

SOCIJALNA KOMPETENCIJA I STAVOVI STUDENATA PREMA SOCIJALNOJ INKLUZIJI

Smolić, Lara

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:172:754804>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-10**

Repository / Repozitorij:

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



UNIVERSITY OF SPLIT



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

DIPLOMSKI RAD

**SOCIJALNA KOMPETENCIJA I STAVOVI STUDENATA PREMA
SOCIJALNOJ INKLUZIJU**

LARA SMOLIĆ

SPLIT, 2024.

Odsjek za Pedagogiju

Preddiplomski sveučilišni studij Pedagogija

Predmet: Inkluzivna pedagogija

DIPLOMSKI RAD

**SOCIJALNA KOMPETENCIJA I STAVOVI STUDENATA PREMA
SOCIJALNOJ INKLUZIJI**

Studentica:

Lara Smolić

Mentorica:

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, 2024.

Sadržaj

| | |
|--|-----------|
| Tablice..... | 2 |
| 1. Uvod..... | 3 |
| 2. Teorijski okvir | 5 |
| 2.1. <i>Socijalna uključenost.....</i> | <i>5</i> |
| 2.1.1. Definiranje socijalne uključenosti | 5 |
| 2.1.2. Socijalna isključenost, rizici i utjecaj | 7 |
| 2.1.3. Socijalna uključenost osoba s poteškoćama u razvoju | 10 |
| 2.2. <i>Socijalna kompetencija</i> | <i>13</i> |
| 2.2.1. Socijalna kompetencija kao cilj odgoja i obrazovanja..... | 14 |
| 2.2.2. Socijalna kompetencija studenata pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe..... | 16 |
| 2.2.3. Uloga vršnjačkih grupa u jačanju socijalnih kompetencija | 18 |
| 2.3. <i>Stavovi prema socijalnoj inkluziji i interkulturalizmu.....</i> | <i>19</i> |
| 2.3.1. Inkluzija i interkulturalizam u odgojno-obrazovnom sustavu..... | 20 |
| 2.3.2. Rezultati istraživanja o socijalnoj inkluziji i interkulturalnoj kompetenciji..... | 21 |
| 3. Empirijsko istraživanje..... | 25 |
| 3.1. <i>Cilj i problem istraživanja.....</i> | <i>25</i> |
| 3.2. <i>Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja.....</i> | <i>25</i> |
| 3.2.1. Hipoteze istraživanja | 25 |
| 3.2.2. Zadaci istraživanja | 26 |
| 3.2.3. Varijable istraživanja | 27 |
| 3.3. <i>Metodologija istraživanja</i> | <i>27</i> |
| 3.3.1. Instrument istraživanja | 27 |
| 3.3.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka | 28 |
| 3.4. <i>Analiza i interpretacija podataka.....</i> | <i>28</i> |
| 3.4.1. Deskriptivna analiza | 28 |
| 3.4.2. Deskriptivna obrada skala | 29 |
| 3.4.3. Faktorska analiza | 33 |
| 3.5. <i>Testiranje hipoteza.....</i> | <i>36</i> |
| 3.6. <i>Rasprava</i> | <i>47</i> |
| 4. Zaključak..... | 52 |
| 5. Literatura..... | 55 |
| Sažetak..... | 63 |
| Abstract..... | 64 |

Tablice

| | |
|--|----|
| Tablica 1. Deskriptivna analiza nezavisnih varijabli | 28 |
| Tablica 2. Deskriptivni podaci za skalu osobne uključenosti | 29 |
| Tablica 3. Deskriptivni podaci za skalu socijalne kompetencije | 30 |
| Tablica 4. Deskriptivni podaci za skalu stavova prema invaliditetu i inkluziji | 31 |
| Tablica 5. Faktorska analiza skale osobne uključenosti | 33 |
| Tablica 6. Faktorska analiza skale socijalne kompetencije | 34 |
| Tablica 7. Faktorska analiza skale stavova prema invaliditetu i inkluziji | 35 |
| Tablica 8. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol..... | 36 |
| Tablica 9. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija..... | 37 |
| Tablica 10. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer | 38 |
| Tablica 11. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju..... | 39 |
| Tablica 12. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol..... | 40 |
| Tablica 13. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija..... | 41 |
| Tablica 14. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer | 42 |
| Tablica 15. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju..... | 43 |
| Tablica 16. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol..... | 44 |
| Tablica 17. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija | 45 |
| Tablica 18. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer..... | 46 |
| Tablica 19. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju..... | 47 |

1. Uvod

U vrijeme globalizacije, brzih i stalnih promjena u znanstvenom, tehnološkom, ali i društvenom aspektu života, ljudi se susreću s različitim izazovima i/ili problemima. Takva dinamika današnjice zahtijeva brzu i čestu prilagodbu, kako društva, tako i odgojno-obrazovnog sustava, koje je zaslužno za razvoj nužnih kompetencija. Jedna od važnih kompetencija je socijalna kompetencija. Ona podrazumijeva poznavanje vlastitih emocija, sposobnost izgradnje dobrih i kvalitetnih odnosa s drugima, vođenje i savjetovanje drugih, kvalitetnu suradnju i uspješno rješavanje problema. Razvoj ove kompetencije temeljni je cilj odgojno-obrazovnog sustava suvremenog društva. U ovom radu predstavljeni su različiti elementi koji utječu na razvoj socijalne kompetencije (vršnjačke grupe, osobine učitelja/nastavnika, okruženje učenja, aktivnosti i različiti preventivni programi) te je opisana važnost razvoja iste kod studenata pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe, jer će upravo oni biti zaslužni za promicanje i razvijanje socijalne kompetencije mlađih naraštaja u školama. Već spomenutih promjena je bezbroj, a jedna koja je posebno važna za ovaj rad je upravo pojava multikulturalnih društava i sve veći spektar različitosti na istom geografskom prostoru. Osim socijalne kompetencije, koja je vrlo bitna za „suživot“ s takvim promjenama, ovaj rad bavi se i inkluzijom, odnosno socijalnom uključenošću. Uvođenje inkluzije u odgojno-obrazovni sustav, sustav različitih nacionalnih, vjerskih, kulturnih i drugih obilježja, jedan je od najvećih koraka naprijed u suvremenom društvu. Upravo inkluzivan odgoj, koji potiče uključivanje i jednakost svih svojih članova, okruženje je dostojno suvremenog čovjeka i cilj svakog pedagoga, nastavnika, ali i roditelja. Ovaj rad opisuje važnost socijalne uključenosti (inkluzije), stavove djece, nastavnika i studenata o inkluziji, ali predstavlja i različite rizike socijalne isključenosti.

U istraživačkom dijelu rada cilj je, kroz tri različite skale procjene, ispitati socijalnu uključenost, socijalnu kompetenciju i stavove prema socijalnoj inkluziji kod studenata Sveučilišta u Splitu (Filozofski fakultet i Fakultet elektrotehnike, strojarstva i brodogradnje) i Sveučilišta u Zagrebu (Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet i Fakultet elektrotehnike i računarstva). Za istraživanje su navedeni fakulteti odabrani upravo zbog postojanja, odnosno nepostojanja, kolegija koji se odnose na inkluziju te samoevaluacije vlastitih kompetencija koje studenti provode u sklopu kolegija. Filozofski fakultet u Splitu i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu imaju takve kolegije, te studenti najčešće kroz praksu u odgojno-

obrazovnom sustavu mogu doživjeti inkluzivno obrazovanje, dok s druge strane student FER-a i FESB-a u okviru svojih kolegija nemaju takve prilike.

2. Teorijski okvir

2.1. Socijalna uključenost

Uključenost u različite grupe ključna je za svakog čovjeka (Correll i Park, 2005). Grupe čovjeku pružaju sigurnost na različite načine: podižu nam samopoštovanje (Leary i Baumeister, 2000) i podržavaju naše stavove (Hogg i Abrams, 1993), ali i ono značajno – zbog pripadanja grupama osjećamo se posebno i prihvaćeno (Jansen i sur., 2014). Sama uključenost u određenu grupu djelomično ovisi o sličnosti i podudaranju nas s ostalim članovima grupe. Drugim riječima, čovjek će prije biti uključen u grupu s čijim članovima je sličan i s kojima se bolje slaže (Kristof-Brown i sur., 2005).

2.1.1. Definiranje socijalne uključenosti

Postoje brojne definicije i konceptualizacije uključenosti ili inkluzije, a Shore i sur. (2011) pokušali su identificirati zajedničke elemente svih njih te su tako uključenost u skupini definirali kao stupanj do kojeg pojedinci doživljavaju da tretman od strane grupe zadovoljava njihovu potrebu za pripadnošću i jedinstvenošću. Jansen i sur. (2014) u okviru inkluzije naglašavaju tri bitne stvari: da je možemo promatrati kao razinu zadovoljenja individualnih potreba pojedinca unutar grupe, da ona podrazumijeva pripadnost i jedinstvenost, i posljednje, da je grupa ta koja uključuje pojedinca, a ne pojedinac koji se povezuje s grupom. Također, ističu dvije teorije koje se posebno bave međuodnosom između grupne pripadnosti i individualnosti: teorija optimalne razlikovnosti (ODT) i teorija samoodređenja (SDT). Prema teoriji optimalne razlikovnosti ljudi imaju suprotne temeljne potrebe, potrebu za pripadnošću i potrebu za jedinstvenošću. Leonardelli i sur. (2010) objašnjavaju da se prva teorija odnosi na želju za pripadanjem koja motivira uključivanje u društvene skupine te na drugu, sasvim suprotnu, potrebu za razlikovanjem od drugih. Kako uključenost u grupi postaje sve bolja, potreba za uključivanjem je zadovoljena, ali se aktivira potreba za razlikovanjem. S druge strane, kako se inkluzivnost smanjuje, potreba za diferencijacijom se smanjuje, ali se potreba za inkluzijom aktivira. Prema ovoj teoriji, dva suprotstavljena motiva dovode do društvene identifikacije s posebnim skupinama koje zadovoljavaju obje potrebe istovremeno. Drugim riječima ljudi se uključuju u grupe ako dobivaju osjećaj pripadnosti i ako su, u isto vrijeme, cijenjeni zbog svojih posebnih jedinstvenih karakteristika. Jansen i sur. (2014) objašnjavaju drugu teoriju samoodređenja, prema kojoj ljudi imaju temeljne potrebe koje se mogu zadovoljiti unutar grupnog konteksta (potreba za povezanošću, što se može smatrati ekvivalentom potrebe

za pripadnošću definirane u ODT-u, i potreba za autonomijom, koja uključuje želju da se iskusi izbor i želju da se ponaša u skladu sa svojim integriranim osjećajem sebe). SDT tvrdi da se potrebe za povezanošću i autonomijom mogu istovremeno zadovoljiti na razini unutar grupe, za razliku od ODT-a, gdje su potrebe suprotstavljene.

Šućur (2004) daje drugačiju perspektivu uključenosti, odnosno isključenosti, koja se može pojmiti i kao uspjeh ili neuspjeh u jednom ili više sustava: demokratsko-pravnom, radno-tržišnom, sustavu socijalne dobrobiti, te obiteljskom i sustavu lokalne zajednice. Integracija u svaki od četiri sustava jednako važna, a u najgorem položaju su osobe koje su neuspješne u svim sustavima. U tom slučaju, socijalna isključenost je veliki problem. Jansen i sur. (2014) nadalje ističu važnost razlikovanja inkluzije od srodnog koncepta socijalne identifikacije jer to pomaže dodatno razjasniti tko je cilj, a tko izvor u procesu uključivanja. U skladu s teorijom društvenog identiteta i teorijom samokategorizacije, socijalna identifikacija je definirana kao pozitivna emocionalna procjena odnosa između sebe i unutar grupe ili kao apstraktna psihološka veza koju pojedinac ima sa svojom grupom u cjelini. Važno je razumjeti da je u konceptu socijalne identifikacije veza između sebe i grupe takva da je grupa meta, dok je osoba akter koji definira koliko je bliska veza s grupom. Ellemers i Jetten (2013) navode kako je moguće da ljudi percipiraju da su uključeni u grupu, ali se ne identificiraju s tom grupom. Iako je moguće i da se u teoriji netko identificira s grupama nepoznatih ljudi, ta osoba nije uključena u grupu dok nema iskustvo stvarnih interakcija s drugim članovima grupe.

Obzirom da se društvena motivacija mijenja kako ljudi stare, Nikitin i sur. (2014) proveli su istraživanje o utjecaju dobi i motivacije za socijalnom uključenošću u društvo. Mlade osobe (18-33 godine) obično teže stvaranju novih društvenih odnosa i uključivanju u društvene grupe, dok su u starijoj odrasloj dobi (61-85 godina) ljudi motivirani za očuvanje harmonije i izbjegavanje napetosti u svojim društvenim odnosima. Ovo istraživanje pokazalo je da se prevladavajuća motivacija uobičajenog pristupa ljudima kod mlađih odraslih pomiče prema jačoj motivaciji izbjegavanja kod starijih odraslih osoba. Odnosno, dob i trenutna motivacija predviđaju iskustvo stvarne društvene interakcije. Mlađe odrasle osobe izvijestile su o jačim negativnim emocijama u situaciji odbijanja, kada su nastojale pristupiti prihvaćanju umjesto da izbjegnu odbijanje. Suprotno tome, starije odrasle osobe izvijestile su o manje pozitivnih emocija u situaciji odbijanja, kada su pokušale izbjeći odbijanje radije nego pristupiti prihvaćanju. Čini se da su mlađe odrasle osobe više motivirane pristupom nego izbjegavanjem, dok je motivacija pristupa i izbjegavanja uravnoteženija kod starijih osoba.

2.1.2. Socijalna isključenost, rizici i utjecaj

Socijalna isključenost multidimenzionalni je konstrukt, utemeljen na neravnopravnosti odnosa moći, pristupa resursima, mogućnostima i pravima u ekonomskom, političkom, kulturnom i socijalnom području (Popay i sur., 2008). Šućur (2004), s druge strane, naglašava da većina definicija socijalne isključenosti ukazuje na nakupljanje nepovoljnih životnih okolnosti te da je to samo još jedan pojam koji označava već poznat sadržaj, odnosno siromaštvo, marginaliziranje i diskriminiranje. Kendrick (2009) naglašava da socijalna isključenost ne označava toliko stanje, koliko proces, zbog čega je mjerenje iste izazov za istraživače.

Šućur i sur. (2015) ističu da su društvene grupe koje su posebno izložene riziku socijalne isključenosti: etničke skupine u manjini, starije osobe koje nemaju mirovinu, osobe nezaposlene duže vrijeme, beskućnici, jednoroditeljske obitelji, obitelji s više djece, institucionalizirane osobe (npr. zatvorenici ili bolesne osobe), te osobe s invaliditetom, ovisnici i drugi. Socijalna isključenost u djetinjstvu može imati dugoročne posljedice na budućnost, a upravo zbog toga važno je proučavanje iste u najranijem razdoblju života (Buchanan 2006, prema Bouillet i Domović, 2021). Upravo proučavanjem socijalne isključenosti, mogu se utvrditi njezini rizici te se može planirati intervencija koja će umanjiti djelovanje rizika u sadašnjosti i budućnosti. Kada je riječ o rizicima socijalne isključenosti za djecu u ranjivim situacijama, Radcliff i sur. (2012) ističu da ranjivost podrazumijeva urođene karakteristike kod djece (npr. teškoće u razvoju, bolest), njihove obitelji (npr. zlostavljanje, zanemarivanje djeteta) i šire zajednice (npr. nedostupnost socijalne zaštite za dijete) koje mogu ugroziti dobrobit djece. Ranjivost kao pojam povezuje se s tri osnovna područja u kojima dijete ovisi o roditelju: materijalno, emocionalno i društveno. Za skupine djece u nepovoljnom položaju Jackson (2013) naglašava da je nužno definirati nepovoljan položaj djeteta u odnosu na privilegirani i povoljni položaj u društvu, uzimajući u obzir geografska i politička obilježja te zajednice u kojoj se dijete razvija. U skupini marginalizirane djece Taib (2013) ističe da djeca na marginama društva i dominantnih društvenih grupa ili izvan njih imaju minimalan utjecaj na vlastiti život i predmet su stigmatizacije.

U istraživanjima i praksi se koriste različiti mjerni instrumenti socijalne isključenosti, a najčešće se koriste višerazinski i višedimenzionalni pristupi u kojima se prepoznaje društvena isključenost koja javlja se na različitim razinama (pojedinaac, kućanstvo, grupa, zajednica ili

institucija) i kroz dimenzije (društvena, ekonomska, politička, povijesna). Također je dinamičan, mijenja se kroz vrijeme i mjesto (Davey i Gordon, 2021). Jedan od primjera matrice za mjerenje socijalne isključenosti je Bristolska matrica socijalne isključenosti (*B-SEM*, Levitas i sur., 2007) koja upućuje na mnoštvo dimenzija koje se međusobno isprepliću, a istovremeno mogu biti i izvori i posljedice socijalne isključenosti, ali sve one i dalje nisu dovoljne za pravovremeno uočavanje rizičnih faktora i uključivanje djece u potrebne intervencije. Diljem svijeta postoje specifične kategorizacije rizika koje imaju različite, a često i neusklađene pristupe. Tako, na primjer, u Škotskoj djecu pod rizikom smatraju onu koja su: dio prostitucije ili predmet seksualnog zlostavljanja, odvojena od obitelji, predmet obiteljskog nasilja, zapisana u registar za zaštitu djece, u opasnosti jer su dio neke manjine, djecu beskućnika i izbjeglica, djecu koja imaju psihičke bolesti ili razvojne teškoće. U Engleskoj se, pak, smatra da su pod rizikom djeca iz prenapučenih prostora, djeca koja imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe, ona koja su korisnici socijalne zaštite i ona koja nisu dio odgojno-obrazovnog procesa. Posebno je istaknuta kategorija djece koja su u svom domu izložena višestrukim rizicima obiteljskog nasilja, psihičke bolesti i ovisnosti (Bouillet i Domović, 2021).

Različita istraživanja potvrđuju negativni utjecaj socijalne isključenosti na razvoj djece. Cronin i sur. (2018) su utvrdili da siromašna djeca zaostaju za ekonomski primjereno situiranom djecom na svim razinama obrazovanja, izloženija su većem riziku bolesti i prerane smrti te je dvostruko vjerojatnije da će u odrasloj dobi živjeti u siromašnijim kućanstvima. Također, lošiji socijalno-ekonomski status negativno utječe na djecu i adolescente i njihovo psihičko zdravlje (Reiss, 2013). Nadalje, zlostavljanje i/ili zanemarivanje djece ostavljaju dugotrajne neželjene posljedice na sva područja razvoja, a posebice u neurološkom, spoznajnom, jezičnom i socio-emocionalnom razvoju (Kovan i sur., 2014). Postoji kompleksna povezanost težine s mentalnim zdravljem male djece, pa tako 60% pretile djece pokazuje simptome psihičkih i fizičkih bolesti (npr. slabo samopouzdanje, probleme u vršnjačkim odnosima i ponašanju, poremećaje raspoloženja), koji pritom umanjuju i samu kvalitetu njihovog života i negativno utječu na psihičko i fizičko zdravlje (Cernigila i sur., 2018). Bouillet i Domović (2021) ističu da što su brojniji činitelji rizika veća je i vjerojatnost da djeca budu socijalno isključena. Rizik se manifestira na različite načine u različitim oblicima, a djeca i obitelji dijele iskustvo kumuliranja problema u različitim aspektima njihovog života. Upravo zbog povezanosti i kumuliranja rizika, Turnšek i sur. (2016) navode da takvi problemi najčešće zahtijevaju interdisciplinarnu i međuresornu intervenciju, koje bi spriječile različite oblike rizika, što je od velike važnosti upravo u ranom djetinjstvu.

Još jedan od rizika socijalne isključenosti je i digitalna nejednakost. U današnje vrijeme brzog napretka i velikih tehnoloških promjena, koje se implementiraju u sve sfere života, građani imaju pristup sve većem broju online usluga kako bi kvalitetno participirali u političkom i javnom životu. Ipak, postoje oni građani koji nemaju pristup digitalnim uređajima ili ne posjeduju potrebne kompetencije za korištenje istih. Te osobe u izravnom su riziku od društvene izoliranosti i isključenosti koje postaju posljedica takozvane digitalne podjele (Rubeša, 2018). Van Dijk (2012, str. 57) tvrdi da se digitalna podjela može shvatiti kao "nejednakosti u četiri područja: motivaciji, fizičkom pristupu, digitalnim vještinama i različitoj upotrebi" Digitalna nejednakost vid je društvene nejednakosti, a odnosi se na razlike u posjedovanju digitalnih kompetencija (Rubeša, 2018.). Europska komisija, kao odgovor na brojne izazove globalizacije, za cilj ima izgradnju inkluzivnog digitalnog društva. Razvoj vještina digitalne kompetencije jedan je od prioriteta politika Europske unije, a to potvrđuje i u svojim dokumentima (Digital Agenda for Europe, Europa 2020). Batarelo Kokić, i sur. (2016) istražile su odnos stavova studenata nastavničkih studija prema invaliditetu, socijalnoj uključenosti i ulozi informacijsko-komunikacijske tehnologije u tom procesu. Istraživanjem je utvrđena visoka povezanost između stavova studenata nastavničkih studija prema invaliditetu i socijalnoj uključenosti, samoprocjene informacijske pismenosti i percipiranih atributa pristupa i korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Wonkhe i Pearson (2021) ispitivali su osjećaj pripadnosti i socijalnu uključenost studenata na britanskim sveučilištima. Istraživanjem su pokazali statistički značajne razlike u percepciji uključenosti prema tome pohađaju li studenti preddiplomski ili diplomski, domaći ili međunarodni studij te odvija li se tečaj licem u lice ili online. Ipak, s obzirom na dob, godinu studija nisu pronašli razlike. Jedan od značajnijih rezultata istraživanja je da studenti koji su s invaliditetom ili se izjašnjavaju kao nebinarni, homoseksualni i lezbijski, iskazuju nižu ukupnu pripadnost unutar svojih usporednih skupina. Općenito, 69% ispitanika se osjeća kao da pripada na svoje sveučilište, 35% se osjeća usamljeno, a 50% procjenjuje ispodprosječno mentalno zdravlje. Benson i sur. (2019) svojim su istraživanjem na Floridi željeli ustanoviti samoprocijenjenu percepciju pripadanja vlastitim studijskim grupama među studentima inženjerstva. Rezultati su pokazali relativno visok osjećaj pripadnosti na glavnoj i sveučilišnoj razini, iako je uočena razlika u procjeni pripadnosti na pojedinim godinama studija. Studenti druge godine osjećali su nižu razinu pripadnosti od ostalih studenata (uočen je pad osjećaja pripadnosti na prijelazu s prve godine na drugu godinu studija), ali se percepcija pripadanja

povećava kako se produžava vrijeme koje studenti provode na odsjeku (od druge do završne godine studija). Kvalitativne analize ovog istraživanja sugeriraju da na studentsku percepciju pripadanja utječu njihova pozitivna iskustva učenja i povezivanja s ostalim studentima inženjerstva, dok na negativnu percepciju utječe činjenica da su neki studenti odabrali smjer inženjerstva kako bi ispunili tuđa, a ne svoja, očekivanja. Istu činjenicu u svom je istraživanju potvrdio i Trusz (2020), koji je istraživao čimbenike koji utječu na odabir društvenih smjerova od strane žena i tehničkih smjerova od strane muškaraca. Istraživanje je pokazalo rodno stereotipizirana očekivanja roditelja i učitelja da žene upisuju društvene smjerove, jer ih imaju tendenciju doživljavati manje kompetentnima od muškaraca za ove tehničke ili matematičke smjerove. Autor zaključuje da takva očekivanja studenti mogu lako internalizirati i oblikovati rodne identitete, što na kraju može pridonijeti rodnim razlikama u akademskim interesima žena i muškaraca.

2.1.3. Socijalna uključenost osoba s poteškoćama u razvoju

Odnos društva prema osobama s poteškoćama u razvoju posebno je bitan kada se govori o socijalnoj inkluziji. Diskriminacija, zanemarivanje ljudskih prava i sustavno zanemarivanje realnost su društva i načina na koji tretira osobe s teškoćama. Batarelo Kokić i Kokić (2021) analizirali su dostupnost obrazovanja u pojedinim povijesnim razdobljima i u kontekstu suvremenih obrazovnih politika Europske unije, uz prepoznavanje glavnih ciljeva društva u određenim povijesnim razdobljima. Obrazovanje u Europskoj uniji se u kontekstu globalnih kretanja temelji se na pravu na obrazovanje, s ciljem osiguravanja jednakih mogućnosti za sve učenike. Ujedinjeni narodi i Europska unija stalno se zalažu za ljudska prava svih osoba i donijeli su pedesetak dokumenata koji se odnose na poštivanje istih, prihvaćanje različitosti, senzibilizaciju javnosti, zdravstvenu zaštitu, rehabilitaciju, pristupačnost, zapošljavanje i odgoj i obrazovanje osoba s teškoćama u razvoju. Na temelju analize obrazovnih politika i strategija, Batarelo Kokić i sur. (2009) su utvrdili da Hrvatska ima napredne zakonske podloge, politike i obrazovne strategije usmjerene prema inkluziji, s fokusom na zaštitu prava manjina i integraciju djece s posebnim potrebama. Istim istraživanjem je utvrđeno da nastavnici podržavaju ideju inkluzivnog obrazovanja, ali su svjesni nedostatne pripremljenosti za rad u inkluzivnim okruženjima, što ukazuje na potrebu za boljom pripremom i stručnim usavršavanjem. Postoje brojna istraživanja o kvaliteti života i rizika od socijalne isključenosti, a jedno od njih proveo je Program Ujedinjenih naroda za razvoj u Republici Hrvatskoj (2006; prema Vrh i Leutar, 2012). Istraživanje je pokazalo da su osobe s intelektualnim teškoćama

posebno marginalizirane u društvu, a da je to najprimjetnije u sudjelovanju u tržištu rada i slobodi donošenja vlastitih izbora. Program (UNDP) je dao i preporuku, za razvoj socijalnih usluga u društvu i za deinstitucionalizaciju osoba s intelektualnim teškoćama, u vidu potpore njihovog samostalnog življenja ili ostvarivanja novčane zarade od strane zajednice. Leutar (2005; prema Vrh i Leutar, 2012; str. 41) u svome radu ističe da socijalna uključenost „omogućuje osobama s invaliditetom potpuniji i pravedniji pristup socijalnim ulogama, aktivnostima i vezama, kao što je to s osobama koje nemaju poteškoća“.

Adolescencija je razvojna faza života u kojoj postajemo svjesniji sebe i svoje okoline, mijenjamo svoje ponašanje i najvažnije nam postaje mišljenje naših vršnjaka, iako mišljenje roditelja i dalje ostaje važno. Odbačenost od vršnjaka, odnosno socijalna isključenost, jedno je od emocionalno najtežih iskustava koje može proživjeti adolescent. Pripadanje grupi i prihvaćenost, odnosno uključenost u grupu na koju gledamo kao zrcalo sebe, od velike je važnosti u tom razdoblju (Bortiek i Pulić, 2015). Dokazano je da socijalna okolina, odnosno naši vršnjaci i grupa kojoj pripadamo ili ne pripadamo, uvelike utječu, pozitivno i negativno, na adolescente (Moriña, 2010; Carter i sur., 2008).

Adolescenti i studenti s nekim oblikom neurorazvojnog oštećenja također imaju potrebu participirati u zajednici. Nažalost, postoji mnoštvo čimbenika koji utječu na socijalno isključivanje adolescenata s neurorazvojnim oštećenjima, a ta ista isključenost može negativno djelovati na sve aspekte njihovog razvoja (Bortiek i Pulić, 2015). Autorice Bortiek i Pulić (2015) na uzorku od 36 adolescenata s neurorazvojnim oštećenjima u Hrvatskoj ispitale su njihovu uključenost i prilagodbu na zahtjeve socijalne okoline, percepciju socijalne podrške i izvor iste te njihovu sliku o sebi. Rezultati su pokazali da se većina adolescenata s neurorazvojnim oštećenjima osjeća sretno i sigurno u svojoj obitelji te od njih dobiva podršku; većina rado boravi u školi, gdje nastavnici imaju dovoljno razumijevanja za njihove potrebe i gdje su većinom zadovoljni svojom pozicijom unutar razredne grupe; većini je važno mišljenje vršnjaka i smatraju se društvenim osobama (čak 86% ispitanika navelo je da nikada nije doživjelo ruganje od strane vršnjaka); i posljednje da većina ima pozitivan stav o sebi, ali da se osjećaju neugodno kada se nalaze u društvu osoba koje ne poznaju. Iako ovo istraživanje nije pokazalo značajnu isključenost osoba s neurorazvojnim oštećenjima, pokazalo je da socijalno okruženje ima velik utjecaj na njihovo funkcioniranje i očito je da im socijalna podrška uvelike pomaže u stvaranju slike o sebi i u izgradnji samopouzdanja.

Coster i sur. (2013), pak, ističu da studenti s invaliditetom ne sudjeluju često u školskim aktivnostima te da provode manje vremena s kolegama izvan učionice. U fokusu je i udio studenata s invaliditetom u nacionalnom sustavu visokog obrazovanja, jer isti ne odgovara udjelu osoba s invaliditetom u ukupnoj populaciji (Bošković i sur., 2017.). Uzrok takve situacije može biti prisustvo predrasuda, nedovoljnih obrazovnih postignuća, neprilagođenog sustava visokog obrazovanja, također postojanje objektivnih prepreka i nedostatna sustavna podrška na sveučilištima (Fleischer i sur., 2013), postojanje prepreka u praćenju nastave i izvršavanju fakultetskih obaveza (Madriaga i sur., 2010). Rigidnost odgojno-obrazovnog sustava te njegova neusklađenost s potrebama tržišta, uzrokuju nedovoljnu osposobljenost učenika / nenastavak obrazovanja studenata s invaliditetom (Kiš-Glavaš, 2009; prema Bošković i sur., 2017) Ipak, unatoč svim preprekama, broj studenata s invaliditetom u visokoškolskom sustavu obrazovanja u Hrvatskoj se povećava (Vlada Republike Hrvatske, 2013). Na hrvatskim sveučilištima otvoreni su uredi za studente s invaliditetom i utvrđene su osnovne smjernice za osiguravanje pristupa studentima s invaliditetom, kreirani su pravni i strateški ciljevi pristupačnosti visokog obrazovanja, osigurane su prijavne i upisne procedure, stipendije, pravo na organizirani prijevoz te su osigurani preduvjeti za kreiranje kvalitetnog akademskog okruženja (Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom, 2012). Bošković i sur. (2017) provele su istraživanje koje je za cilj imalo utvrditi razlikuju li se student s invaliditetom u prilagodbi na studij s obzirom na spol i samostalnost stanovanja te kakav efekt imaju dob, spol, akademsko obrazovanje majke, društveni status, doživljaj invaliditeta i podrška roditelja na prilagodbu studenata s invaliditetom. Na uzorku od 33 studentice i 31 studenta s invaliditetom, prosječne dobi 25 godina, analizom su utvrdile utvrđeno da su značajni prediktori bolje akademske prilagodbe: niža kronološka dob studenata s invaliditetom i neakademsko obrazovanje majke, dok varijable povezane sa specifičnim implikacijama invaliditeta na studiranje nisu, ali su one značajni prediktori emocionalne i socijalne prilagodbe na studij studenata s invaliditetom. Zaključile su da je percipiranje invaliditeta kao neometajućeg faktora za studiranje značajan prediktor bolje emocionalne i socijalne prilagodbe na studij, dok percepcija studenata s invaliditetom da mu je u studiranju neophodna podrška obitelji dovodi do lošije emocionalne i bolje socijalne prilagodbe na studij. Na kraju, autorice ističu važnost pružanja psihosocijalne podrške u osnaživanju emocionalnog kapaciteta studenata s invaliditetom.

Koliko je inkluzija važna u današnje vrijeme može dokazati i postojanje europske mrežne stranice Inclusion Europe (2023) koje prikazuje recentne podatke o tome što "europski način

života” znači za 20 milijuna osoba s intelektualnim teškoćama i njihove obitelji u 29 zemalja, od kojih su 23 zemlje članice EU. Neki od zanimljivijih podataka su: da se u 26 zemalja osobi se može oduzeti poslovna sposobnost i ona ne može odlučivati o vlastitom novcu, ni gdje će živjeti, ni za koga će se udati; u 21 zemlji samo nekolicina odraslih osoba s intelektualnim teškoćama živi u vlastitom domu (mnogi su prisiljeni da žive u odvojenim ustanovama ili sa svojim roditeljima); 1,1 milijun djece s intelektualnim teškoćama pohađa redovne škole, dok je njih 700.000 u posebnim školama, uskraćenih za pozitivne učinke inkluzivnog školovanja; 20.000 djece s intelektualnim teškoćama uopće se ne obrazuje, a manje od 10% osoba s intelektualnim teškoćama ima plaćeni posao (stopa zaposlenosti osoba s invaliditetom općenito je 50%, a 75% osoba bez invaliditeta).

Što se tiče Hrvatske, navedeno istraživanje (Inclusion Europe, 2023) je pokazalo da: osobe s intelektualnim teškoćama mogu glasovati, većina odraslih osoba s intelektualnim teškoćama živi sa svojim obiteljima, a tek nekolicina živi sama, većina djece s poteškoćama ide u redovne škole (neka od njih idu u specijalne škole), vrlo malo osoba s intelektualnim teškoćama ima posao na otvorenom tržištu rada i riskiraju gubitak invaliditeta beneficije kada zarađuju vlastitu plaću te da većina osoba s intelektualnim teškoćama ima pristup općoj zdravstvenoj skrbi.

2.2. Socijalna kompetencija

U današnjem svijetu brzih i čestih promjena (tehnoloških, ekonomskih, globalizacijskih), kako bi se što bolje nosio s istima, od pojedinca se očekuje da usvaja i razvija veliki broj različitih kompetencija. Ključnu ulogu u razvoju takvih kompetencija ima upravo odgojno-obrazovni sustav. Potrebu za definiranjem svih tih kompetencija, upravo zbog njihove važnosti na internacionalnoj razini, prvo su prepoznale razvijene zemlje članice EU i OECD-a. Prema definiciji Europske komisije postoji osam područja temeljnih kompetencija: komunikacija na materinjem jeziku; komunikacija na stranim jezicima; matematičke, prirodoslovne i znanstveno-tehnološke kompetencije; informacijsko-komunikacijske kompetencije; sposobnost cjeloživotnog učenja; interpersonalne, građanske, međukulturalne i socijalne kompetencije; poduzetničke kompetencije; i kulturalna svjesnost i ekspresija. (*European Commission, 2005*).

Socijalna kompetencija, kao što je prethodno naznačeno, jedna je od temeljnih kompetencija u današnjem društvu. Već od malih nogu nailazimo na sve složenije razvojne zadatke, a kako bismo odgovorili na iste, razvijamo sve složenije oblike socijalnog ponašanja. Upravo zbog toga, socijalna kompetencija može bit rezultat normalnog razvojnog puta svakog čovjeka (Markuš, 2010). Goleman (1995) socijalnu kompetentnost vidi kao dio emocionalne inteligencije, koja se odnosi na poznavanje vlastitih emocija pri donošenju odluka u životu. Također, socijalna kompetentnost podrazumijeva i sposobnost slaganja s drugim ljudima, uvjeravanja i vođenja ljudi te nenasilnog rješavanja sukoba. Potrebno je razlikovati socijalnu kompetenciju od socijalnih vještina. Dok se socijalne vještine odnose na specifična ponašanja pojedinca (tolerantnost, sposobnost nenasilnog rješavanja sukoba, konstruktivno komuniciranje, itd.), socijalna kompetencija je način na koji se osoba služi tim vještinama u svojoj socijalnoj okolini (Markuš, 2010). Tako je socijalno kompetentan pojedinac, možemo reći, onaj koji je sposoban iskoristiti socijalne vještine za postizanje ključnih osobnih ciljeva. Mužić (2008; prema Markuš, 2010; str. 435) pod socijalnom kompetencijom podrazumijeva: „socijalnu spretnost, prilagođeno ponašanje i socijalnu prihvaćenost, pri čemu su ti elementi često međusobno isprepleteni i ovisni jedan o drugome pa ih je teško strogo razlikovati“. Prema Rychen i sur. (2003) socijalna kompetencija podrazumijeva: sposobnost izgradnje dobrih odnosa s drugima (za što je potrebna razvijena empatija te učinkovitost u upravljanju vlastitim emocijama), sposobnost suradnje (usklađivanja vlastitih ciljeva i prioriteta sa zahtjevima društva/grupe) i sposobnost upravljanja sukobima i njihovo rješavanje (podrazumijeva sposobnost analiziranja spornih pitanja, interesa, uzroka sukoba i preformuliranja problema te određivanje prioriternih ciljeva). Razvijanje socijalne kompetencije ključno je za buduće funkcioniranje u društvu i za smanjenje rizika od bihevioralnih i emocionalnih problema. Zaista, postoje brojni dokazi da su varijacije u socijalnoj kompetenciji u djetinjstvu povezane s vještinama u drugim domenama u sadašnjem i kasnijem životu. Na primjer, ljudi koji u djetinjstvu lako razvijaju dobre odnose s drugima vjerojatnije će kasnije imati kvalitetniji život (živjet će dulje; bit će otporniji na probleme mentalnog zdravlja i bolje će funkcionirati u društvu) (Luthar, 2006; prema Junge i sur., 2020).

2.2.1. Socijalna kompetencija kao cilj odgoja i obrazovanja

Nakon definiranja socijalne kompetentnosti i isticanja njezine važnosti, bitno je utvrditi način na koji odgojno-obrazovni djelatnici, u okviru svog svakodnevnog rada u odgojno-obrazovnim ustanovama, mogu doprinositi socijalnom razvoju svojih učenika/studenata. Bitno je naglasiti

da se razvijanje ove kompetencije odvija postepeno, u okviru različitih odgojno-obrazovnih aktivnosti (Markuš, 2010). Fizički izgled obrazovne okoline je jedan od osnovnih koraka u stvaranju poticajnog okruženja za razvoj socijalnih vještina. Dobro raspoređene klupe za rad u grupama ili postojanje malih centara unutar razrednog okruženja potiču pozitivnu interakciju među djecom, a samim time i razvijanje interpersonalnih vještina (Han i Kemple, 2006). Osobine učitelja i način na koji se odnosi prema svojim učenicima/studentima ili kolegama može biti primjer drugima za razvoj kvalitetnih međuljudskih odnosa. Od velike važnosti su i poticanje na suradnju, nenasilno rješavanje sukoba, definiranje jasnih razrednih pravila, poštivanje različitosti, medijacija u rješavanju sukoba među djecom ukazujući im na moguća rješenja, pomaganje učenicima u definiranju i razumijevanju emocija ili primjerenosti ponašanja (Markuš, 2010). Unaprijed isplanirane aktivnosti kao što su grupna rasprava, igranje uloga ili situacije iz svakodnevnog života koje učitelj nadgleda i usklađuje s unaprijed definiranim ciljevima. Uspješan učitelj trebao bi vlastitim primjerom učenicima pokazati željeno ponašanje ili vještinu te ih tako motivirati na imitaciju istih, također dužan je pružati im povratne informacije i osigurati okruženje za primjenu tih vještina (Han i Kemple, 2006).

Postoje mnogi programi koji za cilj imaju razvijanje socijalne i emocionalne kompetentnosti, odnosno vještina kao što su rješavanje problema, prepoznavanje tuđih i vlastitih emocija, komunikacijskih vještina i donošenja odluka. Najčešće su integrirani u školski kurikulum, a samim time učenicima omogućuju intenzivno i trajno usvajanje i unaprjeđivanje socijalnih vještina. Takav integrirani program trebao bi biti primjeren po svom intenzitetu i trajanju, odnosno trebao bi obuhvaćati najmanje osam lekcija po godini te se provoditi dvije godine uzastopno. Takšić i sur. (2006) navode različite vrste programa namijenjenih za primjenu u osnovnim i srednjim školama, a oni podrazumijevaju: organizaciju strategija na razini škole, poboljšanje strukture i klime u učionicama, programe za povećanje socijalne kompetentnosti djece, ciljane programe prevencije i zdravstvene edukacije.

Weiss i sur. (2021) također su prepoznali su važnost usvajanja i razvijanja socijalnih i emocionalnih kompetencija te su, na temelju velikog broja istraživanja o učinkovitosti preventivnih programa za mlade u SAD-u, izabrali najučinkovitije i predstavili ih kroz svoj vodič. Vodič predstavlja tri područja intervencije povezana s poboljšanjem socijalne kompetencije: obiteljske veze i roditeljske kompetencije, razvijanje vještina i akademsko-edukacijsko područje. Područje obiteljskih veza i roditeljskih kompetencija podrazumijeva razvoj socijalne kompetencije kod djece kroz poboljšavanje njihovog odnosa s obitelji te

unapređivanje roditeljskih kompetencija, na primjer: obiteljske terapije, trening roditeljskih vještina, grupe podrške za skrbnike. Područje razvijanja vještina podrazumijeva treninge interpersonalnih i socijalnih vještina, a posljednje, akademsko-edukacijsko područje, podrazumijeva intervencije fokusirane na poboljšanje akademskih vještina koje mogu direktno ili indirektno utjecati i na poboljšanje socijalnih kompetencija: mentorstvo i instrukcije (grupe ili individualizirane). Tamo gdje je socijalna kompetencija ishod kurikulumu, potrebne su posebne vještine učitelja / nastavnika - suradnja, komunikacija, empatija, kreativnost, kritičko razmišljanje, rješavanje problema i donošenje odluka (Wu i sur., 2021). Blažević (2016) je ispitala kompetencije koje učitelji razredne nastave Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije smatraju nužnima za rad u odgojno-obrazovnom sustavu današnjeg društva. Rezultati istraživanja pokazali su da učitelji upravo komunikacijske i socijalne kompetencije procjenjuju najpoželjnijima, ali i da se uglavnom procjenjuju kompetentnima za svoje profesionalno djelovanje s otvorenim mogućnostima za daljnji profesionalni napredak, posebno u području rada s djecom s posebnim potrebama, razvoja računalnih, interkulturalnih i umjetničkih kompetencija te radu s roditeljima.

2.2.2. Socijalna kompetencija studenata pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe

Upravo zbog važnosti razvijanja socijalne kompetencije u odgojno-obrazovnom sustavu, bitno je naglasiti i važnost poznavanja i razumijevanja iste, kao i načina na koje se može poticati kod učenika/studenata, od strane budućih pedagoga, psihologa i nastavnika. Nastavničke socijalne kompetencije neophodne su za učinkovitost i uspješnost njihovog nastavničkog i pedagoškog angažmana u okviru odgojno-obrazovnih ustanova. Prema Jurić (2010; 180) sastavnice ili elementi socijalne kompetencije učitelja/nastavnika koje uključuju: učinkovitu komunikaciju u različitim socijalnim odnosima, sposobnost socijalnog rješavanja problema i donošenja odluka, konstruktivno rješavanje konflikata, učinkovito korištenje osnovnih socijalnih vještina, točna identifikacija i razumijevanje društvenih pravila u nekom socijalnom okruženju, samopomoć za kontrolu i samopromatranje ponašanja, percepcija samoučinkovitosti, uvjerenje u sposobnost utjecaja na svoje socijalno okruženje, poštovanje individualnih razlika prema spolu i etničkoj pripadnosti, mogućnost korištenja i traženja socijalne pomoći, učinkovita sposobnost oponašanja, usmjerenost na budućnost, iskreni interes za dobrobit drugih izražen u društveno odgovornom ponašanju, sposobnost pokretanja i održavanja odnosa, održavanje veza u školi, te sposobnost razlikovanja pozitivnih i negativnih utjecaja.

Bartulović (2009; prema Brust Nemet, 2014) ističe da o socijalno-emocionalnoj kompetentnosti učitelja ili nastavnika uvelike ovise njegova sposobnost reagiranja na primjeren način prilikom interakcije s učenicima. Marinković (2007; prema Brust Nemet, 2014) dodatno naglašava da kompetentni nastavnici trebaju stalno razvijati vlastitu emocionalnu i društvenu inteligenciju, jer u suvremenim školama i društvu nisu dovoljne samo profesionalne, edukacijske i komunikacijske kompetencije. Pedagoško-psihološko i didaktičko-metodička izobrazba, prema *Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (Narodne novine, 2023, NN/2013, čl. 76), odnosi se na program stručnog usavršavanja koji za svoje polaznike omogućava cjeloživotno obrazovanje i usavršavanje u području opće pedagogije, psihologije odgoja i obrazovanja, didaktike i metodike. Program je osmišljen za one polaznike koji u okviru svog inicijalnog obrazovanja nisu stekli nastavničke kompetencije, a željeli bi se zaposliti u odgojno-obrazovnim ustanovama (Pintarić, 2011; prema Brust Nemet, 2014). Brust Nemet (2014) provela je kvantitativno istraživanje u kojem je ispitivala socijalne kompetencije kod polaznika pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe. Autorica je ispitivala stavove polaznika o njihovim socijalnim i komunikacijskim kompetencijama te je željela utvrditi razine kompetencija u odnosu na spol, dob, zanimanje i godine radnog staža. Polaznici su procijenili da su visoko socijalno kompetentni, a visoko procjenjuju i vlastite komunikacijske vještine. Ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima u procjeni socijalne kompetencije u odnosu na spol, ali postoji statistički značajna razlika u odnosu na dob, odnosno polaznici stariji od pedeset godina posjeduju najrazvijenije komunikacijske vještine. Ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima niti u odnosu na godine radnog staža, niti u odnosu na viša znanstvena znanja. Ipak, iako se polaznici procjenjuju visoko kompetentnima, autorica zaključuje da će isključivo stalnim usavršavanjem i cjeloživotnim angažmanom biti u mogućnosti zadovoljiti sve potrebe suvremenih učenika. Još jedno istraživanje, koje se bavilo socijalnim kompetencijama studenata, provele su Parfilova i Karimova (2015). Istraživanje je mjerilo samoprocjenu socijalne kompetencije studenata prije i nakon provedenog eksperimentalnog rada, s ciljem razvijanja pedagoških uvjeta koji utječu na formiranje socijalne inteligencije. Tijekom eksperimenta uočena je povećana aktivnost, motivacija i želja za samorazvojem studenata, što upućuje na učinkovitost korištenih metoda. Istraživanje je pokazalo da se nakon eksperimenta smanjio broj studenata s nisko razvijenom socijalnom kompetencijom (sa 33,7% na 15%), a povećao broj studenata s prosječno (sa 43,5% na 47,7%) i visoko razvijenom (sa 22,8% na 37,3%) socijalnom kompetencijom.

2.2.3. Uloga vršnjačkih grupa u jačanju socijalnih kompetencija

Adolescencija je period u kojem vršnjaci imaju ključnu ulogu u pružanju potpore pojedincu u traganju za vlastitim identitetom, pružanju osjećaja pripadnosti, povjerenja i emocionalne sigurnosti (Jevtić, 2012). Prema mišljenju američkih autora Katz i McClellan (1997; prema Jevtić, 2012) šest je temeljnih funkcija prijateljstava u adolescenciji: partnerstvo, stimulacija i zabava, potpora, socijalna usporedba i osjećaj bliskosti i povjerenja. Ako govorimo o vršnjacima kao bitnom čimbeniku za socijalizaciju, to se najčešće odnosi na djecu ili mlade zajedničkih interesa i sličnog načina života, koji imaju utjecaj jedni na druge bez obzira na potencijalne različitosti. Spremnost da sudjeluju na društveno prihvatljiv način djeca razvijaju zahvaljujući iskustvu u grupi i njezinom utjecaju na njih sam. Pozitivna ili negativna reakcija grupe na određeno ponašanje, služe kao povratna informacija djetetu. Stoga, sukladno odobravanju/neodobravanju ponašanja dijete spoznaje društveno prihvatljiva ponašanja. Interakcije s vršnjacima pridonose razvijanju socijalnih vještina te većoj toleranciji različitosti. Također, socijalno kompetentni pojedinci češće nailaze na vršnjačko prihvaćanje i pozitivne interpersonalne odnose u vršnjačkim grupama (Jevtić, 2012). Staub (1999) ističe kako plemenita, iskrena, odana, tolerantna, darežljiva i solidarna djeca sve te prosocijalne vještine razvijaju upravo kroz odnose s vršnjacima te da djeca koja su prosocijalna stvaraju bliske i emocionalno povezane odnose. Ipak, djeca koja nisu prihvaćena od strane vršnjačkih grupa, nemaju priliku iskustvenog učenja i razvijanja socijalne ili komunikacijske kompetencije, zbog čega dolazi do njegove nekompetentnosti, koja dalje vodi do vršnjačkog odbacivanja ili isključivanja.

Prosocijalno i antisocijalno ponašanje dijele na specifičnije dimenzije socijalne kompetencije. Dvije dimenzije prosocijalnog ponašanja, vještina suradnje i empatija, obuhvaćaju bihevioralne i afektivne aspekte socijalne kompetencije. Vještine suradnje potrebne su za uspostavljanje odnosa i funkcioniranje u različitim situacijama, kao što je zajedničko učenje ili fokusiranje na zajedničke ciljeve, dok empatija nije toliko društvena vještina, koliko sposobnost pokazivanja i učinkovitog prenošenja pozitivnih osjećaja i emocija. Empatiju karakterizira osjetljivost prema drugima, dok se socijalne vještine mogu primijeniti bez emocija, na hladnokrvan način (Kaukiainen i sur., 1999). Čimbenik antisocijalnog ponašanja divergira na čimbenike impulzivnosti i disruptivnosti. Dok se impulzivnost odnosi na temperamentni čimbenik rizika za antisocijalno ponašanje, disruptivnost je usmjerena na druge ljude s često namjernom namjerom da ih povrijedi ili iznervira. Ishod ometanja vrlo je blizak

agresivnom ponašanju ili maltretiranju jer se djeca koja se ometaju obično doživljavaju kao zadirkivanje, nepoštivanje drugih, dosadna, uznemirujuća i agresivna (Kaplan i sur., 2002). Rezultati istraživanja Junttila i sur. (2006) pokazuju da su djevojčice više prosocijalne, a manje antisocijalne od dječaka. Moguće objašnjenje za to mogla bi biti predrasudna očekivanja o rodno specifičnom ponašanju; od djevojčica se očekuje da se ponašaju prosocijalno, dok se impulzivno i destruktivno ponašanje više očekuje od dječaka.

2.3. Stavovi prema socijalnoj inkluziji i interkulturalizmu

Posljednjih nekoliko godina, koncept socijalne inkluzije dobio je mnogo pažnje u području odgoja i obrazovanja (Azorin i Ainscow, 2020). Uvođenje inkluzije u odgojno-obrazovni sustav jedna je od najznačajnijih promjena u tom području. Inkluzija, kao pojam i kao proces, podrazumijeva prilagođavanje okruženja potrebama djece i uklanjanje prepreka za njihov razvoj. Također, podrazumijeva toleranciju, empatiju i prihvaćanje ljudi koji su drugačiji od nas (Volčanjk, 2023). Nadalje, cilj inkluzivnog odgoja sastoji se u integraciji djece s posebnim potrebama, ali i stvaranju pozitivnog stava prema inkluziji kod ostale djece kako bi kreirali društvo rasta, otvorenosti, poštovanja, prijateljstva i suradnje (Lesar, 2009; prema Volčanjk, 2023). Implementacija takvih vrijednosti u odgojno-obrazovni sustav zahtijeva različite kompetencije pedagoga i učitelja/nastavnika, visoko razvijenu empatiju i pozitivne stavove prema samoj inkluziji. Stavovi odgajatelja važni su kao potencijalni prediktori uspjeha ili neuspjeha inkluzije isto koliko i njihova zabrinutost oko inkluzije (Symeonidou i Phtiaka, 2009). To potvrđuju i Kim i Connelly (2019), koji su svojim istraživanjem zaključili da su stavovi i uvjerenja učitelja, prije početka rada u odgojno-obrazovnom sustavu, ključni za učinkovito podučavanje multikulturalnih koncepata. Agbenyega (2007) istraživao je stavove i brige o poučavanju u inkluzivnim razredima kod 100 učitelja u Gani te otkrio da se njihova glavna zabrinutost odnosi upravo na nedostatak kompetencija. Volčanjk (2023) ističe utjecaj različitih čimbenika na stavove odgojno-obrazovnih djelatnika prema inkluziji, kao što su: povezanost s djecom, spol i dob odgojno-obrazovnih djelatnika, njihovo iskustvo, razina obrazovanja i učestalost usavršavanja. Isto tako, Burke i Sutherland (2004; prema Volčanjk, 2023) ističu kako će učitelji koji imaju kvalitetnu podršku svojih kolega i zajednice, ali i više pozitivnog radnog iskustva s djecom s poteškoćama, vjerojatnije imati i pozitivnije stavove prema inkluziji. Upravo zbog toga, jako je bitno omogućiti adekvatnu podršku, mogućnost

usavršavanja, ali i iskustvo, svim odgojno-obrazovnim djelatnicima i studentima pedagoško-didaktičkog usmjerenja.

2.3.1. Inkluzija i interkulturalizam u odgojno-obrazovnom sustavu

Današnji svijet obilježen je procesima globalizacije te brzim i naglim promjenama u znanstvenom, tehnološkom i društvenom području. Sve to za obrazovni sustav predstavlja nove izazove i zahtijeva njegovu transformaciju. Jedan od takvih izazova je pojava multikulturalnih društava i suživot različitih nacionalnosti i nacija na istom geografskom prostoru. Odgojno-obrazovne ustanove mjesta su svakodnevnog susreta osoba različitih nacionalnih, vjerskih, kulturnih i drugih obilježja, zbog čega je potrebno organizirati suvremeno obrazovanje na principima interkulturalizma i inkluzije, i osigurati razvoj međukulturalnih kompetencija nastavnika (Rajić i Rajić, 2015). Cilj interkulturalnog obrazovanja, kao važnog načela u kulturno pluralnom društvu, je podizanje svijesti učenika o vlastitoj kulturi, uz poticanje učenja, razumijevanja i poštivanja različitih kultura, životnih stilova i svjetonazora, kao i rast interkulturalne osjetljivosti. Interkulturalne interakcije postale su dio svakodnevnog života u našem sve globaliziranijem svijetu sa snažnim ekonomskim, tehnološkim i demografskim imperativima za stjecanjem interkulturalnih kompetencija (Perry i Southwell, 2011; prema Sablić i sur., 2021). Interkulturalno obrazovanje, mirovno obrazovanje i drugi pedagoški pristupi razvijaju se kako bi pomogli školama da postanu mjesta inkluzivne i otvorene kulture koja će stvoriti miroljubiva, kohezivna i demokratska društva (Parkhouse i sur., 2019). Interkulturalno obrazovanje također ima za cilj smanjiti nejednak položaj u obrazovnim mogućnostima između različitih skupina te osnažiti marginalizirane učenike da postignu odgovarajuća akademska postignuća. Dakle, fokus treba biti na kompetencijama koje potiču cjelokupni razvoj osobe; duhovni, moralni, društveni, gospodarski i kulturni napredak zajednice te poštivanje i promicanje ljudskih prava i temeljnih sloboda (Hrvatić i Piršl, 2005). Te kompetencije trebaju uključivati interkulturalnu kompetenciju, koja će imati ključnu ulogu u obrazovanju budućih generacija za sudjelovanje u društvu znanja i jednakih mogućnosti. Globalni poslovi od profesionalaca zahtijevaju izvrsne vještine interkulturalne komunikacije, jer moraju razmjenjivati informacije s ljudima iz cijelog svijeta. Kako bi bili istinski učinkoviti, oni također trebaju uzeti u obzir kulturni kontekst i konvencije, kao što je vrijeme međukulturalnog dijaloga, udaljenost koju zahtijevaju različite kulture, razlike u kodovima neverbalne komunikacije. Uspješne tvrtke nameću prihvaćanje različitosti i inkluziju kao

zakonsku i moralnu obvezu, ključnu za poboljšanje radne klime, morala, kreativnosti i produktivnosti. Prepoznajući da različite skupine ljudi na različite načine rješavaju postavljene zadatke, zaposlenici moraju naučiti cijeniti međusobne razlike i uvažavati različite pristupe, rješenja i gledišta (Ilie, 2019).

2.3.2. Rezultati istraživanja o socijalnoj inkluziji i interkulturalnoj kompetenciji

Različita istraživanja bavila su se konceptom socijalne inkluzije i proučavala stavove o inkluziji te utjecaj istih na sami proces uključivanja. Kako bismo mogli poticati društveno sudjelovanje svih učenika u inkluzivnim razredima, potrebno je utvrditi relevantne čimbenike na razini pojedinca i razreda. U svojoj studiji Garrote i sur. (2021) ispitale su utjecaj društvenog ponašanja učenika, stavova učitelja prema inkluziji i upravljanja razredom na društveno prihvaćanje učenika u inkluzivnim razredima. Također, ispitano je u kojoj mjeri stavovi učitelja prema inkluziji kao afekat-motivacija predviđaju upravljanje razredom učitelja. Rezultati su pokazali da su u inkluzivnim razredima učenici bolje prihvaćeni od strane vršnjaka ako ih se percipira kao osobe koje pokazuju kooperativno i prosocijalno ponašanje, odnosno ako se ne ponašaju problematično. Upravo zbog toga je stvaranje prilika za sve učenike da steknu i prakticiraju suradnju i prosocijalno ponašanje u grupi vršnjaka (npr., s postavkama učenja uz pomoć vršnjaka) važno u olakšavanju društvenog prihvaćanja učenika u inkluzivnim razredima. Istraživanje je pokazalo i da je, na razini razreda, učinkovito učiteljsko upravljanje imalo pozitivan utjecaj na razinu društvenog prihvaćanja u razredu. Autorice naglašavaju važnost svjesnosti nastavnika o društvenoj dinamici u učionici i njihovoj jedinstvenoj poziciji da podrže socijalna iskustva učenika u grupi vršnjaka odgovarajućim praksama upravljanja razredom. Zaključno, ovo longitudinalno istraživanje potvrdilo je važnost učinkovitog upravljanja razredom za društveno prihvaćanje učenika. Učitelji utječu na društvenu dinamiku u učionici provodeći svoje razredne rutine, a kako bi iskoristili ovaj utjecaj za podršku društvenom prihvaćanju učenika, od iznimne je važnosti da budu svjesni pozitivnog ili negativnog utjecaja koji imaju na socijalna iskustva učenika u grupi vršnjaka.

Istraživanje koje je provedeno u Turskoj Republici Sjeverni Cipar, a ispitalo je društveno prihvaćanje učenika s posebnim potrebama od strane njihovih vršnjaka, pokazalo je da studentice imaju pozitivnije stavove prema društvenom prihvaćanju (inkluziji) u odnosu na studente (Gökbulut i sur.; 2017). Vjeruje se da je ta razlika uzrokovana činjenicom da su

djevojčice emotivnije od dječaka. De Boer i sur. (2012.) proveli su istraživanje u 20 različitim zemalja na temelju stavova vršnjaka prema učenicima s posebnim potrebama ispitujući publikacije u vremenskom rasponu od 13 godina i, također, otkrili da studentice pokazuju pozitivniji stav prema inkluziji u odnosu na studente. Gökbulut i sur. (2017) svojim su istraživanjem u Turskoj pokazali da učenici sudionici imaju općenito pozitivne stavove društvenog učenika s posebnim potrebama. Također, rezultati njihovog istraživanja pokazali su da vršnjaci sudionici koji imaju prijatelja s invaliditetom pokazuju pozitivnije društveno prihvaćanje u usporedbi s vršnjacima bez prijatelja s invaliditetom, što ukazuje da češća interakcija između djece vršnjaka s posebnim potrebama u normalnom razvoju može pozitivno utjecati na društveni i osobni razvoj djece u daljnjoj dobi. Nadalje, zaključili su da djeca bez braće i sestara mogu biti više egocentrična i manje empatična u usporedbi s djecom koja imaju braću i sestre, a kako nisu znala dijeliti i razvijati prijateljstvo, mogu biti distanciranija prema svojim vršnjacima s posebnim potrebama. S druge strane, Ayril i sur. (2015; prema Gökbulut i sur., 2017) zaključili su da spolna varijabla vršnjaka nije imala nikakav utjecaj na društvenu prihvaćenost učenika s posebnim potrebama. Također, Armstrong i sur. (2013) su sustavnim pregledom različitih istraživanja, koja su se temeljila na socijalnoj inkluziji, pokušalo se sintetizirati dokaze povezanosti između razlika u kontaktu djece s drugim osobama ili djecom s invaliditetom i njihovih stavova prema invaliditetu/inkluziji. Od 35 studija uključenih u ovaj pregled, u 16 njih pokazana je značajna pozitivna povezanost između količine kontakta djece s osobama s invaliditetom i njihovim stavovima prema invaliditetu i inkluziji. Drugim riječima, što su djeca imala više kontakta s osobama s invaliditetom, njihovi stavovi prema tim osobama bili su pozitivniji. Novo-Corti (2010) tvrdi da je društvena nejednakost jedna od najvećih društvenih prepreka za kreiranje blagostanja u razvijenom društvu. Ako one osobe koje se smatraju "normalnima" ne pokažu pozitivan stav prema inkluziji onih koji se po nečemu bitno razlikuju, neće im moći pomoći u postizanju tog cilja i inkluzija će biti osuđena na propast. Također, ističe da ljudi mogu tvrditi jednu stvar, obzirom da društvene norme jesu naklonjene inkluziji, a činiti nešto sasvim drugo. Rezultati istraživanja koje je Novo-Corti (2010) provela sa 180 studenata u Španjolskoj pokazuju da je društvena norma prikazana kao najvažnija varijabla, odnosno da ima velik utjecaj na namjeru pomaganja osobama s invaliditetom. Nadalje, da je percipirana kontrola još jedna varijabla koja povoljno predisponira mlade studente da pomažu osobama s invaliditetom. Ipak, u ovom istraživanju osobni stavovi studenata nisu pokazali značajan utjecaj na namjeru pomaganja. Svakako, visoko obrazovanje je polje rada u kojem bi trebalo stalno poticati inkluzivne osobne stavove i osobni inkluzivni stav trebao bi biti odlučujući čimbenik kada se razmatraju inkluzivne namjere.

Obzirom da je za inkluzivno obrazovanje od velike važnosti i interkulturalizam, Sablić i sur. (2021) proveli su istraživanje u kojem su analizirali literaturu i radove publicirane u posljednjih 20 godina s temom interkulturalizma u hrvatskom obrazovanju. Analizom radova željeli su utvrditi na kojim su razinama obrazovanja te u kojim su područjima obrazovanja najzastupljeniji interkulturalni sadržaji. Analiza je pokazala da značajan broj autora ispituje znanja i stavove o interkulturalizmu kod različitih dionika obrazovanja te analizira interkulturalne kompetencije i interkulturalnu osjetljivost kao jedan od glavnih ciljeva interkulturalnog obrazovanja. Najveći broj istraživanja proveden je na razini visokog obrazovanja, a ispitanici su bili studenti društvenih i humanističkih znanosti, odnosno budući učitelji, odgajatelji i pedagozi. Pregled literature ukazao je na potrebu sustavne implementacije interkulturalizma u fakultetsku nastavu. Istraživanje o interkulturalizmu koje su provele Blažević i sur. (2023) pruža uvid u razinu samoprocijenjene interkulturalne osjetljivosti i multikulturalnih nastavnčkih kompetencija učitelja osnovnih škola u južnoj Hrvatskoj. Rezultati istraživanja pokazali su sveukupni pozitivan stav prema različitim aspektima interkulturalnog obrazovanja te visoku korelaciju između pojedinih aspekata interkulturalne osjetljivosti i znanja o multikulturalnoj nastavi. Ipak, rezultati nisu dokazali korelaciju između interkulturalne osjetljivosti i multikulturalnih vještina poučavanja. Autorice naglašavaju kako bi, bez obzira na pozitivan stav učitelja, programi obrazovanja budućih učitelja i nastavnika trebali podržavati interkulturalnu osjetljivost te osiguravati multikulturalnu praksu poučavanja.

Batarelo Kokić i Kurz (2014) provele su istraživanje koje se oslanja se na model razvojne osjetljivosti i aktualna istraživanja o razvoju interkulturalnih kompetencija u obrazovanju učitelja korištenjem informacijsko-komunikacijske tehnologije. Ova studija pridonosi razumijevanju načina na koji se online rasprave mogu koristiti kao alat za razvoj interkulturalne kompetencije u obrazovnom okruženju. Nadalje, Batarelo Kokić (2014) istraživala je upravo razvoj interkulturalne kompetencije kroz strukturiranu provedbu rasprava s ciljem ostvarivanja viših razina učenja među studentima nastavnčkog studija. Rezultati istraživanja ukazuju na mogućnost razvoja više razine interkulturalnih kompetencija kroz ciljano vođene rasprave u digitalnom okruženju. Iste kompetencije istraživali su i García-Vita i Barreto (2019) kod studenata španjolskog sveučilišta koji su pohađali kolegij o interkulturalnom obrazovanju. Istraživanjem su potvrdili visoke razine interkulturalne kompetencije studenata, kao i potkompetencija interkulturalne učinkovitosti i razumijevanja i poštivanje različitosti. Važan

postotak studenata smatra da je važno jačati svoje osobne vrijednosti u pogledu rasizma, predrasuda, stereotipa i diskriminacije (30,7%), te da moraju dalje razvijati i integrirati razumijevanje stereotipa i njihovog utjecaja na vlastito ponašanje i suočavanje s razlikama i različitostima (28,9%).

3. Empirijsko istraživanje

3.1. Cilj i problem istraživanja

Ovim kvantitativnim istraživanjem nastojalo se ispitati: (1) samoprocjenu osobne uključenosti studenata društvenih i tehničkih studija u svoje studijske grupe, (2) samoprocjenu socijalne kompetencije studenata društvenih i tehničkih studija i (3) samoprocjenu stavova prema invaliditetu i inkluziji. Sve navedeno utvrđivalo se s obzirom na sljedeće varijable: spol, godinu studija i područje studiranja.

Problem istraživanja vezuje se uz nedovoljno poznavanje važnosti posjedovanja socijalnih kompetencija te posjedovanja pozitivnih stavova o invaliditetu i inkluziji u današnje vrijeme globalizacije, stalnih promjena i multikulturalnog društva. Navedeni problem potrebno je proučiti iz tri aspekta. Prvi aspekt je procjena osobne uključenosti mladih, odnosno studenata, u svoje studentske grupe, drugi aspekt je procjena vlastitih socijalnih kompetencija koje su nužne za sudjelovanje u suvremenom i multikulturalnom društvu te, posljednji, treći aspekt je procjena vlastitih stavova o invaliditetu i inkluziji općenito.

3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja

3.2.1. Hipoteze istraživanja

H01 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, i sveučilište na kojem studiraju.

H0101 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol.

H0102 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija.

H0103 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer.

H0104 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, i sveučilište na kojem studiraju.

H0201 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol.

H0202 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija.

H0203 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer.

H0204 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju.

H03 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, i sveučilište na kojem studiraju.

H0301 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol.

H0302 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija.

H0303 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer.

H0304 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju.

3.2.2. Zadaci istraživanja

Zadaci ovog kvantitativnog istraživanja bili su:

- utvrditi razlikuju li se samoprocjena osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, i sveučilište na kojem studiraju.

- utvrditi razlikuju li se samoprocjena socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, i sveučilište na kojem studiraju.
- utvrditi razlikuju li se samoprocjena stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, i sveučilište na kojem studiraju.

3.2.3. Varijable istraživanja

Nezavisne varijable u ovom istraživanju su: spol, godina studija i područje studiranja.

Zavisne varijable su:

- skala osobne uključenosti,
- skala socijalne kompetencije,
- skala stavova prema invaliditetu i inkluziji.

3.3. Metodologija istraživanja

3.3.1. Instrument istraživanja

Upitnik sastavljen za potrebe ovog istraživanja sastoji se od četiri dijela: općih podataka, skale samoprocjene osobne uključenosti, skale samoprocjene socijalne kompetencije i skale samoprocjene stavova o invaliditetu i inkluziji. Opći podaci sadržavali su četiri pitanja koja su uključivala informacije o spolu, fakultetu, studijskom smjeru i godini studija. Drugi dio upitnika činile su tri skale samoprocjene. Prva skala je skala samoprocjene osobne uključenosti preuzeta iz upitnika korištenog u istraživanju koje su proveli Jansen i sur. (2014), koja ima 16 pitanja, a na svako od njih ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu 1 označava *uopće se ne slažem*, a 5 *u potpunosti se slažem s tvrdnjom*. Ovaj dio upitnika nastojao je ispitati koliko se studenti društvenih i tehničkih smjerova procjenjuju uključenima u svoje studijske grupe. Druga skala je skala samoprocjene socijalne kompetencije koja je preuzeta iz upitnika korištenog u istraživanju koje su proveli Junntila i sur. (2006), koja ima 15 pitanja, a na svako od njih ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu 1 označava *uopće se ne slažem*, a 5 *u potpunosti se slažem s tvrdnjom*. Ovaj dio upitnika nastojao je ispitati u kojoj mjeri se studenti društvenih i tehničkih studija procjenjuju socijalno kompetentnima. Posljednja, skala samoprocjene stavova prema invaliditetu i inkluziji preuzeta je iz upitnika korištenog u istraživanju koje je proveo Novo-Corti (2010) i koja ima 20 pitanja, a na svako od njih ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu 1 označava *uopće se ne*

slažem, a 5 u potpunosti se slažem s tvrdnjom. Cilj ovog dijela upitnika bio je ispitati stavove studenata društvenih i tehničkih studija prema invaliditetu i inkluziji. Sve tri skale samoprocjene prevedene su s engleskog na hrvatski.

3.3.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka

Ovo empirijsko istraživanje je u konačnosti provedeno na uzorku od ukupno 143 ispitanika putem online upitnika, a na samom početku upitnika su upoznati s načinom rješavanja te procijenjenim vremenom za ispunjavanje. Istraživanje je provedeno u razdoblju od 24. travnja 2024. do 24. svibnja 2024. godine, a uzorak čine studenti društvenih i tehničkih usmjerenja na Sveučilištu u Splitu i Sveučilištu u Zagrebu.

3.4. Analiza i interpretacija podataka

3.4.1. Deskriptivna analiza

Tablica 1. Deskriptivna analiza nezavisnih varijabli

| SPOL | f | % |
|-----------------------------------|----------|----------|
| ženski | 104 | 72,7 |
| muški | 39 | 27,3 |
| Ukupno | 143 | 100,0 |
| GODINA STUDIJA | f | % |
| Prva godina preddiplomskog | 14 | 9,8 |
| Druga godina preddiplomskog | 38 | 26,6 |
| Treća godina preddiplomskog | 23 | 16,1 |
| Prva godina diplomskog | 26 | 18,2 |
| Druga godina diplomskog | 42 | 29,4 |
| Ukupno | 143 | 100,0 |
| STUDIJSKI SMJER (FAKULTET) | f | % |
| Društveni (FFST; ERF ZG) | 91 | 63,6 |
| Tehnički (FESB ST; FER ZG) | 52 | 36,4 |
| Ukupno | 143 | 100,0 |
| SVEUČILIŠTE | f | % |
| Sveučilište u Splitu | 88 | 61,5 |
| Sveučilište u Zagrebu | 55 | 38,5 |
| Ukupno | 143 | 100,0 |

Tablica 1. prikazuje opće podatke o ispitanicima s obzirom na spol, dob i studijski smjer (fakultet). U istraživanju je sudjelovalo 143 ispitanika, od toga 104 žene (72,7%) i 39 muškaraca (27,3%). S obzirom na godinu studija u istraživanju je sudjelovalo 14 studenata s prve godine (9,8%), 38 studenata s druge godine (26,6%) i 23 studenta s treće godine (16,1%) preddiplomskih studija te 26 studenata s prve godine (18,2%) i 42 studenta s druge godine (29,4%) diplomskih studija. Što se tiče studijskog smjera, odnosno fakulteta koje studenti pohađaju, njih 91 (63,6%) pohađa studije društvenog smjera (Filozofski fakultet u Splitu ili Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu), a 52 studenta (36,4%) pohađaju studije tehničkog usmjerenja (FESB u Splitu ili FER u Zagrebu). Naposljetku, 88 studenata (61,5%) dolazi sa Sveučilišta u Splitu, a njih 55 (38,5%) sa Sveučilišta u Zagrebu.

3.4.2. Deskriptivna obrada skala

Tablica 2. Deskriptivni podaci za skalu osobne uključenosti

| | Srednja vrijednost | Standardno Odstupanje | Varijanca | Koefficient asimetrije | | Koefficient zaobljenosti | |
|---|--------------------|-----------------------|-----------|------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------|
| | | | | Iznos | Standardna pogreška | Iznos | Standardna pogreška |
| 01.Imam osjećaj pripadanja ovoj grupi. | 4,02 | 1,003 | 1,007 | -,933 | ,203 | ,399 | ,403 |
| 02.Imam osjećaj da sam dio ove grupe. | 4,03 | 1,024 | 1,048 | -,909 | ,203 | ,219 | ,403 |
| 03.Imam osjećaj da se uklapam u ovu grupu. | 3,76 | 1,169 | 1,366 | -,652 | ,203 | -,618 | ,403 |
| 04.U ovoj grupi se prema meni odnose kao da sam dio nje. | 4,17 | 1,014 | 1,028 | -1,002 | ,203 | -,010 | ,403 |
| 05.Ovoj grupi se sviđam. | 3,82 | 1,025 | 1,051 | -,542 | ,203 | -,320 | ,403 |
| 06.U ovoj grupi me cijene. | 3,92 | 1,035 | 1,072 | -,578 | ,203 | -,685 | ,403 |
| 07.U ovoj grupi su zadovoljni sa mnom. | 3,84 | 1,012 | 1,023 | -,333 | ,203 | -,880 | ,403 |
| 08.Ovoj grupi je stalo do mene. | 3,62 | 1,180 | 1,392 | -,324 | ,203 | -,949 | ,403 |
| 09.Ova grupa mi omogućuje da budem autentičan/na. | 3,66 | 1,234 | 1,523 | -,506 | ,203 | -,807 | ,403 |
| 10.Ova grupa mi omogućuje da budem ono što ja jesam. | 3,68 | 1,172 | 1,375 | -,544 | ,203 | -,681 | ,403 |
| 11.Ova mi grupa omogućuje da izrazim svoju autentičnost. | 3,65 | 1,263 | 1,595 | -,568 | ,203 | -,826 | ,403 |
| 12.Ova grupa mi omogućuje da se predstavim onakvim kakav jesam/onakvom kakva jesam. | 3,78 | 1,228 | 1,509 | -,733 | ,203 | -,524 | ,403 |
| 13.Ova grupa me ohrabruje da budem autentičan/na. | 3,49 | 1,261 | 1,590 | -,414 | ,203 | -,905 | ,403 |
| 14.Ova grupa me ohrabruje da budem ono što jesam. | 3,56 | 1,282 | 1,643 | -,429 | ,203 | -,970 | ,403 |
| 15.Ova grupa me ohrabruje na autentično izražavanje. | 3,59 | 1,235 | 1,526 | -,420 | ,203 | -,904 | ,403 |
| 16.Ova grupa ohrabruje me da se predstavim onakvim kakav jesam/onakvom kakva jesam. | 3,57 | 1,298 | 1,684 | -,442 | ,203 | -,959 | ,403 |

U tablici 2. prikazani su deskriptivni podaci za skalu osobne uključenosti, koja sadrži 16 pitanja, preuzetih iz upitnika korištenog u istraživanju koje su proveli Jansen i sur. (2014). U upitniku su ispitanici na skali od 1 do 5 određivali vlastitu uključenost u studijske grupe kojima pripadaju, gdje vrijednost 1 označava *uopće se ne slažem*, dok vrijednost 5 označava *u potpunosti se slažem s tvrdnjom*. U ovom upitniku sve vrijednosti su iznad broja 3, a ispitanici se u najvećoj mjeri slažu s tvrdnjom „U ovoj grupi se prema meni odnose kao da sam dio nje“ (M=4,17; SD=1,014), s tvrdnjom „Imam osjećaj da sam dio ove grupe“ (M=4,03; SD=1,024) i s tvrdnjom „Imam osjećaj pripadanja ovoj grupi“ (M=4,02; SD=1,003). S druge strane, najmanje se slažu s tvrdnjom „Ova grupa me ohrabruje da budem autentičan/na“ (M=3,49; SD=1,261), a zatim i s tvrdnjama „Ova grupa me ohrabruje da budem ono što jesam“ (M=3,56; SD=1,282). te „Ova grupa ohrabruje me da se predstavim onakvim kakav jesam/onakvom kakva jesam“ (M=3,57; SD=1,298).

Tablica 3. Deskriptivni podaci za skalu socijalne kompetencije

| | Srednja vrijednost | Standardno Odstupanje | Varijanca | Koeffcijent asimetrije | | Koeffcijent zaobljenosti | |
|---|--------------------|-----------------------|-----------|------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------|
| | | | | Iznos | Standardna pogreška | Iznos | Standardna pogreška |
| 01.Nudim pomoć drugim studentima. | 4,20 | ,771 | ,595 | -,913 | ,203 | ,841 | ,403 |
| 02.Uspješno sudjelujem u grupnim aktivnostima. | 4,15 | ,978 | ,957 | -1,124 | ,203 | ,912 | ,403 |
| 03.Pozivam druge studente da sudjeluju u aktivnostima. | 3,34 | 1,245 | 1,551 | -,322 | ,203 | -,916 | ,403 |
| 04.Spretan/na sam u započinjanju razgovora s drugim studentima. | 3,78 | 1,223 | 1,495 | -,748 | ,203 | -,485 | ,403 |
| 05.Surađujem s drugim studentima. | 4,34 | ,897 | ,804 | -1,388 | ,203 | 1,440 | ,403 |
| 06.Znam kako biti dobar/a kolega/ica. | 4,55 | ,647 | ,418 | -1,466 | ,203 | 2,300 | ,403 |
| 07.Osjetljiv/a sam na osjećaje drugih. | 4,17 | ,949 | ,901 | -1,095 | ,203 | ,791 | ,403 |
| 08.Prihvaćam druge studente. | 4,56 | ,657 | ,431 | -1,509 | ,203 | 2,261 | ,403 |
| 09.Imam „kratak fitilj“. | 2,30 | 1,145 | 1,310 | ,730 | ,203 | -,101 | ,403 |
| 10.Imam ispade bijesa. | 1,49 | ,740 | ,547 | 1,782 | ,203 | 3,950 | ,403 |
| 11.Lako se iznerviram. | 2,47 | 1,143 | 1,307 | ,379 | ,203 | -,756 | ,403 |
| 12.Zezam i ismijavam druge studente. | 1,73 | 1,069 | 1,143 | 1,582 | ,203 | 1,785 | ,403 |
| 13.Svađam se i prepirem s kolegama. | 1,34 | ,681 | ,464 | 2,446 | ,203 | 7,114 | ,403 |
| 14.Ometam i provociram druge studente. | 1,23 | ,679 | ,460 | 3,794 | ,203 | 15,871 | ,403 |
| 15.Radim stvari bez razmišljanja. | 1,83 | 1,075 | 1,155 | 1,273 | ,203 | ,840 | ,403 |

U tablici 3. prikazani su deskriptivni podaci za skalu socijalne kompetencije, koja sadrži 15 pitanja, preuzetih iz upitnika korištenog u istraživanju koje su proveli Junttila i sur. (2006). U upitniku su ispitanici na skali od 1 do 5 određivali vlastitu razinu socijalne kompetencije, gdje vrijednost 1 označava *uopće se ne slažem*, dok vrijednost 5 označava *u potpunosti se slažem s tvrdnjom*. Ispitanici se u najvećoj mjeri slažu s tvrdnjom „Prihvaćam druge studente“ (M=4,56; SD=0,657) te s tvrdnjom „Znam kako biti dobar/a kolega/ica“ (M=4,55; SD=0,647). Ispitanici su najmanje slaganja pokazali s tvrdnjom „Ometam i provociram druge studente“ (M=1,23; SD=0,679) te tvrdnjom „Svađam se i prepirem s kolegama“ (M=1,34; SD=0,681).

Tablica 4. Deskriptivni podaci za skalu stavova prema invaliditetu i inkluziji

| | Srednja vrijednost | Standardno Odstupanje | Varijanca | Koeficijent asimetrije | | Koeficijent zaobljenosti | |
|--|--------------------|-----------------------|-----------|------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------|
| | | | | Iznos | Standardna pogreška | Iznos | Standardna pogreška |
| 01. Iskreno, smatram da je to problem koji me se ne tiče. | 2,24 | 1,113 | 1,239 | ,511 | ,203 | -,393 | ,403 |
| 02. Pričinja mi zadovoljstvo posvetiti dio svog osobnog vremena na pomaganje drugima. | 4,22 | ,797 | ,636 | -1,003 | ,203 | 1,315 | ,403 |
| 03. Sve nas pogađa na određeni način, čak i kada nas ne pogađa osobno. | 4,03 | ,883 | ,780 | -,504 | ,203 | -,640 | ,403 |
| 04. Roditelji su me učili da svatko može imati neki hendikep i trebati tuđu pomoć. | 4,47 | ,821 | ,673 | -1,682 | ,203 | 2,737 | ,403 |
| 05. Na fakultetu, profesori se posebno brinu za osobe s invaliditetom. | 3,66 | 1,021 | 1,041 | -,213 | ,203 | -,574 | ,403 |
| 06. Moja obitelj me od malena učila da trebam pomagati onima kojima treba pomoć. | 4,68 | ,600 | ,361 | -1,710 | ,203 | 1,794 | ,403 |
| 07. U osnovnoj školi su me učili da pomažem osobama koje trebaju moju pomoć. | 4,33 | ,984 | ,969 | -1,511 | ,203 | 1,753 | ,403 |
| 08. U školi su me učili da pomažem osobama koje trebaju moju pomoć. | 4,34 | ,935 | ,875 | -1,471 | ,203 | 1,721 | ,403 |
| 09. U srednjoj školi su me učili da pomažem osobama koje trebaju moju pomoć. | 4,18 | 1,032 | 1,065 | -1,113 | ,203 | ,499 | ,403 |
| 10. Prijavio/la bi se za volontiranje kad bi na mom fakultetu nudili programe za podršku osobama s invaliditetom. | 3,29 | 1,143 | 1,307 | -,168 | ,203 | -,649 | ,403 |
| 11. Smatram da je svaki pojedinac dužan pomoći osobi koja treba pomoć. | 4,25 | ,892 | ,795 | -,942 | ,203 | -,083 | ,403 |
| 12. Osjećam da sam sposoban/na pomoći i podržati osobu s invaliditetom. | 3,90 | ,991 | ,982 | -,580 | ,203 | -,301 | ,403 |
| 13. Smatram da sam sposoban/na prepoznati posebne potrebe ljudi s invaliditetom. | 3,83 | ,959 | ,920 | -,516 | ,203 | -,197 | ,403 |
| 14. Smatram da sam sposoban/na pomagati osobama s tjelesnim invaliditetom. | 3,66 | 1,095 | 1,199 | -,393 | ,203 | -,661 | ,403 |
| 15. Smatram da sam sposoban/na pomagati osobama s psihičkim ili senzornim invaliditetom. | 3,55 | 1,161 | 1,348 | -,468 | ,203 | -,611 | ,403 |
| 16. Volio/voljela bih sudjelovati u radu organizacija koje daju podršku osobama u riziku od socijalne isključenosti. | 3,59 | 1,195 | 1,427 | -,612 | ,203 | -,414 | ,403 |
| 17. Volio/voljela bih sudjelovati u radu programa koji se bave socijalnom inkluzijom. | 3,55 | 1,155 | 1,333 | -,505 | ,203 | -,463 | ,403 |
| 18. Volio/voljela bih da obrazovne ustanove potiču programe inkluzije osoba s invaliditetom. | 4,24 | ,951 | ,904 | -1,357 | ,203 | 1,662 | ,403 |

| | | | | | | | |
|---|------|-------|-------|-------|------|-------|------|
| 19.Namjeravam pomoći u inkluziji osoba s invaliditetom. | 3,72 | 1,071 | 1,147 | -,502 | ,203 | -,314 | ,403 |
| 20.Pokušavam pomoći pojedincima s invaliditetom. | 3,62 | 1,100 | 1,210 | -,411 | ,203 | -,338 | ,403 |

U tablici 4. prikazani su deskriptivni podaci za skalu stavova o invaliditetu i inkluziji, koja sadrži 20 pitanja, preuzetih iz upitnika korištenog u istraživanju koje je proveo Novo-Corti (2010). U upitniku su ispitanici na skali od 1 do 5 određivali u kojoj se mjeri slažu sa određenim stavovima o invaliditetu i inkluziji, gdje vrijednost 1 označava *uopće se ne slažem*, dok vrijednost 5 označava *u potpunosti se slažem s tvrdnjom*. Ispitanici se u najvećoj mjeri slažu s tvrdnjom „Moja obitelj me od malena učila da trebam pomagati onima kojima treba pomoć“ (M=4,68; SD=0,600) te s tvrdnjom „Roditelji su me učili da svatko može imati neki hendikep i trebati tuđu pomoć“ (M=4,47; SD=0,821). Ispitanici su najmanje slaganja pokazali s tvrdnjom „Iskreno, smatram da je to problem koji me se ne tiče.“ (M=2,24; SD=1,113) te tvrdnjom „Prijavio/la bi se za volontiranje kad bi na mom fakultetu nudili programe za podršku osobama s invaliditetom.“ (M=3,29; SD=1,143).

3.4.3. Faktorska analiza

Tablica 5. Faktorska analiza skale osobne uključenosti

| | 1 | 2 | Cronbachov Alpha |
|---|-------------|-------------|---------------------|
| Faktor 1. Autentičnost | | | ,979 |
| 09.Ova grupa mi omogućuje da budem autentičan/na. | ,865 | ,375 | |
| 10.Ova grupa mi omogućuje da budem ono što ja jesam. | ,847 | ,367 | |
| 11.Ova mi grupa omogućuje da izrazim svoju autentičnost. | ,865 | ,368 | |
| 12.Ova grupa mi omogućuje da se predstavim onakvim kakav jesam/onakvom kakva jesam. | ,833 | ,377 | |
| 13.Ova grupa me ohrabruje da budem autentičan/na. | ,809 | ,453 | |
| 14.Ova grupa me ohrabruje da budem ono što jesam. | ,833 | ,439 | |
| 15.Ova grupa me ohrabruje na autentično izražavanje. | ,848 | ,426 | |
| 16.Ova grupa ohrabruje me da se predstavim onakvim kakav jesam/onakvom kakva jesam. | ,830 | ,446 | |
| Faktor 2. Pripadanje | | | ,949 |
| 01.Imam osjećaj pripadanja ovoj grupi. | ,402 | ,742 | |
| 02.Imam osjećaj da sam dio ove grupi. | ,373 | ,778 | |
| 03.Imam osjećaj da se uklapam u ovu grupu. | ,396 | ,731 | |
| 04.U ovoj grupi se prema meni odnose kao da sam dio nje. | | ,812 | |
| 05.Ovoj grupi se sviđam. | ,378 | ,790 | |
| 06.U ovoj grupi me cijene. | ,409 | ,779 | |
| 07.U ovoj grupi su zadovoljni sa mnom. | ,375 | ,805 | |
| 08.Ovoj grupi je stalo do mene. | ,548 | ,672 | |

U tablici 5. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 16 čestica na skali osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol. 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 0,932. Na navedenoj skali, Cronbachov Alpha za prvi faktor – autentičnost je C.A.= 0,979, a za drugi faktor – pripadanje je C.A.= 0,949. Prikazana mjera konzistentnosti ukazuje na visoku unutrašnja konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 81,01% ukupne varijance.

Tablica 6. Faktorska analiza skale socijalne kompetencije

| | 1 | 2 | Cronbachov Alpha |
|---|------|------|---------------------|
| Faktor 1. Prosocijalno ponašanje | | | .858 |
| 01.Nudim pomoć drugim studentima. | ,698 | | |
| 02.Uspješno sudjelujem u grupnim aktivnostima. | ,706 | | |
| 03.Pozivam druge studente da sudjeluju u aktivnostima. | ,683 | | |
| 04.Spretan/na sam u započinjanju razgovora s drugim studentima. | ,692 | | |
| 05.Surađujem s drugim studentima. | ,817 | | |
| 06.Znam kako biti dobar/a kolega/ica. | ,805 | | |
| 07.Osjetljiv/a sam na osjećaje drugih. | ,677 | | |
| 08.Prihvaćam druge studente. | ,754 | | |
| Faktor 2. Asocijalno ponašanje | | | .764 |
| 09.Imam „kratak fitilj“. | | ,618 | |
| 10.Imam ispade bijesa. | | ,748 | |
| 11.Lako se iznerviram. | | ,580 | |
| 12.Zezam i ismijavam druge studente. | | ,601 | |
| 13.Svađam se i prepirem s kolegama. | | ,731 | |
| 14.Ometam i provociram druge studente. | | ,619 | |
| 15.Radim stvari bez razmišljanja. | | ,710 | |

U tablici 6. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 15 čestica na skali socijalne kompetencije. 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 0,827. Na navedenoj dvofaktorskoj skali, Cronbachov Alpha za prvi faktor – prosocijalno ponašanje je C.A.= 0,858, a za drugi faktor – asocijalno ponašanje je C.A.= 0,764. Prikazana mjera konzistentnosti ukazuje na visoku unutrašnja konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 49,7% ukupne varijance.

Tablica 7. Faktorska analiza skale stavova prema invaliditetu i inkluziji

| | 1 | 2 | 3 | Cronbachov Alpha |
|---|------|------|------|---------------------|
| Faktor 1. Doživljaj kontrole | | | | .882 |
| 11.Smatram da je svaki pojedinac dužan pomoći osobi koja treba pomoć. | ,527 | ,343 | | |
| 12.Osjećam da sam sposoban/na pomoći i podržati osobu s invaliditetom. | ,830 | | | |
| 13.Smatram da sam sposoban/na prepoznati posebne potrebe ljudi s invaliditetom. | ,814 | | | |
| 14.Smatram da sam sposoban/na pomagati osobama s tjelesnim invaliditetom. | ,861 | | | |
| 15.Smatram da sam sposoban/na pomagati osobama s psihičkim ili senzornim invaliditetom. | ,793 | | | |
| Faktor 2. Stavovi prema inkluziji | | | | .874 |
| 01.Iskreno, smatram da je to problem koji me se ne tiče. | | ,555 | | |
| 02.Pričinja mi zadovoljstvo posvetiti dio svog osobnog vremena na pomaganje drugima. | | ,419 | | |
| 03.Sve nas pogađa na određeni način, čak i kada nas ne pogađa osobno. | | ,626 | | |
| 05.Na fakultetu, profesori se posebno brinu za osobe s invaliditetom. | | ,379 | ,312 | |
| 10.Prijavio/la bi se za volontiranje kad bi na mom fakultetu nudili programe za podršku osobama s invaliditetom. | ,470 | ,569 | | |
| 16.Volio/voljela bih sudjelovati u radu organizacija koje daju podršku osobama u riziku od socijalne isključenosti. | ,407 | ,763 | | |
| 17.Volio/voljela bih sudjelovati u radu programa koji se bave socijalnom inkluzijom. | ,368 | ,805 | | |
| 18.Volio/voljela bih da obrazovne ustanove potiču programe inkluzije osoba s invaliditetom. | | ,728 | ,367 | |
| 19.Namjeravam pomoći u inkluziji osoba s invaliditetom. | ,446 | ,723 | | |
| 20.Pokušavam pomoći pojedincima s invaliditetom. | ,468 | ,610 | | |
| Faktor 3. Socijalna norma | | | | .867 |
| 04.Roditelji su me učili da svatko može imati neki hendikep i trebati tuđu pomoć. | ,443 | | ,513 | |
| 06.Moja obitelj me od malena učila da trebam pomagati onima kojima treba pomoć. | | | ,632 | |
| 07.U osnovnoj školi su me učili da pomažem osobama koje trebaju moju pomoć. | | | ,915 | |
| 08.U školi su me učili da pomažem osobama koje trebaju moju pomoć. | | | ,926 | |
| 09.U srednjoj školi su me učili da pomažem osobama koje trebaju moju pomoć. | | | ,860 | |

U tablici 7. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 20 čestica na skali stavova prema invaliditetu i inkluziji. 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 0,866. Na navedenoj dvofaktorskoj skali, Cronbachov Alpha za prvi faktor – doživljaj kontrole je C.A.= 0,882, za drugi faktor – stavovi prema inkluziji je C.A.= 0,874, i za treći faktor – socijalna norma je C.A.= 0,867. Prikazane mjera konzistentnosti ukazuje na visoku unutrašnja konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 61,71% ukupne varijance.

3.5. Testiranje hipoteza

H01 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, i sveučilište na kojem studiraju.

H0101 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol.

Tablica 8. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol

| | Spol | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|-------------------------------|--------|-----|--------------------|-------|-------|-----|-------------|
| Faktor 1. Autentičnost | ženski | 104 | 29,74 | 9,150 | 1,618 | 141 | ,108 |
| | muški | 39 | 26,92 | 9,595 | | | |
| Faktor 2. Pripadanje | ženski | 104 | 32,13 | 6,636 | 2,590 | 141 | ,011 |
| | muški | 39 | 28,67 | 8,324 | | | |

Tablica 8. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – autentičnost ($t=1,618$, $df=141$, $p=,108$), uz postojanje statistički značajne razlike u samoprocjeni studenata vezano uz drugi faktor – pripadanje ($t=2,590$, $df=141$, $p=,011$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol. Iz podataka je vidljivo da studentice svoj pripadanje skupini procjenjuju višim ($M=32,13$; $SD=6,64$) od studenata ($M=28,67$; $SD=8,324$).

H0102 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija.

Tablica 9. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija

| | Godina studija | N | Srednja vrijednost | SD | F | df | p |
|---|-----------------------------|----|--------------------|-------|-------|-----|-------------|
| Faktor 1. Autentičnost | Prva godina preddiplomskog | 14 | 31,93 | 8,651 | 3,769 | 142 | ,006 |
| | Druga godina preddiplomskog | 38 | 31,63 | 9,000 | | | |
| | Treća godina preddiplomskog | 23 | 27,43 | 9,577 | | | |
| | Prva godina diplomskog | 26 | 23,62 | 9,835 | | | |
| | Druga godina diplomskog | 42 | 29,74 | 8,154 | | | |
| Faktor 2. Pripadanje | Prva godina preddiplomskog | 14 | 32,71 | 7,927 | 2,701 | 142 | ,033 |
| | Druga godina preddiplomskog | 38 | 33,24 | 7,254 | | | |
| | Treća godina preddiplomskog | 23 | 29,78 | 7,026 | | | |
| | Prva godina diplomskog | 26 | 27,81 | 7,200 | | | |
| | Druga godina diplomskog | 42 | 31,69 | 6,661 | | | |

Tablica 9. prikazuju rezultate ANOVA testa samoprocjene osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – autentičnost ($F=3,769$, $df=142$, $p=,006$) i drugi faktor – pripadanje ($F=2,701$, $df=142$, $p=,033$). Na temelju dobivenih rezultata podataka **odbacuje se nul hipoteza** te možemo zaključiti da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija. Iz podataka je vidljivo da studenti i studentice prve ($M=31,93$; $SD=8,651$) i druge godine ($M=31,63$; $SD=9,000$) preddiplomskog studija svoju autentičnost u skupini procjenjuju većom od studenata ostalih godina. Također, što se tiče drugog faktora – pripadanja, studenti i studentice druge godine preddiplomskog ($M=33,24$; $SD=7,254$) svoje pripadanje skupini procjenjuju najvišim, a zatim i studenti i studentice prve godine preddiplomskog ($M=32,71$; $SD=7,927$) te studenti i studentice druge godine diplomskog studija ($M=31,69$; $SD=6,661$).

H0103 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer.

Tablica 10. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer

| | Smjer | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|---|-----------|----|--------------------|-------|-------|-----|-------------|
| Faktor 1. Autentičnost | društveni | 91 | 31,04 | 8,540 | 3,666 | 141 | ,000 |
| | tehnički | 52 | 25,35 | 9,610 | | | |
| Faktor 2. Pripadanje | društveni | 91 | 33,41 | 6,234 | 5,257 | 141 | ,000 |
| | tehnički | 52 | 27,31 | 7,385 | | | |

Tablica 10. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – autentičnost ($t=3,666$, $df=141$, $p=,000$) i drugi faktor – pripadanje ($t=5,257$, $df=141$, $p=,000$). Na temelju dobivenih rezultata podataka **odbacuje se nul hipoteza** te možemo zaključiti da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer. Iz podataka je vidljivo da studenti društvenih usmjerenja ($M=31,04$; $SD=8,540$) svoju autentičnost u skupini procjenjuju većom od studenata tehničkih usmjerenja ($M=25,35$; $SD=9,610$). Isto tako, što se tiče drugog faktora – pripadanja, studenti društvenih usmjerenja ($M=33,41$; $SD =6,234$) svoje pripadanje skupini procjenjuju višim od studenata tehničkih usmjerenja ($M=27,31$; $SD=7,385$).

H0104 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju.

Tablica 11. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju

| | Sveučilište | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|---|-----------------------|----|--------------------|-------|-------|-----|------|
| Faktor 1. Autentičnost | Sveučilište u Splitu | 88 | 29,05 | 9,391 | ,119 | 141 | ,906 |
| | Sveučilište u Zagrebu | 55 | 28,85 | 9,304 | | | |
| Faktor 2. Pripadanje | Sveučilište u Splitu | 88 | 30,83 | 7,673 | -,746 | 141 | ,457 |
| | Sveučilište u Zagrebu | 55 | 31,76 | 6,608 | | | |

Tablica 11. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju na razini značajnosti $p > 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – autentičnost ($t=0,119$, $df=141$, $p=,906$) i drugi faktor – pripadanje ($t=-,746$, $df=141$, $p=,457$). Na temelju dobivenih rezultata podataka **prihvaća se nul hipoteza** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, i sveučilište na kojem studiraju.

H0201 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol.

Tablica 12. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol

| | Spol | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|---|--------|-----|--------------------|-------|--------|-----|-------------|
| Faktor 1. Prosocijalno ponašanje | ženski | 104 | 33,98 | 4,573 | 3,357 | 141 | ,001 |
| | muški | 39 | 30,72 | 6,537 | | | |
| Faktor 2. Asocijalno ponašanje | ženski | 104 | 12,09 | 3,690 | -1,357 | 141 | ,177 |
| | muški | 39 | 13,18 | 5,605 | | | |

Tablica 12. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – prosocijalno ponašanje ($t=3,357$, $df=141$, $p=,001$), dok za drugi faktor – asocijalno ponašanje ne postoji statistički značajna razlika ($t=-1,357$, $df=141$, $p=,177$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol. Iz podataka je vidljivo da studentice svoje prosocijalno ponašanje procjenjuju višim ($M=33,98$; $SD=4,573$) od studenata ($M=30,72$; $SD=6,537$).

H0202 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija.

Tablica 13. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija

| | Godina studija | N | Srednja vrijednost | SD | F | df | p |
|---|-----------------------------|----|--------------------|-------|-------|-----|------|
| Faktor 1. Prosocijalno ponašanje | Prva godina preddiplomskog | 14 | 33,79 | 4,441 | 1,502 | 142 | ,205 |
| | Druga godina preddiplomskog | 38 | 33,58 | 5,921 | | | |
| | Treća godina preddiplomskog | 23 | 31,48 | 5,142 | | | |
| | Prva godina diplomskog | 26 | 31,73 | 5,675 | | | |
| | Druga godina diplomskog | 42 | 34,14 | 4,862 | | | |
| Faktor 2. Asocijalno ponašanje | Prva godina preddiplomskog | 14 | 12,57 | 7,366 | 1,168 | 142 | ,328 |
| | Druga godina preddiplomskog | 38 | 12,68 | 3,735 | | | |
| | Treća godina preddiplomskog | 23 | 11,00 | 4,553 | | | |
| | Prva godina diplomskog | 26 | 13,54 | 3,829 | | | |
| | Druga godina diplomskog | 42 | 12,10 | 3,491 | | | |

Tablica 13. prikazuju rezultate ANOVA testa samoprocjene socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija na razini značajnosti $p > 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – prosocijalno ponašanje ($F=1,502$, $df=142$, $p=,205$), niti za drugi faktor – asocijalno ponašanje ($F=1,168$, $df=142$, $p=,328$). Na temelju dobivenih rezultata podataka **prihvća se nul hipoteza** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija.

H0203 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer.

Tablica 14. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer

| | Smjer | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|---|-----------|----|--------------------|-------|-------|-----|-------------|
| Faktor 1. Prosocijalno ponašanje | društveni | 91 | 34,52 | 4,443 | 4,481 | 141 | ,000 |
| | tehnički | 52 | 30,60 | 5,932 | | | |
| Faktor 2. Asocijalno ponašanje | društveni | 91 | 12,43 | 4,415 | ,161 | 141 | ,872 |
| | tehnički | 52 | 12,31 | 4,142 | | | |

Tablica 14. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – prosocijalno ponašanje ($t=4,481$, $df=141$, $p=,000$), dok za drugi faktor – asocijalno ponašanje ne postoji statistički značajna razlika ($t=,161$, $df=141$, $p=,872$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer. Iz podataka je vidljivo da studenti društvenih usmjerenja svoje prosocijalno ponašanje procjenjuju višim ($M=34,52$; $SD=4,443$) od studenata tehničkih usmjerenja ($M=30,60$; $SD=5,932$).

H0204 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju.

Tablica 15. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju

| | Sveučilište | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|---|-----------------------|----|--------------------|-------|--------|-----|------|
| Faktor 1. Prosocijalno ponašanje | Sveučilište u Splitu | 88 | 32,70 | 5,841 | -1,091 | 141 | ,277 |
| | Sveučilište u Zagrebu | 55 | 33,71 | 4,467 | | | |
| Faktor 2. Asocijalno ponašanje | Sveučilište u Splitu | 88 | 12,47 | 4,695 | ,285 | 141 | ,776 |
| | Sveučilište u Zagrebu | 55 | 12,25 | 3,627 | | | |

Tablica 15. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju na razini značajnosti $p > 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – prosocijalno ponašanje ($t = -1,091$, $df = 141$, $p = ,277$), niti za drugi faktor – asocijalno ponašanje ($t = ,285$, $df = 141$, $p = ,776$). Na temelju dobivenih rezultata podataka **prihvća se nul hipoteza** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju.

H03 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, i sveučilište na kojem studiraju.

H0301 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol.

Tablica 16. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol

| | Spol | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|--|--------|-----|--------------------|-------|-------|-----|-------------|
| Faktor 1. Doživljaj kontrole | ženski | 104 | 19,50 | 3,765 | 1,510 | 141 | ,133 |
| | muški | 39 | 18,31 | 5,212 | | | |
| Faktor 2. Stavovi prema inkluziji | ženski | 104 | 39,40 | 6,243 | 5,029 | 141 | ,000 |
| | muški | 39 | 33,13 | 7,630 | | | |
| Faktor 3. Socijalna norma | ženski | 104 | 22,13 | 3,499 | ,679 | 141 | ,498 |
| | muški | 39 | 21,67 | 3,841 | | | |

Tablica 16. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol na razini značajnosti $p > 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – doživljaj kontrole ($t=1,510$, $df=141$, $p=,133$), niti za treći faktor – socijalna norma ($t=,679$, $df=141$, $p=,498$). Ipak, za drugi faktor – stavovi prema inkluziji postoji statistički značajna razlika ($t=5,029$, $df=141$, $p=,000$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol. Iz podataka je vidljivo da studentice pokazuju bolje stavove prema inkluziji ($M=39,40$; $SD=6,243$) od studenata ($M=33,13$; $SD=7,630$).

H0302 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija.

Tablica 17. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija

| | Sveučilište | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|--|-----------------------------|----|--------------------|-------|-------|-----|-------------|
| Faktor 1. Doživljaj kontrole | Prva godina preddiplomskog | 14 | 20,07 | 4,376 | 2,029 | 142 | ,094 |
| | Druga godina preddiplomskog | 38 | 19,18 | 3,958 | | | |
| | Treća godina preddiplomskog | 23 | 18,04 | 4,762 | | | |
| | Prva godina diplomskog | 26 | 17,85 | 4,772 | | | |
| | Druga godina diplomskog | 42 | 20,31 | 3,475 | | | |
| Faktor 2. Stavovi prema inkluziji | Prva godina preddiplomskog | 14 | 39,57 | 8,016 | 4,071 | 142 | ,004 |
| | Druga godina preddiplomskog | 38 | 39,39 | 6,470 | | | |
| | Treća godina preddiplomskog | 23 | 34,43 | 5,907 | | | |
| | Prva godina diplomskog | 26 | 34,50 | 7,350 | | | |
| | Druga godina diplomskog | 42 | 39,29 | 7,100 | | | |
| Faktor 3. Socijalna norma | Prva godina preddiplomskog | 14 | 22,07 | 4,160 | ,600 | 142 | ,663 |
| | Druga godina preddiplomskog | 38 | 21,89 | 3,769 | | | |
| | Treća godina preddiplomskog | 23 | 22,65 | 2,854 | | | |
| | Prva godina diplomskog | 26 | 21,15 | 4,240 | | | |
| | Druga godina diplomskog | 42 | 22,24 | 3,192 | | | |

Tablica 17. prikazuju rezultate ANOVA testa samoprocjene stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija na razini značajnosti $p > 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – doživljaj kontrole ($t=2,029$, $df=142$, $p=,094$), niti za treći faktor – socijalna norma ($t=,600$, $df=142$, $p=,663$). Ipak, za drugi faktor – stavovi prema inkluziji, postoji statistički značajna razlika ($t=4,071$, $df=142$, $p=,004$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija. Ipak, iz podataka je vidljivo da studenti prve godine preddiplomskog studija ($M=39,57$; $SD=8,016$), druge godine preddiplomskog ($M=39,39$; $SD=6,479$) i druge godine diplomskog studija ($M=39,29$; $SD=7,100$) pokazuju bolje stavove prema inkluziji od studenata ostalih godina studija. Uzmemo li u obzir da su veći dio uzorka činili studenti društvenih usmjerenja (63,6%), možemo zaključiti da su kolegiji na njihovim fakultetima, koji poučavaju o inkluziji, integraciji, multikulturalnosti, radu s djecom s teškoćama i obrazovnim politikama, uvelike

utjecali na razvoj pozitivnijih stavova o inkluziji i invaliditetu, i to posebno kod studenata druge godine diplomskog studija, koji su već odslušali sve te kolegije i vjerojatno se okušali u praksi s djecom s invaliditetom ili nekim drugim poteškoćama.

H0303 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer.

Tablica 18. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer

| | Smjer | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|--|-----------|----|--------------------|-------|-------|-----|-------------|
| Faktor 1. Doživljaj kontrole | društveni | 91 | 19,79 | 3,613 | 2,345 | 141 | ,020 |
| | tehnički | 52 | 18,10 | 4,975 | | | |
| Faktor 2. Stavovi prema inkluziji | društveni | 91 | 39,99 | 6,244 | 5,558 | 141 | ,000 |
| | tehnički | 52 | 33,67 | 7,023 | | | |
| Faktor 3. Socijalna norma | društveni | 91 | 22,11 | 3,551 | ,483 | 141 | ,630 |
| | tehnički | 52 | 21,81 | 3,678 | | | |

Tablica 18. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na studijski smjer na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – doživljaj kontrole ($t=2,345$, $df=141$, $p=,020$) i za drugi faktor – stavovi prema inkluziji ($t=5,558$, $df=141$, $p=,000$). Ipak, za treći faktor – socijalna norma, ne postoji statistički značajna razlika ($t=,483$, $df=141$, $p=,630$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično odbaciti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na spol. Iz podataka je vidljivo da studenti društvenih usmjerenja pokazuju veći doživljaj kontrole ($M=19,79$; $SD=3,613$) od studenata tehničkih usmjerenja ($M=18,10$; $SD=4,975$). Također, na temelju dobivenih rezultata, studenti društvenih usmjerenja pokazuju i bolje stavove prema inkluziji ($M=39,99$; $SD=6,244$) od studenata tehničkih usmjerenja ($M=33,67$; $SD=7,023$).

H0304 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju.

Tablica 19. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju

| | Sveučilište | N | Srednja vrijednost | SD | t | df | p |
|--|-----------------------|----|--------------------|-------|-------|-----|------|
| Faktor 1. Doživljaj kontrole | Sveučilište u Splitu | 88 | 19,66 | 4,201 | 1,747 | 141 | ,083 |
| | Sveučilište u Zagrebu | 55 | 18,40 | 4,179 | | | |
| Faktor 2. Stavovi prema inkluziji | Sveučilište u Splitu | 88 | 38,14 | 7,076 | ,934 | 141 | ,352 |
| | Sveučilište u Zagrebu | 55 | 36,98 | 7,382 | | | |
| Faktor 3. Socijalna norma | Sveučilište u Splitu | 88 | 22,22 | 3,399 | ,910 | 141 | ,365 |
| | Sveučilište u Zagrebu | 55 | 21,65 | 3,879 | | | |

Tablica 19. prikazuju rezultate t-testa samoprocjene stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju na razini značajnosti $p > 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – doživljaj kontrole ($t=1,747$, $df=141$, $p=,083$), drugi faktor – stavovi prema inkluziji ($t=,934$, $df=141$, $p=,352$), niti za treći faktor – socijalna norma ($t=,910$, $df=141$, $p=,365$). Na temelju dobivenih rezultata podataka **prihvaća se nul hipoteza** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju.

3.6. Rasprava

Prema rezultatima istraživanja studentice svoje pripadanje skupini procjenjuju višim nego što to čine studenti, a navedeni rezultati mogu se pojasniti činjenicom da djevojke imaju tendenciju otvorenije pokazivati vlastite osjećaje te da su emocionalno osjetljivije u prijelaznim razdobljima života kao što je odlazak na fakultet i da se bolje socijalno prilagođavaju (Živčić-Bećirević i sur.; 2007). Studenti i studentice prve i druge godine preddiplomskog studija statistički značajno svoju autentičnost u skupini procjenjuju većom od studenata ostalih godina. Što se tiče drugog pripadanja, studenti i studentice druge godine preddiplomskog svoje

pripadanje skupini procjenjuju najvišim, a zatim i studenti i studentice prve godine preddiplomskog, te studenti i studentice druge godine diplomskog studija. Navedene podatke moguće je povezati s ranijim studijama. Wonkhe i Pearson (2021) su ispitivali procjenu socijalne uključenosti i pripadanje studenata vlastitoj studijskoj grupi, ali za razliku od ove studije, nisu pronašli statistički značajnu razliku u procjeni iste s obzirom na godinu studija. Ipak, Nikitin i sur. (2014) svojim su istraživanjem o utjecaju dobi i motivacije za socijalnom uključenosti pokazali da mlađe osobe (18-33 godine) više teže uključivanju u socijalne grupe od starijih osoba (61-85 godina). Čini se da su mlađe osobe uistinu motivirane za uključivanje u grupe. Činjenicu da se studenti prve i druge godine preddiplomskog studija procjenjuju više autentičnima u svojim studijskim grupama te da osjećaju veće pripadanje, možemo objasniti time što su tek na početku svog studija pa je moguće da su više motivirani za uključivanje i da se više trude oko odnosa sa svojim kolegama u skupini. Također, možda im je u tim prvim godinama studiranja bitnije biti prihvaćen i uključen u svojoj skupini, nego kasnije. Isto tako, činjenica da studenti druge godine diplomskog studija osjećaju visoko pripadanje svojoj studijskoj grupi, može se objasniti njihovom dugotrajnijom interakcijom sa kolegama u grupi, kao i činjenicom da su za to duže vrijeme imali više prilika za razvoj autentičnosti i suradnju sa svojom grupom. To potvrđuje i istraživanje Bensaona i sur. (2019) koji su zaključili da se procjena uključenosti i pripadanja kod studenata inženjerstva povećava s godinama studija (studenti osjećaju najveće pripadanje na završnoj godini studija). U ovom istraživanju studenti društvenih usmjerenja svoju autentičnost u skupini procjenjuju većom od studenata tehničkih usmjerenja. Isto tako, kada je riječ o pripadanju, studenti društvenih usmjerenja svoje pripadanje skupini procjenjuju višim od studenata tehničkih usmjerenja. Sljedeće rezultate moguće je objasniti činjenicom da se na fakultetima društvenih usmjerenja često pojavljuju različiti kolegiji koji, osim ishoda koji podrazumijevaju usvajanje teorijskog okvira, zahtijevaju međusobnu suradnju studenata te stalne samoevaluacije vlastitog ponašanja i grupne dinamike. Upravo zbog sudjelovanja na takvim kolegijima, gdje se studenti najčešće osjećaju saslušano, cijenjeno, prihvaćeno i ohrabreno, studenti imaju kvalitetno okruženje za razvoj socijalnih kompetencija i moguće je da su upravo zbog posjedovanja istih više motivirani za uključivanje u vlastitu studijsku grupu, ali i za pokazivanje vlastite autentičnosti. S druge strane, studenti tehničkih fakulteta nemaju mnogo takvih kolegija. Benson i sur. (2019) su istraživanjem sa studentima inženjerstva na Floridi zaključili da na pozitivnu studentsku percepciju pripadanja utječu njihova pozitivna iskustva učenja i povezivanja s kolegama, te da studenti inženjerstva imaju veću percepciju pripadanja vlastitoj studijskoj grupi što su duže na studiju (na višim godinama procjenjuju veći osjećaj pripadanja). U provedenom istraživanju je utvrđeno da ne

postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju. U sličnom istraživanju koje su proveli Wonkhe i Pearson (2021) također nije pronađena statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne uključenosti (pripadanja vlastitoj studijskoj grupi) s obzirom na mjesto studiranja. Ovaj rezultat ne začuđuje, jer su sveučilišta u Splitu i Zagrebu relativno slična po pitanju kolegija i studijskih programa te demografije studenata koji pohađaju oba sveučilišta.

Vezano uz samoprocjenu socijalne kompetencije, u ovom istraživanju utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između studentica i studenata, budući da studentice svoje prosocijalno ponašanje procjenjuju višim od studenata. Kada je riječ o asocijalnom ponašanju, ne postoji statistički značajna razlika između studentica i studenata. Do sličnih rezultata došli su i Junttila i sur. (2006), koji su u svome istraživanju koristili istu skalu za samoprocjenu socijalne kompetencije. Njihovo istraživanje pokazalo je da su djevojčice (u našem slučaju studentice) u većoj mjeri prosocijalne, a manje antisocijalne od dječaka (za što u našem slučaju ne postoji statistički značajna razlika između studentica i studenata). Autori istraživanja te su rezultate pojasnili predrasudnim očekivanjima o rodno specifičnom ponašanju žena i muškaraca, gdje se od žena očekuje prosocijalno ponašanje, a od muškaraca više impulzivno ili antisocijalno ponašanje. Hine i Leman (2013) svojim istraživanjem potvrdili su navedeno te zaključili kako prosocijalno ponašanje možemo promatrati kao „tipično za žene“. Slično kvantitativno istraživanje provela je autorica Brust Nemet (2014) prilikom ispitivanja socijalne kompetencije polaznika pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih usmjerenja. Ipak, u njenom slučaju istraživanje je pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima u odnosu na spol. U ovom istraživanju nisu utvrđene statistički značajne razlike vezane uz socijalne kompetencije i godinu studija. Ovi rezultati su zanimljivi jer se pojedine studije fokusiraju na utjecaj interakcije s nastavnim osobljem i socijalnu integraciju s drugim studentima, i utvrdili su njihovu povezanost s socijalnim kompetencijama studenata (Jusri, i Lechner, 2024). Na temelju dobivenih rezultata podataka, vezano uz socijalne kompetencije s obzirom na studijski smjer, moguće je zaključiti da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata društvenih i tehničkih studija vezano uz prosocijalno ponašanje. Iz podataka je vidljivo da studenti društvenih usmjerenja svoje prosocijalno ponašanje procjenjuju višim od studenata tehničkih usmjerenja. Istraživanje koje je provela Brust Nemet (2014) pokazalo je da polaznici pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe pokazuju visoku socijalnu kompetenciju te da visoko procjenjuju vlastite komunikacijske

vještine. Rezultati njenog istraživanja u skladu su s rezultatima ovog istraživanja, uzmemo li u obzir da su studiji društvenog usmjerenja najčešće pedagoško-psihološke, odnosno didaktičko-metodičke izobrazbe te da studenti društvenih usmjerenja imaju kolegije koji, između ostalog, teže razvijanju suradnje, empatije, komunikacijskih vještina te podizanju svjesnosti o multikulturalnosti suvremenog društva. Ovaj podatak jako je bitan, obzirom da je cilj multikulturalnog i suvremenog društva upravo razvoj socijalne kompetencije od strane učitelja, nastavnika, pedagoga, psihologa i ostalih stručnih suradnika, kako bi vlastitim primjerom i radom u odgojno-obrazovnom sustavu mogli motivirati učenike na željeno ponašanje i osigurati im kvalitetno okruženje za razvoj istih kompetencija (Han i Kemple, 2006). Ipak, Brust Nemet (2014) zaključuje da će, bez obzira na to što se njezini ispitanici procjenjuju visoko socijalno kompetentnima, za zadovoljavanje svih potreba suvremenih učenika biti potrebno stalno usavršavanje i cjeloživotni angažman.

Vežano uz samoprocjenu stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih usmjerenja, u ovom istraživanju utvrđeno je da postoji razlika u stavovima prema inkluziji s obzirom na spol, pri čemu studentice pokazuju bolje stavove prema inkluziji od studenata. Do sličnih rezultata došli su i Gökbulut i sur. (2017), koji su u Turskoj Republici Sjeverni Cipar ispitivali društveno prihvaćanje učenika s posebnim potrebama od strane vršnjaka. Rezultati njihovo istraživanja pokazali su da studentice imaju pozitivnije stavove prema društvenom prihvaćanju, odnosno inkluziji, od studenata. De Boer i sur. (2012) su u svom istraživanju došli do istih rezultata, i to u istraživanju koje su provodili u vremenskom rasponu od 13 godina i u 20 različitih zemalja. Sve navedene rezultate moguće je objasniti predrasudnim očekivanjima o rodno specifičnom ponašanju, odnosno činjenicom da se od djevojčica i žena očekuje prosocijalno ponašanje i razvijanje empatije (Junttila i sur., 2006). Zbog toga je moguće da žene imaju razvijene pozitivnije stavove prema inkluziji i invaliditetu. Ipak, neki autori nisu pronašli statistički značajnu razliku u utjecaju spolne varijable na stavove o inkluziji (Avral i sur., 2015). S obzirom na godinu studija, ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vežano uz doživljaj kontrole, niti uz socijalnu normu. Ipak, utvrđena je statistički značajna razlika među studentima u stavovima prema inkluziji. Iz podataka je vidljivo da studenti prve godine preddiplomskog studija, druge godine preddiplomskog i druge godine diplomskog studija pokazuju bolje stavove prema inkluziji od studenata ostalih godina studija. Uzmemo li u obzir da su veći dio uzorka činili studenti društvenih usmjerenja (63,6%), možemo zaključiti da su kolegiji na njihovim fakultetima, koji poučavaju o inkluziji, integraciji, multikulturalnosti, radu s djecom s teškoćama i obrazovnim

politikama, uvelike utjecali na razvoj pozitivnijih stavova o inkluziji i invaliditetu, i to posebno kod studenata druge godine diplomskog studija, koji su već odslušali sve te kolegije i vjerojatno se okušali u praksi s djecom s invaliditetom ili nekim drugim poteškoćama. Vezano uz područje studiranja, u ovom istraživanju je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz doživljaj kontrole i uz stavove prema inkluziji, dok za socijalnu normu, ne postoji statistički značajna razlika. Studenti društvenih usmjerenja pokazuju veći doživljaj kontrole i bolje stavove prema inkluziji od studenata tehničkih usmjerenja. Obzirom da su studenti društvenih usmjerenja upravo oni koji će po završetku fakulteta raditi s djecom i mladima, ohrabrujući je podatak da upravo oni osjećaju veći doživljaj kontrole te pozitivnije stavove prema inkluziji. Batarelo Kokić (2014) svojim je istraživanjem kod studenata nastavničkih smjerova pokazala da su studenti koji sudjeluju u ciljanim aktivnostima razvoja interkulturalnih kompetencija u mogućnosti ostvariti više razine interkulturalnih kompetencija. To su potvrdile i García-Vita i Barreto (2019) sa studentima španjolskog sveučilišta, koji su pohađali kolegij “Interkulturalno obrazovanje” i procijenili visoke razine interkulturalne kompetencije, razumijevanja i poštivanja različitosti. U skladu s ciljem inkluzivnog odgoja, stavovi budućih odgajatelja, učitelja, nastavnika i svih stručnih suradnika bitan su prediktor uspjeha inkluzije (Symeonidou i Phtiaka, 2009; Kim i Connelly, 2019). Istraživanje koje su provele Garrote i sur. (2021) pokazalo je da svjesnost nastavnika o društvenoj dinamici te pozitivni stavovi učitelja prema inkluziji utječu na društvenu dinamiku učionice, kao i na socijalna iskustva učenika u grupi vršnjaka. Mogući razlog njihovih pozitivnijih stavova prema inkluziji je i činjenica da osobe koje imaju više kontakata s osobama s invaliditetom imaju pozitivnije stavove prema inkluziji osoba s invaliditetom (Armstrong i sur., 2013), a studenti društvenih usmjerenja većinom se tijekom studija, u okviru pojedinih kolegija, imaju priliku okušati u praksi (u vrtićima, školama, udrugama i domovima) te iskusiti neposredan rad s djecom s invaliditetom ili drugim poteškoćama.

4. Zaključak

Današnje multikulturalno i inkluzivno društvo mjesto je u kojem se pojedinac, ma koliko različit bio, može lako „uklopiti“ u različite društvene skupine. Ipak, ukoliko postoje određeni rizični čimbenici kao što su nezaposlenost, invaliditet, siromaštvo ili digitalna nejednakost, koji utječu na uklapanje u pojedine društvene skupine. Velik je broj pojedinaca koje se u današnjem svijetu mogućnosti izdvaja, odnosno isključuje, iz društva. Upravo zbog socijalne isključenosti pojedinaca te postojanja različitosti, cilj današnjeg društva i je interkulturalno obrazovanje koje će pomoći odgojno-obrazovnim ustanovama da postanu mjesta tolerancije, prihvaćanja, inkluzivne i otvorene kulture te demokracije (Parkhouse i sur., 2019). U stvaranju takvog društva, ali i odgoju i obrazovanju djece za sudjelovanje u globalnom, dinamičnom društvu, punom promjena u znanstvenom, tehnološkom i društvenom području čovjekova djelovanja, pojam koji je od velike važnosti je socijalna kompetencija. Upravo ta kompetencija ključna je za kvalitetno sudjelovanje u svim aspektima života. Osoba koja se smatra socijalno kompetentnom poznaje vlastite emocije, dobra je u izgradnji kvalitetnih odnosa s drugim ljudima, vođenju i savjetovanju drugih te uspješna u suradnji i rješavanju različitih problema (Markuš, 2010). Obzirom da je socijalna kompetencija nužna za “suživot” s promjenama 21. stoljeća, cilj je odgojno-obrazovnog sustava upravo razvoj ove kompetencije kod djece i mladih. Kako bi to bilo moguće, od izrazite je važnosti da socijalnu kompetenciju posjeduju upravo zaposleni u obrazovnom sustavu.

Ovaj rad prikazuje i naglašava važnost razvoja socijalne kompetencije kod studenata društvenih smjerova, odnosno studenata pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe. U radu su prikazani različiti elementi koji utječu na razvoj ove kompetencije kod djece i mladih, kao što su: vršnjačke grupe (Jevtić, 2012), osobine učitelja/nastavnika (Markuš, 2010), okruženje učenja (Han i Kemple, 2006), i mnogi preventivni programi (Weiss i sur., 2021). Osim toga, rad prikazuje i važnost stavova prema socijalnoj inkluziji, osobito od strane nastavnika (Symeonidou i Phtiaka, 2009; Kim i Connelly, 2019) te različita istraživanja o socijalnoj uključenosti/isključenosti. Recentna istraživanja prikazana u teorijskom dijelu rada većinom se odnose na procjenu osobne uključenosti od strane studenata ili osoba s poteškoćama u razvoju, samoprocjenu socijalne kompetencije od strane studenata ili nastavnika, ulogu vršnjaka u razvoju socijalnih kompetencija te stavove studenata i nastavnika prema socijalnoj inkluziji i invaliditetu.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati: samoprocjenu osobne uključenosti studenata društvenih i tehničkih studija u svoje studijske grupe, samoprocjenu socijalne kompetencije tih studenata te njihove stavove o socijalnoj inkluziji i invaliditetu. Sve navedeno utvrđivalo se s obzirom na varijable: spola, godine studija i područje studiranja. Istraživanje se sastoji od općih podataka, skale samoprocjene osobne uključenosti, skale samoprocjene socijalne kompetencije i skale samoprocjene stavova o invaliditetu i inkluziji. Rezultati su ukazali na postojanje statistički značajne razlike u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija i s obzirom na studijski smjer. Djelomična statistički značajna razlika utvrđena je u: samoprocjeni osobne uključenosti s obzirom na spol, samoprocjeni socijalne kompetencije s obzirom na spol i studijski smjer te samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji s obzirom na spol, godinu studija i studijski smjer. Prihvaćene su ukupno četiri hipoteze: da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osobne uključenosti kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju, da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju, da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni socijalne kompetencije kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na godinu studija te da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni stavova prema invaliditetu i inkluziji kod studenata društvenih i tehničkih studija s obzirom na sveučilište na kojem studiraju.

Na kraju se može zaključiti kako su neki rezultati ovoga istraživanja pokazali slaganje s prethodno provedenim istraživanjima, dok su neki pokazali kontradiktornost. Preostaje za zaključiti kako samoprocjena osobne uključenosti može ovisiti o dobi i motivaciji studenata za istom, te vremenu koje provode sa određenom društvenom grupom. Također, vidljivo je da studenti društvenih usmjerenja svoju uključenost i osjećaj pripadanja procjenjuju boljima, za razliku od studenata tehničkih smjerova, čemu je razlog možda i postojanje interkulturalnih i inkluzivnih kolegija na društvenim i nastavničkim fakultetima. Nadalje, može se istaknuti i postojanje razlike u samoprocjeni prosocijalnog ponašanja, gdje studentice pokazuju bolje rezultate od studenata, a studenti društvenih smjerova bolje rezultate od studenata tehničkih smjerova. Na samom kraju, bitno je istaknuti i razliku u stavovima prema invaliditetu i inkluziji. Studentice su pokazale bolje stavove od studenata, što potvrđuje i neka ranija istraživanja koja su došla do sličnih rezultata. Isto tako, studenti završnih godina te studenti društvenih usmjerenja pokazuju bolje stavove prema inkluziji i invaliditetu. Naposljetku, možemo zaključiti da istraživanje sugerira neke razlike u samoprocjeni socijalne uključenosti,

socijalne kompetencije i stavova prema socijalnoj inkluziji, između studenata društvenih i tehničkih smjerova. Ovaj rezultat može se opisati i kao ohrabrujući, obzirom da je cilj interkulturalnog obrazovanja i cijela ideja rada naglašavanje važnosti posjedovanja socijalnih kompetencija od strane studenata pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih smjerova. Možemo reći da studenti/ce društvenih usmjerenja uistinu pokazuju bolje rezultate na pojedinim ljestvicama, ali to ne znači da na tim fakultetima ne treba i dalje raditi na promicanju i razvoju inkluzije i interkulturalnog obrazovanja te socijalnih kompetencija. Isto tako, obzirom da studenti tehničkih usmjerenja na nekim skalama pokazuju manje rezultate od studenata društvenih usmjerenja, rezultati ovog istraživanja upućuju na potrebu za daljnjim ispitivanjem i usporedbom socijalnih kompetencija, a eventualno i implementacijom kolegija koji se bave interkulturalizmom i razvojem socijalnih kompetencija i na fakultete drugačijih usmjerenja.

5. Literatura

- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41–56.
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., i Morris, C. (2014). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(6), 529-546. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12326>
- Azorín, C., i Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 24. 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Batarelo Kokić, I., i Kokić, T. (2021). Obrazovno-političke postavke u Europskoj uniji: što o obrazovanju možemo naučiti od Sparte i Atene?. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(3), 541-556.
- 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. (2014). Razvoj interkulturalne kompetencije studenata nastavnčkih studija uz korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Pedagoški istraživanja*, 11(2), 41-50.
- Batarelo Kokić, I. i Kurz, K. L. (2014). Content analysis of the online asynchronous discussions on intercultural issues in an undergraduate educational policy course. U: Bartulović, M., Bash, L., Spajić-Vrkaš, V. (ur.). *IAIE Zagreb 2013: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation*. (str. 32-40). Interculture - Intercultural Center.
- 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: Izveštaje za Hrvatsku*. SCIENTER i Centar za obrazovne politike, European Training Foundation.
- Bedell, G., Coster, W., Law, M., Liljenquist, K., Kao, Y. C., Teplicky, R., Anaby, D., i Khetani, M. A. (2013). Community participation, supports, and barriers of school-age children

- with and without disabilities. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 94(2), 315–323. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2012.09.024>
- Benson, L., Bolding, C., Ogle, J. H., Spence, C. M., Murphy, J., i Lanning, R. (2019), Engineering Students' Perceptions of Belongingness in Civil Engineering. Paper presented at 2019 ASEE Annual Conference & Exposition, Tampa, Florida. <https://doi.org/10.18260/1-2--32737>
- Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 189-210.
- 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,
- Bortiek, M., i Pulić, E. (2015). Socijalna okolina i adolescenti s neurorazvojnim oštećenjima. *Jahr*, 6 (1), 113-127.
- Bošković, S., Ilić-Stošović, D., i Skočić-Mihić, S. (2017). Prilagodba na studij s obzirom na neka obilježja studenata s invaliditetom. *Revija za socijalnu politiku*, 24 (1), 73-91. <https://doi.org/10.3935/rsp.v24i1.1342>
- Bouillet, D., i Domović, V. (2021). Socijalna isključenost djece rane i predškolske dobi: konceptualizacija, rizici i model intervencija. *Ljetopis socijalnog rada*, 28(1), 71-96.
- Brust Nemet, M. (2014). Socijalna kompetencija polaznika pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe. *Magistra Iadertina*, 9 (1), 99-109.
- de Boer, A., Pijl, S. J., i Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- Carter, W., Sisco, L., Brown, L., Brickham, D., i Al-Khabbaz, A. (2008). Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. *American Journal of Mental Retardation*, 113, 479–494.
- Cerniglia, L., Cimino, S., Erriu, M., Jezek, S., Almenara, C. A., i Tambelli, R. (2018). Trajectories of aggressive and depressive symptoms in male and female overweight children: Do they share a common path or do they follow different routes? *PLoS ONE*, 13 (1): e0190731. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190731>

- Correll, J., i Park, B. (2005). A model of the ingroup as a social resource. *Personality and Social Psychology Review*, 9(4), 341–359.
- Cronin, M., Argent, K., i Collett, Ch. (2018). *Poverty and inclusion in early years education*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Davey, S., i Gordon, S. (2021). Concepts of Social Inclusion and Social Exclusion. U: Liamputtong, P. (ur.) *Handbook of Social Inclusion*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48277-0_52-1
- Ellemers, N., i Jetten, J. (2013). The many ways to be marginal in a group. *Personality and Social Psychology Review*, 17(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/1088868312453086>
- Europska komisija. (2005). *Proposal for European Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for lifelong learning*. Brussels: COM (2005). Dostupno na: [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548/com_com\(2005\)0548_en.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548/com_com(2005)0548_en.pdf)
- Europska komisija (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Dostupno na: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>.
- Fleischer, A., Adolfsson, M., i Granlund, M. (2013). Students with disabilities in higher education - perceptions of support needs and received support: a pilot study. *International Journal of Rehabilitation Research*, 36(4), 330-348. <https://doi.org/10.1097>
- García-Vita, M. (2019). Inclusive Education and Intercultural Competence in Higher Education. 90-95. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.12>
- Garrote Hammer, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., i Moser Opitz, E. (2020). Social Acceptance in Inclusive Classrooms: The Role of Teacher Attitudes Toward Inclusion and Classroom Management. *Frontiers in Education*. 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.582873>
- Garrote Hammer, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Dessemontet, R., i Moser Opitz, E. (2021). Corrigendum: Social Acceptance in Inclusive Classrooms: The Role of Teacher Attitudes Toward Inclusion and Classroom Management. *Frontiers in Education*. 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.677881>
- Goleman, D. (1995.). *Emocionalna inteligencija*. Mozaik knjiga.

- Gökbulut, Ö. D., Gökbulut, B., i Yeniasır, M. (2017). Social Acceptance of Students with Special Needs from Peer Viewpoint. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7287-7294.
- Han, H. S., i Kemple, K. M. (2006.). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Education Journal*, 34(3), 241–246. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2>
- Hine, B., i Leman, P. J. (2013). The Developing Relationship between Gender and Prosocial Behaviour. U: Leman, P. J. i Tenenbaum, H. (ur.), *Gender and Development*. Psychology Press.
- Hogg, M. A., i Abrams, D. (1993). Towards a single-process uncertainty- reduction model of social motivation in groups. U: Hogg., M. A. i Abrams, D. (ur.), *Group motivation: Social psychological perspectives* (str. 173–190). Harvester Wheatsheaf.
- Hrvatić, N., i Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 251-265.
- Ilie, O. A. (2019). The Intercultural Competence. Developing Effective Intercultural Communication Skills. International conference Knowledge-Based Organization. 25. 264-268. <https://doi.org/10.2478/kbo-2019-0092>
- Inclusion Europe (2023). *Inclusion indicators. Union of equality? Here's the reality*. Dostupno na: <https://www.inclusion.eu/inclusion-indicators-report-2023%3A-union-of-equality%3F-here's-the-reality>.
- Jackson, P. S. B. (2013). The crisis of the »disadvantaged child«: Poverty research, IQ, and Muppet diplomacy in the 1960s. *Antipode*, 46 (1), 190-208. <https://doi.org/10.1111/anti.12027>
- Jansen, W. S., Otten, S., van der Zee, K. I., i Jans, L. (2014). Inclusion: Conceptualization and measurement. *European Journal of Social Psychology*, 44(4), 370-385. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2011>
- Jevtić, B. (2012). Jačanje socijalnih kompetencija unutar interkulturalnih vršnjačkih grupa. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1/2), 115-115.
- Junge, C., Valkenburg, P.M., Deković, M., i Branje, S. (2020) The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2020 Oct;45:100861. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>

- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., i Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and psychological measurement*, 66(5), 874-895.
- Jurić, V. (2010). Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 177-187.
- Kaplan, A., Gheen, M., i Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- Karačić, S. (2012) Socijalna podrška kod adolescenata s tjelesnim oštećenjem. *Jahr*, 3 (1), 219-243.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., i sur. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Kendrick, A., Crimmens, D., i Milligan, I. (2005). Social exclusion and social inclusion: Themes and issues in residential child care. U: Crimmens, D. i Milligan, I. (ur.) *Facing Forward: Residential Child Care in the 21st Century*. (str. 7-18.), Russell House Publishing.
- Kim, H., i Connelly, J. (2019). Preservice Teachers' Multicultural Attitudes, Intercultural Sensitivity, and their Multicultural Teaching Efficacy. *Educational Research Quarterly*, 42(4).
- Kristof-Brown, A., Zimmerman, R. D., i Johnson, E. C. (2005). Consequences of individual's fit at work: A meta-analysis of person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58(2), 281–342. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00672>
- Krištofić, B. (2007). Digitalna nejednakost. *Sociologija i prostor*, 45 (2 (176)), 165-182.
- Leary, M. R., i Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self- esteem: Sociometer theory. U: Zanna, M. P. (ur.), *Advances in experimental social psychology* (32, str. 1–62). Academic Press.
- Leonardelli, G. J., Pickett, C. L., i Brewer, M. B. (2010). Optimal distinctiveness theory: A framework for social identity, social cognition, and intergroup relations. U: Zanna, M.P. i Olson, J.M. (ur.), *Advances in experimental social psychology* (43, str. 63-113). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(10\)43002-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(10)43002-6)
- Levitas, R., Pantazis, Ch., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E., i Patsios, D. (2007). *The multi-dimensional analysis of social exclusion*. University of Bristol.

- Livingstone, S., i Haddon, L. (2009). EU kids online. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*. 217. 236. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.236>
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S., i Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and nondisabled students learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647-658. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>
- Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151 (3-4), 432-444.
- Moriña, A. (2010). School memories of young people with disabilities: An analysis of barriers and aids to inclusion. *Disability & Society*. 25, 163-175. <https://doi.org/10.1080/09687590903534346>
- Narodne novine (2013). *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*. NN 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17. Dostupno na: [https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/StrucnaTijela/Zakon%20o%20znanstvenoj%20djelatnosti%20i%20visokom%20obrazovanju%20\(pročišćeni%20tekst%20za%20internu%20upotrebu\).pdf](https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/StrucnaTijela/Zakon%20o%20znanstvenoj%20djelatnosti%20i%20visokom%20obrazovanju%20(pročišćeni%20tekst%20za%20internu%20upotrebu).pdf)
- Nikitin, J., Schoch, S., i Freund, A. (2014). The Role of Age and Motivation for the Experience of Social Acceptance and Rejection. *Developmental Psychology*. 50. 1943-1950. <https://doi.org/10.1037/a0036979>
- Novo-Corti, M. I. (2010). Attitudes toward disability and social inclusion: An exploratory analysis. *European Research Studies*, 13(3), 83-107
- Parfilova, G.G. i Karimova, L. (2015). Study of University Students' Social Competence Development. *Review of European Studies*. 7. <https://doi.org/10.5539/res.v7n5p10>
- Parkhouse H., i Massaro, L. (2018). Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(3), 416-458.
- Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2012). *Izješća o radu. Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom*. Dostupno na: <https://posi.hr/izvjesca-o-radu/>
- Popay, J., Escorel, S., Hernández, M., Johnston, H., Mathieson, J., i Rispel, L. (2008). *Understanding and tackling social exclusion: Final report to the WHO Commission on Social Determinants of Health from the Social Exclusion Knowledge Network*. WHO Commission on the Social Determinants of Health.
- Radcliff, E., Racine, E. F., Huber, L. R. B., i Whitaker, B. E. (2012). Association between family composition and the well-being of vulnerable children in Nairobi, Kenya.

- Maternal and Child Health Journal*, 16 (6), 1232-1240.
<https://doi.org/10.1007/s10995-011-0849-y>
- Rajić, V., i Rajić, T. (2015). Assessment of intercultural competence of vocational teachers in Croatia. *Andragoška spoznanja*, 21(4), 37-51. <https://doi.org/10.4312/as.21.4.37-51>
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 90, 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.026>
- Rubeša, M. (2018). Digitalne nejednakosti i potencijal za socijalno uključivanje. *Glasilo future*, 1 (3), 15-26.
- Rychen, D., i Salganik, L. (2003). *Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. OECD.
- Sablić, M., Migles, A., i Rajić, V. (2021). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj: pregled literature. *Croatian Journal of Education*, 23. (4.), 1293-1322. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i4.4314>
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., i Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262–1289. <https://doi.org/10.1177/0149206310385943>
- Staub, E. (1999). The roots of evil: Social conditions, culture, personality, and basic human needs. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 179-192.
- Symeonidou, S., i Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching & Teacher Education*, 25(4), 543–550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.001>
- Šućur, Z. (2004). Socijalna isključenost: pojam, pristupi i operacionalizacija. *Revija za sociologiju*, 35 (1-2), 45-60.
- Šućur, Z., Kletečki Radović, M., Družić Ljubotina, O., i Babić, Z. (2015). *Siromaštvo i dobrobit djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Taib, F. (2013). Invisible, vulnerable and marginalized children in Malaysia. *Malaysian Journal of Paediatrics and Child Health*, 19, 1-5.
- Takšić, V., Mohorić, T., i Munjas, R. (2006.). Emocionalna inteligencija: Teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja*, 15(4-5), 729-752.

- Trusz, S. (2020). Why do females choose to study humanities or social sciences, while males prefer technology or science? Some intrapersonal and interpersonal predictors. *Social Psychology of Education*, 23, 615–639. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09551-5>
- Turnšek, N., Poljšak Škraban, O., Razpotnik, Š., i Rapuš Pavel, J. (2016). Challenges and responses to the vulnerability of families in a preschool context. *C.E.P.S. Journal*, 6 (4), 29-49.
- Van Dijk, J. (2012). The evolution of the digital divide: The digital divide turns to inequality of skills and usage. *Digital Enlightenment Yearbook 2012*. 57-75. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-057-4-57>
- Vlada Republike Hrvatske (2013). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (radni materijal)*. Vlada Republike Hrvatske. Dostupno na: [https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/ZPPI/Strategije/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije%20\(radni%20materijal\).pdf](https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/ZPPI/Strategije/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije%20(radni%20materijal).pdf)
- Volčanjk, N. (2023). Stavovi inkluzivnog pedagoga prema uključivanju. *Odgojno-obrazovne teme*, 6 (2), 73-90. <https://doi.org/10.53577/ooot.6.2.1>
- Vrh, S., i Leutar, Z. (2012). Uključenost osoba s intelektualnim teškoćama u život lokalne zajednice. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48 (2), 41-54.
- Weiss, C., Wilson, S. J., Francis, K., Hyra, A., i Norvell, J. (2021). *Improving Social Competence Programs for Children and Youth. Recommendations for Aligning Programs with Evidence on Core Components*. Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services.
- WonkHE-Pearson (2022). *Building belonging in higher education: recommendations for developing an integrated institutional approach*. Dostupno na: <https://wonkhe.com/wp-content/wonkhe-uploads/2022/10/Building-Belonging-October-2022.pdf>
- Wu, H.-K., Lee, S. W.-Y., Chang, H.-Y., i Liang, J.-C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41–49. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024>
- Jusri, R., i Lechner, C. (2024). The level and development of university students' social integration: Personality traits and person-environment fit predict integration with fellow students and teaching staff. *Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01240-y>
- Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Kukić, M., i Jasprica, S. (2007). Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka. *Psihologijske teme*, 16 (1), 121-140.

Sažetak

U vrijeme multikulturalnosti, globalizacije te brzih i stalnih promjena kojima se čovjek stalno mora prilagođavati, bitno je posjedovanje različitih kompetencija. Bitnu ulogu u razvoju kompetencija ima upravo odgojno-obrazovni sustav, koji u 21. stoljeću za glavni cilj ima razvoj interkulturalnog obrazovanja te socijalne kompetencije, koji su ključni za postojanje inkluzivnog društva. Obzirom da je za provođenje takvog obrazovanja bitno da navedene kompetencije posjeduju i nastavnici, pedagozi i ostali djelatnici odgojno-obrazovnog sustava, bitno je razvijanje socijalnih kompetencija u okviru društvenih i nastavničkih usmjerenja. Ovim se istraživanjem željelo ispitati koliko se studenti društvenih i tehničkih studija procjenjuju socijalno uključenima u svoje grupe, koliko se samoprocjenjuju socijalno kompetentnima te kakve stavove o invaliditetu i inkluziji imaju. U istraživanju su sudjelovala 143 ispitanika sa sveučilišta u Splitu i Zagrebu, a rezultati su pokazali postojanje statistički značajne razlike u samoprocjeni osobne uključenosti s obzirom na godinu studija i studijski smjer. Djelomična statistički značajna razlika postoji u samoprocjeni osobne uključenosti s obzirom na spol, samoprocjeni socijalne kompetencije s obzirom na spol i studijski smjer te samoprocjeni stavova prema inkluziji i invaliditetu s obzirom na spol, godinu studija i studijski smjer. Ipak, statistički značajna razlika nije utvrđena ni na jednoj skali s obzirom na varijablu sveučilišta na kojem studenti studiraju, niti na skali samoprocjene socijalne kompetencije s obzirom na godinu studija.

Ključne riječi: socijalna inkluzija, socijalna isključenost, socijalna kompetencija, stavovi studenata prema inkluziji, samoprocjena studenata

Abstract

In the time of multiculturalism, globalization and rapid and constant changes to which a person must constantly adapt, it is important to have different competencies. An essential role in their development is played by the educational system, which in the 21st century has as its main goal the development of intercultural education and social competence, which are key to the existence of an inclusive society. Since it is crucial for the implementation of such education that teachers, pedagogues and other employees of the educational system possess the same competencies, it is important to develop social competencies within the framework of social and teaching orientations. The purpose of this research was to examine how social and technical studies students consider themselves to be socially included in their groups, how socially competent they self-assess, and what attitudes they have about disability and inclusion. 143 respondents from the universities of Split and Zagreb participated in the research, and the results showed the existence of a statistically significant difference in the self-assessment of personal involvement regarding the year of study and the field of study. There is a partial statistically significant difference in the self-assessment of personal inclusion regarding gender, the self-assessment of social competence regarding gender and study field, and the self-assessment of attitudes towards inclusion and disability regarding gender, year of study and study field. Nevertheless, a statistically significant difference was not found on any scale regarding the variable of the university where the students study, nor on the scale of self-assessment of social competence regarding the year of study.

Keywords: social inclusion, social exclusion, social competence, students' attitudes towards inclusion, students' self-assessment

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Lara Smolić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice pedagogije i talijanistike, 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 završnog 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 završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 1. srpnja 2024.

Potpis



IZJAVA O POHRANI DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI REPOZITORIJ
FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

| | |
|---|--|
| STUDENT/ICA | Lara Smolić |
| NASLOV RADA | Socijalna kompetencija i stavovi studenata prema socijalnoj inkluziji |
| 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: _____

Lara