavanja i vrednovanja, prilagodbu nastavnih materijala, prostornu prilagodbu i slično. Najnižu samoefikasnost učitelji procjenjuju u području suradnje. Učitelji su uglavnom nesigurni u vlastitu efikasnost po pitanju suradnje škole i zajednice. Ipak, donekle se efikasnijima osjećaju za suradnju unutar škole.

Ovo istraživanje pokazalo je kako učitelji nisu zadovoljni vrstom i mjerom podrške za rad u inkluzivnim uvjetima. Uglavnom su nezadovoljni brojem stručnih suradnika koji bi im u školi mogli pružati podršku potrebnu za rad s učenicima s teškoćama, kao ni vrstom podrške koju im postojeći stručni suradnici pružaju. Nisu u potpunosti zadovoljni ni zalaganjem škole da im osigura podršku vanjskih stručnjaka iz mobilnih stručnih timova ili organizacija koje takve stručnjake zapošljavaju. Jedino čime su učitelji uglavnom zadovoljni jesu nastojanja škole da učenicima osigura potporu pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika.

Pokazalo se i kako se istarski učitelji ne smatraju osposobljenima za provođenje inkluzivne prakse. Smatraju kako studijski programi u kojima se obrazuju nisu dovoljno usmjereni na stjecanje kompetencija koje im omogućuju uspješan rad u inkluzivnim razredima. Također, postojeću ponudu stručnih usavršavanja učitelji smatraju nedostatnom za razvoj osposobljenosti za inkluzivnu praksu, posebno u kontekstu stjecanja praktičnih znanja.

Također, željelo se utvrditi postoje li razlike među pojedinim skupinama učitelja obzirom na određene determinante procjene: godine radnog iskustva, godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima te radno mjesto učitelja (razredna ili predmetna nastava).

Testiranjem postavljene hipoteze H3, definirane su diskriminacijske funkcije koje predstavljaju samoefikasnost za upravljanje ponašanjem kroz strategije usmjerene na poučavanje i podršku učenju, samoefikasnost za upravljanje ponašanjem kroz strategije usmjerene na ponašanje i podršku motivaciji, samoefikasnost za suradnju usmjerenu na podizanje kvalitete rada škole i samoefikasnost za inkluzivno poučavanje kroz stvaranje uvjeta za prihvaćanje različitosti među

učenicima. Dokazalo se kako, obzirom na godine radnog iskustva, postoje razlike među učiteljima u tri od četiri komponente učiteljske samoefikasnosti. Nije dokazano postojanje razlika u komponenti samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje. Učitelji s 11 do 20 godina radnog iskustva postižu najviše rezultate u području samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem kroz strategije usmjerene na ponašanje i podršku motivaciji, a učitelji s 21 i više godina radnog iskustva u području samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem kroz strategije usmjerene na poučavanje i podršku učenju. U obje funkcije najniže rezultate postižu učitelji sa 10 i manje godina radnog iskustva. U komponenti samoefikasnosti za suradnju usmjerenu na podizanje kvalitete rada škole najviše rezultate postižu učitelji s 11 do 20 godina radnog iskustva, a najmanje se samoefikasnima osjećaju učitelji s 21 i više godina iskustva. Najvišu razinu samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje kroz stvaranje uvjeta za prihvaćanje različitosti među učenicima pokazuju učitelji s 21 i više godina radnog iskustva a najnižu oni sa 10 i manje godina.

Testiranjem hipoteze H4, koja se odnosi na utvrđivanje razlika među učiteljima obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima, definirana je jedna diskriminacijska funkcija u komponenti samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, koja predstavlja samoefikasnost za individualizaciju poučavanja i promicanje prihvaćanja različitosti. Pokazalo se kako se, obzirom na godine radnog iskustva u inkluzivnim razredima učitelji značajno razlikuju u samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, dok u preostale tri komponente nisu nađene značajne razlike. Učitelji s 21 i više godina radnog iskustva pokazali su najvišu razinu samoefikasnosti za individualizaciju poučavanja i promicanje prihvaćanja različitosti, dok su najniže rezultate postigli učitelji sa 11 do 20 godina radnog iskustva.

Testiranjem hipoteze H5, koja istražuje razlike među učiteljima razredne i predmetne nastave, ekstrahirane su diskriminacijske funkcije koje predstavljaju samoefikasnost za poticanje inkluzivnosti u razrednoj zajednici i školi, samoefikasnost za upravljanje ponašanjem korištenjem proaktivnih tehnika, pozitivnog pojačanja i modifikacije pristupa poučavanju, samoefikasnost za usmjerenu suradnju u svrhu promicanja inkluzivnosti i samoefikasnost za inkluzivno poučavanje kroz podršku različitosti i individualizaciju sadržaja i postupka. Pokazalo se kako učitelji razredne nastave imaju znatno višu razinu samoefikasnosti u sve četiri navedene komponente.

Na osnovu provedenih analiza može se ustanoviti da je ostvaren temeljni cilj ovog istraživanja, jer je utvrđena struktura samoprocijenjene samoefikasnosti učitelja u Istarskoj županiji za inkluzivnu praksu, a tu strukturu čine samoefikasnost za inkluzivno školsko ozračje, samoefikasnost za upravljanje ponašanjem, samoefikasnost za suradnju i samoefikasnost za

inkluzivno poučavanje. Također, utvrđena je povezanost pojedinih komponenti učiteljske samoefikasnosti sa sociodemografskim čimbenicima, točnije s godinama radnog iskustva, godinama radnog iskustva u inkluzivnim razredima te s radnim mjestom učitelja (razredna ili predmetna nastava). Temeljem utvrđenih razlika te analize dostupne literature, izrađene su i Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima osnovnih škola. Predložene su Smjernice koje mogu pomoći kreiranju diferenciranih programa stručnih usavršavanja za pojedine skupine učitelja, budući je u ovom istraživanju jasno utvrđeno kako se oni razlikuju po samoprocijenjenoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, a u brojnim drugim, ranije navedenim, potvrđeno je kako se razlikuju i prema svojim kompetencijama, stavovima i ostalim čimbenicima koji utječu na razinu kvalitete inkluzivnosti naših škola.

U konačnici se može zaključiti kako je razina samoefikasnosti istarskih učitelja osnovnih škola za provedbu inkluzivne prakse relativno zadovoljavajuća, ali da među učiteljima postoje značajne razlike i prostor za njeno unapređenje, koje će posljedično dovesti i do unapređenja same inkluzivne prakse. U tu svrhu, a i u kontekstu utvrđenog nezadovoljstva učitelja vlastitom osposobljenošću za rad u inkluzivnim uvjetima, ovaj rad nudi mogućnost obogaćivanja profesionalnog razvoja istarskih osnovnoškolskih učitelja i izgradnje njihovih kapaciteta za inkluzivno poučavanje kroz permanentno usavršavanje, ali i prijedloge potrebnih promjena u samom dizajnu inkluzivne prakse kako bi se ojačali temelji njene održivosti. To se, među ostalim, odnosi i na utvrđeno nezadovoljstvo učitelja podrškom za rad u inkluzivnim uvjetima, i potrebu uključivanja većeg broja stručnjaka za rad s učenicima s teškoćama u istarske škole, kroz neposredno zapošljavanje, ali i kroz uspostavu sustava mobilne podrške i, u konačnici, propisima predviđene ali do sad još nerealizirane, centre inkluzivne potpore.

9. DOPRINOS I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

Znanstveni doprinos ovog rada ogleda se u dobivanju rezultata temeljenih na znanstvenim istraživanju koji nude uvid u strukturu samoprocijenjene samoefikasnosti istarskih učitelja osnovnih škola za inkluzivnu praksu i razumijevanje povezanosti pojedinih komponenti samoefikasnosti s čimbenicima koji bi na nju mogli utjecati. Doprinos čini i izrađeni mjerni instrument, koji može pomoći dobivanju uvida u samoefikasnost učitelja i na taj način detektirati potencijalna konkretna problemska područja u inkluzivnoj praksi škola. Primjenu upitnika svaka škola može implementirati u vlastiti proces samovrednovanja i razvojnog planiranja u svrhu podizanja kvalitete inkluzivnog obrazovanja. Instrument je izrađen u vidu cjelovitog upitnika, no škole mogu primijeniti i pojedine njegove dijelove koji obuhvaćaju određene komponente samoprocijenjene samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Uz to, doprinos čine i Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima osnovnih škola. One nude kreatorima stručnih usavršavanja, uključujući i same škole ali i učitelje koji prema vlastitim potrebama i afinitetima odabiru usavršavanja na kojima će sudjelovati, mogućnost za povezivanje spoznaja o učiteljskoj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu i strategija intervencije kojima se ta specifična samoefikasnost može podići. Obzirom sa se učiteljska samoefikasnost navodi u literaturi kao jedan od najznačajnijih indikatora uspješne implementacije inkluzivnog obrazovanja (Sharma i sur., 2012), ovaj rad nastoji toj implementaciji doprinijeti, kako spoznajno, tako i metodološki. Ograničenja ovog istraživanja mogu se naći u dobrovoljnosti uzorka. Nije utvrđeno koliko broj učitelja je unatoč zaprimljenom pozivu odbio sudjelovati u istraživanju te koliko ih je tijekom ispunjavanja Upitnika odustalo. Analiza odustajanja pomogla bi utvrditi u kojem trenutku ispitivanja i koliko broj ispitanika napušta istraživanje i poklapa li se to odustajanje s određenim postavkama samog istraživanja (Maliković, 2015). 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. Sa stanovišta izdvojene upotrebe pojedinih dijelova Upitnika potrebno je provesti buduća istraživanja kojima bi se dobili zasebni ispitni setovi. 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. Na samom početku rada istaknuto je kako se sustav školstva treba prilagoditi kako bi zadovoljio potrebe sve djece, a na njegovu kraju može se ustvrditi kako je ta prilagodba

nemoguća bez samoefikasnih učitelja koji su sigurni u vlastite kapacitete i kapacitete i dostupnost podrške koja im je potrebna za kreiranje učinkovite inkluzivne prakse.

10.POPIS LITERATURE

Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, *25*(4), 175-181.

Ahsan, M. T., Sharma, U., i Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of whole schooling*, *8*(2), 1-20.

Ajzen, I., Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. U: Albarracín, D., Johnson, B. T., i Zanna, M. P. (Ur.). (2005). *The handbook of attitudes.* Mahwah, SAD: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

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.

Almog, O., i Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22,* 115 - 129.

Alviž Rengel, K., Marković, V., Radetić-Paić, M. (2021). Differences in self-assessments of teachers' competencies related to integrated education regarding years of work experience. *Brain and Mind: Promoting Individual and Community Well-Being: Selected Proceedings of the 2nd International Scientific Conference of the Department of Psychology at the Catholic University of Croatia Zagreb, Croatia* (str. 67-78). Pačić-Turk, Lj. (ur.). Zagreb: Catholic University of Croatia.

Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Education, 17* (2), 129-147

Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja,* 8, 673-695.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in behaviour research and Therapy*, 1, 4, 237-269.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. U V. S. Ramachaudran (Ur.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, str. 71-81). New York, SAD: Academic Press.

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

Bandura, A. (1998). Bandura's instrument. Teacher self efficacy scale. http://www.till.org.uk/wp-content/uploads/2019/03/Teacher-Self-Efficacy-Scale-Bandura-1998.pdf. Preuzeto 10.12.2021.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. U D. Cervone i Y. Shoda (Ur.),*The coherence of personality: Social-cognitive bases of consistency, variability, and organization* (str. 185-241). New York, SAD: Guilford.

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

Bandura, A. (2006a). Social cognitive theory. U: S. Rogelberg (Ur.). *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology*. Beverly Hills, SAD: Sage Publications.

Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. U F. Pajares i T. Urdan (Ur.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, str. 307-337). Greenwich, SAD: Information Age Publishing.

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 setting*. (Doktorska disertacija). Virginia Polytechnic: Institute and State University.

Barni, D., Danioni, F., i Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in psychology*, *10*, 1645.

Bertills, K., Granlund, M., i Augustine, L. (2019). Inclusive teaching skills and student engagement in physical education. *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 74).

Bišćević, I., Pita, E. (2011). Inkluzivni procesi u svjetlu socijalnog modela poimanja poteškoća– neka iskustva iz Sarajevskog kantona. *Konferencija Inkluzija - nedoumice i perspektive*. Sarajevo, Bosna i Hercegovina: Udruženje defektologa KS „STOL“.

Blanchard, K. (2008). Situational leadership: Adjust your style to suit the development level. *Leadership Excellence*, 25(5), 19.

Blândul, V. C., Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogicaland methodical competences in special / inclusive education teachers. *Problem sof Education in the 21stCentury*, 75(4), 335–344.

Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S.i Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapt. Phys. Act. Q.* 30, 184–205.

Booth, T, Ainscow. M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. London, Velika Britanija: Center for Studies on Inclusive Education.

Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja,* 8(2), 323–340.

Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education–teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *3*(2), 93-117.

Bouillet, D., Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51* (1), 9-23.

Bouillet, D., Domović, V. i Ivančević, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 53* (2), 32-46.

Bradshaw, L., Mundia, L. (2006). Attitudes and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, *21* (1), 35-41.

Bratković, D. (2004). Inkluzija. *Dijete, Škola, Obitelj*, 14, 2-6. http://library.foi.hr/m3/casview.aspx?z=100&zad=&sql=SD2CC3(2DD4(DDDC4-DDD-SSDDD2&od=&do=&B=1&vrsta=&grupa=&H=&X=S02113 Preuzeto 16.8.2021.

Bray-Clark, N., Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, *26*(1), 13-22.

Breen, R., Luijkx, R., Muller, W. i Pollak, R. (2009). Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries, *American Journal of Sociology*, 114 (5), 1475-1521.

Brouwers, A., Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, *16*(2), 239-253.

Brown, C. S. (2019). The importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist*, *54*(4), 322-330.

Brownell, M. T., 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.

Buhač, L. (2017). Teorijsko određenje pedagoškog menadžmenta. *Acta Iadertina*, *14*(1).

Bullock, S., Brestovanský, M., Lenčo, P.(2018). *RIDE - Inkluzija, različitost i jednakost u radu s mladima –načela i pristupi.* (str. 8-9). Gloucestershire, Velika Britanija: University of Gloucestershire.

Burić, 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.

Burić, I., Parmač Kovačić, M. i Huić, A. (2021). Transformational Leadership and Instructional Quality during the COVID-19 Pandemic: A Moderated Mediation Analysis. *Društvena istraživanja, 30* (2), 181-202.

Capa-Aydin, Y., Uzuntiryaki-Kondakci, E., i Ceylandag, R. (2018). The relationship between vicarious experience, social persuasion, physiological state, and chemistry self-efficacy: The role of mastery experience as a mediator. *Psychology in the Schools*, *55*(10), 1224-1238.

Cate, I.M., Markova, M., Krischler, M. i Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, v15 n1 str 49-63

Cervone, D. (2000). Thinking about Self-Efficacy. *Behavior Modification*, *24*(1), 30–56.

Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28, 181–94.

Chao, C. N., Lai, F. 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.

Chester, M. D., Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.

Choi, J., Lee, J. H. i Kim, B. (2019). How does learner-centered education affect teacher self-efficacy? The case of project-based learning in Korea. *Teaching and Teacher Education*, *85*, 45-57.

Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju.* Naklada Slap, Jastrebarsko.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 4(40), 323-337.

Coladarci, T., Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, *90*(4), 230-239.

Cousins, B., Ross, J., i Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.

Cvitković, D., Kiš-Glavaš, L. (2014). Učitelji i edukacijsko uključivanje. U Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ur.) *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str. 143-155). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.

Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja, 9* (1/2), 175-187.

Ćwirynkało, K., Kisovar-Ivanda, T., L. Gregory, J., Żyta, A., Arciszewska, A. i Zrilić, S. (2017). Attitudes of Croatian and Polish elementary school teachers towards inclusive education of children with disabilities. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 53* (Supplement), 252-264.

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

Dakar Framework for Action (2000). https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Dakar_Framework_for_Action_2000_en.pdf Preuzeto 17.7.2021.

Das, A.K., Kuyini, A.B., Desai, I.P. (2013). Inclusive Education in India: Are the Teachers Prepared? *International Journal of Special Education*, v28 n1 27-36.

Dawson, H., & Scott, L. (2013). Teaching students with disabilities efficacy scale: Development and validation. *Inclusion*, *1*(3), 181-196.

Day, C., Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers'professional learning and development: Sustaining commitment andeffectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33,423–443.

De Neve, D., Devos, G., i Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and selfefficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30–41.

Dehghani, M., Pakmehr, H., & Malekzadeh, A. (2011). Relationship between students' critical thinking and self-efficacy beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 2952-2955.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. i Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751–766.

DeMesquita, P. B. i Drake, J. C. (1994). Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing non graded primary school programs. *Teaching and Teacher Education*, 10, 291–302.

Dizdar, D. (2006). *Kvantitativne metode*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

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

Domović, V. (2006): Profesionalne kompetencije studenata nastavničkih fakulteta i predmetnih nastavnika. *Metodika - časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 7, 12, 43-52.

Drandić, D. i Radetić Paić, M. (2020). Suradnja u inkluzivnim školama: kako pomoćnici u nastavi procjenjuju njihovu suradnju s učiteljima u razredu?. *Ljetopis socijalnog rada, 27* (1), 151-178.

Duffin, L. C., French, B. F. i Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and teacher Education*, *28*(6), 827-834.

Dulčić, A., Bakota K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-glasovne komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 31-50.

Emmer, E. T., i Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement*, *51*(3), 755–765.

Fackler, S., Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and teacher education*, *56*, 185-195.

Fastić-Pajk, I. (2005). *Socijalno poželjno odgovaranje u različitim modalitetima prezentacije čestica i njegova povezanost s osobinama ličnosti.* Diplomski rad, Filozofski fakultet, Zagreb

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.

Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics.* Los Angeles (5th ed.). Los Angeles, SAD: SAGE Publications.

Filipović, A. (2002). *Samopoštovanje i percepcija kompetentnosti darovite djece* (Diplomski rad). Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za psihologiju, Sveučilište u Zagrebu.

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

Forlin, C., Cedillo, I.G., Romero-Contreras, S., Fletcher T., i Hernández, H. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of inclusive education* 14,7: 723–39.

Forlin, C., Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusiveeducation: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39:1, 17-32.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. i Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3):50-65.

Frey-Škrinjar, J., Klopotan, Ž. (2012). Evaluacija učinaka rada mobilnih stručnih timova za učenike s poremećajem iz autističnog spektra i učenike s intelektualnim teškoćama u redovnim školama, u *Kvaliteta i standardi usluga edukacijskih rehabilitatora. Zbornik radova 9. kongresa Saveza edukacijskih rehabilitatora s međunarodnim sudjelovanjem*. Đurek, Vesna (ur.). Zagreb: Savez defektologa Hrvatske, str. 123-136.

Fulgosi, A. (1984). *Faktorska analiza*. Zagreb: Školska knjiga, 1984.

Fulgosi Masnjak, R. (2013). Roditeljsko poimanje tolerancije i primjena tolerancije u odgoju djece i suradnji s učiteljima. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49, supplement, 23-36.

Fulgosi Masnjak, R., Igrić, Lj. i Lisak, N. (2013). Roditeljsko poimanje tolerancije i primjena tolerancije u odgoju djeteta i suradnji s učiteljima. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 49 (Supplement), 23-36.

Galešev, V., Nikolić, B. i Igrić, Lj. (1992). Neke metrijske karakteristike testa "Izbor perceptivno-motoričkih zadataka za utvrđivanje sposobnosti za učenje". *Defektologija, 28* (1-2), 129-138.

Galović, D., Brojčin, B. i Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(12), 1262-1282.

Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C. i Flanagan, T. (2013). Classroom Behaviour Management: The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *48*(2), 359-382.

Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy : theoretical and research considerations. *The New educational Review.* Vol. 21, No. 2, 17-30.

Gigante, J., Gilmore, L. (2020). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(14), 1568-1577.

Goodwin, B., Shebby, S. (2020). Restoring teachers' efficacy. *Educational Leadership*, 78(4), 76–77.

Gosselin, J.T., Maddux, J. E. (2003). "Self-Efficacy." *Handbook of Self and Identity*. Ur:. M. R. Leary i J.Price Tangney. New York, SAD: The Guilford Press.

Gray, C., Wilcox, G, i Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, *58*(3), 203.

Groom, B., Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5 (1), 20–30.

Gu, Q., Day, C. (2007). Teacher resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.

Gürol, A., Özercan, M. G. i Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self efficacy and emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3246–3251.

Guskey, T. R., Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, *31*(3), 627–643.

Hampton, N. Z. (1998). Sources of academic self-efficacy scale: An assessment tool for rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 41, 260–277.

Haug, P., 2017. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), str.206–217.

Havaić, M. (2015). *Decentralizacija upravljanja školom kao pretpostavka jačanja uloge ravnatelja* (Diplomski rad). Sveučilište u Rijeci. Filozofski fakultet. Odsjek za pedagogiju.

Heslin, P. A., Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. *Encyclopedia Of Industrial/Organizational Psychology, SG Rogelberg* (ur.) *2*, (705-708). Thousand Oaks, SAD: SAGE Publications.

Ho, I. T., Hau, K. T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 313–23.

Hosford, S., O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 20(6),* 604–621.

Hoy, W. K., Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal*, *93*(4), 355-372.

Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=32639>. Preuzeto 22. 7. 2021.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *TeachersCollege Record,* 91,31–57.

Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G. i Cambridge-Johnson, J. (2014). What Does Teachers' Perception Have to Do with Inclusive Education: A Bahamian Context. *International journal of special education*, *29*(1), 143-157.

Hutchinson, L. M., Hastings, R. P., Hunt, P. H., Bowler, C. L., Banks, M. E. i Totsika, V. (2014). Who's challenging who? Changing attitudes towards those whose behaviour challenges. *Journal Of Intellectual Disability Research: JIDR,* 58(2), str. 99-109.

Hutzler, Y., Zach, S. i Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European journal of special needs education*, *20*(3), 309-327.

Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja - Škola po mjeri svakog djeteta je moguća.* Zagreb: Sveučilište u Zagrebu - Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Školska knjiga

Igrić, Lj., Marinić, M., Maljevac, A. (2021). Comparison of Teachers and Teaching Assistants' Perspective of Necessary Teaching Assistant Competences, *Croatian Journal of Education,* Vol.23; No.2/2021, pages: 605-650

İlik, Ş. Ş., Sarı, H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1547–1572.

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

Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2002). *Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama, priručnik za učitelje*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama „IDEM ".

Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2004): Roditelji - suradnici škole. U Igrić, Lj (ur.): *Moje dijete u školi, priručnik za roditelje* (str. 65-85). Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM, Zagreb.

Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49* (2), 139-157.

Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2015). Razlikovni pristup u inkluzivnoj školi. *U: Igrić, Lj. I sur. Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća (*str. 159-203). Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga.

Ivanov, L., Penezić, Z. (2001). Samoefikasnost: Pregled teorije. *Radovi- Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije,* 39 (16), 113-142.

Jennett, H. K., Harris, S. L. i Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 33*(6), 583-593.

Joët, G., Usher, E. L. i Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of educational psychology, 103*(3), 649.

Kaiser, H. F., Caffrey, J. (1965). Alpha factor analysis. *Psychometrika, 30*(1), 1–14.

Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina, 8* (1), 0-0.

Ketrish, E.V., Dorozhkin, E., Permyakov, L., Tretyakova, N., Andryukhina, T.V. i Mantulenko, V. (2016). Building of Projecting Competence among Future Teachers in the Conditions of Introduction of Inclusive Education. *International journal of environmental and science education, 11,* 8237-8251.

Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U. i Weiss, S. (2020). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion?. *European Journal of Special Needs Education, 35*(3), 333-349.

Kilday, J. E., Lenser, M. L. i Miller, A. D. (2016). Considering students in teachers' self-efficacy: Examination of a scale for student-oriented teaching. *Teaching and Teacher Education,*56, 61–71.

Kiš-Glavaš, L., Cvitković, D. (2014). Učitelji i edukacijsko uključivanje. U: Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ur.) *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str. 28-40). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.

Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (ur) (2002), *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama, Priručnik za učitelje*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.

Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B. i Igrić, Lj. (1997). Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 33* (1), 62-76.

Kiš Glavaš, L., Wagner, A. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinante promjene stavova prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 37* (2), 191-202.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. i Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76.

Klassen, R., 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.

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review, 23*(1), 21–43.

Knobloch, N. (2006). Exploring relationships of teachers' sense of efficacy in two student teaching programs. *Journal of Agricultural Education*, 47(2), 36-47.

Koludrović, M., Jukić, T. i Ercegovac, I. R. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i Škola*, (22).

Konvencija o pravima djeteta. *Narodne novine*, 12/93.

Krampač Grljušić, A. (2015). *Socijalno-emocionalna obilježja učenika inkluzivnih razreda i primjena modela krugova prijatelja* (Doktorska disertacija) Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.

Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik, 65* (Tematski broj), 233-247.

Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija, 20* (2), 47-58.

Kudek Mirošević, J. (2016): Procjene kompetentnosti studenata učiteljskog studija i učitelja za inkluzivnu praksu. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18 (Sp.Ed.) 1, 71-86.

Kudek Mirošević, J., Granić, M. (2014.) *Uloga edukacijskog rehabilitatora –stručnog suradnika u inkluzivnoj školi.* Zagreb, Alfa

Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 50* (2), 17-29.

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.

Kuyini, A.B., Yeboah, K.A., Das, A.K., Alhassan, A.M. i Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 20:10, 1009-1023.

Lancaster, J., Bain, A. (2007). The design of inclusive education courses and the self-efficacy of preservice teacher education students. *International Journal of Disability, Development and Education*, *54*(2), 245-256.

Lazarides, R., Warner, L. M. (2020). Teacher Self-Efficacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-22.

Leithwood, K., Harris, A. i Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

Levandovski, D. (1982). Odnos nastavnika prema integraciji mentalno retardirane djece u redovni odgojno-obrazovni sistem. *Defektologija, 18* (1-2), 45-52.

Lewin, K. (1946), Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2: 34-46.

Leyser, Y., Zeiger, T. i Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, *58*(3), 241-255.

Livazović, G., Alispahić, D. i Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi: priručnik za nastavnike.* Sarajevo, Bosna i Hercegovina: UNICEF BiH i Udruženje DUGA.

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

Lord, F. M., Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores.* Reading, SAD: Addison-Welsley Publishing Company.

Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C. i Earle, C. (2005). Pre-service Teachers' Attitudes and Concerns Regarding Inclusive Education. *Proceedings of the International Special Education*, Congress, Glasgow, Velika Britanija.

Loreman, T., Sharma, U. i Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *38*(1), 27-44.

Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti, 10* (1(15)), 209-230.

Maddux, J. E. (2002). Self- efficacy: the power of believing you can. *The handbook of positive psychology* (str. 277-287). New York, SAD: Oxford University press.

Main, S., Hammond, L. (2008). Best practice or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behaviour management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 33*(4), 28-39.

Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open*. January-March 2019: 1 –14.

Maliković, M. (2015). *Internetska istraživanja: Sveučilišni priručnik*. Rijeka: Filozofski fakultet.

Malinen, O. P., Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 60*, 144-152.

Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. i Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44.

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.

Malmberg, L.-E., Hagger, H. i Webster, S. (2014). Teachers' situation-specific mastery experiences: teacher, student group and lesson effects. *European Journal of Educational Psychology*, 29(3), 429-451.

Marinić, M. (2017). *Perspektiva učitelja o kvaliteti odnosa s pomoćnicima u nastavi* (Diplomski rad). https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:003190. Preuzeto 28.12.2021.

Marinić, M., Matejčić, K. i Igrić, Lj. (2019). Kvaliteta suradnje učitelja i pomoćnika u nastavi iz perspektive učitelja i pomoćnika . *Život i škola, LXV* (1-2), 251-259.

Marković, V. (2020). Self-assessment of teachers‘ competences for teaching children with attention deficit/hyperactive disorder. *Zbornik radova međunarodnog znanstvenog skupa 18. dani Mate Demarina „Novi izazovi u odgoju i obrazovanju“* (str. 105-123). Blažević, I. ; Tatković, N. ; Radetić-Paić, M.; Diković, M. ; Gortan Carlin I.P. ; Lazarić, L.; Velan, D. (ur.). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Marks, D. (1997). Models of disability, *Disability and Rehabilitation*, 19:3,85-91.

Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik, 67* (2), 265-284.

Masala, C. i Petretto, D.R., (2008). From disablement to enablement: Conceptual models of disability in the 20th century. *Disability and Rehabilitation*, 30:17, 1233-1244.

McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J. L. i Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, 36, 195-239.

Meijer, C. J. W., Foster, S. F. (1988). The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance. *The Journal of Special Education*, *22*(3), 378–385.

Mejovšek, M., Stančić, V. (1982). Struktura stavova nastavnika redovnih osnovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece sa smetnjama u razvoju. *Defektologija, 18* (1-2), 39-44.

Metsala, J. L., 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.

Mihanović, V. (2011). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 47* (1), 72-86.

Milenović, Ž. (2011). Inkluzivno obrazovanje kao posledica globalizacije. *Metodički obzori, 6(2011)2* (12), 73-79.

Milić, T. (2021). Working with children with intellectual disabilities in Montenegro: needs and recommendations. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 57* (1), 56-65.

Mintz, J. (2019). A comparative study of the impact of enhanced input on inclusion at pre-service and induction phases on the self-efficacy of beginning teachers to work effectively with children with special educational needs. *British Educational Research Journal*, *45*(2), 254-274.

MKF- međunarodna klasifikacija (2010*). MKF - Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, onesposobljenosti i zdravlja*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo; Medicinska Naklada.

Mohamed Emam, M., Al-Mahdy, Y. F. H. (2019). Teachers' efficacy for inclusive practices in the Sultanate of Oman: Effect of gender and teaching experience. *School Psychology International*, 014303431989506.

Momirović, K., Dobrić, V. (1977) Jedna mjera donje granice pouzdanosti izvedena pod modelom koji dopušta nenulte kovarijance varijabli pogreške. U: *Dani Ramira Bujasa; Zagreb, zbornik radova.* Zagreb: Društvo psihologa Hrvatske, str. 135-143

Momirović, K., Gredelj, M. (1980). *Primjena elektroničkih računala u određivanju metrijskih karakteristika i izračunavanju testovnih rezultata*. Zagreb: Društvo psihologa Hrvatske

Montgomery, A. (2013). *Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about inclusion of students with developmental disabilities.* (Doktorska disertacija). University of British Columbia.

Morris, D. B., Usher, E. L. i Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: a critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4)

Muñoz, Á. S.-A., López, M. F. P. i Vieitez, J. C. (2018). Self-efficacy and anxiety in female hospital healthcare workers. *Ansiedad y Estrés, 24*(2-3), 99–104.

Munjas Samarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija, 12* (2), 355-370.

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

Nagi, S. Z. (1965). Some conceptual issues in disability and rehabilitation. *Sociology and rehabilitation.*

Narkun, Z., Smogorzewska, J. (2019). Studying Self-Efficacy Among Teachers in Poland Is Important: Polish Adaptation of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale. *Exceptionality Education International*, *29*(2).

Nasta, K. (2007). *Influence of career self-efficacy beliefes on career exploration behavior* (Doktorska disertacija). State University of New York at New Paltz.

Nicewander, W. A. (1975). A relationship between Harris factors and Guttman's sixth lower bound to reliability. *Psychometrika*, *40*(2), 197-203.

Nikolić, B., Pejčinović, R. i Sarić, J. (2005). Analiza pouzdanosti instrumenta YLS pod načelom paralelnih formi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 41* (2), 111-124.

Ninković, S., Knežević Florić, O. (2018). Samoefikasnost nastavnika: izvori, ishodi i mjerenje konstrukta. *Annual Review of the Faculty of Philosophy, Novi Sad*, Volume XLIII-1. 237-249.

Nougaret, A. A., Scruggs, T. E. i Mastropieri, M. (2005). Does teacher education produce better special education teachers? *Exceptional Children*, 71, 217–29.

O'Connor, B.P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers 32*, 396–402 .

Oberman-Babić, M. (1995). Razlike u stavovima roditelja učenika redovne škole i njezinih nastavnika prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida. *Defektologija, 31* (1-2), 13-26.

Odluka o objavi opće deklaracije o ljudskim pravima. *Narodne novine,* 12/2009.

Okić, N. (2018). Spremnost nastavnika i učitelja za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim osnovim školama. *saZnanje*, *1*(1), 131-140.

Opić, S. (2011). Testiranje normalnosti distribucije u istraživanjima odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik*, 60 (2.), 181-197.

Opić, S., Kudek Mirošević, J. (2018). Specifičnosti provođenja metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama. *Research in Education and Rehabilitation*, *1*(1), 48-58.

Özokcu, O. (2018). The Relationship between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(3), 6-12.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, *10*(149), 1-49.

Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Riđički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U: V. Vizek Vidović, V. Vlahović-Štetić, T. Pavin, M. Rijavec, R. Miljević-Riđički i A. Žižak (Ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*(str. 92-125). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Pedišić, Ž., Dizdar, D. (2010). *Priručnik za kvantitativne metode.* Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Peebles, J. L., 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.

Pekeberg, I. B. (2012).“Inclusive Education in Ghana: An Analysis of Policies and the Practices of One MainstreamSchool and One Inclusive School in the Greater Accra Region.” https://www.duo.uio.no/handle/10852/35483. Preuzeto 23.7.2021.

Perera, H. N., Calkins, C. i Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology*, *58*, 186–203.

Perera, H. N., Granziera, H. i McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and individual Differences*, *120*, 171-178.

Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E. L. i Aro, M. (2021). Trajectories of change in reading self-efficacy: A longitudinal analysis of self-efficacy and its sources. *Contemporary educational psychology*, *64*, 101947.

Phan, H. P. (2012). Relations between informational sources, self-efficacy and academic achievement: A developmental approach. *Educational Psychology*, 32(1), 81–105.

Pinoza, Z., Tonković, F. (1982). Nastavnici o svladavanju predmeta od strane slijepe djece u nekim organizacijskim oblicima nastave u redovnoj osnovnoj školi. *Defektologija, 18* (1-2), 53-58.

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

Poulou, M. S., Reddy, L. A. i Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, *40*(1), 25–48.

Powell-Moman, A., Brown-Schild, V. (2011). The influence of a two-year professional development instititute on teacher self-efficacy and use of inquiry-based instruction. *The Science Educator*, 20(2), 47-53.

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. *Narodne novine,* 24/2015.

Pressley, T., Ha, C. (2021). Returning to teaching during COVID-19: An empirical study on teacher self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 103465.

Pugach, M.C., Blanton, L.P. i Boveda, M. (2014). Working together: Research on the preparation of general education and special educationteachers for inclusion and collaboration. U: *Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation* (str. 143-160). Oxford, Velika Britanija: Taylor and Francis.

Puzić, S., Baranović, B. i Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor, 49* (3 (191)), 335-358.

Radetić-Paić, M. (2018a). Kompetencije učitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju: Kojim smjerom trebamo ići?. U: Prskalo, I., Braičić, Z. & Badrić, M. (ur.) *Zbornik radova 17. Dani Mate Demarina Odgoj i obrazovanje – budućnost civilizacije* (str. 99-112). Petrinja: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Radetić-Paić, M. (2018b). Samoprocjene znanja učitelja o učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem s obzirom na godine radnoga iskustva. *Školski vjesnik,* 67 (2), 239-250.

Rado, P. (2010). *Governing Decentralized Education Systems*. Budapest, Mađarska: Local Government and Public Service Reform Initiative.

Radovančić, B. (1985). Stavovi nastavnika prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece s oštećenim sluhom. *Defektologija, 21* (2), 49-62.

Radovančić, B. (1994). subjektivne pretpostavke odgojno-obrazovne integracije djece s oštećenim sluhom. *Defektologija, 30* (1), 33-46.

Rađenović, A., Smiljanić, M. (2007). *Priručnik za razrednike*. Zagreb: Alinea.

Recommendation No. R 892 (6) (1992). https://www.independentliving.org/docs3/coe92r6.pdf. Preuzeto 16.7.2021.

Reichenberg, M., 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.

Rimm-Kaufman, E., Sawyer, B. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *Elementary School Journal*, 104, 321-341.

Roczniewska, M., Puchalska-Kamińska, M. i Łądka-Barańska, A. (2020). Facing education reform: Change-related self-efficacy is linked to job insecurity via appraisal. *Economic and Industrial Democracy*, 0143831X20975479.

Rogala, A., Szczepaniak, M., Michalak, N. i Andersson, G. (2020). Internet-based self-help intervention aimed at increasing social self-efficacy among internal migrants in Poland: Study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions, 21*.

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.

Ross, J., Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field test. *Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.

Runtić, B., Kavelj, N. (2020). Iskustva i mišljenja učenika viših razreda osnovne škole o nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19. *Acta Iadertina, 17* (2), 0-0.

Ryan, A. M., Kuusinen, C. M. i Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147–156.

Sang, G., Valcke, M., Braak, J. i Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers and Education*, *54*(1), 103–112.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. i Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, *27*(1), 51-68.

Savolainen, H., Malinen, O.-P. i Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.

Schmidt, M. i Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51* (2), 16-30.

Schunk, D. H., Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. U *Development of achievement motivation* (str. 15-31). Cambridge, SAD: Academic Press Books.

Schwab, S., Hellmich, F. i Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205–217.

Sharma, U., Ee, J. i Desai, I. (2003). A Comparison of Australian and Singaporean Pre-Service Teachers' Attitudes and Concerns About Inclusive Education. *Teaching and Learning, 24,* (2), 207-217.

Sharma, U., George, S. (2016). Understanding teacher self-efficacy to teach in inclusive classrooms. U: *Asia-pacific perspectives on teacher self-efficacy*. Garvis., S. i Pendergast, D. (ur.), str. 37-51. Rotterdam, Nizozemska: Sense Publishers.

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.

Sharma, U., Shaukat, S. i Furlonger, B. (2014). “Attitudes and Self-Efficacy of Pre-Service Teachers towards Inclusion in Pakistan.” *Journal of Research in Special Educational Needs,* 15 (2): 97–105.

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.

Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R. i Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers’ characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: A perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 68–76.

Sirisookslip, S., Ariratana, W. i Ngang, T. K. (2015). The impact of leadership styles of school administrators on affecting teacher effectiveness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 186, 1031-1037.

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–625.

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education, 26*(4), 1059-1069.

Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 52* (1), 30-41.

Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014): Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak,* 154, 3, 303-322.

Skočić Mihić, S., Vlah, N. i Šokić, M. (2018). Stavovi odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 54* (1), 69-82.

Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (2021). https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje//Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf . Preuzeto 17.7.2021.

Sokal, L., 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.

Song, J. (2016). Inclusive education in Japan and Korea–japanese and korean teachers'self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Journal of research in special educational needs, 16*, 643-648.

Soodak, L. C., Podell, D. M. (1993). Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral. *The Journal of Special Education, 27*(1), 66–81.

Soodak, L. C., Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88, 44-51.

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.

Spasenović, V., Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad s decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje, 64*(2), 207-222.

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, V. (1982). Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju. *Teorijski problemi i istraživanja – Izvještaj br. 1*. Zagreb: Fakultet za defektologiju.

Stančić, Z., Horvatić, S. i Nikolić, B. (2011). Neki aspekti percipirane kompetencije za ulogu učitelja u inkluzivnoj školi. *Zbornik radova s 5. međunarodne konferencije o naprednim i sustavnim istraživanjima „Škola, odgoj i učenje za budućnost*"(str. 343-354). Jurčević Lozančić, A., Opić, S. (ur.), 10.-12.11.2012. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. i Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 37* (2), 143-152.

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

Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe s invaliditetom (1993). https://www.hsuir.hr/Upload/Dokumenti/Standardna_pravila__1__20147394632.pdf Preuzeto 17.7.2021.

Steele, C. M. (1999). Thin ice: "Stereotype threat" and Black college students. *Atlantic Monthly*, 284(2), 44–54.

Subban, P., Sharma, U. (2001). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education, 21* (1)

Subotić, S. (2013). Pregled metoda za utvrđivanje broja faktora i komponenti (u EFA i PCA). *Primenjena psihologija, 6*(3), 203-229.

Sullivan, M. (1991). From personal tragedy to social oppression: the medilal model and social theories of disability. *New zealand journal of industrial relations,* 16, 255-272.

Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik,* 65 (4), 601-620.

Sutton, J. M., Fall, M. (1995). The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling & Development, 73*(3), 331–336.

Šimić Šašić, S. Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija, 14* (1), 35-54.

Škrinjar, J. (1991) Povezanost komunikacije i nepoželjnih oblika ponašanja kod djece s težom mentalnom retardacijom. *Defektologija*, 28(2), str. 64-78.

Šopić, M. Car-Pušić, D. (2018). Statistička obrada podataka o vremenskim neprilikama u svrhu određivanja mjesečnog intervala s matematički očekivanim danima zastoja pri radu gradilišta na području grada Rijeke. *Zbornik radova (Građevinski fakultet Sveučilišta u Rijeci), XXI* (1), 67-85.

Švegar i sur. (2020). Stručni suradnici u osnovnim školama – Elaborat. https://psiholoskoproljece.org/wp-content/uploads/2020/02/OS-ELABORAT-FINAL.pdf. Preuzeto 31.1.2022.

Tahmassian, K., Jalali Moghadam, N. (2011). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety, depression, worry and social avoidance in a normal sample of students. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences, 5*(2), 91–98.

Tavakol, M., Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education, 2,* 53.

Taylor, D. L., Tashakkori, A . (1994). Predicting Teachers' Sense of Efficacy and Job Satisfaction using School Climate and Participatory decision making. *Review of Educational Research, 52,* 368-420.

Temiz, T., i Topçu, M. (2013). Preservice teachers' teacher efficacy beliefs and constructivist-based teaching practice. *European Journal of Psychology of Education, 28,* 1435-1452.

The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion (2004). https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23191/the_right_to_education.pdf. Preuzeto 17.7.2021.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special needs Education (1994). https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf Preuzeto 17.7.2021.

Tot, D. (2013), *Kultura samovrednovanja škole i učitelja*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education, 23*(6), 944-956.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. i Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202.

Tweed, S. (2013). *Technology implementation: Teacher age, experience, self-efficacy, and professional development as related to classroom technology integration* (Doktorska disertacija). East Tennessee State University.

Usher, E. L., Ford, C. J., Li, C. R. i Weidner, B. L. (2019). Sources of math and science self-efficacy in rural Appalachia: A convergent mixed methods study. *Contemporary Educational Psychology* 37, 32-53.

Usher, E. L., Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research, 78*(4), 751–796.

Ustav republike Hrvatske. *Narodne novine*, 56/90, 135/97, 08/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10, 05/14.

Valenčić Štembergar, A., Lepičnik Vodopivec, J. (2016). Preschool teachers' beliefs about their own competence in working with preschool children who show emotional and behavioral difficulties. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 52* (2), 11-22.

Velthuis, C., Fisser, P. i Pieters, J. (2014). Teacher training and pre-service primary teachers' self-efficacy for science teaching. *Journal of science teacher education, 25*(4), 445-464.

Vican, D., Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, LIX (30), 48-65.

Vidić, T. (2009a). Percipirana samodjelotvornost učitelja razredne nastave. U: Rijavec, M. i Miljković, D. (ur.) *Međunarodna znanstvena konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima ECNSI-2009* (1-14). Zagreb: ECNSI i Učiteljski fakultet u Zagrebu.

Vidić, T. (2009b). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak, 150* (1), 7-20.

Vidić, T. i Miljković, D. (2019). Povezanost pristupa poučavanju s percipiranom samoefikasnosti, zadovoljstvom poslom i životom te emocijama učitelja u osnovnoj školi. *Psihologijske teme, 28* (2), 291-312.

Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K. i Benson, G. (2010). Efficacy Beliefs of Special Educators: The Relationships Among Collective Efficacy, Teacher Self-Efficacy, and Job Satisfaction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children,* 33(3), 225–233.

Vieluf, S., Kunter, M. i Van de Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92–103.

Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Völlinger, V. A., Supanc, M. (2020). Student teachers' attitudes towards cooperative learning in inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, *35*(3), 727-749.

Wagner Jakab, A., Lisak, N. i Cvitković, D. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. U M. Šćepanović (ur.), *Zbornik radova 8. međunarodne konferencije*

“Inkluzivna teorija i praksa: Vaspitno-obrazovni, rehabilitacijski i savjetodavni rad” (str. 39–50). Sombor: Društvo defektologa Vojvodine.

Waitoller, F. R., Annamma, S, A. (2017). Taking a spatial turn in inclusive education: Understanding complex equity issues. U: M. Tejero Hughes & E. Talbott (ur.), *The handbook of research on diversity in special education*. New York: John Wiley and Sons,Inc.

Walker, J., Slear, S. (2011). The impact of principal leadership styles on the efficacy of new and experienced middle school teachers. *NASSP Bulletin*, 95(1), 46-64.

Weisel, A. Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers’ attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, 157–74.

Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and teacher education*, *18*(1), 5-22.

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.

Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21, 85–91.

Winzer, M. A. (2009). *From integration to inclusion: A history of special education in the 20th century*. Washington, SAD: Gallaudet University Press.

Wolters, C. A., Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of educational psychology*, *99*(1), 181.

Woolfolk, A. E., Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology*, *82*(1), 81.

World Declaration on education for All (1990). https://bice.org/app/uploads/2014/10/unesco_world_declaration_on_education_for_all_jomtien_thailand.pdf. Preuzeto 15.7.2021.

Yada, A., Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 64,* 222-229.

Yada, A., Savolainen, H. (2019). Japanese and Finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19,* 60-72.

Yada, A., Tolvanen, A., 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

Zakon o odgoju i obrazovanju učenika u osnovnoj i srednjoj školi, *Narodne novine,* 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 9 8/19, 64/20.

Zakon o potvrđivanju Europske socijalne povelje, Dodatnog protokola Europskoj socijalnoj povelji, Protokola o izmjenama Europske socijalne povelje i Dodatnog protokola Europskoj socijalnoj povelji kojim se uspostavlja sustav kolektivnih žalbi. *Narodne novine,* 15/2002.

Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom. *Narodne novine,* 6/2007.

Zakrajšek, E., Momirović, K., Dobrić, V. (1977) Alternativna definicija mjere pouzdanosti pod modelom koji dopušta nenulte kovarijance varijabli pogreške. *Kineziologija,* Zagreb, vol. 7, br. 1-2, str. 157-160.

Zee, M., Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research, 86*(4), 981-1015.

Zeldin, A. L., Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal,* 37, 215-246.

Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina,* 8, 1, 141-153.

Zundans-Fraser, L., Lancaster, J. (2012). Enhancing the inclusive self-efficacy of preservice teachers through embedded course design. *Education Research International, 2012.*

11. PRILOG

UPITNIK SAMOEFIKASNOSTI ZA INKLUZIVNU PRAKSU

Poštovane učiteljice i učitelji,

ovaj je upitnik izrađen kako bi nam pomogao shvatiti prirodu čimbenika koji utječu na uspješnost inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama. Molimo Vas da u upitniku zaokružite odgovor koji najbolje odgovara Vašem mišljenju o svakoj od izjava. Svakako odgovorite na sva pitanja. Upitnik je u potpunosti anoniman, a njegovi rezultati bit će korišteni isključivo u svrhu znanstvenog istraživanja. Stoga Vas molimo da na pitanja odgovarate iskreno i slobodno. U svakom trenutku možete odustati od ispunjavanja upitnika, no svaki potpuno ispunjen upitnik izuzetno nam je vrijedan.

Predviđamo da ispunjavanje upitnika traje između 10 i 15 minuta.

Zahvaljujemo Vam na Vašem doprinosu.

PRVI DIO

U uvodnom dijelu upitnika molimo vas da zaokružite ili upišete odgovor koji najbolje i u najvećem dijelu opisuje vašu trenutnu situaciju.

Napomena: za učitelje koji rade na **više od jedne škole** pitanja o ustroju škole se odnose na školu koja im je **matična**

1. Spol

M	Ž

2. Dob _____

3. Radno iskustvo u odgoju i obrazovanju _____

4. Iskustvo rada u inkluzivnim razredima

do 10 godina	11-20 godina	21 i više godina

5. Radno mjesto

učitelj razredne nastave	učitelj predmetne nastave – obrazovni predmeti	učitelj predmetne nastave – odgojni predmeti

6. Trenutno ste zaposleni na:

jednoj školi	dvije škole	tri i više škola

7. Zaposleni ste na:

neodređeno puno radno vrijeme	neodređeno nepuno radno vrijeme	određeno puno radno vrijeme	određeno nepuno radno vrijeme

8. Koliko učenika u prosjeku dnevno poučavate

do 28	od 29 do 50	od 50 do 75	0d 75 do 100	više od 100

9. Koliko učenika s teškoćama u prosjeku dnevno poučavate

niti jednog	1	2-3	4-6	7 i više

10. Tijekom studija educirali ste se za rad s učenicima s teškoćama kroz

uopće ne	jedan kolegij	dva kolegija	tri kolegija	četiri i više kolegija

11. Nakon studija educirali ste se za rad s učenicima s teškoćama u trajanju od

uopće ne	do 10 sati	10 do 20 sati	20 do 40 sati	više od 40 sati

12. Smatrate li da ste tijekom studija dobro osposobljeni za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika?

uopće se ne slažem	donekle se ne slažem	ne mogu se odlučiti	donekle se slažem	u potpunosti se slažem

13. Smatrate li da vam edukacije koje su vam na raspolaganju omogućuju stjecanje dovoljno teorijskih znanja za rad s učenicima s teškoćama?

uopće se ne slažem	donekle se ne slažem	ne mogu se odlučiti	donekle se slažem	u potpunosti se slažem

14. Smatrate li da vam edukacije koje su vam na raspolaganju omogućuju stjecanje dovoljno praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama?

uopće se ne slažem	donekle se ne slažem	ne mogu se odlučiti	donekle se slažem	u potpunosti se slažem

15. Škola u kojoj radite nalazi se

u većem urbanom području (grad s više od 35.000 stanovnika)	u manjem urbanom području (grad s 10.000 do 35.000 stanovnika)	u ruralnom području (mjesto s manje od 10.000 stanovnika)

16. Škola u kojoj radite je

matična	područna

17. Osim u okviru svog odgojno obrazovnog rada u školi, imate li kontakata s djecom s teškoćama?

Uopće ne	vrlo rijetko	povremeno	često

18. Izvan svog odgojno obrazovnog rada u školi, imate li kontakata s osobama s invaliditetom?

Uopće ne	vrlo rijetko	povremeno	često

19. Koji stručni suradnik/stručni suradnici su zaposleni u školi u kojoj radite (molimo označite sve odgovarajuće odgovore)?

pedagog	psiholog	edukacijski rehabilitator	socijalni pedagog	logoped	knjižničar

20. Smatrate li da u vašoj školi ima dovoljno stručnih suradnika potrebnih za rad s učenicima s teškoćama?

uopće se ne slažem	donekle se ne slažem	ne mogu se odlučiti	donekle se slažem	u potpunosti se slažem

21. Stručni suradnici pružaju Vam podršku u radu s učenicima s teškoćama (odaberite odgovor koji najbolje opisuje Vašu situaciju):

Uopće mi ne pružaju podršku	Pružaju djelomičnu povremenu podršku (npr. kroz povremene razgovore, uglavnom na	Pružaju konkretnu povremenu podršku (npr. kroz povremene radionice, roditeljske	Pružaju sveobuhvatnu i trajnu konkretnu podršku (npr. kroz savjetovanje i podršku pri

	inicijativu učitelja).	sastanke i pozivanje drugih stručnjaka ili podršku samo na početku i kraju školske godine).	izradi primjerenih programa i didaktičkih i nastavnih materijala te stalno praćenje rada i suradnju).

22. Koliko učenika s pojedinom vrstom teškoća poučavate (unijeti broj učenika za svaku teškoću)?

Oštećenja vida:	Oštećenja sluha:	Specifične teškoće u učenju (dislekcija, disgrafija, diskalkulija):	Oštećenja organa i organskih sustava, motoričke teškoće:	Intelektualne teškoće:	Poremećaji u ponašanju i emocionalni problemi:	Poremećaj pažnje s hiperaktivnošću (ADHD):	Autizam:	Višestruke teškoće:	Učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim čimbenicima:

23. Smatrate li da se škola u kojoj radite zalaže da učenicima kojima je to potrebno osigura potporu pomoćnika u nastavi/stručnog komunikacijskog posrednika?

uopće se ne slažem	donekle se ne slažem	ne mogu se odlučiti	donekle se slažem	u potpunosti se slažem

24. Smatrate li da škola u kojoj radite koristi potporu vanjskih stručnjaka u izradi programa individualne podrške za učenike kojima je ona potrebna (primjerice, potporu mobilnih stručnih timova iz Dnevnog centra za rehabilitaciju Veruda, Centra Slava Raškaj, Centra Vinko Bek i drugih)?

uopće se ne slažem	donekle se ne slažem	ne mogu se odlučiti	donekle se slažem	u potpunosti se slažem

DRUGI DIO

U ovom dijelu upitnika molimo vas da zaokružite jedan broj nakon svake od tvrdnji.

Brojevi označavaju sljedeće stupnjeve slaganja s pojedinom tvrdnjom:

1 – u potpunosti se ne slažem

2 – donekle se ne slažem

3 – ne mogu se odlučiti

4 – donekle se slažem

5 – u potpunosti se slažem

1. Mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan.	1	2	3	4	5
2. Mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu.	1	2	3	4	5
3. Mogu pružiti podršku obiteljima kako bi pomogle svojoj djeci da budu uspješna u školi.	1	2	3	4	5
4. Mogu prikladno procijeniti učenikovo razumijevanje onoga što poučavam.	1	2	3	4	5
5. Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti.	1	2	3	4	5
6. Vjerujem da sam sposobna/sposoban spriječiti ometajuća ponašanja u učionici prije nego li se ona dogode.	1	2	3	4	5
7. Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici.	1	2	3	4	5
8. Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
9. Mogu postići da učenici vode računa o pravilima razreda.	1	2	3	4	5
10. Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama.	1	2	3	4	5
11. Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom, članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima)	1	2	3	4	5

u svrhu poučavanja učenike s teškoćama.					
12. Mogu potaknuti učenike na rad u parovima ili u malim grupama.	1	2	3	4	5
13. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).	1	2	3	4	5
14. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).	1	2	3	4	5
15. Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
16. Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni.	1	2	3	4	5
17. Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni.	1	2	3	4	5
18. Znam odrediti tempo poučavanja tako da uzmem u obzir individualne potrebe svakog učenika.	1	2	3	4	5
19. Znam koristiti specifične strategije poučavanja, poput suradničkog učenja i vršnjačke potpore.	1	2	3	4	5
20. Znam izraditi IOOP/ individualizirani kurikulum za učenike s teškoćama.	1	2	3	4	5
21. Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
22. Znam osmisliti aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika.	1	2	3	4	5
23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu.	1	2	3	4	5
24. Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti.	1	2	3	4	5

25. Mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici.	1	2	3	4	5
26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima.	1	2	3	4	5
27. Znam prenijeti roditeljima učenika s teškoćama istinite informacije o školskoj uspješnosti njihova djeteta na adekvatan način.	1	2	3	4	5
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.	1	2	3	4	5
29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.	1	2	3	4	5
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.	1	2	3	4	5
31. Imam mogućnosti doprijeti do učenika koje je najteže poučavati.	1	2	3	4	5
32. Znam učeniku ukazati na važnost učenja onda kada on/ona nema podrške kod kuće.	1	2	3	4	5
33. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da rješavaju teže zadatke.	1	2	3	4	5
34. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da se prisjete što se učilo na prethodnim satima.	1	2	3	4	5
35. Mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu.	1	2	3	4	5
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.	1	2	3	4	5
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.	1	2	3	4	5
38. Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu.	1	2	3	4	5
39. Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi.	1	2	3	4	5
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down syndrom centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).	1	2	3	4	5
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.	1	2	3	4	5
42. Mogu utjecati na to da škola bude sigurno mjesto.	1	2	3	4	5

43. Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu.	1	2	3	4	5
44. Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje.	1	2	3	4	5
45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.	1	2	3	4	5
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.	1	2	3	4	5
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.	1	2	3	4	5
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.	1	2	3	4	5
49. Mogu utjecati na uvjerenja učenika da mogu biti uspješni u školi.	1	2	3	4	5
50. Mogu utjecati na poticanje dobrih vršnjačkih odnosa među učenicima.	1	2	3	4	5
51. Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu.	1	2	3	4	5
52. Mogu surađivati s drugim kolegama i stručnjacima u svrhu osiguravanja i razmjene materijala za učenike s teškoćama tijekom nastave na daljinu.	1	2	3	4	5

12. ŽIVOTOPIS AUTORA S POPISOM OBJAVLJENIH DJELA

Vanja Marković rođena je u Puli. U srpnju 2001. godine diplomirala je na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, smjer Rehabilitacija.

Od 2001. godine zaposlena je u Školi za odgoj i obrazovanje – Pula, na radnim mjestima učitelja edukacijskog rehabilitatora, nastavnika edukacijskog rehabilitatora, a od 2008. na radnom mjestu stručnog suradnika edukacijskog rehabilitatora u ulozi pedagoga. Od 2007. do 2022. godine voditeljica je Županijskog stručnog vijeća edukacijskih rehabilitatora učitelja Istarske županije. Kao suradnik Agencije za odgoj i obrazovanje i Agencije za strukovno obrazovanje, održava brojna predavanja i radionice za učitelje, nastavnike, ravnatelje i stručne suradnike osnovnih i srednjih škola, u svrhu podizanja kompetencija za rad s učenicima s teškoćama. 2019. izabrana je u naslovno suradničko zvanje asistenta na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Sudjeluje u izvođenju nastave kolegija Inkluzivna pedagogija, Pedagogija djece s teškoćama u razvoju, Uvod u socijalnu pedagogiju / Introduzione alla pedagogia sociale, Socijalna pedagogija i Socijalna pedagogija i edukacijska rehabilitacija na integriranom Učiteljskom studiju, preddiplomskom i diplomskom studiju ranog i predškolskog odgoja te u Programu stjecanja pedagoških kompetencija. Mentor je studentima Medicinskog fakluteta u Puli, preddiplomskog stručnog studija Sestrinstvo, na vježbama kolegija Zdravstvena njega osoba s invaliditetom.

Područja znanstvenog i stručnog interesa doktorandice uključuju, prije svega, samoefikasnost učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, strategije podrške učenicima s teškoćama u razvoju, kreativne metode u radu s djecom i mladima s teškoćama u razvoju, uporabu informacijskih i komunikacijskih tehnologija u radu s djecom i mladima s teškoćama u razvoju te informacijsku pristupačnost i uporabu lako razumljivog jezika.

Članica je strukovnih udruga i Hrvatske komore edukacijskih rehabilitatora. Koordinatorica je 4 međunarodna projekta (Comenius, Erasmus+) i brojnih domaćih projekata namijenjenih prvenstveno podizanju kvalitete osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju. Sudionica je brojnih međunarodnih i domaćih znanstvenih i stručnih konferencija na kojima redovito izlaže.

Popis objavljenih radova:

1. Marković, Vanja; Alviž Rengel, Kristina. (2020). DIJETE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU NA PRIJELAZU IZ VRTIĆA U ŠKOLU – KORAK NAPRIJED ILI

KORAK NAZAD? // PORODICA I SAVREMENO DRUŠTVO - IZAZOVI I PERSPEKTIVE / Macanović, Nebojša ; Petrović, Jagoda ; Jovanić, Goran (ur.).Banja Luka, Bosna i Hercegovina: Centar modernih znanja, str. 336-345 doi:10.7251/ZCMZ2001336M

2. Marković, Vanja, (2020). SELF-ASSESSMENT OF TEACHERS‘ COMPETENCES FOR TEACHING CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT/HYPERACTIVE DISORDER // ZBORNIK RADOVA MEĐUNARODNOG ZNANSTVENOG SKUPA 18. DANI MATE DEMARINA „NOVI IZAZOVI U ODGOJU I OBRAZOVANJU“ / Blažević, Iva ; Tatković, Nevenka ; Radetić-Paić, Mirjana, Diković, Marina ; Gortan Carlin Ivana Paula ; Lazarić, Lorena ; Velan, Doris (ur.).Pula: SVEUČILIŠTE JURJA DOBRILE U PULI Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, str. 105-123

3. Alviž Rengel, Kristina; Marković Vanja; Radetić- Paić, Mirjana. (2021). Differences in self-assessments of teachers’ competencies related to integrated education regarding years of work experience // Brain and Mind: Promoting Individual and Community Well-Being: Selected Proceedings of the 2nd International Scientific Conference of the Department of Psychology at the Catholic University of Croatia Zagreb, Croatia / Pačić-Turk, Ljiljana (ur.).Zagreb: Catholic University of Croatia, str. 67-78

4. Marković, Vanja (2021). Uključenost učenika s teškoćama u razvoju u izvanškolske sportske organizacije u Istarskoj županiji // Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti odgoju i obrazovanju, Zbornik radova s 1. Međunarodne umjetničke i znanstvene konferencije / Ileš, Tatjana ; Sabljar, Mirna (ur.). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, str. 633-650

5. Marković, Vanja (2021). DIFFERENCES IN ACHIEVEMENT ON TESTS OF PERCEPTUAL ABILITIES IN LOWER AND UPPER ELEMENTARY SCHOOL GRADE STUDENTS INVOLVED IN THE PROCESS OF DETERMINING THE PSYCHOPHYSICAL STATE // Metodički obzori/Methodological horizons, 16, 1 (30); 5-18 doi:10.32728/mo.16.1.2021.01

6. Marković, Vanja (2022). THE RELATIONSHIP BETWEEN ACHIEVEMENT ON THE ACADIA DEVELOPMENTAL ABILITY TEST AND GENDER IN PUPILS INVOLVED IN THE PROCESS OF DETERMINING THE PSYCHOPHYSICAL CONDITION // ZBORNIK RADOVA MEĐUNARODNE ZNANSTVENE KONFERENCIJE 19. DANI MATE DEMARINA „RAZVOJNI ASPEKTI U ODGOJU I OBRAZOVANJU“ / Blažević, Iva ; Diković, Marina ; Kovačić, Ines ; Lazarić, Lorena ; Antunović-Piton, Branka (ur.).Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, str. 49-66

7. Marković, Vanja (2022). Relationship between educational qualifications and self-percieved self-efficacy of teachers working with students with special educational needs. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja.* Zagreb. Vol. 58. br. 1. str. 50-72. (u tisku)
8. Marković, Vanja; Radetić-Paić, Mirjana (2022). TEACHER SELF-EFFICACY FOR BEHAVIOR MANAGEMENT CONSIDERING EDUCATION FOR TEACHING PUPILS WITH DISABILITIES // INTED2022 Proceedings / Gomez Chova, L ; Lopez Martinez, A ; Candel Tores, I (ur.).Valencia: IATED Academy, str. 8564-8571 doi:10.21125/inted.2022.2216

IZJAVA

o korištenju autorskog djela

Ja, Vanja Marković, dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moju doktorsku disertaciju pod nazivom Samoprocjena samoefikasnosti učitelja u inkluzivnom obrazovanju u Istarskoj županiji koristi na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti tekst trajno objavi u javnoj internetskoj bazi doktorskih disertacija Nacionalne i sveučilišne knjižnice, sve u skladu s Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama.

Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli, 21.9.2022.

Potpis