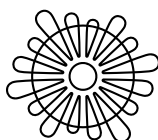


A|C|T|A Iadertina

22/1 | 2025



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Iadertina | 1396 | 2002 |

Članci objavljeni u ovom časopisu referiraju se i registriraju u:
The articles appearing in this journal are abstracted and indexed in:

Scopus;
EBSCO Academic Search Premier;
Academic Search Complete;
Academic Search Alumni Edition;
Academic Search Ultimate;
Central & Eastern European Academic Source (CEEAS);
One Belt, One Road Reference Source;
Hrčak;
Morepress

ETIČKA IZJAVA

Časopis Acta Iadertina pridržava se preporuka Odbora za izdavačku etiku (Committee on Publication Ethics – COPE; http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf)
prilikom reguliranja standarda etičnog ponašanja i odnosa sviju strana
uključenih u postupak objavljivanja (autora, urednika, recenzenata i izdavača).
Etički kodeks za autore, urednike i recenzente publikacija Sveučilišta u Zadru:
https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Eticki_kodeks.pdf?ver=zJIVOSH_uISDvcrnOAJBdw%3d%3d

ETHICAL STATEMENT

The Journal Acta Iadertina adheres to the Recommendation of the Committee on Publication Ethics (COPE; http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf)
in regulating ethical conduct standards and the relationships of all parties
involved in the publication process (authors, editors, reviewers and publishers).
Code of Ethics for authors, editors and reviewers of publications by the University of Zadar:
https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Code_of_etics.pdf?ver=i1AJR32a1JpontgBi6-9MQ%3d%3d

Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum Jadertina
Odjel za pedagogiju i Odjel za filozofiju

A|C|T|I|A Iadertina

Zadar, 2025.

IZDAVAČ / Publisher
Sveučilište u Zadru / University of Zadar
Mihovila Pavlinovića 1, 23000 Zadar, Hrvatska

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST / Publishing Committee
Lena Mirošević (predsjednica / Chair)

GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA / Editor in Chief
Dijana Vican

IZVRŠNA UREDNICA / Executive Editor
Ana Marija Iveljić

TAJNICA UREDNIŠTVA / Editorial Board Secretary
Ana Sokol

UREDNIŠTVO / Editorial Board
Dijana Vican (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Ana Marija Iveljić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Gabriella Agrusti (Dipartimento di Scienze Umane, Libera Università Maria Ss Assunta, Rim, Italija), Łukasz Tomczyk (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Poljska), Jure Zovko (Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Nives Delija Treščec (Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Andreas Arndt (Humboldt-Universität zu Berlin, Njemačka), Violetta L. Waibel (Institut für Philosophie der Universität Wien, Austrija)

ADRESA UREDNIŠTVA / Address
Acta Iadertina časopis Odjela za pedagogiju i Odjela za filozofiju
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju, Obala kralja Petra Krešimira IV., 2
23000 Zadar, Hrvatska / Croatia
Tel. +385 (0)23 200 – 513
e-mail: acta.iadertina@unizd.hr

LEKTORI ZA HRVATSKI JEZIK / Croatian Language Editors
Sanja Baričević
Ivana Petešić Šušak

LEKTOR ZA ENGLLESKI JEZIK / English Language Editor
Marija Cvetković

UDK / UDC
Sveučilište u Zadru / University of Zadar

GRAFIČKO OBLIKOVANJE I PRIJELOM / Graphic design & Layout
Sveučilište u Zadru / University of Zadar

ČASOPIS IZLAZI DVA PUTA GODIŠNJE / The Journal is published twice a year

ISSN 1845-3392

SADRŽAJ / CONTENTS

Članci / Articles

- ENA STEVOVIĆ HAVAIĆ
Interpersonalni odnosi u srednjim školama: rizična ponašanja učenika u svjetlu pozitivnih odnosa s nastavnicima
Interpersonal Relationships in Secondary Schools: Students' Risk Behaviours in the Light of Positive Teacher-Student Relationships 7
- IVANA RENIĆ
Iluzije imaginacije kao analogije za utjecaj pasivnih afekata na djelovanje i rasuđivanje
Illusions of Imagination as an Analogy for the Influence of Passive Affects on Actions and Reasoning 35
- MATILDA KARAMATIĆ BRČIĆ
Individualni i kontekstualni čimbenici učitelja i stručnih suradnika u kontekstu osiguravanja efektivnoga inkluzivnog okruženja
Individual and Contextual Factors of Teachers and Professional Associates in the Context of Ensuring an Effective Inclusive Environment 55
- JUMARDIN, LANTIP DIAT PRASOJO,
WURI WURYANDANI, MOHAMMAD ARCHI MAULYDA
Discipline Dynamics in Project-based Learning in Primary School: a Comparative Study of Multicultural and Monocultural Milieu
Dinamika discipline u učenju temeljenu na projektima u osnovnoj školi: komparativna studija multikulturalnoga i monokulturalnoga okruženja 73
- DENIS JURKOVIĆ
Interculturalism in Classrooms – Insights into Teachers' Intercultural Sensitivity
Interkulturalnost u učionicama – uvid u interkulturalnu osjetljivost učitelja 95
- SOFIJA VRCELJ, SINIŠA KUŠIĆ
Ljepota kao socijalni konstrukt – između osobnoga izbora i medijskih normi
Beauty as a Social Construct – Between Personal Choice and Media Norms 125

MARINA VIDA KOVIĆ, JASMINA VRKIĆ DIMIĆ, ANA MARIJA IVELJIĆ Uloga individualnih čimbenika kod nastavnika i stručnih suradnika u provedbi odgojno-obrazovne inkluzije <i>The Role of Individual Factors of Teachers and Professional Associates in Implementing Inclusive Education</i>	147
JELENA TOPIĆ-BEUS Pregled istraživanja inkluzivnoga odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja i učitelja – stanje u Hrvatskoj <i>Review of Inclusive Education Research from the Perspective of Preschool and Primary School Teachers – the Current Situation in Croatia</i>	169
<i>Dokument o izdavačkoj etici i znanstvenoj čestitosti</i>	201
<i>Upute autorima</i>	212
<i>Upute recenzentima</i>	226

Interpersonalni odnosi u srednjim školama: rizična ponašanja učenika u svjetlu pozitivnih odnosa s nastavnicima

Ena STEVOVIĆ HAVAIĆ
Tehnička škola Rijeka

UDK: 37.06:[373.5-051: 159.923.5-057.87]

DOI: 10.15291/ai.4847

IZVORNI ZNANSTVENI ČLANAK

Primljeno: 19.11.2024.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:
*adolescenti, rizična
ponašanja učenika,
srednjoškolski nastavnici,
kvalitativna metodologija*

Ovaj kvalitativno narativno istraživanje bavi se rizičnim ponašanjima adolescenata i utjecajem pozitivnih odnosa s njihovim nastavnicima na smanjenje i/ili prestanak rizičnih ponašanja. Tehnika je prikupljanja podataka fokusna skupina, čiji su sudionici učenici na samome izlaznom pragu adolescencije i školovanja; osam devetnaestogodišnjaka iz četiri srednje škole (gimnazija, umjetnička te trogodišnja i četverogodišnja strukovna škola) u Primorsko-goranskoj županiji. Cilj istraživanja bio je spoznati razloge koji dovode do blažih ili srednje teških rizičnih ponašanja učenika već u osnovnoj školi te kako im u nošenju s njima mogu pomoći njihovi srednjoškolski nastavnici. Analiza rezultata odrađena je kroz aspekt analize *sadržaja* s fokusom na konkretna rizična ponašanja učenika te odnos koji su uspostavili s određenim nastavnikom korištenjem narativnih opisa, te kroz aspekt *osjećaja i razmišljanja* koje sudionici pridaju svojem rizičnom ponašanju i uspostavljenome odnosu s nastavnikom, prilikom čega su korišteni verbatimima. Rezultati pokazuju da nastavnička pomoć i podrška, otvorenost u komunikaciji te izlaženje iz okvira nastave i razreda, čak i u vlastito slobodno vrijeme, pozitivno djeluju na uspostavljanje kvalitetnoga odnosa s učenicima te posljedično na smanjenje i/ili prestanak učeničkih rizičnih ponašanja.

UVOD

Moderna vremena u odgoju i obrazovanju neupitno stavljaju fokus na dobrobit učenika i njihov holistički razvoj. Štoviše, već se u zadnjih nekoliko desetljeća škole poimaju centrima za poticanje dobrobiti djece, a nastavnici glavnim akterima u postizanju djetetova napretka u školskome i u životnome aspektu (Zheng, 2022). Logičnim slijedom, upravo je odnos učenika i nastavnika ono što učenika može usmjeriti boljim akademskim postignućima (Cornelius-White, 2007; Roorda i sur., 2011; Šimić Šašić, 2012), kao i formiranju učenikova kognitivnoga, osjećajnoga i emocionalno-socijalnoga razvoja, a što bi trebao biti cilj odgoja i obrazovanja (Jukić i sur., 2020; Opre i sur., 2018). Emocionalna podrška nastavnika postaje sve važnija u životima učenika te je jednako važna i u osnovnoj i u srednjoj školi unatoč mnijenju da je potrebno pružiti razumijevanje i podršku većinom, ako ne i isključivo, djeci osnovnoškolske dobi koja često nastavnike percipiraju kao roditelje (Roorda i sur., 2011). Resnick i sur. (1998) slažu se da se u adolescenciji odnos koji učenici uspostavljaju s nastavnikom svakako smatra jednim od ključnih zaštitnih čimbenika od širokoga spektra negativnih posljedica. Dapače, prema Maleki i sur. (2017), odnosi učenika i nastavnika važni su čak i u visokome obrazovanju, gdje uvelike utječu na učenička postignuća.

U tom smislu, važno je spomenuti relacijsku pedagogiju (engl. *relational pedagogy*) o kojoj, naročito u zadnje vrijeme, govore brojni autori. Od ključnih predstavnika koji se bave relacijskom pedagogijom odnosno pedagogijom odnosa važno je spomenuti Alexandra Sidorkina (2022) koji vrlo jasno postavlja nastavnikovu ulogu u stvaranju odnosa s učenicima temeljenu na poštovanju i povjerenju – on vjeruje da nastavnici moraju razviti vrlo duboko poimanje i razumijevanje važnosti kvalitetnih odnosa sa svojim učenicima, što općenito podrazumijeva nastavničku obvezu provođenja više vremena sa svojim učenicima i ulaganja više truda u formiranje i održavanje takvih produktivnih odnosa. U tom smislu, autor dalje navodi da samo zdravi i kvalitetni odnosi mogu pozitivno utjecati na učeničku dobrobit, pa čak i stvoriti temelje za formiranje kvalitetnijih odnosa u učenikovoju budućnosti. Ako nastavnik primijeti da učenik prolazi kroz određene probleme u svojem privatnom životu, tada je nužno takvu učeniku pružiti podršku i iskazati empatiju, koliko god navedeno izlazilo iz okvira radnoga vremena nastavnika. Hinsdale i Ljungblad (2023) izričito smatraju da upravo situacije u kojima se odnosi s učenicima određuju

sekundarnima u odnosu na usvajanje gradiva dovode do otuđenih učenika i nisu na dobrobit učenika. Suprotno tome, kada je odnos učenika i nastavnika blizak i podržavajući, ima i pozitivan utjecaj na učenike, pa tako i one kojima je podrška nastavnika najpotrebnija (Hattie i Zierer, 2018). U tom kontekstu, Simel Pranjić (2021) smatra da, u slučaju da se pojavi problem u školskom kontekstu, prvenstveno treba provjeriti kvalitetu odnosa učenika i nastavnika te, ako postoje, utvrditi prepreke u ostvarivanju kvalitetnog odnosa.

Pojam *dobrobit učenika* se u psihologiji definira kao konstrukt s pozitivnim atributima odnosno emocijama, konkretno kao nedostatak stresa, brige i anksioznosti (Kern i sur., 2015). Prema Anderson i Graham (2016), učenici svoju dobrobit povezuju s osjećajima sreće, sigurnosti, poštivanja i zdravlja. Što je učenikova dobrobit u većem fokusu, to će se on lakše nositi s negativnim vanjskim utjecajima (Jarvela, 2011). Da bi nastavnik ostvario kvalitetan odnos s učenikom te postigao učenikovu dobrobit, može svoje ponašanje, a koje može biti verbalno ili neverbalno, projicirati putem komplimenata, prisnosti, bliskosti, povjerenja, afirmacija i humora (Frisby, 2019). Uloga je nastavnika da učenika vodi, pruža mu podršku i utjehu, da stvara odnos temeljen na povjerenju i međusobnome uvažavanju. Zanimljivo je napomenuti da učenici koji percipiraju svoje odnose s nastavnicima kao važne općenito nemaju naviku manifestiranja ponašanja koji bi te iste nastavnike mogli razočarati (Chen i Feeley, 2018).

Međutim, prethodno navedeni pojmovi govore o idealnim uvjetima koji se, naročito na strani učenika, ponekad ne ostvaruju. Učenici tijekom čitavog školovanja prolaze kroz niz situacija koje ih mogu ne samo odvratiti od ostvarenja akademskih postignuća već i stvoriti probleme u njihovu privatnom životu i odrastanju. Važno je da odnos učenika i nastavnika bude temeljen na povjerenju i prijateljstvu, te da u njemu nema nesuglasica, jer upravo takav odnos može u učenicima izazvati osjećaje sigurnosti koji su im prijeko potrebni da ostvare ponašajne, emocionalne i intelektualne ishode i ciljeve (Zheng, 2022). Uspostavljanje takvih odnosa može umanjiti negativne stavove učenika i usmjeriti ga primjerenom razvoju ponašajnih osobina te prilagodbi u socijalnom smislu. U *Priručniku o dječjoj psihologiji* autora Damon i sur. (2006) navodi se da oni učenici čije škole imaju nastavnike koji su puni podrške, ali su s druge strane i čvrsti u svojim stavovima i održavaju visoke standarde i ponašanja i načina ostvarivanja ishoda učenja, imaju s jedne strane jaču povezanost s tom školom te s druge strane manje izosta-

naka, manje delinkventnih i rizičnih ponašanja, kvalitetnija prijateljstva te bolje školske uspjehe.

Prema Catalano i Hawkins (1996) i njihovoj teoriji o socijalnome razvoju i antisocijalnom ponašanju, upravo je škola i formiranje odnosa s nastavnicima (uz obitelj, prijatelje i vjerske zajednice) čimbenik koji najviše utječe na formiranje adolescenata kao osoba. Zanimljivo, kako se mlade osobe razvijaju, tako fokus s primarnog utjecaja prelazi s obitelji na prijatelje, dok nastavnici uvijek ostaju *drugi*, odnosno najrelevantniji u obrazovnom okružju koje ipak traje od djetetove šeste godine pa sve do punoljetnosti, ovisno o školskom obrazovnom sustavu pojedine države. Adolescenti odnose formiraju s obzirom na možebitnu nagradu odnosno dobrobit koju iz toga mogu ostvariti. Ne pruži li im se takva prilika, veća je vjerojatnost da će adolescent razviti socijalno i društveno neprihvatljiva ponašanja (Watts i sur., 2024).

Dok s jedne strane postoji statistika rizičnih ponašanja učenika u pogledu onih ponašanja koja su kažnjiva poput nanošenja teških tjelesnih ozljeda, narušavanja javnog reda i mira i slično, s druge strane je teško obuhvatiti ona ponašanja koja vrlo često prođu „ispod radara“, poput agresivnosti, problema s disciplinom u obitelji i školi te neopravdanog izostajanja iz škole (Vrselja i sur., 2009), a koji će biti tema ovoga istraživanja.

RIZIČNA PONAŠANJA KAO FOKUS OVOG ISTRAŽIVANJA

Delinkventno/antisocijalno ponašanje

Rutter (1998) navodi da su osobe s ADHD-om, poremećajima u ponašanju te poremećajem protivljenja i odbijanja u najvećem riziku za adolescentsko i odraslo antisocijalno ponašanje. Antisocijalno ponašanje posljedično dovodi i do čestih izostanaka iz škole, kao još jednog rizičnog čimbenika u adolescenciji (Gubbels i sur., 2019). Promatrajući period u kojemu učenici iskazuju antisocijalna ponašanja, na uzorku učenika osnovnih škola dokazano je da se takva rizična ponašanja najčešće očituju u osmom razredu, što je pokazatelj kako se povećava učestalost navedenih ponašanja što je učenik stariji – dapače, antisocijalna ponašanja potkraj adolescencije „dosežu svoj vrhunac“ (Vrselja i sur., 2009). Konačno, uvriježeno je mišljenje, a i potvrđeno istraživanjima, da se u situacijama antisocijalnih ponašanja češće nalaze dječaci, pri čemu je još veći udio dječaka što su počinjena djela ozbiljnija (Šakić i sur., 2002).

Neopravdani izostanci

Postoji jasna povezanost između neopravdanih izostanaka iz škole i raznih problematičnih ponašanja kao njihovih uzroka, od kojih se ističu problemi s mentalnim zdravljem te delinkventnost (Gubbels i sur., 2019). Izostanci koji su sporadični mogu vrlo brzo postati učestali, pa tako dovesti i do ispisivanja iz škole kada učenik napuni 18 godina (Kearney, 2008). King i Bernstein (2001) navode da je jedan od razloga čestih neopravdanih izostanaka emocionalne prirode, odnosno posljedica anksioznosti i depresije koja može ali i ne mora biti izravno povezana sa strahom od škole (Tyrrell, 2005). Zanimljivo, i za ovaj rad najvažnije, među inim čimbenicima koji utječu na česte izostanke iz škole, loša kvaliteta nastavnika i odnosa koje učenici s njima (ne)uspostavljaju, može biti presudna. Gubbels i sur. (2019) u svojoj metaanalizi pronalaze 11 rizičnih čimbenika koji dovode do krajnjeg rizičnog ponašanja – nedolaska u školu; čimbenici u domeni ponašanja učenika, obiteljski čimbenici te školski čimbenici, od kojih se *negativan i nedovoljno razvijen odnos učenika i nastavnika* smatra najutjecajnijim.

Depresija i anksioznost

Depresivna ponašanja među adolescentima ponekad završavaju kobno te ih je od presudne važnosti prepoznati na vrijeme i spriječiti najgori mogući scenarij. Prema statistikama Zavoda za javno zdravstvo, Republika Hrvatska bilježi porast broja samoubojstava kod mladih u dobi od 16 godina. Mladi izjavljuju da od šest prezentiranih depresivnih tegoba imaju/osjećaju njih minimalno četiri (primjerice, osjećaji krivnje, suicidalne misli, problemi sa spavanjem i/ili apetitom, nisko samopouzdanje...), što je svakako zabrinjavajući podatak na koji je potrebno obratiti pažnju. Doba adolescencije ranjivo je doba koje karakteriziraju brojni razvojni momenti te učenici tijekom srednje škole često razvijaju mentalne poteškoće poput anksioznosti i depresije uslijed nesposobnosti nošenja sa svakodnevnim izazovima koje adolescencija sa sobom donosi (Garvik, Idsoe i Beu, 2004). Prema Maughan i sur. (2013), simptomi depresije povećavaju se prilikom prelaska iz djetinjstva u adolescenciju te su češći kod djevojčica nego kod dječaka.

Gotovo pa u paru s depresijom, u adolescenciji se često spominje anksioznost, koja se manifestira i psihički i fizički, osjećajem straha, nervoze i na-

petosti, ali i uz ubrzani rad srca i disanje, gdje može doći i do manifestacija u obliku želučanih tegoba i kratkoće daha (Wenar, 2003). Najčešće se kod adolescenata radi o strahovima vezanim za školu, osobne kompetencije i fizički izgled. Marić (2010) navodi i da je anksioznost u adolescenciji uzrokovana vanjskim čimbenicima, poput nesporazuma s roditeljima i nastavnicima, svađa s prijateljima te vrlo čestim i za to razdoblje očekivanim, nesretnim ljubavima.

ISTRAŽIVANJA VEZANA ZA UTJECAJ ODNOSA UČENIKA I NASTAVNIKA NA SMANJENJE RIZIČNIH PONAŠANJA UČENIKA I OSTVARIVANJE UČENIČKE DOBROBITI

Brojna su istraživanja koja se bave rizičnim ponašanjima adolescenata, kao i odnosima učenika i nastavnika, dok je vrlo malo istraživanja koja se bave izravnim utjecajem i povezanošću pozitivnog odnosa učenika i nastavnika na smanjenje rizičnih ponašanja učenika. Prema Longobardi i sur. (2016), odnos učenika i nastavnika koji se temelji na dobroj komunikaciji i pomoći kao i elementu osobne povezanosti, uvelike smanjuje tenzije i pojavu intrinzičnih i ekstrinzičnih ponašanja. Navedena kvantitativna studija promatrala je prijelaz učenika iz osnovne u srednju školu kao jedne od najrizičnijih, ako ne i najrizičnije faze školovanja i odrastanja djece. Općenito se smatra da je utjecaj odnosa koji učenici stvaraju sa svojim nastavnicima najvažniji, odnosno ima najveći utjecaj upravo u kritičnim fazama razvoja, poput gore navedenoga. S druge strane i suprotno je točno – negativni odnosi s nastavnicima mogu svakako povećati rizik loše prilagodbe, a što je navedena studija i potvrdila; sukobi s nastavnicima povećali su mogućnost za probleme u ponašanju učenika kao i njihove hiperaktivnosti. To potvrđuje i istraživanje Aʻyun i sur. (2024), koje navodi da ako učenici imaju dobar odnos s nastavnicima, odnos koji se temelji na bliskosti i visokim razinama podrške, oni mogu pozitivno utjecati na smanjenje rizičnih ponašanja u adolescenciji.

Mercer i Dornyei (2020) navode da je važno imati na umu da je u navedenom odnosu važno postaviti i granice te postići disciplinu, koju učenici vrlo često prihvaćaju ako je podloga odnosa prijateljska i dobronamjerna. Ako je uspostavljen pozitivan odnos učenika i nastavnika, možemo očekivati da će se učenik puno prije otvoriti i izraziti svoje emocije. Nastavnik na taj način otvara

prostor za komunikaciju koja omogućava učeniku da se povjeri i potraži pomoć u slučaju da mu je potrebna.

Pronađena je pozitivna poveznica između emocionalne podrške nastavnika učenicima i njihova razvoja socijalnih vještina (Pianta i sur., 2008). S druge strane, a logičnim slijedom s obzirom na rečeno, u istraživanju Rean (2018) pronađena je značajna negativna korelacija između loše školske klime i agresivnosti učenika. Dapače, i navedena studija potvrđuje pozitivnu povezanost odnosa učenika i nastavnika, kao i osjećaja sigurnosti u školi s manjkom agresivnosti u adolescentskom razdoblju. Upravo se zato kaže da odnosi učenika i nastavnika mogu u isto vrijeme biti i rizični i zaštitni faktor učenikova mentalnog zdravlja. U skladu s navedenim, istraživanje Wahlstrom i Olsson (2023) navodi da se upravo odnosi s nastavnicima u srednjim školama smatraju korisnima i mogu utjecati na učeničko ponašanje i izvan „zidova“ same škole. Maleki i sur. (2017) pronašli su da je upravo *pokušaj rješavanja učeničkih problema* varijabla koja se smatra jednom od najutjecajnijih u formiranju uspješnih odnosa učenika i nastavnika na visokim učilištima, zajedno s *povjerenjem* u nastavnika. Do sada najveće longitudinalno istraživanje odnosa učenika i nastavnika, temperamenta učenika te rizičnih ponašanja od djetinjstva do adolescencije (Rudasill i sur., 2010) utvrdilo je da je temperament učenika povezan kako s postojanjem rizičnih ponašanja, tako i s (negativnim) odnosom s nastavnicima, čak i u ranijoj dobi u nižim razredima osnovne škole. Logičnim slijedom, bliski i pozitivni odnosi učenika i nastavnika povezani su s manje rizičnih ponašanja učenika.

U dosadašnjim istraživanjima povezanosti odnosa učenika i nastavnika i učeničkog (negativnog) ponašanja, primijećeno je da su istraživanja prvenstveno primjenjivala kvantitativne metode, najviše u obliku upitnika. Također, često su se kao sudionici pojavljivali upravo nastavnici koji su davali svoje viđenje odnosa koje su uspostavljali s učenicima, dok su sami učenici vrlo rijetko bili sudionici istraživanja, a kada su to i bili, podaci su se prikupljali kvantitativnim metodama poput upitnika (npr. Maleki i sur., 2017).

Antisocijalno ponašanje, kao jedno od rizičnih ponašanja, često je tema istraživanja, i to u eksperimentalnim uvjetima – primjerice, pronađeno je da su učenici koji su sudjelovali u programima za suzbijanje antisocijalnog ponašanja pokazali pozitivne i kontinuirane promjene u ponašanju, naročito u segmentu rješavanja vlastitih problema (Kazdin i sur., 1992). U programima je izričito navedeno da postoji potreba za „kombiniranom zajedni-

com“ (uz obiteljsku, školskom i izvanškolskom) odnosno sudjelovanjem više aktera kako bi se takva ponašanja adolescenata suzbila kvalitetnije, ranije i sa što manjom mogućnosti recidiva. Konkretno, pozitivne su posljedice takvih programa brojne – poput češćeg dolaženja u školu odnosno manje, što opravdanih što neopravdanih, izostanaka te čak i poboljšanih obiteljskih odnosa. Također, Vrselja i sur. (2009) utvrđuju da se sklonost antisocijalnim ponašanjima povećava odnosno smanjuje u odnosu na razinu privrženosti školi, čak neovisno o drugim čimbenicima poput spola i uzrasta. Navedeni autori, kao i Šakić i sur. (1998), autori su dva najobuhvatnija istraživanja antisocijalnih ponašanja, pri čemu se kao tehnika prikupljanja podataka koristila metoda samoiskaza.

METODOLOGIJA

Cilj istraživanja

Ovo istraživanje bavi se razlozima pojave rizičnih ponašanja učenika tijekom njihova školovanja, te utjecaj odnosa koji su izgradili s nastavnicima tijekom srednje škole na smanjenje odnosno prestanak navedenih rizičnih ponašanja. Rizična ponašanja u fokusu ovoga rada jesu ona *dinamične* prirode, odnosno ona ponašanja koja su podložna promjenama kroz intervencije (Vrselja i sur., 2009), a koja obuhvaćaju čimbenike vezane za obitelj i školu te utjecaj vršnjaka.

Istraživačka pitanja

U ovome istraživanju postavljena su opća i specifična pitanja slijedom:

1. Opće istraživačko pitanje:

Na koje sve načine odnos učenika i nastavnika u srednjim školama utječe na smanjenje rizičnih ponašanja te posljedično ostvarivanja dobroti učenika?

2. Specifična istraživačka pitanja:

Koji se sve čimbenici smatraju važnima u stvaranju rizičnih ponašanja učenika tijekom njihova školovanja?

Što se iz iskustva učenika može naučiti, a što bi omogućilo smanjenje pojave rizičnih ponašanja učenika tijekom školovanja te uspostavljanje kvalitetnih odnosa s nastavnicima?

Koje su, prema mišljenjima učenika, poželjne značajke nastavnika s kojima formiraju kvalitetne odnose, a koji im posljedično mogu pomoći smanjiti rizična ponašanja?

Metoda

Iz studija dostupnih autorici (na hrvatskome i engleskome jeziku) nije pronađeno istraživanje koje je temu odnosa učenika i nastavnika u srednjim školama te utjecaj tog odnosa na smanjenje rizičnih ponašanja učenika obradilo kvalitativnom tehnikom prikupljanja podataka, s punoljetnim učenicima kao sudionicima.

Ovo istraživanje koristi se kvalitativnom tehnikom prikupljanja podataka – nestrukturiranom fokusnom grupom. Kvalitativna metodologija primjenjuje se kada je tema nedovoljno istražena ili nova (Sipman i sur., 2019). Fokusna je grupa odgovarajuća jer određeno pitanje može izazvati reakciju određenog sudionika, čiji odgovor potakne ostale sudionike na razgovor te sjećanje na što o čemu se u individualnom intervjuu možda ne bi sjetili komentirati (Merriam i Tisdell, 2016). Prema Paradžik i sur. (2018), fokusna grupa doprinosi boljem razumijevanju i pojedinačnoga i skupnoga stava i mišljenja, a što je naročito korisno kada je riječ o osobnim temama. Iste autorice govore o primjenjivosti fokusne grupe u radu s adolescentima, dapače, smatraju je naročito pogodnom za rad s djecom koja iskazuju određena rizična ponašanja. U ovome dijelu važno je napomenuti da su svi sudionici dobili mogućnost obratiti se istraživačici elektroničkom poštom kako bi eventualno izmijenili ili dodatno pojasnili svoje izjave s obzirom na eventualni vršnjački pritisak tijekom razgovora, no ni jedan sudionik to nije učinio. Prije provođenja fokusne grupe, sudionici su potpisali pristanak o sudjelovanju u istraživanju te im je pojašnjena i zajamčena povjerljivost njihovih odgovora kao i identiteta te anonimnost prema trećim osobama. Prije analize podataka, odrađen je transkript fokusne grupe u trajanju od 91 minute te su podaci analizirani i kodirani putem alata za analizu kvalitativnih podataka – MAXQDA. U navedenom alatu stvarale su se i bilješke (engl. *memo*) neverbalnih reakcija sudionika te drugih opservacija mode-

ratora istraživača.

Clandinin & Connelly (2000: 19) pojašnjavaju da bi se „obrazovna iskustva trebala opisivati narativno“. Narativna istraživanja bave se osobnim iskustvom u konkretnim životnim situacijama, što ih čini idealnim za tematiku ovoga istraživanja („svatko ima pravo ispričati svoju priču“) (Bamberg, 2020). Scott (1995) navodi da je narativ pod utjecajem uvjeta u kojima sudionici pričaju, poput institucija u kojima se priča događa (u našem slučaju, škole), a svakako utječe i način na koji se podaci prikupljaju (u našem slučaju, fokusne grupe).

Uzorak

Fokusnu grupu potrebnu za prikupljanje podataka u ovome istraživanju čini osam sudionika – bivših učenika srednjih škola na području Primorsko-goranske županije. „Taj broj se smatra dobrim jer je grupa dovoljno mala da omogući svakom sudioniku mogućnost iznošenja stavova i mišljenja, a ipak dovoljno velika da bi se mogla razviti određena grupna dinamika.“ (Paradžik, 2018: 6). Konkretno, radi se o četiri muška i četiri ženska ispitanika od 19 godina. Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji, adolescentima se smatraju osobe koje imaju do 19 godina, te su za potrebe ovoga istraživanja izabrane upravo osobe na samom izlaznom pragu adolescencije koji bi svojim iskustvima najzornije mogli prikazati probleme kroz koje su prolazili te utjecaj odnosa s nastavnicima na njihovo rješavanje i poboljšanje. Autorica je tijekom školske godine 2023./2024. putem *online* upitnika stupila u kontakt s učenicima koji su tijekom srednjoškolskog obrazovanja ostvarili pozitivne interpersonalne osobne odnose sa svojim nastavnicima, a koji su istovremeno iskazali prethodno sudjelovanje u/postojanje određenih rizičnih ponašanja. Od četiri kontaktirane škole, prijavilo se ukupno 13 učenika i učenica s navedenim karakteristikama, od kojih je jedan imao pozitivno iskustvo s nastavnikom u osnovnoj školi, tri sudionika nisu odgovarala na elektroničku poštu, a jedan sudionik je naknadno odbio sudjelovati. Svi su sudionici učenici četiriju srednjih škola na području Primorsko-goranske županije – strukovne četverogodišnje, strukovne trogodišnje, umjetničke škole te gimnazije, s po dva sudionika, jednim muškim i jednim ženskim, iz svake navedene škole, a prema vrsti obrazovnog programa u skladu sa Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, čl. 11.

ANALIZA REZULTATA¹

Transkript fokusne grupe kodirao se odabirom verbatima ili dijela verbatima te pripojenjem već postojećeg ili dodavanjem novog koda putem MAXQDA programa za analizu kvalitativnih podataka. Takva široka analiza, odnosno prvotno inicijalno kodiranje rezultiralo je s 42 koda, nakon čega su navedeni kodovi dalje grupirani u zajedničke teme. Pritom je važno napomenuti da su određeni kodovi izostavljeni zbog rijetkoga pojavljivanja i nepovezanosti s istraživačkim pitanjima, dok su određeni kodovi spajani u jedan. Prva tema povezana je s kategorijama iskustva sudionika s/u rizičnim ponašanjima, razlozima njihova nastajanja, trenutkom nastajanja, utjecajima prijatelja, obitelji i škole na njihovo ponašanje, socijalnim aspektima obrazovanja te trenutačnoj situaciji po pitanju rizičnih ponašanja nakon završenog srednjoškolskog obrazovanja. Druga tema sadrži kategorije povezane s pričama o određenim nastavnicima u srednjoj školi koji su na njih utjecali pozitivno, načinu na koji se razvio navedeni odnos, trenutku razvoja odnosa, pomoći i podršci koju su od tih nastavnika dobili te njihovu trenutačnom odnosu nakon završene srednje škole. Poseban fokus stavljen je na *način* na koji se govorilo. U tome su se smislu također kodirale i bilješke odnosno *memo* u kojima su bilježena istraživačeva zapažanja i neverbalne reakcije sudionika tijekom fokusne grupe.

Shodno tome, narativi su podijeljeni u tri skupine – pojavnost rizičnih ponašanja učenika tijekom njihova školovanja, odnos s nastavnicima i utjecaj na smanjenje spomenutih rizičnih ponašanja te osjećaji i iskustava koje su sudionici pridali tim ponašanjima i odnosima (korištenjem verbatima). U fokusnoj grupi kristalizirala su se rizična ponašanja blažih i srednje teških antisocijalnih ponašanja (konkretno, vrijeđanja drugih učenika u razredu i svađe unutar razrednog kolektiva, tučnjava, konzumiranje duhana i alkohola), neopravdanih izostanaka te depresije i anksioznih poremećaja.

U sferi antisocijalnih ponašanja sudjelovala su dva muška i jedan ženski sudionik (M1, M2, Ž1), s time da svi sudionici konzumiraju duhan i barem su jednom probali alkohol; u sferi neopravdanih izostanaka čak šest od ukupno osam sudionika – sva četiri muška sudionika (M1, M2, M3, M4) i dvije ženske sudionice (Ž1, Ž4); te u sferi depresivnih i anksioznih poremećaja četiri sudionika – jedan muški (M3) i tri ženske sudionice (Ž2, Ž3, Ž4). Svi sudionici

¹ Narativna analiza napravljena je prema uzoru na Brajdić Vuković, M. (2023).

uspješno su završili srednjoškolsko obrazovanje, uz činjenicu da je jedan muški sudionik ponavljao drugi razred srednje škole.

U životno-povijesnim narativima sudionici su govorili o svojim iskustvima tijekom školovanja, počevši od vrtića koji je pohađalo njih sedam od osam, preko osnovne pa sve do kraja srednje škole. Ovisno o iskustvima, pojedini su se sudionici zaustavljali na određenom stupnju školovanja i tim pitanjima posvećivali više pažnje. Općenito se najviše vremena posvetilo iskustvima u višim razredima osnovne škole, konkretno sedmome i osmome razredu te početku srednje škole, konkretno prvome i drugome razredu srednje škole jer su sudionici zajednički utvrdili da su te četiri prijelazne godine ključne u odgovoru na pitanje hoće li i kako određeni učenik manifestirati rizično ponašanje. Istraživačica je shodno njihovim iskustvima postavljala potpitanja s obzirom na to da se prvotno radilo o nestrukturiranoj fokusnoj grupi koja je za cilj imala omogućiti slobodu sudionika da samostalno i bez okvira iznesu svoja iskustva s/u rizičnim ponašanjima i načinom na koji su im pozitivni odnosi s nastavnicima pomogli da se s njima iznesu do kraja srednjoškolskog školovanja.

U analizi rezultata narativno se opisuju navedene teme i podteme (rizična ponašanja / odnos s nastavnicima), a radi davanja pozadine njihovih priča te pojašnjavanja utjecaja odnosa na smanjenje rizičnih ponašanja. Nakon narativnih opisa slijedi analiza opisanih osjećaja i odnosa koji su pronađeni u pričama sudionika a povezanih sa sadržajnim temama te se u tom dijelu koriste verbatimima radi dubljega ulaska u razumijevanje teme i utjecaja odnosa koji su sudionici ostvarili s nastavnicima na rizična ponašanja koja su manifestirali.

O ČEMU GOVORE MATURANTI SREDNJIH ŠKOLA KAD GOVORE O RIZIČNIM PONAŠANJIMA S KOJIMA SU SE NOSILI TIJEKOM ŠKOLOVANJA

1. O neopravdanim izostancima i pedagoškim mjerama

Gotovo svi sudionici (N=6) napominju da su tijekom školovanja imali više ili manje neopravdanih izostanaka. Tema neopravdanih izostanaka u govoru sudionika tema je o kojoj su najležernije govorili, gotovo kao da to ne smatraju rizičnim ponašanjem. Svi sudionici koji su neopravdano izostajali navode

da su zbog neopravdanih sati dobili minimalno pedagošku mjeru opomene razrednika, dok dva sudionika navode i opomenu pred isključenje. U svojim izlaganjima pojašnjavaju da ne smatraju pedagoške mjere naročito (ili uopće) učinkovitima. Sudionici navode da najčešće nisu imali konkretne razloge za izostajanje, već im se jednostavno *nije dalo* ustati ujutro i otići u školu. Pritom su izmišljali opravdanja i roditeljima i razrednicima te su za neke izostanke čak i dobili ispričnicu roditelja koja nije sadržavala pravi razlog izostanka. Neopravdani izostanci događali su se i u kombinaciji s drugim rizičnim ponašanjima, poput depresije te situacija u kojima se nisu željeli susresti s problemima koji ih u školi očekuju, poput pisanih i usmenih provjera. Opisuju se različite vrste razrednika te napominje da broj neopravdanih sati i posljedično pedagoških mjera uvelike ovisi o stavu razrednika te nejednakim kriterijima za izricanje neopravdanih sati. Sudionici se slažu da bi se takve situacije mogle izbjeći tek kada bi isključivo liječnici mogli davati ispričnice, iako navode više situacija u kojima su oni osobno ili njihovi roditelji nazvali liječnika obiteljske medicine i naveli da su određenog dana bili bolesni te elektroničkom poštom zaprimili ispričnicu, a da nisu bili na liječničkome pregledu. Smatraju cijeli sustav opravdanih i neopravdanih sati neorganiziranim i pogodnim za iskorištavanje.

2. O depresiji i anksioznim poremećajima

Govoreći o depresiji i anksioznosti, ona se tri puta više javlja kod ženskoga spola, iako svi sudionici spominju da su se ponekad osjećali loše, nesretno ili žalosno. Opisuju se počeci depresivnih misli već u višim razredima osnovne škole. Navode se razni razlozi – nezadovoljstvo vlastitim izgledom, razvod roditelja, loše ocjene, neprihvaćenost od strane drugih učenika u razredu/školi. Također se pojašnjava da za takvo ponašanje nije uvijek zaslužan samo jedan razlog – dapače, najčešće se jedan razlog nadovezuje na drugi i više njih. Sudionici opisuju fizičke poteškoće povezane s anksioznošću – drhtanje ruku, ubrzani puls, hladan znoj, a u ekstremnim slučajevima čak i nesvjestica (N=2), kao i psihičke poteškoće, poput straha, nelagode, tuge, osjećaja bezvrijednosti. Povezuju takva stanja s prethodno opisanim neopravdanim izostancima, s time da napominju da su u tim situacijama najčešće izostanke opravdavali roditelji jer su ili primijetili da nešto zaista nije u redu s njima, ili zato što su im slagali da ih nešto boli i da im nije dobro. Na taj su način izbjegavali suočavanje

s realnom situacijom u školi. Navode da su se tako povlačili i od prijatelja te da su u periodu čestih depresivnih epizoda pored sebe imali jednoga ili nijednoga prijatelja. Jedan sudionik navodi da je završio na dječjoj psihijatriji te terapijama medikamentima, što smatra pozitivnim jer ga je to natjeralo da se čim prije pokuša vratiti u školu i među prijatelje.

3. O antisocijalnim ponašanjima (konzumacija duhanskih proizvoda i alkohola, fizičko i verbalno nasilje)

Svi sudionici govore o osmome razredu ili prvome razredu srednje škole kao razdoblju kada su počeli konzumirati duhanske proizvode. Smatraju da je to posve normalno i da je danas teško naći srednjoškolca koji ne puši na petominutnom odmoru. Navode da su često odlazili pušiti i usred sata, pod izlikom odlaska na WC. Nema konsenzusa oko pitanja puše li njihovi roditelji, čime dolazimo do zaključka da pušenje roditelja ne mora nužno dovesti do pušenja kod djece. O alkoholu navode podijeljena mišljenja – neki sudionici smatraju da ne vole ni sebe ni druge u alkoholiziranom stanju te da bi trebalo bolje kontrolirati njegovo korištenje, dok drugi smatraju socijalno prihvatljivim izlaziti i piti svaki vikend i češće. Dva sudionika opisuju svoje sudjelovanje u fizičkom i verbalnom nasilju nad drugim vršnjacima u razredu tijekom prvoga razreda srednje škole. Napominju da se sada i ne sjećaju razloga, odnosno da ga vjerojatno nije ni bilo ili nije validan. Objašnjavaju da su se nasiljem koristili kako bi pokazali nadmoć nad drugim vršnjakom, iako su se zapravo osjećali nesigurno i imali manjak samopouzdanja. Sudionici izražavaju kajanje za svoje postupke.

O ČEMU GOVORE MATURANTI SREDNJIH ŠKOLA KAD GOVORE O ODNOSIMA SA SREDNJOŠKOLSKIM NASTAVNICIMA I UTJECAJEM TOGA ODNOSA NA SMANJENJE RIZIČNIH PONAŠANJA

1. O važnosti vremenskog konteksta stvaranja odnosa s nastavnicima

Sudionici navode neupitnost važnosti trenutka stvaranja odnosa s nastavnicima. Najvažnije je da prođe određeno vrijeme te smatraju gotovo

nemogućim ostvariti kvalitetan odnos u prvome, pa čak i u drugome razredu srednje škole. Opisuju trenutak kada su znali da će im taj nastavnik biti podrška i pomoć u nošenju s problemima – tada kada je taj nastavnik postavio osobno pitanje vezano za njihov život i pokazao zanimanje za više od njihovih ocjena i izostanaka. U smislu važnosti vremenskog konteksta, sudionici spominju i kontinuitet odnosa, navodeći da je izrazito bitno da se jednom ostvareni odnos redovito njeguje razgovorom, šalama i neformalnim druženjima jer u protivnom nastavnici ne bi do te mjere imali utjecaja na njih.

2. Načinu razvitka odnosa te pomoći i podršci nastavnika

Odnosi s nastavnicima koji izlaze iz okvira profesionalno-društvenih učenici su razvili onda kada su se ti isti nastavnici zainteresirali za njihove probleme i željeli im pomoći. Sudionici opisuju nuđenje pomoći, pružanje podrške te kontinuirano praćenje njihove situacije. Spominju se razgovori koji možda prvotno nisu bili blagi, ali kojima su im nastavnici dali do znanja da im žele pružiti podršku u prevladavanju problema. Često su to bili upravo razrednici kao oni koji imaju najjasniju sliku njihovih individualnih problema, pa čak i obiteljskih situacija. Sudionici daju do znanja da im se ponekad nije svidio način i pristup tih nastavnika jer su bili dojma da previše ulaze u njihov privatni prostor i teme koje se ne tiču škole, no navode da im je drago da su to učinili jer su time pokazali da im je stalo do njih kao osoba (iako također navode da su to shvatili tek kada su bili pred kraj školovanja). Spominju se razgovori uživo na petominutnim i velikim odmorima, na hodnicima i u učionici, ispred škole, ali i razgovori telefonom te drugim *online* platformama tijekom nastave na daljinu. Najviše ih opisuju kao dostupne i otvorene, odnosno kao prijatelje. Objašnjavaju da su im navedeni nastavnici pomogli da manje izostaju te da ostvare bolje akademske uspjehe i polože državnu maturu (za neke sudionike da na nju uopće izađu jer nisu imali namjeru), kao i da se upišu na prave fakultete, da se bolje nose s anksioznošću ili čak da potpuno prestanu anksiozni napadaji prouzročeni lošim ocjenama i manjkom podrške u obitelji. Svi sudionici navode da nastavnik nije uspio ili nije ni pokušao utjecati na prestanak pušenja učenika, no da s njima jesu razgovarali o konzumiranju alkohola, njegovim štetnim posljedicama te, najvažnije, da su ih stalno podsjećali da ne voze pod utjecajem

alkohola nakon što su položili vozački ispit. Neki od sudionika smatraju da bi njihov odnos prema drugim vršnjacima i općenito socijalna dimenzija njihova odrastanja bila puno slabija i nedovoljno duboka da ih nastavnici nisu ponukali na otvoreniji pristup i ophođenje prema drugim učenicima i prijateljima. Jedan sudionik navodi da je došao blizu pokušaja samoubojstva te da mu je svakodnevni telefonski razgovor s razrednicom pomogao da završi razred i da se izvuče iz depresivnih misli. Poseban naglasak stavlja se na obitelj i činjenicu da su nastavnici ponekad više involvirani u njihove živote od samih roditelja, a i da im često više vjeruju i češće se otvaraju. Zaključuju da bi se samim protekom vremena izvukli iz određenih rizičnih ponašanja, no kako su im razgovori, podrška i pomoć nastavnika uvelike pomogli da to učine ranije i smislenije.

3. Trenutačnom stanju involviranosti u rizična ponašanja i trenutačnom odnosu s nastavnicima

Svi sudionici slažu se da se sudjelovanje u rizičnim ponašanjima mijenja tijekom školovanja te da je ono najmanje na samome izlaznom pragu adolescencije – pred kraj srednjoškolskog obrazovanja. Osim konzumiranja duhana i duhanskih proizvoda te povremeno alkohola, smatraju da više nisu izloženi rizičnim ponašanjima. Uz već navedenu važnost proteka vremena i sazrijevanja kao čimbenika prestanka involviranosti u rizična ponašanja, sudionici navode da su ponekad do te mjere ovisili o svojim nastavnicima kao onima koji će ih izvući iz pojedinih situacija da sada smatraju da je to čak bilo pretjerano. Vrlo zanimljivo, slažu se da je sudjelovanje u rizičnim ponašanjima nešto što je predispozicija u svakoj pojedinoj osobi – važan je karakter, obitelj i okolina u kojoj odrastaju i u kojoj se školuju. No karakter osobe i obitelj, naročito ako je osoba labilnijeg stava te dolazi iz obitelji koja joj nije pružila potrebnu podršku u odrastanju, gotovo zasigurno će dovesti do toga da će osoba manifestirati neku vrstu rizičnog ponašanja. Svi sudionici htjeli bi nastaviti odnos s njihovim nastavnicima i nakon završetka srednje škole te ih smatraju bliskim prijateljima (ponekad i bližima od vršnjaka zbog iskustva i pokazanoga razumijevanja) s kojima žele daljnji odnos i prijateljstvo. Smatraju da i njihovi nastavnici jednako razmišljaju te govore da znaju da ti nastavnici već imaju bivše učenike za prijatelje i to smatraju uobičajenim.

KAKO GOVORE MATURANTI SREDNJIH ŠKOLA KADA GOVORE O RIZIČNIM PONAŠANJIMA, ODNOSIMA SA SREDNJOŠKOLSKIM NASTAVNICIMA TE UTJECajem TIH ODNOSA NA SMANJENJE RIZIČNIH PONAŠANJA

Sudionici istraživanja oblikuju priče o svojim iskustvima kroz sljedeće dominantne osjećaje i odnose koji su ilustrirani pomoću isječaka iz intervjua (verbatimi).

1. Pa svi to rade

Svi sudionici slažu se u jednome – izostajati s nastave dio je školovanja. Čak i kada su dobili najstrožu mjeru opomene pred isključenje, smatrali su da ako i nastave neopravdano izostajati neće biti isključeni iz škole. Lijenost, depresija i izbjegavanje negativne ocjene tri su najčešće spominjana razloga (neopravdanih) izostanaka.

Ma šta ja znam, čak mi je ta priča o neopravdanima kao nekom lošem ponašanju smiješna, mislim, tko to ne radi? Budimo realni, šta se svakome uvijek da doći na posao? Ali dobro, tu bih bila drugačija... ipak me na poslu plaćaju. Ne znam, razmišljam... možda kada bi te pedagoške mjere imale ikakvu svrhu, onda bi se i mi drugačije ponašali. Realno nisam još čula za situaciju da je netko bio izbačen iz škole zbog neopravdanih, osim možda ako nije dolazio, ono, ne znam, cijelo polugodište ili nešto. (Ž1)

Sad kad gledam iz ove perspektive, da, jesam li mogao učiti pa doći a ne gomilati komade i izostanke, da... vjerojatno. Ali realno nije me zanimalo pola stvari u toj školi, ono, predmeti su mi bili... ma, totalno se nisam našao u tome. Ovo je bila linija manjeg otpora, a mama je radije opravdavała nego da imam problema. Klasika za nas dečke, ja mislim. (M4)

2. Teški, negativni osjećaji

Spominje se da, kada se depresivna misao uvuče u glavu, jedna slijedi drugu i osoba se lako nađe u žrvnju negativnih misli. Ponekad se potkrade i misao da bi bilo lakše da ih nema, ali tim mislima ne dozvole da se dalje

razvijaju. Samo je jedan sudionik imao dubljeg iskustva s pokušajem oduzimanja života.

Sad iz ove perspektive, nisam sigurna da uopće mogu ono, uprijeti prstom i reći to, zato mi je to palo na pamet... Da... Ali znam da je tada imalo smisla, puno toga se desilo u istom trenutku, starci se razvode, negativne ocjene se nagomilavaju, sve nešto tipično klinački a opet meni tako teško, tako jako teško. Depresija je baš jedna gnjusna stvar, baš ono, tako mi je drago da sam se izvukla iz toga, odnosno, da me razrednica izvukla iz toga, bez nje ne znam kako bi to sve završilo. Baš sam ju znala maltretirati s tim svojim pričama (smijeh), jedna žena, ja to ne bih sigurno za nikoga radila, a kamoli nekakvu tamo učenicu. Precrne su to priče, svaka joj čast da mi je toliko vremena posvetila. (Ž3)

3. Kajanje

Verbalno i fizičko nasilje u životima ovih sudionika dogodilo se svega nekoliko puta, no dovoljno da o tome još uvijek imaju sjećanja koja im stvaraju negativne emocije. Napominju da je popriličan broj onih koji vrše *elektroničko* nasilje nad drugima, naročito u osnovnoj školi te ističu važnost rada stručnih službi u suzbijanju takvog ponašanja.

Uff, kad se sjetim, imali smo tog nekog malog u razredu, a baš je bio mali mali, ono zbunjen, bedast, s nikime se nije družio, ma... Baš mi dođe žal sada kada se sjetim, ali mi je drago da smo barem bili toliko normalni da ga nismo nikada udarili. Ali šta smo mu radili, kako smo ga sve zvali... Ma neću ni pričat, sram me. (M1)

Znam da nije opravdanje ali da, tukao sam se u osnovnoj, najčešće s ekipom iz paralelke. To je bilo to neko, šta ja znam, odmjeravanje snaga možemo reći. Moja ekipa protiv druge ekipe, dočekivali bi se poslije škole, mah... Tada sam mislio da smo frajeri, to mi je bilo nekako logično, kao muški smo i to, sada si mislim kako bi mi bilo da mi mlađeg brata koji sada ide u osnovnu tako mlate bezveze. Mislim, nismo sad mi to do krvi, ali batine smo i davali i pobrali, realno. (M2)

4. Podrška i pomoć bez koje ne bi mogli

Nastavnici s kojima su sudionici ostvarili pozitivne odnose bili su, prema njihovim shvaćanjima, drugačiji. Smatraju da bi takvih nastavnika nužno trebalo biti više, a da ih je nažalost većina zatvorena i fokusirana na njihove školske uspjehe, odnosno najviše na svoje predavanje i odrađivanje posla, a najmanje na njih kao osobe.

Odmah sam ju skužila, bila je totalno drugačija, šarene kose, šminkala se jače, onako luda skroz, k'o Josipa Lisac (smijeh). Na prvu mi je sjela, a tek kada sam skužila kako se odnosi prema nama... na velikim odmorima smo samo s njom visili, njoj je na živce išla ekipa iz zbornice, a bogami i nama (smijeh). Tako smo se zbližili. Uvijek nas je pitala za životne probleme, kako da nam pomogne, čime se bavimo, gdje smo bili za vikend. Ali sa mnom je bila još bolja nego s drugima, možda jer je vidjela da mi treba više pažnje, i nije joj bilo problem da mi se posveti i u slobodno vrijeme. Zapravo, sad kad malo bolje razmislim, zbog nje sam sve više krenula dolaziti u školu, predavala nam je dosta struke pa sam ju imala skoro svaki dan pa nisam htjela izostajati. Pomogla mi je, a da nije ni znala, zapravo. (Ž2)

Došla sam tek kad sam završila osnovnu van Rijeke, a nju su već drugi znali s nekih tečajeva... Ja sam došla k'o padobranac, bila sam uvjerena da nikada neću doći s njom u tu fazu u kojoj su drugi koji ju dulje znaju. Sada smo doslovno best friends, ona me zove u 11 navečer ako treba da me pita kako je, šta ima doma... Doma mi zna bit koma, stari je baš, ma, nije ni bitno, ali ona to sve sluša i daje mi savjete. Digla me iz te neke moje depresivne faze, bez nje tko zna šta bi bilo. Imam dosta individualne nastave s njom pa masu pričamo, baš ono o svemu, stalno, ma volim ju evo, to je baš ljubav. (ŽA)

Kad sam pao razred, mislio sam da je to smak svijeta ali sada vidim da se sve događa s razlogom. Imao sam tu neku razrednicu prije nego sam pao, ma nju je bolila briga za nas, za mene naročito, mislim da je jedva čekala da me se riješi. Nova razrednica mi je top, ma ne bih je dao za ništa, koliko je ona mene izvukla iz te neke negative, baš sam joj zahvalan. Pao sam

jer sam realno bio u ogromnom zaostatku, nisam dolazio u školu, komadi jedan za drugim... Od kad imam nju u novom razredu, stalno priča sa mnom, stalno pazi na mene, ne pada mi na pamet razočarati ju. Ne izostajem, imam ok ocjene, nisu sad bajne ali prolazim, trudim se... (M4)

5. To je ono što mi odgovara

Nastavnici s kojima sudionici ulaze u pozitivne odnose i koji posljedično utječu na njihovu dobrobit moraju, prema njihovim mišljenjima, imati određene karakteristike.

Najgore mi je kada osjetim da je netko tu jer ga se plaća, ono pa ne radiš u pošti, radiš s učenicima, s djecom, ne? Meni je to smiješno, šta rade ovdje ako im nije stalo? I te neke fore, komadi i prozivanja i slanja kod pedagoga... Tako me možeš samo udaljiti od sebe i čak i da mi presudno trebaš, nema šanse da ću ti se otvoriti. On je bio drugačiji jer je bio prvo i osnovno brutalno duhovit, mi smo umirali od smijeha s njim, ali ne ono ha-ha duhovit nego pametno, ne znam... Sjećam se da na početku nismo ni kužili taj humor nego tek kasnije kad smo bili malo stariji. (M2)

Znala sam sve o njenom privatnom životu, dobro, ne sada vjerojatno sve, ali dijelila je puno, osjećali smo se kao da smo dio njenog života. Ta otvorenost mi je baš pasala jer sam i sama takva, uostalom, kako da uopće budeš s nekim ok ako nema otvorenosti? (...) Bila je tu za mene u svako doba dana i noći, šta se kaže, dostupna uvijek. Mislim da joj je to ponekad bilo teško jer sam možda trebala razgovor i kad joj se nije razgovaralo, ali nije to pokazivala. Ja mislim da to ne bih mogla tako za nekoga, svaka joj čast. (Ž4)

RASPRAVA

Istraživanje Maleki i sur. (2017) u skladu je s rezultatima ovoga istraživanja – upravo je *pokušaj rješavanja učeničkih problema* varijabla koja se smatra jednom od najutjecajnijih u formiranju uspješnih odnosa između učenika i nastavnika. Kada nastavnik pokaže da mu je stalo do učenika na osobnoj razini te da ima volje i želje da mu pruži podršku i pomogne u teškim životnim

trenutcima, tada si otvara put prema formiranju zajedničkih odnosa koji imaju dalekosežni utjecaj, među ostalim, i na smanjenje ili prestanak rizičnih ponašanja samoga učenika.

Specifična istraživačka pitanja usmjerila su pažnju na čimbenike koji se smatraju važnima u stvaranju rizičnih ponašanja učenika tijekom njihova školovanja. U tom pogledu, ne bismo mogli zaključiti da postoji definirani set ili ograničen broj takvih čimbenika, ali su sudionici svakako najviše spominjali utjecaj okoline (primjerice, uspoređivali svoju situaciju sa situacijom svojih prijatelja koji nisu išli u njihovu osnovnu školu), govoreći također o neodgovarajućoj podršci stručne službe i razrednika kada im je bilo najpotrebnije, ili o veličini škole koja je negativno utjecala na to da se osjećaju zaštićeno i zadovoljno unutar same škole. Uz navedeno, vanjski je čimbenik koji je prema sudionicima najviše utjecao na izloženost rizičnim ponašanjima razvod roditelja i nekvalitetna komunikacija između oca i majke, poput ne donošenja zajedničkih odluka, već dviju pojedinačnih odluka između kojih učenik bira sebi povoljniju i slično. Ovo je istraživanje također postavilo pitanje što se iz iskustva učenika može naučiti, a što bi omogućilo smanjenje pojave rizičnih ponašanja tijekom školovanja i uspostavljanje kvalitetnih odnosa s nastavnicima. O mogućnostima smanjenja pojave rizičnih ponašanja tijekom školovanja donekle se dao odgovor prethodnim pitanjem, gdje je zaključeno da se većinom radi o čimbenicima na koje je teško utjecati. Međutim, važno je uzeti u obzir da nisu sva djeca određene škole jednako podložna rizičnim ponašanjima, kao ni sva djeca razvedenih roditelja, te je svakako važno uzeti u obzir i sam karakter djeteta i njegovu podložnost, primjerice utjecaju prijatelja iz razreda ili mentalnim poteškoćama poput depresije, o kojoj pojedini sudionici govore. Na uspostavljanje kvalitetnih odnosa s nastavnicima utječu učenička sposobnost da prepoznaju da put kojim idu nije adekvatan i ne projicira one posljedice koje su za njih najpovoljnije te da im je potrebna podrška i pomoć druge starije osobe. Kada to prihvate, tada se i otvaraju nastavniku te mu omogućavaju ulazak u njegovu privatnu sferu i razumijevanje razloga upuštanja u rizična ponašanja, kao i načina na koje mu najadekvatnije mogu pomoći u suzbijanju takvih ponašanja. S druge strane, ponekad se dogodi da učenik nije u mogućnosti sam iskazati potrebu za pomoći te je nastavnik taj koji prepozna da je učeniku potreban i daje sebe u stvaranje kvalitetnih odnosa koji posljedično ostavljaju pozitivan trag na samom učeniku. Sudionici jasno daju do znanja da su nastavnici s kojima su ostvarili pozitivne odnose utjecali na sma-

njenje njihovih rizičnih ponašanja – izostajanja s nastave, depresivnih misli i njihovih posljedica te drugih blažih i srednje teških antisocijalnih ponašanja. Slažu se da takav nastavnik ne može biti svatko; to je nešto što se ne može naučiti, dapače, istraživanje jasno daje do znanja da su to oni nastavnici koji su drugačiji, kojima je stalo, koji su zainteresirani za učenika i kada nema dobre ocjene iz njihova predmeta, koji se bavi njima i njihovim problemima i u svoje slobodno vrijeme, koji im pruža podršku i pomoć te kojega posljedično smatraju prijateljem i žele s njime nastaviti odnos i nakon srednje škole.

Ovo istraživanje također potvrđuje da je slabiji školski uspjeh indirektno povezan s rizičnim ponašanjima, što na način da se zbog lošijih ocjena i straha od daljnjeg neuspjeha učenici odlučuju na izostajanje s nastave, što na način da im lošiji uspjeh utječe na depresivne misli, a što je u skladu sa Šakić i sur. (2002). Rudasill i sur. (2010) navode da negativni odnosi učenika i nastavnika mogu značajno povećati rizik od sudjelovanja učenika u rizičnim ponašanjima, a što smo primijetili kod učenika koji je ponavljao razred te se „preporodio“ tek kada je dobio novu razrednicu koja je pokazala zainteresiranost za njegovu situaciju te mu pomagala u ključnim trenucima. Konačno, Karevold (2008) napominje da problemi u obiteljskoj dinamici izazivaju probleme kod introvertnih ličnosti, što posljedično može dovesti do anksioznih i depresivnih simptoma u ranoj adolescenciji, a što je u ovome istraživanju vidljivo kod ispitanika koji navode neslaganje s roditeljima i nemogućnost otvaranja nikome osim određenom nastavniku koji im je posvetio pažnju.

ZAKLJUČAK

Već ranije utvrđena pozitivna korelacija pozitivne školske klime i dobrih odnosa s nastavnicima na rizično ponašanje adolescenata (Knežević i sur., 2019) ovim je istraživanjem samo dodatno osnažena. Učenici koje nastavnici poštuju te koje smatraju ravnopravnima u stanju su dosegnuti svoje najviše kompetencije, kako u školskom, tako i u životnom smislu. Takvi učenici nemaju potrebu sudjelovati u ponašanjima koja će razočarati njihove nastavnike (primjerice Rudasill i sur, 2010). Dapače, sudionici jasno navode da sa svojim bliskim nastavnicima žele nastaviti odnose i nakon završene srednje škole te ih smatraju mentorima i prijateljima.

Nedostaci ovoga istraživanja pokazuju se u korištenju isključivo tehnike fo-

kusne grupe iz aspekta činjenice da je prilikom razgovora sa sudionicima u fokusnoj grupi moguće da oni budu pod utjecajem tuđeg odgovora te da iz tog razloga ne smatraju potrebnim obrazložiti i svoje slično iskustvo. Paradžik i sur. (2018) jasno navode da se fokusna grupa rijetko primjenjuje kao jedina tehnika prikupljanja podataka, odnosno smatra se da je učinkovitija ako se kombinira s nekom drugom tehnikom, bilo kvalitativnom ili kvantitativnom. Također, sama tematika grupe može bitno je određene sudionike odagnala od dijeljenja iskustva pred drugim sudionicima. Shodno tome, ovu temu bilo bi korisno dodatno produbiti individualnim polustrukturiranim intervjuima kako bi se ušlo u srž samih odnosa koje su sudionici ostvarili sa svojim nastavnicima, kao i načina na koje su im oni pomogli u smanjenju iskazanih rizičnih ponašanja. Također, za dobivanje šire slike utjecaja odnosa na rizična ponašanja bilo bi korisno provesti longitudinalno istraživanje od viših razreda osnovne škole do završetka srednje škole, kako bi se pokrile ključne godine ulaska u rizična ponašanja te eventualno ostvarivanje pozitivnih odnosa s nastavnicima i njihov utjecaj na učenička rizična ponašanja. U tom slučaju bilo bi korisno istražiti mogu li pozitivni odnosi učenika i nastavnika u osnovnim školama utjecati na način da se rizična ponašanja uopće ne pojave.

Neovisno o težini rizičnoga ponašanja, njegovoj učestalosti ili vremenu u kojemu se ostvaruje, ovo istraživanje jasno potvrđuje da je kvalitetan, ponajprije prijateljski odnos učenika i nastavnika ono što svakako može utjecati i utječe na učenike i u pogledu nošenja s rizičnim ponašanjima, i u pogledu njihove prilagodbe školi (Zee i sur., 2013), a svakako i u podizanju samopouzdanja te stvaranju osjećaja sigurnosti (Olivier i Archambault, 2017), što samo po sebi može biti čimbenik koji je presudan u prestanku sudjelovanja u rizičnim ponašanjima.

LITERATURA

- ANDERSON, D., & GRAHAM, A. (2016). Improving student well-being: having a say at school. *Sch. Eff. Sch. Improv*, 27, 348–366. doi: 10.1080/09243453.2015.1084336
- A'YUN, Q., HANURAWAN, F., RAHMAWATI, H., & HITIPIEW, I. (2024). Contribution of Teacher–Student Relationship and Self-Regulation as a Mediator to Student's Risk Behavior. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 6(2).
- BAMBERG, M. (2020). Narrative analysis: An integrative approach. *Qualitative analysis: Eight approaches for the social sciences*, 243–264.
- BRAJDIĆ VUKOVIĆ, M. (2023). Narativi o prekarnosti profesionalne socijalizacije hrvatskih znanstvenica u istraživačku profesiju. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 61 (3 (228)), 465-488.
- CATALANO, R. F., & HAWKINS, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. U J. D. Hawkins (ur.), *Delinquency and crime: Current theories*, (149–197). Cambridge University Press.
- CHEN, Y., & FEELEY, T. H. (2018). Risk perception, social support, and alcohol use among US adolescents. *International Journal of Communication and Health*, 13, 11-22.
- CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.
- CORNELIUS-WHITE, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- DAMON, W., LERNER, R. M., & EISENBERG, N. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development*. John Wiley & Sons
- FRISBY, B. N. (2019). The influence of emotional contagion on student perceptions of instructor rapport, emotional support, emotion work, valence, and cognitive learning. *Commun. Stud*, 70, 492–506. doi: 10.1080/10510974.2019.1622584
- GARVIK, M., IDSOE, T., & BRU, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592-608.
- GUBBELS, J., VAN DER PUT, C. E., & ASSINK, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence*, 48, 1637-1667.
- HATTIE, J., & ZIERER, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning: Teaching*

- for success. Routledge.
- JARVELA, S. (2011). *Social and Emotional Aspect of Learning*. Oxford: Academic Press.
- JUKIĆ, R., MENALO, Z., & MENALO, N. (2020). Student perception of the educational relationship between a teacher and a student in the teaching process. U *EDULEARN20 Proceedings* (2479-2484). IATED.
- KAREVOLD, E. (2008). Emotional problems in childhood and adolescence: predictors, pathways and underlying structure. University of Oslo.
- KAZDIN, A. E., SIEGEL, T. C., & BASS, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 60(5), 733.
- KEARNEY, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational psychology review*, 20, 257-282.
- KERN, M. L., WATERS, L. E., ALDLER, A., & WHITE, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: application of the PERMA framework. *J. Posit. Psychol*, 10, 262-271. doi: 10.1080/17439760.2014.936962
- KEYES, K. M., GARY, D., O'MALLEY, P. M., HAMILTON, A., & SCHULENBERG, J. (2019). Recent increases in depressive symptoms among US adolescents: trends from 1991 to 2018. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 54, 987-996.
- KING, N. J., & BERNSTEIN, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 40(2), 197-205.
- KNEŽEVIĆ, M. Š., KUCULO, I., & AJDUKOVIĆ, M. (2019). Rizična ponašanja djece i mladih: javnozdravstvena perspektiva. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 55(2), 70-81.
- LONGOBARDI, C., PRINO, L. E., MARENGO, D., & SETTANNI, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for show adjustment during the transition from middle to high school *Front. Psychol*, 7, 19-88. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01988
- MALEKI, F., TALAEI, M. H., SHADIGO, S., TAGHINEJAD, H., & MIRZAEI, A. (2017). Investigating the influence of teachers' characteristics on the teacher-student relations from students' perspective at ilam university of medical sciences. *Journal of clinical and diagnostic research: JCDR*, 11 (6), JC04.
- MARIĆ, M. (2010). Osobine ličnosti, životni događaji i anksioznost adolesce-

- nata. *Primenjena psihologija*, 3(1), 39-57.
- MAUGHAN, B., COLLISHAW, S., & STRINGARIS, A. (2013). Depression in childhood and adolescence. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 22(1), 35.
- MERRIAM, S. B., & TISDELL, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- OLIVIER, E., & ARCHAMBAULT, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers. *Learn. Individ. Differ*, 59, 86–95. doi: 10.1016/j.lindif.2017.09.007
- OPRE, D., PINTEA, S., OPRE, A., & BERTEA, M. (2018). Measuring adolescents' subjective well-being in educational context: development and validation of a multidimensional instrument. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 18, 161–180. doi: 10.24193/jebp.2018.2.20
- PARADŽIK, L., JUKIĆ, J., & KARAPETRIĆ BOLFAN, L. (2018). Primjena fokusnih grupa kao kvalitativne metode istraživanja u populaciji djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 46(4), 442-456.
- PIANTA, R. C., MASHBURN, A. J., DOWNER, J. T., HAMRE, B. K., & JUSTICE, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Child. Res. Q.* 23, 431–451. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.02.001
- REAN A. A. (2018). Prevention of aggression and antisocial behaviour in adolescents. *National Psychological Journal*, 11(2), 3–12.
- ROORDA, D. L., KOOMEN, H. M., SPILT, J. L., & OORT, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- RUDASILL, K. M., REIO JR, T. G., STIPANOVIC, N., & TAYLOR, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of school psychology*, 48(5), 389-412.
- RUTTER, M., GILLER, H., & HAGELL, A. (1998). *Antisocial behavior by young people: A major new review*. Cambridge University Press.
- SCOTT, J. W. (1995). *Multiculturalism and the Politics of Identity*. U: Rajchman, J. (ur). *The Identity in Question*. New York: Routledge.
- SIDORKIN, A. M. (2022). *Pedagogy of relation: Education after reform*. Routledge.
- SIMEL PRANJIĆ, S. (2021). Brižnost nastavnika iz perspektive učenika i nastav-

- nika: Implikacije za inicijalno obrazovanje nastavnika. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 28(2), 127-149.
- SIPMAN, G., THÖLKE, J., MARTENS, R., & MCKENNEY, S. (2019). The role of intuition in pedagogical tact. Educator views. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1186-1202.
- SUN, Z. (2012). An Empirical Study on New Teacher-Student Relationship and Questioning Strategies in ESL Classroom. *English Language Teaching*, 5(7), 175-183.
- ŠAKIĆ, V., FRANC, R. i MLAČIĆ, B. (2002.), Samoiskazana sklonost adolescenata antisocijalnim devijacijama. *Društvena istraživanja*, 11 (2-3): 265-289.
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S. (2012). *Kvaliteta interakcije nastavnika i učenika na različitim razinama obrazovanja*. (Doktorski rad). Zagreb: Filozofski fakultet. Sveučilišta u Zagrebu.
- TYRRELL, M. (2005). School phobia. *The journal of school nursing*, 21(3), 147-151.
- VRSELJA, I., SUČIĆ, I., i FRANC, R. (2009). Rizična i antisocijalna ponašanja mladih adolescenata i privrženost školi. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(4-5), 739-762.
- WAHLSTRÖM, J., & OLSSON, G. (2023). Poor school performance and gambling among adolescents: Can the association be moderated by conditions in school?. *Addictive Behaviors Reports*, 18, 100508.
- WATTS, L. L., HAMZA, E. A., BEDEWY, D. A., & MOUSTAFA, A. A. (2024). A meta-analysis study on peer influence and adolescent substance use. *Current Psychology*. 43(5), 3866-3881.
- WENAR, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: od dojenačke dobi do adolescencije*. Naklada Slap.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2021, November 17). *Adolescent mental health* [Fact Sheet]. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- ZAKON O IZMJENAMA I DOPUNAMA ZAKONA O ODGOJU I OBRAZOVANJU U OSNOVNOJ I SREDNJOJ ŠKOLI (NN, br. 156/2023)
- ZEE, M., KOOMEN, H. M. Y., & VAN DER VEEN, I. (2013). Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *J. Sch. Psycho*, 51, 517-533. doi: 10.1016/j.jsp.2013.05.003
- ZHENG, F. (2022). Fostering students' well-being: The mediating role of teacher interpersonal behavior and student-teacher relationships. *Frontiers in Psychology*, 12, 796728.

INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN SECONDARY SCHOOLS: STUDENTS' RISK BEHAVIOURS IN THE LIGHT OF POSITIVE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS

Ena STEVOVIĆ HAVAIC
Technical School Rijeka

ABSTRACT

KEYWORDS:

*adolescents, interpersonal
teacher-student relation-
ship, narratives*

This qualitative narrative study deals with adolescent risk behaviours and the influence of positive relationship those adolescents have with their teachers on reduction or complete cessation of such behaviour. The data collection technique is a focus group, whose participants are students at the brink of both adolescence and schooling; eight 19-year-olds from four high schools (grammar, art, three-year vocational and four-year vocational high school) in Primorje-Gorski Kotar County. This study has filled the void in methodology regarding this topic by using qualitative techniques, with high schoolers as participants. The aim of this study was to realize the reasons that lead to mild to moderate student risk behaviour in elementary school, and how their high school teachers can help them in dealing with it. The analysis of the results was done through the aspect of content analysis with a focus on specific student risk behaviours and the relationship they established with a specific teacher, and through the aspect of the feelings and thoughts that the participants attribute to their risk behaviours and the established relationship with the teacher. Verbatim and narrative descriptions were used. The results show that teacher's help and support, openness in communication, and going beyond the scope of teaching and the classroom, even in one's own free time, has a positive effect on establishing a quality relationship with students and consequently on reduction of students' risk behaviours.

Iluzije imaginacije kao analogije za utjecaj pasivnih afekata na djelovanje i rasuđivanje¹

Ivana RENIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za filozofiju

UDK: 159.954:165

DOI: 10.15291/ai.4848

IZVORNI ZNANSTVENI ČLANAK

Primljeno: 07. 02. 2025.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

afekti, imaginacija, ideje, B. Spinoza, spoznaja, prosudba

Rezultati ovoga istraživanja proizlaze iz analize Spinozina originalnoga filozofskog promišljanja o idejama imaginacije i o procesu njihova nastajanja u analogiji s idejama afektivnih stanja tijela, odnosno u analogiji s afektima. U članku se proučavaju filozofske ideje Barucha Spinoze s fokusom na specifičnost sposobnosti imaginacije i iluzijā koje mogu nastati ovom spoznajnom sposobnošću čime na analogijski način ukazuju na suodnos pasivnih afekata, prosudbe i djelovanja. Rezultati komparacije utjecaja iluzijā nastalih imaginacijom i utjecaja pasivnih afekata na spoznaju, rasuđivanje i djelovanje ukazuju na njihova slična obilježja. Usprkos pojavljivanju neadekvatnih i iluzornih imaginativnih ideja u iskustvu koje je, prema Spinozi, nemoguće ukloniti, spoznaja i osviještenost o njihovoj neadekvatnosti i neistinitosti snažno utječu na našu prosudbu i zaključivanje, pa time slabi njihov utjecaj. Jednako tako, pri razumijevanju pasivnih ili negativnih afekata kao pokazatelja promjene stanja afektiranoga tijela i ideja takvih promjena, spoznajemo ove vrlo često intenzivne afekte kao neodgovarajuće čimbenike koji bi nas vodili u prosuđivanju i djelovanju.

¹ Ovaj članak proširena je i revidirana verzija poglavlja iz autoričina neobjavljena doktorskog rada *Odnos osjećaja u procesu spoznaje, moralne i refleksivne prosudbe kod Spinoze i Kanta* (rad obranjen 19. lipnja 2023.).

UVOD

Objašnjenje razloga za naslovljenu analogiju podrazumijeva istraživanje teorije spoznaje i teorije afekata kod filozofa Barucha Spinoze, što uključuje analizu kognitivnih sposobnosti, načina ili vrsta spoznavanja onako kako ih možemo iščitati iz njegovih djela. U članku se, među ostalim, argumentira korespondiranje pogrešaka u sudovima, nastalih uz pomoć opažanja i imaginacije koji utječu na daljnji proces spoznavanja i prosudbe, s pogreškama u prosudbi pod utjecajem negativnih afekata, tj. pasivnih strasti koje „stvaraju“ ometajuće i nezahvalno okruženje za spoznavanje. Unatoč ovakvu podudaranju u negativnome smislu, opažanje i sposobnost zamišljanja (imaginacija) imaju iznimno važnu ulogu u oblikovanju empirijske spoznaje u Spinozinoj epistemologiji, kao i afekti, napose oni koji doprinose aktivnosti mišljenja i prosudbe, neizostavni su dio naših svakodnevnih odluka. Upravo su opažanje, zamišljanje i emotivni senzibilitet odlike svojstvene ljudskoj spoznaji. Onako kako određene iluzije koje proizlaze iz opažanja i imaginacije ne bivaju u potpunosti ukinute onda kada se spozna da su to „zablude“ naših osjetila, navodi Spinoza, tako se ni afekti ne dokidaju onda kada se spoznaje njihov „istinski uzrok“, već se transformiraju u aktivne afekte, i tek tada doprinose pozitivnim djelovanjima. Afekti i imaginacija sudjeluju u čovjekovu razumijevanju svijeta. Spinoza otvara pitanje u kojoj mjeri možemo razlučiti kada njihov utjecaj vodi pogreškama i zabludama u spoznavanju i prosuđivanju, a u kojim slučajevima afekti i ideje imaginacije mogu obogatiti spoznajno iskustvo i doprinijeti adekvatnoj spoznaji biti stvari.

VRSTE I NAČINI SPOZNAJE U KONTEKSTU SPINOZINE ONTOLOGIJE

Spinoza na više mjesta u svojim tekstovima tematizira načine ili vrste spoznavanja; u svojim djelima *Traktat o poboljšanju razuma* i *Kratkoj raspravi* na sličan način dijeli vrste spoznavanja. U najpoznatijem djelu *Etika: Dokazana geometrijskim redom*² Spinoza također поближе objašnjava vrste spoznaje i pro-

² Navodi iz Spinozine *Etike* u tekstu su označeni sljedećim kraticama latinskoga originala: E – *Etika*, rimski brojevi (I-V) označavaju pet njezinih dijelova, P je poučak (*propositio*), D – dokaz (*demonstratio*), S – primjedba (*scholium*), Def. – definicija (*definitio*), C – dodatak (*corollarium*), App. – dometak.

ces ili način stjecanja znanja pokazujući koji su elementi i koraci u spoznavanju odgovorni za neistinitost spoznaje.

Prvi način spoznavanja, prva vrsta spoznaje nastaje osjetilnim putem i posredno, „iz znakova, (...) pri slušanju ili čitanju riječi“ (EI P40S2). Tu prvu vrstu osjetilne spoznaje Spinoza naziva: a) spoznaja iz neodređenoga iskustva, mnijenje (*opinio*) i (b) zamišljanje ili imaginacija (*imaginatio*). Sudovi i zaključci nastali iz pojedinačnih ideja osjetila ili kroz imaginaciju, prema Spinozi, neistiniti su i netočni. Takva vrsta spoznaje „jedini je uzrok lažnosti (*falsitatis causa*)“ (EII P41) jer su ideje nastale tom vrstom spoznavanja neodgovarajuće i neadekvatne. To su ideje koje imamo o izvanjskim stvarima, ali ujedno i ideje o nama samima (našemu tijelu i umu). One odražavaju naše osjetilno iskustvo, odnosno način na koji izvanjske stvari i bića utječu (*afectio*) na stanja naših osjetila. Budući da su naše reakcije, tj. promjene stanja tijela pod utjecajem izvanjskih stvari, individualne, naša iskustva nastala u kontaktu s istom stvari ili predmetom mogu se značajno razlikovati. Tako naša osjetilna iskustva, objašnjava Spinoza, variraju od osobe do osobe (EIII P17S). Takva spoznaja interakcija je našega tijela s drugim (izvanjskim) tijelima u vremenu pri čemu je naglasak na ustroju naših tjelesnih stanja, a ne na realnoj naravi stvari:

„...ljudski um kadgod opaža [*percipi*] stvari prema općem redu prirode, ni o sebi, ni o svome tijelu ni o izvanjskim tijelima nema odgovarajuću spoznaju, nego zbrkanu i nepotpunu. Naime um sebe sama ne spoznaje, osim ukoliko opaža stanja tijela. Svoje pak tijelo opaža samo pomoću ideja tih stanja, kojima naime jedino opaža izvanjska tijela. Tako, ukoliko njih ima, nema ni o sebi samome, ni o svome tijelu, ni o izvanjskim tijelima odgovarajuću [*adequata*] spoznaju, nego samo krnju i zbrkanu...“ (EII P29C)

Razlog za nastanak „zbrkanih“, nepotpunih i neodgovarajućih ideja o nama samima i o svijetu oko nas leži, prema Spinozi, u tome što iskustvom dobivamo indikativnu sliku stanja našega (afektiranog) tijela i promjena koje pri tom doživljavamo, a ne dobivamo sliku objektivnoga svijeta, situacije ili događaja (EII P16C2). Dodatno, „red i veza ideja s redom i vezom stvari“ (EII P7), tj. redosljed, obrazac, ulančavanje, asocijacija i povezivanje ideja koje nastaju pri našem iskustvenom susretanju s izvanjskim stvarima, nije istinski podudaran s vezom i redom stvari u svijetu; ne ukazuje na realnu strukturu svijeta i priro-

de. Epistemičke zablude, prema Spinozinoj argumentaciji, nastaju onda kada smatramo da su redosljed i veza ideja, nastali opažanjem i kroz imaginaciju, objektivni pokazatelj karakteristika izvanjskih stvari.

Druga vrsta spoznaje nastaje zaključivanjem (*ratio*), a vezana je uz našu sposobnost tvorenja univerzalnih pojmova ili zajedničkih pojmova svojstava stvari (EII P40). Ideje o tzv. univerzalnim pojmovima zajedničke su svim spoznavateljima. Neke od tih ideja ideje su o protežnosti stvari, o njihovu gibanju, mirovanju i sl. One podsjećaju na kartezijansko razlikovanje primarnih od sekundarnih kvaliteta stvari. Univerzalni su pojmovi, prema Spinozi, ideje koje su adekvatne i točne te vode k istinitoj spoznaji.

Treća vrsta spoznavanja „polazi od odgovarajuće ideje o formalnoj biti određenih Božjih atributa do odgovarajućeg znanja o biti stvari“ (EII P40S2). Ova je intuitivna vrsta spoznavanja (*scientia intuitiva*) intelektualna intuicija. Nužno je istinita, omogućuje nam razlikovanje istinitoga od neistinitoga te je također način spoznavanja stvari kroz prve uzroke. To je najsavršeniji izvor istinskoga znanja i najveće radosti (*Amor Dei intellectualis*) i/ili blaženstva (*beatitudo*). Ono je što razlikuje tu treću vrstu spoznaje od prethodne (*ratio*) karakteristika neposrednosti i uvida u bit stvari, a polazi od općega prema pojedinačnome. U spoznavanju s pomoću intuicije, prema Spinozi, to činimo bez posredovanja ideja o (zajedničkim) svojstvima stvari. Intuitivnim spoznavanjem stječemo znanje o stvarima kada ih „ne smatramo kontingentnim, nego nužnima [*sub specie aeternitatis*]“ (EII P44). Intuicija ili najviša vrsta znanja uvijek je popraćena i najvišom željom, radošću i interesom (EIV App.) čime i afektivno, a ne samo racionalno, pokušavamo kontrolirati ostale (sebične) interese i strasti. To nam znanje daje pravu predodžbu svijeta i onoga tko smo uistinu; nije povezano ni s osjetilnim iskustvom ni s imaginacijom, niti je njima potpomognuto.

Spinozina spoznajna teorija svakako se nadovezuje na ontološke temelje i odnos između samouzročne supstancije (*Deus sive Natura*) i beskonačnoga broja njezinih atributa te modusa tih atributa. Prema Spinozinu ontološkom pristupu u *Etici*, u prvoj vrsti spoznaje čovjekov um je ograničen na stanja svojega tijela, ograničen je sposobnostima afekcije. Ljudsko tijelo modus je atributa protežnosti beskonačne supstancije ili *causae sui*, što znači da je ljudski um kao modus atributa mišljenja sposoban razumjeti atribut protežnosti prema *ordo et connectio rerum et idearum*. Čovjek ne može stoga spoznati ni jedan od beskonačnoga broja atributa, izuzev atributa mišljenja i protežnosti, jer je njegov um ideja tijela koje je modus atributa protežnosti.

Iako Spinozina filozofska misao o nastanku osjetilnih ideja suvremenomu znanstveniku, koji se tim procesom bavi u prirodnim i društvenim znanostima, poput psihologije, biologije, neuroznanosti, može izgledati simplificirano, nedostatno ili površno, Spinozina je deskripcija osnovnih elemenata osjetilnoga iskustva primjenjiva i danas. Spinoza nalaže da su tako nastale ideje zapravo neodgovarajuće jer je i sam proces njihova nastanka rezultat trpljenja ili pasivnosti tijela i uma, a ne aktivnosti ili djelovanja. Čovjekov um opaža ideje tih izvanjskih stvari kroz ideje stanja svojega vlastitog tijela (EII P16D). Ideje o izvanjskim stvarima uvijek bivaju vezane uz naša osjetila. Razumijevanje karakteristike neizravnosti osjetilnoga iskustva očituje se u prvim Spinozinim napomenama o idejama iz iskustva kao onoga koje nije naivno ili neposredno osjetilno zapažanje. U iskustvu kognitivne sposobnosti vrše oblikovanje i organizaciju onoga zamijećenoga. Spinoza implicitno tematizira objektivno i subjektivno iskustvu u pogledu nemogućnosti osjetilne spoznaje *izvan* čovjekovih mogućnosti i sposobnosti njegova tijela. Vanjski svijet uvijek spoznajemo osjetilima i stoga naša empirijska spoznaja nužno uključuje ideje stanja našega tijela. Ne samo vanjski svijet nego i nas same spoznajemo na sličan način, kao objekte naše spoznaje (EII P19). Drugim riječima, mi *osjećamo* sebe, „ljudsko tijelo opstoji onako kako ga čutimo (*sentire*)“ (EII P13C, EII P17S). Dakle, radi se o istoj vrsti spoznaje za Spinozu: jednako nepotpuno spoznajemo i vanjski svijet i sami sebe. Međutim, mogućnost istinske spoznaje izravne naravi realnoga svijeta kod Spinoze ipak može biti ostvarena, i to u trećoj vrsti spoznaje gdje se racionalno i intuitivno može „vidjeti“ stvari onakvima kakve jesu po sebi, njihovu bit.

Čovjekov je um svjestan samoga sebe kroz ideje ideja stanja tijela (EII P22), a ideje su ideja, prema Spinozi, misli kao aktivnost uma. Svjesni smo samih sebe samo kroz afekcije tijela i ako imamo ideje o tim stanjima. To znači da čovjek ne spoznaje samoga sebe kao neko Ja, to njegovo Ja samo je skup brojnih ideja o stanjima tijela. Stoga se u Spinozinoj filozofiji spoznaje pojavljuje problem objedinjavanja raznolikosti opažaja i samosvijesti³ na koji Kant daje primjereniju i detaljnu analizu u svojem kritičkom korpusu.

³ Prema Kantovoj filozofiji spoznaje jasno je da, utoliko ukoliko opažamo svijet osjetilnim putem, tj. idejama o stanjima našega tijela, mi nužno spoznajemo skup pojava koje nam naša osjetila nude iz određene perspektive i u nekome vremenu. U ovome se Kant slaže sa Spinozom kada piše o zoru u najširem smislu (*Anschauung*). Razlika nastaje kada je riječ o pojmu pojave. Spinoza pod naravljju tijela misli na tijelo kao atribut protežnosti, tj. na osjetilnost putem koje opažamo. Kant ipak naglašava važnost razuma i nemogućnost iskustva bez razumskih kategorija i apriornih formi zrenja. Kada Spinoza piše o naravi čovjekova tijela, on pritom, za razliku od Kanta, misli na fizičke komponente koje proizlaze iz funkcionalnosti osjetila.

ADEKVATNOST I ISTINITOST IDEJA

Zaključci nastali prvom vrstom spoznaje, prema Spinozi, nisu istiniti sudovi, dapače, naše svakodnevno iskustvo ne nudi nam adekvatne ni istinite ideje. S pravom se možemo pitati što je za Spinozu adekvatnost ili istinitost ideje. Svaka ideja ima svoju ekstrinzičnu istinitost, a to je korespondiranje ideje i njezina predmeta. Također ima i intrinzičnu istinitost koju on naziva adekvatnost: „Pod adekvatnom idejom razumijem ideju koja, ukoliko je se razmatra u sebi bez odnosa spram predmeta, ima sva svojstva odnosno unutrašnje oznake istinite ideje“ (EII D4). Istinita ideja je adekvatna, jasna, sigurna i razgovijetna, a to znači da nije sebi proturječna ili nepotpuna, već je određena logičkim načelima. Takve ideje za Spinozu su očigledno istinite.

„Tako ideje koje su određene ‘iznutra’ imaju odredbeno načelo ne u nestalnosti osjetilnog iskustva ili u načinu na koji stvari utječu na nas u našoj svakodnevici, nego u logičkim načelima (atributa) mišljenja, koji oslikava apsolutna fizička i kauzalna pravila (atributa) protežnosti.“
(Nadler, 2006: 174)

Jedan od značajnih proučavatelja Spinozinih ideja i tekstova H. A. Wolfson napominje da su karakteristike intrinzične istinitosti i adekvatnih ideja slične onima koje nalazimo u Aristotela i Descartesa te napominje da, za razliku od ekstrinzične istinitosti, koja je korespondencija ideje i njezina (izvanjskoga) fizičkog predmeta (*ideatum*), intrinzični kriterij istinitosti ne oslikava takvu korespondenciju. Ovaj je kriterij jasnoće, razgovjetnosti, razlučivosti i nedvojbenosti. Adekvatna ideja može biti ideja nastala kao jasan zaključak na temelju svojih premisa (bez dodira s protežnošću, samo u atributu mišljenja) ili primjerice kao što su atributi Boga. (Wolfson, 1961: 103, 104)

Zašto onda ideje nastale iz neodređenoga iskustva (*experientia vaga*) nisu adekvatne? Zbog toga što nastaju utjecajem vanjskih predmeta na naša osjetila (afekcije tijela), onako kako čovjek „slučajem na stvari nailazi, određen da motri ovo ili ono“ (EII P29S) te je time izvanjski određen, a ne unutarnje, tj. iz svoje naravi. Spinoza i kasnije u *Etici* ponavlja povezanost ideja, njihove adekvatnosti s čovjekovim djelovanjem i trpnjom. Ako čovjek ima adekvatne ideje, onda on nešto nužno čini, ako ima neadekvatne ideje, onda on nešto nužno trpi (EIII P1). Dakle, prema svemu navedenom, budući da ideje iz ne-

određenoga iskustva nastaju svojevrsnom pasivnošću i receptivnošću tijela i uma, a ne njegovom aktivnošću i mišljenjem određenim unutarnje, iz vlastite naravi, one ne poštuju intrinzični kriterij istinitosti; nisu jasne, sigurne, potpune ni očigledne već su uzrokovane proizvoljnim afekcijama (trpnjom) tijela.

ILUZIJE IMAGINACIJE

Jednu od prvih definicija imaginacije kod Spinoze pronalazimo u drugome i zadnjemu dijelu *Etike*:

„...stanja ljudskog tijela čije nam ideje izvanjska tijela prikazuju kao nama nazočna zvat ćemo predodžbama stvari [*rerum imagines*] iako one ne donose oblike stvari [*rerum figuras*]. Kad um motri [*contemplatur*] tijela na ovaj način reći ćemo da on mašta. (...) Zamišljanje ili imaginacija je ideja kojom um neku stvar motri kao nazočnu...“ (EII P17S, EV P34D)

Imaginacija je sposobnost kojom predočujemo neku stvar/biće kao ono koje je pred nama, kao postojeće. Ipak, Spinoza se eksplicitno osvrće na problematiku kojom se bavio i Descartes u svojim *Meditacijama* u pogledu osjetilnih predodžbi i njihove relacije s izvanjskim stvarima. Kada naglašava da „predodžbe stvari“ ne predstavljaju „oblike stvari“, tj. ne oslikavaju realno postojeće predmete, Spinoza upućuje i kritiku jednostranosti viđenja osjetilnoga iskustva kao puke preslike ili dojma na osjetila i um. Pri ovome treba istaknuti da ideje imaginacije (*ideas imagines*) Spinoza ne smatra „slikama koje se oblikuju u fundusu oka, ili u sredini mozga, nego pojam mišljenja [*cogitationis conceptum*] < ili objektivni bitak neke stvari [*esse objectivum*] ukoliko se sastoji samo u mišljenju>“ (EII P48S). Ovo, dakle, znači da imaginativne ideje nisu fizički i osjetilni odrazi ili refleksi osjetila na podražaje izvan tijela, već su zapravo djelovanja uma koja uključuju svojevrsno potvrđivanje ili nijekanje postojanja *ideatuma*; ideje su nešto poput tvrdnji ili uvjerenja da je nešto takvo i takvo. Sposobnost imaginacije upravljana je prema pravilima i poretku ideja stanja tijela i uma, odnosno prema određenim iskustvenim pravilima ulančavanja. To znači da imaginacija nije potpuno proizvoljan tok svijesti, već obuhvaća potvrđivanje ili uvjerenje o egzistenciji stvari koje zamišljamo. U tome segmen-

tu ideje imaginacije postaju iluzorne. Naše potvrđivanje realnosti i istinitosti onoga što zamišljamo uzrokuje pogreške u spoznavanju. Sama sposobnost imaginacije ne sadrži pogreške:

„imaginacije uma [*Mentis imaginationes*] gledane po sebi, ne sadrže nikakvu pogrešku, odnosno um u onome što zamišlja ne griješi, nego samo ukoliko ga se promatra kako mu nedostaje ideja koja isključuje opstanak onih stvari koje zamišlja kao sebi nazočne“ (EII P17S).

U onoj mjeri u kojoj ideja imaginacije nije popraćena dodatnom idejom koja niječe ili isključuje postojanje i prisutnost stvari točno onako kako ih zamišljamo, riječ je o neistinitom spoznavanju. Imaginativna ideja po sebi nije pogrešna, ona simplificirano izražava stvarno tjelesno stanje kao pasivno ili trpno stanje tijela na koje djeluje izvanjski predmet. Ne možemo opisati takvo stanje kao pogrešno; ono jedino nije nužno, već je često individualna reakcija koja se može očitovati i pojavom pasivnih afekata. No pripisivati ideji takva stanja da je zbiljski opis svijeta oko nas pogrešno je, navodi Spinoza.

U *Traktatu o poboljšanju razuma* Spinoza razmatra i ispituje što su to imaginativne ideje, čemu koriste i možemo li ih se i na koji način, kada nas dovode u zablude, osloboditi. Spinoza piše da se „veći broj izmišljotina dotiče stvari za koje se smatra da postoje“ (*TIE* §52). Nadalje on govori da su ovakve ideje svakodnevene i vrlo uobičajene, a nastaju na temelju određenih postojećih ideja iz sjećanja (pamćenja). Tako se, primjerice, lako može zamisliti da nam neki prijatelj dolazi u posjet. Ovako zamišljena ideja proizvod je zadržavajuće imaginacije, što znači da iz prisjećanja na takav ili tome sličan događaj iz prošlosti (a na temelju afekcija našega tijela i ideja tih afekcija), možemo ponovno imati ideju prijatelja koji nam dolazi u zamišljanju. Ono je što bi prešutno bila razlikovna karakteristika između zamišljanja kao funkcije zadržavajuće imaginacije i samoga pamćenja/prisjećanja (memorije) sposobnost određenoga oblika vizualizacije. Takva vizualizacija zapravo označava upošljavanje svih osjetila pri oblikovanju zamišljene ideje, a posebno osjetila vida.

Mi zamišljamo stvari ili predmete koji nisu pred nama prisutni, ali ih *motrimo kao da egzistiraju*. H. A. Wolfson takvu imaginaciju naziva *zadržavajuća imaginacija* (Wolfson, 1961: 83)⁴ Takve imaginativne ideje zapravo su

⁴ Vlastiti prijevod: *retentive imagination*.

predodžbe stvari onako kako su zapamćene iz prethodnih afekcija tijela. One sudjeluju i u oblikovanju ideja anticipacije popraćenih strastima nade i straha. Uz ovu vrstu zamišljanja postoji i tzv. *sastavljajuća imaginacija* (Wolfson, 1961: 84)⁵. Nju Wolfson temelji na citatima iz *Traktata o poboljšanju razuma* (TIE §56, §64)⁶. Ondje se izričito tvrdi kako zamišljene stvari, tj. imaginativne ideje sasvim jasno nisu o stvarima kakve zbiljski jesu, *stvar ne stoji tako kako je zamišljamo*. Tu Spinoza sugerira novi element sposobnosti imaginacije tako što je definira kao slobodnu sposobnost stvaranja ideja o stvarima kakve one nisu u protežnosti. Ideje nastale iz sastavljajuće imaginacije nisu povezane s pamćenjem na isti način kao ideje zadržavajuće imaginacije. Takve ideje predstavljaju stvari, ali ne onako kako smo ih susreli u stvarnosti, štoviše nisu uopće onakve kakvih ih se možemo prisjetiti. Naznaku tzv. sastavljajuće imaginacije kao slobodne i kreativne kognitivne sposobnosti možemo pročitati u ostatku već navedenoga teksta (EII P17S). Naime, određena prednost, odlika ili čak, Spinozinim rječnikom iskazano, izvrsnost naše naravi ili prirode (*virtus naturae*) funkcija je imaginacije koju koristimo znajući istovremeno da su imaginativne ideje ideje zbiljski nepostojećih stvari, bića i predmeta. Tada je imaginacija „sposobnost uma da mašta slobodno“ (EII P17S). Spinozino stajalište postaje jasnije u njegovu primjeru o promatranju Sunca i njegove blizine (EII P35S, EIV P1S). Unatoč tome što imamo informaciju, pojam i ideju o točnoj i značajnoj udaljenosti Sunca od Zemlje, mi ćemo ga zamišljati i dalje kao bliže jer to činimo kroz ideju našega tijela onako kako ga Sunce i Sunčeva svjetlost aficira, a ne uzrokovanu izvanjskim stvarima kakve su one uistinu. Imaginativna ideja koju imamo otprije o Suncu ne može se ukloniti, ali se sud i zaključak o realnoj udaljenosti Sunca od Zemlje ne treba temeljiti na njoj. Dakle, istinita spoznaja može utjecati na našu prosudbu i zaključivanje time što ćemo postati svjesni neadekvatnosti ideja imaginacije. Ipak, ideje imaginacije racionalnom spoznajom ne nestaju nego su samo osviještene kao neistinite, pa time nužno slabi njihov utjecaj.

Slično se događa s pasivnim afektima ili strastima. Kako je već pojašnjeno, vanjsko tijelo ili predmet aficira naše tijelo i stoga imamo ideje takvih stanja

⁵ Vlastiti prijevod: *compositive imagination*. Wolfson pak priznaje da Spinoza nigdje izravno ne čini ovu podjelu na dvije funkcionalno različite vrste imaginacije, ali se one ipak mogu iščitati i diferencirati na temelju Spinozinih tekstova: „Prijedloge ovog razlikovanja zadržavajuće i sastavljajuće imaginacije moguće je otkriti u različitim odlomcima raspršenim u Spinozinim spisima, iako se formalno razlikovanje nigdje izravno ne zaključuje.“

⁶ Spinozino djelo, *Traktat o poboljšanju razuma* nadalje je označeno u tekstu prema kratici TIE (*Tractatus de Intellectus Emendatione*) i Gebhardtovu izdanju sa standardnom raščlambom na paragrafe.

našega tijela. Međutim, ideje o tome vanjskome tijelu ne mogu biti odgovarajuće i istinite jer uključuju ponajprije narav našega tijela. Tako ono „imaginarno“ blisko Sunce nije isto ono Sunce koje imamo u adekvatnome spoznavanju Sunca kao najveće zvijezde našega sustava, poprilično udaljenoga od Zemlje. Ono što je moguće postići jest razumjeti kako izvanjski uzrok naših ideja imaginacije u ovome smislu nije realni predmet ili stvarno Sunce, već je uzrok takvih naših ideja stanje našega tijela koje je afektirano Suncem. Isto tako kad odvojimo ili uklonimo u strasti (pasivnome afektu) ideju o vanjskome predmetu kao jedinome istinskom uzroku strasti, tada dolazi do transformacije pasivnoga afekta. Onda kad razumijemo da naši pasivni afekti nisu uzrokovani pravom biti nekoga vanjskog predmeta ili bića, nego najprije našim stanjem tijela uz ideju u umu o tome stanju, moći ćemo uistinu shvatiti da su ideje pasivnih afekata neodgovarajuće i da je potrebno ne dopustiti da nas one vode u prosudbi i spoznaji.

KOMBINIRANJE IDEJA I TEORIJA TRAGA

Radnja sastavlja juće imaginacije, za razliku od tzv. zadržavajuće, kombiniranje je ideja iz sjećanja s novim (zamišljenim) elementima. Spinoza daje primjere toga: drveće koje govori, ljudi koji se pretvaraju u kamen, bogovi u životinje i ljude i sl. (*TIE* §58). Takva radnja kombiniranja može proizvesti velik broj inovativnih i kreativnih ideja. Ono što jedino može ograničiti i zaustaviti tu radnju imaginacije unutarnja je kontradiktornost pojma ili ideje imaginarne stvari. To je, kod Spinoze, usko povezano s definiranjem nužne, moguće i nemoguće stvari. Nemoguća stvar ili pojam, prema Spinozi, povezan je s logičkim načelom kontradiktornosti: „Nemogućom stvari nazivam onu čija priroda u svojem postojanju nosi u sebi kontradikciju svom postojanju“ (*TIE* §53). Pojam beskonačne supstancije ili Boga takav je nužan pojam⁷, odnosno Bog nužno prema svojoj definiciji, prema vlastitu pojmu, postoji; njegovo nepostojanje uključivalo bi intrinzičnu kontradikciju. Tako je takav pojam nužan dok je primjerice četvrtasti trokut nemoguć pojam. Ono čemu možemo izmisliti postojanje, a pri tome Spinoza misli na postojanje u idejnome smislu, na području atributa mišljenja, one su stvari koje spadaju u kategoriju mogućega.

⁷ Riječ je o neispravnome zaključivanju u ontološkome dokazu egzistencije Boga. Ipak za razumijevanje imaginarnih ideja i mogućnosti njihova kreiranja važno je razumjeti Spinozina određenja nužnoga, nemogućega i mogućega.

Moguću stvar „dopušteno“ je zamišljati dokle god ne postanemo upoznati s njezinim vanjskim uzrocima. U opisu sposobnosti imaginacije jasno je vidljiva teorija kauzalnosti kao važan element za određenje granica zamišljanja, a ona prožima i cjelokupnu Spinozinu ontologiju. Kada bismo spoznali uzrok stvari koju smo zamislili, prema Spinozi, tada bismo imali adekvatnu ideju takve stvari što bi podrazumijevalo da imamo znanje o njoj te ju tada više ne bismo morali zamišljati.

U svojim *Predavanjima o imaginaciji* Paul Ricoeur naglašava nekoliko nužnih posljedica Spinozina ontološkog pristupa za njegovu analizu sposobnosti imaginacije. Naime, Ricoeur slično H. A. Wolfsonu, zamjećuje da Spinoza ističe prisutnost predmeta ili stvari pred spoznavateljem u analizi procesa i sposobnosti opažanja. Pri opažanju mi smo u izravnoj prostorno-vremenskoj prisutnosti predmeta ili stvari koja nas aficira. U konačnici, Spinoza sve naše iskustvo svijeta opisuje na ovaj način – naše susretanje s izvanjskim stvarima odvija se na način da takvo tijelo utječe na nas, a potom stječemo ideje stanja našega tijela koje je specifično aficirano. Problem se nalazi u postojanju imaginativne ideje. Kako objasniti korelaciju predmeta ili stvari koju zamišljamo s našom idejom o njoj kada taj predmet ili stvar nije prisutna pred nama u prostoru i vremenu, kao što je slučaj u opažanju? Problem onoga negativnoga i odsutnoga izravno se pojavljuje u analizi sposobnosti imaginacije kao posljedica Spinozine ontologije o beskonačnoj supstanciji ili filozofiji potpunoga bivanja (Ricoeur, 2024: 44)⁸. On stoga poseže za onim što će Ricoeur nazvati „rješenjem ili teorijom traga“ (Ricoeur, 2024: 41, 43, 44). Prema teoriji traga zamišljena stvar, predmet ili biće zapravo je trag (u idejama uma) koji je ostao nakon što smo se nekad u prošleme opažanju i iskustvu susreli s tom stvari ili bićem. Ono zamišljeno ideja je iz opažanja i pred nama je kao kvaziprisutna (Ricoeur, 2024: 44). U teoriji traga za analizu imaginacije iznimno je bitna kategorija vremena i izraza *kao da*. Zamišljena stvar izgleda *kao da* je stvarno prisutna pred nama, a ne nestaje sve dok na naše tijelo ne počne utjecati modifikacija koja isključuje postojanje ili prisutnost vanjskoga tijela, tj. sve do pojave nove jače ideje koja niječe mogućnost postojanja zamišljenoga. Iluzija koju pronalazimo u ideji nečega što zamišljamo leži u iluziji o realnoj prostorno-vremenskoj prisutnosti zamišljene stvari, pojašnjava Ricoeur:

⁸ Autoričin prijevod Ricoeureova djela u navedenim citatima članka.

„Na ljudsko tijelo utječe neka izvanjska stvar uz istovremeno prisustvo. Međutim, ako u to uvedemo dimenziju vremena, moguće je prezentirati djelovanje koje će nadživjeti vlastiti uzrok. To je ono što nazivamo tragom, tako da je to rješenje po tragu. (...) nije nemoguće vidjeti trag; zamislite, na primjer, trag u snijegu. Trag je nešto što postoji. Ali to je nešto što postoji kada njegov uzrok više ne postoji. Postoji element odsustva u tragovima, odsustvo uzroka. To je posljedica koja nadživljava vlastiti uzrok, trajno postojanje“ (Ricoeur, 2024: 41).

Odsustvo uzroka, odnosno prisutnosti vanjskoga predmeta koji utječe na nastanak naših imaginativnih ideja, ključna je iluzornost sposobnosti imaginacije. Nekadašnje prisustvo vanjskoga predmeta bilo je dovoljno da ostavi trag kojim ćemo se voditi u zamišljanju. Nedostatak je analize takve sposobnosti imaginacije, barem što se tiče Spinozine *Etike*, tvrdi Ricoeur, to što se Spinoza ne osvrće na fenomen sna i imaginacije ili na fenomen fikcije kao produktivne slobodne imaginacije neovisne o opažanju i izvanjskim predmetima, koju je Kant prepoznao i opisivao u prvoj i trećoj *Kritici* (Ricoeur, 2024: 47).

IMAGINACIJA I AFEKTI

U Spinozinoj filozofiji spoznaje pronalazimo zanimljiv aspekt suodnosa imaginacije i afekata. Naime, sposobnost zamišljanja uzrokuje posebne afekte. Kad zamišljamo neke predmete, bića ili osobe, tada formiramo ideju o tome predmetu s nizom njegovih kvaliteta (Shapiro, 2017: 217). Neke od tih kvaliteta ili osobina aficiraju nas radošću, neke žalošću. S pomoću tih afekata dalje tvorimo ideje čitavoga tog predmeta, bića ili osobe koje onda u njegovoj cijelosti primjerice volimo ili ne volimo. Mi jednu njegovu kvalitetu preslikavamo imaginativnim putem na čitav predmet (dio na cjelinu) i onda prema njemu osjećamo isto ono što i prema jednoj zamijećenoj kvaliteti. Pretpostavljamo da je cijeli predmet takav kakva mu je jedna osobina ili obilježje. Čak dalje od toga, prema Spinozi, kada različiti predmeti imaju slične kvalitete zbog kojih osjećamo prema njima neki afekt, tada na temelju sličnosti njihovih kvaliteta, u zamišljanju stvaramo ideje da su i ti čitavi predmeti međusobno vrlo slični. Time se naš afekt prema jednome ponavlja i u afektu prema drugome predmetu. To međudjelovanje imaginacije i

afekata u službi je težnje za spoznajom i težnje za povećanjem naše sposobnosti djelovanja uma. To što se imaginativno formiranje ideja uz određeni afekt s jednoga predmeta preslikava na drugi, pa se time dobiva neodgovarajuća spoznaja, samo su „naši napori u proširivanju razumijevanja“ (Shapiro, 2017: 220).

Karakteristika imaginacije da svojevrsno bude ili podređena ili nadređena odnosi se, kako je već opisano, na njezinu mogućnost da „ovisi o vlastitoj naravi“ (EIIP17S). Razlikujući zadržavajuću ili reproduktivnu imaginaciju, kao onu koja je usko povezana s pamćenjem i afektivnim stanjima tijela, od sastavljajuće kreativne i slobodne sposobnosti imaginacije, Spinoza ostavlja prostor za slobodnu sposobnost zamišljanja sličnu onoj koju Kant naziva produktivna ili spontana imaginacija:

„Dvostruka funkcija jedne sposobnosti imaginacije (s odgovarajućom dvostrukom upotrebom prosudbe) karakteristična je za oba mislioca. Kao što kod Kanta pri nastajanju teoretskog znanja sposobnost imaginacije (i odgovarajuća upotreba prosudbe) obavlja dvije vrste funkcije, ne-voljnu ‘shematsku’ funkciju (s odgovarajućom ‘odredbenom’ upotrebom prosudbe) (...), i ‘spontanu’ produktivnu ili slobodnu funkciju (s odgovarajućom ‘refleksivnom’ upotrebom prosudbe) (...), tako je i kod Spinoze moguće prepoznati podređenu i nadređenu ulogu imaginacije.” (Zovko, 2012: 72)

Unatoč tome što je imaginacija ili zamišljanje sposobnost kojom ne stječemo i ne posjedujemo istinite i adekvatne ideje, onako kako ih stječemo intelektualnom intuicijom kao trećom vrstom spoznaje, i dalje je to kognitivna sposobnost koju svakodnevno upotrebljavamo razmišljajući o pojedinačnostima i o individualnim stvarima. Slobodna i kreativna igra imaginacije očigledno daje rezultate i na području umjetnosti. Ostaje otvoreno pitanje kako bi Spinoza ocijenio estetsko iskustvo koje uključuje slobodnu narav imaginacije i bi li ono za njega uopće bilo neki oblik spoznavanja.

ULOGA IMAGINACIJE U KULTUROLOŠKO-DRUŠTVENOME OKRUŽJU

Hermeneutički objašnjavajući ulogu izraelskih vođa i proroka opisanih u Starome zavjetu, Spinoza u svojem djelu *Tractatus Theologico-Politicus*

(1670) detaljno opisuje važnu ulogu imaginacije u kolektivnome kulturološkom načinu formiranja moralne prosudbe. Ondje je imaginacija opisana gotovo kao instrumentalna sposobnost uma⁹ onih proroka koji su opisivali i definirali ono božansko slikama koje su im bile bliske i poznate. Te tzv. proročke slike ili objave, predstavljene masama u biblijskim pričama, varirale su prema imaginaciji, percepciji, raspoloženju, pa čak i karakteru proroka: „Isto je tako kod pojedinih proroka i sama objava bila različita, i to prema njihovom temperamentu, prema njihovoj imaginaciji i prema nazorima kojima su od ranije bili prožeti“ (*TTP*, Cap. II, 57). Kao što je spomenuto, Spinoza strasti poput straha od budućega zla ili kazne i nade za buduću korist ili nagradu ne smatra onima koje vode do vrline ili blaženstva. One mogu pomoći u poslušnosti puka kroz tradicijske ceremonijalne zakone, rituale i postupke koji kroz simboliku podsjećaju i ukazuju na važnost kreposnoga života. Suvremeni čovjek zanemaruje činjenicu da i dalje živi u kulturološkome okruženju, definiran povijesnim nasljeđem koje je oblikovala sposobnost imaginacije i jezik njegovih predaka. Spinoza priznaje i ističe tu činjenicu kada tematizira problematiku praznovjerja, religije i tradicijskih običaja, a sve u odnosu na imaginaciju.

Ono je što na dubljoj razini nalazimo u kontekstu Spinozine praktične filozofije njegova želja da svi ljudi žive mirno i u dogovoru, ne toliko prema navici, usvajajući provizorna mnijenja, svjedočanstva drugih i prema idejama imaginacije, već prema „zapovijedi uma“ (EIV P24, P73D). Ta je težnja težnja za oslobođenjem od strasti i, ako je moguće, ideja imaginacije koje nikad nisu univerzalne ni adekvatne.

U Spinozinim spisima sposobnost imaginacije opisana je kao nedosljedna sposobnost koja doprinosi iluzijama, a time i razmiricama i sukobima među ljudima vođenima isključivo tom sposobnošću. Budući da su strasti i ideje imaginacije povezane s tijelom i njegovim osjetilnim stanjima, one su specifične, individualne i živopisne. Tako imaju dugotrajan i snažniji utjecaj od ideja uma, a time su i privlačnije čovjekovu mišljenju. Kada je pisao o puku ili ondašnjemu neobrazovanom narodu, Spinoza priznaje da ih ideje

⁹ O utjecaju M. Maimonidesa na Spinozin stav prema proročkim objavama iz Staroga zavjeta i o sličnostima i razlikama u viđenju pozitivne uloge imaginacije u kontekstu biblijskih tekstova vidi više u: Ravven, Heidi M. (2001). *Some Thoughts on What Spinoza Learned from Maimonides on the Prophetic Imagination: Part Two: Spinoza's Maimonideanism*. *Journal of the History of Philosophy* 39 (3): 385–406; Ravven, Heidi M. „Chapter 8 Spinoza's Rupture with Tradition – His Hints of a Jewish Modernity“ In *Jewish Themes in Spinoza's Philosophy* edited by Heidi M. Ravven and Lenn E. Goodman, 187–223. SUNY Press, 2012

uma ne mogu u potpunosti motivirati da postupaju moralno i zato njihovu ulogu preuzimaju ideje imaginacije i strasti kao one koje jače utječu na postupanje pojedinca. Upute za slobodan i krepostan život vezane uz treću vrstu istinite intuitivne spoznaje namijenjene su, čini se, manjemu broju onih koji, opirući se navikama i pasivnim afektima, u tome ustraju i uspiju. Takav način življenja izrazito je zahtjevan: „Pa premda se put za koji sam pokazao da tome vodi čini preteškim, ipak ga se može naći. Dakako da ono što se rijetko nalazi mora biti i vrlo teško“ (EV P42S). Više je razloga tomu. Jedan od najvažnijih razloga za rijetkost razumnoga vođenja života prema zapovijedima uma i kreposno, navodi Spinoza, navika je življenja u ropstvu strastima (EIII P66S) i pod snažnim utjecajem živopisne mašte. Put do oslobođenja i istinite spoznaje u praktičnome smislu ipak se u *Etici* nudi kroz osviještenost djelomične manjkavosti imaginacije kao spoznajne sposobnosti i transformacijom naših strasti. Bez obzira na rijetkost primjera mudroga načina vođenja „blaženoga“ života kroz intuitivnu spoznaju (*Amor Dei intellectualis*), ostali načini spoznavanja i življenja ostaju nam svejednako dostupni, uz konstantno prisjećanje na njihovu jednostranost, limitaciju i iluzornu narav.

UMSKI POJMOVI, JEZIK I IDEJE IMAGINACIJE

Kada je riječ o problematici jezika, mišljenja, ideja nastalih imaginacijom i onih nastalih intuitivnom spoznajom relevantan je jedan Spinozin navod za dublje razumijevanje uloge imaginacije spram pojmova uma (*Mentis conceptum*):

„... opominjem čitatelje da odgovarajuće razlikuju predstavu [*idea*] ili pojam duha [*Mentis conceptum*], od predodžbi [*imagines*] stvari koje prisposodbljamo u mašti [*quas imaginarum*]. Nadalje je nužno razlikovati predstave [*ideas*] od riječi kojima označavamo stvari. Budući da ovo troje, prisposodbe [*imagines*], riječi i predstave, mnogi ili posve brkaju ili ih ne razlikuju dovoljno oštro ili, na kraju, ne razlikuju dovoljno pozorno, onda im... život ostaje posve nepoznat“ (EII P49S).

Za razliku od ideja nastalih drugim vrstama spoznaje (zaključivanje i intuitivna spoznaja) vezanih uz univerzalne pojmove i nužne istine (EII P24), predodžbe ili ideje imaginacije (*imagines*) uvijek se tiču pojedinačnih individualnih stvari (*TIE* §82). To je zato što su one navezane na specifične individualne trpne afektivne odgovore pojedinačnoga tijela na utjecaj izvanjskih stvari. Postoje određene karakteristike ideja imaginacije. To su, naime, proizvoljnost, kontingentnost, pasivnost i neposrednost (Sheldon, 1979: 130). Iste te karakteristike imaju, prema Spinozi, i naši pasivni afekti ili strasti mržnje, ljubomore, pohlepe, ljutnje i sl. (EIII P56).

Ideje imaginacije nisu nužne, poput istinitih ideja; upravo suprotno, one, kao i pasivni afekti ili strasti (*passiones*), nastaju kontingentnim ulančavanjem ili asocijacijom: „svatko će već prema navici prispodobiti stvari [*rerum imagines*] vezati ili ulančati na ovaj ili onaj način, prelazeći iz jednog mišljenja u ovo ili ono mišljenje“ (EII P18S). Samim iskustvenim susretanjem s pojedinačnim stvarima međusobno povezujemo one njihove karakteristike kojih se sjećamo kroz ideje naših prošlih aficiranih stanja tijela i uma. To povezivanje, tvrdi Spinoza, nije odraz ontološke stvarnosti ili nužnoga poretka u istinskome smislu, onako kako Bog ili beskonačna supstancija posjeduje znanje i ideje svega onoga postojećega. Sposobnost imaginacije zaslužna je za sve naše predodžbe o izvanjskim predmetima. Imaginativne ideje treba smatrati idejama o dojmovima ili stanjima našega tijela kada na njega utječu pojedinačni predmeti, uz svjesnost o tim dojmovima (ideje ideja). Imaginativne ideje nisu objektivno nužne istine o svijetu i toga je potrebno ostati svjestan čak i kad je njihov utjecaj na naše djelovanje i spoznaju snažan. Uz to, nisu samo predodžbe nastale opažanjem i ideje imaginacije one koje ne daju uvid u bit stvari i u njihovu istinitost. Same riječi i jezik uopće u uskoj su vezi s imaginacijom (Savan, 1958: 212–25). Riječi, jednako kao i ideje imaginacije nastaju slično – kroz promjenu stanja tijela i ideja tih promjena. Ideje imaginacije i riječi usvajamo, tj. nasljeđujemo iz vlastita jezika (Parkinson, 1969: 15–40), mada „riječi jednako kao i zamišljanje mogu biti uzrok mnogim velikim pogreškama ako ih se jako ne čuvamo“ (*TIE* §88). Naš jezik opterećen je tako, kao i ideje imaginacije, pasivnim afektima:

„Jezik obuhvaća zajedničke imaginativne kategorije koje nastaju na ovaj način i prenosi ih unutar kulture i među generacijama. (...) Jezik tako

učvršćuje uobičajene kulturološke predrasude svojstvene kategorijama kojima konstruiramo svijet¹⁰ (Ravven 2002: 198).

Ni jezik ni imaginativne ideje, nisu, jer njima adekvatno ne spoznajemo izvanjske stvari ili predmete, istinit i točan način spoznavanja, njega pak Spinoza dodjeljuje isključivo idejama uma. Ako ideje imaginacije i riječi nisu odgovarajući način razumijevanja i uvida u realnost, pitanje ostaje kako uopće možemo išta spoznavati i kako komunicirati znanje. U određenome normativnome etičkom kontekstu, Spinoza uviđa potrebu jezika i pojmova koje nužno rabimo kako bismo pri komuniciranju uspješno koračali prema onome što on opisuje kao uzor ljudske prirode (*natura humana exemplar*, EIV Praef.). Ipak, važno je u dijalogu doći do konsenzusa o pojmu *dobra* i *ideala* kako bi se već u početku promišljanja i prosuđivanja krenulo od što bližega zajedničkog značenja tih pojmova. U Spinozinoj filozofiji jasno je da je pitanje moralnoga dobra usko povezano uz istinitu spoznaju i aktivnost, a ne pasivnost tijela i uma, što se sve ostvaruje u intelektualnoj težnji za postizanjem čovjekove prave naravi ili prirode (*in suo esse perseverare conatur*) (EI P6).

ZAKLJUČAK

Imaginacija i afekti neizostavan su dio čovjekova iskustva i njegove slike svijeta. Spinoza naglašava njihov status u odnosu na razum i intelektualnu intuiciju ukazujući na slučajeve njihove iluzorne naravi. Uvidom u uzroke ideja imaginacije i strasti postaje jasno da se radi o konfuziji pri kojoj se stanja našega tijela i ideje tih stanja, kao pravih uzroka ideja imaginacije i pasivnih afekata, identificiraju kao ideje uma koje nam daju potpunu i istinitu sliku svijeta. Pasivni afekti i ideje koje su proizvod imaginacije dijele neke od karakteristika poput kontingentnosti te međusobne asocijacije nastale prema navici i pasivnosti tijela i uma. Unatoč tome što su ove iluzorne imaginativne ideje, kao i pasivni afekti, neraskidive sastavnice našega iskustva, uočavanje njihove nedostatnosti i neadekvatnosti odrazit će se u konačnici na našu prosudbu o tome što je istinito.

¹⁰ Citat nav. dj. prevela je autorica ovoga članka, tekst u originalu (engl.) nije preveden ni tiskan u hrvatskoj nakladi.

Razumijevajući narav naših strasti, riječi i predodžbi, Spinoza nam pokazuje njihov utjecaj na naše djelovanje i rasuđivanje te nam nudi način kojim ćemo se postupno oslobađati pogrešaka i iluzija u spoznaji. Postajući svjesni uobičajene zabune i zamjene iluzornih ideja imaginacije i strasti s pojmovima i idejama koje imamo u umu i koje, prema Spinozi, jesu nužno potpune, jednostavne, univerzalne i istinite, osvijestit ćemo ujedno kompleksnost i raznovrsnost načina spoznavanja.

LITERATURA

- KANT, I. (1984). *Kritika čistog uma*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- NADLER, S. (2006). *Spinoza's Ethics. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARKINSON, G. H. R. (1969). Language and Knowledge in Spinoza, *Inquiry*. 12 (1-4): 15-40.
- RAVVEN, H. M. (2001). Some Thoughts on What Spinoza Learned from Maimonides on the Prophetic Imagination: Part Two: Spinoza's Maimonideanism, *Journal of the History of Philosophy*. 39 (3): 385-406.
- RAVVEN, H. M. (2012). Spinoza's Rupture with Tradition – His Hints of a Jewish Modernity. U: Ravven, H. M., Goodman, L. E. *Jewish Themes in Spinoza's Philosophy*. (187-223). New York: State University of New York Press.
- RICOEUR, P. (2024). *Lectures on Imagination*. University of Chicago Press.
- SPINOZA, B. (2006). *Traktat o poboljšanju razuma*. Zagreb: Izdanja Antibarbarus.
- SPINOZA, B. (2000). *Etika: Dokazana geometrijskim redom*. Zagreb: Demetra.
- SPINOZA, B. (2006). *Teologijsko-politička rasprava*, Zagreb: Demetra.
- SAVAN, D. (1958). Spinoza and Language, *The Philosophical Review*. 67 (2): 212-225.
- SHAPIRO, L. (2017). Affective Imaginative Associations. U: Melamed, Y. Y. *Spinoza's Ethics. A Critical Guide*. (217-218). Cambridge: Cambridge University Press.
- SHELDON, M. (1979). Spinoza, Imagination and Chaos, *Southern Journal of Philosophy*. 17 (1): 119-132.
- WOLFSON, H. A. (1961). *The Philosophy of Spinoza. Tracing the Latent Processes of His Reasoning*. New York: Harvard University Press.
- ZOVKO, M. E. (2012). Naturalism and Intellectualism in Plato and Spinoza. U: Arndt, A., Zovko, J. (ur.). *Freiheit und Determinismus* (11-62). Erlangen: Wehrhahn.

ILLUSIONS OF IMAGINATION AS AN ANALOGY FOR THE INFLUENCE OF PASSIVE AFFECTS ON ACTIONS AND REASONING

Ivana RENIĆ

University of Zadar, Department of Philosophy

ABSTRACT

KEYWORDS:

affects, imagination, ideas,
B. Spinoza, knowledge,
judgment

The aim of this research is to analyse Spinoza's original philosophical reflection on the ideas of the imagination and on the process of their formation in analogy with the ideas of affective states of the body, that is, in analogy with affects. The article examines the philosophical ideas of Baruch Spinoza with a focus on the special capacity of imagination and illusions that can arise from this cognitive capacity, thereby pointing in an analogous way to the correlation of passive affects, judgments and actions. The results of the analysis and comparison of the influence of illusions created by the imagination and the influence of passive affects on cognition, reasoning and action indicate their similar characteristics. Despite the appearance of inadequate and illusory imaginative ideas in experience – which, according to Spinoza, are impossible to remove – the cognition and awareness of their inadequacy and uncertainty strongly influence our judgment and inference and thereby weaken their influence. Similarly, in understanding passive or negative affects as indicators of a change in the state of the affected body and the ideas of such changes, we recognize these very often intense affects as inappropriate factors to guide us in judgment and action.

Individualni i kontekstualni čimbenici učitelja i stručnih suradnika u kontekstu osiguravanja efektivnoga inkluzivnog okruženja

Matilda KARAMATIĆ BRČIĆ
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju

UDK: 376:37.043

DOI: 10.15291/ai.4849

IZVORNI ZNANSTVENI ČLANAK

Primljeno: 28. 06. 2025.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:
odgojno-obrazovna
inkluzija, socijalna
podrška nadređenih,
osobine ličnosti, osobne i
profesionalne kompetencije

U okviru razumijevanja uloge i važnosti inkluzivnoga obrazovanja i prihvaćanja razlika, a u kontekstu ovoga istraživanja, važno je istaknuti da je navedeni diskurs usmjeren na uvažavanje i prihvaćanje razlika kao politicaja u odgojno-obrazovnome radu, a ne prepreke, uz ravnomjernu optimizaciju organizacijskih, kadrovskih, materijalnih pretpostavki za uspješnu inkluziju. Cilj je istraživanja utvrditi izraženost pojedinih dimenzija ličnosti kod učitelja i stručnih suradnika te utvrditi razinu percepcije školske klime i socijalne podrške nadređenih i ostalih kolega kod učitelja i stručnih suradnika. Socijalna interakcija i podrška u okviru ovoga istraživanja podrazumijeva važnost jasnoga pozicioniranja svakoga ključnog suradnika u organizaciju i provedbu odgojno-obrazovne inkluzije prihvaćanjem svakoga sudionika kao jednako važnoga u radu. Danas je koncept inkluzivnoga odgoja i obrazovanja u nekim zemljama temeljno načelo koje se prepoznaje u različitim modelima školovanja, a koji se neprestano vrjednuju i unaprjeđuju u smislu povećanja kvalitete cjelovite odgojno-obrazovne prakse. Osobine ličnosti, koje su dio istraživačkoga konteksta ovoga rada, prezentiraju se prikazom ekstraverzije, savjesnosti, emocionalne stabilnosti i ugodnosti. Ističe se njihova velika važnost u kontekstu provedbe obrazovne inkluzije, posebno kod nastavnika i stručnih suradnika koji su ključni dionici inkluzivnih obrazovnih politika. U istraživanju su sudjelovala ukupno 232 odgojna djelatnika (140 iz Dalmacije i 92 iz Slavonije, 145 iz redovne osnovne škole te 87 iz posebnih odgojno-obrazovnih ustanova), od čega 78 učitelja predmetne nastave, 61 učitelj razredne nastave, 55 učitelja edukacijskih rehabilitatora te 38 stručnih suradnika. Kako su rezultati istraživanja pokazali da su utvrđene statistički značajne pozitivne korelacije podrške nadređenih i kolega s inkluzivnim okruženjem te da se istovremeno nisu pokazale statistički značajne korelacije školske klime i inkluzivnoga okruženja, s visokom se tendencijom naglašava potreba za jasnom ulogom svih ključnih dionika u procesu inkluzije. Stoga je važno istaknuti da u profesionalnome razvoju učitelja i stručnih suradnika treba uzeti u obzir ne samo znanstvene i stručne kompetencije nego i osobine ličnosti koje podržavaju inkluzivne vrijednosti kao temeljan preduvjet kvalitetnoga inkluzivnog okruženja.

INKLUZIVNO OKRUŽENJE KAO PARAMETAR KVALITETNE I UČINKOVITE PROVEDBE ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE NA RAZINI USTANOVE

Inkluzivno okruženje čini jedan od ključnih parametara učinkovite provedbe inkluzije u kontekstu sustava redovnih i posebnih odgojno-obrazovnih ustanova. Korelirajući ga s ključnim individualnim i kontekstualnim čimbenicima kao predmetom ovoga istraživanja, u radu se ističu sljedeći ključni pojmovi za razumijevanje kreiranja kvalitetnoga inkluzivnog okruženja i stavlja pri tome naglasak na ulogu i važnost prihvaćanja razlika među pojedincima kao poticaja, socijalne interakcije i podrške, prilagođenoga pristupa pri učenju i poučavanju, uloge i važnosti podrške obitelji i užega socijalnog okruženja. Socijalna interakcija i podrška u okviru ovoga istraživanja podrazumijeva važnost jasnoga pozicioniranja svakoga ključnog suradnika u organizaciju i provedbu odgojno-obrazovne inkluzije, prihvaćajući svakoga dionika kao jednako važnoga u radu.

Prilagođeni su nastavni pristupi usmjereni na kvalitetnu primjenu ključnih odgojno-obrazovnih načela poput individualizacije, primjerenosti i sustavnosti (Vukasović, 2000), s ciljem osiguravanja primjene kvalitetnih metoda i oblika rada u procesima poučavanja i učenja. Pri tome se osigurava okruženje u kojemu svaki učenik može postići svoj maksimalni potencijal. Suradnja odgojno-obrazovne ustanove s obitelji i lokalnom zajednicom pretpostavlja kvalitetnu uključenost i širih dionika važnih za učinkovitu odgojno-obrazovnu inkluziju. Obitelj kao primarni čimbenik odgoja i obrazovanja čini poveznicu napretka djeteta s jedne strane, i njegovu uspješnu prilagodnu na razini odgojno-obrazovne ustanove s druge strane. Praćenje i vrednovanje učenikovih postignuća osigurava i kvalitetno pružanje podrške u odgojno-obrazovnome radu, odnosno u procesima poučavanja i učenja. U inkluzivnome se okruženju razvija i potiče atmosfera prihvaćanja i uvažavanja različitosti kao poticaja u radu, što je ujedno i ekvivalent za uspješnu socijalnu uključenost i međusobnu podršku među učenicima. Jean Piaget, kao značajan teoretičar razvoja i učenja, ističe važnost socijalne interakcije i učenja u školskome okruženju kao važnoga temelja za kognitivni i socijalni razvoj u cjelini (Bugge, 2002). Promišljanje o inkluzivnome okruženju, u okviru teorijskoga pristupa J. Piageta, proces učenja ogleda kroz suradnju, diskusiju i međusobnu podršku među učenicima. Pri tome naglasak je usmjeren na čimbenike unutar odgojno-obrazovne ustanove.

Fokus je na čimbenicima unutar škola koji utječu na razvoj mišljenja i prakse, kao i na širim kontekstualnim čimbenicima koji mogu obogatiti ravnomjeran razvoj na svim poljima osobnosti djeteta. Pozitivni stavovi o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije čine ključan preduvjet za uspješnu provedbu. Strategije za uspješnu implementaciju i razvoj odgojno-obrazovne inkluzije unaprjeđuju kvalitetnu praksu cjelokupnoga odgojno-obrazovnog rada na razini ustanove (Ainscow, 2005).

Inkluzivno okruženje podrazumijeva pozitivne odnose koji se ogledaju u odnosima među učiteljima i stručnim suradnicima te među samim učenicima. Kvalitetni odnosi i kvalitetna suradnja podrazumijeva svođenje razlika na minimum, što u dugoročnome smislu pretpostavlja razvoj kvalitetne zajednice na razini ustanove te kvalitetne zajednice na razini društva u cjelini.

ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA KAO PROCES DEMOKRATIZACIJE ŠKOLSTVA

U suvremenim društvima inkluzija kao proces demokratizacije društva čini temeljni preduvjet za njezinu provedbu na razini odgojno-obrazovnih ustanova jasno povezujući inkluzivno obrazovanje i otvorenije i pravednije društvo. Demokratizacija školstva u svojoj biti podrazumijeva dostupnost obrazovanja svima, bez obzira na različitosti, uz primjenu ravnopravnoga i sudjelujućega procesa učenja i poučavanja. Smjernice odgoja i obrazovanja kod nas tijekom posljednja dva desetljeća naglašavaju načelo obrazovne integracije koje se prvenstveno odnosi na uključivanje djece s posebnim potrebama u sustav formalnoga odgoja i obrazovanja. U posljednje se vrijeme češće koristi terminom obrazovna inkluzija ili uključenost svih u obrazovanje. U okviru našega nacionalnog kurikuluma, odgojno-obrazovna inkluzija reprezentira se kao ključno načelo koje svoje uporište pronalazi u redovitim aktivnostima na razini svih odgojno-obrazovnih programa. Kurikulumski pristup usmjeren na razvoj kompetencija traži promjene metoda i oblika rada u kojima kvaliteta primjene obrazovne inkluzije kao koncepta pretpostavlja osmišljen model inkluzivnoga odgoja i obrazovanja s gledišta školskoga sustava i odgojno-obrazovne prakse. Uspješna inkluzija u obrazovanju postaje čimbenik kvalitete cjelovitoga sustava odgoja i obrazovanja koji je potrebno neprestano vrjednovati i unaprjeđivati. Primjerice, Slee (2001) ističe potrebu kritičkoga istraživanja socijalne is-

ključenosti u sustavu odgoja i obrazovanja, posebice kada su u pitanju učenici i osobe s posebnim potrebama. S tim u vezi naglašava se potreba jačanja kompetencija dionika procesa učenja i poučavanja za kvalitetan inkluzivni rad, kao ključnih pretpostavka postizanja visoke razine kvalitete. Osnovni cilj obrazovne inkluzije nije samo integrirati djecu u sustav redovnoga školovanja, nego osigurati niz uvjeta koji čine jedan kontinuiran proces u kojemu će obrazovne i životne potrebe djece s posebnim obrazovnim potrebama biti zadovoljene. U kontekstu ovoga rada izdvojiti će se značenje obrazovne inkluzije prema autorima (Booth i Ainscow, 2002) koji se sustavno godinama bave fenomenom inkluzije u obrazovanju. Pri tome se uvažavanje svih učenika te nastavnoga i školskoga osoblja na jednak način, jačanje sudjelovanja svih učenika u školskoj kulturi i kurikulumu, osiguravanje primjerene podrške u procesima učenja i poučavanja javljaju kao ključni procesi uspješne odgojno-obrazovne inkluzije. Za uspješnu provedbu inkluzije naglasak je usmjeren na mnogo sudionika (učenici, nastavnici, ravnatelji, stručni suradnici i roditelji) i drugih čimbenika (lokalna uprava, ostale institucije koje su u suradnji sa školom, obrazovna politika zemlje) koji nisu hijerarhijski postavljeni, nego je riječ o kontinuiranoj suradnji. Izazovi u provedbi odgojno-obrazovne inkluzije ogledaju se u naporima ključnih dionika u pružanju što kvalitetnijega odgovora na zahtjeve suvremene politike inkluzivne pedagogije, uključujući kvalitetan poredak relevantnih čimbenika za uspješnu inkluziju. Smanjenje razlika uvjetuje napredak društva u cjelini (Ferguson, 2008). Neka druga istraživanja fokus usmjeravaju na ostale sadržajne komponente procesa uključenosti u odgojno-obrazovni kontekst, poput važnosti primjerene organizacije, sadržaja i načina provođenja inkluzivne prakse u kontekstu razrednoga okruženja (Ainscow i sur., 2003) i na suradnju škole i roditelja s lokalnom zajednicom (Henderson i Mapp, 2002). Sigurno je da odgojno-obrazovni sustav prepoznaje i naznačava važnost inkluzije za društveni razvoj. Omogućavanje pristupa obrazovanju svoj djeci i mladima, a pritom uključivanje djece s posebnim potrebama u sustav redovnoga školovanja jedan je od glavnih ciljeva odgojno-obrazovnih politika zemalja Europe i svijeta, pa tako i Hrvatske. Kada govorimo o obrazovnoj inkluziji, govorimo o kontinuiranome procesu u koji su aktivno uključeni učenici, nastavnici, stručni suradnici, ravnatelji, roditelji, lokalna uprava te mnoge druge institucije koje su u suradnji sa školom kao inkluzivnom zajednicom.

U radu se dalje prikazuju i osobine ličnosti kao ključan preduvjet uspješne provedbe inkluzije. Uloga osobina ličnosti koje su dio istraživačkoga kontek-

sta ovoga rada, odnosno ekstraverzije, savjesnosti, emocionalne stabilnosti i ugodnosti, imaju veliku važnost u kontekstu provedbe obrazovne inkluzije, posebno kod nastavnika i drugih obrazovnih djelatnika koji su ključni dionici inkluzivnih obrazovnih politika. Utoliko, svaka od navedenih osobina ličnosti reprezentira se kroz iskaz kvalitetnoga odnosa pojedinca prema pozitivnoj percepciji provedbe odgojno-obrazovne inkluzije. Tako su ekstraverzivne osobe društvene, komunikativne, energične i sklone pozitivnomu izražavanju emocija, što u kontekstu učinkovite provedbe obrazovne inkluzije čini uvjet za jasnu ulogu i položaj svakoga pojedinog dionika procesa. Prema Rizkiah i Kurniawati (2019), ekstraverzija pozitivno utječe na stavove učitelja prema inkluziji. Pri tome se ističe kako učitelji i stručni suradnici koji su ekstraverzirani lakše uspostavljaju pozitivnu razrednu klimu i osiguravaju kvalitetniju podrške učenicima s teškoćama. Savjesnost se ogleda u organiziranosti i odgovornosti prema svakodnevnim zadaćama u okviru rada na razini odgojno-obrazovne ustanove. Osobine su emocionalno stabilnih osoba smirenost, otpornost na izazovne situacije i lakša spremnost u pružanju kritičkoga odgovora na izazove u radu. Ugodnost kao osobina ličnosti reprezentira se kroz empatičnost, suradnički odnos i pozitivne percepcije radnoga okruženja. Tako su MacFarlane i Woolfson (2013) zaključili da emocionalna stabilnost pomaže nastavnicima u upravljanju izazovima inkluzivne prakse. U kontekstu provedbe odgojno-obrazovne inkluzije, snaga ugodnosti ogleda se u stvaranju kvalitetnijega radnog okruženja s jačanjem vrijednosti prihvatanja različitosti u odgojno-obrazovnome radu. Kako navode Schwab i sur. (2020), ugodnost i otvorenost povezane su s pozitivnijim stavovima prema učenicima s teškoćama. U kontekstu navedene rasprave važno je istaknuti da u profesionalnome razvoju učitelja i stručnih suradnika treba uzeti u obzir ne samo stručne kompetencije nego i osobine ličnosti koje podržavaju inkluzivne vrijednosti kao temeljni preduvjet kvalitetnoga inkluzivnog okruženja.

METODOLOGIJA RADA

Cilj, zadatci i hipoteze istraživanja

Cilj je istraživanja utvrditi izraženost pojedinih dimenzija ličnosti kod učitelja i stručnih suradnika te utvrditi razinu percepcije školske klime i socijalne podrške nadređenih i ostalih kolega kod učitelja i stručnih suradnika.

U kontekstu operacionalizacije cilja navode se sljedeći istraživački zadatci:

- utvrditi povezanost dimenzija ličnosti učitelja i stručnih suradnika s percepcijom inkluzivnog okruženja
- utvrditi povezanost školske klime te socijalne podrške nadređenih kolega s percepcijom inkluzivnoga okruženja i
- utvrditi u kojoj mjeri individualni (dimenzije ličnosti) i kontekstualni čimbenici (školska klima, socijalna podrška kolega i nadređenih) pridonose objašnjenju inkluzivnoga okruženja.

S obzirom na različite odnose ključnih elemenata u kontekstu tematiziranja kvalitetne provedbe inkluzivne pedagogije te osiguravanja uvjeta za kvalitetno inkluzivno okruženje, u radu se ističu sljedeće istraživačke hipoteze:

- Očekuje se pozitivan odnos ekstraverzije, ugodnosti, savjesnosti i emocionalne stabilnosti s percepcijom inkluzivnoga okruženja.
- Očekuje se pozitivna povezanost školske klime te socijalne podrške nadređenih i kolega s percepcijom inkluzivnoga okruženja (veća percipirana socijalna podrška nadređenih i kolega povezana je s višom percepcijom inkluzivnoga okruženja; pozitivnija percepcija školske klime povezana je s inkluzivnim okruženjem).
- Individualni (dimenzije ličnosti) i kontekstualni čimbenici (školska klima, socijalna podrška kolega i nadređenih) bit će važni i pozitivni prediktori inkluzivnoga okruženja.

Sudionici istraživanja

U istraživanju su sudjelovala ukupno 232 odgojna djelatnika (140 iz Dalmacije i 92 iz Slavonije, 145 iz redovne osnovne škole te 87 iz posebnih odgojno-obrazovnih ustanova), od čega 78 učitelja predmetne nastave, 61 učitelj razredne nastave, 55 učitelja edukacijskih rehabilitatora te 38 stručnih suradnika. Odgojno-obrazovni su djelatnici u prosjeku imali $M = 15,06$ ($SD = 10,49$) godina radnoga staža u struci. Ukupno je sudjelovalo 199 žena (85,8 %) te 33 muškarca (14,2 %), prosječne starosti $M = 46,6$ ($SD = 10,81$) godina.

Mjerni instrumenti

U okviru istraživanja te konteksta prikazanih rezultata u ovome radu korišteni su sljedeći istraživački instrumenti.

Upitnik inkluzivnog okruženja (Karamatić Brčić, 2013) nastao je na temelju prijevoda i adaptacije *Indeksa inkluzije* autora T. Booth i M. Ainscow (2002) (*The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, drugo izdanje). Radi se o dokumentu izrađenome u okviru Centra za istraživanja o inkluzivnome obrazovanju. U kontekstu definiranja ključnih sastavnica inkluzivne kulture, politike i prakse, naglasak u ovome projektu usmjeren je posebice na istraživanje dijela indeksa koji jasno definira skale za mjerenje inkluzivnoga okruženja (inkluzivna kultura ustanove i inkluzivne vrijednosti). *Upitnik inkluzivnoga okruženja* sastoji se od 11 čestica koje opisuju različite aspekte inkluzivnoga okruženja. Sudionici istraživanja trebali su znakom „X“ označiti slaganje sa svakom opisanom tvrdnjom, a raspon odgovora kretao se od „slažem se“, „niti se slažem, niti se ne slažem“, „ne slažem se“. Ukupan rezultat dobiva se na temelju aritmetičke sredine svih čestica te se teoretski kreće od 1 do 3, pri čemu veći rezultat upućuje na pozitivnije inkluzivno okruženje. Pouzdanost je u provedenome istraživanju $\alpha = 0,85$.

Inventar ličnosti IPIP 50 (engl. *International Personality Item Pool, IPIP*; Goldberg, 1992, adaptirana i validirana verzija Mlačić i Goldberg, 2007)

Instrument se sastoji od 50 kratkih tvrdnji koje opisuju uobičajeno ponašanje ljudi unutar kojih je sadržano pet subskala od kojih svaka mjeri po jednu od pet dimenzija ličnosti. Svaka subskala sadrži 10 čestica. Subskale su: ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, emocionalna stabilnost te intelekt. Sudionici istraživanja trebali su znakom „X“ označiti slaganje sa svakom opisanom tvrdnjom, a raspon odgovora kretao se od „posve netočno“ do „posve točno“ (1 – 5). Ukupan rezultat dobiva se na temelju aritmetičke sredine odgovarajućih čestica za svaku subskalnu te se teoretski kreće od 1 do 5, pri čemu veći rezultat upućuje na veću izraženost pojedine dimenzije ličnosti. Pouzdanost je u provedenome istraživanju sljedeća: ekstraverzija $\alpha = 0,84$, ugodnost $\alpha = 0,76$, savjesnost $\alpha = 0,82$, emocionalna stabilnost $\alpha = 0,87$ te intelekt $\alpha = 0,82$.

Hrvatski upitnik školske klime – verzija za nastavnike (Velki i Kuterovac Jagodić, 2023). HUŠK-N mjeri opći faktor školske klime, a sadrži ukupno 18 čestica koje ispituju odnos učenika i nastavnika i odnos među djelatnicima škole, osjećaj pripadnosti školi, nasilničko ponašanje među djecom, atmosferu učenja, roditeljsku uključenost u školu, predviđanje budućnosti učenika na temelju školovanja te profesionalni razvoj. Sudionici istraživanja trebali su znakom „X“ označiti slaganje sa svakom opisanom tvrdnjom, a raspon odgovora kretao se od „u potpunosti se slažem“, „slažem se“, „niti se slažem, niti se ne slažem“, „ne slažem se“ do „uopće se ne slažem“ (1–5). Ukupan rezultat dobiva se na temelju aritmetičke sredine svih čestica te se teoretski kreće od 1 do 5, pri čemu veći rezultat upućuje na pozitivniju školsku klimu. Pouzdanost je u provedenome istraživanju $\alpha = 0,97$.

Skala socijalne podrške na poslu i u obitelji (Šimunić, 2016) sastavljena je od 36 čestica, odnosno po četiri skupine od 9 čestica koje se međusobno razlikuju samo po izvoru podrške. Njima se ispituju neki aspekti instrumentalne i emocionalne socijalne podrške za poslovna i obiteljska pitanja: a) nadređenoga, b) radnih kolega, c) bračnoga partnera i d) drugih članova obitelji i bliskih osoba. Za potrebe istraživanja korištene su prve dvije subskale, podrška nadređenih i podrška radnih kolega. Sudionici su svoje odgovore bilježili na 7-stupanjskoj skali Likertova tipa (1 – uopće se ne slažem; 7 – u potpunosti se slažem), gdje veći broj ukazuje na višu razinu podrške. Ukupan rezultat dobiva se na temelju aritmetičke sredine odgovarajućih čestica za svaku subskalu. Pouzdanost je u provedenome istraživanju sljedeća: podrška nadređenih $\alpha = 0,87$, podrška radnih kolega $\alpha = 0,77$.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

U okviru cilja istraživanja ističe se da će se identificirati izraženost pojedinih dimenzija ličnosti kod učitelja i stručnih suradnika te posljedično utvrditi razina percepcije školske klime te socijalne podrške nadređenih i ostalih kolega kao ključnih kontekstualnih čimbenika kod učitelja i stručnih suradnika. U okviru individualnih i kontekstualnih čimbenika u kontekstu provedbe inkluzije važno je razumjeti odnose među ključnim dionicima koji definiraju smjer kretanja provedbe inkluzije te ulogu i važnost svakoga dionika u procesu. U nastavku

slijedi operacionalizacija prvoga istraživačkog zadatka usmjerenoga na deskriptivne pokazatelje individualnih čimbenika (osobina ličnosti) i kontekstualnih čimbenika (školska klima i socijalna podrška nadređenih).

Individualni i kontekstualni čimbenici – deskriptivni pokazatelji

Deskriptivni pokazatelji istraživanih individualnih i kontekstualnih čimbenika pokazuju različite tendencije učitelja i stručnih suradnika prema sljedećemu tabličnom prikazu s iskazanim deskriptivnim vrijednostima. Za sve mjerene varijable indeksi asimetrije (*skewness* i *kurtosis*) ne pokazuju značajno odstupanje od normalne distribucije (ne prelaze $-/+ 2$) što omogućuje primjenu parametrijske statistike u daljnjim analizama.

TABLICA 1: Deskriptivna analiza individualnih i kontekstualnih čimbenika

	N	Min	Max		M	SD	Indeks asimetrije Skewness	Indeks asimetrije Kurtosis
Intelekt	232	2,20	5,00		3,77	,587	-,213	-,465
Ekstraverzija	232	1,50	4,80		3,39	,669	-,362	,118
Savjesnost	232	2,30	5,00		4,06	,580	-,498	-,387
Stabilnost	232	1,50	5,00		3,52	,676	-,202	,054
Ugodnost	232	2,80	5,00		4,17	,483	-,302	-,297
Inkluzivno okruženje	232	1,27	3,00		2,53	,363	-,784	,149
Školska klima	232	1,00	4,94		3,62	1,11	-,955	-,352
Socijalna podrška nadređenih	232	2,33	7,00		5,61	1,14	-,635	-,614
Socijalna podrška kolega	232	2,89	7,00		5,60	,912	-,438	-,437

U kontekstu prikaza individualnih čimbenika analiza deskriptivnih podataka pokazuje da učitelji i stručni suradnici pokazuju visoku razinu savjesnosti i ugodnosti u odgojno-obrazovnome radu te srednju razinu emocionalne stabilnosti, ekstraverzije i intelekta. Većina učitelja i stručnih suradnika iz redova ispitivanih sudionika pokazuje umjereno zadovoljstvo školskom klimom. Ispitivani učitelji i stručni suradnici pak uglavnom doživljavaju visoku razinu podrške nadređenih što implicira na misao da je kontekst vođenja i

upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom usmjeren na distributivni model vođenja i upravljanja. Ispitanici dalje iskazuju zadovoljstvo u odnosima sa svojim kolegama u užemu radnom okruženju. Navedeni rezultat pokazuje da je pozitivna klima u kontekstu najužih suradnika na razini svakodnevne odgojno-obrazovne ustanove. Većina je ispitanih učitelja i stručnih suradnika uglavnom zadovoljna percepcijom inkluzivnoga okruženja kao jednoga od ključnih parametara kvalitetne provedbe inkluzije na razini odgojno-obrazovne ustanove.

Inkluzivno okruženje i osobine ličnosti

U nastavku prikaza dobivenih rezultata slijedi prikaz povezanosti dimenzija ličnosti učitelja i stručnih suradnika s percepcijom inkluzivnoga okruženja. Navedeni je odnos iznimno važan u kontekstu razumijevanja jasne uloge ključnih dionika procesa odgojno-obrazovne inkluzije, kao i kreiranja pozitivnoga stava prema različitostima u kontekstu rada s učenicima i među radnim kolegama.

TABLICA 2: Povezanost osobina ličnosti i inkluzivnog okruženja (Pearsonov koeficijent korelacije)

	Intelekt	Ekstraverzija	Savjesnost	Stabilnost	Ugodnost	Inkluzivno okruženje
Intelekt	1	,438**	,360**	,240**	,460**	,093
Ekstraverzija	,438**	1	,262**	,373**	,315**	,175**
Savjesnost	,360**	,262**	1	,356**	,361**	,206**
Stabilnost	,240**	,373**	,356**	1	,243**	,239**
Ugodnost	,460**	,315**	,361**	,243**	1	,185**
Inkluzivno okruženje	,093	,175**	,206**	,239**	,185**	1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

U tablici prikazanih korelacija utvrđene su statistički značajne pozitivne korelacije pojedinih dimenzija ličnosti i inkluzivnoga okruženja kao temeljnoga čimbenika kvalitete učinkovite odgojno-obrazovne inkluzije. Učitelji i stručni suradnici koji imaju više razine ekstraverzije, savjesnosti, emocionalne stabilnosti i ugodnosti uspješniji su u ostvarenju odgojno-obrazovne inkluzije. Prema A. E. Poropat (2009) ističe se da su osobine ličnosti iznimno

povezane s akademskim postignućem, usmjeravajući taj kontekst na jačanje kvalitete procesa učenja i poučavanja. U kontekstu naglašavanja važnosti pozitivnoga okruženja emocionalno stabilni nastavnici rjeđe doživljavaju profesionalni stres te lakše održavaju pozitivnu klimu u okviru razrednoga okruženja (MacFarlane i Woolfson, 2013). Zanimljiv je podatak da se dimenzija intelekta nije pokazala značajnim korelatom inkluzije, što upućuje na moguću potvrdu spoznaje da samo znanje nije jedina važna stavka za učinkovito razumijevanje inkluzivnoga procesa.

Povezanost školske klime i socijalne podrške s inkluzivnim okruženjem

U okviru istraživačkoga zadatka usmjerenoga na povezanost školske klime te socijalne podrške nadređenih i kolega s percepcijom inkluzivnoga okruženja slijedi tablični prikaz dobivenih rezultata navedenih povezanosti.

TABLICA 3: Povezanost školske klime i socijalne podrške s inkluzivnim okruženjem (Pearsonov koeficijent korelacije)

	Inkluzivno okruženje	Školska klima	Socijalna podrška nadređenih	Socijalna podrška kolega
Inkluzivno okruženje	1	,060	,403**	,303**
Školska klima	,060	1	,174**	,181**
Socijalna podrška nadređenih	,403**	,174**	1	,400**
Socijalna podrška kolega	,303**	,181**	,400**	1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Rezultati istraživanja pri ovome istraživačkom zadatku pokazali su da su utvrđene statistički značajne pozitivne korelacije podrške nadređenih i kolega s inkluzivnim okruženjem, dok se nije pokazala statistički značajna korelacija školske klime i inkluzivnoga okruženja. Primjerice, visoka razina ugodnosti kod nastavnika povezana je s pozitivnijim prihvaćanjem različitosti i većom spremnošću na prilagodbu (Schwab i sur., 2020). Također, učitelji i stručni suradnici, koji percipiraju veću socijalnu podršku nadređenih i kolega, ujedno procjenjuju i pozitivnije inkluzivno okruženje kao parametar zadovoljstva u radu.

Razmatrajući odnos osobina ličnosti i inkluzivnoga okružja, Makoelle i

Burmistrova (2024) navode važnima ugodnost i savjesnost kod učitelja u stvaranju odnosa povjerenja s učenicima u razredima koji provode odgojno-obrazovnu inkluziju u sustavu redovnih škola. Iz prethodno prezentiranoga pretpostavlja se da učitelji i stručni suradnici u sustavu redovnih škola i posebnih odgojno-obrazovnih ustanova podjednako percipiraju važnost podrške kolega s kojima rade te važnost obuhvatnije socijalne podrške kao potencijalnih prediktora uspješne inkluzije. U konačnici, navedeni rezultati zadovoljavaju preduvjete za provođenje hijerarhijske regresijske analize koja se prikazuje u nastavku.

Individualni i kontekstualni čimbenici u objašnjenju inkluzivnoga okruženja

Kako bismo utvrdili doprinose pojedinih skupina prediktora u objašnjenju inkluzivnoga okruženja, provedena je hijerarhijska regresijska analiza. U analizu su uvršteni prediktori koji su pokazali značajnu povezanost s inkluzivnim okruženjem (vidjeti tablicu 4) pri čemu su u prvome koraku uvrštene osobine ličnosti nastavnika, a u drugome socijalna podrška kolega i nadređenoga.

TABLICA 4: Prikaz rezultata hijerarhijske regresijske analize za predviđanje pozitivnoga inkluzivnog okruženja

Prediktori	Kriterij: Inkluzivno okruženje		
	β	t	Sažetak modela
Korak 1			$R^2 = ,07$ $F_{(4,227)} = 5,36, p=0,00$ $f^2 = ,08$
Ekstraverzija	,033	,392	
Savjesnost	,064	,157	
Stabilnost	,085	,028	
Ugodnost	,068	,200	

Prediktori	Kriterij: Inkluzivno okruženje		
	β	t	Sažetak modela
Korak 2			$R^2 = ,20$ $F_{(9,01)} = 19,79, p=0,00$ $\Delta R^2 = ,13$ $f^2 = ,18$
Ekstraverzija	,048	,180	
Savjesnost	,051	,222	
Stabilnost	,050	,166	
Ugodnost	-,002	,975	
Socijalna podrška nadređenih	,098	,000	
Socijalna podrška kolega	,060	,022	

Kada je riječ o osobinama ličnosti, one zajedno objašnjavaju oko 7 % varijance kriterija pri čemu su se kao značajan prediktor u prvome koraku izdvaja osobina *emocionalne stabilnosti*. Veća emocionalna stabilnost kod učitelja i stručnih suradnika statistički značajno predviđa njihovu percepciju pozitivnoga inkluzivnog okruženja. Veličina učinka je mala, što govori u prilog tome da se osobine ličnosti nisu pokazale osobito važnima za predviđanje pozitivnoga inkluzivnog okruženja.

U drugome koraku uvođenjem varijabli *socijalne podrške* objašnjeno je dodatnih 13 % varijance kriterija. Veličina je učinka umjerena te su obje varijable statistički značajni prediktori. Veća percepcija socijalne podrške nadređenih i kolega kod učitelja i stručnih suradnika statistički značajno predviđa njihovu percepciju pozitivnijega inkluzivnog okruženja. Također uvođenjem varijabli socijalne podrške prethodno značajni prediktor emocionalna stabilnost prestaje imati statistički značajan učinak u drugome koraku. Taj rezultat govori dodatno u prilog važnosti socijalne podrške na radnome mjestu bez obzira na osobine ličnosti pojedinaca u stvaranju pozitivnoga inkluzivnog okruženja. U konačnici, postavljeni model objašnjava oko 20 % varijance inkluzivnoga okruženja, pri čemu oko 7 % objašnjavaju *osobine ličnosti*, a dodatnih 13 % varijable *podrška kolega i nadređenih* pri čemu se statistički važnijim pokazala *socijalna podrška nadređenih*. Promišljajući o navedenome rezultatu, s visokom se tendencijom potvrđuje uloga i važnost socijalne podrške nadređenih kao ključan prediktora inkluzivnoga

okruženja koje treba zračiti dijalogom, razumijevanjem i participativnim sudjelovanjem ključnih dionika na razini neposredne odgojno-obrazovne prakse.

ZAKLJUČAK

Osnovni cilj obrazovne inkluzije nije samo integrirati djecu u sustav redovnoga školovanja, nego osigurati niz uvjeta koji čine kontinuiran proces u kojemu će obrazovne i životne potrebe djece s posebnim obrazovnim potrebama biti zadovoljene. Za uspješnu provedbu inkluzije naglasak je usmjeren na mnogo sudionika (učenici, nastavnici, ravnatelji, stručni suradnici i roditelji) i drugih čimbenika (lokalna uprava, ostale institucije koje su u suradnji sa školom, obrazovna politika zemlje) koji nisu hijerarhijski postavljeni, nego je riječ o kontinuiranoj suradnji. U odgojno-obrazovnoj praksi kod nas postoji niz programa koji su usmjereni na primjerene oblike i metode rada s učenicima koji imaju posebne obrazovne potrebe, a koji neprestano obogaćuju inkluzivnu praksu na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja. Rezultati istraživanja pokazali su da ispitivani učitelji i stručni suradnici pak uglavnom doživljavaju visoku razinu podrške nadređenih što implicira na misao da je kontekst vođenja i upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom usmjeren na distributivni model vođenja i upravljanja. U rezultatu koji implicira kako ispitanici iskazuju zadovoljstvo u odnosima sa svojim kolegama u užemu radnom okruženju, pokazuje se važnost kvalitetne suradnje i komunikacije na razini ustanove u kojoj rade. Navedeni rezultat pokazuje da je iznimno relevantna pozitivna klima u kontekstu najužih suradnika na razini svakodnevne odgojno-obrazovne ustanove. S obzirom na to da su utvrđene statistički značajne pozitivne korelacije pojedinih dimenzija ličnosti i inkluzivnoga okruženja kao temeljnoga čimbenika kvalitetne i učinkovite odgojno-obrazovne inkluzije, pokazalo se da je podjednako važan osobni razvoj i sustav vrijednosti uz profesionalne kompetencije. Učitelji i stručni suradnici koji imaju više razine ekstraverzije, savjesnosti, emocionalne stabilnosti i ugodnosti uspješniji su u ostvarenju odgojno-obrazovne inkluzije. S obzirom na to da su rezultati istraživanja pokazali da su utvrđene statistički značajne pozitivne korelacije podrške nadređenih i kolega s inkluzivnim okruženjem te istovremeno da se nije poka-

zala statistički značajna korelacija školske klime i inkluzivnoga okruženja, pretpostavlja se da je za uspješnu implementaciju i provedbu inkluzije relevantan kontekst uspješnoga i suvremenoga vođenja i upravljanja te važnost podrške onih dionika sustava koji mogu izravno doprinijeti kvaliteti osiguravanja organizacijskih, materijalnih i kadrovskih pretpostavki za provedbu inkluzije u sustavu redovnih škola i na razini posebnih odgojno-obrazovnih ustanova.

LITARATURA I IZVORI

- AINSCOW, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?, *Journal of Educational Change*. 6 (2), 109–124.
- AINSCOW, M., HOWES, A., FARRELL, P., FRANKHAM, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices, *European Journal of Special Needs Education*. 18 (2): 227–242. s://doi.org/10.1080/0885625032000079005
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for studies on Inclusive education. ://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf.
- BUGGLE, F. (2002). *Razvojna psihologija Jeana Piageta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- FERGUSON, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone, *European Journal of Special Needs Education*. 23 (2): 109–120.
- HENDERSON, T. A., MAPP, L. K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Southwest Educational Development Laboratory, National center for family and community in schools. :// www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf
- HENDERSON, T. A., MAPP, L. K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Southwest Educational Development Laboratory, National center for family and community in schools. ://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf
- KUDEK MIROŠEVIĆ, J. (2007). *Inclusive education in Croatia*. Regional Workshop-Europe on Inclusive Education, UNESCO, Sinaia, Romania. 14-16 June 2007. ://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/ croatia_inclusion_07.pdf
- KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2013). Uпитnik inkuzivnog okruženja. U: Karamatić Brčić, M. *Organizacija, sadržaji i način provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi* (doktorski rad). Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
- MACFARLANE, K., WOOLFSON, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned

- behavior, *Teaching and Teacher Education*. 29: 46–52. s://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006
- MLAČIĆ B., GOLDBERG L. R. (2007). An analysis of a cross-cultural personality inventory: The IPIP Big-Five factor markers, *Journal of Personality Assessment*. 88 (2): 168–77. doi:10.1080/00223890701267993
- POROPAT, A. E. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor Model of personality and academic performance, *Psychological Bulletin*. 135 (2): 322–338. s://doi.org/10.1037/a0014996
- RIZKIAH, S., KURNIAWATI, F. (2019). The relationship between personality traits and attitude toward inclusive education in Indonesian preschool teachers, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 18 (11): 47–60. s://doi.org/10.26803/ijlter.18.11.4
- SCHWAB, S., HELLMICH, F., GÖREL, G. (2020). The role of pre-service teachers' individual characteristics in their attitudes toward inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*. 24 (7): 702–719. s://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482019
- SLEE, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*. 5 (2–3): 167–177. www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf
- ŠIMUNIĆ, A. (2016). Skala socijalne podrške na poslu i u obitelji. U: Tucak Junaković, I., Burić, I., Čubela Adorić, V., Proroković, A., Slišković, A. (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, svezak 8. (45–54). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- VELKI, T., KUTEROVAC JAGODIĆ, G. (2023). Provjera ekološke valjanosti Hrvatskog upitnika školske klime za nastavnike s različitih odgojno-obrazovnih razina, *Društvena istraživanja*. 32 (3): 493–516. s://doi.org/10.5559/di.32.3.06
- ZAKONU O ODGOJU I OBRAZOVANJU U OSNOVNIM I SREDNJIM ŠKOLAMA (NN 87/2008).
- MAKOELLE, T. M., BURMISTROVA, V. (2024). *Teachers' Personality Traits That Promote Students' Trust within an Inclusive Environment in the Classroom*, U Trust and Psychology – Who, When, Why and How We Trust. IntechOpen s://www.researchgate.net/publication/384176208_Teachers'_Personality_Traits_That_Promote_Students'_Trust_within_an_Inclusive_Environment_in_the_Classroom

INDIVIDUAL AND CONTEXTUAL FACTORS OF TEACHERS AND PROFESSIONAL ASSOCIATES IN THE CONTEXT OF ENSURING AN EFFECTIVE INCLUSIVE ENVIRONMENT

Matilda KARAMATIĆ BRČIĆ

University of Zadar, Department of Pedagogy

ABSTRACT

KEYWORDS:

educational inclusion, social support from superiors, personality traits, personal and professional competencies

In understanding the role and importance of accepting differences, and in the context of this research, it is important to emphasize that the aforementioned discourse is focused on appreciating and accepting differences as incentives in educational work, rather than obstacles, with a balanced optimization of organizational, personnel, and material prerequisites for successful inclusion. The aim of the research is to determine the expression of individual personality dimensions in teachers and professional associates and to determine the level of perception of the school climate and social support from superiors and other colleagues in teachers and professional associates. Social interaction and support in the context of this research implies the importance of clearly positioning each key associate in the organization and implementation of educational inclusion, accepting the importance of each stakeholder as equally important in the work. Today, the concept of inclusive education is a fundamental principle in some countries that is recognized through various models of schooling, which are constantly evaluated and improved in terms of increasing the quality of comprehensive educational practice. Personality traits that are part of the research context of this work are presented through the presentation of extraversion, conscientiousness, emotional stability, and agreeableness. They stand out as being of great importance in the context of implementing educational inclusion, especially among teachers and other educational staff who are key stakeholders in inclusive education policies. As the results of the research showed that there were statistically significant positive correlations of support from superiors and colleagues with an inclusive environment, and that at the same time no statistically significant correlations of school climate and inclusive environment were shown, the need for a clear role of all key stakeholders in the inclusion process is emphasized with a high tendency. To that extent, it is important to point out that in the professional development of teachers and professional associates, not only scientific and professional competencies should be taken into account, but also personality traits that support inclusive values as a fundamental prerequisite for a quality inclusive environment.

Discipline Dynamics in Project-based Learning in Primary School: a Comparative Study of Multicultural and Monocultural Milieu

Jumardin

Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

Lantip DIAT PRASOJO

Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

Wuri WURYANDANI

Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

Mohammad ARCHI MAULYDA

Universitas Mataram, Indonesia

UDK: 373.3:[316.7:37.091.5]

DOI: 10.15291/ai.4850

IZVORNI ZNANSTVENI ČLANAK

Priljeno: 19. 05. 2025..

ABSTRACT

KEYWORDS:

student discipline in the classroom; classroom discipline; cultural milieu; childhood; social interaction

This research article investigates the influence of classroom multicultural and monocultural milieu on discipline dynamics and the implementation of Project-Based Learning (PjBL) in primary schools. The primary objective is to examine how cultural context shapes students' disciplined behaviour and the strategies teachers use within PjBL frameworks. A quantitative, comparative method was employed, involving 76 students from four schools in West Sulawesi, Indonesia. Data were collected using the Discipline Self-Assessment and a PjBL performance test. Results revealed significant differences in Discipline ($t = 10.386, p < 0.001$) and PjBL ($t = 6.947, p < 0.001$) between the milieus. Regression analysis indicated that Discipline and PjBL collectively explain 76.7% of the variance in Milieu Types ($R^2 = 0.767, F = 120.164, p < 0.001$). In monocultural milieus, Discipline emerged as a stronger predictor, while in multicultural settings, PjBL was more impactful. These results highlight the need for context-specific strategies, with discipline supporting structure in monocultural classrooms and PjBL enhancing engagement in multicultural ones. The research results underscore the importance of adapting teaching methods in the classroom, providing valuable insights for educators and policymakers. Future research should explore additional variables and longitudinal follow-ups to gain a deeper understanding of student discipline dynamics.

INTRODUCTION

The dynamic nature of today's classrooms, especially in primary schools, reflects the increasingly diverse cultural backgrounds of students (Leifels & Bowen, 2021). This diversity introduces a unique set of challenges and opportunities for educators in fostering discipline and engagement (Amundsen, 2023). Project-Based Learning (PjBL) has emerged as a pedagogical strategy capable of addressing such complexities by promoting active learning, collaboration, and problem-solving (Kokotsaki et al., 2016; Thuan, 2018). However, the effectiveness of PjBL in shaping students' discipline may vary depending on the cultural composition of the classroom, which remains an underexplored area in educational research.

Discipline, a cornerstone of effective learning, is often shaped by cultural norms and values (Bicer, 2021). In multicultural classrooms, students bring diverse cultural expectations regarding authority, collaboration, and learning behaviour, which can influence their disciplinary practices (Lyon et al., 2020; Osher et al., 2010). On the other hand, monocultural classrooms offer a relatively homogenous environment where shared norms may simplify the establishment of discipline (Barker & Ukpong, 2020). These contrasting contexts raise important questions about how discipline dynamics unfold in PjBL environments (Kartika, 2020). Despite the recognized benefits of PjBL, the relationship between classroom milieu and student discipline in PjBL settings remains under-researched, particularly in primary education.

Current literature on PjBL predominantly focuses on its impact on academic achievement, critical thinking, and collaborative skills (Kokotsaki et al., 2016; Zen et al., 2022). However, few studies investigate how PjBL interacts with classroom discipline, especially within different cultural settings (Edmunds, 2005; Starkey, 2001). Existing research often overlooks how cultural heterogeneity or homogeneity might affect students' adherence to classroom norms and their overall learning experience (Hernández, 2023; Lee et al., 2019; Riddersporre & Stier, 2022). This gap limits our understanding of the contextual factors that mediate the effectiveness of PjBL in fostering disciplined behaviour, particularly in primary schools where foundational disciplinary habits are formed.

The novelty of this study lies in its focus on comparing discipline dynamics in PjBL environments across multicultural and monocultural primary school settings. While previous studies have explored the impact of PjBL on student

engagement and learning outcomes, little is known about how cultural context influences discipline within this pedagogical framework (Areiqat et al., 2024; Barker & Ukpong, 2020; Kokotsaki et al., 2016). By addressing this gap, the study provides new insights into how cultural diversity shapes the implementation and outcomes of PjBL, offering a nuanced understanding of its effectiveness in promoting discipline.

This research is particularly timely given the growing emphasis on culturally responsive pedagogy. As classrooms become more diverse, educators face increasing pressure to adopt teaching methods that are both inclusive and effective in maintaining discipline (Amundsen, 2023; Casillas, 2014; Weigelt, 2009). Understanding the interplay between cultural context and discipline in PjBL can help educators tailor their approaches to better meet the needs of diverse student populations. Furthermore, insights from this study can inform the development of targeted interventions and professional development programs aimed at enhancing the efficacy of PjBL in diverse educational settings (Darmiany & Maulyda, 2022; Iatsyshyn, 2020).

The study adopts a comparative approach, examining discipline dynamics in multicultural and monocultural primary school classrooms implementing PjBL. It seeks to uncover whether and how the cultural composition of a classroom influences students' disciplinary behaviour, as well as the strategies employed by teachers to manage discipline in PjBL settings. By comparing these two milieus, the research aims to highlight context-specific challenges and best practices, thereby contributing to the broader discourse on culturally responsive teaching and classroom management. Hence, this study aims to bridge a critical gap in the literature by exploring the role of cultural context in shaping discipline dynamics within PjBL environments. Its findings are expected to provide valuable insights for educators, policymakers, and researchers, ultimately enhancing the implementation of PjBL in diverse primary school classrooms.

UNDERPINNING THEORY

Cultural Knowledge

The development of cultural knowledge in elementary schools reflects the increasing recognition of diversity and multiculturalism in educational systems (Weigelt, 2009; Yin et al., 2020). Critical theory, particularly in the realm of

education, emphasizes the need to empower students by fostering a deep understanding of their own cultural identities and those of others. This trend is rooted in the belief that cultural knowledge is not merely an academic subject but a transformative tool that challenges social inequities and promotes critical consciousness (Wilson, 1982). In recent years, schools have incorporated culturally responsive pedagogies, which integrate students' cultural backgrounds into the curriculum, fostering a sense of belonging and enhancing their academic engagement (Horst & Albertyn, 2018; Van Der Horst & Albertyn, 2018). This shift aligns with the critical theory's aim of questioning traditional knowledge hierarchies and empowering marginalized voices.

However, the implementation of cultural knowledge in elementary education often faces systemic challenges (Alon & Higgins, 2005). One critical issue is the tendency to commodify culture, reducing it to superficial symbols rather than exploring its deeper social, historical, and political contexts (Alexander, 2019). For instance, cultural celebrations in schools may highlight traditional dances or cuisine without addressing the broader narratives of power, colonization, or resistance associated with those cultures. This surface-level engagement risks perpetuating stereotypes rather than fostering genuine intercultural understanding. From a critical perspective, educators must be vigilant against such practices and strive for a curriculum that critically examines the structures of power and privilege that shape cultural narratives (Garcia-Mila et al., 2021; Lata Sharma & Sarkar, 2019).

Another emerging trend is the role of digital technology in shaping students' cultural knowledge. Digital platforms provide unprecedented access to diverse cultural content, allowing students to explore global perspectives beyond their immediate communities (Boyle, 1999; Cimen, 2014). However, critical theory warns of the potential for digital media to reinforce cultural biases and perpetuate a dominant worldview, particularly when algorithms prioritize certain narratives over others (Hirsch, 2005; Malton et al., 2012). To counter this, schools must equip students with critical media literacy skills, enabling them to discern and analyse the cultural biases inherent in digital content. By fostering these critical competencies, education systems can support the development of students as culturally aware and socially responsible citizens who can navigate and challenge the complexities of a globalized world. This trend reflects a broader societal shift towards valuing cultural pluralism, but its success depends on a critical and reflective approach

that interrogates the power dynamics at play within cultural knowledge production and dissemination.

Multicultural and Monocultural

Critical theory offers a lens to examine power dynamics and inequities within social interactions, particularly in educational contexts (Leifels & Bowen, 2021). When students engage in group activities, the nature of their social interactions can vary significantly based on the group's cultural composition (Amundsen, 2023; Lee et al., 2019). In multicultural groups, the diverse cultural backgrounds of students lead to complex interactions, often shaped by differing communication styles, values, and social norms. These interactions, while rich in perspective, are also prone to misunderstandings and implicit biases (Riddersporre & Stier, 2022). Critical theorists argue that power relations in such groups are often skewed, with dominant cultural norms overshadowing minority voices. This can marginalize certain students, hindering equitable participation and fostering a sense of exclusion.

Conversely, in monocultural groups, students share similar cultural backgrounds, leading to more homogenous interaction patterns (Areqiat et al., 2024). The lack of cultural diversity in these groups may reduce misunderstandings but also limits exposure to diverse viewpoints. Critical theory highlights that while monocultural groups may seem harmonious on the surface, they often perpetuate uncritical acceptance of prevailing social norms and hierarchies. Without the challenge of differing perspectives, such groups may unconsciously reinforce existing power structures and fail to question systemic inequities (Barker & Ukpong, 2020). This homogeneity can stifle critical thinking and creativity, as students are less likely to encounter and engage with alternative viewpoints.

From a critical theory perspective, fostering critical consciousness in both group types is essential. In multicultural groups, educators must actively facilitate dialogues that encourage mutual understanding and challenge power imbalances, promoting inclusivity and respect for all voices. In monocultural settings, critical pedagogy can be employed to interrogate the taken-for-granted norms and to introduce global perspectives, preparing students to engage in a diverse world. Ultimately, the goal is to transform educational spaces into platforms for social justice, where students learn not only to navigate but also to critically engage with diverse social realities.

Conjecture of Study

Drawing from critical theory, discipline dynamics in project-based learning (PjBL) can be hypothesized to differ significantly between multicultural and monocultural milieus. In multicultural milieus, students bring diverse cultural norms and communication styles that influence their interactions and group discipline. Critical theory suggests that power imbalances may arise, with dominant cultural norms potentially marginalizing minority students, leading to conflicts or disengagement. Thus, it can be hypothesized that in multicultural milieus, discipline issues are more likely to stem from cultural misunderstandings and uneven participation, requiring educators to adopt more inclusive and culturally responsive disciplinary strategies (H_1). These strategies are expected to foster equity and collective responsibility, ultimately enhancing group cohesion and project outcomes.

In contrast, monocultural milieus are characterized by shared cultural norms and expectations, which may result in more uniform behavioural patterns. However, critical theory warns against the complacency that can arise in such homogeneous contexts, where uncritical adherence to established norms may suppress individuality and discourage critical questioning. Discipline in monocultural milieus may therefore manifest as a strict adherence to teacher-directed norms, potentially limiting student autonomy and creativity. Based on this perspective, it can be hypothesized that monocultural milieus will exhibit fewer overt discipline issues but may experience challenges related to passive conformity and reduced engagement in collaborative PjBL (H_2). Comparing these dynamics will provide insights into how cultural contexts shape discipline and inform effective PjBL implementation in diverse educational milieus.

METHOD

Research Design

This study employs a quantitative approach with a comparative method to analyse discipline dynamics in project-based learning (PjBL) within primary school milieus, specifically multicultural and monocultural contexts (Creswell, 2014). The design aims to compare how discipline is managed and practiced in these two distinct environments. The chosen approach and method are

appropriate as they allow for the systematic measurement and comparison of discipline-related variables across different cultural settings. By employing quantitative techniques, the study ensures objectivity and the ability to generalize findings, while the comparative method highlights specific differences and similarities, offering insights into the influence of cultural diversity on classroom discipline in PjBL (Heale & Twycross, 2015). This methodological combination provides robust evidence to inform culturally responsive teaching practices. The research design scheme is shown in Figure 1.

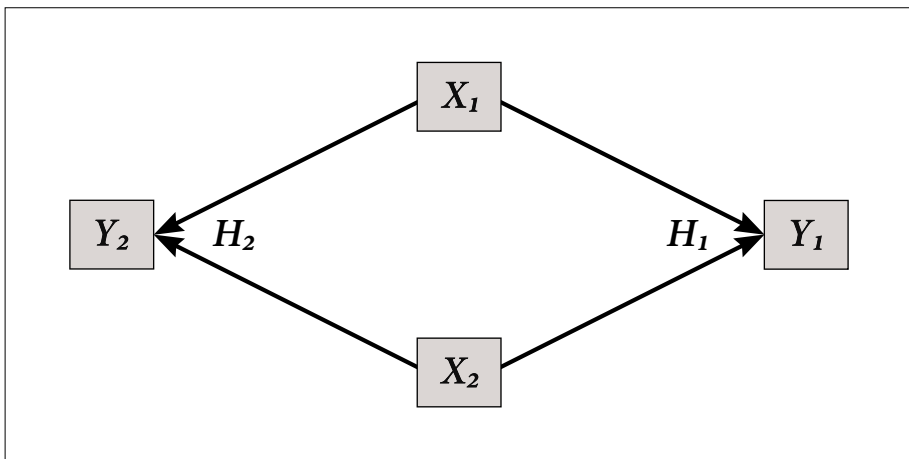


FIGURE 1. Research Design Scheme

Information:

X_1 = Discipline

X_2 = Project-Based Learning

Y_1 = Multicultural Milieu

Y_2 = Monocultural Milieu

Participants

The participants of this study consisted of 76 primary school students from four different schools in West Sulawesi, Indonesia. The selection of these schools was based on their distinct cultural characteristics: two schools represented multicultural milieus, where students come from diverse ethnic and cultural backgrounds, while the other two schools represented monocultural milieus,

characterized by a relatively homogenous student population sharing similar cultural and ethnic traits. This purposeful sampling approach ensures that the study captures a comprehensive comparison of discipline dynamics in project-based learning (PjBL) across both cultural milieus. The detailed demographics of participants are shown in Table 1.

TABLE 1. Demographic Details of Participants

Aspect	Count	(%)
Gender		
Male	29	38.2
Female	47	61.8
Age		
Years old	37	48.7
Years old	39	51.3
Educational Milieu		
Multicultural	35	46.1
Monocultural	41	53.9

The study involved a total of 76 primary school students, with a gender distribution of 29 male students (38.2%) and 47 female students (61.8%). In terms of age, the participants were fairly evenly distributed, with 37 students (48.7%) aged 6 years old and 39 students (51.3%) aged 7 years old. Regarding the educational milieu, 35 students (46.1%) were from schools with a multicultural milieu, while 41 students (53.9%) were from schools with a monocultural milieu. This diverse participant composition allows for a balanced analysis of discipline dynamics in project-based learning (PjBL) across different cultural contexts.

Measurement

In this study, two key instruments were used to collect data on discipline dynamics and student performance in project-based learning (PjBL). The Discipline Self-Assessment was employed to gauge students' self-perceptions of their behaviour, interactions, and adherence to group norms within the PjBL framework. Additionally, the Project-Based Learning Test was utilized to assess students' cognitive engagement, problem-solving abilities, and overall per-

formance during collaborative learning activities, providing insights into the impact of discipline on academic outcomes.

Discipline Dynamics Self-Assessment

To measure student discipline dynamics, the researcher adopted the Student Discipline Attitudes instrument developed by Prihatni et al. (2023). This instrument consists of 30 questionnaire items on a 1-4 scale, divided into three main dimensions. The reliability of this instrument is 0.89, indicating it is highly reliable for collecting data on student discipline. Detail of instruments show in the table 2.

TABLE 2. Student Discipline Attitudes Instrument

No	Dimensions	Items	Example item wording
1	General school rules	1-12	I wear my school uniform following the schedule.
2	Classroom rules and attendance	13-22	Students are required to attend class every day according to school hours.
3	Learning task rules and activity	23-30	Students copy the work of other students when they have not done the work/assignment.

Project-Based Learning Assessment

To measure the implementation of Project-Based Learning, the researcher developed an instrument based on the dimensions of the core practices of project-based teaching developed by Grossman et al. (2019). This instrument consists of 15 questionnaire items on a 4-point scale, divided into four main dimensions. The instrument has been tested for reliability, with the results showing a reliability coefficient of 0.72, indicating it is reliable for use in measuring the expected data. The details of the instrument are presented in Table 3 below.

TABLE 3. Project-Based Learning Instrument

No	Dimensions	Items	Example item wording
1	Disciplinary	1-5	I consistently follow the rules and guidelines set for our project tasks, even when I face challenges.
2	Collaborative	6-8	I actively contribute to group discussions and share ideas to help complete our project.
3	Iterative	9-11	I review and refine my work based on feedback from my peers and teacher during the project.
4	Authentic	12-15	I see the value of our project in real-life situations and feel motivated to produce quality work that matters outside the classroom.

Data Analysis

This quantitative study used a comparative method to analyse the influence of discipline (X1) and Project-Based Learning (PjBL) (X2) on Multicultural Milieu (Y1) and Monocultural Milieu (Y2). Descriptive statistics were initially used to summarize the distribution of the variables, including means and standard deviations. Independent Samples t-tests were then performed to compare the means of discipline and PjBL between the two milieus. The null hypothesis stated there would be no significant difference between the milieus, while the alternative hypothesis suggested a significant difference. A p-value less than 0.05 indicated statistical significance. Additionally, multiple regression analysis assessed whether discipline and PjBL could predict student behaviour and group dynamics in both milieus. The regression model was evaluated for goodness-of-fit using R-squared and for significance with p-values for each predictor, with p-values under 0.05 considered statistically significant. All analysis were conducted in SPSS with a significance level of 0.05.

RESULT

Descriptive Data

Descriptive statistics were calculated to provide an overview of the participants' scores for discipline, Project-Based Learning, and the two milieus (Multicultural and Monocultural). The means, standard deviations, and frequencies were computed to better understand the distribution of the data in both groups.

TABLE 4. Descriptive Data

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Discipline	76	47	95	73.53	11.717
Project-Based Learning	76	47	100	77.91	12.586
Milieu Types	76	1	2	1.51	.503
Valid N (listwise)	76				

Source: SPSS Data

Descriptive statistics were calculated for discipline, Project-Based Learning, and milieu types. The total sample size consisted of 76 participants. For the discipline scores, the minimum value was 47, the maximum was 95, and the mean was 73.53 with a standard deviation of 11.717, indicating a moderate spread of scores around the mean. In terms of Project-Based Learning, the minimum score was 47, the maximum was 100, and the mean was 77.91 with a standard deviation of 12.586, suggesting a slightly higher average score compared to discipline. Regarding the milieu types, with “1” representing Multicultural and “2” representing Monocultural, the mean value was 1.51 with a standard deviation of 0.503, indicating a relatively even distribution of participants between the two milieu types, with a slight skew towards the Multicultural milieu (Hair et al., 2019). These descriptive statistics provide a general understanding of the distribution of the data across the variables involved in this study.

Normality Test

A normality test was conducted to assess whether the data for discipline and Project-Based Learning followed a normal distribution in both the multicultural and monocultural milieus. The Shapiro-Wilk test was used to examine the distribution of scores for each group.

TABLE 5. Normality Test

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Discipline	.093	76	.099	.972	76	.092
Project-Based Learning	.127	76	.074	.964	76	.069

^a Lilliefors Significance Correction

Source: SPSS Data

The results of the normality tests using Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk indicate that the data for the Discipline and Project-Based Learning variables are normally distributed. The Kolmogorov-Smirnov test yielded a significance (p-value) of 0.099 for Discipline and 0.074 for Project-Based Learning, both greater than 0.05, suggesting that the data does not significantly differ from a normal distribution. Similar results were found in the Shapiro-Wilk test, with p-values of 0.092 for Discipline and 0.069 for Project-Based Learning, both above 0.05, confirming that the data meets the assumption of normality (Hair et al., 2019). Thus, based on these normality test results, it can be concluded that the data for both Discipline and Project-Based Learning follow a normal distribution, allowing for the use of parametric statistical analyses in subsequent steps.

Homogeneity Test

To check the assumption of equal variances between the multicultural and monocultural milieus, Levene's Test for Equality of Variances was performed. This test was essential to determine whether to assume equal variances when conducting the Independent Samples t-test.

Table 6. Homogeneity Test

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Discipline	Based on Mean	.247	1	76	.623
	Based on Median	.247	1	76	.631
Project-Based Learning	Based on Mean	.643	1	76	.411
	Based on Median	.845	1	76	.366

Source: SPSS Data

The results of the Levene's Test for homogeneity of variance for the Discipline and Project-Based Learning variables indicate that the variances between groups are homogeneous. For the Discipline variable, both the mean-based (p-value = 0.623) and median-based (p-value = 0.631) tests yielded significance values greater than 0.05, suggesting that the variance between groups is homogeneous. Similarly, for the Project-Based Learning variable, both the mean-based (p-value = 0.411) and median-based (p-value = 0.366) tests also resulted in significance values greater than 0.05, indicating that the variance between groups for Project-Based Learning is homogeneous as well (Hair et al., 2019). Therefore, it can be concluded that the assumption of homogeneity of variance is met for both variables, allowing for the continuation of the independent t-test without concerns about differences in variances between groups.

Independent T-Test

An Independent Samples t-test was conducted to compare the means of discipline and Project-Based Learning between the multicultural and monocultural milieus. The null hypothesis stated that there would be no significant difference between the two groups, while the alternative hypothesis suggested a significant difference.

Table 7. Independent T-Test

Independent Samples Test					
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Discipline	2.142	.148	10.386	74	.000
Project-Based Learning	2.086	.153	6.947	74	.000

Source: SPSS Data

The Independent Samples Test results indicate significant differences between the two groups in both Discipline and Project-Based Learning. For Discipline, Levene's Test showed no violation of the homogeneity of variances assumption ($F = 2.142$, $p = 0.148$), and the t-test revealed a significant mean difference ($t = 10.386$, $df = 74$, $p < 0.001$). Similarly, for Project-Based Learning, Levene's Test indicated homogeneity of variances ($F = 2.086$, $p = 0.153$),

with a significant t-test result ($t = 6.947$, $df = 74$, $p < 0.001$) (Hair et al., 2019). These findings highlight substantial differences in both variables across the two groups.

Multiple Regression

Multiple regression analysis was used to examine the predictive relationship between discipline and Project-Based Learning on student behaviour and group interaction within both the multicultural and monocultural milieu. This analysis aimed to determine the extent to which these factors could explain the variance in student dynamics across the two milieus.

Table 8. Multiple Regression Test

ANOVA ^a							
	Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	R ²
1	Regression	14.563	2	7.282	120.164	.000 ^b	.767
	Residual	4.424	73	.061			
	Total	18.987	75				
^a Dependent Variable: Milieu Types							
^b Predictors: (Constant), Project-Based Learning, Discipline							

Source: SPSS Data

The ANOVA table indicates that the regression model is statistically significant, with an F value of 120.164 and a p-value of 0.000, suggesting that the model reliably predicts the dependent variable, Milieu Types. The predictors included in the model are Project-Based Learning and Discipline, and together they explain approximately 76.7% of the variance in Milieu Types as indicated by the R² value of 0.767. This high R² suggests a strong relationship between the independent variables and the dependent variable, indicating that the model fits the data well. The Sum of Squares Regression is 14.563, while the Sum of Squares Residual is 4.424, showing that a significant portion of the total variance (18.987) is explained by the predictors. Additionally, the Mean Square Regression (7.282) is substantially larger than the Mean Square Residual (0.061), further supporting the model's explanatory power. The statistically significant F-test result ($p < 0.05$) confirms that the predictors jointly have a significant impact on the dependent variable (Hair et al., 2019). These

findings suggest that both Project-Based Learning and Discipline contribute significantly to explaining variations in Milieu Types, making them important factors in understanding the dependent variable.

DISCUSSION

The findings of this study demonstrate that the relationship between Discipline, Project-Based Learning (PjBL), and the dependent variable, Milieu Types, varies significantly depending on whether the milieu is multicultural or monocultural. Specifically, the data suggest that Discipline has a stronger predictive power in monocultural milieus, where adherence to norms and structured routines is more critical for maintaining an effective learning environment. This aligns with Barker & Ukpong (2020) assertion that discipline fosters consistency in environments where cultural homogeneity may reduce the need for adaptive instructional strategies.

On the other hand, PjBL shows a stronger connection with multicultural milieus. The inherently collaborative and experiential nature of PjBL resonates well in diverse classrooms, where students' varied cultural backgrounds enrich the learning process. The research by Kokotsaki et al. (2016) highlights that PjBL facilitates critical thinking and enhances social interactions, making it an especially potent tool for addressing the complex needs of multicultural students. This is further supported by Nolan & Lunney Borden (2023), who emphasize culturally responsive pedagogies as essential for motivating diverse learners.

The results, supported by the significant F-test and high R^2 value (0.767), underscore that both predictors, Discipline and PjBL jointly account for substantial variance in Milieu Types. However, the differential impact observed indicates that PjBL may be more versatile in multicultural settings, fostering inclusivity and engagement through tasks that encourage cross-cultural collaboration and shared learning experiences (Wilson, 1982). This reflects a shift from merely maintaining classroom order to actively engaging students in culturally meaningful learning.

The implications of these findings for classroom practice are significant. For educators working in monocultural classrooms, the emphasis on Discipline as a predictor of effective learning outcomes suggests that structured environments and clear behavioural expectations are essential for promoting aca-

ademic success. In such settings, establishing and reinforcing discipline may help maintain focus and consistency, which are vital for student achievement. Moreover, this approach can prevent distractions and foster a conducive learning environment, particularly in contexts where cultural homogeneity minimizes the need for adaptive teaching strategies (Bicer, 2021; Lee et al., 2019; Osher et al., 2010).

In contrast, the stronger association between PjBL and multicultural milieus highlights the need for more dynamic, collaborative, and culturally responsive teaching strategies in diverse classrooms (Rege et al., 2019; Ripley et al., 2024). PjBL fosters inclusivity by engaging students in real-world projects that draw upon their diverse experiences, enhancing not only cognitive skills but also social and cultural competencies. This approach promotes higher levels of engagement and deeper learning, making it particularly effective for fostering a sense of belonging and academic confidence among students from varied cultural backgrounds (Gaias et al., 2019; Kalkbrenner et al., 2022). Additionally, as global interconnectedness continues to shape modern educational landscapes, integrating PjBL in multicultural settings can help prepare students for a diverse and interconnected world (Arthur, 2002).

The findings also suggest that educators should carefully consider the specific needs of their classroom milieu when selecting instructional strategies. In classrooms characterized by cultural diversity, strategies like PjBL that emphasize collaboration, creativity, and the incorporation of students' cultural perspectives should be prioritized. Conversely, in more culturally homogeneous classrooms, a focus on discipline may be more effective in maintaining a productive and orderly learning environment. These insights can guide future teaching practices, helping educators to better address the unique challenges and opportunities presented by different cultural contexts in the classroom. By leveraging both discipline and PjBL strategically, teachers can create more effective and inclusive learning environments that cater to the diverse needs of their students.

CONCLUSION

The findings of this study reveal distinct relationships between Discipline, Project-Based Learning (PjBL), and the dependent variable, Milieu Types, in both multicultural and monocultural milieus. In monocultural milieus,

Discipline plays a crucial role in ensuring a structured and predictable learning environment, where clear expectations and routines help maintain focus and academic success. In contrast, in multicultural milieus, PjBL emerges as a stronger predictor, fostering collaboration, creativity, and engagement by allowing students from diverse backgrounds to actively participate in the learning process. These findings suggest that different instructional strategies should be applied depending on the specific characteristics of the milieu to maximize student outcomes.

The study's results indicate that the combination of Discipline and PjBL accounts for a significant proportion of the variation in Milieu Types, as shown by the high R^2 value. This emphasizes the importance of both variables in shaping classroom dynamics, albeit in different ways depending on the cultural composition of the classroom. In multicultural milieus, PjBL's inclusive and dynamic nature proves more effective, while in monocultural milieus, Discipline remains central to maintaining an orderly and productive classroom environment.

However, this study has certain limitations. The focus on only two predictors, Discipline and PjBL, does not account for other potential factors that might influence classroom dynamics, such as teacher immediacy, technological tools, or individual student characteristics. Further research should explore additional variables and the interaction between them to gain a deeper understanding of how various factors contribute to different types of milieus. Additionally, the study's cross-sectional design limits the ability to make causal inferences, suggesting that future studies could benefit from a longitudinal approach to better assess the long-term effects of these factors on student learning.

ACKNOWLEDGEMENT

The researchers express gratitude to all parties involved in supporting the process of research and writing of this scientific article. The authors extend their appreciation to the **BPI Scholarship**, **BPPT**, and **LPDP Indonesia** for the financial support provided for the research and publication. Additionally, the authors wish to thank the reviewers and editorial team for overseeing the publication process of the research findings.

REFERENCES

- ALEXANDER, M. A. (2019). A Cultural Evolution Model for Trend Changes in the American Secular Cycle. *Clidynamics: The Journal of Quantitative History and Cultural Evolution*, 10(1), 456–467. <https://doi.org/10.21237/C7CLIO10141084>
- ALON, I., & HIGGINS, J. M. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business Horizons*, 48(6), 501–512. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2005.04.003>
- AMUNDSEN, A. B. (2023). Religious heritage in the North. *Approaching Religion*, 13(2), 6–20. <https://doi.org/10.30664/ar.130637>
- AREIQAT, A. Y., ALHEET, A., & HAMDAN, Y. (2024). *Multicultural and Monocultural Innovative Team Benefits, Success, and Implementation* (pp. 125–131). https://doi.org/10.1007/978-981-99-6909-8_11
- ARTHUR, N. (2002). Developing multicultural counseling competencies through experiential learning. *Counselor Education and Supervision*, 42(1), 2–14. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2002.tb01299.x>
- BARKER, L. A., & UKPONG, C. (2020). Monocultural versus Multicultural. In *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 215–220). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119547181.ch300>
- BICER, A. (2021). A Systematic Literature Review: Discipline-Specific and General Instructional Practices Fostering the Mathematical Creativity of Students. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 9(2), 252–281. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1254>
- BOYLE, D. (1999). The road less traveled: Cross-cultural, international experiential learning. *International Social Work*, 42(2), 201–214. <https://doi.org/10.1177/002087289904200208>
- CASILLAS, J. C. (2014). Speed of the internationalization process: The role of diversity and depth in experiential learning. *Journal of International Business Studies*, 45(1), 85–101. <https://doi.org/10.1057/jibs.2013.29>
- CIMEN, O. A. (2014). Discussing Ethnomathematics: Is Mathematics Culturally Dependent? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 564(Maret), 344–356. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.215>
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.)*. SAGE.
- DARMIANY, D., & MAULYDA, M. A. (2022). Decreasing Creativity in Ele-

- mentary School Students During Online Learning Transition. *Eurasian Journal of Educational Research*, 97(62), 154–167. <https://doi.org/10.14689/ejer.2022.97.08>
- EDMUNDS, S. (2005). Child Health Assessment at School Entry (CHASE) project: Evaluation in 10 London primary schools. *Child: Care, Health and Development*, 31(2), 143–154. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2004.00461.x>
- GAIAS, L. M., LINDSTROM JOHNSON, S., BOTTIANI, J. H., DEBNAM, K. J., & BRADSHAW, C. P. (2019). Examining teachers' classroom management profiles: Incorporating a focus on culturally responsive practice. *Journal of School Psychology*, 8(2), 156–167. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.017>
- GARCIA-MILA, M., MIRALDA-BANDA, A., LUNA, J., REMESAL, A., CASTELLS, N., & GILABERT, S. (2021). Change in Classroom Dialogicity to Promote Cultural Literacy across Educational Levels. *Sustainability*, 13(11), 6410. <https://doi.org/10.3390/su13116410>
- GROSSMAN, P., DEAN, C. G. P., KAVANAGH, S. S., & HERRMANN, Z. (2019). Preparing teachers for project-based teaching. *Phi Delta Kappan*, 100(7), 43–48. <https://doi.org/10.1177/0031721719841338>
- HAIR, J. F., BLACK, W. C., BABIN, B. J., & ANDERSON, R. E. (2019). *MULTIVARIATE DATA ANALYSIS* (EIGHTH EDITION). Annabel Ainscow. www.cengage.com/highered
- HEALE, R., & TWYLCROSS, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. In *Evidence-Based Nursing* (3rd ed.). Focus on ExCale. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102129>
- HERNÁNDEZ, M. S. (2023). Beliefs and attitudes of canarians towards the chilean linguistic variety. *Lenguas Modernas*, 62, 183–209. <https://doi.org/10.13039/501100011033>
- HIRSCH, P. (2005). Real and virtual experiential learning on the Mekong: Field schools, e-Sims and cultural challenge. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3), 321–337. <https://doi.org/10.1080/03098260500290892>
- HORST, C. A. VAN DER, & ALBERTYN, R. M. (2018). The importance of metacognition and the experiential learning process within a cultural intelligence-based approach to cross-cultural coaching. *SA Journal of Human Resource Management*, 16(1), 1–11. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v16i01.951>
- IATSYSHYN, A. V. (2020). Application of augmented reality technologies for education projects preparation. *CEUR Workshop Proceedings*, 2643, 134–160.
- KALKBRENNER, M. T., JAMES, C., & PÉREZ-ROJAS, A. E. (2022). College

- Students' Awareness of Mental Disorders and Resources: Comparison across Academic Disciplines. *Journal of College Student Psychotherapy*, 36(2), 113–134. <https://doi.org/10.1080/87568225.2020.1791774>
- KARTIKA, A. (2020). Indonesian Undergraduate Students' Perceptions of Project-Based Learning in Critical Reading Class. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 7(1), 10. <https://doi.org/10.26858/eltww.v7i1.11976>
- KOKOTSAKI, D., MENZIES, V., & WIGGINS, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- LATA SHARMA, H., & SARKAR, C. (2019). Ethnography Research: an Overview. *International Journal of Advance and Innovative Research*, 6(2), 1–6. <https://www.researchgate.net/publication/333701617>
- LEE, H. J., KIM, C. H., HAN, I., & KIM, S. H. (2019). Comparative Study of Mental Health States Among Adolescents in Multicultural Versus Monocultural Families, Using the 13th Korean Youth Risk Behavior Web-Based Survey, 2017. *Iranian Journal of Pediatrics*, 29(5). <https://doi.org/10.5812/ijp.92192>
- LEIFELS, K., & BOWEN, P. (2021). The dark side of teamwork—the relationship between social stressors, social resources and team member well-being in monocultural and multicultural work teams. *Cross Cultural & Strategic Management*, 28(4), 867–893. <https://doi.org/10.1108/CCSM-08-2020-0172>
- LYON, J. A., FENNEL, H. W., & MAGANA, A. J. (2020). Characterizing students' arguments and explanations of a discipline-based computational modeling activity. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(4), 837–852. <https://doi.org/10.1002/cae.22256>
- MALTON, T. D., MALLORY, B. J., & CHANCE, L. (2012). Global Perspectives on School Leadership: an Ongoing Study of Policy, Practice, and Cultural Context. *Journal of Global Intelligence & Policy*, 5(9), 81–91.
- NOLAN, K., & LUNNEY BORDEN, L. (2023). It's All a Matter of Perspective. *For the Learning of Mathematics*, 43(2).
- OSHER, D., BEAR, G. G., SPRAGUE, J. R., & DOYLE, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357618>
- PRIHATNI, Y., PARDIMIN, P., & ANGGASARI, N. D. (2023). Instrument construct of student's discipline attitude: Validity and reliability. *Psychology, Evaluation, and Technology in Educational Research*, 5(2). <https://doi.org/10.3102/0013189X09357618>

- org/10.33292/petier.v5i2.162
- REGE, A., WILLIAMS, K., & MENDLEIN, A. (2019). A Social Engineering Course Project for Undergraduate Students Across Multiple Disciplines. *2019 International Conference on Cyber Security and Protection of Digital Services (Cyber Security)*, 1–8. <https://doi.org/10.1109/CyberSecPODS.2019.8885085>
- RIDDERSPORRE, B., & STIER, J. (2022). Preschool Heads' Notions of Digitalized Staff–Parent Communication: The Need to Move from Monocultural to Intercultural Communication in Multicultural Sweden. *Journal of Intercultural Communication*, 22(1), 1–16. <https://doi.org/10.36923/jicc.v22i1.24>
- RIPLEY, D., ARTHARS, N., KHOSRONEJAD, M., & MARKAUSKAITE, L. (2024). Co-Designing for Learning Across Disciplines. In *Creating Design Knowledge in Educational Innovation* (pp. 178–192). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003391432-21>
- STARKEY, F. (2001). Evaluation of a primary school drug drama project: Methodological issues and key findings. *Health Education Research*, 16(5), 609–622. <https://doi.org/10.1093/her/16.5.609>
- THUAN, P. D. (2018). Project-Based Learning: From Theory To Efl Classroom Practice. *Proceedings of the 6th International Open TESOL Conference 2018, May 2018*, 327–339.
- VAN DER HORST, C. A., & ALBERTYN, R. M. (2018). The importance of metacognition and the experiential learning process within a cultural intelligence–based approach to cross-cultural coaching. *SA Journal of Human Resource Management*, 16(1), 1–11. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v16i0.951>
- WEIGELT, C. (2009). Learning from supply-side agents: The impact of technology solution providers' experiential diversity on clients' innovation adoption. *Academy of Management Journal*, 52(1), 37–60. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2009.36461822>
- WILSON, A. (1982). Cross-Cultural Experiential Learning for Teachers. *Theory Into Practice*, 21(3), 184–192. <https://doi.org/10.1080/00405848209543004>
- YIN, H., LEE, J. C.-K., & ZHANG, Z. (2020). Catering for Learner Diversity in Hong Kong Secondary Schools: Insights from the Relationships Between Students' Learning Styles and Approaches. *ECNU Review of Education*, 3(4), 610–631. <https://doi.org/10.1177/2096531120911800>
- ZEN, Z., REFLIANTO, SYAMSUAR, & ARIANI, F. (2022). Academic achievement: the effect of project-based online learning method and student engagement. *Heliyon*, 8(11), e11509. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11509>

DINAMIKA DISCIPLINE U UČENJU TEMELJENU NA PROJEKTIMA U OSNOVNOJ ŠKOLI: KOMPARATIVNA STUDIJA MULTIKULTURNOGA I MONOKULTURNOGA OKRUŽJA

Jumardin

Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

Lantip DIAT PRASOJO

Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

Wuri WURYANDANI

Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

Mohammad ARCHI MAULYDA

Universitas Mataram, Indonesia

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:
disciplina učenika
u učionici; kulturno
okruženje; djetinjstvo;
socijalna interakcija

U radu se istražuje utjecaj multikulturnog i monokulturnog učioničkog okruženja na dinamiku discipline i implementaciju učenja temeljenog na projektima (eng. Project-Based Learning, PjBL) u osnovnim školama. Glavni je cilj ispitati kako kulturni kontekst oblikuje disciplinirano ponašanje učenika i strategije koje učitelji koriste unutar okvira PjBL-a. Korištena je kvantitativna komparativna metoda, koja je obuhvatila 76 učenika iz četiriju škola u Zapadnom Sulawesiju, Indonezija. Podaci su prikupljeni korištenjem samoprocjene discipline i testa izvedbe PjBL-a. Rezultati su pokazali značajne razlike u dinamici disciplini ($t = 10,386, p < 0,001$) i PjBL-u ($t = 6,947, p < 0,001$) između okruženja. Regresijska analiza pokazala je da disciplina i PjBL zajednički objašnjavaju 76,7% varijance u vrstama okruženja ($R^2 = 0,767, F = 120,164, p < 0,001$). U monokulturnim okruženjima disciplina je bila jači prediktor, dok je u multikulturnim okruženjima PjBL imao veći utjecaj. Ovi rezultati naglašavaju potrebu za strategijama specifičnim za kontekst, pri čemu disciplina podržava strukturu u monokulturnim učionicama, dok PjBL povećava angažman u multikulturnim. Rezultati istraživanja naglašavaju važnost prilagodbe nastavnih metoda u učionici, pružajući vrijedne uvide za učitelje i donositelje obrazovnih politika. Buduća istraživanja trebaju istražiti dodatne varijable i longitudinalna praćenja kako bi dublje razumjeli dinamiku discipline učenika.

Interculturalism in Classrooms – Insights into Teachers' Intercultural Sensitivity

Denis JURKOVIĆ

University of Zadar, Department of Teacher Education Studies in Gospić

UDK: 37.035

DOI: 10.15291/ai.4851

IZVORNI ZNANSTVENI ČLANAK

Primljeno: 19. 03. 2025.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

intercultural communication competence, intercultural sensitivity, Intercultural sensitivity scale, teachers

In March 2024, a survey of intercultural sensitivity (IS) was conducted among 300 teachers from the Republic of Croatia. The adapted and translated (Jurković, 2023) Intercultural Sensitivity Scale - ISS (Chen and Starosta, 2000) was used in the research. The aim of the research was to determine the level of IS of teachers and to establish whether there is a correlation between some socio-demographic factors and the level of IS. In addition, an attempt was made to establish whether there is a difference in the level of such sensitivity with respect to the aforementioned socio-demographic factors. The results of the study indicate that the examined teachers mostly show agreement with statements reflecting a positive intercultural orientation ($M=3.83$; $SD=.438$), whereby the enjoyment of interacting with members of different cultures ($M=4.22$; $SD=.707$) was highlighted as the dimension in which respondents expressed the highest degree of agreement, and confidence in interaction with members of different cultures ($M=3.58$; $SD=.596$) as dimension with the lowest level of agreement. In addition, the correlation between teachers' sociodemographic characteristics and IS was examined, and it was shown that attending communication courses is statistically significantly negatively correlated to the level of IS ($\rho=-.139$; $p<.05$), while the average success of students is statistically significantly positively correlated ($\rho=.131$; $p<.05$). Finally, it was checked whether there are statistically significant differences in the level of IS with regard to related sociodemographic variables. It has been shown that there is a statistically significant difference in the level of IS of teachers concerning the reported academic success of their students ($F(2,282)=4.942$; $p<.01$) in such a way that better students' academic success also means a higher level of IS of teachers.

INTRODUCTION

Life, work, and every activity in the modern world also require a certain degree of preparedness or competence for it. Namely, today's culturally complex societies rarely provide the opportunity to maintain and nurture monocultural relationships. This is not about the obfuscation of such relations, but simply about the fact that modern societies are not monocultural. Even more, when we talk about the monoculturality of certain societies, we are mostly talking about repressive and totalitarian regimes. Bearing in mind openness to differences as one of the fundamental characteristics of modern, free and democratic societies, it is also necessary that the attitudes, behaviours and actions of those who raise and educate new generations are in line with these values. In this respect, cultural diversity should be emphasised as an important social and educational element, and by no means marginalised under the justification of preserving national unity and connection (Jurković & Buterin Mičić, 2024).

Although modern societies are multicultural, composed of numerous distinct groups and communities differing by race, religious affiliation, language, and other cultural markers (Perotti, 1995), their success depends on evolving into intercultural societies characterised by meaningful interaction and mutual influence among groups rather than mere coexistence. It is important to acknowledge that interculturalism represents a developmental process and is not automatically achieved by the mere presence of diverse cultures within a geographical area. As Cantle (2012) emphasizes, the transition from multiculturalism to interculturalism represents a shift from mere tolerance of cultural diversity to active engagement, where meaningful interactions between communities foster mutual transformation and deeper social cohesion.

The first step, that is, the prerequisite for the development of intercultural competence of individuals, and consequently of societies, is the development of intercultural sensitivity (Bennett, 1986; Chen & Starosta 1996, 1997; Chen, 2010; Dearnorff, 2010). Namely, the mere awareness of the existence of culturally different individuals in a society does not ensure a developed intercultural sensitivity (Jurković, 2023). Therefore, although necessary, it is not enough to bear in mind the existence of members of different cultures in a society to develop positive attitudes towards them. Intercultural sensitivity primarily refers to the emotional aspect of such awareness and positive attitudes towards

cultural differences (Bhawuk & Brislin, 1992).

Since intercultural sensitivity involves empathy for cultural differences, such attitudes must be developed. Given that children and young people are most receptive to the formation and development of certain attitudes (Hrvatić, 2007), the role of the teacher, as the bearer of the formal educational process, is incomparable. However, since values and attitudes that have not been adopted cannot be transmitted, the teachers themselves must be, at least, interculturally sensitive. Only in that case, their work regarding the development of intercultural attitudes and values in children can be successful (Jurković, 2024).

THEORETICAL FRAMEWORK

Intercultural communication competence

If we start from the definition of culture as a multidimensional, socially transferred and unconsciously adopted concept of thinking and action that is not fully visible to members of other cultures, but, when meeting other cultures, over a certain period can be consciously or unconsciously changed and/or adapted (Jurković, 2023), it becomes clear that intercultural competence itself is an extremely complex and demanding construct, both for defining and for developing.

Ruben (1989) states that there are several difficulties in determining intercultural competence, and among them, the following stand out: the development of instruments with which the construct of intercultural competence can be measured, the determination of the specific difference between interpersonal and intercultural competence, the determination of the definition in relation to whether it is observed from the perspective of the sender or recipient of the message, determination of convergent and divergent constructs, relationship to the contribution of attitudes, behavioural and cognitive elements to the development of intercultural competence and recognition of all relevant aspects of this competence.

In an attempt to resolve or at least partially overcome the aforementioned difficulties and doubts, the Council of Europe (2014) states that intercultural communication competence is a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied in practice, which enables an individual to understand and respect people who are of different cultural affiliations. However, the *Conceptual and operationalisation framework for acquiring intercultural*

competencies (UNESCO, 2013) points out that this is not only about relevant knowledge about certain or many cultures and about positive attitudes towards them but also about the linguistic competence of the interlocutor in that relationship. This is one of the reasons why this competence is also called intercultural communication competence. Namely, the possession of all relevant qualities of an interculturally competent person can be threatened by the inability to communicate with members of different cultures.

There are several relevant models with which, on the one hand, an attempt was made to explain intercultural communication competence, and on the other hand, aimed to establish the path to this competence. Among the most significant models, the *Pyramidal model* (Deardorff, 2006) emphasises attitudes, knowledge, skills and internal and external outcomes of communication as key factors of successful intercultural communication and cooperation. In addition, Milton James Bennett (1986) devised the *Developmental Model of Intercultural Sensitivity - DMIS*, which can be understood as a theoretical approach to the development of an individual from the ethnocentric to the ethnorelative stage, where each of the two key stages has three sub-stages. In this sense, ethnocentrism has phases of rejection, defence, and minimization of cultural differences, while ethnorelativism refers to phases of acceptance, adaptation, and integration of cultural differences. Chen and Starostas' (1996) *Triangular model of intercultural communication competence development* is the model on which the empirical research conducted in this paper is based. This *Model* was chosen primarily because of its broad applicability. Claims examining intercultural sensitivity in this model are historically and geographically neutral and applicable to a wide range of populations. It consists of three basic dimensions, each of which consists of characteristic components. Intercultural awareness is the cognitive dimension of intercultural communication competence and refers to an individual's ability to understand other cultures, that is, to understand the influence of culture on thinking and behaviour (Chen & Starosta, 2000). Intercultural effectiveness is a behavioural dimension of intercultural communication competence, and it refers to the effectiveness of intercultural communication, both verbal and non-verbal. Finally, intercultural sensitivity is an affective, emotional dimension. It relates to the ability to project and receive a positive emotional reaction before, during and after interaction with members of other cultures (Chen & Starosta, 1996). In addition, it is the first step and a prerequisite for the development of intercultural communication competence.

Intercultural sensitivity

Modern societies are composed of individuals with diverse worldviews, life experiences, and educational backgrounds shaped by their cultural affiliations. To live a fulfilling life and work productively in such an environment, individuals need to develop intercultural sensitivity. This need is becoming increasingly urgent in today's interconnected world. Without this sensitivity, which Chen and Starosta (2000) state is characterised by the ability to accept cultural differences for better intercultural communication, the individual in his or her actions generally remains closed in his circle of like-minded people, which greatly reduces the possibilities of action, but also this individual's – and consequently social – growth and development.

Intercultural sensitivity is often defined as an individual's ability to develop positive feelings towards cultural differences, which promotes appropriate and efficient behaviours in intercultural communication (Chen & Starosta, 1997). It is the affective dimension of intercultural sensitivity (Chen & Starosta 1996, 1997) and as such refers to the attitudes and emotions of individuals. In addition, within the framework of intercultural communication competence, as already emphasised, it is necessary to distinguish between intercultural awareness as a cognitive dimension that understands the existence of different cultures and their influence on the individual and his behaviour, and intercultural effectiveness, which should be understood as a behavioural dimension by which communication goals are achieved in intercultural communication (Chen & Starosta, 1996, 1999, 2000).

For Bennett (2004, 2009), intercultural sensitivity is the ability to distinguish between cultural differences that are characteristic of an intercultural individual. Therefore, he has developed ability to notice differences both in the behaviour and in the communication style of his interlocutors and can relate the above to different cultural affiliations. Hammer et al. (2003) highlight empathy as a key element of developed intercultural sensitivity. In addition, they emphasize curiosity towards other cultures as an important trait of an interculturally sensitive individual. They also point to the ability to consciously adapt one's behaviour in different cultural environments.

Since it is a process and taking into account that none of the mentioned features are given to us, but rather acquired and developed, intercultural sensitivity, and consequently intercultural competence, can be understood as part of

lifelong education. In addition, Bennet (1993a, 2004) states that there are experiences that further encourage the development of this sensitivity, and these often refer to experiences that an individual has in intercultural relations, that is, multicultural experiences. However, it should be kept in mind that contacts and meetings with culturally different individuals do not necessarily result in intercultural relations (Bennett, 1993b), that is, positive interactions between individuals. Even more, history teaches us that such meetings were often the source of many conflicts. For this reason, the development of intercultural sensitivity is necessary as a starting point for the development of intercultural competence, whereby the educational system with all its stakeholders must have one of the leading roles in any society that strives for equality of all its members.

Intercultural sensitivity and competence of teachers

An interculturally sensitive or competent teacher does not have a significantly different definition from other interculturally sensitive individuals, but his job is to develop intercultural sensitivity in his students, so the task of defining such teachers is all the more complex. Given that work in a multicultural classroom is more complex than in a monocultural one, there is a need for teachers to be additionally trained for such work (Gundara & Portera, 2008). In the Republic of Croatia, the principles of interculturalism and the learning outcomes of individual subjects are also one of the fundamental pillars of the National Framework Curriculum (2011). As such, teachers are expected to have a certain knowledge of these constructs, but also the development of intercultural sensitivity, in order to pass it on to their students, both at the educational and upbringing level (Hrvatić, 2007). With that on mind, Piršl (2007) suggests the interpretation of intercultural competence as a fundamental pedagogical competence. The fact that in the total number of courses during the teacher education program, the representation of those who thematise interculturalism in some way is about 5% (Jurković, 2023) speaks in favour of the need for a more systematic approach to interculturalism already during the teacher's study. In a similar context, Bartulović and Kušević (2017) state that university programs, both in the Republic of Croatia and in Europe, are not directed towards the development of intercultural competencies of future teachers. However, some previous analyses (Jurković, 2023) indicate that the

majority of courses directly or indirectly addressing interculturalism are offered at the teacher education programs of the University of Zadar (6), while the fewest are offered at the teacher education programs of the University of Zagreb and the University of Slavonski Brod (2).

An interculturally sensitive and then competent teachers should, among other things, have developed communication skills, know their own and other cultures, be able to understand and accept students from different cultural environments, be open, flexible, creative and critical, but also be able to constantly upgrade knowledge about oneself (Hrvatić & Piršl, 2007). Equally, they should have a developed awareness of the existence of different cultures and accept them as such, understand the power of the influence of the cultural background on the behaviour of individuals, understand the dynamics of different behaviours concerning cultural affiliation, know the culture of their students and by constantly evaluating their knowledge and skills and attitudes to correctly and timely adapt methods and forms of work to all students, regardless of their cultural affiliation (Cross et al., 1989). It is also important to note the position of Gray and Thomas (2006), who state that the characteristics of an interculturally competent teacher should not be attributed to his professionalism, but should be seen as additional characteristics of the teacher's expertise. Namely, underlining intercultural sensitivity, and consequently competence, under professionalism could lead to its simplification or to a situation where every competence is reduced to intercultural competence. In support of such simplification is the analysis of Gorski (2008), who, analysing 45 study programs of teacher education, observed inconsistent inclusion of multiculturalism in learning outcomes, even to the point that courses taught in a foreign language were declared to have multicultural content. Finally, research by Tabatadze and Gorgadze (2014) showed that the majority of the 400 teachers who participated in their research had ethnocentric attitudes towards cultural differences. Such results speak in favour of the need for more systematic work on the development of intercultural sensitivity of (future) teachers. Also, research in China (Luo et al., 2022) showed that the level of intercultural sensitivity of teachers, as well as the number of cultural contents they use in their work, positively affect the level of intercultural sensitivity of students. In this regard, it is worth mentioning the experimental research by Sinagatullin and Valitova (2018), which measured the level of intercultural attitudes, knowledge and skills before and after the introduction of multicultural contents into teaching. The results showed that

those who encountered such contents more often also expressed a significantly higher level of intercultural attitudes, knowledge and skills than those who did not have the opportunity to become acquainted with these contents.

Theoretical rationale for variable selection

The selection of socio-demographic and educational variables in this study was informed by relevant theoretical assumptions, empirical findings from previous international research, and the need to address gaps in the Croatian context. It is particularly important to note that several of these variables, such as years of teaching experience, university of graduation, participation in communication-related courses during university studies, and professional communication training, have not yet been systematically examined in relation to teachers' intercultural sensitivity in Croatia. Their inclusion in this research therefore serves both an exploratory and an agenda-setting function for future studies. Given that some studies suggest gender may influence the development of intercultural sensitivity (Yetiş & Kurt, 2016; Mendoza et al., 2017; Özışık et al., 2019; El Sayed et al., 2020), while others report no such effect (Akça et al., 2018; Altan, 2018; Çiloğlu & Bardakçı, 2019; Arcagok & Yılmaz, 2020), both gender and age were examined. Age, moreover, is often, though not exclusively, linked to teaching experience, which was also included based on the assumption that less experienced, and therefore typically younger, teachers may be more open to cultural differences. Given the potential for variation in university curricula, respondents were asked to report the institution at which they completed their studies. In order to examine Talbert-Johnson's (2004) claim that students of culturally insensitive teachers perform less well academically, teachers were asked to report their students' average academic achievement. Moreover, as previous research suggests that multicultural content in teacher education may foster intercultural sensitivity (cf. Sinagatullin & Valitova, 2018), respondents were asked about relevant coursework during their studies and participation in communication training throughout their careers. Nonetheless, it must be emphasised that some of these variables, particularly self-reported student grades and self-assessed exposure to training, pose inherent methodological limitations, including the potential for bias and social desirability effects. These limitations, along with a non-representative sample, should be taken into account when interpreting the findings.

METHODOLOGY OF SCIENTIFIC RESEARCH

Respondents and research process

The research was conducted in March 2024 through an online survey, and 300 primary school teachers from Croatia participated in it, which, according to data from the *Central Bureau of Statistics of the Republic of Croatia*, is approximately 2.3% of all teachers employed in primary education in the country¹. However, it should be noted that the mentioned number of teachers includes both class teachers and subject teachers in primary schools, whereas this study focused exclusively on class teachers. A questionnaire was sent to the official e-mail addresses of the primary schools with a request to forward it to the teachers of those schools. All instructions and notes, as well as contact information for further explanations, are listed at the very beginning of the online form. The sample in this study is a convenience sample. Since participation was not randomised, the findings may not be generalizable to the entire population of teachers in Croatia. This sampling method may introduce self-selection bias, limiting the ability to draw broad conclusions.

The topic and purpose of the research were explained to the research participants and information was provided that the research is completely anonymous and voluntary, that they can withdraw from it at any time and that the research results will be used exclusively for scientific purposes.

It took approximately 10 minutes to complete the survey form.

Data Analysis

Data were analysed using IBM SPSS Statistics 25.

An exploratory factor analysis (EFA) was conducted to examine the underlying structure of the *Intercultural Sensitivity Scale* (Chen and Starosta, 2000) and to confirm its construct validity within the sample.

Descriptive statistics (mean, standard deviation, minimum, maximum, median, skewness, and kurtosis) were used to describe the distribution and central tendencies of key variables. For categorical variables, frequency distributions (D with %) were used to present the proportions of results across response categories.

¹ See more: <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76961>

Spearman's rank-order correlation was used to assess the strength and direction of associations between intercultural sensitivity and continuous or ordinal variables, due to the non-parametric nature and lack of normality in some distributions.

Independent samples t-tests and one-way ANOVA is used to examine whether there were statistically significant differences in the level of intercultural sensitivity across different socio-demographic groups.

Assumptions of normality were tested using the Kolmogorov–Smirnov and Shapiro–Wilk tests, and homogeneity of variances was checked using Levene's test. All statistical procedures were performed with a significance level set at $p < .05$.

Instruments

Data collection was carried out using an online questionnaire that consisted of:

1. Sociodemographic data questionnaire

The socio-demographic questionnaire consisted of 7 questions that collected data on the socio-demographic and educational structure of the respondents. Respondents' data were collected on: gender (male/female), age, university where they completed their teaching studies (universities of: Zagreb, Split, Rijeka, *Josip Juraj Strossmayer University* in Osijek, Zadar, *Jurja Dobrila University* in Pula, Slavonski Brod or foreign country), length of service, average student academic success, attendance of classes that focused on or practiced communication skills (I did/I did not) and attendance at communication courses (I did/I did not).

The questions about gender, university, attendance at courses/classes were closed-ended, that is, the teachers chose from the offered answers, while the remaining questions were answered by entering the requested information.

2. Intercultural Sensitivity Scale - ISS

For this research, the translated and adapted *Intercultural Sensitivity Scale* (Jurković, 2023) by Chen and Starosta (2000) was used, which through 24 statements, on a five-point Likert scale, from 1 = *I do not agree at all* to 5 = *I completely agree*, measures the level of intercultural sensitivity. The original translation of the *Scale* (Drandić, 2016) was adapted into five items in a way that, in the author's opinion, offered a more adequate translation of certain statements.

The adaptation of the *Intercultural Sensitivity Scale* consists of 22 statements that are classified into the following five subscales, i.e. dimensions: *Interaction confidence*, *Interaction enjoyment*, *Respect for cultural differences*, *Interaction engagement* and *Interaction attentiveness*.

The adaptation of the *Scale* (Jurković, 2023) applied to students of teacher studies, but the factor analysis in this study did not show a significantly different distribution of particles and dimensions in relation to that adaptation. The coefficient of internal consistency proved to be high in the initial adaptation ($\alpha = .89$) as well as in this analysis ($\alpha = .80$), which indicates the high reliability of the *Scale*.

Aim and hypotheses of the research

This research aimed to determine the level of intercultural sensitivity of teachers. Additionally, the goal was to establish whether there is a correlation between some of the socio-demographic factors (such as gender, age, length of service, universities they attended, their students' average grades, attendance at courses and courses where they practiced communication skills) and the level of intercultural sensitivity and whether there is a difference in the level of intercultural sensitivity concerning named socio-demographic factors.

With regard to the goal of the research, the following hypotheses were set:

H1. Class teachers predominantly exhibit positive intercultural attitudes, as measured by the *Intercultural Sensitivity Scale*.

H2. There are statistically significant correlations between teachers' intercultural sensitivity and socio-demographic factors. It is expected that higher intercultural sensitivity is associated with younger age, less work experience, better average student academic success (as reported by teachers), and more frequent attendance of communication-related courses and classes.

H3. There are statistically significant differences in teachers' intercultural sensitivity based on certain socio-demographic factors. It is expected that teachers with higher intercultural sensitivity will have students with better academic success (as reported by the teachers) and will be more likely to have attended communication courses.

RESEARCH RESULTS

Before analysing the results, a principal component factor analysis of the *Intercultural Sensitivity Scale* (Chen & Starosta, 2000) was conducted. Bartlett's test of sphericity was significant ($\chi^2 = 2354.247$; $p < .01$), and the Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy was .899, confirming the suitability of the correlation matrix for factor analysis.

Out of 24 items, 22 variables were retained in the final factor solution. Item 2 ("I think people from other cultures are narrow-minded.") was excluded due to a very low communality value, and item 6 ("I can be as sociable as I want to be when interacting with people from different cultures.") was removed due to inconsistency with the identified factor structure.

Using the Guttman-Kaiser criterion, five factors were extracted (eigenvalues: 7.274; 1.853; 1.503; 1.171; 1.021). Only factor loadings above the threshold of 0,4 were considered. The resulting factor structure accounted for 53.42% of the total variance.

Results of the *oblique (direct oblimin)* rotation are presented in *Table 1*.

TABLE 1. Results of the Principal Component Exploratory Factor Analysis of the *Intercultural Sensitivity Scale*

		Factor loadings					Communalities
		1	2	3	4	5	
1	I enjoy interacting with people from different cultures.					.708	.689
3	I am pretty sure of myself in interacting with people from different cultures.		.556				.658
4	I find it very hard to talk in front of people from different cultures.		-.625				.496
5	I always know what to say when interacting with people from different cultures.		.506				.390
7	I don't like to be with people from different cultures.					-.616	.611
8	I respect the values of people from different cultures.	.633					.487

		Factor loadings					Communalities
		1	2	3	4	5	
9	I get upset easily when interacting with people from different cultures.				-.534		.566
10	I feel confident when interacting with people from different cultures.		.490				.490
11	I tend to wait before forming an impression of culturally-distinct counterparts.				.722		.552
12	I often get discouraged when I am with people from different cultures.				-.764		.607
13	I am open-minded to people from different cultures.	.519					.398
14	I am very observant when interacting with people from different cultures.	.685					.536
15	I often feel useless when interacting with people from different cultures.				-.664		.556
16	I respect the ways people from different cultures behave.	.760					.622
17	I try to obtain as much information as I can when interacting with people from different cultures.			.581			.543
18	I would not accept the opinions of people from different cultures.	-.438					.482
19	I am sensitive to my culturally-distinct counterpart's subtle meanings during our interaction.					.719	.575
20	I think my culture is better than other cultures.	-.696					.575
21	I often give positive responses to my culturally different counterpart during our interaction.			.521			.518

		Factor loadings					Communalities	
		1	2	3	4	5		
22	I avoid those situations where I will have to deal with culturally distinct persons.						-.477	.578
23	I often show my culturally-distinct counterpart my understanding through verbal or nonverbal cues.			.609				.555
24	I have a feeling of enjoyment towards differences between my culturally-distinct counterpart and me.			.620				.619
Eigenvalues		7.274	1.853	1.503	1.171	1.021		

The internal consistency coefficient was high ($\alpha=.802$), indicating strong reliability of the scale.

Additionally, statistically significant positive correlations were found among all extracted factors, suggesting they are related but not identical constructs. This supports the absence of redundancy among the factor dimensions. The correlation coefficients ranged from $r=.296$ ($p<.01$) to $r=.561$ ($p<.01$).

For a more detailed insight into the socio-demographic data of the research participants, a descriptive analysis of these factors was carried out. The results of the analysis are shown in *Table 2*.

TABLE 2. Descriptive data of socio-demographic characteristics of respondents

	Min.	Max.	M	SD	C	D	Skew.	Kurt.
Gender						2 (95%)		
Age	24	65	46.37	10.288	47.5		-.308	-.879
University						1 (44%)		
Length of service	1	42	21.38	11.201	21.5		-.141	-1.003
Average student academic success	2.6	5.0	4.42	.422	4.5		-1.124	2.196
Classes						2 (55%)		
Courses						1 (58.3%)		

N=300

Table 1. shows that the research participants were mostly female (D=2; 95%) between the ages of 24 and 65 (C=47.5). Concerning the total length of service, the mentioned factor ranges from one to 42 years of the total length of service, with the average value being approximately 21 years (M=21.39; SD=11.201).

Also, it can be determined it is most often the University of Zagreb (D=1; n=132; 44%), while the smallest number of participants completed their teacher studies at the University of Slavonski Brod (n=5; 1.7%). The data obtained are expected because, on the one hand, it is the largest, and on the other hand, the smallest university that educates future teachers.

With regard to the question about students' success, it can be stated that teachers report that most students achieve a very good (4) level of academic success (M=4.42; SD=.422; C=4.5).

Approximately the same number of teachers stated that they had and did not have experience of attending classes which thematised and/or practised communication skills, with a preponderance on the side of those who have no experience with such courses (D=2; 55%; n=165). Furthermore, with regard to participation in communication courses in previous work or education, the majority states that they had such an experience (D=1; n=175; 58.3%).

To verify the first hypothesis of the research ("Class teachers predominantly exhibit positive intercultural attitudes, as measured by the *Intercultural Sensitivity Scale*"), a descriptive analysis of the responses to the *Intercultural Sensitivity Scale* and its subscales was carried out. The results of this analysis are presented in Table 3.

Table 3. Descriptive data of the *Intercultural Sensitivity Scale* and associated subscales

	Min.	Max.	M	SD	C	Skew.	Kurt.
Interaction confidence	1.80	5.00	3.58	.596	3.6	.332	-.283
Interaction enjoyment	2.00	5.00	4.22	.707	4.3	-.493	-.769
Respect for cultural differences	2.33	4.67	3.92	.449	4.0	-.787	.392
Interaction engagement	2.57	5.00	3.87	.585	3.9	.091	-.753
Interaction attentiveness	2.00	5.00	3.61	.603	3.7	.153	-.067
<i>Intercultural Sensitivity Scale</i>	2.63	4.79	3.83	.438	3.8	.020	-.557

N=300

Table 3. shows the descriptive data of the *Intercultural Sensitivity Scale* and its subscales. From the above table, it can be concluded that the examined teachers predominantly exhibit positive intercultural attitudes, as measured by the *Intercultural Sensitivity Scale*, which partially confirms the first hypothesis of the research.

Regarding the subscales, *Interaction enjoyment* was shown to be the most positively expressed ($M=4.22$; $SD=.707$), while the participants rated their *Interaction confidence* as the lowest among the other subscales ($M=3.58$; $SD=.596$). Average estimates on the remaining subscales, ranked from lowest to highest, are *Interaction attentiveness* ($M=3.61$; $SD=.603$), *Interaction engagement* ($M=3.87$; $SD=.585$) and *Respect for cultural differences* ($M=3.92$; $SD=.449$).

Furthermore, to verify the second hypothesis of the research (“There are statistically significant correlations between teachers’ intercultural sensitivity and socio-demographic factors. It is expected that higher intercultural sensitivity is associated with younger age, less work experience, better average student academic success (as reported by teachers), and more frequent attendance of communication-related courses and classes.”), we were also interested in whether there are correlations between the development of intercultural sensitivity and the associated subscales with the examined socio-demographic factors of teachers.

Prior to conducting the Spearman correlation analysis, the assumption of a monotonic relationship was visually examined using scatterplots. All examined variable pairs demonstrated a monotonic trend, indicating that the assumption was met. The results of the correlation analysis are presented in Table 4.

Table 4. Correlations (Spearman’s correlation coefficient ρ) of the *Intercultural Sensitivity Scale* and socio-demographic factors of the examined teachers

	Average success	Classes	Courses
Interaction confidence	.108	-.046	-.182**
Interaction enjoyment	.130*	-.022	-.082
Respect for cultural differences	.100	-.045	-.121*
Interaction engagement	.116	-.075	-.081
Interaction attentiveness	.040	.176**	-.044
Intercultural Sensitivity Scale	.131*	-.032	-.139*

N=300; ** $p<.01$, * $p<.05$

In Table 4. for the sake of clarity, only those variables in which it was shown that there is a statistically significant correlation are shown. Namely, the factors gender, age, length of service and university did not show a statistically significant correlation with *the Intercultural Sensitivity Scale* or with any of the related subscales were therefore omitted. Also, the interrelationships of the *Scale* and subscales, although all statistically significantly positively correlated, were omitted because they are not the subject of this analysis.

It is evident from the above table that there is a statistically significant correlation between the *intercultural sensitivity* of teachers and *the average success of their students* ($\rho=.131$; $p<.05$) and a statistically significant negative correlation between *intercultural sensitivity* and *participation in communication courses* ($\rho=-.139$; $p<.05$). Participation was coded such that 1 = yes and 2 = no, indicating that higher intercultural sensitivity is associated with both higher perceived student success and attendance at communication courses.

Also, it was shown that there is a statistically negative correlation between *Interaction confidence* and *attendance at communication courses* ($\rho=-.182$; $p<.01$). Again, it should be noted that in the coding of this variable, a lower score (1) indicates that the teacher has attended communication courses, while a higher score (2) indicates non-attendance. Therefore, the observed negative correlation suggests that teachers who have attended such courses tend to report higher levels of interaction confidence.

Furthermore, there is a statistically significant positive correlation between *the average success of students* and teachers' *interaction enjoyment* ($\rho=.130$; $p<.05$). This may suggest that teachers who enjoy interacting with members of different cultures tend to perceive their students as achieving slightly higher academic success.

It was also shown that there is a statistically significant negative correlation between *Respect for cultural differences* and *participation in communication courses* ($\rho=-.121$; $p<.05$). These results suggest, due to coding, that higher levels of respect for cultural differences among teachers are associated with their participation in communication courses.

Finally, it can be stated that there is a statistically positive correlation between *Interaction attentiveness* and *participation in courses where communication skills were discussed or practiced* ($\rho=.176$; $p<.01$). These results indicate that attentiveness in interaction increases due to the lack of courses in which communication skills were thematised or practised. One possible explanation

is that those without formal communication training may compensate by being more cautious and deliberate during intercultural exchanges.

All the mentioned correlations, according to Petz et al. (2012), can be considered low or insignificant.

Generally speaking, attending communication courses was shown to be statistically significantly negatively correlated with the largest number of subscales and the total *Intercultural Sensitivity Scale*. At the same time, the average student success was statistically significantly positively correlated with most of the examined variables.

In other words, it can be concluded that a higher level of teachers' intercultural sensitivity, including a greater enjoyment of interaction, is correlated with teachers' perception of their students as achieving slightly higher academic success. On the other hand, a higher level of teachers' intercultural sensitivity, which in this case includes a higher level of self-confidence in interacting with members of other cultures and a higher level of respect and appreciation of cultural differences, is correlated with attending communication courses.

Given that there is no significant correlation between the other variables, it can be confirmed that the second research hypothesis is partially confirmed.

Concerning these data, and to verify the third hypothesis of the research ("There are statistically significant differences in teachers' intercultural sensitivity based on certain socio-demographic factors. It is expected that teachers with higher intercultural sensitivity will have students with better academic success (as reported by the teachers) and will be more likely to have attended communication courses."), One-way ANOVA and t-tests were conducted. Those tests aim to check for statistically significant differences in the level of intercultural sensitivity with regard to the correlations shown in *Table 4*.

Independent samples t-tests showed no statistically significant differences in the level of intercultural sensitivity with respect to participation in communication courses ($F=1.153$, $p=.284$) or attendance of classes focused on communication skills ($F=3.485$, $p=.063$).

On the other hand, one-way ANOVA showed the existence of statistically significant differences in the academic success of students with regard to the level of intercultural sensitivity of their teachers. It should be mentioned that, given that there is a large disparity in the number of respondents in the *Average success - good (3)* group and the other two groups, a non-parametric *Kruskal-Wallis H test of differences* was also conducted, which confirmed the existence

of differences determined by ANOVA. For greater information and clarity, the results of the analysis of variance (ANOVA) are presented below.

Normality of distribution was assessed using the Shapiro-Wilk test. The results indicated no significant deviations from normality across the groups (Grade 3: $p=.779$; Grade 4: $p=.069$; Grade 5: $p=.386$). Levene's test for homogeneity of variances was not statistically significant ($p=.795$), indicating that the assumption of homogeneity of variances was met.

Table 5. Analysis of variance (ANOVA) of intercultural sensitivity with regard to average student academic achievement

		<i>Intercultural Sensitivity Scale</i>	
Average success	n	M	SD
Good (3)	8	3.40	.379
Very good (4)	122	3.81	.434
Excellent (5)	155	3.87	.432
F _(2,282)	4.942**		

N=285; ** $p<.01$.

From *Table 5.*, it is evident that there is a statistically significant difference in the level of intercultural sensitivity of teachers concerning the school success of their students ($F=4.942$; $p<.01$). The Tukey HSD post-hoc test determined that there is a statistically significant difference in the level of intercultural sensitivity of teachers, considering whether the average grade in their class is good (3) or very good (4) ($p=.028$) and considering that whether the average grade in their class is good (3) or excellent (5) ($p=.008$).

By looking at the arithmetic averages of the mentioned groups, it can be concluded that students of teachers who demonstrate a lower level of intercultural sensitivity also achieve lower average academic success – as reported by the teachers themselves. In the context of teachers' intercultural sensitivity, those teachers who reported that their students achieve good (3) results on average have a lower level of intercultural sensitivity ($M=3.40$; $SD=.379$) than those whose students achieve very good (4) ($M=3.81$; $SD=.434$) or excellent (5) success ($M=3.87$; $SD=.432$). However, due to the small sample size in the group with average grade 3 ($n=8$), this result should be interpreted with caution. The effect size ($\eta^2=.03$) indicates a small effect, according to the conventions proposed by Cohen (1988).

Based on all that has been said, it can be concluded that the third research

hypothesis is partially confirmed.

Given that a relatively small number of socio-demographic variables were shown to be correlated with the level of intercultural sensitivity (two out of seven), it was concluded that further statistical analyses, such as regression analysis, would not yield useful results for a more detailed explanation of this relationship.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

Considering that there is almost no modern society that is not permeated and interwoven with various cultural influences at all levels, any talk about monocultural relations in a community or society is mainly based on political-populist discourses of the extreme right. With this in mind, it should be emphasised that upbringing and education are extremely effective ways of reducing or mitigating such extreme views of society and its cultural complexity. However, although teachers are the first and immediate bearers of an organised education system, their work in terms of developing intercultural sensitivity should not be seen only as preparing students for life in modern and multicultural societies. Namely, with their educational work, teachers influence the entire society and its attitude towards cultural differences. In this regard, their role is both mediation (Previšić, 2007) and moderation (Hrvatić, 1999). With their professional knowledge, skills and developed positive attitudes towards cultural differences, they stand between students on the one hand and the influence of different cultures on society as a whole, on the other. At the same time, they try to instil positive values in students concerning cultural differences, but also to reduce external negative influences concerning these differences. In this way, intercultural education appears to offer one of the most promising responses to the challenges of globalization (Portera, 2008). However, it should be kept in mind that educational components regarding interculturalism in the classroom are not sufficient (Hrvatić, 2007). The teacher must necessarily influence the students in terms of the development of tolerance, cooperation and coexistence in a culturally plural society, i.e. have an influence not only on the students but also on their parents, extended families and society as a whole.

Considering that unadopted knowledge, skills, and attitudes cannot be effec-

tively transmitted, this research primarily examined the level of intercultural sensitivity of teachers. The results showed that the examined teachers demonstrate moderately positive intercultural sensitivity. These results are partially expected. Although previous research indicates that future teachers show a highly developed intercultural sensitivity (Jurković, 2023), research among teachers also shows a fairly large number of those with ethnocentric attitudes (Tabatadze & Gorgadze, 2014). In other words, there are many who reject the fact that cultural differences exist, defend themselves against them, or minimize them. The aforementioned ethnocentric attitudes can lead to the misinterpretation of possible difficulties or different behaviours of students as inappropriate, while in essence they are about cultural differences between students and teachers. In this regard, Warren (2002) also states that two-thirds of teachers generally do not take into account the cultural heritage of their students when assessing their academic success, and attribute poorer performance solely to lack of effort in school. The difference in intercultural sensitivity of teachers and teacher studies students is primarily attributed to the difference in age, but also the difference in their educations. Namely, it is expected that younger people, especially students, are more open to differences and during their studies, mainly due to the modernisation of study plans and programs, they had more opportunities to participate in courses that promoted or thematised interculturalism.

Furthermore, it was also examined whether there is a correlation between the intercultural sensitivity of teachers and some of their socio-demographic factors. It was shown that there is a negative correlation between the level of intercultural sensitivity and attending communication courses, which is, given the nature of the questions asked, expected result. Given that intercultural sensitivity is the foundation on which intercultural communication competence is built, it was to be expected that with the increase in participation in communication courses, the development of intercultural sensitivity would also increase. One possible explanation for these results may be found in the survey of teacher studies students who believe that intercultural upbringing and education relate to the ability to communicate with culturally different people (Piršl et al., 2016). Given that no previous research in Croatia was found that connected the intercultural sensitivity of teachers and attendance at communication courses, it would be scientifically interesting to check what kind of courses were conducted, who conducted them and in what way. However, there is re-

search available by Tuncel & Paker (2018) which shows that participation in an intercultural communication course positively contributes to the development of intercultural sensitivity of students in Turkey. On the other hand, some research (Karras, 2017) suggests that such courses are useful for the development of intercultural sensitivity for those who already have a desire and need to understand other cultures. All of the above points to caution when interpreting these and similar results. Namely, it is possible that, especially due to the rather weak correlation, intercultural sensitivity and communication courses have no real connection, but that the existence of intercultural sensitivity is the reason for attending communication courses. Since t-test did not show a difference in the level of intercultural sensitivity with respect to attending communication courses, in this case such a conclusion seems logical.

On the other hand, it was shown that there is a positive correlation between the reported average success of students and the intercultural sensitivity of teachers, but also that there is a difference in student academic success with respect to the level of intercultural sensitivity of their teachers. Such results are expected because previous research has shown that students who learn in an environment that encourages and appreciates diversity better develop critical thinking and cooperate better with others (Goodear, 2001), which are solid foundations for better academic success. On the other hand, students whose teachers use culturally inadequate methods and have less developed intercultural sensitivity also achieved lower academic success (Talbert-Johnson, 2004). All of the above was also shown in this research. Teachers with less developed intercultural sensitivity have reported the lower academic success of their students. This suggests that teachers who are more open and confident in intercultural interactions may create classroom environments that support diverse student needs more effectively. But, the correlational nature of the study does not allow for causal inferences, and other unmeasured factors may also influence student academic outcomes. Also, since teachers self-reported their students' average grades, there is a possibility of reporting bias, which could affect the accuracy of the data.

It should be emphasised that the additional implementation of interculturalism in teaching is a two-way street. Educational policies should enable and encourage teachers to develop intercultural sensitivity. For example, although not all multicultural experiences encourage the development of intercultural sensitivity (cf. Trilokekar & Kukar, 2011; D'Souza, 2016; Mendoza et al., 2017),

many studies (cf. Davilla et al., 2013; Roh, 2014; Jurković, 2023) have shown that, along with education, they are one of the most effective ways to develop this sensitivity. For example, they can be implemented through more accessible opportunities for learning foreign languages (in terms of price and/or time), more opportunities to participate in various seminars, and greater and more frequent opportunities to meet people from different cultures. Of course, as many studies show (cf. D'Souza, 2016; Rissanen et al., 2016; Morales, 2017), these experiences must be supported by targeted education related to the development of intercultural sensitivity, as well as the inclusion of interculturalism in teaching.

On the other hand, teachers should take greater initiative for their own learning and teaching. Either through self-initiated familiarization with different cultures, additional development of active teaching or personal development in leisure time (cf. Kabaklı Çimen, 2019; Şekerci & Doğan, 2020; Ching et al., 2021; Suntana & Tresnawaty, 2021; Jurković, 2024), teachers should strive to develop their views on different cultures, but also methods and ways to convey to their students a positive view of cultural differences that surround them.

It should be emphasised that attention should be focused on the importance of intercultural sensitivity of teachers even before their employment, if not earlier, then at the teachers' study itself. Namely, intercultural upbringing and education are the basis of every modern educational system, but also of society. Additionally, this highlights the necessity of embedding intercultural sensitivity training as a continuous thread throughout teachers' careers. Developing such competencies early and sustaining them can serve as a cornerstone for creating educational environments that champion diversity and inclusion as central values. Interculturally sensitive and, consequently, competent teachers, as the immediate bearers of changes in the educational system, are the basis of every step towards an equal society that nurtures and emphasises cultural diversity as its strength and wealth.

6. LIMITATIONS AND SCOPE

Since the population of teachers is very large, in many cases, including this one, surveys of their attitudes and opinions have difficulty collecting data at a representative level. Although 300 research participants is not an insigni-

ficant number of participants, it still only makes up a little more than 2% of the surveyed population. Here, the difficulties with the availability of a larger number of teachers in surveys that are not related to specific projects and are not conducted by research teams should certainly be taken into account. Also, the sample was a convenience sample, which may limit the generalisability of the results to the wider population of Croatian primary school teachers.

Furthermore, when talking about surveying attitudes on such sensitive topics as attitudes on cultural differences, it is necessary to keep in mind the possibility of giving socially desirable answers. Also, the use of self-reported measures for both intercultural sensitivity and student academic success may introduce bias, therefore the results should be taken with a slight reserve.

Finally, it should be emphasised that the intercultural sensitivity of teachers in the Republic of Croatia is very poorly researched. Apart from a few bright examples of scientific research and a few graduate and/or doctoral theses, these topics are almost unexplored. The situation is no more positive in the case of surveys of the intercultural sensitivity of teacher studies students. There are slightly more such works in foreign research, but the vast majority of the works date from 5, 10 or more years ago.

This and similar research on the population of teachers can be a good indicator of the current state and space for improvement in terms of intercultural sensitivity. Also, it should also serve as an incentive for further and more detailed research to determine the factors that both the educational system and the system of higher education of teachers can influence to further develop intercultural sensitivity of (future) teachers.

LITERATURE

- AKÇA, F., ULUTAS, E., YABANCI, C. (2018). Investigation of Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Locus of Control and Intercultural Sensitivities from the Perspective of Individual Differences. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 219–232. DOI: 10.5539/jel.v7n3p219
- ALTAN, M. Z. (2018). Intercultural Sensitivity: A Study of Pre-service English Language Teachers. *Journal of Intercultural Communication*, 46, 1–15.
- ARCAGOK, S. & YILMAZ, C. (2020). Intercultural sensitivities: A mixed methods study with pre- service EFL teachers in Turkey. *Issues in Educational Research*, 30(1), 1–18.
- BARTULOVIĆ, M. & KUŠEVIĆ, B. (2017). *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatizeljnjike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- BENNETT, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations*, 10(2), 179–196. DOI: 10.1016/0147-1767(86)90005-2
- BENNETT, M. J. (1993a). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In: R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience (2nd ed.)*, 109–135, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BENNETT, M. J. (1993b). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience (2nd ed.)*, 21–71, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BENNETT, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In: J. Wurzel, (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education (2nd ed.)*. 62–77. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- BENNETT, M. J. (2009). Supplement 2: Best practice for intercultural learning in international educational exchange. *Intercultural education*, 20(S1-2), 1–13. DOI: 10.1080/14675980903370763
- BHAWUK, D. & BRISLIN, R. (1992). The Measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413–436. DOI: 10.1016/0147-1767(92)90031-O
- CANTLE, T. (2012). *Interculturalism: The new era of cohesion and diversity*. Palgrave Macmillan.
- CHEN, G. M. & STAROSTA, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In: B. R. Burleson & A. W. Kunkel (Ed.), *Communication Yearbook*, 19(1), 353–383, Thousand Oaks, CA: SAGE. DOI: 10.1080/23808985.1996.11678935
- CHEN, G. M. & STAROSTA, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural

- sensitivity. *Human Communication*, 3(1), 1–16.
- CHEN, G. M. & STAROSTA, W. J. (1999). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27–54.
- CHEN, G. M. & STAROSTA, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 3–14. https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs
- CHEN, G. M. (2010). The Impact of Intercultural Sensitivity on Ethnocentrism and Intercultural Communication Apprehension. *Intercultural Communication Studies*, XIX(1), 1–9.
- CHING, G. S., CHAO, P.-C., KUO, Y.-S., ROBERTS, A. (2021). Effects of Cognitive Knowledge and Intercultural Behavioral Skills on Cultural Stereotypes and Intercultural Affect: A Case of Elementary Students' Perspective on Islam. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24): 1-21. DOI: 10.3390/ijerph182413102
- ÇILOĞLAN, F. & BARDAKÇI, M. (2019). The Relationship between Intercultural Sensitivity and English Language Achievement. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1204–1214. DOI: 10.17263/jlls.631563
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- COUNCIL OF EUROPE. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- CROSS, T., BAZRON, B., DENNIS, K. & ISAACS, M.R. (1989). *Towards a culturally competent system of care (Vol. 1)*. Washington, DC: Georgetown University (Child Development Program, Child and Adolescent Service System Program).
- D'SOUZA, C. (2016). Examination of cultural shock, intercultural sensitivity and willingness to adapt. *Education and Training*, 58(9), 906-925.
- DAVILA, S., CESANI, V., MEDINA-BORJA, A. (2013). Measuring intercultural sensitivity: A case study of the REU program at UPRM. *120th ASEE Annual Conference & Exposition*. 1-18. Atlanta, USA: American Society for Engineering Education
- DEARDORFF, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. DOI: 10.1177/1028315306287002
- DEARDORFF, D. K. (2010). Intercultural Competence in Higher Education and Intercultural Dialogue. In: *Speaking across borders - The role of higher education in furthering intercultural dialogue*. 87–101. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- DRANDIĆ, D. (2016). Intercultural Sensitivity of Teachers. *Hrvatski časopis za odgoj*

- i obrazovanje - Croatian Journal of Education*. 18(3), 837–857. DOI: 10.15516/cje.v18i3.1751
- EL SAYED, V., TEYSSIER, J., DENOUX, P., COSTA-FERNANDEZ, E. (2020). Interculturation and intercultural sensitivity: Implementation of the major concepts for a better management of cultural otherness. *Hellenic Journal of Psychology*, 17, 139–158.
- GOODEAR, L. (2001). *Cultural diversity and flexible learning*. Presentation of findings of the „2001 flexible learning leaders professional development activity“. https://asianvu.com/digital-library/elearning/flexible_leaders_worldwide_by_goodear.pdf
- GORSKI, P. C. (2008). What we're teaching teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318. DOI: 10.1016/j.tate.2008.07.008
- GRAY, P. & THOMAS, D. J. (2006). Critical reflections on culture in nursing. *Journal of Cultural Diversity*, 13(2), 76–82.
- GUNDARA, J. S. & PORTERA, A. (2008.). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 463–468. DOI: 10.1080/14675980802568244
- HAMMER, M. R., BENNETT, M. J., WISEMAN, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443. DOI:10.1016/S0147-1767(03)00032-4
- HRVATIĆ, N. & PIRŠL, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelja. In: N. Babić (Ed.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, 221–230. Osijek: Učiteljski fakultet, Ukraine: Kherson State University Kherson.
- HRVATIĆ, N. (1999). Nastavnik u multikulturalnom okruženju. In: M. Rosić (Ed.), *Nastavnik čimbenik kvalitete u odgoju I obrazovanju*, 368–374. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- HRVATIĆ, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 241–254.
- JURKOVIĆ, D. & BUTERIN MIČIĆ, M. (2024). Odrednice interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija: Doprinos multikulturalnog iskustva i sociodemografskih obilježja. *Metodički ogleđi*, 31(1), 93-120.
- JURKOVIĆ, D. (2023). *Interkulturalna osjetljivost budućih učitelja*. Doctoral Thesis. Zadar: University of Zadar
- JURKOVIĆ, D. (2024). Slobodno vrijeme i međukulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija. *Sociologija i prostor* 62(1), 123-142. DOI: 10.5673/sip.62.1.6
- KABAKLI ÇIMEN, L. (2019). Examination of the relationship between intercultural sensitivity and ethnocentrism levels of pre-service teachers in Turkey. *European Jour-*

- nal of Education Studies*, 6(3), 251-265. DOI: 10.5281/zenodo.3261828
- KARRAS, I. (2017). (2017) Effects of an intercultural communication course in developing intercultural sensitivity. *Intercultural Communication Studies*, XXVI(2), 96-118.
- LUO, X., LIU, C., LU, Q. (2022). A Case Study of Intercultural Sensitivity of Junior School Students in an International School. *English Language Teaching*, 15(1), 69–78. DOI: 10.5539/elt.v15n1p69
- MENDOZA, K. M., HENRIQUEZ, S. S., CARRILLO, M. F., BRAVO, P. R. (2017). The intercultural sensitivity of Chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 71-77. DOI: 10.7821/naer.2016.8.173
- MORALES, A. (2017). Intercultural sensitivity, gender, and nationality of third culture kids attending an international high school. *Journal of International Education Research*, 13(1), 35-44.
- NACIONALNI OKVIRNI KURIKULUM ZA PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE TE OPĆE OBVEZNO I SREDNJOŠKOLSKO OBRAZOVANJE. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
- ÖZIŞIK, B. Z., YEŞİLYURT, S., DEMİRÖZ, H. (2019). Developing intercultural awareness in language teaching: Insights from EFL lecturers in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1436–1458. DOI: 10.17263/jlls.668546
- PEROTTI, A. (1995). *Pledoaže za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- PETZ, B., KOLESARIĆ, V., IVANEC, D. (2012). *Petzova statistika – Osnove statističke metode za nematematičare*. 5th edition. Zagreb: Naklada Slap
- PIRŠL, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio interkulturalne kompetencije. In: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (Ed.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, 275–292. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo.
- PIRŠL, E., BENJAK, M., DIKOVIĆ, M., JELAČA, M., MATOŠEVIĆ, A. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Naklada Ljevak: Zagreb
- PORTERA, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 9(6), 481–491. DOI: 10.1080/14675980802568277
- PREVIŠIĆ, V. (2007). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. In: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (Ed.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, XV–XXIV. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo
- RISSANEN, I., KUUSISTO, E., KUUSISTO, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, 446-456.
- ROH, S. (2014). A study of the factors affecting the intercultural sensitivity of middle

- and high school students in Korea. *Advanced Science and Technology Letters*, 47, 266-269.
- RUBEN, B. D. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 229–240. DOI: 10.1016/0147-1767(89)90011-4
- ŞEKERCI, H. & DOĞAN, M. C. (2020). An analysis of prospective primary school teachers' intercultural sensitivity in terms of different cultural variables. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(75): 1170-1184. DOI: 10.17755/esosder.645770
- SINAGATULLIN, I. M. & VALITOVA, G. A. (2019). Developing The Future Primary Teachers' Multicultural Competence. In: R. Valeeva (Ed.), *Teacher Education - IFTE 2018, 45. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 337–342. Future Academy. DOI: 10.15405/epsbs.2018.09.39
- SUNTANA, I. & TRESNAWATY, B. (2021). Multidimensional Social Crisis and Religious Violence in Southeast Asia: Regional Strategic Agenda, Weak Civilian Government, Triune Crime, Wealth Gaps, and Coopted Journalism. *Journal of Culture and Values in Education*, 4(2), 1-13. DOI: 10.46303/jcve.2021.2
- TABATADZE, S. & GORGADZE, N. (2014). Intercultural Sensitivity of Primary School Teachers of Georgia. *International Journal of Education and Research*, 2(6), 281–300.
- TALBERT-JOHNSON, C. (2004). Structural inequalities and the achievement gap in urban schools. *Education and Urban Society*, 37(1), 22–36. DOI: 10.1177/0013124504268454
- TRILOKEKAR, R. D., & KUKAR, P. (2011). Disorienting experiences during study abroad: Reflections of pre-service teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1141-1150.
- TUNCEL, İ. & PAKER, T. (2018). Effects of an intercultural communication course in developing intercultural sensitivity. *International Journal of Higher Education*, 7(6), 198-2011. DOI: 10.5430/ijhe.v7n6p198
- UNESCO. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- WARREN, S. S. (2002). Stories from the classrooms: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons*, 80(3), 109–116.
- YETİŞ, V. A. & KURT, C. (2016). Intercultural sensitivity levels of Turkish pre-service foreign language teachers: Examples from education faculties of two universities in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(17), 1719–1730. DOI: 10.5897/ERR2016.2914

INTERKULTURALNOST U UČIONICAMA – UVID U INTERKULTURALNU OSJETLJIVOST UČITELJA

Denis JURKOVIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću

SAŽETAK

KEYWORDS:

interkulturalna komunikacijska kompetencija, interkulturalna osjetljivost, učitelji, Skala interkulturalne osjetljivosti

U ožujku 2024. godine provedeno je istraživanje interkulturalne osjetljivosti među 300 učitelja iz cijele Republike Hrvatske. U istraživanju je korištena adaptirana i prevedena (Jurković, 2023) Skala interkulturalne osjetljivosti (Chen i Starosta, 2000). Cilj istraživanja bio je utvrditi razinu interkulturalne osjetljivosti učitelja te utvrditi postoji li povezanost nekih od sociodemografskih čimbenika s razinom interkulturalne osjetljivosti. Uz to, pokušalo se ustanoviti postoji li razlika u razini interkulturalne osjetljivosti s obzirom na spomenute sociodemografske čimbenike. Rezultati istraživanja ukazuju na to da ispitani učitelji iskazuju blago iznadprosječnu razinu interkulturalne osjetljivosti ($M=3,83$; $SD=,438$) pri čemu je uživanje u interakciji s pripadnicima različitih kultura ($M=4,22$; $SD=,707$) istaknuto kao najrazvijenija dimenzija ove osjetljivosti, a samopouzdanje u interakciji s pripadnicima različitih kultura ($M=3,58$; $SD=,596$) kao najslabije razvijena. Uz to, ispitana je i povezanost sociodemografskih obilježja učitelja i njihove interkulturalne osjetljivosti te se pokazalo da je pohađanje komunikacijskih tečajeva statistički značajno negativno povezano s razinom ove osjetljivosti ($\rho=-,139$; $p<,05$) dok je prosječni uspjeh učenika s njom statistički značajno pozitivno povezan ($\rho=,131$; $p<,05$). Na koncu, provjereno je i postoji li statistički značajnih razlika u razini interkulturalne osjetljivosti s obzirom na povezane sociodemografske varijable. Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika s obzirom na školski uspjeh njihovih učenika ($F(2,282)=4,942$; $p<,01$), i to na način da je bolji učenički uspjeh povezan s višom razinom interkulturalne osjetljivosti učitelja.

Ljepota kao socijalni konstrukt – između osobnoga izbora i medijskih normi

Sofija VRCELJ

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

Siniša KUŠIĆ

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

UDK: 111.852:316.774

DOI: 10.15291/ai.4852

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 20. 01. 2025.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

dimenzije ljepote, medijsko opismenjavanje, standardi ljepote, mediji

U radu se iznose rezultati kvalitativnoga istraživanja čiji je cilj bio ispitati kako sudionici različitoga spola i dobi poimaju fenomen ljepote. Istraživanje je provedeno na uzorku od osmero sudionika, a podatci su prikupljeni metodom polustrukturiranoga intervjua te tematski analizirani. Rezultati analize ukazuju na postojanje triju temeljnih dimenzija u subjektivnim konstrukcijama ljepote: unutarnja ljepota, tjelesna ljepota i ljepota kao izraz zdravlja. Iako su sudionici svjesni kompleksnosti pojma ljepote, ukazuju na društvenu praksu redukcije ljepote na fizički izgled koji se najčešće povezuje s mladošću. Takva povezanost implicira percepciju starosti i ljepote kao međusobno isključivih kategorija. Sudionici ističu da prihvaćanje medijski nametnutih standarda ljepote smatraju osobnim izborom, no istovremeno prepoznaju da takvi standardi oblikuju stereotipe te pridonose stvaranju diskriminirajućih društvenih praksi. Rezultati istraživanja potvrđuju da je ljepota prije svega društveni konstrukt, podložan promjenjivim interpretacijama i normama. Zaključno, rezultati ukazuju na potrebu kritičkoga promišljanja o medijskim sadržajima u okviru medijskoga opismenjavanja, s posebnim naglaskom na njegovo integriranje u odgojno-obrazovne procese.

UVOD

Svaka rasprava o ljepoti, koja se shvaća kao najviše moralno dobro ili kao (lijep) izgled, otvara prostor dvojbama, nedorečenostima i *znanstvenim natruhama* koje su svojstvene potentnim i kompleksnim fenomenima. Čini se, međutim, da se ipak istraživači radije laćaju pisanja o lijepome izgledu jer moralno lijepo nema snažna opažajna svojstva (Doran, 2022), dok izgled tijela, koji je višedimenzionalan konstrukt, ima perceptivnu i evaluacijsku komponentu. Perceptivna se komponentna odnosi na to kako vidimo svoj tjelesni izgled, veličinu, oblik, težinu, fizičke karakteristike, izvedbu i kretanje, dok se evaluacijska komponenta odnosi na to kako se osjećamo s tim atributima i kako ti osjećaji utječu na naše ponašanje (Mills i sur., 2017). Poput svih evolucijskih koncepata ljepota je povijesni i kulturni entitet te je kao takva s vremenom dobivala različita značenja i posljedično njezina je priroda neuhvatljiva i otvorena za reviziju i raspravu.

TEORIJSKA PROMIŠLJANJA O DEFINIRANJU LJEPOTE

Rasprave o ljepoti uključuju traganja za njezinim određenjem i značenjima. Znanstvenici (primjerice: Mills i sur., 2017; Mrak, 2016; Frederick i sur., 2015; Zeman i Geiger Zeman, 2012; Holman, 2011) još su uvijek u potrazi za odgovorom što je ljepota, odnosno nastoje utvrditi je li ona subjektivni doživljaj ili postoje objektivna mjerila ljepote. Ljepota je rezultat estetskoga poimanja i ljepota koja nas privlači kao da bježi od algoritama i održava visoku komponentu subjektivnosti i iracionalnosti (Musicco Nombela, 2024).

Oko definiranja ljepote nema konsenzusa, ali konsenzus postoji oko važnosti ljepote koja je zaokupljala i još uvijek zaokuplja pažnju znanstvenika od antike do danas (Aleem i sur., 2019; Steinberg, 2015). Nepostojanje općeprihvaćene definicije rezultat je različitih znanstvenih perspektiva, primjerice filozofija ljepotu određuje vrhunskom vrijednosti, moralnim dobrom, istinom i pravdom (Sartwell, 2022). Za pedagogiju važna je (bila) kalokagatija kao težnja za ljepotom i dobrotom, a ostvaruje se razvojem tjelesno lijepa i duševno dobra čovjeka.

Osobe koje ljepše izgledaju imaju veće mogućnosti na tržištu rada i bolje rezultate na *tržištu brakova* (Sisti i sur., 2021 navedeno u Hamermesh i Abrevaya,

2013). Dobrobiti, koje ljepota ima, argumenti su da se ona promatra kao oblik društvenoga kapitala (Kenny i Gackstetter Nichols, 2017 navedeno u Gladstone i O'Connor 2013). U recentnim vremenima ekspanzija je istraživanja o povezanosti slike tijela i psihološkoga blagostanja, odnosa između zadovoljstva slikom tijela, sveprisutnoga utjecaja društvenih medija i značajnih psiholoških posljedica povezanih s pridržavanjem ili odstupanjem od društvenih standarda tjelesnoga izgleda (Fardouly i Vartanian, 2016).

U namjeri da se lijep izgled objektivizira nastao je zlatni rez (Ghorbani, 2021; van Essendelft, 2020) koji nije konzistentan u estetskim preferencijama (Vico-Prieto i sur., 2016) čime se potvrđuje da je ljepota dominantno subjektivna kategorija (Hamermesh, 2011, Tadinac, 2010). Iako je ljepota individualno, tj. subjektivno iskustvo, ona ostaje prepoznatljiva kao vrijednost u raznolikosti kultura i društava (Schade, 2013). Čovjekova (prirodna) želja da ljepotu proglasi univerzalnom i objektivnom, artikulirana je u konstruiranju standarda ljepote dominantno u modernoj popularnoj zapadnoj kulturi (Frederick i sur., 2015) unatoč tome što je ljepota promjenjiva kategorija. Standard ljepote opravdava se atributima koji označavaju prirodnu ljepotu, čime riječ prirodno implicira da je ljepota dio prirode i stoga objektivna, pa je stvaranje standarda potrebno (Li, 2021; Frederick i sur., 2015).

Takva koncepcija ljepote kao objektivne može se razumjeti i kao pretpostavka da standardi imaju povijesni kontinuitet kao i futurološku dimenziju unatoč promjenama standarda te pretpostavke da smo svi jednako sposobni postići te standarde i da bismo svi trebali težiti ispunjavanju tih standarda (Li, 2021). Tijelo kao medij nije samo fizički objekt, već je aktivni kanal kojim se odašilju poruke, usvajaju kulturni simboli, konstruiraju identiteti i privlačnosti pri čemu *izbija* u prvi plan globalnoga diskursa. Era globalnoga neokapitalističkog svijeta, koju među ostalim karakterizira standardizacija, redefinirala je nacionalna određenja ljepote. Na natjecanjima ljepote diljem svijeta žene i djevojke pokazuju standarde ljepote lokalne kulture. Međutim, djevojke koje su bliže euroameričkim predodžbama o ljepoti mogu biti okrunjene kao pobjednice na tim natjecanjima ako su mršave jer je mršavost tijela ulaznica za međunarodno natjecanje (Hansen, 2016; Frederick i sur., 2015; Owen i Spencer, 2013).

Razmišljanje o tijelu kao projektu zahtijeva pažnju, održavanje i naporan rad za postizanje određenoga izgleda te stvara nove režime odricanja i discipline kojih se pojedinac mora pridržavati kako bi se smatrao lijepim prema

nametnutim standardima (Kenny i Gackstetter Nichols, 2017). Uspostavljeni su standardi evaluacijski jer osobe *oblikuju* svoj identitet, samopoimanje i prepuštaju se samovrednovanju prema standardnome modelu ljepote, pa fizičko jastvo postaje srž samopoimanja. Također, postoje studije koje na ljepotu gledaju terapijski te se salone za ljepotu može smatrati mjestom usklađivanja sa (ženskim) idealnim tijelom s ciljem *bijega* od tijela koje nije idealno prema standardima (Black i Sharma, 2001).

U većini istraživanja o ljepoti sudionici su bile žene (Sisti i sur., 2021) i u prvi mah može se činiti da su muškarci i ljepota dvije kontradiktorne domene oslanjajući se na zastarjelu pretpostavku da je ljepota rezervirana za žene te da žene često zaviruju u *nerealna društvena ogledala*. U recentnim vremenima muškarci nisu izuzeti od prihvaćanja standarda lijepoga muškog tijela i nisu lišeni mita o ljepoti (Davis, 2002; Zeman i Geiger Zeman, 2012). Razlog tome može se potražiti u promjenjivu društvenom kontekstu koji je proizveo zamagljene granice roda i odbacivanje identiteta muškarca konstruiranoga iz poricanja atributa povezanih sa ženama, djecom ili homoseksualcima (Aleem i sur., 2019). Suvremeni muškarac treba izgledati *lijepo* i koristiti se svime što će mu *osigurati* mladost i ljepotu. Konzumacija proizvoda za njegu lica za muškarce, kao i ostalih estetskih proizvoda za koje se vjeruje da će pridonijeti ljepoti, pokazuje uzlazni trend. Proliferacija kategorija i marki cilja na muškarce potrošače koji žele imati lijepu kožu i lijepo tijelo, a dodatno se uljepšavaju skupom odjećom njima poznatih modnih marki, izgradnjom mišićavoga tijela odlaskom u teretanu i prihvaćanjem drugih formi suvremenoga ropstva (Klenčakova, 2015).

S obzirom na to da mediji neprestano prikazuju idealnu ljepotu i usporedbe izgleda tijela, odluke muškaraca i žena o tome da žele izgledati lijepo globalno su raširene. Da bi ostvarili/e prikazane standarde ljepote, oni se koriste uslugama farmaceutske industrije i estetske kirurgije kao i drugim proizvodima koji *jamče* ljepotu (Davis, 2002). Ta dimenzija estetizacije tijela prema uzoru na slavne i bogate, osim što nagriza identitet, odražava i privid uspjeha, novca i moći. Poznati su tzv. *holivudski zubi* koji su ekstremno bijeli, koji šalju poruku bogatstva, moći i ugleda. Paradoksalno, ta poruka djeluje kao žrvanj u koji se sve češće programirano upada jer se životna dob produžuje, a time se povećava i prilika za industriju ljepote da se iz objektiviziranja ljepote izvuče još veća dobit. Kada se napokon izgubi unaprijed izgubljena bitka s vremenom, depresiju potaknutu nezadovoljstvom i krivnjom jer više *nije lijep(a)*, farmakoindustrija

liječi antidepresivima (Vrcelj i Mušanović, 2011).

Nametnuta univerzalnost, odnosno standard ljepote u medijima za žene mršavo je tijelo, a za muškarce mršavo, ali dobro oblikovano i mišićavo tijelo snažno sljubljeno s mladošću jer „starije žensko (i muško (op. a.)) tijelo neizbježno odstupa od standarda“ (Geiger Zeman i Zeman, 2019: 81). Mediji ženska i muška tijela uvlače u *kulturalne korzete* (Mulazimoglu Erkal, 2017) koje, unatoč tome što su im neudobni, rado nose. Ljepota mršavoga tijela postala je imperativ suvremenoga doba i svaki izgled koji odudara od *skeletiziranoga* tijela proglašava se neprihvatljivim i ružnim, *obojenim* znakovima starosti.

Nametnutoj potrebi produljivanja mladosti i ljepote potpomaže svemoćna farmaceutska, kozmetička, *wellness-* i *spa-*industrija te estetska kirurgija koje se pojavljuje „kao kataloška prodaja novog izgleda očiju, noseva, ušiju, lica, grudi, trbuha“ (Mrak, 2016: 38) jer je prihvaćen vanjski izgled mladosti i ljepote, a u drugi plan je gurnuta kategorija unutarnje ljepote i mudrosti koje dolaze s godinama i borama (Mrak, 2016). Iako je utvrđeno da *izlaganje* idealiziranih tijela u medijima ima velik učinak na to kako i muškarci i žene žele izgledati (a ponekad i kako misle da izgledaju), postoje pojedinci koji nisu opterećeni mladošću (Henriques i Patnaik, 2021; Geiger Zeman i Zeman, 2019; Mills i sur., 2017). U idealu ljepote *mršavo je lijepo* svi dijelovi tijela nemaju isti status jer kod žena lijepe su velike grudi i velike usne koje signaliziraju potencijalno uspješno začće i privlače muškarce (Henriques i Patnaik, 2021; Geiger Zeman i Zeman, 2019; Mills i sur., 2017; Fardouly i Vartanian, 2016). Slike koje naglašavaju mišićavost, vitkost i kondiciju mogu izazvati nezadovoljstvo tijelom među muškarcima, gurajući ih prema ekstremnim *fitness-*rutinama i prehrambenim navikama u potrazi za često nedostižnom tjelesnom strukturom (Merino i sur., 2024).

Većina muškaraca i žena žele izgledati idealno kao lica iz medija. Suvremene medijske platforme mijenjaju način na koji ljudi internaliziraju ideale ljepote, pokušavaju kontrolirati kako ih drugi ljudi vide i kako od drugih dobivaju povratne informacije o tome kako izgledaju (Žulec Ivanković i sur., 2024; Merino i sur., 2024; Mills i sur., 2017). Mediji su nova *iskrivljena društvena ogledala* koja ne daju realnu sliku izgleda ni muškaraca ni žena, već prodaju mitove jer ljepota ne postoji objektivno i univerzalno (Wolf, 2008). Bez obzira na mitove i nerealne slike ljepote, istraživanja pokazuju da su žene čija su tijela bila bliska kulturnomu tjelesnom idealu izjavile da se osjećaju sretnijima od žena čija tijela nisu bila u skladu s kulturnim tjelesnim idealom (Hansen, 2016; Owen i

Spencer, 2013; Hamermesh i Parker, 2005).

Očito je da su žene, ali i muškarci, zapali u novi oblik robovanja društvenim normama kada je riječ o izgledu odnosno ljepoti (Klencakova, 2015). Svi koji nisu standardizirano lijepi, podvrgnuti su *lookizmu* koji označava oblik diskriminacije temeljen na fizičkome izgledu pojedinca (Hammer, 2017). Ta diskriminacijska praksa i stereotipi o izgledu pozivaju na nijansirano i kritičko razumijevanje ljepote i njezinih brojnih značenja.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Za istraživanje shvaćanja ljepote odabrana je kvalitativna metoda polustrukturiranoga intervjua jer omogućuje dulje razumijevanje subjektivnih iskustava i značenja koje sudionici pridaju ljepoti. Kako navodi Kvale (1996), polustrukturirani intervjui omogućuje istraživaču da istraži subjektivna značenja koje ljudi pridaju vlastitu iskustvu kroz otvorena pitanja, ali i da zadrži određen stupanj kontrole nad temama razgovora. Time se osigurava kontekstualno bogat i vjerodostojan uvid u stavove sudionika, što je ključno u istraživanju pojmova koji su kulturno i osobno uvjetovani. Prema Pattonu (2002), prednost ove metode je i u tome što se omogućuje dublje promišljanje sudionika, ali i prilagodba istraživača na tijek razgovora, što je posebno važno kada se istražuju složeni pojmovi. Polustrukturirani intervjui osigurava ravnotežu između standardizacije pitanja i fleksibilnosti u odgovoru, što je posebno važno pri istraživanju apstraktnih i kulturno uvjetovanih pojmova poput ljepote. Atmosfera ispitivanja kod polustrukturiranoga intervjua manje je formalna nego kod strukturiranoga intervjua što omogućava opušteniju atmosferu tijekom razgovora i lakše stvaranje povjerenja kod ispitanika na samome početku, a time otvoreniju i iskreniju komunikaciju (Hajncel, 2018).

Budući da je odabran polustrukturirani intervjui, naznačene su samo osnovne teme razgovora (3 otvorena pitanja), po potrebi razgovor je diskretno usmjeravan, ali je sudionicima ostavljeno dovoljno slobode da podijele svoja promišljanja o konceptu ljepote koristeći vlastita životna iskustva. Istraživačko pitanje koje je usmjeravalo intervjui i analizu rezultata glasilo je: Na koji način sudionici poimaju ljepotu, a pitanja su se odnosila na 1) određenje ljepote, 2) važnost ljepote, 3) odnos prema standardima ljepote koji se prikazuju u medijima. Prosječno trajanje intervjua bilo je oko jedan sat.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 8 sudionika – 4 žene i 4 muškarca, u dobi od 23 do 72 godine, različitoga obrazovnog statusa (studenti sveučilišnoga diplomskog studija, srednja, viša i visoka stručna sprema). Odabir je uzorka različitoga spola, dobi i obrazovnoga statusa namjieran. Namjerno je uzorkovanje tehnika koja se široko koristi u kvalitativnim istraživanjima za identifikaciju radi najučinkovitijega korištenja ograničenih resursa (Patton, 2002). To uključuje identificiranje i odabir pojedinaca ili skupina pojedinaca koji imaju posebno znanje ili iskustvo te dostupnost i spremnost na sudjelovanje kao i sposobnost prenošenja iskustava i mišljenja na artikuliran, ekspresivan i refleksivan način (Bernard, 2002; Mesec, 1998). Prema Breakwell (2001), riječ je o *postignutome uzorku*, tj. onima koji su pristali sudjelovati. Takav odabir uzorka omogućio je uvid u različite subjektivne konstrukcije ljepote koje proizlaze iz raznovrsnih životnih iskustava i društvenih pozicija. S obzirom na to da fenomen ljepote nije univerzalno shvaćen, sudionici različitoga spola omogućili su usporedbu rodno uvjetovanih perspektiva, osobito u kontekstu tjelesnih normi i medijskoga pritiska. Dobna raznolikost otvorila je prostor za analizu međugeneracijskih razlika u percepciji ljepote, posebno u odnosu na povezivanje ljepote s mladošću, a različiti obrazovni status ispitanika pridonio je dodatnoj slojevitosti podataka, reflektirajući potencijalno različite kognitivne i kulturne okvire u interpretaciji pojma ljepote (Ferreira, 2018). Takvo uzorkovanje ne omogućuje statističku reprezentativnost, već varijacije u iskustvima i značenjima kako bi se dobilo višedimenzionalno razumijevanje fenomena ljepote u suvremenome društvenom kontekstu.

Podatci su prikupljeni tijekom travnja 2024. godine. Za sudionike istraživanja bio je pripremljen obrazac informiranoga pristanka u okviru kojega su upoznati s ključnim informacijama o istraživanju, njihovim pravima i zaštiti identiteta te su im dodijeljene oznake – F za sudionice i M za sudionike s brojevima od 1 do 4 i oznakom dobi.

Prije same analize podataka autori su transkribirali audiosnimke intervjua. Prakse transkribiranja razlikuju se prema stupnju u kojemu reproduciraju verbalne i neverbalne elemente govora. Za potrebe tematske analize primijenjena je gotovo doslovna verbalna transkripcija odnosno transkripcija koja izostavlja neuobičajene govorne izraze, pauze i poštapalice fokusirajući se na značenjski sadržaj izjava sudionika istraživanja (Oliver i sur., 2005). Takav pristup omogućava lakšu identifikaciju tematskih kategorija, kako to potvrđuju i Braun i Clarke (2006), koji ističu da za tematsku analizu nije nužna detaljna fonološka

transkripcija, već je dovoljan doslovan, standardiziran zapis verbalnoga iskaza.

Za potrebe analize podataka u ovome istraživanju primijenjena je tematska analiza u skladu s metodološkim smjernicama koje su razvile Braun i Clarke (2006). Tematska analiza omogućuje identifikaciju, analizu i interpretaciju obrazaca značenja (tema) unutar kvalitativnoga podatkovnog korpusa, pri čemu ne zahtijeva teorijsku utemeljenost u nekoj specifičnoj epistemološkoj ili teorijskoj poziciji, što je čini fleksibilnom metodom prikladnom za različite istraživačke pristupe. Na početku procesa analize autori su se detaljnije upoznali s podacima pažljivim čitanjem transkripata, nakon čega su generirali početne kodove i potencijalne teme grupiranjem kodova. Ponovnim čitanjem podataka kodovi su se ponovo razmotrili te su se redefinirale tematske kategorije. Ponovnim uvidom u podatke definirane su konačne teme nakon čega su interpretirani rezultati uz ilustraciju reprezentativnim citatima sudionika (Slišković i Burić, 2020; Braun i Clarke, 2006). Analiza je provedena induktivno, pri čemu su teme nastajale iz podataka, a ne iz unaprijed definiranoga teorijskog okvira.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Ljepota između objektivne i subjektivne dimenzije

Ljepotu je teško opisati jer različitim osobama može značiti različite stvari. Međutim, često je povezujemo s pozitivnim stvarima i njome se opisuju pozitivni dojmovi, iskustva, susreti, osjećaji, izgled i slično. Različitim pristupima i perspektivama pokazuje se da je ljepota potentan i složen pojam koji ne prihvaća univerzalno važeće pokazatelje jer tko ili što se percipira kao lijepo ovisi o pojedinome društvu i prevladavajućim okolnostima vremena što upućuje da je ljepota socijalni konstrukt i subjektivna kategorija (Abid i sur., 2021; Steinerberg, 2015). Iz tematske analize razaznaje se da za sudionike ljepota ima i, uvjetno rečeno, objektivnu dimenziju, a nju povezuju s moralom i dobrotom.

... dobro djelo, lijepa gesta, moralnost, sve je to ljepota, ali takvu ljepotu možemo još naći samo u djelima filozofa ili književnika. Ako je netko iz obična svijeta lijep na taj način, teško ćemo saznati za njega. (F1, 23)

... pa mi je lijepo nešto što je etično, točno, precizno kako je to analizirano u radovima filozofa. (M2, 36)

Za mene je ljepota isto tako i istinitost i etičnost, a ne samo izgled kojim su

sve više opterećeni i muškarci i žene. (M1, 23)

Lijep je dobar i pošten čovjek. (M4, 72)

Osim te, uvjetno rečeno, objektivne dimenzije, sudionici ističu i onu subjektivnu dimenziju ljepote i u tome kontekstu spominju se određeni promjenjivi standardi ljepote.

Za mene je lijepo ono što je pojedinačnom oku ugodno i srcu drago. (M2, 36)

Ipak, rekla bih da je ljepota subjektivna kategorija i vrlo dinamična jer svako vrijeme nameće svoje standarde i tako stavlja breme na osobe koje podliježu standardima. (F2, 36)

U okviru subjektivne percepcije ljepote, uz izgled, sudionici ističu unutarnju ljepotu koja nije odmah vidljiva pri čemu u unutarnjoj ljepoti dominiraju odlike poput mudrosti.

S takvom osobom možete razgovarati o mnogo čemu, učiti od nje, dobiti dobar savjet i puno toga što oku nije uhvatljivo. (M3, 58)

Za mene je ljepota ono što me privlači izgledom, ali i duhom. (M2, 36)

Naravno da je to prihvatljivo na prvi pogled, pri susretu s osobom, ali veću, konstantniju vrijednost ima unutarnja ljepota. Za upoznavanje te ljepote treba vremena, a takva ljepota je trajna. (F1, 23)

Meni je lijepa osoba s kojom mi je ugodno, s kojom se smijem, s kojom mogu razgovarati o mnogočemu. (M4, 72)

Osim unutarnje i vanjske ljepote, nije zanemariva perspektiva sudionika koji ljepotu promatraju iz medicinskoga diskursa, smatrajući ga posebno važnim, a taj diskurs je obilježen godinama sudionika.

Ja ću ljepotu pokušati odrediti kao zdravlje, kako fizičko, tako i mentalno. I stoga je važna. No malo mladih razmišlja u tom pravcu i najvažnija im je fizička ljepota koju žele postići izglađnjivanjem, pa zapadaju u anoreksiju, operacijama, a nerijetko kod nestručnjaka, pa imaju niz posljedica. (F3, 58)

E, u ovim godinama ljepota je za mene zdravlje, ali nije uvijek bilo tako. (F4, 72)

U ovim godinama, meni je lijepo jer sam zdrav i sretan. (M4, 72)

Kao što ti isječci iz intervjua sa sudionicima sugeriraju, ljepota je također povezana s pitanjima vrijednosti i zdravlja. Shvaćena i na taj način uključuje i uvjete koji omogućuju osobama da napreduju i imaju kvalitetan život (Edmonds i van der Geest, 2009).

Sve navedeno ukazuje na kompleksnost ljepote koja se manifestira lijepim izgledom, unutarnjom ljepotom poput mudrosti, znanja, elokventnosti te zdravstvenom dimenzijom. Dimenzija zdravlja izraženija je kod sudionika starije dobi. Rezultati sugeriraju zaključak da se ljepota najčešće poima na temelju tjelesnih značajki, često neovisno o drugim karakteristikama. Ta dvojnost u definiranju ljepote pokazuje njezinu složenost što otvara prostor različitim određenjima.

Budući da zapadna kultura privilegira mladolikost, zdravlje i neovisnost, imati starije tijelo *opasno* je za društveni status i društvenu uključenost pojedinca (Hurd Clarke, 2018; Calasanti i Slevin, 2001). Štoviše, norme koje se uzimaju zdravo za gotovo u vezi s kasnijim razdobljima života i starijim tijelima utječu na sliku tijela starijih osoba i utjelovljena iskustva, ograničavajući njihove resurse, očekivanja i osjećaj blagostanja. Značajno je da su starije žene prikazane negativnije od svojih muških kolega, jer su žene u kasnijoj životnoj dobi prikazane na načine koji sugeriraju da su izgubile svoju svrhu jer su njihova mladost i seksualna privlačnost nestale (Hurd Clarke, 2018).

Zarobljeni u iskrivljenome zrcalu – ljepota u društvenim medijima

Konzumenti medija pokazuju opsjednutost fizičkim značajkama slijedeći vanjski standard ljepote koji nije definiran *unutarnjim* ja primatelja (Henriques i Patnaik, 2021). Bez obzira na to što postoje značajne međukulturne razlike u idealnoj slici o sebi, kada je riječ o zdravlju i ljepoti (Madan i sur., 2018; Holman, 2011), mediji nameću standarde ljepote koje žele postići žene i muškarci. Standardi određuju što je lijepo, određuju oblik tijela, proporcije lica, visinu i težinu (Kaur i sur., 2023; Amaidas i Chiweshe, 2015).

Rezultati ovoga istraživanja u skladu su s teorijskim analizama nametnutoga ideala standardizirane ljepote kao što je ilustrirano u sljedećim isječcima iz intervjua sa sudionicima. Da izgled koji odstupa od standarda može biti predmet ismijavanja i da je prihvatljiva estetska intervencija, vidljivo je iz odgovora sudionice:

... *ljepota je širok pojam, ali sada se ona sužava na nametanje od strane jakih izvora što je lijepo. Gledam ponekad reklame i sve osobe koje sudjeluju u njima su lijepe ili se misli da jesu, a isto tako su i mlade. Mogu reći da je danas ljepota izgled prema standardu influensera. Mi mladi smo pod velikim utjecajem društvenih mreža i nekritički prihvaćamo nametanje. Kad bi pratili sve što nameću nikad ne bi bili zadovoljni. Društvene mreže nam serviraju lažne slike jer na njima sve izgleda savršeno.* (M1, 23)

Valjda je to zato da sa nama lakše manipuliraju. Moram reći da se ljepota više kači na žene, a iz toga se čita da nemaju ništa drugo vrijedno. Mi koji koristimo te medije nismo vjerojatno svjesni da se prikazuje samo lijepo, uljepšano, različitim tehnikama i da to nije realni svijet. (F3, 58)

Nemam ništa protiv estetskih korekcija, ali proizvodnja barbika nije osnaživanje osobe već trpanje u isti koš. Čudi da su žene opterećenije izgledom ili ljepotom jer u ovom kontekstu su to sinonimi, ali nisu svjesne da prema nametnutim modelima društvenih mreža nikad neće biti dovoljno lijepe i estetskim zahvatima nikad kraja. (F2, 36)

Svi na društvenim mrežama izgledaju lijepo, ali treba biti svjestan da prezentiraju samo ono što oni žele. Voljela bih ih vidjeti ujutro bez šminke i filtera. Doseći standard koji se nameće je gotovo nemoguće jer je samo moderna i lijepa ova frizura, ovakvi nokti, velike usne pa vrlo brzo manje usne, grudi, stražnjica... To je dobar biznis za estetske kirurge i farmaceutsku industriju. Ali, tko voli neka izvoli. Ja ne bih jer je sve to prolazno, a meni je važnije obrazovati se, putovati i upoznavati druge kulture. (F2, 36)

Da je toga bilo u moje vrijeme, možda bi i ja išla na tretmane. Nemam ništa protiv ako će se netko bolje osjećati. Ja imam veliki nos i mogu reći da me je smetalo. U školi su me zvali nosata i, da se tada moglo, skratila bih ga. Mogla sam u zrelijim godinama, ali više me nije smetalo, moj nos i sve na meni je moje i iskazala sam se s drugim kvalitetama, bila sam vrijedan radnik, odgovorna, i odgojila sam troje divnih ljudi. (F4, 72)

Dimenzija (ženske) ljepote ostala je najdominantniji aspekt jer gotovo ne postoji društvo koje nije postavilo normativne standarde za žensku ljepotu (Black i Sharma, 2001). Prihvatanje konvencionalnih standarda ljepote nije samo prihvaćeno već se i očekuje od žena i stalno drži žene zaokupljenima pitanjem kako izgledati (Wolf, 2008).

Posebno je zanimljivo promatrati kako se ovi standardi razlikuju i evoluiraju

s obzirom na spol, pri čemu se čini da ženska ljepota podliježe bržim i češćim promjenama od ideala muške ljepote. Često se u razgovoru spominje opterećenost žena izgledom, ali sve je više i muškaraca koji žele izgledati lijepo. Muškarci su proširili svoju rutinu i spremni su platiti više za specifičnije proizvode poput krema protiv bora, ciljanih seruma, proizvoda protiv gubitka kose, gela za toniranje, ulja za bradu i drugih kozmetičkih proizvoda. To odgovara *metroseksualcima*, muškarcima koji imaju novca za trošenje, koji žive u metropoli ili su blizu metropole jer se tamo nalaze sve najbolje trgovine, klubovi, teretane i frizerski saloni (Simpson, 1994), *uberseksualcima* koji kombiniraju odlike tradicionalne muževnosti (snaga, čast, karakter) s osobinama tradicionalno povezanim sa ženama (briga, uljepšavanje, suradnja) (Branchik i sur., 2017 navedeno u Salzman i sur., 2005). Pojava različitih termina ukazuje na povezanost muškaraca s uljepšavanjem, taštinom, narcizmom i muževnošću nudeći prilike za kozmetičku industriju, brendiranu odjeću i estetsku kirurgiju.

U nastavku slijede isječci iz intervjua sa sudionicima koji reflektiraju osobna promišljanja o opterećenju ljepotom i izgledom iz perspektive spola.

... primjećuju se muškarci koji se lickaju. ... kod muškaraca [su] uvijek bile lijepe pločice i mišići... ali danas imamo i metro- i nanoseksualce. (M3, 58)

Malo zavidim muškarcima jer su njihovi standardi za izgled stabilniji uz izuzetak onih koji se isto barbikiziraju. (F3, 58)

Nema pravila, svi žele biti lijepi. Muškarci žele izgledati kao glumci i podvrgavaju se estetskim zahvatima. Na sebi rade ono što su nekada radile samo žene – čupaju obrve, izbjeljuju zube, naglašavaju jagodice, operiraju nos. (M1, 23)

Ja nisam baš lijep, ali sam se trudio da se lijepo sredim, da imam lijep izgled i to, i to mi je bila ulaznica u društvo lijepih žena. (M4, 72)

Isticanje (ženske) ljepote može imati, a često i ima diskriminacijsku dimenziju unatoč tome što je ljepota *potrošna roba* (Belot i sur., 2012) jer se događa da je pri zapošljavanju bitnija ljepota nego znanje.

Ljepota, točnije izgled, nažalost je postala jako važna, a to vidimo kod traženja posla. Osobno sam tražila posao, prijavila se na natječaj za tajnicu, kratko preko studentskog, na intervju sam imala osjećaj da me mjerkaju,

a ne što pokazujem da znam. Nevažan posao, ali su odabrali osobu koja je bila atraktivnija od mene. Ne čudi me to jer nas filaju tobožnjim istraživanjima da su lijepi ljudi efikasniji, bolje komuniciraju i slično. No mislim da nametanje standarda ljepote i mladosti kao poželjnih i prihvatljivih osobina ima i neke psihološke posljedice. To objašnjavam potrebom da se bude lijep odnosno odlaskom na različite medicinske tretmane koji će omogućiti da netko izgleda na njima prihvatljiv način. (F1, 23)

Osim toga, sudionici prepoznaju da se uz ljepotu i mladost, posebice žena, provlače stereotipi da su to jedine vrijednosti koju žene imaju.

... da mlade žene imaju manje kvaliteta, da su mlade i lijepe, za razliku od muškaraca koji ne moraju biti lijepi jer su oni pametni, snažni, aktivni, čime ljepota i mladost poprimaju diskriminacijske dimenzije. Kako inače tumačiti izreku da se žene ne pita za godine, pa to potvrđuje da su samo mlade žene poželjne. (F4, 72).

Neprihvatljivo mi je da se žene ne pita za godine, to je stereotip i diskriminacijska praksa prema starijim ženama jer, gle čuda, samo mlade i lijepe žene dolaze u obzir. (F3, 58)

Sudionici su suglasni da je mladost sljubljena s ljepotom postala važna, dok je starost nepoželjna bez obzira na to što je biološki proces. Takvi odgovori pronalaze uporište u negativnim društvenim značenjima koja se pripisuju starosti i načinima na koje se kulturni diskursi očituju u odnosu prema starosti (Clark, 2018). Uzimajući u obzir negativna društvena značenja, koja se pripisuju starosti i načine na koje se ti kulturni diskursi manifestiraju u dobnim društvenim procesima, žene se okreću praksama ljepote kao načinu odgađanja ulaska u društveno ugroženu kategoriju onih koji se smatraju starima. U osnovi predrasuda i isključivanja starijih osoba nalaze se duboko ukorijenjeni stereotipi o starim tijelima koja su povezana s aseksualnošću, ovisnošću, slabošću, senilnošću, lošim zdravljem, neprivlačnošću i gubitkom produktivnosti (Hurd Clarke, 2018).

Starost nije poželjna jer, iako su starije osobe nekad bile mlade, odudaraju od standarda ljepote (Geiger Zeman i Zeman, 2019) pri čemu je starost bremenita stereotipima. Ipak, starost nije jednako proskribirana za muškarce i žene. Postoje dvostruki standardi za muškarce i žene jer stariji muškarci koji su bogati

i moćni često se smatraju seksi i poželjnima bez obzira na svoj starački izgled (Hurd Clarke, 2018). Da starost, unatoč kvalitetama koje sa sobom nosi, nije poželjna ističu i sudionici.

... iako smatram da je starost veoma važna i vrijedna... mudrost, iskustvo, znanje, sve je to izvor učenja i znanja, ali nažalost, nama starci smetaju. Rijetko na društvenim mrežama vidimo staru osobu, ako da, onda se često smiju oko nje. (F3, 58)

... nitko ne želi biti star jer starost se veže uz bolest, uz usamljenost, pa i, i siromaštvo. Sjećam se one pjesme koja kaže bolje biti pijan nego star... (F2, 36)

Nas starce stavljaju u reklame za dentijere i pelene za inkontinenciju i pitam se onda ja, tko želi biti star... a moram istaknuti nešto što vidim u novinama, frizure za žene iznad 40, dužina suknje, visina potpetice, pa to su ograničenja i zabrane što žene ne trebaju nositi u starosti. (F4, 72).

Vrijedi u našoj i u drugim kulturama da sve mlado je i lijepo, a starost nije poželjna. Moram vam reći da se ja isto bojim starosti, ne radi toga kako izgledam već radi nemoći i ovisnosti od drugima. U našem društvu starost jednako mirovina i siromaštvo. (M3, 58)

Važnost ljepote – kulturološki i pedagoški aspekti

Ljepota i lijepo sasvim su uobičajeni u svakodnevnome rječniku običnih ljudi u različitim kulturama i, bez obzira na to što ih je moguće različito shvaćati, gotovo je sigurno da svi nedvosmisleno razumiju što znače. U procesu odgoja i obrazovanja često smo *zatrpavani* ljepotom. U školi su nas učili da se lijepo ponašamo. Mnogi od nas čitali su pripovijetke u kojima se ljepota prikazuje snagom koja lijepu, ali siromašnu princezu odvodi u svijet bogatih i rješava je svih briga. Pepeljuga, odjevena u svjetlucavu haljinu, staklene cipelice, prekrasnim licem očarala je kraljevića i ušla u svijet bogatih i moćnih. Ljepota ima snagu na personalnoj i globalnoj razini. Istraživanje provedeno na Sveučilištu Harvard pokazalo je da su žene koje se uljepšavaju procijenjene ne samo privlačnijima nego sposobnijima, simpatičnijima i vjerodostojnijima (Nahai, 2018).

Ljepota ima i emancipacijsku ulogu i stoga ne čudi da je dio tradicije mnogih zemalja (Delić, 2017). U mnogim kulturama ljepota je dio narodnih izreka u

kojima se veliča ljepota žene, muškarca, ljepota komunikacije, međuljudskih odnosa i niza drugih aktivnosti koje treba lijepo realizirati. Sudionici ističu tradicijsku (kulturološku) važnost ljepote koja se pretače u subjektivnu važnost.

... da, ljepota je važna. Moja baka je govorila lijepa riječ sva vrata otvara, lijepo se obuci, lijepo se ponašaj i slično. ... ona je važna jer je dio odrastanja odnosno odgoja i općenito kulture. (F1, 23)

Važna mi je ljepota. Moji roditelji su od mene tražili da se lijepo ponašam, da lijepo pozdravim, pogotovo starije, da lijepo uredim svoju sobu, da se lijepo odjenem. Ta svakodnevna uronjenost u ljepotu ostavila je traga. (F3, 58)

... moraš biti lijepa pa ćeš se dobro udati. To sam često čula od moje bake i majke. Shvatila sam da je to kod nekih muškaraca važno i prihvatila sam to. (F4, 72)

Nekima ljudima je važna, naravno, mislim izgled. Zato sve one intervencije kozmetičke, estetske, modne i druge. Meni je važna ljepota, ali ne izgled. (M2, 36)

Da je ljepota zdravlje i stoga važna jer pridonosi kvaliteti života, potvrđuju i sudionici:

... iz medicinske perspektive, a to uključuje i psihološku perspektivu, ljepota je važna. Ali sveli smo ljepotu na izgled i procjenjujemo osobe na temelju toga i nekim je osobama taj kriterij važan. Meni je važna ljepota koja je zdravlje i vežem je jednako za muški i ženski spol i sve uzraste, a ne samo uz mladost. (F3, 58)

Ljepota je važna jer se lijepi ljudi smatraju uspješnijima u svojem profesionalnome i privatnome životu, s ljepotom su povezani blagostanje i sreća, a lijepi se ljudi smatraju pametnijima i uspješnijima (Dimitrov i Kroumpouzos, 2023), što opravdava težnje mnogih da budu lijepi prema standardima globalne i nacionalne kulture. Očito je da se vjeruje da fizički izgled ima velik utjecaj na život te da briga o vlastitome izgledu nije znak taštine. Naprotiv, njegovanje radi ljepote čini se jedna je od apsolutno neophodnih stvari u životu velikoga broja osoba.

Standardi ljepote igraju ključnu ulogu u promicanju negativnih slika o ti-

jelu i sebi, posebno među mladima koji pokušavaju živjeti u skladu s trenutačnim idealima ljepote i, neizbježno, ne uspijevaju generirajući niz problema poput osjećaja krivnje, srama, anksioznosti, depresije (Paris, 2022 navedeno u Widdows, 2018). Ljepota je moćna sila koja može odvesti na pogrešan put jer može utjecati na naše prosudbe te je stoga potrebno iskorijeniti utjecaj ljepote iz domena kojima ne pripada.

ZAKLJUČAK

Pokušaji definiranja ljepote u znanstvenome i svakodnevnome diskursu često završavaju u začaranome krugu upravo zato što je ljepota duboko subjektivna kategorija koja se pokušava objektivizirati. Rezultati ovoga istraživanja, iako ne omogućuju generalizacije, ukazuju na izrazitu heterogenost u shvaćanjima ljepote, kako u njezinu definiranje, tako i u određivanju njezinih dimenzija i važnosti. Iako sudionici ističu vrijednost unutarnje ljepote, njezino prepoznavanje zahtijeva vrijeme, iskustvo i osobni kontakt. Unatoč tome, ljepota se najčešće povezuje s tjelesnim izgledom, a naročito s mladolikim izgledom koji se u dominantnome diskursu konstruira kao temeljna oznaka ljepote. Time se potvrđuje dvosmjerni narativ: mladost je simbol ljepote, a ljepota simbolizira mladost – iako su starija životna razdoblja također obilježena vrijednostima koje nadilaze vizualne norme.

Sudionici jasno prepoznaju utjecaj medija kao regulatora standarda ljepote koji često promoviraju uske, nereprezentativne i komercijalizirane predodžbe o tijelu. U tome kontekstu estetska kirurgija postaje sredstvo prilagodbe tim standardima, čime se ljepota sve više shvaća kao tržišna kategorija, a sve manje kao osobna ili kulturna vrijednost. Polazeći od činjenice da su shvaćanja ljepote prisutna i važna u svim kulturama, nužno je upozoriti da vanjska ljepota – kako god bila definirana – ne može biti jedini kriterij vrednovanja osobe. Potrebno je razvijati kritičku svijest prema medijskim prezentacijama koje stvaraju isključujuće standarde i time marginaliziraju one oblike ljepote koji ne odgovaraju normi. Upravo su te specifičnosti – različitosti – ono što ljepotu čini istinski ljudskom i vrijednom. Medije, dakle, ne treba promatrati samo kao izvor stereotipa već i kao potencijalno sredstvo osnaživanja, osobito za one skupine koje tradicionalni obrasci ljepote isključuju. Istraživanje pokazuje da su društvene konstrukcije ljepote usko povezane s mehanizmima moći, roda,

kontrole i društvenoga statusa.

U tome kontekstu važno je propitivati ne samo medijske okvire i estetske norme već i širiti prostor za istraživanje ljepote onih koji ne odgovaraju konvencionalnim standardima, a koji zbog toga nerijetko postaju žrtve *lookizma* i drugih oblika diskriminacije. Mnoge kulture tretiraju ljepotu kao izoliranu i površnu kategoriju, odvojenu od etičkih i intelektualnih vrijednosti poput dobrote, znanja i empatije. Stoga se kritičko propitivanje ljepote nameće kao nužnost jer naš odnos prema ljepoti duboko utječe na percepciju sebe i drugih. U tome procesu odgojno-obrazovni sustav ima važnu ulogu: razvojem medijske pismenosti jer je potrebno učenike poučavati kako kritički promišljati prikaze ljepote, razumijevati njihove društvene implikacije i graditi otpornost na normativne pritiske koji oblikuju tjelesnu i identitetsku samopercepciju.

LITERATURA

- ABID, S., LIAQUAT, N., ANEES MALIK, A. (2021). On Being and Becoming Beautiful: The Social Construction of Feminine Beauty, *Pakistan Social Sciences Review*. 5 (2): 403–413.
- ALEEM, H., POMBO, M., CORREA-HERRAN, I., GRZYWACZ, N. M. (2019). Is Beauty in the Eye of the Beholder or an Objective Truth? A Neuroscientific Answer. U: Contreras-Vidal, J., Robleto, D., Cruz-Garza, J., Azorín, J., Nam, C. (ur.). *Mobile Brain-Body Imaging and the Neuroscience of Art, Innovation and Creativity*. (101–110). Springer Series on Bio- and Neurosystems, vol 10. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24326-5_11
- AMAIDAS, S., CHIWESHE, N. (2015). Youth Consumer Behaviour: A Case of Beauty Product Consumption, *Journal of Social Sciences*. 43 (1): 1–8.
- BELOT, M., BHASKAR, V., VAN DE VEN, J. (2012). Beauty and the Sources of Discrimination, *The Journal of Human Resources*. 47 (3): 851–872.
- BERNARD, H. R. (2002). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. (3rd edition). Walnut Creek: Alta Mira Press.
- BLACK, P., SHARMA, U. (2001). Men are real, Women are ‘made up’: beauty therapy and the construction of femininity, *The Sociological Review*. 49 (1): 100–116.
- BRANCHIK, B. J., FOSTER DAVIS, J., PAULSON, E. L. (2017). Black in the Game: Black Male Models, U.S. Advertising, and Changing Culture. U: Kennedy, A-M. (ur.). *Explorations in Globalization and Glocalization: Marketing History Through the Ages. Proceedings of the 18th Conference on Historical Analysis and Research in Marketing (CHARM)*. (49–66). Liverpool, United Kingdom: CHARM Association.
- BRAUN, V., CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*. 3 (2): 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- BREAKWELL, G. M. (2001). *Vještine vođenja intervjuja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- CALASANTI, T. M., SLEVIN, K. F. (2001). *Gender, Social Inequalities and Aging*. Walnut Creek, California: AltaMira Press.
- CLARK, L. (2018). Women, Aging, and Beauty Culture: Navigating the Social Perils of Looking Old, *Generations*. 41 (4): 104–108.
- DAVIS, K. (2002). A Dubious Equality: Men, Women and Cosmetic Surgery, *Body & Society*. 8 (1): 49–65.
- DELIĆ, S. (2017). Opis ženske ljepote u pjesničkoj tradiciji europskih balada i u petrarkističkim pjesmama, *Narodna umjetnost*. 54 (2): 49–68. <https://doi.org/10.15176/vol54no203>
- DIMITROV, D., KROUMPOUZOS, G. (2023). Beauty perception: A historical and

- contemporary review, *Clinics in dermatology*. 41 (1): 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.clindermatol.2023.02.006>
- DORAN, R. P. (2022). Thick and Perceptual Moral Beauty, *Australasian Journal of Philosophy*. 101 (3): 704–721. <https://doi.org/10.1080/00048402.2022.2029921>
- EDMONDS, A., VAN DER GEEST, S. (2009). Introducing 'Beauty and Health', *Medische Antropologie*. 21 (1): 5–19.
- FARDOULY J., VARTANIAN, L. R. (2016). Social Media and Body Image Concerns: Current Research and Future Directions, *Curr. Opin. Psychol.* 9: 1–5. doi: 10.1016/j.copsyc.2015.09.005
- FREDERICK, D., FORBES, M., JENKINS, B., REYNOLDS, T., WALTERS, T. (2015). Beauty standards. U: Bolin, A., Whelehan, P. (ur.). *The International Encyclopedia of Human Sexuality*. (1st edition). (124–129). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118896877.wbiehs046>
- GEIGER ZEMAN, M., ZEMAN, Z. (2019). Zašto bih izgledala mlađe?: žene, starenje i svakodnevne prakse upravljanja tijelom, *Narodna umjetnost*. 56 (2): 75–99.
- GHORBANI, H. (2021). Golden ratio: The mathematics of beauty, *Mathematical Interdisciplinary Research*, 6: 159–170.
- HAJNCL, LJ. (2018). *Psihologijski intervju – kvalitativna metoda prikupljanja podataka*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- HAMERMESH, D. S. (2011). *BEAUTY PAYS: Why Attractive People Are More Successful*. Princeton University Press.
- HAMERMESH, D. S., PARKER, A. (2005). Beauty in the classroom: instructors' pulchritude and putative pedagogical productivity, *Economics of Education Review*. 24: 369–376.
- HAMMER, CH. (2017). *A Look into Lookism: An Evaluation of Discrimination Based on Physical Attractiveness*. Undergraduate Honors Capstone Projects. 207. <https://digitalcommons.usu.edu/honors/207>
- HANSEN, K. A. (2016). The relationship between teacher perceptions of pupil attractiveness and academic ability, *British Educational Research Journal*. 42 (3): 376–398.
- HENRIQUES, M., PATNAIK, D. (2021). Social Media and Its Effects on Beauty, *IntechOpen*. doi: 10.5772/intechopen.93322
- HOLMAN, A. (2011). Psychology of Beauty: An Overview of the Contemporary Research Lines, *Social Psychology (Psihologija socialā)*. 28.
- HURD CLARKE, L. (2018). Gender, (in)equality and the body in later life. U: Westwood, S. (ur.). *Ageing, Diversity and Equality*. Routledge.
- KAUR, J., ASIF, A., AUR, S., ARUN KUMAR, V., AMIN WANI, M. (2023). Beauty Standards: Ideologies And Stereotypes, *Eur. Chem.* 12 (Special Issue 5): 2264–2278.

- DOI: - 10.48047/ecb/2023.12.si5a.0109
- KENNY, E., GACKSTETTER NICHOLS, E. (2017). *Beauty around the World A Cultural Encyclopedia*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO, LLC.
- KLENCAKOVA, L. (2015). *Does appearance matter?* https://www.researchgate.net/publication/317648826_Does_Appearance_Matter. Posjećeno 15. svibnja 2024.
- KVALE, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- LI, Z. (2021). Is Beauty Objective?, *compos mentis Journal of Cognition and Neuroethics*. 9 (1): 199–228.
- MADAN, S., BASU, S., LIM, E., NG, S. (2018). Impact of Culture on the Pursuit of Beauty: Evidence from Five Countries, *Journal of International Marketing*. 26 (4): 54–68. ISSN 1069-031X.
- MERINO, M., TORNERO-AGUILERA, J. F., RUBIO-ZARAPUZ, A., VILLANUEVA-TOBALDO, C. V., MARTÍN-RODRÍGUEZ, A., CLEMENTE-SUÁREZ, V. J. (2024). Body Perceptions and Psychological Well-Being: A Review of the Impact of Social Media and Physical Measurements on Self-Esteem and Mental Health with a Focus on Body Image Satisfaction and Its Relationship with Cultural and Gender Factors, *Healthcare*. (Basel, Switzerland), 12 (14): 1396. <https://doi.org/10.3390/healthcare12141396>
- MESEC, B. (1998). *Uvod v kvalitativno reziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- MILLS, J. S., SHANNON, A., HOGUE, J. (2017). Beauty, Body Image, and the Media, *InTech*. doi: 10.5772/intechopen.68944
- MRAK, B. (2016). Etika u estetskoj medicini, *Jahr*. 7 (1): 33–44.
- MULAZIMOGLU ERKAL, M. (2017). The Cultural History of the Corset and Gendered Body in Social and Literary Landscapes, *European Journal of Language and Literature Studies*. September-December 2017, 3 (3): 109–117.
- MUSICCO NOMBELA, D. (2024). What is beauty in the 21st century?, *Communication and Man*. 2024 (20): 13–20. DOI: <https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2024.20.830.13-20>
- NAHAI, F. (2018). The Power of Beauty, *Aesthetic Surgery Journal*. 38 (9): 1039–1041. <https://doi.org/10.1093/asj/sjy038>
- OLIVER, D. G., SEROVICH, J. M., MASON, T. L. (2005). Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research, *Social Forces*. 84 (2): 1273–1289. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0023>
- OWEN, R., SPENCER, R. M. C. (2013). Body ideals in women after viewing images of typical and healthy weight models, *Body Image*. 10 (4): 489–494.
- PARIS, P. (2022). On the Importance of Beauty and Taste, *Royal Institute of Philosophy Supplement*. 2022 (92): 229–252. <https://doi.org/10.1017/S1358246122000285>

- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://aulasvirtuales.files.wordpress.com/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>
- SARTWELL, C. (2022). Beauty. U: Zalta, E.(ur.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/beauty/>
- SCHADE, M. J. (2013). *Beauty as Symbol in the Heart of the Beholder*. [https://www.cavehill.uwi.edu/fhe/histphil/conferences/cave-hill-philosophy-symposium-\(chips\)/past-conferences/2013-conference/documents/schade2013.aspx](https://www.cavehill.uwi.edu/fhe/histphil/conferences/cave-hill-philosophy-symposium-(chips)/past-conferences/2013-conference/documents/schade2013.aspx)
- SIMPSON, M. (1994). Here Come the Mirror Men: Why the Future is Metrosexual, *The Independent*. November 15, 1994. <https://www.marksimpson.com/here-come-the-mirror-me>. Posjećeno 20. lipnja 2025.
- SISTI, A., ARYAN, N., SADEGHI, P. (2021). What is Beauty?, *Aesth Plast Surg*. 45: 2163–2176. <https://doi.org/10.1007/s00266-021-02288-2>
- SLIŠKOVIĆ, A., BURIC, I. (2020). *Znanstveno istraživanje u psihologiji: vodič za početnike*. Sveučilište u Zadru.
- STEINBERG, J. (2015). *The Social Construction of Beauty: Body Modification Examined Through the Lens of Social Learning Theory*. Pacifica Graduate Institute.
- TADINAC, M. (2010). Why do we all want to be Young and Beautiful (and Women Especially)? From the Evolutionary Psychological Perspective, *Acta Clinica Croatica*. 49 (4): 501–508.
- VAN ESSENDELFT, A. (2020). The Golden Ratio: Mathematics, *Nature and Art*. <https://cklxxx.people.wm.edu/teaching/math400/GoldenRatio-paper.pdf>. Posjećeno 20. lipnja 2024.
- VICO-PRIETO, A. F., CAGIGAS, A., ROSAS, J. M., CALLEJAS-AGUILERA, J. E. (2016). Experimental approach to the study of beauty: The role of golden proportion, *Psicológica*. 37: 187–207.
- VRCELJ, S., MUŠANOVIĆ, M. (2011). *Kome još (ne)treba feministička pedagogija?!*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- WOLF, N. (2008). *Mit o ljepoti. Kako se prikazi ljepote koriste protiv žena*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- ZEMAN, Z., GEIGER ZEMAN, M. (2012). „Brže bolje u formu“ – mitologija ljepote, komercijalizacija i discipliniranje tijela, *Metodički ogledi*. 19 (1): 59–75.
- ŽULEC IVANKOVIĆ, A., MERKAŠ, M., MARTINAC DORČIĆ, T. (2024). Tripartite Influence Model: Effects of Media Pressure on Appearance Satisfaction in the Sample of Young Croatian Women, *Psychological topics*. 33 (1): 115–132.

BEAUTY AS A SOCIAL CONSTRUCT – BETWEEN PERSONAL CHOICE AND MEDIA NORMS

Sofija VRCELJ

University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences

Siniša KUŠIĆ

University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences

ABSTRACT

KEYWORDS:

dimensions of beauty, media literacy, beauty norms, media

This paper presents the results of a qualitative study investigating how people of different genders and ages perceive the phenomenon of beauty. The study was conducted on a sample of eight participants. The data was collected in semi-structured interviews and analysed using thematic analysis. The results point to three core dimensions of the participants' subjective constructions of beauty: inner beauty, physical beauty and beauty as an expression of health. Although the participants recognised the complexity of the concept of beauty, they often pointed out that in social discourse it is reduced to physical appearance, which is mostly associated with youth. This association implies a perception of age and beauty as mutually exclusive categories. While participants described the acceptance of beauty norms imposed by the media as a matter of personal choice, they also recognised that such norms contribute to the creation of stereotypes and discriminatory social practices. Despite its continued relevance on both personal and societal level, the pursuit of a normalised appearance is interpreted as a socially conditioned, almost automatic behaviour. The results confirm that beauty is primarily a social construct that is a subject to changing interpretations and norms. In conclusion, the study emphasises the need for a critical approach to media content, particularly by means of teaching media literacy in formal educational contexts.

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 (Hemadarsini 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, Vandeveldde 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 (Žic 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 Renéa Descartesa (1596.–1660.) *Cogitio, 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 smisljena 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 (Vandevelde 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, ekstraverzija 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 navedenom modelu osobine poput ekstraverzije, 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 učenje.

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, Rizkiahah 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 bihevioralnim 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, samoefikasnost igra ključnu ulogu u oblikovanju učiteljskih stavova i praksi prema učenicima s teškoćama

(Chatzistamatiou i sur., 2014, de Smul i sur., 2019). Visoka razina samoefikasnosti 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 zajedničkome 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 UNBRK. 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 samoefikasnosti 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, *Pedagoškijska 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, *Pedagogijska 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.

Pregled istraživanja inkluzivnoga odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja i učitelja – stanje u Hrvatskoj

Jelena TOPIĆ-BEUS

Dječji vrtić Biokovsko zvonce, Makarska

UDK: 376:37.017-051(497.5)

DOI: 10.15291/ai.4854

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 06. 08. 2024

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

obrazovna inkluzija;
odgojno-obrazovni
stručnjaci; osobne
paradigme; profesionalne
kompetencije; ranjive
skupine djece

Inkluzivni odgoj i obrazovanje temelj je suvremene odgojno-obrazovne paradigme. Podrazumijeva proces jednakopravnoga uključivanja svih dionika u redovite odgojno-obrazovne sustave i procese te stvaranje uvjeta za zadovoljavanje prava svakoga pojedinca na kvalitetno obrazovanje. Iako se inkluzivni odgoj i obrazovanje temelji na razvojnom pravu svih pojedinaca, posebno je orijentiran na ranjive skupine djece. Ranjivost može biti ishod karakteristika samoga djeteta, obitelji i/ili šire zajednice koje ugrožavaju ostvarivanje djetetove aktualne i dugoročne dobrobiti. Odgovornost za uspješnu provedbu inkluzivnoga odgoja i obrazovanja podjednako dijele javne obrazovne politike, lokalne uprave, odgojno-obrazovne ustanove, sudionici odgojno-obrazovnog procesa te drugi čimbenici. Kvalitetu inkluzivne prakse determiniraju osobne paradigme, stavovi i profesionalne kompetencije odgojno-obrazovnih stručnjaka (odgojitelja, učitelja).

Cilj je ovoga rada sintetizirati rezultate dostupnih relevantnih istraživanja mišljenja i iskustava odgojitelja i učitelja u Republici Hrvatskoj o inkluzivnome odgoju i obrazovanju pojedinih ranjivih skupina djece (teškoće u razvoju, darovitost, problemi u ponašanju, nacionalne manjine, odrastanje u riziku od siromaštva). Metodom teorijske analize dostupne dokumentacije i drugih izvora, moguće je zaključiti da su odgojno-obrazovni stručnjaci afirmativno usmjereni prema ranjivim skupinama djece, dok vlastitu kompetentnost za osmišljavanje i provedbu inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa procjenjuju nedostatnom. Važnim procjenjuju suradnju s članovima stručno-razvojne službe, no nažalost zbog učestale nedostatnosti stručnjaka suradnja nije moguća. Zaključna promišljanja usmjerena su praktičnim implikacijama promicanja inkluzivnoga odgoja i obrazovanja u formalno obrazovanje budućih odgojno-obrazovnih stručnjaka kako bi bili spremni odgovoriti na suvremene izazove te stvoriti uvjete za zadovoljavanje prava svakoga pojedinca na kvalitetno obrazovanje.

UVOD

Koncept inkluzivnoga odgoja i obrazovanja jedna je od suvremenih tema s kojom se suočavaju kreatori javnih obrazovnih politika i stručnjaci (znanstvenici i praktičari) u cijelome svijetu. Obrazovna inkluzija „kritički je projekt i politički imperativ odgojno-obrazovnih sustava te uvjet napretka i razvoja svakog društvenog sustava“ (Vican i Karamatić Brčić, 2013: 54). Farnell (2012) ističe inkluzivno obrazovanje kao moćan alat koji omogućava svakomu marginaliziranom pojedincu brži izlaz iz materijalne deprivacije i socijalne isključenosti te jednakopravno sudjelovanje u društvu. Inkluzivno obrazovanje implicira nužnost promjene cjelokupnoga sustava s ciljem njegova prilagođavanja pojedincu oprečno prilagođavanju pojedinca uvjetima sustava.

Iako se često pod inkluzivnom praksom podrazumijeva uključivanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovite sustave odgoja i obrazovanja, inkluzivni pristup može se definirati pojmom „obrazovanje za sve“ (UNESCO, 2005: 20). To podrazumijeva proces jednakopravnoga uključivanja svih dionika u redovite odgojno-obrazovne sustave te stvaranje uvjeta za zadovoljavanje prava svakoga pojedinca na kvalitetan odgoj i obrazovanje. Inkluzivni odgoj i obrazovanje podrazumijeva stvaranje, organiziranje, provođenje i vrednovanje odgojno-obrazovnih kurikuluma, prilagođavanje metoda, tehnika, sadržaja, pristupa i načina komunikacije specifičnim potrebama pojedinca. Posebno je orijentiran na ranjive skupine djece: djecu odstupajućega razvoja (teškoće u razvoju, darovitost), djecu manjinskoga kulturnog identiteta, djecu koja su izložena nekvalitetnim uvjetima odrastanja (rizik od siromaštva, materijalna deprivacija, nekvalitetno roditeljstvo, disfunkcionalne obitelji), djecu iz ruralnih sredina, djecu u sustavima zdravstvene i/ili alternativne skrbi i slično (Ajduković i Šalinović, 2017; Bouillet i Domović, 2021; Visković i sur., 2023).

Ovaj rad daje prikaz razvoja koncepta inkluzivnoga odgoja i obrazovanja kroz prikaz teorijskih modela i polazišta te međunarodnih standarda i smjernica (*Opća deklaracija o ljudskim pravima* (1948), *Konvencija o pravima djeteta* (1989), UNESCO-ove *Smjernice za inkluziju i osiguravanje obrazovanja za sve* (2005)). Sintetizira rezultate istraživanja mišljenja i iskustava odgojitelja i učitelja u Republici Hrvatskoj o inkluzivnoj praksi pojedinih ranjivih skupina djece: djece s teškoćama u razvoju, darovite djeca, djece s problemima u ponašanju, djece nacionalnih manjina te djece koja odrastaju u riziku od siromaš-

tva. Podatci su sakupljeni na temelju teorijske analize relevantnih i recentnih izvora. Obuhvaćeni su dostupni znanstveni i stručni izvori u zadnjih 10-ak godina, publicirani u relevantnim časopisima u Republici Hrvatskoj. U odnosu na cilj istraživanja provedena je redukcijska analiza podataka.

RAZVOJ INKLUZIVNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA – OD SEGREGACIJE DO INKLUZIJE

Razvoj inkluzivnoga odgoja i obrazovanja povezan je s razvojem društvene svijesti. Koncept inkluzivnoga odgoja i obrazovanja razvio se na polazištima integriranoga pristupa koji je bio svojevrstan odgovor na proces segregacije. Pojam segregacije podrazumijeva potpunu prostornu i socijalnu izoliranost (Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010), odnosno „prostorno odvajanje pojedine rasne, etničke, vjerske ili klasne skupine“ (URL 1) što rezultira diskriminacijom i odbačenosti (Igrić, 2015). Pojedinci su se, na temelju svoje poteškoće, marginalizirali i odvajali u posebna odjeljenja, ustanove ili škole što je rezultiralo diferencijacijom obrazovanja na „normalno“ i „specijalno“.

Integrativno obrazovanje moguće je smatrati „prijelaznim pojmom i prijelaznim procesom“ (Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010: 27) od segregacije do stvaranja okruženja koje će im omogućiti jednakopravno sudjelovanje. Proces integracije podrazumijeva „smještaj djece s teškoćama zajedno s drugom djecom, na način da se dijete s teškoćama mora prilagoditi već postojećem sustavu“ (Miloš i Vrbić, 2015: 60). Integracija svoja uporišta ima u medicinskome modelu u kojemu se pojedincu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, odnosno pojedincu s teškoćom, „prilazi kao problemu“ (Kobešćak, 2000: 24). Cilj je medicinskoga modela poticanje promjena kod pojedinca sa svrhom što boljšega prilagođavanja društvenoj sredini. Stančić (1997 navedeno u Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010) ističe različite oblike obrazovanja djece s posebnim potrebama koji svoje uporište imaju na načelima edukacijske integracije, a odnose se na djelomičnu i potpunu integraciju. Djelomična integracija podrazumijeva funkcionalno povezivanje u kojemu dijete s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama dio obrazovanja ostvaruje u posebnim odgojno-obrazovnim programima koji su u skladu s njegovim potrebama, a dio u zajedničkim odgojno-obrazovnim programima. Navedeni pristup moguće je nazvati „parcijalnom integracijom“ (Igrić, 2015: 9) koja svoje uporište ima u *Pravilniku o osnovnoš-*

kolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (1991). Potpuna integracija za cilj ima socijalno povezivanje djece bez obzira na njihove specifičnosti te se zasniva na aktivnome uključivanju djece u redovite odgojno-obrazovne programe (Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010) na čemu se ujedno temelji i inkluzivni pristup.

Inkluzivni pristup zasniva se na socijalnome modelu. Socijalni model ističe jedinstvenost svakoga pojedinca. Usmjeren je na razvoj i zadovoljavanje njegovih interesa, mogućnosti, sposobnosti (Kobešćak, 2000; Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010) te na ostvarivanje prava i dobrobiti. Socijalni model stavlja naglasak na važnost uloge samoga društva. Igrić (2015: 10) ističe da inkluzivni pristup podrazumijeva „spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva“. Dok sam proces integracije naglasak stavlja na potrebe djece koje je potrebno zadovoljiti, inkluzivni pristup ističe i njihova prava koja je potrebno poštivati (Zrilić i Brzoja 2013).

POLAZIŠTA I TEORIJSKI MODELI KONCEPTA INKLUZIVNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA

Shvaćanje odgoja i obrazovanja mijenja se razvojem društva. Dok je u prošlosti obrazovanje bilo privilegija građanske klase (Giesecke, 1999), danas je ono civilizacijsko pravo svakoga pojedinca (UNICEF, 1989). Odgoj i obrazovanje važni su za svakoga pojedinca i društvo u cjelini jer doprinose cjelovitomu razvoju osobe, ali i napretku društva u ekonomskome, kulturnome i socijalnome značaju (Maleš i sur., 2017).

Pravo na obrazovanje zajamčeno je svim pojedincima te se kao temeljno ljudsko pravo prvi put spominje u *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima* (1948). Navedeno je da obrazovanje treba biti dostupno svima – na osnovnim i temeljnim razinama ono mora biti obvezno i besplatno, dok visokoškolsko obrazovanje treba biti pristupačno svima na osnovi prethodnih postignuća. „Obrazovanje mora biti usmjereno punom razvoju ljudske osobnosti i jačanju poštovanja ljudskih prava i temeljnih sloboda“ (UN, 1948: 6). Ciljevi su obrazovanja, prema *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima* (1948, čl. 26), poticanje razvoja prihvaćanja i poštivanja različitosti, uvažavanje individualnih specifičnosti pojedinca te poticanje razvoja humanizma i tolerancije koji se ističu kao jedne od temeljnih vrijednosti. Navedene vrijednosti moguće je

definirati kao orijentir za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015) (dalje NKRPOO, 2015). One su usmjerene ostvarivanju aktualne i dugoročne individualne i društvene dobrobiti. Kao jedno od temeljnih prava svakoga djeteta – pravo na obrazovanje istaknuto je i u *Konvenciji o pravima djeteta* (1989). Navedeni dokument prvi put dijete definira kao socijalni subjekt s osobnim pravima u odnosu na prethodne dokumente koji su isticali dijete samo kao osobu kojoj je potrebna posebna zaštita. Kao i *Opća deklaracija o ljudskim pravima* (1948), *Konvencija o pravima djeteta* (1989) temelji se na načelu nediskriminacije. Naglašava važnost osiguravanja kvalitetnoga odgoja i obrazovanja uz uklanjanje prepreka koje bi mogle ograničiti jednakopravno sudjelovanje sve djece, a posebice djece ranjivih skupina. *Konvencija o pravima djeteta* (1989) potaknula je promjene shvaćanja prava na obrazovanje koje se više ne percipira kao transmisija znanja, nego se naglašava važnost cjelokupnoga okružja u kojemu pojedinac uči i živi (Maleš i sur., 2017) te u kojemu u suradnji s drugima (su)konstruira znanje (NKRPOO, 2015). Također, *Konvencija o pravima djeteta* (1989) naglašava i važnost uloge odgojno-obrazovnih stručnjaka (odgojitelja i učitelja). Oni bi trebali biti usmjereni na stvaranje poticajnoga okružja u kojemu će se svako dijete osjećati dobrodošlo, prihvaćeno, poštovano i uvažavano te u kojemu će imati mogućnost cjelovitoga razvoja, odgoja i učenja (NKRPOO, 2015). Istodobno, to bi trebao biti cilj odgojno-obrazovnoga procesa.

Inkluzivni odgoj i obrazovanje ima uporište u Bronfenbrennerovu ekološkom modelu razvoja (1979) te UNESCO-ovim *Smjernicama za inkluziju i osiguravanje obrazovanja za sve* (2005). Bronfenbrennerov ekološki model razvoja (1979) naglašava da je razvoj pojedinca, osim s njegovim unutarnjim karakteristikama, usko povezan i s interakcijom različitih sustava unutar okružja. Usklađeno djelovanje svih sustava (obitelji, odgojno-obrazovnih ustanova, vršnjaka, javnih obrazovnih politika, društvenih vrijednosti itd.) doprinosi uspješnoj provedbi i kvaliteti inkluzivnoga odgoja i obrazovanja. Iako UNESCO (2005) naglašava važnost kvalitetnoga odgoja i obrazovanja za svu djecu, u svojem dokumentu ponajviše je orijentiran na djecu ranjivih skupina. Razumijevanje koncepta „obrazovanje za sve“ usmjereno je na promjenu i prilagodbu odgojno-obrazovnoga sustava kako bi svaki pojedinac imao priliku za kvalitetan odgoj i obrazovanje. Kao ključne koncepte ostvarenja inkluzivnoga odgoja i obrazovanja ističu se: afirmativni stavovi i vrijednosti, kompetentnost

odgojno-obrazovnih stručnjaka, adekvatni resursi i organizacija.

Osim navedenoga, brojni strateški dokumenti (*Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju*, 1960; *Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve*, 1990; *Izjava iz Salamance i Okvir za djelovanje u obrazovanju s posebnim potrebama*, 1994; *Okvir za akciju*, 2000; *UN-ova Konvencija o pravima za osobe s invaliditetom*, 2007; *Europsko jamstvo za djecu*, 2021) obrazovnu inkluziju ističu kao jedan od temeljnih ciljeva odgoja i obrazovanja na svim razinama. Ratifikacijom dokumenata države članice, od kojih je jedna i Republika Hrvatska, preuzimaju odgovornost za provedbu.

Obrazovna inkluzija uvjet je napretka i razvoja svakoga društvenog sustava (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Predstavlja sustav vjerovanja svih članova odgojno-obrazovne zajednice o vlastitoj odgovornosti za stvaranje uvjeta i osiguravanje prilika koje će omogućiti svoj djeci da razviju vlastiti potencijal (Rudelić i sur., 2013). Koncept inkluzivnosti sastavna je dimenzija javne obrazovne politike. U Republici Hrvatskoj inkluzivni odgoj i obrazovanje dodatno je potkrijepljen nizom zakonskih i podzakonskih akata: *Ustav Republike Hrvatske* (NN 05/2013), *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (NN 63/2008), *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/2008) itd. *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2023) jednim od glavnih ciljeva ističe raspoloživost ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja svakomu pojedincu, unaprjeđenje odgojno-obrazovnoga procesa djece s teškoćama u razvoju i djece nacionalnih manjina te osiguravanje dovoljnoga broja odgojno-obrazovnih stručnjaka s posebnim naglaskom na stručne suradnike (psiholog, pedagog, logoped, edukacijski rehabilitator). Navedeno je usko povezano s dimenzijama prava na odgoj i obrazovanje.

DIMENZIJE PRAVA NA ODGOJ I OBRAZOVANJE

Tomaševski (2006 navedeno u Širanović, 2012) ističe četiri dimenzije prava na odgoj i obrazovanje koje se ogledaju u raspoloživosti, dostupnosti, prihvatljivosti i prilagodljivosti i koje su usko vezane za ostvarivanje inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa. Raspoloživost podrazumijeva zadaću države u formiranju i financiranju dostatnoga broja adekvatnih odgojno-obrazovnih

ustanova te osiguravanju ljudskih i materijalnih resursa sa svrhom inkluzivnoga obrazovanja. Pojedinci trebaju imati slobodu izbora odgojno-obrazovnih ustanova, posebno u sustavu ranoga i predškolskoga te osnovnoškolskoga obrazovanja. Prema rezultatima *Izvješća pravobraniteljice za djecu* (2023) primjetan je veći obuhvat djece u sustavu ranoga i predškolskoga obrazovanja u odnosu na prethodne godine. Ipak, iako se obuhvat povećao, i dalje je prisutna nedostatna raspoloživost u pojedinim regijama što dovodi do regionalne nejednakosti (Državni zavod za statistiku, 2023) (dalje DZS, 2023). Uočava se zabrinutost zbog nedostatka stručnoga kadra (posebice stručnih suradnika) na razinama predškolskoga i osnovnoškolskoga obrazovanja što je usko povezano sa samom kvalitetom odgojno-obrazovnoga procesa. Dostupnost podrazumijeva odsustvo bilo kakvih ekonomskih ili fizičkih prepreka koje bi mogle dovesti do diskriminacije ili isključivanja pojedinca iz sustava odgoja i obrazovanja. Nerijetko je povezana s (ne)mogućnošću jednakopravnoga sudjelovanja djece s teškoćama u razvoju. Dimenzija dostupnosti odnosi se i na blizinu odgojno-obrazovnih ustanova mjestu stanovanja te pristup odgojno-obrazovnim ustanovama, besplatne ili prihvatljive cijene udžbenika i potrebnoga materijala za rad, osiguravanje prijevoza za djecu i slično (Tomaševski, 2006 navedeno u Širanović, 2012). Iz *Izvješća pravobraniteljice za djecu* (2023) uočljivo je da se najčešće radi o nedostatku organiziranoga i sufinanciranoga prijevoza za djecu do osnovnih škola te neprimjerenih uvjeta na prometnicama. Javne obrazovne i socijalne politike trebale bi biti usmjerene na društvenu skrb o djeci kao pomoć i potporu roditeljstvu. Prihvatljivost obuhvaća obvezu države da omogući kvalitetan odgoj i obrazovanje. To podrazumijeva osiguravanje slobodnoga izbora obrazovanja te održavanja njegove kvalitete koja se ogleda u programima, sadržajima, adekvatnim metodama poučavanja i načinima vrednovanja. Dimenzija prilagodljivosti usko je vezana za sam inkluzivni pristup. Ona podrazumijeva odsustvo rigidnosti, odnosno fleksibilnost u odgoju i obrazovanju koja se ogleda u obvezi države da odgoj i obrazovanje omogući svim članovima društva uzimajući u obzir njihove jedinstvenosti (Tomaševski, 2006 navedeno u Širanović, 2012). Prema rezultatu *Izvješća pravobraniteljice za djecu* (2023), pojedine ustanove osnovnoškolskoga obrazovanja nisu usmjerene na prilagodbu odgojno-obrazovnoga programa potrebama djece, posebno vezanim za njihovo zdravstveno stanje. Opravdano je zaključiti da bi se odgoj i obrazovanje trebali prilagoditi potrebama pojedinca, a ne pojedinac uvjetima sustava.

ISKUSTVA INKLUZIVNE PRAKSE U REPUBLICI HRVATSKOJ – PERSPEKTIVA ODGOJITELJA I UČITELJA

Inkluzivno shvaćeno društvo ne implicira da su svi njegovi članovi isti, već da svi oni, sukladno svojim specifičnostima, pridonose razvoju društva u cjelini (Zrilić i Brzoja, 2013). Inkluzivno obrazovanje treba odgovarati potrebama sve djece uvažavajući specifičnosti njihova razvojnoga statusa, kulture i drugih relevantnih obilježja (Bouillet, 2019). Ono podrazumijeva poštivanje i uvažavanje individualnosti svakoga pojedinca, otvorenost i spremnost na suradnju, usmjerenost na dobrobiti (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015) te primjereno pružanje podrške njegovu cjelovitom razvoju. Različitost svakoga pojedinca ne bi se smjela karakterizirati kao prepreka, već kao poticaj u odgojno-obrazovnome procesu (Karamatić Brčić, 2012). Stručnjaci u odgoju i obrazovanju trebaju biti usmjereni na primjenu različitih odgojno-obrazovnih pristupa, metoda, strategija, programa te načina sukladno potrebama i mogućnostima svakoga pojedinca (Drandić i Radetić Paić, 2020).

Koncept inkluzivnoga odgoja i obrazovanja usko je vezan uz pojam „ranjive skupine djece“. Ranjivost je moguće definirati kao „dinamičnu karakteristiku i proces koji proizlazi iz međudjelovanja osobnih i strukturnih obilježja mikro i makro okruženja, koji može ograničiti konkretno dijete ili skupinu djece u ostvarivanju svojih potencijala i prava“ (UNICEF Hrvatska, 2022: 33). Ono može biti ishod karakteristika djeteta, obitelji i/ili šire zajednice koje ugrožavaju ostvarivanje djetetove aktualne i dugoročne dobrobiti (Bouillet i Domović, 2021). Ranjiva djeca više su od prosjeka izložena riziku povrede svojega psihofizičkoga, socijalnoga i emocionalnoga integriteta. To su djeca odstupajućega razvoja (teškoće u razvoju ili darovitost), djeca narušenoga zdravstvenog statusa, djeca koja su izložena nepovoljnim uvjetima odrastanja (specifične obiteljske strukture i/ili povijesti, nekvalitetno roditeljstvo, socioekonomski status), djeca manjinskoga kulturnog identiteta, djeca u sustavu alternativne skrbi (Bouillet i Brajković, 2023). U ranjive skupine djece Ajduković i Šalinović (2017) navode i djecu izbjeglice i azilante te djecu bez pratnje, dok Visković i suradnici (2023) ranjivim skupinama smatraju i djecu u zdravstvenome sustavu, sustavu pravosuđa te djecu koja žive u izoliranim zajednicama.

Za istinsko ostvarivanje i provođenje inkluzivne prakse važna je kontinuirana suradnja svih čimbenika: stručnih osoba (odgojitelji, učitelji, stručni suradnici), lokalnih uprava i obrazovnih politika (Karamatić Brčić, 2011) te

osiguranje potrebnih materijalnih, organizacijskih i kadrovskih uvjeta (Karamatić Brčić, 2012). Bez obzira na razinu institucionalnoga odgoja i obrazovanja, osobni stavovi, uporišta i vrijednosti te kompetencije stručnjaka neupitni su za uspješnu implementaciju i provedbu inkluzivnoga odgoja i obrazovanja (Karamatić Brčić, 2012; Miloš, Vrbić, 2015). Ninković Budimlja i suradnici (2020) ističu da inkluzivna strategija treba biti obvezna za sve dionike odgojno-obrazovnoga procesa, no ujedno mora imati jasna uporišta i definirane zakone te biti kontinuirano praćena i vrednovana. Iako se suvremeno društvo deklarativno zalaže za inkluzivni odgoj i obrazovanje, moguće je uočiti potpunu ili djelomičnu odvojenost i diskriminaciju ponajviše na temelju etničke, religijske, jezične (Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010), ali i ekonomske osnove (Igrić, 2015).

Kvaliteta inkluzivne prakse hipotetski je konstrukt koji je teško mjeriti i procijeniti. Moguće je pretpostaviti da različiti sudionici procesa (odgojno-obrazovni stručnjaci: odgojitelji, učitelji, nastavnici, profesori; stručni suradnici: pedagozi, psiholozi, logopedi, edukacijski rehabilitatori; roditelji, djeca) različito procjenjuju kvalitetu. Na temelju dostupnih znanstvenih i stručnih izvora publiciranih u posljednjih 10-ak godina analizirana su iskustva i percepcija inkluzivne prakse pojedinih ranjivih skupina djece (djeca s teškoćama u razvoju, darovita djeca, djeca s problemima u ponašanju, djeca nacionalnih manjina, djeca koja odrastaju u riziku od siromaštva) iz perspektive odgojitelja i učitelja u Republici Hrvatskoj.

Djeca s teškoćama u razvoju

Djeca s teškoćama u razvoju predstavljaju „heterogenu društvenu skupinu djece s motoričkim poremećajima, psihosocijalnim teškoćama, intelektualnim, osjetilnim i višestrukim oštećenjima“ (Bouillet, 2018: 10). Iako se inkluzivni odgoj i obrazovanje tumači kao temeljna pedagoška vrijednost, još uvijek su razvidne poteškoće u razumijevanju i upotrebi termina vezanih za djecu s teškoćama u razvoju („autistično dijete, problemi u koncentraciji, mentalna retardacija“ i slično) (Tomić i sur., 2019: 45). To može rezultirati nerazumijevanjem stvarnih potreba djece i posljedično neadekvatnim pružanjem podrške njihovu cjelovitom razvoju.

Prema dostupnim podacima u posljednjih 30-ak godina povećava se broj djece s teškoćama u razvoju uključene u redoviti odgojno-obrazovni sustav.

To je moguće tumačiti ili stvarnom prevalencijom ili povećanom osjetljivošću javne obrazovne politike i odgojno-obrazovnih stručnjaka. Usklađenost javne obrazovne politike s međunarodnim konvencijama, primjerice s *Konvencijom o pravima osoba s invaliditetom* (2007) jamči uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovito obrazovanje (Karamatić Brčić i Viljac, 2018). *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (NN 63/2008) i *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/2008) naglašavaju potrebu smanjivanja broja djece u odgojno-obrazovnim skupinama i/ili razrednim odjelima u koja su uključena djeca s lakšim ili težim teškoćama. Uključivanjem djece s lakšim teškoćama u odgojno-obrazovnu skupinu broj djece smanjuje se za dvoje, a s težim teškoćama u razvoju za četvero djece. U razredni odjel može biti uključeno najviše troje djece s teškoćama u razvoju čime broj djece u razredu ne smije biti veći od 20. Prema *Izvjješću pravobraniteljice za djecu* (2023), u 2022. godini 8,22 % djece u osnovnoškolskome obrazovanju djeca su s teškoćama u razvoju, dok podatci za predškolsko obrazovanje nisu poznati. Ipak, dostupni su rezultati istraživanja MORENEC (*Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*) o uključenosti 8,1 % (od ukupno 9 % u populaciji) djece rane i predškolske dobi s razvojnim poteškoćama u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (Bouillet i Antulić Majcen, 2022). Iako navedeni podatak govori o uključenosti djece s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav, rezultati istraživanja pokazuju da još uvijek postoje velike prepreke u ostvarivanju cjelovite i istinske inkluzivne prakse.

Razmišljanja, stavovi i iskustva prema inkluzivnoj praksi među stručnjacima u obrazovanju uvelike se razlikuju. Razina odgojno-obrazovne podrške odgojitelja i učitelja prema djeci s teškoćama u razvoju povezana je s njihovom implicitnom pedagogijom – stavovima i vrijednostima te slici o djetetu, odnosno mogućim potencijalima djeteta (Kudek Mirošević i sur., 2020; Pavičić i Ivanković, 2021). Rezultati istraživanja pokazuju da odgojitelji (Rudelić i sur., 2013; Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015; Miloš, Vrbić, 2015; Miočić i Fuzul, 2019; Pavičić i Ivanković, 2021) i učitelji (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015) iskazuju pozitivne stavove prema inkluzivnomu odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. Uočava se prisutnost međuovisnosti stavova o uključivanju djece s razvojnim teškoćama te procjenama osobne kompetentnosti. Osjećaj dostatne kompetentnosti rezultira pozitiv-

nim stavom i afirmativnom usmjerenošću prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovite odgojno-obrazovne ustanove (Sindik, 2013; Skočić Mihić i Sekušak Galešev, 2016). Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2015) te Skočić Mihić i suradnici (2018) istraživale su razlike u stavovima odgojitelja i učitelja prema inkluzivnomu odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. U odnosu na učitelje odgojitelji iskazuju afirmativnije stavove. Može se pretpostaviti da je razlog tomu primjerenija podrška stručno-razvojne službe u predškolskome u odnosu na osnovnoškolsko obrazovanje (Skočić Mihić i sur., 2018). Također, odgojitelji imaju veću slobodu u biranju strategija te u konstrukciji kurikuluma u odnosu na kurikulume škole koji su strogo definirani. Navedeno se može tumačiti fleksibilnošću odgojno-obrazovnoga procesa u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u odnosu na osnovne škole. Prema mišljenju učitelja, djeca s teškoćama u razvoju bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim razredima u odnosu na redovite te im je adekvatniji konvencionalni u odnosu na inkluzivni odgoj i obrazovanje (Jurčević-Lozančić i Kudek Mirošević, 2015). S druge strane, rezultati istraživanja Skočić Mihić i suradnici (2018) pokazuju oprečne rezultate. Učitelji iskazuju negativne stavove prema odvajanju djece s teškoćama u razvoju u posebna razredna odjeljenja jer to dovodi do stigmatizacije u društvu te otežava razvoj socijalnih kompetencija djece.

Sva djeca, a posebice djeca s teškoćama u razvoju, trebaju stručnjake u odgoju i obrazovanju koji uvažavaju njihove stilove učenja te koji su kompetentni za zadovoljavanje njihovih specifičnih potreba. Prema rezultatima istraživanja (Rudelić i sur., 2013; Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015; Skočić Mihić i sur., 2016; Skočić Mihić i Sekušak Galešev, 2016; Miočić i Fuzul, 2019), odgojitelji procjenjuju nedovoljnu razinu kompetentnosti za provođenje inkluzivne prakse ističući pritom znatnu potrebu za stručnim usavršavanjem i cjeloživotnim učenjem. Ovaj stav i procjena prepoznatljiva je i kod učitelja (Zrilić i Brzoja, 2013; Bouillet i Bukvić, 2015; Kranjčec Mlinarić i sur., 2016; Bouillet i sur., 2017; Karamatić Brčić i Viljac, 2018; Martan, 2018). Procjena nedostatne kompetentnosti povezana je s oskudnim inicijalnim obrazovanjem koje je više usmjereno na stjecanje teorijskih znanja u odnosu na razvijanje kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Lončarić, 2016; Miočić i Fuzul, 2019). Bouillet i Bukvić (2015) te Martan (2018) naglašavaju da je potrebno uskladiti studijske programe s izazovima profesije koji očekuju studente nakon njihova inicijalnoga obrazovanja. *National Commission on Teaching and America's Fu-*

ture (1996 navedeno u Skočić Mihić i sur., 2016) ističe da bi bilo osobito važno da se studentima tijekom njihova inicijalnoga obrazovanja pruži mogućnost za stjecanje praktičnoga iskustva. Zanimljivo je da studenti iskazuju pozitivnije stavove prema inkluziji u odnosu na učitelje koji više ističu izazove koje takvo obrazovanje postavlja (Bouillet i Bukvić, 2015). To je moguće tumačiti različitim iskustvima.

Kao prediktore ostvarivanja inkluzivne prakse odgojitelji ističu materijalne resurse te fizičku konstrukciju prostora. Naime, ako prostor nije primjereno prilagođen specifičnim potrebama djece (primjerice djeci s oštećenjima vida ili djeci s motoričkim poremećajima), prema mišljenju odgojitelja, djeca će se vrlo teško uključiti, prilagoditi te neće imati priliku cjelovito se razvijati (Rudelić i sur., 2013). U suvremenoj praksi koncept univerzalnoga dizajna procjenjuje se važnom komponentom, dok se njegova primjena u samome procesu teže prepoznaje (Manko, 2022).

Prema mišljenju učitelja (Skočić Mihić i sur., 2016) i odgojitelja (Miloš i Vrbić, 2015), inkluzivna praksa djece s teškoćama u razvoju doprinosi razvoju sve djece potičući razvoj inkluzivnih vrijednosti – empatije, prihvaćanja različitosti, humanizma, tolerancije i slično. Socijalizaciju, pružanje mogućnosti za stvaranje prijateljstva, razvoj empatije te prihvaćanja i poštivanja različitosti učitelji ističu kao afirmativne strane inkluzije (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Prepreke inkluzivnoga odgoja i obrazovanja koje su istaknuli odgojitelji vezane su za prekomjeran broj djece te prevelika očekivanja roditelja što rezultira otežanim ostvarivanjem suradnje i partnerstva (Miloš i Vrbić, 2015). Kao negativne aspekte učitelji također navode prekomjeran broj učenika u razredu, ali i nedostatnu suradnju s članovima stručno-razvojne službe, neodgovarajuće prostorno-materijalne uvjete (Karamatić Brčić i Viljac, 2018; Martan, 2018), prevelike obveze te dodatni vremenski angažman koji je potreban za osmišljavanje i izradu individualiziranoga pristupa (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Darovita djeca

Darovitost je moguće definirati kao „sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznadprosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008: 15). Iako su darovita djeca kao i djeca s teškoćama u razvoju djeca s posebnim odgojno-

obrazovnim potrebama, njima se učestalo manje pridaje pozornosti u odgojno-obrazovnome sustavu te u znanstvenim istraživanjima. Zirkel (2004 navedeno u Luketić i Karamatić Brčić, 2018) ističe da je razlog toga što su teškoće u razvoju vidljivije te se, shodno tome, na isto ranije i primjerenije reagira. Darovita djeca često ostaju neprimijećena i neprepoznata te izostaje primjerna potpora njihovu cjelovitom razvoju i razvoju potencijalnih područja darovitosti (Bouillet i Brajković, 2023).

Pedagoški je opravdano svakomu djetetu pristupati kao potencijalno darovitom. Zadaća je odgojno-obrazovnoga sustava i svih njegovih dionika prepoznati darovitu djecu, identificirati ih te im omogućiti obrazovanje koje će biti u skladu s njihovim kognitivnim, emocionalnim i socijalnim stupnjem razvoja. Neprepoznavanje područja darovitosti može rezultirati nerazmjerom kognitivnoga i emocionalnoga razvoja darovite djece. Pedagoška potpora podrazumijeva prepoznavanje područja darovitosti, pružanje mogućnosti za razvoj te ostvarivanje socijalnih kontakata s vršnjacima prema kronološkoj, ali i prema intelektualnoj dobi (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017). Prema Whitmore (1986 navedeno u Luketić i Karamatić Brčić, 2018), dva su temeljna načela u radu s darovitim pojedincima u inkluzivnome odgoju i obrazovanju – individualizacija i diferencijacija koje se očituju u obogaćivanju i akceleraciji programa te poticanju razvoja individualnih posebnosti pojedinaca. Daroviti pojedinci u odgojno-obrazovnome procesu imaju izrazitu potrebu za izazovima i neovisnošću u učenju, stoga im je potrebno pružiti mogućnost samostalnoga učenja, istraživanja, postavljanja hipoteza te napsljetku (su)konstruiranja znanja. Pedagoški pristup trebao bi biti poticajan i pružiti darovitoj djeci mogućnost za razvoj njihovih potencijala (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017). Neopravdano je darovitost tumačiti samo kroz kognitivna područja.

Rezultati istraživanja provedenih u Republici Hrvatskoj pokazuju postojanje pozitivnih (Pavlin-Bernardić i sur., 2016) te neutralnih (Perković Krijan i sur., 2015; Mužić, 2017) stavova učitelja prema prilagodbi odgojno-obrazovnoga procesa nadarenim učenicima. Njihovi stavovi razlikuju se s obzirom na duljinu radnoga staža. Učitelji s kraćim radnim stažem (do 5 godina) u manjoj mjeri pružanju podršku nadarenim učenicima u odnosu na učitelje s duljim radnim stažem (Perković Krijan i sur., 2015; Mužić, 2017). Procjena važnosti dodatnih poticaja i sadržaja u svrhu zadovoljavanja specifičnih interesa darovite djece, povezana je s razinom obrazovanja, radnim iskustvom i stručnim

usavršavanjem (Mužić, 2017). U odnosu na akceleraciju i segregaciju, učitelji pokazuju negativne stavove (Pavlin-Bernardić i sur., 2016; Perković Krijan i sur., 2015; Mužić, 2017). To objašnjavanju zabrinutošću za posljedice smanjivanja i/ili ograničavanja vršnjačkih interakcija. Rezultati istraživanja Nikčević-Milković (2021) pokazuju da učitelji ističu potrebu za stručnim usavršavanjem, ostvarivanjem suradničkih odnosa s članovima stručno-razvojne službe te promjenom sustava i uvođenjem nacionalnih strategija koje će biti usmjerene na pružanje podrške darovitoj djeci, ali i svim dugim učenicima u sustavu odgoja i obrazovanja.

Istraživanja mišljenja, perspektiva i iskustva odgojitelja o radu s darovitom djecom u Republici Hrvatskoj, u odnosu na istraživanja mišljenja, perspektiva i iskustva učitelja, rijetko su zastupljena. Odgojitelji pokazuju afirmativne stavove prema darovitoj djeci (Šarić, 2016). Percipiraju ih kao marljive i odgovorne, no i ne toliko omiljene u društvu vršnjaka (Plišić, 2020). Može se pretpostaviti da su razlog tomu specifični interesi koje to dijete ima te nerazmjer kognitivnoga i emocionalnoga razvoja koji je usko povezan sa socijalnim vještinama dogovaranja i suradnje. Procjene profesionalne kompetentnosti neutralne su ili niske, dok potrebu za stručnim usavršavanjem procjenjuju visokom (Šarić, 2016; Plišić, 2020). Prema rezultatima istraživanja Šarić (2016), većina odgojitelja iskazuje neutralne (51,2 %) te negativne (35 %) stavove o kvaliteti inicijalnoga obrazovanja usmjerenoga prema izazovima rada s darovitom djecom. Kao izazove ističu osmišljavanje poticajnoga prostorno-materijalnog okružja koje bi zadovoljilo individualne potrebe darovite djece te odabir odgovarajućih metoda (Šarić, 2016).

Djeca s problemima u ponašanju

Analizom recentne i relevantne literature moguće je uočiti različite termine vezane uz pojavnost neprihvatljivih oblika ponašanja – izazovna ponašanja, zahtjevna ponašanja, rizična ponašanja, problemi u ponašanju, poremećaji u ponašanju i slično (Bašić, 2008; Koller Trbović i sur., 2011; Vlah i sur., 2018; Panić i Bouillet, 2021). Koller Trbović i suradnici (2011) predlažu termin „problemi u ponašanju“ kao manje stigmatiziran u odnosu na termin „poremećaji u ponašanju“. Termin „problemi u ponašanju“ obuhvaća sve oblike ponašanja koji nisu socijalno prihvatljivi te koji odstupaju od ponašanja koje je uobičajeno za dob pojedinca. Uvjetno ih je moguće podijeliti na eksterna-

lizirane i internalizirane probleme, ovisno o stupnju (samo)kontrole i usmjerenosti reakcije.

Prema procjenama odgojitelja, 7 % djece rane i predškolske dobi barem jednom tjedno manifestira probleme u ponašanju pri čemu su izražajniji eksternalizirani problemi koji se učestalije javljaju kod dječaka. Pojava internaliziranih problema u ponašanju podjednako je procijenjena kod dječaka i djevojčica (Panić i Bouillet, 2021). S druge strane, prema procjenama učitelja, čak 19,86 % učenika osnovnoškolske dobi manifestira neki od oblika problema u ponašanju te iziskuje podršku (Bouillet, 2014). Istraživanja razlika u manifestaciji i učestalosti problema u ponašanju djece osnovnoškolske dobi prema spolu djelomično potvrđuju navedeno. Eksternalizirani oblici ponašanja učestaliji su kod dječaka, dok su, prema procjenama učitelja, internalizirani oblici ponašanja učestaliji kod djevojčica (Zrilić i Šimurina, 2017). Izazovnijim za rad, odgojitelji i učitelji procjenjuju eksternalizirane probleme u ponašanju.

Suvremena pedagogija ističe važnost rane intervencije s ciljem prevencije daljnjih razvoja problema u ponašanju i ostvarivanja dugoročne dobrobiti djeteta. Izostanak pravovremenoga uočavanja i prepoznavanja smanjuje mogućnost osiguravanja primjerenih intervencija (Panić i Bouillet, 2021). Odgojitelji i učitelji iskazuju pozitivan stav, zadovoljstvo znanjem (primjerice, prepoznavanje neprihvatljivih oblika ponašanja), no ne i vještinama koje su usmjerene suočavanju s neprihvatljivim oblicima ponašanja i adekvatnom ranoj intervencijom (Bašić, 2008; Opić i Jurčević-Loznačić, 2008; Vlah i sur., 2018). Kao prepreke odgojitelji ističu nepravovremeno uočavanje problema, neekipiranost članova stručno-razvojne službe (Vlah i sur., 2018), dok su učiteljima dodatni izazovi nedostatnost vremena te nepoznavanje metoda pedagoške prevencije (Opić i Jurčević-Loznačić, 2008). I odgojitelji i učitelji iskazuju nezadovoljstvo kvalitetom suradnje s članovima stručno-razvojne službe te (ne)zainteresiranošću roditelja za usklađeno djelovanje (Bašić, 2008; Opić i Jurčević-Loznačić, 2008; Bouillet, 2014, Vlah i sur., 2018). Rezultati istraživanja MORENEC-a (<https://morenec.ffzg.unizg.hr/>), opsežnoga istraživanja na razini Republike Hrvatske koje je obuhvaćalo 1340 odgojitelja, odnosno 9,78 % ukupnoga broja zaposlenih u dječjim vrtićima za 2022. godinu pokazuju oprečne rezultate. Odgojitelji visoko procjenjuju vlastitu kompetentnost da odgovore na odgojno-obrazovne potrebe djece s problemima u ponašanju. Suradnju i podršku članova stručno-razvojne službe unutar odgojno-obrazovne

ustanove procjenjuju kvalitetnom, dok nezadovoljstvo iskazuju nedostatnom suradnjom i podrškom stručnjaka izvan ustanove. Može se pretpostaviti da je to zbog nedovoljnoga broja stručnjaka izvan ustanova RPOO-a u pojedinim lokalnim zajednicama.

Shodno navedenom, potrebno je usklađivanje odgojnih postupaka roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika (odgojitelja, učitelja), usmjerenost na stjecanje novih znanja i vještina s ciljem pružanja adekvatne potpore djetetu (Vlah i sur., 2018; Panić i Bouillet, 2021). Umrežavanje obrazovnih, socijalnih i zdravstvenih sustava te pravovremena intervencija pridonose prevenciji daljnjega razvoja problema u ponašanju i osiguravanja dugoročne dobrobiti djeteta.

Djeca pripadnika nacionalnih manjina

Institucionalni inkluzivni odgoj i obrazovanje djece pripadnika nacionalnih manjina trebao bi uvažavati njihov jedinstveni društveno-kulturni kontekst (Boneta i sur., 2013; Mlinarević i sur., 2015; Drandić i Piršl, 2017; Višnjić-Jevtić i sur., 2021). Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina* (2000) i *Ustavnom zakonu o pravima nacionalnih manjina* (2002), nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj imaju pravo na odgoj i obrazovanje koje će jezično i pismeno biti u skladu s njihovom nacionalnošću na svim stupnjevima obrazovanja. Razmatrajući to u vidu inkluzivne prakse, moguće je uočiti da se tim pristupom pruža podrška entitetu pojedinca i zadovoljavanju njegova prava na odgoj i obrazovanje. Oprečno tome, odvajanje pripadnika nacionalnih manjina i organiziranje posebnih odgojno-obrazovnih odjeljenja moguće je tumačiti kao segregaciju. Na temelju dostupne literature analizira se inkluzivni odgoj i obrazovanje djece romske nacionalne manjine.

Od svih nacionalnih manjina i etničkih skupina na području Europe, Romi imaju jedan od najnepogodnijih društvenih položaja. Nerijetko je okarakteriziran visokim stupnjem socijalne i svake druge isključenosti (Boneta i sur., 2013; Mlinarević i sur., 2015; Drandić i Piršl, 2017; Nuhanović i Koporčić, 2018; Nuhanović, 2021). Razmatrajući obrazovanje kao ključan element smanjenja rizika socijalne isključenosti te izlaska iz siromaštva, ističe se potreba za jednakopravnim uključivanjem Roma u redovite odgojno-obrazovne sustave. Vlada Republike Hrvatske (2021) izvještava da je u vidu *Nacionalnih strategija za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine* postignut izra-

zit napredak na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava čime se nastoji smanjiti diskriminacija te potaknuti socijalizacija i njihov cjelovit razvoj.

Pripadnici romske nacionalnosti susreću se s brojnim preprekama u obrazovnome, obiteljskome i društvenome kontekstu (Višnjić-Jevtić i sur., 2021). Zbog uvjeta u kojima žive obitelji romske nacionalnosti nerijetko imaju financijske poteškoće koje se odražavaju na kvalitetu i dužinu obrazovanja djece te njihovo sve ranije odustajanje od školovanja i odlazak na tržište rada (Bouillet, 2018; Radelić, 2020; Nuhanović, 2021). Kao značajne prepreke odgojno-obrazovni stručnjaci ističu i visoku razinu odgovornosti koju djeca preuzimaju u svojoj obitelji (primjerice, briga za mlađe članove obitelji) te roditeljsko nerazumijevanje važnosti obrazovanja (Mlinarević i sur., 2015; Višnjić-Jevtić i sur., 2021; Nuhanović, 2021). Jezične barijere i socijalizacijske teškoće nerijetko rezultiraju nesigurnošću te su izloženi izrugivanju i diskriminaciji druge djece (Bouillet, 2018).

Učenici romske nacionalnosti kao prepreke ostvarivanju inkluzivne prakse izdvajaju nedostatke kurikula u vidu njegove interkulturalnosti te nedostatno razvijene interkulturalne kompetencije nastavnika (Radelić, 2020). Navedeno potvrđuju odgojitelji (Boneta i sur., 2013; Nuhanović i Koporčić, 2018) i učitelji (Mlinarević i sur., 2015; Nuhanović, 2021). Prema mišljenju odgojitelja (Nuhanović i Koporčić, 2018), implementiranje elemenata romske nacionalne kulture u odgojno-obrazovni proces pridonijelo bi kvaliteti te razvoju osjećaja prihvaćenosti i pripadnosti djece romske nacionalnosti zajednici. Ipak, procjenu osobne kompetentnosti za njihovo ostvarivanje odgojitelji (Boneta i sur., 2013; Nuhanović i Koporčić, 2018; Višnjić-Jevtić i sur., 2021) i učitelji (Mlinarević i sur., 2015) procjenjuju nedostatnom. Potrebu i intrinzičnu motiviranost za stručno usavršavanje u svrhu stvaranja okružja u kojemu će se sva djeca osjećati prihvaćeno, poštovano i podržavano, odgojitelji i učitelji iskazuju visokom (Mlinarević i sur., 2015; Nuhanović i Koporčić, 2018; Nuhanović, 2021). Kao pozitivan primjer mogu se izdvojiti projektne aktivnosti IPA Projekta RO-ufos-luna-MI, koje su bile usmjerene upoznavanju romske kulture i običaja te jačanju osobnih kompetencija učitelja za ostvarivanje inkluzivnoga odgoja i obrazovanja djece romske nacionalnosti (Mlinarević i sur., 2015). Kao važan element smanjenja diskriminacije te poboljšanja kvalitete odgoja i obrazovanja djece romske nacionalnosti odgojno-obrazovni stručnjaci ističu pomoć roditeljima i podršku u osnaživanju roditeljske uloge (Mlinarević i sur., 2015; Drandić i Piršl, 2017; Bouillet, 2018; Nuhanović, 2021).

Djeca koja odrastaju u riziku od siromaštva

Djeca ranjivih skupina također su djeca koja žive u siromaštvu i riziku od siromaštva. Siromaštvo predstavlja višedimenzionalan fenomen koji se odražava na različite aspekte kvalitete života pojedinca te uskraćenost u području osnovnih životnih potreba. Život u materijalnoj deprivaciji zbog nedostatka resursa negativno se odražava na zadovoljavanje temeljnoga razvojnoga prava svakoga djeteta – prava na obrazovanje (UNICEF, 2015; Bilić, 2016; Ajduković i sur., 2017; Bouillet i Brajković, 2023). Važno je naglasiti da se upravo obrazovanje smatra jednim od „ključnih parametara izlaska iz kruga siromaštva“ (Družić Ljubotina, 2022: 173).

Šućur i suradnici 2011. godine proveli su opsežno istraživanje o siromaštvu i materijalnoj deprivaciji djece predškolske dobi. Rezultati istraživanja, koje je obuhvaćalo područje cijele Republike Hrvatske, pokazali su da je u riziku od siromaštva živjelo 21 – 22 % djece predškolske dobi (UNICEF, 2015). Prema novijim podacima (Bouillet i Antulić Majcen, 2022), 13,5 % djece rane i predškolske dobi živi u riziku od siromaštva te posljedično riziku od socijalne isključenosti, dok je samo 5,5 % njih, uključeno u sustav ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Ako uzmemo u obzir i djecu do navršениh 18 godina života, prema rezultatima DZS-a (2023), postotak iznosi 18 % populacije.

Istraživanja o stavovima, percepcijama i iskustvima odgojitelja i učitelja o inkluzivnome odgoju i obrazovanju djece koja odrastaju u riziku od siromaštva razmjerno su rijetka. Može se pretpostaviti da je razlog tomu rijetka prepoznatost u odgojno-obrazovnim sustavima i/ili nesmatranje prioritetnom skupinom (Bilić, 2016; Eurostat, 2022). Djeci koja žive u riziku od siromaštva nerijetko se ne zadovoljava pravo na jednake obrazovne mogućnosti, posebice u dimenziji raspoloživosti. Nejednakost je primjetna u najranijoj dobi s prednošću ulaska u sustav ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja djece čija su oba roditelja zaposlena (Družić Ljubotina, 2022), a nastavlja se i na višim stupnjevima obrazovanja. Rezultati istraživanja Ajdukovića i suradnika (2017) pokazuju da učitelji prepoznaju poteškoće s kojima se susreću roditelji koji žive u uvjetima materijalne deprivacije, a koje se odnose na osiguravanje obrazovnih uvjeta te zadovoljavanja obrazovnih potreba djece (nabava materijala za rad, izvanškolske aktivnosti). Navedeno dovodi do raslojavanja, stigmatizacije i diskriminacije djece unutar skupine vršnjaka (Ajduković i sur., 2017, Bouillet i Brajković, 2023; Družić Ljubotina, 2022).

Prema mišljenju odgojno-obrazovnih stručnjaka značajnu ulogu u omogućavanju prilika za nastavak obrazovanja imaju javne obrazovne politike te lokalne samouprave koje bi trebale biti usmjerene na osiguravanje raspoloživosti, dostupnosti, prihvatljivosti i prilagodljivosti odgojno-obrazovnih ustanova koje će omogućavati svoj djeci jednakopravno sudjelovanje (Bilić, 2016; Ajduković i sur., 2017; Bouillet i Brajković, 2023; Družić Ljubotina, 2022).

ZAKLJUČAK

Obrazovna inkluzija predstavlja jedan od temeljnih segmenata društvene inkluzije, usmjerene na razvoj jednakopravnosti i prihvatljivosti te suzbijanja bilo kakva oblika segregiranja i diskriminacije. Inkluzivni pristup naglašava da je „različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna“ (Zrilić i Brzoja, 2013: 145). Shodno navedenom, inkluzivni odgojno-obrazovni proces trebao bi biti usmjeren na osiguravanje odgovarajuće podrške svakomu pojedincu, uvažavanje njegove jedinstvenosti, prihvaćanje i poštivanje različitosti, stvaranju uvjeta za zadovoljavanje individualnih potreba, razvoja potencijala te ostvarivanja dobrobiti.

U suvremenoj pedagogiji inkluzivni odgoj i obrazovanje predstavlja imperativ. Ipak, može se postaviti pitanje o kvaliteti njegove implementacije u odgojno-obrazovnu praksu. Zakoni u Republici Hrvatskoj usklađeni su sa zakonskom legislativom i smjernicama Europske unije. Ipak, u odgojno-obrazovnoj praksi razvidno je odstupanje od zakonskih propisa. Na temelju dostupnih podataka (DZS, 2023) uočljiv je napredak u dimenzijama dostupnosti i raspoloživosti sustava ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja za djecu ranjivih skupina u Republici Hrvatskoj. Nažalost, razvidne su i brojne prepreke te izazovi u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti u ranome i predškolskome te osnovnoškolskome sustavu koje otežavaju jednakopravno sudjelovanje i zadovoljavanje specifičnih odgojno-obrazovnih potreba djece ranjivih skupina.

Nalazi relevantnih istraživanja upućuju na zaključak da odgojno-obrazovni stručnjaci (odgojitelji i učitelji) procjenjuju nedostatnu kompetentnost za osmišljavanje, provođenje i ostvarivanje individualiziranoga odgojno-obrazovnog procesa. Procjena je povezana s nedostacima inicijalnoga obrazovanja koje je više usmjereno na stjecanje teorijskih znanja u odnosu na stjecanje praktičnih vještina. Shodno navedenom, javne obrazovne politike te visoka

učilišta trebali bi se usmjeriti na razvoj studijskih programa u obrazovanju budućih odgojno-obrazovnih stručnjaka. Očekuje se razvoj profesionalnih kompetencija koje će omogućiti osmišljavanje i primjenu odgojno-obrazovnoga procesa i pristupa izuzetih od svih diskriminirajućih praksi te onih koji će im omogućiti da odgovore suvremenim izazovima profesije. Kontinuirano stručno usavršavanje potiče razvoj funkcionalnih znanja, širenja percepcija i razvijanja vještina koje su potrebne za kvalitetnu inkluzivnu praksu. Stoga bi odgojno-obrazovni stručnjaci trebali biti usmjereni na profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje.

Kao važnu komponentu u ostvarivanju inkluzivne prakse odgojitelji i učitelji ističu suradnju s članovima stručno-razvojne službe. Različite profesionalne kompetencije omogućavaju prilagodbu uvjeta specifičnim odgojno-obrazovnim potrebama sve djece. Usklađeno djelovanje odgojno-obrazovnih stručnjaka (odgojitelja, učitelja), članova stručno-razvojne službe i roditelja pozitivno korelira sa socijalizacijom, obrazovnim postignućima i ponašanjem sve djece (Rudelić i sur., 2013; Karamatić Brčić i Viljac, 2018; Drandić i Radetić Paić, 2020). Iako *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine* kao jedan od ključnih ciljeva ističe nužnost osiguravanja dovoljnoga broja stručnih suradnika (pedagog, psiholog, logoped, edukacijski rehabilitator), podatci DZS-a (2023) pokazuju nedostatnu ekipiranost. Shodno navedenom, visoka učilišta te osnivači odgojno-obrazovnih ustanova (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih; jedinice lokalne i područne (regionalne) samouprave, vjerske zajednice, privatne osobe) trebali bi biti usmjereni na veći obuhvat, optimalnu dostupnost te zapošljavanje potrebnoga i odgovarajućega kadra kako bi svoj djeci bio omogućen kvalitetan inkluzivni odgoj i obrazovanje. Usmjerenost odgojno-obrazovnih ustanova i odgojno-obrazovnih stručnjaka na kontinuirano samovrednovanje koje podrazumijeva identificiranje autentičnih potreba te stvaranje planova za njihovu realizaciju, doprinijelo bi razvoju kvalitete odgojno-obrazovne ustanove, a time i kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa.

Ovaj rad nije obuhvatio inkluzivnu odgojno-obrazovnu praksu pojedinih skupina ranjive djece, primjerice: djece koja odrastaju u disfunkcionalnim obiteljima, djece bez odgovarajuće roditeljske skrbi, djece koja žive u izoliranim područjima, djece u zdravstvenome sustavu itd. To upućuje na potrebu daljnjih istraživanja primjerene kvalitetne odgojno-obrazovne prakse usmjerene prema navedenim skupinama ranjive djece. Preporuka je za daljnja istraživa-

nja i usporedba mišljenja i stavova odgojitelja i učitelja o inkluzivnome odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj u odnosu na strana iskustva. Moguće je da bi navedeno doprinijelo boljem razumijevanju.

Može se zaključiti da implementacija i provedba inkluzivnoga odgoja i obrazovanja predstavlja zahtjevan, dinamičan i kontinuiran proces koji uvelike ovisi o senzibilnosti, fleksibilnosti i aktivnome angažmanu javne obrazovne politike, lokalnih uprava, odgojno-obrazovnih ustanova te svih dionika odgojno-obrazovnoga procesa. S ciljem razvoja inkluzivnoga društva, koje će promovirati inkluzivni pristup u svim aspektima ljudskoga djelovanja, od izuzetne je važnosti kod djece već od najranijega razdoblja njihova života poticati razvoj inkluzivnih vrijednosti: senzibilnosti, empatije, humanizma, tolerancije, prihvaćanja, poštivanja i uvažavanja drugih i njihovih različitosti.

LITERATURA

- AJDUKOVIĆ, M., MATANČEVIĆ, J. i RIMAC, I. (2017). Siromaštvo djece iz perspektive stručnjaka: učinci i mogućnosti djelovanja, *Ljetopis socijalnog rada*. 24 (2): 277–308. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v24i2.182>
- AJDUKOVIĆ, M. i ŠALINOVIĆ, M. (2017). *Indikatori dobrobiti djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku i Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku. <https://www.unicef.org/croatia/media/4791/file/Indikatori%20dobrobiti%20djece.pdf>
- BAŠIĆ, J. (2008). Kompetentnost odgajatelja i prevencija rizičnih ponašanja djece u predškolskim ustanovama, *Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*. 16 (2): 15–27. <https://hrcak.srce.hr/file/145895>
- BILIĆ, V. (2016). Školski uspjeh djece i mladih koji odrastaju u siromaštvu i materijalno nepovoljnim uvjetima, *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*. 14 (1): 91–105. <https://doi.org/10.31192/np.14.1.5>
- BONETA, Ž., IVKOVIĆ, Ž. i LACMANOVIĆ, T. (2013). Interkulturalne kompetencije odgojitelja u dječjim vrtićima i socijalna distanca, *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*. 62 (4): 479–494. <https://hrcak.srce.hr/112413>
- BOUILLET, D. (2014). Procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika razredne nastave: prilike i izazovi, *Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*. 22 (1): 105–128. <https://hrcak.srce.hr/132684>
- BOUILLET, D. (2018). *S one strane inkluzije djece rane i predškolske dobi: izvješće o provedenoj analizi pristupačnosti kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeci u ranjivim situacijama u Hrvatskoj*. Zagreb: UNICEF.
- BOUILLET, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- BOUILLET, D. i ANTULIĆ MAJCEN, S. (2022). Risks of Social Exclusion Among Children in ECEC Settings: Assessments by Parents and ECEC Teachers, *SAGE Open*. 12 (3). <https://doi.org/10.1177/21582440221126636>
- BOUILLET, D. i BRAJKOVIĆ, S. (2023). Zadovoljstvo odgojitelja i učitelja osnovne škole nastojanjima obrazovnog sustava u izjednačavanju obrazovnih mogućnosti, *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*. 61 (2(227)): 331–352. <https://hrcak.srce.hr/file/445996>

- BOUILLET, D. i BUKVIĆ, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 51 (1): 9–23. <https://hrcak.srce.hr/141113>
- BOUILLET, D. i DOMOVIĆ, V. (2021). Socijalna isključenost djece rane i predškolske dobi: konceptualizacija, rizici i model intervencija, *Ljetopis socijalnog rada*. 28 (1): 71–96. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v28i1.388>
- BOUILLET, D., DOMOVIĆ, V. i IVANČEVIĆ, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 53 (2): 32–46. <https://hrcak.srce.hr/191745>
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- CVETKOVIĆ LAY, J. i SEKULIĆ MAJUREC, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea.
- DRANDIĆ, D. i PIRŠL, E. (2017). Integracija romske djece u društvo iz perspektive obrazovne inkluzije. U: Maleš, D., Širanović, A. i Višnjić Jevtić, A. (ur.). *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse* (66–76). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. zbornik-radova-sa-znanstveno-strucnog-skupa-pravo-djeteta-na-odgoj-i-obrazovanje.pdf
- DRANDIĆ, D. i RADETIĆ PAIĆ, M. (2020). Suradnja u inkluzivnim školama: kako pomoćnici u nastavi procjenjuju njihovu suradnju s učiteljima u razredu?, *Ljetopis socijalnog rada*. 27 (1): 151–178. <https://hrcak.srce.hr/242209>
- DRUŽIĆ LJUBOTINA, O. (2022). Imaju li djeca koja žive u uvjetima siromaštva jednak pristup obrazovanju?, *Ljetopis socijalnog rada*. 29 (2): 173–191. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v29i2.509>
- DRŽAVNI PEDAGOŠKI STANDARD OSNOVNOŠKOLSKOG SUSTAVA ODGOJA I OBRAZOVANJA (2008). *Narodne novine* 63/2028. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html
- DRŽAVNI PEDAGOŠKI STANDARD PREDŠKOLSKOG ODGOJA I NA-OBRAZBE (2008). *Narodne novine* 63/2028. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
- DRŽAVNI ZAVOD ZA STATISTIKU (2023). *Pokazatelji siromaštva i socijalne isključenosti u 2022*. <https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58287>
- EUROSTAT (2022). Children at risk of poverty or social exclusion – Key findings. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20221027-2>

- FARNELL, T. (2012). Jednake prilike u obrazovanju u globalnoj perspektivi. U: Kiš-Glavaš, L. (ur.). *Studenti s invaliditetom – opće smjernice*. (15–35). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- GIESECKE, H. (1999). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- IGRIĆ, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga.
- JURČEVIĆ LOZANČIĆ, A. i KUDEK MIROŠEVIĆ, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju, *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*. 64 (4): 541–560. <https://hrcak.srce.hr/152911>
- KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja, *Acta Iadertina*. 8 (1): 39-46. <https://hrcak.srce.hr/190090>
- KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola, *Magistra Iadertina*. 7 (7): 101–109. <https://hrcak.srce.hr/99895>
- KARAMATIĆ-BRČIĆ, M. i VILJAC, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju, *Magistra Iadertina*. 13 (1): 92–104. <https://hrcak.srce.hr/217834>
- KOBEŠČAK, S. (2000). Što je inkluzija?, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. 6 (21): 23–25. <https://hrcak.srce.hr/183411>
- KOLLER-TRBOVIĆ, N., ŽIŽAK, A. i JEĐUD BORIĆ, I. (2011). *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- KRANJČEC MLINARIĆ, J., ŽIC RALIĆ, A. i LISAK, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju, *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*. 65: 233–247. <https://hrcak.srce.hr/160178>
- KUDEK MIROŠEVIĆ, J., TOT, D. i JURČEVIĆ LOZANČIĆ, A. (2020). Osmišljavanje inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa – samoprocjena odgojitelja i učitelja, *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*. 18 (3): 547–559. <https://hrcak.srce.hr/246453>
- LUKETIĆ, D. i KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2018). Daroviti učenici u inkluzivnom odgoju i obrazovanju. U: Radeka, I. (ur.). *Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: suvremene pedagoškijske implikacije* (35–51). Zadar: Sveučilište u

- Zadru. <https://morepress.unizd.hr/books/press/catalog/book/25>
- NUHANOVIĆ, S. (2021). Stavovi učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika, *Magistra Iadertina*. 16 (2): 73–90. <https://hrcak.srce.hr/273734>
- NUHANOVIĆ, S. i KOPORČIĆ, M. (2018). Poznavanje romske kulture kao preduvjet uspješne inkluzije romske djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, *Educa: časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*. 9 (11): 107–112.
- MALEŠ, D., ŠIRANOVIĆ, A. i VIŠNJIĆ JEVTIĆ, A. (2017). Pravo na odgoj i obrazovanje – za veliki broj djece još uvijek nedosanjani san. U: Maleš, D., Širanović, A. i Višnjjić-Jevtić A. (ur.). *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse* (1–5). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. zbornik-radova-sa-znanstveno-strucnog-skupa-pravo-djeteta-na-odgoj-i-obrazovanje.pdf
- MANKO, A. (2022). Koncept univerzalnog dizajna za učenje – model za transformaciju obrazovanja, *DHS-Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*. 20 (20): 465–474. <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=1140933>
- MARTAN, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata, *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teorijsku i praksu*. 67 (2): 265–284. <https://hrcak.srce.hr/216729>
- MILOŠ, I. i VRBIĆ, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. 20 (77/78): 60–63. <https://hrcak.srce.hr/169984>
- MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Narodne novine, 05/2015). <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA (2017). *Nacionalni dokument okvira za poticanje iskustva učenja i vrednovanja postignuća darovite djece i učenika*. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20poticanje%20iskustava%20u%20Denja%20i%20vrednovanje%20postignu%C4%87a%20darovite%20djece%20i%20u%20Denika.pdf>
- MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA (2023). *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine*. Nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf
- MIOČIĆ, M. i FUZUL, M. (2019). Profesionalne kompetencije odgojitelja

- za rad s djecom s teškoćama u razvoju. U: Kollar Billege, M. (ur.) *Zajedno rastimo – Kompetencije djeteta za cjeloživotno učenje (90–95)*. Zagreb – Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec. <https://dv-cvrcak.hr/wp-content/uploads/2019/07/ZBORNIK-RADOVA-2019..pdf>
- MLINAREVIĆ, V., KURTOVIĆ, A. i SVALINA, N. (2015). Stavovi učitelja o Romima u odgoju i obrazovanju. U: Mlinarević, V., Brust Nemet, M. i Bushati, J. (ur.). *Obrazovanje za interkulturalizam – položaj Roma u odgoju i obrazovanju (233–253)*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557587.pdf>
- MUŽIĆ, L. (2017). *Mišljenja odgojitelja i nastavnika u odgojno-obrazovnoj prilagodbi za darovitu djecu i učenike*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A962/datastream/PDF/view>
- NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A. (2021). Procjene nastavnika o stanju i potrebama rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj, *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*. 162 (1–2): 27–55. <https://hrcak.srce.hr/259415>
- NINKOVIĆ BUDIMLIJA, H., CEPANEC, M. i ŠIMLEŠA, S. (2020). Stavovi roditelja predškolske djece prema inkluziji, *Acta Iadertina*. 17 (1): 7–32. <https://hrcak.srce.hr/245063>
- OPIĆ, S. i JURČEVIĆ-LOZANČIĆ, A. (2008). Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju, *Odgojne znanosti*. 10, 1 (15): 181–194. <https://hrcak.srce.hr/28684>
- PAVIČIĆ, F. i IVANKOVIĆ, I. (2021) Stavovi odgojitelja o provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja. U: Kollar Bilege, M. (ur.). *Zajedno rastemo – suradnički odnosi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (243–251)*. Zagreb – Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec. https://webshop.ufzg.hr/wp-content/uploads/2021/06/Zajedno_rastemo_2021.pdf
- PANIĆ, M. i BOUILLET, D. (2021). Pojavnost problema u ponašanju djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 57 (2): 73–91. <https://doi.org/10.31299/hrri.57.2.5>
- PAVLIN-BERNARDIĆ, N., RAVLIĆ, S. i BOROVIĆ, K. (2016). Stavovi roditelja, učitelja i učenika prema programima za nadarene učenike, *Život i škola*

- la: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja. 62 (2): 269–277. <https://hrcak.srce.hr/179041>
- PERKOVIĆ KRIJAN, I., JURČEC, L. i BORIĆ, E. (2015). Stavovi učitelja primarnog obrazovanja prema darovitim učenicima, *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 17(3): 681–724. <https://hrcak.srce.hr/147051>
- PLIŠIĆ, I. (2020). *Darovita djeca u teoriji i praksi*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski studij. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:620292>
- RADELIĆ, A. (2020). *Prepreke u obrazovanju Roma iz perspektive učenika i njihovih nastavnika*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:598814>
- PRAVOBRANITELJ ZA DJECU (2023). *Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu 2022*. Zagreb: Republika Hrvatska, Pravobranitelj za djecu.
- RUDELIĆ, A., PINOZA KUKURIN, Z. i SKOČIĆ MIHIĆ, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive, *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*. 154 (1-2): 131–148. <https://hrcak.srce.hr/138788>
- SINDIK, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 12 (3): 309–334. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-4204>
- SKOČIĆ MIHIĆ, S., GABRIĆ, I. i BOŠKOVIĆ, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 52 (1): 30–41. <https://hrcak.srce.hr/161498>
- SKOČIĆ MIHIĆ, S. i SEKUŠAK GALEŠEV, S. (2016). Metrijske karakteristike Upitnika predškolske inkluzije, *Paediatrica Croatica*. 60 (4): 146–151. <https://hrcak.srce.hr/180886>
- SKOČIĆ MIHIĆ, S., VLAH, N. i ŠOKIĆ, M. (2018). Stavovi odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 54 (1): 69–82. <https://doi.org/10.31299/hrri.54.1.6>
- ŠARIĆ, D. (2016). *Metodičko-didaktički postupci rada odgojitelja s darovitim djetetom predškolske dobi*. Završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski studij. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:941897>
- ŠIRANOVIĆ, A. (2012). Što je to pravo na obrazovanje i kako prepoznati kada se ono krši?, *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*. 23 (102): 18–19.
- TOMIĆ, A., PAVLIŠA, J. I. i ŠIMLEŠA, S. (2019). Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz

- perspektive odgojitelja, *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*. 55 (2): 40–52. <https://doi.org/10.31299/hrri.55.2.4>
- UJEDINJENI NARODI (1948). *Opća deklaracija o ljudskim pravima*.
- UJEDINJENI NARODI (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNICEF HRVATSKA (2015). *Siromaštvo i dobrobit djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Publikacija_Siromastvo_Unicef_2015_online.pdf
- UNICEF HRVATSKA (2022). *Koliko su djeca iz ranjivih skupina uključena u donošenje odluka koje utječu na njihov život? Studija o participaciji djece iz ranjivih skupina u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku. https://www.unicef.org/croatia/media/12191/file/Studija_o_participaciji_djece_iz_ranjivih_skupina_u_Hrvatskoj.pdf
- USTAVNI ZAKON O PRAVIMA NACIONALNIH MANJINA (2002). *Narodne novine*, 155/2002. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2002_12_155_2532.html
- VANTIĆ-TANJIĆ, M. i NIKOLIĆ, M. (2010). *Inkluzivna praksa – od segregacije do inkluzije*. Tuzla: *Off-set*.
- VICAN, D. i KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2013). *Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost, Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. 59 (30): 48–65. <https://hrcak.srce.hr/131847>
- VISKOVIĆ, I., MARUŠIĆ, A. i TOPIĆ, J. (2023). *Djeca u riziku socijalne isključenosti u ranom i predškolskom odgojno-obrazovnom sustavu, Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*. 72 (2): 183–208. <https://doi.org/10.38003/sv.72.2.12>
- VIŠNJIĆ JEVTIĆ, A., VISKOVIĆ, I. i BOUILLET, D. (2021). *Koncept multikulturalnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*. 19 (2): 331–343. <https://hrcak.srce.hr/file/378955>
- VLADA REPUBLIKE HRVATSKE (2021). *Izješće o provođenju ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i o utrošku sredstava osiguranih u državnom*

- proračunu Republike Hrvatske za 2019. godinu za potrebe nacionalnih manjina.* https://www.sabor.hr/sites/default/files/uploads/sabor/2021-05-31/111203/IZVJ_PROVODJENJE_UZNMP_2019.pdf
- VLAH, N., MIROSAVLJEVIĆ, A. i KATIĆ, V. (2018). Nošenje odgajatelja predškolskih ustanova s rizičnim ponašanjima djece, *Ljetopis socijalnog rada*. 25 (3): 369–401. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v25i3.198>
- ZAKON O ODGOJU I OBRAZOVANJU NA JEZIKU I PISMU NACIONALNIH MANJINA (2000). *Narodne novine*, 51/00, 56/00. <https://www.zakon.hr/z/318/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-na-jeziku-i-pismu-nacionalnih-manjina>
- ZRILIĆ, S. i BRZOJA, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, *Magistra Iadertina*. 8 (1): 141–153. <https://hrcak.srce.hr/122647>
- ZRILIĆ, S. i ŠIMURINA, T. (2017). Razlike u prevalenciji poremećaja u ponašanju s obzirom na dob i spol učenika nekoliko zadarskih osnovnih škola, *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*. 66 (1): 27–41. <https://hrcak.srce.hr/186826>

MREŽNI IZVORI

URL 1: *Segregacija*. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2025. <https://enciklopedija.hr/clanak/segregacija>: Posjećeno 20. ožujka 2025.

REVIEW OF INCLUSIVE EDUCATION RESEARCH FROM THE PERSPECTIVE OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS – THE CURRENT SITUATION IN CROATIA

Jelena TOPIĆ-BEUS

Kindergarten Biokovsko zvonce, Makarska

ABSTRACT

KEYWORDS:

*educational experts;
educational inclusion;
professional competencies;
personal paradigms;
vulnerable groups of
children*

Inclusive education represents the foundation of the contemporary educational paradigm. Also, it is considered a process of equal inclusion of all stakeholders in regular educational systems and processes, and the creation of conditions for satisfying the right of every individual to quality education. Although inclusive education is based on the right of equal development of all individuals, it is especially oriented towards vulnerable groups of children. Vulnerability can be a result of the characteristics of the child, the family, and/or the wider community, which have a threatening effect on the current and long-term well-being of that child. Responsibility for the successful implementation of inclusive education is equally shared by public educational policies, local administrations, educational institutions, participants in the educational process, and other factors. The quality of inclusive practice is determined by the personal paradigms, attitudes, and professional competencies of educational experts (preschool and primary school teachers). This paper aims to synthesize the findings of available relevant research on the opinions and experiences of preschool teachers and teachers in the Republic of Croatia on inclusive education of certain vulnerable groups of children (developmental difficulties, giftedness, behavioural problems, national minorities, growing up at risk of poverty). Using the method of theoretical analysis of available documentation and other sources, it is possible to conclude that educational experts are affirmatively oriented towards vulnerable groups of children, while they assess their sense of competence for designing and implementing an inclusive educational process as insufficient. They assess cooperation with members of the professional development service as important, but unfortunately, due to the insufficient number of professional workers, this is not always possible. Concluding reflections are directed towards the need for practical implications of promoting inclusive education in the formal education of future educational experts to be ready to respond to contemporary challenges of the profession and satisfy the right of every individual to quality education.

DOKUMENT O IZDAVAČKOJ ETICI I ZNAJSTVENOJ ČESTITOSTI

Acta Iadertina

časopis Odjela za pedagogiju i Odjela za filozofiju Sveučilišta u Zadru

Odjel za pedagogiju, Obala kralja Petra Krešimira IV / 2

23000 Zadar

Hrvatska

acta.iadertina@unizd.hr

Politika autorskog prava

Acta Iadertina drži autorska prava na sve objavljene materijale. Autor zadržava pravo ponovnog objavljivanja vlastitog rada u djelu čiji je autor; na primjer, kao poglavlje u knjizi koju su napisali. Treći izdavači, međutim, moraju dobiti dopuštenje izvorne izdavačke institucije (Sveučilište u Zadru) i Uredništva znanstvenog časopisa Acta Iadertina.

Politika povlačenja

U slučaju da uredništvo časopisa Acta Iadertina ima jasne dokaze da su podaci i rezultati predstavljeni u publikaciji nepouzdana, bilo kao rezultat pogrešnog ponašanja ili iskrene pogreške, podaci ili rezultati su prethodno objavljeni drugdje bez odgovarajućeg unakrsnog upućivanja, dopuštenja ili opravdanja (tj. slučajevi suviše objavljivanja), objavljeni materijal predstavlja plagijat ili izvješćuje o neetičkom istraživanju, objavljeni materijali bit će povučeni u skladu s COPE smjernicama za povlačenje.

Postupak međunarodnog reviziranja

Sve rukopise predane Acta Iadertini početno procjenjuje Uredništvo časopisa koje odlučuje je li zaprimljena prijava prikladna za razmatranje za objavljivanje. Istraživački članci koji se smatraju prikladnima za objavljivanje podliježu međunarodnom postupku slijepe recenzije koji provode najmanje dva neovisna vanjska stručnjaka, koji procjenjuju jasnoću, valjanost i ispravnu metodologiju članka. Časopis nastoji učiniti proces recenziranja što je moguće otvorenijim, a autori mogu očekivati potpunu objavu komentara koje je recenzent dao urednicima. Obrada, recenziranje i objavljivanje u pravilu traje do šest mjeseci.

Etika objavljivanja i zloupotreba

Acta Iadertina djeluje u skladu s prihvaćenim praksama koje se odnose na pitanja etičnosti, mogućnosti pogreške i povlačenja radova, a sprečavanje zloupotreba u akademskom izdavaštvu jedno je od područja kojem Acta Iadertina posvećuje osobitu pozornost. Bilo kakva vrsta neetičnog ponašanja za Actu Iadertinu nije prihvatljiva i časopis ima nultu toleranciju prema bilo kojem obliku plagijarizma. Slanjem priloga, autori potvrđuju izvornost sadržaja te garantiraju da poslani radovi nisu prethodno objavljivani na drugom jeziku, bilo dijelom ili u cjelini, niti su pod razmatranjem za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji. Uredništvo časopisa u potpunosti se odriče odgovornosti za eventualne slučajeve plagiranja u zaprimljenim priložima. Autori snose punu odgovornost za svaki slučaj plagijarizma, bilo da je otkriven tijekom recenzijskog postupka ili nakon objave časopisa. S ciljem osiguravanja najviših standarda i kvalitete znanstvenih radova objavljenih u Acti Iadertini, izvornost sadržaja svih priloga uzetih u razmatranje za objavljivanje podvrgava se provjeri putem alata Turnitin.

Ako sumnjaju ili im je ukazano na znanstvenu nečestitost autora ili recenzenta, urednici imaju obvezu djelovanja, bez obzira radi li se o objavljenim ili neobjavljenim radovima. Etičnost nalaže istraživanje takvih slučajeva, kada je god moguće i bez obzira na zahtjevnost tog postupka i uloženi napor, pri čemu se preporuča slijeđenje COPE (**Committee on Publication Ethics; u daljnjem tekstu COPE**) dijagrama toka (dostupni na mrežnim stranicama Ministarstva

znanosti i obrazovanja, URL: <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Znanost/ZnanstvenaInfrastruktura/Eti%C4%8Dki%20postupnik%20za%20urednike.pdf>.

Urednici

Urednici su odgovorni za cjelovit sadržaj objavljen u publikaciji, što znači da bi trebali nastojati zadovoljiti potrebe čitatelja i autora, imati dobro definirane uredničke procese koji osiguravaju kvalitetu objavljenih materijala i promicati slobodu izražavanja. Uredništvo bi se trebalo suzdržati od razmatranja rukopisa kada se nalazi u sukobu interesa zbog konkurencije, suradnje te drugog odnosa ili povezanosti s bilo kojim od autora, trgovačkih društava ili institucija povezanih s rukopisom. Urednici trebaju osigurati integritet akademskih zapisa i objaviti ispravke, objašnjenja, poricanje ili ispriku kada je to potrebno.

Urednički odbor

Uredništvo treba aktivno tražiti mišljenja autorā, čitateljā, recenzenata i članova uredničkog odbora o mogućim načinima poboljšanja publikacije. Dužnost je uredništva podržavanje inicijativa koje će voditi što manjem kršenju znanstvene i izdavačke čestitosti te upoznavanje i poučavanje istraživača o odredbama izdavačke etike. Uređivačku politiku po potrebi treba preinačiti uzimajući u obzir nove stručne i znanstvene spoznaje o istorazinskoj prosudbi, uređivanju i izdavanju, te učincima uredničke politike na ponašanje autora i recenzenata. Uredništvo treba na vrijeme obavijestiti izdavača o potrebi osiguravanja odgovarajućih resursa, uključujući povremeni angažman drugih stručnjaka (npr. dizajnera, pravnika i sl.). Urednici trebaju sustavno procjenjivati učinke svojih uputa za autore i recenzente te ih revidirati po potrebi, potičući odgovorno ponašanje i obeshrabrujući nečestitost.

Ključni termini i značenje

• Izvor

https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Eticki_kodeks.pdf?ver=zJIVOSH_uISDvcrnOAjBdw%3d%3d

• Autor

Autor je stvaratelj koji u dovoljnoj mjeri sudjeluje u istraživanju i izvještavanju o rezultatima. Mnogo je definicija autorstva, a u mnogim znanstvenim područjima prihvaćena je ona koju je dao International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE), po kojoj se autorstvo temelji na ovim četirima kriterijima:

- znatan doprinos koncepciji ili oblikovanju djela; ili prikupljanje, analiza ili tumačenje istraživačkih podataka koji se koriste u radu;
- pisanje rada ili prerade koje uključuju kritičko preispitivanje intelektualnog sadržaja;
- odobrenje završne verzije rada koja će biti objavljena;
- prihvaćanje odgovornosti za sve aspekte rada kako bi se osiguralo odgovarajuće rješavanje pitanja koja se odnose na točnost ili cjelovitost bilo kojeg dijela rada.

Svi autori rada trebaju zadovoljiti sva četiri kriterija. Ostali koji ne zadovoljavaju ove kriterije navode se kao suradnici u zahvali.

• Urednik

Urednik je stručnjak u znanstvenom ili umjetničkom području unutar kojeg djeluje, odgovoran za sadržaj ili dio sadržaja publikacije koju uređuje.

• Uredništvo

Uredništvo je skupina stručnjaka u znanstvenom ili umjetničkom području unutar kojeg djeluju, a koja ima određene zadaće u postupcima uređivanja publikacije. Njihov je zajednički cilj osiguravanje vrsnoće publikacije.

- **Recenzent**

Recenzent je stručnjak unutar znanstvenog ili umjetničkog područja koji obavlja zadaće objektivnog i kritičkog ocjenjivanja, odnosno istorazinske prosudbe rada predloženog za objavljivanje.

- **Izdavač**

Izdavač je pravna osoba koja pokreće i priprema izdavanje neke publikacije.

- **Plagijatorstvo**

Plagijatorstvo je korištenje i/ili preuzimanje tuđih ideja i/ili radova uz prikazivanje tih ideja/radova vlastitima. To je jedan od oblika akademskog nepoštenja, posve neprihvatljiv u akademskoj zajednici.

- **Otvoreni pristup**

Otvoreni pristup je slobodan, besplatan i neometan mrežni pristup digitalnim znanstvenim informacijama koji omogućava čitanje, pohranjivanje, distribuciju, pretraživanje, dohvaćanje, indeksiranje i/ili drugo zakonito korištenje. Slobodan u ovom kontekstu znači trajno slobodan od bilo kakvih ograničenja i postavljanja uvjeta za pristup i korištenje. (Hrvatska deklaracija o otvorenom pristupu)

- **Izvornost rukopisa**

Izvornost rukopisa odnosi se primarno na tri elementa rada: hipotezu i/ili istraživačka pitanja, korištene metode i prikupljene rezultate.

- **Istorazinska prosudba (recenzija)**

Istorazinska prosudba (recenzija) je proces pri kojem se rad određenog autora ili grupe autora izlaže objektivnoj, kritičkoj ocjeni dvaju ili više stručnjaka iste ili više razine kompetencija unutar određenoga znanstvenog ili umjetničkog područja.

U okviru *Uputa autorima* časopisa Acta Iadertina se nalaze jasna polazišta, postavke i obveze iz perspektive autora te odnosa autora prema drugim važnim dionicima uredničkog procesa.

Tekst *Uputa autorima* je dostupan na https://hrcak.srce.hr/upute/upute_autorima_Acta_Iadertina.pdf

U okviru *Uputa recenzentima* se nalaze jasna polazišta, postavke i obveze iz perspektive recenzenta te odnosa recenzenta prema drugim važnim dionicima uredničkog procesa.

Tekst *Uputa recenzentima* je dostupan na https://hrcak.srce.hr/upute/upute_recenzenti_Acta_Iadertina.pdf

PUBLICATION ETHICS AND MALPRACTICE STATEMENT

Acta Iadertina

Scientific Journal of the Department of Pedagogy and Department of
Philosophy of University of Zadar

address: Department of Pedagogy, Obala kralja Petra Krešimira IV / 2
23000 Zadar

Croatia

acta.iadertina@unizd.hr

Copyright policy

Acta Iadertina holds the copyright on all published materials. The author retains the right to republish their own work in a work they are authoring; for example, as a chapter in a book they have written. Third party publishers, however, must obtain permission from the original publishing institution (University of Zadar) and the Editorial Board of Acta Iadertina scientific journal.

Retraction policy

In case the Editorial Board of Acta Iadertina has clear evidence that the findings presented within a publication are unreliable, either as a result of misconduct, or honest error, the findings have previously been published elsewhere without proper crossreferencing, permission or justification (i.e. cases of redundant publication), the published material constitutes plagiarism, or reports unethical research, the published materials will be retracted in accordance to the COPE retraction guidelines.

Peer review process

All manuscripts submitted to Acta Iadertina are initially assessed by the journal's editors who decide whether or not the received submission is suitable to be considered for publication. Research articles considered suitable for publication are subject to an international blind peer review process conducted by a minimum of two independent external experts, who assess the article for clarity, validity, and sound methodology. The journal strives to make the peer review process as open as possible, and authors can expect to see a full disclosure of the comments provided by the reviewer to editors. The processing, reviewing and publishing generally lasts up to six months.

Publication ethics and malpractice statement

Acta Iadertina is dedicated to following best practices on ethical matters, errors and retractions, and the prevention of publication malpractice is one of journal's important responsibilities. Any kind of unethical behavior is not acceptable, and Acta Iadertina does not tolerate plagiarism in any form. Authors submitting to Acta Iadertina affirm that all contents of their work are original. Furthermore, they warrant that the submitted work has neither been published elsewhere in any language fully or partly, nor is it under review for publication anywhere. The journal's editors will not be held liable for possible cases of plagiarism detected in submissions received. The authors bear full responsibility for any case of plagiarism, whether it was discovered during the review process or after the publication in the journal. In an effort to ensure the highest standards and the best quality of academic papers published in Acta Iadertina, the originality of content of all submissions considered for publication is verified using Program Turnitin.

If they suspect authors or reviewers of dishonesty, or if this is proven to them, editors must act, regardless of whether the work has already been published. They should not simply reject manuscripts which arouse concern or suspicion in terms of intellectual dishonesty. An ethical approach means investigating such cases, wherever possible, and regardless of the demands of the procedure and effort involved. It is recommended that the COPE diagrams (Committee on Publication Ethics) are followed (available on the Ministry of Science and

Education website:

URL: <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Znanost/ZnanstvenaInfrastruktura/Eti%C4%8Dki%20postupnik%20za%20urednike.pdf>).

Editors

Editors are responsible for the overall content of the publication, which means they must try to meet the needs of readers and authors, follow well-defined editorial procedures to ensure the quality of the published material, and promote freedom of expression. Editors should refrain from considering a manuscript when there is conflict of interest due to competition, collusion, or a relationship with or connection to any other author, commercial association or institution regarding the manuscript. Editors must ensure the integrity of academic documents and publish corrections, explanations, retractions or apologies as necessary.

Editorial board

The Editorial board must actively seek the opinions of authors, readers, reviewers and members of the editorial board on ways of improving the publication. It is the duty of the editorial board to support initiatives which will minimise violations of scientific and publishing integrity, and to understand and teach researchers about the provisions of publishing ethics. Editorial policies may be adjusted to take into consideration new expert and scientific understandings about peer review, editing and publishing, and the effects of editorial policies on the conduct of authors and reviewers. The editorial board must inform the publisher in a timely manner of the need to assure the appropriate resources, including the occasional involvement of other experts (for example, designers, lawyers, etc.). Editors must assess systematically the effects of their instructions to authors and reviewers and revise them as necessary, stimulating responsible behaviour and discouraging dishonourable conduct.

Relevant terminology and meaning

- **Source**

https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Code_of_etics.pdf?ver=i1AjR32a-1JpontgBi6-9MQ%3d%3d

- **Author**

An author is a creator who has participated to a sufficient degree in research and reporting on results. There are many definition of authorship, but in many scientific areas, that given by the International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE) is accepted. It bases authorship on four criteria:

- Substantial contributions to the conception or design of the work; or the acquisition, analysis, or interpretation of data for the work;
- Drafting the work or revising it critically for important intellectual content;
- Final approval of the version to be published;
- Agreement to be accountable for all aspects of the work in ensuring that questions related to the accuracy or integrity of any part of the work are appropriately investigated and resolved.

All authors should meet all four criteria. Those who do not may be mentioned as associates in the acknowledgements.

- **Editor**

An editor is an expert in the scientific or artistic field in which he or she works, and is the steward of the contents or partial contents of the publication being edited.

- **Editorial board**

The editorial board is a group of experts in the scientific or artistic field in which they work, who have particular tasks in the procedure of editing the publication. Their joint aim is to ensure the excellence of the publication.

- **Reviewer**

A reviewer is an expert in the scientific or artistic field, who performs the task of objective, critical evaluation, or peer review of the paper proposed for publication.

- **Publisher**

The publisher is the legal entity which initiates and prepares the publication.

- **Plagiarism**

Plagiarism is using or adopting others' ideas or work and presenting them as one's own. It is a form of intellectual dishonesty and is completely unacceptable in the academic community.

- **Open access**

Open Access means unrestricted, free, and undisturbed online access to digital scientific information that allows scientific information to be read, stored, distributed, searched, reached, indexed and/or used in any other legal way. *Unrestricted* in this context means free of any restrictions and terms imposed upon its access and use. (Croatian Open Access Declaration).

- **Manuscript originality**

Manuscript originality refers primarily to three elements: the hypothesis and/research issues, the methods used, and the results gathered.

- **Peer review**

Peer review is the process during which a work by an author or group of authors is subjected to objective, critical appraisal by two or more experts of a similar or higher competence in the particular scientific or artistic area.

The **Guidelines for Authors** of *Acta Iadertina* contain clear starting points, settings and obligations from the author's perspective and the author's relationship with other important stakeholders in the editorial process.

The text of the **Guidelines for Authors** is available at:

https://hrcak.srce.hr/upute/guide_authors_Acta_Iadertina.pdf

The **Guidelines for Reviewers** include clear starting points, settings and obligations from the reviewer's perspective and the reviewer's relationship with other important stakeholders in the editorial process.

The text of the **Guidelines for Reviewers** is available at: https://hrcak.srce.hr/upute/guide_reviewers_Acta_Iadertina.pdf

UPUTE AUTORIMA

1. Profil časopisa

Acta Iadertina je znanstveni časopis koji izdaju Odjel za pedagogiju te Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru. Objavljuje radove iz područja pedagogije i filozofije te interdisciplinarnе radove srodnih društvenih i humanističkih znanosti i disciplina. Izlazi od akademske godine 2003./04. kao godišnjak, a od akademske godine 2014./15. izlazi dvaput godišnje.

Časopis ima međunarodno uredništvo. Izdaje se u tiskanoj verziji te u elektroničkom obliku dostupnom na platformama Morepress (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina>) i Hrčak (<https://hrcak.srce.hr/actaiadertina>).

Svi radovi prolaze prvu uredničku provjeru s ciljem procjene usklađenosti rada s ciljevima i tematskim područjima časopisa te udovoljavanja kriterijima znanstvene/stručne kvalitete. Svi radovi koji prođu prvu uredničku provjeru podliježu dvostruko-slijepom recenzentskom postupku. Recenzenti¹ su znanstvenici iz polja (ili grane) koju autor/i članka obrađuju. Pritom se provode dvostruke slijepe recenzije.

Recenzirani članci kategoriziraju se u sljedeće kategorije:

- **izvorni znanstveni članak** (eng. *original scientific paper*) sadrži do sada još neobjavljena izvorna istraživanja iskazana na objektivno provjerljiv način.
- **prethodno priopćenje** (eng. *preliminary report*) sadrži nove rezultate (znanstvenih) istraživanja, koji zahtijevaju brzo objavljivanje. Ne mora omogućiti provjeru iznesenih rezultata.

¹ Izrazi koji se koriste u ovim Uputama, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski rod.

- **pregledni članak** (eng. *review*) mora biti originalan, sažet i kritički prikaz jednog područja ili njegova dijela u kojemu autor/i sami aktivno sudjeluju. Mora biti naglašena uloga autorova/ih izvornih doprinosa u tom području u odnosu na već objavljene radove, kao i pregled tih radova.

Uredništvo prima isključivo neobjavljene rukopise. Autori su obvezni kod dostavljanja rada priložiti izjavu da istovjetni rad, ili isti rad u skraćenom ili proširenom obliku, nije prethodno publiciran.

Uz prosljeđeni rad potrebno je u zasebnom dokumentu navesti sljedeće podatke o autoru/ima: naslov rada, ime/na i prezime/na autora, titulu, ustanovu zaposlenja i e-mail adresu te izjavu da rad nije prethodno objavljen.

Autori svoje rukopise pripremljene za objavljivanje u časopisu *Acta Iadertina* mogu dostaviti tijekom cijele godine, isključivo u digitalnom obliku putem elektroničke pošte Uredništva časopisa acta.iadertina@unizd.hr ili putem Morepress izdavačke platforme Sveučilišta u Zadru (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina/about/submissions>).

Autori svojim pristankom na objavljivanje daju časopisu pravo prvog objavljivanja, zadržavajući autorska prava za objavljene radove.

Stavovi i mišljenje autora radova ne odražavaju stavove i mišljenje Uredništva.

Autori članka dobivaju od Uredništva po jedan primjerak broja *Acte Iadertine* u kojemu je njihov rad objavljen.

2. Postupak prihvaćanja rada

Uredništvo časopisa odlučuje je li zaprimljen rukopis prikladan za razmatranje za objavljivanje. Članci koji se smatraju prikladnima za objavljivanje podliježu međunarodnom postupku slijepe recenzije koji provode najmanje dva recenzenta, koji procjenjuju jasnoću, valjanost i ispravnu metodologiju članka.

Prema procjeni recenzenata, rad se vraća na doradu na adresu Uredništva koje preporuke recenzenata prosljeđuje autoru/ima rada. Autor/i treba/ ju postupiti prema uputama recenzenata te cjelokupni tekst urediti prema važećim propozicijama časopisa. U revidiranoj verziji rada, prema preporukama recenzenata, autor/i izmjene označavaju crvenom bojom te u zasebnom Wordovu dokumentu šalju očitovanje o unesenim izmjenama u kojem navode koje su

preporuke recenzenata uvažili i kako, a koje ne, uz obrazloženje.

Konačnu odluku o kategoriji rada donosi Uredništvo na temelju recenzija.

Rad može biti objavljen isključivo ako se prema ocjenama obaju recenzenta prihvati za objavljivanje te autor/i provede/u eventualne izmjene prema preporukama recenzenta.

Govoreći o provjeri izvornosti rada, svi zaprimljeni radovi podvrgavaju se otkrivanju podudarnosti s postojećom literaturom pomoću sustava Turnitin. U slučaju sumnje na plagiranje i redundanciju Uredništvo će postupiti u skladu s preporukama međunarodne Udruge za etiku u publiciranju (COPE): <https://publicationethics.org/resources/flowcharts>.

3. Upute za uređenje rada

Rad treba biti uređen prema sljedećim propozicijama:

Sažetak - uz rad treba priložiti *Sažetak* i *Ključne riječi* (od tri do najviše šest ključnih riječi koje nisu sadržane u naslovu rada) na hrvatskom i engleskom jeziku (eng. *Abstract, Keywords*). Sažetak treba iznositi između 200 i 300 riječi te upućivati na cilj rada, korištenu metodologiju i dobivene rezultate.

Tekst - Wordov dokument, dvostruki pored (30 redaka na stranici) u standardnom računalnom pismu *Times New Roman* i veličini fonta 12. Sve stranice trebaju biti uredno numerirane. Uredništvo pridržava pravo redakcijske prilagodbe rukopisa propozicijama časopisa i standardima hrvatskog/ engleskog književnog jezika. Članci mogu biti pisani na hrvatskom ili engleskom jeziku, uz sažetak na hrvatskom i engleskom jeziku. Poželjan opseg znanstvenih i stručnih radova (uključujući sažetak s istaknutim ključnim riječima, bibliografiju i mjesta za tablične/grafičke prikaze) iznosi između jednog i dva autor-ska arka (od 16 do 32 tipkane stranice). U dogovoru s glavnim i odgovornim urednikom opseg članka smije biti i veći. Na prvoj stranici rada treba pisati naslov rada ispisan velikim slovima, ime(na) i prezime(na) autora i naziv ustanove i/ili njene sastavnice na kojoj je (su) autor(i) zaposlen(i) te kontakt e-mail adrese.

Grafički prikazi - slike, grafički prikazi i tablice moraju biti izražene u crnim, bijelim i sivim tonovima i nalaziti se na odgovarajućem mjestu u tekstu. Svaka slika, grafički prikaz i tablica mora imati oznaku „Slika/Dijagram/Tablica“, potom numeraciju koja započinje od prvog do posljednjeg priloga toga

tipa u tekstu. Naslovi slika i grafičkih prikaza trebaju se nalaziti ispod slika i grafičkih prikaza, dok se naslovi tablica trebaju nalaziti iznad tablica.

Referiranje i literatura – primjenjuje se harvardski sustav referiranja i navođenja bibliografskih jedinica.

Ako se u radu navode tuđe misli, rečenice ili sintagme, izvor je potrebno navesti isključivo u tekstu. Izravno navođenje, tj. **citiranje** podrazumijeva postavljanje navodnika, nakon čega slijedi poziv u zagradi, primjerice: (Bašić, 2011: 19). Navođenje činjeničnog iskaza koji nije općenito poznat, s tim da je autor takvog iskaza određena osoba (**parafraziranje**) podrazumijeva prepričavanje teksta vlastitim riječima, nakon čega slijedi poziv u zagradi, primjerice: (Bašić, 2011). Kada se navodi izvor koji ima više od dva autora, potrebno je navesti prezime prvog autora i kraticu *sur.*, primjerice (Matijević i sur., 2016). Ako se navodi više radova istog autora s istom godinom izdanja, koristi se podklasifikacija a, b, c itd. iza godine izdanja, što se kasnije istovjetno navodi u popisu literature, primjerice Jurčić (2015b). Prilikom pretraživanja i prikupljanja literature preporuča se prvenstveno korištenje primarnih izvora. No ako je izvor nedostupan, a spominje se u sekundarnom izvoru, preporuča se njegovo navođenje na sljedeći način: (Zachary, 2000 navedeno u Vizek Vidović i sur., 2011).

U popis literature potrebno je uvrstiti samo one bibliografske jedinice te me-ljem kojih je rad napisan te na koje se autor u tekstu neposredno referira. Popis svih bibliografskih jedinica u literaturi potrebno je numerirati i navesti prema abecednom redu po prezimenima autora. Za mrežne izvore potrebno je navesti datum preuzimanja izvora.

Primjeri navođenja literature:

- Knjiga
Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element d.o.o.
Rijavec, M., Miljković. D. (2015). *Pozitivna disciplina u razredu*. Zagreb: IEP-D2.
- Poglavlje u knjizi
Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U: Opić, S., Bilić, M. Jurčić (ur.). *Odgovj u školi*. (11–44). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Članak u časopisu
Vrcelj, S. (2016). Izazovi kojima su pedagozi izloženi u savjetodavnom radu – globalizacijski kontekst i (anti)vrijednosti, *Školski vjesnik*. 65 (4): 59–74.
- Članak u zborniku radova
Nenadić Bilan, D. (2014). Kreativnost u Reggio pedagogiji. U: Bacalja, R., Ivon (ur.). *Dijete i estetski izričaj* (7–36). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
- Magistarski ili doktorski rad
Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mrežni izvori (navode se na kraju popisa literature)
URL1: *Osiguranje kvalitete sustava odgoja i obrazovanja* – Ministarstvo znanosti i obrazovanja.mzo.hr/hr/rubrike/osiguranje-kvalitete: Posjećeno 18. ožujka 2018.

Napomena: Autorima se preporučuje prilikom pisanja rada koristiti i znanstvene i stručne izvore indeksirane u bazama SCOPUS i WoS.

4. Kodeks ponašanja za autore

Kodeks ponašanja za autore osmišljen je kako bi osigurao skup minimalnih standarda kojih se autori trebaju pridržavati.

• Standardi izvještavanja

Autori trebaju svoj rad predstaviti u skladu s pravilima znanstvene i akademske komunikacije i u kontekstu prethodnih istraživanja te ponuditi objektivnu raspravu o njegovu značaju. Dužni su opisati primijenjene metode istraživanja i predstaviti rezultate na jasan i nedvosmislen način. Rad treba sadržavati informacije i reference dostatne za provjeravanje rada. Autori radova odgovorni su za točnost navođenja izvora i poštivanje autorskih prava drugih autora, čije su radove koristili. Namjerno iznesene netočne tvrdnje predstavljaju neetično

ponašanje i nisu prihvatljive.

- **Pristup i čuvanje podataka**

Za potrebe uredničke recenzije, autori trebaju dostaviti tražene podatke u vezi s radom i, ako je to moguće, biti spremni omogućiti javni pristup takvim podacima te čuvati takve podatke i nakon objavljivanja rada sukladno preporukama *Opće uredbe o zaštiti osobnih podataka*.

- **Izvornost i plagijat**

Autori trebaju težiti kvaliteti, originalnosti i izvornosti znanstvenoga rada, a na radove i/ili riječi drugih autora trebaju se precizno referirati. Plagijati u svim oblicima predstavljaju neetično ponašanje te nisu prihvatljivi. Autori su obvezni ishoditi dozvolu od nositelja autorskih prava za objavljivanje ilustracija, fotografija, tablica, mjernih instrumenata i sličnih materijala zaštićenih zakonima o autorskim pravima. Materijale zaštićene autorskim pravima dopušteno je reproducirati isključivo uz dopuštenje i zahvalu njihovu autoru.

- **Višestruko ili istovremeno objavljivanje**

Časopis objavljuje isključivo prethodno neobjavljene radove. Istovremeno dostavljanje istog rada u više časopisa predstavlja neetično ponašanje i nije prihvatljivo.

- **Navođenje izvora**

Autori su obvezni ispravno navoditi radove drugih autora koji su bitno utjecali na sadržaj rada. Informacije dobivene privatnim putem (npr. u razgovoru, korespondencijom ili u raspravi s trećim osobama) ne smiju se koristiti bez izričitog, pisanog dopuštenja izvornog autora. Informacije dobivene tijekom obavljanja povjerljivih usluga (npr. recenziranje rukopisa, prijava projekata za financiranje i sl.) ne smiju se koristiti bez izričitog pismenog odobrenja autora rada koji je bio predmetom tih usluga.

- **Autorstvo radova**

Sve osobe koje su znatno pridonijele koncepciji, osmišljavanju, izvršenju ili interpretaciji istraživanja treba navesti kao koautore. Također je potrebno navesti doprinos drugih osoba koje su sudjelovale u nekim bitnim aspektima istraživanja. U koautorskom radu očekuje se da su svi koautori vidjeli i odobri-

li konačnu verziju rada te pristali na dostavljanje rada za objavu.

- **Komunikacija s urednicima i recenzentima**

Autori trebaju na uredničke i recenzentske komentare reagirati profesionalno i pravovremeno. Ako autori odluče povući rad koji je već upućen u recenzentski postupak, ili nije spreman prihvatiti recenzentske sugestije, o tome trebaju pravovremeno obavijestiti Uredništvo časopisa.

- **Iznošenje podataka i sukob interesa**

Autori su dužni voditi računa o tome da u njihovu radu nema potencijalnih sukoba interesa koji bi mogli utjecati na rezultate ili tumačenje istraživanja, primjerice ako postoji konkurentski interes koji bi mogao vršiti utjecaj na autora u bilo kojoj fazi tijekom procesa objavljivanja.

U radu je potrebno jasno spomenuti sve organizacije koje su dale potporu istraživanju, kao i sve izvore financiranja te njihovu eventualnu ulogu u provođenju istraživanja i obradi i objavljivanju njegovih rezultata.

- **Pogreške u objavljenim radovima**

Otkrije li autor značajnu pogrešku ili netočnost u vlastitom objavljenom radu, njegova je obveza odmah obavijestiti urednika časopisa ili izdavača te surađivati s urednikom kako bi se objavio *erratum*, dodatak ili ispravak, odnosno kako bi se rad povukao iz objave u slučajevima kada je to potrebno.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

1. Focus of the Journal

Acta Iadertina is a scientific journal published by the Department of Pedagogy and the Department of Philosophy of the University of Zadar. It publishes works within the field of pedagogy and philosophy, as well as interdisciplinary works within related social sciences and humanities. Since 2003/2004, the journal has been published as a yearbook, while from 2014/2015 it is published twice a year. The journal has an international editorial board. It is published in a printed version and in an electronic form available on platforms such as Morepress (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina>) and Hrčak (<https://hrcak.srce.hr/actaiadertina>)

All papers undergo a first editorial check in order to assess the compliance of the work with the goals and thematic areas of the journal, and to meet the criteria of scientific/professional quality. All papers that pass the first editorial review are subject to a double-blind review process. Reviewers are scientists from the field (or branch) that the author(s) of the article write about. In doing so, double-blind reviews are carried out.

The reviewed articles are categorized into the following categories:

- **Original scientific paper** contains hitherto unpublished original research presented in an objectively verifiable manner.
- **Preliminary report** contains new results of (scientific) research, which require rapid publication. It does not have to enable verification of the presented results.
- **Review** must be an original, concise, and critical presentation of an area, or one of its parts, in which the author(s) themselves actively participate.

The role of the author's original contributions in the field in relation to already published works must be emphasized, as well as an overview of these works.

The editorial board accepts unpublished manuscripts only. Authors are obliged to submit a statement that the same work or the same work in abbreviated or extended form has not been previously published.

Along with the forwarded work, the following information about the author(s) must be provided in a separate document: Title of the work, first and last name of the author, title, institution of employment and an e-mail address, and a statement that the work has not been previously published.

Authors can submit their manuscripts prepared for publication in the journal *Acta Iadertina* throughout the year, only in the digital form via e-mail: acta.iadertina@unizd.hr, or via Morepress, the publishing platform of the University of Zadar (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina/about/submissions>).

By giving their consent to publication, the authors give the magazine the right of first publication, retaining the copyright for the published works.

The views and opinions of the authors do not reflect the views and opinions of the Editorial Board.

The authors of the article will receive one copy of the issue of *Acta Iadertina* in which their work was published.

2. Paper Acceptance Procedure

The journal's editorial board decides whether a submitted manuscript is suitable to be considered for publication. Research articles deemed suitable for publication are subject to an international blind peer-review process conducted by a minimum of two reviewers, who assess the article for clarity, validity, and sound methodology.

According to the evaluation of the reviewers, the work is sent back to the address of the Editorial Board, which forwards the recommendations of the

reviewers to the author(s) of the work. The author/s should act according to the instructions of the reviewers and edit the entire text according to the propositions of the journal. In the revised version of the work, according to the recommendations of the reviewers, the author/s mark the changes in red and send a statement about the changes made in a separate Word document, in which they state which recommendations of the reviewers were taken into account and how, and which ones were not, with an explanation.

The final decision on the category of the work is made by the Editorial Board on the basis of reviews.

The work can be published only if, according to the assessment of both reviewers, it is accepted for publication and the author/s implement possible changes according to the recommendations of the reviewers.

Verification of the originality of the work – all received works are subjected to detection of concordance with the existing literature using the Turnitin system. In case of suspicion of plagiarism and redundancy, the Editorial Board will act in accordance with the recommendations of the international Association for Ethics in Publishing (COPE): <https://publicationethics.org/resources/flowcharts>.

3. Editing Instructions

The paper should be organized according to the following propositions: **Abstract** – the paper should be accompanied by an *Abstract* and *Keywords* (from three up to the maximum of six key words that are not contained in the title of the paper) in Croatian and English. The abstract should be between 200 and 300 words long and refer to the aim of the work, the methodology used and the results obtained.

Text – Word document, double spaced (30 lines per page) in standard computer font *Times New Roman* and font size 12. All pages should be properly numbered. The editorial board reserves the right to adapt the manuscript to the journal's propositions and the standards of the Croatian/ English language. Articles can be written in Croatian or English with a summary in both Croatian and English. The preferred length of scientific and professional papers (including an abstract with highlighted keywords, bibliography, and spaces for tabular/graphic displays) is between one and two author sheets (from 16 to 32

typed pages). In agreement with the editor-in-chief, the scope of the article may be larger. The first page of the work should contain the title of the work written in capital letters, the name(s) and surname(s) of the author, the name of the institution and/or its component where the author(s) is employed, and the contact e-mail address.

Graphical representations – images, graphical representations and tables must be expressed in black, white and gray tones and be located in the appropriate place in the text. Each image, graphic representation and table must have the label “Figure/Diagram/Table”, followed by a numbering starting from the first to the last attachment of that type in the text. The titles of figures and graphics should be placed below the figures and graphics, while the titles of the tables should be above the tables.

Referencing and literature – the Harvard system of referencing and citing bibliographic units is applied.

If the work mentions other people’s thoughts, sentences or phrases, the source must be cited directly in the text. Direct citation, i.e., **quoting**, implies placement of quotation marks, followed by a reference in parentheses, for example: (Bašić, 2011: 19). Stating a factual statement that is not generally known, with the fact that the author of such a statement is a certain person (**paraphrasing**) implies retelling the text in one’s own words, followed by a reference in parentheses, for example: (Bašić, 2011). When citing a source that has more than two authors, it is necessary to state the last name of the first author and the abbreviation *al.*, for example (Matijević et al., 2016). If several works by the same author with the same year of publication are cited, the subclassification a, b, c, etc. is used after the year of publication, which is later cited identically in the list of references, for example: Jurčić (2015b). When searching and collecting literature, it is recommended to primarily use primary sources. However, if the source is unavailable, and it is mentioned in a secondary source, it is recommended to cite it in the following way: (Zachary, 2000 cited in Vizek Vidović et al., 2011).

In the reference list, it is necessary to include only those bibliographic units based on which the paper was written and to which the author directly refers in the text. The list of all bibliographic units in the literature must be numbered and listed in alphabetical order by the author’s last name. For online sources, the date of download of the source must be specified.

Examples of referencing:

- **A book**

Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element d.o.o.

- **A chapter in a book**

Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. In: S. Opić, V. Bilić, M. Jurčić (ur.), *Odgoj u školi*. (11-44). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- **Article in a journal**

Vrcelj, S. (2016). Izazovi kojima su pedagozi izloženi u savjetodavnom radu – globalizacijski kontekst i (anti)vrijednosti, *Školski vjesnik*. 65 (4): 59-74.

- **Article in a collection/anthology**

Nenadić Bilan, D. (2014). Kreativnost u Reggio pedagogiji. U: R. Bacalja, K. Ivon (ur.). *Dijete i estetski izričaj* (7-36). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.

- **MA or PhD thesis**

Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- **Web sources** (stated at the end of the reference list)

URL1: *Osiguranje kvalitete sustava odgoja i obrazovanja* – Ministarstvo znanosti i obrazovanja. mzo.hr/hr/rubrike/osiguranje-kvalitete: Posjećeno 19. ožujka 2018.

Note: Authors are recommended to use both scientific and professional sources indexed in the SCOPUS and WoS databases when writing the paper.

4. Code of Conduct for Authors

The Code of Conduct for Authors is designed to provide a set of minimum

standards that authors should adhere to.

- **Reporting standards**

Authors should present their work in accordance with the rules of scientific and academic communication and in the context of previous research and offer an objective discussion of its significance. The authors are obliged to describe the applied research methods and present the results in a clear and unambiguous manner. The work should contain information and references sufficient to verify the work. The authors of the works are responsible for the accuracy of citing sources and respecting the copyrights of other authors, whose works they used. Deliberately made false claims constitute unethical behavior and are not acceptable.

- **Access and storage of data**

For the purposes of editorial review, authors should submit the required data related to the work and, if possible, be prepared to enable public access to such data and to keep such data even after publication of the work in accordance with the recommendations of the General Regulation on the Protection of Personal Data.

- **Originality and plagiarism**

Authors should strive for the quality, originality, and authenticity of the scientific work, and they should precisely refer to the works and/or words of other authors. Plagiarism in all forms represents unethical behavior and is not acceptable. Authors are obliged to obtain permission from the copyright holder for the publication of illustrations, photographs, tables, measuring instruments and similar materials protected by copyright laws. Copyrighted materials may be reproduced only with the permission and acknowledgment of their author.

- **Multiple or simultaneous publishing**

The journal publishes only previously unpublished works. Simultaneous submission of the same paper to several journals represents unethical behavior and is not acceptable.

- **Citation of sources**

Authors are obliged to correctly cite the works of other authors who significantly influenced the content of the work. Information obtained privately (e.g., in conversation, correspondence or discussion with third parties) may not be

used without the explicit, written permission of the original author. Information obtained during the performance of confidential services (e.g., reviewing manuscripts, submitting projects for funding, etc.) may not be used without the explicit written permission of the author of the work that was the subject of those services.

- **Authorship of works**

All persons who significantly contributed to the conception, design, execution, or interpretation of the research should be listed as co-authors. It is also necessary to mention the contribution of other people who participated in some important aspects of the research. In co-authored work, it is expected that all co-authors have seen and approved the final version of the work and agreed to submit the work for publication.

- **Communication with editors and reviewers**

Authors should respond to editorial and reviewer comments in a professional and timely manner. If the authors decide to withdraw a paper that has already been submitted to the peer review process or are not ready to accept the reviewer's suggestions, they should inform the journal's Editorial Board in a timely manner.

- **Disclosure of information and conflict of interest**

Authors are obliged to take care that there are no potential conflicts of interest in their work that could affect the results or interpretation of the research, for example if there is a competing interest that could influence the author at any stage during the publication process.

In the paper, it is necessary to clearly mention all organizations that supported the research, as well as all sources of funding and their possible role in conducting the research and processing and publishing its results.

- **Errors in published works**

If the author discovers a significant error or inaccuracy in his own published work, it is his obligation to immediately inform the editor of the journal or the publisher and to cooperate with the editor in order to publish an erratum, addition or correction, or to withdraw the work from publication in cases where this is necessary.

UPUTE RECENZENTIMA

Ovaj dokument temelji se na *COPE Smjernicama* iz 1999., *COPE Kodeksu ponašanja* iz 2003., *COPE Smjernicama najbolje prakse* iz 2007., *COPE Kodeksu ponašanja i najbolje prakse za urednike časopisa* iz 2011., *Principima transparentnosti i najboljoj praksi u znanstvenom izdavaštvu* iz 2014., *Preporukama o etičnosti u objavljivanju udruge World Association of Medical Editors (WAME)*, *Financial Theory and Practice*, *Etičkim smjernicama za izdavanje časopisa* (http://www.ijf.hr/download_file.php?file=eticke-smjernice.pdf), *Libri & Liberi* smjernicama, *Etičkom postupniku i smjernicama uredničkoga rada za izdavanje časopisa* (http://www.librietliberi.org/wp/wp-content/uploads/2015/05/Eti%C4%8Dki-postupnik_LL_2015.pdf).

1. Profil časopisa

Acta Iadertina je znanstveni časopis koji izdaju Odjel za pedagogiju te Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru. Objavljuje radove iz područja pedagogije i filozofije te interdisciplinarne radove srodnih društvenih i humanističkih znanosti i disciplina. Izlazi od akademske godine 2003./04. kao godišnjak, a od akademske godine 2014./15. izlazi dvaput godišnje.

Časopis ima međunarodno uredništvo. Izdaje se u tiskanoj verziji te u elektroničkom obliku dostupnom na platformama Morepress (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina>) i Hrčak (<https://hrcak.srce.hr/actaiadertina>).

Svi radovi prolaze prvu uredničku provjeru s ciljem procjene usklađenosti rada s ciljevima i tematskim područjima časopisa i udovoljavanja znanstvene kvalitete. Svi radovi koji prođu prvu uredničku provjeru podliježu dvostrukoslijepom recenzentskom postupku. Recenzenti¹ su priznati domaći i inozemni

¹ Izrazi koji se koriste u ovim Uputama, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski rod.

znanstvenici iz polja (ili grane) koju autor/i članka obrađuju. Pritom se provode dvostruke slijepe recenzije.

Časopis objavljuje isključivo radove koji se recenziraju. Za recenzentski postupak nije predviđena naknada, s tim da časopis evidentira provedene recenzentske postupke. Moguće je na zahtjev recenzenta izdati potvrdu o recenziranju u svrhu znanstvenoga napredovanja.

2. Recenzentski postupak

Uredništvo prima isključivo neobjavljene radove na hrvatskom ili engleskom jeziku. Autori svoje rukopise pripremljene za objavljivanje u časopisu *Acta Iadertina* mogu dostaviti tijekom cijele godine, isključivo u digitalnom obliku putem elektroničke pošte Uredništva časopisa acta.iadertina@unizd.hr ili putem Morepress izdavačke platforme Sveučilišta u Zadru (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina/about/submissions>).

Uredništvo časopisa odlučuje je li zaprimljen rukopis prikladan za razmatranje za objavljivanje. Članci koji se smatraju prikladnima za objavljivanje podliježu međunarodnom postupku slijepe recenzije koji provode najmanje dva recenzenta, koji procjenjuju jasnoću, valjanost i ispravnu metodologiju članka.

Prema procjeni recenzenata, rad se vraća na doradu na adresu Uredništva koje preporuke recenzenata prosljeđuje autoru/ima rada. Autor/i trebaju postupiti prema uputama recenzenata te cjelokupni tekst urediti prema važećim propozicijama časopisa. U revidiranoj verziji rada, prema preporukama recenzenata, autor/i izmjene označavaju crvenom bojom te u zasebnom Wordov dokumentu šalju očitovanje o unesenim izmjenama u kojem navode koje su preporuke recenzenata uvažili i kako, a koje ne, uz obrazloženje.

Konačnu odluku o kategoriji rada donosi Uredništvo na temelju recenzija. Rad može biti objavljen isključivo ako se prema ocjenama obaju recenzenta prihvati za objavljivanje te autor/i provedu eventualne izmjene prema preporukama recenzenta.

Govoreći o provjeri izvornosti rada, svi zaprimljeni radovi podvrgavaju se otkrivanju podudarnosti s postojećom literaturom pomoću sustava Turnitin.

U slučaju sumnje na plagiranje i redundanciju Uredništvo će postupiti u

skladu s preporukama međunarodne Udruge za etiku u publiciranju (COPE): <https://publicationethics.org/resources/flowcharts>.

Prilikom pisanja recenzije, recenzenti trebaju obratiti pozornost na nekoliko smjernica. Radovi koji se objavljuju u časopisu *Acta Iadertina* trebaju biti znanstveno relevantni unutar tematskih područja ovoga časopisa, teorijski utemeljeni i metodološki korektni. Uz opće mišljenje o radu (uočene dobre strane, nedostaci, preporuke poboljšanja kvalitete rada i sl.) Uredništvo recenzentu prosljeđuje obrazac u kojem su navedene smjernice za sadržaj recenzije, kratka ocjena i kategorizacija rada.

Smjernice za **sadržaj recenzije**:

1. Naslov – je li adekvatan?
2. Sažetak – opisuje li dobro cilj, metodologiju, rezultate i zaključke rada?
3. Teorijska podloga – je li rad teorijski utemeljen i sadržava li zadovoljavajuću pregled dosadašnjih spoznaja?
4. Metodologija – odgovara li proučavanu predmetu? Je li jasno naveden cilj rada? Jesu li odabrane primjerene metode istraživanja, tehnike prikupljanja i obrade podataka ako je riječ o empirijskom istraživanju?
5. Stručna terminologija – je li dobro odabrana i pravilno upotrijebljena?
6. Pogreške – postoje li pogreške u teorijskom izlaganju, obradi i interpretaciji podataka, grafičkim priložima?
7. Ujednačenost – jesu li pojedini dijelovi rada odgovarajućeg opsega?
8. Ponavljanje – ima li nepotrebnih ponavljanja (ako ima, gdje i koja su)?
9. Jasnoća – je li tekst napisan jasno i logično (bez kontradikcija)?
10. Zaključak – je li logičan? Počiva li na dobivenim rezultatima?
11. Literatura – je li adekvatna i ispravno referirana?

Kratka ocjena podrazumijeva odabir jedne od ponuđenih preporuka za objavljivanje:

- A - prihvatiti bez izmjene
- B - prihvatiti nakon provedenih prijedloga za izmjenu
- C - prije prihvaćanja znatno ili potpuno preraditi
- D - odbiti

Ako je rad preporučen za objavljivanje, recenzenti predlažu **kategorizaciju rada** prema sljedećim kategorijama:

- **izvorni znanstveni članak** (*original scientific paper*) sadrži do sada još neobjavljena izvorna istraživanja iskazana na objektivno provjerljiv način.
- **prethodno priopćenje** (*preliminary report*) sadrži nove rezultate (znanstvenih) istraživanja, koji zahtijevaju brzo objavljivanje. Ne mora omogućiti provjeru iznesenih rezultata.
- **pregledni članak** (*review*) mora biti originalan, sažet i kritički prikaz jednog područja ili njegova dijela u kojemu autor/i sami aktivno sudjeluju. Mora biti naglašena uloga autora/ih izvornih doprinosa u tom području u odnosu na već objavljene radove, kao i pregled tih radova.

3. Kodeks ponašanja recenzenta

Kodeks ponašanja za recenzente osmišljen je kako bi osigurao skup minimalnih standarda kojih se recenzenti trebaju pridržavati.

- **Doprinos uredničkim odlukama**

Recenzent pomaže uredniku u donošenju uredničkih odluka i putem komunikacije urednika s autorima također može pomoći autorima u unaprjeđenju kvalitete rada. Zadaća recenzenta je kritičko i konstruktivno procjenjivanje zaprimljenoga rada te navođenje obrazloženih primjedbi i sugestija povezanih s provedenim istraživanjem i načinom na koji je ono predstavljeno u radu.

- **Pravovremenost**

Odabrani recenzent koji smatra da nije kvalificiran recenzirati istraživanje opisano u radu, ili zna da neće biti u mogućnosti pravovremeno izraditi recenziju, treba o tome obavijestiti Uredništvo i izuzeti se iz recenzentskog postupka. Svoju odluku o prihvaćanju ili odbijanju recenziranja rada Uredništvu treba priopćiti u roku od sedam dana od zaprimljenog poziva.

- **Povjerljivost**

Svaki rad zaprimljen na recenziju treba tretirati kao povjerljiv dokument.

- **Standardi objektivnosti**

Recenzije treba obavljati objektivno. Kritike recenzenta usmjerene na osobu

autora nisu primjerene. Recenzenti trebaju, uz jasnu argumentaciju, izraziti svoje stavove.

- **Navođenje izvora**

Recenzent treba prepoznati značajne podudarnosti i sličnosti s već objavljenim radovima o kojima ima osobna saznanja, o čemu treba upozoriti autora/e i urednika. Svaki navod preuzet iz drugih već objavljenih izvora treba biti primjereno citiran ili parafraziran.

- **Iznošenje podataka i sukob interesa**

Neobjavljene podatke iznesene u predanom radu recenzent ne smije koristiti za vlastita istraživanja bez autorova/ih pisanog pristanka. Informacije ili ideje dobivene tijekom recenzentskog postupka moraju ostati povjerljive i ne smije ih se koristiti za osobnu korist. Recenzenti ne bi trebali pristati recenzirati radove u kojima su u sukobu interesa zbog konkurencije, suradnje ili drugih odnosa i veza s bilo kojim od autora, trgovačkim društvom ili institucijom povezanom s radom.

INSTRUCTIONS FOR REVIEWERS

This document is based on the 1999 COPE Guidelines, the 2003 COPE Code of Conduct, the 2007 COPE Best Practice Guidelines, the 2011 COPE Code of Conduct and Best Practice for Journal Editors, the 2014 Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing, Recommendations on ethics in publishing by the World Association of Medical Editors. (WAME), Financial Theory and Practice, Ethical guidelines for journal publishing (http://www.ijf.hr/download_file.php?file=eticke-smjernice.pdf), Libri & Liberi, Ethical procedure and editorial guidelines for publication magazine (http://www.librietliberi.org/wp/wp-content/uploads/2015/05/Eti%C4%8Dki-posupnik_LL_2015.pdf)

1. Focus of the Journal

Acta Iadertina is a scientific journal published by the Department of Pedagogy and the Department of Philosophy of the University of Zadar. It publishes works within the field of pedagogy and philosophy, as well as interdisciplinary works within related social sciences and humanities. Since 2003/2004, the journal has been published as a yearbook, while from 2014/2015 it is published twice a year.

The journal has an international editorial board. It is published in a printed version and in an electronic form available on platforms such as Morepress (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina>) and Hrcak (<https://hrcak.srce.hr/actaiadertina>).

All papers undergo a first editorial check in order to assess the compliance of the work with the goals and thematic areas of the journal, and to meet the criteria of scientific/professional quality. All papers that pass the first editorial review are subject to a double-blind review process. Reviewers are scientists

from the field (or branch) that the author(s) of the article write about. In doing so, double-blind reviews are carried out.

The magazine only publishes peer-reviewed papers. There is no fee for the peer review process, and the journal keeps track of the peer review process. At the request of the reviewer, it is possible to issue a review certificate for the purpose of scientific advancement.

2. Peer-review process

The editorial board accepts unpublished manuscripts only, written in English or Croatian language. Authors can submit their manuscripts prepared for publication in the journal *Acta Iadertina* throughout the year, only in the digital form via e-mail: acta.iadertina@unizd.hr, or via Morepress, the publishing platform of the University of Zadar (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina/about/submissions>).

The journal's editorial board decides whether a submitted manuscript is suitable to be considered for publication. Research articles deemed suitable for publication are subject to an international blind peer-review process conducted by a minimum of two reviewers, who assess the article for clarity, validity, and sound methodology.

According to the evaluation of the reviewers, the work is sent back to the address of the Editorial Board, which forwards the recommendations of the reviewers to the author(s) of the work. The author/s should act according to the instructions of the reviewers and edit the entire text according to the propositions of the journal. In the revised version of the work, according to the recommendations of the reviewers, the author/s mark the changes in red and send a statement about the changes made in a separate Word document, in which they state which recommendations of the reviewers were taken into account and how, and which ones were not, with an explanation.

The final decision on the category of the work is made by the Editorial Board on the basis of reviews. The work can be published only if, according to the assessment of both reviewers, it is accepted for publication and the author/s implement possible changes according to the recommendations of the reviewers.

Verification of the originality of the work – all received works are subjected to detection of concordance with the existing literature using the Turnitin

system. In case of suspicion of plagiarism and redundancy, the Editorial Board will act in accordance with the recommendations of the international Association for Ethics in Publishing (COPE): <https://publicationethics.org/resources/flowcharts>.

When writing a review, reviewers should pay attention to several guidelines. Papers published in the *Acta Iadertina* journal should be scientifically relevant within the thematic areas of this journal, theoretically based and methodologically correct. In addition to the general opinion about the work (observed good points, shortcomings, recommendations for improving the quality of the work, etc.), the editors forward to the reviewer a form in which the guidelines for the content of the review, a brief evaluation and categorization of the work are specified.

Guidelines for the **Content of the Review**:

1. Title – is it adequate?
2. Summary – does it describe well the aim, methodology, the results and conclusions of the work?
3. Theoretical basis – is the work theoretically based and does it contain a satisfactory overview of the previous findings?
4. Methodology – does it correspond to the subject? Is the goal of the work clearly stated? Were the appropriate research methods, data collection and processing techniques chosen (in case it is an empirical research)?
5. Professional terminology – is it well chosen and correctly used?
6. Errors – are there errors concerning theoretical presentation, processing and interpretation of data or graphic attachments?
7. Uniformity – is the scope of individual parts of the work appropriate?
8. Repetition – are there any unnecessary repetitions (if any, where, and which)?
9. Clarity – is the text written in a clear and logical manner (without contradictions)?
10. Conclusion – is it logical? Is it based on the obtained results?
11. Literature – is it adequate and correctly referenced?

A **short assessment** implies choosing one of the offered recommendations for publication:

A – accept without change

B – accept after implemented proposals for change

C – significantly or completely rework before acceptance D – reject

If the work is recommended for publication, the reviewers suggest **categorizing the work** according to the following categories:

- **Original scientific paper** contains hitherto unpublished original research presented in an objectively verifiable manner.
- **Preliminary report** contains new results of (scientific) research, which require rapid publication. It does not have to enable verification of the presented results.
- **Review** must be an original, concise, and critical presentation of an area, or one of its parts, in which the author(s) themselves actively participate. The role of the author's original contributions in the field in relation to already published works must be emphasized, as well as an overview of these works.

3. Code of Conduct for Reviewers

The Code of Conduct for Reviewers is designed to provide a set of minimum standards to which reviewers should adhere.

- **Contribution to editorial decisions**

The reviewer helps the editor in making editorial decisions and through their communication with the authors can also help the authors in improving the quality of their work. The reviewer's task is to critically and constructively assess the received work and to provide reasoned remarks and suggestions related to the conducted research and the way it is presented in the work.

- **Timeliness**

A selected reviewer who believes he is not qualified to review the research described in the paper or knows that he will not be able to prepare a review in a timely manner should inform the Editorial Board and withdraw from the review process. The decision to accept or reject the review of the paper should

be communicated to the Editorial Board within seven days of receiving the invitation.

- **Confidentiality**

Each paper received for review should be treated as a confidential document.

- **Standards of objectivity**

Reviews should be done objectively. Criticisms directed at the author is not appropriate. Reviewers should express their views with clear arguments.

- **Citation of sources**

The reviewer should recognize significant coincidences and similarities with already published works in which they have personal knowledge, about which they should warn the author(s) and the editor. Any statement taken from other already published sources should be properly cited or paraphrased.

- **Disclosure of information and conflict of interest**

The reviewer should not use unpublished data presented in the submitted paper for his own research without the written consent of the author(s). Information or ideas obtained during the review process must remain confidential and must not be used for personal gain. Reviewers should not agree to review papers in which they have a conflict of interest due to competition, collaboration, or other relationships and connections with any of the authors, companies, or institutions associated with the work.