

Percepcija inkluzije i školske klime iz perspektive učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja

Kresonja, Veronika

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:158:056594>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-31**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Percepcija inkluzije i školske klime iz perspektive učenika s teškoćama u
razvoju i učenika tipičnog razvoja

Veronika Kresonja

Zagreb, rujan, 2024.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Percepcija inkluzije i školske klime iz perspektive učenika s teškoćama u
razvoju i učenika tipičnog razvoja

Veronika Kresonja

prof. dr. sc. Anamarija Žic Ralić

Zagreb, rujan, 2024.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Percepcija inkluzije i školske klime iz perspektive učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja* i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Veronika Kresonja

Mjesto i datum: Zagreb, rujan, 2024.

Zahvala

Veliko hvala mojoj mentorici prof. dr. sc. Anamariji Žic Ralić i asistentici Marijani Vrankić Pavon na podršci, izdvojenom vremenu, savjetima i razumijevanju tijekom cijelog procesa stvaranja ovog diplomskog rada.

Hvala mojim dragim prijateljicama i kolegicama, Emi, Nikolini i Stelli, na svim predivnim zajednički provedenim trenucima tijekom studiranja, na svakom razgovoru, osmijehu i druženju, na svakom međusobnom bodrenju kada je bilo teško.

Hvala mojoj obitelji na bezuvjetnoj ljubavi i podršci, na ogromnom strpljenju i nesebičnoj žrtvi tijekom mog studiranja i cijelog života. Hvala što ste uvijek vjerovali u mene. Neizmjeran je blagoslov imati takvu obitelj.

Hvala mojoj baki na svakoj molitvi i brizi za mene.

Hvala mojem Kreši na svojoj ljubavi, podršci i strpljenju. Hvala na svakom onom „Kako ti mogu pomoći da ti bude lakše?“ Hvala na vjeri u mene. Veselim se krenuti s tobom u život.

Najveće hvala upućujem dragom Bogu koji me krijepio snagom kada je bilo najteže i kada se odustajanje činilo kao jedina moguća opcija. Hvala Mu što mi je iz dana u dan pokazivao svoju ljubav. Hvala Mu što mi je darovao sve ove prekrasne ljude na mom životnom putu.

„Ta Bogu ništa nije nemoguće!“

Lk 1, 37

Percepcija inkluzije i školske klime iz perspektive učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja

Veronika Kresonja

Prof. dr. sc. Anamarija Žic Ralić

Edukacijska rehabilitacija, Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

SAŽETAK

Cilj ovog istraživanja bio je analizirati percepciju inkluzije (socijalne inkluzije, emocionalne dobrobiti i akademskog samopoimanja) i percepciju školske klime te povezanost između percepcije inkluzije i školske klime kod učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. U istraživanju je sudjelovalo 454 učenika (52 učenika s teškoćama u razvoju i 402 učenika tipičnog razvoja) šestih i sedmih razreda iz 11 osnovnih škola na području Grada Zagreba. Za procjenu percepcije inkluzije korišten je *Upitnik percepcije inkluzije – verzija za učenike* (PIQ-S; Venetz i sur., 2015), a za procjenu percepcije školske klime korišten je *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* (HUŠK-U; Velki i Kuterovac Jagodić, 2012).

Rezultati istraživanja pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između učenika s teškoćama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja u procjeni emocionalne dobrobiti. Postoji statistički značajna razlika između učenika s teškoćama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja u procjeni socijalne inkluzije i akademskog samopoimanja, pri čemu učenici s teškoćama u razvoju negativnije percipiraju svoju socijalnu inkluziju i akademsko samopoimanje. Pronađena je i statistički značajna razlika između učenika s teškoćama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja u procjeni školske klime, pri čemu učenici s teškoćama u razvoju pozitivnije percipiraju školsku klimu. Za učenike s teškoćama u razvoju pronađena je statistički značajna povezanost emocionalne dobrobiti i akademskog samopoimanja sa školskom klimom, pri čemu je pozitivnija percepcija emocionalne dobrobiti i akademskog samopoimanja povezana s pozitivnijom percepcijom školske klime, dok za socijalnu inkluziju nije pronađena takva povezanost. Za učenike tipičnog razvoja pronađena je statistički značajna povezanost emocionalne dobrobiti, socijalne inkluzije i akademskog samopoimanja sa školskom klimom, odnosno pozitivnije percepcije emocionalne dobrobiti, socijalne inkluzije i akademskog samopoimanja povezane su s pozitivnijom percepcijom školske klime.

Rezultati ovog istraživanja ukazuju da postoji prostor za unapređenje provedbe inkluzivnog obrazovanja, posebno u vidu akademskog samopoimanja za učenike s teškoćama u razvoju, i emocionalne dobrobiti za obje skupine učenika.

Ključne riječi: emocionalna dobrobit, socijalna inkluzija, akademsko samopoimanje, školska klima

Perception of inclusion and school climate from the perspective of students with and without special educational needs

Veronika Kresonja

Prof. dr. sc. Anamarija Žic Ralić

Edukacijska rehabilitacija, Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the perception of inclusion (social inclusion, emotional well-being and academic self-concept) and the perception of school climate and the correlation between perception of inclusion and school climate in students with and without special educational needs. The research included 454 students (52 students with special educational needs and 402 students without special educational needs) of sixth and seventh grades from 11 primary schools in the City of Zagreb. To assess the perception of inclusion, the *Perceptions of Inclusion Questionnaire – student version* (PIQ-S; Venetz et al., 2015) was used, and to assess the perception of school climate, the Croatian questionnaire of the school climate for students (HUŠK-U; Velki & Kuterovac Jagodić, 2012) was used.

The results of the research show that there is no statistically significant difference between students with special educational needs and peers without special educational needs in the assessment of emotional well-being. There is a statistically significant difference between students with special educational needs and peers without special educational needs in the assessment of social inclusion and academic self-concept, whereby students with special educational needs perceive their social inclusion and academic self-concept more negatively. A statistically significant difference was found between students with special educational needs and peers without special educational needs in the assessment of the school climate, whereby students with students with special educational needs perceive school climate more positively. For students with special educational needs, a statistically significant correlation was found between emotional well-being and academic self-concept with the school climate, whereby a more positive perception of emotional well-being and academic self-concept is associated with a more positive perception of the school climate, while no such correlation was found for social inclusion. For students without special educational needs, a statistically significant correlation was found between emotional well-being, social inclusion and academic self-concept with the school climate, meaning that more positive perception of emotional well-being, social inclusion, and academic self-concept are associated with a more positive perception of the school climate.

The findings of this research suggest that there is space for improving the implementation of inclusive education, especially regarding academic self-concept for students with special educational needs, and emotional well-being for both groups of students.

Key words: emotional well-being, social inclusion, academic self-concept, school climate

Sadržaj

1.	UVOD	1
1.1.	Inkluzivno obrazovanje	1
1.1.1.	Akademsko samopoimanje	3
1.1.2.	Emocionalna dobrobit	4
1.1.3.	Socijalna inkluzija	5
1.2.	Školska klima	6
1.3.	Povezanost percepcije inkluzije i školske klime	9
2.	CILJ, PROBLEM I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	11
3.	METODE ISTRAŽIVANJA	12
3.1.	Uzorak	12
3.2.	Mjerni instrumenti	13
3.3.	Način provođenja istraživanja	14
3.4.	Metode obrade podataka	15
4.	REZULTATI ISTRAŽIVANJA	15
4.1.	Deskriptivna statistika	15
4.2.	Razlike u percepciji inkluzije između učenika s teškoćama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja	22
4.3.	Razlike u percepciji školske klime između učenika s teškoćama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja	23
4.4.	Povezanost percepcije inkluzije i školske klime kod učenika s teškoćama i vršnjaka tipičnog razvoja	23
5.	RASPRAVA	25
6.	OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA	33
7.	ZAKLJUČAK	34
8.	LITERATURA	36

Popis tablica

Tablica 1. Deskriptivne vrijednosti na subskalama emocionalne dobrobiti, socijalne inkluzije i akademskog samopoimanja i upitniku HUŠK-U	16
Tablica 2. Prikaz razlika u percepciji inkluzije između učenika s teškoćama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja	22
Tablica 3. Prikaz razlika u percepciji školske klime između učenika s teškoćama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja.....	23
Tablica 4. Prikaz povezanosti između percepcije inkluzije i školske klime kod učenika s teškoćama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja.....	24

Popis grafičkih prikaza

Grafički prikaz 1. Distribucija rezultata na subskali emocionalne dobrobiti kod učenika s teškoćama u razvoju	17
Grafički prikaz 2. Distribucija rezultata na subskali emocionalne dobrobiti kod učenika tipičnog razvoja	17
Grafički prikaz 3. Distribucija rezultata na subskali socijalne inkluzije kod učenika tipičnog razvoja	18
Grafički prikaz 4. Distribucija rezultata na subskali socijalne inkluzije kod učenika s teškoćama u razvoju	18
Grafički prikaz 5. Distribucija rezultata na subskali akademskog samopoimanja kod učenika s teškoćama u razvoju.....	19
Grafički prikaz 6. Distribucija rezultata na subskali akademskog samopoimanja kod učenika tipičnog razvoja	19
Grafički prikaz 7. Distribucija rezultata na „Hrvatskom upitniku školske klime za učenike“ kod učenika s teškoćama u razvoju	20
Grafički prikaz 8. Distribucija rezultata na „Hrvatskom upitniku školske klime za učenike“ kod učenika tipičnog razvoja.....	20

1. UVOD

1.1. Inkluzivno obrazovanje

Učenici velik dio dana provode u školi sa svojim vršnjacima i učiteljima, stoga ona nije samo mjesto razvoja, već i životni prostor (Pozas i sur., 2023). Od donošenja UN-ove Konvencije o pravima osoba s invaliditetom, jedan od primarnih ciljeva školskih sustava diljem svijeta je osigurati pristup inkluzivnom obrazovanju za sve učenike (Knickenberg i sur., 2020). Svi učenici, uključujući i one s teškoćama u razvoju, trebaju dobiti obrazovanje prilagođeno njihovim individualnim potrebama i osjećati se prihvaćenima i cijenjenima u školskoj zajednici (Pijl i Frostad, 2010). Sam naziv „inkluzivna škola“ ne vodi inkluzivnim procesima, kurikulumu, pedagogiji i prihvaćanju. Inkluzivnu školu stvaraju ljudi unutar nje koji imaju zajedničku viziju inkluzije (Little i sur., 2020). Dok „neinkluzivne škole“ očekuju od učenika da se prilagodi postojećem školskom sustavu, „inkluzivne škole“ mijenjaju školsko okruženje kako bi zadovoljile individualne potrebe svakog učenika (Lindsay, 2007). Iako su izvorno zamišljene za učenike s teškoćama u razvoju, inicijative za inkluzivno obrazovanje sada obuhvaćaju širok raspon raznolikosti, uključujući učenike iz različitih socioekonomskih, jezičnih, kulturnih i vjerskih sredina (Schwab i sur., 2018). U mnogim zemljama sve se više promiče uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole, pri čemu se pretpostavlja da su inkluzivne škole najučinkovitije sredstvo za smanjenje predrasuda i borbu protiv diskriminirajućih stavova (Avramidis i sur., 2018). No, uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole, ali u posebne razrede, ne smatra se inkluzijom (Alnahdi i sur., 2022). Inkluzijom se ne smatra ni samo prostorno smještanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne razrede (Armstrong i sur., 2011; Schwab i sur., 2021). Inkluzija znači da su učenici u potpunosti uključeni, aktivno sudjeluju u školskom životu, cijenjeni su članovi školske zajednice i smatra ih se njezinim sastavnim članovima (Farrell, 2000). Nastavni plan i program, obrazovne prilagodbe i metode poučavanja koje uvažavaju individualne razlike i potrebe učenika, izbjegavajući fokusiranje na njihove teškoće, ključni su za uspješnu provedbu inkluzije u praksi (Schmidt i sur., 2021).

Roditeljima djece s teškoćama u razvoju je važno da njihova djeca idu u redovnu školu jer pretpostavljaju da će kontakti s vršnjacima tipičnog razvoja pozitivno utjecati na socio-emocionalni razvoj njihove djece (Koster i sur., 2009; Koster i sur., 2007). Neki roditelji vjeruju da će kao rezultat inkluzivnog obrazovanja kod drugih učenika doći do promjene stava prema vršnjacima s teškoćama u razvoju (Koster i sur., 2007). Ipak, školovanje u redovnoj školi ne

znači nužno da su ti učenici uključeni (Pijl i sur., 2008). Postavlja se pitanje je li inkluzija, odnosno smještanje u redovne razrede, povezana s osjećajem uključenosti (Stiefel i sur., 2018). Važno je istražiti osjećaju li se učenici doista uključenima, posebno imajući na umu da je osjećaj uključenosti važan za kratkoročni i dugoročni društveni i obrazovni uspjeh (Stiefel i sur., 2018). Inkluzivno obrazovanje važno je evaluirati kako bi uvidjeli koje su prednosti, a koji mogući izazovi u provedbi (Žic Ralić, 2023). Obrazovni sustavi često se fokusiraju na stjecanje akademskog znanja (Venetz i sur., 2019). Stoga se velik dio prethodnih istraživanja o inkluzivnom obrazovanju usredotočio na ishode i akademska postignuća učenika (Venetz i sur., 2019). No mjerenje akademskih postignuća nije jedini način operacionalizacije utjecaja inkluzivnog obrazovanja na učenike (Alnahdi i sur., 2022). Osim procjene akademskog uspjeha, istraživanje socio-emocionalnog funkcioniranja učenika može pružiti informacije o učinkovitosti inkluzivnog školovanja (Knickenberg i sur., 2020). Potrebno je uzeti u obzir i osjećaje učenika (Schwab i Alnahdi, 2020). Emocionalna dobrobit učenika, socijalna inkluzija i akademsko samopoimanje smatraju se ključnim čimbenicima, kao i glavnim ishodima uspješnog inkluzivnog obrazovanja (Pozas i sur., 2023).

U Hrvatskoj je proces obrazovne inkluzije započeo 1980. godine, no i danas je obrazovna i socijalna inkluzija učenika s teškoćama u razvoju u redovnim školama više formalno prisutna nego što se stvarno provodi (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Učenici s teškoćama u razvoju često se uključuju u redovno obrazovanje, ali učenici s težim teškoćama u razvoju još uvijek češće pohađaju posebne škole (Žic Ralić i sur., 2020). U Hrvatskoj više od 90 % učenika s teškoćama u razvoju pohađa redovne škole, a manje od 10 % učenika s posebnim obrazovnim potrebama i one s teškim teškoćama u razvoju pohađa posebne škole (Žic Ralić i sur., 2020). Žic Ralić i Matičević (2023) provele su istraživanje u Hrvatskoj u kojem su ispitale razlike u emocionalnoj dobrobiti, socijalnoj inkluziji i akademskom samopoimanju učenika sa i bez teškoća u razvoju iz perspektive 38 učitelja iz Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije. Rezultati su pokazali da učenici s teškoćama u razvoju postižu nižu razinu emocionalne dobrobiti, socijalne inkluzije i akademskog samopoimanja u usporedbi s vršnjacima bez teškoća.

1.1.1. Akademsko samopoimanje

Akademsko samopoimanje odnosi se na učenikovu percepciju njegovih općih akademskih sposobnosti (Venetz i sur., 2014, prema Schwab i sur., 2020), odnosno na stupanj u kojem učenici sebe doživljavaju kao akademski kompetentne, motivirane i sposobne ispuniti standarde u smislu postignuća koje škola zahtijeva od njih (Schmidt i sur., 2021). Učenici s visokom razinom akademskog samopoimanja su oni učenici koji osjećaju da mogu dobro obavljati svoj školski zadatak (Žic Ralić, 2023). Učenici s teškoćama u razvoju postižu bolja akademska postignuća u inkluzivnim okruženjima nego u posebnim školama (Ruijs i Peetsma, 2009). Učinak inkluzivnog obrazovanja na akademska postignuća učenika s teškoćama u razvoju je blago pozitivan, a vrlo malo istraživanja pokazalo je negativne učinke inkluzije na postignuća učenika s blagim do umjerenim teškoćama (Ruijs i Peetsma, 2009). Unatoč pozitivnijim akademskim postignućima, jedna od glavnih briga inkluzivnog obrazovanja je da učenici s teškoćama u razvoju koji pohađaju redovne škole imaju negativnije akademsko samopoimanje u usporedbi s učenicima koji pohađaju posebne škole (Bear i sur., 2002; Knickenberg i sur., 2020; Marsh i sur., 2006). Učenici s teškoćama u razvoju u inkluzivnim razredima mogu postići bolje rezultate jer mogu učiti od sposobnijih učenika (Ruijs i Peetsma, 2009). S druge strane, ti učenici mogu postati manje motivirani i samouvjereni kada se uspoređuju sa svojim vršnjacima, jer je vjerojatno da će postići slabije rezultate od svojih vršnjaka bez teškoća. To bi moglo nepovoljno utjecati na njihovu motivaciju i samopouzdanje (Ruijs i Peetsma, 2009). U inkluzivnim razredima učenici s teškoćama u razvoju mogu se osjećati preopterećeno i kao posljedicu mogu razviti prilično negativno akademsko samopoimanje (Pozas i sur., 2023). Brojna istraživanja pokazuju da učenici s teškoćama u razvoju imaju niže akademsko samopoimanje u usporedbi s vršnjacima tipičnog razvoja (Alnahdi i sur., 2022; Bear i sur., 2002; DeVries i sur., 2021; DeVries i sur., 2018; Goldan i sur., 2021; Pijl i Frostad, 2010; Pozas i sur., 2021; Pozas i sur., 2023; Schmidt i sur., 2021; Schwab i sur., 2020; Žic Ralić, 2023). To što učenici s teškoćama u razvoju imaju niže akademsko samopoimanje je zabrinjavajuće, s obzirom na to da je ono povezano sa školskim uspjehom (Goldan i sur., 2021). Ipak, Pirker i sur. (2023) u svojem su kvalitativnom istraživanju pronašle da se samopercepcija učenika o akademskom samopoimanju ne razlikuje između učenika sa i bez teškoća u razvoju. Učenici su u svojim iskazima diferencirali svoje akademsko samopoimanje prema pojedinim školskim predmetima. DeVries i sur. (2021) pronašli su značajnu razliku u akademskom samopoimanju djevojčica s teškoćama u razvoju između petog i osmog razreda, gdje su starije djevojčice imale niže razine akademskog samopoimanja.

1.1.2. Emocionalna dobrobit

Emocionalna inkluzija odnosi se na emocionalnu dobrobit učenika u školama, što posebno ukazuje na to koliko učenik voli školu kao jedan aspekt dobrobiti škole (Venetz i sur., 2014, prema Schwab i sur., 2020). Pretpostavka je da ukoliko se članovi škole osjećaju sigurno i sretno u školi, oni će ostvariti svoje potencijale (Duckett i sur., 2010, prema Žic Ralić, 2023). Uspoređujući razine emocionalne dobrobiti kod učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja, rezultati istraživanja su manje dosljedni. U nekim je istraživanjima pronađeno da učenici s teškoćama u razvoju percipiraju niže razine emocionalne dobrobiti u usporedbi s vršnjacima tipičnog razvoja (Alnahdi i sur., 2022; DeVries i sur., 2021; DeVries i sur., 2018; McCoy i Banks, 2012; Pozas i sur., 2021; Pozas i sur., 2023; Skrzypiec i sur., 2015; Žic Ralić, 2023), dok u nekima nije pronađena razlika između učenika sa i bez teškoća (Goldan i sur., 2021; Schwab i sur., 2020; Venetz i sur., 2019). Učenici s teškoćama u razvoju imaju znatno veću vjerojatnost da neće voljeti školu, pri čemu više dječaka nego djevojčica navodi da ne voli ići u školu (McCoy i Banks, 2012). Također, manje je vjerojatno da će učenici s teškoćama u razvoju izjaviti da su zadovoljni školom (Skrzypiec i sur., 2015). Školska iskustva i stavovi prema školi razlikuju se među učenicima s teškoćama u razvoju ovisno o vrsti teškoće koju imaju (McCoy i Banks, 2012). Učenici s višestrukim teškoćama, emocionalnim poteškoćama i teškoćama u učenju imaju mnogo veću vjerojatnost da neće voljeti školu u usporedbi s učenicima s drugim teškoćama (McCoy i Banks, 2012). S obzirom na dob, u istraživanju Alnahdija i sur. (2022) stariji učenici iskusili su veću dobrobit u usporedbi s mlađim učenicima. U velikom broju istraživanja djevojčice su pozitivnije ocijenile emocionalnu dobrobit u školi (McCoy i Banks, 2012; Schmidt i sur., 2021; Schwab i sur., 2020; Pozas i sur., 2021; Venetz i sur., 2019), no neka istraživanja nisu pronašla razliku između dječaka i djevojčica (Schwab i sur., 2018). Neka su istraživanja pronašla ulogu učitelja u tome kako će učenici percipirati emocionalnu dobrobit. Učenici koji vole svog učitelja manje su skloni izjaviti da nikada ne vole školu (McCoy i Banks, 2012). Schwab i sur. (2022) u svojem su istraživanju pronašli da je emocionalna dobrobit značajno povezana s povratnim informacijama učitelja. Točnije, pozitivne povratne informacije učitelja pokazuju veću povezanost s pozitivnim emocijama, a negativne povratne informacije s negativnim emocijama, s time da pozitivne informacije o ponašanju učenika imaju veći utjecaj na njihovu dobrobit u školi nego povratne informacije o postignuću.

1.1.3. Socijalna inkluzija

Socijalna inkluzija odnosi se na učenikove odnose s vršnjacima u razredu i, između ostalog, uključuje prijateljstva kao pozitivan pokazatelj i osjećaj usamljenosti kao negativan pokazatelj (Venetz i sur., 2014, prema Schwab i sur., 2020). Jedan je od temeljnih motiva inkluzivnog obrazovanja, pa je tijekom posljednjih desetljeća postala fokus istraživanja (Schwab, 2015). U pregledu literature, Koster i sur. (2009) pronalaze da se pojmovi socijalna integracija, socijalna inkluzija i društveno sudjelovanje često koriste kao sinonimi. Oni zagovaraju korištenje pojma „društveno sudjelovanje“ kao najprikladnijeg za obuhvatiti puninu socijalnih aspekata inkluzije. Otkrili su četiri ključne teme društvenog sudjelovanja. To su postojanje pozitivnog društvenog kontakta/interakcije između učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka, prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju od strane vršnjaka, postojanje društvenih odnosa/prijateljstava između njih i vršnjaka i percepcija učenika s teškoćama u razvoju da su prihvaćeni od strane svojih kolega. Iako su učenici s teškoćama u razvoju danas prisutni u školama, njihova prisutnost ne znači njihovu socijalnu uključenost (Žic Ralić, 2023). Brojna istraživanja su pronašla da učenici s teškoćama u razvoju percipiraju niže razine socijalne inkluzije u usporedbi s učenicima bez teškoća (Alnahdi i sur., 2022; DeVries i sur., 2018; Goldan i sur., 2021; Pozas i sur., 2021; Pozas i sur., 2023; Schwab, 2015; Schwab i sur., 2020; Žic Ralić, 2023). Učenici s teškoćama u razvoju izloženi su većem riziku od socijalne izolacije u usporedbi s vršnjacima tipičnog razvoja (Avramidis i sur., 2018). Značajno su manje prihvaćeni u odnosu na učenike bez teškoća (Bossart i sur., 2013; Frostad i Pijl, 2007; Koster i sur., 2010; Pijl i Frostad, 2010; Pijl i sur., 2008; Schwab, 2015). Jednako tako, imaju manji broj prijatelja (Avramidis, 2013; Avramidis i sur., 2018; Bossart i sur., 2013; Frostad i Pijl, 2007; Henke i sur., 2017; Koster i sur., 2010; Pijl i sur., 2008; Schwab, 2015). Učenici s teškoćama u razvoju imaju manje interakcija sa svojim vršnjacima (Avramidis i sur., 2018; Schwab, 2015; Žic Ralić, 2023), no značajno više interakcija s učiteljem od učenika bez teškoća (Koster i sur., 2010; Scheepstra i sur., 1999). Češće su sami (Avramidis i sur., 2018), a u istraživanju Pijla i sur. (2008) je pronađeno da je 5 do 7 % učenika bez teškoća izolirano od svojih vršnjaka, dok taj postotak za učenike s teškoćama u razvoju iznosi 17 do 24 %. Ipak, neka istraživanja su pronašla da, iako su manje prihvaćeni i imaju manji broj prijatelja, učenici s teškoćama u razvoju izvijestili su o pozitivnoj percepciji svoje socijalne inkluzije (Avramidis, 2013; Avramidis i sur., 2018; Henke i sur., 2017; Koster i sur., 2010; Pijl i sur., 2008). Objašnjenje bi mogla biti ili socijalna nesvjesnost učenika s teškoćama u razvoju, ili su razvili sposobnost da se usredotoče na pozitivne aspekte svojih vršnjačkih odnosa, jer većina njih ipak

stvari barem jedno ili dva dobra prijateljstva (Avramidis i sur., 2018). Dok bi se jedan učenik mogao osjećati povezanim s jednim najboljim prijateljem u razredu, drugi bi se mogao osjećati usamljeno unatoč tome što ima mnogo prijatelja (Garrote i sur., 2023). Na društvenu prihvaćenost učenika značajni utjecaj imaju i povratne informacije nastavnika. Informacije o vršnjacima koje dolaze od nastavnika služe učenicima kao osnova za donošenje odluka i dovode do veće ili manje prihvaćenosti od strane vršnjaka, ovisno o negativnom ili pozitivnom povratnim informacijama nastavnika, pri čemu negativne povratne informacije imaju jači utjecaj (Schwab i sur., 2022).

1.2. Školska klima

Škole moraju poštivati urođeno dostojanstvo djeteta, stvoriti klimu tolerancije, poštovanja i uvažavanja različitosti te zabraniti zlostavljanje bilo koje vrste (Cohen i sur., 2009). Interakcije i iskustva koja učenici imaju u školi imaju trajan utjecaj na njihov akademski uspjeh i psihosocijalnu prilagodbu kasnije u životu (Haynes i sur., 1997). Tijekom posljednja dva desetljeća sve je više prepoznata važnost školske klime (Cavrini i sur., 2015). Školska klima odnosi se na kvalitetu i karakter školskog života (Cohen i sur., 2009). Uključuje norme, vrijednosti i očekivanja koja omogućavaju da se ljudi osjećaju društveno, emocionalno i fizički sigurni (Thapa i sur., 2013). U svom pregledu istraživanja Thapa i sur. (2013) istaknuli su pet dimenzija školske klime: sigurnost, odnose, poučavanje i učenje, institucionalno okruženje i proces poboljšanja škole. Sigurnost podrazumijeva koliko se učenici osjećaju fizički i emocionalno sigurni u školi, te jesu li prisutne dosljedne i pravedne disciplinske prakse (Wang i Degol, 2016). Članovi emocionalno sigurnog okruženja mogu izraziti svoje osjećaje i podijeliti svoja mišljenja bez straha od osude (Wang i Degol, 2016). Red i disciplina odnose se na to koliko se dosljedno i pravedno provode pravila u školi, odnosno na stupanj u kojem se učenici pridržavaju školskih pravila (Wang i Degol, 2016). Pod domenom odnosa podrazumijeva se kvaliteta međuljudskih odnosa unutar škole, povezanost i poštivanje različitosti (Wang i Degol, 2016). Vrlo važan aspekt odnosa u školama je koliko se ljudi osjećaju povezani jedni s drugima (Thapa i sur., 2013). Povezanost je psihološko stanje privrženosti koje učenici doživljavaju kada se osjećaju prihvaćenima i uključenima, te osjećaju pripadnost školi (Wang i Degol, 2016). Topli odnosi između nastavnika i učenika, česta komunikacija između roditelja i škole te uvažavanje različitosti pridonose stvaranju školskog okruženja koje je pogodno za učenje i potiče motivaciju (Wang i Degol, 2016). Percepcije učenika da imaju podršku svojih učitelja i drugih učenika pozitivno su povezane sa samopoštovanjem i

prosjekom ocjena, a negativno povezane sa simptomima depresije (Jia i sur., 2009). Poučavanje i učenje jedna je od najvažnijih dimenzija školske klime (Thapa i sur., 2013). Pozitivna školska klima potiče učenikove sposobnosti učenja, promiče suradničko učenje, grupnu koheziju, poštovanje i međusobno povjerenje (Thapa i sur., 2013). Institucionalno okruženje odnosi se na fizičko okruženje, infrastrukturu zgrade te dostupnost i raspodjelu obrazovnih resursa (Wang i Degol, 2016). Haynes i sur. (1997) identificirali su sljedeće čimbenike poticajne školske klime: motivacija za postignućem, odnosno stupanj u kojem učenici u školi vjeruju da mogu učiti, uključivanje roditelja, učenika i osoblja u donošenje odluka, jednakost i poštenje, kvaliteta interakcija, osjećaj povjerenja i poštovanja, red i disciplina, uključenost roditelja, odnosi između škole i zajednice, očekivanja osoblja da će učenici imati dobar akademski uspjeh, uloga ravnatelja, izgled školske zgrade, dijeljenje resursa (aktivnosti, materijali, oprema), brižnost i osjetljivost, međuljudski odnosi učenika i odnosi između učenika i učitelja.

Osim individualnih osobina, na uključenost učenika u školske i izvanškolske aktivnosti te na trud u učenju utječe i percepcija školskog ozračja (Lombardi i sur., 2019). Školska klima je važan čimbenik koji treba uzeti u obzir kako bi se poboljšao angažman učenika u školskim aktivnostima (Lombardi i sur., 2019). Pozitivna školska klima potiče razvoj mladih i učenje neophodno za produktivan i zadovoljavajući život (Cohen i sur., 2009; Thapa i sur., 2013). Ona promiče školski uspjeh i zdrav razvoj (Cohen i sur., 2009). Postojeća literatura pokazala je da ocjene školske klime od strane učenika imaju značajan utjecaj na njihove akademske rezultate (Maxwell i sur., 2017). U istraživanju Daily i sur. (2019) učenici koji su izvijestili o pozitivnim razinama školske klime također su izvijestili o boljem akademskom uspjehu. Jednako tako, Maxwell i sur. (2017) su pronašli da što su učenici pozitivnije percipirali školsku klimu, to su njihovi rezultati u području računanja i pisanja bili bolji. Međutim, zaključili su da to što učenici doživljavaju školsku klimu kao pozitivnu možda nije dovoljno da izazove utjecaj školske klime na njihova postignuća (Maxwell i sur., 2017). Za aktiviranje utjecaja školske klime na učenikove sposobnosti računanja i pisanja važna je identifikacija sa školom (Maxwell i sur., 2017). Sanders i sur. (2018) pronašli su da je povezanost između percepcije školske klime i akademskog uspjeha u matematici i čitanju bila pozitivna za sve učenike, no bila je dvostruko jača za učenike s teškoćama u razvoju u usporedbi s njihovim vršnjacima bez teškoća. Zysberg i Schwabsky (2020) u svojem su istraživanju pronašli da su dvije subskale iz skale za procjenu školske klime – međuljudski odnosi i osjećaj pripadnosti – povezane s akademskom samoučinkovitošću, dok je akademska samoučinkovitost bila povezana s akademskim postignućima. Drugim riječima, školska klima koju karakteriziraju pozitivni međuljudski

odnosi i osjećaj pripadnosti školi potiče akademsku samoučinkovitost, koja je zauzvrat pozitivno povezana s postignućima učenika (Zysberg i Schwabsky, 2020). Individualna percepcija razredne klime učenika povezana je s njihovim zadovoljstvom životom (Rathmann i sur., 2018). Učenici koji percipiraju veću brigu i nadzor nastavnika te veću autonomiju pokazuju veće zadovoljstvo životom (Rathmann i sur., 2018). U istraživanju Zulliga i sur. (2011) svaka domena školske klime (pozitivni odnosi učenik-učitelj, povezanost sa školom, akademska podrška, red i disciplina, školsko fizičko okruženje, školsko društveno okruženje, akademsko zadovoljstvo) bila je pozitivno povezana s prijavljenim zadovoljstvom učenika školom. Osim na postignuća učenika i budući uspjeh, kvaliteta školske klime ima neposredan utjecaj na osjećaj sigurnosti i dobrobiti te na ponašanje učenika (Haynes i sur., 1997). Pozitivni odnosi s učiteljima i vršnjacima, pozitivne percepcije sigurnosti u školi i pozitivne percepcije povezanosti sa školom povezani su s povećanjem psihosocijalne dobrobiti adolescenata i prosocijalnog ponašanja te smanjenjem prevalencije problema mentalnog zdravlja i rizičnog ponašanja (Aldridge i McChesney, 2018). U istraživanju Hopson i Lee (2011) pozitivne percepcije klime bile su povezane s većim izbjegavanjem problematičnog ponašanja, odnosno učenici koji su izjavili da imaju pozitivnije percepcije školske klime, više su izbjegavali problematična ponašanja. Mnoga istraživanja pronašla su povezanost između kvalitete međuljudskih odnosa unutar školskog okruženja i iskustava zlostavljanja, agresije i delikvencije (Wang i Degol, 2016). Ukoliko su učenici izloženi vršnjačkom nasilju, bilo kao žrtve, nasilnici ili promatrači, to će dovesti do stvaranja negativne školske klime (Velki i sur., 2014). U takvim uvjetima učenici ne uspostavljaju bliske odnose s drugim učenicima i nastavnicima, ne osjećaju pripadnost školi i nisu emocionalno vezani uz školu (Velki i sur., 2014). Klima koju karakteriziraju sukobi i nepovjerenje psihološki je neadekvatna i pridonosi lošem mentalnom zdravlju (Haynes i sur., 1997). Pojedinci ne žele boraviti na mjestima gdje se osjećaju nepoželjno (Haynes i sur., 1997). U istraživanju školske klime u hrvatskim školama, Velki i sur. (2014) pronašle su da učenici sedmih i osmih razreda negativnije procjenjuju školsku klimu od učenika petih i šestih razreda. Jednako tako, dječaci školsku klimu procjenjuju negativnijom od djevojčica. Učenici koji su izvijestili o većem stupnju počinjenog nasilja i doživljene viktimizacije, školsku su klimu procijenili negativnijom, jednako kao i učenici koji doživljavaju niži stupanj sigurnosti u školi. Utvrđena je statistički značajna, ali relativno niska povezanost školskog uspjeha i školske klime (Velki i sur., 2014).

Učenici različito doživljavaju školsku klimu na temelju individualnih karakteristika (Sanders i sur., 2018). Učenici s teškoćama u razvoju mogu drugačije reagirati na klimu u svojoj školi, na

osjećaj sigurnosti te podršku i očekivanja odraslih u školi (Sanders i sur., 2018). Istraživanja dosljedno pokazuju da učenici s teškoćama u razvoju izvješćuju o negativnijim percepcijama školske klime u usporedbi s vršnjacima bez teškoća (Hunt i sur., 2023). Oni često prijavljuju da su bili zlostavljani i viktimizirani, da se osjećaju manje sigurno u školama i da primaju ograničenu podršku od vršnjaka (Hunt i sur., 2023). U istraživanju Hoffmann i sur. (2021) učenici s teškoćama u razvoju imali su manje pozitivnu percepciju školske klime. Ometajuće ponašanje u razredu ocijenili su višim, a fizičku i psihičku sigurnost nižom od učenika bez teškoća. La Salle i sur. (2018) pronašle su da su učenici s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju prijavili značajno nižu percepciju školske klime, više stope viktimizacije vršnjaka i više problema s mentalnim zdravljem u usporedbi s vršnjacima bez teškoća. U istraživanju Marsha i sur. (2019) učenici s teškoćama prijavili su značajno nižu razinu povezanosti sa školom. S druge strane, u istraživanju koje su proveli Schwab i sur. (2018) učenici s teškoćama u razvoju imali su sličnu percepciju inkluzivne klime u svojim školama kao i učenici bez teškoća. Jerković (2022) je ispitala postojanje internaliziranih problema, percepciju školske klime i povezanost između školske klime i postojanja internaliziranih problema kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Pronašla je da obje skupine učenika imaju umjereno pozitivnu percepciju školske klime, a oni učenici koji imaju negativniju percepciju školske klime, pokazuju više simptoma internaliziranih problema.

1.3. Povezanost percepcije inkluzije i školske klime

Pozitivna školska klima može se smatrati nužnim uvjetom za uspješnu provedbu inkluzije (Hoffmann i sur., 2021). Bez pozitivne školske klime, bit će teško postići inkluziju (Coulston i Smith, 2013). I školska klima i inkluzija nadograđuju se jedna na drugu kako bi škola postala mjesto na kojem se svaki učenik osjeća cijenjenim (Coulston i Smith, 2013). Učenici, nastavnici, pomoćno osoblje, obitelji i zajednica ključni su članovi u zajedničkom stvaranju inkluzivne školske klime (Coulston i Smith, 2013). Schwab i sur. (2018) procjenjivali su percepciju inkluzije i školske klime učenika u dobi između 10 i 17 godina, uključujući i učenike s teškoćama u razvoju. U svojem su istraživanju koristili Upitnik percepcije inkluzije (PIQ) i Skalu inkluzivne klime (ICS) koja se sastoji od dvije subskale – podrška i briga učitelja i emocionalno iskustvo. Rezultati istraživanja pokazuju da je inkluzivna klima povezana sa socijalnom inkluzijom, emocionalnom dobrobiti i akademskim samopoimanjem (Schwab i sur., 2018). Pronađene su visoke korelacije za ukupnu skalu i za obje subskale ICS-a sa socijalnom inkluzijom, emocionalnom dobrobiti i akademskim samopoimanjem (Schwab i sur., 2018).

Postoji snažan odnos između subskele za emocionalno iskustvo iz ICS-a i subskele emocionalne dobrobiti iz PIQ-a (Schwab i sur., 2018). Hoffmann i sur. (2021) u svojem su istraživanju percepciju školske klime ispitivali skalom koja se sastoji od četiri subskele – mogućnost učenika da uče i koncentriraju se na poučavanje, ometajuće ponašanje, fizička i psihička sigurnost i briga za fizičko okruženje, dok su percepciju socijalne inkluzije ispitivali istoimenom subskalom iz Upitnika percepcije inkluzije (PIQ). Rezultati istraživanja su pokazali da je socijalna inkluzija pozitivno i značajno povezana sa subskalama mogućnosti učenika za učenje i koncentraciju na poučavanje, fizička i psihička sigurnost i briga za fizičko okruženje, dok između socijalne inkluzije i ometajućeg ponašanja postoji negativna povezanost (Hoffmann i sur., 2021). Što je pozitivniji osjećaj socijalne uključenosti, to je pozitivnija percepcija klime (Hoffmann i sur., 2021). Zubriggen i sur. (2023) su pronašli da učenici s teškoćama u razvoju percipiraju niže razine društvenog sudjelovanja i postižu niže rezultate na društvenom statusu prema nominacijama vršnjaka. Međutim, individualna percepcija društvene klime u razredu imala je učinak na percepciju društvenog sudjelovanja. Što su učenici pozitivnije ocijenili društvenu klimu u razredu, to su višim ocijenili svoje društveno sudjelovanje. Iako su svoje društveno sudjelovanje učenici s teškoćama u razvoju ocijenili nižim od svojih vršnjaka, razlika je postajala sve manja kada je društvena klima u razredu bila pozitivnija. Individualna percepcija društvene klime u razredu također je pozitivno povezana i s društvenim statusom. Učenici koji su pozitivnije percipirali razrednu klimu, imali su i viši društveni status u razredu (Zubriggen i sur., 2023). Osjećaj sigurnosti u školi, osjećaj povezanosti sa školom i vršnjačka podrška značajni su prediktori mentalnog i emocionalnog blagostanja (Lester i Cross, 2015). Školska klima važna je za promicanje mentalnog i emocionalnog blagostanja među adolescentima (Lester i Cross, 2015). Aldridge i sur. (2016) mjerili su šest aspekata školske klime: podrška učitelja, povezanost s vršnjacima, povezanost sa školom, afirmacija različitosti, jasnoća pravila te izvještavanje i traženje pomoći. Svih šest aspekata bilo je povezano s dobrobiti učenika. Povezanost sa školom je pozitivno i izravno utjecala na zadovoljstvo životom i osjećaj dobrobiti učenika. Stvaranjem inkluzivnije školske klime, koja njeguje i gradi pozitivne odnose i pruža osjećaj pripadnosti, može se poboljšati dobrobit učenika (Aldridge i sur., 2016).

2. CILJ, PROBLEM I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je analizirati percepciju inkluzije (socijalne inkluzije, emocionalne dobrobiti i akademskog samopoimanja) i percepciju školske klime te povezanost između percepcije inkluzije i školske klime kod učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

S tom svrhom postavljena su sljedeća problemska pitanja i u skladu s njima definirane su sljedeće hipoteze:

P1: Utvrditi razlike u percepciji inkluzije između učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

H1: Pretpostavlja se da će učenici s teškoćama u razvoju percipirati nižu razinu socijalne inkluzije, nižu razinu emocionalne dobrobiti i niže akademsko samopoimanje u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja.

P2: Utvrditi razlike u percepciji školske klime između učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

H2: Pretpostavlja se da će učenici s teškoćama u razvoju negativnije percipirati školsku klimu u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja.

P3: Utvrditi povezanost percepcije inkluzije i percepcije školske klime kod učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

H3: Pretpostavlja se da će postojati pozitivna povezanost između percepcije inkluzije i percepcije školske klime.

3. METODE ISTRAŽIVANJA

3.1. Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo 454 učenika šestih i sedmih razreda osnovnih škola na području Grada Zagreba. Sudjelovalo je ukupno 11 škola čiji su ravnatelji dali suglasnost za sudjelovanjem u istraživanju. Od ukupnog broja učenika, njih 52 (11,5 %) ima dijagnosticirane teškoće u razvoju, a 402 (88,5 %) učenika su tipičnog razvoja. Sudjelovalo je 203 (44,7 %) ispitanika muškog spola i 251 (55,3 %) ispitanica ženskog spola.

Raspon dobi učenika kreće se od 11 do 15 godina, pri čemu je prosječna dob učenika 13 godina. Šesti razred pohađa 224 učenika (49,3 %), dok sedmi razred pohađa 230 učenika (50,7 %).

Među učenicima s teškoćama, a prema Orijentacijskoj listi vrsta teškoća iz Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, od ukupno 52 učenika s teškoćama u razvoju u uzorku, 47 učenika (90,4 %) ima oštećenja jezično-govorne glasove komunikacije i specifične teškoće u učenju (skupina 3.), 6 učenika (11,5 %) ima oštećenja organa i organskih sustava (skupina 4.), 6 učenika (11,5 %) ima intelektualne teškoće (skupina 5.), 14 učenika (26,9 %) ima poremećaje u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja (skupina 6.), a 17 učenika (32,7 %) ima više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju (skupina 7.). Kod 23 učenika (44,2 %) prisutna je kombinacija nekih od navedenih teškoća.

Dok se učenici tipičnog razvoja školuju po redovitom programu bez prilagodbi, 35 učenika s teškoćama u razvoju (67,3 %) školuje se po redovitom programu uz individualizirane postupke, a 17 učenika s teškoćama u razvoju (32,7 %) školuje se po redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke.

Među 52 učenika s teškoćama iz uzorka, njih 10 (19,2 %) prima podršku pomoćnika u nastavi, dok 42 učenika (80,8 %) nije dodijeljen pomoćnik u nastavi.

Na kraju prošle školske godine, unutar skupine učenika s teškoćama u razvoju, 16 učenika (31,4 %) imalo je odličan uspjeh, 27 učenika (52,9 %) imalo je vrlo dobar uspjeh, a 8 učenika (15,7 %) završilo je školsku godinu s dobrim uspjehom.

3.2. Mjerni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja, kao mjerni instrumenti korišteni su *Upitnik percepcije inkluzije – verzija za učenike* (PIQ-S; Venetz i sur., 2015) i *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* (HUŠK-U; Velki i Kuterovac Jagodić, 2014). Prije ispunjavanja čestica upitnika, učenici su odgovorili na pitanja o svojem spolu, dobi i razredu koji pohađaju.

Upitnik percepcije inkluzije – verzija za učenike (PIQ-S; Venetz i sur., 2015) namijenjen je mjerenju percepcije inkluzije iz perspektive učenika. Sastoji se od 3 subskale – emocionalne dobrobiti, socijalne inkluzije i akademskog samopoimanja. Svaka subskala sadrži četiri čestice, pri čemu je primjer čestice za emocionalnu dobrobit „Volim ići u školu“, za socijalnu inkluziju „Imam puno prijatelja u svom razredu“, a za akademsko samopoimanje „Sposoban sam riješiti jako teške zadatke“. Učenici odgovaraju tako što odabiru odgovor koji vrijedi za njih na Likertovoj skali od 4 stupnja, pri čemu 1 znači da uopće nije točno za njih, a 4 da je potpuno točno za njih. Upitnik je besplatno dostupan na više od 20 različitih jezika, uključujući i hrvatski jezik. U ovom istraživanju Cronbach alpha za subskalu emocionalne dobrobiti iznosi 0,835, za subskalu socijalne inkluzije 0,840, a za subskalu akademskog samopoimanja 0,824, što ukazuje na dobru unutarnju pouzdanost.

Hrvatski upitnik školske klime za učenike (HUŠK-U; Velki i Kuterovac Jagodić, 2012) namijenjen je mjerenju opće kvalitete školskog ozračja za učenje i psihološke atmosfere u školi. Sastoji se od 15 tvrdnji koje se odnose na aspekte osjećaja sigurnosti i pripadnosti školi (npr. *Osjećam da pripadam školi koju pohađam*), odnose nastavnika i učenika (npr. *Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike*), atmosferu za učenje (npr. *Moja škola je ugodno mjesto*) te roditeljsku povezanost sa školom i uključenost u školski život djece (npr. *Moji roditelji/skrbnici su ponosni na mene*). Upitnik je namijenjen učenicima viših razreda osnovne škole, a njihov je zadatak da na skali Likertovog tipa od 5 stupnjeva označe koliko se slažu s određenom tvrdnjom, pri čemu 1 znači da se potpuno slažu, a 5 da se uopće ne slažu. Ukupan rezultat dobiva se tako da se zbroje odgovori na svim česticama i kreće se u rasponu od 15 do 75, pri čemu je važno napomenuti da viši rezultat upućuje na negativniju percepciju školske klime od strane učenika. Dobivena je suglasnost autora za korištenje ovog instrumenta. U ovom istraživanju Cronbach alpha iznosi 0,903, što ukazuje na dobru unutarnju pouzdanost.

3.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je dobilo pozitivno mišljenje Etičkog povjerenstva Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta (br. 251-74/24-16/2), kao i suglasnost Ministarstva znanosti i obrazovanja (br. 533-06-24-0004) za provedbu istraživanja. Nakon dobivanja pozitivnih mišljenja, kontaktirani su ravnatelji redovnih osnovnih škola Grada Zagreba. Putem e-maila poslan im je dopis sa informacijama o istraživanju i zamolbom za sudjelovanjem učenika u istraživanju. Kada su ravnatelji osnovnih škola dali suglasnost za sudjelovanjem u istraživanju, kontaktirani su stručni suradnici edukacijski rehabilitatori u školama, pri čemu su upoznati s osnovnim informacijama o istraživanju. Poslane su im pisane informacije o istraživanju i obrazac suglasnosti za roditelje, koje su stručni suradnici podijelili učenicima s teškoćama i njihovim vršnjacima u šestim i sedmim razredima. Roditelji su na obrascu informirane suglasnosti napisali ime i prezime svojeg djeteta i zaokružili jesu li suglasni ili nisu da njihovo dijete sudjeluje u istraživanju, te su dali svoj potpis i e-mail adresu na koju će dobiti sažeti prikaz rezultata istraživanja. Roditeljima je naglašeno kako se imena djece više neće gledati i ni na koji način uparivati s rezultatima procjene. Nakon prikupljanja suglasnosti, stručni suradnici edukacijski rehabilitatori ispunili su obrazac s općim podacima o učenicima s teškoćama u razvoju čiji su roditelji suglasni da djeca sudjeluju u istraživanju. Ti podaci uključuju: dob, spol, razred, školski uspjeh na kraju prošle školske godine, vrstu teškoće u razvoju, ako je učenik ima, vrstu obrazovnog programa i podršku pomoćnika u nastavi, ako je učeniku dodijeljen. Za učenike s teškoćama u razvoju uvedene su šifre kako bi se podaci dobiveni od stručnih suradnika mogli povezati s rezultatima procjene učenika.

Istraživanje je provedeno tijekom travnja i svibnja 2024. godine u terminu dogovorenom sa stručnim suradnicima edukacijskim rehabilitatorima i u okolnostima koje osiguravaju potpunu tjelesnu, emocionalnu i opću psihološku sigurnost sudionika. Grupnim provođenjem istraživanja učenicima su osigurani jednaki uvjeti. Prije provođenja istraživanja zatražen je pismeni pristanak učenika. Prilikom traženja pristanka, učenicima je na razumljiv i pristupačan način objašnjena svrha i cilj istraživanja te da u bilo kojem trenutku ispunjavanja upitnika mogu odustati od sudjelovanja. Naglašena im je anonimnost i povjerljivost prikupljenih podataka. Podijeljene su im vrlo jednostavne i kratke suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju. Omogućeno im je dovoljno vremena za donošenje odluke o sudjelovanju u istraživanju, kao i za postavljanje pitanja o istraživanju. Nakon dobivanja pristanka, učenicima su podijeljeni upitnici i objašnjen im je način bilježenja osobnih odgovora u upitnicima. Naglašeno im je da nigdje na upitniku ne navode svoje ime i prezime te da u slučaju nejasnoća mogu postavljati

pitanja. Ispunjavanje upitnika trajalo je dvadesetak minuta. Nakon ispunjavanja upitnika, učenicima je dana uputa da se mogu obratiti učiteljima ili edukacijskom rehabilitatoru u školi, ukoliko su im neka pitanja prouzročila nelagodu.

3.4. Metode obrade podataka

Prikupljeni podaci obrađeni su u statističkom programu IBM SPSS Statistics. Najprije je korišten Shapiro-Wilkov test kako bi se ispitala normalnost distribucije rezultata za tri subskale *Upitnika percepcije inkluzije* (PIQ) i za ukupan rezultat na *Hrvatskom upitniku školske klime za učenike* (HUŠK-U). Potom je provedena deskriptivna analiza podataka, na način da su za sve tri subskale *Upitnika percepcije inkluzije* (PIQ) i *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* izračunate mjere centralne tendencije (aritmetička sredina ili medijan) i mjere raspršenja (standardna devijacija ili poluinterkvartilno raspršenje) te minimalna i maksimalna vrijednost. Kako bi se utvrdile razlike u percepciji inkluzije i školske klime između učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja, primijenjen je Mann-Whitney U test. Na kraju, kako bi se utvrdila povezanost percepcije inkluzije i školske klime kod učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja korišten je Pearsonov koeficijent korelacije.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

4.1. Deskriptivna statistika

Prije izračunavanja mjera centralne tendencije i mjera raspršenja, proveden je Shapiro-Wilkov test normalnosti distribucije. U Tablici 1. prikazane su vrijednosti Shapiro-Wilkovog testa i deskriptivne vrijednosti (aritmetička sredina, medijan, standardna devijacija, poluinterkvartilno raspršenje, minimalna vrijednost i maksimalna vrijednost) za subskale emocionalne dobrobiti, socijalne inkluzije i akademskog samopoimanja i *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* (HUŠK-U) kod učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Iza tablice slijede grafički prikazi koji prikazuju distribuciju rezultata na svakoj subskali *Upitnika percepcije inkluzije* i na *Hrvatskom upitniku školske klime za učenike*.

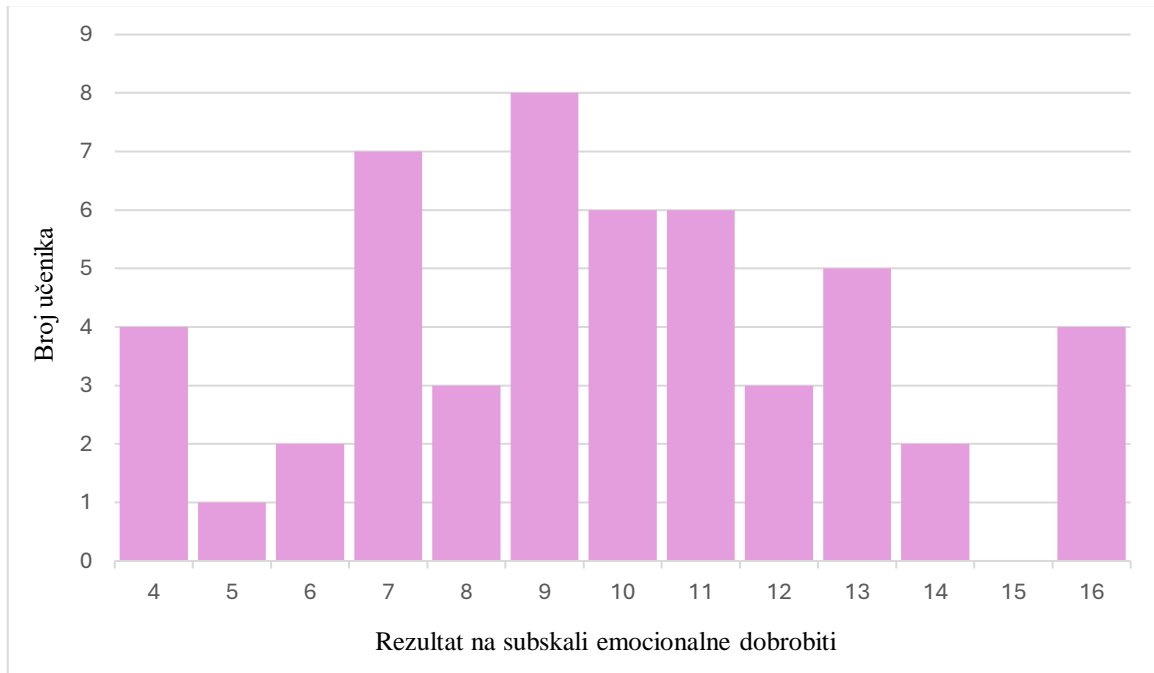
Tablica 1. Deskriptivne vrijednosti na subskalama emocionalne dobrobiti, socijalne inkluzije i akademskog samopoimanja i upitniku HUŠK-U

	Učenci s teškoćama u razvoju							Učenci tipičnog razvoja						
	Shapiro-Wilk	M	SD	C	Q		Min	Max	Shapiro-Wilk	C	Q		Min	Max
					Q ₁	Q ₃					Q ₁	Q ₃		
Subskala emocionalne dobrobiti (PIQ)	0,968	9,75	3,22				4	16	0,970**	9	7	11	4	16
Subskala socijalne inkluzije (PIQ)	0,924**			12	9	14	5	16	0,855**	14	12	16	4	16
Subskala akademskog samopoimanja (PIQ)	0,966	9,60	2,93				4	16	0,962**	12	9,75	14	4	16
Hrvatski upitnik školske klime za učenike (HUŠK)	0,928**			35	26	43	19	70	0,987**	38	31	46	15	71

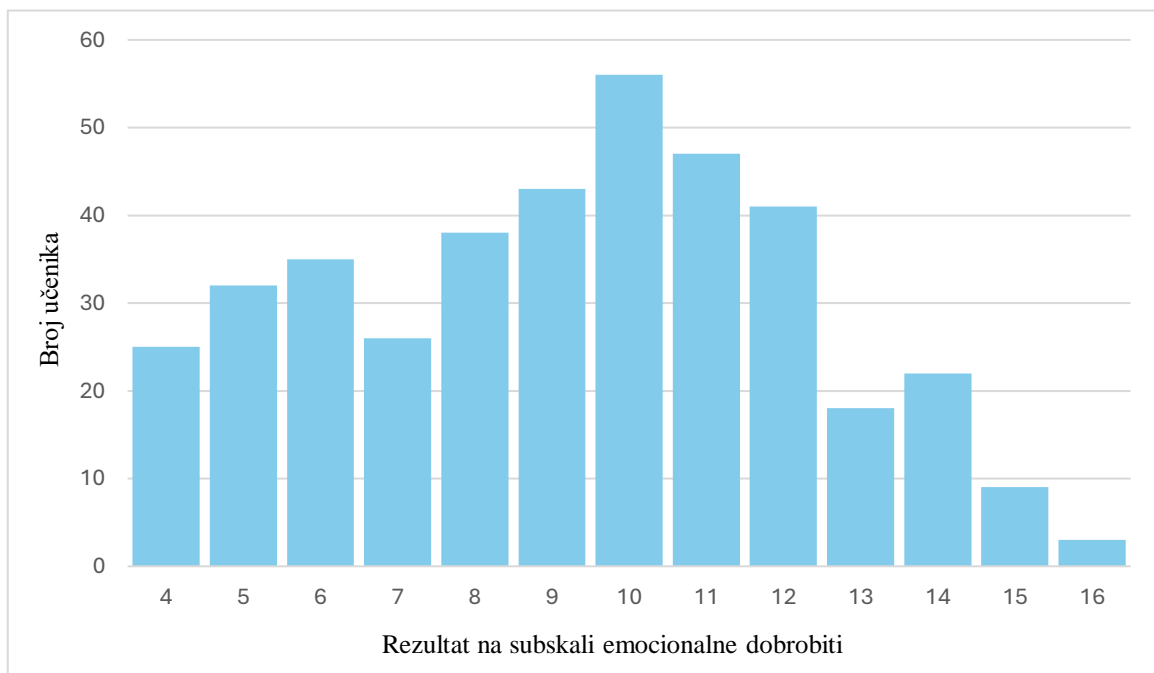
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Legenda: M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija, C – medijan, Q – poluinterkvartilno raspršenje (Q₁ – prvi kvartil, Q₃ – treći kvartil), Min – minimalna vrijednost, Max – maksimalna vrijednost

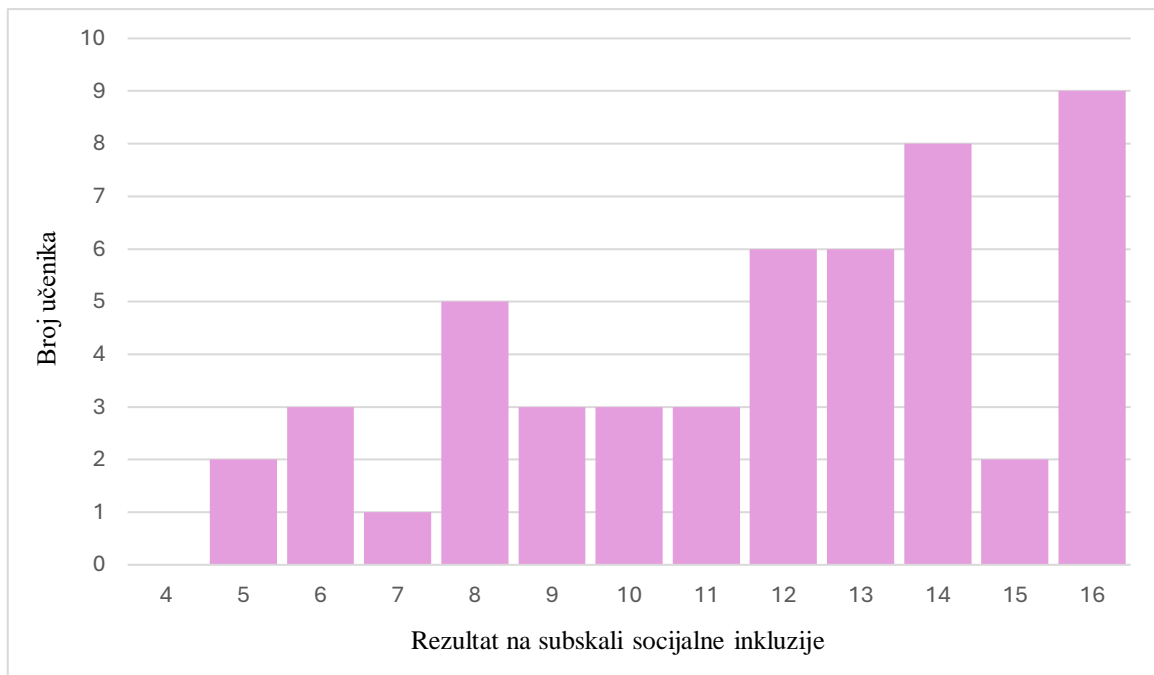
Grafički prikaz 1. *Distribucija rezultata na subskali emocionalne dobrobiti kod učenika s teškoćama u razvoju*



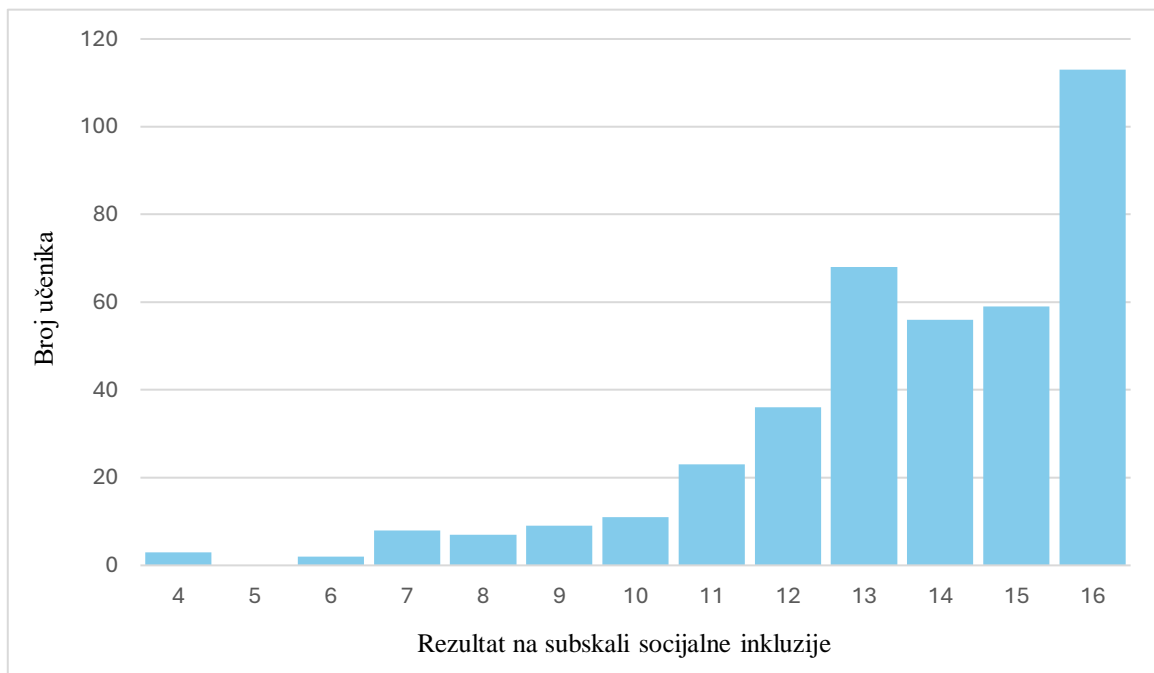
Grafički prikaz 2. *Distribucija rezultata na subskali emocionalne dobrobiti kod učenika tipičnog razvoja*



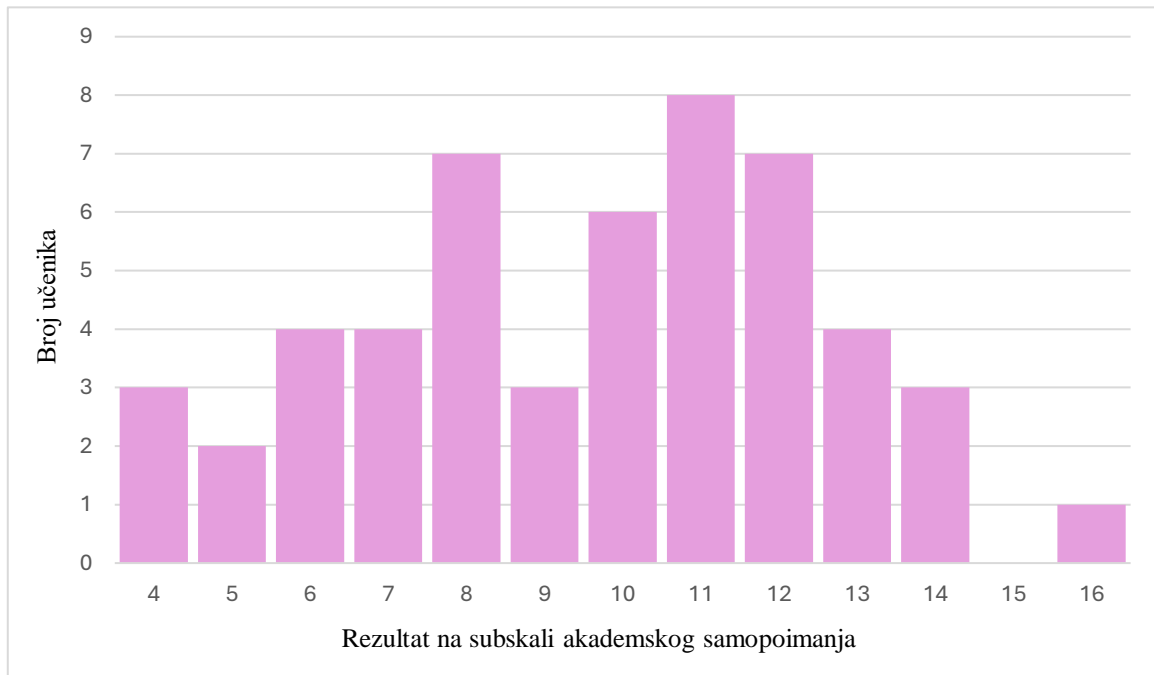
Grafički prikaz 4. *Distribucija rezultata na subskali socijalne inkluzije kod učenika s teškoćama u razvoju*



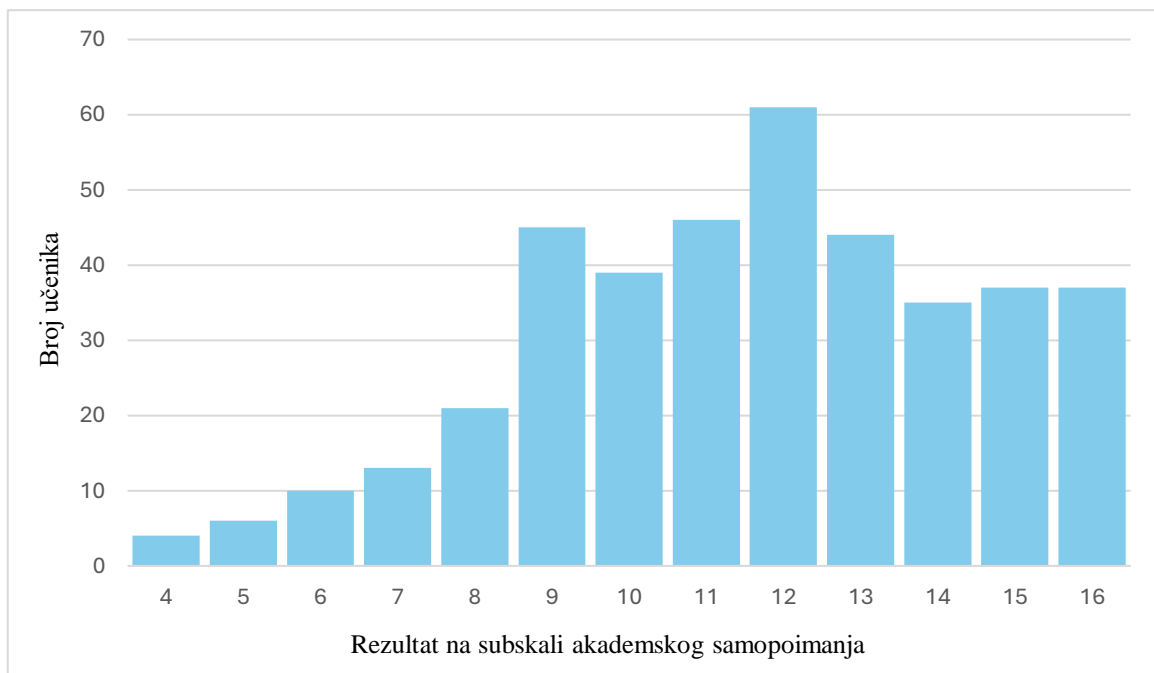
Grafički prikaz 3. *Distribucija rezultata na subskali socijalne inkluzije kod učenika tipičnog razvoja*



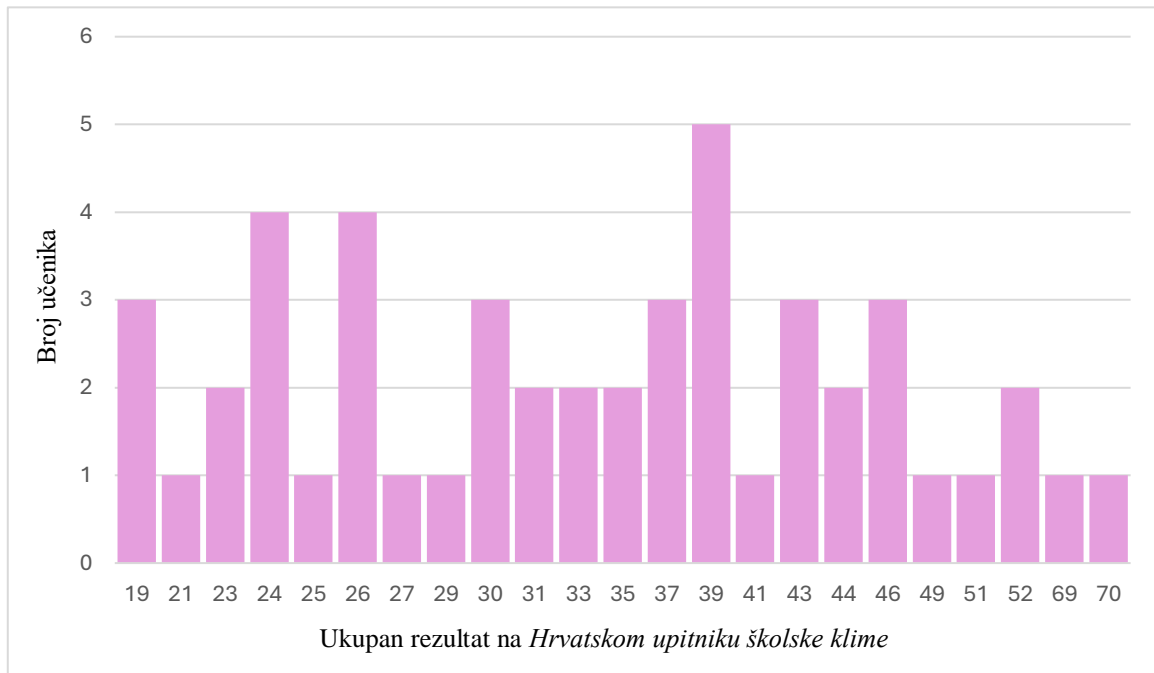
Grafički prikaz 5. *Distribucija rezultata na subskali akademskog samopoimanja kod učenika s teškoćama u razvoju*



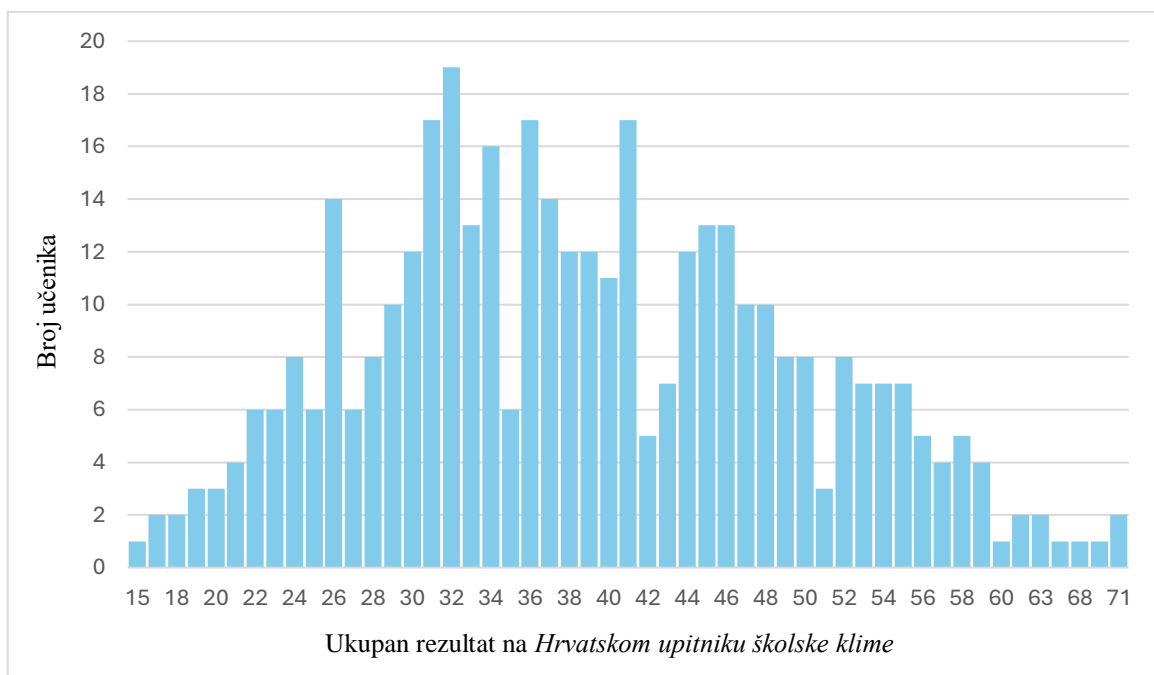
Grafički prikaz 6. *Distribucija rezultata na subskali akademskog samopoimanja kod učenika tipičnog razvoja*



Grafički prikaz 7. Distribucija rezultata na „Hrvatskom upitniku školske klime za učenike“ kod učenika s teškoćama u razvoju



Grafički prikaz 8. Distribucija rezultata na „Hrvatskom upitniku školske klime za učenike“ kod učenika tipičnog razvoja



Kako bi se provjerila normalnost distribucije, proveden je Shapiro-Wilkov test normalnosti distribucije (Tablica 1.) za svaku subskalu *Upitnika percepcije inkluzije* (PIQ) i za *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* (HUŠK-U). Za subskalu emocionalne dobrobiti i za subskalu akademskog samopoimanja za učenike s teškoćama u razvoju utvrđeno je da distribucija rezultata ne odstupa statistički značajno od normalne. Tako je za te dvije subskale za učenike s teškoćama u razvoju izračunata aritmetička sredina i standardna devijacija. Za subskalu socijalne inkluzije i ukupan rezultat na *Hrvatskom upitniku školske klime* za učenike s teškoćama u razvoju utvrđeno je da se distribucija rezultata statistički značajno razlikuje od normalne, pa je u daljnjim analizama korištena neparametrijska statistika. Jednako tako, za sve tri subskale (emocionalna dobrobit, socijalna inkluzija i akademsko samopoimanje) i ukupan rezultat na *Hrvatskom upitniku školske klime* za učenike tipičnog razvoja temeljem provedbe Shapiro-Wilkovog testa utvrđeno je da rezultati statistički značajno odstupaju od normalne distribucije, pa je i ovdje u daljnjim analizama korištena neparametrijska statistika.

Deskriptivne vrijednosti (Tablica 1.) pokazuju kako na subskali emocionalne dobrobiti aritmetička sredina za učenike s teškoćama u razvoju iznosi 9,75, dok medijan za učenike tipičnog razvoja iznosi 9. Rezultati i učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja u prosjeku se kreću oko sredine, pa možemo reći da percipiraju srednje vrijednosti emocionalne dobrobiti, odnosno niti izrazito pozitivno, niti izrazito negativno. Na subskali socijalne inkluzije medijan za učenike s teškoćama u razvoju iznosi 12, dok medijan za učenike tipičnog razvoja iznosi 14. Navedeno pokazuje kako i učenici s teškoćama u razvoju i učenici tipičnog razvoja u prosjeku prilično pozitivno percipiraju svoju socijalnu inkluziju. Na subskali akademskog samopoimanja aritmetička sredina za učenike s teškoćama u razvoju iznosi 9,60, dok medijan za učenike tipičnog razvoja iznosi 12. Dok se rezultati za učenike s teškoćama u razvoju u prosjeku kreću oko sredine i možemo reći da percipiraju srednje vrijednosti akademskog samopoimanja, odnosno niti izrazito pozitivno, niti izrazito negativno, učenici tipičnog razvoja u prosjeku umjereno pozitivno percipiraju svoje akademsko samopoimanje. Deskriptivne vrijednosti pokazuju kako na *Hrvatskom upitniku školske klime za učenike* medijan za učenike s teškoćama u razvoju iznosi 35, dok medijan za učenike tipičnog razvoja iznosi 38. Prema ovim vrijednostima možemo zaključiti da i učenici s teškoćama u razvoju i učenici tipičnog razvoja u prosjeku umjereno pozitivno percipiraju školsku klimu.

4.2. Razlike u percepciji inkluzije između učenika s teškoćama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja

Kako bi se utvrdile razlike u percepciji inkluzije između učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja, primijenjen je Mann-Whitney U test, čiji su rezultati prikazani u Tablici 2.

Tablica 2. Prikaz razlika u percepciji inkluzije između učenika s teškoćama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja

	Sudionici	Mean Rank	Mann-Whitney U	p vrijednost
Subskala emocionalne dobrobiti (PIQ)	Teškoće u razvoju	239,42	9260,500	0,346
	Tipičan razvoj	222,44		
Subskala socijalne inkluzije (PIQ)	Teškoće u razvoju	160,05	6836,500	< 0,001
	Tipičan razvoj	231,69		
Subskala akademskog samopoimanja (PIQ)	Teškoće u razvoju	153,18	6587,500	< 0,001
	Tipičan razvoj	234,95		

Za subskalu emocionalne dobrobiti ne postoji statistički značajna razlika između učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja.

Postoji statistički značajna razlika između učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja u rezultatu na subskali socijalne inkluzije. Učenici s teškoćama u razvoju postižu niže rezultate na subskali socijalne inkluzije, odnosno negativnije procjenjuju svoju socijalnu inkluziju.

Postoji statistički značajna razlika između učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja u rezultatu na subskali akademskog samopoimanja. Učenici s teškoćama u razvoju

postizu niže rezultate na subskali akademskog samopoimanja, odnosno negativnije procjenjuju svoje akademsko samopoimanje.

4.3. Razlike u percepciji školske klime između učenika s teškoćama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja

Kako bi se utvrdile razlike u percepciji školske klime između učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja, primijenjen je Mann-Whitney U test čiji rezultati su vidljivi u Tablici 3.

Tablica 3. Prikaz razlika u percepciji školske klime između učenika s teškoćama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja

	Sudionici	Mean Rank	Mann-Whitney U	p vrijednost
Ukupan rezultat na <i>Hrvatskom upitniku školske klime za učenike</i>	Teškoće u razvoju	182,39	7712,00	0,026
	Tipičan razvoj	225,28		

Postoji statistički značajna razlika između učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja u ukupnom rezultatu na *Hrvatskom upitniku školske klime (HUŠK-U)*. Učenici s teškoćama u razvoju postizu niži rezultat na *Hrvatskom upitniku školske klime*, što znači da pozitivnije percipiraju školsku klimu.

4.4. Povezanost percepcije inkluzije i školske klime kod učenika s teškoćama i vršnjaka tipičnog razvoja

Kako bi se utvrdila povezanost percepcije inkluzije i školske klime kod učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja korišten je Pearsonov koeficijent korelacije. Rezultati testa prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4. Prikaz povezanosti između percepcije inkluzije i školske klime kod učenika s teškoćama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja

	Učenici s teškoćama u razvoju	Učenici tipičnog razvoja
Varijable	Ukupan rezultat na upitniku HUŠK-U	Ukupan rezultat na upitniku HUŠK-U
Subskala emocionalne dobrobiti (PIQ)	-0,535**	-0,642**
Subskala socijalne inkluzije (PIQ)	-0,184	-0,358**
Subskala akademskog samopoimanja (PIQ)	-0,313*	-0,394**

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

Za učenike s teškoćama u razvoju postoji statistički značajna umjerena negativna povezanost između rezultata na subskali emocionalne dobrobiti i ukupnog rezultata na *Hrvatskom upitniku školske klime* ($r = -0,535$, $p < 0,01$). Kako viši rezultat školske klime znači negativniju školsku klimu, zaključujemo da je pozitivnija percepcija emocionalne dobrobiti povezana s pozitivnijom percepcijom školske klime.

Za učenike s teškoćama u razvoju ne postoji statistički značajna povezanost između rezultata na subskali socijalne inkluzije i ukupnog rezultata na *Hrvatskom upitniku školske klime*.

Rezultati su pokazali kako postoji statistički značajna umjerena negativna povezanost između rezultata na subskali akademskog samopoimanja i ukupnog rezultata na *Hrvatskom upitniku školske klime* za učenike s teškoćama u razvoju ($r = -0,313$, $p < 0,05$). Pozitivnija percepcija akademskog samopoimanja povezana je s pozitivnijom percepcijom školske klime.

Za učenike tipičnog razvoja postoji statistički značajna umjerena negativna povezanost između rezultata na subskali emocionalne dobrobiti i ukupnog rezultata na *Hrvatskom upitniku školske klime* ($r = -0,642$, $p < 0,01$). Pozitivnija percepcija emocionalne dobrobiti povezana je s pozitivnijom percepcijom školske klime.

Rezultati su pokazali kako postoji statistički značajna umjerena negativna povezanost između rezultata na subskali socijalne inkluzije i ukupnog rezultata na *Hrvatskom upitniku školske*

klime za učenike tipičnog razvoja ($r = -0,358$, $p < 0,01$). Pozitivnija percepcija socijalne inkluzije povezana je s pozitivnijom percepcijom školske klime.

Jednako tako, za učenike tipičnog razvoja postoji statistički značajna umjerena negativna povezanost između rezultata na subskali akademskog samopoimanja i ukupnog rezultata na *Hrvatskom upitniku školske klime* ($r = -0,394$, $p < 0,01$). Pozitivnija percepcija akademskog samopoimanja povezana je s pozitivnijom percepcijom školske klime.

5. RASPRAVA

U okviru ovog diplomskog rada željelo se saznati više o tome kako učenici s teškoćama u razvoju i njihovi vršnjaci tipičnog razvoja percipiraju inkluziju i školsku klimu, postoje li razlike u njihovoj percepciji i postoji li povezanost između percepcije inkluzije i percepcije školske klime.

Prvo problemsko pitanje odnosilo se na utvrđivanje razlike u percepciji inkluzije između učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Rezultati istraživanja pokazuju da se učenici s teškoćama u razvoju i učenici tipičnog razvoja ne razlikuju u percepciji emocionalne dobrobiti. Ovaj je nalaz u skladu s istraživanjima Goldan i sur. (2021), Schwab i sur. (2020) i Venetz i sur. (2019) koji također nisu pronašli razliku u percepciji emocionalne dobrobiti između učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja. Moguće je da učenici s teškoćama u razvoju imaju pristup odgovarajućoj podršci, prilagodbama i resursima te da oni, kao i njihovi učitelji, imaju podršku edukacijskog rehabilitatora, čime su zadovoljene njihove potrebe, pa posljedično percipiraju slične razine emocionalne dobrobiti kao i njihovi vršnjaci tipičnog razvoja. Alnahdi i sur. (2022) i Pozas i sur. (2021) otkrili su povezanost između primjene inkluzivnih nastavnih praksi i emocionalne dobrobiti učenika. Učenici koji su procijenili da učitelji primjenjuju inkluzivne nastavne prakse, koje uzimaju u obzir individualne potrebe i sposobnosti učenika, imali su pozitivnije percepcije emocionalne dobrobiti. Kada se primjenjuje ovakav način poučavanja, učenici se osjećaju poštovano i doživljavaju da učitelji brinu o njima, što se odražava na njihovu dobrobit (Žic Ralić, 2023). Ukoliko se u školama promiču tolerancija i pozitivne vrijednosti, učenici imaju priliku sudjelovati u svim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima, osjećaju se sigurno i prihvaćeno u školi, to bi moglo rezultirati time da vole ići u školu i sviđa im se vrijeme provedeno u školi. Neka su istraživanja ukazala i na ulogu učitelja u tome kako će učenici percipirati emocionalnu dobrobit, pa su tako McCoy i

Banks (2012) pronašle da su učenici koji vole svog učitelja manje skloni izjaviti da ne vole školu. I ovo se može razmatrati kao moguće objašnjenje rezultata u ovom istraživanju. Jednako tako, Schwab i sur. (2022) su pronašli da je emocionalna dobrobit značajno povezana s povratnim informacijama učitelja, pri čemu pozitivne povratne informacije učitelja pokazuju veću povezanost s pozitivnim emocijama. Ipak, nalazi ovog istraživanja nisu u skladu s postavljenom hipotezom, kao ni s velikim brojem istraživanja poput onih Alnahdija i sur. (2022), DeVriesa i sur. (2018) i Pozas i sur. (2023) koji su pronašli da učenici s teškoćama u razvoju percipiraju niže razine emocionalne dobrobiti u usporedbi s učenicima bez teškoća. McCoy i Banks (2012) otkrile su da učenici s teškoćama u razvoju imaju znatno veću vjerojatnost da neće voljeti školu, a Skrzypiec i sur. (2015) pronašli su da je manje vjerojatno da će učenici s teškoćama u razvoju izjaviti da su zadovoljni školom.

U percepciji socijalne inkluzije postoji statistički značajna razlika između učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja. Učenici s teškoćama u razvoju postižu niže rezultate na subskali socijalne inkluzije, odnosno negativnije procjenjuju svoju socijalnu inkluziju u usporedbi s vršnjacima tipičnog razvoja. Ovaj je nalaz u skladu s velikim brojem istraživanja, poput onih Anhladija i sur. (2022), DeVriesa i sur. (2018), Goldan i sur. (2021), Pozas i sur. (2023), Schwab (2015) i Schwab i sur. (2020) koji su također pronašli da učenici s teškoćama u razvoju percipiraju niže razine socijalne inkluzije u usporedbi s učenicima bez teškoća. Brojna istraživanja pokazuju da učenici s teškoćama u razvoju imaju manji broj prijatelja (npr. Avramidis, 2018; Bossaert i sur., 2013; Henke i sur., 2017; Schwab, 2015), češće su sami (Avramidis i sur., 2018) i izloženi su većem riziku od socijalne izolacije u usporedbi s vršnjacima tipičnog razvoja (Avramidis i sur., 2018). U istraživanju Schwab i sur. (2015) pronađen je podatak da učenici s teškoćama u razvoju imaju tri do četiri puta veći rizik da uopće nemaju prijatelja. Pijl i sur. (2008) u svojem su istraživanju pronašli da je 5 do 7 % učenika bez teškoća izolirano od svojih vršnjaka, dok taj postotak za učenike s teškoćama u razvoju iznosi 17 do 24 %. Učenici s teškoćama u razvoju imaju manje interakcija sa svojim vršnjacima (Avramidis i sur., 2018; Schwab, 2015; Žic Ralić, 2023), no značajno više interakcija s učiteljem od učenika bez teškoća (Koster i sur., 2010; Scheepstra i sur., 1999). Važno je obratiti pažnju na aspekt društvenih interakcija s vršnjacima iz razreda jer je bez njih gotovo nemoguće da učenici s teškoćama u razvoju izgrade prijateljstva i budu društveno prihvaćeni (Garrote i sur., 2017). Istraživanje Avramidisa i sur. (2018) bavilo se pitanjem interakcija, gdje je pronađeno da učenici s teškoćama u razvoju manje pokušavaju stupiti u interakciju s vršnjacima bez teškoća, ali jednako tako vršnjaci bez teškoća rijetko iniciraju interakciju s učenicima s

teškoćama u razvoju. Važan uvjet za razvoj pozitivnih odnosa s vršnjacima je posjedovanje socijalnih vještina primjerenih dobi, a neki učenici s teškoćama u razvoju imaju slabije razvijene socijalne vještine (Frostad i Pijl, 2007). Upravo nedovoljan skup socijalnih vještina mogao bi biti jedan od razloga zašto učenici s teškoćama ne pristupaju vršnjacima tipičnog razvoja, a izolirani položaj i nedostatak društvenih odnosa i kontakata s vršnjacima rezultira ograničenim vježbanjem socijalnih vještina, što može dovesti do još izoliranijeg položaja učenika s teškoćama (Frostad i Pijl, 2007). Dakle, jedno od mogućih objašnjenja rezultata ovog istraživanja je da pojedini učenici s teškoćama možda nemaju dovoljno razvijene socijalne vještine, izolirani su, imaju rijetke interakcije sa svojim vršnjacima i ne uspijevaju izgraditi prijateljstva, pa posljedično negativnije od vršnjaka bez teškoća percipiraju socijalnu inkluziju. S druge strane, kako navode Avramidis i sur. (2018), i učenici bez teškoća rijetko iniciraju interakcije s vršnjacima s teškoćama u razvoju, što može biti povezano i s negativnim stavovima, predrasudama i nedovoljnom informiranosti učenika bez teškoća o teškoćama, pri čemu učenici s teškoćama možda ponovno nemaju priliku izgraditi prijateljske odnose s vršnjacima iz razreda, pa negativnije percipiraju i socijalnu inkluziju. Na društvenu prihvaćenost učenika značajni utjecaj imaju i povratne informacije nastavnika. Informacije o vršnjacima koje dolaze od nastavnika služe učenicima kao osnova za donošenje odluka i dovode do veće ili manje prihvaćenosti od strane vršnjaka, ovisno o negativnom ili pozitivnom povratnim informacijama nastavnika, pri čemu negativne povratne informacije imaju jači utjecaj (Schwab i sur., 2022). Samo postojanje teškoća u razvoju može se odraziti na različite aspekte socijalnih interakcija. Tako je, primjerice, poznato da učenici s teškoćama učenja sebe doživljavaju manje socijalno učinkovitim, suzdržaniji su i anksiozniji u socijalnim situacijama (Schmidt i sur., 2014), učenici s poremećajem iz spektra autizma često ne razumiju socijalna pravila i teško im je pridržavati ih se (Sosnowy i sur., 2018), ne uočavaju važne socijalne znakove, ne obraćaju pažnju na neverbalne znakove poput govora tijela i izraza lica (Rigby i sur., 2018), dok učenici s ADHD-om mogu imati ometajuća ponašanja, sociokognitivne poteškoće i poteškoće rješavanja socijalnih problema te poteškoće emocionalne regulacije (Garden i Gerdes, 2013). Drugim riječima, zbog ograničenja koja su povezana s teškoćama u razvoju, socijalna interakcija za ove učenike predstavlja puno izazova i nije iznenađujuće da su slabije socijalno uključeni od svojih vršnjaka. No važno je i ohrabrujuće naglasiti kako deskriptivni podaci pokazuju da oni postižu pozitivnu socijalnu uključenost, što znači da iako je njihova socijalna inkluzija slabija u odnosu na vršnjake, moguće je da je ona ipak zadovoljavajuća s obzirom na njihove teškoće.

Rezultati su također pokazali da postoji statistički značajna razlika između učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja u percepciji akademskog samopoimanja. Učenici s teškoćama u razvoju postižu niže rezultate na subskali akademskog samopoimanja, odnosno negativnije procjenjuju svoje akademsko samopoimanje u usporedbi s vršnjacima tipičnog razvoja. Ovo je u skladu s nalazima velikog broja istraživanja koja pokazuju da učenici s teškoćama u razvoju imaju niže akademsko samopoimanje nego njihovi vršnjaci tipičnog razvoja (npr. Alnahdi i sur., 2022; DeVries i sur., 2021; DeVries i sur., 2018; Goldan i sur., 2021; Pijl i Frostad, 2010; Pozas i sur., 2021; Pozas i sur., 2023; Schmidt i sur., 2021; Schwab i sur., 2020). Ovom je nalazu potrebno posvetiti posebnu pažnju, imajući u vidu povezanost akademskog samopoimanja sa školskim uspjehom (Goldan i sur., 2021). Učenici s teškoćama u razvoju često su suočeni s visokim zahtjevima i akademskim standardima u obrazovnom procesu, što može rezultirati osjećajem nekompetentnosti i lošim uspjehom (Schmidt i sur., 2021). Mogu se osjećati preopterećeno u inkluzivnim razredima i posljedično razviti prilično negativno samopoimanje (Pozas i sur., 2023). Ako učenici konstantno doživljavaju neuspjehe i postižu negativne rezultate, to bi se moglo odraziti na njihovu percepciju vlastitih akademskih sposobnosti. Moguće je da učenici uspoređuju svoje akademske sposobnosti s akademskim sposobnostima svojih vršnjaka i na temelju toga formiraju vlastito akademsko samopoimanje. Učenici s teškoćama u razvoju mogu postati manje motivirani i samouvjereni kada se uspoređuju sa svojim vršnjacima bez teškoća, jer je vjerojatno da će postići slabije rezultate od njih (Ruijs i Peetsma, 2009). Usporedbe s vršnjacima sličnih sposobnosti tako bi mogle rezultirati pozitivnijim, a usporedbe s vršnjacima visokih sposobnosti negativnijim akademskim samopoimanjem. Alnahdi i sur. (2022) i Pozas i sur. (2021) ukazali su na povezanost između primjene inkluzivnih nastavnih praksi i akademskog samopoimanja. Učenici koji su procijenili da njihovi učitelji koriste inkluzivne didaktičke pristupe, imali su pozitivnije akademsko samopoimanje. Diferencirane prakse, koje odgovaraju individualnim potrebama i sposobnostima učenika, važne su u smanjenju usporedbe s vršnjacima (Pozas i sur., 2021). Iz toga možemo zaključiti da bi nedostatak inkluzivnih nastavnih praksi, nedostatak podrške i prilagođenih nastavnih metoda mogao rezultirati negativnijim akademskim samopoimanjem.

Temeljem rezultata dobivenih ovim istraživanjem, prva hipoteza H1, koja glasi „*Pretpostavlja se da će učenici s teškoćama u razvoju percipirati nižu razinu socijalne inkluzije, nižu razinu emocionalne dobrobiti i niže akademsko samopoimanje u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja.*“ djelomično se prihvaća.

Drugo problemsko pitanje odnosilo se na utvrđivanje razlike u percepciji školske klime između učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna razlika između učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja u percepciji školske klime. Učenici s teškoćama u razvoju postižu niži rezultat na *Hrvatskom upitniku školske klime*, što znači da pozitivnije percipiraju školsku klimu od svojih vršnjaka bez teškoća. U istraživanju koje su proveli Schwab i sur. (2018) učenici s teškoćama u razvoju imali su sličnu percepciju inkluzivne klime u svojim školama kao i učenici bez teškoća, a Jerković (2022) je pronašla da i učenici s teškoćama učenja i njihovi vršnjaci tipičnog razvoja imaju umjereno pozitivnu percepciju školske klime. Otkriće ovog istraživanja, da učenici s teškoćama u razvoju percipiraju školsku klimu umjereno pozitivno, čak i pozitivnije od vršnjaka tipičnog razvoja, svakako je vrlo pozitivno i ohrabrujuće, jer bi se moglo protumačiti kao pokazatelj doživljavanja pozitivnih iskustva u školi i dobre kvalitete inkluzivnog obrazovanja (Schwab i sur., 2018). Moguće je da škole promoviraju različitost, prihvaćanje i toleranciju, da učitelji primjenjuju inkluzivne nastavne prakse u skladu s individualnim potrebama učenika i pružaju učenicima individualiziranu podršku, što posljedično može pozitivno utjecati na percepciju školske klime. Važno je napomenuti da škole koje su sudjelovale u istraživanju imaju zaposlenog stručnog suradnika edukacijskog rehabilitatora. Uloga edukacijskog rehabilitatora sve je važnija u području inkluzivnog odgoja i obrazovanja, u smislu pružanja individualne podrške i dodatne stručne potpore (Kudek Mirošević i Granić, 2014). Specifična odgojno-obrazovna podrška edukacijskog rehabilitatora uključuje individualni i skupni edukacijsko-rehabilitacijski rad s ciljem ublažavanja ili uklanjanja posljedica teškoća u odgojno-obrazovnom području, poticanje djeteta u primjeni suportivnih metoda i tehnika u radu, izradu programa praćenja i procjene napretka učenika s teškoćama, rad na individualiziranim odgojno-obrazovnim edukacijskim programima, savjetodavnu podršku učiteljima u primjeni didaktičko-metodičkih postupaka i savjetovanje roditelja (Kudek Mirošević i Granić, 2014). Kroz podršku učenicima s teškoćama, savjetovanje učitelja i roditelja, suradnju s ostalim stručnjacima u školi, senzibilizaciju okoline i rad na smanjenju predrasuda i diskriminacije, edukacijski rehabilitatori zasigurno imaju veliku ulogu u stvaranju inkluzivne školske klime koja poštuje i podržava različitosti te omogućuje učenicima da ostvare svoje potencijale. Osim mogućeg pozitivnog utjecaja prisustva edukacijskog rehabilitatora u školi kroz dobru i kvalitetnu podršku, postoje još neki mogući razlozi zašto učenici s teškoćama pozitivnije procjenjuju školsku klimu. Moguće je da oni imaju niža očekivanja i manje su kritični u procjeni školske klime u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja. Možda su manje pod utjecajem adolescentskog bunta, odnosno pokazuju manje otpora prema autoritetu i školskim

pravilima. S obzirom na to da se učenici s teškoćama slabije druže u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja, moguće je da ne vide nijanse u socijalnim interakcijama koje vide njihovi vršnjaci. Jednako tako, moguće je da učenici s teškoćama primaju više povratnih informacija i pohvala za svoj trud i napredak, što može dovesti do pozitivnije percepcije školske klime. Više je razloga zašto se pozitivna percepcija školske klime od strane učenika smatra vrlo ključnom u obrazovnom procesu. Percepcije učenika da imaju podršku svojih učitelja i drugih učenika pozitivno su povezane sa samopoštovanjem i prosjekom ocjena, a negativno povezane sa simptomima depresije (Jia i sur., 2009). Osim toga, pozitivna školska klima potiče učenikove sposobnosti učenja, poštovanje i međusobno povjerenje (Thapa i sur., 2013), a povezana je s akademskim uspjehom učenika (Daily i sur., 2019). Ipak, rezultat ovog istraživanja nisu u skladu s postavljenom hipotezom i rezultatima istraživanja Hoffmann i sur. (2021) koji su pronašli da učenici s teškoćama u razvoju imaju manje pozitivnu percepciju školske klime u usporedbi s vršnjacima bez teškoća. Oni su ometajuće ponašanje u razredu ocijenili višim, a fizičku i psihičku sigurnost nižom od učenika bez teškoća. Jednako tako, La Salle i sur. (2018) pronašle su da su učenici s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju prijavili značajno nižu percepciju školske klime, više stope viktimizacije vršnjaka i više problema s mentalnim zdravljem u usporedbi s vršnjacima bez teškoća.

S obzirom na to da dobiveni rezultati pokazuju suprotno od predviđenog, druga hipoteza H2, koja glasi „*Pretpostavlja se da će učenici s teškoćama u razvoju negativnije percipirati školsku klimu u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja.*“ nije prihvaćena.

Treće problemsko pitanje odnosilo se na utvrđivanje povezanosti između percepcije inkluzije i percepcije školske klime kod učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Rezultati su pokazali da su emocionalna dobrobit i percepcija školske klime statistički značajno povezane i kod učenika s teškoćama u razvoju i kod učenika tipičnog razvoja. Kako viši rezultat školske klime znači negativniju školsku klimu, zaključujemo da je pozitivnija percepcija emocionalne dobrobiti povezana s pozitivnijom percepcijom školske klime. Ovo je u skladu s nalazima istraživanja Schwab i sur. (2018) koji su otkrili da je inkluzivna školska klima povezana s emocionalnom dobrobiti, pri čemu su pronađene jake korelacije za ukupnu Skalu inkluzivne klime (ICS) i za obje njezine subskale (podrška i briga učitelja i emocionalno iskustvo) s emocionalnom dobrobiti. Pronađen je snažan odnos između subskale za emocionalno iskustvo iz ICS-a i subskale emocionalne dobrobiti iz PIQ-a (Schwab i sur., 2018). Aldridge i sur. (2016) procjenjivali su šest aspekata školske klime (podrška učitelja, povezanost s vršnjacima, povezanost sa školom, afirmacija različitosti, jasnoća pravila te izvještavanje i

traženje pomoći) i pronašli da je svaki od njih povezan s dobrobiti učenika. Povezanost sa školom je pozitivno i izravno utjecala na zadovoljstvo životom i osjećaj dobrobiti učenika (Aldridge i sur., 2016). I istraživanje koje su provele Lester i Cross (2015) pokazalo je da su osjećaj sigurnosti u školi, osjećaj povezanosti sa školom i vršnjačka podrška značajni prediktori mentalnog i emocionalnog blagostanja. Odnosi su jedna od pet glavnih dimenzija školske klime (Thapa i sur., 2013), a ukoliko postoje dobri i pozitivni odnosi između učenika i nastavnika, kao i među samim učenicima, ukoliko se u školi poštuju različitosti i učenici se osjećaju povezani sa školom, to bi moglo doprinijeti pozitivnijoj percepciji školske klime. Učenici se u takvim uvjetima osjećaju prihvaćenima, uključenima i cijenjenima, što može poboljšati percepciju njihove emocionalne dobrobiti. Stvaranjem inkluzivnije školske klime, koja njeguje i gradi pozitivne odnose i pruža osjećaj pripadnosti, može se poboljšati dobrobit učenika (Aldridge i sur., 2016). Još jedna važna dimenzija školske klime koja se pojavljuje u prethodno spomenutim istraživanjima je sigurnost, odnosno dosljedno provođenje pravila. Ukoliko učenici smatraju da su pravila u školi pravedna, da se dosljedno provode i da se u školi može zaustaviti nasilje, oni će se osjećati sigurno i zadovoljno, što potencijalno može poboljšati i percepciju emocionalne dobrobiti.

U istraživanju je pronađeno da dok za učenike s teškoćama u razvoju ne postoji statistički značajna povezanost između socijalne inkluzije i percepcije školske klime, za učenike tipičnog razvoja postoji takva povezanost, pri čemu je pozitivnija percepcija socijalne inkluzije povezana s pozitivnijom percepcijom školske klime. Istraživanje Schwab i sur. (2018) došlo je do istih rezultata, koji pokazuju da je inkluzivna školska klima povezana sa socijalnom inkluzijom, odnosno pronađene su visoke korelacije za ukupnu Skalu inkluzivne klime (ICS) i za obje njezine subskale (podrška i briga učitelja i emocionalno iskustvo) sa socijalnom inkluzijom. Hoffmann i sur. (2021) školsku su klimu procjenjivali sa četiri subskale – mogućnost učenika da uče i koncentriraju se na poučavanje, ometajuće ponašanje, fizička i psihička sigurnost i briga za fizičko okruženje. Rezultati istraživanja su pokazali da je socijalna inkluzija pozitivno i značajno povezana sa subskalama mogućnosti učenika za učenje i koncentraciju na poučavanje, fizička i psihička sigurnost i briga za fizičko okruženje, dok između socijalne inkluzije i ometajućeg ponašanja postoji negativna povezanost (Hoffmann i sur., 2021). Zubriggen i sur. (2023) otkrili su da individualna percepcija školske klime ima učinak na percepciju društvenog sudjelovanja. Što su učenici pozitivnije ocijenili društvenu klimu u razredu, to su višim ocijenili svoje društveno sudjelovanje. I ovdje je dobro razmotriti dvije dimenzije školske klime – međuljudske odnose i osjećaj sigurnosti. Kada učenici imaju

pozitivne odnose sa svojim učiteljima i drugim učenicima, kada osjećaju da imaju njihovu podršku i kada se osjećaju prihvaćenima, manji je njihov osjećaj izoliranosti i mogu i svoju socijalnu inkluziju procijeniti pozitivnom. U školskom okruženju u kojem se dosljedno provode pravila, u kojem se osjećaju fizički i emocionalno sigurni, učenici bi mogli lakše ostvarivati pozitivne socijalne odnose i aktivno sudjelovati u aktivnostima, čime mogu imati i pozitivniju percepciju socijalne inkluzije. Ipak, prethodno navedena istraživanja nisu pronašla razliku u postojanju statistički značajne povezanosti između školske klime i percepcije inkluzije između učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja, kakva je pronađena u ovom istraživanju. Odnosno, kako je ranije rečeno, u ovom je istraživanju pronađeno da za učenike s teškoćama u razvoju ne postoji statistički značajna povezanost između socijalne inkluzije i školske klime. Razlog bi mogao biti taj što se subskala socijalne inkluzije odnosi prvenstveno na aspekt prijateljstava i odnosa s drugim učenicima, dok su u procjeni školske klime obuhvaćeni i drugi aspekti, poput odnosa s nastavnicima i osjećaja sigurnosti u školi. Učenici tako mogu percipirati prilično pozitivne razine školske klime, iako možda nisu u potpunosti zadovoljni socijalnim odnosima u razredu, i obratno. Deskriptivni podaci pokazuju kako učenici s teškoćama u razvoju pozitivno procjenjuju školsku klimu i svoje socijalne interakcije, no nepostojanje povezanosti između školske klime i socijalne inkluzije sugerira da bolja školska klima neće nužno dovesti do povećanja socijalnih interakcija učenika s teškoćama. Moguće je da je njihova socijalna uključenost više povezana s njihovim teškoćama nego sa školskom klimom. Dakle, bez obzira na klimu u školi, oni će ostvarivati socijalnu inkluziju ovisno o svojim sposobnostima nužnim za socijalnu interakciju.

Na kraju, rezultati su pokazali da i za učenike s teškoćama u razvoju i za učenike tipičnog razvoja postoji statistički značajna povezanost između akademskog samopoimanja i percepcije školske klime. Pozitivnija percepcija akademskog samopoimanja povezana je s pozitivnijom percepcijom školske klime. Schwab i sur. (2018) također su pronašli da je inkluzivna školska klima povezana s akademskim samopoimanjem, pri čemu su pronađene jake korelacije za ukupnu Skalu inkluzivne klime (ICS) i za obje njezine subskale (podrška i briga učitelja i emocionalno iskustvo) s akademskim samopoimanjem. Percepcije učenika da imaju podršku svojih učitelja i drugih učenika pozitivno su povezane sa samopoštovanjem i prosjekom ocjena, a negativno povezane sa simptomima depresije (Jia i sur., 2009). Ukoliko učenici osjećaju da ih učitelji podržavaju, razumiju i brinu o njima i smatraju da im je stalo da budu uspješni, to bi moglo povećati njihovu vjeru u vlastite sposobnosti, odnosno akademsko samopoimanje. Poučavanje i učenje jedna je od najvažnijih dimenzija školske klime (Thapa i sur., 2013).

Učenci koji smatraju da njihovi učitelji koriste inkluzivne nastavne prakse, koje odgovaraju njihovim individualnim potrebama, imaju pozitivnije akademsko samopoimanje (Alnahdi i sur., 2022; Pozas i sur., 2021).

S obzirom na dobivene rezultate u ovom istraživanju, treća hipoteza H3, koja glasi „*Pretpostavlja se da će postojati pozitivna povezanost između percepcije inkluzije i percepcije školske klime.*“ djelomično se prihvaća.

6. OGRANIČENJA

Postoje neka ograničenja koja se moraju uzeti u obzir pri tumačenju rezultata ovog istraživanja. S obzirom na problem i cilj istraživanja, u ovom je istraživanju korišteno neprobabilističko, prigodno uzorkovanje. U istraživanju su sudjelovali učenici iz jedanaest škola, čiji su ravnatelji dali suglasnost za sudjelovanjem škole u istraživanju, i radi se o osnovnim školama Grada Zagreba, čime se rezultati ne mogu generalizirati na učenike iz ostalih dijelova Republike Hrvatske. Nadalje, iz svake škole nije uključen jednak broj učenika. Uzorak učenika s teškoćama u razvoju bio je relativno malen, pa se rezultati ne mogu generalizirati na druge učenike s teškoćama u razvoju. S obzirom na dob, bili su obuhvaćeni učenici šestih i sedmih razreda, što ne omogućuje generalizaciju rezultata na učenike drugih razreda. Percepcija inkluzije i školske klime procjenjivala se upitnicima samo iz perspektive učenika, pri čemu postoji mogućnost da su učenici davali socijalno poželjne odgovore. S obzirom da su se u ovom istraživanju utvrđivale korelacije između percepcije inkluzije i percepcije školske klime, ne mogu se utvrditi uzročno-posljedične veze, odnosno ne može se zaključiti da pozitivna školska klima uzrokuje pozitivniju percepciju socijalne inkluzije, emocionalne dobrobiti ili akademskog samopoimanja, ili obratno, već samo da su povezani.

S obzirom na navedena ograničenja, slijedi i nekoliko preporuka za buduća istraživanja. Bilo bi poželjno da buduća istraživanja obuhvate veći broj učenika s teškoćama u razvoju, kao i učenike šireg raspona dobi. Percepcija inkluzije i školske klime vjerojatno nije statična, već se potencijalno mijenja i razvija tijekom vremena, stoga bi bilo zanimljivo i korisno ispitati ju u više vremenskih točaka. Procjena inkluzije i školske klime iz više perspektiva može dovesti do boljeg i potpunijeg razumijevanja situacije učenika. Percepcije učenika mogu se smatrati boljima u bilježenju individualnih iskustava učenika, no percepcije učitelja i roditelja možda bi mogle biti objektivnije. Stoga bi bilo poželjno integrirati perspektive učenika, učitelja i

roditelja, što bi omogućilo usporedbu u kojoj se mjeri percepcije različitih ispitanika podudaraju ili razlikuju. Za dobivanje detaljnije slike o percepciji inkluzije i školske klime potrebno je primijeniti i dodatne instrumente i metode, poput opažanja i intervjua. Kvalitativne metode mogu pružiti dublji uvid u iskustva učenika u školskom okruženju.

7. ZAKLJUČAK

Škola je okruženje koje učenicima omogućuje učenje, suradnju, sudjelovanje i angažman u različitim aktivnostima, stvaranje prijateljstava i mnoge druge dobrobiti. U zemljama diljem svijeta, pa tako i u Republici Hrvatskoj, jedan od primarnih ciljeva školskih sustava je osigurati pristup inkluzivnom obrazovanju za sve učenike. Važno je istražiti osjećaju li se učenici doista uključenima te kako procjenjuju kvalitetu školskog ozračja i psihološku atmosferu u školi. Istraživanje percepcije učenika može pomoći nastavnicima i drugom školskom osoblju da razumiju eventualne nedostatke i prepreke u provedbi inkluzivnog obrazovanja. Ako učitelji, stručni suradnici edukacijski rehabilitatori i ostali obrazovni djelatnici nisu svjesni činjenice da se učenici osjećaju socijalno isključenima, da se ne osjećaju sretno i sigurno u školi, da imaju nisko akademsko samopoimanje, oni neće moći pružiti adekvatnu i pravovremenu podršku učenicima. Ovo je istraživanje otkrilo da ne postoji statistički značajna razlika između učenika s teškoćama u razvoju i učenika tipičnog razvoja u procjeni emocionalne dobrobiti, pri čemu i jedna i druga skupina učenika percipira srednje vrijednosti emocionalne dobrobiti. Učenici s teškoćama u razvoju svoju socijalnu inkluziju u prosjeku percipiraju pozitivnom, ali ju procjenjuju slabijom od svojih vršnjaka bez teškoća. Učenici s teškoćama u razvoju procjenjuju svoje akademsko samopoimanje slabijim u usporedbi s vršnjacima, pri čemu u prosjeku percipiraju srednje vrijednosti akademskog samopoimanja. I učenici s teškoćama u razvoju i njihovi vršnjaci tipičnog razvoja u prosjeku umjereno pozitivno percipiraju školsku klimu, pri čemu učenici s teškoćama u razvoju pozitivnije percipiraju školsku klimu od vršnjaka bez teškoća. Za učenike s teškoćama u razvoju pronađena je statistički značajna povezanost emocionalne dobrobiti i akademskog samopoimanja sa školskom klimom, pri čemu je pozitivnija percepcija emocionalne dobrobiti i akademskog samopoimanja povezana s pozitivnijom percepcijom školske klime, dok za socijalnu inkluziju nije pronađena takva povezanost. Za učenike tipičnog razvoja pronađena je statistički značajna povezanost i emocionalne dobrobiti i socijalne inkluzije i akademskog samopoimanja sa školskom klimom, odnosno pozitivnije percepcije emocionalne dobrobiti, socijalne inkluzije i akademskog

samopoimanja povezane su s pozitivnijom percepcijom školske klime. Otkrića ovog istraživanja mogla bi se smatrati pozitivnim jer ni učenici s teškoćama u razvoju ni njihovi vršnjaci ne procjenjuju negativno ni emocionalnu dobrobit, ni socijalnu inkluziju, ni akademsko samopoimanje, ni školsku klimu. Isto bi moglo upućivati na pozitivna iskustva učenika u školi i dobru kvalitetu inkluzivnog obrazovanja. Ipak, rezultati ukazuju i da postoji prostor za unapređenje provedbe inkluzivnog obrazovanja, posebno u vidu akademskog samopoimanja za učenike s teškoćama u razvoju, i emocionalne dobrobiti za obje skupine učenika. Procjena percepcije inkluzije i školske klime tek je prvi korak u procesu poboljšanja kvalitete inkluzivnog obrazovanja. Važno je iskoristiti rezultate kako bi se pokrenule nužne promjene u obrazovnom procesu i povećala kvaliteta školskog života, a posljedično poboljšao akademski, društveni i emocionalni razvoj učenika. Poticanje zdravih i pozitivnih odnosa u školskoj zajednici, punih poštovanja i uvažavanja, povećanje podrške od strane učitelja i ostalih učenika, primjena inkluzivnih nastavnih praksi prilagođenih potrebama i sposobnostima učenika i poboljšanje osjećaja sigurnosti u školi kroz dosljednu primjenu pravila neki su od ključnih aspekata koji mogu potaknuti pozitivan akademski i socio-emocionalni razvoj učenika.

8. LITERATURA

1. Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., i Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
2. Aldridge, J. M., i McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
3. Alnahdi, G. H., Lindner, K. T., i Schwab, S. (2022). Teachers' implementation of inclusive teaching practices as a potential predictor for students' perception of academic, social and emotional inclusion. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917676>
4. Armstrong, D., Armstrong, A. C., i Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917676>
5. Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>
6. Avramidis, E., Avgeri, G., i Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools, *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
7. Bear, G. G., Kathleen, M. M., i Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405-427. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086165>
8. Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., i Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
9. Cavrini, G., Chianese, G., Bocch, B., i Dozza, L. (2015). School climate: parents', students' and teachers' perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2044-2048. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.641>

10. Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., i Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
11. Coulston, C., i Smith, K. (2013). School climate and inclusion. U T. Dary i T. Pickeral (Ur.), *School Climate Practices for Implementation and Sustainability* (str. 35-38). <https://eric.ed.gov/?id=ED584412>
12. Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L., i Zullig, K. J. (2019). School climate and academic achievement in middle and high school students. *Journal of School Health*, 89(3), 173-180. <https://doi.org/10.1111/josh.12726>
13. DeVries, J. M., Knickenberg, M., i Trygger, M. (2021). Academic self-concept, perceptions of inclusion, special needs and gender: evidence from inclusive classes in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911523>
14. DeVries, J. M., Voß, S., i Gebhardt, M. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in developmental disabilities*, 83(1), 28-36. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.007>
15. Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2). 153-162. <https://doi.org/10.1080/136031100284867>
16. Frostad, P., i Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
17. Gardner, D. M., i Gerdes, A. C. (2015). A review of peer relationships and friendships in youth with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(10), 844-855. <https://doi.org/10.1177/1087054713501552>
18. Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., i Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
19. Garrote, A., Zubriggen, C. L. A., i Schwab, S. (2023). Friendship networks in inclusive elementary classrooms: Changes and stability related to students' gender and

- self-perceived social inclusion. *Social Psychology of Education*, 26, 1479-1497. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09804-z>
20. Goldan, J., Hoffmann, L., i Schwab, S. (2021). A matter of resources? – students' academic self-concept, social participation and school-wellbeing in inclusive education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 15, 89-100. https://www.researchgate.net/publication/348564306_A_matter_of_resources_-_Students%27_Academic_Self-concept_Social_Participation_and_School-Wellbeing_in_Inclusive_Education
21. Haynes, N., Emmons, C., i Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4
22. Henke, T., Bogda, K., Lambrecht, J., Bosse, S., Koch, H., Maaz, K., i Spörer, N. (2017). Will you be my friend? A multilevel network analysis of friendships of students with and without special educational needs backgrounds in inclusive classrooms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 449-474. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0767-x>
23. Hopson, L. M., i Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33, 2221-2229. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.07.006>
24. Hoffmann, L., Närhi, V., Savolainen, H., i Schwab, S. (2021). Classroom behavioural climate in inclusive education– a study on secondary students' perceptions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 312-322. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12529>
25. Hunt, S. M., Radliff, K. R., Acton, C., Bible, A., i Joseph, L. M. (2023). Students with disabilities' perceptions of school climate: A systematic review. *School Psychology International*, 45(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/01430343231194732>
26. Jerković, M. (2022). Školska klima i internalizirani problemi kod adolescenata s teškoćama učenja [Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. Repozitorij radova – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
27. Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X., i Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: a comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x>

28. Knickenberg, M., Zubriggen, C. L. A., Venetz, M., Schwab, S., i Gebhardt, M. (2020). Assessing dimensions of inclusion from students' perspective– measurement invariance across students with learning disabilities in different educational settings. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 287-302.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1646958>
29. Koster., M., Nakken, H., Pijl, S. J., i van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
<https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
30. Koster, M., Pijl, A. P., Nakken, H., i Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability Development and Education*, 57(1), 59-75.
<https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
31. Koster, M., Pijl, S. J., van Houten, E., i Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.
<https://doi.org/10.1080/08856250601082265>
32. 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 pedagošku teoriju i praksu*, 65, 233-247.
<https://hrcak.srce.hr/file/236243>
33. Kudek Mirošević, J., i Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi*. Alfa.
34. La Salle, T., George, H. P., McCoach, D. B., Polk, T., i Evanovich, L. L. (2018). An examination of school climate, victimization, and mental health problems among middle school students self-identifying with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 43(3), 393-392. <https://doi.org/10.1177/0198742918768045>
35. Lester, L., i Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-Being Theory Research and Practice*, 5(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8>
36. Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
<https://doi.org/10.1348/000709906X156881>

37. Little, C., deLeeuw, R. R., Andriana, E., Zanuttini, J., i David, E. (2020). Social inclusion through the eyes of the student: Perspectives from students with disabilities on friendship and acceptance. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(3), 2074-2093. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1837352>
38. Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offerdi, I., Giorgetti, M., i Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: a study with high-school students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>
39. Marsh, H. W., Tracey, D. K., i Craven, R. G. (2006). Multidimensional self-concept structure for preadolescents with mild intellectual disabilities: a hybrid multigroup–MIMC approach to factorial invariance and latent mean differences. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 795-818. <https://doi.org/10.1177/0013164405285910>
40. Marsh, R. J., Higgins, K., Morgan, J., Cumming, T. M., Brown, M., i McCreery, M. (2019). Evaluating school connectedness of students with emotional and behavioral disorders. *Children & Schools*, 41(3), 153-160. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz013>
41. Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., i Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>
42. McCoy, S., i Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
43. Pijl, S. J., i Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/08856250903450947>
44. Pijl, S. J., Frostad, P., i Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
45. Pirker, A., Hafenscher, J., i Lindner, K. T. (2023). Investigating the self-perception of social, emotional, and academic inclusion of students with and without special educational needs through photovoice. *Education Sciences*, 13(4), 423-440. <https://doi.org/10.3390/educsci13040423>

46. Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K. T., i Schwab, S. (2021). DI (differentiated instruction) does matter! The effects of DI on secondary school students' well-being, social inclusion and academic self-concept. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.729027>
47. Pozas, M., Letzel-Alt, V., Schwab, S., i Zubriggen, C. (2023). Exploring Mexican lower secondary school students' perceptions of inclusion. *Cogent Education*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2203971>
48. Rathmann, K., Herke, M. G., Hurrelmann, K., i Richter, M. (2018). Perceived class climate and school-aged children's life satisfaction: The role of the learning environment in classrooms. *Plos One*, 13(2), 1-21.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189335>
49. Rigby, S. N., Stoesz, B. M, i Jakobson, L. S. (2018). Empathy and face processing in adults with and without autism spectrum disorder. *Autism Research*, 11(6), 942-955.
<https://doi.org/10.1002/aur.1948>
50. Ruijs, N. M., i Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
51. Sanders, S. M., Durbin, J. M., Anderson, B. G., Fogarty, L. M., Giraldo-Garcia, R. J., i Voight, A. (2018). Does a rising school climate lift all boats? Differential associations of perceived climate and achievement for students with disabilities and limited English proficiency. *School Psychology International*, 39(6), 646-662.
<https://doi.org/10.1177/0143034318810319>
52. Scheepstra, A., Nakken, H., i Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 2012-220.
<https://doi.org/10.1080/0885625990140303>
53. Schmidt, M., Prah, A., i Čagran, B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. *Educational Studies*, 40(4), 407-422.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930339>
54. Schmidt, M., Schwab, S., i Zubriggen, C. L. A. (2021). Social inclusion, emotional inclusion and academic self-concept of Slovenian students with learning disabilities. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 72(138). 218-234.
https://www.researchgate.net/publication/352888738_Social_Inclusion_Emotional_In

clusion and Academic Self-
concept of Slovenian Students with Learning Disabilities

55. Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities, 43-44*, 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
56. Schwab, S., i Alnahdi, G. H. (2020). Teachers' judgments of students' school-wellbeing, social inclusion, and academic self-concept: a multi-trait-multimethod analysis using the Perception of Inclusion Questionnaire. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01498>
57. Schwab, S., Lindner, K. T., Helm, C., Hamel, N., i Markus, S. (2021). Social participation in the context of inclusive education: primary school students' friendship networks from students' and teachers' perspectives. *European Journal of Special Needs Education, 37(5)*. 834-849. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961194>
58. Schwab, S., Markus, S., i Hassani, S. (2022). Teachers' feedback in the context of students' social acceptance, students' well-being in school and students' emotions. *Educational Studies, 1-18*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2023475>
59. Schwab, S., Sharma, U., i Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education, 75*, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
60. Schwab, S., Zubriggen, C. L. A., i Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology, 82*, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003>
61. Skrzypiec, G., Askell-Williams, H., Slee, P. T., i Rudzinski, A. (2015). Students with self-identified special educational needs and disabilities (si-SEND): flourishing or languishing!. *International Journal of Disability, Development and Education, 63(1)*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111301>
62. Sosnowy, C., Silverman, C., Shattuck, P., i Garfield, T. (2019). Setbacks and successes: How young adults on the autism spectrum seek friendship. *Autism in Adulthood, 1(1)*, 44-51. <https://doi.org/10.1089/aut.2018.0009>
63. Stiefel, L., Shiferaw, M., Schwartz, A. E., i Gottfried, M. (2018). Who feels included in school? Examining feelings of inclusion among students with disabilities. *Educational Researcher, 47(2)*, 105-120. <https://doi.org/10.3102/0013189X17738761>

64. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., i Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
65. Zysberg, L., i Schwabsky, N. (2020). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-482.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>
66. Zubriggen, C. L. A., Hofmann, V., Lehofer, M., i Schwab, S. (2023). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education*, 27(11), 1223-1238.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>
67. Zullig, K. J., Huebner, E. S., i Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.
<https://doi.org/10.1002/pits.20532>
68. Žic Ralić, A. (2023). Differences in emotional well-being, social inclusion and academic self-concept between students with and without disabilities in Bosnia and Herzegovina. U I. Renuka Priyantha i sur. (Ur.), *International Conference on Diversity, Equity and Inclusion in Higher Education, Proceedings* (str. 107-127). Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Ruhuna.
https://www.researchgate.net/publication/374060690_Differences_in_Emotional_Well-Being_Social_Inclusion_and_Academic_Self-Concept_Between_Students_with_and_without_Disabilities_in_Bosnia_and_Herzegovina
69. Žic Ralić, A., Cvitković, D., Žyta, A., i Ćwirynkało, K. (2020). The quality of inclusive education from the perspective of teachers in Poland and Croatia. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56(2), 105-120. <https://hrcak.srce.hr/file/361783>
70. Žic Ralić, A., i Matičević, M. (2023). Teachers' perception of students' emotional well-being, social inclusion, and academic self-concept. U Lj. Isaković i sur. (Ur.), *12. Međunarodni naučni skup „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas“*, *Zbornik radova* (str. 97-108). Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
https://www.researchgate.net/publication/376456008_Teachers%27_perception_of_students%27_emotional_well-being_social_inclusion_and_academic_self-concept

71. Velki, T., Kuterovac Jagodić, G., i Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17(2), 151-165.
<https://hrcak.srce.hr/file/214500>
72. Venetz, M., Zubriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., i Hessels, M. G. P. (2015). The perceptions of inclusion questionnaire (PIQ). Dostupno online na:
<https://piqinfo.ch/>
73. Venetz, M., Zubriggen, C. L. A., i Schwab, S. (2019). What do teachers think about their students' inclusion? Consistency of students' self-reports and teacher ratings. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01637>
74. Wang, M. T., i Degol, J. L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>