



Samoefikasnost i zadovoljstvo poslom nastavnika u školama za učenike sa smetnjama u razvoju

Vesna P. Žunić-Pavlović^a, Miroslav V. Pavlović^b

^a Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

^b Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd, Srbija

Uvod: Samoefikasnost značajno utiče na ishode podučavanja i profesionalni život nastavnika. Iako znatan broj istraživanja povezuje samoefikasnost i zadovoljstvo poslom nastavnika, retke su studije koje se bave nastavnicima u specijalnoj edukaciji. *Ciljevi:* Istraživanje je imalo sledeća dva cilja: prvi, utvrditi razlike u samoefikasnosti i zadovoljstvu poslom između nastavnika u srednjim školama za učenike sa smetnjama u razvoju i nastavnika u srednjim stručnim školama i drugi, ispitati povezanost samoefikasnosti i zadovoljstva poslom kod ove dve grupe nastavnika. *Metode:* Uzorak je činilo 96 nastavnika u školama za učenike sa smetnjama u razvoju i 372 nastavnika u stručnim školama. Korišćene su Skala efikasnosti nastavnika države Ohajo – kratka forma (OSTES) i Skala zadovoljstva poslom nastavnika (TSS). *Rezultati:* Nastavnici u školama za učenike sa smetnjama u razvoju značajno se razlikuju po nivou samoefikasnosti i zadovoljstva poslom u odnosu na nastavnike u stručnim školama. Kod obe grupe nastavnika postoji značajna pozitivna veza između samoefikasnosti i zadovoljstva poslom. *Zaključak:* Rezultati ovog istraživanja sugerišu da su nastavnici sa višim nivoom samoefikasnosti generalno zadovoljniji svojim poslom. Ovaj nalaz može imati značajne implikacije za stručno usavršavanje nastavnika. Otkrivene razlike između dve grupe nastavnika opravdavaju dublje proučavanje veze između samoefikasnosti i zadovoljstva poslom.

Cljučne reči: samoefikasnost nastavnika, specijalna edukacija, srednje škole, stručne škole, zadovoljstvo poslom

Korespondencija: Miroslav Pavlović, miroslav.pavlovic@zuov.gov.rs

Napomena: Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću” (br. 179017), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

U novijim istraživanjima u oblasti obrazovanja samoefikasnost i zadovoljstvo poslom nastavnika zauzimaju značajno mesto. Obimna literatura iz različitih zemalja svedoči o značaju samoefikasnosti za ishode podučavanja i profesionalni život nastavnika, uključujući i zadovoljstvo poslom. Međutim, evidentan je nedostatak komparativnih istraživanja samoefikasnosti i zadovoljstva poslom nastavnika u specijalnoj edukaciji u odnosu na druge nastavnike, posebno na našim prostorima.

Samoefikasnost nastavnika definiše se kao „procena vlastitih sposobnosti planiranja, organizovanja i izvođenja aktivnosti koje su potrebne za postizanje zadatih ciljeva obrazovanja” (Skaalvik & Skaalvik, 2007, p. 612). Smatra se da je samoefikasnost nastavnika povezana s njihovim izborima i ponašanjem tako što utiče na ciljeve koje sebi postavljaju, akcije koje preduzimaju, nivo zalaganja u ostvarivanju postavljenih ciljeva i upornost u prevazilaženju teškoća (Minghui, 2018). Konceptualizacija samoefikasnosti zasnovana je na zadacima i aktivnostima koje nastavnici svakodnevno obavljaju. Kompleksnost uloge nastavnika implicira multidimenzionalnost ovog konstrukta, ali postoji nesaglasnost u pogledu broja i vrste dimenzija koje opisuju percepcije nastavnika o vlastitoj kompetenciji u kontekstu svakodnevnih zadataka i aktivnosti. U ovom radu prihvaćena je konceptualizacija samoefikasnosti nastavnika koja uključuje sledeće tri dimenzije: efikasnost za strategije podučavanja, koja opisuje primenu efektivnih strategija podučavanja u skladu s potrebama učenika; efikasnost za upravljanje odeljenjem, koja se odnosi na uspostavljanje pravila ponašanja i održavanje discipline u odeljenju; efikasnost za angažovanje učenika, u smislu pružanja podrške i motivisanja (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Rezultati novijih metaanalitičkih studija u oblasti obrazovanja potvrđuju da samoefikasnost utiče na različite domene odgovornosti i funkcionisanja nastavnika, kao što su: postignuća učenika (Kim & Seo, 2018) i kvalitet podučavanja (Klassen & Tze, 2014), posvećenost poslu (Chesnut & Burley, 2015), stres (Raveendran & Manikandan, 2012) i sagorevanje (Aloe et al., 2014; Shoji et al., 2015). Istraživanja samoefikasnosti nastavnika u specijalnoj edukaciji znatno su ređa, ali ukazuju na prisustvo sličnih trendova: samoefikasnost nastavnika pozitivno korelira s postignućima učenika (Guo et al., 2014), primenom efektivnih strategija podučavanja (Allinder, 1994; Livers et al., 2020), rezilijentnošću (Castro et al., 2010) i radnim angažovanjem (Minghui, 2018), a negativno sa stresom (Love et al., 2020) i sagorevanjem (Brunsting et al., 2014; Ruble et al., 2011; Sariçam & Sakız, 2014).

Pored toga, postoje solidni empirijski dokazi da je samoefikasnost nastavnika povezana sa zadovoljstvom poslom. Nekoliko opsežnijih studija koje su sumirale rezultate istraživanja iz ove oblasti saglasno izveštava o značajnoj pozitivnoj vezi između samoefikasnosti i zadovoljstva poslom u opštoj populaciji nastavnika (Kalkan, 2020; Kasalak & Dağyar, 2020; Zee &

Koomen, 2016). I istraživanja na uzorcima nastavnika u specijalnoj edukaciji pokazuju da su nastavnici s višim nivoom samoeфикаsnosti zadovoljniji svojim poslom (Alford, 2018; Viel-Ruma et al., 2010).

Nalazi o uticaju pojedinih dimenzija samoeфикаsnosti nastavnika na zadovoljstvo poslom se razlikuju. U nekim studijama je otkriveno da eфикаsnost za strategije podučavanja i eфикаsnost za upravljanje odeljenjem pozitivno utiču na zadovoljstvo poslom (Klassen & Chiu, 2010). Za razliku od toga rezultati nekoliko istraživanja pokazuju da su sve tri dimenzije samoeфикаsnosti nastavnika povezane sa zadovoljstvom poslom, s tim što se eфикаsnost za angažovanje učenika izdvaja kao ključni prediktor (Türkoğlu et al., 2017; von der Embse et al., 2016; Wang et al., 2015). U jednom od retkih istraživanja razlika u povezanosti samoeфикаsnosti i zadovoljstva poslom između nastavnika u specijalnoj edukaciji i drugih nastavnika potvrđena je generalno pozitivna veza između ova dva konstrukta (Alford, 2018). Međutim, dve grupe nastavnika razlikovale su se po dimenzijama samoeфикаsnosti koje su povezane sa zadovoljstvom poslom: kod nastavnika u specijalnoj edukaciji samo je eфикаsnost za upravljanje odeljenjem povezana sa zadovoljstvom poslom, a kod drugih nastavnika značajne veze postoje između svih dimenzija samoeфикаsnosti nastavnika i zadovoljstva poslom.

Treba naglasiti da razlike u samoeфикаsnosti i zadovoljstvu poslom nastavnika u specijalnoj edukaciji u odnosu na druge nastavnike nisu dovoljno istražene, a malobrojne komparativne studije imaju nesaglasne rezultate. Neki autori izveštavaju o višem nivou samoeфикаsnosti kod nastavnika u specijalnoj edukaciji (Leyser, 2002; Minke et al., 1996), dok drugi ne nalaze značajne razlike (Chong & Ong, 2016; Livers et al., 2020). Nekonzistentnost nalaza o razlikama u zadovoljstvu poslom je još izraženija, jer se mogu naći istraživanja u kojima je kod nastavnika u specijalnoj edukaciji zabeležen viši (Butt et al., 2005; Nojani et al., 2012) ili niži nivo zadovoljstva (Stempien & Loeb, 2002), kao i ona u kojima nisu otkrivene značajne razlike u odnosu na druge nastavnike (Billingsley & Cross, 1992; Darcy et al., 1995).

Svrha ovog istraživanja je da unapredi razumevanje samoeфикаsnosti i zadovoljstva poslom kod nastavnika u specijalnoj edukaciji. Komparirani su nastavnici u srednjim školama za učenike sa smetnjama u razvoju s nastavnicima u srednjim stručnim školama, koje su po programu nastave i učenja (predmetne kompetencije, ishodi i dr.) sličnije nego gimnazije i srednje umetničke škole. Prvi istraživački cilj bilo je utvrđivanje razlika u nivou samoeфикаsnosti i zadovoljstva poslom između nastavnika u školama za učenike sa smetnjama u razvoju i nastavnika u stručnim školama. Na osnovu izrazito nesaglasnih nalaza prethodnih istraživanja nije bilo moguće postaviti hipotezu o postojanju i pravcu razlika između dve grupe nastavnika. Drugi cilj bilo je ispitivanje povezanosti između samoeфикаsnosti i zadovoljstva poslom kod nastavnika u školama za učenike sa smetnjama u razvoju i nastavnika u stručnim školama. Dostupna

literatura opravdavala je pretpostavku o postojanju pozitivne korelacije između samoefikasnosti i zadovoljstva poslom kod obe grupe. Odgovori na ova pitanja mogu biti korisni za unapređivanje obrazovnih politika i prakse, posebno u domenu stručnog usavršavanja nastavnika.

Metode rada

Uzorak

Uzorak je činilo 468 nastavnika zaposlenih u srednjim školama, od toga 20.5% u srednjim školama za učenike sa smetnjama u razvoju i 79.5% u srednjim stručnim školama. U Tabeli 1 prikazani su osnovni demografski podaci o nastavnicima iz uzorka. Dve grupe nastavnika nisu se razlikovale po polu i vrsti radnog odnosa, ali su nađene značajne razlike u godinama starosti i dužini radnog staža. Kod nastavnika u školama za učenike sa smetnjama u razvoju primetna je znatno veća zastupljenost najstarije kategorije, dok je najmlađa kategorija znatno zastupljenija kod nastavnika u stručnim školama. Veća učestalost nastavnika s radnim stažom do dve godine zabeležena je u školama za učenike sa smetnjama u razvoju, a veće učešće kategorije s najdužim radnim stažom u stručnim školama.

Tabela 1

Demografski podaci o nastavnicima iz uzorka

| Varijable | Sve škole (<i>N</i> = 468) | | Škole za učenike sa smetnjama u razvoju (<i>n</i> = 96) | | Stručne škole (<i>n</i> = 96) | | χ^2 (<i>df</i>) |
|-------------------|--------------------------------|------|--|------|-----------------------------------|------|------------------------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | |
| Pol | | | | | | | |
| muški | 172 | 36.8 | 40 | 41.7 | 132 | 35.5 | ns |
| ženski | 296 | 63.2 | 56 | 58.3 | 240 | 64.5 | |
| Starost | | | | | | | |
| 20–30 godina | 55 | 11.8 | 3 | 3.1 | 52 | 14.0 | 30.90 (4)*** |
| 31–40 godina | 138 | 29.5 | 34 | 35.4 | 104 | 28.0 | |
| 41–50 godina | 177 | 37.8 | 33 | 34.4 | 144 | 38.7 | |
| 51–60 godina | 71 | 15.2 | 11 | 11.5 | 60 | 16.1 | |
| više od 60 godina | 27 | 5.8 | 15 | 15.6 | 12 | 3.2 | |
| Radni staž | | | | | | | |
| do 2 godine | 18 | 3.8 | 10 | 10.4 | 8 | 2.2 | 18.15 (3)*** |
| 3–10 godina | 148 | 31.6 | 36 | 37.5 | 112 | 30.1 | |
| 11–20 godina | 199 | 42.5 | 35 | 36.5 | 164 | 44.1 | |
| više od 20 godina | 103 | 22.0 | 15 | 15.6 | 88 | 23.7 | |
| Radni odnos | | | | | | | |
| na neodređeno | 344 | 73.5 | 68 | 70.8 | 276 | 73.5 | ns |
| na određeno | 124 | 26.5 | 28 | 29.2 | 96 | 26.5 | |

Napomena: ns – nema značajnih razlika; *** $p \leq .001$

Instrumenti

Za procenu samoeфикаsnosti korišćena je Skala ефикаsnosti nastavnika државе Охајо – кратка форма (*Ohio State Teacher Efficacy Scale – OSTES, Short form*, Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). OSTES se sastoji od 12 pitanja raspoređenih u tri podskale: Ефикаsnost za strategije подучавања, Ефикаsnost za управљање оделјенјем и Ефикаsnost за ангажовање ученика. Испитаници су одговарали на питања заокруживањем једног од понуђених одговора на деветостепеној скали, од 1 – „nimalo” до 9 – „veoma mnogo”. Interna konzistentnost OSTES i njenih podskala u ovom istraživanju iznosi: OSTES $\alpha = .89$; Strategije подучавања $\alpha = .78$; Управљање оделјенјем $\alpha = .89$; Ангажовање ученика $\alpha = .71$.

Skala zadovoljstva poslom nastavnika (*Teaching Satisfaction Scale – TSS*, Ho & Au, 2006) korišćena je za procenu koliko su nastavnici zadovoljni svojim poslom. Skala sadrži pet tvrdnji koje se odnose na zadovoljstvo različitim aspektima posla (npr. „Uslovi u kojima radim kao nastavnik su odlični”), a zbrajanjem odgovora dobija se ocena ukupnog zadovoljstva poslom nastavnika. Испитаницима су понуђени одговори на петостепеној скали, од 1 – „uopšte se ne slažem” до 5 – „potpuno se slažem”. U ovom istraživanju interna konzistentnost TSS je dobra ($\alpha = .87$).

Procedura

Na osnovu ukupne strukture srednjih škola u Srbiji, metodom slučajnog izbora u svakoj školskoj upravi određene su jedna srednja škola za ученике sa smetnjama u razvoju i tri srednje stručne škole koje će učestvovati u istraživanju. Direktori izabраних škola dobili su od nadležne školske uprave obaveštenje o istraživanju i poziv za učestvovanje. Nakon dobijanja informisane saglasnosti uprave škole, predstavnici školskih uprava organizovali su anketiranje nastavnika. Nastavnici su anketirani putem interneta. Na internet strani Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja postavljen je onlajn upitnik, u trajanju od tri meseca, s uputstvom za popunjavanje. Nastavnici su obavešteni da je anketiranje anonimno i dobrovoljno.

Obrada podataka

U obradi podataka korišćena je deskriptivna i inferencijalna statistika. Za testiranje statističke značajnosti razlika između dve grupe nastavnika primenjen je t-test, a za testiranje povezanosti varijabli koje opisuju samoeфикаsnost i zadovoljstvo poslom nastavnika korišćen je Pirsonov koeficijent korelacije.

Rezultati

U Tabeli 2 prikazane su minimalne i maksimalne vrednosti, aritmetičke sredine i standardne devijacije skorova na OSTES i pripadajućim podskalama i na TSS, za ceo uzorak.

Tabela 2*Rezultati ispitivanja na OSTES i TSS (N = 468)*

| Skale i podskale | Minimum | Maksimum | AS | SD |
|------------------------|---------|----------|-------|-------|
| OSTES | 13 | 104 | 82.27 | 11.69 |
| Strategije podučavanja | 4 | 36 | 30.31 | 4.12 |
| Upravljanje odeljenjem | 5 | 36 | 27.24 | 5.45 |
| Angažovanje učenika | 4 | 32 | 24.72 | 4.11 |
| TSS | 5 | 25 | 17.42 | 4.21 |

U Tabeli 3 prikazani su rezultati testiranja statističke značajnosti razlika u skorovima na OSTES i TSS između dve grupe nastavnika. Nastavnici u školama za učenike sa smetnjama u razvoju imali su značajno više skorove na OSTES i pripadajućim podskalama Strategije podučavanja i Angažovanje učenika, kao i na TSS, u odnosu na nastavnike u stručnim školama. Vrednosti parcijalnog eta kvadrata pokazuju da je veličina uticaja relativno niska.

Tabela 3*Razlike u skorovima na OSTES i TSS prema vrsti škole*

| Varijable | Škole za učenike sa smetnjama (n = 96) | | Stručne škole (n = 372) | | t | η ² |
|------------------------|--|------|-------------------------|-------|---------|----------------|
| | AS | SD | AS | SD | | |
| OSTES | 84.57 | 8.44 | 81.68 | 12.33 | 2.70* | .01 |
| Strategije podučavanja | 30.94 | 3.27 | 30.15 | 4.30 | 1.97* | .01 |
| Upravljanje odeljenjem | 27.51 | 4.16 | 27.17 | 5.74 | -.65 | - |
| Angažovanje učenika | 26.13 | 3.18 | 24.36 | 4.24 | 4.50*** | .04 |
| TSS | 18.25 | 4.00 | 17.20 | 4.24 | 2.25* | .01 |

Napomena: * $p \leq .05$, *** $p \leq .001$

Za ukupan uzorak i za obe grupe nastavnika zabeležene su značajne korelacije između skorova na OSTES i svim pripadajućim podskalama, s jedne i skorova na TSS, s druge strane (Tabela 4). Sve korelacije su pozitivne, slabog do umerenog intenziteta.

Tabela 4*Korelacije skorova na OSTES i TSS*

| Varijable | Sve škole | Škole za učenike sa smetnjama | Stručne škole |
|------------------------|-----------|-------------------------------|---------------|
| | TSS | TSS | TSS |
| OSTES | .49** | .43** | .49** |
| Strategije podučavanja | .39** | .20* | .42** |
| Upravljanje odeljenjem | .39** | .41** | .38** |
| Angažovanje učenika | .48** | .40** | .49** |

Napomena: * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Diskusija

Nastavnici iz uzorka su relativno visoko ocenili svoju samoeфикаsnost, s tim što su ocene ефикаsnosti za strategije podučavanja i upravljenje odeljenjem nešto više u odnosu na ocene ефикаsnosti za angažovanje učenika. Dobijeni rezultati su u skladu s nalazima istraživanja u opštoj populaciji nastavnika (Klassen & Chiu, 2010; Tschannen-Moran & Hoy, 2007; Türkoğlu et al., 2017; von der Embse et al., 2016) i na uzorcima nastavnika u specijalnoj edukaciji (Antonioni et al., 2017; Minghui, 2018; Sariçam & Sakiz, 2014).

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da nastavnici u školama za učenike sa smetnjama u razvoju imaju značajno viši nivo samoeфикаsnosti u odnosu na nastavnike u stručnim školama. Ovaj nalaz ima potvrdu u sličnim komparativnim studijama (Leyser, 2002; Minke et al., 1996). Značajne razlike između dve grupe nastavnika otkrivene su za dve dimenzije samoeфикаsnosti – ефикаsnost za strategije podučavanja i ефикаsnost za angažovanje učenika. Viši nivo samoeфикаsnosti kod nastavnika u školama za učenike sa smetnjama u razvoju može se dovesti u vezu s različitim pristupom u podučavanju učenika, koji nastaje kao rezultat njihovog profesionalnog razvoja i iskustva u radu sa učenicima, ali i okruženja u kome se odvija podučavanje. Sudeći prema nalazima brojnih autora, nastavnici u specijalnoj edukaciji učestalije primenjuju еfektivne strategije koje doprinose očekivanim ishodima obrazovanja, kao što su: individualizovano diferencirano podučavanje i procena u cilju planiranja podučavanja (Leyser, 2002), partnerski rad i rad prema nedeljnom rasporedu (Schwab et al., 2015), nastava centrirana na učenike (Livers et al., 2020), timski rad i zajedničko donošenje odluka (Minke et al., 1996) i sl. Imajući u vidu rezultate prethodnih istraživanja o recipročnoj vezi između kvaliteta podučavanja i samoeфикаsnosti nastavnika (Holzberger et al., 2013), može se pretpostaviti da uspešna primena еfektivnih strategija pozitivno utiče na percepcije svoje kompetencije kod nastavnika u školama za učenike sa smetnjama u razvoju. Pri razmatranju razlika između dve grupe nastavnika treba uzeti u obzir i empirijske podatke o uticaju školske klime (Tschannen-Moran & Hoy, 2007; Tsouloupas et al., 2014), kolektivne ефикаsnosti (Skaalvik & Skaalvik, 2007), podrške roditelja i uprave škole (Stipek, 2012), rukovođenja (Çalik et al., 2012) i drugih karakteristika školskog okruženja na samoeфикаsnost zaposlenih. Prethodna istraživanja sugerišu da se škole za učenike sa smetnjama u razvoju razlikuju u pogledu ovih karakteristika i njihovog uticaja na samoeфикаsnost nastavnika (Chong & Ong, 2016).

Kod nastavnika u školama za učenike sa smetnjama u razvoju zabeležen je značajno viši nivo zadovoljstva poslom nego kod nastavnika u stručnim školama. Autori istraživanja u kojima su dobijeni slični rezultati varijacije u nivou samoeфикаsnosti nastavnika u zavisnosti od vrste škole povezuju s еfikasnim rukovođenjem, dobrim odnosima s kolegama i učenicima, etosom (Butt et al., 2005) i organizacionom pravdom (Nojani et al., 2012) u školama za

učenike sa smetnjama u razvoju. U nedostatku preciznijih empirijskih podataka o zadovoljstvu poslom nastavnika u specijalnoj edukaciji, za tumačenje dobijenih rezultata mogu se iskoristiti zapažanja o većem zadovoljstvu poslom kod nastavnika razredne u odnosu na predmetnu nastavu (Kalkan, 2020), kod nastavnika u osnovnim u odnosu na srednje škole (Menon et al., 2008) i kod nastavnika u manjim u odnosu na veće škole (Morgan & O'Leary, 2004). Ukupno posmatrano, ovi nalazi sugerišu da veće zadovoljstvo poslom nastavnika u školama za učenike sa smetnjama u razvoju može biti povezano s razvijanjem intenzivnijih i dugotrajnijih socijalnih odnosa i generalno boljom školskom klimom. U budućim istraživanjima treba ispitati ovu pretpostavku.

Dobijeni rezultati o povezanosti između samoefikasnosti i zadovoljstva poslom nastavnika nalaze podršku u istraživanjima iz drugih zemalja: Kanade (Klassen & Chiu, 2010; Wang et al., 2015), SAD (von der Embse et al., 2016), Australije (Aldridge & Fraser, 2016), Italije (Caprara et al., 2003; Moè et al., 2010), Švedske (Toropova et al., 2020), Dominikanske Republike (Gilbert et al., 2014), Norveške (Skaalvik & Skaalvik, 2014) i Turske (Türkoğlu et al., 2017). Kod obe grupe nastavnika otkrivene su značajne pozitivne veze između sve tri dimenzije samoefikasnosti (strategije podučavanja, upravljanje odeljenjem i angažovanje učenika) i zadovoljstva poslom. Ovi nalazi razlikuju se u odnosu na druge komparativne studije u kojima su nađeni specifični obrasci povezanosti samoefikasnosti i zadovoljstva poslom kod nastavnika specijalne edukacije (Alford, 2018).

Povezanost dimenzije efikasnost za strategije podučavanja i zadovoljstva poslom potvrđena je u istraživanjima na mešovitim uzorcima nastavnika osnovnih i srednjih škola opšteg tipa (Klassen & Chiu, 2010; Türkoğlu et al., 2017; von der Embse et al., 2016; Wang et al., 2015). Pored pozitivnih korelacija, prethodna istraživanja ukazuju na to da ova dimenzija samoefikasnosti nastavnika ima značajnu ulogu u kompleksnim odnosima drugih faktora i zadovoljstva poslom. Na primer, pokazalo se da primena efektivnih strategija podučavanja po sebi nema direktan uticaj na zadovoljstvo poslom, već da je taj uticaj posredovan percepcijama nastavnika o svojoj kompetentnosti i sposobnosti da se prevaziđu teškoće u podučavanju učenika (Moè et al., 2010). Zanimljiv je i nalaz da školska postignuća učenika ne utiču na zadovoljstvo poslom nastavnika, ukoliko nastavnici ne percipiraju da postignuća učenika zavise od njihove kompetentnosti (Caprara et al., 2006).

Rezultati koji se odnose na povezanost dimenzije efikasnost za upravljanje odeljenjem i zadovoljstva poslom imaju potvrdu u istraživanjima na uzorcima opšte populacije nastavnika (Klassen & Chiu, 2010; Türkoğlu et al., 2017; von der Embse et al., 2016; Wang et al., 2015) i nastavnika u specijalnoj edukaciji (Alford, 2018). Ovi nalazi su u saglasnosti sa zapažanjima da je zadovoljstvo poslom nastavnika povezano s kvalitetom njihovog odnosa sa učenicima (Virtanen et al., 2019), a da uspostavljanje dobrih odnosa s učenicima zavisi od veština

upravljanja odeljenjem (Opdenakker & Van Damme, 2006). Istraživanja uticaja školske klime (koja obuhvata i odnose nastavnika i učenika) na zadovoljstvo poslom pokazuju da, pored direktnog, postoji i indirektan uticaj, koji se ostvaruje preko efikasnosti za upravljanje odeljenjem (Malinen & Savolainen, 2016). Dobijeni rezultati mogu se dovesti u vezu i sa saznanjima o ulozi ove dimenzije samoefikasnosti nastavnika u odnosu između stresa i zadovoljstva poslom: stres povezan sa testiranjem učenika, preko efikasnosti za upravljanje odeljenjem, indirektno utiče na zadovoljstvo poslom (von der Embse et al., 2016); stres zbog ponašanja učenika indirektno je povezan sa zadovoljstvom poslom preko efikasnosti za upravljanje odeljenjem (Klassen & Chiu, 2010).

U ovom istraživanju potvrđena je pozitivna veza između efikasnosti za angažovanje učenika i zadovoljstva poslom kod obe grupe nastavnika. Kao što je ranije pomenuto, savremeni autori nalaze da je efikasnost za angažovanje učenika značajniji prediktor zadovoljstva poslom u odnosu na druge dimenzije samoefikasnosti nastavnika (Türkoğlu et al., 2017; von der Embse et al., 2016; Wang et al., 2015). Uticaj efikasnosti za angažovanje učenika na zadovoljstvo poslom ostvaruje se preko strategija podučavanja koje nastavnik primenjuje. Nastavnici s nižim nivoom samoefikasnosti za angažovanje učenika koriste strategije usmerene na kontrolu, što povećava stres zbog ponašanja učenika i sagorevanje, a time se smanjuje zadovoljstvo poslom (Martin et al., 2012). S druge strane, primena metoda podučavanja koje doprinose angažovanju i responzivnosti učenika može pozitivno uticati na samoefikasnost i zadovoljstvo poslom nastavnika. Rad s učenicima koji su aktivni na času, razmenjuju ideje s drugim učenicima i pozitivno percipiraju uloženi trud i nastojanje nastavnika da podstakne njihova interesovanja doprinosi samoefikasnosti nastavnika u pogledu angažovanja učenika (Choi et al., 2019). Pored uticaja na samoefikasnost nastavnika, verbalna i neverbalna responzivnost učenika na času još jače utiče na zadovoljstvo poslom (Mottet et al., 2004).

Dve grupe nastavnika značajno su se razlikovale po godinama starosti i dužini radnog staža. Iako se ovaj rad ne bavi varijacijama u samoefikasnosti i zadovoljstvu poslom u odnosu na demografske karakteristike nastavnika, treba prokomentarisati eventualne efekte ovih razlika na dobijene rezultate. Nalazi o povezanosti godina starosti i radnog staža sa samoefikasnošću i zadovoljstvom poslom nastavnika nisu saglasni, ali ima indicija da uticaj ovih faktora ne mora biti značajan. U prilog tome govore rezultati o nepostojanju značajnih veza između samoefikasnosti i godina starosti (Antoniou et al., 2017) ili radnog staža (Moè et al., 2010). Isto tako, u prethodnim istraživanjima nije ustanovljena značajna povezanost zadovoljstva poslom s dužinom radnog staža (Toropova et al., 2020; Wang et al., 2015) i godinama starosti (Crossman & Harris, 2006).

Prilikom razmatranja dobijenih rezultata treba imati u vidu ograničenja ovog istraživanja. Mada su uključene škole iz različitih delova Srbije, uzorak nije slučajan, pa ispitanici možda nisu reprezentativni predstavnici nastavnika

u školama za učenike sa smetnjama u razvoju i stručnim školama. Buduća istraživanja treba realizovati na većim uzorcima nastavnika zaposlenih u raznovrsnim obrazovno-vaspitnim ustanovama kako bi se otklonila ograničenja u generalizaciji nalaza. U istraživanju su primenjeni instrumenti za procenu samoefikasnosti i zadovoljstva poslom koji su dovoljno uopšteni da omoguće komparaciju nastavnika bez obzira na školsko okruženje, razred i predmet koji predaju. Kompletnija slika može se steći ukoliko se u budućim istraživanjima koriste specifičnija merenja i još neki izvori podataka, pored samoprocene nastavnika. Dobijeni rezultati sugerišu povezanost samoefikasnosti i zadovoljstva poslom nastavnika, ali sagledavanje njihovih međusobnih efekata i uticaja drugih faktora zahteva opsežnija istraživanja u budućnosti.

Bez obzira na navedena ograničenja, ovo istraživanje može imati važne praktične implikacije za stručno usavršavanje nastavnika. Dobijeni rezultati sugerišu da programi stručnog usavršavanja koji doprinose razvoju kompetencija nastavnika mogu pozitivno uticati i na samoefikasnost, a da unapređivanje kompetencija i samoefikasnosti može imati pozitivne efekte na zadovoljstvo poslom. U novijoj literaturi mogu se naći brojni primeri stručnog usavršavanja koje doprinosi samoefikasnosti nastavnika, kao što su programi obuke za projektnu nastavu (Choi et al., 2019), inkluzivnu nastavu (Chao et al., 2017), dodatnu podršku učenicima s poremećajima autističnog spektra (Love et al., 2020) i sl. Buduća istraživanja mogu se usmeriti na sagledavanje efekata programa stručnog usavršavanja koji se primenjuju u našoj praksi na samoefikasnost i zadovoljstvo poslom nastavnika.

Zaključak

Na osnovu rezultata ovog istraživanja mogu se izvesti zaključci o značajnim razlikama u samoefikasnosti i zadovoljstvu poslom između nastavnika u školama za učenike sa smetnjama u razvoju i nastavnika u stručnim školama. Potrebna su dalja istraživanja kako bi se razumele implikacije nalaza o pozitivnijim percepcijama svojih kompetencija i većem zadovoljstvu poslom kod nastavnika koji realizuju nastavni proces s učenicima sa smetnjama u razvoju. U skladu s prethodnim istraživanjima, otkrivena je pozitivna veza između samoefikasnosti i zadovoljstva poslom kod obe grupe nastavnika. Dobijeni rezultati podržavaju ideju da unapređivanje samoefikasnosti može doprineti zadovoljstvu poslom nastavnika.

Zahvalnica

Zahvaljujemo Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS, školskim upravama i Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja na podršci u realizaciji istraživanja. Takođe zahvaljujemo školama i nastavnicima koji su učestvovali u istraživanju.

Literatura

- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research, 19*(2), 291-307. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>
- Alford, A. (2018). *Job satisfaction and self-efficacy score differences in general and special education teachers as measured by the Job Satisfaction Survey and Teachers' Sense of Efficacy Scale* [Doctoral dissertation, Liberty University]. *Doctoral Dissertations and Projects*. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/1770>
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86-95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*(1), 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Antoniou, A. S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special educators' teaching self-efficacy determination: a quantitative approach. *Psychology, 8*(11), 1642-1656. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education, 25*(4), 453-471. <https://doi.org/10.1177/002246699202500404>
- Brunsting, N. C., Streckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children, 37*(4), 681-711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project. *School Leadership and Management, 25*(5), 455-471. <https://doi.org/10.1080/13634230500340807>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 821-832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 622-629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 66*, 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review, 15*, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Choi, J., Lee, J. H., & Kim, B. (2019). How does learner-centered education affect teacher self-efficacy? The case of project-based learning in Korea. *Teaching and Teacher Education, 85*, 45-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.005>
- Chong, W. H., & Ong, M. Y. (2016). The mediating role of collective teacher efficacy beliefs in the relationship between school climate and teacher self-efficacy across

- mainstream and special needs schools. In S. Garvis & D. Pendergast (Eds.), *Asia-Pacific perspectives on teacher self-efficacy* (pp. 19-35). Brill Sense.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46. <https://doi.org/10.1177/1741143206059538>
- Çalik, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kiliñç, A. C. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498-2504.
- Darcy, P., Kuszniow, T., & Lester, D. (1995). Job satisfaction of special education teachers. *Psychological Reports*, 77(1), 186-186. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.1.186>
- Gilbert, R. B., Adesope, O. O., & Schroeder, N. L. (2014). Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English-medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology*, 34(7), 876-899. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814193>
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.005>
- Ho, C. L., & Au, W. T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185. <https://doi.org/10.1177/0013164405278573>
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Kalkan, F. (2020). The relationship between teachers' self-efficacy beliefs and job satisfaction levels: A meta-analysis study. *Education and Science*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8549>
- Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(3), 16-33. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(4), 529-540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>
- Leyser, Y. (2002). Choices of instructional practices and efficacy beliefs of Israeli general and special educators: A cross-cultural research initiative. *Teacher Education and Special Education*, 25(2), 154-167. <https://doi.org/10.1177/088840640202500207>
- Livers, S. D., Zelkowski, J., Harbour, K. E., McDaniel, S. C., & Gleason, J. (2020). An examination of the relationships of mathematics self-efficacy and teaching practices among elementary, secondary, and special education educators. *Investigations in Mathematics Learning*, 12(2), 96-109. <https://doi.org/10.1080/19477503.2019.1670891>

- Love, A. M., Findley, J. A., Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2020). Teacher self-efficacy for teaching students with autism spectrum disorder: Associations with stress, teacher engagement, and student IEP outcomes following COMPASS consultation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 47-54. <https://doi.org/10.1177/1088357619836767>
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546-559. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.003>
- Menon, M., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organisational variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*, 36(3), 75-86.
- Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., & Potmješilc, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among Chinese special education school teachers. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00648>
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186. <https://doi.org/10.1177/002246699603000203>
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145-1153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010>
- Morgan, M., & O'Leary, M. (2004). A study of factors associated with the job satisfaction of beginning teachers. *The Irish Journal of Education*, 35, 73-86.
- Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C., & Medlock, A. L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teacher self-efficacy and job satisfaction. *Communication Education*, 53(2), 150-163. <https://doi.org/10.1080/03634520410001682410>
- Nojani, M. I., Arjmandnia, A. A., Afrooz, G. A., & Rajabi, M. (2012). The study on relationship between organizational justice and job satisfaction in teachers working in general, special and gifted education systems. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 2900-2905. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.586>
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.008>
- Raveendran, R. B., & Manikandan, K. (2012). Self efficacy and job stress among teachers: A meta-analysis. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 2(10), 241-257.
- Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74. <https://doi.org/10.1177/1088357610397345>
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930340>
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessels, M. G. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(2), 237-254.

- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(4), 367-386. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special Education*, 23(5), 258-267. <https://doi.org/10.1177/07419325020230050101>
- Stipek, D. (2012). Context matters: Effects of student characteristics and perceived administrative and parental support on teacher self-efficacy. *The Elementary School Journal*, 112(4), 590-606. <https://doi.org/10.1086/664489>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., & Matthews, R. A. (2014). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior. *Psychology in the Schools*, 51(2), 164-180. <https://doi.org/10.1002/pits.21739>
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050509>
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225-233. <https://doi.org/10.1177/0888406409360129>
- Virtanen, T. E., Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240-252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>
- Von der Embse, N. P., Sandilos, L. E., Pendergast, L., & Mankin, A. (2016). Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies. *Learning and Individual Differences*, 50, 308-317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.001>
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Self-efficacy and job satisfaction of teachers in schools for students with disabilities

Vesna P. Žunić-Pavlović^a, Miroslav V. Pavlović^b

^a *University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade, Serbia*

^b *Institute for Improvement of Education, Belgrade, Serbia*

Introduction. Self-efficacy significantly affects teaching outcomes and professional life of teachers. Although there are numerous research studies on self-efficacy and job satisfaction of teachers, studies that deal with teachers in special education are scarce. *Objectives.* The research had the following two goals: first, to determine the differences in self-efficacy and job satisfaction between teachers in secondary schools for students with disabilities and teachers in secondary vocational schools, and second, to examine the relationship between self-efficacy and job satisfaction in these two groups of teachers. *Methods.* The sample consisted of 96 teachers in schools for students with disabilities and 372 teachers in vocational schools. Ohio State Teacher Efficacy Scale, Short form (OSTES) and Teaching Satisfaction Scale (TSS) were used. *Results.* Teachers in schools for students with disabilities differed significantly in the level of self-efficacy and job satisfaction compared to teachers in vocational schools. In both groups of teachers, there was a significant positive relation between self-efficacy and job satisfaction. *Conclusion.* The results of this research suggest that teachers with a higher level of self-efficacy are generally more satisfied with their job. This finding may have significant implications for teacher professional development. The determined differences between the two groups of teachers justify the need for an in-depth study of the relation between self-efficacy and job satisfaction.

Keywords: teacher self-efficacy, special education, secondary schools, vocational schools, job satisfaction

PRIMLJENO: 04.09.2020.

PRIHVAĆENO: 03.10.2020.