

Interkulturalna osjetljivost osnovnoškolskih nastavnika

Šarić, Dora

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:633254>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-19**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)



Zadar, 2020.

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

INTERKULTURALNA OSJETLJIVOST
OSNOVNOŠKOLSKIH NASTAVNIKA

Diplomski rad

Studentica:

Dora Šarić

Mentorica:

Prof. dr. sc. Dijana Vican

Komentorica:

Doc. dr. sc. Daliborka Luketić

Zadar, 2020.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Dora Šarić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Interkulturalna osjetljivost osnovnoškolskih nastavnika** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 19. veljače 2020.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Interkulturalna komunikacija, kompetencija i osjetljivost	4
2.1. Interkulturalna komunikacija u pedagoškom kontekstu.....	4
2.2. Interkulturalna kompetencija.....	10
2.3. Interkulturalna osjetljivost	14
2.3.1. Modeli razvijanja interkulturalne osjetljivosti/kompetencije.....	16
2.3.2. Istraživanja interkulturalne osjetljivosti nastavnika.....	25
2.3.3. Istraživanja interkulturalizma u nastavi u Hrvatskoj.....	27
3. Kulturalno osjetljiva pedagogija	32
4. Metodologija istraživanja	34
4.1. Predmet istraživanja.....	34
4.2. Problem istraživanja.....	34
4.3. Cilj istraživanja.....	35
4.4. Hipoteze istraživanja	36
4.5. Zadaci istraživanja.....	36
4.6. Metoda i instrument istraživanja	36
4.6. Postupak i tijek istraživanja	38
4.7. Vrijeme i mjesto istraživanja.....	39
4.8. Uzorak istraživanja.....	39
5. Analiza rezultata i interpretacija	40
5.1. Analiza rezultata po spolu	40
5.2. Analiza rezultata po vrsti nastave	46
5.3. Analiza rezultata po statusu škole	51
5.4. Analiza rezultata po godinama staža.....	56
5.5. Interpretacija rezultata	70
5.6. Faktorska analiza	72
5.6.1. Interpretacija faktora.....	76
5. Zaključak	80
6. Literatura.....	82
7. Prilozi	89
8. Sažetak i Ključne riječi/Summary & Key words	96

1. Uvod

„Tolerancija, interkulturalni dijalog i poštivanje različitosti važniji su no ikad u svijetu u kojem ljudi postaju sve više međusobno povezani“.

Kofi Annan

U današnje vrijeme, nakon migracija poslije Drugog svjetskog rata i u sklopu globalizacijom obilježenih procesa, svjedočimo nastanku tzv. „novog svijeta“ (2011). Multikulturalno obrazovanje sve češće postaje tema istraživanja u posljednjih pola stoljeća. Autori engleskog govornog područja najčešće koriste pojmove „multikulturalizam“ i „multikulturalno obrazovanje“, a u Europi se više koriste termini „interkulturalizam“ i „interkulturalno obrazovanje“. Dok za američke autore multikulturalno obrazovanje prvenstveno označava obrazovanje koje se tiče njihovih starosjedioca i diskriminiranih grupa, europski autori se osim obrazovanja diskriminiranih grupa zanimaju i za osiguravanje jednakosti i nediskriminaciju, što je razlog zbog kojeg se takvo obrazovanje sve češće naziva građanskim obrazovanjem i obrazovanjem za nenasilje (Grant i Sleeter, 1989; Gundara, 2003; Byram, 2006; prema: Drandić, 2013).

Predrasude, diskriminacije i govori mržnje u suvremenom društvu nažalost nisu rijetkost. Većina problema danas povezana je sa socioekonomskom i političkom nejednakosti te nesporazumima između ljudi pripadnika različitih kulturnih pozadina. Interkulturalno obrazovanje je prijeko potrebno kako bi građanima pomoglo da zajedno žive u miru. Interkulturalno obrazovanje temelji se na razumijevanju i komunikaciji, za što je potrebno stalno razvijanje i unapređenje interkulturalnih kompetencija (Barrett et. al.,2013).

Nastavnici su ključni za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Njih se više ne može shvaćati kao obične predavače, već kao kreatore interkulturalnih odnosa. Oni bi trebali učenicima omogućiti nastavu koja se temelji na međusobnom razumijevanju, ravnopravnosti i interkulturalnoj osjetljivosti. Nastavnička interkulturalna kompetencija je temelj kvalitetnog interkulturalnog odgoja i obrazovanja (Bedečković i Zrilić, 2014).

Ako se pođe od teorije da je interkulturalna osjetljivost ključan dio nastavničke interkulturalne kompetencije koja predstavlja osnovnu pretpostavku za stjecanje interkulturalne osjetljivosti učenika, ovaj rad za cilj ima istražiti interkulturalnu osjetljivost osnovnoškolskih nastavnika da bi se utvrdilo jesu li oni interkulturalno osjetljivi. Pri pregledu dostupne stručne literature fokus će biti na pojašnjenju osnovnih pojmova bitnih za razumijevanje ovog rada, kao i na pregledu dosadašnjih istraživanja na temu interkulturalizma u nastavi.

Relevantnost teme interkulturalne osjetljivosti osnovnoškolskih nastavnika, kao i motivacija za istraživanjem ove teme, proizlazi iz činjenice da se Hrvatska posljednjih par godina ne može više nazivati tradicionalno emigracijskom zemljom s obzirom na povećani porast imigranata u Hrvatskoj. Zbog te činjenice, iznimno je važno razmišljati i stvarati preduvjete interkulturalnom društvu. Pitanje koje se nameće je jesu li hrvatski učitelji razvili interkulturalne kompetencije i senzibilitet te jesu li upoznati s kulturnim razlikama koje možda postoje u njihovim školama. Interkulturalna osjetljivost je važna stavka smislene i kvalitetne interakcije između učitelja i učenika različitih kulturnih podrijetala. Pored toga, svjesnost nastavnika o vlastitim interkulturalnim sposobnostima kritična je prilikom bavljenja raznolikostima učenika. Nastavnici bi se trebali pripremiti za takav izazov razvijanjem vlastitih interkulturalnih kompetencija, prvo razumijevanjem vlastite kulture i sebe kao proizvoda te kulture, a zatim u radu s učenicima različitih kultura. Interkulturalizam je uvijek relevantna tema istraživanja. Ljudi koji pripadaju kulturama drugačijima od naše vlastite imaju različita vjerovanja, vrijednosti i stavove, a interkulturalizam uključuje prepoznavanje tih vjerovanja, vrijednosti i stavova i prihvaćanja istih u cilju mirnog suživota bez nesuglasica, nedorazuma i predrasuda. Nastavnici kao kreatori interkulturalnih odnosa moraju biti uzor svojim učenicima i omogućiti nastavu koja se temelji na međusobnom razumijevanju, ravnopravnosti i interkulturalnoj osjetljivosti koja će učenicima omogućiti da izrastu u osobe koje razumiju i cijene druge kulture.

U teorijskom dijelu rada objasniti će se pojmovi ključni za ovaj diplomski rad – interkulturalna komunikacija, kompetencija i osjetljivost. Interkulturalnu osjetljivost će se zbog potreba ovog rada staviti u kontekst nastave u osnovnim školama. Nakon teorijskog objašnjenja interkulturalne osjetljivosti, prikazat će se neki od modela razvijanja interkulturalne osjetljivosti/kompetencije. Osim toga, prikazat će se i neka od istraživanja interkulturalne osjetljivosti nastavnika te neka od istraživanja interkulturalizma u nastavi u Hrvatskoj. Zadnji dio teorijskog dijela istraživanja

posvećen je novim, suvremenim paradigmama u interkulturalnoj pedagogiji. Drugi dio rada čini empirijsko istraživanje interkulturalne osjetljivosti osnovnoškolskih nastavnika koje je provedeno na uzorku od 233 nastavnika osnovnih škola u Hrvatskoj koristeći se Skalom interkulturalne osjetljivosti („Intercultural Sensitivity Scale – ISS“, Chen i Starosta, 1996,2000). U tom dijelu je i analiza te interpretacija rezultata istraživanja kao i faktorska analiza. Zadnji dio donosi finalne zaključke proizašle iz empirijskog istraživanja.

2. Interkulturalna komunikacija, kompetencija i osjetljivost

2.1. Interkulturalna komunikacija u pedagoškom kontekstu

„Ako pričaš s čovjekom na jeziku koji on razumije, to odlazi u njegovu glavu. Ako pričaš s čovjekom na njegovom jeziku, to odlazi u njegovo srce“.

Nelson Mandela

U današnjem svijetu nemoguće je gotovo svakodnevno ne susresti se s kulturno različitim osobama. Dolazi do “novog svijeta” obilježenog globalizacijskim procesima, a masovne migracije mijenjaju demografsku strukturu zbog čega se javlja ideja interkulturalizma. Zbog susreta brojnih različitih kultura ideja interkulturalizma slovi kao jedino rješenje za kvalitetan život dvaju ili više kultura u novonastalom društvu (Bedeković, 2011). Globalizacija je dovela do naglog napretka čovječanstva, što je neizbježno uzrokovalo brojne interakcije između različitih kultura. Osim više od 7000 jezika kojima ljudi na Zemlji danas komuniciraju, razlikuju se po etničkom podrijetlu, vjeri, socioekonomskom statusu i mnogočemu drugome. Iako bi interakcije između različitih kultura do kojih je dovela globalizacija trebale promicati bogatstvo ljudskog života, nažalost se često događa upravo suprotno (Piršl i sur., 2016). U suvremenom društvu javlja se potreba za razvojem novih kompetencija potrebnih za život u pluralističkom društvu, zbog čega se rađaju nove paradigme koje tumače shvaćanja različitosti među ljudima. Dolazi do potrebe za interkulturalizmom (Ivanković, 2017).

U zapadnoj se Europi koncept interkulturalnog odgoja i obrazovanja spominje u pedagogiji od sredine 1970-ih. Za razliku od multikulturalnog obrazovanja, u kojem prefiks „multi“ opisuje mnoštvo različitih kultura koje žive na istom teritoriju i/ili se obrazuju u istoj instituciji, na primjer u školi ili na visokom obrazovanju, interkulturalno obrazovanje sa prefiksom „inter“ označava interaktivni aspekt ovog koncepta. Naime, u većini europskih zemalja škole se koriste terminom interkulturalnog obrazovanja, ali u nekim školama, kao što su to škole u Ujedinjenom Kraljevstvu i u Nizozemskoj, češće je prisutno multikulturalno obrazovanje. S druge strane, u istočnoj Europi se koncepti interkulturalnog i multikulturalnog odgoja i obrazovanja nisu spominjali sve do ranih 1990-ih. Za razliku od zapadne Europe, u istočnoj se Europi rijetko spominje interkulturalno obrazovanje. Unatoč razlikama, postoje određena pitanja vezana za interkulturalno obrazovanje

koja se tiču cijele Europe. Prvo od njih je višejezičnost. Učenje više od jednog jezika uz svoj materinji veoma je važno za razvijanje otvorenosti prema drugim kulturama. Potrebno je njegovati dvojezično obrazovanje što je posebno važno za migrante i etničke manjine kojima na taj način pokazujemo da cijenimo njihov identitet i obrazovne potrebe. Nadalje, postoji i pitanje uključivanja različitih religija u kurikulum. Treće, jako je važna integracija i uspješna edukacija učenika migranata i pripadnika etničkih manjina (Banks, 2009).

Interkulturalnu komunikaciju nemoguće je definirati a da se prvo ne dotaknemo pojma kulture. Od brojnih definicija kulture u literaturi, možda ju Hall (1976) u svojoj knjizi „Beyond Culture“ najbolje objašnjava. Naime, on smatra da je kultura element podsvjesnog ljudskog djelovanja uspoređujući ju s nevidljivim mehanizmom kontrole ljudskog ponašanja. Tek u kontaktu sa pripadnicima drugih kultura, ljudi postaju svjesnima svoje vlastite kulture. Ta nesvjesnost o vlastitoj kulturi može se usporediti s najbanalnijim mehanizmima koje većina ljudi radi svaki dan, a da o njima ni ne razmišlja. To su načini na koji hodamo, na koji se krećemo, osjećamo prostor i vrijeme, ali i osjećamo što je „normalno“, a što je „nečuveno“. Sve je to ukorijenjeno duboko u nama i ima korijene u kulturi kojoj pripadamo. O tim uzorcima koji su ukorijenjeni u nama ne razmišljamo sve dok se ne nađemo u situaciji u kojoj nailazimo na neočekivan odgovor. Tu dolazimo do primjera doticaja različitih kultura i multikulturalnih društava. Da bi ta društva napredovala do interkulturalnih, potrebno je razviti poseban oblik komunikacije. Osobe u takvim situacijama moraju biti dobro pripremljene kako ne bi došlo do nerazumijevanja i konflikata, već do razumijevanja različitosti i prihvaćanja istih, isto kao i razumijevanja svoje vlastite kulture.

Poimanje interkulturalne komunikacije ovisno je o poimanju brojnih čimbenika koji ju čine, a to su: kultura, interkulturalni kontakt i komunikacija. Hall (1976) povezuje kulturu i komunikaciju, smatrajući ih neodvojivima, jer kultura čini komunikaciju, a komunikacija kulturu. Interkulturalna komunikacija jest znanost koja se bavi interakcijama „licem u lice“ između ljudi koji su kulturno različiti.

S obzirom da se interkulturalna komunikacija oslanja na psihologiju, antropologiju i sociologiju, možemo reći da je ona interdisciplinarna znanost. Interkulturalna komunikacija veoma je važan aspekt za razvoj interkulturalne kompetencije (Bennett i Bennett, 2001). Samovar, Porter i McDaniel (2013) kao i Hall smatraju kulturu i komunikaciju neodvojivima. Ta komunikacija može biti verbalna ili neverbalna, a prenosi se s generacije na generaciju.

Pomoću primarne, verbalne komunikacije ljudi izmjenjuju samo dio poruka tijekom komunikacije, dok neverbalnom komunikacijom iskazuju stavove i emocije (Buterin Mičić, 2013). Neverbalna komunikacija jednako je važna kao i verbalna, naročito u slučajevima kad ne možemo točno definirati značenje verbalnih poruka, što se najčešće događa u komunikaciji osoba različitih kulturnih pozadina i različitog jezika. Koliko god važna bila interkulturalna komunikacija, ona ne uvjetuje značajniju komunikaciju između kulturno različitih skupina ili pojedinaca. Često različiti stavovi, vrijednosti i uvjerenja dovode do sukoba, nesporazuma i konflikata. Paige (1993) smatra da određeni čimbenici mogu interkulturalno iskustvo učiniti zahtjevnijim. Naime, unutarnji čimbenici poput etnocentrizma, jezika, drugačijeg fizičkog izgleda i nepristupa drugim kulturama te vanjski čimbenici kao što su osjećaj nepoštovanja i manjak kontrole u situaciji interkulturalnog susreta uvelike otežavaju komunikaciju između dvoje ili više ljudi drugačijeg kulturnog podrijetla (prema: Buterin Mičić, 2013).

Kako bi došlo do učinkovite komunikacije, potrebno je poznavati kulturu, povijest i općenito način života pojedinaca ili skupina s kojima se pokušava stupiti u kontakt. Osim samog poznavanja kulture i povijesti, prvi korak ka uspješnoj interkulturalnoj komunikaciji trebala bi biti želja i spremnost na susret s drugima nalazeći se s njima na pola puta učeći nekoliko fraza i jednostavnih riječi ili rečenica na njihovom jeziku. Najbolji primjer uspješnosti ovog pristupa je primjer odlaska u stranu zemlju gdje s jednostavnim „dobar dan“ na materinjem jeziku države koju posjećujete možete izmamiti osmijeh na lice sugovornika druge kulture s kojim ulazite u kontakt. Prvi dojam pri uspješnoj interkulturalnoj komunikaciji je svakako najvažniji, pa je priprema za odgovarajuću komunikaciju jako važan faktor. Prije stupanja u komunikaciju s ljudima različitog govornog područja i različitih kulturnih pozadina bilo bi dobro pronaći osobe koje su već stupile u kontakt s njima i kod tih ljudi zatražiti savjete o uspješnoj komunikaciji. Naime, oni će sigurno biti spremni udijeliti vam par savjeta o načinu pristupanja kulturno i jezično različitim pojedincima te će vas upozoriti na to što je pogrešno u pristupu prema njima a što je poželjno. Iz takvih iskustava može se dosta naučiti pa je poželjno pažljivo slušati njihove odgovore, uključujući i njihovu neverbalnu komunikaciju. Nadalje, da bi interkulturalna komunikacija bila uspješna, potrebno je prilagoditi svoje ponašanje, a ne uvijek očekivati da se drugi prilagode vama. Tako se ne bi trebali uvrijediti ako osoba s kojom komunicirate nesvjesno napravi nešto što vam je teško prihvatiti, već bi bilo najbolje toj osobi ljubazno obrazložiti svoje razloge zbog kojih smatrate taj čin nedopustivim. Pri interkulturalnoj komunikaciji uvijek je važno prisjećati se da je nešto što mi u svojoj kulturi

smatramo nečuvenim, u drugoj kulturi normalno i obratno. Aktivno slušanje sugovornika i pojašnjavanje svojih i tuđih odgovora najbolji su prijatelj svake uspješne interkulturalne komunikacije. Najbolji način izbjegavanja nesporazuma je da pažljivo slušate i redovito provjeravate svoje i sugovornikovo razumijevanje tijekom razgovora. Bilo bi dobro tijekom razgovora postavljati pitanja kako biste bili sigurni da ste razumjeli što je sugovornik htio reći te zamoliti sugovornika da ponovi ono što ste rekli kako biste bili sigurni da su i vas pravilno razumjeli. Ako sumnjate da ste na neki način uvrijedili sugovornika, najbolja stvar koju možete napraviti u toj situaciji je odmah se ispričati i upitati sugovornika što ga je točno uvrijedilo. Najgora stvar u situaciji u kojoj sumnjate da je sugovornik uvrijeđen je ignoriranje koje može još više uvrijediti sugovornika. Na kraju svake interkulturalne komunikacije dobro je razmisliti o svom interkulturalnom iskustvu. Razmišljanje o vašem iskustvu može pomoći da to iskustvo stavite u određeni kontekst, osobito ako imate mogućnost razgovorati o njemu s drugim pojedincima koji su se našli na sličnom položaju kao i vi. To je osobito važno za učitelje, nastavnike i prosvjetne djelatnike koji bi se kroz svoje visokoškolsko obrazovanje trebali upoznati s izazovima interkulturalne komunikacije, kako bi u školi bili spremni jednako kvalitetno učiti djecu svih kultura.

Naime, Portera (2007) smatra da je u 21. stoljeću došlo do velikog tehnološkog napretka koji je izravno utjecao i sve više negativno utječe na komunikaciju. Izlaz iz te situacije vidi u prihvaćanju pedagogije kao interkulturalne znanosti koja treba težiti dijalogu, prihvaćanju i ravnopravnom razgovoru govornika (prema: Buterin Mičić, 2013). Interkulturalna komunikacija može dovesti do nesporazuma ukoliko njeni sudionici nisu interkulturalno osjetljivi, odnosno ako im nije pružena mogućnost razvijanja kompetencija koje bi im omogućile kvalitetnu interkulturalnu komunikaciju.

Interkulturalna komunikacija i cjelokupno interkulturalno iskustvo postaje sve zahtjevnije što je veća socijalna distanca između kultura. Tako su Previšić i sur. (2004) u svom istraživanju provedenom 1993. godine ispitivali socijalnu distancu hrvatskih srednjoškolskih učenika prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama koristeći se Bogardusovom skalom sa sedam stupnjeva. U istraživanju su mjerili udaljenost i bliskost trinaest nacionalnih i vjerskih skupina.: Rezultati istraživanja bili su očekivani: Učenici su najveću socijalnu distancu pokazali prema Srbima, zatim Crnogorcima te naposljetku Romima. Najveću bliskost su pak pokazali prema Hrvatima, Amerikancima, Nijemcima i Talijanima. 1998. godine proveli su istraživanje u kojem

su sudjelovali i roditelji i nastavnici. Roditelji su pokazali tek neznatno manju socijalnu distancu prema Srbima, Crnogorcima i Romima, dok je kod nastavnika neprihvatanje potonjih znatno manje nego kod učenika i roditelja, na što su možda i utjecali društvena i profesionalna poželjnost pojedinih odgovora, što je utjecalo na rezultate. Kod svih skupina ispitanika vidljiva je velika socijalna distanca prema Romima za što su krivci smanjeni kontakti romskog i neromskog stanovništva, predrasude, nepoznavanje romske kulture (mala zastupljenost u nastavnim programima i medijima). Obiteljski odgoj je jako važan pri formiranju stavova kod socijalne distance, isto kako je u školama, naročito osnovnim dok se još u potpunosti nisu formirala uvriježena gledišta, važno od strane nastavnika i drugih stručnih osoba promicati interkulturalnu komunikaciju. Kulturna distanca među pripadnicima različitih kultura trebala bi biti što manja kako bi se uspješno izgradio kvalitetan interkulturalni dijalog.

Bennett (1993) je utvrdio da interkulturalno osjetljiviji pojedinci bolje prihvaćaju sličnosti i razlike, bolje se prilagođavaju te bolje razvijaju komunikaciju važnu za uspješan interkulturalni dijalog. Također, takvi pojedinci rado šire svoja interkulturalna iskustva što dovodi do pozitivnih iskustava i kvalitetnije interkulturalne komunikacije (prema: Buterin Mičić, 2013). Uz Bennetta, Pederson (1997) je također dokazala povezanost između razine interkulturalne osjetljivosti i bolje interkulturalne komunikacije. Ona je u svom istraživanju utvrdila da viša razina osjetljivosti rezultira većim brojem interkulturalnih prijateljstava i većom zainteresiranošću za uspostavljanjem interkulturalnih kontakata (prema: Buterin Mičić, 2013).

Kako bi učenici bili spremni za suživot u sve više kulturno raznolikijem društvu, jako je važno da škola i učitelji podupiru princip interkulturalnosti. Bez njihove želje za promjenom, interkulturalnost ostaje samo pojam na papiru. Potrebno je poduzeti organizacijske mjere u školama kako bi se novopridošli učenici pripadnici drugih kultura osjećali dobrodošlo. Na primjer, škole bi mogle organizirati sustav dobrodošlice takvim učenicima osiguravši im informativne knjižice na nekoliko jezika, dogovoriti tumače za njih (to mogu biti drugi učenici), ili pak mogu organizirati tečajeve jezika te organizirati programe podrške za učenike pripadnike manjina kao i za njihove roditelje. Nadalje, škola bi morala biti okrenuta prema učeniku, čemu mogu pomoći individualizirana predavanja te predavanja u manjim grupama kombinirana s predavanjima čitavom razredu te zajedničke aktivnosti. Glavno pravilo kojim se škole moraju voditi jest povremeno odvajanje, ali samo u cilju ponovnog okupljanja čitavog razreda na kraju. Kako bi se

njegovao princip interkulturalnog obrazovanja, nastavnici moraju raditi zajedno. Svi su nastavnici odgovorni za kreiranje interkulturalne škole, ne samo nastavnici koji predaju strane jezike. Također, nastavnici moraju biti svjesni svojih predrasuda i stereotipa vezanih za svoje učenike jer oni mogu imati negativan utjecaj na njihov odnos s učenicima te isto tako učenička postignuća, pa je važno da si nastavnici s vremena na vrijeme postavljaju ključna pitanja kao što su: „Trebam li reagirati kada primjetim da je učenik/učenica ignoriran/a ili odgnurnut/a u stranu?“ „Trebam li reagirati kada primjetim da učenik/učenica ne razumije predavanje?“ „Očekujem li premalo od ovog učenika/učenice?“ „Cijenim li ja stvarno sve učenike i ponašam li se prema svima jednako?“ „Što mogu napraviti po pitanju toga?“ (Skubic Ermenc, 2015).

Da bi došlo do uspješnog interkulturalnog obrazovanja učenici moraju promijeniti stavove prema učiteljima, a učitelji prema učenicima, isto kao i učenici prema drugim učenicima. Stoga je najbitnija stavka interkulturalnog odgoja i obrazovanja upravo suradnja. Osim suradnje, potrebno je zdravo okruženje, povjerenje, prihvaćanje različitosti, komunikacija i spremnost za rješavanje nesuglasica. Nikako se ne smije isključiti ni cjeloživotno obrazovanje koje je ključna stavka uspješnosti interkulturalizma u školama (Peko, et. al., 2009).

2.2. Interkulturalna kompetencija

Kompetencije je važno definirati iz razloga što su potrebne za profesionalno obavljanje djelatnosti određene struke, ali i da bi se omogućio razvoj obrazovnih programa svake struke (Ricijaš et. al., 2006). Mijatović (2000:158) pod kompetencijom podrazumijeva „osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni ili neformalni način“. Još davno prije Mijatovića, White (1959) je uveo pojam „kompetencije“ kako bi opisao „znanje, sposobnosti, vještine i osobine pojedinca potrebne za kvalitetno obavljanje posla“ i kako bi se omogućilo predviđanje uspješne profesionalne aktivnosti pojedinca u budućnosti (prema: Makarevičs, 2008:69). U današnje vrijeme u okviru stručne literature nije samo prošireno razumijevanje ovog pojma, već istovremeno postoje dvije grupe definicija kompetencija. Prva grupa definiciju kompetencije povezuje sa funkcionalnim sferama života (ono što bi pojedinac trebao biti u stanju učiniti), a druga grupa definiciju kompetencije povezuje sa sferama ponašanja (kako to pojedinac treba učiniti). U prvom slučaju govorimo o engl. „Competence“, a u drugom slučaju o engl. „Competency“ (Le Deist & Winterton, 2005, prema: Makarevičs, 2008:69). OECD (2007) kompetencije pak dijeli ne na 2, već na 4 dijela: kognitivnu, funkcionalnu, osobnu te etičku. Kognitivnu definira kao umijeće korištenja teorijskog i informalnog znanja, funkcionalnu kao umijeće snalaženja u određenom području, osobnu kao umijeće odabira ponašanja koje je prikladno u tom trenutku te etičku kao umijeće prikladnog moralnog ponašanja (prema: Vrkić Dimić, 2013:50). Navedenim definicijama zajednički su pojmovi: znanje, vještina, sposobnost te primjena istih. Svakodnevnim rječnikom, kompetencije omogućuju pojedincu da primjeni stečena znanja, vještine i sposobnosti u situacijama koje to od njega iziskuju. Da bi osoba sebe mogla nazvati kompetentnom, osim usvajanja potrebnih znanja i vještina u određenom području mora znati utjecati i djelovati na promjene u svom okružju (Ćurić et. al., 2013).

Kada je riječ o sposobnostima koje se danas očekuju od učitelja i nastavnika, govorimo o nizu zahtjevnih i kompleksnih kompetencija. Današnji nastavnici bi morali posjedovati kompetencije koje svakodnevno zahtijevaju usavršavanje u cilju uspješnog i kvalitetnog obavljanja svih svojih dužnosti. Tako u postmodernom svijetu biti nastavnik znači posjedovati, između ostalih, stručnu, pedagošku, komunikacijsku te informacijsku i informatičku kompetenciju (Đuranović et. al., 2013).

Catts i Lau (2008) smatraju da su informacijska i informatička pismenost kada je riječ o kompetencijama odraslih, naročito nastavnika, neizostavne u svakom društvu. Osnovnoškolski nastavnici trebali bi imati razvijene informacijske i informatičke kompetencije kako bi se postavili standardi za učenje koje se može povezati sa širom strategijom opismenjavanja koje bi povećalo sposobnost budućih generacija da koriste informacijske vještine u daljnjem obrazovanju, na poslu, za svoje zdravlje i sudjelovanje u građanskom društvu. Međutim, postoje jezične, kulturne, političke i ekonomske barijere koje brojnim državama diljem svijeta onemogućuju razvijanje svojih informacijskih i informatičkih kompetencija. Kako bi se nastavnici adekvatno obrazovali za uporabu informacijske tehnologije, trebali bi pohađati programe putem kojih bi dobili toliko tražene informacijske i informatičke kompetencije, ali i kritički sagledali odnos prema tim tehnologijama u nastavi (Vrkić Dimić, 2013).

Suvremena školska odgojno-obrazovna praksa i školski kurikulumi čine ključnu ulogu u kvaliteti sadržaja, metoda rada, programa i postupaka nastavnika. Upravo iz tog razloga školski kurikulumi moraju promicati sadržaje, metode, programe i postupke rada nastavnika koji pomažu ukinuti stereotipe, stigmatizaciju i predrasude (Previšić, 2005). Pitanje interkulturalnih kompetencija nastavnika je jedno od pitanja od ključne važnosti u kulturno-pluralnim sredinama. Potrebno je usmjeravanje na stjecanje profesionalnih kompetencija bez kojih je rad sa kulturno različitim učenicima jako težak. Hrvatski nastavnici moraju različitost prepoznavati kao vrijednost i razvijati toleranciju prema Drugima kako bi svim učenicima dali jednake prilike za učenje. Iz svega se može zaključiti da se bez cjeloživotnog obrazovanja nastavnika ne mogu razviti ni njihove kvalitetne interkulturalne kompetencije (Bedečković, 2011).

Nasuprot inteligenciji za koju mnogi smatraju da je dovoljna za obavljanje određenog zadatka, kompetentnost je jasna. Biti kompetentan za određeni posao ili zadatak znači imati određene načine razmišljanja ili ponašanja koji su korisni i važni za obavljanje istog. Kao primjer možemo uzeti prodavača čija sposobnost stjecanja povjerenja klijenata utječe na prodaju proizvoda. U njegovom slučaju kompetencije se odnose na mogućnost uspostave vjerodostojnosti. S druge strane, znanstvenik ima sposobnost primjećivanja detalja i mogućnost povezivanja teorije i prakse kako bi došao do novog otkrića. Ispitivanje i druge metakognitivne strategije važan su dio kompetencije u tom poslu. Učitelj ili nastavnik mora imati niz kompetencija potrebnih za uspješan rad u odgojno-obrazovnoj instituciji, interkulturalna kompetencija samo je jedna od njih.

Međusobno razumijevanje i interkulturalna kompetencija važniji su nego ikad danas jer kroz njih možemo riješiti neke od najvećih problema suvremenih društava. Predrasude, diskriminacije i govori mržnje postali su uobičajeni, a političke stranke koje zagovaraju ekstremističke ideje dobile su novi zamah. Svi ti problemi povezani su sa socio-ekonomskom i političkom nejednakosti te nerazumijevanjima i nesporazumima između ljudi pripadnika različitih kulturnih pozadina. Što prije je potrebno obrazovanje koje bi građanima pomoglo da žive u miru zajedno u kulturno raznolikim društvima. Razumijevanje i komunikacija temeljni su preduvjet za uspjeh takvih društava, stoga je potrebno razvijanje interkulturalnih kompetencija. Upravo iz tog razloga interkulturalno obrazovanje ima za cilj razvijanje i unapređenje ove sposobnosti koja može bitno doprinijeti mirnom suživotu (Barrett et. al., 2013).

U literaturi postoje različiti nizovi pojmova koji predstavljaju koncept interkulturalne kompetencije. Dok se pojmovi „multikulturalno“, „interkulturalno“, „međukulturalno“ i „sociokulturalno“ na neki način međusobno izmjenjuju i isprepleću, „kompetencija“ ujedinjuje brojne aspekte-fleksibilnost, prilagodljivost, inteligenciju, svijest, razumijevanje. Svi ti pojmovi odnose se na sposobnost učinkovite interakcije sa ljudima različitih kultura koje mi prepoznajemo kao različite od naše (Guilherme, 2000:297 prema: Ainsworth et. al, 2012:6). Hrvatić (2009) smatra da interkulturalna kompetencija uključuje 3 dimenzije: komunikacijsku ponašajnu (vještine), emocionalnu (stavove) i kognitivnu (znanje) (prema: Mlinarević i Brust Nemet, 2010). Chen i Starosta (1998) interkulturalnu kompetenciju definiraju kao „sposobnost učinkovite i prikladne komunikacije“ u cilju dobivanja željenog odgovora u određenom okružju. Chen (2007, prema: Chen i Dai, 2014) smatra da bi interkulturalno kompetentan pojedinac trebao imati kognitivnu sposobnost ili interkulturalnu svijest i afektivnu sposobnost ili interkulturalnu osjetljivost kako bi mogao raditi točne procjene, te dalje ulijevati te sposobnosti u bihevioralni nivo interakcije ovisno o različitim kulturnim kontekstima kako bi ostvario komunikacijske ciljeve učinkovito i prikladno. Također, tvrdi da interkulturalna kompetencija ima četiri dimenzije: osobine ličnosti, komunikacijske vještine, psihološka prilagodba i kulturna svijest. Svaka dimenzija sastoji se od niza komponenti. Na primjer, osobine ličnosti uključuju komponente pojma o samom sebi (kako osoba sebe vidi), samoobjave (voljnost otvorenog i prikladnog otkrivanja informacija o sebi drugima), samosvijest (sposobnost nadgledanja ili svjesnost sebe i svojih djelovanja) i socijalna relaksacija (sposobnost malog otkrivanja tjeskobe prilikom komunikacije). Da bi osoba posjedovala interkulturalne kompetencije, mora razumjeti ponašanje drugih i njihova

razmišljanja te mora imati jako dobro razvijenu komunikaciju te osjetljivost prema osobi drugog kulturnog podrijetla. Biti u potpunosti interkulturalno kompetentan znači živjeti život u kojem svaku osobu prihvaćamo bez obzira na jezik, podrijetlo, boju kože i kulturnu pripadnost. Isto tako, to znači i aktivno sudjelovati u interakcijama u interkulturalnom okruženju kako bi smanjili napetosti i nerazumijevanje, a povećali solidarnost i razumijevanje (Mlinarević i Brust Nemet, 2010, Piršl, 2014).

Nastavnik ima veliku ulogu u interkulturalnom odgoju i obrazovanju. On je sve više suradnik i kreator interkulturalnog odnosa, a sve manje obični predavač. Nastavnik bi trebao organizirati nastavu koja učenicima omogućuje međusobno razumijevanje, ravnopravnost i interkulturalnu osjetljivost. Upravo nastavnička interkulturalna kompetencija je temelj kvalitetnog interkulturalnog odgoja i obrazovanja (Bedeković i Zrilić, 2014). Interkulturalne kompetencije se svakako odnose na školsku zajednicu u toj mjeri što ju unapređuju i transformiraju u zajednicu koja je usmjerena na razvoj učeničkih kvaliteta potrebnih za kvalitetno interkulturalno obrazovanje. Međutim, bez prijeko potrebnih nastavničkih interkulturalnih kompetencija nema ni kvalitetnog interkulturalnog obrazovanja. Nastavnici bi trebali učiti o drugim kulturama i prvo obrazovati sami sebe o različitostima te se osloboditi predrasuda i stereotipa kako bi došlo do njihovog profesionalnog rasta. Tek kad nastavnici i učitelji osvijeste prepreke u svom ponašanju i kad osiguraju kvalitetnu interkulturalnu komunikaciju u razredu, može se reći da stječu potrebne interkulturalne kompetencije (Drandić, 2013). Polako se počinje govoriti o kulturalno osjetljivoj pedagogiji i interkulturalnoj pedagogiji. Kulturalno osjetljiva pedagogija ima za cilj razviti kritičko razmišljanje te potiče zajednički život različitih kultura. Takva se pedagogija više okreće prema učeniku, nema predrasuda prema učenikovom jeziku, podrijetlu i stilovima učenja (Hrvatić, 2011).

2.3. Interkulturalna osjetljivost

Interkulturalna kompetencija kao dio profesionalnih kompetencija nastavnika temelj je kvalitetne interkulturalne komunikacije. Polazeći od Hrvatićeve (2009) podjele interkulturalne kompetencije na komunikacijsku ponašajnu, emocionalnu i kognitivnu, emocionalnu dimenziju interkulturalne kompetencije objašnjavamo osjetljivošću prema osobama drugačijih kulturnih pozadina. S globalizacijom dolazi i do češćeg promišljanja o fenomenu osjetljivosti prema kulturno i jezično drugačijim ljudima. Unutar znanosti se stvara posebno područje koje istražuje fenomen interkulturalne osjetljivosti, a među kojima je i pedagogija (Buterin Mičić, 2013).

Kao i interkulturalna kompetencija, interkulturalna osjetljivost u literaturi ima mnogo pojmovnih određenja. Elvi Piršl (2007) interkulturalnu osjetljivost definira kao sposobnost opažanja raznih pogleda na svijet koji bi nam trebali olakšati prihvaćanje svoje kulture kao i kultura drugačijih od naše vlastite.

Bhawuk i Brislin (1992) interkulturalnu osjetljivost opisuju kao pozitivan stav prema kulturnim razlikama. Naime, oni smatraju da bi osoba morala razumjeti drugačije ponašanje u stranim kulturama, također da bi osoba trebala biti otvorena prema svim razlikama te spremna prilagoditi se ponašanju tuđih kultura kako bi iskazala određeno poštovanje. Autori smatraju da koncept interkulturalne osjetljivosti ima veoma važno mjesto među praktičarima koji blisko surađuju s ljudima koji su često izloženi opsežnim interkulturalnim susretima. Naime, pojedinci čiji posao zahtijeva dugotrajni i česti boravak u inozemstvu moraju imati razvijenu interkulturalnu osjetljivost. Osim toga, za uspješne interkulturalne susrete u inozemstvu važna je otvorenost, društvenost, pozitivna slika o sebi te voljnost preuzimanja inicijative.

Chen i Starosta (1996; 1998) interkulturalnu osjetljivost smatraju afektivnim aspektom interkulturalne komunikacijske kompetencije. Interkulturalna osjetljivost je definirana kao „sposobnost pojedinca da razvije pozitivne emocije prema razumijevanju i poštivanju kulturnih razlika koje promiču odgovarajuće i odgovorno ponašanje u interkulturalnoj komunikaciji“. Definicija naglašava dinamičku prirodu interkulturalne osjetljivosti i odnosi se na spremnost pojedinca da uči, cijeni i prihvaća kulturne razlike između dvaju kultura kako bi došlo do pozitivne interakcije. 6 ključnih elemenata interkulturalne osjetljivosti koje njeguju i pomažu interkulturalnoj komunikaciji uključuju samopouzdanje, samonadzor, otvorenoumnost, empatiju,

uključenost u razgovor te obustavljanje predrasuda. Osim interkulturalne osjetljivosti kao afektivnog aspekta interkulturalne komunikacijske kompetencije, nju još čini interkulturalna svijest kao kognitivna perspektiva ključna za razumijevanje posebnih karakteristika naše i tuđe kulture. Da bi se razvila interkulturalna svijest, potrebno je krenuti od učenja površnih kulturnih osobina sve do značajnijih kulturnih crta. Interkulturalna svijest može se potpuno razviti tek kad se stekne sposobnost razumijevanja osjećaja sugovornika s „insajderske“ perspektive. Treći aspekt interkulturalne komunikacijske kompetencije čini interkulturalna djelotvornost kao bihevioralna perspektiva. Chen i Starosta (ibid) predložili su da interkulturalnu djelotvornost može zamijeniti interkulturalna snalažljivost kako bi se izbjegla zbunjenost u određenju pojmova. Interkulturalnu djelotvornost/snalažljivost definirali su kao „sposobnost da se posao napravi i postignu komunikacijski ciljevi u interkulturalnoj interakciji“ kroz ponašanje. Na temelju definicije, Chen (2007, prema: Chen i Dai, 2014) je odredio pet kategorija ponašajnih sposobnosti koje manifestiraju značenje interkulturalne djelotvornosti/snalažljivosti: vještine prenošenja poruka, upravljanje interakcijom, ponašajna fleksibilnost, upravljanje identitetom i relacijska kultivacija.

Na temelju Chen i Starostinog (1996) trokutnog modela interkulturalne komunikacijske kompetencije naviru pitanja poput „Koja je veza između interkulturalne svijesti, interkulturalne osjetljivosti i interkulturalne snalažljivosti/djelotvornosti koje reprezentiraju kognitivne, afektivne i ponašajne aspekte interkulturalne komunikacijske kompetencije?“. Također, može se postaviti pitanje poput „Koje dimenzije bolje predviđaju interkulturalnu komunikacijsku kompetencije, ili se sve tri dimenzije moraju integrirati kako bi se smatrale interkulturalnom kompetencijom?“. Dok se neki znanstvenici slažu s tim da su sve tri dimenzije ključne za strukturu interkulturalne komunikacijske kompetencije, moguće je da je samo jedna od dimenzija, interkulturalna osjetljivost, dovoljna za predviđanje interkulturalne komunikacijske kompetencije. Povrh toga, pojedinci koji posjeduju sposobnost jedne od dimenzija, ne moraju posjedovati sposobnosti drugih dimenzija, što pokazuje mogućnost da pojedinac može iskoristiti interkulturalnog sugovornika zbog znanja njegove kulture, tj. pojedinac može biti interkulturalno svjestan bez pokazivanje interkulturalne osjetljivosti u interakciji.

2.3.1. Modeli razvijanja interkulturalne osjetljivosti/kompetencije

Različiti autori (Bennett, 1986, 2004, Bhawuk i Brislin, 1992, Pruegger i Rogers, 1993, Chen i Starosta, 1996, 1998, 2000, 2004) osmislili su modele razvijanja interkulturalne osjetljivosti i interkulturalne kompetencije. Tako su nastali modeli poput Razvojnog modela interkulturalne osjetljivosti) kojeg je osmislio Bennett (1986, 2004) kako bi predvidio razvoj interkulturalnih sposobnosti kroz faze od etnocentrizma kojeg karakterizira odbijanje kulturnih razlika, preko etnorelativizma kojeg karakterizira prihvatanje i prilagodba kulturnih razlika, pa sve do potpuno stečene interkulturalne kompetencije. Taj model bio je namijenjen nastavnicima koji poučavaju učenike pripadnike različitih kultura.

Bhawuk i Brislin (1992) su također pokušali razviti instrument za mjerenje interkulturalne osjetljivosti iz perspektive individualizma nasuprot kolektivismu. Naime, autori su koncept interkulturalne komunikacijske kompetencije koristili kako bi razvili mjeru interkulturalne osjetljivosti koja se temelji na elementima afektivnih, kognitivnih i bihevioralnih dimenzija. Ti elementi uključuju: razumijevanje različitih načina ponašanja, stupanj fleksibilnosti ponašanja koje pojedinac pokazuje u novoj kulturi te otvorenost koja se odnosi na kulturne razlike s kojima se pojedinac na putu susreće.

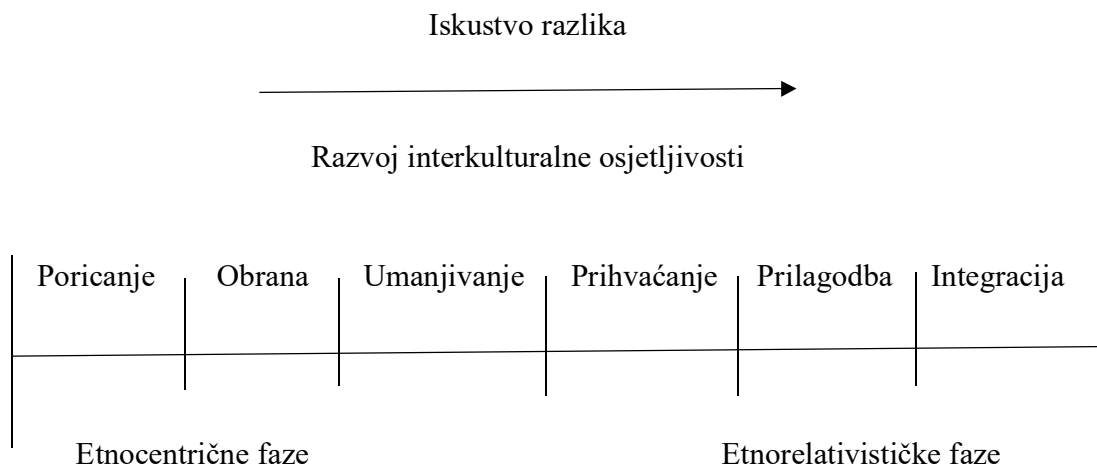
Nadalje, da bi procijenili utjecaj društveno poželjnih odgovora na odgovorima sudionika prilikom mjerenja međukulturalne osjetljivosti, Pruegger i Rogers (1993) su u svoju početnu skalu s 118 tvrdnji koja mjeri međukulturalnu osjetljivost naknadno ugradili sub-skalu socijalne poželjnosti koja se sastoji od 16 točaka. Samo one stavke koje su bile maksimalno povezane s međukulturalnom osjetljivosti i minimalno povezane s društvenom poželjnosti, odabrane su za uključivanje u konačnu skalu, skalu međukulturalne osjetljivosti (the Cross-Cultural Sensitivity Scale – CCSS).

Chen i Starosta (1996, 1998, 2000) važni su zbog svog modela interkulturalnih komunikacijskih kompetencija koji je povezan kroz interkulturalnu osjetljivost, interkulturalnu svijest te interkulturalnu spretnost. Za ovaj rad bitan je njihov model interkulturalne komunikacijske kompetencije, a za potrebe empirijskog istraživanja koristit će se njihov instrument koji mjeri interkulturalnu osjetljivost. Interkulturalna osjetljivost tiče se osjećaja prije, tijekom i nakon interkulturalne komunikacije. Interkulturalna svijest tiče se sposobnosti interkulturalne interakcije

bez predrasuda te osobne sposobnosti razumijevanja različitosti (Chen i Starosta, 1996). Naposljetku, interkulturalna spretnost tiče se uz spretnost pri interkulturalnim interakcijama, mogućnošću i znanjem korištenja kako verbalnih, tako i neverbalnih načina komunikacije (ibid). Chen i Starosta (2000) interkulturalnu osjetljivost opisuju sposobnošću pojedinca da prihvati kulturne razlike kako bi došlo do što kvalitetnije interkulturalne komunikacije.

2.3.1.1. Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (DMIS) - Milton J. Bennett

Ovaj model stvoren je 1986. od strane Milтона J. Bennetta, teorija je utemeljena na konstruktivističkoj percepciji i teoriji komunikacije. Pretpostavlja da je iskustvo stvarnosti konstruirano kroz percepciju, te da složenije perceptivne kategorije daju složenije (sophisticiranije) iskustvo. Drugim riječima, DMIS pretpostavlja da mi gradimo granice između „sebe“ i „drugih“ na načine koji predvode naše iskustvo interkulturalnih događaja. Najetnocentričnija konstrukcija, poricanje, ona je konstrukcija u kojoj su dostupne samo nejasne kategorije „drugih“ kako bi se opazili ljudi različitih kulturnih pozadina. Na drugom kraju kontinuuma, najbliža kategorija etnorelativizmu je integracija, koja pretpostavlja da su ljudi različitih kulturnih pozadina inkorporirani u osobni identitet i donošenje odluka o etičnosti u multikulturalnim odnosima. Kontinuum je prikazan na Slici 1. Kontinuum je podijeljen na šest stupnjeva razvoja. Svaka faza predstavlja način doživljavanja razlika, npr. poricanje (razlika), obrana (od razlika) itd. U modelu se pretpostavlja da se interkulturalna osjetljivost povećava u pravcu prema desno prema više „relativnim“ tretiranjima razlika. Središte kontinuuma predstavlja podjela između etnocentrizma i etnorelativizma (Bennett, 1986).



Slika 1. Bennettov razvojni model interkulturalne osjetljivosti DMIS

1. Poricanje. Poricanje razlika može se dogoditi kad fizička ili socijalna izolacija isključuje svaki kontakt sa značajnim kulturnim razlikama. Obzirom da razlike nisu pronađene, značenje nije stvoreno za takvu pojavu. Kao takav, ovaj položaj predstavlja krajnji etnocentrizam, gdje se na druge kulture gleda iz aspekta svoje vlastite kulture, tj. vlastita kultura se koristi kao temelj za ocjenjivanje drugih. Vlastitu se kulturu smatra najboljom i stvara se težnja da druge kulture što više nalikuju njoj.

2. Obrana. Obrana od različitosti uključuje nastojanje pojedinaca da se obrane od kulturnih razlika koje smatraju prijetnjom svojoj kulturi. Obzirom da se razlika mora prepoznati prije nego bude smatrana prijetnjom, ova faza predstavlja razvoj interkulturalne osjetljivosti za razliku od prve faze poricanja gdje se razlike ne prepoznaju. Najčešća strategija obrane je omalovažavanje različitosti. To se općenito naziva „negativnim stereotipima“, gdje se nepoželjne karakteristike pripisuju svakom članu kulturno različite grupe. Omalovažavanje može biti vezano za rasu, religiju, dob, spol ili bilo koji drugi pokazatelj različitosti. Još jedna od strategija obrane je pretpostavka kulturne superiornosti. Umjesto omalovažavanja drugih kultura, pretpostavlja se da je vlastita kultura vrhunac evolucijske sheme. Takvo razmišljanje automatski dodjeljuje niži status kulturnim razlikama, dok „branitelju“ dopušta da bude tolerantan u pokušajima razvitka tih kultura.

3. Minimizacija. Posljednji pokušaj očuvanja centralizacije vlastitog svjetonazora uključuje pokušaje „zakopavanja“ razlika pod težinom kulturnih sličnosti. Stanje minimizacije predstavlja razvoj izvan poricanja i obrane zato što se u ovoj fazi kulturna razlika priznaje i nije negativno procijenjena, eksplicitno kao u slučaju ponižavanja ili implicitno kao u superiornosti. Umjesto toga, kulturne razlike su trivijalizirane. Iako se priznaje da razlike postoje, one su doživljene kao relativno nevažne naspram kulturnih sličnosti. Minimiziranje razlika obično uzima jedan od dva oblika. Jedan od njih je „fizički univerzalizam“. U tom pogledu, ljudsko ponašanje najbolje se razumije kao uglavnom urođeno, s kulturnim razlikama koje predstavljaju izravnu permutaciju određenih temeljnih pravila. Ljudi koji imaju ovakav pogled općenito pristupaju interkulturalnim situacijama s uvjerenjem da je svjesnost o osnovnim ljudskim obrascima ponašanja dovoljna da se osigura uspješna komunikacija. Drugi oblik minimizacije predstavlja „transcendentni univerzalizam“. On sugerira da su sva ljudska bića, bila ona svjesna toga ili ne, produkti jednog transcendentnog principa, zakona ili imperativa. Očiti primjer ovog pogleda je bilo koja religija koja smatra da su svi ljudi kreacije određenog nadnaravnog entiteta ili sile. Izjava poput one „Svi smo mi Božja djeca“, gdje se „djecom“ smatra i ljude koji ne vjeruju u istog Boga, ukazuje na taj religijski oblik univerzalizma. U oba oblika minimizacije, kulturne razlike se prepoznaju i toleriraju do određenog stupnja. Međutim, na te se razlike gleda kao na površne u potrazi za komunikacijom. Razlog tome je što se pretpostavlja da se komunikacija uvijek nužno temelji na zajedničkim univerzalnim pravilima i principima.

4. Prihvatanje. Prihvatanje kulturnih razlika predstavlja prijelaz s etnocentrizma na etnorelativizam. U ovoj fazi, kulturne razlike se istovremeno priznaje i poštuje. Razlike se doživljavaju kao temeljne, nužne i poželjne u ljudskim odnosima. Pojedine kulturne razlike se u ovoj fazi ne proučavaju, već one jednostavno postoje. Unutar ove faze postoje dvije glavne razine prihvatanja koje se pojavljuju u jednom nizu. Prva faza je prihvatanje razlika u ponašanju, uključujući jezik, stil komunikacije i neverbalne obrasce, odnosno „bihevioralni relativizam“, dok druga faza uključuje prihvatanje temeljnih kulturnih vrijednosti kao potencijala svake kulture, odnosno „vrijednosni relativizam“. Glavna razlika između etnocentričnih pogleda i etnorelativnih pristupa različitosti je subjektivna rekonstrukcija različitosti na koju se iz etnorelativne perspektive gleda kao na „proces“, a

ne kao na „stvar“, što je slučaj kod etnocentrizma. Ljudi u etnorelativizmu ne posjeduju vrijednosti, već oni sami vrednuju.

5. Prilagodba. Prihvatanje kulturnih razlika, kao što je prethodno spomenuto, dopušta prilagodbu ponašanja i razmišljanja tim razlikama. Sposobnost mijenjanja obrade stvarnosti predstavlja povećanje interkulturalne osjetljivosti kad se događa u međukulturalnom kontekstu. Prilagodba je alternativa asimilijaciji u smislu isticanja autentičnih kulturnih razlika. Prilagodba se oslanja na empatiju koja je ujedno i njen najčešći oblik. Empatija može pomoći u sposobnostima formuliranja odgovarajućih pitanja, ili pak može uključivati sposobnosti generiranja koordiniranog verbalnog ili neverbalnog ponašanja koje se smatra prikladnim od strane ciljanih kulturnih skupina. Drugi oblik prilagodbe je kulturni pluralizam, koji podrazumijeva sposobnost prelaska u dva ili više kulturnih svjetonazora.

6. Integracija. Integracija razlika je primjena etnorelativizma na vlastiti identitet. Osoba koja je u stanju integracije nije samo osoba koja je osjetljiva na mnogo različitih kultura. Umjesto toga, to je osoba koja je uvijek u procesu postajanja dijelom kulturnog konteksta. Takva osoba može razlike tumačiti kao procese, prilagoditi se tim razlikama i dodatno sebe prilagoditi na različite kulturne načine. Ova se faza može definirati kroz formu „oklopa“, tj. odvajanje od kulture, ili kroz „konstruktivnu marginalnost“, svojevrsni vrhunac interkulturalne osjetljivosti, gdje pojedinac aktivno sudjeluje u svjesnoj konstrukciji svog identiteta i bez napora se kreće i mijenja između kulturnih identiteta te stvara integrirano multikulturalno postojanje (Bennett, 1986).

Kao konstruktivistički utemeljena teorija, DMIS uglavnom koristi kvalitativne kriterije za mjerenje svoje vjerodostojnosti. Interkulturalna osjetljivost najčešće se mjerila opisima iskustava kulturnih razlika putem verbalnih intervjuva ili otvorenih tekstualnih upitnika. Pokušane su razne kvantitativne mjere DMIS-a, među kojima je najpoznatiji Inventar interkulturalnog razvoja (IDI) kojeg je skupa s Bennettom razvio Hammer (2001). Pokušali su koristiti skalu Likertovog tipa kako bi ocijenili tvrdnje koje su pretpostavili da odražavaju faze DMIS-a. Iz intervjuva su izvukli izjave koje su slijedile kvalitativnu metodologiju. Izjave su zatim klasificirali u 5 DMIS kategorija (Bennett, 2017).

2.3.1.2. Inventar interkulturalne osjetljivosti (ICSI) - D.P.S.Bhawuk, Richard Brislin

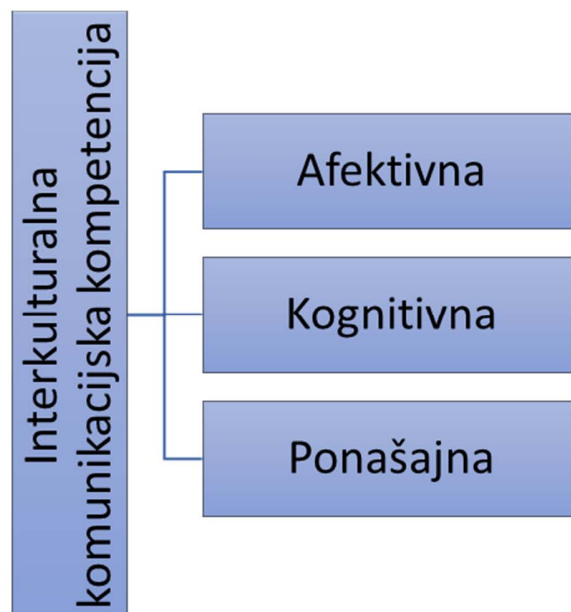
Bhawuk i Brislin su 1992. razvili ICSI na temelju koncepta interkulturalne osjetljivosti, definirane kao osjetljivosti na važnost kulturnih razlika i gledišta na ljude drugih kultura. ICSI je napravljen kako bi mjerio sposobnost ljudi da prilagode svoja ponašanja u interkulturalnom kontekstu ispitivanjem razumijevanja ljudi o različitim načinima na koje se ponašaju ovisno o tome jesu li u interakciji sa individualističkim ili kolektivističkim kulturama, ovisno o njihovoj otvoreno umnosti koja se tiče razlika s kojima se susreću u drugim kulturama te njihovoj fleksibilnosti koja se tiče ponašanja u nepoznatim situacijama uvjetovanim normama drugih kultura. Njihov početni instrument imao je 71 stavku, od kojih je 26 procjenjivanje individualizma nasuprot kolektivismu, 10 procjena otvoreno umnosti te 9 procjena fleksibilnosti. Sve stavke su izrađene kako bi se obuhvatila ponašanja, a ne stavovi ili osobine. Početno testiranje obuhvaćalo je 46 studenata menadžmenta i 93 studenata diplomskog Sveučilišta na Havajima, mnogi od kojih su bili međunarodni studenti. Konačni instrument imao je 46 stavki, 16 procjenjivanja individualizma nasuprot kolektivismu i 14 stavki koje mjere otvoreno umnost i fleksibilnost. Bodovanje stavki koje se bave individualizmom nasuprot kolektivismu bilo je drugačije nego u većini mjernih instrumenata. Ljudi su naznačili da li bi se htjeli ili ne upustiti u određena ponašanja (npr. otvoreno se ne slagati s drugima) u individualističkoj te bi li se upustili u isto ponašanje u kolektivističkoj zemlji kao što je Japan. To je omogućilo ocjenjivanje na temelju osjetljivosti ljudi na različita ponašanja koja se smatraju prikladnima u dvije vrste kultura. Rezultati su pokazali da je instrument imao odgovarajuću pouzdanost i valjanost. Ljudi s visokim ocjenama na ICSI instrumentu odabrani su kao stručnjaci koji mogu učinkovito komunicirati u različitim kulturama, uživali su radeći komplicirane zadatke koji su zahtijevali opsežnu interkulturalnu interakciju, uživali su u drugim interkulturalnim aktivnostima kao što je jedenje različite etničke hrane, proveli su dugo vremena (više od tri godine) živeći u drugoj kulturi. Faktorska analiza ICSI-ja pokazala je da su koncepti individualizma nasuprot kolektivismu konstrukti koje su ljudi koristili u razmišljanju o ponašanjima svoje vlastite i drugih kultura. Zaključili su da je međukulturni trening program potaknuo ljude da prilagode svoje ponašanje tako da bude prikladno kulturi u kojoj se nađu te da im to može povećati šanse za postizanje ciljeva (Matsumoto, D., Hyisung, C. H., 2013).

2.3.1.3. Skala međukulturalne osjetljivosti (CCSS) - Valerie J. Pruegger, Tim B. Rogers

CCSS je primarno osmišljen kako bi izmjerio procjenu i toleranciju različitih kultura članova dominantnih skupina u Kanadi. Prvotna skala koja se sastojala od 140 stavki generirana je na temelju dostupne kros-kulturne psihološke literature, istraživanja o kanadskim stavovima prema imigrantima te iskustvima istraživača. Te su stavke procjenjivale kulturno znanje, stavove, uvjerenja i stil života. Na kraju se 140 stavki svelo na 118. Upitnik je prvo bio dodijeljen na 55 studenata preddiplomske psihologije i na 10 geologa, koji su također ispunili sub-skalu socijalne poželjnosti. Za procjenu utjecaja društveno poželjnih odgovora na odgovore sudionika o međukulturnoj osjetljivosti, Pruegger i Rogers (1993) ugradili su sub-skalu socijalne poželjnosti koja se sastoji od 16 točaka u njihovu početnu mjeru međukulturne osjetljivosti koja ima 118 točaka. Samo one stavke koje su bile maksimalno povezane s rezultatom međukulturalne osjetljivosti i minimalno povezane sa socijalnom poželjnosti odabrane su za uključivanje u konačnu skalu, Skalu međukulturalne osjetljivosti (CCSS) (Matsumoto, D., Hyeisung, C. H., 2013).

2.3.1.4. Skala interkulturalne osjetljivosti (ISS) - Guo-Ming Chen, X. Starosta

Chen i Starosta (1996, 1998) su razvili model interkulturalnih komunikacijskih kompetencija u kojem su se fokusirali na afektivni aspekt, interkulturalnu osjetljivost. Osim afektivnog aspekta, taj model prema njima sadrži i kognitivni aspekt ili interkulturalnu svijest te ponašajni aspekt, tj. interkulturalnu spretnost (Slika 2).



Slika 2. Model interkulturalne komunikacijske kompetencije prema Chen i Starosta (1996)

Afektivni aspekt tiče se promjene osjećaja koji su rezultat pozitivnih emocija prije, za vrijeme i poslije interkulturalne interakcije. Autori su predložili da osoba mora posjedovati šest afektivnih elemenata kako bi se mogla zvati interkulturalno osjetljivom: samopoštovanje, samonadzor, otvorenost uma, empatiju, uključenost u interakciju i obustavljanje predrasuda (Slika 3). Jedan od tih afektivnih elemenata, empatija, koja se naziva i intuitivskom osjetljivošću, odnosi se na sposobnost zakoračenja u kulturno različit um sugovornika u cilju razvitka istih misli i emocija u interakciji (prema: Gardner, 1962). Brojni znanstvenici (npr. Bennett, 1986., Yum, 1989. i dr.) složili su se s konceptom empatije kao glavne i osnovne komponente i pokazatelja interkulturalne osjetljivosti. Znanstveno je dokazano (Parks, 1994) da se empatične osobe više brinu za tuđe osjećaje i reakcije promatranjem unutarnjih stanja svojih sugovornika te su sposobniji za pokazivanje osjećaja, aktivno slušanje i interkulturalnu komunikaciju. Drugim riječima, što je osoba empatičnija, veća je razina interkulturalne osjetljivosti (Chen i Starosta, 2000). Kognitivni aspekt usmjeren je na razumijevanje vlastite različitosti, a uključuje samosvijest te kulturnu svijest. Naposljetku, ponašajni aspekt, tj. interkulturalna spretnost uključuje spretnost pri interkulturalnim interakcijama (Drandić, 2013).



Slika 3. Afektivni elementi interkulturalne komunikacije (Chen i Starosta, 2000)

Pri izradi skale interkulturalne osjetljivosti, Chen i Starosta usredotočili su se na afektivne aspekte interkulturalne komunikacije, pri čemu je njihovo prvo istraživanje provedeno na 168 studenata prve godine komunikacijskih studija pomoću instrumenta koji je imao 73 tvrdnje. Tom su prilikom koristili peterostupanjsku skalu procjene Likertova tipa gdje je 5 označavalo „u potpunosti se slažem“, 4 „slažem se“, 3 „neodlučan sam“, 2 „ne slažem se“ i 1 „nimalo se ne slažem“. Nakon obrade rezultata, sve tvrdnje koje su imale ukupnu korelaciju veću od 0.50 prihvaćene su za istraživanje, dok su ostale odbačene. U drugom istraživanju skala je imala 44 tvrdnje umjesto prvotne 73. Cilj je bio definirati faktorsku strukturu te 44 tvrdnje. Istraživanje je provedeno na uzorku od 414 studenata među kojima je napravljena faktorska analiza rezultata. Dobiveno je 5 faktora: angažiranje, poštivanje kulturnih razlika, povjerenje prilikom interakcija, uživanje u interakcijama i svjesnost o interakciji. Krajnji broj tvrdnji smanjen je s 44 na 24. U trećoj fazi istraživanja, Chen i Starosta su svoju skalu usporedili s instrumentima koji imaju karakteristike slične njihovima, kao što su Skala pozornosti pri interakciji (Cegala, 1981), Skala samopoštovanja (Rosenberg, 1965), Skala samokontrole (Lennox i Wolfe, 1984) i Skala perspektivnog uzimanja (Davis, 1996), pri čemu su potvrdili značajnu korelaciju između svoje Skale interkulturalne osjetljivosti i svih spomenutih instrumenata (Drandić, 2013).

2.3.2. Istraživanja interkulturalne osjetljivosti nastavnika

Porterfield Bayles (2009), Fretheim (2007), Westrick i Yuen (2009) i Tabatadze i Gorgadze (2014) neki su od mnogih znanstvenika koji su se bavili istraživanjima interkulturalne osjetljivosti nastavnika. Porterfield Bayles (2009) u svojoj je doktorskoj disertaciji istraživala interkulturalnu osjetljivost 233 nastavnika koji rade u 5 dvojezičnih osnovnih škola u gradskoj školskoj četvrti u Teksasu. Svrha istraživanja bila je procijeniti interkulturalnu osjetljivost nastavnika i utvrditi postoje li razlike u interkulturalnoj osjetljivosti u pogledu određenih demografskih i pozadinskih varijabli povezanih s njihovim interkulturalnim iskustvom. Za istraživanje je korišten Inventar interkulturalnog razvoja (IDI), verzija 2, a Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (DMIS) korišten je za mjerenje interkulturalne osjetljivosti. Rezultati su nastavnike stavili u kategoriju minimizacije, etnocentričnu konstrukciju IDI-a te su također pokazali značajnu razliku u rezultatima nastavnika ispitanih za dvije varijable: godine podučavanja u školi te godine podučavanja etnički raznolikih učenika. Za obje varijable, skupina nastavnika s iskustvom od preko 10 godina imala je višu srednju vrijednost razvojnog rezultata od grupe učitelja s manje godina iskustva.

Fretheim (2007) je u svojoj doktorskoj disertaciji provela istraživanje u cilju utvrđivanja postojanja varijabli koje mogu utjecati na razinu interkulturalne osjetljivosti nastavnika. U svom istraživanju koristila je IDI za mjerenje interkulturalne osjetljivosti 58 nastavnika i administratora koji rade u američkoj međunarodnoj školi na jugu Afrike. Kao i Porterfield Bayles (2009), koristila je IDI kako bi došla do rezultata, a on je pokazao da u istraživanju nema sudionika koji imaju manje od pet godina iskustva života u inozemstvu a koji su u kategoriji prihvaćanja/prilagođavanja, dok je čak 6 sudionika s preko 10 godina iskustva života u inozemstvu bilo u toj IDI-ovoj kategoriji. Isto tako, primijećeno je da sudionici s manje od 5 godina iskustva imaju niži prosjek IDI bodova (92,96) od sudionika s preko 10 godina iskustva u inozemstvu koji imaju prosjek 101,52. Ti rezultati pokazuju da višegodišnje iskustvo izvan vlastite kulture ima pozitivan učinak na razinu interkulturalne osjetljivosti.

Westrick i Yuen (2009) su u svom radu koristili IDI za mjerenje i uspoređivanje razine interkulturalne osjetljivosti 160 srednjoškolskih nastavnika u četiri različite škole u Hong Kongu. Varijable koje su ispitivali uključuju spol, razinu obrazovanja, dob i iskustvo rada među drugim kulturama, sve u nastojanju određivanja razine interkulturalne osjetljivosti. Naposljetku je srednji

IDI rezultat u četiri škole nastavnike smjestio u fazu minimizacije. Naposljetku su ustanovili da su varijable s najjačom pozitivnom korelacijom s interkulturalnom osjetljivošću iskustvo rada s drugim kulturama, stupanj obrazovanja i dob.

Tabatadze i Gorgadze (2014) u svom su istraživanju nasumično odabrali 395 gruzijskih osnovnoškolskih nastavnika koje su podvrgnuli upitniku kojem je cilj bio istražiti njihovu interkulturalnu osjetljivost. Upitnik se temeljio na Bennettovom modelu interkulturalne osjetljivosti i prilagođen je kako bi se izmjerila interkulturalna osjetljivost među nastavnicima. Većina nastavnika su završili u etnocentričnoj fazi interkulturalne osjetljivosti. Istraživanje je pokazalo da je razina obrazovanja nastavnika pozitivno proporcionalna razini interkulturalne osjetljivosti ispitanih nastavnika, kao i da je etnocentrizam najmanje vidljiv kod gradskih nastavnika i nastavnika koji imaju od jednu do deset godina radnog iskustva, dok se etnocentrizam povećavao zajedno s radnim iskustvom.

Na temelju navedenih istraživanja interkulturalne osjetljivosti nastavnika (Porterfield Bayles, 2009., Fretheim, 2007., Westrick i Yuen, 2009., Tabatadze i Gorgadze, 2014. i sl.), uočene su razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na njihove sociodemografske podatke. Naime, Porterfield Bayles (2009) je u svom istraživanju ustanovila značajnu razliku u razini interkulturalne osjetljivosti za dvije ispitane varijable: godine podučavanja u školi te godine podučavanja etnički raznolikih učenika, obje u pozitivnu korist nastavnika s iskustvom od preko 10 godina. Fretheim (2007) je u svojoj doktorskoj disertaciji zamijetila kako nema sudionika istraživanja s manje od 5 godina iskustva života u inozemstvu koji su u IDI-ovoj kategoriji prihvaćanja/prilagođavanja, dok je čak 6 sudionika s preko 10 godina iskustva života u inozemstvu u toj IDI-ovoj kategoriji. Isto tako, primijetila je da sudionici s manje od 5 godina iskustva imaju niži prosjek IDI bodova od sudionika s preko 10 godina iskustva života u inozemstvu. Westrick i Yuen (2009) su u svom radu otkrili da su varijable s najjačom pozitivnom korelacijom s interkulturalnom osjetljivošću iskustvo rada s drugim kulturama, stupanj obrazovanja i dob, dok su Tabatadze i Gorgadze (2014) u istraživanju interkulturalne osjetljivosti osnovnoškolskih nastavnika u Gruziji otkrili da je razina obrazovanja nastavnika pozitivno proporcionalna razini interkulturalne osjetljivosti ispitanih nastavnika. Također, primijetili su da se više od 70% nastavnika stanovnika seoskih naselja nalaze u etnocentričnoj fazi, kao i više od 85% nastavnika stanovnika nizinskih naselja, dok je etnocentrizam najmanje vidljiv kod gradskih nastavnika –

64,15%. Većina nastavnika s jednom do deset godina radnog iskustva pripalo je etnorelativnoj fazi (njih 38%), a udio nastavnika u etnocentričnim fazama povećavao se zajedno s radnim iskustvom. Ono što je zajedničko svim ovim autorima je korištenje Bennetovog Inventara interkulturalnoj razvoja (IDI) u cilju mjerenja interkulturalne osjetljivosti, prilikom čega je dio nastavnika kod svih navedenih autora stavljen u etnocentrične konstrukcije IDI-a.

2.3.3. Istraživanja interkulturalizma u nastavi u Hrvatskoj

Petar Smontara (2013), Hartvigson, Mc Kee i Španja (2013), Tonković (2013), Horvat Petravić (2013), Car, Kolak i Markić (2013), Hrvatić i Bedeković (2013) i Lujanović (2013) bavili su se istraživanjem interkulturalizma u nastavi u Hrvatskoj. Smontara (2013) je u svom radu pokušao upoznati aktivnosti od strane nastavnika u području interkulturalnog obrazovanja te je pokušao analizirati interkulturalnu osjetljivost i komunikacijsku kompetenciju učenika iz različitih škola i regija. Njegova se anketa sastoji od 27 pitanja s višestrukim odabirom, a koristio se skalom interkulturalne osjetljivosti koja se koristi i u ovom radu. Rezultati istraživanja pokazali su da 98% nastavnika smatraju interkulturalni dijalog važnim za promicanje mira, 42% su mišljenja da bi interkulturalni dijalog trebao biti obvezan na nastavničkim sveučilištima, a 17% ih smatra da interkulturalni dijalog ne bi trebao biti sastavni dio obaveznog obrazovanja. S druge strane, 16% učenika misli da se tolerancija, poštivanje različitosti, prihvaćanje ideja drugačijih od svoje vlastite, multikulturalizam i mir promiču u predmetima poput vjeronauka, sociologije, geografije, psihologije i etike. Tek 3% učenika smatra da se o ovim temama treba razgovarati isključivo u građanskom odgoju ili zdravstvenom obrazovanju.

Hartvigson, Mc Kee i Španja (2013) koristili su se uglavnom narativnim ispitivanjem pri istraživanju njihovih različitih iskustava u omladinskom radu u zajednici na zapadnom Balkanu 90-tih. Tako Hartvigson iz Švedske kao najveći izazov spominje različitost među nastavnicima s kojima je radio, različitosti u njihovoj kulturi, drugačije pozadine te rad s učenicima koji su bili polarizirani. Međutim, zajednička predavanja donijela su mu promjenu u upravljačkom pristupu programu. Osim toga, zajednička predavanja nadahnula su ga za daljnji rad u Etiopiji i Ruandi. Nadalje, Mc Kee iz Sjeverne Irske je osim klasičnih predavanja bila i psihoterapeut djeci, koju je

u njihovim naletima bijesa, plača, ljutnje i napadanja te tretiranja drugih kao objekata trebala smirivati i osiguravati sigurne granice ponašanja. Međutim, nije se nadala da će isto morati raditi i sa svojim suučiteljem iz druge kulture koji se nije mogao primiriti sa snažnim izražavanjem emocija. Iz njihovog odnosa naučila je da ne može kriviti drugog učitelja za njene pretpostavke o njemu. Tijekom godina njihov se odnos razvijao i postali su dobar radni tim. Naposljetku, Sanja Španja iz Hrvatske se prisjetila iskustva prilikom kojeg je trebala mijenjati svog kolegu u Bosni i Hercegovini i voditi grupu učenika iz Doboja i Maglaja. Međutim, otvoreno su je izazvali i napali tvrdeći da nema pravo samo tako zakoračiti na mjesto njihovog nastavnika te kako ona, kao lokalna osoba te još i žena, može biti jednako kompetentna provoditi nastavni postupak s njima. Za nju je to bilo jako frustrirajuće te je kroz promišljanje i narativno ispitivanje te interkulturalni dijalog koji je vodila s kolegama, koji je ponekad trajao cijelu noć, izazvala grupu te na kraju uspjela uspostaviti grupno povjerenje i završiti nastavni modul.

Tonković (2013) je u radu proučavala spremnost romske djece za školu obzirom na obrazovanje roditelja, pohađanje predškolskih programa i broj djece u obitelji. Nadalje, istražena je veza između spremnosti za školovanje i obrazovanje roditelja te mjesto prebivališta. Rezultati istraživanja potvrdili su da su djeca koja sudjeluju u predškolskim programima znatno spremnija na osnovnu školu. Obrazovanje roditelja snažno je povezano s ocjenom spremnosti na školu, obrazovaniji roditelji imaju djecu spremniju na školu. Najčešći razlozi za nisku stopu obrazovanja su loši materijalni uvjeti, nedostatak uvjeta za učenje, nedostatak roditeljske motivacije, rani brak, zarada za život.

Horvat Petravić (2013) su rezultatima svog istraživanja ukazali na veliku važnost poučavanja interkulturalnog obrazovanja u osnovnoj školi. Naime, 21 učenik od njih 25 koliko ih je sudjelovalo u istraživanju točno su odgovorili na pitanje „Što je predrasuda“. Na drugom pitanju koje je glasilo: „Zamislite sebe na brodu kojim putujete od Venecije do Istanbula 5 dana i morate dijeliti sobu u kojoj spavate s 3 pojedinca. S koja 3 pojedinca biste najradije voljeli putovati, a s koja 3 najradije ne bi putovali i zašto?“. Ponuđeni odgovori na ovo pitanje bili su: Njemački DJ koji izgleda bogato, muškarac pozitivan na HIV, nizozemski par s alternativnim načinom života, bosanski dječak koji radi na gradilištu u Sloveniji, ruska prostitutka, djevojka s invaliditetom u pratnji medicinskih sestara, hrvatski gay dizajner, svećenik sa sumnjom na zlostavljanje djece i zabavni nogometni navijač. 17 učenika je odgovorilo da bi voljeli putovati s njemačkim DJ-om jer

im se čini zabavan i zna dosta o glazbi. 23 učenika ne bi željelo putovati s muškarcem pozitivnim na sidu zbog straha od zaraze, 5 učenika htjelo bi putovati s nizozemskim parom zbog njihovog stila života. Jednaki broj odgovora „da“ i „ne“ dobio je bosanski dječak, dok 5 učenika želi putovati s ruskom prostitutkom iz čiste znatiželje. 3 učenika htjelo bi putovati s djevojčicom koja ima invaliditet, 24 njih ne žele putovati sa svećenikom, a 17 njih ne žele putovati s navijačem jer se boje njegove agresivnosti. Glavni cilj trebao bi biti naučiti učenike da razvijaju prirodnu interakciju s pojedincima različitih skupina te da cijene i prihvaćaju razlike.

Car, Kolak i Markić (2013) u svom su se radu usredotočili na problematiku nastavnog procesa u multikulturalnom školskom okruženju s naglaskom na socijalnu komponentu iz perspektiva učenika. Svrha rada bila je ispitati stavove učenika osnovne škola vezane uz društvenu komponentu nastave i identificirati varijable koje mogu utjecati na smjer tih stavova. Sudionici istraživanja pokazali su općenito pozitivan stav prema svim područjima socijalne komponente nastave u Republici Hrvatskoj. Na mikro razini (razredi), najviša razina slaganja vidi se u području suradnje i podrške. S druge strane, najmanja razina slaganja vidi se u kategorijama koje se odnose na emocionalne reakcije učenika, točnije osjećaj slobode i manjak pritiska. Na makro razini (škole), također je vidljivo da sudionici istraživanja općenito pokazuju pozitivan stav. Najviša razina slaganja vidi se u kategoriji međusobnog poštovanja među nastavnicima i učenicima u multikulturalnim školama i kategorijama vezanim za izražavanje osjećaja i kontrole osjećaja i jačanja otpornosti negativnog vršnjačkog pritiska u svim ostalim školama. Iako je stav pozitivan na obje razine, makro i mikro, postoji primjetna razlika u pozitivnosti. Naime, primjetno je više pozitivnih stavova na mikro razini, tj. onih koji se ostvaruju nastavnim aktivnostima.

Hrvatić i Bedeković (2013) u rezultatima svog istraživanja provedenog na uzorku od 1,320 studenata pedagogije ispitali su utjecaj socijalnih i kulturnih čimbenika na razinu interkulturalne osjetljivosti ispitanika, pri čemu je polazišna hipoteza bila da postoji statistički značajna razlika između socijalnih i kulturnih čimbenika (spol, dob i zemlja studiranja) te između razine interkulturalne osjetljivosti percepcije željenih interkulturalnih kompetencija potrebnih za rad u multikulturalnom okruženju. U rezultatima su pokazali da muški ispitanici pokazuju više razine etnocentrizma i imaju veću vjerojatnost prevladavanja etnocentrične orijentacije, dok je kod ženskih ispitanika veća vjerojatnost prevladavanja etnorelativne orijentacije. Nadalje, rezultati su pokazali statistički značajnu razliku u razini etnocentrizma između mlađih i starijih studenata, gdje

su mlađi studenti pokazali veću vjerojatnost pokazivanja više razine etnocentrizma od starijih studenata. Najmlađi studenti su pokazali najveću vjerojatnost niže razine etnorelativizma u odnosu na starije studente. Takvi rezultati pokazali su da postoji razlika između dobi ispitanika i razine etnocentrizma i etnorelativizma, izraženog u nivou interkulturalne osjetljivosti, gdje su mlađi sudionici pokazali nižu razinu interkulturalne osjetljivosti, dok su stariji bili više interkulturalno osjetljivi. Istraživanje je potvrdilo startnu hipotezu u kojoj se pretpostavljalo da postoji statistički značajna povezanost između društvenih i kulturnih čimbenika (spol, dob i zemlja studiranja), razine međukulturalne osjetljivosti i percepcije željenih interkulturalnih kompetencija potrebnih za rad u međukulturalnom okruženju.

Lujanović (2013) se bavi kulturnom hegemonijom kao nusproduktom institucionalno kontroliranog razvoja navika čitanja, usmjerenih prema Romima kao manjinskom zajednicom u hrvatskom društvu. Analizirani su udžbenici za srednje škole od izdavačke kuće „Profil“. Naime, radi se o četiri izdanja s naslovom „Književni vremeplov“ koji pokrivaju četiri razreda srednje škole, sadrže biografije autora, dijelove književnih djela, upute za tumačenje i pitanja za ocjenu. U udžbeniku „Književni vremeplov 2“, riječ „Cigani“ pojavljuje se kao naslov djela Aleksandra Sergejeviča Puškina iz doba romantizma. Naslov se samo spominje bez daljnjih informacija, samo uz napomenu da se radi o egzotičnoj pjesmi. Čak i takvo minimalno spominjanje sugerira u kojem će se kontekstu Romi pojavljivati: u uvredljivom obliku povezanom sa stereotipima o egzotičnom lutanju. Lujanović nadalje tvrdi da je hrvatska kultura jedna od onih nesigurnih kultura koje svoj identitet grade kroz razlike s drugima, a ne sličnosti ili razumijevanje. Također, teško je prihvatiti da je književnost jedno od oruđa u tim procesima pretvaranja školskih udžbenika u udžbenike osnovne netolerancije.

Domaći znanstvenici (Smontara, 2013., Hartvingson, Mc Kee i Španja, 2013., Tonković, 2013., Horvat Petravić, 2013., Car, Kolak, Markić, 2013., Hrvatić i Bedeković, 2013., Lujanović, 2013. i dr.) u svojim se istraživanjima interkulturalizma u nastavi zalažu za interkulturalno obrazovanje kao sastavni dio općeg obrazovanja, razvijanje razumijevanja pojedinačnih identiteta i akademskog identiteta u globaliziranim društvima, smanjenje diskriminacije marginaliziranih grupa u društvu, podučavanje toleranciji i interkulturalnom obrazovanju u osnovnim školama, interkulturalne kompetencije za suživot u multikulturalnom društvu i sl. Hrvatić i Bedeković (2013) su proveli istraživanje na uzorku od 1,320 studenata pedagogije kako bi ispitali utjecaj socijalnih i kulturnih

čimbenika na razini interkulturalne osjetljivosti ispitanika. Rezultati su pokazali da muški ispitanici pokazuju više razine etnocentrizma i imaju veću vjerojatnost prevladavanja etnocentrične orijentacije, dok je kod ženskih ispitanika veća vjerojatnost etnorelativne orijentacije. Rezultati su nadalje pokazali veću vjerojatnost pokazivanja više razine etnocentrizma mlađih studenata. Najmlađi studenti su pokazali najveću vjerojatnost niže razine etnorelativizma u odnosu na starije studente. Ovi rezultati pokazuju da postoji veza između dobi ispitanika i razine etnocentrizma i etnorelativizma istraženog u nivou interkulturalne osjetljivosti, gdje su mlađi sudionici pokazali nižu razinu interkulturalne osjetljivosti, dok su stariji bili više interkulturalno osjetljivi.

3. Kulturalno osjetljiva pedagogija

Jačanjem globalizacije komunikacija nužno postaje interkulturalna, s obzirom da se radi o dijalozima različitih kultura. Interkulturalna kompetencija postaje sve važnija i nužnija za razumijevanje drugih, no do nje nije tako lako doći iako se ona formira već u djetinjstvu i tinejdžerskoj dobi. Samo cjeloživotnim obrazovanjem osoba može razviti svoje interkulturalne kompetencije (Hrvatić, 2007).

U samim počecima interkulturalnog obrazovanja, djecu migrante se pokušalo posebno obrazovati kao kulturno „drugačije“. Smatralo se da identitet učenika određuju različite metode poučavanja. No, takav pristup doživio je veliki neuspjeh. S vremenom je postalo jasno da kulturno i etnički različitu djecu nije potrebno gledati kao problem, već kao vrijedan resurs za društveni razvoj (ibid, 2007).

Usvajanje kulturno odgovornog pedagoškog okvira važan je dio učinkovitog interkulturalnog učenja, a mjerenje rezultata interkulturalnog učenja sastavni je dio interkulturalnog kurikulumu. Kod Skale interkulturalne osjetljivosti naglasak je na provjeri interkulturalne osjetljivosti, sposobnosti nastavnika da u stvarnim okruženjima pokažu svoju interkulturalnu kompetenciju. Neka istraživanja su pokazala (Cummins, 2007., Sheets, 2009., Gay, 2010., Ladson-Billings, 2009) da su nastavnici diljem svijeta slabo pripremljeni za suočavanja s raznolikostima učenika jer ih većina podučava na način na koji su i njih podučavali. Njihov manjak kulturno odgovorne pedagogije i učinkovitog nastavnog dizajna otuđuje ih od kulturno različitih učenika.

U suvremenoj interkulturalnoj pedagogiji nema mjesta ignoriranju kulturnih razlika niti se itko smije osjećati kao da gubi vlastiti identitet. Da bi se došlo do idealnog stanja, potrebne su kulturno osjetljive škole, relativno novi koncept poznat i pod nazivom „culturally sensitive pedagogy“ ili „culturally responsive pedagogy“, odnosno kulturalno osjetljiva ili kulturalno odgovorna pedagogija (Buterin, 2013). Richards i suradnici (2007) kulturalno osjetljivu pedagogiju definiraju kao pedagogiju koja olakšava i podržava uspjehe svih učenika. U kulturalno osjetljivim učionicama javlja se djelotvorna nastava i učenje usmjereno na učenika. Vrline i prednosti koje učenici donose u takvu školu prepoznate su i njegovane te se koriste za promicanje učeničkih postignuća. Takva pedagogija obuhvaća tri dimenzije: institucionalnu, osobnu i poučnu. Institucionalna dimenzija odnosi se na administraciju škole i njene politike i načela. Osobna

dimenzija odnosi se na kognitivne i emocionalne procese u koje se nastavnici moraju uključiti kako bi postali kulturno osjetljivi. Poučna dimenzija uključuje materijale, strategije i aktivnosti koje čine osnovu nastave. Sve tri dimenzije su jako važne.

Kulturalno osjetljiva pedagogija za cilj ima razvoj pojedinca sa svrhom razvoja zajednice u kojoj vladaju vještine kritičkog razmišljanja, želje za promjenama u društvu i sl. Za razliku od tradicionalne pedagogije, kulturalno osjetljiva pedagogija više uvažava i cijeni učenikov jezik, kulturu, podrijetlo i stil učenja (Hrvatić i Sablić, 2008). Na početku 21. stoljeća pedagogija se obraća svima: učenicima, nastavnicima, roditeljima i školskom osoblju. Sve njih priprema na susrete sa drugim kulturama i oslanja se na interkulturalne vrijednosti koje se očituju u novom načinu života, promiče ozračje u kojem svi mogu slobodno iskazati svoje mišljenje, na nastavnike se više ne gleda kao na nadređene, već kao na partnere, individualne razlike se uvažavaju, potiče se inicijativa svakog sudionika. Pedagogija postaje multikulturalna i multijezična (Daniels, 1999 prema: Buterin, 2013).

Obzirom da se svijet sve više globalizira, predrasude o kulturnim pozadinama, etničkom identitetu, spolu ili klasi ozbiljno otežavaju komunikaciju u današnjem obrazovnom okruženju. Današnji učitelji trebali bi se prema svim svojim učenicima ponašati jednako, svima dati jednake prilike bez davanja privilegija bilo kojoj grupi ili zajednici učenika. Samo na ovaj način učenici mogu širiti svoju perspektivu i prihvaćati razlike te otklanjati predrasude kako bi djelovali kao globalni građani. Obzirom na to da nastavnici imaju odgovornost pružiti učenicima vještine i pomoći im da razviju empatiju prema drugima i uvažavaju njihove razlike, prvo se mora provjeriti posjeduju li nastavnici potrebne vještine i vrijednosti. To je osnovni faktor koji omogućava razvijanje ispravne kulturne pedagogije.

4. Metodologija istraživanja

4.1. Predmet istraživanja

U ovom istraživanju bavimo se interkulturalnom osjetljivošću osnovnoškolskih nastavnika.

4.2. Problem istraživanja

Hrvatska se posljednjih par godina ne može više nazivati tradicionalno emigracijskom zemljom s obzirom na povećani porast imigranata u Hrvatskoj. Zbog te činjenice, iznimno je važno razmišljati i stvarati preduvjete interkulturalnom društvu.

Svakodnevno smo svjedoci međunarodnih, nacionalnih i lokalnih vijesti koje nas suočavaju sa svijetom prepunim netolerancije, predrasuda, neznanja i straha od razlika. U školama se sve više suočavamo s obiteljima koje se oblače, jedu, razmišljaju i mole na načine na koje nismo navikli. Sukladno tome, djeca i tinejdžeri svojom urođenom znatiželjom pitaju se tko su oni, zašto se tako ponašaju i zašto te razlike postoje. U brojnim slučajevima djeca mogu ismijavati njihove različitosti, a u najgorim slučajevima izolirati ili diskriminirati učenike koji dolaze iz različitih sredina, kultura ili regija. Velika je vjerojatnost da će se hrvatski učitelji i nastavnici sve više suočavati s takvim situacijama, pa na njih moraju biti spremni dati odgovore i poduzeti akcije za rješavanje takvih izazovnih situacija. Upravo to je razlog zašto obrazovne institucije, naročito učitelji, nose veliku odgovornost pri razvijanju interkulturalnih i globalnih učeničkih kompetencija. Učinkovita komunikacija i interakcija sredstva su koja se mogu postići samo kroz razumijevanje, uspoređivanje i prihvaćanje kulturnih elemenata kroz konstantno promišljanje o istima. Pitanje koje se nameće je jesu li hrvatski učitelji razvili interkulturalne kompetencije i senzibilitet te jesu li upoznati s kulturnim razlikama koje možda postoje u njihovim školama. Interkulturalna osjetljivost je važna stavka smislene i kvalitetne interakcije između učitelja i učenika različitih kulturnih podrijetala. Pored toga, svjesnost nastavnika o vlastitim interkulturalnim sposobnostima kritična je prilikom bavljenja raznolikostima učenika. Nastavnici bi se trebali pripremiti za takav izazov razvijanjem vlastitih interkulturalnih kompetencija, prvo

razumijevanjem vlastite kulture i sebe kao proizvoda te kulture, a zatim u radu s učenicima različitih kultura.

Iz ranije navedenih istraživanja vidljivo je da su svi znanstvenici pronašli statistički značajne razlike između ispitanika u razini etnorelativizma i etnocentrizma, odnosno u razini interkulturalne osjetljivosti. Na temelju tih spoznaja postavlja se pitanje: Ima li razlika između osnovnoškolskih nastavnika s obzirom na njihove sociodemografske podatke u pogledu njihove interkulturalne osjetljivosti?

Istraživanja nastavnčkih stavova prema interkulturalizmu nisu nova, no glavni problem većine dostupnih istraživanja je taj što se uglavnom usredotočuju na mjerenje komunikacijskih vještina ili sposobnosti kako bi utvrdili koliko su sudionici istraživanja spremni komunicirati s ljudima pripadnicima različitih kultura. Doprinos ovog istraživanja opravdan je s jedne strane jer je usmjereno na interkulturalnu osjetljivost kao mjerljiv fenomen. S druge strane, istraživanje interkulturalne osjetljivosti nastavnika osnovnih škola moglo bi otvoriti put daljnjim istraživanjima koja se tiču problematike interkulturalizma u odgojno-obrazovnim ustanovama, kao što su istraživanja interkulturalne osjetljivosti nastavnika u srednjim školama te nastavnika koji predaju u visokoobrazovnim ustanovama.

4.3. Cilj istraživanja

U radu će se pokušati ispitati jesu li nastavnici predmetne i razredne nastave u Republici Hrvatskoj interkulturalno osjetljivi te ustanoviti ima li značajnih razlika u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na vrstu nastave (razredna i predmetna nastava), spol (muški i ženski), status škole (centralna škola i područna škola) te godine staža provedene u nastavi (do 10 godina, od 11-20 godina i iznad 20 godina). Temeljni cilj rada je unaprijediti svijest o nužnosti razvijanja interkulturalne osjetljivosti kod nastavnika, kao i nužnosti njegovanja tolerancije, poštovanja i empatije prema drugim kulturama u obrazovnim ustanovama.

4.4. Hipoteze istraživanja

S obzirom na cilj istraživanja, određene su sljedeće hipoteze:

- Postoje statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na njihov spol.
- Postoje statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na vrstu nastave.
- Postoje statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na status škole.
- Postoje statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na godine staža provedene u nastavi.

4.5. Zadaci istraživanja

Prema postavljenom cilju istraživanja, zadaci ovog istraživanja su:

- 1) Ispitati jesu li i u kojoj mjeri nastavnici predmetne i razredne nastave u Republici Hrvatskoj interkulturalno osjetljivi
- 2) Ustanoviti postoje li statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na njihov spol (muški-ženski), vrstu nastave (razredna-predmetna nastava), status škole (centralna-područna škola) i godine staža provedene u nastavi (do 10 godina, od 11 do 20 godina i iznad 20 godina).

4.6. Metoda i instrument istraživanja

Korištena je metoda anketiranja s pitanjima zatvorenog tipa. Originalni instrument „Skala interkulturalne osjetljivosti-ISS“, autora Chen i Starosta, čija je finalna verzija korištena u ovom diplomskom radu, nastao je 1996. godine. Pri izradi skale interkulturalne osjetljivosti, Chen i Starosta usredotočili su se na afektivne aspekte interkulturalne komunikacije, pri čemu je njihovo prvo istraživanje provedeno na 168 studenata prve godine komunikacijskih studija pomoću

instrumenta koji je imao 73 tvrdnje. Tom su prilikom koristili peterostupanjsku skalu procjene Likertova tipa gdje je 5 označavalo „u potpunosti se slažem“, 4 „slažem se“, 3 „neodlučan sam“, 2 „ne slažem se“ i 1 „nimalo se ne slažem“. Nakon obrade rezultata, sve tvrdnje koje su imale ukupnu korelaciju veću od 0.50 prihvaćene su za daljnje istraživanje, dok su sve ostale odbačene. U drugom istraživanju skala je imala 44 tvrdnje umjesto prvotne 73. Cilj je bio definirati faktorsku strukturu te 44 tvrdnje. Istraživanje je provedeno na uzorku od 414 studenata među kojima je napravljena faktorska analiza rezultata. Krajnji broj tvrdnji smanjen je s 44 na 24. Instrument je na kraju podijeljen u pet faktora interakcije: angažman u interkulturalnim odnosima (tvrdnje br. 1,11,13,21,22,23,24), poštivanje kulturnih razlika (tvrdnje br. 2,7,8,16,18,20), samopouzdanje u interkulturalnim interakcijama (tvrdnje br. 3,4,5,6,10), pažljivost pri interkulturalnim odnosima (tvrdnje br. 14,17,19) i uživanje u interkulturalnim odnosima (tvrdnje br. 9,12,15). U trećoj fazi istraživanja, Chen i Starosta su svoju skalu usporedili s instrumentima koji imaju karakteristike slične njihovima, kao što su Skala pozornosti pri interakciji (Cegala, 1981), Skala samopoštovanja (Rosenberg, 1965), Skala samokontrole (Lennox i Wolfe, 1984) i Skala perspektivnog uzimanja (Davis, 1996), pri čemu su potvrdili značajnu korelaciju između svoje Skale interkulturalne osjetljivosti i svih spomenutih instrumenata (Drandić, 2013).

Razlog odabira upravo Skale interkulturalne osjetljivosti autora Chen i Staroste povrh ostalih instrumenata koji također mjere interkulturalnu osjetljivost (Bennettov DMIS (1986)), ICSI autora Bhawuka i Brislina (1992), CCSS Prueggera i Rogersa (1993) i dr.) je jednostavnost kvantitativnog mjerenja interkulturalne osjetljivosti ispitanika bez korištenja verbalnih intervjuova ili otvorenih tekstualnih upitnika čime se štedi na vremenu koje je potrebno za prikupljanje podataka obzirom da je za ispunjavanje upitnika potrebno manje od 5 minuta, za razliku od ostalih instrumenata koji mjere interkulturalnu osjetljivost za čije je ispunjavanje često potrebno odvojiti više od 20 minuta zbog čega može doći do nepotpunih i nevažjećih odgovora. Skala interkulturalne osjetljivosti u obzir uzima sve dimenzije interkulturalne komunikacijske kompetencije i za cilj ima mjerenje interkulturalne osjetljivosti različitih skupina ljudi te je, između ostalog, valjan i pouzdan instrument koji spada među najpoznatije mjerne instrumente pomoću kojih se mjeri interkulturalna osjetljivost.

Skala korištena u radu sastoji se od 24 tvrdnje koje mjere interkulturalnu osjetljivost. Svakoj tvrdnji priložena je peterostupanjska skala procjene (od 1 do 5) Likertovog tipa:

1 = „nimalo se ne slažem“

2 = „ne slažem se“

3 = „niti se slažem/niti se ne slažem“

4 = „slažem se“

5 = „potpuno se slažem“

Skali interkulturalne osjetljivosti pridružene su i 4 nezavisne sociodemografske varijable koje definiraju ispitanike:

- 1) Vrsta nastave: razredna nastava i predmetna nastava
- 2) Spol: muški i ženski
- 3) Status škole: centralna škola i područna škola
- 4) Godine staža:
 - a) do 10 godina
 - b) od 11 do 20 godina
 - c) više od 20 godina

Istraživački instrument Skala interkulturalne osjetljivosti nalazi se u Prilogu diplomskog rada.

4.6. Postupak i tijek istraživanja

U alatu Google obrasci (*Google Forms*) napravljena je anketa naziva „Interkulturalna osjetljivost nastavnika“ (<https://goo.gl/forms/NOMdo7wdoow9ohFw1>) nakon čega je ista podijeljena u Facebook grupi *Nastavnici.org*, privatnoj grupi osnovanoj u svrhu logističke podrške internetskom portalu *Nastavnici.ORG* na adresi <http://www.nastavnici.org>. U grupu se mogu učlaniti samo prosvjetni djelatnici, a uvjet ulaska u grupu je dokaz o vezi s prosvjetom. Tema grupe

je prosvjeta i obrazovni sustav u Hrvatskoj i šire. Grupa broji više od 17 tisuća članova, što je i razlog prikupljanja podataka na ovaj način. Nakon 5 dana prikupljena su 233 valjana odgovora na anketu, nakon čega su rezultati ankete ubačeni u program SPSS u kojem je napravljena analiza podataka.

4.7. Vrijeme i mjesto istraživanja

Istraživanje je provedeno u ožujku 2019. godine na nastavnicima osnovnih škola u Republici Hrvatskoj putem online ankete.

4.8. Uzorak istraživanja

Upitnik je ispunilo ukupno 233 nastavnika, od kojih je 54,9% bilo nastavnika predmetne nastave, a 45,1% razredne nastave. Od ukupnog broja ispitanika bilo je znatno više nastavnica (95,7%). Većina nastavnika radi u centralnoj školi (88%), a više od pola njih (51,1%) radi u nastavi manje od 10 godina, njih 27,9% od 11 do 20 godina, a najmanji broj ispitanika (21%) ima više od 20 godina radnog staža.

5. Analiza rezultata i interpretacija

U softverskom paketu SPSS, za nezavisne varijable spol, vrsta nastave, status škole i godine staža napravljena je grupna statistika kako bi se prikazale aritmetičke sredine odgovora nastavnika na svaku tvrdnju, nakon čega je za dihotomne varijable - spol, vrstu nastave i status škole napravljen T-test za dva nezavisna uzorka u cilju utvrđivanja eventualnih statistički značajnih razlika u odgovorima nastavnika na pojedine tvrdnje. Za varijablu godine staža umjesto T-testa napravljena je jednofaktorska analiza varijance, nakon čega je napravljena „post hoc“ analiza koristeći „Scheffe“ test. U nastavku slijede rezultati prikazani po nezavisnim varijablama.

5.1. Analiza rezultata po spolu

U tablici 1. prikazana je grupna statistika odgovora po spolu. S lijeve strane tablice nalaze se 24 tvrdnje kojima je u istraživanju pridružena peterostupanjska skala procjene Likertova tipa, gdje su 233 nastavnika odabrali stupanj slaganja od 1 do 5. Nadalje, 24 tvrdnje označene su brojevima od 1 do 24, „N“ označava veličinu uzorka, standardna devijacija označava raspršenost podataka, odnosno prosječno odstupanje odgovora, u ovom slučaju ženskih i muških nastavnika od aritmetičke sredine odgovora, dok standardna pogreška aritmetičke sredine pokazuje koliko je precizna aritmetička sredina uzorka.

Tablica 1. Grupna statistika odgovora po spolu

Tvrdnje	Spol	N	Aritmetička sredina	Std. devijacija	Std. pogreška aritm. sredine
1	ženski	223	4.30	.803	.054
	muški	10	4.00	1.054	.333
2	ženski	223	1.80	.939	.063
	muški	10	2.10	1.287	.407
3	ženski	223	3.91	.820	.055
	muški	10	3.80	.919	.291
4	ženski	223	2.10	1.112	.074
	muški	10	2.10	.876	.277
5	ženski	223	3.40	.793	.053

	muški	10	2.40	.699	.221
6	ženski	223	4.12	.825	.055
	muški	10	3.30	.949	.300
7	ženski	223	1.37	.765	.051
	muški	10	2.30	1.494	.473
8	ženski	223	4.71	.578	.039
	muški	10	4.00	1.247	.394
9	ženski	223	1.50	.764	.051
	muški	10	1.60	.699	.221
10	ženski	223	4.00	.838	.056
	muški	10	3.70	1.337	.423
11	ženski	223	3.98	1.069	.072
	muški	10	3.50	1.434	.453
12	ženski	223	1.46	.696	.047
	muški	10	2.30	1.494	.473
13	ženski	223	4.26	.872	.058
	muški	10	3.50	1.434	.453
14	ženski	223	4.10	.796	.053
	muški	10	3.80	1.135	.359
15	ženski	223	1.67	.873	.058
	muški	10	2.20	1.135	.359
16	ženski	223	4.29	.776	.052
	muški	10	3.60	1.430	.452
17	ženski	223	4.23	.870	.058
	muški	10	3.80	1.317	.416
18	ženski	223	1.53	.781	.052
	muški	10	2.20	1.317	.416
19	ženski	223	2.57	.917	.061
	muški	10	2.70	.823	.260
20	ženski	223	1.56	.903	.060
	muški	10	2.20	1.549	.490
21	ženski	223	3.61	.808	.054
	muški	10	3.40	.966	.306
22	ženski	223	1.61	.877	.059
	muški	10	2.10	1.370	.433
23	ženski	223	4.06	.883	.059
	muški	10	3.40	.966	.306
24	ženski	223	3.89	1.000	.067
	muški	10	3.30	1.567	.496

Kako bi ustanovili postoje li statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na njihov spol, napravljen je T-test za dva nezavisna uzorka (Tablica 2) jer se ovdje radi o slučajnom uzorku ženskih i slučajnom uzorku muških nastavnika. T-test za dva nezavisna uzorka nam u ovom slučaju pokazuje razlikuju li se statistički ženski i muški nastavnici po aritmetičkim sredinama u pogledu stavova prema različitim kulturama. U oba reda za svaku tvrdnju nalazi se T-test, no on nije uvijek isti. Naime, u prvom redu nalazi se T-test koji pretpostavlja da su varijance statističkih podataka jednake ili homogene. U tom slučaju rezultat T-testa čita se iz prvog reda. Ako se homogenost varijanci ne može pretpostaviti, u tablici se čita rezultat T-testa u drugom redu. Homogenost varijanci se iščitava iz Levene testa za jednakost varijanci u stupcu „Sig.“, što označava eng. „significance“, odnosno vjerojatnost. Statistička vjerojatnost veća od 0.05 pretpostavlja homogenost varijanci, što znači da T-test u tom slučaju iščitavamo iz prvog reda. Suprotno, ne možemo pretpostavljati da su varijance homogene, zbog čega je neophodno iščitavati ishod T-testa iz drugog reda. „t“ služi za testiranje značajnosti razlika između dvije aritmetičke sredine odgovora, u ovom slučaju muških i ženskih nastavnika. „df“ označava broj stupnjeva slobode, dok „Sig (2-tailed)“ označava vjerojatnost dobivanja „t“ iznosa, ili iznosa većeg od njega, bez obzira na predznak, ako je hipoteza točna. Ako je ta vjerojatnost manja od 0,05, postoje statistički značajne razlike u odgovorima nastavnika s obzirom na njihov spol.

Iz tablice je vidljivo da postoje statistički značajne razlike u odgovorima nastavnika s obzirom na njihov spol za tvrdnje: „Uvijek znam što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura“, „U interakciji s ljudima iz drugih kultura mogu biti druželjubil/a koliko to želim“ i „Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku iz druge kulture“. Iz grupne statistike odgovora po spolu vidljivo je da nastavnice ženskog spola imaju višu aritmetičku sredinu, odnosno općenito viši stupanj slaganja s tvrdnjom „Uvijek znam što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura“, kao i s tvrdnjama „U interakciji s ljudima iz drugih kultura mogu biti druželjubil/a koliko to želim“ i „Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku iz druge kulture“, što je T-test prepoznao kao statistički značajnu razliku u odgovorima. No, takva razlika između odgovora ženskih i muških nastavnika na tri tvrdnje od ukupno 24 tvrdnje premala je da bi se donijeli generalni zaključci o postojanju statistički značajnih razlika u interkulturalnoj osjetljivosti između muških i ženskih nastavnika, zbog čega se hipoteza

„Postoje statistički značajne razlike u interkulturnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na njihov spol“ odbacuje.

Tablica 2. T-test za dva nezavisna uzorka (muški/ženski)

Tvrdnje		Levene test za jednakost varijanci		t-test za jednakost varijanci						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Razlika aritm. Sredina	Std. Greška razlike	95% interval pouzdanosti razlike	
									Donji	Gornji
1	Pretpostavljene jednake varijance	.687	.408	1.158	231	.248	.305	.263	-.214	.824
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.903	9.475	.389	.305	.338	-.453	1.063
2	Pretpostavljene jednake varijance	4.075	.045	-.977	231	.329	-.302	.309	-.910	.307
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.733	9.435	.481	-.302	.412	-1.227	.623
3	Pretpostavljene jednake varijance	.088	.767	.431	231	.667	.115	.266	-.410	.640
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.388	9.654	.706	.115	.296	-.547	.777
4	Pretpostavljene jednake varijance	2.838	.093	.009	231	.993	.003	.357	-.700	.706
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.011	10.347	.991	.003	.287	-.633	.639
5	Pretpostavljene jednake varijance	.235	.628	3.916	231	.000	.999	.255	.496	1.502
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			4.394	10.066	.001	.999	.227	.493	1.505
6	Pretpostavljene jednake varijance	.503	.479	3.044	231	.003	.817	.268	.288	1.345

	Nisu pretpostavljene jednake varijance			2.677	9.620	.024	.817	.305	.133	1.500
7	Pretpostavljene jednake varijance	14.756	.000	-3.580	231	.000	-.932	.260	-1.445	-.419
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-1.961	9.213	.081	-.932	.475	-2.004	.139
8	Pretpostavljene jednake varijance	20.065	.000	3.550	231	.000	.709	.200	.315	1.102
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			1.788	9.174	.107	.709	.396	-.185	1.602
9	Pretpostavljene jednake varijance	.067	.796	-.397	231	.692	-.098	.246	-.583	.388
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.431	9.990	.676	-.098	.227	-.604	.408
10	Pretpostavljene jednake varijance	8.872	.003	1.075	231	.283	.300	.279	-.250	.850
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.703	9.320	.499	.300	.427	-.660	1.260
11	Pretpostavljene jednake varijance	2.840	.093	1.373	231	.171	.482	.351	-.210	1.174
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			1.050	9.455	.320	.482	.459	-.549	1.513
12	Pretpostavljene jednake varijance	25.815	.000	-3.490	231	.001	-.838	.240	-1.311	-.365
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-1.765	9.176	.111	-.838	.475	-1.909	.233
13	Pretpostavljene jednake varijance	9.126	.003	2.611	231	.010	.760	.291	.186	1.334
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			1.663	9.301	.130	.760	.457	-.269	1.789
14	Pretpostavljene jednake varijance	3.010	.084	1.155	231	.249	.303	.262	-.214	.820
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.835	9.401	.424	.303	.363	-.513	1.119

15	Pretpostavljene jednake varijance	.076	.783	-1.845	231	.066	-.527	.286	-1.091	.036
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-1.450	9.483	.179	-.527	.364	-1.344	.289
16	Pretpostavljene jednake varijance	16.222	.000	2.620	231	.009	.687	.262	.170	1.204
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			1.509	9.239	.165	.687	.455	-.339	1.713
17	Pretpostavljene jednake varijance	5.113	.025	1.504	231	.134	.433	.288	-.134	1.001
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			1.030	9.355	.329	.433	.420	-.512	1.379
18	Pretpostavljene jednake varijance	7.385	.007	-2.566	231	.011	-.671	.261	-1.186	-.156
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-1.599	9.287	.143	-.671	.420	-1.616	.274
19	Pretpostavljene jednake varijance	.134	.715	-.457	231	.648	-.135	.295	-.717	.447
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.505	10.029	.625	-.135	.267	-.731	.461
20	Pretpostavljene jednake varijance	4.723	.031	-2.127	231	.034	-.644	.303	-1.240	-.047
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-1.305	9.276	.223	-.644	.494	-1.756	.468
21	Pretpostavljene jednake varijance	.648	.422	.797	231	.427	.210	.263	-.309	.729
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.676	9.574	.515	.210	.310	-.486	.905
22	Pretpostavljene jednake varijance	1.942	.165	-1.667	231	.097	-.486	.291	-1.060	.088
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-1.111	9.334	.295	-.486	.437	-1.470	.498
23	Pretpostavljene jednake varijance	.581	.447	2.313	231	.022	.663	.287	.098	1.227

	Nisu pretpostavljene jednake varijance			2.130	9.686	.060	.663	.311	-.034	1.359
24	Pretpostavljene jednake varijance	8.394	.004	1.769	231	.078	.588	.332	-.067	1.243
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			1.176	9.332	.269	.588	.500	-.537	1.713

5.2. Analiza rezultata po vrsti nastave

U tablici 3. prikazana je grupna statistika odgovora nastavnika po vrsti nastave.

Tablica 3. Grupna statistika odgovora po vrsti nastave

Tvrđnje	Vrsta nastave	N	Aritmetička sredina	Std. devijacija	Std. pogreška aritm. sredine
1	predmetna	128	4.29	.815	.072
	razredna	105	4.30	.820	.080
2	predmetna	128	1.77	.951	.084
	razredna	105	1.87	.961	.094
3	predmetna	128	3.89	.862	.076
	razredna	105	3.93	.775	.076
4	predmetna	128	2.04	1.104	.098
	razredna	105	2.18	1.099	.107
5	predmetna	128	3.35	.829	.073
	razredna	105	3.36	.798	.078
6	predmetna	128	4.06	.849	.075
	razredna	105	4.10	.843	.082
7	predmetna	128	1.38	.795	.070
	razredna	105	1.44	.865	.084
8	predmetna	128	4.67	.641	.057
	razredna	105	4.69	.625	.061
9	predmetna	128	1.44	.649	.057
	razredna	105	1.59	.874	.085
10	predmetna	128	4.03	.822	.073
	razredna	105	3.93	.912	.089
11	predmetna	128	3.93	1.145	.101
	razredna	105	4.00	1.019	.099
12	predmetna	128	1.50	.804	.071
	razredna	105	1.50	.709	.069

13	predmetna	128	4.17	.957	.085
	razredna	105	4.30	.854	.083
14	predmetna	128	4.04	.798	.071
	razredna	105	4.15	.830	.081
15	predmetna	128	1.73	.909	.080
	razredna	105	1.65	.866	.084
16	predmetna	128	4.23	.846	.075
	razredna	105	4.29	.793	.077
17	predmetna	128	4.23	.907	.080
	razredna	105	4.20	.881	.086
18	predmetna	128	1.59	.847	.075
	razredna	105	1.52	.786	.077
19	predmetna	128	2.55	.954	.084
	razredna	105	2.59	.863	.084
20	predmetna	128	1.55	.954	.084
	razredna	105	1.62	.934	.091
21	predmetna	128	3.51	.794	.070
	razredna	105	3.71	.829	.081
22	predmetna	128	1.60	.890	.079
	razredna	105	1.68	.925	.090
23	predmetna	128	3.95	.868	.077
	razredna	105	4.13	.921	.090
24	predmetna	128	3.87	1.038	.092
	razredna	105	3.86	1.032	.101

U tablici 4. prikazan je T-test za nastavnike predmetne i razredne nastave. Nisu pronađene statistički značajne razlike u odgovorima nastavnika s obzirom na vrstu nastave, zbog čega se hipoteza „Postoje statistički značajne razlike u interkulturnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na vrstu nastave“ odbacuje.

Tablica 4. T-test za dva nezavisna uzorka (predmetna/razredna nastava)

Tvrdnje		Levene test za jednakost varijanci		t-test za jednakost varijanci						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Razlika aritm. Sredina	Std. Greška razlike	95% interval pouzdanosti razlike	
									Donji	Gornji
1	Pretpostavljene jednake varijance	.499	.481	-.057	231	.954	-.006	.108	-.218	.206
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.057	221.677	.954	-.006	.108	-.218	.206
2	Pretpostavljene jednake varijance	.080	.778	-.803	231	.423	-.101	.126	-.349	.147
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.802	221.275	.423	-.101	.126	-.349	.147
3	Pretpostavljene jednake varijance	2.469	.117	-.393	231	.694	-.043	.109	-.257	.171
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.398	229.033	.691	-.043	.107	-.254	.169
4	Pretpostavljene jednake varijance	.803	.371	-.978	231	.329	-.142	.145	-.428	.144
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.979	222.579	.329	-.142	.145	-.428	.144
5	Pretpostavljene jednake varijance	.240	.625	-.096	231	.923	-.010	.107	-.222	.201
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.097	225.097	.923	-.010	.107	-.221	.200
6	Pretpostavljene jednake varijance	.242	.623	-.379	231	.705	-.042	.111	-.262	.177
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.380	222.785	.705	-.042	.111	-.262	.177
7	Pretpostavljene jednake varijance	.857	.355	-.508	231	.612	-.055	.109	-.270	.159

	Nisu pretpostavljene jednake varijance			- .503	213.903	.615	-.055	.110	-.272	.161
8	Pretpostavljene jednake varijance	.129	.720	-.166	231	.868	-.014	.083	-.178	.151
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.166	224.231	.868	-.014	.083	-.178	.150
9	Pretpostavljene jednake varijance	6.817	.010	-1.532	231	.127	-.153	.100	-.350	.044
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-1.489	187.933	.138	-.153	.103	-.356	.050
10	Pretpostavljene jednake varijance	1.381	.241	.861	231	.390	.098	.114	-.126	.322
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.852	211.800	.395	.098	.115	-.129	.324
11	Pretpostavljene jednake varijance	3.990	.047	-.490	231	.625	-.070	.143	-.353	.212
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.496	229.424	.621	-.070	.142	-.350	.209
12	Pretpostavljene jednake varijance	.405	.525	.047	231	.962	.005	.100	-.193	.203
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.048	229.758	.962	.005	.099	-.191	.200
13	Pretpostavljene jednake varijance	.139	.709	-1.028	231	.305	-.123	.120	-.360	.113
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-1.039	229.322	.300	-.123	.119	-.357	.111
14	Pretpostavljene jednake varijance	.556	.457	-1.060	231	.290	-.113	.107	-.324	.097
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-1.056	218.609	.292	-.113	.107	-.325	.098
15	Pretpostavljene jednake varijance	.074	.785	.740	231	.460	.087	.117	-.144	.318
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.744	225.885	.458	.087	.117	-.143	.317

16	Pretpostavljene jednake varijance	.053	.818	-.474	231	.636	-.051	.108	-.265	.162
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.477	226.903	.634	-.051	.108	-.263	.161
17	Pretpostavljene jednake varijance	.028	.867	.225	231	.822	.027	.118	-.206	.259
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.226	224.440	.821	.027	.118	-.205	.258
18	Pretpostavljene jednake varijance	.215	.644	.576	231	.565	.062	.108	-.151	.275
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.580	227.485	.563	.062	.107	-.149	.273
19	Pretpostavljene jednake varijance	1.457	.229	-.297	231	.766	-.036	.120	-.273	.201
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.300	228.790	.764	-.036	.119	-.271	.199
20	Pretpostavljene jednake varijance	.015	.902	-.517	231	.606	-.064	.124	-.310	.181
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.518	223.890	.605	-.064	.124	-.309	.180
21	Pretpostavljene jednake varijance	.010	.922	-1.937	231	.054	-.206	.107	-.417	.004
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-1.929	218.207	.055	-.206	.107	-.417	.005
22	Pretpostavljene jednake varijance	.158	.691	-.626	231	.532	-.075	.119	-.310	.160
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.623	218.704	.534	-.075	.120	-.311	.161
23	Pretpostavljene jednake varijance	2.016	.157	-1.534	231	.126	-.180	.117	-.412	.051
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-1.525	216.667	.129	-.180	.118	-.413	.053
24	Pretpostavljene jednake varijance	.518	.473	.074	231	.941	.010	.136	-.259	.279

	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.074	222.600	.941	.010	.136	-.258	.279
--	--	--	--	------	---------	------	------	------	-------	------

5.3. Analiza rezultata po statusu škole

U tablici 5. prikazana je grupna statistika odgovora nastavnika po statusu škole.

Tablica 5. Grupna statistika odgovora po statusu škole

Tvrđnje	Status škole	N	Aritmetička sredina	Std. devijacija	Std. pogreška aritm. sredine
1	centralna	205	4.32	.818	.057
	područna	28	4.11	.786	.149
2	centralna	205	1.81	.943	.066
	područna	28	1.82	1.056	.200
3	centralna	205	3.93	.822	.057
	područna	28	3.79	.833	.157
4	centralna	205	2.04	1.086	.076
	područna	28	2.54	1.138	.215
5	centralna	205	3.37	.804	.056
	područna	28	3.25	.887	.168
6	centralna	205	4.11	.845	.059
	područna	28	3.89	.832	.157
7	centralna	205	1.39	.813	.057
	područna	28	1.54	.922	.174
8	centralna	205	4.68	.636	.044
	područna	28	4.64	.621	.117
9	centralna	205	1.50	.765	.053
	područna	28	1.54	.744	.141
10	centralna	205	4.00	.849	.059
	područna	28	3.86	.970	.183
11	centralna	205	4.00	1.057	.074
	područna	28	3.68	1.278	.242
12	centralna	205	1.48	.732	.051
	područna	28	1.61	.956	.181
13	centralna	205	4.25	.886	.062
	područna	28	4.07	1.086	.205
14	centralna	205	4.08	.801	.056
	područna	28	4.18	.905	.171
15	centralna	205	1.69	.885	.062
	područna	28	1.71	.937	.177

16	centralna	205	4.24	.826	.058
	područna	28	4.39	.786	.149
17	centralna	205	4.23	.886	.062
	područna	28	4.11	.956	.181
18	centralna	205	1.56	.836	.058
	područna	28	1.57	.690	.130
19	centralna	205	2.57	.929	.065
	područna	28	2.57	.790	.149
20	centralna	205	1.55	.909	.064
	područna	28	1.82	1.156	.219
21	centralna	205	3.60	.807	.056
	područna	28	3.57	.879	.166
22	centralna	205	1.61	.899	.063
	područna	28	1.82	.945	.179
23	centralna	205	4.03	.885	.062
	područna	28	4.07	.979	.185
24	centralna	205	3.89	1.035	.072
	područna	28	3.68	1.020	.193

U tablici 6. prikazan je T-test za nastavnike centralne i područne škole. Pronađene su statistički značajne razlike u odgovorima nastavnika za tvrdnju: „Jako mi je teško govoriti pred ljudima iz drugih kultura“. Naime, iz grupne statistike po statusu škola nastavnika vidljivo je da nastavnici iz područne škole imaju općenito više slaganje s tvrdnjom „Jako mi je teško govoriti pred ljudima iz drugih kultura“ od nastavnika iz centralne škole, što je T-test pokazao kao statistički značajnu razliku, no to ne dokazuje činjenicu da postoje statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na status škole, zbog čega se ta hipoteza odbacuje.

Tablica 6. T-test za dva nezavisna uzorka (centralna, područna škola)

Tvrdnje		Levene test za jednakost varijanci		t-test za jednakost varijanci						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Razlika aritm. Sredina	Std. Greška razlike	95% interval pouzdanosti razlike	
									Donji	Gornji
1	Pretpostavljene jednake varijance	.400	.528	1.280	231	.202	.210	.164	-.113	.533

	Nisu pretpostavljene jednake varijance			1.319	35.470	.196	.210	.159	-.113	.533
2	Pretpostavljene jednake varijance	2.267	.134	-.061	231	.952	-.012	.193	-.392	.368
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.056	33.156	.956	-.012	.210	-.439	.416
3	Pretpostavljene jednake varijance	1.208	.273	.851	231	.396	.141	.166	-.186	.468
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.843	34.591	.405	.141	.167	-.199	.481
4	Pretpostavljene jednake varijance	.648	.422	-2.235	231	.026	-.492	.220	-.925	-.058
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-2.157	34.066	.038	-.492	.228	-.955	-.028
5	Pretpostavljene jednake varijance	.009	.924	.736	231	.462	.121	.164	-.202	.444
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.683	33.340	.499	.121	.177	-.239	.480
6	Pretpostavljene jednake varijance	.005	.942	1.262	231	.208	.214	.170	-.120	.549
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			1.277	35.056	.210	.214	.168	-.126	.555
7	Pretpostavljene jednake varijance	1.555	.214	-.874	231	.383	-.145	.166	-.474	.183
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.794	32.984	.433	-.145	.183	-.518	.227
8	Pretpostavljene jednake varijance	.140	.709	.314	231	.754	.040	.128	-.212	.292
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.319	35.168	.752	.040	.126	-.215	.295
9	Pretpostavljene jednake varijance	.047	.829	-.217	231	.829	-.033	.154	-.336	.269
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.221	35.243	.826	-.033	.150	-.339	.272

10	Pretpostavljene jednake varijance	2.520	.114	.849	231	.397	.148	.174	-.195	.491
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.766	32.890	.449	.148	.193	-.244	.540
11	Pretpostavljene jednake varijance	3.846	.051	1.470	231	.143	.321	.219	-.109	.752
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			1.273	32.245	.212	.321	.253	-.193	.836
12	Pretpostavljene jednake varijance	4.031	.046	-.810	231	.419	-.124	.153	-.426	.178
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.662	31.465	.513	-.124	.188	-.507	.258
13	Pretpostavljene jednake varijance	3.762	.054	.965	231	.335	.177	.184	-.185	.539
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.827	32.101	.414	.177	.214	-.259	.614
14	Pretpostavljene jednake varijance	.566	.453	-.613	231	.540	-.101	.164	-.423	.222
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.559	33.032	.580	-.101	.180	-.467	.266
15	Pretpostavljene jednake varijance	.426	.515	-.120	231	.904	-.022	.179	-.375	.332
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.115	33.905	.909	-.022	.188	-.403	.360
16	Pretpostavljene jednake varijance	.196	.659	-.929	231	.354	-.154	.166	-.480	.172
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.965	35.660	.341	-.154	.159	-.477	.169
17	Pretpostavljene jednake varijance	.363	.547	.678	231	.499	.122	.180	-.233	.477
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.639	33.648	.527	.122	.191	-.266	.510
18	Pretpostavljene jednake varijance	.834	.362	-.093	231	.926	-.015	.165	-.341	.310

	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-107	38.707	.915	-.015	.143	-.304	.274
19	Pretpostavljene jednake varijance	1.310	.253	-.004	231	.997	-.001	.184	-.364	.362
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.004	37.990	.997	-.001	.163	-.330	.329
20	Pretpostavljene jednake varijance	3.675	.056	-1.424	231	.156	-.270	.190	-.644	.104
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-1.187	31.724	.244	-.270	.228	-.734	.194
21	Pretpostavljene jednake varijance	.011	.918	.203	231	.839	.033	.164	-.291	.357
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			.191	33.524	.850	.033	.175	-.323	.390
22	Pretpostavljene jednake varijance	.760	.384	-1.162	231	.246	-.212	.182	-.571	.147
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-1.118	34.016	.271	-.212	.189	-.596	.173
23	Pretpostavljene jednake varijance	.006	.936	-.233	231	.816	-.042	.181	-.398	.314
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			-.216	33.316	.830	-.042	.195	-.439	.354
24	Pretpostavljene jednake varijance	.004	.952	1.005	231	.316	.209	.208	-.201	.619
	Nisu pretpostavljene jednake varijance			1.016	35.027	.317	.209	.206	-.209	.627

5.4. Analiza rezultata po godinama staža

U tablici 7. prikazana je grupna statistika odgovora nastavnika po godinama staža.

Tablica 7. Grupna statistika odgovora po godinama staža

Tvrdnje		N	Aritm. Sredina	Std. Devijacija	Std. Greška	95% interval pouzdanosti aritm. sredine	
						Donja granica	Gornja granica
1	do 10 godina	119	4.27	.831	.076	4.12	4.42
	od 11 do 20 godina	65	4.34	.756	.094	4.15	4.53
	više od 20 godina	49	4.29	.866	.124	4.04	4.53
	Ukupno	233	4.29	.815	.053	4.19	4.40
2	do 10 godina	119	1.90	.951	.087	1.73	2.07
	od 11 do 20 godina	65	1.63	.876	.109	1.41	1.85
	više od 20 godina	49	1.84	1.048	.150	1.54	2.14
	Ukupno	233	1.81	.955	.063	1.69	1.93
3	do 10 godina	119	3.77	.828	.076	3.62	3.92
	od 11 do 20 godina	65	4.09	.785	.097	3.90	4.29
	više od 20 godina	49	4.00	.816	.117	3.77	4.23
	Ukupno	233	3.91	.823	.054	3.80	4.02
4	do 10 godina	119	2.17	1.099	.101	1.97	2.37
	od 11 do 20 godina	65	1.88	1.023	.127	1.62	2.13
	više od 20 godina	49	2.24	1.182	.169	1.91	2.58
	Ukupno	233	2.10	1.102	.072	1.96	2.25
5	do 10 godina	119	3.18	.843	.077	3.03	3.34
	od 11 do 20 godina	65	3.48	.731	.091	3.30	3.66
	više od 20 godina	49	3.61	.759	.108	3.39	3.83
	Ukupno	233	3.36	.813	.053	3.25	3.46
6	do 10 godina	119	4.05	.822	.075	3.90	4.20
	od 11 do 20 godina	65	4.06	.933	.116	3.83	4.29
	više od 20 godina	49	4.18	.782	.112	3.96	4.41
	Ukupno	233	4.08	.844	.055	3.97	4.19
7	do 10 godina	119	1.44	.870	.080	1.28	1.59
	od 11 do 20 godina	65	1.31	.683	.085	1.14	1.48
	više od 20 godina	49	1.47	.892	.127	1.21	1.73
	Ukupno	233	1.41	.826	.054	1.30	1.51
8	do 10 godina	119	4.66	.706	.065	4.53	4.78
	od 11 do 20 godina	65	4.74	.477	.059	4.62	4.86
	više od 20 godina	49	4.65	.631	.090	4.47	4.83
	Ukupno	233	4.68	.633	.041	4.60	4.76
9	do 10 godina	119	1.54	.779	.071	1.40	1.68
	od 11 do 20 godina	65	1.43	.684	.085	1.26	1.60
	više od 20 godina	49	1.53	.819	.117	1.30	1.77
	Ukupno	233	1.51	.761	.050	1.41	1.60
10	do 10 godina	119	3.94	.857	.079	3.79	4.10
	od 11 do 20 godina	65	4.22	.780	.097	4.02	4.41
	više od 20 godina	49	3.80	.935	.134	3.53	4.06
	Ukupno	233	3.99	.863	.057	3.88	4.10
11	do 10 godina	119	3.80	1.161	.106	3.59	4.01

	od 11 do 20 godina	65	4.03	.968	.120	3.79	4.27
	više od 20 godina	49	4.27	.995	.142	3.98	4.55
	Ukupno	233	3.96	1.088	.071	3.82	4.10
12	do 10 godina	119	1.59	.838	.077	1.44	1.74
	od 11 do 20 godina	65	1.34	.594	.074	1.19	1.49
	više od 20 godina	49	1.49	.739	.106	1.28	1.70
	Ukupno	233	1.50	.761	.050	1.40	1.60
13	do 10 godina	119	4.18	.956	.088	4.01	4.36
	od 11 do 20 godina	65	4.31	.846	.105	4.10	4.52
	više od 20 godina	49	4.22	.896	.128	3.97	4.48
	Ukupno	233	4.23	.912	.060	4.11	4.35
14	do 10 godina	119	4.17	.740	.068	4.03	4.30
	od 11 do 20 godina	65	4.00	.866	.107	3.79	4.21
	više od 20 godina	49	4.02	.901	.129	3.76	4.28
	Ukupno	233	4.09	.812	.053	3.99	4.19
15	do 10 godina	119	1.81	.950	.087	1.63	1.98
	od 11 do 20 godina	65	1.66	.889	.110	1.44	1.88
	više od 20 godina	49	1.47	.680	.097	1.27	1.66
	Ukupno	233	1.70	.889	.058	1.58	1.81
16	do 10 godina	119	4.25	.846	.078	4.10	4.41
	od 11 do 20 godina	65	4.31	.705	.087	4.13	4.48
	više od 20 godina	49	4.20	.912	.130	3.94	4.47
	Ukupno	233	4.26	.821	.054	4.15	4.36
17	do 10 godina	119	4.20	.926	.085	4.03	4.37
	od 11 do 20 godina	65	4.32	.752	.093	4.14	4.51
	više od 20 godina	49	4.10	.984	.141	3.82	4.38
	Ukupno	233	4.21	.894	.059	4.10	4.33
18	do 10 godina	119	1.60	.857	.079	1.44	1.75
	od 11 do 20 godina	65	1.48	.752	.093	1.29	1.66
	više od 20 godina	49	1.57	.816	.117	1.34	1.81
	Ukupno	233	1.56	.819	.054	1.45	1.66
19	do 10 godina	119	2.49	.891	.082	2.33	2.65
	od 11 do 20 godina	65	2.68	.850	.105	2.47	2.89
	više od 20 godina	49	2.63	1.035	.148	2.34	2.93
	Ukupno	233	2.57	.912	.060	2.45	2.69
20	do 10 godina	119	1.62	.983	.090	1.44	1.80
	od 11 do 20 godina	65	1.51	.904	.112	1.28	1.73
	više od 20 godina	49	1.59	.911	.130	1.33	1.85
	Ukupno	233	1.58	.944	.062	1.46	1.71
21	do 10 godina	119	3.56	.840	.077	3.41	3.72
	od 11 do 20 godina	65	3.62	.722	.090	3.44	3.79
	više od 20 godina	49	3.67	.875	.125	3.42	3.92
	Ukupno	233	3.60	.814	.053	3.50	3.71
22	do 10 godina	119	1.72	.920	.084	1.56	1.89
	od 11 do 20 godina	65	1.52	.850	.105	1.31	1.73
	više od 20 godina	49	1.57	.935	.134	1.30	1.84
	Ukupno	233	1.64	.905	.059	1.52	1.75
23	do 10 godina	119	4.00	.893	.082	3.84	4.16
	od 11 do 20 godina	65	4.00	.884	.110	3.78	4.22
	više od 20 godina	49	4.16	.921	.132	3.90	4.43
	Ukupno	233	4.03	.895	.059	3.92	4.15
24	do 10 godina	119	3.88	1.027	.094	3.70	4.07
	od 11 do 20 godina	65	3.91	1.011	.125	3.66	4.16
	više od 20 godina	49	3.76	1.090	.156	3.44	4.07
	Ukupno	233	3.86	1.033	.068	3.73	4.00

Kao i kod prethodne tri nezavisne varijable, prije provođenja daljnje analize neophodno je provesti test homogenosti varijanci, odnosno Levene test. Ako test u pojedinim slučajevima pokaže da nije ispunjen uvjet homogenosti varijanci, rezultati F testa (jednofaktorska analiza varijanci) su problematični, zbog čega se u tim slučajevima provodi Brown-Forsythe test. U tablici 8. prikazani su rezultati testa homogenosti varijanci za varijablu godine staža, iz kojeg je vidljivo da se kod tvrdnji „Često postanem malodušan/na kad sam s ljudima iz drugih kultura“ i „Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s ljudima iz drugih kultura“ ($\alpha < 0,05$) homogenost varijanci ne može pretpostaviti, zbog čega je za te tvrdnje potrebno napraviti Brown-Forsythe test (Tablica 9.).

Tablica 8. Test homogenosti varijanci za varijablu godine staža

Tvrdnje	Levene statistika	df1	df2	Sig.
1	.103	2	230	.902
2	.679	2	230	.508
3	1.713	2	230	.183
4	1.996	2	230	.138
5	.037	2	230	.964
6	.179	2	230	.836
7	2.262	2	230	.106
8	2.214	2	230	.112
9	1.275	2	230	.281
10	.948	2	230	.389
11	2.788	2	230	.064
12	4.930	2	230	.008

13	.498	2	230	.609
14	.588	2	230	.556
15	4.149	2	230	.017
16	1.884	2	230	.154
17	.746	2	230	.476
18	1.009	2	230	.366
19	1.353	2	230	.260
20	.319	2	230	.728
21	1.008	2	230	.366
22	1.110	2	230	.331
23	.418	2	230	.659
24	.659	2	230	.518

Brown-Forsythe test se često koristi kad Levene test pokaže da nije ispunjen uvjet homogenosti varijanci. U tablici 9. prikazan je Brown Forsythe test za tvrdnje „Često postanem malodušan/na kad sam s ljudima iz drugih kultura“ i „Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s ljudima iz drugih kultura“ gdje je $\alpha > 0,05$, što nas dovodi do zaključka da nije pronađena statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika različitih godina staža na tvrdnje 12 „Često postanem malodušan/na kad sam s ljudima iz drugih kultura“ i 15 „Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s ljudima iz drugih kultura“, što je potvrđeno i u Post hoc analizi (Tablica 11).

Tablica 9. Brown Forsythe test

Tvrđnje		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
12	Brown-Forsythe	2.552	2	179.800	.081
15	Brown-Forsythe	2.944	2	199.435	.055
a. Asimptotička F raspršenost.					

Nakon testiranja homogenosti varijanci i obavljenog Brown Forsythe testa, napravljena je jednofaktorska analiza varijance (ANOVA) koja se koristi kod usporedbe više od dva faktora, u ovom slučaju su to tri faktora (manje od 10 godina radnog staža, od 10 do 20 godina staža i više od 20 godina radnog staža). Iz tablice 10. vidljivo je da postoji statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika s obzirom na godine staža kod tvrdnji „Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s ljudima iz drugih kultura“, „Uvijek znam što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura“, „Osjećam se sigurno u interakciji s ljudima iz drugih kultura“ i „Obično ne formiram mišljenje na prvi pogled o sugovornicima iz drugih kultura“.

Tablica 10. Jednofaktorska analiza varijance za varijablu godine staža

Tvrđnje		Zbroj kvadrata	df	Prosječni kvadrat	F	Sig.
1	Između grupa	.206	2	.103	.154	.858
	Unutar grupa	153.949	230	.669		
	Ukupno	154.155	232			
2	Između grupa	3.069	2	1.534	1.692	.187
	Unutar grupa	208.622	230	.907		
	Ukupno	211.691	232			
3	Između grupa	4.787	2	2.394	3.614	.028
	Unutar grupa	152.320	230	.662		
	Ukupno	157.107	232			

4	Između grupa	4.813	2	2.406	2.000	.138
	Unutar grupa	276.715	230	1.203		
	Ukupno	281.528	232			
5	Između grupa	7.653	2	3.826	6.037	.003
	Unutar grupa	145.781	230	.634		
	Ukupno	153.433	232			
6	Između grupa	.652	2	.326	.455	.635
	Unutar grupa	164.798	230	.717		
	Ukupno	165.451	232			
7	Između grupa	.939	2	.469	.686	.505
	Unutar grupa	157.328	230	.684		
	Ukupno	158.266	232			
8	Između grupa	.329	2	.164	.408	.665
	Unutar grupa	92.530	230	.402		
	Ukupno	92.858	232			
9	Između grupa	.518	2	.259	.445	.641
	Unutar grupa	133.722	230	.581		
	Ukupno	134.240	232			
10	Između grupa	5.429	2	2.715	3.727	.026
	Unutar grupa	167.532	230	.728		
	Ukupno	172.961	232			
11	Između grupa	8.003	2	4.002	3.452	.033
	Unutar grupa	266.649	230	1.159		
	Ukupno	274.652	232			
12	Između grupa	2.627	2	1.313	2.295	.103
	Unutar grupa	131.622	230	.572		
	Ukupno	134.249	232			
13	Između grupa	.635	2	.317	.380	.685
	Unutar grupa	192.310	230	.836		
	Ukupno	192.944	232			
14	Između grupa	1.489	2	.745	1.129	.325
	Unutar grupa	151.618	230	.659		
	Ukupno	153.107	232			
15	Između grupa	4.052	2	2.026	2.599	.077
	Unutar grupa	179.313	230	.780		
	Ukupno	183.365	232			
16	Između grupa	.307	2	.154	.226	.798
	Unutar grupa	156.242	230	.679		
	Ukupno	156.549	232			
17	Između grupa	1.406	2	.703	.879	.417
	Unutar grupa	183.865	230	.799		

	Ukupno	185.270	232			
18	Između grupa	.614	2	.307	.456	.635
	Unutar grupa	154.854	230	.673		
	Ukupno	155.468	232			
19	Između grupa	1.747	2	.874	1.050	.352
	Unutar grupa	191.334	230	.832		
	Ukupno	193.082	232			
20	Između grupa	.552	2	.276	.308	.735
	Unutar grupa	206.066	230	.896		
	Ukupno	206.618	232			
21	Između grupa	.442	2	.221	.332	.718
	Unutar grupa	153.437	230	.667		
	Ukupno	153.880	232			
22	Između grupa	1.927	2	.964	1.179	.310
	Unutar grupa	188.064	230	.818		
	Ukupno	189.991	232			
23	Između grupa	1.031	2	.516	.642	.527
	Unutar grupa	184.694	230	.803		
	Ukupno	185.725	232			
24	Između grupa	.745	2	.372	.347	.707
	Unutar grupa	246.860	230	1.073		
	Ukupno	247.605	232			

Iz jednofaktorske analize varijanci moguće je samo iščitati da postoji statistički značajna razlika aritmetičkih sredina između odgovora nastavnika različitih godina staža na pojedine tvrdnje, no potrebno je saznati koja grupa nastavnika se statistički razlikuje od koje. Da bi to utvrdili, nužno je provesti post hoc analizu. U ovom slučaju napravljen je Scheffe test. Iz tablice je vidljivo da se uspoređuju dvije grupe: grupa I te grupa J. Kad se te dvije grupe usporede, iz analize je vidljivo da je kod tvrdnje „Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s ljudima iz drugih kultura“, razlika između aritmetičkih sredina značajna na stupnju 0,05, što znamo jer je ta razlika označena zvjezdicom, što je objašnjeno u fusnoti tablice. Kad usporedimo razlike u odgovorima nastavnika na tu tvrdnju, vidljivo je da postoji statistički značajna razlika u odgovorima između nastavnika koji imaju do 10 godina radnog staža i onih koji imaju od 11 do 20 godina radnog staža. Iz grupne statistike odgovora iščitavamo da je aritmetička sredina stupnja slaganja nastavnika koji imaju do 10 godina radnog staža s ovom tvrdnjom 3.77, a nastavnika koji imaju od 11 do 20 godina staža 4.09, što je analiza prepoznala kao statistički značajnu razliku, zbog čega zaključujemo da su

nastavnici koji imaju od 11 do 20 godina radnog staža općenito „sigurniji u sebe u interakciji s ljudima iz drugih kultura“ za razliku od nastavnika koji imaju manje od 10 godina radnog staža.

Nadalje, statistički značajna razlika između odgovora pronađena je i kod tvrdnje „Uvijek znam što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura“. Iz tablice je vidljivo da postoji statistički značajna razlika u odgovorima između nastavnika koji imaju do 10 godina radnog staža i onih koji imaju više od 20 godina radnog staža. Iz grupne statistike odgovora iščitavamo da je aritmetička sredina stupnja slaganja nastavnika koji imaju do 10 godina radnog staža s ovom tvrdnjom 3.18, a nastavnika koji imaju više od 20 godina radnog staža 3.61, što je analiza prepoznala kao statistički značajnu razliku, zbog čega zaključujemo da nastavnici koji imaju više od 20 godina radnog staža općenito češće „znaju što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura“ za razliku od nastavnika koji imaju manje od 10 godina radnog staža.

Statistički značajna razlika između odgovora pronađena je kod tvrdnje „Osjećam se sigurno u interakciji s ljudima iz drugih kultura“. Iz tablice je vidljivo da postoji statistički značajna razlika u odgovorima između nastavnika koji imaju od 11 do 20 godina radnog staža i onih koji imaju više od 20 godina staža. Iz grupne statistike iščitavamo da je aritmetička sredina stupnja slaganja nastavnika koji imaju od 11 do 20 godina radnog staža s ovom tvrdnjom 4.22, a nastavnika koji imaju više od 20 godina radnog staža 3.80, što je analiza prepoznala kao statistički značajnu razliku, zbog čega zaključujemo da se nastavnici koji imaju između 11 i 20 godina radnog staža općenito „osjećaju sigurnije u interakciji s ljudima iz drugih kultura“ od nastavnika koji imaju više od 20 godina radnog staža.

Naposljetku, statistički značajna razlika između odgovora pronađena je i kod tvrdnje „Obično ne formiram mišljenje na prvi pogled o sugovornicima iz drugih kultura“. Iz tablice je vidljivo da postoji statistički značajna razlika u odgovorima između nastavnika koji imaju do 10 godina radnog staža i onih koji imaju više od 20 godina radnog staža. Iz grupne statistike iščitavamo da je aritmetička sredina stupnja slaganja nastavnika koji imaju do 10 godina radnog staža s ovom tvrdnjom 3.80, a nastavnika koji imaju više od 20 godina radnog staža 4.27, što je prepoznato kao statistički značajna razlika, zbog čega se može zaključiti da nastavnici koji imaju više od 20 godina radnog staža općenito manje „formiraju mišljenja na prvi pogled o sugovornicima iz drugih kultura“ za razliku od nastavnika koji imaju manje od 10 godina radnog staža.

Bez obzira na činjenicu da su pronađene statistički značajne razlike aritmetičkih sredina kod četiri tvrdnje, to je nedovoljno kako bi se prihvatila hipoteza „Postoje statistički značajne razlike u interkulturnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na godine staža provedene u nastavi“, zbog čega se ista odbacuje.

Tablica 11. Post hoc analiza-Scheffe test za varijablu godine staža

Tvrdnje	(I) Godine staža	(J) Godine staža	Razlika aritm. sredina (I-J)	Std. Greška	Sig.	95% Interval povjerenja	
						Donja granica	Gornja granica
1	do 10	11-20	-.070	.126	.859	-.38	.24
		više od 20	-.017	.139	.993	-.36	.33
	11-20	do 10	.070	.126	.859	-.24	.38
		više od 20	.053	.155	.944	-.33	.43
	više od 20	do 10	.017	.139	.993	-.33	.36
		od 11 do 20	-.053	.155	.944	-.43	.33
2	do 10	11-20	.268	.147	.191	-.09	.63
		više od 20	.062	.162	.928	-.34	.46
	11-20	do 10	-.268	.147	.191	-.63	.09
		više od 20	-.206	.180	.521	-.65	.24
	više od 20	do 10	-.062	.162	.928	-.46	.34
		11-20	.206	.180	.521	-.24	.65
3	do 10	11-20	-.319*	.126	.041	-.63	-.01
		više od 20	-.227	.138	.262	-.57	.11
	11-20	do 10	.319*	.126	.041	.01	.63
		više od 20	.092	.154	.836	-.29	.47
	više od 20	do 10	.227	.138	.262	-.11	.57
		11-20	-.092	.154	.836	-.47	.29

4	do 10	11-20	.291	.169	.230	-.13	.71
		više od 20	-.077	.186	.918	-.54	.38
	11-20	do 10	-.291	.169	.230	-.71	.13
		više od 20	-.368	.208	.210	-.88	.14
	više od 20	do 10	.077	.186	.918	-.38	.54
		11-20	.368	.208	.210	-.14	.88
5	do 10	11-20	-.292	.123	.061	-.59	.01
		više od 20	-.427*	.135	.007	-.76	-.09
	11-20	do 10	.292	.123	.061	-.01	.59
		više od 20	-.135	.151	.668	-.51	.24
	više od 20	do 10	.427*	.135	.007	.09	.76
		11-20	.135	.151	.668	-.24	.51
6	do 10	11-20	-.011	.131	.996	-.33	.31
		više od 20	-.133	.144	.651	-.49	.22
	11-20	do 10	.011	.131	.996	-.31	.33
		više od 20	-.122	.160	.748	-.52	.27
	više od 20	do 10	.133	.144	.651	-.22	.49
		11-20	.122	.160	.748	-.27	.52
7	do 10	11-20	.129	.128	.599	-.18	.44
		više od 20	-.032	.140	.974	-.38	.31
	11-20	do 10	-.129	.128	.599	-.44	.18
		više od 20	-.162	.156	.587	-.55	.22
	više od 20	do 10	.032	.140	.974	-.31	.38
		11-20	.162	.156	.587	-.22	.55
8	do 10	11-20	-.083	.098	.698	-.32	.16
		više od 20	.002	.108	1.000	-.26	.27

	11-20	do 10	.083	.098	.698	-.16	.32
		više od 20	.085	.120	.776	-.21	.38
	više od 20	do 10	-.002	.108	1.000	-.27	.26
		11-20	-.085	.120	.776	-.38	.21
9	do 10	11-20	.107	.118	.661	-.18	.40
		više od 20	.007	.129	.998	-.31	.33
	11-20	do 10	-.107	.118	.661	-.40	.18
		više od 20	-.100	.144	.787	-.46	.26
	više od 20	do 10	-.007	.129	.998	-.33	.31
		11-20	.100	.144	.787	-.26	.46
10	do 10	11-20	-.274	.132	.117	-.60	.05
		više od 20	.145	.145	.606	-.21	.50
	11-20	do 10	.274	.132	.117	-.05	.60
		više od 20	.419*	.161	.036	.02	.82
	više od 20	do 10	-.145	.145	.606	-.50	.21
		11-20	-.419*	.161	.036	-.82	-.02
11	do 10	11-20	-.232	.166	.377	-.64	.18
		više od 20	-.467*	.183	.040	-.92	-.02
	11-20	do 10	.232	.166	.377	-.18	.64
		više od 20	-.235	.204	.516	-.74	.27
	više od 20	do 10	.467*	.183	.040	.02	.92
		11-20	.235	.204	.516	-.27	.74
12	do 10	11-20	.250	.117	.103	-.04	.54
		više od 20	.098	.128	.746	-.22	.41
	11-20	do 10	-.250	.117	.103	-.54	.04
		više od 20	-.151	.143	.573	-.50	.20

	više od 20	do 10	-.098	.128	.746	-.41	.22
		11-20	.151	.143	.573	-.20	.50
13	do 10	11-20	-.123	.141	.685	-.47	.22
		više od 20	-.040	.155	.968	-.42	.34
	11-20	do 10	.123	.141	.685	-.22	.47
		više od 20	.083	.173	.891	-.34	.51
	više od 20	do 10	.040	.155	.968	-.34	.42
		11-20	-.083	.173	.891	-.51	.34
14	do 10	11-20	.168	.125	.408	-.14	.48
		više od 20	.148	.138	.564	-.19	.49
	11-20	do 10	-.168	.125	.408	-.48	.14
		više od 20	-.020	.154	.991	-.40	.36
	više od 20	do 10	-.148	.138	.564	-.49	.19
		11-20	.020	.154	.991	-.36	.40
15	do 10	11-20	.145	.136	.567	-.19	.48
		više od 20	.337	.150	.082	-.03	.71
	11-20	do 10	-.145	.136	.567	-.48	.19
		više od 20	.192	.167	.517	-.22	.60
	više od 20	do 10	-.337	.150	.082	-.71	.03
		11-20	-.192	.167	.517	-.60	.22
16	do 10	11-20	-.056	.127	.909	-.37	.26
		više od 20	.048	.140	.943	-.30	.39
	11-20	do 10	.056	.127	.909	-.26	.37
		više od 20	.104	.156	.802	-.28	.49
	više od 20	do 10	-.048	.140	.943	-.39	.30
		11-20	-.104	.156	.802	-.49	.28

17	do 10	11-20	-.121	.138	.679	-.46	.22
		više od 20	.100	.152	.806	-.27	.47
	11-20	do 10	.121	.138	.679	-.22	.46
		više od 20	.221	.169	.427	-.20	.64
	više od 20	do 10	-.100	.152	.806	-.47	.27
		11-20	-.221	.169	.427	-.64	.20
18	do 10	11-20	.120	.127	.640	-.19	.43
		više od 20	.025	.139	.984	-.32	.37
	11-20	do 10	-.120	.127	.640	-.43	.19
		više od 20	-.095	.155	.831	-.48	.29
	više od 20	do 10	-.025	.139	.984	-.37	.32
		11-20	.095	.155	.831	-.29	.48
19	do 10	11-20	-.190	.141	.405	-.54	.16
		više od 20	-.145	.155	.644	-.53	.24
	11-20	do 10	.190	.141	.405	-.16	.54
		više od 20	.044	.173	.968	-.38	.47
	više od 20	do 10	.145	.155	.644	-.24	.53
		11-20	-.044	.173	.968	-.47	.38
20	do 10	11-20	.114	.146	.737	-.25	.47
		više od 20	.030	.161	.983	-.37	.43
	11-20	do 10	-.114	.146	.737	-.47	.25
		više od 20	-.084	.179	.896	-.53	.36
	više od 20	do 10	-.030	.161	.983	-.43	.37
		11-20	.084	.179	.896	-.36	.53
21	do 10	11-20	-.052	.126	.917	-.36	.26
		više od 20	-.110	.139	.728	-.45	.23

	11-20	do 10	.052	.126	.917	-.26	.36
		više od 20	-.058	.155	.932	-.44	.32
	više od 20	do 10	.110	.139	.728	-.23	.45
		11-20	.058	.155	.932	-.32	.44
22	do 10	11-20	.200	.139	.361	-.14	.54
		više od 20	.151	.153	.616	-.23	.53
	11-20	do 10	-.200	.139	.361	-.54	.14
		više od 20	-.048	.171	.961	-.47	.37
	više od 20	do 10	-.151	.153	.616	-.53	.23
		11-20	.048	.171	.961	-.37	.47
23	do 10	11-20	0.000	.138	1.000	-.34	.34
		više od 20	-.163	.152	.563	-.54	.21
	11-20	do 10	0.000	.138	1.000	-.34	.34
		više od 20	-.163	.170	.630	-.58	.25
	više od 20	do 10	.163	.152	.563	-.21	.54
		11-20	.163	.170	.630	-.25	.58
24	do 10	11-20	-.025	.160	.988	-.42	.37
		više od 20	.127	.176	.770	-.31	.56
	11-20	do 10	.025	.160	.988	-.37	.42
		više od 20	.153	.196	.739	-.33	.64
	više od 20	do 10	-.127	.176	.770	-.56	.31
		11-20	-.153	.196	.739	-.64	.33

*. Razlika između aritmetičkih sredina je značajna na stupnju 0.05.

5.5. Interpretacija rezultata

Nakon provođenja T-testa za varijable spol, vrsta nastave i status škole, vidljivo da postoje statistički značajne razlike u odgovorima nastavnika s obzirom na njihov spol za tvrdnje: „Uvijek znam što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura“, „U interakciji s ljudima iz drugih kultura mogu biti druželjubiliv/a koliko to želim“ i „Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku iz druge kulture“, gdje nastavnice ženskog spola u sva tri slučaja imaju višu aritmetičku sredinu, odnosno općenito viši stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama. Ipak, statistički značajna razlika u odgovorima između ženskih i muških nastavnika na tri tvrdnje od njih ukupno 24 premala je da bi se donijeli generalni zaključci o postojanju statistički značajnih razlika u interkulturalnoj osjetljivosti između muških i ženskih nastavnika, zbog čega se hipoteza „Postoje statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na njihov spol“ odbacuje.

Nadalje, nisu pronađene statistički značajne razlike u odgovorima nastavnika s obzirom na vrstu nastave, zbog čega se hipoteza „Postoje statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na vrstu nastave“ odbacuje.

Pronađene su statistički značajne razlike u odgovorima nastavnika s obzirom na status škole za tvrdnju: „Jako mi je teško govoriti pred ljudima iz drugih kultura“. Naime, nastavnici iz područne škole imaju općenito više slaganje s tom tvrdnjom od nastavnika iz centralne škole, što je T-test pokazao kao statistički značajnu razliku, no to ne dokazuje činjenicu da postoje statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na status škole, zbog čega se ta hipoteza odbacuje.

Iz analize je nadalje vidljivo da je kod tvrdnji „Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s ljudima iz drugih kultura“, „Uvijek znam što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura“, „Osjećam se sigurno u interakciji s ljudima iz drugih kultura“ i „Obično ne formiram mišljenje na prvi pogled o sugovornicima iz drugih kultura“ pronađena statistički značajna razlika između aritmetičkih sredina odgovora nastavnika s obzirom na godine staža. Nastavnici koji imaju od 11 do 20 godina radnog staža općenito su „sigurniji u sebe u interakciji s ljudima iz drugih kultura“ za razliku od nastavnika koji imaju manje od 10 godina radnog staža, nastavnici koji imaju više od 20 godina radnog staža općenito češće „znaju što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura“

za razliku od nastavnika koji imaju manje od 10 godina radnog staža, nastavnici koji imaju između 11 i 20 godina radnog staža općenito se „osjećaju sigurnije u interakciji s ljudima iz drugih kultura“ od nastavnika koji imaju više od 20 godina radnog staža te nastavnici koji imaju više od 20 godina radnog staža općenito manje „formiraju mišljenja na prvi pogled o sugovornicima iz drugih kultura“ za razliku od nastavnika koji imaju manje od 10 godina radnog staža. Bez obzira na činjenicu da su pronađene statistički značajne razlike aritmetičkih sredina kod četiri tvrdnje, to je nedovoljno kako bi se prihvatila hipoteza „Postoje statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na godine staža provedene u nastavi“, zbog čega se ista odbacuje.

Nisu primijećene statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na njihov spol (muški i ženski), vrstu nastave (razredna i predmetna nastava), status škole (centralna i područna škola) i godine staža provedene u nastavi (do 10 godina, od 11 do 20 godina i iznad 20 godina). Iz aritmetičkih sredina (Tablica 7.) odgovora nastavnika, može se zaključiti da su nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju općenito interkulturalno osjetljivi.

5.6. Faktorska analiza

Naposljetku, 24 tvrdnje podvrgnute su faktorskoj analizi kako bi se izlučili faktori interakcije i dobile dimenzije interkulturalne osjetljivosti nastavnika. Preko analize glavnih komponenti (*Principal Components Analysis*) korištena je faktorska analiza zajedničkih faktora. Analizom glavnih komponenti dobit ćemo redukciju 24 faktora na nekoliko glavnih koji objašnjavaju vezu između varijabli, za razliku od faktorske analize u užem smislu kojom bi samo objasnili varijabilnost podataka.

Kako bi faktorska analiza bila uspješna, korelacijska matrica (Tablica 13.) mora pokazati korelacije između nekih varijabli. Iz tablice je vidljivo da korelacija postoji. Ako korelacijska matrica pokaže korelaciju između pojedinih varijabli, ta se skupina varijabli izdvaja kao mogući faktor. Barem jedan postotak korelacija trebao bi biti veći od 0,3. Osim toga, Kaiser-Meyer-Olkinove mjere moraju biti veće od 0,5 (interval se kreće od 0 do 1) kako bi matrica bila prikladna za faktorsku analizu. Kaiser-Meyer-Olkinova mjera pokazala je vrijednost .900, što znači da je matrica prikladna za faktorsku analizu.

Tablica 12. Faktorska struktura značajnih faktora prije rotacije

Tvrdnje	Inicijalna vrijednost			Prije rotacije		
	Ukupno	Postotak varijance %	Kumulativni postotak varijance %	Ukupno	Postotak varijance %	Kumulativni postotak varijance %
1	7.621	31.755	31.755	7.621	31.755	31.755
2	2.169	9.037	40.792	2.169	9.037	40.792
3	1.361	5.673	46.465	1.361	5.673	46.465
4	1.255	5.228	51.694	1.255	5.228	51.694
5	1.057	4.404	56.098	1.057	4.404	56.098
6	.970	4.042	60.140			
7	.872	3.635	63.775			
8	.850	3.543	67.317			
9	.809	3.369	70.686			
10	.749	3.122	73.808			
11	.644	2.683	76.491			
12	.588	2.449	78.940			
13	.573	2.389	81.330			

14	.553	2.304	83.634			
15	.514	2.141	85.775			
16	.503	2.094	87.869			
17	.476	1.984	89.853			
18	.447	1.861	91.713			
19	.414	1.724	93.437			
20	.378	1.575	95.012			
21	.366	1.527	96.539			
22	.298	1.241	97.779			
23	.290	1.208	98.987			
24	.243	1.013	100.000			

U tablici 12. je vidljivo da je dobiveno 5 značajnih faktora, jer se prilikom izlučivanja faktora gledaju njihove vrijednosti veće od 1 (*Eigenvrijednost*): faktor 1 ima vrijednost 7.621, postotak varijance 31.755 %, faktor 2 ima vrijednost 2.169, postotak varijance 9.037 %, faktor 3 ima vrijednost 1.361, postotak varijance 5.673 %, faktor 4 ima vrijednost 1.255, postotak varijance 5.228 % i faktor 5 vrijednost 1.057 te postotak varijance 4.404%.

Tablica 13. Matrica faktorske strukture prije rotacije

Tvrdnje	Faktori				
	1	2	3	4	5
1	.655	.257	.030	.387	-.062
2	-.434	.442	-.020	.126	.250
3	.548	.573	-.127	.084	-.055
4	-.329	-.415	.224	.043	.141
5	.488	.494	-.080	-.216	.229
6	.604	.245	.093	-.160	-.059
7	-.598	.112	.345	-.336	.121
8	.623	-.361	.023	.075	.209
9	-.599	.365	.160	.177	.007
10	.710	.202	-.116	.053	.129
11	.516	-.090	-.316	-.045	.386
12	-.696	.141	.325	.030	-.095
13	.704	-.078	-.170	-.046	.289
14	.226	-.241	.375	.103	.596
15	-.533	-.294	.076	.276	.071
16	.638	-.280	.270	.040	-.007

17	.590	.041	.324	.334	-.053
18	-.581	.218	-.114	.063	.290
19	-.216	.133	-.112	.732	.098
20	-.600	.495	-.079	.053	.090
21	.328	.423	.512	-.187	.119
22	-.726	-.027	.171	.083	.186
23	.485	.192	.371	-.085	.002
24	.657	.004	.318	.242	-.285

U tablici 13. prikazana je matrica faktorske strukture prije rotacije. Vidljivo je da varijable imaju najveće faktorske težine (iznad 0,4) uglavnom za prvi faktor. Faktorske težine nam govore koliko je jaka veza između varijable i faktora. Obzirom da originalna matrica ima kompliciranu strukturu, kako bi se promijenio odnos između tvrdnji i faktora, koristi se rotacija. Postoje ortogonalne ili kosokutne rotacije. U našem slučaju napravljena je ortogonalna rotacija koristeći metodu varimax rotacije faktora. U tablici 14. vidljiva je faktorska struktura značajnih faktora nakon rotacije.

Tablica 14. Faktorska analiza značajnih faktora nakon rotacije

Tvrđnje	Inicijalna vrijednost			Nakon rotacije		
	Ukupno	Postotak varijance %	Kumulativni postotak varijance %	Ukupno	Postotak varijance %	Kumulativni postotak varijance %
1	7.621	31.755	31.755	4.092	17.050	17.050
2	2.169	9.037	40.792	3.583	14.930	31.980
3	1.361	5.673	46.465	2.390	9.957	41.937
4	1.255	5.228	51.694	2.041	8.505	50.441
5	1.057	4.404	56.098	1.357	5.656	56.098
6	.970	4.042	60.140			
7	.872	3.635	63.775			
8	.850	3.543	67.317			
9	.809	3.369	70.686			
10	.749	3.122	73.808			
11	.644	2.683	76.491			
12	.588	2.449	78.940			
13	.573	2.389	81.330			
14	.553	2.304	83.634			
15	.514	2.141	85.775			
16	.503	2.094	87.869			
17	.476	1.984	89.853			

18	.447	1.861	91.713			
19	.414	1.724	93.437			
20	.378	1.575	95.012			
21	.366	1.527	96.539			
22	.298	1.241	97.779			
23	.290	1.208	98.987			
24	.243	1.013	100.000			

Faktor 1 nakon rotacije ima vrijednost 4.092, postotak varijance 17.050 %, faktor 2 nakon rotacije ima vrijednost 3.583, postotak varijance 14.930 %, faktor 3 nakon rotacije ima vrijednost 2.390, postotak varijance 9.957 %, faktor 4 vrijednost 2.041, postotak varijance 8.505 % i faktor 5 vrijednost 1.357 te postotak varijance 5.656 %. Iz dobivenih rezultata nakon varimax rotacije, vidljivo je da su faktorska opterećenja raspoređena na svih pet faktora za razliku od nerotirane matrice.

U tablici 15. uočavamo faktorske težine za svih pet faktora. Faktor 1 ima ih deset iznad 0,4; faktor 2 osam, faktor 3 pet, faktor 4 također pet, a faktor 5 tri faktorske težine iznad 0,4. Vidljivo je da je nakon rotacije struktura faktorskih težina izmijenjena, tj. bolje je raspoređena nego prije nerotirane matrice. Zadržat ćemo svih pet faktora za nastavak interpretacije faktora.

Tablica 15. Matrica faktorske strukture nakon varimax rotacije faktora

Tvrdnje	Faktori				
	1	2	3	4	5
1	-.283	.477	.159	.280	.489
2	.666	.010	-.088	.024	.108
3	-.019	.747	.091	.209	.214
4	.010	-.591	.006	.006	-.051
5	.096	.627	.303	.285	-.110
6	-.279	.504	.128	.333	-.060
7	.462	-.346	-.290	.182	-.407
8	-.508	.018	.521	.164	.105
9	.592	-.156	-.392	.048	.134
10	-.255	.535	.398	.210	.157
11	-.167	.257	.655	-.044	.004
12	.451	-.383	-.511	.079	-.046
13	-.339	.335	.612	.123	.027
14	-.029	-.332	.529	.469	.071

15	.199	-.583	-.127	-.178	.173
16	-.597	.043	.259	.357	.081
17	-.394	.186	.104	.459	.397
18	.651	-.191	-.037	-.156	.007
19	.297	-.119	-.018	-.130	.709
20	.727	.025	-.285	-.100	.029
21	.049	.289	-.017	.705	-.121
22	.522	-.529	-.210	-.048	-.021
23	-.229	.274	.055	.535	-.017
24	-.574	.264	-.044	.412	.319

5.6.1. Interpretacija faktora

Polazeći od matrice faktorske strukture nakon varimax rotacije faktora, pri strukturiranju prvog faktora, iz tablice 15. uočeno je da je prvi faktor najbolje definiran sljedećim česticama:

-20 „Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura“.

-2 „Mislim da su ljudi iz drugih kultura uskogrudni“.

-7 „Ne volim biti s ljudima iz drugih kultura“.

-18 „Ne bih prihvatio/la mišljenje ljudi iz drugih kultura“.

-9 „U interakciji s ljudima iz drugih kultura lako se uzrujam“.

-22 „Izbjegavam situacije u kojima ću morati imati posla s ljudima iz drugih kultura“.

-12 „Često postanem malodušan/na kad sam s ljudima iz drugih kultura“.

-16 „Poštujem načine na koji se ponašaju ljudi iz drugih kultura“.

Nadalje, drugi faktor najbolje je definiran sljedećim česticama:

-3 „Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s ljudima iz drugih kultura“.

-4 „Jako mi je teško govoriti pred ljudima iz drugih kultura“.

-5 „Uvijek znam što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura“.

-10 „Osjećam se sigurno u interakciji s ljudima iz drugih kultura“.

-6 „U interakciji s ljudima iz drugih kultura mogu biti druželjubiv/a koliko to želim“

-15 „Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s ljudima iz drugih kultura“

Treći je faktor pak najbolje definiran sljedećim česticama:

-11 „Obično ne formiram mišljenje na prvi pogled o sugovornicima iz drugih kultura“.

-13 „Ljudima iz drugih kultura pristupam bez predrasuda“.

-14 „Vrlo sam obziran/na u interakciji s ljudima iz drugih kultura“.

-8 „Poštujem vrijednosti ljudi iz drugih kultura“.

Četvrti faktor je najbolje definiran česticama:

-21 „Često dajem sigurne odgovore u interakciji sa sugovornikom iz druge kulture“.

-23 „Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku iz druge kulture“.

-17 „Pokušavam dobiti što je moguće više informacija u interakciji s ljudima iz drugih kultura“.

-24 „Uživam u razlikama između mene i sugovornika iz druge kulture“.

Naposljetku, peti faktor je najbolje definiran česticama:

-19 „Osjetljiv/a sam na nejasna značenja u interakciji sa sugovornikom iz druge kulture“.

-1 „Uživam u interakciji s ljudima iz drugih kultura“.

Na temelju 5 izlučenih faktora određeno je pet dimenzija interkulturalne osjetljivosti nastavnika:

a) Dimenzija 1: Uživanje. Odnosi se na pozitivne ili negativne reakcije sudionika komunikacije s ljudima iz različitih kultura. Tvrdnje koje objašnjavaju ovu dimenziju su:

-20 „Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura“.

-2 „Mislim da su ljudi iz drugih kultura uskogrudni“.

-7 „Ne volim biti s ljudima iz drugih kultura“.

- 18 „Ne bih prihvatio/la mišljenje ljudi iz drugih kultura“.
- 9 „U interakciji s ljudima iz drugih kultura lako se uzrujam“.
- 22 „Izbjegavam situacije u kojima ću morati imati posla s ljudima iz drugih kultura“.
- 12 „Često postanem malodušan/na kad sam s ljudima iz drugih kultura“.
- 16 „Poštujem načine na koji se ponašaju ljudi iz drugih kultura“.

b) Dimenzija 2: Povjerenje. Odnosi se na samouvjerenost i pouzdanost sudionika komunikacije s ljudima iz drugih kultura. Tvrdnje koje najbolje objašnjavaju ovu dimenziju su:

- 3 „Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s ljudima iz drugih kultura“.
- 4 „Jako mi je teško govoriti pred ljudima iz drugih kultura“.
- 5 „Uvijek znam što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura“.
- 10 „Osjećam se sigurno u interakciji s ljudima iz drugih kultura“.
- 6 „U interakciji s ljudima iz drugih kultura mogu biti druželjubiv/a koliko to želim“
- 15 „Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s ljudima iz drugih kultura“

c) Dimenzija 3: Poštivanje kulturnih razlika. Odnosi se na međusobno poštovanje sudionika interkulturalne komunikacije. Tvrdnje koje najbolje objašnjavaju ovu dimenziju su:

- 11 „Obično ne formiram mišljenje na prvi pogled o sugovornicima iz drugih kultura“.
- 13 „Ljudima iz drugih kultura pristupam bez predrasuda“.
- 14 „Vrlo sam obziran/na u interakciji s ljudima iz drugih kultura“.
- 8 „Poštujem vrijednosti ljudi iz drugih kultura“.

d) Dimenzija 4: Angažiranje. Odnosi se na postojanje raznih osjećaja sudionika interkulturalne komunikacije. Tvrdnje koje najbolje objašnjavaju ovu dimenziju su:

- 21 „Često dajem sigurne odgovore u interakciji sa sugovornikom iz druge kulture“.
- 23 „Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku iz druge kulture“.

-17 „Pokušavam dobiti što je moguće više informacija u interakciji s ljudima iz drugih kultura“.

-24 „Uživam u razlikama između mene i sugovornika iz druge kulture“.

e) Dimenzija 5: Pažnja. Odnosi se na stupanj napora koji sudionici ulažu u procesu interkulturalne komunikacije u cilju što kvalitetnije interakcije. Najbolje se definira tvrdnjama:

-19 „Osjetljiv/a sam na nejasna značenja u interakciji sa sugovornikom iz druge kulture“.

-1 „Uživam u interakciji s ljudima iz drugih kultura“.

Faktorskom analizom dobili smo 5 dimenzija interkulturalne osjetljivosti nastavnika, čime je potvrđena faktorska struktura Chen i Staroste: uživanje, povjerenje, poštivanje kulturnih razlika, angažiranje i pažnja (Tablica 16). Pet dobivenih dimenzija možemo gledati i kao pet dimenzija interkulturalne osjetljivosti nastavnika: Uživanje opisuje reakciju nastavnika u interkulturalnoj komunikaciji, povjerenje opisuje pouzdanost nastavnika u interkulturalnim interakcijama, poštivanje kulturnih razlika odnosi se na međusobno poštovanje sudionika interkulturalne komunikacije u nastavi, angažiranje definira razne osjećaje nastavnika prilikom interkulturalne komunikacije, dok pažnja opisuje napore koje nastavnici ulažu u razumijevanju interkulturalne komunikacije.

Tablica 16. Faktorske dimenzije

Faktorske dimenzije	Redni broj tvrdnje
Uživanje	20,2,7,18,9,22,12,16
Povjerenje	3,4,5,10,6,15
Poštivanje kulturnih razlika	11,13,14,8
Angažiranje	21,23,17,24
Pažnja	19,1

5. Zaključak

Na temelju rezultata istraživanja može se zaključiti:

Nakon provođenja T-testa za varijable spol, vrsta nastave i status škole, nisu pronađene statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između muških i ženskih nastavnika, zbog čega se hipoteza „Postoje statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na njihov spol“ odbacuje.

Nadalje, nisu pronađene statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti nastavnika s obzirom na vrstu nastave, zbog čega se hipoteza „Postoje statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na vrstu nastave“ odbacuje.

Nisu pronađene statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti nastavnika s obzirom na status škole zbog čega se hipoteza „Postoje statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na status škole“ odbacuje.

Iz analize je nadalje vidljivo da nije pronađena statistički značajna razlika u interkulturalnoj osjetljivosti nastavnika s obzirom na njihove godine staža, zbog čega se hipoteza „Postoje statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na godine staža provedene u nastavi“, odbacuje.

Faktorskom analizom dobiveno je pet dimenzija interkulturalne osjetljivosti nastavnika, čime je potvrđena faktorska struktura Chen i Staroste: uživanje, povjerenje, poštivanje kulturnih razlika, angažiranje i pažnja. Pet dobivenih dimenzija možemo gledati i kao pet dimenzija interkulturalne osjetljivosti nastavnika: Uživanje opisuje reakciju nastavnika u interkulturalnoj komunikaciji, povjerenje opisuje pouzdanost nastavnika u interkulturalnim interakcijama, poštivanje kulturnih razlika odnosi se na međusobno poštovanje sudionika interkulturalne komunikacije u nastavi, angažiranje definira razne osjećaje nastavnika prilikom interkulturalne komunikacije, dok pažnja opisuje napore koje nastavnici ulažu u razumijevanju interkulturalne komunikacije.

Pedagozi svojim savjetodavnim radom mogu pružiti pomoć nastavnicima u poticanju poželjnih interkulturalnih osobina u cilju djelotvornijeg rada s učenicima. Naime, samo ispravan i potpun interkulturalni dijalog može pomoći u razvijanju interkulturalne osjetljivosti. Pedagozi, koristeći svoju profesiju i osobna iskustva mogu olakšati nastavnicima da do razvijanja iste i dođe. Kako bi

nastavnici razvili potrebne interkulturalne kompetencije, moraju razumjeti načine na koje ljudi drugih kultura misle, osjećaju i ponašaju se. Pedagozi bi nastavnike mogli upoznati s različitim interkulturalnim treninzima namijenjenima kako za nastavnike, tako i za učenike, koji za cilj imaju razvijanje interkulturalnih kompetencija. Ukoliko ni pedagozi nisu dovoljno stručni u segmentu interkulturalne osjetljivosti, bilo bi dobro pozvati stručnjake za interkulturalnu osjetljivost u školu kako bi održali niz treninga ili seminara o interkulturalnoj osjetljivosti. Nadalje, u cilju izbjegavanja diskriminacije, pedagozi i ostali prosvjetni djelatnici bi u školu mogli postaviti skup smjernica o onome što se smatra prihvatljivim ponašanjem, pogotovo kad je riječ o kulturnoj diskriminaciji. Takva pravila trebala bi definirati što je prihvatljivo ponašanje, što nije i kakve posljedice postoje za zaposlenike i ostale koji se odluče zanemariti napisana pravila. Jedna od najčešćih prepreka u interkulturalnoj komunikaciji je jezik. Ako nastavnici ne razumiju jezik kojim pojedini učenici govore, pedagozi bi mogli razmisliti o organiziranju osnovne jezične obuke kako bi olakšali komunikaciju između nastavnika i učenika. Osim verbalne komunikacije bitna je i neverbalna komunikacija. Nužno je nastavnike i učenike educirati o različitim načinima na koje ljudi komuniciraju u drugim kulturama. Vrlo je važno u multikulturalnim školama stvoriti svojevrsnu infrastrukturu koja slavi različitosti. Na primjer, ukoliko u školi postoje učenici pripadnici različitih kultura, važno je slaviti i njihove kulturne praznike, jesti i njihovu hranu te cijeniti i njihovu umjetnost i literaturu. Naposljetku, pedagozi bi trebali nastavnicima dati do znanja da nije manje važno ni odvojiti vrijeme za slušanje i učenje od kulturno različitih učenika. Najvažnije je stvoriti okruženje u kojem se i nastavnici i učenici osjećaju ugodno, pri čemu je fokus na učeniku u kojem se prepoznaju i njeguju njegove jedinstvene kulturne osobine i promiču njegova postignuća, čime se ispunjava misija i vizija kulturno osjetljive pedagogije.

Ovaj rad mogao bi poslužiti kao motivacija za daljnja istraživanja interkulturalne osjetljivosti među nastavnicima na svim razinama obrazovanja. S ciljem učinkovite provedbe interkulturalnog obrazovanja, nužno je podržavati razvoj interkulturalne osjetljivosti nastavnika te ih opremiti znanjima i vještinama ključnima za širenje interkulturalnih kompetencija. Nužno je cjeloživotno obrazovanje kroz koje se mogu poboljšati programi obrazovanja učitelja i nastavnika u njihovom nastavnom planu i programu. Nužno je i poboljšati razrednu klimu, poticati nenasilnu komunikaciju, prihvaćanje i razumijevanje među učenicima. Na kraju, smatram da bi interkulturalno obrazovanje trebalo postati nužnim dijelom procesa učenja za svo školsko administrativno osoblje, kao i školsko okruženje.

6. Literatura

A) Knjige:

- 1) Ainsworth, K., Hall, M. i Teeling, S. (2012), Training and assessment in intercultural competence: a critical review of contemporary practice in business education. Aston University: The higher education academy.
- 2) Banks, J. A. (2009), The Routledge International Companion to Multicultural Education. New York: Routledge.
- 3) Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P. i Philippou, S. (2013), Developing Intercultural Competence through Education. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- 4) Chen, G. M., i Dai, X. (2014), Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions. Cambridge Scholars Publishing.
- 5) Hall, E. T. (1976), Beyond culture. New York: Doubleday.
- 6) Mijatović, A. (2000), Leksikon temeljnih pedagoških pojmova. Zagreb: EDIP
- 7) Piršl, E. i sur. (2016), Vodič za interkulturalno učenje. Zagreb: Naklada Ljevak.
- 8) Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R. (2013), Komunikacija između kultura. Zagreb: Naklada Slap.

B) Članci iz časopisa:

- 1) Bedeković, V. i Zrilić, S. (2014), Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadertina*, 9 (1): 111-122.
- 2) Bennett, J.M. (1986), A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10: 179-196.

- 3) Bennett, J.M. i Bennett, M. J. (2001), Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. *The Diversity Collegium*: 1-44.
- 4) Bennett, M. J. (2004), Becoming interculturally competent. U: J. S. Wurzel (ur.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, Newton, Ma: Intercultural Resource Corporation (str. 62-77).
- 5) Bennett, M. J. (2017), Development model of intercultural sensitivity. U: Kim, Y. (ur.) *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, Wiley Blackwell.
- 6) Bhawuk, D., i Brislin, R. (1992), The Measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436.
- 7) Chen, G. M., i Starosta, W. J. (1996), Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- 8) Chen, G. M., i Starosta, W. J. (1998), A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- 9) Chen, G. M., i Starosta, W. J. (2000), The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- 10) Chen, G. M., i Starosta, W. J. (2004), Communication among cultural diversities: A Dialogue. *International and Intercultural Communication Annual*, 27, 3-16.
- 11) Ćurić, A., Piršl, E. i Anđić, D. (2013), Osposobljavanje učitelja za poučavanje prirodnih znanosti u Hrvatskoj i Danskoj: usporedna analiza. *Acta Iadertina*, 10 (1): 11-23.
- 12) Drandić, D. (2013), Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 8 (1): 49-57.
- 13) Drandić, D. (2015), Interkulturalna osjetljivost nastavnika-rezultati istraživanja faktorskih dimenzija interakcije. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2): 117-130.
- 14) Đuranović, M., Klasnić, I. i Lapat, G. (2013), Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, 59 (29): 34-44.

- 15) Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2): 241-254.
- 16) Hrvatić, N. (2011), Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1): 7-17.
- 17) Hrvatić, N. i Sablić, M. (2008), Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2): 197-208.
- 18) Makarevičs, V. (2008), Professional competences of future teachers: Perspective of different evaluators and contexts. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 10, 68– 78.
- 19) Matsumoto, D. I Hyisung, C. H. (2013), Assessing Cross-Cultural Competence: A Review of Available Tests. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6): 849-873.
- 20) Piršl, E. (2011), Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 53-70.
- 21) Piršl, E. (2014), Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2), 203-216.
- 22) Previšić, V. (2005.), Kurikulum suvremenog odgoja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), (165-173)
- 23) Previšić, V., Hrvatić N., Posavec, K. (2004), Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (1), 105-119.
- 24) Pruegger, V. J., Rogers, T. B. (1993). Development of a scale to measure cross-cultural sensitivity in the Canadian context. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25(4), 615-621.
- 25) Richards, H. V., Brown, A. F., Forde, T. B. (2007), Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy. *The Council for Exceptional Children*, 39 (3), 64-68.
- 26) Ricijaš, N., Huić, A., Branica, V. (2006), Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42 (2), 51-68.
- 27) Skubic Ermenc, K. (2015), Educating Teachers for Intercultural Education. *Pre-Service and In-Service Teacher Training & Learning and Teaching Styles*, 108-114.

- 28) Tabatadze, S., Gorgadze, N. (2014), Intercultural Sensitivity of Primary School Teachers of Georgia. *International Journal of Education and Research*, 2(6): 281-300.
- 29) Vrkić Dimić, J. (2013), Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10 (1): 49-60.
- 30) Westrick, J.M., Yuen, C.Y.M. (2009), The Intercultural Sensitivity of Secondary Teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Routledge*, 9 (3): 349-365.

C) Znanstveni i stručni radovi u zbornicima:

- 1) Car, S., Kolak, A. i Markić, I. (2013), The social component of teaching in multicultural schools - students' perspective. U: Bartulović, M., Bash, L. i Spajić-Vrkaš, V. (ur.) *IAIE Zagreb conference 2013: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation. Conference proceedings* (126-137), Zagreb: Interkultura.
- 2) Drandić, D. (2012), Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U: Posavec, K. i Sablić, M. (ur.) *Pedagogija i kultura. Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju* (str. 83-93), Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
- 3) Hartvingson, L., Mc Kee, P. i Španja, S. (2013), Personal stories and intercultural dialogue as a part of teacher's professional development - Swedish, Northern Ireland and Croatian perspective. U: Bartulović, M., Bash, L. i Spajić-Vrkaš, V. (ur.) *IAIE Zagreb conference 2013: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation. Conference proceedings* (86-55), Zagreb: Interkultura.
- 4) Horvat Petravić, B. (2013), "I'm your neighbour, get to know me!"- Stereotypes and prejudices among elementary school students. U: Bartulović, M., Bash, L. i Spajić-Vrkaš, V. (ur.) *IAIE*

Zagreb conference 2013: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation. Conference proceedings (120-125), Zagreb: Interkultura.

- 5) Hrvatić, N., Bedeković, V. (2013), Intercultural Competence for a Co-existence in a Multicultural Society. U: Bartulović, M., Bash, L. i Spajić-Vrkaš, V. (ur.) *IAIE Zagreb conference 2013: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation. Conference proceedings (267-277), Zagreb: Interkultura.*
- 6) Lujanović, N. (2013), The textbooks of elementary intolerance – stereotypes and omitting of the other as part of educational strategy. U: Bartulović, M., Bash, L. i Spajić-Vrkaš, V. (ur.) *IAIE Zagreb conference 2013: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation. Conference proceedings (286-295), Zagreb: Interkultura.*
- 7) Mlinarević, V. i Brust Nemet, M. (2010), Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima. U: Peko, A., Sablić, M. i Jindra, R. (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije (str. 151-167), Osijek : Učiteljski fakultet.*
- 8) Peko, A., Mlinarević, V. i Jindra, R. (2009), Interkulturalno obrazovanje učitelja - što i kako poučavati. U: Peko A., Mlinarević, V. i Jindra R. (ur.) *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama (str. 131-155), Osijek : Sveučilište Josipa Jurja Strossmyera, Učiteljski fakultet ; Nansen dijalog centar.*
- 9) Piršl, E. (2007), Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: Previšić, V., Šoljan, N.N. i Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja (str. 275-291), Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.*
- 10) Smontara, P. (2013), Intercultural Education and School Culture in Croatia: Student-Adolescents' Sensitivity and High School Teachers' Competence. U: Bartulović, M., Bash, L. i Spajić-Vrkaš, V. (ur.) *IAIE Zagreb conference 2013: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation. Conference proceedings (184-192), Zagreb: Interkultura.*

11) Tonković, A. (2013), Intercultural Approach to education of Roma children. U: Bartulović, M., Bash, L. i Spajić-Vrkaš, V. (ur.) *IAIE Zagreb conference 2013: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation. Conference proceedings* (318-325), Zagreb: Interkultura.

D) Doktorske disertacije:

- 1) Bedeković, V. (2011), Interkulturalne kompetencije nastavnika (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 2) Buterin Mičić, M. (2013), Interkulturalna osjetljivost učenika srednjih škola (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 3) Drandić, D. (2013), Interkulturalna osjetljivost nastavnika kao pretpostavka razvoja interkulturalne osjetljivosti učenika (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 4) Fretheim, A. M. (2007), Assessing the intercultural sensitivity of educators in an American international school (Doktorska disertacija). University of Minnesota.
- 5) Ivanković, I. (2017), Interkulturalne odrednice dvojezičnog obrazovanja (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 6) Porterfield Bayles, P. (2009), Assessing the Intercultural Sensitivity of Elementary Teachers in Bilingual Schools in a Texas School District (Doktorska disertacija). University of Minnesota.

E) Elektronički izvori:

- 1) Catts, R., Lau, J. (2008), Towards Information Literacy Indicators. Paris: UNESCO. Information for All Programme (IFAP). URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723> (29.01.2019).
- 2) Council of Europe Ministers of Foreign Affairs (2008), White Paper on intercultural Dialogue. URL: https://www.azoo.hr/images/izdanja/Medjujulturni_dijalog_web.pdf (10.01.2019).

7. Prilozi

Popis slika

- 1) Slika 1. Bennettov razvojni model interkulturalne osjetljivosti DMIS
- 2) Slika 2. Model interkulturalne komunikacijske kompetencije prema Chen i Starosta (1996)
- 3) Slika 3. Afektivni elementi interkulturalne komunikacije (Chen i Starosta, 2000)

Popis tablica

- 1) Tablica 1. Grupna statistika odgovora po spolu
- 2) Tablica 2. T-test za dva nezavisna uzorka (muški/ženski)
- 3) Tablica 3. Grupna statistika odgovora po vrsti nastave
- 4) Tablica 4. T-test za dva nezavisna uzorka (predmetna/razredna nastava)
- 5) Tablica 5. Grupna statistika odgovora po statusu škole
- 6) Tablica 6. T-test za dva nezavisna uzorka (centralna, područna škola)
- 7) Tablica 7. Grupna statistika odgovora po godinama staža
- 8) Tablica 8. Test homogenosti varijanci za varijablu godine staža
- 9) Tablica 9. Brown Forsythe test
- 10) Tablica 10. Jednofaktorska analiza varijance za varijablu godine staža
- 11) Tablica 11. Post hoc analiza-Scheffe test za varijablu godine staža
- 12) Tablica 12. Faktorska struktura značajnih faktora prije rotacije
- 13) Tablica 13. Matrica faktorske strukture prije rotacije

14) Tablica 14. Faktorska analiza značajnih faktora nakon rotacije

15) Tablica 15. Matrica faktorske strukture nakon varimax rotacije faktora

16) Tablica 16. Faktorske dimenzije

Interkulturalna osjetljivost nastavnika

Cijenjeni kolege i kolegice,

Skala interkulturalne osjetljivosti ispituje Vaše osobne stavove prema drugim kulturama. Dobiveni podaci su povjerljivi i isključivo služe u znanstvene svrhe, te nemaju nikakvih posljedica zbog kojih biste morali biti suzdržljivi u iznošenju vlastitih sudova, pa makar se oni i razlikovali od uobičajenog stručnog i javnog mnijenja o toj problematici.

Zbog tog Vas molimo da slobodno i iskreno ocijenite u kojem stupnju se slažete s predloženim tvrdnjama. Upitnik je u potpunosti anonimn:

Opći podaci:

Molimo Vas da najprije odgovorite na opća pitanja koja će nam pomoći u obradi.

Vrsta nastave:

- a) Razredna nastava
- b) Predmetna nastava

Spol:

- a) Muški
- b) Ženski

Status škole:

- a) Centralna škola
- b) Područna škola

Godine staža:

- a) Do 10 godina
- b) Od 11 do 20 godina
- c) Više od 20 godina

Skala interkulturalne osjetljivosti nastavnika

Molimo Vas da sada pažljivo pročitate svaku predloženu tvrdnju i odaberete jedan broj u koloni ispod odgovora koji označava stupanj Vašeg slaganja s tom tvrdnjom.

Za odgovaranje koristite sljedeću skalu:

1 = nimalo se ne slažem

2 = ne slažem se

3 = niti se slažem/niti se ne slažem

4 = slažem se

5 = potpuno se slažem

r. broj	Tvrdnja	Nimalo se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem/ niti se ne slažem	Slažem se	Potpuno se slažem
1.	Uživam u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
2.	Mislim da su ljudi iz drugih kultura uskogrudni.	1	2	3	4	5
3.	Prilično sam siguran u sebe u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
4.	Jako mi je teško govoriti pred ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
5.	Uvijek znam što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
6.	U interakciji s ljudima iz drugih kultura mogu biti druželjubiv koliko to želim.	1	2	3	4	5
7.	Ne volim biti s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
8.	Poštujem vrijednosti ljudi iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
9.	U interakciji s ljudima iz drugih kultura lako se uzrujam.	1	2	3	4	5
10.	Osjećam se sigurno u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
11.	Obično ne formiram mišljenje na prvi pogled o sugovornicima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5

- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 12. | Često postanem malodušan kad sam s ljudima iz drugih kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Ljudima iz drugih kultura pristupam bez predrasuda. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Vrlo sam obziran u interakciji s ljudima iz drugih kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Često se osjećam beskorisnim u interakciji s ljudima iz drugih kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Poštujem načine na koji se ponašaju ljudi iz drugih kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Pokušavam dobiti što je moguće više informacija u interakciji s ljudima iz drugih kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Ne bih prihvatilo/la mišljenje ljudi iz drugih kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Osjetljiv/ sam na nejasna značenja u interakciji sa sugovornikom iz druge kulture. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Često dajem sigurne odgovore u interakciji sa sugovornikom iz druge kulture. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Izbjegavam situacije u kojima ću morati imati posla s ljudima iz drugih kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku iz druge kulture. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

24. Uživam u razlikama između mene i sugovornika iz druge kulture. 1 2 3 4 5

Dostupno na: https://docs.google.com/forms/d/1e9yhxxvM11k_KtALslqL6YY1vPWj2MVJ2ZZdlEmCNTag/edit

8. Sažetak i Ključne riječi/Summary & Key words

Interkulturalna osjetljivost osnovnoškolskih nastavnika

Interkulturalna osjetljivost kao važan dio nastavničke interkulturalne kompetencije predstavlja osnovu za stjecanje interkulturalne osjetljivosti učenika. Relevantnost teme interkulturalne osjetljivosti osnovnoškolskih nastavnika, kao i motivacija za istraživanjem ove teme, proizlazi iz činjenice da se Hrvatska posljednjih par godina ne može više nazivati tradicionalno emigracijskom zemljom s obzirom na povećani porast imigranata u Hrvatskoj. Cilj istraživanja bio je ispitati jesu li i u kojoj mjeri osnovnoškolski nastavnici u Republici Hrvatskoj interkulturalno osjetljivi te postoje li značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti nastavnika s obzirom na vrstu nastave u kojoj nastavnici predaju (razredna nastava i predmetna nastava), njihov spol, status škole u kojoj predaju (centralna škola i područna škola) te s obzirom na njihove godine radnog staža u nastavi (do 10 godina, od 11 do 20 godina, više od 20 godina). Istraživanje je provedeno putem online ankete koristeći Skalu interkulturalne osjetljivosti autora Chen i Starosta (1996, 2000) koja se sastoji od 24 tvrdnje koje ispituju interkulturalnu osjetljivost, a svakoj tvrdnji priložena je peterostupanjska skala procjene Likertova tipa. U istraživanju su sudjelovala ukupno 233 nastavnika, a dobiveni podaci obrađeni su u računalnom softveru SPSS koristeći T-test i analizu varijance. Naposljetku, 24 tvrdnje podvrgnute su faktorskoj analizi nakon koje su dobivene faktorske dimenzije uživanje, povjerenje, poštivanje kulturnih razlika, angažiranje i pažnja. Na osnovu dobivenih rezultata, primijećeno je da ne postoje statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na njihov spol, s obzirom na razrednu i predmetnu nastavu, s obzirom na status škole te s obzirom na godine staža provedene u nastavi. Ovo istraživanje bi moglo poslužiti kao motivacija za daljnja istraživanja interkulturalne osjetljivosti među nastavnicima na svim razinama obrazovanja. Interkulturalna osjetljivost nastavnika podrazumijeva njihovo razumijevanje i prihvaćanje drugih kultura i njihovih razlika, zbog čega je nužno kontinuirano cjeloživotno obrazovanje kroz koje se mogu poboljšati programi obrazovanja učitelja i nastavnika u njihovom kurikulumu.

Ključne riječi: interkulturalizam, interkulturalna kompetencija, interkulturalno obrazovanje, interkulturalna osjetljivost, multikulturalizam, nastavnici, učenici

Intercultural Sensitivity of Elementary School Teachers

Intercultural sensitivity as an important feature of teachers' intercultural competence is the basis for acquiring intercultural sensitivity of pupils. Relevance and motivation for the research of this topic arise from the fact that in the last few years Croatia can no longer be called a traditionally emigrant country, given the increased growth of immigrants in Croatia. The aim of the empiric research was to examine if and to which extent are the classroom and subject teachers interculturally sensitive and are there differences in the level among teachers in respect of their teaching methods (class teaching – subject teaching), gender (male – female), position of the school (central school – branch school) and years of service in teaching (ten years and less, from 11 to 20 years and more than 20 years). The survey was conducted through an online survey using the Scale of Intercultural Sensitivity developed by Chen and Starosta (1996, 2000), which consists of 24 statements that question intercultural sensitivity, and each statement is accompanied by a five-point Likert-type response scale. A total of 233 teachers participated in the research, and the data obtained was processed in SPSS computer software using T-test and analysis of variance. Finally, 24 statements were subjected to factor analysis after which the factor dimensions of enjoyment, trust, respect for cultural differences, engagement and attention were obtained. Based on the obtained results, there were no statistically significant differences in intercultural sensitivity among teachers in terms of their gender, furthermore between class teachers and subject teachers, between central school and branch school teachers and between the teachers in terms of their years of service in teaching. This research could serve as a motivation for further researches on intercultural sensitivity among teachers at all levels of education. Intercultural sensitivity of teachers implies their understanding and acceptance of other cultures and their differences, which is why continuous lifelong learning through which teacher education programs can be improved in their curriculum is necessary.

Keywords: interculturalism, intercultural competence, intercultural education, intercultural sensitivity, pupils, teachers