

Interkulturalne kompetencije učitelja

Sambolić, Sanja

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:737284>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-21**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE UČITELJA

Diplomski rad

Sanja Sambolić

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE UČITELJA

Diplomski rad

Sanja Sambolić

Mentorica: doc. dr. sc. Iva Ivanković

Zagreb, 2020.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Kompetencije	2
2.1. Kompetencije učitelja.....	3
2.1.1. Pedagoške kompetencije učitelja	4
2.1.2. Didaktičke kompetencije učitelja	7
3. Kultura.....	8
4. Interkulturalizam	12
4.1. Pojava i razvoj interkulturalizma	14
4.2. Interkulturalni identitet.....	16
4.3. Interkulturalna komunikacija i interkulturalna osjetljivost	17
4.4. Interkulturalno obrazovanje	19
5. Interkulturalna kompetencija.....	23
5.1. Dimenzije interkulturalne kompetencije	25
5.2. Modeli interkulturalne kompetencije	27
5.3. Procjena i mjerenje interkulturalne kompetencije.....	29
6. Interkulturalne kompetencije učitelja.....	30
6.1. Obrazovanje učitelja za stjecanje interkulturalne kompetencije	33
7. Metodologija istraživanja	35
7.1. Problem i cilj istraživanja.....	35
7.2. Sudionici istraživanja	36
7.3. Postupci i instrumenti istraživanja	36
7.4. Način provođenja istraživanja	37
8. Analiza podataka i rezultati.....	37
8.1. Razumijevanje pojmova interkulturalizma i interkulturalnih kompetencija.....	37
8.2. Posjedovanje interkulturalnih kompetencija	41
8.3. Faktori odgovorni za stjecanje interkulturalnih kompetencija	44
8.4. Susret i iskustvo rada s učenicima pripadnicima različitih kultura	48
8.5. Rasprava	51
9. Zaključak	53
10. Literatura	54
11. Prilozi	58
11.1. Prilog 1: Popis slika i tablica	58
11.2. Prilog 2: Protokol intervjua	59

Interkulturalne kompetencije učitelja

Sažetak

U radu se problematizira i naglašava važnost interkulturalnih kompetencija učitelja. Suvremeni se svijet sastoji od svakodnevnih migracija i interakcija ljudi različitih kultura, vjera, rasa ili nacionalnosti. Današnje je društvo multikulturalno, a kod pojedinaca se javlja sve veća potreba za posjedovanjem interkulturalnih kompetencija. Velika se važnost posjedovanja interkulturalnih kompetencija ogleda i u obrazovanju i to učitelja čiji razredi postaju sve više heterogeni u smislu porasta broja učenika iz različitih krajeva svijeta. U prvom, teorijskom dijelu rada objašnjavaju se različite kompetencije učitelja, a zatim se problematizira pojam kulture i interkulturalizma. Potom su definirane interkulturalne kompetencije, njezine različite dimenzije i modeli te se obraća pozornost na problematiku mjerenja interkulturalnih kompetencija. U zadnjem se poglavlju teorijskog dijela nastoji obrazložiti važnost interkulturalnih kompetencija učitelja i potrebnog obrazovanja učitelja za njihovo stjecanje. Drugi je dio rada empirijski u kojem je predstavljeno provedeno kvalitativno istraživanje kojemu je cilj istražiti posjeduju li učitelji u Hrvatskoj interkulturalne kompetencije te koji su najznačajniji čimbenici u njihovom stjecanju. U istraživanju je sudjelovalo šest učitelja, a koristio se postupak polustrukturiranog intervjua. Rezultatima istraživanja pokazalo se da učitelji posjeduju određenu razinu interkulturalne kompetencije, ali i nužnost uvođenja kolegija na fakultetu za nastavničku naobrazbu kojima bi se ona stjecala.

Ključne riječi: interkulturalizam, kompetencije učitelja, interkulturalne kompetencije učitelja

Teacher's intercultural competence

Abstract

This paper discusses and emphasizes the importance of teacher's intercultural competence. The modern world consists of daily migrations and interactions of people from different cultures, religions, races and nationalities. Today's society is multicultural, and individuals have an increasing need of possessing intercultural competence. The great importance of possessing intercultural competence is also reflected in education, with teachers whose classes are becoming increasingly heterogeneous as students come from different parts of the world. The first, theoretical part of the paper explains the different competence of teachers, and then problematizes the concept of culture and interculturalism. Then, intercultural competence, its various dimensions and models are defined, and attention is paid to the issue of measuring intercultural competence. The last chapter of the theoretical part tries to explain the importance of teacher's intercultural competence and the importance of teacher's education for their acquisition. The second part of the paper is empirical, and represents a qualitative research aimed at investigating whether teachers in Croatia have intercultural competence and what are the most important factors in their acquisition. Six teachers participated in the study, and a semi-structured interview procedure was used. The results of the research showed that teachers possess a certain level of intercultural competence, but also that it's necessary to introduce new courses at the faculties of teacher education in which they will acquire intercultural competence.

Key words: interculturalism, teacher's competence, teacher's intercultural competence

1. Uvod

Današnji je svijet obilježen globalizacijom, brzim tehnološkim napretkom, stalnim promjenama, migracijama, susretom i interakcijama pripadnika različitih kultura pa se stoga javlja potreba za učenjem novih znanja i razvijanjem novih sposobnosti i vještina kako bi se pojedinac mogao uspješno snalaziti u svijetu koji se stalno mijenja. Susreti različitih kultura tijekom povijesti izazivali su mnogobrojne sukobe i konflikte, a kako se u današnjem svijetu taj susret događa češće nego ikada prije, traži se način za miran suživot različitih skupina i zajednica. Iz tog se razloga pojavio koncept interkulturalizma, kao odgovor na nesporazume i sukobe između pripadnika različitih kultura, vjera i rasa. Uz pojam interkulturalizma, usko se veže i pojam interkulturalnih kompetencija kao kombinacija znanja o drugim kulturama te sposobnosti i vještina tolerancije, fleksibilnosti, otvorenosti, razumijevanja i prihvaćanja. Stjecanje interkulturalne kompetencije cjeloživotan je proces, a posebno je važno da se njeguje i razvija u odgojno-obrazovnim ustanovama gdje djeca provode puno vremena i gdje se susreću s različitostima. Upravo su učitelji (uz roditelje) jedni od najvažnijih osoba kojima je zadatak pripremiti učenike za život u svijetu prožet različitostima. Zbog toga je iznimno važno da i učitelji sami posjeduju interkulturalne kompetencije kako bi svoja znanja mogli prenijeti učenicima te kako bi se snašli u radu s učenicima koji pripadaju manjinskim skupinama ili imaju različitu kulturnu, vjersku, rasnu ili etničku pozadinu od pripadnika većinske skupine.

Rad se sastoji od teorijskog i empirijskog dijela. U teorijskom se dijelu rada proučavaju i objašnjavaju pojmovi kompetencija i kompetencija učitelja, a zatim kulture i interkulturalizma. Raspravlja se o interkulturalnim kompetencijama i interkulturalnim kompetencijama učitelja te se naglašava važnost njihova stjecanja za uspješan rad u multikulturalnom razredu. Empirijski dio rada obuhvaća opis i analizu rezultata provedenog kvalitativnog istraživanja kojim se nastojalo saznati posjeduju li učitelji interkulturalne kompetencije potrebne za rad u današnjem multikulturalnom društvu, kako ih procjenjuju, na koji način su ih stekli (koji su čimbenici za to zaslužni) te kakav je njihov odnos prema učenicima pripadnicima manjinskih skupina i učenicima s različitom kulturnom, rasnom, etničkom i vjerskom pozadinom.

2. Kompetencije

Posjedovanje i stjecanje različitih kompetencija nužni su preduvjeti za uspješno snalaženje u današnjem društvu. Različiti autori imaju različite definicije pojma kompetencija. Mijatović (2000) u *Leksikonu temeljnih pedagoških pojmova* kompetencije definira kao sposobnosti pojedinca da čini, upravlja, izvodi ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što se može dokazati na formalni ili neformalni način. Keuffer (2010) smatra da su kompetencije kognitivne sposobnosti i vještine koje se očituju u profesionalnom znanju, osobnim uvjerenjima i ljestvicama vrijednosti. Rychen (2003) kompetencije definira kao sposobnosti pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zadataka. Za Weineta (2001) kompetencije su vještine i sposobnosti utemeljene na znanju, a primjenjuju se u rješavanju problema (prema Jurčić, 2014).

Europski parlament i Vijeće Europske Unije usvojili su 2006. godine Preporuku o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. U toj se Preporuci od država članica zahtijeva da razvijaju pružanje ključnih kompetencija za sve u sklopu strategija cjeloživotnog učenja, uključujući strategije za postizanje opće pismenosti te da se koriste dokumentom Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir. Otkako je usvojena, Preporuka je bila ključni referentni dokument za razvoj obrazovanja, osposobljavanja i učenja s ciljem stjecanja kompetencija. Europski referentni okvir za kompetencije navodi osam najvažnijih kompetencija cjeloživotnog učenja (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, 2006):

- komunikacija na materinskom jeziku
- komunikacija na stranim jezicima
- matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji
- digitalna kompetencija
- učenje kako učiti
- socijalne i građanske kompetencije
- osjećaj za inicijativu i poduzetništvo
- kulturološka svijest i izražavanje.

2.1. Kompetencije učitelja

Pojam kompetencija i kompetentnost učitelja sve su važnije teme u pedagojskoj znanosti jer se želi ustanoviti koje sposobnosti, vještine, znanja i vrijednosti trebaju posjedovati učitelji i nastavnici kako bi se unaprijedio proces odgoja i obrazovanja. Jurčić (2014) kompetenciju nastavnika promatra kao sustavnu vezu znanja, vrijednosti, sposobnosti i motivacije na funkcionalnoj razini, a ima novi i važan smisao u ishodima učenja.

Visoka kompetentnost nastavnika potrebna je kako bi se odgojno-obrazovni proces mogao u potpunosti okrenuti prema učeničkim ishodima učenja, na razvoj njihovih sposobnosti i na usvajanje demokratskih vrijednosti te na pripremu za život i rad u doba velike konkurencije i brzih globalizacijskih promjena. U školi se trebaju kritički prosuđivati različite spoznaje te kritički integrirati različita znanja i vještine (Ninčević, 2009). Previšić (2005) smatra da u školi, koja se temelji na načelima suvremene pedagogije, učenici stječu znanja, ali i iskustvo, razvijaju prave ljudske vrijednosti, cijene individualitet, razvijaju prijateljstva, međusobno razumijevanje i snošljivost. U takvoj školi učenici uče bez prisile na kreativan način, a važnu ulogu zauzimaju projekti i stvaralački rad. Kako bi se takva škola mogla razvijati, nastavnici moraju posjedovati kompetencije kako bi utjecali na rezultate učeničkih ishoda i njihovo zadovoljstvo školom (Jurčić, 2014).

Kompetentan nastavnik uživa na svom radnom mjestu, učenici prihvaćaju njegov autoritet koji se ne dobiva prisilom i zastrašivanjem, ne troši vrijeme na razrednu nedisciplinu, pedagoškim taktom izaziva zadovoljstvo učenika nastavom. Pedagoški se takt odnosi na procjenu određene situacije i odlučivanje uz uvažavanje individualnosti svake osobe (Palekčić, 1999). To je zapravo osjećaj za pedagoško ponašanje, tj. uvažavanje, razumijevanje, podržavanje učenika, uspješno komuniciranje, poticanje osobnog razvoja. U središtu je pedagoške i didaktičke kompetencije pojam autoriteta i pedagoškog takta (Jurčić, 2014).

Macháček (2006, prema Hrvatić, 2007, 249) kompetencije učitelja dijeli na:

- stručno-predmetne kompetencije (poznavanje predmetnih znanstvenih sadržaja);
- pedagoške kompetencije (vođenje procesa učenja, didaktička i metodička transformacija nastavnih sadržaja, oblikovanje poticajnog radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u školi);
- organizacijske (menadžerske) kompetencije (planiranje i programiranje nastavnog procesa);

- komunikativne kompetencije (uspostavljanje aktivnog suodnosa s učenicima/studentima, roditeljima i drugim čimbenicima odgoja i obrazovanja);
- savjetodavne i konzultativne kompetencije (prepoznavanje mogućih teškoća u nastavi, davanje potpore učenicima);
- evaluacijske kompetencije (cjelovita analiza i vrednovanje učeničkih/studentских i osobnih postignuća, otvorenost za promjene);
- interkulturalne kompetencije.

Prema Juričiću (2014) kompetencije nastavnika u današnjoj školi trebaju karakterizirati dimenzije pedagoške i didaktičke kompetencije. Na taj će način nastavnik biti osposobljen za odgoj i obrazovanje. U odgoju je važno obuhvatiti metode i postupke koji će aktivirati učenika na socijalizaciju i individualizaciju, dok je kod obrazovanja važno djelovati na aktiviranje učenikova znanja, vježbanja i stvaranja (Bognar, Matijević, 2002). Ove dvije razine nastavničkih kompetencija u nastavnom se procesu kombiniraju te ih nastavnik treba fleksibilno primjenjivati.

2.1.1. Pedagoške kompetencije učitelja

Autor Jurčić (2014) pedagošku kompetenciju dijeli u osam različitih dimenzija, a to su: osobne, komunikacijske, analitičke (refleksivne), socijalne, emocionalne, interkulturalne, razvojne kompetencije i vještine u rješavanju problema.

1) Osobna kompetencija

Osobna kompetencija vrlo je važna jer se u nastavnikovoj osobnoj kompetenciji trebaju ogledati osobine empatičnosti, uvažavanja učenika, susretljivosti, razumijevanja, pravednosti, strpljenja, smirenosti te on treba preuzimati odgovornost za uspjeh svakog učenika i biti sposoban odabrati odgovarajuće ponašanje u određenoj situaciji. Važno je shvatiti da je svaki učenik poseban te poticati njegove pozitivne osobine. U školi sve više slabi odgojna djelatnost, a razloge možemo potražiti u većoj pripremi za predavačku funkciju na nastavničkim fakultetima, a manje za odgojnu funkciju. Odgoj i obrazovanje se provode u sklopu istog, cjelovitog procesa te nastavnikova osobna kompetencija uvelike pomaže u realizaciji odgojnih i obrazovnih ciljeva (Jurčić, 2014).

2) Komunikacijska kompetencija

Komunikacijska kompetencija nastavnika uključuje socijalne vještine za uspostavljanje i održavanje dijaloga s učenicima u kojem se razmjenjuju ideje i mišljenja verbalnim i neverbalnim simbolima (Brooks, Heath, 1993, prema Jurčić, 2014). Komunikacijska kompetencija zahtjeva poznavanje tehnika učinkovitog govora i aktivnog slušanja te umijeće za uspostavljanje dijaloga u razredu. Dobrom komunikacijom, nastavnik može potaknuti učenike na učenje te se izbjegava strah i stres od škole (Schachl, 1999). Dobrom komunikacijom nastavnik potiče učenike na postavljanje pitanja, davanje odgovora iz naučenog gradiva, razvijanje svojih stavova tijekom razgovora ili rasprave. U međusobno uspostavljenoj komunikaciji, vlada demokratsko razredno ozračje te učenik razvija samosvijest i osjećaj vlastite vrijednosti (Jurčić, 2014).

3) Analitička kompetencija

Analitička kompetencija nastavnika očituje se u tome kako dobro nastavnik analizira tijek nastavnog sata, tj. kako učenici shvaćaju gradivo, jesu li motivirani, kakva je realizacija ciljeva nastavnog sata. Dakle, analitički kompetentan nastavnik treba razumjeti nastavni proces u njegovoj cjelovitosti te znati analizirati različite aspekte nastavnih situacija, a posebno aspekte odnosa jer kvalitetni odnosi utječu na bolje rezultate učenja (Jurčić, 2014).

4) Socijalna kompetencija

Socijalna kompetencija odnosi se na sposobnost uspostave odnosa s učenicima, kolegama i roditeljima, na sposobnost suradnje, timskog rada, tolerancije, pristupačnosti te uspješnog svladavanja konflikata. Nastavnikova socijalna kompetencija ima pozitivno djelovanje na razvoj individualnih sposobnosti učenika, razvijanje njihove samostalnosti, kontroliranje ljutnje, nenasilnog rješavanja sukoba, slušanje drugoga te podizanje sociometrijskog statusa pojedinca u razredu. Nastavnik svoj pedagoški rad treba temeljiti na komunikaciji, dijalogu s učenicima, međusobnom poštovanju, uvažavanju te svoju pozornost treba posvetiti različitim stilovima učenja kod učenika, učincima suradničkog učenja, projektne nastave, socijalizaciji i individualizaciji učenika (Jurčić, 2014).

5) Emocionalna kompetencija

Emocionalna kompetencija nastavnika vidi se u kvaliteti odnosa s učenicima i u kvaliteti razvoja učeničke emocionalne pismenosti. Emocionalna je kompetencija sposobnost da se osvijeste vlastite i tuđe emocije (Arnold, 2008). Emocije utječu na proces učenja pa je stoga

iznimno važno osigurati učenicima kvalitetnu podlogu za svladavanje gradiva. Svojom emocionalnom inteligencijom, nastavnik pomaže učenicima razviti njihovu vlastitu emocionalnu inteligenciju. Nastavnik treba biti model učenicima za učenje empatije i izražavanje emocija (Jurčić, 2014).

6) Interkulturalna kompetencija

Rad nastavnika temeljen na interkulturalnoj kompetenciji pridonosi razumijevanju među učenicima, njihovom međusobnom poštovanju, suradnji. Učenici tijekom interkulturalnog obrazovanja trebaju naučiti razumjeti jedni druge, pomagati drugima, biti otvoreni, fleksibilni i uspješno komunicirati. U razredu se stoga trebaju provoditi aktivnosti koje dovode do razvoja tolerancije, poštovanja i surađivanja. Interkulturalno obrazovanje daje pravo na različitost, pridonosi ostvarivanju jednakih mogućnosti i priprema učenike na život u demokratskom društvu (Hrvatić, 2008). Interkulturalno kompetentan nastavnik pomaže učenicima da upoznaju sami sebe i druge te da se razviju uvjerenje o mirnom suživotu ljudi različitih rasa, religija, etničke pripadnosti i sl. (Jurčić, 2014). Više o interkulturalnoj kompetenciji učitelja govorit će se u nastavku rada.

7) Razvojna kompetencija

Razvojno kompetentan nastavnik stalno nadograđuje svoja znanja, vještine i sposobnosti te kritički sagledava svoju uspješnost u nastavnom procesu. Sudjeluje u studijskom i radnom osposobljavanju, prati nove pedagoške teorije kako bi bio u tijeku s novim spoznajama te je to nužno za razvoj kompetencija i poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Unaprjeđivanje razvojne kompetencije nastavnika treba planirati te je ugraditi u formalne okvire i djelatnost nastavnika. U procesu unaprjeđivanja razvojne kompetencije nastavnika veliku ulogu imaju prosvjetne vlasti i fakulteti (Jurčić, 2014).

8) Vještine u rješavanju problema

Vještine u rješavanju problema počivaju na nastavnikovim sposobnostima korištenja raznovrsnih rješenja u različitim problemskim situacijama. Te vještine trebaju biti dopunjene pozitivnim stavom, humorom, realnim očekivanjima, priznavanjem svojih pogriješaka, prepoznavanjem individualnih potreba učenika i poznavanju stilova učenja učenika (Jurčić, 2014).

2.1.2. Didaktičke kompetencije učitelja

Didaktičke se kompetencije dijele na pet dimenzija: odabir i primjena metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, određivanje učenikova postignuća u školi, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja i razvoj modela odgojnoga partnerstva s roditeljima (Jurčić, 2014).

1) Metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu

Velika je važnost pravilnog planiranja predmetnog kurikulumu koji bi trebao sadržavati različite nastavne metode, socijalne oblike rada te didaktička načela kako bi na kraju rezultat bio učenikova odgojnost i obrazovanost. Izgradnja predmetnog kurikulumu treba biti prilika za uključivanje učenika u odabir sadržaja i metoda te za nastavnikovu inovativnost. Kompetentnim planiranjem i izgradnjom predmetnog kurikulumu nastavnik može učiniti nastavu primjerenu pojedinom učeniku te ga zainteresirati za predmet. Predmetni kurikulum pokazuje praktičnu didaktičku djelatnost te kako učenici mogu aktivno, kreativno i otkrivajući učiti u prijateljskoj atmosferi (Jurčić, 2014).

2) Organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa

Organizacija se nastavnog procesa očituje u jasnom, strukturiranom prikazu gradiva, raznolikom izboru didaktičkih sredstava, konkretno postavljenim ciljevima, dobro postavljenoj artikulaciji sata, itd. Prvi je dio sata uvodni (dogovorni) dio gdje nastavnik s učenicima dogovara što i kako će raditi, planiraju metode, strategije i postupke učenja. Nakon toga slijedi rad gdje su učitelj i učenici zajedno aktivni. U završnoj se fazi oblikuju zaključci, provodi se vrednovanje i samovrednovanje te analiza nastavnog sata. Za bolje organiziranje i vođenje nastavnog sata potrebno je uvoditi suvremene metode i tehnike, voditi demokratskim stilom u kojem nastavnik uzima u obzir mišljenje učenika (a ne nametati svoja pravila) i služiti se pedagoškim taktom (Jurčić, 2014).

3) Oblikovanje razredno-nastavnog ozračja

Ozračje u razredu treba biti radno, ugodno i podržavajuće u kojem nastavnik s učenicima i učenici međusobno uspješno komuniciraju, pomažu si i prihvaćaju se. U oblikovanju razrednog ozračja važna je nastavnikova podrška (poticanje učenika, prihvaćanje njihova individualiteta), razredna kohezija (mogućnost da učenici ispunjavaju svoje potrebe u razredu), ispitna anksioznost (strah od ispita koji kod učenika izazivaju tjeskobu i stres) te opterećenje učenika

(izvannastavne aktivnosti, uvjeti učenja, satnica i sl.). Razredno ozračje označava ukupan život i rad u odgojno-obrazovnom procesu (Jurčić, 2014).

4) Utvrđivanje učenikova postignuća u školi

Kako bi utvrdio učenikova postignuća u školi, nastavnik mora pratiti, vrednovati i ocjenjivati učenike. To čini uz pomoć kompetencije koja mora uključivati razumijevanje školske ocjene (sadržaj pojedine bročane ocjene, uspješnost u učenju koja je rezultat sposobnosti, motivacije, uvjeta učenja), razumijevanje pojma znanja (stupnjevi i tipovi znanja), primjena pravednog kriterija (ne prestrogi ni preblagi), kontinuirana provjera, javno ocjenjivanje, objektivno interpretiranje rezultata učenikova postignuća, umanjivanje učenikova straha od školskog neuspjeha te razvoj ugodnog ozračja u tijeku ocjenjivanja. Nastavnik treba stalno analizirati svoju jednadžbu ocjenjivanja te ju učiniti motivirajućom za učenike (Jurčić, 2014).

5) Razvoj modela odgojnog partnerstva roditelja i škole

Danas još uvijek postoji mnogo površnih pristupa kod suradnje roditelja i škole, poput nekoliko godišnjih roditeljskih sastanaka te informativnih razgovora. No ipak, mnogi roditelji žele biti više uključeni u rad škole pa se više konzultiraju, zanimaju za rad škole i očekuju kvalitetnije obrazovanje za svoju djecu. Škole bi stoga trebale osmisliti novi kurikulum koji će postići veći angažman roditelja i produbiti partnerstvo roditelja i škole. Potrebno je promijeniti model formalne suradnje u kojem su obitelj i škola odvojeni u model odgojnog partnerstva roditelja i škole (Maleš, 2004). Takvo partnerstvo donosi korist djetetu, roditeljima i nastavnicima. Djeca, čiji su roditelji uključeni u rad škole, uspješniji su, kvalitetnije ispunjavaju ciljeve, jačaju socijalne kompetencije te se mogu uočiti još mnogobrojne dobrobiti (Jurčić, 2014).

3. Kultura

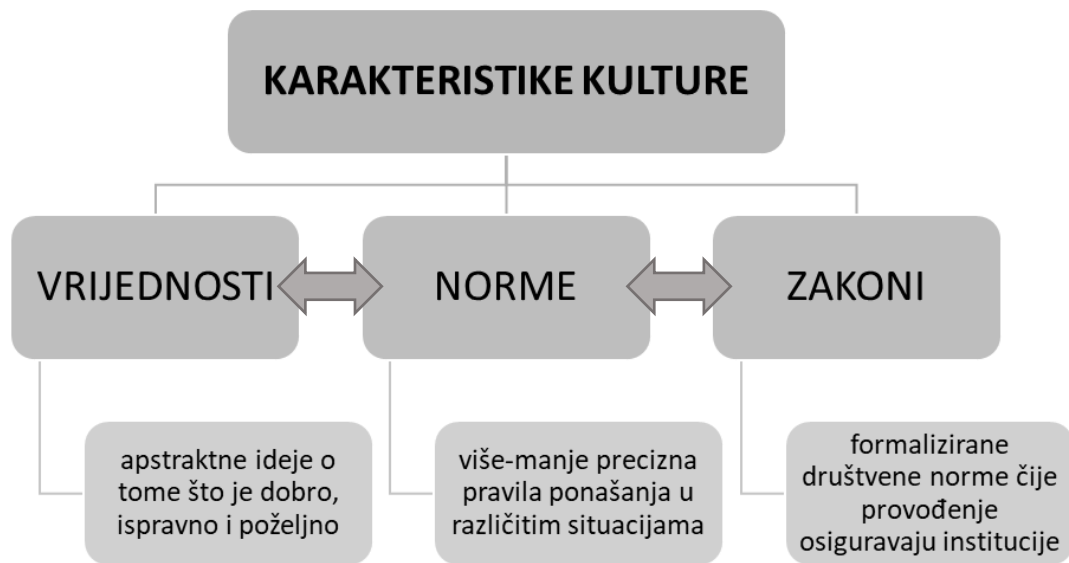
U samoj srži pojmova interkulturalnih kompetencija i interkulturalnog obrazovanja pojavljuje se pojam kulture. Izraz kultura pojavio se u rimsko doba, označavao je obrađivanje zemlje (lat. *cultus* od *colere* – što znači štovati, obrađivati zemlju), a nešto kasnije taj se pojam koristio za obrazovanje duha. Najopćenitiji prikaz kulture označava njezino suprotstavljanje prirodi, označava ono što je stvorio čovjek, a nije priroda sama po sebi. U 19. je stoljeću kultura postala središnjom temom kulturne antropologije čiji je zadatak bio opisati i interpretirati kulturne različitosti. E. B. Taylor, osnivač antropologije, smatra da kultura uključuje znanja, vjerovanja,

običaje, umjetnost, moral i navike koje čovjek stječe kao pripadnik neke zajednice. Zbog toga, kultura dolazi do izražaja kada se osoba promatra u kontekstu društva. Mnogi autori smatraju da kultura posjeduje moć za prilagođavanje pojedinca uvjetima života, stvaranju duhovnih i materijalnih dobara te za stvaranjem novih rješenja. Pojam kulture ima više od 250 različitih definicija, njezino je značenje teško odrediti, međutim njezino poimanje možemo podijeliti na tri temeljna značenja. Prvo i najstarije značenje označava Taylorovu definiciju kulture u kojem se ona izjednačuje s civilizacijom. Drugo se značenje pojavljuje u 19. stoljeću u kulturnoj antropologiji gdje se kulture opisuju prema mjerilima zapadne civilizacije dok se treće značenje odnosi na cjelokupan način života ljudi te se pretpostavlja postojanje više različitih kultura (Bedečković, 2011).

Geertz (1973) definira kulturu kao sustav znanja, vrijednosti i vjerovanja koja su osnova za društvene, religijske i političke institucije te kao simbolički naslijeđene koncepcije pomoću kojih ljudi komuniciraju, rade i razvijaju znanje. Za Skledara (2002) kultura je univerzalni ljudski fenomen i značajka čovjeka kao individualnoga, društvenoga, duhovnoga i stvaralačkog bića. Prema tome možemo zaključiti da nema društva bez određenog stupnja kulture te da nema pojedinca kao pripadnika društva koji nije usvojio osnovne obrasce kulture. Hofstede (1994) kulturu definira kao kolektivno programiranje svijesti koje pripadnike jedne kulture razlikuje od pripadnika druge pri čemu je važan proces socijalizacije tijekom kojeg se usvajaju norme, ponašanja i vrijednosti (prema Bedečković, 2011). Mijatović (2000) pedagošku kulturu definira kao sustav običaja, vjerovanja, tradicija i prakse u školi koja podupire njezin rad.

Ako kulturu promatramo u užem smislu, tada to podrazumijeva izjednačavanje s civilizacijom te ukupnost života koji uključuje proizvode, tj. artefakte mnogih generacija. Kultura u širem smislu označava stečena mišljenja i ponašanja, uvjerenja i norme koje su zajedničke pripadnicima određenog društva te su rezultat zajedničkog iskustva koje se prenosi iz generacije u generaciju. Upravo ove zajedničke vrijednosti, norme, ponašanja i načini mišljenja razlikuju grupe jedne od drugih te time kultura doprinosi svijesti pojedinca tko su, kamo pripadaju i kako se trebaju ponašati (Bedečković, 2011).

Karakteristike su kulture vrijednosti, norme i zakoni te se one međusobno prožimaju (slika 1).



Slika 1. Prožimanje karakteristika kulture (prema Bedeković, 2011)

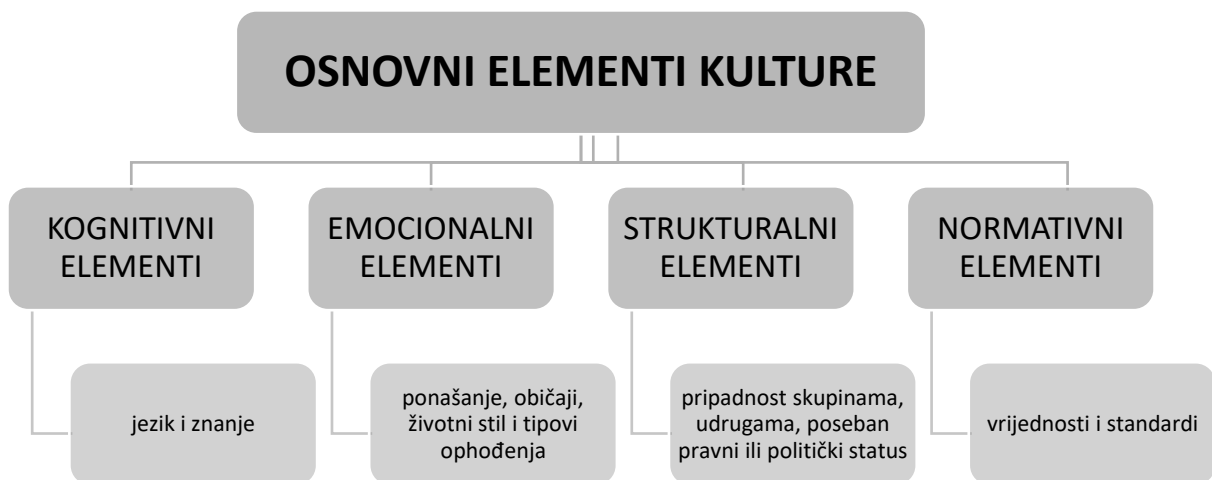
Funkcije su kulture: predstavljanje izvora socijalnog identiteta, određivanje kriterija za ispravno i neispravno, pružanje osjećaja pripadnosti grupi i osjećaja sigurnosti i zaštite, osiguravanje međusobnog razumijevanja i komuniciranja, pružanje osjećaja jedinstvenosti i različitosti u odnosu na druge te pružanje osnove normi i standarda ponašanja članova grupe (Bedeković, 2011).

U proučavanju kulture važan je i fenomen nacionalne kulture. Trompenaars i Hampden-Turner (1997) govore kako se nacionalna kultura sastoji od vjerovanja, vrijednosti, umjetnosti i običaja pripadnike neke nacionalne zajednice. Jedan je od najpoznatijih modela nacionalne kulture Hofstedeov model nacionalne kulture (1991). Pod pojmom nacije ovaj autor smatra pripadnike jedne zemlje neovisno o njihovim obilježjima kojima se razlikuju od drugih kao što su vjera, jezik i sl. Hofstedeov model nacionalne kulture sastoji se od četiri dimenzije koje su vidljive u svim nacionalnim kulturama, a to su: hijerarhijska distanca, individualizam-kolektivizam, ženstvenost-muževnost i anksioznost. Hijerarhijska se distanca odnosi na pitanje kako članovi nekog društva prihvaćaju podjelu moći u organizacijama i institucijama, kao što su obitelj, škola, radno mjesto. Individualizam-kolektivizam odnosi se na brigu članova neke zajednice isključivo za sebe i svoju obitelj ili njihovu brigu za članove šire društvene zajednice. Dimenzija ženstvenost-muževnost pokazuje nam kako su zastupljene asertivne i kompetitivne mjere u društvu. Dimenzija muževnosti odnosi se na brigu za druge, dok se dimenzija ženstvenosti

odnosi na poboljšanje kvalitete života. Anksioznost se odnosi na razinu osjećaja strepnje i ugroženosti zbog nepoznatih situacija i poimanja nesigurnosti u društvu (Ivanković, 2017).

Tijekom susreta s drugim kulturama, kulture su podložne promjeni što dokazuje da je pojedinac aktivan subjekt te u stalnoj interakciji s kulturama. Zbog susreta između različitih skupina u multikulturalnom društvu dolazi do akulturacije - promjene u vjerovanjima, shvaćanjima i običajima kao posljedice susreta između dvije ili više kultura. S druge strane, enkulturacija označava djelovanje kulture određene sredine na pojedince. U suvremenim se istraživanjima kulture javljaju novi pojmovi vezani uz kulturu, a to su kulturna različitost, kulturna dominacija, kulturni diskontinuitet i sl. (Bedeković, 2011).

Perotti (2005) donosi prikaz osnovnih elemenata kulture (slika 2). Analizirajući ove elemente kulture, Perotti naglašava kako pojedinac koji se doseli u novu kulturnu sredinu, različitu od svoje, može zadržati svoje stare vrijednosti, osjećaje i stavove.



Slika 2. Osnovni elementi kulture (Perotti, 2005, prema Bedeković, 2011)

Kulture se mogu shvatiti kao povijesni produkt jer su proizvod povijesti koju obilježavaju sukobi, osvajanja, kompromisi, migracije. Svaka kultura ima svoju posebnost koju čine običaji, norme i vrijednosti, ali i susreti s drugim kulturama. Danas je kulturna različitost povezana s problematikom kulturnih, nacionalnih i etničkih sukoba te s druge strane s pitanjima kulturne

hegemonije i imperijalizma. Homogenizacija kulture proces je koji ne podrazumijeva stvaranje jedne homogene kulture u kojoj će sve kulture sudjelovati ravnopravno, nego stvaranje transnacionalne kulture u kojoj se jedna kultura nameće kao nadmoćna te se razaraju identiteti drugih kultura. Kulturni se imperijalizam povezuje s amerikanizacijom kulture gdje se američka kulturna jezgra smatra kriterijem za oblikovanje i vrednovanje ostalih kultura uz potporu masovnih medija. Cijelu su ljudsku povijest obilježile skupine koje su htjele svoju kulturu nametnuti drugima, neke su u tome uspjele, no postoje i manjinske skupine koje su odbijale podrediti se tuđoj kulturi i prihvatiti tuđe vrijednosti. Zbog toga, i velike i male kulture trebaju promišljati o kulturnom približavanju, ali s naglaskom na poštovanje i prihvaćanje tuđe kulture i njihovih normi i vrijednosti bez pokušaja dominacije i sukoba. Upravo se zbog toga javila potreba za konceptom interkulturalizma, kako bi se ostvario miran suživot više različitih kultura na jednom mjestu te komunikacija, suradnja i tolerancija na temeljima poznavanja i prihvaćanja svoje i tuđe kulture bez potrebe za dominacijom (Bedeković, 2011) te kao proces koji će približiti i povezati pluralizam kultura određenog mjesta (Babić-Kekez, 2011).

4. Interkulturalizam

Globalizacija, razvoj novih tehnologija, globalna ekonomija i migracije pridonijeli su svakodnevnom susretu među pojedincima različitih kultura pa se javila potreba za pojavljivanjem novih teorija i koncepata koji će nuditi rješenje za miran suživot svih ljudi. Zbog toga su se pojavili pojmovi multikulturalizma i interkulturalizma koje mnogi autori koriste kao sinonime te im pripisuju slično značenje jer označavaju kulturne odnose između više naroda ili etničkih skupina. Američki autori češće koriste termin multikulturalizam dok se termin interkulturalizam koristi u europskim zemljama. No, ostali autori naglašavaju njihovu razliku pa se multikulturalizam smatra statičnim modelom kojemu je glavni zadatak očuvanje kulturne različitosti, a pojam interkulturalizam odnosi se na dinamičnu razmjenu dobara među kulturama (Bedeković, 2011).

Multikulturalizam podrazumijeva postojanje dviju ili više kultura na nekom prostoru, a cilj je usmjeren na prepoznavanje sličnosti i razlika (Portera, 2008). Odnosi se na suživot ljudi različitih kulturnih, vjerskih, nacionalnih, etničkih ili jezičnih obilježja bez nužne interakcije pa se zbog toga smatra statičnim modelom egzistencije različitih kultura na određenom teritoriju. Multikulturalno društvo obilježava načelo jednakosti svih kultura pa se multikulturalizam

odnosi na toleriranje raznolikosti kultura (Ivanković, 2017). Dakle, multikulturalizam se odnosi na optimalno zajedništvo na zajednički utvrđenim razlikama (Hrvatić, 2007). No s vremenom se javila potreba za uvođenjem novoga pristupa zbog sve veće prisutnosti različitosti u europskim zemljama i zbog potrebe integracije imigrantskih skupina (Ivanković, 2017) pa se javlja pojam interkulturalizma koji nadilazi proces multikulturalizma, asimilacije i pasivne koegzistencije mnoštva kultura kako bi se razvijalo poštovanje i razumijevanje kultura drugih (Hrvatić, 2007).

Interkulturalizam želi približiti i međusobno spojiti različitosti kroz interakciju među kulturama (Hrvatić, 2007). Interkulturalizam se može shvatiti kao nadogradnja multikulturalizma u dimenziji dijaloga među kulturama. Dok multikulturalizam označava prisutnost više kultura na istome mjestu, interkulturalizam naglašava važnost međusobne interakcije. On nije pasivna vizija suživota među kulturama, nego uključuje aktivnu suradnju, znanje i razumijevanje različitih kultura, uspostavljanje pozitivnih odnosa i uzajamnog obogaćivanja između pripadnika multikulturalnog društva. Kroz interkulturalni dijalog promiču se ljudska prava, demokracija i sve vrijednosti koje su potrebne za izgradnju inkluzivnog društva (Ivanković, 2017). Značaj interkulturalizma ogleda se u smanjenju stereotipa, predrasuda, nejednakosti i diskriminacije, uklanjanju etnocentrizma i nacionalizma, naglašavanju zajedništva i uzajamnog kulturnog obogaćivanja (Bedečković, 2012).

U literaturi se najčešće spominju tri osnovna pristupa interkulturalizmu: holistički, interakcionistički i humanistički pristup (Bedečković, 2011). U holističkome pristupu kulturalna različitost predstavlja značajni dio ljudske kvalitete, stvara se mreža odnosa koja povezuje ljude različitih kultura, a interkulturalni se odnosi shvaćaju kao egzistencijalni čimbenici današnjeg društva. Holistički pristup karakterizira njegovanje interkulturalnih odnosa, upotrebu različitih puteva za osnaživanje razumijevanja među kulturama, razvijanje komunikacijskog procesa, ističe se djelovanje cjeline te uspostavljanje kreativnih odnosa među kulturama. Interakcionistički pristup interkulturalizmu ističe komunikaciju među pojedincima koja sadrži analizu načina na koji subjekti u komunikaciji interpretiraju jezik, kretanje i ponašanje drugih pojedinaca. Ovaj se pristup temelji na mogućnosti pojedinaca da u interakciji i komunikaciji s drugima određuju svoje interpretacije i kreiraju vlastitu zbilju. U interakcionističkom je pristupu čovjek autor vlastitog djelovanja te u interakciji s drugima definira i interpretira događaje i situacije koja onda upravljaju njegovim djelovanjem. Humanistički je pristup usmjeren na čovjeka koji u interakciju s drugima donosi svoja jedinstvena iskustva, spoznaje i vrijednosti. U središtu je ovog pristupa čovjek zajedno sa svim svojim osobitostima i

različitostima (Ivanković, 2017). Različitosti se odnose na priznavanje važnosti i vrijednosti svakog čovjeka, a upravo te različitosti pružaju mogućnost za učenje, promicanje etnorelativizma i prihvaćanja kulturnih razlika među ljudima (Sablić, 2014). Značaj ovog pristupa možemo vidjeti i u odgoju i obrazovanju gdje se ogleda u njegovoj usmjerenosti na učenika, priznavanjem individualnih razlika te promicanjem individualnosti i slobode svakog učenika (Ivanković, 2017).

4.1. Pojava i razvoj interkulturalizma

Interkulturalizam se ubraja među najstarije društvene fenomene. Ako znamo da interkulturalizam podrazumijeva dodir i komunikaciju više kultura, rasa i vjera na jednom mjestu, možemo zaključiti kako je interkulturalna komunikacija postojala između prvih civilizacija, Egipćana i Indijaca, Asiraca i Kineza, Atenjana i Spartanaca, itd. Dokaze za ove suradnje osoba različitih kultura pronalazimo u povijesnim dokumentima kao što je Hamurabijev zakonik (Bedeković, 2011).

Suvremeni se interkulturalizam najprije javlja krajem šezdesetih godina 20. stoljeća u Sjedinjenim Američkim Državama kao posljedica interesa za približavanje većinskih i manjinskih skupina (Katunarić, 1991). Cijela je povijest SAD-a prožeta kulturološkim sukobima i nesporazumima zbog postojanja različitih kultura na istom tlu. Stanovništvo se SAD-a sastoji od imigranata iz cijeloga svijeta te se zbog toga javljaju problemi etničke integracije zbog neriješenih odnosa i sukoba između pripadnika različitih rasa, vjera i kultura. Ovi su se problemi pokušavali riješiti asimilacijom te posljedično stvaranjem nove nacije. Dakle, rješenje se vidjelo u tome da se doseljenici stope s dominantnom angloameričkom kulturom i da na taj način polako nestanu manjinske skupine. No, takva kultura melting-pota temelji se na zapostavljanju manjinskih kultura, jezika i nestajanju međusobnih razlika te odricanju kulturnog podrijetla manjinskih skupina što nije bilo ostvarivo jer mnoge imigrantske skupine nisu izgubile svoje specifične značajke. Zbog kritike teorije melting-pota, krajem 60-ih godina 20. stoljeća javlja se ideja multikulturalizma i interkulturalizma temeljene na prihvaćanju postojanja različitih kultura na američkom tlu (Bedeković, 2011).

U Kanadi se programi multikulturalnog obrazovanja uvode 70-ih godina 20. stoljeća zbog pokreta francuskih Kanađana i ostalih manjina (Gundara, 2000, Sleeter i Grant, 2007, prema Portera, 2008) te se time željelo smanjiti napetosti između dvaju većinskih naroda –

Anglokanadana i Frankokanadana. Kanadska je politika multikulturalizma bila usmjerena na očuvanje kulturne i etničke raznolikosti te je cilj multikulturalizma shvaćen kao prihvaćanje raznolikosti zbog uklanjanja neravnopravnosti između manjinskih i većinskih skupina. Tako Kanada nije prihvatila američku politiku melting-pota, već se okrenula interkulturalizmu što su prihvatile i europske zemlje (Bedeković, 2011).

Početak 70-ih godina 20. stoljeća pojam interkulturalizma javlja se i u Europi ponajprije zbog velikih migracija uzrokovanih ekonomskim rastom. Emigranti u europskim državama nisu planirali stalno useliti, već su bili u potrazi za privremenim poslom. Ovdje se pojavio problem obrazovanja djece migranata i uključivanje u obrazovne sustave useljeničkih zemalja. Trebalo se posebno paziti na očuvanje njihove kulture, materinskog jezika i nacionalnog identiteta što se moralo ogledati u zakonu i politici. U to je vrijeme pristup bio usmjeren na učenje jezika zemlje domaćina uz istovremeno njegovanje i očuvanje materinskih jezika. Vijeće je Europe postavilo za cilj olakšati integraciju djece migranata u školske sustave domaćina, ali i njegovanje njihovih kulturnih identiteta i materinskog jezika (Portera, 2008). No tada je došlo do sve dužeg boravka migranata u novim državama te njihovog sve većeg broja pa se pojavila potreba pronalaska novih strategija za miran suživot. Zapadnoeuropske su se zemlje pretvorile iz monokulturalnih u multikulturalne zemlje. 80-ih su se godina 20. stoljeća u Vijeću Europe počele formirati praktične strategije raznih interkulturalnih intervencija (Portera, 2008) i u političkom i u filozofskom smislu. Taj je projekt započeo i u odgojno-obrazovnom sustavu uz poticanje dijaloga osoba različitih kultura, rasa i jezika u Europi, poticanje tolerancije, razumijevanja, prihvaćanja te istodobno odbacivanje asimilacije, rasizma i segregacije. Osobito je bilo važno da zemlje članice Vijeća Europe donesu zakonske uredbe koje će se ticati interkulturalizma. U ovom slučaju neke su zemlje prihvaćale interkulturalna načela te su dale prednost ostvarivanju prava manjina i ravnopravnosti dok su druge države u ovakvom pristupu vidjele prijetnju rušenju tradicionalnih vrijednosti svojih država. No bez obzira na to, uz potporu Vijeća Europe i UNESCO-a, zbog mnogobrojnih migracija, kontakata s drugim kulturama, globalizacije i ubrzanog razvoja tehnologije, interkulturalizam je u Europi naposljetku prihvaćen kao pretpostavka prihvaćanja različitosti i mirnog suživota osoba različitih kultura, vjera i rasa (Bedeković, 2011).

Ako usporedimo vrijeme nastanka interkulturalizma u Americi i Europi, možemo vidjeti da se u Europi javio dosta kasnije. Razlog je tome što je Europa dugo vremena bilježila iseljavanje stanovnika u preookeanske zemlje, a tek krajem 1950-ih dolazi do velikih migracija i to poglavito radnika u razvijene zapadnoeuropske zemlje. Tada dolazi i do povratka stanovnika iz

bivših kolonija u matične zemlje pa se 1970-ih Europa polako transformira iz monokulturalnih u multikulturalne zemlje te je postojala i velika potreba za javljanjem interkulturalizma kako bi se riješiti problemi nastali migracijama. Osim toga, Europa je veći dio svoje povijesti bila obilježena eurocentrizmom i zamislima o nacionalnim državama koje nisu gledale blagonaklono na useljenike zbog kulturne i političke homogenizacije (Bedeković, 2011).

4.2. Interkulturalni identitet

U kontekstu interkulturalizma važno je spomenuti i pojam identiteta. Izgradnjom identiteta povezujemo se s kulturno, etnički i teritorijalno izgrađenom zajednicom te se identificiramo s određenom skupinom. Brojnim migracijama, Europa je postala multikulturalna sredina te često nailazimo na kulturne razlike koje mogu biti izvor nesporazuma ako se nađemo u sredini gdje vladaju drugačije radne navike, norme ponašanja i životni stil. Upravo je ovdje važno naglasiti potrebu poštovanja različitosti i mirnog rješavanja sukoba. Interkulturalni odgoj ne može se u potpunosti realizirati ako ne dopustimo subjektima da razvijaju svoj vlastiti identitet. Važna je svijest o vlastitom kulturnom identitetu te onaj koji ima takvu svijest može uspješno komunicirati s osobama različitih kultura. Možemo reći da se radi o interkulturalnom identitetu (Hrvatić, Piršl, 2005).

Interkulturalni identitet može se vidjeti u (Kim, 1992, prema Hrvatić, Piršl, 2005):

- 1) prihvaćanju postojećih i novih kulturnih elemenata;
- 2) povećanju širine i dubine viđenja;
- 3) većem samorazumijevanju, samoprihvatanju i samopouzdanju;
- 4) većoj otvorenosti i fleksibilnosti;
- 5) većoj kreativnosti koja omogućava suočavanje s izazovima.

Subjekt koji posjeduje interkulturalni identitet poistovjećuje se sa svojom društvenom skupinom, ali i s drugim društvenim skupinama koje se nalaze u njegovom okruženju. Onaj koji posjeduje interkulturalni identitet spreman je učiti o drugim kulturama te se mijenja način na koji gleda na svijet. Dakle, događa se osobna promjena, a osoba postaje fleksibilnija, kreativnija, otvorenija te ima mogućnost snalaženja u različitim interkulturalnim situacijama.

Možemo reći da je taj identitet fleksibilan te čini osobu sposobnom da se nosi s različitostima i da se na fleksibilan način suočava s društvenim problemima (Hrvatić, Piršl, 2005).

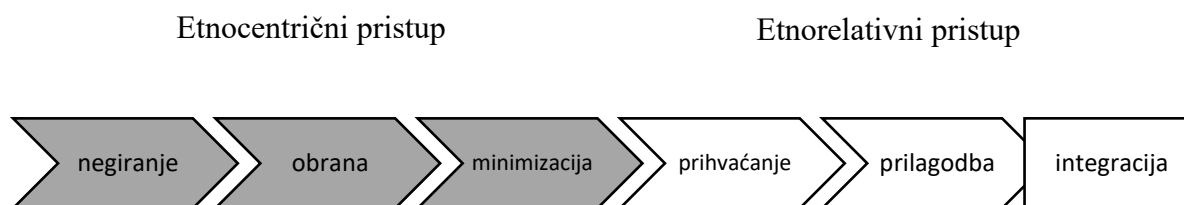
4.3. Interkulturalna komunikacija i interkulturalna osjetljivost

Jezik je osnovno sredstvo ljudskog sporazumijevanja, a komunikacija jedna od najvažnijih ljudskih potreba. Komunikacija sadrži prijenos informacija, no fenomen komunikacije puno je složeniji od slanja i primanja informacija. Komunikacijom se prenose poruke koje mijenjaju našu svijest i ponašanje. Interkulturalna je komunikacija proces interakcije među ljudima različitih kulturnih obilježja, a interakcija se odnosi na verbalnu i neverbalnu komunikaciju (Ivanković, 2018). Temeljna su pitanja interkulturalne komunikacije pitanja međusobnog sporazumijevanja pripadnika različitih kultura koji nemaju isto kulturalno iskustvo i pitanje vrste komunikacije u pluralističkom društvu koja bi trebala ujediniti ljude u ostvarivanju zajedničkih ciljeva, ali i podupirati kulturnu različitost (Piršl, 2005). Chen i Starosta (1996) spominju interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju koju čine tri dimenzije: interkulturalna svjesnost, interkulturalna osjetljivost i interkulturalna spretnost. Neki autori navode da interkulturalna komunikacijska kompetencija uključuje pet međusobno povezanih segmenata: empatičnost, interkulturalno iskustvo, motivaciju, opće stavove i sposobnosti aktivnog slušanja (Ivanković, 2017). Wen (2004, prema Ivanković, 2017) navodi dvije osnovne razine interkulturalne komunikacijske kompetencije, a to su komunikacijska kompetencija i interkulturalna kompetencija. Komunikacijsku kompetenciju čini jezična, pragmatička te strategijska kompetencija, a interkulturalnu kompetenciju čine osjetljivost i tolerancija na kulturne različitosti. Za postizanje interkulturalne komunikacije važni su pozitivni stavovi, fleksibilnost i otvorenost prema drugim kulturama, ali i poznavanje zajedničkog jezika što je vidljivo i u ekspanziji pojedinih jezika (npr. engleski jezik) koji se upotrebljavaju kao jezici internacionalnih razmjera (Ivanković, 2018).

Interkulturalna osjetljivost važna je za život i rad u multikulturalnim društvima. Prema nekim autorima emocionalna sposobnost, koja se može vidjeti u osjetljivosti pojedinca prema osobi drugačijeg kulturnog podrijetla, postala je jedna od najvažnijih kompetencija u interkulturalnim odnosima (Piršl, 2007). Chen i Starosta (1996, prema Piršl, 2018) interkulturalnu osjetljivost definiraju kao individualnu sposobnost za nova iskustva i odgovore na kulturnu različitost. Također prema ovim autorima, ona je povezana s emocionalnom sposobnošću poštovanja

kulturne različitosti. Dakle, interkulturalnu osjetljivost možemo još definirati kao sposobnost prepoznavanja različitih pogleda na svijet koji nam omogućuju priznavanje, ne samo vlastitih kulturnih vrijednosti, već i vrijednosti kulturno drugačijih osoba (Piršl, 2007). Interkulturalna osjetljivost naglasak treba staviti na afektivnoj dimenziji kako bi se mogla razlikovati od interkulturalne svjesnosti (koja zahtjeva kognitivnu dimenziju) i interkulturalne snalažljivosti (bihevioralna/ponašajna dimenzija) pa se na interkulturalnu osjetljivost može gledati kao na emocionalni aspekt interkulturalne komunikacijske kompetencije (Chen i Starosta, 2000, prema Piršl, 2018). Zbog toga Adler (2001) smatra kako kulturna osjetljivost omogućava bolju komunikaciju između pripadnika različitih kultura (prema Drandić, 2013). Prema tome možemo zaključiti da interkulturalna osjetljivost predstavlja otvorenost prema razlikama, razumijevanje različitih oblika kulturnog ponašanja i fleksibilnost (Drandić, 2013). Interkulturalno osjetljiva osoba prepoznaje, prihvaća i poštuje kulturne razlike i promiče prikladna ponašanja u interkulturalnoj komunikaciji (Drandić, 2015).

Interkulturalna osjetljivost nije urođena ljudska osobina, stječe se tijekom života i možemo je mjeriti. Jedan je od najpoznatijih mjernih instrumenata Bennetov Razvojni model interkulturalne osjetljivosti. Taj se model sastoji od šest razina kojima se želi objasniti kako pojedinci konstruiraju svoj vlastiti pogled na kulturnu različitost koji s vremenom postaje sve fleksibilniji. Model se sastoji od etnocentričnog i etnorelativnog pogleda na svijet, a šest kontinuuma čine razine od kojih svaka sljedeća razina vodi prema većoj osjetljivosti na kulturnu različitost (slika 3). Pojam etnocentrizma označava prosudbu tuđe kulture prema standardima vlastite, dok se pojmom etnorelativizma povezuje shvaćanje da su norme, ponašanja i vrijednosti pripadnika druge kulture jednako vrijedni kao i naši (Piršl, 2007).



Slika 3. Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (Bennett, 2004, prema Piršl, 2007)

Prva etnocentrična razina uključuje negiranje ili zanemarivanje kulturnih razlika. Druga je razina obrana od razlika u kojoj se prepoznaju kulturne razlike, ali s negativnim stavom. Ovu razinu obilježavaju stereotipi, otvorena nesklonost i zauzimanje stava „mi“ i „oni“. Treća je etnocentrična razina minimiziranje razlika, a obuhvaća prve naznake uvažavanja drugačijeg pogleda na svijet. Osoba naglašava sličnosti između kultura i površno prepoznaje kulturne razlike. Dakle, etnocentrični pogled na svijet temelji se na monokulturalnoj perspektivi i izbjegava se priznavanje kulturnih razlika negiranjem ili minimiziranjem (Piršl, 2007).

Etnorelativni pristup karakterizira naglašavanje važnosti razumijevanja kulturne različitosti, usklađivanje vlastitih gledišta s gledištima drugih te integriranje elemenata različitosti u vlastiti identitet. Prva je razina prihvaćanje razlika u kojoj osoba prepoznaje i cijeni kulturne razlike. Kulturne razlike po prvi puta izazivaju pozitivne osjećaje. Druga je razina prilagodba na različitost u kojoj se osoba trudi prihvatiti gledište osobe druge kulture. Pojedinac lakše ostvaruje interaktivne odnose s ljudima drugih kultura. Zadnja je razina integracija različitosti što znači da je osoba usvojila višestruki kulturni pogled na svijet. Pojedinac koji vlada ovom razinom često obavlja ulogu međunarodnog medijatora. Cilj je etnorelativnog pristupa povećati osobnu svijest svakog pojedinca i učiniti ga interkulturalno osjetljivim. Takva je sredina i škola u kojoj se nastavnici susreću s učenicima koji pripadaju različitim kulturama (Piršl, 2007).

4.4. Interkulturalno obrazovanje

Interkulturalno obrazovanje označava obrazovanje koje daje pravo na različitost, pridonosi ostvarivanju jednakih mogućnosti za sve i priprema učenike na život u demokratskom društvu. Pridonosi vrednovanju i prihvaćanju doprinosa svake civilizacije i promicanju kvalitetnog života među različitim kulturama u multikulturalnom društvu (Hrvatić, 2007). Cilj je interkulturalnog obrazovanja da učenici steknu znanja i vještine koje će im pomoći u životu u suvremenom društvu gdje se prožimaju različite kulture (Drandić, 2013). U početnom je razdoblju interkulturalizma, obrazovanje bilo usmjereno prema djeci migranata (Zidarić, 2002, prema Hrvatić, 2007). Vijeće je Europe 1975. godine usvojilo rezoluciju prema kojoj djeca migranata trebaju postići obrazovnu jednakost, treba im omogućiti nastavu iz materinskog jezika te zemlje emigracije i imigracije trebaju surađivati u području obrazovanja. Početni su se pokušaji interkulturalnog obrazovanja sastojali u tome da se za učenike pripadnike manjinskih skupina odrede posebne metode poučavanja te da ih se grupira u homogene skupine

prema kulturnim, etničkim i socijalnim obilježjima. Ovaj pristup nije bio uspješan jer je kulturni identitet samo mali dio puno kompleksnijih odnosa koji utječu na učenje (Hrvatić, 2007).

80-ih godina 20. stoljeća Vijeće je Europe formuliralo opća načela interkulturalnog obrazovanja (prema Hrvatić, 2007, 243-244):

- utemeljenost na ravnopravnom prihvaćanju različitosti pojedinaca i skupina,
- prihvaćanje kulturnih, jezičnih i ostalih različitosti kao izvora učenja i obogaćivanja nastavnog procesa,
- izbjegavanje etnocentrizma,
- zajamčivanje jednakih mogućnosti za sve učenike i suprotstavljanje svim oblicima diskriminacije, rasizma, ksenofobije i dr.,
- razvijanje interkulturalnog obrazovanja kao procesa uzajamnosti, suradnje, jednakosti, obogaćivanja i stvaranja zajedničkih vrijednosti.

Razvoj interkulturalnog obrazovanja kao obrazovne politike (kroz oblikovanje Vijeća Europe) prolazio je kroz tri faze (Leclerc, 2002, prema Hrvatić, 2007, 244):

1. interkulturalno obrazovanje kao posljedica obrazovanja migranata (oko 1970-ih i 1980-ih godina) – eksperimentalni razredi kao nova rješenja za obrazovanje djece migranata, kompenzacijski i integracijski programi za djecu iz useljeničkih obitelji;
2. interkulturalno obrazovanje i prava manjina (1990-ih godina) – prava manjina nakon političkih promjena u Središnjoj i Istočnoj Europi, okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina, kulturna prava, pitanje Roma, jezici i kulture kojima prijeti nestanak;
3. interkulturalno obrazovanje i „naučiti živjeti zajedno“ (nakon 2000. godine) – šira dimenzija „naučiti živjeti zajedno“, pripremanje djece, mladih i odraslih na zajednički život u multikulturalnom društvu.

Proces interkulturalnog odgoja i obrazovanja u Europi na praktičnoj je razini prolazio kroz četiri faze (Hrvatić, 2007, 245):

1. izobrazba učitelja za razumijevanje između kultura (migracije)
2. posebno obrazovanje za “kulturno drugačije”
3. obrazovanje za sve s “kulturnim dodatkom” – multikulturalni kontekst društva
4. razvoj interkulturalnoga kurikuluma.

2003. godine na Ministarskoj konferenciji u Ateni interkulturalno je obrazovanje potvrđeno kao opći politički cilj te se naglasak stavlja na: učenje putem razlika, učenje putem prijepora i sukoba te interaktivno učenje. Učenje putem razlika odnosi se na obogaćivanje i mijenjanje ponašanja učenika, uz očuvanje raznolikosti. Polazi se od izlaganja različitim kulturama, otkrivanja sličnosti i razlika, razumijevanja svoje i drugih kultura. Obuhvaća usredotočenost na razlike gdje svaka kultura ima svoje granice koje se mogu prijeći otvorenošću i interakcijom. Učenje putem prijepora i sukoba pokazuje kako kulturne razlike mogu izazvati napetosti, sukobe interesa, itd. Interkulturalno obrazovanje u ovom slučaju služi u procesu očuvanja mira i upravljanja sukobima. Potiče se dijalog, pomirenje, kompromis, prilagođavanje i zajedničko rješavanje problema. Interaktivno učenje ima za cilj naučiti živjeti zajedno – primarni cilj interkulturalnog obrazovanja. Naglasak stavlja na nove modele prilagodbe u školi, obitelji i društvu. Novi modeli uključuju učenje u timu, zajednici, suradnju, razmjenu, skupne aktivnosti, želju da se radi i živi zajedno. Jedan je od pristupa u interaktivnom učenju kooperativna nastava koja se izvodi u malim skupinama kako bi se između učenika razvila interakcija i mogućnost zajedničkog rada na nastavnim materijalima izrađenim na interkulturalnim osnovama (Hrvatić, 2007).

Cilj interkulturalnog kurikulumu ne smije biti samo znanje, nego novi odnosi, stav prema znanju u interkulturalnoj zajednici (Hrvatić, 2007). U planiranju kurikulumu dogodila se promjena od posebnog obrazovanja za one koji su različite kulture od dominantne do jednakog obrazovanja za sve s kulturnim dodatkom (Perotti, 1995). Interkulturalni kurikulum treba biti koncipiran tako da se učenička vlastita, manjinska kultura shvaća jednako vrijednom dominantnoj kulturi – to može utjecati na razvoj nacionalnog ponosa, samopoštovanje, motivaciju i na kraju dovesti do boljeg školskog uspjeha. Vrijednosti onih koji su u manjini moraju ući u kurikulum škole te im treba dati priliku da u školsku klimu unose duh svog načina života (Sablić, 2011). Jedan od načina za to može biti i poticanje djece na korištenje materinskog jezika, ali i postepeno uvođenje učenja nematerinskog jezika kroz dvojezičnu komunikaciju (Klemenović, Milenković, 2011). U bilingvalnim ili multilingvalnim obrazovnim modelima učenici dio nastave prate na materinskom, a dio na većinskom jeziku. Primjena interkulturalnoga kurikulumu u nastavi moguća je rasterećenjem od nepotrebnih sadržaja, uvođenjem inovativnih programa, poboljšanjem kvalitete udžbenika i drugih nastavnih materijala, interkulturalnom komunikacijom između učitelja, učenika i škole. Kako bi u školi interkulturalni proces uspio, škola treba uz obrazovnu (stjecanje interkulturalnoga znanja), imati i odgojnu ulogu (učenje suživota, ravnopravnosti, tolerancije, suradnje) (Hrvatić, 2007).

Obrazovanje mora imati kritičku ulogu u prihvaćanju novih zadaća i ciljeva te treba biti sredstvo koje će demokratski ujediniti svijet na načelima ljudskih prava i jednakosti (Milutinović, Zuković, 2011). Interkulturalno obrazovanje omogućuje učenicima stjecanje znanja, vještina i stavova koji su potrebni kako bi postali aktivni i odgovorni građani. Osim toga, treba ih osposobiti za toleranciju, pravednost, poštovanje, razumijevanje i solidarnost među pojedincima, etničkim, socijalnim i kulturnim skupinama. Na mnogobrojnim primjerima možemo vidjeti porast nasilja, diskriminacije, marginalizacije i etničkih sukoba te je upravo ovdje važna uloga pedagogije koja treba ujediniti različitosti. Razvija se kulturno osjetljiva pedagogija koja je usmjerena na programe koji sadrže interkulturalna i demokratska obilježja, kao i na razvoj pojedinca, a cilj joj je poticanje kritičkoga mišljenja, širenje akademskoga znanja, navika zajedničkoga života i želje za društvenim promjenama (Shor, 1992). Zadaća je interkulturalne pedagogije da svi učenici otkriju svoje identitete bez asimilacije u većinsku kulturu, ali i da ne budu okrenuti samo kulturi izvornoj svoje obitelji (Sablić, 2011). Gundara (2000) smatra da je interkulturalno obrazovanje, kao dio interkulturalne pedagogije, potrebno kako bi se nastavnici mogli institucionalno obrazovati za rad u školama koje pohađaju učenici različitih kultura, kako bi prevladali predrasude, ksenofobiju i rasizam te kako bi mogli omogućiti da djeca različitih kulturnih pozadina uče zajedno i jedni od drugih.

Interkulturalni se kurikulum treba usmjeravati na izbjegavanje stereotipa i predrasuda, hijerarhije između različitih kultura i etnocentrizma, treba pružiti jednake obrazovne šanse učenicima koji su pripadnici manjinskih skupina, podići svijest o kulturnim različitostima, suprotstavljati se diskriminaciji, razvijati kulturni pluralizam, pronaći načine za miroljubivo rješavanje sukoba. Školsko obrazovanje treba uzeti u obzir elemente različitih kultura te pridonijeti priznavanju doprinosa svake civilizacije, promicanju pozitivnog suočavanja među različitim kulturama i unapređivanju konstruktivnog suživota u multikulturnom društvu. Interkulturalni bi kurikulum trebao povezati škole različitih zemalja što učenicima pruža priliku za razmjenu informacija i mišljenja. Osim toga, susreti učitelja i znanstvenika iz različitih sredina pružaju mogućnosti razmjene obrazovnih iskustava i razumijevanje interkulturalnih odnosa. Kako bi se razvijale interkulturalne kompetencije učenika, treba se postaviti pitanje razvijanja interkulturalnih kompetencija u izobrazbi učitelja (Sablić, 2011).

Tradicionalna škola mjesto je prenošenja znanja, usmjerava se na nastavne planove i programe i sadržaj kojeg se učitelji trebaju pridržavati. Umjesto toga, škola treba postati mjesto gdje će se učenici zajedno s učiteljima razvijati, mijenjati, učiti, istraživati i razvijati zajedničke programe te mjesto koje će poticati poštovanje različitosti. Interkulturalni bi kurikulum trebao

osposobljavati učenike na konstruktivno rješavanje sukoba, na kritičko prosuđivanje društvenih zbivanja i procjenu izvora informacija kod donošenja odluka. Stvaranje suvremenog interkulturalnog kurikuluma zahtjeva njegovo razvijanje u interakciji s učiteljima, učenicima, njihovim obiteljima i cijelom zajednicom. Učenici trebaju biti aktivno uključeni u sukonstrukciju kurikuluma jer su upravo oni budući promicatelji interkulturalnih ideja suradnje, tolerancije, zajedništva i razumijevanja. Osim toga, tako ih se osnažuje za sudjelovanje u odlučivanju i preuzimanju odgovornosti uz poštivanje dostojanstva osobe, pravednosti, jednakosti i različitosti te na taj način učenici sami mogu odabrati oblike i metode učenja koji im najviše odgovaraju pa će time i učenje biti uspješnije (Sablić, 2011).

Sve važniji produkt interkulturalnog obrazovanja postaje interkulturalna kompetencija zbog sve većeg susreta s različitim kulturama pod utjecajem migracija i globalizacije. Važno je početi s poučavanjem interkulturalnog obrazovanja još u djetinjstvu i adolescenciji, ali i nastaviti s cjeloživotnim učenjem jer se jedino na taj način može uvelike utjecati na razvijanje interkulturalne kompetencije (Hrvatić, 2007).

5. Interkulturalna kompetencija

Dobre i kvalitetne odnose i uspješnu komunikaciju s osobama drugih kultura nije moguće postići samo prethodnim iskustvima s drugim kulturama, već je potrebno posjedovati interkulturalnu kompetenciju. Interkulturalna kompetencija postaje sve važnija u današnjem svijetu te u procesima globalizacije i uspješne komunikacije (u velikim organizacijama, tvrtkama, ali i u odgojno-obrazovnom sustavu).

Spitzberg i Chagnon (2009) u svom su istraživanju pronašli više od 20 definicija interkulturalne kompetencije što znači da različiti autori različito definiraju i njezine bitne dimenzije, modele i instrumente. Najopćenitija definicija interkulturalne kompetencije određuje ju kao kompleks različitih sposobnosti koje su potrebne pojedincu kako bi mogao učinkovito sudjelovati u interakciji s osobama drugih kultura (Fantini, 2000). Deardorff (2004) interkulturalnu kompetenciju definira kao sposobnost kvalitetne interakcije u interkulturalnim događajima koja se temelji na određenim stavovima, vještinama, refleksiji i interkulturalnom znanju (prema Piršl, 2014). Byram i Zarate (1997) i Byram (1997) interkulturalnu kompetenciju definiraju kao sposobnost usvajanja interkulturalnih stavova, znanja i vještina u cilju boljeg razumijevanja i poštivanja različitih kultura (prema Hrvatić, Piršl, 2005).

Interkulturalna kompetencija određena je kontekstom jer se može vidjeti u druženju i interakcijama pojedinaca u određenoj situaciji, a ne postoji kao individualna osobina (Piršl, 2014). Interkulturalna kompetencija zahtjeva uspješnu komunikaciju, osjetljivost i samosvijest, tj. razumijevanje ponašanja drugih i njihovog viđenja svijeta. Slično tome, Spitzberg (1989) govori kako je za interkulturalnu kompetenciju važna interkulturalna komunikacijska teorija jer subjekti različitih kultura upravo tijekom procesa komunikacije verbalno konstruiraju akte u svrhu uspostavljanja interpersonalnih odnosa. Tada se otkrivaju mišljenja koja subjekti imaju jedni o drugima te svoje stavove, vještine i sposobnosti (prema Hrvatić, Piršl, 2005). Interkulturalno je kompetentna osoba sposobna razumjeti odnos između različitih kultura, ima sposobnost interpretacije i kritičkog razumijevanja svoje i tuđe kulture te zna interkulturalno komunicirati (Byram, 2000). Ona se ne služi samo stečenim znanjima, vrijednostima i sposobnostima, nego tijekom interkulturalne interakcije aktivno sudjeluje u promjenama i doprinosi smanjivanju napetosti, rješavanju sukoba i jačanju solidarnosti i tolerancije (Piršl, 2014). Interkulturalno kompetentna osoba mora posjedovati određene vrline, a neke od njih su poštivanje, strpljivost, empatija, fleksibilnost, otvorenost i sl. Za postojanje interkulturalne kompetencije važno je razumijevanje odnosa između kultura jer to pomaže shvaćanju drugačijih običaja, navika, rasa i religija pojedinih društvenih skupina koje se razlikuju od dominantne kulture (Hrvatić, Piršl, 2005).

Razvijanje interkulturalne kompetencije dugačak je i dinamičan proces koji zahtjeva cjeloživotni razvoj i stalni osobni razvitak i napredak. Posebnu ulogu u tom procesu ima škola, odnosno učitelji koji imaju zadatak osposobiti učenike za uspješan život u promjenjivom svijetu u čijem je središtu kulturna različitost. Zbog toga, škola treba biti mjesto gdje će se poštovati kulturna različitost, osposobljavati učenike za komunikaciju i prihvaćanje svih ljudi te gdje će se učenici svih kulturnih pozadina osjećati ravnopravno i prihvaćeno. Kako bi odgojno-obrazovne institucije uspjele u ovome cilju, potrebno je posebnu pažnju posvetiti obrazovanju učitelja koje će im omogućiti snalaženje u nepredvidivim situacijama u školi (Hrvatić, Piršl, 2005).

Različiti su autori razvili modele stjecanja i razvoja interkulturalne kompetencije proučavajući stavove i faze ponašanja kroz koje ljudi prolaze u kontaktima s ljudima drugih kultura (Drandić, 2015). INCA (2007, prema Piršl, 2018) definira interkulturalnu kompetenciju kao sposobnost efikasne interakcije s osobama druge kulture te opisuje kako se ona postiže kroz tri razine: temeljna, prijelazna/srednja i potpuna. Na temeljnoj je razini (basic level) pojedinac tolerantan prema osobama s drugačijim vrijednostima, ali i dalje ne odobrava neke postupke tih osoba.

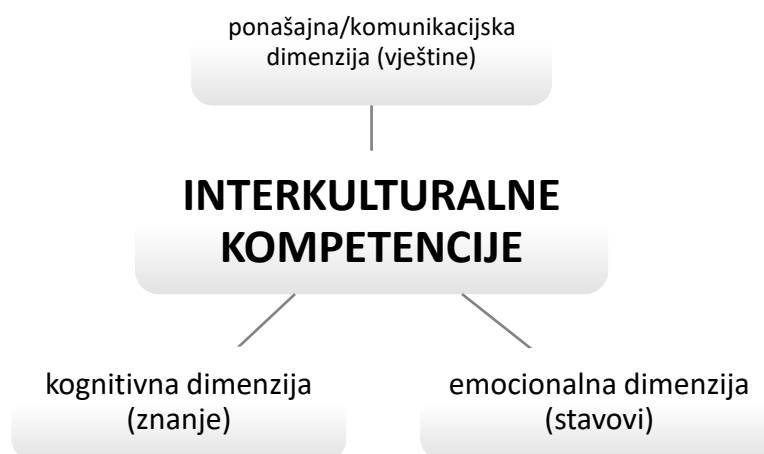
Duljom interakcijom s osobama drugih kultura, pojedinac postupno bolje razumije postupke druge osobe te se tada nalazi na prijelaznoj ili srednjoj razini (intermediate level). Zadnja je razina potpuna razina (full level) u kojoj pojedinac posjeduje znanja, vještine i strategije koji mu omogućavaju efikasnu interakciju s osobama drugih kultura (Piršl, 2018). Usvajanje interkulturalne kompetencije treba obuhvatiti razvoj i primjenu svih dimenzija koje je karakteriziraju (Piršl, 2014).

5.1. Dimenzije interkulturalne kompetencije

Iako se u vezu s interkulturalnom kompetencijom dovode znanja, sposobnosti, vještine i osobine osobnosti, ne postoji slaganje među autorima koje su to točno dimenzije koje određuju interkulturalnu kompetenciju pojedinca. Dimenzije koje pojedini autori smatraju najvažnijima utječu na samu definiciju, ali također i na modele interkulturalne kompetencije. Osim pojma dimenzije, u literaturi neki autori koriste i termine elementi te sastavnice interkulturalne kompetencije (Piršl, 2014).

Kod nekih definicija možemo pronaći četiri dimenzije interkulturalne kompetencije, a to su: stavovi (motivacija), vještine, sposobnost refleksije o ciljevima i unutarnjim ishodima interkulturalne kompetencije te konstruktivna interakcija kao vanjski ishod (Deardorff, 2004, prema Piršl, 2014). Fantini (2000, prema Piršl, 2014) govori o znanjima, stavovima, svjesnosti i vještinama. Benson (1987, prema Hrvatić, Piršl, 2005) nabraja deset dimenzija interkulturalne kompetencije: govorne vještine, komunikacijske vještine, interakcija, pojačane aktivnosti, prijateljstvo, društveno odgovarajuće ponašanje, posao, stavovi, zadovoljstvo i mobilnost.

Mnogi autori govore kako interkulturalna kompetencija uključuje tri dimenzije – kognitivnu, emocionalnu i ponašajnu (slika 4) (Hrvatić, Piršl, 2005). Kognitivna dimenzija uključuje elemente kulturno-specifičnog znanja o vlastitoj i tuđoj kulturi, kritičko mišljenje i interpretaciju, otvoreni i fleksibilni mentalni sklop, stavove prema drugim kulturama, motivaciju, osobnu autonomiju i metakogniciju. Afektivna ili emocionalna dimenzija također je važna u procesu stjecanja interkulturalnih kompetencija jer uključuje čovjekova stanja,



Slika 4. Dimenzije interkulturalne kompetencije (prema Hrvatić, Piršl, 2005)

emocije i osjećaje. Dva su važna elementa afektivne dimenzije interkulturalne kompetencije kulturalna empatija i emocionalna stabilnost/kontrola. Ponašajna dimenzija uključuje akciju i društvenu razmjenu. Važno je iskustvo koje je osoba imala s drugom kulturom, društvena inicijativa, interakcija i interkulturalna komunikacijska kompetencija (Piršl, 2018). Interkulturalna kompetencija prepoznaje se u emotivnim i kognitivnim sposobnostima, fleksibilnom ponašanju, motivaciji za prilagođavanjem, empatiji te podrazumijeva prihvaćanje drugačijeg viđenja stvarnosti (Hrvatić, Piršl, 2005). Ove dimenzije ne smiju djelovati zasebno, nego se trebaju nadopunjavati pa ih ne trebamo gledati posebno, već u njihovoj interakciji (Piršl, 2014).

Drugi pak autori izdvajaju pet dimenzija interkulturalne kompetencije od kojih su prve tri jednake kao i u prethodnoj podjeli (prema Piršl, 2014, 2018):

- 1) kognitivna (kulturno-specifično znanje, kritičko mišljenje, metakognicija),
- 2) afektivna (intrinzična motivacija, osobna autonomija, kulturalna empatija i emocionalna stabilnost),
- 3) ponašajna (ponašanje u kontekstu vremena i prostora, iskustvo, društvena inicijativa, vodstvo, stavovi, predrasude, stereotipi i rješavanje problema),
- 4) komunikacijska (verbalna i neverbalna komunikacija).

Peta etička/vrijednosna dimenzija (koju ne navode svi autori) uključuje osobne, moralne, profesionalne, grupne (društvene, kulturne) te univerzalne (ljudska prava) vrijednosti i principe

(Piršl, 2014). K tome se mogu nadodati još tri bitne dimenzije: interkulturalno razumijevanje, interkulturalna osjetljivost i kulturna inteligencija (Piršl, 2018).

Ono što možemo zaključiti iz ranije navedenog jest da ne postoji slaganje oko dimenzija, elemenata ili sastavnica koji bi činili interkulturalnu kompetenciju pa prema tome nema ni njezine jedinstvene definicije.

5.2. Modeli interkulturalne kompetencije

Velik porast interkulturalnih modela počinje prije dvadesetak godina. Postoji više različitih vrsta modela interkulturalnih kompetencija koji su nastali ovisno o različitim definicijama interkulturalnih kompetencija, različitim konceptualizacijama dimenzija interkulturalne kompetencije, pristupima proučavanju i sl. Tako su neki nastali u sklopu mnogih područja, kao npr. obrazovanje, psihologija, menadžment i komunikacija kako bi se pobliže opisala interkulturalna kompetencija u različitim kontekstima (Berardo, 2005, prema Piršl, 2014). U svakom modelu dominira određena dimenzija pa tako razlikujemo interakcijske, razvojne, komponentne, konceptualne, kontekstualne i komunikacijske modele (Piršl, 2014).

Spitzberg i Changnon (2009) razvrstali su modele interkulturalne kompetencije u pet kategorija: komponentni, ko-orijentacijski, razvojni, adaptacijski i uzročni modeli (Piršl, 2014).

1) Komponentni modeli

Komponentni modeli navode dimenzije kompetencija bez navođenja međuovisnosti među njima. Ova vrsta modela navodi niz osobina koje bi osoba trebala posjedovati kako bi poboljšala svoju interkulturalnu interakciju te se sugerira razvoj određenih znanja, vještina i stavova. Tako, na primjer, u modelu kojeg su razvili Howard Hamilton i suradnici (1998) postoji dimenzija stavova u kojoj se navodi da u interakciji s osobama druge kulture, interkulturalno kompetentna osoba kod procjenjivanja neke skupine treba uzeti u obzir homogenost grupe, ravnopravnost, rizičnost, etnocentričnost. Važna je i dimenzija znanja u koju ulaze znanje o povijesti, razumijevanje kulturnog identiteta i utjecaju kulturnih razlika na komunikaciju. Dimenzija vještina uključuje samorefleksiju, razumijevanje različitosti, asertivnost, komunikaciju (Spitzberg, 2003, 2007). Važan je i Byramov Model interkulturalne komunikacijske kompetencije koji je temelj za većinu definicija interkulturalnih kompetencija. On kombinira interkulturalne kompetencije i komunikaciju te je bitan jer naglašava važnost proučavanja

jezika kada se gledaju ishodi interkulturalnog pristupa. Nedostatak je ovih modela što se ne mogu odrediti odnosi između dimenzija i kriterij po kojima su birane dimenzije. Proučavajući ove modele možemo zaključiti da je za biti interkulturalno kompetentan važno istodobno posjedovati više dimenzija ili elemenata interkulturalne kompetencije (Piršl, 2014).

2) Ko-orijentacijski modeli

Ko-orijentacijski modeli naglasak stavljaju na komunikaciju kao važnu dimenziju interkulturalne interakcije jer se tijekom nje oblikuju percepcije i spoznaje. U ovom se modelu naglašava važnost jasnoće govora, empatije, perceptivne točnosti, razumijevanja, jasnoće i neposrednosti. Nedostatak je ovog modela što u obzir ne uzima faktor vremena, a interkulturalnu kompetenciju možemo shvatiti kao kontinuiran proces te što interakcija zapravo ovisi o dvosmislenosti, drugačijem shvaćanju značenja i nesigurnosti. Najpoznatiji su Fantinijev (1995) Model interkulturalne kompetencije sugovornika i Byramov (1997) Model interkulturalne kompetencije (Piršl, 2014).

3) Razvojni modeli

Razvojni modeli naglašavaju proces stjecanja interkulturalne kompetencije tijekom vremena te navode faze ili razine razvoja interkulturalne kompetencije. Osobe razvijaju interkulturalnu kompetenciju interakcijom tijekom koje se usvaja određena kulturna perspektiva i efikasnije uči o kulturama. Najpoznatiji je Bennetov (1993) Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (Piršl, 2014) kojeg smo već spominjali u radu.

4) Adaptacijski modeli

Adaptacijski modeli naglašavaju važnost prilagodbe osoba u novoj kulturi te se analizira njihovo ponašanje i stavovi u komunikaciji s osobama drugih kultura. U adaptacijskom je modelu važna kompetencija proces prilagodbe, adaptacije. Ovaj model naglasak stavlja na međuzavisnost mnogih interakcija tijekom kojih se događa obostrano prilagođavanje. Primjer je adaptacijskog modela Berryev (1989) Model akulturacijskog stava koji primjećuje problem u stjecanju interkulturalne kompetencije, a to je napetost i anksioznost koju osoba može razviti kada se želi prilagoditi drugoj kulturi i zadržati vrijednosti svoje kulture (Piršl, 2014).

5) Uzročni modeli

Uzročni modeli analiziraju uzročne odnose između dimenzija interkulturalnih kompetencija te odražavaju odnose između dimenzija. Najpoznatiji je Arasaratnamov (2006) Model interkulturalne komunikacijske kompetencije. Nedostatak je uzročnih modela što nisu dovoljno

provjereni empirijskim istraživanjima unatoč tome što imaju velik broj dimenzija i elemenata (komunikacija, osjetljivost, fleksibilnost, prilagodba...). Osim toga, ovi su se modeli razvili u zemljama zapadne kulture te su rijetko korišteni u praksi jer se dokazalo da se ponekad mogu primijeniti na samo jednu kulturu (Piršl, 2014).

Kate Berardo (2005) dijeli modele interkulturalnih kompetencija u tri cjeline: komponentni, razvojni (navode ih i Spitzberg i Changnon (2009)) i interakcijski modeli (prema Piršl, 2014).

6) Interakcijski modeli interkulturalne kompetencije

Najpoznatiji je interakcijski model Deardorffov (2004) model u kojem je opisana interakcija između znanja, vještina, stavova i razumijevanja na individualnoj razini te unutarnjih i vanjskih ishoda na interakcijskoj razini. Kako bi osoba bila u potpunosti spremna za interkulturalnu komunikaciju i posjedovala interkulturalnu kompetenciju, ona mora proći put od znanja, vještina i stavova do unutarnjeg i vanjskog ishoda (Piršl, 2014).

5.3. Procjena i mjerenje interkulturalne kompetencije

Važno je znati mjeriti interkulturalnu kompetenciju kako bi mogli saznati jesu li pojedinci interkulturalno kompetentni i koje dimenzije trebamo razvijati kod pojedinaca i određenih grupa. No kao što smo već naveli, još uvijek nema jedinstvene definicije interkulturalne kompetencije ni njezinih dimenzija pa tako nema ni jedinstvenog instrumenta kojim bi se mogle procijeniti interkulturalne kompetencije jer konstrukcija instrumenta ovisi o definiciji. Na temelju ključnih elemenata i dimenzija koje autori naglašavaju, postoji i različit niz instrumenata kojima se želi procijeniti interkulturalna kompetencija. Ovisno o područjima u kojima se instrumenti koriste ispituju se određene dimenzije – kognitivna, afektivna i ponašajna. Postojeći instrumenti razlikuju se prema dimenzijama koje ispituju, istraživačkim metodama (kvantitativna i kvalitativna), vrstama instrumenata (direktni, indirektni) i prema istraživačkoj svrsi (empirijska/fundamentalna i praktična/školska). Većina se tih instrumenata temelji na kvantitativnim istraživačkim metodama, no prema Deardorff (2006, prema Piršl, 2018) najbolja bi bila kombinacija kvantitativnih i kvalitativnih metoda.

Dakle, u istraživanjima i mjerenjima interkulturalne kompetencije veći udio zauzimaju kvantitativni (indirektni) instrumenti dok kvalitativni (direktni) nisu toliko česti. Jedan je od razloga i dugotrajnije prikupljanje podataka te detaljnija analiza i interpretacija podataka. No

ipak, prema Piršl (2018) kvalitativni pristup daje bolju i kompletniju procjenu razine interkulturalnih kompetencija pojedinaca ili skupine jer daje precizniji i detaljniji uvid u individualne kompetencije za razliku od kvalitativnih metoda. Stoga su kvalitativni instrumenti (intervju, promatranje, pismene refleksije, portfolio) u ovom slučaju precizniji, detaljniji i kvalitetniji procjenitelji interkulturalnih kompetencija. U ovom se radu za istraživanje interkulturalnih kompetencija koristila kvalitativna metoda.

Najpoznatiji su kvalitativni instrumenti za procjenu interkulturalne kompetencije: Byramova (1997) i Rubenova (1976) procjena učinka, Byramov (1997) i Jacobsonov (1999) portfolio te Fantinijev (2006) i Straffonov (2003) intervju. Ovi instrumenti bolje prikazuju interkulturalnu kompetenciju osobe u ponašanju tijekom neke situacije, u razmišljanjima i rješavanju zadataka (portfolio) te u razgovoru sa sugovornicima tijekom intervjuja. Byram i Morgan (1997, prema Piršl, 2018) kao kvalitativnu metodu za istraživanje interkulturalnih kompetencija koriste intervju. Prije intervjuja, ispitanici se trebaju pripremiti za raspravu o određenoj temi (npr. regionalni identitet), a nakon razgovora ponovno razmišljaju o svojim odgovorima te se razgovor po mogućnosti snima i kasnije analizira. Pismene se refleksije također koriste kao kvalitativna metoda procjene interkulturalnih kompetencija. Ispitanike se zamoli da napišu svoje osjećaje i razmišljanja vezano uz neku hipotetsku situaciju ili stvarno interkulturalno iskustvo te se nakon toga njihovi zapisi zajednički analiziraju i dolazi do zaključka u kojim su kompetencijama bolji, a na kojima bi trebali poraditi. Portfolio se relativno nedavno počeo koristiti kao metoda procjene interkulturalnih kompetencija. On sadrži zbirku različitih materijala koji analizom pokazuju interkulturalnu kompetenciju. Prednost mu je skupljanje detaljnih dokaza o stjecanju vještina i sposobnosti tijekom duljeg vremena. Osim toga, oni ispitanike potiču na razmišljanje i daljnje učenje. Glavni je nedostatak dugotrajna izrada i teža procjena (Piršl, 2018).

6. Interkulturalne kompetencije učitelja

U današnjem se obrazovanju uloga učitelja promijenila. On već nije samo puki prenositelj znanja, nego kreira aktivnosti, planira učenički timski rad, pomaže učenicima u učenju, koristi informatičke tehnologije, ima ulogu koordinatora, istraživača i savjetnika koji potiče učenike na učenje bez prisile te treba osigurati da učenici dostignu sve svoje mogućnosti i potencijale. Učitelj ne može biti kompetentan samo u prenošenju znanja, nego treba biti sposoban analizirati

i interpretirati događaje u svojoj okolini te se znati prilagođavati zahtjevnim situacijama tijekom svog rada. U multikulturalnom društvu uloga učitelja nije samo spriječiti predrasude i stereotipe, već kreirati nova znanja i interkulturalne odnose. Nova se uloga nastavnika ogleda i u organizaciji oblika nastave koji će učenicima omogućiti ozračje međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja, a škola preuzima ulogu katalizatora u procesu inkulturacije tako da nadopunjuje obiteljski odgoj u adaptaciji učenika i uključivanja u kulturno pluralnu zajednicu (tablica 1) (Hrvatić, 2005).

Tablica 1 Funkcije nastavnika s obzirom na kulturalno okružje (prema Hrvatić, 2005)

KULTURALNO OKRUŽJE	PUTEVI DJELOVANJA	ULOGA UČITELJA
monokultura	prijenos nacionalnih stereotipa	medijator
kulturni pluralizam	prihvatanje elemenata drugih kultura	mentor
multikulturalno okružje	interkulturalni odgoj i obrazovanje	moderator

U interkulturalnom obrazovanju, učitelj treba osposobiti učenike na komunikaciju i prihvatanje svih ljudi (Hrvatić, 2007). Učitelji i pedagozi trebaju biti interkulturalno kompetentni te bi trebali omogućiti nastavu u kojoj će vladati atmosfera međusobnog razumijevanja, prihvatanja, suradničkog učenja i interkulturalne osjetljivosti jer se samo na neposrednom iskustvu može očekivati napredak u pogledu interkulturalnih odnosa (Näcke, Park, 2000, prema Hrvatić, 2007). Interkulturalni odgoj i obrazovanje nije samo poučavanje o raznim kulturama, nego pretpostavlja odnos - otkrivanje sličnosti i razlika. Kako interkulturalno obrazovanje podrazumijeva doživljavanje različitih kulturalnih obilježja, učenje o pravima čovjeka i demokratskim vrijednostima, ono zahtjeva promjene u kurikulumu i nastavi (nove metode, suradničko učenje, timski rad i sl.) (Hrvatić, 2007).

Interkulturalnu kompetenciju učitelja možemo promatrati kao proces tijekom kojeg učitelj razvija sposobnost prilagodbe učenicima drugih kultura te pri tome mijenja svoja dotadašnja shvaćanja kako bi se bolje prilagodio zahtjevima multikulturalnoga društva. Interkulturalna kompetencija učitelja osnova je za stjecanje interkulturalne kompetencije učenika.

Interkulturalno kompetentan učitelj treba posjedovati sposobnosti interpretacije, kritičkog razumijevanja vlastite kulture i kulture kulturno različitih učenika (Jurčić, 2012). Nastavnici sami trebaju osvijestiti predrasude, stereotipe i barijere kako bi osigurali kvalitetnu komunikaciju u kulturno različitom razredu (Drandić, 2013).

Kako bi stekli interkulturalne kompetencije, nastavnici trebaju razumjeti vlastitu kulturu i kulturni identitet, upoznati druge kulturne zajednice, razumjeti i uvažavati kulturne različitosti, razumjeti potrebu za učenjem o kulturno različitim osobama, znati prilagoditi nastavne programe i aktivnosti koje provode u razredu različitim kulturama tako da se unaprjeđuje učenje svih, istraživati nove pristupe obrazovanju u multikulturalnoj sredini (Drandić, 2012). Interkulturalno kompetentan nastavnik treba imati (Drandić, 2012):

- sposobnost da misli i djeluje na kulturno prikladan način,
- kulturnu empatiju, otvorenost, socijalnu inicijativu, emocionalnu stabilnost i fleksibilnost,
- sposobnost neosuđivanja, snošljivost prema dvosmislenosti, interkulturalnu komunikaciju, razumijevanje i shvaćanje,
- govorne vještine, komunikacijske vještine, društveno odgovorno ponašanje.

Hrvatić i Piršl (2007) smatraju da osobine interkulturalno kompetentnog nastavnika obuhvaćaju:

- dobro poznavanje svoje i drugih kultura,
- sposobnost povećane otvorenosti, fleksibilnosti, kreativnosti i kritičnosti,
- sposobnost razvoja nestereotipnog mišljenja i antipredrasudnih stavova,
- shvaćanje posljedica diskriminacije kulturno drugačijih,
- verbalnu i neverbalnu komunikacijsku kompetenciju,
- interaktivan odnos s „drugim“,
- sposobnost poštivanja, razumijevanja i prihvatanja učenika koji pripadaju drugim kulturama,
- kontinuirano nadograđivanje saznanja o sebi na individualnoj i na razini pripadajuće skupine.

Interkulturalne su kompetencije važan dio same profesije nastavnika, a njihov je proces stjecanja i razvoja cjeloživotni. Razvoj svih kompetencija, a osobito interkulturalne, označava vrstu osobnog i profesionalnog razvoja nastavnika što je od iznimne važnosti za napredak

odgojno-obrazovnog sustava (Drandić. 2013). U empirijskom se dijelu rada razmatra posjeduju li učitelji interkulturalne kompetencije, kako ih sami procjenjuju, gdje i kako su ih stekli te kako se snalaze u radu u multikulturalnom društvu.

6.1. Obrazovanje učitelja za stjecanje interkulturalne kompetencije

Svjetske promjene kao što je globalizacija uvelike utječu i na školsko okruženje. Istraživanja su pokazala da unatoč činjenici što su u njihovom razredu postojali učenici druge kulture, vjere i rase, učitelji su i dalje stavljali težište svog poučavanja na dominantnu kulturu (Villegas, 1991, prema Hrvatić, Piršl, 2005). Puno drugačija situacija nije ni danas pa možemo tvrditi da treba poboljšati program i kurikulum obrazovanja učitelja koji će ih pripremiti na poučavanje u multikulturalnom razredu. Kod profesije učitelja, nije dovoljno završiti inicijalno obrazovanje za tu profesiju, već je potreban cjeloživotni profesionalni razvoj (usavršavanje). Inicijalno obrazovanje i daljnji profesionalni razvoj trebaju pripremiti učitelje na rad u kulturno pluralnim društvima i razredima (Hrvatić, 2007). Također, važno je napomenuti kako obrazovanje u području interkulturalizma treba usmjeriti prema školi koja će biti otvorena prema različitosti, a ne koja će biti orijentirana za zbrinjavanje djece koja imaju „posebne“ potrebe. Učitelji će u svojim razredima imati učenike različitih kultura te trebaju biti interkulturalno kompetentni pa upravo zbog toga učiteljski fakulteti trebaju imati kvalitetne programe koje će pripremiti buduće učitelje na promišljanje o kulturnoj različitosti (Hrvatić, Piršl, 2005).

Škola u suvremenom društvu mora biti aktivni inicijator, nositelj i čimbenik promjena. Učitelji u suvremenoj školi dobivaju nove zadaće, oni moraju naučiti učenike učiti znati, činiti, biti i živjeti zajedno (Delors, 1998):

- učiti znati - široko opće znanje, učiti kako učiti, prema korištenju raznih obrazovnih mogućnosti,
- učiti činiti - primjena usvojenog znanja u konkretnim životnim situacijama,
- učiti biti - razvoj osobnosti, prema samostalnijem, odgovornijem, tolerantnijem djelovanju,
- učiti živjeti zajedno - human odnos prema drugim ljudima, demokracija, suradnja, međusobno uvažavanje, nenasilno rješavanje sukoba, interkulturalno obrazovanje jer se tiče razvijanja poštovanja za druge ljude i kulture.

Pristupi izradi kurikuluma naobrazbe učitelja mogu se podijeliti prema različitim modelima: uzastopni/sukcesivni model, usporedni model i integrirani model (prema dokumentu Green Paper on Teacher Education in Europe). Ovi modeli stjecanja pedagoške (nastavne) kompetencije razlikuju se prema zastupljenosti stručnih i pedagoških sadržaja, strukturi, pozicioniranju tijekom studija, itd. Uzastopni/sukcesivni model u prvom dijelu studija (preddiplomski) naglašava stručnu kompetenciju, a u drugom dijelu (diplomski) studenti stječu pedagošku (nastavnu) kompetenciju. U usporednom se modelu u isto vrijeme stječe stručna i nastavna kompetencija, a integrirani model integrira raznolike sadržaje unutar stručne i pedagoške kompetencije. Suvremene pristupe izobrazbe učitelja karakterizira viša razina teorijskih znanja od praktičnih vještina i sposobnosti. Zanemaren praktični aspekt učiteljskih studija može dopuniti pripravničko stažiranje (uvođenje učitelja u stvarnu praksu) pod uvjetom da je dobro ustrojeno (Hrvatić, Piršl, 2005).

Novi pristupi u pedagogiji očituju se u kurikulumu učiteljske naobrazbe i u implementaciji u školskoj praksi poticanjem timskog rada, učenjem demokratskih vrijednosti, osnaživanjem samopouzdanja učenika, promjenom načina rada, koncepcijom cjeloživotnog obrazovanja, interkulturalnim sadržajima u nastavnim programima i interkulturalnim kurikulumom. Kurikulum pedagoške izobrazbe treba se sastojati od teorijskih pristupa i potrebnih nastavnih umijeća. Zbog toga nastavnički studij treba omogućavati stjecanje teorijskih znanja, ali i primjenu tih znanja u praksi. Osim toga, studij treba biti fleksibilan, modularan i usmjeren na osposobljavanje studenata na snalaženje u nastavnim situacijama. Studij treba biti sadržajno bogat i dobro strukturiran kako bi omogućio studentima priliku za cjeloživotno obrazovanje i uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni sustav. Kod obrazovanja učitelja te razvoja odgojno-obrazovnih ustanova treba imati na umu multikulturalni svijet u kojem živimo te pažnju posvetiti interkulturalnoj kompetenciji (Hrvatić, Piršl, 2005). U ovom kontekstu reorganiziranje cjelokupnog sustava izobrazbe učitelja, njihovo cjeloživotno stručno i pedagoško usavršavanje te osiguravanje mnogobrojnih oblika poslijediplomskih stručnih i znanstvenih studija, predstavlja jednu od važnih značajki pri izradi nacionalnog kurikuluma (Mijatović, Previšić, Žužul, 2000).

7. Metodologija istraživanja

Već je ranije u tekstu objašnjena potreba za istraživanjem interkulturalnih kompetencija te je navedeno kako postoje brojni instrumenti kojima se žele procijeniti interkulturalne kompetencije kod pojedinaca pa su provedena brojna istraživanja koja su se najvećim dijelom temeljila na kvantitativnom pristupu. Iako je kvalitativni pristup u slučaju ove teme zanemaren, on sadrži brojne prednosti od kojih su samo neki dublji uvid u individualne kompetencije te veća preciznost i detaljnost pa će se u ovom istraživanju koristiti upravo taj pristup. Osim toga, kvalitativni pristup proučava fenomene u njihovom prirodnom okružju, nastojeći im dati smisao i protumačiti ih sukladno značenju koje im pridaju pojedinci. Osnovni je cilj kvalitativne analize detaljno opisivanje i tumačenje kao način potpunijeg i dubljeg razumijevanja istražene pojave (Milas, 2009).

7.1. Problem i cilj istraživanja

Problem su istraživanja nastavnikove interkulturalne kompetencije.

Cilj je ovog istraživanja utvrditi posjeduju li odabrani učitelji interkulturalne kompetencije potrebne za rad u današnjem multikulturalnom društvu, kako ih oni sami procjenjuju, na koji način su ih stekli (koji čimbenici su za to zaslužni) te kakav je njihov odnos prema učenicima pripadnicima manjinskih skupina i učenicima s različitom kulturnom, rasnom, etničkom i vjerskom pozadinom.

Istraživačka su pitanja:

- Koliko su učitelji osnovnih škola upoznati s pojmovima interkulturalizma, interkulturalnih kompetencija, kulturnog pluralizma?
- Posjeduju li učitelji interkulturalne kompetencije i kako učitelji procjenjuju svoje interkulturalne kompetencije?
- Koliku ulogu u procesu stjecanja interkulturalnih kompetencija imaju učiteljski fakulteti, stručna usavršavanja, iskustva iz prakse, samostalna istraživanja vezana uz tu temu?
- Jesu li učitelji u svom razredu imali učenike koji su različite kulture od većinske te primjećuju li kakve teškoće u njihovom obrazovanju?

7.2. Sudionici istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 6 učitelja i učiteljica iz tri različite osnovne škole. Troje ih je zaposleno u jednoj osnovnoj školi u Zagrebu, a ostalih je troje zaposleno u osnovnim školama na području Krapinsko-zagorske županije, od kojih dva ispitanika rade u istoj osnovnoj školi, a jedan ispitanik u drugoj. Odabrani su ispitanici iz dvije različite županije jer je i jedan od zadataka istraživanja bio usporediti odgovore ispitanika u odnosu na veću i manju sredinu s obzirom na broj stanovnika. Jedan je ispitanik iz Zagreba muškog spola, dok su sve ostale ispitanice ženskog spola. Radno iskustvo koje ispitanici imaju u školama kreće se u rasponu od 3 do 29 godina. Sudionici će se istraživanja zbog poštivanja anonimnosti u daljnjem tekstu nazivati ispitanik 1 (I1), ispitanik 2 (I2), itd. (tablica 2).

Tablica 2 Struktura uzorka ispitanika

OZNAKA ISPITANIKA	SPOL	GODINE RADNOG ISKUSTVA	MJESTO ZAPOSLENJA
Ispitanik 1 (I1)	M	3	Grad Zagreb
Ispitanik 2 (I2)	Ž	5	Grad Zagreb
Ispitanik 3 (I3)	Ž	29	Grad Zagreb
Ispitanik 4 (I4)	Ž	25	Krapinsko-zagorska županija
Ispitanik 5 (I5)	Ž	29	Krapinsko-zagorska županija
Ispitanik 6 (I6)	Ž	8	Krapinsko-zagorska županija

7.3. Postupci i instrumenti istraživanja

U istraživanju je korišten postupak individualnog polustrukturiranog intervjua koji se provodio putem e-maila. Procijenjeno je vrijeme koje su ispitanici trebali izdvojiti za odgovaranje na pitanja oko 30 do 40 minuta. Instrument je istraživanja protokol intervjua koji sadrži 18 pitanja (prilog 2). Pitanja za intervju izrađena su u svrhu ovog istraživanja, a sastoje se od 2 uvodna pitanja te 16 pitanja koja se tiču teme istraživanja.

7.4. Način provođenja istraživanja

Istraživanje se provodilo u tri osnovne škole, od kojih je jedna u gradu Zagrebu, dok se dvije nalaze u Krapinsko-zagorskoj županiji. Ispitanici su kontaktirani putem e-maila te je tada dogovoreno da će se i sam intervju provoditi putem e-maila zbog nepovoljne epidemiološke situacije uzrokovane pandemijom koronavirusa i online nastave koja se provodi u mnogim školama u trenutku provođenja ovog istraživanja. Tako su ispitanicima na njihove e-mail adrese poslana pitanja na koja su oni odgovorili te je nakon dobivenih odgovora razmijenjeno još nekoliko e-mailova u kojima su postavljena dodatna pitanja zbog potrebe za pojašnjenjem nekih odgovora ili su se dodatna pitanja javila tijekom čitanja inicijalnih odgovora te kako bi se poštovala forma polustrukturiranog intervjua. Intervjui su provedeni tijekom mjeseca studenog 2020. godine.

8. Analiza podataka i rezultati

U istraživanju se koristi paradigma razumijevanja kod koje je težište usmjereno na produbljeno shvaćanje istraživanih pojava te je pozornost umjerena na opisna obilježja pojava (Mužić, 2004). Nakon intervjua odgovori su ispitanika analizirani te su informacije podijeljene na četiri dimenzije:

- znanje i razumijevanje pojmova interkulturalizma, interkulturalnih kompetencija, kulturnog pluralizma i sl. te način stjecanja znanja o tim pojmovima,
- samoprocjena interkulturalnih kompetencija,
- faktori koji su odgovorni za stjecanje interkulturalnih kompetencija,
- susret i iskustvo rada s učenicima pripadnicima različitih kultura.

8.1. Razumijevanje pojmova interkulturalizma i interkulturalnih kompetencija

Na početno, uvodno pitanje o njihovom iskustvu rada u školi i zadovoljstvo njihovim zanimanjem svi ispitanici daju pozitivne odgovore. Navode kako vole svoj posao i rad u školi i da mogu, ponovno bi odabrali isto zanimanje. Kao pozitivne stvari u svom zanimanju navode rad s učenicima, neposrednost, interakciju i komunikaciju s djecom, praćenje njihovog

napretka, mogućnost pomaganja i utjecanja na život djece da si mogu osigurati bolju budućnost, motivacija djece i njihovo uživanje u učenju, mogućnosti rada na projektima Europske unije. Problemi i negativne stvari koje uočavaju u svom zanimanju su ocjenjivanje učenika, rad s roditeljima (koji ponekad imaju krute ili pogrešne stavove o dječjem odgoju), prevelik broj djece u razredu, nedovoljan rad s darovitim djecom, administrativni rad koji oduzima previše vremena koje bi učitelji mogli posvetiti djeci, a koji se treba obavljati prije, za vrijeme i na kraju školske godine.

Zatim se htjelo ispitati jesu li se učitelji kroz svoje obrazovanje ili tijekom rada u školi susreli s pojmovima interkulturalizma, interkulturalnih kompetencija, kulturnog pluralizma i sl. Većinom su se svi ispitanici susreli s tim pojmovima, osim ispitanice 4 koja je odgovorila da se ni tijekom školovanja, ali ni u radu u školi ne razgovara o tim temama. Ostali su ispitanici odgovorili:

Uključen sam u rad Hrvatske matice iseljenika na programu Mala škola hrvatskoga jezika i kulture u kojoj djeca hrvatskih iseljenika uče ili su došli poboljšati svoje znanje hrvatskoga jezika u svakodnevnim zanimljivim jezičnim i inim radionicama. U svrhu obuke za voditelja tih radionica susreo sam se s navedenim pojmovima. O navedenim je pojmovima bila i riječ na stručnom skupu u suradnji s Hrvatskim Crvenim križem: Zaštita migranata, priprema za izvanredne situacije i predstavljanje projekta Sigurnije škole i vrtići. (I1)

Interkulturalizmom sam se često susretala kroz Erasmus+ projekte i suradnju s učiteljima iz drugih zemalja. Razvitak tolerancije često potičem kod učenika i ne postoji nastavni sat u kojem ih ne upućujem na razumijevanje drugoga i drugačijega. U trenutnom razredu imam četvero učenika koji su porijeklom iz drugih zemalja i jedino što mogu reći da je pozitivno iskustvo jer učimo jedni od drugih. (I2)

Budući da sam odrasla u interkulturalnoj sredini, a sada i radim u takvoj sredini, smatram da sam upoznata s većinom pojmova. Suradujem profesionalno s ostalim nacionalnim manjinama u Zagrebu kroz projekt Pričaj mi na svom jeziku kojim svake godine obilježavamo Dan materinskog jezika, sudjelujem u Erasmus+ projektima u kojima surađujemo s kolegama i učenicima iz drugih država, naša škola ima dvije pobratimske škole (u Sloveniji i Mađarskoj). (I3)

S pojmovima interkulturalizam, interkulturalna kompetencija, interkulturalna osjetljivost nešto malo sam se susrela kroz studij, ali konstantno su prisutni kroz moj

rad, preko usavršavanja na stručnim skupovima, a u posljednje vrijeme kroz uvođenje najprije Građanskog odgoja u nastavni program, a sada i kroz nove kurikulume, tj. odgojno – obrazovna očekivanja međupredmetnih tema. (I5)

Da, susrela sam se s ovim pojmovima i u svom obrazovanju na učiteljskom studiju i u radu u školi. Osim toga, te sam pojmove srela i kroz pretraživanje interneta i kroz medije te stručno usavršavanje. (I6)

Možemo vidjeti da su se učitelji s navedenim pojmovima susreli na različitim mjestima, od radionica i projekata u koje su bili uključeni, kroz studij i nastavu, medije i Internet do samog odrastanja u multikulturalnoj sredini.

Na pitanje da definiraju pojmove interkulturalizma i interkulturalnih kompetencija, ispitanici odgovaraju:

Za mene interkulturalizam znači upoznavanje drugih kultura, poštivanje i učenje od njih. (I2)

Interkulturalizam je za mene odnos, prihvaćanje, razumijevanje kulture koja je različita, drugačija od moje. Interkulturalna kompetencija je sposobnost da mogu surađivati, komunicirati, raditi s osobama iz drugih kultura. (I3)

Budući da sam malo istraživala te pojmove mogu reći da je to sposobnost osobe da na pravilan način komunicira sa skupinama različitih kultura. (I4)

Interkulturalizam je bogatstvo različitosti kultura, a interkulturalne kompetencije su sposobnost senzibiliteta za prepoznavanje istih. (I5)

Interkulturalizam za mene označava dijalog među kulturama, pojam koji se koristi u današnjem svijetu za prožimanje kultura i suradnju, toleranciju i razumijevanje među kulturama. Interkulturalne kompetencije za mene označavaju neke sposobnosti i vještine koje su potrebne kako bi se čovjek mogao snaći u susretu i komunikaciji s osobama različitih kultura. Te bi kompetencije bile tolerancija, empatija, fleksibilnost, uspješna komunikacija, razumijevanje, emocionalna kompetencija, odsutnost predrasuda i stereotipa, znanje o drugim kulturama... (I6)

Mislim da je u današnje vrijeme jedan od temeljnih zadataka odgojno-obrazovnoga sustava i nas učitelja kao profesionalaca afirmacija razumijevanja i prihvaćanja između pripadnika različitih kultura. Interkulturalnu kompetenciju valja razvijati kod svih

dionika odgojno-obrazovnoga procesa jer su nam svima važne kompetencije za djelovanje u interakciji s osobama koje su jezično i kulturalno drugačije od nas. (I1)

Dakle, ispitanici slično razmišljaju o pojmu interkulturalizma, spominju upoznavanje, prihvaćanje, dijalog između kultura, bogatstvo različitosti kultura te možemo zaključiti da posjeduju inicijalna znanja o interkulturalizmu.

Odnos nastavnika prema učenicima u multikulturalnom razredu također je od iznimne važnosti pa se jedno pitanje odnosilo upravo na ulogu i odnos nastavnika prema djeci u razredu.

Da bi nastavnik bio uspješan mora sve učenike motivirati na kvalitetan rad. U multikulturalnom razredu on može biti moderator događaja, medijator i u ulozi učenika (dati učenicima da govore o svom jeziku, kulturi...). Prema svim se učenicima ponašati jednako s puno poštovanja. Izrazito je važno i roditelje uklopiti u razrednu atmosferu. (I1)

Prema učenicima se treba odnositi jednako, odnosno jednako prema svima. Uvažavati ih i dati im do znanja da su prihvaćeni takvi kakvi jesu. Ukoliko im se teže sporazumjeti zbog jezične barijere, treba se upoznati s jezikom učenika kojem se predaje, imati pomoć drugog nastavnika ili osobe koja razumije jezik. (I2)

Uloga učitelja u razredu u tom kontekstu je upravljačka, moderatorska i naravno kao uzor koji svojim primjerom pokazuje prihvaćanje različitosti. Odnos prema svima treba biti ravnopravan, služiti kao dobar primjer učenicima. (I3)

Učitelj bi trebao imati funkciju moderatora, koordinatora. Trebao bi biti „otvoren“ za različite kulture i posjedovati sposobnost sagledati problem iz perspektive djeteta. (I4)

Trebao bi biti primjer učenicima u kvalitetnoj komunikaciji, ali i naučiti ih i osposobiti za takvu komunikaciju kao animator, koordinador, suradnik i mentor u aktivnostima kojima je ona cilj. (I5)

Po mojem bi mišljenju nastavnik u razredu trebao biti uzor učenicima. Trebao bi on sam živjeti i promicati demokratske vrijednosti i na taj bi način poticao i učenike na isto. Trebao bi se prema učenicima odnositi s poštovanjem, slušati svoje učenike i uvažavati njihova mišljenja. Trebao bi biti pravedan, jednako se odnositi prema svima bez iznimke i reagirati na svaku nepravdu. Jako je bitno da učitelj ne pravi razliku među učenicima i da svojim ponašanjem dokazuje da su svi jednako vrijedni. Trebao bi pripremiti učenike za život, da se nakon škole mogu snaći u današnjem društvu.

Nastavnik bi trebao imati ulogu uzora, pomagača, promicatelja pravih vrijednosti. Svojim ponašanjem treba potaknuti učenike da isto prihvaćaju jedni druge, da budu tolerantni, pažljivi, susretljivi, otvoreni... (I6)

Ispitanici naglašavaju ulogu učitelja kao moderatora, medijatora, mentora, koordinatora među učenicima. Također naglašavaju kako treba biti uzor učenicima te ih motivirati za rad, a osobito naglašavaju potrebu za jednakim ponašanjem prema svima. Još neke osobine koje izdvajaju su tolerancija, poštovanje, sposobnost sagledavanja problema iz perspektive djeteta, uvažavanje.

8.2. Posjedovanje interkulturalnih kompetencija

Kako bi utvrdili posjeduju li učitelji interkulturalne kompetencije, sljedeće se pitanje upućeno ispitanicima odnosilo na to da sami procjene posjeduju li interkulturalne kompetencije za rad u multikulturalnom razredu i koje su to kompetencije.

Smatram da posjedujem. Sposoban sam prepoznati kulturalne razlike u mojoj okolini, poznajem tradiciju svoje kulture, često na nastavi uspoređujemo znanje, običaje, kulturu i dostignuća drugih zemalja, surađujemo s drugim školama iz inozemstva, u školi imamo manjinske razrede (Mađarska nacionalna manjina). (I1)

Smatram da posjedujem interkulturalne kompetencije. Trudim se uvijek upoznati sve društvene skupine koje podučavam, njihove običaje, povezujem se s njima, prihvaćam ih bez predrasuda. (I2)

Smatram da imam dovoljno interkulturalnih kompetencija za rad u takvom razredu što dokazuje i činjenica da već 25 godina radim s učenicima pripadnicima različitih kultura. Važne kompetencije su osjetljivost, razumijevanje, prihvaćanje... (I3)

Smatram da sam kompetentna za rad u takvom razredu. Smatram da posjedujem dobre komunikacijske vještine, vještine nenasilnog rješavanja sukoba, vještine timskog rada... (I4)

Interkulturalne kompetencije su, po meni, prije svega želja za razumijevanjem svih učenika i briga za njihovu, kako opću, tako i emocionalnu dobrobit, želja za razumijevanjem drugih i drukčijih, empatija i strpljivost. Mislim da je to ključno za rad u multikulturalnom sastavu učenika razrednog odjela. (I5)

Smatram da posjedujem interkulturalne kompetencije za rad u multikulturalnom razredu, ali nisam sigurna posjedujem li ih u dovoljnoj mjeri. Mislim da imam još puno prostora za učenje i stjecanje vještina. Mislim da sam empatična, tolerantna prema svima, pristupačna osoba, da ne pristupam drugim ljudima s predrasudama, smatram da je svaki učenik pametan i sposoban za učenje bez obzira na kulturu iz koje dolazi, rasu, nacionalnu ili etničku pripadnost i da svoje učenike učim demokratskim vrijednostima. (I6)

Svi ispitanici procjenjuju da posjeduju određene interkulturalne kompetencije, a troje ispitanika navodi da i radi u razredima gdje postoje učenici različitih kultura, od kojih jedna ispitanica navodi da već 25 godina poučava djecu koji pripadaju različitim kulturama. Ovdje moramo naglasiti da su ti ispitanici iz jedne škole u gradu Zagrebu gdje se školuju pripadnici mađarske nacionalne manjine pa su stekli iskustva po tom pitanju.

Na pitanje koje osobine treba posjedovati interkulturalno kompetentan nastavnik i kako bi se te osobine mogle razvijati, ispitanici su ponudili sljedeće odgovore:

Nastavnik mora biti spreman na učenje, upoznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture "drugog" (npr. normi, običaja, vrijednosti, jezika, simbola, itd.). Treba imati interkulturalnu osjetljivost. Vještine za rad u timu i razvijanje timskoga duha, a samim time i sposobnost obrade društveno osjetljivih tema što dovodi do kritičkog pristupa zbivanjima u društvu. Osobine nastavnika prvenstveno treba razvijati sam, a ne bi bilo loše i uvesti kolegije na nastavničke studije o navedenoj temi. (I1)

Sve kompetencije koje inače nastavnik treba imati: prihvaćanje i upoznavanje tuđe kulture i jezika. (I2)

Trebao bi biti suosjećajan, otvoren, spreman na učenje, promjene. Svakako i educiranjem, ali smatram da je najlakši i najjednostavniji način razvijanja tih osobina druženje i suživot s osobama koje su iz drugih kultura. (I3)

Sve ove kompetencije koje sam navela u prethodnom odgovoru (komunikacijske vještine, vještine nenasilnog rješavanja sukoba, vještine timskog rada). Naravno da se te kompetencije mogu razvijati kroz školovanje (radionice, praktični rad...). (I4)

Interkulturalno kompetentan nastavnik: strpljiv, odgovoran prema poslu, dobar metodičar, bez ikakvih predrasuda, empatičan i vjerodostojan. (I5)

Za mene interkulturalno kompetentan nastavnik trebao bi posjedovati prije svega empatičnost. Smatram da kada se osoba može poistovjetiti s drugim osobama (u ovom slučaju i s osobama druge kulture) da tada to puno pridonosi kvaliteti njihovog odnosa. Osim toga, trebao bi posjedovati znanja o drugim kulturama i znati da su sve kulture jednako vrijedne, a ne samo veličati našu zapadnu kulturu. Ne smije imati predrasude. Treba prvo upoznati osobe i učenike, a tek onda razvijati svoja mišljenja o njima. Treba znati komunicirati sa svima pa tako i s osobama koje pripadaju drugim kulturama. Treba biti osjetljiv, jednak prema svima, poticati ravnopravnost među drugima pa tako i učenicima. Već u vrtićima i kroz cijelo školovanje kod osoba bi se trebale razvijati interkulturalne kompetencije. A zatim i na fakultetima kroz razne sadržaje i susrete. Mislim da nije dovoljno da se samo priča o interkulturalizmu, kako bi stekli prava iskustva trebamo doći u dodir s njime. (I6)

Vidimo da mnogi ispitanici spominju znanje i razumijevanje drugih kultura, a spominju se i osobine poput empatije, otvorenosti, sposobnosti za komunikaciju i timski rad, odsutnost predrasuda. U razvijanju interkulturalnih kompetencija, ispitanici prepoznaju značaj učiteljskog studija, a neki naglašavaju kako je velika odgovornost na samom pojedincu te da je kroz iskustvo druženja s osobama različitih kultura najjednostavnije steći interkulturalne kompetencije.

Sljedeće se pitanje odnosilo na znanja i sposobnosti koje bi interkulturalno kompetentan nastavnik trebao prenijeti svojim učenicima.

Poštivanje drugih (ljudi, kultura...), motivaciju za istraživanjem drugih kultura i naroda. Izgradnja odnosa. Kod učenika treba poticati osjećaje i stavove međusobnog poštovanja, razumijevanja, oslobađanja od predrasuda. Znanje o predmetu ili skupini predmeta koji predaje. (I1)

Prije svega, znatiželju za upoznavanjem tuđe kulture i jezika, poštivanje i uvažavanje tuđe kulture. (I2)

Razumijevanje, suosjećajnost, prihvaćanje, zainteresiranost, radoznalost. (I3)

Sposobnost timskog rada, uvažavanja različitosti kod drugih, poznavanje drugih kultura. (I4)

Upoznavanje svoje i drugih kultura, razumijevanje kulturnih vrednota, izbjegavanje stereotipa i predrasuda, razumijevanje i uvažavanje drugačijih osoba, oblikovanje vlastitog ponašanja tako da odašiljemo pozitivne verbalne i neverbalne poruke. (I5)

Interkulturalno kompetentan nastavnik trebao bi svojim učenicima prenijeti znanja o drugim kulturama, spoznaju da su sve kulture jednako vrijedne, trebao bi ih osposobiti za interkulturalnu komunikaciju, usaditi demokratske vrijednosti. Trebao bi im prenijeti vještine fleksibilnosti, otvorenosti, tolerancije, suradnje, sposobnosti za snalaženje i život među drugim kulturama bez razvijanja predrasuda, stereotipa i izazivanja sukoba. (I6)

Dakle, ispitanici najviše spominju želju i radoznalost za upoznavanjem drugih kultura, razumijevanje, poštovanje, toleranciju, otvorenost, izbjegavanje stereotipa i predrasuda. Možemo reći da svi ispitanici u ovom pitanju slično razmišljaju.

8.3. Faktori odgovorni za stjecanje interkulturalnih kompetencija

Kako bi ispitali na koji su način učitelji najviše saznali o interkulturalizmu, odnosno koji su faktori odgovorni za stjecanje interkulturalnih kompetencija, postavljeno je pitanje zahtijevalo od ispitanika da se prisjete gdje su najviše naučili o interkulturalizmu, tj. koji su čimbenici najviše doprinijeli razumijevanju tih pojmova (npr. formalno obrazovanje/učiteljski studij, literatura po izboru, mediji, kolege, Internet, stručno usavršavanje, komunikacija s osobama iz drugih kultura, putovanje u druge zemlje).

Erasmus+ školski projekti u kojima se putuje i istražuje i neposredna praksa u drugim zemljama (u mom primjeru Makedonija, Slovenija, Belgija). Stručna usavršavanja i rad izvan škole u drugim institucijama (Hrvatska matica iseljenika). Kolegij na UFZG: Međukulturalnost u obrazovanju i DEAL Erasmus+ projekt koji se bavi učenicima u nepovoljnom jezičnom položaju. (I1)

Najviše sam naučila putujući u druge zemlje tijekom Erasmus+ projekata i obrazujući inojezične učenike. (I2)

Kao što sam već spomenula vjerujem da je rođenje i odrastanje u multikulturalnoj sredini uveliko pomoglo razumijevanju tih pojmova, ali sve gore navedeno. (I3)

Mediji-Internet (I4)

Razumijevanju tih pojmova najviše mi je pomoglo moje životno iskustvo druženja s osobama druge rase i vjere, kontinuirano stručno usavršavanje te informacije iz različitih medija preko kojih je najbrže i najjednostavnije sagledati tu problematiku. (I5)

Najviše sam naučila o interkulturalizmu i interkulturalnim kompetencijama kroz medije, Internet i stručno osposobljavanje. S tim pojmovima sam se susrela i na učiteljskom fakultetu, ali smatram da nas ipak nisu tamo dovoljno uputili u ovo područje i da nakon završenog fakulteta učitelji moraju još puno sami istraživati i čitati o ovom području i odlaziti na profesionalna usavršavanja. (I6)

Faktori su koje ispitanici najviše spominju Erasmus+ projekti, putovanje u druge zemlje, mediji i Internet, stručno usavršavanje, druženje s osobama drugih vjera, kultura i rasa.

Zanimljivo je kako jedan ispitanik spominje učiteljski studij i to u kontekstu samo jednog kolegija pa nas je zanimalo koliku je ulogu imao studij u razumijevanju pojma interkulturalizma i stjecanju interkulturalnih kompetencija.

Za rad me dijelom pripremio kolegij na Učiteljskom fakultetu - Međukulturalnost u obrazovanju. Uz dodatne edukacije i poslovne suradnje, Erasmus programe i razmjene mislim da sam dovoljno pripremljen za rad u multikulturalnom društvu. (I1)

Studij je pomogao u teoriji, nedostaje nam puno više radionica i prakse s učenicima manjina u Hrvatskoj i razmjena ideja i načina školovanja s učiteljima iz drugih zemalja. (I2)

Kako sam studij završila u multikulturalnoj sredini, mislim da je to uvelike imalo utjecaja na moje kompetencije i spremnost na rad u multikulturalnom društvu. (I3)

U vrijeme moga studiranja vrlo se malo govorilo o takvom radu. (I4)

Budući da je to vrijeme daleko iza mene, ne sjećam se baš dobro, ali mislim da je to bilo vrlo rijetka tema unutar kolegija. (I5)

Studij je jednim dijelom svakako doprinio razumijevanju pojma interkulturalizma i stjecanju određenog dijela interkulturalnih kompetencija. Na studiju smo imali nekoliko kolegija u kojima su postojale teme o interkulturalizmu te se moglo naučiti ponešto o ovom konceptu. No smatram kako je ipak takvih sadržaja bilo premalo te da bi ih trebalo

uvesti više jer u praksi postoji potreba za time. Kao što sam već rekla, na studiju je bilo malo tema i kolegija povezanih s interkulturalizmom pa učitelji sami trebaju još dosta istraživati, čitati i pohadati dodatna usavršavanja kako bi stekli potrebne kompetencije. (I6)

Svi se ispitanici slažu kako na učiteljskom studiju ne postoji dovoljno sadržaja koji bi ih u pravoj mjeri upoznao s pojmovima interkulturalizma i koji bi ih pripremio na rad u multikulturalnom društvu te uviđaju nedostatak prakse i potrebu za samostalnim istraživanjima i dodatnim edukacijama u tom području.

Vežano uz prethodno pitanje, pitali smo učitelje sudjeluju li na stručnim usavršavanjima i koliko često.

Da. Što se rada u školi tiče sudjelujem najmanje tri puta godišnje na županijskim stručnim vijećima, redovito na profesionalnim usavršavanjima u školi. Tu su i ostala usavršavanja koja se ne broje u školske, a koje smatram važnima za rad u školi (dramska, story telling). (I1)

Dva do tri puta godišnje sudjelujem na stručnim usavršavanjima, ili preko EME ili AZZO-a. Sama pronalazim radionice i prijavljujem se u različite centre i udruge. (I2)

Da, uglavnom na onima koji su obavezni ili za koje smatram da će mi biti korisni u mojem radu. 4-5 godišnje. (I3)

Da, tri do četiri puta godišnje. (I4)

Redovito, barem 3 puta godišnje na stručnim skupovima RN, a i na webinarima koji nam se nude. (I5)

Sudjelujem na stručnim usavršavanjima oko tri puta godišnje. (I6)

Svi ispitanici navode da sudjeluju na stručnim usavršavanjima najmanje triput na godinu, a mnogi navode i usavršavanja koje sami pronalaze.

Zanimalo nas je i koliko učitelji razgovaraju u školi zajedno s kolegama te jesu li u školi imali priliku sudjelovati na nekoj radionici ili predavanju gdje se provlačila tema interkulturalizma:

Jesam. Već sam naveo primjere u prethodnim odgovorima. U školi se pitanje interkulturalizma provlači stalno budući da je naša škola centar za pripremnju nastavu

hrvatskoga jezika, imamo velik broj djece povratnika, djece drugih kultura i četiri manjinska razreda. (I1)

Bila sam u projektu i seminaru u Španjolskoj gdje sam upoznala španjolsku kulturu i jezik. (I2)

Budući da radim u školi koja i sama njeguje interkulturalizam (naša škola je i matična škola za učenike koji pohađaju nastavu njegovanja materinskog jezika za pripadnike mađarske, ruske i poljske nacionalne manjine) ta tema je česta među kolegama. Sama sudjelujem u radnoj skupini učitelja pripadnika nacionalnih manjina Grada Zagreba koji se sastaju nekoliko puta godišnje. (I3)

Radim u školi gdje nemamo multikulturalne razrede te nemamo potrebe za takvim razgovorom. Na radionicama nisam sudjelovala. (I4)

Na stručnim skupovima otvaraju se često te teme, pa nakon njih obično slijedi i analiza s kolegama u kolektivu. (I5)

U školi baš ne razgovaramo o temama interkulturalizma, ali sam u sklopu stručnog usavršavanja slušala o tim temama. (I6)

Dok su kod prva tri ispitanika ove teme u školi česte jer imaju velik broj djece pripadnika manjinskih skupina, ostali ispitanici koji nemaju takve razrede u školi ne dolaze u doticaj s takvim temama u razgovoru s kolegama.

Sljedeće što nas je zanimalo bilo je čitaju li ispitanici literaturu o drugim kulturama na svoju inicijativu i istražuju li sami o drugim kulturama:

Naravno. Zaljubljenik sam u putovanja i svaki slobodni trenutak koristim za neko kraće ili duže putovanje. Volim istraživati druge kulture pa se o njima i informiram iz medija, literature, preko prijatelja, a i društvene mreže imaju u tome veliku ulogu. (I1)

Čitam i trudim se upoznati druge kulture, najviše na putovanjima i u susretu s drugim osobama drugačijeg kulturnog kruga. (I2)

Naravno, uglavnom kada se prvi puta susretnem s nekom novom kulturom, prije putovanja u neku stranu zemlju kako bih upoznala njihovu kulturu i pripremila se za putovanje. Za potrebe nastave. (I3)

Ne baš. (I4)

Da, čitam mnogo, zanimaju me drugi narodi i kulture, volim i gledati dobre dokumentarne filmove i putopise. (I5)

U slobodno vrijeme čitam i istražujem i o drugim kulturama i o drugim jezicima. Gledam dokumentarne emisije i videe na You Tube-u o drugim državama i kulturama. (I6)

Dio ispitanika voli gledati dokumentarne emisije o drugim kulturama te se informirati putem medija, dok drugi dio voli putovati i susretati osobe drugih kultura.

Lokalna zajednica i suradnja s drugim školama također mogu biti čimbenici stjecanja interkulturalnih kompetencija.

Imamo četiri razreda hrvatsko-mađarske razrede razredne nastave. Na taj je način lokalna zajednica uključena u rad škole po pitanju interkulturalizma. Surađujemo i u široj zajednici s pobratimskim školama iz Radovljice, Slovenije i Mađarske. (I1)

Naša škola ima mađarsko-hrvatsko odjeljenje u školi tako da redovito surađujemo i razmjenjujemo kulturne sličnosti i različitosti. (I2)

Naša škola surađuje s predstavnicima manjina koji imaju nastavu njegovanja materinskog jezika u našoj školi. Obilježavamo blagdane, predstavnici manjina su u kontaktu s upravom škole, dolaze na naše priredbe. (I3)

Ne. (I4)

Do sada nismo imali prilike sudjelovati u takvim projektima. (I5)

Ja osobno nisam sudjelovala u projektima s lokalnom zajednicom koji bi bili vezani uz interkulturalizam, a koliko sam upoznata, nije ni škola u kojoj radim. (I6)

Prva su tri ispitanika sudjelovala u projektima s lokalnom zajednicom prvenstveno zbog toga jer u njihovoj školi postoje hrvatsko-mađarski razredi, dok ostali ispitanici nisu bili u toj prilici.

8.4. Susret i iskustvo rada s učenicima pripadnicima različitih kultura

Cilj je istraživanja također bio istražiti jesu li učitelji u svojim razredima imali učenike koji pripadaju drugim kulturama ili su različite nacionalnosti, vjere i rase od većinske skupine jer njihova prisutnost u razredu nužno zahtjeva posjedovanje interkulturalnih kompetencija

učitelja. Dok ispitanice 4, 5 i 6 tijekom svog radnog iskustva nisu imali takvog učenika/učenicu u razredu, preostalih se pola ispitanika susrelo s takvim učenicima te ih i trenutno imaju u razredu:

Jesam. Imam učenika čiji je otac Japanac. A u svojoj sam nastavnoj praksi radio s učenicima u kombiniranim manjinskim razredima, učenicima drugih kultura i rasa jer sam jedno vrijeme vodio pripremnu nastavu hrvatskoga jezika. (I1)

Imam učenike iz stranih zemalja i učenicu kojoj je engleski materinji jezik. (I2)

Naravno, radim u razredu gdje je to uobičajeno, mogla bih reći normalno. (I3)

Na pitanje koje postupke i metode koriste u radu s učenicima koji su različite rasne, etničke i kulturološke pripadnosti, ispitanici odgovaraju:

Ovisno o situaciji. Ako je dijete integrirano u naš sustav školovanja i poznaje jezik, onda je situacija lakša. Ako je potrebno, nastavni sadržaj prevodim i na engleski jezik. Prilagoditi nastavne materijale, koristiti različite vrste podražaja, opažati ponašanje učenika kroz cijelo vrijeme izvođenja zadatka i koristiti različite oblike grupnog rada kao podrška vršnjaka i učenje u timu. (I1)

Prevodim joj na engleski jezik (simultano), učim ju hrvatski jezik, organizirana joj je dopunska nastava hrvatskog jezika. (I2)

Djeca su otvorena za upoznavanje različitosti i drugačijeg. Što ranije ih uvedemo u kulturološke različitosti, to će im prije postati normalno. Najbolja metoda je da djeca sama pokažu/prikažu svoje posebnosti kao nešto normalno. Možda je malo zahtjevnije za učitelja koji treba biti osjetljiv i biti pripremljen u nekim situacijama kada isplivaju različitosti koji se razlikuju od većinske skupine (blagdani, prehrana...). (I3)

Nisam radila u takvome razredu, ali smatram da nisu potrebna neka veća odstupanja kao u „običnom“ razredu. (I4)

Te se metode ne bi razlikovale od metoda rada s ostalim učenicima, osim ako ne bi bile iz nekog razloga (npr. jezični problemi) nužno potrebne kao pomoć učeniku. (I5)

Iako nemam takve učenike u razredu, mislim da je jako bitno da se učitelji odnose prema njima kao i prema svim drugim učenicima kako se ne bi osjećali izoliranima u razredu. (I6).

Ispitanici koji nisu radili s učenicima koji pripadaju drugim kulturama, smatraju da nisu potrebne druge metode, osim ako učenik ne zahtijeva pomoć (npr. ako se jave problemi u razumijevanju jezika), dok ispitanici koji imaju iskustva u radu s takvim učenicima smatraju da im je ponekad potrebno prilagoditi nastavne materijale, pratiti učenika kroz njegov rad, učiti ih naš jezik te koristiti grupne oblike rada kako bi se svi učenici međusobno povezali.

Posljednje je pitanje bilo smatraju li da učenicima pripadnicima različitih kultura treba pomoć u svladavanju gradiva, koje otežavajuće okolnosti primjećuju u njihovom obrazovanju i kako reagiraju na te okolnosti te ispitanici daju odgovore:

Naravno. Svakom takvom učeniku treba pristupiti individualno i napraviti inicijalnu procjenu i onda krenuti s procesom poučavanja. (I1)

Poznavanje jezika je teškoća s kojom se susrećem. Prevodim joj nastavni sadržaj i učim ju zajedno s profesoricom hrvatskog jezika usvajanju našeg jezika. (I2)

Najčešće im je potrebna pomoć ako još nisu u potpunosti savladali većinski jezik, tada im se može i treba pružiti podrška i razumijevanje u savladavanju gradiva (dodatna, jednostavna pojašnjenja, prilagoditi gradivo, dodatni rad s njima pri učenju jezika). (I3)

Smatram da im je potrebna dodatna pomoć u smislu savladavanja gradiva (ukoliko slabije poznaju jezik ili imaju neke manjkavosti u znanju). (I4)

Nemam iskustva u radu s takvim učenicima, ali pretpostavljam da se određene poteškoće mogu pojaviti (prilagodbe na novu sredinu, način života, rada i komuniciranja, jezične i druge barijere), a odgovornost nas učitelja je pomoći u svakom pogledu i na sve dostupne načine. (I5)

Smatram da je učenicima pripadnicima manjinskih skupina ili učenicima različite rasne, etničke i kulturološke pripadnosti potrebna dodatna pomoć u svladavanju gradiva onda kada još nisu u potpunosti svladali strani jezik, u ovom slučaju hrvatski. U ostalim slučajevima, smatram da ne treba raditi razlike među učenicima i da im ne treba dodatna pomoć samo iz razloga što nisu pripadnici većinske skupine. (I6)

Svi se ispitanici slažu da učenicima treba pomoć u svladavanju jezika i da im je to najveća prepreka u obrazovanju, a ostale moguće poteškoće koje navode su prilagodba na novu sredinu te ostale barijere koje se mogu pojaviti.

8.5. Rasprava

Provedenim se istraživanjem pokušalo dobiti uvid u razmišljanja učitelja i učiteljica razredne nastave o pojmovima interkulturalizma i interkulturalnih kompetencija. Može se zaključiti da su svi ispitanici zadovoljni svojim poslom te ga vole obavljati, ali isto tako primjećuju i negativne strane koje ovo zanimanje nosi sa sobom. Većina se ispitanika tijekom svog života susrela s pojmovima interkulturalizma i interkulturalnih kompetencija iako je primijećeno da su se s tim pojmovima susreli na različite načine. Tako su ispitanici iz Zagreba uključeni u različite projekte, Erasmus+ programe te rade u školi koja je matična škola za pripadnike mađarske nacionalne manjine, dok su ispitanici iz manje sredine (Krapinsko-zagorske županije) ove pojmove sreli primarno kroz studij, stručna usavršavanja i medije. Kod ispitanika se razlikuju njihove definicije interkulturalizma i interkulturalnih kompetencija, no svi ga mogu definirati i možemo zaključiti da prepoznaju značenje tih pojmova i njihovu važnost, ali naglašavaju različite dimenzije.

Svi ispitanici izjavljuju da smatraju kako posjeduju interkulturalne kompetencije za rad u multikulturalnom društvu i razredu, a ispitanici iz Zagreba naglašavaju kako u školi imaju manjinske razrede i učenike iz drugih kultura što od njih zahtjeva posjedovanje interkulturalnih kompetencija. Ovdje je potrebno istaknuti kako jedna učiteljica već 25 godina radi s učenicima pripadnicima različitih kultura. Jedna ispitanica izražava sumnju u posjedovanje dovoljnih kompetencije te zaključuje kako uvijek ima prostora za napredak. Ispitanici daju slične odgovore na pitanje koje bi sposobnosti i vještine trebao posjedovati interkulturalno kompetentan učitelj, a neki su od odgovora znanje i razumijevanje drugih kultura, odsutnost predrasuda, empatičnost, otvorenost, uspješna komunikacija i sl.

Kod pitanja koji su čimbenici najviše utjecali na njihovo znanje o interkulturalizmu i interkulturalnim kompetencijama, može se vidjeti razlika u odgovorima ispitanika ovisno o tome iz koje sredine dolaze. Učitelji iz Zagreba odgovaraju kako su za poznavanje tih pojmova najviše zaslužni Erasmus+ projekti, putovanje u druge zemlje i rad u multikulturalnoj školi, dok su ispitanici iz Krapinsko-zagorske županije kao odgovore naveli medije, Internet, stručno usavršavanje i druženje s osobama različitih kultura. Zanimljivo je spomenuti kako se svi ispitanici slažu da na učiteljskom studiju nema dovoljno kolegija i prakse koji bi ih osposobili za rad u multikulturalnom društvu pa učitelji moraju samostalno istraživati i učiti. Svi ispitanici sudjeluju na stručnim usavršavanjima nekoliko puta godišnje. Različiti se odgovori opet mogu pronaći na pitanje razgovaraju li u školi s drugim učiteljima o temama interkulturalizma i

interkulturalnih kompetencija, gdje učitelji iz Zagreba odgovaraju potvrdno jer su u njihovoj školi prisutni učenici različite kulturološke pozadine dok ostali učitelji (osim jedne učiteljice) odgovaraju negativno. Ista je situacija i ako se analizira pitanje suradnje s lokalnom zajednicom. Skoro se svi ispitanici vole informirati o drugim kulturama, a spominju i želju za putovanjima.

Učiteljice iz Krapinsko-zagorske županije nikad u svojim razredima nisu imale učenike različite kulturološke pripadnosti, dok je kod učitelja i učiteljica iz Zagreba ta pojava svakodnevna. Svi ispitanici primjećuju potrebu pružanja pomoći djeci različite kulturološke pripadnosti u svladavanju jezika te naglašavaju važnost jednakog postupanja prema svim učenicima.

Dakle, analizom rezultata istraživanja možemo primijetiti sličnosti, ali i razlike u odgovorima između ispitanika koje rade u većoj od onih koji su zaposleni u manjoj sredini. Također, važno je spomenuti činjenicu kako ispitanici iz Zagreba rade u školi koja je matična škola za pripadnike mađarske nacionalne manjine te imaju nekoliko hrvatsko-mađarskih razrednih odjela te učenike iz drugih zemalja pa to zasigurno utječe na njihova iskustva i odgovore.

Ograničenja su ovog istraživanja mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora te provođenje putem e-maila što je nedostatak u usporedbi s intervjuom uživo. No ipak, istraživanje pruža mali uvid u razmišljanja učitelja i njihovu procjenu svojih interkulturalnih kompetencija.

9. Zaključak

Kako živimo u multikulturalnom svijetu, na sve se više radnih mjesta od zaposlenika očekuje posjedovanje različitih kompetencija pa tako i interkulturalnih kompetencija. Izuzetak nisu ni učitelji, štoviše, važnost je posjedovanja interkulturalnih kompetencija učitelja izuzetno velika. Iako se u radu navodi da ne postoji jedinstvena definicija interkulturalne kompetencije, može se reći kako ona obuhvaća različite sposobnosti, znanja i vještine koje su potrebne kako bi se pojedinac mogao uspješno snalaziti u interakciji s osobama drugih kultura. U današnjim razredima postoji sve više učenika koji dolaze iz različitih zemalja, kojima hrvatski nije materinski jezik pa se važnost interkulturalne kompetencije učitelja može vidjeti u odnosu prema tim učenicima. Osim toga, učitelji trebaju učenicima prenijeti znanja i sposobnosti kako bi i oni jednog dana bili ravnopravni sudionici društva te kako bi mogli komunicirati i ulaziti u interakciju s pripadnicima drugih kultura.

Upravo zbog prepoznavanja važnosti interkulturalnih kompetencija učitelja, istraživanjem se nastojalo doznati posjeduju li odabrani učitelji temeljna znanja o interkulturalizmu i interkulturalne kompetencije te gdje su stekli ta znanja i sposobnosti (učiteljski studij, stručna usavršavanja, putovanja, mediji, interakcija s osobama drugih kultura...). Istraživanjem se utvrdilo da je samoprocjena učitelja o posjedovanju interkulturalnih kompetencija pozitivna, odnosno da oni posjeduju interkulturalne kompetencije te se zanimaju za sadržaje interkulturalizma, a polovica ispitanika radi u školi gdje je prisutno puno učenika iz drugih zemalja. Svi oni naglašavaju kako je interkulturalizam njihova stvarnost te kako imaju iskustva u radu s učenicima koji pripadaju drugim kulturama, dok s druge strane polovica ispitanika nikad nije imala ni u školi, ni u razredu učenike pripadnike različitih kultura. Probleme koje uočavaju kod tih učenika najčešće su jezične barijere.

Istraživanje ima metodološka ograničenja, kao što su davanje socijalno poželjnih odgovora, subjektivnost tijekom analize odgovora, mali i prigodni uzorak te nemogućnost generalizacije rezultata. Međutim, kvalitativnom se metodologijom pruža uvid u situaciju u tri škole i šest ispitanika te se mogu usporediti sličnosti i razlike između njihovih iskustava. U istraživanju je vidljivo kako ispitanici prepoznaju važnost interkulturalizma i posjedovanja interkulturalnih kompetencija, ali naglašavaju nedostatak obrazovanja u tom području na učiteljskim studijima. Ovaj rad može poslužiti kao uvod za daljnje i dublje bavljenje pojmovima interkulturalizma i interkulturalnih kompetencija učitelja, kako razrednih, tako i predmetnih učitelja i nastavnika srednjih škola.

10. Literatura

- Arnold, R. (2008). Emocionalna kompetencija za obrazovne stručnjake. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 133 – 146
- Babić-Kekez, S. (2011). Pluralnosti u demokratičnosti – između proklamovanog i stvarnog. U: Grandić, R. (ur.). *Pluralizam u obrazovanju – dometi i ograničenja: zbornik radova*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 149 – 169
- Bedeković, V. (2011). *Interkulturalne kompetencije nastavnika*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet
- Bedeković, V. (2012). Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u kontekstu provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 61 (3), 305 – 324
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Byram, M. (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge
- Delors, J. (1998). *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Educa
- Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U: Posavec, K., Sablić, M. (ur.). *Pedagogija i kultura: zbornik radova*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 83 – 92
- Drandić, D. (2013). Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 49 – 57
- Drandić, D. (2015). Interkulturalna osjetljivost nastavnika – rezultati istraživanja faktorskih dimenzija i interakcije. *Pedagoška istraživanja*, 12 (1-2), 117 – 132
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Thousand Oaks: New Delhi
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagoška istraživanja*, 4 (2), 241 – 254
- Hrvatić, N. (2008). Pedagoške kompetencije (vjero)učitelja. *Lađa – časopis za promicanje religioznog odgoja i vrijednota kršćanske kulture*, 2, 9 – 17

- Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 251 – 266
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelja. U: Babić, N. (ur.). *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera, 221 – 228
- Katunarić, V. (1991). Jedan uvod u interkulturalizam. *Theleme*, 37 (2), 111 – 132
- Klemenović, J., Milenković, P. (2011). Jednakost i različitost kao temelji savremenih strategija obrazovanja. U: Grandić, R. (ur.). *Pluralizam u obrazovanju – dometi i ograničenja: zbornik radova*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 117 – 133
- Ivanković, I. (2017). *Interkulturalne odrednice dvojezičnoga obrazovanja*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet
- Ivanković, I. (2018). Višejezična i interkulturalna kompetencija – komparativne perspektive. U: Hrvatić, N. (ur.). *Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti: znanstvena monografija*. Zagreb: Odsjek za pedagogiju/Zavod za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu, Virovitica: Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici, 148 – 158
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77 – 93
- Maleš, D. (2004). Roditelji i učitelji zajedno. U: Vrgoč, H. (ur.). *Strategija odgojnog rada razrednika*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor, 26 – 38
- Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip
- Mijatović, A., Previšić, V., Žužul, A. (2000). Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. *Napredak*, 141 (2), 135 – 146
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Drugo izdanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Drugo, izmijenjeno i dopunjeno izdanje*. Zagreb: Educa

- Milutinović, J., Zuković, S. (2011). Obrazovanje u pluralnom društvu i pluralizam u obrazovanju. U: Grandić, R. (ur.). *Pluralizam u obrazovanju – dometi i ograničenja: zbornik radova*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 135 – 148
- Ninčević, M. (2009). *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište*. Zagreb: Nova prisutnost
- Palekčić, M. (1999). Pedagoški takt: fundamentalni pedagoški pojam, U: Rosić, V. (ur.). *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju: zbornik radova*. Rijeka: Filozofski fakultet, 116 – 125
- Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Piršl, E. (2005). Verbalna i neverbalna interkulturalna komunikacija. U: Benjak, M., Požgaj Hadži, V. (ur.). *Bez predrasuda i stereotipa: interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka, 50 – 90
- Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio interkulturalne kompetencije. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 275 – 291
- Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagoška istraživanja*, 11 (2), 203 – 216
- Piršl, E. (2018). Je li moguća procjena interkulturalne kompetencije? U: Hrvatić, N. (ur.). *Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti: znanstvena monografija*. Zagreb: Odsjek za pedagogiju/Zavod za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu, Virovitica: Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici, 3 – 29
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19 (6), 481– 491
- Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2), 165 – 173
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006), dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

Sablić, M. (2011). Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive. *Pedagojska istraživanja*, 8 (1), 125 – 138

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

Schachl, H. (1999). *Učenje bez straha*. Zagreb: Educa

Shor, I. (1992). *Empowering Education, Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press

11. Prilozi

11.1. Prilog 1: Popis slika i tablica

Slika 1: Prožimanje karakteristika kulture

Slika 2: Osnovni elementi kulture

Slika 3. Razvojni model interkulturalne osjetljivosti

Slika 4. Dimenzije interkulturalne kompetencije

Tablica 1. Funkcije nastavnika s obzirom na kulturalno okruženje

Tablica 2. Struktura uzorka ispitanika

11.2. Prilog 2: Protokol intervjua

Poštovani,

u svrhu izrade diplomskog rada na temu *Interkulturalne kompetencije učitelja* provodi se istraživanje kojemu je cilj saznati posjeduju li učitelji interkulturalne kompetencije potrebne za rad u današnjem multikulturalnom društvu, na koji način su ih stekli te kako se snalaze u radu s učenicima pripadnicima manjinskih skupina ili učenicima različite rasne, kulturološke, vjerske ili etničke pripadnosti. Intervju je u potpunosti anonimn, a prikupljeni će se podaci koristiti samo u svrhu izrade ovog diplomskog rada. Okvirno trajanje intervjua je oko 30 do 40 minuta. Zahvaljujem Vam na sudjelovanju.

1. Možete li se na početku ukratko predstaviti? Koliko imate godina? Koliko dugo već radite kao učitelj/učiteljica u školi? Koliko dugo radite u trenutnoj školi?
2. Kakvo Vam je iskustvo rada u školi? Kako ste zadovoljni svojim zanimanjem? Što Vas u Vašem poslu najviše veseli, a što Vam je najteže? Koje stvari biste izdvojili kao pozitivne, a koje kao negativne u Vašem zanimanju?
3. Jeste li se u svom obrazovanju i radu u školi susreli s ovim pojmovima i gdje: interkulturalizam, interkulturalna kompetencija, interkulturalna osjetljivost, pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika, europske vrijednosti, europska dimenzija?
4. Što za Vas znače pojmovi interkulturalizma i interkulturalne kompetencije?
5. Koji su čimbenici najviše doprinijeli Vašem razumijevanju tih pojmova (npr. formalno obrazovanje/učiteljski studij, literatura po svom izboru, mediji, kolege, Internet, stručno usavršavanje, komunikacija s osobama iz drugih kultura, putovanje u druge zemlje)?
6. Smatrate li da posjedujete dovoljno interkulturalnih kompetencija za rad u multikulturalnom razredu? Koje su to kompetencije?
7. Koje bi osobine prema Vama trebao posjedovati interkulturalno kompetentan nastavnik? Kako bi se trebalo/moglo razvijati te osobine kod nastavnika?
8. Koje bi uloge/funkcije, prema Vašem mišljenju, trebao imati nastavnik u multikulturalnom razredu? Kako bi se trebao odnositi prema učenicima?

9. Razgovarate li u školi s kolegama o pojmovima interkulturalizma i interkulturalnih kompetencija? Jeste li nekad sudjelovali na radionici, seminaru ili predavanju u školi ili izvan nje gdje je bila tema interkulturalizma ili interkulturalnih kompetencija?
10. Koliko je Vaš studij doprinio razumijevanju pojma interkulturalizma i stjecanju interkulturalnih kompetencija? Mislite li da Vas je studij dobro pripremio za rad u multikulturalnom društvu ili smatrate da Vam nedostaje sposobnosti, znanja i vještina?
11. Suradujete li Vi ili Vaša škola s lokalnom zajednicom u pitanjima interkulturalizma i ako da, kako?
12. Čitate li ili istražujete o drugim kulturama ili jezicima samostalno u svoje slobodno vrijeme i ako da, koliko?
13. Sudjelujete li na stručnim usavršavanjima i koliko često?
14. Koja znanja i sposobnosti bi, prema Vašem mišljenju, trebao prenijeti interkulturalno kompetentan nastavnik svojim učenicima?
15. Što za Vas znači interkulturalna osjetljivost? Biste li za sebe rekli da ste interkulturalno osjetljivi? Kako biste ocijenili/opisali svoju interkulturalnu komunikaciju?
16. Imate li trenutno i jeste li imali ranije u razredu učenike koji pripadaju manjinskim skupinama ili su različite rasne, etničke, kulturološke pripadnosti od većinske skupine?
17. Koje metode i postupke koristite u radu s učenicima pripadnicima manjinskih skupina ili učenicima različite rasne, etničke, kulturološke pripadnosti? Razlikuju li se ti postupci od postupaka upućenih prema učenicima pripadnicima većinske skupine i zašto?
18. Smatrate li da učenicima pripadnicima manjinskih skupina ili učenicima različite rasne, etničke, kulturološke pripadnosti treba dodatna pomoć u svladavanju gradiva? Koje otežavajuće okolnosti primjećujete u njihovom obrazovanju (ukoliko one postoje)? Kako reagirate na te okolnosti, koje korake poduzimate kako bi se te teškoće uklonile?