

Komparativno istraživanje interkulturalnih stavova i vrijednosti učitelja osnovnih škola u Puli i Vukovaru

Španja, Zoran

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:664435>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-22**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula](#)



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

ZORAN ŠPANJA

**KOMPARATIVNO ISTRAŽIVANJE INTERKULTURALNIH STAVOVA I
VRIJEDNOSTI UČITELJA OSNOVNIH ŠKOLA U PULI I VUKOVARU**

Diplomski rad

Pula, 3. rujna 2019.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

ZORAN ŠPANJA

**KOMPARATIVNO ISTRAŽIVANJE INTERKULTURALNIH STAVOVA I
VRIJEDNOSTI UČITELJA OSNOVNIH ŠKOLA U PULI I VUKOVARU**

Diplomski rad

JMBAG: 0011158789, redoviti student

Studijski smjer: Integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij

Predmet: Didaktika

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Pedagogija

Znanstvena grana: Posebne pedagogije

Mentor: doc.dr.sc. Dijana Drandić

Pula, 3. rujna 2019.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisani **Zoran Španja**, kandidat za ***magistra primarnog obrazovanja Integriranog sveučilišnog Učiteljskog studija*** ovime izjavljujem da je ovaj Diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Završnog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Student

U Puli, 3. rujna 2019. godine



IZJAVA
o korištenju autorskog djela

Ja, dolje potpisani **Zoran Španja**, dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom **KOMPARATIVNO ISTRAŽIVANJE INTERKULTURALNIH STAVOVA I VRIJEDNOSTI UČITELJA OSNOVNIH ŠKOLA U PULI I VUKOVARU** koristi na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti tekst trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Sveučilišne knjižnice Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te kopira u javnu internetsku bazu završnih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice (stavljanje na raspolaganje javnosti), sve u skladu s Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama.

Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli, 3. rujna 2019. godine

Potpis

SADRŽAJ

1	UVOD.....	1
2	INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE.....	3
2.1	Konceptualno i semantičko pojašnjenje interkulturalnog obrazovanja.....	6
2.2	Europa - koljevka različitosti i kulture.....	8
2.3	Mladi i interkulturalno obrazovanje.....	14
2.4	Razumijevanje pojma kultura u Europskom kontekstu.....	16
3	INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA.....	21
3.1	Dimenzije interkulturalne kompetencije.....	21
3.2	Interkulturalna komunikacija.....	24
4	INTERKULTURALNA OSJETLJIVOST.....	31
5	ISTRAŽIVANJE INTERKULTURALNE OSJETLJIVOSTI UČITELJA.....	38
5.1	Metodologija istraživanja.....	38
5.1.1	Cilj istraživanja.....	38
5.1.2	Hipoteze istraživanja.....	38
5.1.3	Sudionici istraživanja.....	39
5.1.4	Istraživački instrument.....	39
5.2.	Interpretacija rezultata istraživanja.....	40
6	ZAKLJUČAK.....	44
7	LITERATURA.....	46
8	SAŽETAK.....	48
9	SUMMARY.....	49
10		POPIS
	TABLICA.....	49
11	POPIS SLIKA.....	49
12.	PRILOG – Instrument istraživanja: Skala interkulturalne osjetljivosti.....	50

1 UVOD

Živimo u vremenu ubrzanih globalnih i društvenih promjena koje su prisutne u svim aspektima čovjekovog života. Te promjene od pojedinaca i društva zahtijevaju sustavno i cjeloživotno razvijanje novih znanja, stavova, vještina i razmišljanja, zapravo, razvoja interkulturalnih kompetencija. Može se reći da interkulturalni stavovi uvelike utječu na razvojnu ulogu škole kao središnje odgojno-obrazovne ustanove koja temeljem toga treba stvarati uvjete za odgoj i obrazovanje djece s nekim novim znanjima i sposobnostima. U ovom slučaju to su interkulturalna znanja.

Danas su pred odgojno-obrazovnim sustavom brojni izazovi, a jedan je od njih razvoj pozitivnoga stava i pogleda u odnosu na različitosti. Buduće učitelje potrebno je osposobiti za poštovanje bogatstva različitosti kultura i pružiti im podršku u stjecanju vještina za prepoznavanje predrasuda, borbe protiv njih i svih oblika diskriminacije gdje god se s njima susretne. Potreba za razvojem interkulturalne osjetljivosti učitelja ogleda su u novim zadaćama nastave usmjerenih na poštovanje, slavljenje i prepoznavanje različitosti u svim područjima ljudskoga života. Novi pristupi obrazovanju senzibiliziraju učenike na činjenicu kako se čovječanstvo prirodno razvija različitim načinima života, običajima i svjetonazorima, i kako nas upravo ta različitost obogaćuje. Obrazovanje koje promiče različitosti i ljudska prava suprotstavlja se svim oblicima diskriminacije i promiče vrijednosti na kojima se gradi humano društvo temeljeno na prihvaćanju različitosti (Sablić, 2014: 9).

Interkulturalno senzibilizirani učitelj ima važnu ulogu u razvoju interkulturalnog društva. Učitelji ne mogu preuzeti potpunu odgovornost za suzbijanje rasizma i promicanja interkulturalnih kompetencija kroz odgojno-obrazovni rad, ali je njihova uloga važna u olakšavanju razvoja učeničkih interkulturalnih kompetencija, vještina, stavova, vrijednosti i znanja. Obrazovanje usmjereno samo na jednu kulturu današnjim će učenicima biti sve nepoželjnije i nepoznatije. Potrebno je u nastavu uvoditi programe i sadržaje koji podržavaju društveni pluralizam, podižu u učenika svijest o vlastitoj kulturi i o postojanju drugačijih kultura i vrijednosnih sustava. Sadržajima u nastavi trebalo bi kod učenika razvijati poštovanje prema stilovima života različitim od njihovih. Težište interkulturalnoga odgoja i obrazovanja trebalo bi počivati na oblikovanju školskog prostora prema načelima kulturalnog pluralizma.

Učitelji su iznimno važni u razvoju interkulturalne osjetljivosti svojih učenika jer su uzor i model specifičnog ponašanja te primjer učenicima. Razvijanjem interkulturalne osjetljivosti, interkulturalnog identiteta i interkulturalne komunikacije, učenik je više nego spreman suočiti se sa stvarnošću suvremenog svijeta. Vještine i sposobnosti koje društvo donosi, škola oblikuje, nastavnici prenose, a učenici usvajaju i koriste.

Interkulturalni stavovi i vrijednosti učitelja svakako imaju značajan utjecaj u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu na svim razinama obrazovanja. Uvažavajući argumente života u globalizacijskom „selu“ , velikih migracijskih valova, brzih promjena u društvu, upućuju na potrebu osvješćivanja uloge interkulturalnog obrazovanja u školama. Interkulturalno obrazovanje bi trebalo biti usmjereno ka promjeni uloge škole i uloge učitelja. Gorski (2006) ističe kako je svako dobro obrazovanje – interkulturalno.

Stoga se ovaj rad bavi ispitivanjem interkulturalnih stavova i vrijednosti na primjeru učitelja osnovnih škola iz dvije različite regije i dva grada: Vukovara i Pule. Istražili smo jesu li uopće i koliko učitelji interkulturalno osjetljivi i, koja je razlika u interkulturalnoj osjetljivosti između učitelja s obzirom na njihove karakteristike, a sve s ciljem napretka i poboljšanja stjecanja kompetencija neophodnih za rad u multikulturalnim sredinama. Prema predmetu i cilju istraživanja predložene su hipoteze: H1: Razlike u stavovima prema kulturno različitimima postoje između učitelja različitih profesionalnih kvalifikacija; H2: Razlike u stavovima prema kulturno različitimima postoje između učitelja različitih godina rada u školi; H3: Razlike u stavovima prema kulturno različitimima postoje između učitelja iz Vukovara i Pule. Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi Siniša Glavašević u Vukovaru i osnovnoj školi Centar u Puli.

2 INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE

U radu polazimo od definiranja pojma interkulturalnog obrazovanja kao i terminologije kojom se koristimo u određivanju interkulturalnog obrazovanja. Prema Gundara (2001), interkulturalizam uključuje povijesno kao i suvremeno razumijevanje različitosti i razlika koje bi trebale biti uključene u odgojno obrazovne procese. Interkulturalni pristup, prema Hrvatić (2007) nije nov predmet u obrazovnom sustavu, to je nova metodologija koja pokušava u traženju istine obuhvatiti psihologijske, antropologijske, društvene, gospodarske, povijesne, političke i kulturne čimbenike i osigurati da se poučavanje svakoga pojedinog predmeta poveže s humanističkim znanostima (Tablica 1).

Tablica 1. Interkulturalno obrazovanje - polaznice (prema Hrvatić, 2007: 45)

Polazne osnove	Načini provedbe
Jednakost u pristupu	Obrazovanje za ljudska prava
Kulturna i jezička prava	Obrazovanje za (demokratsko) građanstvo
Specifična prava pripadnika nacionalnih/etničkih manjina	Obrazovanje na jezicima nacionalnih manjina
Multikulturalno okruženje	Različite kompetencije i znanja
Jednake šanse i pozornost prema ugroženim skupinama/pojedincima	Interakcija i suradničko učenje

Danas se od interkulturalizma u obrazovanju očekuje rješavanje problema suživota među različitim etničkim, vjerskim, kulturnim skupinama. Očekuje se da unaprijedi, afirmira i zaštiti ljudska prava, temeljne slobode i demokraciju, promiče svijest o vlastitom nacionalnom, kulturnom, jezičnom i vjerskom identitetu te potiče međusobno razumijevanje i uvažavanje različitosti prožimanjem nacionalnih školskih sustava vrijednostima i odgojno-obrazovnim sadržajima koji su zajednički svim učenicima (Katunarić, 1996).

Interkulturalni odgoj i obrazovanje provodi se na tri temeljna načina:

- kroskurikularno (međupredmetne teme)
- kao poseban nastavni predmet ili odgojno-obrazovni program
- kao nova filozofija obrazovanja.

Shvaćanje interkulturalnog obrazovanja kao koncepta koje je namijenjeno svima, a ne samo kulturno različitim učenicima, jedna je od općih postavki s kojima se slaže većina interkulturalnih pedagoga. Zajedničke odrednice interkulturalno usmjerenih obrazovnih koncepcija obuhvaćaju:

- razumijevanje dijaloga kao osnovne komponente obrazovanja
- razumijevanje skrivenoga kurikulumu kao integralnoga dijela obrazovnoga procesa
- zahtjev za dubljim razumijevanjem kulture i identiteta učenika, koje se ne zaustavlja na površnome shvaćanju različitosti utemeljenome na vanjskim, vidljivim obilježjima kao što je na primjer boja kože (Bartulović i Kušić, 2016).

U prošlosti, obrazovanje je bilo zasnovano na socijalnoj ravnopravnosti, školi za sve, promoviranju pravde, smanjenju različitosti i radu na socijalnoj integraciji. Danas je glavno pitanje kako se odnositi prema različitostima? Kako prepoznati i priznati kulturne razlike te u isto vrijeme, promoviramo pravu kulturnu integraciju i cjelovit razvoj naših učenika, prvo u školi, a kasnije i u društvu?

Principi interkulturalnosti unaprijed prihvaćaju: otvorenost ka drugima, aktivno poštivanje različitosti, međusobno razumjevanije, aktivnu toleranciju, uvažavanje druge kulture, omogućavanje jednakih mogućnosti i borbu protiv diskriminacije. Komunikacija između različitih kulturalnim identitetima može izgledati kao paradoksalan proces jer zahtjeva uvažavanje drugog istovremeno i kao sličnog i kao različitog.

U skladu sa tim, interkulturalno obrazovanje treba nastojati promovirati i razvijati:

- bolje poznavanje i razumjevanije kultura u suvremenom društvu
- povećanu sposobnost interkulturalne komunikacije između ljudi različitih kultura
- fleksibilniji stav prema kulturnim različitostima u društvu

- veću spremnost ljudi da se aktivno uključe u socijalnu interakciju s ljudima drugog kulturološkog podrijetla, kao i prepoznavanje osnovnih odlika ljudske prirode kao nečeg zajedničkog.

Osnovni cilj interkulturalnog obrazovanja je da promovira i razvije znanja, stavove i vještine onih koji uče za međusobnu interakciju i komunikaciju sa svijetom koji ih okružuje. Kako bi bili uspješni u organizaciji i provedbi interkulturalnog obrazovanja, trebalo bi osigurati sljedeće:

- pluralizam treba biti komponenta obrazovanja kroz koju će prolaziti svi učenici (bez obzira da li pripadaju manjinskim grupama ili ne)
- manjine imaju svoje kulturne vrijednosti
- svaka kultura treba biti vrednovana kao podjednako važna
- uspostavljanje mehanizama koji će osigurati da se u obrazovanju postigne ujednačen uspjeh kod djece koja pripadaju manjinskim grupama i djece iz većinske populacije

Međutim, postoji opasnost da naše aktivnosti, prilikom određivanja pristupa interkulturalnom obrazovanju, budu „obojene” predrasudama, a da mi toga nismo ni svjesni. Pri tome bi trebali obratiti pozornost na:

- 1) generaliziranje stavova,
- 2) interpretiranje svih konflikata isključivo sa kulturološkog stanovišta, zaboravljajući na psihološke i sociološke faktore koji doprinose takvom ponašanju;
- 3) traganje za rješenjima problema isključivo na osnovu racionalnog znanja o drugima.

Bit odgoja uopće, pa i interkulturalnoga, čini manifestirajuće ponašanje čovjeka u različitim situacijama i relacijama. Ophođenje je temeljna oznaka kroz koju čovjek percipira sebe različitim od drugih, odnosno druge različitima od sebe. Stoga osobu treba odgajati za prihvaćanje “*drugoga*” kao čovjeka, priznajući mu dostojanstvo, pravo i slobodu različitosti koje priznajemo i sebi. Prema većini autora, interkulturalnom odgoju nije potrebna nikakva posebna definicija, jer ne predviđa razliku između autohtonoga stanovništva i stranaca u određenoj zemlji već promiče ideje kulturne raznolikosti i jednakosti obrazovanja (Sablić, 2014).

2.1 Konceptualno i semantičko pojašnjenje interkulturalnog obrazovanja

Složenost pojma te brojne definicije zahtijevaju konceptualno i semantičko promišljanje definicije interkulturalnog obrazovanja jer bez jasne semantičke definicije te jasnih epistemoloških temelja dolazimo do površnog i pogrešnog razumijevanja pojma te *naivnog* interkulturalnog obrazovanja ili interkulturalnog relativizma. (Bartulović i Kušević, 2016). Kant interkulturalnu pedagogiju bazira na teoriji kulturnog univerzalizma koji uvažava postojanje univerzalnih vrijednosti poštovanja, mira, pravde, dostojanstva i autonomije. Prema Kantu, čovječanstvo je identično u svako vrijeme i na svakom mjestu te postoji samo jedna istina. Također, svijet je heterogen i postoji opasnost kulturnog imperijalizma Europskog društva koje generalizira sve kao *čovječnoga*, a bez poštivanja kulturnih razlika. Multikulturalno obrazovanje uvažava postojanje dvije ili više kultura s glavnim ciljem priznanja i poštivanja kulture različitosti, bazirajući se na kritici pozitivizma te uvažavajući kako svaka kultura ima vlastitu strukturu i vrijednosti, kao i tendenciju gledanja svake pojedine *druge* kulture kao statične i rigidne.

Brojna su i raznovrsna tumačenja pojma *interkulturalizam*. Prefiks "inter" ne znači prisutnost ili suživot, kao ni slučajno miješanje kultura nego predstavlja projekt novih kulturnih sinteza, koje držeći se vjernosti vlastita podrijetla, oplođuju i stvaraju nove, originalne kulturne modele (Piršl, 2011). Interkulturalizam ne znači skup kultura ili zamjenu jednoga oblika mišljenja drugim, nego mogućnost uspoređivanja različitih mišljenja, ideja, kultura na jednom prostoru. On potiče na razmišljanje o razlikama psiho spoznajne, seksualne, etničke, kulturne, religiozne prirode, o borbi protiv predrasuda, o mirnom suživotu među narodima i pojedincima ili skupinama različitoga podrijetla, o jednakim šansama u obrazovanju. Upravo interkulturalizam putem konkretnih prilika omogućuje komunikaciju, međusobno upoznavanje i vrjednovanje, razmjenu vrijednosti i modela života te poštovanja. Interkulturalizam je koncepcija koja polazi od pluraliteta kultura i njihove jednakopravnosti.

Često naglašena dimenzija dijaloga među kulturama daje interkulturalizmu potrebnu otvorenost i socijalnu dimenziju dodira i stvaranje nove kulture miješanjem različitih kultura. Stoga, naglašava Sablić (2014) interkulturalizam postaje proces verbalne i neverbalne interakcije koji postoji među članovima različitih kulturnih skupina. Ovakvo određenje interkulturalizma nadilazi njegovo često jednostrano i

ograničeno definiranje, koje polazi isključivo s jezičnoga aspekta. Verbalna komunikacija predstavlja značajan aspekt komunikacije među ljudima. Jezik, kao simbolički sustav, pruža mogućnost iskazivanja određenih vrijednosti i društvenih odnosa, pogleda na svijet, intimno, osobno viđenje okoline i međuljudskih odnosa (Sablić, 2014: 20).

U novije doba dolazi do izjednačavanja multikulturalizma i interkulturalizma te se pojmovi koriste kao sinonimi. Jedno je od objašnjenja etimologija prema kojoj pojam multikulturalizam dolazi od anglosaksonskoga govornoga područja, dok je interkulturalizam frankofonske provijencije. Izjednačavanje pojmova opravdava se i time što i multikulturalizam u krajnjem slučaju kritizira pozicije kulturnoga relativizma i govori o kulturnom prožimanju i interakciji, a to je i polazišna točka interkulturalizma (Sablić, 2014).

Ipak, treba znati razliku između tih pojmova. Multikulturalizam je kulturna politika utemeljena na prihvaćanju činjenice postojanja različitih kultura u nekome društvu (ili državi) kojom se nastoji postići miješanje ili barem harmonična koegzistencija tih kultura. Multikulturalizam potiče izražavanje različitosti na javnome planu. Škole, sveučilišta i institucije trebaju reproducirati kulturne razlike i učiniti ih društveno vidljivima.

Multikulturalno društvo obilježava mnoštvo različitosti, od etničkih preko kulturnih i vjerskih, sve do regionalne i lokalne samobitnosti koje se homogeniziraju i otvaraju zbog utjecaja svjetskih, ali i zapadnoeuropskih integracijskih promjena (Previšić, 1994). Multikulturalnost označava prisutnost više kultura na istom prostoru, a interkulturalizam naglašava odnos među kulturama i nužnost međusobne interakcije (Piršl, 2001). Multikulturalnost je prirodno stanje društva koje može biti samo raznoliko, što znači višejezično, višeetničko, viševjersko itd. To posebno značenje više ističe komparativnu dimenziju, supostojanje različitih etnita koji se mogu očitovati kao takvi u zajedničkoj javnoj sferi (Sablić, 2014).

Za razliku od multikulturalnog obrazovanja, interkulturalno obrazovanje prema Porteru (2008), uvažava dinamičnost društvenih procesa koji uključuju i identitet i kulturu te imaju potencijala kako za osobni, tako i za društveni razvoj. Interakcija s drugima i drugačijima gleda se kao izazov i mogućnost sukoba kao i refleksije u pogledu vrijednosti. Kada govorimo o granicama i zamkama interkulturalne pedagogije, trebamo biti svjesni kako nedostatak jasnoće koncepata te

nerazumijevanje istog, kod učitelja može dovesti do shvaćanja svake interakcije i intervencije s učenicima drugih kultura kao interkulturalnim - popularne konotacije i modernog izraza koja ima tendenciju pridodavanja pažnje samo egzotičnim kulturama i planiranje odgojno-obrazovnog rada bez kritičke analize. Jedna od najčešćih zabluda vezanih za interkulturalno obrazovanje jest da je ono namijenjeno „*kulturno različitim učenicima*“ - dok se kategorija različitosti najčešće reducira na etničku ili nacionalnu pripadnost, odnosno njenu najčešću manifestaciju – jezik. (Bartulović i Kušević, 2016:14). Time se podržava rješenje koje vodi u omogućavanje manjinske kulture i jezika učenicima koji pohađaju većinske škole, pri čemu se lako upada u zamku kulturnog egoizma, odnosno, svođenje interkulturalnog obrazovanja na „*milosrdnost*“ većinske kulture koja brine o manjinskoj kulturi i omogućuje joj suživot. Takvo razumijevanje različitosti oslanja se na pojednostavljenu, statičnu verziju identiteta koje ostaje indiferentno na brojne druge identitetske markere, poput roda, klase, religije, seksualne orijentacije ili invaliditeta, čime se s jedne strane osnažuju predrasude o određenim manjinskim grupama, a s druge strane se ne preispituju postojeći odnosi nepravde i nejednakosti u društvu.

2.2 Europa - koljevka različitosti i kulture

U razvoju interkulturalizma potrebno se osvrnuti i na povijesne činjenice specifičnosti Europskog konteksta u razvoju interkulturalnog obrazovanja. Europa je uvijek imala značajno mjesto u globalnoj ekonomiji, politici te povijesti. Europska Unija nije samo geografski i politički pojam, ona je i skup načela, različitih institucija, pojedinaca koji žive u njoj te ostatka svijeta. Evropa je oduvijek bila pokretač civilizacijskog napretka i razvoja civilizacije. Europa, tzv. „stara dama“ u dinamičnom je procesu neprekidnog razvoja te pri tome uvažavanja različitosti koja svoje korijene nalazi još u kolonijalizmu. Brojne europske zemlje (Velika Britanija, Portugal, Španjolska, Francuska, itd.), još od srednjeg vijeka, pa skoro do danas, imale su svoje kolonije na drugim kontinentima. Sredinom 20. stoljeća veliki broj radnika porijeklom iz ovih kolonija preselili su se i dan danas žive u Europi. U vrijeme globalizacijskih procesa te sukoba u brojnim zemljama širom svijeta, demografska slika se promijenila. Identitet i kultura su interpretirani kao potencijal razvijanja interakcije s drugima.

Na političkom skupu 1947. godine, Winston Churchill postavio je pitanje: Što je danas Europa? Odmah je i odgovorio: "Hrpa ruševina, mrtvačnica te plodno tlo za nerazumijevanje i mržnju". Možemo zaključiti kako je Europa prošla pakao Drugog svjetskog rata. Pitanje koje si možemo postaviti jest: jesmo li nešto naučili iz tog iskustva? Zanimljivo je kako riječi W. Churchilla i danas opisuju neke dijelove Europe. U svim europskim ratovima živote je izgubilo milijune ljudi. Brojni i dan danas pate i žive u uvjetima koji su ne tako daleko od onih nakon završetka Drugog svjetskog rata. Brojni građani Europe i svijeta boje se vratiti svojim kućama i boje se za vlastiti život. Sve dok čovječanstvo ne nauči lekciju iz svoje vlastite povijesti, na žalost, prisiljeni smo tu istu povijest i ponavljati.

U Europi je ideja interkulturalizma nastala 1970-ih i 1980-ih kada su međunarodna tijela (Vijeće Europe, Europska zajednica) postala svjesna učinaka demografskoga rasta (natalitet i novi doseljenici) stranih zajednica u Europi na multietničko i multikulturalno obilježje europskih društava, osobito na funkciju škole u oblikovanju novih društava. U tom su razdoblju intenzivirane rasprave o kulturnim identitetima u Europi (nacionalnim, regionalnim, lokalnim) s obzirom na sve jače, dublje i opsežnije europske integracijske procese. Francuska se među prvim zemljama u Europi suočila s velikim valom izbjeglica iz sjeverne Afrike i doseljenicima iz brojnih zemalja u okviru Francuske zajednice naroda – bivših kolonija. Začetnik ideje interkulturalnog odgoja u Francuskoj, prema Previšić (1987) bio je Porcher, koji je tvrdio da je rješavanje jezičnih problema u školama uz istodobno razvijanje mjera za učenje jezika zemlje domaćina i stvaranje prilika za očuvanje manjinskih jezika i kultura. Glavni cilj u to vrijeme pokrenutih projekata bio je usmjeren prema usvajanju spoznaja o sličnostima i razlikama na jezičnoj, religijskoj i kulturnoj razini. Opisanu strategiju Vijeće Europe prihvatilo je kao *strategiju dvostruke staze* čiji je osnovni cilj istodobno bio usmjeren prema lakšoj integraciji doseljeničke djece u matične obrazovne sustave domaćina i na održavanje kulturnih i jezičnih veza s državom podrijetla kako bi se omogućila eventualna školska reintegracija (Portera, 2008).

Sedamdesetih godina prošloga stoljeća neke su europske zemlje zbog sve većeg broja djece stranaca počele uvoditi nove pristupe primjerene doseljeničkoj populaciji, a s obzirom na to da je s vremenom došlo do produljivanja boravka

imigranata i njihove transformacije u doseljenike, pojavila se potreba za pronalaženjem novih modela zajedničkog suživota na prostoru mnogih zapadnoeuropskih zemalja koje su se iz monokulturalnih transformirale u multikulturalne zajednice.

Danas pred Europom stoji izazov ekonomske, socijalne i političke rekonstrukcije. Ipak, najveći izazov i dalje je pitanje održavanja mira i osiguravanja stabilnosti u Evropi. U svezi s tim, i politički sustavi također imaju pred sobom izazov – kako razvijati srednjoročne i dugoročne strategije; kako osmisliti najbolji način kojim će različite institucije surađivati i realizirati svoje aktivnosti u cilju izgradnje trajnog mira u Europi.

Slijedom gore navedenoga, potrebno je da Europa jasno odredi svoju novu ulogu u svijetu, kao konstruktivan i odgovoran čimbenik u međunarodnoj politici i ekonomiji, svjesna svjetskih i/ili globalnih dimenzija aktualnih problema.

Suvremena Europa trebala bi biti u službi podržavanja vrijednosti koje doprinose boljitku svih ljudi svijeta. Činjenica je da su različite Europske institucije, radi ostvarivanja ovih ciljeva, već uspostavile različite mehanizme kao što su: Europska konvencija o ljudskim pravima, različite okvirne konvencije, programi integracija, brojne ekonomske i socijalne mjere.

Rad evropskih institucija zasniva se na vrijednostima koje igraju značajnu ulogu u izgradnji “Europe mira”, smanjivanje jaza između Istoka i Zapada, podržci sudjelovanja manjinskih grupa i razvoju interkulturalnog društva. Svi građani trebali bi imati mogućnost punog, aktivnog i ravnopravnog sudjelovanja u procesu izgradnje suvremene Europe. Možemo naglasiti kako je ovo važno ne samo za europsku politiku, već i za svakodnevni život na nacionalnom i lokalnom nivou, što bi trebalo pomoći europskim građanima da nauče živjeti zajedno. Nakon pada Berlinskog zida Europske zemlje ušle su u novi proces međusobnog približavanja. Političke, religijske i ekonomske podjele iz prošlosti izazvale su različite, ponekad čak suprotstavljene razvojne tokove, posebno između Istoka i Zapada. Razgovor na temu ovih iskustava je složen i težak proces – mogu se javiti izvjesna ograničenja u međusobnom kulturalnom i političkom razumjevanju.

Zato je pravi izazov za napore u ovom smjeru s posebnom pažnjom uzimati u obzir sve implikacije u kulturalnom, religijskom, društvenom, ekonomskom i političkom smislu. Zbližavanje europskih zemalja može biti prilika kako bi se stvorio dijalog

između ljudi iz različitih europskih država, prilika da kroz dijalog i međusobne kontakte upoznaju jedni druge i steknu obogaćujuća iskustva te u konačnom ishodu – na novi način redefiniiraju odnose Europe s ostalim dijelovima svijeta.

Razmišljajući u tom smjeru postavlja se niz pitanja: Je li je moguće ostvariti otvoren dijalog o prošlim i sadašnjim događajima (kako pozitivnim, tako i negativnim), ideološkim napetostima i različitim iskustvima? Težimo li integraciji koja se zasniva na ravnopravnosti? Na koji način možemo osigurati prilike u europskom kontekstu, susreta jedni s drugima, gdje bi mogli iskreno i jasno izraziti naše strahove i nade te se bolje upoznati? Kako ćemo se mi kao građani uključiti u aktivni dijalog, u izgradnji i naše države i našega kontinenta – Europe.

Hoće li „ujedinjena“ Europa i dalje biti Europa različitosti u kojoj će te razlike biti tretirane kao njena najveća vrijednost? Hoće li ta i takova „ujedinjena“ Europa konačno biti Europa otvorena prema drugim kulturama iz cijeloga svijeta?

U Europskom kontekstu važnu ulogu ima globalizacija. Intenzitet procesa globalizacije u ekonomskom, političkom i kulturnom smislu dovodi do promjena u svim dijelovima života ljudi – na osobnom, društvenom, kulturnom planu. *Ekonomska* globalizacija – označava u prvom redu stvaranje i utvrđivanje pravila jedinstvenoga svjetskog tržišta koje potiče konkurenciju i razvoj. Protivnici s druge strane tvrde kako velike multinacionalne korporacije koriste već zarađeni kapital kako bi onemogućile stvaranje konkurenata s kojima bi morali dijeliti tržište.

Politička globalizacija – tijesno je vezana uz ekonomsku globalizaciju. Postojanje jedinstvenoga svjetskog tržišta smanjuje mogućnost nacionalnih država da izravno potiču razvoj vlastite ekonomije postavljanjem pravila koja daju prednost vlastitim tvrtkama. Mjesto donošenja odluka prenosi se iz državnih u međunarodne institucije čime se smanjuje mogućnost ljudi da izravnim izborima predstavnika vlasti utječu na vlastiti razvoj.

Kulturna globalizacija – susret je različitih svjetskih kultura i običaja. Protok robe, kapitala i ljudi preko državnih granica nosi sa sobom i protok navika, običaja i kultura. Ovaj proces kod različitih ljudi često izaziva različite reakcije. Neki smatraju utjecaj nove kulture pozitivnim razvojem koji obogaćuje postojeću kulturu, dok drugi u novoj kulturi vide prijetnju utvrđenim vrijednostima i pravilima (Sablić, 2014).

Čini nam se da individualna odgovornost istovremeno i raste i nestaje. Jaz između bogatih i siromašnih raste, dok je međusobni utjecaj sve manje vidljiv. Istovremeno,

svijet se razvija u smjeru većeg međusobnog utjecaja, proslavljaju se zajednički kulturni i športski događaji, kao što je to Svjetsko prvenstvo u nogometu. Vrijeme i prostor gube na značaju. Razvoj komunikacijske tehnologije pomaže nam u našem daljem zbližavanju, usvajanju novih znanja, no u isto vrijeme, ne podrazumijeva razvoj naših sposobnosti, komunikacijskih vještina te samosvijesti. U suvremenom globalizacijskom svijetu na različite načine pokušavamo pojednostaviti kompleksnu realnost koja ovisno o pristupu dovodi i do različitih ishoda. Jedno od pitanja koje si nadalje možemo postaviti je li snažan utjecaj i dostupnost medija podrazumijeva i veću solidarnost i razumijevanje većinskih i manjinskih kultura? Možemo li očekivati od globalizirane Europe i njenih institucija da će promovirati demokraciju i ljudska prava? Hoće li svijet povezan internetom promovirati demokraciju i ljudska prava? Hoće li razvoj svijesti o različitim pitanjima utjecati na promjene u povijesnom smislu? Imamo li dovoljno sposobnosti da znanje koje nam je dostupno iskoristimo na dobrobit svih nas koristeći ga kao polazište za stvaran susret i iznalaženje novih rješenja? Jesu li Coca Cola, satelitska televizija i Mc Donalds kulturni artefakti naše budućnosti? Kakvi su nam preduvjeti potrebni kako bismo u globaliziranom svijetu poticali pluralizam i zajedničku egzistenciju različitih kultura? Postoji li šansa da osnivanja „svjetske zajednice“, kao mjesto vrijedno življenja u kome će svako imati pristojan život? Tko stoji iza ekonomskih, farmaceutskih, internetskih i političkih lobija? Utječe li percepcija vremena i prostora na promjene u kulturi?

Stoga su se 1980-ih na temelju određenih teorijskih razmatranja počele oblikovati i neke praktične strategije raznovrsnih intervencija u području interkulturalizma (Portera, 2008) čiji je koncept u Vijeću Europe oblikovan kao politički i filozofski pokret, ali i kao poseban projekt u okviru odgojno-obrazovnog sustava uz definiranje temeljnih zadataka koji su bili usmjereni na ostvarivanje ravnopravnog dijaloga između različitih naroda, kultura, jezika, rasa i tradicija na europskom tlu, njihovo uzajamno poznavanje, prihvaćanje i razumijevanje, toleranciju i zajedništvo, dvosmjernu komunikaciju te suprotstavljanje asimilaciji, segregaciji, rasizmu, netoleranciji, ksenofobiji i antisemitizmu. S obzirom na to da je koncept interkulturalizma u to vrijeme imao naglašenu političku dimenziju, pretpostavljajući nužne političko-zakonodavne odluke zemalja članica Vijeća Europe, u mnogim je imigracijskim zemljama došlo do nesuglasica i sukobljavanja zbog ključnih problema interkulturalizma, pri čemu su neke zemlje članice takav pristup prihvaćale izrazito liberalnim, antinacionalnim i izrazito ljevičarskim projektom, koji predstavlja prijatnu

rušenju tradicionalnih vrijednosti nacionalnih europskih država, dok su ga zagovornici interkulturalnih načela prihvaćali kao poveznicu s ostvarivanjem prava manjina, ljudskim pravima i ravnopravnošću. Unatoč tome, dobivši načelnu potporu Vijeća Europe i UNESCO-a, potaknut velikim migracijama i migracijskim politikama na europskom tlu i kontaktima s drugim kulturama te gospodarskom globalizacijom i razvojem komunikacijskih tehnologija, interkulturalizam je prihvaćen kao optimistična pretpostavka o međusobnoj povezanosti pripadnika različitih kultura. Vijeće Europe preporučilo je obrazovanje za sve s *kulturnim dodatkom*, otkrivanje različitosti i razvijanje sposobnosti i umijeća potrebnih za suodnos različitih kultura. Za prihvaćanje i razvoj interkulturalizma posebno je značajan dokument UNESCO-a iz 1974. godine, usvojen na 18. generalnoj Konferenciji u Parizu koji donosi posebne preporuke o odgoju za međunarodno razumijevanje, mir, ljudska prava i slobode čovjeka, posebno o pravima djeteta i mladih za odgoj i obrazovanje na materinskome jeziku.

U Europi danas različite kulture žive jedne pored drugih. Postoji povećana migracija stanovništva iz jedne zemlje u drugu, a uzrok tome su, s jedne strane, veća informiranost i mogućnost kretanja, a sa druge strane – nepravedne političke i ekonomske okolnosti te brojni oružani sukobi. Ipak, migracija u Europi je prilično mala u usporedbi s drugim kontinentima. Ukidanje granica sa jedne strane često podrazumijeva uspostavljanje novih sa druge strane. Izjava „Ne želimo još stranaca“, postala je politička strategija. Stvorili smo podjelu na „dobre“ i „loše“ strance, na „opravdane“ i „neopravdane“ razloge za migraciju. Većina naših društava nalazi nove (ali i ne tako nove) načine pristupa sa ovim pojavama, kao što su: getoizirana predgrađa, društvena segregacija, rasizam, socijalno isključivanje pojedinih dijelova društva. Postavlja se pitanje o mogućim načinima zajedničkog življenja. Pokušavamo dati odgovor na pitanje mogu li ljudi različitih kultura živjeti jedino jedni pored drugih kao što je slučaj sa multikulturalnim društvima, ili postoji mogućnost stvaranja „interkulturalnog društva“ u kome postoji istinska interakcija i sve ono što iz takvog kontakta proizlazi?

Kakav utjecaj na nas osobno može imati susret sa kulturalnim razlikama? Jesmo li obrazovani i odgojeni nositi se s svakodnevnom raznolikošću kojom smo okruženi? Možemo li razviti uvažavanje ovih razlika? Postoji li mogućnost razvoja pluralističkog života u nekoj zajednici, bilo da je u pitanju susjedstvo, grad ili država? Mogu li

različite kulture koegzistirati (živjeti u međusobnoj interakciji) uz prisustvo uzajamne zainteresiranosti, uzajamnog prihvaćanja i poštivanja? Koji procesi nas mogu dovesti do ove točke? Kakve prepreke se na tom putu mogu javiti?

Danas, tradicionalne kulturne točke oslonca gube na značaju; rastuća različitost se može doživjeti kao prijetnja našem identitetu. Glavni elementi i odrednice se mijenjaju velikom brzinom ili gube svoja ranija značenja: nacija, teritorija, religijska pripadnost, politička ideologija, profesija, obitelj. Tradicionalni oblici pripadnosti se ruše ili uklapaju u neki novi kulturni oblik. Dakle, mi danas, poput nekakvih „nomada“, ponovo tragamo za novim točkama oslonca, koje sve više i više postaju stvar pojedinca. Istovremeno, raste broj ideološki zatvorenih grupa kao što su vjerske sekte, oživljava nacionalizam, prebacuje se odgovornost na „jake lidere“. Ekonomska neizvjesnost, rastuća socijalna nepravda i polarizacija u društvu dodatno doprinose stvaranju nesigurnosti kod ljudi. Potreba za globalnim razumjevanjem (uz koju ide neizvjesnost) često se nalazi u opoziciji sa potrebom za pripadanjem jednoj određenoj, jasno definiranoj grupaciji.

Na čemu ćemo zasnovati naš identitet u ovom promjenljivom svijetu? Kakve odrednice ili točke oslonca možemo u njemu naći? Kako će se mijenjati naš doživljaj identiteta? Hoćemo li moći razviti takav pristup životu koji podrazumijeva aktivan i kontinuirani dijalog i promjenu kroz kontakt s drugima? Hoćemo li uspjeti povratiti povjerenje u naše kulturno nasljeđe, a da istovremeno razvijemo i osjećaj globalne odgovornosti i pripadanja - kao građani Europe i kao građani svijeta?

2.3 Mladi i interkulturalno obrazovanje

Učenici, mladi ljudi općenito, vrlo intenzivno proživljavaju svoja iskustva i otvoreni su za razne interakcije i promjene. Mladi su sve više i duže ekonomski i socijalno ovisni od svojih roditelja. U ubrzanim društvenim promjenama oni su i/ili najveći gubitnici ili najveći dobitnici. Upravo su mladi ljudi promotori globalne kulture svojim stilom oblačenja te glazbom koju slušaju. Oni su ti koji su se prvi popeli na Berlinski zid. Oni odlaze studirati u inozemstvo ili emigriraju, oni prelaze preko granica s putovnicama. Iz gore navedenoga možemo zaključiti kako su upravo mladi ljudi otvoreni za procese interkulturalnog učenja, za kontakt jednih s drugima te za istraživanje i otkrivanje raznolikosti. Međutim, ponekad okolnosti u kojima različiti

mladi ljudi žive ne pružaju mogućnost za obogaćujući, ali složen proces interkulturalnog učenja. Kada govorimo o interkulturalnom učenju u odgojno-obrazovnim procesima, tada govorimo o načinima na koje mladi izlaze na kraj sa svojim kompleksnim i različitim kulturološkim porijeklom, što često podrazumijeva suočavanje sa naizgled kontradiktornim stvarima, a u tome im učitelji, kao uzori i modeli ponašanja, mogu uvelike pomoći.

Suvremena kultura naglašava ubrzan razvoj, snažna osjećanja i brze rezultate, odajući dojam kako svijet čine nizovi intenzivnih *incidentnih* događaja, a ne neka vrsta kontinuirane promjene. Ova emocionalna pretrpanost nije u skladu s našom potrebom za racionalnim objašnjenjima. Interkulturalno učenje je stalan proces učenja, sadrži lagan tempo i puno pauza. Uključuje istovremeno i kogniciju i osjećaje, uvažavajući životni značaj oba ova aspekta.

Tijekom obrazovanja mladi ljudi uglavnom dobivaju poželjne odgovore, gotove koncepte, pojednostavljena objašnjenja. Mediji i druga sredstva informiranja često iznose općenite stavove obogaćene uvriježenim stereotipima i predrasudama. Međutim, interkulturalno učenje bavi se raznolikošću i razlikama, pluralizmom, istraživanjem pojave u svojoj složenosti, otvorenim pitanjima, uključuje razmišljanje o stvarima, kao i mogućnostima promjena.

Kada mlade tretiramo kao potrošače, tada na vrh liste prioriteta stavljamo individualne, najčešće materijalističke potrebe. Tada se promovira jedan specifičan koncept slobode: „samo najjači ostaju“. Profesionalna i ekonomska nesigurnost razvija natjecateljsko ozračje. Interkulturalno učenje u svom fokusu ima osobe kao individue, bavi se odnosima i solidarnošću, usmjerava mlade da druge osobe prihvaćaju s uvažavanjem. Tijekom adolescencije mladi su okruženi suvremenom tehnologijom ali imaju sve manje smjernica; životno iskustvo i percepcija realnosti ne daju cjelovitu sliku. Svi ljudi, pa i mladi, imaju potrebu za harmonijom i stabilnošću. Interkulturalno učenje bavi se razvijanjem, formiranjem i mijenjanjem osobnog identiteta, prepoznavanjem razlika u značenjima, uvažavanja sebe i drugih sa svim interkulturalnim markerima (spol, socijalni status, invaliditet, seksualna orijentacija i dr.). Mladi predstavljaju neku vrstu “zrcala” u kojemu se mogu prepoznati obrisi svih relevantnih institucija koje sudjeluju u oblikovanju njihova interkulturalnoga identiteta. Kroz procese identifikacije te asimilacije mladi usvajaju temeljne stavove i oblikuju

svoje ponašanje. Zato je u prosuđivanju mladih važno uočiti koja su to duhovna, moralna i kulturna obzorja koja oblikuju njihovo životno iskustvo: stil života, poimanje dobra i zla, njihovo vrjednovanje života.

Društvo mladim ljudima ne ostavlja prostora da izraze ili podrže različitosti, da inzistiraju na svom pravu da budu različiti i da se tako i ponašaju, da uče o jednakim mogućnostima za sve, za razliku od težnje ka dominaciji. Interkulturalno učenje u velikoj mjeri utječe i uvažava drugog i drugačijeg, bavi se različitostima - kako životnih okolnosti, tako i kultura. Mladi ljudi često se osjećaju nemoć u utjecaju na važna društvena pitanja. Političke i javne diskusije imaju težnju ka pojednostavljivanju činjenica, i rijetko kada su usmjerene na pronalaženje pravih uzroka. Mladima se serviraju kratki i jednostrani povijesni podatci. Na taj se način otežava mladim ljudima priprema za kompleksnu realnost koja ih okružuje. Interkulturalno učenje bavi se pamćenjem, sjećanjem, ali i prevladavanjem negativnih stavova i konteksta s ciljem usmjeravanja ka budućnosti i međusobnoj interakciji. Interkulturalno učenje u Europskom kontekstu također podrazumijeva dublje bavljenje odnosima između Istoka i Zapada, kao i spremnošću da se uđe u iskren dijalog o našoj zajedničkoj, ali i različitoj prošlosti.

2.4 Razumijevanje pojma kultura u europskom kontekstu

Europa današnjice spoj je niza više ili manje isprepletenih kultura u kojima je dominantna kultura u neprestanom dodiru s manjinskim kulturama i kulturama društveno izoliranih grupa. Važno je pri tome definirati kulturu u Europskom kontekstu. Prema Eagleton (2002), s obzirom na etimologiju, pojam kulture izveden je iz obilježja svakodnevnog života i riječi priroda. Njezino izvorno značenje bilo bi poljodjelstvo ili održavanje prirodnog rasta. Kultura se prvo određivala kao materijalni proces, a tek potom se njezino značenje prenijelo na bavljenjem duha. Kako se pojam kulture semantički razvijao tako su se i u Europi ljudi pomicali od ruralnih ka urbanim sredinama, parafrazirajući od svinjogojstva do Picassa. U tom kontekstu, Eagleton (2002) naglašava kako je semantički pomak pojma kulture paradoksalan jer po tome su gradski stanovnici *kultivirani* dok oni koji se bave poljodjelstvom nisu. „Poljodjelstvo ne ostavlja vremena za kulturu“ (Eagleton, 2002:8). Kultura se odnosi na pojam koji obuhvaća pitanja: djelovanja, upornosti, promjene, i identiteta, danog i stvorenog, pitanja religije, duhovnosti te obrazovanja. Ideja kulture označava

odbijanje determinizma s jedne strane te neovisnosti duha s druge strane. Ljudi nisu puki produkti okoline, niti je okolina spremna sama sebe oblikovati, nego se to ostvaruje pod ljudskim utjecajem. Ovim, autor zapravo ističe da čovjek ima potpuno pravo i slobodu preispitati vrijednosti i običaje kulture u kojoj je rođen.

Značenje pojma kultura u antropologiji odnosi se na skupinu ili narod. Odgovara složenu i međuovisnom ustroju znanja, pravila, predodžbi, formalnih i neformalnih pravila, obrazaca ponašanja, vrijednosti, interesa, težnji, vjerovanja i mitova. Naš svijet čine svakodnevni postupci i obrasci ponašanja (način odijevanja i kuhanja, stanovanje, držanje i pokreti, vrste odnosa, organizacija obitelji, vjerski obredi...). Kultura se odnosi i na život i na djela. Taj složeni organizam potječe iz tehnoloških, gospodarskih i društvenih preobrazbi karakterističnih za određeno društvo u vremenu i prostoru. To je posljedica susreta triju glavnih čimbenika života: čovjeka, prirode i društva. Jasno je kako nije lako jednoznačno odrediti složeni fenomen kulture (Sabljčić, 2014).

Za Schiller (1989) je kultura mehanizam koji oblikuje ljude sukladno potrebama države u poslušne, umjerene visokoobrazovane i prije svega ne koristoljubne činitelje političkog pokreta. Williams (1983) navodi tri značenja riječi kultura. Prvo značenje određivalo ju je kao *kultiviranost*, da bi u 18. stoljeću postala sinonimom za *civilizaciju* i to u značenju duhovnog intelektualnog i materijalnog razvoja svijeta. Kultivacija se odnosi na svestrani razvoj osobnosti, ali kroz njega nitko ne prolazi izdvojen. Treće značenje pojma kultura definira ju kao cjelokupan način života neke skupine ljudi. Kultura kao civilizacija ističe razlike između visokog i niskog, prema čemu su neke kulture nadmoćne nad drugima. Sukob između kulture i civilizacije postaje sukob tradicije i modernosti. Ovdje Williams (1983) upućuje kritiku Zapadu koji počinje preobraćivati druga društva u svoj predmet poučavanja. Kultura kao umjetnost ugrožena je u društvu *intelektualnih foka* u kojemu svi samo klimaju glavom i potvrđuju. Njezina ugroženost utječe na društveni poredak koji ne donosi korist, dok vrijednost predstavlja stvar koja se može kupiti i prodati. Eagleton (2002) ističe da su nam vjerovanja i uvjerenja usađena rođenjem te da ih uzimamo zdravo za gotovo. Tako, kultura nije opis onoga što je pojedinac bio, nego onoga što bi tek trebao postati.

Model „nacionalne kulture“ koji je proizašao iz određenja kulture kao načina života, kulture u kojoj su bitna obilježja da je zajednička članovima određenog društva i da je naučena procesom socijalizacije nalazimo i kod Geerta Hofstede.

Hofstede „nacionalne kulture“ shvaća kao uzajamnost biološkog, kulturnog individualnog čimbenika u oblikovanju ljudske svijesti i društvene interakcije. Kultura kao svijest svakodnevnih navika i društvenih obrazaca ponašanja, kao kolektivno programirana svijest „izrasla“ je na osnovi univerzalne ljudske prirode (Mijatović, 2004). Hofstede (1994) definira kulturu kao „kolektivno programiranu svijest“ prema kojoj se ljudi međusobno razlikuju. Smatra da ljude sa stajališta kulture razlikujemo kao pripadnike raznolikih skupina, ponajprije po zajedničkim karakteristikama i socijalno-životnim iskustvima. Ovakvim je određenjem Hofstede želio skrenuti pozornost na činjenicu kako kultura nije vlasništvo pojedinca već skupine. To je skup više ili manje zajedničkih karakteristika osoba koje su živjele pod utjecajem sličnih socijalizacijskih, odgojnih i životnih iskustava. Upravo zbog njihova sličnog odgoja, ljudi u svakoj kulturi mogu reći kako su imali slično „mentalno programiranje“. Tako se primjerice može govoriti o kulturi obitelji, plemena, regije, nacionalne manjine ili nacije. Kultura je ono što razlikuje ljude određene zajednice od ljudi druge zajednice, a dimenzija je aspekt kulture koji može biti relativno mjerilo za drugu kulturu.

Tih pet problemskih područja koje Hofstede naziva „kulturnim dimenzijama“ su:

1. odnos prema autoritetu/hijerarhijska distanca

Odnos prema autoritetu, odnosno hijerarhijska distanca pokazuje dimenziju kulture koja indicira razinu do koje društvo prihvaća nejednakosti i nejednaku raspodjelu moći (hijerarhijsku, decentraliziranu) među pojedincima te u odnosu na postojeće institucije i organizacije. Pritom se kao dva krajnja pola uzima visoka, odnosno niska hijerarhijska distanca. Hofstede (2003: 37) je naveo šest subdimenzija, koje identificiraju veliku hijerarhijsku distancu (visoka ovisnost potreba, prihvaćanje nejednakosti, potreba za hijerarhijskim odnosom u ustroju moći, izvršna superiornost, povlastice za dužnosnike i promjene putem revolucionarnih postupaka). Nisku razinu hijerarhijske distance pak definira niskom razinom ovisnosti potreba, minimalnim nejednakostima, formalnim i konvencionalnim hijerarhijskim odnosima, osobnom superiornom sposobnošću, jednakim pravima za sve i prihvaćanjem postupka evolucije, tj. postupnih, odmjerenih i kontinuiranih promjena.

2. individualizam/kolektivizam

Dimenzija individualizam/kolektivizam prema Hofstedeu se određuje kao socijalna značajka koja se može razlikovati u postupcima pojedinca prema sebi i svojoj obitelji. Pritom se dimenziju kolektivizam određuje kao socijalnu značajku u kojoj se pojedinac odnosi prema drugim poznatim i nepoznatim ljudima u zajednici. Pod individualizmom se podrazumijevaju relativno pouzdane značajke u ponašanju pojedinca koji je sklon postupcima koji nisu u skladu s onim kako očekivano postupa većina ljudi. Kolektivizam se određuje kao prihvaćanje ponašanja većine kao vlastitog stava ili oblika ponašanja bez želje da od toga pojedinac odstupa ili se tome aktivno ili pasivno suprotstavlja (Hofstede, 2003: 67).

3. muževnost/ženstvenost

Jedna od dimenzija nacionalne kulture, prema Hofstedeu, su oblici muškog ili ženskog načina mišljenja i ponašanja. Uloge pojedinca u društvu označavaju se stereotipima kao muževnost ili ženstvenost. Općenito se smatra da su muškarci više usmjereni na postizanje uspjeha izvan kuće, to jest smatra se da su oni prodorni, natjecateljskog duha i izdržljivi. Za žene se s druge strane misli da su više sklone brizi za dom, svoju djecu i ljude općenito. Drugim riječima, smatra se da su žene sklonije preuzeti „nježnije“ uloge. Tako, „muško postignuće“ potkrepljuje „muževnu“ prodornost i nadmetanje, a ženska briga ženstvenu brižnost za međuljudske odnose i okolinu. Poddimenzije muškosti definirane su kao: a) ambicioznost i izvrsnost, b) tendencija polariziranju, c) „živi se zbog rada“, d) „veliko je lijepo“, e) uspjeh je zadivljujući, f) odlučnost i činjeničnost. Ženstvenost je obilježje za model ponašanja u zajednicama u kojima se poželjne vrijednosti poistovjećuju sa stereotipima koji su ovdje navedeni. Poddimenzije ženstvenog modela su: a) kvaliteta života i služiti drugima, b) povodjenje za većinom, c) „radi se da bi se živjelo“, d) „malo i sporo je lijepo“, e) simpatija za nepredvidivo, f) intuicija umjesto činjenica (Hofstede, 2003: 96–103).

4. kontrola neizvjesnosti/anksioznost

Prema Hofstedeovu modelu utvrđuje se do koje mjere društvo osjeća ugroženost u neizvjesnim situacijama i kako ih pokušava izbjeći osiguravajući propise i pravila, vjerujući u jednu istinu i odbijajući tolerirati svaki odmak od takve istine. Važno je imati na umu da Hofstede zanemaruje psihologijski okvir anksioznosti i mehanizme koji u pojedincu djeluju pri takvome stanju. On je zainteresiran za razinu socijalne manifestacije zabrinutosti i nemira kao relativno trajnu značajku u ponašanju pripadnika određene nacionalne skupine ljudi. Radi jasnog određenja dimenzije

(izbjegavanje/ kontrola neizvjesnosti – anksioznost), Hofstede je uveo sedam poddimenzija snažne anksioznosti koje se iskazuju: a) visokim stresom, b) unutarnjim nagonom za marljivim radom, c) pokazivanjem emocija, d) stalnom potrebom za skladom, e) sukobi se smatraju opasnim, f) izbjegavanje pogrešaka i neuspjeha, g) naglašena potreba za propisima i zakonima. Poddimenzije niske razine anksioznosti iskazuju se: a) opuštenošću i rijetkim stresnim situacijama, b) opuštenim radom koji nije vrijednost za sebe, c) prikrivanjem emocija, d) sukobi i nadmetanja dio su života, e) mirenje sa suprotnostima, f) spremnost na rizike i gubitak, g) nije potrebno sve propisivati i zakonima regulirati (deregulacija). Bez obzira na naše želje, planove, usprkos trudu, pa i pomoći drugih ljudi, gotovo ništa tijekom života nije posve izvjesno, trajno, nepromjenjivo. Stalna je samo neizvjesnost budućnosti i mi smo toga u većoj ili manjoj mjeri svjesni (Hofstede, 2003: 125).

U kasnijim istraživanjima Hofstede je dodao petu dimenziju pod nazivom *konfučijanski dinamizam*, a odnosi se na odnos prema vremenu, ponajprije prema budućnosti. Pragmatičan odnos znači prihvaćanje promjena i spremnost na dugoročna ulaganja, dok tradicionalni odnos znači stabilnost i život od danas do sutra (Hofstede, 2003: 173).

3 INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA

Biti uspješan u ostvarenju kvalitetnih odnosa s osobama ili skupinama koje su kulturno drugačije od nas, ne ovisi isključivo o prethodnom iskustvu u dodiru s drugim, već i o kompetencijama koje jedinka posjeduje. Jedan od bitnih faktora koji nam omogućava ne samo učenje i razumijevanje drugog i drugačijeg od nas, već i o nama samima je interkulturalna kompetencija (Piršl, 2012). Brojna su svjetska i europska istraživanja u području interkulturalne kompetencije kao u pogledu terminologije, bitnih dimenzija, tako i njezinih modela i instrumenata. Osim uspješne komunikacije, temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije postaju osjetljivost i samosvijest odnosno razumijevanje ponašanja drugih kao i način njihova razmišljanja i viđenja svijeta (Piršl, 2007).

Interkulturalna kompetencija stoga predstavlja proces promjena putem kojih stranac razvija sposobnost prilagođavanja novoj okolini mijenjajući pritom svoja viđenja i shvaćanja u cilju što boljeg razumijevanja i prihvaćanja elemenata kulture domaćina (verbalni, neverbalni govor, ponašanje, drugačiji običaju, vrijednosti, navike i svjetonazori). Procesi razumijevanja i prihvaćanja druge kulture su niz međusobno usklađenih dimenzija osobnosti kao što su stavovi, ponašanja i praktično djelovanje koje može doprinijeti učinkovitom, profesionalnom radu u kulturno pluralnom društvu. Osobna stajališta, znanja, komunikacija i razvoj osobnosti te društveni odnosi važni su elementi koji označavaju interkulturalnu kompetenciju.

3.1 Dimenzije interkulturalne kompetencije

Kognitivna dimenzija interkulturalnih kompetencija obuhvaća znanje o svijetu i unutar svijeta, pri čemu posebni naglasak na multikulturalna društva u kojima se različiti jezici koriste kao materinski, upućuje na činjenicu da je znanje kao stvar perspektive pojedinca, odnosno njegove pozicije, podrijetla, povijesnog, zemljopisnog, društvenog i ekonomskog određenja na jednoj strani posljedica obiteljskog i školskog odgoja (i obrazovanja), a na drugoj strani posljedica utjecaja medija, suvremenih komunikacijskih tehnologija, migracija i putovanja. Dio usvojenog znanja čine i objektivna znanja (primjerice određene činjenice, brojevi podaci, značajniji datumi ili znanja o povijesnim ličnostima), dok ostala znanja nastaju kao posljedica osobnih iskustava pojedinca te kao takva variraju od osobe do osobe.

Prema Piršl (2012) osoba koja razvija interkulturalne kompetencije razvija svoju vlastitu *posebnu dimenziju* kreirajući potpuno novi i jedinstveni osobni identitet.

Emocionalna dimenzija interkulturalnih kompetencija smatra se mnogo značajnijom od kognitivne zbog činjenice da se ona razvija od početka života pojedinca, ali isto tako i zbog činjenice da obuhvaća temeljne vrijednosti svake pojedine osobe, u prvom redu samopoštovanje i samo percepciju kao osnovne preduvjete za radoznalost, otvorenost i sklonost prema odbacivanju lažnih pretpostavki, predrasuda i stereotipa. Upravo je odbacivanje predrasuda i stereotipa jedna od osnovnih karakteristika interkulturalno kompetentne osobe. Značajan dio emocionalne dimenzije interkulturalnih kompetencija odnosi se i na *interkulturalnu osjetljivost* koja podrazumijeva emocionalnu osjetljivost pojedinca prema osobama drugačijega kulturnog podrijetla, sposobnost uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svijet koji omogućuju prihvaćanje i priznavanje vlastitog identiteta i vlastitih kulturnih vrijednosti, kao i kulturnih vrijednosti i identiteta pripadnika drugih kultura, a ogleda se u individualnoj sposobnosti razvoja pozitivnih emocija, stavova i ponašanja usmjerenih prema poštovanju i uvažavanju kulturnih različitosti. (Sablić, 2014)

Ponašajna/komunikacijska dimenzija interkulturalnih kompetencija obuhvaća osobno iskustvo, model življenja i simboličke predodžbe na koje se pozivaju pojedinci i društva u odnosima s drugim na temelju kojih oblikuju shvaćanje svijeta i vlastito ponašanje.

Prema Sablić (2014:186) „najznačajniji elementi interkulturalne kompetencije su:

- stavovi – pozitivni stavovi prema drugim kulturama i prihvaćanje različitosti
- znanje – svjesnost o kulturnoj različitosti
- poznavanje važnih kulturnih elemenata: norme, običaji, vrijednosti, simboli
- komunikacija – svjesnost i znanje o postojanju drugačijih modela verbalne i neverbalne komunikacije
- “fleksibilni” (otvoreni) identitet – sposobnost nadograđivanja osobnog identiteta; otvorenost i fleksibilnost prema drugačijim idejama, mišljenjima, vrijednostima i ponašanjima
- uspješna interakcija – sposobnost uspostavljanja dobrih i perspektivnih odnosa u skupini.“

O interkulturalnoj kompetenciji napisane su stotine knjiga i članaka a njena je važnost naglašena u brojnim dokumentima Europske unije. Međutim, autorice Bartulović i Kušević (2016) kritički pristupaju ovom pojmu te ističu kako se pogreška reduciranog shvaćanja koncepta interkulturalne kompetencije ne bi dogodila, potrebno je u razlaganju ključnih kompetencija učitelja za interkulturalno obrazovanje usmjeriti ka kritičkom i interkulturalnom teorijom obrazovanja, nastojati obuhvatiti više profesionalnih identiteta interkulturalnog učitelja. Ovakvu odluku, autorice, nalaze "u stavu da ukupna složenost toga identiteta ne može biti iscrpljena u pojmu interkulturalne kompetencije, a osobito ne u načinu na kojemu je ona predstavljena i operacionalizirana u dominirajućim teorijama o kompetencijama učitelja koji naglasak stavljaju na uspješnost u interpersonalnim interakcijama s kulturno različiti učenicima" (Bartulović i Kušević, 2016:35). Jednako važne su i generičke dispozicije, odnosno kvalitetno generirane iz tradicije dijaloške nastave koje naglasak stavljaju na interakcijski, kritički i transformativni potencijal, a od učitelja zahtijevaju prisutnost, samorefleksivnost, autentičnost i brojne druge dispozicije koje se u literaturi ne rijeko ovlaš spominju ili pak pompozno nabrajaju bez naznačivanja njihovog dubljeg značenja i mogućnosti primjene. Takva nas praksa u školama dovodi do situacije u kojoj učitelji znaju da je interkulturalna komunikacija važna, ali ne znaju kako je provesti u svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu.

Važno je istaknuti, kako nije dovoljno samo govoriti o različitosti, diskriminaciji, predrasudama, društvenoj pravdi i oblicima otpora, već ih je potrebno učiniti dijelom nastave. Učitelji koji se bave interkulturalnim obrazovanjem ne uspijevaju u svom poučavanju ako je ono odvojeno od školskih i društvenih politika i praksi (Nieto, 2002). Nasuprot takvome sterilnom, otuđenom interkulturalnom obrazovanju, stoji ono koje je autentično, a učitelj je taj koji ga čini ili može učiniti takvim. Prvi korak bio bi zauzimanje pozicije stranca, pri čemu je važno koristiti se metaforom osobe koja se nakon dugog vremena vraća kući i primjećuje detalje i obrasce koje prije nije primjećivala. Za razliku od osoba koje prihvaćaju standardizirane sheme kulturnih obrazaca naslijeđenih od predaka, učitelja i autoriteta kao smjernice koje se ne propituju „povratnik“ pogleda novim očima te više ne može doslovno prihvaćati postojeće kulturne obrasce. U tim obrascima sad uviđa nedosljednost, nelogičnost i pristupa njihovom svjesnom propitivanju kako bi pronašao njihov smisao.

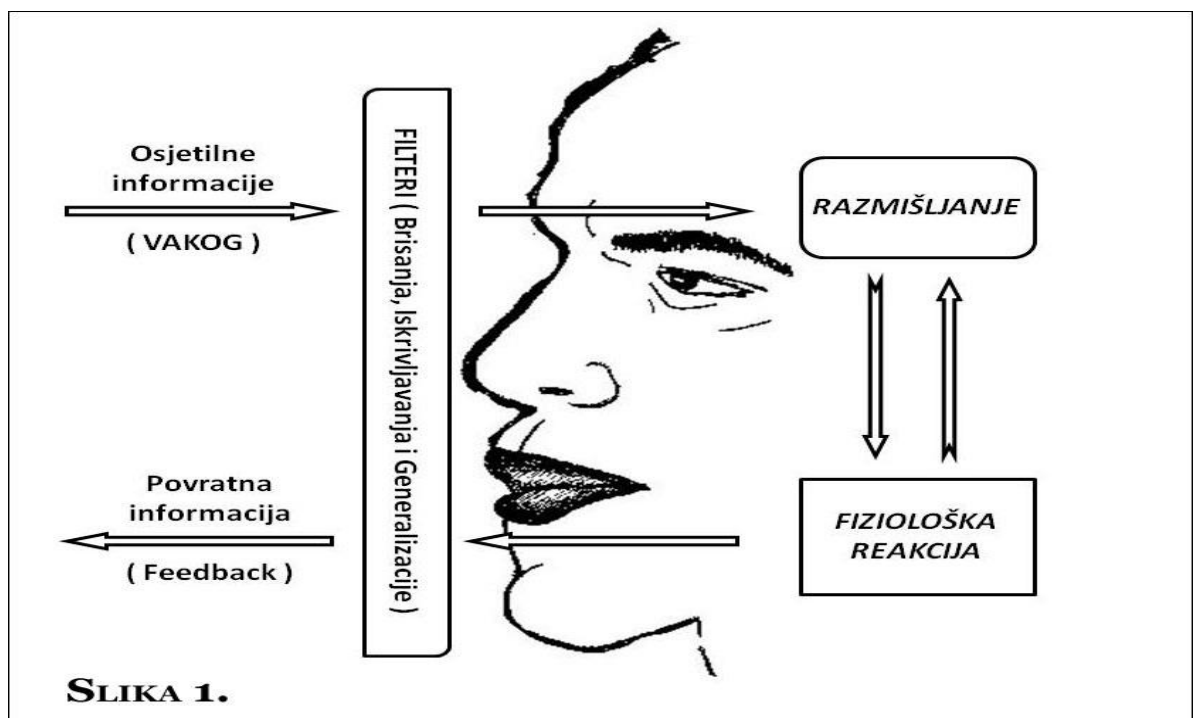
Kada govorimo o interkulturalnim kompetencijama smatramo da je autentičnost jedna od najvažnijih. Autentičnost učitelja i prisutnost u nastavnom procesu, a koja proizlazi iz jedinstvenosti osobe (učitelja) pretpostavke su kvalitetnog interkulturalnog obrazovanja. Prema Palmer (1998) kvalitetno poučavanje ne može se reducirati na tehniku poučavanja, već ono proizlazi iz integriteta i identiteta učitelja, pri čemu ističe autentičnost, pedagošku žudnju i interes učitelja, odnosno njegov život i rad u školi, razlikujući instrukciju od poučavanja. Razumijevanje autentičnosti u interkulturalnom obrazovanju polazi od ideje da je naš identitet neraskidivo povezan s našim mjestom u odnosu dijaloškog okvira odnosa s drugima, pri tome, važno je obratiti pozornost na interese učenika kako bismo izbjegli zamku *to se podrazumijeva* u poučavanju. Takvim pristupom ugrožavamo autentičnost učenika jer im ne dozvoljavamo davanje smisla vlastitome iskustvu, koje se ne može dogoditi usvajanjem znanja različitih intelektualnih tradicija, već razvijanjem kognitivnih, metakognitivnih, afektivnih i socijalnih alata. Autentično poučavanje trebalo bi se neprekidno suprotstavljati pristupu *krize i brige* u kojemu je odgovor na kulturne i emocionalne potrebe učenika motiviran internaliziranim navikama *odgovornosti* učitelja za potrebe učenika pri čemu učitelji zauzimaju poziciju onoga koji tješi ili štiti. Na taj način šalje se poruka učenicima kako nemaju moć za promjene, a rezerviranost, sumnjičavost, pasivnost i otuđenost proglašava se osobnom krivnjom učenika. Takvo poučavanje lišeno je vizije i vjere te pretvoreno u lik učenika kao konzumenta kojega učitelj treba učiniti sretnim i zadovoljnim bez obzira na sociološke, pedagoške i psihološke faktore koji imaju utjecaj na iskustvo poučavanja i učenja u učionici. Možemo zaključiti kako se autentičnost interkulturalnog obrazovanja očituje u borbi protiv nastave kao simulacije koja posreduje ograničavajuće koncepte identiteta i društva te ograničavaju osobni i socijalni razvoj učenika.

3.2 Interkulturalna komunikacija

Kako bi objasnili pojam interkulturalna komunikacija osvrnuti ćemo se na osnovne pojmove i zablude u komunikaciji. Riječ komunikacija potječe od latinskog pojma *communicatio* što znači priopćiti. Komunikacija je stoga pojam u društvenim znanostima koji općenito označava sveukupnost različitih oblika veza i dodira između pripadnika društva, a posebno prenošenje poruka s jedne osobe ili skupine na druge. Zbog toga komunikacija je društveno vrlo važna. Ona omogućuje povezano

djelovanje ljudi, koje leže u osnovi svih društvenih pojava. Komunikacija se definira i kao proces putem kojeg se informacija prenosi između dvije osobe kroz zajednički sustav simbola i ponašanja. Ova definicija pretpostavlja da zaista svi ljudi imaju zajedničke i jednoznačne sustave simbola i ponašanja što nije u potpunosti istina. Svaka osoba je u velikoj mjeri određena svojom društvenom okolinom i svim svojim životnim iskustvima. Dvije osobe koje nemaju zajednički sustav simbola ili ponašanja, osobe koje pripadaju nekom drugoj kulturi i govore drugim jezikom, obično će teže uspostaviti komunikacije nego li dva prijatelja iz istog dijela grada. Možemo zaključiti kako je uspješna komunikacija sposobnost prenošenja željene/namjeravane poruke sugovorniku ili grupi ljudi kao i sposobnost dobivanja željenih odgovora od sugovornika.

Slika 1. Osnovni komunikacijski model.



U komunikaciji osoba dobiva neku osjetilnu informaciju ili podražaj izvana kroz jedno ili više od svojih 5 osjetilnih kanala. (**V**) vizualni kanal – ono što može vidjeti, (**A**) auditivni kanal – ono što može čuti, (**K**) kinestetički kanal – ono što može osjetiti, (**O**) olfaktivni kanal – ono što može namirisati i (**G**) gustativni kanal – ono što može okusiti – skraćeno **VAKOG**. U direktnoj interpersonalnoj komunikaciji između dvije ili više osoba relevantne informacije će u najvećoj mjeri biti glas druge osobe (tonalitet,

boja, ritam tempo itd.), sadržaj komunikaciji (riječi i lingvističke strukture) i one stvari koje možemo vidjeti na drugoj osobi (položaj tijela, mimika lica, tempo pokreta ruku itd.).

Nakon internog procesuiranja, koje se sastoji od međudjelovanja razmišljanja (unutarnjih reprezentacija) i fizioloških reakcija osoba daje odgovor ili povratnu informaciju. Odgovor, koji može biti svjestan ili nesvjestan i verbalni ili neverbalni. Nesvjesni odgovor nije nužno i neverbalan, u komunikaciji itekako možemo biti svjesni dubine ili visine glasa, položaja tijela i drugih neverbalnih znakova.

Škola je mjesto gdje su riječi glavni pokretači događanja. Zato je naročito važno kako se u školi riječi koriste, posebice u uspostavljanju međudjelovanja i komunikacije između učitelja i učenika uz pomoć verbalnih i neverbalnih signala. Slušanje, čitanje, pisanje, govorenje te cjelokupno učenikovo djelovanje nije ništa drugo nego aspekt opće funkcije komunikacije. Sam pojam komuniciranja označuje u svom najopćijem vidu izmjenu poruka između dvije ili više osoba (Zvonarević, 1976).

Zašto je neverbalna komunikacija važna u školama? Kako se znanje u školi prenosi većinom verbalnim putem, tako da se novo znanje nadograđuje na staro, trebalo bi očekivati da verbalni izraz bude daleko važniji od neverbalnog. Međutim najmanje dva činitelja upućuju na važnost neverbalne komunikacije.

Prvi je vezan uz složenost razredne situacije, posebno glede učitelja koji istovremeno brine o 30 (često i više) učenika. Osim svojim glasom učitelj barata i neverbalnim znakovima kada želi utjecati na više učenika odjednom. On neverbalnim znakovima iskazuje svoje oduševljenje za predmet, pokušava probuditi interes kod učenika te dodatno objašnjava teške pojmove. Također on koristi neverbalne znakove učenika pri procjeni situacije u razredu te procjeni samog učenika.

Drugi pokazatelj važnosti neverbalnih znakova u komunikaciji jest njegova dvosmislenost, mogućnost različitog tumačenja. To naročito dolazi do izražaja kad neku poruku valja prenijeti osobama koje pripadaju drugoj kulturi i ne govore istim jezikom kao i mi. Kvalitetna interkulturalna komunikacija trebala bi biti svjesna osnovnih komunikacijskih zabluda:

- ***Komuniciranje je nešto što svi znaju. Dobro komuniciranje je samo po sebi razumljivo.***

Ova predrasuda po svemu sudeći proizlazi iz sveprisutnosti komunikacije. Naime, komuniciranje je nešto svakodnevno, nešto što je neizbježno u različitim situacijama – u obitelji, na radnom mjestu, u trgovini, pa čak i kada smo sami i vodimo unutrašnje

razgovore – pa je često ljudi doživljavaju kao nešto samo po sebi razumljivo. Nažalost nije tako i komunikacijske vještine se, kao i mnoge druge, mogu i moraju sustavno učiti.

– ***Komunicira se riječima.***

Većina ljudi smatra da komunicira isključivo ili u najvećoj mjeri riječima. Ipak, po mišljenju nekih autora, najveći dio procesa komunikacije odvija se neverbalnim sredstvima. Poruke se šalju pokretima ruku, mimikom, vanjskim izgledom i mnogim drugim neverbalnim znakovima.

– ***Svemoć nasuprot nemoći komunikacije.***

Dok neki ljudi smatraju da se odgovarajućom komunikacijom može postići sve ili gotovo sve, dio ljudi smatra da se njome ne može postići, odnosno promijeniti ništa. Oba stajališta su neprimjerena.

S obzirom na to da proces komunikacije ovisi o brojnim činiteljima, nije moguće govoriti o njenim učincima u apsolutnim terminima posvemašnje uspješnosti ili neuspješnosti.

– ***Komunikaciju je moguće izbjeći.***

Mnogi ljudi vjeruju da mogu izbjeći komunikaciju ukoliko ne razgovaraju, okrenu glavu, odu iz prostorije ili ne iskažu svoj stav. No već smo naglasili da se ne komunicira samo riječima. Komuniciramo našim cjelokupnim ponašanjem, nizom neverbalnih znakova koji su često rječitiji od govora.

– ***Komunikacija je svjesna i namjeravana aktivnost. Moguće je u potpunosti vladati svojom komunikacijom.***

Ukoliko prihvatimo značaj neverbalnih znakova u procesu komuniciranja, nećemo se dugo dvoumiti je li moguće u potpunosti vladati svojom komunikacijom. Ne samo neverbalno ponašanje (npr. drhtanje glasa ili crvenio), već često i verbalno ponašanje nije pod našom kontrolom. Uz to proces komuniciranja ne određuje samo naše namjere već i značenje koje primatelj poruka pridaje verbalnim i neverbalnim znakovima koje smo odaslali, bilo da smo ih svjesni ili ne.

– ***Opsežnija komunikacija vodi boljim odnosima i boljem rješavanju problema.***

Više komuniciranja ne vodi uvijek boljim odnosima i učinkovitijem rješavanju problema. Ponekad je učinak sasvim suprotan a nastavak komunikacije može produbiti sukob. Stoga je ponekad bolje omogućiti prekid u komuniciranju koji

omogućava uključenim ljudima da se „smire“. U procesu odlučivanja preopširna komunikacija može prije dovesti do zamagljivanja problema nego do njegovog pojašnjavanja.

Interkulturalna komunikacija odnosi se na uspostavljanje interakcije i komunikacije s osobama iz drugih kultura. Osobe iz različitih kultura moraju se međusobno sporazumjeti iako ne dijele isto kulturalno iskustvo. Interkulturalna komunikacije je u današnje vrijeme izrazito bitna s obzirom na multikulturalno društvo u kojem živimo. Kada govorimo o interkulturalnoj komunikaciji, ona se odnosi kako na verbalnu, tako i na neverbalnu komunikaciju. Što se tiče verbalne komunikacije, ona se odnosi na jezik kojim govorimo te je u tom slučaju izrazito bitno poznavanje barem jednog svjetskog jezika. Na taj način omogućuje se komunikacija između pripadnika različitih kulturnih i jezičnih skupina. Neverbalna komunikacija odnosi se na geste, mimike, držanje tijela i njegove pokrete, vanjski izgled itd. Ponekad je upravo neverbalna komunikacija ključna samim time što nesvjesno šalje skrivene poruke koje vrlo često mogu biti krivo interpretirane.

Jezik je univerzalni ljudski fenomen, medij ljudske komunikacije u kulturi. Verbalna komunikacija je ujedno i najznačajniji oblik ljudske komunikacije. Jezik, kao simbolički sustav, pruža mogućnost iskazivanja određenih vrijednosti i društvenih odnosa, pogleda na svijet, viđenje okoline i međuljudskih odnosa. Osim verbalne komunikacije za ulazak u drugačiji svijet, postoji i neverbalna komunikacija. Često se najbitnije oznake pojedine kulture, društva i pojedinaca iskazuju upravo pokretom tijela, gestom ili pak mimikom. Ako poznajemo simbole, znakove u drugim kulturama, pretpostavljamo da nam to uvelike olakšava komunikaciju s drugima. Verbalna i neverbalna interkulturalna komunikacija podjednako su bitne jer tako u cijelosti možemo shvatiti informaciju, stav ili pak emociju kod sugovornika. S obzirom na kulturno nasljeđe, postoji različitost u interpretiranju nekih verbalnih i neverbalnih znakova. U takvim slučajevima treba posebno posvetiti pažnju kako ne bi došlo do nesporazuma u komunikaciji.

Međusobna povezanost između kulture i komunikacije veoma je bitna za shvaćanje interkulturalne komunikacije. Naime, jednu od presudnih uloga u učenju komunikacijskih vještina ima upravo kultura. Ljudi vide svoj svijet kroz kategorije,

koncepte i oznake koje su proizvod njihove kulture. Načini na koje komuniciramo, komunikacijske situacije, jezik i jezični stilovi koje upotrebljavamo, te neverbalno ponašanje, prvenstveno su proizvod naše kulture. Ukoliko se kulture međusobno razlikuju, komunikacija i ponašanje svakog pojedinca će se razlikovati. Interkulturalnu komunikaciju možemo najbolje shvatiti kao kulturnu različitost u percepciji društvenih događaja oko nas. Da bismo razumjeli svijet drugih i njihovo djelovanje, trebamo pokušati shvatiti njihove percepcijske okvire i smjernice, shvatiti kako oni vide svijet.

U interkulturalnoj komunikaciji, naglasak nije na kulturnim karakteristikama pojedinca, već u komunikacijskom procesu koji se odvija između sudionika različitog kulturnog podrijetla, koji međusobno dolaze u posredan ili neposredan kontakt. Stoga, biti interkulturalno komunikacijski kompetentan znači biti sposoban približno shvatiti misli druge osobe, bez obzira slagali se ili ne s njenim načinom razmišljanja (Piršl, 2012).

S obzirom na različitost od kulture do kulture, vrlo je bitno imati u vidu da verbalna ili pak neverbalna komunikacija mogu biti poprilično neuspješne zbog različite percepcije onoga što vidimo ili pak čujemo. Ono što je u jednoj kulturi prihvaćeno kao pozitivno i poželjno, u drugoj kulturi ono može biti poprilično negativno ili uvredljivo. Tako, primjerice, na zapadu gesta rukama za „odlično“, „super“ i tome slično, na istoku ima sasvim suprotno značenje, gdje označava uvredu za homoseksualce, ali i čitav niz ostalih negativnih značenja. Na interkulturalnu komunikaciju može utjecati čitav niz faktora, daleko veći nego kad je u pitanju komunikacija u okviru jedne kulture. Kao najčešće prepreke uspješnoj interkulturalnoj komunikaciji ističu se predrasude i stereotipi.

Predrasude i stereotipi stvaraju brojne konflikte u komunikaciji. Stereotipi se odnose na uvriježene načine razmišljanja o određenim pojavama ili ljudima. Stereotip je pozitivna ili negativna procjena članova grupe ili njihovih uočenih obilježja. Stereotipi su često negativna vjerovanja koja se mogu i moraju promijeniti putem obrazovanja. Primjerice, kulturalni stereotipi su standardizirane slike koje sadrže posebno značenje zajedničko članovima neke određene grupe ljudi. Stereotipi često nisu u skladu s objektivnim stanjem stvari što dovodi do nesporazuma ili jednostavno problema u komunikaciji. Što se tiče predrasuda, stvar je gotovo ista. Predrasude su temeljene na društveno prihvaćenim stereotipima koji su, kako sam prethodno

navela, često negativni. Postoje brojni oblici predrasuda kao što su rasizam, antisemitizam, religijska netolerancija, političke i nacionalne predrasude, predrasude vezane za seksualnu orijentaciju itd. Predrasude i stereotipi, kao otežavajuće okolnosti kod interkulturalnog komuniciranja, javljaju se kod ljudi koji su skloni generaliziranju. Često negativno mišljenje o drugima, sadrži pozitivno mišljenje o sebi.

4 INTERKULTURALNA OSJETLJIVOST

Polazeći od shvaćanja da je interkulturalna osjetljivost učitelja bitan dio njihove interkulturalne kompetencije o kojoj u velikoj mjeri ovisi razvoj interkulturalne osjetljivosti učenika, trebali bi ustrajati u vlastitom razvoju u cilju tolerancije, prihvaćanja i poštovanja različitosti kao bogatstva a ne smetnje u međusobnoj interakciji (Drandić, 2015).

Prema razvojnom modelu interkulturalne osjetljivosti temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije postaju osjetljivost i samosvijest. Sukladno tome interkulturalnu osjetljivost možemo definirati kao sposobnost uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svijet koji nam omogućuje prihvaćanje i priznavanje ne samo vlastitih kulturnih vrijednosti već i vrijednosti kulturno drugačijih osoba. Interkulturalna osjetljivost podrazumijeva sposobnost uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svijet koji omogućavaju prihvaćanje i priznavanje vlastitog identiteta i vlastitih kulturnih vrijednosti kao i kulturnih vrijednosti i identiteta pripadnika drugih kultura (Hrvatić i Piršl, 2007).

Tvorac modela razvoja interkulturalne osjetljivosti (*DMSI – Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) je Milton Bennett (1986), prema kojem svaka sljedeća razina vodi većoj osjetljivosti prema kulturnoj različitosti. Što je iskustvo s kulturno drugačijim složenije i učestalije, to je kompetencija u interkulturalnim odnosima veća/jača. Iako je svaka razina određena specifičnim ponašanjem i stavovima, modelu DMSI nije cilj promjena stavova i ponašanje nego njihovo osvješćivanje.

Glavni koncept Benetovog modela je ono što on naziva „osvješćivanje” tj. kako neko razvija sposobnost da prepozna različitosti i živi sa njima. „osvješćivanje” se odnosi na dva fenomena: prvi, da ljudi uočavaju jednu stvar na različite načine; i drugi, da se „kulture razlikuju jedna od druge prema načinu na koji održavaju različite obrasce diferencijacije, odnosno pogleda na svijet”. Ovaj drugi aspekt odnosi se na Benetovo viđenje kulture kao načina kojim ljudi tumače realnost i načina kojim neko treba da promatra svijet oko sebe. Ovo tumačenje realnosti, ili pogled na svijet, različit je od kulture do kulture.

Može se reći da je razvijanje interkulturalne osjetljivosti u suštini proces kroz koji učimo prepoznati i suočiti se s osnovnim razlikama među kulturama, razlikama u

načinu kojim one opažaju svijet. Svaka razina ima određen pogled na svijet različit od drugih i sastoji se od niza karakteristika, uključujući stavove i ponašanja, koji su sastavni dio specifičnoga viđenja svijeta. Ovisno o tome kako netko percipira i shvaća svijet, takvo će biti i njegovo ponašanje. Prve tri razine modela su etnocentrične (vlastita kultura je mjerilo za procjenu drugih kultura), a ostale tri su etnorelativne (vlastita kultura se uspoređuje s ostalim kulturama). Cilj interkulturalne osjetljivosti je etnocentričnu perspektivu dovesti u razinu etnorelativno viđenja svijeta.

Faze etnocentrizma

Bennett (2009) je predstavio etnocentrizam kao fazu u kojoj osoba pretpostavlja da je njegov/njen pogled na svijet u osnovi jedina realnost.

Poricanje u osnovi etnocentričnog pogleda na svijet znači da osoba negira kako na svijetu postoje različita viđenja realnosti. Ovo poricanje može biti utemeljeno na izolaciji, kada je bilo malo ili uopće nije bilo prilika za suočavanjem sa različitim mišljenjima, kada nema te vrste iskustva. Poricanje može također biti utemeljeno i na separaciji, gdje su različitosti namjerno razdvojene, a pojedinac ili grupa s namjerom postavljaju ograde između ljudi, kako se ne bi suočili sa njihovim različitostima. Prema tome, separacija bar na trenutak priznaje postojanje različitosti te iz tog razloga je razvojno iznad izolacije. Rasna segregacija, koja je trenutno još uvijek prisutna u svijetu, je primjer separacije.

Pripadnici potlačenih grupa imaju sklonost da „preskoče“ (ne iskuse) fazu poricanja, kako je za njih gotovo nemoguće negirati postojanje različitosti, obzirom da je upravo njihova vlastita različitost ili drugačiji pogled na svijet to što je negirano.

Kao drugu fazu Bennett opisuje fazu **obrane**. Kulturalne različitosti mogu se promatrati kao prijeteće, jer nude alternativu nečijem promatranju realnosti, tj. nečijem identitetu. Zato se, u fazi obrane, različitost prepoznaje, ali se protiv nje i bori.

Naj uvrženija strategija te borbe je omalovažavanje, gdje se različit pogled na svijet ocjenjuje kao negativan. Stereotipiziranje i njegova ekstremna forma, rasizam, su primeri strategije omalovažavanja. Druga strana omalovažavanja je superiornost, gdje se ističu samo pozitivne značajke vlastite kulture, dok se drugim kulturama malo ili nimalo ne pridaje na važnosti, što implicira njihovu manju vrijednost. Ponekad se uvodi i treća strategija kao odgovor na prijetnju dolaska u kontakt za različitostima. Bennett nju naziva „izvrtanje“. Izvrtanje znači da osoba promatra drugu kulturu kao

superiornu i u isto vrijeme u potpunosti omalovažava svoju kulturnu baštinu. Na prvi pogled, ova strategija može da djeluje kao kulturalno osjetljivija, ali praktično ona predstavlja zamjenu jednog centra etnocentrizma (vlastitog kulturnog podrijetla) drugim.

Posljednju fazu etnocentrizma Bennett naziva **minimiziranje**. Različitost je priznata i protiv nje se više ne može boriti strategijama omalovažavanja i superiornosti, ali pokušava se umanjiti njen značaj. Sličnosti se naglašavaju i predstavljaju kao da daleko pretežu nad kulturnim različitostima, koje se time prikazuju kao beznačajne. Bennett naglašava kako postoji razumijevanje da je ono što on naziva minimiziranje zapravo završna faza interkulturalnog razvoja i rada na stvaranju svijeta koji dijeli zajedničke vrijednosti i mišljenja. Ova zajednička mišljenja su zasnovana pre svega na fizičkim univerzalnostima - biološkoj sličnosti među ljudima. Svi se rađamo, rastemo, starimo, jedemo i umiremo. Međutim, ukoliko se kultura promatra samo kao produžetak biologije, njeno se značenje umanjuje.

Faze etnorelativnosti

Za Bennett (2009) osnovna pretpostavka u etnorelativizmu je da kulturu možemo da razumijemo samo u njenom odnosu prema drugim kulturama i da se određeno ponašanje pojedinca može razumjeti samo u kulturnom kontekstu. U fazi etnorelativizma, različitost se više ne promatra kao prijatna već kao izazov. U ovoj fazi, pokušaji da se osmisle nove vrste međusobnog razumijevanja nadvladavaju težnju da se očuvaju stari obrasci.

Etnorelativizam započinje **prihvatanjem** kulturnih različitosti. Ovo prihvatanje, kao prvo, počinje tako što se prihvaća stav da u različitim kulturama postoje različiti načini verbalne i neverbalne komunikacije te da svi ti načini zaslužuju poštivanje. Zatim, ovo prihvatanje se proširuje i na prihvatanje različitih pogleda na svijet i različitih vrijednosti. To podrazumijeva pre svega poznavanje vlastitih vrijednosti i promatranje tih vrijednosti kao produkata vlastite kulture. Vrijednosti se prije mogu objasniti kao proces i sredstvo za interpretaciju svijeta oko nas nego kao nešto što neko „posjeduje”. Čak i vrijednosti koje utječu na omalovažavanje neke određene grupe mogu se promatrati kao nešto što ima funkciju da pomogne nosiocima tih vrijednosti u organizaciji iskustva i razumijevanju svijeta u kome žive, što naravno ne isključuje naše kritičko mišljenje o tim vrijednostima.

Adaptacija je sljedeća faza u prihvaćanju kulturnih razlika. Adaptacija je suprotna pojava u odnosu na asimilaciju, jer asimilacija podrazumijeva preuzimanje različitih vrijednosti, pogleda na svijet i ponašanja na račun odustajanja od vlastitog identiteta. Adaptacija je, pak, proces dodavanja, dopunjavanja. Uči se novi način ponašanja koji je više u skladu sa različitim pogledima na svijet i dodaje se osobnom repertoaru ponašanja. To je najjasnije vidljivo u prihvaćanju novih stilova komunikacije. Kultura se u ovom kontekstu promatra kao nešto statično, već kao proces koji se razvija i ima svoj tijek.

Jedan od najvažnijih elemenata adaptacije je empatija. Empatija se objašnjava kao sposobnost da se iskusi situacija različita od onih koje su u skladu sa našim kulturnim identitetom. To je pokušaj da se razumije netko drugi zauzimanjem njegove pozicije.

U fazi pluralizma, empatija je pojačana i pojedinac se može osloniti na nekoliko različitih referentnih okvira ili na višestruke kulturološke okvire. Često je za razvoj ovih okvira potrebno da osoba, jedno duže vrijeme, živi u drugačijem kulturnom kontekstu. Različitost se onda promatra kao normalni dio osobnog identiteta koji je sastavljen od dva ili više kulturoloških okvira.

Posljednji niz faza Bennett (2009) naziva **integracija**. Budući da u fazi adaptacije postoji više različitih kulturoloških okvira u jednoj osobi, faza integracije podrazumijeva pokušaj da se integriraju različita kulturološka gledišta u jedno. To ne predstavlja ponovno uspostavljanje jedne kulture ili zadovoljavanje time da postoji miran suživot između različitih pogleda na svijet. Integracija zahtijeva kontinuirano preispitivanje osobnog identiteta u odnosu na iskustvo koje razvijamo kroz život. Ona može vodi k tome da pojedinac bude integriran u zajednicu, ali da ne pripada niti jednoj kulturi.

Kontekstualna procjena, kao prva faza integracije, označava sposobnost da se različite situacije i pogledi na svijet promatraju iz različitih kulturoloških okvira. U svim drugim fazama procjenjivanje se izbjegava kako bi se izbjeglo etnocentrično vrednovanje. U fazi kontekstualne procjene pojedinac može da se, u zavisnosti od okolnosti, pomjera iz jednog kulturološkog konteksta u drugi. Tako izvršena procjena ima kvalitetu relativnosti. Bennett (2009) daje primjer interkulturalnog izbora: „Je li je dobro otvoreno govoriti o greškama koje si načinio ti ili neko drugi? U kontekstu Američke kulture to je dobro, dok u većini slučajeva u Japanu nije. Međutim, ponekad

je dobro zamijeniti pristupe i iskoristi američki pristup u Japanu i obrnuto. Sposobnost da se koriste oba stila je dio adaptacije, dok je moralno uvažavanje kulturološkog konteksta prilikom izbora odabira dio integracije.”

Posljednju fazu, konstruktivna marginalizacija Bennett (2009) objašnjava kao nešto što treba dostići, ali ne i kao kraj učenja. Kod pojedinca to podrazumijeva stanje potpune samospoznaje, nepripadanja bilo kojoj kulturi gdje on/ona postaje autsajder. Dostizanjem te faze omogućava se pravo interkulturalno posredovanje i mogućnost da se djeluje u različitim, kulturom oblikovanim, pogledima na svijet. Bennett (2009) naglašava da je interkulturalno učenje proces koji karakterizira konstantni napredak (sa mogućnošću kretanja naprijed i nazad) i da je, u tom procesu, moguće izmjeriti stupanj interkulturalne osjetljivosti koju je pojedinac dostigao. Možemo se zapitati je li proces interkulturalnog učenja mora ima ovaj slijed koraka, gdje je svaki korak preduvjet za ostvarivanje idućeg. Ukoliko ovaj model ne promatramo samo kao niz faza koje se nadovezuju, već kao različite strategije koje, u susretu sa različitostima, sukladno s okolnostima i sposobnostima, možemo primjeniti, on nam može pomoći da otkrijemo osnovne prepreke u tom procesu i efikasne načine za interkulturalno učenje.

Etnorelativne razine (prihvatanje, adaptacija, integracija) naglašavaju važnost postojanja i razumijevanja kulturalne različitosti, usklađivanje vlastitih viđenja s viđenjima drugih te integriranje značajnih elemenata različitosti u vlastiti, osobni identitet. Cilj je ovoga modela povećati osobnu svijest svakoga pojedinca i učiniti ga interkulturalno osjetljivim kada se nalazi u situacijama s kulturno drugačijim osobama. Jedna takva sredina je i škola u kojoj se nastavnici susreću s kulturno drugačijim učenicima. Škola se dolaskom kulturno drugačijih učenika suočila s jednom od najvažnijih promjena u svojoj povijesti koju je obilježio prijelaz iz jedinstvene monokulturalne i nacionalne sredine u kulturnu pluralnu sredinu.



Slika 1. Kako se postiže interkulturalna osjetljivost (prema Piršl, 2012)

Stjecanje i razvijanje interkulturalne osjetljivosti cjeloživotni je proces učenja i prilagođavanja novoj kulturi koje donose značajne promjene kod osobe u različitim kulturnim kontekstima. Kako bi se razvila interkulturalna osjetljivost, osoba mora postati svjesna specifičnosti razlike kako bi ovisno o tim razlikama mogla učiniti odgovarajuće promjene u svom ponašanju. Jedan od mogućih pristupa učitelja učenicima je ukazivanje na poželjna, odnosno nepoželjna ponašanja u nekoj novoj sredini uvažavajući činjenicu da interkulturalna osjetljivost podrazumijeva visok stupanj samosvijesti, sposobnosti samoprocjene te povećane percepcije drugih i drugačijih tzv. metakognitivna zrelost. Metakognitivne sposobnosti dolaze posebno do izražaja u prijelaznoj fazi iz nesvjesne (minimalna svjesnost o kulturnim razlikama) u svjesnu inkompetenciju (osnovna spoznaja o kulturnim razlikama). Kulturne različitosti i njihova uloga u svakodnevnom životu odražavaju se na ponašanje učenika i učitelja koji u školu donose kulturne modele zajednica kojima pripadaju. Sagleda li se kultura u objektivnom, odnosno subjektivnom kontekstu, tada objektivna kultura predstavlja skup institucionalnih, političkih i povijesnih okolnosti koje odražavaju određenu skupinu ljudi u međusobnoj interakciji, dok subjektivnu kulturu čini svjetonazor ljudi koji sudjeluju u interakciji kao njihov jedinstven način shvaćanja kulturnih fenomena, odnosno način na koji organiziraju, koordiniraju i vrednuju komunikaciju (Bennett, 2009).

Prema Bennett (2009), kulturalna osviještenost čini glavnu pretpostavku interkulturalnog učenja. Pa tako interkulturalno učenje može donijeti kratkoročni,

srednjoročni i dugoročni učinak. Kratkoročni učinak procesa interkulturalnog učenja ogleda se u stjecanju interkulturalne osjetljivosti i sposobnosti primjene interkulturalnih kompetencija u kulturi razmjene. Srednjoročni učinak interkulturalnog učenja obuhvaća prijenos interkulturalne osjetljivosti i prenošenje interkulturalnih kompetencija iz kulture s kojom se odvija interakcija na druge kulture. Dugoročni učinak procesa interkulturalnog učenja podrazumijeva razvoj „građanina svijeta“, trajno povećanu kulturnu svjesnost i poštivanje kulturne različitosti.

Kada govorimo o razvijanju interkulturalne osjetljivosti, govorimo zapravo o tome koliko su nastavnici kvalitetno obavili svoj posao u vidu interkulturalnog učenja. Prije svega, učitelj je taj koji bi trebao biti interkulturalno osviješten, oslobođen predrasuda, otvoren za učenje, onaj koji bi trebao kvalitetno „igrati“ ulogu medijatora među različitostima, imati razvijen interkulturalni identitet i empatiju kako bi sve to prenosio na učenike. Upravo on mora kod njih razvijati interkulturalnu osjetljivost koja je i više nego potrebna u multikulturalnom društvu. Prema Sablić (2014) osoba koja stekne sposobnost prilagođavanja i integriranja u različite kulturne grupe spremnija je na usvajanje različitih kulturnih modela i posjeduje otvoren, fleksibilan i kreativan način tumačenja svijeta oko sebe i društva u cjelini. Takva osoba posjeduje potencijale za uspješno snalaženje u različitim kulturnim kontekstima bez obzira na različitost kulturnih utjecaja s kojima dolazi u doticaj.

Razvoj interkulturalne osjetljivosti predstavlja pripremu pojedinca za uočavanje i prepoznavanje razlika među pojedincima i grupama te njihovo razumijevanje i poštivanje, pri čemu osvješćivanje stereotipa i predrasuda, kako o vlastitoj, tako i o kulturi drugih, predstavlja značajan činitelj smanjivanja njihova utjecaja na način na koji pojedinac percipira druge kulturno različite pojedince ili grupe, dok osjetljivost na „drugoga“ usmjerava njegovo ponašanje i postupke prema odgovornom suživotu i aktivnoj suradnji u kulturno pluralnoj sredini (Sablić, 2014).

5 ISTRAŽIVANJE INTERKULTURALNE OSJETLJIVOSTI UČITELJA

Cilj je ovog rada ispitati interkulturalnu osjetljivost učitelja u Puli i Vukovaru kako bi saznali da li se u osnovnim školama koje smo istraživali stvara i razvija interkulturalna osjetljivost učenika, kreira interkulturalna politika i promiče inkluzivna praksa.

Interkulturalna osjetljivost učitelja kao afektivna dimenzija interkulturalnog obrazovanja i komunikacijska sposobnost prema Chen i Starosta (1996, 1998), određuje interkulturalna svijest kroz razumijevanje kulturnih razlika i interkulturalnih vještina, prikazanih kroz interkulturalne interakcije, što ujedno predstavlja aktivnu spremnost da se motivira s ciljem da se razumije, cijeni i prihvati različitosti kroz kulture. Prema Le Roux (2002), važno je naglasiti, pri razmatranju interkulturalnog pristupa obrazovanju da uspješno obrazovanje nije samo pitanje sadržaja nastave i kurikuluma, nego uključuje mnogo različitih vrijednosti, pretpostavki, osjećaja, percepcija i uzajamnosti te odnosi komunikaciju oslobođenu bilo kakvih prepreka.

5.1 Metodologija istraživanja

5.1.1 Cilj istraživanja

U radu polazimo od pretpostavke kako je interkulturalna osjetljivost učitelja važan dio njihove cjelokupne interkulturalne kompetencije, sukladno tome, cilj istraživanja bio je ispitati:

- 1) jesu li učitelji interkulturalno osjetljivi
- 2) utječu li njihove karakteristike kao što su: profesionalne kvalifikacije (razredna nastava - predmetna nastava), mjesto škole (Pula, Vukovar) i godine radnog staža (do 10 godina, 11-20 godina i više od 20 godina) na njihovu interkulturalnu osjetljivost.

5.1.2 Hipoteze istraživanja

Prema predmetu i cilju istraživanja predložene su tri hipoteze:

H1: Razlike u stavovima prema kulturno različitimima postoje između učitelja različitih profesionalnih kvalifikacija.

H2: Razlike u stavovima prema kulturno različitim postoje između učitelja različitih godina rada u školi.

H3: Razlike u stavovima prema kulturno različitim postoje između učitelja iz Vukovara i Pule.

U sklopu interpretacije dobivenih podataka vezanih za deskriptivnu statistiku, ispitat će se ujednačenost uzorka, odnosno usporedba ispitanika s obzirom na profesionalne kvalifikacije, godine rada u školi te mjesta stanovanja.

5.1.3 Sudionici istraživanja

Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi Siniša Glavašević u Vukovaru i osnovnoj školi Centar u Puli. Osnovna škola Siniše Glavašević ima 41 učitelja a upitnik je popunilo njih 12, u osnovnoj školi Pula od ukupnog broja učitelja 33 njih 13 se odazvalo istraživanju. Za istaknuti je iznimno mali interes učitelja za ispunjavanjem upitnika i sudjelovanjem u ovom istraživanju.

5.1.4 Istraživački instrument

U istraživanju interkulturalne osjetljivosti učitelja korišten je istraživački instrument *Skala interkulturalne osjetljivosti* (Drandić, 2013), prilagođena prema skali Chen i Starosta (2000). Skala mjeri interkulturalnu osjetljivost kroz 24 tvrdnje, s još 4 pridružene karakteristike ispitanika: profesionalne kvalifikacije (učitelj razredne nastave – učitelj predmetne nastave), spol (muški - ženski), mjesto škole (Pula, Vukovar) i godine radnog staža u obrazovanju (do 10 godina, 11-20 godina i više od 20 godina). Ispitanici, učitelji su odgovarali na priložene tvrdnje koristeći peterostupanjsku skalu procjene Likertova tipa:

1 = nimalo se ne slažem

2 = ne slažem se

3 = niti se slažem/niti se ne slažem

4 = slažem se

5 = potpuno se slažem

Dobiveni podaci u istraživanju obrađeni su u programskom paketu za statističku obradu podataka SPSS.

5.2. Interpretacija rezultata istraživanja

Kako bi se odgovorilo na predmet i cilj istraživanja te prihvatile ili odbacile hipoteze, bilo je potrebno izračunati ukupni rezultat na Skali interkulturalne osjetljivosti. Pri tome su negativno formulirane čestice rekodirane. Izmjerene vrijednosti skale tipa unutarnje konzistencije (Cronbach α) iznosila je .90, a mogući raspon rezultata bio je od 24 do 120. što nas upućuje na dobru pouzdanost instrumenta i prikladnost za mjerenje interkulturalne osjetljivosti učitelja. Prosječna vrijednost iznosila $M=95.11$ a standardna devijacija $SD=11.24$ uz raspon rezultata od 72 do 112. Prema tome, rezultati ukazuju na visoku interkulturalnu osjetljivost učitelja na razini cijelog uzorka.

U nastavku rada prikazane su izračunate aritmetičke sredine, odnosno, srednje vrijednosti na cijelom uzorku ispitanika ($N=25$) učitelja razredne i predmetne nastave iz dvije osnovne škole, za sve 24 tvrdnje (Tablica 2). Budući da su učitelji stupnjevali stavove koji mjere interkulturalnu osjetljivost na skali od 1 (nimalo se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem). Na osnovu toga možemo zaključiti da se u okviru dobivenih rezultata uočavaju razlike u rasponima između utvrđenih srednjih vrijednosti ispitivane interkulturalne osjetljivosti učitelja. Iz dobivenih rezultata je vidljivo da su učitelji najveće slaganje ($M= 4,63$) pokazali s tvrdnjom: „Poštujem vrijednosti ljudi iz drugih kultura“, što ukazuje na visoku prosječnu izraženost poštivanja drugih kultura što nas navodi na zaključak kako su nastavnici u svim školama uvažavaju vrijednosti drugih i drugačijih kultura. Gotovo podjednak značaj nastavnici daju tvrdnji „Uživam u interakciji s ljudima iz drugih kultura“ ($M=4,33$), „Ljudima iz drugih kultura pristupam bez predrasuda“ ($M=4,33$) i „Poštujem načine na koji se ponašaju ljudi drugih kultura“ ($M=4,00$). Najmanje slaganje učitelji su pokazali prema tvrdnji „Ne volim biti s ljudima iz drugih kultura“ jer je dobiveni rezultat na skali interkulturalne osjetljivosti u prosjeku najniži ($M=1,41$), nakon toga slijede tvrdnje podjednako rangirane „U interakciji s ljudima iz drugih kultura lako se uzrujam“ ($M=1,74$), „Često postanem malodušan/na kad sam s ljudima iz drugih kultura“ ($M=1,74$) i „Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura“ ($M=1,74$). Dobiveni rezultati navode nas na zaključak kako su učitelji osnovnih škola i u Puli i u Vukovaru najviše rangirali vrijednosti interkulturalizma kroz uvažavanje različitosti te spremnosti na interakciju s drugim kulturama. Rezultati koji

su u prosjeku najniži odnose se na tvrdnje koje opisuju izbjegavanje susreta s ljudima iz drugih kultura, malodušnost te isticanje svoje kulture u odnosu na druge.

Tablica 2. Rezultati istraživanja interkulturalne osjetljivosti i slaganja s tvrdnjama na cijelom uzorku učitelja

r. b.	Tvrdnje/Stavovi učitelja	Min	Max	M
1	Uživam u interakciji s ljudima iz drugih kultura	3	5	4,33
2	Mislim da su ljudi iz drugih kultura uskogrudni.	1	4	1,89
3	Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	5	3,81
4	Jako mi je teško govoriti pred ljudima iz drugih kultura.	1	4	2,07
5	Uvijek znam što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	2	5	3,22
6	U interakciji s ljudima iz drugih kultura mogu biti druželjubiv/a koliko to želim.	2	5	3,78
7	Ne volim biti s ljudima iz drugih kultura.	1	3	1,41
8	Poštujem vrijednosti ljudi iz drugih kultura.	2	5	4,63
9	U interakciji s ljudima iz drugih kultura lako se uzrujam.	1	3	1,74
10	Osjećam se sigurno u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	2	5	3,74
11	Obično ne formiram mišljenje na prvi pogled o sugovornicima iz drugih kultura.	2	5	3,89
12	Često postanem malodušan/na kad sam s ljudima iz drugih kultura.	1	4	1,74
13	Ljudima iz drugih kultura pristupam bez predrasuda.	3	5	4,33
14	Vrlo sam obziran/na u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	2	5	3,89
15	Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	4	1,96
16	Poštujem načine na koji se ponašaju ljudi iz drugih kultura.	2	5	4,00
17	Pokušavam dobiti što je moguće više informacija u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	3	5	3,96
18	Ne bih prihvatio/la mišljenje ljudi iz drugih kultura.	1	4	1,81
19	Osjetljiv/a sam na nejasna značenja u interakciji sa sugovornikom/icom iz druge kulture.	1	5	2,81
20	Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura.	1	4	1,74
21	Često dajem sigurne odgovore u interakciji sa sugovornikom/icom iz druge kulture.	1	5	3,30
22	Izbjegavam situacije u kojima ću morati imati posla s ljudima iz drugih kultura.	1	4	1,74
23	Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku/ici iz druge kulture.	1	5	3,74
24	Uživam u razlikama između mene i sugovornika/ice iz druge kulture	2	5	3,78

Min=najmanja vrijednost; Max=najveća vrijednost; M=aritmetička sredina

Kako bi se provjerila prva hipoteza koja je glasila: postoje razlike u stavovima prema kulturno različitim učiteljima različitih profesionalnih kvalifikacija, proveden je t-test. Rezultati su prikazani u Tablici 3.

Tablica 3. Interkulturalna osjetljivost i različite profesionalne kvalifikacije

	Učitelji						
	Razredna		Predmetna		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Interkulturalna osjetljivost	95.92	8.82	94.47	13.13	.34	25	.735

M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; t= t test; df=stupanj slobode;p=razina značajnosti

Kao što se može vidjeti, nisu utvrđene statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave koji su sudjelovali u istraživanju. Naime, utvrđene razlike u stavovima između učitelja razredne i predmetne nastave odnose se prije svega na veće stupnjevanje tvrdnji u upitniku učitelja predmetne nastave (M=94,47; SD=13,13) te one nisu statistički značajne već samo predstavljaju jače slaganje s pojedinim tvrdnjama, pri čemu možemo zaključiti da prva hipoteza nije potvrđena.

Kako bi se provjerila druga hipoteza koja je glasila: postoje razlike u stavovima prema kulturno različitim učiteljima različitih godina rada u školi provedena je jednosmjerna analiza varijance. Rezultati su prikazani u Tablici 4.

Tablica 4. Interkulturalna osjetljivost i radni staž

	Radni staž								
	<10		10 – 20		>20		F	df	P
	M	SD	M	SD	M	SD			
Interkulturalna osjetljivost	94.14	14.23	97.66	3.98	94.86	9.28	.196	2	.823
								24	

Kao što se iz dobivenih rezultata može zaključiti, nisu utvrđene statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između učitelja različitog radnog staža. Utvrđeno je gotovo podjednako slaganje i stupnjevanje tvrdnji učitelja koji imaju do 10 godina staža u odgojno-obrazovnom procesu (M=94,14; SD=14,23), učitelja

između 10 i 20 godina staža ($M=97,66$; $SD=3,98$) te učitelja s najviše staža u školi ($M=94,86$; $SD=9,28$), pri čemu možemo zaključiti da i druga hipoteza nije potvrđena.

Kako bi se provjerila treća hipoteza kojom se pretpostavilo da postoje razlike u stavovima prema kulturno različitim između učitelja iz Pule i Vukovara, proveden je t-test. Rezultati su prikazani u Tablici 5.

Tablica 5. Interkulturalna osjetljivost učitelja Pule i Vukovara

	Grad				t	df	p
	Pula		Vukovar				
	M	SD	M	SD			
Interkulturalna osjetljivost	94.69	12.50	95.50	10.38	-.18	25	.857

Kao što se može vidjeti iz prikazanih rezultata, nisu utvrđene statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između učitelja iz Pule i Vukovara. Možemo potvrditi da gotovo podjednako procjenjuju sve 24 tvrdnje iz upitnika interkulturalne osjetljivosti. Razlike u stavovima prema kulturno različitim, učitelja iz Pule ($M=94.69$; $SD=12.50$) u odnosu na učitelje iz Vukovara ($M=95.50$; $SD=10.38$) uočene su kod dodjeljivanja nešto viših vrijednosti tvrdnjama. Međutim, uočene razlike nisu statistički značajne te se može zaključiti da treća hipoteza nije potvrđena.

6 ZAKLJUČAK

Ohrabrujući su rezultati istraživanja koji pokazuju visoku interkulturalnu osjetljivost učitelja na razini cijelog uzorka. Veće statističke razlike nisu se pokazale u kategorijama radnog staža i mjesta stanovanja. Učitelji iz dva u potpunosti različita grada Puli i Vukovaru, pokazali su jednako visoku interkulturalnu osjetljivost unatoč svojim povijesnim, socijalnim i demografskim razlikama. Nisu utvrđene statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave koji su sudjelovali u istraživanju. Treba istaknuti da interkulturalna osjetljivost svih učitelja predstavlja osobnu sposobnost razvijanja pozitivnih emocija prije svega kroz razumijevanje i prihvaćanje kulturnih razlika njihovih učenika, zbog toga je potrebno ustrajati na kontinuiranom obrazovanju učitelja na svim razinama odgojno-obrazovnog procesa. Nadalje, možemo reći da našim istraživanjem nisu utvrđene statistički značajne razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između učitelja različitog radnog staža u odgojno-obrazovnom procesu.

Krajnji cilj razvijanja interkulturalne osjetljivosti bilo bi obrazovanje koje promiče različitosti i ljudska prava suprotstavlja se svim oblicima diskriminacije te promiče vrijednosti na kojima se gradi humano društvo temeljeno na prihvaćanju različitosti od obrazovanja samih učitelja do njihovog direktnog rada s učenicima. Učenike bi trebalo osposobiti za poštovanje bogatstva različitosti kultura i pružiti im podršku u stjecanju vještina za prepoznavanje predrasuda, borbe protiv njih i svih oblika diskriminacije gdje god se s njima susretnu. Takovu zadaću mogu ostvariti samo interkulturalno osjetljivi učitelji. Stavovi nastavnika u istraživanju koje smo proveli u osnovnim školama u Puli i Vukovaru navode nas da zaključujemo da kroz razumijevanje i prihvaćanje kulturnih razlika potiču razvoj interkulturalne osjetljivosti svojih učenika u razredu i time osiguravaju pozitivnu razrednu klimu oslobođenu predrasuda uz prihvaćanje i poštivanje razlika.

Ne smijemo zaboraviti kako se naše društvo mijenja velikim migracijama, dolaskom brojnih izbjeglica, čiji se utjecaj na strukturu europskog društva kao i obrazovnih sustava, još uvijek ne možemo nedvosmisleno predočiti. Ipak, možemo zaključiti kako je upravo danas potreba za interkulturalno osjetljivim učiteljima aktualnija nego ikada prije. Naša obveza je kroz odgojno-obrazovni sustav

posredovati u aktivnom uključivanju i procesu inkluzije svih drugih i drugačijih. Temeljni cilj odgoja i obrazovanja interkulturalno osjetljivih učitelja omogućiti će kvalitetno obrazovanje za sve učenike ne s obzirom na ili usprkos njihovim razlikama, nego tako da te razlike uzimamo kao temelj autentičnosti i svrhovitosti odgojno-obrazovnog procesa. Ono je, dakle, usmjereno u prvenstveno prema promicanju različitosti kao društvenog bogatstva, a takvo shvaćanje različitosti svrhu obrazovanja ne pronalazi u učenju i znanju kao formiranim kategorijama, već u mišljenju, razumijevaju i bogatstvu odnosa u procesu poučavanja i učenja (Bartulović i Kušević, 2016).

Ako polazimo od činjenice da je interkulturalno obrazovanje proces koji ima za cilj osigurati jednake mogućnosti u učenju svima bez obzira na rasne, nacionalne, etničke, klasne, spolne, fizičke, jezične ili kulturne razlike, podložan je stalnim promjenama i kontinuiranom učenju (su)životu, suradnji, toleranciji i ravnopravnosti. Uz sve to, u procesu obrazovanja nastavnici trebaju voditi brigu da se učenici ne bi smjeli udaljiti od vlastitog kulturnog i etničkog porijekla, te ih trebaju učiniti svjesnima da dijele život s pripadnicima drugih kultura koji imaju druga obilježja i način života različit od njihovog. Možemo reći da je interkulturalni pristup obrazovanju usmjeren na učenje, razumijevanje i prihvaćanje vrijednosti iz različitih kultura, gdje svaka kultura posjeduje svoje osobitosti dostojne poštovanja, jednako vrijedne i koje ni sa čim ne ugrožavaju jedna drugu. Jer, interkulturalno obrazovanje svojoj biti i jest obrazovanje koje prihvaća različitosti čime pridonosi osiguravanju jednakosti i pravednosti, pripremajući sve učenike na život u višekulturalnom društvu.

Očekuje se kako će rezultati ovog istraživanja proširiti postojeće spoznaje o kulturi škole, odgoja i obrazovanja, te pridonijeti razvoju njezina socijalnog i interkulturalnog bića na teorijskoj i praktičnoj razini. Isto tako, učitelji će dobiti uvid u jedan od mogućih pristupa poticanju i praćenju razvoja interkulturalne osjetljivosti, kompetencije važne za rad u multikulturalnom okruženju škole kao zajednice različitih učenika i učitelja.

7 LITERATURA

Ajduković, M. i Hudina, B., (1996). *Značaj učinkovite komunikacije u radu pomagača*. Zagreb: IEP.

Bartulović, M. i Kušević, B. (2016.) *Što je interkulturalno obrazovanje*. Zagreb: Centar za mirovno obrazovanje.

Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 10,176–196.

Bennett, M. J. (2009). Supplement 2: Best practice for intercultural learning in international educational exchange. *Intercultural education* 20, 2-13.

Chen, G.M. i Starosta, W.J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*. 19, 353-384.

Chen, G.M. i Starosta, W.J. (1998). 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 international communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 2-14.

Drandić, D. (2013). *Interkulturalna osjetljivost nastavnika kao pretpostavka razvoja interkulturalne osjetljivosti učenika*. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Drandić, D. (2015). Intercultural Sensitivity of Teachers. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje - Croatian Journal of Education*. 18(3), 837-857.

Eagleton, T. (2002). *Ideja kulture*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17, 163-177.

Gundara, J. (2001). Multiculturalism in Canada, Britain and Australia: The Role of Intercultural Education. London: *Jurnal of Canadian Studies*, 17, 40-59.

Hofstede, G. (2003). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. London: *Behaviour Research and Therapy*, 41, 861-862.

Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, V. Šoljan, N. Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija-prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str41-57). Zagreb: Školska knjiga.

Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum : teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 333-356). Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.

Katunarić, V. (1996). Tri lica kulture. *Društvena istraživanja* 5-6 (25-26), 831-858.

Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48.

Nieto, S. (2002). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives for a New Century*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.

Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: Previšić, V., Šoljan, N.N., i Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 275.-291). Zagreb : Hrvatsko pedagoško društvo.

Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagoška istraživanja*. 8 (1), 53-70.

Piršl, E. (2012). Interkulturalna kompetencija i/ili kulturna inteligencija. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (ur.). *Pedagogija i kultura* (str. 333.-343). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

Portera, A. (2008). Intercultural Education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*. 19 (6). 481-491.

Previšić, V. (1987). Interkulturalizam u odgoju europskih migranata. *Napredak*, 42 (3), 304 – 313.

Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Lijevak.

Schiller, H. I. (1989). *Culture, Inc: The corporate takeover of public expression*. New York: Oxford University Press.

Williams, R. (1983). *Culture and Society: 1780-1950*. New York: Columbia University Press.

Zvonarević, M. (1976). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.

8 SAŽETAK

Učitelji su iznimno važni u razvoju interkulturalne osjetljivosti svojih učenika jer su uzor i model specifičnog ponašanja te kao primjer učenicima. Razvijanjem interkulturalne osjetljivosti, interkulturalnog identiteta i interkulturalne komunikacije, učenik je više nego spreman suočiti se sa stvarnošću suvremenog svijeta. Vještine i sposobnosti koje društvo donosi, škola oblikuje, nastavnici prenose, a učenici usvajaju i koriste. Upravo stoga, ovaj rad bavi se empirijskom analizom istraživanja provedenoga u svibnju 2019. u gradovima Pula i Vukovar među učiteljima dvije osnovne škole. Istraživanje ima za cilj odgovoriti na pitanje jesu li uopće i koliko učitelji interkulturalno osjetljivi i, koja je razlika u interkulturalnoj osjetljivosti između učitelja s obzirom na njihove karakteristike, a sve s ciljem napretka i poboljšanja stjecanja kompetencija neophodnih za rad u multikulturalnim sredinama. Rezultate istraživanja interkulturalne osjetljivosti učitelja dobili smo koristeći se instrumentom *Skala interkulturalne osjetljivosti* (Drandić, 2013). Rezultati su potvrdili primjerenost uporabe te vrste instrumenata na uzorku učitelja iz Pule i Vukovara te su također odbacili postavljene hipoteze.

Ključne riječi: kultura, interkulturalizam, interkulturalna osjetljivost, učitelji, interkulturalno obrazovanje

9 SUMMARY

Teachers are extremely important subject in developing intercultural sensitivity of their students. They are a role model and model of specific behavior. In the same time, teachers are an example to their students. By developing intercultural sensitivity, intercultural identity and intercultural communication, the student is more than ready to face the reality of the contemporary world. The skills and abilities that society brings, school forms, teachers pass and pupils admit and use. Therefore, this paper deals with the analysis of the research carried out in May 2019 in the cities of Pula and Vukovar among the teachers of two primary schools. The aim of the research is to answer the question of whether and how many teachers are intercultural sensitive, what is the difference in intercultural sensitivity between teachers in terms of their characteristics and all the progress and improvement of the competences needed to work in multicultural environments. Results of intercultural sensitivity studies were obtained through the Intercultural Sensitivity Scale (Drandić, 2013).

The results are confirmed by the use of instruments on the sample of teachers from Pula and Vukovar, and hypotheses have also been rejected.
Keywords: Culture, Interculturalism, Intercultural sensitivity, Teachers, Intercultural Education

10 POPIS TABLICA

Tablica 1. Interkulturalno obrazovanje - polaznice (prema Hrvatić, 2007: 45)

Tablica 2. Rezultati istraživanja interkulturalne osjetljivosti i slaganja s tvrdnjama na cijelom uzorku učitelja

Tablica 3. Interkulturalna osjetljivost i različite profesionalne kvalifikacije

Tablica 4. Interkulturalna osjetljivost i radni staž

Tablica 5. Interkulturalna osjetljivost i učitelja Pule i Vukovara

11 POPIS SLIKA

Slika 1. Osnovni komunikacijski model

Slika 2. Kako se postiže interkulturalna osjetljivost (prema Piršl, 2012)

12 Prilog – Instrument istraživanja: Skala interkulturalne osjetljivosti

Cijenjeni učitelji,

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

Zbog tog Vas molimo da slobodno i iskreno ocijenite u kojem stupnju se slažete s predloženim tvrdnjama. Uпитnik je anoniman, pa se nije potrebno potpisati.

Opći podaci:

☺ Molimo Vas da najprije odgovorite na opća pitanja koja će nam pomoći u obradi, te zaokružite broj ispred odgovora:

Stručna sprema		Spol		Godine staža		Mjesto škole	
1.	razredna nastava	1.	muški	1.	do 10 godina	1.	Pula
2.	predmetna nastava	2.	ženski	2.	od 11 do 20 godina	2.	Vukovar
				3.	više od 20 godina		

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

Za odgovaranje koristite sljedeću skalu:

- 1 = nimalo se ne slažem
- 2 = ne slažem se
- 3 = niti se slažem/niti se ne slažem
- 4 = slažem se
- 5 = potpuno se slažem

r.b	Tvrđnja	nimalo se ne slažem	ne slažem se	niti se slažem/niti se ne slažem	slažem se	potpuno se slažem
1	Uživam u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
2	Mislim da su ljudi iz drugih kultura uskogrudni.	1	2	3	4	5
3	Prilično sam siguran/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 druželjubiv/a koliko to želim.	1	2	3	4	5
7	Ne volim biti s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
8	Poštujem vrijednosti ljudi iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
9	U interakciji s ljudima iz drugih kultura lako se uzrujam.	1	2	3	4	5
10	Osjećam se sigurno u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
11	Obično ne formiram mišljenje na prvi pogled o sugovornicima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
12	Često postanem malodušan/na 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	Poštujem načine na koji se ponašaju ljudi iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
17	Pokušavam dobiti što je moguće više informacija u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
18	Ne bih prihvatio/la mišljenje ljudi iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
19	Osjetljiv/a sam na nejasna značenja u interakciji sa sugovornikom/icom iz druge	1	2	3	4	5

	kulture.					
20	Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura.	1	2	3	4	5
21	Često dajem sigurne odgovore u interakciji sa sugovornikom/icom 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/ici iz druge kulture.	1	2	3	4	5
24	Uživam u razlikama između mene i sugovornika/ice iz druge kulture.	1	2	3	4	5