

Uloga individualnih čimbenika kod nastavnika¹ i stručnih suradnika u provedbi odgojno-obrazovne inkluzije²

Marina VIDA KOVIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju

Jasmina VRKIĆ DIMIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju

Ana Marija IVELJIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju

UDK: 376.37.042-051

DOI: 10.15291/ai.4853

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 30. 06. 2025.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

kompetencije, nastavnici, odgojno-obrazovna inkluzija, osobine ličnosti, profesionalni razvoj, stavovi, učenje

Cilj je ovoga preglednoga rada ispitati i prepoznati važnost individualnih karakteristika nastavnika i stručnih suradnika u provedbi inkluzivnoga odgoja i obrazovanja. Pregled suvremenih teorijskih okvira i rezultata recentnih empirijskih istraživanja upućuje na to da je kontekst odgojno-obrazovnoga rada presudan jer uključuje ne samo društvene interakcije i šire kulturološke i povijesne okolnosti već i osobne čimbenike učenika, njihovih učitelja i stručnih suradnika. U tome okviru osobitu ulogu imaju profesionalne kompetencije, osobine ličnosti i stavovi nastavnoga i stručnoga kadra koji se analiziraju u ovome radu. Prema dosadašnjim spoznajama, ključne kompetencije koje pridonose kvalitetnoj inkluzivnoj praksi obuhvaćaju pedagoške, socijalne i emocionalne vještine. Uz to, ličnost učitelja prepoznaje se kao važan čimbenik koji utječe na njihovu sposobnost emocionalne regulacije, profesionalnu učinkovitost, motivaciju i ukupnu radnu uspješnost. Također, brojna istraživanja ukazuju na važnost stavova učitelja prema učenicima s teškoćama – pozitivni stavovi povezuju se s većom predanošću, uspješnijim uspostavljanjem odnosa s učenicima i njihovim obiteljima te s boljim obrazovnim ishodima. Nasuprot tome, negativni stavovi često proizlaze iz nedostatka iskustva i osjećaja kompetentnosti u radu s ovom populacijom učenika. Sintezom utvrđenih individualnih čimbenika moguće je razviti smjernice za osmišljavanje budućih programa profesionalnoga razvoja, s ciljem jačanja sustava podrške učenicima s teškoćama u razvoju.

¹ U ovome radu pojam nastavnik obuhvaća učitelje razredne i predmetne nastave u osnovnim školama, učitelje u posebnim ustanovama kao i srednjoškolske nastavnike.

² Članak predstavlja jedan od rezultata projekta „Identifikacija ključnih čimbenika za provedbu odgojno-obrazovne inkluzije (IZDOS)” koji financira Sveučilište u Zadru (IP-UNIZD-2023-01).

UVOD

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva uključivanje sve djece u škole, bez obzira na njihovu društvenu pripadnost ili invaliditet. Temeljno je načelo inkluzivnoga obrazovanja da sva djeca trebaju imati priliku učiti zajedno. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva da svi učenici u školi, bez obzira na njihove snage ili slabosti u bilo kojemu području, postanu dio školske zajednice te da osjećaju pripadnost među ostalim učenicima i nastavnicima (Hemadharsini i sur., 2021). Sukladno tome, uključenost djece i mladih s posebnim potrebama u odgojno-obrazovni proces podrazumijeva prepoznavanje njihove cjelovite osobnosti te osiguravanje podrške u svim područjima njihova razvoja, s krajnjim ciljem da se osjećaju potpuno prihvaćeno u školi i široj zajednici.

Na Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama, koju je organizirao UNESCO u lipnju 1994. godine u Salamanci, predstavnici devedeset dviju zemalja i dvadeset pet međunarodnih organizacija usuglasili su se da je pojam inkluzija primjereniji od pojma integracija. Dok se pojmom integracija naglašavaju potrebe djece s teškoćama, inkluzija ističe njihova prava. Inkluzija predstavlja cjelokupnu prilagodbu odgojno-obrazovnih sustava i odgojno-obrazovnih ustanova, stoga je primjerenija od integracije koja vodi prema necjelovitom djelovanju obrazovnih politika (Vican, Karamatić Brčić, 2013). Inkluzija se, u svojem širem značenju, odnosi na uvažavanje i prilagodbu odgojno-obrazovnoga sustava potrebama svih učenika, neovisno o njihovim individualnim karakteristikama. U kategoriju učenika s posebnim obrazovnim potrebama ubrajaju se učenici s teškoćama u razvoju, daroviti i talentirani učenici, pripadnici nacionalnih manjina i oni koji su zbog različitih socijalnih, kulturnih ili drugih razloga marginalizirani i nalaze se u nepovoljnijem položaju u obrazovnome procesu. U užemu smislu, obrazovna inkluzija podrazumijeva osiguravanje odgojno-obrazovnoga procesa koji je usklađen s individualnim sposobnostima i potrebama svakoga učenika unutar redovitih školskih ustanova (Karamatić Brčić i Luketić, 2016). Obrazovna politika Republike Hrvatske u skladu je s međunarodnim dokumentima, uključujući *Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom*, čime se promiče uključivanje učenika s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja.

Izazovi s kojima se odgojno-obrazovni sustav suočava u procesu uključivanja djece s različitim sposobnostima i iz raznolikih socijalnih sredina mogu se uspješno nadvladati primjenom pedagogije usmjerene na dijete. Inkluzivno

obrazovanje zahtijeva sustavno restrukturiranje školske kulture, obrazovnih politika i pedagoške prakse te samoga odgojno-obrazovnog sustava, s ciljem osiguravanja prava svakoga djeteta na obrazovanje u zajedničkom obrazovnom okruženju (Hemadharsini i sur., 2021). U tome je procesu ključna uloga nastavnika i stručnih suradnika. Iako nastavnici smatraju inkluziju poželjnom, smatraju je teško ostvarivom zbog velikoga broja učenika u razredu, opsežnoga nastavnog sadržaja, nedostatka edukacije, nedostatka svijesti o potrebama djece s teškoćama i krutosti kurikuluma (Hemadharsini i sur., 2021, Vandeveld i sur. 2012). U okviru projektnih aktivnosti i ovoga rada fokus je stavljen na skupinu učenika s teškoćama u razvoju (u daljnjem tekstu: učenika s teškoćama), stoga će se u nastavku teksta kratko opisati definicija i specifičnosti ove skupine djece te važnost nastavnika i stručnih suradnika u ostvarenju inkluzivne prakse.

UČENICI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU – DEFINICIJA I SPECIFIČNOSTI

„Učenici s teškoćama u razvoju su učenici koji imaju utvrđeni stupanj i vrstu teškoće u psihofizičkom razvoju (primjerice oštećenje sluha ili vida, govorno-glasovno-jezične komunikacije) te specifičnih teškoća u učenju, motorike, intelektualnih sposobnosti, poremećaja u ponašanju, autizma ili drugih teškoća po propisima iz socijalne skrbi, a uključeni su u redovitu ili posebnu osnovnoškolsku ustanovu i nastavu prate po redovitom, individualiziranom ili posebnom programu“ (*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, 2015). Učenici s teškoćama predstavljaju izrazito heterogenu skupinu, pri čemu se međusobno razlikuju s obzirom na vrstu i stupanj teškoće te kontekst socijalnoga okružja (Žić Ralić i Ljubas, 2013). Kako bi im se omogućio optimalan razvoj i napredak tijekom školovanja, nužno je osigurati sustavnu i individualiziranu podršku. Prvi korak u tome procesu uključuje utvrđivanje programske potpore, na temelju koje se određuje najprimjereniji oblik obrazovanja – bilo da je riječ o redovitome programu s prilagodbama, individualiziranome pristupu ili posebnome programu unutar redovitih ili posebnih odgojno-obrazovnih ustanova (*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, 2015).

PROCESI UČENJA I KONTEKSTUALIZACIJA U FUNKCIJI INKLUZIVNE PRAKSE

Načini ostvarivanja odgojno-obrazovne inkluzije usko su povezani s procesima učenja koji predstavljaju ne samo temeljne obrazovne procese već i ključne ishode inkluzivnih nastojanja. Stoga je važno osvrnuti se na suvremeno shvaćanje i interpretacije samoga procesa učenja.

U svojem radu o učenju i spoznaji Illeris (2011) razmatranje procesa učenja započinje interpretacijom poznate izreke francuskoga filozofa Renéea Descartesa (1596.–1660.) *Cognitio, ergo sum!* – najčešće prevedene kao „Mislim, dakle postojim!”. Illeris pritom upozorava da je ta i dalje široko prihvaćena izreka doprinijela dubokoj podjeli između uma i tjelesnosti, često ometajući cjelovito razumijevanje ljudskoga učenja dijeljenjem kognitivnoga (spoznajnoga) aspekta od emocionalnoga i socijalnoga. Danas je općeprihvaćeno da učenje nadilazi puko stjecanje znanja; ono podrazumijeva stvaranje značenja na temelju doživljenoga i iskustvenoga. Illeris (2011) definira učenje kao svaki proces koji dovodi do trajne promjene u kapacitetima osobe, a koji nije isključivo rezultat biološkoga sazrijevanja ili starenja. Prema tome pristupu i procesi socijalizacije, kvalifikacije, razvoja kompetencija, pa čak i terapijski procesi mogu se razumjeti kao različiti oblici učenja. U razvoju teorijskih pristupa učenju ističe se Piagetova interpretacija prema kojoj se učenje odvija kroz interakciju između prethodno usvojenih znanja i novih poticaja. U tome procesu dolazi do preoblikovanja prethodnih znanja, što posljedično utječe i na oblikovanje novih spoznaja. Takav je pristup utemeljio konstruktivističko poimanje učenja. Doprinos Vygotskoga, s druge strane, ogleda se u pojmu „zone približnoga razvoja“ koji naglašava važnost vođenoga učenja kroz interakciju s odraslima i kolegama. Cole (Griffin i Cole, 1984) takav oblik učenja opisuje kao dijalog između djeteta i njegove budućnosti, a ne samo s prošlošću odraslih. U suvremenim teorijama dodatno se naglašava važnost situacijskoga učenja koje su razvili Lave i Wenger (1991). Prema tome pristupu učenje je neraskidivo povezano sa specifičnim socijalnim situacijama i kontekstima u kojima se odvija i koji izravno utječu na procese i ishode učenja. Goleman (2005) kao i Illeris (2007, prema Illeris 2011) ističe emocionalnu komponentu kao sastavni dio učenja zajedno s kognitivnim i socijalnim aspektom. Prema ovome modelu svako učenje uključuje tri međusobno povezane dimenzije: kognitivnu (vezanu uz sadržaj), emocionalnu (vezanu uz motivaciju) i socijalnu (vezanu uz

interakcije). Kognitivna dimenzija učenja uvijek je dio širega emocionalnoga i socijalnoga konteksta te je u interakciji s okolinom. Drugim riječima, procesi i ishodi učenja ne mogu biti promatrani izvan konteksta u kojemu se odvija. U školskome sustavu često je naglašena spoznajna komponenta učenja, pri čemu se naglasak stavlja na sadržaj i akademska postignuća, dok su emocionalna i socijalna dimenzija učenja zanemarene. Takav pristup može rezultirati smanjenom kvalitetom učenja, ograničenom primjenjivošću stečenih znanja u stvarnim životnim situacijama te manjkom motivacije i angažmana učenika. Pored toga, školsko učenje često se odvija bez jasne i učenicima bliske kontekstualizacije, što povećava oslonac na mehaničko pamćenje i onemogućuje dublje razumijevanje. Takva praksa dovodi do nemogućnosti primjene stečenih znanja u svakodnevnome životu, što je potvrdila i analiza rezultata PISA istraživanja u Hrvatskoj (Vrkić Dimić, 2011). Važnost konteksta u učenju proizlazi iz njegove nedjeljivosti od situacije učenja. Učenje je uvijek individualno, socijalno i povijesno uvjetovano. Prema Van Oersu (u: Gorodetsky i sur., 2003; Vrkić Dimić, 2011), moguće je razlikovati tri razine konteksta: 1) kontekst kao mentalna okolina učenika (predznanja, osobine ličnosti, motivacija i sl.); 2) kontekst kao smislena situacija učenja, koja proizlazi iz specifičnih socijalnih zajednica; 3) kontekst kao šira povijesno-kulturna aktivnost, uključujući društvene vrijednosti, stavove i općeprihvaćene norme. Takvo razumijevanje procesa učenja i konteksta u kojemu se ono odvija iznimno je važno za planiranje i provedbu inkluzivne nastave. Ono nalaže uvažavanje individualnih osobina svih sudionika procesa – i učenika i nastavnika – te potrebu za integriranim, holističkim pristupom učenju.

Važnu komponentu učenja predstavlja kvaliteta interakcije koju nastavnici uspostavljaju s učenicima, kao i interakcija u učionici općenito (Dorman i sur., 2006). Učiteljska ponašanja poput vođenja, spremnosti na pomoć i razumijevanja pozitivno koreliraju s pozitivnim aspektima samoreguliranoga učenja (proces u kojemu učenik aktivno upravlja vlastitim učenjem). Nasuprot tome, ponašanja poput dopuštanja prevelike slobode učenicima, nesigurnosti, nezadovoljstva, opominjanja i strogoće pokazuju obrnute obrasce povezanosti s komponentanama samoreguliranoga učenja (Šimić Šašić, 2012). Uloga je samoreguliranoga učenja u inkluziji iznimno važna jer doprinosi osnaživanju svih učenika (neovisno o njihovim sposobnostima, teškoćama ili obrazovnim potrebama) da aktivno sudjeluju u vlastitu učenju, razvijaju autonomiju, odgovornost i kompetencije potrebne za cjeloživotno učenje (Šimić Šašić i sur.,

2024). Ukupno gledajući, kvalitetno okruženje za poticanje samoregularnoga učenja kod djece s teškoćama u razvoju temelji se na konstruktivističkim principima (Karlen i sur., 2020) čiju provedbu ograničavaju čimbenici poput vremenskoga pritiska i radnih zahtjeva, raznolikosti učenika, njihove dobi, manjka spremnosti učitelja na promjene u praksi, rasporeda, nedostatka prostora, neprikladnih nastavnih materijala (Vandeveldt i sur. 2012).

Suvremeno shvaćanje učenja zahtijeva jednako suvremen pristup njegovoj organizaciji i provedbi pri čemu je važno promišljati i o pedagoškoj djelatnosti – ne samo kao institucionalnoj već i kao društveno ukorijenjenoj aktivnosti svih onih koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju, bilo formalno, neformalno ili informalno. Posebna važnost pedagoške prakse temelji se na uključivanju velike većine djece i mladih (sve češće i starijih) u društveno strukturirane obrazovne institucije, što je u mnogim zemljama zakonska obveza barem na razini osnovnoga obrazovanja. Pored navedenoga, pedagoška je aktivnost (iako ju tako nećemo uvijek nazvati) dnevna praksa svih roditelja, baka i djedova, odgajatelja, skrbnika djece i mladih sa zajedničkim ciljem očuvanja i izgrađivanja društva putem temeljnih društvenih zajednica – obitelji. Drugim riječima, iz svega što je navedeno, može se reći da se pedagoška djelatnost tiče svih nas. Kako bi se postigao pedagoški učinak, von Hentig (2007) ističe 4 temeljna uvjeta koja se mogu primijeniti na sve pedagoške aktivnosti:

1. Važnost „predmeta“ onima koji poučavaju i odgajaju (predmet se odnosi na sadržaj, ali i na samu osobu koju se poučava/odgaja).
2. Za trajan pedagoški učinak potrebna je dugotrajna i konzistentna pedagoška djelatnost.
3. Ako učenje ne proizlazi neposredno iz iskustva, treba ga s njime spojiti.
4. Najjače i presudno sredstvo pedagogije je osoba odgajatelja ili učitelja/nastavnika.

Značenje i snaga ovih četiriju uvjeta učinkovite pedagoške djelatnosti trebale bi biti na umu svima uključenima u odgojno-obrazovne aktivnosti, bilo one formalne, neformalne ili informalne te bi se u osmišljavanju, realizaciji i evaluaciji pedagoških djelatnosti trebalo njima voditi. Kao posebno važnu ističemo upravo četvrtu po redu – samu ličnost odgajatelja/nastavnika. Zbog toga je izuzetno važno da se selekcija budućih učitelja, kao i profesionalni razvoj postojećega učiteljskog kadra, temelje na razumijevanju kompleksnosti

i zahtjevnosti učiteljske profesije. Naime, nije svaka osoba predisponirana za kvalitetno obavljanje te uloge niti se učiteljska izvrsnost može u potpunosti osigurati isključivo obrazovanjem i stručnim usavršavanjem. Čak i uz najbolju pripremu, ne dosegnu svi nastavnici razinu profesionalne kompetentnosti i osobne kvalitete koja omogućuje stvaranje trajnoga, pozitivnoga utjecaja na učenike.

Zaključno, razumijevanje učenja kao procesa koji uključuje kognitivne, emocionalne i socijalne aspekte, uronjenoga u kompleksni kontekst pojedinca i zajednice, temelj je za stvaranje uvjeta koji omogućuju istinsku odgojno-obrazovnu inkluziju.

ULOGA NASTAVNIKA I STRUČNIH SURADNIKA U INKLUZIVNOME OBRAZOVANJU

Zahtjevi koje pred učenika postavlja specifična teškoća ili kombinacija teškoća mogu se učinkovito podržati isključivo primjenom individualiziranih pristupa učenju i poučavanju. Takvi pristupi podrazumijevaju sveobuhvatan, interdisciplinarni timski rad i kontinuiranu suradnju između stručnih suradnika i nastavnika. U kontekstu redovitih škola ključnu ulogu u provedbi inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa imaju stručni suradnici različitih profila, među kojima se ističu pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped i socijalni pedagog. Edukacijski rehabilitatori, logopedi i socijalni pedagozi tijekom inicijalnoga obrazovanja stječu kompetencije koje su u velikoj mjeri usmjerene na rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Nasuprot tome, udio takvih specifičnih kompetencija u obrazovanju pedagoga i psihologa znatno je manji. Ta se razlika reflektira i u profesionalnoj praksi, gdje je rad s učenicima s teškoćama tek jedan od brojnih zadataka pedagoga i psihologa, posebno u okviru širokoga spektra aktivnosti karakterističnih za njihovu profesionalnu ulogu u odgojno-obrazovnim ustanovama. Za razliku od stručnih suradnika, nastavnici su tijekom izvođenja odgojno-obrazovnoga procesa u izravnome i svakodnevnome kontaktu s učenicima te se kontinuirano suočavaju s izazovima uključivanja i praćenja učenika s teškoćama unutar razrednoga odjela. Iako brojna istraživanja potvrđuju da nastavnici iskazuju pozitivne stavove prema inkluzivnome odgoju i obrazovanju, istovremeno se kod njih bilježi izražena nesigurnost u vlastite kompetencije za rad s učenicima s teškoćama

(Karamatić Brčić, 2013; Seifried, 2015; Skočić Mihić i sur., 2014; Skočić Mihić, 2011, prema Skočić Mihić i sur., 2016). Jedan od ključnih izazova odnosi se na činjenicu da ih sustav inicijalnoga obrazovanja nedostavno priprema za zahtjeve inkluzivne prakse i stjecanje specifičnih kompetencija koje ona podrazumijeva. Nadalje, rezultati istraživanja autorice Seifried (2015) ukazuju na to da nastavnici u redovitim školama češće iskazuju osjećaj nekompetentnosti i preopterećenosti u radu s učenicima s teškoćama u usporedbi s kolegama zaposlenima u posebnim ustanovama. Dodatno, utvrđen je i manjak sustavne stručne podrške te vođenja i savjetovanja stručnih suradnika, što dodatno otežava učinkovitu provedbu inkluzivne prakse (Lewis i Bagree, 2013). Slijedom prethodno iznesenih spoznaja, u nastavku se daje osvrt na nastavničke kompetencije s posebnim naglaskom na one koje su ključne za učinkovitu provedbu inkluzije učenika s teškoćama u razvoju.

KOMPETENCIJE I PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA

Kvalitetna provedba inkluzivnoga odgoja i obrazovanja pretpostavlja ispunjenje određenih kadrovskih, materijalnih i organizacijskih uvjeta (Karamatić Brčić, 2013). U okviru kadrovskih pretpostavki, uz kompetencije stručnih suradnika, središnju ulogu zauzimaju nastavnici čije su profesionalne kompetencije temelj za pružanje primjerene podrške učenicima s teškoćama unutar redovitoga sustava odgoja i obrazovanja. Važno je istaknuti da u znanstveno-stručnoj literaturi ne postoji jedinstvena definicija kompetencija. Terhart (2005) kompetencije definira kao profesionalne sposobnosti koje se razlikuju prema stupnju razvijenosti pojedinih komponenti, a taj se stupanj utvrđuje prema unaprijed definiranim standardima. Jurčić (2014: 78) kompetentnost nastavnika opisuje kao „sustavnu vezu njegova znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije na funkcionalnoj razini“. U nacionalnome zakonodavnom okviru, prema *Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (2013), kompetencije se definiraju kao skup znanja i vještina povezanih s odgovarajućom razinom samostalnosti i odgovornosti.

Prema Palekčiću (2014), usmjerenost obrazovnih sustava na razvoj kompetencija predstavlja paradigmu koja zamjenjuje tradicionalni naglasak na sadržaju prijenosa znanja fokusom na izgradnju kompetencija na svim razinama obrazovanja. Kompetencije se pritom tumače kao obrazovno-politički odgovor na

promjene i zahtjeve tržišta rada. Njihov se razvoj ostvaruje kroz kurikulumski pristup koji zahtijeva promjene u metodama i oblicima rada, posebice u kontekstu učinkovite primjene obrazovne inkluzije (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

U ovome se tekstu nastavničke kompetencije za provedbu inkluzije promatraju kroz model dedukcijskoga lanca koji je razvio Terhart (2005), raspravljajući o standardima za obrazovanje nastavnika. Prva je karika toga lanca predodžba o idealnome nastavniku, iz koje se izvode poželjne kompetencije. Na temelju tih kompetencija oblikuje se odgojno-obrazovni sustav koji bi trebao rezultirati odgovarajućim profesionalnim djelovanjem nastavnika. Posljednju kariku čini iskustvo učenika koje se povezuje s prethodnim elementima i otvara prostor za znanstveno-istraživačko promišljanje. Posebno se naglašava važnost iskustava učenika s teškoćama u učenju kao temelja za razumijevanje i razvoj nastavničkih kompetencija u inkluzivnome kontekstu. Jurčić (2014) razlikuje pedagoške i didaktičke dimenzije nastavničkih kompetencija. U kontekstu rada s učenicima s teškoćama kao ključne pedagoške kompetencije ističu se osobna i socijalna. Osobna kompetencija uključuje osobine poput empatije, dosljednosti, fleksibilnosti, strpljenja i entuzijazma, dok se istodobno otvara pitanje ravnoteže obrazovne i odgojne uloge nastavnika, osobito u kontekstu izgradnje inkluzivne školske kulture. Socijalna kompetencija nastavnika omogućuje razvoj socijalnih i suradničkih vještina učenika, uključujući prihvaćanje različitosti i aktivno sudjelovanje u zajedničkomu radu. Pritom nastavnik svojim primjerom utječe na oblikovanje socijalne osjetljivosti kod učenika. Na didaktičkoj razini važnom se kompetencijom smatra sposobnost nastavnika za kreiranje predmetnoga kurikuluma koji uz individualizaciju i socijalizaciju omogućuje svim učenicima, uključujući one s teškoćama, razvijanje vlastitih potencijala.

Brust Nemet i Velki (2016) predlažu klasifikaciju nastavničkih kompetencija na pedagoške, socijalne i emocionalne, analizirajući ih kroz prizmu školske kulture. Pedagoška kompetencija uključuje ne samo znanja i vještine već i osobine ličnosti potrebne za kritičko propitivanje vlastite prakse i spremnost na profesionalni razvoj. Socijalna kompetencija podrazumijeva fleksibilnost i sposobnost usklađivanja s kontekstualnim zahtjevima, dok emocionalna kompetencija, prema Golemanu (1997) i Chabot i Chabot (2009, prema Brust Nemet, Velki, 2016), obuhvaća prepoznavanje, izražavanje i upravljanje emocijama te njihovo korištenje za poboljšanje komunikacije i donošenje odluka. Istraživanje autorica među nastavnicima pokazalo je da su upravo pedagoške

i emocionalne kompetencije najjači prediktori pozitivne školske kulture. Prema Batarelo Kokić i sur. (2009), kompetencije za inkluziju mogu se razvrstati u tri osnovne skupine: personalizirani pristup poučavanju, razumijevanje i uvažavanje raznolikosti učenika te predanost vrijednostima inkluzije. Te kompetencije trebale bi biti sastavni dio procesa licenciranja nastavnika jer ističu pedagošku dimenziju koja je temelj uspješne inkluzivne prakse u učionici i školi (Karamatić Brčić i Luketić, 2016). Gebhardt i sur. (2018) razvili su model nastavničkih kompetencija za inkluziju koji uključuje četiri područja: stručna znanja o inkluziji, stavove, motivacijsku orijentaciju i sposobnost samoregulacije. Poseban naglasak stavljen je na inkluzivne stavove kao temeljne za uspješno uključivanje svih učenika i na individualnoj i na institucionalnoj razini. Stručna literatura, kako domaća tako i međunarodna, naglašava da su prepreke za kvalitetnu inkluziju najčešće povezane s nedostatkom kompetencija nastavnika, stručnih suradnika i drugih djelatnika u školama. Te prepreke moguće je nadvladati sustavnim profesionalnim razvojem (Kudek Mirošević i Jurčević-Lozančić 2014; Lewis i Bagree, 2013; Külker i Gresch, 2021; Seifried, 2015; Vican i Karamatić Brčić, 2013) koji uključuje stjecanje znanja o teškoćama i individualnim potrebama učenika, kao i ovladavanje metodama za učinkovito poučavanje u heterogenim razredima. Seifried (2015) ističe da su posebno učinkoviti programi koji su usmjereni na specifične nastavne situacije i izazove, a ne na opće didaktičke smjernice. Külker i Gresch (2021) nadopunjuju tu sliku uvidima kako iskusniji nastavnici posjeduju višu razinu kompetencija za rad u heterogenim razredima, ali istodobno imaju manje izravnoga iskustva s inkluzijom, što ukazuje na potrebu za dodatnim profesionalnim razvojem. U istraživanju koje su proveli Jurca i sur. (2023) najznačajnijim prediktorom uključivih stavova učitelja pokazala se izražena potreba za dodatnom edukacijom za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Drugim riječima, nastavnici jasno pokazuju potrebu za daljnjim razvojem profesionalnih kompetencija koje i sami procjenjuju kao nedovoljno razvijene, pri čemu istodobno iskazuju namjeru implementacije inkluzivnih obrazovnih praksi. Nastavnici koji u većoj mjeri prepoznaju potrebu za dodatnim profesionalnim razvojem istovremeno pokazuju pozitivnije stavove prema inkluziji te veću spremnost za konkretno djelovanje u skladu s načelima inkluzije. Sukladno tome, nastavnici koji mogu prepoznati vlastite profesionalne potrebe često posjeduju karakteristike poput otvorenosti prema promjenama, fleksibilnosti, sklonosti samorefleksiji te usmjerenosti na cjeloživotno učenje (Jurca i sur., 2023) što se može inter-

pretirati kroz teorijski okvir koji povezuje osobinu ličnosti otvorenost prema promjenama s pozitivnim stavovima prema inkluzivnome obrazovanju. Istraživanje koje su kod nas provele Matić i Kasap (2023) pokazuje da nastavnici inkluziju djece s teškoćama percipiraju kao važan i pozitivan obrazovni pristup koji promiče toleranciju i suradničko ponašanje u razrednoj zajednici. Međutim, unatoč pozitivnim stavovima nastavnici je doživljavaju i kao profesionalni izazov koji zahtijeva dodatne kompetencije i trajni profesionalni razvoj.

U okviru projekta Europske agencije za posebne potrebe i uključivo obrazovanje *Stručno usavršavanje učitelja za inkluziju* (TPL4I) prikupljeni su podatci iz zemalja članica Europske unije kako bi se oblikovale smjernice nositeljima obrazovnih politika, namijenjene pripremi nastavnika za uključivo obrazovanje. U prvoj je fazi projekta, među ostalim, zaključeno da je uz zajedničku viziju također potreban suradnički pristup unutar odgojno-obrazovnih ustanova te s drugim dionicima na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini. U konačnici kao "ključni čimbenik političkog okvira stručnog usavršavanja učitelja za inkluziju jesu okviri za inkluziju koji se zasnivaju na kompetencijama učitelja" (De Vroey i sur., 2020: 12). U drugoj fazi projekta pripremljen je *Profil za stručno usavršavanje učitelja za inkluziju* (2022) kao okvir kompetencija za uključivost i pravednost u obrazovanju namijenjen odgojno-obrazovnim stručnjacima, nastavnicima, ravnateljima, nastavnicima rehabilitatorima, pomoćnicima u nastavi i dr. u kojemu se iznova naglašava suradnički pristup. Uključuje i pružatelje usluga stručnoga usavršavanja učitelja te nudi zajedničko razumijevanje, zajednički jezik, repertoar i referencu za stručno usavršavanje za inkluziju svim djelatnicima u odgojno-obrazovnim ustanovama. Prikazane kompetencije izgrađene su od temeljnih vrijednosti, pripadajućih područja kompetencija, predloženih stavova i vjerovanja, znanja i razumijevanja te vještine. Riječ je o sljedećim kompetencijama: uvažavanje raznolikosti učenika, pružanje podrške svim učenicima, rad s drugima i osobno i suradničko stručno usavršavanje. Potonje je dodatno razrađeno na dva područja: nastavnici i ostali odgojno-obrazovni stručnjaci kao članovi zajednice odgojno-obrazovnih stručnjaka za inkluziju i stručno usavršavanje za inkluziju koje se nadovezuje na početno obrazovanje učitelja i kompetencije ostalih odgojno-obrazovnih stručnjaka (*Profil za stručno usavršavanje učitelja za inkluziju*, 2022). Razvidno je da se od nastavnika i ostalih suradnika očekuje proaktivnost, međusobna suradnja s kolegama unutar i izvan odgojno-obrazovne ustanove, što ponovno potvrđuje zaključak da je pretpostavka uspješne provedbe

inkluzije njegovanje inkluzivne kulture koju čine svi njezini sudionici na čelu s vodstvom ustanove.

Osim kompetencija, važan aspekt inkluzivne prakse čine osobine ličnosti i stavovi nastavnika i stručnih suradnika, koji uvelike oblikuju njihov pristup radu s učenicima s teškoćama. U nastavku se prikazuje kako te individualne karakteristike doprinose stvaranju inkluzivnoga okružja.

ULOGA OSOBINA LIČNOSTI, STAVOVA I PERCIPIRANE SAMOUČINKOVITOSTI NASTAVNIKA U INKLUZIVNOME OBRAZOVANJU

Provedba inkluzivnoga obrazovanja uvelike ovisi o sposobnosti učitelja da pruži podršku učenicima u učionici. Ta sposobnost, među ostalim, može biti povezana s karakteristikama ličnosti i osobinama učitelja. Kako je prethodno navedeno, u suvremenome pristupu inkluzivnomu obrazovanju naglasak se stavlja na stvaranje takva odgojno-obrazovnoga okružja koje omogućuje ravnopravno sudjelovanje svih učenika, neovisno o njihovim individualnim razlikama. Prema *teoriji strukturacije* (Giddens, 1984), pojedinci (nastavnici) i društvene strukture (obrazovni sustav) u međusobno su uvjetovanome odnosu. Nastavnici djeluju unutar obrazovnoga sustava koristeći se profesionalnom agencijom (moć djelovanja), pri čemu istovremeno mogu mijenjati strukturu, ali su i pod njezinim utjecajem. Unutar toga odnosa osobine ličnosti učitelja prepoznaju se kao ključan čimbenik koji oblikuje njihovu sposobnost za inkluzivno djelovanje. Osobine ličnosti predstavljaju relativno trajne razlike među ljudima. Jedan od najraširenijih modela ličnosti petofaktorski je model, koji obuhvaća pet osnovnih dimenzija: ekstraverziju, ugodnost, savjesnost, neuroticizam i otvorenost prema iskustvu (McCrae i Costa, 1987). Ekstraverzija uključuje društvenost, toplinu, asertivnost, aktivnost, traženje uzbuđenja i pozitivne emocije (Borghans i sur., 2008). Ugodnost označava sklonost povjerenju, altruizmu, poslušnosti i nježnosti. Savjesnost karakteriziraju osobine poput odgovornosti, organiziranosti, predanosti i samodiscipline. Neuroticizam se izražava kroz anksioznost, ljutnju, depresiju, impulzivnost i ranjivost. Osobe koje su visoko na ljestvici otvorenosti prema iskustvu imaju tendenciju maštanja, estetske osjetljivosti, emotivne otvorenosti te prihvaćaju nove ideje,

ponašanja i vrijednosti. Upravo te osobine ličnosti mogu značajno utjecati na rad učitelja u inkluzivnome okružju. Na primjer, ekstrasverzija se očituje tako da nastavnici s visokim rezultatima u ovoj dimenziji doživljavaju svoje radno okružje pozitivnijim i imaju više socijalnih interakcija kroz koje dobivaju podršku. Nastavnici visoko na ugodnosti imaju bolje odnose s učenicima i roditeljima zbog topline i bliskosti koju pokazuju. Oni koji su savjesni obično su proaktivni i organizirani, što im pomaže da lakše mijenjaju i prilagođavaju svoje radno okružje te zahtjeve rada s raznolikom djecom, uključujući i one s teškoćama u razvoju. Visoka otvorenost prema iskustvu potiče nastavnike da poteškoće u radu s učenicima vide kao priliku za osobni i profesionalni rast. S druge strane, nastavnici s višim rezultatima na neuroticizmu češće doživljavaju anksioznost, depresivnost i ljutnju, što može otežati upravljanje stresom u inkluzivnim situacijama (Jakšić i Burić, 2024).

Prema navedenome modelu osobine poput ekstrasverzije, savjesnosti, ugodnosti, emocionalne stabilnosti i otvorenosti za iskustva pozitivno pridonose uspostavljanju odnosa povjerenja između učitelja i učenika (Makoelle i Burmistorva, 2024). Takve osobine omogućuju stvaranje sigurne, empatične i participativne učioničke klime, u kojoj učenici osjećaju prihvaćenost i motivaciju za sudjelovanje. Povjerenje se u ovome kontekstu promatra kroz prizmu učenikova uvjerenja da su informacije koje učitelj pruža vjerodostojne, relevantne i dobronamjerne. Nastavnici koji su emocionalno dostupni, topli, suradnički i otvoreni za različitosti potiču razvoj toga povjerenja. S druge strane, osobine poput rigidnosti, emocionalne distanciranosti i niske komunikativnosti mogu ograničiti učeničku uključenost i dovesti do pasivnosti i isključenosti učenika (Makoelle i Burmistorva, 2024, Todorović i sur., 2011). Osim što osobine ličnosti omogućuju razvoj odnosa s učenicima, one se odražavaju i na pedagoški stil učitelja. Inkluzivna pedagogija (Makoelle, 2019) uključuje ne samo metodološke pristupe već i vrijednosna uvjerenja učitelja i njihove stavove prema učenicima, različitostima te ulozi škole u društvu. Nastavnici koji su skloni refleksiji, samoprocjeni i prilagodbi svojih praksi lakše ostvaruju pedagogiju koja uvažava specifične potrebe učenika i osnažuje ih za aktivno sudjelovanje u vlastitu učenju.

Osobine ličnosti, kao relativno stabilne karakteristike pojedinca, mogu utjecati na formiranje i izražavanje stavova, što je ključno za razumijevanje nastavničke spremnosti za inkluzivnu praksu. Sukladno tome, istraživanja pokazuju da pozitivni stavovi prema inkluziji također uvelike ovise o navedenim dimenzijama osobnosti nastavnika, kao što su otvorenost prema

iskustvima, empatija, emocionalna stabilnost i odgovornost (Jurca i sur., 2023, Rizkiah i Kurniawati 2018). Nastavnici koji posjeduju te osobine spremniji su prihvatiti i uspješno uključivati učenike s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav (Todorović i sur., 2011). Todorović i sur. (2011), među ostalim, utvrdili su da je pozitivan stav prema inkluzivnome obrazovanju povezan s osobinom otvorenosti prema iskustvu u okviru spomenutoga modela ličnosti. Nadalje, Bentea (2015) utvrđuje da nastavnici s pozitivnim stavom prema svojoj profesiji često imaju određene osobine: „velikodušnost“ (spremnost na uključivanje i djelovanje u korist drugih te rješavanje zajedničkih problema), „zahtjevnost“ (dobre analitičke i promatračke sposobnosti za uočavanje disfunkcija u društvenim sustavima kojima pripadaju te hrabrost za izražavanje stavova), „uključenost“ (angažiranost u rješavanju zajedničkih problema bez očekivanja nagrade) i „altruističko-egoistički“ pristup (voljnost za pomoć i intervenciju, s unutarnjom kontrolom nad svojim djelovanjem). Prather-Jones (2011) utvrdio je da su stavovi nastavnika prema učenicima sa specifičnim emocionalnim i biheviornalnim poteškoćama povezani s osobinama poput unutarnje motivacije, fleksibilnosti, uživanja u različitostima i iskrenoga zanimanja za djecu s tim poteškoćama. Dakle, u kontekstu inkluzivnoga obrazovanja stav nastavnika odražava koliko prihvaćaju i podržavaju obrazovanje svih učenika, uključujući one s teškoćama u razvoju te koliko smatraju te obveze dijelom svoje profesionalne odgovornosti.

Iskustvo i profesionalni razvoj također značajno oblikuju stavove nastavnika prema inkluziji. Drugim riječima, iskustvo rada s učenicima s teškoćama dodatno povećava njihovu spremnost za inkluzivne prakse (Matić i Kasap, 2023). Dodatno, uvjerenja učitelja o prirodi učenja i poučavanja, njihova obrazovna filozofija i percepcija vlastite profesionalne uloge oblikuju njihovu spremnost za primjenu inkluzivnih praksi. Nastavnici s konstruktivističkim obrazovnim uvjerenjima češće podržavaju samoregulirano učenje, individualizaciju nastave i uključivanje učenika u donošenje odluka o vlastitu učenju (Dignath-van Ewijk i van der Werf, 2012; Pajares, 1992). Sharma i sur. (2012) utvrdili su da nastavnici s većim samopouzdanjem u vlastite pedagoške sposobnosti (učiteljska učinkovitost) pokazuju veću spremnost za inkluzivnu praksu. Samoučinkovitost učitelja definira se kao njihova uvjerenost u sposobnost uspješnoga provođenja nastavnih aktivnosti i rješavanja izazova u učionici (Bandura, 1997). U kontekstu inkluzivnoga obrazovanja, samoeфикаsnost igra ključnu ulogu u oblikovanju učiteljskih stavova i praksi prema učenicima s teškoćama

(Chatzistamatiou i sur., 2014, de Smul i sur., 2019). Visoka razina samoeфикаsnosti povezana je s većom spremnošću učitelja na prilagodbe nastavnoga procesa i provođenje inkluzivnih strategija (Avramidis i Norwich, 2002, Sharma i sur., 2012). Istraživanje provedeno u Istarskoj županiji (Marković, 2022) pokazalo je da kontinuirana edukacija, podrška škole i prethodno iskustvo u radu s učenicima s teškoćama pozitivno utječu na samoučinkovitost učitelja u inkluzivnome obrazovanju.

U istraživanju provedenome u Rumunjskoj (Jurca i sur., 2023), vrsta škole (redovna ili posebna) identificirana je kao značajan prediktor stavova nastavnika prema inkluzivnome obrazovanju. Rezultati su pokazali da nastavnici zaposleni u redovnim školama iskazuju pozitivnije stavove u usporedbi s onima koji rade u posebnim školama, unatoč činjenici da neka prethodna istraživanja upućuju na suprotne rezultate. Ovi, naizgled kontradiktorni, rezultati mogu se objasniti specifičnostima konteksta: posebne škole u Rumunjskoj obrazuju učenike s višestrukim i složenim teškoćama, što se značajno odražava na percepciju izazova u implementaciji inkluzivnih praksi.

Zaključno, osobine ličnosti nastavnika predstavljaju temeljni resurs inkluzivnoga obrazovanja jer izravno oblikuju njihov odnos prema učenicima i ukupnu kvalitetu pedagoškoga djelovanja. Nastavnik koji posjeduje osobine usklađene s inkluzivnim vrijednostima može svojim djelovanjem doprinijeti stvaranju školskoga okružja temeljenoga na povjerenju, prihvaćanju i zajedničkom učenju.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Provedba inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa u velikoj mjeri ovisi o individualnim čimbenicima koji oblikuju profesionalno djelovanje učitelja i stručnih suradnika. Pregled literature ukazuje na to da osobine ličnosti, stavovi prema inkluziji, percipirana samoučinkovitost i razina profesionalnih kompetencija predstavljaju ključne odrednice kvalitete inkluzivne prakse. Osobine poput otvorenosti prema iskustvu, emocionalne stabilnosti, fleksibilnosti omogućuju nastavnicima i stručnim suradnicima da učinkovitije odgovore na raznolike potrebe učenika te izgrade odnose povjerenja i prihvaćanja u učionici te širemu školskom okružju. Na temelju prikazanih rezultata istraživanja, može se zaključiti da je nužno sustavno istraživati povezanost individualnih

karakteristika nastavnika s njihovom pedagoškom učinkovitošću u inkluzivnome kontekstu pri čemu se uloga individualnih čimbenika u provedbi inkluzije ne smije promatrati odvojeno od konteksta u kojemu se obrazovanje odvija. Drugim riječima, nastavnici i stručni suradnici, koji posjeduju razvijene emocionalne, socijalne i pedagoške kompetencije, djeluju unutar poticajnoga profesionalnog okružja te kontinuirano reflektiraju vlastitu praksu, predstavljaju ključne nositelje inkluzivne transformacije odgojno-obrazovnoga sustava.

Praktične implikacije iznesenih spoznaja odnose se ponajprije na unapređenje programa profesionalnoga razvoja. Ti programi trebaju biti usmjereni ne samo na prijenos znanja o specifičnostima učenika s teškoćama već i na jačanje emocionalnih i socijalnih kompetencija učitelja, razvoj njihove otpornosti. U tome smislu posebno učinkovitima pokazali su se edukacijski modeli koji se temelje na iskustvenome učenju, kolegijalnome mentorstvu i kontekstualizaciji stvarnih nastavnih izazova. Nastavnici, koji aktivno prepoznaju vlastite potrebe za dodatnom edukacijom i pokazuju spremnost na profesionalni razvoj, istovremeno češće izražavaju pozitivne stavove prema inkluziji i veći stupanj angažiranosti u radu s učenicima s teškoćama. Učinkovita inkluzivna praksa ne može se razvijati izolirano, već mora biti podržana kroz suradničku školsku kulturu, dostupnost stručne podrške i jasno definirane sustave mentorstva. Osiguravanje uvjeta za kolegijalno učenje i razmjenu dobre prakse među nastavnicima može uvelike doprinijeti smanjenju osjećaja preopterećenosti i nesigurnosti u inkluzivnome radu.

LITERATURA

- AVRAMIDIS, E., NORWICH, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature, *European Journal of Special Education*. 17 (2): 129–147.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*. 84 (2): 191–215.
- BATARELO KOKIĆ, I., VUKELIĆ, A., LJUBIĆ, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti: Izvješće za Hrvatsku*. Bologna: European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/E83FAB-D1CF05816EC12579C9003A8C74_NOTE85VD9Y.pdf (1. lipnja 2025.)
- BENTEA, C. (2015). Relationships between personality characteristics and attitude towards work in school teachers, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 180: 1562–1568. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.318>
- BORGHANS, L., DUCKWORTH, A. L., HECKMAN, J. J., TER WEEL, B. (2008). The economics and psychology of personality traits, *Journal of Human Resources*. 43 (4): 972–1059. <https://doi.org/10.3368/jhr.43.4.972>
- BRUST NEMET, M., VELKI, T. (2016). The social, emotional and educational competences of teachers as predictors of various aspects of the school culture, *Croatian Journal of Education*. 18 (4): 1087–1119. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i4.2006> <https://hrcak.srce.hr/file/255606>
- CHATZISTAMATIOU, M., DERMITZAKI, I., BAGIATIS, V. (2013). Self-regulatory teaching in mathematics: Relations to teachers' motivation, affect and professional commitment. *European Journal of Psychology of Education*. 29: 295–310. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0199-9>
- DE SMUL, M., HEIRWEG, S., DEVOS, G., VAN KEER, H. (2018). School and teacher determinants underlying teachers' implementation of self-regulated learning in primary education, *Research Papers in Education*. 34 (6): 701–724. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536888>
- DE VROEY, A., SYMEONIDOU, S., LECHEVAL, A. (ur.). (2020). *Stručno usavršavanje učitelja za inkluziju: Konačno sažeto izvješće za 1. fazu*. Odense: Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4i-Summary-HR.pdf>
- DIGNATH-VAN EWIJK, C., VAN DER WERF, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher

- behavior of enhancing students' self-regulation, *Education Research International*, Article ID 741713. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>
- DORMAN, J. P., FISHER, D. L., WALDRIP, B. G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A Lisrel analysis. U: D. L. Fisher, M. S. Khine (ur.). *Contemporary approaches to research on learning environments* (1–28). Worldviews, World Scientific.
- GEBHARDT, M., KUHL, J., WITTICH, C., WEMBER, F. B. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. U: S. Hußmann, B. Welzel (ur.). *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (279–292). Münster: Waxmann. https://epub.uni-regensburg.de/43922/1/Gebhardt_Kompetenz.pdf
- GIDDENS, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- GRIFFIN, P., COLE, M. (1984). Current activity for the future: The Zo-Ped. U: B. Rogoff i J. W. Wertsch (ur.), *Children's learning in the 'zone of proximal development'* (45– 66). San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/cd.23219842306>
- GOLEMAN, D. (2005). *Emocionalna inteligencija: Zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- GORODETSKY, M., KEINY, S., BARAK, J., WEISS, T. (2003). Contextual pedagogy: Teachers' journey beyond interdisciplinarity, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 9 (1), 21–33.
- HEMADHARSINI, R., JERALD, A., AMUTHA, J. (2021). Personality traits of teachers and their attitude towards inclusive education, *International Journal of Scientific and Research Publications*. 11 (1), 606–608.
- ILLERIS, K. (2011). Learning and cognition. U: Jarvis, P., M. Watts (ur.). *The Routledge international handbook of learning*. London: Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203357385.ch2>
- JAKŠIĆ, K., BURIĆ, I. (2024). The relationship between global and contextualised personality and workplace burnout in secondary school teachers, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*. 33 (2): 201–221. <https://doi.org/10.5559/di.33.2.02>
- JURCA, A. M., BACIU, D., LUSTREA, A., SAVA, S., BORCA, C. V. (2023). Exploring attitudinal dimensions of inclusive education: Predictive factors among Romanian teachers, *Education Sciences*. 13 (12): 1224. <https://doi.org/10.3390/educsci13121224>

- JURČIĆ, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije, *Pedagogijska istraživanja*. 11 (1): 77–93. <https://hrcak.srce.hr/file/205883>
- KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi, *Život i škola*. 30 (2): 67–78. <https://hrcak.srce.hr/file/194724>
- KARAMATIĆ BRČIĆ, M., LUKETIĆ, D. (2016). Inkluzivna kultura škole. U: Vican, D., Sorić, I., I. Radeka (ur.). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja* (97–118). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- KARLEN, Y., HIRT, C. N., JUD, J., ROSENTHAL, A., EBERLI, T. D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers competence aspects for promoting metacognition, *Teaching and Teacher Education*, 125, 104055. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055>
- KUDEK MIROŠEVIĆ, J., 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. <https://hrcak.srce.hr/130957> (5.6.2025.)
- KÜLKER, L., GRESCH, C. (2021). Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von allgemeinpädagogischen Grundschullehrkräften: Zusammenhänge zu berufsbiografischen Merkmalen und dem schulischen Kontext, *Empirische Sonderpädagogik*. 13 (1): 56–74. https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23571/pdf/ESP_2021_1_Kuelker_Gresch_Kompetenz_zum_inklusiven.pdf (5.6.2025.)
- LAVE, J., WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- LEWIS, I., BAGREE, S. (2013). *Teachers for all: Inclusive teaching for children with disabilities*. Bruxelles: International Disability and Development Consortium (IDDC). https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Paper_Teachers_for_all.pdf
- MAKOELLE, T. M. (2019). Teacher empathy: A prerequisite for an inclusive classroom. U: Peters, M. A. (ur.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_43-1
- MAKOELLE, T. M., BURMISTROVA, V. (2024). Teachers' personality traits that promote students' trust within an inclusive environment in the classroom, *In IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1004312>.

- MARKOVIĆ, V. (2022). *Samoprocjena samoeфикаsnosti učitelja u inkluzivnom obrazovanju u Istarskoj županiji*. Doktorski rad. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- MATIĆ, K., KASAP, P. (2023). Učitelji u inkluziji, *Acta Iadertina*. 20 (1): 101–123. <https://doi.org/10.15291/ai.4213>
- MCCRAE, R. R., COSTA, P. T. Jr. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers, *Journal of Personality and Social Psychology*. 52 (1): 81–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- PAJARES, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*. 62 (3). 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- PALEKČIĆ, M. (2014). Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagoškijska teorijska perspektiva, *Pedagogijska istraživanja*. 11 (1): 7–26. <https://hrcak.srce.hr/file/205898>
- PRAVILNIK O OSNOVNOŠKOLSKOM I SREDNJOŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU (NN 152/2014), https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
- PRATHER-JONES, B. (2011). “Some people aren’t cut out for it”: the role of personality factors in the careers of teachers of students with EBD, *Remedial and Special Education*. 32 (3): 179–191.
- PROFIL ZA STRUČNO USAVRŠAVANJE UČITELJA ZA INKLUZIJU (2022). Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>
- RIZKIAHA, C., KURNIAWATI, F. (2019). Relationship between personality traits and attitude toward inclusive education in Indonesian preschool teachers, *Proceedings of the 2nd International Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP 2018)*, 565–575. <https://doi.org/10.2991/iciap-18.2019.48>
- SEIFRIED, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Heidelberg (Doktorski rad). https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf
- SHARMA, U., LOREMAN, T., FORLIN, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices, *Journal of Research in Special Educati-*

- onal Needs. 12 (1): 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- SKOČIĆ MIHIĆ, S., LONČARIĆ, D., KOLOMBO, M., PERGER, S., NASTIĆ, M., TRGOVČIĆ, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, *Napredak*. 154 (3): 303–322. <https://hrcak.srce.hr/138849>
- SKOČIĆ MIHIĆ, S., GABRIĆ, I., BOŠKOVIĆ, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52. (1): 30–41. <https://hrcak.srce.hr/file/238029>
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S. (2012). *Kvaliteta interakcije nastavnika i učenika na različitim razinama obrazovanja* [The quality of interaction between teachers and students at different levels of education]. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S., KLARIN, M., CINDRIĆ, M. (2024). Teacher characteristics as predictors of self-regulated learning encouragement, *Magistra Iadertina*. 19 (1): 45–72.
- TERHART, E. (2005). Standardi za obrazovanje nastavnika, *Pedagoški istraživanja*, 2 (1): 69–82. <https://hrcak.srce.hr/139328>
- TODOROVIĆ, J., STOJILJKOVIĆ, S., RISTANIĆ, S., DJIGIĆ, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 29: 426–432. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.259>
- VANDEVELDE, S., VANDENBUSSCHE, L., VAN KEER, H. (2012). Stimulating self-regulated learning in primary education: Encouraging versus hampering factors for teacher, *Procedia - Social and Behavioral Science*. 69: 1562–1571.
- VICAN, D., KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost, *Život i škola*. 30 (2): 48–66. <https://hrcak.srce.hr/131847>
- VON HENTIG, H. (2007). *Kakav odgoj želimo?*. Zagreb: Educa.
- VRKIĆ DIMIĆ, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma, *Acta Iadertina*. 8: 77–90. <https://hrcak.srce.hr/file/280125>
- ZAKON O HRVATSKOM KVALIFIKACIJSKOM OKVIRU, NN 22/2013. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_22_359.html
- ŽIC RALIĆ, A., LJUBAS, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju, *Društvena istraživanja*. 22 (3): 435–453. <https://hrcak.srce.hr/file/162368>

THE ROLE OF INDIVIDUAL FACTORS OF TEACHERS AND PROFESSIONAL ASSOCIATES IN IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION

Marina VIDA KOVIĆ

University of Zadar, Department of Psychology

Jasmina VRKIĆ DIMIĆ

University of Zadar, Department of Pedagogy

Ana Marija IVELJIĆ

University of Zadar, Department of Pedagogy

ABSTRACT

KEYWORDS:

competencies, teachers, inclusive education, personality traits, professional development, attitudes, learning

The aim of this review paper is to examine and highlight the importance of individual characteristics of teachers and professional associates in implementing inclusive education. A review of contemporary theoretical frameworks and findings from recent empirical research indicates that the context of educational work is crucial, as it encompasses not only social interactions and broader cultural and historical circumstances, but also personal factors of students as well as their teachers and professional associates. Within this framework, particular emphasis is placed on the professional competencies, personality traits, and attitudes of teaching and professional staff, all of which are analyzed in this paper. According to current knowledge, key competencies that contribute to effective inclusive practices include pedagogical, social, and emotional skills. Additionally, teacher personality is recognized as an important factor influencing their ability to regulate emotions, professional effectiveness, motivation, and overall job performance. Furthermore, numerous studies point to the significance of teachers' attitudes toward students with disabilities – positive attitudes are associated with greater commitment, more successful relationship-building with students and their families, and improved educational outcomes. In contrast, negative attitudes often stem from a lack of experience and a perceived lack of competence in working with this student population. By synthesizing the identified individual factors, it is possible to develop guidelines for future professional development programs, aiming to strengthen support systems for students with developmental disabilities.