

Atribucije školskog uspjeha i neuspjeha učenika s teškoćama iz perspektive njihovih pomoćnika u nastavi

Horvat, Eva

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:055310>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

**ATRIBUCIJE ŠKOLSKOG USPJEHA I NEUSPJEHA UČENIKA S
TEŠKOĆAMA IZ PERSPEKTIVE NJIHOVIH POMOĆNIKA U NASTAVI**

Diplomski rad

Eva Horvat

Mentor: izv. prof. dr. sc. Nina Pavlin-Bernardić

Zagreb, 2024.

IZJAVA

Pod punom moralnom odgovornošću izjavljujem da sam ovaj rad izradila samostalno te da u njemu nema kopiranih, prepisanih ili preuzetih dijelova teksta tuđih radova koji nisu propisno označeni kao citati s navedenim izvorom iz kojeg su preneseni.

U Zagrebu, 20. svibnja, 2024.

Eva Horvat

SADRŽAJ

UVOD	1
<i>Inkluzivno obrazovanje</i>	1
<i>Atribucijska teorija motivacije</i>	3
<i>Emocionalne reakcije vezane uz kauzalne atribucije</i>	6
PROBLEMI	8
HIPOTEZE	8
METODA	9
<i>Sudionici</i>	9
<i>Instrumenti</i>	10
<i>Postupak</i>	12
REZULTATI	13
<i>Faktorska analiza</i>	13
<i>Deskriptivni podaci</i>	16
<i>Razlike između pripisanih uzroka školskog uspjeha i neuspjeha</i>	18
<i>Intenzitet emocionalnih reakcija</i>	19
RASPRAVA	21
<i>Ograničenja istraživanja</i>	28
ZAKLJUČAK	30

Atribucije školskog uspjeha i neuspjeha učenika s teškoćama iz perspektive njihovih pomoćnika u nastavi

Eva Horvat

Sažetak

Pomoćnici u nastavi izravno su uključeni u obrazovni proces učenika s različitim teškoćama, i kao takvi, uz učitelje, imaju značajnu ulogu u podupiranju, usmjeravanju i pružanju podrške učenicima s teškoćama u izvršavanju školskih obaveza. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kojim uzrocima pomoćnici u nastavi pripisuju ostvarivanje školskog uspjeha i neuspjeha učenika kojima su dodijeljeni i provjeriti doživljavaju li pomoćnici u nastavi emocije povezane s različitim stvorenim atribucijama. Sudionici u ovom istraživanju bili su pomoćnici u nastavi koji rade s učenicima u osnovnim školama, diljem Republike Hrvatske. Sveukupno je sudjelovalo 248 pomoćnika u nastavi, od kojih su u daljnju obradu podataka uzeti rezultati njih 245. Sudionici su ispunili online upitnik u trajanju od 15-ak minuta, kojim su se prikupljali sociodemografski podaci o sudionicima i učenicima kojima su dodijeljeni, procjene mogućih uzroka školskog uspjeha i neuspjeha te podaci o doživljavanju različitih emocija. Rezultati istraživanja pokazuju kako pomoćnici u nastavi u Republici Hrvatskoj ostvarivanje školskog neuspjeha učenika s teškoćama u najvećoj mjeri pripisuju nedovoljnom trudu učenika, a u najmanjoj mjeri nedostatnim sposobnostima učenika i nedovoljnom vlastitom trudu. S druge strane, pomoćnici u nastavi uzroke ostvarivanja školskog uspjeha učenika s teškoćama u najvećoj, i podjednako mjeri, pripisuju trudu koji ulažu pomoćnici u nastavi i trudu samih učenika. Rezultati također pokazuju kako pomoćnici u nastavi doživljavaju emocije povezane sa stvaranjem različitih kauzalnih atribucija, uz određene varijacije u intenzitetu doživljenih emocija.

Ključne riječi: pomoćnici u nastavi, uzroci školskog uspjeha i neuspjeha, učenici s teškoćama

Causal attributions of school success and failure of students with disabilities from their Learning support assistants' perspective

Abstract

Learning support assistants are directly involved in the education of students with various disabilities. Alongside teachers, they play a significant role in guiding and supporting students with disabilities in completing their school responsibilities. This research aimed to explore the attributions of Learning support assistants assigned to the academic success and failure of the students to whom they are assigned and to examine whether Learning support assistants experience emotions associated with the various causal attributions. The participants in this research were Learning support assistants working with students in primary schools throughout Croatia. A total of 248 Learning support assistants participated, with the results of 245 participants being analyzed. They completed a 15-minute online questionnaire, which collected sociodemographic data about the participants and the students they assist, assessments of the possible causes of students' school success and failure, and data on the experience of different emotions. The research results indicate that Learning support assistants in Croatia primarily attribute school failure of students with disabilities to the students' insufficient effort, and to the least extent they attribute school failure of students to insufficient abilities of students and inadequate effort of Learning support assistants. On the other hand, they attribute students' academic success to the greatest extent and equally to the effort invested by both Learning support assistants and the students themselves. Moreover, the results demonstrate that Learning support assistants indeed experience emotions associated with different causal attributions, with certain variations in the intensity of the experienced emotions.

Key words: Learning support assistants, attribution of school success and failure, students with disabilities

UVOD

Inkluzivno obrazovanje

Inkluzivno obrazovanje u svojim načelima naglašava potrebu za uvažavanjem individualnih karakteristika djece, kao što su razvojne i kulturne specifičnosti, te prilagodbu obrazovnog sustava na svim potrebnim razinama sa svrhom pružanja primjerene potpore i uklanjanja potencijalnih prepreka u obrazovanju (Bouillet, 2019). Inkluzivnim obrazovanjem zagovara se stvaranje okruženja u kojem sva djeca mogu učiti, primjena prikladnih metoda, tehnika i strategija poučavanja kojima se nastoji pomoći djeci u maksimalnom korištenju njihovih potencijala, uzimajući u obzir potrebe, interese i sposobnosti djece. Osim pružanja prikladne podrške koja potiče postizanje rezultata u skladu s dječjim sposobnostima, inkluzivnim obrazovanjem nastoji se omogućiti ravnopravno sudjelovanje sve djece u obrazovnom procesu, smanjenje marginalizacije i diskriminacije djece s teškoćama uz povećanje njihovog sudjelovanja i osjećaja pripadanja zajednici (Zuckerman, 2016).

Mnogobrojni međunarodni dokumenti govore o pravima na obrazovanje sve djece. Neki od tih dokumenata su Opća povelja UN-a o ljudskim pravima (1948), Konvencija UN-a o pravima djeteta (1989) te Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom (UN, 1975). Ono što je zajedničko ovim dokumentima jest da naglašavaju važnost ravnopravnog uključivanja i sudjelovanja sve djece u obrazovnom procesu te suzbijanja diskriminacije na temelju bilo koje osnove (tjelesne, fizičke, psihičke, rasne, kulturne). Detaljnije se na ova prava fokusira Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom (2006) kojom se države potpisnice obvezuju da će osobama s invaliditetom osigurati mogućnost uključivanja u opći obrazovni sustav te pristup kvalitetnom i ravnopravnom obrazovanju u zajednici u kojoj žive. Također se ističe važnost prilagodbe individualnim potrebama tih osoba, dostupnosti potrebne pomoći i učinkovitih individualiziranih mjera. Dakle, ova konvencija ističe važnost inkluzivnog obrazovanja specifično propisujući koji aspekti trebaju biti prisutni kako bi prava tih osoba bila zadovoljena. S obzirom na to da načela inkluzivnog obrazovanja u određenoj mjeri odstupaju od uobičajenih i ustaljenih metoda i strategija učenja i poučavanja, Bouillet (2019) naglašava odgovornost obrazovnog sustava u osiguravanju potrebnih resursa za prihvaćanje različitosti i provedbu inkluzivnog obrazovanja. Kao primjer nekih od potrebnih prilagodbi navode se primjerena izobrazba stručnog osoblja (odgojitelji, učitelji, nastavnici), korištenje

fleksibilnih metoda i strategija poučavanja prilagođenih različitostima te stvaranje programa koji odgovaraju različitim potrebama djece.

Uz spomenute međunarodne dokumente još nekoliko zakona i pravilnika regulira obrazovanje učenika s teškoćama u Republici Hrvatskoj. Neki od njih su: Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno obrazovnoj skupini, Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava i Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Ovim se dokumentima također nastoji osigurati pravo sve djece na ravnopravno uključivanje u obrazovanje, uzimajući u obzir njihove karakteristike i specifične potrebe koje iz toga proizlaze. Spomenuti dokumenti propisuju moguće prilagodbe i oblike podrške sa svrhom ostvarivanja navedenih prava. Omogućene su prilagodbe programa i sadržaja uz individualni pristup i posebne metode poučavanja. Takvi se programi temelje na procjeni interesa, osobina ličnosti, sposobnosti i usvojenog znanja, a omogućuju bolje praćenje napretka djeteta (Zuckerman, 2016). U sklopu dodatne podrške učenicima s teškoćama, Zakon o odgoju i obrazovanju kao dodatnu mjeru propisuje mogućnost uvođenja pomoćnika u nastavi nakon procjene teškoća i potreba učenika. Ova je mjera detaljnije opisana Pravilnikom o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (2018), kojim se ponovno naglašava da je osiguravanje ovakve vrste podrške oblik prilagodbe kojim se omogućuje ravnopravno sudjelovanje učenika s individualnim potrebama s ciljem sprječavanja diskriminacije na temelju tih potreba. Prema ovom pravilniku, pomoćnik u nastavi je osoba koja učeniku pruža podršku tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Zadaci pomoćnika u nastavi su raznovrsni i sveobuhvatni, a uključuju pomoć pri kretanju, uzimanju hrane i pića, obavljanju higijenskih potreba, poticanje i po potrebi usmjeravanje komunikacije i interakcije s ostalim učenicima, pružanje potpore u izvršavanju nastavnih aktivnosti i obaveza te surađivanje s ostalim odgojno-obrazovnim stručnjacima. Detaljnije, zadatak je pomoćnika u nastavi usmjeravanje pažnje učenika, pojašnjavanje zadataka, poticanje na izvršavanje obaveza i usmjeravanje u izvršavanju nastavnih aktivnosti.

Ova iznimno važna mjera inkluzivnog obrazovanja pridobila je pažnju istraživača te su uz zakonski propisane obaveze pomoćnika u nastavi, identificirane uloge pomoćnika u nastavi iz njihove perspektive. Tako je u istraživanju Drandić (2017) dobiveno da

pomoćnici u nastavi (PUN) mogu izdvojiti sedam uloga u kojima sudjeluju, a to su poticanje socijalizacijskih aktivnosti u razredu, suradnja sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu, odgojno obrazovna uloga, spremnost na dodatnu edukaciju, spremnost na dodatni angažman, međusobno povjerenje (između učenika, PUN i učitelja) te dobrobit inkluzije za sve učenike. Uključenost pomoćnika u nastavi u cjelokupni obrazovni proces učenika kojem su dodijeljeni sveobuhvatna je, što ih čini iznimno bitnim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa učenika s teškoćama. S obzirom na pružanje podrške u mnogobrojnim aspektima, PUN imaju mogućnost izravno pratiti prikladnost programa i sadržaja, ostvarivanje predviđenih ciljeva postavljenih na temelju sposobnosti učenika te je li napredak učenika u skladu s očekivanjima. Samim time, osim što su uključeni u cjelokupni proces obrazovanja djeteta kojem su dodijeljeni, pomoćnici u nastavi mogu kontinuirano pratiti ostvarivanje školskog uspjeha i/ili neuspjeha učenika kroz postignute ocjene pritom analizirajući i primjećujući potencijalne uzroke postignutih školskih rezultata učenika.

Atribucijska teorija motivacije

Prirodna potreba za razumijevanjem i objašnjenjem našeg okruženja, događaja i ishoda usmjerava ljude prema stalnom traženju uzroka tih događaja (Weiner, 1985). Otkrivanje i pripisivanje uzroka također daje informaciju o prikladnosti faktora koji su doveli do nekog ishoda, zbog čega procjena uzroka može imati motivacijsku ulogu. Tako primjerice, u školskom okruženju, učenik može svoj uspjeh pripisati trudu koji je uložio u svladavanje gradiva pri čemu ga identificiranje tog uzroka uspjeha može motivirati da održi dosadašnje ponašanje. Suprotno, ako učenik procijeni da je njegov školski neuspjeh rezultat nedovoljnog truda, takva mu procjena omogućuje promjenu trenutnog i usmjeravanje k adekvatnijim ponašanjima. Uzimajući u obzir ove spoznaje i dotad postojeće teorije motivacije (Heider, 1958; Rotter, 1966), Weiner (1985) predlaže atribucijsku teoriju motivacije stavljajući fokus na kognicije, odnosno na procjenu uzroka (kauzalnu atribuciju) ishoda, u situacijama uspjeha i neuspjeha, koja posljedično utječe na emocije i ponašanje procjenjivača. Prema ovoj teoriji, postoje tri obilježja kauzalnih atribucija (Weiner, 2010), a to su lokus, odnosno mjesto uzroka, stabilnost uzroka i mogućnost kontrole. Mjesto uzroka odnosi se na to nalazi li se percipirani uzrok uspjeha ili neuspjeha unutar ili izvan osobe koja donosi procjenu o uzrocima ishoda te se sukladno tome dijele na unutarnje i vanjske. U kontekstu školskog uspjeha i neuspjeha, prema

mjestu uzroka primjer unutarnjih uzroka su sposobnosti učenika i trud koji ulaže, dok bi vanjski uzroci bili sreća (slučajnost) i težina zadatka. Obilježje stabilnosti uzroka odnosi se na to je li percipirani uzrok nekog ishoda podložan promjenama u budućnosti. Dakle, je li neki uzrok stabilan ili promjenjiv. Na primjeru već navedenih uzroka školskog uspjeha i neuspjeha, podjela prema dimenziji stabilnosti je sljedeća: sposobnost učenika i težina zadatka su stabilni uzroci, a trud i sreća (slučajnost) promjenjivi. Posljednje obilježje, mogućnost kontrole, odnosi se na to je li percipirani uzrok ishoda pod nečijom kontrolom. Prema ovom obilježju, sposobnost i sreću nije moguće kontrolirati jer na njih nije moguće utjecati, dok je težinu zadatka i trud moguće kontrolirati (težina zadataka je pod učiteljevom kontrolom, trud pod učenikovom). Svako od ovih obilježja percipiranih uzroka unutar atribucijske teorije motivacije omogućuje dublje razumijevanje i točnije predviđanje emocija i motivacije za daljnjim ponašanjem osobe koja procjenjuje uzroke nekog događaja.

Osim navedenih obilježja kauzalnih atribucija, u sklopu atribucijske teorije motivacije moguće je razlikovati i perspektivu iz koje se procjenjuju uzroci nekih ishoda. Weiner (2000) stoga predstavlja dva zasebna gledišta unutar atribucijske teorije, intrapersonalnu i interpersonalnu teoriju. Intrapersonalna teorija bavi se procjenama uzroka koje osoba stvara vezano uz vlastite uspjehe i neuspjehe. Sukladno teoriji, kauzalne atribucije vlastitih uspjeha ili neuspjeha tada potiču emocije kao što su ponos, sreća, sram ili pak krivnja. S druge strane, interpersonalna teorija usmjerava se na procjene o uzrocima ishoda koje stvaraju osobe vezano uz tuđe uspjehe i neuspjehe. S obzirom na to da su u tom slučaju kauzalne atribucije usmjerene na ishod druge osobe, u interpersonalnoj teoriji fokus je na emocijama procjenjivača koje su usmjerene na pojedinca čiji se ishod procjenjuje te ponašanja procjenjivača koja proizlaze iz nastalih atribucija. Razmatrajući ove dvije perspektive, Weiner (2000) naglašava kako se kauzalne atribucije istog ishoda mogu razlikovati između osobe koja procjenjuje uzroke svojeg ishoda i promatrača koji procjenjuje isti taj ishod. Tako primjerice u školskom kontekstu može postojati neusklađenost u percipiranim uzrocima školskih ishoda iz perspektive učenika i nastavnika, ili, u našem istraživanju, pomoćnika u nastavi, a time i u emocijama koje se javljaju, kao i ponašanja koje proizlaze iz subjektivnih kauzalnih atribucija.

Uz intrapersonalnu atribucijsku teoriju, prepoznata je važnost interpersonalne teorije u školskom kontekstu. Osim samih učenika, u njihov školski uspjeh i/ili neuspjeh

izravan uvid imaju nastavnici i roditelji, što im omogućuje razmatranje uzroka učenikovih uspjeha i neuspjeha. U skladu s naglašenim utjecajem kauzalnih atribucija na emocije i ponašanje procjenjivača u atribucijskoj teoriji motivacije, znatan istraživački fokus usmjeren je na istraživanje interpersonalnih kauzalnih atribucija školskog uspjeha i neuspjeha. Istraživanja su se bavila pretežno kauzalnim atribucijama uspjeha i neuspjeha učenika iz perspektive njihovih nastavnika. Tako su Burger i suradnici (1982) i Hall i suradnici (1989) pokazali da učitelji općenito kao uzroke školskih ishoda (uspjeha i neuspjeha) u najvećoj mjeri navode unutarnje faktore učenika, kao što su sposobnosti i trud koji učenici ulažu, u odnosu na faktore vezane uz školu i učitelje. Jager i Denessen (2015) dobivaju rezultate prema kojima nastavnici konzistentno za objašnjenje školskog neuspjeha učenika pretežno uzroke vide u faktorima povezanim sa samim učenicima (unutarnjim uzrocima - sposobnosti učenika), dok za ostale unutarnje faktore kao što su motivacija i trud postoji znatna varijabilnost među učiteljima. Iako ostali mogući uzroci školskog neuspjeha nisu u potpunosti zanemareni, kao što su primjerice čimbenici vezani uz obitelj učenika (Hall i sur., 1989), rezultati istraživanja pokazuju kako su uzroci školskog neuspjeha učenika iz perspektive nastavnika uglavnom identificirani unutar samih učenika. Također, kada procjenjuju uzroke školskog uspjeha učenika, nastavnici često kao uzroke navode vlastite unutarnje čimbenike, dakle trud koji su uložili i kvalitetu poučavanja (Guskey, 1982). Dodatno, kao uzroke školskog uspjeha učenika nastavnici navode čimbenike vezane uz učenika prepoznajući doprinos sposobnosti i truda učenika u ostvarivanju uspjeha (Hall i sur., 1989; Ross i sur., 1974).

Uz ove općenitije nalaze, važno je napomenuti da istraživanja pokazuju kako kauzalne atribucije školskog uspjeha i neuspjeha učenika iz perspektive njihovih nastavnika ovise o karakteristikama učenika. Jedna od karakteristika učenika za koju istraživanja pokazuju da utječe na kauzalne atribucije vezano uz njihove školske ishode jest postojanje određenih teškoća kod učenika. Vlachou i suradnici (2013) pokazuju da učitelji kao uzroke školskog neuspjeha učenika s teškoćama u učenju znatno više pripisuju sposobnostima učenika, a u manjoj mjeri trudu učenika ili slučajnosti u usporedbi s učenicima bez takvih teškoća. Slične nalaze prikazuju Woolfson i suradnici (2007), prema kojima učitelji smatraju kako učenici kojima je potreban neki oblik dodatne pomoći imaju manju kontrolu nad svojim uspjehom, prema čemu su percepcije nastavnika o uzrocima ishoda opet pomaknuti prema stabilnim uzrocima koje nije

moguće kontrolirati (primjerice sposobnosti učenika). Ovakvi nalazi u skladu su s rezultatima istraživanja Woodcock i Vialle (2011), prema kojima učitelji smatraju da učenici s teškoćama učenja imaju niže sposobnosti u odnosu na učenike bez tih teškoća. S druge strane, kada učenici s teškoćama ostvare uspješne rezultate, Algozzine i Stoller (1981) nalaze kako su učitelji skloni kao uzroke takvih ishoda navoditi uloženi trud učenika ili pak lakoću zadataka.

Emocionalne reakcije vezane uz kauzalne atribucije

Kao što je već opisano, iz kauzalnog atribuiranja ishoda proizlaze određene emocije koje mogu utjecati na motivaciju, a time i ponašanja procjenjivača (Weiner, 1985; 2010). U sklopu teorije, Weiner (2010) navodi koje se emocije javljaju vezano uz kauzalne atribucije ishoda drugih osoba (prema interpersonalnoj teoriji), a neke od njih su ljutnja, suosjećanje i zahvalnost. Prawat i suradnici (1983) istraživali su koje se emocije javljaju kod učitelja ovisno o kauzalnim atribucijama školskog ishoda njihovih učenika. Prema rezultatima, emocije koje su povezane s atribucijama su: ponos, zahvalnost, iznenađenje, krivnja i ljutnja. Točnije, autori navode da učitelji osjećaju ponos pri atribuiranju školskog uspjeha uloženom trudu učenika, pri čemu je intenzitet ponosa najveći kada se radi o učenicima nižih sposobnosti koji su ostvarili uspjeh. Osjećaj zahvalnosti javlja se u situaciji kauzalnog atribuiranja uspjeha trudu neke druge osobe. Primjerice, roditelji mogu osjećati zahvalnost pri procjenjivanju školskog uspjeha njihovog djeteta kad je taj uspjeh posredovan trudom koji je učitelj uložio (vanjska atribucija). S druge strane, atribuiranje uspjeha vanjskim uzrocima i uzrocima koje nije moguće kontrolirati, primjerice sreći i slučajnosti, dovodi do osjećaja iznenađenja kod učitelja. U situacijama atribuiranja školskog neuspjeha, kod učitelja se ponekad javlja osjećaj krivnje, pri čemu je intenzitet manji kada učenik nižih sposobnosti ostvari loše rezultate u usporedbi s učenicima prosječnih sposobnosti. Ljutnja se pak konzistentno javlja kada je percipirani uzrok školskog neuspjeha učenikovo nedovoljno ulaganje truda (Georgiou i sur., 2002a). Dodatno, nalazi pokazuju kako učitelji osjećaju frustraciju i razočaranje u situacijama nedovoljnog ulaganja truda učenika, pri čemu dodatno osjećaju suosjećanje za učenike s nižim sposobnostima koji su postigli loše rezultate (Woodcock i Vialle, 2011). Također, prema Woolfson i suradnicima (2007) u situacijama atribuiranja školskog neuspjeha, kod učitelja se javlja i osjećaj sažaljenja za učenike nižih sposobnosti. Osim što emocije mogu utjecati na ponašanje učitelja nakon kauzalnog

atribuiranja školskih ishoda učenika, istraživanja pokazuju kako učenici koriste emocionalne reakcije i ponašanja učitelja koja se uz njih javljaju za zaključivanje o kauzalnim atribucijama koje su učitelji stvorili o njihovom školskom uspjehu ili neuspjehu (Butler, 1994). Prema rezultatima istraživanju Grahama (1984a), pokazalo se kako učenici zaključuju da su učitelji njihov školski neuspjeh pripisali nedostatku sposobnosti kada su učitelji iskazivali emociju suosjećanja. Suprotno, kada su učitelji bili ljuti zbog školskog neuspjeha, učenici su zaključivali da su učitelji njihov neuspjeh pripisali nedovoljnom trudu. Emocije učitelja koje proizlaze iz kauzalnog atribuiranja školskih ishoda i njihovo izražavanje tako predstavljaju važan izvor informacija na temelju kojih učenici zaključuju o svojim sposobnostima, ali i daljnjim očekivanjima koje učitelji imaju vezano uz njihov uspjeh što pak može utjecati na motivaciju učenika u daljnjem obrazovanju (Graham, 1984b).

Dosadašnja su se istraživanja vezana uz interpersonalno atribuiranje školskog uspjeha i neuspjeha učenika u školskom kontekstu bavila atribucijama koje stvaraju učitelji. Na temelju dosadašnjih spoznaja o kauzalnim atribucijama učitelja o školskom uspjehu i neuspjehu učenika, ovo istraživanje bavilo se kauzalnim atribucijama školskih ishoda učenika s teškoćama iz perspektive njihovih pomoćnika u nastavi. Naime, s obzirom na uključenost i angažiranost pomoćnika u nastavi i njihovu cjelokupnu ulogu u obrazovno odgojnom procesu učenika kojima su dodijeljeni, vrlo su bitne i njihove atribucije, koje mogu utjecati ne samo na motivaciju samih pomoćnika u nastavi, već i učenika s teškoćama kojima su dodijeljeni. S obzirom na to da je atribucijska teorija motivacije vrlo opširna, te uzima u obzir kognicije, emocije i ponašanja koja iz njih proizlaze, ali i buduća očekivanja procjenjivača, cilj ovog istraživanja bio je dobiti uvid u atribuiranje školskog uspjeha i neuspjeha učenika s teškoćama iz perspektive pomoćnika u nastavi te provjeriti javljanje emocija ovisno o percipiranim razlozima školskih ishoda učenika kojem su dodijeljeni.

CILJ

Cilj istraživanja je identificirati kojim uzrocima pomoćnici u nastavi (dalje u tekstu: PUN) pripisuju školski uspjeh i neuspjeh učenika s teškoćama, te ispitati javljaju li se pretpostavljene emocije kod PUN ovisno o percipiranom uzroku školskog uspjeha i neuspjeha učenika s teškoćama.

PROBLEMI

1. Ispitati razlike u pripisivanju školskog neuspjeha¹ učenika s teškoćama različitim uzrocima (sposobnost učenika, trud učenika, trud PUN ili škola) kod PUN.
2. Ispitati razlike u pripisivanju školskog uspjeha² učenika s teškoćama različitim uzrocima (sposobnost učenika, trud učenika, trud PUN ili učitelji) kod PUN.
3. Ispitati javljaju li se kod PUN emocije ovisno o stvorenim kauzalnim atribucijama u skladu s pretpostavkama atribucijske teorije motivacije.

HIPOTEZE

H1: Postojat će statistički značajne razlike u procjenama uzroka školskog neuspjeha učenika s teškoćama koje daju pomoćnici u nastavi i to tako da će u najvećoj mjeri školski neuspjeh pripisivati nedostatku sposobnosti učenika, zatim nedovoljnom ulaganju truda učenika, potom faktorima vezanim za školu, a u najmanjoj mjeri će školski neuspjeh učenika s teškoćama pripisivati nedovoljnom vlastitom ulaganju truda.

H2: Postojat će statistički značajne razlike u procjenama uzroka školskog uspjeha učenika s teškoćama koje daju pomoćnici u nastavi i to tako da će u najvećoj mjeri školski uspjeh učenika s teškoćama pripisati trudu učenika, zatim vlastitom uloženom trudu, potom učiteljima, a u najmanjoj će mjeri školski uspjeh učenika s teškoćama pripisivati sposobnostima učenika.

H3a: U situacijama kada je neuspjeh učenika s teškoćama pripisan faktorima vezanim uz školu, PUN će procjenjivati da doživljavaju ljutnju.

H3b: U situacijama kada je neuspjeh učenika s teškoćama pripisan nedostatku truda učenika, PUN će procjenjivati da doživljavaju ljutnju.

H3c: U situacijama kada je neuspjeh učenika s teškoćama pripisan nedostatku sposobnosti učenika, PUN će procjenjivati da doživljavaju sažaljenje i suosjećanje.

¹ Termin "školski neuspjeh" odnosi se na dobivanje loše ocjene (jedinice ili neke druge ocjene koju PUN smatraju lošom)

² Termin „školski uspjeh“ odnosi se na dobivanje dobre ocjene (petice ili neke druge ocjene koju PUN smatraju dobrom)

H3d: U situacijama kada je neuspjeh učenika s teškoćama pripisan nedostatku truda PUN u obavljaju svojih uloga, PUN će procjenjivati da doživljavaju krivnju.

H3e: U situacijama kada je uspjeh učenika s teškoćama pripisan sposobnostima učenika, PUN će procjenjivati da doživljavaju radost.

H3f: U situacijama kada je uspjeh učenika s teškoćama pripisan učiteljevom ponašanju, PUN u nastavi će procjenjivati da doživljavaju zahvalnost.

H3g: U situacijama kada je uspjeh učenika s teškoćama pripisan uloženom trudu učenika, PUN će procjenjivati da doživljavaju ponos.

H3h: U situacijama kada je uspjeh učenika s teškoćama pripisan uloženom trudu PUN, PUN će procjenjivati da doživljavaju ponos.

METODA

Sudionici

Online upitnik ispunilo je ukupno 248 PUN, no u uzorak za obradu podataka ušli su rezultati 245 sudionika. Tri sudionika bila su isključena zato što su u vrijeme prikupljanja podataka kao PUN s trenutnim učenikom radili manje od mjesec dana. Od sudionika koji čine uzorak ovog istraživanja, 229 (93.5%) sudionika su žene, a preostali muškarci (6.5%). Prema dobnim skupinama, 25 sudionika ima između 18 i 25 godina (10.2%), 77 (31.4%) sudionika ima između 26 i 35 godina, 72 (29.4%) sudionika pripadaju dobnoj skupini od 36 do 45 godina, 55 (22.4%) sudionika pripada dobnoj skupini od 46 do 55 godina, a posljednjoj dobnoj skupini od 56 godina pa nadalje pripada 16 (6.5%) sudionika. Većina sudionika (53.5%) ima završenu srednju stručnu spremu, 45.3% sudionika ima visoku ili višu stručnu spremu, dok 1.2% sudionika ima završenu specijalizaciju ili doktorat. Najveći dio sudionika ima završeno obrazovanje u području društvenih znanosti (47.8%), zatim u strukovnom i tehničkom području (29.4%), a potom u području humanističkih znanosti (9.7%). U istraživanju su sudjelovali PUN iz sveukupno 19 županija, s time da je više od polovice sudionika zaposleno u osnovnim školama u Gradu Zagrebu (18.8%) i Zagrebačkoj županiji (13.5%), zatim u Zadarskoj (8.6%), Vukovarsko-srijemskoj županiji (8.6%) i Brodsko-posavskoj (9%). Većina sudionika kao primarnu motivaciju za zapošljavanjem na radnom mjestu PUN navodi želju za radom s djecom s teškoćama (58%), dok ih 33.1% kao razlog navodi

nemogućnost pronalaska posla u struci. Od drugih razloga navodi se mogućnost usklađivanja posla s drugim obavezama, rad tijekom studiranja i dodatan rad uz mirovinu. Distribucije ukupnog radnog iskustva kao PUN i dužina rada s trenutnim učenicom kojem su dodijeljeni vrlo su pozitivno asimetrične, zbog čega su navedene centralne vrijednosti dužine rada. Raspon iskustva rada sudionika u ovom istraživanju je od mjesec dana do 12.5 godina ($C=27$ mjeseci, tj. 2.25 godina). Dužina rada s trenutnim učenicom kojem su dodijeljeni kreće se u rasponu od mjesec dana do 9 godina, s time da je najveći broj sudionika trenutnom učeniku pomoćnik otprilike jednu školsku godinu ($C=10$ mjeseci). Tijekom cjelokupnog rada, najveći broj PUN radio je s dva učenika ($D=2$), iako se raspon kreće od jednog do čak deset učenika. Što se tiče dodatnih edukacija, 129 (52.7%) sudionika izvještava da je sudjelovalo u nekom obliku dodatnih edukacija za rad s učenicima s teškoćama povrh osnovnih edukacija koje moraju završiti kako bi se mogli zaposliti kao PUN. Od svih sudionika, gotovo polovica ih je PUN učeniku u nižim razredima osnovne škole (47.8%), pri čemu su učenici kojima su dodijeljeni u većem broju dječaci (78.4%). Najveći broj PUN dodijeljen je učenicima koji nastavu pohađaju prema prilagođenom programu (56.7%), zatim prema individualiziranom programu (30.6%), dok preostali učenici imaju redovan program ili PUN nisu upoznati s tom informacijom. Najveći dio sudionika radi s učenicima s višestrukim teškoćama (80% sudionika navodi više od jedne teškoće), a najčešće teškoće koje se spominju su intelektualne teškoće (41.9%), zatim teškoće u ponašanju (32.7%), teškoće u učenju, govorni poremećaji, autizam i ADHD.

Instrumenti

U svrhu prikupljanja podataka kreiran je upitnik koji se sastoji od tri cjeline. Prvi dio odnosi se na sociodemografske podatke PUN i učenika s teškoćama s kojima rade. Trebali su navesti svoje godine, spol, razinu i vrstu obrazovanja, koliko dugo rade kao PUN te koliko dugo rade s posljednjim učenikom kojem su dodijeljeni. Također su trebali označiti koja im je bila glavna motivacija za radom kao PUN, pri čemu su mogli odabrati između dva ponuđena odgovora („želim raditi s djecom s teškoćama i pomoći im koliko god mogu“ / „nisam mogao/mogla naći posao u svojoj struci“) ili dopisati vlastiti odgovor te jesu li tijekom rada pohađali dodatne edukacije povrh osnovnih edukacije koje trebaju završiti kako bi mogli raditi kao PUN (odabir odgovora „Da“/“Ne“). Vezano za informacije o učeniku s teškoćama kojem su trenutno dodijeljeni, trebali su navesti spol,

godine i razred koji učenik pohađa. Dodatno, tražili smo informacije o vrsti teškoća koje učenik ima, pri čemu su mogli odabrati među ponuđenim teškoćama te informaciju o tome prema kojem programu učenik s teškoćama pohađa nastavu (prilagođeni/individualni/redovni program). Drugim dijelom upitnika prikupljali su se podaci o kauzalnim atribucijama školskog uspjeha i neuspjeha učenika s teškoćama iz perspektive njihovih pomoćnika u nastavi. U tu svrhu korištena je prilagođena Skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha (Lončarić, 2014). Originalna skala uključuje po četiri moguće atribucije u obje situacije (školski uspjeh i školski neuspjeh), a to su sposobnost, trud, učitelj i sreća u situaciji školskog uspjeha, te nedostatak sposobnosti, nedostatak truda, škola i slučajnost u situaciji školskog neuspjeha. Odgovori se bilježe na skali od 5 stupnjeva, pri čemu su značenja pojedinog stupnja sljedeća: 1-uopće se ne slažem, 2-uglavnom se ne slažem, 3- osrednje se slažem, 4-uglavnom se slažem i 5-u potpunosti se slažem. Skala je za potrebe ovog istraživanja prilagođena na dva načina. U situaciji atribuiranja školskog uspjeha izbačen je faktor „sreća“ (primjer čestice: „Dobio sam dobru ocjenu zato jer: sam dobio grupu s lakšim pitanjima“) zbog neprikladnosti čestica kojima se mjeri taj faktor u kontekstu obrazovanja učenika s teškoćama. Naime, oni često nastavu polaze prema prilagođenom ili individualiziranom programu, zbog čega je procijenjeno da je pojava situacija opisanih u česticama manje vjerojatna u njihovom obrazovanju. U situaciji atribuiranja školskog neuspjeha izbačen je faktor „slučajnost“ (primjer čestice: „Dobio sam lošu ocjenu zato jer ispit nije bio najavljen“). Ovaj je faktor izbačen također zbog neprikladnosti i niske vjerojatnosti pojave događaja opisanih predloženim česticama u kontekstu obrazovanja učenika s teškoćama. Umjesto izbačenih čestica, svakoj je situaciji dodijeljena nova subskala koji se odnosi na atribuiranje školskog uspjeha i neuspjeha učenika s teškoćama pomoćnicima u nastavi. Primjer čestice za situaciju školskog uspjeha jest: „Učenik/učenica dobio/la je dobru ocjenu zato što: sam uložio/uložila puno truda da bi učeniku/učenici gradivo bilo jasnije“. U situaciji školskog neuspjeha primjer čestice je: „Učenik/učenica dobio/la je lošu ocjenu zato što: ja kao PUN nisam koristio/la prikladne načine objašnjavanja koji bi pomogli učeniku/učenici u razumijevanju gradiva.“ Druga prilagodba upitnika odnosi se na promjenu čestica tako da se sve procjene daju iz perspektive pomoćnika u nastavi, a ne samih učenika. Tako je primjerice originalna čestica „Kada ti dobiješ LOŠU OCJENU (npr. jedinicu ili bilo koju drugu ocjenu koju smatraš lošom), što misliš zašto se to dogodilo? Dobio sam lošu ocjenu

zato jer: se nisam dovoljno pripremao za ispit.“ izmijenjena u „Kada učenik kojem ste pomoćnik u nastavi dobije LOŠU OCJENU (npr. jedinicu ili bilo koju drugu ocjenu koju smatrate lošom), što mislite zašto se to dogodilo? Zato što: se nije dovoljno pripremao za ispit“. Sve su čestice u upitniku prilagođene na način prikazan u primjeru. Zbog navedenih prilagodbi, rezultati faktorske analize i pouzdanosti subskala bit će navedeni u odjeljku s rezultatima. Posljednjim dijelom upitnika ispitane su emocije koje PUN doživljavaju u pojedinoj situaciji (učenik je ostvario školski uspjeh ili neuspjeh) za svaku od ponuđenih atribucija. Dakle, sudionici su dobili opis situacije (radi li se o uspjehu ili neuspjehu, te koji je percipirani uzrok tog ishoda) te su nakon pročitane opisa trebali procijeniti u kojoj mjeri su doživjeli ponuđene emocije. Takvih je situacija bilo ukupno osam, po četiri moguća uzroka školskog ishoda, posebno za situaciju školskog uspjeha i posebno za situaciju školskog neuspjeha. Jedan od takvih primjera situacije u upitniku bio je: „Prisjetite se situacija kada ste školski neuspjeh učenika kojem ste PUN pripisali nedostatku učenikovog truda za savladavanjem gradiva. Odaberite koliko jako ste doživjeli sljedeću emociju: Ljutnja. Uopće ne, jako malo, umjereno, jako, vrlo jako.“ Ponuđene emocije izabrane su na temelju postojeće literature (primjerice za situaciju atribuiranja školskog neuspjeha učenika s teškoćama nedovoljnim sposobnostima učenika ponuđene su emocije suosjećanja i sažaljenja) te se broj ponuđenih emocija razlikovao ovisno o opisanoj situaciji. Intenzitet emocija procjenjivao se pomoću označenih stupnjeva ljestvice (5 stupnjeva) koji su bili u rasponu od „uopće ne“ do „vrlo jako“. Ljestvica za procjenu doživljavanja emocija konstruirana je prema uzoru na Skalu epistemičkih emocija korištenu u istraživanju Balaž (2021).

Postupak

Upitnik je kreiran u online obliku pomoću Google forms alata. Za uzorak u ovom istraživanju odabrane su osobe koje su trenutno zaposlene kao PUN u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. Za potrebe regrutiranja PUN, zamolba za pomoć s prikupljanjem sudionika u istraživanju u sklopu diplomskog rada i poveznica na online upitnik poslani su na 213 e-mail adresa školskih psihologa diljem Hrvatske. U uputi na početku, sudionici su bili obaviješteni o prirodi i svrsi istraživanja, potaknuti su da odgovaraju pažljivo i iskreno, naglašena je anonimnost svih sudionika te istaknuto da će podaci biti obrađeni isključivo na grupnoj razini. Također je navedeno okvirno trajanje ispunjavanja upitnika, kao i mogućnost odustajanja i prekida sudjelovanja u svakom trenutku. Na kraju upitnika

nalazile su se e-mail adrese na koje su se sudionici mogli obratiti u slučaju bilo kakvih pitanja ili komentara (e-mail studentice i etičkog povjerenstva) te je zainteresiranim sudionicima ponuđena mogućnost uvida u rezultate istraživanja javljanjem na e-mail adresu studentice koja provodi istraživanje u sklopu diplomskog rada. Upitnik je bio dostupan za ispunjavanje u periodu od 12 dana.

REZULTATI

Statistička obrada podataka napravljena je u programu za obradu podataka Jamovi (verzija 2.3.9).

Faktorska analiza

Zbog znatnih prilagodbi Skale atribucija školskog uspjeha i neuspjeha (Lončarić, 2014) za potrebe prikupljanja podataka u ovom istraživanju, provedena je eksploratorna faktorska analiza sa ciljem utvrđivanja faktorske strukture upitnika i prikladnosti daljnje obrade podataka u skladu s postavljenim problemima istraživanja. S obzirom na to da su mjerene kauzalne atribucije školskog uspjeha za dvije situacije, provedene su dvije eksploratorne faktorske analize, zasebno na česticama koje ispituju atribucije školskog neuspjeha, a zatim na česticama vezano uz atribucije školskog uspjeha. U ekstrakciji faktora korištena je metoda glavnih osi uz rotaciju promax.

Prije provedbe faktorske analize na podacima vezanim uz atribucije školskog neuspjeha, provjerena je prikladnost provedbe takvog postupka na dobivenim podacima koristeći Kaiser-Meyer-Olkinov test (KMO) i Bartlettov test. Bartlettov test ($\chi^2=1636$, $df=78$, $p<.001$) pokazao je da je provedba takvog postupka prikladna. Dodatno, ukupna KMO vrijednost iznosi 0.729, a niti jedna zasebna KMO vrijednost svake od čestica nije niža od vrijednosti 0.5 što također ukazuje na prikladnost provedbe faktorske analize na dobivenom setu podataka. Provedena eksploratorna faktorska analiza na skali atribucija školskog *neuspjeha* ekstrahirala je četiri faktora. Ekstrahirani faktori su sljedeći: faktor *škole*, faktor *nedostatka truda učenika*, faktor *nedostatka sposobnosti učenika* te faktor *nedovoljnog truda pomoćnika u nastavi* (PUN). Faktor škole, nedostatak truda učenika i nedostatak sposobnosti učenika sastoje se od jednakih čestica kao faktori iz originalne Skale atribucija uz iznimku jedne čestice. Čestica „Učenik je dobio lošu ocjenu zato jer učitelji ne znaju učiniti zadatke zanimljivima“, koja prema Lončariću (2014) pripada faktoru „škola“, u ovom istraživanju ima nisko faktorsko zasićenje (<0.3) te kao takva

nije uključena u sljedeće obrade podataka. Prema rezultatima, dodatno konstruirane čestice koje se odnose na atribuiranje školskog neuspjeha nedovoljnom trudu PUN tvore četvrti faktor, koji samostalno objašnjava 12.5% varijance. Ekstrahirani faktori zajedno objašnjavaju 63.1% ukupne varijance (Tablica 1), pri čemu najveći pojedinačni postotak varijance objašnjava nedostatak truda učenika (21.7%), zatim nedostatak sposobnosti učenika (16.8%), a zatim faktor nedovoljnog truda PUN (12.5%).

Tablica 1

Podaci o pojedinačnom i kumulativnom postotku objašnjene varijance školskog neuspjeha ekstrahiranim faktorima (N=245)

Faktor	%	Kumulativno %
Škola	12.1	12.1
Nedostatak truda učenika	21.7	33.8
Nedostatak sposobnosti učenika	16.8	50.6
Nedovoljan trud PUN	12.5	63.1

Prije provedbe faktorske analize na drugom dijelu podataka također su provjereni potrebni preduvjeti. Bartlettov test ponovno je statistički značajan ($\chi^2=2599$, $p<.001$), ukupna KMO vrijednost iznosi 0.814, a niti jedna KMO vrijednost pojedinih čestica nije niža od 0.6, što ukazuje na prikladnost provedbe faktorske analize. Eksploratorna faktorska analiza na skali atribucija školskog *uspjeha* također ekstrahira četiri faktora. To su: faktor *učitelji*, faktor *trud učenika*, faktor *sposobnosti učenika*, koji se sastoje od jednakih čestica kao i u originalnoj Skali atribucija (Lončarić, 2014). Čestice koje su naknadno osmišljene za mjerenje atribuiranja školskog uspjeha učenika trudu pomoćnika u nastavi tvore četvrti faktor *trud pomoćnika u nastavi* koji samostalno objašnjava 12.9% varijance. Ekstrahirani faktori zajedno objašnjavaju ukupno 71.2% varijance, pri čemu pojedinačno najveći postotak varijance objašnjava faktor *trud učenika* (22%), zatim faktor *sposobnosti učenika* (21.2%) te faktor *učitelji* (15.1%).

Tablica 2

Podaci o pojedinačnom i kumulativnom postotku objašnjene varijance školskog uspjeha ekstrahiranim faktorima (N=245)

Faktor	%	Kumulativno%
Učitelji	15.1	15.1
Trud učenika	22.0	37.1
Sposobnosti učenika	21.2	58.3
Trud pomoćnika u nastavi	12.9	71.2

Također su izračunate pouzdanosti svih ekstrahiranih faktora (subskala) koje su prikazane u Tablici 3. Dobivene pouzdanosti subskala kreću se u rasponu od $\alpha = .72$ do $\alpha = .94$, što ukazuje na dobru pouzdanost subskala (Kline, 2000; prema Kennedy, 2022).

Tablica 3

Prikaz pouzdanosti subskala za oba dijela upitnika

Atribucije neuspjeha	Cronbach alfa
Škola	.72
Nedostatak truda učenika	.86
Nedostatak sposobnosti učenika	.80
Nedovoljan trud PUN	.89
Atribucije uspjeha	Cronbach alfa
Učitelji	.80
Trud učenika	.91
Sposobnosti učenika	.89
Trud pomoćnika u nastavi	.94

U tablicama 4 i 5 prikazane su korelacije između dobivenih faktora na podacima procjene atribucija školskog neuspjeha i školskog uspjeha. Možemo vidjeti kako je većina korelacija između faktora u obje situacije niska, uz iznimku dvije korelacije koje ukazuju na srednju povezanost. Naime, korelacija faktora školskog neuspjeha *Škola* i *Nedostatak truda učenika* iznosi $r = 0.42$, a korelacija faktora školskog uspjeha *Trud učenika* i *Sposobnost učenika* iznosi $r = 0.6$.

Tablica 4

Korelacije između ekstrahiranih faktora školskog neuspjeha

Faktor	Škola	Nedostatak truda učenika	Nedostatak sposobnosti učenika	Nedovoljan trud PUN
Škola	-			
Nedostatak truda učenika	0.42	-		
Nedostatak sposobnosti učenika	0.31	0.25	-	
Nedovoljan trud PUN	0.25	0.09	0.33	-

Tablica 5

Korelacije između ekstrahiranih faktora školskog uspjeha

Faktor	Učitelji	Trud učenika	Sposobnosti učenika	Trud PUN
Učitelji	-			
Trud učenika	-0.27	-		
Sposobnosti učenika	-0.23	0.60	-	
Trud PUN	0.17	0.35	0.15	-

Deskriptivni podaci

U sljedećem koraku analizirani su deskriptivni podaci za sve procjene atribucija školskog uspjeha i neuspjeha dobivene u ovom istraživanju. Provjerena je normalnost svih distribucija prikupljenih podataka Shapiro-Wilk testom. Dobivene vrijednosti su statistički značajne ($p < .001$) za sve distribucije rezultata što ukazuje na to da se te distribucije statistički značajno razlikuju od normalnih distribucija. S obzirom na to da kod velikih uzoraka i manja odstupanja od normalne distribucije rezultiraju statistički značajnim razlikama od normalne distribucije (Kline, 2011), dodatno su provjerene vrijednosti asimetričnosti i kurtičnosti za svaku od distribucija kako bi se utvrdilo postoje li znatna odstupanja distribucija prikupljenih podataka od normalne distribucije. U Tablici 6 prikazani su dobiveni deskriptivni i statistički pokazatelji za subskale atribucija školskog uspjeha i neuspjeha.

Tablica 6

Deskriptivni podaci subskala atribucija školskog neuspjeha i uspjeha (N=245)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>A</i>	<i>S</i>
Neuspj._škola	2.58	1.09	1.00	5.00	0.13	-0.99
Neuspj._trud učenika	3.22	1.14	1.00	5.00	-0.24	-0.88
Neuspj._sposobnosti učenika	1.89	0.89	1.00	4.75	0.94	0.19
Neuspj._trud PUN	1.38	0.77	1.00	5.00	2.54	6.9
Uspj._sposobnosti učenika	3.35	0.97	1.00	5.00	-0.02	-0.90
Uspj._učitelji	1.89	0.87	1.00	4.25	0.78	-0.32
Uspj._trud učenika	3.62	1.11	1.00	5.00	-0.39	-0.83
Uspj._trud PUN	3.80	1.07	1.00	5.00	-0.7	-0.03

Legenda:

M-aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Min – minimalna odabrana vrijednost

Maks – maksimalna odabrana vrijednosti

A – koeficijent asimetričnosti (skewness)

S – koeficijent spljoštenosti (kurtosis)

Neuspj._škola – neuspjeh pripisan faktorima vezanim uz školu

Neuspj._trud učenika – neuspjeh pripisan nedovoljnom trudu učenika

Neuspj._sposobnosti učenika – neuspjeh pripisan nedovoljnim sposobnostima učenika

Neuspj._trud PUN – neuspjeh pripisan nedovoljnom ulaganju truda PUN

Uspj._sposobnosti učenika – uspjeh pripisan sposobnostima učenika

Uspj._učitelji – uspjeh pripisan popuštajućem ponašanju učitelja

Uspj._trud učenika – uspjeh pripisan ulaganju truda učenika

Uspj._trud PUN – uspjeh pripisan ulaganju truda PUN

Prema Kline (2011), ukoliko su koeficijenti asimetričnosti veći od vrijednosti 3, a koeficijenti spljoštenosti veći od vrijednosti 10, tada distribucije ozbiljno odstupaju od

normalnih distribucija. Uvidom u dobivene podatke možemo vidjeti da usprkos značajnim Shapiro-Wilk testovima, koeficijenti asimetričnosti niti jedne od prikupljenih procjena ne prelazi vrijednost 3, već se nalaze u rasponu vrijednosti od -1 do 1. Najviši koeficijent asimetričnosti prisutan je kod pripisivanja školskog neuspjeha nedovoljnom trudu PUN (2.54), no čak niti ta vrijednost ne prelazi zadani kriterij. Slično, koeficijent spljoštenosti kreće se u rasponu od -1 do 1, uz iznimku koeficijenta spljoštenosti procjene vezane uz pripisivanje školskog neuspjeha nedovoljnom trudu PUN koja iznosi 6.9, no niti taj koeficijent ne prelazi vrijednost 10. Na temelju navedenog, zaključujemo da distribucije dobivenih rezultata ipak ne odstupaju od normalnih distribucija u znatnoj mjeri, zbog čega će se u analizi podataka koristiti parametrijski postupci.

Tablica 7

Deskriptivni podaci o procjenama doživljenih emocija (N=245)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>A</i>	<i>S</i>
Situacija neuspjeha						
Ljutnja_Škola	2.36	1.11	1	5	0.44	-0.49
Ljutnja_Trud	2.25	1.09	1	5	0.39	-0.63
Suosjećanje_Sposobnosti	3.69	1.08	1	5	-0.61	0.00
Sažaljenje_Sposobnosti	2.82	1.12	1	5	0.07	-0.42
Krivnja_PUN	2.2	1.19	1	5	0.54	1.04
Situacija uspjeha						
Radost_Sposobnosti	4.33	0.83	1	5	-1.30	1.90
Zahvalnost_Učitelji	3.21	1.16	1	5	-0.29	-0.50
Ponos_Trud	4.26	0.90	1	5	1.31	1.84
Ponos_PUN	4.02	1	1	5	-0.92	0.52

Legenda.

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Min – minimalna odabrana vrijednost

Maks – maksimalna odabrana vrijednost

A – koeficijent asimetričnosti (skewness)

S – koeficijent spljoštenosti (kurtosis)

Ljutnja_Škola – doživljavanje ljutnje u situaciji atribuiranja neuspjeha čimbenicima vezanim uz školu

Ljutnja_Trud – doživljavanje ljutnje uz pripisivanje neuspjeha nedovoljnom trudu učenika

Suosjećanje_Sposobnosti – doživljavanje suosjećanja uz pripisivanje neuspjeha nedovoljnim sposobnostima učenika

Sažaljenje_Sposobnosti – doživljavanje sažaljenja uz

pripisivanje neuspjeha nedovoljnim sposobnostima učenika

Krivnja_PUN – doživljavanje krivnje uz pripisivanje neuspjeha nedovoljnom trudu PUN

Radost_Sposobnosti – doživljavanje radosti uz pripisivanje uspjeha sposobnostima učenika

Zahvalnost_Učitelji – doživljavanje zahvalnosti uz pripisivanje uspjeha učiteljima

Ponos_Trud – doživljavanje ponosa uz pripisivanje uspjeha trudu učenika

Ponos_PUN – doživljavanje ponosa uz pripisivanje uspjeha trudu PUN

Isti su preduvjeti provjereni na podacima procjene doživljenih emocija pomoćnika u nastavi. Provjerena normalnost distribucija prikupljenih podataka vezano uz doživljeni

intenzitet emocija Shapiro-Wilk testom. Prema rezultatima, sve se distribucije rezultata statistički značajno razlikuju od normalnih distribucija ($p < .001$). No, ponovno uzimajući u obzir dodatne pokazatelje odstupanja distribucije rezultata od normalne distribucije i spomenute kriterije asimetričnosti i spljoštenosti (Kline, 2011), možemo vidjeti kako niti za jednu od distribuciju rezultata koeficijent asimetričnosti ne prelazi vrijednost 3, te niti jedan od koeficijenata spljoštenosti ne prelazi vrijednost 10 (Tablica 7). Na temelju ovih pokazatelja, zaključujemo kako dobivene distribucije rezultata ne odstupaju u prevelikoj mjeri od normalnih distribucija, što u ovom slučaju omogućuje korištenje deskriptivnih podataka kao što su aritmetička sredina i standardna devijacija za interpretaciju rezultata.

Razlike između pripisanih uzroka školskog uspjeha i neuspjeha

Nakon provjere deskriptivnih podataka, uslijedila je obrada podataka u skladu s postavljenim problemima istraživanja.

Kako bismo utvrdili postoje li razlike između uzroka kojima pomoćnici u nastavi atribuiraju školski neuspjeh učenika, potrebno je provesti jednosmjernu analizu varijance za zavisne uzorke. Prije provedbe provjereni su preduvjeti za provedbu ovog parametrijskog testa. Preduvjet sferičnosti nije zadovoljen (Mauchlyjev $W = 0.895$; $p < .001$) zbog čega je u analizi korištena Greenhouse-Geisser korekcija pri računanju F omjera. Provedbom jednosmjerne analize varijance za zavisne uzorke utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u mjeri u kojoj PUN školski neuspjeh učenika pripisuju različitim uzrocima ($F(2.79, 681.25) = 211$; $p < .001$) uz veliku veličinu učinka ($\eta^2 = .333$). Kako bismo utvrdili između kojih kauzalnih atribucija školskog neuspjeha postoji razlika, provedeni su Tukey post-hoc testovi. Njima je utvrđeno da su razlike između svih kauzalnih atribucija školskog neuspjeha statistički značajne. Preciznije, dobiveno je da PUN neuspjeh učenika najviše pripisuju nedovoljnom ulaganju truda učenika ($M = 3.22$) i to statistički značajno u većoj mjeri u odnosu na faktor vezan uz školu ($t(244) = -8.37$; $p < .001$). Nadalje, PUN neuspjeh učenika s teškoćama statistički značajno više atribuiraju faktorima vezanim uz školu ($M = 2.58$) nego nedostatku sposobnosti učenika s teškoćama ($t(244) = 8.77$; $p < .001$). Također, PUN u manjoj mjeri kao uzrok školskog neuspjeha učenika s teškoćama navode nedostatak sposobnosti učenika s teškoćama ($M = 1.89$) i nedovoljno ulaganje vlastitog truda ($M = 1.38$), pri čemu postoji statistički značajna razlika između ove dvije kauzalne atribucije ($t(244) = 7.68$, $p < .001$). Dakle, od mogućih atribucija uzroka, PUN u najvećoj mjeri školski neuspjeh učenika s teškoćama

atribuiraju nedovoljnom ulaganju truda učenika, dok školski neuspjeh učenika s teškoćama u najmanjoj mjeri atribuiraju vlastitom nedovoljnom ulaganju truda, što nije u skladu s postavljenom hipotezom

U sklopu sljedećeg istraživačkog problema ispitali smo postoji li razlika u pripisivanju školskog uspjeha učenika s teškoćama različitim uzrocima. Također smo proveli jednosmjernu analizu varijance. I u ovom slučaju preduvjet sferičnosti nije zadovoljen (Mauchlyjev $W=0.747$; $p < .001$) zbog čega je kod izračuna F omjera korištena Greenhouse-Geisser korekcija. Rezultati jednosmjerne analize varijance za zavisne uzorke pokazuju da postoji statistički značajna razlika u mjeri u kojoj PUN uspjeh učenika s teškoćama atribuiraju različitim uzrocima ($F(2.51, 613.36) = 220$, $p < .001$) također uz veliku veličinu učinka ($\eta^2 = .359$). Kako bismo utvrdili razlike između parova kauzalnih atribucija, provedeni su Tukey post-hoc testovi. Rezultati pokazuju kako PUN školski uspjeh učenika u najvećoj mjeri pripisuju trudu koji pomoćnici u nastavi ulažu u sklopu svojih radnih uloga ($M = 3.80$) i trudu koji ulažu učenici sami ($M = 3.62$). Između ove dvije kauzalne atribucije školskog uspjeha ne postoji statistički značajna razlika ($t(244) = -2.38$, $p = .084$). Daljnjom usporedbom parova mogućih uzroka školskog uspjeha, nalazi se kako PUN statistički značajno u manjoj mjeri školski uspjeh učenika s teškoćama pripisuju sposobnostima učenika ($M = 3.35$) u odnosu na vlastiti trud ($t(244) = -5.8$, $p < .001$) i trud učenika ($t(244) = -4.22$, $p < .001$). Prema rezultatima, PUN školski uspjeh učenika s teškoćama u najmanjoj mjeri atribuiraju popustljivom ponašanju učitelja ($M = 1.89$) i to statistički značajno manje u odnosu na atribuiranje školskog uspjeha sposobnostima učenika ($t(244) = 16.22$, $p < .001$). Zaključno, PUN u najvećoj mjeri, i podjednako, školski uspjeh učenika s teškoćama atribuiraju vlastitom uloženom trudu i trudu učenika, zatim sposobnostima učenika, a u najmanjoj mjeri školski uspjeh učenika atribuiraju popustljivom ponašanju učitelja što ponovno nije u skladu s hipotezom.

Intenzitet emocionalnih reakcija

Posljednji problem u ovom istraživanju odnosi se na emocije koje PUN doživljavaju u situacijama kauzalnog atribuiranja školskog uspjeha i neuspjeha učenika s teškoćama ovisno o percipiranim uzrocima te na intenzitet doživljenih emocija. Sukladno

tome, izračunate su i prikazane aritmetička sredina i standardna devijacija za svaku od emocija. Rezultati su prikazani u tablicama niže, zasebno za situaciju uspjeha i neuspjeha.

Tablica 8

Deskriptivna statistika intenziteta emocija za situaciju školskog neuspjeha po mogućim uzrocima (N=245)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>
Škola				
<i>Ljutnja</i>	2.36	1.11	1	5
Nedostatak truda učenika				
<i>Ljutnja</i>	2.25	1.09	1	5
Nedostatak sposobnosti učenika				
<i>Suosjećanje</i>	3.69	1.08	1	5
<i>Sažaljenje</i>	2.82	1.12	1	5
Nedovoljan trud PUN				
<i>Krivnja</i>	2.2	1.19	1	5

Legenda. *M* - aritmetička sredina, *SD* - standardna devijacija, *Min* - minimalna vrijednost, *Maks* - maksimalna vrijednost

Prema rezultatima prikazanim u Tablici 8 možemo vidjeti da su postavljene hipoteze vezane uz emocije potvrđene. PUN procijenili su kako su osjećali sve od ponuđenih emocija u situacijama pripisivanja školskog neuspjeha učenika s teškoćama različitim uzrocima. Točnije, čak i najniža prosječna vrijednost doživljene emocije, u situaciji atribuiranja školskog neuspjeha učenika nedovoljnom trudu pomoćnika u nastavi ($M = 2.2$), i dalje ukazuje na doživljavanje krivnje, međutim u intenzitetu vrlo malo. Vezano uz intenzitet ostalih doživljenih emocija, rezultati pokazuju da PUN ljutnju u prosjeku osjećaju jako malo do osrednje kada uspjeh učenika s teškoćama pripisuju faktorima povezanim sa školom. Kada neuspjeh učenika pripisuju nedostatku truda učenika, PUN ljutnju također u prosjeku osjećaju jako malo do osrednje. I posljednje, kada neuspjeh učenika s teškoćama atribuiraju nedostatku sposobnosti učenika, sažaljenje u prosjeku osjećaju umjereno, a suosjećanje umjereno do jako.

Tablica 9

Deskriptivna statistika intenziteta emocija za situaciju školskog uspjeha po mogućim uzrocima (N=245)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>
Učitelji				
<i>Zahvalnost</i>	3.21	1.16	1	5
Trud učenika				
<i>Ponos</i>	4.26	0.90	1	5
Sposobnosti učenika				
<i>Radost</i>	4.33	0.83	1	5
Trud PUN				
<i>Ponos</i>	4.02	1	1	5

Legenda. *M* - aritmetička sredina, *SD* - standardna devijacija, *Min* - minimalna vrijednost, *Maks* - maksimalna vrijednost

Prema dobivenim rezultatima (Tablica 9), postavljene hipoteze također su potvrđene, a pomoćnici u nastavi procijenili su da doživljavaju sve od ponuđenih emocija u situacijama pripisivanja školskog uspjeha učenika različitim uzrocima, s određenim razlikama u intenzitetu ovisno o stvorenoj atribuciji. Kada PUN uspjeh učenika s teškoćama atribuiraju popustljivom ponašanju učitelja procjenjuju da zahvalnost u prosjeku osjećaju umjereno do jako. Nadalje, kada uspjeh pripisuju trudu koji su učenici uložili, pomoćnici u nastavi procjenjuju da ponos osjećaju jako do vrlo jako. Također, kada uspjeh atribuiraju sposobnostima učenika s teškoćama, navode da radost osjećaju jako do vrlo jako. Na kraju, kada uspjeh učenika s teškoćama atribuiraju vlastitom uloženom trudu, pomoćnici u nastavi procjenjuju da ponos prosječno doživljavaju jako.

RASPRAVA

Cilj istraživanja bio je ispitati kojim uzrocima pomoćnici u nastavi pripisuju ostvarivanje školskog uspjeha i neuspjeha učenika s teškoćama s kojima trenutno rade te dobiti uvid u javljanje i intenzitet različitih emocija ovisno o percipiranim uzrocima školskog uspjeha i neuspjeha učenika. Prema rezultatima istraživanja, hipoteza 1 nije potvrđena. Iako je dobiveno da PUN uistinu u značajno različitoj mjeri pripisuju školski neuspjeh učenika s teškoćama različitim uzrocima, rezultati pokazuju kako PUN u Republici Hrvatskoj neuspjeh učenika atribuiraju mogućim uzrocima u različitoj mjeri u odnosu na naša očekivanja. Neuspjeh učenika s teškoćama u najvećoj mjeri atribuiraju nedovoljnom ulaganju truda učenika, dok je pretpostavka bila da će kao glavni uzrok školskog neuspjeha identificirati nedovoljne sposobnosti učenika. Dosadašnja

istraživanja interpersonalnih kauzalnih atribucija u školskom okruženju pokazuju kako su učitelji neuspjeh učenika skloni uglavnom atribuirati unutarnjim uzrocima, odnosno nedovoljnim sposobnostima i trudu učenika (Burger i sur., 1982; Hall i sur., 1989). Međutim, kada se radi o učenicima s određenim teškoćama, istraživanja pokazuju kako su učitelji također skloni školski neuspjeh pripisivati unutarnjim čimbenicima, no tada stavljajući naglasak na nedostatak sposobnosti učenika (Jager i Denessen, 2015; Woodcock i Vialle, 2011). Dakle, nalazi u ovom istraživanju nisu u skladu s dosadašnjim rezultatima istraživanja, a neka od objašnjenja ovakvih rezultata mogu biti sljedeća. Prvo, važno je istaknuti kako uzorak u ovom istraživanju čine PUN, koji svakodnevno i individualno rade s učenikom kojem su dodijeljeni što im omogućuje pornije upoznavanje djetetovih mogućnosti, interesa i želja, dok su u dosadašnjim istraživanjima uzorak predstavljali učitelji kojima takav uvid možda nedostaje. Dodatno, izravna uključenost u rad s učenicima i edukacije (obavezne i dodatne) mogli su pozitivno utjecati na uvjerenja PUN o mogućnostima učenika jer imaju izravan uvid u to koliko učenici razumiju gradivo i mogu sudjelovati u praćenju i savladavanju sadržaja. Iako neočekivani, rezultati koji pokazuju kako PUN kao glavni uzrok školskog neuspjeha učenika s teškoćama navode nedovoljno ulaganje truda učenika bitni su iz više razloga. Ovakvo atribuiranje neuspjeha ukazuje na to da PUN vjeruju da učenici s teškoćama kojima su dodijeljeni imaju potrebne sposobnosti za ostvarivanje obrazovnih ciljeva koji su im postavljeni. Dakle, uzrok školskog neuspjeha učenika PUN ne vide u previsokim očekivanjima koja učenici zbog svojih specifičnih potreba ne mogu ostvariti, već kao rezultat nedovoljnog ulaganja truda. Prema atribucijskoj teoriji motivacije (Weiner, 2010), pripisivanje uzroka ishoda nestabilnim faktorima koje je moguće kontrolirati ima motivirajuću ulogu te osim na emocije utječe i na očekivanja pojedinca o budućim ishodima s naglaskom na mogućnost promjene. Suprotno, kada se uzroci pripisuju stabilnim faktorima koje nije moguće kontrolirati (primjerice sposobnosti) javljaju se osjećaji frustracije i bespomoćnosti, a motivacija pada jer ne postoji percepcija da je nešto moguće promijeniti. Atribuiranje školskog neuspjeha učenika s teškoćama nedovoljnim sposobnostima stoga bi bilo vrlo nepoželjno kod PUN, čiji je glavni zadatak usmjeravati učenike u njihovim obrazovnim zadacima i pomagati im u maksimalnom iskorištavanju njihovih mogućnosti. Također, s obzirom na to da istraživanja pokazuju kako učenici mogu prepoznati stvorene atribucije o svojim ishodima kod učitelja na temelju

emocionalnih reakcija koje proizlaze iz tih atribucija (Graham, 1984a), pripisivanje neuspjeha nedovoljnom trudu učenicima daje povratnu informaciju da PUN vjeruju da su oni sposobni ostvariti bolje rezultate ako ulože više truda. Nadalje, istraživanja pokazuju kako učenici s dijagnozom teškoća u učenju u odnosu na učenike bez te dijagnoze, u procjeni uzroka vlastitog neuspjeha u većoj mjeri navode nedovoljne sposobnosti (Pearl, 1982). Slično, istraživanje atribucija školskog uspjeha i neuspjeha učenika sa specifičnim teškoćama učenja (Lončarić i sur., 2014) također pokazuje kako ti učenici školski neuspjeh u većoj mjeri pripisuju nedovoljnim sposobnostima u odnosu na učenike bez teškoća. Sukladno ovim nalazima, osim povratne informacije, učenici na temelju atribucija pomoćnika u nastavi vezano uz njihov školski neuspjeh mogu stvarati i vlastite atribucije, pri čemu je opet poželjno zbog buduće motivacije učenika da vlastiti neuspjeh pripišu nedovoljnom ulaganju truda, a ne nedostatnim sposobnostima. Nakon nedovoljnog ulaganja truda učenika, kao sljedeći od uzroka školskog neuspjeha učenika s teškoćama PUN procjenjuju faktor *škola*. Prema skali atribucija koja je korištena za potrebe prikupljanja podataka (Lončarić, 2014), ovaj faktor jest vanjski i stabilni uzrok. Ako pogledamo čestice kojima se procjenjuje ovaj uzrok (Prilog C, tvrdnje 1-3), možemo vidjeti kako se odnose na smislenost, zanimljivost i percipiranu korisnost školskog sadržaja u budućnosti. Dakle, rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da PUN kao bitan uzrok školskog neuspjeha učenika s teškoćama navode vanjske čimbenike koji nisu pod kontrolom samih učenika, ali koje je moguće kontrolirati promjenom načina održavanja nastave, naglašavajući moguću primjenu sadržaja. Ovakvi su rezultati ponovno vrlo zanimljivi, jer ističu važnost kvalitetnog održavanja nastave koja će biti ujedno zanimljiva, poticajna i smisljena učenicima kao važan faktor u povećanju motivacije učenika, a onda i manjem postizanju neuspjeha. Tek na trećem mjestu percipiranih uzroka školskog neuspjeha učenika s teškoćama PUN procjenjuju nedostatak sposobnosti učenika s teškoćama. Međutim, kada pogledamo prosječnu vrijednost na ovoj subskali ($M=1.89$, $SD=0.89$) možemo vidjeti kako PUN zapravo uglavnom ne misle da je nedostatak sposobnosti uzrok školskog neuspjeha učenika s teškoćama. Kao što je već opisano, ovakvi rezultati nisu u skladu s istraživanjima koja su se bavila interpersonalnim kauzalnim atribucijama školskog neuspjeha učenika, no ovakvi su rezultati poželjni zbog motivacije samih PUN, a onda i učenika s teškoćama. Na posljednjem mjestu percipiranih uzroka školskog neuspjeha nalazi se nedovoljno ulaganje truda pomoćnika u nastavi.

Uvidom u prosječnu procjenu ovog uzroka ($M=1.38$, $SD=0.77$) možemo vidjeti kako PUN procjenjuju da se uglavnom ne slažu da je nedostatak truda s njihove strane odgovoran za neuspjeh učenika s teškoćama. Ovakvi su nalazi u skladu s prethodnim istraživanjima. Naime, i istraživanja na učiteljima pokazuju kako učitelji nisu skloni neuspjeh učenika pripisati faktorima vezanim uz sebe, tj. kvaliteti svoga rada u sklopu radne uloge koju obavljaju (Burger i sur., 1982; Jager i Denessen, 2015).

Prema dobivenim rezultatima, hipoteza 2 također nije potvrđena. Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako PUN u Republici Hrvatskoj uspjeh učenika s teškoćama atribuiraju najviše, i u podjednakoj mjeri, trudu koji ulažu oni sami kao pomoćnici u nastavi i trudu koji ulažu učenici. Ovi rezultati nisu u skladu s pretpostavkama prema kojima je bilo očekivano da će PUN u najvećoj mjeri uspjeh učenika pripisivati trudu učenika, a zatim trudu koji ulažu oni sami. Međutim, dobiveni rezultati, iako ne potvrđuju postavljenu hipotezu, imaju svoju potvrdu u nekima od prijašnjih istraživanja. Naime, neka istraživanja pokazuju kako su učitelji skloni uzroke školskog uspjeha učenika identificirati unutar samih učenika. Točnije, uglavnom ih atribuiraju sposobnostima i trudu učenika (Ross i sur., 1974; Hall i sur., 1989). Dodatno, kada se radi o učenicima s određenim teškoćama, učitelji u procjenjivanju školskog uspjeha učenika dodatan naglasak stavljaju na njihov trud, u odnosu na sposobnosti (Algozzine i Stoller, 1981). Sukladno ovim nalazima, dobiveni rezultati prema kojima PUN atribuiraju školski uspjeh trudu učenika i procjenjuju kako se uglavnom slažu ($M=3.62$, $SD=1.11$) s tvrdnjama da su učenici s teškoćama ostvarili školski uspjeh zbog svojeg truda, nisu iznenađujući. Dodatno, ovakvi rezultati ukazuju na to da PUN prepoznaju važnost truda i osobnu ulogu učenika u ostvarivanju dobrih rezultata, usprkos tome što imaju određene teškoće. Slično tome, istraživanja također pokazuju kako su učitelji često skloni školski uspjeh učenika atribuirati vlastitom trudu i kvaliteti poučavanja (Guskey, 1982; Yehudah, 2002). Stoga su dobiveni rezultati u ovom istraživanju, prema kojima PUN podjednako atribuiraju školski uspjeh učenika s teškoćama vlastitom uloženom trudu kao i trudu učenika, u skladu s otprije poznatim rezultatima istraživanja na učiteljima. Dobiveni rezultati ukazuju na to kako PUN prepoznaju važnost vlastitog rada s učenicima kojima su dodijeljeni te da u školskim uspjesima učenika vide rezultate svojeg rada s njima. Uz trud učenika i vlastiti trud, PUN školski uspjeh učenika s teškoćama pripisuju i sposobnostima učenika ($M=3.35$, $SD=0.987$) te procjenjuju kako se osrednje slažu da su sposobnosti

učenika razlog postizanja školskog uspjeha. Ovakvi rezultati nisu u skladu s istraživanjima koja su se bavila atribucijama školskog uspjeha učenika iz perspektive učitelja. Kao što je već spomenuto, kada se radi o učenicima s određenim teškoćama, učitelji kao uzroke postizanja školskog uspjeha navode trud učenika, vlastiti trud ili pak lakoću zadataka (Algozzine i Stoller, 1981; Guskey, 1982). Stoga su rezultati dobiveni u ovom istraživanju iznenađujući. Čini se da PUN smatraju kako učenici u određenoj mjeri imaju potrebne sposobnosti za postizanje uspješnih školskih rezultata unatoč teškoćama koje imaju. Atribuiranje školskog uspjeha učenika njihovim sposobnostima, prema Weineru (2010) dovodi do pojave ugodnih emocija, koje uz takve kognicije pak utječu na ponašanja i pozitivna očekivanja vezano za buduće ishode. Stoga je ovakvo atribuiranje poželjno kako bi PUN ostali motivirani, ali i kako bi mogli vlastitim pozitivnim očekivanjima motivirati učenike kojima su dodijeljeni. Također, kod određenih teškoća, kao što su specifične teškoće učenja, učenici uistinu nemaju niže sposobnosti već su im potrebne drugačije metode poučavanja i prilagođene provjere znanja. U ovim je slučajevima iznimno bitno da PUN ne misle kako su sposobnosti tih učenika općenito niže te da zbog toga zanemaruju njihov doprinos ostvarivanju školskog uspjeha, jer to može loše utjecati na motivaciju PUN, ali i na očekivanja koja će onda imati u radu s učenicima (Weiner, 2010). S druge pak strane, određene teškoće kod učenika uistinu znače da oni imaju niže sposobnosti (primjerice teže intelektualne teškoće). U ovakvim bi slučajevima mišljenje kako učenici imaju potrebne sposobnosti za ostvarivanje školskog uspjeha kod PUN moglo dovesti do nerealnih očekivanja, a posljedično i do osjećaja frustracije i nedovoljnog razumijevanja za učenike. Zbog toga je bitno da PUN realno procjenjuju sposobnosti učenika kojima su dodijeljeni. Kao najmanje izražen od uzroka školskog uspjeha učenika s teškoćama, PUN procjenjuju faktor vezan za učitelje. Tvrdnje kojima se procjenjivao ovaj faktor odnose se na popustljivo ponašanje učitelja (postavljanje laganih pitanja, davanje dobre ocjene neovisno o znanju ili jer su ti učenici dragi učiteljima). Uvidom u prosječnu vrijednost za ovaj uzrok ($M=1.89$, $SD=0.87$) možemo vidjeti kako PUN navode kako se uglavnom ne slažu s time da je popuštajuće ponašanje učitelja razlog školskog uspjeha učenika s teškoćama. Kao što je već ranije navedeno, ovakvi rezultati nisu u skladu s prethodnim istraživanjima prema kojima učitelji kao razlog uspjeha učenika s teškoćama navode lakoću zadataka (Algozzine i Stoller, 1981). Unatoč tome što ovi rezultati nisu u skladu s dosadašnjim nalazima,

korisno je spoznati da prema percepciji PUN ne dolazi do nepotrebnog popuštanja učitelja tijekom provjere znanja, koje bi dugoročno kod učenika moglo smanjiti očekivanja od vlastitih mogućnosti te time i trud koji ulažu u svladavanje gradiva.

Posljednji problem ovog istraživanja odnosi se na to javljaju li se kod pomoćnika u nastavi emocije kao posljedica atribuiranja školskog neuspjeha i uspjeha učenika s teškoćama prema pretpostavkama atribucijske teorije motivacije. U skladu s ljestvicom odgovora na kojoj su procjenjivali svaku od emocija, prosječna vrijednost 2 ukazuje na to doživljavanje emocije, samo u niskom intenzitetu. Sukladno tome, sve su postavljene hipoteze vezane uz emocije potvrđene, odnosno kod PUN javljaju se emocije po atribuiranju školskog uspjeha i neuspjeha učenika s teškoćama kao što je pretpostavljeno, pri čemu postoje određene razlike u intenzitetu doživljenih emocija ovisno o atribucijama. U situaciji kada PUN procjenjuju kako su čimbenici vezani uz školu odgovorni za školski neuspjeh učenika s teškoćama, procjenjuju da doživljavaju ljutnju i to u intenzitetu jako malo do osrednje. Ovakvi su rezultati u skladu s prethodnim istraživanjima prema kojim se ljutnja javlja u situacijama u kojim je neuspjeh pripisan vanjskim faktorima (Prawat i sur., 1983). Nadalje, u situaciji kada PUN procjenjuju kako je uzrok školskog neuspjeha učenika nedostatak truda učenika također navode da osjećaju ljutnju, pri čemu je također osjećaju jako malo do osrednje. Dobiveni rezultati također su u skladu s prethodnim nalazima (Georgiou i sur., 2002a; Weiner, 2010). Međutim, važno je osvrnuti se na procijenjeni intenzitet ljutnje. S obzirom na to da istraživanja pokazuju kako učenici na temelju emocionalnih reakcija učitelja zaključuju o učiteljskim atribucijama vezano uz vlastite školske ishode (Graham, 1984a) i koriste ih pri vlastitom atribuiranju tih istih ishoda, važno je da mogu prepoznati o kojoj se emocionalnoj reakciji radi. Prema dosadašnjim istraživanjima, kada učitelji iskazuju ljutnju prema učeniku nakon školskog neuspjeha, učenici zaključuju kako su učitelji neuspjeh pripisali njihovom nedovoljnom trudu (Graham, 1984a). Sukladno tome, pošto PUN uistinu procjenjuju kako je nedovoljan trud učenika glavni razlog ostvarivanja neuspjeha, i u ovoj bi situaciji bilo važno da učenici kod PUN mogu prepoznati ljutnju koju bi tada mogli koristiti za interpretaciju stvorenih atribucija PUN. S obzirom na nisku samoprocjenu intenziteta ljutnje, postavlja se pitanje koliko učenici mogu registrirati te emocije i koristiti ih kao povratnu informaciju. U situaciji kada neuspjeh učenika s teškoćama pripisuju nedovoljnim sposobnostima učenika, PUN procjenjuju kako sažaljenje osjećaju

umjereno, dok suosjećanje osjećaju osrednje do vrlo jako. S obzirom na to da u ovoj situaciji emocije doživljavaju u većem intenzitetu u odnosu na prošlu situaciju, postoji mogućnost da ih učenici lakše prepoznaju i identificiraju atribuciju u podlozi. Prema Graham (1984a), učenici prema suosjećanju učitelja stvaraju pretpostavke o vlastitim niskim sposobnostima na temelju interpretiranih atribucija učitelja. Naravno, ovo nije poželjno s obzirom na to da atribucije učitelja mogu utjecati na osobne atribucije učenika, pri čemu je atribuiranje neuspjeha niskim sposobnostima nešto što kod učenika s teškoćama valja izbjeći kako bi ostali motivirani i imali pozitivna očekivanja od budućih školskih obaveza. Posljednje, u situaciji kada neuspjeh učenika s teškoćama pripisuju vlastitom nedovoljnom trudu, PUN procjenjuju da krivnju osjećaju jako malo. Doživljavanje ove emocije u skladu je s prethodnim istraživanjima (Weiner, 2010), no bitno je napomenuti kako rezultati istraživanja pokazuju kako se zapravo pomoćnici u nastavi uglavnom ne slažu s time da je uzrok neuspjeha učenika nedovoljno ulaganje truda pomoćnika u nastavi te stoga postoji mogućnost da nizak intenzitet doživljene krivnje proizlazi iz toga što u manjoj mjeri stvaraju takve atribucije.

Kada govorimo o atribucijama uspjeha, također su potvrđene sve hipoteze. Iako PUN procjenjuju da se uglavnom ne slažu s time da je popustljivo ponašanje učitelja u ispitnim situacijama uzrok školskog uspjeha učenika s teškoćama, svejedno procjenjuju kako zahvalnost osjećaju umjereno u takvim situacijama. Kada PUN procjenjuju kako je uzrok uspjeha učenika s teškoćama uloženi trud učenika i vlastiti uloženi trud, izjavljuju kako u obje situacije jako osjećaju ponos. Ovakvi su rezultati također u skladu s dosadašnjim istraživanjima prema kojima se uz atribuiranje uspjeha unutarnjim uzrocima javlja emocija ponosa (Prawat i sur., 1983; Weiner, 2010). Posljednje, u situaciji kada PUN procjenjuju da su uzrok školskog uspjeha učenika s teškoćama sposobnosti učenika navode da osjećaju radost i to jako. Učenici ugodne emocije učitelja mogu prepoznati kroz verbalne znakove, način izražavanja i opću atmosferu u učionici. Primjerice, kada učitelj, ili u ovom slučaju PUN, izražava zadovoljstvo, to može biti vidljivo kroz osmijeh, tonalitet glasa ili geste koje potiču učenike da se osjećaju podržano i motivirano (Frenzel i sur., 2021). Ugodne emocije koje učitelji pokazuju, primijećene od strane učenika, često se percipiraju kao podrška i poticaj za daljnji napredak. Kroz istraživanja Kunter i suradnici (2008), uočeno je da učitelji koji izražavaju uživanje u nastavi i brigu za svoje učenike stvaraju pozitivnu atmosferu u učionici koja potiče učenike na samopouzdanje i

veći angažman u učenju. Generalno izražavanje ugodnih emocija, kao i emocija koje su rezultat stvorenih atribucija školskog uspjeha, kod učenika može potaknuti javljanje istih tih emocija te potaknuti razvijanje samopouzdanja u vlastite sposobnosti, dodatno motivirajući za učenje i napredak (Frenzel i sur., 2021).

Ograničenja istraživanja

Ovo je istraživanje pružilo uvid u kauzalno atribuiranje školskog uspjeha i neuspjeha učenika s teškoćama iz perspektive njihovih pomoćnika u nastavi, u današnjem obrazovnom sustavu čestih suradnika u odgojno obrazovnom procesu, koji uz učitelje i nastavnike imaju vrlo važnu ulogu u pružanju podrške, usmjeravanju i osiguravanju jednakih mogućnosti učenicima s različitim teškoćama. Dodatno, osim što je potvrđeno kako se i kod pomoćnika u nastavi javljaju emocije vezane uz različite kauzalne atribucije, istraživanje pruža dodatne informacije o doživljenom intenzitetu tih emocija, koje pak mogu imati različite implikacije. No, provedeno istraživanje ima i nekoliko ograničenja. Prvo, upitnik korišten za prikupljanje podataka o atribuiranju školskih ishoda prilagođavan je na više načina kako bi mogao biti korišten na ciljnom uzorku istraživanja (PUN). Iako faktorska struktura upitnika rezultira očekivanim faktorima i omogućuje daljnje obrade podataka, važno je napomenuti kako je u oba dijela upitnika četvrti faktor naknadno osmišljen te se kao takav sastoji od svega dvije tvrdnje, dok su preostali faktori sastavljeni od po četiri. Unatoč tome što je pouzdanost naknadno osmišljenih faktora zadovoljavajuća, svejedno se postavlja pitanje prikladnosti sadržaja i broja osmišljenih čestica. Nadalje, s obzirom na to da su sudionici ovog istraživanja bili PUN koji rade s učenicima s raznim teškoćama, na temelju kojih je procijenjeno kako im je u nastavi potrebna dodatna podrška, pa samim time i dodijeljen PUN, opravdano je pretpostaviti da im je dodatna podrška potrebna i izvan same nastave. Odnosno, velika je vjerojatnost da im je potrebna dodatna pomoć u učenju te usmjeravanje, pojašnjavanje tijekom izvršavanja školskih obaveza i nakon nastave. U tom slučaju taj dio pomoći i podrške vjerojatno je na roditeljima djece, što znači da bi i oni mogli imati znatan utjecaj na njihove školske ishode. Stoga, nastavno na prvi dio ograničenja vezano uz faktore uključene skalom atribucija, pretpostavlja se kako smo korištenjem odabrane skale zanemarili ili previdjeli važan čimbenik tj. potencijalni uzrok školskog uspjeha ili neuspjeha učenika s teškoćama, kojeg pomoćnici u nastavi nisu mogli procijeniti.

Nadalje, u istraživanju su sudjelovali PUN iz 19 županija, pri čemu je udio po pojedinim županijama znatno varirao. Također, svega je 16 sudionika u istraživanju muškog spola. Zbog ovih karakteristika uzorka postavlja se pitanje u kojoj je mjeri prikupljen uzorak reprezentativan za sveukupni uzorak PUN koji trenutno rade s učenicima s raznim teškoćama u osnovnim školama diljem Republike Hrvatske zbog čega je mogućnost generalizacije dobivenih rezultata ograničena. Također, u ovom su istraživanju PUN sami označili koje teškoće ima učenik kojem su dodijeljeni. Iako je dio PUN vjerojatno dobro upućen u dijagnoze učenika, postavlja se pitanje koliko su dani odgovori točni, a u kojoj su mjeri procjena samih PUN na temelju teškoća koje mogu opaziti tijekom rada s njima. Dobiveni odgovori također ukazuju na to da većina PUN radi s učenicima s višestrukim teškoćama, u raznim mogućim kombinacijama poremećaja, pri čemu je važno naglasiti da postoji mogućnost da se atribucije školskog uspjeha i neuspjeha razlikuju kod PUN ovisno o teškoćama koje dijete ima, što nažalost u ovom istraživanju nije bilo moguće provjeriti. Nastavno na prethodni nedostatak istraživanja, rezultati ukazuju na to da usprkos tome što veliki broj PUN radi s učenicima s višestrukim teškoćama, oni procjenjuju kako se uglavnom ne slažu s tvrdnjama da su nedovoljne sposobnosti učenika uzrok ostvarivanja školskog neuspjeha. Takvi rezultati također mogu ukazivati na davanje socijalno poželjnih odgovora, odnosno, da PUN možda nisu htjeli izraziti stajalište prema kojem učenike kojima su dodijeljeni ne smatraju dovoljno sposobnima ili pametnima. Slično je moguće pretpostaviti i vezano uz procjene intenziteta pojedinih emocija. Primjerice, iako rezultati pokazuju kako pomoćnici u nastavi osjećaju ljutnju kada procjenjuju da je uzrok školskog neuspjeha nedovoljan trud učenika, prosječna vrijednost ukazuje na nizak intenzitet ljutnje. Iako je anonimnost bila naglašena u uvodnoj uputi, i prije samih procjena različitih mogućih uzroka školskog uspjeha i neuspjeha, iskrenost danih procjena može biti upitna. Posljednje, u uputi prilikom procjene slaganja s različitim mogućim uzrocima školskog uspjeha i neuspjeha učenika s teškoćama, PUN imali su objašnjeno koje su to situacije. Na primjer, za školski uspjeh, prije davanja procjena nalazila se sljedeća uputa: „Kada učenik kojem ste pomoćnik u nastavi dobije DOBRU OCJENU (npr. peticu ili bilo koju drugu ocjenu koju smatrate dobrom), što mislite zašto se to dogodilo?“. Kao što možemo vidjeti, percepcija uspješne situacije donekle je prepuštena subjektivnoj procjeni PUN. Stoga se postavlja pitanje jesu li PUN različito zamislili situacije školskog uspjeha i neuspjeha. Primjerice,

postoji mogućnost da je dio PUN za situaciju školskog uspjeha uzimao u obzir postizanje ocjena odličan, vrlo dobar i dobar, dok je dio njih mogao školskim uspjehom smatrati postizanje samo ocjene odličan. S obzirom na to da je nepoznato jesu li PUN različito shvatili opis školskog uspjeha i neuspjeha, naglašava se kako je i to mogao biti faktor koji je utjecao na procjenu različitih mogućih uzroka koji su doveli do tih ishoda te time i na dobivene rezultate.

ZAKLJUČAK

U ovom je istraživanju dobiveno kako PUN u Republici Hrvatskoj neuspjeh učenika s teškoćama u najvećoj mjeri atribuiraju nedovoljnom trudu učenika s teškoćama, a potom čimbenicima vezanim uz školu. U najmanjoj mjeri neuspjeh učenika pripisuju vlastitom nedovoljnom ulaganju truda, a također smatraju kako uzrok školskog neuspjeha uglavnom nisu nedovoljne sposobnosti učenika s teškoćama. U atribuiranju uspjeha učenika s teškoćama PUN u najvećoj mjeri, i podjednako, uspjeh pripisuju trudu koji ulažu PUN i učenici sami. Kao dodatan uzrok uspjeha navode i sposobnosti učenika. Školski uspjeh učenika s teškoćama u najmanjoj mjeri pripisuju popustljivom ponašanju učitelja. Dakle, dobiveni rezultati upućuju na to da PUN učenike kojima su dodijeljeni vide kao sposobne ostvariti dobre rezultate te navode da u tome uspijevaju uz vlastiti trud i trud dodijeljenih im PUN. Kada učenici s teškoćama ne uspiju ostvariti školski uspjeh, PUN uzroke prepoznaju u nedovoljnom trudu učenika, ali i čimbenicima vezanim uz školu. Također je potvrđeno kako PUN doživljavaju očekivane emocije kao posljedicu atribuiranja školskih ishoda učenika s teškoćama, pri čemu se ističu nalazi da od očekivanih emocija u situaciji atribuiranja neuspjeha nedovoljnom trudu ljutnju osjećaju u niskom intenzitetu, dok u situaciji atribuiranja neuspjeha nedovoljnim sposobnostima sažaljenje i suosjećanje osjećaju u višem intenzitetu.

LITERATURA

- Algozzine, B. i Stoller, L. (1981). Effects of labels and competence on teachers' attributions for a student. *The Journal of Experimental Education*, 49, 132–136. doi: 10.1080/00220973.1981.11011776
- Balaž, B. (2021.) *Odrednice i ishodi epistemičkih emocija u obrazovnom kontekstu*. [Neobjavljeni doktorski rad]. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Butler, R. (1994). Teacher communications and student interpretations: effects of teacher responses to failing students on attributional inferences in two age groups. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 277–294. doi: 10.1111/j.2044-8279.1994.tb01102.x
- Drandić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnoga obrazovanja. *Napredak*, 158(4), 439-459. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/188294>
- Frenzel, A. C., Daniels, L. i Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Georgiou, S. N. (2008) Beliefs of experienced and novice teachers about achievement, *Educational Psychology*, 28(2), 119-131. doi: 10.1080/01443410701468716
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P. i Panaoura, G. (2002a). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39, 583–595. doi: 10.1002/pits.10049
- Graham, S. (1984). Communicating sympathy and anger to Black and White children: The cognitive (attributional) consequences of affective cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 40–54. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.40>
- Graham, S. (1984b). Teacher feelings and student thoughts: an attributional approach to affect in the classroom. *The Elementary School Journal*, 85, 91–104. doi: 10.1086/461394
- Guskey, T. R. (1982). Differences in teachers' perceptions of personal control of positive versus negative student learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 70–80. doi: 10.1016/0361-476X(82)90009-1
- Hall, B. W., Villeme, M. G. i Burley, W. (1989). Teachers' attributions for students' academic success and failure and the relationship to teaching level and teacher feedback practices. *Contemporary Educational Psychology*, 14(2), 133–144. doi: 10.1016/0361-476X(89)90031-3

- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc.
- Jager, L. i Denessen, E. (2015). Within-teacher variation of causal attributions of low achieving students. *Social Psychology of Education*, 18, 517–530. doi: 10.1007/s11218-015-9295-9
- Kennedy I. (2022). Sample Size Determination in Test-Retest and Cronbach Alpha Reliability Estimates. *British Journal of Contemporary Education* 2(1), 17-29. doi: 10.52589/BJCEFY266HK9
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. i Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468–482. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Lončarić, D., Martan, V. i Skočić Mihić, S. (2014). Atribucije školskog uspjeha i školskog neuspjeha kod učenika sa specifičnim teškoćama učenja. Knjiga sažetaka. *Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja*, 47-48
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Pearl, R. (1982). LD children's attributions for success and failure: A replication with a labeled LD sample. *Learning Disability Quarterly*, 5(2), 173–176. <https://doi.org/10.2307/1510578>
- Pirrone, C. (2012). The influence of teachers' preexisting notions about students on scholastic achievement. U: C. H. Tienken (Ur.) *Journal of Scholarship & Practice*, (str. 18–28). American Association of School Administrators
- Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 124/09)
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15)
- Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/18)
- Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN 67/14)
- Prawat, R. S., Byers, J. L. i Anderson, A. H. (1983). An attributional analysis of teachers' affective reactions to student success and failure. *American Educational Research Journal*, 20(1), 137–152. doi: 10.3102/00028312020001137

- Ross, L., Bierbrauer, G. i Polly, S. (1974). Attribution of educational outcomes by professional and nonprofessional instructors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(5), 609–618. <https://doi.org/10.1037/h0036740>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- UN. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006) <http://www.un.org/disabilities/documents/natl/croatia.doc>
- United Nations. The Universal Declaration of Human Rights. (1948) <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations. Declaration on the Rights of Disabled Persons (1975) <https://digitallibrary.un.org/record/189608>
- UNICEF. Konvencija o pravima djeteta. (1989) https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- Vlachou, A., Eleftheriadou, D. i Metallidou, P. (2014). Do learning difficulties differentiate elementary teachers' attributional patterns for students' academic failure? A comparison between Greek regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 1–15. doi: 10.1080/08856257.2013.830440
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 152/14).
- Zlatarić, T. (24. 2. 2015). *Inkluzivno obrazovanje*. <http://osigurajmoimjednakost.com/index.php/djeca-s-teskocama-1/96-inkluzivno-obrazovanje/158-inkluzivno-obrazovanje.html>
- Zuckerman, Z. (2016). *Summa pedagogica : inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Naklada Benedikta.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. doi: 10.1037/0033-295X.92.4.548
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1–14. doi: 10.1023/A:1009017532121
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. doi: 10.1080/00461520903433596
- Woodcock, S. i Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers' attributions of the educational outcomes of

students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 61(2), 223–241. doi: 10.1007/s11881-011-0058-9

Woolfson, L., Grant, E. i Campbell, L. (2007). A comparison of special, general and support teachers' controllability and stability attributions for children's difficulties in learning. *Educational Psychology*, 27(2), 295–306. doi: 10.1080/01443410601066826

Yehudah, Y. B. (2002). Self-serving attributions in teachers' explanations of students' performance in a national oral essay competition. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(4), 411–415(5). doi: 10.2224/sbp.2002.30.4.411

PRILOZI

Prilog A

Tablica 10

Prikaz faktorskih zasićenja pojedinih čestica za atribucije školskog neuspjeha (N=245)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Š_2	0.74			
Š_3	0.87			
Š_4	0.40			
NT_1		0.92		
NT_2		0.99		
NT_3		0.62		
NT_4		0.67		
NS_1			0.39	
NS_2			0.88	
NS_3			1.02	
NS_4			0.55	
NT_PUN_1				0.90
NT_PUN2				0.90

Legenda.

Š_2/ _3/ _4- čestice atribuiranja neuspjeha čimbenicima vezanim uz školu

NT_1/ _2/ _3/ _4-čestice atribuiranja neuspjeha nedovoljnom trudu učenika

NS_1/ _2/ _3/ _4-čestice atribuiranja neuspjeha nedostatnim sposobnostima učenika

NT_PUN_1/ _2- čestice atribuiranja neuspjeha nedovoljnom trudu pomoćnika u nastavi

Prilog B

Tablica 11

Prikaz faktorskih zasićenja pojedinih čestica za atribucije školskog uspjeha (N=245)

	Faktor 1			
U_1	0.78			
U_2	0.57			
U_3	0.95			
U_4	0.55			
		Faktor 2		
T_1		0.71		
T_2		0.90		
T_3		0.99		
T_4		0.84		
			Faktor 3	
S_1			0.75	
S_2			0.96	
S_3			0.95	
S_4			0.63	
				Faktor 4
T_PUN_1				0.94
T_PUN2				0.88

Legenda.

U_1/_2/_3/_4-čestice atribuiranja uspjeha čimbenicima vezanim uz učitelje

T_1/_2/_3/_4-čestice atribuiranja uspjeha trudu učenika

S_1/_2/_3/_4-čestice atribuiranja uspjeha sposobnostima učenika

T_PUN_1/_2- čestice atribuiranja uspjeha trudu pomoćnika u nastavi

Prilog C

Prikaz korelacija između čestica za atribucije školskog neuspjeha (N=245)

	Š2	Š3	Š4	NT1	NT2	NT3	NT4	NS1	NS2	NS3	NS4	NTPUN1	NTPUN 2
Š2	-												
Š3	.77*	-											
Š4	.22*	.33*	-										
NT1	.40*	.46*	.03	-									
NT2	.34*	.39*	-.04	.81*	-								
NT3	.30*	.38*	.00	.51*	.62*	-							
NT4	.43*	.50*	.05	.71*	.60*	.41*	-						
NS1	.36*	.34*	.02	.20	.22*	.19	.28*	-					
NS2	.06	.21*	.07	.14	.17	.15	.10	.34*	-				
NS3	.06	.18	.01	.06	.13	.11	.05	.41*	.82*	-			
NS4	.10	.18	.10	.08	.10	.05	.13	.45*	.45*	.51*	-		
NTPUN1	.11	.07	.09	.13	.08	.08	.08	.22*	.12	.17	.27*	-	
NTPUN2	.08	.08	.14	.12	.08	.12	.10	.21*	.13	.16	.26*	0.80*	-

Legenda

*p<.001

Š2/3/4- čestice atribuiranja neuspjeha čimbenicima vezanim uz školu

NT1/2/3/4-čestice atribuiranja neuspjeha nedovoljnom trudu učenika

NS1/2/3/4-čestice atribuiranja neuspjeha nedostatnim sposobnostima učenika

NTPUN1/2- čestice atribuiranja neuspjeha nedovoljnom trudu pomoćnika u nastavi

Prilog D

Prikaz korelacija između čestica za atribucije školskog uspjeha (N=245)

	U1	U2	U3	U4	T1	T2	T3	T4	S1	S2	S3	S4	TPUN1	TPUN 2
U1	-													
U2	.36*	-												
U3	.71*	.51*	-											
U4	.33*	.61*	.52*	-										
T1	-.05	-.34*	-.14	-.27*	-									
T2	-.00	-.19	-.07	-.25*	.67*	-								
T3	-.08	-.34*	-.15	-.26*	.69*	.76*	-							
T4	-.07	.28*	-.14	-.29*	.67*	.70*	.86*	-						
S1	.10	.25*	.04	-.21*	.56*	.44*	.51*	.59*	-					
S2	.02	.34*	-.05	-.31*	.51*	.41*	.46*	.51*	.81*	-				
S3	.06	.29*	-.01	-.30*	.51*	.44*	.48*	.51*	.81*	.92*	-			
S4	.06	.21	-.06	-.27*	.25*	.16	.20	.27*	.46*	.52*	.53*	-		
TPUN1	.02	.02	.08	.10	.28*	.33*	.36*	.37*	.32*	.28*	.32*	.04	-	
TPUN2	.04	.02	.10	.07	.31*	.34*	.40*	.43*	.34*	.28*	.32*	.08	0.88*	-

Legenda

**p<.001*

U1/2/3/4- čestice atribuiranja uspjeha čimbenicima vezanim uz učitelje

T1/2/3/4-čestice atribuiranja uspjeha trudu učenika

S1/2/3/4-čestice atribuiranja uspjeha sposobnostima učenika

TPUN1/2- čestice atribuiranja uspjeha trudu pomoćnika u nastavi

Prilog E

Završna verzija prilagođene Skale atribucija školskog uspjeha i neuspjeha korištene u istraživanju.

U ovom dijelu upitnika molimo Vas da na ponuđenim tvrdnjama procijenite kojim razlozima pripisujete školski neuspjeh i uspjeh učenika kojem ste pomoćnik u nastavi. Molimo Vas da se u ovim procjenama usmjerite na učenika kojem ste trenutno pomoćnik u nastavi. Pažljivo pročitajte svaku tvrdnju i na skali od 1 do 5 procijenite koliko se slažete s pojedinom tvrdnjom. Ponavljamo da je ovo istraživanje anonimno i da se Vaši odgovori nikako ne mogu povezati s Vama, stoga Vas molim da odgovarate iskreno.

Pročitajte svaku tvrdnju i razmislite koliko se slažete s tvrdnjom te potom označite svoj odgovor.

Brojevi znače: 1=uopće se ne slažem; 2=uglavnom se ne slažem; 3=osrednje se slažem; 4=uglavnom se slažem; 5= u potpunosti se slažem

Kada učenik kojem ste pomoćniku nastavi dobije LOŠU OCJENU (npr. jedinicu ili bilo koju drugu ocjenu koju smatrate lošom), što mislite zašto se to dogodilo?

Zato što:

1. ...učenik smatra da su školski zadaci besmisleni i beskorisni. 1 2 3 4 5
2. ...su učeniku predmeti i učenje dosadni. 1 2 3 4 5
3. ...ono što učenika pitaju mu neće nikada trebati u životu. 1 2 3 4 5
4. ...se nije dovoljno pripremao za ispit. 1 2 3 4 5
5. ...to gradivo nije dobro naučio. 1 2 3 4 5
6. ...nije pazio što radi na ispitu. 1 2 3 4 5
7. ...nije redovito vježbao i pisao zadaće. 1 2 3 4 5
8. ...je loš učenik. 1 2 3 4 5
9. ...nema potrebne sposobnosti da bi ostvario bolji uspjeh. 1 2 3 4 5
10. ...nije u stanju naučiti za dobru ocjenu. 1 2 3 4 5

11. ...nije dovoljno pametan. 1 2 3 4 5
12. ...ja kao PUN nisam dovoljno pomogao učeniku u shvaćanju gradiva
13. ... ja kao PUN nisam koristio prikladne načine objašnjavanja koji bi pomogli učeniku u razumijevanju gradiva

Kada učenik kojem ste pomoćniku nastavi dobije DOBRU OCJENU (npr. peticu ili bilo koju drugu ocjenu koju smatrate dobrom), što mislite zašto se to dogodilo?

Učenik/učenica dobila je dobru ocjenu zato što...

14. ...je sposoban/sposobna. 1 2 3 4 5
15. ...je bistar učenik/učenica. 1 2 3 4 5
16. ...je pametan/pametna. 1 2 3 4 5
17. ...bez puno truda može riješiti sve zadatke. 1 2 3 4 5
18. ...je učitelju vrlo drag učenik/učenica. 1 2 3 4 5
19. ...mu/joj učitelji uvijek daju dobre ocjene, bez obzira na njegov/njezin trud i znanje.
1 2 3 4 5
20. ...ga/ju učitelj (učiteljica) voli. 1 2 3 4 5
21. ...mu/joj učitelj uvijek postavlja lagana pitanja. 1 2 3 4 5
22. ...je bio/bila pažljiv u rješavanju zadataka. 1 2 3 4 5
23. ...je redovito pisao/la zadaće. 1 2 3 4 5
24. ...se potrudio/la pripremiti (naučiti) za ispit. 1 2 3 4 5
25. ...je to gradivo dobro naučio/la. 1 2 3 4 5
26. ... sam uložio/uložila puno truda da bi učeniku/učenici gradivo bilo jasnije
27. ... sam koristio/la načine poučavanja koji su prilagođeni djetetovim potrebama i olakšavaju razumijevanje i usvajanje gradiva