



СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

НОВЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ

**СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА –
НОВЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ
ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА**

Приредиле:

Мина Николић, Миа Шешум, Ивана Веселиновић

Београд, 2020.

ЕДИЦИЈА: МОНОГРАФИЈЕ И РАДОВИ

СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА – НОВЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ
ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

Издавач

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Издавачки центар Факултета (ИЦФ)

За издавача

Проф. др Снежана Николић

Главни и одговорни уредник

Проф. др Бранка Јаблан

Уредници

Мина Николић
Миа Шешум
Ивана Веселиновић

Рецензенти

др Јасмина Ковачевић, редовни професор
Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију
др Сања Ђоковић, редовни професор
Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију

Компјутерска обрада текста

Биљана Красић

Зборник радова ће бити публикован у електронском облику – CD

Штампар

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Издавачки центар Факултета (ИЦФ)

Тираж

200

ISBN 978-86-6203-141-9

Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију донело је одлуку бр. 3/9 од 8. 3. 2008. године о покретању едиције Монографије и радови.

Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на седници одржаној 14. 7. 2020. године, одлуком бр. 3/96 од 20. 7. 2020. године усвојило је рецензије рукописа тематског зборника радова „Специфичност оштећења слуха – нове тенденције”, групе аутора.

Радови у овом зборнику су проистекли из следећих научних пројеката: „Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа” (бр. 179055) и „Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (бр. 179025), који су финансирани од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

САМОЕФИКАСНОСТ НАСТАВНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ*

Марина РАДИЋ ШЕСТИЋ**, Миа ШЕШУМ, Јасмина КАРИЋ
Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Београд

Један од кључних фактора успешности инклузивне праксе је осећање самоефикасности наставника. Наставници треба да верују да су довољно припремљени, добро опремљени и способни да могу ефикасно реализовати наставне планове и програме у инклузивном образовању. Циљ истраживања био је да се утврди како наставници перципирају сопствену ефикасност у инклузивној пракси, и то у области извођења наставе, у сарадњи и управљању понашањем. Узорком је обухваћено 97 испитаника који предају у основним школама на подручју Београда, Шапца, Сремске Митровице, Краљева и Крагујевца, школске 2016/2017. године. Обухваћени су испитаници оба пола, старосне доби од 26 до 62 године (АС=42,68; СД=8,97). У истраживању је коришћена Скала за процену ефикасности наставника у инклузивној пракси (*The Teacher Efficacy for Inclusive Practices, Sharma, Loreman & Forlin, 2012*). Скала се састоји од три субскеале које испитују: а) самоефикасност наставника у извођењу инклузивне наставе, б) самоефикасност у сарадњи и в) самоефикасност у управљању понашањем. Резултати су показали да наставници имају ниску самоефикасност за рад у инклузивном образовању. Они верују да су значајно компетентнији у управљању понашањем у инклузивном разреду, него у сарадњи с другим учесницима инклузивног процеса ($p=0,001$), као и да су способнији да изводе наставу у оваквим разредима, него да сарађују са другим колегама и родитељима ($p=0,010$).

Кључне речи: самоефикасност наставника, инклузивно образовање, настава, понашање, сарадња

УВОД

Концепт самоефикасности је први пут представљен од стране Алберта Бандуре (1977), а заснива се на социјално-когнитивној теорији која тврди да су људи способни да врше контролу над сопственим развојем и животним околностима (Bandura, 2006). Бандура (Bandura, 1977,

* Рад је резултат рада на пројекту „Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” 179025 (2011-2015), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

** marinaradicsestic@gmail.com

1997) је појмовно одредио самоефикасност као уверење особе о властитим способностима организовања и извршавања одређених акција потребних да би остварила жељени циљ. Таква веровања су важан медијатор између нечијег знања и вештина, и понашања те особе (Emmer, Nickmen, 1999, према Giallo, Little, 2003). Четири основне врсте медијаторских процеса преко којих самоефикасност регулише понашање према Бандури (Бандура, 1995) су: а) когнитивни процеси – постављање циљева, организовање и коришћење вештина, контролисање догађаја, селекција опција при решавању проблема, предвиђање догађаја, учење и доношење одлука; б) мотивациони процеси – схватање узрочно-последичних односа који одређују резултат или постављени циљ, што подразумева да се мотивација повећава уколико особа верује да може остварити своје циљеве; в) афективни процеси – одређују опажање, интерпретацију и реакције на потенцијалне опасности и баријере током неке активности; г) селективни процеси – изражавају тенденцију појединца да избегава активности за које се сматра некомпетентном, те на тај начин самоефикасност утиче на изборе који се праве током живота. Самоефикасност је заснована на идеји субјективног доживљаја персоналне компетенције у реализацији различитих циљева, а не на реалним знањима и вештинама (Милановић Доброта, Радић Шестић, 2012).

На развој самоефикасности утичу лично искуство, посредно искуство других особа, социјалне реакције релевантних особа (родитеља, вршњака, колега итд.), и психосоцијална стања пријатности/непријатности током обављања задатка. "Зависно од извора самоефикасности, али и психосоцијалних услова који су у вези са контекстом процене, изводе се закључци о сопственој ефикасности" (Милановић Доброта и сар., 2013). Концепт самоефикасности је потврђен кроз "реалне истраживачке пројекте који укључују различите моделе индукције ефикасности, различите категорије испитаника, користећи интериндивидуалну и интраиндивидуалну верификацију у свим областима функционисања" (Бандура, 1997, према Милановић Доброта и сар., 2013).

Самоефикасност наставника у инклузивном образовању

Увођењем инклузивног образовања у великој мери је измењена улога наставника. Професионалне способности наставника и њихов однос према деци са сметњама у развоју представљају значајне предикторе успешности инклузивног образовања (Глумбић, Каљача, Бројчин, 2004). Ставови наставника према ученицима са сметњама у развоју

имају значајан утицај на образовно искуство све деце, а посебно деце са сметњама у развоју. Иако Закон о основном образовању тврди да деца са сметњама у развоју треба да буду укључена у редовна одељења, то не имплицира њихову прихваћеност или адекватан третман/однос наставника или вршњака.

Анализом знатног броја истраживања утврђено је да на ставове наставника према инклузији ученика са сметњама у развоју утичу следећи фактори:

1. Обученост чланова школског колектива, наставног особља и вршњака;
2. Искуство у раду са децом са сметњама у развоју;
3. Врста и тежина ометености детета са сметњама у развоју.

Када је у процени ставова наставника према укључивању ученика с тешкоћама у развоју у редовне школе коришћен номинални поступак (приврженост, забринутост, индиферентност или одбијање) утврђено је да су најзаступљеније категорије ставова *забринутост* и *одбијање* инклузије (Радих Шестић и сар., 2012).

Међутим, утврђено је да постоји још један од кључних фактора успешности инклузивне праксе, а то је осећање самоефикасности наставника (Friend, Bursuck, 2009; McLeskey et al., 2001, према Leyser, Zeiger, Romi 2011). Сматра се да образовне реформе које у себи не садрже питање самоефикасности наставника не могу бити успешне и ефикасне (Sharma, Loreman, Forlin, 2012; Tindall, Culhane, Foley, 2016).

Обученост и спремност наставника да раде са ученицима са сметњама у развоју је од виталног значаја за спровођење инклузивног васпитања и образовања (Block, 2007). Наставници треба да верују да су довољно припремљени, добро опремљени и уверени у то да могу ефикасно реализовати наставне планове и програме у инклузивним школама (Ammah, Hodge, 2006). Наставници са вишим осећајем самоефикасности имају позитивније ставове према инклузији, више воље да подучавају ученике са сметњама у развоју, отворенији су за нове идеје, активније су ангажовани у планирању и имају више воље да експериментишу са новим методама како би одговорили на потребе ученика (Kosko, Wilkins, 2009). Они који имају нижу самоефикасност верују да ће ученици са сметњама у развоју ометати учење ученика типичног развоја, као и да немају адекватне вештине за рад са ученицима са сметњама у развоју (Emam, Mohamed, 2011). Истраживања указују да многи наставници сматрају да немају професионалне компетенције и самопоуздање да успешно реализују програме за ученике са сметњама у развоју и изборе

се са планирањем наставе, прилагођавањем инструкција, опреме и/или окружења за њихово учење (Ammah, Hodge, 2006; Hardin, 2005; LaMaster et al., 1998; Lienert, Sherrill, Myers, 2001).

Самоефикасност наставника у подучавању ученика са посебним образовним потребама може зависити од њиховог искуства, знања, формалног образовања, врсте и тежине ометености ученика, ресурса и подршке (Samalot-Rivera, Hodge, 2008).

ЦИЉ РАДА

Примарни циљ нашег истраживања је утврдити како наставници перципирају сопствену ефикасност у инклузивној пракси, и то у области извођења наставе, у сарадњи и управљању понашањем. Посебно ће се проценити:

- однос пола, старосне доби и радног искуства наставника у васпитно-образовном раду са процењеном самоефикасношћу за рад у инклузивном окружењу;
- однос контакта наставника са особама са ометеношћу које они имају ван радног места са процењеном самоефикасношћу за рад у инклузивном окружењу и
- однос искуства наставника у пружању подршке ученицима са ометеношћу у редовној школи и процењене самоефикасности за рад у инклузивном окружењу.

МЕТОДОЛОГИЈА

Узорак

Узорком (намерни узорак) је обухваћено 97 испитаника који предају у основним школама (18 или 18,5% мушког и 79 или 81,5% женског пола) на подручју Београда, Шапца, Сремске Митровице, Краљева и Крагујевца, школске 2016/2017. године. Старосна доб испитаника се креће од 26 до 62 године. Испитаници обухваћени овим истраживањем су у просеку средње животне доби (АС=42,68, СД=8,97). Од укупно 97 испитаника у узорку, 20 или 20,62% је завршило вишу школу или струковне студије, факултет је завршило 57 или 58,76%, мастер 18 или 18,55% и магистеријум 2 или 2,06%.

Табела 1. Однос испитаника према особама са ометеношћу ван радног места и искуство у пружању подршке

Однос испитаника према особама са ометеношћу:	Н	%
Контакт ван радног места	Да	61
	Не	36
Искуство у пружању подршке	Да	52
	Не	45

Испитаници остварују контакт са особама са ометеношћу ван радног места у 62,89 % случајева, док 37,11% није имало ову врсту контакта.

Нешто више од половине узорка (53,61%) има искуства у пружању подршке деци са сметњама у развоју, док 46,39% није имало ову врсту искуства.

Инструменти и процедура

Инструмент који је коришћен у истраживању је Скала за процену ефикасности наставника у инклузивној пракси (*The Teacher Efficacy for Inclusive Practices – TIEP*, Sharma, Loreman, Forlin, 2012). Скала се састоји од три субскеале које испитују: а) самоефикасност наставника у извођењу инклузивне наставе, б) самоефикасност у сарадњи и в) самоефикасност у управљању понашањем. Свака подскала има по шест ајтема. За сваки ајтем понуђено је 6 одговора која су се кретала у распону од апсолутно се не слажем до апсолутно се слажем, при чему ниједан од њих није неутралан. Минимални скор који су испитаници могли остварити је 18 а максимални 108, при чему виши скор значи већу самоефикасност.

Табела 2. Вредности Cronbach α коефицијената

TIEP	Субскала 1	Субскала 2	Субскала 3	Σ
Cronbach α	0,762	0,765	0,761	0,893

* Легенда: Субскала 1 – самоефикасност наставника у извођењу инклузивне наставе; Субскала 2 – самоефикасност у сарадњи; Субскала 3 – самоефикасност у управљању понашањем.

Укупна интерна конзистентност Скале за процену ефикасности наставника у инклузивној пракси је поуздана ($\alpha = 0,893$), док су вредности субскеале прихватљиве (α је око 0,76 на све три субскеале).

Статистика

У статистичкој обради података коришћени су основни статистички параметри (фреквентност, мера централне тенденције, мера дисперзије и распон), т-тест, поинт-бисеријални коефицијент корелације и Cronbach α коефицијент.

РЕЗУЛТАТИ РАДА

Табела 3. Резултати процене самоефикасности наставника у инклузивној пракси

Самоефикасност	Субскала 1	Субскала 2	Субскала 3	Σ
AS	13,05	12,26	13,42	37,16
SD	3,87	3,98	3,93	10,11
Min.	8	8	8	19
Max.	26	26	26	61

* Легенда: Субскала 1 – самоефикасност наставника у извођењу инклузивне наставе; Субскала 2 – самоефикасност у сарадњи; Субскала 3 – самоефикасност у управљању понашањем.

На примењеној скали у целини наши испитаници сопствену ефикасност за рад у инклузивном окружењу оцењују ниском (AS = 37,12; SD= 10,11). Када су питању поједине субскеале највиши скорови добијени су на субскали Управљања понашањем (AS = 13,42; SD= 3,93), потом субскали Извођења наставе у инклузивном окружењу (AS = 13,05; SD=3,87), док је најнижи просечни скор добијен при испитивању способности Сарадње са другима (AS = 12,26; SD = 3,98).

Табела 4. Перцентилне вредности добијене на основу резултата на Скали ефикасност наставника у инклузивној пракси

Самоефикасност	Субскала 1	Субскала 2	Субскала 3	Σ
25	11,00	10,00	11,00	30,00
Перцентили	50	13,00	12,00	39,00
75	16,00	15,00	16,00	45,00

* Легенда: Субскала 1 – самоефикасност наставника у извођењу инклузивне наставе; Субскала 2 – самоефикасност у сарадњи; Субскала 3 – самоефикасност у управљању понашањем.

На Субскали 1 (*самоефикасност извођења наставе*), први квартил одговара резултату 11, што значи да 25% наставника постиже овај резултат и мањи, тако да можемо рећи да испитаници са овим резултатом сматрају да су ниско ефикасни што се тиче извођења инклузивне наставе. 50. перцентил је на 13, што значи да 50% наставника има овај резултат или мање, па испитанике са овим резултатима можемо посматрати као средње ефикасне за извођење инклузивне наставе. Трећи квартил је 16, што наставнике са овим резултатом сврстава у високо ефикасне на овој субскали.

Резултат који одговара првом квартилу на Субскали 2 (*самоефикасност сарадње са другима*) је 10, што значи да 25% наставника постиже овај или мањи резултат и ово можемо посматрати као ниско уверење о сопственој самоефикасности за сарадњу. Други квартил је на 12, што значи да 50% наставника има овај резултат и мањи на овој субскали што указује на средње високо уверење о самоефикасности за сарадњу. Трећи

квартил је 15, што значи да 75% наставника има овај или мањи резултат, односно 25% испитаника сматра да поседује високе компетенције за сарадњу у инклузивном образовању.

На Субскали 3 (*самоефикасност управљања понашањем*), први квартал одговара резултату 11, па 25% наставника постиже овај резултат и мањи, што значи да је њихова самоефикасност у управљању понашањем ниска. 50. перцентил се налази на 14, па ћемо ово посматрати као резултат који одређује наставнике са средње високом самоефикасношћу у управљању понашањем. Трећи квартал је 16, што значи да 25% наставника из овог узорка сматра себе високо компетентним за управљање понашањем у инклузивном разреду

Скор 30 на *укупној скали* указује на то 25% испитаника има овај резултат или мањи и ово можемо посматрати као ниску самоефикасност. Скор 39 обележава 50% испитаника који имају овај резултат или мањи и илуструје средње високу самоефикасност, док резултат од 45 на 75. перцентилу указује да 25 % наставника из овог узорка сматра да поседује високе компетенције за инклузивно образовање.

Табела 5. Однос самоефикасности наставника у инклузивној пракси са полом, искуством у пружању подршке, старошћу и искуством у васпитно-образовном раду

Самоефикасност	Пол	Искуство у подршци	Контакт ван радног места	Старост	Искуство у ВО раду	
Σ	r_{pb}/r	0,324	-0,061	-0,015	-0,081	0,056
	p	0,015	0,623	0,896	0,489	0,650
Субскала 1	r_{pb}/r	0,401	-,0091	-0,092	-0,089	-0,084
	p	0,001	0,489	0,481	0,452	0,478
Субскала 2	r	0,092	0,033	-0,079	0,034	0,094
	p	0,486	0,829	0,548	0,799	0,439
Субскала 3	r	0,329	0,077	0,029	-0,145	-0,170
	p	0,010	0,541	0,861	0,223	0,147

* Легенда: Субскала 1 – самоефикасност наставника у извођењу инклузивне наставе; Субскала 2 – самоефикасност у сарадњи; Субскала 3 – самоефикасност у управљању понашањем.

** r_{pb} . Поинт-бисеријска корелација

Испитивањем корелације независних варијабли са Скалом за процену ефикасности наставника у инклузивној пракси (у целини) утврђено је постојање значајних корелација са полом ($p=0,015$), док искуство наставника у подршци деце са ометеношћу ($p=0,623$), контакт са ометеним особама ван радног места ($p=0,896$), старосна доб ($p=0,489$) и дужина радног стажа ($p=0,650$) није утицало на самоефикасност наставника у инклузивном образовању.

Приликом утврђивања коефицијента корелације *пола* са субскалама и скалом у целини дихотомна варијабла пол је кодирана као *damtu* варијабла тј. жене су кодиране са 1, а мушкарци са 0. Како је добијена корелација позитивна, то значи да жене имају већу самоефикасност у раду у инклузивном окружењу.

Такође, пол наставника је у статистички значајној корелацији са самоефикасношћу наставника у извођењу инклузивне наставе ($p=0,001$) и самоефикасношћу у управљању понашањем ученика ($p=0,010$). Ови резултати указују да наставнице показују већи степен самоефикасности у инклузивној настави и у управљању понашањем ученика од колега.

ДИСКУСИЈА

Инклузија ученика са различитим образовним потребама у редован систем образовања је једно од главних глобалних питања у политици и планирању образовања у свету и код нас (UNESCO, 2009). Основна премиса инклузивног образовања је развијање осећаја припадности и образовање свих ученика без обзира на њихове разлике у способностима, култури, полу, језику, сталежу и националној припадности (Kozleski et al., 2009; Radić-Šestić, Milanović-Dobrota, Radovanović, 2015).

Термин *инклузивна пракса*, који смо користили у истраживању, односи се на модификовање упутства и процене у складу са потребама ученика, превенцију и контролу фактора који могу да ремете понашање ученика, сарадњу са дефектолозима, родитељима и њихово укључивање у школске активности ученика.

У циљу глобалног јачања инклузивног образовања, истраживања која се односе на самоефикасност наставника су веома значајна (Leyser, Zeiger, Romi, 2011; Malinen, Savolainen, Xu, 2012; Romi, Leyser, 2006).

Истраживачка питања којима смо се бавили се, поред опште самоефикасности наставника, односе на сарадњу са другима, извођење инклузивне наставе и управљање понашањем у инклузивној пракси.

Резултати нашег истраживања указују да се наставници не осећају ефикасним за рад у инклузивном образовном окружењу. Најмање су уверени у сопствену ефикасност када је у питању сарадња с другима, док су значајно више уверени у сопствену компетенцију извођења наставе и управљања понашањем у инклузивном окружењу (међу две последње области не постоји значајна разлика када је самоефикасност у питању).

Бројна истраживања потврђују да наставници нису довољно компетентни и ефикасни да успешно реализују програме за ученике са сметњама у развоју и изборе се са планирањем наставе, прилагођавањем инструкција, опреме или окружења за њихово учење (Ammah, Hodge, 2006; Hardin, 2005; Lienert, Sherrill, Myers, 2001; Радић Шестић, Ковачевић, 2010; Tindall, Culhane, Foley, 2016). Са таквим ставовима и осећањем да нису у стању да одговоре васпитно-образовним захтевима ученика са сметњама, крајњи резултати могу бити негативни како за ученике, тако и за наставнике.

Аутори истраживања у којем је испитивана самоефикасност наставника у Кини, Ирској и Аустралији указују да се наставници осећају високо ефикасно за рад у инклузивном образовном окружењу; међутим, пронађене су разлике у појединим субскалама самоефикасности. Међу кинеским наставницима утврђена је разлика између лиценцираних наставника и наставника приправника. Тако су кинески лиценцирани наставници себе оценили као најефикасније када је у питању управљање понашањем, док су наставници приправници себе најниже оценили када је у питању управљање понашањем, а највише када је у питању сарадња са другима (Malinen, 2013). Ирски наставници су себе оценили највише у погледу коришћења инклузивних наставних техника а најниже у управљању понашањем, док се аустралијски наставници најмање способним осећају када је у питању сарадња са родитељима, колегама и другим парапрофесионалцима (Mooney et al., 2008; Tindall, Culhane, Foley, 2016).

Испитујући утицај независних варијабли (пол, старосна доб, радно искуство, контакт са особом са ометеношћу и искуство у пружању подршке ученицима са ометеношћу у редовној школи) на самоефикасност наставника у инклузивном образовању утврдили смо да је једино пол дао статистички значајне разлике ($p=0,015$).

Имајући у виду чињеницу да узорак није уједначен у односу на пол, овај резултат не можемо прихватити, али ћемо га продискутовати.

Резултати нашег истраживања показују да наставнице имају већу самоефикасност за рад у инклузивном окружењу и више верују да могу успешно да изводе наставу у инклузивном окружењу, као и да се осећају компетентнијим када је у питању управљање понашањем од наставника (Radić-Šestić, 2013). Наши резултати су у складу са резултатима неких истраживања (Barco, 2007, према Hussiena, Al-Qaryoutib, 2015; Romi, Leyser, 2006; Hutzler, Zach, Gafni, 2005). Ипак, постоје и другачији налази, који показују да мушкарци имају већу самоефикасност у инклузији од жена (Ahsan, Sharma, Deppler, 2012 према Hussiena, Al-Qaryoutib, 2015),

као и они који не проналазе разлике (Main, Hammond, 2008; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001).

У истраживању из 2011. године (Leyser, Zeiger, Romi, 2011) је утврђено да искуство или контакт наставника са ученицима са сметњама у развоју за време праксе на факултету и ван њега може да утиче на повећање самоефикасности наставника, док у нашем и неким другим истраживањима није забележена већа самоефикасност наставника који су за време студија имали ову врсту искуства од оних који га нису имали (Lancaster, Bain, 2007; Leyser, Zeiger, Romi, 2011).

Када су у питању године искуства у наставном раду, резултати истраживања Емама и Мохамеда (Emam, Mohamed, 2011) показују да немају утицај на перцепцију самоефикасности наставника. Нека истраживања су утврдила да самоефикасност наставника опада са повећањем радног искуства (Hussiena, Al-Qaryoutib, 2015; Tindall, Culhane, Foley, 2016).

ЗАКЉУЧАК

Сумирајући резултате овог истраживања можемо закључити да наставници имају низак ниво самоефикасности за рад у инклузивној пракси. Највећи проблеми у погледу самоефикасности се појављују код сарадње с другима, док су се у области компетенције извођења наставе и управљања понашањем у инклузивном образовању показали значајно успешнијим.

Резултати нашег истраживања указују на потребу наставника за додатном едукацијом и стицањем што ширег искуства у раду са ученицима са сметњама, што би им омогућило да развију своје способности, изборе се и боље побрину за ове ученике у инклузивном окружењу. Поред тога, инклузивни програми за додатно образовање наставника треба да ставе нагласак на повећање њихове самоефикасности, обезбеде им више времена, ресурса и релевантне стратегије за побољшање припреме наставника за рад са ученицима са сметњама у развоју.

Да би наставници имали позитивна искуства која ће водити високој самоефикасности, поред обуке потребно је обезбедити и подршку. Потребно је перманентно обучавати наставнике да раде заједно са колегама, родитељима и другим професионалцима. Инклузивне школе треба да буду организоване на тај начин да подстичу сарадњу и пружају подршку у виду организације радног простора и времена да би наставници могли да планирају, сарађују са колегама, траже помоћ од других експерата и комуницирају са породицама.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ammah, J.O., Hodge, S.R. (2006). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *High School Journal*, 89(2), 40–54. doi:10.1353/hsj.2005.0019
2. Bandura A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191–215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
3. Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Co.
4. Bandura A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In: F. Pajares, T.C. Urdan (Eds). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age.
5. Block, M.E. (2007). *A teachers' guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
6. Emam, M. M., Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 29, 976–985.
7. Friend, M., Bursuck, W. D. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
8. Giallo, R., Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 21-34.
9. Глумбић, Н., Каљача, С., Бројчин, Б. (2004). Универзитетска настава и њен утицај на ставове студената према инклузивној едукацији. *Едукацијско-реhabilитацијска пракса за 21.стољеће*.
10. Hardin, B. (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator*, 62(1), 44–56.
11. Hussiena, J. H, Al-Qaryoutib, I., (2015). General Education Teachers' Perceived Self-Efficacy. *Asian Journal of Inclusive Education* 3(1), 3-23.
12. Hutzler S.Y., Zach S., 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.

13. Kosko, K.K.W., Jesse L. M. Wilkins, J. L. M. (2009). General educators' in-service training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEP. *The Professional Educators*, 33(2), 1-10.
14. Kozleski, E., Artiles, A., Fletcher, T., Engelbrecht, P. (2009). Understanding the dialectics of the local and the global in education for all: a comparative case study. *International Critical Childhood Policy Studies*, 2(1), 15-29.
15. LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81.
16. Lancaster, J., Bain, A. (2007). The design of inclusive education courses and the self-efficacy of preservice teacher education students. *The International Journal of Disability, Development and Education*, 54(2), 245-256.
17. Leyser, Y., Zeiger, T., 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.
18. Lienert, C., Sherrill, C., Myers, B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 1-17.
19. Main, S., Hammond, L. (2008). Best practice or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behavior management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39.
20. Malinen, O., Savolainen, H., Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534.
21. Malinen, O. (2013). *Inclusive education from teachers' perspective*. Dissertation for the degree of Doctor of Education to be presented with the permission of Philosophical Faculty of the University of Eastern Finland for public examination and criticism in Joensuu Campus Agora building, Auditorium AG100, University of Eastern Finland Joensuu.
22. Milanović Dobrota, B., Radić Šestić, M. (2012). Značaj modela samoefikasnosti u vaspitno-obrazovnom radu sa adolescentima. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11, 4, 637-655. doi:10.5937/specedreh11-3104
23. Milanović-Dobrota, B., Radić-Šestić, M., Kaljača, S., Dučić, B. (2013). Percepcija sopstvene efikasnosti srednjoškolaca sa lakom intelektualnom

- ometenošću na praktičnoj nastavi. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12, 1, 63-77. doi:10.5937/specedreh12-3281
24. Mooney, M., Dobia, B., Barker, K., Power, A., Watson, K. (2008). *Positive Behaviour for Learning: Investigating the transfer of a United States system into the New South Wales Department of Education and Training Western Sydney Region schools*. University of Western Sydney Published and printed by the University of Western Sydney, Penrith NSW Australia
 25. Радић Шестић, М., Милановић Доброта, Б., Радовановић, В. (2012). Однос друштва према особама са ометеношћу. *Sociološko društvo Srbije, Социолошки преглед*, XLVI, 4, 561–582.
 26. Radić Šestić, M. (2013). Teškoće u obrazovanju, zapošljavanju i socijalnoj integraciji nagluvih umetnika. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12, 4, 501-521. doi:10.5937/specedreh12-4499
 27. Радић-Шестић, М., Ковачевић, Ј. (2010). *Управљање инклузивном школом и улога специјалног едукатора рехабилитатора*. Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд.
 28. Romi, S., Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
 29. Samalot-Rivera A, Hodge SR (2008). Secondary physical education teachers' beliefs on teaching students with disabilities at schools in Puerto Rico. *Lecturas: Educacion Fisica y Deportes Revista Digital*. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/>.
 30. Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
 31. Tindall, D., Culhane, M., Foley, J. (2016). Pre-service teachers' self-efficacy towards children with disabilities: an Irish perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9, 27–39. doi: 10.5507/euj.2016.003
 32. Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805.
 33. UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, France: UNESCO.

SELF-EFFICACY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION*

Marina Radić Šestić, Mia Šešum, Jasmina Karić
*University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation,
Belgrade*

SUMMARY

One of the key factors for the success of inclusive practice is a sense of self-efficacy of teachers. Teachers need to believe that they are sufficiently prepared, well equipped and able to efficiently implement curricula in inclusive education. The aims of this paper were to determine how teachers perceive their own efficiency in inclusive practice, in the field of teaching, in cooperation and management behavior. The sample included 97 respondents who teach in primary schools in Belgrade, Sabac, Sremska Mitrovica, Kraljevo and Kragujevac, school 2016/2017. years. The respondents were of both genders, aged between 26 and 62 years ($M=42,68$, $SD=8,97$). The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (Sharma, Loreman & Forlin, 2012) was used in the research. The scale consists of three subscales that examine: a) self-efficacy of teachers in inclusive teaching, b) self-efficacy in cooperation and in) self-efficacy in managing behavior. The results showed that teachers have low self-efficacy for work in inclusive education. They believe that they are significantly more competent in managing behavior in an inclusive classroom, than in cooperation with other members of inclusive processes ($p = 0.001$), and they are able to teach in these classes, than to cooperate with other colleagues and parents ($p = 0.010$).

Keywords: *self-efficacy of teachers, inclusive education, teaching, behavior, cooperation*

* This paper is the result of the research project "Creating a protocol for assessing educational potentials of children with disabilities, as a criterion for the development of individual educational programs", ON 179025 (2011-2015), financed by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia