

## **SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA NASTAVNIKA ZA KOMUNIKACIJU I SARADNJU U INKLUZIVNIM USLOVIMA RADA**

Gordana Dukić<sup>1</sup>, Biljana Sladoje Bošnjak<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Nezavisni univerzitet Banja Luka, Pedagoški fakultet, Bulevar vojvode Petra Bojovića 1A, 78000 Banja Luka, Bosna i Hercegovina, goga.dukic@gmail.com

<sup>2</sup>Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet, Alekse Šantića 1, 71420 Pale, Bosna i Hercegovina

### **SAŽETAK**

U inkluzivnom vaspitno-obrazovnom procesu postoji stalna potreba nastavnika za sticanjem novih znanja, vještina i sposobnosti, odnosno specifičnih kompetencija koje oblikuju komunikaciju i saradnju nastavnika u inkluzivnim uslovima rada. Cilj istraživanja: Identifikacija stavova nastavnika o nivou njihove osposobljenosti za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada. Na uzorku od 761 nastavnika iz 19 osnovnih škola Republike Srpske, provedeno je empirijsko neeksperimentalno istraživanje Survey – istraživačkom metodom uz primjenu odgovarajućeg instrumentarija (petostepena skala Likertovog tipa, F-test, t-test). Analizirani su deskriptivni statistički pokazatelji za specifične kompetencije, te interpretiran njihov značaj i uloga u kontekstu inkluzivnog vaspitno-obrazovnog rada nastavnika. Identifikovani su stavovi nastavnika o kompetencijama za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada kroz pet indikatora: razumijevanje principa asertivne komunikacije, osposobljenost za rad sa djecom iz autističnog spektra, saradnja sa roditeljima učenika s invaliditetom, saradnja sa timovima za podršku učenicima, osposobljenost za konstruktivnu komunikaciju sa pripadnicima nacionalnih manjina i drugih marginalizovanih grupa. U procjenama specifičnih kompetencija ne postoje statistički značajne razlike određenog nivoa rizika s obzirom na socio-statusne karakteristike nastavnika: pol, stručnu spremu i radno iskustvo, a postoje na nivou  $p < 0,01$  s obzirom na radno mjesto. Rezultat istraživanja upućuje na neophodnost kontinuiranog stručnog usavršavanja nastavnika kroz različite vidove stručne podrške i obuke.

**Cljučne riječi:** kompetencije nastavnika, inkluzija, obrazovanje, vaspitanje.

### **UVOD**

U inkluzivnom vaspitno-obrazovnom procesu postoji stalna potreba nastavnika za sticanjem novih znanja, vještina, sposobnosti, kao i specifičnih kompetencija koje oblikuju komunikaciju i saradnju nastavnika u inkluzivnim uslovima rada. To podrazumijevaju uključivanje svih učenika u vaspitno-obrazovni proces, bez obzira na njihove različitosti, individualne sposobnosti, pol, nacionalnost, boju kože, religiju, socijalni status i slično (Kafedžić, 2015; Dukić, 2020). Inkluzija takođe, podrazumijeva uključivanje u redovne škole djece i mladih kojima je potrebna dodatna vaspitno-obrazovna podrška. Od nastavnika se očekuje adekvatan odgovora na povećane obrazovne izazove, sadržane prije svega u kvalitetu i kvantitetu rada, te specifičnim kompetencijama nastavnika. Teorijski nalaz Dukićeve ukazuje da samo kompetentan nastavnik može uspješno prilagođavati nastavu učenicima, primijenjujući fleksibilne programe, odgovarajuća sredstva, oblike i metode rada, djelujući u smjeru socijalne prihvaćenosti i podrške, individualizacije, rehabilitacije i funkcionalnog razvoja sposobnosti učenika (Dukić, 2020; Dukić, 2022; Dukić, 2021). To pretpostavlja da nastavnik ima razvijeno uvjerenje da je svaki učenik sposoban da uči i da se razvija i da će univerzalne ljudske vrijednosti kao što su: uzajamno poštovanje, pravednost, solidarnost, uvažavanje različitosti, postignuće, ispoljavati u svom ponašanju prema svim učenicima i promovisati na prikladan način (Ilić, 2009; Milenković, 2011; Jurčić, 2014; Dukić, 2021a). Kompetencije za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada, dolaze do izražaja i u komunikaciji nastavnika sa upravom škole, stručnim tijelima škole,

različitim institucijama, službama i stručnjacima u zajednici kako bi se na najbolji mogući način podržalo učenje i razvoj učenika.

Nastavnik treba da ima dobru saradnju i sa roditeljima učenika, jer su oni prvi i najvažniji učitelji svom djetetu. Zato njihova uloga i aktivno učestvovanje u procesu vaspitanja i obrazovanja ima poseban značaj (Грандић, 1997; Велишек-Брашко, 2013). Važno je što bolje upoznati kontekst, odnosno sredinu iz koje učenik dolazi kako bi se razvilo uzajamno povjerenje i poštovanje između nastavnika i roditelja/staratelja učenika. Tako bi se doprinijelo efikasnijoj podršci za razvoj svakog učenika. Nastavnik takođe upoznaje roditelje sa načinom rada u razredu i školi, i očekivanjima od djece u pogledu učenja i ponašanja, uključujući ih u dijalog i donošenje svih relevantnih odluka. Većina autora smatra da razvijene kompetencije nastavnika za komunikaciju i saradnju doprinose kvalitetnijem vaspitno-obrazovnom procesu (Salend, 2008; Skupnjak, 2011; Рангелов, 2016).

Dakle, navedene kompetencije su profesionalne, a prema teorijskom nalazu profesionalne kompetencije su sistemi znanja, vještina, sposobnosti i motivacionih dispozicija koji obezbjeđuju uspješnu realizaciju profesionalnih aktivnosti (Бранковић, 2011; Јоргић, 2008; Дukić, 2021). One su specifične, jer se odnose na određenu struku, odnosno područje rada (Jurčić, 2014; Hollenweger, 2016; Дукић, 2020). Analogno navedenom, kompetencije nastavnika za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada su profesionalne, ali su i specifične. Bitno je naglasiti da one oblikuju inkluzivni vaspitno-obrazovni rad koji doprinosi kvalitetnijem obrazovanju svih učenika bez obzira na njihove različitosti i individualne sposobnosti (Дукић, 2020; Дukić 2021). Prema Дukić, specifične profesionalne kompetencije nastavnika za inkluzivni vaspitno-obrazovni rad su: kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije; kompetencije za inkluzivno poučavanje i učenje; kompetencije nastavnika za kreiranje inkluzivnog okruženja za učenje, kompetencije nastavnika za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada, kompetencije za profesionalni razvoj i druge (Дукић, 2022).

Dakle, izazovi inkluzivnog vaspitno-obrazovnog rada i stalna potreba nastavnika za sticanjem novih znanja, vještina i sposobnosti su razlog za istraživanje i identifikaciju stavova i mišljenja nastavnika o kompetencijama nastavnika za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada na osnovu sljedećih indikatora: razumijevanje principa asertivne komunikacije; osposobljenost za rad sa djecom iz spektra autizma (poznavanje osobina autističnog učenika i podsticanje na adekvatnu interakciju sa vršnjacima); osposobljenost za saradnju sa roditeljima učenika sa invaliditetom (učenici sa smetnjama u razvoju); osposobljenost za saradnju sa timovima za podršku učenicima (sa smetnjama u razvoju, talentovanim i nadarenim učenicima); uspostavljanje konstruktivne komunikaciju sa pripadnicima nacionalnih manjina i drugih marginalizovanih grupa.

## **METODE RADA**

Cilj istraživanja: Identifikacija stavova nastavnika o nivou njihove osposobljenosti za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada. Zadatak: interpretirati značaj i ulogu kompetencija za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada u kontekstu vaspitno-obrazovnog rada nastavnika. Glavna hipoteza: Pretpostavljamo da nastavnici imaju izgrađene stavove o specifičnim kompetencijama nastavnika za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada. Pomoćne hipoteze: (1) pretpostavljamo da nastavnici imaju viši nivo osposobljenosti, za uspostavljanje konstruktivne komunikacije sa pripadnicima nacionalnih manjina i drugih marginalnih grupa; (2) pretpostavljamo da nastavnici imaju niži nivo osposobljenosti za rad sa djecom iz autističnog spektra; (3) pretpostavljamo da između nastavnika pri (samo)procjenjivanju kompetencija nema statistički značajnih razlika prema socio-statusnim karakteristikama nastavnika: polu, stručnoj spremi, radnom iskustvu i radnom mjestu.

Uzorak čini 761 nastavnik/ce iz 19 osnovnih škola Republike Srpske: 49% razredne nastave, 44,49% predmetne nastave i 6,60% su stručni saradnici. U uzorku je 83,20% nastavnika ženskog pola i 16,80% nastavnika muškog pola. Sa radnim iskustvom do deset godina je 44,30%, sa radnim iskustvom od 11 do 20 godina je 31,90%, a sa radnim iskustvom od 21 do 30 godina je 17,70% nastavnika. Najmanje ima nastavnika preko 30 godina radnog iskustva što je 16,80%. Najviše je

nastavnika sa visokom školskom spremom 75,40%, zatim sa višom 20,10 %. U uzorku je 4,50% iz kategorije specijalista, magistara i doktora nauka.

Mjerni instrumenti: Za potrebe istraživanja konstruisana je petostepena skala Likertovog tipa. Na skali je utvrđena pouzdanost (relijabilnost)  $\alpha=0,96$ . Samoprocjena kompetencija vršena je stavljanjem znaka X pored tvrdnje sa kojom se ispitanik u najvećoj mjeri slaže ispod jednog od brojeva 1 do 5, gdje su brojevi imali sljedeće značenje: 1–uopšte nisam osposobljen/a; 2–nedovoljno sam osposobljen/a; 3–djelimično sam osposobljen/a; 4–osposobljen/a sam; 5–potpuno sam osposobljen/a. Osjetljivost (diskriminativnost) skale provjerena je izračunavanjem Pirsonovog koeficijenta. Sume svih ajtema sa ukupnom sumom koreliraju na nivou 0,01. Utvrđivanje valjanosti (validnosti) instrumenata, izvršeno je provjerom na uzorku od 100 ispitanika. Objektivnost skale samoprocjene obezbjeđena je precizno definisanim načinom bodovanja, odnosno samoprocjenjivanja. Pri donošenju zaključaka analizirani su rezultati samoprocjenjivanja u vidu: frekvencija (f), procenata (p), aritmetičke sredine (M), standardne devijacije ( $\sigma$ ) i koeficijenta varijabilnosti (V).

Način provođenja istraživanja: Prije provođenja istraživanja obezbjeđene su pretpostavke u pogledu pristupa istraživanju, dobijanju saglasnosti, povjrljivosti i anonimnosti. Nakon proučavanja relevantne literature i dostupnih dokumenata, te obavljenih razgovora sa nastavnicima, stručnim saradnicima, roditeljima učenika i predstavnicima obrazovnih institucija, pristupilo se izradi odgovarajućeg instrumentarija i provjeri istog na manjem uzorku (100). U istraživanju su korištene metode teorijske analize, teorijske sinteze i survey - istraživačka metoda. U skladu sa navedenim istraživačkim metodama, primjenjivane su i odgovarajuće istraživačke tehnike: analiza sadržaja, analiza dokumentacije, intervju, anketiranje i skaliranje.

Metode obrade podataka: Pri određivanju metrijskih karakteristika instrumenata i u obradi prikupljenih podataka primijenjivani su sljedeći statistički postupci: Pirsonov koeficijent korelacije; ajtem-total korelacija; hi-kvadrat test; t-test (testiranje razlika među aritmetičkim sredinama); izračunavanje Kronbah-alfa koeficijenta pouzdanosti; analiza varijanse (ANOVA); mjere centralne tendencije; mjere standardnog odstupanja; izračunavanje procenta; koeficijent varijabilnosti. Testiranje razlika vršeno je pomoću t-testa i F-test. Homogenost varijansi ispitivana je Levenovim testom. Obrada rezultata je realizovana primjenom softverskog paketa za statističku obradu podataka SPSS 20.0 for Windows.

## **REZULTATI I DISKUSIJA**

Na osnovu teorijskog nalaza i empirijskih podataka samoprocjena kompetencija nastavnika, identifikovani su i analizirani stavovi nastavnika o kompetencijama za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada (dalje u tekstu: kompetencije). Uloga ovih kompetencija u artikulaciji i transferu znanja i umijeća nastavnika u inkluzivnim uslovima rada, je od izuzetne važnosti, kako za nastavnike, tako i za učenike. U Tabeli 1. predstavljeni su empirijski podaci samoprocjena nastavnika o nivou njihove osposobljenosti za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada sa pet indikatora:

- SK25-razumijevanje principa asertivne komunikacije;
- SK26-osposobljenost za rad sa djecom koja imaju poremećaj iz autističnog spektra;
- SK27-osposobljenost za saradnju sa roditeljima djece sa invaliditetom;
- SK28-osposobljenost za saradnju sa timovima za podršku učenicima;
- SK29-uspostavljanje konstruktivne komunikacije sa pripadnicima nacionalnih manjina i ostalih marginalnih grupa.

Tabela 1. Rezultati samoprocjena kompetencija nastavnika za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada – frekvencije, procenti i statistički parametri

Table 1. Results of self-assessment of teachers' competences for communication and cooperation in inclusive working conditions - frequencies, percentages and statistical parameters

Nivo osposobljenosti	SK25		SK26		SK27		SK28		SK29	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	38	5,0	62	8,1	56	7,4	80	10,5	23	3,0
2	63	8,3	112	14,7	107	14,1	104	13,7	50	6,6
3	252	33,1	265	34,8	252	33,1	202	26,5	131	17,2
4	274	36,0	240	31,5	226	29,7	242	31,8	301	39,6
5	134	17,6	82	10,8	120	15,8	133	17,5	256	33,6
<b>Total:</b>	761	100	761	100	761	100	761	100	761	100
M	3,53		3,22		3,32		3,32		3,94	
Me	4,00		3,00		3,00		3,00		4,00	
SD	1,033		1,083		1,122		1,214		1,020	
V	29,26		33,63		33,79		36,56		25,88	
N	761		761		761		761		761	

Napomena: Nivo osposobljenosti je vrednovan brojevima od 1 do 5, gdje brojevi imaju sljedeće značenje: 1– uopšte nisam osposobljen/a; 2–nedovoljno sam osposobljen/a; 3–djelimično sam osposobljen/a; 4– osposobljen/a sam; 5–potpuno sam osposobljen/a. Oznake SK(25-29) imaju sljedeća značenja: SK25–razumijevanje principa asertivne komunikacije; SK26–osposobljenost za rad sa djecom iz spektra autizma; SK27–osposobljenost za saradnju sa roditeljima učenika sa invaliditetom; SK28–osposobljenost za saradnju sa timovima za podršku učenicima; SK29–uspostavljanje konstruktivne komunikacije sa pripadnicima nacionalnih manjina i drugih marginalizovanih grupa.

Note: The level of competence is evaluated with numbers from 1 to 5, where the numbers have the following meaning: 1–I am not qualified at all; 2–I am insufficiently qualified; 3–I am partially qualified; 4–I am qualified; 5–I am fully qualified. Marks SK(25-29) have the following meanings: SK25-understanding the principles of assertive communication; SK26–ability to work with children on the autism spectrum; SK27–ability to cooperate with parents of students with disabilities; SK28–ability to cooperate with student support teams; SK29- establishing constructive communication with members of national minorities and other marginalized groups.

Kada je u pitanju uspostavljanje konstruktivne komunikacije sa pripadnicima nacionalnih manjina i drugih marginalizovanih grupa (SK29), 73,2% nastavnika smatra da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno, 26,8% da je nedovoljno ili je tek djelimično osposobljeno, a 3% da uopšte nije osposobljeno. Vrijednost aritmetičke sredine  $M=3,94$ ; standardne devijacije  $SD=1,020$ ; koeficijenta varijabilnosti  $V=25,88$ ; Za razumijevanje principa asertivne komunikacije (SK25), 53,6% nastavnika smatra da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno, 46,4% da je nedovoljno ili je tek djelimično osposobljeno, a 5% da uopšte nije osposobljeno. Vrijednost aritmetičke sredine je  $M=3,53$ ; standardne devijacije  $SD=1,033$ ; koeficijenta varijabilnosti  $V=29,26$ ;

Oposobljenost za saradnju sa timovima za podršku učenicima (SK28) ima sljedeće rezultate: 49,3% nastavnika procjenjuje da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno, 40,2% da je nedovoljno ili je tek djelimično osposobljeno, a 10,5% da uopšte nije osposobljeno. Vrijednost aritmetičke sredine je  $M=3,32$ ; standardne devijacije  $SD=1,214$ ; koeficijenta varijabilnosti  $V=36,56$ . Kod samoprocjene osposobljenosti za saradnju sa roditeljima učenika sa invaliditetom (SK27), 45,5% nastavnika smatra da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno, 54,5% da je nedovoljno ili je tek djelimično osposobljeno, a 7,4% da uopšte nije osposobljeno. Vrijednost aritmetičke sredine je  $M=3,32$ ; standardne devijacije  $SD=1,122$ ; koeficijenta varijabilnosti  $V=33,79$ . Najniži rezultati su kod procjena osposobljenosti za rad sa djecom koja imaju poremećaj iz spektra autizma (SK26), gdje 42,3% nastavnika smatra da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno, a 57,7% da je nedovoljno ili je tek djelimično osposobljeno, a 8,1% da uopšte nije osposobljeno. Vrijednost aritmetičke sredine je  $M=3,22$ ; standardne devijacije  $SD=1,083$ ; koeficijenta varijabilnosti  $V=33,63$ .

Pored navedenih rezultata datih u vidu frekvencija (f) i procenata (p), analizirani su i deskriptivni statistički pokazatelji, koji su predstavljeni u drugom dijelu Tabele1. Vrijednosti tih statističkih pokazatelja su komplementarni sa podacima iz prvog dijela tabele. Prosječne skalne

vrijednosti (M) uglavnom korespondiraju sa procjenama nivoa osposobljenosti (analiza frekvencija i procenata). Podaci o varijabilnosti rezultata (V), ukazuju da su rezultati homogeniji kod kompetencija koje su „više“ procijenjene (veća homogenost, niža varijabilnost) koje imamo kod: sposobnosti uspostavljanja konstruktivne komunikacije sa pripadnicima nacionalnih manjina i drugih marginalizovanih grupa (25,28) i razumijevanja principa asertivne komunikacije (29,26). Uglavnom niža homogenost, veća varijabilnost u procjenama nastavnika vidi se kod niže procijenjenih kompetencija kao što su: osposobljenost za rad sa djecom iz spektra autizma (33,63) i osposobljenosti za saradnju sa roditeljima učenika sa invaliditetom (33,79). Kod ove kompetencije je primjetno manje odstupanje jer je koeficijent varijabilnosti viši u odnosu na niže procijenjenu kompetenciju SK26. Uočavamo i veću disperziju rezultata. Slično je i kod osposobljenosti za saradnju sa timovima za podršku učenicima, koji imaju najviši koeficijent varijabilnosti (36,56) i najveću disperziju rezultata (1,214).

Rezultati samoprocjene kompetencija za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada pokazuju da su sposobnosti uspostavljanja konstruktivne komunikacije sa pripadnicima nacionalnih manjina i drugih marginalizovanih grupa, kao i razumijevanje principa asertivne komunikacije, razvijenije od ostalih iz ove grupe specifičnih profesionalnih kompetencija. Pretpostavljamo zato, što su ove dvije kompetencije prepoznate kao opšte, koje su visoko procijenjene i koje su se razvile tokom školovanja, a posebno u inicijalnom formalnom obrazovanju. Za kompetencije koje su niže procijenjene pretpostavljamo da su manje razvijene i da su nastale kasnije, tokom zaposlenja. Iskustvo saradnje nastavnika sa timovima za podršku ili samo osobom za podršku učeniku sa invaliditetom (smetnjama u psiho-fizičkom razvoju) nema svaki nastavnik. To je regulisano zakonskom i podzakonskom regulativom (Zakon o osnovnom vaspitanju i obrazovanju [ZOVO], 2019). Prema teorijskom nalazu, uglavnom učenici sa dijagnozom autizma i slabo pokretni i nepokretni učenici imaju lice za podršku. Saradnja sa timovima za podršku talentovanim i nadarenim učenicima je takođe definisana navedenim Zakonom, kojim je propisano formiranje timova za podršku talentovanim i nadarenim učenicima. Identifikovali smo da timovi još nisu formirani u većini škola, pa je moguće da je i to jedan od razloga što je sposobnost saradnje sa timom za podršku niže procijenjena.

Osposobljenost za saradnju sa roditeljima učenika koji imaju smetnje u razvoju je takođe niže procijenjena, kompetencija. Većina nastavnika sa kojima je obavljen razgovor, smatraju da pojedini roditelji teško prihvataju činjenice da njihovo dijete ima teškoće i da mu treba stručna pomoć i podrška. Odbijanjem prihvatanja činjenica, kasni se sa ranom intervencijom, te nanosi šteta djetetu. Zato je neophodno da roditelji učenika i nastavnici učestvuju zajedno na predavanjima, okruglim stolovima, radionicama, kako bi dobili više informacija i bili spremniji da pomognu djetetu, odnosno učeniku, a istovremeno povećaju uzajamno povjerenje i saradnju. Neophodno je stručno osposobljavanje i usavršavanje nastavnika koje može biti individualno, grupno, kolektivno (Сладоје-Бошњак, Дукић и Перућица, 2021), svestranija saradnja sa roditeljima učenika, predstavnicima drugih institucija i ustanova koje imaju iskustvo u radu sa ovim učenicima (Дукић, 2020),

Empirijski nalaz je pokazao da su nastavnici najniže procijenili svoju osposobljenost za rad sa djecom koja imaju poremećaj iz autističnog spektra, pa pretpostavljamo da ova kompetencija nije u dovoljnoj mjeri razvijena kod nastavnika. Poznato je da se poremećaji iz spektra autizma ubrajaju u neurorazvojne poremećaje, sa oštećenjem mnogih razvojnih funkcija. Mogu se javiti već u prvim godinama života i trajati cijeli život, češće kod dječaka nego kod djevojčica. Posebno se ističu problemi u socijalizaciji i komunikaciji. Takođe mogu biti prisutni i stereotipni oblici ponašanja, aktivnosti i interesi (Bil i Peske, 2011; Голубовић, 2014; Ljubičić, Šare i Markulin, 2014).

Prema teorijskom nalazu, sve više učenika sa poremećajem iz spektra autizma se uključuje u redovne škole, jer se tako doprinosi boljem socijalnom i intelektualnom razvoju učenika, te podiže kvalitet života (Knight i sar., 2009; prema Osborne, & Reed, 2011; Голубовић, 2014). Pojedini autori (Symes, & Humphrey, 2012) inkluziju učenika s poremećajem iz spektra autizma u redovne škole navode kao najkompleksnije područje obrazovanja koje se nedovoljno razumije. Sasvim je sigurno da dileme postoje i to je razlog više da se pedagoška javnost sa njima bolje upozna. O etiologiji autizma, pojavnim oblicima, načinima rada sa učenicima treba da znaju mnogo više i

nastavnici i roditelji/staratelji učenika. Nastavnici treba da poznaju osobine učenika sa poremećajem iz spektra autizma, kako bi uspješnije podsticali socijalizaciju, odnosno, adekvatne interakcije sa vršnjacima i okolinom. Svakako da nastavnici u svome radu treba da primjenjuju različite oblike i metoda rada (Nikolić, Cvijetić i Damjanović, 2019), te odgovarajuće sadržaje vodeći računa o potrebama svojih učenika.

Takođe je potrebno razgovarati sa učenicima koji nemaju smetnje ili poremećaje u razvoju, kako bi razvili empatiju i bili spremni pomoći u svim situacijama kad je to potrebno (Dukić, 2020), jer inkluzivno obrazovanje nije korisno samo za djecu iz spektra autizma, nego i za njihove vršnjake koji se uče poštivanju različitosti, te se pripremaju za život u raznolikoj zajednici (Hayes, Baylot, Williamson, Black, & Winsor, 2013; prema Jurković, Panić Jurković i Maglić, 2020) Pošto pedagoška praksa bilježi da se sve veći broj učenika sa poremećajem iz spektra autizma školuje u redovnim školama (Министарство просвјете и културе РС, 2019), a empirijski nalaz (rezultati samoprocjene kompetencija) ukazuju da se nastavnici osjećaju nedovoljno kompetentno za rad sa ovim učenicima, to implicira potrebu za kontinuiranim stručnim usavršavanjem i osposobljavanjem nastavnika u okviru cjeloživotnog učenja.

U nastavku prikazujemo rezultate samoprocjene specifičnih profesionalnih kompetencija za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada prema polu nastavnika. Cilj je da se identifikuje postojanje razlika u stavovima nastavnika o ovoj grupi specifičnih profesionalnih kompetencija s obzirom na pol ispitanika. Testiranje razlika vršeno je pomoću T-testa koji se primjenjuje kada se želi ispitati da li su razlike koje su identifikovane u uzorku statistički značajne. Zavisna varijabla je kontinuiranog tipa, a nezavisna varijabla (pol ispitanika) je kategorijalna, sa dvije kategorije (ženski i muški). Homogenost je ispitivana Levenovim testom (Levene's Test for Equality of Variances). Vrijednost testa na cijeloj skali statističke značajnosti (Sig=0,765; F=0,089) je veća od 0,05 varijanse, pa je time zadovoljen uslov za homogenost (Sig=0,765>0,05), odnosno da pretpostavka homogenosti varijansi nije narušena (p>0,05). U Tabeli broj 2. prikazani su rezultati testiranja razlika između aritmetičkih sredina, koje su na inventarima za samoprocjenu kompetencija za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada (dalje u nastavku teksta: kompetencije) postigli nastavnici različitog pola. Analizom prikazanih rezultata, uočeno je da kod samoprocjene kompetencija ne postoji statistički značajna razlika.

Tabela 2. Rezultati samoprocjene kompetencija za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada, prema polu nastavnika.

Table 2. Results of self-assessment of competences for communication and cooperation in inclusive conditions of work, according to the gender of the teacher.

<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>POL/gender</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
0,289	f-ženski/female	633	17,41	4,22	1,06	p >0,05
	m-muški/male	128	16,98	4,16		

Rezultati samoprocjene kompetencija pokazuju da su razlike vrijednosti aritmetičkih sredina  $\Delta M=0,43$  u korist ženskih ispitanika ( $M_f=17,41$ ;  $M_m=16,98$ ;  $M_f>M_m$ ). Za uzorak veći od 400 primijenjeno je pravilo: ( $t<1,96$ )  $\rightarrow$  ( $p>0,05$ ), tako da je za uzorak od 761 rezultat:  $[(761>400) \wedge (1,06<1,96)] \rightarrow (p>0,05)$ ; Sig=0,289;  $t=1,06$ . Dakle, prezentovani pokazatelji i pored uočenih  $\Delta M$ , potvrđuju da je vrijednost t-testa manja od 1,96 i da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenama kompetencija prema polu nastavnika. U Tabeli 3. su prikazani rezultati samoprocjene kompetencija koje su ostvarili nastavnici prema radnom iskustvu. Analizirane su vrijednosti rezultata s obzirom na četiri kategorije radnog iskustva: do 10 godina, od 11 do 20 godina, od 21 do 30 godina i preko 30 godina. Cilj je identifikovati postojanje značajnih razlika, u nekoj od kategorija radnog iskustva (u odnosu na ostale) putem samoprocjene kompetencija. Prateći prvenstveno mjere centralne tendencije, uočili smo da nema većih, ali da postoje manje razlike u rezultatima samoprocjene kompetencija, s obzirom na radno iskustvo nastavnika:  $\Delta M=(17,70; 16,98; 17,10; 17,24)$ . Identifikovane su razlike između vrijednosti aritmetičkih sredina kategorija radnog iskustva. Da li su ove razlike statistički značajne, ispitivano je analizom varijanse ANOVA na kojoj se bazira F-test. Rezultati F-testa su prikazani tabelarno. Na ovom testu

zavisna varijabla je kontinuirane (kompetencije), a nezavisna kategorijalne prirode (sa četiri kategorije radnog iskustva). Cilj testa je dokazati da je varijabilitet među grupama veći od varijabiliteta unutar grupa. Ako je on statistički značajno veći onda su razlike među aritmetičkim sredinama prisutne i u populaciji. Ostvarene vrijednosti F-omjera su prikazane u Tabeli broj 3.

Tabela 3. F-omjer: Razlike aritmetičkih sredina unutar i između grupa - radno iskustvo.  
 Table 3. F ratio: Differences of arithmetic means within and between groups - work experience.

F		$\sum Sq$	df	M Sq	Sig.	p
1,57	između grupa between groups	83,83	3	27,94	0,195	p>0,05
	unutar grupa within groups	13468,38	757	17,79		
	ukupno (in total):		13552,21	760		

Ostvarena vrijednost F-omjera pokazuje da ne postoje statistički značajne razlike među grupama nastavnika s obzirom na radno iskustvo.  $F(df)=F(3;758)$ ;  $F=1,57$ ;  $Sig=0,195$ ;  $p>0,05$ ; U Tabeli 4. su prikazani ostvarene vrijednosti F-omjerara među kategorijama stručne spreme.

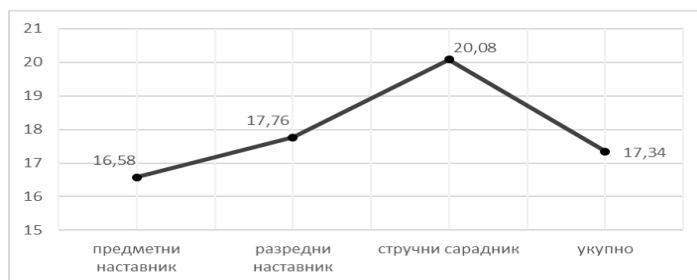
Tabela 4. F-omjer:Razlike aritmetičkih sredina unutar i između grupa - stručna sprema.  
 Table 4. F-ratio: Differences of arithmetic means within and between group s- vocational education.

F		$\sum Sq$	df	M Sq	Sig.	p
2,63	između grupa between groups	93,41	2	46,70	0,073	p>0,05
	unutar grupa within groups	13458,80	758	17,76		
	Ukupno (in total):	13552,21	760			

$F(df)=F(2;758)$ ;  $F=2,63$ ;  $Sig=0,073$ ;  $p>0,05$ ; Ostvarena vrijednost F-omjera pokazuje da među kategorijama stručne spreme, nema statistički značajnih razlika. Ostvarene vrijednosti F-omjera među kategorijama radnog mjesta prikazane su u Tabeli 5. i u Grafikonu 1.

Tabela 5. F-omjer: Razlike aritmetičkih sredina unutar i između grupa – radno mjesto.  
 Table 5. F-ratio: Differences of arithmetic means within and between groups – workplace.

F		$\sum Sq$	df	M Sq	Sig.	p
18,99	između grupa between groups	646,52	2	323,26	0,000	p<0,01
	unutar grupa within groups	12905,69	758	17,03		
	Ukupno (in total):	13552,21	760			



Grafik 1. Rezultati samoprocjene kompetencija za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada prema radnom mjestu nastavnika.

Graph 1. Results of self-assessment of competences for communication and cooperation in inclusive working conditions according to the teacher's position.

Ostvarena vrijednost F-omjera pokazuje da među kategorijama radnog mjesta (nastavnik predmetne nastave, nastavnik razredne nastave, stručni saradnik) postoje razlike aritmetičkih sredina ukupnog skora koje su statistički značajne na nivou 0,01. F-omjer:  $F(df)=F(2;758)$ ;  $F=18,99$ ;  $Sig=0,000$ ;  $p<0,01$ ; F-testom je identifikovano postojanje statistički značajnih razlika na nivou rizika  $p<0,01$ ; ali nije precizirano između kojih grupa. Preciznija identifikacija postojanja ststistički značajnih razlika je prikazana u Grafikonu 1. (stručni saradnik - nastavnik predmetne nastave).

Iz ovog nalaza se može zaključiti da su stručni saradnici (pedagozi, psiholozi, defektolozi, socijalni radnici) bolje procijenili svoje sposobnosti za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada, te pretpostavljamo da su njihove kompetencije razvijenije u odnosu na kompetencije nastavnika razredne i predmetne nastave. To se moglo i očekivati s obzirom na stručni profil koji su stekli formalnim obrazovanjem, prirodu posla kojeg obavljaju i svakako radno iskustvo stečeno na poslu. Iako je ovo istraživanje zasnovano na samoprocjeni kompetencija, a samoprocjena je subjektivni doživljaj razvijenosti kompetencije, relevantnost rezultata nije upitna, jer je potvrđena u praksi.

## ZAKLJUČCI

Identifikovani su stavovi nastavnika o specifičnim kompetencijama za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada kroz pet indikatora: razumijevanje principa asertivne komunikacije; osposobljenost za rad sa djecom koja imaju poremećaj iz autističnog spektra; osposobljenost za saradnju sa roditeljima djece sa invaliditetom; osposobljenost za saradnju sa timovima za podršku učenicima; i uspostavljanje konstruktivne komunikacije sa pripadnicima nacionalnih manjina i ostalih marginalnih grupa. Potvrđena glavna hipoteza. Najvišim nivoom osposobljenosti nastavnici su samoprocijenili SK29 - uspostavljanje konstruktivne komunikacije sa pripadnicima nacionalnih manjina i drugih marginalnih grupa. 73,2% nastavnika smatra da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno, 26,8% da je nedovoljno ili je tek djelimično osposobljeno, a 3% da uopšte nije osposobljeno. Vrijednost aritmetičke sredine  $M=3,94$ ; standardne devijacije  $SD=1,020$ ; koeficijenta varijabilnosti  $V=25,88$ ; Potvrđena prva pomoćna hipoteza. Najnižim nivoom osposobljenosti nastavnici su samoprocijenili SK26 - osposobljenost za rad sa djecom koja imaju poremećaj iz autističnog spektra, gdje 42,3% nastavnika smatra da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno, a 57,7% da je nedovoljno ili je tek djelimično osposobljeno, a 8,1% da uopšte nije osposobljeno. Vrijednost aritmetičke sredine je  $M=3,22$ ; standardne devijacije  $SD=1,083$ ; koeficijenta varijabilnosti  $V=33,63$ . Potvrđena druga pomoćna hipoteza. U procjenama specifičnih kompetencija ne postoje statistički značajne razlike određenog nivoa rizika s obzirom na socio-statusne karakteristike nastavnika: pol ( $p>0,05$ ;  $Sig=0,289$ ;  $t=1,06$ ), stručnu spremu ( $F=2,63$ ;  $Sig=0,073$ ;  $p>0,05$ ) i radno iskustvo ( $F=1,57$ ;  $Sig=0,195$ ;  $p>0,05$ ). Statistički značajne razlike postoje prema radnom mjestu ( $F=18,99$ ;  $Sig=0,000$ ;  $p<0,01$ ) na nivou  $p<0,01$ ; Stručni saradnici, imaju viši nivo osposobljenosti za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada ( $M=20,08$ ). Djelimično potvrđena treća hipoteza. Rezultat istraživanja (empirijski nalaz) implicira neophodnost kontinuiranog stručnog usavršavanja nastavnika i primjenu različitih oblika stručne podrške i obuke za rad u inkluzivnom okruženju.

## LITERATURA

- Бранковић, Д. (2011). Теоријско-историјски аспекти инклузивног образовања. У: Тематском зборнику *Инклузивно образовање: од педагошке концепције до праксе*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Бил, Н. и Песке, Н. (2011). *Приручник за сензорну интеграцију- Како да помогнете свом детету са сметњима сензорне обраде*. Каруповић д.о.о., Нови Београд.
- Дукић, Г. (2020). *Компетенције и професионални развој наставника за инклузивни васпитно-образовни рад у школи*. Необјављена докторска дисертација. Источно Сарајево: Филозофски факултет, Универзитет у И. Сарајеву.
- Дукић, Г. (2021). Компетенције наставника за подршку развоју личности ученика и вредности социјалне инклузије. У: Николић, М. и Вантић-Танјић, М. (ур). *Тематски зборник са XII*

međunarodne naučno-stručne konferencije u Bugarskoj: „Unapređenje kvaliteta života djece i mladih“. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli.

- Dukić, G. (2021a). Identifikacija stavova nastavnika o nivou njihove osposobljenosti za rad sa djecom iz autističnog spektra. U: Memišević, H. i Hadžić, S. (ur). *Zbornik sažetaka sa četvrte međunarodne konferencije „Multidisciplinarni pristupi u edukaciji i rehabilitaciji“*. Sarajevo: Perfecta.
- Дукић, Г. (2022). Компетенције за инклузивно поучавање и учење. У *Зборник радова са научног скупа „Наука и стварност“* (стр.339-358). Пале: Филозофски факултет, Универзитет у И. Сарајеву.
- Голубовић, С. (2014). *Сметње и ометености у развоју*. Бања Лука: Министарство просвјете и културе Републике Српске.
- Грандић, Р. (1997). *Породична педагогија*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.
- Hollenweger, J. (2016). Teacher competencies for inclusive education. U: *Dijalozi u obrazovanju*. 39-43. Beograd: Društvo istraživača u obrazovanju u Srbiji.
- Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet, Univerzitet u Istočnom Sarajevu.
- Јоргић, Д. (2008). *Утицај интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове професионалне компетенције*. Докторска дисертација. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika - pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-93. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Jurković, D., Penić Jurković, A. i Maglić, I. (2020). Autizam i samopercepcija znanja pomoćnika u nastavi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 2020*, 56(2), 132-153.
- Kafedžić, L. (2015). Kako do inkluzivne škole-preduvjeti, pretpostavke, prepreke. *Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa poučavanja*, 9-19. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Unsko-Sanskog kantona i Save the Children.
- Ljubičić, M., Šare, S. i Markulin, M. (2014). Temeljne informacije o zdravstvenoj njezi osoba s autizmom. *Sestrinski glasnik*, 19(3), 231-233.
- Министарство просвјете и културе у Влади Републике Српске. (2019). *Информација о потреби за ангажовањем и финансирањем асистената за ученике са сметњама у развоју у календарској 2020. години*.
- Milenković, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola*, 25(1), 154 – 167.
- Nikolić, G., Cvijetić, M. i Damjanović, R. (2019). *Deca sa smetnjama u razvoju na predškolskom uzrastu*. Pedagoški fakultet u Somboru, Sombor.
- Osborne, L. A., & Reed, P. (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1253-1263.
- Рангелов, Ј. Р. (2016). Стандарди за наставничку професију. У *пројекату: Развој квалификационог оквира за опште образовање, компонента 3*. British Council.
- Salend, S.J. (2008). *Creating Inclusive Classroom (Effective and Reflective Practices)*. New Jersey: Pearson, Marrill Prentice Hill.
- Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja у Хрватској. *Napredak*, 2, 305-324.
- Сладоје - Бошњак, Б., Дукић, Г. и Перућица, Р. (2021). Стручно усавршавање наставника за инклузивни васпитно-образовни рад. У: Лакић, С. (ур). *Зборник радова са научног скупа „Бањалучки новембарски сусрети 2020“* (стр. 439-453). Бања Лука: Филозофски факултет, Универзитет у Бањој Луци.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: the role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517-532.

Велишек-Брашко, О. (2013). Партнерство родитеља и васпитно-образовних установа у инклузивном образовању. *Иновације у настави - часопис за свремену наставу*, 26(2), 136 -146. Београд: Учитељски факултет.

Закон о основном васпитању и образовању, Службени гласник Републике Српске, 44/2017, 31/18, 84/19.

## **SELF-ASSESSMENT OF TEACHERS 'COMPETENCES FOR COMMUNICATION AND COOPERATION IN INCLUSIVE WORKING CONDITIONS**

Gordana Dukić<sup>1</sup>, Biljana Sladoje Bošnjak<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Independent University of Banja Luka, Faculty of Education, Bulevar vojvode Petra Bojovica 1A, 78000 Banja Luka, Bosnia and Herzegovina, goga.dukic@gmail.com

<sup>2</sup>University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy, Alekse Šantića 1, 71420 Pale, Bosnia and Herzegovina

### **ABSTRACT**

In the inclusive educational process, there is a constant need of teachers to acquire new knowledge, skills and abilities, ie specific competencies that shape the communication and cooperation of teachers in inclusive working conditions. Aim of the research: Identification of teachers' attitudes about the level of their ability to communicate and cooperate in inclusive working conditions. Empirical non-experimental research Survey was conducted on a sample of 761 teachers from 19 primary schools in Republika Srpska - research method with the use of appropriate instruments (five-point Likert-type scale, F-test, t-test). Descriptive statistical indicators for specific competencies were analyzed, and their significance and role in the context of inclusive educational work of teachers were interpreted. Teachers' attitudes towards competencies for communication and cooperation in inclusive working conditions were identified through five indicators: knowledge of the principles of assertive communication, ability to work with children with autism spectrum, cooperation with parents of students with disabilities, cooperation with student support teams, constructive communication skills with members of national minorities and other marginalized groups. In the assessments of specific competencies, there are no statistically significant differences in a certain level of risk with regard to the socio-status characteristics of teachers: gender, education and work experience, and there are at the level of p. The result of the research indicates the need for continuous professional development of teachers through various types of professional support and training.

**Keywords:** teacher competencies, inclusion, education, upbringing.