

Jelena Klopotan  
Centar za odgoj i obrazovanje Velika Gorica

Žarka Klopotan  
Centar za autizam, Zagreb

## **UČINKOVITA PODRŠKA UČITELJIMA U POUČAVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REDOVITOJ ŠKOLI – ŠTO JOŠ MOŽEMO UČINITI?**

### **Sažetak**

Učenici s teškoćama u razvoju školuju se u redovitim školama u skladu sa svojim potrebama i u skladu sa zakonskim odredbama. Mobilni tim Centra za autizam u dogovoru s AZOO-om pruža podršku inkluzivnom školovanju učenika s autizmom u redovitim školama osnažujući učitelje znanjima o ključnim temama važnim za funkcioniranje učenika s autizmom: komunikacija, socijalne vještine, senzorna obrada i nepoželjni oblici ponašanja. Centar za odgoj i obrazovanje Velika Gorica ustanova je socijalne skrbi koja također pruža podršku učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima kroz socijalnu uslugu pomoći pri uključivanju u programe odgoja i redovitog obrazovanja. Cilj ovog rada jest proširiti svoja znanja i spoznaje o potrebama učitelja u redovitoj školi upravo povezano sa školovanjem učenika s teškoćama u razvoju i samoprocjeni učitelja o spremnosti za rad s učenicima s teškoćama te pripremljenosti okruženja za učenje. U tu svrhu učiteljima u redovitim školama u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji bit će upućen Upitnik o samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu (Marković, 2022). Dobiveni rezultati uputit će na potrebe i prosudbe učitelja o samoeфикаsnosti u radu s učenicima s teškoćama u razvoju i usmjeriti na intervencije, posebno na stručno usavršavanje, da bi se okruženje poboljšalo i za učitelje i za učenike s teškoćama, ali i one urednog razvoja.

**Ključne riječi:** samoprocjena, okruženje, intervencije, stručno usavršavanje

## **1. Uvod**

### **1.1. Inkluzivno obrazovanje i inkluzivna škola**

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju učenika u osnovnoj i srednjoj školi, odgajanje i obrazovanje učenika prema općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima uvedeno je kao osnovni cilj u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Inkluzivno je obrazovanje, dakle, koncept koji promiče školovanje svih učenika, bez obzira na njihove individualne razlike, sposobnosti ili poteškoće u razvoju s ciljem osiguranja kvalitetnog obrazovanja svakom djetetu uz podršku koja mu je potrebna kako bi postiglo najbolje rezultate u odnosu na svoje

sposobnosti. Neki od ključnih aspekata inkluzivnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj su:

- Zakonodavstvo – U Hrvatskoj postoji Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi koji promiče inkluzivno obrazovanje. Zakon osigurava pravo svakog djeteta na obrazovanje u redovitoj školi te traži pružanje odgovarajuće podrške za učenike s posebnim potrebama.
- Individualni obrazovni planovi (IEP) – Učenici s posebnim potrebama mogu imati IEP-ove koji se izrađuju kako bi se prilagodila njihova obrazovna iskustva i ciljevi. IEP-ovi se razvijaju u suradnji s roditeljima, učiteljima i stručnjacima za podršku.
- Stručna podrška – Učitelji i školski stručnjaci primaju obuku za rad s učenicima s posebnim potrebama. Također, postoje mobilni timovi i centri za podršku u inkluzivnom obrazovanju koji pružaju stručnu pomoć školama.
- Prilagodbe i podrška – Škole pružaju različite vrste podrške učenicima s posebnim potrebama, uključujući prilagodbe nastavnih metoda, materijala i okoline te individualnu ili grupnu podršku učenicima prema njihovim potrebama.
- Suradnja s roditeljima – Roditelji igraju važnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju. Suradnja između škola i roditelja je ključna za osiguranje da se potrebe djeteta zadovolje.
- Evaluacija i praćenje – Učenici s posebnim potrebama redovito se evaluiraju kako bi se pratilo njihovo napredovanje i prilagodilo njihovo obrazovanje prema potrebama.

Jasno je da kvaliteta inkluzivne škole podrazumijeva dobre materijalno-organizacijske i stručne resurse (Ivančić i Stančić, 2013) koji se odnose na kompetencije učitelja važne za inkluzivno obrazovanje te stručnu podršku tomu inkluzivnom obrazovanju. Navedena stručna podrška odnosi se na mobilne stručne timove, socijalnu uslugu pomoći u uključivanje u redovite sustave odgoja i obrazovanja i slično. U tom kontekstu, nedostatak resursa ili nedostatak suradnje može utjecati na zadovoljenje obrazovnih i inkluzivnih potreba učenika.

## 1.2. Uloga učitelja u odgojno-obrazovnom procesu

Poznato je da znanje, vještine i stavovi učitelja utječu na kvalitetu odgoja i obrazovanja te da se u današnjemu odgojno-obrazovnom sustavu od učitelja očekuje da imaju visoko razvijene različite kompetencije poučavanja i nošenja s različitim potrebama učenika. Uz to, potrebna je visoka razina profesionalne etike kako bi bili učinkoviti u ulozi učitelja (Ilić i sur., 2012).

U stjecanju tih prijeko potrebnih vještina veliku i temeljnu ulogu mora imati stručno usavršavanje svih dionika odgoja i obrazovanja, odnosno važno je nastavnicima i učiteljima, ali i stručnim suradnicima omogućiti permanentni profesionalni razvoj te stjecanje novih vještina i znanja uz praćenje potreba učenika i prilagodbu tim potrebama i interesima učenika, kao i lokalne zajednice u kojoj učitelji i nastavnici rade, a učenici se obrazuju (Pavin, Rijavec i Miljević-Ridički, 2005). Iz svega navedenog može proizaći da je za kvalitetnu inkluzivnu praksu važan učitelj koji je svjestan potrebe stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja te da je nužno poticanje kvalitetniji i kreativniji rad čime se potiče kvaliteta učenja i poučavanja.

### 1.3. Samoefikasnost učitelja

Samoefikasnost učitelja, kao konceptualni okvir za istraživanje vjerovanja u vlastite sposobnosti i samoprocjene, postaje sve važnija tema u istraživanjima iz područja obrazovanja čiji je cilj razumijevanje kako percipirana vlastita kompetentnost i uvjerenje u vlastite sposobnosti utječu na učiteljsko ponašanje, profesionalni razvoj i postignuće učenika. Učiteljska samoefikasnost odnosi se na uvjerenje učitelja da su sposobni uspješno obavljati različite zadatke u kontekstu obrazovanja. To obuhvaća uvjerenje u vlastitu pedagošku kompetentnost, sposobnost upravljanja razredom, prilagođavanje nastavnog sadržaja i metoda različitim potrebama učenika te motiviranje i poticanje učenja. Vjerovanje u vlastite sposobnosti utječe na učiteljevo samopouzdanje, motivaciju, strateško planiranje i provođenje nastavnih aktivnosti. Samoefikasnost se definira kao vjerovanje u vlastite sposobnosti da se određeni zadatak obavi (Bandura, 1982; prema Slišковиć i sur., 2016). Drugim riječima, samoefikasnost se opisuje kao uvjerenje pojedinca u vlastitu sposobnost organiziranja i provođenja aktivnosti potrebnih za postizanje određenih postignuća, a može utjecati na postavljanje ciljeva, uloženi trud te na ustrajnost i otpornost kada se osoba suoči s teškoćama (Bandura, 1997; Pajares i Schunk, 2001). Navedeno čini konstrukt samoefikasnosti vrlo važnim za razmatranje u području odgojno-obrazovnog sustava, odnosno na populaciji učitelja. Razine samoefikasnosti razlikuju se u različitim područjima aktivnosti (Bandura, 1997), a samoefikasnost učitelja izraz je za vjerovanje nastavnika u vlastite sposobnosti da olakšaju željene rezultate učenika kao što su učenje, ali i sam angažman i motivacija te vjera u vlastite sposobnosti provođenja aktivnosti potrebnih za uspješan završetak određenog nastavnog zadatka (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001).

Samoefikasnost učitelja operacionalizirana je na različite načine te autori Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2001) smatraju da se samoučinkovitost učitelja sastoji od vjerovanja u vlastite sposobnosti u područjima nastavnih strategija, upravljanja razredom i angažmana učenika.

Nadalje, samoeфикаsnost je određena kontekstnim čimbenicima, primjerice radnim vremenom, uvjetima rada u školi, podršci nadređenih, učenicima koji se poučavaju, predmetom koji se poučava i drugo (Milner i Woolfolk, 2003; prema Slišković i sur., 2016). Neki autori navode kako veća razina samoeфикаsnosti kod učitelja dovodi do postavljanja viših ciljeva i bolje organizacije u radu, otvorenosti za nove ideje i pristupe učenicima, roditeljima i ostalim dionicima u obrazovanju, spremnosti za eksperimentiranje u radu, veće posvećenosti učenicima koji sporije svladavaju gradivo, ali i veće predanosti poslu i više entuzijazma u poučavanju (Vidić i Miljković, 2019). U skladu s navedenim, jasno je koliko je samoeфикаsnost učitelja povezana je s pozitivnim ishodima i za nastavnike i za učenike. Oni s visokom samoučinkovitošću nastavnika mogu iskusiti veće zadovoljstvo poslom (Zakariya, 2020), nižu razinu stresa i učinkovitije se nositi s izazovnim ponašanjem učenika (Zee i Koomen, 2016). Samoučinkovitost učitelja pozitivno je povezana s kvalitetom nastave, odnosno primjenom strategija upravljanja razredom i stvaranjem poticajne klime u razredu (Burić i Kim, 2020) te kao takva može imati određene utjecaje na inkluzivnu praksu.

Učitelji koji su više usmjereni na učenike pokazuju i višu razinu samoeфикаsnosti te samim time doživljavaju i više pozitivnih emocija u svojem radu. Iz toga proizlazi i da viša samoeфикаsnost dovodi do ulaganja većeg napora u poučavanje učenika što, naravno, donosi i bolje rezultate i usvajanje potrebnog gradiva kod učenika.

#### 1.4. Inkluzivna praksa i samoeфикаsnost učitelja

Vjerovanje učitelja u vlastite sposobnosti poučavanja, posebno učenika s teškoćama, može biti povezano s njihovim stavovima prema inkluziji i primjenom inkluzivnih praksi. U tom kontekstu neka su istraživanja pokazala da učitelji koji se doživljavaju učinkovitijima mogu imati i pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju i različitostima učenika u razredu te da je vjerojatnije da će manje isključivati učenike iz obrazovnog procesa (Savolainen i sur., 2020).

Učitelji koji imaju višu samoeфикаsnost također mogu biti spremniji za uključivanje učenika s teškoćama u redovite škole te spremniji poučavati ih (Savolainen i sur., 2020).

Što se tiče inkluzivnih pristupa poučavanju, istraživanja su pokazala da iskusniji učitelji s visokom razinom samoeфикаsnosti u svojem radu pokazuju više fleksibilnosti, lakše prilagođavaju ciljeve zadovoljavanju obrazovnim potrebama i mogućnostima učenika (Zee & Koomen, 2016). Viša razina samoeфикаsnosti učitelja doprinosi i njihovu inkluzivnom ponašanju prema učenicima s intelektualnim teškoćama, što je uključivalo i prilagođavanje sadržaja nastavnog plana i programa, resursa i tempa nastave (Wilson i

sur., 2016). Wilson i sur. (2016) u svojem istraživanju navode kako bez svijesti o vlastitoj samoefikasnosti možda neće biti uložen potreban napor da se provedu inkluzivna ponašanja u obrazovnom sustavu jer uvjerenja o samoefikasnosti ovise i o motivaciji i sposobnosti nastavnika za inkluzivnu praksu.

U svojem istraživanju Savolainen i sur. (2020) navode kako ne postoji dovoljno empirijskih istraživanja koja se bave razmatranjem odnosa između učiteljske samoefikasnosti i inkluzivnih praksi u razredima, ali ona koja postoje pokazuju da uvjerenja učitelja o samoučinkovitosti mogu imati vrlo važnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju. Također ističu kako je osvještavanje i rad na samoefikasnosti dobar način kojim se može pomoći razvoj pozitivnih stavova učitelja prema inkluziji i spremnosti da se u obrazovnom sustavu inkluzivna praksa sve više primjenjuje.

## **2. Metodologija istraživanja**

### **2.1. Problem istraživanja**

Problem ovog istraživanja bio je prikazati kako učitelji procjenjuju svoju samoefikasnost u radu s učenicima s teškoćama u inkluzivnom obrazovanju kroz procjenu vlastitih kompetencija, procjenu dostupne podrške i edukacija za rad u inkluzivnom obrazovanju te procjenu vlastite samoefikasnosti s obzirom na godine radnog iskustva.

### **2.2. Cilj istraživanja**

Cilj istraživanja bio je ponuditi opis stanja u inkluzivnom obrazovanju u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji kroz samoprocjenu samoefikasnosti učitelja za inkluzivnu praksu. Specifični ciljevi istraživanja odnose se na:

1. stjecanje uvida u procjenu postojanja podrške učiteljima u inkluzivnim uvjetima
2. stjecanje uvida u učiteljsku samoprocjenu osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse
3. uvid u samoprocjenu samoefikasnosti učitelja s obzirom na godine radnog iskustva.

### 2.3. Zadatci istraživanja

Zadatak istraživanja bio je dati uvid u stanje u inkluzivnom obrazovanju u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji kroz samoprocjenu samoefikasnosti učitelja. Nezavisne varijable korištene u ovom istraživanju jesu spol, godine staža i osposobljenost, osjećaj osposobljenosti, odnosno stručno usavršavanje.

### 2.4. Ispitanici

Ispitanici istraživanja bili su učitelji razredne nastave redovitih osnovnih škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji. Upitnik je putem *maila* poslan na adrese ukupno 35 škola (10 Zagrebačke županije i 25 Grada Zagreba) od čega je potpuno ispunjeno vraćeno 77 upitnika. Istraživanje je provedeno u travnju i svibnju 2023. godine na način da je upitnik poslan *mailom* na adrese škola u Gradu Zagrebu u Zagrebačkoj županiji uz zamolbu za ispunjavanjem i sudjelovanjem u istraživanju.

**Tablica 1.** Struktura ispitanika po spolu

SPOL	
Muški	16,9 %
Ženski	83,1 %
Ukupno	100 %

Od ukupnog broja učitelja koji su ispunili anketni upitnik, veći dio bio je ženskog spola (83,1 %), dok je 16,9 % muškog spola.

**Tablica 2.** Struktura ispitanika po radnom mjestu

RADNO MJESTO	Učitelj razredne nastave	Učitelj predmetne nastave-obrazovni	Učitelj predmetne nastave-odgojni	Ukupno
	31,2 %	54,5 %	14,3 %	100 %

Što se tiče radnog mjesta, 54,5 % ispitanika zaposleno je kao učitelj predmetne nastave – obrazovni predmeti, 31,2 % kao učitelj razredne nastave te kao učitelj predmetne nastave – odgojni predmeti 14,3 %.

Učitelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju u najvećem broju imaju do 10 godina radnog staža u inkluzivnim razredima (40,3 %), jedanaest do dvadeset godina staža ima 35,1 %, dok 21 i više godina staža ima 24,6 % ispitanika.

## 2.5. Mjerni instrument

Za potrebe istraživanja korišten je Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu (Marković, 2022) koji se sastoji se od četiriju subskala:

- Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje
- Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem
- Subskala samoefikasnosti za suradnju
- Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko učenje.

Upitnik je prvotno konstruiran za potrebe doktorske disertacije „Samoprocjena samoefikasnosti učitelja u inkluzivnom obrazovanju u Istarskoj županiji“, (Marković, 2022), na temelju dvaju već postojećih upitnika: TEIP skale (Teacher Efficacy for Inclusive Practices, Sharma i sur., 2012), Skale samoefikasnosti za učitelje (Teacher Self-Efficacy Scale, Bandura, 1998), te na elementima Upitnika za procjenu kvalitete inkluzivne škole od stručnjaka (Ivančić, 2012, prema Marković, 2022). Suglasnost za korištenje Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu dobivena je od autorice.

## 3. Rezultati

Od ukupnog broja učitelja koji su ispunili anketni upitnik, veći dio bio je ženskog spola (83,1 %), dok je 16,9 % muškog spola. Učitelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju u najvećem broju imaju do 10 godina radnog staža u inkluzivnim razredima (40,3 %). Najmanji broj učitelja koji je ispunio anketu ima više od 21 godine staža u inkluzivnim razredima (24 %). Dnevno poučavaju do 6 učenika s teškoćama (72,8 %).

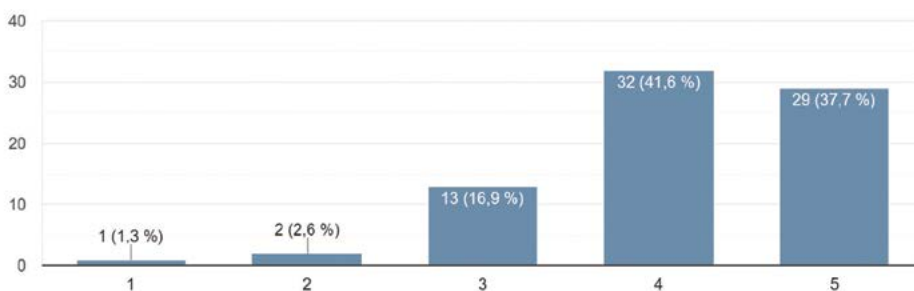
Učitelji većinom procjenjuju dobru razinu samoefikasnosti u odnosu na subskalu samoefikasnosti za inkluzivno učenje, subskalu za inkluzivno školsko ozračje te subskalu za upravljanje ponašanjem, dok nešto slabijom procjenjuju samoefikasnost u odnosu na suradnju. Smatraju da tijekom studija nisu dobro pripremljeni za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika (49,4 %), posebno kada se govori o učenicima s teškoćama u razvoju. S druge strane, edukacije koje im se nude smatraju korisnima za stjecanje znanja (48,1 %) za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. U većem postotku (54 %) doživljavaju podršku od članova stručnog tima te procjenjuju kako se škola u kojoj rade koristi resursima podrške koji se nude (56 %) (asistenti u nastavi, članovi mobilnih timova i sl.). Rezultati istraživanja povezanosti samoefikasnosti učitelja i stručnih usavršavanja većinom potvrđuju pretpostavke da će kontinuirano i stalno stručno usavršavanje i educiranje učitelja imati pozitivne učinke na procijenjenu samoefikasnost učitelja (Rimm-Kaufmann i Sawyer, 2004; Ross i Bruce, 2007).

Nadalje, kao što je i vidljivo u grafičkom prikazu (Grafički prikaz 1), učitelji izvještavaju dobro znanje o prilagođavanju materijala i metoda učenicima s različitim odgojno-obrazovnim potrebama i teškoćama (79,3 %) te strategijama praćenja i vrednovanja učenika (84,5 %), što je vidljivo u grafičkom prikazu (Grafički prikaz 2).

**Grafički prikaz 1.** Prikaz rezultata korištenja različitih metoda poučavanja učenika s teškoćama u razvoju

30. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).

77 odgovora

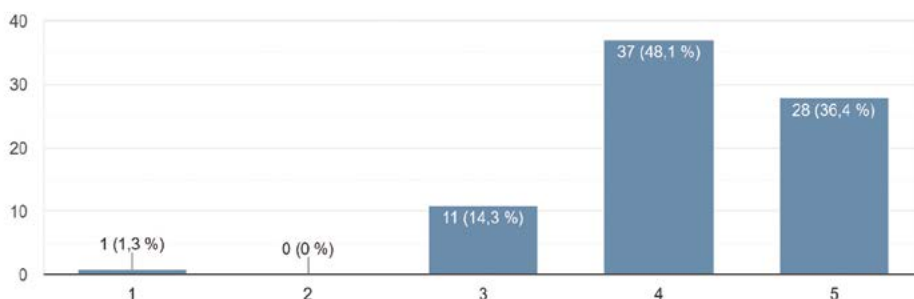


Dakle, kada govorimo o samoprocjeni učitelja povezano s kompetencijama za rad s učenicima s teškoćama, većina ih se izjašnjava da se zna koristiti različitim metodama poučavanja učenika s teškoćama te da znaju kreirati zadatke u skladu s njihovim obrazovnim potrebama.

**Grafički prikaz 2.** Prikaz rezultata o korištenju različitih strategija praćenja i vrednovanja učenika

31. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).

77 odgovora



Suradnju s roditeljima učitelji većinom procjenjuju dobrom i smatraju kako mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno pri dolasku u školu (92,3 %) te im pružiti podršku kako bi njihova djeca bila uspješnija (72,8 %).

#### **4. Zaključak**

Rezultatima upitnika pokazalo se da su učitelji većinom zadovoljni vrstom i mjerom podrške koju dobivaju u inkluzivnim uvjetima. Učitelji većinom izražavaju zadovoljstvo podrškom stručne službe te ostalih mreža podrške, kao i edukacijama koje su im dostupne.

Učitelji većinom smatraju da tijekom studija nisu osposobljeni za inkluzivnu praksu, ali su zadovoljni edukacijama koje im se nude te njih smatraju korisnima za svoju praksu. Također se ovdje pokazalo kako su godine iskustva važne za procjenu samoefikasnosti.

Važno je napomenuti kako je upitnik na kraju ispunio vrlo mali broj ispitanika. S obzirom na način popunjavanja upitnika (*online*) te na to da je riječ o samoprocjenama, moguće je i da su ispitanici davali socijalno poželjne odgovore.

Ovim se istraživanjem nastojalo doprinijeti svijesti o inkluzivnom obrazovanju, odnosno važnosti omogućavanja obrazovanja prilagođenog potrebama i mogućnostima učenika uz, naravno, pružanje adekvatne podrške učiteljima, stručnim suradnicima i obiteljima bez čega potpuna i uspješna inkluzija ne bi bila moguća.

Jedna od posljedica istraživanja svakako je pokušaj da se ispunjavanjem upitnika i promišljajući o svojoj inkluzivnoj obrazovnoj praksi, doprinese osvješćivanju učitelja o važnosti samoefikasnosti. Kao što je i prije u tekstu navedeno, osjećaj samoefikasnosti povezan je s pozitivnom disciplinom i upravljanjem razredom, stvaranjem pozitivnoga i poticajnoga suradničkog okruženja među učenicima te pozitivnijim stavom učenika prema školi i učitelja prema poslu što dalje doprinosi boljem općem zadovoljstvu i pozitivnijoj razrednoj klimi.

## 5. Literatura

1. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
2. Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302.
3. Ilić, I., Ištvančić, I., Letica, J., Sirovatka, G., Vican, D. (2012). *Upravljanje razredom*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s British Councilom: [https://www.asoo.hr/UserDocImages/upravljanje\\_razredom\\_1.pdf](https://www.asoo.hr/UserDocImages/upravljanje_razredom_1.pdf)
4. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2013, Vol 49, br. 2, 139–157.
5. Marković, V. (2022). *Samoprocjena samoefikasnosti učitelja u inkluzivnom obrazovanju u Istarskoj županiji*. Sveučilište u Puli, Doktorska disertacija.
6. Miljković, D. i Rijavec, M. (2007). What makes teachers happy? Quantitative and qualitative aspects of job satisfaction and psychological well-being of teachers. *Napredna i sustavna istraživanja // Pedagogija*. U M. Cindrić i sur. (ur.) *Pedagogija u kontekstu društva znanja* (41–47). Zagreb: ENCSI i Učiteljski fakultet.
7. Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Riđički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U: V. Vizek Vidović, V. Vlahović-Štetić, T. Pavin, M. Rijavec, R. Miljević-Riđički i A. Žižak (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive* (92–125). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
8. Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. J. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception* (Vol. 2, pp. 239-265).
9. Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the "Responsive Classroom" Approach. *The Elementary School Journal*, 104, 321–341. <https://doi.org/10.1086/499756>
10. Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher Self-Assessment: A Mechanism for Facilitating Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146–159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035>
11. Savolainen, H., Malinen, P., Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*.
12. Slišković, A., Burić, I., Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25 (3), 371–392.
13. Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
14. Vidić, T. i Miljković, D. (2019). Povezanost pristupa poučavanju s percipiranom samoefikasnosti, zadovoljstvom poslom i životom te emocijama učitelja u osnovnoj školi. *Psihologijske teme*, 28 (2), 291–312.

15. Wilson, C., Woolfson, L. M., Durkin, K., Elliott, M. A. (2016). The Impact of Social Cognitive and Personality Factors on Teachers' Reported Inclusive Behavior. *British Journal of Educational Psychology* 86 (3): 461–480. doi:<https://doi.org/10.1111/bjep.12118>.
16. Zakariya, F. J. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: a structural multigroup invariance approach, *International Journal of STEM Education* volume 7, Article number: 10.
17. Zee, M. i Koomen, H. M. Y. (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): 981–1015. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.

## **EFFECTIVE SUPPORT FOR TEACHERS IN TEACHING STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN REGULAR SCHOOL - WHAT ELSE CAN WE DO?**

### **Abstract**

Students with developmental disabilities are educated in regular schools according to their needs and in accordance with legal provisions. The mobile team of the Center for Autism in agreement with AZOO provides support for the inclusive education of students with autism in regular schools by empowering teachers with knowledge of key topics important for the functioning of students with autism: communication, social skills, sensory processing and undesirable forms of behavior. The Center for Education Velika Gorica is a social welfare institution that also provides support to teachers, teachers and professional associates through the social service of help with inclusion in programs of education and regular education. The goal of this work is to expand your knowledge and understanding of the needs of teachers in regular schools specifically related to the education of students with developmental disabilities and teachers' self-assessment of their readiness to work with students with disabilities and the preparedness of the learning environment. For this purpose, teachers in regular schools in the City of Zagreb and Zagreb County will be sent a Questionnaire on Self-Efficacy for Inclusive Practice (Marković, 2022). The obtained results will indicate the needs and judgments of teachers on self-efficacy in working with students with developmental disabilities and direct them to interventions, especially professional training, in order to improve the environment for both teachers and students with difficulties, as well as those with normal development.

**Keywords:** self-efficacy, environment, interventions, professional development