

UDK 376-053.5-056.36

373.3.091

(047.31)

<https://doi.org/10.53745/bs.95.1.9>

Primljeno: 5. 1. 2025.

Prihvaćeno: 25. 2. 2025.

Izvorni znanstveni članak

Uloga osjećaja, stavova i zabrinutosti nastavnika i studenata nastavničkih studija u namjeri korištenja inkluzivnih praksi

The Role of In-service and Pre-service Teachers' Sentiments, Attitudes and Concerns in Relation to the Intention to Implement Inclusive Practices

Ivana Batarelo Kokić

Marijana Ćuk

Petra Poljak

Sažetak

Uspješnost i cjelovitost inkluzije u području odgoja i obrazovanja ovisi o razini svijesti o potrebi inkluzivnosti u društvu i osiguravanju uvjeta za uključivanje učenika s teškoćama. Za ostvarivanje toga cilja nužni su osposobljeni stručnjaci uključeni u proces odgoja i obrazovanja. U radu je prikazana povezanost osjećaja, stavova i zabrinutosti prema inkluzivnom obrazovanju i namjere korištenja inkluzivne prakse nastavnika zaposlenih u osnovnim školama i studenata nastavničkih studija. Polazište istraživanja je pretpostavka da osjećaji, stavovi i zabrinutosti vezani uz inkluzivno obrazovanje utječu na namjeru korištenja pojedinih aspekata inkluzivne prakse, a uzimajući u obzir status (student ili nastavnik), prethodnu izobrazbu o inkluziji i prethodno inkluzivno radno iskustvo. Kako bi se istražio relativan doprinos osjećaja, stavova i zabrinutosti prema inkluzivnom obrazovanju u pogledu namjere korištenja pojedinih aspekata inkluzivne prakse, korištene su hijerarhijske regresijske analize. Dobiveni rezultati ukazuju da pozitivniji stavovi ispitanika prema inkluzivnom obrazovanju predviđaju namjeru korištenja svih aspekata inkluzivne obrazovne prakse, dok veća samoprocjena zabrinutosti i osjećaja negativno utječu na inkluzivnu obrazovnu praksu. U provedenim hijerarhijskim analizama nije utvrđena značajna statistička razlika demografskih karakteristika kao prediktora namjere korištenja različitih aspekata inkluzivne obrazovne prakse.

Ključne riječi: inkluzivna praksa, inkluzivno obrazovanje, nastavnici, učenici s teškoćama, studenti nastavničkih studija

Abstract

The success and completeness of inclusion in education depends on the extent to which society is sensitized to the need for inclusion and the conditions for the inclusion of students with disabilities are guaranteed. Achieving this goal requires trained experts in the field of education. The paper presents the relationship between the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education and the intention to adopt inclusive practices of teachers working in elementary schools and student teachers. The research assumes that sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education influence the intention to use individual aspects of inclusive practice, taking into account the working status (student or teacher), prior training on inclusion and prior inclusive work experience. Hierarchical regression analyses were conducted to examine the relative contribution of sentiments, attitudes, and concerns towards inclusive education in relation to the intention to use individual aspects of inclusive practice. The results indicate that more positive attitudes towards inclusive education predict the intention to implement all aspects of inclusive education practice, while higher self-reported concerns and sentiments negatively influence inclusive education practice. In the hierarchical analyses conducted; demographic characteristics were not found to be statistically significant as predictors of the intention to implement different aspects of inclusive education practice.

Key words: inclusive practice, inclusive education, teachers, student teachers, students with disabilities

Uvod

U inkluzivnom društvu teži se prepoznavanju potreba svakog pojedinca. Uključivost i jednakost, vođeni razinama društvene inkluzije, trebale bi usmjeravati sve obrazovne politike, osiguravajući uvjete za uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne obrazovne sustave. Na rad škola utječu politike, kriteriji uspješnosti te stavovi lokalne zajednice i državnih odjela za obrazovanje, a to su ujedno i čimbenici koji mogu podržati ili spriječiti inkluzivno obrazovanje (Ainscow 2020, 126). Za ostvarivanje inkluzije nužni su osposobljeni odgojitelji, učitelji, nastavnici, stručni suradnici, ravnatelji i svi oni koji su uključeni u proces odgoja i obrazovanja. Odgojno-obrazovna inkluzija vođena je globalnim i nacionalnim politikama, koje izravno utječu na društvenu zajednicu i otvorenost svih građana prema različitosti. Kroz povijest promjene ekonomskih i ideoloških standarda utjecale su na javne politike uključivanja marginaliziranih skupina (Brik i Taylor Brown 2024, 10). Suvremene obrazovne politike usmjerene su na osiguravanje jednakih mogućnosti za sve učenike, s naglaskom na to da kvaliteta obrazovanja ne znači samo postizanje dobrih rezultata nego i osiguravanje podrške koja je potrebna svim učenicima za ostvarenje tih rezultata (Medina-García i dr. 2020, 14). Ključne obrazovno-

političke smjernice odgoja i obrazovanja za inkluziju i u inkluziji donesene su na Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama djece u Salamanki (UNESCO 1994) i Svjetskom obrazovnom forumu u Dakaru (UNESCO 2000). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* (United Nations, 2006), koju je ratificirala i Republika Hrvatska (NN 06/2007), prepoznaje da osobe s invaliditetom imaju pravo na potpunu i učinkovitu inkluziju i sudjelovanje u zajednici u svim područjima života, uključujući i obrazovanje. Zbog promijenjenih očekivanja od obrazovnog sustava potrebno je osigurati dodatnu izobrazbu svih odgojno-obrazovnih djelatnika kako bi se adekvatno odgovorilo na različite potrebe svakog djeteta. Sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj razvija se i unapređuje u skladu s intencijama *Strategije o pravima osoba s invaliditetom za razdoblje 2021.–2030.* (Europska komisija 2021), prema kojoj Europska komisija pomaže razvijati sustav obrazovanja država članica. Strateške promjene usmjerene su na rješavanje problema manjka učitelja i nastavnika u obrazovanju učenika s teškoćama te na razvoj kompetencija kod svih obrazovnih stručnjaka za rad s raznolikom skupinom djece kao i razvoj inkluzivnog obrazovanja u cjelini (Europska komisija 2021).

Uvid u samoprocjenu nastavnika zaposlenih u osnovnim školama i studenata nastavničkih studija vezano uz namjeru korištenja inkluzivnih praksa može dati uvid u načine i vrijeme razvoja ključnih aspekata koji utječu na implementaciju inkluzivnog obrazovanja. U kontekstu hrvatskog obrazovanog sustava na pojedinim učiteljskim i nastavničkim programima postoje kolegiji koji u ishodima navode kompetencije koje se vezuju uz rad u inkluzivnom obrazovnom sustavu (Skočić Mihić i dr. 2016, 33), a kroz sustav cjeloživotnog obrazovanja nastavnika osigurava se stalan razvoj nastavničkih kompetencija u području inkluzije (Agencija za odgoj i obrazovanje 2024). U ovom istraživanju kreće se od pretpostavke da je odnos prema inkluzivnom obrazovanju i namjera korištenja inkluzivnih praksa kod nastavnika i studenata nastavničkih studija uvjetovana prethodnim obrazovnim i inkluzivnim radnim iskustvima. Shodno tomu, cilj je istražiti razlike između nastavnika u osnovnim školama i studenata nastavničkih studija u osjećajima, stavovima i zabrinutosti vezanim uz inkluzivno obrazovanje te namjeru korištenja inkluzivnih praksa kao i ulogu tih faktora u predviđanju njihove namjere korištenja inkluzivnih praksa.

1. Teorijski aspekti inkluzivnog obrazovanja

Inkluzivna nastava usmjerena je na promicanje prava svakog pojedinca na pravedno i kvalitetno obrazovanje, unatoč njihovim različitostima (Jardinez

i Natividad 2024, 57). Znanstvena istraživanja pokazuju da inkluzija koristi učenicima s teškoćama i onima bez njih (Ruijs i Peetsma 2009, 78). Začetci inkluzivne ideje i promišljanje o njezinu doprinosu društvenoj zajednici vidljivi su u različitim nacionalnim povijesnim, društvenim i političkim tradicijama (Haug 2017, 6). Fizička i socijalna isključenost nisu rezultat nedavnog društvenog razvoja, niti su povezani samo s pismenošću, složenim društvima i državnom organizacijom (Hubert 2013, 21). Uspostavljanjem pristupačnih okruženja, zajednice su sve otvorenije, a osobe s invaliditetom osjećaju se ugodno i aktivno sudjeluju u životu zajednice (Milner i Kelly 2009, 60). Važnost inkluzivnog pristupa prepoznaje se na globalnoj razini kao značajna sastavnica ciljeva održivog razvoja (Tonegawa 2023, 56), pri čemu se razvoj inkluzivnog obrazovanja ostvaruje različito u različitim kulturnim i povijesnim kontekstima. Razlike u provedbi inkluzivnog obrazovanja odražavaju se u različitim percepcijama političara, istraživača i praktičara o tome kako bi obrazovanje trebalo biti organizirano te što škole mogu i trebaju učiniti kako bi inkluzivno obrazovanje bilo uspješno (Ackah-Jnr 2020, 172). Inkluzivno obrazovanje je složen proces za proučavanje i ostvarivanje. Rapp i Corral-Granados (2024, 424) koriste teoriju sustava i koncept uključivanja i isključivanja kako bi razumjeli kako učenici mogu biti uključeni i isključeni u različitim oblicima komunikacije tijekom tipičnog školskog dana. Na praktičnoj razini različite pedagoške teorije predlažu nastavne pristupe koji pridonose inkluzivnom obrazovanju. Spratt i Florian (2015, 93) koriste se strategijama kojima nastavnici osiguravaju da je svaki učenik aktivan član zajednice koja zajedno uči, bez označavanja razlika. U situacijama kada učenici imaju teškoće u učenju inkluzivni pristupi uzimaju u obzir sve učenike, a ne samo učenike s teškoćama. Navedene strategije u skladu su s pristupom *pozitivne bihevioralne intervencije i potpore* (Sugai i Horner 2020, 120), što je usmjereno na uspostavljanje pozitivne školske kulture s višestrukim razinama socijalne podrške i podrške u ponašanju.

1.1. Stavovi prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju

Širi društveni kontekst i obrazovna tradicija utječu na stavove nastavnika pa u Republici Hrvatskoj među nastavnicima općenito vlada pozitivan stav prema inkluziji (Martan 2018, 276), dok u školskim sustavima poput finskog, u kojim je naglašena učinkovitost specijalnog obrazovanja, nastavnici imaju kritički odnos prema ideji učinkovitosti na razini cijelog sustava kojom se opravdava potreba za inkluzivnim obrazovanjem (Moberg i dr. 2020, 12). Pozitivni stavovi nastavnika prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju preduvjet su za proved-

bu inkluzije učenika s teškoćama, a iskustvo poučavanja, stavovi i znanje mogu promicati ili spriječiti napore usmjerene prema inkluziji (Lindner i dr. 2023, 772). Također, nastavnici koji imaju više radnog iskustva imaju pozitivniji stav prema inkluzivnom obrazovanju (Ediyanto i Kawai 2023, 7). Priprema nastavnika za rad u inkluzivnim školama zahtijeva visokoškolske kurikulume koji će omogućiti nastavnicima da odgovore na različite potrebe učenika. Naglašava se važnost pedagogije, koja će pomoći budućim nastavnicima u razumijevanju inkluzivne filozofije, a poseban je izazov promjena osjećaja i stavova nastavnika o inkluzivnom obrazovanju kako bi se umanjile njihove bojazni i brige (Forlin 2011, 59). Istraživanja pokazuju da je emocionalni stres nastavnika značajno i negativno povezan s visokom učinkovitošću nastavnika u inkluzivnoj nastavi (Nagase i dr. 2020, 5).

Povezanost visokoškolskog kurikuluma sa stavovima prema inkluziji utvrđena je u istraživanju stavova studenata predškolskog odgoja i studenata drugih nastavničkih studija (Tuncay i Kizilaslan 2022, 10), u kojem je utvrđeno da studenti predškolskog odgoja imaju pozitivnije stavove prema inkluziji u odnosu na studente drugih nastavničkih studija. Pozitivni stavovi studenata nastavničkih studija povezani su s njihovom većom samoučinkovitošću, a manji osjećaji i manja zabrinutost povezani su većom samoučinkovitošću u suradnji s drugim stručnjacima (Li i Cheung 2021, 8). Istraživanje koje su proveli Kunz i dr. (2021, 9) pokazalo je da studenti nastavničkih studija s češćim i pozitivnijim kontaktom s osobama s invaliditetom imaju bolje stavove prema inkluziji, veću samoučinkovitost i manje zabrinutosti oko provedbe inkluzivnih praksa. Singh i dr. (2020, 195) također su govorili o jačanju pozitivnih stavova studenata nastavničkih studija kroz kolegije koje slušaju, čime se smanjuje zabrinutost pri provedbi obrazovnih praksa.

Rezultati metaanalize koju su proveli Schwab i dr. (2024, 12) ukazuju da je veza između nastavničkih uvjerenja o samoučinkovitosti i njihovih stavova prema inkluzivnom obrazovanju pozitivna i umjerena. Do istih rezultata o pozitivnom utjecaju samoučinkovitosti na stavove o inkluzivnom obrazovanju došli su i Savolainen i dr. (2022, 964) u svom istraživanju. Pozitivniji stavovi nastavnika prema inkluzivnom školovanju utvrđeni su kod onih koji su aktivno sudjelovali u stručnom usavršavanju (Kormos i Nijakowska 2017, 38). Stavovi prema inkluziji određeni su vrstom teškoće (Lindner i dr. 2023, 765), pri čemu nastavnici iskazuju najveću suglasnost vezano uz inkluziju učenika s tjelesnim oštećenjima, a najmanju kod učenika s teškoćama u ponašanju i emocionalnim teškoćama (Čagran i Schmidt 2011, 179). Uz obuku koja uključuje praktično iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju (Čagran i Schmidt

2011, 191; Donohue i Bornman 2015, 54) osiguravanje odgovarajućih resursa u razredu i školi pozitivno utječe na stavove nastavnika prema inkluziji učenika s teškoćama (Donohue i Bornman 2015, 49). Razlika u stavovima prema inkluziji prepoznata je kod hrvatskih nastavnika i odgojitelja, pri čemu su utvrđeni pozitivniji stavovi odgojitelja (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić 2014, 25). Godine iskustva u nastavi, razina obrazovnog rada i završen najviši stupanj obrazovanja imaju značajan pozitivan učinak na stavove nastavnika prema inkluziji (Charitaki i dr. 2022, 1139). Uz ranija istraživanja stavova nastavnika i studenata nastavnčkih studija prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju za ovo istraživanje značajne su i studije usmjerene na prediktore namjere korištenja inkluzivne prakse prikazane u sljedećem odjeljku.

1.2. Prediktori namjere korištenja inkluzivne prakse

Inkluzivni pristupi su one nastavne prakse koje rješavaju prepreke koje mogu marginalizirati neke učenike kako bi se omogućilo sudjelovanje svih učenika (Sharma i dr. 2021, 1). Lindner i dr. (2023, 767) naglašavaju da su stavovi nastavnika najvažniji čimbenik za uspješnu provedbu inkluzivnog obrazovanja kao najpovoljnijeg pristupa obrazovanju učenika s teškoćama. Nadalje, Sharma (2021, 7) navodi da je učinkovitost podučavanja najjači prediktor namjere korištenja inkluzivne prakse. Nastavnici koji imaju pozitivne stavove prema inkluziji, koji imaju visoku razinu učinkovitosti poučavanja i oni koji imaju dovoljnu potporu svojih nadređenih i kolega, imaju tendenciju biti uspješniji u inkluziji učenika s različitim sposobnostima. Istraživanje Fua i dr. (2023, 606) pokazalo je da pozitivna školska klima i vještine suradnje s drugima značajno pridonose nastavnicima u inkluzivnom obrazovanju.

Sudjelovanje u izobrazbi o temama vezanim uz inkluziju rezultira pozitivnijim stavovima nastavnika i studenata nastavnčkih studija prema inkluzivnom obrazovanju, što izravno utječe na inkluzivnu praksu (Lautenbach i Heyder 2019; Marković 2022; Skočić Mihić i dr. 2016). Nastavnici koji su tijekom školovanja kroz različite kolegije imali priliku učiti o radu s učenicima s teškoćama pokazuju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju (Skočić Mihić i dr. 2016, 37) i višu razinu samoefikasnosti pri inkluzivnom poučavanju (Marković 2022, 57). Lautenbach i Heyder (2019, 246) proveli su sustavnu analizu literature intervencijskih studija koje su kvantitativno procijenile promjenu stavova studenata nastavnčkih studija prije i nakon provedene ciljane izobrazbe. U rezultatima se naglašava važnost stjecanja dubljeg razumijevanja inkluzivnih koncepata, što podržava implementaciju inkluzivnog obrazovanja.

Rezultati međukulturne studije stavova nastavnika u Gani, Španjolskoj i Njemačkoj (Mónico i dr. 2020, 9) pokazali su da postoje značajne varijacije u količini materijalnih i osobnih resursa koje administratori i škole daju nastavnicima, kao i u razini samopouzdanja nastavnika. Svi su nastavnici imali dovoljnu razinu razumijevanja u pogledu nastavnih metoda i prepoznavanja karakteristika svojih učenika, no nastavnici iz Gane bili su znatno upućeniji u karakteristike svojih učenika od ostalih nastavnika. Stavovi nastavnika prema inkluziji razlikovali su se između zemalja, pri čemu su nastavnici iz Njemačke i Španjolske pokazali nešto bolje stavove, a svi nastavnici su se složili da je daljnja obuka ključna za provedbu inkluzije.

Prema istraživanju koje su u Hrvatskoj provele Bakota i dr. (2024, 242) nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji srednjih škola smatraju da su dobro upoznati s metodičkim pristupima u radu s učenicima s teškoćama. Također, u istraživanju je utvrđena statistički značajna povezanost suradnje škola i roditelja učenika s teškoćama i uspješnog inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici u Hrvatskoj opterećeni su provedbom inkluzije jer često nemaju osiguranu dostatnu i sustavnu podršku u vidu cjelovitoga stručnog tima škole, asistenta u nastavi i stručne podrške na razini lokalne zajednice (Kranjčec Mlinarić i dr. 2016, 242). Rezultati sustavnog pregleda literature do kojih su došli Holmqvist i Lelinge (2021, 820) pokazuju da su nastavnici koji su najpozitivnije gledali na inkluziju također imali najveći rizik od sagorijevanja. Kako bi se taj rizik spriječio pomoć nastavnicima u inkluzivnoj nastavi može pružiti i suradnja sa stručnjacima u području obrazovanja učenika s teškoćama, ali i poticanje osobnih interesa nastavnika, ravnomjerna raspodjela moći i odgovornosti te podrška uprave škole kroz pružanje profesionalnog razvoja i odgovarajućeg vremena za planiranje (Paulsrud i Nilholm 2023, 541; Saloviita 2020, 8).

2. Problem istraživanja i hipoteze istraživanja

Većina dosadašnjih istraživanja usmjerena na inkluzivno obrazovanje fokusira se na stavove, uvjerenja i spremnost nastavnika na primjenu inkluzivnih praksa. Analizirajući literaturu o odnosu osjećaja, stavova i zabrinutosti nastavnika prema inkluziji, otkrivena je potreba za istraživanjem razlika temeljenih na inkluzivnom radnom iskustvu i obrazovanju u Hrvatskoj. Problem istraživanja je ispitati prediktivni doprinos osjećaja, stavova i zabrinutosti u objašnjenju namjere korištenja inkluzivnih praksa kod nastavnika u osnovnim školama i studenata nastavničkih studija, operacionaliziranih kroz razli-

čite strategije (strategije individualizacije, strategije komunikacijske podrške, strategije suradnje i procjene).

U svrhu boljeg razumijevanja razlika u percepcijama i namjerama korištenja inkluzivnih praksa između nastavnika u osnovnim školama i studenata nastavnčkih studija postavljene su tri ključne hipoteze:

1. U skladu s teorijskim postavkama i dosadašnjim nalazima o osjećajima, stavovima i zabrinutosti vezanim uz inkluzivno obrazovanje očekuje se da postoji značajna razlika između nastavnika u osnovnim školama i studenata nastavnčkih studija.
2. U skladu s istraživanjima o namjeri korištenja inkluzivnih praksi očekuje se da postoji značajna razlika između nastavnika u osnovnim školama i studenata nastavnčkih studija.
3. U skladu s dosadašnjim istraživanjima očekuje se da će osjećaji, stavovi i zabrinutost nastavnika i studenata nastavnčkih studija značajno predviđati njihovu namjeru korištenja inkluzivnih praksa.

3. Metode prikupljanja i analize podataka

3.1. Uzorak i postupak prikupljanja podataka

U istraživanju je sudjelovalo 274 ispitanika, od čega 233 (85 %) žena i 41 (15%) muškaraca. Među njima je bilo 140 (51,10 %) studenata nastavnčkih studija i 134 (48,90 %) nastavnika osnovnih škola. Vezano uz inkluzivno radno iskustvo, 107 (39,10 %) ispitanika nema inkluzivno radno iskustvo, 105 (38,30 %) ili ima manje od trideset radnih dana inkluzivnog radnog iskustva, dok 62 (22,60 %) ih ima više od trideset radnih dana inkluzivnog radnog iskustva. Podatci o sudjelovanju u izobrazbi o učenicima s teškoćama ukazuju da 89 (32,50 %) ispitanika ima nisku razinu izobrazbe, 136 (49,6 %) ispitanika ima srednju razinu izobrazbe (nekoliko predavanja), a 49 (17,90 %) ispitanika ima visoku razinu izobrazbe (najmanje 45 sati).

U podskupini studenata nastavnčkih studija 60 (42,86 %) nalazi se na prvoj godini diplomskog studija, a 80 (57,14 %) na drugoj godini diplomskog studija. U podskupini nastavnika osnovnih škola 65 (48,5 %) radi u razrednoj nastavi, a 69 (51,5 %) u predmetnoj nastavi. Nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju relativno su ravnomjerno zastupljeni s obzirom na radno iskustvo: 40 (29,85 %) ima manje od pet godina, 24 (17,91 %) ima između šest i deset godina, 32 (23,88 %) između jedanaest i dvadeset godina, a 38 (28,36 %) više od dvadeset i jednu godinu radnog iskustva.

Podatci su prikupljeni *online*-upitnikom, pri čemu je ispunjavanje bilo potpuno anonimno i dobrovoljno te nije ugrožavalo integritet ispitanika. Prije nego su započeli ispunjavanje, sudionici su bili informirani o svrsi istraživanja, izrazili su svoj informirani pristanak te su mogli u bilo kojem trenutku odustati od ispunjavanja upitnika.

3.2. Instrumenti prikupljanja podataka

U ovom istraživanju ispitanici su ispunjavali sljedeće instrumente: Revidiranu skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti vezanih za inkluzivno obrazovanje (engl. *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale Revised* - SACIE-R) (Forlin i dr. 2011, 56) i Skalu inkluzivnih praksa (engl. *Inclusive Practices Scale* – IPS) (Sharma i dr. 2021, 6). Kako su instrumenti u početku bili dostupni samo na engleskom jeziku, prije prikupljanja podataka prevedeni su na hrvatski jezik uz korištenje standardnog postupka povratnog prijevoda (engl. *back-translation*) (Van de Vijver i Hambleton 1996, 93).

U istraživanju koje su proveli Forlin i dr. (2011, 56) za skalu SACIE-R unutarja pouzdanost mjerena Cronbachovom alfa bila je prihvatljiva za cijelu skalu ($\alpha = .74$) i za pojedinačne subskale osjećaja ($\alpha = .75$), stavova ($\alpha = .67$) i zabrinutosti ($\alpha = .65$). Uz validaciju na engleskom jeziku, skala SACIE-R prevedena je i validirana na kineskom (Li i Cheung 2021, 6), turskom (Tuncay i Kizilaslan 2022, 4) i grčkom jeziku (Vogiatzi i dr. 2023, 215). Skala SACIE-R sastoji se od petnaest čestica koje opisuju različite odnose prema inkluzivnosti u obrazovanju. Pitanja na subskali zabrinutosti (engl. *concerns*), koja ima pet čestica, vezuju se uz potencijalne teškoće na koje nastavnik nailazi u inkluzivnom okruženju (npr. Zabrinut/a sam da učenike s teškoćama neće prihvatiti ostatak razreda; Zabrinut/a sam što nemam znanja i vještine potrebne za podučavanje učenika s invaliditetom). Pitanja na subskali prisutnosti osjećaja (engl. *sentiments*), koja ima pet čestica, postavljena su na općoj razini odnosa prema invaliditetu i osobama s invaliditetom (npr. Bojim se pomisli da bih i ja mogao/la završiti s invaliditetom; Osjećao bih se užasno da imam invaliditet). Pitanja na skali stavova (engl. *attitudes*), koja ima pet čestica, vezuju se uz opći odnos prema uključivanju učenika s teškoćama u sustav redovnog obrazovanja (npr. Učenici koji često padaju na ispitima trebali bi pohađati redovnu nastavu; Učenici kojima je potrebna prilagodba sadržaja i individualizirani pristup u radu trebaju pohađati redovnu nastavu). Unutar toga instrumenta zadatak sudionika bio je ocijeniti svoje slaganje za svaku stavku pomoću skale Likertovog tipa od pet stupnja (1 – uopće se ne slažem; 5 – potpuno se slažem).

U svrhu provjere konstruktne valjanosti za skalu SACIE-R u ovom istraživanju provedena je faktorska analiza (PCA) sa zasićenjima većim od .03, karakterističnim korijenom većim od 1.0 te varimax rotacijom. Dobivena su tri latentna faktora koji ukupno objašnjavaju 51.30 % varijance. Dobivena faktorska struktura u potpunosti replicira originalnu faktorsku strukturu skale SACIE-R (Forlin i dr. 2011, 56), uz srednju mjeru prikladnosti korelacijske matrice ($KMO=.79$, $p < .001$) i statistički značajan rezultat na Bartlettovu testu sfericiteta ($\chi^2(105)=1065.40$). Cronbach α za cijelu skalu je .69. Unutarnje pouzdanosti subskala su zadovoljavajuće. Na subskali osjećaja objašnjena varijanca iznosi 15,40% s karakterističnim korijenom 2,31 i Cronbach α od 0,70. Na subskali stavova objašnjena varijanca iznosi 17,09%, s karakterističnim korijenom 2,56 i Cronbach α od 0,74. Na subskali zabrinutosti objašnjena varijanca iznosi 18,80% s karakterističnim korijenom 2,82 i Cronbach α od 0,75.

U istraživanju koje su proveli Sharma i dr. (2021, 6) za Skalu inkluzivnih praksi - IPS, utvrđene su Cronbachove alfa vrijednosti za cijelu skalu ($\alpha = .97$) i za pojedinačne subskale strategija individualizacije ($\alpha = .92$), strategije komunikacijske podrške za učenike ($\alpha = .94$), i strategije suradnje i procjene ($\alpha = .92$), što ukazuje da je ta skala vrlo pouzdana. Skala IPS sastoji se od dvadeset i šest čestica koje opisuju namjeru korištenja različitih inkluzivnih obrazovnih praksa. Pitanja na subskali strategija individualizacije, koja ima osam čestica, ispitanike propituju o njihovoj spremnosti korištenja pojedinih pristupa koji pomažu u individualizaciji (npr. Povezivanje aktivnosti učenja s osobnim i obiteljskim iskustvima učenika; Osmišljavanje načina učenja koja povezuju prethodno znanje o sadržaju s novim učenjem). Pitanja na subskali strategija komunikacijske podrške za učenike, koja ima deset čestica, izravno propituju o spremnosti korištenja navedenih strategija (npr. Izraziti visoka očekivanja od učenika; Korištenje strategija za motiviranje učenika). Pitanja na subskali strategije suradnje i procjene, koja ima osam čestica, izravno propituju o vrstama suradnje i procjene koje je ispitanik spreman koristiti u svom nastavnom radu (npr. Prilagodba u provedbi testova; Suradnja s kolegama u svrhu podrške učenja učenika). Zadatak ispitanika bio je ocijeniti svoje slaganje za svaku česticu pomoću skale Likertovog tipa od pet stupnja (1 – uopće se ne slažem; 5 – potpuno se slažem).

Kako bi se dobili podatci o konstruktnoj valjanosti, provedena je faktorska analiza (PCA) sa zasićenjima većim od .03, karakterističnim korijenom većim od 1.0 te varimax rotacijom, a pri čemu su dobivena tri latentna faktora koji ukupno objašnjavaju 68.17% varijance. U ovom istraživanju Cronbach α za cijelu skalu je .97, uz odgovarajuću mjeru prikladnosti korelacijske matrice

(KMO=.96, $p < .001$) i statistički značajan rezultat na Bartlettovom testu sfericiteta ($\chi^2(325)=6203.35$, $p < .001$). Dobivena faktorska struktura u potpunosti replicira originalnu strukturu skale IPS (Sharma i dr., 2021, 6), a unutarnje pouzdanosti faktora su visoke. Na subskali strategija individualizacije objašnjena varijanca iznosi 27,39% s karakterističnim korijenom 7,12 i Cronbach α od 0,93. Na subskali strategija komunikacijske podrške za učenike objašnjena varijanca iznosi 20,46% s karakterističnim korijenom 5,32 i Cronbach α od 0,93. Na skali strategija suradnje i procjene objašnjena varijanca iznosi 20,32% uz karakteristični korijen 5,28 i Cronbach α od 0,93.

3.3. Analiza podataka

Rezultati su analizirani korištenjem deskriptivne statistike, t-testova, i Pearsonova koeficijenta korelacije. Nadalje, provedena je hijerarhijska regresijska analiza kako bi se objasnila namjera korištenja pojedinih aspekata inkluzivne prakse, s osjećajima, stavovima i zabrinutosti prema inkluzivnom obrazovanju, a uz korištenje kontrolnih varijabli radnog statusa ispitanika (nastavnici, studenti nastavničkih studija), prethodnog inkluzivnog obrazovnog iskustava i inkluzivnog radnog iskustva.

4. Rezultati

4.1. Prethodna inkluzivna obrazovna i radna iskustva

U ovom istraživanju sudjelovale su dvije skupine ispitanika koje se razlikuju po prethodnom inkluzivnom radnom iskustvu i prethodnoj izobrazbi o učenicima s teškoćama. Prva skupina, sastavljena od nastavnika ($n = 134$), ima prosječnu razinu izobrazbe o učenicima s teškoćama od $M=1.96$ uz standardnu devijaciju $SD=0.67$. Druga skupina, sastavljena od studenata nastavničkih studija ($n = 140$), pokazuje nižu prosječnu razinu izobrazbe o učenicima s teškoćama $M=1.75$ uz $SD=0.70$. Razlika između tih dviju skupina po pitanju izobrazbe statistički je značajna, $t(272)= 2,555$, $p = 0,011$. U pogledu inkluzivnog radnog iskustva skupina nastavnika pokazuje značajno veće iskustvo $M= 2,37$ uz $SD=0.63$, dok skupina studenata nastavničkih studija ima nižu prosječnu razinu iskustva $M=1.33$ uz $SD=0.50$. Ta razlika također je statistički značajna, $t(272) = 15,090$, $p < 0,001$.

Nastavnici zaposleni u osnovnim školama i studenti nastavničkih studija se statistički značajno razlikuju i s obzirom na prethodno inkluzivno obra-

zovno i inkluzivno radno iskustvo. Stoga su prije provedbe hijerarhijske regresijske analize, a u skladu s postavljenim istraživačkim pitanjima, utvrđene srednje vrijednosti i statističke značajnosti razlika između tih dviju skupina ispitanika. Analize su provedene kako bi se prepoznale tendencije koje pojedina skupina ispitanika ima u odnosu na glavne koncepte koji se ispituju u ovom istraživanju.

4.2. Osjećaji, stavovi i zabrinutost prema inkluzivnom obrazovanju

Rezultati pokazuju nekoliko značajnih razlika između nastavnika i studenata nastavnčkih studija u vezi s njihovim osjećajima, stavovima i zabrinutosti prema inkluzivnom obrazovanju. U kategoriji osjećaja nastavnici imaju prosječnu vrijednost $M = 10.09$ sa standardnom devijacijom $SD = 3.76$, dok studenti imaju prosječnu vrijednost $M = 11.91$ sa standardnom devijacijom $SD = 3.97$. Ta razlika je statistički značajna, $t(272) = -3.888$, $p = .000$, pri čemu studenti imaju izraženije osjećaje prema inkluzivnom obrazovanju. Što se tiče stavova, nastavnici imaju prosječnu vrijednost $M = 18.87$ sa standardnom devijacijom $SD = 3.98$, dok studenti imaju prosječnu vrijednost $M = 18.23$ sa standardnom devijacijom $SD = 3.83$. Prema rezultatu t-testa, $t(272) = 1.350$, $p = .178$ nema značajne razlike u stavovima prema inkluzivnom obrazovanju između nastavnika i studenata nastavnčkih studija. U kategoriji zabrinutosti nastavnici imaju prosječnu vrijednost $M = 16.48$ sa standardnom devijacijom $SD = 4.57$, dok studenti višu razinu zabrinutosti uz prosječnu vrijednost $M = 17.97$ sa standardnom devijacijom $SD = 3.78$. Rezultat t-testa, $t(272) = -2.952$, $p = .003$, ukazuju na statistički značajnu razliku u zabrinutosti vezanoj uz inkluzivno obrazovanje između nastavnika i studenata nastavnčkih studija.

4.3. Namjera korištenja inkluzivnih praksa

Usporedbom različitih aspekata namjere korištenja inkluzivnih praksa među nastavnicima i studentima nastavnčkih studija utvrđene su neke razlike. U kategoriji strategija individualizacije prosječna vrijednost za nastavnike iznosi $M = 34.66$ sa standardnom devijacijom $SD = 4.92$, dok prosječna vrijednost za studente iznosi $M = 33.90$ sa standardnom devijacijom $SD = 5.82$. Rezultat t-testa je, $t(272) = 1.159$, $p = .247$, a što ukazuje da nema značajne razlike između nastavnika i studenata kada je riječ o namjeri korištenja strategija individualizacije. Vezano za aspekt strategija komunikacijske podrške, prosječna vrijednost za nastavnike je $M = 44.91$ sa standardnom devijacijom $SD = 5.45$, dok

prosječna vrijednost za studente iznosi $M = 44.08$ sa standardnom devijacijom $SD = 6.15$. Prema rezultatu t-testa, $t(272) = 1.183$, $p = .238$, nema značajne razlike između tih dviju skupina u vezi strategija komunikacijske podrške. No, u kategoriji strategija suradnje i procjene nastavnici imaju prosječnu vrijednost $M = 36.23$ sa standardnom devijacijom $SD = 4.75$, dok je za studente prosjek $M = 34.11$ sa standardnom devijacijom $SD = 5.73$. Rezultat t-testa je, $t(266) = 3.290$, $p = .001$, što ukazuje na statistički značajnu razliku između nastavnika i studenata, pri čemu su kod nastavnika utvrđene više razine namjere korištenja strategija suradnje i procjene.

Provedena je korelacijska analiza (Tablica 2) kao prvi korak u istraživanju odnosa između odnosa osjećaja, stavova i zabrinutosti vezanih uz inkluzivno obrazovanje prema namjeri korištenja različitih aspekata inkluzivnih praksa. Povezanost se utvrdila s obzirom na povezanost navedenih samoprocijenjenih odlika sa statusom ispitanika (student ili nastavnik), prethodnom izobrazbom o inkluziji i prethodnim inkluzivnim radnim iskustvom. Dobiiveni rezultati ukazuju da su samoprocijenjeni stavovi vezani uz inkluzivno obrazovanje u pozitivnoj korelaciji s različitim aspektima namjere korištenja inkluzivne prakse, dok su zabrinutost koja se vezuje uz inkluzivnu praksu i prisutnost osjećaja prema inkluzivnoj praksi u negativnoj korelaciji prema svim aspektima namjere korištenja inkluzivne prakse. Preostale korelacije mogu se pronaći u Tablici 1.

Tablica 1. *Korelacijska matrica za ispitivane varijable.*

	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Radni status	-.15*	-.67**	.18**	-.08	.23**	-.07	-.07	-.20**
2. Izobrazba o inkluziji		.19**	-.04	.21**	-.08	.12*	.10	.14*
3. Inkluzivno radno iskustvo			-.24**	.08	-.26**	.10	.08	.22**
4. Zabrinutost				-.07	.45**	-.26**	-.21**	-.26**
5. Stavovi					-.16**	.35**	.28**	.29**
6. Osjećaji						-.33**	-.30**	-.39**
7. Strategije individualizacije							.80**	.76**
8. Strategije komunikacijske podrške								.84**
9. Strategije suradnje i procjene								

* $p < .05$; ** $p < .001$.

Kako bi se istražio relativan doprinos zabrinutosti, stavova i prisutnosti osjećaja prema inkluzivnom obrazovanju u pogledu namjere korištenja pojedinih aspekata inkluzivne prakse, primijenjene su hijerarhijske regresijske analize. Točnije, provedene su tri različite analize unutar kojih su kao kriteriji

poslužili aspekti inkluzivne prakse (strategije individualizacije, strategije komunikacijske podrške, strategije suradnje i procjene). Unutar tih analiza u prvom koraku hijerarhijske regresijske analize kao kontrolne varijable uvrštene su demografske karakteristike koje su uključivale status ispitanika, prethodnu izobrazbu o inkluziji i prethodno inkluzivno radno iskustvo. Kontrole varijable korištene su kako bi se uklonila alternativna objašnjenja za promatrane odnose među varijablama, a s obzirom na specifičnosti uzorka (Spector, 2021, 737). U drugom koraku analize unesena je samoprocjena zabrinutosti u vezi inkluzivnog obrazovanja, u trećem koraku analize uvrštena je samoprocjena stavova prema inkluzivnom obrazovanju, a u četvrtom koraku samoprocjena prisutnosti osjećaja prema inkluzivnom obrazovanju.

Dobiveni rezultati ukazuju da pozitivniji stavovi ispitanika prema inkluzivnom obrazovanju predviđaju sve odlike inkluzivne obrazovne prakse, dok veća samoprocijenjena zabrinutosti i prisutnost osjećaja negativno utječu na inkluzivnu obrazovnu praksu. Za demografske karakteristike kao prediktore različitih odlika inkluzivne obrazovne prakse u hijerarhijskoj analizi nije utvrđena statistička značajnost (Tablica 2).

Sveukupno, prediktori uključeni u analize objasnili su 22% varijance povezane sa strategijama individualizacije, 16% varijance povezane sa strategijama komunikacijske podrške i 22% varijance povezane sa strategijama suradnje i procjene, pri čemu je prepoznato da stavovi prema inkluzivnom obrazovanju imaju najjači utjecaj u sva tri kriterija.

Tablica 2. Rezultati hijerarhijske regresijske analize korištenjem strategija individualizacije, strategije komunikacijske podrške i strategije suradnje i procjene kao kriterija

Korak	Prediktori	Kriterij		
		Strategije individualizacije	Strategije komunikacijske podrške	Strategije suradnje i procjene
1.	Radni status	.00	-.02	-.08
	Izobrazba o inkluziji	.10	.09	.10
	Inkluzivno radno iskustvo	.08	.05	.14
	R	.14	.12	.25
	R ²	.02	.02	.06
	F(df)	1.30 (3, 270)	1.33 (3, 270)	5.68*(3, 264)
2.	Status	.01	-.02	-.10
	Izobrazba o inkluziji	.11	.09	.10
	Inkluzivno radno iskustvo	.02	-.00	.07
	Zabrinutost	-.25**	-.21*	-.23

Korak	Prediktori	Kriterij		
		Strategije individualizacije	Strategije komunikacijske podrške	Strategije suradnje i procjene
	R	.28	.23	.33
	R ²	.08	.05	.11
	Δ R ²	.06**	.04*	.05**
	F(df)	16.91**(1, 269)	11,20*(1, 269)	14,21**(1, 263)
3.	Status	.018	-.01	-.08
	Izobrazba o inkluziji	.039	.03	.05
	Inkluzivno radno iskustvo	.022	-.00	.08
	Zabrinutost	-.231**	-.19*	-.20*
	Stavovi	.327**	.26**	.24**
	R	.42	.35	.40
	R ²	.18	.12	.16
	Δ R ²	.10**	.07**	.05**
	F(df)	33.22**(1, 268)	20.07**(1, 268)	16.77**(1, 262)
4.	Status	.038	.01	-.01
	Izobrazba o inkluziji	.036	.03	.05
	Inkluzivno radno iskustvo	.003	-.02	.09
	Zabrinutost	-.142*	-.10	-.07
	Stavovi	.302**	.24**	.21**
	Osjećaji	-.220**	-.22*	-.30**
	R	.47	.40	.47
	R ²	.22	.16	.22
	Δ R ²	.04**	.04*	.06**
	F(df)	12.54**(1, 267)	11.50*(1, 267)	20.83**(1, 261)

* $p < .05$; ** $p < .001$.

5. Rasprava

U ovom istraživanju ne postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika i studenata nastavnčkih studija, ali postoji statistički značajna razlika u osjećajima i zabrinutosti studenata nastavnčkih studija i nastavnika koji već rade, pri čemu studenti imaju izraženije osjećaje i zabrinutost prema inkluzivnom obrazovanju. U hijerarhijskim regresijskim analizama, inkluzivno obrazovno i radno iskustvo nastavnika i studenata nastavnčkih studija korišteni su kao kontrolne varijable. Međutim, nije utvrđena njihova statistička značajnost kao prediktora namjere korištenja različitih aspekata inkluzivne obrazovne prakse.

Dobiveni rezultati u skladu su s nalazima prethodnih istraživanja o odnosu između pojedinih demografskih karakteristika i spremnosti za korištenje inkluzivnih praksa. Singh i dr. (2020, 193) provedli su istraživanje u kojem je utvrđeno da studenti nastavnčkih studija u Indiji imaju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju od nastavnika koji već rade. Prema rezultatima ovog istraživanja jačanje pozitivnih stavova i smanjenje osjećaja i zabrinutosti kritični su korak u promoviranju inkluzivnih obrazovnih praksi. Istodobno rezultati drugih istraživanja ukazuju da pružanje adekvatnih resursa i sustavne podrške može značajno povećati pozitivan pristup inkluziji među nastavnicima (Donohue i Bornman 2015, 54; Saloviita 2020, 8). Rezultati upitnika koje je među nastavnicima osnovnih škola u Finskoj proveo Saloviita (2020, 8) ukazali su na vrlo nisku podršku konceptu inkluzije, a što je bilo snažno povezano s određenim kategorijama nastavnika i njihovom zabrinutošću da inkluzivni pristup uključuje dodatan posao za nastavnike. Nastavnici koji su bili sigurni u podršku na razini sustava i imali dovoljan pristup obrazovnim resursima, kao što je pomoćnik u nastavi, bili su pozitivniji prema inkluziji od ostalih nastavnika. Navedeni rezultati u skladu su i s rezultatima istraživanja koje su u Južnoj Africi provedli Donohue i Bornman (2015, 54), u kojem je uz izobrazbu za rad s učenicima s teškoćama značajan utjecaj na stavove prema inkluziji imalo i osiguravanje odgovarajućih resursa u razredu i školi. U istraživanju koje su provedli Ediyanto i Kawai (2023, 7) utvrđeno je da na pozitivan stav nastavnika u Indoneziji prema inkluzivnom obrazovanju utječu vrsta škole u kojoj nastavnik radi i iskustvo poučavanja u inkluzivnim školama, tako što je stav prema inkluzivnom obrazovanju pozitivniji za nastavnike koji imaju više radnog iskustva u inkluzivnom obrazovanju.

Nadalje, Savolainen i dr. (2022, 964) otkrili su da među finskim nastavnicima samoefikasnost pozitivno utječe na stavove i smanjuje zabrinutost u vezi inkluzivnog obrazovanja. Ti su efekti bili konzistentni među različitim spolovima i razinama iskustva, sugerirajući da povećanje samoefikasnosti može dovesti do pozitivnijih stavova prema inkluzivnim praksama. U našem istraživanju nastavnici pokazuju nižu razinu osjećaja i zabrinutosti prema inkluzivnom obrazovanju u usporedbi sa studentima nastavnčkih studija, koju je samo dijelom moguće pojasniti s razlikom u razini inkluzivnog obrazovanja i iskustva. Rezultati ovog istraživanja ukazuju da veća zabrinutost i prisutnost osjećaja straha u odnosu prema invaliditetu negativno utječu na procjenu spremnosti za korištenje različitih aspekata inkluzivne odgojno-obrazovne prakse. Slično tome, Nagase i dr. (2020, 5) su u istraživanju koje

su proveli među nastavnicima osnovnih škola u Japanu utvrdili da emocionalna potresenost nastavnika značajno i negativno korelira sa stavovima prema integriranom upravljanju razredom i percipiranom sposobnošću poučavanja učenika s teškoćama u razvoju. Navedeno je u skladu s rezultatima ovog istraživanja u kojem je utvrđena negativna korelacija izraženih osjećaja prema inkluzivnom obrazovanju i namjere korištenja različitih aspekata inkluzivne prakse.

O pozitivnim stavovima prema inkluziji, posebice u dimenziji naklonosti među nastavnicima u Kini, istraživali su Fu i dr. (2023, 606). U spomenutom istraživanju ističe se da su uz dimenziju naklonosti, školska klima, učinkovitost nastavnika i stav nastavnika značajno povezani. Rezultati upućuju na to da bi stvaranje inkluzivnijeg školskog ozračja i poboljšanje znanja i vještina nastavnika o inkluzivnom obrazovanju, posebice vještina suradnje s drugima, moglo pridonijeti razvoju pozitivnijeg stava o inkluzivnom obrazovanju. U istraživanju provedenom u Luksemburgu Krischler i dr. (2019, 632) su utvrdili da nastavnici s dubljim razumijevanjem inkluzivnog obrazovanja iskazuju pozitivnije stavove i osjećaju se bolje pripremljenima za provedbu inkluzivne prakse. Hrvatski nastavnici koji su tijekom studija imali priliku učiti o radu s učenicima s teškoćama pokazuju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju (Skočić Mihić i dr. 2016, 37). U ranijem istraživanju provedenom u Hrvatskoj utvrđena je statistički značajna razlika u stavovima nastavnika i odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav. Nastavnici i odgojitelji imaju različite percepcije osobne kompetentnosti u radu s djecom s teškoćama, pri čemu se odgojitelji osjećaju kompetentnijima, a navedeno se vezuje uz sustav inicijalnog obrazovanja nastavnika i odgojitelja (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić 2014, 25). Rezultati istraživanja koje su u Turskoj proveli Tuncay i Kizilaslan (2022, 11), ukazuju da je studentima nastavničkih studija potrebno više prilika za interakciju i poučavanje učenika s teškoćama tijekom provedbe stručne prakse, a u odnosu na stavove o inkluziji budućih nastavnika prepoznaje se i važnost iskustva i samopouzdanja, kao i znanja o zakonodavstvu i politikama vezanim uz inkluziju. Rezultati navedenih istraživanja ukazuju da nastavnici s dubljim razumijevanjem inkluzivnog obrazovanja pokazuju pozitivnije stavove prema uključenju djece s teškoćama te se osjećaju sigurnije i bolje pripremljenima za provedbu inkluzivnih praksi. To je u skladu s rezultatima provedenog istraživanja, koji su pokazali da pozitivniji stavovi ispitanika prema inkluzivnom obrazovanju predviđaju namjeru korištenja svih aspekata inkluzivne obrazovne prakse.

Zaključak

U ovom istraživanju pokazano je da je namjera korištenja inkluzivne prakse kod nastavnika i studenata nastavnčkih studija u pozitivnoj vezi s njihovim stavovima prema inkluzivnom obrazovanju, a u negativnoj vezi s razinom zabrinutosti te razinom osjećaja u odnosu na taj pristup obrazovanju. To s jedne strane znači da treba razvijati i primjenjivati programe za unapređivanje tih stavova, a s druge strane, da treba otklanjati prepreke koje kod nastavnika izazivaju najveću zabrinutost i osjećaje kada je u pitanju rad u inkluzivnom okruženju.

Rezultati ovog istraživanja imaju značajne praktične posljedice jer nude vrijedan uvid u karakteristike nastavnika koje pridonose izgradnji inkluzivnih obrazovnih okruženja korištenjem inkluzivnih praksi. Nastavnici koji imaju odgovarajuće stavove prema inkluzivnom obrazovanju, usklađeni su s inkluzivnim obrazovnim okruženjem. Imperativ je rad na izgradnji stavova nastavnika prema uključivanju učenika s teškoćama u sustav redovnog odgoja i obrazovanja. Poticanjem pozitivnog stava prema inkluziji nastavnici mogu stvoriti sigurno i poticajno okruženje za učenje u kojem svi učenici mogu napredovati.

Rezultati ovog istraživanja naglasili su negativne stavove, brige i osjećaje nastavnika kao važne prepreke njihovoj samoučinkovitosti u upravljanju ponašanjem učenika u inkluzivnom odgojno-obrazovnom okruženju. Stoga mogu biti i smjernica u promišljanju obrazovnih politika vezano uz smanjenje zabrinutosti nastavnika oko mogućnosti implementacije inkluzivne nastavne prakse, a i kako bi se poboljšala suradnička nastojanja između nastavnika i drugih stručnjaka u odgoju i obrazovanju. Razvoj odgovarajućih stavova, osjećaja i smanjenje zabrinutosti studenata nastavnčkih studija važni su za kasniju učinkovitost nastavnika u inkluzivnoj učionici.

Popis literature

- Ackah-Jnr, Francis R. 2020. Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: The rationale and critique. *European Journal of Education Studies* 6/10: 171-183. doi.org/10.5281/zenodo.3605128.
- Agencija za odgoj i obrazovanje. 2024. Katalog stručnih skupova Agencije za odgoj i obrazovanje za 2025. godinu. Agencija za odgoj i obrazovanje. U: <https://www.azoo.hr/strucni-skupovi-arhiva/katalog-strucnih-skupova-agencije-za-odgoj-i-obrazovanje-za-2025-godinu/> (pristupljeno 30. XII. 2024.).
- Ainscow, Mel. 2020. Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects* 49/3: 123-134. doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w.

- Bakota, Koraljka, Katarina Pavičić Dokoza, i Marija Žagmešter Kemfelja. 2024. Mišljenja nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja srednjih škola o uspješnosti provođenja inkluzivnog obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju. *Metodički ogleđi. Časopis za filozofiju odgoja* 31/1: 225-254. doi.org/10.21464/mo.31.1.4.
- Brik, Anis Ben, i C. Taylor Brown. 2024. Global Trends in Social Inclusion and Social Inclusion Policy: A Systematic Review and Research Agenda. *Social Policy and Society* 23/3: 1-24. doi.org/10.1017/S147474642400054X.
- Charitaki, Garyfalia, Isidora Kourti, Jess L. Gregory i dr. 2022. Teachers' attitudes towards inclusive education: a cross-national exploration. *Trends in Psychology* 32: 1-28. doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0.
- Čagran, Branka i Majda Schmidt. 2011. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies* 37/2: 171-195. doi.org/10.1080/03055698.2010.506319.
- Donohue, Dana K. i Juan Bornman. 2015. South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education* 62/1: 42-59. doi.org/10.1080/1034912X.2014.985638.
- Ediyanto i Norimune Kawai. 2023. The measurement of teachers' attitudes toward inclusive education: An empirical study in East Java, Indonesia. *Cogent Education* 10/2: 1-13. doi.org/10.1080/2331186X.2023.2229014.
- Europska komisija. 2021. Unija ravnopravnosti. Strategije o pravima osoba s invaliditetom za razdoblje 2021. – 2030. U: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=COM:2021:101:FIN#PP4Contents> (pristupljeno 20. III. 2024.).
- Evans Grubbs, Judith. 2013. Infant Exposure and Infanticide. U: Judith Evans Grubbs i Tim Parkin (ur.), *The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World*, 83-107. Oxford: Oxford University Press.
- Forlin, Chris, Chris Earle, Tim Loreman i Umesh Sharma. 2011. The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International* 21/3: 50-65. doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682.
- Fu, Wangqian, He Xiaohan, Sun Ying, Wang Chonggao, Wang Jingyi i Yuhan Dong. 2023. The relationship between school climate and general teachers' attitude toward inclusion in China: the mediation effect of teachers' efficacy. *International Journal of Developmental Disabilities* 69/4: 602-610. doi.org/10.1080/20473869.2021.1985919.
- Haug, Peder. 2017. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research* 19/3: 206-217. doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778.
- Holmqvist, Mona i Balli Lelinge. 2021. Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 36/5: 819-833. doi.org/10.1080/08856257.2020.1842974.
- Hubert, Jane. 2013. The complexity of boundedness and exclusion. U: Jane Hubert (ur.), *Madness, Disability and Social Exclusion: The Archaeology and Anthropology of 'Difference'*, 1-8. London: Routledge.

- Inclusion International. 2009. *Better education for all when we're all included too: People with an intellectual disability and their families speak out on inclusive education. A global report on Education for All, disability, and inclusion*. London: Inclusion International.
- Jardinez, Mayonel J. i Lexter R. Natividad. 2024. The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education* 12/2: 57-65. doi.org/10.34293/education.v12i2.7182
- Kormos, Judit, i Joanna Nijakowska. 2017. Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education* 68: 30-41. doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005.
- Kranjčec Mlinarić, Jelena, Anamarija Žic Ralić i Natalija Lisak. 2016. Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik* 65/1-2: 233-247.
- Krischler, Mireille, Justin JW Powell i Ineke M. Pit-Ten Cate. 2019. What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 34/5: 632-648. doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837.
- Kudek Mirošević, Jasna i Anka Jurčević Lozančić. 2014. Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 50/2: 17-29.
- Kunz, André, Reto Luder i Wassilis Kassis. 2021. Beliefs and attitudes toward inclusion of student teachers and their contact with people with disabilities. *Frontiers in Education* 6: 1-13. doi.org/10.3389/educ.2021.650236.
- Lautenbach, Franziska i Anke Heyder. 2019. Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: A systematic review. *Educational Research* 61/2: 231-253. doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035.
- Li, Ka Man i Rebecca YM Cheung. 2021. Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive education in Hong Kong: The roles of attitudes, sentiments, and concerns. *International Journal of Disability, Development and Education* 68/2: 259-269. doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743.
- Lindner, Katharina-Theresa, Susanne Schwab, Mona Emara i Elias Avramidis. 2023. Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 38/6: 766-787. doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894.
- Marković, Vanja. 2022. Povezanost obrazovnih kvalifikacija i samopercipirane samoeфикаsnosti učitelja u radu s učenicima s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 58/1: 50-72. doi.org/10.31299/hrri.58.1.3.
- Martan, Valentina. 2018. Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik* 67/2: 265-284.
- Medina-García, Marta, Luis Doña-Toledo i Lina Higuera-Rodríguez. 2020. Equal opportunities in an inclusive and sustainable education system: An explanatory model. *Sustainability* 12/11: 4626. doi.org/10.3390/su12114626.

- Milner, Paul i Berni Kelly. 2009. Community participation and inclusion: People with disabilities defining their place. *Disability & Society* 24/1: 47-62. doi.org/10.1080/09687590802535410.
- Moberg, Sakari, Etsuko Muta, Kanako Korenaga, Matti Kuorelahti i Hannu Savolainen. 2020. Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 35/1: 100–114. doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800.
- Mónico, Pablo, Mensah Anthony Kofi, Matthias Grünke, Trinidad Garcia, Estrella Fernández i Celestino Rodríguez. 2020. Teacher knowledge and attitudes towards inclusion: a cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain. *International Journal of Inclusive Education* 24/5: 527-543. doi.org/10.1080/13603116.2018.1471526.
- Nagase, Kai, Kenji Tsunoda i Kumi Fujita. 2020. The effect of teachers' attitudes and teacher efficacy for inclusive education on emotional distress in primary school teachers in Japan. *Frontiers in Education* 5: 570988. doi.org/10.3389/educ.2020.570988.
- Paulsrud, David i Claes Nilholm. 2023. Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education* 27/4: 541-555. doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799.
- Rapp, Anna Cecilia i Anabel Corral-Granados. 2024. Understanding inclusive education—a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education* 28/4: 423-439. doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725.
- Ruijs, Nienke M. i Thea TD Peetsma. 2009. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational research review* 4/2: 67-79. doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002.
- Saloviita, Timo. 2020. Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64/2: 270-282. doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819.
- Savolainen, Hannu, Olli-Pekka Malinen i Susanne Schwab. 2022. Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education* 26/9: 958–972. doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826.
- Schwab, Susanne, Katharina Resch i Ghaleb Alnahdi. 2024. Inclusion does not solely apply to students with disabilities: Pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students. *International Journal of Inclusive Education* 28/2: 214-230. doi.org/10.1080/13603116.2021.1938712.
- Sharma, Umesh, Laura Sokal, Mian Wang i Tim Loreman. 2021. Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education* 107: 103506. doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506.
- Singh, Shiba, Saurav Kumar i Singh Ranjan Kumar. 2020. A Study of Attitude of Teachers towards Inclusive Education. *Shanlax International Journal of Education* 9/1: 189-197. doi.org/10.34293/education.v9i1.3511.

- Skočić Mihić, Sanja, Iris Gabrić, i Sandra Bošković. 2016. Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 52/1: 30-41. doi.org/10.31299/hrri.52.1.3.
- Spector, Paul E. 2021. Mastering the use of control variables: The hierarchical iterative control (HIC) approach. *Journal of Business and Psychology* 36/5: 737-750. doi.org/10.1007/s10869-020-09709-0.
- Spratt, Jennifer i Lani Florian. 2015. Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and teacher education* 49: 89-96. doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006.
- Sugai, George i Robert H. Horner. 2020. Sustaining and scaling positive behavioral interventions and supports: Implementation drivers, outcomes, and considerations. *Exceptional children* 86/2: 120-136. doi.org/10.1177/0014402919855.
- Tonegawa, Yoshiko. 2023. Education in SDGs: What is Inclusive and Equitable Quality Education? U: Shujiro Urata, Kazuo Kuroda i Yoshiko Tonegawa (ur.), *Sustainable Development Disciplines for Humanity*. Sustainable Development Goals Series, 55–70. Singapore: Springer. doi.org/10.1007/978-981-19-4859-6_4.
- Tuncay, Aysegul Avsar i Aydin Kizilaslan. 2022. Pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education* 37/2: 309-322. doi.org/10.1080/08856257.2021.1873524.
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. U: <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-167a0fdd-5716-4276-ae75-03a612fa3ded> (pristupljeno 20. III. 2024.).
- UNESCO. 2000. The Dakar Framework for Action. Education for all: Meeting our collective commitments. World Education Forum. U: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147> (pristupljeno 20. III. 2024.).
- United Nations. 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. U: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (pristupljeno 20. III. 2024.).
- Van de Vijver, Fons i Ronald K. Hambleton. 1996. Translating tests: Some Practical Guidelines. *European psychologist* 1/2: 89-99. doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.89.
- Vogiatzi, Kristina-Aimilia, Charitaki Garyfalia i Elias Kourkoutas. 2023. Assessing Psychometric Properties of the Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education scale in a Greek-speaking sample of in-service teachers. *Technology, Knowledge and Learning* 28/20: 207-223. doi.org/10.1007/s10758-021-09554-x.
- Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom. 2007. U: *Narodne novine*, 6. VI. 2007., 6: 80.