

ULOGA UČITELJA U SOCIJALIZACIJI DJECE S POSEBNIM POTREBAMA

Ninčević, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:703213>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-26**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

DIPLOMSKI RAD

ULOGA UČITELJA U SOCIJALIZACIJI DJECE S POSEBNIM POTREBAMA

NIKOLINA NINČEVIĆ

Split, 2022.

Odsjek za Pedagogiju
Dvopredmetni diplomski studij Pedagogije i Hrvatskog jezika i književnosti
Inkluzivna pedagogija

ULOGA UČITELJA U SOCIJALIZACIJI DJECE S POSEBNIM POTREBAMA

Student:

Nikolina Ninčević

Mentor:

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, rujan 2022.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Teorijski okvir.....	3
2.1. Socijalizacija učenika u sustavu odgoja i obrazovanja	3
2.1.1. Učitelj i njegova uloga u socijalizaciji i poticanju pozitivnih odnosa	4
2.1.2. Osobine i kompetencije učitelja	5
2.2. Socijalne kompetencije učenika	8
2.2.1. Kurikulum socijalnih kompetencija.....	11
2.2.2. Nastavne metode i načela u razvoju socijalnih kompetencija učenika	12
2.3. Pozitivno ozračje i kvalitetna komunikacija u razredu	14
2.3.1. Socijalni odnosi u razredu	16
2.3.2. Odnos učitelj-učenik.....	17
2.3.3. Vršnjački odnosi.....	19
2.4.2. Inkluzija u obrazovanju	23
2.4.3. Stanje inkluzivnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj	25
2.4.4. Kompetencije učitelja u radu s učenicima s posebnim potrebama	26
2.5. Prikaz istraživanja o učenicima s posebnim potrebama u razredima.....	28
2.5.1. Socijalizacija	28
2.5.2. Stavovi, osjećaji i zabrinutost učitelja oko inkluzivnog obrazovanja	31
2.5.3. Samoprocjena učitelja o osposobljenosti za provedbu inkluzivnih praksi	34
3. Empirijsko istraživanje.....	36
3.1. Problem i cilj istraživanja.....	36
3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja	36
3.2.1. Hipoteze istraživanja	36
3.2.2. Zadaci istraživanja.....	38
3.2.3. Varijable istraživanja.....	39
3.3. Metodologija istraživanja	39
3.3.1. Instrument istraživanja	39
3.3.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka	40
3.4. Analiza i interpretacija podataka	40
3.4.1. Deskriptivna analiza	40
3.4.2. Deskriptivna obrada skala	43
3.4.3. Faktorska analiza.....	47
3.6. Testiranje hipoteza	50
4. Zaključak	79
5. Literatura	84
Tablice.....	89
Slike.....	91
Sažetak	92
Abstract.....	93

1. Uvod

Posljednjih pet desetljeća istražuje se i pronalazi rješenje i odgovor na pitanje kako zadovoljiti individualne potrebe svih sudionika odgoja i obrazovanja neovisno o njihovim razlikama. Šezdesetih godina 20. stoljeća u svijetu se počinje buditi svijest o neopravdanosti odvajanja djece s teškoćama od ostatka populacije, a fokus je najviše bio na obrazovnom sustavu. Potpora takvoj ideji bile su različite medicinske spoznaje i spoznaje iz područja pedagogije i psihologije, posebno spoznaje kojima se potvrđuje negativne posljedice specijalnih škola na dječju socijalizaciju i emocionalni razvoj, ali i ideje vezane uz demokratizaciju obrazovanja. Ono što se najviše zamjeralo specijalnim školama bilo je zanemarivanje socijalnog i emocionalnog iskustva koje svaki učenik treba steći kako bi sudjelovao u društvenim, ali i profesionalnim aktivnostima u budućnosti te nedovoljno iskorištavanje potencijala kojeg djeca imaju (Sekulić-Majurec, 1997).

U Hrvatskoj je zajedničko školovanje ozakonjeno 1980. godine *Zakonom o odgoju i osnovnom obrazovanju*. Inkluzivna je škola definirana kao mjesto kojemu svaki pojedinac pripada, gdje je svatko prihvaćen i u kojemu vladaju podržavajući odnosi te su zadovoljene različite posebne obrazovne potrebe svih sudionika. Inkluzivno se obrazovanje tako odnosi na uključivanja svakog učenika, neovisno o njihovoj različitosti, u redovne škole i razrede gdje se nastoji odgovoriti na sve njihove individualne posebne potrebe. Sekulić-Majurec (1997) kao osnovni cilj zajedničkog školovanja navodi uspješnu socijalizaciju učenika s teškoćama jer će takvim načinom školovanja razviti sav svoj potencijal te će mu biti omogućeno sjecanje povoljnog socijalnog iskustva, a samim time i uključivanje u sve više društvenih i profesionalnih aktivnosti. Bouillet (2010) se također slaže da pružanje jednakih obrazovnih šansi i stvaranje odgojno-obrazovnih okruženja koja su poticajna doprinosi socijalnoj integraciji djece s posebnim potrebama. Navodi kako u cijelom tom procesu najizravnije sudjeluju odgojitelji i učitelji suočavajući se svakodnevno s različitim posebnim potrebama djece u svojim odgojnim skupinama i razrednim odjelima. Upravo zbog toga i sami imaju pravo na različite programe potpore.

Velik je broj istraživanja koji je ispitivao u kojoj su mjeri učenici s posebnim potrebama prihvaćeni među svoje vršnjake u razrednom odjelu jer je upravo prihvaćenost bitan čimbenik njihove uspješne socijalizacije. Goslin (1969; prema Sekulić-Majurec, 1997) navodi kako se i ranije ukazivalo na to da ako djeca s posebnim potrebama ne uspiju ostvariti zadovoljavajuće

socijalne odnose u svojim razredima, često razviju loše obrambene mehanizme koji kasnije često ugrožavaju njihove odnose kako u obitelji i poslu, tako i u sveukupnom društvenom životu. Za uspješnost inkluzije, neophodni su dakako pozitivni stavovi svih sudionika u procesu, no zbog najvećeg tereta i odgovornosti koju nose, stavovi učitelja u unapređenju samog ovog procesa mogli bi se označiti presudnima. Zbog toga se ulažu naporu u pronalaženju načina da se potaknu pozitivni stavovi kod učitelja oko inkluzivnog obrazovanja. Istraživanja su pokazala da oni učitelji koji imaju iskustva u radu u inkluzivnim uvjetima i koji češće ostvaruju osobni kontakt s djetetom s teškoćama, bilo na poslu, bilo privatno, imaju pozitivnije mišljenje (BehPajoo, 1992; prema Sekulić-Majurec, 1997). U inkluzivnim postavkama obrazovanja, učenici s teškoćama u razvoju imaju veće šanse steći prijatelje, ali i općenito uspostaviti interakciju sa svojim vršnjacima, no unatoč tomu, rezultati istraživanja o uspješnosti njihove socijalizacije, o učiteljevom stavu i odnosu prema njima i dalje su zabrinjavajuće negativni (Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009).

2. Teorijski okvir

2.1. Socijalizacija učenika u sustavu odgoja i obrazovanja

Škola, obitelj i socijalno okruženje trebaju, vođeni humanizmom, holizmom i konstruktivizmom, biti usmjereni na dijete i pristupati mu razvojno primjereno, a njihov cilj bi trebao biti uz ostvarivanje obrazovnih postignuća i ostvarivanje kvalitetnih ljudskih odnosa. „Suvremena škola je humana, stvaralačka, socijalna i kreativna zajednica koja pojedincima pomaže da odrastu i djeluju u cjelokupnoj punini svoga individualnoga i socijalnoga bića.“ (Previšić, 1999; prema Buljubašić Kuzmanović, 2015: 71) Zbog različitosti koja vlada u razrednom odjelu, stvara se idealna prilika za razvoj i poticanje prihvatanja, međusobnog razumijevanja, zajedništva i promicanja temeljnih ljudskih vrijednosti (Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016).

Učitelj je dužan poštivati individualne posebnosti svih svojih učenika koji su međusobno različiti. No, da bi se učenik cjelovito razvio načelo individualizacije treba sjedinjavati s načelom socijalizacije. Sjedinjena didaktička načela individualizacije i socijalizacije u odgojno-obrazovnom sustavu sadrže pokazatelje različitih “ja” i “oni” i zajedničkoga “mi” te zahtijeva međusobnu interakciju i komunikaciju, a vodi i boljoj socijalnoj integraciji temeljenoj na sličnostima i međuovisnostima omogućujući i bolju suradnju među učenicima (Jurčić, 2012).

Škola je, za Žic Ralić i Šifner (2015), jedno od važnijih mjesta za učenje socijalne interakcije, stvaranju i održavanju prijateljstava te za davanje i dobivanje socijalne podrške. Razredni je odjel temeljna socijalna i odgojno-obrazovna zajednica u školi. On je socijalni prostor u kojemu pojedinci, odnosno učenici, sami sebi raspoređuju socijalne položaje i uloge. Svaki se učenik, dakle, susreće s različitim suučenicima, ali oni su zajedno suočeni sa sličnim problemima što iziskuje suradnju, međusobno pomaganje, uvažavanje i podržavanje (Jurčić, 2012).

2.1.1. Učitelj i njegova uloga u socijalizaciji i poticanju pozitivnih odnosa

Polaskom djeteta u školu, ono sve više vremena provodi sa svojim učiteljem umjesto roditeljima pa se može reći da učitelj preuzima dio roditeljske uloge. Školsko je okruženje, nakon onog obiteljskog, najvažnije okruženje djetetu za obavljanje različitih prirodnih aktivnosti poput igranja, druženja s vršnjacima, ali i učenja (Klarin, 2006). Pianta (prema Klarin, 2006, str. 83) školu definira kao „kontekst razvoja u kojem se odvija interakcija između djeteta i učitelja, koji je izvor razvoja kompetencije i koji smanjuje utjecaj rizičnih faktora kod današnje populacije djece.“

Danas se uloga škole višestruko promijenila. Prije je to bila ustanova čija je uloga prvenstveno bila da obrazuje učenike, no danas se od nje očekuje da nadomjesti sve ono što djetetu nedostaje u obiteljskom i društvenom životu. To je vrlo zahtjevno za cijelu odgojno obrazovnu instituciju, ali i za učitelje u njoj (Đuranović, Klasnić i Lapat, 2013). Upravo se zbog toga očekivanja od učitelja u prošlosti i danas znatno razlikuju. Prije se od učitelja tražilo isključivo znanje i stručnost, no danas on mora biti sposoban prenijeti svoje znanje, uspostaviti odnos s učenicima, uočiti i riješiti problem, biti fleksibilan i znati reagirati u raznoraznim situacijama, biti empatičan i suosjećajan (Klarin, 2006).

Učitelju, dakle, nije više fokus isključivo na učenju i znanju njegovog učenika, već planski pridonosi njegovoj socijalizaciji. „Socijalizacija, kao značajno i kompleksno pedagoško pitanje (primarni zadatak obitelji i sekundarni zadatak škole), jest proces nastajanja i razvoja osobnosti u međusobnoj ovisnosti u društveno posredovanom okruženju.“ (Gudjons, 1994; prema Jurčić, 2012: 70) Za uspješnu socijalizaciju djece, prema Jurčiću (2012) i Špelić, Zuliani i Krizmanović (2009) veliku ulogu igraju prosocijalnost i empatija. Empatija je, prema različitim istraživanjima (Špelić, Zuliani i Krizmanović, 2009) osjećaj kojeg je moguće probuditi u učeniku, a neki su od načina uspješnog razvoja empatije kod učenika: filmovi, modeliranje, psihodrame, metoda uvida, različite kombinacije induktivnih metoda.

Za razvoj učeničkih socijalnih kompetencija, tj. za uspješnu socijalizaciju učenika u razrednoj zajednici, neophodne su upravo učiteljeve socijalne kompetencije. Vidljive su u njegovom ponašanju s učenicima. „Izgrađene socijalne kompetencije učitelja prepoznat će se u radu s učenicima ako oni stječu vlastite socijalne kompetencije tako da odrastaju u osobe koje umiju skrbiti o sebi i o drugima, slušati i razumjeti druge, surađivati, doći do kompromisa,

kontrolirati ljutnju, nenasilno rješavati sukob, uključiti sebe i druge u zajednički rad, biti pravedni i odgovorni, poticati druge na odgovorno i pravedno ponašanje i slično.“ (Jurčić, 2012: 64) Ono što Zrilić (2010) ističe jest da suvremeno obrazovanje ne smije zanemariti važnost socijalne kompetencije učitelja, koja je učitelju potrebna uz osobnu i predmetnu, jer razvijajući nju učitelj lakše razumije svoje učenike, osjetljiv je za njihove želje i potrebe, razborito postupi u odnosima, uvažava razlike i rado sudjeluje u timskom radu te kvalitetno komunicira.

2.1.2. Osobine i kompetencije učitelja

Brojne su definicije i razumijevanja koncepta kompetencije, a stoga se razlikuju i shvaćanja koncepta pedagoške kompetencije kod učitelja u suvremenoj školi. Kod korištenja termina kompetencije u kontekstu određenog obrazovnog sustava potrebno je uzeti u obzir tradiciju tog sustava, s posebnim osvrtom na sustav obrazovanja nastavnika (Batarelo, 2007). Jedna od definicija je Hrvatićeva (2007; prema Jurčić, 2012: 15) koji kompetencije definira kao „kombinaciju znanja, vještina, stajališta, osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu aktivno sudjelovanje u nekoj situaciji te analiziranje i interpretiranje te situacije.“ Mijatović (2000, 158) u Leksikonu temeljnih pedagoških pojmova kompetenciju definira kao „osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalan ili neformalan način.“ Sintezom bitnijih dijelova različitih definicija kompetentnosti, Jurčić (2012: 15) zaključuje da je „kompetencija učitelja stručnost koju priznaju oni s kojima radi (učenici i roditelji), temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima.“

Posao učitelja je zahtjevan i potrebne su višestruke kompetencije koje je potrebno razvijati tijekom redovnog obrazovanja i kroz kasnije profesionalno usavršavanje. U recentnoj se literaturi naglašava potreba profesionalizacije nastavničke struke (Batarelo Kokić i Blažević, 2022) koja je osnova povećane autonomije učitelja i nastavnika nužnih za funkcioniranje autonomnih škola i ostvarivanja suvremenih reformskih procesa. Zbog različitih svakodnevnih kontakata s djecom, njihovim roditeljima i sa svojim kolegama stručnim suradnicima, učitelji moraju imati razvijene socijalne i komunikacijske vještine, stoga se ističe važnost socijalne kompetencije učitelja. Socijalno kompetentan učitelj je onaj koji je empatičan, komunikativan, tolerantan, spreman pomoći, odgovoran, ustrajan u obavljanju

zadataka, odgađa zadovoljstvo, kontrolira nasilna ponašanja, zna iskazati osjećaj vrijednosti te koji ima pozitivnu sliku o sebi (Brust Nemet, 2015). Brdar (1993; prema Brust Nemet, 2015) socijalnu kompetenciju opisuje kao djelotvorno funkcioniranje unutar društvenog konteksta, a sastoji se od sposobnosti i/ili više sposobnosti koje olakšavaju postizanje, razvoj i održavanje međuljudskih odnosa. Osim znanja koje posjeduje, učitelju su od velike važnosti i umijeća njegovog ponašanja i vještine održavanja odnosa u svojoj učionici (Brust Nemet, 2015). Socijalna je kompetencija učitelja neophodna kako bi se i kod učenika razvile socijalne kompetencije koje se smatraju osnovom za razvoj socijalnih odnosa unutar jednog razreda (Zrilić, 2010; Đuranović, Klasnić i Lapat, 2013; Brust Nemet, 2015). Upravo zbog toga ukazuje se na važnost stjecanje i usavršavanje socijalnih kompetencija učitelja pomoću cjeloživotnog obrazovanja.

Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja vidljive su u temeljnim područjima učiteljeva rada, a to su: metodologija izrade nastavnog kurikulum, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje poticajnog razrednog ozračja, utvrđivanje i evaluacija učenikova postignuća i napretka te izgradnja modela odgojnog partnerstva s učenikovim roditeljima (Jurčić, 2012). Pedagoško obrazovanje učitelja smatra se vrlo bitnom i značajnom sastavnicom osposobljavanja za učiteljski poziv pogotovo u današnje postmoderno doba. Prema Đuranović, Klasnić i Lapat (2013) učitelj koji ne posjeduje pedagoška znanja i kompetencije nije u mogućnosti uspješno odgovoriti na sve izazove učiteljskog poziva. Učitelj ne oblikuje učenika prema znanju, nego stvara pedagoške, odnosno nastavne prilike prema individualnim razlikama učenika u kojima učenik radi i uči da bi stjecao znanja i vještine, razvijao sposobnosti te usvajao odgojne vrijednosti. Učiteljevo djelovanje, ali i ponašanje determinirani su njegovim osobinama jer je učitelj ličnost, odnosno osobnost. Postoje dvije, međusobno povezane, temeljne skupine učiteljevih osobina: ljudske i pedagoške osobine (Strugar, 2014).

Ljudske osobine ga određuju kao čovjeka, njih poštuju i prihvataju kako učenici, tako i njihovi roditelji i općenito društvena sredina. Bez njih učitelj ne bi mogao uspostaviti kvalitetan međuljudski odnos s učenicima, ali i sa svojim okruženjem. Tako M.F. Kvintilijan (prema Strugaru, 2014) ističe da učitelji moraju biti dobri ljudi koji prema učenicima iskazuju roditeljski stav, dok španjolski humanist Vives (prema Strugaru, 2014) zahtijeva da učitelj bude moralan, a odnos između učenika i učitelja mora se zasnivati na „psihičkoj blizini“, što ukazuje na potrebu da učitelji razumiju učenika, njegove težnje, potrebe i poteškoće. Pavao Vuk-Pavlović smatra da se odgajateljska (pedagoška) obazrivost temelji na krjeposti svakog

učitelja, a ona proizlazi iz pedagoške ljubavi. „Učiteljska krepost podrazumijeva razumijevanje i poštovanje, pedagoški takt, smisao za vrednote, osjećaj dužnosti i odgovornosti. „Odgojiteljska obazrivost podrazumijeva odgajateljevu sposobnost uživanja u učenikovu psihi i procjenjivanje njegovih potencijala razvoja.“ (Vuk-Pavlović; prema Strugar, 2014: 24). Na temelju rezultata različitih empirijskih istraživanja (Strugar, 2014) objavljenih u svijetu i kod nas, moguće je prikazati sažeti pregled osobnih učiteljevih osobina. Pa tako učitelj:

- pomaže i potiče učenike u radu
- vedar je, ljubazan i susretljiv
- nastrojen je prijateljski, strpljiv, smiren
- pokazuje zanimanje i razumijevanje za učenike, poštuje ih, nije sarkastičan
- nepristran je, pravedan, pošten, autoritet i uzorit
- duhovit je sa dobrim i prikladnim smislom za humor, širokih je interesa, entuzijastičan
- pokazuje ljubav prema svojim učenicima, povjerljiv, empatičan, privržen, vjeruje u učenikove sposobnosti
- vlada svojim osjećajima, prilagodljiv
- održava demokratske odnose, dobar suradnik (Strugar, 1993; prema Strugar, 2014: 24).

Iako učitelj ne bi mogao raditi bez pogodne školske zgrade, stručno-pedagoške službe i nastavnih sredstava i pomagala, ipak ono što ga čini pravim i što mu je neophodno u radu s djecom su empatija i razumijevanje za dječje probleme. Druga skupina učiteljskih osobina, one najbitnije za njegov uspješan rad u odgojno-obrazovnom procesu, su pedagoške (nastavne) osobine. Izdvajaju se tri skupine:

- opće, pedagoško, didaktično-metodičko i psihološko obrazovanje učitelja
- osobine značajne za organizaciju odgojno-obrazovnog procesa
- osobine značajne za postizanje kvalitetnog odnosa učitelj-učenik (Strugar, 2014: 25).

Pedagoške se osobine uče i stječu tijekom učiteljeva temeljnog školovanja, no one se uvijek razvijaju. Taj proces razvijanja potvrđuju rezultati praćenja pripravnčkog rada, rada neiskusnog učitelja te onih iskusnih učitelja. Početnici se često susreću s mnogim problemima i dvojabama u razredu, primjerice što učiniti kada je povratna informacija nerazumijevanje, kako pristupiti učenicima koji uče brže ili sporije od drugih, kako uspješno komunicirati i

uspostaviti disciplinu u učionici. Iskusniji se učitelji lakše snalaze u tim situacijama jer imaju razvijene potrebne osobine i iskustvo (Strugar, 2014).

Ono što je bitno kod usavršavanja pedagoških osobina jest učiteljeva motivacija i pozitivno školsko ozračje. Učitelj uvijek treba biti spreman i sposoban osvrnati se na svoj rad, ulagati vrijeme, trud i energiju u vlastito usavršavanje. Kao vrlo bitno učiteljevo obilježje, Strugar (2014) ističe samoocjenjivanje. Svoje uočene slabosti, učitelj ne bi trebao nijekati, već svjesno raditi na njihovu ublažavanju ili otklanjanju.

Obilježje učitelja očituje se i u interakciji s učenicima jer ga oni prepoznaju i definiraju upravo onako kako ih osobno doživljavaju. „Upravo kroz prizmu doživljaja učiteljevih osobnih obilježja (razumijevanje, uvažavanje, neponižavanje, smisao za humor, pravednost, dosljednost, kreativnost i slično) te profesionalnih obilježja (stručnost, jasnoća u izlaganju, inovativnost, organizacijske sposobnosti i drugo) učenik prihvaća ili odbacuje učitelja.“ (Jurčić, 2012: 130)

2.2. Socijalne kompetencije učenika

Današnja je škola često još uvijek organizirana na tradicionalnim principima, percipira se kao „zatvorena za inovacije i kreativnost, bez duha zajedništva, gdje darovitost nije iskorištena kao prednost, a empatija, izražavanje i shvaćanje vlastitih osjećaja, samosvladavanje, neovisnost, prilagodljivost, omiljenost, sposobnost rješavanja problema s drugima, upornost i prijateljsko ponašanje, nisu prioriteti odgoja i obrazovanja.“ (Buljubašić-Kuzmanović, 2010: 192) Škola se, nakon obitelji, smatra najplodnijim tлом za razvoj međuljudskih odnosa. No, problem je što danas u školama primat nad razvojem i održavanjem kvalitetnih međuljudskih odnosa u razredu i dalje ima znanje. Stoga, Buljubašić-Kuzmanović (2010) navodi kako se u takvim situacijama još više ističe važna uloga škole koja svojim pedagoškim i socijalnim djelovanjem mora težiti humanijim promjenama.

Previšić (prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010) školu prepoznaje kao humanu, stvaralačku i socijalnu zajednicu koja ne potiče natjecanje, izolaciju i netrpeljivost, već suradnju, otvorenost i snošljivost. Prema Buljubašić-Kuzmanović (2010) škola je prosocijalna zajednica učenika, učitelja te roditelja, a temeljena je na kvalitetnim međuljudskim odnosima, suradnji, humanoj interakciji i kvalitetnoj komunikaciji, odnosno dijalogu.

Pojam socijalna kompetencija vrlo je širok. Usprkos tomu što su za njihov razvoj u instituciji odgovorni učitelji, nastava, ali i cijela škola, jedinstvenog određenja socijalnih kompetencija još uvijek nema. Prema autorici Varga (2015) način tumačenja pojma ovisi o znanstvenoj perspektivi koju autor zauzima, o aspektu, ali i kontekstu u kojem se socijalne kompetencije smješta. Socijalna je kompetencija pak u literaturi vezana za više različitih teorijskih pristupa (bihevizizam, psihologija, sociologija, pedagogija) koji se međusobno isprepleću s različitim paradigmama razvoja (holizam, humanizam i pedagoški). Prema bihevizizmu, determinante ponašanja su u pojedinčevom okruženju, a ne u samom pojedincu pa im je u primarnom interesu mijenjanje ponašanja samog pojedinca. Po bihevizoralnim definicijama, prema Buljubašić-Kuzmanović (2015), socijalne vještine su situacijski specifična ponašanja čiji je cilj povećati mogućnost nagrađivanja odnosno smanjiti vjerojatnost kažnjavanja socijalnoga ponašanja pojedinca. Gledajući to tako, socijalna kompetentnost pokazuje u koliko je mjeri grupa vršnjaka prihvatila neko dijete (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Kada se govori o psihološkom pristupu socijalnoj kompetenciji, govori se o sposobnosti prilagođavanja vlastitog ponašanja i aktivnosti u određenoj situaciji. U definiranju socijalne kompetencije, prema socijalnom učenju, istaknuto je kritičko razmišljanje i ponašanje koje je neovisno, pojedinac ispunjava obveze izbjegavajući sukob s okruženjem.

Dok Brdar (prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010) opisuje dijete koje je socijalno nekompetentno kao ono koje se nije socijaliziralo poput kompetentnog, tj. socijalna se nekompetentnost javila kao posljedica negativnog učenja jer su ta ista ponašanja bila usvojena kao mehanizmi za zadovoljavanje potreba, autorice Katz i McClellan (2005) izbjegavaju termin „socijalno nekompetentno dijete“ sagledavajući dijete razvojno u kontekstu u kojem je dijete član zajednice (bilo u vrtiću, školi ili pak obitelji) koja je temelj njegovog socijalnog razvoja. Spomenute autorice na socijalnu kompetenciju gledaju kao na sposobnost pojedinca da započne i održi recipročan odnos s vršnjacima u kojemu su zadovoljene njegove potrebe, ali i potrebe drugoga (Katz i McClellan, 2005). Dakle, proučavajući socijalnu kompetenciju u kontekstu pedagoških interakcija, dale su svoj doprinos pedagoškom pristupu socijalnim kompetencijama. Pojam socijalna vještina često se poistovjećuje s pojmom socijalna kompetencija, no to nisu isti pojmovi. „Socijalne vještine obuhvaćaju specifična ponašanja pojedinaca, a kompetencija određuje način na koji se pojedinac koristi vještinama u socijalnom okruženju.“ (Jurić, 2010; prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010:73)

Prema Vargi (2015) socijalne vještine sastavnica su socijalne kompetencije, ali je pogrešno izjednačavati ta dva pojma jer se time definicija socijalnih kompetencija „osiromašuje, a

učenika se lišava ikakve mogućnosti autonomnog odlučivanja.“ (95) Naime, na taj se način može pogrešno zaključiti kako je socijalno kompetentno samo ono dijete koje se prilagođava zadanim socijalnim okolnostima što, naravno, nije istina. Komar (2010; prema Varga, 2015) kritizira takav pristup smatrajući ga neprimjerenim za pedagogiju jer zagovara adaptaciju pojedinca društvu (nevažno kakvo ono bilo) bez propitkivanja ili mijenjanja. Takav pristup nije u skladu ni s humanističkim načelima jer u centru nije pojedinčev osobni razvoj, nego se ispred njega stavlja razvoj društva. Za Garrote (2017) postoje dvije vrste socijalnih vještina, one orijentirane na samog pojedinca i one orijentirane na druge ljude. Prve zadovoljavaju pojedinčeve osobne potrebe i to su započinjanje i održavanje socijalnih interakcija, vještine vođenja i mogućnost postavljanja granica s vršnjacima. S druge strane, vještine usmjerene prema drugima fokusiraju se na interese i dobiti drugih ljudi u socijalnoj interakciji, a primjeri takvih socijalnih vještina su pomaganje, bržnost, suradnja i sl.

Eldar i Ayvazo (2009; prema Opić, 2010) socijalnu kompetenciju smatraju nužnom za postignuća, i školska i životna jer, kako navode, uspjeh je zasebna kategorija, ali je svakom čovjeku zajednička upravo socijalna interakcija. Kada dođe do nedovoljnog broja ostvarenih socijalnih interakcija zbog različitih emocionalnih ili drugih razloga, kognitivna dimenzija koja vlada u školama ne može nadomjestiti socijalne dimenzije učenikova razvoja (Opić, 2010: 220). Upravo interakcija između učenika i okruženja pridonosi razvoju kako njegove socijalne kompetencije, tako i razvoju kognitivnih sastavnica. Iz Marelowe (1986; prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010) definicije da je socijalno kompetentna ona osoba koja razumije tuđe i svoje osjećaje, misli i ponašanja u interakcijama s drugima, proizlazi pet sastavnica socijalne kompetencije: prosocijalnost (interes i skrb o drugima), socijalne vještine, empatija, emocionalnost i socijalna anksioznost (prisutna zbog nedostatka samopouzdanja) (Buljubašić-Kuzmanović, 2010).

Kako bi se naglasila i važnost interpersonalnih interakcija, Rose Krasnor (1997; prema Varga, 2015) izdvaja, uz vještine, još neke aspekte socijalnih kompetencija, a to su funkcija, vršnjački status i odnos. Funkcionalni pristup usmjerava se na specifične socijalne ciljeve i zadatke koji se gledaju kao zajednički rezultat postupaka pojedinca i reakcija drugih na njegove postupke. Određivanje uspjeha, odnosno neuspjeha još uvijek predstavlja izazov, a nije utvrđena ni minimalna razina uspjeha koja bi bila dovoljna za socijalni razvoj što ukazuje na nedostatke ovakvog pristupa.

Ako socijalne kompetencije poistovjetimo s vršnjačkim statusom, u centru je pozornosti socijalna interakcija koja nam pomaže utvrditi koji učenici imaju razvijene socijalne kompetencije, a koji ne. Za Vargu (2015) ostaje nepoznat razlog zašto su neki pojedinci popularni među svojim vršnjacima, a drugi nisu. Također, vršnjački status ne daje istraživačima bitne informacije o sposobnosti stjecanja i održavanja prijateljstva. Prema autorici Vargi (2015) glavni pedagoški cilj u razredu jest stvoriti zajednicu. Autorica to smatra svrhom poticanja razvoja socijalnih kompetencija kod učenika. Zajednica je, prema Katz i McClellan (2005), grupa pojedinca kojima je stalo do napretka jedni drugih i koji zajednički postižu ono što ne bi uspjeli sami. Autorice, zapazivši da ljudi oduvijek imaju potrebu za zajednicom, zaključuju da je ona temelj socijalnog razvoja. Varga (2015) donosi sličan zaključak tvrdeći da razred kao zajednica predstavlja temelj socijalnog razvoja učenika.

2.2.1. Kurikulum socijalnih kompetencija

Kurikulum socijalnih kompetencija je podsustav školskog kurikulumu. Školski je kurikulum temeljni dokument kojim se planira cjelokupna aktivnost škole, a nastao je na temelju nacionalnog kurikulumu. Prema Previšiću (2005; prema Buljubašić-Kuzmanović, 2015: 74) kurikulum „predstavlja središte svih nastojanja da se odgoj i obrazovanje učine kvalitetnim, kreativnim i prosocijalnim činom.“

Školski kurikulum kroz različite međupredmetne teme potiče osobni i socijalni razvoj učenika te nastoji razviti one vještine koje će mu omogućiti uspješno odgovaranje na sve izazove koje mu budućnost donosi. Prema Buljubašić-Kuzmanović (2015) takav kurikulum razvija se tijekom interakcija s ljudima koji su učeniku u neposrednoj blizini (obitelj, prijatelji, škola), a pridonosi kvalitetnijim odnosima s okruženjem i većem zadovoljstvu učenika.

Različiti utjecaji postoje u školi koji djeluju na učenikove socijalne kompetencije i njihov razvoj. Među njima je od velikog utjecaja upravo nastavni kurikulum koji može biti usmjeren na interakciju i komunikaciju učitelja s učenikom, ali i na sadržaj učenja, načine učenja, sredstva koja pomažu učenju, provjeru naučenog i primjenu naučenog. Prilikom izrade nastavnog kurikulumu kao dijela školskog kurikulumu, važno je da učitelj uz utvrđene ciljeve i kompetencijske standarde ukloni svaku moguću smetnju razvoju socijalnih kompetencija učenika (Jurčić, 2012).

Ono što je najvažnije, prema Jurčiću (2012) jest da se u kurikulumu naglase oni kognitivni ciljevi koji su u skladu s razvojem socijalnih kompetencija odnosno oni koji nisu smetnja ni barijera ostvarivanju socijalnih ciljeva. Također, autor navodi da je potrebno smanjiti isticanje škole i njenih kontrolnih funkcija jer to može utjecati i ograničiti socijalni razvoj učenika. Navodi kako treba ukloniti sve one oblike komunikacije kojima se naglašava hijerarhija moći u odnosu učitelj-učenik te ih pokušati zamijeniti integriranim pristupom kojim se umanjuje učiteljev monopol i koji pridonosi suradničkom i samostalnom učenju. Važno je naglasiti socijalizacijske učinke koje imaju pojedine nastavne metode, načela i sustavi, a ne ih se zanemariti. Kako bi smanjio smetnje koje ograničavaju razvoj socijalnih kompetencija, učiteljev fokus je na sadržaju, a ne na ciljevima učenja i na taj se način usmjerava na socijalizaciju i odgoj nasuprot kogniciji. „Nužno je umanjiti mogući negativni utjecaj mjerljivosti kognitivnih postignuća i nesklonosti pa i složenosti *mjerenja* znanja u domeni odgojnih učinaka u odgojno-obrazovnom procesu, a jačati učinak metode razgovora i rasprave, otvorene, problemske, projektne nastave i suradničkog učenja.“ (Jurčić, 2012: 64) S tim se slaže i autorica Buljubašić-Kuzmanović (2010) koja suradničko učenje i male grupne projekte smatra *hranom* za razvoj vršnjačkih odnosa jer učenik kada uči zajedno sa svojim vršnjacima osjeća da je prihvaćen i da pripada.

Jedan od supostojećih pristupa unaprjeđivanju odgoja i obrazovanja je tzv. pedagogija odnosa. Glavna je značajka pedagogije odnosa, prema Vargi (2015), usmjerenost na međuljudske odnose umjesto na obrazovne procese. S obzirom na nepostojanje neke obrazovne politike kojom se promovira razvoj međuljudskih odnosa u razredu, Varga (2015) ističe vrlo bitnu ulogu učitelja koji sami moraju odlučiti i uložiti napor surađujući sa svojim učenicima u uspostavljanju i poboljšanju kvalitetnih međuodnosa u svojoj učionici. Ono što je u fokusu kurikuluma socijalnih kompetencija jest punina međuljudskih odnosa, stvaralačka suradnja i ljudska interakcija, empatija, izražavanje osjećaja, neovisnost, prilagodljivost, omiljenost, prijateljsko ponašanje i slično (Buljubašić-Kuzmanović, 2010).

2.2.2. Nastavne metode i načela u razvoju socijalnih kompetencija učenika

Najbolji način poticanja razvoja socijalnih kompetencija su razgovor i rasprava. Učitelj mora mnogo manje govoriti, a puno više aktivno slušati, razgovarati i raspravljati sa svojim učenicima. Na taj način (razgovorom i raspravom) učenik fleksibilno, tolerantno i

prilagodljivo reagira na postavljene zahtjeve koje mu upućuje učitelj i suučenci, oblikuje samopouzdanje, empatiju, socijalna umijeća, uspostavlja međuodnose s drugima s više razumijevanja, a učitelj je upućeniji u zbivanja u razredu (Jurčić, 2012).

Temeljna je pretpostavka socijalizacije učenika u razredu suradničko učenje. Uz suradničko učenje, postoji i učenje u grupama, odnosno skupinama. Skupine su često strukturirane kao natjecateljske. Natjecanje stvara pobjednike i gubitnike, a to rezultira stresom i međusobnim nepovjerenjem kod učenika. U fokusu im je pobjeda, do koje dolaze tako što druge spriječe u ostvarenju njihovog cilja, te na taj način zanemaruju učenje i kvalitetan rad (Jurčić, 2012).

S druge strane, u suradničkom učenju učenici nisu motivirani zbog nagrade ili priznanja. Socijalno kompetentan učitelj služeći se različitim nastavnim aktivnostima i metodama kod učenika razvija suradnički duh te se u njemu razvijaju vještine rada s drugima. Ono pozitivno djeluje na razvoj komunikacije, empatičnosti, ali i pripadnosti zajednici. Ono, također, prema Jurčiću (2012) umanjuje učenikovu agresivnost (vrijeđanje, izazivanje i slično), hiperaktivnost te povučenost (tih, miran, itd.). Učenici s takvim osobinama inače se teško uklapaju u razrednu zajednicu.

Pedagoškim radionicama često se stvaraju nastavne situacije pogodne za razvoj učeničkih socijalnih kompetencija. Potiču učenika na razmišljanje, osvješčivanje, shvaćanje svoje osobnosti i odnosa koje ima s drugima. Ciljevi pedagoških radionica su: pozitivna promjena u socijalizaciji ako je taj proces krenuo pogrešno, razvoj samopoštovanja potičući pozitivnu sliku u učenika o samom sebi, poticanje sigurnosti i prilagođenosti uvjetima života, odnosno rada u razrednom odjelu itd. (Jurčić, 2012).

Posredan utjecaj na kvalitetu pri organizaciji i vođenju nastave imaju i arhitektonska obilježja učionice. Većina se nastave odvija upravo u učionici pa je potrebno učiniti sve kako bi se učenicima stvorio osjećaj ugođe u prostoru u kojem borave. Kod učionica s većom površinom ili onih koje imaju pokretne pregradne zidove i pokretni namještaj, pruža se mogućnost postavljanja namještaja u različite radne oblike radi zanimljivosti, ali i mogućnost za drukčije socijalne oblike rada (skupni oblik rada, rad u podskupinama, problemski oblik rada u skupinama i slično). Isto tako, svjesno estetski oblikovana učionica (cvijećem, uređenim panoima, ormarima, rasporedom stolova i stolaca,...) izraz je povećanog značenja nastave i služi estetskom odgoju te se tako potiče interakcija među učenicima, a samim time i pozitivno utječe na socijalizaciju učenika (Jurčić, 2012).

2.3. Pozitivno ozračje i kvalitetna komunikacija u razredu

Kako bi se učenik što bolje socijalizirao i razvio svoje socijalne kompetencije, važno je da se osjeća ugodno u razrednoj zajednici kojoj pripada. Za osjećaj ugone svim članovima razredne zajednice, potrebno je pozitivno razredno ozračje te kvalitetna, dvosmjerna komunikacija među njima. Kako bi se stvorilo pozitivno razredno ozračje, vrlo važno je i kakvo je cjelokupno ozračje u ustanovi. Važno je da se svi djelatnici ustanove osjećaju ugodno i zadovoljno u njoj, da osjećaju da joj pripadaju, da međusobno surađuju i uspostavljaju kvalitetne međuodnose. Razredno ozračje sastoji se od sveukupnosti aktivnosti koje se odvijaju u jednom razrednom odjelu, od učeničkih ponašanja, vrste socijalnih odnosa u razredu, vrsti komunikacije koja prevladava, odnosu koju učenici imaju prema učenju, sudjelovanje u aktivnostima do socijalne interakcije koju učenik ima sa svojim učiteljem (Jurčić, 2012).

Poticajno školsko okruženje je, prema autorima Lewis, Schaps i Watson (prema Klarin, 2006) mjesto u kojem obitavaju učitelj i njegovi učenici, a gdje vlada međusobna briga, osjećaj pripadnosti, zajednički ciljevi i vrijednosti te aktivno sudjelovanje i doprinos u različitim aktivnostima. Takvo okruženje je prijeko potrebno da bi učenik zadovoljio svoje osnovne emocionalne potrebe, a samim time i uspješno ostvario odnos sa svojim okruženjem te uspostavio kvalitetne socijalne odnose.

Cilj prilikom stvaranja pozitivnog razrednog ozračja jest taj da se učenici osjećaju ugodno i opušteno unutar svoje razredne zajednice. Kako bi u učeniku razvili osjećaj ugone, učitelji trebaju brinuti o materijalnom okruženju, prostoru za samostalne i grupne aktivnosti, prilagodljivosti okruženja i prostoru za akademske i socijalizacijske aktivnosti (Igrić i sur., 2015).

Nekim učiteljima stvaranje ugodnog ozračja u kojemu se učenici osjećaju ugodno i sigurno polazi za rukom, dok drugi nailaze na probleme. Najčešći razlog tomu jesu osobne karakteristike učitelja. Postoje učitelji koji su tolerantniji, fleksibilniji i sigurniji u svom radu od drugih. Kao najvažniju karakteristiku ugodnog, podržavajućeg i sigurnog razrednog ozračja Jurčić (2012) ističe izostanak “neprijateljstva”. Vrlo važnu ulogu u poticanju sklada u razredu ima upravo učitelj čiji postupci i načini rada mogu poticati ili pak smanjivati “neprijateljstvo” u razredu. S tim se slažu i Igrić i sur. (2015) navodeći stres kao glavni razlog negativne atmosfere koja može vladati u neskladnom razredu, stoga je na učitelju da osigura

okolinu u kojoj je moguće izbjeći stresne situacije kao što su neprihvatanje djeteta od strane vršnjaka, konflikti među učenicima, ali i roditeljima, slab uspjeh u učenju i sl. Ako i dođe do stresnih situacija, učitelj je taj koji mora biti podrška učeniku u što lakšem nošenju s takvom situacijom.

Učitelj ne bi trebao davati negativne izjave (ruganje, sarkazam, kritiziranje, isticanje negativnosti, stvaranje sukoba), poticati natjecateljske situacije, zanemarivati individualne razlike, kruto se pridržavati plana i prisila, stalno zapovijedati i slično. Nasuprot, trebao bi davati prijateljske, konstruktivne izjave kojima nastoji smanjiti sukobe u razredu, prepoznati i prilagoditi se individualnim razlikama, realizirati uspješne suradničke pothvate, dopustiti učenicima da kroz različite aktivnosti mogu izreći i pokazati svoje osjećaje i slično (Jurčić, 2012).

Učitelj usmjerava učenike pri odabiru prikladnih oblika međusobnog ophođenja i komunikacije, ima savjetodavnu ulogu u tom procesu te na taj način potiče međusobnu komunikaciju, osjećaj pripadnosti, međusobnu suradnju, uzajamno razumijevanje. Upravo kvalitetna razredna komunikacija učitelj-učenik i učenik-suučenic glavni je preduvjet stvaranju pozitivnog razrednog ozračja (Jurčić, 2012).

Suvremene teorije izdvajaju komunikaciju kao glavni preduvjet u socijalnih odnosa. Učitelj, organizator odgojno-obrazovnog procesa, trebao bi kod svojih učenika poticati međusobno razumijevanje, uzajamno poštovanje i ravnopravnu suradnju. Danas, učenikove komunikacijske sposobnosti nisu vidljive u uporabi govora koji je primjeren situaciji, već u sposobnosti izražavanja i kvalitetnog argumentiranja vlastitog mišljenja, uspostavljanju dijaloga te samoj spremnosti na komuniciranje (Zrilić, 2010).

Termin *komunikacija* povezan je s latinskom riječju *communis* što je u prijevodu *zajedničko*. Upravo zbog toga, Zrilić (2010) navodi kako je komunikacija bitan element u uspostavi zajedništva u razrednom odjelu.

Kako bi učenik imao razvijenu kvalitetnu komunikaciju i kako bi uspješno razvijao socijalne odnose s drugima on treba biti komunikacijski slobodan, komunikacijski neugrožen, tolerantan i socijalno osjetljiv, imati sposobnost samokontrole, biti pismen, surađivati, razumjeti i poštivati druge, biti empatičan i znati uvažiti različitost. Što se tiče komunikacijske slobode, učitelj uvijek treba učeniku dati prigodu za iskazivanjem vlastitoga mišljenja i stava uz odsustvo srama ili straha te mu pokazati da ga cijeni i uvažava u njegovim svakodnevnim

aktivnostima. Učitelj je također dužan stvoriti podržavajuće i prihvaćajuće ozračje gdje vlada komunikacijska neugroženost, odnosno gdje je fokus na pohvalama i pozitivnim izjavama, a ne kritici i represivnim reakcijama (Zrilić, 2010).

Jurčić (2012) smatra opravdanim tražiti odgovore na pitanja poput „Kakva je međusobna komunikacija u razrednom odjelu? Kako učenici, a kako učitelji komuniciraju? Komuniciraju li jedni s drugima ili jedni prema drugima? Osjećaju li učenici dovoljno učiteljevu potporu? Prevladava li učiteljeva pristranost u međuodnosu s učenicima?, a smatra da učitelj odgovore treba tražiti među učenicima. Učitelj, imajući uvid u ovakve i slične odgovore, može oblikovati primjerenu komunikaciju koja će biti prihvatljiva učenicima te pedagoškim djelovanjem potaknuti učenike da se odgovorno ponašaju i tako grade odnose u kojima prevladava opušteno i radno razredno ozračje.

2.3.1. Socijalni odnosi u razredu

Razred je, prema Klarin (2006), okruženje koje djetetu pruža različite i brojne prilike za uspostavljanje odnosa s drugima, odnosno za sklapanje vršnjačkih odnosa i odnosa sa starijima koji mu nisu roditelji. Stvaraju se raznorazne prilike u kojima učenici vježbaju i razvijaju socijalne vještine, vještine samoregulacije, ali i u kojima se uvježbavaju neke temeljne funkcije poput privrženosti, igre, istraživanja i sl. (Pianta, 1999, prema; Klarin, 2006).

U razrednom odjelu učenici uzajamno utječu jedni na druge, a utjecaj razrednog odjela na pojedinog učenika očituje se u njegovoj prilagodbi “pravilima” razreda dok se njegov utjecaj na razred ogleda u nastojanju da ga prihvati razredna zajednica. U razrednu izolaciju često dopijevaju oni pojedinci koji su mirniji i tiši, koji žele biti sami, ali i oni koji su previše bučni, agresivni, spremni za verbalne i tjelesne sukobe te oni koji po svojoj intelektualnoj sposobnosti odskaču od prosjeka ili su ispod prosjeka razreda. Učitelj često takvo što ne primijeti na vrijeme, a pojedinci ili skupine doživljavaju neugodu. Ono što učitelj treba u takvim situacijama jest dati savjet, odnosno mogućnost izoliranim pojedincima da izraze svoje probleme te da promijene negativno mišljenje koje imaju o svojim suučenicima, ali i da upoznaju sebe. Vidjeti sebe kao pripadajućega člana razrednog odjela jest temelj i jedini način za prevladavanje izoliranosti (Jurčić, 2012).

Jurčić (2012) razlikuje četiri skupine elemenata koji određuju razredno ozračje. Uz potporu učitelja, opterećenje učenika nastavom i strah od neuspjeha, bitna je determinanta i razredna kohezija. Za razvoj kohezije unutar razrednog odjela, učitelj bi trebao potaknuti razvoj učeničkih prijateljstava, suradničko ponašanje te da u razredu vlada osjećaj uzajamnog povjerenja i međusobne podrške. Pozitivna slika o sebi i drugima značajna je u prihvatanju pojedinca od strane drugih. U ostvarivanju tog cilja, potrebno je, smatraju Bognar i Matijević (2002; prema Jurčić, 2012), potaknuti učenika da uvidi svoju vrijednost u odnosu s drugim učenicima.

Osim spomenutog razrednog ozračja za uspješnu socijalizaciju učenika od prevelike važnosti su i *odnos učenik-suučenic* te *odnos učitelj-učenik*.

2.3.2. Odnos učitelj-učenik

U odgojno-obrazovnom sustavu jedan od važnijih odnosa međuljudski je odnos učitelja i njegovog učenika, a u suvremenim inkluzivnim uvjetima obrazovanja, taj odnos postaje još i bitnijim. Učitelj sa svojim učenicima treba stvarati pozitivne i ljudske odnose prožete brigom, a posebice s onim učenicima koji teško uspostavljaju odnose (Posavec i Vlah, 2018). Elementi uspješnog međuljudskog odnosa jesu: osobna naklonost, međusobno poznavanje, interes, stavovi i vrijednosti, inteligencija, socijalno podrijetlo i metode rada (Strugar, 2014).

Kako bi učitelj ostvario kvalitetan odnos sa svojim učenicima, on treba biti empatičan. „Empatija je spoznajno-emocionalna sposobnost uživanja u položaj druge osobe i sagledavanje svijeta njezinim očima.“ (Strugar, 2014: 34) Učitelj koji je empatičan na sve načine pokazuje učeniku da ga razumije i uvažava, prilagođava sredstva situaciji, potpora je učeniku, potiče ga na iznošenje vlastitog mišljenja i jasno iskazuje svoja očekivanja i vjeru u učenikov uspjeh (Strugar, 1993; prema Strugar 2014). Učitelj koji nije empatičan vidi učenika na osnovi izvanjskoga, nema razumijevanja za učenika te time stvara pogrešnu sliku o njemu, a tumačeći pogrešno učenikovo ponašanje nije u mogućnosti odabrati ispravnu pedagošku metodu (Settanni i sur., 2015; prema Posavec i Vlah, 2018).

Osim empatičnosti, Posavec i Vlah (2018) kao čimbenike dobrog odnosa navode pozitivan stav i povjerenje. I učitelj i učenik trebaju imati pozitivan emocionalni stav prilikom uspostavljanja odnosa jer, u protivnom, dolazi do prepreka koje onemogućuju uspješno

zajedničko djelovanje. Imajući na umu da je stav glavni pokretač nečijeg ponašanja, vrlo je bitno da učitelj na vrijeme osvijesti da je razvio negativan stav, primjerice, prema učeniku neprimjerenog ponašanja te da uloži napore kako bi takav stav promijenio. Vrlo je važno da učitelj prouči stvari učenikovim očima, da se s njim suživljava, odnosno da vlastiti doživljaj učenika stavi postrance, a da procjenu donese na temelju učenikova doživljaja samoga sebe. Na taj način mu pomaže u samopercepciji i samoprocjeni, ali i u percipiranju ličnosti samog učitelja, a time ga osposobljava za uspostavu uspješnijih međuljudskih odnosa općenito u životu (Bratanić, 1993; prema Posavec i Vlah, 2018). Uz sve navedeno, Strugar (2014) kao bitnu komponentu uspješnog odnosa navodi i učiteljev stil vođenja učenika, odnosno razreda. Učitelj se u svom razredu treba koristiti zamjenicom *mi*, stvarati povjerenje, oslanjati se na suradnju, ispravljati greške i slično te na taj način postati učitelj voditelj što autor suprotstavlja negativnom učitelju šefu. Kada je učitelj voditelj, on dobiva određeni ugled, učenici ga poštuju, dive mu se i vole ga. Takav stil vođenja razreda je demokratski stil, a odlikuju ga odnosi suradnje, ravnopravnosti, uzajamnosti i dijaloga (Strugar, 2014).

U istraživanju kojeg su proveli Klarin, Lukić i Ušljebrka (2003; prema Klarin, 2006) zabilježena je značajna povezanost između percepcije prihvaćenosti od učiteljice i školskog uspjeha i prosocijalnog ponašanja u razrednom okruženju. Nasuprot tomu, odbijanje kao oblik interakcije s učiteljem pozitivno je povezano s usamljenošću i agresijom. Rezultati koji su bitni u određivanju uloge učitelja u socijalizaciji djece jesu rezultati istraživanja (Klarin, 2006) koji su doveli do zaključka da odnos s učiteljem igra veliku ulogu u razvoju vršnjačkih odnosa. Učitelj koji je osjetljiv na učenikove potrebe i koji shvaća i odgovara na njegove osjećaje uspješno izgrađuje topao i brižan odnos sa svojim učenikom te na taj način pomaže učeniku u istraživanju okoline, a samim time i uspostavljanju odnosa s drugom djecom (Gable, 2002; prema Klarin, 2006).

Pianta (1994) je sistematizirao šest različitih odnosa koji mogu opisati odnos učitelja i učenika, a to su:

- zavisan odnos – opisan je pouzdanošću i povjerenjem
- pozitivno uključen odnos – opisan je brigom i komunikacijom
- disfunkcionalan odnos – odnos niske uključenosti, ljutnje i neprimjerenosti
- prosječno funkcionalan odnos
- odnos ljutnje – opisan je čestim konfliktima

- neuključen odnos – opisan je niskom razinom komunikacije, nepostojanjem brige i ljutnje (Klarin, 2006: 94).

Uspostavljanjem kontakta licem u lice, uspostavljanjem osobnog kontakta s učenicom, korištenjem toplog i ugodnog glasa, praćenjem učenika tijekom učenja, pružanjem pomoći učeniku u razumijevanju pravila i očekivanja te aktivnim slušanjem i ohrabrivanjem učenika, učitelj s njim izgrađuje pozitivan odnos te time ima važnu ulogu u emocionalnom, socijalnom i kognitivnom razvoju učenika. Pozitivnim odnosom s učenicom, učitelj mu pomaže razviti siguran odnos s drugim odraslim osobama, ali i sa svojim vršnjacima. Pomaže mu reducirati probleme u ponašanju, razviti samopoštovanje te ima utjecaj na povećanu uključenost učenika u razrednim aktivnostima (Klarin, 2006).

2.3.3. Vršnjački odnosi

Cijeli osnovnoškolski period obilježen je intenzivnim društvenim promjenama. Vrijeme provedeno s vršnjacima znatno je produženo, a zajedničke aktivnosti prisutne su unutar i izvan škole. Vršnjački odnosi imaju važnu ulogu kod djece, u formiranju slike o sebi, u dobivanju socijalne potpore, nude osjećaj emocionalne stabilnosti i sigurnosti, a i djeca su zadovoljnija životom. Učenici su većoj mjeri ispunjeni i motiviraniji ako imaju zadovoljavajuće vršnjačke odnose (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Kada su u interakciji sa svojim vršnjacima, djeca usvajaju i rabe vještine u kojima je vidljiv dječji kognitivni, socijalni, ali i komunikacijski i emocionalni razvoj (Žic-Ralić i Ljubas, 2013). Istraživanja ukazuju na to da manjak socijalnih vještina rezultira negativnim odnosima s vršnjacima, tj. odbacivanjem, ali takvo nešto može ublažiti pa i spriječiti učitelj i njegov trud u poticanju prosocijalnog ponašanja i socijalnih interakcija (Garrote, 2017).

Prema teorijskom modelu vršnjačkih odnosa Bukowskog i Hoze (1989.; prema Klarin, 2006) postoje dvije temeljne dimenzije odnosa u vršnjačkoj skupini: popularnost i prijateljstvo. Buljubašić-Kuzmanović (2010) i Katz i McCellelan (2005) na te dvije dimenzije gledaju kao na dva vida socijalne kompetencije. Dok je jedna dimenzija odraz grupnih odnosa s vršnjacima, druga se odnosi na odnose u dijadi, one između dva prijatelja. Popularnost, odnosno vršnjački status jednosmjernan je odnos bez velike emocionalne povezanosti i mjeri razinu u kojoj vršnjačka skupina prihvata pojedinca, dok je prijateljstvo blizak i intiman odnos dvoje ljudi koji su emocionalno vezani jedno za drugo i više se trude uložiti u takav

odnos (Wiener, 2004; prema Žic Ralić i Ljubas, 2013; Buljubašić-Kuzmanović, 2010). S tim se slaže i autorica Klarin (2006) koja navodi da dijete može zadovoljiti dvije potrebe. To su potreba za pripadanjem koja se može zadovoljiti kada je dijete prihvaćeno u skupini svojih vršnjaka. Drugu potrebu, onu za bliskošću, dijete može zadovoljiti jedino u odnosu sa svojim prijateljem. „Popularnost kao jedna od dimenzija odnosa s vršnjacima utječe na osjećaj djeteta da je uključeno u grupne aktivnosti i da pripada toj skupini, dok prijateljstvo razvija osjećaj odanosti, intimnosti i afektivnosti.“ (Klarin, 2006: 58)

U kojoj je mjeri dijete popularno, pokazuju dimenzija prihvaćanja i dimenzija odbijanja (Bukowski i sur., 1996; prema Klarin, 2006), odnosno mjera sviđanja i mjera nesviđanja (Buljubašić-Kuzmanović, 2010).

Prema Buljubašić-Kuzmanović (2010) djeca koju vršnjaci nisu prihvatili i koja nemaju najboljeg prijatelja, ne vole boraviti u školi i nedovoljno su motivirana pri sudjelovanju u različitim razrednim aktivnostima, a to rezultira na kraju i lošijim uspjehom. Nasuprot tomu, djeca koju su vršnjaci prihvatili, koja osjećaju da su uključena i da pripadaju, motiviranija su i više angažirana u kojekakvim aktivnostima i zadacima. S tim se slažu i Wilbert i sur. (2020) ističući kako pozitivan socijalni status i osjećaj socijalne uključenosti doprinosi kognitivnom i socio-emocionalnom razvoju učenika.

Kod djece koja ne ostvaraju dovoljno socijalnih odnosa javlja se usamljenost. No, ono što je važno napomenuti jest da ona djeca koja su odbačena od strane svojih vršnjaka nisu nužno usamljena (Cairns i sur., 1988; prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Dapače, samo jedan bliski prijatelj može ublažiti negativne posljedice usamljenosti i isključenosti i pomoći djetetu u prilagodbi, osobito za vrijeme stresnih situacija i u vremenima tranzicije (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Da je kvaliteta ispred kvantiteta kada su u pitanju vršnjački odnosi, slažu se i autorice Katz i McClellan (2005) koje navode kako postoje druželjubiva djeca koja lako uspostavljaju odnose s ljudima, ali ipak nemaju sposobnost da osjete duboku vezanost i da se upuste u blizak odnos s nekim. Klarin (2006) također navodi kako neprihvatanje vršnjaka ne znači nužno ne imati prijatelja i obrnuto, oni koji imaju uspješne odnose u grupi ne znači da imaju i pravog prijatelja.

Varga (2015) ističe odgojni potencijal vršnjačkih odnosa i njihov doprinos izgradnji razreda kao jedne zajednice naglašavajući kako učenici u međudodnosu uče i o sebi i o drugima, ali i svijetu općenito. Rezultati istraživanja autora Zarevski (1995; prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010) pokazuju da između 6 i 11 posto osnovnoškolaca nema prijatelja. Buljubašić-

Kuzmanović (2010) ističe ulogu roditelja i učitelja koji trebaju pomoći djeci potičući razvoj socijalnih vještina. O bitnosti prijateljstva piše i Klarin (2006) navodeći kako je učenik koji ima prijatelja/e emocionalno sigurniji, ima pozitivnu sliku o sebi, socijalno je kompetentan, zadovoljena mu je potreba za intimnošću, usvojio je prosocijalna ponašanja i zadovoljniji je životom. Uz podršku svojih vršnjaka, djeca uče kako prenositi poruke, poticati jedni druge, rješavati konflikte, ispričavati se i biti podrška jedni drugima (Singh i Verma, 2021).

2.4. Učenici s posebnim potrebama u osnovnoj školi

U većini zemalja danas provodi se tzv. politika „škola za sve“ u kojoj je česta pojava da je jednom dijelu učenika potrebna veća ili manja prilagodba odgojno-obrazovnoga procesa. Prema OECD-u (2012), najbolji obrazovni sustavi su oni koji kombiniraju jednakost s kvalitetom te na taj način daju mogućnost svakom djetetu za uspješno i kvalitetno obrazovanje. To je, prema Bouillet i Kudek-Mirošević (2015), glavno načelo inkluzivnog obrazovanja jer naglašava pravo svakog djeteta da bude uključeno, poštovano i cijenjeno, da sudjeluje i radi na zajedničkim ciljevima te da iskoristi sav svoj potencijal. Osnovna ideja inkluzije vidljiva je kada su „posebne potrebe pojedinca zadovoljene te one više kao takve ne postoje, a pojedinac više i nije osoba s posebnim potrebama.“ (Kiš-Glavaš, 2001: 40) Razvojni put njihovog obrazovanja Reynolds (1989.; prema Igrić i sur., 2015) razmatra kroz faze u kojima se djeca s posebnim potrebama prvenstveno smještenu u udaljene ustanove, nakon toga se prepoznaje faza smještanja u posebne škole i razrede u lokalnoj zajednici, a onda i faza integracije kada se djecu s posebnim potrebama umjesto odvajanja u posebne razrede integrira u redovite razrede.

Potrebno je uočiti razliku između posebnih potreba i teškoća u razvoju. Naime, prema Pravilniku o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/2015), to su ona djeca koja imaju neka tjelesna, mentalna, odnosno intelektualna ili osjetilna oštećenja i poremećaje funkcija ili kombinacije više navedenih oštećenja i poremećaja. Oni, dakle imaju specifične teškoće u učenju (Zrilić, 2011). S druge strane, u kategoriju onih s posebnim potrebama, uz navedenu skupinu, ubrajamo i onu djecu koja su darovita jer je i njima, neovisno o tome što nemaju teškoće, potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška (Zrilić, 2011). Kiš-Glavaš (2001) u kategoriju, osim darovitih, ubraja još i

one učenike s različitim perceptivnim ili specifičnim potrebama mobilnosti i komunikacije, pripadnike različitih religijskih, nacionalnih, kulturalnih, rasnih i ostalih skupina. Za Milenovića (2011) u skupinu učenika s posebnim potrebama spadaju i učenici iz ugroženih sredina, učenici bez roditelja, zlostavljani učenici, učenici koji su izbjegli odnekud (najčešće zbog rata) i sl.

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/2015) vrste teškoća su različita oštećenja vida, jezično-govorno-glasovne komunikacije i sluha, organa i sustava organa, teškoće vezane uz intelekt djeteta, više različitih teškoća u području psihofizičkog razvoja, zatim specifične teškoće u učenju te različiti poremećaji u učenikovu ponašanju.

U znanstvenoj i laičkoj uporabi susrećemo različite termine, iako neki nisu više u uporabi jer se smatraju diskreditirajućim. Jedan od najstarijih termina jest *defekt*, a označava anomaliju, odnosno nedostatak. U znanstvenoj i stručnoj literaturi više se ne koriste ni termini poput: defektnost, suficijentnost, ometanost u razvoju, invalidnost, abnormalnost, hendikepiranost, zaostalost i sl. Nastojeći da se diskreditirajući i obilježavajući termini zamijene blažim i onim prihvatljivijima, onim koji će istaknuti činjenicu da je osoba s nekim oštećenjem ponajprije osoba, u uporabi su sve češće termini poput „osoba s posebnim potrebama“ ili „dijete s teškoćama u razvoju“ (Bouillet, 2010).

Mentalne sposobnosti djeteta s posebnim potrebama mogu biti ili iznad ili ispod prosjeka (Stoppard, 2004; prema Bouillet, 2010), a zbog postojanja različitih rizičnih čimbenika u njegovu razvoju putu koji dovode do problema i poteškoća u nekim područjima njegova razvoja ili u cjelini, potrebna mu je posebna briga i pažnja (Maleš, Milanović i Stričević; prema Bouillet, 2010).

Ako se posebne potrebe djeteta nisu uočile prije dolaska u školsku instituciju, tada se provodi pedagoška opservacija kako bi se utvrdilo psihofizičko stanje djeteta. Opservacija pri upisu u školu može biti potaknuta na zahtjev ili roditelja ili povjerenstva, a u svrhu boljeg upoznavanja djeteta i njegovih poteškoća radi izrade što primjerenijeg programa školovanja i kako bi se ga se što uspješnije moglo uključiti u socijalnu grupu (Zrilić, 2011), ali i pomoći učitelju u razvoju pozitivnog ozračja u razredu (Igrić, 2004; prema Zrilić, 2011). Postoje različite posebne potrebe ovisno o stupnju i vrsti teškoća pa samim time postoje i razlike u utjecaju teškoće i djetetovog okruženja na njegov socijalni razvoj (Žic Ralić i Ljubas, 2013).

2.4.2. Inkluzija u obrazovanju

U prošlosti, obrazovanje djece s posebnim potrebama odvijalo se isključivo u posebnim ustanovama za to, tzv. specijalnim školama. Takav oblik školovanja nazivao se segregacijskim oblikom odgoja i obrazovanja. Specijalne škole djecu s teškoćama u razvoju osposobljavale su za život u skupinama sebi sličnih. Osim neiskorištavanja svih potencijala koje djeca s teškoćama imaju i njihova nepripremljenost za budući život (Sekulić-Majurec, 1997), Zrilić (2011) kao još jednu zamjerku segregaciji ističe i niz negativnih posljedica takvog školovanja za djecu bez teškoća jer boraveći u homogenim grupama, uz sebi sličnu djecu, ne susrećući se s različitostima ne mogu ih ni prepoznati niti uvažiti te iz takvog neznanja formiraju različite predrasuda. Igrić i sur. (2015) kao negativne posljedice smještanja djece s teškoćama u posebne ustanove navode razvoj pasivnog, samostimulativnog, stereotipnog i autodestruktivno ponašanja.

Tek krajem šezdesetih godina 20.stoljeća počinje se shvaćati neopravdanost odvajanja djece s teškoćama od ostatka populacije, posebice u obrazovanju. Tada se segregaciji suprotstavlja nova ideja-integracija. Pojavljuju se prve ideje vezane za pravedno i demokratsko obrazovanje što je dodatno potaknulo razmišljanje o uključivanju svih učenika, neovisno o njihovim teškoćama i potrebama, u iste škole, one redovne. Počelo se sve više isticati pravo svih ljudi na jednako obrazovanje, bez obzira koliko oni različiti jedni od drugih bili.. Zahtjevi ovog tipa ubrzo su se našli u važnim svjetskim dokumentima. Iako su početno to bili zahtjevi, vrlo brzo se pretvaraju u zakone. Prvi takav zakon (o integriranom školovanju) pojavio se u Švedskoj 60ih godina 20.stoljeća (Sekulić-Majurec, 1997; Zrilić, 2011). Uz ideju demokratizacije obrazovanja, kao potpora integraciji bile su neke nove medicinske i psihologijske spoznaje. 80ih godina 20.stoljeća uočeni su novi izazovi kako zadovoljiti posebne potrebe učenika u redovitom sustavu obrazovanja. Specijalna se edukacija nije znala nositi s dramatično povećanim brojem djece kojoj treba podrška u učenju, a većina učenika nakon kategorizacije, koja se smatrala čimbenikom diskriminacije, nailazila je i dalje na brojne barijere u školi poput neprikladnog poticanja obrazovnih im potencijala, u odnosima s vršnjacima, stjecanju navika potrebnih za život i u razvoju pozitivne slike o sebi (Igrić i sur., 2015).

U suvremeno doba sve češće ćemo čuti inkluzija umjesto integracija. Pojam „inkluzivan“ puno je širi od specijalne podrške u obrazovanju. Inkluzivna škola podržavajuće je i poticajno mjesto u kojemu se učenik osjeća prihvaćenim i podržanim u zadovoljavanju vlastitih potreba.

Za razliku od integracije u kojoj se učenik treba i mora prilagoditi uvjetima koji vladaju u školi i razredu, dakle mora se uklopiti, inkluzivni pristup pojedincu podrazumijeva spremnost i prilagođavanje okoline da zadovolji potrebe svakog svoga člana (Igrić i sur., 2015). U integrativnom pristupu učenik s posebnim potrebama uključen je u redovitu nastavu, ali ne sudjeluje u izvanškolskim aktivnostima i ne provodi slobodno vrijeme sa svojim vršnjacima za razliku od inkluzivnog pristupa gdje je svaki učenik u potpunosti ravnopravan član.

I autorica Kiš Glavaš (2001) smatra da je, iako ih često izjednačavaju, pojam inkluzije i semantičko i praktično nadređen pojmu integracije. Ono što inkluziju čini posebnom jest da se odgovornost da se zadovolje posebne potrebe premješta s pojedinca s posebnim potrebama na društvo, primjerice na lokalnu zajednicu u kojem se događa reciprocitet jer pojedinac u njoj zadovoljava svoje potrebe ali i doprinosi zajednici kao njezin ravnopravni član. Igrić i sur. (2015) naglašavajući činjenicu kako inkluziji nisu dovoljni samo zakoni, spominju spremnost svih njenih sudionika za njenu provedbu. Za uspješnu inkluziju bitna je kvalitetna suradnja počevši od ministarstva i lokalnih službi do suradnje među nastavnicima različitih školskih predmeta, učitelja i roditelja, ali i suradnja škole kao ustanove s primjerice udrugama invalida, civilnim sektorom te sa svojom lokalnom zajednicom.

Bouillet i Kudek-Mirošević (2015) kritiziraju pogled na školu kao onu čija je uloga prenositi znanje, a gdje se zanemaruje činjenica da ona ima vrlo važnu ulogu i u postizanju socijalnih ciljeva te se na taj način zanemaruje inkluzivna prepostavka u obrazovanju. Istražujući inkluziju u osnovnim školama na sjeveru Engleske, došle su do zaključaka da su glavne prepreke za uspješnu inkluziju nedostatak financijskih sredstava te manjak programa za osposobljavanje učitelja za provedbu inkluzivne prakse. Ono što je inkluziji potrebno jest visoka razina usluge, kvalitetno osposobljeni učitelji, kompetentni stručni suradnici i materijalna sredstva (Bouillet i Kudek-Mirošević, 2015). Inkluzivna škola stvara pozitivan socijalni temelj u kojem vlada osjećaj prihvaćenosti i poštovanja svih učenika, a čime se potiče razvoj njihovih socijalnih kompetencija (Žic, Ralić i Ljubas, 2013). Iako je inkluzivan pristup glavna ideja svakog današnjeg obrazovnog sustava, inkluzija pak još uvijek nije u cijelosti zaživjela i potrebno je još puno promjena kako bi se nadišle sve prepreke koje ju ograničavaju. Za implementaciju inkluzivnog pristupa značajna je kvaliteta i trajanje ranog i predškolskog obrazovanja, pri čemu se prepoznaju složene moralne i praktične dileme u osiguravanju prava djece s posebnim potrebama u kontekstu ustanova ranog i predškolskog odgoja (Macura Milovanović i sur., 2014).

2.4.3. Stanje inkluzivnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj

Obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj prolazi kroz stalne procese promjena, a s ulaskom u Europsku uniju dolazi do daljnjeg usklađivanja obrazovnih politika i pratećih zakonskih odrednica sa smjernicama obrazovnih politika EU. Kao što naglašavaju Batarelo Kokić i Kokić (2021), obrazovne politike EU vezuju se uz globalne politike i iskazuju se kroz obvezno osnovno obrazovanje za sve građane i opće dostupno tehničko, stručno i visoko obrazovanje. U isto vrijeme, prepoznatljiva je društveno-politička uvjetovanost razine dostupnosti obrazovanja, a što se reflektira i na implementaciju inkluzivnosti na različitim obrazovnim razinama.

U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08 (NN 64/20)) navedeno je i propisano da se trebaju zadovoljiti sve obrazovne potrebe učenika osnovnih i srednjih škola. Kako bi se to ispunilo, nastoje se osigurati sve pretpostavke za prilagođavanje didaktičko-metodičkih oblika, a u svrhu kvalitetnijeg i primjerenijeg poučavanja učenika s posebnim potrebama. Tako djeca imaju pravo na odgodu pohađanja škole, na individualizirane i prilagođene programe, dodatne tečajeve, rehabilitaciju, profesionalnu intervenciju, poučavanje u kući ili bolnici i sl. Isto tako, naglasak je na suradnji svih sudionika obrazovnog procesa, uključujući i roditelje te suradnji škole s lokalnim medicinskim i društvenim institucijama. Zakon je uveden 1980. godine i od tada počinje proces zajedničkog školovanja u RH. Od zakonske regulative, izdvaja se još i Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/2008; NN 90/2010). U njemu su postavljeni kriteriji vezani uz broj učenika u razredima u kojima su prisutni i oni s posebnim potrebama, ali isto tako i koliko učenika s posebnim potrebama može pohađati isti razred (maksimalno tri). Predviđeni su i novi akteri u inkluzivnom obrazovanju kao što su mobilni timovi, asistenti u nastavi, tumači znakovnog jezika, itd. Bouillet i Kudek-Mirošević (2015) i Igrić i sur. (2015) naglašavaju kako škole trebaju osigurati kvalitetno obrazovanje za djecu s posebnim potrebama štoviše jer je to njihovo pravo jasno naznačeno u hrvatskom zakonodavstvu, no ipak smatraju kako nisu zadovoljeni svi uvjeti kojima bi se taj zakon primjenio niti je to njihovo pravo u potpunosti realizirano. Za autorice Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) inkluzija u obrazovnom sustavu više je formalna nego što je uistinu u praksi. Za autoricu Kiš-Glavaš (2001) u slučaju našeg obrazovnog sustava i dalje je riječ o prijelaznom razdoblju iz edukacijske integracije prema kvalitetnoj inkluziji. Za uspješno provođenje procesa inkluzije trebalo bi zadovoljiti različite pretpostavke (organizacijske, subjektivne i objektivne) koje nisu u potpunosti zadovoljene. Što se tiče propusta u

organizaciji, većinom se radi o ekonomskim teškoćama, ali i nedovoljnoj suradnji među svim sudionicima koji se bave dijagnozom, edukacijom i rehabilitacijom te o needuciranosti i manjkavosti školskih timova (često u školama nedostaje stručnih suradnika, defektologa) (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Objektivne pretpostavke odnose se na izgled i lokaciju školske zgrade, opremljenost materijalima i sredstvima, školski okoliš, postojanje arhitektonskih prepreka i mogućnost pristupa školskoj zgradi, osvjetljenost prostora i slično. Subjektivne pretpostavke odnose se na sve subjekte koji su uključeni u sam proces, odnosno na one psihološke, metodološke i edukacijsko-rehabilitacijske aspekte koji su s njima usko povezani (individualizacija, dijagnosticiranje, stvaranje kvalitetne i pogodne klime i sl.) (Kiš-Glavaš, 2001).

Autorice Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) u svom su istraživanju, proučavajući inkluzivne procese u RH i ispitujući promišljanja predmetnih i razrednih učitelja, izdvojile različite prepreke uspješnoj inkluziji. Kao najistaknutije barijere izdvajaju se: nespremnost učitelja čija je edukacija za podučavanje učenika s posebnim potrebama neadekvatna, previše učenika s različitim posebnim potrebama u jednom razredu, manjkavost stručnog osoblja i suradnika u školi, fizičke prepreke te loši uvjeti u nastavnom radu. Rezultati istraživanja kojega su provele Buillet i Kudek-Mirošević (2015) ukazuju na potrebu za dodatnom podrškom učenika s posebnim potrebama ne samo u obrazovnom procesu, već i u razvoju primjerenih i kvalitetnih odnosa s vršnjacima. Ukazujući na nezadovoljavajuću razinu socijalizacije i akademskog uspjeha djece s posebnim potrebama, autorice uzrokom takvog stanja smatraju nedovoljno uspješnu implementaciju inkluzivne politike u naš obrazovni sustav. Za Igrić i sur. (2015) inkluziji se prišlo nesustavno i bez potrebnih preduvjeta. Hrvatsko društvo, prema njima, preferira stagnaciju, odnosno odvajanje djece u njima prilagođene uvjete umjesto da im je fokus na promjeni, na mijenjaju djetetove redovite sredine, zapošljavanju većeg broja stručnih suradnika te stvaranje ugodne podržavajuće klime u kojoj vladaju empatija i tolerancija, a program se prilagođava interesima i različitim sposobnostima učenika.

2.4.4. Kompetencije učitelja u radu s učenicima s posebnim potrebama

Kako bi što bolje provodili inkluzivnu praksu, učitelji trebaju stjecati neke nove kompetencije te kontinuirano raditi na svom profesionalnom razvoju. Kompetentan učitelj bit će uspješan u

stvaranju pozitivnog i podržavajućeg ozračja koje će potaknuti u učeniku osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti i u kojemu će mu biti pružena šansa za uspjehom jednako kao i ostaloj djeci u razredu. Za Zrilić (2011) inkluzivni učitelj treba poznavati osnovne karakteristike kategorije posebne potrebe učenika, posjedovati ljubav prema djeci i biti sposoban uspješno uspostaviti emotivan kontakt i odnos s učenikom, biti motiviran za daljnje usavršavanje u sklopu cjeloživotnog obrazovanja te posjedovati socijalne kompetencije koje će mu omogućiti uspješnu suradnju sa stručnim suradnicima, roditeljima i ostalim kolegama.

Za Igrić i sur. (2015) potrebno je, u ovim novim uvjetima, proširiti nekadašnju ulogu učitelja. S obzirom na njegovu ključnu ulogu u prihvaćanju i poticanju interakcija među učenicima, potrebno mu je stvoriti okružje koje će potaknuti svakog učenika na rad, neovisno o razlikama među njima. Osim u aspektu socijalizacije, učitelj ima odgovornost i u obrazovnim ishodima svakog učenika pa je potrebno da spoji individualne ciljeve s onim općim ciljevima, ciljevima cijelog razreda. On također planira intervencije u poučavanju svojih učenika, tj. uz mnogobrojne različite pristupe i uz fleksibilne i primjerene strategije planira aktivnosti koje će omogućiti da se učenjem zadovolji širok raspon učenikovih potreba. Kako bi se ostvario puni potencijal djeteta učitelj treba koristiti različita dostupna sredstva. S ciljem obogaćivanja procesa učenja, moguće je koristiti materijalne i ljudske potencijale kroz različite suradnje sa stručnjacima i članovima obitelji. Isto tako, on treba biti sposoban prilagoditi proces učenja i materijale koji su mu na raspolaganju, organizirati potporu stručnjaka, roditelja i volontera te se znati koristiti nizom individualiziranih oblika nastave. Što se tiče uloge učitelja u upravljanju razredom, on treba svoje učenika ohrabrivati za aktivnosti koje će potaknuti individualne strategije učenja te primjereno ponašanje učenika u razredu. Kako bi što kvalitetnije prenio informacije o uspjehu učenika roditeljima i stručnjacima, učitelj treba kontinuirano evaluirati njegov uspjeh, analizirati i sintetizirati informacije o radu svakog učenika te na taj način pridonijeti razvoju daljnjih ciljeva (Andrews i Lupart, 1993; prema Igrić i sur., 2015). Inkluzivni učitelji su ti koji trebaju uočavati prepreke inkluziji te koristiti strategije i nastavnu praksu koja uspješno prevladava uočene prepreke, a sve to kako bi osigurali uspješno sudjelovanje svih svojih učenika (Sharma, Sokal, Wang i Loreman, 2021).

Bez organizacijske i materijalnije potpore (asistent u nastavi, oprema, stručna potpora,...), učitelj ne bi mogao uspješno obavljati svoj posao (Ivančić, 2012; prema Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Kako bi se nastavni program što bolje prilagodio učeniku s posebnim potrebama, potrebno je prilagođavanje učenja njegovim mogućnostima, postavljanje jasnih granica i očekivanja uspjeha od djeteta, razumijevanje njegovih potreba, njegovog načina

komuniciranja, kod njega buditi osjećaj prihvaćenosti, poticati stvaranje pozitivne slike o sebi, razvoja empatije, uočavanje njegovih socijalnih vještina i osiguravanje plodnog tla za uspostavu odnosa s vršnjacima te poticanje razvoja socijalnih kompetencija (Zrilić, 2011).

Da bi učitelj stekao pozitivne stavove oko inkluzivnog obrazovanja, postao samopouzdan i stručan u podučavanju učenika s posebnim potrebama, potrebna je njegova spremnost na cjeloživotno obrazovanje kojim mu je omogućeno daljnje usavršavanje i napredovanje (Igrić i sur., 2015; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014; Skočić Mihić, 2017). U skladu s tim, za uspješnu potporu učenicima u njihovu učenju i njihovu socijalizaciju u inkluziji, istraživanja u svijetu, ali i u nas (Wagner Jakab, 2004; prema Igrić i sur., 2015) potvrdila su potrebnu kvalitetnu pripremu učitelja koja je bila nepotpuna zbog njihovog formalnog obrazovanja u kojemu je nedostajalo sadržaja o radu s djecom s posebnim potrebama, a fokus je većinom bio na obrazovanju učenika bez teškoća (Kudek-Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). S tim se slažu i autori Forlin, Earle, Loreman i Sharma (2011) navodeći kako fakulteti koji školuju buduće učitelje trebaju u svom kurikulumu imati smjernice kojima će buduće učitelje kvalitetno pripremiti za rad u školama s djecom raznolikih potreba. Po mnogim istraživanjima, ono što utječe povoljno na učiteljev stav jest prethodno iskustvo i znanje o djeci s posebnim potrebama, a njegov pozitivan stav dopušta mu i motivira ga da svojim strategijama poučavanja zadovolji sve individualne razlike svojih učenika (Forlin, Earle, Loreman i Sharma, 2011; Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016).

2.5. Prikaz istraživanja o učenicima s posebnim potrebama u razredima

2.5.1. Socijalizacija

Rezultati različitih istraživanja ukazuju na slabu socijalizaciju djece s posebnim potrebama. Uspoređujući ih s njihovim vršnjacima, učenici s posebnim potrebama imaju slabiji socijalni status u razredu, češće su neprihvaćena među ostalom djecom, imaju više poteškoća u interakcijama s drugima, uspostavljanju odnosa, sklapanju prijateljstva, a i češće su žrtve vršnjačkog zlostavljanja (Žic-Ralić i Ljubas, 2013). Time je uočeno da nije ostvaren glavni cilj inkluzivnog obrazovanja, a koji je, prema Sekulić-Majurec (1997), njihova uspješna socijalizacija. I za Garrote (2016) i za Žic Ralić i Ljubas (2013) fizičko prisustvo djece s

posebnim potrebama u redovitom razrednom odjelu, ne znači odmah i povećanje broja socijalnih interakcija, a još manje uspješnu socijalizaciju. Najčešća je bojazan kako će ih ostali učenici prihvatiti. Schmidt (1999) je svojim istraživanjem ukazala na to da je socijalna integracija učenika s teškoćama u učenju u redovitoj školi niža od onih koji pohađaju škole s posebnim odgojno obrazovnim programima. Autorica kao razloge takve neadekvatne socijalne uključenosti izdvaja slabiji školski uspjeh, poteškoće u interakciji s vršnjacima i učiteljima te negativnu sliku o sebi koju takvi učenici često imaju. Velik broj istraživanja, prezentiran u radu Sekulić Majurec (1997), nažalost pokazuje nepovoljan socijalni status djece s teškoćama, čak i nakon višegodišnjeg zajedničkog školovanja. Autorica navodi i rezultate hrvatskih istraživanja, koji podjednako kao istraživanja u svijetu, pokazuju da djeca s teškoćama ne uspijevaju razviti niti ostvariti kvalitetne socijalne kontakte s vršnjacima tipičnog razvoja. Jedan od razloga je slab uspjeh u učenju jer često dolazi do nesuglasica između učitelja i djeteta s takvim uspjehom čime se pogoršava odnos među njima. Takav loš odnos prenosi se i na ostale učenike koji se onda loše odnose prema učeniku s posebnim potrebama, a sve to rezultira učenikovim slabijim socijalnim statusom u razredu. Istraživanja koja navodi Garrote (2017) potvrđuju razlog slabog uspjeha u učenju kao prediktora lošeg socijalnog statusa pokazujući kako učenici tipičnog razvoja ne preferiraju raditi niti surađivati s učenicima slabijeg školskog uspjeha pa samim time ni s djecom s posebnim potrebama. Garrote (2017) je istraživala u kojoj mjeri reducirane socijalne vještine utječu na prihvaćenost, a rezultati su pokazali da nema značajne poveznice između tih dviju stavki. Naime, učenici s intelektualnim poteškoćama koji nisu smatrani popularnima i koji su imali slabo razvijene socijalne vještine bili su prihvaćeni i imali barem jednog recipročnog prijatelja. Suprotno tomu, rezultati Schoop-Kasteler (2022), koja je ispitivala učitelje o socijalnom statusu i socijalnim vještinama učenika s intelektualnim poteškoćama u posebnim školama, pokazali su da su oni učenici s intelektualnim teškoćama koji su smatrani prihvaćenima imali razvijenije socijalne vještine od ostalih učenika s intelektualnim poteškoćama koji su smatrani neprihvaćenima.

Postoji velik broj istraživanja kojima je dokazano da poticanje razvoja socijalnih vještina rezultira uspješnijom socijalizacijom u razredu. U istraživanju kojeg su proveli Špelić, Zuliani i Krizmanović (2009) ispitivao se utjecaj prosocijalnog ponašanja i empatije ostalih učenika na socijalizaciju djece s posebnim potrebama koji pohađaju isti razred kao oni, a rezultati su ukazali da prosocijalnost učenika ne predstavlja značajnu varijablu, ali empatičnost da. Učenici koji odbijaju odnos s učenikom s posebnim potrebama, pokazali su nisku razinu

empatije. Istraživanjem se ukazalo na potrebnu prethodnu pripremu učenika na prisutnost učenika s posebnim potrebama u njihovom razredu, a to je nemoguće bez učiteljeva znanja o glavnim karakteristikama djetetovih poteškoća i posebnosti pa kao razlog neuspjeha u njihovoj socijalizaciji, autori navode nedostatnu dodatnu izobrazbu učitelja o radu s učenicima s posebnim potrebama.

Wilbert i sur. (2020) istraživali su u kojoj su mjeri učitelji točni u procjeni socijalne prihvaćenosti i odbačenosti svojih učenika. Rezultati su pokazali da su srednje točni u identificiranju odbačenih i izoliranih učenika. U većim razredima, učitelji slabije i teže procjenjuju uspješnost socijalne inkluzije. Istraživanjem je potvrđeno da je veća vjerojatnost za dijete s posebnim potrebama nego za njegovog vršnjaka tipičnog razvoja da će imati manje prijatelja i da će biti odbačeno. Isto tako, rezultati su pokazali da u razredima gdje učitelji pokazuju visoku razinu emocionalne potpore i aktivno oblikuju i potiču vršnjačke interakcije, učenici imaju pozitivnije vršnjačke odnose, a i prijateljstva su brojnija.

Istraživanjem koje su provele Bouillet i Kudek-Mirošević (2015) potvrđeno je da učenici s posebnim potrebama imaju veće kako obrazovne, tako i socijalizacijske probleme od svojih vršnjaka. Zbog nepostizanja očekivane razine socijalizacije i akademskog uspjeha učenika s posebnim potrebama, ukazuje se na problem nedovoljne implementacije inkluzivne prakse u hrvatskim školama. Ispitani su učitelji i učenici iz 5 osnovnih škola u Hrvatskoj. Rezultati upućuju na važnost podrške učitelja u postizanju školskog uspjeha te u uspostavljanju kvalitetnih i recipročnih odnosa s vršnjacima. Učitelji su češće ponašanje učenika s posebnim potrebama negativno ocjenjivali nego ponašanje njegovih vršnjaka te su imali mnogo manja očekivanja od njega nego od ostalih učenika. Upravo zbog pogrešno procijenjenog potencijala, navode autorice, javljaju se problemi u ponašanju. Isto tako, istraživanje je pokazalo da učenici s posebnim potrebama brže odustaju od rješavanja problema i pokrenutih aktivnosti, imaju većih problema u razumijevanju sadržaja, češće odbijaju sudjelovati u igrama i aktivnostima te češće ometaju nastavu i ostale učenike.

Žic Ralić (2002; prema Žic Ralić i Ljubas, 2013) svojim je istraživanjem potvrdila da oni učenici s posebnim potrebama koji su u razredu učitelja koji su pohađali edukaciju čiji je cilj bio poboljšati njihove kompetencije za rad s učenicima s posebnim potrebama, procijenili svoje vršnjačke odnose statistički značajno boljim nego oni kojima učitelji nisu sudjelovali u takvoj edukaciji. Da učitelji imaju krucijalnu ulogu u socijalizaciji djece s posebnim potrebama, slaže se i Prorok (2021) ali, kako navodi autorica, oni su u većini slučajeva

nedovoljno pripremljeni za provedbu inkluzije, a kao najveći problem autorica ističe njihov strah.

2.5.2. Stavovi, osjećaji i zabrinutost učitelja oko inkluzivnog obrazovanja

Sekulić Majurec (1997), uviđajući koliko je učitelj bitna karika u socijalizacijskim procesima učenika s posebnim potrebama, ističe učiteljeve stavove prema njima i inkluzivnom obrazovanju kao bitnu stavku za njihov socijalni status u razredu. Stavovi se smatraju temeljem za uspješan razvoj inkluzivne prakse jer se ponašanje učitelja bazira na prognostičkoj valjanosti stava na ponašanje, odnosno da se ponašanje usklađuje sa stavom (Avramidis i Norwich, 2002; prema Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014; Skočić-Mihić, 2017; Ljubić i Kiš Glavaš, 2003).

Krajem 90-ih godina, skoro 20 godina od uvođenja Zakona o zajedničkom školovanju, stavovi učitelja prema inkluziji bili su pretežno pozitivni. Rezultati istraživanja kojeg je provela Kiš-Glavaš (2001) bili su optimistični, stavovi učitelja su bili relativno pozitivni. Učitelji su uviđali dobrobit inkluzije, imali su relativno dobro znanje oko značajnih karakteristika različitih posebnih potreba u djece, a isticali su potrebu za dodatnom edukacijom i edukacijsko-rehabilitacijskom potporom. Neki od njih su, pak, integraciju smatrali dodatnim angažmanom, a i razlogom lošijeg uspjeha razreda. Pozitivnije stavove iskazivali su učitelji s VŠS, oni s manje radnog staža, razredni učitelji, te oni koji rade u manjim školama. Potvrđeno je da se nakon Edukacije učitelja za prihvaćanje djece s posebnim potrebama povećala razina njihove samopercipirane kompetentnosti, ali i da se povećala socijalna i osobna adaptacija učenika.

Rezultati istraživanja Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) pokazali su da osnovnoškolski učitelji imaju nepovoljniji stav prema integraciji u odnosu na srednjoškolske, no optimističniji su od srednjoškolskih po pitanju prihvaćenosti učenika s posebnim potrebama u redovitoj školi i pozitivniji vezano za utjecaj učenika s posebnim potrebama na sveukupni uspjeh razreda. Kao i kod Kiš-Glavaš (2001) ističu potrebu za zapošljavanjem dodatne stručne službe u školi. Iako nepovoljniji, stavovi osnovnoškolskih učitelja ipak su bili pozitivni. Kao razlog povoljnijeg stava srednjoškolskih nastavnika, autorice ističu manje iskustva u praksi s učenicima s posebnim potrebama te činjenicu da su osnovnoškolski učitelji suočeni s učenicima s većim

teškoćama u odnosu na srednjoškolske. Rezultati istraživanja Kudek-Mirošević i Jurčević-Lozančić (2014) pokazali su da postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja i odgojitelja, a posebice u samopercepciji kompetentnosti u radu s djecom s posebnim potrebama. Naime, učitelji su za to da učenici polaze redovite škole i obrazuju se zajedno s vršnjacima, ali su mišljenja da napreduju bolje u posebnim odgojno obrazovnim skupina u okviru redovite škole nego kada su potpuno uključena. Smatraju da tako mogu dobiti potrebnu pažnju i primjerene individualizirane postupke. Za Garrote (2017) takvo što znači manjak socijalne interakcije i nepotpunu uključenost te uskraćenost prava vježbanja socijalnih vještina sa svojim vršnjacima bez teškoća. Također, učitelji se smatraju nedovoljno kompetentnima te iskazuju potrebu za dodatnim usavršavanjem, što opet potvrđuje rezultate prethodnih istraživanja (Kiš-Glavaš, 2001; Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003). Za razliku od odgojitelja, zadovoljniji su u ostvarenoj međusobnoj suradnji i onoj sa stručnom službom, ali su nezadovoljniji dostupnošću specijalnih didaktičkih sredstava u svojim školama. Osjećaju se kompetentnijima od odgojitelja kada je u pitanju izrada, realizacija i praćenje individualnog programa.

Učitelji u istraživanju Kranjčec Milanarić, Žic Ralić i Lisak (2016) uglavnom iskazuju podršku inkluziji, ali su istaknute različite barijere na koje oni nailaze u radu u inkluzivnim uvjetima. Ispitanici vide dobrobit inkluzije i za učenike s posebnim potrebama i za one bez jer ističu njihove međusobne podržavajuće odnose, a učenici bez teškoća u razvoju prikazani su kao brižni i empatični prema učenicima s posebnim potrebama. Vršnjaci tipičnog razvoja u inkluzivnim se uvjetima uče prihvatanju različitosti i razvoju tolerancije i empatičnosti. No ipak, učitelji na inkluziju gledaju kao na dodatan posao i angažman, iskazujući poteškoće prilikom realizacije individualnog rada s djetetom s posebnim potrebama. Isto tako, smatraju da u jednom razredu imaju prevelik broj učenika s različitim poteškoćama što im otežava rad.

Skočić Mihić, Gabrić i Bošković (2016) također su istraživale učiteljska uvjerenja i stavove o inkluziji. Rezultati pokazuju učiteljsko slaganje oko dobrobiti koju inkluzija ima za učenike tipičnog razvoja, ali, za razliku od rezultata Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016), ispitanici se u manjoj mjeri slažu o njenoj dobrobiti za učenike s posebnim potrebama. U manjoj se mjeri slažu o neetičnosti posebnih razreda. Učitelji mlađe životne dobi i s više radnog iskustva više se slažu da inkluzija doprinosi učenicima tipičnog razvoja u odnosu na one starije učitelje s više radnog staža što je slično rezultatima koje su dobile Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić (1997) da učitelji koji manje rade u školi (do pet godina) i imaju manje godina (do 36) imaju povoljnije stavove prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u

redovite razrede. Obrazovaniji učitelji više su se složili oko doprinosa inkluzije učeniku tipičnog razvoja od onih manje obrazovanih. Autorice kritiziraju inicijalno obrazovanje učitelja koje i dalje ima samo jedan obavezan kolegij vezan za obrazovanje djece s posebnim potrebama.

Sharma, Forlin, Loreman i Earle (2006) napravili su prvu multinacionalnu komparativnu studiju o stavovima, zabrinutosti i osjećajima učitelja prema inkluziji. Uspoređivali su stavove, zabrinutost i osjećaje budućih učitelja iz Australije, Kanade, Hong Konga i Singapura. Ustanovljeno je da većina ispitanika iz sve 4 države imaju prosječno, siromašno ili nikakvo znanje o zakonima i politici o obrazovanju djece s posebnim potrebama. Učitelji iz zapadnijih zemalja imali su pozitivnije stavove nego oni iz istočnih. Australci i Kanađani su pokazali pozitivne stavove, te nisku zabrinutost i anksioznost prema poučavanju učenika s posebnim potrebama za razliku od Hong Konga i Singapura. Kao razlog, autori navode veće kvalifikacije i više stručnih programa u zapadnim zemljama, ali i loš kulturalni utjecaj koji vlada u istočnim zemljama prema osobama s posebnim potrebama. Rezultati kao i oni u Skočić Mihić, Gabrić i Bošković (2016), potvrđuju da što je obrazovanje više, to je stav pozitivniji, a i učitelji su samopouzdaniji u radu u inkluzivnim uvjetima. Istraživanje Forlin i Chambers (prema Forlin, Earle, Loreman i Sharma, 2011) potvrdilo je da su samopouzdanje učitelja i njegovo poznavanje zakona i politike o inkluzivnom radu statistički značajno povezani s njegovim stavom oko inkluzivnog obrazovanja, ali i da su isti u negativnoj korelaciji sa zabrinutosti oko inkluzivnog rada. Naime, uvidjelo se da i oni samopouzdani učitelji koji su upućeni u zakone i politiku rada s učenicima s posebnim potrebama, mogu iskazivati zabrinutost oko rada u takvim uvjetima. Kalyva, Gojkovic i Tsakiris (2007) istraživali su stavove učitelja u Srbiji prema inkluzivnom obrazovanju. Srpski učitelji imaju negativan stav prema inkluziji, a dokazano je da na njihov stav pozitivno utječe prethodno iskustvo u inkluzivnom radu. Japundža-Milisavljević, Đurić-Zdravković i Milanović-Dobrota (2022) također su istraživali stavove srpskih učitelja i rezultati su bili slični kao i u prethodnom istraživanju, stavovi su bili negativni. Ovim su istraživanjem autorice utvrdile razlike u stavovima učitelja s obzirom na životnu dob, nastavnu razinu i prethodno iskustvo.

2.5.3. Samoprocjena učitelja o osposobljenosti za provedbu inkluzivnih praksi

Stručno osposobljavanje učitelja vrlo je važno za uspješnu integraciju, a samim time i socijalizaciju djece s posebnim potrebama (Žic Ralić, 2002; prema Žic Ralić i Ljubas, 2013). Stančić, Kiš-Glavaš i Igrić (2001) istražile su koliko stavovi učitelja utječu na njihovu spremnost za dodatno stručno osposobljavanje. Rezultati ukazuju da su oni učitelji pozitivnijeg stava spremniji dodatno se osposobljavati za rad s djecom s posebnim potrebama.

U istraživanju Kudek-Mirošević i Jurčević-Lozančić (2014) učitelji su se osjećali kompetentnijima od odgojitelja kada je u pitanju izrada, realizacija i praćenje individualnog programa. U istraživanju Kranjčec Milanarić, Žic Ralić i Lisak (2016) ispitanici se osjećaju nedovoljno kompetentnima, a kao razlog navodi se nedovoljna stručnost koja rezultira strahom, nelagodnom pa i nemotiviranošću za rad. Ističu kako ih formalno obrazovanje nije dovoljno pripremilo za takav rad.

Autorica Skočić Mihić (2017) istraživala je osposobljenost učitelja za izvedbu individualizirane nastave i dobila rezultate o nedovoljnoj spremnosti učitelja, unatoč njihovom pozitivnom stavu. Autorica je ispitivala slovenske i hrvatske učitelje i učiteljice te se i jedni i drugi smatraju u najvećoj mjeri sposobnima za upravljanje razrednom disciplinom i poticanju razvoja socijalnih vještina svih svojih učenika. Također se smatraju osposobljenima za međusobnu suradnju i suradnju sa stručnom službom svoje škole. Što se slovenskih učitelja tiče, oni se smatraju kompetentnijima od hrvatskih za izradu i vrednovanje individualiziranog odgojno obrazovnog programa i to na prvom mjestu učiteljice pa onda učitelji. U Hrvatskoj nema razlike u spolu, ali isto kao i u Sloveniji, razredni učitelji se smatraju kompetentnijima od predmetnih za izvedbu individualizirane nastave. Razlog je, kako navodi autorica, u boljem inicijalnom obrazovanju za razredne učitelje od onog za predmetne (nemaju obavezan kolegij Inkluzivne pedagogije). Rezultati su pokazali nepostojanje statistički značajne povezanosti između učiteljske osposobljenosti za izvedbu individualizirane nastave te njihove dobi i radnog staža. Loreman, Sharma i Forlin (2013) proučavali su samoprocjenu učinkovitosti kod učitelja u 4 različite države: Kanada, Australija, Hong Kong i Indonezija. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika među državama. Isto tako, ustanovili su i razliku u samoprocjeni učinkovitosti s obzirom na poznavanje zakona i politika o inkluziji, prethodno iskustvo u inkluzivnom radu te razinu samopouzdanja koji učitelji imaju. Zagona, Kurth i MacFarland (2017) istraživali su povezanost razine izobrazbe o obrazovanju učenika s posebnim potrebama i spremnosti

učitelja za provedbu inkluzivnih praksi i suradnju. Vidljiva je povezanost između učiteljeve pripremljenosti i spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi s tim je li odslušao kolegij o inkluziji na fakultetu ili je pohađao tečaj inkluzivnog obrazovanja.

3. Empirijsko istraživanje

3.1. Problem i cilj istraživanja

Problem istraživanja bila je nedovoljna razina socijalizacije učenika s posebnim potrebama u redovitim osnovnim školama što upućuje na nedovoljnu implementaciju inkluzivne prakse u hrvatskom osnovnoškolskom sustavu. Glavnu i ključnu ulogu imaju učitelji čiji stavovi i osposobljenost za rad s djecom s posebnim potrebama utječu na proces njihove socijalizacije.

Cilj ovog kvantitativnog istraživanja je ispitati: (1) učiteljsku samoprocjenu osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja, (2) učiteljsku samoprocjenu o spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi, (3) procjenu učiteljskih stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija svojih učenika. Sve navedeno utvrđivalo se s obzirom na sljedeće varijable: spol, radno iskustvo, nastavna razina, veličina mjesta, obuka o obrazovanju učenika s posebnim potrebama te prethodno iskustvo u podučavanju učenika s posebnim potrebama.

3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja

3.2.1. Hipoteze istraživanja

H01 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na spol, radni staž, nastavnu razinu, veličinu mjesta, obuku o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.

H0101 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na spol.

H0102 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na radno iskustvo.

H0103 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.

H0104 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta.

H0105 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.

H0106 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na spol, radno iskustvo, nastavnu razinu, veličinu mjesta, obuku o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.

H0201 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na spol.

H0202 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na radno iskustvo.

H0203 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.

H0204 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta.

H0205 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.

H0206 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.

H03 Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na spol, radno iskustvo, nastavnu razinu, veličinu mjesta, obuku o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.

H0301 Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na spol.

H0302 Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na radno iskustvo.

H0303 Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.

H0304 Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta.

H0305 Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.

H0306 Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.

H04 Ne postoji statistički značajna povezanost u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja, samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi i procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja osnovne škole.

3.2.2. Zadaci istraživanja

- utvrditi razlikuju li se ispitani učitelji u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na spol, radni staž, nastavnu razinu, veličinu mjesta, obuku o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.
- utvrditi razlikuju li se ispitani učitelji u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na spol, radno iskustvo, nastavnu razinu, veličinu mjesta, obuku o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.
- utvrditi razlikuju li se ispitani učitelji u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na spol, radno iskustvo, nastavnu razinu, veličinu mjesta, obuku o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.
- Utvrditi statističku povezanost u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja, samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi i procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja osnovne škole.

3.2.3. Varijable istraživanja

Nezavisne varijable su: spol, dob, nastavna razina, veličina mjesta

Zavisne varijable su:

- skala osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja - 15
- skala samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi - 26
- skala procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika – 20

3.3. Metodologija istraživanja

3.3.1. Instrument istraživanja

Upitnik sastavljen za potrebe ovog istraživanja sastojao se od četiri dijela: opći podaci, skala samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja, skala samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi te skala procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika. Opći podaci sadržavali su 10 pitanja koja su uključivala informacije o spolu, životnoj dobi, radnom iskustvu, veličini mjesta u kojem je škola, nastavnoj razini učitelja, razini obrazovanja, razini obuke o obrazovanju učenika s posebnim potrebama, poznavanju lokalnog zakonodavstva i politike koji se odnose na djecu s teškoćama u razvoju, razini samopouzdanja u radu s djetetom s posebnim potrebama te o prethodnom iskustvu učitelja u radu s učenicima s posebnim potrebama. Drugi dio upitnika činila je skala samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja koja ima 15 pitanja, a na svako od njih ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu je 1 *uopće se ne slažem*, a 5 *u potpunosti se slažem* s tvrdnjom. Kroz ovih 15 pitanja željelo se ispitati u kojoj su mjeri učitelji zabrinuti za rad s djecom s posebnim potrebama, javlja li se u njih strah, smatraju li se dovoljno kompetentnima, kakav odnos imaju s učenikom te u kojoj mjeri uopće podržavaju inkluziju i uključivanje učenika s posebnim potrebama u svoj razred. Treći dio upitnika činila je skala samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi koja ima 26 pitanja, a na svako od njih ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu je 1 *uopće nisam spreman*, a 5 *u potpunosti sam spreman*.

Kroz ovih 26 pitanja željelo se ispitati koliko se učitelji smatraju sposobnima u prilagođavanju nastavnog plana i programa djeci s posebnim potrebama, koliko su spremni koristiti različite nastavne strategije za zadovoljavanje svih potreba svojih učenika, koliko su spremni na suradnju kako međusobno, tako i s roditeljima i sa stručnom službom svoje škole te koliko su spremni stvoriti ugodno i podržavajuće razredno ozračje gdje se može ostvariti sveukupni potencijal svakog učenika pojedinačno. Posljednji dio upitnika činila je skala razvoja socijalnih kompetencija učenika koja ima 20 pitanja, a na svako od njih ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu je 1 *uopće se ne slažem*, a 5 *u potpunosti se slažem* s tvrdnjom. U ovom dijelu upitnika učitelje se nastojalo ispitati njihov stav o različitim načinima i strategijama za razvoj socijalnih kompetencija učenika te koliko se smatraju sposobnima za stvaranje ugodnog i podržavajućeg ozračja, rješavanje konflikta među svojim učenicima, uspostavljanju kvalitetnog odnosa s učenicima i slično.

3.3.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka

Ovo empirijsko istraživanje u konačnosti je provedeno na uzorku od 128 ispitanika putem online upitnika, a uzorak čine učitelji i učiteljice razredne i predmetne nastave iz različitih osnovnih škola u Splitsko-dalmatinskoj županiji, dvije zagrebačke i jedne osječke osnovne škole. Istraživanje je provedeno tijekom školske godine 2021./2022. u razdoblju od polovice petog do polovice šestog mjeseca 2022. godine.

3.4. Analiza i interpretacija podataka

3.4.1. Deskriptivna analiza

Table 1. Deskriptivna analiza nezavisnih demografskih varijabli

SPOL	f	%
Ženski	110	85,9
Muški	18	14,1

	Ukupno	128	100,0
DOB	f	%	
23 – 35 godina	47	36,7	
36 – 45 godina	40	31,3	
46 i 55 godina	27	21,1	
56 i više godina	14	10,9	
	Ukupno	128	100,0
RADNO ISKUSTVO	f	%	
0 – 5 godina	39	30,5	
6 – 10 godina	23	18,0	
11 – 20 godina	31	24,2	
21 i više godina	35	27,3	
	Ukupno	128	100,0
VELIČINA MJESTA	F	%	
Do 10.000 stanovnika	57	44,5	
Više od 10.000 stanovnika	71	55,5	
	Ukupno	128	100,0
STRUČNA SPREMA	f	%	
VŠS	14	10,9	
VSS	82	64,1	
Magisterija struke	29	22,7	
Magisterij/doktorat znanosti	3	2,3	
	Ukupno	128	100,0
NASTAVNA RAZINA	f	%	
Razredna nastava	63	49,2	
Predmetna nastava	65	50,8	
	Ukupno	128	100,0

Tablica 1. prikazuje opće podatke o ispitanicima s obzirom na spol, dob, radno iskustvo, veličinu mjesta, stručnu spremu i nastavnu razinu (razredna/predmetna nastava). U istraživanju je sudjelovao 128 ispitanika, od toga 110 žena (85,9%) i 18 muškarca (14,1%). S obzirom na životnu dob njih 47 (36,7 %) ima između 23 i 35 godina, 40 (31,3 %) ih ima između 36 i 45 godina, 27 (21,1 %) je u dobi od 46 do 55 godina, a najmanji udio ispitanika, njih 14 (10,9 %) starije je od 56 godina. Što se radnog iskustva tiče, najviše je onih s najmanje radnog iskustva, njih 39 (30,5 %) ima do 5 godina radnog iskustva, 23 (18,0%) ispitanika ima 5-10 godina radnog iskustva, 31 (24,2 %) radi u školi 11-20 godina, a njih čak 35 (27,3%) u školi je više od 21 godinu. 57 ispitanika (44,5 %) iz mjesta je koje ima manje od 10 000 stanovnika, dok je njih 71 (55,5 %) iz većih mjesta, onih s više od 10 000 stanovnika. Od ukupnog broja ispitanika, 14 (10,9 %) ih ima višu stručnu spremu (VŠS). Najviše ispitanika ima visoku stručnu spremu (VSS), njih čak 82 (64,1 %). 29 ih je završilo magisterij struke (22,7 %). Njih samo troje kao svoju stručnu spremu navode magisterij/doktorat

znanosti (2,3 %). 63 ispitanika učitelji su razredne nastave (49,2 %), a njih 65 učitelji su predmetne nastave (50,8 %).

Table 2. Deskriptivna analiza nezavisnih varijabli o inkluzivnosti

Obuka o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju	f	%
Niska razina	31	24,2
Srednja razina (nekoliko predavanja)	69	53,9
Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	28	21,9
Ukupno	128	100,0
Poznavanje lokalnog zakonodavstva ili politike koja se odnosi na djecu s teškoćama u razvoju	f	%
Nisam upoznat/a	3	2,3
Loše	28	21,9
Prosječno	60	46,9
Dobro	30	23,4
Vrlo dobro	7	5,5
Ukupno	128	100,0
Razina samopouzdanja u vezi podučavanja učenika s teškoćama u razvoju	f	%
Vrlo niska	2	1,6
Niska	17	13,3
Prosječna	85	66,4
Visoka/vrlo visoka	24	18,7
Ukupno	128	100,0
Iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju	f	%
Nemam iskustva	7	5,5
Imam nešto iskustva	62	48,4
Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	59	46,1
Ukupno	128	100,0

U tablici 2. prikazani su opći podaci o ispitanicima s obzirom na obuku koju su prošli o obrazovanju učenika s posebnim potrebama, poznavanje lokalnog zakonodavstva i politike koja se odnose na djecu s teškoćama u razvoju, razinu samopouzdanja koju imaju prilikom rada s djecom s posebnim potrebama te prethodno iskustvo u podučavanju učenika s posebnim potrebama. Od ukupno 128 ispitanika, njih 31 (24,2 %) imalo je nisku razinu obuke o obrazovanju učenika s posebnim potrebama, 69 ih je poslušalo nekoliko predavanja o tome pa se smatraju srednje obučanim (53,9 %), a najmanje ih je (28) poslušalo cijeli kolegij o obrazovanju djece s posebnim potrebama (21,9 %) što ih čini visoko obučanim za rad s djecom s posebnim potrebama. Što se tiče poznavanja lokalnog zakonodavstva ili politike koja se odnosi na inkluzivno obrazovanje, njih 3 nije uopće upoznato s tim (2,3 %), 28 ih je loše upoznato (21,9 %), njih 60 prosječno poznaje zakon (46,9 %), 40 ih zna dobro zakon (23,4 %), a samo njih 7 poznaje zakon vrlo dobro (5,5 %). 2 ispitanika vrlo su nesigurni u

vezi podučavanja učenika s posebnim potrebama (1,6 %), 17 ih ima nisku razinu samopouzdanja (13,3 %), a najviše je onih (85) koji su prosječno samopouzđani u radu s djecom s posebnim potrebama (66,4 %) te njih 24 koji imaju vrlo visoko samopouzdanje u vezi podučavanja djece s posebnim potrebama (18,7 %). Što se tiče prethodnog iskustva u radu s djecom s posebnim potrebama, njih 7 nema uopće iskustva (5,5 %), 62 ih ima nešto iskustva (48,4 %), a 59 ispitanika radilo je više od 30 dana s učenikom s posebnim potrebama što ih čini iskusnima (46,1 %).

3.4.2. Deskriptivna obrada skala

Table 3. Deskriptivni podaci za skalu osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja

	Sredn ja vrijed nost	Standa rdno Odstu panje	Varija nca	Koeficijent asimetrije		Koeficijent zaobljenosti	
				Iznos	Stand ardna pogre ška	Izno s	Stand ardna pogre ška
01.Zabrinut/a sam da učenike s teškoćama neće prihvatiti ostatak razreda.	2,96	1,348	1,817	-,222	,214	- 1,29 7	,425
02.Bojim se pomisli da bih i ja mogao/la završiti s invaliditetom.	2,58	1,395	1,947	,208	,214	- 1,26 6	,425
03.Učenici koji imaju teškoće u verbalnom izražavanju svojih misli trebali bi pohađati redovitu nastavu.	3,96	1,023	1,046	-,819	,214	,149	,425
04.Zabrinut/a sam da će biti teško posvetiti odgovarajuću pažnju svim učenicima u inkluzivnoj učionici.	3,97	1,049	1,101	- 1,266	,214	1,31 3	,425
05.Ostvarujem samo kratke kontakte s osobama s invaliditetom i završavam ih što je prije moguće.	1,63	,914	,835	1,259	,214	,436	,425
06.Učenici s teškoćama pažnje trebaju pohađati redovnu nastavu.	3,78	1,049	1,101	-,670	,214	-,236	,425
07.Zabrinut/a sam da će mi se opterećenje povećati ako u razredu budem imao/la učenike s teškoćama.	3,52	1,229	1,511	-,649	,214	-,421	,425
08.Učenici koji zahtijevaju komunikacijske tehnologije (npr. Brailleovo pismo/znakovni jezik) trebaju pohađati redovnu nastavu.	3,52	1,197	1,433	-,406	,214	-,632	,425
09.Osjećao bih se užasno da imam invaliditet.	2,63	1,223	1,496	,203	,214	-,834	,425
10.Zabrinut/a sam da ću biti pod većim stresom ako u razredu imam učenike s teškoćama.	3,06	1,290	1,665	-,230	,214	- 1,08 8	,425
11.Bojim se izravno pogledati osobu s invaliditetom.	1,20	,619	,384	3,678	,214	15,1 57	,425
12.Studenti koji često padaju na ispitima trebali bi pohađati redovnu nastavu.	3,78	1,197	1,432	-,604	,214	-,519	,425
13.Teško mi je prevladati početni šok pri susretu s osobama s teškim tjelesnim invaliditetom.	1,74	1,067	1,138	1,325	,214	,844	,425
14.Zabrinut/a sam što nemam znanja i vještine potrebne za podučavanje učenika s invaliditetom.	3,13	1,219	1,486	-,497	,214	-,730	,425

15. Učenci kojima je potrebna prilagodba sadržaja i individualizirani pristup u radu trebaju bi pohađati redovnu nastavu.	4,00	1,072	1,150	-1,090	,214	,838	,425
---	------	-------	-------	--------	------	------	------

U Tablici 3. prikazani su deskriptivni podaci za skalu osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja, koja sadrži 15 pitanja preuzetih iz upitnika *The sentiments, attitudes and concerns about inclusive education* (Forlin, Earle, Loreman i Sharma, 2011). U upitniku, ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu je 1 *uopće se ne slažem*, a 5 *u potpunosti se slažem* s tvrdnjom kako bi samoprocijenili svoje osjećaje, stavove i zabrinutost oko inkluzivnog obrazovanja. Ispitanici se najviše slažu s tvrdnjom da učenici kojima je potrebna prilagodba sadržaja i individualizirani pristup u radu trebaju pohađati redovnu školu ($M=4,00$, $SD=1,072$), a u nešto manjoj mjeri slažu se i s tvrdnjama da su zabrinuti oko posvećivanja odgovarajuće pažnje svim učenicima u inkluzivnoj učionici ($M=3,97$, $SD=1,049$) te da učenici koji imaju teškoće u verbalnom izražavanju svojih misli trebaju pohađati redovitu nastavu ($M=3,96$, $SD=1,023$) kao i oni koji često padaju na ispitima ($M=3,78$, $SD=1,197$). S druge strane, ispitanici se ne slažu s tvrdnjom da se boje izravno pogledati osobu s invaliditetom ($M=1,20$, $SD=0,619$) kao ni da teško prevladavaju početni šok pri susretu s osobama s teškim tjelesnim invaliditetom ($M=1,74$, $SD=1,067$). Ispitanici se niti slažu niti ne slažu s tvrdnjom da se boje pomisliti da bi i oni mogli završiti s invaliditetom ($M=2,58$, $SD=1,395$) kao i s tvrdnjom da su zabrinuti da učenike s teškoćama neće prihvatiti ostatak razreda ($M=2,96$, $SD=1,348$).

Table 4. Deskriptivni podaci za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi

Spremnost za...	Srednja vrijednost	Standardno Odstupanje	Varijanca	Koeficijent asimetrije	Koeficijent zaobljenosti	Iznos	Iznos
				Stand ardna pogreška	Stand ardna pogreška		
01. Prilagodbu nastave kako bi zadovoljio/la različite potrebe koje učenika za učenjem.	4,13	,823	,677	-1,012	,214	1,377	,425
02. Planiranje nastave u svrhu podržavanja jakih strana učenika.	4,24	,729	,531	-,782	,214	,537	,425
03. Povezivanje aktivnosti učenja s osobnim i obiteljskim iskustvima učenika.	4,17	,814	,663	-,771	,214	,096	,425
04. Korištenje različitih nastavnih strategija unutar podučavanja kako bi uključio/la učenike.	4,41	,682	,465	-1,045	,214	1,094	,425
05. Planiranje nastave koja će zadovoljiti interese učenika.	4,40	,703	,494	-1,016	,214	,799	,425
06. Prilagodba obrazovnih materijala i sadržaja za različite potrebe učenja.	4,34	,715	,511	-,879	,214	,451	,425

07.Osmišljavanje načina učenja koja povezuju prethodno znanje o sadržaju s novim učenjem.	4,45	,674	,454	-1,002	,214	,487	,425
08.Odabir obrazovnih materijala i sadržaja koji su u skladu s ciljevima učenja učenika.	4,45	,697	,485	-1,151	,214	1,110	,425
09.Pružiti učenicima jednake mogućnosti za postavljanje pitanja.	4,55	,650	,422	-1,518	,214	2,552	,425
10.Pružiti učenicima prilike za interakciju s vršnjacima.	4,61	,655	,429	-1,781	,214	3,185	,425
11.Postavljanje učinkovitih pitanja koja odgovaraju nastavnim ciljevima.	4,55	,612	,375	-1,257	,214	1,569	,425
12.Primjereno odgovaranje na pitanja/komentare učenika.	4,54	,709	,502	-1,488	,214	1,695	,425
13.Izraziti visoka očekivanja od učenika.	3,94	,894	,799	-,414	,214	-,663	,425
14.Korištenje strategija za motiviranje učenika.	4,46	,639	,408	-,957	,214	,731	,425
15.Učenicima pružiti redovite prilike za suradnju s drugima.	4,58	,647	,419	-1,623	,214	2,863	,425
16.Pružanje čestih i primjerenih povratnih informacija tijekom razrednih aktivnosti.	4,58	,623	,388	-1,396	,214	1,784	,425
17.Stvaranje sigurne okoline za učenje u kojoj se učenici osjećaju ohrabreno na poduzimanje rizika.	4,48	,699	,488	-1,281	,214	1,348	,425
18.Uspostava standarda ponašanja koji će biti jasni učenicima.	4,62	,641	,411	-1,632	,214	2,192	,425
19.Prilagodba u provedbi testova.	4,55	,662	,439	-1,496	,214	2,308	,425
20.Suradnja s kolegama u svrhu podrške učenja učenika.	4,65	,622	,387	-1,977	,214	4,349	,425
21.Redovito dijeljenje informacija i/ili dobre prakse s kolegama kako bi poboljšao/la praksu.	4,59	,682	,465	-1,679	,214	2,512	,425
22.Suradnja s obiteljima kako bi podijelio/la informacije i strategije za poboljšanje učenja učenika.	4,44	,771	,594	-1,358	,214	1,431	,425
23.Poticanje učenika na razmišljanje o naučenom.	4,55	,697	,486	-1,516	,214	1,899	,425
24.Korištenje različitih strategija ocjenjivanja za mjerenje napretka učenika.	4,48	,731	,535	-1,390	,214	1,643	,425
25.Korištenje brojnih strategija za sprječavanje ponašanja koje ometa rad u razredu.	4,44	,761	,579	-1,475	,214	2,719	,425
26.Poticanje svakog učenika na učenje u skladu s njegovim sposobnostima i potencijalima.	4,55	,662	,438	-1,363	,214	1,310	,425

U Tablici 4. prikazani su deskriptivni podaci za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi, koja sadrži 26 pitanja preuzetih iz upitnika *Inclusive Practices Scale* koji se koristio u istraživanju autora Sharma, Sokal, Wang i Loreman (2021). U upitniku, ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu 1 označava *uopće nisam spreman/na*, a 5 *u potpunosti sam spreman/na*. U ovom dijelu upitnika, sve se vrijednosti kreću oko brojke 4. To bi značilo da su svih 128 ispitanika spremni za provedbu inkluzivnih praksi. Najspremniji su za suradnju s kolegama u svrhu podrške učenja učenika ($M=4,65$, $SD=0,622$), zatim za pružanje učenicima prilike za interakciju s vršnjacima ($M=4,61$, $SD=0,655$) te za uspostavu standarda ponašanja koji će bit jasni svim učenicima ($M=4,62$, $SD=0,641$). Tvrdnja *Izraziti visoka očekivanja od učenika* ima najmanju vrijednost od ukupno 26 tvrdnji u ovom dijelu upitnika, no i za nju se učitelji osjećaju spremnima ($M=3,94$, $SD=0,894$).

Table 5. Deskriptivni podaci za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika

	Sredn ja vrijed nost	Standa rdno Odstu panje	Varij anca	Koeficijent asimetrije	Stand ardna pogre ška	Koeficijent zaobljenosti	Stand ardna pogre ška
				Iznos		Iznos	
01.Toplim i brižnim vođenjem razreda mogu potaknuti pozitivne interakcije među vršnjacima.	4,69	,624	,390	-2,225	,214	5,142	,425
02.Pozitivno razredno ozračje od krucijalne je važnosti za razvoj socijalnih vještina učenika.	4,83	,471	,222	-3,269	,214	12,555	,425
03.Međusobna interakcija učenika ovisi i o fizičkom okruženju u učionici (raspored klupa, prozračnost, svjetlost...)	4,42	,694	,482	-1,221	,214	1,787	,425
04.Različitim socijalnim oblicima rada najbolje se potiče razvoj socijalnih vještina učenika.	4,70	,566	,321	-2,044	,214	4,508	,425
05.Važno je poticati slobodu izražavanja osjećaja i mišljenja svih učenika.	4,77	,461	,212	-1,748	,214	2,177	,425
06.Uvijek treba postavljati situacije u kojima će se učenici osjećati uspješno i zadovoljno u razredu.	4,62	,711	,506	-1,824	,214	2,546	,425
07.Suradničko učenje temeljna je pretpostavka socijalizacije u razredu.	4,63	,674	,455	-1,906	,214	3,264	,425
08.U današnjoj školi i dalje je prenijeti znanje učeniku važnije od uspostavljanja i poticanja kvalitetnih međuljudskih odnosa u razredu.	3,66	1,173	1,377	-,695	,214	-,133	,425
09.Školski kurikulum kroz različite međupredmetne teme uspješno pridonosi razvoju socijalnih kompetencija učenika.	3,80	,931	,867	-,431	,214	-,353	,425
10.Odnos učitelj-učenik od izrazite je važnosti za vršnjačke odnose.	4,38	,824	,679	-1,161	,214	,487	,425
11.U odnosu učitelj-učenik smatram prioritetnim steći učenikovo povjerenje.	4,61	,712	,508	-2,186	,214	5,756	,425
12.Učitelji trebaju konstantno razvijati i nadograđivati svoje socijalne kompetencije.	4,70	,622	,387	-2,677	,214	9,867	,425
13.Socijalno kompetentno dijete je ono koje se uspješno prilagodi zadanim socijalnim okolnostima.	4,47	,803	,645	-1,519	,214	1,699	,425
14.Smatram se kompetentnim za razumijevanje problema i potreba svakog svog učenika.	4,11	,844	,712	-,929	,214	,963	,425
15.Učitelj aktivnim slušanjem učenika razvija svoje i njegove socijalne kompetencije.	4,59	,715	,511	-2,111	,214	5,460	,425
16.Inkluzija pridonosi razvoju socijalnih kompetencija učenika s posebnim potrebama.	4,46	,793	,628	-1,411	,214	1,308	,425
17.Inkluzija pridonosi razvoju socijalnih kompetencija učenika bez teškoća.	4,55	,708	,501	-1,550	,214	1,859	,425
18.Učitelj može svaki konflikt među učenicima uspješno i konstruktivno riješiti.	3,83	,989	,978	-,590	,214	,007	,425
19.Svaki učitelj ima barem jednog miljenika u svom razrednom odjelu.	2,55	1,260	1,588	,247	,214	-1,002	,425
20.Smatram da u mom razrednom odjelu vlada empatija i tolerancija.	4,16	,818	,668	-,736	,214	,456	,425

Tablica 5. prikazuje deskriptivne podatke za skalu procjene stavove o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika koja sadrži 20 pitanja osmišljenih za potrebe ovog istraživanja. U upitniku, ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu je 1

uopće se ne slažem, a 5 *u potpunosti se slažem* s tvrdnjom. Učitelji se najviše slažu s tvrdnjom da je pozitivno razredno ozračje važno za razvoj socijalnih vještina učenika ($M=4,83$, $SD=0,471$), da je važno poticati slobodu izražavanja osjećaja i mišljenja svih učenika ($M=4,77$, $SD=0,461$) kao i da korištenje različitih socijalnih oblika učenja i rada najbolje potiče razvoj socijalnih vještina učenika ($M=4,70$, $SD=0,566$). Učitelji se niti slažu niti ne slažu s tvrdnjom da svatko od njih ima barem jednog miljenika u svom razrednom odjelu ($M=2,55$, $SD=1,260$). Pozitivan je i važan podatak da se većina njih slaže s tvrdnjom da u njihovom razrednom odjelu vlada empatija i tolerancija ($M=4,16$, $SD=0,818$).

3.4.3. Faktorska analiza

Table 6. Faktorska analiza skale samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja

	1	2	3	Cronbachov Alpha
Faktor 1. Zabrinutost				0,792
01.Zabrinut/a sam da učenike s teškoćama neće prihvatiti ostatak razreda.	,645			
02.Bojim se pomisli da bih i ja mogao/la završiti s invaliditetom.	,517			
04.Zabrinut/a sam da će biti teško posvetiti odgovarajuću pažnju svim učenicima u inkluzivnoj učionici.	,769			
07.Zabrinut/a sam da će mi se opterećenje povećati ako u razredu budem imao/la učenike s teškoćama.	,745			
10.Zabrinut/a sam da ću biti pod većim stresom ako u razredu imam učenike s teškoćama.	,762			
14.Zabrinut/a sam što nemam znanja i vještine potrebne za podučavanje učenika s invaliditetom.	,685		,332	
Faktor 2. Stavovi				0,749
03.Učenici koji imaju teškoće u verbalnom izražavanju svojih misli trebali bi pohađati redovitu nastavu.		,746		
06.Učenici s teškoćama pažnje trebaju pohađati redovnu nastavu.		,777		
08.Učenici koji zahtijevaju komunikacijske tehnologije (npr. Brailleovo pismo/znakovni jezik) trebaju pohađati redovnu nastavu.		,672		
12.Učenici koji često padaju na ispitima trebali bi pohađati redovnu nastavu.		,535		
15.Učenici kojima je potrebna prilagodba sadržaja i individualizirani pristup u radu trebaju bi pohađati redovnu nastavu.		,785		
Faktor 3. Osjećaji				0,629
05.Ostvarujem samo kratke kontakte s osobama s invaliditetom i završavam ih što je prije moguće.			,665	
09.Osjećao bih se užasno da imam invaliditet.	,459		,568	
11.Bojim se izravno pogledati osobu s invaliditetom.			,753	
13.Teško mi je prevladati početni šok pri susretu s osobama s teškim tjelesnim invaliditetom.			,652	

U Tablici 6. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 15 čestica na skali samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja. Za navedenu skalu rezultati Bartlettovog testa kojim se testira homogenost varijance su značajni, a vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa kojim se ispituje prikladnost podataka za primjenu faktorske analize je 0,772. Na navedenoj skali, Cronbachov Alpha za prvi faktor – zabrinutost je C.A.=0,792, a za drugi faktor – stavovi je C.A.=0,749, a za treći faktor – osjećaji je C.A.=0,629. Prikazane mjera konzistentnosti ukazuje na visoku unutrašnju konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 52,71% ukupne varijance.

Table 7. Faktorska analiza skale samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi

	1	2	3	Cronbachov Alpha
Faktor 1. Strategije suradnje i procjene				0,945
19.Prilagodba u provedbi testova.	,674	,344	,387	
20.Suradnja s kolegama u svrhu podrške učenja učenika.	,627		,446	
21.Redovito dijeljenje informacija i/ili dobre prakse s kolegama kako bi poboljšao/la praksu.	,661		,429	
22.Suradnja s obiteljima kako bi podijelio/la informacije i strategije za poboljšanje učenja učenika.	,792			
23.Poticanje učenika na razmišljanje o naučenom.	,716		,392	
24.Korištenje različitih strategija ocjenjivanja za mjerenje napretka učenika.	,755			
25.Korištenje brojnih strategija za sprječavanje ponašanja koje ometa rad u razredu.	,787	,344		
26.Poticanje svakog učenika na učenje u skladu s njegovim sposobnostima i potencijalima.	,738	,313	,379	
Faktor 2. Strategije individualizacije				0,948
01.Prilagodbu nastave kako bi zadovoljio/la različite potrebe koje učenika za učenjem.		,813		
02.Planiranje nastave u svrhu podržavanja jakih strana učenika.		,837		
03.Povezivanje aktivnosti učenja s osobnim i obiteljskim iskustvima učenika.		,732		
04.Korištenje različitih nastavnih strategija unutar podučavanja kako bi uključio/la učenike.	,346	,753	,305	
05.Planiranje nastave koja će zadovoljiti interese učenika.		,756	,355	
06.Prilagodba obrazovnih materijala i sadržaja za različite potrebe učenja.		,723	,383	
07.Osmišljavanje načina učenja koja povezuju prethodno znanje o sadržaju s novim učenjem.		,584	,609	

08.Odabir obrazovnih materijala i sadržaja koji su u skladu s ciljevima učenja učenika.	,603	,591	
09.Pružiti učenicima jednake mogućnosti za postavljanje pitanja.	,546	,535	
10.Pružiti učenicima prilike za interakciju s vršnjacima.	,345	,563	,521
Faktor 3. Strategije verbalnog vođenja			0,928
11.Postavljanje učinkovitih pitanja koja odgovaraju nastavnim ciljevima.	,428	,672	
12.Primjereno odgovaranje na pitanja/komentare učenika.	,403	,426	,596
13.Izraziti visoka očekivanja od učenika.			,663
14.Korištenje strategija za motiviranje učenika.	,452	,325	,653
15.Učenicima pružiti redovite prilike za suradnju s drugima.	,475		,697
16.Pružanje čestih i primjerenih povratnih informacija tijekom razrednih aktivnosti.	,579		,619
17.Stvaranje sigurne okoline za učenje u kojoj se učenici osjećaju ohrabreno na poduzimanje rizika.	,541		,584
18.Uspostava standarda ponašanja koji će biti jasni učenicima.	,555	,309	,593

U Tablici 7. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 26 čestica na skali samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja. Za navedenu skalu rezultati Bartlettovog testa kojim se testira homogenost varijance su značajni, a vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa kojim se ispituje prikladnost podataka za primjenu faktorske analize je 0,926. Na navedenoj dvofaktorskoj skali, Cronbachov Alpha za prvi faktor – strategije suradnje i procjene je C.A.= 0,945, za drugi faktor – strategije individualizacije je C.A.= 0,948, a za treći faktor – strategije verbalnog vođenja je C.A.= 0,928. Prikazane mjera konzistentnosti ukazuje na visoku unutrašnja konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 72,18% ukupne varijance.

Table 8. Faktorska analiza skale procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika

	1	2	Cronbachov Alpha
Faktor 1. Usmjerenje na učenika			0,922
01.Toplim i brižnim vođenjem razreda mogu potaknuti pozitivne interakcije među vršnjacima.	,789		
02.Pozitivno razredno ozračje od ključne je važnosti za razvoj socijalnih vještina učenika.	,720		
03.Međusobna interakcija učenika ovisi i o fizičkom okruženju u učionici (raspored klupa, prozračnost, svjetlost...)	,590		
04.Različitim socijalnim oblicima rada najbolje se potiče razvoj socijalnih vještina učenika.	,702		
05.Važno je poticati slobodu izražavanja osjećaja i mišljenja svih učenika.	,733		

06.Uvijek treba postavljati situacije u kojima će se učenici osjećati uspješno i zadovoljno u razredu.	,723	
07.Suradničko učenje temeljna je pretpostavka socijalizacije u razredu.	,580	,323
11.U odnosu učitelj-učenik smatram prioritetnim steći učenikovo povjerenje.	,691	,398
12.Učitelji trebaju konstantno razvijati i nadograđivati svoje socijalne kompetencije.	,670	
15.Učitelj aktivnim slušanjem učenika razvija svoje i njegove socijalne kompetencije.	,833	
16.Inkluzija pridonosi razvoju socijalnih kompetencija učenika s posebnim potrebama.	,729	
17.Inkluzija pridonosi razvoju socijalnih kompetencija učenika bez teškoća.	,794	
Faktor 2. Odnosi unutar škole		0,753
08.U današnjoj školi i dalje je prenijeti znanje učeniku važnije od uspostavljanja i poticanja kvalitetnih međuljudskih odnosa u razredu.	,563	
09.Školski kurikulum kroz različite međupredmetne teme uspješno pridonosi razvoju socijalnih kompetencija učenika.	,342	,651
10.Odnos učitelj-učenik od izrazite je važnosti za vršnjačke odnose.	,574	,554
13.Socijalno kompetentno dijete je ono koje se uspješno prilagodi zadanim socijalnim okolnostima.	,322	,479
14.Smatram se kompetentnim za razumijevanje problema i potreba svakog svog učenika.	,463	,540
18.Učitelj može svaki konflikt među učenicima uspješno i konstruktivno riješiti.	,320	,711
19.Svaki učitelj ima barem jednog miljenika u svom razrednom odjelu.		,410
20.Smatram da u mom razrednom odjelu vlada empatija i tolerancija.	,445	,544

U Tablici 8. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 20 čestica na procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja. Za navedenu skalu rezultati Bartlettovog testa kojim se testira homogenost varijance su značajni, a vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa kojim se ispituje prikladnost podataka za primjenu faktorske analize je 0,884. Na navedenoj skali, Cronbachov Alpha za prvi faktor – usmjerenje na učenika je C.A.=0,922, a za drugi faktor – odnosi unutar škole je C.A.=0,753. Prikazane mjere konzistentnosti ukazuje na visoku unutrašnja konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 51,53% ukupne varijance.

3.6. Testiranje hipoteza

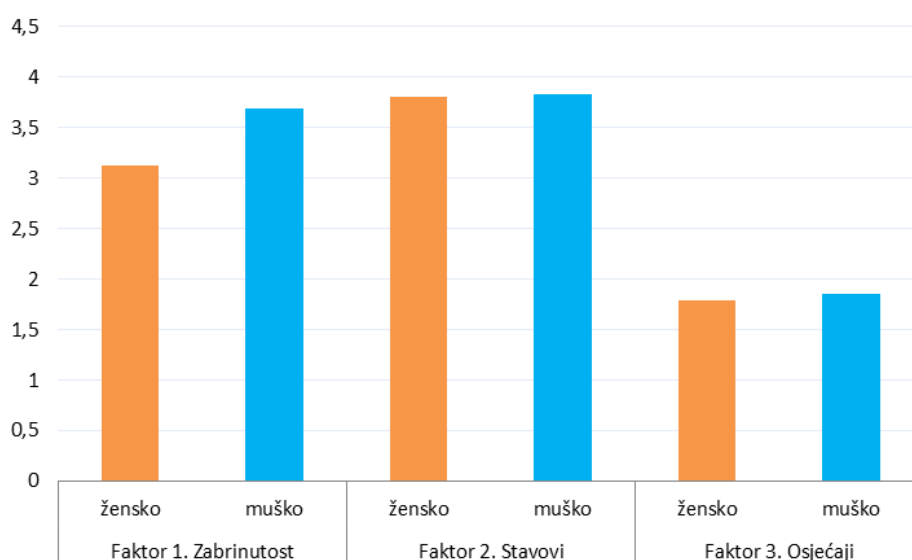
H01 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na spol, radni staž,

nastavnu razinu, veličinu mjesta, obuku o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.

H0101 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na spol.

Table 9. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na spol

	Spol	N	Srednja vrijednost	SD	t	df	p
Faktor 1. Zabrinutost	žensko	110	18,75	5,476	-4,140	46,007	,000
	muško	18	22,11	2,632			
Faktor 2. Stavovi	žensko	110	19,03	3,957	-,139	126	,889
	muško	18	19,17	3,792			
Faktor 3. Osjećaji	žensko	110	7,16	2,781	-,327	126	,744
	muško	18	7,39	2,200			



Slika 1. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na spol

Tablica 9. i slika 1. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuje da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni

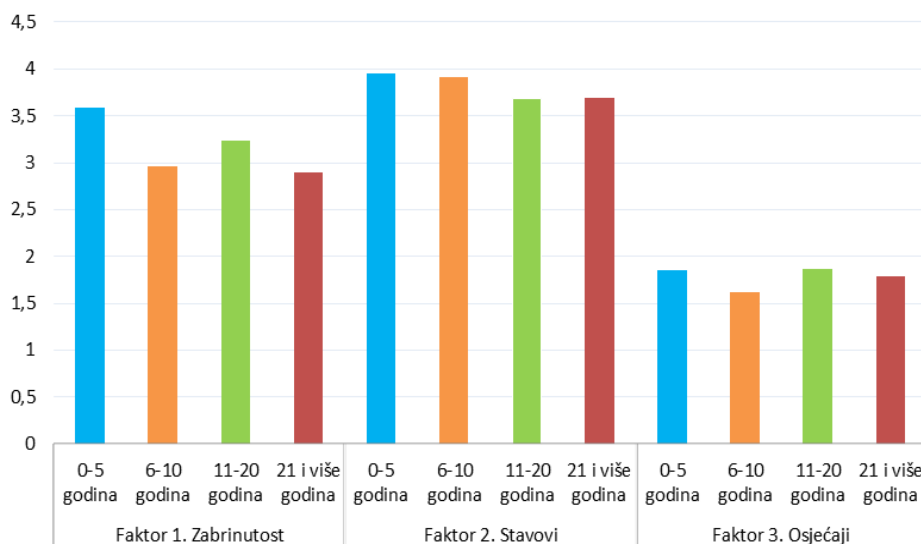
učitelja vezano uz prvi faktor – zabrinutost ($t=-4,140$, $df=46,007$, $p=0,00$). Ne postoji statistički značajna razlika vezana uz drugi faktor – stavovi ($t=-0,327$, $df=126$, $p=0,744$) ni treći faktor – osjećaji ($t=-,327$, $df=126$, $p=,744$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na spol. U hrvatskim istraživanjima, kao i u stranim, dobiveni su nekonzistentni rezultati vezani za utjecaj spola na stavove učitelja o inkluzivnom obrazovanju (Martan, 2018). U istraživanju Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić (1997) učiteljice su pokazivale pozitivnije stavove i bile su tolerantnije prema učenicima s posebnim potrebama. Slične rezultate pokazalo je i istraživanje Loremana i Earla (2007; prema Forlin, Earle, Loreman i Sharma, 2011) gdje su učiteljice davale puno pozitivnije odgovore o inkluzivnom obrazovanju od učitelja. S druge strane, istraživanje Bradshaw i Mundia (2006) u kojem se ispitalo 166 učitelja i budućih učitelja u Brunejima, pokazalo je da ne postoje razlike u spolu kada je riječ o stavovima i zabrinutosti učitelja oko inkluzivnog obrazovanja. Slično je dobiveno i u istraživanju Orakcı, Aktan, Toraman i Çevik (2016) gdje je ustanovljeno da nema statistički značajne razlike samoprocjene stava, zabrinutosti i osjećaja učitelja oko inkluzivnog obrazovanja s obzirom na spol. Često zbog neujednačenosti muških i ženskih ispitanika i malog broja muških sudionika u istraživanjima na ovu temu, autorica Martan (2018) upozorava na opreznost prilikom analiziranja rezultata utjecaja spola.

H0102 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na radno iskustvo.

Table 10. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na radno iskustvo

	Radno iskustvo	N	Srednja vrijednos t	SD	F	df	p
Faktor 1. Zabrinutost	0 – 5 godina	39	21,56	4,430	4,972	127	,003
	6 – 10 godina	23	17,74	5,154			
	11 – 20 godina	31	19,45	5,482			
	21 i više godina	35	17,40	5,276			
Faktor 2. Stavovi	0 – 5 godina	39	19,77	3,983	1,107	127	,349
	6 – 10 godina	23	19,57	4,121			
	11 – 20 godina	31	18,45	3,202			
	21 i više godina	35	18,43	4,258			
Faktor 3. Osjećaji	0 – 5 godina	39	7,41	2,593	,737	127	,532
	6 – 10 godina	23	6,48	2,538			

11 – 20 godina	31	7,48	3,150
21 i više godina	35	7,17	2,514



Slika 2. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na radno iskustvo

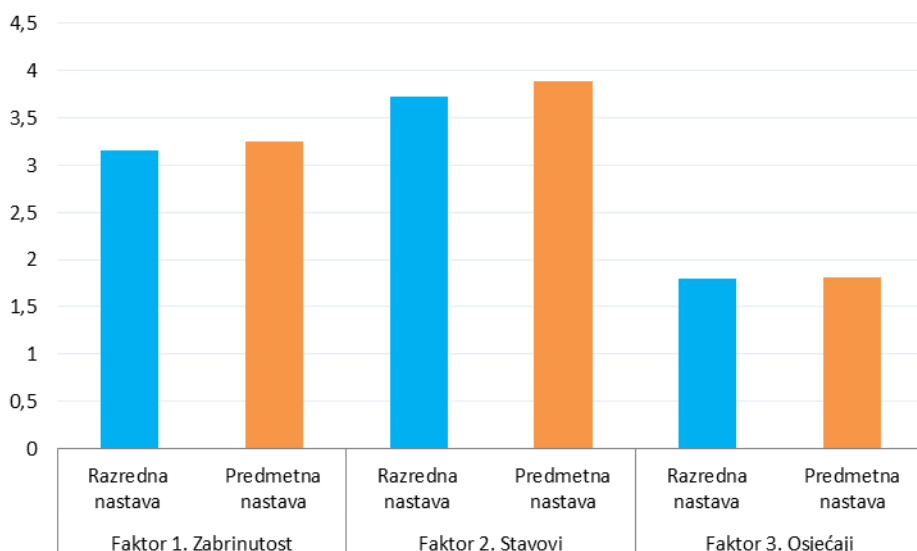
Tablica 10. i slika 2. prikazuju rezultate analize varijance samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na radno iskustvo na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano uz prvi faktor – zabrinutost ($F=4,972$, $df=127$, $p=0,003$). Ne postoji statistički značajna razlika vezana uz drugi faktor – stavovi ($F=1,107$, $df=127$, $p=0,349$) ni treći faktor – osjećaji ($F=0,737$, $df=127$, $p=0,532$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na radno iskustvo. Istraživanja u Hrvatskoj uglavnom potvrđuju da mlađi učitelji, odnosno oni s manje radnog staža, tj. iskustva iskazuju pozitivnije stavove oko inkluzivnog obrazovanja. To su pokazali rezultati istraživanja Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić (1997) te Kiš-Glavaš (2001). Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić (1997) ustanovili su svojim istraživanjem da oni učitelji koji imaju do 5 godina radnog staža i 36 godina života imaju pozitivnije stavove prema učenicima s intelektualnim teškoćama i idejom njihova uključivanja u redovite razrede od onih starijih učitelja. Slično su u svom istraživanju dobili i Skočić Mihić, Gabrić i Bošković (2016) gdje je utvrđeno da se učitelji koji su mlađi od 40

godina i imaju manje od 20 godina radnog iskustva više slažu s pogodnostima koje inkluzivno obrazovanje daje od onih starijih. Autori kao razlog tomu navode što su se takvi učitelji moguće i sami školovali u inkluzivnim uvjetima pa su puno otvoreniji uključivanju učenika s posebnim potrebama (Zakon o zajedničkom školovanju donesen je 1980.godine). Da mlađi učitelji s manje radnog iskustva imaju pozitivnije stavove prema inkluziji od onih starijih pokazali su i rezultati istraživanja Japundža-Milisavljević, Đurić-Zdravković i Milanović-Dobrota (2022) provedenog u Srbiji. Za razliku od navedenih istraživanja, u istraživanju koje su proveli Kalyva, Gojkovic i Tsakiris (2007) nije vidljiva razlika u stavovima, osjećajima i zabrinutosti o inkluzivnom obrazovanju s obzirom na radno iskustvo učitelja. Učitelji su općenito imali negativan stav prema inkluziji bez obzira na to koliko dugo su u školstvu. S druge strane, rezultati istraživanja kojeg je provela Unianu (2012) pokazuju da su učitelji s više radnog iskustva pozitivniji i manje zabrinuti oko inkluzivnog obrazovanja, a kao razlog autorica navodi njihovo visoko samopouzdanje zbog svog bogatog iskustva u radu s različitom djecom.

H0103 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.

Table 11. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu

	Nastavna razina	N	Srednja vrijednost	SD	t	df	p
Faktor 1. Zabrinutost	Razredna nastava	63	18,90	5,690	-,675	126	,501
	Predmetna nastava	65	19,54	4,906			
Faktor 2. Stavovi	Razredna nastava	63	18,63	4,248	-1,172	126	,243
	Predmetna nastava	65	19,45	3,562			
Faktor 3. Osjećaji	Razredna nastava	63	7,17	2,407	-,085	126	,932
	Predmetna nastava	65	7,22	2,976			



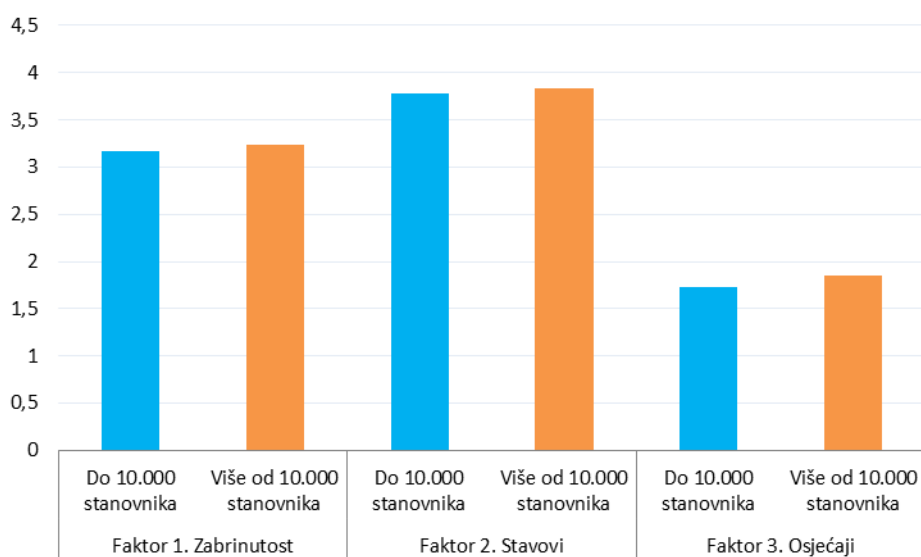
Slika 3. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu

Tablica 11. i slika 3. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na nastavnu razinu na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano uz prvi faktor – zabrinutost ($t = -0,675$, $df = 126$, $p = 0,501$), kao ni uz drugi – stavovi ($t = -1,172$, $df = 126$, $p = 0,243$), a ni uz treći – osjećaji ($t = -0,085$, $df = 126$, $p = 0,932$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu. Unatoč tomu, rezultati istraživanja Kiš-Glavaš (2001) pokazali su da pozitivnije stavove prema inkluziji imaju učitelji razredne nastave. Slične rezultate dobile su i Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić (1997) gdje su učitelji razredne nastave bili optimističniji i pozitivniji od predmetnih nastavnika prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole. Nasuprot ovim rezultatima, rezultati koje su dobile Japundža-Milisavljević, Đurić-Zdravković i Milanović-Dobrota (2022) pokazuju da predmetni učitelji imaju malo pozitivnije stavove od razrednih, ali i jedni i drugi imaju negativne u odnosu na srednjoškolske nastavnike.

H0104 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta.

Table 12. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta

	Veličina mjesta	N	Srednja vrijednos t	SD	t	df	p
Faktor 1. Zabrinutost	Do 10.000 stanovnika	57	19,04	5,477	-,365	126	,715
	Više od 10.000 stanovnika	71	19,38	5,178			
Faktor 2. Stavovi	Do 10.000 stanovnika	57	18,88	3,951	-,437	126	,663
	Više od 10.000 stanovnika	71	19,18	3,918			
Faktor 3. Osjećaji	Do 10.000 stanovnika	57	6,93	2,631	-,997	126	,321
	Više od 10.000 stanovnika	71	7,41	2,755			



Slika 4. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta

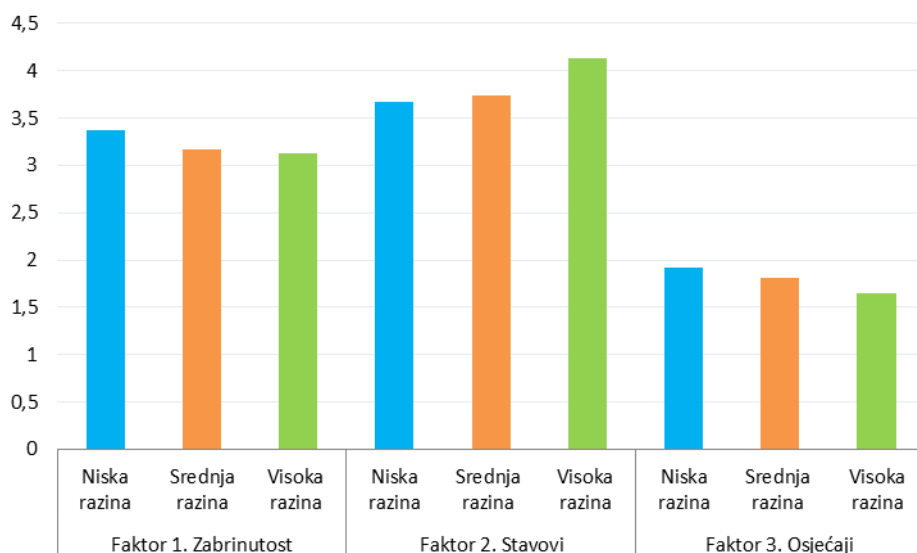
Tablica 12. i slika 4. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na veličinu mjesta gdje je škola na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja ni za jedan od 3 faktora: zabrinutost ($t = -,365$, $df = 126$, $p = ,715$), stavovi ($t = -,437$, $df = 126$, $p = ,663$) te osjećaji ($t = -,997$, $df = 126$, $p = ,321$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički

značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta. U istraživanju Kiš-Glavaš (2001) pozitivnijeg stava oko inkluzivnog obrazovanja bili su oni učitelji koji su radili u manjim školama.

H0105 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.

Table 13. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju

	Izobrazba	N	Srednja vrijednos t	SD	F	df	p
Faktor 1. Zabrinutost	Niska razina	31	20,19	4,929	,691	127	,503
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	69	18,97	5,439			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	28	18,79	5,377			
Faktor 2. Stavovi	Niska razina	31	18,32	3,468	3,189	127	,045
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	69	18,72	4,112			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	28	20,64	3,582			
Faktor 3. Osjećaji	Niska razina	31	7,68	3,026	1,163	127	,316
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	69	7,22	2,716			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	28	6,61	2,217			



Slika 5. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na razinu izobrazbe o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju

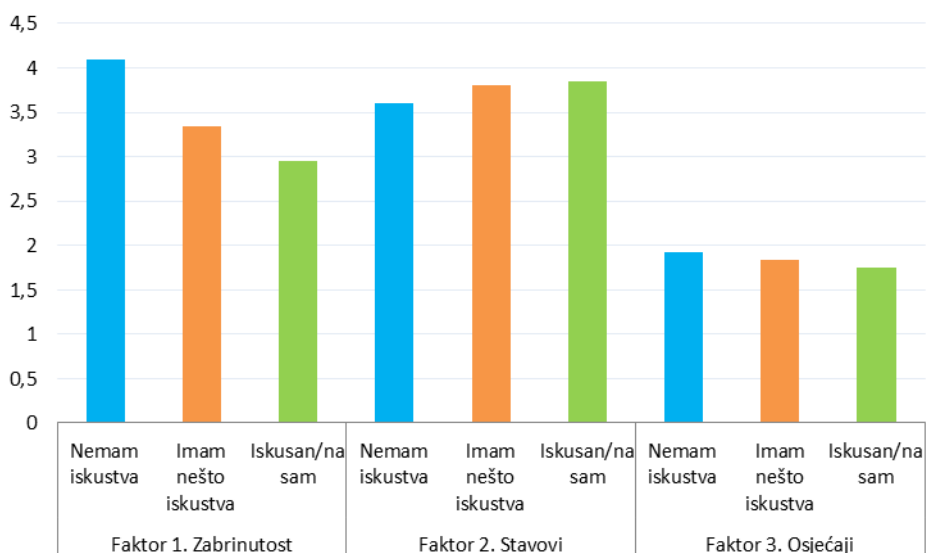
Tablica 13. i slika 5. prikazuju rezultate analize varijance samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na razinu izobrazbe na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano uz prvi faktor – zabrinutost ($F=,691$, $df=127$, $p=,503$) i treći faktor – osjećaji ($F=1,163$, $df=127$, $p=,316$). Međutim, postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano uz drugi faktor – stavovi ($F=3,189$, $df=127$, $p=,045$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na razinu izobrazbe o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. U istraživanju koje su provele Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) učitelji su iskazali nezadovoljstvo vezano za njihovo formalno obrazovanje koje nema dovoljno sadržaja koji bi ih pripremio za kvalitetan rad s djecom s posebnim potrebama te se u njih javlja strah, nelagoda, ali i nemotiviranost za rad. Rezultati istraživanja Sharpe, Forlin, Loremana i Earlea (2006) utvrdili su da kanadski učitelji pokazuju najnižu razinu zabrinutosti i anksioznosti oko inkluzivnog obrazovanja, a kao razlog navode više stručnih programa i kvalitetnije usavršavanje koje se nude u Kanadi. U istraživanju koje su proveli Sharma, Sokal, Wang i Loreman (2021) australijski učitelji koji su odslušali cijeli kolegij o obrazovanju djece s posebnim potrebama, iskazali su pozitivniji stav i manji stupanj zabrinutosti od ostalih ispitanika koji nisu slušali kolegij. I Skočić-Mihić, Gabrić i Bošković (2016) istraživanjem su

potvrdili da oni učitelji koji su u svom inicijalnom obrazovanju slušali kolegij o inkluzivnom obrazovanju, imaju pozitivniji i tolerantniji stav o uključivanju djece s posebnim potrebama u njihove razrede. I Bradshaw i Mundia (2006) utvrdili su da pozitivnije stavove imaju oni učitelji koji su pohađali barem jedan tečaj o inkluzivnom obrazovanju od onih koji nisu nijedan.

H0106 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.

Table 14. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju

	Iskustvo	N	Srednja vrijednos t	SD	F	df	p
Faktor 1. Zabrinutost	Nemam iskustva	7	24,57	3,910	7,340	127	,001
	Imam nešto iskustva	62	20,05	4,198			
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	59	17,73	5,901			
Faktor 2. Stavovi	Nemam iskustva	7	18,00	5,066	,308	127	,735
	Imam nešto iskustva	62	19,00	3,585			
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	59	19,22	4,161			
Faktor 3. Osjećaji	Nemam iskustva	7	7,71	1,254	,349	127	,706
	Imam nešto iskustva	62	7,32	2,839			
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	59	7,00	2,691			



Slika 6. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju

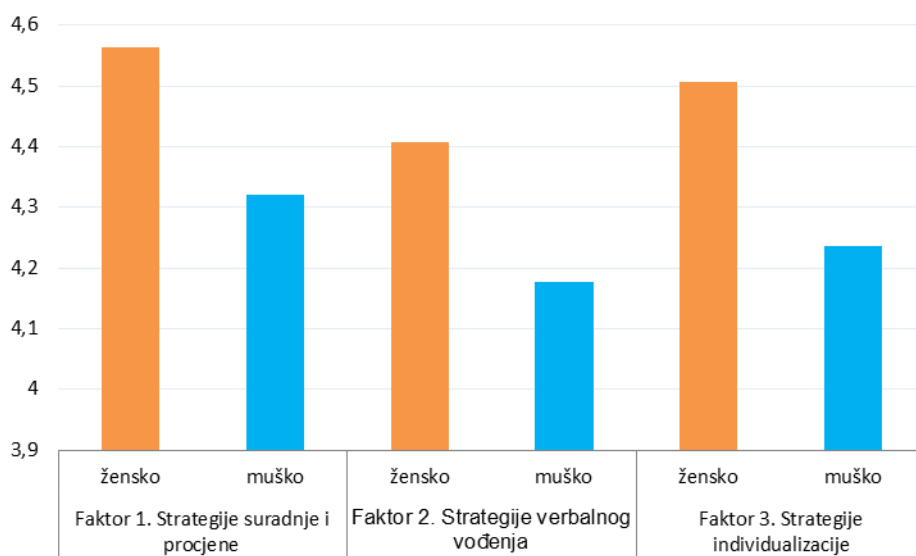
Tablica 14. i slika 6. prikazuju rezultate analize varijance samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti osnovnoškolskih učitelja oko inkluzivnog obrazovanja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano uz prvi faktor – zabrinutost ($F=7,340$, $df=127$, $p=,001$). Ne postoji statistički značajna razlika vezana uz drugi faktor – stavovi ($F=,308$, $df=127$, $p=,735$) ni treći faktor – osjećaji ($F=,349$, $df=127$, $p=,706$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju. Rezultati istraživanja Japundža-Milisavljević, Đurić-Zdravković i Milanović-Dobrota (2022) pokazuju da učitelji koji nemaju iskustva u radu s učenicima s posebnim potrebama smatraju inkluzivnu nastavu značajnom za sve, dok oni s iskustvom pak imaju negativniji stav što se tiče dobrobiti inkluzije za sve učenike. S druge strane, rezultati koje su dobili Kalyva, Gojkovic i Tsakiris (2007) pokazali su da su se učiteljski stavovi mijenjali ovisno o iskustvu rada s djecom s posebnim potrebama pa tako oni koji imaju iskustva u radu s njima pokazivali su znatno povoljnije stavove prema njihovoj inkluziji od njihovih kolega koje nisu imale takvo iskustvo. Slične nalaze dobila je i autorica Unianu (2012), učitelji s prethodnim iskustvom pokazivali su povoljnije stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u redoviti razred.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na spol, radno iskustvo, nastavnu razinu, veličinu mjesta, izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju

H0201 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na spol.

Table 15. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na spol

	Spol	N	Srednja vrijednos t	SD	t	df	p
Faktor 1. Strategije suradnje i procjene	žensko	110	36,51	4,742	1,626	126	,106
	muško	18	34,56	4,605			
Faktor 2. Strategije verbalnog vođenja	žensko	110	44,08	6,088	1,541	126	,126
	muško	18	41,78	4,305			
Faktor 3. Strategije individualizacije	žensko	110	36,05	4,455	1,915	126	,058
	muško	18	33,89	4,391			



Slika 7. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na spol

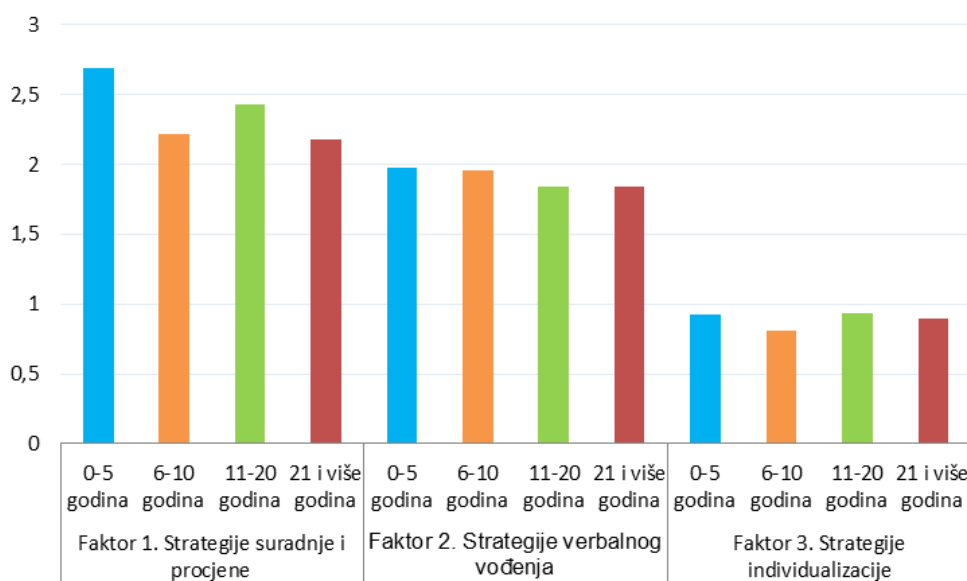
Tablica 15. i slika 7. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezana uz prvi faktor – strategije suradnje i procjene ($t = 1,626$, $df = 126$, $p = ,106$) kao ni uz drugi –

strategije verbalnog vođenja ($t=1,541$, $df=126$, $p=,126$). Međutim, statistički značajna razlika samoprocjene učitelja postoji za treći faktor – strategije individualizacije ($t=1,915$, $df=126$, $p=,058$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na spol. U istraživanju koje je provela Skočić Mihić (2017) na uzorku hrvatskih i slovenskih učitelja, rezultati su pokazali da se slovenske učiteljice osjećaju sposobnijima od slovenskih učitelja za realizaciju individualizirane nastave, dok kod hrvatskih učitelja nije vidljiva razlika u spolu.

H0202 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na radno iskustvo.

Table 16. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na radno iskustvo

	Radno iskustvo	N	Srednja vrijednos t	SD	F	df	p
Faktor 1. Strategije suradnje i procjene	0 – 5 godina	39	35,90	5,015	,534	127	,660
	6 – 10 godina	23	36,48	4,420			
	11 – 20 godina	31	37,06	3,785			
	21 i više godina	35	35,71	5,475			
Faktor 2. Strategije verbalnog vođenja	0 – 5 godina	39	43,28	5,708	,270	127	,847
	6 – 10 godina	23	44,13	7,282			
	11 – 20 godina	31	44,42	4,918			
	21 i više godina	35	43,46	6,133			
Faktor 3. Strategije individualizacije	0 – 5 godina	39	35,56	4,599	,096	127	,962
	6 – 10 godina	23	35,96	4,885			
	11 – 20 godina	31	36,03	3,816			
	21 i više godina	35	35,57	4,828			



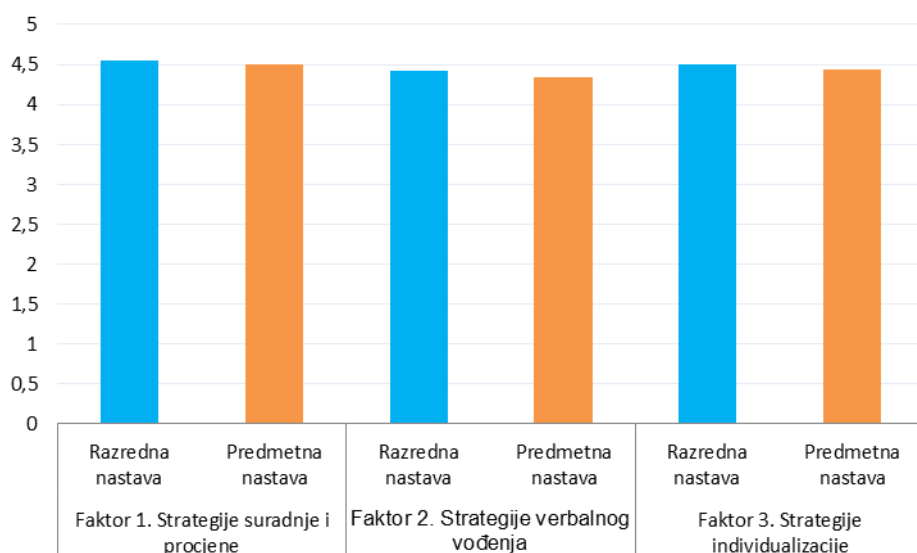
Slika 8. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na radno iskustvo

Tablica 16. i slika 8. prikazuju rezultate analize varijance samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na radno iskustvo na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano uz prvi faktor – strategije suradnje i procjene ($F=,534$, $df=127$, $p=,660$). Ne postoji statistički značajna razlika ni za ostala dva faktora, strategije verbalnog vođenja ($F=,270$, $df=127$, $p=,847$) i strategije individualizacije ($F=,096$, $df=127$, $p=,962$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na radno iskustvo. Slične rezultate dobila je i Skočić-Mihić (2017) kojima je utvrđeno da nema statistički značajne povezanosti između učiteljske osposobljenosti za izvedbu inkluzivne nastave te njegove dobi i radnog staža. S druge strane, istraživanje autorice Uniani (2012) pokazalo je da su osnovnoškolski učitelji s više radnog staža uvjereniji da su sposobniji prilagoditi svoje obrazovne aktivnosti učenicima različitih posebnih potreba pa se samim time osjećaju spremnijima za provedbu inkluzivnih praksi.

H0203 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.

Table 17. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu

	Nastavna razina	N	Srednja vrijednos t	SD	t	df	p
Faktor 1. Strategije suradnje i procjene	Razredna nastava	63	36,41	5,303	,416	126	,678
	Predmetna nastava	65	36,06	4,190			
Faktor 2. Strategije verbalnog vođenja	Razredna nastava	63	44,14	6,810	,724	126	,470
	Predmetna nastava	65	43,38	4,911			
Faktor 3. Strategije individualizacije	Razredna nastava	63	36,06	4,918	,776	126	,439
	Predmetna nastava	65	35,45	4,054			



Slika 9. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu

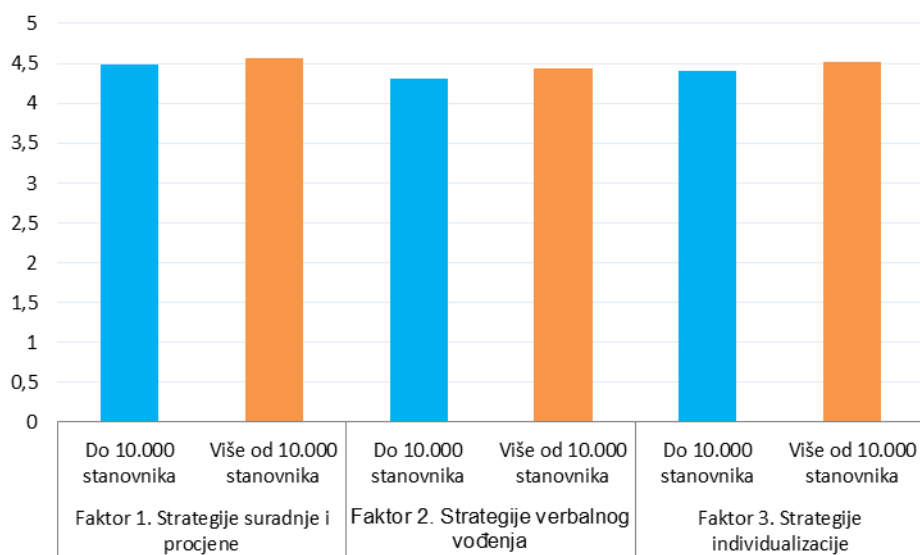
Tablica 17. i slika 9. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na nastavnu razinu na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene učitelja vezano za sva tri faktora: strategije suradnje i procjene ($t = ,416$, $df = 126$, $p = ,678$), strategije verbalnog vođenja ($t = ,724$, $df = 126$, $p = ,470$) te strategije individualizacije ($t = ,776$, $df = 126$, $p = ,439$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu. Rezultati istraživanja Skočić-

Mihić (2017) pokazali su suprotno, i slovenski i hrvatski razredni učitelji smatrali su se sposobnijima i spremnijima od predmetnih za izvedbu inkluzivnih praksi.

H0204 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta.

Table 18. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta

	Veličina mjesta	N	Srednja vrijednos t	SD	t	df	p
Faktor 1. Strategije suradnje i procjene	Do 10.000 stanovnika	57	35,91	4,976	-,685	126	,494
	Više od 10.000 stanovnika	71	36,49	4,588			
Faktor 2. Strategije verbalnog vođenja	Do 10.000 stanovnika	57	43,04	6,552	-1,242	126	,217
	Više od 10.000 stanovnika	71	44,34	5,318			
Faktor 3. Strategije individualizacije	Do 10.000 stanovnika	57	35,21	4,802	-1,219	126	,225
	Više od 10.000 stanovnika	71	36,18	4,213			



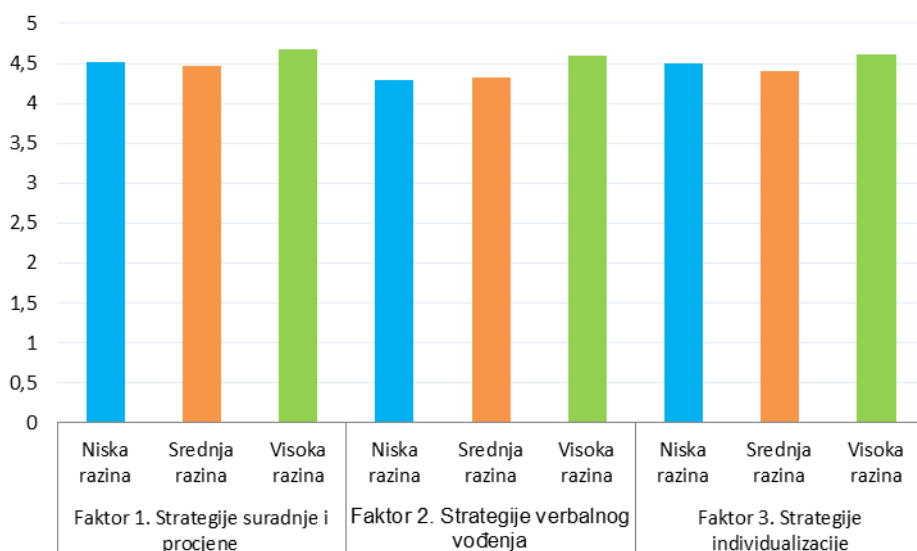
Slika 10. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta

Tablica 18. i slika 10. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na veličinu mjesta gdje je škola u kojoj rade na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene vezana uz faktor 1 – strategije suradnje i procjene ($t = .685$, $df = 126$, $p = .494$), kao ni uz faktor 2 – strategije verbalnog vođenja ($t = .1242$, $df = 126$, $p = .217$), a ni uz treći faktor – strategije individualizacije ($t = -1,219$, $df = 126$, $p = .225$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta u kojem rade.

H0205 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.

Table 19. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju

	Izobrazba	N	Srednja vrijednos t	SD	F	df	p
Faktor 1. Strategije suradnje i procjene	Niska razina	31	36,19	4,750	1,297	127	,277
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	69	35,75	4,818			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	28	37,46	4,542			
Faktor 2. Strategije verbalnog vođenja	Niska razina	31	42,87	6,922	2,446	127	,091
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	69	43,29	5,732			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	28	45,89	4,709			
Faktor 3. Strategije individualizacije	Niska razina	31	35,94	4,442	1,369	127	,258
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	69	35,22	4,721			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	28	36,86	3,856			



Slika 11. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju

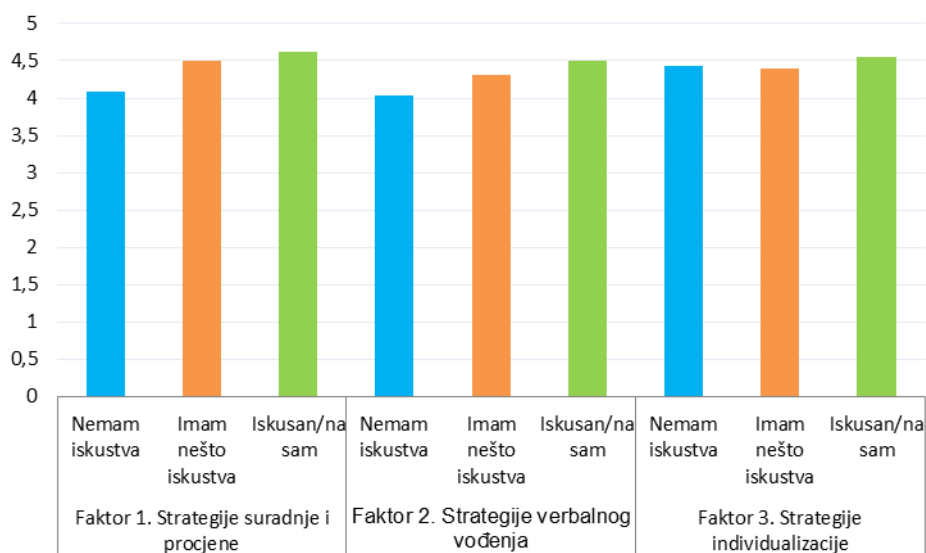
Tablica 19. i slika 11. prikazuju rezultate analize varijance samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na razinu izobrazbe koju imaju o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da nema statistički značajne razlike u samoprocjeni učitelja vezano uz faktor strategije suradnje i procjene ($F=1,297$, $df=127$, $p=,277$), faktor strategije verbalnog vođenja ($F=2,446$, $df=127$, $p=,091$) te faktor strategije individualizacije ($F=1,369$, $df=127$, $p=,258$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na razinu izobrazbe o obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. Većina istraživanja u RH ukazuje na to da se učitelji osjećaju nedovoljno kompetentnima za provedbu inkluzivnih praksi upravo zbog manjka znanja o radu s djecom s posebnim potrebama. Osim toga, za uspješnu potporu učenicima u njihovu učenju u inkluziji, istraživanja u svijetu, ali i u nas (Wagner Jakab, 2004; prema Igrić i sur., 2015) potvrdila su potrebnu kvalitetnu pripremu učitelja koja nije bila moguća s obzirom na njihovu stručnu osposobljenost stečenim studijem i stručnim usavršavanjem usmjerenim većinom na obrazovanje djece koja nemaju posebne potrebe. S tim se slažu i Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) ističući kako učitelji nisu dovoljno kompetentni za rad s djecom s posebnim potrebama upravo zbog svog tradicionalnog obrazovanja usmjerenog na rad s djecom tipičnog razvoja. S tim se slažu i autori Forlin, Earle, Loreman i Sharma (2011) navodeći kako

fakulteti koji školuju buduće učitelje trebaju u svom kurikulum imati smjernice kojima će buduće učitelje kvalitetno pripremiti za rad u školama s djecom raznolikih potreba. Za Skočić Mihić (2017) spremnijim za provedbu inkluzivnih praksi osjećaju se razredni učitelji nego predmetni, a razlog tomu je što je inicijalno obrazovanje bolje za razredne učitelje, odnosno oni imaju jedan obavezan kolegij (Inkluzivna pedagogija) na svom studiju za razliku od predmetnih učitelja. Sharma, Sokal, Wang i Loreman (2021) svojim su istraživanjem potvrdili da se oni učitelji koji su odslušali kolegij o inkluzivnom obrazovanju osjećaju spremnijim i učinkovitijim za obrazovanje djece s posebnim potrebama. Slično tomu, i istraživanje Zagona, Kurth i Macfarland (2017) potvrdilo je važnost dodatne izobrazbe učitelja za rad s djecom s posebnim potrebama jer je pokazano da su se oni učitelji koji su sudjelovali na dodatnom usavršavanju pokazali spremnijima u individualizaciji nastave kao i za kvalitetnu suradnju sa stručnim službama i roditeljima djece s posebnim potrebama.

H0206 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.

Table 20. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju

	Iskustvo	N	Srednja vrijednos t	SD	F	df	p
Faktor 1. Strategije suradnje i procjene	Nemam iskustva	7	32,71	7,868	2,770	127	,067
	Imam nešto iskustva	62	35,95	5,010			
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	59	36,95	3,821			
Faktor 2. Strategije verbalnog vođenja	Nemam iskustva	7	40,43	7,678	2,784	127	,066
	Imam nešto iskustva	62	43,03	6,366			
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	59	44,92	4,952			
Faktor 3. Strategije individualizacije	Nemam iskustva	7	35,43	5,769	1,003	127	,370
	Imam nešto iskustva	62	35,21	4,746			
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	59	36,36	4,046			



Slika 12. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju

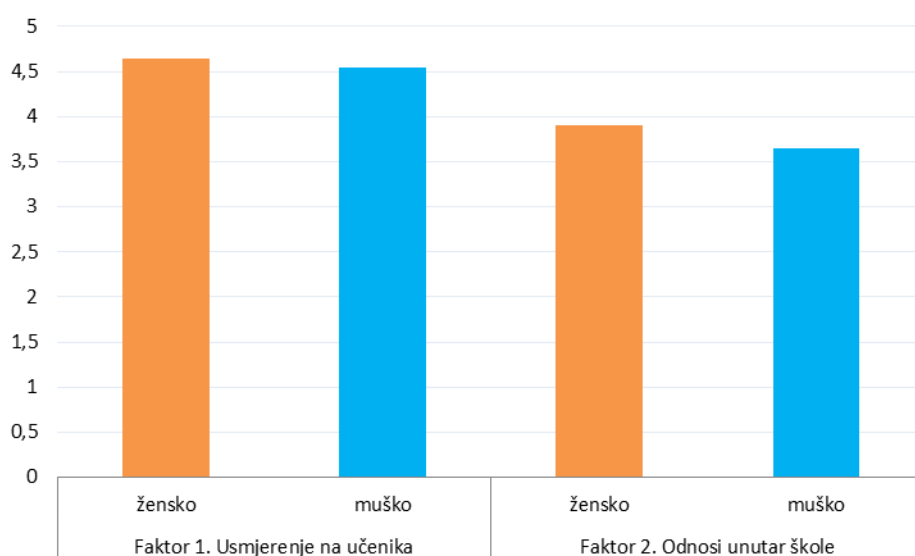
Tablica 20. i slika 12. prikazuju rezultate analize varijance samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezana uz strategije suradnje i procjene ($F=2,770$, $df=127$, $p=,067$), strategije verbalnog vođenja ($F=2,784$, $df=127$, $p=,370$) te strategije individualizacije ($F=1,003$, $df=127$, $p=,370$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju djece s teškoćama u razvoju. Suprotno tomu, istraživanje Loreman, Sharma i Forlin (2013) pokazalo je statistički značajnu razliku u učiteljskoj samoprocjeni spremnosti i učinkovitosti za inkluzivno obrazovanje s obzirom na prethodno iskustvo u radu s učenicima s posebnim potrebama. Naime, oni učitelji koji su imali prethodnog iskustva u radu s učenicima s posebnim potrebama samoprocijenili su se spremnijim za sva tri faktora njihovog istraživanja: provođenje inkluzivne prakse, upravljanje ponašanjem i kvalitetna suradnja.

H03 Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na spol, radno iskustvo, nastavnu razinu, veličinu mjesta, izobrazbu o obrazovanju učenika s invaliditetom i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.

H0301 Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na spol.

Table 21. Vrijednosti t-testa za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na spol

	Spol	N	Srednja vrijednos t	SD	t	df	p
Faktor 1. Usmjerenje na učenika	žensko	110	55,73	5,845	,763	126	,447
	muško	18	54,61	5,147			
Faktor 2. Odnosi unutar škole	žensko	110	31,25	4,670	1,765	126	,080
	muško	18	29,17	4,541			



Slika 13. Razlika procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na spol

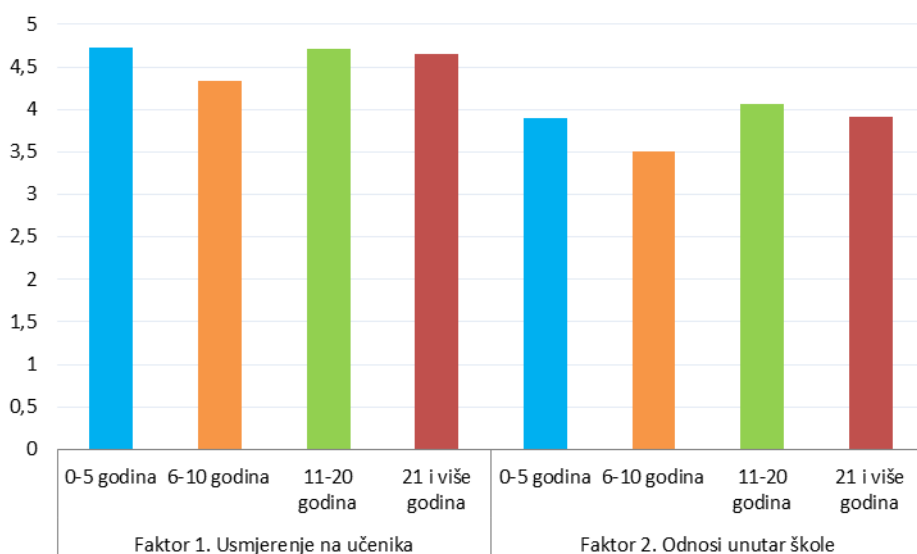
Tablica 21. i slika 13. prikazuju rezultate t-testa za skalu procjene stavova učitelja o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova vezana uz faktor 1 – usmjerenje na učenika ($t = ,763$, $df = 126$, $p = ,447$) kao ni uz faktor 2 – odnosi unutar škole ($t = 1,765$, $df = 126$, $p = ,080$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul**

hipotezu prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na spol.

H0302 Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na radno iskustvo.

Table 22. Vrijednosti ANOVE za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na radno iskustvo

	Radno iskustvo	N	Srednja vrijednost	SD	F	df	p
			t				
Faktor 1. Usmjerenje na učenika	0 – 5 godina	39	56,74	3,567	3,965	124	,010
	6 – 10 godina	23	52,04	9,276			
	11 – 20 godina	31	56,48	4,073			
	21 i više godina	35	55,77	5,292			
Faktor 2. Odnosi unutar škole	0 – 5 godina	39	31,13	4,532	4,533	124	,005
	6 – 10 godina	23	28,04	5,121			
	11 – 20 godina	31	32,52	4,024			
	21 i više godina	35	31,31	4,457			



Slika 14. Razlika procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na radno iskustvo

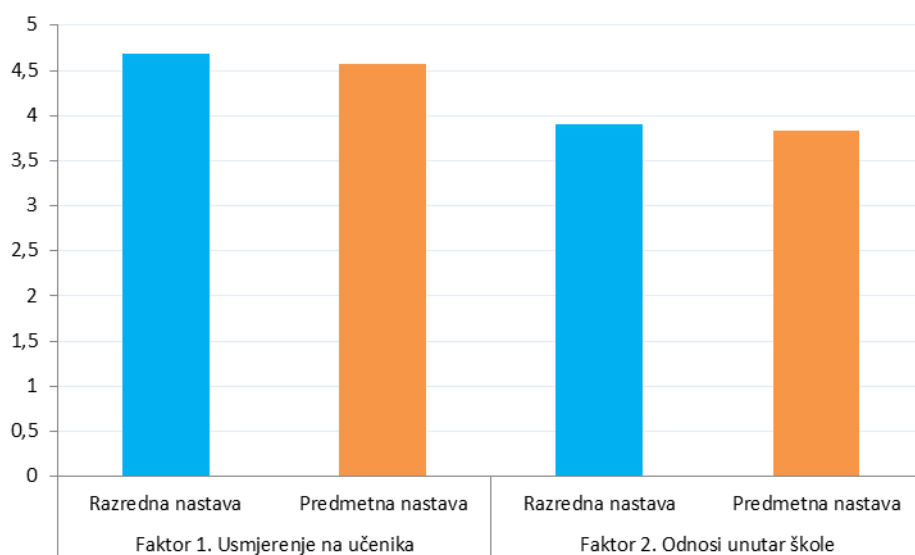
Tablica 22. i slika 14. prikazuju rezultate analize varijance procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na radno iskustvo na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u

procjeni stavova vezana i uz prvi faktor – usmjerenje na učenika ($F=3,965$, $df=124$, $p=,010$) i uz drugi faktor – odnosi unutar škole ($F=4,533$, $df=124$, $p=,005$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **odbaciti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na radno iskustvo.

H0303 Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.

Table 23. Vrijednosti t-testa za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu

	Nastavna razina	N	Srednja vrijednos t	SD	t	df	p
Faktor 1. Usmjerenje na učenika	Razredna nastava	63	56,29	5,097	1,392	126	,166
	Predmetna nastava	65	54,88	6,274			
Faktor 2. Odnosi unutar škole	Razredna nastava	63	31,21	4,426	,581	126	,562
	Predmetna nastava	65	30,72	4,958			



Slika 15. Razlika procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu

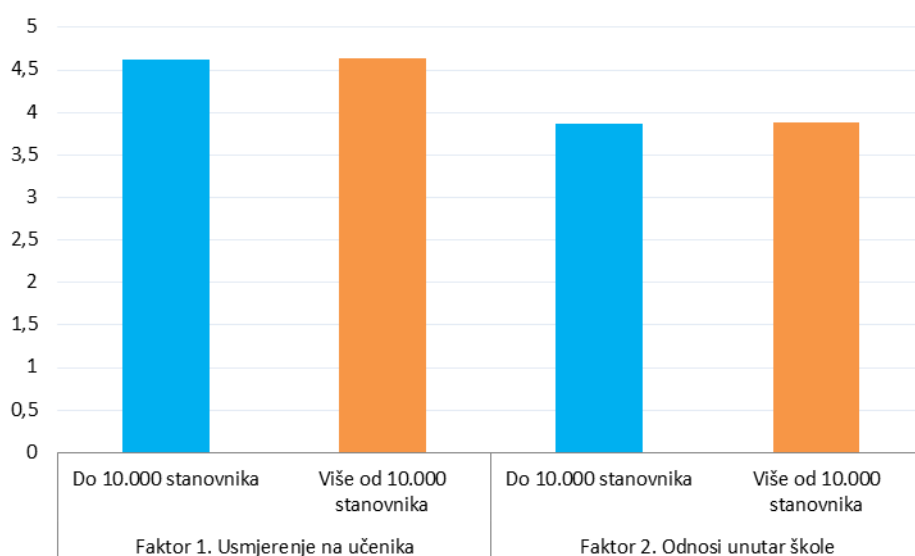
Tablica 23. i slika 15. prikazuju rezultate t-testa za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na nastavnu razinu na razini značajnosti $p<0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u

procjeni stavova vezana uz faktor 1 – usmjerenje na učenika ($t=1,392$, $df=126$, $p=,166$) kao ni uz faktor 2 – odnosi unutar škole ($t=,581$, $df=126$, $p=,562$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.

H0304 Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta.

Table 24. Vrijednosti t-testa za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta

	Veličina mjesta	N	Srednja vrijednos t	SD	t	df	p
Faktor 1. Usmjerenje na učenika	Do 10.000 stanovnika	57	55,44	4,979	-,231	126	,817
	Više od 10.000 stanovnika	71	55,68	6,329			
Faktor 2. Odnosi unutar škole	Do 10.000 stanovnika	57	30,89	4,321	-,143	126	,887
	Više od 10.000 stanovnika	71	31,01	4,999			



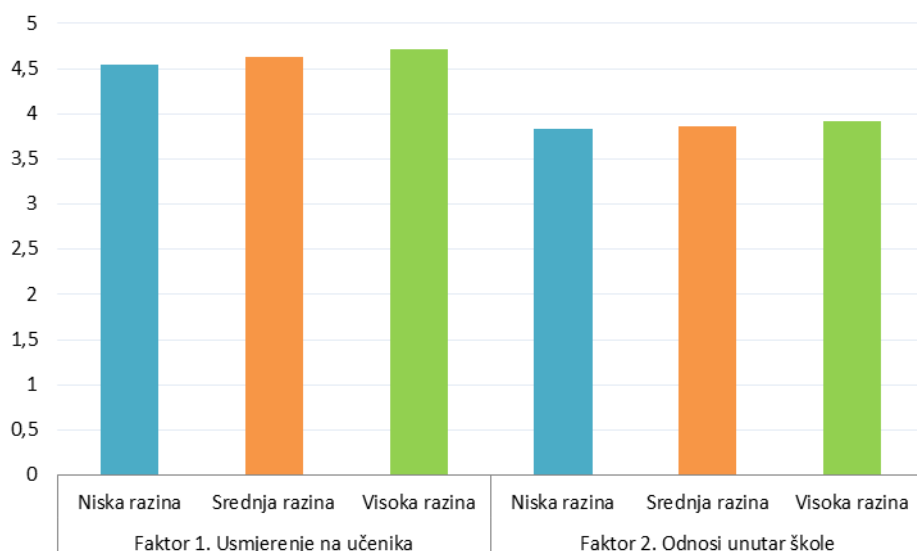
Slika 16. Razlika procjene stavova o poticanju ravoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta

Tablica 24. i slika 16. prikazuju rezultate t-testa za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta gdje se nalazi škola na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova učitelja vezana uz faktor 1 – usmjerenje na učenika ($t = -0,231$, $df = 126$, $p = 0,817$) kao ni uz faktor 2 – odnosi unutar škole ($t = -0,143$, $df = 126$, $p = 0,887$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova osnovnoškolskih učitelja o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika s obzirom na veličinu mjesta u kojem je škola.

H0305 Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.

Table 25. Vrijednosti ANOVE za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju

	Izobrazba	N	Srednja vrijednos t	SD	F	df	p
Faktor 1. Usmjerenje na učenika	Niska razina	31	54,61	7,121	,885	127	,415
	Srednja razina						
	(nekoliko predavanja)	69	55,58	5,326			
	Visoka razina						
	(kolegij/najmanje 45 sati)	28	56,61	5,036			
Faktor 2. Odnosi unutar škole	Niska razina	31	30,71	5,491	,111	127	,895
	Srednja razina						
	(nekoliko predavanja)	69	30,94	4,633			
	Visoka razina						
	(kolegij/najmanje 45 sati)	28	31,29	3,971			



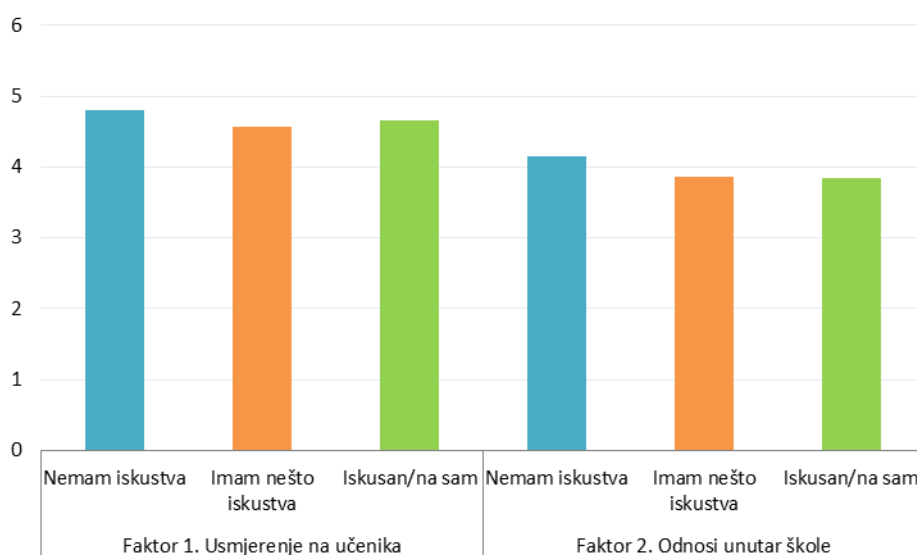
Slika 17. Razlika procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju

Tablica 25. i slika 17. prikazuju rezultate analize varijance procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima ni za faktor 1 – usmjerenje na učenika ($F=,885$, $df=127$, $p=,415$) ni za faktor 2 – odnosi unutar škole ($F=,111$, $df=127$, $p=,895$). S obzirom na rezultate podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Rezultati različitih istraživanja (prema Špelić, Zuliani i Krizmanović, 2009) pokazali su da su učenici s posebnim potrebama imali doživljaj boljih odnosa sa svojim vršnjacima nakon što su im učitelji prošli Edukaciju o prihvaćanju djece s posebnim potrebama.

H0306 Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.

Table 26. Vrijednosti ANOVE za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju

	Iskustvo	N	Srednja vrijednos t	SD	F	df	p
Faktor 1. Usmjerenje na učenika	Nemam iskustva	7	57,71	3,147	1,051	127	,353
	Imam nešto iskustva	62	54,92	6,735			
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	59	56,00	4,731			
Faktor 2. Odnosi unutar škole	Nemam iskustva	7	33,14	5,242	,800	127	,452
	Imam nešto iskustva	62	30,85	5,086			
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	59	30,81	4,187			



Slika 18. Razlika procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju

Tablica 26. i slika 18. prikazuju rezultate analize varijance procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova ni za jedan od dva faktora: usmjerenje na učenika ($F=1,051$, $df=127$, $p=,353$) i odnosi unutar škole ($F=,800$, $df=127$, $p=,452$). Na temelju dobivenih rezultata moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne

postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoju socijalnih kompetencija učenika kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.

H04 Ne postoji statistički značajna povezanost u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja, samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi i procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja osnovne škole.

Table 27. Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije za skale samoprocjene stavova o inkluzivnom obrazovanju, samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi i procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.IO Zabrinutost	1							
2.IO Stavovi	-,068	1						
3.IO Osjećaji	,440**	-,141	1					
4.IP Strategije suradnje i procjene	-,177*	,254**	-,199*	1				
5.IP Strategije verbalnog vođenja	-,210*	,384**	-,215*	,738**	1			
6.IP Strategije individualizacije	-,164	,293**	-,202*	,817**	,755**	1		
7.SK Usmjerenje na učenika	-,036	,217*	-,034	,312**	,335**	,347**	1	
8.SK Odnosi unutar škole	-,070	,038	,064	,054	,061	,063	,608**	1

** . Značajnost na razini 0.01

* . Značajnost na razini 0.05

Prema rezultatima, zabrinutost oko inkluzivnog obrazovanja statistički je značajno negativno povezana sa samoprocjenom spremnosti za korištenje strategije suradnje i procjene $r(128) = -.177, p < .05$. i korištenjem strategije verbalnog vođenja $r(128) = -.210, p < .05$. Stavovi o inkluzivnom obrazovanju su statistički značajno povezani sa samoprocjenom spremnosti za korištenje strategije suradnje i procjene $r(128) = .254, p < .01$. ; strategije verbalnog vođenja $r(128) = .384, p < .01$. i strategije individualizacije $r(128) = .293, p < .01$. Dok su osjećaji oko inkluzivnog obrazovanja u negativnoj statističkoj korelaciji sa samoprocjenom spremnosti za korištenje strategije suradnje i procjene $r(128) = -.199, p < .05$. ; strategije verbalnog vođenja $r(128) = -.215, p < .05$. i strategije individualizacije $r(128) = -.202, p < .05$.

Kao što je i očekivano postoji visoka korelacija između stavova o poticanju razvoja socijalne kompetencije kroz usmjerenje na učenike i samoprocjene spremnosti za korištenje strategije suradnje i procjene $r(128) = .312, p < .01.$; strategije verbalnog vođenja $r(128) = .335, p < .01.$ i strategije individualizacije $r(128) = .347, p < .01.$

U skladu s dobivenim rezultatima, moguće je **odbaciti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna povezanost u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja i samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi i procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja osnovne škole. Slične rezultate dobili su i Urton, Wilbert, Krull i Hennemann (2022) koji pokazuju da je učiteljev stav o akademskom učenju, socijalnom razvoju i socijalnoj integraciji učenika sa i bez posebnih potreba u inkluzivnim uvjetima značajno povezanom s njegovom spremnošću za provedbu inkluzivnih praksi u svom razredu.

4. Zaključak

U današnjim razrednim odjelima gdje treba prevladavati ugodno razredno ozračje, dvosmjerna komunikacija, podržavajući odnosi između učitelja i učenika te pozitivni vršnjački odnosi, sve je više djece s posebnim potrebama. U njihovoj inkluziji ključnu ulogu imaju učitelji koji se svakodnevno susreću s različitim individualnim potrebama svih svojih učenika. Kompetentan učitelj stvorit će pozitivno razredno ozračje u kojemu će se učenik s posebnim potrebama osjećati sigurnim, prihvaćenim i poštovanim i u kojemu će doživljavati uspjeh jednako kao i ostala djeca u razredu. Za što uspješniju socijalnu integraciju, važno je svakom djetetu pružiti jednake obrazovne šanse i stvoriti odgojno-obrazovno okruženje u kojem se potiče sav djetetov potencijal. Razna istraživanja pokazuju da unatoč tomu što je prošlo i više no dovoljno vremena od uvođenja Zakona o zajedničkom školovanju (1980.), još uvijek nisu skroz zadovoljene organizacijske, subjektivne i objektivne pretpostavke inkluzije. Kao najčešće barijere izdvajaju se nedovoljna suradnja među sudionicima inkluzivnog procesa, manjkavost školskih timova, neadekvatna edukacija učitelja za rad s djecom s posebnim potrebama te puno učenika različitih posebnih potreba u jednom razredu (Kudek-Mirošević i Jurčević-Lozančić, 2014; Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016).

Rezultati različitih istraživanja potvrđuju da su djeca s posebnim potrebama češće nego njihovi vršnjaci tipičnog razvoja neprihvaćena među vršnjacima, teže sklapaju i održavaju prijateljstva i češće su žrtve vršnjačkog zlostavljanja (Žic-Ralić i Ljubas, 2013). To je veoma nepovoljna stvar s obzirom na to da je dokazano da je prijateljstvo s vršnjacima veoma važno za učenika s posebnim potrebama jer se u njemu razvija osjećaj samopoštovanja, socijalne uključenosti i sigurnosti (Staub i sur., 1994; prema Špelić, Zuliani i Krizmanović, 2009). Takvo prijateljstvo važno je i za učenike tipičnog razvoja jer se uče prihvatanju i toleranciji različitosti. Kao razlog slabijeg socijalnog statusa u razredu, rezultati većine istraživanja ukazuju na deficit u socijalnoj kompetenciji učenika s posebnim potrebama (Schoop-Kasteler, 2022; Schmidt 1999; Špelić, Zuliani i Krizmanović, 2009), ali i slabiji školski uspjeh (Sekulić Majurec, 1997; Garrote, 2017). Sekulić Majurec (1997), uviđajući koliko je učitelj bitna karika u socijalizacijskim procesima učenika s posebnim potrebama, ističe učiteljeve stavove prema djeci s teškoćama i inkluzivnom obrazovanju općenito kao bitnu stavku za socijalni status kojega učenici s posebnim potrebama imaju u razredu. Vrlo bitna stavka je i osposobljenost učitelja za provedbu inkluzivnih praksi jer je istraživanjem Žic Ralić (2002; prema Žic Ralić i Ljubas, 2013; Špelić, Zuliani i Krizmanović, 2009) potvrđeno

da su učenici s posebnim potrebama čiji su učitelji prošli edukaciju za poboljšanje kompetencija za rad s učenicima s posebnim potrebama doživljavali svoje vršnjačke odnose puno kvalitetnijim i boljim od onih čiji učitelji nisu pohađali navedenu edukaciju.

U skladu s tim nalazima, provedeno je istraživanje čiji je cilj bio ispitati: (1) učiteljsku samoprocjenu osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja, (2) učiteljsku samoprocjenu o spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi, (3) procjenu učiteljskih stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija svojih učenika. Sve navedeno utvrđivalo se s obzirom na sljedeće varijable: spol, radno iskustvo, nastavna razina, veličina mjesta, obuka o obrazovanju učenika s posebnim potrebama te prethodno iskustvo u podučavanju učenika s posebnim potrebama.

Deskriptivnom analizom utvrđeno da je u ispitivanju sudjelovalo 85,9% ženskih i 14,1% muških ispitanika. S obzirom na životnu dob njih 36,7 % ima između 23 i 35 godina, 31,3 % ih ima između 36 i 45 godina, 21,1 % je u dobi od 46 do 55 godina, a najmanji udio ispitanika, 10,9 % starije je od 56 godina. Najviše je onih ispitanika koji imaju do 5 godina radnog iskustva (30,5%), 18,0% ispitanika ima 5-10 godina radnog iskustva, 24,2 % radi u školi 11-20 godina, a njih 27,3% u školi je više od 21 godinu. 44,5 % iz mjesta je koje ima manje od 10 000 stanovnika, dok ih je više od polovice (55,5 %) iz većih mjesta, onih s više od 10 000 stanovnika. Od ukupnog broja ispitanika, 10,9 % ih ima višu stručnu spremu (VŠS). Najviše ispitanika ima visoku stručnu spremu (VSS), njih čak 82 64,1 %. 22,7 % ih je završilo magisterij struke. Njih samo troje kao svoju stručnu spremu navode magisterij/doktorat znanosti (2,3 %). 63 ispitanika učitelji su razredne nastave (49,2 %), a njih 65 učitelji su predmetne nastave (50,8 %). Zabrinjavajuć je podatak da 24,2 % ispitanika ima nisku razinu obuke o obrazovanju učenika s posebnim potrebama, a više od polovice ispitanika (53,9%) ima srednju razinu (nekoliko predavanja). Većina ispitanika (46,9 %) prosječno poznaje lokalno zakonodavstvo ili politiku koja se odnosi na djecu s posebnim potrebama. Što se samopouzdanja u radu s djecom s posebnim potrebama tiče, 66,4 % ima prosječnu razinu samopouzdanja, a samo 1,6% vrlo nisku razinu što je dobar pokazatelj s obzirom na istraživanje Forlin, Earle, Loreman i Sharma (2011) koje pokazuje da razina samopouzdanja značajno utječe na stav učitelja prema inkluziji. 46,1 % ispitanika iskusno je u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju, njih 48,4 % ima nešto malo iskustva, što znači da su s djecom s teškoćama u razvoju radili manje od 30 radnih dana, a 5,5% uopće nema iskustva u radu s takvom djecom.

Od početno postavljene hipoteze, prihvaćeno je da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na nastavnu razinu i veličinu mjesta. Što se nastavne razine tiče, neka prijašnja istraživanja ukazala su na pozitivniji stav razrednih učitelja (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997; Kiš-Glavaš, 2001), dok su druga ukazivala suprotno, da su predmetni učitelji ti koji imaju pozitivniji stav oko inkluzivnog obrazovanja (Japundža-Milisavljević, Đurić-Zdravković i Milanović-Dobrota, 2022). Djelomično su prihvaćene hipoteze prema kojima ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na spol, radno iskustvo, razinu izobrazbe i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s posebnim potrebama. Što se tiče spola, rezultati u Hrvatskoj, ali i u svijetu su nekonzistentni. Razlog tomu je, prema Martan (2018), nejednačenost muških i ženskih ispitanika, tj. malog broja muških sudionika u istraživanjima na ovu temu. Što se tiče radnog iskustva učitelja, prethodna istraživanja uglavnom potvrđuju da oni mlađi učitelji, s manje radnog staža, iskazuju uglavnom pozitivnije stavove od onih starijih (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997; Kiš-Glavaš, 2001; Skočić-Mihić, Gabrić i Bošković, 2016; Japundža-Milisavljević, Đurić-Zdravković i Milanović-Dobrota, 2022). Što se razine izobrazbe tiče, većina istraživanja slaže se da izobrazba pozitivno utječe na stavove i osjećaje učitelja te da smanjuje zabrinutost (Bradshaw i Mundia, 2006; Sharma, Forlin, Loreman i Earle, 2006; Skočić-Mihić, Gabrić i Bošković, 2016; Sharma, Sokal, Wang i Loreman, 2021). Prethodna istraživanja većinom ukazuju na značajnu povezanost prethodnog iskustva s povoljnijim stavom učitelja oko inkluzivnog obrazovanja (Kalyva, Gojković i Tsakiris, 2007; Unianu, 2012), no postoji i ona koja ukazuju da neki učitelji s prethodnim iskustvom u podučavanju učenika s posebnim potrebama imaju negativan stav oko inkluzivnog obrazovanja (Japundža-Milisavljević, Đurić-Zdravković i Milanović-Dobrota, 2022).

Nadalje, prihvaćene su hipoteze prema kojima ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na radno iskustvo, nastavnu razinu, veličinu mjesta, razinu izobrazbe te prethodno iskustvo. Rezultati su u skladu s rezultatima Skočić-Mihić (2017) s obzirom na radno iskustvo, dok je istraživanje Uniani (2012) pokazalo da se osnovnoškolski učitelji s više radnog staža osjećaju spremnijima za provedbu inkluzivnih praksi. Što se nastavne razine tiče, u istraživanju Skočić-Mihić (2017) i hrvatski i slovenski razredni učitelji osjećali su se spremnijim za provedbu inkluzivnih praksi. Istraživanje koje su proveli Zagona, Kurth i

Macfarland (2017) potvrdilo je važnost dodatne izobrazbe učitelja za rad s djecom s posebnim potrebama jer je pokazano da su se oni učitelji koji su sudjelovali na dodatnom usavršavanju pokazali spremnijima u individualizaciji nastave kao i za kvalitetnu suradnju sa stručnim službama i roditeljima djece s posebnim potrebama. Istraživanje Loreman, Sharma i Forlin (2013), u suprotnosti s ovim rezultatima, pokazalo je statistički značajnu razliku u učiteljskoj samoprocjeni spremnosti i učinkovitost za rad u inkluzivnim uvjetima s obzirom na prethodno iskustvo. Djelomično je prihvaćena hipoteza prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na spol. U istraživanju kojeg je provela Skočić Mihić (2017) na uzorku hrvatskih i slovenskih učitelja, rezultati su pokazali da se slovenske učiteljice osjećaju sposobnijima od slovenskih učitelja za realizaciju individualizirane nastave, dok kod hrvatskih učitelja nije vidljiva razlika u spolu.

Prihvaćene su, također, i hipoteze prema kojima ne postoji statistički značajne razlike u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na spol, nastavnu razinu, veličinu mjesta, razinu izobrazbe te prethodno iskustvo. Odbačena je hipoteza da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod osnovnoškolskih učitelja s obzirom na radno iskustvo učitelja. Za Žic Ralić i Šifner (2014) ključno je poticati razvoj socijalnih kompetencija učenika kako onih s teškoćama u razvoju, tako i onih bez. Učitelj, potičući suradnju i međusobno uvažavanje učenika, daje doprinos povećanju bliskosti i tolerancije različitosti čime se povećava vjerojatnost prihvaćanja učenika s teškoćama od strane njegovih vršnjaka. Onog trenutka kada ga vršnjaci prihvate, učenik s posebnim potrebama smatra se uspješno socijaliziranim.

Na kraju, na temelju dobivenih rezultata odbacuje se početna hipoteza prema kojoj ne postoji statistički značajna povezanost u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja i samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi i procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja osnovne škole. Slične rezultate dobili su i Urton, Wilbert, Krull i Hennemann (2022) koji pokazuju da je učiteljev stav o akademskom učenju, socijalnom razvoju i socijalnoj integraciji učenika sa i bez posebnih potreba u inkluzivnim uvjetima značajno povezan s njegovom spremnošću za provedbu inkluzivnih praksi u svom razredu.

Iz svega navedenog, vidljiva je ključna uloga koju učitelj ima u socijalizaciji djece s posebnim potrebama. Uspoređujući ih s prethodnim istraživanjima u RH, rezultati ovog istraživanja vrlo su povoljni, učitelji su pokazali pozitivne stavove i osjećaje te manju zabrinutosti prema inkluzivnom obrazovanju, spremnost za provedbu inkluzivnih praksi te pozitivan stav u poticanju razvoja socijalnih kompetencija svojih učenika. Također, pozitivan je podatak da se velik broj ispitanika slaže da u njihovom razredu vladaju empatija i tolerancija ($M=4,16$, $SD=0,818$) s obzirom na to da znamo koliko je empatija važna za prihvatanje učenika s posebnim potrebama u redovitom razredu (Špelić, Zuliani i Krizmanović, 2009). Za velik broj hipoteza ovog istraživanja dobiveni su različiti rezultati u različitim istraživanjima kako u Hrvatskoj, tako i u svijetu što ukazuje da je potrebno i u budućnosti istraživati ovu temu te pokušati doći do sličnih, a samim time i znanstveno valjanih zaključaka. Ono što je zabrinjavajuće jest to da još uvijek u hrvatskom školstvu, nakon 40 godina od uvođenja Zakona o zajedničkom školovanju, postoje učitelji koji su neadekvatno educirani za rad s učenicima s posebnim potrebama. Naime, čak 24,2 % učitelja ima nisku razinu izobrazbe o podučavanju učenika s posebnim potrebama. Rezultati ukazuju na to da je potrebno stručno usavršavanje učitelja koje se temelji na cjeloživotnom učenju, kako bi stekli što više znanja o teškoćama i različitim odgojno-obrazovnim potrebama učenika, a samim time im pomogli u njihovom obrazovanju i uspješnoj socijalizaciji.

5. Literatura

- Batarelo, I. (2007). Obrazovanje nastavnika za poučavanje temeljeno na kompetencijama. U: Previšić, V, Šoljan, N.N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 16-27). Zagreb : Hrvatsko pedagoško društvo.
- Batarelo Kokić, I. i Blažević, I. (2022). Profesionalizacija nastavničke struke i aspekti profesionalnog razvoja nastavnika. U: Luketić, D. (ur.) *Ogledi o nastavničkoj profesiji* (str. 45-68). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Batarelo Kokić, I., i Kokić, T. (2021). Obrazovno-političke postavke u Europskoj uniji: Što o obrazovanju možemo naučiti od Sparte i Atene? *Nova prisutnost*, 19 (2), 541-557.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D. i Kudek-Mirošević, J. (2015). Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice. *Croatian Journal of Education*, 17 (2), 11-26.
- Bradshaw, L. i Mundia, L. (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International journal of special education*, 21 (1), 35-41.
- Brust Nemet, M. (2014). Socijalna kompetencija polaznika pedagoško-psihološke i didaktično-metodičke izobrazbe. *Magistra ladertina*, 9 (1), 99-109.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagoška istraživanja*, 7 (2), 191-203.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Blažević, I. (2015). Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika. *Pedagoška istraživanja*, 12 (1-2), 71-86.
- Đuranović, M., Klasnić, I., i Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, 59 (29), 34-44.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., i Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring preservice teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50-65.
- Garotte, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5 (1), 1-15.
- Igrić, Lj. i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga.
- Igrić, Lj., Cvitković, D., i Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama u učenju u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (1), 31-38.

- Japundža-Milisavljević, M., Đurić-Zdravković, A., i Milanović-Dobrota, B. (2022). Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 21 (1), 15-30.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo d.o.o.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., i Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International journal of special education*, 22 (3), 31-36.
- Katz, Lilian G. i McClellan, Diane E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.
- Kiš-Glavaš, L. (2001). Inkluzija/integracija učenika s posebnim potrebama i stavovi sudionika u procesu. *Naš prijatelj*, 28 (1-2), 40-44.
- Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B., i Igrić, Lj. (1997). Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33 (1), 63-89.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelji – kontekst razvoja djeteta*. Sveučilište u Zadru: Naklada Slap.
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 65 (Tematski broj), 233-247.
- Kudek-Mirošević J. i Jurčević Lozančić A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29.
- Loreman, T., Sharma, U. i Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study od teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (1), 27-44.
- Ljubić, M. i Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39 (2), 129-136.
- Macura Milovanović, S., Batarelo Kokić, I., Dzemić Kristiansen, S., Gera, I., Ikonović, E., Kafedžić, L., Milić, T., Rexhaj, X., Spasovski, O., i Closs, A. (2014). Dearth of early education experience: a significant barrier to subsequent educational and social inclusion in the Western Balkans. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (1), 1-19.
- Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik*, 67 (2), 265-285.
- Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.

- Milenović, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola*, 57 (25), 154-167.
- Narodne novine (2008). Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. *Narodne novine*, 63/2008. Preuzeto 20.7.2022. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html
- Narodne novine (2008). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama. *Narodne novine* (87/08, 86/08/ 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20). Preuzeto 22.7.2022. s <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>
- Narodne novine (2018). Pravilnik o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. *Narodne novine* 87/2018 (NN 24/2015). Preuzeto 20.7.2022. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Preuzeto 25.7.2022. s <https://www.oecd.org/education/school/49603587.pdf>
- Opić, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetecije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 219-230.
- Orakcı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç. i Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9 (2), 107-122.
- Posavec, L. i Vlah, N. (2018). Odnos učitelj-učenik. *Napredak*, 160 (1-2), 51-64.
- Prorok, M. (2021). Inkluzivno obrazovanje i socijalizacija djece. *Društvene devijacije*, 6 (1), 196-205.
- Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5 (30-31)), 537-550.
- Schmidt, M. (1999). Učenici s teškoćama u učenju i njihova socijalna integracija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 35 (1), 1-9.
- Schoop-Kasteler, N. (2022). Staff-perceived social status and social skills of students with intellectual disabilities in special needs schools. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100150. Preuzeto 10.8.2022. s <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100150>
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. i Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21 (2), 80-93.
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M. i Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher*

- Singh, A. i Verma, R. (2021). Peer relation and socialization process among children with special needs. *International Journal of Recent Scientific Research*, 12 (7), 42489-42493.
- Skočić-Mihić, S. (2017). Učiteljska osposobljenost za izvedbu individualizirane nastave u inkluzivnim razredima. U: Čepić, R. i Kalin, J. (ur.) *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 139-157). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Skočić-Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 30-41.
- Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. i Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37 (2), 143-152.
- Strugar, V. (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade*. Zagreb: Alfa.
- Špelić, A., Zuliani, Đ. i Krizmanić, M. (2009). Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama. U: Kadum, Vladimir (ur.): *Monografija. Međunarodni znanstveni skup. Škola po mjeri* (str. 175-195). Pula, Medulin: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Unianu, Ecaterina Maria (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- Varga, Rahela (2015). Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 87-102.
- Wilbert, J., Urton, K. i Krull, J. (2022). Supplement – Factors explaining teachers' intentions to include inclusive practices into the classroom: Indications based on the Theory of Planned Behavior. *OSF [project]* Preuzeto 10.8.2022. s
<https://doi.org/10.17605/OSF.IO/FCVH3>
- Wilbert, J., Urton, K., Krull, J., Kulawiak P., Schwalbe, A. i Hennemann, T. (2020). Teachers' accuracy in estimating social inclusion of students with and without special educational needs. *Frontiers in Education*, 5, 598330. Preuzeto 12.8. 2022. s
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.598330>
- Zagona, A.L., Kurth, J.A. i MacFarland, Z.C. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40 (3), 163-178.

- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagoška istraživanja*, 7 (2), 231-242.
- Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtićima i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Žic-Ralić, A. i Ljubas, M. (2013): Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22 (3), 435-453.
- Žic-Ralić, A. i Šifner, E. (2015). Poticanje zajedništva i tolerancije različitosti u razredu. *Napredak*, 156 (1-2), 77-93.

Tablice

Table 1. Deskriptivna analiza nezavisnih demografskih varijabli	40
Table 2. Deskriptivna analiza nezavisnih varijabli o inkluzivnosti	42
Table 3. Deskriptivni podaci za skalu osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja..	43
Table 4. Deskriptivni podaci za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi	44
Table 5. Deskriptivni podaci za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika	46
Table 6. Faktorska analiza skale samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja	47
Table 7. Faktorska analiza skale samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi.....	48
Table 8. Faktorska analiza skale procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika	49
Table 9. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na spol	51
Table 10. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na radno iskustvo.....	52
Table 11. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu	54
Table 12. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta	56
Table 13. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju	57
Table 14. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.....	59
Table 15. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na spol	61
Table 16. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na radno iskustvo	62
Table 17. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu	64
Table 18. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta	65
Table 19. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju	66
Table 20. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju	68
Table 21. Vrijednosti t-testa za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na spol.....	70
Table 22. Vrijednosti ANOVE za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na radno iskustvo.....	71
Table 23. Vrijednosti t-testa za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu	72
Table 24. Vrijednosti t-testa za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta.....	73
Table 25. Vrijednosti ANOVE za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju	74

Table 26. Vrijednosti ANOVE za skalu procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju	76
Table 27. Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije za skale samoprocjene stavova o inkluzivnom obrazovanju, samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi i procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija	77

Slike

Slika 1. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na spol	51
Slika 2. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na radno iskustvo	53
Slika 3. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu	55
Slika 4. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta	56
Slika 5. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na razinu izobrazbe o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.....	58
Slika 6. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju	60
Slika 7. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na spol	61
Slika 8. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na radno iskustvo.....	63
Slika 9. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.....	64
Slika 10. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta.....	65
Slika 11. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.....	67
Slika 12. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju	69
Slika 13. Razlika procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na spol	70
Slika 14. Razlika procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na radno iskustvo	71
Slika 15. Razlika procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.....	72
Slika 16. Razlika procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta.....	73
Slika 17. Razlika procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na izobrazbu o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.....	75
Slika 18. Razlika procjene stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod učitelja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju	76

Sažetak

Unatoč tomu što se inkluzijom povećao broj socijalnih interakcija učenika s posebnim potrebama i njihovih vršnjaka, razina uspješnosti njihove socijalizacije još uvijek nije zadovoljavajuća. Uloga je učitelja potaknuti razvoj socijalnih kompetencija svih svojih učenika stvarajući ugodno i podržavajuće razredno ozračje gdje vladaju pozitivni i poticajni međuodnosi i gdje se svaki učenik osjeća prihvaćenim i poštovanim. Empirijsko istraživanje provedeno je na uzorku od 128 ispitanika, a uzorak su činili osnovnoškolski učitelji i učiteljice razredne i predmetne nastave. S obzirom na ključnu ulogu učitelja čiji stavovi i osposobljenost za rad s djecom s posebnim potrebama utječe na proces njihove socijalizacije, istraživanjem se htjelo ispitati 3 stavke, a to su 1) učiteljska samoprocjena osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja, 2) učiteljska samoprocjena o spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi te 3) procjena učiteljskih stavova o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika. Rezultati su pokazali da, vezano za prvu stavku, nema statistički značajne razlike u samoprocjeni s obzirom na nastavnu razinu i veličinu mjesta te da se samoprocjena djelomično razlikuje s obzirom na spol, radno iskustvo, razinu izobrazbe i prethodno iskustvo. Što se tiče druge stavke, nema razlike s obzirom na radno iskustvo, nastavnu razinu, veličinu mjesta, razinu izobrazbe i prethodno iskustvo. Što se treće stavke tiče, postoji statistički značajna razlika s obzirom na radno iskustvo učitelja. Sukladno dobivenim rezultatima, vidljiva je statistički značajna povezanost u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja, spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi te stava o poticanju razvoja socijalnih kompetencija učenika kod ispitanih osnovnoškolskih učitelja.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, posebne potrebe, socijalna kompetencija, socijalizacija, stav učitelja o inkluzivnom obrazovanju, spremnost za provedbu inkluzivnih praksi, pozitivno razredno ozračje

Abstract

Despite the fact that inclusion increased the number of social interactions of students with special needs and their peers, the level of success of their socialization is still not satisfactory. The teacher's role is to encourage the development of social competences of all his students by creating a pleasant and supportive classroom atmosphere where positive and stimulating relationships prevail and where every student feels accepted and respected. The empirical research was conducted on a sample of 128 respondents, and the sample consisted of elementary school teachers of classroom and subject classes. Considering the key role of teachers whose attitudes and skills for working with children with special needs influence the process of their socialization, the research wanted to examine 3 items, namely 1) teacher self-assessment of feelings, attitudes and concerns about inclusive education, 2) teacher self-assessment on readiness to implement inclusive practice and 3) assessment of teachers' attitudes on encouraging the development of students' social competences. The results showed that, with regard to the first item, there is no statistically significant difference in self-assessment with regard to the teaching level and the size of the place, which self-assessment partially differs with regard to gender, work experience, level of education and previous experience. As for other items, there is no difference with respect to work experience, teaching level, site size, level of education and previous experience. As for the third item, there is a statistically significant difference with regard to the teacher's work experience. According to the obtained results, a statistically significant correlation is visible in the self-assessment of feelings, attitudes and concerns about inclusive education, readiness to implement the inclusive practice and attitude about encouraging the development of students' social competences among the examined primary school teachers.

Keywords: inclusive education, special needs, social competences, socialization, teacher's attitude about inclusive education, readiness to implement inclusive practice, positive class atmosphere

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Nikolina Ninčević, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice pedagogije i kroatistike, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 20. rujan 2022.

Potpis



OBRAZAC I.P.**IZJAVA O POHRANI DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI
REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU**

STUDENT/ICA	Nikolina Ninčević
NASLOV RADA	Uloga učitelja u socijalizaciji djece s posebnim potrebama
VRSTA RADA	Diplomski rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. doc. dr. sc. Ines Blažević 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. dr. sc. Martina Lončar

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog diplomskog rada i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

☒ a.) u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Potpis