



ELEKTRONSKI ZBORNIK RADOVA I REZIMEA

I stručno-naučni skup sa međunarodnim učešćem
„Šta sve umem, šta sve znam-inkluzija u praksi“

Zemun, Surčin, Srbija

18-19. maj 2018. godine

OŠ “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun
Udruženje “Daj mi ruku”, Beograd
OŠ “Vuk Karadžić”, Surčin

ELEKTRONSKI ZBORNIK RADOVA I REZIMEA

I stručno-naučni skup sa međunarodnim učešćem
„Šta sve umem, šta sve znam-inkluzija u praksi“

OŠ „SAVA JOVANOVIĆ
SIROGOJNO“



www.skolasirogojno.edu.rs



Zemun, Surčin, Srbija
18-19. maj 2018. godine

IZDAVAČ:

OŠ “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun

ZA IZDAVAČA:

Salim Goranac

OŠ “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun

UREDNIK:

Doc. dr Aleksandra Đurić-Zdravković

Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

DIZAJN I PRIPREMA:

Ana Nikolić

Osnovna škola “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun

Aleksandra Bokun

Osnovna škola “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun

ŠTAMPA:

Agencija za marketing i dizajn „Štampa Shop“,

Paunova 75/10, Beograd, PIB: 106858523, MB: 62326751,

tel. 064/175 21 57

Radovi i rezimei će biti publikovani u elektronskom obliku

TIRAŽ: 250

GODINA IZDANJA: 2018.

ISBN 978-86-908527-2-7

I stručno-naučni skup sa međunarodnim učešćem
„Šta sve umem, šta sve znam-inkluzija u praksi“

ORGANIZATORI:

OŠ “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun
Udruženje “Daj mi ruku”, Beograd
OŠ “Vuk Karadžić”, Surčin

PROGRAMSKI ODBOR

- Salim Goranac, predsednik Programskog odbora
dipl. defektolog-oligofrenolog i dipl. specijalni pedagog,
direktor Osnovne škole “Sava Jovanović Sirogojno” u Zemunu
- Aleksandra Đurić-Zdravković
Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju i
rehabilitaciju, Srbija
- Nenad Rudić
Institut za mentalno zdravlje, Beograd, Srbija
- Medina Vantić-Tanjić
Univerzitet u Tuzli - Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i
Hercegovina

SELF-EFFICACY OF STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT¹

Aleksandra Đurić-Zdravković

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade
aleksandra.djuric.aa@gmail.com

Abstract:

The beliefs of self-efficacy play a significant role in regulating student's overall functioning. There are very few research data that describe the quality of perceived self-efficacy of elementary school students who attend classes in inclusive conditions. The aim of this paper is to offer several possibilities of assessing the self-efficacy of elementary school students in an inclusive class and, reviewing literature, to offer appropriate strategies for increasing the quality of self-efficacy.

Keywords: self-efficacy, elementary school age, inclusive class

SAMOEFIKASNOST UČENIKA U ŠKOLSKIM INKLUZIVNIM USLOVIMA

Aleksandra Đurić-Zdravković

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd
aleksandra.djuric.aa@gmail.com

Rezime:

Uverenja o samoefikasnosti imaju značajnu ulogu u regulisanju učeničkog sveukupnog funkcionisanja. Postoji veoma malo istraživačkih podataka koji opisuju kvalitet percipirane samoefikasnosti učenika osnovnoškolskog uzrasta koji nastavu pohađaju u inkluzivnim uslovima. Cilj ovog rada je da ponudi neke od mogućnosti procene samoefikasnosti učenika osnovnoškolskog uzrasta u inkluzivnom razredu i da pregledom literature ponudi odgovarajuće strategije za povećavanje kvaliteta samoefikasnosti.

Ključne reči: samoefikasnost, osnovnoškolski uzrast, inkluzivni razred

UVOD

Samoefikasnost je centralni konstrukt Bandurine socijalno-kognitivne teorije (Bandura, 1997, 2001, 2012) i odnosi se na ličnu percepciju sposobnosti za stvaranje željenih rezultata. Dakle, samoefikasnost se određuje kao uverenje osobe o ličnim sposobnostima planiranja i realizovanja akcija potrebnih da bi se ostvario određeni cilj. Prema ovom konceptu, primarno je važna subjektivna procena lične kompetencije za realizaciju nekog cilja (Milanović-Dobrota i Radić-Šestić, 2012). Neki autori samoefikasnost definišu kao lično uverenje osobe da može da ostvari dobro postignuće na nekom zadatku koristeći sopstvena znanja i veštine (Zimmerman & Cleary, 2006).

Razvoj samoefikasnosti beleži se u detinjstvu kada dete počinje da uočava uzročne veze između događaja, zatim zaključuje da akcija drugih ljudi može da bude uzrok događaja i, konačno, prepoznaje sebe kao aktera određene akcije. Uverenja o samoefikasnosti imaju važnu ulogu u samorazvoju dece: utiču da dete/adolescent razmišlja optimistično ili pesimistično, deluju na

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu: "Kreiranje Protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa" (br. 179025) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

kvalitet samomotivacije, određuju kvalitet emocionalnih reakcija i selektovanje izbora (Gambin & Świącicka, 2012).

Prema izvodima iz literature, postoje brojni radovi koji su se bavili proučavanjem samoeфикаsnosti nastavnika u različitim nastavnim okruženjima (razrednim, predmetnim, inkluzivnim, predškolskim, srednjoškolskim i slično) (Anglim, Prendeville, & Kinsella, 2018), ali je uočeno veoma malo podataka koji govore o samoeфикаsnosti učenika osnovnoškolskog uzrasta. Nesporno je važno procenjivati potencijal samoeфикаsnosti nastavnika, pogotovo u inkluzivnim uslovima. Kvalitet samoeфикаsnosti nastavnika, kao njegovo uverenje o posedovanju sposobnosti da realizuje aktivnosti koje su važne za obrazovne standarde jeste presudan faktor u inkluzivnom razredu (Ahsan, Sharma, & Deppeler, 2012). Ipak, smatramo da je nedovoljno istražena percepcija samoeфикаsnosti učenika sa i bez teškoća u razvoju u najmanju ruku - neopravdana. Bez stalnog tretiranja samoeфикаsnosti kod učenika osnovnoškolskog uzrasta neće biti ni efikasno ostvarene inkluzije. Samoprocena verovanja u sopstvene mogućnosti treba da bude visoka kod svih aktera u inkluzivnom procesu.

Zbog toga će se ovaj rad baviti nekim od mogućih predloga ispitivanja i procenjivanja samoeфикаsnosti kod učenika osnovnoškolskog uzrasta koji nastavu pohađaju u inkluzivnim uslovima. Samoeфикаsnost ćemo, shodno navedenom Bandurinom konceptu, u ovom radu posmatrati kao presudnu instancu za samoprocenu verovanja u sopstvena znanja i veštine kod učenika redovne osnovne škole, tačnije učenika tipične populacije koji nastavu pohađaju po redovnom planu i programu i učenika koji nastavu prate po izmenjenom i prilagođenom programu.

Cilj ovog rada je da ponudi neke od mogućnosti procene samoeфикаsnosti učenika osnovnoškolskog uzrasta u inkluzivnom razredu i da pregledom literature ponudi odgovarajuće strategije za povećavanje kvaliteta samoeфикаsnosti u navedenom okruženju.

SAMOEFIKASNOST: TIPIČNI I NETIPIČNI RAZVOJ

Brojni su faktori koji imaju ulogu u razvoju verovanja samoeфикаsnosti. Ova uverenja razvijaju se i ojačavaju kroz prethodno iskustvo uspeha na sličnim zadacima, zatim iskustva iz oblasti socijalnog modelovanja, verbalnog ubeđivanja, posmatranja sopstvenog fiziološkog stanja (nivo uzbuđenja u teškim situacijama), kao i kroz uočavanje svoje vičnosti pri nekoj radnji (Gambin & Świącicka, 2012). Uverenja o samoeфикаsnosti razvijaju se kroz uspešna iskustva u određenim situacijama, potom kroz posredna pozitivna iskustva (upoznati uspešnu osobu koja ima isti cilj), društvene potvrde o uspehu, kao i kroz pozitivno tumačenje događaja (smanjenje stresnih reakcija i negativnog uticaja) (Terlecki et al., 2010).

Ključnu ulogu u razvoju verovanja samoeфикаsnosti u školskom okruženju igraju sposobnosti samokontrole, akademski i socijalni uspesi, kao i pozitivne povratne informacije od roditelja, nastavnika i vršnjaka (Keown & Woodward, 2006). Uz povoljan kvalitet u okviru svih navedenih oblasti, učenik tipičnog razvoja ima sve predispozicije da ima dobre performance samoeфикаsnosti.

S druge strane, autori potvrđuju sa učenici s teškoćama u razvoju, koji u učionici ispoljavaju simptome hiperaktivnosti, impulsivnosti, nepažnje, ili neke druge uočavajuće teškoće, mogu da imaju probleme pri razvoju verovanja samoeфикаsnosti zbog poljuljanog kvaliteta faktora koji uzrokuju dobre performance u ovoj oblasti (Anglim, Prendeville, & Kinsella, 2018; Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012).

INTENZITET SAMOEFIKASNOSTI

Samoeфикаsnost je od suštinskog značaja za promenu ponašanja, jer verovanje osobe u sposobnost stvaranja željenog ishoda utiče na podsticaj delovanja, ili na promenu stava/ponašanja/mišljenja u određenoj situaciji. Slab kvalitet samoeфикаsnosti će oslabiti nameru da se istraje u suočavanju sa izazovima (Volkmar, 2013).

U velikom broju istraživanja, percepcija samoeфикаsnosti učenika tipične populacije i učenika s teškoćama, stavovi i brige dovođeni su u korelaciju. Rezultati su pokazali da viša

samoefikasnost ukazuje na pozitivnije stavove i manje briga u vezi sa ishodima inkluzivnog obrazovanja (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012). Salend i Donej (Salend & Dunahey, 1999) navode da su se učitelji osećali ugroženim od inkluzije učenika sa kognitivnim smetnjama i frustrirani inkluzijom učenika sa bihevioralnim smetnjama, dok su lakše prihvatili inkluziju učenika sa fizičkim ili slušnim smetnjama.

U navedenim situacijama, kvalitet samoefikasnosti učenika s teškoćama je svakako ugrožen. Zbog toga je veoma važno da se u inkluzivnim uslovima neizostavno uključi rad defektologa, koji će tretmanski delovati na podsticaj kvaliteta samoefikasnosti kod učenika s teškoćama u razvoju. Bez tretiranja i osnaživanja samoefikasnosti učenika s ometenošću, njegov kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj u inkluzivnim uslovima neće biti maksimalno stimulisan.

DOMENI SAMOEFIKASNOSTI

Funkcionalnu ulogu samoefikasnosti kod učenika osnovnoškolskog uzrasta moguće je sagledati kroz akademski, socijalni i emocionalni domen.

Uverenja o akademskoj samoefikasnosti (AS) predviđaju školsko angažovanje učenika i nivo akademskog uspeha. AS se, dakle, odnosi na učeničku percepciju sposobnosti da savladaju akademske zadatke, da upravljaju sopstvenim ponašanjem u učenju i da ispune akademska očekivanja. U literaturi se navodi nesumnjivo pozitivna korelacija između AS i prosečnih ocena učenika, kao i njihovih očekivanja u okviru obrazovnih standarda (Minter & Pritzker, 2017).

Forme socijalne samoefikasnosti (SS) predviđaju sposobnost učenika da se suočavaju sa društvenim izazovima, kao i asertivnost. Empirijski nalazi potvrđuju da je niska socijalna samoefikasnost povezana sa učestalijim tučama, izbegavanjem škole, viktimizacijom, konzumacijom droge i alkohola, kao i ranom prostitucijom (Zullig, Teoli, & Valois, 2011).

Emocionalna samoefikasnost (ES) odnosi se na percepciju sposobnosti suočavanja sa negativnim emocijama. Istraživanja pokazuju da niske vrednosti ES koreliraju sa pojavom anksioznih i paničnih poremećaja (Muris, 2002).

PROCENA SAMOEFIKASNOSTI

U istraživanjima i inkluzivnoj praksi u inostranim zemljama često se preporučuju merenja individualnih razlika u doživljaju samoefikasnosti putem instrumenata upitničkog tipa za decu i mlade (Anglim, Prendeville, & Kinsella, 2018; Volkmar, 2013).

Skala za merenje samoefikasnosti za decu (Self-Efficacy Scale for Children - SEQ-C, Muris, 2001) jedan je od najčešće korišćenih instrumenata u merenju individualnih razlika u okviru samoefikasnosti. Ajtemi koje čine strukturu SEQ-C u verziji za učenike podeljeni su u tri domena tj. tri supskale: AS, SS i ES. Originalni instrument brojao je 24 ajtema, sa po osam ajtema za svaku supskalu, a autori su tokom svojih istraživanja dodavali još tri probne stavke za svaki od tri uža aspekta doživljaja samoefikasnosti u akademskom, socijalnom i emocionalnom domenu (Bacih, 2015). Skala je pouzdana, reprezentativna i brzo realizujuća (10-tak minuta). Procena se vrši na taj način što ispitanik bira jedan od ponuđenih odgovora na skali od pet tačaka i to u rasponu od 1 – uopšte se ne odnosi na mene, do 5 – u potpunosti se odnosi na mene. Ukupni rezultati samoefikasnosti i skorovi supskala se izračunavaju sumiranjem vrednosti relevantnih ajtema, svih ili pojedinačnih. Neka od pitanja ovog instrumenta su: *Kada naiđem na problem tokom učenja, spreman sam da zatražim pomoć nastavnika, Dobro se slažem i saradujem sa drugovima iz odeljenja...*

U upotpunjavanju rezultata o samoefikasnosti učenika u inkluzivnoj osnovnoj školi korisno je primeniti upitnik pod nazivom *Moja osnovna škola*. To je Upitnik 3, preuzet iz Priručnika za inkluzivni razvoj škole (Booth, Ainscow, 2010) u izdanju Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije i Save the Children Programa za Srbiju. Navedeni instrument je integrativni deo grupe instrumenata za samovrednovanje i vrednovanje inkluzivnog razvoja škole koji je napravila komisija za sprovođenje Indeksa za inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse. Ovaj instrument se sastoji od 20 tvrdnji. Ispitanik se odabirom odlučuje za

jedan od ponuđenih odgovora – potpuno se slažem, delimično se slažem, ne slažem se, potrebno mi je još informacija. Neka od pitanja tog instrumenta su: *Moj nastavnik voli da mi pomogne u radu, Neka deca u mom odeljenju nazivaju druge ružnim imenima...* (Booth, Ainscow, 2010).

UMESTO ZAKLJUČKA: PREPORUKE

Kako postići bolji kvalitet samoefikasnosti kod učenika? Iz prethodnih navoda Bandurine socijalno-kognitivne teorije zaključujemo da se kvalitet samoefikasnosti povećava kroz strukturisana iskustva u oblasti kognicije i socijalizacije. Napominje se da se preporučuju intervencije koje imaju kao ishod izazovne i situacije doziranog straha. Na taj način, kroz postepene izazovne situacije koje se plasiraju hijerarhijski, učenik stiče iskustvo *in vivo*, što omogućava sistematsko suočavanje i uspeh u situacijama koje inače izazivaju anksioznost (Volkmar, 2013). Autori predlažu primenu avanturističkih video igrica koji pospešuju kvalitet prevashodno socijalnih veština i time utiču na socijalnu samoefikasnost (Egenfeldt-Nielsen, 2006). Takođe, efikasnim načinima za podizanje kvaliteta samoefikasnosti smatraju se video modelovanje i video samodelovanje, pri kojima učesnici posmatraju uspešno izvršavanje postavljenih zadataka iz najrazličitijih oblasti razvoja (Volkmar, 2013). Na taj način, postepenom internalizacijom, tj. prenošenjem izvesnih spoljašnjih normi, akcija i standarda na unutrašnji mentalni plan, učenik počinje da ih doživljava kao vlastite i primenjuje ih kao svoju strategiju.

LITERATURA

1. Ahsan, M. T., Sharma, U., & 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.
2. Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 73-88.
3. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
4. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
5. Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
6. Booth, T., Ainscow, M. (2010). *Priručnik za inkluzivni razvoj škole*, Beograd: Save the Children UK SEE – Program za Srbiju i Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
7. Egenfeldt-Nielsen, S. (2006). Overview of research on the educational use of video games. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(03), 184-214.
8. Gambin, M., & Świącicka, M. (2012). Construction and validation of Self-Efficacy Scale for early school-aged children. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(6), 723-729.
9. Keown, L., & Woodward, L. (2006). Preschool boys with pervasive hyperactivity: Early peer functioning and mother-child relationship influences. *Social Development*, 15(1), 23-45.
10. Minter, A., & Pritzker, S. (2017). Measuring Adolescent Social and Academic Self-Efficacy: Cross-Ethnic Validity of the SEQ-C. *Research on Social Work Practice*, 27(7), 818-826.
11. Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
12. Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and individual differences*, 32(2), 337-348.

13. Милановић-Доброта, М., Радић-Шестић, М. (2012). Значај модела самоефикасности у васпитно-образовном раду са адолесцентима. *Специјална едукација и рехабилитација*, 11(4), 637-655.
14. Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
15. Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & 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.
16. Terlecki, M., Brown, J., Harner-Steciw, L., Irvin-Hannum, J., Marchetto-Ryan, N., Ruhl, L., et al. (2010). Sex differences and similarities in video game experience, preferences, and self-efficacy: Implications for the gaming industry. *Current Psychology*, 30(1), 22-33.
17. Васић, А. (2015). Релације самоефикасности и академске мотивације у адолесценцији. *Часопис за хуманистичке и друштвене науке*, 22(2), <http://dx.doi.org/10.7251/RAD1622014V>.
18. Volkmar, F. R. (2013). *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. New York: Springer.
19. Zimmerman, J. A., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
20. Zullig, K. J., Teoli, D. A., & Valois, R. F. (2011). Evaluating a brief measure of social self-efficacy among US adolescents. *Psychological reports*, 109(3), 907-920.