

Vanja Marković¹

Škola za odgoj i obrazovanje Pula,

Hrvatska

Mirjana Radetić-Paić²

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Sveučilište Jurja

Dobriće u Puli, Hrvatska

Originalni naučni rad

UDK 37.011.3-051-044.252(497.5)

373.3:316.334.55/.56(497.5)

Submitted: 17.11.2025.

Accepted: 25.02.2026.



DOI: <https://doi.org/10.2298/SOC2601098M>

INKLUZIVNA SURADNJA U ŠKOLAMA: UČITELJSKA SAMOEFIKASNOST I RAZLIKE PREMA VELIČINI NASELJA U KOJEM SE NALAZI ŠKOLA

Inclusive Cooperation in Schools: Teacher Self-Efficacy and Differences According to the Size of the Settlement Where the School is Located

APSTRAKT: Jedan od važnih faktora koji odražavaju pokazatelje učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu je suradnja unutar i izvan škole usmjerena na podršku učenicima s teškoćama u razvoju. Cilj istraživanja je utvrditi razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti za suradnju učitelja s obzirom na činjenicu da rade u školama koje se nalaze u naseljima različitih veličina. Uzorak čini 357 učitelja razredne i predmetne nastave na području Istarske županije u Hrvatskoj. Pored izračunavanja osnovnih statističkih parametara, u obradi podataka korišteni su multivarijatna analiza varijance, Kruskal-Wallis test i diskriminacijska analiza. Rezultati su pokazali kako se pripadnost skupini definiranoj veličinom naselja u kojem se nalazi škola može statistički značajno predvidjeti na temelju skupa varijabli koje opisuju samoprocjenu pojedinih obilježja samoefikasnosti za suradnju učitelja. Skupina učitelja koji rade u školama u većem urbanom području, za razliku od onih koji rade u školama na manje urbanim područjima imaju utjecaj na uključivanje fakulteta i sveučilišta u rad škole, pisanje domaće zadaće, na suradnju između učitelja i administracije u svrhu efikasnog funkcioniranja škole i pružanje pomoći drugim učiteljima da poboljšaju svoje vještine podučavanja učenika različitih sposobnosti. S druge strane, učitelji koji rade u školama u ruralnom području, za razliku od onih koji rade u školama na urbanijim područjima imaju utjecaj na veličinu razreda u školi i na smanjenje učestalosti neopravdanog izostajanja učenika iz škole. Imenovana je funkcija

1 vmarkov@unipu.hr; ORCID: 0000-0002-6790-4317

2 miradet@unipu.hr; ORCID: 0000-0002-5256-724X

samoefikasnosti za suradnju unutar i izvan škole, usmjerenu ka izjednačavanju mogućnosti svih učenika. Znanstveni doprinos istraživanja jest u tome što utvrđivanje latentne strukture razlika u području samoefikasnosti za suradnju između učitelja koji rade u školama koje se nalaze u naseljima različitih veličina može poslužiti kao znanstveno utemeljena osnova za reviziju i unaprjeđenje sustava stručnih usavršavanja učitelja u području inkluzivne prakse.

KLJUČNE RIJEČI: samoefikasnost za suradnju, učitelji, veličina naselja, inkluzija

ABSTRACT: *One of the most important factors that reflect indicators of teacher self-efficacy for inclusive practice is cooperation inside and outside the school aimed at supporting students with developmental disabilities. The aim of this research is to investigate the differences in the individual components of the self-assessed self-efficacy for the cooperation of teachers considering the fact that they work in schools located in settlements of different sizes. The sample consists of 357 classroom and subject teachers, in the Istrian Region, Croatia. In addition to the calculation of basic statistical parameters, multivariate analysis of variance, Kruskal-Wallis test and discriminant analysis were used in data processing. The results showed that belonging to a group defined by the size of the settlement where the school is located can be statistically significantly predicted based on a set of variables that describe the self-assessment of certain characteristics of self-efficacy for teacher cooperation. The group of teachers working in schools in larger urban areas, unlike those working in schools in less urban areas, have an impact on the inclusion of faculties and universities in the work of the school, writing homework, cooperation between teachers and administrators for the purpose of efficient school functioning, and providing assistance to other teachers to improve their skills in teaching students of different abilities. On the other hand, teachers working in schools in rural areas, unlike those working in schools in more urban areas, have an impact on the size of the school class and on reducing the frequency of unjustified absences of students from school. A function of self-efficacy was appointed for cooperation inside and outside the school, aimed at equalizing the opportunities of all students. The scientific contribution of the research is that determining the latent structure of differences in the area of self-efficacy for cooperation between teachers who work in schools located in settlements of different size categories can serve as a scientifically grounded basis for revision and improvement of the system of professional training of teachers in the field of inclusive practice.*

KEY WORDS: *self-efficacy for cooperation, teachers, settlement size, inclusion*

Uvod

U Hrvatskoj su negativni demografski trendovi dugoročno prisutni i oni se odnose na prirodne depopulacije i iseljavanja kao i promjenu u dobnoj strukturi stanovništva u vidu smanjenja broja mladih i povećanja starog stanovništva. Istra u tom smislu, u odnosu na ostatak Hrvatske, ima demografske i obrazovne

posebnosti (Krtalić, 2023). Kao demografska posebnost ističe se, prije svega, starenje stanovništva. Uz migracijski priljev, Istra ima relativno povoljniju demografsku sliku od nekih kontinentalnih županija, no starenje stanovništva i dalje je prisutno. Istovremeno, Istra bilježi doseljavanje, često radno uvjetovano, što stvara heterogenu populaciju s različitim obrazovnim potrebama. Nadalje, izražena je sezonalnost stanovništva. Naime, zbog intenzivnog turizma broj stanovnika se znatno mijenja tijekom godine. To otežava dugoročno planiranje obrazovnih kapaciteta, kadrova i infrastrukture. U Istri je prisutna dvojezičnost i multikulturalnost, tj. talijanska nacionalna manjina i službena dvojezičnost stvaraju specifične zahtjeve u obrazovanju (nastava na talijanskom jeziku, dodatni kadrovi, kurikulumi), što nije slučaj u većini drugih županija.

Obrazovne posebnosti i izazovi u Istri odnose se na nesrazmjer između obrazovanja i potreba tržišta rada. Turizam i uslužne djelatnosti dominiraju gospodarstvom što često potiče raniji izlazak mladih na tržište rada i slabiji interes za dugoročno obrazovanje, osobito visoko. U tom pogledu, pritisak turizma na obrazovni sustav je u vidu sezonskog zapošljavanja učenika i studenata koje često konkuriira redovitom školovanju, što ponekad negativno utječe na obrazovne ishode i nastavak obrazovanja. Regionalne razlike unutar same županije su vidljive, jer je obalni dio Istre razvijeniji i demografski stabilniji od unutrašnjosti Istre, u kojoj su izraženiji depopulacija stanovništva i relativno manji pristup obrazovnim institucijama.

Generalno, broj učenika osnovnih škola u Hrvatskoj opada. No, Istra je jedna od rijetkih županija (uz Grad Zagreb, Primorsko-goransku županiju i Dubrovačko-neretvansku županiju) koja bilježi rast broja upisanih učenika. Prema podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja (2022), u sto osnovnih škola u Istarskoj županiji u 2013./2014. godini bilo je upisano 14.372 učenika, dok je u 2021./2022. godini upisano ukupno 15.400 učenika, što je za 7,15% više upisanih.

Kada se radi o zapošljavanju učitelja, na nivou Hrvatske prema statističkim podacima (Državni zavod za statistiku, 2022b), vidljivo je da je, paralelno sa smanjenjem broja učenika u osnovnim školama, došlo do povećanja broja učitelja. U 58% anketiranih osnovnih škola ili u razdoblju od 2013./14. do 2021./22. godine došlo je do vrlo blagog povećanja zaposlenih učitelja, dok je u 37,5% broj zaposlenih učitelja ostao nepromijenjen, a tek se u 4% osnovnih škola broj zaposlenih učitelja smanjio. Kao glavni razlozi povećanja broja zaposlenih učitelja navode se: povećanje razrednih odjela, uvođenje ili povećanje skupina produženog boravka djece i rast broja učenika s teškoćama u razvoju, pri čemu su kreirani posebni odjeli (razredi) za učenike s teškoćama, a razvija se i individualizirani pristup i prilagodba sadržaja školskog programa (Državni zavod za statistiku, 2022b; Krtalić 2023).

U tom kontekstu, kada je riječ o inkluzivnom obrazovanju ono se temelji na teorijskom pristupu koji naglašava pravo svakog učenika na sudjelovanje, uklanjanje prepreka učenju i prilagodbu školskog sustava različitostima učenika. Istraživanja pokazuju da inkluzija podrazumijeva promjene u nastavnim metodama, školskim kulturama i profesionalnim kompetencijama učitelja, pri čemu se naglašava važnost suradnje i podrške unutar škole (Koster et al.,

2009; Bouillet, 2013). U hrvatskom kontekstu inkluzija se razvija postupno, uz naglasak na integraciju učenika s teškoćama u redovne razrede, ali uz prisutne izazove poput nedostatka resursa, edukacije učitelja i institucionalne podrške, što utječe na kvalitetu provedbe inkluzivne prakse (Koster et al., 2009; Bouillet, 2013). Normativni i institucionalni okvir inkluzivnog obrazovanja obuhvaća zakonodavne propise, kurikularne dokumente i sustav stručne podrške koji omogućuju individualizaciju nastave i interdisciplinarnu suradnju. Istraživanja naglašavaju da uspješnost inkluzije ovisi o koordinaciji između obrazovne politike, škole i stručnih službi, te o dostupnosti profesionalnog razvoja učitelja. U Hrvatskoj, institucionalni okvir podržava inkluziju kroz individualizirane programe, asistivnu podršku i rad stručnih suradnika, ali empirijski nalazi pokazuju potrebu za jačanjem organizacijskih kapaciteta škola i sustavne podrške učiteljima kako bi se inkluzivna praksa provodila dosljedno i kvalitetno (Bouillet, 2013). Pri tome su razlike između urbanih i ruralnih sredina u provedbi inkluzije povezane s dostupnošću resursa, stručnom podrškom i razinom profesionalne suradnje učitelja, pri čemu istraživanja potvrđuju da školska kultura i kompetencije učitelja imaju ključnu ulogu u uspješnosti inkluzivne prakse (Hallinger and Liu, 2016; Pushpa and Kumar, 2025; Sepadi, 2025).

Jedan od važnih faktora koji odražavaju pokazatelje učiteljske samoefikasnosti za inkluzivnu praksu je upravo suradnja unutar i izvan škole, usmjerena na podršku učenicima s teškoćama u razvoju. Europska agencija za razvoj obrazovanja za učenike i studente s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, prema Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021: 7) utvrđuje profil inkluzivnog učitelja/učitelja i stručnih suradnika škola sa četiri temeljna područja kompetencija od kojih se jedno odnosi na suradnju s drugima.

Unutar standarda koji sadrži set od deset područja znanja i vještina potrebnih za rad s djecom s teškoćama, važno mjesto zauzima i područje suradnje (Bouillet, 2011; Kudek Mirošević, 2016). Također, učitelji koji, između ostalog, imaju kompetencije za suradnju s drugima biti će efikasniji u poučavanju u inkluzivnoj učionici (Sharma, Loreman and Forlin, 2012).

S druge strane kada se radi o razlikama u veličini škole, odnosno urbanim ili ruralnim sredinama, u kontekstu kompetencija učitelja za inkluzivnu suradnju u školama, istraživanja vezana za nerazmjer u ovim područjima su ograničena (Huan and Xiangyu, 2020). Ruralni, odnosno urbani kontekst škole, može biti povezan s profesionalnim iskustvima učitelja i njihovim stavovima prema pedagoškim praksama što implicira sociološki utjecaj školskog okruženja i strukture zajednice na obrazovni rad (Đorđić, Tubić i Gava, 2014). Rezultati istraživanja Vučković i suradnika (2019) pokazuju da učitelji iz urbanih i ruralnih sredina načelno podržavaju inkluziju, ali ograničenja resursa, razlike u profesionalnoj podršci i lokalnoj zajednici u ruralnim školama istaknuti su kao važni faktori koji utječu na praksu i percepciju inkluzije.

Pojedina istraživanja pokazuju da je u ruralnim školama manje stručnih učitelja kojima je i zahtjevnije podučavati u odnosu na urbane škole (Treagust and Treagust, 2004). Iz tog razloga autori smatraju da učitelji koji rade u ruralnim

škola moraju uložiti znatno više truda kako bi uspjeli učenicima prenijeti adekvatno znanje, pa takve škole vrlo često „kaskaju“ za urbanim školama.

Do sličnih rezultata došla je i autorica Braco (2007). Učitelji koji rade u urbanim i suburbanim školama savezne države Virginije, Sjedinjene Američke Države, pokazuju pozitivnije stavove prema potrebi za prilagodbom za učenike s teškoćama u razvoju od svojih kolega u ruralnim školama. Spremniji su prilagoditi svoj stil poučavanja, kao i kurikulum u inkluzivnom okruženju.

Stauble (2009) je, ispitujući utjecaj sredine u kojoj se nalazi škola na stavove učitelja o inkluziji, došla do zaključka da sredina ne predstavlja statistički značajan utjecaj, no da učitelji iz seoskih škola ipak pokazuju negativnije stavove prema inkluziji. Pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju kod učitelja iz gradskih sredina pronašla je Chopra (2008).

Autori Huan i Xiangyu (2020) ističu da u Kini, s jedinstvenim fenomenom ruralno-urbanog dualnog sustava obrazovanja, u ruralnim područjima živi mnogo druge djece u nepovoljnom položaju, ne samo s teškoćama u razvoju. Zbog toga su učitelji previše zaposleni da bi posvetili pozornost svakom učeniku u razredu. Za razliku od ruralnih, u urbanim područjima učitelji su više koristili strategije za smanjenje poteškoća u učenju za učenike s teškoćama i održavanje njihovog interesa i samopouzdanja u učenju, uključujući dodjeljivanje pomoćnika nastavi, dopuštanje dodatnog vremena i osiguravanje bilježki i vodiča za učenje. Autori zaključuju da su učitelji u urbanim sredinama bili učinkovitiji od učitelja u ruralnim područjima.

Suprotno tome, u korist manje urbanih područja, odnosno ruralnih područja u kojima se nalaze škole, u istraživanju koje su proveli Deng (2008) i Đorđić, Tubić i Gava (2014), pokazalo se da su pozitivniji stavovi prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovite programe obrazovanja utvrđeni kod učitelja u ruralnim školama.

Slični rezultati dobiveni su u istraživanju koje su proveli Fazlagić i Kolić (2018). Naime, učitelji razredne nastave u jednom manje urbanom području Sjenice, u Srbiji, pokazuju statistički značajno višu razinu samoefikasnosti za inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju od učitelja s područja primjerice njihovog glavnog grada. Udio urbanog stanovništva u Sjenici iznosi 54,9%, a ruralnog 45,1%. U Sjenci se nalazi osam osnovnih matičnih škola i 27 izdvojenih područnih škola (područnih odjeljenja) (Statistical Office of the Republic of Serbia, 2024), a kao prijedlog obrazloženja ovakvom nalazu, autori (Fazlagić i Kolić, 2018) navode kako je Sjenica etnički, nacionalno i kulturološki vrlo raznovrsna općina. Radi se o mjestu u kojem su ljudi s različitim običajima i kulturama u stalnoj interakciji, a učitelji u takvoj sredini svjesniji su postojanja međusobnih različitosti među učenicima i spremniji su za prihvaćanje tih različitosti. Takav kontekst potiče veću osjetljivost prema različitostima među učenicima, te razvija spremnost za njihovo prihvaćanje i prilagodbu obrazovnih pristupa. Dodatno, rad u manjim, često ruralnim školama, omogućuje bliže odnose između učitelja, učenika i lokalne zajednice, što može pridonijeti snažnijem osjećaju profesionalne kompetentnosti i veće samoefikasnosti u inkluzivnoj praksi. Sličan pozitivan potencijal multikulturalnosti vidljiv je i u

Istarskoj županiji, iako u drugačijem institucionalnom okviru. U Istri je prisutna službena dvojezičnost što obrazovni sustav obvezuje na provedbu nastave na talijanskom jeziku, osiguravanje dodatnih kadrova i prilagodbu kurikuluma. Iako takvi uvjeti predstavljaju organizacijske i stručne zahtjeve, oni istodobno doprinose razvoju pozitivne inkluzivne prakse jer učenici i učitelji djeluju u okruženju koje sustavno promiče poštivanje jezičnih i kulturnih različitosti. Fazlagić i Kolić (2018) također navode kako je u drugim većim gradovima prisutna općenito slaba suradnja u sustavu odgoja i obrazovanja i nespремnost lokalnih zajednica da podrže tu suradnju.

U tom kontekstu, istraživanja vezana za suradnju s roditeljima (Miljević-Riđički, Pahić i Vizek, 2011) navode kako je i stupanj sudjelovanja roditelja sa školom ovisi o tome je li riječ o urbanoj ili ruralnoj školi. Autori smatraju da su seoske sredine manje i bolje povezane, te na taj način povećavaju uključenost roditelja u odgoj i obrazovanje svoje djece. Vlada mišljenje kako su stanovnici ruralnih sredina bolje povezani i u njima prevladava veći osjećaj zajednice, bolja je i međusobna komunikacija među obiteljima, te se međusobno potiču na suradnju sa školom (Miljević-Riđički, Pahić i Vizek, 2011).

Što se tiče konkretnog pitanja samoeфикаsnosti za suradnju i inkluzivnim uvjetima, Knoblauch i Hoy (Stauble, 2009) ističu da, iako učitelji u ruralnim školama mogu imati problema sa resursima jer često rade u vrlo malim školama, često imaju prednosti snažnijeg osjećaja zajedništva u lokalnoj zajednici, kao i bolje suradnje s obitelji učenika.

Kako bi se potpunije razumio kontekst u kojem se inkluzivna praksa realizira, od značaja su istraživanja koja s pedagoškog aspekta razmatraju veličinu škole i broj učenika naročito u pogledu mogućnosti za suradnju i komunikaciju, individualni pristup učenicima i primjenu principa humanističke pedagogije. Na primjer, pri analizi podataka PISA istraživanja, u 21903 škole u 80 zemalja, o tome na koji način veličina škole i veličina razreda utječu na pripremljenost učenika za školske zadatke, autori Antoniou, Alghamdi i Kawai (2024) utvrđuju da su odnosi između veličine škole odnosno razreda i ishoda učenja nelinearni i nepouzdana nakon prelaska pragova od preko 801 učenika po školi i 27 učenika po razredu. Utvrđeno je da se prelaskom tih pragova smanjuje predvidivost i stabilnost školskog uspjeha što sugerira da prevelike škole i razredi otežavaju personaliziranu i individualiziranu nastavu, smanjujući mogućnosti za prilagodbu nastavnih metoda i angažman učenika. Na temelju toga autori ističu važnost održavanja optimalnih veličina škola i razreda kao načina da se omogući bolja komunikacija, suradnja, individualizirani pristup učenicima i efikasnije obrazovno okruženje, što ima šire implikacije za obrazovnu politiku usmjerenu na humanističku pedagogiju i kvalitetu odnosa u školama.

Temeljem navedenog, evidentno je da postaje određene korelacije između pojedinih osobitosti učitelja i veličine sredine u kojoj se nalazi škola, te je stoga cilj ovog istraživanja utvrditi razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoeфикаsnosti za suradnju učitelja s obzirom na činjenicu da rade u školama koje se nalaze u naseljima različitih veličina. Svrha istraživanja odnosi se na utvrđivanje latentne strukture razlika između skupina koje predstavljaju veličinu naselja u kojem se nalazi škola, mjerenih u varijablama koje procjenjuju samoeфикаsnosti za suradnju.

Postavljena je hipoteza H1: postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti za suradnju između učitelja s obzirom na razlike u veličini naselja u kojem se nalazi škola. Naime, pretpostavlja se da se pripadnost skupini definiranoj veličinom naselja u kojoj se nalazi škola može statistički značajno predvidjeti na temelju skupa varijabli koje opisuju samoprocjenu pojedinih obilježja samoefikasnosti za suradnju učitelja.

Metodologija

Uzorak ispitanika

Istarska županija je jedna od najrazvijenih u Hrvatskoj i ima BDP per capita viši od onog na nacionalnoj razini, tj. indeks gospodarske snage Istarska županija je iznad hrvatskog prosjeka (Hrvatska gospodarska komora, 2018). Istarska županija ima ukupno 195237 stanovnika prema popisu iz 2021. godine što čini oko 4,8% ukupnog stanovništva Hrvatske (Državni zavod za statistiku, 2022a).

Uzorak ovog istraživanja čini 357 učitelja razredne i predmetne nastave na području Istarske županije u Hrvatskoj, a što čini 16,97% učitelja u županiji. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku (2025) za početak školske godine 2024./2025, u Istarskoj županiji u osnovnim školama radi ukupno 2104 učitelja (Državni zavod za statistiku, 2025a). U Istarskoj županiji više od 70% stanovništva živi u urbanim središtima poput Pule, Poreča i Rovinja, a ostatak u manjim općinama i ruralnim mjestima (Državni zavod za statistiku, 2025b). U takvom urbano-ruralnom kontekstu, broj učitelja treba promatrati kroz proporciju ukupnog stanovništva i strukturu naselja jer urbani i ruralni kontekst može utjecati na dostupnost obrazovnih resursa i profesionalnu podršku.

Prema spolu, uzorak čini očekivano veći broj učiteljica (89,6%) nego učitelja (10,4%). Najveći broj učitelja u uzorku je dobi od 51 do 65 godina (33,9%), neznatno manji je u dobi od 41 do 50 godina (31,9%), od 31 do 40 godina je 23 % ispitanika, a najmanji u dobi od 20 do 30 godina (11,2%). Gotovo 2/3 učitelja u dobi je od 41 godine i starije.

Najveći broj učitelja iz uzorka ima 21 i više godina radnog iskustva (44,5%), a najmanji 10 i manje godina radnog iskustva u odgoju i obrazovanju (28%). Najveći broj učitelja ima 10 i manje godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima (60,8%). Tek 16,5% učitelja ima 21 i više godina radnog iskustva u inkluzivnim razredima.

S obzirom na radno mjest, uzorak ispitanika čini 42,3% učitelja na radnom mjestu učitelja razredne nastave dok 57,7% ispitanika radi na radnom mjestu učitelja predmetne nastave.

Najveći broj učitelja iz uzorka, njih 98,6%, radi u školama u kojima je zaposlen stručni suradnik pedagog, a 84,9% učitelja u školama u kojima je, pored pedagoga, zaposlen stručni suradnik psiholog. Znatno manji broj učitelja zaposlen je u školama u kojima radi stručni suradnik edukacijski rehabilitator (26,4%) i logoped (22,7%), dok najmanji broj učitelja iskazuje kako je u prilici dobiti podršku stručnog suradnika socijalnog pedagoga – tek njih 9,8%.

Preko polovine ispitanika je procijenilo da stručni suradnici ne pružaju adekvatnu podršku u radu s učenicima s teškoćama (52,94%), a nešto manje ispitanika je procijenilo da stručni suradnici pružaju adekvatnu podršku u radu s učenicima s teškoćama (47,06%).

Tablica 1. prikazuje uzorak ispitanika s obzirom na veličinu naselja u kojem se nalazi škola tj. radi li se o učiteljima koji rade u školi u većem urbanom području (naselju većem od 35000 stanovnika), u školi u manjem urbanom području (naselju od 10000 do 35000 stanovnika) ili u školi u ruralnom području (naselju manjem 10000 stanovnika). Podjela urbanih područja po broju stanovnika temelji se na Zakonu o regionalnom razvoju Republike Hrvatske (NN 147/14, 123/17, 118/18). Najviše ispitanika radi u školama u ruralnom području.

Tablica 1

Uzorak ispitanika s obzirom na veličini naselja u kojem se nalazi škola

Skupina	f	%
Učitelji koji rade u školi u većem urbanom području (> 35000 stanovnika)	116	32,5
Učitelji koji rade u školi u manjem urbanom području (10000 do 35000 stanovnika)	96	26,9
Učitelji koji rade u školi u ruralnom području (<10000 stanovnika)	145	40,6
Σ	357	100

Uzorak varijabli

U istraživanju je korišten *Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu* izrađen za potrebe ovog istraživanja. Nakon provedenog pilot pretestiranja utvrđeno je da upitnik ima dobra mjerena obilježja. Konstruktna valjanost skale utvrđena je faktorskom analizom pod komponentnim modelom. Četiri glavne komponente zadržane su na temelju kriterija paralelne analize (O'Connor, 2000: 397). Ove komponente predstavljaju latentnu strukturu upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, a sadrže 52,89% ukupne varijance cjelokupnog prostora samoefikasnosti za inkluzivnu praksu. Pouzdanost je u rasponu od,297 do,712. Radi se o donjoj granici pouzdanosti na temelju image modela ρ_1 (Momirović i Dobrić, 1977), izračunatoj na temelju omjera prve svojstvene vrijednosti matrice kovarijanci varijabli transformiranih u image metriku i prve svojstvene vrijednosti matrice korelacija). Cronbach alpha za čitavu skalu iznosi 0,96. Upitnik se sastoji se od dva dijela.

Prvi, opći dio čine 24 varijable kojima se prikupljaju podaci o sociodemografskim faktorima koji mogu utjecati na samoprocijenjenu samoefikasnost učitelja: spolu, godinama života, radnom iskustvu u odgoju i obrazovanju, iskustvu rada u inkluzivnim razredima, radnom mjestu učitelja, broju učenika koje pojedini učitelj dnevno poučava, obilježjima škole u kojoj je zaposlen, osobnim iskustvima s djecom s teškoćama i osobama s invaliditetom, te procjeni vlastite osposobljenosti za inkluzivnu praksu i zadovoljstva vrstom i mjerom podrške u inkluzivnim uvjetima.

Drugi dio odnosi se na samoprocjenu samoefikasnosti za inkluzivnu praksu i sastoji se od četiri hipotetska područja procjene: samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje, samoefikasnosti za suradnju, samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem i samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje. Za samoprocjenu samoefikasnosti za suradnju ovom je prilikom promatrana treća subskala koja se odnosi na samoefikasnost za suradnju za koju su nakon pilot istraživanja statistički značajne sljedeće varijable:

28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.
29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.
45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.

Mjerne karakteristike promatrane subskale samoefikasnosti za suradnju su vrlo dobre ($\alpha=,881$, $rtt=, 824$, $\lambda_6 =,899$, $hom_1 =,402$).

Ispitanici su mogli izraziti vlastito opažanje samoefikasnosti kroz slaganje ili neslaganje sa svakom od tvrdnji iz upitnika na pet-stupanjskoj skali Likertovog tipa („u potpunosti se ne slažem“, „donekle se ne slažem“, „ne mogu se odlučiti“, „donekle se slažem“ i „u potpunosti se slažem“).

Metode obrade podataka

Pored izračunavanja osnovnih statističkih parametara, u obradi podataka, za izračunavanje razlika među promatranim skupinama korišteni su multivarijatna analiza varijance, Kruskal-Wallis test i diskriminacijska analiza. Razina statističke značajnosti postavljena je na $p < 0,05$.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno krajem 2021. godine. Nacrt istraživanja prethodno je odobren od strane Povjerenstva za procjenu etičnosti istraživanja Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska. Podaci su prikupljeni putem on-line verzije Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu, pri čemu se u najvećoj mogućoj mjeri nastojala izbjeći sugestibilnost i sklonost davanju socijalno poželjnih odgovora.

Rezultati i rasprava

Za testiranje razlika među skupinama učitelja, s obzirom na veličinu naselja u kojem se nalazi škola u odnosu na kombinaciju varijabli *subskale samoefikasnosti za suradnju*, korištena je multivarijatna analiza varijance. Analiza je pokazala kako postoje statistički značajne razlike u samoefikasnosti za suradnju između taksonomskih skupina učitelja koji rade u školama u većim urbanim područjima, manjim urbanim područjima ili u ruralnim područjima, $\Lambda=,903$, $F(22, 688) = 1,63$, $p=,035$.

S obzirom da rezultati na *subskali samoefikasnosti za suradnju* nisu normalno distribuirani, korišten je Kruskal-Wallisov test. Njegovi rezultati pokazuju kako statistički značajne razlike postoje za jednu varijablu: „*Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole*“, $H(2) = 9,253$, $p=,010$. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2
Rezultati Kruskal-Wallis testa

Varijabla	Veće urbano područje		Manje urbano područje		Ruralno područje		H	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.	3,14	1,054	3,21	1,114	3,21	0,973	,543	,752
29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.	4,10	1,004	4,06	1,054	3,98	0,968	1,751	,417
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.	1,92	1,188	2,30	1,347	2,01	1,346	5,187	,075
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.	3,53	0,869	3,55	0,961	3,48	0,875	,623	,732
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.	3,60	1,079	3,48	1,151	3,59	1,003	,718	,698
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).	2,75	1,102	2,54	1,151	2,61	1,101	2,285	,319
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.	2,68	1,199	2,20	1,111	2,43	1,091	9,253	,010*
45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.	3,53	1,042	3,41	1,111	3,45	1,013	,571	,752
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.	3,34	1,095	3,21	1,196	3,27	1,125	,601	,740
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.	3,16	1,124	3,23	1,252	3,01	1,118	1,651	,438
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.	3,02	1,095	3,15	1,188	3,01	1,184	,630	,730

Iz rezultata je vidljivo da učitelji iz taksonomske skupine učitelja koja radi u školama u ruralnom području postižu najniže rezultate u gotovo svim varijablama *subskale samoefikasnosti za suradnju*, no te razlike nisu statistički značajne.

Kada se radi o školi u urbanom području, statistički se pokazala značajnom varijabla koja se odnosi na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole, što je logično s obzirom na blizinu i dostupnost takvih ustanova i njihovih dislociranih jedinica u gradovima.

Provedena diskriminacijska analiza pokazala je kako se subskala od 11 varijabli samoefikasnosti za suradnju može svesti na dvije diskriminacijske funkcije. Prva od njih objašnjava 82,5% varijance, s koeficijentom kanoničke korelacije $R = ,283$, dok druga objašnjava preostalih 17,5% varijance, s koeficijentom kanoničke korelacije $R = ,135$ (Tablica 3.).

Izračunate vrijednosti za prve dvije diskriminacijske funkcije ($\Lambda = ,903$, $\chi^2(22) = 35,45$, $p = ,035$) pokazuju kako sustav od 11 varijabli *subskale samoefikasnosti za suradnju* značajno razlikuje skupine ispitanika s obzirom na to rade li u školi koja se nalazi u većem urbanom području, manjem urbanom području ili u ruralnom području. Međutim uklanjanje prve funkcije ukazuje na to da druga funkcija ne razlikuje značajno skupine ispitanika ($\Lambda = ,982$, $\chi^2(10) = 6,37$, $p = ,783$).

Tablica 3

Statistička značajnost diskriminacijskih funkcija

Funkcija	%var	R	Λ	χ^2	df	P
1	82,5	,283	,903	35,45	22	,035*
2	17,5	,135	,982	6,37	10	,783

Tablica 4

Struktura značajne diskriminacijske funkcije

Varijable	Funkcija 1
41. Mogu utjecati na uključivanje sveučilišta i fakulteta u rad škole.	,543*
30. Imam utjecaja na veličinu razreda u svojoj školi.	-,396*
48. Mogu smanjiti učestalost neopravdanog izostajanja učenika iz škole.	-,158*
37. Mogu utjecati na to hoće li učenici pisati domaću zadaću.	,152*
46. Mogu utjecati na bolju suradnju između učitelja i administracije kako bi škola efikasnije funkcionirala.	,143*
45. Mogu pomoći ostalim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti.	,141*
47. Mogu utjecati na sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja.	-,142
29. Mogu slobodno izraziti svoje mišljenje o pitanjima koja su važna za školu.	,014
36. Mogu doprinijeti prevladavanju utjecaja loših uvjeta u zajednici na učenike.	-,046
40. Mogu utjecati na uključivanje organizacija koje promiču inkluzivno obrazovanje u rad škole (na primjer Down Sy centra, Udruge „Hoću-mogu“ i ostalih).	,229
28. Mogu utjecati na odluke koje se donose u školi.	-,076

Uvidom u strukturu značajne diskriminacijske funkcije (Tablica 4.) doznajemo da varijable koje sudjeluju u kreiranju prve diskriminacijske funkcije na kojoj se značajno razlikuju skupine učitelja koji rade u školama u većem urbanom području, manjem urbanom području ili u ruralnom području, su:

- varijabla 41. (*Utjecaj na uključivanje fakulteta i sveučilišta u rad škole*),
- varijabla 37. (*Utjecaj na pisanje domaće zadaće*),
- varijabla 46. (*Utjecaj na suradnju između učitelja i administracije u svrhu efikasnog funkcioniranja škole*) i
- varijabla 45. (*Pružanje pomoći drugim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti*).

Negativna korelacija s prvom funkcijom prisutna je kod varijabli 30. (*Utjecaj na veličinu razreda u školi*) i 48. (*Utjecaj na smanjenje učestalosti neopravdanog izostajanja učenika iz škole*).

Temeljem navedenog, ovu diskriminacijsku funkciju možemo definirati kao *samoefikasnost za suradnju unutar i izvan škole, usmjerenu ka izjednačavanju mogućnosti svih učenika*.

Tablica 5
Centroidi skupina

Skupina	Funkcija 1	Funkcija 2
Veća urbana područja	,302	,137
Manja urbana područja	-,453	,079
Ruralna područja	,058	-,161

Uzimajući u obzir predznak centroida skupina te njihove vrijednosti za svaku skupinu (Tablica 5.), možemo zaključiti kako skupina ispitanika koja radi u školama u većim urbanim područjima postiže najviše rezultate u području samoefikasnosti za suradnju kada se radi o mogućnostima utjecaja na uključivanje fakulteta i sveučilišta u rad škole, utjecaja na pisanje domaće zadaće, utjecaja na suradnju između učitelja i administracije u svrhu efikasnog funkcioniranja škole i pružanje pomoći drugim učiteljima da poboljšaju svoje vještine poučavanja učenika različitih sposobnosti. Navedeno, kada se radi o takvim i sličnim obilježjima samoefikasnosti za suradnju u urbanim sredinama, potvrđuju i istraživanja autora Huan i Xiangyu (2020).

Vezano za mogućnosti utjecaja na uključivanje fakulteta i sveučilišta u rad škole, Little i sur. (2024) polaze od činjenice da urbane škole češće rade s heterogenim učeničkim populacijama. Partnerstvo škola i sveučilišta omogućuje učiteljima pristup stručnoj podršci, mentorstvu i istraživački utemeljenim praksama što je ključno za razvoj inkluzivnih pedagoških kompetencija. Suradnja sa sveučilištem tako ne djeluje samo na zapošljavanje i profesionalnu stabilnost učitelja, nego i na osposobljenost učitelja za rad u inkluzivnim, raznolikim razredima tj. povezuje akademsku teoriju s praktičnom primjenom u urbanim školama što je temelj suvremene inkluzivne prakse (Sobel, French, i Filbin, 1998, Little i sur., 2024). Gravett, Petersen i Ramsarop (2019) u tom smislu razvijaju

tzv. koncept zajedničkog profesionalnog znanja koji nastaje kroz partnerstvo škole i sveučilišta u kojem učitelji i akademski mentori zajedno reflektiraju nastavu, prilagodbe i potrebe učenika. U tom okviru naglasak je na prilagodbi poučavanja različitim učenicima, refleksiji stvarnih izazova u razredu i razvoju kompetencija koje omogućuju odgovor na raznolikost učenika. Takav pristup izravno je u skladu s inkluzivnim obrazovanjem jer se fokusira na pedagošku odgovornost učitelja za sve učenike (Gravett, Petersen and Ramsaroop, 2019).

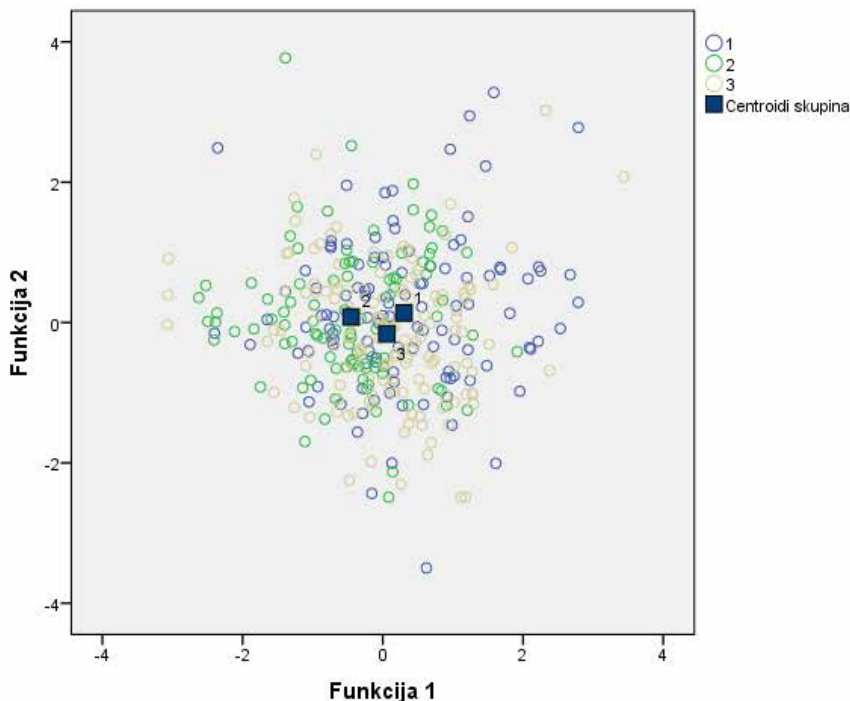
Analizirajući moguće faktore koji utječu na veću efikasnost u urbanim školama u suradnji sa sveučilištima i fakultetima, Hadar i Baharav (2025) ističu pojedine kontekstualne i strukturne faktore koji oblikuju suradnju između škola i fakulteta. Kvalitetna suradnja uključuje: aktivnu uključujuću kulturu učenja u školama i istraživačkoj zajednici, priliku za učitelje da budu suautori znanja, a ne samo pasivni primatelji stručnog usavršavanja i mehanizme podrške koji omogućuju učiteljima da sudjeluju u zajedničkom projektiranju i refleksivnom učenju. Od značaja su i sustavna potpora i strukture koje potiču istraživačko-praktičnu suradnju (npr. zajednički sastanci škole i fakulteta), okruženje u kojem škole prepoznaju učitelje kao stručnjake koje aktivno doprinose partnerskim projektima i, općenito, kultura istraživanja u školi i sveučilišnoj zajednici. Kao faktori koji utječu na efikasnost spominju se još (Little et al., 2024) profesionalno utemeljeni programi mentorstava i podrške koji nadilaze samoinicijalnu praksu i uključuju kontinuirano učenje te sustavna komunikacija i zajedničko refleksivno učenje između škola i sveučilišta koja jača povjerenje i međusobnu relevantnost teorije i prakse kao i administrativna podrška s obje strane (fakultetski mentori, profesori, administratori za škole) koja olakšava suradnju.

U korist ruralnih područja, u odnosu na druga područja, razlike su vidljive u mogućnosti utjecaja učitelja na veličinu razreda u školi i utjecaja na smanjenje učestalosti neopravdanog izostajanja učenika iz škole. Navedeno je očekivano zbog manjeg broja učenika u razredu u ruralnim školama. Prema Starrett i suradnici (2021) učitelji koji žive u ruralnoj zajednici ili su odrasli u toj zajednici i u njoj proveli veći dio svog života imaju dublje veze s lokalnom zajednicom i učenicima što jača povjerenje, osjećaj zajedništva i angažman u nastavi. U takvim školama odnosi s učenicima i roditeljima postaju osobniji što može smanjiti neopravdane izostanke jer se učenici osjećaju prihvaćeno i motivirano za školu. Slično tome, Olsen, Fassbender i Long (2022) naglašavaju da snažan osjećaj pripadnosti zajednici povećava motivaciju i zadovoljstvo učitelja, stabilizira njihovu profesionalnu poziciju u školi, te potiče aktivniji rad s učenicima. Učitelji koji grade relacijske mreže i povezuju se s lokalnim aktivnostima pomažu smanjiti izostanke i jačaju kontinuiranu prisutnost učenika. Također, mogućnost utjecaja na redovito pohađanje nastave može se pripisati većoj socijalnoj kontroli u manjim sredinama (Stojanov, 1988) u kojoj često članovi imaju osjećaj snažnijeg osjećaja zajedništva (Stauble, 2009) i konformizma kojim će se učenici ponašati na način kojim bi se što bolje uklopili (Radetić-Paić i Kudek Mirošević, 2021).

Uzimajući dobivene rezultate, generalno, u širem društvenom i pedagoškom kontekstu pojedina istraživanja (Hallinger and Liu, 2016) potvrđuju razlike u profesionalnim zajednicama učitelja između urbanih i ruralnih škola koje utječu na razvoj učiteljskih kapaciteta i kvalitetu poučavanja.

S obzirom na to da rezultati diskriminacijske analize koji nisu značajni ne dozvoljavaju interpretaciju strukture diskriminacijske funkcije, odnos varijabli s drugom funkcijom prikazat će se samo grafički (Graf 1).

Graf 1. Grafički prikaz položaja skupine učitelja koji rade u školama u većem urbanom području (1), skupine učitelja koji rade u školama u manjem urbanom području (2) i skupine učitelja koji rade u školama u ruralnom području (3) u koordinatnom sustavu definiranom diskriminacijskim osima Funkcija 1 i 2



Zaključak

Slijedom dobivenih rezultata postavljena hipoteza može se prihvatiti. Naime, rezultati su pokazali da postoje statistički značajne razlike u pojedinim komponentama samoprocijenjene samoefikasnosti za suradnju između učitelja s obzirom na razlike u veličini naselja u kojem se nalazi škola tj. pripadnost skupini definiranoj veličinom naselja u kojem se nalazi škola može se statistički značajno predvidjeti na temelju skupa varijabli koje opisuju samoprocjenu pojedinih obilježja samoefikasnosti za suradnju učitelja.

Istraživanje ima ograničenja. U metodološkom smislu, kada se radi o statistički značajnoj diskriminacijskoj funkciji, kanonička korelacija pokazuje relativno slabiju diskriminacijsku moć te funkcije u praktičnom smislu. S druge strane, korištenje varijabli samoprocjene samoefikasnosti podložno je subjektivnoj procjeni učitelja. Primjerice, učitelji u manjim sredinama mogu

imati drugačiji prag „socijalne poželjnosti“ u odgovorima zbog jače povezanosti s lokalnom zajednicom u odnosu na veću anonimnost u gradskim školama. Također, mjeren je subjektivni „doživljaj“ učitelja da mogu utjecati na resurse (samoeфикаsnost), a ne i stvarni resursi. Nadalje, obrasci uočeni u Istri, kao jednoj od najrazvijenijih regija u Hrvatskoj sa specifičnim socioekonomskim i demografskim karakteristikama, vjerojatno se ne bi ponovili u regijama s drugačijom strukturom (npr. u Lici ili Slavoniji) što ograničava eksternu valjanost nalaza na nacionalnu razinu i šire. Moguće je da se definicija „ruralnog“ u Istri razlikuje u odnosu na druge regije. Naime, u Istarskoj županiji udaljenosti između ruralnih mjesta i urbanih centara su relativno male. Učitelj u ruralnoj školi u unutrašnjosti Istre može lakše pristupiti resursima u gradovima što može prikriti stvarne razlike u samoeфикаsnosti koje bi u izoliranijim krajevima bile izraženije. Na posljetku, pri interpretaciji rezultata zahtjeva se oprez, jer je potrebno uzeti u obzir široku lepezu obilježja svakog pojedinog naselja, neovisno o njegovoj veličini, koja ovom prilikom nisu analizirana po uzoru na istraživanja koja se time bave (Fazlagić i Kolić, 2018; Huan and Xiangyu, 2020), jer takva obilježja nesumnjivo utječu i na procjene samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu.

Vrijednost ovog znanstvenog istraživanja nalazi se u tome što utvrđivanje latentne strukture razlika u području samoeфикаsnosti za suradnju između učitelja koji rade u školama koje se nalaze u naseljima različitih kategorija veličine. Rezultati mogu poslužiti kao znanstveno utemeljena osnova za reviziju i unaprjeđenje sustava stručnih usavršavanja učitelja u području inkluzivne prakse. Također, istraživanje potvrđuje potrebu za organizacijom stručnih usavršavanja koja će biti na neki način specijalizirana, tj kreirana tako da najbolje zadovoljavaju potrebe za profesionalnim razvojem i unaprjeđenjem prakse učitelja uzimajući u obzir razlike u faktorima koji utječu na njihovu samoeфикаsnost. To se posebno odnosi na usavršavanja usmjerena na podizanje kompetencija i samoeфикаsnosti za suradnju unutar i izvan škole, participativnost i decentralizirano upravljanje školom. Također, istraživanje može ponuditi i određene smjernice za izradu razvojnog plana škole u dijelu koji se odnosi na suradnju unutar škole i suradnju sa vanjskim stručnjacima, partnerima i institucijama.

Literatura

- Antoniou, F., Alghamdi, M. H. & Kawai, K. (2024). The effect of school size and class size on school preparedness. *Frontiers in Psychology*, 15, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1354072>
- Barco, M. (2007). *The relationship between secondary general education teachers' self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in the inclusive setting*. (Doctoral thesis). Virginia Polytechnic: Institute and State University.
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 323–340.
- Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education – Teachers' experiences. *Croatian Journal of Education*, 15(2), 93–117.

- Chopra, R. (2008). *Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education*. Edinburgh: British Educational Research Association Annual Conference.
- Deng, M. (2008). The attitudes of primary school teachers toward inclusive education in rural and urban China. *Frontiers Education China*, 3(4), 473–492.
- Državni zavod za statistiku. (2022a). *Prirodno kretanje stanovništva Republike Hrvatske u 2021*. <https://podaci.dzs.hr/2022/hr/29028>
- Državni zavod za statistiku. (2022b). *Rezultati popisa 2021. godine*. <https://dzs.gov.hr/vijesti/objavljeni-konacni-rezultati-popisa-2021/1270>
- Državni zavod za statistiku. (2025a). *Osnovne škole, kraj šk. g. 2023./2024. i početak šk. g. 2024./2025*. <https://podaci.dzs.hr/2025/hr/97133>
- Državni zavod za statistiku. (2025b). *Popis stanovništva*. <https://podaci.dzs.hr/podaci/stanovnistvo/popis-stanovnistva/>
- Dorđić, V., Tubić, T. i Protić-Gava, B. (2014) Stavovi učitelja seoskih i gradskih škola prema inkluzivnom fizičkom vaspitanju. *Sport Science and health*, 7(1), 33–40. <https://doi.org/10.7251/SSH1401033DJ>
- Fazlagić, A. i Kolić, M. (2018). Self-efficacy of class teachers for inclusive education of children with disabilities. *Naučne publikacije Državnog univerziteta u Novom Pazaru. Serija B, Društvene & humanističke nauke*, 1(2), 153–164.
- Gravett, S., Petersen, N. & Ramsaroop S. (2019). A University and School Working in Partnership to Develop Professional Practice Knowledge for Teaching. *Frontiers in Education*, 3(118), 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00118>
- Hadar, L. L. & Baharav, H. (2025). University–School Partnership in Education as a Context for Teacher Professional Development. *International Journal of Educational Research*, 133: 102693. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102693>
- Hallinger, P. & Liu, S., (2016). Leadership and Teacher Learning in Urban and Rural Schools in China: Meeting the Dual Challenges of Equity and Effectiveness. *International Journal of Educational Development*, 51, 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.001>
- Hrvatska gospodarska komora. (2018). *Županije – razvojna raznolikost i gospodarski potencijali*. Zagreb: Intergrafika TTŽ. <https://www.hgk.hr/documents/analiza-zupanija-2018-web5bd31ccf68e7f.pdf>
- Huan, L. & Xiangyu, L. (2020). Rural and Urban General Education Teachers' Instructional Strategies in Inclusive Classrooms in China: A Dual System Perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 1–17. https://www.researchgate.net/publication/345085135_Rural_and_urban_general_education_teachers%27_instructional_strategies_in_inclusive_classrooms_in_China_a_dual_system_perspective
- Koster, M. et al. (2009). Being Part of the Peer Group: A Literature Study Focusing on the Social Dimension of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>

- Krtalić, S. (2023). Demografske promjene i trendovi u (osnovnom) školstvu u Istarskoj županiji. *Zbornik Istarskog veleučilišta*, 2(1), 90–100.
- Kudek Mirošević, J. (2016). Procjene kompetentnosti studenata učiteljskog studija i učitelja za inkluzivnu praksu. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(1), 71–86.
- Little, M. et al. (2024). Creating School–University Partnerships in Urban Schools to Address Teacher Shortages. *Education Sciences*, 14(8), 918. <https://doi.org/10.3390/educsci14080918>
- Miljević-Ridički, R., Pahić, T. & Vizek Vidović, V. (2011). Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. *Sociologija i prostor: Časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49, (2 (190)), 165–184.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2022). ŠeR, Školski e-Rudnik, vol 2. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZWE3YTE4OWQtOWJmNC00OTJmLWE2MjktYTQ5MWJlNDNiZDQ0IiwidCI6IjJjMTFjYmNjLWI3NjEtNDVkYiIhOWY1LTRhYzY3ZTtk0ZTFkNCIsImMiOiJh9>
- Momirović, K. & Dobrić, V. (1977). Jedna mjera donje granice pouzdanosti izvedena pod modelom koji dopušta nenulte kovarijance varijabli pogreške. U: D. Stary (ur.). *Dani Ramira Bujasa – Zbornik radova*. Zagreb: Društvo psihologa Hrvatske (135–143).
- MZO Smjernice za rad s učenicima s teškoćama. (2021). <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje//Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS Programs for Determining the Number of Components Using Parallel Analysis and Velicer's MAP Test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32, 396–402.
- OECD. (2025). *Education and Skills in Croatia, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bace00c4-en>.
- Olsen, A. W., Fassbender, W. & Long, D. (2022). Schools, Communities and Teachers: How Rural Sense of Belonging Holds Impact for English Teachers in Place. *Australian and International Journal of Rural Education*, 32(2), 108–127.
- Pushpa, B. & Kumar, P. A. (2025). A Comparative Study of Urban and Rural Teachers Attitude towards Inclusive Education in Rajasthan. *Shodhshauryam, International Scientific Refereed Research Journal*, 8(2), 78–88.
- Sepadi, M. D. (2025). Teachers' Understanding of Implementing Inclusion in Mainstream Classrooms in Rural Areas. *Education Sciences*, 15(7), 889. <https://doi.org/10.3390/educsci15070889>
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.

- Sobel, D., French, N. & Filbin, J. (1998). A Partnership to Promote Teacher Preparation for Inclusive, Urban Schools: Four Voices. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 793–806. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00031-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00031-6)
- Starrett, A. et al. (2021). Teachers Connecting with Rural Students and Places: A Mixed Methods Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 97(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103231>
- Statistical Office of the Republic of Serbia. (2024). *Sjenica Municipality in Serbia*. https://www.citypopulation.de/en/serbia/admin/zlatibor/M07225__sjenica/
- Stojanov, M. (1988). Društvena pokretljivost i seoska omladina. *Sociologija i prostor: Časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 101–102, 311–320.
- Treagust, W. & Treagust, D. F. (2004). An Investigation of Science Teaching Practices in Indonesian Rural Secondary Schools. *Research in Science Education*, 34(4), 455–474.
- Vučković, Đ., et al. (2019) Teachers' Views of Inclusive Education in Serbian Schools. *South African Journal of Education*, 39(2), 1–10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242901.pdf>
- Radetić-Paić, M. & Kudek Mirošević, J. (2021). Differences in Susceptibility to Peer Pressure which Affects Specific Risky Behaviors among Students of Educational Studies Coming from Rural and Urban Areas. In: V. Mlinarević, M. Brust Nemet & J. Husanović Pehar (eds.). *4th International Scientific and Professional Conference – Intercultural Education Conference Proceedings*. Osijek: Faculty of Education, University of J.J. Strossmayer in Osijek (62–77).
- Zakon o regionalnom razvoju Republike Hrvatske (NN 147/14, 123/17,118/18).