

STRUKTURA I MJERNE KARAKTERISTIKE UPITNIKA SAMOEFIKASNOSTI ZA INKLUZIVNU PRAKSU

Vanja Marković¹

Primljen: 7. 3. 2024.
Prihvaćen: 14. 10. 2024.

Cilj rada je utvrđivanje strukture i mjernih karakteristika Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Konstruirani instrument, namijenjen mjerenju učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu primijenjen je na populaciji od 177 učitelja osnovnih škola u Istarskoj županiji. Sukladno postavljenom cilju, dobiveni podaci obrađeni su programom za faktorsku analizu. Mjerne značajke Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu određene pod različitim modelima mjerenja pokazale su se veoma dobrima, a pouzdanost izračunata na temelju nekoliko poznatih modela veća je od ,80. Faktorskom analizom definirani su faktori koji odražavaju pokazatelje učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu kroz učiteljske samoprocjene za kreiranjem uključive školske klime, upravljanje ponašanjem u učionici, suradnju unutar i izvan škole usmjerenu na podršku učenicima s teškoćama te poučavanje usmjereno na učenika. To znači da se latentna struktura učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu može prepoznati.

Ključne riječi: Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu; faktorska analiza; mjerne karakteristike; inkluzivna praksa; učenici s teškoćama

1. Uvod

Od samih začetaka inkluzivnog obrazovanja i kao globalnog trenda ali i kao puta kojim kreću nacionalni sustavi obrazovanja brojnih

¹ Fakultet za ođdgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, A: Negrijeva 6 52100 Pula, Hrvatska; vamarkov@unipu.hr; <https://orcid.org/0000-0002-6790-4317>

zemalja, nastoje se analizirati čimbenici koji utječu na ovaj proces kako bi se daljnjim teorijskim i praktičnim unaprjeđenjem dostigao cilj obrazovanja za sve. Uspješnost implementacije inkluzivnog obrazovanja ovisi, među ostalim, o čimbenicima poput podrške učiteljima, inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja za rad s učenicima s teškoćama, alokacije adekvatnih materijalnih resursa koji su odgovarajući potrebama učenika, fleksibilnosti kurikuluma i poticanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa da podrže inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju (Mokaleng, 2019, 12). U skladu sa socijalnim modelom odnosa društva prema osobama s invaliditetom, novi zakonski propisi omogućuju uključivanje velikog broja učenika s teškoćama jer definiraju različite oblike podrške koje odgojno-obrazovni sustav treba osigurati ovim učenicima (Skočić Mihić *et. al.*, 2017, 31). Ta podrška uključuje, među ostalim, i kompetentnog učitelja koji je spreman prilagoditi svoja znanja, metode rada i odgojno-obrazovne postupke svakom pojedinom učeniku. Razvoj efikasne inkluzivne prakse ne ovisi samo o proširenju učiteljevih znanja nego i o poticanju učitelja da stvari čine drugačije te da promisle o svojim stavovima i uvjerenjima (Rouse, 2008, 4).

Istraživanja provedena u Hrvatskoj u posljednja dva desetljeća kontinuirano pokazuju kako učitelji zaposleni u hrvatskim školama nemaju povjerenja u vlastite kompetencije potrebne za rad s djecom s teškoćama (Vizek Vidović, 2005c, 11; Zrilić i Brzoja, 2013, 151; Kudek Mirošević, 2016, 82; Wagner Jakab *et al.*, 2016, 6; Opić i Kudek Mirošević, 2018, 51). Peter Haug u svom pregledu izazova s kojima se inkluzivno obrazovanje suočava u Europi ističe kako, iako većina europskih zemalja izražava namjeru implementacije inkluzivne prakse prema suvremenim definicijama, ostaje upitno je li to osiguralo očekivane rezultate kod učenika, čemu je jedan od razloga svakako nedostatak relevantnih kompetencija učitelja (Haug, 2017, 210). Autor ističe kako učitelji moraju imati povjerenja u vlastite sposobnosti poučavanja sve djece te kontinuirano razvijati kreativne i nove načine poučavanja.

Socijalno-kognitivna teorija (Bandura, 2017, 1451) ističe da se pojedinci osjećaju ugroženima i pokušavaju izbjeći situacije za koje se smatraju nekompetentnima. Brojna istraživanja potvrđuju da učitelji pokazuju otpor prema inkluzivnom obrazovanju, upravo onda kada za njega nisu adekvatno osposobljeni (Das *et al.*, 2013, str. 28). U svoju

socijalno-kognitivnu teoriju ljudskog ponašanja, Bandura je uključio i koncept samoeфикаsnosti (Bandura, 1986, prema Pajares, 1997, 2). Bandura (1994, 71) samoeфикаsnost određuje kao vjerovanje u vlastitu sposobnost organiziranja i izvršenja akcija potrebnih da bi se ostvario određeni tip aktivnosti. Uvjerjenja o samoeфикаsnosti utječu na to kako se pojedinac osjeća, kako misli, kako se motivira i kako se ponaša.

Pregled ERIC baze u posljednjih 10 godina ocrta pojavu interesa za ovo područje, sa više od 5000 novijih radova objavljenih u međunarodnim časopisima. Najčešće spominjana definicija učiteljske samoeфикаsnosti je ona koja ju objašnjava kao uvjerenje učitelja da može utjecati na učenje učenika, čak i onih koji su slabije motivirani ili imaju određene teškoće (Guskey i Passaro, 1994, 630). Pokušaji mjerenja učiteljske samoeфикаsnosti sežu u sedamdesete godine 20. stoljeća (Zee i Komen, 2016, 981). Prvi instrumenti kojima se pokušavala izmjeriti učiteljska samoeфикаsnost bili su prilično grubi i jednostavni i primarno usmjereni na dva faktora: osobnu i opću učiteljsku eфикаsnost (Guskey i Passarro, 1994, 634; Woolfolk i Hoy, 1990, 81; Pajares, 1997, 4). Prvi se faktor, osobna učiteljska eфикаsnost, odnosi na samoprocjenu vlastite učiteljske kompetentnosti, dok drugi uključuje učiteljska uvjerenja da samo poučavanje može utjecati na učenje kod učenika. Unatoč nekim ograničenjima poput relativno malih uzoraka i nekad nedovoljno jasne konceptualizacije učiteljske samoeфикаsnosti, istraživanja učiteljske samoeфикаsnosti provedena u posljednjim desetljećima daju nam značajne podatke o izvorima učiteljske samoeфикаsnosti, njenim efektima i čimbenicima koji na nju mogu utjecati.

Konstrukat samoeфикаsnosti nudi solidno teorijsko uporište za evaluaciju učiteljeve spremnosti za inkluzivno obrazovanje (Peebles i Mendaglio, 2014, 1323). Nastavljajući se na Bandurinu (1997, 243) definiciju učiteljske samoprocijenjene samoeфикаsnosti prema kojoj ona utječe na okruženje koje učitelj stvara za svoje učenike, kao i na njegove procjene aktivnosti koje će poduzeti kako bi pozitivno utjecali na učenje, visoko samoeфикаsan učitelj u području implementacije inkluzivne prakse vjerovat će da se učenici s teškoćama mogu uspješno poučavati u redovnim razredima. Jednako tako, učitelj koji nisko procjenjuje svoju samoeфикаsnost za inkluzivnu praksu, smatrat će da može učiniti vrlo malo kako bi uključio učenika s teškoćama u redovan razred te stoga neće biti sklon to ni pokušati učiniti (Sharma i sur., 2012, 14).

Jedna od ranijih studija koja je kombinirala upitnik stavova prema inkluziji, upitnik školske klime i instrument za mjerenje učiteljske samoeфикаsnosti (*Teacher Efficacy Scale*, Gibson i Dembo, 1984, 569) pokazala je kako je učiteljska samoeфикаsnost među najvažnijim prediktorima pozitivnih stavova učitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju (Soodak, Podell i Lehman, 1998, 481). Iz analize ovih pionirskih studija razvidno je kako su u njima korišteni instrumenti namijenjeni mjerenju opće učiteljske samoeфикаsnosti (najčešće *Teacher Efficacy Scale* Gibson i Demba iz 1984. godine) ili pak skale koje su mjerile učiteljsku samoeфикаsnost a koje se baziraju na medicinskom modelu invaliditeta (primjerice *Self-efficacy in teaching PE under inclusive conditions (SEIPE)* (Hutzler *et al.*, 2005, 314). Uz to, javljaju se i instrumenti namijenjeni učiteljima u posebnim uvjetima odgoja i obrazovanja poput *Teacher Efficacy Scale for Special Educators* (Coladarei i Breton, 1997, 232). Međutim, učitelji nisu stručnjaci koji se oslanjaju (ili bi se trebali oslanjati) na dijagnozu učenika, već na potrebe učenika u odgojno-obrazovnom kontekstu i svoju vještinu da koriste strategije poučavanja koje će potaknuti usvajanje ishoda svih učenika u razredu.

Promatrajući inkluziju kao konstrukt koji je ovisan o kontekstu, kao i činjenicu da postoje neke točno određene vještine koje su potrebne učitelju kako bi bio uspješan u inkluzivnom okruženju, prepoznata je potreba za razvojem instrumenata koji će biti usmjereni upravo na samoprocjenu učiteljske samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu (Sharma i sur., 2012, 18).

Najčešće korišteni instrument u tom je kontekstu zasigurno *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)* skala (Sharma *et al.*, 2012, 12). TEIP skala sastoji se od 18 pitanja i uključuje tri faktora koji mjere učiteljsku samoeфикаsnost u područjima (1) inkluzivnog poučavanja, (2) suradnje i (3) upravljanja ometajućim ponašanjima. Osim za procjenu samoeфикаsnosti učitelja, ovaj instrument može se koristiti i kako bi se utvrdilo jesu li studenti nastavničkih studija razvili razumnu razinu samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu prije njihovog samostalnog uključivanja u rad. Od ostalih, malobrojnih instrumenata namijenjenih mjerenju samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu vrijedno je spomenuti *Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Scale (SE-PE-TE-D)* (Block *et al.*, 2013, 186), koja je kao i njezina prethodnica *SEIPE* (Hutzler *et al.*, 2005, 314) temeljena na medicinskom modelu inva-

liditeta, *Teaching Students with Disabilities Scale (TSDES)* (Dawson i Scott, 2013, 184) i njemački jednofaktorski instrument *Teacher inclusive education self-efficacy scale (TIESES)* (Schwab *et al.*, 2017, 205). Postojanje ovako malog broja instrumenata (posebno uzevši u obzir da je samo jedan od njih dizajniran za mjerenje samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu kao multidimenzionalnog konstrukta te namijenjen svim učiteljima, bez obzira na predmet koji predaju) opravdalo je potrebu za dizajnom novog instrumenta.

Stoga je za potrebe istraživanja provedenog 2021. godine, a koje je za cilj imalo utvrditi strukturu samoprocijenjene samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu učitelja osnovnih škola u Istarskoj županiji i moguću povezanost pojedinih komponenti samoprocijenjene samoeфикаsnosti s nekim sociodemografskim čimbenicima te izraditi Smjernice za izradu programa stručnog usavršavanja za razvoj samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu namijenjenog učiteljima osnovnih škola konstruiran mjerni instrument *Upitnik samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu*. Upitnik je konstruiran na temelju tri postojeća upitnika za ispitivanje učiteljske samoeфикаsnosti: TEIP skale (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*, Sharma *et al.*, 2012, 12), *Skale samoeфикаsnosti za učitelje (Teacher Self-Efficacy Scale*, Bandura, 1998, 1) te elemenata *Upitnika za procjenu kvalitete inkluzivne škole od strane stručnjaka* (Ivančić, 2012, 80). Uz navedeno, Upitnik je konstruiran i imajući u vidu hrvatsku inkluzivnu praksu. Sharma i suradnici (2012) izradili su instrument koji mjeri tri domene učiteljske samoeфикаsnosti: eфикаsnost za poučavanje u inkluzivnim uvjetima, eфикаsnost za upravljanje ponašanjem i eфикаsnost za suradnju. U Bandurinoj *Skali samoeфикаsnosti za učitelje* javljaju se još i domene eфикаsnosti utjecaja na donošenje odluka, eфикаsnosti utjecaja na školske resurse te eфикаsnost za stvaranje pozitivne klime u školi. Okosnicu Bandurina pogleda na učiteljsku samoeфикаsnost čini kontekstna specifičnost. On učiteljsku samoeфикаsnost konceptualizira kao specifičnu za zadatak, područje ili domenu, misleći pri tom da pojedinci mogu posjedovati različite razine uvjerenja o samoeфикаsnosti u različitim domenama ponašanja (Bandura, 1997, 243). Bandurina konceptualizacija aplicirana je i na konstrukciju ovog upitnika.

Iz *Upitnika za procjenu kvalitete inkluzivne škole od strane stručnjaka* (Ivančić, 2012, 80) preuzeti su dijelovi koji ispituju resurse za inkluzivno djelovanje, poput osposobljenosti za pružanje inkluzivne

podrške, podrške mobilnih stručnih timova, stručnih resursa i timskog rada. Suglasnost za korištenje elemenata TEIP skale zatražena je i dobivena je od autora. Uz navedeno, Upitnik je konstruiran i imajući u vidu hrvatsku inkluzivnu praksu te vodeći računa o smjernicama koje je Bandura zadao u svom *Vodiču za konstrukciju skala za mjerenje samoeфикаsnosti* (Bandura, 2006, 307).

2. Cilj istraživanja

Cilj ovog rada je utvrđivanje strukture i metrijskih svojstava *Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu* (Marković, 2022, 65). Specifični ciljevi odnose se na utvrđivanje:

- faktorske strukture *Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu*
- metrijskih karakteristika *Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu*

Sukladno specifičnim ciljevima rada postavljena je i hipoteza:

H1 Faktorska analiza *Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu* strukturom faktora potvrdit će teorijski konstrukt učiteljske samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu na kojem počiva instrument, a dobrim metrijskim svojstvima potvrdit će se opravdanost njegove primjene.

Konstrukt učiteljske samoeфикаsnosti podrazumijeva uvjerenje učitelja da može utjecati na učenje učenika, čak i onih koji su slabije motivirani ili imaju određene teškoće. Učiteljska samoeфикаsnost za inkluzivnu praksu temelji se na 4 faktora: samoeфикаsnosti za inkluzivno školsko ozračje, samoeфикаsnosti za upravljanje ponašanjem, samoeфикаsnosti za suradnju i samoeфикаsnosti za inkluzivno poučavanje.

3. Metode rada

3.1. Uzorak ispitanika

U studenom 2020. provedeno je predtestiranje ovog upitnika na 177 učitelja oba spola (155 ženskog i 22 muškog) u 10 osnovnih škola u Istarskoj županiji. Obzirom na radno mjesto, uzorak čini 106 učitelja predmetne nastave i 71 učitelj razredne nastave. Većina ispitanika u uzorku u dobi je od 51 do 65 godina (29,9 %). 50 ispitanika (28,2 %) u dobi je od 41 do 50 godina, njih 44 (24,9 %) u dobi je od 31 do 40

godina a njih 30 (16,9 %) staro je između 20 i 30 godina. 110 ispitanika (62,1 %) ima do 20 godina radnog iskustva, a 67 (37,9 %) ih je sa 21 i više godina radnog iskustva. Slično tomu, 138 ispitanika (78 %) ima do 20 godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima, dok ih 39 (22 %) ima 21 ili više godina takvog iskustva.

3.2. *Mjerni instrument*

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

Drugi dio odnosi se na samoprocjenu samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu i sastoji se od najmanje četiri hipotetska područja procjene: samoeфикаsnosti za inkluzivno poučavanje, samoeфикаsnosti za suradnju, samoeфикаsnosti za upravljanje ponašanjem i samoeфикаsnosti za inkluzivno školsko ozračje. Ispitanici izražavaju svoje opažanje samoeфикаsnosti kroz slaganje ili neslaganje sa svakom od tvrdnji iz upitnika na pet-stupanjskoj skali Likertovog tipa (»u potpunosti se ne slažem«, »donekle se ne slažem«, »ne mogu se odlučiti«, »donekle se slažem« i »u potpunosti se slažem«). Prije provedenog pilot pretestiranja, drugi dio upitnika činilo je 55 varijabli.

3.3. *Način provođenja istraživanja*

Istraživanje je provedeno je putem *online* upitnika. Nacrt istraživanja prethodno je odobren od strane Povjerenstva za procjenu etičnosti istraživanja Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Prethodno provođenju istraživanja ispitanici su bili upućeni u cilj i svrhu istraživanja te im je ponuđen informirani pristanak. U obradi podataka korišteni su pro-

gramski paketi SPSS 24 (IBM, Armonk, NewYork, USA) i R 4.2 (R Core Team, Beč, Austrija).

3.4. Metode obrade podataka

Za donošenje suda o prikladnosti primjene *Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu* bilo je potrebno prije svega utvrditi što upitnik mjeri. Jedna od metoda za utvrđivanje predmeta mjerenja, to jest dijagnostičke valjanosti nekog mjernog instrumenta je faktorska analiza. U slučaju nedvojbenog prepoznavanja značajnih faktora, smatra se da je instrument valjan, s obzirom na to da se može definirati predmet njegova mjerenja.

Radi utvrđivanja prikladnosti primjene faktorske analize izračunata je Kaiser-Meyer-Olkinova mjera za mjerni instrument, koja iznosi ,914. Vrijednost indeksa se prema Kaiser-Riceovoj skali može ocijeniti kao »odličan« (Fulgosi, 1984, 327). Vrijednost je Bartlettovog testa za statističku značajnost korelacijske matrice $\chi^2=630,394$ uz 1326 stupnjeva slobode i sig $p<.001$, što potvrđuje prikladnost statističke obrade prikupljenih podataka faktorskom analizom.

Za utvrđivanje mjernih značajki *Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu* korišteni su programski paketi SPSS 24 (IBM, Armonk, NewYork, USA) i R 4.2 (R Core Team, Beč, Austrija). Izračunati su koeficijenti pouzdanosti, reprezentativnosti i homogenosti instrumenta. Metrijska svojstva čestica ili sumarnih varijabli analizirana su na temelju donje granice pouzdanosti, koeficijenata valjanosti i koeficijenata diskriminativnosti.

4. Rezultati i rasprava

4.1. Rezultati faktorske analize

Cilj faktorske analize je reducirati što veći broj manifestnih na što manji broj latentnih varijabli. Pri tom se najčešće kao kriteriji odabira faktora koriste Guttman-Kaiserov kriteriji, Cattellov Scree test i paralelna analiza. Četiri glavne komponente zadržane su na temelju kriterija paralelne analize (O'Connor, 2000, 397), s obzirom na to da je Guttman-Kaiser kriterij ukazivao na zadržavanje relativno velikog broja glavnih komponenti (11), dok je Scree kriterij ukazivao na zadržava-

vanje 3 ili 4 glavne komponente. Poput Guttman-Kaiserovog kriterija i Cattellovog Scree testa, i paralelna analiza zasniva se na promatranju svojstvenih vrijednosti matrice korelacija i zapravo je svojevrsna modifikacija Guttman-Kaiserova kriterija. Pretpostavka ove metode je da u modelu treba zadržati samo one dimenzije čije su svojstvene vrijednosti veće od svojstvenih vrijednosti koje dobivamo iz slučajnih podataka generiranih s analognim karakteristikama – takozvanih paralelnih uzoraka (Subotić, 2013, 215). Ukupan broj opaženih svojstvenih vrijednosti koje su značajno veće od očekivanih, dobivenih ponovnim uzorkovanjem, uzimamo za broj faktora u faktorskom modelu.

Četiri zadržane glavne komponente predstavljaju latentnu strukturu upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu, a sadrže 52,89 % ukupne varijance cjelokupnog prostora samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu. Svojstvene vrijednosti koje predstavljaju i varijance svake zadržane komponente prikazane su u Tablici 1.

Tablica 1. Svojstvene vrijednosti matrice korelacije čestica *Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu*

Komponente	Svojstvene vrijednosti	% varijance	Kumulativna varijanca
1	18,37	35,32	35,32
2	4,37	8,41	43,73
3	2,64	5,08	48,81
4	2,13	4,09	52,89

11	1,07	2,05	70,15

Ove 4 glavne komponente koje predstavljaju latentni prostor učiteljske samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu potrebno je identificirati i, ako je moguće, imenovati. Stoga su poslije kose rotacije zadržanih komponenti izračunate paralelne i ortogonalne projekcije svih varijabli na ekstrahirane faktore. Paralelne projekcije varijabli na faktore predstavljaju matricu sklopa, a ortogonalne predstavljaju matricu strukture, ili korelacije varijabli s faktorima. Temeljem matrice sklopa ili paralelnih projekcija varijabli na faktore bilo je moguće identificirati i imeno-

vati ekstrahirane faktore, odnosno odrediti latentnu strukturu *Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu*. Identifikaciji varijabli doprinijela je i matrica strukture. Dvije varijable Upitnika (»Mogu objasniti svoja očekivanja u odnosu na ponašanje učenika« i »Vjerujem da sam sposoban/sposobna uključiti roditelje djece s teškoćama u školske aktivnosti«) nisu adekvatno doprinosile ni jednom faktoru pa su izuzete iz daljnje analize.

Projekcije varijabli učiteljske samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu na ekstrahirane faktore prikazane su u Tablici 2.

Tablica 2. Projekcije varijabli učiteljske samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu – matrice paralelnih (P) i ortogonalnih (O) projekcija

Variable	P	O
Prvi faktor		
50. Mogu utjecati na poticanje dobrih vršnjačkih odnosa među učenicima.	,825	,814
44. Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje	,824	,781
43. Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu.	,781	,768
42. Mogu utjecati na to da škola bude sigurno mjesto.	,619	,616
34. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da se prisjete što se učilo na prethodnim satima.	,584	,735
49. Mogu utjecati na uvjerenja učenika da mogu biti uspješni u školi.	,564	,630
9. Mogu postići da učenici vode računa o pravilima razreda.	,541	,698
52. Mogu surađivati s drugim kolegama i stručnjacima u svrhu osiguravanja i razmjene materijala za učenike s teškoćama tijekom nastave na daljinu.	,524	,630
32. Znam učeniku ukazati na važnost učenja onda kada on/ona nema podrške kod kuće.	,523	,645
12. Mogu potaknuti učenike na rad u parovima ili u malim grupama.	,451	,557

25. Mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati prihvatanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici.	,412	,655
2. Mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno kada dolaze u školu.	,405	,581
19. Znam koristiti specifične strategije poučavanja, poput suradničkog učenja i vršnjačke potpore.	,396	,606
31. Imam mogućnosti doprijeti do učenika koje je najteže poučavati.	,387	,579
24. Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvataju njihove međusobne različitosti.	,381	,603
27. Znam prenijeti roditeljima učenika s teškoćama istinite informacije o školskoj uspješnosti njihova djeteta na adekvatan način	,355	,584
3. Mogu pružiti podršku obiteljima kako bi pomogle svojoj djeci da budu uspješna u školi.	,323	,592
Drugi faktor		
1. Mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili je bučan	,800	,789
16. Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni.	,782	,732
7. Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici.	,725	,744
38. Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu.	,686	,730
6. Vjerujem da sam sposobna/sposoban spriječiti ometajuća ponašanja u učionici prije nego li se ona dogode.	,649	,707
39. Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi.	,570	,607
18. Znam odrediti tempo poučavanja tako da uzmem u obzir individualne potrebe svakog učenika.	,552	,713
35. Mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu.	,508	,628

33. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da rješavaju teže zadatke.	,489	,614
4. Mogu prikladno procijeniti učenikovo razumijevanje onoga što poučavam.	,478	,620
17. Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni.	,463	,677
5. Mogu osigurati prikladne izazove za učenike različitih sposobnosti.	,371	,568
22. Znam osmisлити aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika.	,367	,628
Treći faktor		
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.	,777	,727
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).	,748	,738
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.	,705	,679
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.	,697	,717
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.	,649	,708
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.	,631	,664
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.	,600	,659
45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.	,539	,670
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.	,478	,594
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.	,451	,517

29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.	,341	,474
Četvrti faktor		
14. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).	,807	,793
13. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).	,768	,777
21. Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	,730	,795
15. Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama.	,665	,630
51. Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu.	,661	,755
20. Znam izraditi IOOP/ individualizirani kurikulum za učenike s teškoćama.	,646	,712
11. Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom, članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenike s teškoćama.	,623	,636
10. Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama.	,603	,608
26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima.	,573	,633
8. Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	,486	,642
23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu.	,433	,672

Promatraju li se paralelne projekcije varijabli na prvi faktor, uočava se da ga najbolje određuje 17 varijabli. Najveće projekcije imaju varijable »Mogu utjecati na poticanje dobrih vršnjačkih odnosa među učenicima« (,825), »Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje« (,824) i »Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu« (,781). Ostalih 14 varijabli koje imaju visoke projekcije na prvi faktor također govore o aspektima interakcija među učenicima (varijable 12., 24. i 25.), odnosa škole i zajednice (varijable 2., 3. i 27.), odnosima među nastavnicima (varijabla 52.), discipliniranom okruženju u kojem se uči (varijable 9. i 32.) te stavovima i kulturi (varijable 25. i 49.). Pogledaju li se korelacije varijabli na prvi faktor u matrici strukture koja je prikazana u Tablici 2, vidimo da svih 17 varijabli s njim značajno korelira. Obzirom na to koje su varijable najbolje odredile prvi faktor latentnog prostora učiteljske samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu, možemo zaključiti da on odražava samoeфикаsnost učitelja za stvaranje inkluzivnog školskog ozračja.

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

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

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

Korelacije između faktora poslije kose rotacije prikazane su u Tablici 3. Svi faktori međusobno pozitivno koreliraju.

Tablica 3. Korelacije među faktorima

	FAKTOR 1	FAKTOR 2	FAKTOR 3	FAKTOR 4
FAKTOR 1	1,00	,556	,282	,509
FAKTOR 2		1,00	,247	,555
FAKTOR 3			1,00	,332
FAKTOR 4				1,00

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

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

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

Da bi neki mjerni instrument bio valjan, potrebno je moći odrediti što on mjeri. S obzirom na to da je nedvojbeno utvrđeno da *Upitnik samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu* mjeri četiri različita aspekta učiteljske samoeфикаsnosti, može se smatrati kako je ovaj instrument u potpunosti valjan.

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

4.2. Mjerne karakteristike Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu

Za utvrđivanje mjernih značajki *Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu* korišteni su programski paketi SPSS 24 (IBM, Armonk, NewYork, USA) i R 4.2 (R Core Team, Beč, Austrija). Mjerne značajke

Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu određene pod različitim modelima mjerenja prikazane su u Tablici 4. Sve mjerne značajke pokazale su se veoma dobrima, a pouzdanost izračunata na temelju nekoliko poznatih modela veća je od ,80.

Tablica 4. Mjerne značajke *Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu*

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

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

Da bi neki mjerni instrument mogli smatrati pouzdanim, potrebno je da mu pouzdanost bude veća od 0,875 (Nikolić *et al.*, 2005, 114). Budući su sve navedene mjere pouzdanosti više od toga, može se predložiti da se navedeni upitnik može koristiti kao instrument za procjenu učiteljske samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu.

Važno je razmotriti procjene donje i gornje granice pouzdanosti pod različitim modelima, odnosno intervale u kojima će se sigurno nalaziti koeficijenti pouzdanosti procijenjeni na sličnim uzorcima ispitanika. Tako se tri izračunate donje granice pouzdanosti kreću od 0,89 do 0,98. Donja granica pouzdanosti pod image modelom iznosi 0,97 a gornja 1,00, što znači da bi se u ponovljenom istraživanju procjena pouzdanosti ovog upitnika trebala kretati u tom rasponu. Uzimajući u obzir donju i gornju granicu pouzdanosti pod mirror image modelom (0,89 i 1,00) može se pretpostaviti da će vrijednost Cronbach-Kaiser-Caffreyeve mjere pouzdanosti biti unutar tog raspona.

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

Izračunata je i Momirovićeva mjera homogenosti testa (Momirović, 1977, prema Dizdar, 2006, 302) koja se izračunava kao omjer varijance prve glavne komponente i ukupne varijance pravih rezultata testa. Momirovićev koeficijent homogenosti za Upitnik iznosi 0,50, što se može smatrati veoma dobrim (Galešev *et al.*, 1992, 132).

Cronbach sugerira da, ukoliko postoji više faktora, pouzdanost treba računati odvojeno za varijable povezane s pojedinim faktorom (Cronbach, 1951, prema Field, 2018, 62). Sva četiri faktora pokazala su dobre mjerne značajke te se mogu promatrati kao subskale. Subskalu samoeфикаsnosti za inkluzivno školsko ozračje čini 17 varijabli kojima je zasićen prvi faktor, a subskalu samoeфикаsnosti za upravljanje ponašanjem čini 13 varijabli kojima je zasićen drugi faktor. Izbacivanje jedne od varijabli (»Imam utjecaja na nabavu materijala i opreme koja mi je potrebna«) znatno je podizalo Cronbachov α koeficijent te je i ta varijabla izuzeta iz daljnje obrade. Treću subskalu, samoeфикаsnosti za suradnju, čini 11 varijabli kojima je zasićen treći faktor. U konačnici, subskalu samoeфикаsnosti za inkluzivno poučavanje, čini 11 varijabli kojima je zasićen četvrti faktor.

U Tablici 5 prikazane su mjerne značajke pojedinih subskala: Cronbachova α , standardna mjera pouzdanosti r_{tt} , Guttman-Nicewanderov koeficijent λ_6 i koeficijent homogenosti $hom1$.

Tablica 5. Mjerne značajke pojedinih subskala Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu

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

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

Osim za čitav instrument i četiri subskale, metrijske karakteristike izračunate su i za svaku pojedinu varijablu, i to koeficijenti pouzdanosti, reprezentativnosti, homogenosti, valjanosti i diskriminativnosti. Metrijske karakteristike pokazale su da je *Upitnik samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu* valjan, objektivan, osjetljiv i pouzdan test.

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

Analiza mjernih značajki pojedinih varijabli koje određuju prostor učiteljske samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu prikazana je u Tablici 6.

Tablica 6. Mjerne značajke varijabli *Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu*

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

6. Vjerujem da sam sposobna/sposoban spriječiti ometajuća ponašanja u učionici prije nego li se ona dogode.	,610	,616	,601	,920	,035
7. Mogu kontrolirati ometajuće ponašanje u učionici.	,599	,608	,581	,917	,034
8. Znam kreirati zadatke tako da uzmem u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	,609	,621	,580	,892	,034
9. Mogu postići da učenici vode računa o pravilima razreda.	,656	,667	,624	,907	,037
10. Znam surađivati s drugim stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorom ili logopedom) u kreiranju kurikuluma za učenike s teškoćama.	,532	,521	,549	,875	,030
11. Mogu raditi zajedno s ostalim stručnjacima i osobljem (pomoćnicima u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednicima, liječnikom, socijalnim radnikom, psihologom, članovima mobilnog stručnog tima, drugim učiteljima) u svrhu poučavanja učenike s teškoćama.	,547	,549	,540	,909	,031
12. Mogu potaknuti učenike na rad u parovima ili u malim grupama.	,523	,527	,500	,886	,029
13. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).	,621	,621	,619	,925	,035
14. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).	,609	,611	,599	,917	0,34
15. Mogu informirati druge o zakonskoj regulativi i pravima vezanim uz inkluziju učenika s teškoćama.	,481	,462	,516	,845	,027

16. Znam se nositi s učenicima koji su fizički agresivni.	,597	,599	,603	,946	,034
17. Mogu ponuditi alternativno objašnjenje ili primjer kad su učenici zbunjeni.	,654	,668	,618	,924	,037
18. Znam odrediti tempo poučavanja tako da uzmem u obzir individualne potrebe svakog učenika.	,637	,651	,603	,909	,036
19. Znam koristiti specifične strategije poučavanja, poput suradničkog učenja i vršnjačke potpore.	,633	,643	,612	,950	,036
20. Znam izraditi IOOP/ individualizirani kurikulum za učenike s teškoćama.	,610	,615	,598	,910	,034
21. Znam prilagoditi nastavne materijale uzimajući u obzir individualne potrebe učenika s teškoćama.	,670	,678	,651	,925	,038
22. Znam osmisлити aktivnosti u razredu tako da one uključuju svakog učenika.	,636	,649	,602	,902	,036
23. Znam odabrati za učenika u razredu mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu.	,712	,724	,691	,943	,041
24. Znam s učenicima razgovarati o temama koje će im pomoći da poštuju i prihvaćaju njihove međusobne različitosti.	,614	,631	,577	,902	,035
25. Mogu provoditi aktivnosti koje će rezultirati prihvaćanjem učenika s teškoćama u razrednoj zajednici.	,706	,715	,687	,945	,040
26. Znam kako organizirati edukacije i radionice za roditelje na temu različitosti među učenicima.	,565	,550	,598	,909	,032
27. Znam prenijeti roditeljima učenika s teškoćama istinite informacije o školskoj uspješnosti njihova djeteta na adekvatan način.	,649	,656	,642	,944	,037
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.	,491	,467	,535	,905	,028
29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.	,563	,555	,578	,907	,032

30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.	,362	,332	,415	,882	,020
31. Imam mogućnosti doprijeti do učenika koje je najteže poučavati.	,635	,637	,642	,934	,036
32. Znam učeniku ukazati na važnost učenja onda kada on/ona nema podrške kod kuće.	,621	,628	,609	,937	,035
33. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da rješavaju teže zadatke.	,579	,591	,554	,918	,033
34. Mogu potaknuti učenike različitih sposobnosti da se prisjete što se učilo na prethodnim satima.	,686	,698	,655	,945	,039
35. Mogu motivirati učenike koji su nezainteresirani za školu.	,649	,647	,655	,919	,037
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.	,635	,627	,654	,954	,036
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.	,481	,469	,504	,880	,027
38. Mogu spriječiti ometajuća ponašanja u razredu.	,620	,632	,603	,925	,035
39. Mogu spriječiti problematična ponašanja u školi.	,591	,584	,607	,912	,034
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).	,368	,327	,422	,827	,021
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.	,297	,256	,354	,801	,016
42. Mogu utjecati na to da škola bude sigurno mjesto.	,563	,552	,574	,919	,032
43. Mogu utjecati na to da učenici rado dolaze u školu.	,655	,654	,647	,916	,037
44. Mogu utjecati na to da učenici imaju povjerenja u učitelje.	,624	,628	,607	,928	,035

45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.	,633	,619	,664	943	,036
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.	,527	,505	,565	,927	0,30
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.	,485	,460	,524	,883	0,28
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.	,500	,482	,535	,905	,028
49. Mogu utjecati na uvjerenja učenika da mogu biti uspješni u školi.	,595	,593	,587	,895	,034
50. Mogu utjecati na poticanje dobrih vršnjačkih odnosa među učenicima.	,656	,664	,624	,889	,037
51. Znam prilagoditi učenicima s teškoćama nastavne materijale tijekom nastave na daljinu.	,679	,679	,676	,915	,039
52. Mogu surađivati s drugim kolegama i stručnjacima u svrhu osiguravanja i razmjene materijala za učenike s teškoćama tijekom nastave na daljinu.	,559	,554	,561	,898	,032

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

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

Zaključak

Utvrđivanje mjernih značajki pokazalo je kako *Upitnik samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu* dobro mjeri ono što mjeri, dok je njegova valjanost utvrđena faktorskom analizom pod komponentnim modelom. Jasno je prepoznata latentna struktura Upitnika, definirana pomoću 4 značajna faktora koji se odnose na samoeфикаsnost za inkluzivno školsko ozračje, samoeфикаsnost za upravljanje ponašanjem, samoeфикаsnost za suradnju i samoeфикаsnost za inkluzivno poučavanje. Može se zaključiti kako je polazna hipoteza kako će faktorska analiza *Upitnika samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu* strukturom faktora potvrditi teorijski konstrukt učiteljske samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu na kojem počiva instrument, a dobrim metrijskim svojstvima potvrdit će se opravdanost njegove primjene, potvrđena ovim istraživanjem.

Ograničenja ovog istraživanja mogu se naći u dobrovoljnosti uzorka. Nije utvrđeno koliki broj učitelja je unatoč zaprimljenom pozivu odbio sudjelovati u istraživanju te koliko ih je tijekom ispunjavanja Upitnika odustalo. Analiza odustajanja pomogla bi utvrditi u kojem trenutku ispitivanja i koliki broj ispitanika napušta istraživanje i poklapa li se to odustajanje s određenim postavkama samog istraživanja (Maliković, 2015, 44). Uz to, podaci se baziraju na samoizvještavanju. Pri provedbi istraživanja nastojalo se umanjiti mogućnost davanja društveno poželjnih odgovora, ali to ne jamči da su zaista i uklonjene sve manjkavosti samoizvještavanja. Sa stanovišta izdvojene upotrebe pojedinih dijelova Upitnika potrebno je provesti buduća istraživanja kojima bi se dobili zasebni ispitni setovi. Izrađeni mjerni instrument može pomoći dobivanju uvida u samoeфикаsnost učitelja i na taj način detektirati potencijalna konkretna problemska područja u inkluzivnoj praksi škola. Primjenu upitnika svaka škola može implementirati u vlastiti proces samovrednovanja i razvojnog planiranja u svrhu podizanja kvalitete inkluzivnog obrazovanja.

Literatura

- Bandura, Albert (1994), »Self-efficacy«, u: V. S. Ramachaudran (ur.), *Encyclopedia of human behavior* New York, SAD: Academic Press., Vol. 4., str. 71–81.
- Bandura, Albert (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, SAD: Freeman Lawrence.

- Bandura, Albert (1998), »Bandura's instrument. Teacher self efficacy scale«. Dostupno na: <http://www.till.org.uk/wp-content/uploads/2019/03/Teacher-Self-Efficacy-Scale-Bandura-1998.pdf> [4. 3. 2024.]
- Bandura, Albert (2006), »Guide for constructing self-efficacy scales«, u: F. Pajares i T. Urdan (ur.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* Greenwich, SAD: Information Age Publishing, Vol. 5, str. 307–337.
- Bandura, Albert (2017), »Social cognitive theory«, u: S. G. Rogelberg (ur.), *The SAGE Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology*, 2nd edition, Vol. 4, str. 1451–1454.
- Block, Martin E., Hutzler, Yeshayahu, Barak, Sharon i Klavina, Aija (2013), »Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion«, *Adapt. Phys. Act. Q.* 30, str. 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Coladarci, Theodore i Breton, William A. (1997), »Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher«, *The Journal of Educational Research*, 90(4), str. 230–239. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544577>
- Das, Ajay K., Kuyini, Ahmed B. i Desai, Ishwar P. (2013), »Inclusive Education in India: Are the Teachers Prepared?«, *International Journal of Special Education*, v28, str. 27–36.
- Dawson, Heather i Scott, LaRon. (2013), »Teaching students with disabilities efficacy scale: Development and validation«, *Inclusion*, 1(3), str. 181–196. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-1.3.181>
- Dizdar, Dražan (2006), *Kvantitativne metode*, Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 302–305.
- Field, Andy P. (2018), *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*, Los Angeles (5th ed.). Los Angeles, SAD: SAGE Publications.
- Fulgosi, Ante (1984), *Faktorska analiza*, Zagreb: Školska knjiga.
- Galešev, Vinkoslav, Nikolić, Branko i Igrić, Ljiljana (1992), »Neke metrijske karakteristike testa 'Izbor perceptivno-motoričkih zadataka za utvrđivanje sposobnosti za učenje'«, *Defektologija*, 28(1–2), str. 129–138.
- Gibson, Sherri i Dembo, Myron H. (1984), »Teacher Efficacy: A Construct Validation«, *Journal of Educational Psychology*, 76, str. 569–582. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.76.4.569>
- Guskey, Thomas R. i Passaro, Perry D. (1994), »Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions«, *American Educational Research Journal*, 31(3), str. 627–643. <https://doi.org/10.3102/00028312031003627>
- Haug, Peder, (2017), »Understanding inclusive education: Ideals and reality«, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), str. 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hutzler, Yeshayahu, Zach, Sima i Gafni, Ofra (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), str. 309–327. <https://doi.org/10.1080/08856250500156038>
- Ivančić, Đurđica (2012), *Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole* (doktorska disertacija), Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Kudek Mirošević, Jasna (2016), »Procjene kompetentnosti studenata učiteljskog studija i učitelja za inkluzivnu praksu«, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18 (Sp.Ed.) 1, str. 71–86. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2181>
- Maliković, Marko (2015), *Internetska istraživanja: Sveučilišni priručnik*, Rijeka: Filozofski fakultet.
- Marković, Vanja (2022), *Samoprocjena samoeфикаsnosti učitelja u inkluzivnom obrazovanju u Istarskoj županiji* (doktorska disertacija), Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Mokalleng, Mercy (2019), *Factors affecting the implementation of inclusive education practices in selected secondary schools in Omaheke region* (doktorska disertacija), University of Namibia. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n2p78>
- Nikolić, Branko, Pejčinović, Rafael i Sarić, Josip (2005), »Analiza pouzdanosti instrumenta YLS pod načelom paralelnih formi«, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 41(2), str. 111–124.
- O'Connor, Brian P. (2000), »SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test«, *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32, str. 396–402. <https://doi.org/10.3758/BF03200807>
- Opić, Siniša i Kudek Mirošević, Jasna (2018), »Specifičnosti provođenja metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama«, *Research in Education and Rehabilitation*, 1(1), str. 48–58.
- Pajares, Frank, (1997), »Current directions in self-efficacy research«, *Advances in motivation and achievement*, 10(149), str. 1–49.
- Peebles, Jodi L. i Mendaglio, Sal (2014), »The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms«, *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), str. 1321–1336. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899635>
- Rouse, Martyn (2008), »Developing Inclusive Practice: A role for teachers and teacher education?«, *Education in the North*, 16(1), str. 1–20.
- Schwab, Susanne, Hellmich, Frank i Görel, Gamze (2017), »Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education«, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), str. 205–217. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>
- Sharma, Umesh, Loreman, Tim i Forlin, Chris (2012), »Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices«, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1) str. 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

- Skočić Mihić, Sanja, Gabrić, Iris i Bošković, Sandra (2016), »Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja«, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), str. 30–41. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.3>
- Soodak, Leslie C., Podell, David M. i Lehman, Laurie R. (1998), »Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion«, *The Journal of Special Education*, 31, str. 480–497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>
- Subotić, Siniša (2013), »Pregled metoda za utvrđivanje broja faktora i komponenti (u EFA i PCA)«, *Primenjena psihologija*, 6(3), str. 203–229. <https://doi.org/10.19090/pp.2013.3.203-229>
- Vizek Vidović, Vlasta (2005), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Wagner Jakab, Ana, Lisak, Natalija i Cvitković, Daniela (2016), »Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije«, u: M. Šćepanović (ur.), *Zbornik radova 8. međunarodne konferencije Inkluzivna teorija i praksa: Vaspitno-obrazovni, rehabilitacijski i savjetodavni rad*, Sombor: Društvo defektologa Vojvodine, str. 39–50. <https://doi.org/10.5937/zrpfns50-10667>
- Woolfolk, Anita E. i Hoy, Wayne K. (1990), »Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control«, *Journal of educational Psychology*, 82(1), str. 81–91. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.81>
- Zee, Marjolein i Koomen, Helma M. (2016), »Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research«, *Review of Educational research*, 86(4), str. 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zrilić, Smiljana i Brzoja, Kristina (2013), »Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama«, *Magistra Iadertina*, 8(1), str. 141–153. <https://doi.org/10.15291/magistra.785>

STRUCTURE AND MEASUREMENT CHARACTERISTICS OF THE *TEACHER SELF-EFFICACY FOR INCLUSIVE PRACTICE* QUESTIONNAIRE

Vanja Marković

The aim of this paper is to determine the structure and measurement characteristics of the Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practice Questionnaire. The constructed instrument, designed to measure teachers' self-efficacy for inclusive practice, was administered to a sample of 177 primary school teachers in the Istria County. In accordance with the stated aim, the collected data were processed using a factor analysis program. The measurement properties of the Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practice Questionnaire, assessed under different measurement models, proved to be very good, with reliability coefficients

exceeding .80 across several measurement models. Factor analysis identified components reflecting indicators of teacher self-efficacy for inclusive practice, as expressed through teachers' self-assessments in areas such as creating an inclusive school climate, managing classroom behaviour, collaborating within and outside the school to support students with difficulties, and student-centered teaching. This indicates that the latent structure of teacher self-efficacy for inclusive practice can be identified.

Keywords: Teacher Efficacy for Inclusive Practice Questionnaire; factor analysis; measurement properties; inclusive practice; students with disabilities