



Procjena potreba odgojno-obrazovnih djelatnika za profesionalnim razvojem u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja

Klara Lovrečki
Odsjek za pedagogiju
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

1. Uvod

Odgojno-obrazovni djelatnici nositelji su jedne od ključnih uloga u odgoju i obrazovanju djece i učenika migrantskoga porijekla (Akkari i Radhouane, 2022; Banks, 2014; Bartulović i Kušević, 2016; Gorski, 2008; Romijn i sur., 2021; Tarozzi, 2014), što njihov profesionalni razvoj čini imperativom u procesu razvoja uključivoga interkulturnog odgojno-obrazovnog okruženja. Izravan utjecaj odgojno-obrazovnih djelatnika na (obrazovni) uspjeh i dobrobit djece i učenika migrantskoga porijekla zabilježen je u različitim istraživanjima: primjerice, Chiu i sur. (2012) analizirali su rezultate PISA istraživanja iz 2005. godine te otkrili da su varijable poput odnosa između učitelja i učenika te učiteljska podrška povezani s izraženijim osjećajem pripadanja školi te pozitivnijim stavovima prema školi kod učenika migrantskoga porijekla, dok su Finch i sur. (2021), koristeći se podacima iz PISA istraživanja iz 2018. godine, potvrdili nalaze prijašnjih istraživanja koja su pronašla pozitivnu povezanost između učiteljskih stavova prema multikulturalizmu i većega akademskog uspjeha učenika. Uspostavljanje kvalitetnoga pedagoškog odnosa s djecom i učenicima pokazuje se ključnim za promoviranje akademskoga angažmana i postignuća, osobito kod djece i učenika migrantskoga porijekla, gdje uspostavljeni pedagoški odnosi mogu podržati prilagodbu učenika i pomoći im savladati izazove povezane s migrantskim iskustvom (Suárez-Orozco i sur., 2009). S obzirom na ključnu ulogu odgojno-obrazovnih djelatnika u poticanju akademskih postignuća i socijalne uključenosti djece i učenika migrantskoga porijekla, sustavno razvijanje njihovih znanja i vještina za interkulturno podučavanje predstavlja temelj za uspješno djelovanje u multikulturnome odgojno-obrazovnom okruženju.

Interkulturnu kompetenciju (Perry i Southwell, 2011), interkulturni *ethos* (Tarozzi, 2014) ili dispozicije za pedagoškično djelovanje u interkulturnome kontekstu (Bartulović i sur., 2020; Bartulović i Kušević, 2016) potrebno je razvijati već tijekom inicijalnoga obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Međutim, iako su određeni sadržaji iz područja interkulturnoga odgoja i obrazovanja prisutni u studentskim programima na fakultetima za obrazovanje učitelja u Republici Hrvatskoj (Mlinarević i Tokić Zec, 2021), međunarodna i domaća istraživanja pokazuju da inicijalno obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja još uvijek nije na visokoj razini (Arias-Pastor i sur., 2023; Begić



i Šulentić Begić, 2018; Gorski, 2009; Mardešić, 2023; Public Policy Management Institute, 2017) te da se dio (budućih) odgojno-obrazovnih djelatnika ne osjeća spremnima za rad u interkulturnome okruženju (Dermol i sur., 2021; Dzerviniks i sur., 2024; Mrnjaus i sur., 2013).

U navedenome se kontekstu osobito ističe važnost programa profesionalnoga razvoja, koji predstavljaju jedan od ključnih mehanizama za osnaživanje odgojno-obrazovnih djelatnika (Thurlings i Den Brok, 2017), osobito u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja (Romijn i sur., 2021). Istraživanja pokazuju da kontekstualizirani i praktično usmjereni programi, koji uključuju poticanje (auto) refleksivnosti, iskustveno učenje i razvoj konkretnih pedagoških strategija, značajno doprinose razvoju interkulture osjetljivosti i kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika (Postholm, 2012). Osim toga, istraživanja također pokazuju da su programi profesionalnoga razvoja koji uključuju odgojno-obrazovne djelatnike kao aktivne sudionike i su-dizajnere – uključivanjem u procese donošenja odluka, procjene potreba i istraživačko-razvojna partnerstva – učinkovitiji i održiviji te da povećavaju učenje, aktivitet i potencijal za promjene kod odgojno-obrazovnih djelatnika (Ke i sur., 2023; Potvin i sur., 2023). Ovaj rad fokusira se upravo na procjenu potreba odgojno-obrazovnih djelatnika za profesionalnim razvojem u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja, a njegov je cilj *identificirati teme koje odgojno-obrazovni djelatnici prepoznaju kao važne u okviru programa profesionalnoga razvoja u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja*. Taj je cilj ostvaren analizom istraživačkih podataka prikupljenih online upitnikom, konstruiranim i diseminiranim kao dio Delfi metode (Green, 2014; Visković, 2016), u kojemu su odgojno-obrazovni djelatnici zaposleni u odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj procjenjivali i rangirali važnost različitih tema u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja.

2. Konceptualno-teorijski okvir istraživanja

Interkulturni odgoj i obrazovanje područje je teorije i prakse odgoja i obrazovanja koje se temelji na priznavanju i vrednovanju kulturne različitosti, promicanju društvene pravde i jednakih obrazovnih mogućnosti za sve učenike, uključujući djecu i učenike migrantskoga porijekla (Banks, 2014), „ne s obzirom na ili usprkos njihovim razlikama, nego tako da te razlike uzimamo kao temelj autentičnosti i svrhovitosti odgojno-obrazovnoga procesa“ (Bartulović i Kušević, 2016, str. 8). Jedan od najpoznatijih modela interkulturnoga odgoja i obrazovanja jest Banksov (2014) model multikulturnoga odgoja i obrazovanja koji obuhvaća pet dimenzija: integraciju sadržaja, konstrukciju znanja, pravednu pedagogiju, smanjenje predrasuda te uključivu i pravičnu kulturu škole-zajednice. Nadalje, u interkulturnome odgoju i obrazovanju odgojno-obrazovni djelatnici, konceptualizirani u kritičko-pedagogijskoj tradiciji kao transformativni intelektualci (Giroux, 2011), ne djeluju pasivno prema unaprijed definiranome kurikulumu već kao *autonomni (kritički)*



refleksivni praktičari koji, svjesni kontekstualne uvjetovanosti i političnosti odgoja i obrazovanja, kao i vlastite uloge u njemu, kontinuirano promišljaju vlastitu praksu i njezin reproduksijski i/ili transformativni potencijal (Banks, 2014; Bartulović i Kušević, 2016; Gorski, 2008). Bartulović i Kušević (2016), nastojeći izbjeći redukcionističko razumijevanje interkulturnoga odgoja i obrazovanja, uz vrlo raširen koncept interkulturene kompetencije, govore i o generičkim dispozicijama koje bi odgojno-obrazovni djelatnici trebali razvijati kako bi svoj odgojno-obrazovni rad činili istinski interkulturnim, a to su: autentičnost, erotičnost, intrinzična motivacija za društvenu transformaciju, briga o sebi te stvaranje podržavajućih kolegijalnih zajednica.

U ovome radu osnaživanje odgojno-obrazovnih djelatnika za interkulturni odgojno-obrazovni rad promatramo u okviru njihova profesionalnoga razvoja. *Profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika* je, prema Dayu (1999, prema Tančić i sur., 2017), kontinuirani proces kroz koji oni, samostalno ili u suradnji s drugima, kritički razvijaju svoja znanja i vještine potrebne za kvalitetan odgojno-obrazovni rad. Međutim, profesionalni razvoj nastavnika ne odvija se u vakuumu, već je riječ o situiranoj praksi (Postholm, 2012), oblikovanoj društvenim, političkim i ekonomskim kontekstom (Zeichner, 2010). Zembylas i Papamichael (2017) ističu kako su, za razvoj dekolonizirajućega interkulturnoga odgoja i obrazovanja (Gorski, 2008), potrebne promjene već u obrazovnim programima za odgojno-obrazovne djelatnike, a koji bi ih trebali pripremati za kritičko odnošenje spram kompleksnosti vlastitoga društveno-političkog konteksta. Na sličnome tragu, Dover i suradnice (2020) govore o *kritičkome profesionalnom razvoju* kojemu je cilj podržavati odgojno-obrazovne djelatnike razvijanjem dispozicija za društveno pravednu nastavu, pedagoške i problemski usmjerene odgojno-obrazovne prakse te za društveno djelovanje i disrupciju sustavnih nejednakosti.

Konačno, govoreći o programima profesionalnoga razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika za interkulturno podučavanje kao o situiranoj kritičkoj praksi, utemeljenoj na slici učitelja kao autonomnoga refleksivnog praktičara, potrebno se u njihovu oblikovanju voditi stvarnim *potrebama odgojno-obrazovnih djelatnika za profesionalnim razvojem*. Strana empirijska istraživanja pokazuju da odgojno-obrazovni djelatnici u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja imaju različite potrebe za profesionalnim razvojem; primjerice, u istraživanju Romijn i suradnika (2020) kao posebno važna ističe se potreba za razvijanjem (auto)refleksivnosti te za podrškom u primjeni novih strategija u praksi. Nadalje, osim potrebe za ekonomskim resursima i organizacijskom podrškom u školi, talijanski učitelji u kvalitativnome istraživanju Biasutti i suradnica (2020) istaknuli su i potrebu za podrškom u razvoju jezičnih vještina kod inojezičnih učenika, kao i za obrazovnim programima koji će adresirati teme poput kulturne različitosti, inkluzivnoga podučavanja i interkulturene kompetencije. Međutim, zbog visoke kontekstualne uvjetovanosti potreba odgojno-obrazovnih djelatnika za profesionalnim razvojem, strana empirijska istraživanja treba



uzeti sa zadržkom te kritički sagledati transferabilnost njihovih nalaza u domaći kontekst. U nastavku rada bit će stoga predstavljeni rezultati istraživanja u kojemu smo nastojali identificirati *potrebe odgojno-obrazovnih djelatnika zaposlenih odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj za profesionalnim razvojem u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja*.

3. Metodološka objašnjenja

U ovome je istraživanju korištena Delfi metoda. U nastavku će, kroz opise koraka u Delfi metodi, biti predstavljeni svi važni elementi metodologije ovoga istraživanja – metoda prikupljanja podataka, istraživački instrument, sudionici te metode analize podataka.

3.1. Delfi metoda

Delfi metoda istraživačka je metoda koja se temelji na strukturiranoj grupnoj komunikaciji i usuglašavanju mišljenja (Green, 2014; Visković, 2016), a koristi se u različitim pedagoškim i odgojno-obrazovnim istraživanjima (Cashin i sur., 2021; Uztosun, 2018; Valverde-Berrocoso i sur., 2023), s posebnim naglaskom na istraživanja u području razvoja kurikuluma općenito (Jiang i sur., 2016; Philips i sur., 2003), odnosno razvoja kurikuluma za programe profesionalnoga razvoja učitelja i nastavnika (Davis, 2023), kao i u području istraživanja interkulturnoga odgoja i obrazovanja (Dai i Feng, 2025). U odgojno-obrazovnome kontekstu Delfi metoda najčešće služi za definiranje smjernica, određivanje prioriteta i razvoj kurikuluma (Green, 2014), a u ovome je istraživanju prilagođena kako bi se procijenile potrebe odgojno-obrazovnih djelatnika za profesionalnim razvojem u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja. Proces je proveden kroz nekoliko iterativnih koraka, uz povezivanje mišljenja znanstvenika i praktičara, što će biti detaljnije opisano u nastavku.

3.1.1. Prvi korak – konstrukcija upitnika

U skladu s preporukama Green (2014), prva faza Delfi metode obuhvatila je rad stručne skupine znanstvenika koja je definirala popis tema relevantnih za razvoj programa profesionalnoga razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja. Popis je izrađen na temelju Banksova (2014) modela multikulturnoga odgoja i obrazovanja i stručnih iskustava članova skupine. Izvornih pet dimenzija modela prilagođeno je potrebama ovoga istraživanja te je originalnih pet dimenzija (pre)oblikovano u tri dimenzije: integracija sadržaja i konstrukcija znanja, smanjenje predrasuda i pravedna pedagogija te uključiva i pravična kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice.



Prva dimenzija – Integracija sadržaja i konstrukcija znanja

Prva dimenzija objedinjuje dvije izvorne dimenzije Banksova (2014) modela – integraciju sadržaja i konstrukciju znanja. Teme unutar ove dimenzije usmjerene su ponajprije na razumijevanje kulturne različitosti te na uključivanje interkulturalnih sadržaja u odgojno-obrazovnu praksu. Konačan popis tema prepoznatih kao važnih u okviru stručne radne skupine znanstvenika unutar ove dimenzije jest:

- Razumijevanje migrantskoga porijekla djece/učenika kao važnoga čimbenika njihova odgojno-obrazovnog iskustva
- Razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturalnoga odgoja i obrazovanja (npr. kulturna različitost, društvena pravda, jednake obrazovne mogućnosti)
- Poznavanje i implementacija prava djece/učenika migrantskoga porijekla na odgoj i obrazovanje
- Kriitička procjena primjerenosti kurikulumskih dokumenata s obzirom na dobrobit i prava djece/učenika migrantskoga porijekla
- Uključivanje u odgojno-obrazovni proces sadržaja o različitim kulturama i iskustvima djece/učenika migrantskog porijekla
- Priprema didaktičkih materijala i sadržaja koji odgovaraju različitim potrebama djece/učenika migrantskoga porijekla
- Uključivanje sve djece/učenika u planiranje i provedbu odgojno-obrazovnoga procesa.

Druga dimenzija – Smanjenje predrasuda i pravedna pedagogija

Druga dimenzija također objedinjuje dvije izvorne dimenzije Banksova (2014) modela – smanjenje predrasuda i pravednu pedagogiju. Teme unutar ove dimenzije usmjerene su ponajprije na primjenu inkluzivnih metoda poučavanja te na prepoznavanje i adresiranje predrasuda u odgojno-obrazovnim okruženjima. Konačan popis tema unutar ove dimenzije jest:

- Utvrđivanje obrazovnoga i psihofizičkoga statusa i potreba djece/učenika migrantskoga porijekla
- Praćenje i vrednovanje postignuća djece/učenika migrantskoga porijekla na način koji uvažava njihova prava i potrebe
- Primjena različitih metoda poučavanja primjerenih odgojno-obrazovnim potrebama djece/učenika migrantskoga porijekla
- Postavljanje visokih očekivanja spram djece/učenika migrantskoga porijekla uz osiguravanje primjerene podrške
- Podrška usvajanju hrvatskoga jezika uz njegovanje jezika djece/učenika migrantskoga porijekla
- Razvijanje potencijala odgojno-obrazovnih djelatnika za prepoznavanje i adresiranje predrasuda i diskriminacije



- Razvijanje potencijala djece/učenika za prepoznavanje i adresiranje predrasuda i diskriminacije.

Treća dimenzija – Uključiva i pravična kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice

Treća dimenzija obuhvaća posljednju dimenziju Banksova modela – uključiva i pravedna kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice. Teme unutar ove dimenzije fokusirane su na razvoj i njegovanje inkluzivne i pravične kulture odgojno-obrazovne ustanove, poticanje aktivnoga sudjelovanja svih članova zajednice te promicanje vrijednosti jednakosti i interkulturnoga razumijevanja. Konačan popis tema unutar ove dimenzije jest:

- Kritička procjena uključivosti različitih elemenata kulture odgojno-obrazovne ustanove (npr. norme, vrijednosti, prostorno-materijalno okruženje, odnosi)
- Sudjelovanje u razvijanju kulture odgojno-obrazovne ustanove temeljene na načelima uključivosti, pravednosti i nediskriminacije
- Kvalitetna suradnja s roditeljima/skrbnicima djece/učenika migrantskog porijekla
- Razvoj kulture zajedništva i solidarnosti u vršnjačkim odnosima
- Razvoj potencijala djece/učenika za ulogu aktivnih građana i nositelja društvene promjene
- Osiguravanje primjerene psihosocijalne podrške djeci/učenicima migrantskoga porijekla i članovima njihovih obitelji
- Razumijevanje uloge odgojno-obrazovnih institucija u izgradnji uključivoga i pravednoga društva.

Na temelju opisanih triju dimenzija i pripadajućih tema, u završnoj fazi prvoga kruga Delfi metode stručna je skupina *konstruirala upitnike* za prikupljanje mišljenja odgojno-obrazovnih djelatnika u drugome krugu. Izrađene su dvije inačice online upitnika – jedna namijenjena odgojno-obrazovnim djelatnicima zaposlenima u sustavu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te razrednoj nastavi (skraćeno RPOO i RN), a druga učiteljima i nastavnicima u predmetnoj nastavi i srednjim školama (skraćeno PN i SŠ). Obje verzije upitnika obuhvaćaju iste dimenzije i teme, no konceptualno i terminološki su prilagođene ciljnim razinama obrazovnoga sustava.

Obje verzije upitnika imale su jednaku dvodijelnu strukturu; u prvome su se dijelu prikupljali sociodemografski podaci i podaci o radnim iskustvima (rod, zanimanje, godine radnoga iskustva, iskustvo rada s djecom/učenicima migrantskoga porijekla, sudjelovanja u programima profesionalnoga razvoja na temu odgoja i obrazovanja djece/učenika migrantskoga porijekla), dok su u drugome dijelu upitnika sudionicima bile predstavljene tri dimenzije interkulturnoga odgoja i obrazovanja unutar kojih su morali rangirati ponuđene teme po važnosti. Uputa za sudionike u



zadatku rangiranja glasila je: *Na prvo mjesto stavite temu u kojoj biste najviše voljeli steći dodatne kompetencije, a na zadnje mjesto stavite temu u kojoj su Vam dodatna znanja najmanje potrebna.* U sljedećemu odlomku bit će predstavljeni postupci i sudionici drugoga kruga Delfi metode.

3.1.2. Drugi korak Delfi metode – sudionici

Drugi korak Delfi metode obuhvatio je prikupljanje mišljenja odgojno-obrazovnih djelatnika zaposlenih u odgojno-obrazovnim institucijama u Republici Hrvatskoj, a riječ je ujedno i o podacima čija je analiza središnji fokus ovoga rada. Djelatnici odgojno-obrazovnih ustanova uključenih u program „Jačanje kapaciteta obrazovnog sustava za osiguravanje poticajnog, uključivog i pravednog okruženja za djecu migrantskog porijekla“, kojima su pozivi na sudjelovanje u ovome istraživanju upućeni putem ravnatelja i/ili stručnih suradnika pedagoga, u online upitnicima na platformi LimeSurvey rangirali su prethodno opisane teme po važnosti. Sudjelovanje je bilo anonimno i dobrovoljno, a svoj su pristanak na sudjelovanje sudionici dali prije ispunjavanja upitnika, na prvoj stranici upitnika klikom na tipku „Pristajem sudjelovati u procjeni potreba“. U nastavku slijedi opis uzorka sudionika uključenih u drugi krug Delfi metode.

Ukupno je u drugome koraku Delfi metode sudjelovao 161 odgojno-obrazovni djelatnik, raspoređen u dva uzorka prema razini obrazovnoga sustava u kojemu su zaposleni. Prije predstavljanja osnovnih sociodemografskih podataka o uzorku, zanimljivo je osvrnuti se na omjer cjelovito ispunjenih i djelomično ispunjenih upitnika. Naime, RPOO i RN upitnik ukupno je otvoren 262 puta, od čega je tek 81 sudionik (30,9 %) upitnik ispunio u cijelosti, dok je PN i SŠ upitnik otvoren 177 puta te ga je cjelovito ispunilo 80 sudionika (45,2 %). Čimbenike ovakve stope ispunjenosti možemo samo pretpostaviti. Možda je riječ o općenitim trendovima (ne)ispunjavanja online upitnika, primjerice metaanaliza Wu i suradnica (2022) utvrdila je da je prosječna stopa odgovora u online upitnicima 44,1 % u području odgojno-obrazovnih istraživanja te da može varirati s obzirom na čimbenike poput zanimanja i dobi ispitanika. Također je moguće da niži postotak ispunjenosti ukazuje i na preveliku kompleksnost cijeloga upitnika ili pojedinih čestica (Lavidas i sur., 2022), (vremensku) preopterećenost odgojno-obrazovnih djelatnika (Richard i Bélange, 2018) ili (pre)zasićenost odgojno-obrazovnih djelatnika sudjelovanjem u velikome broju različitih istraživanja. Zamor uzrokovan sudjelovanjem u istraživanjima (eng. *survey fatigue* ili *respondent fatigue*) kod odgojno-obrazovnih djelatnika nije ekstenzivno istražen, no postoje recentna istraživanja toga fenomena u kontekstu istraživanja s učenicima i studentima (Fass-Holmes, 2022; Van Mol, 2017) te u okviru drugih znanstvenih disciplina (npr. medicinske znanosti, Brown i sur., 2024), koja govore o povezanosti nižih stopa odgovora sa zamorom uzrokovanim velikim brojem primljenih upitnika.



Raspodjela uzorka po rodu. U uzorku RPOO i RN sudjelovale su isključivo odgojno-obrazovne djelatnice (N = 81), dok je u uzorku PN i SŠ 87,5 % sudionica ženskoga roda (N = 70), 11,3 % muškoga roda (N = 9) te je jedna osoba označila kategoriju rodnog identiteta *ostalo*. Navedena raspodjela odgovara rodnoj raspodjeli u populaciji odgojno-obrazovnih djelatnika na razini Republike Hrvatske: u ped. god. 2023./2024. u dječjim vrtićima 81 % zaposlenih odgajatelja/ica činile su žene¹ (DZS, 2024a), u šk. god. 2022./2023. u osnovnim školama 81 % zaposlenih učitelja/ica te 92,3 % stručnih suradnika/ica činile su žene² (DZS, 2024b), dok je u srednjim školama postotak žena u ukupnome broju nastavnika u šk. god. 2023./2024. bio nešto niži – 68,1 %³ (DZS, 2025).

Raspodjela uzorka prema zanimanju. U uzorku RPOO i RN najzastupljenije su odgajateljice (60,5 %, N = 49), zatim učiteljice razredne nastave (25,9 %, N = 21) te stručne suradnice (13,6 %, N = 11). U uzorku PN i SŠ većinu čine srednjoškolski/e nastavnici/e (55 %, N = 44), dok je predmetnih nastavnika/ica bilo 30 % (N = 24) te stručnih suradnika/ica 15 % (N = 12).

Raspodjela uzorka prema godinama radnoga iskustva. Tablica 1 prikazuje vrijednosti mjera centralne tendencije za oba uzorka. U uzorku RPOO i RN aritmetička sredina godina radnoga iskustva u odgojno-obrazovnome sustavu iznosi 16,11 (SD = 11,133), pri čemu je minimalna vrijednost 1, a maksimalna 39. U uzorku PN i SŠ aritmetička sredina godina radnoga iskustva u odgojno-obrazovnome sustavu iznosi 16,05 (SD = 10,110), pri čemu je minimalna vrijednost 0, a maksimalna 37.

Tablica 1. Podaci o godinama radnog iskustva u odgojno-obrazovnome sustavu

	Uzorak	N	M	Medijan	Mod	SD	Min.	Max.
Godine radnog iskustva	RPOO i RN	81	16,11	15,00	33	11,133	1	39
	PN i SŠ	80	16,05	15,00	10	10,110	0	37

Raspodjela uzorka prema iskustvu rada s djecom i učenicima migrantskoga porijekla. Među odgajateljicama i učiteljicama razredne nastave (RPOO i RN), većina sudionica nema nimalo iskustva u radu s djecom migrantskoga porijekla (50,6 %, N = 41), manji broj ima manje od godinu dana takvoga iskustva (14,8 %, N =

¹ Izvor: Državni zavod za statistiku (2024a), dostupno na: <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76959%20> (pristupljeno 20. 8. 2025.)

² Izvor: Državni zavod za statistiku (2024b), dostupno na <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76961> (pristupljeno 20. 8. 2025.)

³ Izvor: Državni zavod za statistiku (2025), dostupno na <https://podaci.dzs.hr/2025/hr/97135> (pristupljeno 20. 8. 2025.)



12), a preostale sudionice imaju između 1 i 3 godine (21 %, N = 17) ili više od 3 godine iskustva rada s djecom migrantskoga porijekla (13,6 %, N = 11). Za razliku od uzorka RPOO i RN, u uzorku PN i SŠ odgojno-obrazovni djelatnici generalno imaju više iskustva u radu s učenicima migrantskoga porijekla: veći dio sudionika ima više od 3 godine (16,3 %, N = 13) ili između 1 i 3 godine (42,5 %; N = 34) radnoga iskustva s učenicima migrantskog porijekla, dok ih nešto manje ima manje od godinu dana takvoga iskustva (8,8 %, N = 7) ili uopće nemaju iskustvo rada s učenicima migrantskoga porijekla (32,5 %, N = 26).

3.1.3. Treći korak Delfi metode – metode analize podataka

Treći korak Delfi metode uključivao je analizu podataka prikupljenih od odgojno-obrazovnih djelatnika u okviru rada stručne skupine istraživača te konstruiranje konačnoga popisa tema koje će biti uključene u programe profesionalnoga razvoja za odgojno-obrazovne djelatnike u području interkulturalnoga odgoja i obrazovanja.

Analiza podataka prikupljenih upitnicima provedena je pomoću softvera *IBM SPSS Statistics*. Sociodemografski podaci, kao i podaci prikupljeni zadatkom rangiranja, analizirani su metodama deskriptivne statistike (Visković, 2016). Podaci dobiveni rangiranjem pretvoreni su u „bodove“ na sljedeći način: temi rangiranoj na prvo mjesto dodijeljeno je 7 bodova, drugoj 6 bodova, trećoj 5 bodova, četvrtoj 4 boda, petoj 3 boda, šestoj 2 boda, a sedmoj 1 bod. Tako je tema koju su sudionici postavili na prvo mjesto pridružena najvišemu broju (7), što je važno imati na umu pri kasnijim analizama kada će se više prosječne ocjene interpretirati kao pokazatelji viših rangova ili važnijih tema. Dodatno, s ciljem provjeravanja statističke značajnosti razlika u procjeni važnosti pojedinih tema među sudionicima na temelju određenih obilježja (pripadanje jednome od dva uzorka, iskustvo rada s djecom/učenicima migrantskoga porijekla), provedeni su i neparametrijski testovi (Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test). Neparametrijski testovi odabrani su jer je varijabla procjene važnosti tema (skala od 1 do 7) ordinalne razine, a testovi normalnosti distribucije (Shapiro-Wilkov test) u gotovo svim slučajevima pokazali su značajna odstupanja od normalne distribucije.

4. Rezultati

U ovome će dijelu biti opisani najvažniji rezultati dobiveni online upitnikom u drugome krugu Delfi metode. Rezultati rangiranja tema u području interkulturalnoga odgoja i obrazovanja po njihovoj važnosti bit će predstavljeni po ranije opisanim trima dimenzijama. Za svaku od dimenzija tablično su prikazani rezultati za svaki uzorak zasebno (posebno za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i razrednu nastavu – RPOO i RN, posebno za predmetnu nastavu i srednju školu – PN i SŠ) te skupno. Kao kriterij rangiranja uzeta je aritmetička sredina (M), uz koju je prikazana i mjera standardne devijacije, pri čemu viša vrijednost označava i više rangiranu temu.



Unutar svake dimenzije predstavljeni su i rezultati neparametrijskih testova korištenih za utvrđivanje postojanja statistički značajnih razlika u rezultatima s obzirom na određene varijable.

4.1. Prva dimenzija – Integracija sadržaja i konstrukcija znanja

U prvoj dimenziji odgojno-obrazovni djelatnici rangirali su teme iz područja *integracije sadržaja i konstrukcije znanja*. U *Tablici 2* prikazane su teme rangirane od najvažnije prema najmanje važnoj prema aritmetičkoj sredini (M).

Tablica 2. Rezultati rangiranja tema u prvoj dimenziji – integracija sadržaja i konstrukcija znanja

Dimenzija 1: Integracija sadržaja i konstrukcija znanja		RPOO i RN		PN i SŠ		Skupno	
Tema	Kod	M	SD	M	SD	M	SD
Priprema didaktičkih materijala i sadržaja koji odgovaraju različitim potrebama djece/učenika migrantskoga porijekla	tema1_1	3,93	2,149	4,98	2,216	4,45	2,239
Razumijevanje migrantskoga porijekla djece/učenika kao važnoga čimbenika njihova odgojno-obrazovnog iskustva	tema1_2	4,17	1,883	4,39	1,932	4,28	1,905
Uključivanje sve djece u planiranje i provedbu odgojno-obrazovnog procesa	tema1_3	4,17	2,155	3,96	2,119	4,07	2,133
Uključivanje u odgojno-obrazovni proces sadržaja o različitim kulturama i iskustvima djece/učenika migrant-skoga porijekla	tema1_4	4,00	1,871	4,06	1,796	4,03	1,828



Razumijevanje ključ-
nih pojmova u područ-
ju interkulturnoga
odgoja i obrazovanja
(npr. kulturna različi-
tost, društvena pravda)

tema1_5	4,20	2,136	3,30	1,789	3,75	2,016
---------	------	-------	------	-------	------	-------

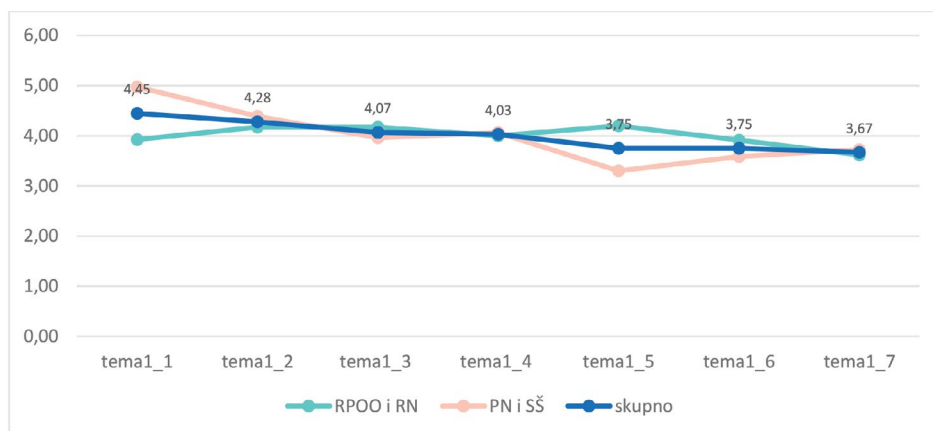
Poznavanje i imple-
mentacija prava djece/
učenika migrantskoga
porijekla na odgoj i
obrazovanje

tema1_6	3,91	1,769	3,59	1,960	3,75	1,868
---------	------	-------	------	-------	------	-------

Kritička procjena
primjerenosti kuriku-
lumskih dokumenata
s obzirom na dobrobit
i prava djece/učenika
migrantskoga porijekla

tema1_7	3,62	2,022	3,73	1,691	3,67	1,860
---------	------	-------	------	-------	------	-------

Analiza prve dimenzije otkriva veće razlike u procjeni važnosti tema između dva uzorka, što upućuje na različite potrebe stručnjaka na različitim razinama obrazov-
noga sustava. Na *Grafikonu 1* vidljiv je grafički prikaz odnosa procijenjenih važno-
sti pojedinih tema u oba uzorka i skupno: možemo uočiti veće razlike u procjeni
važnosti kod teme1_1 – *priprema didaktičkih materijala i sadržaja koji odgovaraju*
različitim potrebama djece migrantskoga porijekla te kod teme1_5 – *razumijevanje*
ključnih pojmova u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja (npr. kulturna
različitost, društvena pravda).



*Grafikon 1. Prikaz procjena važnosti tema u prvoj dimenziji – integracija sadržaja i konstrukcija
znanja*



Za ispitivanje statističke značajnosti razlika među sudionicima s obzirom na pripadnost uzorku (RPOO i RN ili PN i SŠ) korišten je Mann-Whitney U test. Rezultati su pokazali statistički značajne razlike upravo u dvije varijable koje se ističu i na gore prikazanome grafikonu: kod teme *razumijevanje ključnih pojmova interkulturnoga odgoja i obrazovanja* ($U = 2438,000$, $p = 0,006$), pri čemu su odgajateljice i učiteljice razredne nastave navedenu temu procijenile važnijom ($M = 4,20$, $SD = 2,136$) od učitelja i nastavnika u predmetnoj nastavi i srednjoj školi ($M = 3,30$, $SD = 1,789$), kao i kod teme *priprema didaktičkih materijala prilagođenih djeci migrantskoga porijekla* ($U = 4119,500$, $p = 0,002$), pri čemu su učitelji i nastavnici u predmetnoj nastavi i srednjoj školi navedenu temu procijenili važnijom ($M = 4,98$, $SD = 2,216$) od odgajateljica i učiteljica razredne nastave ($M = 3,93$, $SD = 2,149$). Za ostale varijable nije utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na pripadnost jednome ili drugome uzorku ($p > 0,05$).

Nadalje, Kruskal-Wallis test korišten je za ispitivanje razlika u procjeni važnosti tema s obzirom na iskustvo rada s djecom i učenicima migrantskoga porijekla. Za većinu tema ne postoji statistički značajna razlika u procjeni važnosti. Međutim, za temu koja se odnosi na *pripremu didaktičkih materijala i sadržaja prilagođenih potrebama djece migrantskoga porijekla* među skupinama s različitim razinama iskustva u radu s djecom migrantskoga porijekla, rezultati su pokazali postojanje statistički značajne razlike ($H_{(3)} = 10,82$, $p = 0,013$). Ovaj rezultat sugerira da se percepcija važnosti teme pripreme didaktičkih materijala razlikuje ovisno o iskustvu u radu s djecom migrantskoga porijekla, pri čemu odgojno-obrazovni djelatnici s više iskustva u radu s djecom migrantskoga porijekla navedenu temu procjenjuju važnijom od onih koji imaju manje takvoga iskustva.

4.2. Druga dimenzija – Smanjenje predrasuda i pravedna pedagogija

U drugoj dimenziji odgojno-obrazovni djelatnici rangirali su teme iz područja *smanjenja predrasuda i pravedne pedagogije*. U *Tablici 3* prikazane su teme rangirane od najvažnije prema najmanje važnoj prema aritmetičkoj sredini (M).

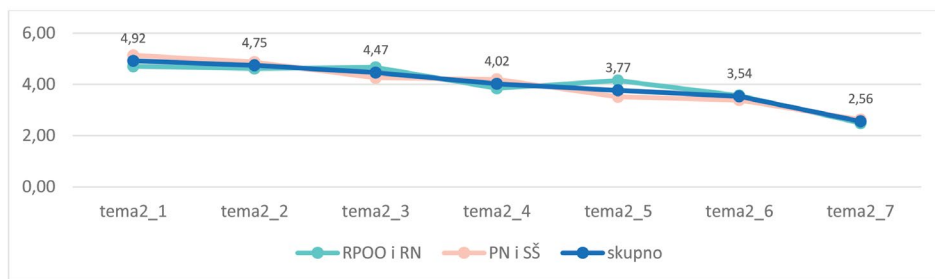


Tablica 3. Rezultati rangiranja tema u drugoj dimenziji – smanjenje predrasuda i pravedna pedagogija

Dimenzija 2: Smanjenje predrasuda i pravedna pedagogija		RPOO i RN		PN i SŠ		Skupno	
Tema	Kod	M	SD	M	SD	M	SD
Utvrđivanje obrazovnog i psihofizičkog statusa i potreba djece/učenika migrantskoga porijekla	tema2_1	4,70	2,193	5,14	2,011	4,92	2,109
Podrška usvajanju hrvatskoga jezika uz njegovanje jezika djece/učenika migrantskoga porijekla	tema2_2	4,62	2,016	4,88	1,958	4,75	1,985
Primjena različitih metoda poučavanja koje su primjerene odgojno-obrazovnim potrebama djece/učenika migrantskoga porijekla	tema2_3	4,67	1,864	4,26	1,901	4,47	1,888
Praćenje i vrednovanje postignuća djece/učenika migrantskoga porijekla na način koji uvažava njihova prava i potrebe	tema2_4	3,85	1,652	4,20	1,717	4,02	1,688
Razvijanje potencijala odgojno-obrazovnih dje-latnika za prepoznavanje i adresiranje predrasuda i diskriminacije	tema2_5	4,15	1,783	3,51	1,661	3,77	1,835
Razvijanje potencijala djece/učenika za prepoznavanje i adresiranje predrasuda i diskriminacije	tema2_6	3,57	1,857	3,39	1,818	3,54	1,757
Postavljanje visokih očekivanja spram djece/učenika migrantskoga porijekla uz osiguravanje primjerene podrške njihovu ostvarivanju	tema2_7	2,49	1,689	2,63	1,767	2,56	1,724



Druga dimenzija pokazuje najveći konsenzus između dvaju uzoraka; u oba su uzorka iste tri teme procijenjene najvažnijima, što potencijalno ukazuje na univerzalne potrebe odgojno-obrazovnih djelatnika u ovoj dimenziji bez obzira na obrazovnu razinu na kojoj su zaposleni. Na *Grafikonu 2* grafički su prikazane prosječne ocjene po temama u oba uzorka i skupno te možemo vidjeti u kakvome su one međusobnome odnosu.



Grafikon 2. Prikaz procjena važnosti tema u drugoj dimenziji – smanjenje predrasuda i pravedna pedagogija

Kako bismo ispitali statističku značajnost razlika u procjeni važnosti tema između dva uzorka, proveden je neparametrijski test Mann-Whitney U. Rezultati su pokazali da za većinu varijabli nije bilo statistički značajnih razlika u procjenama važnosti tema između dva uzorka. Iznimka je tema tema2_5 – *razvijanje potencijala odgojno-obrazovnih djelatnika za prepoznavanje i adresiranje predrasuda i diskriminacije*, gdje je utvrđena statistički značajna razlika ($U = 2479,50$, $p = 0,009$), pri čemu su odgojno-obrazovni djelatnici iz ranoga i predškolskoga sustava te iz razredne nastave navedenu temu procijenili važnijom ($M = 4,15$, $SD = 1,783$) od djelatnika zaposlenih u predmetnoj i srednjoškolskoj nastavi ($M = 3,51$, $SD = 1,661$).

Proveden je i Kruskal-Wallis test za ispitivanje razlika u procjeni važnosti tema s obzirom na iskustvo rada s djecom i učenicima migrantskoga porijekla, no ni za jednu temu nije pronađena statistički značajna razlika pa možemo zaključiti da u ovoj dimenziji ne postoji povezanost iskustva rada s djecom i učenicima migrantskoga porijekla i procjenjivanja važnosti pojedinih tema.

4.3. Treća dimenzija – Uključiva i pravična kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice

U trećoj dimenziji odgojno-obrazovni djelatnici rangirali su teme iz područja *uključive i pravične kulture odgojno-obrazovne ustanove-zajednice*. U *Tablici 4* prikazane su teme rangirane od najvažnije prema najmanje važnoj prema aritmetičkoj sredini (M).

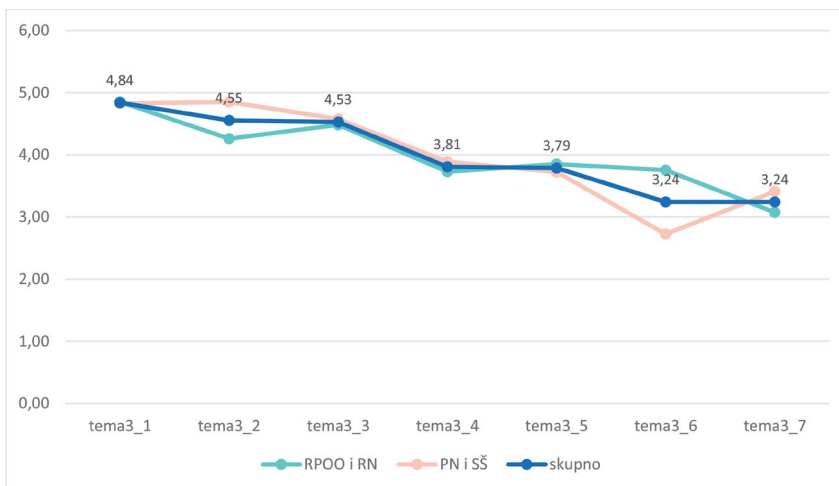


Tablica 4. Rezultati rangiranja tema u trećoj dimenziji – uključiva i pravična kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice

Dimenzija 3: Uključiva i pravična kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice		RPOO i RN		PN i SŠ		Skupno	
<i>Tema</i>	<i>kod</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Osiguravanje primjerene psihosocijalne podrške djeci/učenicima migrantskoga porijekla i članovima njihove obitelji u suradnji odgojno-obrazovne ustanove i drugih relevantnih institucija	tema3_1	4,85	2,174	4,83	1,901	4,84	2,037
Kvalitetna suradnja s roditeljima/skrbnicima djece/učenika migrantskoga porijekla	tema3_2	4,26	2,132	4,85	1,917	4,55	2,043
Razvoj kulture zajedništva i solidarnosti u vršnjačkim odnosima	tema3_3	4,48	1,696	4,58	1,895	4,53	1,793
Sudjelovanje u razvijanju kulture odgojno-obrazovne ustanove temeljene na načelima uključivosti, pravdnosti i nediskriminacije	tema3_4	3,73	1,837	3,89	1,835	3,81	1,832
Razvoj potencijala djece/učenika za ulogu aktivnih građana i nositelja društvene promjene	tema3_5	3,85	1,790	3,73	1,728	3,79	1,755
Razumijevanje uloge odgojno-obrazovnih institucija u izgradnji uključivog i pravičnog društva	tema3_6	3,75	2,016	2,73	1,630	3,24	1,900
Kritička procjena uključivosti različitih elemenata kulture odgojno-obrazovne ustanove (npr. norme, vrijednosti, prostorno-materijalno okruženje, odnosi)	tema3_7	3,07	1,869	3,41	2,151	3,24	2,015



Treća dimenzija, slično kao i druga, pokazuje visok stupanj podudarnosti između uzoraka u prepoznavanju važnosti pojedinih ponuđenih tema te su iste tri teme prepoznate kao najvažnije. Na *Grafikonu 3* vidljiv je grafički prikaz odnosa procjena važnosti pojedinih tema u oba uzorka i skupno te možemo primijetiti određeno razilaženje mišljenja u temi 3_6 – *razumijevanje uloge odgojno-obrazovnih institucija u izgradnji uključivog i pravičnog društva*.



Grafikon 3. Prikaz procjena važnosti tema u trećoj dimenziji – uključiva i pravična kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice

Kako bi se provjerila statistička značajnost procjena važnosti tema s obzirom na pripadnost jednome od dvaju uzoraka, proveden je Mann-Whitney U test koji je pokazao da zaista postoji statistički značajna razlika u *procjeni razumijevanja uloge odgojno-obrazovnih institucija u izgradnji uključivog i pravičnog društva* s obzirom na pripadnost jednome od dva uzorka ($U = 2299,000$, $p = 0,001$). Sudionici iz sustava ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te razredne nastave procjenjuju važnost ove teme statistički značajno višom ($M = 3,75$, $SD = 2,016$) u usporedbi sa sudionicima iz skupine predmetne nastave i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja ($M = 2,73$, $SD = 1,630$).

Konačno, kao i u drugoj dimenziji, rezultati Kruskal-Wallis testova nisu pokazali statistički značajne razlike u procjenama važnosti tema u području uključive i pravične kulture odgojno-obrazovne ustanove s obzirom na razinu iskustva u radu s djecom migrantskoga porijekla (sve $p > 0,05$). Drugim riječima, bez obzira na to koliko sudionici imaju iskustva u radu s djecom migrantskoga porijekla, njihove procjene važnosti tema nisu se značajno razlikovale.



5. Rasprava – konačni popis tema

Cilj ovoga rada bio je *identificirati teme koje odgojno-obrazovni djelatnici prepoznaju kao važne u okviru programa profesionalnoga razvoja u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja*. Prikupljanjem mišljenja odgojno-obrazovnih djelatnika putem zadatka rangiranja ponuđenih tema po važnosti, kao jednoga koraka u okviru Delfi metode, identificirane su teme koje odgajateljice i učiteljice razredne nastave, odnosno učitelji/ce predmetne nastave i srednjoškolski/e nastavnici/e, smatraju najvažnijima za program profesionalnoga razvoja u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja. Identifikacijom triju najvažnijih tema iz svake od tri dimenzije konstruiran je popis devet ključnih tema koje odgojno-obrazovni djelatnici u ovome uzorku procjenjuju najvažnijima. U *Tablici 5* vidljiv je konačan popis najvažnijih tema u oba uzorka.

Tablica 5. Konačni popis najvažnijih tema u oba uzorka

Konačni popis tema		
<i>Rani i predškolski odgoj i obrazovanje i razredna nastava</i>	<i>Dimenzija</i>	<i>Predmetna nastava i srednja škola</i>
Razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja (npr. kulturna različitost, društvena pravda, jednake obrazovne mogućnosti)	1	Priprema nastavnih materijala i sadržaja koji odgovaraju različitim potrebama učenika migrantskoga porijekla
Razumijevanje migrantskoga porijekla djece kao važnoga čimbenika njihova odgojno-obrazovnog iskustva	1	Razumijevanje migrantskog porijekla učenika kao važnoga čimbenika njihova odgojno-obrazovnog iskustva
Uključivanje sve djece u planiranje i provedbu odgojno-obrazovnog procesa	1	Uključivanje u nastavni proces sadržaja o različitim kulturama i iskustvima učenika migrantskoga porijekla
Utvrdjivanje obrazovnog i psihofizičkog statusa i potreba djece migrantskoga porijekla	2	Utvrdjivanje obrazovnog i psihofizičkog statusa i potreba učenika migrantskoga porijekla
Podrška usvajanju hrvatskoga jezika uz njegovanje jezika djece migrantskoga porijekla	2	Podrška usvajanju hrvatskoga jezika uz njegovanje jezika učenika migrantskoga porijekla



Primjena različitih metoda poučavanja koje su primjerene odgojno-obrazovnim potrebama djece migrantskoga porijekla	2	Primjena različitih metoda poučavanja koje su primjerene odgojno-obrazovnim potrebama učenika migrantskoga porijekla
Kvalitetna suradnja s roditeljima/skrbnicima djece migrantskoga porijekla	3	Kvalitetna suradnja s roditeljima/skrbnicima učenika migrantskoga porijekla
Osiguravanje primjerene psihosocijalne podrške djeci migrantskoga porijekla i članovima njihove obitelji u suradnji odgojno-obrazovne ustanove i drugih relevantnih institucija	3	Osiguravanje primjerene psihosocijalne podrške učenicima migrantskoga porijekla i članovima njihove obitelji na razini odgojno-obrazovne ustanove i drugih relevantnih institucija
Razvoj kulture zajedništva i solidarnosti u vršnjačkim odnosima	3	Razvoj kulture zajedništva i solidarnosti u vršnjačkim odnosima

Rezultati ovoga istraživanja ukazuju na jasnu i višeslojnu percepciju potreba odgojno-obrazovnih djelatnika za profesionalnim razvojem u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja. Iz dvaju priloženih popisa vidljivo je da je sedam od devet tema rangiranih kao najvažnije jednako u oba uzorka, što ukazuje na visoki stupanj podudaranja procjene potreba odgojno-obrazovnih djelatnika zaposlenih na različitim razinama odgojno-obrazovnoga sustava. Procjene važnosti tema razlikuju se jedino u prvoj dimenziji (konstrukcija znanja i integracija sadržaja), pri čemu su odgajateljice i učiteljice razredne nastave najvažnijima smatrale *uključivanje sve djece u planiranje i provedbu odgojno-obrazovnoga procesa te razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja*, dok su učitelji predmetne nastave i srednjoškolski nastavnici istaknuli *pripremu nastavnih materijala i sadržaja prilagođenih različitim potrebama učenika migrantskoga porijekla te uključivanje u nastavni proces sadržaja o različitim kulturama i iskustvima učenika migrantskoga porijekla*. Navedene razlike mogu se tumačiti u kontekstu različite prirode i/ili fokusa odgojno-obrazovnoga rada s mlađom djecom i učenicima u dječjim vrtićima i razrednoj nastavi u odnosu na rad sa starijim učenicima u predmetnoj nastavi i srednjim školama. U drugoj (smanjenje predrasuda i pravedna pedagogija) i trećoj dimenziji (uključiva i pravična kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice), manje ovisnima o kontekstualnim odrednicama odgojno-obrazovnoga rada (poput dobi djece, razine obrazovnoga sustava, i sl.), sudionici istraživanja istaknuli su iste teme kao ključne za svoj profesionalni razvoj.

Nadalje, u okviru prve dimenzije, sudionici su u oba uzorka posebno naglasili značaj *razumijevanja migrantskog porijekla učenika kao važnoga čimbenika njihova*



odgojno-obrazovnog iskustva, što je tema koja se uklapa u kritičko-interkulturalni okvir koji zagovaraju autori poput Banksa (2014) i Zembylasa i Papamichael (2017). U kritičkoj perspektivi, razumijevanje migrantskoga porijekla djece i učenika nadilazi puko prepoznavanje kulturnih razlika; riječ je o svjesnome propitivanju širega društveno-političkog konteksta, institucionalnih praksi, odnosa moći i potencijalnih obrazovnih nejednakosti. Možemo reći da odgojno-obrazovni djelatnici u ovome istraživanju odabirom ove teme kao važne izražavaju potrebu za profesionalnim razvojem koji potiče (auto)refleksivnost i razvoj kritičke svijesti, što je u skladu s idejom učitelja kao autonomnoga refleksivnog praktičara koji aktivno oblikuje interkulturalnu inkluzivnu praksu (Gorski, 2008; Bartulović i Kušević, 2016) te se može povezati s istraživanjima koja opisuju transformativni potencijal programa profesionalnoga razvoja usmjerenih na (emocionalnu) refleksivnost i kritičko mišljenje (Jokikokko i Uitto, 2017; Wilmes i sur., 2018).

U okviru druge dimenzije, odgojno-obrazovni djelatnici prepoznali su važnost *utvrđivanja obrazovnog i psihofizičkog statusa učenika migrantskoga podrijetla*. Riječ je o jednoj od inicijalnih faza rada s djecom i učenicima migrantskoga porijekla, koja je u nadležnosti niza stručnjaka te koja je zapravo osnovicom primjerene prilagodbe cjelokupnoga odgojno-obrazovnoga procesa. Uz to su sudionici ovoga istraživanja kao važnu prepoznali i temu *primjene različitih metoda poučavanja koje su primjerene odgojno-obrazovnim potrebama učenika migrantskoga porijekla*, što je područje koje je direktnije vezano uz sam rad u odgojno-obrazovnoj skupini ili razredu. Pozas i suradnice (2021) svojim su kvantitativnim istraživanjem u austrijskome kontekstu pokazale da je diferencirano, potrebama učenika prilagođeno, podučavanje povezano sa školskom dobrobiti, društvenom inkluzijom i akademskim samopoimanjem, što bismo mogli translatirati i u kontekst djece i učenika migrantskoga porijekla. Osim navedenoga, u drugoj se dimenziji istaknula i *podrška učenju hrvatskoga jezika uz njegovanje materinskoga jezika*, slično kao i učitelji u kvalitativnome istraživanju Biasutti i suradnica (2020) koji su također istaknuli potrebu za podrškom u razvoju jezičnih vještina kod inojezičnih učenika. Istraživanja pokazuju da je poznavanje jezika domaćina jedan od ključnih čimbenika akademskoga uspjeha i integracije djece i učenika migrantskoga porijekla (Beißert i sur., 2022). Strohmeier i suradnice (2024) u austrijskome su kontekstu provele kvantitativno istraživanje koje je, između ostaloga, pokazalo da je osjećaj kompetentnosti u svladavanju njemačkoga jezika (jezika škole) važan motivacijski resurs za školski uspjeh kod adolescenata migrantskoga porijekla, odnosno da stil podučavanja jezika usmjeren na društvenu povezanost i podršku potiče visoku razinu akademskoga samopoimanja. Odgojno-obrazovni djelatnici u ovome su uzorku prepoznali važnost razvijanja jezične kompetencije djece i učenika te izrazili potrebu za daljnjim profesionalnim razvojem u tome području, što potvrđuje njihovu svijest o važnosti jezika.

U trećoj se dimenziji, usmjerenoj na kulturu škole i suradnju s lokalnom zajednicom, važnom ističe tema *osiguravanja psihosocijalne podrške učenicima i njihovim*



obiteljima. Nalazi istraživanja dosljedno pokazuju da organizirana psihosocijalna podrška učenicima migrantskoga podrijetla i njihovim obiteljima značajno doprinosi dobrobiti i uspješnoj društvenoj integraciji (Denkinger i sur., 2023; Tyrer i Fazel, 2014). Premda neposredni pedagoški rad učitelja nije primarno usmjeren na pružanje takve podrške, škole predstavljaju ključne točke koordinacije između obitelji, zajednice i relevantnih institucija (Taylor i Sidhu, 2012). Izvješće OECD-a (2018) također potvrđuje da škole imaju ključnu ulogu u podržavanju emocionalnoga blagostanja i integracije učenika imigrantskoga podrijetla, osobito kada surađuju s roditeljima, drugim stručnjacima i lokalnim organizacijama. Nastavno na to, tema *suradnja s roditeljima i skrbnicima djece migrantskoga podrijetla* također je identificirana kao važna za profesionalni razvoj u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja. Postoji opširna baza znanstvenih radova koji potvrđuju važnost kvalitetne suradnje obitelji i škole za sve učenike (Jeynes, 2012), kao i za učenike pripadnike različitih manjinskih skupina (Jeynes, 2003), a novija empirijska istraživanja usmjerena su na istraživanja povezanosti razvijene interkulture osjetljivosti odgojno-obrazovnih djelatnika i povećanja uključenosti roditelja migrantskoga porijekla (Bilbao i sur., 2025).

6. Zaključak

Zaključno, nalazi istraživanja potvrđuju da odgojno-obrazovni djelatnici prepoznaju složenost interkulturnoga odgoja i obrazovanja te izražavaju potrebu za programima profesionalnoga razvoja koji nadilaze površinsko razumijevanje kulturnih razlika i potiču kritičko promišljanje društvenih nejednakosti. Naglašavanjem potreba za znanjima i vještinama vezanima za teme poput diferenciranih metoda poučavanja, razvoja jezičnih kompetencija inojezične djece i učenika, pružanja psihosocijalne podrške i suradnje s roditeljima, odgojno-obrazovni djelatnici ocrtavaju važnost integriranoga interdisciplinarnog pristupa za kvalitetan interkulturni odgoj i obrazovanje.

Iako nalazi ovoga istraživanja pružaju vrijedan uvid u percepcije i potrebe odgojno-obrazovnih djelatnika u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja, potrebno je istaknuti nekoliko *nedostataka i ograničenja ovoga istraživanja* koja mogu utjecati na njihovu generalizabilnost i interpretaciju. Prvo, istraživanje se temelji na samoprocjenama sudionika, što podrazumijeva mogućnost subjektivnih pristranosti, poput društveno poželjnoga odgovaranja (Podsakoff i sur., 2003). Iako su ovakvi podaci vrlo važni za razumijevanje percepcija i stavova odgojno-obrazovnih djelatnika, oni ne omogućuju izravno mjerenje stvarnih potreba, kompetencija niti provjeru primjene interkulturnih praksi u odgojno-obrazovnim ustanovama. Drugo, uzorak sudionika ograničen je na odgojno-obrazovne djelatnike zaposlene u ustanovama koje su sudionici u programu „Jačanje kapaciteta obrazovnog sustava za osiguravanje poticajnog, uključivog i pravednog okruženja za djecu migrantskog porijekla”, čime nije obuhvaćen veliki broj potencijalnih sudionika koji imaju relevantna iskustva u



radu s djecom i učenicima migrantskoga porijekla, a čija bi mišljenja potencijalno značajno oblikovala dobivene popise najvažnijih tema. Treće, korištena metoda prikupljanja podataka – upitnik sa zadacima rangiranja, ne omogućuje dubinsko razumijevanje mišljenja i potreba sudionika istraživanja te se otvara mogućnost pogrešne interpretacije zadataka, ponuđenih tema i/ili odgovora sudionika. Navedeno ograničenje u ovome je projektu adresirano kvalitativnom dionicom procjene potreba, u okviru koje su zahvaćene perspektive odgajatelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, kao i učenika i roditelja migrantskoga porijekla.

Literatura

- Akkari, A. i Radhouane, M. (2022). The Role of the Teacher in Promoting Intercultural Approaches. U A. Akkari i M. Radhouane (Ur.), *Intercultural Approaches to Education: From Theory to Practice* (str. 173–182). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70825-2_13
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J. i González-Bernal, J. J. (2023). Perceptions and preparedness of secondary teacher trainees to foster inclusive schools for all. *Frontiers in Education*, 8, 1–13. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1242623>
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5. izdanje). Pearson Education.
- Bartulović, M. i Kušević, B. (2016). *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Centar za mirovne studije.
- Bartulović, M., Kušević, B. i Širanović, A. (2020). Prilog razumijevanju *pedagoginje*: O pozicijama za pedagoški djelovanje. *Metodički ogledi*, 26(2), 105–127. <https://doi.org/10.21464/mo.26.2.8>
- Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2018). Društvena stvarnost i/ili potreba: Interkulturalna kompetencija budućih nastavnika glazbe. *Sociologija i prostor*, 56(2), 161–178. <https://doi.org/10.5673/sip.56.2.4>
- Beißert, H., Bayer, S. L., Gönültaş, S. i Mulvey, K. L. (2022). Language as a Precondition for Social Integration of Migrants in the Educational Context. U E. Gutzwiller-Helfenfinger, H. J. Abs, i K. Göbel (Ur.), *The challenge of radicalization and extremism. Integrating research on education and citizenship in the context of migration* (str. 154–178). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004525658_007
- Biasutti, M., Concina, E. i Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113–129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>
- Bilbao, M., Guglielmetti-Serrano, F., Mera-Lemp, M. J., Pizarro, J. J., Fernandez, D. i Martínez-Zelaya, G. (2025). Parental involvement of immigrant parents in early educational centers and its relationship with intercultural sensitivity. *Frontiers in Psychology*, 16, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1568532>



- Brown, R. F., St. John, A., Hu, Y. i Sandhu, G. (2024). Differential Electronic Survey Response: Does Survey Fatigue Affect Everyone Equally? *Journal of Surgical Research*, 294, 191–197. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2023.09.072>
- Cashin, M., Wroe, J. i Campbell, L. E. (2021). What parents want to know in the first postnatal year: A Delphi consensus study. *Child: Care, Health and Development*, 47(1), 47–56. <https://doi.org/10.1111/cch.12806>
- Chiu, M. M., Pong, S., Mori, I. i Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant Students' Emotional and Cognitive Engagement at School: A Multilevel Analysis of Students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409–1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Dai, X. i Feng, H. (2025). Redefining Intercultural Competence Using the Delphi Method. *Journal of Studies in International Education*, 29(1), 144–162. <https://doi.org/10.1177/10283153241266967>
- Davis, K. (2023). Teacher Education Priorities of Family and Consumer Sciences Teacher Education Programs: A Modified Delphi Study. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 28(2), Article 2. <https://natefacs-ojs-ttu.tdl.org/natefacs/article/view/90>
- Denkinger, J. K., Junne, F. i Erschens, R. (2023). Creating Safety—The Importance of Providing Psychosocial Support for Refugee Children and Adolescents After Resettlement. *JAMA Network Open*, 6(4), e235777. <https://doi.org/10.1001/jama-networkopen.2023.5777>
- Dermol, V., Mirazchiyski, E. K., Trunk, A. i Çayır, K. (2021). Teachers' competencies for working in an intercultural environment. *Human Systems Management*, 40(5), 711–721. <https://doi.org/10.3233/HSM-211206>
- Dover, A. G., Kressler, B. i Lozano, M. (2020). "Learning Our Way Through": Critical Professional Development for Social Justice in Teacher Education. *The New Educator*, 16(1), 45–69. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1671566>
- Državni zavod za statistiku [DZS] (2024a). *Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja. Početak ped. g. 2023./2024.* Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Dostupno na: <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76959>
- Državni zavod za statistiku [DZS] (2024b). *Osnovne škole, kraj šk. g. 2022./2023. i početak šk. g. 2023./2024.* Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Dostupno na: <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76961>
- Državni zavod za statistiku [DZS] (2025). *Srednje škole, kraj šk. g. 2023./2024. i početak šk. g. 2024./2025.* Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Dostupno na: <https://podaci.dzs.hr/2025/hr/97135>
- Dzerviniks, J., Ušća, S., Tarune, I. i Vindaca, O. (2024). Intercultural Competence of Teachers to Work with Newcomer Children. *Education Sciences*, 14(8), Article 802. <https://doi.org/10.3390/educsci14080802>
- Fass-Holmes, B. (2022). Survey Fatigue—What Is Its Role in Undergraduates' Survey Participation and Response Rates? *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 11(1), 56–73.



- Finch, H., Hernández Finch, M. E. i Avery, B. (2021). The Impact of National and School Contextual Factors on the Academic Performance of Immigrant Students. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.793790>
- Giroux, H. A. (2011). Teachers as Transformative Intellectuals. U E. B. Hilty (Ur.), *Thinking about schools. A foundations of education reader*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429495670>
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515–525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Green, R. A. (2014). The Delphi Technique in Educational Research. *SAGE Open*, 4(2), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244014529773>
- Jeynes, W. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Jeynes, W. H. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202–218. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>
- Jiang, X.-P., Yan, L., Zheng, X.-L., Liu, X. i Wei, X.-Q. (2016). Development and evaluation of a new curriculum based on the Delphi method for master of nursing programs in China. *Chinese Nursing Research*, 3(4), 162–167. <https://doi.org/10.1016/j.cnre.2016.11.005>
- Jokikokko, K. i Uitto, M. (2017). The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 15–29. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1201128>
- Ke, L., Friedrichsen, P., Rawson, R. i Sadler, T. D. (2023). Teacher learning through collaborative curriculum design in the midst of a pandemic: A cultural historical activity theory investigation. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103957. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103957>
- Lavidas, K., Petropoulou, A., Papadakis, S., Apostolou, Z., Komis, V., Jimoyiannis, A. i Gialamas, V. (2022). Factors Affecting Response Rates of the Web Survey with Teachers. *Computers*, 11(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/computers11090127>
- Mardešić, S. (2023). Development of the Intercultural Competence in the Initial Foreign Language Teacher Education. *Universal Journal of Educational Research*, 11(2), 32–39. <https://doi.org/10.13189/ujer.2023.110202>
- Mlinarević, V. i Tokić Zec, R. (2021). Intercultural Competences in Initial Teacher Education – Comparative Analysis / Interkulturalne kompetencije u inicijalnom obrazovanju učitelja – komparativna analiza. *Croatian Journal of Education - Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*, 22(4), 1081–1112. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i4.3803>
- Mrnjajus, K., Rončević, N. i Ivošević, L. (2013). *[Inter]kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Filozofski fakultet u Rijeci. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:903526>



- OECD (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background*. Reviews of Migrant Education, OECD Publishing. Dostupno na: https://www.oecd.org/en/publications/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background_9789264292093-en.html
- Perry, L. B. i Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>
- Philips, B. U., Anderson, G. D. i Ridl, K. A. (2003). Establishing a Women's Health Curriculum Using the Delphi Method. *Education for Health*, 16(2), 155–162.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. i Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Potvin, A. S., Boardman, A. G. i Scornavacco, K. (2023). Professionalizing teachers through a co-design learning framework. *Teacher Development*, 27(5), 630–646. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2225485>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K.-T. i Schwab, S. (2021). DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.729027>
- Public Policy Management Institute (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education : final report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637002>
- Richard, V. i Bélange, M. (2018). Accepting Research: Teachers' Representations of Participation in Educational Research Projects. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.2.61>
- Romijn, B. R., Slot, P. L. i Leseman, P. P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- Strohmeier, D., Kollmayer, M., Korlat, S., Schober, B. i Spiel, C. (2024). The importance of promoting social relatedness during host language instruction for immigrant adolescents' motivation, achievement and aspirations. *European Journal of Psychology of Education*, 40(19), 19. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00899-2>
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. i Martin, M. (2009). The Significance of Relationships: Academic Engagement and Achievement among Newcomer Immigrant Youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712–749. <https://doi.org/10.1177/016146810911100308>
- Tančić, N. D., Vuković, L. B. i Malčić, B. D. (2017). Profesionalni razvoj nastavnika kroz koncept horizontalnog učenja i nastavničkih foruma. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 26, 109–121. <https://doi.org/10.19090/zop.2017.26.109-121>



- Tarozzi, M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural Education*, 25(2), 128–142. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.888804>
- Taylor, S. i Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Thurlings, M. i Den Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: A meta-study. *Educational Review*, 69(5), 554–576. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1281226>
- Tyrer, R. A. i Fazel, M. (2014). School and Community-Based Interventions for Refugee and Asylum Seeking Children: A Systematic Review. *PLoS ONE*, 9(2), e89359. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089359>
- Uztosun, M. S. (2018). Professional competences to teach English at primary schools in Turkey: A Delphi study. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 549–565. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1472569>
- Valverde-Berrocso, J., Rivas-Flores, J. I., Anguita-Martínez, R. i Montes-Rodríguez, R. (2023). Pedagogical change and innovation culture in secondary education: A Delphi study. *Frontiers in Education*, 8, 1–14. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1092793>
- Van Mol, C. (2017). Improving web survey efficiency: The impact of an extra reminder and reminder content on web survey response. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(4), 317–327. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1185255>
- Visković, I. (2016). Mogućnosti primjene Delfi metode u pedagoškim istraživanjima. *Napredak*, 157(1–2), 187–204.
- Wilmes, S. E. D., Siry, C., Kneip, N. i Heinerich, S. (2018). The role of critical reflexivity in the professional development of professional developers: A co-autoethnographic exploration. *Interfaces Científicas - Educação*, 7, 13–24.
- Wu, M.-J., Zhao, K. i Fils-Aime, F. (2022). Response rates of online surveys in published research: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, 7, 100206. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100206>
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544–1552. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.004>
- Zembylas, M. i Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>