

KOLEKTIVNA UČINKOVITOST UČITELJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

TOMISLAVA VIDIĆ, MARINA ĐURANOVIĆ, IRENA KLASNIĆ

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
tomislava.vidic@ufzg.hr
marina.duranovic@ufzg.hr
irena.klasnic@ufzg.hr

UDK: 373.3:37-057
Prethodno priopćenje
Primljen: 21. 10. 2024.
Prihvaćen: 8. 5. 2025.

SAŽETAK

Kolektivna učinkovitost učitelja je zajedničko, grupno uvjerenje da je grupa sposobna obaviti radnje kako bi postigla uspjeh. U obrazovnom kontekstu, percepcije učitelja o kolektivnoj učinkovitosti odnose se na njihovu osobnu procjenu sposobnosti svojih kolega da provode nastavne prakse koje podržavaju školsku i psihosocijalnu prilagodbu učenika u školi. Brojna dosadašnja istraživanja pokazuju kako je kolektivna učinkovitost učitelja povezana sa školskim uspjehom učenika i dobrobiti učitelja. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati percepcije kolektivne učinkovitosti učitelja u osnovnoj školi. U istraživanju je sudjelovao 761 učitelj osnovnih škola iz svih županija u Republici Hrvatskoj. Primijenjen je Upitnik kolektivne učinkovitosti učitelja i upitnik sociodemografskih podataka. Rezultati pokazuju da učitelji nešto višim vrijednostima procjenjuju kolektivnu učinkovitost koja se odnosi na učitelje, dok su procjene uvjerenja o sposobnostima učenika nešto niže. Nisu ustanovljene statistički značajne razlike u percepciji kolektivne učinkovitosti između učitelja razredne i predmetne nastave. Isto tako, nisu ustanovljene statistički značajne razlike u percepciji kolektivne učinkovitosti s obzirom na godine radnog iskustva na poslovima učitelja.

KLJUČNE RIJEČI:

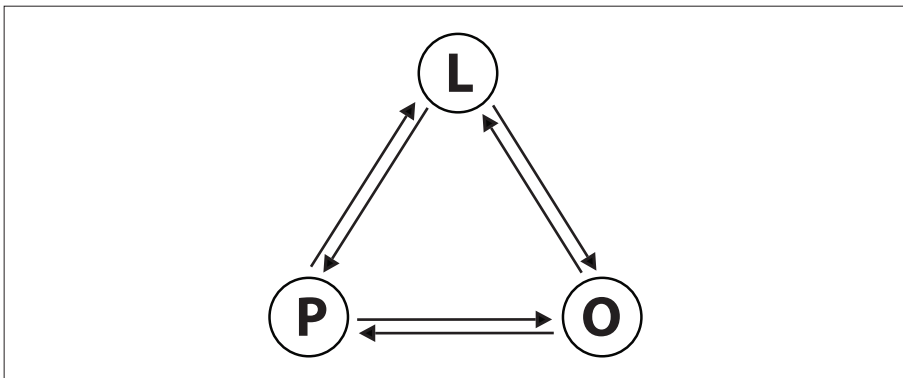
kolektivna učinkovitost, osnovna škola, radno iskustvo, učitelji predmetne nastave, učitelji razredne nastave

UVOD

Kolektivna učinkovitost učitelja posljednjih je godina postala važna tema istraživanja u području obrazovanja jer je prepoznata kao jedan od ključnih čimbenika koji utječu na uspjeh učenika. Koncept kolektivne učinkovitosti privlači sve više pozornosti istraživača, učitelja i kreatora obrazovnih politika. Naime, visoka razina kolektivne učinkovitosti učitelja ne samo da pozitivno utječe na školski uspjeh učenika nego i na motivaciju, ustrajnost i zadovoljstvo učitelja poslom. Uspjeh škole, prema ovom konceptu, nije rezultat samo pojedinačnih sposobnosti učitelja, već je oblikovan i kontekstom u kojem učitelji djeluju, međusobnim povjerenjem te kulturom suradnje i podrške. Unatoč velikom broju istraživanja koja se bave ovom temom, tema kolektivne učinkovitosti učitelja u hrvatskom kontekstu do sada je bila zanemarena. Stoga je važno doznati koliko su učitelji u hrvatskim osnovnim školama uvjereni da zajedničkim radom mogu postići uspjeh.

Pojmovno određenje kolektivne učinkovitosti učitelja

Za bolje razumijevanje koncepta kolektivne učinkovitosti učitelja potrebno je prvo razmotriti koncept samoučinkovitosti, koji je definirao Albert Bandura prije gotovo pedeset godina. Samoučinkovitost se odnosi na uvjerenje pojedinca da je sposoban organizirati i provesti aktivnosti potrebne za ostvarenje željenog cilja (Bandura, 1977, 1997). Unutar socijalno-kognitivne teorije, ljudsko ponašanje opisano je kao rezultat složenog međudjelovanja osobnih kognitivnih karakteristika, specifičnih ponašanja i vanjskih faktora okoline (Slika 1).



SLIKA 1. Trostruka recipročnost (Bandura, 1997)

Osobne determinante uključuju kognitivne procese, emocionalne reakcije i biološke predispozicije, oblikujući time način na koji pojedinci doživljavaju vlastite sposobnosti i djelovanje. Primjerice, pojedinci formiraju svoja uvjerenja i stavove o onome što im je važno ili poželjno u različitim situacijama. Ponašanje se odnosi na stvarne izbore i aktivnosti pojedinaca, dok okolinski faktori podrazumijevaju vanjske događaje koji utječu na njihove odluke. Sve ove komponente međusobno su povezane i istovremeno djeluju jedna na drugu, oblikujući način na koji pojedinac reagira i djeluje u određenom kontekstu. Uvjerenja o vlastitim sposobnostima formiraju se pod utjecajem ranijih iskustava (ponašanja) i povratnih informacija iz okoline, a zauzvrat definiraju kako će se pojedinac ponašati u budućnosti. Preciznije, izbori koje pojedinac donosi odražavaju međudjelovanje osobnih stavova, prethodnih iskustava i vanjskih informacija.

Na osnovi samoučinkovitosti, Bandura definira kolektivnu učinkovitost kao „zajedničko, grupno uvjerenje da je grupa sposobna izvršiti radnje kako bi postigla uspjeh“ (Bandura, 1997: 477). U obrazovnom kontekstu, percepcije učitelja o kolektivnoj učinkovitosti odnose se na njihovu osobnu procjenu sposobnosti svojih kolega da provode nastavne prakse koje podržavaju školsku i psihosocijalnu prilagodbu učenika u školi (Goddard i sur., 2004) te na zajedničku sposobnost svih učitelja da pozitivno utječu na ishode učenja učenika (Goddard i sur., 2015).

Zajedničkim naporima ljudi mogu postići mnogo veće uspjehe nego što bi to mogla jedna osoba sama. Uspješnost društvenih aktivnosti često ovisi o uvjerenju grupe da njihova akcija može donijeti promjenu. Stoga, kolektivna učinkovitost omogućava ljudima da bolje razumiju svoju situaciju i potiču grupne aktivnosti i djelovanja.

Izvori kolektivne učinkovitosti učitelja

Prema Banduri (1986), postoje četiri izvora kolektivne učinkovitosti: ranija iskustva, iskustva drugih, uvjeravanja i afektivna stanja.

Ranija iskustva odnose se na percepciju učitelja o uspješnosti ili neuspješnosti škole. Uspjesi grade snažno uvjerenje u kolektivnu učinkovitost učitelja, dok je neuspjesi smanjuju. Međutim, ako su uspjesi česti i previše laki, neuspjeh može dovesti do obeshrabrenja. Otpornija kolektivna učinkovitost zahtijeva iskustvo prevladavanja poteškoća kroz uporan trud. Na taj način učitelji u školi uče kroz iskustvo koliko su sposobni ostvariti svoje ciljeve (Goddard i sur., 2000).

Drugi izvor kolektivne učinkovitosti proizlazi iz iskustava drugih škola. Učitelji se ne oslanjaju isključivo na vlastito iskustvo kao jedini izvor informacija o svojoj kolektivnoj učinkovitosti. Oni slušaju priče o postignućima svojih kolega i o uspjesima drugih škola. Takvo modeliranje predstavlja učinkovit način razvoja osobne učiteljske učinkovitosti te promiče kolektivnu učinkovitost učitelja. Škole uče promatrajući druge škole, a uspješni učitelji tako oblikuju uvjerenja da i oni mogu biti jednako uspješni ili uspješniji od drugih.

Treći izvor predstavljaju socijalna uvjerenja. Predavanja, radionice, mogućnosti stručnog usavršavanja i povratne informacije o postignućima mogu utjecati na uvjerenja učitelja (Goddard i sur., 2000). Što je kolektiv povezaniji, veća je vjerojatnost da će ovaj izvor biti utjecajni. Međutim, samo verbalno uvjerenje vjerojatno neće biti snažan agens promjene. Tek u kombinaciji s modelima uspjeha i pozitivnim iskustvom, može utjecati na kolektivnu učinkovitost učitelja u školi. Uvjerenje može potaknuti kolektiv na dodatni trud koji vodi do uspjeha, može potaknuti upornost u radu, a ta upornost može dovesti do rješavanja problema, odnosno postizanja željenog cilja.

Četvrti izvor čine afektivna stanja škole. Baš kao što pojedinci reagiraju na stres, tako reagiraju i organizacije. Učinkovite organizacije mogu tolerirati pritisak i krize te nastaviti djelovati bez ozbiljnih negativnih posljedica. Naime, škole uče kako se prilagoditi i nositi s ometajućim i zahtjevnim situacijama u kojima se nalaze. Tschannen-Moran i Barr (2004) takva stanja nazivaju „emocionalnim tonom organizacije“. Iako nema dovoljno istraživanja koja ovaj utjecaj izravno povezuju s uspjehom škole, Goddard i sur. (2004) ističu kako afektivna stanja mogu utjecati na to kako će škole interpretirati i reagirati na brojne izazove i zahtjeve s kojima se suočavaju. Prva dva utjecaja (ranija iskustva i iskustva drugih) najsnažnije utječu na kolektivnu učinkovitost učitelja, ali emocionalna stanja mogu znatno te utjecaje smanjiti ili pojačati.

Ovi izvori predstavljaju normativne uvjete za postizanje uspjeha škole, odnosno školskog uspjeha učenika (Adams i Forsyth, 2006). Naime, razina kolektivne učinkovitosti učiteljskog kolektiva izravno utječe na njihov angažman i posvećenost ostvarivanju ciljeva. Kada učitelji vjeruju u svoje zajedničke sposobnosti, spremniji su uložiti trud i prevladati prepreke, dok nedostatak tog uvjerenja vodi do manjka motivacije i smanjenog uspjeha u ostvarivanju ciljeva. Kolektivna učinkovitost učitelja nastaje kao rezultat dinamične interakcije i međusobne komunikacije među skupinom učitelja (Goddard i sur., 2000). Skupina učitelja s visokim razinama kolektivne učinkovitosti ustrajna je u prevladavanju prepreka

u obrazovanju svojih učenika. Učitelji koji prihvaćaju izazove, postavljaju ciljeve za rješavanje tih izazova i snažno vjeruju u sposobnosti kolektiva te u učinkovitost zajedničkog rada, svojim uvjerenjem i radom dovode do povećanja uspjeha učenika (Goddard i sur., 2000; Hoy i Miskel, 2008).

Posljedice kolektivne učinkovitosti učitelja

Usmjeravanje pozornosti na unaprjeđenje kolektivne učinkovitosti učitelja ključno je zbog već dokazanih brojnih pozitivnih posljedica (Donohoo, 2017). Na Hattiejevoj ljestvici (Hattie, 2017), kolektivna učinkovitost je zauzela vodeće mjesto kao faktor s najvećim utjecajem na postignuća učenika. Brojna istraživanja potvrđuju povezanost kolektivne učinkovitosti učitelja i školskih postignuća učenika (Goddard i sur., 2000, 2015, 2021; Eells, 2011; Salas-Rodríguez i Lara, 2023; Tschannen-Moran i Barr, 2004). Ovakav utjecaj kolektivne učinkovitosti objašnjava se nizom pozitivnih ponašanja i načina rada učitelja. Naime, kolektivno učinkoviti učitelji ulažu više napora i uporniji su u radu s učenicima, posebno onima koji se suočavaju s teškoćama u radu (Fohlin i sur., 2024). Osim toga, kolektivno učinkoviti učitelji uvode nove (učinkovite) načine rada, postavljaju visoka očekivanja od učenika, potiču autonomiju učenika, utječu na smanjenje neprimjerenih ponašanja učenika i uspostavljaju bolju suradnju s roditeljima učenika (Dean i Gibbs, 2023; Donohoo, 2017; Hite i Donohoo, 2020).

Osim sa školskim postignućima učenika, kolektivna učinkovitost povezana je s nizom drugih pozitivnih posljedica. Rezultati istraživanja pokazuju kako percepcija visoke kolektivne učinkovitosti pozitivno utječe na zadovoljstvo poslom učitelja (Klassen i sur., 2010) te smanjuje sagorijevanje na poslu (Yurt, 2022). Visoka razina kolektivne učinkovitosti učitelja podrazumijeva bolju suradnju učitelja u školi, a posljedično stvara osjećaj pripadnosti i predanosti učitelja školi te povećava njihovu dobrobit na radnom mjestu (Herrera i sur., 2022; Kaya i sur., 2024; Sánchez-Rosas i sur., 2022). Osim toga, pokazalo se kako u školama s učinkovitim vođenjem i visokom razinom kolektivne učinkovitosti učitelja, učitelji rjeđe odustaju od posla (Kaya i sur., 2024; Qadach i sur., 2020).

Brojna dosadašnja istraživanja kolektivne učinkovitosti učitelja provedena su na međunarodnoj razini, dok su u Hrvatskoj takva istraživanja izostala. Cilj je ovog istraživanja popuniti tu prazninu i pružiti uvid u kolektivnu učinkovitost učitelja u osnovnim školama u Hrvatskoj.

CILJ I ZADATCI ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kako osnovnoškolski učitelji procjenjuju kolektivnu učinkovitost učitelja te razlikuju li se u tim procjenama s obzirom na radno mjesto i godine radnog iskustva. S obzirom na cilj, postavljeni su zadatci istraživanja:

1. Ispitati u kojoj mjeri učitelji procjenjuju kolektivnu učinkovitost učitelja.
2. Ispitati razlikuju li se procjene kolektivne učinkovitosti učitelja razredne i predmetne nastave.
3. Ispitati razlikuju li se procjene kolektivne učinkovitosti učitelja s obzirom na radno iskustvo na poslovima učitelja.

METODA

Sudionici

U istraživanju je sudjelovao 761 učitelj osnovnih škola iz svih županija u Republici Hrvatskoj. Najveći broj sudionika zaposlen je u Gradu Zagrebu (21,7 %), a najmanji u Ličko-senjskoj županiji (1,6 %). Prosječna dob sudionika je 42,7 godina ($SD = 9,4$), a prosječne godine radnog iskustva na poslovima učitelja 16,4 ($SD = 9,7$). Ostale sociodemografske karakteristike sudionika prikazane su u Tablici 1.

TABLICA 1. Prikaz demografskih karakteristika uzorka (N = 761)

		N	%	
Spol	muški	51	6,7 %	
	ženski	710	93,3 %	
Radno mjesto	razredna nastava	268	35,2 %	
	predmetna nastava	493	64,8 %	
Stručna sprema	VŠS	78	10,2 %	
	VSS	664	87,3 %	
	mr. sc. / dr. sc.	19	2,5 %	
Radno iskustvo	0 – 10 god.	250	32,9 %	$M = 5,9; SD = 2,8$
	11 – 20 god.	274	36,0 %	$M = 15,5; SD = 2,9$
	21 – 30 god.	167	21,9 %	$M = 26,0; SD = 3,0$
	> 30 god.	70	9,29 %	$M = 33,9; SD = 2,3$

Postupak

Istraživanje je provedeno *online* putem, u zatvorenim učiteljskim grupama na društvenim mrežama. Prije popunjavanja upitnika sudionicima je objašnjen cilj istraživanja, način ispunjavanja upitnika te je naglašena anonimnost sudionika i mogućnost odustajanja od sudjelovanja u istraživanju.

Mjerni instrumenti

Upitnik kolektivne učinkovitosti učitelja (CTES; Goddard i sur., 2000; Goddard, 2002)

Upitnik je konstruiran za mjerenje kolektivne učinkovitosti učitelja, tj. uvjerenja u zajedničku sposobnost učitelja da pozitivno utječu na učenje učenika. Skraćena inačica upitnika sastoji se od 12 tvrdnji, a mjeri dvije dimenzije: kolektivnu učinkovitost učitelja koja se odnosi na uvjerenje o grupnoj sposobnosti učitelja (kolektivna učinkovitost – učitelji; primjer tvrdnje: *Učitelji u mojoj školi uistinu vjeruju da svako dijete može naučiti*) te uvjerenje učitelja o sposobnostima učenika (kolektivna učinkovitost – učenici; primjer tvrdnje: *Naši učenici dolaze u školu spremni učiti*). Tvrdnje su procjenjivane na ljestvici od 5 stupnjeva, od 1 – „uopće se ne slažem“ do 5 – „u potpunosti se slažem“. Faktorska struktura upitnika provjerena je metodom glavnih komponenata s ortogonalnom (varimax) rotacijom. Prva faktorska analiza pokazala je da tri tvrdnje imaju opterećenja na dva faktora pa su uklonjene iz daljnjih analiza. Ponovna faktorska analiza (KMO = ,831; Bartlettov test sfericiteta $\chi^2_{df36} = 2343,383$; $p = ,000$) pokazala je da dva faktora imaju karakteristične korijene veće od 1 i objašnjavaju 58,91 % varijance. Prvi faktor, kolektivna učinkovitost – učitelji, sastoji se od šest čestica i objašnjava 34,42 % varijance, a pouzdanost izmjerena Cronbach-alpha koeficijentom iznosi $\alpha = ,834$. Drugi faktor sastoji se od tri čestice i objašnjava 24,91 % varijance kolektivne učinkovitosti, a koeficijent pouzdanosti Cronbach-alpha iznosi $\alpha = ,700$.

Upitnik sociodemografskih podataka

Za dobivanje potrebnih podataka o sudionicima istraživanja, koncipirana su pitanja o njihovu spolu, radnom mjestu, dobi, godinama radnog iskustva te županiji u kojoj rade.

REZULTATI

Iz tablice deskriptivne statistike (Tablica 2) može se vidjeti da učitelji nešto višim vrijednostima procjenjuju kolektivnu učinkovitost koja se odnosi na učitelje, dok su procjene uvjerenja o sposobnostima učenika nešto niže. Budući da indeksi asimetrije i spljoštenosti za mjerene varijable nisu pokazali veća odstupanja ($> +/- 2$) od normalne distribucije, primijenjena je parametrijska statistika (Kline, 2011).

TABLICA 2. Deskriptivna statistika (N = 761)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Skewness	Kurtosis	Min.	Maks.
Kolektivna učinkovitost – ukupno	3,32	0,59	-0,123	0,320	1,44	5,00
Kolektivna učinkovitost – učitelji	3,55	0,67	-0,053	-0,267	1,50	5,00
Kolektivna učinkovitost – učenici	2,86	0,74	-0,207	0,307	1,00	5,00

Pregled distribucija odgovora za svaku pojedinu tvrdnju prikazan je u Tablici 3. Može se primijetiti da je nešto više od trećine ispitivanih učitelja neodlučno u procjenama kolektivne učinkovitosti. No distribucije odgovora pokazuju da većina učitelja smatra kako učitelji u njihovoj školi imaju vještine potrebne za stvaranje smislenog učenja učenika (61,1 %) te vještine potrebne za rješavanje problema s disciplinom učenika (55,6 %). Više od polovice učitelja slaže se da su učitelji u njihovoj školi uvjereni da mogu motivirati svoje učenike za rad (54,0 %) te su uvjereni da svako dijete može naučiti ono što se od njega očekuje (55,4 %). Nešto manje slaganja pokazalo se u tvrdnjama koje se odnose na zahtjevnije učenike. Tako tek 44,9 % učitelja smatra da učitelji neće odustati od rada s učenikom koji ne želi učiti, a 41,8 % smatra da učitelji mogu doprijeti i do najtežih učenika.

TABLICA 3. Distribucije odgovora (N = 761)

	1	2	3	4	5
Kolektivna učinkovitost – učitelji					
Učitelji u mojoj školi nemaju vještine potrebne za stvaranje smislenog učenja učenika.	177 (23,3 %)	288 (37,8 %)	241 (31,7 %)	46 (6,0 %)	9 (1,2 %)
Učitelji u mojoj školi odustaju ako dijete ne želi učiti.	116 (15,2 %)	226 (29,7 %)	308 (40,5 %)	94 (12,4 %)	17 (2,2 %)
Učitelji u mojoj školi nemaju vještine potrebne za rješavanje problema s disciplinom učenika.	155 (20,4 %)	268 (35,2 %)	259 (34,0 %)	67 (8,8 %)	12 (1,6 %)
Učitelji u mojoj školi mogu doprijeti i do najtežih učenika.	11 (1,4 %)	73 (9,6 %)	359 (47,2 %)	258 (33,9 %)	60 (7,9 %)

	1	2	3	4	5
Kolektivna učinkovitost – učitelji					
Učitelji u mojoj školi uvjereni su da će moći motivirati svoje učenike.	9 (1,2 %)	50 (6,6 %)	291 (38,2 %)	358 (45,7 %)	63 (8,3 %)
Učitelji u mojoj školi uistinu vjeruju da svako dijete može naučiti.	21 (2,8 %)	54 (7,1 %)	264 (34,7 %)	303 (39,8 %)	119 (15,6 %)
Kolektivna učinkovitost – učenici					
Učenici u ovu školu dolaze s toliko prednosti i predznanjem koje im omogućavaju uspješnije učenje.	96 (12,6 %)	188 (24,7 %)	378 (49,7 %)	89 (11,7 %)	10 (1,3 %)
Naši učenici dolaze u školu spremni učiti.	55 (7,2 %)	165 (21,7 %)	355 (46,6 %)	169 (22,2 %)	17 (2,2 %)
Mogućnosti koje pruža ovaj dio grada (mjest) omogućavaju bolje učenje učenicima.	69 (9,1 %)	119 (15,6 %)	345 (45,3 %)	171 (22,5 %)	57 (7,5 %)

Legenda: 1 – uopće se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – niti se slažem, niti ne slažem; 4 – slažem se; 5 – u potpunosti se slažem

Ipak, tvrdnje koje se odnose na sposobnosti učenika nešto su niže procijenjene. Primjerice, tek 37,3 % učitelja slaže se da učenici dolaze u školu s odgovarajućim predznanjem i drugim prednostima koje im omogućavaju uspješno učenje, dok je najveće neslaganje dobiveno za tvrdnju *Naši učenici dolaze u školu spremni učiti*. Slično tomu, učitelji su podijeljeni u mišljenju o mogućnostima koje mjesto boravka pruža učenicima za bolje učenje.

Drugi zadatak ovog istraživanja bio je provjeriti postoje li statistički značajne razlike u percepciji kolektivne učinkovitosti učitelja između učitelja razredne i predmetne nastave. U Tablici 4 prikazani su rezultati provedenog t-testa i izračunane vrijednosti Cohen d.

Rezultati pokazuju da nema statistički značajnih razlika u percepcijama kolektivne učinkovitosti učitelja između učitelja razredne i predmetne nastave.

TABLICA 4. Razlike u percepcijama kolektivne učinkovitosti između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave (N = 761)

	RN ($n_{RN} = 268$)		PN ($n_{PN} = 493$)		<i>t-test</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Kolektivna učinkovitost	3,31	0,58	3,33	0,59	-0,526	,599	0,040
Kolektivna učinkovitost – učitelji	3,49	0,66	3,59	0,67	-1,915	,056	0,146
Kolektivna učinkovitost – učenici	2,94	0,73	2,82	0,74	2,195	,028	0,167

Sljedeći zadatak ovog istraživanja bio je provjeriti postoje li razlike u percepciji kolektivne učinkovitosti učitelja s obzirom na godine radnog iskustva. Uzorak je podijeljen u četiri skupine: prvu skupinu čine učitelji s 10 i manje od 10 godina radnog iskustva na poslovima učitelja ($n_1 = 250$), drugu skupinu čine učitelji s 11 do 20 godina radnog iskustva ($n_2 = 274$), treću skupinu učitelji s 21 do 30 ($n_3 = 167$), a četvrtu učitelji s 30 i više od 30 godina radnog iskustva ($n_4 = 70$).

Provedena je jednostavna analiza varijance ANOVA te izračunane vrijednosti parcijalne ete. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 5. Kako bi se izbjegao rizik od pogreške tipa 1 zbog niza ANOVA testova, primijenjena je Bonferroni korekcija. Za svaku zavisnu varijablu izračunano je šest razlika između svih parova skupina, stoga se p vrijednost manja od ,008 za 5 % rizika, odnosno manja od ,002 za 1 % rizika smatra značajnom. Slijedom toga, nisu ustanovljene statistički značajne razlike između promatranih skupina u ukupnoj percepciji kolektivne učinkovitosti te u dimenziji kolektivne učinkovitosti koja se odnosi na učenike. Statistički značajna razlika pokazala se u dimenziji kolektivne učinkovitosti koja se odnosi na sposobnosti učitelja, ali izračunana vrijednost parcijalne kvadrirane ete ($\eta_p^2 < ,01$) pokazuje da je riječ o razlici niskog učinka (Cohen, 1988; Richardson, 2011).

TABLICA 5. Razlike u percepcijama kolektivne učinkovitosti s obzirom na radno iskustvo učitelja (N = 761)

	Radno iskustvo (god.)				<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
	≤ 10	11–20	21–30	≥ 30			
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)			
Kolektivna učinkovitost	3,36 (0,61)	3,31 (0,60)	3,30 (0,58)	3,34 (0,50)	0,480	,696	0,002
Kolektivna učinkovitost – učitelji	3,63 (0,69)	3,54 (0,68)	3,47 (0,63)	3,51 (0,55)	4,553	,004*	0,008
Kolektivna učinkovitost – učenici	2,81 (0,73)	2,84 (0,73)	2,93 (0,75)	2,98 (0,73)	2,002	,112	0,006

RASPRAVA

Iako je u posljednje vrijeme važnost kolektivne učinkovitosti učitelja u školi prepoznata u brojnim istraživanjima, takve studije izostaju u hrvatskome obrazovnom sustavu. Stoga je cilj ovog istraživanja bio doznati koliko su učitelji u osnovnim školama uvjereni da zajedničkim radom i ustrajnošću mogu ostvariti ciljeve škole.

Dobiveni rezultati upućuju na prilično podijeljene percepcije kolektivne učinkovitosti. Naime, većina učitelja smatra da posjeduju potrebne vještine za stvaranje smislenog učenja kod učenika i više od polovice njih vjeruje da mogu motivirati i disciplinirati svoje učenike, ali nešto manje ih smatra da su dovoljno uporni u radu s nezainteresiranim učenicima ili onima koji su teški za suradnju. Ovi rezultati upućuju na nužnost praćenja rada učitelja i kontinuiranu podršku u radu sa zahtjevnijim učenicima. Motiviranje i poticanje učitelja, uz osiguravanje podrške u radu, zasigurno može povećati njihovo uvjerenje da su sposobni obaviti i zahtjevnije zadaće. S obzirom na izvore kolektivne učinkovitosti, treba naglasiti ulogu ravnatelja u sustavnom i aktivnom praćenju rada i motiviranju učitelja. Ranija istraživanja ističu važnost uloge ravnatelja u formiranju kolektivne učinkovitosti učitelja (Thien i sur., 2024). Aktivnija uloga ravnatelja, kao i osiguravanje podrške i nužnih sredstava za rad, zasigurno može doprinijeti razvoju bolje kolektivne učinkovitosti učitelja u školi. Osim toga, bolja povezanost učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja u školi te zajednički rad na zadacima zasigurno mogu doprinijeti zajedničkom osjećaju uspješnosti, a posljedično povećanju kolektivne učinkovitosti.

Iznimno je važno razvijati uvjerenje učitelja da mogu raditi bolje i učinkovitije, jer takva uvjerenja potiču napredak cijele škole. U istraživanju koje su proveli Wilcox i sur. (2014), pokazalo se da u školama u kojima učitelji dijele osjećaj kolektivne učinkovitosti, oni češće preuzimaju rizike, uvode inovacije i nove ideje kako bi omogućili bolje učenje učenika. S druge strane, u školama s lošijim rezultatima učenika, učitelji su češće navodili kako su „učinili sve što su mogli“ (str. 9). Takva su razmišljanja uočena i u odnosu učitelja s roditeljima učenika, kao i u njihovoj općoj suradnji sa zajednicom. Za rješavanje problema u školi često je potrebna uključenost svih dionika: učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja. Takva suradnja uvelike ovisi o percepciji sudionika mogu li zajedničkim snagama riješiti problem, a uspjeh ili neuspjeh direktno utječe na njihovu kolektivnu učinkovitost. Time stvorena kolektivna učinkovitost utječe na budući uspjeh u rješavanju pro-

blema. Stoga je ključno raditi na stvaranju visoke percepcije kolektivne učinkovitosti učitelja u školi.

Sljedeći zadatak bio je utvrditi postoje li razlike u percepciji kolektivne učinkovitosti učitelja s obzirom na odgojno-obrazovne razine (razredna nastava / predmetna nastava). S obzirom na rezultate ranijih istraživanja, koja su ustanovila korelaciju između povezanosti učitelja s učenicima i kolektivne učinkovitosti učitelja (Bryce i sur., 2022; Capone i sur., 2017), očekivalo se da će učitelji razredne nastave imati višu razinu kolektivne učinkovitosti. Naime, učitelji razredne nastave provode znatno više vremena sa svojim učenicima te, uzimajući u obzir dob svojih učenika, nesumnjivo su više uključeni i intenzivnije surađuju s njima. Osim toga, u praksi se nerijetko uočava grupiranje učitelja unutar kolektiva, ovisno o njihovu radnom mjestu. Tako se primjećuje određena povezanost učitelja razredne nastave, razmjena iskustava i primjera pozitivne prakse, kao i njihova zajednička uključenost u radu na projektima i drugim aktivnostima u školi (npr. organizacija školske priredbe i drugih manifestacija). Unatoč tomu, nisu ustanovljene statistički značajne razlike umjerenog ili visokog učinka u percepciji kolektivne učinkovitosti između učitelja razredne i predmetne nastave. Moguće je pretpostaviti kako percepcija kolektivne učinkovitosti nužno uključuje sve nastavno osoblje jedne škole te da, iako može postojati bolja povezanost s obzirom na radno mjesto ili predmet koji poučavaju, učitelji vjeruju da mogu utjecati na uspjeh i ponašanje učenika jedino ako su povezani sa svim kolegama, uvažavajući znanje i rad svakog člana kolektiva.

Osim razlika u percepciji kolektivne učinkovitosti između učitelja razredne i predmetne nastave, ispitane su razlike u percepcijama s obzirom na njihovo radno iskustvo na poslovima učitelja. S obzirom na to da su ranija iskustva učitelja jedan od izvora kolektivne učinkovitosti, očekivalo se da će učitelji s više godina radnog iskustva na poslovima učitelja višim vrijednostima procjenjivati kolektivnu učinkovitost. Učitelji s više godina radnog iskustva imaju više prilika surađivati s drugim učiteljima te tako razvijati povjerenje u timski rad. Osim toga, njihovo iskustvo često vodi do većeg osjećaja kompetencije u rješavanju izazova u učionici, što može povećati njihovo uvjerenje da mogu zajedno sa svojim kolegama utjecati na uspjeh učenika. Međutim, nisu ustanovljene razlike u percepcijama kolektivne učinkovitosti učitelja s obzirom na njihovo radno iskustvo. Možda učitelji s manje iskustva pokazuju višu razinu percepcije kolektivne učinkovitosti zato što imaju svježije pristupe obrazovanju i još uvijek su optimistični u pogledu učinka timskog rada. Učitelji s duljim radnim iskustvom mogu, u nekim slučajevima,

razviti veći skepticizam ili se suočiti sa sindromom izgaranja što može umanjiti njihov osjećaj kolektivne učinkovitosti. No, slični su rezultati dobiveni u ranijem istraživanju (Schechter i Tschannen-Moran, 2006). Pokazalo se kako percepcija kolektivne učinkovitosti učitelja nije povezana s demografskim varijablama, uključujući radno opterećenje učitelja, godine rada u istoj školi, odnosno sveukupno radno iskustvo na poslovima učitelja.

Ovi rezultati u skladu su sa shvaćanjem kolektivne učinkovitosti kao stabilne karakteristike učitelja. Naime, Bandura (1997) naglašava kako je uvjerenje o učinkovitosti prilično stabilno te se ustanovljuje u ranoj fazi učenja. Drugim riječima, učitelji već u prvim godinama rada stječu uvjerenje o kolektivnoj učinkovitosti te je potreban određeni šok koji će ih navesti da preispitaju svoje uvjerenje. Upravo zbog toga, iznimno je važno kreirati pozitivno i poticajno školsko ozračje koje omogućava učiteljima stvaranje uvjerenja u kolektivnu učinkovitost, a sve s ciljem osiguravanja nužnih uvjeta za optimalno učenje učenika.

Ovim istraživanjem obuhvaćene su provjere razine kolektivne učinkovitosti s obzirom na radno mjesto i radno iskustvo učitelja. Znanstveni doprinos ovog rada očituje se u tome što pruža prvi uvid u percepcije kolektivne učinkovitosti učitelja u osnovnim školama u Hrvatskoj, te pokazuje da sociodemografske karakteristike učitelja, poput radnog mjesta i radnog iskustva, nisu značajne za formiranje kolektivne učinkovitosti. No valja istaknuti i određena ograničenja ovog istraživanja. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku i na individualnoj razini. Moguće je da bi istraživanje na školskoj razini omogućilo bolju spoznaju o razini kolektivne učinkovitosti učitelja te dalo smjernice za daljnje postupanje. S obzirom na poznate izvore kolektivne učinkovitosti, u budućim bi istraživanjima bilo korisno doznati u kojoj mjeri druge kontekstualne varijable, postupci ravnatelja i školsko ozračje mogu utjecati na kolektivnu učinkovitost učitelja.

ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje pruža važan uvid u percepcije kolektivne učinkovitosti učitelja u osnovnim školama u Hrvatskoj, čime ispunjava znatnu prazninu u domaćoj literaturi. Rezultati pokazuju da su učitelji općenito uvjereni u svoju sposobnost motiviranja i discipliniranja učenika, ali manje ustrajni u radu s nezainteresiranim ili teškim učenicima, što upućuje na potrebu za većom podrškom u radu sa zahtjevnijim učenicima. Rezultati ovog istraživanja nisu pokazali statistički značajne ra-

zlike u percepciji kolektivne učinkovitosti s obzirom na radno mjesto (razredna ili predmetna nastava) niti između učitelja različitoga radnog iskustva. Ovi rezultati upućuju na zaključak da je kolektivna učinkovitost stabilna karakteristika koja se formira u ranoj fazi rada učitelja. Stoga je nesumnjivo važno pratiti razine kolektivne učinkovitosti na školskoj razini kako bi mladi učitelji lakše razvijali pozitivne obrasce rada i suradnje u školi. Osim toga, u budućim bi istraživanjima bilo korisno ispitati utjecaj kontekstualnih faktora, poput ravnatelja i školskog ozračja, na razvoj kolektivne učinkovitosti.

LITERATURA

- ADAMS, C. M. i FORSYTH, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44 (6), 625–642. <https://doi.org/10.1108/09578230610704828>
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- BRYCE, C. I., GRANGER, K. L. i FRASER, A. M. (2022). A preliminary investigation of collective teacher efficacy and student hope: Understanding the role of student-teacher relationships. *Social Psychology of Education*, 25, 1307–1323. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09729-z>
- CAPONE, V., DONIZZETTI, A. R. i PETRILLO, G. (2017). Classroom relationships, sense of community, perceptions of justice, and collective efficacy for students' social well-being. *Journal of Community Psychology*, 46 (3), 374–382. <https://doi.org/10.1002/jcop.21943>
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- DEAN, R. i GIBBS, S. (2023). Teacher collective efficacy and the management of difficult behaviour: The role of student-teacher relationships. *Educational Psychology in Practice*, 39 (3), 273–293. <https://doi.org/10.1080/02667363.2023.2196713>
- DONOHOO, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Corwin.
- EELLS, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement*. [Dissertations 133]. Loyola University Chicago. https://doi.org/https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133
- FOHLIN, L., ALLODI, M. W. i SEDEM, M. (2024). Collective teacher efficacy and its relationship to attitudes to inclusion of students with special educational needs in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2380592>
- GODDARD, R. D., BAILES, L. P. i KIM, M. (2021). Principal efficacy beliefs for instructional leadership and their relation to teachers' sense of collective efficacy

- and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 20 (3), 472–493. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1696369>
- GODDARD, R. D., GODDARD, Y., KIM, E. S. i MILLER, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121 (4), 501–530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- GODDARD, R. D., HOY, W. K. i HOY, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479–507. <https://doi.org/10.2307/1163531>
- GODDARD, R. D., HOY, W. K. i HOY, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- HATTIE, J. (2017). *Backup of Hattie's ranking list of 256 influences and effect sizes related to student achievement*. <https://visible-learning.org/backup-hattie-ranking-256-effects-2017/>
- HERRERA, C., TORRES-VALLEJOS, J., MARTÍNEZ-LÍBANO, J., RUBIO, A., CÉSPEDES, C., OYANEDEL, J. C., ACUÑA, E. i PEDRAZA, D. (2022). Perceived collective school efficacy mediates the organizational justice effect in teachers' subjective well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 10963. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710963>
- HITE, S. A. i DONOHOO, J. (2020). *Leading collective efficacy: Powerful stories of achievement and equity*. Corwin Press.
- HOY, W. i MISKEL, C. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). McGraw-Hill.
- KAYA, K., ERDOĞAN, O., YEŞİL, Y. i SEZGIN, F. (2024). The roles of collective teacher efficacy and commitment in the relationship between turkish language teachers' job satisfaction and school principal distributed leadership. *SAGE Open*, 14 (3), 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440241271136>
- KLASSEN, R. M., USHER, E. L. i BONG, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78 (4), 464–486. <https://doi.org/10.1080/00220970903292975>
- KLINE, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3th ed.). The Guilford Press.
- QADACH, M., SCHECHTER, C. i DA'AS, R. (2020). Instructional leadership and teachers' intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision. *Educational Management Administration & Leadership*, 48 (4),

- 617–634. <https://doi.org/10.1177/1741143219836683>
- RICHARDSON, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6 (2), 135–147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- SALAS-RODRÍGUEZ, F. i LARA, S. (2023). Unpacking collective teacher efficacy in primary schools: Student achievement and professional development. *Educational Research for Policy and Practice*, 22, 193–214. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09326-z>
- SÁNCHEZ-ROSAS, J., DYZENCHAUZ, M., DOMINGUEZ-LARA, S. i HAYES, A. (2022). Collective teacher self-efficacy scale for elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 15 (1), 985–1002. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15156a>
- SCHECHTER, C. i TSCHANNEN-MORAN, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: An international view. *International Journal of Educational Management*, 20 (6), 480–489. <https://doi.org/10.1108/09513540610683720>
- THIEN, L. M., LIM, S. Y. i ADAMS, D. (2024). The evolving dynamics between instructional leadership, collective teacher efficacy, and dimensions of teacher commitment: what can Chinese independent high schools tell us? *International Journal of Leadership in Education*, 27 (4), 739–761. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1913236>
- TSCHANNEN-MORAN, M. i BARR, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), 189–209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- WILCOX, K. C., ANGELIS, J. I., BAKER, L. i LAWSON, H. A. (2014). The value of people, place and possibilities: A multiple case study of rural high school completion. *Journal of Research in Rural Education*, 29 (9), 1–18. <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/29-9.pdf>

COLLECTIVE TEACHER EFFICACY IN PRIMARY SCHOOLS

ABSTRACT

Collective teacher efficacy is a shared group belief that the group is capable of performing certain activities to achieve success. In the educational context, teacher perceptions of collective efficacy refer to their personal assessment of their colleagues' abilities to perform teaching activities which support students' psychological and social adaptation to the school environment. A vast body of research indicates that collective teacher efficacy correlates with students' school success and teacher well-being. The aim of this research was to examine the perceptions of collective teacher efficacy in primary schools. The research involved 761 primary school teachers from all counties in the Republic of Croatia. The collective teacher efficacy survey and the sociodemographic data survey were applied. The findings indicate that teachers have slightly higher assessment of collective efficacy of teachers, while they seem to have slightly lower assessment of student abilities. No statistically significant differences were found in the perceptions of collective efficacy between classroom teachers and subject teachers. Also, no statistically significant differences were found in the perceptions of collective efficacy in terms of the years of teaching experience.

KEYWORDS:

collective efficacy; primary school; work experience; subject teachers; classroom teachers