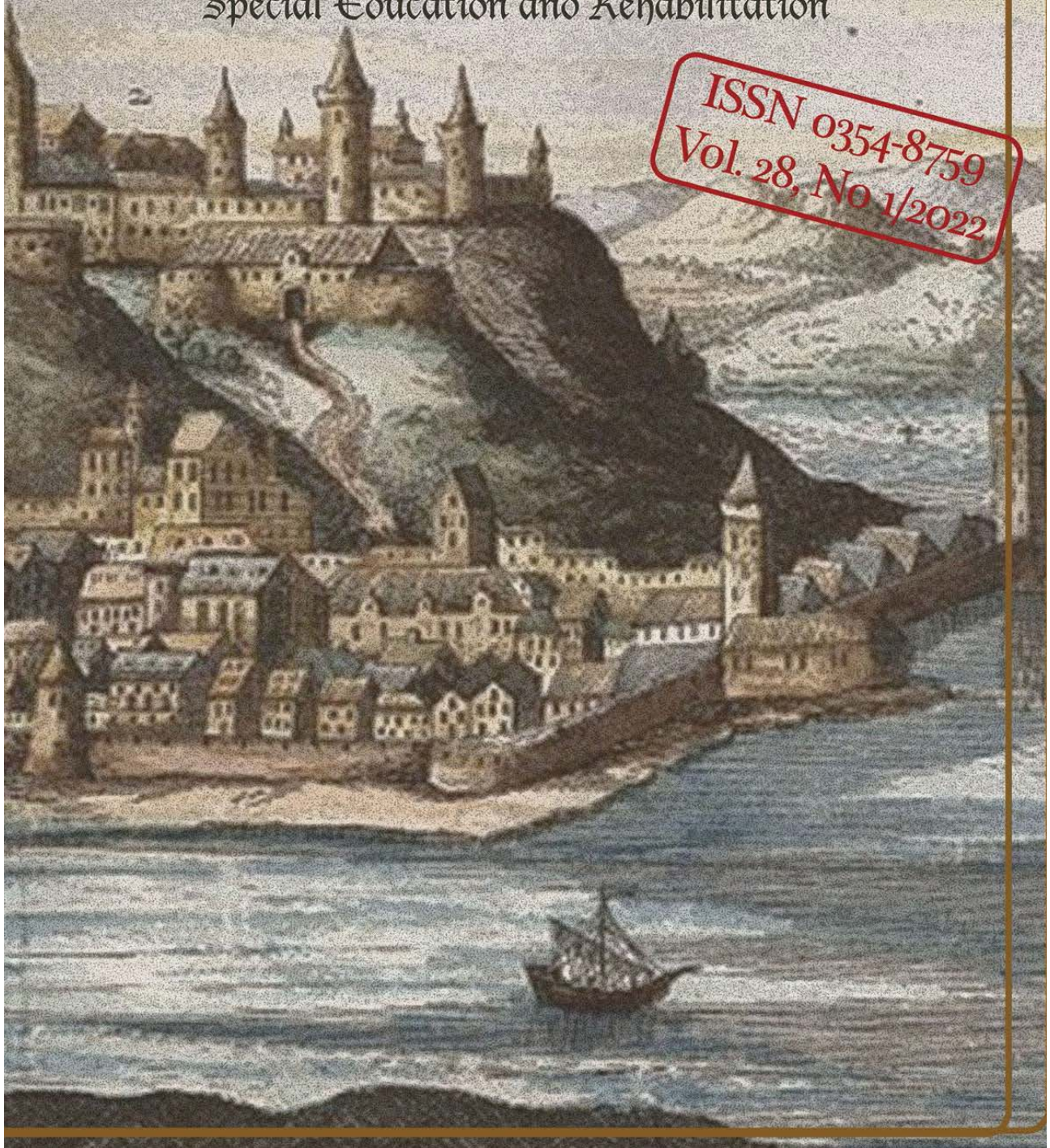


Beogradska defektološka škola

Belgrade School of
Special Education and Rehabilitation

ISSN 0354-8759
Vol. 28, No 1/2022



ISSN 0354-8759

*Beogradska
defektološka
škola*

*Belgrade School of
Special Education
and Rehabilitation*

Vol. 28, No. 1 (2022)

Ranije – before: DEFEKTOLOŠKA TEORIJA I PRAKSA (1977-1995)

Ranije – before: SPECIJALNA ŠKOLA (1952-1977)

Beogradska defektološka škola

Izdavači:

Društvo defektologa Srbije & Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Za izdavače:

Siniša Ranković, predsednik Upravnog odbora
prof. dr Marina Šestić, dekan

Uređivački odbor:

prof. dr Nadica Jovanović Simić, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Nenad Glumbić**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Lelia Kiš-Glavaš**, Sveučilište u Zagrebu – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Hrvatska; **prof. dr Špela Golubović**, Univerzitet u Novom Sadu – Medicinski fakultet, Srbija; **prof. dr Goran Ajdinski**, Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij” – Filozofski fakultet, Makedonija; **prof. dr Rea Fulgosi-Masnjak**, Sveučilište u Zagrebu – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Hrvatska; **prof. dr Jasna Bajraktarević**, Univerzitet u Sarajevu – Pedagoški fakultet, Bosna i Hercegovina; **prof. dr Vladimir Trajkovski**, Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij” – Filozofski fakultet, Makedonija; **prof. dr Mile Vuković**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Srboľjub Đorđević**, Univerzitet u Nišu – Učiteljski fakultet u Vranju, Srbija; **prof. dr Fadilj Eminović**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Branka Jablan**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Danijela Ilić-Stošović**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Mirjana Japundža-Milisavljević**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Branislav Brojčin**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Jasmina Karić**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Edina Šarić**, Univerzitet u Tuzli – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina; **prof. dr Janez Drobnič**, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija; **prof. dr Nataša Dragašević Mišković**, Univerzitet u Beogradu – Medicinski fakultet, Srbija; **prof. dr Renata Pinjatela**, Sveučilište u Zagrebu – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Hrvatska; **prof. dr Nebojša Macanović**, Univerzitet u Banjoj Luci – Fakultet političkih nauka, Bosna i Hercegovina; **dr Nikoleta Gutvajn**, viši naučni saradnik, Institut za pedagoška istraživanja, Srbija; **dr Milena Milićević**, viši naučni saradnik, Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Srbija; **prof. dr Gordana Nikolić**, Univerzitet u Novom Sadu – Pedagoški fakultet u Somboru, Srbija; **prof. dr Slavica Pavlović**, Sveučilište u Mostaru – Fakultet prirodoslovnih i odgojnih znanosti, Bosna i Hercegovina; **prof. dr Mirjana Đorđević**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Haris Memišević**, Univerzitet u Sarejevu – Pedagoški fakultet, Bosna i Hercegovina; **doc. dr Sergej Tihonovič Kohan**, Transbajkalski državni univerzitet, Čita, Rusija; **doc. dr Marija Zulić**, Karlov univerzitet u Pragu – Pedagoški fakultet, Češka; **dr Marina Kovačević-Lepojević**, naučni saradnik, Institut za pedagoška istraživanja, Srbija.

Glavni i odgovorni urednik:

dr Srećko Potić

Tehnički sekretar:

Radomir Leković

Tiraž: 150

Jezička redakcija teksta i prevod:

Jasmina Stojanović

Štampa: BIG štampa, Beograd

ISSN 0354-8759

Uredništvo:

„Beogradska defektološka škola”, Kosovska 8/1, 11000 Beograd,
Srbija; e-mail: bds.casopis@gmail.com
Casopis izlazi tri puta godišnje.

Belgrade School of Special Education and Rehabilitation

Publishers:

Special Educators and Rehabilitators Association of Serbia
& University of Belgrade – Faculty of Special Education and
Rehabilitation

For Publishers:

Siniša Ranković – Chairman of the Board
Marina Šestić, Professor – Dean

Editorial Board:

Nadica Jovanović Simić, PhD, Professor, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Nenad Glumbić, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Lelia Kiš-Glavaš, PhD, Professor**, University of Zagreb – Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia; **Špela Golubović, PhD, Professor**, University of Novi Sad – Medical Faculty, Serbia; **Goran Ajdinski, PhD, Professor**, SS. Cyril and Methodius University in Skopje – Faculty of Philosophy, Macedonia; **Rea Fulgosi-Masnjak, PhD, Professor**, University of Zagreb – Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia; **Jasna Bajraktarević, PhD, Professor**, University of Sarajevo – Faculty of Educational Sciences, Bosnia and Herzegovina; **Vladimir Trajkovski, PhD, Professor**, SS. Cyril and Methodius University in Skopje – Faculty of Philosophy, Macedonia; **Mile Vuković, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Srboljub Đorđević, PhD, Professor**, University of Niš, Teacher-Training Faculty of Vranje; **Fadilj Eminović, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Branka Jablan, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Danijela Ilić-Stošević, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Mirjana Japundža-Milisavljević, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Branislav Brojčin, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Jasmina Karić, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Edina Šarić, PhD, Associate Professor**, University of Tuzla – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Bosnia and Herzegovina; **Janez Drobnič, PhD, Associate Professor**, University of Primorska – Faculty of Education, Slovenia; **Nataša Dragašević Mišković, PhD, Associate Professor**, University of Belgrade – School of Medicine, Serbia; **Renata Pinjatela, PhD, Associate Professor**, University of Zagreb – Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia; **Nebojša Macanović, PhD, Associate Professor**, University of Banja Luka – Faculty of Political Sciences, Bosnia and Herzegovina; **Nikoleta Gutvajn, PhD, Senior Research Associate**, Institute for Educational Research, Serbia; **Milena Milićević, PhD, Senior Research Associate**, Institute of Criminological and Sociological Research, Serbia; **Gordana Nikolić, PhD, Professor**, University of Novi Sad – Faculty of Education in Sombor, Serbia; **Slavica Pavlović, PhD, Associate Professor**, University of Mostar – Faculty of Science and Education, Bosnia and Herzegovina; **Mirjana Đorđević, PhD, Associate Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Haris Memišević, PhD, Associate Professor**, University of Sarajevo – Faculty of Education, Bosnia and Herzegovina; **Sergey Tikhonovich Kokhan, PhD, Associate Professor**, Transbaikal State University in Chita, Russia; **Marija Zulić, PhD, Assistant Professor**, Charles University in Prague – Faculty of Education, Czech Republic; **Marina Kovačević-Lepojević, Research Fellow**, Institute for Educational Research, Serbia.

Editor-in-Chief:

Srećko Potić, PhD

Technical Secretary:

Radomir Leković

Proofreading and Translation:

Jasmina Stojanović

Circulation: 150

Printing: BIG štampa, Belgrade

ISSN 0354-8759

"Belgrade School of Special Education and Rehabilitation",
Kosovska 8/1, 11000 Belgrade, Serbia;

e-mail: bds.casopis@gmail.com

Published three times a year.

ISSN 0354-8759

*Beogradska
defektološka
škola* | *Belgrade School of
Special Education
and Rehabilitation*

Vol. 28, No. 1 (2022)

Beograd – Belgrade, 2022

Beogradska defektološka škola –
Belgrade School of Special Education
and Rehabilitation
Vol. 28, No. 1 (2022), str. 9-31

UDK 373.211.24:159.923.2
376.014.5-056.26/.36-053.4/.5(497.6)
Originalni naučni rad – Empirical studies
Primljen – Received: 10.01.2022.
Prihvaćen – Accepted: 21.02.2022.

Samoeфикаsnost odgajateljica za inkluzivno obrazovanje u Bosni i Hercegovini

Arnela PAŠALIĆ

*Centar za odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju „Vladimir Nazor“,
Sarajevo, Bosna i Hercegovina*

Inkluzivno obrazovanje treba da obezbijedi jednake uslove za obrazovanje svoj djeci. Inkluzija u predškolskim ustanovama obuhvata sublimaciju niza parametara, a jedan od najvažnijih je samoeфикаsnost odgajateljica. Samoeфикаsane odgajateljice vjeruju da primjenom stečenog znanja, iskustva i entuzijama mogu obezbijediti dobru inkluzivnu klimu u radu s djecom. Cilj ovog rada je da se utvrdi samoeфикаsnost odgajateljica za inkluzivno obrazovanje, ali i odnos samoeфикаsnosti sa godinama starosti, godinama staža, nivoom obrazovanja odgajateljica, kao i obukama koje se tiču inkluzivnog obrazovanja. Uzorkom je obuhvaćeno 114 odgajateljica iz privatnih i državnih predškolskih ustanova iz Bosne i Hercegovine (BiH), a primjenjena je Skala za procjenu samoeфикаsnosti odgajatelica u inkluzivnoj praksi (The Teacher Efficacy for Inclusive Practices – TEIP, Sharma et al., 2012). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da odgajateljice u predškolskim ustanovama u Bosni i Hercegovini imaju visok nivo samoeфикаsnosti za inkluzivno obrazovanje. U sprovedenom istraživanju rezultati ukazuju da na samoeфикаsnost odgajateljica za inkluzivno obrazovanje nije značajno utjecala starosna dob, nivo obrazovanja odgajateljica, niti prisustvo edukacijama. Nasuprot tome, dužina radnog staža pokazala se značajnom za samoeфикаsnost u upravljanju ponašanjem u okviru inkluzivne prkase.

Ključne riječi: inkluzija, odgajateljice, samoinicijativnost

Uvod

Inkluzija je pokret kojim se razvijaju pozitivni stavovi prema drugom i „drugačijem“ i time olakšava uključivanje u ravnopravno sudjelovanje u ljudskoj zajednici (Sindik, 2013). Kroz proces inkluzije dolazi do preoblikovanja cijele zajednice, a ne samo odgojno obrazovnih institucija u kojima bi trebalo da djeca borave u najmanje restriktivnom okruženju i gdje se poštuje individualnost svakog djeteta, njegova ličnost i različitost (Kobešćak, 2000; Kobešćak, 2003, prema Rudelić & sar., 2013).

Inkluzivno obrazovanje je samo jedan od aspekata inkluzije, ali ujedno i najvažniji oblik ostvarivanja jednakosti i prihvatljivosti (Margaritoui, 2010, prema Karamatić-Brčić, 2011), jer podrazumijeva uključivanja sve djece u redovne odgojno obrazovne ustanove, ne uzimajući u obzir lične karakteristike djeteta i porodice, a istovremeno nudi mogućnost zadovoljenja individualnih potreba pojedinca (Karagiannis et al., 2000, prema Karamatić-Brčić & Viljac, 2018). Prema tome, sva djeca mogu učiti u skladu sa svojim sposobnostima i imati priliku da učestvuju u obrazovanju u svojoj sredini (Kobešćak, 2003, prema Skočić Mihić, 2011).

Inkluzija treba da se provodi od najranije dobi. U najranijem periodu života djeca razvijaju pozitivne odnose i uvjerenja prema drugima, uče jedna od drugih, prihvaćajući i uvažavajući međusobne različitosti, bez razvijanja snažnih stereotipa o drugačijem (Lee & Kim, 2012, prema Sukkyung et al., 2019).

Danas znamo da provođenje inkluzije velikim dijelom ovisi o stavovima, znanju, fleksibilnosti, kreativnoj sposobnosti rješavanja problema i prevladavanja teškoća onih koji su u inkluzivni proces uključeni (Bekle, 2004.; Bratković & Teodorović, 2003.; Miranda et al., 2002. prema Loborec & Bouillet, 2012).

Predškolska inkluzija opravdat će svoje postojanje ukoliko poveže niz parametara u jednu cjelinu. Najvažniji parametar može biti rad odgajatelja. Kvalitetan odgajatelj kreira pozitivnu atmosferu i rukovodi svim ostalim parametrima. On podstiče dijete, usmjerava ga, prati, kreira inkluzivnu atmosferu, saraduje sa roditeljima i stručnim službama (Sakač & Marić, 2016), izražavajući svoje osobine kao što su: entuzijizam, upornost, dosljednost, fleksibilnost i sposobnost podsticanja interakcije između vršnjaka (Allen & Cowdery, 2009).

Bandura (1994) definiše samoefikasnost kao vjerovanje u svoje sposobnosti organizovanja određenih performansi kojima će vršiti uticaj na neke

dogadaje u životu. Samoeфикаsnost treba posmatrati kao mišljenje čovjeka o tome šta on može uraditi, ne kao mišljenje o njemu i njegovim osobinama (Fazlagić & Kolić, 2018). Odgajateljice vjeruju da svojim djelovanjem mogu dovesti do poželjnih promjena u ponašanju i postignućima djece (Guo et al., 2011), spremne su da koriste različite prakse i entuzijazam da dopru do svakog djeteta (Shaukat & Iqbal, 2012).

Samoeфикаsnost odgajateljica za inkluzivno obrazovanje predstavlja njihovo razmišljanje i percepciju o tome kako isplanirati i realizovati aktivnosti u cilju ostvarivanja odgoja i obrazovanja u inkluzivnim uvjetima, odnosno kako će ostvariti postavljene ciljeve u radu s djecom s teškoćama u razvoju (Fazlagić & Kolić, 2018). Kako bi odgajateljice uspješno odgovorile na sve zahtjeve koji se postavljaju pred njih u inkluzivnom okruženju, potrebno je da budu adekvatno pripremljene. Ukoliko odgajateljice, kao nosioci aktivnosti u inkluzivnoj praksi nisu dovoljno motivisane, imaju negativan stav, kvalitet realizacije inkluzije je upitan, čak i kad su potencijalno ispunjeni svi drugi uslovi u ustanovi uključujući i pozitivne stavove drugih učesnika procesa (Subban & Sharma, 2006). Vang i saradnici (Wang et al., 2012) prema Šarma i Džordž (Sharma & George, 2016) izražavaju zabrinutost zbog nedostatka obuke koju redovne odgajateljice dobijaju tokom procesa obrazovanja. Mnogi studenti nastavničkih fakulteteta imaju nedovoljan pristup sadržajima koji se tiču inkluzivnog obrazovanja (Carroll et al., 2003; Purdue et al., 2009, sve prema Lancaster & Bain, 2010). Najveću vjerovatnoću za sticanje višeg nivoa vještina i većeg samopouzdanja u sopstvenu sposobnost za rad u inkluzivnom okruženju imaju polaznici redovnih studija, jer provode praksu u razredu ili na terenu u timu sa iskusnim specijalnim edukatorima (Leyser et al., 2011).

Šarma i Džordž (Sharma & George, 2016) navode da su rezultati istraživanja u kojima je ispitivan uticaj obuke na samoeфикаsnost studenata nastavnih fakulteta za rad u inkluzivnim razredima nesaglasni. Postoje istraživači koji uočavaju pozitivne efekte obuke odgajateljica u pogledu uključivanja djeteta sa teškoćama u razvoju, upravljanja ponašanjem i asistivne tehnologije na samoeфикаsnost za rad sa djecom sa dodatnim obrazovnim potrebama (Brownell & Pajares, 1999; Buell et al., 1999; Lancaster & Bain, 2007). U nekim istraživanjima realizovanim u Srbiji pronalazi se da odgajateljice sebe percipiraju kao značajno efikasnije u inkluzivnom kontekstu, iako su prošle možda samo jednu obuku na temu inkluzivnog obrazovanja (Fazlagić & Kolić, 2018). S druge strane Frejtag (Frejtag, 2001) pronalazi da, bez obzira na broj edukacija koje se tiču inkluzivnog obrazovanja koje su

završene tokom osnovnih studija ove edukacije nisu imale značajan uticaj na samoeфикаsnost odgajateljica.

U kontekstu inkluzivnog obrazovanja razgovara se o aspektima obrazovanja odgajateljica i važnosti vjerovanja odgajateljica u sebe (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010). Odgajateljice koje su završile srednje obrazovanje saopštavaju znatno niži osjećaj ефикаsnosti za izvođenje inkluzivne prakse od onih koje su diplomirale ili završile master studije (Loreman et al., 2013). U obzir se treba uzeti i da različite zemlje traže različit nivo obrazovanja za rad odgajateljica. U Finskoj za rad s djecom u grupi se zahtijeva završen master studij (Malinen et al., 2012), dok u Japanu odgajateljice stiču mogućnost rada u grupi nakon završenog trogodišnjeg i četverogodišnjeg studija na univerzitetu. U mnogim zemljama, samo odgajateljice specijalnog obrazovanja obavljaju praksu u direktnom radu sa djecom s teškoćama u razvoju, a obrazuju se na posebnim fakultetima odvojenim od ostalih programa školovanja odgajateljica. Stoga, Malejn i saradnici (Malinen et al., 2012) navode da se u izgradnji samoeфикаsnosti trebaju zahtijevati promjene u programima početnog obrazovanja odgajateljica. Posmatrajući samoeфикаsnost odgajateljica za inkluzivno obrazovanje može se pretpostaviti da će odgajateljice sa većom samoeфикасношću za implementaciju inkluzivnih praksi u učionici češće koristiti uspješne prakse podučavanja djece s teškoćama u razvoju, nego odgajateljice sa nižom samoeфикасношću (Sharma & George, 2016).

Hronološka dob prema Skajing i saradnici (Sukkyung et al., 2019) nema značajan uticaj na inkluzivno obrazovanje, dakle nema značajne razlike između mlađih i starijih odgajateljica u pogledu stepena samoeфикаsnosti. Ova studija ukazuje na to da kada odgajateljice, neovisno o njihovoj dobi, steknu dovoljno iskustva u podučavanju i obuci vezanim za podršku djeci sa teškoćama u razvoju sklone su vjerovanju u inkluzivno obrazovanje i njihovu sposobnost da služe svoj djeci u inkluzivnim učionicama. Oprečni su rezultati istraživanja u Južnoj Koreji koji ukazuju da što su odgajateljice starije imaju negativnija iskustva prema inkluziji, a samim tim i njihova motivacija i samoeфикаsnost je niža (Hwang et al., 2011).

Niži nivo samoeфикаsnosti za rad sa djecom sa teškoćama u razvoju imaju odgajateljice sa dužim radnim stažom. Odgajateljice sa 16 godina radnog iskustva teže ka ocjenjivanju različitih domena samoeфикаsnosti sa srednjim ocjenama, ne kao odličnih (Barco, 2007). Den (Dan, 2019) navodi da se njeni ispitanici osjećaju frustrirano i naglašavaju da nije lako raditi u vrtiću

kada se u njemu nalazi dijete s teškoćama u razvoju, čak ni za iskusne odgajateljice, a naročito za mlađe odgajateljice, koji rade tek godinu dana. Odnos godina rada u praksi i samoeфикаsnosti drugačiji je u Japanu nego u Finskoj, što se može pripisati kulturološkoj različitosti. U Japanu više godina poučavanja doprinosilo je boljoj samoeфикаsnosti u odnosu na Finsku (Yada et al., 2018).

U ovu studiju su uključene odgajateljice iz BiH koje prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju mogu raditi u ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje: visoka stručna sprema u zvanju profesora predškolskog odgoja i obrazovanja ili završen I ciklus odgovarajućeg studija visokog obrazovanja (dodiplomski studij) sa zvanjem Bachelor/Bakalauerat za oblast predškolskog odgoja i pedijatrijske sestre. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju nije jedinstven za državu Bosnu i Hercegovinu. Država BiH se sastoji od dva entiteta: Federacija Bosna i Hercegovina i Republika Srpska, te distrikta Brčko. Entitet Federacija Bosna i Hercegovina ima deset kantona. Entiteti, kantoni i distrikt Brčko imaju svoja Ministarstva odgoja i obrazovanja i Zakone za predškolski odgoj i obrazovanje. Plan i program rada koji se koristi u predškolskim ustanovama je Zajednička jezgra planova i programa (APOSО, 2018), ali svako dijete s teškoćama u razvoju bi trebalo imati izrađen Individualni plan i program. Država BiH nije sistemski riješila pružanje podrške djeci s teškoćama u razvoju u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama, nego svaki kanton organizuje podršku djeci s teškoćama u skladu sa svojim mogućnostima npr., Kanton Sarajevo jedini ima izrađen Inkluzivni pravilnik i formiran mobilni tim za pružanje podrške djeci s razvojnim teškoćama.

Cilj istraživanja

Cilj ovog rada je da se utvrdi samoeфикаsnost odgajateljica za inkluzivno obrazovanje u Bosni i Hercegovini. Pored toga, cilj je da se utvrdi odnos samoeфикаsnosti sa godinama starosti, godinama staža, nivoom obrazovanja odgajateljica, kao i sa pohađanjem obuka koja su u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem.

Metodologija

Uzorak

Uzorak čini 114 odgajateljica iz javnih i privatnih predškolskih ustanova iz Bosne i Hercegovine. Za potrebe istraživanja uzorak smo podijelili prema godinama starosti, dužini radnog staža, stručnoj spremi i činjenici da li su ispitanice pohađale neku obuku u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem.

Starosna dob ispitanica kreće se od 21 do 63 godine ($AS = 40,82$, $SD = 12,16$). Prema godinama starosti uzorak ispitanica smo podijelili na: ispitanice do 40 godina starosti ($n_1 = 63$, 55,3 %) i ispitanice sa 40 i više godina ($n_2 = 51$, 44,7%).

Dužina radnog staža kreće se od jedne do 39 godina staža u predškolskim ustanovama ($AS = 13,55$, $SD = 12,81$). Prema dužini radnog staža uzorak ispitanica smo podijelili na: ispitanice sa jednom ili dvije godine radnog staža ($n_1 = 34$, 29,8%), ispitanice od tri do 20 godina radnog staža ($n_2 = 38$, 33,3%) i ispitanice od 20 do 40 godina radnog staža ($n_3 = 42$, 36,8%).

Prema stručnoj spremi uzorak ispitanica smo podijelili na: ispitanice sa srednjom stručnom spremom ($n_1 = 22$, 19,3%), ispitanice sa višom stručnom spremom ($n_2 = 30$, 26,3%) i ispitanice sa visokom stručnom spremom ($n_3 = 62$, 54,4%). U uzorak su uključene ispitanice sa završenim masterom i magistarskim radom ($n_4 = 8$) ili doktorskom disertacijom ($n_5 = 1$), ali zbog nedovoljne veličine uzorka su isključeni iz daljnjih analiza.

Što se tiče vidova obuke za inkluzivno obrazovanje, uzorak smo podijelili na: ispitanice koje su imale obuku ($n_1 = 46$, 40,4%) i ispitanice koje nisu imale obuku ($n_2 = 68$, 59,6%).

Instrumenti istraživanja

Samoefikasnost odgajateljica je ispitana primjenom Skale za procjenu samoefikasnosti odgajateljica u inkluzivnoj praksi (*The Teacher Efficacy for Inclusive Practices* – TEIP; Sharma et al. 2012). TEIP skala je Likertovog tipa, sadrži tvrdnje: apsolutno se ne slažem, ne slažem se, donekle se ne slažem, donekle se slažem, slažem se i apsolutno se slažem. Skalom nisu predviđeni neutralni odgovori. Viši skor ukazuje na viši osjećaj samoefikasnosti za inkluzivnu praksu.

Upitnik TEIP ima trofaktorsku strukturu, a svaku podstrukturu čini šest stavki. Prvi faktor se odnosi na efikasnost u izvođenju inkluzivne prakse (npr. *Mogu da pružim alternativna objašnjenja ili da navedem primjere kada su djeca zbunjena*). Drugi faktor se odnosi na saradnju sa drugim učesnicima inkluzivnog procesa (npr. *Mogu da sarađujem sa drugim stručnjacima u kreiranju individualnog edukacijskog plana za djecu sa teškoćama u razvoju*). Treći faktor se odnosi na upravljanje ponašanjem u okviru inkluzivne grupe (npr. *U stanju sam da djeci jasno predočim svoja očekivanja u pogledu ponašanja*). Odgovori na TIEP skali se kreću od jedan do šest (1 = apsolutno se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = donekle se ne slažem, 4 = donekle se slažem, 5 = slažem se i 6 = apsolutno se slažem). Kronbah α koeficijent ovog istraživanja za cijelu Skalu za procjenu samoefikasnosti odgajateljica u inkluzivnoj praksi iznosi 0,95, za prvi faktor iznosi 0,90, za drugi faktor iznosi 0,89 i za treći faktor iznosi 0,87, te možemo reći da je unutrašnja konzistentnost mjernog instrumenta zadovoljavajuća. Park i suradnici (Park et al., 2016) pronalaze da je Kronbah alfa 0,89 ukupna ocjena skale, a za tri faktora skale kreće se od 0,85 do 0,93.

Podaci o nivou obrazovanja, starosti, godinama radnog staža, obukama u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem koje su ispitanice pohađale dobijeni su socio-demografskim upitnikom.

Provedena je analiza varijanse korištenjem statističkog paketa za društvene znanosti (SPSS verzija 25). Veličine efekata izračunate su korištenjem analize varijance (ANOVA) kako bi se utvrdile veličine efekta značajnih interakcija između učesnika i demografskih varijabli. Istraživanje je trajalo tri zadnja mjeseca 2020-te godine.

Procedura istraživanja

TEIP skala je podijeljena u deset državnih i privatnih predškolskih ustanova u BiH, a za sedam je dostavljena putem Interneta za online popunjavanje. Ukupno je podijeljeno 200 skala za procjenu, od toga je vraćeno 138, a 114 skala je bilo upotrebljivo za obradu podataka. Odgajateljice su upoznate sa skalom i načinom popunjavanja, te ciljem istraživanja. Ispitanicima je dato objašnjenje: „Ispitivanje provodimo kako bi bolje uočili i razumjeli faktore koji utiču na samoefikasnost odgajateljica za stvaranje inkluzivnog okruženja u grupi. Zaokružite broj ispred tvrdnje koji najbolje predstavlja vaše mišljenje. Ocjenujete ocjenama od jedan do šest i u uvodnom dijelu skale se možete podsjetiti šta svaka ocjena predstavlja. Pokušajte odgovoriti

na svako pitanje“. Skalu su ispitanice popunjavale individualno i u prosjeku ispunjavanje je trajalo oko 10 minuta.

Rezultati

Efikasnost u izvođenju inkluzivne prakse

Generalno gledano rezultati za šest pitanja u subskali Efikasnost izvođenja inkluzivne prakse ukazuju na to da se odgajateljice osjećaju kompetentno za izvođenje inkluzivne prakse (Tabela 1). Odgajateljice najveći stepen efikasnosti pokazuju kada treba pružiti obrazloženja za djecu kada se osjećaju zbunjeno, kada treba da primjene različite strategije procjene i u obezbijevanju izazova u učenje za veoma sposobnu djecu za rad u parovima ili grupama. Nešto niži nivo efikasnosti je prisutan kod kreiranja zadataka tako da oni budu prilagođeni individualnim potrebama djeteta sa teškoćama u razvoju i procjenama razumjevanja uputa i pričanja o trenutnoj temi.

Tabela 1

Aritmetičke sredine i standardne devijacije skorova na za subskali Efikasnost u izvođenju inkluzivne prakse

	AS	SD
Ukupni skor za subskalu Efikasnost u izvođenju inkluzivne prakse	4,70	1,06
Mogu da pružim alternativna objašnjenja ili navedem primjere kada su djeca zbunjena.	4,99	1,03
Mogu da primjenim različite strategije procjene (portfolio, modifikovani testovi, procjena postignuća itd.).	4,82	1,00
Mogu da obezbijedim odgovarajuće izazove u učenju za veoma sposobnu djecu.	4,79	1,05
Imam povjerenja u svoju sposobnost okupljanja djece za rad u parovima ili malim grupama.	4,69	1,06
Osjećam se sigurno u kreiranju zadataka tako da oni budu prilagođeni individualnim potrebama djeteta sa teškoćama u razvoju.	4,61	1,14
Mogu tačno da procijenim koliko su djeca razumjela ono o čemu govorim.	4,31	1,11

U daljem radu željeli smo ispitati kako godine starosti, dužina radnog staža, stručna sprema te pohađanje edukacija na temu inkluzije utiču na Efikasnost u izvođenju inkluzivne prakse.

Tabela 2*Jednosmjerna ANOVA na subskali Efikasnost u izvođenju inkluzivne prakse*

Varijable	Podjela uzorka	Rezultati
Godine starosti	Mlađi (do 40 godina) / stariji (preko 40 godina)	F (1, 112) = 0,03, p = 0,84
Dužina radnog staža	1 – 2 godine / 3–20 godina / 21–40 godina	F (2, 111) = 1,57, p = 0,21
Stručna sprema	SSS / VŠS / VSS	F (2, 111) = 0,8, p = 0,44
Pohađanje edukacije	Ne / da	F (1, 112) = 0,00, p = 0,97

Napomena: SSS - srednja stručna sprema, VŠS - viša stručna sprema, VSS - visoka stručna sprema

Rezultati ANOVA analize (Tabela 2) nisu pokazali da postoje značajne razlike između odgajateljica u samoefikasnosti za izvođenje inkluzivne nastave u odnosu na starosnu dob, godine radnog staža niti nivo stručne sprema. Učešćem u edukacijama o inkluzivnom obrazovanju ne dolazi do statistički značajnog porasta samoefikasnosti odgajateljica za inkluzivnu praksu.

Saradnja sa drugim učesnicima inkluzivnog procesa

Tabela 3

Aritmetičke sredine i standardne devijacije skorova na subskali Saradnja sa drugim učesnicima inkluzivnog procesa

	AS	SD
Ukupni skor za Saradnju sa drugim učesnicima inkluzivnog procesa.	4,73	1,05
Imam povjerenja u svoju sposobnost uključivanja roditelja djece sa teškoćama u vrtičke aktivnosti.	5,22	1,01
Mogu da saradujem sa drugim stručnjacima (npr. asistentima, drugim odgajateljima) koji podučavaju djecu sa teškoćama u grupi.	5,06	0,91
Mogu da saradujem sa drugim stručnjacima (npr. defektolozima ili logopedima) u kreiranju individualnog edukacijskog plana za djecu sa teškoćama u razvoju.	4,90	1,00
Siguran/a sam da mogu da informišem druge ljude koji znaju malo o zakonima i pravilima koja se odnose na inkluzivno obrazovanje.	4,73	1,11
Mogu da učinim da se roditelji osećaju prijatno kada dolaze u vrtić.	4,61	0,99
Mogu da podržim porodicu u njenom nastojanju da pomogne djetetu u učenju.	3,91	1,28

Odgajateljice vjeruju da imaju dobre kompetencije za saradnju sa drugim učesnicima inkluzivnog procesa (Tabela 3). Najviši nivo samoefikasnost odgajateljice pokazuju pri uključivanju roditelja djece s teškoćama u vrtičke aktivnosti, ali i saradnji sa drugim stručnjacima koji podučavaju djecu sa teškoćama u grupi i kreiraju individualni edukacijski plan. Manje su sigurne da mogu da učine da se roditelji osećaju prijatno kada dolaze u vrtić, te da podrže porodicu u njenom nastojanju da pomogne djetetu u učenju.

Ispitali smo kako godine starosti, dužina radnog staža, stručna sprema i pohađanje edukacija na temu inkluzije utiču na saradnju sa drugim učesnicima inkluzivnog procesa.

Tabela 4

Jednosmjerna ANOVA na subskali Saradnja sa drugim učesnicima inkluzivnog procesa

Varijable	Podjela uzorka	Rezultati
Godine starosti	Mlađi (do 40 godina) / stariji (preko 40 godina)	F (1, 112) = 1,23, p = 0,26
Dužina radnog staža	1 – 2 godine / 3 – 20 godina / 21 – 40 godina	F (2, 111) = 2,25, p = 0,11
Stručna sprema	SSS / VŠS / VSS	F (2, 111) = 1,44, p = 0,24
Pohađanje edukacije	Ne / da	F (1, 112) = 0,59, p = 0,44

Napomena: SSS - srednja stručna sprema, VŠS - viša stručna sprema, VSS - visoka stručna sprema

Rezultati dobijeni ANOVA analizom (Tabela 4) nisu pokazali da postoje značajne razlike između odgajateljica u pogledu saradnji sa roditeljima i drugim stručnjacima sa povećanjem starosne dobi, godina radnog staža i nivo stručne spreme. Učešćem u edukacijama o inkluzivnom obrazovanju ne dolazi do statistički značajnog porasta samoefikasnosti za saradnju sa drugim učesnicima inkluzivnog procesa.

Upravljanje ponašanjem u okviru inkluzivne grupe

Rezultati studije fokusirane na upravljanje ponašanjem u okviru inkluzivne grupe ukazuju da odgajateljice sebe smatraju kompetentnim za upravljanje ponašanjem u inkluzivnoj grupi (Tabela 5). Visok nivo samoefikasnosti pokazuju u upravljanju svojom učionicom, stvaraju atmosferu u kojoj djeca slijede pravila grupe, umiruju dijete koje je bučno ili ometa drugu djecu,

sprečavaju i kontrolišu ometajuća ponašanja u grupi, ali i jasno predočavaju svoja očekivanja u pogledu ponašanja.

Tabela 5

Aritmetičke sredine i standardne devijacije na subskali Upravljanje ponašanjem u okviru inkluzivne grupe

	AS	SD
Ukupni skor za Upravljanje ponašanjem u okviru inkluzivne grupe.	4,72	0,98
U stanju sam da učinim da djeca slijede pravila u grupi.	4,94	0,95
Siguran/a sam u suočavanju sa djetetom koje je fizički agresivno.	4,88	0,93
U stanju sam da smirim dijete koje je bučno ili ometa drugu djecu.	4,81	1,13
Imam povjerenja u svoju sposobnost sprečavanja ometajućeg ponašanja u grupi prije nego što se ono ispolji.	4,73	0,82
Mogu da kontrolišem ometajuće ponašanje u grupi.	4,62	0,99
U stanju sam da djeci jasno predočim svoja očekivanja u pogledu ponašanja.	4,01	1,09

Na osnovu generalnog uvida na upravljanje ponašanjem željeli smo ispitati i kako godine starosti, dužina radnog staža, stručna sprema i pohađanje edukacijana na temu inkluzije utiču na saradnju sa drugim učesnicima inkluzivnog procesa.

Tabela 6

Jednosmjerna ANOVA za subskalu Upravljanje ponašanjem u okviru inkluzivnog odjeljenja

Varijable	Podjela uzorka	Rezultati
Godine starosti	Mlađi (do 40 godina) / stariji (preko 40 godina)	$F(1, 112) = 2,41, p = 0,12$
Dužina radnog staža	1 – 2 godine / 3 – 20 godina / 21 – 40 godina	$F(2, 111) = 3,35, p = 0,03$
Stručna sprema	SSS / VŠS / VSS	$F(2, 111) = 0,36, p = 0,69$
Pohađanje edukacije	Ne / da	$F(1, 112) = 0,03, p = 0,84$

Napomena: SSS- srednja stručna sprema, VŠS- viša stručna sprema, VSS- visoka stručna sprema

Rezultati ANOVA analize nisu pokazali da postoje značajne razlike između odgajateljica u procijenjenoj samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem u okviru inkluzivne grupe u odnosu na starosnu dob, nivo stručne

spreme i učešće u edukacijama koje se odnose na inkluzivno obrazovanje. Značajna razlika uočava se samo kod upravljanja ponašanja u okviru inkluzivnog procesa u odnosu na dužinu radnog staža. S obzirom na to da je ANOVA analiza pokazala da postoji statistički značajna razlika između grupa sa različitim dužinom staža, urađeno je post hoc poređenje pomoću testa najmanje značajna razlika (Least significant difference, LSD), jer smo željeli saznati kakav je odnos među grupama, tj. da li među grupama odgajateljica sa različitim dužinom radnog staža postoji razlika u samoeфикаsnosti za upravljanje ponašanjem. Grupa s najmanje radnog staža značajno se razlikuje u pogledu samoeфикаsnosti za upravljanje ponašanjem od grupe sa srednjim stažom kao i grupe sa najviše staža. Grupa sa srednjim godinama staža se ne razlikuju od grupe sa najviše staža. Najviši nivo samoeфикаsnosti za upravljanje ponašanjem u grupi pokazuju odgajateljice sa najmanje godina staža, a nešto niži nivo samoeфикаsnosti pokazuje odgajateljice sa srednjim godinama staža (Tabela 7).

Tabela 7

Post hoc test – Razlika u samoeфикаsnosti u upravljanju ponašanjem među odgajateljicama u odnosu na radni staž

		95% interval pouzdanosti				
Dužina radnog staža		Srednja razlika	Standardna greška	p	Donja granica	Gornja granica
1 – 2 godine	3 – 20 godina	2,63*	1,08	0,01*	0,48	4,79
1 – 2 godine	21 – 40 godina	2,19*	1,06	0,04*	0,09	4,30
3 – 20 godina	21 – 40 godina	-0,43	1,02	0,67	-2,48	1,60

Diskusija

Istraživanje je imalo za cilj da utvrdi samoeфикаsnost odgajateljica za inkluzivno obrazovanje u Bosni i Hercegovini. Samoeфикаsnost odgajateljica je njihovo vjerovanje da mogu vlastitim organizovanjem dovesti do poželjnih ponašanja i stvaranja dobre inkluzivne klime u grupi. Odabrane su odgajateljice državnih i privatnih predškolskih ustanova iz BiH. Samoeфикаsnost je analizirana u odnosu na godine starosti, godine staža, nivo obrazovanja odgajateljica i pohađanje obuka koja su u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem. Rezultati pokazuju da u prosjeku sve odgajateljice imaju visoku samoeфикаsnost za izvođenje inkluzivne prakse u predškolskim grupama. Fazlagić &

Koli (2018) su provodile slično istraživanje sa učiteljima i pronašle iste rezultate što bi se moglo odnositi i na odgajateljice, sebe smatraju efikasnim u radu grupe i spremne su da primjenjuju alternativna objašnjenja, strategije i nove ideje kako bi pospješile inkluzivno obrazovanje. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na visoku samoeфикаsnost odgajateljica u saradnji sa drugim učesnicima inkluzivnog procesa. Saradnja je od presudnog značaja za podsticanje samoeфикаsnosti odgajateljica, jer pružanje podrške koju odgajateljice daju jedne drugima proširuje njihovo znanje, što dovodi do povećanja osjećaja samoeфикаsnosti (Guo et al., 2011). Odgajateljice uključivanjem roditelja u aktivnosti grupe pokušavaju dati podršku roditeljima za involviranje djeteta u inkluzivno obrazovanje, ali im je teže dati podršku porodici da pomogne djetetu u učenju. Kroz programe rane intervencije, u saradnji sa drugim stručnjacima odgajateljice trebaju učvrstiti i povećavati njihovu efikasnost i težnju ka formiranju pozitivne klime inkluzivnog vrtića. Tako, Mešalić i saradnici (2004) tvrde da bi se uključivanjem defektologa u edukativni proces osigurala neizostavna stručna podrška i pomoć djeci na području savladavanja edukativnih programa i socijalizacije, savjetodavna pomoć roditeljima i pomoć edukatorima u otklanjanju brojnih prepreka u inkluzivnom procesu.

Zadovoljavajuća je procjena percipirane samoeфикаsnosti odgajateljica u upravljanju ponašanjem u inkluzivnoj grupi. Podaci dobiveni u ovoj studiji su saglasni sa mišljenjima koja se iznose u literaturi u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem (Bouillet, 2010), ali i s rezultatima nekih ranijih studija (npr. Savolainen et al., 2012). Postavljajući pravila unutar grupe koja djeca poštuju i slijede, priprema se i adekvatno okruženje za poučavanje i učenje djece i dobar je prediktor uspješnosti upravljanja ponašanjem u grupi. Stoga ovaj rezultat ukazuje na njihovu osobnu percepciju povjerenja, vjerovanja u vlastitu sposobnost. Ova studija saglasna je i sa istraživanjima Monteiro i saradnika (Monteiro et al., 2018) koji potvrđuju da su odgajateljice i nastavnici uglavnom bili sigurni u postupke rješavanja nedoličnog ponašanja u grupi. Ovo bi se moglo objasniti i donekle povjerenjem odgajateljica u sopstvene mogućnosti za okupljanje djece u male grupe, stvaranjem dobrih veza unutar grupe, sprečavanjem ometajućih ponašanja, ali i kreiranjem zadataka prilagođenih individualnim potrebama djeteta. Spremnosću odgajateljica da pripreme odgovarajuće izazove za djecu čine da se zaokupi pažnja djece i stvara dobra klima za rad u grupi, kohezivnost grupe i pozitivno poticajno ponašanje.

Nešto nižu samoeфикаsnost odgajateljice pokazuju u predočavanju svojih očekivanja u pogledu ponašanja djece, kao i u sigurnost u procjenama

koliko su djeca razumjela ono o čemu im odgajateljice govore. Ovo otkriće treba shvatiti ozbiljno, jer ukoliko nisu u potpunosti sigurne u procjene koliko su ih djeca razumjela, možda neće moći nadograđivati dječija znanja i pružiti im odgovarajuće obrazovanje. Takav nedostatak uvjerenja mogao bi značiti da odgajateljice trebaju podršku i usmjeravanje tokom realizacije aktivnosti. Slično pronalaze i drugi istraživači da odgajateljice pokazuju niži osjećaj samoeфикаsnosti zbog težeg iznalaženja adekvatnog pristupa u radu (Redmon, 2007), te nedovoljne educiranosti u radu s djecom s teškoćama (Sindik, 2013) i često imaju manje povjerenja u svoje sposobnosti za rad u inkluzivnom odeljenju (Đorđić & Tubić, 2012). Spremnost odgajateljica za rad u malim grupama i prilagođavanje individualnim potrebama djece ukazuje na to da su motivirane za rad, ali dodatna podrška i razmjena informacija sa stručnim saradnicima bi unaprijedila nivo razumijevanja s djecom koja imaju ove probleme i doprinijeli bi unapređenju sopstvene samoeфикаsnosti odgajateljica.

Hronološka dob odgajateljica se nije pokazala značajnom za njihovu samoeфикаsnost. Istraživanja Sikinga i suradnika (Sukkyung et al., 2019) potvrđuju činjenicu da dob odgajateljica nije imala značajan odnos sa samoeфикасношću za inkluzivno obrazovanje. Možemo pretpostaviti da bez obzira na godine starosti odgajateljice su u manjem obimu dolazile u kontakt sa ovom djecom ili su imale manje podrške za rad s njima. Izgleda da do bolje percepcije samoeфикаsnosti dovodi direktno iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju (Malinen et al., 2011). Neka druga istraživanja pokazuju da sa godinama starosti dolazi i do bolje percepcije samoeфикаsnosti (Olenol Ulu, 2012; Bay, 2020).

Istraživanje ukazuje na to da godine staža ne doprinose samoeфикаsnosti za inkluzivno obrazovanje, izuzev u dijelu upravljanje ponašanjem u okviru inkluzivne učionice. Odgajateljice sa manje godina radnog staža pokazuju viši nivo samoeфикаsnosti u odnosu na odgajateljice sa više godina radnog staža. Tek posljednjih godina u predškolske ustanove se uključuju djeca s teškoćama u razvoju i moguće je da učesnice s više godina radnog staža nisu dolazile u situacije da rade sa djecom s teškoćama u razvoju i djecom iz drugih marginalizovanih grupa, jer obuhvat ove djece predškolskim odgojem i obrazovanjem u BiH je tek 2% (UNICEF, 2020). Drugim istraživanjima potvrđuje se nepostojanje povezanosti između godina staža i samoeфикаsnosti za inkluzivno obrazovanje (Guo et al., 2011; Vidić, 2009). Postavlja se pitanje zašto odgajatelji koji više vremena provode u radu s djecom, ne pokazuju i bolju samoeфикаsnost. Možda odgajateljice s godinama rada postaju

rigidnije u obavljanju svojih zadataka, manje su motivirane za rad i postaju manje fleksibilne. Suprotno tome, druga istraživanja pokazuju da odgajateljice sa više godina staža imaju bolju samoefikasnost, jer imaju više iskustva nego odgajateljice početnice (Kim & Kim, 2010; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). U svojim istraživanjima Tui (Tsui, 1995, prema Penrose et al., 2007) navodi da su godine radnoga iskustva najvažniji faktor u oblikovanju osjećaja samoefikasnosti.

Ispoljavanje većeg nivoa samoefikasnosti u pogledu upravljanja ponašanjem u učionici postoji kod odgajateljica sa manje godina staža. Možemo pretpostavljati da učiteljice, a to bi se moglo odnositi i na odgajateljice sa manje godina radnog staža pokazuju želju i spremnost za stvaranjem uslova u kojima se maksimiziraju potencijali djece s teškoćama (Fazlagić & Kolić, 2018). Dodatno, ukoliko su neke od odgajateljica sa manje godina radnog staža angažovane ugovorima o privremenom radu, postoji mogućnost da one imaju veću želju za dokazivanjem, pa samim tim i da pokazuju sklonost ka boljem upravljanjem ponašanjem u učionici (Shaukat & Iqbal, 2012). Nalazi nekih drugih studija ukazuju da postoji značajna razlika u povećanju godina na upravljanje učionicom (Durğun, 2010; Kocoglu 2013; Aküzüm & Altun-han, 2017).

Prema podacima ovog istraživanja nivo stručne spreme se nije pokazao značajnim za samoefikasnost za inkluzivno obrazovanje, što nije u skladu sa rezultatima studije koju su objavili Loreman i saradnici (Loreman et al., 2013), a koja ukazuje da odgajateljice koje imaju završeno srednje obrazovanje pokazuju manje efikasnosti u izvođenju inkluzivne nastave u odnosu na one sa fakultetskim obrazovanjem. Postoji vjerovatnoća da fakulteti koji obrazuju odgajateljice nemaju dovoljno predmeta i prakse s djecom s teškoćama u razvoju, pa samim tim ni odgajateljice ne stiču dovoljno samopouzdanja za rad. U mnogih zemalja, samo odgajatelji specijalnog obrazovanja stječu nastavnu praksu u podučavaju djece s teškoćama u razvoju, a njihova se obuka izvodi odvojeno od ostalih obuka nastavnika (Malinen et al., 2012). Zato je i važna međusobna saradnja stručnjaka, jer razmjena znanja i iskustva stručnjaka doprinosi boljoj samoefikasnosti odgajateljica.

Edukacije o inkluzivnom obrazovanju kojima su prisustvovali odgajatelji nisu dovele do poboljšanja samoefikasnost za inkluzivno obrazovanje. Slične rezultate su dobili i Đorđić i Tubić (2012), koji su provodili istraživanja o pohađanju edukacija iz inkluzivnog fizičkog vaspitanja i nisu našli značajnu povezanost sa procjenom samoefikasnošću nastavnika za rad

u inkluzivnom odjeljenju. Vang i saradnici (Wang et al., 2012) izrazili su zabrinutost zbog nedostatka obuke nastavnika općeg obrazovanja i preporučili su da se svim odgajateljima u predškolskom obrazovanju pruže odgovarajuća obuka u sprovođenju inkluzivnih strategija. Moguće je da edukacije koje su odgajatelji prošli nisu bile specificirane za potrebe pojedinih inkluzivnih uslova koje odgajateljice trebaju u svojim grupama, jer s druge strane istraživanje autorki Fazlagić & Kolić (2018) pokazuju da nastavnici, što bi se moglo primjeniti i na odgajateljice pokazuju veću samoeфикаsnost u pogledu inkluzivnog obrazovanja, ako su prošli bar jednu obuku na temu inkluzivnog obrazovanja. Takođe, i rezultati nekih drugih autora pokazuju da su predavanja i iskustva u obuci imala značajne indirektnе veze sa njihovom samoeфикасношću (Sukkyung et al., 2019).

Implikacije

Daljnja istraživanja bi trebalo usmjeriti na edukacije, istražiti koje obuke, u kom obimu i intenzitetu utiču na samoeфикаsnost. Važno je utvrditi i teme obuka, da li obuke treba da budu usmjerene na vještine podučavanja djece koja imaju teškoće u razvoju ili na rad sa različitim grupama bez obzira na njihove karakteristike. Odgajateljice je potrebno osnažiti u području: pružanja podrške roditeljima, da učine da vrtić bude poticajno mjesto ne samo za djecu, nego i za roditelje, gdje će dolaziti sa zadovoljstvom i dobiti relevantne informacije kako bi mogli pomoći djetetu u maksimiziranju potencijala.

S obzirom na to da ni stepen stručne spreme nije imao uticaj na samoeфикаsnost, trebalo bi ispitati kvalitet dodiplomskih programa, njihovu strukturu i sadržaj, kao i obavljanje prakse u institucijama koje pripremaju buduće odgajatelje.

Ograničenja

Ograničenja sprovedenog istraživanja odnosi se na samu temu istraživanja, koja je na području BiH nije istraživana. Uzorak studije je proveden u različitim dijelovima BiH gdje se primjenjuju i različiti zakoni, te su i različiti uslovi provođenja inkluzije, što se može odraziti na samoeфикаsnost odgajateljica. Ograničene se odnosi i na reprezentativnost uzorka, jer nisu uzete u obzir neke varijable koje bi mogle da budu značajne za tumačenje

dobijenih rezultata, poput neposrednog iskustva s djecom s teškoćama u razvoju, veličine grupe s kojima odgajateljice rade i sl.

Ograničenja studije su i u poznavanju tema provedenih edukacija, npr. Da li su provedene edukacije o augmentativnim i alternativnim načinima komunikacije koje bi odgajateljicama olakšalo proces procjene o razumijevanju djece o onom o čemu im se govori, ali i predočavanje očekivanja u pogledu ponašanja djece.

Zaključak

Samoeфикаsnost odgajateljica je važan prediktor inkluzivnog procesa. Spremnost odgajateljica da se zalažu i doprinose jednakopravnoj odgojno obrazovnoj okolini doprinosi stvaranju dobre inkluzivne klime. Pozitivna klima doprinosi stvaranju responzivnih uvjeta za izvođenje inkluzivne prakse, saradnje stručnjaka i roditelja, ali ponašnju djece unutar grupe. Kroz ovo istraživanje željelo se ukazati kakva je samoeфикаsnost odgajateljica za inkluzivni proces u BiH.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da odgajateljice u predškolskim ustanovama u Bosni i Hercegovini imaju visok nivo samoeфикаsnosti za inkluzivno obrazovanje. Percepcija visoke samoeфикаsnosti odgajateljica ogleda se u identifikaciji eфикаsnosti za rad u grupi, saradnji sa drugim stručnjacima, ali i vjerovanju u realizaciju dobre inkluzivne prakse. Međutim, nalaz koji pokazuje da su odgajateljice nedovoljno sigurne u svoju sposobnost da roditeljima boravak u vrtiću učine prijatnim, svjedoči o tome da je potrebno izgrađivati svijest o inkluzivnom vrtiću kao zajednici djece, roditelja, stručnjaka i svih drugih zaposlenih. Obzirom na nešto nižu eфикаsnost odgajateljica i u podršci porodice u nastojanju da pomogne djetetu u učenju ukazuju na vjerovatnost nedovoljnog osnaživanja roditelja za ovaj rad. Ovi odgajatelji mogli bi biti potencijalni kandidati za jačanje kompetencija i poučavanje strategijama saradnje s roditeljima djece koji pokazuju teškoće. Pažnju bi trebalo posvetiti i studijskim programima predškolskog odgoja, te jačati kompetencije odgajatelja u ovom domenu.

Nalazi ovog istraživanja govore u prilog da visoka samoeфикаsnost odgajateljica nije dovoljno za inkluzivni proces, nego zahtijeva saradnju svih aktera procesa i roditelja i stručnjaka kako bi se maksimizirale mogućnosti responzivne okoline za dijete.

Literatura

- Allen, E., & Cowdery, E. (2009). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Thomas Delmar Learning.
- Aküzüm, C. & Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenler-inin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 31, 779–802. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1845>
- APOSO (2018). *Zajednička jezgra cjelovitih razvojnih programa za predškolski odgoj i obrazovanja definirana na ishodima učenja*. <https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/ZJCRP-predskolski-odgoj-i-obrazovanje-H.pdf>
- Barco, M. J. (2007). *The relationship between secondary general education teachers self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in the inclusive setting* [Doctoral dissertation]. Virginia Tech. <http://hdl.handle.net/10919/26648>.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour*, 4, (pp. 71–81). Academic Press.
- Bay, D. N. (2020). Investigation of the relationship between self-efficacy beliefs and classroom management skills of pre-school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 335–348. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/983>
- Brownell, M. T., & Pajares, M. F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154–164. <https://doi.org/10.1177/088840649902200303>
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integrativnog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/103491299100597>
- Dan, A. (2019). The Inclusion of children with special needs in early childhood: Challenges and dilemmas of kindergarten teachers. *Creative Education*, 10(5), 986–1001. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.105075>.
- Durğun, B. (2010). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşit-li değişkenler açısından*

- incelenmesi* [Unpunlished Master Thesis]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dordić, V., & Tubić, T. (2012). Učitelji kako nosioci inkluzivnog fizičkog vaspitanja. *Naučno-stručni časopis iz oblasti sportskih i medicinsko-rehabilitacionih nauka*, *Aperion*, 2(1), 60–64.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense.
- Fazlagić, A. & Kolić, M. (2018). Samoefikasnost nastavnika razredne nastave za inkluzivno obrazovanje djece sa smetnjama u razvoju. *Društvene & humanističke nauke*, 1(2), 153–164.
- Freytag, C. E. (2001). Teacher efficacy and inclusion: The impact of preservice experience on beliefs. *Paper presented at the 24th Annual meeting of the Southwest Educational Research Association, ERIC*. New Orleans, February 1-3, 2001.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961–968. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008>
- Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39–47.
- Karamatić Brčić, M. & Viljac, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 13(1), 91–104.
- Kim, Y.H., & Kim, Y.E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*. 26(5), 1117–1123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.009>
- Kobeščak, S. (2000). Što je inkluzija? *Dijete, vrtić, obitelj, Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 6(21), 23–25.
- Koçoğlu, A., M. (2013). *İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi* [Unpunlished Master Thesis]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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. <https://doi.org/10.1080/10349120701330610>
- Lancaster, J., & Bain A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education Publication*, 38(2), 117–128. <https://doi.org/10.1080/13598661003678950>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
- Loborec, M., & Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgajatelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153(1), 21–38.
- Loreman, T., Sharma, U., & 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*, 38(1), 26–44. [https://doi: 10.14221/ajte.2013v38n1.10](https://doi:10.14221/ajte.2013v38n1.10)
- Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526–534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>
- Monteiro, E., Kuok, A. C., Correia, A. M., Forlin, C., & Teixeira, V. (2019). Perceived efficacy of teachers in Macao and their alacrity to engage with inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 93–108. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514762>
- Mešalić, S., Mahmutagić, A., & Hadžihasanović, H. (2004). *Edukacija i socijalizacija učenika usporenog kognitivnog razvoja*. Univerzitet u Tuzli, Defektološki fakultet.
- Olenol Ulu, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okulöncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yöneliköz yeterlik inançlarının karşılaştırılması* [Master Thesis]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) Scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Reserch in Special Education Needs*, 16(1), 2–12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>

- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107–126. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Redmon, R. J. (2007). Impact of Teacher Preparation upon Teacher Efficacy. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Teaching and Curriculum*. ERIC. Cleveland.
- Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., & Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(1–2), 131–148.
- Sakač, M., & Marić, M. (2016). Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača. *Beogradska defektološka škola*, 22(2), 93–109.
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Sharma, U., & George, S. (2016). Understanding teacher self-efficacy to teach in inclusive classrooms. In *Asia-pacific perspectives on teacher self-efficacy* (pp. 37–51). Brill Sense.
- Shaukat, S., & Iqbal, H. M. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, 9(3), 82–85.
- Shaukat, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2013). Pakistani and Australian pre-service teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(2), 1–16.
- Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica o inkluziji djece teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 309–334. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-4204>
- Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje* [Doktorska disertacija]. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42–52.

- Sukkyung, Y., Kyung, Kim, E., & Shin., K. (2019). Teachers' belief and efficacy toward inclusive education in early childhood settings in Korea, *Sustainability*, 11(5), 1489–1501. <https://doi.org/10.3390/su11051489>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, AW. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers, *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- UNICEF (2020). *Situaciona analiza o položaju djece u BiH*. <https://www.unicef.org/bih/media/4966/file/Situaciona%20analiza%20o%20polo%C5%BEaju%20djece%20u%20Bosni%20i%20Hercegovini.pdf>.
- Vidić, M. T. (2009). Percipirana samodjelotvornost učitelja razredne nastave. *Međunarodna znanstvena konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima ECNSI-2009* (70). 12-13.11.2009., Zadar, Hrvatska.
- 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(1), 343–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>
- Wang, M., Zan, F., Liu, J., Liu, C., & Sharma, U. (2012). A survey study of Chinese in-service teachers' self-efficacy about inclusive education. *Journal of the International Special Needs Education*, 15(2), 107–119. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-15.2.107>

SELF-EFFICIENCY OF TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Arnela Pašalić

*Center for Education and Rehabilitation "Vladimir Nazor", Sarajevo,
Bosnia and Herzegovina*

Abstract

Inclusive education should provide equal conditions for education for all children. Inclusion in preschool institutions includes sublimation of a number of parameters, and one of the most important is the self-efficacy of educators. Self-employed educators believe that by applying the acquired knowledge, experience and enthusiasm they can provide a good inclusive climate in working with children. The aim of this paper is to determine the self-efficacy of the preschool educators for inclusive education, but also the relationship of self-efficacy with age, years of service, the level of education of educators, as well as training related to inclusive education. The sample included 114 educators from private and state preschool institutions from Bosnia and Herzegovina (BiH), and the Scale for assessing the self-efficacy of educators in inclusive practice was applied (The Teacher Efficacy for Inclusive Practices – TEIP, Sharma et al., 2012). The results of this research show that educators in preschool institutions in Bosnia and Herzegovina have a high level of self-efficacy for inclusive education. In the conducted research, the results indicate that the self-efficacy of educators for inclusive education was not significantly influenced by age, level of education of educators, or attendance at trainings. In contrast, length of service has been shown to be significant for self-efficacy in behavioral management within an inclusive defiance.

Key words: inclusion, preschool educators, self-initiative