

Samoprocjena interkulturalne kompetencije nastavnika osnovnih škola u kontekstu rada s učenicima romske nacionalne manjine

Marković, Silvia

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:394818>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-28**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Silvia Marković

SAMOPROCJENA INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA
OSNOVNIH ŠKOLA U KONTEKSTU RADA S UČENICIMA ROMSKE
NACIONALNE MANJINE

DIPLOMSKI RAD

Mentorice:

Prof.dr.sc. Vesna Kovač

Prof.dr.sc. Kornelija Mrnjajus

Rijeka, 2022.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Silvia Marković

SAMOPROCJENA INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA
OSNOVNIH ŠKOLA U KONTEKSTU RADA S UČENICIMA ROMSKE
NACIONALNE MANJINE

DIPLOMSKI RAD

Mentorice:

Prof.dr.sc. Vesna Kovač

Prof.dr.sc. Kornelija Mrnjajus

Rijeka, 2022.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Silvia Marković

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SELF-ASSESSMENT OF
INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF WORKING
WITH ROMA NATIONAL MINORITY STUDENTS

MASTER THESIS

Mentors:

Associate Professor Vesna Kovač, PhD
Associate Professor Kornelija Mrnjauš, PhD

Rijeka, 2022.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Samoprocjena interkulturalne kompetencije nastavnika osnovnih škola u kontekstu rada s učenicima romske nacionalne manjine.*

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

Ime i prezime studentice: Silvia Marković

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

“It is primarily schools that should adapt to the diversity of their pupils instead of expecting that all the children will be able to adapt to the frequently notably rigid functioning of schools”

- Lesar (2013: 85)

SAŽETAK

Romska nacionalna manjina predstavlja jednu od najbrojnijih, ali i najranjivijih nacionalnih manjina na području Republike Hrvatske. Romsko stanovništvo nalazi se na margini društva u svim aspektima svojega života – počevši od uvjeta življenja koji su u većini slučajeva nehumani, zapošljavanja gdje su u većini slučajeva diskriminirani „samo zato što su Romi“, položaja u društvu koji je uglavnom nepovoljan. Niti u aspektu obrazovanja, romsko stanovništvo ne nalazi se u povoljnijem položaju. Iako su na području Hrvatske već provedene te se provode brojne strategije za poboljšanje obrazovnih mogućnosti za romsku djecu, i dalje prolaze obrazovni sustav s lošijim postignućima u odnosu na druge učenike. Upravo zato, prvo poglavlje posvećeno je romskoj nacionalnoj manjini, uključujući njihova kulturalna obilježja te socijalne, društvene i ekonomske odrednice koje su važne za shvaćanje konteksta romske populacije. U sklopu toga, veliki dio posvećen je upravo obrazovanju Roma u Hrvatskoj s posebnim osvrtom na izazove koji su prisutni na svim razinama obrazovanja.

S obzirom da škola u cijelom procesu obrazovanja romske djece zauzima veliku ulogu, a posebice nastavnici koji su od najranije dobi uključeni u njihovo obrazovanje, sve veći naglasak stavlja se upravo na interkulturalnu kompetenciju nastavnika koja je ključna u kontekstu obrazovanja učenika druge kulture - učenika romske nacionalne manjine. Stoga, drugo poglavlje posvećeno je interkulturalnoj kompetenciji nastavnika, karakteristikama interkulturalno kompetentnog nastavnika te načinima na koje se ona može unaprijediti. Upravo zato proizlazi potreba za ovim istraživanjem čiji je cilj ispitati kako nastavnici osnovnih škola samoprocjenjuju ovladanost interkulturalnom kompetencijom u radu s učenicima pripadnicima romske nacionalne manjine, budući da se u ovome radu interkulturalna kompetencija sagledava kao jedan od mogućih čimbenika rješavanja identificiranih izazova u obrazovanju Roma.

U empirijskom dijelu, prikazani su rezultati dobiveni kvantitativnim istraživanjem – metodom *online* ankete na uzorku od 61 nastavnika, od kojih je 8 muškaraca (13,1%) i 53 žene (86,9%), u dobi od 25 do 65 godina, iz 7 osnovnih škola na području Primorsko-goranske županije. Utvrdilo se kako ne postoji statistički značajna razlika u interkulturalnoj kompetentnosti nastavnika s obzirom na duljinu radnog staža, spol, udio romskih učenika u ukupnom broju učenika škole, ima li škola ili nema romske pomagače u nastavi te jesu li nastavnici ili nisu sudjelovali u stručnim usavršavanjima za unaprjeđenje rada s romskom populacijom. Gotovo svi ispitanici procjenjivali su svoje kompetencije vrlo visoko s obzirom na tvrdnje iz upitnika

koje su se odnosile na njihovu interkulturalnu kompetentnost, što se može pripisati davanju društveno poželjnih odgovora, precjenjivanju vlastitih kompetencija ili pak stvarnoj interkulturalnoj kompetentnosti nastavnika. Ovim rezultatima, utvrdilo se kako se svi nastavnici procjenjuju interkulturalno kompetentnima za rad s romskim učenicima, no s druge strane romski učenici se i dalje suočavaju s brojnim izazovima u obrazovanju i postižu lošija obrazovna postignuća u odnosu na druge učenike, što je značajan indikator prisutnosti problema i postojanja „rupa“ u obrazovnom sustavu kada je riječ o romskoj nacionalnoj manjini.

Ključne riječi: učenici romske nacionalne manjine, interkulturalna kompetencija, ovladanost nastavnika osnovnih škola interkulturalnom kompetencijom

ABSTRACT

The Roma national minority is one of the most numerous, but also the most vulnerable national minorities in the territory of the Republic of Croatia. The Roma population is marginalized in all aspects of their lives - from living conditions that are inhumane in most cases, employment where in most cases they are discriminated against "just because they are Roma", a position in society that is mostly unfavorable. Even in terms of education, the Roma population is not in a better position. Although numerous strategies have already been implemented in Croatia and are being implemented to improve educational opportunities for Roma children, they are still undergoing an education system with poorer achievements compared to other students. That is why the first chapter is dedicated to the Roma national minority, including their cultural characteristics, social and economic determinants that are important for understanding the context of the Roma population. As part of this, a large part is dedicated to the education of Roma in Croatia, with special reference to the challenges that are present at all levels of education.

Accordingly, school plays a major role in the entire process of education Roma children, especially teachers who are involved in their education from early age, increasing emphasis is placed on intercultural competence of teachers which is crucial in the context of education of other cultural students minorities - Roma national minority. Therefore, the second chapter is dedicated to the intercultural competence of the teacher, the characteristics of the interculturally competent teacher and the ways in which it can be improved. That is why there is a need for this research which aims to examine how primary school teachers self-assess mastery of intercultural competence in working with students belonging to the Roma national minority, since in this paper intercultural competence is seen as one of the possible factors to address identified challenges in Roma education.

In the empirical part, the results are obtained by quantitative research - the method of *online* survey questionnaire on a sample of 61 teachers, 8 men (13,1%) and 53 women (86,9%), aged 25 to 65, from 7 primary schools in the Primorje-Gorski Kotar County. It was found that there is no statistically significant difference in the intercultural competence of teachers with regard to length of service, gender, share of Roma students in the total number of students, whether the school has or does not have Roma teaching assistants and whether or not teachers participated in in-service training for improving work with the Roma population. Almost all respondents rated their competencies very highly based on the statements from the

questionnaire related to their intercultural competence, which can be attributed to giving socially desirable answers, overestimating their own competencies or the actual intercultural competence of teachers. These results show that all teachers are assessed as interculturally competent to work with Roma students, but on the other hand Roma students still face many challenges in education and achieve poorer educational achievements compared to other students, which is a significant indicator of the presence of problems and the existence of “holes” in the education system when it comes to the Roma national minority.

Keywords: Roma national minority students, intercultural competence, primary school teachers' mastery of intercultural competence

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. POLOŽAJ ROMSKE NACIONALNE MANJINE U HRVATSKOJ	4
2.1. <i>Kulturalna obilježja Roma</i>	4
2.2. <i>Socijalne, ekonomske i društvene odrednice romske nacionalne manjine</i>	7
2.3. <i>Obrazovanje Roma u Hrvatskoj</i>	8
2.3.1. <i>Izazovi predškolskog odgoja i obrazovanja djece Roma u Hrvatskoj</i>	10
2.3.2. <i>Uključenost djece Roma u osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj</i>	13
2.3.2.1. <i>Dosadašnje spoznaje o razlozima postizanja lošijih obrazovnih postignuća</i>	14
2.3.3. <i>Izazovi srednjoškolskog obrazovanja romskih učenika</i>	17
3. INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA NASTAVNIKA KAO MOGUĆI ČIMBENIK RJEŠAVANJA IDENTIFICIRANIH IZAZOVA U OBRAZOVANJU ROMA	18
3.1. <i>Interkulturalna kompetencija</i>	20
3.2. <i>Interkulturalna kompetencija nastavnika</i>	23
3.3. <i>Mehanizmi koji doprinose razvoju interkulturalne kompetencije (nastavnika)</i>	26
4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	29
4.1. <i>Predmet istraživanja</i>	29
4.2. <i>Temeljno istraživačko pitanje i cilj istraživanja</i>	29
4.3. <i>Instrument i metoda prikupljanja podataka</i>	31
4.4. <i>Uzorak</i>	32
4.5. <i>Postupci obrade i analize podataka</i>	33
5. PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA	34
5.1. <i>Samoprocjena nastavnika o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom s obzirom na duljinu staža u struci</i>	36
5.2. <i>Samoprocjena nastavnika o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom s obzirom na spol</i>	40
6.3. <i>Samoprocjena nastavnika o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom s obzirom na udio romskih učenika u ukupnom broju učenika u školi</i>	43
6.4. <i>Samoprocjena nastavnika o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom s obzirom na romske pomagače u nastavi</i>	49
7.3. <i>Samoprocjena nastavnika o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom s obzirom na sudjelovanje u stručnim osposobljavanjima za unaprjeđenje rada nastavnika s romskom populacijom.</i>	52
6. METODOLOŠKI NEDOSTACI I SMJERNICE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA	57
6.1. <i>Metodološki nedostaci istraživanja</i>	57
6.2. <i>Smjernice za buduća istraživanja</i>	57

7. ZAKLJUČAK	59
8. LITERATURA	62
9. PRILOZI	73

1. UVOD

Obrazovanje je gotovo neizostavan životni proces svakog pojedinca, a u Hrvatskoj ono je obavezno kada je riječ o osnovnoškolskom stupnju obrazovanja. Osnovno obrazovanje kao jedan od glavnih ciljeva obrazovanja ima osigurati stjecanje širokog općeg odgoja i obrazovanja čime učenici zapravo stječu temeljna znanja koja su im potrebna za život, ali i daljnje obrazovanje. Njime se postiže jednakost odgojno-obrazovnih mogućnosti te se pohađanjem osnovne škole sprječava odgojno-obrazovno diskriminiranje i društveno marginaliziranje (Eurydice, 2018). Posljednjih desetljeća, sve veći naglasak počeo se stavljati na ostvarivanje inkluzivnog obrazovnog sustava, kako na globalnoj tako i na nacionalnoj razini, kojim se želi izjednačiti pristup i sudjelovanje svakog pojedinca neke zajednice, bez obzira na njegove karakteristike i mogućnosti (Miličević i Dolenc, 2009). Drugim riječima, inkluzivno obrazovanje teži ka smanjivanju “svih prepreka u obrazovanju za sve učenike” te se odnosi na uključivanje “svih grupa ranjivih na segregaciju i društvenu marginalizaciju” (Livazović, Alispahić i Terović, 2015: 10-11). U kontekstu inkluzivnog obrazovanja, bitno je istaknuti i socijalnu dimenziju, budući da su to dva koncepta koja su usko povezana, međutim, socijalna dimenzija uz navedeno uključuje i jednakost obrazovnih šansi svakom pojedincu, bez obzira na socijalni, ekonomski i društveni status s posebnim naglaskom na osobe iz ranjivih skupina i osoba u nepovoljnom položaju (BFUG Working Group, 2015).

Nadalje, ranjive skupine stanovništva mogu se definirati kao one skupine društva koje su izložene većem riziku od siromaštva i socijalne isključenosti po pitanju gotovo svih segmenata, poput, ekonomskog statusa, obrazovanja, zdravstvenog stanja, dobi, identifikacije (nacionalne/etničke/rasne/vjerske manjine, spolne i rodne manjine) i slično (Vlada RH, 2014). U kontekstu toga, jednu od najranjivijih skupina na području Hrvatske čini romska nacionalna manjina i to u pogledu “diskriminacije, socijalne isključenosti jer ostvaruju slabiji prosječan stupanj obrazovanja, žive u lošim stambenim uvjetima i većinom su nezaposleni” (Vlada RH, 2014: 14). Navedeno potvrđuju i brojna istraživanja koja su provedena na europskoj i nacionalnoj razini, poput, *UNDP (United Nations Development Programme) izvještaja (2012)*, *EU-MIDIS II (2016)*, *NESET izvještaja (2019)* i drugih (Bagić, Burić, Dobrotić, Potočnik i Zrinščak, 2014; Šikić-Mičanović, Ivatts, Vojak i Geiger-Zeman, 2015; FRA, 2018; Kunac, Klasnić i Lalić, 2018; Vandekerckhove i sur., 2019). Prema navedenim istraživanjima, utvrdilo se da romsko stanovništvo ima male financijske prihode, živi u neadekvatnim životnim uvjetima, izloženo je diskriminaciji te je visoka stopa nezaposlenosti unutar

kućanstva. Osvrnemo li se isključivo na ona istraživanja koja su uključivala i obrazovni aspekt Roma, ali na području Republike Hrvatske, poput *EU-MIDIS-a II*, utvrdilo se da je sudjelovanje romske djece u programima predškolskog odgoja i obrazovanja izrazito nisko, dok je udio romske djece koja sudjeluju u osnovnoškolskom obrazovanju visok. To pokazuju i rezultati gdje 69% romske djece (3-6 godina) ne pohađa ni dječji vrtić ni predškolu, dok 95% romske djece (7-14 godina) pohađa osnovnu školu. Istraživanje se provelo unutar 12 županija RH te je obuhvatilo 128 lokaliteta unutar kojih ima 4139 romskih kućanstava – sveukupno 22 486 pripadnika romske nacionalne manjine od kojih je 10 422 u dobi od 16 godina ili starijih. Podaci su se prikupljali različitim istraživačkim metodama – intervjuima, anketnim upitnicima i fokus grupama.

Osim toga, bitno je istaknuti kako je prisutna i visoka stopa napuštanja obrazovanja u 15. godini, odnosno, nakon završetka osnovnoškolskog obrazovanja. Pritom, brojni su razlozi, no oni najučestaliji su sklapanje braka, trudnoća, nedostatak financija i lošiji obrazovni rezultati (FRA, 2018), dok poteškoće s jezikom, zaposlenje, udaljenost škole i preseljenje navode se kao manje učestali razlozi (Kunac i sur., 2018).

U kontekstu napuštanja obrazovanja romske djece, onaj aspekt na kojega se u ovome radu želi staviti poseban naglasak jesu *lošiji obrazovni rezultati* koji mogu biti povezani s prethodno navedenim nepovoljnim ekonomskim, socijalnim i društvenim uzrocima. Međutim, kao još jedan uzrok može se detektirati i sama (ne)kompetentnost odgojno-obrazovnih djelatnika s posebnim naglaskom na interkulturalnu kompetenciju, budući da je ovdje riječ o pripadnicima romske nacionalne manjine. Nadalje, kada se govori o interkulturalnoj kompetenciji nastavnika, misli se na “specifične kompetencije koje su neophodne da bi se aktivno surađivalo s ljudima iz drugih etničkih, kulturalnih, religijskih i jezičnih pozadina te mogu potaći dublje razumijevanje različitih kulturalnih praksi i vjerovanja” (Byram i sur., 2009: 23; prema Mrnjajus, Rončević i Ivošević, 2013: 62). Osim toga, autor Fantini (2000: 91) navodi da ono ujedno predstavlja i “moćan društveni alat koji se bori protiv netolerancije, ksenofobije i etnocentrizma” kako u međunarodnim tako i u domaćim interakcijama (Mrnjajus i sur., 2013: 61). U kontekstu interkulturalne kompetencije, bitno je istaknuti interkulturalni odgoj i obrazovanje u sklopu kojeg se ona zapravo razvija, ali i ostvaruje. Interkulturalnim odgojem i obrazovanjem želi se pomoći učenicima drugih kultura i etničke pripadnosti da se prilagode životu unutar zajednice, a da pritom zadrže aspekte svojeg etničkog identiteta te da postanu učinkoviti građani po završetku svojeg obrazovanja (Deardorff, 2009). Također, njime se naglasak stavlja i na osjetljivost spram sposobnosti među pojedincima različitih kultura, razvijanje svijesti o stereotipima, predrasudama i diskriminaciji te svijesti o kulturalnim

različitostima. Isto tako, njime se želi promicati prihvaćanje različitosti u društvu te usvajanje osnovnih komunikacijskih kompetencija i vještina metakomunikacije (Auernheimer, 2002; prema Deardorff, 2009). Bitno je istaknuti kako se interkulturalni odgoj i obrazovanje postižu interkulturalnim kurikulumom koji se temelji na “stečenim iskustvima učenika – znanjima, sposobnostima, vrijednostima i stavovima, a obuhvaća više komplementarnih dimenzija”, poput, kulturalne, društvene, gospodarske i okolinske dimenzije (Hrvatić, 2007: 248). Pritom, nastavnici zauzimaju veliku ulogu, kako u njegovoj izradi tako i u njegovoj implementaciji (Mrnjauš i sur., 2013).

Shodno navedenom, ovim diplomskim radom želi se dobiti uvid u to u kojoj mjeri nastavnici osnovnih škola sebe procjenjuju interkulturalno kompetentnim s naglaskom na rad s osobama romske nacionalne manjine. Upravo zato, kako bi se dobio uvid u sam kontekst teme, rad je podijeljen na dva velika teorijska poglavlja: *Položaj romske nacionalne manjine u Hrvatskoj i Interkulturalna kompetencija nastavnika kao mogući čimbenik rješavanja identificiranih izazova u obrazovanju Roma*. U prvom poglavlju, prikazana su kulturalna obilježja Roma, socijalne, ekonomske i društvene odrednice romske nacionalne manjine te obrazovanje Roma u Hrvatskoj s naglaskom na izazove koji se javljaju na predškolskoj, osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini obrazovanja. Poseban naglasak stavljen je na lošija obrazovna postignuća romskih učenika o čemu je detaljnije izneseno u navedenom poglavlju. U drugom poglavlju, usmjerilo se na definiranje pojma interkulturalne kompetencije s naglaskom na interkulturalnu kompetenciju nastavnika te mehanizme koji doprinose njezinom razvoju. Potom slijedi metodologija istraživanja u kojoj je iznesen predmet istraživanja, cilj istraživanja, instrument i metoda prikupljanja podataka, uzorak te postupci obrade i analize podataka. Zadnja poglavlja odnose se na prikaz i interpretaciju rezultata, metodološke nedostatke i smjernice za buduća istraživanja te zaključak.

2. POLOŽAJ ROMSKE NACIONALNE MANJINE U HRVATSKOJ

Romska nacionalna manjina, osim što predstavlja jednu od najranjivijih skupina u Republici Hrvatskoj, ona ujedno predstavlja i najbrojniju skupinu među nacionalnim manjinama na našem području. Međutim, broj populacije Roma na području Republike Hrvatske znatno je veći nego što to prikazuje popis stanovništva, budući da je veliki broj Roma prilikom popisa stanovništva ostao nedeklariran (Kunac i sur., 2018). Upravo se istraživanjem autora Kunac, Klasnić i Lalić po prvi put dobio precizni pokazatelj brojnosti romske populacije u Hrvatskoj kojim se utvrdilo da u 15 županija Republike Hrvatske ukupno živi 24 524 pripadnika romske nacionalne manjine, od kojih 11 604 u dobi iznad 16 godina u ukupno 4 599 kućanstava. Od navedenog broja, u Primorsko-goranskoj županiji živi 1 389 Roma, od kojih je 802 mlađe od 16 godina (Kunac i sur., 2018). Navedeni podatak je značajan, budući da unutar same romske zajednice najranjiviju skupinu čine djeca (Bagić i sur., 2013).

Prema podacima iz *Romska svakodnevica u Hrvatskoj: prepreke i mogućnosti za promjenu*, najbrojnije romske zajednice nalaze se na sjeveru Hrvatske, u Međimurskoj županiji (gdje je procijenjeno da živi 30% ukupne populacije Roma), Gradu Zagrebu i Osječko-baranjskoj županiji. Mnogo njih također živi u gradskim područjima Rijeke (Primorsko-goranska županija), Pule (Istarska županija), Bjelovara (Bjelovarsko-bilogorska županija), Siska, Kutine i Novske (Sisačko-moslavačka županija), Karlovca (Karlovačka županija), Pitomače (Virovitičko-podravsko županija), Slavonskog Broda (Brodsko-posavska županija), Vukovara (Vukovarsko-srijemska županija), Perušića (Ličkosenjska županija) te Đurđevca (Virovitičko-podravsko županija)“ (Kusan-Zoon, 2004; prema Bagić i sur., 2013: 25). Kada govorimo o lokalitetima romske populacije na području Primorsko-goranske županije, Romi su u najvećoj mjeri disperzirani po Rijeci (Pehlin, Rujevica, Plasi, Škurinje, Mihačeva Draga, Drenova) te Crikvenici, Novom Vinodolskom, Brodu na Kupi, Delnicama, Dedinu i Omišlju (Kunac i sur., 2018).

2.1. Kulturalna obilježja Roma

Prije nego se krene u opisivanje kulturalnih obilježja Roma, potrebno je objasniti pojam kulture. „Pojam kulture jedan je od najsloženijih u humanističkim i društvenim znanostima“ (Mesić, 2007: 159). Pojam „kultura“ (lat. cultus od colere=štovati, častiti) svoje značenje mijenjao je tijekom vremena, no općenito možemo reći kako se odnosi na „njegovanje čovjekovih prirodnih sposobnosti i života uopće, stvaranjem materijalnih i duhovnih dobara

koji se poučavanjem i učenjem prenose sa starijih generacija na mlađe“ (Mrnjauš, Rončević i Ivošević, 2013). Nalazi se u središtu individualnog i društvenog identiteta te je povezana sa svim čimbenicima koji utječu na oblikovanje načina razmišljanja, osjećanja, vjerovanja i djelovanja pojedinca kao člana društva (Mrnjauš i sur., 2013). Kultura se tradicionalno ogleda kao sveobuhvatni i čvrsti duhovni okvir, koja svojim pripadnicima određuje pogled na svijet, ali i na druge kulture. Ona predstavlja socijalnu formaciju s jedinstvenim strukturama i specifičnim vjerovanjima. Sastoji se od konstitutivnih elemenata kao što su jezik, tradicija, mitovi, obredi, običaji te samorazumijevanje neke zajednice (Mesić, 2007). Jezik je jedan od najuniverzalnijih i najraznovrsnijih oblika izražavanja ljudske kulture te je u središtu pitanja identiteta, pamćenja i prijenosa znanja. Ono je čak i u središtu obrazovnih koncepata, budući da su jezične kompetencije ključne za osnaživanje pojedinca za demokratska i pluralna društva jer uvjetuju školski uspjeh kao i pristup otvorenosti drugim kulturama (UNESCO, 2006).

Kao posljedica procesa globalizacije i brojnih promjena koje ona nosi sa sobom, svijet je postao „globalno selo“ u kojem je izražena „interakcija raznolikih kulturnih, etničkih i vjerskih skupina kao i različitih društvenih manjina i pokreta koje čine svestran mozaik globalnog društva“ (Ninčević, 2009: 60). Takvi globalizacijski procesi, migracije i interakcije rezultirale su približavanjem različitih kultura na zajedničkim područjima, gdje su se unutar dominantne kulture na određenom području stvorile manjinske kulture (Mrnjauš, 2013). Pojam „manjinska kultura“ odnosi se na kulturu „marginaliziranih ili osjetljivih grupa koje žive u sjeni većinskih populacija s različitom i dominantnom kulturalnom ideologijom (UNESCO, 1995: 57). Jednu od takvih manjinskih i marginaliziranih kulturnih grupa predstavlja upravo romska kultura, budući da je romsko stanovništvo stoljetnim migracijama završilo na našem području. „Navedena nedominantna pozicija manjinskih grupa nužno ne proizlazi iz brojčane slabosti, već ona često ima kvalitativnu dimenziju koja je povezana sa specifičnim kulturalnim i društveno-ekonomskim karakteristikama zajednice. Takve karakteristike mogu proizvesti sustav vrijednosti i stilove života koji su vrlo različiti ili pak nekompatibilni s onima iz dominantnijih grupa u društvu“ (UNESCO, 2006: 16). Kulturne razlike nisu uvijek vrednovane kao prednost, već su često sagledavane kao izvor neprihvatanja ili odbacivanja svega što je drugačije te, iako multikulturalnost sa sobom nosi mnoštvo novih vrijednosti i bogatstva, nailazimo na brojne izazove koji narušavaju miran i tolerantan suživot pripadnika različitih kultura (Gomes, 2000).

Romi, prema povijesnim nalazima potječu iz sjeverozapadne Indije, a dugogodišnjim migracijama po svijetu, u Europu su dospjeli u razdoblju od 10. do 13. stoljeća – dok se u

Hrvatskoj pojavljuju u 14. stoljeću (Hrvatić, 1996; Dragun, 2012). Većina hrvatskih Roma je autohtono, a preostali su uglavnom recentniji imigranti iz Bosne i Hercegovine, Srbije i Kosova. Zajednica je raznolika po pitanju religijske pripadnosti s 45% muslimana, 31,1% katolika, 16,9% pravoslavaca i 6,8% nereligioznih ili drugih religija (Bagić i sur., 2013). Iako se zbog brojnih migracija romsko stanovništvo nastojalo u što većoj mjeri prilagoditi prilikama i okolnostima tijekom svoje seobe, očuvali su svoje kulturne posebnosti i način života. Ekspanzijom Roma po čitavom svijetu, podijelili su se u tri glavne etničke zajednice: Gitane, Kalderaše i Manuše (Hrvatić, 2004). Njihova kultura ogleda se u religiji, muzici, jeziku i mitovima, a s obzirom da se ona temelji na usmenim legendama – povijesni događaji njihovog naroda teško su određivi jer nema značajnih pisanih tragova. Sama riječ „Rom“ u prijevodu znači čovjek, čime se Romi ponajprije percipiraju pripadnicima ljudskoga roda, a tek nakon toga pripadnicima romskog naroda. Osim toga, Romi se još nazivaju i „narodom bez domovine“, budući da je njihov život nomadski – ne zadržavaju se na jednome mjestu. To može objasniti činjenicu da se romski jezik govori u čitavom svijetu na mnogo različitih dijalekata te je gotovo nemoguće pronaći zemlju u kojoj nema Roma niti njihovog jezika (Dragun, 2012).

Romski jezik smješta se u porodicu dravidskih jezika sjeverozapadne Indije, a do navedenog zaključka došlo se na temelju komparacije s jezicima koji su tamo zastupljeni. Hrvatski Romi podijeljeni su u dvije zajednice s obzirom na jezik kojim govore – zajednice koje govore *Romani chib* i one koji govore *Bojash*, čiji jezik ima određene sličnosti sa starorumunjskim (Bagić i sur., 2013). Prema knjizi *Standardizacija romskog jezika* autorice Dragun, na području Republike Hrvatske službeni naziv jezika Roma jest „Romani čhib“ te je njihovo pismo latinično i sastoji se od 38 slova. Za njihov jezik tvrdi se da je on jedina „knjiga“ koji je romski narod ponio sa sobom tijekom stoljetnih migracija te on predstavlja „kolektivnu memoriju i svjedočanstvo o njihovom stvaranju svijeta, ali i sebe samih“ (Dragun, 2012: 13). Romski jezik jest „inventar materijalne i duhovne kulture“ jer sadrži elemente mnogih drugih kultura s kojima su bili u dodiru tijekom svojih migracija.

Ono po čemu je romska kultura još posebna jest činjenica da u sebi ima elemente brojnih drugih kultura, poput perzijske, indijske, judejsko-kršćanske, egipatske i europske kulture. Također, romska vjerovanja imaju dodirne točke s hinduizmom iz čega proizlazi njihovo vjerovanje u karmu te kastinsku uvjetovanost – odupiranje promjenama načina života i tradicionalne djelatnosti. Uz to, Romi žive osnovno načelo indijske kulture, a to je odbacivanje materijalnosti (Dragun, 2000). Upravo zato, Romi su u glavnini “nepismen narod” koji živi na margini društva u primitivnim uvjetima života te se zato i bave

marginaliziranim zanimanjima (Dragun, 2000: 320). To se može objasniti njihovom drugačijom percepcijom prema životu gdje se prioritet daje načelu sreće i zabave, u odnosu na materijalna dobra i obrazovanje. Navedeno se može povezati s njihovim siromašnim i skromnim načinom života u Hrvatskoj, gdje iako su se donekle asimilirali u hrvatsko društvo, i dalje njeguju svoju kulturu i tradiciju.

Može se zaključiti kako su Romi multikulturalan narod, budući da su tijekom svojih seoba nastanjivali mnoga mjesta diljem svijeta, a zbog egzistencije usvajali djeliće drugih kultura, ali u glavnini zadržali svoju kulturu i način života.

2.2. Socijalne, ekonomske i društvene odrednice romske nacionalne manjine

Romska nacionalna manjina nalazi se u najnepovoljnijem položaju u odnosu na druge manjine. Naime, Romi su svakodnevno izloženi diskriminaciji, isključivanju i marginalizaciji od strane stanovništva neroma (Baranović, 2009; Bagić i sur., 2013; Šikić-Mićanović i sur. 2015). Navedeno se odražava na svim poljima njihovog života – u obrazovanju, zapošljavanju, stambenim uvjetima te općenito položaju u društvu. Sam životni standard im je nepovoljniji u odnosu na većinsko stanovništvo, počevši od samih uvjeta stanovanja koji su neadekvatni (pr. pola romskih kućanstava nema pristup kanalizaciji, zahodu ili kupaonici) (Baranović, 2009; Kunac i sur., 2018). Navedeno potvrđuje i istraživanje *EU MIDIS II* iz 2016. godine koje se provelo na 2800 ispitanika, a obuhvaćalo je područja u kojima su Romi činili preko 10% lokalnog stanovništva. Utvrdilo se da gotovo cijelo romsko stanovništvo u Hrvatskoj ima dohotke ispod nacionalnog praga siromaštva, a više od trećine Roma (38 %) živi u kućanstvima u kojima je najmanje jedan član barem jednom odlazio spavati gladan (FRA, 2018).

Loši životni uvjeti te niski dohoci mogu se povezati s visokom stopom nezaposlenosti romskog stanovništva (Baranović, 2009; UNDP, World Bank and European Commission, 2011; Bagić i sur., 2014; Šikić-Mićanović i sur. 2015; Kunac i sur., 2018) koja je osim diskriminacije, rezultat i niske stope obrazovanosti Roma. Navedeno također potvrđuje *EU MIDIS II*, kojim se utvrdilo da je više od polovice (62%) članova romskih kućanstava nezaposleno, a udio plaćenog rada u Hrvatskoj je najniži među istraživanim državama članicama EU-a. Shodno tome, trećina Roma živi u neadekvatnim kućanstvima bez tekuće vode u stambenom prostoru, dok polovina živi u kućanstvima bez zahoda ili tuša te kupaonice u stambenom prostoru. Osim loših životnih uvjeta, pripadnici romske nacionalne manjine u nepovoljnom su položaju u društvenoj zajednici, gdje je 37 % ispitanika izjavilo da je

diskriminaciju doživjelo u proteklih 12 mjeseci, ali samo ih je petina diskriminaciju i prijavila (FRA, 2018).

Jedan od razloga navedenih nepovoljnih socijalnih i ekonomskih uvjeta Roma može predstavljati upravo visoka zastupljenost neobrazovanosti romskog stanovništva zbog kojeg ih je većina nezaposlena te nema prihode za zadovoljavanje temeljnih životnih potreba. Kada bi romsko stanovništvo u većoj mjeri bilo obrazovano te kada bi ih više imalo završene srednje škole, bila bi i veća vjerojatnost za pronalaskom posla. Zaposlenjem bi romska kućanstva imali i više prihoda čime bi si mogli omogućiti dostojan i adekvatan život. Međutim, od promjene treba krenuti u najranijoj životnoj dobi romske djece kako bi razvili drugačiju perspektivu prema obrazovanju te općenito stavovima i pristupima učenju. S obzirom da je većina roditelja romske djece neobrazovana (Lapat, 2009), važnu ulogu na njihovom putu obrazovanja zauzimaju odgojno-obrazovni djelatnici, posebno nastavnici osnovnih škola. Jedna od njihovih temeljnih zadaća jest pružiti podršku te stvoriti poticajno okruženje za romske učenike kako bi se osjećali prihvaćeno u zajednici te kako bi bili motivirani za učenjem i obrazovanjem. Time bi se potencijalno eliminirao jedan od razloga napuštanja obrazovnog sustava u 15. godini, a to su lošija obrazovna postignuća.

Upravo zato, važno je ispitati koliko sebe nastavnici uopće smatraju interkulturalno kompetentnima u kontekstu rada s učenicima romske nacionalne manjine – da bi se ostvarila integracija romskih učenika u obrazovnu te društvenu zajednicu, od velike je važnosti da se nastavnici osnovnih škola smatraju interkulturalno kompetentnima te da u konačnici to i jesu.

2.3. Obrazovanje Roma u Hrvatskoj

Djeca pripadnici romske nacionalne manjine, kao i sva djeca, “imaju neotuđivo pravo na obrazovanje, zdravlje, život u obiteljskom okruženju i u primjerenim uvjetima koji stimuliraju njihov razvoj i napredak, pravo na vlastiti jezik, kulturni i religijski identitet” (Bagić i sur., 2014: 8). Pravo obrazovanja nacionalnim manjinama zajamčeno je Ustavom te posebno uređeno *Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina* (NN, 51/00). Shodno tome, postoje tri programa po kojima se djeca mogu školovati na manjinskom jeziku:

o Model A: nastava se izvodi na jeziku i pismu nacionalnih manjina uz obavezno učenje hrvatskog jezika

o Model B: dvojezična nastava (prirodoslovni predmeti na hrvatskom, a ostali na jeziku manjine)

o Model C: njegovanje jezika i kulture (2 do 5 sati tjedno dodatne nastave njegovanja manjinskog jezika i kulture), izvodi se kao zaseban program uz pohađanje cjelokupnog programa obrazovanja na hrvatskom jeziku“ (Baranović, 2009; Miličević i Dolenc, 2009).

Donedavno su se u školama na području Hrvatske primjenjivala sva tri modela, međutim od školske godine 2020./2021., Ministarstvo znanosti i obrazovanja donijelo je odluku o primjeni samo Modela C u svim osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj (NN 52/2020). Na nacionalnoj razini provodile su se, provode se te će se tek provoditi brojne strategije i aktivnosti, poput, *Strategije borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti u Republici Hrvatskoj (2014. - 2020.)*, *Nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020.godine*, *Nacionalnog plana za uključivanje Roma, za razdoblje od 2021. do 2027. godine*, dodjeljivanja novčanih potpora prilikom obrazovanja i slično, koje su usmjerene na uključivanje Roma u hrvatsko društvo te poboljšanje njihovih socijalnih, ekonomskih i obrazovnih uvjeta. Primjerice, *Nacionalna strategija za uključivanje Roma* navodi obrazovanje kao jedno od prioritetnih područja te joj je glavni cilj „poboljšati pristup kvalitetnom obrazovanju uključujući obrazovanje i skrb pruženu u ranom djetinjstvu, ali i osnovnog, srednjeg i sveučilišnog obrazovanja s posebnim naglaskom na uklanjanje moguće segregacije u školama; spriječiti preuranjen prekid školovanja i osigurati lagan prijelaz iz škole do zaposlenja“ (Vlada RH, 2012: 41).

Iako su prava Roma iznesena unutar *Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina* (Narodne Novine, 2010) i *Zakona o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina* (Narodne Novine, 2000), u realnosti nisu u potpunosti implementirana. Navedeno je prepoznato i u *Nacionalnoj strategiji za uključivanje Roma*, gdje su detektirani mnogi izazovi i problemi u samoj implementaciji nacionalne obrazovne politike, ali i mjera strateških dokumenata koji su namijenjeni uključivanju upravo romske nacionalne manjine u društvo (Vlada RH, 2012). Iako romska djeca u školama imaju pravo na učenje svojeg materinjeg jezika, obrazovanje na romskom jeziku i sama njegova provedba, povezani su s brojnim preprekama, počevši od kompleksnosti standardizacije romskog jezika te nedovoljan broj kompetentnih nastavnika za njegovo provođenje (Dragun, 2012).

Shodno tome, djeca pripadnici romske nacionalne manjine, iako imaju jednaka prava na obrazovanje kao i sva druga djeca, u realnosti su u znatno nepovoljnijem položaju o odnosu na ostalu djecu. Iako se navedenim strategijama nastoji unaprijediti njihov položaj u obrazovanju, i dalje se suočavaju s brojnim izazovima koji ih „koče“ u tome. Razlozi su višestruki, no ono što predstavlja izazove prilikom njihovog obrazovanja jesu primarno lošiji

socio-ekonomski uvjeti te uvjeti života općenito, socijalni položaj u društvu te neobrazovanost većinskog dijela romskog stanovništva. Izazov također predstavljaju sam njihov jezik i kultura, koji se uvelike razlikuju od jezika i kulture većine stanovnika Hrvatske, zbog čega su neshvaćeni, ali i diskriminirani – od zajednice, poslodavaca i okoline općenito.

Sve navedeno proteže se od njihove najranije dobi, dakle od predškolskog uzrasta pa sve kroz osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje.

2.3.1. Izazovi predškolskog odgoja i obrazovanja djece Roma u Hrvatskoj

Jedno od poticajnih okruženja koja se navode u strategijama, predstavljaju upravo ustanove za predškolski odgoj i obrazovanje, čija je primarna uloga, prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu*, stvoriti uvjete koji će omogućiti „sveobuhvatan i zdrav razvoj djece u fizičkoj, emocionalnoj, društvenoj, intelektualnoj, moralnoj i duhovnoj domeni“ u skladu s mogućnostima i specifičnostima svakog djeteta (MZOS, 2011: 50-51). Osim toga, zadaća takvih ustanova jest povezivanje obiteljskog okruženja kojem dijete pripada i njegovog ili njenog socijalnog okruženja, s posebnim naglaskom na djecu iz socijalno ugroženih područja (Višnjević Jevtić i sur., 2018).

Problem nastaje kada romske obitelji ne upisuju svoju djecu u ustanove predškolskog odgoja i obrazovanja čime od samog početka romska djeca nemaju jednaku mogućnost za optimalan psihofizički i socijalni razvoj kao druga djeca. Navedena nejednakost vidljiva je u tome što je uključenost romske djece u programe predškolskog odgoja i obrazovanja izrazito niska te su općenito manje u njega uključena od ostale djece (UNICEF, 2011; Šikić-Mićanović i sur., 2015; FRA, 2016; Višnjević Jevtić i sur., 2018). To potvrđuje i istraživanje *EU-MIDIS II* iz 2016. godine, kojim se na uzorku od 463 djece u dobi od 3 do 6 godina, utvrdilo da čak 68,9% njih nije bilo uključeno u programe predškolskog odgoja i obrazovanja ili vrtića (FRA, 2016). Razlozi su mnogostruki, poput toga što pripremni programi predškole nisu ujednačeni po trajanju, kvaliteti i dinamici, ovisno o lokaciji, te nije uspostavljen sustavan mehanizam koji bi osigurao njihovu ujednačenu kvalitetu (Šikić-Mićanović i sur., 2015). Također, razlog može biti neosvijestjenost roditelja o važnosti predškolskog odgoja ili pak nedostatni kapaciteti u dječjim vrtićima (Vlada RH, 2012). Broj uključenosti romske djece u predškolskom odgoju i obrazovanju od šk.god. 2007./2008. do 2017./2018., vidljivo je u Tablici 1. (Vlada RH, 2019).

Tablica 1. Broj uključenosti romske djece u predškolskom odgoju i obrazovanju od šk.god. 2007./2008. do 2017./2018.

Školska godina	Broj djevojčica	Broj dječaka	Ukupno
2007./2008.	401	409	810
2008./2009.	342	350	692
2009./2010.	402	422	824
2010./2011.	301	322	623
2011./2012.	301	322	623
2013./2014.	405	364	769
2015./2016.	513	513	1026
2016./2017.	518	600	1118
2017./2018.	532	488	1020

(Vlada RH, 2019)

Međutim, kada je riječ o uključenosti romske djece u predškolski odgoj i obrazovanje u odnosu na županije, Primorsko-goranska županija se, zajedno s Vukovarsko-srijemskom, nalazi na mjestu županija s najvećim brojem djece koja pohađaju dječje vrtiće, međutim kada je riječ o pohađanju predškole, u PGŽ-u po podacima istraživanja, nema niti jednog djeteta koje pohađa predškolu (Tablica 2) (Vlada RH, 2019).

Tablica 2. Uključenost romske djece u predškolski odgoj i obrazovanje u odnosu na županiju (%)

2017. god.	Pohađaju dječji vrtić	Pohađaju predškolu	Ne pohađaju ustanovu predškolskog odgoja i obrazovanja
Bjelovarsko-bilogorska	0,0	18,2	81,8
Brodsko-posavska	2,8	5,6	91,7
Grad Zagreb	33,3	2,8	63,9

Istarska	23,1	0,0	76,9
Koprivničko-križevačka	21,6	0,0	78,4
Međimurska	10,3	10,3	79,4
Osječko-baranjska	8,3	12,5	79,2
Primorsko-goranska	51,6	0,0	48,4
Sisačko-moslavačka	19,4	2,8	77,8
Varaždinska	20,0	0,0	80,0
Vukovarsko-srijemska	50,0	0,0	50,0

(Potočnik i sur., 2020: 42)¹

Iako je predškolski odgoj i obrazovanje za djecu Rome besplatan (Eurydice, 2018), roditelji i dalje nailaze na prepreke koje su povezane s visokom stopom siromaštva. Točnije, romskim obiteljima prepreku predstavljaju dodatni troškovi koji su vezani uz uključenost njihovog djeteta u predškolu, poput, odjeće, obuće, troškova prijevoza, izleta, izvannastavnih aktivnosti i slično (EUMAP, 2007; Vlada RH, 2012; Šikić-Mićanović i sur., 2015). Navedenom doprinose i smetnje integraciji romske djece u programe predškole koje su povezane s predrasudama od strane roditelja neroma. Drugim riječima, pojedini roditelji neroma protive se tome da njihovo dijete ide u istu predškolsku skupinu unutar koje se nalazi romsko dijete (Šikić-Mićanović i sur., 2015) čime se diskriminira romska nacionalna manjina.

Navedeno može predstavljati problem, budući da su predškolski odgoj i obrazovanje ključni za daljnji psihosocijalni, kognitivni i emocionalni razvoj romske djece s posebnim naglaskom na njihovu jezičnu pripremljenost i spremnost za osnovnu školu (Šikić-Mićanović i sur., 2015; Višnjević Jevtić, Lapat i Galinec, 2018). To potvrđuju i prethodni izvještaji koji pokazuju da “upis djece Roma u prvi razred može biti odgođen na temelju loših rezultata testiranja, za koje se govori da su ponajviše posljedica ograničenog znanja standardnog hrvatskog jezika” (Šikić-Mićanović i sur., 2015: 13). Ona djeca koja i uspiju upisati prvi razred osnovne škole, najčešće se zadrže na razini osnovnoškolskog obrazovanja jer se

¹ Podaci o uzorku ispitanika izneseni su u Prilog 1. koji se nalazi u Prilozima rada.

tijekom svojeg obrazovanja susreću s brojnim problemima, poput, loše ekonomske situacije, slabe prilagodbe na različit jezik, nedostatne podrške od strane obitelji te diskriminacije od strane društva i zajednice općenito (Mlinarević i Brust Nemet, 2015), čime od samog početka nisu imali jednake obrazovne mogućnosti kao druga djeca.

2.3.2. *Uključenost djece Roma u osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj*

Osnovnoškolskim obrazovanjem nastoji se “postići jednakost odgojno-obrazovnih mogućnosti” te se “pohađanjem osnovne škole sprječava odgojno-obrazovno diskriminiranje i društveno marginaliziranje” (Eurydice, 2018). Posljednjih godina, sve veći naglasak počeo se stavljati na ostvarivanje inkluzivnog obrazovnog sustava, kako na globalnoj tako i na nacionalnoj razini, kojim se želi izjednačiti pristup i sudjelovanje svakog pojedinca neke zajednice, bez obzira na njegove karakteristike i mogućnosti (Miličević i Dolenc, 2009). Drugim riječima, inkluzivno obrazovanje teži ka smanjivanju “svih prepreka u obrazovanju za sve učenike” te se odnosi na uključivanje “svih grupa ranjivih na segregaciju i društvenu marginalizaciju” (Livazović, Alispahić i Terović, 2015: 10-11). U kontekstu inkluzivnog obrazovanja, bitno je istaknuti i socijalnu dimenziju, budući da su to dva koncepta koja su usko povezana, međutim, socijalna dimenzija uz navedeno uključuje i jednakost obrazovnih šansi svakom pojedincu, bez obzira na socijalni, ekonomski i društveni status s posebnim naglaskom na osobe iz ranjivih skupina i osoba u nepovoljnom položaju (BFUG Working Group, 2015).

U odnosu na predškolski odgoj i obrazovanje, uključivanje romske djece u osnovnoškolsko obrazovanje iznimno je veliko, čak u podjednakoj mjeri kao i kod djece neroma (Šikić-Mićanović i sur., 2015; FRA, 2016).

Međutim, prisutna je visoka stopa napuštanja obrazovanja u 15. godini, odnosno, nakon završetka osnovnoškolskog obrazovanja. Pritom, brojni su razlozi, no oni najučestaliji su sklapanje braka, trudnoća, nedostatak financija i lošiji obrazovni rezultati (FRA, 2018), dok poteškoće s jezikom, zaposlenje, udaljenost škole i preseljenje navode se kao manje učestali razlozi (Kunac i sur., 2018). Osim toga, u *Strategiji za uključivanje Roma* kao najveći problemi u osnovnoškolskom obrazovanju Roma ističu se „neredovitost pohađanja nastave, niska stopa završnosti osnovnog obrazovanja, tj. napuštanje školovanja s navršениh 15 godina, neadekvatno praćenje zastupljenosti djece pripadnika romske nacionalne manjine koja se obrazuju po posebnim programima za djecu s teškoćama, neadekvatno planiranje i nekontinuirano financiranje programa produženog boravka, nedostatak kontinuirane i ciljane podrške obrazovnim djelatnicima koji rade s romskom djecom te nedostatak provedbe mjera

sprječavanja segregacije” (Vlada RH, 2012: 37). Iz navedenog se može uvidjeti da usprkos brojnim strategijama koje nastoje olakšati uključivanje Roma u društvo, romska populacija se i dalje suočava s preprekama i izazovima tijekom svojeg obrazovanja.

Istraživanja pokazuju da je jedan od najučestalijih razloga napuštanja osnovnoškolskog obrazovanja vezan uz *lošija obrazovna postignuća* (FRA, 2018). Prema istraživačkim nalazima, utvrđeno je kako većina romske djece u dobi od 7-14 godina ostvaruje prosjek niži od 3.5 u osnovnoškolskom obrazovanju što je zapravo i ključni indikator hoće li osoba uspjeti završiti obrazovanje koje trenutno pohađa (Potočnik, Maslić Seršić i Karajić, 2020). Razlog loših obrazovnih postignuća može predstavljati postojeći sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, koji iako teži ka pružanju jednakih mogućnosti za svu djecu, i dalje nije u dovoljnoj mjeri fleksibilan za specifične potrebe romskih učenika (Mlinarević i Brust Nemet 2015). Također, izazov predstavlja nedostatak romskih pomagača u nastavi te neregularnost njihove pozicije u obrazovanju romske djece (UNICEF, 2021). One škole koje i imaju romske pomoćnike u nastavi, njihova uloga nerijetko se svodi na prevođenje što ne doprinosi poboljšanju jezičnih vještina djece (Fuller i sur., 2015). Upravo zato, od velikog je značaja organiziranje produženog boravka i drugih oblika dopunske nastave za romsku djecu kojoj je to potrebno. Svrha produženog boravka i dopunske nastave je osiguranje prostornih i drugih uvjeta za pisanje domaćih zadaća i učenje romske djece koja nemaju primjerene uvjete u vlastitom domu, te pružanje pomoći radi njihovog boljeg napredovanja, usvajanja hrvatskog jezika i svladavanja nastavnog gradiva.

2.3.2.1. Dosadašnje spoznaje o razlozima postizanja lošijih obrazovnih postignuća

Kao jedan od razloga napuštanja obrazovnog sustava romskih učenika u 15. godini predstavljaju upravo lošija obrazovna postignuća. Do njih, između ostalog dolazi i zbog izazova u procesu odgoja i obrazovanja kada romskoj djeci nije prilagođen nastavni plan i program te kada nastavnici nisu dovoljno kompetentni, odnosno, osposobljeni za rad s romskom djecom (Hrvatić, 2007). Nastavnici i sami romski učenici, suočavaju se s brojnim izazovima prilikom obrazovanja, bilo da je riječ o radu u „romskim razredima“ ili pak mješovitim razredima (Rona i Lee, 2001). Romska djeca koja pohađaju mješovite razrede, suočavaju se sa izazovima uklapanja u školsku sredinu ili općenito uključivanja u školski program. Budući da su nastavnici suočeni s otežanim radnim uvjetima te nedostatnim sredstvima i mogućnostima za provedbu dodatnih programa podrške koji su potrebni romskoj djeci kako bi svladali gradivo, nastavnici često doživljavaju neuspjeh u postizanju obrazovnih ciljeva (Vlada RH, 2012). Nastavnici, suočeni s nepovoljnim uvjetima rada, neredovitim

dolascima romske djece na nastavu, nedostatkom koncentracije i pažnje koji su uzrokovani neadekvatnim životnim uvjetima, nedostatnom podrškom roditelja romske djece u obrazovanju i mnogim drugim izazovima, često doživljavaju neuspjeh u postizanju obrazovnih ciljeva. Shodno tome, nerijetko se događa da nastavnici, zbog osjećaja bespomoćnosti spuštaju obrazovne kriterije kod romskih učenika što dovodi do situacija u kojima romska djeca dođu do petog razreda, bez da su savladala neka osnovna znanja, poput čitanja i pisanja (Vlada RH, 2012). Romska djeca su zbog toga suočena sa smanjenim očekivanjima nastavnika, vršnjaka, ali i svojih roditelja zbog čega ne začuđuje da ni oni sami nemaju puno očekivanja od sebe (Rona i Lee, 2001), što je rezultat samoispunjavajućeg proročanstva (Szumski i Karwowski, 2019). Međutim, zanimljivo je kako nastavnici smatraju da oni nemaju značajnu ulogu u uspjehu ili neuspjehu romskih učenika, a samim time i u njihovim lošijim obrazovnim postignućima. Do navedene spoznaje došlo se kvalitativnim istraživanjem, provedenom na uzorku od 30 nastavnika iz Grčke, kojim se htjelo utvrditi kakvi su njihovi stavovi o uzrocima obrazovnih postignuća romskih učenika (njihov školski neuspjeh/uspjeh). Većina ispitanika lošija obrazovna postignuća pripisuju specifičnostima kulture, obitelji i jezika romskih učenika (Zachos, 2017), a ne svojoj interkulturalnoj (ne)kompetentnosti.

No, nije samo nekompetentnost nastavnika problem, već i nekompetentnost roditelja romske djece koji su u većini slučajeva neobrazovani, ali i nepismeni te svojoj djeci ne mogu pomoći u izvršavanju školskih obveza i zadataka, ukoliko se za to ukaže potreba. Kao posljedica, zbog lošijeg uspjeha, pojedini učenici završavaju obrazovanje u posebnim razrednim odjelima, budući da ne mogu biti u toku s gradivom (Mlinarević i Brust Nemet, 2015). Jedan od izazova predstavlja i rizik od diskriminacije i socijalnog isključivanja romskih učenika od strane vršnjaka neroma. Navedeno potvrđuju i istraživanja kojima se utvrdilo da je svaki peti Rom u Hrvatskoj iskusio diskriminaciju, uglavnom u obrazovanju ili pristupu zapošljavanju (Musić, 2017) te da se u posljednjih pet godina dvostruko više Roma u Hrvatskoj suočava s diskriminacijom u svakodnevnom životu, a samim time i obrazovanju, bilo da se radi o učeniku ili roditelju (FRA, 2016).

Već postoje mehanizmi u odgojno-obrazovnom sustavu koji su usmjereni na poboljšanje obrazovnog procesa romske djece, ali i samog rada nastavnika s romskom populacijom. Neki od njih su stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s osobama romske nacionalne manjine, uvođenje romskih pomagača u nastavi, produženi boravak, dodjeljivanje novčane potpore (stipendija). Međutim, iako mehanizmi postoje i dalje su zastupljeni oni

nastavnici i oni romski učenici koji ne dobivaju adekvatnu podršku. To potvrđuje i istraživanje koje je provedeno 2010. godine u sklopu projekta *Pristupačnije i kvalitetnije obrazovanje Roma u Republici Hrvatskoj* gdje su uzorak činile 24 osnovne škole u Republici Hrvatskoj, a u istraživanju je sudjelovalo 1993 učenika, 1807 roditelja i 715 učitelja. Utvrdilo se da učitelji predmetne i razredne nastave smatraju da im je potpora od strane stručnih službi uglavnom potrebna za rad u višekulturalnom razredu. Međutim, kada ih se pitalo o njihovom sudjelovanju na stručnom usavršavanju, od ukupnog broja ispitanika učitelja (N=344), više od polovice (55,1%) se izjasnilo kako nisu niti jednom bili na stručnom usavršavanju, dok je trećina (30,1%) bila 2-3 puta, a samo 12,2% je bilo više od tri puta. Na pitanje koje se odnosilo na dobivanje savjetodavne podrške u svojem radu od savjetnika struke, nešto više od polovice učitelja (50,5%) odgovorilo je *nikad*, a samo 16,3% da podršku dobivaju *rijetko, jedanput u polugodištu*. No, kada je riječ o podršci od strane stručnih suradnika, najveći postotak učitelja (66,5%) naveo je kako njihovu pomoć dobiva *često*, točnije više puta tijekom polugodišta (NCVVO, 2010).

Nadalje, kada se učitelje pitalo o romskim pomagačima u nastavi, pojedini učitelji nisu odgovorili na pitanja jer njihova škola nije imala tu vrstu podrške. Međutim, oni učitelji predmetne nastave koji su odgovorili na pitanje, naveli su kako smatraju da uglavnom ne dobivaju adekvatnu pomoć romskog pomagača u nastavi, dok učitelji razredne nastave smatraju kako niti dobivaju niti ne dobivaju adekvatnu pomoć romskih pomagača (NCVVO, 2010). Drugačiji rezultati dobiveni su recentnijim istraživanjem provedenom 2015. godine, doduše na znatno manjem uzroku ispitanika (N=21), gdje je gotovo polovica nastavnika (47,6%) izjavila kako bi im romski pomagač u nastavi bio koristan i to u najvećoj mjeri prilikom izrade domaćih zadaća, pomoći pri savladavanju gradiva iz općih predmeta te prilikom praćenja nastave i obavljanja zadataka. Također, učitelji su naveli kako bi im romski pomagači pomogli u unapređenju interkulturalnih kompetencija, s posebnim naglaskom na informacije o romskoj kulturi. Pritom, više od 50% učitelja navodi kako bi im stručno usavršavanje za razvoj dodatnih kompetencija dosta ili puno pomoglo u radu s romskim učenicima (Mlinarević i Brust Nemet, 2015).

Kako bi se navedeni problemi otklonili i kako bi se romska djeca što bolje asimilirala u odgojno-obrazovni sustav te postizala bolje obrazovne rezultate, potrebno je prije svega, da romska djeca pohađaju kvalitetno i integrirano predškolsko obrazovanje kojim bi se osigurala bolja jezična pripremljenost i sam uspjeh u školi (Vlada RH, 2012). Pritom je od velike važnosti da odgojno-obrazovni djelatnici koji rade s njima budu interkulturalno kompetentni,

ali i interkulturalno osviješteni kako bi mogli stvarati interkulturalnu zajednicu, odnosno, “zajednicu koja podrazumijeva suživot pripadnika različitih kultura koji se temelji na interkulturalnim načelima uvažavanja, solidarnosti, odgovornosti, suradnje, sudjelovanja i dr.” (Sablić, 2009; prema Mlinarević i Brust Nemet, 2015: 21).

2.3.3. Izazovi srednjoškolskog obrazovanja romskih učenika

Iako je prisutna visoka stopa napuštanja sustava obrazovanja od strane romske populacije u 15. godini, pozitivno je da se posljednjih godina povećao broj upisa romskih učenika u srednje škole. Navedeni pomak vidljiv je u periodu od 2002. pa do 2018. godine gdje se broj Roma u srednjoškolskom obrazovanju učeterostručio – u školskog godini 2002./2003. bilo je 200 Roma, a ne tako davne školske godine 2017./2018., 805 Roma (Musić, 2017). Međutim, na kraju svake školske godine u pravilu je zabilježeno 5 – 10% manje polaznika srednjoškolskog obrazovanja nego na početku godine, što je pokazatelj da i u srednjoškolskom obrazovanju imamo stopu odustajanja (FRA, 2016). Navedeno može objasniti da, iako se broj upisa u srednje škole povećao, i dalje je pohađanje srednjoškolskog obrazovanja pripadnika romske nacionalne manjine znatno niže od nacionalnog prosjeka u Hrvatskoj. Kada je riječ o tipu srednje škole, najveći udio Roma upisuje trogodišnje srednjoškolske programe, nešto manji dio četverogodišnje programe, dok su gimnazije najmanje zastupljene. Prosjek ocjena romskih učenika nije viši od 3.4 što posljedično znači da ne ostvaruju školski uspjeh koji bi im omogućio nastavak školovanja – upis na visoka učilišta (Potočnik i sur., 2020).

3. INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA NASTAVNIKA KAO MOGUĆI ČIMBENIK RJEŠAVANJA IDENTIFICIRANIH IZAZOVA U OBRAZOVANJU ROMA

S obzirom da romski učenici tijekom procesa obrazovanja nailaze na brojne izazove i prepreke, kao jedan od mogućih čimbenika da se identificirani izazovi umanje ili riješe, predstavlja upravo interkulturalna kompetentnost nastavnika. Budući da su romski učenici izloženi diskriminaciji, isključivanju i marginalizaciji od strane neromskih učenika, za uspješnu integraciju romskih učenika u obrazovni sustav predstavlja stvaranje pozitivnog interkulturalnog ozračja u razredu gdje važnu ulogu „primarnog kreatora“ u tome zauzima nastavnik (Čačić, 2012). Osim što bi učenike trebao učiti sadržaju koji je propisan kurikulumom, nastavnik bi trebao predstavljati pravi primjer učenicima kako da oblikuju stav otvorenosti prema različitostima, da budu tolerantni i da međusobno uvažavaju cjelokupnu društvenu zajednicu. Takvo bogatstvo različitosti bi doprinijelo kvalitetnijoj, sadržajnijoj i svrsishodnijoj nastavi te općenito boljim odnosima u razredu (Mlinarević i Brist Nemet, 2015). Također, nastavnik bi trebao kod svojih učenika potaknuti razvoj nestereotipnog mišljenja i antipredrasudnih stavova (Hrvatić, 2009), na način da podigne svijest kod učenika o postojanju kulturnih različitosti kao mogućem čimbeniku suprotstavljanja diskriminaciji te pomoći učenicima u rješavanju sukoba kroz pronalaženje zajedničkih interesa (Sablić, 2011). Stoga, ukoliko bi romski učenici imali izgrađene pozitivne odnose u razredu s drugim učenicima te ukoliko ne bi bili izloženi svakodnevnoj diskriminaciji, navedeno bi potencijalno moglo pozitivno utjecati na njihov pristup školi i školskim obavezama te općenito vršnjačkim odnosima u razredu i školi.

Kao još jedan izazov nameću se teškoće u savladavanju gradiva zbog nedovoljne usvojenosti hrvatskog jezika te zbog specifičnosti romske kulture (Mlinarević i Brust Nemet, 2015), što rezultira lošijim obrazovnim postignućima u odnosu na neromske učenike (FRA, 2018). Navedeni izazov potencijalno bi se mogao otkloniti na način da nastavnik prilagodi nastavni sadržaj u skladu s kulturalnim razlikama koje su prisutne kod učenika. Da bi to postigao, nastavnik treba poznavati osobine svojih učenika, odnosno poznavati specifični stil učenja u skladu s kojim bi im trebao prilagoditi način poučavanja. Na taj način, postigla bi se ravnopravnost u procesu poučavanja (Banks, 1999). Drugi važan aspekt prilagodbe nastavnog procesa i sadržaja za romske učenike jest mogućnost učenja romskog jezika i kulture, kao i romske povijesti jer bi se uključivanjem romskog identiteta i raspravljanjem o njemu

povećalo prihvaćanje različitosti i priznavanje jednakosti manjina (NCVVO, 2010). Međutim, na to nastavnik ne može utjecati, već navedeno ovisi o školi u kojoj se nalazi te kurikulumu koji je u njoj implementiran. U cijelom tom procesu, nastavnicima bi od velike pomoći bilo da se profesionalno usavršavaju i razvijaju dodatne kompetencije za rad s osobama romske nacionalne manjine, a to potvrđuje i prethodno navedeno istraživanje autorica Mlinarević i Brust Nemet (2015).

Izazov koji također doprinosi lošijem obrazovnom položaju romskih učenika je i neobrazovanost većine roditelja gdje romski učenici ne mogu dobiti adekvatnu pomoć i podršku u svojim domovima (Mlinarević i Brust Nemet, 2015). Tome doprinosi i vrlo rijetka i neučinkovita komunikacija između roditelja romskih učenika i nastavnika (Babić, 2004). Nastavnici bi navedeni izazov potencijalno mogli riješiti na dva načina: *suradnjom s roditeljima romskih učenika* i *dopunskom nastavom*. Navedeno potvrđuje i literatura, u kojoj se navodi da nastavnici imaju važnu ulogu u poticanju roditelja na suradnju sa školom, kao i održavanju te uključenosti u školski život njihove djece (Škutor, 2014; prema Dauber i Epstein, 1993). K tome, autorica Škutor (2014) kao važne čimbenike koji su ključni u stvaranju ozračja pogodnog za roditelje kao partnere u školi, navodi nastavnikova uvjerenja o važnoj ulozi roditelja u suradnji s školom, kao i prilike te mogućnosti za sudjelovanje roditelja koje u tom smislu (ne)omogućuje školska politika (Škutor, 2014; prema Dauber i Epstein, 1993). Nadalje, autori Eccles i Harold (1993) kao jednu od temeljnih zadaća nastavnika u partnerskim odnosima obitelji i škole smatraju stvaranje ozračja potpore i međusobnog poštovanja. Tome pripisuju i niz drugih aktivnosti poput praćenja napredovanja i ponašanja učenika, otkrivanje potencijalnog uzroka neprihvatljivog ponašanja, djelovanje u skladu s odgojno-obrazovnim ciljevima škole i nastave, identificiranje problema učenika i slično. Navedeno uključuje međusobno pružanje pomoći i podrške djeci u procesu rješavanja problema i neuspjeha u učenju, kontinuiranu suradnju s drugim nastavnicima i stručnim suradnicima u školi, ali i izvan nje. Mnoge od tih zadaća nastavnik nije u mogućnosti samostalno uspješno realizirati, stoga je usmjeren na stalnu suradnju s roditeljima svojih učenika. Uspostavljanje kvalitetne suradnje s roditeljima nužan je preduvjet za pomoć učenicima koji imaju teškoće u području odgoja i obrazovanja, a uloga nastavnika jest da zna prepoznati probleme u razredu kod pojedinih učenika (Eccles i Harold, 1993).

U kontekstu toga, važno je spomenuti autoricu Bempechat (1998) koja je navela kako nastavnici trebaju prihvatiti kulturalnu različitost svojih učenika kao priliku za izgradnju povezanosti u partnerstvu obitelji i škole. Pritom bi trebali razumjeti tendenciju da etničke i kulturalne razlike, s obzirom na svrhu obrazovanja, potiču roditelje da pruže veću pomoć

svojoj djeci u obrazovanju. Autorica je također, zagovarala potrebu da se pronađu kulturalno univerzalni i specifični čimbenici čime bi se poboljšao školski uspjeh učenika koji dolaze iz drugačijih kultura. Pritom se javila potreba za razumijevanjem kulturalnih različitosti učenika unutar odgojno-obrazovne ustanove zbog lakšeg razumijevanja učeničkog (ne)uspjeha u školi. Budući da pripadnost određenoj kulturnoj zajednici ima značajnu ulogu u uspjehu djece u školi, preporuka je da različita razmišljanja, kulturalna uvjerenja i vrijednosti, roditelji prilagode suvremenim perspektivama i ciljevima škole (Bempechat, 1998; prema Škutor, 2014). Navedeno je već implementirano u školski kurikulum, a da bilo uspješno ostvareno, potrebna je nova uloga nastavnika koji, osim što treba biti dobar poznavatelj drugih kultura u multikulturalnom okruženju, treba predstavljati i „branu“ prema nastajanju stereotipa i predrasuda, kao i suradnik te kreator novih uspješnih interkulturalnih odnosa (Hrvatić, 2005; 2014; prema Bedeković, 2015). Nova uloga nastavnika ogleda se u tome da osposobljava učenike za komunikaciju i prihvaćanje različitosti u svojem okruženju čime bi se osjećali ravnopravnim članovima zajednice. Pritom, nastavnici prolaze kroz određeni proces transformacije gdje „od uloge medijatora posrednika u prijenosu nacionalnih stereotipa, dolaze do uloge mentora kod prihvaćanja elemenata drugih kultura, do nastavnika kao moderatora interkulturalnog odgoja i obrazovanja (Bedeković, 2015: 20). U tom procesu, interkulturalna kompetencija nastavnika smatra se osnovnom pretpostavkom učinkovitosti (interkulturalnog) odgojno-obrazovnog procesa (Bedeković, 2015).

3.1. Interkulturalna kompetencija

Pojam interkulturalne kompetencije teško je jednoznačno definirati, budući da svoja polazišta nalazi u brojnim područjima (znanosti), poput, društvenih znanosti, biznisa i marketinga, kulturalnih studija, lingvistike i drugih (Mrnjauš i sur., 2013). Shodno tome, različiti autori navedeni pojam različito definiraju, međutim, ono što čini *srž* svih definicija jest činjenica da interkulturalna kompetencija predstavlja kombinaciju stavova, znanja, razumijevanja i vještina koje nam omogućuju da razumijemo i poštujemo ljude koji imaju drugačiju kulturnu pripadnost od nas, omogućuje nam da reagiramo na primjeren i učinkovit način s poštovanjem prilikom interakcije i komunikacije s takvim ljudima (Byram, 1997; Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard i Philippou, 2014). Neki od ključnih elemenata interkulturalne kompetentnosti su (Gošović i sur., 2012: 17):

- svijest o sebi kao kompleksnom kulturnom biću
- svijest o utjecaju kulture kojoj pripadamo na naše mišljenje i ponašanje,
- sposobnost da se zajedno sa drugima angažiramo u istraživanju pretpostavki koje utječu na naše ponašanje

- otvorenost da se testiraju različiti pogledi na svijet, načini, mišljenja i rješavanja problema.

U literaturi se pojam interkulturalna kompetencija ponekad izjednačava s pojmom interkulturalna komunikacija, međutim važno je naglasiti kako to nisu jednaki pojmovi, već je interkulturalna komunikacija jedna od glavnih sastavnica interkulturalne kompetencije. Interkulturalna komunikacija predstavlja komunikacijski fenomen u kojem sudionici različitog kulturnog podrijetla međusobno dolaze u posredan ili neposredan kontakt. Ovdje naglasak nije na kulturnim karakteristikama pojedinca, već na komunikacijskom procesu koji se odvija između pripadnika različitih kultura te je pritom bitna i njihova međusobna interakcija (Piršl, 2005).

Interkulturalna kompetencija sastoji se od brojnih elemenata koji se razlikuju ovisno o autorima, njihovim stajalištima i područjima djelovanja. Prema autoru Byramu (1997), postoji pet ključnih elemenata interkulturalne kompetencije, a to su „interkulturalni stavovi, znanje, vještine interpretacije, vještine otkrivanja i interakcije, kritička kulturna svjesnost i politička kultura“ (Byram, 1997: 83). Usvojenost navedenih elemenata omogućava učinkovito i prikladno komuniciranje u interkulturalnim situacijama (Mrnjauš i sur., 2013). Nadalje, interkulturalna kompetencija sastoji se i od tri temeljne dimenzije prema autoru J. Boltenu: *afektivne dimenzije, kognitivne dimenzije i bihevioralne dimenzije* pri čemu svaka predstavlja različitu ulogu unutar interkulturalne kompetencije. Možemo ju opisati kao skup znanja i sposobnosti te osobnih stavova i osobina (Mrnjauš i sur., 2013).

Afektivna dimenzija odnosi se na niz osobina ličnosti koje ima određeni pojedinac kako bi mogao interkulturalno djelovati, a ona ujedno čini i emocionalnu razinu interkulturalne kompetencije (Mrnjauš i sur., 2013). Autori Perry i Southwell (2011) afektivnu dimenziju poistovjećuju s *interkulturalnom osjetljivošću* (Straffon, 2003; prema Perry & Southwell, 2011) te ju interpretiraju na dva načina – primarno, kao aktivnu želju pojedinca da se motivira shvatiti, razumjeti i prihvatiti sveprisutne razlike među kulturama te sekundarno - da se doživljava kao subjektivno (fenomenološko) iskustvo kulturalnih razlika koje ovisi o načinu na kojeg će pojedinac doživjeti tu razliku (Bennett, 1993; prema Perry & Southwell, 2011).

Kognitivnu dimenziju interkulturalne kompetencije može se definirati kao *interkulturalno znanje*, odnosno, „znanje o dodirnim točkama i različitostima dviju kultura te doprinosi razumijevanju kompleksnosti iste“ (Mrnjauš i sur., 2013: 71). Drugim riječima, kognitivna dimenzija odnosi se na sposobnost poznavanja kulture i jezika ljudi s kojima se ulazi u interakciju, kao i poznavanje povijesti, institucija, uvjerenja, običaja, pravila i drugih

specifičnosti određene kulture (Dănescu, 2015). Usvajanjem interkulturalnog znanja o pojedinim kulturama te kulturalnih specifičnosti općenito, smanjuje se mogućnost nastanka konflikata ili neželjenih neugodnih situacija i nesporazuma (Barrett i sur., 2014).

Sponu između afektivne i kognitivne dimenzije čini upravo bihevioralna dimenzija interkulturalne kompetencije (Mrnjajus i sur., 2013). Točnije, ona predstavlja sposobnost ponašanja te kombiniranja verbalne i neverbalne komunikacije na adekvatan način prilikom interkulturalnog susreta ili interakcije koji rezultira pozitivnom reakcijom sugovornika (Kumbier i Schulz von Thun, 2006; Dănescu, 2015).

Tablica 3. Dimenzije interkulturalne kompetencije prema J. Boltenu (Schneider, Hirt, 2007: 137; prema Mrnjajus i sur., 2013: 70).

Afektivna dimenzija	Kognitivna dimenzija	Bihevioralna dimenzija
tolerancija višeznačnosti (nošenje s nestrukturiranim, oprečnim i zbunjujućim situacijama)	razumijevanje kulture u odnosu na percepciju, razmišljanje, stavove, ponašanje i postupke	želja za komuniciranjem
tolerancija na frustraciju	razumijevanje odnosa između vlastitog djelovanja i djelovanja drugih kultura	spremnost za komuniciranjem
sposobnost prevladavanja stresa i redukcije kompleksnosti	razumijevanje kulturnih razlika kod komunikacijskog partnera	sposobnost komunikacije
Samopouzdanje	razumijevanje posebnosti interkulturalnog komunikacijskog procesa	Socijalna kompetencija (sposobnost izgradnje povezanost i povjerenja prema komunikacijskom partneru)
Fleksibilnost	sposobnost metakomunikacije	
empatija, distanciranost od vlastite uloge		
otvorenost, prevladavanje predrasuda, tolerancija		
niska razina etnocentrizma		
Prihvatanje/poštivanje drugih kultura		

spremnost na interkulturalno učenje		
--	--	--

Najveću mogućnost učenja i razvoja interkulturalne kompetencije, prema autorici Sekulić-Majurec, nudi upravo škola „jer se naša predodžba društveno poželjnog ponašanja formira u školi, kao prvom društvenom autoritetu s kojim se susrećemo, odnosno, u njoj ta ponašanja učimo, i poslije ih, s više ili manje konformizma, emitiramo u društvu (Sekulić-Majurec, 1992: 58). Time se nastoje razviti novi i otvoreniji obrasci ponašanja, gdje ljudi postaju tolerantniji prema različitostima čime mijenjaju svoju svijest i dosadašnje stavove prema nekome ili nečemu. Navedenu promjenu teško je, no ne i nemoguće, postići kod odraslih ljudi, stoga je najbolje korjenite promjene stavova i ponašanja ljudi mijenjati dok još nisu u potpunosti formirani – a to je moguće kod djece. Kao što je i navedeno, takve promjene najbolje se mogu postići u školi na način da se osim promjene u kurikulumu koji bi trebao biti interkulturalan, radi i na promjenama u međusobnim odnosima i stavovima – učitelja prema učenicima, učenika prema učiteljima te učenika prema drugim učenicima (Sekulić-Majurec, 1996). Da bi se interkulturalizam u obrazovanju uopće mogao primjenjivati, važno je da u školi vlada interkulturalno ozračje te da odgojno-obrazovni djelatnici budu interkulturalno kompetentni, kako bi bili uzor svojim učenicima. Time će doprinijeti razvoju tolerancije svojih učenika prema „drugačijima“ od njih (Bedeković, 2015), bilo da se radi o učenicima s teškoćama, učenicima drugačijih kulturalnih pripadnosti ili učenika s nekim drugim specifičnostima.

S obzirom da pripadnici romske nacionalne manjine imaju drugačije vrijednosti, jezik i kulturu važno je da im odgojno-obrazovni djelatnici koji rade s njima znaju pristupiti na adekvatan način. U tom procesu, jednu od najvažnijih mjesta zauzima upravo interkulturalna kompetencija nastavnika budući da su oni u izravnom kontaktu s učenicima od njihove najranije dobi.

3.2. Interkulturalna kompetencija nastavnika

Važnost interkulturalne kompetencije (nastavnika), prepoznata je još 1987. godine kada je Benson naveo deset dimenzija interkulturalne kompetencije - iznio je značaj govornih i komunikacijskih vještina, interakciju, pojačane aktivnosti, prijateljstvo, društveno odgovarajuće ponašanje, posao, stavove, zadovoljstvo i mobilnost (Hrvačić i Piršl, 2005).

Referirajući se na autore (Spitzberg 1989; Kim, 1991; Taylor, 1994) autorica Bedeković prenosi set indikatora prema kojima se može uvidjeti interkulturalna kompetentnost pojedinca, odnosno nastavnika, a to su osobni stavovi, znanje, komunikacija i vještine interpretiranja, razvoj osobnosti i kritička kulturna svijest i politička kultura (Bedeković,

2011). Prema tome, nastavnik koji posjeduje interkulturalne stavove jest radoznao, otvoren, spreman relativizirati kulturne vrijednosti i nema predrasude u kontaktu s drugima. Nastavnikovo interkulturalno znanje odnosi se na upoznatost društva i njegove kulture, poput tradicije, jezika, običaja, vrijednosti i slično, dok se vještine interpretacije odnose na to u kojoj je mjeri nastavnik sposoban interpretirati značenje pojedine ideje, podatka ili događaja neke druge kulture u usporedbi s njegovom vlastitom kulturom. Kada govorimo o nastavnikovim vještinama otkrivanja i interakcije mislimo na to je li sposoban usvojiti neka nova znanja o drugim kulturama, ali i da učinkovito djeluje unutar njih. Kritična kulturna svijest i politička kultura odnose se na cjelovita shvaćanja, uvjerenja, stavove i očekivanja nastavnika spram procesa unutar pojedine politične zajednice (Bedeković, 2011).

Najvažnijim kompetencijama i nastavnika i učenika za učenje u učionici, Piršl (2005) navodi kritičko, kreativno i prosocijalno mišljenje te mišljenje usmjereno na budućnosti. Važnim se ovdje navodi i vjerovanje nastavnika u sposobnost njihovih učenika za učenje kao i vjerovanje da ih je on sposoban poučavati. Nadalje, autorica Čačić nastavnike naziva „školskim roditeljima“ koji bi uz navedene uloge, trebali i otkrivati potencijale svakog učenika što zahtjeva puno truda i vremena kao i rada na vlastitoj osobnosti (Čačić, 2012). Interkulturalna kompetencija se postepeno usvaja različitim mehanizmima, poput interkulturalnih treninga, interkulturalnih komunikacijskih savjetovanja sa stručnjacima, izravnim kontaktom s osobom drugačije kulture ili boravkom u zemlji s drugačijom kulturom, kontinuiranim osposobljavanjima i usavršavanjima u kontekstu unaprjeđenja interkulturalne kompetencije i slično. Stoga, zanimljivo je kako osobe koje su starije, ne moraju nužno biti interkulturalno senzibiliziranije i kompetentnije u odnosu na one mlađe.

Navedeno potvrđuje i istraživanje provedeno u 7 osnovnih škola na području Međimurske županije koje je uključivalo 149 nastavnika i stručnih suradnika. Kvantitativnim istraživanjem, odnosno anketnim upitnikom ispitani su njihovi stavovi, spremnost i osposobljenost za interkulturalno obrazovanje. Utvrdilo se kako mlađi nastavnici pokazuju veću razinu spremnosti kada je riječ o suočavanju s interkulturalnom problematikom u onim školama koje pohađaju i romski učenici, u odnosu na starije nastavnike ili one s više godina radnoga staža (Šlezak i Lapat, 2012).

Osvrne li se na spol, pojedinim istraživanjima (Šlezak i Lapat, 2012; Polat i Ogay Barka, 2014) utvrđeno je kako nema razlike u interkulturalnoj kompetentnosti nastavnika s obzirom na spol. Istraživanje autora Polat i Ogay Barka iz 2014. godine koje se provelo na uzorku od 185 ispitanika, od kojih je 84 činilo nastavnike iz Švicarske i 101 iz Turske, metodom anketnog upitnika utvrdilo se kako ne postoji statistički značajna razlika u interkulturalnoj

kompetenciji kod ispitanika s obzirom na varijablu spol. Isti rezultati dobiveni su i u ranijem istraživanju autora Šlezaka i Lapata iz 2012. godine.

Interkulturalno kompetentni nastavnici prvenstveno bi trebali biti sposobni „živjeti u uvjetima gdje svakog pojedinca prihvaćaju bez obzira na njegovu kulturnu pripadnost, stil života kojim živi i njegovo podrijetlo“ (Sablić, 2011: 129). Prilikom interakcije s osobama druge kulture, trebali bi biti sposobni procijeniti skupinu s obzirom na njezinu „homogenost, ravnopravnost, etnocentričnost, diskriminaciju, rizičnost, ali i utjecaj kros-kulturalnih interakcija na kvalitetu života čitave grupe“ (Piršl, 2014: 207). Drugim riječima, interkulturalno kompetentnim nastavnicima smatramo one nastavnike koji „imaju sposobnost viđenja odnosa između kulturno različitih učenika, sposobnost medijacije, interpretacije, kritičkog i analitičkog razumijevanja vlastite kulture i kulturno različitih učenika“ (Bedeković, 2011: 144). Također, Hrvatić (2009) kao važne osobine interkulturalno kompetentnog nastavnika navodi još i verbalnu i neverbalnu komunikacijsku kompetenciju, interaktivni odnos s drugačijima od sebe, kontinuirano usavršavanje saznanja o sebi na individualnoj razini i na razini pripadajuće skupine te sposobnost razvoja nestereotipnog mišljenja i antipredrasudnih stavova.

Uz to, Banks (1999) navodi ključne kompetencije nastavnika koje bi trebali posjedovati u radu s učenicima: trebali bi *poznavati osobine učenika*, odnosno poznavati specifični stil učenja u skladu s kojim bi im trebao prilagoditi način poučavanja. Nastavnici bi trebali *detaljno i fleksibilno poznavati predmet/sadržaj predmeta* kojeg predaju kako bi ga mogli poučavati u skladu s kulturalnim razlikama koje su prisutne kod učenika čime bi se postigla ravnopravnost u procesu poučavanja. Isto tako, nastavnik bi trebao imati usvojene *vještine upravljanja razrednim odjeljenjem*, odnosno biti sposoban upravljati razredom - poticati suradnju te asertivno ponašanje među učenicima (Banks, 1999). Time dolazimo do *nove uloge* nastavnika – osposobiti učenike za prihvaćanje ljudi koji su drugačiji od njih, a to mogu postići na način da se neprestano osnažuju i da prihvate ulogu koja im je dodijeljena (Bedeković, 2011).

Uz nastavnika, na interkulturalne vrijednosti znatno utječu i obitelj, škola kao institucija, masovni mediji kao i osobni kontakt s osobama iz drugih kultura (Šustek, 2015). Iako se obrazovanjem ne može u cijelosti preuzeti odgovornost za iskorjenjivanjem diskriminacije i rasizma, ono ipak u određenoj mjeri može osvijestiti mlade osobe o važnosti borbe protiv kulturalne pristranosti i stereotipa. Upravo zbog toga, sve se veći naglasak stavlja na globalne kompetencije, koje između ostalog sadrže i interkulturalne kompetencije, a koje mogu doprinijeti stvaranju novih naraštaja koji su „sposobni razmatrati lokale, globalne i

međukulturne probleme, razumjeti i uvažavati različita gledišta i svjetonazore, uspješno se i s poštovanjem uključivati u interakcije s drugima te odgovorno djelovati s ciljem održivosti i kolektivne dobrobiti“ (Markočić Dekanić i sur., 2020: 32). Prema PISA-inom konceptualnom okviru, globalne kompetencije sastoje se od četiri dimenzije: razmatranje problema i situacija od lokalnog, globalnog i kulturnog značaja; razumijevanje i uvažavanje različitih perspektiva i svjetonazora; stupanje u otvorene, primjerene i učinkovite interakcije s ljudima različitog nacionalnog, vjerskog, društvenog ili kulturnog podrijetla ili spola; i konstruktivno djelovanje u svrhu općeg dobra i održivog razvoja (Markočić Dekanić i sur., 2020). Iz navedenog se može uvidjeti kako se interkulturalne kompetencije mogu sagledavati kao dio globalnih kompetencija.

3.3. Mehanizmi koji doprinose razvoju interkulturalne kompetencije (nastavnika)

Kako bi nastavnici što učinkovitije provodili interkulturalni odgoj i obrazovanje, prolaze kroz proces interkulturalne obuke i dobre pripreme (Hercigonja, 2017, Barrett i sur., 2014). To se prvenstveno postiže interkulturalnim obrazovanjem i to na svim razinama obrazovanja, posebice u visokoškolskim institucijama. U kontekstu interkulturalne obrazovanosti nastavnika, primarna stručna znanja o interkulturalnosti nastavnici usvajaju u visokoškolskim ustanovama putem različitih kolegija kojima se promiče interkulturalnost. Navedeno potvrđuje i istraživanje koje se provelo na uzorku od 523 studenta Filozofskog i Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Istraživanjem se utvrdilo da se 63,3% ispitanika s pojmom interkulturalnosti upoznalo na studiju, a nešto veći broj 69,4% putem medija (televizija, Internet i sl.) (Mrnjauš i sur., 2013). Međutim, uz usvojene postojeće interkulturalne kompetencije sa studija, nastavnik bi se trebao kontinuirano educirati i dodatno stručno usavršavati u kontekstu interkulturalnosti, odnosno rada s učenicima pripadnicima drugih kultura (Hercigonja, 2017).

Jedan od načina takvih obuka su takozvani „interkulturalni treninzi“ koji se uglavnom povezuju s osobama čiji posao zahtijeva komunikaciju i interakciju s pojedincima drugih kultura. Oni predstavljaju svojevrsne tečajeve ili edukacije koje mogu trajati od nekoliko sati, dana ili do nekoliko mjeseci. Navedeni treninzi najčešće uključuju programe u kojima se uči kulturna antropologija, međukulturalna psihologija, sociolingvistika, multikulturalno obrazovanje, interkulturalnost te komunikacijski i međunarodni poslovni menadžment (Perry i Southwell, 2011). Međutim, osvrne li se na područje Republike Hrvatske, institucije koje se bave interkulturalnim treninzima orijentirane su isključivo na prevođenje i učenje stranih jezika, bez posebnog naglaska na interkulturalnu i multikulturalnu osviještenost te njihovu dublju razradu (Kuharić, Hocenski i Tolušić, 2015).

Osim interkulturalnih treninga, nastavnici mogu razvijati interkulturalnu kompetenciju putem „interkulturalnog komunikacijskog savjetovanja”. Ono se odnosi na savjetovanje sa stručnom osobom iz područja interkulturalnosti s ciljem istraživanja „sustavnih veza i struktura u kojima se odvija ili treba odvijati interkulturalna komunikacija“ (Kumbier i Schulz von Thun, 2009: 325). U odgojno-obrazovnim ustanovama, takva savjetovanja najčešće pružaju stručni suradnici koji nastavnicima mogu pomoći u radu s učenicima drugih kultura. Takvim savjetovanjima nastavnici dobivaju uvid u gospodarsko, strukturno i političko okruženje čime se, zapravo, sprječavaju konflikti, neugodne situacije, nesporazumi te stvaranje ili učvršćivanje postojećih stereotipa o pojedinoj kulturi (Kumbier i Schulz von Thun, 2009).

Uz stručne suradnike, interkulturalno komunikacijsko savjetovanje neformalnim putem mogu im pružiti romski pomagači u nastavi. Iako su romski pomagači u većini slučajeva pojedinci pripadnici romske nacionalne manjine, uvelike mogu nastavnicima pomoći u radu s romskim učenicima. Pojedinci, kako bi mogli obavljati posao na mjestu romskog pomagača, trebaju imati završenu srednju četverogodišnju školu te osim što trebaju dobro poznavati romski jezik i kulturu, trebaju dobro poznavati i hrvatski jezik kako bi romskim učenicima mogli prevoditi sadržaj s hrvatskog na romski jezik. Može se reći kako romski pomagači predstavljaju „most“ u odnosima između romske djece, njihovih obitelji te škole, pritom olakšavajući i vodeći proces komunikacije te prevladavanje jezičnih barijera između njih (Rus i Zatreanu, 2009).

Navedeno potvrđuje i istraživanje autora Bešter, Medvešek i Pirc iz 2016. godine kojim se utvrdilo da romski pomagači pomažu nastavnicima na način da doprinose boljoj komunikaciji s romskim učenicima, ali i njihovim roditeljima, u uspostavljanju međusobnog povjerenja te približavanje romske kulture i jezika. Rezultati su dobiveni kvantitativnim istraživanjem provedenim sa 53 ravnatelja i mentora romskih asistenata iz 28 osnovnih škola te 4 ravnatelja i mentora romskih asistenata iz 3 dječja vrtića (Bešter, Medvešek i Pirc, 2016). Osim toga, romski pomagač pritom doprinose i razvoju interkulturalne kompetencije nastavnika koji rade s romskim učenicima (Mlinarević i sur., 2015). Nadalje, jedan od najučinkovitijih načina razvoja interkulturalne kompetencije jest “izravan kontakt s osobom drugačije kulture” i/ili “boravak u zemlji s drugačijom kulturom”. Na taj način, pojedinac je izložen različitim sustavima vrijednosti kojima će potencijalno razvijati interkulturalnu kompetenciju za fleksibilnošću i prilagodbu interkulturalnoj komunikaciji (Sharifian i Jamarani, 2013). Isto tako, u ovu kategoriju spadaju i poslovna inozemna putovanja ili usavršavanja na kraće ili duže vrijeme. Time, osobe koje imaju pristup većem broju svjetonazora te su izložene različitim kulturama, s vremenom mogu procijeniti interkulturalne situacije kontekstualno, donositi etičke izbore čime će imati mogućnost poboljšanja međukulturalne interakcije.

Također, to će im omogućiti daljnji razvoj interkulturalne kompetencije, ali i profesionalnog te osobnog razvoja (Deardorff, 2009). Drugim riječima, nastavnicima bi u razvoju interkulturalne kompetencije pomoglo da razmjene iskustva s drugim osobama iz njihove profesije čime mogu iz prve ruke dobiti uvid u primjere dobre prakse.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. *Predmet istraživanja*

Internacionalizacijom obrazovanja te globalizacijskim procesima došlo je do brojnih obrazovnih reformi te pristupa pedagogiji, gdje važno mjesto zauzima interkulturalni kurikulum (Sablić, 2011) koji, prema nekolicini autora, teži interkulturalnom odgoju i obrazovanju (Hrvatić, 2007; Deardorff, 2009; Mrnjauš i sur., 2013). Pritom, veliku ulogu imaju nastavnici, kako u kreiranju interkulturalnog kurikuluma tako i u njegovoj provedbi. Drugim riječima, nastavnici bi njime trebali pružiti jednake obrazovne, ali i društvene mogućnosti svim učenicima s posebnim naglaskom na učenike pripadnike nacionalnih manjina. Uz to, nastavnici bi trebali podizati svijest o kulturnim različitostima čime bi se razvijao kulturni pluralizam, suzbijala diskriminacija te bi se pomoglo učenicima u rješavanju sukoba putem pronalaska različitih interesa (Sablić, 2011). Upravo u tome, veliku ulogu ima interkulturalna kompetencija nastavnika koja im omogućava implementaciju interkulturalnog odgoja i obrazovanja unutar odgojno-obrazovne ustanove.

Shodno navedenom, predmet ovog istraživanja predstavljaju upravo interkulturalne kompetencije nastavnika osnovnih škola u radu s učenicima pripadnicima romske nacionalne manjine na području Primorsko-goranske županije. Iako su već provedena kvantitativna istraživanja, kako na globalnoj, tako i na nacionalnoj razini, u kontekstu odgoja i obrazovanja Roma (Šikić-Mićanović i sur., 2015; FRA, 2016; FRA 2018; Vandekerckhove i sur., 2019), ali i općenito kompetencijama nastavnika (Deardorff, 2009; Bedeković, 2011) nedostaje kvantitativnih istraživanja na području Republike Hrvatske koja se bave interkulturalnom kompetencijom nastavnika i to u radu s učenicima drugih kultura, u kontekstu ovog rada, s osobama romske nacionalne manjine.

4.2. *Temeljno istraživačko pitanje i cilj istraživanja*

Shodno navedenom, proizlazi temeljno istraživačko pitanje: *Kako nastavnici osnovnih škola procjenjuju vlastitu interkulturalnu kompetenciju u radu s učenicima pripadnicima romske nacionalne manjine na području Primorsko-goranske županije?*

Iz navedenog temeljnog istraživačkog pitanja, proizlazi opći cilj istraživanja:

- I. Ispitati kako nastavnici osnovnih škola samoprocjenjuju ovladanost interkulturalnom kompetencijom u radu s učenicima pripadnicima romske nacionalne manjine.

Specifični ciljevi:

1. Utvrditi dobivene vrijednosti samoprocjene ovladanosti interkulturalnom kompetencijom nastavnika osnovnih škola u radu s romskim učenicima.
2. Utvrditi postoje li razlike u samoprocjeni nastavnika osnovnih škola o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima s obzirom na duljinu staža u struci.
3. Utvrditi postoje li razlike u samoprocjeni nastavnika osnovnih škola o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima s obzirom na spol.
4. Utvrditi postoje li razlike u samoprocjeni nastavnika osnovnih škola o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima s obzirom na udio romskih učenika u ukupnom broju učenika u školi.
5. Utvrditi postoje li razlike u samoprocjeni nastavnika osnovnih škola o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima s obzirom na to ima li škola u kojoj rade romske pomagače u nastavi.
6. Utvrditi postoje li razlike u samoprocjeni nastavnika osnovnih škola o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima s obzirom na sudjelovanje u stručnim osposobljavanjima za unaprjeđenje rada nastavnika s romskom populacijom.

Hipoteze:

1. H_1 : Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima kod nastavnika osnovnih škola s obzirom na duljinu staža u struci.
2. H_2 : Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima kod nastavnika osnovnih škola s obzirom na spol.
3. H_3 : Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima kod nastavnika osnovnih škola s obzirom na udio romskih učenika u ukupnom broju učenika u školi.

4. H₄: Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima kod nastavnika osnovnih škola s obzirom na to ima li škola u kojoj rade romske pomagače u nastavi.
5. H₅: Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima kod nastavnika osnovnih škola s obzirom na sudjelovanje u stručnim osposobljavanjima za unaprjeđenje rada nastavnika s romskom populacijom.

4.3. *Instrument i metoda prikupljanja podataka*

Kako bi se zadani cilj istraživanja ostvario, za potrebe ovog istraživanja izradio se *online* anketni upitnik (Prilog 2.) koji je bio namijenjen nastavnicima osnovnih škola na području Primorsko-goranske županije. Anketni upitnik sastavljen je od nekoliko tematskih jedinica. U tematskoj jedinici *Opći podaci o ispitaniku* procjenjivala su se demografska obilježja ispitanika, poput spola, dobi, godina staža u struci, osnovne škole u kojoj su zaposleni i slično. Unutar navedene tematske jedinice ispitane su i informacije o školi, poput toga ima li škola romske pomagače u nastavi, primjenjuje li škola mehanizme koji su usmjereni na poboljšanje rada nastavnika s romskom populacijom i slično. Unutar druge tematske jedinice, *Samoprocjena interkulturalne kompetencije nastavnika u radu s učenicima romske nacionalne manjine* izneseno je 20 tvrdnja putem koje su ispitanici procjenjivali koliko se smatraju interkulturalno kompetentnima u kontekstu rada s učenicima romske nacionalne manjine. Ispitanici su tvrdnje procjenjivali putem Likertove skale, u rasponu od 1 do 5, gdje su brojevi označavali sljedeće: 1 (uopće se ne slažem), 2 (uglavnom se ne slažem), 3 (djelomično se slažem), 4 (uglavnom se slažem) i 5 (u potpunosti se slažem). Za ispunjavanje anketnog upitnika predviđeno vrijeme je 5-8 minuta te je bilo istaknuto kako je upitnik u potpunosti anoniman. Ispitanicima je bilo naglašeno kako će prije svakog niza pitanja pisati kratka uputa o tome kako se ispunjava te ih se zamolilo da iskreno odgovaraju na pitanja kako bi se dobili što točniji podaci. Također, istaknulo se kako će se njihovi odgovori koristiti isključivo za potrebe ovog diplomskog rada, a podaci će biti analizirani na grupnoj razini. Navelo se i kako se u pisanju izvještaja o provedenom istraživanju neće iznositi podaci o školi niti o ispitanicima osobno. Navedeni instrument u potpunosti je samostalno izrađen, bez korištenja tvrdnji iz nekih postojećih instrumenata. Tvrdnje unutar upitnika izrađene su na temelju literature i dosadašnjih istraživanja koja se odnose na interkulturalnu kompetentnost nastavnika. Anketni upitnik nastojalo se u što većoj mjeri pojednostaviti za ispitanike, budući da su uzorak činili nastavnici osnovnih škola koji su pod

iznimnim stresom zbog preopterećenosti poslom i obvezama koje ono nosi sa sobom (Brkić i Rijavec, 2011; Tomašević, Horvat i Leutar, 2016; Cerinski, 2021) - pritom se misli na prekovremeni rad, administrativne obveze, povećane zahtjeve u radu kao i povećanje broja učenika (Kyriacou, 2001). Time se htjelo izbjeći odustajanje od ispunjavanja ankete, odnosno htjelo se motivirati što veći broj ispitanika na ispunjavanje ankete.

Anketni upitnik izrađen je u softveru Google obrasci (*Google Forms*) koji je namijenjen za izradu i administraciju ankete. Prije slanja anketnih upitnika, svaku se školu kontaktiralo telefonskim putem (pedagoga ili ravnatelja) te e-mailom putem kojeg se poslao dopis (Prilog 3) sa detaljnim uputama o istraživanju. Nakon pristanka škola za sudjelovanje u istraživanju, anketni upitnik bio je prosljeđen *e-mail*-om pedagogima i ravnateljima odabranih osnovnih škola te ih se zamolilo da navedene linkove *online* anketnih upitnika proslijede nastavnicima kako bi sudjelovali u istraživanju, a mogli su ih ispuniti putem pametnog telefona ili računala. Razlog izrade anketnog upitnika u *online* obliku primarno je bio zbog pridržavanja epidemioloških mjera uzrokovanih pandemijom. Također, jedan od razloga bio je fleksibilnost ispunjavanja upitnika, budući da su ga nastavnici mogli bilo gdje ispuniti, čak i oni nastavnici koji su zbog bolesti ili nekih drugih razloga izbivali iz škole.

Prikupljanje podataka trajalo je tijekom cijelog travnja 2022. godine, a unutar tog perioda sve škole bile su kontaktirane još jedanput kako bi ih se podsjetilo na ispunjavanje ankete, budući da je odaziv ispitanika u prvoj polovici mjeseca bio malen.

4.4. Uzorak

Uzorak ovog istraživanja čine nastavnici osnovnih škola na području Primorsko-goranske županije. Međutim, bitno je istaknuti kako u istraživanju nisu sudjelovale sve osnovne škole na području PGŽ-a već isključivo one odabrane. Točnije, uzorak se sastojao od onih osnovnih škola koje imaju veći broj učenika romske nacionalne manjine, a uvid u broj dobiven je iz tablice *Ureda državne uprave VIII-Primorsko-goranske županije* (Prilog 4). U tablici je prikazan broj pripadnika romske nacionalne manjine koji su upisali školsku godinu 2021./2022. Razlog odabira navedenog uzorka jest što se želi dobiti uvid u samoprocjenu interkulturalne kompetentnosti nastavnika osnovnih škola koji su u izravnom doticaju s romskim učenicima na području PGŽ-a, budući da je jedan od glavnih faktora razvijenosti interkulturalne kompetentnosti upravo interaktivni odnos, komunikacija i izravan doticaj s osobom druge kulture (Sharifian i Jamarani, 2013).

Osim navedene tablice, u odabiru škola pomogao mi je rad *Uključivanje Roma u hrvatsko društvo: istraživanje baznih podataka* gdje su autori analizom literature utvrdili lokalitete na području PGŽ-a s većim brojem romske populacije - Pehlin, Rujevica, Plasi, Škurinje, Mihačeva Draga, Crikvenica, Novi Vinodolski, Delnice, Brod na Kupu, Dedin i Omišalj (Kunac i sur., 2018). Shodno navedenom, škole koje su ušle u navedeno istraživanje su OŠ „Pehlin“ Rijeka, OŠ Fran Franković, OŠ Škurinje, OŠ Brod Moravice, OŠ Omišalj, OŠ Ivana Gorana Kovačića Delnice i OŠ Frana Krste Frankopana Brod na Kupu.

Škole koje su ušle u uzorak istraživanja, razlikovale su se s obzirom na udio romskih učenika u ukupnom broju učenika u školama (Tablica 4).

Tablica 4. Broj učenika neroma i Roma u školama iz uzorka istraživanja

	Broj učenika neroma	Broj učenika RNM po školama	Ukupan broj svih učenika u školama
OŠ "Pehlin" Rijeka	340	17	357
OŠ Fran Franković	533	9	542
OŠ Škurinje	170	18	188
OŠ Brod Moravice	16	22	38
OŠ Omišalj	304	28	332
OŠ Ivana Gorana Kovačića Delnice	297	27	324
OŠ Frana Krste Frankopana Brod na Kupu	2	23	25

4.5. Postupci obrade i analize podataka

Nakon prikupljanja podataka, podaci su analizirani putem Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS 21.0). Prikazani su deskriptivni statistički podaci (frekvencije, postotci, aritmetičke sredine, standardne devijacije, medijani i odgovarajuće mjere raspršenja) i rezultati statističkih testova ovisno o raspodjeli podataka, odnosno normalnosti distribucije podataka. Od parametrijskih testova korištena je analiza varijance ANOVA za nezavisne uzroke i t-test za nezavisne uzroke.

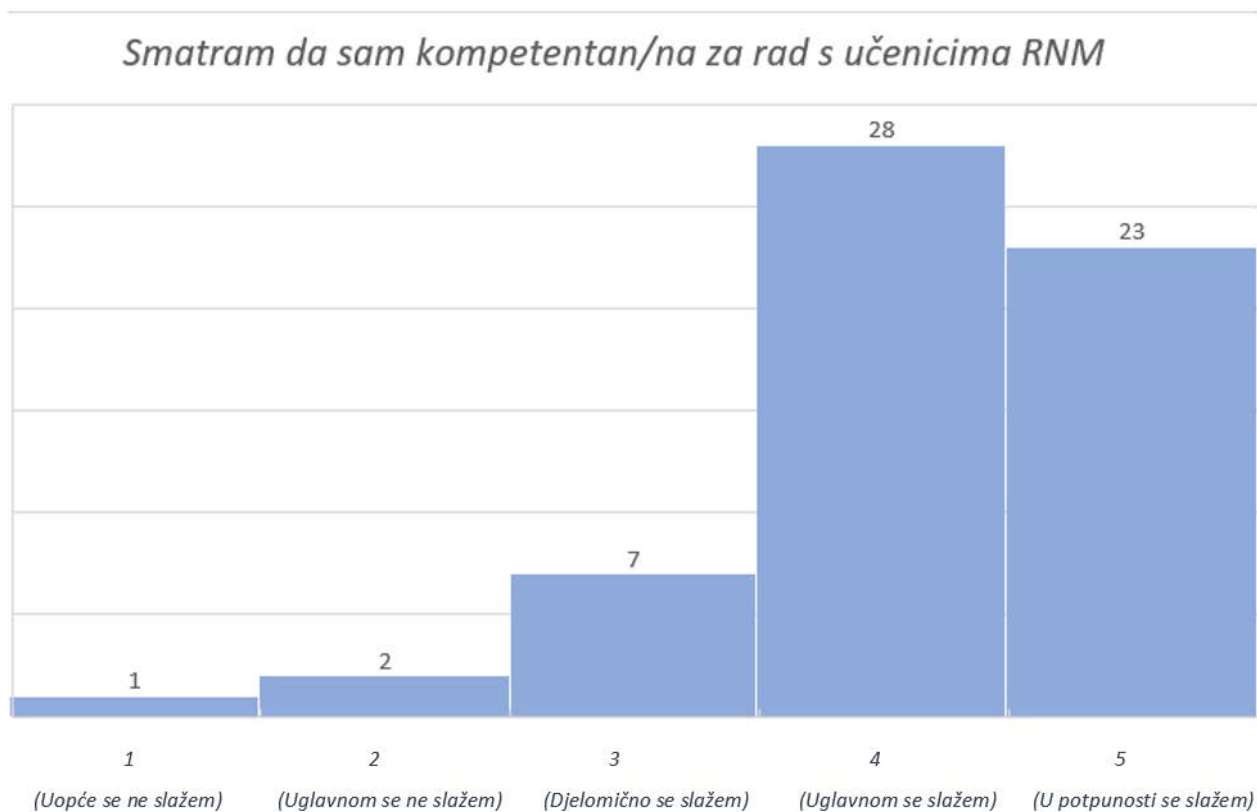
U istraživanju je sudjelovao 61 ispitanik, od kojih je 8 muškaraca (13,1%) i 53 žene (86,9%), u dobi od 25 do 65 godina, prosječne dobi 43,12 (SD=9,75) iz ukupno 7 osnovnih škola s područja Primorsko-goranske županije.

5. PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA

Temeljem anketnog upitnika kojim se putem 20 čestica ispitivala samoprocjena ovladanosti interkulturalnom kompetencijom nastavnika, ispitanici su na Likertovoj skali vrlo visoko procjenjivali vlastitu interkulturalnu kompetentnost, brojevima od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem).

Kada se ispitanike izravnom tvrdnjom *Smatram da sam kompetentan/na za rad s učenicima RNM* upitalo o njihovoj procjeni vlastite interkulturalne kompetentnosti, 82% ispitanika navelo je kako se *uglavnom* ili *u potpunosti slaže* s navedenom tvrdnjom. Drugim riječima, 82% ispitanika procjenjuje svoju interkulturalnu kompetentnost za rad s romskim učenicima vrlo visoko (Graf 1.).

Graf 1. Samoprocjena nastavnika o njihovoj kompetentnosti za rad s učenicima RNM



Navedeno može biti indikator davanja socijalno poželjnih odgovora, te se može objasniti kao „tendencija davanja pretjerano pozitivnih opisa vlastitih osobina usklađenih s društvenim normama i standardima“ (Paulhus, 2002). Takav način odgovaranja može imati različite uzroke, poput nezainteresiranosti, može biti nenamjerno ili zbog promjene raspoloženja, zbog prevelikog samopouzdanja ispitanika, ali ono također može biti svjesno i

namjerno – radi stvaranja bolje slike i dojma o sebi (Richman, Kiesler, Weisband i Drasgow, 1999). To su potvrdila i neka prijašnja istraživanja koja su se suočila s društveno poželjnim odgovaranjem (Burušić, Milas i Rimac, 2003; Milas i Žakić Milas, 2003; Proroković, Slišković i Bumbak, 2008; Tonković, Galić i Jerneić, 2011; Brajša-Žganec, Ivanović i Kaliterna Lipovčan, 2011). Osim toga, osvrne li se na samoprocjenu interkulturalne kompetentnosti nastavnika u kontekstu komunikacije i interakcije s romskim učenicima, i ovdje su nastavnici svoje kompetencije procjenjivali vrlo visoko. Većina ispitanika (73,8%) izjavila je kako se *uglavnom ne slaže* ili *uopće ne slaže* s tvrdnjom *Imam poteškoća u uspostavljanju interakcije s učenicima RNM*, dok ih je 11,5% izjavilo kako se *uglavnom* ili *u potpunosti slaže* s navedenom tvrdnjom. 14,8% izjavilo je kako se *djelomično slaže* s time da imaju teškoća u uspostavljanju interakcije s romskim učenicima. Kada je riječ o komunikaciji, na tvrdnju *Imam poteškoća u komunikaciji s učenicima RNM*, dobiveni su slični rezultati. 72,1% ispitanika navelo je kako se *uglavnom ili uopće ne slaže* s navedenom tvrdnjom, dok ih je 16,4% izjavilo kako se *uglavnom* ili *u potpunosti slažu* s navedenom tvrdnjom. Ostatak ispitanika (11,5%) izjasnio se kako se *djelomično slaže* s time da imaju teškoća u komunikaciji s romskim učenicima.

Uzmemo li u obzir da temeljem procjena navedenih tvrdnja nastavnici uistinu imaju visoku predodžbu o vlastitim interkulturalnim kompetencijama, navedeno može predstavljati potencijalni izazov u obrazovanju romskih učenika. Njihova samoprocjena može utjecati na to hoće li se odlučiti dalje stručno usavršavati za rad s romskim učenicima ili ne, hoće li potražiti pomoć ukoliko se nađu u nepovoljnoj situaciji u radu s romskim učenicima te mnoga druga pitanja koja uvelike utječu na kvalitetu provedbe i pristupa u obrazovanju romske populacije. Visoka razina samoprocjene ovladanosti interkulturalnom kompetencijom za rad s romskim učenicima potencijalno se može objasniti time što nastavnici smatraju da oni nemaju značajnu ulogu u uspjehu ili neuspjehu romskih učenika. Do navedene spoznaje došlo se kvalitativnim istraživanjem, provedenom na uzorku od 30 nastavnika iz Grčke, kojim se utvrdilo da većina ispitanika lošija obrazovna postignuća pripisuju specifičnostima kulture, obitelji i jezika romskih učenika (Zachos, 2017), a ne svojoj interkulturalnoj (ne)kompetentnosti. Drugim riječima, ukoliko romski učenici imaju teškoća prilikom nastavnog procesa ili usvajanja gradiva, nastavnici navedeno ne pripisuju vlastitoj (ne)kompetentnosti već samim romskim učenicima, kao i specifičnostima njihove kulture.

5.1. *Samoprocjena nastavnika o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom s obzirom na duljinu staža u struci*

Proveden je Kolmogorov - Smirnov test normalnosti distribucije koji je pokazao da su zadovoljeni uvjeti za provedbu parametrijske obrade podataka. U Tablici 5. prikazani su deskriptivni podaci uzorka, odnosno aritmetičke sredine i standardne devijacije dobi te duljine staža ispitanika u struci.

Tablica 5. Aritmetičke sredine i standardne devijacije dobi i duljine staža u struci cijelog uzorka ispitanika

Naziv varijable	X	SD
Duljina staža (godine)	16,28	10,11
Dob (godine)	43,11	9,75

Prije provedbe analize varijance (ANOVA-e), ispitanici su grupirani u tri grupe s obzirom na duljinu staža: do 10 godina staža (n=19), od 11 do 20 godina staža (n=22) i više od 20 godina staža (n=20).

Tablica 6. Prikaz dobivenih rezultata analiza varijanci samoprocjene interkulturalne kompetentnosti obzirom na duljinu staža u struci s pripadajućim aritmetičkim sredinama, standardnim devijacijama, stupnjevima slobode, F-omjerima i razinama značajnosti.

Tvrdnja	M ₁	SD ₁	df ₁	df ₂	F	P
	M ₂	SD ₂				
	M ₃	SD ₃				
1. Svakog pojedinca prihvaćam bez obzira na njegovu kulturnu pripadnost, stil života kojim živi i njegovo podrijetlo.	4,89	0,315	2	58	1,428	0,248
	4,82	0,501				
	5,00	0,000				
2. Sposoban/na sam poticati razvoj tolerancije prema	4,84	0,375	2	58	1,847	0,167
	4,59	0,590				
	4,85	0,489				

učenicima RNM.

3. Sposoban/na sam procijeniti međusobni odnos učenika RNM i ostalih učenika u razredu.	4,68	0,478	2	58	0,873	0,423
4. Sposoban/na sam otkrivati potencijale kod učenika RNM.	4,21	0,631	2	58	0,603	0,551
5. Smatram da sam kompetentan/na za rad s učenicima RNM.	4,46	0,671	2	58	0,613	0,545
6. Primjećujem da postoji razlika između učenika RNM i drugih učenika u „pristupima učenju“.	4,40	0,883	2	58	0,613	0,545
7. Dobar sam primjer učenicima kako da oblikuju stav otvorenosti prema učenicima RNM.	4,16	0,898	2	58	0,613	0,545
8. Potičem učenike da prihvaćaju učenike drugačije kulturne pripadnosti.	3,89	1,243	2	58	0,563	0,573
9. Način poučavanja prilagođavam učenicima RNM.	4,23	0,752	2	58	0,563	0,573
10. Posebno se	3,95	1,234	2	58	0,563	0,573
	4,58	0,507	2	58	1,479	0,236
	4,55	0,596	2	58	1,479	0,236
	4,80	0,410	2	58	1,479	0,236
	4,89	0,315	2	58	1,045	0,358
	4,91	0,294	2	58	1,045	0,358
	5,00	0,000	2	58	1,045	0,358
	4,00	1,155	2	58	1,734	0,186
	4,27	0,827	2	58	1,734	0,186
	4,55	0,759	2	58	1,734	0,186
	3,89	1,049	2	58	1,724	0,187

pripremam za rad s	4,50	0,740				
učenicima RNM koji	4,25	1,293				
imaju teškoća u						
savladavanju						
nastavnog sadržaja.						
11. Nastavni sadržaj	4,21	1,084				
prilagođavam	4,23	0,922	2	58	0,030	0,970
učenicima RNM.	4,15	1,182				
12. Trudim se	4,74	0,452				
otkrivati potencijale	4,68	0,568	2	58	1,254	0,293
svakog učenika u	4,90	0,308				
mom razredu.						
13. U razredu						
potičem suradnju i	4,74	0,452				
asertivno ponašanje	4,82	0,395	2	58	0,404	0,670
među učenicima	4,85	0,366				
RNM i drugih						
učenika.						
14. Nastavni sadržaj	3,42	1,261				
poučavam na jednak	2,41	1,297	2	58	3,083	0,053
način za svakog	3,25	1,650				
učenika.						
15. Smatram da sam						
sposoban/na						
poučavati nastavni	4,05	1,079				
sadržaj u skladu s	4,05	0,653	2	58	1,537	0,224
kulturalnim	4,45	0,759				
razlikama među						
učenicima.						
16. Imam niska	2,21	1,032				
očekivanja o	2,59	1,054	2	58	0,678	0,512
obrazovnim	2,30	1,218				
postignućima						

učenika RNM.						
17. U razredu mi je teško poticati stvaranje zajednice koja je tolerantna prema učenicima RNM.	2,21	1,084				
	2,14	1,082	2	58	0,850	0,433
	1,80	1,005				
18. Imam poteškoća u komunikaciji s učenicima RNM.	2,26	1,147				
	2,23	1,193	2	58	1,146	0,325
	1,75	1,251				
19. Imam poteškoća u uspostavljanju interakcije s učenicima RNM.	2,00	1,106				
	2,14	1,246	2	58	1,526	0,226
	1,55	0,999				
20. Potrebno mi je dodatno usavršavanje za rad s učenicima RNM.	3,26	1,098				
	3,32	1,170	2	58	1,228	0,300
	2,75	1,517				

*1 – do 10 godina staža (n=19), 2 – od 11 do 20 godina staža (n=22), 3 – više od 20 godina staža (n=20)

Provedenim istraživanjem i dobivenim rezultatima, hipoteza H_1 : *Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima kod nastavnika osnovnih škola s obzirom na duljinu staža u struci*, je potvrđena. Međutim, neka od prijašnjih istraživanja pokazala su da se interkulturalna kompetentnost nastavnika razlikuje s obzirom na duljinu radnoga staža. Primjerice, kvantitativnim istraživanjem autora Šlezak i Lapat (2012) utvrdilo se da nastavnici osnovnih škola s manje godina staža predstavljaju interkulturalno kompetentniju populaciju koja je spremnija i otvorenija suočiti se s interkulturalnom problematikom u školama. Također, mlađi nastavnici pokazuju veću otvorenost prema mogućnostima učenja romskog jezika u uvođenju izbornih predmeta o kulturi, povijesti i jeziku Roma, u odnosu na starije nastavnike. Navedeno se može objasniti time što su mlađi nastavnici novi u školskom okruženju, stoga su intrinzično i ekstrinzično motivirani te pokazuju entuzijazam za rad jer žele ostaviti pozitivan dojam o sebi i svojim sposobnostima. Iako rezultati nisu reprezentativni, ukazuju nam na značajne razlike u samoprocjeni interkulturalne kompetentnosti nastavnika s obzirom na

duljinu njihovog staža. S druge strane, nastavnici s više godina radnoga staža, prema nekim autorima (Deardorff, 2009; Bedeković, 2011) imaju razvijeniju interkulturalnu kompetenciju za rad s učenicima romske nacionalne manjine, budući da iza sebe imaju bogato iskustvo u radu s njima. S druge stran, kvantitativnim istraživanjem autorice Drandić (2016), provedenim u 11 osnovnih škola na području Grada Pule koje je uključivalo 276 nastavnika predmetne i razredne nastave, utvrdilo se kako ne postoji statistički značajna povezanost između interkulturalne osjetljivosti nastavnika osnovnih škola i duljine njihovog radnog staža. Ovaj podatak je značajan budući da je interkulturalna osjetljivost važna značajka interkulturalne kompetencije.

5.2. Samoprocjena nastavnika o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom s obzirom na spol

Tablica 7. Prikaz dobivenih rezultata t-testova samoprocjene interkulturalne kompetentnosti obzirom na spol s pripadajućim aritmetičkim sredinama, standardnim devijacijama, stupnjevima slobode, t vrijednostima i razinama značajnosti.

Tvrdnja	M _ž	SD _ž	t	df	P
	M _M	SD _M			
1. Svakog pojedinca prihvaćam bez obzira na njegovu kulturnu pripadnost, stil života kojim živi i njegovo podrijetlo.	4,91	0,354	0,228	59	0,820
	4,88	0,354			
2. Sposoban/na sam poticati razvoj tolerancije prema učenicima RNM.	4,77	0,505	0,773	59	0,443
	4,63	0,518			
3. Sposoban/na sam procijeniti međusobni odnos učenika RNM i ostalih učenika u razredu.	4,66	0,517	0,180	59	0,857
	4,63	0,518			
4. Sposoban/na sam otkrivati potencijale kod učenika RNM.	4,38	0,713	0,456	59	0,650
	4,25	0,886			
5. Smatram da sam kompetentan/na za rad s učenicima RNM.	4,21	0,906	1,393	59	0,169
	3,75	0,463			
6. Primjećujem da postoji razlika između učenika RNM i drugih učenika u „pristupima učenju“.	4,08	1,107	0,792	59	0,431
	3,75	0,886			
7. Dobar sam primjer učenicima	4,66	0,517	0,815	59	0,418

kako da oblikuju stav otvorenosti prema učenicima RNM.	4,50	0,534			
8. Potičem učenike da prihvaćaju učenike drugačije kulturne pripadnosti.	4,93	0,267	-	59	0,430
	5,00	0,000	0,795		
9. Način poučavanja prilagođavam učenicima RNM.	4,38	0,882	2,192	59	0,032
	3,63	1,061			
10. Posebno se pripremam za rad s učenicima RNM koji imaju teškoća u savladavanju nastavnog sadržaja.	4,28	1,081	1,020	59	0,312
	3,88	0,835			
11. Nastavni sadržaj prilagođavam učenicima RNM.	4,30	1,011	2,076	59	0,042
	3,50	1,069			
12. Trudim se otkrivati potencijale svakog učenika u mom razredu.	4,79	0,454	0,956	59	0,343
	4,63	0,518			
13. U razredu potičem suradnju i asertivno ponašanje među učenicima RNM i drugih učenika.	4,85	0,361	1,786	7,994	0,112
	4,50	0,535			
14. Nastavni sadržaj poučavam na jednak način za svakog učenika.	3,00	1,494	0,000	59	1,000
	3,00	1,309			
15. Smatram da sam sposoban/na poučavati nastavni sadržaj u skladu s kulturalnim razlikama među učenicima.	4,23	0,847	1,096	59	0,278
	3,88	0,835			
16. Imam niska očekivanja o obrazovnim postignućima učenika RNM.	2,34	1,108	-	59	0,498
	2,63	1,061	0,682		
17. U razredu mi je teško poticati stvaranje zajednice koja je tolerantna prema učenicima RNM.	2,11	1,068	1,224	59	0,226
	1,63	0,916			
18. Imam poteškoća u komunikaciji s učenicima RNM.	2,11	1,266	0,834	16,884	0,416
	1,88	0,641			
19. Imam poteškoća u uspostavljanju interakcije s učenicima RNM.	1,89	1,187	-	59	0,795
	2,00	0,756	0,261		

20. Potrebno mi je dodatno usavršavanje za rad s učenicima RNM.	3,04	1,270	-	59	0,229
	3,63	1,303	1,215		

*M – muškarci (n=8), Ž – žene (n=53)

S obzirom na dobivene rezultate, hipoteza H₂: *Ne postoji statistički značajna razlika u ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima kod nastavnika osnovnih škola s obzirom na spol*, je potvrđena. Prijašnja istraživanja (Šlezak i Lapat, 2012; Polat i Ogay Barka, 2014; Drandić, 2016) kojima se ispitala povezanost između spola nastavnika i njihove ovladanosti interkulturalnom kompetencijom također su utvrdila da nema statistički značajne razlike. U istraživanju autora Šlezak i Lapat (2012) cilj je bio istražiti u kolikoj mjeri su nastavnici osnovnih škola koji rade s romskom djecom interkulturalno kompetentni. Utvrđeno je kako nema razlike u odgovorima, odnosno interkulturalnoj kompetentnosti između muških i ženskih ispitanika. Isti zaključak dobiven je i istraživanjem autora Polata i Ogay Barka iz 2014. godine, kojim se htjela utvrditi razina interkulturalnih kompetencija budućih nastavnika osnovnih škola iz Švicarske i Turske. Varijabla spola nije pokazala nikakvu značajnu razliku u interkulturalnoj kompetentnosti nastavnika. Nadalje, istraživanjem autorice Drandić (2016) željelo se ispitati jesu li razrednici i predmetni nastavnici interkulturalno osjetljivi i, ako da, u kojoj mjeri; utječu li određeni čimbenici na interkulturalnu osjetljivost nastavnog osoblja, gdje je jedan od čimbenika predstavljala varijabla spol. Utvrdilo se kao i prijašnjim istraživanjima, da varijabla spol nastavnika nije povezana s njihovom interkulturalnom osjetljivošću, koja predstavlja važan element interkulturalne kompetencije. Navedeno se može objasniti time da spol osobe ne mora nužno biti prediktor interkulturalne kompetentnosti u određenom području djelovanja, već *kulturni identitet* i karakter osobe ovdje imaju važnu ulogu. Ukoliko je pojedinac spreman prihvatiti postojeće i nove kulturne elemente, ako je otvoren i fleksibilan te ima povećanu kreativnost, to mu omogućuje da se suoči s novim izazovima, bez obzira o kojem se spolu radi (Bedečković, 2011).

Međutim, prisutne su statistički značajne razlike prema spolu ispitanika u procjeni tvrdnje *Način poučavanja prilagođavam učenicima RNM*, gdje su ispitanice pozitivnije procijenile navedenu tvrdnju ($M_{\text{Ž}}=4,38$, $SD_{\text{Ž}}=0,882$) u odnosu na ispitanike ($M_{\text{M}}=3,63$, $SD_{\text{M}}=1,061$). Drugim riječima, nastavnice u većoj mjeri procjenjuju da prilagođavaju način poučavanja učenicima romske nacionalne manjine u odnosu na nastavnike. Osim toga, statistički značajna razlika prisutna je i u procjeni tvrdnje *Nastavni sadržaj prilagođavam učenicima RNM*, gdje

su također ispitanice pozitivnije procijenile navedenu tvrdnju ($M_{\bar{z}}=4,30$, $SD_{\bar{z}}=1,011$) u odnosu na ispitanike ($M_M=3,50$, $SD_M=1,069$) čime se može zaključiti kako nastavnice u većoj procjenjuju da prilagođavaju nastavni sadržaj učenicima romske nacionalne manjine u odnosu na nastavnike.

6.3. Samoprocjena nastavnika o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom s obzirom na udio romskih učenika u ukupnom broju učenika u školi

U Tablici 8. vidljiv je udio romskih učenika u školi u odnosu na ukupan broj učenika u školi.

Tablica 8. Udio romskih učenika u školi u odnosu na ukupan broj učenika u školi

Naziv škole	Udio romskih učenika	
	u školi u odnosu na ukupan broj učenika	N
OŠ Pehlin Rijeka	4,76%	17
OŠ Brod Moravice	57,89%	22
OŠ Fran Franković	1,66%	9
OŠ Frana Krste Frankopana Brod na Kupi	92,00%	23
OŠ Ivana Gorana Kovačića	8,33%	27
OŠ Omišalj	8,43%	28
OŠ Škurinje	9,57%	18

Tablica 9. Prikaz dobivenih rezultata analiza varijanci samoprocjene interkulturalne kompetentnosti obzirom na udio romskih učenika u školi u odnosu na ukupan broj učenika u školi s pripadajućim aritmetičkim sredinama, standardnim devijacijama, stupnjevima slobode, F-omjerima i razinama značajnosti.

Tvrdnja	M_1	SD_1	df_1	df_2	F	p
	M_2	SD_2				
	M_3	SD_3				

	M ₄	SD ₄				
	M ₅	SD ₅				
	M ₆	SD ₆				
	M ₇	SD ₇				
1. Svakog pojedinca prihvaćam bez obzira na njegovu kulturnu pripadnost, stil života kojim živi i njegovo podrijetlo.	4,83	0,577				
	5,00	0,000				
	5,00	0,000				
	4,75	0,463	6	54	0,855	0,533
	5,00	0,000				
	5,00	0,000				
	4,80	0,422				
2. Sposoban/na sam poticati razvoj tolerancije prema učenicima RNM.	4,58	0,669				
	4,86	0,378				
	4,75	0,622				
	4,88	0,354	6	54	0,705	0,647
	5,00	0,000				
	4,60	0,548				
	4,70	0,483				
3. Sposoban/na sam procijeniti međusobni odnos učenika RNM i ostalih učenika u razredu.	4,58	0,669				
	4,71	0,488				
	4,58	0,515				
	4,63	0,518	6	54	0,341	0,912
	4,86	0,378				
	4,80	0,447				
	4,60	0,516				
4. Sposoban/na sam otkrivati potencijale kod učenika RNM.	4,33	0,779				
	4,29	0,488				
	4,17	1,029				
	4,38	0,744	6	54	0,411	0,869
	4,71	,4880				
	4,40	,5477				
	4,40	,6992				

	4,17	0,718				
	3,43	1,512				
5. Smatram da sam kompetentan/na za rad s učenicima RNM.	4,25	0,866				
	4,38	0,744	6	54	0,944	0,471
	4,29	0,756				
	4,20	1,095				
	4,20	0,422				
	3,58	0,996				
6. Primjećujem da postoji razlika između učenika RNM i drugih učenika u „pristupima učenju“.	4,57	0,787				
	3,75	1,138				
	4,25	0,886	6	54	0,937	0,476
	4,14	1,215				
	4,00	1,225				
	4,30	1,252				
	4,67	0,492				
7. Dobar sam primjer učenicima kako da oblikuju stav otvorenosti prema učenicima RNM.	4,43	0,535				
	4,75	0,452				
	4,50	0,535	6	54	0,475	0,824
	4,71	0,756				
	4,80	0,447				
	4,60	0,516				
	5,00	0,000				
8. Potičem učenike da prihvaćaju učenike drugačije kulturne pripadnosti.	5,00	0,000				
	5,00	0,000				
	5,00	0,000	6	54	2,376	0,041
	4,86	0,378				
	4,60	0,548				
	4,90	0,316				
	4,00	0,603				
9. Način poučavanja prilagođavam učenicima RNM.	4,71	0,488				
	3,75	1,357	6	54	1,737	0,130
	4,75	0,707				
	4,29	1,113				

	4,20	0,837				
	4,60	0,699				
10. Posebno se	4,08	0,900				
pripremam za rad s	4,71	0,488				
učenicima RNM koji	3,75	1,288				
imaju teškoća u	4,88	0,354	6	54	2,032	0,077
savladavanju	4,57	0,787				
nastavnog sadržaja.	3,40	1,817				
	4,30	0,949				
	3,83	0,718				
	4,71	0,488				
11. Nastavni sadržaj	3,58	1,379				
prilagođavam	4,63	0,744	6	54	2,711	0,022
učenicima RNM.	4,86	0,378				
	3,60	1,673				
	4,50	0,849				
	4,75	0,452				
12. Trudim se	4,86	0,378				
otkrivati potencijale	4,58	0,669				
svakog učenika u	5,00	0,000	6	54	0,710	0,643
mom razredu.	4,71	0,488				
	4,80	0,447				
	4,80	0,422				
13. U razredu	4,75	0,452				
potičem suradnju i	4,86	0,378				
asertivno ponašanje	4,92	0,289				
među učenicima	4,75	0,463	6	54	0,276	0,946
RNM i drugih	4,71	0,488				
učenika.	4,80	0,447				
	4,80	0,422				
14. Nastavni sadržaj	3,33	1,303				
poučavam na jednak	2,86	1,865	6	54	0,322	0,923
način za svakog	3,00	1,706				

učenika.	2,50	1,512				
	2,86	1,069				
	3,40	1,517				
	3,00	1,491				
15. Smatram da sam sposoban/na poučavati nastavni sadržaj u skladu s kulturalnim razlikama među učenicima.	4,17	0,718	6	54	0,526	0,786
	4,14	1,215				
	4,08	0,900				
	4,50	0,535				
	4,00	1,000				
	4,60	0,894				
	4,00	0,817				
	2,25	0,965				
16. Imam niska očekivanja o obrazovnim postignućima učenika RNM.	3,00	1,732	6	54	0,893	0,507
	2,42	0,996				
	2,13	0,991				
	2,14	0,690				
	1,80	1,304				
	2,70	1,059				
17. U razredu mi je teško poticati stvaranje zajednice koja je tolerantna prema učenicima RNM.	1,75	0,754	6	54	1,469	0,206
	3,00	1,155				
	2,17	1,337				
	1,75	0,886				
	2,14	0,899				
	1,60	0,894				
	2,00	1,054				
	2,08	0,996				
	2,57	1,718				
18. Imam poteškoća u komunikaciji s učenicima RNM.	1,75	0,866	6	54	0,622	0,712
	1,75	1,165				
	2,57	1,397				
	2,00	1,414				
	2,10	1,287				
19. Imam poteškoća	1,67	0,888	6	54	0,977	0,450

u uspostavljanju	2,86	1,574				
interakcije s	1,75	1,055				
učenicima RNM.	1,75	1,165				
	1,86	0,899				
	1,80	1,095				
	1,90	1,287				
	3,00	1,206				
	4,14	0,899				
20. Potrebno mi je	3,00	1,045				
dodatno usavršavanje	3,25	1,282	6	54	0,951	0,467
za rad s učenicima	2,86	1,574				
RNM.	3,00	1,581				
	2,80	1,476				

Referirajući se na dobivene rezultate, hipoteza H₃: *Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima kod nastavnika osnovnih škola s obzirom na udio romskih učenika u ukupnom broju učenika u školi*, je prihvaćena. S obzirom na udio romskih učenika u ukupnom broju učenika škola u ovom istraživanju, nastavnici su jednako procjenjivali vlastitu interkulturalnu kompetenciju, neovisno o tome ima li škola veći ili manji udio romskih učenika u u ukupnom broju učenika škole. U literaturi se navodi kako je jedan od najučinkovitijih načina unaprjeđenja interkulturalne kompetencije upravo izravan kontakt s osobom druge kulture (Byram, 1997; Kumbier i Schulz von Thun, 2006; Sharifian i Jamarani, 2013; Barrett i sur., 2014). S druge strane, autorica Bedeković (2011) u svojem radu opisala je kako se interkulturalna kompetencija svakim novim interkulturalnim iskustvom povećava i unaprjeđuje, što se nije pokazalo u dobivenim rezultatima, budući da su svi ispitanici svoje interkulturalne kompetencije procjenjivali visoko, neovisno o udjelu romskih učenika u njihovoj školi. Vidljive su statistički značajne razlike na pojedinim tvrdnjama, koje su ispitanici iz različitih škola s različitim udjelom romskih učenika u školi drugačije procjenjivali. Primjerice, na tvrdnji *Potičem učenike da prihvaćaju učenike drugačije kulturne pripadnosti*, prisutna je statistički značajna razlika ($F_{6,54}=2,376$, $p<0,05$) kod ispitanika škole s osrednjim udjelom romskih učenika (8,43%) u odnosu na udjele romskih učenika drugih škola, gdje su ispitanici iskazali nižu razinu slaganja s navedenom tvrdnjom u odnosu na ispitanike drugih škola. Također, razlika u samoprocjeni vidljiva je i kod tvrdnje *Nastavni sadržaj prilagođavam*

učenicima RNM, gdje su ispitanici škole s najmanjim udjelom romskih učenika (1,66%) iskazivali nižu razinu slaganja s tvrdnjom ($F_{6,54}=1,379$, $p<0,05$) u odnosu na ispitanike drugih škola.

Nastavno na literaturu, može se pretpostaviti da se oni nastavnici koji u svojim školama i razredima imaju veći broj romskih učenika samoprocjenjuju interkulturalno kompetentnijima za rad s njima, budući da su u svakodnevnom doticaju s učenicima drugačije kulture. Istraživanjem koje su proveli autori Šlezak i Lapat (2012), utvrdilo se upravo suprotno – oni nastavnici koji su u stalnom kontaktu s romskim učenicima te romskom problematikom u svakodnevnom životu, procjenjuju se manje interkulturalno kompetentnima u odnosu na one koji to nisu. Ovim istraživanjem htjelo se istražiti u kolikoj mjeri nastavnici koji rade s romskom djecom posjeduju interkulturalne kompetencije s naglaskom na škole s većim brojem romskih učenika. Utvrdilo se kako više od polovice nastavnika smatra da nisu dovoljno osposobljeni za provođenje interkulturalnog odgoja i obrazovanja, za što je glavni preduvjet posjedovanje interkulturalne kompetencije (Šlezak i Lapat, 2012). Navedeno autori objašnjavaju činjenicom da je nastavnicima potrebno dodatno usavršavanje za rad s romskim učenicima kako bi unaprijedili svoje kompetencije. Važnost usavršavanja ističu i autorice Peček, Macura Milovanović i Vujisić-Živković (2014) koje tvrde da bi oni nastavnici koji rade s visokim postotkom romskih učenika, trebali imati potrebno iskustvo i certificirana usavršavanja koja se tiču interkulturalnosti i multikulturalnosti u obrazovanju kako bi znali na adekvatan način pristupiti učenicima drugačije kulture.

6.4. Samoprocjena nastavnika o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom s obzirom na romske pomagače u nastavi

Tablica 10. Prikaz dobivenih rezultata t-testova samoprocjene interkulturalne kompetentnosti obzirom na to ima li škola u kojoj rade romske pomagače u nastavi s pripadajućim aritmetičkim sredinama, standardnim devijacijama, stupnjevima slobode, t vrijednostima i razinama značajnosti.

Tvrdnja	M_{Da}	SD_{Da}	t	df	P
	M_{Ne}	SD_{Ne}			
1. Svakog pojedinca prihvaćam bez obzira na njegovu kulturnu pripadnost, stil života kojim živi i njegovo podrijetlo.	4,895	0,315	-	59	0,919
2. Sposoban/na sam poticati razvoj	4,63	0,496	-	59	0,205

tolerancije prema učenicima RNM.	4,81	0,506	1,281		
3. Sposoban/na sam procijeniti međusobni odnos učenika RNM i ostalih učenika u razredu.	4,63	0,496	-	59	0,807
	4,67	0,526	0,246		
4. Sposoban/na sam otkrivati potencijale kod učenika RNM.	4,42	0,607		59	0,668
	4,33	0,786	0,431		
5. Smatram da sam kompetentan/na za rad s učenicima RNM.	4,26	0,653		59	0,491
	4,095	0,958	0,693		
6. Primjećujem da postoji razlika između učenika RNM i drugih učenika u „pristupima učenju“.	4,26	1,098		59	0,266
	3,93	1,068	1,123		
7. Dobar sam primjer učenicima kako da oblikuju stav otvorenosti prema učenicima RNM.	4,68	0,478		59	0,653
	4,62	0,5389	0,452		
8. Potičem učenike da prihvataju učenike drugačije kulturne pripadnosti.	4,84	0,375	-	20,815	0,148
	4,98	0,154	1,503		
9. Način poučavanja prilagođavam učenicima RNM.	4,53	0,697		59	0,165
	4,17	1,010	1,405		
10. Posebno se pripremam za rad s učenicima RNM koji imaju teškoća u savladavanju nastavnog sadržaja.	4,21	1,228	-	59	0,926
	4,24	0,983	0,094		
11. Nastavni sadržaj prilagođavam učenicima RNM.	4,26	1,098		59	0,742
	4,17	1,034	0,331		
12. Trudim se otkrivati potencijale svakog učenika u mom razredu.	4,79	0,419		59	0,831
	4,76	0,484	0,214		
13. U razredu potičem suradnju i asertivno ponašanje među učenicima RNM i drugih učenika.	4,84	0,375		59	0,615
	4,79	0,415	0,506		
14. Nastavni sadržaj poučavam na jednak način za svakog učenika.	3,26	1,368		59	0,348
	2,88	1,501	0,946		
15. Smatram da sam sposoban/na poučavati nastavni sadržaj u skladu s	4,26	0,806		59	0,611
	4,14	0,871	0,511		

kulturalnim razlikama među učenicima.					
16. Imam niska očekivanja o obrazovnim postignućima učenika RNM.	2,47	1,264	0,459	59	0,648
	2,33	1,028			
17. U razredu mi je teško poticati stvaranje zajednice koja je tolerantna prema učenicima RNM.	2,16	1,214	0,538	59	0,593
	2,00	0,988			
18. Imam poteškoća u komunikaciji s učenicima RNM.	2,26	1,327	0,790	59	0,433
	2,00	1,148			
19. Imam poteškoća u uspostavljanju interakcije s učenicima RNM.	2,11	1,370	0,941	59	0,351
	1,81	1,018			
20. Potrebno mi je dodatno usavršavanje za rad s učenicima RNM.	3,11	1,410	-	59	0,969
	3,12	1,234			

7. *Da – ima romske pomagače u nastavi (n=19), Ne – nema romske pomagače u nastavi (n=42)

S obzirom na tvrdnju *U školi imamo romske pomagače u nastavi*, 19 (31,1%) nastavnika odgovorilo je sa *DA* dok je veći broj nastavnika, njih 42 (68,9%) odgovorio sa *NE*. Rezultati t-testova su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima kod nastavnika osnovnih škola s obzirom na to ima li škola u kojoj rade romske pomagače u nastavi. Nastavnici koji rade u školi koja ima romske pomagače iskazuju jednaku razinu u samoprocjeni ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima kao i oni koji rade u školi koja nema romske pomagače.

Provedenim istraživanjem i dobivenim rezultatima, hipoteza H₄: *Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima kod nastavnika osnovnih škola s obzirom na to ima li škola u kojoj rade romske pomagače u nastavi*, je prihvaćena. Naime, neka od prijašnjih istraživanja pokazala su pozitivan doprinos romskih pomagača kako romskim učenicima, tako i nastavnicima u usvajanju interkulturalne kompetencije (Mlinarević i Brust Nemet, 2015; Bešter, Medvešek i Pirc, 2016; OECD, 2020). Mlinarević i Brust Nemet (2015) su svojim istraživanjem iz 2015. godine htjeli utvrditi interkulturalne kompetencije nastavnika, probleme u radu s učenicima

Romima, percepciju uloge različitih dionika odgojno-obrazovnog procesa, procjene učitelja o potrebama za stručnim usavršavanjem i pomagača u nastavi. U istraživanju su nastavnici naveli kako bi im romski pomagači uvelike pomogli u unapređenju interkulturalnih kompetencija, s posebnim naglaskom na informacije o romskoj kulturi. S druge strane, istraživanjem autora Beštera i sur. (2016) htio se utvrditi doprinos romskih pomagača uspješnosti i integraciji Romske djece u odgojno-obrazovnom sustavu. Rezultatima se pokazalo kako romski pomagači doprinose boljoj komunikaciji s romskim učenicima, ali i njihovim roditeljima, u uspostavljanju međusobnog povjerenja te približavanje romske kulture i jezika zaposlenicima škole, a time i nastavnicima. Sukladno navedenim istraživanjima, može se zaključiti kako romski pomagači u nastavi uvelike doprinose razvoju interkulturalne kompetencije nastavnika za rad s romskim učenicima. Dobiveni rezultati ovog istraživanja mogu se objasniti time da, iako nemaju svi nastavnici u školi u kojoj su zaposleni romske pomagače, i dalje se procjenjuju interkulturalno kompetentnima i sposobnima za rad s romskim učenicima. Stoga, može se zaključiti kako romski pomagači pomažu u unaprjeđenju nekih segmenata interkulturalne kompetencije nastavnika, no nisu nužno povezani s time hoće li se nastavnici smatrati interkulturalno kompetentnima ili ne.

7.3. Samoprocjena nastavnika o njihovoj ovladanosti interkulturalnom kompetencijom s obzirom na sudjelovanje u stručnim osposobljavanjima za unaprjeđenje rada nastavnika s romskom populacijom.

Tablica 11. Prikaz dobivenih rezultata t-testova samoprocjene interkulturalne kompetentnosti obzirom na sudjelovanje u stručnim osposobljavanjima za unaprjeđenje rada nastavnika s romskom populacijom s pripadajućim aritmetičkim sredinama, standardnim devijacijama, stupnjevima slobode, t vrijednostima i razinama značajnosti.

Tvrđnja	M_{Da}	SD_{Da}	t	df	p
	M_{Ne}	SD_{Ne}			
1. Svakog pojedinca prihvaćam bez obzira na njegovu kulturnu pripadnost, stil života kojim živi i njegovo podrijetlo.	4,73	0,594	-	15,116	0,174
	4,96	0,206	1,428		
2. Sposoban/na sam poticati razvoj tolerancije prema učenicima RNM.	4,73	0,594	-	59	0,856
	4,76	0,480	0,182		
3. Sposoban/na sam procijeniti međusobni odnos učenika RNM i	4,67	0,617	0,094	59	0,925
	4,65	0,482			

ostalih učenika u razredu.					
4. Sposoban/na sam otkrivati potencijale kod učenika RNM.	4,33	0,724	-	59	0,869
5. Smatram da sam kompetentan/na za rad s učenicima RNM.	4,07	0,799	-	59	0,683
	4,17	0,902	0,411		
6. Primjećujem da postoji razlika između učenika RNM i drugih učenika u „pristupima učenju“.	4,40	0,828	1,534	59	0,130
	3,91	1,132			
7. Dobar sam primjer učenicima kako da oblikuju stav otvorenosti prema učenicima RNM.	4,67	0,488	0,234	59	0,816
	4,63	0,532			
8. Potičem učenike da prihvaćaju učenike drugačije kulturne pripadnosti.	4,93	0,258	-	59	0,985
	4,94	0,2496	0,019		
9. Način poučavanja prilagođavam učenicima RNM.	4,47	0,834	0,897	59	0,373
	4,22	0,964			
10. Posebno se pripremam za rad s učenicima RNM koji imaju teškoća u savladavanju nastavnog sadržaja.	4,87	0,352	4,467	58,986	0,000
	4,02	1,125			
11. Nastavni sadržaj prilagođavam učenicima RNM.	4,47	0,916	1,154	59	0,253
	4,11	1,0797			
12. Trudim se otkrivati potencijale svakog učenika u mom razredu.	4,87	0,352	1,097	33,288	0,280
	4,74	0,492			
13. U razredu potičem suradnju i asertivno ponašanje među učenicima RNM i drugih učenika.	4,80	0,414	-	59	0,971
	4,80	0,401	0,036		
14. Nastavni sadržaj poučavam na jednak način za svakog učenika.	2,60	1,454	-	59	0,225
	3,13	1,455	1,227		
15. Smatram da sam sposoban/na poučavati nastavni sadržaj u skladu s kulturalnim razlikama među učenicima.	4,13	0,834	-	59	0,807
	4,19	0,859	0,246		
16. Imam niska očekivanja o	2,40	1,242	0,092	59	0,927

obrazovnim postignućima učenika RNM.	2,37	1,062			
17. U razredu mi je teško poticati stvaranje zajednice koja je tolerantna prema učenicima RNM.	2,60 1,87	1,298 0,909	2,023	18,689	0,058
18. Imam poteškoća u komunikaciji s učenicima RNM.	2,40 1,98	1,595 1,043	0,960	18,071	0,350
19. Imam poteškoća u uspostavljanju interakcije s učenicima RNM.	2,33 1,76	1,543 0,947	1,356	17,569	0,192
20. Potrebno mi je dodatno usavršavanje za rad s učenicima RNM.	3,53 2,98	1,552 1,164	1,473	59	0,146

8. *Da – nastavnik je sudjelovao na stručnom osposobljavanju (n=15), Ne – nastavnik nije sudjelovao na stručnom osposobljavanju (n=46)

Temeljem dobivenih rezultata, posljednja hipoteza H_5 : *Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni ovladanosti interkulturalnom kompetencijom u radu s romskim učenicima kod nastavnika osnovnih škola s obzirom na sudjelovanje u stručnim osposobljavanjima za unaprjeđenje rada nastavnika s romskom populacijom*, je potvrđena. Utvrđeno je kako su ispitanici ovladanost interkulturalnom kompetencijom procjenjivali jednakom, neovisno o tome jesu li išli na stručna osposobljavanja ili nisu. Statistički značajna razlika ($t=4,467$, $df=58,986$, $0,000 < 0,05$) vidljiva je samo kod procjene ispitanika na tvrdnji *Posebno se pripremam za rad s učenicima RNM koji imaju teškoća u savladavanju nastavnog sadržaja* gdje su veću razinu slaganja s tvrdnjom iskazivali oni ispitanici koji su sudjelovali u stručnim osposobljavanjima za unaprjeđenje rada s romskom populacijom ($M_{DA}=4,87$, $SD_{DA}=0,352$) u odnosu na one koji nisu ($M_{NE}=4,02$, $SD_{NE}=1,125$).

Nadalje, najveći broj ispitanika (55,7%) navodi kako im najviše u radu s romskim učenicima pomaže *Savjetodavna podrška stručnih suradnika škole*, dok je njih 19,7% navelo kako ne dobivaju nikakvu vrstu podrške od škole. Kada se ispitanike pitalo jesu li bili na nekom od stručnih osposobljavanja koja su usmjerena na poboljšanje rada s romskom populacijom, 23% ispitanika navelo je potvrdno, dok je većina (75,4%) navela kako nije bila niti u jednom od navedenih oblika stručnih osposobljavanja. Od onih ispitanika koji su sudjelovali u nekom obliku stručnog osposobljavanja, na tvrdnju *Jesu li Vam navedeni programi pomogli u radu s učenicima RNM?* 14 (66,7%) ispitanika odgovorilo je potvrdno, dok su ostali 7 (33,3%)

naveli kako im navedeno nije pomoglo. Osim toga, kada je riječ o tvrdnji *Potrebno mi je dodatno usavršavanje za rad s učenicima RNM*, 41% ispitanika navelo je kako se *uglavnom* ili *u potpunosti slažu* s navedenom tvrdnjom, dok je njih 27,9% izjavilo kako se *uopće ne slažu* ili *uglavnom ne slažu* s navedenom tvrdnjom. 31,1% ispitanika ovu tvrdnju procijenilo je sa *djelomičnim slaganjem*. Uviđa se kako, iako veliki broj ispitanika procjenjuje svoju ovladanost interkulturalnom kompetencijom vrlo visokom, i dalje iskazuju potrebu za dodatnim stručnim osposobljavanjem za rad s učenicima romske nacionalne manjine. Navedeni rezultat je značajan, te nam ukazuje da sudjelovanje u stručnim osposobljavanjima za unaprijeđenje rada s romskom populacijom nije nužan prediktor toga hoće li se nastavnici smatrati interkulturalno kompetentnima ili neće.

Međutim, prema nekim od dosadašnjih istraživanja, pokazalo se kako na interkulturalnu kompetentnost nastavnika utječe sudjelovanje u stručnim osposobljavanjima za rad s romskim učenicima. Primjerice, autorice Mlinarević i Brust Nemet (2015) u svojem radu iznijele su rezultate kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja koja su se provela u sklopu projekta “Unaprijeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji“ od 2013. do 2015. godine. Istraživanjima se utvrdilo početno stanje i samoprocjena interkulturalnih kompetencija nastavnika nakon projektnih aktivnosti usmjerenih k njima, a koje su uključivale stručno usavršavanje u obliku pedagoških radionica i stručnih seminara. Nastavnici su u inicijalnoj procjeni isticali različite probleme u radu s učenicima romske nacionalne manjine, percepciju uloge različitih dionika odgojno-obrazovnog procesa, potrebe za stručnim usavršavanjem i pomagačima u nastavi. Nakon provedene edukacije u području romske kulture i načina rada u multikulturalnoj zajednici, nastavnici su svoje interkulturalne kompetencije procijenili vrlo visoko te su se osjećali osnaženima za odgojno-obrazovni rad s učenicima romske nacionalne manjine (Mlinarević i Brust Nemet, 2015).

Osim istraživanja, i literatura nalaže da su intenzivnija stručna usavršavanja nastavnika potrebna kako vrijeme i iskustvo ne bi umorili nastavnike s problematikom romskih učenika (Šlezak i Lapat, 2012). To će postići na način da budu osposobljeni za rad s učenicima drugih kultura te da prođu kroz proces interkulturalne obuke i dobre pripreme. Shodno tome, potrebno je da se nastavnici kontinuirano educiraju i dodatno stručno usavršavaju u kontekstu interkulturalnosti kako bi bili u koraku s promjenama u društvu i multikulturalnoj zajednici (Hercigonja, 2017, Barrett i sur., 2014). Dokaz tome je i činjenica da, iako su gotovo svi ispitanici ovog istraživanja svoje interkulturalne kompetencije procijenili vrlo visoko, i dalje mnogo njih iskazuje potrebu za dodatnim osposobljavanjima za rad s romskim učenicima.

Navedeno može biti indikator nesigurnosti te vlastite procjene da i dalje postoji prostor i potreba za poboljšanjem njihovog rada s romskom populacijom.

6. METODOLOŠKI NEDOSTACI I SMJERNICE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

6.1. *Metodološki nedostaci istraživanja*

Metodološke nedostatke istraživanja predstavlja primarno način prikupljanja podataka, odnosno putem *online* anketnog upitnika zbog čega se ispitanicima pristupilo neposredno putem ravnatelja ili pedagoga, što je rezultiralo relativno malim odazivom ispitanika (61). U tom kontekstu, proveden je manji broj statističkih testova, odnosno nije se pristupilo realizaciji većeg broja istraživačkih zadataka. Nedostatak predstavlja i sam instrument kojim su se prikupljali podaci, koji je bio pojednostavljen na svim razinama (broj čestica je smanjen kako se ispitanici ne bi preopteretili i odustali od ispunjavanja ankete, gotovo sve tvrdnje pisane su u pozitivnom smjeru kako se ispitanike ne bi zbunjivalo prilikom odgovaranja – provjeravanje istinitosti odgovaranja na tvrdnje, i sl.).

6.2. *Smjernice za buduća istraživanja*

U budućim istraživanjima koja će biti fokusirana na ovu temu, bilo bi iznimno zanimljivo, ali i korisno da se pojedinačno ispituju dimenzije interkulturalne kompetencije (kognitivna, bihevioralna i afektivna) nastavnika, kako bi se utvrdilo koje dimenzije su u većoj mjeri razvijene, a na kojima je potrebno još dodatno raditi i stručno se osposobljavati. Na taj način, nastavnici bi imali smjernice za unaprjeđenje vlastitih interkulturalnih kompetencija, bilo da se radi o dodatnom usavršavanju znanja o kulturi romskih učenika; ako trebaju poraditi na vlastitim uvjerenjima i predrasudama prema romskoj populaciji; prilagodbi i načinu interkulturalnog obrazovanja za romske učenike koji imaju drugačiju kulturu u odnosu na većinsku kulturu učenika u školi.

U sljedećim istraživanjima bilo bi značajno ispitati i u kakvih uvjetima rade nastavnici, kakav je kurikulum pojedine škole, koji su to vanjski faktori koji utječu na nečiju kompetentnost i sl., gdje bi se dobio holistički pristup u procjeni interkulturalne kompetencije nastavnika osnovnih škola.

Isto tako, u sljedećim istraživanjima bilo bi zanimljivo u uzorak istraživanja uključiti i romske učenike, kako bi se dobio uvid i u njihovu percepciju interkulturalne kompetentnosti nastavnika, odnosno:

- Ispitati u kojoj mjeri prema procjeni romskih učenika, nastavnici primjenjuju interkulturalni odgoj i obrazovanje

- Ispitati s kojim se izazovima romski učenici susreću prilikom procesa obrazovanja (iz perspektive romskih učenika)

7. ZAKLJUČAK

Republika Hrvatska predstavlja multikulturalnu zemlju - zemlju pluralnog društva u kojoj istovremeno žive ljudi različitih kultura. Kao takva, bogata je stanovništvom različitih kulturnih pripadnosti i nacionalnih manjina, među koje spada i romska nacionalna manjina. Romi spadaju u jednu od najbrojnijih, ali i najranjivijih nacionalnih manjina na našem području, budući da se nalaze na margini društva upravo zbog svoje kulture i načina života. Većinsko romsko stanovništvo živi u nehumanim životnim uvjetima, s financijskim prihodima ispod državnog prosjeka. Međutim, svaki pojedinac trebao bi neovisno o svojoj kulturnoj pripadnosti imati neotuđivo pravo na obrazovanje, zdravlje, život u obiteljskom okruženju i u primjerenim uvjetima koji stimuliraju njihov razvoj i napredak, pravo na vlastiti jezik, kulturni i religijski identitet, iako to u stvarnosti nije uvijek tako.

To potvrđuje i činjenica da su Romi uglavnom nezaposleni, a jedan od najčešćih razloga jest upravo malena stopa obrazovanosti romskog stanovništva. S navedenim se povezuje visok postotak napuštanja romskih učenika od sustava obrazovanja u 15. godini života, a razlozi su različiti – udaja, potreba za pronalaskom posla zbog loše financijske situacije, lošija obrazovna postignuća i ostalo. Osim toga, prisutna su nemotiviranost i nezainteresiranost romskih učenika za školom i učenjem, zbog čega niti ne začuđuje da odustaju od obrazovanja. Romska djeca s izazovima u obrazovanju suočavaju se od najranije dobi, počevši od predškolskog odgoja i obrazovanja pa sve do srednjoškolskog obrazovanja. Mali udio romske djece pohađa predškolske ustanove zbog čega izostaju u razvoju socijalizacijske kompetencije te usvajanju osnovnih elemenata hrvatskoga jezika. Zbog toga, od početka obrazovanja nemaju jednake obrazovne mogućnosti u odnosu na drugu djecu – počevši od financijskih i egzistencijalnih uvjeta, nedovoljnog poznavanja hrvatskoga jezika, neobrazovanih roditelja te diskriminacije od strane vršnjaka i okoline.

Upravo zbog toga, sve veći naglasak počeo se stavljati na interkulturalni odgoj i obrazovanje čime bi se postigla integracija romskih učenika u obrazovni sustav i društvo, a u tome nastavnici zauzimaju važnu ulogu. Upravo oni mogu činiti sponu u obrazovanju između romskih učenika, njihovih roditelja, ne romskih učenika te ostalih dionika obrazovanja. Da bi navedeno uopće mogli postići, potrebno je da budu interkulturalno kompetentni. Jedino tako, nastavnici mogu predstavljati pravi primjer svim učenicima kako da budu otvoreni i tolerantni na različitosti pritom stvarajući interkulturalnu zajednicu u razredu, ali i školi. Budući da se kao jedan od razloga izazova u obrazovanju Roma detektirala nekompetentnost nastavnika za

rad s učenicima drugih kultura (Rona i Lee, 2001; Vlada RH, 2012, Mlinarević i Brust Nemet 2015), a time i učenika romske nacionalne manjine, ukazala se potreba za provedbom ovog istraživanja.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kako nastavnici osnovnih škola samoprocjenjuju ovladanost interkulturalnom kompetencijom u radu s učenicima pripadnicima romske nacionalne manjine. Utvrdilo se kako većina nastavnika (82%) procjenjuje svoje interkulturalne kompetencije za rad s romskim učenicima vrlo visoko, što se potencijalno veže uz davanje društveno poželjnih odgovora. Isto tako, većina nastavnika smatra kako uglavnom ili uopće *nema teškoća u interakciji s romskim učenicima* (73,8%), dok ih je 11,5% izjavilo kako se uglavnom ili u potpunosti slaže s tvrdnjom *Imam poteškoća u interakciji s učenicima RNM*. 14,8% izjavilo je kako se djelomično slaže s time da imaju teškoća u uspostavljanju interakcije s romskim učenicima. Kada je riječ o komunikaciji, na tvrdnju *Imam poteškoća u komunikaciji s učenicima RNM*, dobiveni su slični rezultati, gdje je više od polovice ispitanika (72,1%) navelo kako se *uglavnom ili uopće ne slaže* s navedenom tvrdnjom, dok ih je 16,4% izjavilo kako se *uglavnom ili u potpunosti slažu* s navedenom tvrdnjom. Ostatak ispitanika (11,5%) izjasnio se kako se *djelomično slaže* s time da imaju teškoća u komunikaciji s romskim učenicima.

Nadalje, velika većina ispitanika (75,4%) navela je kako *nikad nije bila u nekom obliku stručnog osposobljavanja za rad s romskom populacijom*. S druge strane, najveći broj ispitanika (55,7%) navodi kako im u radu s romskim učenicima najviše pomaže *Savjetodavna podrška stručnih suradnika škole*. Kada je riječ o romskim pomagačima u nastavi, 19 nastavnika (31,1%) odgovorilo je kako škola u kojoj su zaposleni ima romske pomagače, dok je njih 42 (68,9%) odgovorio kako nemaju takav oblik podrške.

Kada su se analizirale varijable *duljina staža u struci, spol, udio romskih učenika u ukupnom broju učenika u školi, ima li škola romske pomagače u nastavi ili ne te sudjelovanje u stručnim osposobljavanjima za unaprjeđenje rada nastavnika s romskom populacijom*, utvrdilo se kako ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni ovladanosti interkulturalnom kompetencijom nastavnika osnovnih škola s obzirom na sve navedene varijable. Ovim rezultatima, pokazalo se kako niti jedan od navedenih faktora, prema procjeni ispitanika, nije ključan za to hoće li se ispitanici ili neće smatrati interkulturalno kompetentnima za rad s romskom populacijom. Neovisno o tome, stoji činjenica da romski učenici i dalje postižu lošija obrazovna postignuća u odnosu na druge učenike, stoga se postavlja pitanje *Kako odgojno-obrazovni djelatnici mogu doprinijeti boljitku obrazovanja Roma? Jesu li uistinu u tolikoj mjeri interkulturalno kompetentni ili precjenjuju vlastite*

kompetencije? Zašto ipak postoji malen broj Roma koji, unatoč navedenim izazovima, uspije završiti srednju školu ili fakultet?

Prema riječima autorice Čačić (2012) nastavnici su „školski roditelji“ koji bi uz ostale nastavničke uloge trebali i otkrivati potencijale svakog učenika, što nije nimalo lak zadatak jer zahtijeva puno truda i vremena. No, to je ono što svi učenici trebaju, a pogotovo učenici romske nacionalne manjine koji su ionako već diskriminirani i na marginama društva te u većini slučajeva nemaju obrazovnu podršku unutar svoje obitelji. Upravo zato, nastavnici su ti koji trebaju vjerovati u sposobnosti i potencijale svojih učenika, biti im podrška u procesu rasta. Ako nastavnici vjeruju da njihovi učenici mogu, i to im jasno pokazuju, velika je vjerojatnost da će učenici uistinu biti sposobni i sami vjerovati u sebe. Osim nastavnika, i ostali učenici u tome imaju veliku ulogu, jer kolektivno utječu jedni na druge. Ono što nastavnik može učiniti jest stvarati interkulturalnu zajednicu u razredu – zajednicu tolerancije i zajedništva, u kojoj će se svi učenici osjećati ugodno i cijeniti jedni druge. Takva zajednica čini poticajno okruženje za marginalizirane učenike, koji se s vremenom mogu osjetiti dijelom te zajednice što bi potencijalno moglo pozitivno utjecati na pristup prema školi i obrazovanju. Upravo zato, potrebno je da nastavnici s realnog gledišta procjenjuju vlastite kompetencije, time i interkulturalne, kako bi mogli raditi na vlastitim nedostacima te se tako usavršavati i biti bolji u svojem profesionalnom zvanju.

Stoga, “Škole bi se prvenstveno trebale prilagoditi raznolikosti svojih učenika umjesto da očekuju da će se sva djeca moći prilagoditi često izrazito rigidnom funkcioniranju škola”

- Lesar (2013: 85)

8. LITERATURA

1. Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate d.o.o.
2. Aurer, S. i Grobenski, B. (2014): *Interkulturalna kompetencija studenata i interakcija sa studentima u međunarodnoj razmjeni*. Varaždin: Fakultet organizacije i informatike.
3. Babić, D. (2004). Stigmatizacija i identitet Roma – pogled „izvana“: slučaj učenika Roma u naselju Kozari Bok. *Migracijske i etničke teme*, 20, 315-338. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/file/10682>, pristupljeno: 8. lipnja 2022.
4. Bagić, D., Burić, I., Dobrotić, I., Potočnik, D. i Zrinščak, S. (2014). *Romska svakodnevnica u Hrvatskoj: prepreke i mogućnosti za promjenu*. Dostupno na <http://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/undp-hr-roma-everyday-2015.pdf>, pristupljeno: 20. studenog 2020.
5. Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education*. Seattle: University of Washington.
6. Baranović, B. (2009). *Život Romkinja u Hrvatskoj s naglaskom na pristup obrazovanju: izvještaj o rezultatima istraživanja*. Dostupno na http://www.ijf.hr/socijalna_ukljucenost/adminmax/files/Izvjestaj_ZivotiObrazRomkinja.pdf, 20. prosinca 2020.
7. Barrett, M., M. Byram, I., Lázár, P. Mompoin-Gaillard i S. Philippou (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Dostupno na <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>.
8. Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 139-149. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?id_clanak_jezik=174458&show=clanak, pristupljeno 6. siječnja 2021.
9. Bedeković, V. (2015). Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine. U V. Mlinarević, M. Nemet Brust i J. Bushati (Ur.). *Obrazovanje za interkulturalizam - Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (str. 15-40). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

10. Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*, str. 21–71.
11. Bennet, M.J. (2017). Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *Internationalencyclopedia of intercultural communication*. Intercultural Development Research. Dostupno na https://www.researchgate.net/profile/Milton-Bennett-2/publication/318430742_Developmental_Model_of_Intercultural_Sensitivity/links/5c49d6c6299bf12be3e05f91/Developmental-Model-of-Intercultural-Sensitivity.pdf, pristupljeno: 16. lipnja 2022.
12. Bešter, R. i Medvešek, M. (2016). Intercultural competence in teachers: the case of teaching Roma students. *Journal of contemporary educational studies*, 2, 26-45. Dostupno na https://www.researchgate.net/publication/306167209_Intercultural_competence_in_teachers_The_case_of_teaching_Roma_students, pristupljeno: 3. svibnja 2022.
13. BFUG Working Group. (2015). *Report of the 2012-2015 BFUG working group on the social dimension and lifelong learning to the BFUG*. Preuzeto 15. listopada 2020. s http://ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/3/Report_of_the_2012-2015_BFUG_WG_on_the_Social_Dimension_and_Lifelong_Learning_to_the_BFUG_613713.pdf.
14. Brajša-Žganec, A., Ivanović, D. i Kaliterna Lipovčan, L.J. (2011). Personality Traits and Social Desirability as Predictors of Subjective Well-being. *Psihologijske teme*, 20(2), 261-276. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/74203>, pristupljeno 28. travnja 2022.
15. Brkić, I. i Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak*, 152(2), 211-225. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/82734>, pristupljeno: 25. ožujka 2022.
16. Burušić, J., Milas, G. i Rimac, I. (2003). Utvrđivanje povezanosti i temeljne strukture nekoliko aspekata socijalne evaluacije. *Psihologijske teme*, 12(1), 33–42. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/clanak/19585>, pristupljeno: 28. travnja 2022.
17. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matter.

18. Cerinski, T. (2021). Stres i emocije u školi – percepcija zaposlenika i načini oporavka u funkciji psihološkog procvata. *Acta Iadertina*, 18(2), 157-184. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/clanak/395234>, pristupljeno 29. ožujka 2022.
19. Čačić, K. (2012). Uloga učitelja/razrednika u promicanju prava na obrazovanje učenika Roma u osnovnoj školi. U: Posavec, K., Sablić, M., ur., *Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo. str. 49-55.
20. Deardorff, D. K. (2009). *Implementing Intercultural Competence Assessment*. SAGE Publications.
21. Dimovski, D., Grujić, Z. I Kostić, P.M. (2019). Romi kao žrtve zločina mržnje: savremeni kontekst (slučaj Italije). *Pravni zapisi*, 10(2), 543-471. Dostupno na <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=820093>, pristupljeno: 16. svibnja 2022.
22. Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U: Posavec, K., Sablić, M., ur., *Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo. str. 83-92.
23. Drandić, D. (2016). Intercultural Sensitivity of Teachers. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(3), 837-857. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/167968>, pristupljeno 10. svibnja 2022.
24. Dragun, M. (2000). Podrijetlo, mitologija i vjerovanja Roma. *Društvena istraživanja*, 9(2-3), 46-47. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/clanak/31780>, pristupljeno 5. rujna 2022.
25. Đurić, R. (2012). *Standardizacija romskog jezika*. Sarajevo: Udruženje Kali Sara Romski Informativni Centar.
26. Eccles, J.S. i Harold, R.D. (1993). Family Involment in Children's and Adolescents' Schooling. U A. Booth i J.F. Dunn (Ur.), *Family-school links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (str. 3-35). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
27. EU Monitoring and Advocacy Program (EUMAP). (2008). *Ravnopravan pristup Roma kvalitetnom odgoju i obrazovanju: izvještaji o praćenju*. Zagreb: IDEMO – Institut za demokraciju. Dostupno na https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/99c7e89a-50cd-466b-85ea-fa83ecc54ca9/croatia2_20071217_0.pdf, pristupljeno 15. prosinca 2020.
28. European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2016). *Education: the situation of Roma in 11 EU Member States Roma survey – Data in focus*.

- Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupno na https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-roma-survey-dif-education-1_en.pdf.
29. European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2018). *Second European Union Minorities and Discrimination Survey Roma – Selected findings*. Dostupno na https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings_en.pdf, pristupljeno 21. prosinca 2020.
30. Eurydice. (2018). *Osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*. Dostupno na https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education-1_hr, pristupljeno 5. siječnja 2021.
31. Fuller, A., Matache, M., Dougherty, S., Oehlke, K. i Digidik, V. (2015). *Strategies and Tactics to Combat Segregation of Roma Children in Schools*. Harvard University: FXB Center for Health and Human Rights. Dostupno na <http://www.dare-net.eu/cms/upload/file/strategies-and-tactics-to-combat-segregation-case-studies-english.pdf>.
32. Gomes, R. (ur.) (2000). *Svi različiti. Svi jednaki. Obrazovni paket. Ideje, izvori, metode i aktivnosti za neformalno interkulturalno obrazovanje mladih ljudi i odraslih*. Slavonski Brod: Europski klub Slavonski Brod.
33. Gošović, R., Mrše, S., Jerotijević, M., Petrović, D. i Tomić, V. (2012). Beograd: Fondacija za otvoreno društvo.
34. Grad Rijeka (2020). *Program Rijeka 2020 Europska prijestolnica kulture: drugo prošireno izdanje*. Zagreb: RIJEKA 2020 d.o.o.
35. Haviland, W. A. (2004). *Kulturna antropologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
36. Hrvatić, N. (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa. *Migracijske i etničke teme*, 20(4), 367-385. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/7060>, pristupljeno 10. siječnja 2022.
37. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 251-266. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/file/205419>, pristupljeno: 5. veljače 2022.
38. Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 241-252. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174864, pristupljeno: 18. prosinca 2020.

40. Krizmanić, M. (2010). *Život s različitima: Koliko se međusobno poznajemo i razumijemo*. Zagreb: Profil.
41. Kuharić, D., Hocenski, I. i Tolušić, Z. (2015). Interkulturalni menadžment i interkulturalni trening. *Praktički menadžment: stručni časopis za teoriju i praksu menadžmenta*, 6(1), 50-53. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/144014>, pristupljeno: 15. ožujka 2022.
42. Kumbier, D. i Schulz von Thun, F. (2006): *Interkulturalna komunikacija: Metode, modeli, primjeri*. Zagreb: Erudita d.o.o.
43. Kunac, S., Klasnić, K. i Lalić, S. (2018). *Uključivanje Roma u hrvatsko društvo: istraživanje baznih podataka*. Zagreb: Centar za mirovne studije. Dostupno na <https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Uklju%C4%8Divanje%20Roma%20u%20hrvatsko%20dru%C5%A1tvo%20-%20istra%C5%BEivanje%20baznih%20podataka-list%202018.pdf>, pristupljeno: 15. studenog 2020.
44. Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
45. Lafraya, S. (2011). *Intercultural learning in non-formal education: theoretical frameworks and starting points*. Council of Europe Publishing.
46. Lapat, G. i Miljević-Riđički. (2019). Stanje obrazovanja romske manjine u Hrvatskoj. U Óhidy, A. i Forray, K. R. (Ur.). *Cjeloživotno učenje i romska manjina u srednjoj i istočnoj Europi*, 49-69. Bingley: Emerald Publishing. Dostupno na: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/978-1-83867-259-120191004/full/html?skipTracking=true>
47. Lapat, G. (2009). Oblici pripremanja romske djece za uključivanje u primarno obrazovanje. U D. Bouillet, M. i Matijević (Ur.). *Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja* (str. 541-549). Zadar: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
48. Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije – med različnim koncepti pravičnosti in etičnim teorijami. *Sodobna pedagogika*, 64(2), 76–95. Dostupno na https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/02-2013_ideja-inkluzije-med-razlicnimi-koncepti-pravicnosti-in-eticnimi-teorijami/, pristupljeno: 13. siječnja 2022.
49. Livazović, G., Alispahić, D. i Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Sarajevo: Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“.

50. Markočić Dekanić, A., Markuš Sandrić, M., Gregurović, M. i Elezović, I. (2020). *PISA 2018: GLOBALNE KOMPETENCIJE UČENIKA: Međunarodno istraživanje znanja i vještina učenika*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
51. Mesić, M. (2007). Pojam kulture u raspravama o multikulturalizmu. *Nova Croatica: časopis za hrvatsku književnost i kulturu*, 1(1), 159-184. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/174682>, pristupljeno: 22. lipnja 2022.
52. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Preuzeto s http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (10. travnja 2021.).
53. Miličević, F. i Dolenc, D. (2009). *Razvoj socijalne dimenzije u obrazovanju: izvještaj za Hrvatsku*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Dostupno na <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/kroatien/06848.pdf>, pristupljeno 19. prosinca 2020.
54. Mlinarević, V. i Brust Nemet, M. (2015). Mogućnosti razvijanja kompetencija učitelja za rad s romskom djecom. U V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (Ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (str. 117-140). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
55. Mlinarević, V., Kurtović, A. i Svalina, N. (2015). Mogućnosti razvijanja kompetencija učitelja za rad s romskom djecom. U V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (Ur.), *Stavovi učitelja o Romima u odgoju i obrazovanju* (str. 321-332). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
56. Mrnjauš, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema „drugačijima“. *Pedagoški istraživanja*, 10(2), 309-323. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/clanak/191500>, pristupljeno: 5. lipnja 2022.
57. Mrnjauš, K., Rončević, N. i Ivošević, L. (2013). *(Inter)kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
58. Musić, S. S. (2017). *Izvešće civilnog društva o praćenju provedbe nacionalnih strategija za integraciju Roma u Republici Hrvatskoj*. Dostupno na <https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/basicpage/3034/rcm-civil-society-monitoring-report-1-croatia-2017-eprint-fin-hr.pdf>, pristupljeno: 13. prosinca 2020.

59. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje. (2010). *Analiza rezultata istraživanja provedenog u sklopu projekta „Pristupačnije i kvalitetnije obrazovanje Roma u Republici Hrvatskoj“*. Dostupno na http://dokumenti.ncvvo.hr/Kvaliteta_obrazovanja/Romi/analiza_rezultata.pdf, pristupljeno 15. prosinca 2020.
60. Narodne Novine. (2000). *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*. Dostupno na <https://www.zakon.hr/z/318/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-na-jeziku-i-pismu-nacionalnih-manjina>, pristupljeno 5. siječnja 2021.
61. Narodne Novine. (2010). *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina*. Dostupno na <https://www.zakon.hr/z/295/Ustavni-zakon-o-pravima-nacionalnih-manjina>, pristupljeno: 5. siječnja 2021.
62. Ninčević, M. (2009), Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, 7 (1), 59 – 84. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/38800>, pristupljeno 6. lipnja 2022.
63. OECD. (2020). *Inclusion of Roma Student sin Europe: A literature review and examples of policy initiatives*. Preuzeto s [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)16&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)16&docLanguage=En).
64. Peček, M., Macura-Milovanović, S. i Vujisić-Živković, N. (2014). The cultural responsiveness of teacher candidates towards Roma pupils in Serbia and Slovenia – case studies. *Journal od Education for Teaching*, 40(4), 1-18. Dostupno na <https://www.researchgate.net/publication/265472038> The cultural responsiveness of teacher candidates towards Roma pupils in Serbia and Slovenia - case studies, pristupljeno: 6. siječnja 2021.
65. Perry, L. B. i Southwell, L. (2011): Developing Intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22 (6), 453-466. Dostupno na <https://www.researchgate.net/publication/241715245> Developing Intercultural Understanding and Skills Models and Approaches, pristupljeno 17. veljače 2022.
66. Piršl, E. (2014): Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(2), 27-39. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/clanak/256779>, pristupljeno 10. veljače 2022.

67. Polat, S., i Ogay Barka, T. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38. Dostupno na <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/59884#page=21>, pristupljeno: 28. travnja 2022.
68. Poropat, A. (2021). *Plan razvoja Grada Rijeke za razdoblje 2021.-2027*. Rijeka: Gradsko vijeće Grada Rijeke.
69. Potočnik, D., Maslić Seršić, D. i Karajić, N. (2020). *Uključivanje Roma u hrvatsko društvo: obrazovanje i zapošljavanje*. Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske. Dostupno na: https://www.srednja.hr/app/uploads/2021/01/Ukljucivanje-Roma-u-hrvatsko-drustvo_obrazovanje-i-zaposljavanje.pdf
70. Proroković, A., Slišković, A. i Bumbak, I. (2008). Osobine ličnosti i socijalna poželjnost u selekcijskoj situaciji. *Društvena istraživanja*, 17(6), 1157–1177. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/clanak/49380>, pristupljeno: 28. travnja 2022.
71. Richman, W. L., Kiesler, S., Weisband S. i Drasgow, F. (1999). A meta-analytic study of social desirability distortion in computer-administered questionnaires, traditional questionnaires and interviews. *Journal of Applied Psychology*, 84, 754-775. Dostupno na <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.9173&rep=rep1&type=pdf>, pristupljeno: 28. travnja 2022.
72. Rona, S. i Lee, L.E. (2001). *School Success for Roma Children: Step by Step Special Schools Initiative - Interim Report*. New York: Open Society Institute. Dostupno na <https://core.ac.uk/download/pdf/11871697.pdf>, pristupljeno 5. siječnja 2021.
73. Rus, C. i Zatreanu, M. (2009). *Education of Roma children in Europe*. Council of Europe Publishing. Dostupno na https://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/Guide_EN.PDF, pristupljeno: 2. travnja 2022.
74. Sablić, M. (2011). Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive. *Pedagoški istraživanja*, 8(1), 125-136. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174446, 7. siječnja 2021.

75. Sharifian, F., i Jamarani, M. (2013). *Language and Intercultural Communication in the New Era*. IBT Global.
76. Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju – osnova multikulturnog društva. *Obnovljeni život*, 51(6), 677-687. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/file/3424>, pristupljeno: 20. veljače 2022.
77. Szumski, G. i Karwowski, M. (2019). Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 59. Dostupno na <https://efc.edu.pl/upload/SzumskiKarwowski2020.pdf>, pristupljeno: 5. siječnja 2021.
78. Šikić-Mićanović, L., Ivatts, A. R., Vojak, D. i Geiger-Zeman, M. (2015). *Socijalno uključivanje djece Roma (RECI+): Izveštaj za Hrvatsku*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po Korak. Dostupno na https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/RECI_Croatia-report_CRO-final-WEB.pdf, pristupljeno 21. studenog 2020.
79. Šlezak, H. i Lapat, G. (2012). Interkulturalna kompetencija učitelja u školama s romskom djecom. U Bartulović, M, Posavec, K. i Sablić, Marija (Ur.), *Pedagogija i kultura, Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojinama znanosti o odgoju* (str. 300-306). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
80. Šustek, I. (2015). Mogućnosti razvijanja kompetencija učitelja za rad s romskom djecom. U V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (Ur.), *Analiza stavova učitelja i njihov utjecaj na interkulturalni odgoj i obrazovanje* (str. 233-253). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
81. Tomašević, S., Horvat, G. i Leutar, Z. (2016). Intenzitet stresa kod učitelja u osnovnim školama. *Socijalne teme: Časopis za pitanja socijalnog rada i srodnih znanosti*, 1(3), 49-65. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/176987>, pristupljeno: 24. ožujka 2022.
82. Tonković, M., Galić, Z. i Jernei, Ž. (2011). The construct validity of over-claiming as a measure of egoistic enhancement. *Review of Psychology*, 18(1), 13–21. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/clanak/116279>, pristupljeno: 29. travnja 2022.
83. UNDP, World Bank and European Commission (2011). Dostupno na: http://www.undp.org/content/dam/rbec/docs/Roma_survey_data_Croatia_2011.xls
84. UNESCO. (1995). *Our Creative Diversity: Report of the World Commission on Culture and Development*. Dostupno na <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101651>, pristupljeno: 10. lipnja 2022.

85. UNESCO Guidelines on Intercultural Education. (2006). Dostupno na <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DB2.pdf>, pristupljeno: 10. lipnja 2022.
86. UNICEF. (2011). *The Right of Roma Children to Education: Position Paper*. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS). Dostupno na <https://www.unicef.org/eca/media/1566/file/Roma%20education%20position%20paper.pdf>, pristupljeno 10. siječnja 2020.
87. UNICEF. (2021). Dubinska analiza stanja i podloga za razvoj Nacionalnog akcijskog plana za provedbu Europskog jamstva za djecu u Hrvatskoj. Zagreb. Dostupno na <https://www.unicef.org/croatia/media/10146/file/Dubinska%20analiza%20stanja%20.pdf>.
88. Vandekerckhove, A., Hulpia, H., Huttova, J., Peeters, J., Dumitru, D., Ivan, C., Rezmuves, S., Volen, E., and Makarevičienė, A. (2019). *The role and place of ECEC in integrated working, benefitting vulnerable groups such as Roma: NESET report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupno na https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESET_AR1_20182-1.pdf, pristupljeno 10. prosinca 2020.
89. Višnjević Jevtić, A., Lapat, G. i Galinec, M. (2018). Uloga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u razvoju socijalne kompetencije romske djece. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20 (3), 77-91. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=326870, pristupljeno 14. prosinca 2020.
90. Vlada Republike Hrvatske. (2012). Nacionalna strategija za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. godine. Dostupno na <https://www.zagreb.hr/UserDocsImages/arhiva/Nacionalna%20strategija%20za%20uklju%C4%8Divanje%20Roma%202013-2020.pdf>.
91. Vlada Republike Hrvatske (2019) Izvješće o provedbi Nacionalne strategije za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine, za 2018. godinu. Dostupno na <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//2016/Sjednice/2020/Prosinac/33%20sjednica%20VRH//33%20-%2026%20Izvje%C5%A1%C4%87e.pdf>.
92. Vlada Republike Hrvatske. (2014). Strategija borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti u Republici Hrvatskoj (2014. - 2020.). Dostupno na

<https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/ZPPI/Strategije/Strategija%20borbe%20protiv%20siroma%C5%A1tva.pdf>, pristupljeno 4. siječnja 2021.

93. Vrcelj, S. (2005). *U potrazi za identitetom – iz perspektive komparativne pedagogije*. Rijeka: Graftrade, Hrvatsko futurološko društvo.
94. Wol-Jontofsohn, U. i Zyl-u-Haziri, H. (2015). *Guidelines for teachers for Social Inclusion of Roma, Ashkali and Egyptians in schools*. Dostupno na <https://www.coe.int/documents/3843514/13597853/Guidelines-for-teachers-En.pdf/23d76fe4-66d2-4aae-8437-cfcec6d64d5b>.
95. Zachos, D.T. (2017). Teacher's perceptions, attitudes and feelings toward pupils of Roma origin. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1011-1027. Dostupno na <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1326176>, pristupljeno: 15. ožujka 2022.

9. PRILOZI

Prilog 1. Regionalna podjela i procjena veličine populacija (uzorka)

Regija	Županije	Broj lokaliteta u kojima je provedeno mapiranje i anketno istraživanje	Broj romskih kućanstava u kojima je provedeno anketno istraživanje	Procjena veličine populacije, tj. broja pripadnika RNM-a iz mapiranja
Međimurje	Međimurska	14	566	6 368
Sjeverna Hrvatska	Koprivničko-križevačka i Varaždinska	17	156	2 460
Zagreb i okolica	Grad Zagreb i Zagrebačka	17	214	3 539
Središnja Hrvatska	Bjelovarsko-bilogorska i Sisačko-moslavačka	21	194	3 655
Slavonija	Osječko-baranjska, Brodsko-posavska i Vukovarsko-srijemska	25	296	4 142
Istra i Primorje	Primorsko-goranska i Istarska	15	124	2 322

Prilog 2. Anketni upitnik

Poštovani,

u svrhu istraživanja koje provodim u sklopu svojeg diplomskog rada na temu "Samoprocjena interkulturalne kompetencije nastavnika osnovnih škola u kontekstu rada s učenicima romske nacionalne manjine", želi se ispitati kako nastavnici osnovnih škola na području Primorsko-goranske županije procjenjuju vlastitu interkulturalnu kompetentnost u radu s učenicima romske nacionalne manjine.

Za ispunjavanje anketnog upitnika predviđeno je 5-8 minuta te je on u potpunosti anoniman. Prilikom ispunjavanja upitnika, naići ćete na nekoliko vrsta pitanja, a prije svakog niza pitanja pisat će Vam kratka uputa o tome kako se ispunjava. **Molim Vas da iskreno odgovarate na pitanja kako bih dobila što točnije podatke.** Vaši odgovori koristit će se isključivo za potrebe ovog diplomskog rada, a podaci će se analizirati na grupnoj razini.

Zahvaljujem Vam se što ćete izdvojiti svoje slobodno vrijeme za ispunjavanje ovog upitnika.



1. OPĆI PODACI O ISPITANIKU:

U ovom dijelu ankete, upisujete neke opće podatke o sebi kako bih dobila uvid u profil nastavnika koji ispunjavaju upitnik.

- 1) Spol: M / Ž
- 2) Dob: _____
- 3) Godine staža u struci: _____
- 4) Osnovna škola u kojoj radim:
 - a) OŠ "Pehlin" Rijeka
 - b) OŠ Fran Franković
 - c) OŠ Škurinje
 - d) OŠ Brod Moravice
 - e) OŠ Omišalj
 - f) OŠ Ivana Gorana Kovačića Delnice
 - g) OŠ Frana Krste Frankopana Brod na Kupu
- 5) U školi imamo romske pomagače u nastavi.

DA NE

- 6) Škola u kojoj sam zaposlen/a primjenjuje mehanizme u odgojno-obrazovnom sustavu koji su usmjereni na poboljšanje rada nastavnika s romskom populacijom (moguće označiti više odgovora):
 - a) Savjetodavna podrška stručnih suradnika za rad s učenicima RNM
 - b) Financiranje stručnog usavršavanja nastavnika za rad s učenicima RNM
 - c) Organiziranje stručnog usavršavanja nastavnika za rad s učenicima RNM u školi
 - d) Pružanje informacija o aktualnim stručnim usavršavanjima za rad s učenicima RNM
 - e) Ostalo: _____

- 7) Jeste li bili na nekom od takvih stručnih usavršavanja?

DA NE

- 8) Jesu li Vam navedeni programi pomogli u radu s učenicima RNM?

DA NE

2. SAMOPROCJENA INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U RADU S RNM

Pored navedenih tvrdnji označite broj koji se odnosi na stupanj u kojem se slažete s navedenom tvrdnjom.

Brojevi označavaju sljedeće:

1 (uopće se ne slažem)

2 (uglavnom se ne slažem)

3 (djelomično se slažem)

4 (uglavnom se slažem)

5 (u potpunosti se slažem).

1.	Svakog pojedinca prihvaćam bez obzira na njegovu kulturnu pripadnost, stil života kojim živi i njegovo podrijetlo.	1	2	3	4	5
2.	Sposoban/na sam poticati razvoj tolerancije prema učenicima RNM.	1	2	3	4	5
3.	Sposoban/na sam procijeniti međusobni odnos učenika RNM i ostalih učenika u razredu.	1	2	3	4	5
4.	Sposoban/na sam otkrivati potencijale kod učenika RNM.	1	2	3	4	5
5.	Smatram da sam kompetentan/na za rad s učenicima RNM.					
6.	Primjećujem da postoji razlika između učenika RNM i drugih učenika u „pristupima učenju“.	1	2	3	4	5
7.	Dobar sam primjer učenicima kako da oblikuju stav otvorenosti prema učenicima RNM.	1	2	3	4	5
8.	Potičem učenike da prihvaćaju učenike drugačije kulturne pripadnosti.	1	2	3	4	5
9.	Način poučavanja prilagođavam učenicima RNM.	1	2	3	4	5
10.	Posebno se pripremam za rad s učenicima RNM koji imaju teškoća u savladavanju nastavnog sadržaja.	1	2	3	4	5
11.	Nastavni sadržaj prilagođavam učenicima RNM.	1	2	3	4	5
12.	Trudim se otkrivati potencijale svakog učenika u mom razredu.	1	2	3	4	5
13.	U razredu potičem suradnju i asertivno ponašanje među učenicima RNM i drugih učenika.	1	2	3	4	5
14.	Nastavni sadržaj poučavam na jednak način za svakog učenika.	1	2	3	4	5

.						
15	Smatram da sam sposoban/na poučavati nastavni sadržaj u skladu s kulturalnim razlikama među učenicima.	1	2	3	4	5
16	Imam niska očekivanja o obrazovnim postignućima učenika RNM.	1	2	3	4	5
17	U razredu mi je teško poticati stvaranje zajednice koja je tolerantna prema učenicima RNM.	1	2	3	4	5
18	Imam poteškoća u komunikaciji s učenicima RNM.	1	2	3	4	5
19	Imam poteškoća u uspostavljanju interakcije s učenicima RNM.	1	2	3	4	5
20	Potrebno mi je dodatno usavršavanje za rad s učenicima RNM.	1	2	3	4	5

21. Suočavam se sa izazovima u radu s učenicima RNM:

1. neredoviti dolasci učenika RNM na nastavu
2. nedostatak koncentracije i pažnje učenika RNM
3. nedovoljno poznavanje hrvatskog jezika učenika RNM
4. nedovoljna usvojenost osnovnog znanja čitanja učenika RNM
5. nedovoljna usvojenost osnovnog znanja pisanja učenika RNM
6. ništa od navedenog
7. ostalo: _____

Ukoliko imate dodatnih komentara vezanih uz ovu temu, a nisu prethodno navedeni:

Hvala Vam na sudjelovanju!

Ako ste zainteresirani za rezultate ovog istraživanja slobodno se obratite upitom na e-mail adresu: smarkovic1@ffri.hr

Prilog 3. Primjer dopisa za škole

Silvia Marković
Lukovići 45, 51 000 Rijeka
Mob. / 091 799 2873
e-mail: smarkovic1@ffri.hr

U Rijeci, 1. travnja 2022.

OSNOVNA ŠKOLA FRANA KRSTE FRANKOPANA BROD NA KUPI

Kralja Tomislava 12a, 51 301 Brod na Kupi

tel: 051 837 172

e-mail: brodkupa@gmail.com

PREDMET: Zamolba za sudjelovanje u istraživanju u okviru diplomskog rada studentice Silvije Marković

Poštovani,

studentica sam 5. godine studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. U okviru istraživanja koje provodim za potrebe izrade svojeg diplomskog rada na temu "Samoprocjena interkulturalne kompetencije nastavnika osnovnih škola u kontekstu rada s učenicima romske nacionalne manjine", želim ispitati kako nastavnici osnovnih škola na području Primorsko-goranske županije procjenjuju vlastitu interkulturalnu kompetentnost u radu s učenicima romske nacionalne manjine.

Budući da nastavnici Vaše škole odgovaraju uzorku ispitanika mojeg istraživanja, ovim putem Vas molim za sudjelovanje u kratkom upitniku. Za ispunjavanje upitnika predviđeno je 5-8 minuta te je on u potpunosti anoniman. Odgovori ispitanika koristit će se isključivo za potrebe ovog diplomskog rada, a podaci će se analizirati na grupnoj razini. Vaše sudjelovanje u ovom istraživanju je od izuzetnog značaja za razvoj organizirane podrške nastavnicima u radu s romskom nacionalnom manjinom.

U pisanju izvještaja o provedenom istraživanju neće se iznositi podaci o školi niti o ispitanicima osobno.

Ukoliko se slažete sa sudjelovanjem, molim Vas da mi se javite putem e-maila (smarkovic1@ffri.hr) ili telefonskim putem (091 799 2873) kako bi se dogovorili za daljnje sudjelovanje u istraživanju.

S poštovanjem,

Silvia Marković



Prilog 4. Osnovnoškolsko obrazovanje pripadnika romske nacionalne manjine

Ured državne uprave: VIII - Primorsko-goranska županija

TABLICA 1 - OSNOVNO 2021/2022

OSNOVNOŠKOLSKO OBRAZOVANJE PRIPADNIKA ROMSKE NACIONALNE MANJINE

Prikaz broja pripadnika romske nacionalne manjine - početak šk. god. 2021/2022

R.b.	Šifra škole	Naziv OS	Broj djece Roma školskih obveznika za upis u 1. razred	1. razred		2. razred		3. razred		4. razred		5. razred		6. razred		7. razred		8. razred		Ukupno 1.-8. razred		
				m	ž	m	ž	m	ž	m	ž	m	ž	m	ž	m	ž	m	ž	m	ž	m
1	08-071-002	Osnovna škola Brajda	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	2	4
2	08-299-001	Osnovna škola Brod Moravice	2	2	1	1	0	2	2	2	2	3	2	2	0	1	1	0	1	13	9	
3	08-071-033	Centar za sužizam Rijeka	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
4	08-013-002	Osnovna škola Frana Krste Frankopana	1	0	1	1	0	2	3	2	1	3	1	3	1	2	1	0	2	13	10	
5	08-276-001	Osnovna škola ČAVLE	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	
6	08-071-024	Osnovna škola Fran Franković	0	1	1	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	1	1	0	1	5	4	
7	08-048-001	OSNOVNA ŠKOLA FRANE PETRICA	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	2	1	1	0	0	3	4	
8	08-275-002	OSNOVNA ŠKOLA HRELJIN	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	
9	08-071-028	CENTAR ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	6	1	
10	08-071-022	Osnovna škola Ivana Zajca	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	
11	08-071-016	Osnovna škola Nikola Tesla	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	2	1	0	3	3	
12	08-043-001	Osnovna škola Omišalj	3	4	4	3	3	1	3	3	1	0	2	2	0	1	1	0	0	14	14	
13	08-071-025	OSNOVNA ŠKOLA PEHLIN	2	0	2	2	1	0	0	1	1	1	0	1	1	3	2	0	2	8	9	
14	08-058-002	Osnovna škola Rikard Katalinić Jeretov	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
15	08-071-015	OSNOVNA ŠKOLA PODMURVICE	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	4	1	7	2	
16	08-281-001	Osnovna škola SVETI MATEJ	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	3	2	
17	08-071-019	Osnovna škola Turčić	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	1	
18	08-008-002	OSNOVNA ŠKOLA VLADIMIRA NAZORA CRIKVENICA	2	0	1	1	2	1	0	1	1	1	0	2	0	0	0	0	0	6	4	
19	08-071-005	OSNOVNA ŠKOLA ZAMET	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
20	08-008-003	Osnovna škola Zvonka Cara	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	
21	08-071-017	OSNOVNA ŠKOLA SKURINJE RJEKA	0	1	1	0	0	0	1	0	2	1	2	0	3	0	3	1	3	3	15	
22	08-013-001	Osnovna škola Ivana Gorana Kovačića	0	4	4	0	2	1	3	1	1	0	1	1	3	6	0	0	0	13	14	
23	08-071-023	Osnovna škola "Srbob"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
24	----	----	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
25	----	----	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
26	----	----	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
27	----	----	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
28	----	----	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
29	----	----	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
30	----	----	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
UKUPNO			11	13	15	14	10	11	14	17	14	13	9	14	11	15	15	10	15	107	104	
				29		24		25		31		22		25		30		25		211		

Kontrolni broj: 108.466

Ijesto: Rijeka

Datum: 10. studeni 2021.

Osoba za kontaktiranje: Ingrid Mrđen

Telefon: 051/ 354-115

E-pošta: ingrid.mrdjen@pgz.hr

Odgovorna osoba:

mr.sc. Edita Štulin

(ime i prezime)