

МИШЉЕЊА О ШКОЛОВАЊУ УЧЕНИКА СА ПОТЕШКОЊАМА КАО ПРЕДИКТОРИ НАСТАВНИЧКОГ ИЗГАРАЊА НА ПОСЛУ

Бранко Анђић

ЈУ ОШ „Петар Петровић Његош”, Омарска, Босна и Херцеговина

Синиша Суботић

Универзитет у Бањој Луци, Природно-математички факултет,
Бања Лука, Босна и Херцеговина

*Мирјана Николић**

Висока школа струковних студија за васпитаче
и пословне информатичаре – Сирмијум,
Сремска Митровица, Србија

Апстракт. Иако не постоје уверљиве потврде о директној повезаности ставова и мишљења наставника о инклузији са наставним исходима, они предвиђају непожељне манифестације попут наставничког изгарања на послу. Циљ рада био је да се утврди у којој мери мишљења наставника о школовању ученика са различитим врстама потешкоћа предвиђају изгарање на послу, поврх базичних особина личности. За испитивање мишљења наставника конструисан је и примењен МСК упитник. Особине личности испитане су Упитником великих пет, а за изгарање на послу примењен је Копенхаген упитник изгарања. Узорак је обухватио 645 наставника из основних школа у Републици Српској. Поступком експлоративне факторске анализе добијена су два МСК фактора (60,87% варијансе): (1) могућност школовања ученика са психолошким потешкоћама и (2) могућност школовања ученика са сензомоторичким потешкоћама. Фактори су објашњавали малу количину варијансе изгарања на послу. Међутим, први фактор показао је значајну инкременталну предиктивност за изгарање на послу, поврх особина личности, што указује на мали али значајан допринос мишљења о школовању ученика са потешкоћама за разумевање синдрома наставничког изгарања у процесу инклузије. Истовремено, резултати имплицирају да је, са аспекта потенцијалне превенције, познавање личности наставника вероватно много важније од њиховог мишљења о овој теми.

Кључне речи: ставови и мишљења о инклузији, школовање ученика са потешкоћама, наставничко изгарање на послу, експлоративна факторска анализа.

* E-mail: vs.mirjana.nikolic@gmail.com

УВОД

Током претходне две деценије ставови и мишљења о инклузији у образовању врло су популарна истраживачка тема (Avramidis & Norwich, 2002; Begeny & Martens, 2007; Subotić, 2010, 2014a, 2014b). Већина ових истраживања полази од имплицитне или експлицитне претпоставке да је позитиван став наставника о инклузији есенцијалан предуслов за успешну имплементацију инклузивних програма (Avramidis & Norwich, 2002). Међутим, критичке анализе литературе показују да је таква претпоставка неутемељена и да промене у наставничким ставовима о инклузији не би требало користити као параметре за процену оправданости полазних принципа инклузије и ефикасности инклузивних програма, посебно када је реч о тзв. пуној, односно потпуној инклузији (Begeny & Martens, 2007). Ово је у складу са резултатима метаанализе (Begeny & Martens, 2007), која показује да налази који говоре у прилог ефикасности инклузивних програма чешће долазе из анкетних студија које имају нижи степен контроле, док налази истраживања чији је степен контроле виши типично не подржавају тезу о ефикасности инклузије.

Релације ставова и мишљења о инклузији и изгарања на послу

Мали број досадашњих истраживања имао је у фокусу потенцијалне негативне ефекте инклузије на саме наставнике (Subotić, 2010), иако је познато да наставници могу доживљавати инклузију као извор разноврсних потешкоћа и фрустрација (Scruggs & Mastropieri, 1996). Фејгин и сарадници (Fejgin, Talmor & Erlich, 2005), на пример, су утврдили да број ученика са потешкоћама и количина перципиране помоћи у раду са овим ученицима предвиђа интензитет изгарања на послу (енгл. *burnout*) код наставника (у овом конкретном истраживању: наставника физичког васпитања). Изгарање на послу може се дефинисати као синдром који карактеришу емоционална исцрпљеност, цинизам према властитим клијентима, тј. осећај деперсонализације, као и незадовољство личним постигнућем (Maslach & Jackson, 1981). Неки аутори (нпр. Kristensen, Borritz, Villadsen & Christensen, 2005) као централне аспекте изгарања на послу потенцирају осећај замора и исцрпљености. Постоје и налази о повезаности субјективних наставничких ставова о инклузији и нивоа изгарања на послу. Тако Телмор и сар. (Talmor, Reiter & Feigin, 2005) проналазе да су позитивнији ставови наставника о инклузији у вези са већим степеном изгарања (у домену умањења доживљаја личног постигнућа). До овог вероватно долази због интернализације одговорности и већег степена разочарења који наставници чији су ставови о инклузији априори позитивнији доживљавају када се суоче са негативним исходима инклузивне наставе. Синтезе истраживачких налаза типично

указују на недоследне/мешовите или лоше исходе инклузије (Begeny & Martens, 2007; Lindsay, 2007), из чега логички произлази да околности у којима наставници морају да се суоче са неповољним исходима нису ретке. Важно је истаћи да овакве исходе није оправдано приписивати (само) неадекватним напорима у имплементацији, због чињенице да постоје многе концептуалне мањкавости кључних поставки инклузије, које су, упркос очигледним хуманистичким мотивима, често засноване на логички и емпиријски неодрживим премисама, попут игнорисања истраживачких налаза, потенцирања постмодернистичких постулата, негирања објективне основе потешкоћа и неаргументоване асерције инклузије као моралног императива (Subotić, 2014a,b).

Истраживања о релацији ставова о инклузији и изгарања на послу добијена су и на БХС говорном подручју, превасходно у оквиру евалуације инклузивне образовне реформе у Републици Српској (Subotić, 2010, 2014a,b). Полазећи од већ описаног становишта да ставови о инклузији нису нужно корисни када је реч о модулирању или предвиђању исхода инклузивне наставе, али да могу бити корисни предиктори наставничких потешкоћа и фрустрација на послу, специфично – изгарања на послу, Суботић (Subotić, 2010, 2014a,b) показује да што је израженија наставничка перцепција лошије прихваћености и прилагођености ученика са потешкоћама у инклузивној учионици, то је наставничко изгарање на послу израженије. Ове ефекте није било могуће свести на разлике у особинама личности, пошто егзистирају чак и када се базична структура личности узме у обзир.

Поменуто истраживања ставова о инклузији и изгарања на послу из Републике Српске заснована су на СИНКЛ моделу ставова о инклузији (Subotić, 2010, 2014a), који обухвата три димензије: (1) парцијална инклузија (мејнстриминг), (2) прихваћеност и прилагођеност (деце са потешкоћама) и (3) сарадња и подршка (у раду са децом са потешкоћама). Постоје и публиковани налази засновани на СИНК моделу са територије Србије (Karić, Mihić i Korda, 2014), а недавно представљена ревидирана верзија овог модела – СИНКЛ 2.0¹ (Subotić i Anđić, 2016) тестирана је и у образовном систему Хрватске (Livaković, Pavlin-Bernardić i Subotić, 2016). Важно је истаћи да до сада коришћени СИНКЛ модел (и оригинални и ревидирани) не садржи ајтеме који се експлицитно односе на врсту и тежину ученичких потешкоћа. Стога је потенцијална релација наставничких уверења о могућности инклузивног школовања ученика који имају различите врсте и тежине потешкоћа с једне стране и наставничког изгарања на послу с друге стране – непозната. У том смислу, генерални проблем овог истраживања подразумева испитивање вред-

¹ СИНКЛ 2.0 ревизија обухвата следеће димензије: (1) Морални императив инклузије, (2) Проблеми у инклузивној настави, (3) Парцијална инклузија – мејнстриминг и (4) Стручна подршка.

ности наставничких мишљења о школовању ученика са потешкоћама за потребе предикције изгарања на послу. Међутим, на БХС говорном подручју не постоји инструмент којим би се оваква мишљења мерила. Стога је неопходан задатак овог истраживања била претходна конструкција и провера латентне структуре упитника наставничких мишљења о могућности инклузивног школовања ученика са различитим врстама потешкоћа.

Након конструисања упитника тестирали смо главно истраживачко питање, тј. проверили смо предиктивне вредности његових скорова за наставничко изгарање на послу. Узимајући у обзир чињеницу да наставници који перципирају лошију прихваћеност и прилагођеност ученика са потешкоћама показују већу склоност ка изгарању на послу (Subotić, 2010, 2014a,b), могла би се изнети претпоставка да што је ниже наставничко уверење о могућностима инклузивног школовања ученика са потешкоћама (нарочито ако је реч о тежим или интензивнијим потешкоћама), то је више изгарање на послу. Приликом провере ове хипотезе, у обзир смо узели и структуру личности наставника. Односно, циљ је био да се утврди у којој мери наставничка уверења предвиђају изгарање на послу поврх базичних особина личности. Овај приступ мотивисан је препорукама према којима би особине личности требало стандардно узети у обзир приликом испитивања синдрома изгарања на послу, уз опаску да ранији налази генерално потврђују везу вишег неуротицизма (тј. ниже емоционалне стабилности), односно вишег негативног афективитета са вишим изгарањем (Alarcon, Eschleman & Bowling, 2009).

МЕТОД

Узорак и поступак

Истраживање је спроведено на узорку од 645 основношколских наставника из Републике Српске, просечне старости 39,22 ($SD=10,05$) године. У складу са уобичајеном полном асиметријом просветних радника, већину узорка (84%) сачињавале су жене. Број наставника разредне (52,9%) и предметне наставе (47,1%) био је пропорционалан. Просечан број деце са потешкоћама са којима су наставници навели да лично раде у току актуелне школске године износио је 1,48 ($SD=2,14$), при чему је 43,9% наставника навело да тренутно у свом одељењу/одељењима нема децу са потешкоћама, 25,0% је навело да има једно дете, 11,2% има два детета, док су остали наставници навели да тренутно раде са троје или више деце са потешкоћама. Иако је узорак пригодан, може се сматрати репрезентативним за основношколски образовни систем Републике Српске узимајући у обзир укупан број испитаника у узорку.

Прикупљање података је извршено путем анонимне папир-оловка упитничке батерије. Дисеминацију упитника у школама вршили су стручни сарадници (психолози или педагози) из школа које су учествовале у истраживању.

Инструменти

Упитник наставничких мишљења (уверења) о могућности инклузивног школовања ученика са различитим врстама потешкоћа – МСК. Овај инструмент конструсан је за потребе истраживања. Почетни скуп ајтема сачињавало је 14 тврдњи о наставничким уверењима о могућности школовања у инклузивним условима ученика са различитим врстама психолошких и сензомоторичких потешкоћа. Сам садржај тврдњи формулан је тако да обухвати типичне, тј. најчешће видове потешкоћа и да у великој мери буде ослобођен стручне терминологије (текст ајтема дат је у Табели 1 у секцији Резултати). Испитаници су се са тврдњама слагали на петостепеној Ликертовој скали (од „уопште се не слажем” до „сасвим се слажем”).

Упитник личности по моделу Великих пет – BFI (John, Naumann & Soto, 2008). Упитник садржи 44 ајтема петостепеног Ликертовог формата (од „уопште се не слажем” до „сасвим се слажем”) и мери пет великих особина личности (поузданости интерних конзистенција дате су у заградама): (1) екстраверзија (8 ајтема; $\alpha=,77$, $\omega=,63$), (2) пријатност/сарадљивост (9 ајтема; $\alpha=,83$, $\omega=,80$), (3) савесност (9 ајтема; $\alpha=,85$, $\omega=,83$), (4) неуротицизам (8 ајтема; $\alpha=,82$, $\omega=,76$), (5) отвореност ка искуству (10 ајтема; $\alpha=,84$, $\omega=,81$).

Копенхаген инвентар изгарања на раду – CBI (Kristensen *et al.*, 2005). Упитник садржи 19 ајтема петостепеног Ликертовог формата (од „врло често” до „(скоро) никада”, односно од „веома много” до „веома мало”, зависно од ајтема). За потребе задавања на узорку наставника, реч *клијент* из оригиналне верзије упитника промењена је у реч *ученик* (у складу с препорукама самих аутора и уобичајеном праксом; Milfont, Denny, Ameratunga, Robinson & Merqu, 2008). На пример: „Сматрате ли да је рад са *ученицима* фрустрирајући?”; „Имате ли осећај да Вам је рад са *ученицима* досадио?”; „Запитате ли се понекад колико дуго ћете бити способни за рад с *ученицима*?”... У складу са налазима са нашег говорног подручја који показују унифакторску структуру CBI упитника на наставничком узорку (Anđić i Subotić, 2016), коришћен је јединствени сумациони скор упитника (интерна конзистенција јединственог скор/фактора: $\alpha=,95$, $\omega=,95$; просечна вредности: $M=2,02$, $SD=0,55$).

Статистичка обрада података

Латентна структура МСК упитника утврђена је на основу експлоративне факторске анализе (енгл. EFA) која је спроведена у програму FACTOR (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006, 2013). Анализа је извршена на матрици полихоричних корелација и заснована је на методу екстракције непондерисаних најмањих квадрата (енгл. ULS). Оптималан број фактора процењен је на основу поступка паралелне анализе (енгл. PA), који је заснован на MRFA методу и $k=1000$ случајних матрица добијених пермутацијом стварних података (видети нпр: Subotić, 2013).

Корелационо-регресионе анализе, којима су испитане повезности МСМ димензија (у присуству и одсуству особина личности) са другим варијаблама од интереса, пре свега са скоровима изгарања на послу, извршене су у статистичком окружењу R (R Core Team, 2013).

РЕЗУЛТАТИ

Провера латентне структуре МСК упитника

Почетни сет ставки МСК упитника подвргнут је EFA анализи. Паралелна анализа сугерисала је задржавање два фактора по оба уобичајена критеријума (аритметичка средина и 95. перцентил). Међутим, два ајтема имала су ниска засићења на оба фактора (видети напомене у Табели 1), због чега су уклоњена и у финалној солуцији задржано је 12 ајтема. Паралелна анализа је и даље упућивала на то да је потребно задржати два фактора која су кумулативно објашњавала 61% заједничке варијансе ајтема након екстракције. Резултати су приказани у Табели 1.

Табела 1: Резултати EFA за МСК упитник

Бр.	Могуће је школовати у редовним школама...	Λ		h ²
		Ф1	Ф2	
1	...ученике са лако менталном ретардацијом.	,37		,21
2	...ученике са умереном менталном ретардацијом.	,59		,35
3	...ученике са тешком менталном ретардацијом.	,75		,50
5	...ученике са лакшим оштећењем вида.		,94	,80
6	...ученике са лакшим оштећењем слуха.		,97	,85
7	...слабо/ограничено покретне ученике.		,57	,42

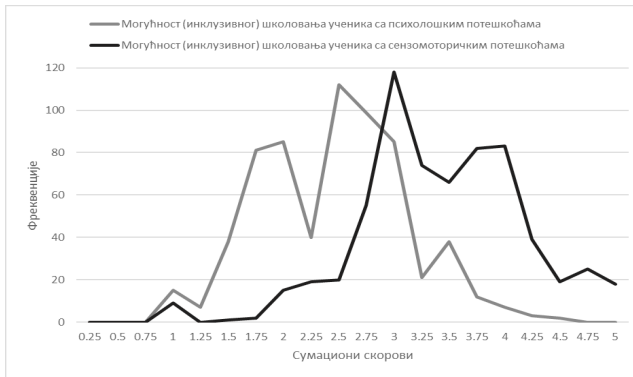
8	...ученике са тежим оштећењем вида.	,56	,50
9	...ученике са тежим оштећењем слуха.	,55	,52
11	...ученике са поремећајем аутистичног спектра.	,71	,51
12	...ученике са душевним проблемима.	,81	,62
13	...ученике са опсесивно-компулзивним поремећајем.	,71	,54
14	...ученике са комбинованим сметњама.	,82	,71

Напомене: Бр.=редни број ајтема у иницијалној верзији упитника. Λ =факторска засићења (матрица склопа). h^2 =комуналитети након екстракције. $\Phi 1$ =фактор бр. 1; $\Phi 2$ =фактор бр. 2. Kaiser-Meyer-Olkin (КМО) тест=,80. Вредности карактеристичних коренова: $\Phi 1_{\text{кк}}=3,67$, $\Phi 2_{\text{кк}}=2,87$. Избачени ајтеми: бр. 4) ..ученике са генералним потешкоћама у учењу (најчешћи одговори: 3 („подједнако се не слажем и слажем”) – 41,7% и 4 („слажем се”) – 25,7%) и бр. 10) ...непокретне ученике (најчешћи одговори: 3 („подједнако се не слажем и слажем”) – 27,9% и 2 („не слажем се”) – 24,8%).

У оквиру првог фактора ($\Phi 1$) груписани су ајтеми који се односе на комбиноване сметње и душевне проблеме, поремећаје аутистичног спектра и опсесивно-компулзивни поремећај, као и сви ајтеми који се односе на „менталне ретардације”. Фактор је именован као *могућност (инклузивног) школовања ученика са психолошким потешкоћама*. У оквиру другог фактора ($\Phi 2$) груписани су сви ајтеми који се односе на сензомоторичке потешкоће (вид, слух и покретљивост), због чега је фактор именован као *могућност (инклузивног) школовања ученика са сензомоторичким потешкоћама*. Корелација између фактора износила је $r=,34$, $p<,001$, што је ефекат умереног интензитета (Cohen, 1992). Поузданости интерних конзистенција оба фактора биле су добре ($\Phi 1$: $\alpha=,87$, $\omega=,86$; $\Phi 2$: $\alpha=,87$, $\omega=,90$).

Прикази дистрибуција сумационих скорова добијених МСК фактора дати су на Слици 1. Сумациони скорови оба фактора били су приближно нормално дистрибуирани ($\Phi 1$: $Sk=0,19$, $Ku=-0,20$; $\Phi 2$: $Sk=-0,24$, $Ku=0,46$), премда су просечне вредности биле статистички значајно ниже за први ($M=2,35$, $SD=0,65$) него за други фактор ($M=3,34$, $SD=0,74$): $t(644)=-32,20$, $p<,001$, $d=1,27$. Величина ове разлике била је високог интензитета (Cohen, 1992). Нису утврђене никакве значајне разлике у просечним скоровима фактора између наставника женског и мушког пола, нити између наставника разредне и предметне наставе. Скорови оба фактора су у (врло) ниској (Cohen, 1992), али статистички значајној мери били мање изражени код старијих наставника (узрост $\sim\sim\Phi 1$: $r=-,16$, $p<,001$; узрост $\sim\sim\Phi 2$: $r=-,10$, $p=,01$). Везе оба фактора са бројем деце са потешкоћама са којима наставници раде у датој школској години биле су тривијалне (Cohen, 1992) и нису достигле ниво статистичке значајности (број деце са потешкоћама $\sim\sim\Phi 1$: $r=,02$, $p=,67$; број деце са потешкоћама $\sim\sim\Phi 2$: $r=,06$, $p=,12$).

Слика 1: Дистрибуције сумационих скорова МСК фактора



Предиктивност МСК фактора за наставничко изгарање на послу

На основу два МСК фактора било је могуће предвидети свега 4,3% варијансе изгарања на послу, при чему је само први фактор био статистички значајан предиктор: што је мање изражено наставничко уверење о могућности инклузивног школовања ученика са психолошким потешкоћама, то је виша вредност наставничког изгарања на послу ($R^2=,043$; $\beta_{\Phi_1}=-,21$, $p<,001$, $\beta_{\Phi_2}=-,01$, $p=,88$). Према Коеновом критеријуму (Cohen, 1992), ове вредности указују на практично ниску величину ефекта.

Табела 2: Резултати хијерархијске линеарне регресионе анализе

Предиктори	Корак 1 ($R_1^2=,224$)		Корак 2 ($R_2^2=,245$)	
	β	p	β	p
Екстраверзија	-,02	,70	-,02	,64
Пријатност	-,09	,04	-,09	,05
Савесност	-,09	,06	-,09	,07
Неуротицизам	,38	<,001	,36	<,001
Отвореност	,05	,21	,06	,15
МСК_Ф1	-	-	-,15	<,001
МСК_Ф2	-	-	-,004	,91

Напомене: Критеријум=СВІ (Kristensen *et al.*, 2005) наставничко изгарање на послу. Корак 1=предиктори су ВFI особине личности (John, Naumann & Soto, 2008); корак 2=предиктори су ВFI особине личности (John, Naumann & Soto, 2008) + МСК фактори. R_1^2 =кофицијент детерминације у првом кораку; R_2^2 =кофицијент детерминације у другом кораку. β =стандардизовани регресиони коефицијент. p =ниво статистичке значајности.

Вредности предикције изгарања на послу које се добију када се у обзир узму и ВФИ особине личности (John, Naumann & Soto, 2008) приказане су у Табели 2. Предикторске варијабле увођене су у модел хијерархијски, у два корака. У првом кораку, као предиктори изгарања на послу постављене су особине личности. Само неуротицизам и у мањој мери пријатност значајно су предвиђали интензитет изгарања: што је виши неуротицизам и што је нижа пријатност, то је више изгарање. На основу особина личности наставника укупно је било могуће објаснити 22,4% варијансе изгарања на послу, што би одговарало интензитету ефекта умереног интензитета (Cohen, 1992). Када се, у другом кораку, поред особина личности уведу и МСК фактори, ниво предикције изгарања на послу увећава се за додатних 2,1% ($\Delta R^2 = ,021$) и овај пораст у објашњеној варијанси је статистички значајан ($p_d < ,001$), премда се величина прираштаја може окарактерисати као практично ниска (Cohen, 1992). Ипак, наставничко мишљење о могућности инклузивног школовања ученика са психолошким потешкоћама показује се као други најбољи предиктор изгарања на послу (негативног смера), лошији од неуротицизма, али бољи од пријатности. Остале варијабле не доприносе значајно предикцији изгарања на послу.

Треба нагласити и да је експлоративно проверено да ли неке од социодемографских и контролних варијабли модерирају везу између МСК фактора и изгарања на послу. Конкретно, као потенцијални модератори размотрени су: пол, узраст, разредна настава у односу на предметну наставу и број деце са потешкоћама са којима наставници раде у току актуелне школске године. Ниједна од ових варијабли није се показала значајним модератором, нити у случају првог, нити у случају другог МСК фактора.

ДИСКУСИЈА

Почетни задатак овог истраживања био је да се утврде латентне структуре мишљења наставника о могућностима инклузивног школовања ученика са различитим врстама потешкоћа. У ову сврху, конструисан је МСК упитник, чији латентни простор најбоље описују два умерено позитивно повезана фактора, односно генерализована уверења. Први фактор се односи на уверења наставника о могућностима инклузивног школовања ученика са психолошким потешкоћама – што укључује комбиноване сметње, аутистични спектар, опсесивну компулзивност и интелектуалне ометености. Други фактор се односи на уверења наставника о могућностима инклузивног школовања ученика са сензомоторичким потешкоћама – што обухвата оштећења слуха и вида и делимично нарушену покретљивост. Наставници су, у просеку, имали више скорове на другом у односу на први сет генерализованих уверења, тј. били су оптимистичнији у вези са могућностима успешног инклузивног школовања ученика са сензомоторичким потешкоћама, него ученика са

психолошким потешкоћама. Иако у референтној литератури не постоји снажан консензус у овом погледу, постоји тренд ка томе да наставници имају негативније мишљење према инклузији ученика са потешкоћама у учењу, когнитивним дефицитима и бихејвиоралним проблемима, у односу на ученике који имају физичке и сензорне потешкоће (De Voer, Pijl & Minnaert, 2011). Добијени налази овог истраживања врло директно следе описани тренд, како у смислу саме структуре димензија генерализованих наставничих уверења, које се раздвајају на психолошки и сензомоторички домен, тако и у смислу виших просечних скорова на другој у односу на прву димензију.

Млађи наставници су, сагласно налазима других истраживања (De Voer, Pijl & Minnaert, 2011), показали благо већи оптимизам од старијих наставника у вези са могућностима инклузивног школовања ученика и са психолошким и са сензомоторичким потешкоћама. Једно од уобичајених објашњења које се даје за овакве налазе сугерише да старији наставници имају тенденцију да „упадну у колотечину” (De Voer, Pijl & Minnaert, 2011), односно да постану мање пријемчиви за образовне новине и активности које изискују допунски ангажман и усавршавање – што су све аспекти које инклузија инхерентно подразумева. Важно је нагласити и да интензитет контакта, односно број ученика са потешкоћама са којима наставници раде у датом моменту није био у вези са степеном изражености самих генерализованих уверења. Овај налаз имплицира да су мишљења наставника о могућностима инклузивног школовања ученика са потешкоћама релативно независна од акутних искустава која наставници имају у раду са овим ученицима. Ипак, овај закључак износимо врло тентативно. Познато је да и посредна и непосредна искуства имају улогу у формирању ставова, као и да сами ставови подразумевају когнитивну, афективну и бихејвиоралну компоненту (нпр., Eagly & Chaiken, 1993). Мишљена наставника, како су мерена у овом истраживању, углавном се односе на когнитивну компоненту уверења о могућности инклузивног школовања ученика са потешкоћама. Искуство у раду у инклузији и степен професионалне обуке, што су многоме аспекти који такође потпадају под когнитивни домен, углавном су у вези са нешто позитивнијим ставовима према инклузији (De Voer, Pijl & Minnaert, 2011). Међутим, податак о броју ученика који имају потешкоће са којима наставници тренутно раде у себи не садржи информације о ранијим искуствима у раду у инклузивним условима, нити указује на степен знања или обуке наставника. Варијабла броја ученика са потешкоћама такође не укључује ни информације о специфичним типовима потешкоћа код ученика. Стога је ипак могуће да неки од наведених фактора или њихове интеракције модулирају степен генерализованих наставничких уверења. Пошто ове информације нису биле обухваћене истраживањем, наведене претпоставке, у овом моменту, није било могуће проверити, што је ипак потребно учинити пре него што се дефи-

нитивније прихвати претпоставка о неповезаности акутних искустава у раду са ученицима са потешкоћама с једне стране и мишљења о могућностима њиховог школовања у оквиру инклузије, с друге стране.

Важно је нагласити да се уверења о могућности инклузивног школовања ученика са генералним потешкоћама у учењу (енгл. *general learning disability*) и непокретних ученика нису снажно повезала ни са једним од описана два фактора. Ово указује на тенденцију наставника да о овим специфичним аспектима имају издвојена мишљења, која нису нужно у вези са општијим уверењима о могућностима школовања ученика који имају потешкоће. Вероватно је да о ученицима са генералним потешкоћама и потпуно непокретним ученицима наставници у много већој мери просуђују на основу контекста и атрибута конкретног случаја. Од раније је познато да ставови наставника према одређеним конкретним ученицима имају пресудну улогу за квалитет наставне интеракције (Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2000). Такође је могуће да наставници из овог истраживања имају најмање личног искуства и/или знања у раду са ученицима код којих су изражене ове две врсте потешкоћа. У складу с тим, иако је утврђено да су уверења наставника била позитивнија према школовању ученика са генералним потешкоћама него према школовању непокретних ученика, импликације у вези са ова два издвојена уверења тек треба утврдити.

Када је реч о примарном проблемском питању истраживања – утврђивању предиктивне вредности наставничких мишљења о могућностима инклузивног школовања ученика са потешкоћама за изгарање на послу, добијени налази су начелно у складу са априорним радним очекивањем. Што наставници имају негативније мишљење о могућностима инклузивног школовања ученика са различитим потешкоћама, имају више изражено изгарање на послу. При томе, као предиктивно важно се показало само ниже изражено од два генерализована уверења, тј. уверење о могућностима школовања ученика са психолошким потешкоћама, док уверење о могућностима школовања ученика са сензомоторичким потешкоћама, на којем су наставници остваривали више просечне скорове, није био предиктивно за изгарање на послу. Посматрано појединачно, два фактора уверења о школовању ученика са потешкоћама пружају мали али значајан допринос у предикцији синдрома наставничког изгарања на послу, објашњавајући 4,3% варијансе ове варијабле. Када се у обзир узму и особине личности, важност уверења у објашњењу изгарања на послу се задржава, али се умањује са 4,3% на 2,1% објашњене варијансе, што је значајан, али величином статистичког ефекта релативно низак предиктивни допринос (Cohen, 1992). Ово сугерише да је, из перспективе објашњавања и потенцијалне превенције наставничког изгарања на послу, познавање личности наставника – пре свега неуротицизма (Alarcon, Eschleman & Bowling 2009), ипак важније од увида у њихове ставове о могућностима школовања ученика који

имају различите потешкоће. Увид у овако операционализована уверења је користан, али није у тој мери предиктивно важан колико увид у структуру наставникове личности у целини. Међутим, потребно је нагласити да ово није нужно тачно за друге, садржински шире моделе ставова и уверења о инклузији (нпр. СИНКЛ/СИНКЛ 2.0; Subotić, 2010, 2014a,b; Subotić i Anđić, 2016), јер како ранији налази показују, став наставника о прихваћености и прилагођености ученика са потешкоћама у инклузивној учионици предвиђа изгарање на послу отприлике подједнако снажно (у смислу величине статистичких ефеката) као што то чине особине личности (Subotić, 2010, 2014a,b).

Импликације и ограничења добијених налаза требало би размотрити имајући три ствари у виду. Прво, величина добијених статистичких ефеката у вези са наставничким уверењима није велика. Увид у наставничка уверења о могућностима инклузивног школовања ученика са различитим видовима потешкоћа јесте користан за објашњавање наставничког изгарања на послу и предиктиван је „поврх” увида у базичну структуру личности. Међутим, иако од значаја, интензитет овог предиктивног доприноса уверења је практично мали и као што је већ речено, нижи је него што је то био случај са предиктивношћу оствареном на основу модела СИНКЛ (Subotić, 2010, 2014a), на којем је заснована већина истраживања ставова о инклузији у контексту изгарања на послу на БХС говорном подручју. Ипак, ови налази се не могу некритички и директно поредити, због различитих упитника који су коришћени (и за мерење особина личности и за мерење изгарања на послу) и временског размака између истраживања (цитирана референтна истраживања спроведена су у периоду ране фазе имплементације инклузивне реформе).

Друго, тренутно је непознаница на који начин се мишљења наставника, како су дефинисана у овом истраживању, смештају у шири контекст наставничких ставова о инклузији, нпр. какве су им релације са СИНКЛ/СИНКЛ 2.0 моделом (Subotić, 2010, 2014a,b; Subotić i Anđić, 2016) и да ли и у којој мери имају предиктивну и експланаторну вредност у њиховој конкуренцији. Стога би наредна истраживања требало да се фокусирају на проверу позиције наставничких уверења о могућностима школовања ученика са потешкоћама у ширем простору наставничких ставова и размишљања о инклузији и да се позабаве њиховим инкременталним предиктивним доприносима (тј. доприносима поврх других варијабли/ставова) за синдром изгарања (и других сличних конструката од интереса).

Треће, из корелационе везе уверења о могућностима инклузивног школовања ученика са различитима потешкоћама с једне стране и интензитета изгарања на послу с друге стране, за сада није могуће донети никакве закључке у вези са каузалношћу (да ли уверења узрокују изгарање, да ли изгарање узрокује уверења, или пак постоји још сложенији кондиционални или међузависни однос).

Из свега наведеног произлази да је неопходно што пре направити истраживачки искорак од испитивања оваквих и сличних „статичних релација” и позабавити се утврђивањем међусобне сложене и динамичке везе између структуре личности наставника, стварних наставничких компетенција за рад у инклузији (и услова рада), аспеката личног искуства и априорних очекивања (у одсуству личног искуства), ставова и мишљења о инклузији и њеним разноврсним аспектима, те изгарања на послу.

За стицање увида у оваква проблемска питања неопходна су бар контролисана лонгитудинална истраживања, у којима би се степен изражености наведених варијабли мерио у више наврата током школске године. На овај начин би било могуће утврдити како иницијалне вредности мерених варијабли предвиђају касније вредности истих ових варијабли током године и још важније – како предвиђају вредности нежељених исхода, попут наставничког изгарања на послу, када се полазне вредности релевантних варијабли држе под (статистичком) контролом. На пример, овако би се могло проверити да ли и у којој мери конфигурација уверења о инклузији с почетка школске године предвиђа ниво изгарања на послу на крају године, када се структура личности, количина личног наставничког искуства у раду у инклузији и почетни ниво изгарања држе под контролом. У одсуству налаза те врсте, могуће је само констатовати да наставничка уверења о могућностима инклузивног школовања ученика са потешкоћама пружају мали али значајан допринос у разумевању синдрома наставничког изгарања на послу, иако је предиктивна вредност особина личности, у том смислу, осетно већа. Премда познавање уверења није безвредно, ово истовремено имплицира да је, са аспекта потенцијалне превенције, познавање личности наставника важније од њихових уверења. Такође, без увида у њихову лонгитудиналну предиктивну вредност није могуће са сигурношћу констатовати у којој мери су ова уверења корисна са аспеката предвиђања будућег наставничког изгарања на послу и креирања евентуалних програма превенције.

ЗАКЉУЧАК

Идентификовање наставника који су по структури личности нарочито подложни ризику од изгарања на послу представља очигледно важан педагошки циљ. Ово истраживање показује да се наставничка уверења о могућностима инклузивног школовања ученика са различитима потешкоћама могу генерализовати на две опште латентне димензије, односно два фактора: (1) могућност школовања ученика са психолошким потешкоћама и (2) могућност школовања ученика са сензомоторичким потешкоћама. Наставници су постизали знатно више просечне скорове на другом фактору, тј. исказивали су већи оптимизам у том погледу. Само се прва од ове две димензије показала предиктивном за на-

ставничко изгарање на послу, објашњавајући 2,1% варијансе изгарања поврх особина личности (од којих је најпредиктивнија варијабла била неуротицизам). Ово указује на мали, али значајан допринос мишљења о могућности школовања ученика са психолошким потешкоћама при разумевању синдрома наставничког изгарања на послу (премда је експланаторна вредност особина личности вишеструко већа). Међутим, тек би требало утврдити да ли је степен изражености овог уверења евентуално могуће (проактивно) користити за успешну предикцију будућег наставничког изгарања на послу.

Коришћена литература

- Alarcon, G., Eschleman, K. J. & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 23(3), 244–263.
- Andić, B. i Subotić, S. (2016). Validacija Kopenhagen inventara izgaranja na radu (CBI) na uzorku nastavnika iz Republike Srpske. U Đ. Čekrlija, D. Đurić & A. Vasić (ur.), Rad predstavljen na *Otvorenim danima psihologije*, Knjiga sažetaka, 15-17. septembra, Banja Luka (str. 83–83). Banjaluka: Univerzitet u Banjoj Luci i Društvo psihologa Republike Srpske.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Begeny, J. C. & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28, 80–94.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T. J. (2000). Teachers attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(1), 115–135.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fejgin, N., Talmor, R. & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11, 29–50.
- John, O. P., Naumann, L. P. & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114–158). New York, NY: Guilford Press.
- Karić, T., Milić, V. i Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531–548.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192–207.
- Lindsay, G. (2007). Annual review: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24.
- Livaković, J., Pavlin-Bernardić, N. i Subotić, S. (2016). Stavovi učitelja osnovnih škola o inkluziji učenika s poteškoćama u razvoju. U I. Jugović (Ur.), Rad prezentovan na 3. *danima obrazovnih znanosti (DOZ) – obrazovne promjene: izazovi i očekivanja*, Knjiga sažetaka, 20-21. oktobar, Zagreb (str. 74–75). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), 88–91.
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2 A comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497–498.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99–113.
- Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E. & Merry, S. (2008). Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen burnout inventory in New Zealand teachers. *Social Indicators Research*, 89(1), 169–177.
- R Core Team (2013). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Retrieved from <http://www.R-project.org/>
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perception of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59–74.
- Subotić, S. (2010). Struktura stavova o inkluziji i sindrom izgaranja na poslu kod prosvjetnih radnika u Republici Srpskoj: pilot studija. *Primenjena psihologija*, 3(2), 155–174.
- Subotić, S. (2013). Pregled metoda za utvrđivanje broja faktora i komponenti (u EFA i PCA). *Primenjena psihologija*, 6(3), 203–229.
- Subotić, S. (2014a). *Evalvacija inkluzivne obrazovne reforme u osnovnoj školi* (neobjavljena doktorska disertacija). Novi sad: Filozofski fakultet.
- Subotić, S. (2014b). Inkluzija, moralnost i realnost: odgovori na teška pitanja. *Primenjena psihologija*, 7(4), 515–529.
- Subotić, S. i Anđić, B. (2016). *Priručnik za upitnik stavova o inkluziji – SINKL 2.0* (NVO „Persona” radni dokument br. 01-2016). Banjaluka, BiH: NVO „Persona”. Preuzeto s <http://personapsiho.com/wp-content/uploads/2015/03/SINKL2.pdf>
- Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burn-out in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 215–229.

Примљено 8.8.2018; прихваћено за штампу 24.11.2018.

THE OPINIONS ON THE EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES
AS THE PREDICTORS OF TEACHER BURNOUT

Branko Anđić

Primary School “Petar Petrović Njegoš”, Omarska, Bosnia and Herzegovina

Siniša Subotić

University of Banja Luka, Faculty of Natural Sciences and Mathematics,
Banja Luka, Bosnia and Herzegovina

Mirjana Nikolić

Preschool Teacher Training and Business Informatics College “Sirmium”,
Sremska Mitrovica, Serbia

Abstract

Although there is no strong confirmation of the direct link between teachers' attitudes towards and opinions on inclusion and teaching outcomes, they do predict the undesirable manifestations, such as teacher burnout. The aim of this paper was to determine the extent to which teachers' opinions on the education of students with different disabilities predict burnout, over and above the basic personality traits. In order to measure teachers' opinions, the MSK questionnaire was constructed. Personality characteristics were measured by the Big Five Inventory, and burnout was measured by the Copenhagen Burnout Inventory. The sample consisted of 645 primary school teachers from the Republic of Srpska. Using exploratory factor analysis, two MSK factors (60.87% variance) were obtained: (1) the feasibility of teaching the students with psychological difficulties, and (2) the feasibility of teaching the students with sensorimotor difficulties. The factors explained a small amount of variance of burnout. However, the first factor showed significant incremental predictability for burnout, in addition to personality traits, which suggests a small but significant contribution of the opinions on the education of students with disabilities to understanding the teacher burnout syndrome in the context of inclusion. At the same time, the results imply that, from the point of view of potential prevention, the knowledge of teachers' personality is probably much more important than their opinions on this topic.

Key words: attitudes towards and opinions on inclusion, education of students with disabilities, teacher burnout, exploratory factor analysis.

МНЕНИЯ ОБ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ КАК ПРЕДИКТОРЫ КРИЗИСА УЧИТЕЛЕЙ НА РАБОТЕ

Бранко Анджич

ЕУ ОШ „Петр Петровић Негош”, Омарска, Боснија и Херцеговина

Синиша Суботић

Банялукски Универзитет, Факултет естествознанија и математике,
Баня-Лука, Боснија и Херцеговина

Миријана Николић

Вишеће учебно заведење за припрему васпитаоела и делових
информатикова – Сирмиум, Сремска-Митровица, Србија

Аннотација

Несмотря на отсутствие весомых доводов в пользу предпосылки о прямой связи позиций и мнений учителей о включенном обучении с результатами обучения, они преусматривают нежелательные проявления, такие, как кризис школьных учителей на работе. Цель предлагаемого исследования – выявить, в какой степени мнения учителей об обучении школьников с разными видами трудностей предусматривают серьезный кризис на работе, помимо базовых свойств личности. В целях исследования позиций учителей нами сконструирован и применен вопросник МСК. Свойства личности были исследованы на основании Вопросника больших пяти, а для серьезного кризиса на работе применен Копенгагенский вопросник. Корпус охватил 645 учителей восьмилетних школ в Сербской Республике. На основании приема эксплоративного факторного анализа получены два МСК фактора (60,87% вариансы): (1) возможность обучения учащихся с психологическими трудностями и (2) возможность обучения учащихся с сенсомоторическими трудностями. Факторы объясняли небольшое количество вариансы кризиса на работе. Однако, первый фактор показал значительную инкрементальную предиктивность для кризиса на работе, помимо свойств личности. Это указывает на небольшой, но значительный вклад позиций об обучении учащихся с трудностями в понимании синдрома кризиса учителей в процессе включенного обучения. Но вместе с тем результаты приводит к выводу что, в аспекте потенциальной превенции, знакомство с личностью учителя вероятно гораздо важнее, чем их мнение о данной теме.

Ключевые слова: позиции и мнения о включенном обучении, обучение учащихся с трудностями, кризис учителей на работе, эксплоративный факторный анализ.