

Interkulturalna kompetentnost i osposobljenost za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama kod odgajatelja

Buneta, Sara

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:654602>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-28**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

SARA BUNETA

**INTERKULTURALNA KOMPETENTNOST I OSPOSOBLJENOST ZA
OSNAŽIVANJE RODITELJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA KOD
ODGAJATELJA**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, srpanj, 2024.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

INTERKULTURALNA KOMPETENTNOST I OSPOSOBLJENOST U OSNAŽIVANJU
RODITELJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA KOD ODGAJATELJA

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama

Mentor: prof.dr. sc. Nataša Vlah

Student: Sara Buneta

Matični broj: 3403

U Rijeci, srpanj, 2024

POSVETA

Dragom Zdravku, zvanom Zdrave, osobi koja se tijekom svojega života izrazito ponosila mojim životnim i akademskim uspjesima. Neka ovaj rad bude samo mala zahvalnost i pisani trag za radost koju si ulijevao svima koje si poznavao i koji su poznavali tebe. Hvala ti na svemu te se nadam da se sada negdje gore na nebu smiješ i ponovno veseliš mojim sadašnjim postignućima.

Voli te Sara.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Vlastoručni potpis:

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and curves, positioned to the right of the text 'Vlastoručni potpis:'.

SAŽETAK

Cilj ovoga rada bio je ispitati, proširiti znanja i važnost unaprjeđenja interkulturalne kompetentnosti i jačanja osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama kod odgajatelja.

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 89 odgajatelja, 48 zaposlenih odgajatelja, 29 odgajatelja koji pohađaju diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (dalje RPOO) i 12 odgajatelja s preddiplomskog studija RPOO-a. Srednja dob (M) sudionika je 33,16, a sudjelovalo je više osoba ženskog spola ((N=87) 97,75%) u odnosu na osobe muškog spola ((N=2) 2,25%). Upitnik se sastojao od ukupno 30 pitanja. Prvi dio odnosio se na socio-demografska obilježja sudionika. U drugom djelu nalazila se skala procjene interkulturalne kompetentnosti od ukupno 20 tvrdnji podijeljenih u 4 domene: metakognitivna kulturološka inteligencija, kognitivna kulturološka inteligencija, motivacijska kulturološka inteligencija i bihevioralna kulturološka inteligencija. Posljednje se pitanje odnosilo na razinu osposobljenosti sudionika za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama.

Rezultati istraživanja pokazali su da se sudionici procjenjuju osrednje kompetentnima u području interkulturalnosti kao i u osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama. Razlika u interkulturalnoj kompetentnosti između odgajatelja koji trenutno studiraju RPOO te odgajatelja u praksi nije značajna. Postoji statistički značajna razlika među sudionicima istraživanja u osposobljenosti u osnaživanju roditelja djece s posebnim potrebama. Utvrđena je statistički značajna povezanost između interkulturalne kompetentnosti i osposobljenosti sudionika.

Ključne riječi: interkulturalna kompetentnost, osposobljenost, roditelji djece s posebnim potrebama, odgajatelj, odgajatelj djece rane i predškolske dobi

SUMMARY

The aim of this paper work was to examine, expand knowledge and the importance of improving intercultural competence and strengthening the capacity to empower parents of children with special needs.

In the study participated 89 educators (48 employed educators, 29 educators attending graduate study of Early childhood education and care and 12 educators from the undergraduate study of Early childhood education and care). The mean age of (M) participants was 33.16 and more women participated ((N=87) 97,75 %) than men ((N=2 2,25 %)). The questionnaire consisted 30 questions. The first part concerned the socio-demographic characteristics of the participants. In the second part there was an intercultural competence assessment scale of 20 claim divided into 4 domains: metacognitive cultural intelligence, cognitive cultural intelligence, motivational cultural intelligence and behavioral cultural intelligence. The last question concerned the level of training of participant in empowering parents of children with special needs.

The results of the research showed that participants are judged to be moderately competent in the field of interculturality as well as in the competence to empower of children with special needs. The difference in intercultural competence between teachers currently studying Early childhood education and care and educator in practice is not significant. There is a statistically significant difference between research participants in empowerment of parents of children with special needs. A statistically significant correlation between intercultural competence and participant training was established.

Keywords: *intercultural competence, competence, parents of children with special needs, educator, early childhood and preschool educator*

SADRŽAJ

1. UVOD	2
2. OBITELJ I RODITELJSTVO.....	3
3. IZAZOVI I OBILJEŽJA RODITELJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA	6
4. ULOGA ODGAJATELJA U SUVREMENOM I DEMOKRATSKOM KURIKULUMU	12
4.1. Profesionalne kompetencije i osposobljenost odgajatelja	15
4.2. Pregled istraživanja u svijetu i u Hrvatskoj o procjeni i samoprocjeni odgajatelja da kompetentno daju podršku roditeljima djece s posebnim potrebama.....	16
5. INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA ODGAJATELJA	20
5.2. Pregled istraživanja u svijetu i u Hrvatskoj o interkulturalnim kompetencijama odgajatelja	23
6. SVRHA, CILJ, HIPOTEZE	29
6.1. Svrha rada.....	29
6.2. Ciljevi i hipoteze rada.....	29
7. METODA.....	31
7.1. Opis uzorka.....	31
7.2. Opis instrumenta.....	36
7.3. Postupak prikupljanja podataka.....	38
7.4. Postupak obrade podataka	39
8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	40
8.1. Razina interkulturalne kompetentnosti	40
8.2. Razlike u interkulturalnoj kompetentnosti	60
8.3. Razina osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama	63
8.4. Razlike razine osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama	64
8.5. Povezanost interkulturalne komeptentnosti i osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama.....	65
9. RASPRAVA.....	69
9.1. Verifikacija hipoteza rada.....	69
9.2. Povezanost rezultata s aplikativnom svrhom istraživanja	71
9.3. Metodološka ograničenja i preporuke za buduća istraživanja.....	71
10. ZAKLJUČAK	73
11. LITERATURA.....	75

1. UVOD

Pojavom sve veće globalizacije, javila se potreba za proučavanje i spoznavanje novih kultura diljem svijeta. Kultura se najčešće definira kao naslijeđe nekog društva, odnosno kao naučeni obrasci osjećanja, djelovanja i razmišljanja neke zajednice. U RPOO-u vrlo je važno kakva kultura vlada među odgajateljima te kakva razmišljanja imaju prema onima koji se od njih po mnogočemu razlikuju. Odgajatelj je nositelj odgojno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima i kao takav glavni je model djetetu za usvajanje kulture i sve što ju uključuje.

Slunjski (2015) opisuje RPOO kao složen je i dinamičan proces. Ustanovu vrtića pohađaju djeca urednog razvoja te djeca s posebnim potrebama. U vrtiću bi trebala prevladavati fleksibilnost i individualizacija pristupa ovisno o potrebama djeteta. U cjelokupnome procesu često se zaboravlja da je, osim djetetu, podršku ključno pružiti i roditeljima. Potreba za jačanjem interkulturalne kompetentnosti i osposobljenosti za rad s djecom i roditeljima, nužna je za razvoj zdravijih odnosa društvene zajednice.

U prvome djelu rada prikazan je teorijski prikaz dosadašnjih spoznaja o djeci s posebnim potrebama, izazovima i obilježjima roditelja djece s posebnim potrebama, ulozi odgajatelja te su definirane interkulturalna kompetencija i osposobljenost odgajatelja u radu s djecom. U poglavlju o ulozi odgajatelja, pod poglavlje o istraživanjima o procjeni i samoprocjeni odgajatelja, pregledno je prikazano da kompetentno daju podršku roditeljima djece s posebnim potrebama. Također, u poglavlju interkulturalne kompetencije odgajatelja prikazano je istraživanje povezano s navedenim pojmom.

U drugome djelu prikazani su rezultati empirijskog istraživanja te koje su mogućnosti za daljnja istraživanja i unaprjeđenje prakse.

2. OBITELJ I RODITELJSTVO

Obitelj predstavlja glavnu jedinicu društva i prvo okruženje djetetova razvoja u kojem se po prvi puta događa proces socijalizacije. U današnje vrijeme sve više opada tradicionalno roditeljstvo te se samim time za roditelje postavljaju veći zahtjevi u odgoju njihova djeteta. Vlah i suradnici (2019:77) ističu kako se u ovo vrijeme sveviše govori o „pozitivnom roditeljstvu i roditeljstvu u najboljem interesu djeteta“, a nasuprot tome društvo nudi vrlo malo mogućnosti za podršku roditeljima da ojačaju u navedenome.

Nenadić (2011) govori da je dijete u prošlosti promatrano kao prirodna stvar zbog čega je ostajalo izvan naučene pažnje. Posljedica toga bila je da se djetinjstvo smatralo posljedicom univerzalnih bioloških zakonitosti te prolaznim stanjem u ljudskom životu. Tako je nastala i sama stigmatizacija djetinjstva i pogleda na dijete koja stoji na granici između prirode i društva.

Također ističe nezadovoljstvo time što su djeca u prošlosti bila kolateralne žrtve mnogih ekonomskih kriza kao i ratova te da su zbog manjkavosti i zanemarenosti u društvu, postale kolateralne žrtve u svoj odraslosti. Djetinjstvo nije postojalo kao dimenzija života, bez se smatralo nevažnim. Bila je važna odraslost i "pripremanje" za nju. Tek pojavom Sociologije djetinjstva kao grane sociologije, krenulo je zanimanje za dijete i ključno razdoblje koje vodi ka odraslosti, a to je djetinjstvo.

Odgoj djece sastavni je dio obiteljskog života. U prošlosti roditeljstvo je malo dobivalo na značaju dok se s pojavom holističkog shvaćanja djeteta javlja potreba za istraživanje obiteljskih odnosa i kvaliteta roditeljstva koji imaju značajni utjecaj na dobrobit djeteta.

Stilovi roditeljstva mnogobrojni su te se po mnogočemu razlikuju. Majstorović (2007) navodi da se u teoriji na temelju emocionalne topline i stupnja zahtjevnosti roditeljstvo razvrstava u četiri temeljne skupine:

- autoritarno roditeljstvo
- indiferentno roditeljstvo

- permisivno roditeljstvo
- demokratsko (autoritativno) roditeljstvo.

Autoritarni roditelji strogi su i vrlo zahtjevni za razliku od indiferentnih roditelja koji postavljaju gotovo nimalo zahtjeva i ograničenja. Permisivni roditelji opisani su kao emocionalno topli, ali rijetko postavljaju granice dječjem ponašanju. Demokratski roditelji brižni su, ali djetetu postavljaju jasne granice. Demokratskim roditeljstvom kod djece se razvija samostalnost, sigurnost i pozitivna slika o samome sebi.

Majstorović (2007) opisuje odgajanje djece kao jedan od najtežih zadataka u čovjekovom životu. Za proces odgoja, društvo nudi vrlo malo mogućnosti pripreme. Prema navedenom roditelji su većini slučajeva prepušteni svojim sposobnostima, mogućnostima i ograničenjima. Ljubetić (2006) se nadovezuje da je vrijednost obrazovanja roditelja za ovu odgovornu ulogu nedvojbeno, a pedagoško obrazovanje roditelja nužnost.

Prema Ustavu Republike Hrvatske daju se okvirne smjernice funkcioniranja odnosa unutar obitelji, a koja je pod izričitom zaštite države (čl. 61. Ustav RH, NN 41/2001 i 55/2001). Ustav i Obiteljski zakon ne određuju članove obitelji, ali s pravnog gledišta obitelj čine osobe koje su međusobno povezane srodstvom, brakom ili pravnom odrednicom i između kojih postoje posebnom zakonom utvrđena prava i dužnosti.

Roditelji su ključne osobe u odgoju djece, zato je odgoj djece njihovo pravo i dužnost koju bi trebali izvršavati dobro i sukladno moralnim uvjerenjima. U Ustavu je istaknuto da roditelji imaju pravo i slobodu samostalno odlučivati o odgoju djece. Samim time roditelji su dužni odgajati, uzdržavati i školovati djecu te su odgovorni osigurati pravo djeteta na potpuni i skladan razvoj njihove osobnosti (čl. 63. st. 1. i 2. Ustava).

U hrvatskome sustavu obiteljski odnosi sukladno čl. 2. Obiteljskoga zakona (NN 116/2003, 17/2004, dalje: ObZ) temelje se na trima načelima:

1. Ravnopravnost žene i muškarca te uzajamnog poštovanja i pomaganja svih članova obitelji.

2. Zaštita dobrobiti prava djeteta te odgovornost oba roditelja za podizanje i odgoj djeteta.
3. Primjerena skrbnička zaštita djeteta bez roditeljske skrbi te odrasle osobe s duševnim smetnjama.

Obiteljskim je zakonom utvrđeno da svako dijete ima pravo na sigurnost i odgoj u obitelji koji je primjeren njegovim tjelesnim, umnim i osjećajnim potrebama (čl. 87. st. 2. ObZ).

Iz svega navedenog može se vidjeti raznolikost u svakoj pojedinoj obitelji, njihovom stilu odgoja, kulture, percepcije djeteta i slično. Važno je istaknuti da je obitelji jedna od ključnih zadaća u odgoju djeteta u demokratskom građanstvu. Sukladno tome, važno je poštivati zakonska ograničenja, dostojanstvo i autonomiju svakog člana obitelji. Današnje obitelji više nisu homogene po pitanju kulture individue, već se u sve više obitelji nalazi heterogenost kulture, bilo vjerske i rasne ili koje druge kulture vezane uz stavove i uvjerenja svakog pojedinog člana obitelji.

3. IZAZOVI I OBILJEŽJA RODITELJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA

Svaka obitelj razvija različito roditeljstvo te način funkcioniranja unutar obitelji. U nekim obiteljima razvoj situacije postaje složeniji otkrićem posebne potrebe u razvoju djeteta koja je roditeljima izazovna, a nekada i teže prihvaćena.

Tijekom povijesti o osobama s posebnim potrebama i njihovoj inkluziji nije se znalo puno. Često su osobe koje su po razvoju odstupale od prosjeka zbrinjavane u zatvorenim medicinskim ustanovama. Ellen, Daniels i KayStafford (2003) ističu da su osobe s posebnim potrebama u društvu predstavljale određeni "teret", a njihova je obitelj bila neinformirana o stupnju njihova razvoja i prilagodbi načina života za što bolju društvenu inkluziju. Obitelj djece s posebnim potrebama nije imala podršku društva i zajednice, a najviše su u tom razdoblju gubila djeca koja su umjesto razvoja i napretka stagnirala u kognitivnom i društvenom pogledu.

Prema Državnome pedagoškome standardu (2008) u skupinu djece s posebno odgojno-obrazovnim potrebama ubrajaju se djeca s teškoćama u razvoju i darovita djeca.

Skupinu djece s teškoćama u razvoju čine:

- a) djeca s oštećenjem vida,
- b) djeca s oštećenjem sluha,
- c) djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije,
- d) djeca s promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom,
- e) djeca s poremećajima u ponašanju,
- f) djeca s motoričkim oštećenjima,
- g) djeca sniženih intelektualnih sposobnosti,
- h) djeca s autizmom,
- i) djeca s višestrukim teškoćama,
- j) djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično).

Oštećenja su u spomenutom dokumentu podijeljena na lakša i teža. Pod pojmom lakših teškoća podrazumijeva se:

- a) slabovidnost,
- b) naglušost,
- c) otežana glasovno-govorna komunikacija,
- d) problemi u ponašanju,
- e) motorička oštećenja kod kojih postoji djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe,
- f) djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima.

U teže teškoće ubrajaju se:

- a) sljepoća,
- b) gluhoća,
- c) potpuni izostanak govorne komunikacije,
- d) motorička oštećenja (nemogućnost kretanja bez pomoći elektromotornog pomagala ili druge osobe),
- e) autizam,
- f) višestruke teškoće.

Vlah, Ferić, Raguz (2019) opisuju da roditelji djece s teškoćama u razvoju neprestano tragaju za odgovorima. Uz izazove nerazvijanja djeteta u skladu s ostalom djecom njegove dobi, roditelji nailaze na brojne druge obaveze povezane uz razvojni status djeteta. Diminić – Lisica, Rončević-Gržeta (2010) ističu da se članovi obitelji prilagode na očekivane i neočekivane promjene.

Autorice očekivane događaje definiraju kao predvidljive razvojne događaje koji su tipični za razvojne faze obitelji (rađanje djece, odrastanje djece, briga za starije članove obitelji, prilagodba ekonomskim promjenama i sl.), dok u neočekivane događaje ubrajaju gubitak člana obitelji, pojava bolesti, ovisnosti i sl. Obiteljski odnosi vidljivi su kroz emocionalne reakcije u rješavanju problema, sukobe među članovima, netrpeljivost ili sporazumijevanje i podršku.

Bouillet (2010) razlikuje dvije vrste obitelji, a to su funkcionalna i nefunkcionalna obitelj.

U funkcionalnoj obitelji podupiru se zdravi odnosi, usuglašena su odgojna stajališta roditelja, a naglašena je obiteljska privrženost i pružanje međusobne potpore. Dogovorena su obiteljska pravila, a odgojni postupci su induktivni.

Za razliku od funkcionalne, nefunkcionalna obitelj podrazumijeva zajednicu koja je manje sposobna u rješavanju problema te koristi obrambenu komunikaciju. Stajališta su disfunkcionalna, a odgojni postupci su prezaštićivanje, popustljivost i odbacivanje. Bouillet (2010) navodi rizične čimbenike unutar disfunkcionalne obitelji, a to su: egzistencijalni problemi, kronične i psihičke bolesti, sklonost kažnjavanju djece, slaba potpora djeteta, neobrazovanost roditelja, prezaposlenost roditelja, konflikti u obitelji, nasilje u obitelji, krize u braku i sl.

Djeca s posebnim potrebama zahtijevaju fizičku i osobnu pažnju što može pogoditi sve članove obitelji. Bouillet (2010) opisuje da roditelji i ostali članovi obitelji trebaju prilagoditi dnevni režim potrebama takve osobe. Osim prilagodbe dnevnog režima, važno je naglasiti i povećane ekonomske izdatke s kojima se obitelj susreće.

Način na koji će obitelj odgovoriti i prilagoditi se okolnostima u kojima se nalazi ovisi o kohezivnosti, prilagodljivosti, komunikaciji i organizaciji. Diminić – Lisica, Rončević-Gržeta (2010) opisuju kohezivnost kao odraz neovisnosti članova obitelji. Prilagodljivost govori o sposobnosti obitelji da vrši promjene u novonastalim okolnostima, a da vrijednosti obitelji i kulturu održava stabilnima. Komunikaciju opisuju kao verbalnu ili neverbalnu koja uključuje ekspresiju sadržaja i emocija. Organizacija obitelji odnosi se na strukturu, uloge unutar obitelji i pravila.

Posebna potreba djeteta ponekad postaje vrhunac prethodno nerazriješenih loših odnosa među odnosima roditelja. Pojavom posebnosti u razvoju djeteta mijenja se odnos supružnika te dolazi do rješavanja odnosa pomirbom ili razdvajanjem „bolesno dijete obično okupira najviše majku i time remeti njen odnos prema suprugu i drugoj djeci“ (Diminić – Lisica, Rončević-Gržeta, 2010:304).

Dizdarević i suradnici (2017) spominju dr. Mosesa koji je došao do spoznaje da proces žalovanja kod roditelja prilikom saznanja da njihovo dijete ima posebnu potrebu istovremeno može biti i proces rasta i razvoja roditelja. Proces žalovanja otvara mogućnost za unutarnje i vanjske promjene roditelja te pomoću poricanja, anksioznosti, straha, depresije, krivnje i ljutnje omogućava odvajanje od izgubljenih snova te stvaranja novih. Svaki roditelj prolazi stanje žalovanja na jedinstven način bez utvrđenog redoslijeda. Autori ističu da se u procesu žalovanja ne bi trebalo opirati jer bi na taj način roditelji mogli zadržati negativne emocije unutar sebe (primjerice, povučenost, bježanje od odgovornosti koji prema nekim istraživanjima vode do alkoholizma ili neke druge ovisnosti).

Arif, Nusrat i Esraf (2021) proveli su korelacijsko istraživanje 2019. godine u Lahoreu u Pakistanu. Cilj istraživanja bio je utvrditi razinu stresa i najčešće korištene strategije roditelja koji imaju djecu s posebnim potrebama. Utvrđeno je da roditelji djece s posebnim potrebama imaju povećanu razinu stresa u usporedbi s roditeljima djece koja su urednog razvoja. Kao razlozi navode se novonastali izazovi u potrebama i njezi djeteta zbog čega roditelji osjećaju preopterećenost u rješavanju svakodnevnih životnih problema. Stres roditelja utječe na njihovu vlastitu dobrobit, zdravlje, ali i prilagodbu djeteta.

Leutar i Starčić (2007) prema Bouillet (2010) analizirale su rezultate mnogih istraživanja na temelju kojih su zaključile da postoje brojni pokazatelji negativnog utjecaja posebnih potreba djeteta na partnerske roditelje unutar obitelji. Razlog tome je nedovoljno iskustvo roditelja sa suočavanjem s tom vrstom stresa, osjećajem krivnje, gubitkom slobodnog vremena za osobne, bračne i obiteljske aktivnosti roditelja. Međutim, postoje istraživanja kojima se utvrdilo da postoje obitelji s djecom s posebnim potrebama koja se po obiteljskom funkcioniranju ne razlikuju od tipičnih obitelji. U nekim istraživanjima rođenog djeteta s posebnom potrebom povećalo je toleranciju, razvijalo osobni rast i razvoj obitelji.

Ajduković (2006) u svojem stručnom članku opisuje izazove na koje nailaze roditelji pod socijalnim izazovima. Opisuje tri skupine obitelji pod socijalnim rizicima:

1. Obitelji pod minimalnim ili malim rizikom.
2. Obitelji pod umjerenim rizikom.
3. Obitelji pod visokim rizikom i/ili obitelji koje su se već rizično ponašale.

Autorica pomnije opisuje obitelji pod minimalnim ili malim rizikom te obitelji pod visokim rizikom i/ili obitelji koje su se već rizično ponašale. Obitelji pod minimalnim ili malim rizikom imaju dobre roditeljske kompetencije koje uključuju razvijenost znanja, vještina i stavova o odgoju. Obitelj ima poželjnu socijalnu interakciju sa zajednicom. Prisutni su psihosocijalni stresori umjerenog intenziteta što znači da obitelji nadjačavaju stresore i socijalne rizike. Obitelji pod visokim rizikom i/ili obitelji koje su se već rizično ponašale imaju slabe roditeljske kompetencije te slabe socijalne interakcije u zajednici. Psihosocijalni stresori nadilaze resurse obitelji (Ajduković, 2006).

Primijećeno je da na području Hrvatske podršku nude većinom obiteljski centri ili domovi za djecu, a sama dostupnost istog uvelike ovisi o sredini gdje se oni nalaze. U tablici 1. može se vidjeti tablični prikaz koji je Ajduković (2006) navela u svojem radu kao Primjere programa ranih intervencija s obitelji dostupnih u Hrvatskoj.

Većina provedenih istraživanja u svojim zaključcima navodi jednaku problematiku, odnosno izazove za roditelje djece s posebnim potrebama, a koja se odnose na nedovoljnu podršku roditelja u osnaživanju i savjetovanju prilikom odgoja djeteta s posebnom potrebom. Adekvatan odgoj i obrazovanje započinju s rođenjem djeteta, a među prvim odgojno-obrazovnim stručnjacima upravo su odgajatelji unutar rane i predškolske ustanove. Da bi roditelji i djeca s posebnim potrebama dobili ranu intervenciju i osnaživanje u ranoj fazi, važno je odgajatelje pripremiti i osposobiti za razvoj kompetencija pomoću kojih će biti još bolja podrška roditeljima djece s posebnim potrebama.

Tablica 1: Primjeri programa ranih intervencija s obiteljima dostupni u Hrvatskoj (Ajduković, 2006:40).

Program/usluga	Tko provodi program	Poteškoće u provođenju i dostupnosti	Mogućnosti unaprjeđenja
Savjetovanišni rad s roditeljima	Obiteljski centri, CZSS, udruge civilnog društva, vjerske organizacije	Nedovoljna dostupnost pogotovo u manje urbanim sredinama; Poteškoće kontinuiranog financiranja kad su nositelji aktivnosti udruge	Promicati koncepciju pozitivnog roditeljstva; Promicati značaj savjetovanišnog rada, "škola" za roditelje i skupnog rada s roditeljima u javnosti;
Edukacija/škola za roditelje	Obiteljski centri, CZSS, udruge civilnog društva	Nedovoljna dostupnost; poteškoće u osiguranju kontinuiranog financiranja; poteškoće motiviranja roditelja	Razviti mrežu mobilnih timova za pružanje ovih programa; Osigurati sredstva za kontinuirani rad djelotvornih programa;
Skupni rad s roditeljima rizična ponašanja	Obiteljski centri, CZSS, udruge civilnog društva	Nedovoljna dostupnost; poteškoće u osiguranju kontinuiranog financiranja; poteškoće motiviranja roditelja	Poticati lokalne inicijative; Uvesti sustavnu evaluaciju ishoda.
Dnevni boravak djece u ustanovi socijalne skrbi	Domovi za djecu	Dostupnost samo u sredinama gdje postoje dječji domovi	Razvoj dnevnog udomiteljstva; uputnice socijalnih službi za boravak djeteta u vrtiću i slično

4. ULOGA ODGAJATELJA U SUVREMENOM I DEMOKRATSKOM KURIKULUMU

Suvremeni pristup u kreiranju kurikuluma za RPOO podrazumijeva mijenjanje položaja djeteta u odgojno-obrazovnom procesu. Prema Petrovič – Sočo (2009) dijete postaje istinski subjekt procesa učenja i kreator vlastitog znanja. Djetetove potrebe i interesi stavljaju se u prvi plan. Odgajatelj je taj koji dijete potiče i stvara poticajno okruženje za učenje i stjecanje znanja. Znanje nije individualni proces, već se konstruira pomoću socijalnih interakcija s drugima.

Suvremeni pristup potiče cjelovit razvoj i samoaktualizaciju djeteta. Učenje i stjecanje znanja je dinamično i holističko. U procesu učenja dijete konstruira, sukonstruira i rekonstruira vlastito znanje. Uči se istraživanjem, a progresija znanja je spiralna. Takav kurikulum obilježava zajedničko građenje kurikuluma te stvaranje poticajnog okruženja za učenje. Fleksibilan je, transformativan i otvoren (Petrovič – Sočo, 2009). Konvencija o pravima djeteta UN-a (1989) navodi da su djeca nositelji prava iz čega slijedi uloga odraslih u njihovoj zaštiti. Značajna je jer promiče ideju o djetetu kao subjektu s pravima, a ne samo o pojedincu koji treba zaštitu odraslih.

Papak, Vujčić i Čamber Tambolaš (2017) u svojem radu navode važnost aktivne uloge djeteta u sociokonstruktivističkom pogledu te konstruiranje i rekonstruiranje njegovog znanja. U pristupu, u kojem je dijete u središtu odgojno-obrazovnog procesa, važan je dijalog između odgajatelja, roditelja, djeteta i njegova okruženja. Također, autorice naglašavaju da je uloga odgajatelja u takvom pristupu složenija te on ujedno preuzima ulogu refleksivnog praktičara, tj. pojedinca koji zapaža, zapisuje i pronalazi rješenja i nove načine rješavanja određenih problema.

Važno je napomenuti da dijete svoje znanje konstruira ovisno o njegovu predznanju, individualnim posebnostima te o karakteristikama okruženja u kojem se to učenje odvija. Slunjski (2015) naglašava važnost učenja djeteta "izvan okvira" koje podrazumijeva napuštanje uvjerenja da sva djeca određene kronološke dobi uče na jednak način, imaju ista predznanja i interese te da su im razvojne potrebe i mogućnosti jednake. Uprosječavanje djece obilježje je tradicionalnog pristupa i zastarjele slike o

djetetu. Novim pogledom na dijete, mijenja se i sama uloga odgajatelja u procesu učenja.

Perspektiva i razmišljanje se razlikuju kod svakog djeteta te bi odgajatelj kao reflektivni praktičar trebao promatrati, bilježiti i unaprjeđivati tu perspektivu, djetetov rad na sebi te poticati što kvalitetniji proces učenja.

Uloga odgajatelja je da ne vrši kontrolu nad djetetom, već zajedno s njim ulazi u ravnopravni odnos i daje mu mogućnost izbora i samostalnog odlučivanja. Ukratko, svaka inicijativa je prepuštena djeci. Naglasak je na odgajatelju koji mora upoznati dijete da bi mogao utjecati na njegov razvoj i potaknuti ga na istraživanje. Ujedno on mora: „biti partner djeci u procesu učenja, brinuti o djeci te im osigurati osjećaj pripadnosti, dokumentirati aktivnosti djece, izazivati djecu na razmišljanje i poticati ih na rješavanje problema, ohrabrivati djecu da vode vlastite rasprave, da rješavaju svoje sporove, omogućiti im razvoj konstruktivističkog kurikulum, samostalno učenje i istraživanje, da dijele svoja opažanja i refleksije s kolegama“ (Bijader, 2020 prema Slunjski 2001).

Komunikacija odgajatelja i roditelja ima izrazito veliku ulogu u razvijanju njihovih kvalitetnih odnosa te je važno da je ona otvorena, podražavajuća i ravnopravna (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Kvalitetnom komunikacijom roditelja i odgajatelja osigurava se protok informacija o djetetu, njegovim potrebama i interesima što stvara prilike da i odgajatelji i roditelji kvalitetnije organiziraju okruženje da bi zadovoljili djetetove potrebe. Slunjski (2008) navodi da kvalitetna i recipročna komunikacija odgajateljima i roditeljima omogućuje zajedničko razumijevanje djece koje nitko od njih ne bi mogao ostvariti sâm, bez onog drugog. Kvalitetna komunikacija podrazumijeva poštujuće i uvažavajuće odnose sugovornika, a takvom komunikacijom odgajatelja i roditelja stvaraju se temelji za osiguravanje dobrobiti za dijete, ostvarivanje suradnje odgajatelja i roditelja te jačanje odgajateljeve uloge kao odgojno-obrazovnog stručnjaka, ali i uloge roditelja kao ravnopravnih članova odgojno-obrazovnog procesa.

Odnos odgajatelja i roditelja trebao bi se temeljiti na međusobnoj kvalitetnoj suradnji. Trebali bi izmjenjivati opažena događanja kod svakog djeteta te nastojati zajedničkim načinima i idejama unaprijediti djetetove sposobnosti ili poboljšati ono u čemu ne iskazuje interes ili teškoće na koje nailazi prilikom učenja i razumijevanja. Dobar odnos odgajatelja i roditelja pridonosi boljem razvitku djeteta te razvoju njegova samopouzdanja.

Djeca su kreativna bića i važno je poticati svaki oblik njihovog umjetničkog izražavanja. Ključno je da se njihovo učenje temelji na razvoju njihovih sposobnosti i na činjenici da djeca budu motivirana, a ne zbog toga što je nešto propisano i obvezno prema kurikulumu. Podrug (2015) navodi da dijete najbolje uči u okruženju u kojem se osjeća sigurno te koje je dovoljno poticajno za njegovo propitivanje i provjeravanje prethodnih i novih iskustava. Također, u vrtićkom bi okruženju trebala biti osigurana sredstva i materijali koji su raznovrsni i služe za razvijanje novih spoznaja. U RPOO-u 'trećim odgajateljem' naziva se prostor čime se naglašava važnost pravilne organizacije prostora i raznolikosti materijala raspoređenih u centre aktivnosti koja potiče dječji razvoj. Za organizaciju prostora odgovoran je upravo odgajatelj koji prostor prilagođava individualnim i grupnim potrebama sve djece. Tako kod djece razvija osjećaj pripadnosti, empatije, autonomije, emancipacije i same demokratičnosti. Njeguju se dječja prava i zadovoljava djetetova potreba za prihvaćenošću bez obzira na kulturu iz koje dolazi i koju unutar svoje obitelji njeguje.

Za uspješno razvijanje djetetova potencijala, važno je uvažiti i njihova prava. Malaguzzi (prema Hendrick, 1997, prema Bijader, 2020) navodi tri osnovna prava djeteta koja se moraju uvažavati tijekom rada u vrtiću:

- pravo djeteta na razumijevanje i razvijanje svojih potencijala,
- pravo na povjerenje u odrasle, kao i pravo na povjerenje od odraslih,
- pravo na podršku odraslih koja će mu omogućiti razvoj vlastitih konstruktivnih strategija mišljenja i djelovanja, a ne prenošenje gotovih znanja i uvježbavanje vještina.

4.1. Profesionalne kompetencije i osposobljenost odgajatelja

Dječji vrtić trebao bi biti u funkciji dječje kuće. Mjesto gdje će se sva djeca osjećati sigurno, shvaćeno i prihvaćeno. Toj prihvaćenosti i njihovom napretku uvelike doprinosi odgajatelj. Da bi razvijao djetetove vještine, odgajatelj za svoj rad treba posjedovati određene profesionalne kompetencije koje bi tijekom cijeloga radnog vijeka trebao razvijati i unaprjeđivati.

Hrvatić i Piršl (2007) opisuju pojam kompetencije kao skup znanja, vještina, sposobnosti koje pojedincu omogućuju aktivno djelovanje u određenoj situaciji. U profesionalnom razvoju svaki odgajatelj mora biti kompetentan čime se izražava njegova stečena sposobnost suočavanja s radnom i socijalnom sredinom koja je nastala kao rezultat razvoja odgajatelja kao individue (Šagud, 2011:260).

Šagud (2011) objašnjava da profesionalni razvoj odgajatelja kreće formalnim obrazovanjem tijekom kojeg stječe i razvija svoja znanja, umijeća i sposobnosti. Također, ističe da su profesionalne kompetencije odgajatelja rezultat teorijskog znanja, kao i onog praktičnog. Mnogi hrvatski, ali i strani istraživači RPOO-a ističu da je nužno uskladiti teorijsko znanje s onim praktičnim te da jedno bez drugog nije učinkovito. Razvijanjem i motiviranošću za napredak i unaprjeđenje kompetencija, raste znanje i iskustvo koji su temelj cjeloživotnog učenja.

S druge strane, kompetentnost je definirana „kao sposobnost izvršenja nekog zadatka ili izvršenje nečega zadataka ili izvršenje nečega“. Kompetentnost odgajatelja znači usmjerenost odgajatelja za obavljanje svojegazvanja što predstavlja pedagošku komponentu. Pedagoška komponenta predstavlja "općeprihvatljiv konstrukt učiteljske uloge, sposobnosti, vještine i stavove primjerene tom konstruktute nadležnost za obavljanje odgovarajuće djelatnosti u praksi" (Agić i sur, 2016:3).

Stručno usavršavanje i razvoj odgajatelja nužno je za bolju i učinkovitiju kvalitetu vrtića te razvoj osposobljenosti za rad s djecom i njihovim roditeljima. Uloga vrtića je osigurati ozračje koje potiče trajno učenje odraslih. Sudjeluje li odgajatelj u poboljšanju kvalitete vrtića u cijelosti, usavršavanje odgajatelja se događa jer postaju dio zajednice koja uči i zajednica koja djeluje za dobrobit djeteta i cijele društvene

zajednice. Osposobljeniji odgajatelji trebaju primjenjivati kurikulum, ali i sadržavati teorijska znanja o razvojnim fazama, učenju i ponašanju te razvijanje sposobnosti i vještina za razvoj punog potencijala djeteta.

Kompetentan bi odgajatelj trebao djelovati u skladu s dječjom prirodom, razvijati interkulturalne vrijednosti, mijenjati svoju implicitnu pedagogiju, biti suradnik i podrška roditeljima sve djece u skupini. Odgajatelj bi svoju kompetentnost trebao razvijati stalnom željom za napretkom, jačanjem empatije, znanjem i razvojem svojeg profesionalizma. Na taj način odgajatelj se osposobljava za izazove u RPOO-u te razvija svijest o razmišljanjima i postupcima koje će koristiti u vlastitoj praksi.

4.2. Pregled istraživanja u svijetu i u Hrvatskoj o procjeni i samoprocjeni odgajatelja da kompetentno daju podršku roditeljima djece s posebnim potrebama

U današnje se vrijeme nastoji ispitati na koji bi se način trebalo prilagoditi odgoju i obrazovanju djeteta. U odgojno-obrazovnome sustavu sudjeluju djeca, odgojno-obrazovni stručnjaci te njihovi roditelji, odnosno obiteljska sredina. Da bi se roditelji osjećali sigurnijima u svojem roditeljstvu, važno je da mu podršku u odgoju njihove djece pružaju upravo odgojno-obrazovni djelatnici. Na taj se način roditelji djece tipičnog razvoja, ali i roditelji djece s posebnim potrebama, osjećaju osnaženima i samopouzdanijima. U svijetu se, pa i u Hrvatskoj, počela sagledavati suradnja obitelji i vrtića kao temeljna pretpostavka za bolji razvojni napredak djeteta. Za poboljšanje njihovog razvoja, provedena su istraživanja u kojima se nastojalo ispitati kako, u kojoj mjeri i s kojim stupnjem zadovoljstva i sigurnosti odgajatelji nude podršku roditeljima djece s posebnim potrebama te na koji način roditelji reagiraju na oblike podrške unutar RPOO-a.

Bayrakli i Bulbin Sucuoglu (2019) proveli su istraživanje na temu „Osnaživanja majki djece s posebnim potrebama u ranom djetinjstvu i inkluziji“. Autori navode da postoje značajni dokazi koji sugeriraju da poteškoće s kojima se susreću tijekom inkluzije, ometaju roditelje u obavljanju njihove uloge partnera. Istraživanje ispituje razvoj i evaluaciju programa osposobljavanja temeljenog na potrebama osmišljenog za majke djece s posebnim potrebama upisane u inkluzivne predškolske ustanove na

Sjevernom Cipru. S ciljem da ih podrži u prevladavanju poteškoća s kojima se susreću tijekom inkluzije osnažujući ih kao partnere, ova studija koristi pristup mješovitih metoda s dominantnim kvalitativnim dijelom. Rezultati istraživanja pokazuju da program ima pozitivan doprinos majkama koje sudjeluju i njihovoj djeci.

Zabeli, Gjalaj i Ewing (2020) proveli su istraživanje na području Kosova. Cilj istraživanja bio je istražiti na koji način odgajatelji razumiju inkluzivno obrazovanje u sustavu koji je u tranziciji i suočava se sa značajnim izazovima općenito, nastoji opisati ne samo ono što znaju, već i kako se osjećaju i vjeruju u procesu uključivanja djece u kvalitetan obrazovni sustavisti za sve te saznati s kojim se izazovima učitelji susreću i kako vide budućnost inkluzivnog obrazovanja u ranom djetinjstvu. U istraživanju je sudjelovalo 10 iskusnih predškolskih odgajatelja iz različitih mjesta u Kosovu, a podaci su se sakupljali polustrukturiranim dubinskim intervjujem. Rezultati pokazuju da odgajatelji imaju zajedničko shvaćanje inkluzije, ali im nedostaju odgovarajuće vještine i znanja o adekvatnim metodama poučavanja za rad s djecom s posebnim potrebama. Međutim, inkluziju vide kao bitan proces i izvrsnu priliku za svu djecu. Preporučuju ulaganja i suradnju između svih uključenih partnera kao ključ za prevladavanje postojećih prepreka.

Sljedeće istraživanje proveli su Jeremić, Milenović i Markov (2022) u Republici Srbiji, na području Sombora i Kikinde. Cilj istraživanja bio je ispitati procjene odgojitelja i roditelja o uključenosti obitelji djece s teškoćama u razvoju u aktivnosti vrtića. U ispitivanju je sudjelovalo 167 odgajatelja te 167 roditelja koji su procjenjivali sudjelovanje obitelji u vrtićkim aktivnostima za 167 djece u dobi od pet do sedam godina. Kvaliteta suradnje ispitana je podtestom „Uključenost roditelja u aktivnosti vrtića“. Rezultati istraživanja pokazali su da postoji značajna razlika u procjenama odgojitelja i roditelja o uključenosti obitelji u aktivnosti vrtića.

Dvije godine ranije Jeremić i Milenović (2020) proveli su istraživanje koje je bilo usmjereno na suradnju odgajatelja i roditelja djece kojoj je potrebna dodatna podrška u učenju u vrtiću kroz prizmu integriranog pristupa učenju. Istraživanje se temeljilo na općoj pretpostavci da je uspješnost suradnje između odgojitelja i roditelja djece kojoj je potrebna dodatna podrška u učenju nedosljedna i s različitom učinkovitošću.

Istraživanje je provedeno u pedagoškoj godini 2019./2020. na uzorku od 52 odgojitelja. Podaci prikupljeni upitnikom o uključenosti obitelji Scaler (alfa = .086) analizirani su deskriptivnom statistikom koja je pokazala da postoje značajne razlike u procjeni odgojitelja o međusobnom informiranju i aktivnostima roditelja unutar obitelji, dok ih nema kod roditelja.

Juričević Lozančić i Golik Homolak (2020) analizirale su odgajateljeve kompetencije za inkluzivnu praksu i partnerstvo s roditeljima u hrvatskim predškolskim ustanovama. Uz pomoć polustrukturiranog intervjua ispitanici su dali svoje mišljenje o inkluzivnoj praksi i partnerstvu s roditeljima, vrstu suradnje s roditeljima te način stjecanja kompetencija za održavanje partnerstva s roditeljima. U istraživanju je sudjelovalo 126 odgajatelja. Istraživanjem je prikazan odnos roditelja i odgajatelja koji nailazi na strukturne probleme poput nedostatka i ograničenosti vremena za međusobnu komunikaciju i suradnju, nedostatka komunikacije, preopterećenosti poslom i zaštitnički odnos prema djetetu, nedostatak znanja i vještine za razvoj partnerstva. Istaknuti navodi odgojitelja pokazuju da neki roditelji djece s teškoćama u razvoju ne razumiju da se i oni moraju uključiti i sudjelovati u radu sa stručnim odgojiteljima zbog čega ih je potrebno poticati s obzirom na činjenicu da roditelji teško prihvaćaju posebnu potrebu svojega djeteta.

Skočić-Mihić, Blanuša Trošelj i Katić (2015) istraživale su savjetodavni rad odgajatelja i roditelja. Polazišna hipoteza bila je da se odgajatelji osjećaju djelomično kompetentnima u savjetovanu roditelja na što utječe njihova životna i radna dob te razina obrazovanja. Sudjelovala su 136 odgajatelja Skalom samopercipirane kompetencije za savjetovanje roditelja konstruirane za potrebe ovog istraživanja. Rezultati su pokazali da se odgajatelji percipiraju osrednje kompetentnima za savjetovanje roditelja da postoje razlike među njima u odnosu na godine radnoga iskustva i stupnja obrazovanja. U stjecanju kompetencija za savjetovanje ključnim se pokazalo profesionalno iskustvo koje je u visokoj korelaciji sa životnim i razinom obrazovanja što odgajatelje na početku karijere dovodi u nepovoljni položaj.

Iste autorice istraživanja provele su još jedno istraživanje 2019. godine u kojem je sudjelovalo 136 odgojitelja. Promatrala se njihova samoprocjena kompetentnosti u savjetovanju roditelja. Rezultati su pokazali sljedeće:

- a) odgojitelji sebe ocjenjuju umjereno kompetentnima u savjetovanju roditelja
- b) uključivanje u stručno usavršavanje povezano s višom razinom njihove samoprocjene u savjetovanju roditelja.

Iako je evidentno da su kompetenciju za savjetovanje roditelja stekli tijekom osobnog i profesionalnog razvoja, stručno usavršavanje ima ključnu ulogu u njezinu ostvarivanju.

Pregledom navedenih istraživanja može se zaključiti da su odgajatelji procijenjeni i te da se samoprocjenjuju osrednje kompetentnima za pružanje podrške roditeljima djece s posebnim potrebama. Istraživanja pokazuju da su nešto kompetentniji oni odgajatelji koji imaju viši stupanj obrazovanja, redovito se usavršavaju te oni čije je radno iskustvo u vrtiću veće. Također, pretraživanjem baza podataka, može se uočiti znatno više istraživanja koja su povezana s učiteljima u školama i njihovim pružanjem podrške roditeljima djece s posebnim potrebama od istraživanja u kojima su ispitanici odgajatelji.

5. INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA ODGAJATELJA

Razvojem globalizacije javila se potreba za prilagodbom društva i društvene okoline, a prva korak tome je mijenjanje sustava odgoja i obrazovanja. Događaju se susreti različitih kultura koje podrazumijevaju nužnost i važnost kvalitetnog suodnosa koji se temelji na interkulturalizmu. Ustanova RPOO-a postaje jedno od prvih mjesta susretanja pojedinaca koji se razlikuju po kulturi, vjeri, jeziku, fizičkom i psihičkom obilježju i slično.

5.1. Definiranje pojma

Interkulturalna kompetencija uvažava i podržava različitost u svim područjima ljudskoga života. Promovira ravnopravnost i ljudska prava te se suprotstavlja nepravednoj diskriminaciji i promovira vrijednosti na kojima se izgrađuje ravnopravnost (Brajković i suradnici, 2012). U tom kontekstu promatra se kao proces stvaranja vrijednosti i obogaćivanja društvene zajednice koja se temelji na smanjenju stereotipnih razmišljanja, predrasuda, nacionalizma, etnocentrizma diskriminacija i slično. Naglašene bi trebale biti vrijednosti poput tolerancije, kulturnog obogaćivanja, solidarnosti, demokratičnosti i sl. (Bedeković, Šimić, 2017).

Posavec i Sabolić(2013) objašnjavaju da interkulturalizam iskazuje sve dimenzije koje dolaze do izražaja u dodiru i susretu između dviju kulturno različitih osoba ili grupa na određenom prostoru i određenom vremenu. Takve dimenzije su antropološke, psihološke, sociološke, pedagoške, etničke, religiozne, kulturne, etičke, verbalne i neverbalne.

Interkulturalna kompetencija je proces koji se nastavlja tijekom cijelog života (Fanus i suradnici, 2020). Postoje brojni načini za mjerenje, definiranje i modeliranje interkulturalne kompetencije. Fanus i suradnici (2020) su identificirali pet osnovnih modela:

- kompozicijski (tj. stavove, znanje i vještine),
- ko-orijentacijski (tj. simbolička značenja kroz interakcije),
- razvojni (tj. kronološke proces promjene ili evolucije),

- adaptacijski (tj. proširiti se s individualne perspektive na dijelnu ili grupnu perspektivu),
 - kauzalni (tj. kvantitativni test za predviđanje ishoda i procesa interakcije).
- Inventar interkulturalnog razvoja.

Biti interkulturalno kompetentan znači biti svjestan kulture drugih i, aktivno sudjelovati u njoj, s novim prijedlozima i idejama. Liddicoatu (2000:51-64) prema Hercigonja (2017) opisuju da interkulturalno kompetentan znači „biti svjestan kulturne relativnosti prema kojoj ne postoji univerzalan, «normalan» i/ili uobičajen način ponašanja i djelovanja, već su sva naša ponašanja kulturno promjenjiva i različita”.

Razvijen je model od šest različitih faza da bi se objasnilo stjecanje interkulturalne kompetencija (Bennett, 2004, prema Grey, 2018). Prve tri faze u stjecanju interkulturalnosti povezane su s etnocentrizmom, razdobljem poricanja kulturnih razlika te nezainteresiranošću za kulturne razlike, događa se razdoblje obrane od kulturnih razlika te minimiziranje kulturne razlike gdje se vlastiti kulturni pogled doživljava kao jedini pravi i univerzalan.

Sljedeće tri faze povezuju se s etnorelativizmom u kojem pojedinac svoju kulturu doživljava u kontekstu drugih kultura. Prva se odnosi na prihvaćanje kulturnih razlika u kojem je prihvaćanje vlastite kulture doživljeno u kontekstu drugih kultura. Druga uključuje prilagodbu kulturnih razlika u kojem je nečiji svjetonazor proširen i neprestano se proširuje, a posljednja faza uključuje integraciju kulturoloških razlika u nečiji identitet. Ova faza opisuje pojedince koji imaju sposobnost ulaska i izlaska iz različitih svjetonazora na vrlo konstruktivan način.

Ključnu ulogu u uspješnoj realizaciji društvenih ciljeva, vrijednosti i normi u RPOO-u imaju upravo odgajatelji. Bedeković i Šimić (2017) ističu da bi u vrijednosti sustava odgajatelja trebalo uključivati vrijednosti poželjne za promicanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja. U tom sustavu i kontekstu treba promatrati odgajateljev razvoj i stav prema kulturološko različitoj djeci u kojem je važno pitanje stjecanja interkulturalne kompetencije pri suočavanju s izazovima u odgoju i

obrazovanju djece, suradnje sa suradnicima, roditeljima i širom društvenom zajednicom.

Prema Nacionalnom kurikulumu za RPOO (2015) odgajatelji trebaju posjedovati niz kompetencija za uspješno obavljanje poziva u odgojno-obrazovnome sustavu. Dolaskom humanističko-razvojnog kurikuluma ne mijenjaju se samo djeca, nego i odrasli zajedno s njima. U interkulturalnom okruženju svako dijete i odrasla osoba spremni su na autonomiju, toleranciju te spremno sudjeluju u društvenim odnosima, bez stereotipiziranja, verbalnog i fizičkog nasilja i slično.

Piršl (2005) govori da se u interkulturalnim osobinama odgajatelja pojavljuju tri važne dimenzije, a odnose se na emocionalnu, ponašajnu i kognitivnu dimenziju.

Emocionalna dimenzija razvija se od prve godine života osobe, a temeljena je na vrijednostima individue kao što je samopoštovanje. U dio emocionalne dimenzije uključena je i interkulturalna osjetljivost, a može se primijetiti u razvoju pozitivnih emocija, stajališta, ponašanja s ciljem razumijevanja kulturnih razlika kod djece. Ponašajna dimenzija odnosi se u iskustvu osobe i načinu življenja koji se ogleda u odnosima s drugima te shodno time oblikuju ponašanja. Kognitivna dimenzija uključuje znanja o svijetu i naglaskom na multikulturalna društva (Piršl, 2005).

Piršl (2005:88) opisao je odgajatelja koji posjeduje interkulturalne osobine:

- “vlada verbalnom i neverbalnom komunikacijskom kompetencijom (“ja” komunikacija i aktivno slušanje),
- nastoji poboljšati vlastito znanje o svojoj i drugim kulturama,
- poštuje i prihvaća djecu koji pripadaju drugim kulturama s vlastitim kulturnim identitetom, • u interaktivnom je odnosu s drugima,
- sposoban je otkriti i širiti istinu, osobna iskustva, produbiti saznanja o sebi kako na individualnoj razini tako i na razini pripadajuće grupe,
- sposoban je za veću otvorenost, fleksibilnost i kreativnost u cilju suočavanja novim izazovima u odgojno- obrazovnoj ustanovi,

- sposoban je shvatiti posljedice diskriminacije kulturno drukčijih u odgojno-obrazovnoj ustanovi,
- sposoban je razviti nestereotipno mišljenje i antipredrasudne stavove u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Pitanje interkulturalne komunikacije u ranom odgoju i obrazovanju aktualno je pitanje, posebice zbog suvremenih promjena i zahtjeva današnjih društava. Promjene se ne događaju samo u pojedinim područjima, već i u odnosu na komunikaciju pojedinca s drugima u svojoj okolini i općenito. Stoga, suvremene znanstvene spoznaje i istraživanja potvrđuju važnost interkulturalne komunikacije za rani odgoj i obrazovanje. Prema tome je utjecaj interkulturalnih komunikacijskih kompetencija odgajatelja važan jer se radi o znanjima, sposobnostima, komunikacijskim vještinama koje su važne za razvoj komunikacijskih kompetencija odgajatelja počevši od primarnog obrazovanja te stručnog osposobljavanja i razvoja.

5.2. Pregled istraživanja u svijetu i u Hrvatskoj o interkulturalnim kompetencijama odgajatelja

Pojavom različitih kultura, javila se potreba za istraživanje kulturne osjetljivosti i razumijevanja (interkulturalizma) u odgojno-obrazovnim ustanovama i različitim sredinama. Svaki odgojno-obrazovni stručnjak u svojem bi radu trebao posjedovati kompetencije za uspješniji razvoj djeteta i samorazvoj sebe kao pojedinca. Pregledom istraživanja može se uvidjeti da je pojam interkulturalizma raširen u mnogim zemljama svijeta te da se nastoji osvijestiti cjelokupno građanstvo o njegovoj važnosti i primjeni. Vidljivo je da o se pojmu kulturalizma manje istražuje u Hrvatskoj, u odnosu na ostali dio svijeta, što bi trebala biti daljna motivacija istraživačima za istraživanjem odgojno-obrazovne ustanove i osposobljavanje njihovih stručnjaka u odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo te cjeloživotno učenje i obrazovanje.

U Indoneziji Solehuddin i Nandang Budiman (2019) proveli su istraživanje u kojem su željeli ispitati perspektivu odgajatelja. Ova studija identificirala je neke postojeće multikulturalne kompetencije sudionika prije dizajniranja modela obuke za pripremu budućih odgojitelja za razvoj njihove multikulturalne kompetencije. Istraživanje se

temeljilo na upitnicima i intervjuima koji otkrivaju dimenzije svijesti, znanja i vještina multikulturalne kompetencije, a sudjelovalo je 123 sudionika. Prema rezultatima većina sudionika ima visoku razinu multikulturalne svijesti i ukazuje na razlike u multikulturalnoj kompetenciji među različitim razinama učenika.

Timoštšuk, Uibu i Vanahans (2021) ispitivali su interkulturalnu kompetenciju kroz domene koje se odnose na stavove, znanje i vještine učitelja. Kulturna raznolikost u Estoniji se širi kroz migracije pa je potreba za podučavanjem novopridošlih učenika migranata (NAMS) postala važno pitanje u estonskom obrazovnom sustavu. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 167 učitelja iz 15 predškolskih ustanova i 227 učitelja razredne nastave iz 26 osnovnih škola. Iskusni učitelji samoprocjenjuju svoje stavove o interkulturalnoj kompetenciji kao značajno niže od manje iskusnih učitelja. Međutim, učitelji bez iskustva u poučavanju u NAMS-u samoprocijenili su svoje vještine i znanje kao niže od nastavnika s iskustvom u NAMS-u. Usporedba interkulturalne kompetencije učitelja, na temelju školske razine, pokazala je da su odgojitelji sami procijenili svoje vještine značajno višim od učitelja primarne nastave. Rezultati naglašavaju vrijednost poučavanja NAMS-a u iskustvu profesionalnog učenja nastavnika.

Kulturna raznolikost raste u finskim vrtićima što ukazuje na potrebu da odgajatelji u ranom djetinjstvu nauče smisleno raditi s djecom i roditeljima iz različitih kulturnih sredina. Kokikokko i Karikoski (2016) proveli su istraživanje o opisivanju procesa interkulturalnog učenja o kojem je ispričala finska odgajateljica Tanja koja je više od dvadeset godina radila u kontekstu multikulturalne dnevne skrbi. Tanjino pripovijedanje usredotočeno je na njezina interkulturalna iskustva profesionalnog učenja koja se odvijaju na radnom mjestu. U Tanjinom slučaju čini se da je kroz svoje radno iskustvo naučila više cijeniti različitost, postala sigurnija i stekla mnoge praktične kompetencije za pozitivno suočavanje s različitostima. Zaključuju da joj nedostaju konceptualni alati i sposobnost da kritički analizira različite prakse i vrijednosti dnevnog centra, budući da nije imala priliku formalno odražavati svoja iskustva.

Narhayatun, Juhanaini i Susetyo (2021) istraživanjem su pokušali opisati objektivne uvjete kompetentnosti odgajatelja u pružanju obrazovnih usluga djeci s

posebnim potrebama. U istraživanju Metoda primijenjena je deskriptivna metoda s kvalitativnim pristupom podacima. Ispitalo se 15 odgajatelja, a uzorak istraživanja bilo je 5 odgajatelja koji su imali kriterije za podučavanje djece s posebnim potrebama u okrugu Cikalong (pokrajina Tasikmalaya). Rezultati pokazuju da je kompetentnost odgajatelja ranog odgoja djece u pružanju obrazovnih usluga djeci s posebnim potrebama u vrtiću (podokrug Cikalong), još uvijek niska i postoji potreba za stalnim poboljšanjem kompetentnosti prema karakteristikama djece. Kompetencije koje su se mjerile kod odgajatelja bile su razumijevanje karakteristika i potreba učenja djece s posebnim potrebama, razvijanje kurikuluma, sudjelovanje u aktivnostima za poboljšanje kompetencije.

Sljedeća dva navedena istraživanja proveli su Lash, Madrid i Cushner (2020). Istraživanja su međusobno povezana, imaju istu svrhu, no razlikuju se prema uzorku i mjestu ispitivanja. Istraživanja su bila usmjerena na dva programa pripreme odgajatelja usmjerenih na povećanje interkulturalne kompetencije učitelja kroz interkulturalno poučavanje i učenje te različita američka i međunarodna terenska iskustva.

Studija 1 održana je na velikom američkom sveučilištu Midwestern s prvom kohortom ($n = 43$) nastavnika koji su završili revidirani međunarodno usmjereni program. Studija 2 odvijala se na ruralnom sveučilištu srednje veličine u američkoj regiji Rocky Mountain s učiteljima prije službe ($n = 9$) koji su završili osmomjesečni program pod vodstvom sveučilišta s terenskim iskustvom u Nepal. Istraživači su koristili isti instrument za mjerenje interkulturalne osjetljivosti učitelja prije stupanja u službu – Inventar interkulturalnog razvoja (dalje IDI) – prije i nakon završetka navedenih programa. Statistički paket za društvene znanosti korišten je za analizu IDI rezultata sudionika. T-test uparenih uzoraka dao je pojedinačne i kompozitne rezultate. Rezultati prije i nakon IDI-ja pokazali su statistički značajna povećanja kompozitnih rezultata za razine interkulturalne kompetencije inicijalnih učitelja za većinu sudionika. Atributi odmicanja od trivijaliziranja drugih kultura prema prepoznavanju kulturnih sličnosti, uvažavanje i znatiželja o kulturnim razlikama te sposobnost tumačenja fenomena koji se odvijaju u kulturnom kontekstu postali su očiti.

Fanouš i Wiersma – Mosley (2020) istraživanjem su nastojale procijeniti i razviti interkulturalnu kompetenciju među 24 odgajatelja i osoblja u ranom djetinjstvu u centru za razvoj djece u srednjem jugu. Sudionici su ispunili IDI kao prethodnu i naknadnu procjenu. Uz procjene, provedena je i radionica osposobljavanja kulturnih kompetencija da bi se unaprijedile vještine interkulturalnog razvoja odgajatelja. Na temelju treninga i razgovora s odgajateljima nabavljene su knjige i igračke o raznolikosti koje su implementirane u vrtiće. U prosjeku, interkulturalna kompetencija se značajno povećala tijekom vremena.

Navedeno istraživanje predstavlja rezultate europskog istraživanja koje je bilo dio projekta financiranog iz Europe pod nazivom „Multikulturalni odgoj u ranom djetinjstvu“, provedenog između 2017. i 2018. u tri zemlje: Italiji, Španjolskoj i Mađarskoj. Cilj je bio istražiti potrebe za interkulturalnim osposobljavanjem stručnjaka za rani odgoj i skrb (ECEC) sa svrhom pružanja podrške da zadovolje potrebe različite djece i obitelji s naglaskom na pripadnike imigrantskog, izbjegličkog i romskog podrijetla. Bila je to istraživačka studija o kulturnom podrijetlu odgajatelja u RPOO-u kroz analizu njihovih kompetencija i potreba za obukom s naglaskom na pitanja multikulturalizma i interkulturalnosti. Istraživanje je bilo usmjereno na 'dobre prakse' koje se promiču unutar obrazovnih konteksta partnerskih institucija. Istraživanje je provedeno polustrukturiranim upitnikom provedenog uzorku od 477 praktičara i pedagoških koordinatora/trenera koji rade u službama ECEC-a u Toskani, Barceloni i Budimpešti, prikupljajući 260 ispunjenih upitnika. Analiza prikupljenih podataka pokazuje važnost jačanja odnosa između usluga RPOO-a i imigrantskih obitelji za promicanje inkluzije djece i njihovih obitelji te važnost potrebne obuke i podrške praktičarima RPOO-a u poboljšanju svoje prakse u ovom području (Silva i suradnici, 2020).

Shehu i Mojsovka su 2020. godine provele su istraživanje koje je bilo kombinacija kvalitativnog i kvantitativnog pristupa na temu Interkulturalne komunikacije i kompetencije u ranom odgoju i obrazovanju. Istraživanje je provedeno deskriptivnom metodom kroz analitičko-deskriptivni, analitičko-eksplicitni i analitičko-interpretativni pristup. Od istraživačkih tehnika korištenesu anketa i analiza sadržaja. Primjeri

istraživanja uključuju odgajatelje ranog odgoja i obrazovanja, različitog etničkog podrijetla, dobi, razine radnog iskustva, kao i jezika podučavanja. Zaključci ukazuju na nekoliko važnih aspekata interkulturalne komunikacijske kompetencije učitelja ranog odgoja i obrazovanja.

Istraživanja u Hrvatskoj povezana s interkulturalnim kompetencijama odgajatelja su oskudnije, no u zadnjih nekoliko godina pojavljuje se veći interes za istraživanje interkulturalnosti i multikulturalnosti države, ali i samih odgojno-obrazovnih djelatnika. Istražujući baze podataka, može se uvidjeti više istraživanja koja su povezana s učiteljima u osnovnim školama, no onih povezanih s odgajateljima.

Bedeković i Šimić (2018) provele su empirijsko istraživanje u kojem su sudjelovale 43 odgajateljice zaposlene u jaslicama i vrtićima na području Mostara i Gruda. Cilj istraživanja bio je utvrditi razinu osnovnih znanja u području interkulturalizma, ispitati stavove prema poželjnim interkulturalnim kompetencijama odgajatelja te učinkovitost. Rezultati istraživanja pokazali su da većina odgajateljica posjeduje osnovna znanja u području interkulturalizma pri čemu s većom ili manjom sigurnošću procjenjuju značenje pojma interkulturalizma, dok određen broj odgajateljica nedovoljno poznaje terminologiju iz ovoga područja. Stavovi odgajateljica prema poželjnim interkulturalnim kompetencijama potrebnima za rad u kulturno različitim odgojnim skupinama pozitivno su usmjereni.

Sljedeće istraživanje provela je Piršl (2011) na sveučilištu u Puli i Rijeci. Cilj istraživanja bio je ispitati stupanj poznavanja važnih karakteristika interkulturalnog odgoja i obrazovanja studenata na uzorku od 304 studenata. Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da studenti posjeduju temeljna znanja o bitnim karakteristikama interkulturalnog odgoja i obrazovanja, zadovoljavajuću razinu interkulturalne osjetljivosti te pozitivne stavove glede poželjnih interkulturalnih kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika za rad u kulturno obogaćenim i raznolikim skupinama.

Ljubetić, Bedrica i Slavinjak (2018) provele su pilot istraživanje na temu „Interkulturalna komunikacijska djelotvornost odgojitelja djece rane i predškolske

dobi“.Na uzorku od 137 odgojitelja djece rane i predškolske dobi željele su istražiti interkulturalne komunikacijske djelotvornosti. U istraživanju je korištena Skala interkulturalne djelotvornosti/Intercultural Effectiveness Scale, autora Portalla i Chen (2010). Provedenom faktorskom analizom ekstrahirano je pet faktora: Faktor osobne nesigurnosti, Faktor samopouzdanja, Faktor poštovanja sugovornika, Faktor neautentičnosti kao posljedice neznanja te Faktor odgovornosti u interakciji. Navedeni faktori omogućili su razumijevanje interkulturalne komunikacijske djelotvornosti kao kontinuuma čiju nedjelotvornost čine nesigurnost i neautentičnost kao posljedica neznanja, dok djelotvornost čine samopouzdanje, poštovanje sugovornika te odgovornost u interakciji.

Rončević i Mrnjauš (2011) istraživale su „Interkulturalne kompetencije“ s ciljem ispitivanja interkulturalne osjetljivosti i interkulturalnih kompetencija studenata preddiplomskih studija pedagogije, predškolskog odgoja i obrazovanja, učiteljskog studija i nastavničkih smjerova na Filozofskom i Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Autorice polaze od pretpostavke da su interkulturalne kompetencije neophodne za prihvaćanja različitosti poštovanja ljudskih prava. Multinacionalno i multikulturalno okruženje u kojem će sadašnji studenti u budućnosti raditi (prema popisu stanovništva iz 2001. godine u Republici Hrvatskoj žive dvadeset i dvije nacionalne manjine, a nakon ulaska u EU može se očekivati veća migracija stanovništva i dodir s različitim kulturama) iziskivat će od njih visoko razvijene interkulturalne kompetencije za uspješno obavljanje vlastitog posla te za edukaciju budućih građana.

Pregledom navedenih istraživanja može se zaključiti da postoji osnova za daljnja istraživanja i razvoj svijesti o važnosti interkulturalne kompetencije u svijetu. Važno je naglasiti da je odgajatelj djetetov model te da će njegova uvjerenja i stavovi utjecati na one najmlađe. Također, postoji prostor za unaprjeđenje struke i jačanja interkulturalne kompetencije kako za rad s djecom urednog razvoja, tako i s djecom s posebnim potrebama i osnaživanjem njihovih roditelja i obitelji.

6. SVRHA, CILJ, HIPOTEZE

6.1.Svrha rada

Svrha istraživanja jest dati doprinos znanju o važnosti interkulturalne kompetencije te jačanju autonomnosti djece s posebnim potrebama, njihovih roditelja i odgajatelja koji borave, djeluju, žive i rade u skupini s djecom s posebnim potrebama.

6.2.Ciljevi i hipoteze rada

Cilj ovoga istraživanja jest ispitati i proširiti znanja i važnost unaprjeđenja interkulturalne kompetentnosti te jačanja osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama kod odgajatelja.

Specifični ciljevi rada:

C1: Utvrditi razinu interkulturalne kompetentnosti kod odgajatelja koji trenutno studiraju RPOO i odgajatelja u praksi.

C2: Utvrditi razlike u kulturalnoj kompetentnosti kod odgajatelja koji trenutno studiraju RPOO i odgajatelja u praksi.

C3: Utvrditi razinu osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama kod odgajatelja koji trenutno studiraju RPOO i odgajatelja u praksi.

C4: Utvrditi razlike razina osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama kod odgajatelja koji trenutno studiraju RPOO i odgajatelja u praksi.

C5: Utvrditi povezanost interkulturalne komeptentnosti i osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama kod odgajatelja koji trenutno studiraju RPOO i odgajatelja u praksi.

Hipoteze:

H1:Odgajatelji koji trenutno studiraju RPOO i odgajatelji u praksi procjenjuju svoju razinu interkulturalne kompetencije osrednjom.

H2: Postoji statistički značajna razlika u kulturalnoj kompetentnosti kod odgajatelja koji trenutno studiraju RPOO te odgajatelja u praksi.

H3: Odgajatelji koji trenutno studiraju RPOO i odgajatelji u praksi procjenjujusvoju razinu osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama osrednjom.

H4: Postoji statistički značajna razlika u razini osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama kod odgajatelja koji trenutno studiraju RPOO i odgajatelja u praksi.

H5: Postoji značajna pozitivna povezanost interkulturalne kompetentnosti i osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama kod odgajatelja koji trenutno studiraju RPOO i odgajatelja u praksi.

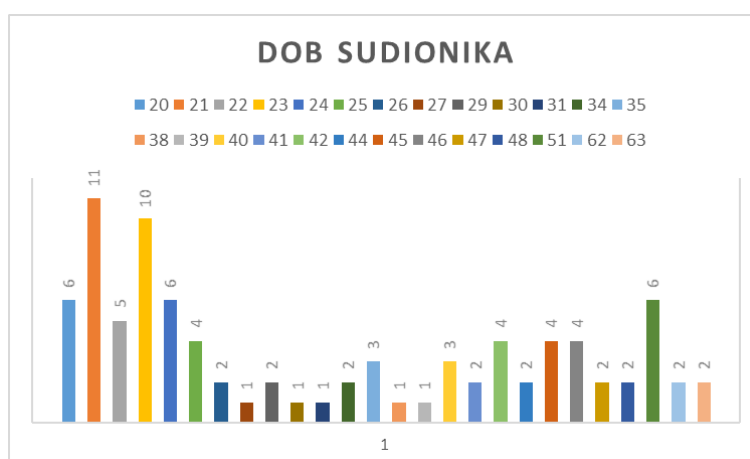
7. METODA

7.1. Opis uzorka

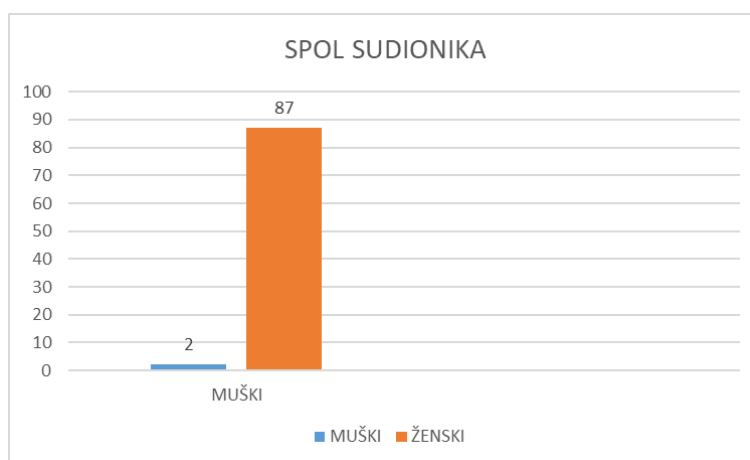
U istraživanju je sudjelovalo ukupno 89 sudionika (N=89). Sudionici su bili studenti RPOO-a te odgajatelji koji rade u vrtićima na području Rijeke, Crikvenice, Labina, Bribira, Vodnjana, Kršana, Čabra, Pazina i Ravne Gore. Prema dobi ispitanika u Grafikonu 1 možemo vidjeti da je najveći broj ispitanika (N=11) u dobi od 21 godine što čini postotak od 12,4%. Nadalje, prema broju sudionika (N=10) osoba u dobi od 23 ima 11,2%. Dob od 20, 24, 51 imaju jednak broj ispitanika (N=6), odnosno 6,7% za svaki od navedenih. Sudionika u dobi od 22 godine (N=5) ima 5,6%. Sudionika u dobi od 25, 42, 45, i 46 godina ima jednak broj (N=4), a postotak iznosi 4,5% po dobi. N=3 (3,4%) pronalazimo u dobi od 35 i 40 godina, dok N=2 vidimo kod sudionika s 26, 29, 41, 44, 47, 48, 62 i 63 godine (2,2% za svaku navedenu dob). Najmlađi sudionik imao je 20 godina, a najstariji 63. Aritmetička sredina za dob iznosi 33,16, dok je standardna devijacija 12,412.

U istraživanju su u velikoj mjeri sudjelovale osobe ženskog spola, njih čak 87 (97,75%), a od osoba muškog spola sudjelovalo je 2 (2,25%). Spolna struktura sudionika vidljiva je u Grafikonu 2.

Grafikon 1: Obilježja sudionika prema dobi

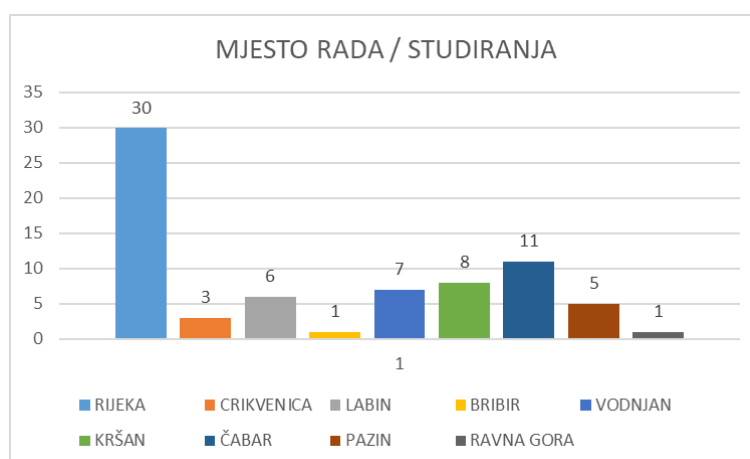


Grafikon 2: Obilježja sudionika prema spolu



Obilježja sudionika s obzirom na mjesto življenja i/ili studiranja vidljive su u Grafikonu 3. Najveći broj sudionika (N=30) dolazi iz Rijeke (33,71%), 11 iz Čabra (12,36%), 8 iz Kršana (8,99%), 7 iz Vodnjana (7,87%), 6 iz Labina (6,74%), 5 iz Pazina (5,62%), 3 iz Crikvenice (3,37%), a iz Ravne Gore (N=1) i Bribira (N=1) po 1 sudionik što po svakom od mjesta čini 1,12%. Ukupno 17 sudionika nije se izjasnilo u kojem gradu rade ili studiraju što čini postotak od 19,10%.

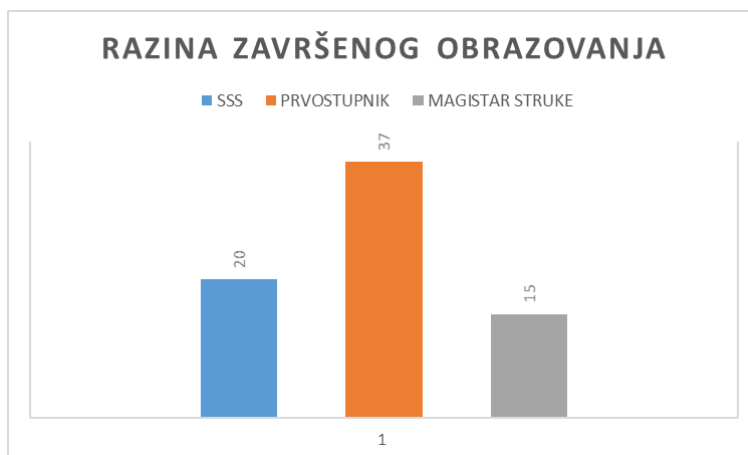
Grafikon 3: Obilježja sudionika prema mjestu rada ili studiranja.



Razina završenog obrazovanja prikazana je u Grafikonu 4. Na pitanje se izjasnilo 72 sudionika (80,90%), dok njih 17 nije dalo odgovor na pitanje (19,10%). Najviše sudionika odgovorilo je da je prvostupnik (N=37) 41,6%, za završenu srednju

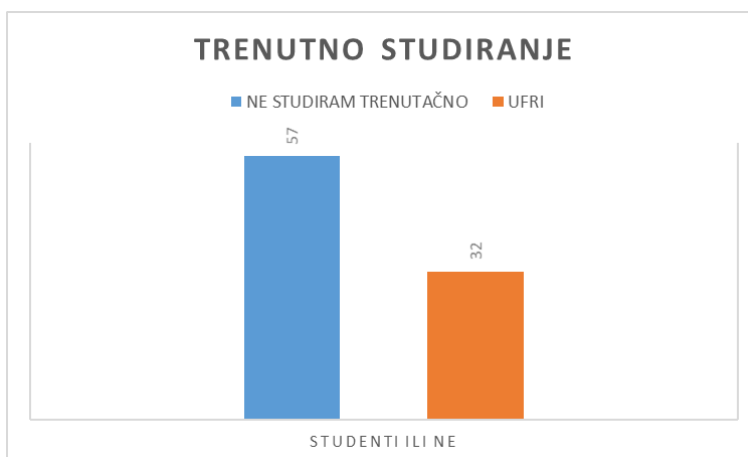
stručnu spremu izjasnilo se 20 sudionika (22,5%). Najmanje ima sudionika koji su završili magistarski studij (N=15) 16,9%.

Grafikon 4: Obilježja sudionika prema razini završenog obrazovanja



U Grafikonu 5. prikazano je trenutno studiranje sudionika istraživanja. Sudionika koji su se izjasnili da trenutno ne studiraju (N=57) (64%) ima veći broj u odnosu na one koji studiraju na Učiteljskom fakultetu u Rijeci (N=32) (36%).

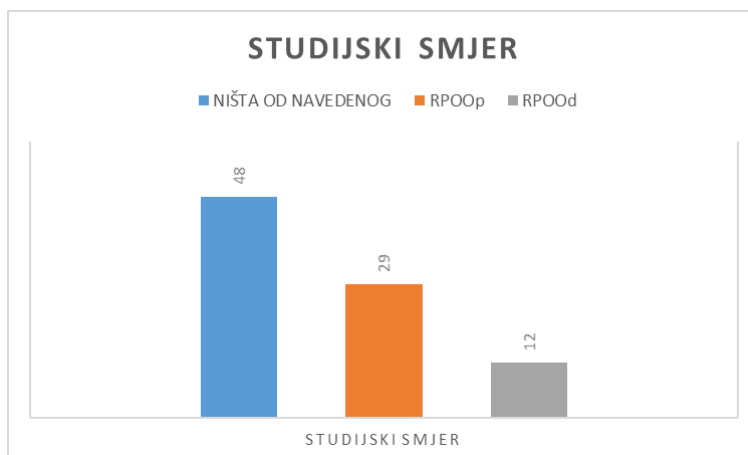
Grafikon 5: Obilježja sudionika prema trenutno studiranju



Odgovori povezani sa studijskim smjerom koji sudionik pohađa vidljivi su u Grafikonu 6. Najviše je odgovora (N=48) da sudionik ne pohađa ni jedan od navedenih smjerova (53,9 %), da pohađaju preddiplomski studij RPOO-a odgovorilo je 29

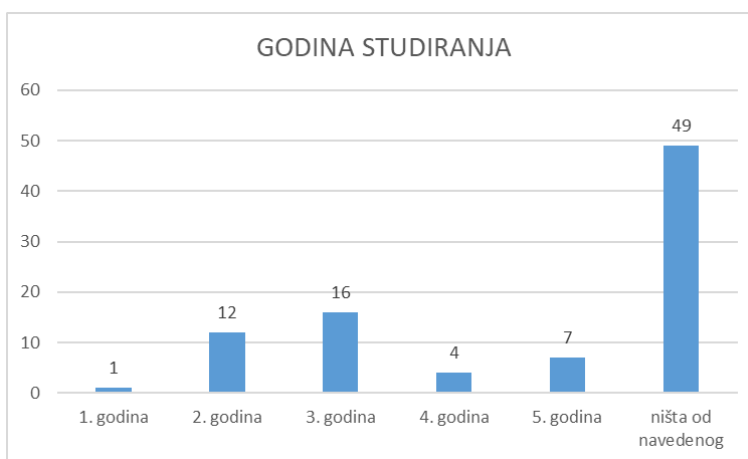
sudionika (32,6%), dok je najmanje odgovora (N=12) sudionika koji pohađaju diplomski studij RPOO-a (13,5 %).

Grafikon 6: Obilježja ispitanika prema studijskom smjeru koji trenutno pohađaju



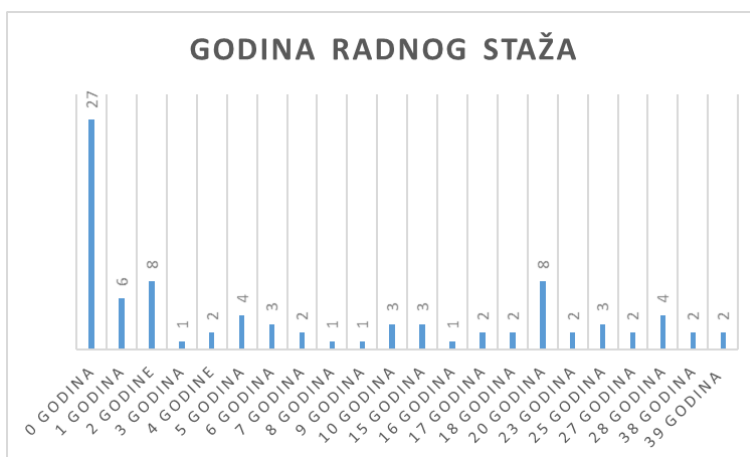
Godine studiranja prikazane su u Grafikonu 7. Sudionika koji su označili pitanje kao ništa od navedenog ima najviše (N=49) 55%, zatim prema broju slijede sudionici 3. godine (N=16) 18%, studenti 2.godine (N=12) 13,5%, studenti 5.godine (N=7) 7,9%, studenti 4. godine (N=4) 4,5%. Najmanji broj ima sudionika koji pohađaju prvu godinu studija (N=1) 1,1%.

Grafikon 7: Obilježja sudionika prema godini studiranja



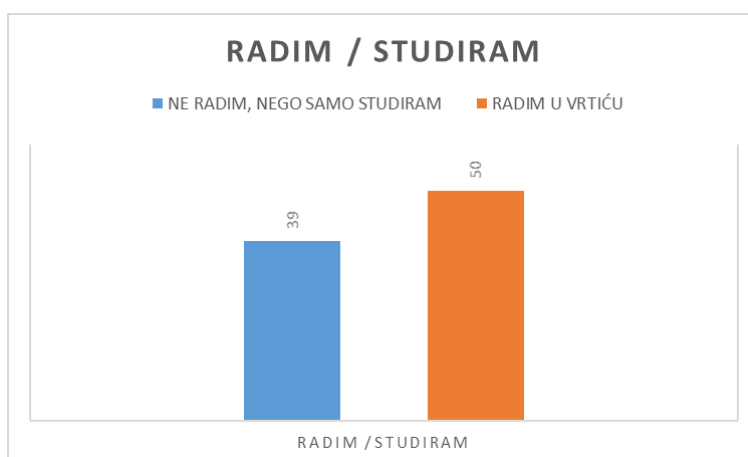
Godine radnog staža prikazane su u Grafikonu 8. Vidljivo je da je minimalna vrijednost (N=0). Najveća vrijednost po prema godinama radnog iskustva iznosi 39. Aritmetička sredina za godine radnog staža iznosi 9,71, a standardna devijacija 11,310.

Grafikon 8: Obilježja sudionika prema godinama radnog staža u struci



Grafikon 9. prikazuje sudionike prema tome rade li u vrtiću ili su studenti. Vidljivo je da je veći broj onih koji rade u vrtiću (N=50) (56,2%) od onih koji studiraju (N=39) (43,8%).

Grafikon 9: Obilježja sudionika prema tome rade li ili studiraju



7.2. Opis instrumenta

Ovo istraživanje sadržavalo je upitnik od ukupno 30 pitanja. Pitanja su bila podijeljena u 3 kategorije. Prvih 9 pitanja odnosilo se na socio-demografska obilježja: dob, spol, grad u kojem sudionik studira ili radi, razina završenog obrazovanja, studiraju li sudionici ili ne, koji studijski smjer polaze, godina studiranja, godine radnog staža te pitanja radi li sudionik, studira ili oboje od navedenog.

Nakon socio-demografskih pitanja, uslijedila je samoprocjena interkulturalne kompetentnosti, a sačinjavale su ukupno 20 čestica. Sudionici su se mogli procjenjivati prema Ljestvici kulturološke inteligencije Van Dyne, Ang i Koh (2015). Ljestvica se sastojala od ukupno 20 tvrdnjipodijeljenih u 4 domene. Metakognitivna kulturološka inteligencija, kognitivna kulturološka inteligencija, motivacijska kulturološka inteligencija i bihevioralna kulturološka inteligencija. Tvrdnje navedene u upitniku prikazane su u Tablici 2. Za svaku je tvrdnju trebalo odabrati odgovor koji najbolje opisuje sposobnosti (1= uopće se ne slažem; 7= u potpunosti se slažem).

Tablica 2. Ljestvica kulturološke inteligencija prema Van Dyne i suradnici (2015)

METAKOGNITIVNA KULTUROLOŠKA INTELIGENCIJA

MK1	Svjestan/svjesna sam kulturološkog znanja koje koristim u interakciji s ljudima različitog kulturološkog podrijetla.
MK1	Svoje kulturološko znanje prilagođavam dok komuniciram s ljudima iz kulture koja mi je nepoznata.
MK3	Svjestan/svjesna sam kulturološkog znanja koje primjenjujem na međukulturalne interakcije.
MK4	Provjeravam točnost svojeg kulturološkog znanja dok komuniciram s ljudima iz različitih kultura.

KOGNITIVNA KULTUROLOŠKA INTELIGENCIJA

- KOG 1 Upoznat/a sam s pravnim i ekonomskim sustavima drugih kultura.
- KOG 2 Upoznat/a sam s pravilima (npr. vokabularom, gramatikom) drugih jezika.
- KOG 3 Upoznat/a sam s kulturološkim vrijednostima i vjerskim uvjerenjima drugih kultura.
- KOG 4 Upoznat/a sam s bračnim sustavima drugih kultura.
- KOG 5 Upoznat/a sam s umjetnošću i zanatima drugih kultura.
- KOG 6 Upoznat/a sam s pravilima izražavanja neverbalnog ponašanja u drugim kulturama.

MOTIVACIJSKA KULTUROLOŠKA INTELIGENCIJA

- MOT 1 Uživam u interakciji s ljudima iz različitih kultura.
- MOT 2 Uvjeren/a sam da se mogu družiti s lokalnim stanovništvom u kulturi koja mi nije poznata.
- MOT 3 Siguran/na sam da se mogu nositi sa stresom prilagodbe kulturi koja je za mene nova.
- MOT 4 Uživam živjeti u kulturama koje su mi nepoznate.
- MOT 5 Uvjeren/na sam da se mogu naviknuti na uvjete kupovine u drugačijoj kulturi.

BIHEVIORALNA KULTUROLOŠKA INTELIGENCIJA

- BIH 1 Mijenjam svoje verbalno ponašanje (npr. naglasak, ton) kada to međukulturalna interakcija zahtijeva.

- BIH 2 Prilagođavam korištenje stanke i tišine različitim međukulturalnim situacijama.
- BIH 3 Mijenjam brzinu govora kada to međukulturalna situacija zahtijeva.
- BIH 4 Mijenjam svoje neverbalno ponašanje kada to međukulturalna situacija zahtijeva.
- BIH 5 Mijenjam svoje izraze lica kada to međukulturalna situacija zahtijeva.

Na kraju upitnika nalazila se tvrdnja kojom se mjerila osposobljenost sudionika u istraživanju (Tablica 3). Na tvrdnju je trebalo odgovoriti prema tome koja najbolje opisuje osjećaj osposobljenosti (1= uopće se ne osjećam tako; 7: u potpunosti se osjećam tako).

Tablica 3. Osposobljenost za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama

Osjećam se osposobljeno za ulogu osnaživanja, odnosno podrške roditeljima djece koja se razlikuju od većine tipične djece, a unutar Vašeg sadašnjeg i/ili budućeg profesionalnog konteksta.	<ol style="list-style-type: none"> 1. uopće se ne osjećam tako 2. djelomično se ne osjećam tako 3. niti se osjećam niti se ne osjećam tako 4. djelomično se osjećam tako 5. gotovo se u potpunosti osjećam tako 6. u potpunosti se osjećam tako
---	---

7.3. Postupak prikupljanja podataka

Istraživanje je provedeno tijekom travnja i svibnja 2024. godine pomoću Google Forms platforme. Istraživanje je dio Uniri projekta: „Socijalno i edukacijsko uključivanje u vrtićima i školama: preliminarna ispitivanja“ kojem je voditeljica prof.dr.sc. Nataša Vlah.

Na fakultetu su mentorica i dekan Učiteljskog fakulteta u Rijeci potpisali A2 obrazac koji se zajedno s objašnjenjem istraživanja slao ravnateljima vrtića.

Ravnateljima je prezentiran cilj i svrha istraživanja, kao i potpuna anonimnost i diskrecija prilikom obrade podataka. Nakon što su ravnatelji odobrili pristanak njihova vrtića na sudjelovanje u istraživanju, prosljeđen im je upitnik koji su dalje prosljeđivali odgajateljima u vrtićima.

Upitnik je prosljeđen i studentima RPOO-a, na preddiplomskom i diplomskom studiju.

Na samom početku upitnika nalazi se objašnjene istraživanja gdje je sudionicima prezentiran cilj i svrha istraživanja te im je osigurana potpuna anonimnost i svojevoljnost prilikom ispunjavanja upitnika.

7.4. Postupak obrade podataka

Dobiveni podaci obrađeni su u programu IBM SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Podaci su analizirani deskriptivnom statistikom, neparametrijskom analizom korelacija (Spearman) te razlikom između nezavisnih grupa (Kruskal Wallis Test).

8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

8.1. Razina interkulturalne kompetentnosti

Tablica 4: Svjestan/svjesna sam kulturološkog znanja koje koristim u interakciji s ljudima različitog kulturološkog podrijetla

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Djelomično se ne slažem</i>	5	5,6
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	16	18,0
<i>Djelomično se slažem</i>	20	22,5
<i>Gotovo u potpunosti se slažem</i>	29	32,6
<i>U potpunosti se slažem</i>	19	21,3

M= 5,46, SD=1, 178, Min= 3, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

U Tablici 4 vidljivo je da je najviše sudionika (32, 6%) odgovorilo da se gotovo u potpunosti slaže s tvrdnjom, dok je najmanje onih koji se djelomično ne slažu (5,6%). 16% sudionika niti se slaže niti se ne slaže, 22,5 % se djelomično slaže, a u potpunosti ih se slaže 21,3%. Aritmetička sredina odgovora iznosi 5,46 a standardna devijacija 1,178.

Tablica 5: Svoje kulturološko znanje prilagodavam dok komuniciram s ljudima iz kulture koja mi je nepoznata

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Djelomično se ne slažem</i>	4	4,5
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	14	15,7
<i>Djelomično se slažem</i>	26	29,2
<i>Gotovo se u potpunosti slažem</i>	27	30,3
<i>U potpunosti se slažem</i>	18	20,2

M= 5,46, SD= 1,119, Min= 3, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

Na tvrdnju, čiji su rezultati prikazani u Tablici 5, najviše sudionika (30,3%) gotovo se u potpunosti slaže, djelomično ih se slaže 29,2%, 20,2% se u potpunosti slaže, a onih koji su odgovorili niti se slažem niti se ne slažem ima 15,7%. Najmanje(4,5%) je onih koji se djelomično ne slažu. Aritmetička sredina odgovora je 5,46, a standardna devijacija je 1,119.

Tablica 6: Svjestan/svjesna sam kulturološkog znanja koje primjenjujem na međukulturalne interakcije

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Djelomično se ne slažem</i>	2	2,2
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	19	21,3
<i>Djelomično se slažem</i>	24	27,0
<i>Gotovo u potpunosti se slažem</i>	28	31,5
<i>U potpunosti se slažem</i>	16	18,0

M=5,42, SD=1,085, Min=3, Max=7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

Za tvrdnju u Tablici 6 najviše sudionika (N=28) se gotovo u potpunosti slaže s tvrdnjom (31,5 %), a najmanje odgovora (N=2) dano je za djelomično se slažem (2, 2 %). Djelomično se slaže s tvrdnjom 27 %, niti se slažem niti se ne slažem odgovorilo je 21,3%, a u potpunosti se slaže 18% sudionika. Aritmetička sredina odgovora iznosi 5,42, a standardna devijacija 1,085.

Tablica 7: Provjeravam točnost svojeg kulturološkog znanja dok komuniciram s ljudima iz različitih kultura

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Uopće se ne slažem</i>	1	1,1
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	2	2,2
<i>Djelomično se ne slažem</i>	3	3,4
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	26	29,2
<i>Djelomično se slažem</i>	23	25,8
<i>Gotovo u potpunosti se slažem</i>	20	22,5
<i>U potpunosti se slažem</i>	14	15,7

SM= 5,07, SD= 1,295, Min= 1, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

Za tvrdnju prikazanu u Tablici 7 najviše sudionika niti se slaže niti se ne slaže (29,2 %), a najmanje sudionika uopće se ne slaže s tvrdnjom (1,1 %). Gotovo se uopće ne slažem odgovorilo je njih 2%, djelomično se slaže njih 25,8%, 22,5% se gotovo u potpunosti slaže, a u potpunosti se slaže 15,7% sudionika. Aritmetička sredina odgovora je 5,07, a standardna devijacija 1,295.

Tablica 8: Upoznat/a sam s pravnim i ekonomskim sustavima drugih kultura

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Uopće se ne slažem</i>	3	3,4
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	9	10,01
<i>Djelomično se ne slažem</i>	18	20,2
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	32	36,0
<i>Djelomično se slažem</i>	23	25,8
<i>Gotovo se u potpunosti slažem</i>	3	3,4
<i>U potpunosti se slažem</i>	1	1

$M= 3,85, SD=1,183, Min= 1, Max= 7$

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

U Tablici 8 36% sudionika niti se slaže niti se ne slaže, a najmanjeu potpunosti se slaže s tvrdnjom (1 %). Uopće se ne slažem s tvrdnjom odgovorilo je 3,4%, 10,01% gotovo se uopće ne slaže, djelomično se ne slaže 20,2%, djelomično se slaže 25,8% te se gotovo u potpunosti slažu 3,4% sudionika. Aritmetička sredina iznosi 3,85, a standardna devijacija 1,183.

Tablica 9: Upoznat/a sam s pravilima (npr. vokabularom, gramatikom) drugih jezika.

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Uopće se ne slažem</i>	2	2,2
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	9	10,1
<i>Djelomično se ne slažem</i>	12	13,5
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	36	40,4
<i>Djelomično se slažem</i>	20	22,5
<i>Gotovo se u potpunosti slažem</i>	7	7,9
<i>U potpunosti se slažem</i>	3	3,4

M= 4,08, SD= 1,263, Min= 1, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

Tablica 9 prikazuje da je najviše odgovora dano na tvrdnju niti se slažem niti se ne slažem (40, 4%), dok je za tvrdnju u potpunosti se slažem dano najmanje odgovora (2,2%). Gotovo se uopće ne slaže 10,1%, djelomično se slaže 13,5%, 22,5% se djelomično slaže, gotovo se u potpunosti slaže 7,9%, a u potpunosti ih se slaže 3,4%. Aritmetička sredina je 4,08, a standardna devijacija 1,263.

Tablica 10: Upoznat/a sam s kulturološkim vrijednostima i vjerskim uvjerenjima drugih kultura

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	5	5,6
<i>Djelomično se ne slažem</i>	7	7,9
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	24	27,0
<i>Djelomično se slažem</i>	37	41,6
<i>Gotovo se u potpunosti slažem</i>	13	14,6
<i>U potpunosti se slažem</i>	3	3,4

M= 4,62. SD= 1,113, Min= 2, Max 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

Za tvrdnju čiji su rezultati prikazani u Tablici 10 najviše sudionika odgovorilo je da se djelomično slaže (41,6 %), a najmanje sudionika odgovorilo je da se u potpunosti slaže s tvrdnjom (3,4 %). 7,9% djelomično se ne slaže, 27% niti se slaže niti se ne slaže, a gotovo se u potpunosti slaže 41,6%. Aritmetička sredina odgovora iznosi 4,62, a standardna devijacija 1,113.

Tablica 11: Upoznat/a sam s bračnim sustavima drugih kultura

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	5	5,6
<i>Djelomično se ne slažem</i>	16	18,0
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	31	34,8
<i>Djelomično se slažem</i>	26	29,2
<i>Gotovo se u potpunosti slažem</i>	9	10,1
<i>U potpunosti se slažem</i>	2	2,2

M= 4,27, SD=1,116, Min= 2, Max=7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

U Tablici 11 najviše sudionika odgovorilo je niti se slažem niti se ne slažem (34,8 %), a najmanje u potpunosti se slažem (2,2 %). 18% djelomično se ne slaže, djelomično se slaže 29,2%, gotovo se u potpunosti slaže 10,1%. Aritmetička sredina je 4,27, a standardna devijacija 1,116.

Tablica 12:Upoznat/a sam s umjetnošću i zanatima drugih kultura

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Uopće se ne slažem</i>	3	3,4
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	4	4,5
<i>Djelomično se ne slažem</i>	11	12,4
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	30	33,7
<i>Djelomično se slažem</i>	30	33,7
<i>Gotovo se u potpunosti slažem</i>	8	9,0
<i>U potpunosti se slažem</i>	3	3,4

M= 4,30, SD= 1,238, Min= 1, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

Tablica 12 prikazuje da je najviše danih odgovora tvrdnje niti se slažem niti se ne slažem (33,7 %) i djelomično se slažem (33,7 %), dok je najmanje odgovora dano za uopće se ne slažem (3, 4%) i u potpunosti se slažem (3,4 %). Gotovo se u potpunosti slaže 4,5%, djelomično se slaže 12,4%, a gotovo se u potpunosti slaže 9%. Aritmetička sredina je 4,30, a standardna devijacija 1,238.

Tablica 13: Upoznat/a sam s pravilima izražavanja neverbalnog ponašanja u drugim kulturama

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak(%)</i>
<i>Uopće se ne slažem</i>	3	3,4
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	4	4,5
<i>Djelomično se ne slažem</i>	16	18,0
<i>Niti se slažem niti se ne slaže</i>	34	38,2
<i>Djelomično se slažem</i>	26	29,2
<i>Gotovo u potpunosti se slažem</i>	3	3,4
<i>U potpunosti se slažem</i>	3	3,4

M= 4,09, SD= 1,184, Min= 1, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

U Tablici 13 najviše odgovora dano je za odgovor niti se slažem niti se ne slažem (38,2%), a najmanjeza uopće se ne slažem (3,4 %), gotovo u potpunosti se slažem (3,4 %) i u potpunosti se slažem (3,4 %). Gotovo se u potpunosti ne slaže 4,5%, 18% djelomično se ne slaže, a djelomično se slaže 29,2%. Aritmetička sredina odgovora iznosi 4,09, a standardna devijacija 1,184.

Tablica 14: Uživam u interakciji s ljudima iz različitih kultura

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	1	1,1
<i>Djelomično se ne slažem</i>	5	5,6
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	12	13,5
<i>Djelomično se slažem</i>	21	23,6
<i>Gotovo se u potpunosti slažem</i>	21	23,6
<i>U potpunosti se slažem</i>	29	32,6

$M= 5,61, SD= 1,285, Min= 2, Max= 7$

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

Tablica 14 prikazuje da je najviše sudionika odgovorilo da se u potpunosti slaže (32,6 %), a najmanje gotovo se uopće ne slaže s tvrdnjom (1,1 %). Djelomično se slaže 5,6%, niti se slaže niti se ne slaže 13,5%, a 23,6% odgovorilo je da se djelomično slažu i gotovo u potpunosti slažu. Aritmetička sredina odgovora iznosi 5,61, a standardna devijacija 1,285.

Tablica 15: Uvjeren/a sam da se mogu družiti s lokalnim stanovništvom u kulturi koja mi nije poznata

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	3	3,4
<i>Djelomično se ne slažem</i>	3	3,4
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	18	20,2
<i>Djelomično se slažem</i>	24	27
<i>Gotovo u potpunosti se slažem</i>	23	25,8
<i>U potpunosti se slažem</i>	18	20,2

M= 5,29, SD= 1,281, Min=2, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

U Tablici 15 najviše odgovora je djelomično se slažem (27 %), a najmanje gotovo se uopće ne slaže (3,4 %) i djelomično ne slaže (3,4 %). 20,2% niti se slaže niti se ne slaže i u potpunosti se slažu, a gotovo se u potpunosti slaže 20,2%. Aritmetička sredina je 5,29, a standardna devijacija 1,281.

Tablica 16: Siguran/na sam da se mogu nositi sa stresom prilagodbe kulturi koja je za mene nova

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Uopće se ne slažem</i>	3	3,4
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	2	2,2
<i>Djelomično se ne slažem</i>	14	15,7
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	15	16,9
<i>Djelomično se slažem</i>	22	24,7
<i>Gotovo u potpunosti se slažem</i>	27	30,3
<i>U potpunosti se slažem</i>	6	6,7

M=4,75, SD=1,440, Min= 1, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

Tablica 16 pokazuje da je najviše odgovora bilo gotovo se u potpunosti slažem (30,3 %), a najmanje gotovo se uopće ne slažem (2,2 %). 2,2% odgovorilo je da se uopće ne slažu, 15,7% djelomično se ne slažu, niti se slaže niti se ne slaže 16,9%, 24,7% djelomično se slaže, a u potpunosti se slaže 6,7%. Aritmetička sredina iznosi 4,75, a standardna devijacija 1,440.

Tablica 17: Uživam živjeti u kulturama koje su mi nepoznate

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	2	2,3
<i>Djelomično se ne slažem</i>	7	8,0
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	13	14,8
<i>Djelomično se slažem</i>	14	15,9
<i>Gotovo se u potpunosti slažem</i>	19	21,6
<i>U potpunosti se slažem</i>	33	37,5

M= 5,59, SD= 1,435, Min= 2, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

U Tablici 17 najviše odgovora dano je u potpunosti se slažem (37,5 %), a najmanje na gotovo se uopće ne slaže (2,3 %). Djelomično se slaže 8%, 14,8% niti se slaže niti se ne slaže, djelomično se slaže 15,9 %, a 21,6% gotovo se u potpunosti slaže. Aritmetička sredina iznosi 5,59, a standardna devijacija 1,435.

Tablica 18: Uvjeren/na sam da se mogu naviknuti na uvjete kupovine u drugačijoj kulturi

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Uopće se ne slažem</i>	2	3,4
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	4	2,2
<i>Djelomično se ne slažem</i>	3	15,7
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	15	16,9
<i>Djelomično se slažem</i>	25	24,7
<i>Gotovo u potpunosti se slažem</i>	15	30,3
<i>U potpunosti se slažem</i>	24	6,7

M=5,25, SD=1,518, Min= 1, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

U Tablici 18 najviši postotak odgovora bilo je gotovo se u potpunosti slažem (30, %), a najmanje gotovo se uopće ne slažem (2,2 %). Uopće se ne slažem odgovorilo je 3,4%, djelomično se ne slažem 15,7%, niti se slažem niti se ne slažem 16,9%, 24,7% djelomično se slažem i 6,7% u potpunosti se slažem. Aritmetička sredina iznosi 5,25, a standardna devijacija 1,518.

Tablica 19: Mijenjam svoje verbalno ponašanje (npr. naglasak, ton) kada to međukulturalna interakcija zahtijeva

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Uopće se ne slažem</i>	3	3,4
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	3	3,4
<i>Djelomično se ne slažem</i>	8	9,0
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	14	15,7
<i>Djelomično se slažem</i>	22	24,7
<i>Gotovo u potpunosti se slažem</i>	27	30,3
<i>U potpunosti se slažem</i>	12	13,5

M=4,69, SD=1,656, Min= 1, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

Na tvrdnju čiji su odgovori prikazani u Tablici 19 najviše odgovora bilo je da se sudionici gotovo u potpunosti slažu (30,3 %), a najmanje odgovora uopće se ne slažu (3,4 %) i gotovo se uopće ne slažu (3,4 %). 9% ih se djelomično slaže, 15,7% niti se slaže niti se ne slaže, 24,7% djelomično se slaže i 13,5% se u potpunosti slaže. Aritmetička sredina iznosi 4,69, a standardna devijacija 1,656.

Tablica 20: Prilagođavam korištenje stanke i tišine različitim međukulturalnim situacijama

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Uopće se ne slažem</i>	2	2,2
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	5	5,6
<i>Djelomično se ne slažem</i>	5	5,6
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	20	22,5
<i>Djelomično se slažem</i>	25	28,1
<i>Gotovo u potpunosti se slažem</i>	23	25,8
<i>U potpunosti se slažem</i>	9	10,1

M=4,87 SD=1,408 Min= 1, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

Na tvrdnju čiji su rezultati prikazani u Tablici 20 najviše sudionika odgovorilo je da se djelomično slažu (28,1 %), a najmanje da se uopće ne slažu (2,2 %). 5,6% gotovo se uopće ne slaže i djelomično se ne slaže, 22,5% niti se slaže niti se ne slaže, gotovo se u potpunosti slaže 25,8%, dok se u potpunosti slaže 10,1%. Aritmetička sredina iznosi 4,87, a standardna devijacija 1,408.

Tablica 21: Mijenjam brzinu govora kada to međukulturna situacija zahtijeva

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Uopće se ne slažem</i>	3	3,4
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	3	3,4
<i>Djelomično se ne slažem</i>	8	9,0
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	14	15,7
<i>Djelomično se slažem</i>	22	24,7
<i>Gotovo u potpunosti se slažem</i>	27	30,3
<i>U potpunosti se slažem</i>	12	13,5

M=5,00, SD=1,492, Min= 1, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

U Tablici 21 najviše odgovora za navedenu tvrdnju bilo gotovo se u potpunosti slažem (30,3 %), a najmanje uopće se ne slažem (3,4 %) i gotovo se uopće ne slažem (3,4 %). 9% se djelomično se ne slaže, 15,7% niti se slaže niti se ne slaže, 24,7% djelomično se slaže i 13,5% se u potpunosti slaže. Aritmetička sredina odgovora je 5,00, a standardna devijacija 1,492.

Tablica 22: Mijenjam svoje neverbalno ponašanje kada to međukulturna situacija zahtijeva

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Uopće se ne slažem</i>	1	1,1
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	5	5,6
<i>Djelomično se ne slažem</i>	6	6,7
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	19	21,3
<i>Djelomično se slažem</i>	17	19,1
<i>Gotovo u potpunosti se slažem</i>	30	33,7
<i>U potpunosti se slažem</i>	11	12,4

M=5,02, SD=1,422, Min= 1, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

U Tablici 22 najviše odgovora dano je za gotovo se u potpunosti slažem (33,7 %), a najmanje uopće se ne slažem (1,1 %). 5,6% odgovorilo je da se gotovo uopće ne slaže, 6,7% djelomično se ne slaže, 21,3% niti se slaže niti se ne slaže, 19,1% djelomično se slaže i u potpunosti se slaže 12,4%. Aritmetička sredina iznosi 5,02, a standardna devijacija 1,422.

Tablica 23: Mijenjam svoje izraze lica kada to međukulturna situacija zahtijeva

	<i>Frekvencija</i>	<i>Postotak (%)</i>
<i>Uopće se ne slažem</i>	2	2,2
<i>Gotovo se uopće ne slažem</i>	3	3,4
<i>Djelomično se ne slažem</i>	10	11,2
<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	19	21,3
<i>Djelomično se slažem</i>	21	23,6
<i>Gotovo u potpunosti se slažem</i>	23	25,8
<i>U potpunosti se slažem</i>	11	12,4

M=4,88, SD=1,445, Min= 1, Max= 7

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost

U Tablici 23 najviše odgovora bilo je da se sudionici gotovo u potpunosti slažu (25, 8%), a najmanje da se uopće ne slažu (2,2 %). 3,4% se gotovo uopće ne slaže, 11,2% djelomično se ne slaže, 21,3% niti se slaže niti se ne slaže, 23,6% djelomično se slaže i 12,4 % u potpunosti se slaže s tvrdnjom. Aritmetička sredina iznosi 4,88, a standardna devijacija 1,445.

8.2. Razlike u interkulturalnoj kompetentnosti

Tablica 24 Razlike u razini interkulturalne kompetencije među sudionicima

	ZASPOSLENI N=48	RPOOp N= 29	RPOOd N=12	Kruskal Wallis Test (Hi-kvadrat)
Svjestan/svjesna sam kulturološkog znanja koje koristim u interakciji s ljudima različitog kulturološkog podrijetla.	52,81	33,62	41,25	10,94*
Svoje kulturološko znanje prilagođavam dok komuniciram s ljudima iz kulture koja mi je nepoznata.	52,64	33,76	41,63	10,58*
Svjestan/svjesna sam kulturološkog znanja koje primjenjujem na međukulturalne interakcije.	53,38	31,38	44,42	14,04*
Provjeravam točnost svojeg kulturološkog znanja dok komuniciram s ljudima iz različitih kultura.	48,95	38,22	45,58	3,31
Upoznat/a sam s pravnim i ekonomskim sustavima drugih kultura.	45,44	36,48	63,83	10,29*
Upoznat/a sam s pravilima (npr. vokabularom, gramatikom) drugih jezika.	43,86	42,59	55,38	2,48
Upoznat/a sam s kulturološkim vrijednostima i vjerskim uvjerenjima drugih kultura.	48,22	37,74	46,67	3,79
Upoznat/a sam s bračnim sustavima drugih kultura.	48,45	35,52	54,13	6,76

Upoznat/a sam s umjetnošću i zanatima drugih kultura.	49,07	35,97	50,54	5,75
Upoznat/a sam s pravilima izražavanja neverbalnog ponašanja u drugim kulturama.	44,20	37,78	65,67	10,94*
Uživam u interakciji s ljudima iz različitih kultura.	48,57	37,90	47,88	3,48
Uvjeren/a sam da se mogu družiti s lokalnim stanovništvom u kulturi koja mi nije poznata.	51,22	34,93	44,46	7,60
Siguran/na sam da se mogu nositi sa stresom prilagodbe kulturi koja je za mene nov.	45,71	40,17	53,83	2,57
Uživam živjeti u kulturama koje su mi nepoznate.	44,61	39,40	57,45	4,39
Uvjeren/na sam da se mogu naviknuti na uvjete kupovine u drugačijoj kulturu.	46,85	37,76	52,00	3,56
Mijenjam svoje verbalno ponašanje (npr. naglasak, ton) kada to međukulturalna interakcija zahtijeva.	48,10	41,62	36,36	2,52
Prilagođavam korištenje stanke i tišine različitim međukulturalnim situacijama.	47,08	38,64	52,04	3,13
Mijenjam brzinu govora kada to međukulturalna situacija zahtijeva.	47,38	40,02	47,54	1,69
Mijenjam svoje neverbalno ponašanje kada to	47,90	36,62	53,67	5,31

međukulturna situacija zahtijeva.				
Mijenjam svoje izraze lica kada to međukulturna situacija zahtijeva.	47,35	37,52	53,67	4,37

Pregledom rezultata u Tablici 24 utvrđeno je da je od ukupno 20 tvrdnji, u 5 tvrdnjama otkrivena statistički značajna razlika u rezultatima za:

- „Svjestan/svjesna sam kulturološkog znanja koje koristim u interakciji s ljudima različitog kulturološkog podrijetla“ ($\chi^2=10,94$, $p<0,05$).
- „Svoje kulturološko znanje prilagođavam dok komuniciram s ljudima iz kulture koja mi je nepoznata.“ ($\chi^2=10,58$, $p<0,05$).
- „Svjestan/svjesna sam kulturološkog znanja koje primjenjujem na međukulturalne interakcije.“ ($\chi^2=14,04$, $p<0,05$).
- „Upoznat/a sam s pravnim i ekonomskim sustavima drugih kultura.“ ($\chi^2=10,29$, $p<0,05$).
- „Upoznat/a sam s pravilima izražavanja neverbalnog ponašanja u drugim kulturama.“ ($\chi^2=10,94$, $p<0,05$).

8.3. Razina osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama

Tablica 25: Razina osposobljenosti za pružanje podrške roditeljima djece s posebnim potrebama

<i>Osjećam se osposobljeno za ulogu osnaživanja, odnosno podrške roditeljima djece koja se razlikuju od većine tipične djece, a unutar Vašeg sadašnjeg i/ili budućeg profesionalnog konteksta.</i>	<i>Frekvencija (f)</i>	<i>Postotak (f)</i>
<i>Gotovo se uopće ne osjećam tako</i>	1	1,1
<i>Djelomično se ne osjećam tako</i>	7	7,9
<i>Niti se osjećam niti se ne osjećam tako</i>	19	21,3
<i>Djelomično se osjećam tako</i>	36	40,4
<i>Gotovo se osjećam tako u potpunosti</i>	16	18,0
<i>U potpunosti se osjećam tako</i>	10	11,2

$M=5, SD = 1,128, Min= 2, Max= 7$

Kazalo: M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Min= minimalna vrijednost, Max= maksimalna vrijednost:

Analizom Tablice 25 vidljivo je da se najviše sudionika djelomično slaže s tvrdnjom djelomično se osjećam tako (40,4%), zatim 21,3% niti se osjeća niti se ne osjeća tako, 18% gotovo se osjeća tako u potpunosti, u potpunosti se osjeća tako 11,2%

i 1,1% gotovo se uopće ne osjeća tako. Aritmetička razina odgovora iznosi 5, a standardna devijacija 1,128.

8.4. Razlike razine osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama

Tablica 26: Razlike u razini osposobljenosti među sudionicima istraživanja

	ZAPOSLENI N=48	RPOOp N=29	RPOOd N=12	Kruskal-Wallis Test (Hi – kvadrat)
Osjećam se osposobljeno za ulogu osnaživanja, odnosno podrške roditeljima djece koja se razlikuju od većine tipične djece, a unutar Vašeg sadašnjeg i/ili budućeg profesionalnog konteksta.	53,95	29,74	46,08	17,34*

Analizom odgovora u Tablici 26 vidljivo je da postoji statistički značajna razlika za navedenu tvrdnju među ispitanicima ($\chi^2=17,34$, $P<0,05$). Najviše se osposobljenima osjećaju odgajatelji u praksi $\chi^2(3, N=48)=53,95$, zatim odgajatelji koji su na diplomskom studiju RPOO-a $\chi^2(3, N=12)=29,74$, a najmanje osposobljenima se osjećaju studenti preddiplomskog studija RPOO-a $\chi^2(3, N=29)$.

8.5. Povezanost interkulturalne komeptentnosti i osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama

Tablica 27: Povezanost razine interkulturalne kompetencije i osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama

	ZASPOSLENI N=48	RPOOp N= 29	RPOOd N=12	Osjećam se osposobljeno za ulogu osnaživanja, odnosno podrške roditeljima djece koja se razlikuju od većine tipične djece, a unutar Vašeg sadašnjeg i/ili budućeg profesionalnog konteksta.
Svjestan/svjesna sam kulturološkog znanja koje koristim u interakciji s ljudima različitog kulturološkog podrijetla.	0,26	-0,18	0,17	0,25*
Svoje kulturološko znanje prilagođavam dok komuniciram s ljudima iz kulture koja mi je nepoznata.	0,11	0,13	0,45	0,35*
Svjestan/svjesna sam kulturološkog znanja koje primjenjujem na međukulturalne interakcije.	0,04	0,02	0,68*	0,28**
Provjeravam točnost svojeg kulturološkog znanja dok komuniciram s ljudima iz različitih kultura.	0,005	0,09	0,56	0,21*
Upoznat/a sam s pravnim i ekonomskim sustavima drugih kultura.	0,003	-0,23	0,38	0,09

Upoznat/a sam s pravilima (npr. vokabularom, gramatikom) drugih jezika.	0,12	-0,05	0,53	0,11
Upoznat/a sam s kulturološkim vrijednostima i vjerskim uvjerenjima drugih kultura.	0,11	0,00	0,40	0,21*
Upoznat/a sam s bračnim sustavima drugih kultura.	0,28	-0,05	0,46	0,31**
Upoznat/a sam s umjetnošću i zanatima drugih kultura.	0,08	-0,02	0,40	0,21
Upoznat/a sam s pravilima izražavanja neverbalnog ponašanja u drugim kulturama.	0,26	-0,02	0,64*	0,23*
Uživam u interakciji s ljudima iz različitih kultura.	0,00	-0,24	0,26	0,53**
Uvjeren/a sam da se mogu družiti s lokalnim stanovništvom u kulturi koja mi nije poznata.	0,34**	-0,05	0,31	0,33**
Siguran/na sam da se mogu nositi sa stresom prilagodbe kulturi koja je za mene nov.	0,27	-0,26	0,37	0,19
Uživam živjeti u kulturama koje su mi nepoznate.	0,01	0,26	-0,07	0,10
Uvjeren/na sam da se mogu naviknuti na uvjete kupovine u drugačijoj kulturi.	0,00	0,08	-0,6	0,10
Mijenjam svoje verbalno ponašanje (npr. naglasak, ton) kada to međukulturalna	0,08	0,12	-0,4	0,34*

interakcija zahtijeva.				
Prilagođavam korištenje stanke i tišine različitim međukulturalnim situacijama.	0,16	-0,10	0,58*	0,17
Mijenjam brzinu govora kada to međukulturalna situacija zahtijeva.	0,33*	-0,03	0,25	0,18*
Mijenjam svoje neverbalno ponašanje kada to međukulturalna situacija zahtijeva.	0,34*	-0,21	0,58*	0,40*
Mijenjam svoje izraze lica kada to međukulturalna situacija zahtijeva.	0,33*	-0,32	0,21	0,35*

Pregledom rezultata u Tablici 27 vidljivo je da postoji statistički značajna povezanost između 13, od ukupno 20 tvrdnji kojima se mjeri interkulturalna kompetentnost stvrđnjom o osposobljenosti odgajatelja za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama:

- Svjestan/svjesna sam kulturološkog znanja koje koristim u interakciji s ljudima različitog kulturološkog podrijetla.
- Svoje kulturološko znanje prilagođavam dok komuniciram s ljudima iz kulture koja mi je nepoznata
- Svjestan/svjesna sam kulturološkog znanja koje primjenjujem na međukulturalne interakcije.
- Provjeravam točnost svojeg kulturološkog znanja dok komuniciram s ljudima iz različitih kultura.
- Upoznat/a sam s kulturološkim vrijednostima i vjerskim uvjerenjima drugih kultura.
- Upoznat/a sam s bračnim sustavima drugih kultura.

- Upoznat/a sam s pravilima izražavanja neverbalnog ponašanja u drugim kulturama.
- Uživam u interakciji s ljudima iz različitih kultura.
- Uvjeren/a sam da se mogu družiti s lokalnim stanovništvom u kulturi koja mi nije poznata.
- Mijenjam svoje verbalno ponašanje (npr. naglasak, ton) kada to međukulturalna interakcija zahtijeva.
- Mijenjam svoje neverbalno ponašanje kada to međukulturalna situacija zahtijeva.
- Mijenjam svoje izraze lica kada to međukulturalna situacija zahtijeva.

9. RASPRAVA

9.1. Verifikacija hipoteza rada

Prva postavljena hipoteza bila je „Odgajatelji koji trenutno studiraju RPOO i odgajatelji u praksi procjenjuju svoju razinu interkulturalne kompetencije osrednjom“ je potvrđena.

Uspoređujući rezultate od Piršl (2011) na 304 ispitanika o stupnju poznavanja karakteristika interkulturalnog odgoja i obrazovanja, vidljivo je da sudionici njezinog istraživanja posjeduju zadovoljavajuću razinu interkulturalne osjetljivosti, a u istraživanju Bedeković i Šimić (2018) na uzorku od 43 odgajatelja stavovi odgajatelja prema poželjnim interkulturalnim kompetencijama potrebnima za rad u kulturno različitim odgojnim skupinama pozitivno su usmjereni. Rezultati istraživanja Fanous i Wiersma – Mosley (2020) na uzorku od 24 odgajatelja pokazuju da se odgajatelji procjenjuju nisko prema srednje kompetentnima, no treningom, razgovorom i usavršavanjem interkulturalna kompetencija značajno se povećala tijekom vremena.

Druga postavljena hipoteza „Postoji statistički značajna razlika u kulturalnoj kompetentnosti kod odgajatelja koji trenutno studiraju RPOO te odgajatelja u praksi“ nije potvrđena. Tablica 24 prikazuje da je, od ukupno 20 tvrdnji, u četirima uočena statistički značajna razlika u rezultatima.

Kokikokko i Karikoski (2016) proveli su studiju slučaja s jednom odgajateljicom. Istraživanjem su zaključili da je sudionica u praksi stekla veliko radno iskustvo, naučila cijeniti različitosti, no znatno bi više bila razvijena kompetentnost za interkulturalizam ako bi posjedovala konceptualne alate i sposobnost da kritički analizira vlastitu praksu. Nasuprot tome, Narhayatun, Juhanaini i Susetyo (2021) istraživanjem su željeli opisati objektivne uvjete u pružanju obrazovnih usluga djeci s posebnim potrebama pa se uzorak od 5 odgajatelja procijenio nisko kompetentnima te je istaknuta potreba za većim i češćim usavršavanjem. U navedenim istraživanjima vidljivo je da su praksa i teorijsko znanje međusobno povezani te da i iz jednog i drugog možemo razvijati interkulturalnu kompetentnost, no važno je usvajati i primjenjivati teorijska znanja u odgojno-obrazovnoj praksi.

Treća postavljena hipoteza „Odgajatelji koji trenutno studiraju RPOO i odgajatelji u praksi procjenjuju svoju razinu osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama osrednjom“ je potvrđena.

Istraživanje „Multikulturalni odgoj u ranom djetinjstvu“ (2018) provedeno je na uzorku od 266 praktičara te je analizom utvrđeno da je za jačanje odnosa među kulturno različitim obiteljima i odgajateljima važno obučiti i ponuditi podršku praktičarima da bi se oni uspješno osposobili za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama. Bayrakli i Bublin Sucuoglu (2019) u rezultatima istraživanja „Osnaživanje majki djece s posebnim potrebama u ranom djetinjstvu“ prikazali su da programi namijenjeni majkama djece s posebnim potrebama u sklopu rane i predškolske ustanove imaju pozitivan doprinos majkama i njihovoj djeci.

Četvrta hipoteza „Postoji statistički značajna razlika u razini osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama kod odgajatelja koji trenutno studiraju RPOO i odgajatelja u praksi“ je potvrđena.

U rezultatima istraživanja Zebeli, Gjalaj, Ewing (2020) na uzorku od 10 iskusnih odgajatelja rezultati su pokazali da odgajatelji posjeduju shvaćanje inkluzije i važnosti suradnje s obitelji, no nedostaju im vještine i metode koje bi im pomogle da budu uspješniji. Na ovo istraživanje nadovezuje se i istraživanje Skočić-Mihić, Blanuša Trošelj i Katić (2015) u kojem se na uzorku od 136 odgajatelja istraživao savjetodavni rad odgajatelja i roditelja. Rezultati su pokazali da postoji značajna statistička razlika u savjetovanju u odnosu na godine radnog iskustva i stupnjem obrazovanja. Stjecanje kompetencija za savjetovanje u visokoj je korelaciji sa životnim iskustvom i razinom obrazovanja što može biti nepovoljno za odgajatelje na početku karijere. Potvrđenošću ove hipoteze može se zaključiti da je radno iskustvo iznimno važno, no razina osposobljenosti bit će veća ako se uz godine radnog iskustva veže i stupanj obrazovanja i spremnost za usavršavanja.

Peta hipoteza „Postoji značajna pozitivna povezanost interkulturalne kompetentnosti i osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama kod odgajatelja koji trenutno studiraju RPOO i odgajatelja u praksi“ je potvrđena. Od ukupno 20 tvrdnji

o procjeni interkulturalne kompetentnosti odgajatelja, 13 tvrdnji pozitivno koalira s tvrdnjom o osposobljenosti odgajatelja za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama.

9.2.Povezanost rezultata s aplikativnom svrhom istraživanja

Iz rezultata dobivenih iz ovoga istraživanja, predlažem implikacije za praksu:

- Od strane Ustanove RPOO-a organizirati više interaktivnih radionica za odgajatelje, roditelje, odgajatelje i roditelje, roditelje i djecu, odgajatelje i djecu, odgajatelje, djecu i roditelja. Radionice i edukacije bi bile besplatne te bi ih subvencionirala Ustanova, njezin Osnivač i Ministarstvo odgoja i obrazovanja te Ministarstvo rada, mirovinskog sustava, obitelji i socijalne politike.
- Povezati vrtić s lokalnom zajednicom te u dogovoru i suradnji s njom organizirati savjetovališta i stručni tim koji bi bio dostupan ovisno o potrebama roditelja djece s posebnim potrebama.
- Ulaganje u formalno obrazovanje i stručno usavršavanje i osposobljavanje odgajatelja i stručnih suradnika vrtića.

9.3.Metodološka ograničenja i preporuke za buduća istraživanja

Tijekom izrade diplomskog rada, provođenja istraživanja i obrade rezultata uočena su metodološka ograničenja kao preporuke za buduća istraživanja, a koja su povezana s istom ili sličnom tematikom.

- U istraživanju je sudjelovao mali broj sudionika. Veći broj sudionika, kao i veće vremensko razdoblje za provođenje istraživanja, rezultiralo bi većom pouzdanošću rezultata i potvrđenošću ili odbačenošću hipoteza.
- U budućim istraživanjima važno je uključiti veći broj muških ispitanika da bi se bolje procijenila njihova razina odgovora.
- Istraživanje bi trebalo provesti u ostalim dijelovima Hrvatske, ruralnim i gradskim sredinama.

- Obratiti se svakom vrtiću pojedinačno komunikacijom uživo da bi se svrha, cilj i važnost većeg uzorka bolje objasnila te da bi se potaknulo na veći odaziv sudionika u istraživanju.
- U pogledu interkulturalne kompetentnosti bilo bi zanimljivo provesti istraživanje o utjecaju nacionalnog ponosa na interkulturalnu kompetentnost odgajatelja.

10. ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je ispitati i proširiti znanja i važnost unaprijeđenja interkulturalne kompetentnosti i jačanja osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama. Specifični ciljevi odnosili su se na utvrđivanje razinei razlika interkulturalne kompetentnosti i osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama kod odgajatelja koji trenutno studiraju RPOO i odgajatelja u praksi.

Obitelj, odnosno roditelji prva su poveznica djetetu s prvom prirodnom socijalizacijom. Roditelji na djecu prenose kulturu, a u današnje vrijeme roditeljstvo nailazi na brojne izazove, s pozitivnim i negativnim ishodima na koje se nadovezuje pozitivno i negativno reagiranje u izazovnim situacijama. Ustanova RPOO-a u središte procesa stavlja dijete, često zanemarujući najvažniju djetetovu okolinu – obitelj. U Nacionalnom kurikulumu za RPOO (2015) suradnja i partnerstvo s roditeljima jedno je od temeljnih načela kurikuluma: „Roditelje tj. skrbnike djeteta treba prihvaćati i poštovati kao ravnopravne članove vrtića – partnere, koji ustanovu obogaćuju svojim individualnim posebnostima te svojom vlastitom kulturom i time pridonose kvaliteti ustanove u cjelini“ (NKRPOO, 2015). Otvorenom komunikacijom s roditeljima i prihvaćanje posebnosti njihova djeteta, ali i njih samih, obogaćujemo ustanovui djetetov cjelovit razvoj.

Pregled mnogih istraživanja pokazuje da roditelji još uvijek ne dobivaju adekvatnu podršku od Ustanove za RPOO. Osnažuju ih udruge, zajednice i različiti centri savjetovanja, dok stručni tim odgajatelja osnaživanje roditelja djece s posebnim još uvijek zanemaruje. Procjenom i samoprocjenom vlastite interkulturalne kompetentnosti i osposobljenosti, odgajatelji se procjenjuju osrednje kompetentnima. Navodi se da je uzrok tome upravo nedovoljno usavršavanje i stručno osposobljavanje odgajatelja te ulaganje u njihovo znanje i praksu.

Iz dobivenih rezultata istraživanja utvrđeno je da se sudionici procjenjuju osrednje kompetentnima u području interkulturalnostikao i u osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama. Razlika u interkulturalnoj kompetentnosti između odgajatelja koji trenutno studiraju RPOO te odgajatelja u praksi nije značajna. Značajna

jerazlika o osposobljenosti u osnaživanju roditelja djece s posebnim potrebama između sudionika istraživanja. Povezanost između interkulturalne kompetentnosti i osposobljenosti značajna je što pokazuju i sami rezultati istraživanja. Viša razina interkulturalne kompetentnosti odgajatelja pozitivno utječe na višu razinu osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama.

11.LITERATURA

1. Agić, H. i Destović, F. (2016). Stavovi odgajatelja u predškolskim ustanovama o svojim trenutnim i poželjnim kompetencijama. *Tranzicija*, 18 (37), 38-49. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/170426> (25.03.2024.)
2. Arif, A., Ashraf, F., Nusrat, A. (2021). Stressandcopingstrategiesinparentsofchildrenwithspecialneeds. *Journal of Pakistan Medical Association*. Preuzeto s <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34091616/> (26.04.2024.)
3. Babić, N., Irović, S. (2000). Interakcija odraslo-dijete i autonomija djeteta. Zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Visoka učiteljska škola. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Visoka učiteljska škola.
4. Bayrakli, H., Bublin Sucuoglu, N. (2019). Empowering Mothers of Children with Special Needs in Early Childhood Inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education* 10(2):121-143. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/331132925_Empowering_Mothers_of_Children_with_Special_Needs_in_Early_Childhood_Inclusion (10.05.2024.)
5. Bedeković, V. (2011) Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/clanak/174458> (20.04.2024.)
6. Bedeković, V. i Šimić, M. (2017). Razvijanje interkulturalne kompetencije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 12 (1), 0-90. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/195773> (01.05.2024.)
7. Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga
8. Diminić-Lisica, I. i Rončević-Gržeta, I. (2010). Obitelj i kronična bolest. *Medicina Fluminensis*, 46 (3), 300-308. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/5925> (21.04.2024.)
9. Dizdarević, A., Bratovčić, V., Mujezinović, A., Šehić, E., Imamović, I. (2017). Biti roditelj djeteta s posebnim potrebama – Zakonski okvir i mogućnosti. Tuzla: Muris Džampo.

10. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). NN 63/2008, 90/2010. Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
11. Ellen, R., Daniells&KayStafford (2003). Kurikulum za inkluziju : razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama. Zagreb: Udruga roditelja „Korak po korak“.
12. Fanus, S., Wiersma-Mosley, J., Herold, L., Timby, D. (2020). Intercultural competence among early childhood educators. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/348479783_Intercultural_competence_among_early_childhood_educators (15.04.2024.)
13. Grey, A. (2018) The challenge od intercultural competence. Preuzeto s https://www.nelsontasmankindergartens.com/uploads/1/4/4/2/14426744/grey_the_challenge_of_intercultural_competence.pdf (09.04.2024.)
14. Hrvatić, N.,Piršl, E. Interkulturalne kompetencije učitelja // Kompetencije i kompetentnost učitelja / Babić, Nada (ur.). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku (Hrvatska) ; Kherson State University (Ukarine), 2007. str. 221-228-x
15. Jeremić, B., Milenović, H.Ž. (2020). Partnership of Parents of Children who Need Additional Support in Learning and Preschool Teachers in Preschool Institutions from the Perspective of the Integrated Approach to Learn. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/360108000_Partnership_of_Parents_of_Children_who_Need_Additional_Support_in_Learning_and_Preschool_Teachers_in_Preschool_Institutions_from_the_Perspective_of_the_Integrated_Approach_to_Learning (10.05.2024).
16. Jeremić, B., Milenović, H.Ž., Markov, Z. (2022). Partnerstvo odgojitelja i roditelja djece s teškoćama u razvoju. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/file/442527> (10.05.2024).
17. Jokikokko, K., Karikoski, H. (2016). Exploring the narrative of a Finnish early childhood education teacher on her professional intercultural learning. Preuzeto s <https://journal.fi/jecer/article/view/114052/67251> (02.05.2024.)
18. Juričević Lozančić, A., Golik Homolak, I. (2020). Preschool teachers' competencies for inclusive practice and partnership with parents – experiences

- from Croatia. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/367922687_Preschool_teachers'_competencies_for_inclusive_practice_and_partnership_with_parents_-_experiences_from_Croatia(10.05.2024).
19. Juričević, R. (2019). Suvremeni vs. Tradicionalni pogled istraživačko – spoznajne aktivnosti i učenje djece u dječjem vrtiću. Preuzeto s <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufri%3A510/datastream/PDF/view> (27.04.2024.) .
20. Lash, M., Madrid, S., Cushner, K. (2020). Developing the intercultural competence of early childhood preservice teachers preparing teachers for culturally diverse classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 43(4):1-22. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/346410528_Developing_the_intercultural_competence_of_early_childhood_preservice_teachers_preparing_teachers_for_culturally_diverse_classrooms (20.03.2024.)
21. Ljubetić, Maja ; Bedrica, Adrijana ; Slavinjak, Tamara Interkulturalna komunikacijska djelotvornost odgojitelja djece rane i predškolske dobi (pilot studija) // Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti / Hrvatić, Neven (ur.). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2018. str. 57-67
22. Majstorović, I. (2007) Odgoj djece u obitelji – pravni aspekti (2007). u *Dijete i društvo – časopis za promicanje prava djeteta* (br. 3., Vol 9., str: 289 – 544). Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti
23. Makri-Botsari, E., Polychroni, F. & Megari, E. (2001). Personality characteristics of Greek mothers of children with special needs who are involved in special needs support centres. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 113-140 Preuzeto s <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/18980?show=full> (07.04.2024.)
24. Mrnjaus, Kornelija ; Rončević, Nena. Interkulturalna osjetljivost i interkulturalne kompetencije budućih pedagoga, odgajatelja, učitelja i

- nastavnika – studenata Sveučilišta u Rijeci // Pedagogija i kultura. Svezak 1 / Hrvatić, N. ; Klapan, A. (ur.). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 2012. str. 314-321
25. Nenadić, M. (2011). Sociologija detinjstva. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.
 26. Nurhayatun, A., Susetyo, B. (2021). The Competence of Early Childhood Education Service Teachers in Providing Education Services to Children with Special Needs. Preuzeto s [https://www.atlantis-press.com/proceedings/ancosh-20/125955453\(20.03.2024.\)](https://www.atlantis-press.com/proceedings/ancosh-20/125955453(20.03.2024.))
 27. Obiteljski zakon (Narodne novine, br. [103/15](#), [98/19](#), [47/20](#), [49/23](#), [156/23](#))
 28. Pejić Papak, P., Vujčić, L., Čember Tambolaš, A. (2017). Odgajatelj – reflektivni praktičar i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse. Preuzeto (23.04.2024.) s <https://www.bib.irb.hr/1063763>.
 29. Petrović –Sočo, B.(2007). Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup. Zagreb: Mali profesor
 30. Piršl, E. (2005). Verbalna i neverbalna interkulturalna komunikacija. Izdavački centar Rijeka.
 31. Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagoška istraživanja*, 8 (1), 53-69. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118076> (01.05.2024.)
 32. Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetecije. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/file/256779> (19.04.2024.)
 33. Piršl, E. i suradnici (2016). Vodič za interkulturalno učenje. Preuzeto s <https://www.ljevak.hr/flipbook/vodic-za-interkulturalno-ucenje/FLIP.pdf?fbclid=IwAR15BVTviJJp0MavDrxIRSuhCWnGR9BL0-l8Ni8N2pelqA0aq6TjiJuind8> (20.04.2024.)
 34. Podrug, A. (2015). Elementi Reggio pedagogije u ustanovama ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj. Preuzeto (23.03.2024.) s <https://repozitorij.ffst.unist.hr/islandora/object/ffst:585>.
 35. Reilly, T. (2003). Characteristics challenges adopt special needs. Children and Youth Services Review. Preuzeto s

- https://www.thomreillypublications.com/docs/2003_Characteristics_Challenges_Adopt_Special_Needs.pdf (20.03.2024.)
36. Reilly, T., & Platz, L. (2003). Characteristics and Challenges of Families Who Adopt Children with Special Needs: An Empirical Study. *Children and Youth Services Review*, 25(10), 781–803. Preuzeto s [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(03\)00079-3](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(03)00079-3) (28.03.2024.)
37. Shehu, F., Koteva Mojsovka, T. (2019). TEACHERS' INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. Preuzeto s <https://js.ugd.edu.mk/index.php/fe/article/view/3480> (02.05.2024.)
38. Silva, C., Bajzáth, A., Lemkow-Tovias, G., & Wastijn, B. (2020). Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from A research conducted in Italy, Spain, and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 90–103. Preuzeto s <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707365> (02.05.2024.)
39. Skočić Mihić, Sanja ; Blanuša Trošelj, Danijela ; Katić, Vesna Odgojitelji predškolske djece i savjetodavni rad s roditeljima // Napredak (Zagreb), 156 (2015), 4; 385-401.
40. Skočić Mihić, Sanja; Trošelj Blanuša, Danijela; Katić, Vesna
41. Slunjski, E. (2008.). Dječji vrtić: zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb: Spektar media.
42. Slunjski, E. (2015). Izvan okvira - kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu. Zagreb: Element.
43. Solehuddin, M., Budiman, N. (2019) MULTICULTURAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE PRESCHOOL TEACHERS IN PREDOMINANTLY MUSLIM COUNTRY. Preuzeto s <https://journal.uny.ac.id/index.php/cp/article/view/25033> (01.05.2024.)
44. Soner, P., Ogay, T. (2014). Preservice Teachers' Intercultural Competence: A Comparative Study of Teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research* 14(54):19-38. Preuzeto s <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/59884#page=21> (20.03.2024.)

45. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 259-267. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116669> (21.03.2024.)
46. Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimikine, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z., Vonta, T. (2012). Teorija u praksi – priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja. Zagreb: Pučko učilište „Korak po korak“
47. The Influence of In-Service Preschool Teachers' Education on their Perceived Competences for Counselling Parents // *CEPS - Center for Educational policy Studies journal*, 9 (2019), 1; 27-41 doi:10.26529/cepsj.658
48. Timoštšuk, I., Uibu, K., & Vanahans, M. (2022). Estonian Preschool and Primary Teachers' Intercultural Competence as Shaped by Experiences with Newly Arrived Migrant Students. *Intercultural Education*, 33(5), 540–557. Preuzeto s <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2121105> (01.05.2024.)
49. Ustav Republike Hrvatske (Narodne novine, br. 56/90, 135/97, 8/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01 i 55/01).
50. Vlah, N., Ferić, M. i Raguz, A. (2019). Nepovjerenje, spremnost i nelagoda roditelja djece s teškoćama u razvoju prilikom traženja socijalno-stručne pomoći. *Jahr*, 10 (1), 75-97. Preuzeto s <https://doi.org/10.21860/j.10.1.4> (20.04.2024.)
51. Zabeli, N., Gjelaj, M., & Ewing, B. F. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1). Preuzeto s <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560> (10.05.2024.).