

SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE I INTERKULTURNE VRIJEDNOSTI UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA

Miljak, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:161227>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-17**

Repository / Repozitorij:

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



UNIVERSITY OF SPLIT



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Splitu
Filozofski fakultet

Ivana Miljak

**SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE I INTERKULTURNE VRIJEDNOSTI
UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA**

Diplomski rad

Split, 2024.

Sveučilište u Splitu
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju

Ivana Miljak

**SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE I INTERKULTURNE VRIJEDNOSTI
UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA**

Diplomski rad

Studentica:
Ivana Miljak

Mentorica:
prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, srpanj 2024.

Sadržaj

| | |
|---|----|
| Tablice..... | 6 |
| 1. Uvod..... | 1 |
| 2. Teorijski okvir..... | 2 |
| 2.1. Inkluzivne politike..... | 6 |
| 2.2. Interkulturalne vrijednosti učenika..... | 9 |
| 2.3. Inkluzivne vrijednosti..... | 13 |
| 2.4. Društvene vještine i razvoj društvenih vještina..... | 15 |
| 3. Empirijsko istraživanje..... | 20 |
| 3.1. Cilj i problem istraživanja..... | 20 |
| 3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja..... | 20 |
| 3.2.1. Hipoteze istraživanja..... | 20 |
| 3.2.2. Zadaci istraživanja..... | 21 |
| 3.2.3. Varijable istraživanja..... | 21 |
| 3.3. Metodologija istraživanja..... | 21 |
| 3.3.1. Instrument istraživanja..... | 21 |
| 3.3.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka..... | 22 |
| 3.4. Analiza i interpretacija podataka..... | 22 |
| 3.4.1. Deskriptivna analiza..... | 22 |
| 3.4.2. Deskriptivna obrada skala..... | 23 |
| 3.4.3. Faktorska analiza..... | 25 |
| 3.6. Testiranje hipoteza..... | 28 |
| 3.7. Rasprava..... | 35 |
| 4. Zaključak..... | 42 |
| 5. Literatura..... | 45 |
| Sažetak..... | 51 |
| Abstract..... | 52 |

Tablice

| | |
|--|----|
| Tablica 1. Deskriptivna analiza nezavisnih demografskih varijabli | 22 |
| Tablica 2. Deskriptivni podaci za skalu socio-emocionalnih kompetencija..... | 23 |
| Tablica 3. Deskriptivni podaci za skalu inkluzivnih vrijednosti..... | 24 |
| Tablica 4. Faktorska analiza skale socio-emocionalnih kompetencija | 25 |
| Tablica 5. Faktorska analiza skale inkluzivnih vrijednosti | 27 |
| Tablica 6. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na spol | 28 |
| Tablica 7. Vrijednosti ANOVA testa za skalu samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na razred | 29 |
| Tablica 8. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na školu | 30 |
| Tablica 9. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na veličinu mjesta boravišta | 31 |
| Tablica 10. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na spol..... | 32 |
| Tablica 11. Vrijednosti ANOVA testa za skalu samoprocjene inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na razred..... | 32 |
| Tablica 12. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na školu..... | 33 |
| Tablica 13. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na veličinu mjesta boravišta | 34 |
| Tablica 14. Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije za skale samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija i samoprocjene inkluzivnih vrijednosti..... | 35 |

1. Uvod

Socio-emocionalno učenje i kompetencije ključan su dio djetetovog obrazovanja i razvoja. Kroz socio-emocionalno učenje djeca, ali i odrasli, uče kako savladati i primijeniti znanja, vještine i stavove s ciljem upravljanja emocijama, razvoja identiteta, postizanja raznih ciljeva, pokazivanja empatije, donošenja odluka i ostvarivanja značajnih društvenih odnosa (CASEL, 2017). Socio-emocionalno učenje potrebno je razlikovati od pojma socio-emocionalnih kompetencija. Učenje se odnosi na razvijanje sposobnosti upravljanja i prepoznavanja emocija, donošenje odgovornih odluka, razvoj interesa i brige za druge, uspješno nošenje s izazovnim situacijama i stvaranje pozitivnih odnosa (CASEL, 2003). S druge strane, pojam socio-emocionalnih kompetencija odnosi se na sposobnost pojedinca da upravlja, razumije i izražava društvene i emocionalne aspekte vlastitog života kroz učenje, stvaranje odnosa, rješavanje svakodnevnih problema, brzu prilagodbu izazovima svakodnevnog života i slično. To uključuje visoku razinu samosvijesti i kontrole te suradnju i brigu o sebi i drugima. Kada se kroz određeni proces učenja razvijaju socijalne i emocionalne vještine, vrijednosti i stavovi, dolazi do razvitka socio-emocionalne kompetencije kod osobe (Ellis i sur., 1997).

Interkulturene vrijednosti razvijaju se interkulturalnim obrazovanjem. Glavni cilj interkulturalnog obrazovanja je stvaranje prilika i omogućavanje obrazovanja jednake kvalitete za sve učenike, koristeći njihove razlike kako bi se razvio autentičan i svrhovit odgojno-obrazovni proces koji je namijenjen svim učenicima, a ne samo onima koji su kulturno različiti od svoje matične sredine. Pri procesu interkulturalnog obrazovanja naglasak se stavlja na dijalog koji je temeljni pokazatelj uspješnosti ovog odgojno-obrazovnog procesa, kao i na skriveni kurikulum i poticanje dubljeg razumijevanja identiteta i kulture učenika, uzimajući pritom u obzir različitosti koje nisu isključivo vanjske/fizičke (Bartulović i Kušević, 2016). U ovom diplomskom radu, kroz pregled literature, istraživanja i novije podatke, obrađuje se tema socio-emocionalnih kompetencija i interkulturalnih vrijednosti učenika srednjih škola s područja Splitsko-dalmatinske županije. U prvom poglavlju prikazan je teorijski okvir, inkluzivne politike, interkulturene vrijednosti učenika, društvene vještine te razvoj istih, kao i recentna istraživanja. U drugom dijelu opisana je metodologija provedbe empirijskog istraživanja i prikazani su rezultati istraživanja uz raspravu i zaključke o provedenom istraživanju.

2. Teorijski okvir

Inkluzija se kroz povijest spominje u brojnim dokumentima i konvencijama. Deklaracija o ljudskim pravima iz 1948. godine osigurava pravo na besplatno obrazovanje za svu djecu bez obzira na njihove ostale karakteristike. Konvencija *Ujedinjenih naroda (UN) o pravima djeteta* iz 1989. godine dodatno naglašava pravo na besplatno osnovno obrazovanje za svu djecu, bez obzira na njihove različitosti. Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve, iz 1990. godine, također, podržava ovaj cilj. Jednake obrazovne šanse za svu djecu i mlade garantirane su UN-ovim Okvirnim pravilima iz 1996. godine, koja uključuju jednakost prilika za osobe s poteškoćama u razvoju (Pravilo 6). Izjava iz Salamance i Okvir za akciju iz 1996. godine promiču pravo svakog djeteta da bude uključeno u redovne škole, bez obzira na emocionalno, fizičko, intelektualno, jezično, socijalno ili drugo stanje djeteta. Okvir za akciju sa Svjetskog obrazovnog foruma 2000. godine imao je za cilj osigurati besplatno i obavezno obrazovanje za sve do 2015. godine, s posebnim fokusom na mlade i djecu koji su marginalizirani i socijalno obespravljeni. Studija o pravu na obrazovanje za osobe s invaliditetom, prihvaćena 2001. godine, te UN-ova *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* iz 2008. godine, naglašavaju inkluziju kao temelj društvene jednakosti (UNESCO, 2005).

Pojmovi integracija i inkluzija nisu sinonimi. Postoji više razloga zašto ova dva termina nisu slična, ali prva razlika je činjenica da inkluzija podrazumijeva da su djeca od prvog dana uključena u redovan sustav obrazovanja, a na školi je da osigura spremnost prihvaćanja različitih učenika. Takve škole prilagodile su svoj način rada i strukturu, kao i promjenu stavova nastavnika i stručne službe prema djeci s različitim sposobnostima. Integracija uključuje dolazak djeteta izvana, odnosno fokusira se na uključivanje djece u već postojeće strukture i razrede unutar škole. Dijete se treba prilagoditi već postojećem modelu školovanja, a ne škola djetetu (Loreman i sur., 2005). Inkluzija podrazumijeva potpunu uključenost djece s različitim sposobnostima i mogućnostima u sve aspekte školovanja kojima mogu pristupiti i druga djeca. Inkluzivni pristup obrazovanju uključuje redovnu školu i okruženje učionice koja se istinski prilagođava i mijenja ovisno o potrebama djeteta kako bi se one zadovoljile pri čemu se razlike ne ističu, nego slave i vrednuju. Naravno, djeca kojoj je potreban individualiziran pristup i dodatna pomoć imaju priliku i pravo na nju, u učionici i van nje, kada je to potrebno (Loreman i sur., 2005).

Penninx i sur. (2016) definiraju integraciju kao proces pri kojem pojedinac postaje prihvaćeni dionik društva. Osobe koje su integrirane u društvo imaju znanje i sposobnost da izgrade uspješan i ispunjen život u zemlji u kojoj se nalaze (Harder i sur., 2018). Autorica Blagojević (2020) navodi kako je integracija pojam koji nije jednoznačno definiran iako se

mnoštvo autora bavi temom integracije, a razlog tomu je što pristupaju pojmu iz različitih perspektiva. Heckmann i sur. (2006) definiraju integraciju kao proces uključivanja migranata u institucije i odnose društva domaćina. Esser (2004) ističe tri međusobno povezana aspekta svake teorije o integraciji migranata: socijalnu integraciju migranata kao pojedinaca u društveni sustav, pojavu određenih društvenih struktura, posebno u pogledu socijalne nejednakosti i socijalne diferencijacije te socijalnu integraciju cijelog društva, a Klareenbeek (2019) smatra integraciju krajnjim stanjem koje treba poslužiti kao standard procjene, pri čemu društvo ne bi imalo socijalne granice između „legitimnih članova“ i „outsajdera“. Vislie (2003) ističe kako je tijekom 60-ih i 70-ih godina 20. stoljeća temeljni cilj integracije bio uključiti dijete s poteškoćama u razvoju u sustav obrazovanja pri čemu se ističe pravo djeteta s poteškoćama u razvoju u redovno obrazovanje skupa s vršnjacima te reorganizacija postojećeg sustava specijalnih škola.

Zuckerman (2016) spominje kako pojam integracije podrazumijeva uvažavanje i prihvaćanje osobe s poteškoćom, pri čemu se ne poštuju ključne promjene koje su se razvile potpunim razvojem ostalih potencijala osobe. S druge strane, inkluzija promatra svakog čovjeka kao društveno ravnopravnu jedinku s individualnim potrebama pri čemu se osigurava pomoć i podrška svim učenicima u redovitom okruženju, nema posebnih uvjeta, podrazumijeva se pozitivan odnos prema različitostima tijekom kojeg se ističu nove ideje i mogućnosti, a ne nedostaci. Igrić (2015) inkluziju promatra sa sličnog stajališta, a to je razina spremnosti društva na prilagodbu prema svim članovima društva, a Opić i sur.(2015) kao termin u kojem se ljudi ne izjednačavaju, nego prihvaćaju kakvi jesu tijekom čega pojedinci dobiju pravo odlučivanja o vlastitom životu, pri čemu cilj nije samo uključiti osobu u redovnu nastavu, nego pružiti priliku za stjecanje iskustva i sudjelovanje u aktivnostima kroz taj proces.

Socio-emocionalna kompetencija sastoji se od pet socijalnih i emocionalnih kompetencija, a to su: socijalna svijest, svijest o sebi, upravljanje samim sobom, odgovorno donošenje odluka i socijalne vještine. Ove kompetencije razvijaju se socio-emocionalnim učenjem (CASEL, 2003). Putem socio-emocionalnog učenja, djeca i mladi stječu znanje, stavove i vještine potrebne za učinkovito razumijevanje i upravljanje emocijama, postavljanje i ostvarivanje pozitivnih ciljeva, iskazivanje empatije prema drugima, izgradnju i održavanje pozitivnih odnosa te donošenje odgovornih odluka (Weissberg i sur., 2015 prema Vranjican, i sur., 2019).

Socijalna je svijest sposobnost razumijevanja osjećaja drugih, cijenjenje različitih i drukčijih tijekom pozitivne interakcije s njima te mogućnost sagledavanja njihove percepcije kroz empatiju, razumijevanje različitosti, poštovanja prema drugima i stavljanja sebe u tuđu perspektivu u nekoj situaciji (CASEL, 2003). Dio ovih kompetencija spominje se i u *Okviru nacionalnog kurikuluma* (MZO, 2017, str. 15-16). Okvir ističe kako Nacionalni kurikulum za cilj postavlja

razvijanje vještina i spremnosti djece i mladih za stjecanje znanja, ali i: rješavanje problema, donošenje odluka, metakogniciju, kritičko mišljenje, kreativnost i inovativnost. Razvijanje ovih vještina kurikulum potiče kroz komunikaciju, suradnju, informacijsku pismenost, digitalnu pismenost i korištenje tehnologije, ali i kroz upravljanje sobom, profesionalnim i osobnim razvojem, povezivanje s drugima i aktivno građanstvo. S obzirom na to da područja koja kurikulum pokriva, možemo reći da su tijekom pisanja u obzir uzeli i razvoj socio-emocionalnih kompetencija djece i mladih.

CASEL (2017) kompetenciju svijest o sebi opisuje kao prepoznavanje vlastitih osjećaja i misli te razumijevanje kako te iste misli i osjećaji utječu na ponašanje, samopouzdanje, identifikaciju emocija, ispravnu percepciju sebe, samoučinkovitost i prepoznavanje snaga. Denham i Brown (2010) kompetenciju upravljanja samim sobom, odnosno svojim emocijama, ističu kao važnu odliku u akademskom i društvenom ponašanju jer je važna zbog radne memorije i pažnje. Dio ove kompetencije nošenje je sa stresnim situacijama, prikladno izražavanje emocija, smirenost pri rješavanju izazova, samomotivacija, organizacijske vještine i samodisciplina. Odgovorno donošenje odluka bazira se na etičkim standardima, društvenim normama i sigurnosnim pitanjima, a odnosi se na sposobnost donošenja odluka i izbora pri društvenim interakcijama i vlastitom ponašanju. Dio toga su kompetencije: evaluacija, refleksija, identifikacija, analiza i rješavanje problema/situacije te etička odgovornost (CASEL, 2017).

U kompetenciji socijalne vještine najvažnije je uspostavljanje i održavanje zdravih odnosa s grupama i pojedincima. Također, asertivnost, rješavanje sukoba, verbalizacija potreba, timski rad i društveni odnosi (CASEL, 2003 i 2017). Nadalje, Rose-Krasnor i Denham (2009; prema Vranjican i sur., 2019) tvrde da socio-emocionalno kompetentno ponašanje karakteriziraju dva ključna čimbenika. Prvi je socijalna kompetencija, koja se ogleda u uspješnim socijalnim interakcijama gdje je bitna sposobnost pojedinca da zadovolji vlastite potrebe dok istovremeno održava pozitivne odnose s drugima. Drugi čimbenik je emocionalna kompetencija, koja se očituje kroz prikladno izražavanje emocija, razumijevanje vlastitih i tuđih emocija te učinkovitu emocionalnu regulaciju. Prepoznaje se ideja važnosti razvijenih socio-emocionalnih kompetencija za školski uspjeh kroz socijalne, biheviornalne i akademske ishode, ali ističu i njihov utjecaj na pozitivno mentalno zdravlje i uspjeh u karijeri. Činjenica je da djeca veliku količinu socio-emocionalnih kompetencija razviju tijekom prvih nekoliko godina života s roditeljima, ali oni koji nisu u ranom djetinjstvu uspjeli i dalje mogu razviti kompetencije kroz obrazovni sustav, pri čemu se naglasak stavlja na učitelje kao nositelje takve naobrazbe kroz razne intervencijske pristupe pri čemu automatski poboljšaju školsku klimu razvijanjem kvalitetnih odnosa među učenicima i nastavnicima, sigurnosti i promicanjem građanskih vrijednosti (Vranjican i sur., 2019). Cohen

(2001) predlaže socio-emocionalno učenje kao potencijalno rješenje problema u ponašanju kod adolescenata, kao i odličan način za rano sprječavanje problema mentalnog zdravlja. Također, stavlja naglasak na suradnju škole i roditelja/skrbnika kako bi se socio-emocionalne kompetencije razvile u što većoj mjeri. Spominje i mogućnost uvođenja razgovora o efikasnom rješavanju sukoba, zdravstvenom odgoju i suradničkom učenju kao odličan doprinos procesima socio-emocionalnog učenja. Piršl (2012) definira interkulturalnu kompetenciju kao više ili manje uspješno ostvarivanje odnosa s osobama koje su jezično i kulturno drukčije, bez obzira je li osoba imala prethodno iskustvo i susret s tom kulturom, a takav odnos ovisi o kompetencijama koje osoba posjeduje i koje vode do pozitivnih odnosa. Biti interkulturalno kompetentan podrazumijeva, uz posjedovanje znanja i pozitivnih stavova, sposobnost uspostavljanja efikasne interakcije s drugima, odnosno kvalitetne interkulturalne komunikacije. Pored uspješne komunikacije, ključni zahtjevi interkulturalne kompetencije uključuju osjetljivost i samosvijest, odnosno razumijevanje ponašanja drugih ljudi, kao i njihovog načina razmišljanja i percepcije svijeta (Hrvatić, Piršl, 2007; prema Piršl, 2012). Interkulturalna kompetencija tako ima četiri dimenzije, a to su: stavovi, odnosno motivacija, sposobnost (samo)refleksije o svim aspektima interkulturalne kompetencije, vještine i konstruktivna interakcija (Deardroff, 2004 prema Piršl, 2014). Schelfhout i sur. (2022) opisuju interkulturalnu kompetenciju kao višestrani i složeni koncept koji kombinira znanja i vještine potrebne za učinkovito i primjereno djelovanje u interakciji s drugima koji su kulturno drugačiji. Sample (2013) tvrdi da interkulturalne kompetencije nisu urođena karakteristika, već naučena sposobnost koju ljudi stječu u interkulturalnim situacijama o kojima kasnije razmišljaju i razvijaju dublje razumijevanje kulturoloških razlika pri čemu razvijaju interkulturalnu osjetljivost, a Chen (2000) smatra kako osobe s interkulturalnom kompetencijom i osjetljivosti su, ne samo svjesni svojih interakcija s kulturno različitim osobama, nego razmijenjene ideje i mišljenja smatraju važnima za osobni razvoj.

Dakle, potrebno je povezivati interkulturalne kompetencije s usvojenim socio-emocionalnim kompetencijama kako bi se maksimalno razvile obje kompetencije i kako bi društvo maksimalno prosperiralo u novonastalim, ali i već postojećim multikulturološkim situacijama. Autor Piršl (2014), također, navodi kako nema suglasnosti pri definiranju jedinstvenih elemenata/dimenzija interkulturalnih kompetencija te da se definicije razlikuju od autora do autora, ali razlikuje veliki broj modela, i to: „(...) interakcijske, razvojne, komponentne, konceptualne, kontekstualne, komunikacijske modele“ (Sablić, 2014: 29).

2.1. Inkluzivne politike

Inkluzija se usko povezuje s idejom *obrazovanja za sve* gdje djeca imaju pristup kvalitetnom osnovnom obrazovanju u kojem su djeca vođena željom za znanjem i omogućeno im je slobodno učenje u prijateljskom, zdravom i zaštitničkom okruženju. Ovakav tip obrazovanja prilagođen djeci i njihovim individualnim potrebama upravo je ono čemu trebaju težiti sve zemlje svijeta (UNESCO, 2005). UNESCO (2005) smatra inkluziju procesom rješavanja i odgovaranja na raznolikost potreba svih učenika kroz povećanje sudjelovanja u učenju, kulturama i zajednicama te smanjenje isključenosti unutar i izvan obrazovanja. Uključuje promjene i modifikacije u sadržaju, pristupima, strukturama i strategijama, sa zajedničkom vizijom koja pokriva svu djecu odgovarajuće dobi i uvjerenje da je odgovornost redovnog sustava obrazovati svu djecu. Nadalje, inkluzija se bavi pružanjem odgovarajućih odgovora na široki spektar potreba za učenjem u formalnom i neformalnom obrazovnom okruženju. Umjesto da bude marginalno pitanje o tome kako se neki učenici mogu integrirati u redovno obrazovanje, inkluzivno obrazovanje pristup je koji razmatra kako transformirati obrazovne sustave i druga okruženja za učenje kako bi se odgovorilo na različitost učenika. Cilj mu je omogućiti učiteljima i učenicima da se osjećaju ugodno s različitostu i da je vide kao izazov i obogaćivanje okruženja za učenje, a ne kao problem. Inkluzija naglašava pružanje mogućnosti ravnopravnog sudjelovanja osoba s invaliditetom (tjelesnim, društvenim i/ili emocionalnim) kad god je to moguće u općem obrazovanju, ali ostavlja otvorenim mogućnost osobnog izbora i mogućnosti posebne pomoći i pogodnosti za one kojima je potrebna. Milovanović i sur. (2014) naglašavaju da je rano obrazovanje važno sredstvo za omogućavanje kasnije obrazovne i socijalne uključenosti i postignuća. Autori naglašavaju da je potrebno znatno više ulaganja i pozitivnih radnji u podizanju svijesti o važnosti ranog obrazovanja te u razvoju politika i pružanja usluga koje će koristiti djeci koja su trenutno u najnepovoljnijem položaju. Inkluzija se provodi i kroz inkluzivnu nastavu, didaktički proces koji pojašnjava kako sustavno poučavati i predavati osobama s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Ilić, 2010). U takvu nastavu uključeni su svi, neovisno o religiji, porijeklu, psihofizičkoj sposobnosti, rasi, spolu i slično, a pokazatelji takve nastave su: fokus na razumijevanje različitosti, sudjelovanje svih učenika u izvannastavnim aktivnostima, uzimanje u obzir različitih učeničkih potreba tijekom planiranja nastave, velika uloga suradnje u razrednom okruženju te disciplina nastala iz uzajamnog poštovanja. Uz to što takvo obrazovanje ima za cilj zadovoljiti osnovna ljudska prava, treba imati i socijalni, financijski i obrazovni učinak (Milenović, 2011).

Dokument *Indeks za inkluziju* (Booth i Ainscow, 2016) potiče pristup učenju tako da učenici kroz aktivno sudjelovanje povezuju znanje s vlastitim iskustvom. Dokument ističe tri dimenzije inkluzije, i to stvaranje, kreiranje i razvijanje inkluzivne kulture. Ističe kako svaka škola

ima slobodu i obavezu usavršavati se, prilagoditi svoje uvjete i potrebe, kao i svim učenicima dati jednake šanse te poticati suradnju jer se jedino tako može ostvariti odličan rezultat škole. Nadalje, dokument sadrži materijale za podršku školama, kao i savjete kako stvoriti inkluzivno okruženje unutar učionica i oko škole za sve učenike. Potiče nastavnike i ostalo odgojno-obrazovno osoblje da planove o inkluzivnom obrazovanju provedu u praksi (Booth i Ainscow, 2016). Batarelo Kokić i sur. (2009) izdvajaju regionalne, međuvladine ili međunarodne organizacije koje svojim radom i izdavaštvom doprinose širenju ideje inkluzivnog obrazovanja. Organizacije poput OECD-a, ETF-a, Vijeća Europe, Eurydice i UNESCO-a aktivno rade na komparativnim istraživanjima implementacije inkluzivnih praksi u obrazovnim sustavima. Republika Hrvatska i Europska Unija donose raznovrsne strategije, zakone i planove kojima reguliraju inkluzivne politike i obrazovanje. *Nacionalni plan za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2022. do 2026. godine* (MROSP, 2022) postavlja inkluzivni odgoj kao jedan od prioriteta u ovom dokumentu za poboljšanje života sve djece, a posebno za djecu s invaliditetom i teškoćama u razvoju. U dokumentima o pravima djeteta koji su na snazi u Republici Hrvatskoj, naglašava se potreba osiguravanja jednakih mogućnosti i pristup obrazovanju za svu djecu, uključujući onu s posebnim potrebama, raseljene osobe, izbjeglice, imigrante i djecu iz zajednica u nepovoljnom položaju (Batarelo Kokić i sur., 2019). *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije* (MZOS, 2014) raspravlja o nadležnim tijelima koja su zadužena za provođenje inkluzivnih politika i obrazovanja, kao i potencijalne izazove s kojima se te institucije mogu susresti, poput predrasuda svih uključenih aktera, prostora u kojemu se nastava treba odvijati te standardizacija instrumenata koje koriste odgojno-obrazovni djelatnici. Uz razne mjere specifične za svaki od izazova, predlažu i osnivanje stručnog mobilnog tima koji će pomoći školama u poboljšanju uvjeta i provedbi inkluzivnog obrazovanja. *Europski stup socijalnih prava u 20 načela* (Europska komisija, 2017) donosi 20 načela kojima se uređuju prava svih građana Europe kako bi se osigurala jaka socijalna Europa, koja je uključiva i puna mogućnosti za sve. Načela tvrde kako svi imaju pravo na jednako obrazovanje, osnovno, srednje, visoko i cjeloživotno, jednake mogućnosti za sve neovisno o spolu, rasi, kulturi i jeziku, pravo na informacije, zdravlje, sigurnost i slično. Europska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje (n.d.) djeluje i donosi razne strategije i dokumente s područja inkluzivnog obrazovanja. Agencija je donijela više od 30 dokumenata s fokusom na razne teme koje se tiču inkluzije, a neki od njih su: *Uključivost i obrazovanje, Podrška inkluzivnom (ruko)vodstvu škole te Profil za stručno usavršavanje učitelja za inkluziju*.

Obrazovanje nacionalnih manjima u Republici Hrvatskoj, uz *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama* (Narodne novine, 2024), reguliran je i *Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina* (Narodne novine, 2000) i *Ustavnim zakonom*

o pravima nacionalnih manjina (Narodne novine, 2002) kojima se regulira nastava za njih. Nadležno Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih na svojoj web-stranici ističe razne prilagodbe za škole u slučaju da postoji osoba druge kulture u razredu. Učenici mogu pohađati nastavu na jeziku i pismu svoje nacionalne manjine, dvojezičnu nastavu, njegovanje jezika kulture, nastavu u kojoj se jezik nacionalne manjine uči kao jezik sredine, posebne oblike nastave poput ljetne i zimske škole te dopisno-konzultativne nastave te posebne programe za uključivanje učenika romske populacije u odgojno-obrazovni sustav (MZOM, n.d.).

Vijeće Europe (2017) izdalo je tematski dokument pod nazivom *Inkluzivnim obrazovanjem protiv segregacije u školama u Europi* u kojemu daje smjernice o inkluzivnom obrazovanju i inkluzivnim politikama za djecu s invaliditetom, romsku i nomadsku djecu, migrante i izbjeglice te djecu lišenu pristupa školi. Djeca marginaliziranih skupina još uvijek u državama članicama prolaze kroz segregacijski proces, a Europska unija jasno zagovara kako proces odvajanja i sortiranja učenika nije dopustiv i njime nije ostvaren cilj inkluzivnog obrazovanja. Segregacija se pojavljuje i kroz fizičko odjeljivanje djece, ali i kao problem koji nastaje izdvajanjem učenika i nestvaranjem multikulturalnog društva gdje učenici mogu izraziti svoje potrebe, kulturu i ambicije. Smatraju da se segregacija događa već od predškolskog odgoja i obrazovanja i da je potrebno činiti promjenu upravo iz korijena kako bi stvorili pravo inkluzivno obrazovanje i prihvaćajuću atmosferu u školama ranim razvojem interkulturalnih kompetencija. Predlažu 5 principa koje svaka inkluzivna obrazovna politika treba sadržavati:

1. proširenu viziju prava na obrazovanje: jednake prilike i pristup obrazovanju za sve kulturne i društvene skupine;
2. pravo na obrazovanje i prava u obrazovanju: nije dovoljno samo nuditi opciju obrazovanja, nego je potrebno i pobrinuti se da sva djeca imaju prilagođen obrazovni oblik koji osigurava uspjeh;
3. obrazovanje kao javna odgovornost: vlasti trebaju financirati inkluzivne programe i programe koji se bore protiv diskriminacije učenika na bilo koji način zbog javnog dobra i zajedničkog interesa svih građana Europe;
4. uređivanje izbora škole: države moraju urediti pravila i postupke kojima se uređuje izbor škole kako bi se uzele u obzir i uravnotežile sve obrazovne potrebe pojedinaca, kao i ograničila velika količina marginaliziranih grupa u jednoj školi; u suprotnom škola bi mogla podbaciti u svom inkluzivnom pothvatu te ne bi mogla imati dovoljno resursa za kvalitetan rad s učenicima;

5. sva djeca mogu učiti: svi imaju potencijal za obrazovanje, potrebno je identificirati koje su to specifične potrebe kod različitih učenika i fokusirati se na ispunjenje tih potreba, bilo da su ekonomske, kulturne, osobne ili financijske, odnosno društvene (Vijeće Europe, 2017).

Slijedom navedenih principima, Vijeće Europe (2017) izdaje preporuke za inkluzivno obrazovanje:

1. diskriminacija treba biti zakonom zabranjena;
2. škole trebaju usvojiti strategije za desegregaciju;
3. unaprjeđenje svijesti o inkluzivnom obrazovanju;
4. jednaka kvaliteta obrazovanja u svim školama;
5. planiranje školstva iz inkluzivne perspektive;
6. uređivanje i monitoring upisa u škole;
7. zabrana testiranja kao sredstva odabira;
8. pravovremena procjena učeničkih potreba;
9. ravnomjerno raspoređeni učenici ranjivih skupina u razrede;
10. unaprijed definirana društveno uravnotežena upisna područja;
11. raspoređivanje nastavnika s najboljim rezultatima u najizazovnije škole;
12. poticanje partnerstva između roditelja i škole.

2.2. Interkulturene vrijednosti učenika

S ciljem razumijevanja interkulturalnih vrijednosti učenika, nužno je definirati pojmove kulture, multikulturalizma i interkulturalizma. Različite su definicije kulture, ali ona koja se najčešće ističe je prema Tyloru (1973, prema Mesić, 2007) te glasi da je kultura ukupnost tvorevina ljudske svijesti, sa sobom donosi kulturne različitosti povezane kulturnim identitetom, jezikom i osjećajem pripadnosti. Čačić-Kumpes (2004) ističe kako je kultura posljedica interakcije čovjeka, prirode i društva, dok Haralambos i Heald (1980) definiraju kulturu kao nešto što se prenosi iz generacije u generaciju kroz učenje ideja i navika starije generacije. Multikulturalizam i interkulturalizam često se poistovjećuju u razmišljanjima, ali nisu istoznačni pojmovi. *Hrvatska enciklopedija* definira multikulturalizam kao javnu politiku koja putem medija i obrazovanja promiče znanje i interes o različitim kulturama te njihovo međusobno poštovanje i ravnopravnost. S druge strane, *Hrvatska enciklopedija* definira interkulturalizam kao:

„interkulturalizam (inter- + kultura) (često u istome značenju kao i multikulturalizam), naziv za oblike znanstvenih istraživanja, izobrazbe, javnih politika prema useljenicima te poslovnih odnosa i komunikacija između tvrtki kojima se omogućuje razumijevanje i suradnja među pripadnicima različitih kultura i naroda i na taj način smanjuju ili uklanjaju predrasude i stereotipi o drugima. Glavno je polazište interkulturalizma relativističko: vrijednosti drugih kultura ne smiju se ocjenjivati prema mjerilima vlastite kulture. Otkrivanje katkada dubokih razlika u vjerovanjima, logičkome mišljenju i društvenim običajima ne mora i ne smije dovoditi do međusobnih nesporazuma i sukoba već do stvaranja niza zajedničkih vrijednosti i gledišta te tolerancije prema različitosti.“

Sablić (2014) ističe kako se različite kulture susreću na području jezika, religije, književnosti, umjetnosti, i tako dalje, razmjenjuju se i uspoređuju različita mišljenja i stvara se pluralizam društva, pri čemu se ljudi koji zagovaraju ideju interkulturalizma zalažu za jednaka prava svih kultura, neovisno o tome jesu li većinske, manjinske, autohtone ili imigrantske. Interkulturalni odgoj objedinjuje ciljeve interkulturalnog, moralnog i društvenog obrazovanja, potičući kod mladih otvorenost i prihvaćanje različitosti. Ciljevi uključuju usvajanje osnovnih kulturnih pojmova, razumijevanje vlastite, ali i drugih kultura te kulturne raznolikosti svijeta. Također, promovira multikulturalni identitet, kulturnu osjetljivost i višejezičnost te razvija svijest o posljedicama diskriminacije, nestereotipno mišljenje, toleranciju i solidarnost, a glavni zadaci su prepoznavanje nejednakosti, nepravde, rasizma i stereotipa te stjecanje znanja i vještina za društvene promjene (Sablić, 2014).

Potrebno je istaknuti i pojam interkulturalnog identiteta. Interkulturalni identitet ogledava se u povećanoj otvorenosti i fleksibilnosti, povećanju širine i dubine viđenja, većem samorazumijevanju, samoprihvatanju i samopouzdanju, prihvaćanju postojećih i novih kulturnih elemenata (Kim, 1992; prema Sablić, 2014). Sablić (2014) opisuje i interkulturalnu osjetljivost. Tvrdi da je to sposobnost prepoznavanja i uočavanja, ali i prihvaćanja i uvažavanja različitih pogleda na svijet, pri čemu se ne prihvaćaju isključivo osobna kulturna obilježja i vrijednosti, nego i drugih pojedinaca. Ovakva osjetljivost nužna je za rad u multikulturalnim sredinama i bez nje je teško ostvariva ideja interkulturalizma. Sablić (2014) opisuje interkulturalnu komunikaciju kao komunikaciju koja se odvija između osoba koji govore različite jezike te pokušavaju razmijeniti različite misli, osjećaje i vrijednosti s osobom različite kulture. Posebno ističe važnost učenja jednog ili više jezika van materinjeg kako bi se osigurale veće komunikacijske mogućnosti.

Interkulturalno obrazovanje nastaje kao odgovor na postojeću demografsku i političku situaciju u Europi, ali i svijetu. Veliki broj izbjeglica koji dolaze na naše područje u kombinaciji s

radnim i klimatskim migrantima, značajno utječu na sliku društva jedne zemlje. Postavlja se pitanje kako efektivno uključiti pridošlice u obrazovanje, integrirati ih u društvo i pomoći im da postanu ravnopravan dio nove sredine. Kako bi taj proces bio uspješan i brz, države donose politike, rješenja i obrazovne programe koje svoje temelje imaju već u ranom obrazovnom sustavu. Takvo obrazovanje za sebe nema cilj isključive inkluzije osoba različitih kultura u obrazovni sustav tako da ih potpuno prilagodi postojećem društvu, nego se fokusira na stvaranje jednakih obrazovnih mogućnosti za sve učenike, ne vodeći se mišlju da se taj proces provodi usprkos ili s obzirom na razlike između učenika, nego se te razlike gledaju kako temeljna svrha i ono što čini taj odgojno-obrazovni proces autentičnim pri čemu promiče bogatstvo društvene raznolikosti kroz oblikovanje mišljenja, odnosa i razumijevanja. Interkulturno obrazovanje odnosi se i na rušenje postojećeg sustava predrasuda i diskriminacije među kulturama tako što čini učenike hrabrima, autonomnima, samostalnim u razmišljanju i empatičnim osobama koje se aktivno angažiraju u radu svoje zajednice. Ovakvo obrazovanje obilježeno je višedimenzionalnošću, detektiranjem i uklanjanjem diskriminativnih praksi, što se pokazalo ponekad neostvarivo zbog velike razlike između teorijskog dijela i praktične primjene ideje (Bartulović i Kušević, 2016).

Kulturni pluralizam baza je interkulturnog obrazovanja i multikulturnog društva, a vođen je principima koje navodi Hrvatić (2007). Temelji se na prihvaćanju kulturnih, jezičnih i svih ostalih različitosti u svrhu obogaćivanja nastavnog procesa, ali i veće količine izvora učenja, izbjegava etnocentrizam, izbjegava stereotipe i predrasude drugih kulturnih grupa i fokusira se na prihvaćanje različitosti, nudi jednako obrazovne mogućnosti za sve i bori se protiv svih oblika mržnje i netolerancije prema drugima te na kraju potiče suradnju, jednakost, uzajamnost, i stvaranje zajedničkih vrijednosti. Sablić (2014) predstavlja dva glavna zadatka interkulturnog obrazovanja, i to: stjecanje znanja i vještina kako bi imali znanja i vještine potaknuti željene društvene promjene i pomoći im da prepoznaju nepravdu, neravnopravnost, stereotipe, predrasude i rasizam.

Prema istraživanju Banksa (2002; prema Bartulović i Kušević, 2016), interkulturno obrazovanje obuhvaća nekoliko ključnih aspekata. To uključuje integraciju raznolikih kulturnih sadržaja kako bi se promovirale vrijednosti različitih kultura. Također, ističe se važnost aktivne uloge nastavnika i učenika u stvaranju i prilagodbi znanja, otvorenost za promjene u znanju. Nastavničke strategije usmjerene su na učinkovito upravljanje kulturnim, socijalnim i rasnim razlikama među učenicima. Također, interkulturno obrazovanje uključuje i aktivnosti usmjerene na smanjenje predrasuda kroz specifične nastavne metode. Dodatno, naglašava se važnost školske zajednice kao mjesta koje slavi različitosti, prihvaća različite kulturne i društvene vrijednosti te aktivno sudjeluje u oblikovanju školske kulture zajedno s učenicima i nastavnicima. Chiriac i sur.

(2015) ističu kako se interkulturno obrazovanje temelji na tri ključne skupine vrijednosti koje promiču razumijevanje i poštovanje različitosti. Prva skupina su interkulturne vrijednosti kao što su tolerancija, pluralizam, odgovornost i otvorenost prema drugima. Druga skupina obuhvaća vrijednosti otvorenosti prema svijetu, poput solidarnosti, suradnje i predanosti međunarodnoj zajednici. Treća skupina vrijednosti povezana je s demokracijom i uključuje principe poput jednakosti, mira, slobode i pravde.

Takvo obrazovanje zahtijeva sustavni trud i rad, a kod učenika razvija dodatne sposobnosti i vrijednosti, i to: bolje razumijevanje položaja kulture u modernim društvima, veću sposobnost komunikacije s ljudima različitih kultura, razvoj stavova koji su bolje prilagođeni kontekstu različitih kultura i skupina u određenom društvu, posebno zahvaljujući boljem razumijevanju mehanizama psiho-socijalnih i sociopolitičkih čimbenika koji izražavaju ksenofobiju i rasizam te bolju sposobnost sudjelovanja u društvenoj interakciji, stvaranju identiteta i zajedničke ljudskosti (Chiriac i sur., 2015). Mnogobrojne su perspektive interkulturnog obrazovanja koje rezultiraju interkulturnim vrijednostima. Razvoj tih vrijednosti dovodi i do lakšeg rješavanja sukoba, ekonomskih, političkih, društvenih, povijesnih, odnosno bilo kojih koji imaju kulturnu perspektivu. Kao rezultat razvijenih interkulturnih vrijednosti, stvara se i odlična podloga za borbu protiv rasizma, ksenofobije, netolerancije, a potiču se jednake mogućnosti, demokracija, poštivanje ljudskih prava te promjena paradigmi u mišljenjima, osjećajima i djelima. Osobe razvijaju različite metode nošenja s različitim kulturama i razvijaju međusobne odnose pri čemu uvažavaju drugu kulturu, ali i štite svoju kulturu i osobni identitet (Chiriac i sur., 2015).

Mandarić Vukušić (2014) opisuje kako Nacionalni okvirni kurikulum (NOK) potiče razvoj interkulturne kompetencije i vrijednosti kroz osnovne ciljeve obrazovanja. Ovi ciljevi uključuju sustavno poučavanje i unaprjeđenje intelektualnog, tjelesnog, estetskog, društvenog, moralnog i duhovnog razvoja učenika. Također, naglašava se razvijanje svijesti o očuvanju kulturne baštine i nacionalnog identiteta Hrvatske te promicanje i njegovanje hrvatskog jezika kao ključnog dijela nacionalnog identiteta. Dodatno, NOK usmjerava odgoj i obrazovanje prema općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima i obvezama djece. Osposobljava učenike za život u multikulturnom svijetu, poštivanje različitosti i aktivno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva. Također, omogućava stjecanje temeljnih i strukovnih kompetencija za prilagodbu promjenama u društvenom i gospodarskom kontekstu. Na kraju, NOK potiče samostalnost, samopouzdanje, odgovornost i kreativnost te priprema učenike za cjeloživotno učenje.

Hrvatić i Piršl (2007; prema Mandarić Vukušić, 2014) interkulturnu kompetenciju definiraju kao razumijevanje kulturnih odnosa i različitih ponašanja u odnosu na dominantnu

kulturu nekog društva, a osoba koja usvoji interkulturalne vrijednosti i razvije interkulturalnu kompetenciju je osoba koja mijenja pogled na svijet oko sebe pa samim time i svijet. Takav razvoj i obrazovanje potiče se kroz kurikulum raznim područjima poput jezično-komunikacijskog i društveno-humanističkog područja. Interkulturalne kompetencije studenata nastavnčkih studija uz korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije ispitala je autorica Batarelo Kokić (2014). Istraživanjem je zaključeno kako se interkulturalne kompetencija nastavnika mogu razvijati i tijekom studija. Istraživanje potvrđuje i ono što su mnogobrojni autori prije dokazali, a to je da se na stereotipe može djelovati tijekom studija kako bi se procijenile vlastite emocije (Holmes i O'Neill, 2012; prema Batarelo Kokić, 2014). Također se naglašava kako upoznavanje s interkulturalnim sadržajem može značajno povećati razinu interkulturalnih kompetencija. Barrett (2018) istražuje kako škole mogu poticati interkulturalne kompetencije mladih ljudi. Autor navodi višestruke pristupe i radnje koje se temelje na kontaktu između različitih skupina, pedagoškom pristupu i radnje temeljene na politikama školskih institucija. Naglašava veliku ulogu nastavnika u radu s učenicima, no ističe kako je potrebno još jako puno istraživanja na tu temu kako bi rezultat među mladima bio što bolji. Rings i Allehyani (2020) istraživali su crte ličnosti koji su pokazatelji razvijene interkulturalne kompetencije i utvrdili da što je osoba više otvorena, veće su šanse da će usvojiti interkulturalne kompetencije. Savjesnost također igra veliku ulogu u tom procesu, ali neuroticizam je imao negativan učinak. Ekstrovertiranost nije imala nikakav učinak na razvijanje interkulturalne kompetencije, kao ni razina prijatnosti. Blažević i sur. (2023) istraživale su odnos između samoprocjene interkulturalne osjetljivosti učitelja razredne nastave i stvarne multikulturalne nastavne kompetencije. Kroz istraživanje je demonstrirana visoka razina pozitivnog stava prema interkulturalnom obrazovanju, s naglaskom da bi programi obrazovanja nastavnika prije početka rada, ali i tijekom trebali podržavati razvoj interkulturalne osjetljivosti. Rezultati ne pokazuju na statistički značajnu povezanost interkulturalne osjetljivosti i multikulturalnih vještina poučavanja, ali pokazuju visoku korelaciju interkulturalne osjetljivosti i znanja o multikulturalnoj nastavi.

2.3. Inkluzivne vrijednosti

Chen (2000) inkluzivne vrijednosti povezuje s interkulturalnom osjetljivošću kroz samomotivaciju za poštivanjem drugih, razumijevanje, cijenjenje, i prihvaćanje različitosti, ali i aktivno sudjelovanje u interkulturalnoj komunikaciji bez predrasuda i stereotipa s osobama različite kulturološke pozadine. Takve vrijednosti potiču se kroz razne segmente odgoja i obrazovanja, i to kroz: afektivna, biheviorna i kognitivna područja, edukacije o samosvijesti i kulturi, kao i rad na

pravilnim vještinama komuniciranja. S takvim vrijednostima i usvojenim znanjem, osobe nemaju problema s ostvarivanjem značajnih interkulturalnih odnosa bez obzira na različitosti. Inkluzivne vrijednosti temelje se na dječjem pravu na pristup kvalitetnom obrazovanju, naglašavajući odgovornost odgajatelja i učitelja za implementaciju raznolikih odgojnih praksi. Važno je uključiti dijete u njegov vlastiti razvoj kroz poticanje autonomije, inicijative, osjećaja individualnosti i identiteta te prepoznavanje i podržavanje razvoja višestrukih identiteta. Dijete se smatra sadašnjim građaninom s pravima i odgovornostima. Stoga, uloga je odgajatelja i učitelja pružiti podršku kako bi dijete postalo odgovoran član društva, razvilo empatiju, osjetljivost za potrebe drugih i otvorenost prema različitostima. Također, važno je da dijete razvije vještine potrebne za formuliranje i izražavanje svojih mišljenja, kao i za uvažavanje i toleriranje tuđih mišljenja te nenasilno rješavanje sukoba. Inkluzivni odgoj ključan je za razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje koje uključuju interpersonalne i građanske kompetencije, svijest o ekološkim pitanjima i održivom razvoju, interkulturalno razumijevanje, poduzetništvo te informatičke i komunikacijske vještine. Ovom konceptu doprinosi stvaranje inkluzivne kulture u školi od najniže razine obrazovanja pa kroz cijeli život (Livazović i sur., 2015).

Haug (2017) ističe veliku povezanost između razvoja inkluzivnih vrijednosti i razvoja nacionalne svijesti, povijesne, gospodarske, društvene, kulturne i političke tradicije, kao i utvrđene ideje, vrijednosti i ideologije kroz modele inkluzije. Mergler i sur. (2016) smatraju kako razvoj interkulturalnih vrijednosti mogu poticati učitelji i nastavnici kroz mijenjanje svog pristupa u učionici pomoću raznovrsnih aktivnosti koje promoviraju razumijevanje i inkluzivne vrijednosti. Autori također smatraju da se tijekom školovanja učitelja priprema za prenošenje inkluzivnih vrijednosti, ali do jedne mjere te s obzirom na povećanje broja različitih kultura i migracija, potrebno je posvetiti više pažnje razvijanju inkluzivnih vrijednosti koje će pomoći u odgovoru na nove, različite potrebe društva. Sanchez i sur. (2019) pojašnjavaju kako stručna služba, učitelji i obitelji učenika najbolje ocjenjuju u sustavu obrazovanja ideje da postoje visoka očekivanja za sve učenike jednako i da učenici uče jedni od drugih, kao i da postoji visoka količina povjerenja između roditelja i ravnatelja škole kada je u pitanju stvaranje inkluzivnog ozračja. Najlošije odgovore su dobili upravo na pitanja koja postavljaju prepreku pri ostvarenju inkluzivnog obrazovanja, na primjer da ne postoji međusobno poštovanje, da se ne poštuju ljudska prava i slično. S druge strane, otkrivaju kako učenici pokazuju visoku razinu međusobnog poštovanja dok god se u njihove odnose ne upliću roditelji i nastavnici. Istraživanje je pokazalo kako postoje visoki rezultati kod učenika koji se nalaze u heterogenom okruženju, dulje uče, imaju bolji školski uspjeh, sudjeluju u grupnim aktivnostima i donošenju odluka, a sve to čini odličnu bazu za izgradnju interkulturalne kulture škole. Skočić Mihić i sur. (2016) smatraju kako je hrvatska obrazovna politika usklađena

s europskom i međunarodnom te da je inkluzivna i da su razredi današnjice heterogeni, puni učenika s različitim sposobnostima, mogućnostima i interesima što čini odličnu podlogu za razvijanje inkluzivnih vrijednosti i stvaranje prihvaćajuće atmosfere. Ivančić i sur. (2013) tvrde kako se inkluzija rađa iz interakcije školskih i obiteljskih procesa, te socijalnih i procesa u zajednici. Ako su ti procesi pozitivni i inkluzivni stvara se visoka tolerancija različitosti, solidarnost te osjećaj za socijalnu pravdu i jednakost. Naglašava se i zajednička suradnja svih aktera i podržavajući odnosi kako bi došlo do promjene u društvu i povećane tolerancije na različitost. Nadalje, Batarelo Kokić i sur. (2016) istraživali su kako studenti nastavnčkih smjerova doživljavaju ideju inkluzivne budućnosti. Rezultati pokazuju visoku korelaciju između stavova prema invaliditetu i društvenoj inkluziji. Istraživanje je pokazalo kako obrazovni programi u Hrvatskoj potiču razvoj informatičke pismenosti, korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije i kompetencija potrebnih za rad u školama. To je od iznimne važnosti jer pokazuje kako su tehnologije važne za pružanje podrške učenicima koji imaju teškoće u razvoju i socijalno su isključeni. Martan (2018) predstavlja pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. Kroz sažeti prikaz predstavlja niz smjernica kako provoditi inkluzivno obrazovanje i biti podrška svim akterima tijekom tog procesa. Ističe kako je potrebno razvijati kompetencije učitelja već od početka studija kroz volontiranje i praksu kako bi se osjećali spremnije kada krenu raditi u odgojno-obrazovnim institucijama. Naglašava kako proces inkluzije treba biti pomno isplaniran pa implementiran, a istraživanja koja se provode na tu temu bolje uključiti u inkluzivnu praksu.

2.4. Društvene vještine i razvoj društvenih vještina

Razvoj društvenih vještina usko je povezan s razvojem socio-emocionalnih kompetencija i vještina. Coelho i sur. (2015) progovaraju o socio-emocionalnim kompetencijama te ih definiraju kao procese kroz koje djeca i odrasli stječu i učinkovito primjenjuju znanja, stavove i vještine potrebne za razumijevanje i upravljanje emocijama, postavljanje i postizanje pozitivnih ciljeva, pokazivanje osjećaja i empatije prema drugima, uspostavljanje i održavanje pozitivnih odnosa i donošenje odgovornih odluka. Ove socijalne i emocionalne kompetencije temeljne su za uspjeh u školi i u životu, a osim toga imaju i preventivni učinak protiv vršnjačkog nasilja i pritiska, smanjenje neprimjerenog ponašanja prema odraslima i rizičnih ponašanja. Preporučuje se razvijanje pet ključnih vještina koje su bitne za socio-emocionalni razvoj u djece i mladih. Prva važna vještina je samosvijest, što podrazumijeva sposobnost prepoznavanja vlastitih emocija, procjenu vlastitih sposobnosti, potreba i vrijednosti te izgradnju samopoštovanja i samopouzdanja.

Društvena svijest uključuje razumijevanje i poštovanje osjećaja drugih, sposobnost usvajanja tuđe perspektive te komunikaciju na pozitivan način s različitim ljudima i grupama. Samokontrola obuhvaća kontrolu impulsa, upravljanje stresom i emocijama, samomotivaciju, disciplinu te postavljanje i ostvarivanje ciljeva. Vještine odnosa su ključne za uspješno upravljanje interpersonalnim odnosima, što uključuje adekvatno izražavanje emocija, suradnju, održavanje zdravih odnosa te efikasno rješavanje sukoba i prevenciju negativnih utjecaja vršnjaka. Odgovorno donošenje odluka obuhvaća sposobnost analize svih relevantnih čimbenika i mogućih posljedica različitih opcija te preuzimanje osobne odgovornosti za donesene odluke.

Različite pozitivne interakcije s okolinom ili drugim osobama smatraju se društvenim vještinama. Neke od njih su komunikativnost, velikodušnost, empatija, rješavanje problema i ljubaznost (Lynch i Simpson, 2010). S obzirom na različite perspektive pojedinih područja, smatra se kako nijedna definicija ne opisuje na isti način pojam društvenih vještina, ali su sve slične (Merrell i Gimpel, 2014). Michelson i sur. (1983) imaju isto stajalište o manjku univerzalne definicije, ali opisuju društvene vještine kao set kompleksnih interpersonalnih ponašanja. Prihvatljive ili dobre društvene vještine vode do najveće količine kratkoročnog i dugoročnog zadovoljstva, a naglasak se stavlja i na činjenicu da je to vještina koja može biti naučena. Autori Michelson i sur. (1983) dalje navode različite definicije društvenih vještina mnogobrojnih autora. Libit i Lewinsohn (1973) nude općenitu definiciju društvenih vještina kao načini ponašanja koja su društveno nagrađena i prihvatljiva za razliku od ponašanja koja su društveno kažnjiva i nepoželjna. Combs i Slaby (1977) definiraju društvene vještine kao sposobnost interakcije s drugima na specifične, društveno poželjne načine u društvenim kontekstima koji su od osobne koristi, obostrano korisni ili prvenstveno korisni za druge. Trower (1979) ima ponešto drukčiji pogled na društvene vještine, uzimajući u obzir kvalitativne ishode, tvrdeći da pojedinac obnaša takvo ponašanje samo zbog ostvarenja osobnih ciljeva i nagrade. Osoba je vođena željom postizanja cilja, a to ovisi o vještom ponašanju koje uključuje promatranje i mijenjanje obrazaca ponašanja u odnosu na povratnu informaciju drugih kako bi se izbjegle negativne posljedice ili društveni neuspjeh (Michelson i sur., 1983). Michelson i sur. (1983) predlažu sedam komponenti koje su bitne za razumijevanje društvenih vještina, a to društvene vještine koje: se usvajaju učenjem, odnosno promatranjem i oponašanjem; obuhvaćaju specifične i diskretne verbalne i neverbalne odgovore; podrazumijevaju učinkovite i prikladne inicijative i reakcije/odgovore; povećavaju društvene poticaje; su interaktivne; su pod utjecajem svoje okoline i ne utječu na nedostatak ili prekomjernost društvenih vještina.

Dakle, osoba nije rođena s već razvijenim društvenim vještinama, nego ih usvaja kroz razne interakcije, iskustva i promatranje obrazaca ponašanja cijeli život, a ne samo u ranom djetinjstvu.

Negativno razvijene društvene vještine u djetinjstvu mogu se ispraviti intervencijom i novim, promijenjenim utjecajem okoline, novom interakcijom i promjenom društvenih poticaja i odgovora. Buljubašić Kuzmanović i Blažević (2015) razlikuju tri skupine definicija društvenih vještina. U prvu skupinu definicija svrstavaju sve definicije vezane uz društveno vješte osobe koje su prihvaćene od strane vršnjaka. U drugu skupinu ubrajaju osobe čije vještine dovode do nagrađivanja, odnosno ne dovode do kažnjavanja. Treća skupina definicija usmjerena je na kompetencije, odnosno socijalno prihvatljiva ponašanja koja pridonose društvenoj kompetentnosti. Nadalje, društvene vještine definiraju (prema Ajduković i Pećnik, 1994) kao naučene obrasce ponašanja gdje do izražaja dolaze zahvaljivanje i pohvaljivanje, traženje pomoći, aktivno slušanje, postavljanje pitanja, pomaganje, pregovaranje, samokontrola, traženje dozvole, nošenje s neuspjehom, zauzimanje za prijatelja i slično, odnosno ponašanje koje se ističe tijekom socijalnih interakcija. Takvo ponašanje usmjereno je ostvarenju nekog društvenog cilja, a utječe i na druge osobe. U nastavku, autorice ističu važnost vršnjačkih interakcija koje pospješuju kontrolu impulsa, vještine vođenja, sposobnost učenja, ali i stavljaju dobre temelje za buduće ljubavne odnose. Prijateljski odnosi daju sigurnost i emocionalnu podršku te ako izostanu osoba se može susresti s preprekama u razvijanju prihvatljivih društvenih vještina. Djeca neprihvaćena od strane vršnjaka češće pokazuju agresiju, odbačena su i povučena, dok djeca koja su prihvaćena više su spremna pomoći i surađivati s vršnjacima (Buljubašić Kuzmanović i Blažević, 2015). Tijekom druženja s vršnjacima, procesom socijalizacije, djeca razvijaju društvene vještine i uče se ponašati u vršnjačkom okruženju, uče kako se nositi s pobjedom i porazom, formiraju intimne odnose i sliku o sebi, uče pomagati i surađivati, i uče poštovati pravila (Kolak, 2010, prema Buljubašić Kuzmanović i Blažević, 2015). Autorice naglašavaju sličnosti i razlike među djecom na početku obrazovnog ciklusa gdje djeca dijele interese neovisno o spolu i dobi, dok kad postanu dio školskog sustava postaju manje homogeni, odnosno dječaci postaju usmjereni na fizičke aktivnosti, dok djevojčice na društvenu interakciju. Kod dječaka se više cijeni sportska spremnost i uspjeh u sportu, dok kod djevojčica popularnost, smisao za humor i optimizam (Buljubašić Kuzmanović i Blažević, 2015).

Ivić i Havelka (1990) predstavljaju tri granične točke koje se očituju kroz četiri faze društvenih vještina. No, uz te stadije napominju kako razvoj nije jednoznačan kod svih i da postoje određena odstupanja ovisno o pojedincu. Prvi stadij, asocijalni, traje od rođenja do treće ili četvrte godine tijekom kojeg dijete razvija egocentrični stav, uči o svom tijelu i otkriva svoje mogućnosti, fokusirajući se na vlastito ja, nakon čega ulazi u drugi stadij, egocentrični ili presocijalni, koji traje do sedme/osme godine kada dijete istražuje okolinu i svoju osobnost, uspostavlja često neharmonične kontakte, ali pri kraju stadija povećava socijalno ponašanje. Treći stadij, istraživanja

socijalnih problema, traje do trinaeste/četnaeste godine. Dijete povećava komunikaciju s okolinom, često se sukobljava, ali počinje se više okretati vršnjacima. Četvrti stadij, svjesne organizacije socijalnih odnosa, nastupa nakon puberteta i osoba skuplja znanje o socijalnim kontaktima kroz interakcije i iskustva, gradeći svoju društvenu perspektivu. S obzirom na uvjerenje da dijete uči imitacijom, autori Bandura i Huston (1961) pretpostavljaju da postoji direktna poveznica između djetetova ponašanja i osobina roditelja/skrbnika, odnosno ako roditelji/skrbnici imaju tople, nježne, pozitivne obrasce ponašanja, veća je mogućnost da će i dijete razviti takve obrasce ponašanja. Svoju teoriju dokazali su eksperimentom kojim su proučavali kvalitetu odnosa kojeg su ženska predškolska djeca razvila sa ženskim modelom, koji se s polovicom djece razvio topao i nježan odnosa, a s drugom polovicom hladan i strog. Pokazalo se da djeca koja su uključena u pozitivan i topao odnos, razvijaju obrasce ponašanje i društvene vještine slične modelu, razgovorljivija su i lakše usvajaju nove vještine.

Zajednica je apsolutno neophodna za zdrav razvoj djeteta. Ona kao takva podrazumijeva kontekst u kojem se nalaze pojedinci kojima je stalo jedni do drugih, imaju tople odnose i skupa proživljavaju životne situacije. Osjećaj pripadnosti zajednici od iznimne je važnosti za kompletan razvoj djeteta te ako taj osjećaj izostane može doći do nepotpunog razvoja i posljedica koje će se osjetiti i u odrasloj dobi djeteta (Palmer, 1987; prema Katz, 1999). Katz (1999) piše o važnosti vršnjačkih odnosa tijekom ranog djetinjstva za daljnji razvoj djeteta te mnogi smatraju da se veliki dio socijalnog učenja odvija upravo u komunikaciji i kontaktu s vršnjacima. U slučaju odsustva jednog ili oba roditelja, djeca su sklonija razviti jake osjećaje privrženosti jedni prema drugima, nego prema nekoj drugoj odrasloj osobi. Također, djeca koja su odrastala u socijalnoj izolaciji bilježe veće poremećaje u ponašanju u odrasloj dobi i probleme s agresijom. Pretpostavljaju da ako dijete razvije pozitivne društvene odnose s vršnjacima do početka škole, ima veće šanse za razvoj toplih i zdravih odnosa u odrasloj dobi. Lynch i Simpson (2010) predlažu brojne metode za uspješan razvoj društvenih vještina kod djece, ali poseban osvrt stavljaju na učionicu i ulogu nastavnika. Smatraju kako nastavnik može stvoriti pozitivno okruženje za socijalnu interakciju, komunikaciju, maštanje, učenje i glatki prijelaz između razvojnih faza. Učitelji i odgojitelji pomoću igračaka, društvenih igri, postavljanja jasnih granica pri igri, mogu povećati mogućnosti za usvajanje socijalno poželjnih ponašanja. Posebno ističu ulogu igre kao primarni izvor informacija o tome kako dijete funkcionira u društvenim situacijama, kako se odnosi prema drugima i prema objektima. Učitelji mogu pratiti situaciju te nepoželjne situacije iskoristiti kao trenutak za poučavanje pravilnih obrazaca ponašanja, uočavanje dječje traume i suptilan rad na ispravljanjima nepoželjnih obrazaca ponašanja pomoću priča, igre uloga i slično. Siregar (2023) je istraživao kako djeca razvijaju društvene vještine i kompetencije u dobi od četiri do pet godina. Rezultati pokazuju

kako djeca u toj dobi mogu razvijati prijateljske stavove, počinju se družiti, ostvaruju pozitivnu društvenu interakciju, imaju razvijen osjećaj za druge, sposobnost uspostavljanja komunikacije i interakcije, kontrolu agresije te, većinom, dovoljno razvijene društvene vještine za polazak u školu. Istraživanje utjecaja školskog kurikulumu na razvoj društvenih vještina učenika ispitivale su Buljubašić Kuzmanović i Blažević (2015). Zaključeno je da je kurikulum usko povezan s razvojem komunikacijskih vještina, međuljudskih odnosa i interakcije između učenika. Fokusom na školski kurikulum, škola, uz suradnju sa zajednicom, potiče različitost i razvoj društvenih vještina djece. Rezultati također pokazuju umreženost i međuovisnost školskog, vršnjačkog, i obiteljskog utjecaja na razvoj socijalnih vještina učenika, posebno tijekom trećeg i četvrtog razreda osnovne škole.

3. Empirijsko istraživanje

3.1. Cilj i problem istraživanja

Ovim kvantitativnim istraživanjem nastojala se ispitati: (1) samoprocjena socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola, (2) samoprocjena inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola i (3) statistička povezanost u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija i samoprocjene inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola. Sve navedeno utvrđivalo se s obzirom na sljedeće varijable: spol, razred, škola i veličina mjesta boravišta. Cilj istraživanja bio je prepoznati postoji li povezanost između visoke razine samoprocjene posjedovanja socio-emocionalnih kompetencija i inkluzivnih vrijednosti učenika srednjih škola, a naslanja se na ideju da odgojno-obrazovni sustav, ali i društvo općenito, kroz razvoj socio-emocionalnih kompetencija i društvenih vrijednosti doprinosi i razvoju inkluzivnih vrijednosti koje su nužne za buduće aktivno građansko djelovanje u današnjem multikulturnom društvu koje teži interkulturalizmu. Problem je istraživanja važnost razvoja inkluzivnih i interkulturalnih kompetencija učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj i važnost razvijanja tih kompetencija u suvremenom društvu.

3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja

3.2.1. Hipoteze istraživanja

H01 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na spol, razred, školu i veličinu mjesta boravišta.

H0101 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na spol.

H0102 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na razred.

H0103 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na školu.

H0104 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na veličinu mjesta boravišta.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na spol, razred, školu i veličinu mjesta boravišta.

H0201 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na spol.

H0202 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na razred.

H0203 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na školu.

H0204 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na veličinu mjesta boravišta.

H03 Ne postoji statistički značajna povezanost u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija i samoprocjene inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola.

3.2.2. Zadaci istraživanja

- utvrditi razlikuje li se samoprocjena socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na spol, razred, školu i veličinu mjesta boravišta.
- utvrditi razlikuju li se samoprocjena inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na spol, razred, školu i veličinu mjesta boravišta.
- utvrditi statističku povezanost u samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija i samoprocjene inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola.

3.2.3. Varijable istraživanja

Nezavisne varijable korištene u ovom istraživanju su: spol, razred, vrsta škole, veličina mjesta boravišta, dok su zavisne varijable: skala socio-emocionalnih kompetencija i skala inkluzivnih vrijednosti.

3.3. Metodologija istraživanja

3.3.1. Instrument istraživanja

Upitnik sastavljen za potrebe ovog istraživanja sastoji se od tri dijela: općih podataka, skale samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija i skale samoprocjene inkluzivnih vrijednosti. Opći podaci sadržavali su četiri pitanja koja su uključivala informacije o spolu, razredu, vrsti škole i veličini mjesta boravišta. Drugi dio upitnika činila je skala samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija koja ima 41 pitanje, a na svako od njih ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali

od 1 do 5, pri čemu je 1 *uopće se ne slažem*, a 5 *u potpunosti se slažem* s tvrdnjom. Skala je preuzeta iz istraživanja koje su proveli Coelho i sur. (2015). Treći dio upitnika činila je skala samoprocjene inkluzivnih vrijednosti koja ima 24 pitanja, a na svako od njih ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu je 1 *uopće se ne slažem*, a 5 *u potpunosti se slažem* s tvrdnjom. Skala je preuzeta iz istraživanja koje su proveli Chen i sur. (2000).

3.3.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka

Ovo empirijsko istraživanje provedeno je na uzorku od ukupno 278 ispitanika putem online upitnika, a ispitanici su upoznati s načinom rješavanja upitnika i procijenjenim vremenom za ispunjavanje na samom početku upitnika. Istraživanje je provedeno u razdoblju od 15. travnja 2024. do 15. svibnja 2024. Uzorak čine učenici srednjih škola Splitsko-dalmatinske županije. Prije provedbe istraživanja, kontaktirane srednje škole u Splitu dale su privolu za provedbu upitnika. Na početku upitnika, ispitanici su dali i pismeni pristanak za sudjelovanje u istraživanju.

3.4. Analiza i interpretacija podataka

3.4.1. Deskriptivna analiza

Tablica 1. Deskriptivna analiza nezavisnih demografskih varijabli

| SPOL | f | % |
|-----------------------------------|----------|----------|
| muški | 87 | 31,3 |
| ženski | 191 | 68,7 |
| Ukupno | 278 | 100,0 |
| RAZRED | f | % |
| prvi | 82 | 29,5 |
| drugi | 65 | 23,4 |
| treći | 75 | 27,0 |
| četvrti | 56 | 20,1 |
| Ukupno | 278 | 100,0 |
| VRSTA ŠKOLE | f | % |
| strukovna | 150 | 54,0 |
| gimnazija | 128 | 46,0 |
| Ukupno | 278 | 100,0 |
| BORAVIŠTE | f | % |
| grad/mjesto do 30.000 stanovnika | 129 | 46,4 |
| grad od više od 30.000 stanovnika | 149 | 53,6 |
| Ukupno | 278 | 100,0 |

Tablica 1. prikazuje opće podatke o ispitanicima s obzirom na spol, razred, školu i veličinu boravišta. U istraživanju je sudjelovalo 278 ispitanika, od toga 191 žena (69 %) i 87 muškarca (31

%). S obzirom na razred sudjelovala su 82 učenika prvog razreda (29 %), 65 učenika drugog razreda (23 %), 75 učenika trećeg razreda (27 %) i 56 učenika četvrtog razreda (21 %). S obzirom na vrstu škole sudjelovalo je 150 učenika strukovnih škola (54 %) i 128 učenika gimnazija. S obzirom na veličinu boravišta sudjelovalo je 129 osoba iz grada/mjesta do 30.000 stanovnika (46 %) i 149 osoba iz grada s više od 30.000 stanovnika (54 %).

3.4.2. Deskriptivna obrada skala

Tablica 2. Deskriptivni podaci za skalu socio-emocionalnih kompetencija

| | Srednja vrijednost | Standardno Odstupanje | Varijanca | Koeficijent asimetrije | | Koeficijent zaobljenosti | |
|--|--------------------|-----------------------|-----------|------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------|
| | | | | Iznos | Standardna pogreška | Iznos | Standardna pogreška |
| 01.Pomažem drugima u rješavanju problema | 4,42 | ,735 | ,540 | -1,223 | ,146 | 1,268 | ,291 |
| 02.Brine me kada drugi imaju probleme | 3,89 | ,990 | ,980 | -,584 | ,146 | -,295 | ,291 |
| 03.Podupirem druge | 4,49 | ,759 | ,576 | -1,675 | ,146 | 3,543 | ,291 |
| 04.Ljubazan/na sam prema onima koji predstavljaju probleme | 3,46 | 1,142 | 1,303 | -,298 | ,146 | -,573 | ,291 |
| 05.Brinem se da nitko ne ostane postrani | 3,99 | ,998 | ,996 | -,717 | ,146 | -,176 | ,291 |
| 06.Zanima me što se događa drugima | 3,72 | 1,069 | 1,143 | -,556 | ,146 | -,334 | ,291 |
| 07.Pomažem onima koje je grupa odbacila | 3,70 | ,974 | ,948 | -,285 | ,146 | -,396 | ,291 |
| 08.Govorim u obranu drugih | 3,94 | ,996 | ,992 | -,620 | ,146 | -,389 | ,291 |
| 09.Izoliram se | 2,38 | 1,192 | 1,420 | ,370 | ,146 | -,928 | ,291 |
| 10.Povučem se i ne govorim | 2,22 | 1,235 | 1,524 | ,704 | ,146 | -,580 | ,291 |
| 11.Izbjegavam kontakt | 2,06 | 1,156 | 1,336 | ,785 | ,146 | -,466 | ,291 |
| 12.Više volim izolirana mjesta | 2,44 | 1,300 | 1,691 | ,443 | ,146 | -,938 | ,291 |
| 13.Osjećam da nemam energije | 2,72 | 1,332 | 1,775 | ,251 | ,146 | -1,124 | ,291 |
| 14.Uključujem se u grupe samo kada sam prisiljen/na | 1,85 | 1,072 | 1,149 | 1,162 | ,146 | ,572 | ,291 |
| 15.Izgubim pojam o tome što se događa | 2,23 | 1,213 | 1,472 | ,605 | ,146 | -,666 | ,291 |
| 16.Držim se podalje od gužve | 2,53 | 1,182 | 1,398 | ,351 | ,146 | -,727 | ,291 |
| 17.Osjećam neugodu kada razgovaram s ljudima suprotnog spola | 1,86 | 1,133 | 1,283 | 1,269 | ,146 | ,738 | ,291 |
| 18.Čekam svoj red | 3,89 | 1,094 | 1,197 | -,827 | ,146 | -,011 | ,291 |
| 19.Poštujem druge | 4,50 | ,768 | ,590 | -1,648 | ,146 | 2,658 | ,291 |
| 20.Prihvaćam odluke većine | 3,77 | 1,033 | 1,068 | -,586 | ,146 | -,164 | ,291 |
| 21.Pažljiv/a sam kad ispravljam druge | 3,72 | 1,098 | 1,206 | -,611 | ,146 | -,369 | ,291 |
| 22.Smiren/a sam kad razgovaram i raspravljam | 3,40 | 1,135 | 1,288 | -,383 | ,146 | -,553 | ,291 |
| 23.Pristojan/na sam | 4,42 | ,779 | ,606 | -1,411 | ,146 | 1,930 | ,291 |
| 24.Mirno čekam svoj red | 3,94 | ,984 | ,967 | -,657 | ,146 | -,269 | ,291 |
| 25.Puštam druge da rade | 4,12 | ,975 | ,950 | -,924 | ,146 | ,142 | ,291 |
| 26.Poštujem starije | 4,55 | ,776 | ,602 | -1,981 | ,146 | 4,082 | ,291 |
| 27.Često se osjećam posramljeno | 2,67 | 1,222 | 1,493 | ,320 | ,146 | -,852 | ,291 |
| 28.Sramežljiv/a sam | 2,74 | 1,302 | 1,696 | ,260 | ,146 | -1,028 | ,291 |
| 29.Nervozan/na sam kada moram govoriti | 2,95 | 1,317 | 1,734 | ,048 | ,146 | -1,178 | ,291 |
| 30.Neugodno mi je kada me upozore | 3,43 | 1,237 | 1,531 | -,444 | ,146 | -,748 | ,291 |
| 31.Bojim se kada nešto ne znam | 3,04 | 1,348 | 1,818 | -,066 | ,146 | -1,182 | ,291 |
| 32.Bojim se kada se suočavam s novim situacijama | 2,91 | 1,339 | 1,793 | ,011 | ,146 | -1,150 | ,291 |
| 33.Lako se rasplačem | 2,73 | 1,543 | 2,380 | ,264 | ,146 | -1,437 | ,291 |
| 34.Organiziram grupe | 2,69 | 1,271 | 1,615 | ,204 | ,146 | -1,017 | ,291 |
| 35.Izabran/na sam kao vođa | 2,54 | 1,301 | 1,693 | ,390 | ,146 | -,918 | ,291 |
| 36.Popularan/na sam | 2,61 | 1,127 | 1,271 | ,169 | ,146 | -,666 | ,291 |
| 37.Biraju me za sudca u određenim situacijama | 2,59 | 1,224 | 1,498 | ,234 | ,146 | -,973 | ,291 |
| 38.Volim koordinirati | 2,96 | 1,327 | 1,760 | -,032 | ,146 | -1,119 | ,291 |
| 39.Obično preuzimam inicijativu | 2,94 | 1,200 | 1,440 | -,077 | ,146 | -,818 | ,291 |
| 40.Drugi me oponašaju | 2,36 | 1,190 | 1,415 | ,441 | ,146 | -,790 | ,291 |
| 41.Volim organizirati nove aktivnosti | 3,22 | 1,274 | 1,623 | -,186 | ,146 | -1,026 | ,291 |

U tablici 2. prikazani su deskriptivni podaci za skalu socio-emocionalnih kompetencija, koja sadrži 41 pitanje, preuzetih iz upitnika Coelho i sur. (2015). U upitniku su ispitanici na skali od 1 do 5, gdje vrijednost 1 označava *uopće se ne slažem*, dok vrijednost 5 označava *u potpunosti se slažem*. Ispitanici se najviše slažu s tvrdnjom „Poštujem starije“ (M = 4,55; SD = ,776) i s tvrdnjom „Poštujem druge“ (M = 4,50; SD = ,768) te s tvrdnjom „Podupirem druge“ (M = 4,49; SD = ,756). Ispitanici se najmanje slažu s tvrdnjom „Uključujem se u grupe samo kada sam prisiljen/na“ (M = 1,85; SD = 1,072), s tvrdnjom „Osjećam neugodu kada razgovaram s ljudima suprotnog spola“ (M = 1,86; SD = 1,333) i s tvrdnjom „Izbjegavam kontakt“ (M = 2,06; SD = 1,156).

Tablica 3. Deskriptivni podaci za skalu inkluzivnih vrijednosti

| | Srednja vrijednost | Standardno Odstupanje | Varianca | Koefficient asimetrije | | Koefficient zaobljenosti | |
|--|--------------------|-----------------------|----------|------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------|
| | | | | Iznos | Standardna pogreška | Iznos | Standardna pogreška |
| 01. Ne volim biti u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | 1,78 | 1,083 | 1,173 | 1,331 | ,146 | ,954 | ,291 |
| 02. Poštujem vrijednosti ljudi iz različitih kultura. | 4,48 | ,934 | ,872 | -2,066 | ,146 | 3,989 | ,291 |
| 03. Lako se uznemirim kada sam u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | 1,73 | 1,056 | 1,115 | 1,410 | ,146 | 1,211 | ,291 |
| 04. Često sam obeshrabren kada sam s ljudima iz različitih kultura. | 1,55 | ,884 | ,782 | 1,601 | ,146 | 2,066 | ,291 |
| 05. Često se osjećam beskorisno u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | 1,68 | 1,020 | 1,040 | 1,468 | ,146 | 1,381 | ,291 |
| 06. Ne bih prihvatio/la mišljenje ljudi iz različitih kultura. | 1,64 | 1,031 | 1,062 | 1,690 | ,146 | 2,199 | ,291 |
| 07. Izbjegavam situacije u kojima trebam surađivati s osobama iz različitih kultura. | 1,73 | 1,083 | 1,172 | 1,465 | ,146 | 1,276 | ,291 |
| 08. Uživam u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | 3,90 | 1,050 | 1,102 | -,665 | ,146 | -,151 | ,291 |
| 09. Prilično sam siguran/na u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | 3,74 | 1,060 | 1,124 | -,510 | ,146 | -,247 | ,291 |
| 10. Jako mi je teško govoriti ispred ljudi iz različitih kultura. | 2,05 | 1,175 | 1,380 | ,877 | ,146 | -,213 | ,291 |
| 11. Uvijek znam što ću reći kada razgovaram s ljudima iz različitih kultura. | 3,01 | 1,090 | 1,188 | ,113 | ,146 | -,420 | ,291 |
| 12. Mogu biti društven/na u mjeri u kojoj želim kada sam u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | 3,79 | 1,096 | 1,200 | -,682 | ,146 | -,121 | ,291 |
| 13. Osjećam se samouvjeren u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | 3,57 | 1,098 | 1,206 | -,341 | ,146 | -,446 | ,291 |
| 14. Otvorenog sam uma prema ljudima iz različitih kultura. | 4,05 | 1,074 | 1,153 | -1,070 | ,146 | ,611 | ,291 |
| 15. Ljudima iz različitih kultura svoje razumijevanje često pokazujem verbalnim i neverbalnim znakovima. | 3,82 | 1,090 | 1,188 | -,699 | ,146 | -,055 | ,291 |
| 16. Uživam u razlikama između ljudi iz različitih kultura i mene. | 3,88 | 1,069 | 1,142 | -,698 | ,146 | -,128 | ,291 |
| 17. Prepoznajem trenutak tijekom interakcije u kojem sam uznemirio/la kulturološki različitu osobu. | 3,74 | 1,039 | 1,079 | -,563 | ,146 | -,226 | ,291 |
| 18. Vrlo sam oprezan/a u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | 3,73 | 1,048 | 1,099 | -,416 | ,146 | -,560 | ,291 |
| 19. Poštujem ponašanje ljudi iz različitih kultura. | 4,17 | 1,016 | 1,031 | -1,123 | ,146 | ,622 | ,291 |

| | | | | | | | |
|--|------|-------|-------|-------|------|-------|------|
| 20.U interakciji s ljudima iz različitih kultura pokušavam dobiti što više informacija. | 3,67 | 1,077 | 1,160 | -,384 | ,146 | -,518 | ,291 |
| 21.Osjetljiv/a sam na suptilne razlike u značenju u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | 2,32 | 1,111 | 1,235 | ,398 | ,146 | -,491 | ,291 |
| 22.Mislím da je moja kultura bolja od drugih kultura. | 2,40 | 1,273 | 1,620 | ,489 | ,146 | -,776 | ,291 |
| 23.Često dajem pozitivne odgovore u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | 3,90 | ,973 | ,946 | -,548 | ,146 | -,071 | ,291 |
| 24.Ne žurím s donošenjem zaključaka o osobama iz različitih kultura. | 3,88 | 1,145 | 1,311 | -,696 | ,146 | -,388 | ,291 |

U tablici 3. prikazani su deskriptivni podaci za skalu samoprocjene inkluzivnih vrijednosti, koja sadrži 46 pitanja, preuzetih iz upitnika Chen i sur. (2000). U upitniku su se ispitanici samoprocjenjivali na skali od 1 do 5, gdje vrijednost 1 označava *uopće se ne slažem*, dok vrijednost 5 označava *u potpunosti se slažem*. Ispitanici se najviše slažu s tvrdnjom „Poštujem vrijednosti ljudi iz različitih kultura“ (M = 4,48; SD = ,934), s tvrdnjom „Poštujem ponašanje ljudi iz različitih kultura“ (M = 4,17; SD = 1,106), i s tvrdnjom „Otvorenog sam uma prema ljudima iz različitih kultura“ (M = 4,05; SD = 1,074). Ispitanici se najmanje slažu s tvrdnjom „Često sam obeshrabren kada sam s ljudima iz različitih kultura“ (M = 1,55; SD = ,884), te s tvrdnjom „Ne bih prihvatio/la mišljenje ljudi iz različitih kultura“ (M = 1,64; SD = 1,031) i „Često se osjećam beskorisno u interakciji s ljudima iz različitih kultura“ (M = 1,68; SD = 1,020).

3.4.3. Faktorska analiza

Tablica 4. Faktorska analiza skale socio-emocionalnih kompetencija

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Cronbachov Alpha |
|--|------|---|---|---|------|---------------------|
| Faktor 1. Društvena izolacija | | | | | | .885 |
| 09.Izoliram se | ,768 | | | | | |
| 10.Povučem se i ne govorim | ,790 | | | | | |
| 11.Izbjegavam kontakt | ,798 | | | | | |
| 12.Više volim izolirana mjesta | ,784 | | | | | |
| 13.Osjećam da nemam energije | ,596 | | | | ,343 | |
| 14.Uključujem se u grupe samo kada sam prisiljen/na | ,730 | | | | | |
| 15.Izgubim pojam o tome što se događa | ,499 | | | | ,339 | |
| 16.Držim se podalje od gužve | ,678 | | | | | |
| 17.Osjećam neugodu kada razgovaram s ljudima suprotnog spola | ,470 | | | | ,353 | |
| 27.Često se osjećam posramljeno | ,470 | | | | ,397 | |
| Faktor 2. Samokontrola | | | | | | .867 |

| | | | |
|--|------|------|-------------|
| 18.Čekam svoj red | | ,656 | |
| 19.Poštujem druge | | ,723 | |
| 20.Prihvaćam odluke većine | | ,497 | |
| 21.Pažljiv/a sam kad ispravljam druge | | ,710 | |
| 22.Smiren/a sam kad razgovaram i raspravljam | | ,680 | -,350 |
| 23.Pristojan/na sam | | ,710 | |
| 24.Mirno čekam svoj red | | ,803 | |
| 25.Puštam druge da rade | | ,659 | |
| 26.Poštujem starije | | ,657 | |
| Faktor 3. Vještine odnosa | | | .874 |
| 34.Organiziram grupe | | ,687 | |
| 35.Izabran/na sam kao vođa | | ,815 | |
| 36.Popularan/na sam | | ,687 | |
| 37.Biraju me za sudca u određenim situacijama | | ,766 | |
| 38.Volim koordinirati | | ,745 | |
| 39.Obično preuzimam inicijativu | | ,821 | |
| 40.Drugi me oponašaju | | ,583 | |
| 41.Volim organizirati nove aktivnosti | | ,590 | ,356 |
| Faktor 4. Društvena svijest | | | .827 |
| 01.Pomažem drugima u rješavanju problema | ,354 | ,572 | |
| 02.Brine me kada drugi imaju probleme | | ,703 | |
| 03.Podupirem druge | | ,679 | |
| 04.Ljubazan/na sam prema onima koji predstavljaju probleme | | ,505 | |
| 05.Brinem se da nitko ne ostane postrani | ,360 | ,616 | |
| 06.Zanima me što se događa drugima | | ,558 | |
| 07.Pomažem onima koje je grupa odbacila | | ,702 | |
| 08.Govorim u obranu drugih | | ,731 | |
| Faktor 5. Društvena tjeskoba/anksioznost | | | .880 |
| 28.Sramežljiv/a sam | ,477 | ,508 | |
| 29.Nervošan/na sam kada moram govoriti | ,412 | ,629 | |
| 30.Neugodno mi je kada me upozore | | ,705 | |
| 31.Bojim se kada nešto ne znam | | ,781 | |
| 32.Bojim se kada se suočavam s novim situacijama | ,352 | ,762 | |

*33 se ne prikazuje zbog ukupnih karakteristika stavke

U tablici 4. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 41 čestice na skali socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola. Za navedenu skalu rezultati Bartlettovog testa kojim se testira homogenost varijance su značajni, a vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa kojim se ispituje prikladnost podataka za primjenu faktorske analize je 0,870. Na navedenoj skali, Cronbachov Alpha za prvi faktor – društvena izolacija je C.A. = .885, za drugi faktor –

samokontrola je C.A. = .867, za treći faktor – vještine odnosa je je C.A. = .874, za četvrti faktor – društvena svijest je C.A. = .827, a za peti faktor društvena tjeskoba/anksioznost je C.A. = .880. Prikazana mjera konzistentnosti ukazuje na visoku unutrašnju konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 54,67 % ukupne varijance.

Tablica 5. Faktorska analiza skale inkluzivnih vrijednosti

| | 1 | 2 | 3 | Cronbachov Alpha |
|---|-------------|-------------|-------------|---------------------|
| Faktor 1. Poštivanje kulturnih razlika i pozornost u interakciji | | | | .911 |
| 02.Poštujem vrijednosti ljudi iz različitih kultura. | ,651 | | | |
| 08.Uživam u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | ,685 | -,328 | | |
| 09.Prilično sam siguran/na u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | ,551 | | ,505 | |
| 14.Otvorenog sam uma prema ljudima iz različitih kultura. | ,676 | | | |
| 15.Ljudima iz različitih kultura svoje razumijevanje često pokazujem verbalnim i neverbalnim znakovima. | ,674 | | | |
| 16.Uživam u razlikama između ljudi iz različitih kultura i mene. | ,747 | | | |
| 17.Prepoznajem trenutak tijekom interakcije u kojem sam uznemirio/la kulturološki različitu osobu. | ,585 | | ,305 | |
| 18.Vrlo sam oprezan/a u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | ,687 | | | |
| 19.Poštujem ponašanje ljudi iz različitih kultura. | ,825 | | | |
| 20.U interakciji s ljudima iz različitih kultura pokušavam dobiti što više informacija. | ,630 | | | |
| 23.Često dajem pozitivne odgovore u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | ,690 | | | |
| 24.Ne žurim s donošenjem zaključaka o osobama iz različitih kultura. | ,655 | | | |
| Faktor 2. Zadovoljstvo interakcijom | | | | .869 |
| 01.Ne volim biti u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | | ,703 | | |
| 03.Lako se uznemirim kada sam u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | | ,827 | | |
| 04.Često sam obeshrabren kada sam s ljudima iz različitih kultura. | | ,801 | | |
| 05.Često se osjećam beskorisno u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | | ,661 | -,348 | |
| 06.Ne bih prihvatio/la mišljenje ljudi iz različitih kultura. | -,356 | ,621 | | |
| 07.Izbjegavam situacije u kojima trebam surađivati s osobama iz različitih kultura. | | ,766 | | |
| 10.Jako mi je teško govoriti ispred ljudi iz različitih kultura. | | ,643 | -,416 | |
| Faktor 3. Samopouzdanje tijekom interakcije | | | | .786 |
| 11.Uvijek znam što ću reći kada razgovaram s ljudima iz različitih kultura. | | | ,697 | |
| 12.Mogu biti društven/na u mjeri u kojoj želim kada sam u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | ,342 | | ,704 | |
| 13.Osjećam se samouvjereno u interakciji s ljudima iz različitih kultura. | | | ,824 | |

*21 i 22 se ne prikazuju zbog ukupnih karakteristika stavke

U tablici 5. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 24 čestice na skali inkluzivnih vrijednosti. Za navedenu skalu rezultati Bartlettovog testa kojim se testira homogenost

varijance su značajni, a vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa kojim se ispituje prikladnost podataka za primjenu faktorske analize je 0,905. Na navedenoj dvofaktorskoj skali, Cronbachov Alpha za prvi faktor – poštivanje kulturnih razlika i pozornost u interakciji je C.A. = .911, a za drugi faktor – zadovoljstvo interakcijom je C.A. = .869, a za treći faktor - samopouzdanje tijekom interakcije je C.A. = .786. Prikazane mjera konzistentnosti ukazuje na visoku unutrašnja konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 56,63 % ukupne varijance.

3.6. Testiranje hipoteza

H01 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na spol, razred, školu i veličinu mjesta boravišta.

H0101 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na spol.

Tablica 6. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na spol

| | Spol | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|---|--------|-----|--------------------|-------|--------|-----|-------------|
| Faktor 1. Društvena izolacija | muško | 87 | 22,00 | 8,128 | -1,286 | 276 | ,200 |
| | žensko | 191 | 23,40 | 8,575 | | | |
| Faktor 2. Samokontrola | muško | 87 | 34,33 | 6,928 | -3,736 | 276 | ,000 |
| | žensko | 191 | 37,20 | 5,435 | | | |
| Faktor 3. Vještine odnosa | muško | 87 | 21,84 | 7,254 | -,110 | 276 | ,912 |
| | žensko | 191 | 21,94 | 7,242 | | | |
| Faktor 4. Društvena svijest | muško | 87 | 29,85 | 5,623 | -3,849 | 276 | ,000 |
| | žensko | 191 | 32,38 | 4,805 | | | |
| Faktor 5. Društvena tjeskoba/anksioznost | muško | 87 | 12,47 | 4,700 | -5,724 | 276 | ,000 |
| | žensko | 191 | 16,25 | 5,269 | | | |

Tablica 6. prikazuju rezultate t- testa socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,01$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlike u samoprocjeni učenika vezano uz prvi faktor – društvena izolacija ($t = -1,286$, $df = 276$, $p = ,200$) niti treći faktor – vještine odnosa ($t = -,110$, $df = 276$, $p = ,912$). Ipak, utvrđena je statistički značajna razlika u samoprocjeni učenika vezano uz drugi faktor – samokontrola ($t = -$

3,763, $df = 276$, $p = ,000$), četvrti faktor – društvena svijest ($t = -3,849$, $df = 276$, $p = ,000$) i peti faktor – društvena tjeskoba/anksioznost ($t = -5,724$, $df = 276$, $p = ,000$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **dijelom prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na spol. Iz podataka vidljivo je da učenice svoje socio-emocionalne kompetencije procjenjuju višima na drugom faktoru - samokontrola ($M = 37,20$, $SD = 5,435$), trećem faktoru – vještine odnosa ($M = 21,94$, $SD = 7,242$) i petom faktoru – društvena tjeskoba/anksioznost ($M = 16,25$, $SD = 5,269$) od učenika.

H0102 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na razred.

Tablica 7. Vrijednosti ANOVA testa za skalu samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na razred

| | Razred | N | Srednja vrijednost | SD | F | df | p |
|---|---------|----|--------------------|-------|-------|-----|-------------|
| Faktor 1. Društvena izolacija | prvi | 82 | 20,99 | 7,229 | 2,439 | 277 | ,065 |
| | drugi | 65 | 24,54 | 9,757 | | | |
| | treći | 75 | 23,24 | 8,466 | | | |
| | četvrti | 56 | 23,66 | 8,122 | | | |
| Faktor 2. Samokontrola | prvi | 82 | 36,24 | 5,355 | 1,181 | 277 | ,317 |
| | drugi | 65 | 36,65 | 5,594 | | | |
| | treći | 75 | 35,35 | 6,878 | | | |
| | četvrti | 56 | 37,29 | 6,432 | | | |
| Faktor 3. Vještine odnosa | prvi | 82 | 21,46 | 6,608 | ,219 | 277 | ,883 |
| | drugi | 65 | 21,77 | 7,516 | | | |
| | treći | 75 | 22,33 | 7,533 | | | |
| | četvrti | 56 | 22,16 | 7,514 | | | |
| Faktor 4. Društvena svijest | prvi | 82 | 30,68 | 5,294 | 3,760 | 277 | ,011 |
| | drugi | 65 | 31,58 | 4,387 | | | |
| | treći | 75 | 31,12 | 5,162 | | | |
| | četvrti | 56 | 33,54 | 5,589 | | | |
| Faktor 5. Društvena tjeskoba/anksioznost | prvi | 82 | 14,91 | 4,748 | 3,465 | 277 | ,017 |
| | drugi | 65 | 16,85 | 5,810 | | | |
| | treći | 75 | 14,13 | 5,315 | | | |
| | četvrti | 56 | 14,46 | 5,487 | | | |

Tablica 7. prikazuje rezultate ANOVA testa socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na razred na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika vezana uz prvi faktor – društvena izolacija ($F = 2,439$, $df = 277$, $p =$

,065), drugi faktor – samokontrola ($F = 1,181$, $df = 277$, $p = ,317$) i treći faktor – vještine odnosa ($F = ,219$, $df = 277$, $p = ,883$). Ipak, utvrđena je statistički značajna razlika u samoprocjeni učenika vezano uz četvrti faktor – društvena svijest ($F = -3,760$, $df = 277$, $p = ,011$) i peti faktor – društvena tjeskoba/anksioznost ($F = 3,465$, $df = 277$, $p = ,017$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **dijelom prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na razred. Iz rezultata vidljivo je da najizraženiju vrijednost na četvrtom faktoru – društvena svijest pokazuju učenici četvrtih razreda ($M = 33,54$, $SD = 5,589$), a na petom faktoru – društvena tjeskoba/anksioznost najvišu vrijednost pokazuju učenici drugih razreda ($M = 16,85$, $SD = 5,810$).

H0103 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na školu.

Tablica 8. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na školu

| | Škola | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|---|-----------|-----|--------------------|-------|--------|-----|------|
| Faktor 1. Društvena izolacija | strukovna | 150 | 22,88 | 8,696 | -,179 | 276 | ,858 |
| | gimnazija | 128 | 23,06 | 8,182 | | | |
| Faktor 2. Samokontrola | strukovna | 150 | 36,11 | 6,490 | -,591 | 276 | ,555 |
| | gimnazija | 128 | 36,54 | 5,573 | | | |
| Faktor 3. Vještine odnosa | strukovna | 150 | 21,97 | 7,288 | ,158 | 276 | ,875 |
| | gimnazija | 128 | 21,84 | 7,196 | | | |
| Faktor 4. Društvena svijest | strukovna | 150 | 31,72 | 5,257 | ,463 | 276 | ,643 |
| | gimnazija | 128 | 31,43 | 5,146 | | | |
| Faktor 5. Društvena tjeskoba/anksioznost | strukovna | 150 | 14,62 | 5,578 | -1,495 | 276 | ,136 |
| | gimnazija | 128 | 15,59 | 5,118 | | | |

Tablica 8. prikazuje rezultate t-testa socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na vrstu škole na razini značajnosti $p < 0,05$, što ukazuje da ne postoji značajna razlika kod prvog faktora – društvena izolacija ($t = -.179$, $df = 276$, $p = ,858$), drugi faktor – samokontrola ($t = -.591$, $df = 276$, $p = ,555$), treći faktor – vještine odnosa ($t = ,158$, $df = 276$, $p = ,875$), četvrti faktor – društvena svijest ($t = ,463$, $df = 276$, $p = ,643$) i peti faktor – društvena tjeskoba/anksioznost ($t = -1,495$, $df = 276$, $p = ,136$). Na temelju dobivenih rezultata moguće je **potpuno prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na školu.

H0104 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na veličinu mjesta boravišta.

Tablica 9. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na veličinu mjesta boravišta

| | Boravište | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|---|-----------------------------------|-----|--------------------|-------|-------|-----|-------------|
| Faktor 1. Društvena izolacija | grad/mjesto do 30.000 stanovnika | 129 | 24,15 | 8,791 | 2,188 | 276 | ,030 |
| | grad od više od 30.000 stanovnika | 149 | 21,94 | 8,030 | | | |
| Faktor 2. Samokontrola | grad/mjesto do 30.000 stanovnika | 129 | 36,18 | 5,942 | -,325 | 276 | ,746 |
| | grad od više od 30.000 stanovnika | 149 | 36,42 | 6,211 | | | |
| Faktor 3. Vještine odnosa | grad/mjesto do 30.000 stanovnika | 129 | 21,99 | 7,183 | ,176 | 276 | ,860 |
| | grad od više od 30.000 stanovnika | 149 | 21,84 | 7,299 | | | |
| Faktor 4. Društvena svijest | grad/mjesto do 30.000 stanovnika | 129 | 31,99 | 4,573 | 1,212 | 276 | ,226 |
| | grad od više od 30.000 stanovnika | 149 | 31,23 | 5,678 | | | |
| Faktor 5. Društvena tjeskoba/anksioznost | grad/mjesto do 30.000 stanovnika | 129 | 15,97 | 5,278 | 2,634 | 276 | ,009 |
| | grad od više od 30.000 stanovnika | 149 | 14,28 | 5,368 | | | |

Tablica 9. prikazuje rezultate t-testa socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na veličinu mjesta boravišta na razini značajnosti $p < 0,05$ što ukazuje da ne postoji značajna razlika kod drugog faktora – samokontrola ($t = -,325$, $df = 276$, $p = ,746$), trećeg faktora – vještine odnosa ($t = ,176$, $df = 276$, $p = ,860$) i četvrtog faktora ($t = 1,212$, $df = 276$, $p = ,226$). Statistički značajna razlika postoji kod prvog faktora – društvena izolacija ($t = 2,188$, $df = 276$, $p = ,030$) i petog faktora - društvena tjeskoba/anksioznost ($t = 2,634$, $df = 276$, $p = ,009$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **dijelom prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na veličinu mjesta boravišta. Iz rezultata je vidljivo da učenici koji žive u gradu/mjestu do 30.000 stanovnika pokazuju izraženije vrijednosti na prvom faktoru – društvena

izolacija ($M = 24,15$, $SD = 8,791$), kao i na petom faktoru – društvena tjeskoba/anksioznost ($M = 15,97$, $SD = 5,278$).

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na spol, razred, školu i veličinu mjesta boravišta.

H0201 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na spol.

Tablica 10. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na spol

| | Spol | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | P |
|---|--------|-----|--------------------|--------|--------|-----|-------------|
| Faktor 1. Poštivanje kulturnih razlika i pozornost u interakciji | muško | 87 | 43,44 | 10,783 | -4,616 | 276 | ,000 |
| | žensko | 191 | 48,59 | 7,461 | | | |
| Faktor 2. Zadovoljstvo interakcijom | muško | 87 | 13,47 | 6,748 | 2,698 | 276 | ,007 |
| | žensko | 191 | 11,57 | 4,740 | | | |
| Faktor 3. Samopouzdanje tijekom interakcije | muško | 87 | 10,69 | 2,846 | 1,309 | 276 | ,192 |
| | žensko | 191 | 10,23 | 2,696 | | | |

Tablica 10. prikazuje rezultate t-testa inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,05$ što ukazuje da ne postoji značajna razlika na trećem faktoru – samopouzdanje tijekom interakcije ($t = 1,309$, $df = 276$, $p = ,192$). Na prvom faktoru – poštivanje kulturnih razlika i pozornost u interakciji ($t = -4,616$, $df = 276$, $p = ,000$) i drugom faktoru – zadovoljstvo interakcijom ($t = 2,698$, $df = 276$, $p = ,007$) postoji statistički značajna razlika. Na temelju dobivenih rezultata moguće je **dijelom usvojiti nul hipotezu** da ne postoji značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na spol. Iz rezultata je vidljivo da izraženiju vrijednost pokazuju za prvi faktor – poštivanje kulturnih razlika i pozornost u interakciji pokazuju učenice ($M = 48,59$, $SD = 7,461$), a na drugom faktoru – zadovoljstvo interakcijom izraženiju vrijednost imaju učenici ($M = 13,47$, $SD = 6,748$).

H0202 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na razred.

Tablica 11. Vrijednosti ANOVA testa za skalu samoprocjene inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na razred

| Razred | N | Srednja vrijednost | SD | F | df | p |
|--------|---|--------------------|----|---|----|---|
|--------|---|--------------------|----|---|----|---|

| | | | | | | | |
|---|---------|----|-------|-------|-------|-----|-------------|
| Faktor 1. Poštivanje kulturnih razlika i pozornost u interakciji | prvi | 82 | 47,29 | 8,479 | 1,355 | 277 | ,257 |
| | drugi | 65 | 47,29 | 9,149 | | | |
| | treći | 75 | 45,33 | 9,767 | | | |
| | četvrti | 56 | 48,36 | 8,091 | | | |
| Faktor 2. Zadovoljstvo interakcijom | prvi | 82 | 11,06 | 4,767 | 3,019 | 277 | ,030 |
| | drugi | 65 | 12,82 | 5,974 | | | |
| | treći | 75 | 13,37 | 6,326 | | | |
| | četvrti | 56 | 11,41 | 4,360 | | | |
| Faktor 3. Samopouzdanje tijekom interakcije | prvi | 82 | 10,63 | 2,517 | ,676 | 277 | ,567 |
| | drugi | 65 | 10,05 | 3,023 | | | |
| | treći | 75 | 10,49 | 2,738 | | | |
| | četvrti | 56 | 10,20 | 2,773 | | | |

Tablica 11. prikazuje vrijednosti ANOVA testa inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na razred na razini značajnosti $p < 0,05$ što ukazuje da ne postoji značajna razlika na prvom faktoru – poštivanje kulturnih razlika ($F = 1,355$, $df = 277$, $p = ,257$) i trećem faktoru – samopouzdanje tijekom interakcije ($F = ,676$, $df = 277$, $p = ,567$). Postoji statistički značajna razlika na drugom faktoru – zadovoljstvo interakcijom ($F = 3,019$, $df = 277$, $t = ,030$). Na temelju dobivenih rezultata moguće je **dijelom usvojiti nul hipotezu** da ne postoji značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na razred. Iz rezultat je vidljivo da na drugom faktoru – zadovoljstvo interakcijom, izraženiju vrijednost pokazuju učenici trećih razreda ($M = 13,37$, $SD = 6,326$).

H0203 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na školu.

Tablica 12. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na školu

| | Škola | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|---|-----------|-----|--------------------|-------|------|-----|------|
| Faktor 1. Poštivanje kulturnih razlika i pozornost u interakciji | strukovna | 150 | 47,09 | 9,305 | ,218 | 276 | ,828 |
| | gimnazija | 128 | 46,85 | 8,538 | | | |
| Faktor 2. Zadovoljstvo interakcijom | strukovna | 150 | 12,27 | 6,001 | ,353 | 276 | ,724 |
| | gimnazija | 128 | 12,04 | 4,885 | | | |
| Faktor 3. Samopouzdanje tijekom interakcije | strukovna | 150 | 10,47 | 2,714 | ,631 | 276 | ,529 |
| | gimnazija | 128 | 10,26 | 2,793 | | | |

Tablica 12. prikazuje rezultate t-testa za samoprocjenu inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na školu na razini značajnosti $p < 0,05$ što znači da ne postoji značajna razlika na prvom faktoru – poštivanje kulturnih razlika i pozornost u interakciji ($t = ,218$, $df = 276$,

$p = ,828$), drugom faktoru – zadovoljstvo interakcijom ($t = ,353$, $df = 276$, $p = ,529$) i trećem faktoru – samopouzdanje tijekom interakcije ($t = ,631$, $df = 276$, $t = ,529$). Na temelju dobivenih rezultata moguće je **potpuno usvojiti nul hipotezu** da ne postoji značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na školu.

H0204 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na veličinu mjesta boravišta.

Tablica 13. Vrijednosti *t*- testa za skalu samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na veličinu mjesta boravišta

| | Boravište | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|---|-----------------------------------|-----|--------------------|-------|--------|-----|-------------|
| Faktor 1. Poštivanje kulturnih razlika i pozornost u interakciji | grad/mjesto do 30.000 stanovnika | 129 | 46,98 | 8,329 | ,011 | 276 | ,992 |
| | grad od više od 30.000 stanovnika | 149 | 46,97 | 9,474 | | | |
| Faktor 2. Zadovoljstvo interakcijom | grad/mjesto do 30.000 stanovnika | 129 | 12,29 | 5,308 | ,363 | 276 | ,717 |
| | grad od više od 30.000 stanovnika | 149 | 12,05 | 5,689 | | | |
| Faktor 3. Samopouzdanje tijekom interakcije | grad/mjesto do 30.000 stanovnika | 129 | 9,92 | 2,800 | -2,555 | 276 | ,011 |
| | grad od više od 30.000 stanovnika | 149 | 10,76 | 2,650 | | | |

Tablica 13. prikazuje rezultate *t*-testa za samoprocjenu inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na veličinu mjesta boravišta na razini značajnosti $p < 0,05$ što znači da ne postoji značajna razlika na prvom faktoru – poštivanje kulturnih razlika i pozornost u interakciji ($t = ,011$, $df = 276$, $p = ,992$) i drugom faktoru – zadovoljstvo interakcijom ($t = ,363$, $df = 276$, $p = ,717$). Postoji statistički značajna razlika na trećem faktoru – samopouzdanje tijekom interakcije ($t = -2,555$, $df = 276$, $t = ,011$). Na temelju dobivenih rezultata moguće je **dijelom usvojiti nul hipotezu** da ne postoji značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na veličinu mjesta boravišta. Iz rezultata da osobe koje žive u gradu s više od 30.000 stanovnika pokazuju izraženiju vrijednost na trećem faktoru – samopouzdanje tijekom interakcije ($M = 10,76$, $SD = 2,650$).

H03 Ne postoji statistički značajna povezanost u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija i samoprocjene inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola.

Tablica 14. Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije za skale samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija i samoprocjene inkluzivnih vrijednosti

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|---------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|
| 1. Društvena izolacija | 1 | | | | | | |
| 2. Samokontrola | -,014 | 1 | | | | | |
| 3. Vještine odnosa | -,155** | ,162** | 1 | | | | |
| 4. Društvena svijest | ,010 | ,511** | ,307** | 1 | | | |
| 5. Društvena tjeskoba/anksioznost | ,622** | ,246** | -,102 | ,120* | 1 | | |
| 6. Poštivanje kulturnih razlika i pozornost u interakciji | ,027 | ,483** | ,218** | ,431** | ,111 | 1 | |
| 7. Zadovoljstvo interakcijom | ,329** | -,220** | ,007 | -,164** | ,140* | -,369** | 1 |
| 8. Samopouzdanje tijekom interakcije | -,283** | ,210** | ,311** | ,225** | -,286** | ,514** | -,227** |

** . Značajnost na razini 0.01

* . Značajnost na razini 0.05

Prema rezultatima, odlike društvene izolacije su statistički značajno povezane s zadovoljstvom interakcijom $r(278) = .294, p < .01$. i samopouzdanjem tijekom interakcije $r(278) = .263, p < .01$. Samokontrola je statistički značajno povezana s poštivanjem kulturnih razlika i pozornosti u interakciji $r(278) = .483, p < .01$., i samopouzdanjem tijekom interakcije $r(278) = .263, p < .01$, a u negativnoj korelaciji sa zadovoljstvom interakcijom $r(278) = -.220, p < .01$. Vještine odnosa su statistički značajno povezane s poštivanjem kulturnih razlika i pozornosti u interakciji $r(278) = .218, p < .01$., i samopouzdanjem tijekom interakcije $r(278) = .311, p < .01$. Društvena svijest je statistički značajno povezana s poštivanjem kulturnih razlika i pozornosti u interakciji $r(278) = .431, p < .01$., i samopouzdanjem tijekom interakcije $r(278) = .225, p < .01$, a u negativnoj korelaciji sa zadovoljstvom interakcijom $r(278) = -.164, p < .01$. Društvena tjeskoba/anksioznost je statistički značajno povezana sa zadovoljstvom interakcijom $r(278) = .140, p < .01$., a u negativnoj je korelaciji sa samopouzdanjem tijekom interakcije $r(278) = -.286, p < .01$. U skladu s dobivenim rezultatima, moguće je **odbaciti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna povezanost u samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija i samoprocjene inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola.

3.7. Rasprava

U ovom istraživanju utvrđena je statistički značajna razlika u samoprocjeni učenika s obzirom na spol, a vezano uz samokontrolu, društvenu svijest i društvenu tjeskobu/anksioznost. Navedeni rezultati u skladu su s rezultatima ranijih istraživanja. Portela-Pino i sur. (2021) otkrivaju

kako ne postoji značajna razlika u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija temeljenih na spolu, osim što ističe razlike u samokontroli koja se prezentira kao veća kod dječaka i vještinama odnosa koje su veće kod djevojčica. No, Heras i sur. (2016) pronašli su razliku temeljenu na spolu, sa zaključkom da osobe ženskog spola imaju bolje razvijene socio-emocionalne kompetencije od muških osoba iste dobi, ali naglasak stavljaju na brojne kontradiktorne perspektive i nekonzistentnost rezultata istraživanja ovog područja. Portela-Pino i sur. (2024) istražuju povezanost spola i razine razvijenosti socio-emocionalnih kompetencija te istraživanjem pronalaze djelomičnu povezanost spola i samokontrole, koja je povećana kod dječaka, dok djevojčice imaju povećanu povezanost vještina odnosa i socio-emocionalnih kompetencija, čime potvrđuju istraživanje Portela-Pino i sur. (2021).

Na uzorku učenika srednjih škola, utvrđena je statistički značajna razlika u samoprocjeni učenika s obzirom na razred, a vezano uz društvenu svijest i društvenu tjeskobu/anksioznost. Eriksen i sur. (2024) objašnjavaju kako pri dolasku u srednju školu, vidi se pad u vještinama odnosa kod učenika, a taj fenomen objašnjava utjecajem koji ima promjena sredine i učitelja na učenike, pogotovo u prelazu iz manjeg mjesta u veće. Također, tomu doprinosi i činjenica da učenici postaju više usmjereni na ocjene i razvija se natjecateljsko raspoloženje u razrednoj zajednici pri čemu su suradnički odnosi ugroženi, a učenici mogu potencijalno razviti i negativnu međuovisnost uspješnosti i postizanja cilja. Eriksen i sur. (2024) opisuju ovaj fenomen kroz razvoj dva suprotna procesa, odnosno razvoj društvenih vještina i samoprocjene. Učenici u srednjoj školi ističu kako su odnosi puno kompleksniji nego u osnovnoj školi zbog čega imaju dojam smanjene socijalne kompetencije. U zaključku, pojašnjava kako, iako neki učenici imaju smanjenje u percipiranoj društvenoj svijesti i vještinama odnosa, neki učenici doživljavaju i pozitivno iskustvo pri čemu se ističe individualnost svakog učenika, razred u kojemu se nalazi i akademski angažman učenika. Mella i sur. (2021) tvrde kako postoji značajna povezanost između razvijenih socio-emocionalnih kompetencija, prilagodbe škole i školskog uspjeha te da je samokontrola bitan faktor koji ih povezuje. Rezultati pokazuju kako učenici imaju visoko razvijene socio-emocionalne kompetencije te da se one dodatno razvijaju odrastanjem i sazrijevanjem, upravo kako je prikazano i u ovom istraživanju. Također, kao bitan faktor za razvoj socio-emocionalnih kompetencija, ističe visoku razinu razvijenosti samokontrole i mogućnosti prilagodbe novoj sredini.

Na temelju rezultata ovog istraživanja moguće je ustvrditi da ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na školu koju pohađaju. Hachem i sur. (2022) ističu pozitivnu povezanost razine razvoja socio-emocionalnih kompetencija i akademskog uspjeha, kao i ključnu ulogu vještina odnosa i društvene

svijesti koju osoba pokazuje. Vještine odnosa ističu se i kao pokazatelj jakih kognitivnih vještina učenika poput pažnje na nastavi, pamćenja i razmišljanja višeg reda, ali nije nužno povezano s visokim školskim uspjehom učenika srednje škole, odnosno učenici koji pokazuje nižu razinu razvijenosti vještina odnosa, također, mogu imati visoki školski uspjeh. Međutim, uočena je povezanost razvijenosti kognitivnih i socio-emocionalnih vještina učenika te društvenih vještina na akademsku izvedbu učenika. U zaključku, rezultati pokazuju kako je učenje društveni proces te da za uistinu visoki rezultat potrebno je imati i socio-emocionalne vještine i pozitivne društvene odnose između učenika i nastavnog osoblja.

Istraživanjem je utvrđena statistički značajna razlika samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija kod učenika srednjih škola s obzirom na veličinu mjesta boravišta, za faktore društvena izolacija i društvena tjeskoba/anksioznost. Ovi rezultati istraživanja imaju utemeljenje i u ranijim studijama. Bhat i sur. (2024) ispitali su vezu između socio-emocionalne kompetencije i akademskog uspjeha adolescenata. Utvrđeno je da socio-emocionalna kompetencija poboljšava ponašanje, povećava društvenu koheziju i poštivanje ljudskih prava, mira i kulturne raznolikosti. Studija pokazuje da ruralni i urbani adolescenti imaju slične razine socio-emocionalne kompetencije u četiri dimenzije. Također, utvrđena je pozitivna povezanost između akademskog uspjeha i socio-emocionalne kompetencije. Stoga, škole trebaju poticati razvoj socio-emocionalne kompetencije kroz poticajna okruženja za učenje, uključujući socijalno i emocionalno učenje u nastavni plan i program te uzimajući u obzir individualne razlike i lokaciju učenika. Kaur i sur. (2020) tvrde da postoji značajna razlika u odnosu između socijalne kompetencije i samopoštovanja kod učenika iz urbanih i ruralnih sredina, s višom razinom razvijenosti kod učenika iz urbanih sredina. Petrin i sur. (2011) tvrde da mladi s visokom kompetencijom osjećaju snažnu povezanost sa svojom zajednicom i cijene ruralni način života, a mnogi planiraju oti ili se vratiti u ruralna područja kao odrasli. Nasuprot tome, čini se da učenici iz ruralnih područja smatraju da njihove matične zajednice imaju malo toga za ponuditi u smislu mogućnosti zapošljavanja i imaju snažnu želju da odu bez ikakve namjere da se vrate. Ovi rezultati direktno su povezani s vjerovanjem da dok mladi odrastaju njihove sposobnosti, vjerovanja i vrijednosti direktan su odraz njihove okoline. Također je uočeno da učenici s višim akademskim postignućima imaju bolje mišljenje o svojoj sredini, nego učenici s nižim akademskim prosjekom. Mladi iz ruralnih sredina koji nemaju razvijene socio-emocionalne kompetencije i osjećaj pripadnosti društvu često napuštaju ruralnu sredinu.

U ovom istraživanju na skali samoprocjene inkluzivnih vrijednosti, vezano uz faktore poštivanje kulturnih razlika i pozornost u interakciji i zadovoljstvo interakcijom, utvrđena je

statistički značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na spol. Dobivene rezultate možemo djelomično objasniti činjenicom da djevojčice i dječaci u istom društvu su od rane dobi izloženi jednakim društvenim strukturama i različitostima koji oblikuju njihove stavove prema inkluziji. Beutel i sur. (2004) sugeriraju da razlika u prosocijalnim vrijednostima između spolova kod starijih adolescenata može biti zbog pada važnosti tih vrijednosti tijekom adolescencije, koji traje duže kod dječaka nego kod djevojčica. Dječaci i djevojčice imaju slabije prosocijalne vrijednosti u srednjoj adolescenciji nego u ranoj, ali za djevojčice se te vrijednosti vraćaju u kasnoj adolescenciji, dok za dječake ne. Obrasci su slični neovisno o rasi djevojčica, dok u kasnoj adolescenciji kod dječaka postoji razlika obzirom na rasu. Helwig i sur. (2017) nalaze snažne dokaze za dva dobro utvrđena nalaza u vezi s dobnim i spolnim razlikama u samopoštovanju: (a) žene prijavljuju niže samopoštovanje od muškaraca tijekom rane adolescencije i (b) samopoštovanje raste od kasne adolescencije do srednje odrasle dobi za i muški i ženski spol. Konkretno, nalaze da žene iskazuju značajno niže samopoštovanje od muškaraca u dobi od 10 do 30 godina. Veličina učinka razlike najveća je oko 14. godine, ali razlika je još uvijek izražena u rasponu od 20 do 30 godina. Nadalje, rezultati pokazuju poprilične razlike razine samopoštovanja muškaraca i žena ovisno o kulturnom okruženju u kojem su odrasli, odnosno regiji i razvijenosti socio-emocionalnih kompetencija prvenstveno tijekom rane adolescencije pa onda i u odraslim godinama. S obzirom da samopoštovanje direktno utječe na samopouzdanje i ostale faktore interakcije, postoji pretpostavka u ovom istraživanju da su muškarci češće zadovoljni interakcijom nego žene.

U istraživanju je također utvrđena statistički značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na razred, a vezano uz faktor zadovoljstva interakcijom. Bayram Özdemir i sur. (2021) istraživali su kako adolescenti prolaze kroz velike promjene u razmišljanju o sebi i drugima. Ove promjene utječu na njihov pogled na različitost i interakciju s ljudima iz drugih etničkih i kulturnih skupina. Studija je ispitala kako se stavovi adolescenata o različitosti mijenjaju tijekom srednje škole i kako demografske karakteristike i školski kontekst utječu na te promjene. Nalazi pokazuju da adolescenti razvijaju sve pozitivnije stavove o različitosti tijekom srednjoškolskih godina. Razvoj kognitivne zrelosti i poboljšanje vještina zauzimanja perspektive tijekom adolescencije pomažu mladima da bolje razumiju i toleriraju razlike među ljudima. Studija je identificirala tri različite podskupine adolescenata u pogledu njihovih stavova o različitosti. Oko 60 % adolescenata započelo je s visoko pozitivnim stavom o različitosti u dobi od 13 godina i taj je stav nastavio rasti s godinama. Otprilike 34 % adolescenata imalo je prosječan stav o različitosti u početku, ali su s godinama postali otvoreniji.

Manji postotak, oko 6 %, imao je pozitivan stav prema različitosti na početku srednje škole, ali je taj stav s vremenom opao. Većina adolescenata slijedi očekivani razvojni trend prema sve pozitivnijim stavovima o različitosti od 13. do 15. godine. Međutim, postoji mala skupina adolescenata kod kojih se javlja pad pozitivnosti. Također, kao pozitivan faktor ističu se adolescenti čiji su prijatelji pozitivno nastrojeni prema različitosti. Oni će vjerojatnije pokazivati visok rast stavova o različitosti u usporedbi s onima čiji su prijatelji na prosječnoj ili padajućoj putanji. To može biti zbog okruženja bez osuđivanja koje pružaju prijatelji otvorenog uma, gdje adolescenti mogu biti izloženi različitim perspektivama i tako proširiti svoje vidike. Zanimljivo, prijateljstvo s osobama koji su dio nacionalne manjine nije predviđalo promjene u stavovima adolescenata prema različitosti. Dakle, uočena je direktna povezanost vršnjaka u razredu i okolini s razvojem inkluzivnih vrijednosti osobe.

Istraživanjem je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola s obzirom na školu. Semião i sur. (2023) ističu da učitelji koji su osjetljivi na različitost učenika mogu poboljšati njihovo učenje. Inkluzivno obrazovanje, gdje svi učenici uče zajedno, poboljšava akademski uspjeh i socijalne vještine učenika u nepovoljnom položaju. Međutim, mnogi učitelji vide kulturnu raznolikost kao izazov i osjećaju se nepripremljenima, iako neki prepoznaju prednosti raznolikosti. Učitelji koji prepoznaju različitost koriste raznovrsne pedagoške pristupe, dok neki ne mijenjaju svoje metode, što otkriva nedostatke u znanju o kulturno relevantnom podučavanju (CRT). Istraživanja pokazuju da nedostatan prilagođavanje metoda podučavanja kulturnim razlikama može negativno utjecati na djecu i zajednicu. Kulturološki osjetljive prakse pozitivno utječu na učenje, angažman i psihološku dobrobit učenika. Učitelji i učenici trebaju strategije za prihvaćanje i poštovanje svih, a motivacija učitelja i njihov osobni razvoj ključni su za posvećenost različitosti na individualnoj i školskoj razini. Interkulturalni projekti su važni, ali ih treba pažljivo osmisliti pomoću kolaborativnih strategija, poput zajedničkog podučavanja što se pokazalo korisnim za rješavanje izazova u učionici, i profesionalne zajednice učenja, gdje učitelji surađuju i razmjenjuju iskustva, a samorefleksija učitelja važna je za stvaranje kulturno relevantnih praksi. Arduini-Van Hoose (2020) ističe ulogu dvojezičnosti u učionici, pogotovo u situacijama kada učenik tečno koristi oba jezika koja poznaje bez da miješa ta dva jezika. Nadalje, ističe kako je bitno njegovati jezik da ne iščezne i da učenici imaju i dalje kontakt sa svojim materinim jezikom, a na učitelju je da potakne pozitivne interakcije u razredu. Kulturne skupine razlikuju se u mnogim stavovima i uvjerenjima, posebice u pogledu osobnog identiteta. Naglašava se jedinstvenost i neovisnost, kao i mogućnost učenika da preuzme odgovornost za svoje uspjehe i neuspjehe dok cijeni sebe, prihvaća nove

odnose i odgovornost dok ne ugrožava svoju individualnost. Različite kulture imaju različite oblike i pravila tijekom komunikacije, a učitelj ih treba biti svjestan za vrijeme interakcije u razredu. Učenici iz međuovisnih kultura možda će više voljeti suradničke aktivnosti u odnosu na natjecateljske. U natjecateljskom okruženju mogu se osjećati zbunjeno ili ugroženo, a ono što vide kao kooperativnost učitelji mogu smatrati varanjem. Ovi bi učenici također mogli izbjegavati javno isticanje. Nastavnici često koriste IRE ciklus (engl. *initiation, response, evaluation*) koji uključuje pokretanje, odgovaranje i evaluaciju u javnosti, što može biti neugodno za učenike koji cijene pripadnost više od osobnog priznanja. Učitelji bi trebali razmotriti korištenje ove metode privatno ili u grupnim odgovorima. Konačno, škole rade prema strogim vremenskim rasporedima, ali jaki osobni odnosi najbolje se razvijaju kada se aktivnostima dopusti prirodni završetak. Učenici iz kultura koje daju prioritet osobnim odnosima možda će se morati prilagoditi točnosti koja se očekuje u školama. Prilagođavanje kulturne raznolikosti uključuje više od dodavanja kulturnog sadržaja nastavnom planu i programu; zahtijeva uključivanje učenika u istraživanje kulturološki utemeljenih pretpostavki unutar predmeta. Predlaže se pet značajki koje su specifične za multikulturnog obrazovnog programa: integriranje kulturnih sadržaja u kurikulum; poticanje izgradnje znanja kako bi se studentima pomoglo u razumijevanju kulturnih pretpostavki; korištenje fleksibilnih strategija podučavanja kako bi se osiguralo da svi učenici uspiju; poticanje smanjenja predrasuda kod svih učenika, uvažavanje različitosti u financijskim prilikama, spolnim preferencijama te stavovima o vjeri i politici; te promicanje svijesti cijele škole o kulturnoj raznolikosti i njezinim učincima, uključujući ispitivanje rasnog sastava i stavova školskog osoblja i politike. Najvažnija strategija je korištenje fleksibilnih metoda podučavanja za prilagođavanje različitim stilovima učenja, čime se izbjegavaju stereotipi i poštuje individualnost učenika.

Vezano uz samoporocjenu inkluzivnih vrijednosti koja je provedena u ovom istraživanju, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u samopouzdanju tijekom interakcije učenika srednjih škola s obzirom na veličinu mjesta boravišta. Bayram Özdemir i sur. (2020) naglašava da tijekom adolescencije mladi razvijaju svoje razumijevanje svijeta, formiraju mišljenja i postaju neovisniji o roditeljima, što ovo razdoblje čini ključnim za oblikovanje pogleda na različitost. Ispitivao je kako se stavovi adolescenata o različitosti mijenjaju tijekom vremena. Nalazi sugeriraju da adolescenti općenito postaju otvoreniji za različite perspektive, ali postoje značajne varijacije. Muškarci i mladi imigranti izloženi su većem riziku da postanu manje otvoreni. Većina istraživanja usredotočena je na stavove većine o manjinama, ali ova studija naglašava potrebu da se razumiju i perspektive mladih manjina. Škole mogu promicati otvorenost prema različitosti poticanjem okruženja suradnje u kojima učenici rade zajedno na zajedničkim ciljevima, pomažući

im da vide sličnosti i vide razlike kao prilike za nove perspektive. Takav pristup, autori smatraju, postaje dobra podloga za razvijanje inkluzivnih vrijednosti kod svih, neovisno o spolu ili jesu li učenici iz ruralnih ili urbanih područja.

Ovim istraživanjem utvrđena je statistički značajna povezanost samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija i samoprocjene inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola. Griffith i sur. (2016) tvrde kako su interkulturene vrijednosti životna vještina od velike važnosti te da bi svi obrazovni sustavi trebali veliki značaj pridavati stvaranju inkluzivne i interkulturene atmosfere, a efikasan način za to je testiranje interkulturnih vještina učenika, stavova o inkluziji, kao i poticanje razvoja socio-emocionalnih kompetencija od rane dobi kako bi se osigurao pozitivan odgovor društva na potencijalne promjene kulturne strukture. Blewitt i sur. (2018) opsežnim istraživanjem potvrdili su učinkovitost školskih socio-emocionalnih programa za stariju djecu i adolescente. Za djecu predškolske dobi, univerzalni socio-emocionalni programi pokazuju prednosti u svim socijalno-emocionalnim domenama. Sudjelovanje poboljšava društvenu kompetenciju, emocionalnu kompetenciju, samoregulaciju i vještine ranog učenja dok smanjuje poteškoće u ponašanju i emocionalne probleme. Najznačajniji napredak vidljiv je u emocionalnoj kompetenciji, koja poboljšava empatiju, socijalnu navigaciju i prosocijalne odnose. Rane emocionalne vještine predviđaju kasniju socijalnu i akademsku kompetenciju. Međutim, socio-emocionalni programi imaju manji neposredni učinak na socijalnu kompetenciju i samoregulirano ponašanje, zahtijevajući vremenu za integraciju ponašanja — fenomen koji se naziva učinak spavača. Izazovi u smanjenju eksternaliziranih problema kod male djece sugeriraju potrebu za poboljšanim alatima za procjenu i pojačanom uključenosti roditelja u SEL intervencije. Kozina (2020) je proveo istraživanje provedbe programa kroz koji se poticao razvoj inkluzivnih učionica, škola i društava jačanjem socio-emocionalnih kompetencija među učenicima, nastavnicima i školskim osobljem u tri zemlje. Procjena korištena nasumičnog eksperimentalnog dizajna otkrila je mješovite učinke. Slovenija i Švedska pokazale su nešto više očekivanih učinaka u odnosu na neočekivane, dok je Hrvatska imala više neočekivanih učinaka. Učinci su bili nedosljedni u različitim zemljama i uvjetima, osim za školsko osoblje, gdje je postojao dosljedan pozitivan učinak na ljestvici „promatranja“, s naglaskom na unutarnje vježbe usmjerene na tjelesne senzacije. Nije bilo dosljednih dokaza koji podupiru pristup cijele škole ili ukazuju na to da je jedan program (učenik u odnosu na školsko osoblje) učinkovitiji od drugog. Neočekivani negativni učinci na emocionalne probleme i zlostavljanje među učenicima mogu sugerirati povećanu svijest ili vanjske čimbenike koji su utjecali na rezultate, ali program je pokazao pozitivne rezultate na području razvoja inkluzivnih vrijednosti između kontrolne i testne skupine.

4. Zaključak

Interkulturene vrijednosti i kompetencije nužne su za život u današnjem multikulturalnom svijetu. Hrvatska kao dio Europske Unije, ali i kao država koja je na mnogobrojnim migrantskim rutama, država koju sve češće stranci biraju kao destinaciju za početak novog privatnog i poslovnog života. Potrebno je pripremati učenike već od malih mogu na susret s različitim kulturama, mijenjati vrijednosti i predstavljati ideju interkulturalizma kakva ona je, a to je otvorena, prihvaćajuća i nužna kako bi osigurali poštivanje svih ljudskih prava i društveni, ekonomski i demografski napredak. Višestruke su politike i ideje kako bi trebalo principe inkluzivnog obrazovanja implementirati u škole, ali jasno je da je od velike važnosti i da se smjernice i ideje mijenjaju iz godine u godinu, kako se mijenja kulturološka slika društva i države, ali i potrebe djece i mladih.

Pri stvaranju inkluzivnih politika potrebno je u obzir uzeti mišljenje osoba koje se susreću s multikulturalnim okruženjem svaki dan, rade s djecom ili su dio odgojno-obrazovnog sustava. Interkulturalno i multikulturalno društvo usmjereno je na prihvaćanje postojanja i suživota više različitih potkultura na prostoru jedne kulture (Sablić, 2014). Interkulturene vrijednosti i kompetencije razvijaju se od rane dobi djeteta, a posebno kroz razvijanje socio-emocionalnih kompetencija. Socio-emocionalno učenje predstavlja proces kroz koji djeca usvajaju i učinkovito primjenjuju znanje, stavove i vještine potrebne za razumijevanje i upravljanje emocijama, iskazivanje empatije, uspostavljanje i održavanje pozitivnih odnosa te donošenje odgovornih odluka, a čine temelj za kasnije učinkovito funkcioniranje u različitim životnim područjima. Primjena socio-emocionalnih kompetencija zahtijeva integraciju znanja, vještina i stavova kroz afektivne, kognitivne i bihevioralne sustave (Vranjican i sur., 2019). Inkluzivne vrijednosti temelje se na dječjem pravu na kvalitetno obrazovanje, naglašavajući odgovornost odgajatelja i učitelja za implementaciju različitih odgojnih praksi. Ključno je uključiti djecu u njihov vlastiti razvoj, potičući njihovu autonomiju, inicijativu, osjećaj individualnosti i identiteta, te podržavati razvoj višestrukih identiteta. Djeca se promatraju kao sadašnji građani s pravima i odgovornostima. Stoga, uloga odgajatelja i učitelja je pružiti podršku kako bi djeca postala odgovorni članovi društva, razvila empatiju, osjetljivost za potrebe drugih i otvorenost prema različitostima. Također, važno je da djeca razviju vještine potrebne za formuliranje i izražavanje vlastitih mišljenja, kao i za uvažavanje i toleriranje tuđih mišljenja te nenasilno rješavanje sukoba. Inkluzivni odgoj je ključan za razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje, uključujući interpersonalne i građanske kompetencije, svijest o ekološkim pitanjima i održivom razvoju, interkulturalno razumijevanje, poduzetništvo, te informatičke i komunikacijske vještine. Ovom konceptu doprinosi stvaranje

inkluzivne kulture u školi od najranije razine obrazovanja pa kroz cijeli život (Livazović i sur., 2015).

S obzirom da su razvijene socio-emocionalne kompetencije temelj prihvaćajućeg odgojno-obrazovnog sustava i društva, možemo reći da je njihov razvoj jedan od prioriteta. Ovaj rad prikazuje i ističe važnost razvoja, ne samo socio-emocionalne kompetencija, nego i inkluzivnih i interkulturalnih vrijednosti u društvu. Prikazana su razna, recentna istraživanja i pregled literature na već spomenute teme. Ovo kvantitativno istraživanje imalo je za cilj ispitati: (1) samoprocjenu socio-emocionalnih kompetencija kod srednjoškolaca, (2) samoprocjenu inkluzivnih vrijednosti kod srednjoškolaca i (3) statističku povezanost između samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija i inkluzivnih vrijednosti kod srednjoškolaca. Sve navedeno analiziralo se s obzirom na varijable spola, razreda, vrste škole koju pohađaju i veličine mjesta boravišta. Cilj istraživanja bio je utvrditi postoji li povezanost između visoke razine samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija i inkluzivnih vrijednosti kod srednjoškolaca, polazeći od ideje da odgojno-obrazovni sustav i društvo u cjelini kroz razvoj socio-emocionalnih kompetencija i društvenih vrijednosti doprinose razvoju inkluzivnih vrijednosti potrebnih za buduće aktivno građansko djelovanje u multikulturalnom društvu koje teži interkulturalizmu. Problem istraživanja naglašava važnost razvoja inkluzivnih i interkulturalnih kompetencija kod srednjoškolaca u Republici Hrvatskoj, te važnost razvijanja tih kompetencija u suvremenom društvu.

U ovom istraživanju utvrđena je statistički značajna razlika u samoprocjeni učenika s obzirom na spol, a vezano uz samokontrolu, društvenu svijest i društvenu tjeskoba/anksioznost. Navedeni rezultati su u skladu s rezultatima ranijih istraživanja, a iz podataka je vidljivo da učenice svoje socio-emocionalne kompetencije procjenjuju višima na faktorima samokontrola, vještine odnosa i društvena tjeskoba/anksioznost od učenika. Također, vidljivo je da s obzirom na razred koji učenici pohađaju postoji razlika, i to najizraženiju vrijednost na faktoru društvena svijest pokazuju učenici četvrtih razreda, a na faktoru društvena tjeskoba/anksioznost najvišu vrijednost pokazuju učenici drugih razreda. Učenici nisu pokazali značajne razlike u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija na temelju vrste škole koje pohađaju. Ali je iz rezultata vidljivo da postoji razlika kod učenika koji žive u gradu/mjestu do 30.000 stanovnika. Oni pokazuju izraženije vrijednosti na faktoru društvena izolacija, kao i na faktoru društvena tjeskoba/anksioznost. U upitniku samoprocjene inkluzivnih vrijednosti temeljeno na spolu iz rezultata je vidljivo da izraženiju vrijednost pokazuju za poštivanje kulturnih razlika i pozornost u interakciji pokazuju učenice, a za zadovoljstvo interakcijom izraženiju vrijednost imaju učenici. Ovu činjenicu možemo djelomično objasniti činjenicom da djevojčice i dječaci u istom društvu su od rane dobi izloženi jednakim društvenim strukturama i različitostima koji oblikuju njihove stavove prema inkluziji.

Učenci trećih razreda srednje škole procijenili su zadovoljstvo interakcijom visokom, ali ne postoji razlika u samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika s obzirom na vrstu škole koju pohađaju. Nadalje, pokazalo se kako učenici koji žive u gradu većem od 30.000 stanovnika procjenjuju svoje samopouzdanje tijekom interakcije većim od učenika iz manjih gradova. Također, u skladu s dobivenim rezultatima, uočena je značajna povezanost u samoprocjeni socio-emocionalnih kompetencija i samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti kod učenika srednjih škola, odnosno učenici koji samoprocjenjuju visok stupanj razvijenosti socio-emocionalnih kompetencija, procjenjuju i visoku razinu inkluzivnih vrijednosti.

5. Literatura

- Arduini-Van Hoose, N. (2020). *Educational psychology*. Dostupno na: <https://edpsych.pressbooks.sunycreate.cloud>
- Bandura, A. i Huston, Aletha C. (1961). Identification as a process of incidental learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60 (2), 311-318.
- Barrett, M. (2018). *How schools can promote the intercultural competence of young people*. *European Psychologist*, 23(1), 93-104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Bartulović, M. i Kušević, B. (2016). *Što je interkulturalno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Centar za mirovne studije.
- Batarelo Kokić, I. (2014). Razvoj interkulturalne kompetencije studenata nastavničkih studija uz korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Pedagoška istraživanja*, 11(2), 41-50.
- Batarelo Kokić, I., Kurz, T. L., i Novosel, V. (2016). Student teachers' perceptions of an inclusive future. U: Kurbanoglu, S., Boustany, J., Spiranec, S., Grassian, E., Mizrachi, D., Roy, L., i Çakmak, T. (ur.), *Information Literacy: Key to an Inclusive Society: 4th European Conference, ECIL 2016*. (str. 3-11). Springer International Publishing.
- Batarelo Kokić, I., Podrug, A., i Mandarić Vukušić, A. (2019). Operationalization of children's rights education policy: Analysis of the documents issued in the Republic of Croatia and in the United States of America, *Školski Vjesnik*, 68(2), 352-369.
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A. i Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti – Izvešće za Hrvatsku*. European Training Foundation. Dostupno na: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/E83FABD1CF05816EC12579C9003A8C74_NOTE85VD9Y.pdf
- Bayram Özdemir, S., Özdemir, M. i Boersma, K. (2021). How Does Adolescents' Openness to Diversity Change Over Time? The Role of Majority-Minority Friendship, Friends' Views, and Classroom Social Context. *J Youth Adolescence*, 50, 75–88. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01329-4>
- Beutel, A. M., i Johnson, M. K. (2004). Gender and Prosocial Values during Adolescence: A Research Note. *The Sociological Quarterly*, 45(2), 379–393.
- Bhat, T. i Chahal, D. (2024). Understanding socio-emotional competence of adolescents in the light of locale and academic achievement. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 11 (4), 3123-3129.
- Blažević, I., Bulić, M., i Batarelo Kokić, I. (2023). The relation between intercultural sensitivity and multicultural teaching competency of primary school teachers. U: Inayatullah; S., Dubovicki, S.; Bilić, A. (ur.). *International Conference Didactic Challenges IV: Future Studies in Education* (str. 188-197). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU), Centar za znanstveni rad u Vinkovcima.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergemier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T. i Skouteris, H. (2018). Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care

- Centers: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Network Open*. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Booth, T. i Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Buljubašić Kuzmanović, V. i Blažević, I. (2015). Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 71-84.
- CASEL. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Social and Emotional Learning Programs*. CASEL. Dostupno na: <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/>
- CASEL. (2017). *Key insights from the Collaborating Districts Initiative*. CASEL. Dostupno na: <https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/what-is-sel/>
- Chiriac, A., i Panciuc, L. (2015). Intercultural Education-Objectives, Values and Perspectives. U: Pixel (ur), *International Conference - New Perspectives in Science Education*, *Libreriauniversitaria.it Edizioni*, 4, str. 1-4. <https://conference.pixelonline.net/files/npse/ed0004/FP/1426-NTST861-FP-NPSE4.pdf>
- Chen, G. M., i Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Coelho, V. A., Sousa, V i Marchante, M. (2015). Development and validation of the social and emotional competencies evaluation questionnaire. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5(1), 139-147.
- Cohen, J. (2001). *Caring Classrooms / Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*. Teachers College Press.
- Čačić-Kumpes, J. (2004). *Migracijske i etničke teme: Politike reguliranja kulturne i etničke različitosti: O pojmovima i njihovoj upotrebi*, (20)2-3, 143-159.
- Denham, S. A., i Brown, C. (2010). "Plays Nice With Others": Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Livazović, G., Alispahić, A., i Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Društvo ujedinjenih građanskih akcija (DUGA).
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. i Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eriksen, E.V., Vestad, L., Bru, E. i C.S. Caravita, S. (2024). Social competencies, classroom relationships, and academic engagement: A latent change score modeling approach among lower secondary school students. *Soc Psychol Educ* 27, 435-459. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09841-8>
- Esser, H. (2004). Does the "New" Immigration Require a "New" Theory of Intergenerational Integration? 1. *International Migration Review*, 38, 1126 - 1159.
- Europska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje. (n.d). *Publikacije na hrvatskom*. Dostupno na: <https://www.european-agency.org/Hrvatski/publications>
- Europska komisija. (2017). *The European Pillar of Social Rights Action Plan*. Dostupno na: <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/>
- Griffith, R.L., Wolfeld, L., Armon, B.K., Rios, J. i Liu, O.L. (2016), Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions. *ETS Research Report Series*, 2016 (2), 1-44. <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>

- Hachem, M., Gorgun, G., Chu, M. W., i Bulut, O. (2022). Social and emotional variables as predictors of students' perceived cognitive competence and academic performance. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(4), 362-384.
- Haralambos, M. i Heald, R. (1980). *Uvod u sociologiju*. Globus.
- Harder, N., Figueroa, L., Gillum, R. M., Hangartner, D., Laitin, D. D., i Hainmueller, J. (2018). Multidimensional measure of immigrant integration. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(45), 11483-11488.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-217.
- Heckmann, F. i Bosswick, W. (2006). *Integration of Migrants: Contribution of Local and Regional Authorities*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions
- Helwig, N. E., i Ruprecht, M. R. (2017). Age, gender, and self-esteem: A sociocultural look through a nonparametric lens. *Archives of Scientific Psychology*, 5(1), 19–31. <https://doi.org/10.1037/arc0000032>
- Heras Sevilla, D., Ceba Serrano, A., i Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 67.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 241-252.
- Hrvatska enciklopedija. (2013–2024). *Interkulturalizam*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/interkulturalizam>
- Hrvatska enciklopedija. (2013–2024). *Multikulturalizam*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/multikulturalizam>
- Igrić, Lj. (2015). Uvod u inkluzivnu edukaciju. U Igrić, Lj. (Ur.), *Osnove edukacijskog uključivanja - Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. (str.3-53). Školska knjiga
- Ilić, M. (2010). *Inkluzivna nastava*. Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Ivančić, Đ., i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Croatian Review of Rehabilitation Research/Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 49(2), 139-157.
- Ivić, I. i Havelka, N. (1990). *Socijalizacija kod djece*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Katz, L. G. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Educa: Udruga roditelja Korak po korak
- Kaur, M. i Singh, R. (2020). A study of social competence of adolescents in relation to their emotional intelligence and self- esteem. *International journal of creative research thoughts*, 8 (8), 1051-1060.
- Klarenbeek, L. M. (2019). Reconceptualising 'integration as a two-way process'. *Migration Studies*, 9(3), 902–921. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz033>
- Kozina, A. (2020). *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe*. Verlag Dr. Kovač GmbH.
- Loreman, T., Deppeler, J., i Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Psychology Press.
- Lynch, S. A., i Simpson, C. G. (2010) Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood*, 38, 3- 12.
- Mandarić Vukušić, A. (2014). Sadržaji interkulturalne kompetencije u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. *Školski vjesnik*, 63 (1-2), 133-148.

- Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Journal for Pedagogical & Educational Matters/Školski Vjesnik*, 67(2), 265-284.
- Mella, N., Pansu, P., Batruch, A., Bressan, M., Bressoux, P., Brown, G., Butera, F., Cherbonnier, A., Darnon, C., Demolliens, M., De Place, A-L., Huguet, P., Jamet, E., Martinez, R., Mazenod, V., Michinov, E., Michinov, N., Poletti, C., Régner, I., Riant, M., Robert, A., Rudmann, O., Sanrey, C., Stanczak, A., Visintin, EP., Vives, E. i Desrichard, O. (2021). Socio-Emotional Competencies and School Performance in Adolescence: What Role for School Adjustment? *Front. Psychol.*, 12(640661), str. 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2021.640661
- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., i Bland, D. (2016). Inclusive values: Exploring the perspectives of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 20-38. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.2>
- Merrell, K., i Gimpel, G. (2014). *Social Skills of Children and Adolescents (1st ed.)*. Taylor and Francis.
- Mesić, M. (2007). Pojam kulture u raspravama o multikulturalizmu. *Nova Croatica*, 1 [31](1 [51]), str. 159-184.
- Michelson, L.K., Sugai, D.P., Wood, R.P. i Kazdin, A.E. (1983). *Social Skills Assessment and Training with Children: An Empirically Based Handbook*. Springer Sciences+Business Media.
- Milenović, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(25), 154-166.
- Milovanović, S. M., Batarelo Kokić, I., Kristiansen, S. D., Gera, I., Ikonomi, E., Kafedžić, L., Milić, T., Rexhaj, X., Spasovski, O. i Closs, A. (2014). Dearth of early education experience: a significant barrier to educational and social inclusion in the Western Balkans. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 36-54. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.756948>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO). (2017). *Okvir nacionalnog kurikulumu*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS). (2014). *Nove boje znanja – Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih (MZOM). (n.d.). *Obrazovanje nacionalnih manjina*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. Dostupno na: <https://mzom.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/obrazovanje-nacionalnih-manjina/571>
- Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike (MROSP). (2022). *Nacionalni plan za prava djece 2022-2026*. Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike. Dostupno na: <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/Dokumenti/Nacionalni%20plan%20za%20prava%20djece%20u%20Republici%20Hrvatskoj%20za%20razdoblje%20od%202022.%20do%202026.%20godine.pdf>
- Narodne novine. (2000). *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*. NN 51/00, 56/00.

- Narodne novine. (2002). *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina*. NN 155/2002.
- Narodne novine. (2024). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23, 156/23.
- Opić, S., Bilić, V. i Jurčić, M. (2015). *Odgoj u školi (znanstvena monografija)*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Penninx, R., i Garcés-Mascareñas, B. (2016). The concept of integration as an analytical tool and as a policy concept. U: Penninx, R., i Garcés-Mascareñas, B. (ur.), *Integration processes and policies in Europe: Contexts, levels and actors* (str. 11-29). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-21674-4>
- Petrin, R. A., Farmer, T. W., Meece, J. L., i Byun, S. Y. (2011). Interpersonal competence configurations, attachment to community, and residential aspirations of rural adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 40, 1091-1105.
- Piršl, E. (2012). Interkulturalna kompetencija i/ili kulturna inteligencija? U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (ur.), *Pedagogija i kultura*. (str. 333-343). Hrvatsko pedagoško društvo
- Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagoška istraživanja*, 11 (2), 27-39.
- Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M., i Pino-Juste, M. (2021). Socio-emotional skills as predictors of performance of students: Differences by gender. *Sustainability*, 13(9), 1-11. doi: <https://doi.org/10.3390/su13094807>
- Portela-Pino, I., Domínguez-Alonso, J., i Alvariñas-Villaverde, M. (2024). *Can We Measure the Level of Socio-Emotional Competencies of Adolescents?*. *Education Sciences*, 14(4), 1-11. <https://doi.org/10.3390/educsci14040395>
- Rings, G., i Allehyani, F. (2020). Personality Traits as Indicators of the Development of Intercultural Communication Competence. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 17-32.
- Sablić, M. (2014.) *Interkulturalizam u nastavi*. Naklada Ljevak
- Schelfhout, S., Vandecasteele, R., De Maesschalck, S., D'hondt, F., Willems, S. i Deros, E. (2022). Intercultural Competence Predicts Intercultural Effectiveness: Test of an Integrative Framework. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8), 1-21. <https://doi.org/10.3390/ijerph19084490>
- Sample, S. G. (2013). Developing intercultural learners through the international curriculum. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 554–572. <https://doi.org/10.1177/1028315312469986>
- Sanchez, S., Rodriguez, H. i Sandoval, M. (2019). Descriptive and comparative analysis of School Inclusion through Index for Inclusion. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.653>
- Semião, D., Mogarro, M.J., Pinto, F.B., Martins, M.J.D., Santos, N., Sousa, O., Marchão, A., Freire, I.P., Lord, L. i Tinoca, L. (2023). Teachers' Perspectives on Students' Cultural Diversity: A Systematic Literature Review. *Educ. Sci.*, 13(12), 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci13121215>
- Siregar, S. (2023). The Development of Social Skills for Children Aged 4-5 Years. *Jurnal Scientia*, 12(03), 3462-3471. <https://doi.org/10.58471/scientia.v12i03.1725>

- Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 30-41. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.3>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.
- United Nations (UN). (2008). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Dostupno na: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- United Nations General Assembly (UN). (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Dostupno na: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Vijeće Europe. (2017). *Inkluzivnim obrazovanjem protiv segregacije u školama u Europi*. Council of Europe. Dostupno na: <https://rm.coe.int/inkluzivnim-obrazovanjem-protiv-segregacije-u-skolama-u-evropi-tematsk/1680762b23>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 17 - 35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Vranjican, D., Prijatelj, K. i Kuculo, I. (2019). Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece. *Napredak*, 160 (3-4), 319-338.
- Zuckerman, Z. (2016). *Summa pedagogica - Inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Naklada Benedikta.

Sažetak

Interkulturene vrijednosti i kompetencije ključne su za život u današnjem multikulturalnom svijetu. Hrvatska, kao članica EU i zemlja na migrantskim rutama, mora pripremati učenike za susret s različitim kulturama, promovirajući otvorenost i prihvaćanje kako bi se osiguralo poštivanje ljudskih prava i društveni napredak. Republika Hrvatska teži stvaranju interkulturalnog društva koje prihvaća različite kulture, a socio-emocionalno učenje omogućuje djeci razvoj vještina za razumijevanje i upravljanje emocijama, empatiju, pozitivne odnose i odgovorne odluke. Inkluzivne vrijednosti naglašavaju pravo djece na kvalitetno obrazovanje i njihovu ulogu kao sadašnjih građana s pravima i odgovornostima, uz podršku u razvoju njihove autonomije, empatije, otvorenosti prema različitostima i vještina za nenasilno rješavanje sukoba. Istraživanje je ispitivalo samoprocjenu socio-emocionalnih kompetencija i inkluzivnih vrijednosti kod srednjoškolaca te njihovu povezanost, analizirajući varijable spola, razreda, vrste škole i veličine mjesta boravišta. Cilj je bio utvrditi povezanost visoke samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija i inkluzivnih vrijednosti, naglašavajući njihovu važnost za buduće građansko djelovanje u multikulturalnom društvu. Rezultati su pokazali razlike u samoprocjeni prema spolu, razredu i veličini mjesta boravišta, ali ne i prema vrsti škole. Učenice su procijenile svoje socio-emocionalne kompetencije višima, posebno u samokontroli i vještinama odnosa. Učenici četvrtih razreda imali su najvišu društvenu svijest, dok su učenici drugih razreda pokazali najvišu društvenu tjeskobu. Učenici iz manjih gradova procijenili su veću društvenu izolaciju i tjeskobu. U samoprocjeni inkluzivnih vrijednosti, učenice su pokazale veće poštivanje kulturnih razlika, dok su učenici imali veće zadovoljstvo interakcijom. Povezanost između socio-emocionalnih kompetencija i inkluzivnih vrijednosti pokazala se značajnom.

Ključne riječi: socio-emocionalno učenje, samoprocjena socio-emocionalnih kompetencija, samoprocjena inkluzivnih vrijednosti, interkulturalno društvo, interkulturene vrijednosti, inkluzija

Abstract

Intercultural values and competences are crucial for life in today's multicultural world. Croatia, as a member of the EU and a country on migration routes, must prepare students to meet different cultures, promoting openness and acceptance to ensure respect for human rights and social progress. The Republic of Croatia strives to create an intercultural society that accepts different cultures, and socio-emotional learning enables children to develop skills for understanding and managing emotions, empathy, positive relationships and responsible decisions. Inclusive values emphasize children's right to quality education and their role as current citizens with rights and responsibilities, with support in the development of their autonomy, empathy, openness to differences, and skills for non-violent conflict resolution. The research examined the self-assessment of socio-emotional competences and inclusive values in high school students and their connection, analysing the variables of gender, class, type of school and size of place of residence. The aim was to determine the connection between high self-assessment of socio-emotional competences and inclusive values, emphasizing their importance for future civic action in a multicultural society. The results showed differences in self-assessment according to gender, class and size of place of residence, but not according to the type of school. Female students rated their socio-emotional competences higher, especially in self-control and relationship skills. Fourth-grade students had the highest social awareness, while second-grade students showed the highest social anxiety. Students from smaller towns assessed greater social isolation and anxiety. In the self-assessment of inclusive values, female students showed greater respect for cultural differences, while male students were more satisfied with the interaction. The association between socio-emotional competences and inclusive values was found to be significant.

Keywords: socio-emotional learning, self-assessment of socio-emotional competences, self-assessment of inclusive values, intercultural society, intercultural values, inclusion

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Split, 3. srpnja 2024.

Potpis

Handwritten signature of Ivana Miljak in black ink.

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

| | |
|--|--|
| STUDENT/ICA | Ivana Miljak |
| NASLOV RADA | Socio-emocionalne kompetencije i inkluzivne vrijednosti učenika srednjih škola |
| VRSTA RADA | Diplomski rad |
| ZNANSTVENO PODRUČJE | Društvene znanosti |
| ZNANSTVENO POLJE | Pedagogija |
| MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje) | prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić |
| KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje) | |
| ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje) | 1. izv. prof. dr. sc. Ines Blažević 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić |

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

- a.) u otvorenom pristupu
b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu
c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

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



Potpis studenta/studentice: _____