

Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija

Jurković, Denis

Doctoral thesis / Doktorski rad

2023

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:162:882330>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)

SVEUČILIŠTE U ZADRU

POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ
KVALITETA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Denis Jurković

**INTERKULTURALNA OSJETLJIVOST STUDENATA
UČITELJSKIH STUDIJA**

Doktorski rad



Zadar, 2023.

SVEUČILIŠTE U ZADRU
POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ
KVALITETA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Denis Jurković

**INTERKULTURALNA OSJETLJIVOST STUDENATA
UČITELJSKIH STUDIJA**

Doktorski rad

Mentorica

doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić

Zadar, 2023.

SVEUČILIŠTE U ZADRU

TEMELJNA DOKUMENTACIJSKA KARTICA

I. Autor i studij

Ime i prezime: Denis Jurković

Naziv studijskog programa: Poslijediplomski sveučilišni studij *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*

Mentor/Mentorica: doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić

Datum obrane: 13. srpnja 2023.

Znanstveno područje i polje u kojem je postignut doktorat znanosti: društvene znanosti, pedagogija

II. Doktorski rad

Naslov: Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija

UDK oznaka: 316.7-057.875:[377.8:378](043)

Broj stranica: 290

Broj slika/grafičkih prikaza/tablica: 8/0/42

Broj bilježaka: 23

Broj korištenih bibliografskih jedinica i izvora: 309

Broj priloga: 28

Jezik rada: Hrvatski

III. Stručna povjerenstva

Stručno povjerenstvo za ocjenu doktorskog rada:

1. izv. prof. dr. sc. Jasmina Vrkić Dimić, predsjednica
2. izv. prof. dr. sc. Daliborka Luketić, članica
3. prof. dr. sc. Neven Hrvatić, član

Stručno povjerenstvo za obranu doktorskog rada:

1. izv. prof. dr. sc. Jasmina Vrkić Dimić, predsjednica
2. izv. prof. dr. sc. Daliborka Luketić, članica
3. prof. dr. sc. Neven Hrvatić, član

UNIVERSITY OF ZADAR
BASIC DOCUMENTATION CARD

I. Author and study

Name and surname: Denis Jurković

Name of the study programme: Postgraduate doctoral study *Quality in Education*

Mentor: Assistant Professor Marija Buterin Mičić, PhD

Date of the defence: 13. July 2023

Scientific area and field in which the PhD is obtained: Social Sciences, Pedagogy

II. Doctoral dissertation

Title: Intercultural Sensitivity of Teacher Education Students

UDC mark: 316.7-057.875:[377.8:378](043)

Number of pages: 290

Number of pictures/graphical representations/tables: 8/0/42

Number of notes: 23

Number of used bibliographic units and sources: 309

Number of appendices: 28

Language of the doctoral dissertation: Croatian

III. Expert committees

Expert committee for the evaluation of the doctoral dissertation:

1. Associate Professor Jasmina Vrkić Dimić, PhD, chair
2. Associate Professor Daliborka Luketić, PhD, member
3. Professor Neven Hrvatić, PhD, member

Expert committee for the defence of the doctoral dissertation:

1. Associate Professor Jasmina Vrkić Dimić, PhD, chair
2. Associate Professor Daliborka Luketić, PhD, member
3. Professor Neven Hrvatić, PhD, member



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Denis Jurković**, ovime izjavljujem da je moj **doktorski** rad pod naslovom **Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija** 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, 18. srpnja 2023.

SADRŽAJ

UVOD.....	1
I. TEORIJSKA POLAZIŠTA.....	6
1. KULTURA.....	7
1.1. Etimologija.....	7
1.2. Određenje kulture.....	8
1.3. Funkcije kulture.....	12
1.4. Modeli kulture.....	15
2. MULTIKULTURALIZAM.....	21
2.1. Naziv i povijesni razvoj.....	21
2.2. Kulturna različitost u Republici Hrvatskoj.....	22
2.3. Određenje multikulturalizma.....	23
3. INTERKULTURALIZAM.....	27
3.1. Povijesni razvoj interkulturalizma.....	27
3.2. Pojmovno određenje interkulturalizma.....	30
4. INTERKULTURALNA KOMUNIKACIJA.....	32
4.1. Komunikacija.....	32
4.2. Interkulturalna komunikacija.....	34
5. INTERKULTURALNA KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA.....	38
5.1. Pojmovno određenje.....	38
5.2. Modeli interkulturalne komunikacijske kompetencije.....	43
5.2.1. Piramidalni i procesni model interkulturalne kompetencije.....	43
5.2.2. Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (DMIS).....	47
5.2.3. Trokutasti model razvoja interkulturalne komunikacijske kompetencije.....	49
6. INTERKULTURALNA OSJETLJIVOST.....	53
6.1. Određenje interkulturalne osjetljivosti.....	53
6.2. Istraživanja interkulturalne osjetljivosti učitelja i studenata (učiteljskih studija).....	56
7. INTERKULTURALNI ODGOJ I OBRAZOVANJE.....	60
7.1. Interkulturalna pedagogija.....	60
7.2. Obrazovanje nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj.....	64
7.3. Interkulturalno kompetentan učitelj.....	67
7.4. Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija.....	71

7.5. Pregled studijskih programa učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj s obzirom na zastupljenost interkulturalne tematike	75
7.5.1. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.....	76
7.5.2. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci	76
7.5.3. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.....	77
7.5.4. Učiteljski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu.....	78
7.5.5. Odjel za nastavničke studije u Gospiću i Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja u Zadru, Sveučilište u Zadru.....	80
7.5.6. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.....	81
7.5.7. Učiteljski studij Sveučilišta u Slavonskom Brodu	82
II. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA	85
8. PROBLEM, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	86
8.1. Problem istraživanja	86
8.2. Cilj istraživanja.....	86
8.3. Istraživačka pitanja i hipoteze	86
9. SUDIONICI ISTRAŽIVANJA	88
10. PROVEDBA ISTRAŽIVANJA	91
11. ISTRAŽIVAČKI INSTRUMENT	92
11.1. Upitnik sociodemografskih podataka	92
11.2. Skala interkulturalne osjetljivosti	93
11.2.1. Faktorska analiza	94
11.2.2. Pouzdanost.....	98
11.3. Upitnik multikulturalnog iskustva.....	99
11.4. Skala stava o zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti	101
11.4.1. Faktorska analiza	102
11.4.2. Pouzdanost.....	104
12. OBRADA PODATAKA	106
13. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	107
13.1. Izraženost interkulturalne osjetljivosti studenata	108
13.2. Multikulturalno iskustvo studenata	118
13.3. Stav studenata prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti	124
13.4. Provjera razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na sociodemografska obilježja studenata	128
13.4.1. Spol i interkulturalna osjetljivosti.....	129
13.4.2. Godina studija i interkulturalna osjetljivost	132

13.4.3. Srednjoškolsko obrazovanje i interkulturalna osjetljivost.....	136
13.4.4. Visoko učilište i interkulturalna osjetljivost.....	139
13.4.5. Mjesto življenja i interkulturalna osjetljivost.....	142
13.4.6. Veličina mjesta stanovanja i interkulturalna osjetljivost.....	146
13.4.7. Obrazovanje roditelja i interkulturalna osjetljivost.....	149
13.5. Razlike u interkulturalnoj osjetljivosti s obzirom na multikulturalna iskustva studenata.....	154
13.5.1. Interkulturalna osjetljivost studenata i inozemna putovanja.....	155
13.5.2. Interkulturalna osjetljivost studenata i poznavanje stranih jezika.....	158
13.5.3. Interkulturalna osjetljivost studenata i kontakt, prijateljstvo i poznanstvo s pripadnicima drugih kultura.....	163
13.5.4. Interkulturalna osjetljivosti i školovanje s pripadnicima drugih kultura.....	174
13.5.5. Interkulturalna osjetljivost studenata i nastavni sadržaji koji tematiziraju interkulturalizam.....	176
13.5.6. Interkulturalne osjetljivosti studenata i život ili boravak u kulturno različitoj zajednici.....	180
13.5.7. Interkulturalna osjetljivost studenata i praćenje vijesti o događajima izvan Republike Hrvatske.....	185
13.5.8. Interkulturalna osjetljivost studenata i uživanje u medijima i umjetnosti iz drugih kultura.....	189
13.5.9. Interkulturalna osjetljivost studenata i članstvo u udrugama.....	194
13.5.10. Interkulturalna osjetljivost studenata i sudjelovanje u razmjenama i ERASMUS+ projektima.....	197
13.6. Povezanost interkulturalne osjetljivosti i stavova prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti.....	200
14. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	203
POPIS KORIŠTENE LITERATURE.....	220
SAŽETAK.....	248
SUMMARY.....	250
PRILOZI.....	252
POPIS TABLICA.....	285
POPIS SLIKA.....	287
POPIS PRILOGA.....	288
ŽIVOTOPIS.....	290

UVOD

Globalizacija, umrežavanje, kako putem društvenih mreža tako i putem raznih organizacija i platformi, te migracije, bilo da se radi o ekonomskim migracijama poput doseljavanja s Dalekog istoka, bilo da se radi o izbjegličkim poput onih iz Ukrajine ili Bliskog istoka, svakom društvu pa tako i hrvatskom, donose brojne prednosti, no i izazove. S jedne strane mogu doprinijeti razvoju interpersonalnih vještina na osobnoj i društvenoj razini (jednostavnijim putovanjima, lakšem kontaktu ili brojnijim mogućnostima obrazovanja i upoznavanja drugih kultura i slično), no s druge strane mogu stvoriti osjećaj prijetnje vlastitoj kulturi što može biti povod sukobima na međukulturalnoj razini. Upravo navedeni izazovi razlog su više da bi se poticalo međukulturalno razumijevanje, uvažavanje drugih kultura i prihvaćanje njihovih pripadnika. Iz tih potreba 1970-ih godina koncipirana je i prihvaćena interkulturalna pedagogija. Prvo pojavljivanje pojma *interkulturalizam* u europskom kontekstu veže se za 1975. godinu i Odbor za kulturu Vijeća Europe, dok se u Francuskoj 1978. godine, unutar Ministarstva nacionalnog obrazovanja, uvodi pojam interkulturalne pedagogije (Jagić, 2002).

Načela interkulturalizma danas se nastoje integrirati u različite ljudske djelatnosti. U hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu ona su dio međupredmetne teme Građanskog odgoja i obrazovanja te sastavnica ishoda učenja pojedinih nastavnih predmeta, ali su i jedno od temeljnih vrijednosnih uporišta *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* (2011). Bitno je naglasiti, što ističe i Hrvatić (2007), da se u odgojno-obrazovnom sustavu u cjelini mora obratiti jednaku pažnju i odgoju i obrazovanju za interkulturalnost. Uključivanje odgojne dimenzije odnosi se na zajedničko učenje, suradnju i suživot u kojem ne sudjeluju samo učenici, nego i njihovi roditelji, učitelji te njihovo cjelokupno okruženje. S obzirom na to da su budući nosioci odgoja i obrazovanja, od velike je važnosti da i studenti učiteljskih studija budu interkulturalno odgojeni i obrazovani.

Istraživanja interkulturalizma neizostavno zahtijevaju i tematizaciju kulture. No, razmatranja kulture izuzetno su kompleksni poduhvati i ovise o subjektivnim, ali i objektivnim pozicijama iz kojih se kultura želi odrediti. Može je se promatrati iz pozicije znanosti kojoj je predmet interesa, iz povijesnog i geografskog aspekta, ali i osobnih stavova prema kulturi onoga tko ju određuje. Iz navedenih razlikovnih pozicija pogleda na kulturu, ali i zbog njezinog promjenjivog karaktera, ovaj je konstrukt izuzetno složen za točno i potpuno određenje. Moran

(2001) kulturu tumači kao rezultat interakcije pojedinaca i zajednica, uključujući njihove proizvode, prakse i perspektive. Odnosno, onoga što se može dotaknuti, onoga što se uspostavlja kroz sve oblike komunikacije te doživljaje svijeta koji pojedince okružuje. Proizvodi i prakse pojedinaca i zajednica dostupni su izravnom promatranju, dok njihove perspektive, koje obuhvaćaju njihove vrijednosti, uvjerenja i stavove, predstavljaju hipotetske konstrukte i nisu vidljivi, odnosno razumljivi iz samog kontakta s članovima, nego je potrebno dublje poznavanje kulture da bi se dokučili.

U tom kontekstu i Crane (1994) definira kulturu kao posredan i neposredan produkt ponašanja ljudi, način na koji ljudi primaju, stvaraju ili razumiju informacije, dakle interpretiraju ono što se dokumentira i ono što se ne dokumentira. Također, Araújo (2010) navodi da je kultura sustav značenja koji je oblikovala neka zajednica i koja su razumljiva toj zajednici, što potencijalno stvara rizik od nekritičkog pristupa vlastitoj kulturi te pogrešnog tumačenja elemenata drugih kultura, budući da se nastoje razumjeti prema referentnom okviru vlastite kulture.

Nadalje, za određenje interkulturalizma bitan je i njegov odnos prema multikulturalizmu. Ta se dva pojma nerijetko, posebice u prošlosti, u literaturi predstavljaju kao sinonimi. Multikulturalizam kao pristup kulturnoj različitosti nastaje u Sjevernoj Americi te se javlja kao izraz otpora modelu asimilacije manjinskih kultura u Sjedinjenim Američkim Državama, a kao praksa se afirmira kroz nastojanja oko očuvanja te poticanja dijaloga među svim kulturama u Kanadi. S druge strane, interkulturalizam kao pristup kulturnoj različitosti nastoji nadići puko egzistiranje različitih kultura na istom prostoru te ističe važnost njihove aktivne interakcije uz poštovanje i prihvaćanje. Prema tome, temelj interkulturalizma nalazi se u razumijevanju i prihvaćanju među kulturama. On je nadogradnja multikulturalizmu, a ne njegova istoznačnica.

Za razumijevanje određene kulture nije dostatno primjećivati samo ono što je neposredno vidljivo, budući da pozitivni međukulturalni odnosi nisu nužan ishod susreta različitih kultura (Bennett, 1993a). Štoviše, povijest je pokazala da su kontakti različitih kultura često popraćeni nesporazumima i nerazumijevanjem pa i izravnim sukobima (Buterin, 2013). Iz tog se razloga javlja nužnost razvoja interkulturalne kompetencije, s naglaskom na interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju. Za tu je kompetenciju u literaturi moguće pronaći i nazive *kroskulturalna učinkovitost*, *prilagodba*, *kompetencija* i slično. Fantini (1991)

pod navedenim pojmom podrazumijeva mogućnost uspostavljanja i održavanja pozitivnih odnosa te djelotvornu komunikaciju i suradnju s pripadnicima drugih kultura, dok Bennett i Bennett (2004) ovu kompetenciju definiraju kao sposobnost učinkovite komunikacije u međukulturalnim situacijama i adekvatnog ponašanja u drugačijim kulturnim kontekstima. Interkulturalna komunikacijska kompetencija obuhvaća različite sposobnosti i karakteristike te se one uglavnom svrstavaju u kognitivnu, afektivnu i ponašajnu dimenziju, a za Chena i Starostu (1996) to su interkulturalna svijest, interkulturalna osjetljivost i interkulturalna učinkovitost.

Istražujući načine razvoja kompetencije u interkulturalnoj komunikaciji, Bennett (1993a) je ustanovio da pojedinci koji imaju razvijenu interkulturalnu osjetljivost iskazuju veću otvorenost za prihvaćanje međusobnih različitosti. Takva otvorenost pomaže im i da bolje uoče razlike u verbalnim i neverbalnim komunikacijskim signalima te, posljedično tome, da se bolje prilagode, ali i točnije i preciznije vrednuju druge u određenom kulturnom kontekstu. Odnosno, da u kontaktu s pripadnicima drugih kultura točnije i preciznije uočavaju ona ponašanja koja su kulturno specifična. Ovakvi nalazi upućuju na to da za prihvaćanje pripadnika različitih kultura nisu dostatne razvijene komunikacijske vještine, nego su nužne promjene na području interkulturalne osjetljivosti. Slijedom rečenoga može se ustvrditi da je interkulturalna osjetljivost ključna pretpostavka za razvoj interkulturalne komunikacijske kompetencije. S obzirom na nerijetku neusklađenost naziva, ovim pojmom se često određuju i sadržajno drugačiji koncepti (poput interkulturalne svijesti), ali često služi i za proširivanje nekih drugih konstrukata (poput interkulturalne učinkovitosti ili kompetencije). Chen i Starosta (1997, 1998, 2000) tvrde da je interkulturalna osjetljivost način razmišljanja, aktivna želja, ali i sposobnost pojedinca da se motivira u pogledu razumijevanja, uvažavanja i prihvaćanja razlika kako među kulturama tako i s obzirom na razlike u ponašanju, percepciji i osjećajima njegovih sugovornika s ciljem što prilagođenijeg i učinkovitijeg interkulturalnog komuniciranja.

Interkulturalna osjetljivost afektivna je dimenzija interkulturalne komunikacijske kompetencije koja pri interkulturalnoj komunikaciji pomaže pojedincima razlikovati tuđa ponašanja, percepcije i osjećaje (Chen i Starosta, 2000). Tako, primjerice, Bennett (1993a) razlikuje interkulturalnu kompetenciju (odnosno učinkovitost) i interkulturalnu osjetljivost na način da kompetenciji pripisuje prilagodbu u ponašanju, dok interkulturalnoj osjetljivosti pripisuje promjene u svjetonazoru i stavovima prema kulturnoj različitosti. Buterin (2013:2) smatra da je interkulturalna osjetljivost „put prema stjecanju znanja o 'drugom' i 'drugačijem',

njihovim iskustvima te adekvatnim i učinkovitim vještinama ophođenja koje su važne u procesu interkulturalne komunikacije“ te da je njezinim razvojem moguće mijenjati i unaprjeđivati odnose i na taj način pridonijeti provedbi interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Nekoliko je relevantnih modela interkulturalne osjetljivosti. Primjerice, prema modelu Darle Deardorff (2004) razvoj interkulturalne kompetencije promatra se kao proces koji se odvija od personalne do interpersonalne razine. U navedenom se modelu interkulturalni odnosi promatraju kao mehanizam za produblivanje znanja o drugima i njihovim kulturama. Naposljetku, adekvatno komuniciranje među pripadnicima različitih kultura, kao i dublje razumijevanje neke kulture, podloga su za stjecanje interkulturalne kompetencije.

Za Bennetta (1986) interkulturalna osjetljivost predstavlja proces u kojem se pojedinac razvija na afektivnom, kognitivnom i ponašajnom planu. Ovaj se razvoj odvija od stupnja etnocentrizma do stupnja etnorelativizma. Oba osnovna stupnja razvoja obuhvaćaju po tri razine razvoja. Kod etnocentrizma su to negiranje, obrana i minimalizacija, a kod etnorelativizma prihvaćanje, prilagodba i integracija. Chen i Starosta (1997, 2000) definiraju tri dimenzije interkulturalne komunikacijske kompetencije. Prva je kognitivna i odnosi se na interkulturalnu svijest, odnosno otvorenost prema razlikama s kojima se susrećemo. Iduća je ponašajna, odnosno interkulturalna učinkovitost koja označava stupanj fleksibilnosti u ponašanju pri susretu s novom kulturom. Na koncu, afektivna dimenzija označava interkulturalnu osjetljivost. Ona je emocionalni aspekt interkulturalne komunikacije i odnosi se na snažnu želju pojedinca da se motivira u pogledu razumijevanja, prihvaćanja i uvažavanja različitosti među kulturama te je ujedno i put ka stjecanju interkulturalnih kompetencija.

S obzirom na to da su učitelji prvi i neposredni nositelji promjena u odgojno-obrazovnom sustavu, istraživanja interkulturalnosti, pa na koncu i razvoj interkulturalne osjetljivosti u ovoj populaciji izuzetno je bitan element razvoja cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava. Ovo i slična istraživanja mogu doprinijeti razvoju znanstvenih spoznaja o interkulturalnoj osjetljivosti budućih učitelja iz pedagojske i pedagoške perspektive dok rezultati mogu poslužiti i kao polazišna točka prilikom kreiranja i provedbe inicijalnog obrazovanja učitelja, ali i kao polazište za daljnja istraživanja ove teme. Bilo da se učitelje promatra s obzirom na njihovu poziciju u odgojno-obrazovnom sustavu, bilo da osvrće na njihovu medijacijsku ulogu u interkulturalnom dijalogu među djecom, interkulturalni odgoj i

obrazovanje postavljaju se kao temelj svakog modernog odgoja i obrazovanja, kako učenika tako i njihovih učitelja.

I. TEORIJSKA POLAZIŠTA

1. KULTURA

1.1. Etimologija

Teorijskoj konceptualizaciji interkulturalizma prethodi određenje pojma i funkcije kulture. S obzirom na to da se kulturom u širem ili užem smislu bavi mnogo znanstvenih disciplina, vrlo ju je teško univerzalno definirati. Kroeber i Kluckhohn (1952) sredinom 20. stoljeća ustanovili su postojanje više od 160 definicija kulture, a Samovar i suradnici (2009) naglašavaju da je ih od tada do danas nastalo više od 164. Neki izvori navode da je broj različitih definicija kulture blizu 200 (Brody, 2003), dok neki konstatiraju da ih postoji i više od 250 (Spajić-Vrkaš i sur., 2001).

Navedene definicije kulture, ističu Spajić-Vrkaš i suradnici (2001), mogu se svrstati u šest kategorija: deskriptivnu (u kojoj je naglasak stavljen na nabranje dijelova kulture), povijesnu (koja naglašava elemente kolektivne baštine i tradicije), normativnu (gdje je naglasak na pravilima ponašanja, idealima, vrijednostima i stvarnim obrascima ponašanja), psihološku (u kojoj je naglasak na sposobnostima prilagođavanja, učenja i navikavanja), strukturnu (s naglaskom na organizacijskim elementima kulture) te genetsku (koja naglašava značenje kulture kao proizvoda, simbola ili ideje).

Iz navedenog je očigledno da se radi o prilično kompleksnom fenomenu koji nije moguće u potpunosti jednoznačno odrediti. Utjecaj na određivanje pojma kulture imaju brojni čimbenici, pa on ovisi kako o području znanosti iz koje se ovaj fenomen promatra tako i o geografskom, ali i povijesnom kontekstu iz kojeg se određuje. Primjerice, polazi se od pretpostavke da će se poimanje kulture u pedagoškom kontekstu više osvrnuti na njezin utjecaj na odgoj i obrazovanje djece i mladih te njihove polazišne točke u tim procesima, dok će se u psihologiji poimanje kulture u istoj populaciji više odnositi na unutarnje misaone i emocionalne procese kroz koje se kultura prihvaća ili ne prihvaća. Jednako tako, s obzirom na različita pravila, običaje i kulturne prakse, za pretpostaviti je da će pripadnici tzv. zapadnih društava imati drugačiji pogled na kulturu od pripadnika istočnih. Na koncu, budući da kultura nije statična, nego se stalno mijenja i prilagođava, pogled na kulturu u Srednjem vijeku ili čak prije svega 50 godina, neće biti jednak kao pogled na kulturu danas.

Sama riječ „kultura“ dolazi od latinskog glagola *cultivare* koji je ponajprije označavao štovanje, odnosno obradu zemlje, a kasnije i njegovanje, obrazovanje i vježbanje duha (Bedečković, 2011; Buterin, 2013). Navedeni se glagol u početku odnosio na poljodjelstvo (što

je dijelom još uvijek slučaj pa postoje „poljoprivredne kulture“ koje se odnose na uzgoj poljoprivrednih dobara), a danas se njegovo značenje češće pripisuje društvenom aspektu ljudskog djelovanja. Ono što je jasno već iz prvotnog latinskog značenja jest da kultura nije nešto prirodno, nego način da se priroda podčini, odnosno da se dovede u red ljudskim djelovanjem.

Barnhart (1988) navodi da se podrijetlo termina „kultura“ može pratiti do srednjovjekovne Francuske (oko 1440. godine) gdje je označavao „obradu zemlje“. U 16. stoljeću termin „kultura“ u djelima Thomasa Morea dobiva smisao obrađivanja (kultiviranja) nečijeg uma kroz odgoj i obrazovanje. Sama riječ „kultura“, ističe Barnhart (1988), prvi se puta u engleskom jeziku koristi u djelu *Život i razvoj jezika (Life and Growth of Language)* Williama Dwighta Whitneyja 1875. godine označujući kulturu uma i lijepog ponašanja. Na koncu, prvo, no još uvijek aktualno određenje pojma kulture dao je Edward B. Tylor 1871. godine. On kulturu u širem smislu definira kao heterogenu cjelinu koja se sastoji od znanja, vjerovanja, umjetnosti, morala, zakona, običaja te ostalih vještina i navika svojstvenih čovjeku (Tylor, 1920).

O kompleksnosti termina možda najbolje govori tvrdnja Terrya Eagletona koji naglašava da je riječ kultura „druga ili treća najsloženija riječ u engleskome jeziku“ (Eagleton, 2017:11). Treba napomenuti i da se hrvatski glagoli „kultivirati“¹ i „odgojiti“² slično definiraju, a u osnovnom smislu označavaju njegovanje i uzgoj. Iz navedene je sličnosti vrlo jednostavno zaključiti da su ova dva procesa nerazdvojivo povezana.

1.2. Određenje kulture

Kao što je navedeno, definiranje pojma kulture složen je proces koji ovisi i o znanstvenom području iz kojega joj se pristupa, ali i o povijesnim, geografskim te nekim osobnim čimbenicima onoga tko je pokušava definirati.

Zbog brojnih čimbenika koji mogu imati utjecaj na određenje pojma kulture, očigledno je da bi jednostavnije bilo odrediti što ona nije, nego što ona jest. U svakom slučaju, kultura je

¹Hrvatski jezični portal „(od)njegovati, uzgojiti/uzgajati“ (dostupno na web-stranicama: http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=eldjWRk%3D&keyword=kultivirati)

²Hrvatski jezični portal „odnjevovati, uzgojiti, odgajiti“ (dostupno na web-stranicama: http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=eFtjXhk%3D&keyword=odgojiti)

produkt ljudskog djelovanja te je u tom smislu u suprotnosti s prirodom, odnosno nije priroda. Kultura predstavlja ukupnost materijalnih i duhovnih dobara, etičkih i društvenih vrijednosti, što ih je stvorilo čovječanstvo, odnosno ukupnost duhovne, moralne, društvene i proizvodne djelatnosti jednog društva ili epohe te ukupnost obrazovanja, znanja, vještina, etičkih i socijalnih osjećaja, društvenog ophođenja i ponašanja nekog pojedinca u odnosu prema drugome.³ Katunarić (2001) pak navodi tri temeljna značenja kulture. Prvo se odnosi na klasičnu i već spomenutu definiciju Tylora (1920) u kojoj se kultura i civilizacija shvaćaju kao istoznačnice. Drugo je značenje povezano sa znanstvenom disciplinom, pri čemu se kulturne različitosti opisuju i interpretiraju prema mjerilima zapadne civilizacije. Treće je ono u kojem se pod kulturom podrazumijeva cjelokupnost načina života ljudi, a naziv joj se koristi u množini i označava se malim slovom, čime se želi označiti raznovrsnost pojmova, ali i značenja. Poimanje kulture u ovom se radu ponajviše oslanja na treće tumačenje kulture te će se, govoreći o kulturi, uglavnom govoriti o višedimenzionalnim i raznovrsnim shvaćanjima kultura.

S obzirom na to da su kulture čovjekov proizvod, one se pod njegovim utjecajem i mijenjaju, no i generacijski prenose. Razlog promjena u naslijeđenoj kulturi uglavnom se odnosi na promjenu potreba generacije koja je određenu kulturu naslijedila pa, iako se kultura uči i dijeli, uvijek na umu treba imati i promjenjivost kao bitno svojstvo kulture (Banks, 2013). Ovakvo poimanje kulture može se shvatiti i kao promjena u stavovima, razmišljanjima, postupcima, ali i sustavima vrijednosti, kroz generacije. Utoliko, treba imati na umu da zbog generacijskog odmaka među njima, kultura učitelja i njegovih učenika neće nužno biti komplementarne u cjelosti čak i kada pripadaju istom kulturnom i društvenom kontekstu. U tom smislu, dodatan izazov u radu učitelja predstavljaju i situacije u kojima radi s učenicima drugačije kulturne pripadnosti.

Kroeber i Kluckhohn (1952) iz biheviorističke pozicije poimanja kulture tvrde da je ona stečeni obrazac ponašanja koji se stječe i prenosi zajedničkim unutargrupnim simbolima, pri čemu su ti simboli ujedno i „nacrt“ budućih ponašanja. Podloga navedenih obrazaca naslijeđene su ideje i vrijednosti svojstvene pojedinim skupinama, odnosno društvenim grupama. Iz navedenih se formulacija može iščitati i slaba propusnost unutar kulture, odnosno kultura se određuje kao prilično zatvoren konstrukt unutar neke društvene grupe. Iako se na prvi pogled može učiniti da je gore navedeno shvaćanje zatvorenosti kulture u suprotnosti sa

³ Hrvatski jezični portal „kultura“ (dostupno na web-stranicama: https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=eldjWBE%3D&keyword=kultura)

shvaćanjem Banksa (2013), treba naglasiti da Banks u spomenutom određenju ne govori o radikalnim i potpunim promjenama određene kulture u određenom trenutku.

Američki antropolog Clifford Geertz (1973), na sličnom tragu kao Kroeber i Kluckhohn, određuje kulturu kao sredstvo za međusobnu razmjenu ideja i misli te produbljivanje znanja o životu i stavova spram njega. Za Geertza (1973) je kultura značenjsko (semantičko) tkivo pomoću kojeg ljudi tumače svoja iskustva te usmjeravaju svoja djelovanja. Iako proces određenja kulture za Geertza ne predstavlja eksperimentalnu znanstvenu djelatnost pri kojoj će se točno i nedvosmisleno odrediti definicija kulture, nego interpretativnu praksu kojoj je cilj približiti se smislu kulture, ovo, ali i prethodno spomenuto određenje naišla su na brojna neodobravanja u znanstvenoj zajednici. Primjerice, Straffon (2001) odriče svaku mogućnost da bi poznavanje jezika, vjerovanja i/ili običaja neke društvene grupe moglo podrazumijevati i razumijevanje njihove kulture, dok Banks i Banks (2010) kritiziraju pretpostavku da članovi neke društvene zajednice djeluju po principu strojeva, odnosno robota koji su u stanju automatizmom odgovarati na zahtjeve kulture te društvene zajednice. S odgojnog stajališta ovakve su reakcije opravdane jer bi, posebice u slučaju potonje kritike, bilo dovoljno da su odgojne prakse u skladu s dominantnim pogledom na kulturu da bi učenici održali posve istovjetan pristup običajima, normama i vjerovanjima, što praksa ne potvrđuje.

Hall (1983) zaključuje da se kulture razlikuju u njihovim načinima opažanja i povezivanja s vremenom, prostorom i kontekstom. S obzirom na vrijeme, mogu se razlikovati monokromne i polikromne kulture, odnosno one koje rade jednu po jednu stvar linearno i u slijedu te one koje nisu u toj mjeri usmjerene na to da naprave nešto u određenom vremenu, već rade više stvari odjednom. S obzirom na prostor, mogu se razlikovati one koje pridaju značaj osobnom prostoru i one koje značaj pridaju posjedovanju prostora, odnosno one koje smatraju da posjeduju zemlju i one koje smatraju da pripadaju zemlji. Na koncu, s obzirom na kontekst, kulture se mogu razlikovati po kriteriju značaja koje pridaju riječima, odnosno one koje smatraju da je bitno reći što se misli i misliti ono što se govori te one koje smatraju da ono bitno nije u riječima nego u odnosima, kontekstu i povijesti. Ova razlikovanja među kulturama nisu uglavnom osviještena među njihovim članovima. Štoviše, Hall (1998) je ustanovio da se kultura u većoj mjeri skriva nego što se otkriva, a da se ono što se skriva uglavnom skriva od njezinih članova. Nešto ranije (1976) Hall je ustvrdio da je shvaćanje i svijest o vlastitoj kulturi moguće razviti tek u kontaktu s pripadnicima drugih kultura. Uvodeći navedena tri razlikovna momenta među kulturama, Hall djelomično nadilazi spomenute odredbe kulture Kroebera i Kluckhohna

te Geertza. Naime, ovako postavljena razlika omogućava dodirne točke između različitih kultura u Kroeberovom i Kluckhohnovom smislu kada i nisu dio iste društvene skupine. Na taj se način otvara mogućnost međukulturalne razmjene ideja, stavova i vrijednosti koje, prema prijašnjim shvaćanjima, nisu imali dodirnih točaka, a tim više jer je kontakt s drugim kulturama djelomično i uvjet za upoznavanje svoje.

Jedan od najpoznatijih koncepata kulture ponudio je nizozemski socijalni psiholog Geert Hofstede. Prema njegovom shvaćanju, kultura je jedinstveno kolektivno konstruiranje svijesti koja potencira stvaranje razlika među članovima različitih grupa (Hofstede i sur., 2010). Kategorija ljudi u ovom se smislu odnosi na nacije, regije, religije, ali i pripadnike raznih organizacija, profesija, nacionalnosti i spolova za koje kultura funkcionira poput ljepljive tinte koja ih drži zajedno (Hofstede i Hofstede 2014, prema Medkova, 2015). Da bi kultura mogla izvršavati svoju funkciju povezivanja različitih pojedinaca u skupinu koja dijeli neke slične vrijednosti, nužan je proces socijalizacije kroz koji se usvajaju vrijednosti i uvjerenja određene društvene skupine (Hofstede i sur., 2010). Na ovaj se način, tvrdi Bedeković (2011), proširuju dotadašnji koncepti kulture teorijom o dvojakosti tog konstrukta kojeg s jedne strane čini ljudska narav, a s druge strane osobnost pojedinca. Dajući kulturi obilježja računalnog programa, Hofstede određuje i njezino podsvjesno obilježje. McKay (2013) smatra da je u tom smislu kultura operativni sustav prema kojem ljudi djeluju, koji je u podestu svih naših djelovanja, no mi ga nismo izravno svjesni. Hofstede i suradnici (2010) proširuju shvaćanje kulture na četiri razine (sloja) pri čemu svaka viša, odnosno sljedeća, pozitivno korelira s nižom, odnosno prethodnom razinom. Navedene razine u stručnoj i znanstvenoj literaturi uglavnom se prikazuju u dijagramu poznatom kao „dijagram luka“. Slično Hofstedeovom modelu, Trompenaars i Hampden-Turner (1998) kulturu vide kao zajednički sustav značenja koji određuje na što obraćamo pozornost, kako se ponašamo i što cijenimo.

U kontekstu ovih razmatranja određenja kulture treba uočiti i razliku u dominantno humanističkom i dominantno antropološkom pogledu na kulturu. Naime, humanistička određenja kulture uglavnom pokušavaju odrediti kulturu s obzirom na kulturno naslijeđe nekog društva, pa se uglavnom referiraju na umjetnost, arhitekturu, književnost i sl. Antropološka određenja kulture uglavnom je određuju s obzirom na način života nekog društva te su takva određenja usmjerenija na tradiciju, pravila, ponašanja i način života određenog društva (House, 2007). Treba imati na umu da učenici nisu nužno pripadnici dominantne kulture te da iz obitelji

donose određena pravila, tradiciju, običaje koji ne moraju biti u skladu s pravilima, tradicijom i običajima većinske kulture.

Slijedom svega rečenog o kulturi očigledno je da se radi o izuzetno složenom i višedimenzionalnom konceptu. Budući da određenja kulture ovise o povijesno-geografskim datostima, ali i o subjektivnim i objektivnim čimbenicima onoga koji je definira, ne postoji način da je se univerzalno definira. Iz tog će se razloga kulturu pokušati definirati uzevši u obzir više teorijskih nalaza od kojih su neki i prikazani u tematiziranju ovog koncepta. Naime, u ovom će se radu kultura promatrati kao višedimenzionalni društveno prenesen i nesvjesno usvojen koncept mišljenja i djelovanja koji nije u potpunosti vidljiv pripadnicima drugih kultura, ali se u susretu s drugim kulturama, kroz određeni period, svjesno ili nesvjesno može mijenjati i/ili prilagođavati.

1.3. Funkcije kulture

S obzirom na to da kultura osigurava povezivanje u određenu zajednicu pojedinaca koji dijele jednake vrijednosti, mišljenja, uvjerenja i ponašanja, podrazumijeva se da svaka kultura u sebi nosi sustavnost i obuhvatnost prema kojoj funkcionira. Jednu od najcitiranijih klasifikacija funkcija kulture ponudila je američka istraživačica Stella Ting-Toomey. Prema njezinom određenju (1999), pet je funkcija kulture moguće promatrati u svakodnevnoj komunikaciji, ali i u komunikaciji u odgojno-obrazovnom procesu:

1. određivanje značenja identiteta;
2. inkluzija u skupini;
3. regulacija unutar skupnih granica;
4. prilagodba okolini;
5. kulturna komunikacija.

Prema Ting-Toomey (1999), kultura predstavlja referentni okvir u obliku vrijednosti, vjerovanja i normi na temelju kojih njeni pripadnici određuju značenja i oblikuju vlastiti kulturni identitet. Ista autorica (1999) ističe da kultura ima ulogu sigurnosne mreže u kojoj pojedinci zadovoljavaju svoje potrebe klasificirane kroz funkcije kulture, a komunikacija u osnovi služi upravo za povezivanje ovih različitih potreba, odnosno funkcija. Također, vezano za prvu funkciju kulture, budući da su kulturne vrijednosti, uvjerenja i norme oslonac putem kojih se ljudi određene društvene grupe poistovjećuju, „aktualizira se pitanje je li i u kojoj mjeri

kultura škole pruža referentni okvir za učenike koji pripadaju manjinskim skupinama“ (Buterin (2013:30).

Druga se funkcija odnosi na osjećaj zadovoljenosti potrebe pojedinca da bude uključen, odnosno da pripada nekoj skupini. U odgojno-obrazovnom sustavu ova funkcija posebice dolazi do izražaja u radu s manjinskim skupinama. Naime, učenici iz manjinskih skupina, koji pohađaju škole s učenicima većinske kulture, mogu se zbog različitih stavova i uvjerenja koji proizlaze iz njihove kulture osjećati odbačeno ili neprihvaćeno od strane većine, uključujući učitelje. U takvim je situacijama nužno da učitelj uloži dodatan trud objašnjavajući svoje postupke ne bi li manjinski učenik uvidio da se radi o različitim polazištima njihovih kultura, a ne osobnom animozitetu. Također, u ovom je kontekstu potrebno razlučiti i akulturacijske i enkulturacijske procese. Akulturacija se odnosi na promjene u kulturi koje su izazvane kontaktom s drugim kulturama. Spajić-Vrkaš i suradnici (2001) naglašavaju i da treba jasno razlikovati akulturaciju i asimilaciju s obzirom na to da se obje odnose na promjene koje nastaju u kontaktu s drugim kulturama. Asimilacija nužno obuhvaća društvene promjene, dok se kod akulturacije radi o kulturnim promjenama. Uz to, asimilacija je jedna od mogućih posljedica akulturacije. Naime, akulturacijom se, kroz određen period vremena ili nekoliko generacija, što socijalizacijom, što mješovitim brakovima, manjinske skupine stapaju s većinskom kulturom i u potpunosti je prihvaćaju kao svoju. Enkulturacijski procesi, kako navode Skledar i Kregar (2008), obuhvaćaju procese međusobnog utjecaja i djelovanja pojedinaca te socio-kulturne sredine. Dakle, ovdje se radi o promjenama koje nastaju u uzajamnom djelovanju kulture na pojedinca i pojedinca na kulturu.

Treća se funkcija kulture odnosi na njenu ulogu pri određivanju granica unutar neke zajednice, ali i neke zajednice unutar sebe prema drugim zajednicama. Ting-Toomey (1999) smatra da kultura pomaže pri pozitivnom ili negativnom oblikovanju stavova pripadnika prema unutargrupnim i prema interakcijama izvan društvene grupe. Naime, poistovjećivanjem pripadnika drugačije kulture s vlastitom kulturom povećava se tendencija razvoja etnocentrizma, što potvrđuje i istraživanje Triandisa (1994). S obzirom na to da ljudi iskazuju pozitivnije stavove prema pripadnicima iste kulture, ta specifičnost u razrednom okruženju, tvrdi Porterfield Bayles (2009), može imati negativne posljedice na odnos između učenika koji pripadaju manjinskim skupinama i učitelja. Iako se ova funkcija uglavnom ne manifestira na svjesnoj razini, kroz promišljanje o polazištima drugih kultura te osvještavanje utjecaja kulture

na stavove pojedinaca uvelike se može doprinijeti razvoju pozitivnih stavova spram drugih kultura.

Kultura će, smatra Ting-Toomey (1999), a pri tome se misli na kulturne skupine, nagraditi ona ponašanja koja ne odstupaju od ponašanja većine, a odbaciti ona koja odstupaju. Prema tome, sva ona ponašanja pojedinaca koja su u skladu s kulturnim normama neke kulture u toj će se kulturnoj sredini prihvaćati i odobravati, dok će ona koja odudaraju od standardnih normi te kulture gledati s negodovanjem ili sankcionirati. Također, prilagođavajući potrebe i ponašanja okolini u kojoj se nalaze, ljudi mijenjaju i vlastitu kulturu. Na tom tragu i Triandis (1994) konstatira da realitet okoline u kojoj se nalazi pojedinac stvara uvjete za razvoj kulturnih, socijalizacijskih i ponašajnih obrazaca. Četvrta se funkcija kulture dakle odnosi na prilagođavanje pojedinca okolini u kojoj se nalazi, pri čemu se kroz promjene u pojedincima stvaraju i promjene u samoj kulturi. U skladu s tim, Buterin (2013) smatra da se povećanjem interakcija s pripadnicima drugih kultura povećava i mogućnost njihovog prihvaćanja, pa samim time i mogućnost promjene te prilagodbe u pogledu vlastite kulture, no treba naglasiti i mogućnost suprotne reakcije pojedinca. U tom pogledu treba imati na umu ona ponašanja koja proizlaze iz kulturnih normi određene kulture. Naime, postoji mogućnost da su neka učenička ponašanja koja se čine neprihvatljivima kulturno utemeljena. S tim u vezi bi i reakcija učitelja trebala biti prilagođena učenikovom stupnju razumijevanja kulturne utemeljenosti njegovog ponašanja jer bi u suprotnom sankciju mogao doživjeti kao neodobranje ili negiranje njegovog kulturnog naslijeđa i identiteta što neki autori, poput Pai i suradnika (2006), smatraju nasiljem.

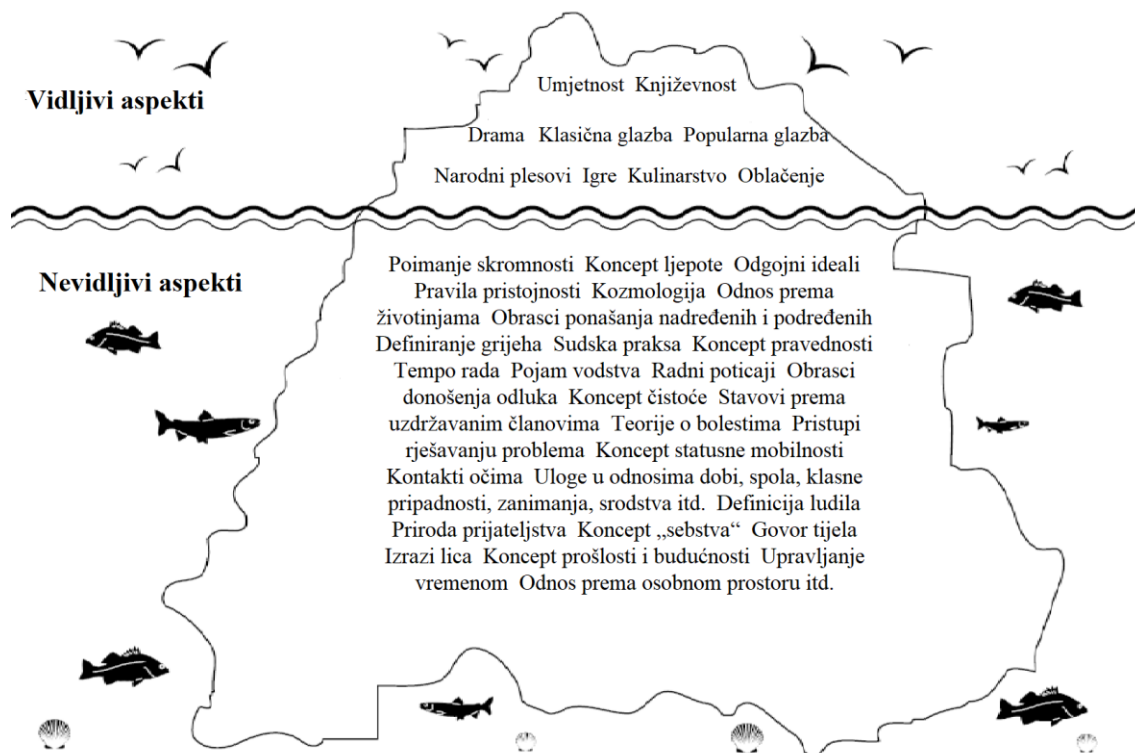
Posljednja funkcija kulture odnosi se na njezinu ulogu u kulturnoj komunikaciji, pri čemu su, za Halla (1976), komunikacija i kultura istoznačnice. Kultura se prenosi komunikacijom, s tim da treba imati na umu da komunikacija nije isključivo verbalna, ali i da bez komunikacije nema prijenosa niti određenja kulturnih iskustava (Porterfield Bayles, 2009). Uz to, članovi neke društvene skupine dodjeljuju uglavnom jednaka značenja događajima i pojmovima, što olakšava njihovu komunikaciju (Dahl, 1999). Međutim, upravo slično dodjeljivanje značenja događajima i pojmovima otežava komunikaciju s pojedincima izvan tih društvenih grupa. Navedeno može biti razlog lošoj komunikaciji između učenika i učitelja iz različitih kulturnih grupa (Porterfield Bayles, 2009), a ujedno je i podsjetnik da se komunikacija među pripadnicima različitih kultura ne događa spontano, nego se mora razviti interkulturalna kompetentnost, a preduvjet razvoju navedene kompetencije je postojanje osjetljivosti prema

pripadnicima drugačije kulture (Bennett, 1986, 1994; Chen i Starosta 1996, 1997; Chen, 2010; Deardorff, 2010; Buterin, 2013).

1.4. Modeli kulture

S obzirom na kompleksnost njezina određenja, brojni su autori pokušali prikazati kulturu različitim modelima. U znanstvenoj i stručnoj literaturi nekoliko je poznatih modela kojima autori daju svoje viđenje kompleksnosti kulture. Treba i napomenuti da navedeni modeli nisu međusobno isključivi. Štoviše, kombiniranje modela i njihovih dimenzija može pomoći lakšem i jednostavnijem razumijevanju fenomena kulture.

Akcamete i sur. (2006; prema Teskera, 2014) poimaju kulturu kao *ruksak*. Prema njihovom shvaćanju svaki pojedinac u interakciji s okolinom nosi *ruksak* u kojemu je sadržano njegovo kulturno naslijeđe. Prema potrebi, a potreba može biti i individualna i situacijska, pojedinac uzima iz ruksaka ono što smatra najprikladnijim u danoj situaciji. Sadržaj ruksaka po potrebi se može uklanjati, dodavati, mijenjati. Susrećući se s drugim kulturama, odnosno pojedincima koji imaju drugačiji sadržaj *ruksaka*, pojedinac odlučuje što će sačuvati, a što bi mogao promijeniti ili zamijeniti. Kultura na ovaj način postaje fleksibilan, ali i individualan entitet koji njezin nositelj odlučuje koristiti, mijenjati ili odbaciti. Također, s obzirom na jednostavnost i pristupačnost ovakvog objašnjenja, učitelji bi ovaj ili ovakav model mogli koristiti i u situacijama kada učenicima objašnjavaju koncept kulture, ali i u situacijama kada je potrebno objasniti kulturna utemeljenja određenih stavova, običaja, navika i/ili ponašanja.

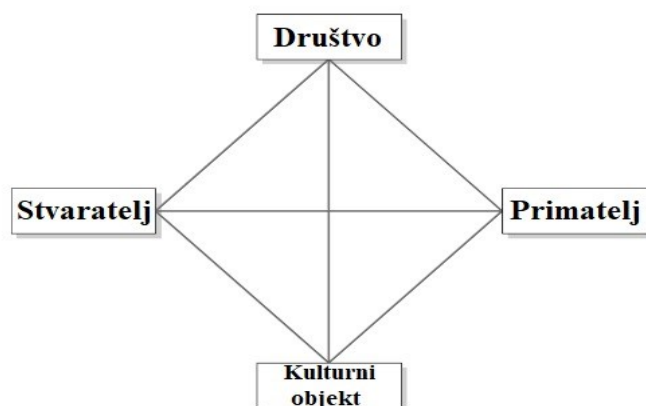


Slika 1. Model kulture kao „ledenjaka“ (AFS, 1984; slobodni prijevod⁴)

Nadalje, Edward T. Hall (1976) ponudio je model kulture kao ledenjaka (Slika 1.) u kojem je naglasak stavljen na njezine vidljive i nevidljive aspekte. Kao što je slučaj i s ledenjakom, postoji jedan dio koji je vidljiv i „na dohvat ruke“, no mnogo veći dio ostaje skriven pod morskom površinom. Upravo skriveni dio čini bazu ledenjaka i bez tog dijela, za koji se ne zna koliki je samo na osnovu gledanja u vidljivi dio, ledenjak bi bio prilično jednostavan za promatranje. Vidljivi elementi kulture odnose se na umjetnost, glazbu, jezik i slično, dok nevidljivi dio čine različite norme, običaji i vrijednosti koje pripadnici neke kulture nose u sebi i koji utječu na njihovo ponašanje i djelovanje. Također, treba naglasiti da su upravo nevidljivi elementi ključni za nastanak vidljivih. Prema tome, primjetni dijelovi kulture ekspresija su skrivenih, odnosno nevidljivih dijelova (Nestian Sandu i Lyamouri-Bajja, 2018). Upravo zbog toga potrebno je mnogo dublje promatranje i upoznavanje određene kulture od pukog promatranja njezinih vidljivih aspekata da bi se shvatili i razumjeli temelji na kojima počiva. U prilog razumijevanja kulture na ovaj način ide i već spomenuta Straffonova (2001) kritika određenja kulture Clifforda Geertza (1973). Naime, kultura nipošto nije u toj mjeri jednostavan ili jednoznačan konstrukt da bi ju se moglo razumjeti isključivo temeljem

⁴ Slika precrtana i prevedena prema AFS (1984:14)

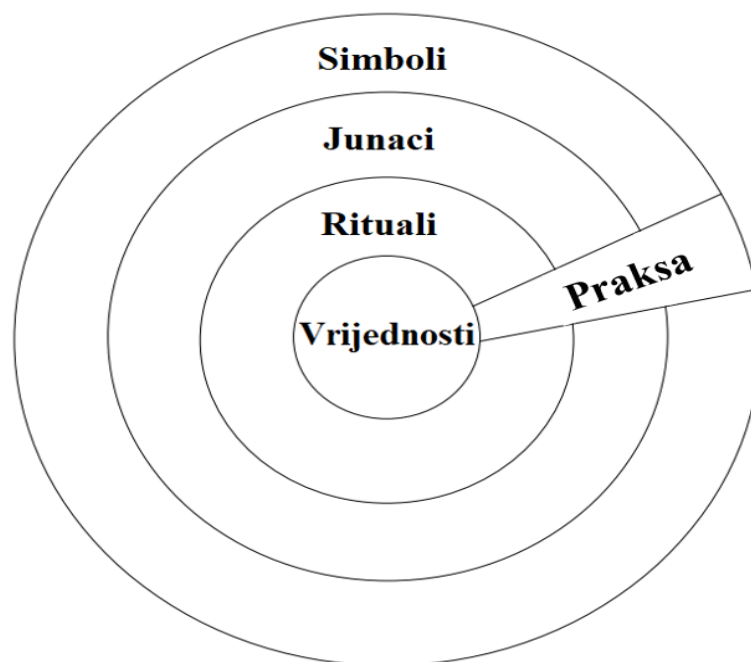
površinskog promatranja. Jednako tako, stavovi i ponašanja spram učenika drugačije kulturne pripadnosti moraju biti mnogo širi od prihvatanja manifestacije jezika, umjetnosti ili književnosti koji pripadaju kulturi tih učenika. Za stvarno je uvažavanje i promicanje kulturne različitosti u odgojno-obrazovnom sustavu, a samim time i u razredu, potrebno dublje i konkretnije razumijevanje vrijednosti, normi, običaja i ponašanja svojstvenih nekoj kulturi.



Slika 2. Model kulture kao „dijamanta“ (Griswold, 2008; slobodni prijevod⁵)

Griswold (2008) predstavlja model kulture u obliku dijamanta (Slika 2.). Navedeni model ne propituje uzročno-posljedičnu vezu među točkama dijamanta, nego je orijentiran na samo postojanje odnosa među tim točkama. S obzirom na to, Putnik (2019) je mišljenja da ovaj model i nije u pravom smislu model. Griswold (2008) dijamant predstavlja kao kvadrat na čijim su vrhovima smješteni stvaratelj, primatelj, društvo te kulturni objekti koji u ovom kontekstu predstavljaju umjetnost, što znači stvaralački aspekt kulture. Svi navedeni elementi povezani su i unutarnjim linijama, čime se naglašava njihova međusobna povezanost.

⁵ Slika precrtana i prevedena prema Griswold (2008:16)

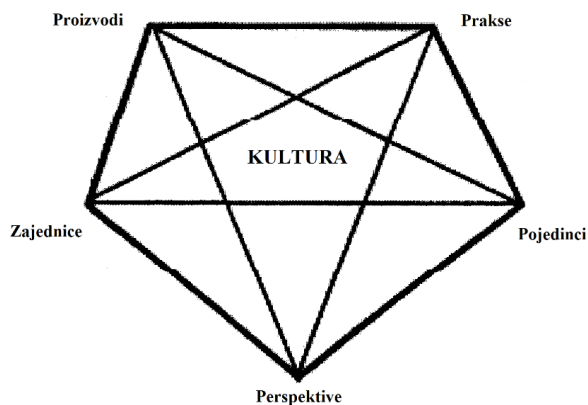


Slika 3. Model kulture kao „glavica luka“ (Hofstede i sur., 2010; slobodni prijevod⁶)

Hofstede i suradnici (2010) prikazuju kulturu kao glavicu luka (Slika 3.). Kultura se, prema autorima, kao i kod modela ledenjaka sastoji od vidljivih i nevidljivih slojeva koji se mogu svesti na zajedničku ishodišnu točku koju čine vrijednosti. Vrijednosti nisu nužno svjesne, no uočljive su u postupcima pripadnika neke kulture i uglavnom se prenose s roditelja na djecu. Vrijednosti je teško definirati, no vidljive su kroz praktično djelovanje u svim ostalim slojevima kulture jer se očituju u svakodnevnim ponašanjima, navikama i praksama te pružaju temelj ostalim slojevima. Slično kao i kod ledenjaka, samo uvidom u praksu kulture može se odrediti sama srž kulture jer praksa prožima sve njezine slojeve, dok su izvanjskim promatranjem vidljivi samo oni vanjski koji su u određenom trenutku dostupni za promatranje. Slojevi kultura odnose se na *simbole* (riječi, geste, slike, objekti, itd.) koji su vidljivi, no njihovo značenje prepoznato je samo među članovima te kulture, *junake* (poznate osobe, idoli, značajni likovi bilo fiktivni ili stvarni, itd.) koji na neki način simboliziraju određenu kulturu, a pripadnici te kulture smatraju da su utjecali na njihovu kulturu, te *rituale* u koje spadaju pozdravi, načini ponašanja u javnosti i privatnosti, religijske ceremonije i slično. Ti su rituali, kako navodi Teskera (2014), kolektivni postupci koji se shvaćaju potrebnima, ali nisu ključni za izvršenje ciljeva.

⁶ Slika precrtana i prevedena prema Hofstede i suradnici (2010:8)

Učitelj kroz ovaj model može jednostavnije uočavati neke obrasce u ponašanju i stavovima učenika različite kulturne pripadnosti. Također, i sam je obrazovni rad smisleniji i pristupačniji ukoliko se učenicima pruža mogućnost uvida u kulturne različitosti kroz ponašanja, stavove, vrijednosti i običaje kojima su svakodnevno okruženi u vlastitom domu.



Slika 4. Moranov model kulture (2001, slobodan prijevod⁷)

Moranov model kulture (2001) u pet dimenzija (*Slika 4.*) kombinirani je model kulture u kojem se ona tumači kao rezultat interakcije pojedinaca i zajednica, uključujući njihove perspektive, prakse i proizvode. Proizvodi se odnose na sve ono što se može dotaknuti, prakse na ono što se uspostavlja kroz različite oblike komunikacije, bilo verbalne ili neverbalne, dok se perspektive odnose na doživljaj svijeta koji okružuje pripadnike neke kulture. No, s obzirom na to da se navedena interakcija ne odvija na istoj razini, ovaj je model djelomično nastao kao prilagodba modela ledenjaka i modela dijamanta. Naime, proizvodi i prakse pojedinaca i zajednica dostupni su izravnom promatranju, dok njihove perspektive (vrijednosti, uvjerenja i stavovi) predstavljaju hipotetske konstrukte i nisu vidljivi iz samog kontakta s članovima. Za njihovo razumijevanje potrebno je dublje i slojevitije poznavanje određene kulture.

Putem ovako postavljenog modela, učitelj u odgojno-obrazovnom radu u multikulturalnoj učionici može razumjeti da su određene navike, stavovi, ponašanja, običaji i sl. rezultat različite kulturne pripadnosti njegovih učenika. Tako postavljeno razumijevanje kulture postavlja čvršće temelje za uvažavanje i promicanje kulturnih razlika.

S obzirom na postojanje brojnih kultura, ali i brojnih shvaćanja kulture, međukulturalni kontakt u suvremenom svijetu (gotovo da) nije moguće izbjeći. Budući da takvi

⁷ Slika precrtana i prevedena prema Moran (2001:24)

kontakti ne rezultiraju uvijek mirnim suživotom, teoretičari kulture pokušali su iznaći najefikasniji teorijski okvir u kojem bi susreti pripadnika različitih kultura bili što pozitivniji. Jedan od prvih koncepata suživota pripadnika različitih kultura naziva se *multikulturalizam*.

2. MULTIKULTURALIZAM

2.1. Naziv i povijesni razvoj

Tematiziranja o kulturnom monizmu i pluralizmu te njihovom utjecaju na društvo možemo pratiti još od antičkih filozofa. Već su u vrijeme Aristotela i Platona vođene rasprave o ispravnosti života u Ateni naspram njegove neispravnosti u drugim polisima ili kulturama s kojima su se svojevremeno susretali. Od antičkih vremena pa sve do kraja 19. stoljeća, uz nekoliko izuzetaka poput Giambattista Vica ili Montesquieua, prevladavala je ideja o većoj ili manjoj štetnosti kulturnog pluralizma (Mesić, 2006).

Horace Kallen jedan je od preteča američkog multikulturalizma. U svojem je radu iz 1924. godine pod nazivom „Kultura i demokracija u Sjedinjenim Američkim državama“ skovao pojam kulturnog pluralizma te ga suprotstavio modelu asimilacije manjinskih kultura u tzv. „kotao za taljenje“ (*melting pot*). Model asimilacije vodio se idejom stapanja raznih doseljeničkih kultura u jednu novu, američku, pri čemu bi u većoj ili manjoj mjeri doseljeničke kulture nestale. S obzirom na to da Kallen američku kulturu vidi kao harmoniju mnoštva, a ne jednu i jedinstvenu naciju-državu, takav je model za njega bio neprihvatljiv. Nažalost, ovo protivljenje nije izazvalo veću reakciju znanstvene zajednice te se na promjene, čak i u terminološkom smislu, moralo čekati do šezdesetih godina 20. stoljeća.

U svrhu prevladavanja sukoba i otklanjanja napetosti između govornika engleskog i francuskog jezika, u Kanadi se šezdesetih godina 20. stoljeća uvodi kulturna politika pod nazivom „multikulturalizam“ (Putnik, 2019). S obzirom na zahtjeve Kanađana ukrajinskog podrijetla za vlastitim etničkim i kulturnim pravima, navedena politika trebala je proširiti ideju o bikulturalnosti (Jagić, 2002), a sam pojam „multikulturalizam“ prvi je upotrijebio kanadski premijer Pierre Elliot Trudeau (Mrnjauš, 2013). Jagić (2002) navodi da je 1971. godine objavljen program „Multikulturalizam u dvojezičnom okviru“ čija je svrha bila očuvanje i poticanje svih kultura prisutnih u zemlji uz prvotno njegovanje službene englesko-francuske dvojezičnosti. Sredinom sedamdesetih godina 20. stoljeća ovaj koncept prihvaća i Australija, ali i neke europske zemlje koje su se susretale sa sličnim izazovima (Buterin, 2013; Putnik, 2019).

2.2. Kulturna različitost u Republici Hrvatskoj

Stav države ili društva prema multikulturalnosti vrlo se često ogleda u stavu i odnosu prema nacionalnim i etničkim manjinama. U Republici Hrvatskoj prava nacionalnih manjina regulirana su na zakonskoj (npr. *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina*, Narodne novine, 155/2002; *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*, Narodne novine, 51/2000, 56/2000), ali i ustavnoj razini (*Ustav Republike Hrvatske*). Republika Hrvatska je 1997. godine donijela *Odluku o proglašenju Zakona o potvrđivanju konvencije za zaštitu nacionalnih manjina* kojim je potvrdila *Okvirnu konvenciju za zaštitu nacionalnih manjina* usvojenu na Vijeću Europe 1994. godine, a čime se obvezala podnositi izvješća Vijeću Europe o zakonodavnim i drugim mjerama koje su poduzete za ostvarivanje načela izloženih u toj *Konvenciji*. Također, Vlada Republike Hrvatske za svako mandatno razdoblje objavljuje i *Operativni program nacionalnih manjina* kojim se određuju mehanizmi osiguranja zaštite prava nacionalnih manjina (Olujčić, 2021).

Nacionalna manjina se u kontekstu spomenutog *Ustavnog zakona* određuje kao skupina hrvatskih državljana tradicionalno nastanjenih u Republici Hrvatskoj s etničkim, jezičnim, kulturnim i/ili vjerskim obilježjima različitim od drugih građana Republike Hrvatske, a koji pritom imaju želju za očuvanjem tih obilježja. Prema popisu stanovništva iz 2021. godine, od 3 871 833 stanovnika Republike Hrvatske, njih se 240 079 izjasnilo pripadnikom neke od *Ustavom* utvrđenih nacionalnih manjina (6,2% stanovništva), što je za 1,2% (88 659 stanovnika) manje u odnosu na popis iz 2011. godine.

Pripadnici nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj, na temelju gore spomenutog *Ustavnog zakona*, svoja prava mogu ostvarivati u mnogo širem području od samog obrazovanja. Među pravima koja se posebno ističu su pravo na izjašnjavanje o pripadnosti nacionalnoj manjini, uporabu imena i prezimena na manjinskom jeziku i pismu, služenje svojim jezikom i pismom, privatno i u javnoj uporabi, te u službenoj uporabi, uporabu svojih znamenja i simbola te očuvanje tradicijskih naziva i oznaka, kulturnu autonomiju održavanjem, razvojem i iskazivanjem vlastite kulture, te očuvanjem i zaštitom svojih kulturnih dobara i tradicije, pristup sredstvima javnog priopćavanja i obavljanja djelatnosti javnog priopćavanja (primanje i širenje informacija) na jeziku i pismu kojim se služe, samoorganiziranje i udruživanje radi ostvarivanja zajedničkih interesa, zastupljenost u predstavničkim i izvršnim tijelima na državnoj i lokalnoj razini, te u upravnim i pravosudnim tijelima, sudjelovanje u javnom životu

i upravljanju lokalnim poslovima putem vijeća i predstavnika nacionalnih manjina, zaštitu od svake djelatnosti koja ugrožava ili može ugroziti njihov opstanak, ostvarivanje prava i sloboda te pravo na očitovanje svoje vjere te na osnivanje vjerskih zajednica zajedno s drugim pripadnicima te vjere.

Treba spomenuti i da političko-pravni kontekst nacionalnih manjina uglavnom obuhvaća etničke i vjerske skupine, što je uži pojam manjine u nekom društvu. Naime, postojanje različitih kulturnih skupina u određenom društvu nije obuhvaćeno samo postojanjem vjerskih i etničkih manjina. Različitost, kako je vide Abu-Laban i Gabriel (2002), može uključivati rod, dob, mjesto rođenja, obrazovanje, fizičke sposobnosti, seksualnu orijentaciju, državlanski status, političku ideologiju te brojne druge specifičnosti koje u sebi mogu sadržavati i različitu kulturu. Iz tog razloga Mesić i Bagić (2011) smatraju da je i dalje vrlo nejasno koji su konkretni kriteriji za priznavanje nekih razlika kao društveno relevantnih razlika.

2.3. Određenje multikulturalizma

Samovar i suradnici (2009) smatraju da ideje o kulturnim razlikama među ljudima nisu novina te da postoje oduvijek, no s obzirom na manjkavost ljudskog znanja o konceptu i funkcijama kulture, reakcija je na te razlike uglavnom bila negativna. No, smatraju autori (2009), u temeljima svakog definiranja multikulturalizma stoji kulturna raznolikost u smislu promicanja različitosti kultura na nekom području. Perotti (1995) multikulturalno društvo vidi kao mnoštvo skupina i različitih zajednica koje se razlikuju s obzirom na jezik, kulturu, etničko podrijetlo i religijsku, odnosno vjersku pripadnost, pri čemu se ne uzima u obzir njihovo prožimanje i interakcija. Za ovakvo je društvo sama koegzistencija navedenih skupina i zajednica na određenom području dovoljan izraz društvene pluralnosti, a njihova interakcija nije nužan uvjet suživota. Upravo zbog toga Čačić-Kumpes (2004) zauzima stav da se kod multikulturalizma radi o kulturnoj politici koja se temelji na prihvaćanju činjenice postojanja različitih kultura u nekom društvu ili na nekom prostoru, a čiji je cilj miješanje ili barem skladna koegzistencija. Uzimajući u obzir određenje multikulturalizma, koji uz etničke i nacionalne posebnosti sadržava i jezične, vjerske i druge socioekonomske različitosti unutar jednog društva (UNESCO, 2006), Portera (2008) definira pojam kao prisutnost najmanje dviju kultura na istom području, a kao cilj multikulturalizma ističe prepoznavanje sličnosti i razlika među njima. Iz

ovako postavljene definicije multikulturalizma, koja za kriterij ima geografsku pripadnost, Jelinčić i suradnici (2010) s pravom zauzimaju stav da se u konceptu multikulturalizma razne grupe promatraju kao zatvorene cjeline te da se smatra da je takva koegzistencija na određenom prostoru dovoljna za miran suživot i jednak odnos prema različitim grupama u nekom društvu. Također, u takvim odnosima, hijerarhijski odnosi moći većinske i manjinske kulture uglavnom se ne mijenjaju.

Iako, kako tvrdi Mesić (2006), multikulturalizam pretpostavlja pojedince i kulturno različite grupe koje se mogu potpuno integrirati u društvo bez gubljenja svoje posebnosti ili mogućnosti za punu participaciju u širem društvu, iz gore se navedenih razloga često smatra statičnim konceptom suživota (Perotti, 1995; Hrvatić, 2007; Bedeković, 2011; Buterin, 2013). Naime, taj mozaik različitih skupina prema etničkom porijeklu, jeziku, kulturi i vjeri, koji žive na nekom teritoriju (Hrvatić, 2007) u kontekstu multikulturalnosti uglavnom je moguće opisati kao statične i kvantitativne dimenzije višekulturalnosti na određenom području (Vrcelj, 2005). Također, kritike multikulturalizma vrlo su često usmjerene i prema odnosima većinske i manjinskih skupina u društvu. Goroshit i suradnici (2013) smatraju da se u većinskoj skupini multikulturalizam podržava samo na deklarativnoj razini, dok pri potrebi iskazivanja stavova prema nekim specifičnim aspektima multikulturalnosti ili specifičnim grupama ta podrška uglavnom izostaje ili su stavovi negativni. Deklarativna razina podržavanja multikulturalizma najviše dolazi do izražaja u situacijama kada se manjinskim skupinama proširuju neka prava ili se njihova prava izjednačavaju s pravima većinske skupine. Istraživanja manjinsko-većinskih odnosa po pitanju multikulturalnosti uglavnom pokazuju postojanje deklarativne podrške društvenoj multikulturalnosti kod pripadnika većinske kulture (Verkuyten i Thjis, 2002; Verkuyten, 2005; Čorkalo i Ajduković, 2008a), dok manjinske skupine uglavnom imaju pozitivne stavove prema multikulturalnosti i daju joj stvarnu podršku (Shamai i Hager, 2012; Goroshit i sur., 2013).

Navedene odnose i stavove prema multikulturalnosti moguće je sagledati kroz prizmu teorije socijalnog identiteta. Tajfel (1981) smatra da većinska grupa, s obzirom na to da je u poziciji moći u određenom društvu, ima moć promovirati vlastitu kulturu. Nametanjem vlastitih vrijednosti i ideologija pokušava se održati *status quo*. No, u situacijama u kojima manjinska skupina pokušava narušiti uspostavljeni *status quo*, većinska skupina pri osjećaju prijetnje vlastitom identitetu često pribjegava sprječavanju proširivanja prava koja toj skupini omogućuju uplitanje u dominaciju većinske skupine. Iz navedene teorije moguće je sagledati i

deklarativno prihvaćanje multikulturalizma od strane većinske skupine, ali i generalno prihvaćanje od strane manjinske.

S obzirom na to da u multikulturalnom društvu različite kulturne skupine pokušavaju postići različite ciljeve, multikulturalizam ima i različite učinke iz perspektive društvenog statusa skupina koje ga sačinjavaju. U tom odnosu društvenih skupina stavovi prema multikulturalnosti mogu se sagledati kao spektar u pet razina. Za Shamai i Paul-Benjamin (2004) prva razina je nepostojanje multikulturalnosti, druga označava već spomenutu deklarativnu multikulturalnost koja nema potrebu za promjenama u društvu, a treća folklorističku multikulturalnost. Ta razina označava poštivanje manjinskih grupa od strane većinske, ali samo u pogledu folklora te skupine. Naime, poštivanjem folklornih kulturnih obilježja, većinska skupina daje si legitimitet s ciljem izrade multikulturnih deklaracija. Četvrta razina označava simboličku multikulturalnost, točnije spremnost većinske skupine da prepozna neke važne aspekte manjinskih skupina unutar zajedničke kulture društva. Peta, a ujedno i posljednja, razina jednakosti multikulturalnosti označava praksu i promoviranje jednakosti među svim društvenim, etničkim, vjerskim i drugim skupinama nekog društva. Na taj se način osigurava uspostavljanje vlastitog identiteta i društvenog života manjinske skupine, ali kroz jednaku mogućnost pristupa i udjela u moći preveniraju postupanje iz pozicije moći većinske skupine.

Iako često kritiziran, koncept multikulturalizma u suštini nije negativan te nema negativnu konotaciju. Iako su multikulturalna društva obilježena brojnim stratifikacijama (etničkih, kulturnih, vjerskih, itd.) u osnovi je multikulturalizam priznanje ravnopravnosti svih kultura (Ninčević, 2009). Jednako tako, ideja multikulturalizma implicira jednaka kulturna i socijalna prava i mogućnosti svih skupina unutar nekog društva (Buterin, 2013), a može se shvaćati i kao „pokušaj pružanja jednakih prava različitim kulturnim skupinama koje dijele isti životni prostor“ (Buterin, 2013:37). Kao takav, multikulturalizam je i politički i sociološki pristup koji za cilj ima promociju vjerske, socijalne, kulturne i druge raznolikosti određenog društva.

Na koncu, bitno je naglasiti i da termin „multikulturalizam“, prema Meer i Modood (2012), mijenja svoje značenje ovisno o kontekstu. Primjerice, sjevernoameričko i europsko poimanje termina značajno se razlikuju. Ivanković (2017a) je mišljenja da se u Sjevernoj Americi radi o pitanjima manjinskih skupina koje nemaju taj status, ali imaju posebna prava

(npr. Indijanci), dok se u Europi radi o suodnosu skupina na istom teritoriju, koji se ne razlikuju pravima od ostatka društva (npr. Katalonci i Baski u Španjolskoj). Jednako tako, budući da se radi o složenom konceptu, i manifestacije multikulturalizma mogu biti razne. Jevtić (2012) ističe da se može govoriti o kooperativnom, tradicionalnom, liberalnom, lijevom liberalnom te kritičkom, odnosno samorefleksivnom multikulturalizmu. Pristupi navedenih oblika multikulturalizma kreću se od suživota bez isprepletanja etničkih grupa, što je slučaj u kooperativnom multikulturalizmu, pa sve do prihvaćanja jednakosti u razlikama te međusobnog priznavanja različitih kultura, što je princip na kojem počiva samorefleksivni multikulturalizam. Neki istraživači (usp. Puzić, 2009a) smatraju da je multikulturalizam krovni pojam koji obuhvaća širok raspon institucijskih rješenja kojima je cilj afirmacija manjinskih identiteta, dok je interkulturalizam samo jedno od tih rješenja koje je specifično za europski kontekst.

Unatoč brojnim kritikama kojima je (bio) izložen, koncept multikulturalizma uspio se održati i kao teorijski okvir kojim se objašnjavaju susreti i suživot pripadnika različitih kultura, ali i kao praktični pristup složenim međukulturnim odnosima. No, njegovi osnovni postulati i principi pasivne koegzistencije pripadnika različitih kultura na nekom području nisu dostatni da bi se kroz miran suživot i međusobno uvažavanje pripadnika različitih kultura, posebice u vremenu kada su međukulturalni kontakti (gotovo) svakodnevnica, osigurao napredak i razvoj društva. Dakle, kao što postojanje etničkih ili bilo kojih drugih manjina u određenom društvu ne osigurava i njihovu interakciju, multikulturalnost nekog društva ne uključuje i njegovu interkulturalnost. Iz te se potrebe, kao nadogradnja multikulturalizmu, javlja *interkulturalizam*.

3. INTERKULTURALIZAM

3.1. Povijesni razvoj interkulturalizma

Iako interkulturalizam ima dugu tradiciju, teorijski i konceptualno nastaje nešto kasnije od multikulturalizma, točnije 1970ih godina. To je ujedno i vrijeme kada se brojne europske zemlje, prije svega Njemačka, Francuska, Belgija i Nizozemska, suočavaju s masovnim migracijama (Poletti, 1992, prema Buterin, 2013). Naime, Jagić (2002) naglašava da je u to vrijeme bilo više od 20 milijuna ljudi izvan svoje domovine. S obzirom na to da europsko stanovništvo uglavnom čine autohtoni narodi, za razliku od američkog i kanadskog konteksta koje predstavljaju imigrantske zemlje, migracijska se pitanja do tada uglavnom nisu bavila stalnim boravkom stranaca u zemlji, nego privremenim radnim boravkom. Samim time, navodi Buterin (2013), imigrantske zemlje u Europi nisu imale doseljeničke politike, nego je prevladavala praksa zapošljavanja stranaca putem bilateralnih aranžmana. Također, unutar Europe, sve do druge polovice 20. stoljeća, prevladava trend iseljavanja, a otprilike u isto vrijeme dolazi i do povratka iseljenika iz bivših kolonija u matične zemlje (Katunarić, 1994). Uz to, postoje i subjektivni razlozi kašnjenja u odnosu na američki i kanadski multikulturalizam. Heckmann (1992, prema Puzić, 2009b) ističe da je upravo kultura u europskoj prošlosti služila kao osnovica političke homogenizacije te da je europski kontinent uglavnom obilježen tradicionalnim eurocentrizmom koji je služio kao obrana od useljavanja stranaca. Povijest pokazuje da su najveći kolonizatori upravo zemlje europskog kontinenta pa se djelomično iz takvog povijesnog naslijeđa može tumačiti njihov otpor useljavanju. Isto tako, velike su europske kolonizatorske sile uglavnom iseljavale svoje stanovništvo u strane zemlje sa svrhom kolonizacije te im je koncept useljavanja stranog stanovništva bio nepoznanica.

U pokušaju rješavanja ovih izazova, sa svrhom priznavanja nacionalnog i kulturnog identiteta i integracije imigranata, uz načelnu se podršku Vijeća Europe intenziviraju rasprave o kulturnim identitetima (Buterin, 2013). No, prijedlozi novih imigracijskih politika nisu naišle na apsolutno odobravanje političkih struktura u Europi. S obzirom na to da su se potrebne promjene trebale događati na političkom, ali i zakonodavnom planu, mnoge su zemlje smatrale da se u interkulturalizmu radi o ljevičarskim projektima kojima je cilj rušenje tradicionalnih vrijednosti nacionalnih država (Jagić, 2002). Ipak, bez obzira na stanovite otpore, Vijeće Europe prihvatilo je politiku interkulturalizma kao aktivnu platformu suživota različitih kultura (Buterin, 2013).

Problemi ravnopravnosti u europskim zemljama vrlo se rano počinju povezivati s odgojem i obrazovanjem djece migranata u tim zemljama. Štoviše, Previšić (1994) smatra da se i sam pojam interkulturalizma javlja u kontekstu novog pristupa obrazovanju imigranata koji predlaže radna grupa *Europskog savjeta za kulturu* 1975. godine. No, Secco (1992, prema Buterin, 2013) smatra da se time, bez obzira na korištenje pojma, još uvijek nije radilo o interkulturalnoj pedagogiji, nego uglavnom o pedagogiji emigracije koja smjera ka reintegraciji djece povratnika u domovinu. Težište tog pedagoškog pristupa bilo je usmjereno na rješavanje jezičnih problema djece imigranata uz istovremeno stvaranje prilika za očuvanje domicilnih jezika i kultura ne bi li se omogućio bezbolan povratak u matičnu zemlju u bilo kojem trenutku (Bedeković, 2011). Vijeće Europe ovu je strategiju prihvatilo kao „strategiju dvostruke staze“ (Portera, 2008). Međutim, s obzirom na to da se vrijeme boravka roditelja u stranoj zemlji produžavalo, pokušalo se iznaći novi i prikladniji oblik suživota, a onda i odgoja i obrazovanja. Na tom je tragu Ministarstvo nacionalnog obrazovanja u Francuskoj 1978. godine uvelo pojam interkulturalne pedagogije (Ongini, 1991, prema Buterin, 2013). Uz to, naglašava Begić (2017), Njemačka je u razdoblju od 1970-tih do 1980-tih započela s interkulturalnom pedagogijom pod nazivom *Ausländerpädagogik*, koja je za cilj imala integraciju djece imigranata u postojeći odgojno-obrazovni sustav, smanjenje konflikata između Nijemaca i imigranata te osnaživanje kulturnog identiteta učenika imigranata. Taj je koncept zbog oštih kritika usmjerenih na broj imigrantskih učenika koji ne završavaju školovanje zamijenjen novim pod nazivom *interkulturalno razumijevanje* (Knigge, 2013, prema Begić, 2017).

Previšić (1987) navodi nekoliko modela odgoja i obrazovanja koji su dominantno prevladavali u Europi sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća. Prije svega, to je *Model potpune brige za djecu migranata* koji je usvojen u Švedskoj, Danskoj i Nizozemskoj. U navedenom modelu materinski jezik tretiran je kao strani, dok je organizacija nastave bila u potpunosti stvar zemlje domaćina. Drugi dominantni model je *Model uključivanja djece migranata u postojeće škole*, što je bio model koji se koristio u Njemačkoj, Austriji, Francuskoj i Švicarskoj. Da bi djeca migranata uopće imale pristup takvom školovanju morala su savladati jezik domaćina, a zemlja porijekla odabirala je nastavne sadržaje koje su učenici mogli pohađati kao dopunsku nastavu. Na koncu, u Bavarskoj je postojalo školovanje po *Modelu tzv. „stranih škola“* koje je u potpunosti bilo u nadležnosti zemlje porijekla. Na taj su način djeca migranata bila još izoliranija od djece iz domaće kulture, a samim time im se i dodatno otežavala ikakva međukulturalna komunikacija. No, nijedan od navedenih modela nije riješio sve probleme s

kojima su se suočavali migranti i njihova djeca. Štoviše, mnoštvo poteškoća iz tih vremena prisutno je i danas, a sve većim priljevom novih imigranata s područja Bliskog istoka, sjeverne Afrike, a unazad godinu dana i Ukrajine, europske se zemlje suočavaju s novim kušnjama kako humanitarnog tako i interkulturalnog aspekta. Rješenju tih poteškoća nipošto ne ide u prilog ni sve veći bijeg od interkulturalizma u politikama europskih zemalja u čijem temelju uglavnom stoji strah među većinskim skupinama stanovništva od ugroze njihovog načina života, a s njim i porast desno ekstremnih političkih struja (Kymlicka, 2012).

Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu“ (2011) Vijeća Europe navodi da korpus ljudskih prava potvrđuje jednakost, ali i posebnost svih ljudi te odriče mogućnost zamjene interkulturalizma asimilacijom. Naime, asimilacija dijelom negira mogućnosti društvene raznolikosti, dok interkulturalizam počiva na uvažavanju dostojanstva svakog čovjeka, poštivanja ljudskih prava i demokratskih načela te vladavine prava (Putnik, 2019). Treba naglasiti da je, uz Vijeće Europe, svoj doprinos interkulturalizmu dao i UNESCO. Ta je organizacija 1974. i 1976. godine na Generalnim konferencijama u Parizu i Nairobiju iznjedrila dokumente koji se odnose na preporuke o odgoju za međunarodno razumijevanje, mir, ljudska prava i slobode čovjeka, prava djeteta i mladih na svestrani odgoj i obrazovanje na materinskom jeziku, odnosno odluku prema kojoj se svakoj kulturi treba priznati njezina autentičnost (UNESCO, 1975, 1977). Također, člankom 4. *Konvencije o zaštiti i promicanju raznolikosti kulturnih izričaja (The Convention of the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions)*, koja je usvojena 2005. godine na Generalnoj konferenciji u Parizu, stavlja se naglasak na promicanje interkulturalnog dijaloga među kulturama, a interkulturalnost se određuje kao postojanje i ravnopravna interakcija različitih kultura te kao mogućnost stvaranja zajedničkih kulturnih izraza temeljem dijaloga i uzajamnog uvažavanja (UNESCO, 2007).

Prema tome, činjenica da se interkulturalizam i dalje problematizira i tematizira nedvojbeno svjedoči o složenosti tog koncepta. Jednako tako, još uvijek nije zaživio niti jedan program zajedničkog odgoja i obrazovanja djece različitih kultura koji bi u potpunosti zadovoljio potrebe i zahtjeve djece manjinskih kultura i većinskog društva. Sve navedeno upućuje na to da, iako je prošlo više od 50 godina od prvih teorijskih i konceptualnih okvira interkulturalizma, još uvijek postoje brojna područja i ljudske aktivnosti u kojima je potrebna učinkovitija i sustavnija implementacija njegovih postulata, a među kojima je i sustav odgoja i obrazovanja.

3.2. Pojmovno određenje interkulturalizma

Razlika između interkulturalizma i multikulturalizma može se očitati već u njihovim prefiksima. Prefiks *multi*, koji označava mnoštvo, i prefiks *inter* koji se prevodi riječju *između*, ukazuju na to da se ne radi o istoznačnicama. Prefiks *inter* u ovom se slučaju može se tumačiti kao postojanje pozitivnih interakcija među svim pripadnicima društva, čime se dijelom nadvladava puko postojanje više različitih kultura na određenom prostoru. Bit interkulturalizma, posebice ako se iščitava iz spomenutog prefiksa, označena je kao uzajamna interakcija među kulturama, dok je smisao multikulturalizma u kulturnoj raznolikosti (Buterin, 2013). Portera (2008) navedenim prefiksom pretpostavlja interakciju među kulturama uz nužno priznavanje jednakovrijednosti manjinskih kultura, a ne samo priznavanje činjenice postojanja manjinskih kultura na nekom prostoru. Samim time, ovdje se ne radi o suprotnim terminima, nego nadvladavanju multikulturalizma interkulturalizmom. Čačić-Kumpes (1999) naglašava da je interkulturalizam nastao upravo kao kritika statičnog shvaćanja kulture u multikulturalizmu. Na koncu, navodi Buterin (2013:44), „u pristupu Vijeća Europe, multikulturalizam se također razumije kao stanje, odnosno kao skup različitih kultura, za razliku od interkulturalizma koji se razumije kao dinamičan proces, odnosno kao interakcija i dijalog.“

Za razliku od multikulturalizma, kod interkulturalizma se ne radi samo o susretu među kulturama i mirnom suživotu, nego je, tvrdi Biagoli (2005, prema Piršl, 2011), riječ o kvalitetnom znanju koje se postiže stalnim informiranjem i proučavanjem. Procesom stjecanja znanja kroz informiranje i proučavanje te interakciju i suodnos kultura postiže se dinamičan odnos kojemu je cilj što bolje razumijevanje drugih kultura, a kroz razumijevanje i senzibiliziranje za navike, običaje, tradicije, ali i poteškoće s kojima se druge kulture susreću. Podizanjem svijesti o aspektima različitih kultura, kao i o okolnostima u kojima se pripadnici različitih kultura nalaze, potiče se uvažavanje manjinskih zajednica, zajedništvo i suživot različitih kultura, tolerancija i međusobna solidarnost te promiče nenasilno rješavanje sukoba, ali i smanjenje stereotipa, predrasuda i ksenofobije (Bedeković, 2012).

Za Kymlicku (2012) je smisao interkulturalizma u razvoju novih modela demokratskog građanstva koji su prije svega utemeljeni na ljudskim pravima. Ovakvom promjenom paradigme, smatra autor (2012), ujedno bi se promijenili i nedemokratski odnosi u društvima. Ninčević (2009) naglašava da je dimenzija dijaloga upravo ono što interkulturalizmu daje otvorenost i socijalnu dimenziju, a Dervin (2010) ističe da se ovdje ne radi o jednostavnom

konceptu kojim se pokušava različitim kulturama omogućiti opstojnost, nego je u pitanju koncept koji pokušava sve članove nekog društva u njihovoj svakodnevici ujediniti u stalnom dijalogu, bez obzira na njihove kulturne razlike. Interkulturalizam uključuje identitete pojedinaca iz raznih kultura koji se pri susretu ne spajaju u jedan identitet, nego kreativno i s empatijom ojačavaju i obogaćuju jedan drugoga (Dervin i Gross, 2016). U tom se pogledu ne radi samo o razmjeni jezika, običaja i svih onih elemenata koji čine kulturu pojedinca, nego u svakodnevnoj izgradnji društva kroz konstruktivan dijalog.

Uz to, interkulturalizam je aktivna razmjena iskustava i vrijednosti među različitim kulturama, odnosno oblik obrazovanja kojim se učenicima, odnosno djeci i mladima, omogućuje bolje snalaženje u odnosima s drugima, proširivanje iskustva te doživljaj drugačijih kulturnih obilježja unutar svojeg okruženja (Perotti, 1995). Nesumnjivo je i da je uloga učitelja u promicanju interkulturalizma nezamjenjiva. No, tim više što učitelj ima ulogu voditelja učenika, njegov stav i odnos spram interkulturalizma važni su za buduća iskustava i doživljaje učenika proizašlih iz susreta s kulturnim različitostima.

Također, u teorijskim raspravama i istraživanjima interkulturalizma vrlo se često susreću pojmovi poput *kroskulturalizma* ili *transkulturalizma*, koji se nerijetko koriste i kao sinonimi interkulturalizmu. Iako se radi o pojmovima i konceptima koji se vrlo često isprepliću, ovdje nije riječ o istoznačnicama. Kroskulturalizam, kako objašnjavaju Fennes i Hapgood (1997), ima komparativnu funkciju. Naime, ovaj koncept ima svrhu usporedbe različitih kulturnih obilježja. S druge strane, transkulturalizam je povezan s kulturnim stvaralaštvom te se pod tim konceptom pokušava odrediti prožimanje, odnosno prijelaze među kulturama pri svakom kulturnom stvaralaštvu te, samim time, njegov univerzalni karakter (Dragojević, 1999). Primjerice, tim se konceptom može objasniti europsko kulturno stvaralaštvo budući da ga, zbog brojnosti kulturnih utjecaja na europskom tlu, uglavnom nije moguće pripisati samo jednoj kulturi. Dakako, društveno-politička je praksa svakog europskog naroda prikazivati svoje kulturno stvaralaštvo kao vlastito autentično kulturno naslijeđe, no smisao transkulturalizma odnosi se na prihvaćanje činjenice da je svako kulturno stvaralaštvo zapravo pod utjecajem brojnih kultura. Iz tog se razloga vrlo često može susresti s pojmovima *transnacionalna kultura* ili *transkultura*.

4. INTERKULTURALNA KOMUNIKACIJA

4.1. Komunikacija

S obzirom na to da je komunikacija temelj svakog ljudskog odnosa, prije detaljnijeg problematiziranja interkulturalne komunikacije potrebno je odrediti što je uopće komunikacija.

Riječ komunikacija dolazi od latinskog naziva *communicatio*, što se u hrvatskom jeziku prevodi kao *davanje i primanje informacija*⁸. Komunikacija se može odvijati govorom, pri čemu je jezik, prema Kovačeviću (1997), označen kao arbitraran sustav znakova koji omogućuje da se iz ograničenog broja riječi složi neograničen broj sintaktičkih kombinacija. Na taj nam se način omogućuje iskazivanje vrijednosti, pogleda na svijet, viđenja okoline te općenito međuljudskih odnosa (Španja, 2019). Budući da je jezik osnovno sredstvo ljudskog sporazumijevanja, smatra se i univerzalnim ljudskim fenomenom, odnosno medijem ljudske komunikacije. Za Saville-Troike (2003) jezik ima funkciju postizanja političkih ciljeva, kreiranja društvene identifikacije, održavanja društvene kohezije i sl. Uz to, brojni autori smatraju i da jezik ima i etničku, kulturnu i društvenu funkciju (Philipsen, 1989; Edwards, 2009). Također, jezik kao semiotički proces nije moguće izdvojiti iz procesa komunikacije, odnosno samo u komunikaciji jezični kodovi mogu dobiti svoje potpuno semantičko značenje i određenje (Kohler, 2015). Komunikacijske pak funkcije jezika uključuju razgovor, razmišljanje, kontrolu stvarnosti, čuvanje povijesti, izražavanje osjećaja, socijalizaciju, enkulturaciju te izražavanje identiteta (Samovar i sur., 2009).

S druge strane, komunikacija može biti i neverbalna, što znači da se odvija pokretima ruku, mimikom, gestama, izrazom lica, položajem tijela, dodirima, vanjskim izgledom te mnogim drugim znakovima koji ne uključuju korištenje jezika. Upravo ovi i slični elementi komunikacije, ističe Španja (2019), prenose najbitnije oznake pojedine kulture, društva i pojedinaca. Samim time, poruke koje šaljemo neverbalnim putem često mogu biti i značajnije od onih koje se prenose jezikom, a Radošević (2020) tvrdi da ovaj oblik komunikacije obično snažnije prenosi emocionalne komponente poruke. Bovee i Thill (2013) navode i postojanje paraverbalne komunikacije u kojoj se poruka šalje verbalnim putem, no glas služi i za ostvarivanje funkcija neverbalne komunikacije, bilo da govorimo ubrzano, usporeno, s pauzama, tiho ili pak podignutog tona.

⁸ Hrvatski jezični portal „komunikacija“ (dostupno na web-stranicama: https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=eltvXxA%3D&keyword=komunikacija)

Na temelju navedenog, Bedeković (2011:99) ističe da „komunikaciju možemo smatrati svim onim što se događa kada osoba odgovara na ponašanje ili na neki dio ponašanja neke druge osobe“, dok je za Milišu (2008) komunikacija društveni proces razmjene informacija. Pružanje informacija može postojati i jednostrano, no dijalog kao dvosmjerna komunikacija nužan je u postizanju uzajamnog razumijevanja pa, na koncu, i prihvaćanja drugih i drugačijih. Komunikacijom se tako utječe na druge, razmjenjuju se informacije te mijenja svijest i ponašanje. Zato se ona s pravom smatra sredstvom kojim čovjek utječe na svijet oko sebe.

Pri komunikaciji se primaju informacije kroz jedan ili više osjetilnih kanala. No, pri direktnoj komunikaciji najčešće se informacije dobivaju preko glasa druge osobe, sadržaja komunikacije i neverbalnih znakova. S obzirom na veći broj kanala kojima možemo primiti informacije, ali i mnogo elemenata izvan samog prijenosa poruke, Španja (2019) upozorava i na 6 osnovnih komunikacijskih zabluda:

1. *Komuniciranje je nešto što svi znaju, a dobro komuniciranje samo je po sebi razumljivo.* Budući da se komunicira svakodnevno, često se čini da je sposobnost dobre komunikacije urođena, no radi se o vještini koju je potrebno sustavno razvijati.
2. *Komunikacija se odvija riječima.* Iako se riječi koriste svakodnevno i putem njih se komunicira, većina komunikacije odvija se neverbalno.
3. *Svemoć ili nemoć komunikacije.* S obzirom na to da na komunikaciju utječu brojni elementi, govoreći o njezinim učincima nije primjereno govoriti u apsolutnim terminima, bilo naglašavajući njezinu moć bilo nemoć.
4. *Komunikacija se može izbjeći.* Budući da se ne komunicira samo riječima, odbijanje razgovora, izlazak iz prostorije ili pak okretanje glave također je oblik komunikacije i ne može se izbjeći.
5. *Komunicira se svjesno i namjerno te se u potpunosti može vladati komunikacijom.* Ako se prihvati mogućnost neverbalne komunikacije, prihvaćaju se i njezini učinci. Samim time, tvrditi da se vlada komunikacijom tvrdnja je poput one da se vlada crvenilom lica, drhtajem glasa, klecanjem koljena i sl. Pri komunikaciji se događaju i verbalna i neverbalna ponašanja na koje je teško ili gotovo nemoguće utjecati.
6. *Opsežnijom se komunikacijom ostvaruju bolji odnosi i bolje rješavaju problemi.* Opsežnom komunikacijom često se može polučiti suprotan učinak od

željenog te produbiti sukob. Smirivanje sukoba moguće je postići i prekidom komunikacije, a odluke o nastavku, produbljivanju ili prekidu komunikacije ovise o kontekstu situacije, ali i komunikacijskim vještinama sugovornika.

Bovee i Thill (2013) detektirali su prepreke koje se mogu dogoditi u komunikaciji, a kojima se poruka iskrivljava ili ne dolazi do njezinog primatelja. Buka i smetnje mogu odvući pozornost primatelja poruke, a smetnje mogu biti i osobne prirode, poput trenutnih misli i osjećaja kojima se sprječava fokusiranje na poruku koju je potrebno primiti. Također, primanje više informacija istovremeno može stvoriti zagušenje u porukama koje primatelj treba primiti. Nadalje, vanjske intervencije poput upadanja u razgovor ili tehničkih smetnji mogu zaustaviti ili promijeniti značenje poruke. Komunikacijski kanal može u potpunosti biti prekinut i poruka ne mora stići do njezinog primatelja. Svi oblici ometanja, sprječavanja ili iskrivljavanja prvotne poruke nazivaju se komunikacijskim šumovima. Oni se mogu pojaviti u bilo kojem trenutku od slanja do primanja poruke i nije ih moguće u potpunosti ukloniti, no čistom komunikacijom i dobrim komunikacijskim vještinama moguće ih je svesti na minimum. Osim navedenih čimbenika, uspješnost komunikacije ovisi i o karakteristikama osoba koje sudjeluju u istoj, kao što su osobine ličnosti, stavovi, osjećaji i iskustva (Bedečković, 2011).

4.2. Interkulturalna komunikacija

U užem smislu riječi, interkulturalnu komunikaciju može se shvatiti kao komunikaciju među pripadnicima različitih kultura. No, specifičnost interkulturalne komunikacije nije moguće okarakterizirati isključivo komunikacijom među pojedincima različitih kulturnih pripadnosti. Naime, u ovom obliku komunikacije primatelj i pošiljalatelj poruke nemaju istu kulturnu pozadinu pa samim time nemaju niti jednake vrijednosti, uvjerenja i stavove, što može utjecati na kategorizaciju, organizaciju te razumijevanje poruka koje pojedinac šalje, ali i prima (Penbek i sur., 2009). Tome je tako jer razlike u kulturi nose sa sobom i razlike u komunikaciji. Prema tome, u interkulturalnoj se komunikaciji veći naglasak pokušava staviti na komunikacijski proces, nego na kulturne karakteristike sugovornika (Španja, 2019).

U relevantnoj literaturi moguće je pronaći mnoštvo definicija interkulturalne komunikacije. Budući da su i komunikacija, ali i interkulturalna komunikacija izuzetno rasprostranjeni termini, mnogi su autori ponudili svoja određenja, no često se zapravo radi o reinterpretaciji istih ideja. Za Bennett i Bennett (2004) interkulturalna komunikacija je

spособnost učinkovitog komuniciranja u situacijama u kojima se susreću pripadnici različitih kulturnih pripadnosti te sposobnost odgovarajućeg povezivanja u različitim kulturnim kontekstima, pri čemu se naglasak stavlja na ponašanje koje je usko povezano s mislima i emocijama. Bennett (1993b) također ističe i da je interkulturalna osjetljivost temelj kvalitetne interkulturalne komunikacije. Ova komunikacija jednako se odnosi na komunikaciju između kulturno različitih pojedinaca unutar jednog društva (kao što je slučaj komunikacije među pripadnicima različitih kultura u nekom društvu), kao i razlika na globalnoj, svjetskoj razini u kojoj se komunikacija odvija među pripadnicima različitih kultura koji nisu pripadnici istog društva (Bennett, 2013a). Gotovo istovjetne stavove ranije je iznio i Allwood (1985) tvrdeći da različita kulturna podrijetla ne podrazumijevaju samo međunacionalne kulturne razlike, odnosno kulturne razlike različitih društava, nego i razlike koje se odnose na brojne kulture koje postoje unutar jedne nacionalne zajednice.

Bovee i Thil (2013) uspoređuju interkulturalnu komunikaciju s procesom slanja i primanja poruka među pripadnicima različitih kultura, što može utjecati na različitu interpretaciju primljenih poruka bez obzira na to jesu li one verbalne ili neverbalne. S obzirom na to da komunikacija ni inače nije jednostavan proces, u interkulturalnoj komunikaciji sama izmjena poruka postaje još složenija te od sugovornika zahtijeva dodatna znanja, vještine, pristup i stavove ne bi li takva komunikacija bila uspješna. Slijedom toga, Piršl (2005) naglašava nužnost poznavanja verbalnog i neverbalnog kodnog sustava neke zajednice za ostvarivanje uspješne komunikacije, dok Bedeković (2010) kao temeljne aspekte interkulturalne komunikacije ističe percepciju, te verbalnu i neverbalnu komunikaciju. S obzirom na to da su oblici komunikacije, jezik, ali i ponašanja, produkt određene kulture, samim razlikovanjem kultura razlikuju se i ponašanja njezinih pripadnika. Iz tog se razloga pogreške pri interpretaciji značenja neke poruke mogu tražiti u međuljudskim kulturnim razlikama i njihovom životnom iskustvu (Bedeković, 2010). To je zato što je interkulturalna komunikacija ujedno i kulturna različitost u percepciji stvari i društvenih događanja u svakodnevicu, a međuovisnost kulture i komunikacije manifestira se kroz percepciju stvari i situacija. Samim time, kultura ne može postojati bez komunikacije i obrnuto, što naglašava i Hall (1976) tvrdeći da su kultura i komunikacija simbiotski povezani. Jednako tako, Samovar i suradnici (2009) tvrde da je interkulturalna komunikacija interakcijski proces među ljudima različite kulturne pripadnosti i jezičnih obilježja u kojem sudjeluju i verbalni i neverbalni oblici komunikacije, a ovakva se komunikacija odvija kada pripadnici jedne kulture stvaraju i šalju poruke razumljive

pripadnicima druge kulture. Uz to, autori (2009) navode jezik, slobodu izbora i posljedice svake komunikacije kao međusobno povezane sastavnice kojima se utječe na kvalitetu komunikacije, ali i interkulturalnog razumijevanja. Naime, jezik je otvoren sustav i pruža mogućnost beskonačnog širenja rječnika i učenja, dok sloboda izbora omogućuje odluku o tom učenju i stjecanju novih znanja i spoznaja te usvajanju informacija o različitim kulturama i njihovim članovima. Na koncu, djelovanje, a komunikacija u tom pogledu jest djelovanje, ostavlja tragove na oba sugovornika te ju je potrebno koristiti s oprezom i sviješću o njezinim učincima. Nerazumijevanje ili neprihvatanje svake od sastavnica mogu dovesti do poteškoća u komunikaciji među pripadnicima različitih kultura koje rezultiraju predrasudama, stereotipizacijom, etnocentrizmom, ksenofobijom i sl. Samovar i suradnici (2009) naglašavaju upravo predrasude i stereotipe kao najčešće prepreke interkulturalnoj komunikaciji.

Stereotipi nastaju generalizacijom grupe ljudi koja pripada nekoj kulturi, pri čemu se jednake osobine pripisuju svim članovima te grupe bez obzira na njihove međusobne razlike i ne moraju nužno imati negativnu konotaciju. Radošević (2020) je mišljenja da su stereotipi specifična svojstva koja se pripisuju pripadnicima određenih grupa, a ona mogu biti točna ili netočna. Najčešće se radi o nenamjernim i automatskim predodžbama koja su naučena tijekom školovanja, iz iskustva, preuzeta od članova obitelji, medija, bliskih društvenih skupina i sl. S druge strane, iako blizak pojam, predrasuda je uvijek negativan ili neprijateljski stav prema drugima koji se formira zbog pripadnosti drugačijoj kulturnoj ili društvenoj zajednici. Radošević (2020) ističe i da se predrasudama gotovo uvijek vrijeđaju rasna, spolna, religijska, politička ili neka druga obilježja pojedinaca te su vrlo često razlog sukoba među društvenim i/ili kulturnim skupinama. Uz predrasude i stereotipe, neke od najčešćih prepreka u interkulturalnoj komunikaciji su pretpostavke o sličnostima, odnosno pretpostavke da ne postoje kulturne razlike među pripadnicima različitih kultura ili da te razlike nisu značajne, zatim korištenje različitih jezika i stilova komunikacije, pogrešne interpretacije neverbalnih poruka, potreba za vrednovanjem, odnosno potreba za procjenjivanjem druge kulture iz pozicije vlastite te jake emocije poput anksioznosti (Barna, 1998). Uz navedene, Drandić (2013) dodaje i etnocentrizam, rasizam, ksenofobiju, religiju, nepoštivanje i nepoznavanje društvenih normi te odnos prema vremenu i prostoru.

Da bi se savladale navedene prepreke i izbjegli problemi pri interkulturalnoj komunikaciji, Harris i suradnici (2004) navode deset općenitih razlika među pojedincima s obzirom na kulturu kojoj pripadaju. Za uspješnu interkulturalnu komunikaciju treba imati na

umu da različite kulture imaju različit(u): osjećaj samog sebe i prostora, komunikaciju i jezik, odjeću i izgled, prehrambene navike, vrijeme i svjesnost o vremenu, odnose, vrijednosti i norme, vjerovanja i stavove, učenje, radne navike i prakse. Poznavanje ovih i sličnih okvira unutar kojih se kulture općenito razlikuju može poslužiti u pristupu i razumijevanju kulturalnih različitosti među sugovornicima. S obzirom na to da se prepreke zbog razlika među kulturama savladavaju njihovim osvještavanjem te razvojem na osobnom planu, što kroz stjecanje znanja o drugim kulturama, što kroz razvoj komunikacijskih vještina za interakciju s drugima, izbjegavanjem kontakata s drugim kulturama prepreke se ne mogu prevladati, nego se dodatno produbljuju. Iz tog se razloga čini ključnom učiteljeva sposobnost učinkovite komunikacije sa svim učenicima, a posebice s onima koji ne pripadaju njihovom kulturnom krugu.

S ciljem što kvalitetnije interkulturalne komunikacije, Novinger (2001) je ponudila neke od smjernica za razvoj interkulturalne komunikacijske kompetencije. Prije svega, poznavanje vlastite kulture može pomoći pri komunikaciji s pripadnicima drugih kultura. Također, motivacija za komunikaciju s pripadnicima drugih kultura može polučiti brojnim dobrobitima na osobnom planu, od osjećaja ugone u toj komunikaciji pa sve do osiguravanja egzistencije ukoliko je potrebno. Uz to, potrebno je biti pozitivan te koristiti stečena znanja i vještine, a koja mogu biti od pomoći pri prevladavanju etnocentrizma. Također, ista ta znanja mogu pomoći i kod prepoznavanja, tumačenja, a potom i prihvaćanja pravila na kojima počivaju odnosi u drugim kulturama. Za pravila je vezana i kategorija konteksta svake kulture, ali i prilagodba drugim kulturama u danoj situaciji. Na koncu, potrebno je preuzeti odgovornost za uspješnu komunikaciju dok, univerzalno gledajući, uspješna interkulturalna komunikacija obuhvaća brojne osobine koje se razvijaju kroz interkulturalnu osjetljivost, poput pozitivnih stavova, sposobnosti prilagodbe, truda te preuzimanja odgovornosti.

5. INTERKULTURALNA KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA

5.1. Pojmovno određenje

Interkulturalna komunikacijska kompetencija (eng. *Intercultural Communication Competence – ICC*) vrlo se često u literaturi može pronaći samo pod nazivom *interkulturalna kompetencija*. No, ponekad se naziva i kros-kulturalnom kompetencijom, multikulturalnom kompetencijom, interkulturalnom učinkovitošću, interkulturalnom komunikacijskom osjetljivošću, kulturalnom kompetencijom te brojnim drugim nazivima koji, u konačnici, opisuju isti koncept (Ruben, 1989; Deardorff, 2011). Kim i Ruben (1992) smatraju da prednost treba dati složenicama u kojima se koristi „interkulturalno“, a ne neki drugi naziv ove kompetencije (multikulturalno, kros-kulturalno i sl.), jer taj termin nije opterećen nikakvim kulturnim svojstvima niti je vezan za ijednu specifičnu kulturu ili jezični koncept. Uz to, Bradford i suradnici (2000) su meta-analizom znanstvenih radova koji su istraživali ovu kompetenciju ustanovili da znanstvenici uglavnom preferiraju naziv interkulturalna (komunikacijska) kompetencija, dok ostale nazive ove kompetencije slabo ili uopće ne prihvaćaju. Budući da je naziv „interkulturalno“ uvriježen u gotovo svim domaćim znanstvenim, pa i govornim, praksama, u radu se koristio taj naziv.

Interkulturalna komunikacijska kompetencija uglavnom se odnosi na sposobnost pojedinca da se uspješno uklopi u kontekst interkulturalnog dijaloga, ali i da taj kontekst ispravno tumači (Chen i Starosta, 1996; Hammer i sur., 2003). Na osnovu brojnih istraživanja i znanstvenih definicija ovog konstrukta, Vijeće Europe (Council of Europe, 2014) ističe da se interkulturalna kompetencija sastoji od stavova, znanja, shvaćanja, vještina i postupaka koji čine sklop koji omogućuje pojedincima ili grupi da razumiju i poštuju pripadnike drugih kultura, zatim da prikladno, učinkovito i s poštovanjem reagiraju u interkulturalnoj komunikaciji, uspostavljaju pozitivne i konstruktivne odnose s njima te, pri tim odnosima, razumiju sebe i svoje mnogostruko kulturno naslijeđe. Također, *Konceptualni i operacionalizacijski okvir za stjecanje interkulturalnih kompetencija* (2013) koji je objavio UNESCO ističe da se kod interkulturalne kompetencije ne radi samo o posjedovanju relevantnog znanja o nekoj kulturi i problemima koji mogu ugroziti interakciju članova različitih kultura, kao ni o pozitivnim stavovima koji omogućuju uspostavljanje i održavanje kontakata među pripadnicima različitih kultura, nego i o lingvističkim, odnosno jezičnim

kompetencijama sugovornika u tom odnosu. Naime, iako pojedinac posjeduje sve odlike interkulturalno kompetentne osobe, nemogućnost ostvarivanja komunikacije s kulturno različitim pojedincima zbog jezične nekompetentnosti može ugroziti njegovu interkulturalnu kompetentnost. Upravo se iz tog razloga interkulturalna kompetencija vrlo česta naziva interkulturalnom komunikacijskom kompetencijom.

Spitzberg i Cupach (1984) navode sedam pristupa pri određivanju komunikacijske kompetencije od kojih se tri odnose na ishode komunikacije (temeljna, socijalna i interpersonalna kompetencija), dvije na samu poruku (lingvistička i komunikacijska kompetencija), a preostale dvije na vezu između komunikacijskih procesa i funkcionalnih ishoda komunikacije (relacijska kompetencija i osnovne socijalne vještine). Interkulturalna kompetencija u osnovi je dio interpersonalnih komunikacijskih teorija (Spitzberg, 1989), a primarno se odnosi na prikladno i svrhovito ponašanje unutar situacije i konteksta međukulturalne komunikacije (Spitzberg, 2000). Ova učinkovitost usko je pak vezana za sposobnost pojedinca da prilagodi svoje ponašanje specifičnoj situaciji i kontekstu, čime se razgraničuju kulturalna kompetencija, koja se odnosi na poznavanje određene kulture, i interkulturalna kompetencija koja nije u toj mjeri vezana za poznavanje specifične kulture koliko na sposobnost pojedinca da se prilagodi u različitim kulturnim kontekstima. U kontekstu odgoja i obrazovanja ovo se razgraničenje može razumjeti i kao dvojaki put kojim učitelj u razredu može poticajno djelovati na učenike u pogledu različitosti. S jedne strane upoznavanjem, odnosno poučavanjem o različitim kulturama, a s druge strane razvojem senzibiliteta prema različitostima te prakticiranjem učinkovite komunikacije.

Za Chena i Starostu (1999) interkulturalna kompetencija predstavlja sposobnost učinkovitog i primjerenog ponašanja u komunikaciji s osobama drugačijih kulturnih identiteta u kulturno raznolikom okruženju. Ova kompetencija obuhvaća tri dimenzije koje je potrebno razvijati ne bi li se ovladalo interkulturalnom komunikacijom. Prije svega to je interkulturalna učinkovitost koja je ujedno i ponašajna dimenzija interkulturalne kompetencije. Ona se odnosi na spretnost pri komunikaciji, a uključuje sposobnost govora jezikom domaćina, ponašajnu fleksibilnost, samootkrivanje, upravljanje interakcijom i socijalne vještine (Buterin, 2013). Nadalje, interkulturalna svijest označava kognitivnu dimenziju ove kompetencije, a odnosi se na znanja o svojoj i drugim kulturama, ali i na svijest o postojanju različitih kultura i njihovom utjecaju na ponašanja, vrijednosti, običaje i sl. Na koncu, interkulturalna osjetljivost afektivna je dimenzija interkulturalne kompetencije. Chen i Starosta (1997, 2000) ovu dimenziju

objašnjavaju kao sposobnost razvoja pozitivnih emocija kroz prizmu razumijevanja, uvažavanja i prihvaćanja kulturnih razlika, a u svrhu ostvarivanja uspješne interkulturalne komunikacije. Također, isti autori (1996) ističu i da interkulturalno kompetentni pojedinci u komunikaciji s pripadnicima drugih kultura neće zanemarivati cilj i smisao onoga o čemu govore zbog mogućih razlika između njih i sugovornika, no uvijek će imati razumijevanja za te međusobne razlike. Na koncu, glavni cilj ljudskog ponašanja je sklad pa je, samim time, cilj komunikacijske kompetencije skladan odnos s drugima (Samovar i sur., 1998).

Lustig i Koester (2010) ističu tri ključna elementa interkulturalne kompetencije: interpersonalni i situacijski kontekst, razinu prikladnosti i učinkovitosti interakcije te adekvatnost, odnosno dostatnost znanja, motivacije i djelovanja. Isti su autori (1993) ustvrdili četiri dominantna pristupa istraživanju interkulturalne komunikacijske kompetencije: pristup utemeljen na osobinama pojedinca, perceptivni pristup koji se odnosi na stavove i percepciju pojedinca, bihevioristički pristup te kulturno-specifični pristup. S obzirom na to da je za njih ova kompetencija nužno kontekstualnog karaktera te je određena kontekstom u kojem se odvija interakcija, smatraju da prosudbe interkulturalne kompetencije ovise o očekivanjima pojedine kulture vezanim za dopuštena ponašanja pri komunikaciji te da navedeni pristupi nisu dostatni za objašnjavanje interkulturalne kompetencije. Naime, autori su stali za stav da ona nije vezana za osobine ili karakteristike pojedinca, nego za vezu među pojedincima u interakciji. Samim time, nije moguće niti točno odrediti koje osobine pojedinca osiguravaju interkulturalnu kompetentnost u svakom kontaktu ili odnosu pripadnika različitih kultura, nego se sve dimenzije kompetencije trebaju promatrati u danom trenutku i kulturnom kontekstu u kojem se koriste.

Za Kim i Ruben (1992) stjecanje interkulturalnih kompetencija predstavlja proces interkulturalne transformacije. Kim (2001), kao i Chen i Starosta, smatra da interkulturalna kompetencija označava sposobnost prilagodbe u kognitivnom, afektivnom i ponašajnom području. Za nju je, kao i kod Spitzberga i Cupacha (1984), mogućnost prilagodbe temeljna sposobnost interkulturalne komunikacijske kompetencije, a definira je kao sposobnost pojedinca da prekine ili modificira stare kulturne navike, nauči i prihvati nove te pronade kreativan način ovladavanja dinamikom odnosa i ponašanja unutar različitih kulturnih skupina, ali i upravljanja stresom koji nužno prati nove odnose i ponašanja, a koji je nerazdvojni dio svakog interkulturalnog susreta (Kim, 2001). Na sličan način kao i Spitzberg (2000), autorica naglašava i bitnost razlikovanja kulturalne i interkulturalne kompetencije. Kulturalna

kompetencija trebala bi se odnositi na poznavanje pojedine kulture, dok bi interkulturalna kompetencija trebala biti stalna i neovisna o kontekstu kulture u kojoj se pojedinac nalazi. Dakle, kulturnom bi kompetencijom pojedinac imao dovoljno znanja o nekoj konkretnoj kulturi, dok se interkulturalna kompetencija odnosi na razvijenost znanja, vještina i stavova za snalaženje u bilo kojoj kulturi.

Byram (1997) naglašava jezik kao bitan element interkulturalne komunikacijske kompetencije. Također, navodi i da je u definicije ove kompetencije nužno uvrstiti društveni kontekst, ali i neverbalnu komunikaciju. Nadovezujući se na brojne autore, a koji su među komponente interkulturalne komunikacijske kompetencije uvrstili znanja, vještine i stavove, Byram (1997) navedene komponente proširuje. Smatra kako znanje nije dovoljno određeno, zbog čega treba razlikovati znanja o drugima, društvenim procesima i društvenim grupama, ali i znanje o sebi i kulturno-kritičku svijest. Znanje o sebi i kulturno-kritička svijest označavaju sposobnost pojedinca da procijeni prakse i produkte vlastite, ali i tuđe kulture. Također, ni vještine prema njegovom mišljenju nisu u potpunosti eksplicirane te ih dijeli na vještine interpretacije i povezivanja te vještine otkrivanja i interakcije. Interkulturalni stavovi, koje naziva *savoir etre* (eng. soft skills – fine vještine koje se uglavnom ne usvajaju formalnim obrazovanjem), mogu biti samo-relativizirajući, odnosno oni koji označuju vrijednosti, vjerovanja i ponašanja pojedinca u široj perspektivi, a mogu proizlaziti i iz vrednovanja tuđih vrijednosti, vjerovanja i ponašanja. U konačnici, time se označava sposobnost pojedinca da potisne, odnosno nadvlada vlastitu kulturu u svrhu upoznavanja druge. Među svim nabrojanim komponentama, stavovi su ključna i temeljna komponenta interkulturalne kompetencije, a interkulturalno kompetentan pojedinac poznaje jednu ili više drugih kultura te posjeduje potencijal za upoznavanje i održavanje odnosa s ljudima drugačije kulturne pripadnosti (Byram i Fleming, 1998). Također, takav pojedinac uočava odnose među kulturama, sposoban je za interpretaciju, medijaciju, kritičko i analitičko razumijevanje vlastite i tuđe kulture, kao i za uspješnu interkulturalnu komunikaciju (Hrvatić i Piršl, 2007). Treba imati na umu i da su stavovi praćeni emocijama, odnosno da kompleksnom procesu razvoja stavova uglavnom prethodi emocionalna angažiranost koju se u konceptualizaciji interkulturalne kompetencije označava kao interkulturalnu osjetljivost.

Bennett i Bennett (2004) interkulturalnu kompetenciju vide kao sposobnost učinkovite i prikladne interakcije u različitim kulturalnim situacijama, odnosno izravnu interakciju među ljudima koji dolaze iz različitih kultura. Ta sposobnost uključuje misli i emocije te skup

interkulturalnih vještina (eng. *skillset*) i skup interkulturalnih mišljenja (eng. *mindset*), odnosno spoznaja o adekvatnom ophođenju u određenom kulturnom kontekstu. Skup interkulturalnih vještina u ovom kontekstu označava cjelokupni repertoar ponašanja, od sposobnosti analize interakcije, predviđanja situacija koje vode mogućim nesporazumima, pa sve do poštovanja vlastite i tuđe kulture. S druge strane, skup interkulturalnih mišljenja odnosi se na uspješnost pojedinca da se snađe u različitim kulturnim kontekstima, a za to je potrebno posjedovati znanja o svojoj i drugim kulturama, imati sposobnost generalizacije bez stereotipizacije te održavati znatiželju kojom se potiče želja za upoznavanjem drugih kultura (Bennett, 2004). Uz to, Bennett (2013b) dodaje i da je viši stupanj interkulturalne osjetljivosti usko vezan s višim stupnjem interkulturalne kompetencije, točnije da povećava potencijal njezinog razvoja. Interkulturalnu se kompetenciju promatra kao razvojni proces osobnog sazrijevanja u kojem se pojedinac učeći razvija od nižih ka višim razinama interkulturalne svijesti (Bennett, 1986). Odnosno, pojedinac se razvija od faze etnocentrizma do faze etnorelativizma. Međutim, za ukupan razvoj nije dostatno razvijati samo vještine (eng. *skillset*), nego su nužne promjene u njegovom načinu mišljenja (eng. *mindset*) jer se razvojem temeljnog svjetonazora razvija i bolja sposobnost uočavanja i doživljavanja međukulturnih razlika (Hammer i sur., 2003).

Bitno je istaknuti da Deardorff (2004), kao i Bennett (2011b), naglašava stavove, znanja i vještine kao ključne elemente interkulturalne kompetencije. Za nju (2009) je razvoj interkulturalne kompetencije životni stil u kojem pojedinac neprekidno razvija svoje vještine te traži nove i dodatne informacije. Prema autorici, razvoj interkulturalne kompetencije temelji se na cjeloživotnom učenju i obrazovanju. Uz takvo poimanje, autorica pruža definiciju interkulturalne komunikacijske kompetencije kao sposobnosti djelotvorne i situacijski prikladne interakcije koja se temelji na specifičnim stavovima, interkulturalnom znanju, vještinama i introspekciji. Njezino shvaćanje interkulturalne kompetencije većim djelom prihvaćaju i Spitzberg i Changnon (2009) te Fantini (2009). S obzirom na to da se ljudi ne rađaju s interkulturalnom kompetencijom, nego je njezin razvoj dio cjeloživotnog učenja i obrazovanja, Deardorff (2009) na temelju UNESCO-vih (2006) smjernica predlaže sedam zahtjeva koje je potrebno ispuniti da bi poticanje razvoja interkulturalne kompetencije bilo učinkovito:

- *Poštovanje „drugih“ i cijenjenje različitosti* u svrhu razvoja sposobnosti za suprotstavljanje mogućim stereotipima i predrasudama;

- *Osvještavanje vlastitog kulturnog identiteta.* Odnosno, stjecanje znanja o vlastitom kulturnom naslijeđu, pričama i običajima te procesima koji su taj identitet stvorili, jer to omogućuje ljudima da postanu suosjećajni prema drugima;
- *Shvaćanje i prihvaćanje* da drugi, zbog utjecaja njihovog kulturnog naslijeđa, mogu vidjeti i razumjeti stvari na drugačiji način;
- *Sposobnost uspostavljanja i održavanja razgovora* kojima se promiče jednakost i podiže svijest o interkulturalizmu s ljudima iz različitih zemalja;
- *Razumijevanje* da nije dovoljno samo živjeti izvan vlastite zemlje, nego je potrebno i pomagati strancima da lakše žive i borave u drugačijem kulturnom kontekstu;
- *Uspostavljanje odnosa s „drugima“;*
- *Ne podcjenjivanje drugih kultura,* nego pokušaj kombiniranja samopoštovanja i svijesti o sebi.

S obzirom na to da se kod ove kompetencije, kao i kod svake druge, znanja, vještine i stavovi stječu, odnosno nisu urođeni, brojni autori (usp. Ramirez, 2016; Lantz-Deaton, 2017; Malazonia i sur., 2017) ističu obrazovanje i socijalizaciju u obrazovnom sustavu kao bitne čimbenike njenog razvoja. Također, uz obrazovanje se kao bitni čimbenici izdvajaju i obiteljski kontekst, neformalno i informalno učenje, radno mjesto, ali i utjecaj medija. Sve navedeno su čimbenici s kojima se učitelji u svom radu svakodnevno susreću. U tom smisli, učitelji ne bi smjeli zanemariti obiteljski kontekst svojih učenika, ali niti ostale oblike učenja i obrazovanja koji su učeniku na raspolaganju, niti utjecaj medija na učenikove stavove o različitostima. Svi navedeni čimbenici mogu imati i pozitivan i negativan utjecaj na razvoj interkulturalne kompetencije. Jednako tako, učitelj mora promišljati i o utjecaju svih navedenih čimbenika na njegov pristup kulturnim različitostima.

5.2. Modeli interkulturalne komunikacijske kompetencije

5.2.1. Piramidalni i procesni model interkulturalne kompetencije

Piramidalni model Darle Deardorff (2006) nastao je na temelju istraživanja u kojem su stručnjaci i znanstvenici imali zadatak odrediti ključne elemente na temelju kojih se ostvaruje uspješna komunikacija i suradnja među ljudima različitog kulturnog porijekla. Spomenuti komunikacijski stručnjaci i znanstvenici izdvojili su stavove, znanja, vještine te unutarnje i vanjske ishode komunikacije kao ključne čimbenike uspješne međukulturalne komunikacije i

suradnje. Kao u svakom piramidalnom modelu, zadovoljenje nižih razina pretpostavka je za napredovanje ka višim.



Slika 5. Piramidalni model interkulturalne kompetencije D. Deardorff (2006, slobodni prijevod⁹)

Deardorff (2006) je stava da stjecanje znanja i usvajanje vještina, koje pojedinac razvija na nižim razinama, povećavaju mogućnost za stjecanje interkulturalne kompetencije koja je osnovni vanjski ishod cjelokupnog modela (Slika 5.). Prema ovom modelu pojedinac razvija interkulturalnu kompetenciju od razine individualnih stavova i vlastitih osobina te prihvaćanja novih znanja ka unutarnjim i vanjskim ishodima tog razvoja, koji se ogledaju u učinkovitoj i prikladnoj međukulturalnoj komunikaciji i ponašanju na interpersonalnoj razini. Budući da je stjecanje interkulturalne kompetencije cjeloživotni proces, Deardorff (2010) navodi da ne postoji razina u kojoj bi pojedinac bio u potpunosti interkulturalno kompetentan.

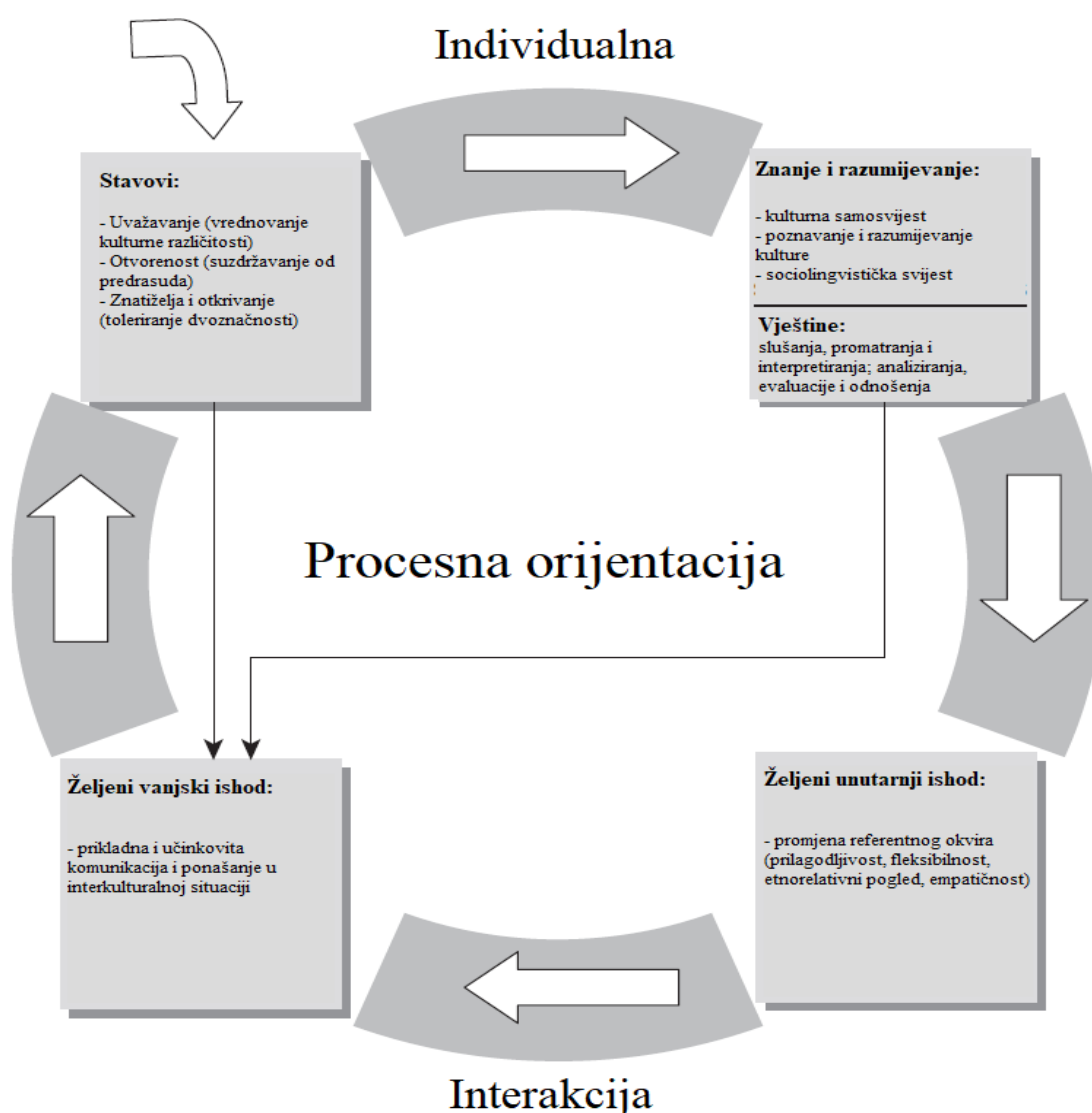
Stavovi čine temeljnu i početnu točku razvoja interkulturalne kompetencije (Deardorff, 2004, 2006, 2009, 2010). No, treba uzeti u obzir i postojanje individualnih razlika među pojedincima. Iz tog razloga nije nužno da se planirani razvoj interkulturalne kompetencije

⁹ Slika precrtana i prevedena prema Deardorff (2006:254)

utemeljuje s jednakih pozicija za sve. Primjerice, pojedinac može iskazivati interkulturalne stavove, no ne i vještine te u tom slučaju njegov razvoj interkulturalne kompetencije počinje od vještina. Ukoliko pojedinac nema već razvijene interkulturalne stavove, njegov razvoj počinje razvojem interkulturalnih stavova da bi nakon usvajanja takvih stavova počeo stjecati interkulturalne vještine. Dakle, iako se interkulturalna kompetencija stječe sukcesivnim razvojem svih navedenih elemenata piramidalnog modela, o individualnim razlikama ovisi s koje će pozicije taj razvoj početi. Stoga Deardorff (2006) smatra da su otvorenost, poštivanje drugih kultura, znatiželja i želja za otkrivanjem i upoznavanjem drugih kultura temeljna polazišta interkulturalno kompetentnog pojedinca. Razvojem navedenih stavova pojedinac postavlja temelje za izgradnju znanja i razvoj vještina. Prema Deardorff (2006) znanja obuhvaćaju svijest o različitim kulturama, znanja o specifičnim kulturama, razumijevanje različitih kultura i svjetonazora te sociolingvističku svijest, a kao najučinkovitiji način njihovog razvoja navode se putovanja i izravni kontakt s različitim kulturama. S druge strane, vještine obuhvaćaju analiziranje, interpretiranje, vrednovanje i povezivanje iskustvenih događaja. Unutarnji ishodi odnose se na razvijenost fleksibilnosti, prilagodljivosti, etnorelativizma te empatičnosti kao posljedice razvijenih stavova, znanja i vještina potrebnih za uspješnu interkulturalnu komunikaciju. Na koncu, vanjski ishodi označuju ukupnost svih navedenih sastavnica te se očituju kroz učinkovito i prikladno ponašanje i komunikaciju s osobama različite kulturne ili svjetonazorske pripadnosti. Prikladnost i učinkovitost u ovom kontekstu označene su na jednak način kao kod Spitzberga (1989), a odnose se na izbjegavanje kršenja postavljenih pravila neke kulture i postizanje zadanih ciljeva komunikacije. Ova razina ujedno je i samo-refleksivna te u njoj pojedinac može analizirati svoju sposobnost ili kompetenciju komunikacije s pripadnicima drugih kultura, sposoban je uočavati i analizirati pozitivne aspekte svoje interkulturalne komunikacije, ali i primjećivati prostor za napredak.

U kontekstu odgoja i obrazovanja, odnosno rada učitelja, ovaj model označava i svojevrsni hodogram putem kojeg učitelj kod svojih učenika može poticati razvoj njihove interkulturalne osjetljivosti, a posljedično i interkulturalne kompetencije. Prije svega, ukoliko već ne postoji, potrebno je kod učenika probuditi želju i interes za otkrivanjem drugih kultura. Na temelju tog interesa moguće je, učenjem o drugim kulturama i njezinim pripadnicima, kod učenika razviti i otvorenost. Kroz pozitivne stavove o različitostima, ali i poznavanje vlastite kulture, učenici bi mogli razviti dubinska znanja o načinima funkcioniranja svoje i drugih kultura. Jednako tako, pozitivni stavovi mogli bi voditi i razvoju vještina slušanja, promatranja,

interpretacije, analize, evaluacije i povezivanja pomoću kojih bi različite kulture mogli smještati u suodnose. Polazeći od navedenog, učitelj bi mogao očekivati da će učenici u danim situacijama interkulturalnih susreta iskazivati prilagodljivost, fleksibilnost, empatiju te etnorelativne stavove koji bi na koncu vodili efikasnom i primjerenom ponašanju i komuniciranju u interkulturalnim situacijama. No budući da se ovdje ujedno radi i o procesu, vanjski ishodi nužno vode ka stalnom i cjeloživotnom propitivanju stavova prema različitosti, ne bi li se, ovisno o potrebi, promijenili, prilagodili ili učvrstili.



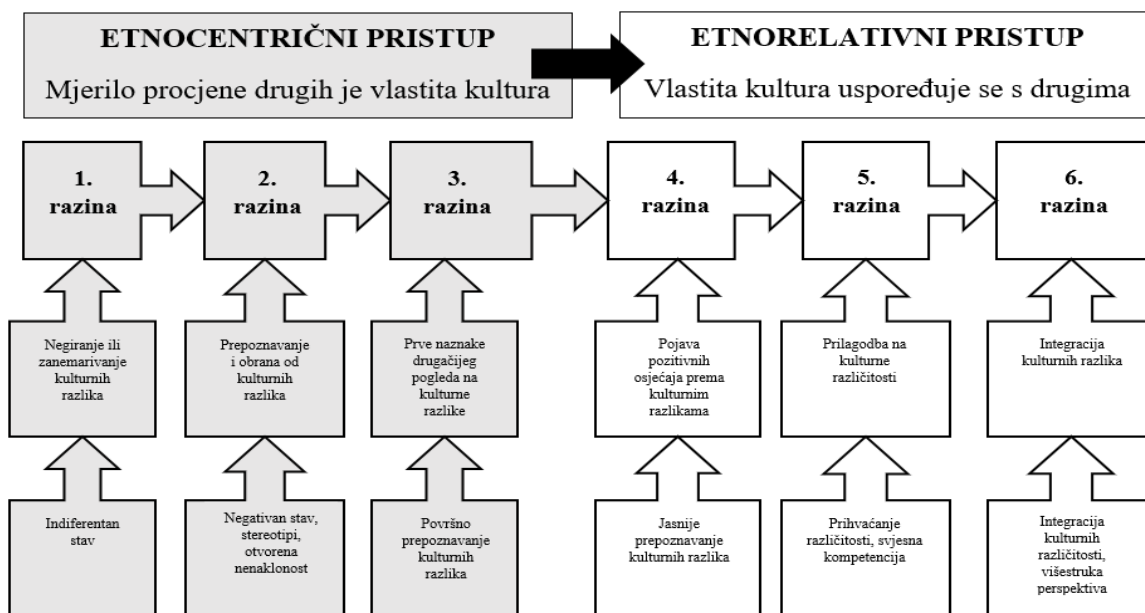
Slika 6. Procesni model interkulturalne kompetencije D. Deardorff (2006; slobodni prijevod¹⁰)

¹⁰ Slika precrtana i prevedena prema Deardorff (2006:256)

Deardorff (2006) je kreirala i procesni model interkulturalne kompetencije (*Slika 6.*) koji se u osnovi sastoji od istih elemenata kao i prikazani piramidalni model. Ovim modelom autorica želi prikazati kružni karakter procesa stjecanja interkulturalne kompetencije, ali i mogućnost preskakanja određenih koraka u slučaju da pojedinac neke elemente već ima razvijene na zadovoljavajućoj razini. Krajnja svrha obaju modela je postizanje interkulturalne kompetencije kao učinkovite i primjerene komunikacije u međukulturalnim situacijama. Specifičnost procesnog modela odnosi se na potrebu stalnog ulaganja osobnog napora oko unaprjeđivanja i usavršavanja interkulturalne kompetencije (Deardorff, 2006).

5.2.2. Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (DMIS)

Milton James Bennett (1986) osmislio je jedan od najpoznatijih modela interkulturalne osjetljivosti. Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (eng. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity - DMIS*) teorijski je pristup razvoju pojedinca od etnocentrične do etnorelativne faze koji je kasnije, u suradnji s Mitchellom Hammerom, dopunjen empirijskom inačicom koja omogućuje točnije pozicioniranje pojedinaca unutar spomenutog modela pod nazivom *Inventar interkulturalnog razvoja* (eng. *Intercultural Development Inventory*) – *IDI* (Hammer i Bennett, 2001).



Slika 7. Razvojni model interkulturalne osjetljivosti M. J. Bennetta (1986) – DMIS (Bedeković, 2010¹¹)

¹¹ Slika precrtana prema Bedeković (2010:113)

Bennett (1986) navedene dvije faze dijeli na šest stadija, odnosno tri stadija unutar etnocentrične i tri unutar etnorelativne faze. Etnocentrična faza sastoji se od stadija negiranja, obrane i minimalizacije, dok etnorelativnu fazu čine stadiji prihvaćanja, prilagodbe i integracije (*Slika 7.*).

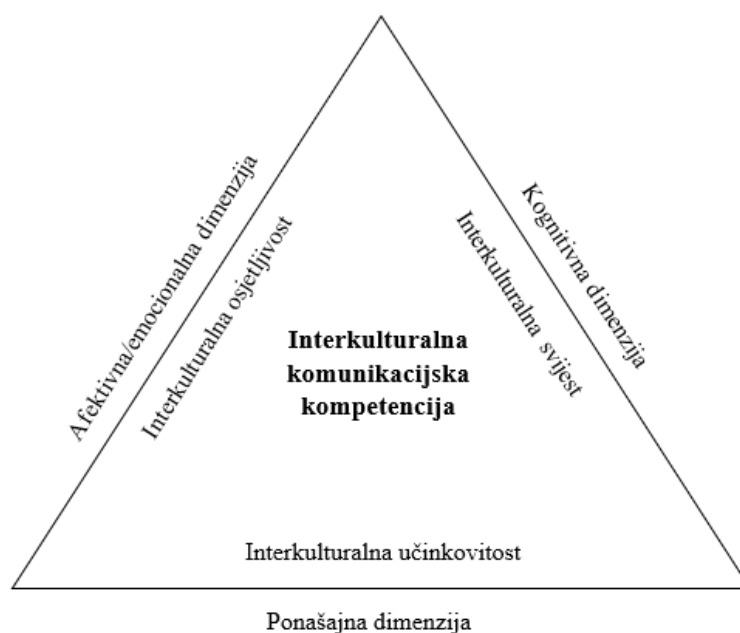
Etnocentrizam se može okarakterizirati kao stav o superiornosti vlastite kulture ili grupe, a navedeni stadiji uglavnom označuju pojedince koji su skloni izbjegavanju uočavanja ikakvih kulturnih razlika. Bennett (1986, 1993b, 2004, 2011a) tvrdi da u stadiju negiranja pojedinac izbjegava čak i promišljanja pri kojima bi se njegova kultura izjednačila s tuđom te se fizički i mentalno izolira od drugih kultura, bilo zbog nedostatka interesa ili zaštite od nepoznatog. Obrambeni stadij označava oštri kriticism prema svim kulturama koje pojedinac ne smatra superiornima i u tom pogledu stvara distinkcije između „nas“ i „njih“. Kulturne razlike u ovom stadiju najčešće se očituju kroz stereotipizacije i pojednostavljivanja. Na koncu, kod minimalizacije razlika pojedinac pokušava sve kulturne razlike svesti na nebitne te uglavnom druge kulture smatra jednakima svojoj. Ovdje se ne radi o prihvaćanju drugih kultura, nego o umjetno stvorenim sličnostima i zanemarenim razlikama pri kojima se pojedincu one nameću kao jednake. Iz tog razloga pojedinac smatra da sve kulture dijele jednake stavove, vjerovanja i potrebe.

Za Bennetta (1993b) empatija je centralni pojam faze etnorelativizma. U ovoj fazi pojedinac ne smatra da postoji superiorna kultura, a kulturalne razlike prepoznaje kao stvarne razlike u svjetonazorima. Prihvaćanje, kao prvi stadij etnorelativizma, odnosi se na prepoznavanje vlastite kulture kao jedne od mnogih kultura. Pojedinci u ovom stadiju prihvaćaju i poštuju kulturne različitosti, no ne slažu se nužno s vrijednostima koje promiču ostale kulture, a posjeduju i ograničeno znanje o drugim kulturama. Nakon prihvaćanja idući stadij odnosi se na prilagodbu u kojoj pojedinac može u potpunosti razumjeti i suosjećati s drugim kulturama i njihovim pripadnicima. Pojedinci na ovom stadiju imaju razvijenu interkulturalnu osjetljivost i stječu interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju. Na koncu, integracija je posljednji stadij razvoja interkulturalne osjetljivosti kojeg odlikuje mogućnost pojedinca da se „kreće kroz kulture“, odnosno da prikladno koristi stečena znanja i vještine s obzirom na kulturne razlike s kojima se susreće. U ovom stadiju on razumije da njegov identitet nije produkt jedne izdvojene kulture, nego konstrukt njegove stvarnosti koja je uglavnom produkt utjecaja različitih kultura. Jedna od sposobnosti pojedinca na ovom stadiju jest i medijacija među različitim kulturama. Bitno je naglasiti i da se etnorelativni stavovi mogu

poticati raznim programima obuke i pozitivnim kontaktima s pripadnicima drugih kultura (Bennett, 1986).

5.2.3. Trokutasti model razvoja interkulturalne komunikacijske kompetencije

Model interkulturalne komunikacijske kompetencije osmislili su i Chen i Starosta (1996). *Trokutasti model razvoja interkulturalne komunikacijske kompetencije* čine tri osnovne dimenzije od kojih se svaka sastoji od karakterističnih komponenti.



Slika 8. Trokutasti model Chena i Staroste (Chen, 2014, slobodni prijevod¹²)

Osnovne dimenzije u ovom modelu odnose se na interkulturalnu svijest, interkulturalnu osjetljivost te interkulturalnu učinkovitost (Slika 8.). Interkulturalna svijest kognitivna je dimenzija interkulturalne komunikacijske kompetencije. Navedena se dimenzija odnosi na sposobnost pojedinca da razumije druge kulture, odnosno da razumije utjecaj kulture na mišljenje i ponašanje (Chen i Starosta, 2000), a obuhvaća samosvijest te kulturalnu svijest. Samosvijest se, naglašavaju Chen i Starosta (1996), odnosi na kritički pristup sebi, svojim mislima i razmišljanjima, dok se kulturalna svijest odnosi na razumijevanje kulturne i društvene

¹² Slika precrtana i prevedena prema Chen (2014:19)

konvencije svoje i drugih kultura, ali i razumijevanje načina na koje kultura utječe na mišljenje i ponašanje njezinih pripadnika.

S druge strane, interkulturalna je učinkovitost ponašajna dimenzija interkulturalne komunikacijske kompetencije te se odnosi na efikasnost interkulturalne komunikacije, kako verbalne tako i neverbalne. Chen i Starosta (1996, 1999) tvrde da se ova dimenzija odnosi na ostvarivanje komunikacijskih ciljeva u interkulturalnoj interakciji, odnosno komunikaciji. Naime, ova je dimenzija ponajviše usmjerena na oblike komuniciranja, a sukladno tome ističe se važnost sposobnosti slanja poruke, upravljanja interakcijom, fleksibilnosti pri ponašanju, prikladnog otvaranja u razgovoru te očuvanja vlastitog identiteta. Prve dvije karakteristike odnose se na sposobnost korištenja komunikacije i komunikacijskog kanala koji će sugovorniku biti jasan, odnosno na sposobnost prikladnog započinjanja, održavanja i završavanja razgovora. Fleksibilnost u ponašanju označava sposobnost ispravnog odabira ponašanja u specifičnom kulturnom i komunikacijskom kontekstu, a prikladno otvaranje sugovorniku sposobnost i želju da o sebi govorimo otvoreno, no i da sugovorniku ne otkrivamo informacije koje su suvišne ili se ne osjećamo da bi ih sugovornik trebao znati. Naposljetku, očuvanje vlastitog identiteta odnosi se na sposobnost pojedinca da pri komunikaciji u svakom trenutku bude svjestan sebe, svoje osobnosti i vlastite kulture, čime se sprječava preuzimanje osobina sugovornika u svrhu ostavljanja boljeg dojma.

Na koncu, interkulturalna osjetljivost je afektivna, odnosno emocionalna dimenzija. Ona se odnosi na sposobnost projekcije i primanja pozitivne emocionalne reakcije prije, za vrijeme i nakon interakcije s pripadnicima drugih kultura (Chen i Starosta, 1996), odnosno aktivnu želju za motivacijom u pogledu razumijevanja, uvažavanja i prihvaćanja razlika među kulturama (Chen i Starosta, 2000). Isti autori (1997, 2000) ističu da je moguće razlikovati nekoliko karakteristika interkulturalno osjetljivih pojedinaca. Prije svega, takve osobe imaju samopouzdanje koje im s jedne strane pomaže izgraditi osjećaj vlastite vrijednosti, a s druge pomaže u nošenju s frustracijom i stresom koji se u komunikaciji s pripadnicima drugih kultura mogu pojaviti. Uz to, samokontrolom pojedinac osvještava vlastite granice, ali i granice drugih. Otvorenost pojedinca podrazumijeva spremnost na objašnjavanje vlastitih stavova i prihvaćanje stavova pojedinaca druge kulturne pripadnosti, dok se uključenost u interakciju odnosi na pažljivost, senzibilnost (osjetljivost) te pozornost pri interakciji s drugima. Empatija omogućuje pojedincu da se stavi u poziciju pripadnika drugih kultura kako bi u komunikaciji razvili

jednaka razmišljanja i emocije. Naposljetku, neosuđivanje sprječava donošenje naglih i/ili apriornih zaključaka o drugim kulturama i njihovim pripadnicima.

Chen i Starosta (1996, 2000) navode da je interkulturalna komunikacijska kompetencija samo krovni pojam pod kojim su sadržane sve tri navedene dimenzije, a interkulturalno je kompetentan pojedinac onaj koji posjeduje dovoljno kapaciteta da pozna i svoju i kulturu sugovornika, iskazuje pozitivne emocije prema upoznavanju, poštovanju i prihvaćanju kulturnih razlika te se ponaša prikladno i učinkovito u procesu interakcije s pripadnicima drugih kultura, a sve s ciljem postajanja aktivnog građanina svijeta.

Iz potrebe za standardiziranim mjernim instrumentom interkulturalne osjetljivosti kao temeljne odrednice interkulturalne kompetencije, a dijelom i kao odgovor na manjkavosti *Inventara interkulturalne osjetljivosti* (eng. Intercultural Sensitivity Inventory – ICSI) autora Bhawuk i Brislin (1992), nastala je *Skala interkulturalne osjetljivosti – ISS* (Chen i Starosta, 2000). Naime, iako je ICSI pokazao zadovoljavajuću razinu pouzdanosti, istraživanja u kojima je korišten pokazala su njegovu ograničenu valjanost. Iz tog razloga Chen i Starosta (1997), revidirajući literaturu vezanu za interkulturalnu osjetljivost, uočavaju potrebu za preciznijom definicijom interkulturalne osjetljivosti te jasnijim modelom njezinog ispitivanja.

Na *Skali interkulturalne osjetljivosti* ispitanici kroz 24 čestice na likertovoj skali od pet stupnjeva označavaju svoje (ne)slaganje s tvrdnjama o svojoj i drugim kulturama. Chen i Starosta (2000) su *Skalu* razvili na osnovu već spomenutog *Trokutastog modela interkulturalne komunikacijske kompetencije* (1996) te je, uz spomenuti *Razvojni model interkulturalne osjetljivosti* Milтона J. Bennetta (1986), jedan od najpoznatijih i najčešće korištenih mjernih instrumenata u istraživanjima interkulturalne osjetljivosti kao temeljne pretpostavke interkulturalne kompetencije.

Cilj navedene *Skale* ustanoviti je razinu interkulturalne osjetljivosti ispitanika kroz pet dimenzija: *Uključenost u interakciju* (eng. interaction engagement), *Poštovanje kulturnih razlika* (eng. respect for cultural differences), *Samouvjerenost u interakciji* (eng. interaction confidence), *Uživanje u interakciji* (eng. interaction enjoyment) te *Pažljivost pri interakciji* (eng. interaction attentiveness). Pri tome se *Uključenost u interakciju*, prema Chenu i Starosti (2000), odnosi na osjećaje koji se javljaju pri interkulturalnom kontaktu, *Poštovanje kulturnih razlika* na toleranciju drugačijih mišljenja pri interkulturalnoj komunikaciji, *Samouvjerenost u interakciji* na osjećaj ugode i kompetentnosti pri interkulturalnom kontaktu, *Uživanje u*

interakciji se pak odnosi na to cijeni li pojedinac ili ne interkulturalnu interakciju u koju je uključen, dok se *Pažljivost pri interakciji* odnosi na osjećaj sposobnosti pojedinca da shvati (ne)verbalne znakove koje mu šalje sugovornik prilikom interkulturalne interakcije.

Treba dodati i da su Chen i Starosta (1996) predložili samostalna i izdvojena istraživanja ostalih dimenzija interkulturalne komunikacijske kompetencije (interkulturalnu svijest i interkulturalnu učinkovitost), s ciljem da se jasnije i preciznije odredi koncepte na kojima se temelji interkulturalna komunikacijska kompetencija, ali i da se za svaku od dimenzija osmisli pouzdan i valjan istraživački instrument.

6. INTERKULTURALNA OSJETLJIVOST

6.1. Određenje interkulturalne osjetljivosti

Iako je riječ o relativno novom konceptu, u relevantnoj literaturi navode se njezine brojne definicije. Bez obzira što autori ponekad polaze od različitih pristupa interkulturalnoj osjetljivosti, a neki je i nazivaju drugačije (primjerice, Hanvey ju je 1976. godine nazvao globalnom svjesnošću, a Olson i Kroeger 2001. godine globalnom kompetencijom), većina se uglavnom slaže oko njezinih najznačajnijih odrednica. Interkulturalnu se osjetljivost ponekad poistovjećuje i s konceptima interkulturalne svijesti i interkulturalne kompetencije (Chen i Starosta, 2000), no i ovdje postoji stanovito slaganje velikog broja znanstvenika da se radi o različitim konceptima koji imaju određene dodirne točke. Naime, da bi se uopće moglo govoriti o razvoju interkulturalne komunikacijske kompetencije, trebaju se razviti neki preduvjeti koji imaju emocionalnu osnovu. Preduvjet o kojemu se govori upravo je interkulturalna osjetljivost. S druge strane, sama svjesnost o postojanju različitih kultura ne osigurava razvijenu interkulturalnu osjetljivost iako pomaže njezinom razvoju. Prema tome, svijest o kulturnoj različitosti nema nužno za posljedicu interkulturalnu osjetljivost, pa stoga i izjednačavanje ovih pojmova nije utemeljeno.

Prije svega, interkulturalna osjetljivost smatra se nezaobilaznim elementom života i rada u modernom svijetu i multikulturalnom društvu (Sablić, 2014). Piršl (2007) ističe da navedeni koncept neizostavno podrazumijeva mogućnost uočavanja i prepoznavanja različitih pogleda na svijet i život te da se njezinim razvojem pojedinac osposobljava za prihvaćanje vlastitog, ali i tuđeg identiteta i kulturnih vrijednosti. Hrvatić (2009) dodaje i da se interkulturalna osjetljivost odnosi na emocionalnu dimenziju interkulturalne kompetencije, što je u skladu s određenjem većine relevantnih znanstvenika.

Za Bhawuk i Brislin (1992) interkulturalna osjetljivost odnosi se na pozitivne stavove prema kulturnim razlikama, pri čemu su otvorenost za razlike te spremnost prilagodbe ponašanja, kao iskaz poštovanja prema drugoj kulturi, temeljne odrednice interkulturalno osjetljive osobe. Isti autori naglašavaju potrebu razumijevanja našeg i ponašanja drugih kao kulturalno uvjetovanih, samim time što se u srži interkulturalne osjetljivosti nalazi afektivna reakcija jednog pojedinca na pojedince i grupe koje imaju drugačije kulturno naslijeđe i porijeklo. Pritom pozitivan ishod jedne takve interakcije ovisi o reakciji pojedinca u toj situaciji. To znači da učinkovitost pojedinca u različitom kulturnom okruženju ovisi o reakciji koja se

temelji na pozitivnom stavu prema kulturnim razlikama te otvorenosti za te razlike, spremnošću na prilagodbe u različitim kulturalnim situacijama i razumijevanju kulturalne uvjetovanosti ponašanja.

Bennett (2004, 2009) interkulturalnu osjetljivost označava kao sposobnost razlikovanja i doživljavanja kulturnih razlika, dok je interkulturalno osjetljiv pojedinac onaj koji ima razvijenu sposobnost uočavanja suptilnih razlika u neverbalnom ponašanju ili komunikacijskim stilovima pripadnika različitih kultura. Uz to, Hammer i suradnici (2003) dodaju da su znatiželja prema drugim kulturama te svjesna promjena vlastitog ponašanja sukladno kulturnom okruženju bitne odrednice interkulturalno osjetljivog pojedinca. Također, Bennett (1993b, 2004) smatra da veće međukulturalno iskustvo potiče razvoj interkulturalne osjetljivosti koja se razumije kao ključni prediktor interkulturalne kompetencije. No, međukulturalno iskustvo ne stvara nužno pozitivan odnos spram drugih kultura, što znači da kontakti pripadnika različitih kultura mogu rezultirati sukobima i nesporazumima. Stoga je nužno razumjeti da interkulturalna osjetljivost nije ujedno i interkulturalna kompetencija te da samo međukulturalno iskustvo nije dostatno za razvoj interkulturalne kompetencije. Interkulturalnu osjetljivost se promatra kao sposobnost da vidimo pripadnike drugih kultura kao jednako vrijedne i kompleksne individue poput nas samih te da smo pri komunikaciji s njima sposobni stvari sagledati iz kulturno drugačije perspektive od naše (Bennett, 2004). Međukulturalno iskustvo u tome pomaže kao dio razvoja interkulturalne osjetljivosti, no ne i kao isključiva odrednica.

Prema Chenu i Starosti (1996, 1997, 1998, 2000), kao i većini relevantnih znanstvenika i istraživača interkulturalne kompetencije, interkulturalna osjetljivost i interkulturalna komunikacijska kompetencija nerazdvojivo su povezane, no ne i istoznačne. Autori su, uz mnoge dopune, ponudili brojne definicije interkulturalne osjetljivosti. Interkulturalnu se osjetljivost, općenito gledajući, može odrediti kao način razmišljanja, aktivnu želju i sposobnost pojedinca da kroz razumijevanje, uvažavanje i prihvaćanje razlika među kulturama razvije pozitivne emocije, ali i sposobnost da razvije osjećaj za razlike u ponašanju, percepciji i osjećajima njegovih sugovornika s ciljem postizanja što bolje interkulturalne komunikacije.

Interkulturalna osjetljivost razvija se u dinamičnom procesu. Uz interkulturalnu svijest kao kognitivnu dimenziju te interkulturalnu učinkovitost kao ponašajnu, interkulturalna

osjetljivost predstavlja afektivnu, odnosno emocionalnu dimenziju interkulturalne kompetencije, a sastoji se od šest povezanih elemenata kojima se može označiti interkulturalno osjetljiva osoba (Chen i Starosta, 1997, 2000). Prije svega, takve osobe imaju razvijeno *samopouzdanje* (eng. self-esteem) koje im pomaže u izgradnji osjećaja vlastite vrijednosti, ali i u nošenju s frustracijom i stresom koji se često javljaju u komunikaciji s pripadnicima drugih kultura. Također, imaju razvijenu *samokontrolu* (eng. self-monitoring), odnosno svjesni su tuđih, ali i vlastitih granica te njome reguliraju i mijenjaju vlastito ponašanje. Uz to, spremni su objasniti vlastite stavove, ali i prihvatiti stavove pripadnika drugih kultura, što autori nazivaju *otvorenosću* (eng. open-mindedness). *Uključenošću u interakciju* (eng. interaction involvement) autori sažimaju nekoliko elemenata: pažljivost, senzibilnost te pozornost pri interakciji, dok *empatija* (eng. empathy) omogućava sagledavanje pozicije pripadnika drugih kultura ne bi li se u interakciji razvila jednaka razmišljanja i emocije. Na koncu, *neosuđujući pristup* (eng. non-judgment) sugovorniku odnosi se na aktivno slušanje i razumijevanje sugovornika, za razliku od apriornog prosuđivanja istog.

Fritz i suradnici (2005) smatraju da bi se razvojem interkulturalne osjetljivosti kod pojedinaca moglo potaknuti i prepoznavanje, prihvaćanje i poštovanje kulturnih razlika koje su pak dio interkulturalne svijesti. Tim bi se transferom među dimenzijama one dodatno povezale te bi se razvijenošću jedne moglo utjecati na razvoj druge što je, u konačnici, i cilj svih razvojnih modela interkulturalne kompetencije.

U odgojno-obrazovnom smislu poznavanjem specifičnih razlika među kulturama te prilagođavanjem svojih ponašanja konkretnim kulturama učenika, učitelj može biti medijator među različitim kulturama učenika. Interkulturalno osjetljiv učitelj bi, ukazujući primjerom na poželjna i nepoželjna ponašanja prema kulturnim različitostima u razredu, imao ulogu modela prema kojem učenici razvijaju svoju interkulturalnu osjetljivost. Budući da su pedagoške kompetencije uvjet za bavljenje učiteljskim poslom interkulturalnu osjetljivost potrebno je tumačiti kao jednu od temeljnih pedagoških kompetencija (Piršl, 2007). Na taj bi se način u programima učiteljskih studija stavio dodatan naglasak na razvoj interkulturalne osjetljivosti te postavili dodatni zahtjevi za nužno i temeljito razvijanje interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija. Naime, suvremena društva uslijed intenzivnih globalizacijskih procesa sve su složenija i kulturno kompleksnija. Bilo da se u obzir uzimaju ekonomske i izbjegličke migracije stanovništva, bilo da se u obzir uzima brojnost multikulturalnih kontakata uslijed veće umreženosti, učitelji se već susreću, a u budućnosti će to biti još češće, s brojnim kulturnim

različitostima. Uz to, njegov rad u učionici ne odnosi se više samo na rad s kulturno jednakim ili različitim učenicima, nego se u svom radu svakodnevno susreće i s pojačanim utjecajima različitih kultura na učenike što njegov posao, ali i generalno poimanje odgoja i obrazovanja čini još složenijim.

6.2. Istraživanja interkulturalne osjetljivosti učitelja i studenata (učiteljskih studija)

Rezultati istraživanja interkulturalne osjetljivosti izuzetno su zahtjevni za sumiranje. Razlog tomu prije svega su brojni mjerni instrumenti koji se koriste za njezino istraživanje. Također, navedeni mjerni instrumenti nisu uvijek prilagođeni populaciji koju istražuju, a, povrh toga, često se interkulturalna osjetljivost istražuje i pod drugim nazivima. Ovdje će se pokušati predstaviti najrelevantnije spoznaje domaćih i stranih istraživanja o toj temi koje se mogu dovesti u vezu s ovim istraživanjem, s obzirom na ispitivanu populaciju, mjerni instrument te opće doprinose razumijevanju interkulturalne osjetljivosti.

Validacijom *Skale interkulturalne osjetljivosti* među 414, a potom i 162 studenta komunikacijskih studija, Chen i Starosta (2000) došli su do zaključka da interkulturalno osjetljive osobe ujedno posjeduju i višu razinu empatije, samopouzdanja i samokontrole. Navedenu je *Skalu* u svojem istraživanju koristila i Drandić (2016b) te su se rezultati pokazali identičnima. Drandić (2016b) je utvrdila i da su interkulturalno osjetljiviji pojedinci oni s pozitivnijim stavom prema interkulturalnoj komunikaciji. Tim je istraživanjem među studentima Sveučilišta u Puli validirana *Skala interkulturalne osjetljivosti* na populaciji hrvatskih studenata.

Chen (2010) je istraživanjem provedenim među 432 studenta preddiplomskog studija sa sveučilišta na sjeveroistoku Sjedinjenih Američkih Država utvrdio da su sudionici s višim stupnjem interkulturalne osjetljivosti ujedno i manje etnocentrični te iskazuju nižu razinu straha u interakcijama s pripadnicima drugih kultura.

Istraživanje među 403 studenta koji su pohađali nastavu na engleskom jeziku kao drugom jeziku na privatnom sveučilištu u Južnoj Koreji (Kim i sur., 2017) pokazalo je da sudionici istraživanja imaju dovoljno razvijenu interkulturalnu osjetljivost da bi se mogli snaći u interakciji s pripadnicima druge kulture, no da većina studenata ipak ne osjeća da ima

zadovoljavajuću razinu vještine da bi mogli stupiti u smislenu i uspješnu interakciju sa strancima.

Şekerci i Doğan (2020) proveli su istraživanje među 387 studenata učiteljskog studija na dvama turskim sveučilištima koristeći *Skalu interkulturalne osjetljivosti* te su zaključili da ispitivani studenti imaju zadovoljavajuću razinu interkulturalne osjetljivosti, ali i da postoji statistički značajna razlika između studenata koji govore dva i više jezika i onih koji govore samo jedan jezik, zatim između onih koji pripadaju manjinskoj i onih koji pripadaju većinskoj etničkoj skupini (Kurdi i Turci), koji su putovali u kulturno drugačija mjesta i onih koji to nisu činili te onih imaju kulturno različitog bliskog prijatelja i onih koji nemaju, dok se mjesto na kojem su proveli veći dio svog života nije pokazalo kao značajan čimbenik za razinu interkulturalne osjetljivosti. Prema svim navedenim pokazateljima multikulturalnog iskustva, studenti koji su imali veće i brojnije iskustvo ili su pak pripadnici manjinske skupine, iskazivali su i statistički značajno višu razinu interkulturalne osjetljivosti.

Također, u Turskoj je provedeno i istraživanje Penbek i suradnika (2009) u kojem su sudjelovala 226 studenta poslovne administracije, a čija se nastava izvodi na engleskom jeziku. Korištenjem spomenute *Skale interkulturalne osjetljivosti* pokazale su se statistički značajne razlike među studentima s obzirom na iskustvo međunarodnog obrazovanja. Odnosno, studenti s iskustvom međunarodnog obrazovanja pokazali su višu razinu interkulturalne osjetljivosti od studenata bez takvog iskustva. Slično, istraživanjem koje su proveli Anderson i suradnici (2006), a u kojem je korišten već spomenuti *Inventar interkulturalnog razvoja – IDI*, pokazalo se da su studenti poslovne administracije sa sveučilišta na srednjem zapadu Sjedinjenih Američkih Država koji su boravili na četverotjednom seminaru u inozemstvu interkulturalno osjetljiviji nego što su to bili prije tog seminara.

Petrović i Zlatković (2009) su istraživanjem provedenim među 192 studenta učiteljskog studija sveučilišta na jugoistoku Srbije ustanovile visoku razinu interkulturalne osjetljivosti ispitivanih studenata. Vrlo visoku razinu interkulturalne osjetljivosti na višim studijskim godinama pripisuju kolegijima koje su sudionici pohađali do tada te prijašnjim iskustvima, intelektualnim potencijalima i usvojenim znanjima. Iako su studenti viših godina studija imali i razvijeniju interkulturalnu osjetljivost, pokazalo se da godina studija, kontakti s ljudima iz drugih kultura te spol kod ovih sudionika nisu bili značajni prediktori interkulturalne osjetljivosti.

Nadalje, Piršl i suradnici (2016) izvještavaju o istraživanju provedenom među 304 studenta učiteljskih i nastavničkih studija Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli i Sveučilišta u Rijeci. U njemu se pokazalo da je razina etnorelativizma kod studenata koji smatraju da su ciljevi interkulturalnog odgoja i obrazovanja “sposobnost komunikacije s kulturno drukčijim”, “sposobnost i vještina kritičkog samoopažanja u susretu s kulturno drukčijim”, “nenasilno rješavanje sukoba” te “promicanje održivog razvoja” viša nego kod studenata koji to ne smatraju. Uz to, Piršl (2011) navodi i da ispitani studenti posjeduju temeljna znanja o bitnim karakteristikama interkulturalnog odgoja i obrazovanja, zadovoljavajuću razinu interkulturalne osjetljivosti te pozitivne stavove po pitanju poželjnih interkulturalnih kompetencija nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima.

Tabatadze i Gorgadze (2014) proveli su istraživanje među 400 učitelja razredne nastave u Gruziji koristeći spomenuti *Razvojni model interkulturalne osjetljivosti* (DMIS) M. J. Bennetta. Rezultati njihovog istraživanja ukazuju na to da je većina učitelja u trenutku sudjelovanja u istraživanju bila na najvišem stupnju etnocentrične faze (minimalizacija razlika), dok je trećina sudionika bila na prvom stupnju etnorelativne faze (prihvatanje razlika). Ohrabrujuće je što nijedan od sudionika istraživanja nije bio na najnižoj razini etnocentrične faze, no prostor za napredak vidljiv je u činjenici da je samo jedan učitelj bio na najvišem stupnju etnorelativne faze (integracija).

Nadalje, Almodóvar Antequera (2016) je ispitujući stavove 51 studenta pete godine studija primarnog obrazovanja s privatnih i poluprivatnih fakulteta u Cordobi (Španjolska) zaključio da sudionici istraživanja pokazuju prosječnu razinu interkulturalne kompetencije kada su u pitanju znanja i vještine, a višu razinu kada su u pitanju stavovi. Bitno je napomenuti da se u ovom istraživanju interkulturalna kompetencija označava kao skup interkulturalnih znanja, vještina i stavova, pri čemu je ispitivanje stavova bilo konceptualno blisko ispitivanju interkulturalne osjetljivosti *Skalom interkulturalne osjetljivosti*.

Sinagatullin i Valitova (2018) provele su eksperimentalno istraživanje među 15 studenata četvrte godine pedagogije i metodike predškolskog i školskog obrazovanja Sveučilišta Bashkir (Rusija). Nakon prvog istraživanja (2016. godine), koji je poslužio za ustanovljavanje stanja, u studijski su se program u obliku tema i podtema dodali multikulturalni sadržaji te je istraživanje ponovljeno na istim ispitanicima 2018. godine. Rezultati istraživanja pokazali su da studenti viših godina, koji su sudjelovali u kolegijima i seminarima u kojima je

dodan multikulturalni sadržaj, pokazuju vrlo visoku razinu multikulturalnih stavova, znanja i vještina, dok studenti nižih godina, koji još nisu pohađali kolegije i seminare s multikulturalnim sadržajem, pokazuju nižu razinu multikulturalnih stavova, znanja i vještina. Navedeno istraživanje može poslužiti kao primjer važnosti implementacije obrazovnih sadržaja kojima se tematizira interkulturalizam, multikulturalizam i srodni konstrukti. Također, treba naglasiti i da se u ovom istraživanju nije radila distinkcija među terminima *multikulturalni* i *interkulturalni*, nego su smatrani sinonimima, pri čemu su se razine multikulturalnih stavova, znanja i vještina zapravo odnosile na razine interkulturalnih stavova, znanja i vještina.

Većina prikazanih istraživanja ukazuje na to da studenti (učiteljskih studija) te učitelji imaju prosječno do iznadprosječno razvijenu interkulturalnu osjetljivost. Također, pokazalo se da boravak u kulturno drugačijoj sredini može doprinijeti razvoju interkulturalne osjetljivosti te da, uz multikulturalna iskustva, i neki sociodemografski pokazatelji mogu utjecati na razinu interkulturalne osjetljivosti. Potrebno je napomenuti da prema svim istraživanjima postoji prostor za napredak u pogledu izraženosti interkulturalne osjetljivosti studenata (učiteljskih studija) i/ili učitelja te da uloga sociodemografskih pokazatelja vrlo često varira od istraživanja do istraživanja što je moguće povezati i s kulturnim kontekstom u kojem se istraživanje provodi. Na koncu, budući da u Republici Hrvatskoj nema mnogo znanstvenih radova koji se bave interkulturalnom osjetljivošću ili kompetencijom (budućih) učitelja, treba uzeti u obzir i da postoji određeni fond njihove istraženosti kroz diplomske radove (usp. Teskera, 2014; Grgić, 2017; Gojević, 2018; Španja, 2019; Šarić, 2020).

7. INTERKULTURALNI ODGOJ I OBRAZOVANJE

7.1. Interkulturalna pedagogija

Interkulturalna je pedagogija često poznatija pod nazivima kulturalno osjetljiva ili kulturno odgovorna pedagogija (Buterin, 2013). Dok tradicionalna pedagogija uglavnom ima zadatak pružiti praktičnu i znanstvenu potporu za uspješan odgoj i obrazovanje sve djece i mladih, bez obzira na njihovo podrijetlo, interkulturalna pedagogija dodatan naglasak stavlja na poštivanje vrijednosti pripadnika različitih kultura, njihov jezik i običaje (Hrvatić i Sablić, 2008). S obzirom na to da, kako smatra Perotti (1995), interkulturalno obrazovanje djece vođeno interkulturalnom pedagogijom priprema učenike za međukulturno komuniciranje koje nije tipičan oblik komunikacije, posebice u konfliktnim situacijama, time je potreba za kulturno osjetljivim pedagozima i učiteljima veća.

Interkulturalno obrazovanje, a s njim i kulturalno osjetljiva pedagogija, prošla je u svojoj ne tako dugačkoj tradiciji nekoliko razvojnih faza (Hrvatić, 2007).

U prvoj se fazi sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća interkulturalna pedagogija odnosila na pitanje obrazovanja djece migranata. Zbog pokušaja iznalaženja specifičnih metoda poučavanja za učenike različitih kultura, pretpostavljajući da je kulturni identitet odredbeno obilježje za njihov odgojno-obrazovni napredak, ovakva homogenizacija kulturno različitih učenika u odgojno-obrazovnom sustavu polučila je neuspjehom. Ladson-Bilings (1995) ističe da je razlog lošijeg školskog uspjeha među manjinama potrebno tražiti mnogo šire od pretpostavke da se ne uklapaju u odgojno-obrazovni sustav većinske kulture. Uz navedeno, još su barem četiri izazova koja mogu imati jednak učinak na ishode obrazovanja manjinskih učenika: interpersonalni kontekst u kojem djeluju učitelj i učenik, razlika u očekivanjima učitelja i učenika, kontekst institucije u kojoj se učenik obrazuje, odnosno prilagođenosti institucije tom učeniku, te socijalni kontekst u kojem se učenik razvija.

Promjenama koje su nastupile u zemljama središnje i istočne Europe devedesetih godina prošlog stoljeća nastupila je druga faza razvoja. U pokušaju otklanjanja poteškoća koje su se pojavile u prvoj fazi, interkulturalna se pedagogija usmjerava, uglavnom teorijski, na problematiku ljudskih prava, manjina te demokratizacije društava. U ovoj se fazi prvo pojavljuje ideja bilingvalnog odgoja i obrazovanja, odnosno pokušava se kompenzacijskim programima dati veća pozornost jeziku i kulturi manjinskih grupa. Nakon toga se u odgojno-obrazovni sustav uvode programi interkulturalnog odgoja i obrazovanja u kojima sudjeluju svi

učenici s ciljem upoznavanja učenika iz većinske kulture s različitim aspektima kultura njihovih školskih kolega iz manjinskih kultura. Naposljetku, uvode se programi globalnog i antirasističkog odgoja te odgoja za smanjivanje predrasuda, ljudska prava te mir. U tim programima sudjeluju svi učenici, ali i članovi društva, od nastavnika i roditelja, stručnjaka te svih ostalih članova učenikove mikrozajednice.

Od početka 21. stoljeća na snazi je treća faza razvoja interkulturalne pedagogije i obrazovanja u kojoj se, navodi Portera (2008), pokušava sve njezine kompenzacijske karakteristike zamijeniti novim obrazovnim politikama u kojima će različitosti biti predstavljene kao vrijedan resurs razvoja i obogaćivanja svih članova društva, bilo da predstavljaju manjinu ili većinu u njemu. Na taj način interkulturalni odgoj i obrazovanje postaju nezaobilazan čimbenik u procesu upoznavanja, razumijevanja te prihvaćanja među pripadnicima različitih kultura, ali i učenja koje prati ove odnose.

Odgojno-obrazovne potrebe, bilo migranata bilo pripadnika manjinskih zajednica, iznjedrile su potrebu za razvojem interkulturalne pedagogije. Budući da je smisao pedagogije u iznalaženju rješenja društvenih problema kroz odgoj i obrazovanje članova tih društava, bilo je potpuno nemoguće ignorirati potrebe i zahtjeve jednog dijela društva. Budući da tradicionalna pedagogija, kao uostalom ni društvo u cjelini, nije bila spremna za suočavanje s problematikom manjinskih prava u trenucima kada ona dobivaju na snazi, morala je iznaći načine kako odgovoriti potrebama suvremenog multikulturalnog društva. Interkulturalna pedagogija, koja treba i mora odgovoriti na odgojno-obrazovne potrebe suvremenog društva, treba biti usmjerena, smatra Bedeković (2011), na kreiranje primjerene metodologije čiji će rezultat biti afirmacija otvorenog interkulturalnog kurikulumu, koji ne samo da podupire prihvaćanje i uvažavanje različitosti, nego i promovira poznavanje i prihvaćanje vlastite kulture kao preduvjeta razvoja razumijevanja, poštivanja i prihvaćanja drugih kultura. Od nje se očekuje i doprinos razvoju demokracije i ljudskih prava (Mlinarević i sur., 2013). Također, kulturno odgovorna pedagogija priprema učenike za svakodnevne susrete s različitostima i pozitivno reagiranje na njih, razvija sposobnost kritičkog mišljenja, komunikacijske vještine, osjećaj za socijalnu osjetljivost te suradnju i suživot u suvremenom multikulturalnom društvu. S obzirom na neodvojivost odgoja i obrazovanja, ona mora učenicima pružiti i teorijska znanja kojima će se te praktične vještine i sposobnosti nadopunjavati, jer stjecanje interkulturalne ide „ruku pod ruku“ s razvojem kulturne kompetencije.

Interkulturalna pedagogija, smatra Previšić (2007), mora biti okrenuta svakodnevici u kojoj je cjeloživotno obrazovanje i učenje realnost kojim se kultura i kvaliteta života razvijaju. Također, s obzirom na to da je njezina uloga u suvremenim društvima raznolikih kultura gotovo medijacijska, Fennes i Hapgood (1997) tvrde da joj cilj nije samo priprema učenika za život u multikulturalnom društvu i susrete s novim i drugačijim kulturama, nego društva u cjelini, uključujući nastavnike, školsko osoblje, roditelje te sve pripadnike društvene zajednice. Iz tog razloga Portera (2008) zaključuje da trenutno ne postoji prikladniji odgovor na izazove globalizacije od interkulturalnog odgoja i obrazovanja koji je vođen interkulturalnom pedagogijom. No, bitno je napomenuti i da još uvijek postoji puno prostora za napredak jer su teorijske premise interkulturalnog obrazovanja i pedagogije kao znanstvene discipline koja ih postavlja i dalje vrlo nejasne te je i sama praksa utoliko i dalje pod velikim utjecajem tradicionalnog, normativnog i preskriptivnog pristupa (Coulby, 2006).

U tom pogledu, potporu interkulturalnoj pedagogiji u nošenju s globalizacijskim izazovima te sve kulturno različitim društvom nužno mora pružiti interkulturalni kurikulum. Bez sukonstruiranog interkulturalnog kurikulumu, odnosno onoga koji se razvija u suradnji s pojedincima i zajednicama na koje utječe u konkretnom socijalnom kontekstu (Fullan, 1999), kulturalno osjetljiva pedagogija ostaje bez formalnog utemeljenja za provedbu interkulturalnog odgoja i obrazovanja u praksi. Samim time, smatra Bedeković (2011), takav je kurikulum jedna od osnovnih pretpostavki interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Sam koncept interkulturalnog kurikulumu trebao bi polaziti od upoznavanja vlastite osobnosti, čime se postavlja temelj za bolje upoznavanje drugih, otkrivanje međusobnih sličnosti i razlika te, na koncu, uočavanje usađenih predrasuda i stereotipa (Previšić i sur., 2004). Ovakav pogled na kurikulum podupiru i neka istraživanja. Primjerice, komparativnim istraživanjem nacionalnih kurikulumu Austrije, Finske, Švedske, Engleske, Irske te njemačke pokrajine Schleswig-Holstein pokazalo se da se u kurikulumima u kojima je integrirana interkulturalna dimenzija, interkulturalno učenje razumije kao pretpostavka razvoja interkulturalnih kompetencija (Puzić, 2009b).

Bedeković (2011) naglašava i ključne dimenzije interkulturalnog kurikulumu koje bi trebale biti obuhvaćene u konkretnom socijalnom kontekstu. Prije svega, kulturalna dimenzija koja bi omogućila učenicima razvoj interkulturalne komunikacije na lokalnoj, nacionalnoj te međunacionalnoj razini. Potom društvena dimenzija kojom se označava suodnos u kojem se učenike odgaja i obrazuje za poštivanje ljudskih prava, individualnu i društvenu odgovornost te poticanje suradnje i sudjelovanja u javnom životu. Gospodarska dimenzija podrazumijeva

osposobljavanje učenika za različite radne uloge i odgovornu potrošnju, a okolinska priprema učenike za donošenje strateških odluka vezanih za održivi razvoj. U konačnici, sukonstruirani interkulturalni kurikulum koji počiva na ovim dimenzijama, a koji je vođen interkulturalnom pedagogijom, olakšao bi školi ispunjenje njezine zadaće u kreiranju jednakih obrazovnih uvjeta za pripadnike društva, uključujući i one koji pripadaju manjinskim skupinama.

Prema mišljenju Daniel (1999), interkulturalna bi pedagogija pri sukonstrukciji interkulturalnog kurikuluma, u koju su uključeni svi sudionici odgoja i obrazovanja učenika, uključujući i širi društveni kontekst, trebala voditi računa o tome da u sve programe i sadržaje odgoja i obrazovanja unese interkulturalne sadržaje. Tako što je moguće, ističe Bedeković (2011), jedino kada se uklone nepotrebni sadržaji, uvedu inovativni programi, poboljša kvaliteta udžbenika i nastavnih materijala, ali i osuvremeni pedagoška komunikacija svih dionika odgojno-obrazovnog sustava s posebnim naglaskom na učenike, učitelje, roditelje i pedagoge.

Treba spomenuti i različite programe interkulturalnog odgoja i obrazovanja kojima se promiče interkulturalizam (Banks, 1988, 1995). Ovi programi interkulturalnog odgoja i obrazovanja razlikuju se s obzirom na svrhu i načine promocije interkulturalizma, a odnose se na učenike, sadržaj te zajednicu. *Programima usmjerenim na kulturno i/ili jezično „drugačije učenike“* se pokušavaju kompenzirati potencijalne poteškoće pri uključivanju učenika koji pripadaju manjinskim skupinama u većinski odgojno-obrazovni sustav, a često se nazivaju i tranzicijski ili bilingvalni programi. Nadalje, *programima usmjerenim na sadržaj* se kroz uvođenje višeperspektivnih kulturnih gledišta u postojeće nastavne programe te proces učenja i poučavanja pokušava potaknuti učenje o kulturalnim razlikama te kulturalno razumijevanje među učenicima. Na koncu, *programima usmjerenim na zajednicu*, odnosno društveno usmjerenim programima, promiče se interkulturalno razumijevanje, suradničko učenje te suzbijanje predrasuda na razini škole, a samim time i u cjelokupnom školskom djelokrugu, odnosno na svim društvenim razinama u kojima škola ima ili može imati utjecaj. Slijedom svega rečenog, potrebno je ukazati i na potrebu da u sukonstrukciji interkulturalnog kurikuluma sudjeluju svi spomenuti čimbenici, a poseban naglasak treba staviti na zajednicu. Naime, doprinosom šire zajednice, pa i društva u cjelini, izgradnji interkulturalnog kurikuluma osigurava se njegova obuhvatnost, a samim time i veća uključenost različitih kulturalnih aspekata u odgoj i obrazovanje.

S obzirom na to da na kvalitetu interkulturalnog kurikulumu mogu utjecati brojni čimbenici, a prije svega razina prihvaćanja i promoviranja demokratskih vrijednosti u nekom društvu, takav kurikulum nužno mora biti vođen interkulturalnom pedagogijom. Uloga interkulturalne pedagogije pri sukonstrukciji takvog kurikulumu nezamjenjiva je u pogledu razumijevanja i promoviranja interkulturalizma kao jedne od temeljnih značajki suvremenog društva. Bez značajne uključenosti interkulturalne pedagogije u kreiranje svakog, a posebice interkulturalnog kurikulumu, ostavlja se prostor da razvoj i poboljšanja kurikulumu budu samo formalne preinake. Zadaća interkulturalne pedagogije u tom je pogledu dati stvaran i kvalitetan doprinos razvoju interkulturalnih vrijednosti učenika, ali i svih ostalih dionika odgoja i obrazovanja, kako kroz neformalnu promociju ovih vrijednosti u svakodnevnoj praksi tako i kroz formalni i znanstveno utemeljeni pristup zakonskim i kurikularnim promjenama u pogledu stalnog unaprjeđivanja odgoja i obrazovanja. Samo prihvaćanjem međudjelovanja praktičnih i teorijskih spoznaja te uvažavanjem stavova, mišljenja i vrijednosti učenika, njihovih roditelja, učitelja, ostalih stručnih suradnika te lokalne zajednice, interkulturalna pedagogija može dati stvaran i kvalitetan doprinos, kako interkulturalnom kurikulumu tako i razvoju demokratskih vrijednosti u društvu. Na koncu, treba imati na umu i da bez interkulturalno osjetljivog učitelja, koji u razrednom okruženju provodi i spomenute programe i ostvaruje kurikulumske ciljeve i ishode, ne postoji mogućnost stvarne promjene, bez obzira na kurikulumom propisane smjernice.

7.2. Obrazovanje nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj

Kada se govori o multikulturalnosti unutar odgojno-obrazovnog sustava uglavnom se govori o odgoju i obrazovanju nacionalnih manjina. *Ustav Republike Hrvatske* taksativno nabroja 22 nacionalne manjine, od kojih 16 koristi mogućnost odgoja i obrazovanja na vlastitom jeziku prema jednom od tri modela obrazovanja nacionalnih manjina. Model A predviđa izvođenje cjelokupne nastave na jeziku i pismu manjine, Model B dvojezičnu nastavu (pri čemu se grupa prirodnih predmeta izvodi na hrvatskom jeziku), dok su u Modelu C nastavni sadržaji na hrvatskom jeziku, a sadržaji vezani za nacionalnu kulturu manjine izvode se kao fakultativna nastava. Također, *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina* (NN, 51/2000, 56/2000) propisuje i da učitelji i nastavnici u ovim školama mogu biti pripadnici

nacionalne manjine, a u slučaju da nisu iz redova nacionalne manjine moraju potpuno vladati njezinim jezikom i pismom.

Dokument *Stanje na području odgoja i obrazovanja na jeziku i pismu nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj - rezultati analize prikupljenih podataka* (2019) navodi da se školske godine 2018./2019. na osnovnoškolskoj razini u Republici Hrvatskoj prema modelu A školovalo 3563 učenika, prema modelu B - 79, a prema modelu C - 3371 učenik. Prema modelu A u navedenoj školskoj godini osnovnu su školu pohađali pripadnici talijanske, srpske, mađarske i češke manjine, prema modelu B pripadnici srpske i mađarske manjine, a prema modelu C pripadnici albanske, bošnjačke, češke, židovske, mađarske, makedonske, njemačke, austrijske, rusinske, ruske, slovačke, slovenske, srpske, talijanske i ukrajinske manjine.

Ukupno, prema istom istraživanju (2019), mogućnost osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja na manjinskom jeziku koristilo je 7013 učenika, što čini oko 2,2% ukupnog broja osnovnoškolskih učenika u toj školskoj godini. S obzirom na to da se prema popisu stanovništva iz 2021. godine u Republici Hrvatskoj 6,2% stanovništva izjašnjava kao pripadnik neke od nacionalnih i etničkih manjina, a uzme li se u obzir i da prema nekom od spomenutih modela srednju školu pohađa otprilike 1% ukupnog broja srednjoškolaca, može se zaključiti da broj pripadnika nacionalnih manjina koje koriste pravo odgoja i obrazovanja na vlastitom jeziku u Republici Hrvatskoj nije recipročan broju stanovnika koji pripadaju nekoj od nacionalnih ili etničkih manjina u Republici Hrvatskoj. Treba naglasiti i da je spomenuto istraživanje (2019) utvrdilo i trend smanjenja upisa učenika u osnovne i srednje škole od 2007.–2019. godine prema modelima A i B, a porast upisanih učenika prema C modelu odgoja i obrazovanja za nacionalne manjine. Jednako tako, u spomenutom razdoblju porastao je i broj nacionalnih manjina koje koriste pravo odgoja i obrazovanja prema modelu C s osam na petnaest.

Iako je zakonodavnim okvirom u Republici Hrvatskoj vrlo dobro regulirano obrazovanje nacionalnih manjina te je ponuđen vrlo širok spektar mogućnosti za njihovo obrazovanje, obrazovanje nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj se vrlo često promatra s pozicije obrazovanja pripadnika srpske nacionalne manjine, kao najbrojnije, i to posebice u Vukovaru. Iako je jasno da su odgojno-obrazovne vrijednosti i društveno-politički stavovi neraskidivo povezani, u slučaju odgoja i obrazovanja u Vukovaru vrlo se često mnogo veći naglasak stavlja na društveno-politički aspekt. Treba naglasiti da se, što se vrlo često ignorira ili zaboravlja, ovdje ne radi o odvojenom školovanju manjinskog i većinskog naroda. Naime,

Vukovar je multikulturalan grad u kojem ne žive samo Hrvati i Srbi, nego i predstavnici još 19 nacionalnih manjina. S obzirom na to da nema službenih podataka o željama i težnjama ostalih nacionalnih manjina za školovanjem prema Modelu A, niti o upisu drugih nacionalnih manjina u škole koje izvode cjelokupnu nastavu na srpskom jeziku i ćirilichnom pismu, treba zaključiti da se u slučaju Vukovara radi o razdvojenom školovanju pripadnika srpske nacionalne manjine i većinskog naroda, uključujući i pripadnike ostalih nacionalnih manjina.

Rezultati istraživanja stavova prema odvojenom, odnosno zajedničkom školovanju učenika različitih kultura mogu dati vrijedan uvid i u stavove o obrazovanju nacionalnih manjina i među pripadnicima većinske i među pripadnicima manjinske kulture. Primjerice, Čorkalo Biruški i Ajduković (2012b) su istraživanjem 2011. godine zaključili da vukovarski nastavnici u hrvatskim i srpskim školama, ali i učenici i njihovi roditelji iskazuju pozitivnije stavove prema zajedničkom školovanju, nego što je to bio slučaj 2001. i 2007. godine. Slično prethodno navedenim rezultatima istraživanja, Buterin Mičić i Miličević (2018) su istraživanjem među 243 učenika viših razreda iz tri vukovarske osnovne škole utvrdili da učenici većinskog naroda i učenici manjinskih naroda iskazuju pretežno pozitivan stav prema školskoj integraciji. Navedeni rezultati upućuju na razvoj svijesti kod pripadnika manjinskog, ali i kod pripadnika većinskog naroda da zajedničko školovanje ne isključuje mogućnost njegovanja vlastitog kulturnog, jezičnog, vjerskog, etničkog ili bilo kojeg drugog podrijetla. Čak štoviše, obrazovna segregacija u tom pogledu otežava očuvanje kulture jer kulturna izolacija ne vodi njezinom razvoju, dok, navode Leeman i Ledoux (2003), školska integracija omogućuje učenicima izgradnju zajedničkih vrijednosti, stavova i znanja pa, samim time i prihvaćanje međusobnih razlika.

Na koncu, treba naglasiti da se smatra da je obrazovanje jedno od najučinkovitijih sredstava očuvanja etničkog identiteta, kao i to da je pravo na odgoj i obrazovanje na jeziku i pismu nacionalne manjine relevantan instrument u prevenciji etničkih sukoba, ali i sprečavanja stvaranja predrasuda, netolerancije i ksenofobije (Bedeković, 2011). Uz to, Čorkalo Biruški i suradnice (2020) pravo školovanja na vlastitom jeziku i pismu vide kao najviši oblik zaštite manjinskog identiteta. U određivanju nacionalne manjine, uz nužno postojanje određenog broja pripadnika neke nacionalne manjine koji se tako izjašnjavaju, uočavaju Čačić-Kumpes i Kumpes (2005), bitan element označava i želja te manjinske skupine da se njihov kolektivni identitet održi. Naime, nacionalne manjine imaju pravo na obrazovanje prema spomenutim modelima, no nemaju i obvezu to pravo koristiti. U tom je pogledu izuzetno bitna razvijenost

svijesti pripadnika nacionalnih manjina o njihovom kulturnom, političkom, jezičnom, vjerskom i etničkom podrijetlu. S obzirom na to da škola, uz obitelj, predstavlja jedan od osnovnih stupova odgoja i obrazovanja djece i mladih, potrebno je da i (budući) učitelji budu svjesni potrebe za razvojem svijesti o pripadnosti nacionalnoj manjini kod takvih učenika. Tako što je moguće jedino ako su i oni sami svjesni kulturnih različitosti koje postoje u društvu i njihovoj učionici, a tome uvelike doprinosi i razvijena interkulturalna osjetljivost. Razvijena interkulturalna osjetljivost omogućit će učiteljima prepoznavanje razlika među učenicima s obzirom na njihovu kulturnu pripadnost. U skladu s pozitivnim stavovima prema kulturnim različitostima moći će dodatno promovirati te razlike, ali i poticati učenike koji pripadaju manjinskoj kulturi na promišljanje i njegovanje vlastitih običaja i vrijednosti. S druge će strane učenicima većinske kulture moći poslužiti kao primjer odnosa prema kulturnim različitostima, a sve s ciljem stvaranja otvorenog, kulturno responzivnog i poticajnog razrednog ozračja.

7.3. Interkulturalno kompetentan učitelj

Brojni su istraživači pokušali definirati obilježja interkulturalno kompetentnog učitelja, a njihova određenja mogu poslužiti kao smjernice za osposobljavanje budućih učitelja, ne bi li ih se već pri inicijalnom obrazovanju usmjerilo ka razvoju i jačanju interkulturalne osjetljivosti.

Hrvatić i Piršl (2007) ističu karakteristike koje su nužne za interkulturalno kompetentnog nastavnika: razvijenost verbalne i neverbalne komunikacijske kompetencije, poznavanje svoje i drugih kultura, interakcija s kulturalno drugačijima, sposobnost razumijevanja i prihvaćanja učenika iz drugačijih kulturnih okruženja, otvorenost, fleksibilnost, kreativnost i kritičnost, sposobnost shvaćanja posljedica diskriminacije kulturno drugačijih te razvoj mišljenja i stavova koji nisu stereotipni niti su utemeljeni na predrasudama te, na koncu, sposobnost stalnog nadograđivanja spoznaja o sebi bilo na osobnoj ili na razini skupine kojoj pripada. Također, Hrvatić i Piršl (2007) smatraju i da se osobine interkulturalno kompetentnog nastavnika podudaraju s dimenzijama interkulturalne kompetentnosti. Kognitivna se dimenzija odnosi na znanja nastavnika, odnosno poznavanje i razumijevanje kako vlastite tako i drugih kultura, emocionalna dimenzija na samopoštovanje i samopercepciju, a samim time i radoznalost, otvorenost te odbacivanje predrasuda i stereotipa, a ponašajnu čine verbalna i neverbalna komunikacija te model življenja kojim se pruža primjer svojim učenicima, ali i široj okolini. Sve navedeno iskazano je kroz potrebe da nastavnik dobro poznaje svoju i druge

kulture, suzbija predrasude i stereotipe u učionici (ali i šire) te surađuje i kreira odnose usmjerene stjecanju stvarnih znanja i uspješnih interkulturalnih odnosa (Hrvatić i Piršl, 2005).

Gundara i Portera (2008) tvrde da bi nastavnici i učitelji koji rade u multikulturalnom okruženju prije svega trebali biti osposobljeni, odnosno obrazovani za rad u takvim školama, posebice zbog toga što je rad u multikulturalnom razredu kompleksniji od onoga u monokulturalnom. Uz to, nužno je da se nastavnici i učitelji u privatnom i profesionalnom životu znaju nositi sa ksenofobijom i rasizmom, ali i da znaju organizirati i voditi obrazovni proces na način da učenici s različitim kompetencijama i/ili kulturnim porijeklima rado uče jedni od drugih. Na koncu, kao dodatna, ali u osnovi temeljna pretpostavka, nužno je da učitelji znaju nadići i „srušiti“ brojne prepreke koje i inače postoje između učenika, učitelja, učionica i škola. Ove se prepreke odnose na različita očekivanja roditelja, pritisak vršnjaka, potencijalni generacijski jaz između učitelja i učenika, slabu fleksibilnost formalnog sustava obrazovanja, a u multikulturalnom razredu one još više dolaze do izražaja jer se i pogledi na odgoj i obrazovanje, kao i na ulogu učitelja, razlikuju od kulture do kulture.

Cross i suradnici (1989) utvrdili su pet područja razvoja vještina koja su usko povezana s interkulturalnom kompetencijom učitelja. Prvo područje vještina odnosi se na svijest o postojanju drugačijih i različitih te njihovo prihvaćanje. Ovladavanjem ovom vještinom razvija se svijest o načinu na koji se kulture razlikuju, ali i razumijevanje kako te razlike utječu na svakodnevno funkcioniranje njih samih i njihovih učenika. Zatim, razvoj samosvijesti koja pomaže pri shvaćanju snage utjecaja kulturne pozadine na ponašanje. Nadalje, učitelji bi trebali biti osposobljeni za razumijevanje dinamike navedenih razlika. Ova se sposobnost odnosi na upućenost o mogućim nesporazumima koji se mogu dogoditi pri komunikaciji među kulturno različitim pojedincima, ali i znanjima koja se trebaju steći ne bi li se ti nesporazumi izbjegli ili na vrijeme ispravili. Također, učitelj treba poznavati kulturu učenika. Ovdje se ne radi o poznavanju činjenica vezanih za neku specifičnu kulturu, što je gotovo i nemoguće ukoliko se radi o zaista kulturno raznolikom razredu, nego o prepoznavanju vrsta i izvora informacija koje im mogu pomoći u radu s kulturno različitim učenicima. Na koncu, stalnom evaluacijom stečenih znanja, vještina i stavova učitelj će moći ispravno i pravovremeno prilagoditi metode i oblike rada svim učenicima bez obzira na njihovu kulturnu pripadnost. Ovladavanje ovim vještinama osposobljava učitelja za učinkovit prijenos vlastitih interkulturalnih stavova na učenike uz istovremeno poticanje razvoja pozitivnih stavova prema kulturnoj različitosti kod njih, ali mu omogućava i da svi učenici u razredu dobiju adekvatno i jednako obrazovanje te da

svi učenici u svakom trenutku primaju razumljive informacije prilagođene njihovim kulturnim posebitostima.

Klump i Nelson (2005) su temeljem sustavne analize više od 50 znanstvenih članaka izdvojili 6 elemenata (karakteristika) interkulturalno kompetentnih učitelja i škola. Prije svega, ozračje u školi i razredu svi učenici trebaju doživjeti kao inkluzivno, poštujuće, povezujuće i brižno. Nadalje, u takvoj školi interkulturalno kompetentni učitelji povezuju formalno učenje s prethodnim znanjima, materinjim jezikom i vrijednostima svih učenika. Treća karakteristika odnosi se na postavljanje visokih očekivanja i standarda za sve učenike. Uz to, rad u učionici usmjeren je na praktičan rad, suradnju te je kulturno usklađen s obzirom na kulturnu pozadinu učenika, dok se na predavanje stavlja manji naglasak. Također, interkulturalno kompetentni učitelji pokušavaju saznati što je više moguće o kulturi, jeziku i načinima učenja svojih učenika ne bi li prilagodili kurikulum i nastavni proces. Na koncu, ovi su učitelji svjesni da nisu svi učenici jednako upoznati s različitim kulturama te se trude kroz nastavne planove i programe uklopiti informacije o kulturama učenika, da bi svima boravak u školi i na nastavi bio što ugodniji.

Iz navedenih je karakteristika očigledno da se stjecanje interkulturalne kompetencije (budućih) učitelja konstantno isprepliće sa sposobnošću cjeloživotnog (interkulturalnog) učenja. S obzirom na to da se kompetencija proširuje svakom novom situacijom koja se u praksi pojavi, razvoj interkulturalne kompetencije nikada nije dovršen proces. Ova kompetencija u osnovi predstavlja stalni rad na poboljšanju komunikacijskih vještina, ali i individualnog i jedinstvenog pristupa svakom pojedincu. Iz tog razloga Hrvatić (1999) učitelja vidi kao interkulturalnog moderatora koji pokušava poboljšati društveno i obrazovno okruženje s ciljem osiguranja jednakosti svih unutar obrazovnog sustava.

Jokikokko (2010) je stava da je interkulturalnu kompetentnost učitelja nužno gledati iz perspektive njegovog profesionalizma. Odnosno, ova se kompetentnost ogleda kao profesionalizam učitelja u radu s učenicima koji pripadaju različitim kulturama. No, Gray i Thomas (2006) s pravom smatraju da bi redukcije obilježja interkulturalne kompetencije, kao što je i ona u kojoj se kompetentnost pripisuje profesionalizmu, mogle s jedne strane dovesti do pretjeranog pojednostavljivanja same kompetencije, dok bi s druge strane uvođenje mnoštva obilježja interkulturalno osjetljivog učitelja moglo dovesti do situacije u kojoj bi se svaka kompetencija mogla svesti na interkulturalnu kompetenciju.

S obzirom na sve nabrojane karakteristike interkulturalno kompetentnog učitelja, može se zaključiti da bi studenti nakon učiteljskog studija trebali imati dovoljno razvijenu profesionalnu etiku te metodičko-didaktičke vještine da su u stanju verbalnom i neverbalnom komunikacijom te osobnim primjerom iskazivati poštovanje, razumijevanje i prihvaćanje svih učenika. Trebali bi, kroz stalno učenje i nadograđivanje vještina i znanja o svojoj i drugim kulturama te svijest o sebi i drugima, biti dovoljno fleksibilni, kreativni i kritični da se znaju nositi s predrasudama, stereotipima i diskriminacijom, ali i sposobni ista ta znanja i vještine poticati i razvijati kod svojih učenika.

Budući da se smatra da škola predstavlja adekvatno okruženje za oblikovanje odnosa između različitih skupina (Gallagher, 2004; Hayes i sur., 2007), od učitelja se očekuje da svoju ulogu proširi ulogom interkulturalnog medijatora, odnosno da posveti dodatnu pažnju ulozi pomagača i posrednika u rastu i razvoju učeničkih interkulturalnih kompetencija (Previšić, 1999). Buterin i Jagić (2013b) u tom pogledu navode da je na svim nositeljima odgojno-obrazovnog procesa odgovornost da, stvarajući uvjete kojima se omogućava ravnopravna međukulturalna interakcija, pomažu u razmjeni iskustava među tim učenicima i na taj način povećavaju međusobno razumijevanje. S obzirom na sve veću kulturnu raznolikost hrvatskog društva, povećava se uloga, ali i odgovornost svih nositelja odgoja i obrazovanja za pružanjem odgoja i obrazovanja koje se temelji na interkulturalnim načelima. Odnosno, onakvog odgoja i obrazovanja u kojem će se učenicima pružiti prilika za aktivno stjecanje iskustva učenja i življenja u društvu u kojem se njeguju jednakost, poštovanje, solidarnost i odgovornost (Buterin i Jagić, 2013c). Za takav pristup odgoju i obrazovanju potrebno je da interkulturalizam prožima cjelokupno i svakodnevno funkcioniranje škole (Buterin, 2011), odnosno da svi trenutni, ali i budući nositelji odgoja i obrazovanja stalno promišljaju i propituju mjeru u kojoj škola promiče interkulturalizam.

Postavlja se zahtjev da učitelji u svom inicijalnom obrazovanju stječu i unaprjeđuju kompetencije potrebne za uspješnu provedbu odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose kojima će ubuduće postavljati modele prema kojima će učenici stjecati i razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju. Iz tog se razloga pri analizama i istraživanjima odnosa i utjecaja učiteljeve interkulturalne kompetencije ili osjetljivosti na stavove učenika ne bi smjelo ignorirati da, između ostaloga, takav stav proizlazi i iz njihovog odgoja i obrazovanja.

Na koncu treba napomenuti i da interkulturalno obrazovanje ne smije biti usredotočeno samo na marginalizirane skupine jer se time razvoj, ali i afirmacija interkulturalizma u odgoju i obrazovanju znatno usporava i ograničava (Banks, 1993). Navedenu prepreku općem interkulturalnom odgoju i obrazovanju autor smatra pogrešnom te ju naziva i parcijalnim pristupom interkulturalnom odgoju i obrazovanju. Također, Banks (1999) detektira i odbacuje i pesimistični pristup interkulturalnom odgoju i obrazovanju koji smatra da bi interkulturalni odgoj i obrazovanje svih učenika dovelo do podjela u društvu. Suprotno od oba spomenuta pristupa, autor smatra da bi interkulturalno kompetentan učitelj trebao voditi računa o tome da se svi učenici u njegovom razredu osjećaju ravnopravnima, bez obzira na vjersku, spolnu, rasnu, kulturnu ili bilo koju drugu pripadnost. S tim u vezi, kompetentan učitelj mora biti u stanju i stalno preispitivati svoj rad, ali i učiteljsku praksu i profesiju te biti spreman na stalno inoviranje u pogledu svojih odgojno-obrazovnih metoda. Samo učitelji s takvim pristupom znat će iskoristiti sve prilike za suradnju i učenje, a sve s ciljem da njihovi učenici steknu potrebne vještine, znanja i stavove koji su nužni za pozitivnu interakciju s pripadnicima drugih kultura u suvremenom, demokratskom i slobodnom društvu, ali i za buduće očuvanje tog društva (Banks i sur., 2001; Banks, 2003).

7.4. Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija

Razvoj interkulturalne osjetljivosti i kompetencije kod učenika podrazumijeva i interkulturalno osjetljive, odnosno kompetentne učitelje. Iako se u suvremenom društvu često pretpostavlja da učitelj u nekoj mjeri ima razvijenu interkulturalnu osjetljivost, to ne znači da je i u praksi uvijek zaista tako. Budući da je razvoj interkulturalne osjetljivosti proces te nije prirodna datost svakog čovjeka, potrebno je kontinuirano raditi na njezinom razvoju. Da bi učitelji uopće bili potaknuti razvijati ovu osjetljivost, potrebno je postojanje planiranog usmjeravanja. Naime, ukoliko se postavlja zahtjev za interkulturalno osjetljivim učiteljima, nužno je pružiti im podršku na tom putu, kako unutar odgojno-obrazovnog sustava tako i vaninstitucionalno. Tim više što se učitelji, kao i društvo u cjelini, u posljednjih desetak godina svakodnevno susreću s do nedavno prilično nepoznatim kulturama, što zbog migrantskih kretanja s Bliskog istoka i sjeverne Afrike od sredine 2010-ih, što zbog „uvoza radne snage“ s Dalekog istoka. Uz to, od eskalacije rusko-ukrajinskog sukoba u veljači 2022. godine pa do

kraja te godine, prema službenim podacima Ministarstva unutarnjih poslova¹³, u Republiku Hrvatsku pristiglo je više od 22000 izbjeglica iz Ukrajine. Iako su Ukrajinci tradicionalna nacionalna manjina u Republici Hrvatskoj, broj pridošlica u posljednjih godinu dana višestruko je veći od broja Ukrajinaca tradicionalno nastanjenih na ovom području. Prema popisu iz 2021. godine, u Republici Hrvatskoj je živjelo 1905 pripadnika ove nacionalne manjine. Dakle, njihov se broj zbog trenutne situacije povećao za više od 10 puta. Imajući na umu samo ova tri spomenuta migracijska razloga, uz porast ekstremizma, jasno je da je i učiteljima i društvu u cjelini potrebna odgojno-obrazovna podrška pri razvijanju pozitivnih stavova prema različitostima jer je kontakt s pripadnicima različitih kultura neminovan. Uz to, treba imati na umu i da su ovi kontakti u većini slučajeva značajno različiti od onih prije svega 20 ili 30 godina. Naime, prije 20 i više godina kontakti s različitostima uglavnom su se odnosili na kontakte pripadnika većinske i manjinskih kultura ili kontakte kroz turističke posjete pripadnika različitih kultura. Današnji susreti s pripadnicima različitih kultura iz već spomenutih migracijskih razloga bitno su drugačiji. Naime, za razliku od manjinskih naroda tradicionalno nastanjenih na području Republike Hrvatske, odrasli pripadnici različitih kultura, kao ni njihova djeca, koji se u posljednjih godina doseljavaju zbog raznih razloga, uglavnom ne poznaju jezik, nemaju prijatelje i/ili obitelji te nisu integrirani u većinsko društvo.

Zbog svega rečenog treba naglasiti i da razvoj interkulturalne osjetljivosti učitelja ne počinje njihovim radom u učionici, nego osmišljenim poticanjem razvoja, ako ne već u prethodnim stupnjevima njihovog odgoja i obrazovanja, onda barem na razini obrazovanja na učiteljskim studijima. Na koncu, ako (budući) učitelji i sami nisu upoznati s problematikom interkulturalizma te nemaju razvijenu interkulturalnu osjetljivost, ne može se od njih očekivati da o njoj poučavaju ili je razvijaju kod svojih učenika, na što upućuju i istraživanja. Primjerice, neka su pokazala da manjkavost interkulturalne osjetljivosti kod učitelja može dovesti do toga da se neki učenici neutemeljeno označavaju kao učenici s posebnim potrebama (Helmer, 2007), dok istraživanje Warrena (2002) pokazuje da dvije trećine učitelja koji imaju stereotipne poglede na određene kulture uopće ne uzimaju u obzir kulturno naslijeđe svojih učenika pri procjeni uspjeha te smatraju da su lošiji rezultati isključivo posljedica učeničkog nerada.

S druge strane, Apple (1982) je prije 40 godina utvrdio da učenici koji dijele vrijednosti dominantne kulture, uživaju privilegirani status u školi jer se najlakše prilagođavaju

¹³ Podaci dostupni na web-stranicama: <https://hrvatskazaukrajinu.gov.hr/>

ponašanjima koja se od njih očekuju. Neka istraživanja upućuju i na to da učitelji od svih učenika očekuju da se ponašaju prema postavljenim standardima i normama škole te da one koji to ne čine smatraju problematičnima (Gay, 2000). Ovdje treba naglasiti i da školska kultura koja nije prilagođena učenicima koji su pripadnici drugih kultura uglavnom za navedene norme i standarde pretpostavlja i kulturne odrednice dominantne kulture. Iz navedenog je jasan utjecaj skrivenog kurikuluma na percepciju uspjeha, ali i na stvarni uspjeh učenika unutar školskih institucija.

Cole i Scribner (1974) ustvrdili su da se percepcija, pamćenje i mišljenje razvijaju kao dio socijalizacije djeteta te su nerazdvojivo povezani s obrascima aktivnosti, komunikacije i socijalnih interakcija u kojima sudjeluju, što upućuje na nužnost uključivanja različitih kulturnih sadržaja u planiranje i izvođenje nastave (Stone, 2006). Naime, s obzirom na kulturne razlike, ljudi po prirodi uče i razumijevaju svijet oko sebe različito te je stoga nužno uključivati i viđenja različitih kultura pri planiranju i izvođenju nastave, što zbog osjećaja pripadnosti učenika različitog kulturnog nasljeđa, što zbog izbjegavanja nesklada između vlastite i dominantne kulture u percepciji takvih učenika. Kulturalno osjetljiv učitelj će zbog toga promišljati i vlastitu kulturu imajući na umu da ona utječe na njegovo ponašanje, ali će i pratiti potrebe učenika ne bi li ispravno i na vrijeme uočio njihove načine komunikacije i razlike u stilovima učenja (Hammer, 2005). Na isto upućuju i nalazi istraživanja autorice Lyn Goodear (2001) u kojima se pokazalo da učenici koji uče u okruženju koje potiče i cijeni različitost bolje razvijaju kritičko mišljenje, postaju bolji komunikatori, bolje rješavaju probleme te bolje surađuju s drugima. S druge strane, kada učitelji koriste kulturno neadekvatne metode i nemaju razvijenu interkulturalnu osjetljivost, učenici koji nisu pripadnici većinske kulture češće sumnjaju u svoje znanje, u svoje zasluge pri grupnim zadacima, nerijetko se osjećaju obespravljenima (McLoughlin i Oliver, 1999) te postižu niži akademski uspjeh (Talbert-Johnson, 2004).

Treba naglasiti i da procjene MDB Grupe (2012, prema McKay, 2013) pokazuju da gotovo 90 posto populacije u Sjedinjenim Američkim Državama sebe vidi kao interkulturalno kompetentne, dok je stvarni postotak u populaciji tek oko 13 posto. Također se ističe i podatak da učitelji uglavnom nemaju u dovoljnoj mjeri poštovanja prema vrijednostima drugih kultura, odnosno da vrijednosti koje ne pripadaju njihovoj kulturi uglavnom ne cijene dovoljno (Cheng, 1996).

Ovi nalazi mogu upućivati na dva izazova u istraživanju interkulturalne osjetljivosti i kompetencije učiteljske populacije, a samim time i populacije budućih učitelja. Prije svega, otvorena je mogućnost da neki učitelji u istraživanjima imaju tendenciju pružanja poželjnih odgovora. Primjerice, uzme li se u obzir hrvatski obrazovni kontekst te pođe li se od pretpostavke da su učitelji upoznati s *Nacionalnim okvirnim kurikulumom* (2011), kod sudionika istraživanja postoji i svijest da je interkulturalnost jedno od temeljnih vrijednosnih uporišta te da se od njih očekuje da su je kao takvu usvojili. Također, ako se i ne radi o davanju poželjnih odgovora, postavlja se pitanje u kojoj mjeri su hrvatski (budući) učitelji u doticaju s pripadnicima drugih kultura. Stvarni i intenzivniji kontakt s pripadnicima drugih kultura mogao bi pokazati nesrazmjer između teorijskih, odnosno pretpostavljenih stavova i ponašanja, te stavova i ponašanja u stvarnoj i životnoj situaciji.

Svijest o različitim pogledima na svijet različitih kultura trebala bi postojati kod učitelja i prije njihovog zapošljavanja jer je, navode Pai i suradnici (2006), odbacivanje ili ne pridavanje značaja nečijem kulturnom naslijeđu psihološko i moralno nasilje nad dignitetom te osobe. Samim time, u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu već bi se pri zapošljavanju trebala posvetiti posebna pažnja na stavove kandidata prema drugim kulturama, ali i vještine i znanja koje posjeduju, a koje bi im mogli pomoći u radu s pripadnicima različitih kultura. Dakako, bez obzira na teorijske postavke, u praksi je izuzetno teško i zahtjevno poznavati kulturu svakog pojedinog učenika, njezine norme, pravila, vrijednosti i običaje. No, zahtjev za interkulturalnom osjetljivošću svih dionika odgojno-obrazovnog procesa smjera na uvažavanje i poštivanje kulturnih razlika, dok je poznavanje elemenata druge kulture nadgradnja takvom pristupu i put ka stjecanju interkulturalne kompetencije. Iz tog razloga Weinstein i suradnici (2004) postavljaju zahtjev pred visoka učilišta na kojima se obrazuju budući učitelji da potiču propitivanje vlastitih, ali i predrasuda svojih studenata, ne bi li na taj način razvijali pedagošku praksu koja je usmjerena poštovanju i uvažavanju različitosti.

U prilog važnosti interkulturalne osjetljivosti učitelja idu i rezultati istraživanja interkulturalne osjetljivosti njihovih učenika. Primjerice, istraživanjem provedenim među učiteljima i učenicima u internacionalnoj školi u Nanchangu (Kina) pokazalo se da razina interkulturalne osjetljivosti učitelja te brojnost kulturnih sadržaja koje koriste pri poučavanju, kao i uključivanje multikulturalnog iskustva roditelja pri planiranju i programiranju nastave, imaju značajan pozitivan utjecaj na učinkovitost interkulturalnog učenja, ali i razinu interkulturalne osjetljivosti učenika (Luo i sur., 2022).

Poznavanje različitih kultura učenika daje vrijedan uvid i u ponašanja različitih kulturnih skupina kojima ti učenici pripadaju, a pretpostavlja se i da u društvu koje svakim danom postaje sve raznolikije viša razina interkulturalne osjetljivosti pojedinca doprinosi i brojnijim prilikama za njegov poslovni i privatni napredak. Zbog sve veće kulturne raznolikosti društva i zbog utjecaja te raznolikosti na kvalitetu školskog života učenika, nije moguće ignorirati zahtjev za otvaranjem prema različitostima te njezinom prihvaćanju, što od strane učitelja, što od onih koji će to tek postati. Prema Caruana i Spurling (2007), kako škole i fakulteti, ali i društvo u cjelini, postaju kulturno različitiji, tako nužnost razvoja interkulturalne osjetljivosti postaje sve jasnija. Treba imati na umu da cjeloživotno interkulturalno obrazovanje može činiti značajnu razliku u razvoju interkulturalne kompetencije, ali i da je ključna formacija ove kompetencije vezana za djetinjstvo i adolescenciju (Hrvatić, 2007), odnosno velikim dijelom za razdoblje života koje djeca provode u odgojno-obrazovnom sustavu.

7.5. Pregled studijskih programa učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj s obzirom na zastupljenost interkulturalne tematike

Ne bi li se dobio bolji uvid u stanje obrazovanja vezanog za interkulturalizam na sveučilištima u Republici Hrvatskoj koji izvode obrazovanje budućih učitelja, provedena je analiza dokumentacije te je prikazan pregled studijskih programa učiteljskih fakulteta, odnosno fakulteta, odjela i studija na kojima se obrazuju buduća magistri primarnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Među njih spadaju Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu, Odjel za nastavničke studije u Gospiću i Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja u Zadru Sveučilišta u Zadru, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te Učiteljski studij Sveučilišta u Slavonskom Brodu.

U ovom pregledu naglasak je stavljen na kolegije koji u većoj ili manjoj mjeri tematiziraju interkulturalizam ili srodne koncepte i to s obzirom na sadržaj i ishode učenja na razini kolegija. Ishodi učenja na razini programa kojima predmet pridonosi uglavnom su identični u svim studijskim programima te gotovo svi očekuju neki oblik osposobljenosti za djelovanje i rad u interkulturalnom i inkluzivnom okruženju te uvažavanja međusobnih razlika. No, s obzirom na to da su pisani generički, odnosno da su uglavnom u potpunosti jednaki za

svaki kolegij, čak i u slučajevima kolegija koji nominalno nemaju dodirnih točaka s interkulturalizmom (npr. tjelesna kultura), ovi ishodi nisu uzeti kao relevantni za stvarno stanje.

7.5.1. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Službene mrežne stranice Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu daju uvid u silabuse¹⁴ pojedinih kolegija, no bez navođenja akademske godine na koju se odnose. Uvidom u silabuse može se uočiti da Učiteljski studij u svom programu ima dva kolegija u kojima je zastupljena tematika interkulturalizma. Prvi kolegij vezan je za engleski jezik, a drugi za sociologiju.

Kolegij *Engleski jezik učiteljske struke 2* obvezni je predmet na trećoj godini učiteljskog studija te na tjednoj razini obuhvaća 90 minuta predavanja i 45 minuta seminarske nastave. Među ishodima učenja kolegija navodi se osposobljavanje studenata za profesionalno djelovanje u interkulturalnom i inkluzivnom okruženju, što uključuje uvažavanje različitosti te osposobljavanje za suradnju s drugima i timski rad.

Sociologija obrazovanja također je obvezni kolegij na trećoj godini studija te na tjednoj razini obuhvaća 45 minuta predavanja i jednako toliko seminarske nastave. Silabus kolegija među ishodima učenja navodi osposobljenost studenata za sudjelovanje u razvoju škole kao poticajne socijalne sredine i učinkovite radne institucije te usvajanje demokratskog sustava vrijednosti i djelovanja, pri čemu se misli na elemente demokratičnosti, interkulturalizma, tolerancije, ljudskih prava, socijalne jednakosti, rodne ravnopravnosti te vladavine prava.

7.5.2. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci nudi pristup Nastavnim programima¹⁵ upisanim u Informatički sustav visokih učilišta (ISVU) u Republici Hrvatskoj. Podaci na službenim stranicama ažurirani su te se odnose na akademsku godinu 2020./2021. Iz dostupnih podataka vidljivo je da se na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci interkulturalizam tematizira na tri kolegija.

¹⁴Silabusi Učiteljskog Fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (dostupno na web-stranicama: https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/03/US903_CORE.pdf)

¹⁵Nastavni programi Sveučilišta u Rijeci (dostupno na web-stranicama: <https://www.isvu.hr/visokaucilista/hr/podaci/299/nastavniprogram/2020/razina/5/izvedba/R/smjer/5#semestar1>)

Prema službenim podacima, kolegij *Odgoj za ljudska prava* izvodi se sedmom semestru studija i izborni je kolegij u tjednoj normi od 90 minuta predavanja i 45 minuta seminarske nastave. Službeni dokument ne prikazuje ishode učenja kolegija, no teme predavanja odnose se na problematiku različitosti u društvu, ali i socijalnu distancu i interkulturalizam u hrvatskom obrazovnom sustavu. Također, u petom semestru u tjednoj normi od 90 minuta predavanja i 45 minuta seminarske nastave izvodi se i izborni kolegij *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo*, no taj kolegij ipak mnogo veći naglasak stavlja na upoznavanje s demokratskim procesima u društvu te aktivno građanstvo, nego na samu problematiku interkulturalizma. Uz to, izborni kolegij *Sociologija obrazovanja*, koji se izvodi u četvrtom semestru u tjednoj normi od 90 minuta predavanja i 45 minuta seminarske nastave, među predviđenim općim ishodima učenja očekuje preciznu formulaciju stavova, logičko argumentiranje i toleriranje drugačijeg mišljenja, no cjelokupni sadržaj predmeta usmjereniji je razumijevanju društvenih fenomena nego temama interkulturalizma.

7.5.3. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku u službenom Studijskom programu¹⁶ objavljenom na web-stranicama, a koji datira iz akademske godine 2014./2015., navodi četiri kolegija u kojima se tematizira interkulturalizam. Kolegij *Pedagogija održivog razvoja* spominje se u *Programu*, no na popisu kolegija nije naveden niti je dostupan uvid u njegov silabus. Uz spomenuti kolegij, Učiteljski studij navedenog Fakulteta tematizira interkulturalizam na sljedećim kolegijima: *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju*, *Usmena i pisana komunikacija* te *Nenasilna komunikacija*.

Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju izvodi se kao izborni kolegij na integriranom preddiplomskom i diplomskom sveučilišnom učiteljskom studiju te na tjednoj razini obuhvaća 45 minuta predavanja i jednako toliko seminarske nastave. Navedeni kolegij obuhvaća interkulturalnu tematiku od ovladavanja temeljnim pojmovima u području interkulturalizma, dubljeg razumijevanja i primjene tih pojmova pa do prepoznavanja i analize najvažnijih

¹⁶Studijski program Fakulteta za obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (dostupno na web-stranicama: <https://www.foozos.hr/dokumenti/studijski-program/Sveu%C4%8Dili%C5%A1ni%20integrirani%20preddiplomski%20i%20diplomski%20U%C4%8Diteljski%20studij.pdf>)

pristupa interkulturalizmu te interpretacije najvažnijih međunarodnih i domaćih pravnih pretpostavki interkulturalizma.

Nadalje, *Usmena i pisana komunikacija* izborni je kolegij iz A modula (razvojni smjer) petog semestra te obuhvaća 90 minuta predavanja i jednako toliko seminarske nastave. Iako je navedeni kolegij dio grupe kolegija iz hrvatskog jezika, neke od ishoda učenja navedenog kolegija moguće je povezati s interkulturalnom komunikacijom. Prije svega to se odnosi na ishode koji se odnose na primjenu vještine raspravljanja u različitim komunikacijskim kontekstima, primjenu vještine negovorne komunikacije kao dopune govornoj te procjene poštivanja govornoga bontona u svakodnevnim komunikacijskim susretima.

Na kraju, *Nenasilna komunikacija* izborni je kolegij iz programa slobodnih kolegija iz područja pedagogije te se izvodi u tjednom opterećenju od 45 minuta predavanja i jednako toliko seminarske nastave. Među očekivanim ishodima kolegija navodi se razvoj pozitivne slike o sebi te upoznavanje ja-govora i učenje aktivnog slušanja. Također, očekuje se da će studenti kroz afirmaciju, komunikaciju i suradnju naučiti graditi mostove prema drugim ljudima. Sadržaj kolegija ističe i usvajanje vještina razumijevanja sličnosti i različitosti među ljudima, odnosno prihvaćanja bogatstva različitosti, iznalaženje postupaka oslobađanja od vlastitih predrasuda te vještine iznalaženja načina suprotstavljanja tuđim predrasudama.

7.5.4. Učiteljski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu

Filozofski fakultet u Splitu provodi program integriranog preddiplomskog i diplomskog Učiteljskog studija te na službenim web-stranicama¹⁷ ima objavljen Elaborat o studijskom programu koji datira iz 2015. godine. Analizom navedenog Elaborata ustanovljeno je da se na Učiteljskom studiju Filozofskog fakulteta u Splitu izvode četiri kolegija koja se u većoj ili manjoj mjeri bave problematikom interkulturalizma. Bitno je napomenuti i da je cjelokupni Modul 3 navedenog studija (*Obrazovanje za održivi razvoj*) u određenoj mjeri usmjeren na navedenu tematiku te se navodi da se „Program modula Obrazovanje za održivi razvoj temelji se na UN-ovim temama obrazovanja za održivi razvoj (demokracija, pravda, etika, ljudska prava, očuvanje kulturne baštine, zdravlje, biološka i krajobrazna raznolikost,

¹⁷Elaborat o studijskom programu Učiteljskog studija Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu (dostupno na web-stranicama: https://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2020/05/Elaborat-UCITELJI-azurirano-28.5.2020.-HRV_WEB.pdf)

zaštita okoliša i prirode, klimatske promjene, upravljanje prirodnim resursima), a svrha mu je osposobljavanje budućih magistara primarnog obrazovanja za implementaciju obrazovanja za održivi razvoj u njihovu nastavnome radu“.

Učiteljski studij Filozofskog fakulteta u Splitu studentima nudi izborni kolegij *Implicitna pedagogija* u tjednoj normi od 45 minuta predavanja i 45 minuta seminarske nastave, a moguće ga je izabrati bez obzira za godinu studija. Elaborat kolegija ističe da je cilj predmeta osposobiti studente za razumijevanje trendova u obrazovanju i prepoznavanje mogućnosti njihove primjene u praksu u područjima vezanima za opće ljudske vrijednosti, građanstvo i demokraciju te sposobnost promišljanja vlastitog vrijednosnog okvira. Također, kolegij *Uvod u građanski odgoj*, koji je obvezni kolegij na drugoj godini studija te obuhvaća 45 minuta predavanja i jednako toliko vježbi tjedno, navodi kao cilj osposobljavanje studenata za dizajniranje suvremenih nastavnih programa utemeljenih na načelima demokracije, poštivanja ljudskih prava i sloboda te aktivnog građanstva. Također, vrlo sličan cilj ima i kolegij *Demokracija u teoriji i praksi* koji se izvodi kao obvezni predmet na četvrtoj studijskoj godini u tjednoj normi od 90 minuta predavanja. Kao što je vidljivo iz prikazana tri kolegija, njihovi ciljevi uglavnom su usmjereni prema stjecanju znanja i kompetencija vezanih za demokraciju i aktivno građanstvo, a manje za koncept interkulturalizma. Kao što je slučaj i kod riječkog Učiteljskog fakulteta, s obzirom na dodirne točke tih koncepata, svakako je vrijedno spomenuti i njihovo izvođenje.

Nadalje, kolegij *Pedagoška komunikacija* izborni je kolegij kojeg mogu upisati studenti u zimskim semestrima (osim prvog semestra) te se izvodi u trajanju od 45 minuta predavanja i 45 minuta seminarske nastave tjedno. Kao što je slučaj kod kolegija *Usmena i pisana komunikacija* koji se izvodi na osječkom Učiteljskom fakultetu, ovaj kolegij nije direktno vezan za interkulturalizam, no od studenata se od specifičnih kompetencija stečenih pohađanjem kolegija očekuje sposobnost usvajanja tehnike razgovora te razvijanje komunikacijske vještine, što se može povezati s nekim od elemenata razvoja interkulturalne komunikacijske kompetencije.

Sociologija odgoja i obrazovanja obvezni je kolegij četvrte godine studija te se izvodi u trajanju od 90 minuta predavanja i jednako toliko seminarske nastave tjedno. Službeni elaborat među ciljevima učenja na razini predmeta navodi identifikaciju utjecaja društvenih i

tehnoloških promjena na razvoj odgoja i obrazovanja, pri čemu se misli na demokratizaciju, multikulturu, globalizaciju, ekologiju i tehnologiju.

Na koncu, kolegij *Interkulturalno glazbeno obrazovanje* jedini je kolegij koji se izravno bavi temom interkulturalizma, u ovom slučaju u području glazbe. Kolegij je obavezan za studente treće godine studija te se izvodi u trajanju od 90 minuta predavanja tjedno. Među očekivanim ishodima učenja na razini ovog kolegija ističu se prepoznavanje važnosti interkulturalnog glazbenog obrazovanja za život u multikulturalnom suvremenom društvu, mogućnost definiranja i objašnjavanja terminologije iz područja interkulturalnog glazbenog obrazovanja te izgrađivanje potrebe za cjeloživotnim učenjem i usavršavanjem u području interkulturalnog (glazbenog) obrazovanja.

7.5.5. Odjel za nastavničke studije u Gospiću i Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja u Zadru, Sveučilište u Zadru

Sveučilište u Zadru izvodi nastavu za studente učiteljskog studija na dva Odjela. Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja¹⁸ smješten je u Zadru, dok je Odjel za nastavničke studije¹⁹ smješten u Gospiću te djeluje kao dislocirani odjel. Ti Odjeli ne razlikuju se značajno s obzirom na studijske programe, a vezano za kolegije koji obuhvaćaju teme interkulturalizma ne postoji nikakva razlika među programima. Oba Odjela na službenim web-stranicama imaju objavljene Studijske programe koji datiraju iz 2016. godine.

Građanska pismenost obvezni je kolegij prve godine studija i izvodi se u tjednoj normi od 45 minuta predavanja i 45 minuta seminarske nastave. Nakon izvršenih obaveza na kolegiju od studenata se očekuje da razumiju važnost odgoja i obrazovanja za promicanje ljudskih prava i aktivnog i odgovornog građanstva, a u sadržaju kolegija obrađuju se teme interkulturalnog odgoja i obrazovanje te interkulturalne kompetencije učitelja.

Također, na prvoj godini studija u istoj tjednoj normi obavezan je i kolegij *Sociologija razvoja i okoliša*. Službenim Elaboratom o studijskom programu očekuje se da će studenti nakon izvršenih obaveza na kolegiju moći primijeniti egzaktnije primjere pri razjašnjavanju

¹⁸Studijski program Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru (dostupno na web-stranicama: <https://iuo.unizd.hr/studijski-programi-za-ucitelje-i-odgojitelje>)

¹⁹Studijski program Odjela za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru (dostupno na web-stranicama: https://www.unizd.hr/Portals/51/2016/Uciteljski_program_2016-novi/Uciteljski%20program%204.3.2016.pdf?ver=2016-06-15-133052-510

pitanja unutar i izvan učionice, a vezane za sociokulturne, ekonomske i ekološke probleme, među kojima su i aktualni socijalni problemi manjka međuljudske tolerancije te nepoštivanja ljudskih prava, posebice prava manjina. Također, očekuje se da će studenti razvijati toleranciju, uvažavanje različitosti i ekološku osviještenost.

Na drugoj godini studija izvode se tri obavezna kolegija u kojima se u većoj ili manjoj mjeri tematizira interkulturalizam. *Filozofija odgoja* izvodi se u tjednoj normi od 45 minuta predavanja i jednako toliko seminarske nastave. Očekuje se da će studenti nakon izvršenih obaveza na kolegiju biti sposobni za preuzimanje odgovornosti za stalnu brigu o kvaliteti, ali i odgovornost za razvijanje dijaloga u obrazovanju, stvaralaštva, tolerancije, pluralizma te izvrsnosti. Nadalje, *Etika i ljudska prava* izvodi se u istoj tjednoj normi kao prethodno spomenuti kolegij, a ishodi učenja na razini predmeta navode sposobnost studenata za kreiranje pozitivne razine komunikacija i ponašanja vezanog za razvoj tolerantnosti, suradnje, dijaloga i međusobnog uvažavanja te rješavanja konflikata i sukoba. Uz to, *Likovna kultura I* izvodi se u tjednoj normi od 90 minuta predavanja i 45 minuta vježbi, a ishodi navedenog kolegija uključuju uvažavanje različitosti i multikulturalnosti te razvijanje vrijednosnih stavova prema umjetnosti i kulturnoj baštini.

Treba spomenuti i izborni kolegij *Učiteljske kompetencije u suvremenom kurikulumu* koji se izvodi na petoj godini studija u trajanju od 45 minuta predavanja i 45 minuta vježbi tjedno, a službenim se Elaboratom studijskog programa među ishodima kolegija od studenata očekuje usvajanje modela razvoja razredno-nastavnog ozračja i razrednu kohezivnost u kontekstu interkulturalizma.

7.5.6. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli

Učiteljski studij na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli izvodi se na hrvatskom i talijanskom jeziku. Fakultet na službenim web-stranicama ima objavljen Studijski program²⁰ koji uključuje popis predmeta za svaki semestar. Nažalost, većina silabusa kolegija u trenutku pisanja ovog rada nije objavljena. S obzirom na to da se na popisu kolegija spominju nazivi nekih kolegija koji postoje i na drugim učiteljskim studijima, može se

²⁰Studijski program Učiteljskog studija Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli (dostupno na web-stranicama: https://fooz.unipu.hr/fooz/studijski_programi/integrirani_sveucilisni_uciteljski_studij/studij_s_nastavom_na_hrvatskom_jeziku)

zaključiti da se interkulturalizam više ili manje tematizira u kolegijima: *Filozofija odgoja*, *Sociologija odgoja i obrazovanja*, *Etika učiteljskog poziva*, *Odgoj i obrazovanje za ljudska prava* te *Trening socijalnih vještina*.

7.5.7. Učiteljski studij Sveučilišta u Slavanskom Brodu

Učiteljski studij Sveučilišta u Slavanskom Brodu najmlađe je sveučilište u Republici Hrvatskoj koje izvodi nastavu učiteljskog studija. Na službenim web-stranicama objavljen je Izvedbeni plan²¹ za akademsku godinu 2020./2021. u kojem je moguće dobiti uvid u kolegije koji se izvode u svakom semestru, no nije moguće pristupiti detaljnijim opisima kolegija. Budući da je navedeni studij donedavno bio dislocirani studij Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, za očekivati je da su kolegiji koji tematiziraju interkulturalizam dijelom preuzeti iz prijašnjeg ustroja studija. No, pregled kolegija koji se izvode u navedenoj akademskoj godini pokazao je da se od spomenuta tri osječka kolegija na Učiteljskom studiju Sveučilišta u Slavanskom Brodu izvode kolegiji *Nenasilna komunikacija* te *Usmena i pisana komunikacija* za koje se, zbog sadržaja, a kao i u slučaju osječkog studija, može samo pretpostaviti veza s interkulturalizmom i to u pogledu stjecanja komunikacijskih vještina. Osim navedena dva kolegija, pregled prema nazivima kolegija ne upućuje na više kolegija u kojima bi se tematizirao interkulturalizam.

Iz pregleda i prikaza kolegija i studijskih programa svih navedenih fakulteta, odjela i studija razvidno je da se prilično malo njih odnosi na interkulturalizam i srodne koncepte. Naime, uzme li se u obzir broj kolegija po pojedinom fakultetu, odjelu i/ili studiju, može se uočiti da se broj kolegija kreće od dva do pet kolegija na cjelokupnom studiju, uključujući i one kojima je fokus na aktivno građanstvo i građanski odgoj.

Uzmu li se u obzir samo kolegiji koji u ishodima učenja navode „interkulturalizam“ ili koncepte koji proizlaze iz njega, na cjelokupnom studiju broj kolegija rijetko prelazi dva. Također, stavi li se taj broj u kontekst ukupnih obveznih kolegija koje *Studijski programi* navode, a kojih je, ovisno o programu, u prosjeku 70ak na cjelokupnom studiju od deset semestara, uočiti će se da kolegiji koji u većoj ili manjoj mjeri tematiziraju interkulturalizam,

²¹Izvedbeni plan Učiteljskog studija Sveučilišta u Slavanskom Brodu (dostupno na web-stranicama: https://www.unisb.hr/upload/042021_Izvedbeni_plan_Integrirani_preddiplomski_i_diplomski_uciteljski_studij_2020_2021.pdf)

bilo da se radi o obveznim ili izbornim kolegijima, u prosjeku obuhvaćaju tek oko 5% ukupnog broja obveznih kolegija. Pridodaju li se broju kolegija i izborni, postotak je znatno niži. Također, prema dostupnim podacima o tome kada se kolegij izvode, najviše kolegija koji na neki način tematiziraju interkulturalnost, izuzev onih sa otvorenim pravom upisa za studente svih godina, ostvaruje se na drugoj i trećoj godini studija.

Rezultate ovakvih nalaza potkrjepljuju i nalazi nekih prijašnjih istraživanja u kojima je utvrđeno da broj ponuđenih kolegija koji se bave interkulturalizmom nije dostatan. Primjerice, Gorski (2008) je mnogo širom analizom provedenom u kontekstu multikulturalizma, a koja je uključivala 45 studijskih programa, ustanovio da je više od 70% programa nekonzistentno uključivalo multikulturalizam u ishode učenja, pa čak i do mjere da se sadržaj kolegija koji se izvodi na stranom jeziku proglašavao multikulturalnim sadržajem. Otprilike jednak postotak kolegija kao u ovoj analizi odnosio se na programe koji su obrazovanje stavljali u širi sociopolitički kontekst koji bi mogao pripremati učitelje da se obrane ili odupru raznim oblicima nasilja te da svoje učenike uče istome. Na koncu, Bartulović i Kušević (2017) tvrde i da sveučilišni programi u Republici Hrvatskoj, ali i u Europi općenito, nisu usmjereni ka razvoju interkulturalnih kompetencija budućih učitelja.

No, treba naglasiti i da, iako je zastupljenost kolegija koji tematiziraju interkulturalizam vrlo slaba, postoji stanovit interes studenata za ove teme što se očituje u više od 100 diplomskih i završnih radova koji tematiziraju interkulturalizam u posljednjih 10-15 godina²². Primjerice, Gojević (2018), korištenjem *Skale interkulturalne osjetljivosti* (Chen i Starosta, 2000), ustanovljava da studenti nastavničkih usmjerenja Filozofskog fakulteta u Rijeci iskazuju visoku razinu razvijenosti interkulturalne osjetljivosti, ali i da postoji statistički značajna razlika u toj razvijenosti s obzirom na spol ispitanika te pohađanje jednopredmetnih ili dvopredmetnih studija. Naime, studentice, kao i studenti dvopredmetnih studija, iskazali su statistički značajno višu razinu interkulturalne osjetljivosti od kolega muškog spola, odnosno kolega koji su pohađali jednopredmetne studije. Grgić (2017) je pak, ispitujući odnos multikulturalnih stavova i razine socijalne distance studenata Sveučilišta u Zadru prema etničkim skupinama, ustanovio da studenti iskazuju pozitivne multikulturalne stavove, ali i da regija iz koje dolaze indikator negativne socijalne distance, dok je političko opredjeljenje

²² Podaci preuzeti iz Nacionalnog repozitorija završnih i diplomskih radova (dostupno na web-stranicama: (https://zir.nsk.hr/islandora/search/interkulturalna?type=dismax&islandora_solr_search_navigation=0&sort=score%20desc))

indikator negativnih multikulturalnih stavova. Nadalje, uspoređujući interkulturalne stavove i vrijednosti učitelja u Puli i Vukovaru, Španja (2019) nije ustanovio postojanje statistički značajnih razlika u interkulturalnim stavovima i vrijednostima učitelja u tim dvama gradovima. Učitelji iz Pule iskazivali su nešto pozitivnije stavove prema tvrdnjama vezanim za stavove prema pripadnicima drugih kultura, no te vrijednosti nisu bile statistički značajno više od učitelja iz Vukovara. Na koncu, Šarić (2020) je koristeći *Skalu interkulturalne osjetljivosti* (Chen i Starosta, 2000), ispitivala razinu interkulturalnu osjetljivost 233 nastavnika. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da ne postoje statistički značajne razlike u razini interkulturalne osjetljivosti nastavnika s obzirom na spol, rad u razrednoj ili predmetnoj nastavi, status škole te godine radnog staža.

II. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

8. PROBLEM, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

8.1. Problem istraživanja

Polazeći od činjenice da u Republici Hrvatskoj dosad nije provedeno istraživanje interkulturalne osjetljivosti među studentima učiteljskih studija te da takva istraživanja nisu česta ni u inozemstvu, ovo istraživanje usmjereno je proširivanju i produbljanju znanstvenih spoznaja o interkulturalnoj osjetljivosti budućih učitelja s pedagoškog stajališta. Budući da se istraživanjem interkulturalne osjetljivosti među studentima učiteljskih studija nastoji bolje razumjeti njezinu pojavnost i čimbenike koji mogu pridonijeti njezinom razvoju, rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti i kao polazišna točka prilikom kreiranja i provedbe inicijalnog obrazovanja učitelja, ali i kao poticaj za daljnja istraživanja interkulturalne osjetljivosti.

8.2. Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja bio je ispitati interkulturalnu osjetljivost studenata učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj. Ispitala se i pojavnost multikulturalnog iskustva te suodnos interkulturalne osjetljivosti ispitanika i multikulturalnog iskustva, stavova prema zajedničkom školovanju djece različite kulturne pripadnosti te relevantnih sociodemografskih varijabli.

8.3. Istraživačka pitanja i hipoteze

S obzirom na cilj istraživanja postavljena su istraživačka pitanja te hipoteze kojima se pokušalo odgovoriti na njih.

1. U kojoj mjeri ispitanici iskazuju interkulturalnu osjetljivost?

H1. Ispitanici iskazuju iznadprosječnu razinu interkulturalne osjetljivosti.

2. Kakva je pojavnost multikulturalnog iskustva studenata učiteljskih studija?

H2. Studenti učiteljskih studija uglavnom posjeduju zadovoljavajuću razinu multikulturalnih iskustava.

3. Kakav je stav ispitanika prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti?

H3. Ispitanici iskazuju pozitivan stav prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti.

4. Postoje li razlike u interkulturalnoj osjetljivosti ispitanika s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike i multikulturalno iskustvo?

H4.1. Postoje razlike u interkulturalnoj osjetljivosti ispitanika s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike.

H4.2. Postoje razlike u interkulturalnoj osjetljivosti ispitanika s obzirom na njihovo multikulturalno iskustvo.

5. Postoji li povezanost između interkulturalne osjetljivosti ispitanika i njihovog stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti?

H5. Postoji pozitivna povezanost između interkulturalne osjetljivosti ispitanika i njihovog stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti.

9. SUDIONICI ISTRAŽIVANJA

U istraživanju je sudjelovao 641 student učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj. Učiteljski studiji u Republici Hrvatskoj izvode se na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (s odsjecima u Petrinji i Čakovcu), Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu, Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Sveučilištu u Zadru (Odjel za nastavničke studije u Gospiću i Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja u Zadru), Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te Učiteljskom studiju Sveučilišta u Slavanskom Brodu.

Od 641 ispunjenog upitnika, njih 11 nije bilo ispunjeno korektno te je konačni broj pri obradi podataka bio 630. Navedeni broj ispitanika u trenutku zaključivanja istraživanja, a prema podacima o broju studenata na pojedinom studiju koji su dobiveni od studentskih referada i vodstava pojedinih studija te zbirnih *podataka Informacijskog sustava visokih učilišta*²³ (ISVU), činio je 21,8% svih studenata upisanih na učiteljske studije u Republici Hrvatskoj u akademskoj godini 2021./2022. Treba naglasiti da su podaci vezani za Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku te Učiteljski studij Sveučilišta u Slavanskom Brodu dobiveni iz podataka *Informacijskog sustava visokih učilišta* za akademsku godinu 2020./2021. Budući da je dolazak do podataka o broju studenata upisanih u akademsku godinu 2021./2022. na navedene studije bio otežan, a u ISVU je primijećen prilično stabilan broj upisanih studenata unazad pet akademskih godina, odlučeno je da će kao pokazatelj upisanih studenata u akademskoj godini 2021./2022 poslužiti broj studenata koji su upisani u prethodnu akademsku godinu.

Istraživanje obuhvaća 609 (96,7%) studentica i 21 (3,3%) studenta učiteljskih studija, dok je njihov omjer u populaciji studenata učiteljskih studija 96,2% ženskih naspram 3,8% muških studenata.

Nadalje, prema godini studija ispitanika s prve godine studija je 168 (26,7%), druge 101 (16%), treće 99 (15,7%), četvrte 121 (19,2%), a pete 141 (22,4%). U populaciji studenata učiteljskih studija taj je omjer: prva godina 712 (24,7%), druga godina 697 (24,1%), treća godina 553 (19,2%), četvrta godina 379 (13,1%) te peta godina 546 (18,9%).

²³ <https://www.isvu.hr/sustav/>

S obzirom na visoko učilište na kojem ispitanici studiraju, najviše je studenata Učiteljskog fakulteta u Zagrebu (245; 38,9%), a potom slijede studenti Odjela za nastavničke studije u Gospiću i Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja u Zadru, odnosno studenti Sveučilišta u Zadru (77; 12,2%), Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (75; 11,9%), Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli (60; 9,5%), Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu (60; 9,5%), Učiteljskog studija Sveučilišta u Slavonskom Brodu (60; 9,5%) te Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci (53; 8,4%). Postotni udjeli populacije studenata učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj više ili manje su približni postotnim udjelima ispitanika u ovom istraživanju, pa tako studenti Učiteljskog fakulteta u Zagrebu čine 52% populacije studenata učiteljskih studija, studenti koji studiraju na Sveučilištu u Zadru 11,5%, studenti Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 12,7%, studenti Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli 2,8%, studenti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu čine 8,1% populacije, studenti Učiteljskog studija Sveučilišta u Slavonskom Brodu 6,1% populacije, a studenti Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci 6,9 % populacije studenata učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj.

Većina ispitanih studenata prethodno je završila gimnaziju (366; 58,1%), dok ih je 264 (41,9%) završilo neku četverogodišnju strukovnu školu.

Ispitanici najčešće dolaze iz Središnje Hrvatske (koja obuhvaća: Hrvatsko zagorje, Međimurje, Pokuplje, Banovinu) - njih 203 (32,2%), potom Istočne Hrvatske (Slavonija, Baranja i Srijem) 149 (23,7%), s Južnog hrvatskog primorja, odnosno iz Dalmacije 111 (17,6%), zatim Sjevernog hrvatskog primorja, odnosno Istre i Kvarnera 82 (13%). 58 (9,2%) studenata ne dolazi ni iz jednog od nabrojanih dijelova Hrvatske, čime se pretpostavlja da većinu života nisu proveli u Hrvatskoj, a najmanji broj dolazi ih iz Gorske Hrvatske (Lika i Gorski Kotar), njih 27, odnosno 4,3%.

Promatrajući podatke s obzirom na veličinu mjesta stanovanja, ispitanika koji su proveli najveći dio svojeg života u mjestima do 1000 stanovnika je 120 (19%), od 1001 do 5000 je 163 (25,9%), od 5001 do 20000 je 143 (22,7%), od 20001 do 60000 ih je 90 (14,3%), dok je onih koji su proveli većinu svojeg života u mjestima s više od 60001 stanovnika 114 (18,1%).

Većini ispitanih studenata i majka i otac su završili srednju školu (majka=451; 71,6%; otac=455; 72,2%), njih 111 (17,6%) tvrdi da je majka završila višu školu, visoku školu ili

fakultet, a 116 (18,4%) da je otac završio isti stupanj obrazovanja. 57 (9%) ispitanika navodi da je majka završila osnovu školu, a njih 43 (6,8%) da je otac završio osnovnu školu. Na koncu, 11 (1,7%) majki ispitanika ima magisterij ili doktorat znanosti, dok je istu razinu obrazovanja steklo 16 (2,5%) očeva ispitanih studenata.

10. PROVEDBA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno tijekom listopada i studenog 2021. godine putem *online* ankete. Prije provedbe istraživanja zatražene su i dobivene pismene dozvole pročelnika/ca odjela i/ili dekana i dekanica pojedinih fakulteta za provedbu istraživanja (*Prilozi 1–8*), pri čemu im je objašnjena svrha i postupak istraživanja. Nakon dobivenih dozvola kontaktirani su nastavnici i voditelji pojedinih studijskih godina, pri čemu ih se zamolilo da poveznicu za istraživanje prosljede na e-mail adrese svih studenata učiteljskih studija na njihovom fakultetu ili odjelu.

S obzirom na to da je istraživanje provedeno putem *online* obrasca, upute i napomene, kao i kontakt informacije za daljnja objašnjenja, navedeni su na samom početku obrasca. Ispitanicima je objašnjena tema i svrha istraživanja te je napomenuto da je istraživanje u potpunosti anonimno i dobrovoljno, da od istog mogu odustati u bilo kojem trenutku te da će se rezultati istraživanja koristiti isključivo u znanstvene svrhe. Za ispunjavanje anketnog obrasca nije bilo potrebno više od petnaest minuta.

Za provedbu istraživanja dobivena je suglasnost Etičkog povjerenstva Sveučilišta u Zadru (*Prilog 9*).

11. ISTRAŽIVAČKI INSTRUMENT

Prikupljanje podataka provedeno je anketnim upitnikom (*Prilog 10*) koji se sastojao od:

1. Upitnika sociodemografskih podataka
2. Skale interkulturalne osjetljivosti
3. Upitnika multikulturalnog iskustva
4. Skale stava o zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti.

11.1. Upitnik sociodemografskih podataka

Sociodemografski upitnik sastojao se od 8 pitanja kojima su se prikupili podaci o sociodemografskoj i obrazovnoj strukturi ispitanika i njihovih roditelja. Prikupljali su se podaci ispitanika o: spolu, godini studija, fakultetu na kojem studiraju, njihovom srednjoškolskom obrazovanju, regiji u kojoj su proveli najveći dio svojeg života, veličini mjesta stanovanja te obrazovanju oca i majke. Sva pitanja bila su zatvorenog tipa.

Na pitanje o fakultetu, odnosno odjelu na kojem ispitanici studiraju bilo je moguće odabrati jedno od sedam sveučilišta/fakulteta u Republici Hrvatskoj koji izvode program učiteljskog studija: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski studij Filozofskog fakulteta u Splitu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Odjel za nastavničke studije u Gospiću ili Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te Učiteljski studij Sveučilišta u Slavanskom Brodu.

Što se tiče podataka o srednjoškolskom obrazovanju, ispitanici su mogli odabrati između gimnazije i srednje strukovne škole.

Na pitanje o regiji u kojoj su proveli najveći dio života, ispitanicima je bilo ponuđeno šest mogućnosti: *Istočna Hrvatska* (Slavonija, Baranja, Srijem), *Središnja Hrvatska* (Hrvatsko zagorje, Međimurje, Pokuplje, Banovina), *Sjeverno hrvatsko primorje* (Istra i Kvarner), *Gorska Hrvatska* (Gorski Kotar i Lika), *Južno hrvatsko primorje* (Dalmacija) te *drugo*.

S obzirom na veličinu mjesta stanovanja, ispitanici mogli su odabrati jednu od sljedećih kategorija odgovora: do 1000 stanovnika, od 1001 do 5000, od 5001 do 20000, od 20001 do 60000 te preko 60001 stanovnika.

Pitanje o najvišem završenom stupnju obrazovanja oca i majke sadržavalo je sljedeće kategorije odgovora: osnovna škola, srednja škola, viša škola / visoka škola / fakultet te magisterij / doktorat.

11.2. Skala interkulturalne osjetljivosti

Za potrebe ovog istraživanja korištena je adaptirana i prevedena *Skala interkulturalne osjetljivosti* (Drandić, 2016a) autora Chena i Staroste (2000), koja likertovom skalom od pet stupnjeva, od 1 = *uopće se ne slažem* do 5 = *slažem se u potpunosti*, mjeri razinu interkulturalne osjetljivosti.

Skala interkulturalne osjetljivosti sastoji se od 24 tvrdnje koje su svrstane u pet sljedećih podskala, odnosno dimenzija:

1. *Samopouzdanje u interakciji* (eng. interaction confidence) sastoji se od pet tvrdnji te ispituje samopouzdanje pojedinaca u međukulturalnim interakcijama (primjer: „Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s ljudima iz drugih kultura.“);
2. *Uživanje u interakciji* (eng. interaction enjoyment) pomoću tri tvrdnje ispituje pozitivne i negativne reakcije ispitanika u komunikaciji s ljudima iz različitih kultura (primjer: „U interakciji s ljudima iz drugih kultura lako se uzrujam.“);
3. *Poštivanje kulturnih razlika* (eng. respect for cultural differences) sastoji se od šest tvrdnji te ispituje u kojoj mjeri ispitanici međukulturalne interakcije poštuju vrijednosti, ponašanja, mišljenja i stavove sugovornika iz drugih kultura (primjer: „Mislim da su ljudi iz drugih kultura uskogrudni.“);
4. *Uključenost u interakciju* (eng. interaction engagement) pomoću sedam tvrdnji ispituje osjećaje koji se javljaju u međukulturalnoj komunikaciji (primjer: „Uživam u razlikama između mene i sugovornika/ice iz druge kulture.“);
5. *Pažljivost u interakciji* (eng. interaction attentiveness) sastoji se od tri tvrdnje kojima se ispituje trud koji sudionici ulažu u razumijevanje onoga što se događa u procesu međukulturalne interakcije (primjer: „Vrlo sam obziran/na u interakciji s ljudima iz drugih kultura.“).

Adaptacije na prijevodu *Skale interkulturalne osjetljivosti* uglavnom su se odnosile na izmjene u prijevodima pojedinih čestica:

1. Čestica: „Mislim da su ljudi iz drugih kultura uskogrudni“, prevedena je kao: „Smatram da su ljudi iz drugih kultura zatvorenih pogleda na svijet“ (izvornik: „I think people from other cultures are narrow-minded.“);
2. Čestica: „Obično ne formiram mišljenje na prvi pogled o sugovornicima iz drugih kultura“, prevedena je kao: „Sklon/a sam pričekati prije nego li formiram mišljenje o sugovornicima iz drugih kultura“ (izvornik: „I tend to wait before forming an impression of culturally-distinct counterparts.“);
3. Čestica: „Često postanem malodušan/na kad sam s ljudima iz drugih kultura“, prevedena je kao: „Često postanem obeshrabren/a kad sam s ljudima iz drugih kultura.“ (izvornik: „I often get discouraged when I am with people from different cultures.“);
4. Čestica: „Osjetljiv/a sam na nejasna značenja u interakciji sa sugovornikom/icom iz druge kulture“, prevedena je kao: „Osjetljiv/a sam na suptilna značenja u interakciji sa sugovornikom iz druge kulture.“ (izvornik: „I am sensitive to my culturally-distinct counterpart's subtle meanings during our interaction.“);
5. Čestica: „Često dajem sigurne odgovore u interakciji sa sugovornikom/icom iz druge kulture“, prevedena je kao: „Često pozitivno reagiram pri interakciji sa sugovornikom iz druge kulture.“ (izvornik: I often give positive responses to my culturally different counterpart during our interaction.“).

Skala je dodatno adaptirana u nazivlju faktorskih dimenzija (*Prilog 14*) i u broju čestica nakon faktorske analize glavnih komponenti. Cronbach's Alpha koeficijent (α) u istraživanju Chena i Staroste (2000) za cjelokupnu skalu iznosio je ,86. Istraživanje Drandić (2016a) na uzorku od 276 nastavnika potvrdilo je zadovoljavajuću pouzdanost skale (α = ,84), a jednako zadovoljavajuću pouzdanost skale (α = ,79) pokazalo je i istraživanje među 213 studenata (Drandić, 2016b).

11.2.1. Faktorska analiza

Prije analize rezultata pristupilo se faktorskoj analizi glavnih komponenti *Skale interkulturalne osjetljivosti* (Chen i Starosta, 2000). Bartlettov test korelacijske matrice pokazao se značajnim ($\chi^2=4270,617$; $p<,01$), a Kaiser-Meyer-Olkinov indeks adekvatnosti

uzorkovanja iznosio je ,910 te je time potvrđena pogodnost korelacijske matrice za faktorizaciju.

Od 24 tvrdnje u konačno određenim faktorskim dimenzijama zadržala se 21 varijabla. Varijabla pod brojem 11 („Sklon/a sam pričekati prije nego li formiram mišljenje o sugovornicima drugačije kulturne pripadnosti“) isključena je iz daljnje analize zbog suviše niskog zajedničkog varijabiliteta (*Prilog 11*), dok su varijable pod brojem 2 („Smatram da su pripadnici drugih kultura zatvorenih pogleda na svijet.“) i 19 („Osjetljiv/a sam na suptilna značenja u interakciji sa sugovornikom koji pripada drugoj kulturi.“) isključene naknadno pri sadržajnom usklađivanju faktorskih dimenzija (*Prilozi 12 i 13*).

Guttman-Kaiserov kriterij izlučio je 5 faktora (svojstvene vrijednosti: 6,889; 1,717; 1,464; 1,103; 1,039), a u obzir su se uzimale samo faktorske težine iznad donje granice postavljene na 0,4. Dobivenom faktorskom strukturom objašnjeno je 54,96 % varijance.

Krajnji rezultati kose *direct oblimin* rotacije prikazani su u *Tablici 1.*, dok je raspodjela varijabli prema faktorskim dimenzijama prikazana u *Tablici 2.*

Tablica 1. Rezultati eksploratorne faktorske analize glavnih komponenata *Skale interkulturalne osjetljivosti*

		Faktorska zasićenja					Zajednički varijabilitet
		1	2	3	4	5	
1	Uživam u interakciji s pripadnicima drugih kultura.					,586	,623
3	Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s pripadnicima drugih kultura.		,785				,674
4	Jako mi je teško govoriti pred pripadnicima drugih kultura.		-,653				,562
5	Uvijek znam što reći u interakciji s pripadnicima drugih kultura.		,816				,613
6	U interakciji s pripadnicima drugih kultura mogu biti druželjubiv/a koliko god to želim.		,534				,503
7	Ne volim biti s pripadnicima drugih kultura.					-,614	,568
8	Poštujem vrijednosti pripadnika drugih kultura.	,635					,449
9	U interakciji s pripadnicima drugih kultura lako se uzrujam.				,555		,563
10	Osjećam se sigurno u interakciji s pripadnicima drugih kultura.		,413				,507
12	Često postanem obeshrabren/a kad sam s pripadnicima drugih kultura.				,744		,657
13	Pripadnicima drugih kultura pristupam bez predrasuda.	,715					,540
14	Vrlo sam obziran/na u interakciji s pripadnicima drugih kultura.	,627					,605
15	Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s pripadnicima drugih kultura.				,698		,558
16	Poštujem načine na koji se ponašaju pripadnici drugih kultura.	,564					,415
17	Pokušavam dobiti što je moguće više informacija u interakciji s pripadnicima drugih kultura.			,776			,630
18	Ne bih prihvatio/la mišljenje pripadnika drugih kultura.	-,444					,444
20	Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura.	-,424					,366
21	Često iskazujem pozitivne reakcije pri interakciji sa sugovornikom koji pripada drugoj kulturi.			,594			,547
22	Izbjegavam situacije u kojima ću morati imati posla s pripadnicima drugih kultura.					-,695	,591
23	Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku koji pripada drugoj kulturi.			,585			,577
24	Uživam u razlikama između mene i sugovornika koji pripada drugoj kulturi.			,469			,549
Svojstvene vrijednosti		6,511	1,619	1,373	1,025	1,015	

Nakon provedene faktorske analize glavnih komponenti osam varijabli (označene zvjezdicama u *Tablici 2.*), kod kojih su više vrijednosti na likertovoj ljestvici od 5 stupnjeva označavale negativne vrijednosti u pogledu interkulturalne osjetljivosti, transformirane su na način da je viša vrijednost ujedno i pozitivnija. Također, u *Prilogu 14* ponuđen je i usporedni prikaz faktorskih dimenzija dobivenih faktorskom analizom glavnih komponenti i originalnih faktorskih dimenzija *Skale interkulturalne osjetljivosti*.

Tablica 2. Konačna raspodjela varijabli u faktore nakon provedene faktorske analize

Faktorska dimenzija 1
3. Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s pripadnicima drugih kultura.
4. Jako mi je teško govoriti pred pripadnicima drugih kultura.*
5. Uvijek znam što reći u interakciji s pripadnicima drugih kultura.
6. U interakciji s pripadnicima drugih kultura mogu biti druželjubiv/a koliko god to želim.
10. Osjećam se sigurno u interakciji s pripadnicima drugih kultura.
Faktorska dimenzija 2
9. U interakciji s pripadnicima drugih kultura lako se uzrujam.*
12. Često postanem obeshrabren/a kad sam s pripadnicima drugih kultura.*
15. Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s pripadnicima drugih kultura.*
Faktorska dimenzija 3
8. Poštujem vrijednosti pripadnika drugih kultura.
13. Pripadnicima drugih kultura pristupam bez predrasuda.
14. Vrlo sam obziran/na u interakciji s pripadnicima drugih kultura.
16. Poštujem načine na koji se ponašaju pripadnici drugih kultura.
18. Ne bih prihvatio/la mišljenje pripadnika drugih kultura.*
20. Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura.*
Faktorska dimenzija 4
1. Uživam u interakciji s pripadnicima drugih kultura
7. Ne volim biti s pripadnicima drugih kultura.*
22. Izbjegavam situacije u kojima ću morati imati posla s pripadnicima drugih kultura.*
Faktorska dimenzija 5
17. Pokušavam dobiti što je moguće više informacija u interakciji s pripadnicima drugih kultura.
21. Često iskazujem pozitivne reakcije pri interakciji sa sugovornikom koji pripada drugoj kulturi.
23. Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku koji pripada drugoj kulturi.
24. Uživam u razlikama između mene i sugovornika koji pripada drugoj kulturi.

11.2.2. Pouzdanost

Iz *Tablice 3.* može se uočiti da je koeficijent unutarnje konzistencije visok ($\alpha = ,89$), što ujedno ukazuje i na visoku pouzdanost skale.

Tablica 3. Pouzdanost *Skale interkulturalne osjetljivosti* i pripadajućih dimenzija

Skala	Dimenzije	α	ISS M if Deleted	Item-Total Correlation	ISS α if Deleted
ISS		,887			
	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	,766	69,89	,599	,773
	Uživanje u interakciji	,640	76,17	,592	,777
	Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	,703	62,70	,599	,768
	Uključenost u interakciju	,701	75,72	,648	,766
	Pažljivost u interakciji	,733	72,62	,639	,751

Tablica 4. prikazuje postojanje statistički stvarne i značajne pozitivne povezanosti svih faktorskih dimenzija ispitane *Skale* koja upućuje na povezanost, no ne i istovjetnost faktorskih dimenzija, čime je isključena redundancija neke od faktorskih dimenzija.

Tablica 4. Međufaktorske korelacije *Skale interkulturalne osjetljivosti*

	Faktorska dimenzija 1	Faktorska dimenzija 2	Faktorska dimenzija 3	Faktorska dimenzija 4	Faktorska dimenzija 5
Faktorska dimenzija 1	1				
Faktorska dimenzija 2	,516**	1			
Faktorska dimenzija 3	,420**	,436**	1		
Faktorska dimenzija 4	,495**	,480**	,522**	1	
Faktorska dimenzija 5	,493**	,438**	,534**	,521**	1

** $p < ,01$.

11.3. Upitnik multikulturalnog iskustva

Uz dopuštenje autora (*Prilog 15*) preveden je i prilagođen dio čestica *Upitnika multikulturalnog iskustva*, eng. Multicultural Experiences Questionnaire – MEQ, (Narvaez i sur., 2017).

Multikulturalno iskustvo ispitanika analizirano je kroz 12 pitanja vezanih za putovanja, poznavanje stranih jezika, kontakte, poznanstva i prijateljstva s pripadnicima drugih kultura, školovanje s pripadnicima drugih kultura, praćenje i slušanje nastavnih predmeta i/ili kolegija koji su obuhvaćali problematiku interkulturalizma, iskustvo življenja ili boravka u drugoj kulturi, praćenje vijesti o događajima izvan Hrvatske, praćenje medija i umjetnosti iz drugih kultura, volonterski angažman te sudjelovanje u studentskim i/ili učeničkim razmjenama.

Pitanjem o putovanju pokušalo se doznati koliko su često ispitanici putovali izvan zemlje u kojoj žive (u druge zemlje). Ispitanici su mogli odabrati između odgovora: *nikada, 1–2 puta u životu, 3–4 puta u životu te 5 ili više puta*. Budući da su svi ispitanici putovali u strane zemlje, navedena kategorija nije korištena u analizi.

Nakon toga ispitanici su upitani o broju stranih jezika kojima se služe te su mogli odabrati između: *jednog, dva, tri, četiri ili više od četiri jezika*. Zbog vrlo malog broja ispitanika koji govore četiri i više jezika, u analizi su ove dvije kategorije spojene s kategorijom „tri jezika“ i analizirani kao „tri i više jezika“.

Pitanje o kontaktu s pripadnicima drugih kultura sastoji se od dva dijela. U prvom su dijelu ispitanici mogli označiti jesu li trenutno u kontaktu s pripadnicima drugih kultura, dok su na drugi dio odgovarali samo oni koji su na to pitanje odgovorili afirmativno. Tim je ispitanicima ponuđen odabir koji se odnosio na broj drugih kultura kojima pripadaju njihovi kontakti. Ispitanici su odabirali između sljedećih ponuđenih odgovora: *iz jedne kulture, iz dvije kulture, iz tri do četiri kulture te iz pet i više kultura*. S obzirom na to da ispitanici uglavnom nisu imali kontakte s više od 3 pripadnika drugih kultura, kategorije „iz tri kulture“, „tri do četiri kulture“ te „pet i više kultura“ spojene su u kategoriju „iz tri i više kultura“, a njihovi odgovori analizirani su na taj način.

Vežano za pitanja o prijateljstvu i/ili poznanstvu s pripadnicima drugih kultura, ispitanici su mogli odabrati između sljedećih kategorija: *nemam; imam, jednog/u; imam,*

dva/dvije; imam, tri te imam, četiri ili više. S obzirom na to da ispitanici uglavnom nemaju prijatelje iz četiri i više različitih kultura, kategorije „imam, iz tri kulture“ te „imam, iz četiri i više kultura“ u istraživanju su spojene u kategoriju „imam, iz tri i više kultura“. Također, zbog malog broja ispitanih studenata koji su naveli da su ostvarili poznanstva s pripadnicima iz dvije i tri različite kulture, navedene kategorije spojene su u kategoriju „dvije do tri različite kulture“ te analizirane kao takve.

Na pitanje o školovanju s pripadnicima različite kulture od njihove ispitanici su mogli odabrati između dvije kategorije odgovora: *jesam* – ukoliko su se do sada školovali s pripadnicima druge kulture ili *nisam* – ukoliko nisu.

S obzirom na problematiku obrazovanja o interkulturalizmu, studenti su upitani o slušanju predmeta i/ili kolegija koji su se bavili interkulturalizmom u dosadašnjem obrazovanju. Ukoliko su slušali predmete i/ili kolegije koji se bave ovom problematikom, upitani su i o broju tih predmeta/kolegija, a odgovore su mogli odabrati iz raspona od jednog do četiri ili više predmeta/kolegija. Zbog vrlo malog broja ispitanih studenata koji su naveli da su slušali četiri i više kolegija/predmeta na kojima su problematizirane interkulturalne teme, navedena kategorija u analizi je spojena s kategorijom „tri kolegija/predmeta“ te analizirana kao nova kategorija „tri i više kolegija/predmeta“.

Pitanje o životu i/ili boravku u kulturno drugačijoj zajednici od njihove ispituje pojavnost, pri čemu ispitanici biraju jesu li ili nisu boravili i/ili živjeli u takvoj zajednici. Onim ispitanicima koji su potvrdno odgovorili na to pitanje, postavljena su tri dodatna pitanja: *koliko puta, koliko dugo te u koliko različitih kulturnih zajednica*. Na pitanje o čestini ispitanici su mogli odabrati između sljedećih ponuđenih odgovora: *jednom, dva, tri te četiri ili više puta*. Na pitanje o trajanju života/boravka u kulturno drugačijoj zajednici ispitanici su mogli izabrati između sljedećih ponuđenih odgovora: *jedan do dva mjeseca, tri do šest mjeseci, šest do devet mjeseci te više od devet mjeseci*. Na koncu, s obzirom na broj različitih kulturnih zajednica u kojima su živjeli/boravili, ispitanici su mogli odabrati između ponuđenih odgovora: *jedne, dvije, tri i četiri ili više kulturno različitih zajednica*. S obzirom na brojnost boravaka u kulturno različitoj zajednici, naknadno su spojene kategorije te su u analizi korištene kategorije „u jednoj zajednici,“ te u „dvije ili više zajednica“. Jednako tako, s obzirom na dužinu tog boravka, naknadno su spojene kategorije te su u analizi korištene kategorije „jedan do dva mjeseca“ te „tri i više mjeseci“. Na kraju, s obzirom na broj kulturno različitih zajednica, u analizi je

korištena kategorija „jednoj različitoj kulturnoj zajednici“, dok su preostale tri spojene u kategoriju „dvije ili više različitih kulturnih zajednica“.

Nakon toga postavljeno je pitanje o čestini praćenja vijesti i događaja izvan Hrvatske te čestini uživanja u medijima i umjetnosti iz drugih kultura. Na oba su pitanja ispitanici mogli izabrati jedan od sljedećih ponuđenih odgovora: *Nikada; 1–2 puta godišnje; Jednom mjesečno; Više puta mjesečno; Jednom tjedno; Više puta tjedno te Svakodnevno*. Zbog vrlo malog broja studenata koji su naveli da uživaju u medijima i umjetnosti iz drugih kultura „jednom tjedno“ i „više puta tjedno“, te su dvije kategorije u analizi korištene kao kategorija „jednom do nekoliko puta tjedno“.

Posljednja dva pitanja odnosila su se na članstvo u udrugama/organizacijama u kojima su ispitanici imali kontakte s pripadnicima drugih kultura te na sudjelovanje u nekom obliku učeničke/studentске razmijene i/ili ERASMUS+ projekta. Na oba su pitanja odgovarali potvrdno ili niječno. U slučaju potvrdnog odgovora ispitanicima su postavljena još tri pitanja. Navedena pitanja odnosila su se na broj sudjelovanja, duljinu sudjelovanja te broj kulturno različitih zajednica u kojima su boravili pri tim sudjelovanjima, a odgovori su se kretali u rasponu od *jednom do četiri i više puta*, od *1–2 mjeseca do više od 9 mjeseci* te od *jedne do četiri i više različitih kulturnih zajednica*. S obzirom na vrlo malo studenata koji su sudjelovali na učeničkim/studentskim razmjenama i/ili ERASMUS+ projektima, potkategorije ove varijable nisu razmatrane u analizi.

11.4. Skala stava o zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti

Posljednji dio anketnog upitnika obuhvaćao je pitanja kojima su se ispitali stavovi studenata o zajedničkom školovanju učenika različitih kultura. Uz dozvolu autora (*Prilog 16*) za navedeno je prilagođena *Skala stava prema školskoj integraciji* (Buterin, 2013) koja je adaptirana prema *Skali stavova prema integraciji hrvatske i srpske djece u školama* autora Čorkalo Biruški i Ajduković (2007).

Ispitanici su kroz 8 tvrdnji na skali likertovog tipa od 5 stupnjeva, od 1 (*uopće se ne slažem*) do 5 (*slažem se u potpunosti*), iskazivali stupanj slaganja s tvrdnjama o zajedničkom školovanju djece iz drugih kultura.

Prilagodbe s obzirom na istraživanje koje je provela Buterin (2013) odnose se na promjene u česticama sedam i osam. S obzirom na to da je navedeno istraživanje bilo provedeno među srednjoškolcima, originalna čestica: „Rado bih pohađao/la nastavu s djecom druge narodnosti“ promijenjena je u „Kao učitelj/ica, rado bih radio/la s djecom različite kulturne pripadnosti.“, dok je originalna 8. čestica: „Ukoliko moju školu pohađa učenik druge narodnosti, učinio/la bih sve da se osjeća dobrodošlim.“ izbačena te je umjesto nje osmišljena nova: „Nastavu i nastavne sadržaje nije potrebno prilagođavati djeci različite kulturne pripadnosti.“ Prilagodba se odnosila i na to da se česticama ispitivao stav prema školovanju djece iz drugih kultura općenito, dok se izvornim tvrdnjama ispitivao stav prema školovanju hrvatske i srpske djece.

Istraživanje Buterin (2013) je na uzorku od 1709 srednjoškolaca i srednjoškolki potvrdilo visoku pouzdanost ove skale ($\alpha=,87$).

11.4.1. Faktorska analiza

Prije analize rezultata pristupilo se faktorskoj analizi glavnih komponenti prethodno prilagođene *Skale stava prema školskoj integraciji* (Buterin, 2013). Bartlettov test korelacijske matrice pokazao se značajnim ($\chi^2=2077,621$; $p<,01$), a Kaiser-Meyer-Olkinov indeks adekvatnosti uzorkovanja iznosio je ,841 te je time potvrđena pogodnost korelacijske matrice za faktorizaciju.

Guttman-Kaiserov kriterij izlučio je 2 faktora (svojstvene vrijednosti: 3,782; 1,030), a u obzir su se uzimale samo faktorske težine iznad donje granice postavljene na 0,4. Dobivenom faktorskom strukturom objašnjeno je 60,14% varijance.

Od početnih 8 čestica, u konačno određenim faktorskim dimenzijama zadržalo se 6 varijabli. Varijabla pod brojem 2 („Vrlo bi se lako mogli pojaviti sukobi ako učenici različitih iz kultura pohađaju isti razred ili školu“) isključena je iz daljnje analize zbog suviše niskog zajedničkog varijabiliteta (*Prilog 17*), dok je varijabla pod brojem 8 („Nastavu i nastavne sadržaje nije potrebno prilagođavati djeci različite kulturne pripadnosti“) isključena naknadno pri sadržajnom usklađivanju čestica (*Tablica 6.*), odnosno navedena varijabla izdvojila se kao zaseban faktor. S obzirom na to da je potonja varijabla rezultat prilagodbe *Skale* i nije dio izvornika, a ujedno ispituje stav studenata vezan za nastavu i nastavne sadržaje, odlučeno je da

će se navedenu varijablu isključiti iz prilagođene *Skale stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti*.

Rezultati kose *direct oblimin* rotacije prikazani su u *Tablici 5*.

Tablica 5. Rezultati eksploratorne faktorske analize glavnih komponenata *Skale stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti*

Broj varijable	Varijabla	Faktorska zasićenja	Zajednički varijabilitet
1	Za sada bi se djeca različite kulturne pripadnosti trebala školovati odvojeno.	-,666	,443
3	Odvojeno školovanje djece je štetno jer se djeca od malena uče odvajanju od drugih i netoleranciji.	,616	,380
4	Djeca različite kulturne pripadnosti trebaju zajedno ići u školu jer će se tako bolje upoznati.	,879	,773
5	Djeca različitih kulturnih pripadnosti trebala bi zajedno surađivati u izvanškolskim aktivnostima, kao što su sport ili predstave.	,846	,716
6	Školovanje za svu djecu treba biti zajedničko, djecu različite kulturne pripadnosti ne treba odvajati u posebne škole ili razrede.	,891	,794
7	Kao učitelj/ica, rado bih radio/la s djecom različite kulturne pripadnosti.	,748	,559
Svojsvene vrijednosti		3,666	

Nakon provedene faktorske analize glavnih komponenti jedna varijabla (označena zvjezdicom), kod koje su više vrijednosti na likertovoj ljestvici od 5 stupnjeva označavale negativne stavove u pogledu stavova o zajedničkom školovanju djece koja dolaze iz različitih kultura, transformirana je na način da se viša vrijednost odnosi na pozitivniji stav prema zajedničkom školovanju. Konačna raspodjela varijabli prema faktorskim dimenzijama prikazana je u *Tablici 6*.

Tablica 6. Raspodjela varijabli nakon provedene faktorske analize kosom direct oblimin rotacijom

Faktor	Varijabla
1	1. Za sada bi se djeca različite kulturne pripadnosti trebala školovati odvojeno.*
	3. Odvojeno školovanje djece je štetno jer se djeca od malena uče odvajanju od drugih i netoleranciji.
	4. Djeca različite kulturne pripadnosti trebaju zajedno ići u školu jer će se tako bolje upoznati.
	5. Djeca različitih kulturnih pripadnosti trebala bi zajedno surađivati u izvanškolskim aktivnostima, kao što su sport ili predstave.
	6. Školovanje za svu djecu treba biti zajedničko, djecu različite kulturne pripadnosti ne treba odvajati u posebne škole ili razrede.
2	7. Kao učitelj/ica, rado bih radio/la s djecom različite kulturne pripadnosti.
	8. Nastavu i nastavne sadržaje nije potrebno prilagođavati djeci različite kulturne pripadnosti.

Varijabla označena s „*“ obrnuto je kodirana.

11.4.2. Pouzdanost

Iz *Tablice 7.* može se uočiti da je koeficijent unutarnje konzistencije Cronbach's Alpha visok ($\alpha = ,87$) što ujedno ukazuje i na visoku pouzdanost *Skale*. Također, postoji umjerena statistički značajna pozitivna povezanost svih varijabli unutar faktora kojim se ispituje stav studenata o zajedničkom školovanju učenika koji dolaze iz različitih kultura, što upućuje na povezanost, ali ne i istovjetnost, čime je isključena redundantnost među varijablama (*Prilog 18*).

Tablica 7. Pouzdanost *Skale stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti*

Skala	Varijabla	α	M if Deleted	Item-Total Correlation	α if Deleted
<i>Skala stava o zajedničkom školovanju</i>		,868			
	1. Za sada bi se djeca različite kulturne pripadnosti trebala školovati odvojeno.		23,46	,554	,85
	3. Odvojeno školovanje djece je štetno jer se djeca od malena uče odvajanju od drugih i netoleranciji.		23,44	,502	,87
	4. Djeca različite kulturne pripadnosti trebaju zajedno ići u školu jer će se tako bolje upoznati.		23,36	,779	,81
	5. Djeca različitih kulturnih pripadnosti trebala bi zajedno surađivati u izvanškolskim aktivnostima, kao što su sport ili predstave.		23,26	,719	,82
	6. Školovanje za svu djecu treba biti zajedničko, djecu različite kulturne pripadnosti ne treba odvajati u posebne škole ili razrede.		23,26	,799	,80
	7. Kao učitelj/ica, rado bih radio/la s djecom različite kulturne pripadnosti.		23,28	,602	,84

12. OBRADA PODATAKA

Prikupljeni podaci obrađivani su pomoću statističkih paketa za obradu podataka *Statistica 13.2* te *IBM SPSS 19*. U analizu je uključeno 630 ispitanika, no s obzirom da su neke varijable ispitivane samo u slučaju pozitivnog odgovora na prethodne, broj ispitanika na pojedinim analizama može biti manji od ukupnog broja ispitanika.

U svrhu dobivanja odgovora na istraživačka pitanja te testiranje postavljenih hipoteza korištene su sljedeće statističke analize i postupci:

- Univarijantna analiza (određivanje frekvencija, postotaka, aritmetičkih sredina, standardnih devijacija te centralnih vrijednosti);
- Bivarijantna analiza (izračunavanje Pearsonovog koeficijenta korelacije (r), izračunavanje značajnosti razlika pomoću parametrijskih t -testova i analize varijance (ANOVA) uz provjeru post-hoc HSD Tukey testom te neparametrijskih *Kruskal-Walis H* i *Mann-Whitney U* testova razlika);
- Multivarijantna analiza (faktorska analiza glavnih komponenti kosom *direct oblimin* rotacijom te izračun koeficijenta pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije Cronbach's Alpha).

13. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

13.1. Izraženost interkulturalne osjetljivosti studenata

U svrhu dobivanja odgovora na prvo istraživačko pitanje koje je glasilo „U kojoj mjeri ispitanici iskazuju interkulturalnu osjetljivost?“, odnosno testiranja prve hipoteze (*Ispitanici iskazuju iznadprosječnu razinu interkulturalne osjetljivosti*), provedena je deskriptivna analiza odgovora studenata na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti*, ali i na pojedinim podskalama i pripadajućim česticama. Rezultati navedene analize prikazani su u *Tablici 8*.

Tablica 8. Odgovori na čestice i osnovni deskriptivni podaci *Skale interkulturalne osjetljivosti* i pripadajućih faktorskih dimenzija

	M	SD	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Skala interkulturalne osjetljivosti	4,25	,453					
Podskala							
Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	3,88	,630					
Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s pripadnicima drugih kultura.	3,83	,887	7 (1,1%)	35 (5,6%)	161 (25,6%)	279 (44,3%)	148 (23,5%)
Jako mi je teško govoriti pred pripadnicima drugih kultura.*	4,01	,937	229 (36,3%)	221 (35,1%)	139 (22,1%)	37 (5,9%)	4 (0,6%)
Uvijek znam što reći u interakciji s pripadnicima drugih kultura.	3,27	,877	16 (2,5%)	81 (12,9%)	297 (47,1%)	186 (29,5%)	50 (7,9%)
U interakciji s pripadnicima drugih kultura mogu biti druželjiv/a koliko god to želim.	4,32	,814	2 (0,3%)	19 (3,0%)	71 (11,3%)	222 (35,2%)	316 (50,2%)
Osjećam se sigurno u interakciji s pripadnicima drugih kultura.	3,95	,875	6 (1,0%)	23 (3,7%)	153 (24,3%)	264 (41,9%)	184 (29,2%)
Podskala							
Uživanje u interakciji	4,37	,603					
U interakciji s pripadnicima drugih kultura lako se uzrujam.*	4,50	,728	388 (61,6%)	178 (28,3%)	55 (8,7%)	7 (1,1%)	2 (0,3%)
Često postanem obeshrabren/a kad sam s pripadnicima drugih kultura.*	4,30	,814	320 (50,8%)	193 (30,6%)	106 (16,8%)	10 (1,6%)	1 (0,2%)
Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s pripadnicima drugih kultura.*	4,31	,827	326 (51,7%)	186 (29,5%)	106 (16,8%)	10 (1,6%)	2 (0,3%)

Nastavak tablice na sljedećoj stranici

	M	SD	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Podskala Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	4,43	,497					
Poštujem vrijednosti pripadnika drugih kultura.	4,81	,505	3 (0,5%)	1 (0,2%)	10 (1,6%)	87 (13,8%)	529 (84,0%)
Pripadnicima drugih kultura pristupam bez predrasuda.	4,35	,820	3 (0,5%)	20 (3,2%)	62 (9,8%)	214 (34,0%)	331 (52,5%)
Vrlo sam obziran/na u interakciji s pripadnicima drugih kultura.	4,36	,778	6 (1,0%)	9 (1,4%)	55 (8,7%)	245 (38,9%)	315 (50,0%)
Poštujem načine na koji se ponašaju pripadnici drugih kultura.	4,37	,766	2 (0,3%)	12 (1,9%)	63 (10,0%)	226 (35,9%)	327 (51,9%)
Ne bih prihvatio/la mišljenje pripadnika drugih kultura.*	4,49	,779	403 (64,0%)	147 (23,3%)	67 (10,6%)	11 (1,7%)	2 (0,3%)
Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura.*	4,21	1,047	352 (55,9%)	114 (18,1%)	116 (18,9%)	32 (5,1%)	13 (2,1%)
Podskala Uključenost u interakciju	4,52	,587					
Uživam u interakciji s pripadnicima drugih kultura.	4,46	,695	3 (0,5%)	3 (0,5%)	47 (7,5%)	228 (36,2%)	349 (55,4%)
Ne volim biti s pripadnicima drugih kultura.*	4,71	,632	496 (78,7%)	99 (15,7%)	25 (4,0%)	8 (1,3%)	2 (0,3%)
Izbjegavam situacije u kojima ću morati imati posla s pripadnicima drugih kultura.*	4,38	,889	367 (58,3%)	174 (27,6%)	60 (9,5%)	20 (3,2%)	9 (1,4%)
Podskala Pažljivost u interakciji	4,17	,660					
Pokušavam dobiti što je moguće više informacija u interakciji s pripadnicima drugih kultura.	4,11	,882	6 (1,0%)	16 (2,5%)	129 (20,5%)	228 (36,2%)	251 (39,8%)
Često iskazujem pozitivne reakcije pri interakciji sa sugovornikom koji pripada drugoj kulturi.	4,24	,792	5 (0,8%)	9 (1,4%)	82 (13,0%)	256 (42,1%)	269 (42,7%)
Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku koji pripada drugoj kulturi.	4,16	,927	9 (1,4%)	20 (3,2%)	60 (9,5%)	174 (27,6%)	367 (58,3%)
Uživam u razlikama između mene i sugovornika koji pripada drugoj kulturi.	4,13	,946	9 (1,4%)	24 (3,8%)	119 (18,9%)	200 (31,7%)	278 (44,1%)

N=630; *=varijabla je obrnuto kodirana.

Pregledom odgovora na česticama *Skale interkulturalne osjetljivosti* (Tablica 8.) može se uočiti da se ispitanici najmanje slažu s tvrdnjom: „Uvijek znam što reći u interakciji s pripadnicima drugih kultura“ (M=3,27; SD=,877), dok se najviše slažu s tvrdnjom: „Poštujem vrijednosti pripadnika drugih kultura“ (M=4,81; SD=,505). Uvidom u raspodjelu odgovora najniže ocijenjene čestice može se vidjeti da se gotovo 50% ispitanih studenata niti slaže niti

ne slaže s navedenom tvrdnjom. Također, uvidom u frekvencijske podatke najpozitivnije ocijenjene čestice može se vidjeti da 84% ispitanika izražava potpuno slaganje s navedenom tvrdnjom.

Obrati li se pozornost na rezultate procjene čestica koje čine prvu faktorsku dimenziju (*Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura*), može se primijetiti da ispitanici uglavnom iskazuju vrlo visoku razinu slaganja sa svim tvrdnjama unutar navedene podskale.

Otprilike svaki četvrti ispitanik ne može sa sigurnošću reći osjeća li se u takvim interakcijama sigurno u sebe. Također, dvije trećine ispitivanih studenata smatra da su uglavnom ili u potpunosti sigurni u sebe pri interakciji s pripadnicima drugih kultura. U prosjeku ispitanici na ovoj čestici postižu vrijednost aritmetičke sredine od 3,83 ($SD=,887$) iz čega je vidljivo da se ispitanici pretežno slažu s tvrdnjom da se u interakcijama s pripadnicima drugih kultura osjećaju sigurno u sebe.

Tek se otprilike jedan od 20 studenata uglavnom ili uopće ne osjeća sigurno u interakciji s pripadnicima drugih kultura, dok se otprilike njih dvije trećine osjećaju potpuno ili djelomično sigurno u tim interakcijama. U prosjeku ispitanici iskazuju pretežno slaganje s tvrdnjom da se općenito u interakciji s pripadnicima drugih kultura osjećaju sigurno ($M=3,95$; $SD=,875$).

Više od 70% ispitanika nema (značajnijih) problema pri razgovoru s pripadnicima drugih kultura, njih 6,5% smatra da im je u većoj ili manjoj mjeri teško govoriti pred pripadnicima drugih kultura, a otprilike svaki četvrti iskazuje podijeljenost po tom pitanju. Aritmetička sredina ove čestice iznosi 4,01 ($SD=,937$) što govori da ispitanim studentima uglavnom nije teško govoriti pred pripadnicima drugih kultura.

Nadalje, tek otprilike jedan student u odnosu na njih 29 smatra da ima većih ili manjih poteškoća s time da bude druželjubiv s pripadnicima drugih kultura. Više od 85% njih navodi da u interakciji s pripadnicima drugih kultura (uglavnom) mogu biti druželjubivi koliko god žele, a otprilike svaki deseti ispitanik niti se slaže niti ne slaže s ovom tvrdnjom. U odnosu na aritmetičke sredine ostalih čestica ove faktorske dimenzije, s tom tvrdnjom studenti se u prosjeku u najvećoj mjeri slažu, odnosno gotovo u potpunosti smatraju da u interakciji s pripadnicima drugih kultura mogu biti druželjubivi koliko god žele ($M=4,32$; $SD=,814$).

Većina ispitanika nije sigurna zna li što reći u interakciji s pripadnicima drugih kultura, dok otprilike jedan od sedam ispitanika smatra da, u većoj ili manjoj mjeri, ne zna što reći u

takvoj interakciji. Uz to, otprilike svaki treći tvrdi da (najčešće) zna što reći u interakciji s pripadnicima drugih kultura. Među česticama faktorske *dimenzije Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* s ovom česticom ispitani su se studenti složili u najmanjoj mjeri ($M=3,27$; $SD=,877$), odnosno iskazali su osrednje slaganje s tvrdnjom da uvijek znaju što reći u interakciji s pripadnicima drugih kultura.

U konačnici se može zaključiti da ispitivani studenti, s obzirom na faktorsku dimenziju *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura*, uglavnom smatraju da u interakciji s pripadnicima drugih kultura mogu ili većinom mogu biti druželjubivi koliko god žele te da uglavnom nemaju značajnijih problema s interakcijom s pripadnicima drugih kultura. Uz to, sigurni su ili su u većoj mjeri sigurni u sebe te se uglavnom osjećaju sigurno u interakciji s pripadnicima drugih kultura. Generalno, dijelu ispitanika u okviru ove faktorske dimenzije problem predstavlja činjenica da uglavnom nisu sigurni što reći u interakciji s pripadnicima drugih kultura.

Druga faktorska dimenzija (*Uživanje u interakciji*) sastoji se od tri čestice. Gotovo 90% ispitanih studenata smatra da se u interakciji s pripadnicima drugih kultura ne uzrujavaju, otprilike svaki jedanaesti ispitanik podijeljenost, dok samo jedan od njih 70 smatra da ga interakcija s pripadnicima drugih kultura u većoj ili manjoj mjeri uzrujava. Prosječna vrijednost studentskih odgovora na ovu česticu iznosi 4,50 ($SD=,728$) te je time treća najviše procijenjena tvrdnja na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti*. Navedena vrijednost aritmetičke sredine govori da se ispitivani studenti gotovo uopće ne uzrujavaju u interakciji s pripadnicima drugih kultura.

Nadalje, 80% ispitanih studenata u interakciji s pripadnicima drugih kultura ne smatra se obeshrabrenima, dok se njih malo manje od 2% u većoj ili manjoj mjeri smatraju obeshrabrenima u takvoj interakciji. Otprilike svaki šesti ispitanik student iskazuje podijeljen stav po tom pitanju. Zanimljivo je primijetiti i da su se jednaki omjeri pokazali u odgovorima na čestici koja se odnosi na procjenu osjećaja beskorisnosti u interakciji s pripadnicima drugih kultura te su im vrijednosti prosječnih procjena gotovo jednake (*Često postanem obeshrabren/a kad sam s pripadnicima drugih kultura*: $M=4,30$; $SD=,814$; *Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s pripadnicima drugih kultura*: $M=4,31$; $SD=,827$). Razlog tomu može biti u uzročno-posljedičnoj vezi ovih dvaju stanja. Naime, zbog osjećaja beskorisnosti u interakciji gubi se osjećaj samopouzdanja te je pojedinac u većoj mjeri obeshrabren, ali vrijedi i obrnuto,

što manje samopouzdanja posjeduje, to se osjeća i manje korisnim jer ne vidi svoj doprinos interakciji.

Može se zaključiti da većina ispitanih studenata iskazuje visoku razinu opuštenosti i osjetljivost u interakciji s pripadnicima drugih kultura, odnosno da su u takvim interakcijama uglavnom opušteni te se (gotovo) nikada ne osjećaju obeshrabreno ili beskorisno.

Treća faktorska dimenzija (*Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika*) sastoji se od šest čestica od kojih je jedna ujedno i najpozitivnije ocijenjena čestica cjelokupne *Skale*. Tek nešto više od 2% ispitanika je stava da u potpunosti ili uglavnom ne poštuje vrijednosti pripadnika drugih kultura ili da je prema tim vrijednostima neopredijeljeno, odnosno niti slaže niti ne slaže s tvrdnjom da poštuje vrijednosti pripadnika drugih kultura. Ostali ispitanici, njih gotovo 98%, u većoj ili manjoj mjeri iskazuju poštovanje prema vrijednostima pripadnika drugih kultura. Aritmetička sredina ove čestice iznosi 4,81 (SD=,505), što govori u prilog tomu da ispitivani studenti gotovo u potpunosti poštuju vrijednosti pripadnika drugih kultura.

Gotovo 90% studenata smatra da pripadnicima drugih kultura u većoj ili manjoj mjeri pristupa bez predrasuda, dok njih samo 23 smatra da u većoj ili manjoj mjeri pristupa s predrasadama. Otprilike svaki deseti ispitanik iskazao je neopredijeljeni stav po ovom pitanju. Prosječna vrijednost odgovora na ovu česticu iznosi 4,35 (SD=,820), iz čega je vidljivo da studenti pripadnicima drugih kultura gotovo u potpunosti pristupaju bez predrasuda.

Također, gotovo 90% ispitanika smatra da u većoj ili manjoj mjeri iskazuje obzirnost u interakciji s pripadnicima drugih kultura, a samo njih 15 da to ne čini. 55 studenata iskazuje neopredijeljenost po tom pitanju, a aritmetička sredina odgovora otprilike je jednaka aritmetičkoj sredini odgovora na prethodno pitanje (M=4,36; SD=,775) te se može zaključiti da su ispitanici gotovo u potpunosti obzirni u interakciji s pripadnicima drugih kultura.

Odgovori na tvrdnju koja ispituje poštovanje načina na koji se ponašaju pripadnici drugih kultura slični su kao i u prethodne dvije tvrdnje. Naime, otprilike 88% ispitanika navodi da (uglavnom) poštuje načine na koje se ponašaju pripadnici drugih kultura, a njih malo više od 2% uopće ili u većoj mjeri ne poštuje. Također, svaki deseti ispitanik nema jasno definiran stav o ovoj tvrdnji te smatra da niti poštuje niti ne poštuje načine na koji se ponašaju pripadnici drugih kultura. U prosjeku, ispitanici pretežno poštuju načine na koje se ponašaju pripadnici drugih kultura (M=4,37; SD=,766).

Tek oko 5% ispitanika u potpunosti ili uglavnom ne bi prihvatilo mišljenje pripadnika druge kulture, a otprilike svaki deseti nema jasno definiran stav po tom pitanju. No, bitno je naglasiti da njih gotovo devet od deset smatra da bi u potpunosti ili pretežno prihvatili mišljenje pripadnika druge kulture. Aritmetička sredina ove čestice iznosi 4,49 (SD=,779), što je svrstava u jednu od četiri najpozitivnije procijenjene tvrdnje na cjelokupnoj *Skali* te govori u prilog tomu da bi studenti gotovo u potpunosti prihvatili mišljenje pripadnika druge kulture.

Posljednja tvrdnja u ovoj dimenziji odnosi se na mišljenje ispitanih studenata o vlastitoj kulturi u odnosu na druge kulture. Nešto manje od 75% ispitanih studenata smatra da njihova kultura nije bolja od drugih kultura, no čak više od četvrtine ispitanika smatra da jest ili ima podijeljen stav o tome. Budući da gotovo petina ispitanika nema jasno izražen stav o tome je li njihova kultura bolja ili lošija od ostalih, potrebno je obratiti posebnu pozornost na mišljenja tih ispitanika.

Takvo mišljenje s jedne strane može biti izraz stava ispitanika da među kulturama ne postoje kvalitativne razlike. U tom smislu treba imati na umu i potencijalno drugačije tumačenje sadržaja tvrdnje jer postoji mogućnost da je nekim ispitanicima takav odgovor značio da ne smatraju da je neka kultura bolje od druge, dok bi označavanje vlastite kulture lošijom ujedno za njih značilo i označavanje drugih kultura boljima. Jednako tako, takav stav može biti i stvarni izraz indiferentnosti prema kulturnim razlikama, odnosno na tragu onoga što Bennett (1986, 1993b, 2004, 2011a) navodi kao stadij negiranja unutar faze etnocentrizma, pri čemu pojedinac izbjegava čak i promišljanja koja bi ga mogla dovesti do zaključka da je njegova kultura ravnopravna s nekom drugom. U potonjem slučaju, u tvrdnjama u kojima su ispitanici visoko pozitivno procijenili sve ono što se odnosi na poštovanje drugih kultura, dakle pristupanje bez predrasuda, obzirnost prema pripadnicima drugih kultura, prihvaćanje mišljenja pripadnika drugih kultura, ali i ostale visoko pozitivno procijenjene tvrdnje unutar drugih faktorskih dimenzija, mogla bi se dovesti u pitanje istinitost izraženih stavova ispitanih studenata.

Na temelju rečenoga može se zaključiti da s obzirom na *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* ispitani studenti u prosjeku u velikoj mjeri iskazuju poštovanje prema drugim kulturama, prihvaćaju mišljenja pripadnika drugih kultura, obzirni su prema njima te im pristupaju bez predrasuda. S druge strane, četvrtina ispitanika (uglavnom) smatra da je njihova kultura u određenoj mjeri bolja od ostalih ili nema jasan stav o tome. Na navedenu tvrdnju

svakako bi trebalo obratiti dodatnu pozornost jer ukratko sažima ukupnost mišljenja o drugim kulturama, odnosno u njoj se ogleda etnocentričnost ili etnorelativnost ispitanih studenata.

S obzirom na dimenziju *Uključenost u interakciju*, analizom tvrdnje kojom se ispitalo uživanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura pokazalo se da tek jedan od 100 ispitanika ne uživa ili uglavnom ne uživa u takvoj interakciji. Otprilike svaki trinaesti ispitanik nema jasno definiran stav o tome, dok njih više od 90% smatra da uglavnom ili u potpunosti uživaju u interakciji s pripadnicima drugih kultura. Aritmetička sredina za navedenu tvrdnju iznosi 4,46 (SD=,695), što ukazuje na to da ispitanici u prosjeku iskazuju pretežno pozitivne procjene.

Nadalje, više od 90% ispitanih studenata navodi da voli biti u društvu s pripadnicima drugih kultura, jedan od 25 ispitanika po tom pitanju iskazuje neopredijeljenost, a tek 10 njih uglavnom ili uopće ne vole biti u društvu s pripadnicima drugih kultura. Također, aritmetička sredina navedene tvrdnje druga je najviša u odnosu na ostale tvrdnje *Skale interkulturalne osjetljivosti* (M=4,71; SD=,632) te označava gotovo potpuno slaganje studenata s tvrdnjom da vole biti u društvu s pripadnicima drugih kultura.

Gotovo svaki dvadeseti student izbjegava situacije u kojima će morati doći u doticaj s pripadnicima drugih kultura, gotovo 10% njih je po tom pitanju neopredijeljeno, dok njih više od 85% ne izbjegava takve situacije. Prosječna vrijednost ove čestice iznosi 4,38 (SD=,889), što je vrlo visoka vrijednost, no najniža u odnosu na ostale čestice dimenzije. Vrijednost aritmetičke sredine govori u prilog stavu studenata prema kojem pretežno ne izbjegavaju situacije u kojima će morati doći u doticaj s pripadnicima drugih kultura.

Može se zaključiti da se u dimenziji *Uključenost u interakciju* pokazalo da u prosjeku studenti uglavnom uživaju u interakcijama s pripadnicima drugih kulture, vole biti s njima te ne izbjegavaju situacije u kojima će s njima doći u doticaj.

Obrati li se pozornost na odgovore na tvrdnje posljednje faktorske dimenzije (*Pažljivost u interakciji*), uočiti će se da samo 3,5% ispitanika ne pokušava dobiti što je moguće više informacija u interakciji s pripadnicima drugih kultura, zatim da više od $\frac{3}{4}$ ispitanih studenata to pokušava, a da je svaki peti neopredijeljen po tom pitanju. Prosječna vrijednost ostvarena na ovoj tvrdnji iznosi 4,31 (SD=,827), što ukazuje na to da ispitanici u prosjeku iskazuju pretežno pozitivne odgovore.

Nadalje, gotovo 85% studenata u većoj ili manjoj mjeri iskazuje pozitivne reakcije pri interakciji sa sugovornikom koji pripada drugoj kulturi, dok njih samo 14 (2,2%) to ne čini.

Prosječna vrijednost u ovoj čestici iznosi 4,24 (SD=,972), što govori u prilog tomu da ispitani studenti uglavnom iskazuju pozitivne reakcije pri interakciji sa kulturno različitim sugovornikom.

Otpriblike 85% ispitanika smatra da svoje razumijevanje sugovorniku iz druge kulture često iskazuje verbalnim ili neverbalnim znakovima, dok tek otprilike svaki dvadeseti to ne čini. Dodatno, otprilike svaki deseti ispitani student iskazuje neopredijeljenost po tom pitanju. Aritmetička sredina ove tvrdnje niža je nego u prethodne dvije te iznosi 4,16 (SD=,927), no i dalje označava vrlo visoko slaganje ispitanika s tvrdnjom da u interakciji s pripadnikom druge kulture svoje razumijevanje iskazuje verbalnim i neverbalnim znakovima.

Posljednja tvrdnja odnosi se na uživanje u razlikama između ispitanika i sugovornika koji pripada drugoj kulturi. Više od $\frac{3}{4}$ ispitanika smatra da uživa u razlikama, otprilike jedan od 20 ne uživa, dok gotovo svaki peti iskazuje podijeljeno mišljenje o ovoj tvrdnji. Bitno je napomenuti i da je aritmetička sredina ove tvrdnje najniža u ovoj faktorskoj dimenziji te iznosi 4,13 (SD=,946), ali i da označava pretežno slaganje studenata s tvrdnjom da uživaju u razlikama između njih i sugovornika koji pripada drugoj kulturi.

Može se zaključiti da većina ispitanih studenata pokušava dobiti što je moguće više informacija u interakciji s pripadnicima drugih kultura, u tim interakcijama iskazuje pozitivne reakcije, svoje razumijevanje pokazuje verbalnim i neverbalnim znakovima te uživa u razlikama između njih i sugovornika. No, bitno je napomenuti i da, u odnosu na druge dimenzije, više studenata iskazuje podijeljena mišljenja o tvrdnjama koje ispituje ova faktorska dimenzija.

Gledajući deskriptivne podatke na razini cjelokupne *Skale interkulturalne osjetljivosti* i njezinih faktorskih dimenzija (*Tablica 8.*) vidljivo je da s obzirom na ukupnu *Skalu* ispitanici u prosjeku postižu rezultat od 4,25 (SD=,453), što označava vrlo visoko izraženu interkulturalnu osjetljivost.

Što se tiče pojedinih faktorskih dimenzija, ispitanici najniže procjene iskazuju u dimenziji *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* (M=3,88; SD=,631), potom u *Pažljivosti u interakciji* (M=4,17; SD=,660), *Uživanju u interakciji* (M=4,37; SD=,302) te *Poštivanju i uvažavanju kulturnih razlika* (M=4,43; SD=,496), a najviše u dimenziji *Uključenost u interakciju* (M=4,52; SD=,586). Iako postoje razlike u prosječnim

vrijednostima među dimenzijama, treba naglasiti da sve vrijednosti označavaju pretežno do gotovo potpuno slaganje s tvrdnjama koje su dimenzijama obuhvaćene.

Iz navedenih se rezultata može zaključiti da ispitanici u ovom istraživanju, odnosno ispitani studenti učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj, iskazuju iznadprosječno razvijenu interkulturalnu osjetljivost. Treba spomenuti i da studenti u nekim dimenzijama iskazuju nešto nižu razinu slaganja s tvrdnjama u odnosu na ostale dimenzije. Navedeni zaključak ponajviše se odnosi na faktorsku dimenziju *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura*, ali treba primijetiti i da su prosječne procjene na svim podskalama iznadprosječne.

Navedeni rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja interkulturalne osjetljivosti, kako u općoj populaciji studenata (usp. Penbek i sur., 2009; Sinagatullin i Valitova, 2018; Kim i sur., 2017) tako i u populaciji studenata učiteljskih studija. Naime, u većini dostupnih istraživanja u kojima se ispitivala interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija ustanovljena je njihova natprosječno razvijena interkulturalna osjetljivost (usp. Neuliep i sur., 2001; Petrović i Zlatković, 2009; Piršl i sur., 2016; Kabakli Çimen, 2019; Tabatadze i Gorgadze, 2014; Şekerci i Doğan, 2020). Budući da je vrlo malo domaćih istraživanja razine interkulturalne osjetljivosti kod budućih učitelja, navedeni je zaključak uglavnom izveden iz gore navedenih nalaza stranih istraživanja općenite populacije studenata i populacije studenata učiteljskih studija. Uz to, zaključak je izveden i iz nekolicine domaćih istraživanja interkulturalne osjetljivosti općenite studentske populacije (Drandić, 2016b) i istraživanja interkulturalne osjetljivosti i njoj srodnik konstrukata, a koja se odnose na buduće učitelje i/ili nastavnike (Piršl, 2011; Piršl i sur., 2016).

U svezi malobrojnih domaćih istraživanja interkulturalne osjetljivosti budućih učitelja, treba napomenuti da su, uz rad na didaktičko-metodičkim znanjima i vještinama (budućih) učitelja, potrebna i redovita istraživanja razvijenosti interkulturalne kompetencije i/ili osjetljivosti jer, smatraju Buterin i Jagić (2013b), samo uvidom u stanje razvijenosti moguće je pravovremeno kreirati adekvatne sadržaje, metode i pristupe kojima se učenicima osigurava stjecanje iskustava, znanja i vještina koje će im omogućiti daljnji razvoj interkulturalne kompetencije.

Budući da je analiza odgovora prema faktorskim dimenzijama, ali i cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* pokazala postojanje iznadprosječne procjene ispitanih studenata, potvrđena je prva hipoteza istraživanja koja je glasila: „Ispitanici iskazuju iznadprosječnu

razinu interkulturalne osjetljivosti“. Naime, ispitivani studenti iskazuju iznadprosječnu razinu razvijenosti u faktorskim dimenzijama: *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura*, *Uživanje u interakciji*, *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika*, *Uključenost u interakciju*, *Pažljivost u interakciji*, na svakoj od čestica koje su obuhvaćene tim dimenzijama te na njihovom ukupnom zbroju, odnosno na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti*.

13.2. Multikulturalno iskustvo studenata

Da bi se odgovorilo na drugo istraživačko pitanje („Kakva je pojavnost multikulturalnog iskustva studenata učiteljskih studija?“), odnosno testiralo drugu hipotezu istraživanja koja je glasila: “Ispitanici uglavnom posjeduju zadovoljavajuću razinu multikulturalnih iskustava“, analizirani su odgovori ispitanika na pojedina pitanja *Upitnika multikulturalnog iskustva*.

Ispitivani studenti odgovarali su na pitanja o čestini njihovih putovanja u druge zemlje, broju jezika kojima se služe, kontaktima, prijateljstvima, poznanstvima i školovanju s pripadnicima drugih kultura, slušanju predmeta i kolegija u kojima se tematizirao interkulturalizam, životu i/ili boravku u kulturno drugačijoj zajednici, praćenju vijesti i medija izvan Hrvatske, članstvu u udrugama i organizacijama te sudjelovanju u učeničkim i studentskim razmjenama. Rezultati navedene analize prikazani su u *Tablici 9. i Prilogu 19.*

Tablica 9. Frekvencijski udjeli za pitanja iz *Upitnika multikulturalnog iskustva*

	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Koliko često ste putovali izvan zemlje u kojoj živite (u druge zemlje)?</i>		
Nikada	6	1
1–2 puta u životu	101	16
3–4 puta u životu	174	27,6
5 ili više puta u životu	349	55,4
<i>S koliko se stranih jezika služite?</i>		
Jednim	204	32,4
Dva	292	46,3
Tri ili više	134	21,3
<i>Jeste li trenutno u kontaktu s pripadnicima drugih kultura? Ukoliko jeste, iz koliko drugih kultura?</i>		
Jesam	269	42,7
Nisam	361	57,3
Iz jedne kulture	140	49,8
Iz dvije kulture	86	30,6
Iz tri i više kultura	55	19,6
<i>Imate li prijatelje koji dolaze iz drugih kultura? Ukoliko imate, koliko ih je?</i>		
Nemam	284	45,1
Imam, jednog prijatelja	127	20,2
Imam, dva prijatelja	108	17,1
Imam, tri ili više prijatelja	111	17,6

Nastavak tablice na sljedećoj stranici

<i>Imate li poznanike koji dolaze iz drugih kultura? Ukoliko imate, koliko ih je?</i>		
Nemam	137	21,7
Imam, jednog poznanika	127	20,2
Imam, dva do tri poznanika	153	24,3
Imam, četiri ili više poznanika	213	33,8
<i>Jeste li se do sada školovali s pripadnicima različite kulture od Vaše?</i>		
Jesam	337	53,5
Nisam	293	46,5
<i>Jeste li imali priliku slušati nastavne sadržaje koji su se bavili problematikom interkulturalizma? Ukoliko jeste, unutar koliko nastavnih predmeta i/ili kolegija?</i>		
Jesam	306	48,6
Nisam	324	51,4
Jednog kolegija/predmeta	148	47,6
Dva kolegija/predmeta	121	38,9
Tri ili više kolegija/predmeta	42	13,5
<i>Jeste li živjeli ili boravili u kulturno drugačijoj zajednici od Vaše? Koliko puta?, Koliko dugo? te U koliko različitim kulturnih zajednica?</i>		
Jesam	130	20,6
Nisam	500	79,4
Jednom	56	44,8
Dva i više puta	69	55,2
Jedan – dva mjeseca	73	64,6
Tri i više mjeseca	40	35,4
Jednoj	69	63,9
Dvije i više	39	36,1
<i>Koliko često pratite vijesti o događajima izvan Hrvatske?</i>		
Nikada	25	4,0
Jednom do dvaput godišnje	37	5,9
Jednom mjesečno	104	16,5
Više puta mjesečno	124	19,7
Jednom tjedno	95	15,1
Više puta tjedno	132	21,0
Svakodnevno	113	17,9
<i>Koliko često uživete u medijima (radio, časopisi, web-portali i sl.) i umjetnosti iz drugih kultura?</i>		
Nikada	52	8,3
Jednom do dvaput godišnje	64	10,2
Jednom mjesečno	80	12,7
Više puta mjesečno	133	21,1
Jednom do nekoliko puta tjedno	169	26,8
Svakodnevno	132	21,0

Nastavak tablice na sljedećoj stranici

<i>Jeste li član ili ste bili član udruge/organizacije u kojoj imate ili ste imali kontakte s pripadnicima drugih kultura?</i>		
Da	141	22,4
Ne	489	77,6
<i>Jeste li u dosadašnjem obrazovanju sudjelovali u nekom obliku učeničke/studentske razmjene i/ili ERASMUS+ projekta? Koliko puta?, Koliko dugo? te U koliko različitih kulturnih zajednica?</i>		
Da	58	9,2
Ne	572	90,8
Jednom	44	78,6
Dva puta	11	19,6
Tri puta	1	1,8
Četiri i više puta	0	0
Jedan do dva mjeseca	41	75,9
Tri do šest mjeseci	8	14,8
Šest do devet mjeseci	3	5,6
Više od devet mjeseci	2	3,7
Jednoj	34	61,8
Dvije	5	9,1
Tri	6	10,9

Kada je riječ o putovanjima u inozemstvo, može se uočiti da samo 1% ispitanika, odnosno njih 6, nikada putovao izvan Republike Hrvatske, dok ih je većina putovala u druge zemlje pet i više puta (55,4 %). Njih 174 (27,6%) takva putovanja imalo je tri do četiri puta u životu, a njih 101 (16%) jednom do dva puta u životu.

Također, nešto manje od polovice ispitanika služe se dvama stranim jezicima (46,3 %), trima ili više stranih jezika služi se otprilike petina (21,3%), a samo jednim stranim jezikom otprilike jedna trećina (32,4%) ispitanika.

Nadalje, nešto više od polovice ispitanih studenata (oko 57%) u trenutku provedbe istraživanja nije bila u kontaktu s pripadnicima drugih kultura. U dodatnoj tablici koja pobliže objašnjava udjele onih koji jesu, može se vidjeti da su uglavnom bili u kontaktu s pripadnicima jedne drugačije kulture, i to njih otprilike 50%, zatim to da je s pripadnicima dvije različite kulture u kontaktu bilo nešto manje od trećine ispitanika (30,6%) dok je onih koji su imali kontakt s pripadnicima iz triju i više kultura 55, odnosno 19,6 %.

U navedenoj tablici može se vidjeti i da najveći broj ispitanika, njih otprilike 45%, nema prijatelje iz drugih kultura, otprilike 1/5 njih ima jednog takvog prijatelja, dok je broj onih

koji imaju dva ili tri i više prijatelja iz drugih kultura podjednak i iznosi otprilike 17%. S obzirom na poznanstvo s pripadnicima drugih kultura, otprilike jedna trećina (33,8%) ispitanika ima poznanički kontakt s četiri ili više pripadnika druge kulture, a 21,7 % nema takvih kontakata. Povezano s navedenim, utvrđeno je da se 53,5% ispitanih studenata u nekom periodu svojeg života školovala s pripadnicima druge kulture.

Kada je riječ o slušanju ili pohađanju predmeta i/ili kolegija koji su se bavili problematikom interkulturalizma, više od polovice ispitanih studenata (51,4%) navodi da tijekom dosadašnjeg obrazovanja nisu slušali takve kolegije i/ili predmete. Od onih koji su slušali kolegije i/ili predmete koji su tematizirali interkulturalizam, gotovo polovica, odnosno njih 148 (47,6%), tvrdi da su slušali jedan takav kolegij/predmet, dva kolegija/predmeta slušalo je njih 38,9%, dok je tri i više takvih kolegija i/ili predmeta slušalo 42, odnosno 13,5% ispitanika.

Uvidom u frekvencijske podatke vezane za pitanja o boravku ili životu u kulturno različitoj zajednici može se vidjeti da ih je samo 20,6% (130) živjelo ili boravilo u takvoj zajednici. Među njima je više od polovice njih (55,2%) u takvoj zajednici živjelo ili boravilo dva i više puta. Više od polovice (63,9%) onih koji su boravili ili živjeli u kulturno različitoj zajednici to iskustvo imalo je u jednoj kulturno različitoj zajednici, a otprilike jednak postotak ispitanika (64,6%) izjavio je da je u takvoj zajednici živjelo ili boravilo jedan do dva mjeseca.

Nadalje, s obzirom na učestalost praćenja vijesti o događajima izvan Hrvatske, može se ustvrditi da otprilike petina ispitanih studenata (21%) takve vijesti prati više puta tjedno, a otprilike jednak broj njih (19,7%) to čini više puta mjesečno. Ono na što u ovom slučaju treba obratiti pozornost jest i da gotovo 10% ispitanika vijesti o događajima izvan Hrvatske ne prati nikada (4%) ili to čini jednom do dva puta godišnje (5,9%). Također, otprilike četvrtina ispitanika (26,8%) u medijima i umjetnosti iz drugih kultura uživa jednom do nekoliko puta tjedno, dok ih podjednak broj to čini više puta mjesečno (21,1%) ili svakodnevno (21%). Ovdje također treba primijetiti da gotovo petina ispitanika (18,5%) nikada ili iznimno rijetko (jednom do dva puta godišnje) uživa u medijima i umjetnosti iz drugih kultura.

Ispitivanjem frekvencijskih udjela u varijabli kojom se ispituje članstvo u udrugama/organizacijama u kojima su ispitanici imali ili imaju kontakte s pripadnicima drugih kultura ustanovljeno je da 77,6% (489) njih nije trenutno niti je ikad bilo član takve udruge ili organizacije, što se može tumačiti kao vrlo nepovoljan rezultat s aspekta volontiranja i prilika

za upoznavanjem pripadnika različitih kultura. No, treba napomenuti i da postoji mogućnost da su spomenuti nalazi rezultat raspoloživosti i dostupnosti takvih udruga ili pak razine informiranosti o njihovom postojanju i djelovanju.

Na koncu, nekolicinom pitanja ispitano je i sudjelovanje u učeničkim i/ili studentskim, razmjenama. Čak 90,8% ispitanih studenata dosad nikada nije sudjelovala na razmjenama ili nekom od projekata u kojima su imali priliku upoznati pripadnike drugih kultura. Među onima koji su sudjelovali na razmjenama i/ili projektima, 78,6% njih tvrdi da su sudjelovali jednom, dok nitko nije sudjelovao četiri i više puta. Nadalje, uglavnom se radilo o razmjeni ili projektu trajanja od jednog do dva mjeseca (75,9%). S obzirom na broj različitih kulturnih zajednica, većina ispitanika koja je sudjelovala na razmjenama i projektima tvrdi da se radilo o jednoj kulturno različitoj zajednici (61,8%), no njih 10 (18,2%) navodi da se radilo o četiri i više različitih kulturnih zajednica.

Istraživanja koja tematiziraju multikulturalno iskustvo uglavnom to rade iz pozicija interkulturalizma, stavova prema različitostima, stavovima prema drugim kulturama, etnocentrizma, etnorelativizma i drugih srodnih koncepata. Dakle, multikulturalno iskustvo uglavnom se promatra kao prediktor razvoja određenog konstrukta ili se pak analizira njihova povezanost. Ono što se može zaključiti jest da većina ispitanih studenata u ovom istraživanju ima višekratno iskustvo putovanja u inozemstvo (pet i više puta u životu), govori dva strana jezika, ima prijatelje i poznanike drugačije kulturne pripadnosti te su se školovali s pripadnicima druge kulture, prate vijesti o događajima izvan Republike Hrvatske te uživaju u medijima i umjetnosti iz drugih kultura. S druge strane, više od polovine ispitanih studenata nije u kontaktu s pripadnicima drugih kultura, nije imalo priliku slušati nastavne predmete i kolegije koji su se bavili problematikom interkulturalizma, nije živjelo ili boravilo u kulturno drugačijoj zajednici te nisu bili članovi udruge/organizacije u kojoj su imali kontakte s pripadnicima drugih kultura, niti su sudjelovali na studentskim/učeničkim razmjenama i Erasmus+ projektima.

Ukoliko se obrati pozornost na brojnost multikulturalnih iskustava ispitanika u istraživanjima koja istražuju odnos multikulturalnog iskustva i interkulturalne osjetljivosti studenata (učiteljskih studija) može se uočiti da ne postoje jednoznačni rezultati niti za jedno od ispitivanih iskustava osim u slučaju broja stranih jezika koje ispitanici govore. Naime, u svim se spomenutim istraživanjima pokazalo da studenti govore jedan ili više stranih jezika

(usp. Hokanson, 2000; Engle i Engle, 2004; Petrović i Zlatković, 2009; Robinson, 2012; Bekiroğlu i Balci, 2014; Sezer i Kahraman, 2016; Şekerci i Doğan, 2020). S obzirom na ispitivanu populaciju u navedenim istraživanjima, takvi su rezultati i očekivani.

Što se ostalih multikulturalnih iskustava tiče, nisu moguće generalizacije i provjere s obzirom na prethodna istraživanja. S obzirom na to da su iskustva osobne prirode te da svaki istraživač ispituje iskustva koja su mu tim istraživanjem u fokusu, sva ostala ispitivana multikulturalna iskustva studenata u ovom istraživanju nije moguće uspoređivati s multikulturalnim iskustvima ispitanika drugih istraživanja. Uz to, zbog ograničenja instrumenata koji ispituju multikulturalno iskustvo, usporedbe ne bi bile niti znanstveno utemeljene. Primjerice, iskustvo života u kulturno različitoj zajednici može biti iskustvo života u manjem gradu uglavnom monokulturne zemlje, a može biti i iskustvo života u New Yorku u kojem se govori više od 800 različitih jezika. Iako su oba iskustva multikulturalno vrijedna, jasno je da život u New Yorku doprinosi češćem, brojnijem i intenzivnijem upoznavanju različitih kultura pa, samim time, izvođenje generalnih zaključaka na temelju iznimno subjektivnog doživljaja, poput iskustva, nije utemeljeno.

Slijedom svega navedenoga može se ustvrditi da je druga hipoteza istraživanja, koja je glasila: "Ispitanici uglavnom posjeduju zadovoljavajuću razinu multikulturalnih iskustava", djelomično potvrđena. Naime, iako većina studenata iskazuje brojna multikulturalna iskustva, pokazalo se da su neka iskustva slabo ili vrlo slabo zastupljena, što se posebice odnosi na sudjelovanje na studentskim i učeničkim razmjenama te volonterski angažman, te zbog toga nije moguće u potpunosti potvrditi hipotezu. S druge strane, postojanje brojnih multikulturalnih iskustava ispitanika, a posebice onih vezanih za putovanja u druge zemlje, pruža temelje za djelomično prihvaćanje hipoteze.

13.3. Stav studenata prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti

U svrhu pružanja odgovora na treće istraživačko pitanje koje je glasilo „Kakav je stav ispitanika prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti?“, odnosno provjere treće hipoteze istraživanja (*Ispitanici iskazuju pozitivan stav prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti*), provedena je analiza odgovora na česticama *Skale stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti*. Rezultati provedene analize vidljivi su u *Tablici 10*.

Tablica 10. Odgovori studenata na *Skali stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti*

Skala	Varijable	M	SD	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
SSZŠ		4,67	,520					
	Za sada bi se djeca različite kulturne pripadnosti trebala školovati odvojeno.*	4,55	,748	431 (68,4%)	128 (20,3%)	59 (9,4%)	11 (1,7%)	1 (0,2%)
	Odvojeno školovanje djece je štetno jer se djeca od malena uče odvajanju od drugih i netoleranciji.	4,57	,855	15 (2,4%)	12 (1,9%)	27 (4,3%)	118 (18,7%)	458 (72,7)
	Djeca različite kulturne pripadnosti trebaju zajedno ići u školu jer će se tako bolje upoznati.	4,65	,650	2 (0,3%)	5 (0,8%)	34 (5,4%)	130 (20,6%)	459 (72,9)
	Djeca različitih kulturnih pripadnosti trebala bi zajedno surađivati u izvanškolskim aktivnostima, kao što su sport ili predstave.	4,76	,597	3 (0,5%)	5 (0,8%)	21 (3,3%)	85 (13,5%)	516 (81,9)
	Školovanje za svu djecu treba biti zajedničko, djecu različite kulturne pripadnosti ne treba odvajati u posebne škole ili razrede.	4,75	,611	4 (0,6%)	4 (0,6%)	22 (3,5%)	87 (13,8%)	513 (81,4)
	Kao učitelj/ica, rado bih radio/la s djecom različite kulturne pripadnosti.	4,73	,604	3 (0,5%)	6 (1,0%)	17 (2,7%)	104 (16,5%)	500 (79,4)

N=630; *=varijabla je obrnuto kodirana.

Iz *Tablice 10*. vidljivo je da na razini cjelokupne *Skale stava o zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti* ispitanici iskazuju iznadprosječno

pozitivan stav prema zajedničkom školovanju djece iz različitih kultura ($M= 4,67$; $SD=,520$), odnosno, da se gotovo u potpunosti slažu s ispitivanim tvrdnjama.

Obrati li se pozornost na odgovore na pojedine tvrdnje koje čine skalu, može se primijetiti da se ispitivani studenti u prosjeku u najvećoj mjeri slažu s tvrdnjom da djeca različitih kulturnih pripadnosti trebaju zajedno surađivati u izvanškolskim aktivnostima, kao što su sport ili predstave ($M=4,76$; $SD=,597$). S druge strane, u prosjeku se studenti najmanje slažu s tvrdnjom da bi se djeca različite kulturne pripadnosti trebala školovati zajedno ($M=4,55$; $SD=,748$), iako je riječ o iznimno pozitivnom stavu. Ova tvrdnja ujedno je i jedina tvrdnja koja je obrnuto kodirana. Također, ispitanici iskazuju iznadprosječno pozitivan stav na tvrdnje da bi školovanje za svu djecu treba biti zajedničko, odnosno da djecu različite kulturne pripadnosti ne treba odvajati u posebne škole ili razrede ($M=4,75$; $SD=,611$) te da djeca različite kulturne pripadnosti trebaju zajedno ići u školu jer će se tako bolje upoznati ($M=4,65$; $SD=,650$). Jednako tako, ispitanici se gotovo u potpunosti slažu s tvrdnjom da je odvojeno školovanje djece štetno jer se djeca od malena uče odvajanju od drugih i netoleranciji ($M=4,57$; $SD=,855$). Na koncu, ispitivani se studenti gotovo u potpunosti slažu s tvrdnjom da bi kao učitelji, odnosno učiteljice, rado radili s djecom različite kulturne pripadnosti ($M=4,73$; $SD=,604$).

Iz navedenih se rezultata može zaključiti da studenti učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj iskazuju pozitivan stav prema zajedničkom školovanju djece različitih kultura, posebice kada je riječ o prednostima takvog školovanja za djecu. No, iako prema samoj činjenici zajedničkog školovanja ispitanici iskazuju pozitivan stav, iskazuju nešto niže procjene kada se radi o tvrdnji da bi se djeca različite kulturne pripadnosti trebala školovati zajedno. Razlog tomu može biti što, s obzirom na izravnu tvrdnju vezanu za odvojeno školovanje, ispitivani studenti imaju asocijaciju na situaciju odvojenog školovanja hrvatskih i srpskih učenika u Vukovaru koja još uvijek, i u odgojno-obrazovnim krugovima, izaziva brojne polemike. No, ne smije se zanemariti činjenica i da su stavovi ispitanika prema zajedničkom školovanju, bez obzira na minimalne razlike u pojedinim odgovorima, i dalje izrazito pozitivni.

S obzirom na frekvencijske udjele odgovora na *Skali stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti (Tablica 10.)*, vidljivo je da su ispitanici najpozitivnije odgovarali na tvrdnju: „*Djeca različitih kulturnih pripadnosti trebala bi*

zajedno surađivati u izvanškolskim aktivnostima, kao što su sport ili predstave“. Naime, s navedenom se tvrdnjom, uglavnom ili u potpunosti, slaže 95,4% ispitanika, odnosno njih 601, dok se njih 8 u nekoj mjeri ne slaže (uglavnom se ne slažem ili uopće se ne slažem), a 21 ispitanik nije opredijeljen s obzirom na ovu tvrdnju.

Također, 4,3% ispitanih studenata, odnosno njih 27, ne slaže se ili se uglavnom ne slaže s tvrdnjom da je *odvojeno školovanje djece štetno jer se djeca od malena uče odvajanju od drugih i netoleranciji*, jednako toliko ih je neopredijeljeno, dok se njih 576 (91,4%) u većoj ili manjoj mjeri slaže da je odvojeno školovanje štetno.

S obzirom na tvrdnju bi se *za sada djeca različite kulturne pripadnosti trebala školovati odvojeno*, 59 (9,4%) ispitivanih studenata iskazuje neopredijeljenost, njih 13 (1,9%) podupire takav stav, dok se njih 559 (88,7%) u većoj ili manjoj mjeri ne slaže s tim stavom.

Također, 589 (93,5%) studenata u većoj ili manjoj mjeri smatra da *djeca različite kulturne pripadnosti trebaju zajedno ići u školu jer će se tako bolje upoznati*, njih 7 (1,1%) u većoj ili manjoj mjeri s tim se ne slaže, a 34 (5,4%) po ovom je pitanju neopredijeljeno.

Više od 95% studenata (600) u određenoj mjeri smatra da *školovanje za svu djecu treba biti zajedničko te da djecu različite kulturne pripadnosti ne treba odvajati u posebne škole ili razrede*, njih 22 (3,5%) po ovom je pitanju neopredijeljeno, dok se njih 8 (1,2%) s tim u većoj ili manjoj mjeri ne slaže.

Samo 9 ispitanih studenata (1,5%) kao učitelji ne bi rado radili s djecom različite kulturne pripadnosti, njih 17 (2,7%) iskazuje neopredijeljenost po ovom pitanju, dok bi njih 604 (95,9%) *rado radili s djecom različite kulturne pripadnosti*.

Nalazi istraživanja Čorkalo Biruški i Ajdukovića (2008b) upućuju na pozitivan stav vukovarskih nastavnika prema školskoj integraciji učenika različitih kultura. S obzirom na to da se pretpostavlja sličnost u odnosu prema kulturnim razlikama između nastavnika i budućih učitelja, pozitivni stavovi ispitanika prema radu s učenicima različitih kulturnih pripadnosti u velikoj su mjeri bili i očekivani. Također, u prilog pozitivnim stavovima prema kulturnoj različitosti ide i istraživanje Buterin i Jagić (2013c) u kojem se pokazalo da se većina srednjoškolaca slaže da bi svi hrvatski državljani trebali imati jednake mogućnosti bez obzira na njihovu kulturnu pripadnost te da običaji manjinskih skupina zaslužuju jednako poštovanje kao i oni većinskog naroda.

Iako postoje istraživanja u kojima se pokazalo da pripadnici većinske kulture uglavnom nemaju pozitivne stavove prema kulturnoj raznolikosti (usp. Bochner, 1986), razloge za ovako visoko pozitivne stavove prema kulturnim različitostima u razredu pripisuje se ipak specifičnoj populaciji ispitanika. Naime, pretpostavlja se da je osnovni motiv studenata pri upisu učiteljskog studija bio odgojno-obrazovni rad s učenicima, bez obzira na njihovu kulturnu pripadnost.

Analizom rezultata na *Skali stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti* može se ustvrditi da je treća hipoteza istraživanja, koja je glasila „Ispitanici iskazuju pozitivan stav prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti“, potvrđena. Naime, na sve tvrdnje koje su ispitivane ovom *Skalom*, kao i na razini cjelokupne *Skale*, studenti su pružili izrazito pozitivne odgovore.

13.4. Provjera razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na sociodemografska obilježja studenata

U svrhu odgovaranja na dio četvrtog istraživačkog pitanja („Postoje li razlike u interkulturalnoj osjetljivosti ispitanika s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike i multikulturalno iskustvo?“), odnosno provjere prvog dijela četvrte hipoteze koja je glasila: „Postoje razlike u interkulturalnoj osjetljivosti ispitanika s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike“, provedeni su testovi kojima su se provjeravale razlike u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na sociodemografske karakteristike studenata (spol, godina studija, srednjoškolsko obrazovanje, fakultet, mjesto življenja, veličina mjesta stanovanja te obrazovanje roditelja).

Razlike su se, ovisno o prikladnosti, ispitivale jednofaktorskim analizama varijance (ANOVA) i *t*-testovima, a gdje je bilo potrebe korišteni su i neparametrijske inačice spomenutih testova (*Kruskal-Wallis H* i *Mann-Whitney U test razlika*).

13.4.1. Spol i interkulturalna osjetljivosti

Da bi se ispitalo razlikuju li se studenti i studentice u stupnju izraženosti interkulturalne osjetljivosti, provedeni su *t*-testovi, a s obzirom na to da je u istraživanju sudjelovalo manje od 30 studenata muškog spola, kao dodatna provjera proveden je i neparametrijski *Mann-Whitney U test*. Dobiveni rezultati vidljivi su u *Tablici 11.* i *Prilogu 20.*

Tablica 11. Interkulturalna osjetljivost s obzirom na spol studenata

	Spol				<i>t</i> (628)
	M		SD		
	Muški	Ženski	Muški	Ženski	
Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	3,68	3,88	,722	,627	-1,481
Uživanje u interakciji	4,22	4,37	,590	,604	-1,137
Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	4,29	4,44	,384	,499	-1,353
Uključenost u interakciju	4,17	4,53	,638	,582	-2,730**
Pažljivost u interakciji	3,74	4,18	,635	,657	-3,023**
<i>Skala interkulturalne osjetljivosti</i>	4,01	4,26	,403	,452	-2,479*

N=630, N_m=21, N_z=609; ***p*<,01, **p*<,05.

T-testovima je utvrđeno postojanje statistički značajnih razlika u prosječnim vrijednostima koje su ispitanici postigli na nekim od faktorskih dimenzija *Skale interkulturalne osjetljivosti* s obzirom na spol (*Tablica 11.*). Statistički značajne razlike s obzirom na spol pokazale su se u faktorskim dimenzijama *Uključenost u interakciju* (*t*=-2,730; *p*<,01) te *Pažljivost u interakciji* (*t*=-3,023; *p*<,01), ali i na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* (*t*=-2,479; *p*<,05), i to u korist ispitivanih studentica.

S obzirom na mali broj ispitanika muškog spola (*n*=21), kao dodatna provjera, proveden je i *Mann-Whitney U test* (*Prilog 20.*), a rezultati tog testa pokazali su postojanje razlika u odgovorima studentica i studenata na istim faktorskim dimenzijama te na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* kao i *t*-testovi. S obzirom na to da se nisu pokazale razlike u rezultatima između tih dvaju testova, zbog veće informativnosti odlučeno je rezultate tumačiti prema *t*-testovima.

Temeljem usporedbe vrijednosti aritmetičkih sredina u faktorskoj dimenziji *Uključenost u interakciju* može se zaključiti da su studentice (M=4,53; SD=,582) statistički značajno više uključene u interakciju s pripadnicima drugih kultura od studenata (M=4,17; SD=,638). Utvrđeno je i da su ispitivane studentice (M=4,18; SD=,657) *pažljivije u interakciji*

s pripadnicima drugih kultura nego što su to muški ispitanici ($M=3,74$; $SD=,635$). S obzirom na razinu *interkulturalne osjetljivosti*, može se zaključiti da studentice ($M=4,26$; $SD=,452$) iskazuju statistički značajno višu razinu interkulturalne osjetljivosti od studenata ($M=4,01$; $SD=,403$).

Studentice su ostvarile viši rezultat i u svim ostalim dimenzijama *Skale*, no ti rezultati nisu se pokazali statistički značajnima. Ipak, treba spomenuti da studentice ($M=3,88$; $SD=,627$) procjenjuju svoje *samopouzdanje* višim od studenata ($M=3,68$; $SD=,722$), smatraju da *užívaju u interakcijama* ($M=4,37$; $SD=,604$) više nego što to smatraju studenti ($M=4,22$; $SD=,599$) te iskazuju višu razinu *poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika* ($M=4,44$; $SD=,499$) od kolega ($M=4,29$; $SD=,384$). Uvidom u vrijednosti aritmetičkih sredina u spomenutim dimenzijama, može se zaključiti da su prosječne vrijednosti studentica i studenata slične, odnosno da svoje samopouzdanje, uživanje i poštivanje kulturnih razlika uglavnom procjenjuju pozitivnim. Također je bitno primijetiti da su i studentice i studenti na *Skali interkulturalne osjetljivosti* ostvarili vrlo visok rezultat što znači da, iako postoje stanovite razlike u izraženosti interkulturalne osjetljivosti među njima, i jedni i drugi iskazuju vrlo razvijenu interkulturalnu osjetljivost.

Rezultati domaćih i stranih istraživanja među studentima, ali i učiteljima primarnog obrazovanja, gotovo u pravilu ukazuju na postojanje razlika u stupnju interkulturalne osjetljivosti prema spolu pa su tako nalazi brojnih istraživanja interkulturalne osjetljivosti studenata sukladni nalazima ovog istraživanja (usp. Baños, 2006; Nieto, 2008; Bedeković, 2011; Demircioğlu i Çakir, 2016; Özişik i sur., 2019; El Sayed i sur., 2020).

No, neka su istraživanja pokazala i da ne postoji razlika između žena i muškaraca u izraženosti interkulturalne osjetljivosti (Spinthourakis i sur., 2009; Yuen, 2010; Genç i Boynukara, 2017; Morales, 2017; Akça i sur., 2018; Altan, 2018; Çilođlan i Bardakçı, 2019; Arcagok i Yılmaz, 2020). Manji broj istraživanja ukazuje na to da muški ispitanici imaju razvijeniju interkulturalnu osjetljivost (Yetiş i Kurt, 2016; Morales Mendoza i sur., 2017) ili da žene imaju razvijenije samo neke od ispitivanih dimenzija na *Skali interkulturalne osjetljivosti* (Bećirović i sur., 2019), no ne i ukupnu razinu interkulturalne osjetljivosti.

Budući da postoje istraživanja koja upućuju i na drugačije rezultate, bilo bi znanstveno neutemeljeno tvrditi da studentice generalno iskazuju višu razinu interkulturalne osjetljivosti. No, iako se utvrđene razlike s obzirom na spol ispitanika ne mogu generalizirati, treba ustvrditi

da se u ovom istraživanju pokazalo da studentice učiteljskih studija iskazuju statistički značajno višu razinu interkulturalne osjetljivosti od studenata, ali i da, dijelom i statistički značajno, iskazuju i prosječno višu razinu razvijenosti u svim ispitivanim faktorskim dimenzijama.

13.4.2. Godina studija i interkulturalna osjetljivost

U svrhu provjere postojanja razlika u interkulturalnoj osjetljivosti studenata učiteljskih studija s obzirom na studijsku godinu koju pohađaju, provedena je analiza varijance (ANOVA). Rezultati navedene analize vidljivi su u *Tablici 12*.

Tablica 12. Interkulturalna osjetljivost studenata s obzirom na godinu studija

God. studija	n	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura		Uživanje u interakciji		Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika		Uključenost u interakciju		Pažljivost u interakciji		Skala interkulturalne osjetljivosti	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1.	168	3,85	,688	4,32	,648	4,43	,517	4,50	,649	4,09	,698	4,03	,482
2.	101	3,83	,567	4,27	,669	4,42	,535	4,45	,662	4,12	,718	4,01	,448
3.	99	3,85	,664	4,38	,555	4,43	,532	4,55	,518	4,16	,676	4,06	,441
4.	121	3,87	,538	4,44	,542	4,46	,425	4,60	,487	4,30	,533	4,11	,319
5.	141	3,96	,652	4,44	,574	4,42	,479	4,50	,573	4,18	,650	4,28	,456
F_(4, 625)		,831		1,821		,130		1,087		2,061		1,074	
Levenov test (p)		,01**		,04*		,112		,01**		,01**		,00**	
Welch		,525		,142		-		,306		,041*		,278	
Brown-Forsythe		,493		,120		-		,352		,084		,358	

N=630; ** $p < ,01$, * $p < ,05$.

Rezultati analize varijance (ANOVA) pokazali su da ne postoje statistički značajne razlike ni u prosječnim procjenama na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* niti na njenim podskalama s obzirom na godinu studija (*Tablica 12.*). Levenov test homogenosti pokazao je vrijednosti manje od ,05 u faktorskim dimenzijama *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura*, *Uživanje u interakciji*, *Uključenost u interakciju* i *Pažljivost u interakciji* te ukupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti*. Daljnjom provjerom Welchovim i Brown-Forsythovim testovima jednakosti aritmetičkih sredina ustanovljena je granična mogućnost utjecaja kršenja homogenosti na rezultate jedino u faktorskoj dimenziji *Pažljivost u interakciji*. S obzirom na to da je Welchov test pokazao graničnu mogućnost utjecaja, a Brown-

Forsytheov nije pokazao utjecaj kršenja homogenosti na rezultate, smatralo se da prekršene pretpostavke homogenosti u navedenim podskalama nisu utjecale na rezultate ove analize.

Iako nije potvrđeno postojanje statistički značajnih razlika među studentima s obzirom na godinu studija, treba primijetiti da su rezultati studenata svih studijskih godina u svim dimenzijama te na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* iznadprosječni. Studenti prve dvije godine studija uglavnom su ostvarili niže rezultate od studenata na preostale tri godine studija, što je očekivano s obzirom na to da se pretpostavlja da su ti studenti i mlađe dobi te da imaju manje iskustava od studenata viših godina. Dakle, pretpostavlja se da su mlađi studenti zbog svoje dobi imali i manje prilika za sudjelovanje na raznim projektima na kojima bi upoznali kolege iz različitih kultura, da su slušali manje kolegija koji tematiziraju interkulturalizam i s njim povezane sadržaje, odnosno da imaju manje onih multikulturalnih iskustava koji bi utjecali na njihovu razinu interkulturalne osjetljivosti.

Općenito govoreći, studenti su najviše rezultate postigli u dimenziji *Uključenost u interakciju* u kojoj se vrijednosti aritmetičkih sredina kreću od 4,45 (SD=,662) za studente druge godine studija do 4,60 (SD=,487) za studente četvrte godine studija. Potom u dimenziji *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* u kojoj se prosječne vrijednosti kreću od 4,42 za studente druge (SD=,535) i pete godine studija (SD=,479) do 4,46 (SD=,425) za studente četvrte godine studija. U dimenziji *Uživanje u interakciji* prosječne se vrijednosti kreću od 4,27 (SD=,669) za studente druge godine studija do 4,44 (SD=,542) za studente četvrte i pete godine studija (SD=,574). U dimenziji *Pažljivost u interakciji* vrijednosti aritmetičkih sredina kreću se od 4,09 (SD=,698) za studente prve godine studija do 4,30 (SD=,533) za studente četvrte godine studija. Na koncu, najviše prostora za napredak kod studenata svih studijskih godina postoji u dimenziji *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* u kojoj se prosječne vrijednosti aritmetičkih sredina kreću od 3,83 (SD=,567) za studente druge godine studija do 3,96 (SD=,652) za studente pete godine studija.

Među ispitanicima najveću izraženost *interkulturalne osjetljivosti* iskazuju studenti pete godine studija (M=4,28; SD=,456), a najnižu studenti druge godine studija (M=4,01; SD=,448). No, studenti svih godina iskazuju vrlo visoku, odnosno iznadprosječnu razinu interkulturalne osjetljivosti.

Generalno govoreći, studenti druge godine, u odnosu na ostale kolege, iskazuju nešto nižu razvijenost s obzirom na sve faktorske dimenzije *Skale interkulturalne osjetljivosti*, dok su

u gotovo svim dimenzijama najviše rezultate postigli ispitivani studenti četvrte godine. Ovi rezultati, kao i u slučaju ukupne izraženosti interkulturalne osjetljivosti, pripisuju se dobi ispitanika te količini iskustava koje su zbog svoje dobi imali priliku steći. No, treba napomenuti i da sve spomenute vrijednosti aritmetičkih sredina označavaju iznadprosječnu razinu slaganja studenata s tvrdnjama pojedinih dimenzija, odnosno pretežno slaganje sa svim tvrdnjama kojima se ispituju pojedine dimenzije interkulturalne osjetljivosti.

Prije svega, bitno je istaknuti da se istraživači pri ispitivanju izraženosti interkulturalne osjetljivosti na studentskoj populaciji najčešće odlučuju testirati ili dob ili godinu studija, dok su rijetka istraživanja koja ispituju razlike prema oba sociodemografska čimbenika. U ovom se istraživanju ispitivala godina studija, no pri provjeri utemeljenosti rezultata u prethodnim istraživanjima uzimana su u obzir i ona istraživanja u kojima je ispitivana dob ispitanika.

Istraživanjima u kojima se ispituje razlika u razini interkulturalne osjetljivosti s obzirom na godinu studija nisu dobiveni jedinstveni rezultati. Neka od istraživanja pokazala su nepostojanje razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti studenata s obzirom na godinu studija (Spinthourakis i sur., 2009; Bećirović i sur., 2019), dok su neka pokazala postojanje razlika, odnosno višu razinu interkulturalne osjetljivosti među studentima viših godina nastavničkih ili učiteljskih studija (Bedeković, 2012; Tabatadze i Gorgadze, 2014; Yetiş i Kurt, 2016; Tuncel i Arıcıoğlu, 2018). Štoviše, u istraživanju Petrović i Zlatković (2009), studijska godina pokazala se kao najbitniji sociodemografski prediktor razine interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija, pri čemu su studenti viših godina iskazivali statistički značajno razvijeniju interkulturalnu osjetljivost od studenata nižih godina. Također, treba naglasiti i da među prethodnim istraživanjima nijedno nije ukazalo na višu razinu interkulturalne osjetljivosti kod mlađih studenata u odnosu na starije.

Nadalje, nekim od prethodnih istraživanja koje ispituju razlike u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na dob učitelja pokazalo se da razlike ne postoje (Morales Mendoza, 2017; Genç i Boynukara, 2017; Akça i sur., 2018; El Sayed i sur., 2020), dok je u nekim istraživanjima utvrđena statistički značajno razvijenija interkulturalna osjetljivost, i to u korist starijih učitelja (Özışık i sur., 2019).

Na koncu, iako se u ovom istraživanju nije pokazala statistički značajna razlika u razini razvijenosti interkulturalne osjetljivosti među studentima s obzirom na godinu studija koju pohađaju, uvid u vrijednosti aritmetičkih sredina upućuje na najvišu izraženost ove osjetljivosti

kod studenata četvrte i pete godine, a najnižu kod onih koji su pohađali prvu i drugu godinu studija. Razloge takvih rezultata moguće je objasniti i kroz uvid o raspoloživosti kolegija prema studijskim godinama na koji je upućeno u poglavlju 7.5. *Pregled studijskih programa učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj s obzirom na zastupljenost interkulturalne tematike*. Naime, najviše kolegija koji tematiziraju interkulturalizam dostupno je studentima na drugoj i trećoj godini studija. Budući da je ovo istraživanje provedeno početkom akademske godine, može se pretpostaviti da studenti prve dvije godine studija još nisu bili upućeni na tu tematiku, dok su studenti četvrte i pete godine u većoj mjeri pohađali gotovo sve kolegije vezane za interkulturalizam koji su obuhvaćeni studijskim programima. Uz to, bez obzira na statistički neznačajne razlike među ispitanim studentima, ovakvo tumačenje u skladu je s rezultatima spomenutih prethodnih istraživanja (usp. Petrović i Zlatković, 2009; Bedeković, 2012; Tabatadze i Gorgadze, 2014; Yetiş i Kurt, 2016; Tuncel i Arıcıoğlu, 2018) u kojima se pokazala viša razina interkulturalne osjetljivosti kod starijih studenata u odnosu na mlađe.

13.4.3. Srednjoškolsko obrazovanje i interkulturalna osjetljivost

Za ispitivanje potencijalnih razlika u interkulturalnoj osjetljivosti među ispitanicima s obzirom na njihovo srednjoškolsko obrazovanje korišteni su *t*-testovi, a rezultati navedenog testa prikazani su u *Tablici 13*.

Tablica 13. Interkulturalna osjetljivost studenata s obzirom na srednjoškolsko obrazovanje

	Srednjoškolsko obrazovanje				<i>t</i> (628)
	M		SD		
	Gimnazija	Strukovna škola	Gimnazija	Strukovna škola	
Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	3,85	3,92	,631	,630	-1,460
Uživanje u interakciji	4,31	4,45	,612	,582	-3,031**
Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	4,38	4,50	,495	,490	-3,209**
Uključenost u interakciju	4,46	4,59	,591	,574	-2,628**
Pažljivost u interakciji	4,09	4,18	,634	,697	-,329
<i>Skala interkulturalne osjetljivosti</i>	4,21	4,31	,454	,446	-2,645**

N=630, N_{gimnazije}=366, N_{strukovne}=264: ***p*<,01, **p*<,05.

T-test analizama je utvrđeno postojanje statistički značajnih razlika u prosječnim vrijednostima na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* te na podskalama *Uživanje u interakciji* (*t*=-3,031; *p*<,01), *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* (*t*=-3,209; *p*<,01) te *Uključenost u interakciju* (*t*=-2,628; *p*<,01) (*Tablica 13*).

Uvidom u vrijednosti aritmetičkih sredina ispitanika u dimenziji *Uživanje u interakciji*, može se zaključiti da studenti koji su završili četverogodišnju strukovnu školu (M=4,45; SD=,582) iskazuju statistički značajnu višu razinu uživanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura od onih koji su završili gimnaziju (M=4,31; SD=,612). Također, studenti koji su završili četverogodišnju strukovnu školu iskazuju statistički značajno višu razinu *poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika* (M=4,50; SD=,490) te *uključenosti u interakciju* (M=3,92; SD=,630) nego što to čine gimnazijalci (M=4,38; SD=,495 / M=3,85; SD=,631). Na koncu, utvrđeno je da ispitanici koji su završili četverogodišnju strukovnu školu (M=4,31; SD=,446) iskazuju statistički značajno višu razinu *interkulturalne osjetljivosti* od onih koji su prethodno završili gimnaziju (M=4,21; SD=,454).

Treba naglasiti da iako postoje stanovite razlike između ispitanih studenata s obzirom na vrstu srednjoškolskog obrazovanja, svi ispitanici u svim su ispitivanim dimenzijama te na *Skali interkulturalne osjetljivosti* ostvarili iznadprosječne rezultate. Vrijednosti aritmetičkih sredina po značenju vrlo su slične te svi studenti u prosjeku iskazuju visoko do vrlo visoko slaganje s tvrdnjama koje su ispitivane kroz navedene dimenzije.

Ovakvi rezultati istraživanja nisu u skladu s većinom prethodnih istraživanja. Naime, sva konzultirana prethodna istraživanja koja su ispitivala odnos srednjoškolskog obrazovanja i interkulturalne osjetljivosti ukazuju na postojanje razlike u izraženosti interkulturalne osjetljivosti u korist gimnazijalaca ili na to da razlike nema. Primjerice, Buterin (2013) je, istražujući razinu interkulturalne osjetljivosti srednjoškolaca, utvrdila da gimnazijalci iskazuju statistički značajno višu razinu interkulturalne osjetljivosti od učenika industrijskih i obrtničkih srednjih škola s jedne te tehničkih i srodnih srednjih škola s druge strane. Jednako tako, Čačić-Kumpes i suradnice (2014) utvrdile su da su gimnazijalci statistički značajno otvoreniji prema kulturnoj i etničkoj različitosti od srednjoškolaca koji pohađaju strukovne škole. S druge strane, Dobrota i Vukić (2021) su istraživale interkulturalnu efikasnost i ustvrdile da nema razlike u razini interkulturalne efikasnosti studenata s obzirom na vrstu završene srednje škole.

Razlika između ovog i spomenutih istraživanja odnosi se na ispitivanje trajanja srednje strukovne škole koju su pohađali ispitanici. Naime, u ovom istraživanju, a s obzirom na to da se radi o populaciji studenata, ispitivana je razlika između četverogodišnje strukovne škole i gimnazije dok su u spomenutim istraživanjima zbirno ispitivani učenici trogodišnjih i četverogodišnjih strukovnih škola. Stoga postoji mogućnost da učenici trogodišnjih strukovnih škola imaju slabije razvijenu interkulturalnu osjetljivost u tolikoj mjeri da to narušava ispitivanu razinu interkulturalne osjetljivosti kod učenika četverogodišnjih strukovnih škola. Tomu u prilog mogu ići i rezultati istraživanja Buterin i Jagić (2013a) iz kojega je vidljivo da se učenici trogodišnjih srednjih škola u statistički značajno manjoj mjeri slažu s učenicima četverogodišnjih srednjih škola i gimnazija u pitanjima vezanim za problematiku školske integracije učenika različite kulturne pripadnosti. Također, treba istaknuti i činjenicu da je riječ o studentima učiteljskih studija koji su samim izborom studija u većoj mjeri homogeni po pitanjima pozitivnog odnosa prema odgojnoj problematici u koju svakako spada i odnos prema kulturnim različitostima. Naime, bez obzira na završenu srednju školu, može se pretpostaviti i da će studenti tijekom studija, a posebice ukoliko studijski programi uključuju interkulturalne sadržaje, imati priliku unaprijediti vlastitu interkulturalnu osjetljivost.

Uz to, treba naglasiti i poteškoće s usporedivosti dobivenih nalaza s inozemnim istraživanjima. Naime, srednjoškolsko obrazovanje, a posebice ono koje se odnosi na strukovno, u različitim zemljama različito je regulirano, a obuhvaća i učenike različite dobi. Zbog toga je jasno da pri usporedbama razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na vrstu ili pak stupanj srednjoškolskog obrazovanja u Republici Hrvatskoj i drugim zemljama, pa samim time i pri pozivanju na takva istraživanja, treba biti oprezan.

13.4.4. Visoko učilište i interkulturalna osjetljivost

Da bi se ispitalo razlikuje li se stupanj izraženosti interkulturalne osjetljivosti ispitivanih studenata s obzirom na visoko učilište koje pohađaju, provedena je analiza varijance (ANOVA). Dobiveni rezultati prikazani su u *Tablici 14.*

Tablica 14. Interkulturalna osjetljivost studenata s obzirom na fakultet na kojem studiraju

Fakultet	n	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura		Uživanje u interakciji		Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika		Uključenost u interakciju		Pažljivost u interakciji		Skala interkulturalne osjetljivosti	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
UFZG	245	3,84	,638	4,34	,605	4,40	,509	4,50	,586	4,12	,646	4,22	,450
FFST	60	4,00	,602	4,43	,556	4,48	,511	4,60	,486	4,19	,683	4,32	,454
UFRI	53	3,91	,617	4,38	,535	4,49	,416	4,68	,418	4,22	,630	4,31	,390
FOOZOS	75	3,87	,625	4,36	,620	4,41	,493	4,52	,581	4,14	,716	4,24	,468
UNIZD	77	3,77	,651	4,31	,683	4,44	,483	4,44	,691	4,16	,748	4,21	,490
FOOZ	60	4,02	,629	4,48	,618	4,45	,492	4,52	,639	4,29	,612	4,33	,450
UNISB	60	3,85	,612	4,38	,564	4,45	,531	4,47	,608	4,18	,590	4,25	,446
F_(6, 623)		1,415		,607		,418		1,247		,604		1,009	
Levenov test (p)		,999		,320		,912		,022*		,349		,668	
Welch		-		-		-		,680		-		-	
Brown-Forsythe		-		-		-		,728		-		-	

N=630; ** $p < ,01$, * $p < ,05$; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; UFZG=Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, FFST= Učiteljski studij Filozofskog fakulteta u Splitu, UFRI=Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, FOOZOS=Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, UNIZD=Odjel za nastavničke studije u Gospiću i Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, FOOZ=Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, UNISB=Učiteljski studij Sveučilišta u Slavonskom Brodu.

Welchov i Brown-Forsytheov testovi jednakosti aritmetičkih sredina pokazali su da narušena homogenost u faktorskoj dimenziji *Uključenost u interakciju* nije utjecala na rezultate provedene jednofaktorske analize varijance. ANOVA (*Tablica 14.*) nije pokazala postojanje statistički značajnih razlika među studentima nijednog učiteljskog studija u Republici Hrvatskoj s obzirom na bilo koju ispitanu faktorsku dimenziju, kao ni u odnosu na cjelokupnu *Skalu interkulturalne osjetljivosti*.

Iako nisu pronađene razlike u izraženosti interkulturalne osjetljivosti studenata s obzirom na fakultet na kojem studiraju, treba spomenuti da studenti Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli ostvaruju najviše rezultate među svim studentima u Republici Hrvatskoj u dimenzijama *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* (M=4,02; SD=,629), *Uživanje u interakciji* (M=4,18; SD=,618), *Pažljivost u interakciji* (M=4,29; SD=,612) te cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* (M=4,33; SD=,450). Uz to, studenti Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci ostvaruju najviše rezultate među svim studentima u Republici Hrvatskoj u dimenzijama *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* (M=4,49; SD=,416) te *Uključenost u interakciju* (M=4,68; SD=,418). S obzirom na generalno mišljenje, koje podupiru i neka istraživanja (usp. Jelić i sur., 2013), da su Istra i Kvarner regije čije je stanovništvo, u odnosu na ostatak Republike Hrvatske, najotvorenije prema kulturnim različitostima, a uzme li se u obzir i da se radi o regijama koje su vrlo kulturno heterogene, ovakvi rezultati nisu neočekivani.

Što se tiče studija koje pohađaju studenti koji imaju slabije izraženu interkulturalnu osjetljivost ili neku od ispitivanih dimenzija, studenti Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, u odnosu na ostale, imaju najviše prostora za napredak kada se radi o *samopouzdanju u interakciji s pripadnicima drugih kultura* (M=3,84; SD=,638), *poštivanju i uvažavanju kulturnih razlika* (M=4,40; SD=,509) te *pažljivosti u interakciji* (M=4,12; SD=,646). Studenti Sveučilišta u Zadru (Odjela za nastavničke studije u Gospiću i Odjela za izobrazbu nastavnika i odgojitelja u Zadru) imaju niže izražen osjećaj *Uživanja u interakciji* (M=4,31; SD=,683), *Uključenosti u interakciju* (M=4,44; SD=,691) te iskazuju i nižu razinu *interkulturalne osjetljivosti* (M=4,21; SD=,490).

Treba naglasiti i da su studenti svih učiteljskih studija, uključujući i one s najvećim prostorom za napredak, ostvarili iznadprosječne rezultate u svim dimenzijama, ali i na *Skali interkulturalne osjetljivosti*. Ustanovljene razlike između najnižih i najviših vrijednosti aritmetičkih sredina nisu kvalitativne naravi, što znači da svi studenti visoko do vrlo visoko pozitivno vrednuju sve tvrdnje koje su obuhvaćene *Skalom*.

S obzirom na to da je, prema trenutnim spoznajama, ovo prvo istraživanje koje obuhvaća sve učiteljske studije u Republici Hrvatskoj, ne postoji mogućnost usporedbe s prethodnim rezultatima istraživanjima interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija. Neki istraživači, kao što je Piršl (2011), na temelju istraživanja među studentima Sveučilišta u

Rijeci i Puli, a među kojima su bili i studenti učiteljskih studija navedenih Sveučilišta, zaključuje da studenti imaju zadovoljavajuću razinu interkulturalne osjetljivosti bez naznačenih statistički značajnih razlika među njima. Također, s obzirom na to da se iz analize provedene u ovom istraživanju (7.5. *Pregled studijskih programa učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj s obzirom na zastupljenost interkulturalne tematike*) može uočiti da nijedan studijski program osposobljavanja budućih učitelja u Republici Hrvatskoj ne odstupa značajno brojem takvih kolegija, ovi nalazi su očekivani.

13.4.5. Mjesto življenja i interkulturalna osjetljivost

U svrhu ispitivanja razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na mjesto življenja studenata provedena je analiza varijance (ANOVA). Budući da je manje od 30 studenata veći dio svojeg života provelo Gorskoj Hrvatskoj, kao dodatna provjera proveden je i neparametrijski *Kruskal-Wallis H test razlika*. S obzirom na to da je neparametrijska analiza pokazala postojanje statistički značajne razlike među ispitanicima s obzirom na mjesto življenja u istoj faktorskoj dimenziji kao parametrijska, zbog veće informativnosti rezultati su se interpretirali s obzirom na rezultate analize varijance.

Dobiveni rezultati prikazani su u *Tablici 15. i Prilozima 21. i 22.*

Tablica 15. Interkulturalna osjetljivost studenata s obzirom na regiju u kojoj su proveli najveći dio svog života

Regija	n	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura		Uživanje u interakciji		Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika		Uključenost u interakciju		Pažljivost u interakciji		Skala interkulturalne osjetljivosti	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Istočna Hrvatska	149	3,89	,615	4,35	,585	4,45	,486	4,51	,578	4,15	,663	4,26	,448
Središnja Hrvatska	203	3,85	,636	4,36	,602	4,44	,501	4,53	,577	4,16	,683	4,25	,455
Sjeverno hrvatsko primorje	82	3,90	,622	4,39	,579	4,47	,473	4,57	,543	4,25	,565	4,29	,433
Gorska Hrvatska	27	3,71	,718	4,32	,731	4,49	,488	4,57	,626	4,17	,734	4,23	,548
Južno hrvatsko primorje	111	3,98	,631	4,42	,582	4,46	,449	4,54	,611	4,16	,695	4,29	,438
Drugo	58	3,88	,616	4,32	,677	4,20	,581	4,35	,629	4,11	,615	4,12	,456
F_(5, 624)		1,345		,334		2,906*		1,163		,348		1,326	
Levenov test (p)		,977		,373		,372		,866		,350		,630	

N=630; ** $p < ,01$, * $p < ,05$.

Analiza varijance (ANOVA) pokazala je da postoji statistički značajna razlika između prosječnih procjena na podskali *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* s obzirom na regiju

u kojoj su ispitani studenti proveli najveći dio života (*Tablica 15.*) što je Tukey-HSD post-hoc test potvrdio.

Uvidom u aritmetičke sredine ustanovljeno je postojanje statistički značajnih razlika u *poštivanju i uvažavanju kulturnih razlika* između ispitanih studenata koji su najveći dio života proveli *izvan Hrvatske* (M=4,20; SD=,581) s jedne strane, i ispitanika koji su najveći dio života proveli u *Istočnoj Hrvatskoj* (M=4,45; SD=,486), *Središnjoj Hrvatskoj* (M=4,44; SD=,501), *Gorskoj Hrvatskoj* (M=4,49; SD=,448) te *Sjevernom* (M=4,47; SD=,473) i *Južnom hrvatskom primorju* (M=4,46; SD=,449). Odnosno, ispitanici koji su najveći dio života proveli u Republici Hrvatskoj iskazuju statistički značajno višu razinu *poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika* od ispitanika koji su najveći dio života proveli izvan Republike Hrvatske. Navedeno je vidljivo i iz samih aritmetičkih sredina (*Tablica 15.*) i centralnih vrijednosti (*Prilog 22.*) skupina s obzirom na spomenutu dimenziju. Prosječne i centralne vrijednosti rezultata studenata koji su većinu svojeg života proveli izvan Republike Hrvatske niže su u odnosu na one koji su veći dio života proveli u Republici Hrvatskoj. Potonji međusobno iskazuju približno jednaku razinu *poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika*, dok je ta razina nešto niža u slučaju studenata koji su veći dio života proveli izvan Republike Hrvatske. Treba napomenuti i da, bez obzira na ustanovljene razlike, sve vrijednosti aritmetičkih sredina govore u prilog tomu da svi ispitivani studenti iskazuju visoku razinu *poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika*.

Općenito govoreći, upravo studenti koji su veći dio života proveli izvan Hrvatske iskazuju i najviše prostora za napredak. Naime, ti su studenti u odnosu na ostale iskazali nižu razinu *uživanja u interakciji* (M=4,32; SD=,677), *poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika* (M=4,20; SD=,581), *uključenosti u interakciju* (M=4,35; SD=,692), *pažljivosti u interakciji* (M=4,11; SD=,651) te ukupne razine *interkulturalne osjetljivosti* (M=4,12; SD=,456). No, sve iskazane vrijednosti, bez obzira na njihovu razinu u odnosu na ostale studente, označavaju visoku do vrlo visoku izraženost svih dimenzija te ukupne razine *interkulturalne osjetljivosti*.

Što se tiče studenata koji su većinu života proveli u Republici Hrvatskoj, najvišu razinu *samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura* (M=3,98; SD=,631) iskazuju studenti s Južnog hrvatskog primorja koji ujedno i najviše *uživaju u tim interakcijama* (M=4,42; SD=,582). Studenti sa Sjevernog hrvatskog primorja *najpažljiviji su u interakciji s pripadnicima drugih kultura* (M=4,25; SD=,565) te su, uz studente iz Gorske Hrvatske (M=4,57; SD=,662), najviše *uključeni u takve interakcije* (M=4,57; SD=,543). Studenti iz Gorske Hrvatske, uz

spomenutu uključenost u interakcije s pripadnicima drugih kultura, iskazuju i najviši stupanj *poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika* (M=4,49; SD=,448) u ispitivanoj populaciji.

Najviše prostora za napredak po pitanju *samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura* (M=3,85; SD=,636) te *poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika* (M=4,41; SD=,501) imaju studenti iz Središnje Hrvatske. Ti studenti iskazuju nešto nižu razinu samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura te poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika u odnosu na ostale ispitanike. Studenti iz Istočne Hrvatske u odnosu na studente iz ostalih regija iskazuju nešto nižu razinu *pažljivosti* (M=4,15; SD=,663) i *uključenosti u interakciju* (M=4,51; SD=,578), a studenti iz Gorske Hrvatske u odnosu na ostale iskazuju nižu razinu *uživanja u interakcijama* (M=4,32; SD=,731). Konačno, studenti sa Sjevernog (M=4,29; SD=,433) i Južnog hrvatskog primorja (M=4,29; SD=,438) iskazali su najvišu razinu interkulturalne osjetljivosti među ispitanim studentima, dok studenti iz Gorske Hrvatske po tom pitanju iskazuju nešto nižu razinu izraženosti (M=4,23; SD=,548).

Potrebno je naglasiti da sve vrijednosti aritmetičkih sredina, bez obzira na razlike među njima, dobiveni rezultati označavaju visoku do vrlo visoku razinu izraženosti s obzirom na ispitivane faktorske dimenzije, ali i s obzirom na interkulturalnu osjetljivost ispitivanih studenata.

Također, zbog malog broja ispitanih studenata koji dolaze iz Gorske Hrvatske (n=27) proveden je i neparametrijski *Kruskal-Wallis H test razlika*, koji je prikazan u *Prilogu 21*. Njegovi rezultati potvrdili su postojanje statistički značajne razlike među ispitanicima s obzirom na navedeni kriterij u faktorskoj dimenziji *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* ($\chi^2=11,394$; $p<,05$). Uvidom u medijane (*Prilog 22*.) pokazala se jednaka medijalna vrijednost u ovoj dimenziji za studente iz svih dijelova Republike Hrvatske, dok je ona kod studenata učiteljskih studija koji nisu većinu života proveli u Hrvatskoj nešto manja. Na temelju toga može se zaključiti postojanje statistički značajne razlike i između studenata koji su većinu života proveli u Gorskoj Hrvatskoj i onih koji su većinu života proveli izvan Republike Hrvatske, dok statistički značajne razlike između studenata iz Gorske Hrvatske i ostatka Hrvatske s obzirom na *poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* ne postoje.

Relevantna istraživanja uglavnom upućuju na to da ne postoji statistički značajna razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti ispitanika s obzirom na regiju iz koje dolaze. Treba napomenuti i da nisu pronađena domaća istraživanja koja ispituju ove razlike među

studentima učiteljskih studija, dok ni ona koja se tiču srednjoškolaca, učitelja ili pak općenito studenata ili mladih nisu brojna. Ni ta istraživanja uglavnom nisu ispitivala razinu interkulturalne osjetljivosti, nego je češće bila riječ o ispitivanju stavova prema ljudskim pravima, multikulturalnim stavovima, socijalnoj distanci ili stavovima prema etničkoj različitosti.

Čačić-Kumpes i suradnice (2014) ustanovile su da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima srednjoškolaca prema etničkoj različitosti s obzirom na regionalnu pripadnost, osim u slučaju negativnije percepcije migranata na onim područjima koja su 90-ih godina prošlog stoljeća bila izuzeta od ratnih zbivanja. S druge strane, istraživanje Jelić i suradnika (2013) pokazalo je da postoji statistički značajna razlika u multikulturalnim stavovima učenika osnovnih i srednjih škola te njihovih roditelja iz Istre i Vukovara. Naime, pokazalo se da učenici i njihovi roditelji iz Istre imaju značajno pozitivniji stav prema multikulturalnosti i negativniji prema asimilaciji od onih u Vukovaru. Iako ne postoji statistički značajna razlika u razvijenosti interkulturalne osjetljivosti među ispitanicima u ovom istraživanju s obzirom na regiju iz koje dolaze, može se uočiti da ispitanici iz Sjevernog hrvatskog primorja, u koji je uključena i Istra, prema vrijednosti aritmetičke sredine iskazuju višu razinu interkulturalne osjetljivosti od onih iz Istočne Hrvatske u kojoj se nalazi Grad Vukovar.

Na koncu, Baranović i Ilišin (2004) su, ispitujući stavove mladih o slobodama i pravima pojedinaca, zaključile da postoje statistički značajne razlike s obzirom na regionalnu pripadnost. Odnosno, mladi iz Zagreba i Sjeverne Hrvatske su statistički značajno pozitivnije gledali na slobode i prava pojedinaca od onih iz ostalih regija u Republici Hrvatskoj. U ovom se istraživanju takve razlike nisu pokazale pa je potrebno uočiti i da je to istraživanje provedeno prije gotovo 20 godina te da postoji izvjesna mogućnost da se situacija do danas promijenila.

13.4.6. Veličina mjesta stanovanja i interkulturalna osjetljivost

Za potrebe ispitivanja razlika u razini interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija s obzirom na veličinu mjesta u kojem su proveli veći dio svojeg života provedena je analiza varijance (ANOVA). Rezultati analize prikazani su u *Tablici 16*.

Tablica 16. Interkulturalna osjetljivost studenata s obzirom na veličinu mjesta stanovanja

Veličina mjesta stanovanja	n	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura		Uživanje u interakciji		Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika		Uključenost u interakciju		Pazljivost u interakciji		Skala interkulturalne osjetljivosti	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
do 1000 stanovnika	120	3,83	,591	4,38	,628	4,46	,497	4,51	,620	4,16	,639	4,25	,443
od 1001 – 5000 stanovnika	163	3,90	,658	4,41	,601	4,46	,459	4,53	,594	4,23	,628	4,29	,449
od 5001 – 20000 stanovnika	143	3,88	,596	4,37	,605	4,42	,521	4,50	,559	4,13	,673	4,24	,447
od 20001–60000 stanovnika	90	3,92	,651	4,36	,533	4,48	,454	4,50	,559	4,09	,684	4,26	,439
više od 60001 stanovnika	114	3,86	,666	4,32	,636	4,33	,540	4,54	,603	4,19	,696	4,22	,489
F(4, 625)			,326		,404		1,681		,121		,799		,432
Levenov test (p)			,328		,596		,453		,852		,683		,638

N=63, ** $p < ,01$, * $p < ,05$.

Rezultati analize varijance (ANOVA) nisu pokazali postojanje statistički značajnih razlika u prosječnim procjenama ispitanika na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti*, ni na njenim podskalama s obzirom na veličinu mjesta stanovanja (*Tablica 16*).

Bez obzira na nepostojanje razlika, kada se sagleda *samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura*, nešto nižu razinu iskazuju oni studenti koji su većinu života proveli u mjestima do 1000 stanovnika (M=3,83; SD=,591). U navedenoj dimenziji najviše su rezultate ostvarili oni studenti koji su veći dio života proveli u mjestima od 20001–60000 stanovnika (M=3,92; SD=,651). Takvi studenti ujedno i *najviše poštuju i uvažavaju kulturne*

razlike (M=4,48; SD=,454), no u odnosu na ostale studente imaju i nešto niže razvijenu *pažljivost u interakciji* (M=4,09; SD=,684) te *uključenost u interakciju* (M=4,50; SD=,559).

Ispitani studenti koji su najveći dio života proveli u mjestima s 1001 do 5000 stanovnika *najviše uživaju u interakcijama s pripadnicima drugih kultura* (M=4,41; SD=,601), *najpažljiviji su u takvim interakcijama* (M=4,23; SD=,628) te iskazuju najvišu razinu *interkulturalne osjetljivosti* (M=4,29; SD=,449) među ispitanim studentima.

Nadalje, studenti koji su proveli većinu života u mjestima s više od 60001 stanovnika iskazali su najvišu razinu *uključenosti u interakciju* (M=4,54; SD=,603), no u odnosu na studente iz drugih mjesta iskazuju nižu razinu *Uživanja u interakciji* (M=4,32; SD=,636), *Poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika* (M=4,33; SD=,540). Ti studenti iskazuju i nižu razinu *izraženosti interkulturalne osjetljivosti* (M=4,22; SD=,489) u odnosu na ostale kolege.

Treba primijetiti da su, uz to što se pokazalo da ne postoje statistički značajne razlike među studentima s obzirom na veličinu mjesta življenja, razlike u prosječnim vrijednostima aritmetičkih sredina svih grupa studenata vrlo male. Prema tome, studenti pretežno iskazuju visoku do vrlo visoku izraženost i s obzirom na pojedine dimenzije interkulturalne osjetljivosti i s obzirom na stupanj interkulturalne osjetljivosti.

Şekerci i Doğan (2020) ustanovili su da ne postoji statistički značajna razlika u stupnju interkulturalne osjetljivosti među budućim učiteljima s obzirom na to jesu li većinu života proveli na selu, prigradskom naselju ili gradu, iako u prosjeku oni ispitanici koji su većinu života proveli u gradu iskazuju nešto višu razinu interkulturalne osjetljivosti.

Suprotno tomu, Erdogan i Okumuslar (2020) su, ispitujući razinu interkulturalne osjetljivosti i etnocentrizma među studentima teologije, utvrdili postojanje statistički značajnih razlika s obzirom na veličinu mjesta u kojem su proveli većinu života. Navedeno istraživanje pokazalo je da, iako ne postoji razlika u razini interkulturalne osjetljivosti s obzirom na ovo obilježje, razina etnocentrizma statistički je značajno viša kod onih studenata koji su većinu života proveli u velikom gradu i njegovom centru u usporedbi s onima koji su većinu života proveli na selu.

Uz to, Tuncel i Aricioğlu (2018) ustvrdili su da je razina interkulturalne osjetljivosti statistički značajno viša kod onih studenata koji su većinu života proveli u velikom gradu (metropolitanska područja) ili gradu u odnosu na one koji su većinu života proveli na selu. Čačić-Kumpes i suradnice (2014) su, uspoređujući generacijske razlike u odnosu prema

etničkoj različitosti, ustvrdili da je mjesto stanovanja značajan prediktor stavova prema etničkoj različitosti samo u slučaju odnosa prema nacionalizmu. Odnosno da su srednjoškolci iz većih naselja skloniji nacionalizmu od onih iz manjih.

U odnosu na ovo istraživanje, treba imati na umu da su u slučaju istraživanja Čačić-Kumpes i suradnica (2014) ispitivani srednjoškolci, odnosno populacija koja je još uvijek u procesu formiranja vlastitih pogleda na svijet i različitosti. Također, iako je uzorak srednjoškolaca reprezentativan, on se gotovo nikada ne izdvaja homogenošću kao što je to slučaj kod istraživanja usmjerenih na populaciju povezanu nekim zanimanjem ili studijem. Također, u ovom istraživanju se nisu ispitivali stavovi prema nacionalizmu, niti razina etnocentrizma, poput onog Erdogana i Okumuslara (2020). Najusporedivije prethodno istraživanje, koje je uzimalo u obzir i interkulturalnu osjetljivost i studente učiteljskih studija, je ono Šekerci i Doğana (2020) u kojem su nalazi otprilike jednaki onima iz ovog istraživanja, uz iznimku raspodjele prema odgovorima ispitanika. Naime, u ovom su se istraživanju podaci prikupljali s obzirom na brojnost stanovništva pa stoga usporedba s obzirom na selo, prigradsko naselje, grad i veliki grad nije niti moguća.

13.4.7. Obrazovanje roditelja i interkulturalna osjetljivost

U svrhu provjere razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti između studenata učiteljskih studija prema kriteriju obrazovanja majke i oca, a s obzirom na iznimno neujednačenu raspodjelu te vrlo malo ispitanih studenata čiji su očevi i majke stekli magisterij ili doktorat, proveden je neparametrijski *Kruskal-Wallis H test razlika* te post-hoc *Mann-Whitney U test*.

Rezultati navedenih analiza vidljivi su u *Tablicama* od 17. do 21.

Tablica 17. *Kruskal-Wallis H test razlika* u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na obrazovanje majke

Kriterij: Obrazovanje majke	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturalnih razlika	Uključenost u interakciju	Pažljivost u interakciji	Skala interkulturalne osjetljivosti
χ^2	,900	3,358	,969	5,209	2,808	,679
<i>p</i>	,86	,34	,81	,16	,42	,88

N=630; **p*<,05; df=3.

Tablica 18. Medijalne vrijednosti u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na obrazovanje majke

	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturalnih razlika	Uključenost u interakciju	Pažljivost u interakciji	Skala interkulturalne osjetljivosti
	C	C	C	C	C	C
Osnovna škola	19,0	14,0	27,0	14,0	18,0	89,0
Srednja škola	20,0	13,0	27,0	14,0	17,0	90,0
Viša škola / visoka škola / fakultet	19,0	13,0	27,0	14,0	17,0	90,0
Magisterij / doktorat	19,0	13,0	27,0	15,0	18,0	90,0

N=630; C=medijan.

Tablica 19. *Kruskal-Wallis H test razlika* u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na obrazovanje oca

Kriterij: Obrazovanje oca	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	Uključenost u interakciju	Pažljivost u interakciji	Skala interkulturalne osjetljivosti
χ^2	1,580	5,264	9,324	8,040	4,922	6,930
p	,66	,15	,03*	,05*	,18	,08

N=630; * $p < ,05$; $df=3$.

Tablica 20. Medijalne vrijednosti razine interkulturalne osjetljivosti s obzirom na obrazovanje oca

	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	Uključenost u interakciju	Pažljivost u interakciji	Skala interkulturalne osjetljivosti
	C	C	C	C	C	C
Osnovna škola	19,0	13,0	27,0	14,0	16,0	89,0
Srednja škola	20,0	13,0	27,0	14,0	17,0	91,0
Viša škola / visoka škola / fakultet	19,0	13,0	27,0	14,0	16,5	88,5
Magisterij / doktorat	20,0	13,0	26,0	14,0	17,0	89,0

N=630; C=medijan.

Tablica 21. Post-hoc *Mann-Whitney U test razlika* s obzirom na obrazovanje oca u dimenziji Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika

Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika		
	Osnovna škola vs. Magisterij/doktorat	Srednja škola vs. Magisterij/doktorat
Z	-1,977	-2,167
p	,05*	,03*
N	59	471

Rezultati *Kruskal-Wallis H testa* (Tablica 17.) pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika ni u izraženosti interkulturalne osjetljivosti niti njezinih dimenzija s obzirom na stupanj obrazovanja majke. Bez obzira na nepostojanje statistički značajnih razlika, uvidom u medijalne vrijednosti (Tablica 18.) može se uočiti da studenti čije majke imaju završenu srednju školu (C=20,0) iskazuju više *samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura* od drugih studenata. Također, oni studenti čije majke imaju završenu osnovnu školu (C=14,0) više *užívaju u interakcijama s pripadnicima drugih kultura* od ostalih studenata. Također, u istoj su mjeri *pažljivi u takvim interakcijama* kao oni čije majke imaju magisterij ili doktorat (C=18,0), a što nije slučaj kod ostalih ispitanih studenata. Nadovezujući se na potonje, oni studenti čije su majke stekle magisterij ili doktorat (C=15,0) iskazuju višu razinu *uključenosti u interakciju s pripadnicima drugih kultura*. Kada je riječ o *poštovanju i uvažavanju kulturnih razlika*, ne postoje razlike s obzirom na stupanj obrazovanja majke, dok u ukupnoj razini *interkulturalne osjetljivosti* studenti čije su majke završile osnovnu školu (C=89,0) iskazuju nešto nižu izraženost od ostalih studenata.

Također, isti je test (Tablica 19.) pokazao postojanje statistički značajnih razlika među ispitanicima s obzirom na obrazovanje oca u faktorskim dimenzijama *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* ($p=,03$) te *Uključenost u interakciju* ($p=,05$). Usporedba medijalnih vrijednosti (Tablica 20.) pokazala je da se među studentima čiji su očevi završili magisterij i/ili doktorat (C=26,0) očituje niža razina *Poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika* u odnosu na sve druge ispitanike, dok u slučaju *Uključenosti u interakciju* ne postoji nikakva razlika u medijalnim vrijednostima s obzirom na očevo obrazovanje (C=14,0).

S obzirom na postojanje razlike u medijalnim vrijednostima u dimenziji *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* s obzirom na obrazovanje oca, proveden je *Mann-Whitney U test* (Tablica 21.) te je ustanovljeno da postoji statistički značajna razlika među ispitanicima u odnosu na *poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika*. Razlike su utvrđene s obzirom na to jesu li njihovi očevi završili osnovnu školu ili stekli magisterij/doktorat te jesu li njihovi očevi završili srednju školu ili magisterij/doktorat. Iz medijalnih je vrijednosti u oba slučaja vidljivo da studenti čiji su očevi završili viši stupanj obrazovanja iskazuju statistički značajno nižu razinu poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika.

S obzirom na ostale razlike, a koje se nisu pokazale statistički značajnima, studenti čiji su očevi završili srednju školu ili stekli magisterij i/ili doktorat iskazuju višu razinu

samopouzdanja u interakcijama s pripadnicima drugih kultura (C=20,0) te pažljivosti u takvim interakcijama (C=17,0) u odnosu na ostale studente. U slučaju uživanja u interakcijama nema razlika među studentima s obzirom na razinu obrazovanja oca (C=13,0). Najvišu razinu interkulturalne osjetljivosti u odnosu na ostale studente iskazuju oni ispitanici čiji su očevi završili srednju školu (C=91,0), dok oni čiji su očevi završili višu ili visoku školu ili pak fakultet (C=88,5) iskazuju nešto nižu razinu od ostalih kolega.

Kao što je vidljivo iz nalaza ispitivanja izraženosti interkulturalne osjetljivosti i njezinih dimenzija, među studentima s obzirom na obrazovanje njihovih roditelja ne postoje statistički značajne razlike, dok su razlike među centralnim vrijednostima vrlo male među svim ispitivanim skupinama studenata.

Istraživanjem koje su provele Petković i Zlatković (2009) nije utvrđeno postojanje razlika u interkulturalnoj osjetljivosti studenata učiteljskih studija s obzirom na obrazovanje roditelja, odnosno utvrđena je vrlo slaba predikcija interkulturalne osjetljivosti tih studenata s obzirom na obrazovanje roditelja. Navedeno je istraživanje ujedno i jedino dostupno istraživanje u kojem su se obuhvatila sva tri ključna čimbenika za ovo ispitivanje: obrazovanje roditelja, interkulturalna osjetljivost te populacija studenata učiteljskih studija, a autorice su došle do otprilike jednakih nalaza kao u ovom istraživanju.

Rezultati prethodnih istraživanja o odnosu interkulturalne osjetljivosti ispitanika i stupnja obrazovanja njihovih roditelja nisu jedinstveni. Mnoga takva istraživanja ne istražuju interkulturalnu osjetljivost, nego se često radi o konstruktima koji su joj bliski. Primjerice, Čačić-Kumpes i suradnice (2014) navode da su kod srednjoškolaca i kod njihovih roditelja izraženiji stavovi koji su im zajednički, što se osobito očituje u stupnju nacionalizma i stavovima o nacionalnim manjinama kao prijetnjama. Vrlo je čest slučaj da su roditelji s višim stupnjem obrazovanja ujedno tolerantniji, odnosno manje skloni predrasudama te imaju pozitivnije stavove prema etničkim različitostima, što se, na koncu, očituje i u stavovima njihove djece (usp. Kunovich, 2004; Hughes i sur., 2006). Nadalje, istraživanje Domović i suradnika (2004) pokazalo je da je obrazovanje oca ključno i za pozitivne i za negativne stavove učenika prema demokratskim vrijednostima. Navedeno istraživanje provedeno je 1998. godine te je pokazalo da što je otac obrazovaniji, to je i stupanj demokratskih vrijednosti koje učenici poštuju veći. Postojanje takve povezanosti pokazalo je i istraživanje Yuen i Grossman (2009) u kojem je ustanovljeno da na razinu interkulturalne osjetljivosti učitelja utječe razina

obrazovanja njihovih očeva, odnosno da viša razina obrazovanja oca doprinosi višoj razini interkulturalne osjetljivosti njihove djece, u ovom slučaju učitelja. Davis i Willis (2010) pak tvrde da obrazovanje oca ima ulogu u formiranju stavova djece u slučaju kada otac odgaja demokratskim stilom, a obrazovanje majke ukoliko otac odgaja strožim i tradicionalnijim stilom. Uz to, autori (2010) smatraju da stavovi djece i mladih nisu uvjetovani obrazovanjem roditelja, nego njihovim odgojnim stilovima. Treba spomenuti i nalaze terenskog istraživanja Mesića i Bagića (2011) u kojem je ispitano slučajno odabranih 1000 građana Republike Hrvatske starijih od 15 godina, a koje je pokazalo da su visokoobrazovani ispitanici u manjoj mjeri kulturno isključivi od niže obrazovanih, no i da je situacija s obzirom na pozitivnu diskriminaciju obrnuta. U slučaju pozitivne diskriminacije kulturno nespecifičnih marginaliziranih grupa (osoba s invaliditetom, samohranih majki, siromašnih), žena, branitelja i nacionalnih manjina, niže obrazovani ispitanici iskazuju pozitivnije stavove od visokoobrazovanih.

U ovom se istraživanju pokazalo da ne postoje statistički značajne razlike u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na obrazovanje roditelja, no i da su, s obzirom na medijane, neke razlike uočljivije s obzirom na obrazovanje očeva. Budući da studenti s najobrazovanim i najniže obrazovanim očevima iskazuju jednaku medijalnu vrijednost interkulturalne osjetljivosti, postojanje ovakvih razlika, iako ne statistički značajnih, uglavnom nema uporište u prethodnim istraživanjima. Iz tog je razloga moguće zaključiti da su ovakvi nalazi na tragu onoga što tvrde Davis i Willis (2010) kada ustanovljavaju da stavove djece i mladih ne uvjetuje obrazovanje roditelja, nego odgojni stilovi koje koriste.

Budući da se pokazalo da postoji statistički značajna razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti među studentima učiteljskih studija s obzirom na spol i srednjoškolsko obrazovanje, može se ustvrditi da je prvi dio četvrte hipoteze ovog istraživanja, koji je glasio „Postoje razlike u interkulturalnoj osjetljivosti ispitanika s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike“, djelomično potvrđen. Naime, pokazalo se da ispitanici ženskog spola u odnosu na muški te četverogodišnjeg srednjoškolskog obrazovanja u odnosu na gimnazijsko iskazuju statistički značajno višu razinu interkulturalne osjetljivosti, no i da ne postoje statistički značajne razlike među ispitivanim studentima s obzirom na godinu studija, fakultet koji pohađaju, mjesto življenja, veličinu mjesta stanovanja te obrazovanje roditelja.

13.5. Razlike u interkulturalnoj osjetljivosti s obzirom na multikulturalna iskustva studenata

Ispitivanje razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na multikulturalna iskustva studenata pokazalo je postojanje statistički značajnih razlika. Razlike su se, ovisno o prikladnosti, ispitivale analizama varijance (ANOVA) i *t*-testovima, a prema potrebi rezultati su provjeravani i neparametrijskim *Kruskal-Wallis H* ili *Mann-Whitney U* testovima razlika.

Multikulturalna iskustva koja su se ispitivala su: inozemna putovanja, poznavanje stranih jezika, kontakt, prijateljstvo, poznanstvo i školovanje s pripadnicima drugih kultura, slušanje predmeta i/ili kolegija koji su tematizirali interkulturalizam, život i boravak u kulturno različitoj zajednici, praćenje vijesti o događajima izvan Republike Hrvatske, uživanje u medijima i umjetnosti drugih kultura, članstvo u udrugama te sudjelovanje na razmjenama i ERASMUS+ projektima.

Ovom se analizom pokušalo odgovoriti na drugi dio četvrtog istraživačkog pitanja koje je glasilo: „Postoje li razlike u interkulturalnoj osjetljivosti ispitanika s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike i multikulturalno iskustvo?, odnosno provjeriti drugi dio četvrte hipoteze istraživanja, koji je glasilo: „Postoje razlike u interkulturalnoj osjetljivosti ispitanika s obzirom na njihovo multikulturalno iskustvo“.

Rezultati za svaku pojedinu odrednicu multikulturalnog iskustva prikazani su u nastavku.

13.5.1. Interkulturalna osjetljivost studenata i inozemna putovanja

Za potrebe utvrđivanja razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti među studentima učiteljskih studija s obzirom na brojnost njihovih inozemnih putovanja korištena je analiza varijance (ANOVA). Rezultati navedene analize prikazani su u *Tablici 22*.

Tablica 22. Interkulturalna osjetljivost studenata i inozemna putovanja

Inozemna putovanja	n	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura		Uživanje u interakciji		Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika		Uključenost u interakciju		Pažljivost u interakciji		Skala interkulturalne osjetljivosti	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1–2 puta u životu	101	3,77	,644	4,30	,609	4,43	,524	4,48	,615	4,11	,700	4,20	,481
3–4 puta u životu	174	3,80	,598	4,36	,617	4,42	,457	4,50	,546	4,11	,643	4,22	,400
5 ili više puta u životu	349	3,96	,630	4,40	,593	4,44	,509	4,54	,588	4,22	,653	4,29	,465
F_(4, 625)		5,300**		1,359		,080		,524		2,247		2,520	
Levenov test (p)		,569		,662		,263		,666		,259		,201	

N=624; ** $p < ,01$, * $p < ,05$.

Jednofaktorska analiza varijance (ANOVA) pokazala je da postoje statistički značajne razlike među ispitanicima s obzirom na broj inozemnih putovanja (*Tablica 22.*) u faktorskoj dimenziji *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($F=5,300$; $p < ,01$), no ne i s obzirom na ukupnu izraženost *interkulturalne osjetljivosti*.

Statistički značajna razlika pokazala se između studenata koji su putovali u inozemstvo 5 i više puta u životu te onih koji su to činili 1–2 puta ($p = ,03$) ili 3–4 puta u životu ($p = ,03$). Uvidom u aritmetičke sredine može se utvrditi da ispitanici koji su putovali u inozemstvo 5 i više puta u životu ($M=3,96$; $SD = ,630$) iskazuju statistički značajno višu razinu *samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura* od ispitanika koji su realizirali 3–4 ($M=3,80$; $SD = ,598$), odnosno 1–2 inozemna putovanja ($M=3,77$; $SD = ,644$), dok između ispitivanih studenata koji su realizirali 1–2 te 3–4 inozemna putovanja ne postoji statistički značajna razlika u pogledu *samopouzdanja*.

Među razlikama koje se nisu pokazale statistički značajnima, a vidljive su iz *Tablice 22.*, treba primijetiti da studenti s brojnijim inozemnim putovanjima (5 i više puta) više *uživaju* (M=4,40; SD=,593), *pažljiviji* su (M=4,22; SD=,563), *uključeni u interakcije s pripadnicima drugih kultura* (M=4,54; SD=,588) te više *poštuju i uvažavaju kulturne razlike* (M=4,44; SD=,509) od kolega s manjim brojem putovanja. Također, iskazuju i razvijeniju *interkulturalnu osjetljivost* (M=4,29; SD=,465) u odnosu na ostale studente. Ispitani studenti koji su u inozemstvo putovali 1–2 puta u životu u odnosu na ostale kolege iskazuju nižu razinu *uživanja u interakciji* (M=4,30; SD=,609), *uključenosti u interakciju* (M=4,48; SD=,615) te *interkulturalne osjetljivosti* općenito (M=4,20; SD=,681). Treba spomenuti i da ne postoji razlika u *pažljivosti u interakciji* između studenata koji su putovali 1–2 puta u životu (M=4,11; SD=,700) i onih koji su to činili 3–4 puta u životu (M=4,11; SD=,643), dok potonji iskazuju najnižu razinu *poštovanja i uvažavanja kulturnih razlika* među ispitanim studentima (M=4,42; SD=,457).

Bez obzira što se u faktorskoj dimenziji *samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* pokazala statistički značajna razlika među studentima s obzirom na inozemna putovanja te što u ostalim dimenzijama statistički značajne razlike nema, razvijenost svih studenti u svim dimenzijama je visoka do vrlo visoka. Razlike u *samopouzdanju u interakciji s pripadnicima drugih kultura* među ispitivanim skupinama studenata, iako statistički značajne, vrlo su male, a sve vrijednosti aritmetičkih sredina po značenju su slične. Jednako tako, svi studenti iskazuju i vrlo visoku razinu interkulturalne osjetljivosti.

Nalazi ovog istraživanja mogu se dovesti u vezu s nalazima Petrović i Zlatković (2009), u čijem se istraživanju također pokazalo da nema razlike u razini interkulturalne osjetljivosti među studentima učiteljskih studija s obzirom na čestinu putovanja u inozemstvo. Slični rezultati mogu se pronaći i u nekim drugim istraživanjima (usp. Yurtseven i Altun, 2015). Langley i Breese (2005) smatraju da je razlog eventualne više razine interkulturalne osjetljivosti onih studenata koji više putuju u tome što su takvi studenti otvoreniji prema novim iskustvima i razumijevanju kulturnih razlika.

Treba naglasiti da većina provedenih istraživanja među studentima raznih studija ukazuje na pozitivnu vezu između čestine inozemnih putovanja i razine interkulturalne osjetljivosti. Primjerice, Penbek i suradnici (2009) utvrdili su da studenti koji posjeduju veće multikulturalno iskustvo stečeno putovanjima iskazuju višu razinu otvorenosti prema drugim

kulturama te im pristupaju s više poštovanja. Također, McMurray (2007) je u svojem istraživanju utvrdila postojanje statistički značajne razlike u izraženosti interkulturalne osjetljivosti u korist onih studenata koji su putovali u druge zemlje u odnosu na one koji nisu, ali i to da se među tim studentima najveća razlika pokazuje u odnosu na samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura, što je slučaj i u ovom istraživanju.

Razlog nepostojanja statistički značajne razlike u razini interkulturalne osjetljivosti među budućim učiteljima s obzirom na broj inozemnih putovanja može značiti i da interkulturalna osjetljivost ove populacije ne proizlazi iz čestine putovanja, nego nekih drugih, a moguće i mnogo osobnijih prilika. Primjerice, moguće je, posebice jer se radi o studentskoj populaciji, da neki od ispitanika nemaju financijskih mogućnosti češće putovati, ali i da ih putovanja u strane zemlje ne zanimaju te da svoje slobodno vrijeme provode putujući po Republici Hrvatskoj, gdje se također mogu upoznati s kulturnim različitostima. Također, u ovom istraživanju nije bilo studenata koji nikada nisu putovali u inozemstvo, a razlika u odnosu na samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura s obzirom na broj inozemnih putovanja, koja se pokazala statistički značajnom, nije neočekivana. Naime, za pretpostaviti je da će veće iskustvo, posebice ako je ono pozitivno, doprinijeti i višoj razini samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura. Odnosno, veći broj susreta s drugim kulturama i njihovim pripadnicima može doprinijeti i boljem snalaženju u novonastalim situacijama koje se u takvim susretima događaju. Zbog iskustava stečenih kroz razne životne, ali i kulturno uvjetovane situacije, za očekivati je i veću razinu samopouzdanja, kako u samoj interakciji s pripadnicima različitih kultura tako i u novim i nepredviđenim situacijama koje se u takvim interakcijama mogu dogoditi.

13.5.2. Interkulturalna osjetljivost studenata i poznavanje stranih jezika

S ciljem ustanovljavanja razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti studenata s obzirom na poznavanje stranih jezika provedena je analiza varijance (ANOVA), koja je dodatno provjerena neparametrijskim *Kruskal-Wallis H testom*. Rezultati navedenih analiza prikazani su u *Tablici 23.* i *Prilogu 23.*

Tablica 23. Interkulturalna osjetljivost i strani jezici

Broj stranih jezika	n	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura		Uživanje u interakciji		Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika		Uključenost u interakciju		Pažljivost u interakciji		Skala interkulturalne osjetljivosti	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Jedan	204	3,80	,659	4,33	,618	4,36	,548	4,44	,610	4,02	,708	4,17	,495
Dva	292	3,88	,647	4,37	,585	4,43	,499	4,51	,592	4,17	,646	4,25	,447
Tri i više	134	3,99	,531	4,43	,619	4,55	,374	4,64	,519	4,38	,557	4,38	,362
F(4, 625)		3,720*		1,184		6,176**		4,555**		12,036**		8,950**	
Levenov test (p)		,037*		,646		,000**		,015*		,004**		,003**	
Welch		,013*		-		,000**		,007**		,000**		,000**	
Brown-Forsythe		,019*		-		,001**		,009**		,000**		,000**	

N=630; ** $p < ,01$, * $p < ,05$.

Analizom varijance (*Tablica 23.*) utvrđena je statistički značajna razlika među studentima s obzirom na broj stranih jezika kojima se služe i to u faktorskim dimenzijama: *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($F=3720$; $p < ,05$), *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* ($F=6,176$; $p < ,01$), *Uključenost u interakciju* ($F=4,555$; $p < ,01$), *Pažljivost u interakciji* ($F=12,036$; $p < ,01$) te cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* ($F=8,950$; $p < ,01$).

S obzirom na narušenu homogenost grupe u svim faktorskim dimenzijama u kojima se pokazalo i postojanje razlike, provedeni su Welch i Brown-Forsythe testovi koji su u ovom slučaju pokazali mogućnost postojanja statistički značajnog utjecaja kršenja homogenosti na

rezultate analize. Kao dodatna provjera proveden je *Kruskal-Wallis H test razlika* (Prilog 23.) koji je pokazao postojanje statistički značajnih razlika u istim faktorskim dimenzijama kao i ANOVA. Budući da rezultati tog parametrijskog testa nisu osjetljivi na narušenu homogenost, a pokazali su se jednakima kao u slučaju ANOVE, zbog veće je informativnosti odlučeno rezultate interpretirati s obzirom na rezultate dobivene analizom varijance.

Tukey HSD post-hoc test pokazao je da postoji statistički značajna razlika u *samopouzdanju u interakciji s pripadnicima drugih kultura* između ispitivanih studenata koji se služe jednim i onih koji se služe trima i više stranih jezika ($p=,02$). Uvidom u aritmetičke sredine dvije navedene grupe može se zaključiti da ispitanici koji govore tri i više jezika ($M=3,99$; $SD=,531$) iskazuju statistički značajno višu razinu samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura u usporedbi s ispitanicima koji se služe jednim stranim jezikom ($M=3,80$; $SD=,659$). Odnosno, studenti koji govore tri i više jezika procjenjuju svoje samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura nešto višim nego što to čine oni koji govore jedan strani jezik.

Nadalje, isti post-hoc test pokazao je da postoji statistički značajna razlika u *poštivanju i uvažavanju kulturnih razlika* između ispitanika koji se služe trima i više stranih jezika u odnosu na one koji se služe jednim ($p=,00$) i onih koji se služe dvama stranim jezicima ($p=,04$). Uvidom u vrijednosti aritmetičke sredine može se zaključiti da ispitanici koji govore tri i više stranih jezika ($M=4,55$; $SD=,374$) statistički značajno više poštuju i uvažavaju druge kulture i njihove pripadnike nego što to čine oni koji govore dva strana jezika ($M=4,43$; $SD=,499$) ili koji govore jedan strani jezik ($M=4,36$; $SD=,548$). Prosječne procjene ispitanika u ovom su slučaju, iako postoji statistički značajna razlika među njima, slične. Svi studenti vrlo visoko procjenjuju svoju razinu poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika.

Također, post-hoc test pokazao je da postoji statistički značajna razlika u *uključenosti u interakciju* studenata koji se služe trima i više stranih jezika i onih koji se služe samo jednim stranim jezikom ($p=,00$). Analiza vrijednosti aritmetičkih sredina navedenih skupina ispitanika dovodi do zaključka da su studenti koji govore tri i više stranih jezika ($M=4,64$; $SD=,519$) statistički značajno *uključeniji u interakciju* s pripadnicima drugih kultura od njihovih kolega koji govore jedan strani jezik ($M=4,44$; $SD=,610$). Prema tome, studenti koji govore tri i više stranih jezika u većoj mjeri smatraju da su uključeni u interakciju s pripadnicima drugih kultura nego što to smatraju njihove kolege koji govore jedan strani jezik. Također, obje skupine

ispitanika svoju uključenost u interakciju s pripadnicima drugih kultura procjenjuju vrlo visokom.

Utvrđena je i statistički značajna razlika između svih skupina ispitanika u iskazanoj razini *pažljivosti u interakciji* s pripadnicima drugih kultura. Studenti koji se služe trima i više stranih jezika statistički se značajno razlikuju s obzirom na navedenu faktorsku dimenziju od studenata koji se služe dvama ($p=,01$) i jednim stranim jezikom ($p=,00$). Također, statistički se značajno razlikuju i oni koji se služe dvama i oni koji se služe jednim stranim jezikom ($p=,04$). Uvidom u aritmetičke sredine navedenih skupina ispitanika može se ustvrditi da najvišu razinu pažljivosti u interakciji s pripadnicima drugih kultura iskazuju oni studenti koji govore tri ili više stranih jezika ($M=4,38$; $SD=,557$), potom oni koji govore dva ($M=4,17$; $SD=,646$) te na koncu oni koji govore samo jedan strani jezik ($M=4,02$; $SD=,708$). S obzirom na to da se sve skupine ispitanika statistički značajno razlikuju te da aritmetičke sredine rastu s obzirom na broj jezika koje ispitivani studenti govore, može se zaključiti da što više jezika ispitanici govore to su statistički značajno pažljiviji u interakciji s pripadnicima drugih kultura.

Na koncu, post-hoc test pokazao je i statistički značajne razlike u izraženosti *interkulturalne osjetljivosti* studenata s obzirom na broj jezika kojima se služe. Naime, postoji statistički značajna razlika u razini interkulturalne osjetljivosti između ispitivanih studenata koji govore tri i više stranih jezika i onih koji govore dva ($p=,02$) ili jedan strani jezik ($p=,00$). Uvidom u aritmetičke sredine navedenih grupa ispitanika, može se zaključiti da studenti koji govore tri ili više stranih jezika ($M=4,38$; $SD=,363$) iskazuju statistički značajno višu razinu interkulturalne osjetljivosti od onih koji govore dva ($M=4,25$; $SD=,447$) ili jedan strani jezik ($M=4,17$; $SD=,495$), dok statistički značajna razlika ne postoji među studentima koji se koriste jednim ili dvama stranim jezicima.

Treba primijetiti i da se, bez obzira na to postoje li statistički značajne razlike ili ne, u svim faktorskim dimenzijama te na ukupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* vrijednosti aritmetičkih sredina među ispitanim studentima kreću tako da oni koji govore jedan strani jezik iskazuju najnižu razinu, oni koji govore dva srednju, a oni koji govore tri strana jezika najvišu razinu, no i da svi studenti iskazuju visoku do vrlo visoku izraženost svih *dimenzija Skale interkulturalne osjetljivosti*, ali i razinu interkulturalne osjetljivosti.

S obzirom na to da se radi o studentskoj populaciji, među ispitanicima nije bilo onih koji ne govore nijedan strani jezik. Navedeno je bitno jer, kao što ističu Kaya i Kaya (2012,

prema Sezer i Kahraman, 2016), najveće su statističke razlike u interkulturalnoj osjetljivosti utvrđene upravo između onih ispitanika koji ne govore nijedan strani jezik i onih koji govore jedan ili više stranih jezika. U slučaju ovog istraživanja ispitivalo se s koliko se stranih jezika ispitanici služe, no Sezer i Kahraman (2016) navode da i sama činjenica da studenti učiteljskih studija uče strani jezik doprinosi višoj razini interkulturalne osjetljivosti. Nalazi ovog istraživanja u skladu su s rezultatima drugih istraživanja koja su razmatrala odnos stranih jezika i interkulturalne osjetljivosti. Primjerice, Şekerci i Doğan (2020) su, provedbom istraživanjem na budućim učiteljima, ustvrdili da postoji statistički značajna razlika u razini interkulturalne osjetljivosti među studentima koji su multi i bilingvalni i onih koji govore samo jedan jezik. Jednako tako, istraživanja Engle i Engle (2004) te Bekiroğlu i Balcı (2014) utvrdila su postojanje više razine interkulturalne osjetljivosti kod onih studenata koji govore više stranih jezika. Nadalje, Hokanson (2000) je ustvrdio da studenti stranih jezika, zbog svoje izloženosti tim jezicima, a posebice ako studiraju više stranih jezika, imaju razvijeniju interkulturalnu osjetljivost od onih studenata koji ne govore strane jezike.

Razlozi zbog kojih se u većini istraživanja pokazalo da postoji razlika u interkulturalnoj osjetljivosti s obzirom na broj jezika kojima se ispitivani studenti služe mogu biti brojni. No, ono što se nameće kao logičan zaključak jest da je možda od samog poznavanju stranog jezika bitnije ono što poznavanje stranog jezika sa sobom nosi. Naime, poznavanjem jezika, što kroz učenje, što kroz korištenje, nužna je izloženost i kulturi koja je vezana za taj jezik. S druge strane, nepoznavanje jezika može onemogućiti stupanje u kontakt s pripadnicima drugih kultura, komunikaciju s njima, razmjenu ideja, otežati putovanja u druge zemlje, a na koncu se, samom činjenicom nerazumijevanja pripadnika druge kulture, može stvoriti i otpor prema drugoj kulturi.

Ovdje je zanimljivo spomenuti i rezultate istraživanja Ivanković (2017b) u kojemu se pokazalo da se pohađanjem dvojezičnih modela gimnazijskog obrazovanja statistički značajno više razvija ponašajna dimenzija interkulturalne kompetencije nego je to slučaj u redovitim modelima gimnazijskog obrazovanja. Statistički značajna razlika u razvoju ponašajne dimenzije u dvojezičnim modelima gimnazijskog obrazovanja u odnosu na redovite modele tumači se ulogom višejezične kompetencije u razvoju interkulturalne kompetencije učenika, no autorica (2017b) ostavlja mogućnost da su dobivene razlike rezultat utjecaja nekih drugih čimbenika koji nisu ispitivani (poput interkulturalne osjetljivosti ili socijalne distance).

Na koncu, treba naglasiti i da postoje istraživanja u kojima se pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika u razini interkulturalne osjetljivosti s obzirom na broj stranih jezika kojima se ispitanici služe. Takva istraživanja vrlo su rijetka, no Petrović i Zlatković (2009) su na uzorku studenata učiteljskih studija ustvrdili da ne postoji statistički značajna razlika u interkulturalnoj osjetljivosti između onih koji se služe većim brojem stranih jezika i onih koji se služe manjim brojem ili ne govore nijedan strani jezik. Robinson (2012) je došla do sličnih nalaza, no tvrdi i da, iako nema statistički značajne razlike s obzirom na broj stranih jezika kojima se studenti služe, oni koji govore veći broj jezika ipak percipiraju svoja kulturna znanja višima od onih koji ne govore strane jezike.

13.5.3. Interkulturalna osjetljivost studenata i kontakt, prijateljstvo i poznanstvo s pripadnicima drugih kultura

Testiranje razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija s obzirom na njihovo poznanstvo, prijateljstvo i kontakt s pripadnicima drugih kultura te brojnost navedenih odnosa provedeno je parametrijskim ANOVA i *t*-testovima te neparametrijskim *Kruskal-Wallis H testom razlika*. Rezultati navedenih testiranja prikazani su u nastavku.

13.5.3.1. Kontakt i poznanstvo s pripadnicima drugih kultura

U svrhu provjere razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti studenata s obzirom na njihove kontakte i poznanstva s pripadnicima drugih kultura, ali i brojnost tih kontakata i poznanstava, provedeni su parametrijski ANOVA i *t*-testovi te, kao provjera rezultata analize varijance, neparametrijski *Kruskal-Wallis H test razlika* te post-hoc *Mann-Whitney U test*. Rezultati navedenih analiza prikazani su u *Tablicama 24.-28. te Prilozima 24. i 25.*

Tablica 24. Interkulturalna osjetljivost i broj kontakata s pripadnicima drugih kultura

Broj kultura	n	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura		Uživanje u interakciji		Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika		Uključenost u interakciju		Pažljivost u interakciji		Skala interkulturalne osjetljivosti	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Iz jedne kulture	140	3,94	,550	4,35	,613	4,25	,493	4,54	,543	4,23	,647	4,28	,409
Iz dvije kulture	86	4,12	,630	4,56	,554	4,50	,450	4,77	,379	4,37	,561	4,43	,426
Iz tri i više kultura	55	4,23	,679	4,53	,554	4,57	,452	4,69	,548	4,43	,640	4,47	,454
F_(4, 625)		5,337**		4,149*		2,272		5,730**		2,650		5,960**	
Levenov test (p)		,070		,403		,365		,003**		,316		,779	
Welch		-		-		-		,002**		-		-	
Brown-Forsythe		-		-		-		,003**		-		-	

***p*<,01, **p*<,05.

Tablica 25. Interkulturalna osjetljivost studenata i kontakt s pripadnicima drugih kultura

	Jeste li trenutno u kontaktu s pripadnicima drugih kultura?				<i>t</i> (628)
	M		SD		
	Da	Ne	Da	Ne	
Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	4,07	3,73	,601	,616	-6,766**
Uživanje u interakciji	4,46	4,30	,569	,620	-3,272**
Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	4,48	4,39	,467	,515	-2,104*
Uključenost u interakciju	4,66	4,41	,475	,636	-5,774**
Pažljivost u interakciji	4,30	4,06	,628	,666	-4,603**
<i>Skala interkulturalne osjetljivosti</i>	4,37	4,16	,416	,459	-5,857**

N=630; N_{ne}=361, N_{da}=269; ***p*<,01, **p*<,05.

Tablica 26. *Kruskal-Wallis H test razlika* interkulturalne osjetljivosti s obzirom na broj poznanstava s pripadnicima drugih kultura

Kriterij: poznanstva	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	Uključenost u interakciju	Pažljivost u interakciji	Skala interkulturalne osjetljivosti
χ^2	45,564	24,458	5,140	41,623	23,423	4,027
<i>p</i>	,00**	,00**	,16	,00**	,00**	,00**

N=630; ***p*<,01; df=3.

Tablica 27. Post-hoc *Mann-Whitney U test* s obzirom na broj poznanstava s pripadnicima drugih kultura

	Nemam vs. Jednog N=264	Nemam vs. Dva do tri N=290	Nemam vs. Četiri i više N=350	Jednog vs. Četiri i više N=340
Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura				
<i>Z</i>	-3,285	-3,764	-6,522	-3,145
<i>p</i>	,00**	,00**	,00**	,00**
Uživanje u interakciji				
<i>Z</i>	-	-3,621	-4,675	-2,351
<i>p</i>	-	,00**	,00**	,02*
Uključenost u interakciju				
<i>Z</i>	-2,478	-2,621	-6,204	-3,713
<i>p</i>	,01**	,01**	,00**	,00**
Pažljivost u interakciji				
<i>Z</i>	-1,994	-2,767	-4,648	-2,544
<i>p</i>	,05*	,01**	,00**	,01**
Skala interkulturalne osjetljivosti				
<i>Z</i>	-2,492	-3,456	-6,073	-3,404
<i>p</i>	,01**	,00**	,00**	,00**

***p*<,01; **p*<,05.

Tablica 28. Medijalne vrijednosti s obzirom na broj poznanstava s pripadnicima drugih kultura

	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	Uključenost u interakciju	Pažljivost u interakciji	Skala interkulturalne osjetljivosti
	C	C	C	C	C	C
Nemam	18,0	13,0	27,0	13,0	16,0	87,0
Imam, jednog poznanika	19,0	13,0	27,0	14,0	17,0	89,0
Imam, dva do tri poznanika	20,0	14,0	27,0	14,0	17,0	90,0
Imam, četiri ili više poznanika	21,0	14,0	27,0	15,0	18,0	93,0

N=630; C=medijan.

Rezultati *t*-testova utvrdili su postojanje statistički značajne razlike u svim faktorskim dimenzijama te ukupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* s obzirom na kontakte studenata s pripadnicima drugih kultura (Tablica 25.). Statistički značajna razlika pritom se pokazala u sljedećim faktorskim dimenzijama: *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($t=6,766$; $p<,01$), *Uživanje u interakciji* ($t=-3,272$; $p<,01$), *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* ($t=-2,104$; $p<,05$), *Uključenost u interakciju* ($t=-5,774$; $p<,01$), *Pažljivost u interakciji* ($t=-4,603$; $p<,01$) te na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* ($t=-5,875$; $p<,01$).

Analizom vrijednosti aritmetičkih sredina ustanovljeno je da ispitivani studenti koji su trenutno u kontaktu s pripadnicima drugih kultura ($M=4,07$; $SD=,601$) iskazuju statistički značajno višu razinu *samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura* od onih koji nemaju takav kontakt ($M=3,73$; $SD=,616$). Također, studenti koji jesu u kontaktu ($M=4,46$; $SD=,569$) iskazuju statistički značajno višu razinu *uživanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura*, u te su interakcije više *uključeni* ($M=4,66$; $SD=,475$) te su u njima *pažljiviji* ($M=4,30$; $SD=,628$) od onih koji takvih interakcija nemaju ($M=4,30$; $SD=,620$); ($M=4,41$; $SD=,636$); ($M=4,06$; $SD=,666$). Analiza je pokazala da oni studenti koji su u kontaktu s pripadnicima drugih kultura statistički značajno više *poštuju i uvažavaju kulturne razlike* ($M=4,48$; $SD=,467$) od kolega bez takvih kontakata ($M=4,39$; $SD=,515$). Na koncu, oni ispitanici koji su u kontaktu s pripadnicima drugih kultura ($M=4,37$; $SD=,416$) iskazuju statistički značajno višu razinu *interkulturalne osjetljivosti* od onih koji trenutno nisu u takvom kontaktu ($M=4,16$; $SD=,459$). Iako postoje statistički značajne razlike u svim ispitivanim dimenzijama te izraženosti

interkulturalne osjetljivosti, iz prosječnih vrijednosti vidljivo je da studenti pretežno iskazuju visoku izraženost u svim dimenzijama, kao i na ukupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti*.

Da bi se dodatno analizirao odnos među grupama s obzirom na brojnost kontakata s pripadnicima različitih kultura, provedena je jednofaktorska analiza varijance (ANOVA) koja je pokazala postojanje statistički značajnih razlika među studentima s obzirom na ovaj kriterij (*Tablica 24.*), i to u faktorskim dimenzijama *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($F=5,337$; $p<,01$), *Uživanje u interakciji* ($F=4,149$; $p<,05$), *Uključenost u interakciju* ($F=5,730$; $p<,01$) te cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* ($F=5,960$; $p<,01$).

Budući da se pokazala narušena homogenost grupe u faktorskoj dimenziji *Uključenost u interakciju*, a provedeni Welch i Brown-Forsythe testovi pokazali su postojanje statistički značajnog utjecaja kršenja homogenosti na rezultate analize u ovoj faktorskoj dimenziji, provedena je dodatna provjera neparametrijskim *Kruskal-Wallis H testom razlika* (*Prilog 24.*). Tim neparametrijskim testom utvrđene su statistički značajne razlike u istim dimenzijama kao i u slučaju parametrijskog testa te se, zbog veće informativnosti nalaza, pristupilo interpretaciji rezultata s obzirom na rezultate dobivene analizom varijance.

Tukey HSD post-hoc testom utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u *samopouzdanju u interakciji s pripadnicima drugih kultura* između studenata koji imaju kontakte s pripadnicima iz jedne i onih koji imaju kontakte s pripadnicima iz triju i više kultura ($p=,01$). Uvidom u aritmetičke sredine može se ustvrditi da studenti koji su u kontaktu s osobama iz triju i više kultura ($M=4,23$; $SD=,679$) iskazuju statistički značajno veće *samopouzdanje u interakciji* od kolega koji su u kontaktu s pripadnicima jedne kulture različite od njihove ($M=3,94$; $SD=,550$).

Nadalje, isti post-hoc test utvrdio je i postojanje statistički značajne razlike s obzirom na *uživanje u interakciji* između onih studenata koji su u kontaktu s pripadnicima jedne kulture i onih koji su u kontaktu s pripadnicima dviju kultura ($p=,02$). Prosječne vrijednosti upućuju na to da studenti koji su u kontaktu s osobama iz dviju kultura ($M=4,56$; $SD=,544$) statistički značajno više *uživaju u interakciji* s pripadnicima drugih kultura od kolega koji su u kontaktu s osobama iz jedne drugačije kulture ($M=4,35$; $SD=,613$).

Utvrđena je i statistički značajna razlika u *uključenosti u interakciju* između studenata koji imaju kontakte s pripadnicima jedne drugačije kulture i studenata koji imaju kontakt s

pripadnicima dviju različitih kultura ($p=,00$). Naime, studenti koji imaju kontakte s pripadnicima dviju kultura ($M=4,77$; $SD=,379$) statistički su značajno više uključeni u interakciju od onih studenata koji imaju kontakte s pripadnicima jedne kulture ($M=4,54$; $SD=,543$).

Analizirajući ukupne rezultate na *Skali interkulturalne osjetljivosti*, Tukey HSD post-hoc test utvrdio je postojanje statistički značajnih razlika između ispitanika koji imaju kontakte s pripadnicima iz jedne kulture i onih koji imaju kontakte s pripadnicima iz dviju ($p=,02$) te triju kultura ($p=,01$). Iako su se statistički značajne razlike pokazale samo u gore spomenutim odnosima, uvidom u aritmetičke sredine svih ispitivanih skupina ($M=4,28$; $4,43$; $4,47$) može se zaključiti da razina interkulturalne osjetljivosti raste s brojem kontakata s pripadnicima različitih kultura, no i da sve tri kategorije ispitivanih studenata iskazuju visoku do vrlo visoku razinu interkulturalne osjetljivosti.

Analiza varijance (*Prilog 25.*) pokazala je postojanje statistički značajnih razlika među ispitanicima s obzirom na poznanstvo s osobama iz različitih kultura u svim faktorskim dimenzijama: *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($F=17,481$, $p<,01$); *Uživanje u interakciji* ($F=9,637$, $p<,01$); *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* ($F=3,249$, $p<,01$); *Uključenost u interakciju* ($F=12,719$, $p<,01$); *Pažljivost u interakciji* ($F=9,21$, $p<,01$) te na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* ($F=16,500$; $p<,01$). No, pokazalo se i da postoji narušena homogenost grupe u faktorskim dimenzijama *Uživanje u interakciji*, *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* te *Uključenost u interakciju*. Welch i Brown-Forsythe testovi pokazali su postojanje statistički značajnog utjecaja kršenja homogenosti na rezultate analize u ovim faktorskim dimenzijama. Iz tog je razloga proveden neparametrijski *Kruskal-Wallis H test razlika* kojim su utvrđene razlike u rezultatima s obzirom na rezultate analize varijance. Naime, ovim se neparametrijskim testom pokazalo da razlike ne postoje s obzirom na *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika*. Slijedom rečenoga, a s obzirom na kršenje homogenosti te razlike u rezultatima između parametrijskog i neparametrijskog testiranja, odlučeno je rezultate interpretirati prema *Kruskal-Wallis H testu razlika* (*Tablica 26.*) i medijalnim vrijednostima (*Tablica 28.*) uz post-hoc *Mann-Whitney U test* (*Tablica 27.*).

Rezultati neparametrijskog testiranja utvrdili su postojanje razlika među ispitanicima s obzirom na *samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($\chi^2=45,564$, $p=,00$), *uživanje u interakciji* ($\chi^2=24,458$, $p=,00$), *uključenost u interakciju* ($\chi^2=41,623$, $p=,00$),

pažljivost u interakciji ($\chi^2=23,423$, $p=,00$) te cjelokupnu Skalu interkulturalne osjetljivosti ($\chi^2=4,027$, $p=,00$).

Mann-Whitney U post-hoc testom (Tablica 27.) pokazalo se da postoje statistički značajne razlike u procjenama ispitanika na svim navedenim dimenzijama te na Skali interkulturalne osjetljivosti između onih studenata koji nemaju poznanike iz drugih kultura te studenata koji imaju jednog, dva do tri te četiri i više takvih poznanika, ali i onih koji imaju jednog takvog poznanika i onih koji imaju četiri i više takvih poznanika. Od svih ispitivanih dimenzija razlika se nije pokazala jedino kada je riječ o uživanju u interakciji između ispitivanih studenata s jednim poznanikom i onih bez poznanika. Sve navedene razlike govore u korist onih studenata koji imaju više poznanika iz drugih kultura.

Uvidom u centralne vrijednosti (Tablica 28.) može se ustvrditi da među ispitivanim studentima najvišu razinu samopouzdanja u interakciji, uživanja u njoj, uključenosti i pažljivosti u interakciji, ali i interkulturalne osjetljivosti općenito iskazuju oni studenti koji imaju četiri i više poznanika iz različitih kultura. Što se tiče njihovih kolega s nešto niže izraženim vrijednostima, u svim ispitivanim dimenzijama, osim one koja se odnosi na uživanje gdje jednaku centralnu vrijednost iskazuju i oni studenti koji imaju jednog poznanika različite kulturne pripadnosti, to su oni studenti koji nemaju takvih poznanika. Na koncu, svi studenti iskazuju podjednaku razinu poštovanja i uvažavanja kulturnih razlika te među njima, s obzirom na tu dimenziju, nema razlika.

Ostvarivanje kontakta ne uključuje nužno i uspostavu prijateljstva ili poznanstva među pojedincima te je opravdano koristiti kontakt i poznanstvo kao različite kategorije. S druge strane, engleska riječ *acquaintance* označava nekoga s kime smo imali kontakt te o njemu znamo malo ili gotovo ništa, a prevodi se kao „poznanik“. Zbog toga je vrlo teško razlučiti na što se odnose kontakti u stranim istraživanjima, dok među domaćim istraživanjima nije pronađeno istraživanje koje bi dovelo u odnos poznanstva studenata učiteljskih studija s pripadnicima drugih kultura i interkulturalnu osjetljivost. Iz navedenih razloga, u istraživanjima interkulturalne osjetljivosti kontakt s pripadnicima drugih kultura uglavnom se ne ispituje kao zasebna, odnosno izdvojena varijabla te su varijable kontakta i poznanstva u ovom istraživanju tumačene zajedno. Razlika u pristupu tim varijablama u ovom se istraživanju očituje u tome što su se kontakti studenata ispitivali s obzirom na trenutni kontakt, dok za poznanstva nije postojao vremenski okvir. S obzirom na to da Allport (1954) tvrdi da je za očekivati da će veći broj

ravnopravnih i čestih kontakata s pripadnicima drugih kultura utjecati na smanjenje predrasuda, u ovom se istraživanju kontakt s pripadnicima drugih kultura istraživao i posredno i neposredno. Naime, kontakt je ispitivan kao zasebna varijabla, ali s obzirom na to da je kontakt preduvjet prijateljstva i poznanstva, ispitivan je i posredno.

Jednako kao i u ovom istraživanju, nalazi Kim i suradnika (2017) upućuju na to da pojedinci koji imaju brojnije kontakte s pripadnicima drugih kultura imaju i razvijeniju interkulturalnu osjetljivost. Štoviše, navedeno istraživanje pokazalo je da studenti koji nisu imali kontakte s pripadnicima drugih kultura iskazuju statistički značajno nižu razinu u svim faktorskim dimenzijama *Skale interkulturalne osjetljivosti*. Također, brojnost takvih kontakata pokazala se statistički značajnom za razinu interkulturalne osjetljivosti. Tako su studenti s većim brojem kontakata s pripadnicima drugih kultura iskazivali i višu razinu interkulturalne osjetljivosti od studenata koji imaju ili su imali manji broj takvih kontakata. Slično, Erdogan i Okumuslar (2020) utvrdili su da izloženost studenata drugim kulturama putem poznanstava s pripadnicima tih kultura doprinosi višoj razini njihove interkulturalne osjetljivosti. S druge strane, Čačić-Kumpes i suradnice (2014) su, na tragu nalaza Pettigrew i Tropp (2005), istraživanjem među srednjoškolcima utvrdili i da sam kontakt s pripadnicima drugih kultura često nije dovoljan da bi se prihvatilo pripadnike kulturno različitih skupina, nego da je za to ipak potreban bliskiji odnos među pojedincima. U prilog tome ide i istraživanje Neuliep i suradnika (2001) koji su, uspoređujući razinu etnocentrizma japanskih i američkih studenata, utvrdili da poznanstva i interakcija s pripadnicima drugih kultura nemaju statistički značajnog utjecaja na razinu etnocentrizma kod japanskih, no imaju kod američkih studenata. Kod studenata iz Sjedinjenih Američkih Država razina etnocentrizma pokazala se statistički značajno nižom s obzirom na poznanstva i interakciju s pripadnicima drugih kultura. Iz navedenog se nameće zaključak da, iako kontakti s pripadnicima drugih kultura u nekim slučajevima mogu pozitivno utjecati na razinu interkulturalne osjetljivosti i etnorelativizma, kontakti sami po sebi ipak nisu dostatni da bi se razvoj interkulturalne osjetljivosti temeljio samo na njima.

13.5.3.2. Prijateljstvo s pripadnicima drugih kultura

Za potrebe utvrđivanja razlika u interkulturalnoj osjetljivosti studenata s obzirom na njihova prijateljstva s pripadnicima različitih kultura korištena je analiza varijance (ANOVA) te neparametrijski *Kruskal-Wallis H* razlika i post-hoc *Mann-Whitney U* test.

Rezultati navedenih testiranja prikazani su u *Tablicama 29., 30. i 31. te Prilogu 26.*

Tablica 29. Post-hoc *Mann-Whitney U* test s obzirom na prijateljstvo s pripadnicima drugih kultura

	Nemam vs. Jednog N=411	Nemam vs. Dva N=392	Nemam vs. Tri i više N=395	Jednog vs. Dva N=235	Jednog vs. Tri i više N=238
Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura					
Z	-3,279	-4,167	-6,214	-	-3,128
p	,00**	,00**	,00**	-	,00**
Uživanje u interakciji					
Z	-	-2,922	-4,958	-2,354	-4,334
p	-	,00**	,00**	,02*	,00**
Uključenost u interakciju					
Z	-	-3,703	-5,236	-	-2,453
p	-	,00**	,00**	-	,01**
Pažljivost u interakciji					
Z	-	-2,490	-4,624	-	-2,692
p	-	,01**	,00**	-	,01**
Skala interkulturalne osjetljivosti					
Z	-2,269	-4,001	-5,840	-	-3,605
p	,02*	,00**	,00**	-	,00**

** $p < ,01$; * $p < ,05$.

Tablica 30. *Kruskal-Wallis H* test razlika interkulturalne osjetljivosti s obzirom na prijateljstvo s pripadnicima drugih kultura

Kriterij: prijateljstvo	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturalnih razlika	Uključenost u interakciju	Pažljivost u interakciji	Skala interkulturalne osjetljivosti
χ^2	47,565	31,279	6,540	34,757	23,627	41,963
p	,00**	,00**	,09	,00**	,00**	,00**

N=630; ** $p < ,01$; df=3.

Tablica 31. *Medijalne vrijednosti s obzirom na prijateljstvo s pripadnicima drugih kultura*

	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	Uključenost u interakciju	Pažljivost u interakciji	Skala interkulturalne osjetljivosti
	C	C	C	C	C	C
Nemam	18,5	13,0	27,0	14,0	16,0	88,0
Imam, jednog prijatelja	20,0	13,0	27,0	14,0	17,0	89,0
Imam, dva prijatelja	20,0	14,0	27,0	15,0	17,0	92,0
Imam, tri ili više prijatelja	21,0	14,0	27,0	15,0	18,0	95,0

N=630; C=medijan.

ANOVA (*Prilog 26.*) je pokazala postojanje statistički značajnih razlika među ispitanim studentima s obzirom na prijateljstvo s osobama iz različitih kultura u svim faktorskim dimenzijama (*Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* $F=16,973$, $p<,01$; *Uživanje u interakciji* $F=11,372$, $p<,01$; *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* $F=2,853$, $p<,05$; *Uključenost u interakciju* $F=9,025$, $p<,01$; *Pažljivost u interakciji* $F=7,958$, $p<,01$) te na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* ($F=14,837$; $p<,01$).

Budući da se pokazala narušenost homogenosti grupe u faktorskim dimenzijama *Uživanje u interakciji*, *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* te *Uključenost u interakciju*, provedeni su Welch i Brown-Forsythe testovi koji su pokazali postojanje statistički značajnog utjecaja kršenja homogenosti na rezultate analize u ovim faktorskim dimenzijama. Jednako kao s obzirom na poznanstva s pripadnicima drugih kultura, proveden je neparametrijski *Kruskal-Wallis H test razlike* (*Tablica 30.*) te je ustanovljeno da ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na *poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika*. Zbog narušene homogenosti grupe koja je utjecala na rezultate i razlike među parametrijskim i neparametrijskim testiranjima, rezultati provjere razlika u interkulturalnoj osjetljivosti s obzirom na prijateljstvo s pripadnicima drugih kultura interpretirat će se prema rezultatima neparametrijskih testova.

Kruskal-Wallis H testom razlika (*Tablica 30.*) otkriveno je postojanje statistički značajnih razlika među ispitanicima s obzirom na njihovo prijateljstvo s pripadnicima drugih

kultura u faktorskim dimenzijama: *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($\chi^2=47,565$, $p=,00$) *Uživanje u interakciji* ($\chi^2=31,279$, $p=,00$), *Uključenost u interakciju* ($\chi^2=34,757$, $p=,00$), *Pažljivost u interakciji* ($\chi^2=23,627$, $p=,00$) te s obzirom na cjelokupnu *Skalu interkulturalne osjetljivosti* ($\chi^2=41,963$, $p=,00$).

Provjerom ovih rezultata *Mann-Whitney U* post-hoc testom (*Tablica 29.*) ustanovljeno je da oni studenti koji imaju jednog prijatelja različite kulturne pripadnosti imaju statistički značajno više samopouzdanja te razvijeniju interkulturalnu osjetljivost od onih koji takvih prijatelja nemaju. Nadalje, oni koji imaju dva te tri i više takvih prijatelja statistički su značajno samopouzdaniji u interakcijama, više uživaju u njima, uključeni su, pažljiviji u njima te imaju razvijeniju interkulturalnu osjetljivost od onih koji nemaju takvih prijatelja. Treba spomenuti i da oni studenti koji imaju dva prijatelja različite kulturne pripadnosti statistički značajno više uživaju u interakcijama od onih koji imaju jednog. Studenti koji imaju tri ovakva prijatelja imaju i statistički značajno razvijenije samopouzdanje u interakcijama, uključeni su u njih, više uživaju i pažljiviji su u njima te imaju razvijeniju interkulturalnu osjetljivost od onih koji imaju samo jednog takvog prijatelja.

Uvidom u medijalne vrijednosti (*Tablica 31.*) može se uočiti da studenti koji imaju tri i više kulturno različitih prijatelja iskazuju i višu razinu *samopouzdanja u interakcijama*, *pažljiviji su u tim interakcijama* te imaju razvijeniju *interkulturalnu osjetljivost* u odnosu na ostale ispitane studente. Također, u jednakoj mjeri kao oni ispitanici koji imaju dva kulturno različita prijatelja, *opušteniji su i uživaju u interakcijama* više nego oni studenti koji imaju jednog ili nijednog takvog prijatelja. S druge strane, studenti koji nemaju kulturno različitih prijatelja iskazuju nešto nižu razinu *samopouzdanja u interakcijama* te *interkulturalne osjetljivosti*. Treba naglasiti i da svi ispitivani studenti iskazuju jednaku razinu poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika.

Za razliku od poznanstva, prijateljstvo s pripadnicima drugih kultura i izraženost interkulturalne osjetljivosti ili pak razina etnocentrizma/etnorelativizma vrlo je često istraživani odnos. Pettigrew (1997) ističe da međukulturalna prijateljstva ne samo da utječu na smanjenje predrasuda prema toj kulturnoj grupi, nego i na predrasude općenito, a Wright i suradnici (1997) tvrde da i sama činjenica da pojedinac ima prijatelja iste kulturne pripadnosti, koji pak ima prijatelja druge kulture, pozitivno utječe na njegove stavove o drugim kulturama. Povezano s navedenim, Barron i Dasli (2010) zaključuju da već i sama otvorenost prema drugim kulturama

i prijateljstvu s njihovim pripadnicima utječe na pozitivne promjene u smjeru etnorelativizma. No, s obzirom na to da su u navedenom istraživanju ispitivani studenti u Ujedinjenom Kraljevstvu, bitno je napomenuti i da se pokazalo da su studenti koji pripadaju domicilnom stanovništvu zatvoreniji prema takvim prijateljstvima od stranaca koji tamo studiraju. Ustun (2011; prema Erdogan i Okumulsar, 2020) navodi da učitelji koji imaju prijatelje iz drugih kultura iskazuju statistički značajno višu razinu interkulturalne osjetljivosti te manju razinu etnocentrizma od onih koji nemaju takvih prijatelja, što je u skladu i s nalazima drugih istraživanja (Chocce, 2014; Yurtseven i Altun, 2015). Kabakli Çimen (2019) je ispitujući učitelje u Turskoj također ustvrdila postojanje statistički značajne razlike u stupnju interkulturalne osjetljivosti te nižu razinu etnocentrizma među onim studentima koji imaju prijatelje drugačije kulturne pripadnosti, no tvrdi i da nije dovoljno imati prijatelje druge kulturne pripadnosti, nego je za razvoj interkulturalne osjetljivosti prije svega potrebno imati ili razviti pozitivan stav prema takvim prijateljstvima. Jednaki nalazi u populaciji budućih učitelja pokazali su se i u drugim istraživanjima (Del Villar, 2010; Şekerci i Doğan, 2020). Ovakvi nalazi mogu upućivati i na to da se populacija studenata učiteljskih studija ne razlikuje u mnogome od populacije učitelja i općenito studenata u pogledu razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti, a s obzirom na prijateljstvo s pripadnicima drugih kultura.

13.5.4. Interkulturalna osjetljivosti i školovanje s pripadnicima drugih kultura

Razlike u razvijenosti interkulturalne osjetljivosti studenata s obzirom na školovanje s pripadnicima drugih kultura testirane su *t*-testovima, a rezultati navedenog testa prikazani su u *Tablici 32*.

Tablica 32. Interkulturalna osjetljivost studenata i školovanje s pripadnicima drugih kultura

	Jeste li se do sada školovali s pripadnicima različite kulture od Vaše?				<i>t</i> (628)
	M		SD		
	Da	Ne	Da	Ne	
Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	3,96	3,78	,623	,628	3,361**
Uživanje u interakciji	4,39	4,34	,605	,601	1,131
Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	4,45	4,41	,483	,511	1,027
Uključenost u interakciju	4,56	4,47	,564	,608	1,998*
Pažljivost u interakciji	4,23	4,09	,641	,676	2,706**
<i>Skala interkulturalne osjetljivosti</i>	4,30	4,20	,438	,464	2,885**

$N_{Da}=337$, $N_{Ne}=239$; ** $p<,01$, * $p<,05$.

T-test analizama (*Tablica 32*.) utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u prosječnim procjenama ispitanika u faktorskim dimenzijama: *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($t=3,361$; $p<,01$), *Uključenost u interakciju* ($t=1,998$; $p<,05$), *Pažljivost u interakciji* ($t=2,706$; $p<,01$) te cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* ($t=2,885$; $p<,01$) s obzirom na to jesu li se školovali s pripadnicima drugih kulture.

Uvidom u aritmetičke sredine utvrđeno je da studenti koji su se školovali s pripadnicima različite kulture ($M=3,96$; $SD=,632$) imaju statistički značajno više *samopouzdanja pri interakciji* od onih koji to nisu ($M=3,78$; $SD=,628$). Također, oni koji su se školovali s pripadnicima različite kulture statistički su značajno *uključeniji u interakciju* ($M=4,56$; $SD=,564$) te su u takvim interakcijama *pažljiviji* ($M=4,23$; $SD=,641$) od onih koji se nisu školovali s pripadnicima drugih kultura ($M=4,47$; $SD=,608$); ($M=4,09$; $SD=,676$). Na koncu, studenti koji imaju iskustvo školovanja s pripadnicima drugih kultura ($M=4,30$; $SD=,438$) iskazuju statistički značajno višu razinu *interkulturalne osjetljivosti* od onih koji nemaju takvog iskustva ($M=4,20$; $SD=,464$). Treba naglasiti i da, iako postoje statistički značajne razlike među ispitanim grupama studenata, razlike u aritmetičkim sredinama u dimenzijama te na ukupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* vrlo su male i ne čine kvalitativnu razliku. Dakle, bez obzira na postojanje statistički značajnih razlika među studentima s obzirom

na školovanje s pripadnicima drugih kultura, svi studenti u svim dimenzijama te na ukupnoj *Skali* iskazuju visoku razinu razvijenosti.

Školovanje s pripadnicima drugih kultura varijabla je koja može biti blisko povezana s poznanstvom, a u nekim slučajevima i prijateljstvom s pripadnicima drugih kultura. Naime, pretpostavka je da će ispitanici koji su se u nekom periodu svojeg života školovali s pripadnicima drugih kultura te pripadnike navesti i kao svoje poznanike ili pak prijatelje. No, s obzirom na to da je izvjesno da postoje i oni ispitanici koji se nisu školovali s pripadnicima drugih kultura, a imaju poznanike iz drugih kultura, te dvije varijable nije moguće izravno povezivati ili pak poistovjećivati.

Istraživači se uglavnom slažu da međukulturni kontakti u razredu dovode do razvoja demokratskih vrijednosti među učenicima, otvaranja prema drugim kulturama (Guarasci i Cornwell, 1997; Gurin i sur., 2002; Chang, 2005; Bowman, 2010) te prevladavanja predrasuda i stereotipa (Engberg, 2007). Treba spomenuti i Tracy Williams (2005) koja je komparativnim istraživanjem pokušala ustvrditi postojanje razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između studenata koji su se školovali izvan matične zemlje s kolegama drugačijih kultura i onih koji su se školovali s kolegama iz iste kulture, bez obzira radi li se o matičnoj ili drugoj zemlji. Navedeno istraživanje pokazalo je da oni studenti koji su se školovali s kolegama drugih kultura imaju značajno razvijenije interkulturalne komunikacijske vještine. U istraživanju se naglašava i da mjesto školovanja tih studenata nema značajnu ulogu u razvoju interkulturalnih komunikacijskih vještina, nego da razlog takvih rezultata počiva u izloženosti drugim kulturama kroz školovanje. Prema tome, za razvoj interkulturalnih komunikacijskih vještina bitnije je s kim se školujemo, nego gdje. Pođe li se od pretpostavke da se u početku međukulturnih odnosa grupe identificiraju kroz „mi“ i „oni“ (Macionis, 1997), odnosno da interakcija među kulturama nije prirodan i automatski odnos (Avery i Thomas, 2004), jasno je da školovanje pripadnika različitih kultura može, umjesto učenja jednih o drugima te otvaranja za kulturne različitosti, dovesti i do razdvajanja među grupama. Navedeno je bitno u kontekstu istraživanja među budućim učiteljima jer upućuje na to da se suodnos pripadnika različitih kulturnih grupa ne smije prepuštati slučaju. Naime, samo školovanje s pripadnicima drugih kultura ne označava nužno i razvoj njihovih interkulturalnih komunikacijskih vještina ili pak interkulturalne osjetljivosti. Iako školovanje s kolegama iz različitih kultura tome može doprinijeti, za razvoj pozitivnog odnosa prema različitosti nužno je u nastavne sadržaje i metode uključiti i druge elemente koji se odnose na pozitivno multikulturalno iskustvo.

13.5.5. Interkulturalna osjetljivost studenata i nastavni sadržaji koji tematiziraju interkulturalizam

Za potrebe ispitivanja razlika u razini interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija s obzirom na dosadašnje slušanje predmeta i/ili kolegija koji su tematizirali interkulturalizam te njihovu brojnost, provedena je analiza varijance (ANOVA) te *t*-testovi. Rezultati analize prikazani su u *Tablicama 33. i 34.*

Tablica 33. Interkulturalna osjetljivost i slušanje predmeta/kolegija koji tematiziraju interkulturalizam

	Jeste li imali priliku slušati nastavne sadržaje koji su se bavili problematikom interkulturalizma?				<i>t</i> (628)
	M		SD		
	Da	Ne	Da	Ne	
Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	3,93	3,83	,646	,614	1,897
Uživanje u interakciji	4,42	4,32	,590	,612	2,163*
Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	4,47	4,39	,445	,538	1,948
Uključenost u interakciju	4,60	4,44	,525	,631	3,441**
Pažljivost u interakciji	4,26	4,08	,628	,680	3,388**
<i>Skala interkulturalne osjetljivosti</i>	4,31	4,19	,422	,474	3,231**

$N_{Da}=306$; $N_{Ne}=324$; ** $p<,01$, * $p<,05$.

Tablica 34. Interkulturalna osjetljivost i brojnost predmeta/kolegija koji tematiziraju interkulturalizam

Broj predmeta/kolegija	n	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura		Uživanje u interakciji		Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika		Uključenost u interakciju		Pažljivost u interakciji		Skala interkulturalne osjetljivosti	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Jednog	148	3,93	,659	4,43	,597	4,46	,447	4,57	,516	4,20	,651	4,30	,425
Dva	121	3,80	,648	4,33	,601	4,44	,497	4,58	,571	4,21	,629	4,25	,444
Tri i više	42	4,21	,583	4,61	,520	4,52	,455	4,72	,459	4,48	,598	4,48	,432
F (4, 625)		6,297**		3,687*		,447		1,429		3,406*		4,502*	
Levenov test (p)		,557		,172		,950		,639		,179		,870	

$N=311$; ** $p<,01$, * $p<,05$.

T-test analizama utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike između ispitanih studenata koji su u dosadašnjem obrazovanju slušali predmete/kolegije koji su tematizirali interkulturalizam (*Tablica 33.*) s obzirom na faktorske dimenzije: *Uživanje u interakciji* ($t=2,163$; $p<,05$), *Uključenost u interakciju* ($t=3,441$; $p<,01$) te *Pažljivost u interakciji* ($t=3,388$; $p<,01$), ali i cjelokupnu *Skalu interkulturalne osjetljivosti* ($t=3,231$; $p<,01$).

Iz prikazanih aritmetičkih sredina vidljivo je da studenti koji su imali priliku slušali predmete/kolegije koji tematiziraju interkulturalizam iskazuju statistički značajno višu razinu *uživanja* ($M=4,42$; $SD=,590$) i *uključenosti u takvu interakciju* ($M=4,60$; $SD=,525$) od onih kolega koji nisu imali tu priliku ($M=4,32$; $SD=,612$); ($M=4,44$; $SD=,631$). Također, uočljivo je i da su oni koji su slušali predmete i/ili kolegije vezane za interkulturalizam statistički značajno *pažljiviji u interakciji* ($M=4,26$; $SD=,628$) od onih koji takve nastavne sadržaje nisu imali priliku slušati ($M=4,08$; $SD=,680$). Na koncu, može se ustvrditi i da ispitanici koji su slušali nastavne sadržaje koji su se bavili problematikom interkulturalizma ($M=4,31$; $SD=,422$) iskazuju statistički značajno viši stupanj *interkulturalne osjetljivosti* od onih ispitanika koji nemaju to iskustvo ($M=4,19$; $SD=,474$). Također, treba spomenuti i da, bez obzira na ustanovljene razlike među njima, sve vrijednosti aritmetičkih sredina ukazuju na visoku razinu razvijenosti svih faktorskih dimenzija te visok stupanj interkulturalne osjetljivosti kod svih ispitivanih skupina studenata.

S obzirom na broj kolegija koje su ispitivani studenti u dosadašnjem obrazovanju slušali, a koji tematiziraju interkulturalizam (*Tablica 34.*), analizom varijance utvrđena je statistički značajna razlika među njima u dimenzijama: *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($F=6,297$; $p<,01$), *Uživanje u interakciji* ($F=3,687$; $p<,05$) te *Pažljivost u interakciji* ($F=3,406$; $p<,01$), ali i na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* ($4,502$; $p<,01$).

Tukey HSD post-hoc test pokazao je statistički značajne razlike u *samopouzdanju u interakciji s pripadnicima drugih kultura* između onih koji su slušali tri i više kolegija/predmeta i onih koji su slušali jedan ($p=,04$) ili dva kolegija/predmeta ($p=,00$). Uvidom u aritmetičke sredine može se ustanoviti da oni studenti koji su slušali tri i više kolegija/predmeta ($M=4,21$; $SD=,583$) koji se bave interkulturalizmom iskazuju statistički značajno višu razinu samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura od onih koji su slušali dva ($M=3,80$; $SD=,648$) ili pak samo jedan takav kolegij/predmet ($M=3,93$; $SD=,659$). Ovdje je potrebno

uočiti i da oni studenti koji su slušali jedan takav kolegij/predmet iskazuju višu razinu samopouzdanja pri interakciji s pripadnicima drugih kultura od onih koji su slušali dva, no ta razlika se nije pokazala statistički značajnom.

Isti post-hoc test pokazao je postojanje statistički značajne razlike između studenata koji su slušali dva i onih koji su slušali tri i više kolegija/predmeta u kojima se problematizira interkulturalizam ($p=,02$) s obzirom na *uživanje u interakciji*. Pregledom aritmetičkih sredina može se ustvrditi da oni koji su slušali tri i više ovakvih kolegija/predmeta ($M=4,61$; $SD=,520$) statistički značajno više uživaju u interakciji s pripadnicima drugih kultura od studenata koji su slušali dva takva kolegija ($M=4,33$; $SD=,601$).

S obzirom na *pažljivost u interakciji*, Tukey HSD post-hoc test utvrdio je postojanje statistički značajne razlike između ispitivanih studenata koji su slušali tri i više kolegija/predmeta i onih koji su slušali samo jedan ($p=,03$) te onih koji su slušali dva kolegija/predmeta ($p=,05$) koji tematiziraju interkulturalizam. Uvidom u aritmetičke sredine grupa koje se razlikuju, može se ustanoviti da su studenti koji su slušali tri i više takvih kolegija/predmeta ($M=4,48$; $SD=,598$) statistički značajno *pažljiviji u interakciji s pripadnicima drugih kultura* u odnosu na one koji su slušali samo jedan ($M=4,20$; $SD=,651$), ali i onih koji su slušali dva takva kolegija ($M=4,21$; $SD=,629$).

Na koncu, post-hoc test pokazao je postojanje statistički značajne razlike u izraženosti *interkulturalne osjetljivosti* između onih ispitanika koji su slušali tri i više kolegija/predmeta u kojima se tematizirao interkulturalizam i onih koji su slušali jedan ($p=,04$) ili dva takva predmeta ($p=,01$). Pregledom aritmetičkih sredina navedenih grupa može se ustvrditi da oni studenti koji su slušali tri i više kolegija/predmeta u kojima se tematizirao interkulturalizam ($M=4,48$; $SD=,432$) pokazuju statistički značajno viši stupanj interkulturalne osjetljivosti od onih koji su slušali jedan ($M=4,30$; $SD=,425$), ali i onih koji su slušali dva takva kolegija ($M=4,25$; $SD=,444$).

Treba primijetiti da, osim u slučaju faktorske dimenzije *Pažljivost u interakciji*, s obzirom na sve dimenzije te cjelokupnu *Skalu*, studenti koji su slušali jedan kolegij/predmet iskazuju veću izraženost od studenata koji su slušali dva kolegija/predmeta, no te se razlike nisu pokazale statistički značajnima. Razlike u aritmetičkim sredinama tih grupa studenata vrlo su male te označavaju više ili manje sličnu razinu i s obzirom na dimenzije i s obzirom na interkulturalnu osjetljivost.

Rezultati relevantnih istraživanja odnosa učenja o interkulturalizmu i interkulturalne osjetljivosti i srodnih konstrukata (poput etnocentrizma) pokazuju da se razina etnocentrizma kod studenata učiteljskih studija smanjuje uvođenjem takvih kolegija u studijske programe (Aslantaš, 2019), ali i da su učenici u statistički značajnoj mjeri više angažirani na predmetima u kojima procjenjuju da su nastavnici interkulturalno kompetentni (Robinson, 2012). Do sličnih su rezultata došle i Sinagatullin i Valitova (2018) koje su eksperimentalnim istraživanjem ustvrdile da dodani multikulturalni sadržaji u studijski program budućih učitelja mogu rezultirati njihovim boljim razumijevanjem prirode multikulturalnih odnosa i dubljim razumijevanjem svakodnevnog života pripadnika kulturno različitih zajednica. Iste autorice (2018) smatraju da implementacije takvih sadržaja mogu rezultirati razvojem interkulturalnih kompetencija, ali i razvojem kompetencija nužnih za njihov budući posao. Jednako tako, Popa i suradnici (2008) istraživanjem među učiteljima ustvrdili su da oni učitelji koji su sudjelovali u kratkim edukacijama o interkulturalizmu pokazuju nižu razinu etnocentrizma nakon takvih edukacija od onih učitelja koji nisu sudjelovali. Bitno je spomenuti i projekt pod nazivom „Exploring and Assessing Intercultural Competence“ (Fantini i Tirmizi, 2006) koji je osmišljen kao nastavak studija. Projekt je imao razvojnu i istraživačku dimenziju, a cilj je bio ispitati te potom kroz aktivnosti i programe dodatno razviti interkulturalnu kompetenciju polaznika. Razina interkulturalne kompetencije mjerena je prije i nakon provedbe projekta te se pokazalo da postoji statistički značajno viša izraženost interkulturalne osjetljivosti polaznika projekta nakon sudjelovanja na projektu nego što je to bila prije.

Na koncu treba spomenuti i da, kao što navode Mlinarević i Tokić Zec (2020), brojni akti u Republici Hrvatskoj, od *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* (2011) do *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2020), upućuju na važnost razvoja interkulturalnih kompetencija, no studijski programi učiteljskih studija uglavnom ne slijede taj put u dovoljnoj mjeri. No, s druge strane, promjene u sustavu vrijednosti i uvjerenja koja podržavaju etnocentrizam ne događaju se uvođenjem novih odgojno-obrazovnih metoda i/ili kolegija u studijske programe, nego aktivnom i raznolikom primjenom tih metoda (Ross, 1994). Treba imati na umu da će većina ispitanih studenata nakon studija primjenjivati ona znanja i vještine koje su stekli tijekom studija. Iz tog je razloga potrebno što brojnije i kvalitetnije uključivanje studenata učiteljskih studija u kolegije koji se bave interkulturalizmom, ali i implementacija interkulturalnih sadržaja u one kolegije kojima interkulturalizam nije u primarnom fokusu.

13.5.6. Interkulturalne osjetljivosti studenata i život ili boravak u kulturno različitoj zajednici

S ciljem ustanovljavanja razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti studenata s obzirom na njihovo iskustvo života ili boravka u kulturno različitoj zajednici, ali i brojnost takvih iskustava te njihovo trajanje, provedeni su *t*-testovi, a njihovi su rezultati prikazani u *Tablicama 35., 36. i 37.*

Tablica 35. Interkulturalna osjetljivost s na obzirom život ili boravak u kulturno različitoj zajednici

	Jeste li živjeli ili boravili u zajednici koja ima drugačiju kulturu od Vaše?				<i>t</i> (628)
	M		SD		
	Da	Ne	Da	Ne	
Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	4,02	3,84	,625	,628	2,896**
Uživanje u interakciji	4,37	4,37	,615	,601	-,056
Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	4,48	4,42	,513	,492	1,154
Uključenost u interakciju	4,58	4,50	,616	,578	1,377
Pažljivost u interakciji	4,28	4,13	,644	,662	2,310*
<i>Skala interkulturalne osjetljivosti</i>	4,33	4,23	,476	,445	2,208*

$N_{Da}=13$, $N_{Ne}=500$; ** $p<,01$, * $p<,05$.

Tablica 36. Interkulturalna osjetljivost s obzirom na brojnost iskustva života ili boravaka u kulturno različitoj zajednici

	Ukoliko ste živjeli ili boravili u zajednici koja ima drugačiju kulturu od Vaše, koliko puta?				<i>t</i> (628)
	M		SD		
	Jednom	Dva i više	Jednom	Dva i više	
Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	4,05	4,05	,620	,604	-,020
Uživanje u interakciji	4,39	4,39	,654	,585	,004
Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	4,45	4,52	,578	,452	-,707
Uključenost u interakciju	4,58	4,62	,631	,613	-,410
Pažljivost u interakciji	4,36	4,30	,593	,613	,594
<i>Skala interkulturalne osjetljivosti</i>	4,35	4,36	,493	,441	-,159

$N_{jednom}=56$, $N_{dva\ i\ više}=69$; ** $p<,01$, * $p<,05$.

Tablica 37. Interkulturalna osjetljivost s obzirom na dužinu života ili boravaka u kulturno različitoj zajednici

	Ukoliko ste živjeli ili boravili u zajednici koja ima drugačiju kulturu od Vaše, koliko dugo?				<i>t</i> (628)
	M		SD		
	1–2 mjeseca	3 i više mjeseci	1–2 mjeseca	3 i više mjeseci	
Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	3,98	4,24	,596	,626	-2,175*
Uživanje u interakciji	4,27	4,63	,599	,545	-3,072**
Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	4,51	4,46	,453	,616	,564
Uključenost u interakciju	4,60	4,71	,514	,519	-1,041
Pažljivost u interakciji	4,31	4,40	,563	,572	-,768
<i>Skala interkulturalne osjetljivosti</i>	4,32	4,45	,429	,511	-1,406

$N_{1-2}=$, $N_{3+}=$ ** $p<,01$, * $p<,05$.

Analizom provedenih *t*-testova utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike (Tablica 35.) u procjenama na faktorskim dimenzijama: *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($t=2,896$; $p<,01$), *Pažljivost u interakciji* ($t=2,310$; $p<,05$) te na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* ($t=2,208$; $p<,05$) s obzirom na iskustvo života ili boravka studenata u zajednici koja ima drugačiju kulturu od njihove.

Uvidom u aritmetičke sredine može se zaključiti da ispitanici koji su živjeli ili boravili u kulturno različitoj zajednici ($M=4,02$; $SD=,625$) iskazuju statistički značajno viši stupanj samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura od onih koji takvo iskustvo nemaju ($M=3,84$; $SD=,628$). Ispitanici koji su živjeli ili boravili u kulturno različitoj zajednici statistički su značajno pažljiviji u interakciji s pripadnicima drugih kultura ($M=4,28$; $SD=,644$) nego što je to slučaj s onima koji nisu živjeli ili boravili u kulturnoj zajednici različitoj od njihove ($M=4,13$; $SD=,662$). Na koncu, studenti s iskustvom života ili boravka u kulturno različitoj zajednici ($M=4,33$; $SD=,476$) iskazuju statistički značajno viši stupanj interkulturalne osjetljivosti od onih koji takvo iskustvo nemaju ($M=4,23$; $SD=,445$). Aritmetičke sredine u dimenzijama u kojima nije ustanovljena statistički značajna razlika među ovim studentima upućuju na to da su oni koji imaju iskustvo života ili boravka u kulturno različitoj zajednici uključeni u interakciju te iskazuju višu razinu poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika od onih koji takva iskustva nemaju. Na koncu, među ispitanim studentima nema razlika s obzirom na uživanje u interakciji, bez obzira na iskustvo života ili boravka u kulturno različitoj zajednici. Treba primijetiti i da su razlike među aritmetičkim sredinama, bez obzira na ustanovljeno

postojanje statistički značajne razlike, male te, osim u slučaju nešto znatnije razlike u odnosu na samopouzdanje, ne čine kvalitativnu razliku među ispitanicima. Drugim riječima, sve srednje vrijednosti označavaju visoku do vrlo visoku razinu izraženosti, kako dimenzija tako i interkulturalne osjetljivosti.

Analiza provedenih *t*-testova nije pokazala postojanje statistički značajnih razlika ni u ispitivanim dimenzijama niti u razini interkulturalne osjetljivosti među studentima s obzirom na iskustvo života ili boravka u kulturno različitoj zajednici (*Tablica 36.*). Bez obzira na nepostojanje statistički značajnih razlika među ovim studentima, iz vrijednosti aritmetičkih sredina može se uočiti da su studenti s većim iskustvom života ili boravka u kulturno različitoj zajednici (2 i više puta) *uključeniji u interakciju* te u većoj mjeri iskazuju *poštovanje i uvažavanje kulturnih razlika*. Također, iskazuju i višu razinu *interkulturalne osjetljivosti* od svojih kolega s manje takvog iskustva. S druge strane, studenti s manje iskustva (jednom) su *pažljiviji u interakcijama* s pripadnicima različitih kultura od kolega s brojnijim iskustvom, dok razlike ne postoje s obzirom na *samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* i *uživanje u takvim interakcijama*. Također, kao i u slučaju prethodno ispitivane varijable, svi studenti, bez obzira na dimenziju ili brojnost iskustva života u kulturno drugačijoj zajednici, iskazuju visoku do vrlo visoku razinu interkulturalne osjetljivosti i pojedinih dimenzija.

T-test analizama utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike među ispitivanim studentima s obzirom na duljinu života ili boravka u kulturno drugačijoj zajednici (*Tablica 37.*) s obzirom na faktorske dimenzije: *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($t=-2,175$; $p<,05$) te *Uživanje u interakciji* ($t=-3,072$; $p<,01$).

Uvidom u aritmetičke sredine navedenih dimenzija može se zaključiti da studenti koji su živjeli ili boravili u kulturno različitoj zajednici tri i više mjeseci ($M=4,24$; $SD=,626$) iskazuju statistički značajno višu razinu *samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura* od ispitanika koji su takvo iskustvo imali jedan do dva mjeseca ($M=3,98$; $SD=,596$). Također, ispitanici s dužim iskustvom ($M=4,63$; $SD=,545$) statistički značajno više *uživaju u interakciji* od onih s kraćim iskustvom života i boravka u kulturno različitoj zajednici ($M=4,27$; $SD=,599$).

S obzirom na dimenzije u kojima nije pronađena statistički značajna razlika, a na temelju uvida u prosječne vrijednosti, može se zaključiti da studenti s dužim iskustvom života i/ili boravka u kulturno različitoj zajednici, osim u slučaju *poštivanja i uvažavanja kulturnih*

razlika, iskazuju veću izraženost u svim dimenzijama, ali i ukupnoj *interkulturalnoj osjetljivosti* od studenata s manje takvog iskustva. Bitno je naglasiti i da ne postoji statistički značajna razlika u razini interkulturalne osjetljivosti između studenata s obzirom na duljinu njihovog boravka u kulturno različitoj zajednici, dok, kao što je prikazano u *Tablici 35.*, ona postoji između onih koji su živjeli ili boravili u drugoj zajednici i onih koji uopće nisu.

Život i boravak u kulturno drugačijoj zajednici često je ispitivan čimbenik multikulturalnog iskustva u istraživanjima interkulturalne osjetljivosti i srodnih konstrukata. Bilo da se radi o studentima, učiteljima ili općoj populaciji, od prvog znanstvenog problematiziranja utjecaja izloženosti različitoj kulturi na međukulturalnu prilagodbu (Lysgaard, 1955) do danas, brojna znanstvena istraživanja ukazuju na prednosti života u kulturno drugačijoj zajednici za razvoj interkulturalne osjetljivosti (usp. Bhawuk i Brislin, 1992; Altshuler i sur., 2003; Westrick i Yuen, 2007; Barron i Dasli, 2010; Chocce, 2014; Yurtseven i Altun, 2015; Bosuwon, 2017; Şekerci i Doğan, 2020).

Altshuler i suradnice (2003) ustvrdile su da studenti koji imaju veće multikulturalno iskustvo, bilo da su živjeli u drugim kulturama ili su pak imigranti u SAD, iskazuju viši stupanj interkulturalne osjetljivosti. Slično tomu, Barron i Dasli (2010) ustvrdili su da oni studenti koji su doselili u Ujedinjeno Kraljevstvo iskazuju viši stupanj prihvaćanja različitosti od onih studenata koji su u Ujedinjenom Kraljevstvu domicilno stanovništvo. Budući da studenti koji iskazuju viši stupanj prihvaćanja kulturne različitosti dolaze iz raznih zemalja i često su različitog kulturnog porijekla, autori smatraju da, između ostaloga, razliku čini upravo život u drugačijem kulturnom kontekstu. Također, Şekerci i Doğan (2020) tvrde da postoji statistički značajna razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti u korist učitelja koji su dio života živjeli ili boravili u kulturno različitoj zajednici u odnosu na one koji nisu. Uz to, Bhawuk i Brislin (1992) ustanovili su i da ne utječe samo život i/ili boravak u kulturno različitoj zajednici na razinu interkulturalne osjetljivosti, nego da je i dužina života/boravka bitan čimbenik za razinu interkulturalne osjetljivosti. Slično tomu, Bosuwon (2017) je došla do rezultata o postojanju statistički značajno više razine interkulturalne osjetljivosti kod onih studenata koji su živjeli u kulturno različitoj zajednici četiri i više godina od onih koji su u takvoj zajednici živjeli tri do četiri godine.

Bitno je spomenuti i da su neka istraživanja pokazala da ne postoji statistički značajna razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na život ili boravak u kulturno

drugačijoj zajednici (usp. Olson i Kroeger, 2001; Neuliep i sur., 2001; Del Villar, 2010; Karanikola i Balias, 2015; Erdogan i Okumulsar, 2020). Reprezentativan primjer takvog istraživanja je ono Erdogana i Okumulsar (2020) koji su zaključili da ne postoji razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti i stupnju etnorelativizma među studentima s obzirom na iskustvo života u kulturno različitoj zajednici. Jednako su tako i Neuliep i suradnici (2001), ispitujući razlike između studenata iz Japana i Sjedinjenih Američkih Država, ustanovili da ne postoji statistički značajna razlika u stupnju interkulturalne osjetljivosti među ovim studentima s obzirom na život u kulturno drugačijoj zajednici.

Iako većina istraživanja ipak upućuje na postojanje razlika u razvijenosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na život ili boravak u kulturno različitoj sredini, ne treba zanemariti i da postoje istraživanja u kojima se te razlike nisu očitovale. Uzevši u obzir i jedna i druga, može se pretpostaviti da je uz život ili boravak u kulturno različitoj sredini barem jednako bitno kako se pri tome provodi vrijeme. Naime, vrlo vjerojatno se boravak u kulturno različitoj sredini neće pokazati jednako bitnim za razvoj interkulturalne osjetljivosti ukoliko se pri tom boravku pojedinac ne izlaže toj kulturi ili ju pak izbjegava i ukoliko pri tom boravku pokušava dobiti što više onoga što ta kultura pruža. Dakle, na sličnom tragu kao i u slučaju služenja stranim jezicima, postoji mogućnost da je za razinu interkulturalne osjetljivosti, od činjenice života ili boravka u kulturno različitoj zajednici, bitniji način na koji se to vrijeme provodi.

13.5.7. Interkulturalna osjetljivost studenata i praćenje vijesti o događajima izvan Republike Hrvatske

Testiranje razlika u razini interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija s obzirom na čestinu praćenja vijesti o događajima izvan Republike Hrvatske provedeno je analizom varijance uz provjeru neparametrijskim *Kruskal-Wallis H testom razlika*. Rezultati navedenih testiranja prikazani su u *Tablici 38. i Prilogu 27.*

Tablica 38. Interkulturalna osjetljivost i praćenje vijesti o događajima izvan RH

Čestina praćenja vijesti	n	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura		Uživanje u interakciji		Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika		Uključenost u interakciju		Pažljivost u interakciji		Skala interkulturalne osjetljivosti	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Nikada	25	3,68	,748	4,39	,643	4,39	,661	4,49	,570	3,88	,941	4,14	,558
Jednom do dvaput godišnje	37	3,64	,587	4,40	,652	4,32	,542	4,17	,723	3,97	,641	4,08	,483
Jednom mjesečno	104	3,93	,665	4,30	,630	4,42	,520	4,52	,635	4,13	,682	4,24	,484
Više puta mjesečno	124	3,85	,615	4,35	,609	4,39	,452	4,48	,516	4,08	,600	4,21	,408
Jednom tjedno	95	3,84	,670	4,38	,562	4,45	,474	4,56	,535	4,16	,634	4,26	,452
Više puta tjedno	132	3,93	,536	4,35	,609	4,45	,489	4,54	,571	4,18	,675	4,27	,432
Svakodnevno	113	3,95	,656	4,46	,578	4,49	,493	4,60	,599	4,40	,584	4,36	,442
F(4, 625)		1,861		,737		,773		2,838**		4,248**		2,393*	
Levenov test (p)		,137		,597		,364		,375		,011*		,196	
Welch		-	-	-	-	-	-	-	-	,000**		-	-
Brown-Forsythe		-	-	-	-	-	-	-	-	,002**		-	-

N=630; ** $p < ,01$, * $p < ,05$.

Analiza varijance pokazala je postojanje statistički značajnih razlika među ispitanicima s obzirom na čestinu praćenja vijesti o događajima izvan Republike Hrvatske (Tablica 38.) u faktorskim dimenzijama: *Uključenost u interakciju* ($F=2,838, p < ,01$), *Pažljivost u interakciji* ($F=4,248, p < ,01$) te cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* ($F=2,393$;

$p < ,05$). Također, pokazalo se da postoji narušena homogenost grupe u faktorskoj dimenziji *Pažljivost u interakciji* te su Welch i Brown-Forsythe testovi pokazali postojanje mogućnosti statistički značajnog utjecaja kršenja homogenosti na rezultate analize u ovoj faktorskoj dimenziji. S obzirom na to, ali i stanovit nesrazmjer u broju studenata koji ne prate vijesti o događajima izvan Hrvatske i onih koji to rade jednom do dva puta godišnje te ostalih grupa studenata, proveden je neparametrijski *Kruskal-Wallis H test* (Prilog 27.). Budući da je navedeni test potvrdio rezultate parametrijskog, rezultati su zbog veće obuhvatnosti i informativnosti interpretirani na temelju analize varijance.

S obzirom na faktorsku dimenziju *Uključenost u interakciju*, Tukey HSD post-hoc test pokazao je statistički značajnu razliku između onih ispitanika koji vijesti o događajima izvan Republike Hrvatske prate jednom do dva puta godišnje i onih koji takve vijesti prate jednom mjesečno ($p = ,03$), jednom tjedno ($p = ,01$), više puta tjedno ($p = ,01$) ili svakodnevno ($p = ,00$). Uvidom u aritmetičke sredine među grupama ispitanika koje se statistički značajno razlikuju može se uočiti da su oni koji prate vijesti o događajima izvan Hrvatske jednom do dva puta godišnje ($M = 4,17$; $SD = ,723$) statistički značajno manje uključeni u interakciju od onih koji to čine jednom mjesečno ($M = 4,52$; $SD = ,635$), jednom tjedno ($M = 4,56$; $SD = ,535$), više puta tjedno ($M = 4,54$; $SD = ,571$) ili svakodnevno ($M = 4,60$; $SD = ,599$).

Nadalje, spomenutim je post-hoc testom u faktorskoj dimenziji *Pažljivost u interakciji* ustanovljena statistički značajna razlika između studenata koji svakodnevno prate vijesti o događajima izvan Hrvatske i onih koji to ne čine nikada ($p = ,01$), koji to čine jednom do dva puta godišnje ($p = ,01$), koji to čine jednom mjesečno ($p = ,03$) te onih koji to čine više puta mjesečno ($p = ,00$). Analiza aritmetičkih sredina pokazala je da su studenti koji svakodnevno prate vijesti o događajima izvan Republike Hrvatske ($M = 4,40$; $SD = ,584$) statistički značajno pažljiviji u interakciji od onih koji ne prate vijesti o događajima izvan Hrvatske ($M = 3,88$; $SD = ,941$), ali i onih koji vijesti prate jednom do dva puta godišnje ($M = 3,97$; $SD = ,641$), jednom mjesečno ($M = 4,13$; $SD = ,682$) ili više puta mjesečno ($M = 4,08$; $SD = ,600$).

S obzirom na razinu *interkulturalne osjetljivosti* ispitanih studenata, Tukey HSD post-hoc test pokazao je postojanje statistički značajne razlike u stupnju izraženosti interkulturalne osjetljivosti između onih studenata koji vijesti o događajima izvan Hrvatske prate svakodnevno i onih koji to čine jednom do dva puta godišnje ($p = ,02$). Kao što je vidljivo iz aritmetičkih sredina, studenti koji prate vijesti o događajima izvan Hrvatske svakodnevno ($M = 4,36$;

SD=,442) iskazuju statistički značajno višu razinu interkulturalne osjetljivosti od onih koji to rade jednom do dva puta godišnje (M=4,08; SD=,483).

Treba uočiti i da izražene prosječne vrijednosti, bez obzira na čestinu praćenja vijesti o događajima izvan Republike Hrvatske, uglavnom označavaju visoku do vrlo visoku razinu interkulturalne osjetljivosti. Naglašenije razlike postoje u odnosu na pažljivost u interakciji i to onih ispitanika koji takve vijesti prate svakodnevno i onih koji to ne čine nikada. Ostale ispitivane skupine u većoj ili manjoj mjeri, bez obzira na dimenziju, pretežno iskazuju visoku do vrlo visoku razvijenost u svim dimenzijama.

S obzirom na to da praćenje vijesti iz različitih kulturnih konteksta podrazumijeva i kritički pristup, ovakvo multikulturalno iskustvo, zbog realnog prikaza neke kulture, Shaules (2007) naziva dubokom kulturom. Ono, za razliku od turizma, arhitekture, hrane i sl., nije nužno usmjereno na glorifikaciju neke kulturne zajednice, nego daje realniji i stvarniji uvid u kulturnu situaciju. Kada Byram (1997) govori o potrebi posjedovanja kulturno-kritičke svijesti kojom se procjenjuju prakse i produkti svoje, ali i tuđe kulture, osvrće se upravo na kulturno utemeljene „dokumente“, među koje spadaju i vijesti iz drugih kultura. Gómez-Rodríguez (2018) je istraživanjem među studentima ustvrdio da čitanje, uspoređivanje i interpretacija vijesti iz kulturno različitih sredina pomaže razvoju interkulturalne kompetencije te da su studenti koji su više čitali takve vijesti iskazali i povećanu razinu empatije. Takvi nalazi u skladu su s tvrdnjama Byrama i suradnika (2002) te Bastami (2013), koji ističu da novine s različitim političkim i kulturnim perspektivama, ukoliko im čitatelji pristupaju kritički, mogu biti bogat izvor za razvoj interkulturalnih kompetencija. Neka relevantna istraživanja (Mutz i Goldman, 2010; Khan i sur., 2012; Liu, 2014) odnosa interkulturalne osjetljivosti i kompetencije i praćenja vijesti iz različitih kultura upućuju na to da i sama mogućnost pristupa takvim vijestima polučuje pozitivne pomake u stupnju interkulturalne osjetljivosti, a Ching i suradnici (2021) te Suntana i Tresnawaty (2021) navode da je čitanje vijesti iz različitih kultura pozitivno povezano sa smanjenjem stereotipa te interkulturalnom sviješću, odnosno da takva aktivnost kod pojedinaca smanjuje stereotipe te razvija interkulturalnu svijest.

Svi navedeni nalazi prethodnih istraživanja, kao i ovoga, iznimno su bitni u kontekstu budućeg rada ispitivanih studenata. Naime, posao učitelja mora se promatrati i u odgojnom i u obrazovnom kontekstu. Dok se obrazovni aspekti rada u velikoj mjeri odnose na didaktičko-metodička znanja i vještine učitelja, odgojni aspekt rada znatno je kompleksniji. Naime,

praćenje vijesti iz drugih kultura, kao što je vidljivo iz rezultata prethodnih istraživanja, doprinosi razvoju empatije te smanjenju stereotipa što su, između ostaloga, temelji na kojima počiva interkulturalna osjetljivost. U odgojnom se smislu pretpostavlja da će studenti koji češće prate vijesti iz drugih kultura, a s obzirom i na utvrđenu višu razinu interkulturalne osjetljivosti od ostalih kolega, stavove koje su izgradili kroz te aktivnosti razvijati i kod svojih učenika. Također, a uzme li se u obzir i pretpostavka da se stavove, vještine i znanja koji nisu usvojeni ne može niti učinkovito razvijati, informacije koje su saznali te znanja i stavove koja su ti studenti češćim praćenjem vijesti stekli i razvili, mogu doprinijeti i širem rasponu znanja koja će pružiti učenicima, ali i stavova koje će kod svojih učenika razvijati.

13.5.8. Interkulturalna osjetljivost studenata i uživanje u medijima i umjetnosti iz drugih kultura

Za potrebe testiranja razlika u stupnju interkulturalne osjetljivosti studenata s obzirom na čestinu uživanja u medijima i umjetnosti iz drugih kultura korištena je analiza varijance (ANOVA), a rezultati su provjereni neparametrijskim *Kruskal-Wallis H testom razlika*. Rezultati navedenih analiza prikazani su u *Tablici 39.* i *Prilogu 28.*

Tablica 39. Interkulturalna osjetljivost i uživanje u medijima i umjetnosti iz drugih kultura

Čestina uživanja u medijima i umjetnosti	n	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura		Uživanje u interakciji		Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika		Uključenost u interakciju		Pažljivost u interakciji		Skala interkulturalne osjetljivosti	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Nikada	52	3,58	,625	4,26	,634	4,23	,665	4,13	,790	3,70	,748	3,97	,511
Jednom do dvaput godišnje	64	3,62	,687	4,22	,688	4,34	,562	4,28	,629	3,97	,768	4,07	,515
Jednom mjesečno	80	3,88	,662	4,41	,557	4,41	,492	4,51	,559	4,17	,624	4,25	,441
Više puta mjesečno	133	4,01	,623	4,43	,573	4,47	,491	4,61	,500	4,18	,590	4,32	,439
Jednom do nekoliko puta tjedno	169	3,84	,571	4,31	,624	4,42	,423	4,54	,530	4,19	,632	4,24	,407
Svakodnevno	132	4,03	,590	4,47	,557	4,53	,456	4,66	,550	4,40	,582	4,40	,395
F_(4, 625)		7,760**		2,628*		3,507**		9,445**		1,144**		1,214**	
Levenov test (p)		,281		,180		,001**		,000**		,030*		,026*	
Welch		-		-		,020*		,000**		,000**		,000**	
Brown-Forsythe		-		-		,010**		,000**		,000**		,000**	

N=630; ** $p < ,01$, * $p < ,05$.

ANOVA je pokazala postojanje statistički značajnih razlika među ispitanicima s obzirom na uživanje u medijima i umjetnosti iz drugih kultura (*Tablica 39.*) u svim faktorskim dimenzijama (*Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* $F=7,76$, $p < ,01$; *Uživanje u interakciji* $F=2,628$, $p < ,05$; *Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika* $F=3,507$, $p < ,01$; *Uključenost u interakciju* $F=9,445$, $p < ,01$, *Pažljivost u interakciji* $F=1,144$, $p < ,01$) te cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* ($F=1,214$; $p < ,01$). Također, pokazalo se da, osim

u prve dvije faktorske dimenzije, postoje narušene homogenosti grupa, a Welch i Brown-Forsythe testovi pokazali su postojanje mogućnosti statistički značajnog utjecaja kršenja homogenosti na rezultate analize u tim slučajevima. Iz tog su razloga rezultati analize varijance provjereni neparametrijskim *Kruskal-Wallis H testom razlika* (Prilog 28.) koji je pokazao postojanje statistički značajnih razlika među studentima u svim podskalama u kojima su Welch i Brown-Forsythe pokazali postojanje značajnog utjecaja kršenja homogenosti na rezultate. S obzirom na to da taj neparametrijski test nije osjetljiv na kršenja homogenosti, a da su pronađene razlike istovjetne onima iz analize varijance, zbog informativnosti i obuhvatnosti odlučeno je rezultate interpretirati s obzirom na parametrijsku analizu.

Tukey HSD post-hoc test pokazao je postojanje statistički značajne razlike između onih ispitanika koji nikada ne uživaju u medijima i umjetnosti iz drugih kultura i onih koji to čine više puta mjesečno ($p=,00$) te onih koji to čine svakodnevno ($p=,00$), a s obzirom na *samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura*. Također, statistički značajna razlika pokazala se i između onih studenata koji u takvim medijima i umjetnosti uživaju jednom do dvaput godišnje te onih koji to čine više puta mjesečno ($p=,00$) ili svakodnevno ($p=,00$). Uvidom u aritmetičke sredine među ispitivanim skupinama koje se statistički značajno razlikuju može se uočiti da oni koji ne uživaju u medijima i umjetnosti iz drugih kultura ($M=3,58$; $SD=,625$) imaju statistički značajno manju razinu samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura od onih koji to čine više puta mjesečno ($M=4,01$; $SD=,623$) ili svakodnevno ($M=4,03$; $SD=,590$). Također, statistički značajno nižu razinu samopouzdanja u interakciji imaju i studenti koji u takvim medijima i umjetnosti uživaju jednom do dva puta godišnje ($M=3,62$; $SD=,687$) u odnosu na one koji to čine više puta mjesečno ($M=4,01$; $SD=,623$) ili svakodnevno ($M=4,03$; $SD=,590$).

Treba naglasiti da, iako je analiza varijance pokazala mogućnost postojanja statistički značajne razlike između ispitivanih studenata s obzirom na *uživanje u interakciji*, spomenutim post-hoc testom nije ustanovljena statistički značajna razlika među njima.

S obzirom na *poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika*, istim post-hoc testom ustanovljena je statistički značajna razlika između studenata koji u medijima i umjetnosti iz drugih kultura ne uživaju i onih koji to čine više puta mjesečno ($p=,04$) ili svakodnevno ($p=,00$). Uvidom u aritmetičke sredine ovih grupa studenata može se zaključiti da oni ispitanici koji ne uživaju u takvim medijima i umjetnosti ($M=4,23$; $SD=,665$) statistički značajno manje

poštuju i uvažavaju druge kulture i njihove pripadnike od onih koji to čine više puta mjesečno ($M=4,47$; $SD=,491$) ili svakodnevno ($M=4,53$; $SD=,456$).

Nadalje, s obzirom na *uključenost u interakciju*, ustanovljena je statistički značajna razlika među ispitivanim studentima koji ne uživaju u medijima i umjetnosti iz drugih kultura i onih koji to čine jednom mjesečno ($p=,00$), više puta mjesečno ($p=,00$), jednom do nekoliko puta tjedno ($p=,00$) ili svakodnevno ($p=,00$). Statistički značajna razlika ustanovljena je i kod onih koji uživaju u takvim medijima i umjetnosti jednom do dva puta godišnje, s jedne strane, i onih koji to čine više puta mjesečno ($p=,00$), jednom do nekoliko puta tjedno ($p=,03$) ili svakodnevno ($p=,00$), s druge strane. Uvidom u aritmetičke sredine navedenih grupa može se zaključiti da studenti koji ne uživaju u medijima i umjetnosti ($M=3,13$; $SD=,790$) iskazuju statistički značajno *nižu razinu uključenosti u interakciju* od kolega koji to čine jednom mjesečno ($M=4,51$; $SD=,559$), više puta mjesečno ($M=4,61$; $SD=,500$), jednom do nekoliko puta tjedno ($M=4,54$; $SD=,530$) ili svakodnevno ($M=4,66$; $SD=,550$). Također, oni koji uživaju u takvim medijima i umjetnosti jednom do dva puta godišnje ($M=4,28$; $SD=,629$) statistički su značajno manje uključeni u interakciju od onih koji to čine više puta mjesečno ($M=4,61$; $SD=,500$), jednom do nekoliko puta tjedno ($M=4,54$; $SD=,530$) ili svakodnevno ($M=4,66$; $SD=,550$).

Ustanovljeno je i postojanje statistički značajnih razlika među ispitivanim studentima s obzirom na *pažljivost u interakciji*. Naime, pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u pažljivosti u interakciji između studenata koji ne uživaju u umjetnosti i medijima iz drugih kultura i onih koji to čine jednom mjesečno ($p=,00$), više puta mjesečno ($p=,00$), jednom do nekoliko puta tjedno ($p=,00$) ili svakodnevno ($p=,00$), ali i između onih koji uživaju u takvoj umjetnosti i medijima jednom do dva puta godišnje i onih koji to čine svakodnevno ($p=,00$). Uvidom u aritmetičke sredine navedenih grupa može se zaključiti da su oni koji ne uživaju u medijima i umjetnosti iz drugih kultura ($M=3,70$; $SD=,748$) statistički značajno manje pažljivi u interakciji od kolega koji to čine jednom mjesečno ($M=4,17$; $SD=,624$), više puta mjesečno ($M=4,18$; $SD=,590$), jednom do nekoliko puta tjedno ($M=4,19$; $SD=,632$) ili svakodnevno ($M=4,40$; $SD=,582$). Studenti koji uživaju u takvim medijima i umjetnosti jednom do dva puta godišnje ($M=3,97$; $SD=,768$) statistički su značajno manje pažljivi od onih koji to čine svakodnevno ($M=4,40$; $SD=,582$). Uvidom u aritmetičke sredine svih ispitivanih skupina, može se zaključiti da pažljivost u interakciji raste s češćim uživanjem u medijima i umjetnosti iz drugih kultura.

U pogledu razine *interkulturalne osjetljivosti*, Tukey HSD post-hoc testom ustanovljeno je postojanje statistički značajnih razlika između onih ispitanika koji ne uživaju u umjetnosti i medijima iz drugih kultura i onih koji to čine jednom mjesečno ($p=,00$), više puta mjesečno ($p=,00$), jednom do nekoliko puta tjedno ($p=,00$) ili svakodnevno ($p=,00$). Također, ustanovljeno je i postojanje statistički značajnih razlika između onih koji u takvoj umjetnosti i medijima uživaju jednom do dva puta godišnje i onih koji to čine više puta mjesečno ($p=,00$) ili svakodnevno ($p=,00$) te između onih koji to rade jednom do nekoliko puta tjedno i onih koji to čine svakodnevno ($p=,02$). Iz navedenih razlika, a uvidom u aritmetičke sredine grupa studenata koje se statistički razlikuju, može se zaključiti da studenti koji ne uživaju u umjetnosti i medijima ($M=3,97$; $SD=,511$) iz drugih kultura iskazuju statistički značajno nižu razinu interkulturalne osjetljivosti od onih koji to čine jednom mjesečno ($M=4,25$; $SD=,441$), više puta mjesečno ($M=4,32$; $SD=,439$), jednom do nekoliko puta tjedno ($M=4,24$; $SD=,407$) ili svakodnevno ($M=4,40$; $SD=,395$). Jednako tako, ispitanici koji u takvoj umjetnosti i medijima uživaju jednom do dva puta godišnje ($M=4,07$; $SD=,515$) iskazuju i statistički značajno nižu razinu interkulturalne osjetljivosti od onih koji to čine više puta mjesečno ($M=4,32$; $SD=,439$) ili svakodnevno ($M=4,40$; $SD=,395$). Studenti koji u tome uživaju svakodnevno ($M=4,40$; $SD=,395$) ujedno iskazuju i statistički značajno višu razinu interkulturalne osjetljivosti od onih koji to čine jednom do nekoliko puta tjedno ($M=4,24$; $SD=,407$).

Među razlikama koje se nisu pokazale statistički značajnima treba spomenuti i da oni studenti koji u medijima i umjetnosti iz drugih kultura uživaju jednom do nekoliko puta tjedno ($M=4,24$; $SD=,407$) iskazuju nižu razinu interkulturalne osjetljivosti od onih koji to čine više puta mjesečno ($M=4,32$; $SD=,439$). Takav odnos aritmetičkih sredina nije očekivan budući da postoji tendencija rasta razine interkulturalne osjetljivosti s obzirom na čestinu uživanja u medijima i umjetnosti iz drugih kultura.

Treba naglasiti i da je, bez obzira na postojanje statistički značajnih razlika među ispitanim studentima, uglavnom riječ o iskazivanju visoke do vrlo visoke izraženosti svih stavova koje se dimenzijama mjere. Naglašenije razlike uglavnom postoje između studenata koji ne uživaju u medijima i umjetnosti iz drugih kultura i onih koji to čine svakodnevno, dok su razlike među ostalim grupama studenata uglavnom vrlo male i u pogledu dimenzija i u pogledu stupnja interkulturalne osjetljivosti te se uglavnom odnose na vrlo sličnu razinu osjetljivosti.

Rezultati relevantnih istraživanja vezanih za ispitivanje odnosa između uživanja u medijima i umjetnosti iz drugih kultura i interkulturalne osjetljivosti uglavnom nisu konzistentni. S obzirom na stav Therese Volk (2004) o nemogućnosti stjecanja ikakve interkulturalne perspektive bez kritičkog promišljanja, ali i mišljenja da studenti učiteljskih studija aktivno promišljaju medije i umjetnost kojima su izloženi, očekivano je da će rezultati ovog istraživanja pokazati statistički značajnu razliku među studentima s obzirom na čestinu uživanja u medijima i umjetnosti iz drugih kultura. Navedeno se pokazalo točnim i u nekim drugim istraživanjima. Primjerice, Park (2013) je u istraživanju među korejskim adolescentima ustvrdio da su direktna i indirektna izloženost medijima iz različitih kultura statistički značajno utjecale na razvoj svih faktorskih dimenzija interkulturalne osjetljivosti.

S druge strane, Petrović i Zlatković (2009) su istraživanjem među studentima učiteljskog studija pokazale da, iako studenti koji pokazuju veći interes za gledanje stranih filmova i slušanje strane glazbe imaju višu razinu interkulturalne osjetljivosti, razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti među studentima s obzirom na uživanje u stranim medijima nije statistički značajna. Također, Sezer i Kahraman (2016) su utvrdili statistički značajnu razliku u stupnju interkulturalne osjetljivosti među studentima učiteljskih studija s obzirom na čitanje kulturnih sadržaja, no razlika se nije pokazala značajnom u slučaju praćenja kulturnog i obrazovnog TV programa ili redovitih odlazaka na kino projekcije ili kazališne predstave.

S obzirom na rezultate ovoga, ali i drugih istraživanja odnosa uživanja u medijima i umjetnosti iz drugih kultura i interkulturalne osjetljivosti, može se zaključiti da takve aktivnosti mogu utjecati na razinu interkulturalne osjetljivosti. No, ne bi trebalo isključiti mogućnost da su pojmovi medija i umjetnosti vrlo široki te da ih neki studenti različito shvaćaju. Utoliko, različito shvaćanje medija i umjetnosti među studentima moglo bi predstavljati dodatan izazov pri ustanovljavanju stvarnih razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na čestinu uživanja u njima. Tim više što stanoviti broj studenata navodi da nikada ne prate medije i umjetnosti iz drugih kultura. Budući da se od učitelja očekuje širok raspon znanja, ali i opće kulture, takvi rezultati ne bi trebali biti učestali u ovoj populaciji. Pri tome se smjera na potrebu modernizacije studijskih programa učiteljskih fakulteta pri čemu bi se posebna pažnja usmjerila i na kulturne sadržaje različitih kultura, od medija i umjetnosti pa sve do svakodnevnih vijesti koje bi za studente mogle biti relevantne.

13.5.9. Interkulturalna osjetljivost studenata i članstvo u udrugama

Za ispitivanje razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti među ispitanim studentima s obzirom na njihovo članstvo u udrugama i/ili organizacijama korišteni su *t*-testovi, a rezultati navedenog testa prikazani su u *Tablici 40*.

Tablica 40. Interkulturalna osjetljivost s obzirom na članstvo u udrugama

	Jeste li član ili ste bili član udruge/organizacije u kojoj imate ili ste imali kontakte s pripadnicima drugih kultura?				<i>t</i> (628)
	M		SD		
	Da	Ne	Da	Ne	
Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	4,02	3,84	,598	,635	2,989**
Uživanje u interakciji	4,42	4,35	,554	,616	1,151
Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	4,48	4,42	,493	,497	1,367
Uključenost u interakciju	4,64	4,48	,561	,590	2,816**
Pažljivost u interakciji	4,35	4,11	,590	,671	3,786**
<i>Skala interkulturalne osjetljivosti</i>	4,36	4,22	,416	,458	3,217**

N=630; ** $p < ,01$, * $p < ,05$; N_{Da}=141, N_{Ne}=489.

Analizom provedenih *t*-testova utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike među studentima s obzirom na članstvo u udrugama i organizacijama u faktorskim dimenzijama: *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($t=2,989$; $p < ,01$), *Uključenost u interakciju* ($t=2,816$; $p < ,01$), *Pažljivost u interakciji* ($t=3,786$; $p < ,01$) te na cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* ($t=3,217$; $p < ,01$).

Uvidom u aritmetičke sredine navedenih faktorskih dimenzija te *Skale interkulturalne osjetljivosti* (*Tablica 40.*) ustanovljeno je da studenti koji su članovi ili su bili članovi udruge ili organizacije u kojoj su imali ili još uvijek imaju kontakte s pripadnicima drugih kultura ($M=4,02$; $SD=,598$) iskazuju statistički značajno viši stupanj *samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura* od onih koji nisu ($M=3,84$; $SD=,635$). Također, pokazalo se da su ti studenti ($M=4,64$; $SD=,561$) statistički značajno više *uključeni u interakciju* od onih koji nisu ili nisu bili članovi takvih udruga i/ili organizacija ($M=4,48$; $SD=,590$) te da su statistički značajno više *pažljivi u takvim interakcijama* ($M=4,35$; $SD=,590$) od onih koji nikad nisu bili članovi takvih udruga/organizacija ($M=4,11$; $SD=,671$). S obzirom na razinu *interkulturalne osjetljivosti*, može se zaključiti i da oni ispitanici koji su (bili) članovi udruge ili organizacije u

kojoj su imali/imaju kontakte s pripadnicima drugih kultura ($M=4,36;SD=,416$) iskazuju i statistički značajno višu razinu interkulturalne osjetljivosti od onih koji nisu ($M=4,22;SD=,458$). Što se tiče *uživanja u interakciji i poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika*, odnosno onih dimenzija kod kojih nije pronađena statistički značajna razlika među studentima, uvidom u *Tablicu 40.* može se uočiti da studenti koji su (bili) članovi u obje dimenzije ostvaruju više prosječne vrijednosti od onih koji nisu.

Uvidom u prosječne vrijednosti može se zaključiti i da, bez obzira na ustanovljene razlike, studenti uglavnom iskazuju visoku do vrlo visoku razinu svih dimenzija *Skale interkulturalne osjetljivosti*, kao i ukupnu izraženost interkulturalne osjetljivosti te da su njihove procjene u ispitivanim tvrdnjama vrlo slične.

Vrlo malo znanstvenih radova tematizira interkulturalizam i interkulturalnu osjetljivost iz perspektive volontiranja. Rijetki radovi koji to i čine uglavnom istražuju međunarodna volontiranja, dok je u ovom istraživanju ispitivano iskustvo volontiranja u kojem ispitanici imaju kontakte s pripadnicima drugih kultura, bez obzira na mjesto volontiranja. S obzirom na to da je kroz volontiranje istovremeno ostvaruju i kontakti, očekivano je da će se pokazati postojanje statistički značajnih razlika među ispitanicima koji volontiraju i onih koji to ne čine.

Mead je još 1934. godine iznio ideju da bi pojedinci kroz volonterski angažman mogli razvijati sposobnost promatranja problema iz više perspektiva. Samim se time nameće i mogućnost da kroz volonterski angažman pojedinci razvijaju sposobnost promatranja svijeta iz perspektive drugih kultura, što je jedan od temelja etnorelativne perspektive. Pri analizi razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na volonterski angažman potrebno je imati na umu i utjecaj svih prethodno analiziranih varijabli. Naime, kao što Taylor (1994) naglašava, spremnost i otvorenost za volonterski angažman u kojem će se pojedinac interkulturalno razvijati podrazumijeva i brojne druge vještine koje mu u tome mogu pomoći, od toga da se zna uspješno nositi sa kulturnim šokom, stresom i intenzivnim emocijama, da ima potrebne jezične sposobnosti za takav odnos, do toga da shvaća razlike u rodnim i spolnim ulogama pojedinih kultura. Iz navedenog se može činiti da interkulturalna osjetljivost prethodi odluci o volonterskom angažmanu, no Bailey i Russell (2010, 2012) svojim su istraživanjima prvo ustvrdili da volontiranje ima pozitivan utjecaj na otvorenost prema različitosti, a potom i da su promjene koje se zbog volontiranja događaju, u smislu veće otvorenosti, upravo rezultat

volontiranja, a ne nekih osobnih predispozicija. Iz navedenog razloga, razlike u interkulturalnoj osjetljivosti koje su pronađene s obzirom na angažman studenata u udrugama i organizacijama pripisuju se njihovom volonterskom angažmanu, a ne prethodno stečenoj interkulturalnoj osjetljivosti.

Na koncu, učitelj bi trebao težiti ka tome da učenike potakne da budu aktivni članovi društva te da doprinose njegovom boljitku. Utoliko, učitelji, kao jedni od primarnih modela prema kojima učenici oblikuju svoja ponašanja i poglede na svijet, bi svojim primjerom trebali činiti isto. Iako otprilike 20% ispitanih studenata navodi sudjelovanje u radu udruga u kojima su imali priliku biti u kontaktu s pripadnicima drugih kultura, što nije zanemariv broj, bilo bi poželjno i da se i za vrijeme studiranja uložiti dodatni napor ne bi li se studente potaknulo na još intenzivniji angažman u tom pogledu.

13.5.10. Interkulturalna osjetljivost studenata i sudjelovanje u razmjenama i ERASMUS+ projektima

U svrhu provjere razlika u razini interkulturalne osjetljivosti među studentima koji su sudjelovali u razmjenama i projektima i onih koji nisu, provedeni su *t*-testovi. Rezultati navedenih *testova* prikazani su u *Tablici 41*.

Tablica 41. Interkulturalna osjetljivost s obzirom na sudjelovanje u nekom obliku učeničke/studentске razmjene i/ili ERASMUS+ projekta

	Jeste li u dosadašnjem obrazovanju sudjelovali u nekom obliku učeničke/studentске razmjene i/ili ERASMUS+ projekta?				<i>t</i> (628)
	M		SD		
	Da	Ne	Da	Ne	
Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	4,09	3,85	,571	,633	2,713**
Uživanje u interakciji	4,41	4,36	,600	,604	,598
Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	4,53	4,42	,478	,497	1,552
Uključenost u interakciju	4,66	4,50	,532	,590	1,974*
Pažljivost u interakciji	4,32	4,15	,647	,661	1,880
<i>Skala interkulturalne osjetljivosti</i>	4,39	4,24	,455	,451	2,389**

$N=630$, $N_{Da}=58$, $N_{Ne}=572$; ** $p<,01$, * $p<,05$.

Analizom provedenih *t*-testova utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike među ispitivanim studentima s obzirom na sudjelovanje u nekom obliku učeničke/studentске razmjene i/ili ERASMUS+ projekta (*Tablica 41.*) u faktorskim dimenzijama: *Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($t=2,713$; $p<,01$), *Uključenost u interakciju* ($t=1,974$; $p<,05$) te cjelokupnoj *Skali interkulturalne osjetljivosti* ($t=2,389$; $p<,01$).

Uvidom u aritmetičke sredine unutar dimenzija u kojima postoji statistički značajna razlika može se zaključiti da se studenti koji su sudjelovali na nekom obliku razmjene ili ERASMUS+ projekta iskazuju statistički značajno višu razinu *samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($M=4,09$; $SD=,571$) od onih koji do sada nisu sudjelovali u nikakvom obliku razmjene ili ERASMUS+ projekta ($M=3,85$; $SD=,633$). Također, oni koji su sudjelovali na razmjeni ili projektu ($M=4,66$; $SD=,532$) iskazuju i statistički značajno višu razinu *uključenosti u interakcije s pripadnicima različitih kultura* od onih koji nisu sudjelovali ($M=4,50$; $SD=,590$). Na koncu, u pogledu izraženosti interkulturalne osjetljivosti može se ustvrditi da studenti koji su sudjelovali u razmjenama i/ili na projektima ($M=4,39$; $SD=,455$)

iskazuju i statistički značajno višu razinu *interkulturalne osjetljivosti* od onih koji nisu ($M=4,24$; $SD=,451$).

Među rezultatima koji se nisu pokazali statistički značajnima treba izdvojiti i da studenti koji imaju iskustvo sudjelovanja na razmjenama ili projektima pokazuju višu razinu *uživanja i uključenosti u interakciju*, ali i *poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika* od kolega koji nemaju to iskustvo. Jednako tako, uvidom u središnje vrijednosti svih faktorskih dimenzija te cjelokupne *Skale interkulturalne osjetljivosti*, može se zaključiti i da sve grupe ispitivanih studenata iskazuju visoku do vrlo visoku razvijenost interkulturalne osjetljivosti, ali i svih dimenzija kojima se interkulturalna osjetljivost mjerila.

Sudjelovanje na učeničkim i/ili studentskim razmjenama te raznim međunarodnim projektima usko je vezano uz neke druge ispitivane varijable. Naime, iako je moguće sudjelovati na međunarodnom projektu bez putovanja izvan Republike Hrvatske, na taj način nije moguće sudjelovati u studentskim i učeničkim razmjenama. Uz to, u takvim oblicima multikulturalnog iskustva nužno je ostvarivanje kontakta i/ili poznanstva s pripadnicima drugih kultura, a u slučaju razmjene nije moguće zaobići školovanje s pripadnicima drugih kultura niti boravak ili život u kulturno različitoj zajednici. Zbog svega navedenog, bilo je očekivano da će se rezultati spomenutih varijabli multikulturalnog iskustva projicirati i na odnos multikulturalnog iskustva studentskih i učeničkih razmjena i/ili sudjelovanja na različitim oblicima međunarodnih projekata (npr. Erasmus+) i stupnja izraženosti interkulturalne osjetljivosti ispitivanih studenata.

Rezultati relevantnih istraživanja odnosa sudjelovanja na učeničkim/studentskim razmjenama, posebice ukoliko govorimo o obliku školovanja u inozemstvu, u skladu su sa spomenutim očekivanjima i rezultatima ovog istraživanja. Prethodnim se istraživanjima u velikoj mjeri došlo do istih nalaza kao u ovom istraživanju.

Davis i Cho (2005) su istraživanjem među studentima koji su bili na razmjeni ustvrdili da im je takvo iskustvo statistički značajno pomoglo pri razvoju tolerancije te prihvaćanja razlika i raznolikosti kojom su okruženi. Do sličnih nalaza došli su i Anderson i suradnici (2006) koji su, pilot studijom među studentima koji su sudjelovali na razmjeni u trajanju od četiri tjedna, ustvrdili statistički značajan pozitivan pomak u razini interkulturalne osjetljivosti, a koji se najviše očitovao u razvijenijoj sposobnosti prihvaćanja kulturnih razlika, što je u skladu i s istraživanjem Otten (2003) te Demir i Demir (2009).

Hrvatski studenti navode da je razlog prijave na programe mobilnosti želja za učenjem o drugim kulturama te osobni razvoj (Pokasić i sur., 2019). S obzirom na to, može se pretpostaviti da je, iako rezultati većine istraživanja nesumnjivo pokazuju da takvi programi doprinose razvoju interkulturalne osjetljivosti, i prije odluke o odlasku na razmjenu ipak potrebno posjedovati određen stupanj otvorenosti prema drugim kulturama. U tom smjeru ide i tvrdnja Çiftçi i Gürbüz (2019) koji navode da razina interkulturalne osjetljivosti studenata prije međunarodne razmjene može uvelike utjecati na kvalitetu i kvantitetu onoga što se takvom razmjenom može dobiti. U tom kontekstu, nesumnjivo je da bi veći angažman studenata doprinio dodatnom razvoju njihove interkulturalne osjetljivosti. Budući da manje od 10% ispitanih studenata navodi da ima ovakva multikulturalna iskustva prostor za napredak u tom je pogledu izrazito velik. No, budući da ovakva multikulturalna iskustva nisu jedna od onih koja se stječu određenim automatizmom, poput učenja stranog jezika ili školovanja s pripadnicima različitih kultura, potrebno je stalno i sustavno poticanje studenata na ovakve aktivnosti, kako od strane njihovih studija, tako i od strane organizacija koje ovakve aktivnosti organiziraju i provode.

Budući da je *t*-testovima i analizama varijance (ANOVA), ali i neparametrijskim inačicama tih testova, ustanovljeno postojanje statistički značajnih razlika u stupnju interkulturalne osjetljivosti s obzirom na sva multikulturalna iskustva studenata, osim na broj putovanja u inozemstvo gdje nepostojanje iskustva nije ni analizirano, drugi je dio četvrte hipoteze istraživanja, koji je glasio „Postoje razlike u interkulturalnoj osjetljivosti ispitanika s obzirom na njihovo multikulturalno iskustvo“, potvrđen. Istraživanjem se pokazalo da studenti s brojnijim multikulturalnim iskustvima, odnosno iskustvima kojima su ostvarili posredni ili neposredni susret s drugim kulturama i/ili njihovim pripadnicima, iskazuju statistički značajno razvijeniju interkulturalnu osjetljivost od onih bez takvih iskustava.

13.6. Povezanost interkulturalne osjetljivosti i stavova prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti

U svrhu utvrđivanja povezanosti interkulturalne osjetljivosti ispitivanih studenata i njihovog stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti te odgovora na peto istraživačko pitanje („Postoji li povezanost između interkulturalne osjetljivosti ispitanika i njihovog stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti?„), odnosno provjere pete hipoteze koja je glasila: "Postoji pozitivna povezanost između interkulturalne osjetljivosti ispitanika i njihovog stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti", provedena je korelacijska analiza. Rezultati navedene analize prikazani su u *Tablici 42*.

Tablica 42. Pearsonovi koeficijenti korelacije faktorskih dimenzija *Skale interkulturalne osjetljivosti* i *Skale stava o zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti*

	<i>Skala stava o zajedničkom školovanju</i>	<i>Skala interkulturalne osjetljivosti</i>	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	Uključenost u interakciju	Pažljivost u interakciji
<i>Skala stava o zajedničkom školovanju</i>	1						
<i>Skala interkulturalne osjetljivosti</i>	,444**	1					
Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	,264**	,790**	1				
Uživanje u interakciji	,264**	,709**	,516**	1			
Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	,429**	,781**	,420**	,436**	1		
Uključenost u interakciju	,415**	,749**	,495**	,480**	,522**	1	
Pažljivost u interakciji	,341**	,789**	,493**	,438**	,534**	,521**	1

N=630; ** $p < ,01$.

Iz *Tablice 42*, vidljive su statistički značajne pozitivne povezanosti među svim analiziranim varijablama. Prema tumačenju Petza i suradnika (2012), raspon Pearsonovog koeficijenta korelacije (r) između ,20 i ,40 može se smatrati lakom povezanošću među varijablama, a u ovom slučaju takva povezanost postoji između *stava prema zajedničkom školovanju s jedne strane* i *samopouzdanja u interakciji s pripadnicima drugih kultura* ($r = ,264$; $p < ,01$), *uživanju u interakciji* ($r = ,264$; $p < ,01$) te *pažljivosti u interakciji* ($r = ,341$; $p < ,01$) s druge

strane. S obzirom na tumačenje istih autora (2012), utvrđena veza između *stava prema zajedničkom školovanju i poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika* ($r=,429$; $p<,01$), *uključenosti u interakciju* ($r=,415$; $p<,01$) te cjelokupne *Skale interkulturalne osjetljivosti* ($r=,444$; $p<,01$), može se smatrati stvarnom i značajnom statističkom povezanošću.

Kim i Connelly (2019) su istraživanjem među 90 studenata učiteljskog studija sa sveučilišta na sjeveroistoku SAD-a ustanovile da postoji pozitivna povezanost između stavova budućih učitelja o multikulturalnosti u razredu i razine njihove interkulturalne osjetljivosti. Relevantna istraživanja, a ponajprije ona autora čija je skala i adaptirana za potrebe ovog istraživanja, u skladu su s nalazima ovog istraživanja. Naime, istraživanje Buterin (2013) pokazalo je postojanje pozitivne povezanosti između interkulturalne osjetljivosti srednjoškolaca i njihovih stavova o školskoj integraciji učenika različite kulturne pripadnosti. Čorkalo Biruški i Ajduković (2012a) su istraživanjem među djecom i adolescentima hrvatske i srpske nacionalnosti u Vukovaru pokazali da, i u manjinskom i u većinskom narodu, pozitivan stav prema višetničnosti pridonosi pozitivnijem stavu prema školskoj integraciji te da djeca pozitivnijega stava prema multikulturalnosti imaju i pozitivnije integracijske stavove. Jednako tako, isti su autori (2008b), istraživanjem među nastavnicima koji predaju u srpskim i hrvatskim školama u Vukovaru, ustvrdili da nastavnici imaju pozitivne stavove prema školskoj integraciji, odnosno da su se u periodu između dva testiranja (2001. i 2007. godine) dogodili pozitivni pomaci u takvim stavovima i kod nastavnika, ali i kod djece i roditelja.

Lee i Dallman (2008) smatraju da većina učitelja počinje raditi s već formiranim stavovima o razlikama koje postoje među učenicima. No, ovakvi su nalazi vrlo bitni u kontekstu budućeg posla ispitanih studenata jer Middleton (2002), na temelju nekoliko kvalitativnih istraživanja među učiteljima u Sjedinjenim Američkim Državama, smatra da su mnogi stavovi koje učitelji imaju o uspjehu svojih učenika pod utjecajem njihovog kulturnog naslijeđa, no i nedostatka poznavanja drugih kultura. Samim time, pozitivniji stavovi prema različitosti, ali i znanje o drugim kulturama s kojima se susreću, mogli bi doprinijeti smanjenju predrasuda i stereotipizacija u razredu.

Ovakvi su nalazi izuzetno važni i s odgojno-obrazovnog stajališta. Naime, a u skladu i s nalazima prikazanih prethodnih istraživanja, stav (budućeg) učitelja prema kulturnoj različitosti u razredu vrlo je bitan i za učenike koji pripadaju većinskoj kulturi, a posebice za učenike iz manjinskih kultura. Otvorenost učitelja prema kulturnim različitostima omogućuje

učenicima različitih kultura da se u razredu osjećaju prihvaćeno što može doprinijeti njihovom školskom uspjehu, ali i stavovima o drugim kulturama i njezinim pripadnicima. S druge strane, takva otvorenost učitelja može doprinijeti razvoju pozitivnih stavova prema kulturnim različitostima kod učenika većinske kulture, a samim time i kao dodatni poticaj razvoju interkulturalne osjetljivosti. S obzirom na to da su rezultati ovog istraživanja pokazali i statistički značajnu razliku u razini interkulturalne osjetljivosti s obzirom na iskustvo školovanja s pripadnicima različitih kultura i to u korist onih studenata koji posjeduju takva iskustva, za očekivati je da će pozitivan stav učitelja prema kulturnim različitostima u razredu dodatno doprinijeti razvoju interkulturalne osjetljivosti učenika.

Na temelju svega navedenog može se ustvrditi da je peta hipoteza ovog istraživanja, koja je glasila „Postoji pozitivna povezanost između interkulturalne osjetljivosti ispitanika i njihovog stava prema zajedničkom školovanju djece različite kulturne pripadnosti“, potvrđena. Naime, ovim se istraživanjem pokazalo da postoji stvarna i statistički značajna pozitivna povezanost između interkulturalne osjetljivosti ispitanih studenata i njihovog stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti.

14. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Globalizacija i s njom povezane mogućnosti umrežavanja i lakšeg stupanja u kontakt s pripadnicima različitih kultura te jednostavnija putovanja, donijeli su brojne prednosti, pogotovo mladim ljudima. No, navedeno je donijelo i brojne izazove, kako na društvenom tako i na odgojno-obrazovnom planu. Pojedinci, pa i čitava društva, imaju priliku upoznavati kulture i njihove pripadnike koje bi prije samo 20 ili 30 godina bilo vrlo teško i kontaktirati. Jasno, s obzirom na to da društva čine pojedinci koji se međusobno razlikuju, vrlo je teško za očekivati da će takvi kontakti uvijek polučiti prijateljske odnose. S druge strane, pluralnost kultura u odgojno-obrazovnom sustavu je nikad veća. Mogućnost učenja u kulturnoj razmjeni, bilo da se radi o učionici, „stvarnim“ ili virtualnim kontaktima, kod učenika može doprinijeti promjenama stavova, ali i pogleda na svijet. No, u slučaju negativnih iskustva, koja su kod takvih kontakata moguća, postoji mogućnost razvoja predrasuda i stereotipizacija ili pak animoziteta prema nekim kulturama. Ovi aspekti globalizacije u hrvatskom su se društvu dodatno intenzivirali u posljednjih deset do petnaest godina, što zbog priljeva ekonomskih migranata i ratnih izbjeglica s Bliskog istoka, sjeverne Afrike i Dalekog istoka, što zbog ukrajinskih ratnih izbjeglica zbog odnedavno ponovno aktualiziranog rusko-ukrajinskog sukoba.

Odgojno-obrazovni sustav sa svim svojim dionicima može imati izniman utjecaj kada je riječ o upravljanju i usmjeravanju društvenih i kulturnih odnosa. Učenje o različitosti te učenje i prakticiranje uvažavanja među pripadnicima različitih kultura samo su neke od mogućnosti kojima se odgoj i obrazovanje mogu služiti ne bi li se učenici razvili u samosvjesne građane otvorene prema kulturnim različitostima. No, da bi takvo obrazovanje, ali i odgojna praksa, bili učinkoviti, nužno je da ih i odgojno-obrazovni sustav, ali i društvo u cjelini podržava. Najveću odgovornost u realizaciji tih ideja nose učitelji. Ipak, treba napomenuti i da učitelji, kao ni društvo u cjelini, uglavnom nisu pripremljeni za susrete s gore spomenutim, a iskustveno „novim“ kulturama i njihovim specifičnostima. Naime, hrvatsko društvo ima dugu tradiciju multikulturalnosti, no njegovi su članovi uglavnom naviknuti na autohtone različitosti koje se najčešće očituju kroz susrete s pripadnicima nacionalnih manjina. Iz tog su razloga izazovi koji se pred njih postavljaju još veći.

S obzirom na to da interkulturalna osjetljivost, kao ni stavovi prema interkulturalnosti, nisu urođeni, nego se stječu, cilj ovog istraživanja bio je ispitati izraženost interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija. Također, a povezano sa stjecanjem interkulturalne

osjetljivosti, bilo je od iznimnog značaja ispitati i čimbenike koji bi mogli imati utjecaja na razinu interkulturalne osjetljivosti, zbog čega je cilj istraživanja bio i ispitivanje multikulturalnih iskustava te sociodemografskih obilježja studenata te njihove povezanosti s potencijalnim razlikama u stupnju interkulturalne osjetljivosti studenata. Na koncu, budući da se radi o populaciji koja će, u većini slučajeva, kroz koju godinu (ili čak i manje) biti dio primarnog odgojno-obrazovnog sustava, dio istraživanja usmjeren je i na njihove stavove o zajedničkom školovanju djece različite kulturne pripadnosti, ali i na povezanost tih stavova s njihovom interkulturalnom osjetljivošću.

Prije svega, ispitivanjem među studentima učiteljskih studija pokazalo se da studenti iskazuju iznadprosječnu izraženost interkulturalne osjetljivosti što je bilo očekivano s obzirom na to da gotovo sva istraživanja upućuju na iste rezultate. Ovdje se radi o specifičnoj populaciji koja je za svoje zanimanje odabrala rad s djecom te se pretpostavlja da im je pri tom odabiru primarni motiv bio odgoj i obrazovanje učenika, bez obzira na njihovu kulturnu pripadnost. Stoga se pretpostavlja i da ti studenti kulturne različitosti u razredu ne doživljavaju kao odgojno-obrazovni problem.

Takva stajališta podupiru i rezultati ovog istraživanja vezana za *stavove o zajedničkom školovanju djece različitih kulturnih pripadnosti*. Naime, ispitivani studenti iskazuju iznadprosječno slaganje sa zajedničkim školovanjem sve djece, odnosno smatraju da djecu ne treba odvajati u posebne razrede, bez obzira na kulturne različitosti među njima.

Multikulturalna iskustva uglavnom su osobne prirode i najčešće nisu vezana za neku specifičnu populaciju. U ovom se istraživanju pokazalo da studenti posjeduju multikulturalna iskustva, no i da brojnost tih iskustava nije kod svih zastupljena u jednakoj mjeri. Primjerice, ona su u velikoj mjeri zastupljena kada se odnose na putovanja u inozemstvo, a u manjoj mjeri kada se odnose na volonterski angažman u udrugama ili organizacijama gdje su studenti imali priliku sresti pripadnike različitih kultura. Vezano za pripadnike različitih kultura, treba spomenuti i stav da se sve skupine koje se formiraju oko nekih vlastitih pogleda, vjerovanja i životnih praksi, a u nekom opsegu i dalje participiraju u općoj kulturi glavnog društvenog toka, odnosno većinskoj kulturi nekog društva, nazivaju subkulturama, što znači da njeguju subkulturne različitosti (Parekh, 2000). S druge strane, jedine relevantne razlike za problematiku multikulturalizma one su razlike među pojedincima koje su povijesno uvjetovane i naslijeđene što, bitno je naglasiti, ne znači da ih pojedinci ne mogu i odbaciti. Zbog toga su i

u ovom istraživanju ispitivana različita multikulturalna iskustva iz perspektive na političko-pravni kontekst različitih kultura, a ne s obzirom na sve različitosti koje specifične subkulturne grupe imaju u odnosu na društveno dominantu kulturu.

Prema tome, hipoteza koja se odnosila na interkulturalnu osjetljivost (*Ispitanici iskazuju iznadprosječnu razinu interkulturalne osjetljivosti*) kao i ona koja se odnosila na stav prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti (*Ispitanici iskazuju pozitivan stav prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti*) je u potpunosti potvrđena, dok je hipoteza koja se odnosila na brojnost multikulturalnih iskustava studenata (*Ispitanici uglavnom posjeduju zadovoljavajuću razinu multikulturalnih iskustava*) djelomično potvrđena. Naime, u slučaju prve dvije spomenute hipoteze, ispitivani studenti iskazuju iznadprosječne pozitivne stavove čime se potvrđuje i njihova iznadprosječno razvijena interkulturalna osjetljivost i iznadprosječno pozitivan stav prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti. S druge strane, ispitivani studenti ne iskazuju jednaku brojnost svih ispitivanih multikulturalnih iskustava, odnosno u nekim je slučajevima, poput putovanja u strane zemlje, ona iznadprosječna, dok je u nekim slučajevima, poput volonterskog angažmana, ispodprosječna. Iz tog se razloga treća spomenuta hipoteza ne može potvrditi u potpunosti, nego samo djelomično.

Kompleksnost poimanja kulture i njezinog određenja razlog je i brojnim izazovima pri ispitivanju konstrukata vezanih za nju. Kao što je vidljivo u rezultatima istraživanja, razlike u izraženosti interkulturalne osjetljivosti u ovom su se istraživanju pokazale i s obzirom na neke ispitivane sociodemografske čimbenike i s obzirom na multikulturalno iskustvo ispitanika. No, bez obzira na pojedine razlike među ispitanicima, svi ispitani studenti iskazali su iznadprosječno razvijenu interkulturalnu osjetljivost.

Spol je u sociodemografskim ispitivanjima uglavnom nezaobilazan čimbenik. Vrlo je teško pronaći istraživanje u društvenim znanostima koje na bilo koji način ispituje sociodemografske čimbenike, a da spol nije jedno od osnovnih. U rezultatima većine prethodnih istraživanja, kao i u ovom, pokazalo se da postoji razlika u razini interkulturalne osjetljivosti s obzirom na spol, i to u korist studentica. Bez obzira na specifičnost populacije, ovakvi su rezultati očekivani.

Naime, u većini društava, a posebice u tradicionalnim, što hrvatsko društvo još uvijek jest, djevojčice i djevojke odgaja se na način da se od njih očekuje viša razina empatije nego

što je to slučaj kod dječaka i mladića. Uzme li se u obzir da je empatija jedno od temeljnih pretpostavki razvoja interkulturalne osjetljivosti te da tradicionalna društva njeguju i potiču postojanje muško-ženskih razlika, ne čudi da ispitanice iskazuju i višu razinu interkulturalne osjetljivosti. Stereotipni muško-ženski odnosi spram učiteljskog posla odražavaju se i u broju ispitanih studenata i studentica, pri čemu je broj studentica nesrazmjerno veći od broja studenata na učiteljskim studijima. Učiteljsko zvanje, kao i primjerice odgojiteljsko, tradicionalno se češće pripisuje ženama. No, treba spomenuti da su neka longitudinalna istraživanja (usp. Fan i Marini, 2000; Davis, 2007) pokazala da se s godinama razlike u izraženosti interkulturalne osjetljivosti smanjuju s obzirom na spol, ali i da se unazad nekoliko godina mogu pronaći istraživanja u kojima budući učitelji iskazuju višu razinu interkulturalne osjetljivosti od budućih učiteljica, što do prije pet godina nije bio slučaj. Oba navedena podatka mogu ukazivati i na postupno nadvladavanje stereotipnih rodnih uloga, ali i na mogućnost da postojanje razlika u razvijenosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na spol više nije samo rezultat tradicionalnog odgoja, nego nekih drugih čimbenika.

Istraživači se u istraživanjima kojima je naglasak na studentskoj populaciji uglavnom odlučuju ili na ispitivanje dobi ili na ispitivanje studijske godine. Istraživanja koja uključuju oba čimbenika vrlo su rijetka. U ovom se istraživanju, pod pretpostavkom da kronološka dob u većoj mjeri prati studijsku godinu, odlučilo ispitivati *godinu studija* studenata. Pretpostavka, koju podupiru i neki psihologijski konstrukti vezani za interkulturalnu osjetljivost (poput emocionalne inteligencije), da će studijska godina te iskustvo zbog dobi koje ju prati činiti statistički značajnu razliku u izraženosti interkulturalne osjetljivosti, pokazala se točnom. Prethodna istraživanja, koja su dovodila u vezu razlike u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na studijsku godinu koju pohađaju ispitanici, nisu došla do jedinstvenih rezultata. Neka istraživanja ustvrdila su postojanje razlika, dok su neka ustvrdila da razlike ne postoje. Ono što je bitno naglasiti, bilo da je utvrđena statistički značajna razlika ili ne, jest da su u svim konzultiranim istraživanjima, uključujući i ovo, studenti viših godina iskazivali i višu razinu interkulturalne osjetljivosti od studenata nižih godina.

Navedeno dovodi do zaključka da, iako razlike ponekad nisu statistički značajne, ipak postoji razlika koju sa sobom nosi iskustvo, ali i sadržaji i kolegiji vezani za interkulturalizam koje su studenti imali priliku slušati. Pretpostavka je da su se studenti viših godina češće imali priliku susresti s takvim kolegijima, ali i da su imali, s obzirom na svoju kronološku dob, više prilika upoznati pripadnike različitih kultura, odnosno općenito steći brojnija multikulturalna

iskustva. Takvu pretpostavku podupire i činjenica da se većina kolegija kojima se tematizira interkulturalizam ili srodni konstrukti, prema izvedbenim programima učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj, izvode na drugoj, trećoj i četvrtoj godini studija.

U pogledu razlika među ispitanim studentima s obzirom na njihovo *srednjoškolsko obrazovanje* rezultati ovog istraživanja nisu u skladu s konzultiranim prethodnim istraživanjima te nisu očekivani. Ovim se istraživanjem pokazalo da studenti koji su završili četverogodišnju strukovnu školu iskazuju višu razinu interkulturalne osjetljivosti od svojih kolega koji su završili gimnaziju. Sva konzultirana istraživanja upućuju na veću izraženost interkulturalne osjetljivosti kod gimnazijalaca ili pak da razlike među studentima po tom pitanju ne postoje. No, potrebno je naglasiti i da nisu pronađena istraživanja među studentima učiteljskih studija koja su ispitivala spomenutu razliku. Konzultirana istraživanja odnosila su se na općenitu studentsku populaciju ili srednjoškolce pa utoliko treba naglasiti i specifičnost populacije budućih studenata u smislu njihove prilične homogenosti. Također, nekim istraživanjima na populaciji srednjoškolaca, koja su utvrdila postojanje razlika, zbirno su ispitivani učenici trogodišnjih i četverogodišnjih srednjih škola, dok su u ovom istraživanju, s obzirom na to da se radi o studentskoj populaciji, ispitivani samo studenti koji su prethodno završili četverogodišnju srednju školu. Na koncu, dodatan izazov usporedbi ovog s prijašnjim istraživanjima predstavlja i nemogućnost usporedbe s inozemnim istraživanjima. Naime, različite države različito reguliraju ovaj stupanj obrazovanja, a razlike među državama s obzirom na srednjoškolsku razinu obrazovanja su brojne, od dobi učenika u trenutku početka školovanja do trajanja školovanja, ali i samih programa za ista zanimanja.

Slični izazovi ovima pokazali su se i s obzirom na razlike u interkulturalnoj osjetljivosti studenata s obzirom na *učiteljski studij koji pohađaju*. Naime, ovim je istraživanjem utvrđeno nepostojanje takvih razlika, no s obzirom na to da je ovo do sada jedino istraživanje koje je na ovaj način obuhvatilo studente svih učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj, usporedbe s rezultatima drugih istraživanja nisu bile moguće.

U dostupnoj literaturi postoji nekoliko istraživanja programa učiteljskih studija i njihove usporedbe, no nijedno se ne odnosi na ispitivanje stupnja interkulturalne osjetljivosti studenata na tim studijima i njihovu usporedbu. Također, u teorijskom dijelu ovog rada ponuđen je osvrt na programe, odnosno kolegije u kojima se posredno ili neposredno problematizira interkulturalizam i srodni konstrukti, kojim je pokazano da u pravilu ne postoje razlike među

studijima s obzirom na brojnost ili sadržaj takvih kolegija te su stoga ovakvi rezultati i očekivani.

Mjesto življenja vrlo često uvjetuje sama iskustva, ali i njihovu brojnost. Dakako, razvoj tehnologije djelomično je omogućio stjecanje multikulturalnih iskustava bez obzira na mjesto življenja, no i dalje postoje iskustva koja se ne mogu zamijeniti virtualnima. Uspoređujući interkulturalnu osjetljivost s obzirom na regiju iz koje dolaze, odnosno regiju u kojoj su proveli najveći dio svojeg života, uočeno je da razlika među studentima nema, što je u skladu s većinom relevantnih istraživanja. Također, s obzirom na već spomenutu specifičnost populacije, ovakvi su rezultati i očekivani.

No, vezano za prethodno spomenuti utjecaj mjesta življenja na multikulturalno iskustvo ispitanika, treba primijetiti da su više razine u svim dimenzijama, ali i u izraženosti interkulturalne osjetljivosti, ostvarili oni studenti koji su veći dio života proveli uz Jadransku obalu ili u njejoj blizini. Razlog pozitivnijih stavova i više razine interkulturalne osjetljivosti, iako ne statistički značajne, kod tih studenata može biti u činjenici da su u većem dijelu godine u većem ili manjem kontaktu s pripadnicima drugih kultura zbog življenja u turističkim regijama. S druge strane, što zbog udaljenosti od primarnih turističkih odredišta, što zbog činjenice da dolaze s područja koja su uglavnom pretrpjela velika ratna razaranja (Slavonija, Baranja, Srijem, Pokuplje, Banovina) pa samim time možda iskazuju i određeni otpor prema nekim drugim kulturama, studenti iz Istočne i Središnje Hrvatske ostvaruju nešto niže rezultate u svim dimenzijama te imaju niže razvijenu interkulturalnu osjetljivost od kolega s obale ili uz obalu. Treba dodati i da studenti iz Gorske Hrvatske obuhvaćaju obje spomenute kategorije, s jedne su strane blizu Jadranske obale i turističkih destinacija, a s druge strane dolaze iz regije koja je pretrpjela brojna stradanja u Domovinskom ratu. Samim time, ti studenti iskazuju razvijenije neke od dimenzija *Skale interkulturalne osjetljivosti* (poput uključenosti u interakciju te poštivanja i uvažavanja kulturnih razlika) u odnosu na ostale kolege, ali i nešto nižu ukupnu razinu interkulturalne osjetljivosti u odnosu na ostale kolege. Vrlo je vjerojatno da studenti koji dolaze iz Središnje ili Istočne Hrvatske nisu bili rođeni za vrijeme ili prije Domovinskog rata, no traume i posljedice koje takvi događaji ostavljaju na užu i širu obitelj su generacijski prenosive. Jasno, jednako je moguće da uzrok ovakvih nalaza nije povezan s posljedicama Domovinskog rata niti uvjetovan već spomenutim brojnijim iskustvima s pripadnicima drugih kultura kolega koji žive u (neposrednoj) blizini turistički često

posjećivanih destinacija, nego su uzroci u nekim drugim sociodemografskim čimbenicima ili multikulturalnim iskustvima.

Veličina mjesta stanovanja na razinu interkulturalne osjetljivosti također može imati sličan učinak kao mjesto življenja. Za pretpostaviti je da su oni studenti koji su život proveli u vrlo malim mjestima, a koja su pritom i često značajno udaljena od velikih gradova ili regionalnih centara, imali manje prilika za stjecanje multikulturalnih iskustava koja bi im pomogla pri razvoju interkulturalne osjetljivosti. No, u ovom istraživanju se nije pokazalo postojanje razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti među ispitivanim studentima s obzirom na veličinu mjesta u kojem su proveli većinu života. S obzirom na to da većina istraživanja provedenih među srednjoškolcima i studentima upućuje na postojanje razlika s obzirom na veličinu mjesta življenja, no nijedno konzultirano istraživanje koje je ispitivalo razlike među budućim učiteljima prema ovom kriteriju nije pokazalo postojanje razlika. Također, budući da postoji razlika u rezultatima istraživanja među općom populacijom studenata i među populacijom studenata učiteljskih studija, ovi rezultati istraživanja pripisuju se specifičnosti populacije. Odnosno, pretpostavlja se da je na razinu interkulturalne osjetljivosti više utjecala činjenica da su ispitivani studenti za svoje buduće zanimanje odabrali rad s djecom te su u tom smislu prilično homogena populacija. Ipak, bez obzira na nepostojanje statistički značajnih razlika, treba primijetiti da, iako su vrlo male, razlike u razini interkulturalne osjetljivosti ipak postoje. Tako se može uočiti da studenti koji su proveli najveći dio života u mjestima od 1001 do 5000 stanovnika iskazuju najrazvijeniju, dok studenti koji su živjeli u mjestima s više od 60000 stanovnika iskazuju najmanje razvijenu interkulturalnu osjetljivost u ispitanjima populaciji.

U Republici Hrvatskoj pet je gradova s više od 60 tisuća stanovnika od kojih su tri priobalna (Split, Rijeka, Zadar), a dva kontinentalna (Zagreb i Osijek). Među navedenim gradovima tri su ujedno i mjesta koja su često turističko odredište (Zagreb, Split, Zadar), dok je Osijek manje turistički posjećen, odnosno njegovi stanovnici rjeđe dolaze u kontakt s turistima i njihovim kulturama. Naravno, kontakti s turistima i njihovim kulturama nisu jedini ni temeljni način stjecanja interkulturalne osjetljivosti, no svakako je zanimljivo primijetiti da studenti koji dolaze iz pet najvećih hrvatskih gradova iskazuju najnižu razinu interkulturalne osjetljivosti među ispitanicima. Navedeno bi, u širem kontekstu odnosa izraženosti interkulturalne osjetljivosti i turizma, moglo značiti da je za razvoj interkulturalne osjetljivosti potrebno pronaći optimalnu razinu kontakta s turistima i njihovim kulturama. To znači da

postoji mogućnost da izostanak kontakta s turistima, ali i prečest kontakt, ne utječu pozitivno na razvoj interkulturalne osjetljivosti. No, s obzirom na to da ne postoje podaci o razlikama u interkulturalnoj osjetljivosti s obzirom na stavove o turistima ili kontakt s njima, ovakvi bi rezultati mogli ukazivati i na to da (ne)razvijenost turizma u nekom gradu nema utjecaj na razinu interkulturalne osjetljivosti. Također, a posebice u odnosu na rezultate o razvijenosti s obzirom na regiju iz koje studenti dolaze, ove bi rezultate bilo neutemeljeno tumačiti kroz odnos prema turizmu. Zbog toga se pretpostavlja da je razlog niže razine interkulturalne osjetljivosti upravo u veličini gradova iz kojih dolaze ispitivani studenti. Naime, s jedne strane su to, u hrvatskim okvirima, veliki gradovi u kojima žive i pripadnici različitih kultura, no ujedno postoji mogućnost i da su suviše veliki da bi se s pripadnicima drugih kultura ostvarili bliski odnosi, ali i da brojnost različitih kultura u njima nije tolika da bi svakodnevni kontakt s pripadnicima različitih kultura bio zajamčen.

Obrazovanje roditelja vrlo je čest sociodemografski čimbenik koji se dovodi u vezu s razvijenošću interkulturalne osjetljivosti. Naime, uglavnom se smatra da viši stupanj obrazovanja sa sobom nosi i veću toleranciju, manju isključivost, ali i viši stupanj prihvaćanja različitih kultura i njihovih pripadnika. No, rezultati istraživanja odnosa interkulturalne osjetljivosti i obrazovanja roditelja nisu jedinstveni. U slučaju ovog istraživanja pokazalo se da obrazovanje roditelja nije statistički značajan čimbenik za interkulturalnu osjetljivost studenata, što nije očekivano. Razlog tomu može biti u spomenutoj specifičnosti ove populacije, no i u tome što ispitanici roditeljskoj ulozi, odnosno odgojnoj ulozi roditelja pridaju veće značenje nego obrazovanju roditelja. U tom bi pogledu roditeljski odgoj u znatno većoj mjeri pridonio interkulturalnoj osjetljivosti studenata nego što je pridonijelo njihovo obrazovanje. Također, pretpostavlja se da se u ovoj populaciji radi o (gotovo) potpuno izgrađenim mladim ljudima koji su odabrali učiteljski poziv zbog svojih preferencija rada s djecom u osnovnim školama, njihovom odgajanju i obrazovanju, bez obzira na kulturne razlike među njima.

Multikulturalna iskustva odnose se na brojna doživljena, ali i samo percipirana iskustva. Za ispitivanje tih iskustava u nekim se slučajevima mogu obuhvaćati iskustva i percepcije mnogo šire od onih koji bi se ispitivali u slučaju ispitivanja svakodnevnih ili životnih iskustava. Primjerice, za prosječnog Europljanina putovanje u Aziju samo po sebi može biti vrijedno životno iskustvo, no iz perspektive ispitivanja multikulturalnih iskustava može biti vrlo bitno radi li se tu o putovanju u Kinu, Japan ili pak neku drugu azijsku zemlju. Iz tog se razloga ispitivanja multikulturalnih iskustava uglavnom i u velikoj mjeri prilagođavaju

ispitivanoj populaciji. Ovim istraživanjem pokušalo se obuhvatiti multikulturalna iskustva za koja se smatralo da su relevantna kako za opću populaciju studenata tako i za populaciju studenata učiteljskih studija.

Jedno od najčešće ispitivanih neposrednih multikulturalnih iskustava je broj *putovanja u inozemstvo*. Većina se istraživača slaže da putovanje u druge zemlje te doživljaji drugih kultura na tim putovanjima mogu pozitivno utjecati na razinu interkulturalne osjetljivosti. No, u ovom se istraživanju pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na broj putovanja u druge zemlje, što su rezultati koji nisu očekivani. Bez obzira na nepostojanje razlika, može se utvrditi da razina interkulturalna osjetljivost raste s brojem putovanja u inozemstvo, no i da među ispitanim studentima nije bilo onih koji nisu putovali u strane zemlje.

Razlog nepostojanja statistički značajnih razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na putovanja može se tražiti u činjenici da su svi ispitivani studenti barem jednom putovali u inozemstvo. Stoga, razlike u izraženosti bilo bi ispravnije tumačiti u odnosu onih koji nisu putovali i onih koji jesu, nego unutar populacije koja ima takvo iskustvo. S druge strane, viša razina interkulturalne osjetljivosti s obzirom na veći broj putovanja potvrđuje gore navedene konstatacije. Ipak, činjenica je i da putovanje uglavnom nije iskustvo koje se može dogoditi „stjecajem okolnosti“. Putovanja mogu biti značajan financijski trošak, posebice u populaciji koja još uvijek nije radno aktivna. Iz tog se razloga manji broj putovanja, a samim time i niža razina interkulturalne osjetljivosti onih koji su manje putovali, posebice uzme li se u obzir i vrlo visoka razina interkulturalne osjetljivosti ovih studenata, pripisuje izostanku vanjske potpore (poput financija), a ne slabijom željom za upoznavanjem drugih kultura.

S obzirom na to da je interkulturalna osjetljivost jedna od dimenzija interkulturalne komunikacijske kompetencije, *poznavanje stranih jezika* neizostavan je čimbenik u ispitivanjima odnosa multikulturalnih iskustva i interkulturalne osjetljivosti. Većina konzultiranih relevantnih istraživanja tog suodnosa upućuju na važnost poznavanja stranih jezika za razvoj interkulturalne osjetljivosti. Iz tog su razloga rezultati ovog istraživanja, koji govore o postojanju statistički značajne razlike u izraženosti interkulturalne osjetljivosti među ispitanim studentima s obzirom na broj stranih jezika kojima se služe, očekivani. Budući da se radi o studentskoj populaciji pretpostavilo se da svi govore najmanje jedan strani jezik, a rezultati su pokazali i da poznavanje većeg broja stranih jezika upućuje na višu razinu interkulturalne osjetljivosti. Treba napomenuti i da istraživači uglavnom smatraju da su razlike

mного značajnije između onih koji ne govore strane jezike i onih koji govore, nego što su to s obzirom na broj stranih jezika koje ispitanici govore.

Budući da poznavanje nekog jezika ne obuhvaća samo njegovu sintaksu i semantiku, nego i pragmatičnu razinu, takvo posredno multikulturalno iskustvo temelj je za mnoga neposredna. Naime, poznavanje jezika omogućuje dublji uvid u neku kulturu, ali i lakše sporazumijevanje i ostvarivanje kontakata te sklapanje prijateljstava. Uz to, poznavanje jezika olakšava i uživanje u medijima i umjetnosti određene kulture čime se, između ostaloga, otvara prostor za razvoj senzibiliteta prema kulturnim različitostima, jednog od temeljnih pretpostavki razvoja interkulturalne osjetljivosti.

Kontakti, poznanstva, prijateljstva te školovanje s pripadnicima različitih kultura isprepleteni su odnosi koji se vrlo često proučavaju u kontekstu multikulturalnih iskustava i njihovog odnosa s interkulturalnom osjetljivošću i srodnim konstruktima. Rezultati prethodnih istraživanja uglavnom prepoznaju kontakte, poznanstva, prijateljstva te školovanje s pripadnicima različitih kultura kao vrlo bitna multikulturalna iskustva za razinu interkulturalne osjetljivosti. Stoga su takvi nalazi bili očekivani i u ovom istraživanju. Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti između onih studenata koji su bili u kontaktu, školovali se, poznaju ili su prijatelji s pripadnicima različitih kultura i onih koji takvih iskustava nemaju. Štoviše, u slučaju prijateljstva i poznanstva s pripadnicima različitih kultura, statistički značajna razlika u izraženosti interkulturalne osjetljivosti pokazala se i s obzirom na broj prijatelja i/ili poznanika. Prema tome, s porastom broja takvih prijatelja/poznanika raste i razina interkulturalne osjetljivosti.

Za očekivati je da u međukulturalnim odnosima, posebice kada je riječ o prijateljstvu, dolazi do razmjene kultura i svjesnog ili nesvjesnog prihvaćanja kulturnih razlika te, posljedično, uvažavanja i poštivanja kulturnih razlika kao temelja za razvoj interkulturalne osjetljivosti. Dakako, u odnosima pripadnika različitih kultura uvijek postoji i „opasnost“ od nerazumijevanja pa i sukoba. U tom se kontekstu pokazalo i da prijateljstvo pozitivnije djeluje na razinu interkulturalne osjetljivosti od poznanstva s pripadnicima drugih kultura. Naime, centralne vrijednosti na *Skali interkulturalne osjetljivosti* u slučajevima prijateljstva s dva do tri te četiri i više pripadnika različite kulture više su nego što je to slučaj u istim kategorijama s obzirom na poznanstva. Rezultati ovog istraživanja upućuju na jednake zaključke kao i rezultati prethodnih. Uspostavljanjem, razvijanjem i održavanjem određenih kontakata s

pripadnicima drugih kultura, bilo da se radi o poznanstvu ili prijateljstvu, postavljaju se temelji za razvoj interkulturalne osjetljivosti, a posljedično i razvoj interkulturalne kompetencije.

Interkulturalna komunikacijska kompetencija uključuje i *znanja o određenim kulturama*, ali i poznavanje koncepata koji se odnose na kulturne različitosti. Iako je riječ o kognitivnoj dimenziji ove kompetencije, nesumnjivo je da su sve dimenzije međusobno povezane. U prilog povezanosti znanja i osjećaja idu i rezultati ovog istraživanja. Naime, pokazalo se da studenti koji su slušali više kolegija/predmeta koji tematiziraju interkulturalizam iskazuju i višu razinu interkulturalne osjetljivosti. Ovakve rezultate podupiru i prethodna relevantna istraživanja te su stoga i očekivani.

Pretpostavlja se da postojanje razvijene osjetljivosti za kulturne razlike potiče interes za druge kulture, odnosno za dodatno stjecanje znanja o drugim kulturama i njihovim različitostima i sličnostima spram vlastite. Cjelokupni proces stjecanja interkulturalne komunikacijske kompetencije, uključujući i ponašanja, nije linearan put u kojem se razvija dimenzija po dimenzija. Ovdje se radi o procesu u kojem se razvijanjem jedne dimenzije nužno razvijaju i druge dvije te samim time razvoj svake dimenzije utječe na ostale. S obzirom na to da se polazi od stava da je razvoj interkulturalne osjetljivosti u suodnosu sa stalnim stjecanjem novih i dodatnih znanja te kontinuiranim usavršavanjem vlastitog ponašanja ne bi li kontakt s pojedincima drugih kultura bio što učinkovitiji, pretpostavlja se i postojanje transmisije među dimenzijama interkulturalne kompetencije. Pretpostavka je da će razvijena interkulturalna osjetljivost voditi ka većem interesu, odnosno želji za stjecanjem dodatnih znanja o drugim kulturama, ali i vještinama koje će omogućiti što učinkovitija ponašanja ne bi li se u interakciji s pripadnicima drugih kultura ostvario što pozitivniji odnos.

Često se pretpostavlja da je *život i/ili boravak u kulturno različitoj zajednici* jedan od najučinkovitijih načina razvoja interkulturalne osjetljivosti. Očekivano te u skladu s rezultatima prethodnih relevantnih istraživanja, u ovom se istraživanju pokazalo da postoji statistički značajna razlika u razini interkulturalne osjetljivosti među onim studentima koji imaju iskustvo života i/ili boravka u različitoj kulturnoj zajednici i onih koji to iskustvo nemaju. Pokazalo se i da ne postoje statistički značajne razlike u izraženosti interkulturalne osjetljivosti među ispitanicima s obzirom na broj različitih kultura u kojima su živjeli i/ili boravili ili trajanje tog boravka. Ipak, bez obzira na to što nisu utvrđene statistički značajne razlike, izraženost

interkulturalne osjetljivosti nesumnjivo je viša kod onih studenata koji su živjeli u više kulturno različitih zajednica i kroz duži period.

Bitno je napomenuti i da se život ili boravak u različitoj kulturi razlikuje od turističkih putovanja. Naime, turističkim putovanjima uglavnom se dobiva kratkotrajan i površinski uvid u kulturu nekog društva te često mogu stvoriti idealiziranu sliku te kulture. Određen period života u različitoj kulturi omogućuje i dublji uvid u kulturu te bolje razumijevanje mehanizama na kojima ta kultura počiva. Dakako, to ne mora osigurati razvoj interkulturalne osjetljivosti, no pretpostavlja se da će duža izravna izloženost pojedinca drugoj kulturi, što život u određenoj kulturi svakako jest, proširiti njegova znanja, razviti senzibilitet za tu kulturu te ga naučiti obrascima ponašanja specifičnima za tu kulturu. Sve navedeno dimenzije su kroz koje se razvija interkulturalna komunikacijska kompetencija.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su tendenciju iskazivanja razvijenije interkulturalne osjetljivosti onih studenata koji češće *užívaju u medijima i umjetnosti iz drugih kultura* te statistički značajno višu razinu interkulturalne osjetljivosti onih koji to čine svakodnevno od onih koji to čine rjeđe. No, relevantna istraživanja tog odnosa nisu uvijek u skladu s ovim rezultatima ili se pokazuje, posebice u onim istraživanjima koja ekspliciraju svaki vid medija i umjetnosti, da uživanje u nekim medijima i umjetnosti može doprinijeti statistički značajnoj razlici, dok u drugima to nije slučaj.

Ispitivanje ovakvih multikulturalnih iskustava vrlo je zahtjevno. Postoje brojni subjektivni, ali i objektivni razlozi zbog kojih se pitanja o uživanju u medijima i umjetnosti mogu pogrešno protumačiti. Primjerice, ispitivanjem „uživanja“ pretpostavio se kritički odnos prema tim medijima i umjetnosti, no uživanje za neke ispitanike može označavati i konzumeristički odnos spram toga. Pretpostavlja se da je za razvoj interkulturalne osjetljivosti, bez obzira što se istraživanjem pokazalo da čestina uživanja čini statistički značajnu razliku među studentima, mnogo bitniji pristup medijima i umjetnosti, nego njegova čestina. U tom kontekstu treba razlučiti i što se podrazumijeva kao medij i umjetnost. Postoji mogućnost razlike u shvaćanju *medija* među pojedincima. Za neke ono može označavati društvene mreže, dok drugi pod tim podrazumijevaju glazbene *streaming* servise ili pak televizijski program. Jednako tako, neki pod umjetnošću mogu podrazumijevati samo *umjetnost* izloženu u galerijama i muzejima ili prikazanu u kazalištu, dok kod drugih ona može obuhvaćati mnogo šire značenje, od ulične umjetnosti, plesa pa sve do digitalne umjetnosti poput nezamjenjivih

tokena (*NFT*) kao kriptografski zaštićene digitalne imovine koja ima umjetničku vrijednost. Razlike u shvaćanjima medija i umjetnosti mogu biti brojne, što dodatno otežava ispitivanje takvog multikulturalnog iskustva, a slično je i s iskustvom praćenja vijesti o događajima iz drugih kultura.

Ovim se, kao i brojnim drugim relevantnim istraživanjima, pokazalo da studenti koji svakodnevno prate *vijesti o događajima izvan Hrvatske* iskazuju višu razinu interkulturalne osjetljivosti od onih koji to čine rjeđe. Budući da sva konzultirana istraživanja upućuju na povezanost praćenja vijesti o događajima izvan zemlje i izraženosti interkulturalne osjetljivosti, ovakvi su nalazi bili očekivani.

Bez obzira na viši stupanj interkulturalne osjetljivosti studenata koji češće prate vijesti o događajima izvan Republike Hrvatske, kod ispitivanja ovog multikulturalnog iskustva postoje brojni izazovi. Naime, vijesti iz drugih zemalja daju dodatnu dimenziju multikulturalnom iskustvu jer su uglavnom namijenjene pripadnicima tog društva. Takav uvid u neko društvo pruža mogućnosti stjecanja dubljeg uvida u njegovu kulturu, jer vijesti nisu promidžbeni spotovi koji bi prikazivali „lijepu stranu“ neke kulture, nego uglavnom prikazuju stvarna društvena kretanja. U kontekstu ovog istraživanja prilično je zabrinjavajuće da u globaliziranom svijetu u kojem dominiraju društvene mreže gotovo 10% ispitivanih studenata, budućih učitelja, navode da nikada ili jednom do dva puta godišnje prate vijesti o događanjima izvan Republike Hrvatske. No, treba naglasiti i da ne shvaćaju svi pojam vijesti na jednak način. Za nekoga vijesti mogu biti razni oblici dnevnog izvještavanja (televizijski, radijski ili novinski) te poruke i informacije koje dobiva putem društvenih mreža, kolega, poznanika, članova obitelji, ne smatra vijestima. Posljedično, takvi pojedinci, ukoliko ne gledaju televiziju, ne čitaju novine i ne slušaju radio, što kod mladih i nije rijetkost, zaista ne smatraju da prate vijesti. Moguće je i da neki ispitanici pod terminom „vijesti“ smatraju informacije o političkim događajima u svijetu, dok, primjerice, događaje iz pop-kulture ne smatraju vijestima. Otvorena je i mogućnost da ispitanici zaista ne prate vijesti o događajima izvan Republike Hrvatske što ima, prema relevantnim istraživanjima, negativan utjecaj na razvoj interkulturalne osjetljivosti. Budući da nekritički pristup vijestima može imati i negativne implikacije, pretpostavlja se da je razlog statistički značajno nižoj razini interkulturalne osjetljivosti kod onih studenata koji takve vijesti prate jednom do dvaput godišnje, u usporedbi s onima koji to čine svakodnevno, rezultat upravo rjeđeg i manje kritičkog pristupa takvim vijestima.

U pogledu *volonterskog angažmana* ispitivanih studenata može se ustvrditi da, iako nije zanemariv, vrlo mali broj njih ima takvih iskustava, tek nešto više od 20%. No, istraživanjem je ustanovljeno da oni studenti koji su imali ili imaju iskustvo volonterskog angažmana u udrugama ili organizacijama u kojima je postojao kontakt s pripadnicima drugih kultura iskazuju statistički značajno višu razinu interkulturalne osjetljivosti od onih bez takvih iskustva. Istraživanja tog odnosa vrlo su rijetka, no postojeći rezultati govore u prilog postojanju razlike u izraženosti interkulturalne osjetljivosti među onima sa i onima bez takvog iskustva.

Volonterski angažman pretpostavlja već donekle razvijenu empatiju, koja je jedno od osnovnih polazišta razvoja interkulturalne osjetljivosti. Jednako tako, samo iskustvo volontiranja, posebice kada su uključeni pripadnici drugih kultura, vodi k višoj razini razumijevanja kulturnih razlika, ali i prihvaćanju istih. Također, s obzirom na to da ovaj angažman može biti vrlo stresan i emotivno intenzivan, volontiranjem se razvija i otpornost na (kulturni) šok, ali i uči regulaciji emocija. Uz to, često se koristi strani jezik te se razvija učinkovita komunikacija, a ostvaruju se i kontakti s pripadnicima drugih kultura koji su višestruko korisni za razvoj interkulturalne osjetljivosti, o čemu je već bilo govora. Sve navedeno čimbenici su koji pozitivno utječu na razvoj interkulturalne komunikacijske kompetencije kroz sve njezine dimenzije te stoga ne iznenađuje što ispitivani studenti koji volontiraju pokazuju i višu razinu interkulturalne osjetljivosti od kolega koji ne volontiraju.

Na koncu, posljednje ispitivano multikulturalno iskustvo odnosilo se na sudjelovanje na *učeničkim i studentskim razmjenama* i/ili Erasmus+ projektima. Većina konzultiranih istraživanja navodi da postoje statistički značajne razlike u korist onih koji imaju takvih iskustva u odnosu na one koji ga nemaju, a ovim je istraživanjem to također potvrđeno.

Sudjelovanjem na razmjenama ili projektima najčešće su obuhvaćena i brojna druga, već spomenuta, multikulturalna iskustva. Naime, na takvim razmjenama i projektima sudionici često govore nekim stranim jezikom, čime poboljšavaju svoje komunikacijske vještine, često se održavaju u inozemstvu, stupaju u kontakt s pripadnicima drugih kultura te postoji mogućnost i ostvarivanja dubljih odnosa poput prijateljstva s njima. Uz to, kada se radi o razmjenama, a u nekim slučajevima i projektima, na njima uče i obrazuju se s kolegama različitih kulturnih pripadnosti. Sva ta iskustva već su prethodno navedena kao važni čimbenici u razvoju interkulturalne osjetljivosti te su stoga ovi rezultati bili očekivani.

Pri provjeri povezanosti stavova studenata o zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti i njihove interkulturalne osjetljivosti, očekivana je pozitivna povezanost, na što su upućivali i druga relevantna istraživanja te se ta pretpostavka pokazala utemeljenom.

Uzmu li se u obzir sve dimenzije koje čine interkulturalnu osjetljivost te kojima se, na koncu, i mjeri izraženost interkulturalne osjetljivosti, nameće se zaključak da će viši stupanj interkulturalne osjetljivosti biti povezan i s pozitivnijim stavovima o zajedničkom školovanju djece različite kulturne pripadnosti. Naime, pretpostavlja se da će budući učitelji koji iskazuju pozitivan stav prema kulturnoj različitosti u svojim svakodnevnim životima iskazivati jednak stav i u svojoj učionici.

Ovim se istraživanjem pokazalo da studenti učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj imaju iznadprosječno razvijenu interkulturalnu osjetljivost, pozitivne stavove prema zajedničkom školovanju učenika različitih kultura te da je razina interkulturalne osjetljivosti pozitivno povezana sa stavovima prema zajedničkom školovanju. Pokazalo se i da uglavnom posjeduju zadovoljavajuću razinu multikulturalnih iskustava te da brojnost gotovo svih tih iskustva pozitivno utječe na razinu interkulturalne osjetljivosti. Na koncu, pokazalo se i da postoje sociodemografske karakteristike ispitivanih studenata koje mogu doprinijeti razini interkulturalne osjetljivosti.

Polazeći od stava da se odgojno-obrazovne, a samim time i društvene promjene prije svega moraju dogoditi u sustavu visokog obrazovanja, što se posebice odnosi na učiteljske i odgojiteljske studije te studije pedagogije, rezultati ovog i ovakvih istraživanja mogu doprinijeti razvoju i unaprjeđenju odgojno-obrazovnog sustava, ali i društva u cjelini. S jedne strane predstavljaju znanstveni doprinos tematici interkulturalnog odgoja i obrazovanja s naglaskom na studente učiteljskih studija, dok istovremeno pružaju dublji uvid u izraženost interkulturalne osjetljivosti te njezine povezanosti sa sociodemografskim čimbenicima i multikulturalnim iskustvom ove populacije.

S obzirom na to da je ovo prvo istraživanje među studentima učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj koje je obuhvatilo sve studije, postavljene su osnove za daljnja istraživanja ove populacije, ali i studija na kojima se obrazuju budući učitelji. Uz to, ovim je istraživanjem i validirana *Skala interkulturalne osjetljivosti* na uzorku studenata učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj.

U praktičnom smislu rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti u svrhu dorade postojećih programa obrazovanja učitelja. Doprinos ovog istraživanja za pedagošku praksu očituje se i u analizi zastupljenosti interkulturalnih kolegija na razini visokog obrazovanja, konkretno učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj. Iako su očita nastojanja da se interkulturalni sadržaji približe studentima učiteljskih studija, još uvijek se uglavnom radi o prilično malom broju kolegija koji se eksplicitno bave interkulturalizmom. U tom bi smislu učiteljski studiji trebali uložiti dodatan napor, kako uvođenjem kolegija koji se izravno odnose na interkulturalni odgoj i obrazovanje tako i implementacijom interkulturalnih tema u ostale kolegije.

S obzirom na utvrđene razlike u interkulturalnoj osjetljivosti s obzirom na brojnost (gotovo) svih multikulturalnih iskustava studenata, ukazano je i na prostore za napredak u kojima i učiteljski studiji mogu doprinijeti razvoju interkulturalne osjetljivosti svojih studenata. Dodatno poticanje studenata na učenje stranih jezika, sudjelovanje na studentskim razmjenama i projektima te volontiranje, uključivanjem u međunarodne projekte u kojima će imati priliku upoznati pripadnike drugih kultura ili pak proširivanjem izvedbenih programa pojedinih kolegija na teme koje se bave interkulturalizmom, samo su neke od mogućnosti koje učiteljski studiji mogu koristiti ne bi li njihovi studenti u što većoj mjeri razvili interkulturalnu osjetljivost. Također, rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti i pri planiranju i programiranju odgoja i obrazovanja na osnovnoškolskoj i srednjoškolskim razinama što se ponajviše odnosi na iskustvo školovanja s pripadnicima drugih kultura, učeničke razmjene te dodatnu mogućnost učenja stranih jezika u okviru redovnog odgoja i obrazovanja. Jednako tako, iako su sociodemografski čimbenici prilično stalne i nepromjenjive varijable, rezultati ovog istraživanja mogu ukazati odgojno-obrazovnim stručnjacima na potrebu ulaganja većeg napora u kontekstu interkulturalnosti na spomenutim odgojno-obrazovnim razinama. Primjerice, stavljanje dodatnog fokusa na razvijanje empatije i uključivosti muških učenika, pojačan rad s učenicima u određenim regijama Republike Hrvatske, dodatan fokus na učenike s obzirom na veličinu mjesta u kojem žive, ali i pojačan rad s roditeljima. Na koncu, treba imati na umu i da odgovornost za razvoj interkulturalne osjetljivosti nije isključivo na učitelju, odnosno nastavniku. Naime, svaki čimbenik koji se pokazao bitnim za razvijenost interkulturalne osjetljivosti i sami studenti moraju imati želju i volju razvijati. Bez obzira na dostupnost ili promociju raznih multikulturalnih sadržaja i potencijalnih iskustava, nametanje ovih iskustava nije moguće ili pak može biti kontraproduktivno. Iz tog razloga ovo i ovakva istraživanja mogu

zainteresiranim studentima poslužiti kao smjernice za razvoj interkulturalne osjetljivosti. Primjerice, studenti kojima je stalo do razvoja vlastite interkulturalne osjetljivosti mogu dobiti precizniji uvid u multikulturalna iskustva koja će im pomoći razviti pozitivnije poglede na kulturne različitosti. U praktičnom smislu, iako ovim istraživanjem nisu obuhvaćena sva moguća multikulturalna iskustva, praćenje rezultata istraživanja može poslužiti i kao smjernica za razvoj onih multikulturalnih iskustava koja su kod svakog pojedinog studenta slabije zastupljena.

Buduća istraživanja interkulturalne osjetljivosti mogla bi u obzir uzeti i druge sociodemografske pokazatelje studenata, poput političkog i religijskog samoopredjeljenja, nacionalnosti, pripadnosti manjinskoj kulturi, vrste četverogodišnje srednje škole, stavova prema turizmu ili procjene odgojnih stilova roditelja. U okviru multikulturalnih iskustava mogle bi se ispitati potencijalne razlike s obzirom na različite oblike umjetnosti u kojima studenti uživaju. Na koncu, u ispitivanje interkulturalne osjetljivosti mogle bi se uključiti i neke druge skale, poput *DMIS* (Bennett, 1986), kojima bi se razina interkulturalne osjetljivosti pozicionirala između etnocentrizma i etnorelativizma, ali i kvalitativne istraživačke metode (poput intervjua), kojima bi se dobio dublji uvid u izraženost interkulturalne osjetljivosti. Na to upozorava i Deardorff (2011) kada tvrdi da nije za očekivati da se ovako kompleksni konstrukti mogu detaljno istražiti jednim ili čak i nekolicinom mjernih instrumenta bez obzira koliko oni bili dobro razvijeni, bilo da se radi o ispitivanju interkulturalne osjetljivosti ili pak o ispitivanju svih elemenata interkulturalne kompetencije. Također, moglo bi se uključiti i neke druge koncepte, poput aktivnosti studenata u njihovom slobodnom vremenu, njihove emocionalne inteligencije, opće komunikacijske kompetencije, crta ličnosti, socio-dominantne orijentacije i slično, a koji mogu dati dublji uvid u čimbenike bitne za razvoj interkulturalne osjetljivosti. S obzirom na to da je razvijanje interkulturalne osjetljivosti proces, detaljnija i obuhvatnija ispitivanja čimbenika koji utječu na taj razvoj mogu doprinijeti i konkretnijem planiranju i programiranju nastavnih metoda i sadržaja kojima će učinkovitije poticati razvoj interkulturalne osjetljivosti na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava, ali i kao dodatne smjernice samim studentima za unaprjeđenje vlastitog odnosa prema kulturnim različitostima.

POPIS KORIŠTENE LITERATURE

- Abu-Laban, Y. i Gabriel, C. (2002). *Selling Diversity: Immigration, Multiculturalism, Employment Equity and Globalization*. Peterborough, Ontario: Broadway Press. DOI: 10.3138/9781442602274
- AFS. (1984). *Orientation Handbook*. Vol. 4. New York: AFS Intercultural Programs Inc.
- Akça, F., Ulutas, E. i Yabancı, C. (2018). Investigation of Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Locus of Control and Intercultural Sensitivities from the Perspective of Individual Differences. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 219–232. DOI: 10.5539/jel.v7n3p219
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley Publishing.
- Allwood, J. (1985). Intercultural Communication. English translation of: "Tvärkulturell kommunikation" (1985). U: J. Allwood (Ur.), *Tvärkulturell kommunikation, Papers in Anthropological Linguistics 12*, University of Göteborg, Dept of Linguistics. https://www.academia.edu/3956907/Intercultural_communication
- Almodóvar Antequera, J. M. (2016). *Assessment of the Intercultural Competence in Primary Education: A comparative view between CLIL and non-CLIL contexts*. Diplomski rad. Španjolska: Sveučilište u Cordobi.
- Altan, M. Z. (2018). Intercultural Sensitivity: A Study of Pre-service English Language Teachers. *Journal of Intercultural Communication*, 46, 1–15.
- Altshuler, L., Sussman, N. M. i Kachur, E. (2003). Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 387–401. DOI:10.1016/S0147-1767(03)00029-4
- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J. i Hubbard, A. C. (2006). Short-Term Study Abroad and Intercultural Sensitivity - A Pilot Study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457–469. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2005.10.004
- Apple, M. (1982). *Education and power*. London, UK: Routledge. DOI: 10.4324/9780203143124

- Araújo, S. I. P. (2010). *Intercultural English competence for citizenship*. Magistarski rad. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Arcagok, S. i Yılmaz, C. (2020). Intercultural sensitivities: A mixed methods study with pre-service EFL teachers in Turkey. *Issues in Educational Research*, 30(1), 1–18.
- Aslantaş, S. (2019). The Effect of Intercultural Education on the Ethnocentrism Levels of Prospective Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 319–326. DOI: 10.26822/iejee.2019450790
- Avery, D. R. i Thomas, K. M. (2004). Blending content and contact: The role of diversity curriculum and campus heterogeneity in fostering diversity management competency. *Academy Management of Learning*, 3, 380–396. DOI: 10.5465/AMLE.2004.15112544
- Bailey, A. i Russell, K. (2010). Predictors of interpersonal growth in volunteer tourism: A latent curve approach. *Leisure Sciences*, 32, 352–368. DOI:10.1080/01490400.2010.488598
- Bailey, A. i Russell, K. (2012). Volunteer tourism: Powerful programs or predisposed participants?. *Journal of Hospitality & Tourism Management*, 19(1), 123–132. DOI:10.1017/jht.2012.14
- Banks, J. A. (1988). *Multiethnic education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *Phi Delta Kappan*, 75(1), 22–28.
- Banks, J. A. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Banks, J. A. (1999). *An introduction to multicultural education* (2nd. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2003). *Teaching for Multicultural Literacy, Global Citizenship, and Social Justice*. The 2003 Charles Fowler Colloquium on Innovation in Arts Education. University of Maryland: College Park.
- Banks, J. A. (2013). *An Introduction to Multicultural Education* (5th Ed.). Boston: Pearson.
- Banks, J. A. i Banks C. A. M. (Ur.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. (7th ed.). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, Inc.

- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Jordan Irvine, J., Nieto, S., Ward Schofield, J. i Stephan, W.G. (2001). *Diversity within Unity. Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society*. University of Washington, Seattle: Center for Multicultural Education. DOI: 10.1177/003172170108300309
- Baños, R. V. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: A study of educational necessities in Catalonia. *Intercultural Communication Studies XV*(2), 16–22.
- Baranović, B. i Ilišin, V. (2004). Mladi i ljudska prava u Hrvatskoj. *Sociologija sela*, 42, 165/166(3/4), 339–361.
- Barna, L. M. (1998). Stumbling Blocks in Intercultural Communication. U: M. J. Bennett (Ur.), *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selecting Readings*, 337–346. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Barnhart, R. K. (1988). *The Barnhart dictionary of etymology*. Bronx, NY: H.W. Wilson Co.
- Barron, P. i Dasli, M. (2010). Towards an Understanding of Integration amongst Hospitality and Tourism Students using Bennett’s Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 9(2), 77–88. DOI: 10.3794/johlste.92.311
- Bartulović, M. i Kušević, B. (2017). *Što je interkulturalno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Bastami, A. (2013). To be or not to be, that is the question: Should culture be taught simultaneously during L2 teaching classes or not?. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 152–168. DOI:10.5296/jse.v3i2.2873
- Bećirović, S., Brdarević Čeljo, A. i Zavrl, I. (2019). Research into intercultural effectiveness in a multicultural educational milieu in Bosnia and Herzegovina. *Economic Research*, 32(1), 1336–1351. DOI: 10.1080/1331677X.2019.1629329
- Bedeković, V. (2010). *Interkulturalni aspekti menadžmenta*. Virovitica: Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici.
- Bedeković, V. (2011). *Interkulturalne kompetencije nastavnika*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Bedeković, V. (2012). Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u kontekstu provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik. Časopis za pedagoška i stručna pitanja*, 61(3), 305–324.
- Begić, A. (2017). *Interkulturalni odgoj u nastavi glazbe općeobrazovnih škola*. Doktorska disertacija. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Bekiroğlu, O., i Balçı, S. (2014). Looking for the clues of sensitivity of intercultural communication: A survey on the sample of communication faculty students. *Selçuk University Journal of Studies in Turcology*, 35, 429–458.
- Bennett, J. M. i Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. U: D. Landis, J. M. Bennett, M. J. Bennett (Ur.), *Handbook of intercultural training*, 147–165, London: SAGE. DOI: 10.4135/9781452231129.N6
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations*, 10(2), 179–196. DOI: 10.1016/0147-1767(86)90005-2
- Bennett, M. J. (1993a). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. U: R. M. Paige (Ur.), *Education for the intercultural experience (2nd ed.)*, 109–135, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1993b). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. U: R. M. Paige (Ur.), *Education for the intercultural experience (2nd ed.)*, 21–71, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. U: J. Wurzel, (Ur.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education (2nd ed.)*. 62–77. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. J. (2009). Supplement 2: Best practice for intercultural learning in international educational exchange. *Intercultural education*, 20(S1-2), 1–13. DOI: 10.1080/14675980903370763
- Bennett, M. J. (2011a). *A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. The Intercultural Development Research Institute

http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/47/FILE_Documento_Bennett_DMIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf

Bennett, M. J. (2011b). Developing Intercultural Competence for International Education Faculty and Staff. *Leaders in International Higher Education*, 3–12. San Francisco: 2011 AIEA Conference Workshop.

Bennett, M. J. (2013a). Entry. U: C. E. Cortes (Ur.), *Multicultural America: A multimedia encyclopedia*. New York: SAGE. https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/Encyclopedia_entries.pdf

Bennett, M. J. (2013b). *The Ravages of Reification: Considering the Iceberg and Cultural Intelligence, Towards De-reifying Intercultural Competence*. Keynote Presentation for FILE IV, Colle Vald'Elza. http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/77/FILE_Documento_Intercultura_Reification.pdf

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. DOI: 10.1016/0147-1767(92)90031-O

Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu“. (2011). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Bochner, S. (1986). Coping with unfamiliar cultures: Adjustment or culture learning? *Australian Journal of Psychology*, 38(3), 347-358.

Bosuwon, T. (2017). Social Intelligence and Communication Competence- Predictors of Students' Intercultural Sensitivity. *English Language Teaching*, 10(2), 136–149. DOI: 10.5539/elt.v10n2p136

Bovee, C. L. i Thill, J. V. (2013). *Suvremena poslovna komunikacija*. Zagreb: Mate d.o.o.

Bowman, N. A. (2010). College diversity experience and cognitive development: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 8, 4–33. DOI:10.3102/0034654309352495

Bradford, L., Allen, M. i Beisser, K. R. (2000). Meta-analysis of intercultural communication competence research. *World Communication*, 29(1), 28–51.

- Brody, J. (2003). A linguistic anthropological perspective on language and culture in the second language. U: D. L. Lange i R. M. Paige (Ur.), *Culture at the core: Perspectives on culture in second language learning*, 37–52. Greenwich, CT: Information Age.
- Buterin Mičić, M. i Miličević, A. (2018). *Školska integracija iz perspektive učenika – primjer grada Vukovara*. U: S. Zrilić (Ur.), *Identitet i različitost u odgoju i obrazovanju*, 307–319. Zadar: Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru.
- Buterin, M. (2011). Promicanje interkulturalizma u školskom okruženju. *Acta Iadertina*, 8, 1-9.
- Buterin, M. (2013). *Interkulturalna osjetljivost učenika srednjih škola*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Buterin, M. i Jagić, S. (2013a). Školovanje i kulturni pluralizam – stavovi srednjoškolskih učenika. *Školski vjesnik*, 62(2–3), 175–190.
- Buterin, M. i Jagić, S. (2013b). Razvoj interkulturalne kompetencije u kontekstu kurikulumskih promjena. *Acta Iadertina*, 10, 1-10.
- Buterin, M. i Jagić, S. (2013c). Attitudes Of Croatian High School Students To Minority Groups. *Informatologia*, 46(4), 322-332.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. i Fleming, M., (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B. i Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Caruana, V. i Spurling, N. (2007). *The internationalisation of UK higher education: A review of selected material. Project report*.
https://www.researchgate.net/publication/225083698_The_Internationalisation_of_UK_Higher_Education_A_Review_of_Selected_Material
- Chang, M. J. (2005). Reconsidering the diversity rationale. *Liberal Education*, 90(1), 6–14.

- Chen, G. M. (2010). The Impact of Intercultural Sensitivity on Ethnocentrism and Intercultural Communication Apprehension. *Intercultural Communication Studies*, XIX(1), 1–9.
- Chen, G. M. (2014). Intercultural communication competence: Summary of 30-year research and directions for future study. U: X. Dai i G. M. Chen (Ur.), *Intercultural communication competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions*, 14–41. Newcastle, UK: Cambridge Scholars.
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. U: B. R. Burleson i A. W. Kunkel (Ur.), *Communication Yearbook*, 19(1), 353–383, Thousand Oaks, CA: SAGE. DOI: 10.1080/23808985.1996.11678935
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 3(1), 1–16.
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Boston: Allyn & Bacon.
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (1999). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27–54.
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 3-14. https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs
- Cheng, L. R. L. (1996). Enhancing communication: Toward optimal language learning for limited English proficient students. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27(4), 347–354. DOI: 10.1044/0161-1461.2704.347
- Ching, G.S., Chao, P.-C., Kuo, Y.-S. i Roberts, A. (2021). Effects of Cognitive Knowledge and Intercultural Behavioral Skills on Cultural Stereotypes and Intercultural Affect: A Case of Elementary Students' Perspective on Islam. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 1–21. DOI: 10.3390/ijerph182413102
- Chocce, J. (2014). Factors Favoring Intercultural Sensitivity. *International Journal of Innovative Research in Information Security*, 1(6), 5–11.

- Çiftçi, E. Y. i Gürbüz, N. (2019). Intercultural Sensitivity Orientations Prior to Short-Term Study Abroad: A qualitative study on prospective English language teachers. *The Qualitative Report*, 24(6), 1319–1337. DOI: 10.46743/2160-3715/2019.3875
- Çiloğlan, F. i Bardakçı, M. (2019). The Relationship between Intercultural Sensitivity and English Language Achievement. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1204–1214. DOI: 10.17263/jlls.631563
- Cole, M. i Scribner, S. (1974). *Culture and thought*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245–257. DOI: 10.1080/14675980600840274
- Council of Europe. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Crane, D. (1994). Introduction: the challenge of the sociology of culture to sociology as a discipline, U: D. Crane (Ur.), *The Sociology of Culture*. Oxford: Blackwell
- Cross, T., Bazron, B., Dennis, K. i Isaacs, M.R. (1989). *Towards a culturally competent system of care (Vol. 1)*. Washington, DC: Georgetown University (Child Development Program, Child and Adolescent Service System Program).
- Čačić-Kumpes, J. (1999). Kultura, etničnost i obrazovanje: naznake o interakciji i perspektivi. U: J. Čačić-Kumpes (Ur.), *Kultura, etničnost, identitet*, 139–152. Zagreb: Institut za migracije i narodnosti, Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.
- Čačić-Kumpes, J. (2004). Politike reguliranja kulturne i etničke različitosti: o pojmovima i njihovoj upotrebi. *Migracijske i etničke teme*, 2(2–3), 143–159.
- Čačić-Kumpes, J. i Kumpes, J. (2005). Etničke manjine: elementi definiranja i hijerarhizacija prava na razliku. *Migracijske i etničke teme*, 21(3), 173–186.
- Čačić-Kumpes, J., Gregurović, M. i Kumpes, J. (2014). Generacijske razlike u odnosu prema etničkoj različitosti: stavovi hrvatskih srednjoškolaca i njihovih roditelja. *Revija za sociologiju*, 44, 235–285. DOI: 10.5613/rzs.44.3.2
- Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2007). Separate schools – divided community: The role of school in post-war social reconstruction. *Review of Psychology*, 14(2), 93–108.

- Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2008a). Sklonost međuetničkoj diskriminaciji u djece i međuetnički stavovi i ponašanja njihovih roditelja: promjene tijekom vremena u podijeljenoj zajednici. *Ljetopis Socijalnog Rada*, 15 (3), 377–400.
- Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2008b). Stavovi učenika, roditelja i nastavnika prema školovanju: što se promijenilo tijekom šest godina u Vukovaru? *Migracijske i etničke teme*, 24(3), 189–216.
- Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2012a). Što određuje međuetničke stavove adolescenata u podijeljenoj zajednici?. *Društvena istraživanja*, 21(4), 901–921. DOI: 10.5559/di.21.4.05
- Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2012b). *Škola kao prostor socijalne integracije djece i mladih u Vukovaru*. Zagreb: Friedrich Ebert Stiftung.
- Čorkalo Biruški, D., Pehar, L., Jelić, M., Pavin Ivanec, T. i Tomašić Humer, J. (2020). Obrazovni izbori i stavovi prema multikulturalizmu i asimilacionizmu većine i manjine u četiri hrvatske višetničke zajednice. *Društvena istraživanja*, 29(1), 23–47. DOI: 10.5559/di.29.1.02
- Dahl, O. (1999). The meaning matrix: A model for the study of intercultural communication. U: T. Vestergaard (Ur.), *Language, culture and identity*, 59–70. Aalborg, Denmark: Aalborg University Press.
- Daniel, P. (1999). *Report of the visit to review the intercultural bilingual gender-sensitive curriculum*. Managua: URACCAN
- Davis, N. i Cho, M. O. (2005). Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation. *Interactive Educational Multimedia*, 10, 1–22.
- Davis, S. N. (2007). Gender ideology construction from adolescence to young adulthood. *Social Science Research*, 36, 1021–1041. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2006.08.001
- Davis, S. N. i Wills, J. B. (2010). Adolescent gender ideology socialization: Direct and moderating effect of fathers' beliefs. *Sociological Spectrum*, 3, 580–604. DOI: 10.1080/02732173.2010.496106

- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization at institutions of higher education in the United States*. Doktorska disertacija. USA: North Carolina State University.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. DOI: 10.1177/1028315306287002
- Deardorff, D. K. (2009). Exploring interculturally competent teaching in social sciences classrooms. *Enhancing Learning in the Social Sciences* 2(1), 1–18. DOI: 10.11120/elss.2009.02010002
- Deardorff, D. K. (2010). Intercultural Competence in Higher Education and Intercultural Dialogue. U: *Speaking across borders - The role of higher education in furthering intercultural dialogue*. 87–101. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing Intercultural Competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65–79. DOI: 10.1002/ir.381
- Del Villar, C. P. (2010). How savvy are we? Towards predicting intercultural sensitivity. *Human Communication*, 13(3), 197–215.
- Demir, A. i Demir, S. (2009). The assessment of erasmus program in terms of intercultural dialogue and interaction. A qualitative study with candidate teachers. *The Journal of International Social Research*, 2(9), 95–105.
- Demircioğlu, S. i Çakir C. (2016). Intercultural Competence of Students in International Baccalaureate World Schools in Turkey and Abroad. *International Education Studies*, 9(9), 1–14. DOI:10.5539/ies.v9n9p1
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. U: F. Dervin i E. Suomela-Salmi (Ur.), *New Approaches to Assessing Language and (Inter-)Cultural Competences in Higher Education*, 157–173. Bern: Peter Lang.
- Dervin, F. i Gross, Z. (2016). *Intercultural competence in education: Alternative approaches for different times*. London: Palgrave.

- Dobrota, S. i Vukić, M. (2021). Interkulturalna efikasnost i preferencije glazbi svijeta u kontekstu visokoškolskog obrazovanja. *Metodički ogledi*, 29(2), 247–262. DOI: 10.21464/mo.28.2.3
- Domović, V., Godler, Z. i Previšić, V. (2004). Srednjoškolci i kultura demokracije. *Pedagoška istraživanja*, 1(1), 67–88.
- Dragojević, S. (1999). Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam, plurikulturalizam: suprotstavljeni ili nadopunjujući koncepti. U: J. Čačić-Kumpes (Ur.), *Kultura, etničnost, identitet*, 77–88. Zagreb: Institucije za migracije i narodnosti.
- Drandić, D. (2013). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U: K. Posavec i M. Sablić (Ur.), *Pedagogija i kultura - Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojem znanosti o odgoju*, 73–82. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Drandić, D. (2016a). Intercultural Sensitivity of Teachers. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje - Croatian Journal of Education*. 18(3), 837–857. DOI: 10.15516/cje.v18i3.1751
- Drandić, D. (2016b). Rezultati istraživanja interkulturalne osjetljivosti kod studenata. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LXII(2), 133–143.
- Eagleton, T. (2017). *Kultura*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Edwards, J. R. (2009). *Language and Identity*. Cambridge University Press.
- El Sayed, V., Teyssier, J., Denoux, P. i Costa-Fernandez, E. (2020). Interculturation and intercultural sensitivity: Implementation of the major concepts for a better management of cultural otherness. *Hellenic Journal of Psychology*, 17, 139–158.
- Engberg, M. E. (2007). Educating the workforce for the 21st century: A cross-disciplinary analysis of the impact of the undergraduate experience on students' development of a pluralistic orientation. *Research in Higher Education*, 48, 283–294. DOI:10.1007/s11162-006-2967-0
- Engle, L. i Engle, J. (2004). Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 1, 219–236. DOI: 10.36366/frontiers.v10i1.142

- Erdogan, I. i Okumuslar, M. (2020). Intercultural Sensitivity and Ethnocentrism Levels of Theology Students in a Turkish University Sample. *Religions*, 11(237), 1–19. DOI:10.3390/rel11050237
- Fan, P. L. i Marini, M. M. (2000). Influences on gender-role attitudes during the transition to adulthood. *Social Science Research*, 29, 258–283. DOI: 10.1006/ssre.1999.0669
- Fantini, A. E. (1991). Becoming better global citizens: The promise of intercultural competence. *Adult Learning*, 5(2), 15–19. DOI: 0.1177/104515959100200507
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. U: D. K. Deardorff (Ur.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, 456–477. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Fantini, A. i Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications. Paper 1. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- Fennes, H. i Hapgood, K. (1997). *Intercultural Learning in the Classroom: Crossing Borders*. Vienna: Intercultural Centre.
- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., Möllenberg, A. i Chen, G. M. (2005). An examination of Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in Germany and United States. *Intercultural Communication Studies*, 14, 53–64.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press
- Gallagher, T. (2004). *Education i divided society*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Genç, G. i Boynukara, E. (2017). Pre-Service EFL Teachers' Social Intelligence and Intercultural Sensitivity. *International Journal of Language and Linguistics*, 4(4), 232–239.
- Gojević, A. (2018). *Interkulturalna osjetljivost studenata nastavničkih studija*. Diplomski rad. Rijeka: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci.

- Gómez-Rodríguez, L. F. (2018). EFL Learners' Intercultural Competence Development Through International News. *Gist Education and Learning Research Journal*, 16, 185–208. DOI: 10.26817/16925777.431
- Goodear, L. (2001). *Cultural diversity and flexible learning*. Presentation of findings of the „2001 flexible learning leaders professional development activity“. https://asianvu.com/digital-library/elearning/flexible_leaders_worldwide_by_goodear.pdf
- Goroshit, M., Hen, M. i Kraus, E. (2013). Arab and Jewish Students' Attitudes towards Multiculturalism in Israel: The moderating role of ethnic identity. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(14), 303–310. DOI: 10.5901/mjss.2013.v4n14p303
- Gorski, P. C. (2008). What we're teaching teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318. DOI: 10.1016/j.tate.2008.07.008
- Gray, P. i Thomas, D. J. (2006). Critical reflections on culture in nursing. *Journal of Cultural Diversity*, 13(2), 76–82.
- Grgić, D. (2017). *Multikulturalni stavovi i socijalna distanca studenata Sveučilišta u Zadru prema manjinama*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Griswold, W. (2008). *Cultures and societies in a changing world*. (3rd. ed.). Pine Forge Press, CA: SAGE.
- Guarasci, R. i Cornwell, G. H. (1997). *Democratic education in an age of difference: Redefining citizenship in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gundara, J. S. i Portera, A. (2008.). *Theoretical reflections on intercultural education*. *Intercultural Education*, 19(6), 463–468. DOI: 10.1080/14675980802568244
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S. i Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330–366. DOI: 10.17763/haer.72.3.01151786u134n051
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1983). *Dance of life*. New York, NY: Doubleday.

- Hall, E. T. (1998). The power of hidden differences. U: M. J. Bennett (Ur.), *Basic concepts of intercultural communication*, 53–67. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Hammer, M. R. (2005). The intercultural conflict style inventory - A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches. *International journal of Intercultural relations*, 29, 675–695. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2005.08.010
- Hammer, M. R. i Bennet, M. J. (2001). *The intercultural development inventory (IDI) manual*. Portland: Intercultural Communication Institute.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. i Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443. DOI:10.1016/S0147-1767(03)00032-4
- Hanvey, R. G. (1976). *An Attainable Global Perspective*. New York: Global Perspectives in Education.
- Harris, P. R., Moran, R. T. i Moran, S. V. (2004). *Managing cultural differences: Global leadership strategies for the 21st century* (6th edition). New York: Elsevier.
- Hayes, B., McAllister, I. i Dowds, L. (2007). Integrated education, intergroup relation, and political identities in Northern Ireland. *Social Problems* 54(4), 454–482.
- Helmer, J. (2007). *Factors influencing the referral of English language learners within an international elementary school: A mixed methods approach*. Doktorska disertacija. USA: University of Minnesota.
- Hofstede, G., Hofstede i G. J., Minkov. M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. (3rd ed.). McGraw-Hill eBook.
- Hokanson, S. (2000). Foreign language immersion homestays: Maximizing the accommodation of cognitive styles. *Applied Language Learning*, 11, 239–264.
- House, J. (2007). What Is an ‘Intercultural Speaker’?. U: E. A. Soler i M. P. S. Jordà (Ur.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, 7–22. Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-5639-0_1
- Hrvatić, N. (1999). Nastavnik u multikulturalnom okruženju. U: M. Rosić (Ur.), *Nastavnik čimbenik kvalitete u odgoju I obrazovanju*, 368–374. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 241–254.
- Hrvatić, N. (2009). Interkulturalno obrazovanje: Novi razvoji. U: Peko, A., Mlinarević, V. (Ur.), *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*, 99-130. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, Nansen dijalog centar Osijek, Osijek. Gradska tiskara Osijek.
- Hrvatić, N. i Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 251–265
- Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelja. U: N. Babić (Ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, 221–230. Osijek: Učiteljski fakultet, Ukraine: Kherson State University Kherson.
- Hrvatić, N. i Sablić, M. (2008), Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikulumu. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 197–208.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C. i Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747–770. DOI: 10.1037/0012-1649.42.5.747
- Ivanković, I. (2017a). *Interkulturalne odrednice dvojezičnoga obrazovanja*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ivanković, I. (2017b). Poznavanje temeljnih odrednica interkulturalizma kod učenika polaznika dvojezičnih gimnazijskih programa i učenika polaznika redovitih gimnazija u Republici Hrvatskoj. *Školski vjesnik*, 66(3), 329–346.
- Jagić, S. (2002). *Interkulturalno-pedagoške promjene pod utjecajem turizma u slobodnom vremenu*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Jelić, M., Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2013.). Ideološki stavovi većinske grupe u dvije višetničke sredine. *Revija za socijalnu politiku*, 1, 19–41. DOI: 10.3935/rsp.v21i1.1149
- Jelinčić, A. D., Gulišija, D. i Bekić, J. (2010). *Kultura, turizam, interkulturalizam*. Zagreb: Meandarmedia.

- Jevtić, B. (2012). Jačanje socijalnih kompetencija unutar interkulturalnih vršnjačkih grupa. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1/2), 103–113.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Doktorska disertacija. Finland: University of Oulu.
- Kabakli Çimen, L. (2019). Examination of the relationship between intercultural sensitivity and ethnocentrism levels of pre-service teachers in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 6(3), 251–265. DOI: 10.5281/zenodo.3261828
- Karanikola, Z. i Baliás, S. (2015). Teachers' Intercultural Sensitivity Towards Pupils Belonging to a Cultural Minority: A Quantitative Research in the Prefecture of Aitolokarnania, Greece. *International Journal of Elementary Education*, 4(2), 35–40. DOI: 10.11648/j.ijeeedu.20150402.13
- Katunarić, V. (1994). Moć i etnocentrizam. *Migracijske teme*, 10(3–4), 209–224.
- Katunarić, V. (2001). Kultura: od stvaralačkog duha do običaja i navika. U: V. Previšić i A. Mijatović (Ur.), *Mladi u multikulturalnom svijetu-stavovi srednjoškolaca u Hrvatskoj*, 9–13. Zagreb: Interkultura.
- Khan, F. R., Iqbal, Z., Gazzaz, O. B. i Ahrari, S. (2012). Global media image of Islam and Muslims and the problematics of a response strategy. *Islamic Studies*, 51, 5–25.
- Kim, H. i Connelly, J. (2019). Preservice Teachers's Multicultural Attitudes, Intercultural Sensitivity, and their Multicultural Teaching Efficacy. *Educational Research Quarterly*, 42(4), 3–20.
- Kim, O., Dancel, M. A., Dancel, R., Baniassen, J. C., Aqeela Doyle, S., Laishramcha, J. i McLaughlin, R. (2017). The Intercultural Sensitivity of Korean University Students for the Development of Programs Promoting Intercultural Sensitivity. *Forum for youth culture*, 51, 7–39. DOI: 10.17854/ffyc.2017.07.51.7
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural: An integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks: SAGE. DOI: 10.4135/9781452233253
- Kim, Y.Y. i Ruben, B. D. (1992). Intercultural transformation. U: W. B. Gudykunst i Y. Y. Kim (Ur.), *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication*, 401–414. New York: McGraw-Hill.

- Klump, J. i Nelson, S. (2005). *Research-based resources: Cultural competency of schools and teachers in relation to student success*. Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL).
- Kohler, M. (2015). *Teachers as Mediators in the Foreign Language Classroom*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Konvencija o zaštiti i promicanju raznolikosti kulturnih izričaja*. (2006). Vijeće Europske Unije. Strasbourg: Službeni list Europske Unije. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D0515&from=RO>
- Kovačević, M. (1997). Jezik i jezične sastavnice. U: M. Ljubešić (Ur.), *Jezične teškoće školske djece*, 31–38. Zagreb: Školske novine.
- Kroeber, A. L. i Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage.
- Kunovich, R. M. (2004). Social structural position and prejudice: an exploration of cross-national differences in regression slopes. *Social Science Research*, 33(1), 20–44. DOI: 10.1016/s0049-089x(03)00037-1
- Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, Failure, and the Future*. Washington: Migration Policy Institute.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. DOI: 0.3102/00028312032003465
- Langley, C. S. i Breese, J. R. (2005). Interacting sojourners: A study of students studying abroad. *Social Science Journal*, 42(2), 313–321. DOI: 10.1016/j.soscij.2005.03.004
- Lantz-Deaton, C. (2017). Internationalisation and the development of students' intercultural competence. *Teaching in Higher Education*, 22(5). 532-550. DOI: 10.1080/13562517.2016.1273209
- Lee, S. i Dallman, M. (2008). Engaging in a reflective examination about diversity: Interviews with three preservice teachers. *Multicultural Education*, 15(4), 36–44.
- Leeman, Y i Ledoux, G. (2003). Intercultural education in Dutch schools. *Curriculum Inquiry*, 33(4), 385–399.

- Liu, S. (2014). Becoming intercultural: Exposure to foreign cultures and intercultural competence. *China Media Research*, 10(3), 7–14.
- Luo, X., Liu, C. i Lu, Q. (2022). A Case Study of Intercultural Sensitivity of Junior School Students in an International School. *English Language Teaching*, 15(1), 69–78. DOI: 10.5539/elt.v15n1p69
- Lustig, M. W. i Koester, J. (1993). Methodological issues in the study of intercultural communication competence. U: R. W. Wiseman i J. Koester (Ur.), *Intercultural communication competence*, 153–167. Newbury Park, CA: SAGE.
- Lustig, M. W. i Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures (6th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45–51.
- Macionis, J. J. (1997). *Sociology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Malazonia, D., Maglakelidze, S., Chiabrishvili, N. i Gakheladze, G. (2017). Factors of students' intercultural competence development in the context of Georgia. *Cogent Education*, 4(1), 1–17. DOI: 10.1080/2331186X.2017.1302867
- McKay, I. R. (2013). *Assessing orientations to cultural difference of the faculty of a university foundation programme in the gulf cooperation council: A mixed-methods approach informed by the intercultural development continuum and using the intercultural development inventory*. Doktorska disertacija. UK: University of Exeter.
- McLoughlin, C. E. i Oliver, R. (1999). *Instructional design for cultural difference: A case study of the indigenous online learning in a tertiary context*. ASCILITE99 Conference Proceedings.
https://www.researchgate.net/publication/2466412_Instructional_Design_For_Cultural_Difference_A_Case_Study_Of_The_Indigenous_Online_Learning_In_A_Tertiary_Context#fullTextFileContent
- McMurray, A. A. (2007). *Measuring intercultural sensitivity of international and domestic college students: the impact of international travel*. Diplomski rad. USA: University of Florida.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Medkova, K. (2015). *Intercultural competence development of Finnish higher education personnel. Case: LAHTI UAS*. Diplomski rad. Finland: University of Lahti.
- Meer, N. i Modood, T. (2012). How does Multiculturalism Contrast With Interculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175–196. DOI: 10.1080/07256868.2011.618266
- Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam: društveni i teorijski izazovi*. Školska knjiga: Zagreb.
- Mesić, M. i Bagić, D. (2011). Stavovi hrvatskih građana prema kulturnim različitostima. *Migracijske i etničke teme* 27(1), 7–38.
- Middleton, V. (2002). Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment. *The Urban Review*, 33(4), 343–361. DOI: 10.1023/A:1021372801442
- Miliša, Z. (2008). Uloga medija u razvoju interkulturalne komunikacije. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 219–231.
- Mlinarević, V. i Tokić Zec, R. (2020). Interkulturalne kompetencije u inicijalnom obrazovanju učitelja – komparativna analiza. *Croatian Journal of Education*, 22(4), 1081–1112. DOI: 10.15516/cje.v22i4.3803.
- Mlinarević, V., Peko, A. i Ivanović, J. (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 154(1–2), 11–30.
- Morales Mendoza, K., Sanhueza Henríquez, S., Friz Carrillo, M. i Riquelme Bravo, P. (2017). The Intercultural Sensitivity of Chilean Teachers Serving an Immigrant Population in Schools. *Journal Of New Approaches In Educational Research*, 6(1), 71–77. DOI: 10.7821/naer.2016.8.173
- Morales, A. (2017). Intercultural Sensitivity, Gender, And Nationality Of Third Culture Kids Attending An International High School. *Journal of International Education Research* 13(1), 35–44. DOI: 10.19030/jier.v13i1.9969
- Moran, P. R. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Canada: Heinle & Heinle. DOI: 10.2307/40264319
- Mrnjaus, K. (2013). Interkulturalnost u praksi: socijalna distanca prema „drugacijima“. *Pedagogijska istraživanja*, 1(2). 309–325.

- Mutz, D. C. i Goldman, S. K. (2010). Mass media. U: J. F. Dovidio, M. Hewstone i P. Glick (Ur.). *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*, 241–258. Thousand Oaks, CA: SAGE. DOI: 10.4135/9781446200919.n15
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Narvaez, D., Endicott, L. i Hill, P. (2017). *Guide for using the Multicultural Experiences Questionnaire (MEQ) For College Students and Adults. Ver. 4.* Moral Psychology Laboratory: University of Notre Dame
- Nestian Sandu, O. i Lyamouri-Bajja, N. (2018). *Intercultural Learning T-kit No. 4. (2nd ed).* Strasbourg: Council of Europe publishing.
- Neuliep, J. W., Chaudoir, M. i McCroskey. J. C. (2001). A Cross-cultural Comparison of Ethnocentrism among Japanese and United States College Students. *Communication Research Reports* 18(2), 137–146. DOI: 10.1080/08824090109384791
- Nieto, C. P. (2008). *Cultural competence and its influence on the teaching and learning of international students.* Diplomski rad. USA: Graduate College of Bowling Green State University.
- Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova Prisutnost*, 7(1), 59–84.
- Novinger, T. (2001). *Intercultural Communication: A Practical Guide.* Austin, Texas: University of Texas Press
- Olson, C. L. i Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116–137. DOI: 10.1177/102831530152003
- Olujić, V. (2021). *Obrazovanje nacionalnih manjina na materinjem jeziku u RH: primjer srpske nacionalne manjine.* Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Otten, M. (2003). Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12–26. DOI: 10.1177/1028315302250177

- Özışık, B. Z., Yeşilyurt, S., i Demiröz, H. (2019). Developing intercultural awareness in language teaching: Insights from EFL lecturers in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1436–1458. DOI: 10.17263/jlls.668546
- Pai, Y., Adler, S. i Shadiow, L. (2006). *Cultural Foundations of Education*. Prentice Hall, NJ: Upper Saddle River.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Basingstoke: Macmillan. DOI: 10.1177/146879680100100112
- Park, J-S. (2013). Multicultural Experience and Intercultural Sensitivity among South Korean Adolescents. *Multicultural Education Review*, 5(2), 108–138. DOI:10.1080/2005615X.2013.111102904
- Penbek, S., Yurdakul, D., Cerit, G. A. (2009). *Intercultural Communication Competence: A Study About the Intercultural Sensitivity of University Students Based on Their Education and International Experiences*. Rad prezentiran na „European and Mediterranean Conference on Information Systems“. Izmir: Crowne Plaza Hotel. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.548.9428&rep=rep1&type=pdf>
- Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Petrović, D. i Zlatković, B. (2009) Intercultural Sensitivity of Future Primary School Teachers, U: N. Popov i sur. (Ur.), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion and Child Psychology*, 7, 121–128. Bulgaria: Sofia.
- Pettigrew, T. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(2), 173–185. DOI: 0.1177/0146167297232006
- Pettigrew, T. F. i Tropp, L. R. (2005). Allport's Intergroup Contact Hypothesis: Its History and Influence. U: J. F. Dovidio, P. Glick, i L. A. Rudman (Ur.), *On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport*, 262–277. Malden: Blackwell Publishing. DOI: 10.1002/9780470773963.ch16
- Petz, B., Kolesarić, V. i Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika – Osnove statističke metode za nematematičare*. 5. izdanje. Zagreb: Naklada Slap.

- Philipsen, G. (1989). Speech and the Communal Function in Four Cultures. U: S. Ting-Toomey i F. Korzenny (Ur.), *Language, Communication and Culture: Current Directions*, 79–93. Newbury Park, CA: SAGE.
- Piršl, E. (2005). Verbalna i neverbalna interkulturalna komunikacija. U: M. Benjak i V. Počgaj Hadži, (Ur.), *Bez predrasuda i stereotipa*, 50–90. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio interkulturalne kompetencije. U: V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić (Ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, 275–292. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 53–70.
- Piršl, E., Benjak, M., Diković, M., Jelača, M. i Matošević, A. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Naklada Ljevak: Zagreb
- Pokasić, K., Zergollern-Miletić, L. i Nemet, B. (2019). Erasmus+ kao instrument poticanja međunarodne suradnje i razvitka kulturne svjesnosti studenata. *Croatian Journal of Education*, 21(2), 539–566. DOI: 10.15516/cje.v21i2.3230
- Popa, N. L, Butnaru, S. i Cozna, T. (2008). *Teachers' Intercultural Competence: Effects of Intercultural Training and Experience*, 59–64. Proceedings of the 7th WSEAS International Conference on Education And Educational Technology. 21.–23.11.2008. Italy: Venice.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 9(6), 481–491. DOI: 10.1080/14675980802568277
- Porterfield Bayles, P. (2009). *Assessing the Intercultural Sensitivity of Elementary Teachers in Bilingual Schools in a Texas School District*. Doktorska disertacija. USA: University of Minnesota.
- Previšić, V. (1987). Interkulturalizam u odgoju evropskih migranata. *Napredak*, 42(3), 304–313.
- Previšić, V. (1994). Multi – i interkulturalizam kao odgojni pluralizam. U: M. Matijević, M. Pranjić i V. Previšić (Ur.), *Pluralizam u odgoju i školstvu*, 19–22. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.

- Previšić, V. (1999). Učitelj-interkulturalni medijator. U: V. Rosić (Ur.), *Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, 78–84. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. U: V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić (Ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, XV–XXIV. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Previšić, V., Hrvatić N. i Posavec, K. (2004). Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama. *Pedagoška istraživanja*, 1(1), 105–119.
- Putnik, M. (2019). *Knjižnice i kulturna različitost: uloga narodnih knjižnica u promicanju interkulturnih vrijednosti u Republici Hrvatskoj*. Doktorska disertacija. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Puzić, S. (2009a). Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturalnog obrazovanja. *Sociologija i prostor*, 47(3), 263–283.
- Puzić, S. (2009b). *Obrazovanje i etičnost: komparativna analiza europskih iskustava*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Radošević, G. (2020). *Interkulturalna komunikacija i menadžment*. Specijalistički završni rad. Pula: Istarsko veleučilište.
- Ramirez, E. R. (2016). Impact on Intercultural Competence When Studying Abroad and the Moderating Role of Personality. *Journal of Teaching in International Business*, 27(2-3). 88–105. DOI: 10.1080/08975930.2016.1208784
- Robinson, E. N. (2012). *The Relationship Between Teacher Cultural Competency and Student Engagement*. Electronic Theses and Dissertations. 553. <https://digitalcommons.du.edu/etd/553>
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 381–394. DOI: 10.1016/0742-051X(94)90020-5
- Ruben, B. D. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 229–240. DOI: 10.1016/0147-1767(89)90011-4
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.

- Samostalni sektor za nacionalne manjine. (2019). *Stanje na području odgoja i obrazovanja na jeziku i pismu nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj - rezultati analize prikupljenih podataka*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja
- Samovar, L. A., Porter, R. E. i McDaniel, E. R. (Ur.). (2009). *Communication between cultures*. (7th ed.). Boston: Wadsworth.
- Samovar, L. A., Porter, R. E. i Stefani, L. A. (Ur.). (1998). *Communication between cultures* (3rd ed.). Belmont: Wadsworth.
- Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell publishing.
- Şekerci, H. i Doğan, M. C. (2020). An analysis of prospective primary school teachers' intercultural sensitivity in terms of different cultural variables. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(75), 1170–1184. DOI: 10.17755/esosder.645770
- Sezer, G. O. i Kahraman, P. B. (2016). Evaluating Personal Qualifications of Teacher Candidates in Terms of Intercultural Sensitivity Levels. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 1–6. DOI: 10.13189/ujer.2016.041301.
- Shamai, S. i Hager, T. (2012). Multicultural Intensity: The Case of Jewish and Arab Students. *International Scholarly Research Network Education*, 1, 1–9. DOI: 10.5402/2012/291782
- Shamai, S. i Paul-Binyamin, I. (2004). A model of intensity of multicultural relations: the case of teacher training colleges in Israel. *Race Ethnicity and Education*, 7(4), 421–436. DOI: 10.1080/1361332042000303414
- Shaules, J. (2007). *Deep culture: The hidden challenges of global living*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847690180
- Sinagatullin, I. M. i Valitova, G. A. (2019). Developing The Future Primary Teachers' Multicultural Competence. U: R. Valeeva (Ur.), *Teacher Education - IFTE 2018*, 45. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 337–342. Future Academy. DOI: 10.15405/epsbs.2018.09.39
- Skledar, N. i Kregar, J. (2008). *Znanost o društvu*. Zaporešić: Visoka škola za poslovanje i Upravljanje "Baltazar Adam Krčelić" Zaporešić.

- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M. i Bašić, S. (2001). *Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E. i Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267–276. DOI: 10.1080/14675980903138624
- Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 241–268. DOI: 10.1016/0147-1767(89)90012-6
- Spitzberg, B. H. (2000). A Model of Intercultural Communication Competence. *Intercultural Communication: A Reader*, 9, 375-387.
- Spitzberg, B. H. i Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. U: D. Deardorff (Ur.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, 2–52. Los Angeles, CA: SAGE.
- Spitzberg, B. H. i Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. London: SAGE.
- Stone, N. (2006). Conceptualising intercultural effectiveness for university teaching. *Journal of Studies in International Education*, 10(4), 334–356. DOI:10.1177/1028315306287634
- Straffon, D. A. (2001). *Assessing intercultural sensitivity levels of high school students in an international school*. 62(03). Doktorska disertacija. SAD: University of Minnesota, Dissertation Abstracts International.
- Suntana, I. i Tresnawaty, B. (2021). Multidimensional Social Crisis and Religious Violence in Southeast Asia: Regional Strategic Agenda, Weak Civilian Government, Triune Crime, Wealth Gaps, and Coopted Journalism. *Journal of Culture and Values in Education*, 4(2), 1–13. DOI: 10.46303/jcve.2021.2
- Šarić, D. (2020). *Interkulturalna osjetljivost osnovnoškolskih nastavnika*. Diplomski rad. Zadar: Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru.

- Španja, Z. (2019). *Komparativno istraživanje interkulturalnih stavova i vrijednosti učitelja osnovnih škola u Puli i Vukovaru*. Diplomski rad. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Tabatadze, S. i Gorgadze, N. (2014). Intercultural Sensitivity of Primary School Teachers of Georgia. *International Journal of Education and Research*, 2(6), 281–300.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talbert-Johnson, C. (2004). Structural inequalities and the achievement gap in urban schools. *Education and Urban Society*, 37(1), 22–36. DOI: 10.1177/0013124504268454
- Taylor, E. W. (1994). Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44(3), 154–174. DOI: 10.1177/074171369404400303
- Teskera, K. (2014). *Interkulturalne kompetencije i interkulturalna osjetljivost nastavnika njemačkog jezika i studenata germanistike*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford Press.
- Triandis, H. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Trompenaars, F. i Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Tuncel, I. i Arıcıoğlu, A. (2018). The Factors Affecting the Intercultural Sensitivity Perception Level of Psychological Counseling and Guidance Students. *International Education Studies*, 11(3), 219–232. DOI: 10.5539/ies.v11n3p61
- Tylor, E. B. (1920). *Primitive Culture*. Vol. 1. London: John Murray.
- UNESCO. (1975). *Records of the General Conference, 18th session. Vol. 1: Resolutions*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114040>
- UNESCO. (1977). *Records of the General Conference, 19th session. Vol. 1: Resolutions*. Nairobi. <http://orcp.hustoj.com/wp-content/uploads/2015/12/1976-The-General-Conference-of-UNESCO-19th-Session.pdf>
- UNESCO. (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

- UNESCO. (2007). *The Convention of the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris. <https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/passeport-convention2005-web2.pdf>
- UNESCO. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina, Narodne novine br. 155/2002.
- Verkuyten, M. (2005). Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: testing the multiculturalism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 121–138. DOI: 10.1037/0022-3514.88.1.121
- Verkuyten, M. i Thijs, J. (2002). Multiculturalism among minority and majority adolescents in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(1), 91–108. DOI: 10.1016/S0147-1767(01)00039-6
- Volk, T. M. (2004). *Music Education and Multiculturalism*. Foundations and Principles, Oxford: Oxford University Press. Inc.
- Vrcelj, S. (2005). *U potrazi za identitetom – iz perspektive komparativne pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Warren, S. S. (2002). Stories from the classrooms: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons*, 80(3), 109–116.
- Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S. i Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*. 55(1), 25–38. DOI: 10.1177/0022487103259812
- Westrick, J. M. i Yuen, C. Y. M. (2007) The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18(2), 129–145. DOI: 10.1080/14675980701327247
- Williams, T. R. (2005). Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 356–371. DOI: 10.1177/1028315305277681

- Wright, S., Aron, A., McLaughlin-Volpe i Ropp, S. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice, *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 73–90. DOI: 10.1037/0022-3514.73.1.73
- Yetiş, V. A. i Kurt, C. (2016). Intercultural sensitivity levels of Turkish pre-service foreign language teachers: Examples from education faculties of two universities in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(17), 1719–1730. DOI: 10.5897/ERR2016.2914
- Yuen, C. Y. M. (2010). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 732–741. DOI:10.1016/j.tate.2009.10.009
- Yuen, C. Y. M. i Grossman, D. L. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities: compare. *A Journal of Comparative and International Education*, 39(3), 349–365. DOI: 10.1080/03057920802281571.
- Yurtseven, N. i Altun, S. (2015). Intercultural Sensitivity in Today's Global Classes: Pre-Service Teachers' Perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies* 2(1), 49–54. DOI: 10.29333/ejecs/19
- Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina, Narodne novine, br. 51/2000, 56/2000.

SAŽETAK

Sve veća kulturna raznolikost modernih društava aktualizira važnost afirmacije interkulturalnog dijaloga. Globalno povezivanje svijeta, otvaranje društava pa, samim time, i njihovo kulturno usložnjavanje ima brojne prednosti, kako za društva tako i za pojedinca. No, ono sa sobom donosi i brojne izazove. Budući da susreti pripadnika različitih kultura ne rezultiraju nužno i pozitivnim odnosima, nužno je načela interkulturalizma integrirati u što više ljudskih djelatnosti, pri čemu odgoj i obrazovanje imaju ključnu ulogu. U tom su pogledu učitelji, ali i budući učitelji jedni od ključnih nositelja razvoja interkulturalne kompetencije. No, s obzirom na to da razvoj interkulturalne kompetencije počiva na razvoju interkulturalne osjetljivosti, iskazivanje interkulturalne osjetljivosti jedan je od preduvjeta daljnjeg razvoja ove kompetencije. Suvremeni odgoj i obrazovanje imaju nezamjenjivu ulogu u afirmaciji pozitivnih odnosa i dijaloga među pripadnicima različitih kultura. Ta afirmacija moguća je jedino u slučaju zadovoljavajuće izraženosti interkulturalne osjetljivosti svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, s posebnim naglaskom na (buduće) učitelje kao ključne nositelje interkulturalnog odgoja i obrazovanja u školi, a samim time i u društvu.

U teorijskom dijelu rada detaljno je objašnjen pojam kulture, multikulturalizma, interkulturalizma, komunikacije, interkulturalne kompetencije te interkulturalne osjetljivosti. Također, definirana je interkulturalna pedagogija i njezina uloga u suvremenom obrazovanju, a iznesen je i kratak pregled studijskih programa za obrazovanje budućih učitelja u Republici Hrvatskoj s naglaskom na kolegije koji posredno ili neposredno tematiziraju interkulturalizam.

Empirijskim istraživanjem obuhvaćeni su svi učiteljski studiji u Republici Hrvatskoj, što uključuje osam studija na sedam sveučilišta: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski studij Filozofskog fakulteta u Splitu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Odjel za nastavničke studije u Gospiću i Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te Učiteljski studij Sveučilišta u Slavanskom Brodu. U istraživanju je sudjelovalo 630 studenata učiteljskih studija, a provedeno je anketnim upitnikom koji je obuhvaćao: *Upitnik sociodemografskih podataka*, *Skalu interkulturalne osjetljivosti*, *Upitnik multikulturalnog iskustva* te *Skalu stava o zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti*. Cilj istraživanja bio je ispitati interkulturalnu osjetljivost studenata učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj te pojavnost

multikulturalnog iskustva. Ispitan je i suodnos interkulturalne osjetljivosti studenata i multikulturalnog iskustva, stavova prema zajedničkom školovanju djece različite kulturne pripadnosti te relevantnih sociodemografskih varijabli.

Rezultati istraživanja upućuju na iznadprosječno razvijenu interkulturalnu osjetljivost ispitivane populacije te na postojanje razlika u toj izraženosti s obzirom na neke sociodemografske čimbenike, ali i s obzirom i na većinu multikulturalnih iskustava. Također, rezultati ispitivanja pojavnosti multikulturalnih iskustava upućuju na to da studenti učiteljskih studija uglavnom posjeduju zadovoljavajuću razinu multikulturalnih iskustava, no i da ta iskustva nisu jednako brojna s obzirom na sva ispitivana multikulturalna iskustva. Na koncu, rezultati ispitivanja povezanosti interkulturalne osjetljivosti i stavova prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti upućuju na njihovu pozitivnu povezanost.

Ovim je istraživanjem validirana *Skala interkulturalne osjetljivosti* na uzorku studenata učiteljskih studija te su postavljene osnove za daljnja istraživanja interkulturalne osjetljivosti ove populacije. Rezultati istraživanja mogu poslužiti kao polazišna točka prilikom kreiranja i provedbe inicijalnog obrazovanja učitelja, ali i kao smjernice učiteljskim studijima u Republici Hrvatskoj na eventualne prostore u kojima njihov doprinos može utjecati na veći razvoj interkulturalne osjetljivosti njihovih studenata. Odnosno, učiteljski bi studiji na osnovu ovih rezultata istraživanja mogli definirati nove, ali i dopuniti postojeće ishode učenja kolegija s ciljem dodatnog poticanja razvoja interkulturalne osjetljivosti njihovih studenata. Jednako tako, neki od dobivenih rezultata mogu poslužiti i pri planiranju i programiranju odgoja i obrazovanja na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini te u radu s roditeljima učenika na tim razinama, i to u smislu posvećivanja dodatne pažnje onim elementima odgoja i obrazovanja koji su se u ovom istraživanju pokazali bitnima za razinu interkulturalne osjetljivosti, a na koje ove ustanove mogu utjecati (poput iskustava školovanja s pripadnicima drugih kultura, učeničkih razmjena te dodatnih mogućnosti učenja stranih jezika).

Ključne riječi: interkulturalna kompetencija; interkulturalna osjetljivost; multikulturalna iskustva; školovanje učenika različite kulturne pripadnosti; studenti učiteljskih studija; učitelji.

SUMMARY

The increasing cultural diversity of modern societies actualizes the importance of affirming intercultural dialogue. The global connection of the world, the opening of societies and, therefore, their cultural complexity has numerous advantages, both for societies and individuals. However, it also brings with it numerous challenges. Since meetings between members of different cultures do not necessarily result in positive relations, it is necessary to integrate the principles of interculturalism into the broadest possible range of human activities, where education plays a key role. In this regard, teachers, as well as future teachers, are one of the key bearers of the development of intercultural competence. However, given that the development of intercultural competence rests on the development of intercultural sensitivity, the expression of intercultural sensitivity is one of the prerequisites for the further development of this competence. Modern education has an irreplaceable role in the affirmation of positive relations and dialogue between members of different cultures. This affirmation is possible only in case of satisfactory development of intercultural sensitivity of all participants of the educational process, with a special emphasis on (future) teachers as key bearers of intercultural education in school, and therefore in society.

In the theoretical part of the work, the concept of culture, multiculturalism, interculturalism, communication, intercultural competence and intercultural sensitivity is explained in detail. Also, intercultural pedagogy and its role in modern education are defined, and a brief overview of study programs for the education of future teachers in the Republic of Croatia is presented, with an emphasis on courses that directly or indirectly address interculturalism.

Empirical research covers all teacher studies in the Republic of Croatia, which includes eight studies at seven universities: the Faculty of Teacher Education at the University of Zagreb, the Department of Teacher Education at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split, the Faculty of Teacher Education at the University of Rijeka, the Faculty of Education at the University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek, the Department for Teacher Education Studies in Gospić and the Department of Teacher and Preschool Teacher Education in Zadar at the University of Zadar, the Faculty of Educational Sciences at the Jurja Dobrila University in Pula, and the Department of Teacher Education at the University of Slavonski Brod. 630 teacher studies students took part in the research, which was conducted using a survey questionnaire that included: a sociodemographic data questionnaire, an intercultural sensitivity scale, a

multicultural experience questionnaire and an attitude scale about co-education. The research aimed to examine the intercultural sensitivity of teacher studies students in the Republic of Croatia and the incidence of multicultural experience. The relationship between the participants' intercultural sensitivity and multicultural experience, attitudes towards the joint education of children of different cultural backgrounds, and relevant sociodemographic variables were also examined.

The results of the research point to an above-average developed intercultural sensitivity of the examined population and the existence of differences in this development concerning some sociodemographic factors, but also with regard to the majority of multicultural experiences. Also, the results of the examination of the incidence of multicultural experiences indicate that teacher studies students mostly have satisfactory level of multicultural experiences, but that these experiences are not equally numerous concerning all multicultural experiences examined. Finally, the results of the examination of the connection between intercultural sensitivity and attitudes towards joint schooling of students of different cultural backgrounds point to their positive correlation.

With this research, the *Scale of Intercultural Sensitivity* was validated on a sample of teacher studies students, and the foundations for further research on this population were laid. The results of the research can serve as a starting point for the creation and implementation of initial teacher education, but also as guidelines for teacher studies in the Republic of Croatia on possible areas where their contribution can influence the greater development of intercultural sensitivity of their students. That is, teacher studies based on these research results could introduce new, but also supplement the programs of existing courses with the aim of further encouraging the development of intercultural sensitivity of their students. Equally, some of the obtained results can be used in the planning and programming of education at the elementary and secondary school levels and in working with the parents of students at these levels, by paying additional attention to those elements of education that are included in this research that are shown to be essential for the level of intercultural sensitivity (such as schooling experiences with members of other cultures, student exchanges and additional opportunities to learn foreign languages).

Keywords: intercultural competence; intercultural sensitivity; multicultural experiences; education of students of different cultures; students of teacher studies; teachers.

PRILOZI

Prilog 1. Suglasnost za provedbu istraživanja (*Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku*)

Ime i prezime: Denis Jurković, mag. paed. et edu. philo.
e-mail adresa doktoranda: djurkovic@unizd.hr
Studij: PDS „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“
Ime i prezime mentorice: doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić
e-mail adresa mentorice: buterin@unizd.hr

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Dekan

DOZVOLA ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Poštovani prof. dr. sc. Matanović,

student sam posljediplomskog doktorskog studija „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“ Sveučilišta u Zadru. Tema moje disertacije je *Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija* uz mentorstvo doc. dr. sc. Marije Buterin Mičić.

Molim Vas dopuštenje za provedbu istraživanja među studentima Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Rezultati istraživanja biti će korišteni isključivo u znanstvene svrhe te će se obrađivati i interpretirati samo na razini grupnih podataka. U prilogu molbe dostavljam i ocjenu Etičkog povjerenstva Sveučilišta u Zadru.

Ukoliko dopuštate provedbu istraživanja, molim Vas da mi potpisanu dozvolu vratite na e-mail adresu: djurkovic@unizd.hr

S poštovanjem,

Denis Jurković, doktorand



Vaš potpis

Prilog 2. Suglasnost za provedbu istraživanja (*Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli*)

Ime i prezime: Denis Jurković, mag. paed. et edu. philo.
e-mail adresa doktoranda: djurkovic@unizd.hr
Studij: PDS „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“
Ime i prezime mentorice: doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić
e-mail adresa mentorice: buterin@unizd.hr

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Dekanica

DOZVOLA ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Poštovana izv. prof. dr. sc. Blažević,

student sam poslijediplomskog doktorskog studija „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“ Sveučilišta u Zadru. Tema moje disertacije je *Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija* uz mentorstvo doc. dr. sc. Marije Buterin Mičić.

Molim Vas dopuštenje za provedbu istraživanja među studentima Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.

Rezultati istraživanja hiti će korišteni isključivo u znanstvene svrhe te će se obrađivati i interpretirati samo na razini grupnih podataka. U prilogu molbe dostavljam i ocjenu Etičkog povjerenstva Sveučilišta u Zadru.

Ukoliko dopuštate provedbu istraživanja, molim Vas da mi potpisanu dozvolu vratite na e-mail adresu: djurkovic@unizd.hr

S poštovanjem,

Denis Jurković, doktorand



Marija Blažević
Vaš potpis

Prilog 3. Suglasnost za provedbu istraživanja (*Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja u Zadru, Sveučilišta u Zadru*)



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadrutina 1 | 51000 Zadar

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

Klasa: 602-04/21-08/25
Ur. broj: 2198-1-79-44/21-02
Zadar, 6. rujna 2021.

Poštovani Denis Jurković, mag. paed. et. edu. philo.

Predmet: suglasnost za provedbu znanstvenog istraživanja – Denis Jurković, mag. paed. et. edu. philo.

Temeljem zamolbe Denisa Jurkovića za provedbu znanstvenog istraživanja na temu Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija i suglasnosti Etičkog povjerenstva Sveučilišta u Zadru Stručno vijeće Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja na svojoj XIX. redovitej sjednici u ak. god. 2020./2021. odobrilo je provedbu istraživanja među studentima Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilišta u Zadru.

S poštovanjem,

Pročelnica Odjela

Doc. dr. sc. Maja Dindrić



Prilog 4. Suglasnost za provedbu istraživanja (*Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilišta u Zadru*)

Ime i prezime: Denis Jurković, mag. paed. et edu. p.nfo.
e-mail adresa doktoranda: djurkovic@unizd.hr
Studij: PDS „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“
Ime i prezime mentorice: doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić
e-mail adresa mentorice: buterin@unizd.hr

Sveučilište u Zadru
Odjel za nastavničke studije u Gospiću
Pročelnica

DOZVOLA ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Poštovana izv. prof. dr. sc. Vreć-Mataija,

student sam poslijediplomskog doktorskog studija „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“ Sveučilišta u Zadru. Tema moje disertacije je *Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija* uz mentorstvo doc. dr. sc. Marije Buterin Mičić.

Molim Vas dopuštenje za provedbu istraživanja među studentima Odjela za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilište u Zadru.

Rezultati istraživanja bit će korišteni isključivo u znanstvene svrhe te će se obradivati i interpretirati samo na razini grupnih podataka. U prilogu molbe dostavljam i ojevu Etičkog povjerenstva Sveučilišta u Zadru.

Ukoliko dopuštate provedbu istraživanja, molim Vas da mi potpisaru dozvolu vratite na e-mail adresu: djurkovic@unizd.hr

S poštovanjem,

Denis Jurković, doktorand


Vas potpis

Prilog 5. Suglasnost za provedbu istraživanja (*Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci*)

UČITELJSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTA U RIJECI

UFRI

SVEUČILIŠNA AVENIJA 6,
51000 RIJEKA, HRVATSKA

Tel: ++385 (0)51 265 800; Fax: ++385 (0)51 584 999; <http://www.ufri.uniri.hr>; e-mail: dekanat@ufri.hr
Matični broj: 2116073; OIB: 96996385705; Iban HR8223600001101913666, Zagrebačka banka

KLASA: 641-01/21-01/05
URBROJ: 2170-24-21-05-02

U Rijeci, 10. svinja 2021.

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci izdaje

SUGLASNOST ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Denisu Jurkoviću, studentu poslijediplomskog doktorskog studija „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“ Sveučilišta u Zadru.

Tema disertacije je Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija pod mentorstvom doc. dr. sc. Marije Buterin Mičić.

Istraživanje će se provesti među studentima Učiteljskog fakulteta u Rijeci, a rezultati će biti korišteni isključivo u znanstvene svrhe te će se obrađivati i interpretirati samo na razini grupnih podataka.



Dekanica:

Lidija Vujičić
prof. dr. sc. Lidija Vujičić

Prilog 6. Suglasnost za provedbu istraživanja (*Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*)



REPUBLIKA HRVATSKA
SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET



KLASA: 641-02/21-01/02
URBROJ: 251-378-01-21-2

Denis Jurković, mag. paed. et edu. philo.
E-mail: djurkovic@unizd.hr
Studij: PDS „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“
Mentorica: doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić
E-mail adresa mentorice: buterin@unizd.hr

Zagreb, 4. svibnja 2021.

DOZVOLA ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Poštovani gosp. Jurković,

ovim putem Vas obavještavam da Vam je nastavno na Suglasnost Etičkog povjerenstva Sveučilišta u Zadru (KLASA: 114-06/21-01/16, URBROJ: 2198-1-79-62-21-02) odobrena Vaša Zamolba (KLASA: 641-02/21-01/02, URBROJ: 251-378-01-21-1) za provedbu znanstvenog istraživanja na temu *Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija* uz mentorstvo doc. dr. sc. Marije Buterin Mičić među studentima Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u svrhu izrade doktorskog rada.

Pri provedbi istraživanja dužni ste pridržavati se Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zagrebu kao i pravila struke te postupati u skladu s odredbama Opće uredbe o zaštiti osobnih podataka (GDPR) i Zakona o provedbi Opće uredbe o zaštiti osobnih podataka. Također se obvezujete da ćete rezultate istraživanja koristiti isključivo u znanstvene svrhe te ih obrađivati i interpretirati samo na razini grupnih podataka.

Dekan



Prof. dr. sc. Siniša Opić

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU | UČITELJSKI FAKULTET | Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska | dekanat@ufzg.hr | www.ufzg.unizg.hr
Centrala: 01 / 63 27 300 | Dekanat: 01 / 63 27 301 | Telefoni: 01 / 63 27 304 | Fax: 01 / 61 77 860
ODSJEK U ČAKOVCU | Ulica dr. Ante Starčevića 55, 40000 Čakovec, Hrvatska | Tel: 040 / 370 000 | Fax: 040 / 370 025
ODSJEK U PETRINJI | Jig Matice hrvatske 12, 11250 Petrinja, Hrvatska | Tel: 044 / 551 311 | Fax: 044 / 551 333
MBS: 1422945 | OIB: 72226488129 | IBAN: HR924020061102639639



Prilog 7. Suglasnost za provedbu istraživanja (*Učiteljski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu*)

Ime i prezime: Denis Jurković, mag. paed. et edu. philo.
e-mail adresa doktoranda: djurkovic@unizd.hr
Studij: PDS „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“
Ime i prezime mentorice: doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić
e-mail adresa mentorice: buterin@unizd.hr

Sveučilište u Splitu
Filozofski fakultet, Učiteljski studij
Dekanica

DOZVOLA ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Poštovana izv. prof. dr. sc. Vickov,

student sam poslijediplomskog doktorskog studija „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“ Sveučilišta u Zadru. Tema moje disertacije je *Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija* uz mentorstvo doc. dr. sc. Marije Buterin Mičić.

Molim Vas dopuštenje za provedbu istraživanja među studentima Učiteljskog studija Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu.

Rezultati istraživanja biti će korišteni isključivo u znanstvene svrhe te će se obrađivati i interpretirati samo na razini grupnih podataka. U prilogu molbe dostavljam i ocjenu Etičkog povjerenstva Sveučilišta u Zadru.

Ukoliko dopuštate provedbu istraživanja, molim Vas da mi potpisanu dozvolu vratite na e-mail adresu: djurkovic@unizd.hr

S poštovanjem,

Denis Jurković, doktorand

SVEUČILIŠTE U SPLITU • FILOZOFSKI FAKULTET
Váš potpis

Prilog 8. Suglasnost za provedbu istraživanja (*Učiteljski studij Odjela za društveno-humanističke znanosti Sveučilišta u Slavonskom Brodu*)

Ime i prezime: Denis Jurković, mag. paed. et edu. philo.
e-mail adresa doktoranda: djurkovic@unizd.hr
Studij: PDS „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“
Ime i prezime mentorice: doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić
e-mail adresa mentorice: buterin@unizd.hr

Sveučilište u Slavonskom Brodu
Odjel društveno-humanističkih znanosti, Učiteljski studij
v.d. pročelnika

DOZVOLA ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Poštovani izv. prof. dr. sc. Vidranski,

student sam poslijediplomskog doktorskog studija „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“ Sveučilišta u Zadru. Tema moje disertacije je *Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija* uz mentorstvo doc. dr. sc. Marije Buterin Mičić.

Molim Vas dopuštenje za provedbu istraživanja među studentima Učiteljskog studija Sveučilišta u Slavonskom Brodu.

Rezultati istraživanja biti će korišteni isključivo u znanstvene svrhe te će se obrađivati i interpretirati samo na razini grupnih podataka. U prilogu molbe dostavljam i ocjenu Etičkog povjerenstva Sveučilišta u Zadru.

Ukoliko dopuštate provedbu istraživanja, molim Vas da mi potpisanu dozvolu vratite na e-mail adresu: djurkovic@unizd.hr

S poštovanjem,

Denis Jurković, doktorand



Vaš potpis

Prilog 9. Suglasnost za provedbu istraživanja (*Etičko povjerenstvo Sveučilišta u Zadru*)



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

ETIČKO POVJERENSTVO

KLASA: 114-06/21-01/16
URBROJ: 2198-1-79-62-21-02
Zadar, 30.4. 2021.

Denis Jurković, mag. paed. et edu. philo.

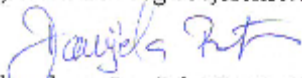
Predmet: Suglasnost za provedbu znanstvenog istraživanja – Denis Jurković, mag. paed. et edu. philo.

- daje se

Temeljem zamolbe KLASA: 114-06/21-01/13, URBROJ: 15-21-01 od 13. travnja 2021. Etičko povjerenstvo Sveučilišta u Zadru odobrilo je zamolbu Denisa Jurkovića za provedbu znanstvenog istraživanja na temu *Intekulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija*. Istraživanje bi se provelo među studentima svih učiteljskih studija u RH u svrhu izrade dokorskoga rada.

Dokorant Denis Jurković pri provedbi istraživanja dužan je pridržavati se Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zadru kao i pravila struke, te postupati u skladu s odredbama Opće uredbe o zaštiti osobnih podataka (GDPR) i Zakona o provedbi Opće uredbe o zaštiti podataka. Sve naknadne izmjene postupka provedbe istraživanja i uporabe podataka doktorand Denis Jurković obavezan je prijaviti ovom Etičkom povjerenstvu.

Predsjednica Etičkog Povjerenstva


doc. dr. sc. Danijela Birt Katić

Prilog 10. Anketni upitnik

Istraživanje odnosa prema kulturnim različitostima među studentima učiteljskih studija

Poštovani,

ovo se istraživanje provodi u svrhu izrade doktorske disertacije na poslijediplomskom studiju pedagogije „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“ Sveučilišta u Zadru.

Sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno. U potpunosti je anonimno, pri čemu se istraživač obvezuje na povjerljivost podataka i općenito na postupanje u skladu s Etičkim kodeksom struke.

Podaci će se obrađivati i interpretirati samo na razini grupnih rezultata te će se koristiti isključivo u znanstvene svrhe.

Riječi i pojmovni sklopovi u ovom Upitniku koji imaju rodno značenje odnose se na jednak način na muški i ženski rod.

Sljedeća pitanja i tvrdnje sadrže niz izjava o Vašim stavovima i iskustvima te Vas molimo da pitanja pročitate pažljivo i odgovarate iskreno jer nema točnih i netočnih odgovora.

Za ispunjavanje upitnika je potrebno otprilike 15 minuta. No, ako u bilo kojem trenutku poželite odustati od sudjelovanja u istraživanju, slobodni ste to učiniti.

Ukoliko imate bilo kakvih dodatnih pitanja ili komentara u vezi ovoga istraživanja ili želite saznati više o temama koje istražujemo, molimo da se javite na e-mail adresu: djurkovic@unizd.hr

Unaprijed Vam zahvaljujem na suradnji!

Denis Jurković, mag. paed. et. edu. philo.

1. Spol	M / Ž
2. Godina studija	1 / 2 / 3 / 4 / 5
3. Fakultet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zagreb - Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu 2. Split - Učiteljski studij Filozofskog fakulteta u Splitu 3. Rijeka - Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci 4. Osijek - Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 5. Gospić - Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru 6. Zadar - Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru 7. Pula - Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli 8. Slavonski Brod - Učiteljski studij Sveučilišta u Slavonskom Brodu
4. Srednjoškolsko obrazovanje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gimnazija 2. Četverogodišnja strukovna škola
5. Regija u kojoj ste proveli najveći dio svog života	<ol style="list-style-type: none"> 1. Istočna Hrvatska (Slavonija, Baranja, Srijem) 2. Središnja Hrvatska (Hrvatsko zagorje, Međimurje, Pokuplje, Banovina) 3. Sjeverno hrvatsko primorje (Istra i Kvarner) 4. Gorska Hrvatska (Gorski Kotar i Lika) 5. Južno hrvatsko primorje (Dalmacija) 6. Drugo
6. Veličina mjesta stanovanja u kojem ste proveli najveći dio svog života	<ol style="list-style-type: none"> 1. do 1000 stanovnika 2. od 1001 do 5000 3. od 5001 do 20000 4. od 20001 do 60000 5. preko 60001 stanovnika
7. Najviši završeni stupanj obrazovanja majke	<ol style="list-style-type: none"> 1. osnovna škola 2. srednja škola 3. viša škola / visoka škola / fakultet 4. magisterij / doktorat
8. Najviši završeni stupanj obrazovanja oca	<ol style="list-style-type: none"> 1. osnovna škola 2. srednja škola 3. viša škola / visoka škola / fakultet 4. magisterij / doktorat

Poštovani, pred Vama se nalazi niz tvrdnji koje se odnose na interkulturalnu komunikaciju. Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i odlučite koliko se na skali od "Uopće se ne slažem" do "Slažem se u potpunosti" svaka tvrdnja odnosi na Vas.

1 = uopće se ne slažem
 2 = uglavnom se ne slažem
 3 = niti se slažem, niti se ne slažem
 4 = uglavnom se slažem
 5 = slažem se u potpunosti

1.	Uživam u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
2.	Mislim da su ljudi iz drugih kultura skučeni pogleda.	1	2	3	4	5
3.	Prilično sam siguran/na 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 druželjubitiv/a koliko god 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.	Sklon/a sam pričekati prije nego li formiram mišljenje o sugovornicima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
12.	Često postanem obeshrabren/a 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/na u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
15.	Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
16.	Smatram da su ljudi iz drugih kultura zatvorenih pogleda na svijet.	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 prihvatio/la mišljenje ljudi iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
19.	Osjetljiv/a sam na suptilna 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 pozitivno reagiram pri 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

Pred Vama se nalazi niz pitanja koja ispituju Vaše multikulturalno iskustvo. Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju te odaberete odgovor koji se odnosi na Vas.

<p>1. Koliko često ste putovali izvan zemlje u kojoj živite (u druge zemlje)?</p>	<p>1. Nikada 2. 1–2 puta u životu 3. 3–4 puta u životu 4. 5 ili više puta</p>
<p>2. S koliko stranih jezika se služite?</p>	<p>1. Jedan 2. Dva 3. Tri 4. Četiri 5. Više od četiri</p>
<p>3. Jeste li trenutno u kontaktu s pripadnicima drugih kultura?</p>	<p>1. Nisam 2. Jesam</p>
<p>4. Ukoliko ste trenutno u kontaktu s pripadnicima drugih kultura, iz koliko drugih kultura?</p>	<p>1. iz jedne kulture 2. iz dvije kulture 3. iz tri do četiri kulture 4. iz pet ili više kultura</p>
<p>5. Imate li prijatelje koji dolaze iz drugih kultura? Ukoliko imate, koliko ih je?</p>	<p>1. Nemam 2. Imam, jednog prijatelja 3. Imam, dva prijatelja 4. Imam, tri prijatelja 5. Imam, četiri ili više prijatelja</p>
<p>6. Imate li poznanike koji dolaze iz drugih kultura? Ukoliko imate, koliko ih je?</p>	<p>1. Nemam 2. Imam, jednog poznanika 3. Imam, dva poznanika 4. Imam, tri poznanika 5. Imam, četiri ili više poznanika</p>
<p>7. Jeste li se do sada školovali s pripadnicima različite kulture od Vaše?</p>	<p>1. Jesam 2. Nisam</p>
<p>8. Jeste li imali priliku slušati nastavne sadržaje koji su se bavili problematikom interkulturalizma?</p>	<p>1. Da 2. Ne</p>
<p>9. Ukoliko jeste, unutar koliko nastavnih predmeta i/ili kolegija?</p>	<p>1. jednog kolegija / predmeta</p>

		<ul style="list-style-type: none"> 2. dva kolegija / predmeta 3. tri kolegija / predmeta 4. četiri ili više kolegija / predmeta
10.	Jeste li živjeli ili boravili u zajednici koja ima drugačiju kulturu od Vaše?	<ul style="list-style-type: none"> 1. Jesam 2. Nisam
11.	Ukoliko ste živjeli ili boravili u zajednici koja ima drugačiju kulturu od Vaše, koliko puta? Ukoliko niste, ostavite prazno!	<ul style="list-style-type: none"> 1. Jednom 2. Dva puta 3. Tri puta 4. Četiri ili više puta
12.	Ukoliko ste živjeli ili boravili u zajednici koja ima drugačiju kulture od Vaše, koliko dugo? Ukoliko niste, ostavite prazno!	<ul style="list-style-type: none"> 1. 1–2 mjeseca 2. 3–6 mjeseci 3. 6–9 mjeseci 4. više od 9 mjeseci
13.	8.3. Ukoliko ste živjeli ili boravili u zajednici koja ima drugačiju kulture od Vaše, u koliko drugih zajednica? Ukoliko niste, ostavite prazno!	<ul style="list-style-type: none"> 1. Jednoj 2. Dvije 3. Tri 4. Četiri ili više
14.	Koliko često pratite vijesti o događajima izvan Hrvatske?	<ul style="list-style-type: none"> 1. Nikada 2. Jednom do dva puta godišnje 3. Jednom mjesečno 4. Više puta mjesečno 5. Jednom tjedno 6. Više puta tjedno 7. Svakodnevno
15.	Koliko često uživate u medijima (radio, časopisi, web-portali i sl.) i umjetnosti iz drugih kultura?	<ul style="list-style-type: none"> 1. Nikada 2. Jednom do dva puta godišnje 3. Jednom mjesečno 4. Više puta mjesečno 5. Jednom tjedno 6. Više puta tjedno 7. Svakodnevno
16.	Jeste li član ili ste bili član udruge/organizacije u kojoj imate ili ste imali kontakte s pripadnicima drugih kultura?	<ul style="list-style-type: none"> 1. Da 2. Ne
17.	Jeste li u dosadašnjem obrazovanju sudjelovali u nekom obliku učeničke/studentске razmjene i/ili ERASMUS+ projekta?	<ul style="list-style-type: none"> 1. Da 2. Ne

18. Ukoliko ste u dosadašnjem obrazovanju sudjelovali u nekom obliku učeničke/studentске razmjene i/ili ERASMUS+ projekta, koliko puta? Ukoliko niste, ostavite prazno!	1. Jednom 2. Dva puta 3. Tri puta 4. Četiri ili više puta
19. Ukoliko ste u dosadašnjem obrazovanju sudjelovali u nekom obliku učeničke/studentске razmjene i/ili ERASMUS+ projekta, koliko dugo? Ukoliko niste, ostavite prazno!	1. 1–2 mjeseca 2. 3–6 mjeseci 3. 6–9 mjeseci 4. više od 9 mjeseci
20. 12.3. Ukoliko ste u dosadašnjem obrazovanju sudjelovali u nekom obliku učeničke/studentске razmjene i/ili ERASMUS+ projekta, u koliko kulturno drugačijih zajednica od Vaše? Ukoliko niste, ostavite prazno!	1. Jednoj 2. Dvije 3. Tri 4. Četiri ili više

Pred Vama se nalazi niz tvrdnji koje se odnose na problematiku zajedničkog školovanja djece različite kulturne pripadnosti. Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i odlučite koliko se na skali od "Uopće se ne slažem" do "Slažem se u potpunosti" svaka tvrdnja odnosi na Vas.

- 1 = uopće se ne slažem
2 = uglavnom se ne slažem
3 = niti se slažem, niti se ne slažem
4 = uglavnom se slažem
5 = slažem se u potpunosti

1. Za sada bi se djeca različite kulturne pripadnosti trebala školovati odvojeno.	1	2	3	4	5
2. Vrlo bi se lako mogli pojaviti sukobi ako učenici različitih kulturnih pripadnosti pohađaju isti razred ili školu.	1	2	3	4	5
3. Odvojeno školovanje djece je štetno jer se djeca od malena uče odvajanju od drugih i netoleranciji.	1	2	3	4	5
4. Djeca različite kulturne pripadnosti trebaju zajedno ići u školu jer će se tako bolje upoznati.	1	2	3	4	5
5. Djeca različitih kulturnih pripadnosti trebala bi zajedno surađivati u izvanškolskim aktivnostima, kao što su sport ili predstave.	1	2	3	4	5
6. Školovanje za svu djecu treba biti zajedničko, djecu različite kulturne pripadnosti ne treba odvajati u posebne škole ili razrede.	1	2	3	4	5
7. Kao učitelj/ica, rado bih radio/la s djecom različite kulturne pripadnosti.	1	2	3	4	5
8. Nastavu i nastavne sadržaje nije potrebno prilagođavati djeci različite kulturne pripadnosti.	1	2	3	4	5

Najljepša hvala na suradnji!

Prilog 11. Rezultati eksploratorne faktorske analize glavnih komponenata *Skale interkulturalne osjetljivosti* kosom direct oblimin rotacijom

Broj varijable	Varijabla	Faktorska zasićenja					Zajednički varijabilitet
		1	2	3	4	5	
1	Uživam u interakciji s pripadnicima drugih kultura.	,628					,635
2	Smatram da su pripadnici drugih kultura zatvorenih pogleda na svijet.				-,461		,444
3	Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s pripadnicima drugih kultura.		-,782				,665
4	Jako mi je teško govoriti pred pripadnicima drugih kultura.		-,686				,556
5	Uvijek znam što reći u interakciji s pripadnicima drugih kultura.		-,753				,552
6	U interakciji s pripadnicima drugih kultura mogu biti druželjubiv/a koliko god to želim.		-,533				,499
7	Ne volim biti s pripadnicima drugih kultura.	,731					,601
8	Poštujem vrijednosti pripadnika drugih kultura.					,474	,382
9	U interakciji s pripadnicima drugih kultura lako se uzrujam.				-,439		,462
10	Osjećam se sigurno u interakciji s pripadnicima drugih kultura.		-,423				,498
11	Sklon/a sam pričekati prije nego li formiram mišljenje o sugovornicima drugačije kulturne pripadnosti.					,480	,265
12	Često postanem obeshabren/a kad sam s pripadnicima drugih kultura.				-,668		,604
13	Pripadnicima drugih kultura pristupam bez predrasuda.					,659	,518
14	Vrlo sam obziran/na u interakciji s pripadnicima drugih kultura.					,644	,603
15	Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s pripadnicima drugih kultura.				-,672		,554
16	Poštujem načine na koji se ponašaju pripadnici drugih kultura.					,434	,392
17	Pokušavam dobiti što je moguće više informacija u interakciji s pripadnicima drugih kultura.			,699			,557
18	Ne bih prihvatio/la mišljenje pripadnika drugih kultura.	,303					,447
19	Osjetljiv/a sam na suptilna značenja u interakciji sa sugovornikom koji pripada drugoj kulturi.				,514		,427
20	Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura.					,465	,389
21	Često iskazujem pozitivne reakcije pri interakciji sa sugovornikom koji pripada drugoj kulturi.			,558			,531
22	Izbjegavam situacije u kojima ću morati imati posla s pripadnicima drugih kultura.	,648					,524
23	Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku koji pripada drugoj kulturi.			,584			,572
24	Uživam u razlikama između mene i sugovornika koji pripada drugoj kulturi.			,375			,517
Svojevredne vrijednosti		6,889	1,717	1,464	1,103	1,039	

Prilog 12. Rezultati eksploratorne faktorske analize glavnih komponenata *Skale interkulturalne osjetljivosti* kosom direct oblimin rotacijom nakon izostavljanja varijable 11

Broj varijable	Varijabla	Faktorska zasićenja					Zajednički varijabilitet
		1	2	3	4	5	
1	Uživam u interakciji s pripadnicima drugih kultura.	,633					,643
2	Smatram da su pripadnici drugih kultura zatvorenih pogleda na svijet.				,414		,441
3	Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s pripadnicima drugih kultura.		,781				,666
4	Jako mi je teško govoriti pred pripadnicima drugih kultura.		-,674				,553
5	Uvijek znam što reći u interakciji s pripadnicima drugih kultura.		,759				,561
6	U interakciji s pripadnicima drugih kultura mogu biti druželjubiv/a koliko god to želim.		,541				,500
7	Ne volim biti s pripadnicima drugih kultura.	-,702					,595
8	Poštujem vrijednosti pripadnika drugih kultura.					,509	,399
9	U interakciji s pripadnicima drugih kultura lako se uzrujam.				,405		,454
10	Osjećam se sigurno u interakciji s pripadnicima drugih kultura.		,414				,499
12	Često postanem obeshrabren/a kad sam s pripadnicima drugih kultura.				,666		,617
13	Pripadnicima drugih kultura pristupam bez predrasuda.					,668	,530
14	Vrlo sam obziran/na u interakciji s pripadnicima drugih kultura.			,539			,605
15	Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s pripadnicima drugih kultura.				,668		,564
16	Poštujem načine na koji se ponašaju pripadnici drugih kultura.					,449	,415
17	Pokušavam dobiti što je moguće više informacija u interakciji s pripadnicima drugih kultura.			,725			,582
18	Ne bih prihvatio/la mišljenje pripadnika drugih kultura.					-,459	,445
19	Osjetljiv/a sam na suptilna značenja u interakciji sa sugovornikom koji pripada drugoj kulturi.				,465		,441
20	Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura.					-,542	,378
21	Često iskazujem pozitivne reakcije pri interakciji sa sugovornikom koji pripada drugoj kulturi.			,615			,539
22	Izbjegavam situacije u kojima ću morati imati posla s pripadnicima drugih kultura.	-,678					0562
23	Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku koji pripada drugoj kulturi.			,661			,578
24	Uživam u razlikama između mene i sugovornika koji pripada drugoj kulturi.			,421			,521
Svojstvene vrijednosti		6,818	1,708	1,434	1,095	1,033	

Prilog 13. Rezultati eksploratorne faktorske analize glavnih komponenata *Skale interkulturalne osjetljivosti* kosom direct oblimin rotacijom nakon izostavljanja varijable 11 i varijable 2

Broj varijable	Varijabla	Faktorska zasićenja					Zajednički varijabilitet
		1	2	3	4	5	
1	Uživam u interakciji s pripadnicima drugih kultura.	,612					,643
3	Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s pripadnicima drugih kultura.		,804				,674
4	Jako mi je teško govoriti pred pripadnicima drugih kultura.		-,681				,555
5	Uvijek znam što reći u interakciji s pripadnicima drugih kultura.		,817				,600
6	U interakciji s pripadnicima drugih kultura mogu biti druželjubiv/a koliko god to želim.		,556				,503
7	Ne volim biti s pripadnicima drugih kultura.	-,694					,607
8	Poštujem vrijednosti pripadnika drugih kultura.				-,523		,405
9	U interakciji s pripadnicima drugih kultura lako se uzrujam.					,456	,498
10	Osjećam se sigurno u interakciji s pripadnicima drugih kultura.		,416				,497
12	Često postanem obeshrabren/a kad sam s pripadnicima drugih kultura.					,693	,651
13	Pripadnicima drugih kultura pristupam bez predrasuda.				-,671		,532
14	Vrlo sam obziran/na u interakciji s pripadnicima drugih kultura.			,522			,604
15	Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s pripadnicima drugih kultura.					,606	,515
16	Poštujem načine na koji se ponašaju pripadnici drugih kultura.				-,477		,394
17	Pokušavam dobiti što je moguće više informacija u interakciji s pripadnicima drugih kultura.			,742			,590
18	Ne bih prihvatio/la mišljenje pripadnika drugih kultura.				,479		,450
19	Osjetljiv/a sam na suptilna značenja u interakciji sa sugovornikom koji pripada drugoj kulturi.					,545	,496
20	Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura.				,542		,372
21	Često iskazujem pozitivne reakcije pri interakciji sa sugovornikom koji pripada drugoj kulturi.			,623			,543
22	Izbjegavam situacije u kojima ću morati imati posla s pripadnicima drugih kultura.	-,669					,561
23	Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku koji pripada drugoj kulturi.			,672			,584
24	Uživam u razlikama između mene i sugovornika koji pripada drugoj kulturi.			,431			,516
Svojevne vrijednosti		6,636	1,624	1,422	1,086	1,024	

Prilog 14. Usporedni prikaza faktorskih dimenzija dobivenih faktorskom analizom glavnih komponenti i faktorskih dimenzija *Skale interkulturalne osjetljivosti*

Faktor	Chen i Starosta (2000)	Faktorska analiza glavnih komponenti	Novi nazivi faktorskih dimenzija
1	3, 4, 5, 6, 10	3, 4, 5, 6, 10	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura
2	9, 12, 15	9, 12, 15	Uživanje u interakciji
3	2, 7, 8, 16, 18, 20	8, 13, 14, 16, 18, 20	Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika
4	1, 11, 13, 21, 22, 23, 24	1, 7, 22	Uključenost u interakciju
5	14, 17, 19	17, 21, 23, 24	Pažljivost u interakciji

Prilog 16. Suglasnost za korištenje *Skale stava o zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti*

DOPUŠTENJE ZA KORIŠTENJE *Skale stava prema integraciji hrvatske i srpske djece u školama*

Poštovana prof. dr. sc. Ćorkalo Biruski,

Poštovani prof. dr. sc. Ajduković.

Student sam poslijediplomskog doktorskog studija „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“ Sveučilišta u Zadru te pišem doktorsku disertaciju okvirnog naziva „Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija“ pod mentorstvom dr. sc. Marije Buterin Mičić.

Molio bih Vas dopuštenje za korištenje Vaše *Skale stava prema integraciji hrvatske i srpske djece u školama* koja je, pod nazivom *Skala stava prema školskoj integraciji – SSSI*, prilagođena u doktorskoj disertaciji dr. sc. Marije Buterin Mičić.

Skalu ću koristiti isključivo u svrhu istraživanja pri izradi doktorske disertacije te ću izvor *Skale* navesti prema svim pravilima citiranja. Također, ukoliko je potrebno, poslati ću Vam podatke prikupljene *Skalom* na uvid.

Ukoliko Vam je sve navedeno prihvatljivo, molim Vas da se potpišete u dnu ovog Dopuštenja te mi ga potpisanog dostavite na e-mail adresu: djurkovic@unizd.hr

Unaprijed hvala!

Srdačan pozdrav,

Denis Jurković, mag. paed.



Potpis:



Dinka Ćorkalo Biruski

Prilog 17. Rezultati eksploratorne faktorske analize glavnih komponenata *Skale stava o zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti* kosom direct oblimin rotacijom

Broj varijable	Varijabla	Faktorska zasićenja		Zajednički varijabilitet
		1	2	
1	Za sada bi se djeca različite kulturne pripadnosti trebala školovati odvojeno.	-,665		,469
2	Vrlo bi se lako mogli pojaviti sukobi ako učenici različitih kulturnih pripadnosti pohađaju isti razred ili školu.			,211
3	Odvojeno školovanje djece je štetno jer se djeca od malena uče odvajanju od drugih i netoleranciji.	,615		,432
4	Djeca različite kulturne pripadnosti trebaju zajedno ići u školu jer će se tako bolje upoznati.	,879		,764
5	Djeca različitih kulturnih pripadnosti trebala bi zajedno surađivati u izvanškolskim aktivnostima, kao što su sport ili predstave.	,846		,705
6	Školovanje za svu djecu treba biti zajedničko, djecu različite kulturne pripadnosti ne treba odvajati u posebne škole ili razrede.	,892		,782
7	Kao učitelj/ica, rado bih radio/la s djecom različite kulturne pripadnosti.	,749		,561
8	Nastavu i nastavne sadržaje nije potrebno prilagođavati djeci različite kulturne pripadnosti.		,951	,888
Svojtvene vrijednosti		3,782	1,030	

Prilog 18. Pearsonovi koeficijenti korelacije među varijablama *Skale stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti*

Varijabla	1	3	4	5	6	7
1	1					
3	,429**	1				
4	,523**	,446**	1			
5	,377**	,391**	,774**	1		
6	,531**	,454**	,722**	,728**	1	
7	,347**	,307**	,564**	,582**	,658**	1

** $p < ,01$.

Prilog 19. Osnovni deskriptivni podaci *Upitnika multikulturalnog iskustva*

Broj	Varijabla	N	M	SD
1	Koliko često ste putovali izvan zemlje u kojoj živite (u druge zemlje)?	630	3,37	,783
2	S koliko se stranih jezika služite?	630	1,89	,725
3	Jeste li trenutno u kontaktu s pripadnicima drugih kultura?	630	1,43	,495
3.1	Ukoliko jeste, iz koliko drugih kultura?	281	1,70	,778
4	Imate li prijatelje koji dolaze iz drugih kultura? Ukoliko imate, koliko ih je?	630	2,07	1,151
5	Imate li poznanike koji dolaze iz drugih kultura? Ukoliko imate, koliko ih je?	630	2,70	1,150
6	Jeste li se do sada školovali s pripadnicima različite kulture od Vaše?	630	1,47	,499
7	Jeste li imali priliku slušati nastavne sadržaje koji su se bavili problematikom interkulturalizma?	630	1,51	,500
7.1	Ukoliko jeste, unutar koliko nastavnih predmeta i/ili kolegija?	311	1,66	,705
8	Jeste li živjeli ili boravili u kulturno drugačijoj zajednici od Vaše?	630	1,79	,405
8.1.	Ukoliko jeste, koliko puta?	125	1,78	,792
8.2.	Ukoliko jeste, koliko puta?	125	1,55	,499
8.3.	Ukoliko jeste, koliko dugo?	113	1,35	,480
8.4.	Ukoliko jeste, u koliko različitih kulturnih zajednica?	108	1,36	,483
9	Koliko često pratite vijesti o događajima izvan Hrvatske?	630	4,71	1,693
10	Koliko često uživete u medijima (radio, časopisi, web-portali i sl.) i umjetnosti iz drugih kultura?	630	4,11	1,541
11	Jeste li član ili ste bili član udruge/organizacije u kojoj imate ili ste imali kontakte s pripadnicima drugih kultura?	630	1,78	,417
12	Jeste li u dosadašnjem obrazovanju sudjelovali u nekom obliku učeničke/studentске razmjene i/ili ERASMUS+ projekta?	630	1,91	,289
12.1	koliko puta?	56	1,23	,467
12.2	koliko dugo?	54	1,37	,760
12.3	u koliko različitih kulturnih zajednica?	55	1,85	1,208

Prilog 20. Mann-Whitney U test razlika s obzirom na Spol

Spol	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura		Uživanje u interakciji		Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika		Uključenost u interakciju		Pažljivost u interakciji		Skala interkulturalne osjetljivosti	
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž
C	18,0	20,0	12,0	13,0	25,0	27,0	12,0	14,0	14,0	17,0	84,0	90,0
Z	-1,384		-1,295		-1,916		-2,913		-3,088		-2,787	
p	,17		,20		,06		,00**		,00**		,01**	
K-S	,792		1,051		1,058		1,598		1,494		1,561	

N=630, ** $p < ,01$; C=medijan.

Prilog 21. *Kruskal-Wallis H test razlika* s obzirom na regiju u kojoj su proveli najveći dio svog života

Kriterij: Regija	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	Uključenost u interakciju	Pažljivost u interakciji	Skala interkulturalne osjetljivosti
χ^2	5,205	1,186	11,394	8,319	1,305	6,653
p	,391	,946	,044*	,140	,934	,248

N=630; * $p < ,05$; $df=5$.

Prilog 22. Medijalne vrijednosti s obzirom na regiju u kojoj su proveli najveći dio svog života

	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	Uključenost u interakciju	Pažljivost u interakciji	Skala interkulturalne osjetljivosti
	C	C	C	C	C	C
Istočna Hrvatska	20,0	13,0	27,0	14,0	17,0	91,0
Središnja Hrvatska	19,0	13,0	27,0	14,0	17,0	90,0
Sjeverno hrvatsko primorje	20,0	14,0	27,0	14,0	17,0	90,5
Gorska Hrvatska	19,0	14,0	27,0	15,0	16,0	88,0
Južno hrvatsko primorje	20,0	14,0	27,0	14,0	17,0	92,0
Drugo	20,0	13,0	26,0	13,0	16,5	88,0

N=630; C=medijan.

Prilog 23. *Kruskal-Wallis H test razlika* interkulturalne osjetljivosti s obzirom na broj stranih jezika

Kriterij: broj stranih jezika	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	Uključenost u interakciju	Pažljivost u interakciji	Skala interkulturalne osjetljivosti
χ^2	6,344	2,881	7,952	1,678	22,159	14,608
p	,04*	,24	,02*	,01**	,00**	,00**

N=630; ** $p < ,01$; * $p < ,05$; $df=2$.

Prilog 24. *Kruskal-Wallis H test razlika* interkulturalne osjetljivosti s obzirom na broj kontakata

Kriterij: broj kontakta	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	Uključenost u interakciju	Pažljivost u interakciji	Skala interkulturalne osjetljivosti
χ^2	14,019	8,696	4,490	14,080	5,799	15,415
<i>p</i>	,00**	,01**	,11	,00**	,06	,00**

N=281; ** $p < ,01$; * $p < ,05$; df=2.

Prilog 25. Interkulturalna osjetljivost studenata i poznanstva s pripadnicima drugih kultura

	n	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura		Uživanje u interakciji		Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika		Uključenost u interakciju		Pažljivost u interakciji		Skala interkulturalne osjetljivosti	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Nemam	137	3,60	,622	4,15	,672	4,33	,595	4,30	,678	3,94	,737	4,05	,505
Imam, jednog	127	3,84	,624	4,33	,601	4,41	,511	4,50	,566	4,13	,667	4,22	,437
Imam, dva do tri	153	3,87	,594	4,43	,566	4,44	,450	4,49	,576	4,19	,592	4,26	,409
Imam, četiri ili više	213	4,08	,598	4,49	,547	4,50	,438	4,68	,489	4,31	,614	4,39	,408
F_(4, 625)		17,481**		9,637**		3,249**		12,719**		9,210**		16,500**	
Levenov test (p)		,662		,006**		,000**		,000**		,056		,054	
Welch		-		,000**		,036*		,000**		-		-	
Brown-Forsythe		-		,000**		,026*		,000**		-		-	

N=630; ** $p < ,01$, * $p < ,05$.

Prilog 26. Interkulturalna osjetljivost studenata i prijateljstvo s pripadnicima drugih kultura

	n	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura		Uživanje u interakciji		Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika		Uključenost u interakciju		Pažljivost u interakciji		Skala interkulturalne osjetljivosti	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Nemam	284	3,70	0,630	4,25	0,663	4,37	0,535	4,39	0,633	4,04	0,685	4,14	0,473
Imam, jednog	127	3,92	0,577	4,32	0,554	4,44	0,472	4,58	0,501	4,19	0,602	4,27	0,379
Imam, dva	108	3,99	0,599	4,49	0,502	4,50	0,425	4,61	0,535	4,24	0,643	4,34	0,420
Imam, tri ili više	111	4,15	0,594	4,61	0,497	4,50	0,473	4,68	0,538	4,38	0,617	4,44	0,426
F(4, 625)		16,973**		11,372**		2,835*		9,025**		7,958**		14,837**	
Levenov test (p)		,702		,000**		,011**		,009**		,748		,100	
Welch		-		,000		,035		,000		-		-	
Brown-Forsythe		-		,000		,026		,000		-		-	

N=630; ** $p < ,01$, * $p < ,05$.

Prilog 27. *Kruskal-Wallis H test razlika* s obzirom na čestinu praćenja vijesti o događajima izvan RH

Kriterij: Čestina praćenja vijesti izvan RH	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	Uključenost u interakciju	Pazljivost u interakciji	Skala interkulturalne osjetljivosti
χ^2	9,248	4,764	6,064	22,065	25,411	15,058
p	,16	,57	,42	,00**	,00**	,02*

N=630; ** $p < ,01$; * $p < ,05$; df=6.

Prilog 28. *Kruskal-Wallis H test razlika* s obzirom na čestinu uživanja u medijima i umjetnosti iz drugih kultura

Kriterij: čestina uživanja u medijima i umjetnosti	Samopouzdanje u interakciji s pripadnicima drugih kultura	Uživanje u interakciji	Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika	Uključenost u interakciju	Pažljivost u interakciji	Skala interkulturalne osjetljivosti
χ^2	32,578	10,922	13,328	45,195	41,800	42,988
p	,00**	,05*	,02*	,00**	,00**	,00**

N=630; ** $p < ,01$; * $p < ,05$; df=5.

POPIS TABLICA

Tablica 1. Rezultati eksploratorne faktorske analize glavnih komponenta <i>Skale interkulturalne osjetljivosti</i>	96
Tablica 2. Konačna raspodjela varijabli u faktore nakon provedene faktorske analize	97
Tablica 3. Pouzdanost <i>Skale interkulturalne osjetljivosti</i> i pripadajućih dimenzija.....	98
Tablica 4. Međufaktorske korelacije <i>Skale interkulturalne osjetljivosti</i>	98
Tablica 5. Rezultati eksploratorne faktorske analize glavnih komponenta <i>Skale stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti</i>	103
Tablica 6. Raspodjela varijabli nakon provedene faktorske analize kosom direct oblimin rotacijom.....	104
Tablica 7. Pouzdanost <i>Skale stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti</i>	105
Tablica 8. Odgovori na čestice i osnovni deskriptivni podaci <i>Skale interkulturalne osjetljivosti</i> i pripadajućih faktorskih dimenzija	108
Tablica 9. Frekvencijski udjeli za pitanja iz <i>Upitnika multikulturalnog iskustva</i>	118
Tablica 10. Odgovori studenata na <i>Skali stava prema zajedničkom školovanju djece različite kulturne pripadnosti</i>	124
Tablica 11. Interkulturalna osjetljivost s obzirom na spol studenata	129
Tablica 12. Interkulturalna osjetljivost studenata s obzirom na godinu studija	132
Tablica 13. Interkulturalna osjetljivost studenata s obzirom na srednjoškolsko obrazovanje	136
Tablica 14. Interkulturalna osjetljivost studenata s obzirom na fakultet na kojem studiraju .	139
Tablica 15. Interkulturalna osjetljivost studenata s obzirom na regiju u kojoj su proveli najveći dio svog života.....	142
Tablica 16. Interkulturalna osjetljivost studenata s obzirom na veličinu mjesta stanovanja..	146
Tablica 17. <i>Kruskal-Wallis H test razlika</i> u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na obrazovanje majke	149
Tablica 18. Medijalne vrijednosti u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na obrazovanje majke.....	149
Tablica 19. <i>Kruskal-Wallis H test razlika</i> u izraženosti interkulturalne osjetljivosti s obzirom na obrazovanje oca	150
Tablica 20. Medijalne vrijednosti razine interkulturalne osjetljivosti s obzirom na obrazovanje oca.....	150
Tablica 21. Post-hoc Mann-Whitney U test razlika s obzirom na obrazovanje oca u dimenziji Poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika.....	150
Tablica 22. Interkulturalna osjetljivost studenata i inozemna putovanja	155
Tablica 23. Interkulturalna osjetljivost i strani jezici	158

Tablica 24. Interkulturalna osjetljivost i broj kontakata s pripadnicima drugih kultura	163
Tablica 25. Interkulturalna osjetljivost studenata i kontakt s pripadnicima drugih kultura ...	164
Tablica 26. <i>Kruskal-Wallis H test razlika</i> interkulturalne osjetljivosti s obzirom na broj poznanstava s pripadnicima drugih kultura	164
Tablica 27. Post-hoc <i>Mann-Whitney U test</i> s obzirom na broj poznanstava s pripadnicima drugih kultura.....	164
Tablica 28. Medijalne vrijednosti s obzirom na broj poznanstava s pripadnicima drugih kultura	165
Tablica 29. Post-hoc <i>Mann-Whitney U test</i> s obzirom na prijateljstvo s pripadnicima drugih kultura.....	170
Tablica 30. <i>Kruskal-Wallis H test razlika</i> interkulturalne osjetljivosti s obzirom na prijateljstvo s pripadnicima drugih kultura.....	170
Tablica 31. <i>Medijalne vrijednosti</i> s obzirom na prijateljstvo s pripadnicima drugih kultura.	171
Tablica 32. Interkulturalna osjetljivost studenata i školovanje s pripadnicima drugih kultura	174
Tablica 33. Interkulturalna osjetljivost i slušanje predmeta/kolegija koji tematiziraju interkulturalizam.....	176
Tablica 34. Interkulturalna osjetljivost i brojnost predmeta/kolegija koji tematiziraju interkulturalizam.....	176
Tablica 35. Interkulturalna osjetljivost s na obzirom život ili boravak u kulturno različitoj zajednici.....	180
Tablica 36. Interkulturalna osjetljivost s obzirom na brojnost iskustva života ili boravaka u kulturno različitoj zajednici	180
Tablica 37. Interkulturalna osjetljivost s obzirom na dužinu života ili boravaka u kulturno različitoj zajednici.....	181
Tablica 38. Interkulturalna osjetljivost i praćenje vijesti o događajima izvan RH	185
Tablica 39. Interkulturalna osjetljivost i uživanje u medijima i umjetnosti iz drugih kultura	189
Tablica 40. Interkulturalna osjetljivost s obzirom na članstvo u udrugama.....	194
Tablica 41. Interkulturalna osjetljivost s obzirom na sudjelovanje u nekom obliku učeničke/studentske razmjene i/ili ERASMUS+ projekta	197
Tablica 42. Pearsonovi koeficijenti korelacije faktorskih dimenzija <i>Skale interkulturalne osjetljivosti</i> i <i>Skale stava o zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti</i> .	200

POPIS SLIKA

<i>Slika 1. Model kulture kao „ledenjaka“</i>	16
<i>Slika 2. Model kulture kao „dijamanta“</i>	17
<i>Slika 3. Model kulture kao „glavica luka“</i>	18
<i>Slika 4. Moranov model kulture</i>	19
<i>Slika 5. Piramidalni model interkulturalne kompetencije D. Deardorff</i>	44
<i>Slika 6. Procesni model interkulturalne kompetencije D. Deardorff</i>	46
<i>Slika 7. Razvojni model interkulturalne osjetljivosti M. J. Bennetta (1986) – DMIS</i>	47
<i>Slika 8. Trokutasti model Chena i Staroste</i>	49

POPIS PRILOGA

Prilog 1. Suglasnost za provedbu istraživanja (<i>Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku</i>).....	252
Prilog 2. Suglasnost za provedbu istraživanja (<i>Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli</i>).....	253
Prilog 3. Suglasnost za provedbu istraživanja (<i>Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja u Zadru, Sveučilišta u Zadru</i>).....	254
Prilog 4. Suglasnost za provedbu istraživanja (<i>Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilišta u Zadru</i>).....	255
Prilog 5. Suglasnost za provedbu istraživanja (<i>Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci</i>)	256
Prilog 6. Suglasnost za provedbu istraživanja (<i>Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu</i>)	257
Prilog 7. Suglasnost za provedbu istraživanja (<i>Učiteljski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu</i>)	258
Prilog 8. Suglasnost za provedbu istraživanja (<i>Učiteljski studij Odjela za društveno-humanističke znanosti Sveučilišta u Slavonskom Brodu</i>).....	259
Prilog 9. Suglasnost za provedbu istraživanja (<i>Etičko povjerenstvo Sveučilišta u Zadru</i>)	260
Prilog 10. Anketni upitnik	261
Prilog 11. Rezultati eksploratorne faktorske analize glavnih komponenata <i>Skale interkulturalne osjetljivosti</i> kosom direct oblimin rotacijom	267
Prilog 12. Rezultati eksploratorne faktorske analize glavnih komponenata <i>Skale interkulturalne osjetljivosti</i> kosom direct oblimin rotacijom nakon izostavljanja varijable 11	268
Prilog 13. Rezultati eksploratorne faktorske analize glavnih komponenata <i>Skale interkulturalne osjetljivosti</i> kosom direct oblimin rotacijom nakon izostavljanja varijable 11 i varijable 2 ..	269
Prilog 14. Usporedni prikaza faktorskih dimenzija dobivenih faktorskom analizom glavnih komponenti i faktorskih dimenzija <i>Skale interkulturalne osjetljivosti</i>	270
Prilog 15. Suglasnost za korištenje <i>Skale multikulturalnih iskustava</i>	271
Prilog 16. Suglasnost za korištenje <i>Skale stava o zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti</i>	272
Prilog 17. Rezultati eksploratorne faktorske analize glavnih komponenata <i>Skale stava o zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti</i> kosom direct oblimin rotacijom	273

Prilog 18. Pearsonovi koeficijenti korelacije među varijablama <i>Skale stava prema zajedničkom školovanju učenika različite kulturne pripadnosti</i>	274
Prilog 19. Osnovni deskriptivni podaci <i>Upitnika multikulturalnog iskustva</i>	275
Prilog 20. <i>Mann-Whitney U test razlika</i> s obzirom na <i>Spol</i>	276
Prilog 21. <i>Kruskal-Wallis H test razlika</i> s obzirom na regiju u kojoj su proveli najveći dio svog života	277
Prilog 22. Medijalne vrijednosti s obzirom na regiju u kojoj su proveli najveći dio svog života	278
Prilog 23. <i>Kruskal-Wallis H test razlika</i> interkulturalne osjetljivosti s obzirom na broj stranih jezika.....	279
Prilog 24. <i>Kruskal-Wallis H test razlika</i> interkulturalne osjetljivosti s obzirom na broj kontakata	280
Prilog 25. Interkulturalna osjetljivost studenata i poznanstva s pripadnicima drugih kultura	281
Prilog 26. Interkulturalna osjetljivost studenata i prijateljstvo s pripadnicima drugih kultura	282
Prilog 27. <i>Kruskal-Wallis H test razlika</i> s obzirom na čestinu praćenja vijesti o događajima izvan RH.....	283
Prilog 28. <i>Kruskal-Wallis H test razlika</i> s obzirom na čestinu uživanja u medijima i umjetnosti iz drugih kultura	284

ŽIVOTOPIS

Denis Jurković rođen je 12.6.1988. u Osijeku gdje je završio osnovnu te srednju Ekonomsku i upravnu školu. 2010. godine upisuje Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, smjer filozofija i pedagogija, a 2015. godine diplomira s temom *Marksizam i filozofija umjetnosti na primjeru estetike Danka Grlića* (mentor: izv. prof. dr. sc. Boško Pešić) te stječe akademski naziv magistra pedagogije i edukacije filozofije. 2017. godine na Sveučilištu u Zadru upisuje poslijediplomski doktorski studij pedagogije „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“. Autor ili suautor je devet izvornih znanstvenih članaka, bio je izlagač na sedam znanstvenih ili stručnih skupova, član organizacijskog odbora četiri znanstvena ili stručna skupa te urednik jednog zbornika radova sa skupa.