

Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju

Elvi Pirš
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Odjel za studij na talijanskom jeziku

Sažetak

Rad se sastoji od dva dijela. U teorijskome dijelu razmatraju se pojmovi interkulturalizam, kompetencije, interkulturalne kompetencije koje, ovisno o pristupu i modelima proučavanja, pojedini autori različito definiraju. U drugome su dijelu prikazani rezultati istraživanja koje je provedeno s ciljem da se ispita stupanj poznavanja temeljnih karakteristika interkulturalnog odgoja i obrazovanja studenata, utvrde razine etnocentrizma i etnorelativizma te ispituju stavovi studenata o poželjnim interkulturalnim kompetencijama nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima. Uzorak su činila 304 studenta sveučilišta u Puli i Rijeci. Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da studenti posjeduju temeljna znanja o bitnim karakteristikama interkulturalnog odgoja i obrazovanja, zadovoljavajuću razinu interkulturalne osjetljivosti te pozitivne stavove glede poželjnih interkulturalnih kompetencija nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima.

Glavne riječi: interkulturalizam, kompetencija, interkulturalna kompetencija, interkulturalna osjetljivost (etnocentrizam, etnorelativizam).

*Danas je za ljudski rod problem razumijevanja postao neminovan.
Poučavati razumijevanju je uvjet i jamstvo intelektualne i moralne solidarnosti među ljudima.*
E. Morin, 2001.

Uvod

Svako se povijesno razdoblje treba znati suočiti s novim izazovima: naše je razdoblje obilježeno intenzivnim migracijskim procesima koji unose značajne promjene i u život društva i pojedinca. Ove se promjene ne ogledaju samo u susretu s novim kulturnim, etničkim, jezičnim i vjerskim identitetom već i u kvaliteti međuljudskih odnosa. U kojoj će mjeri odnosi među ljudima biti više ili manje kvalitetni ovisi i o načinu percipiranja i razumijevanja osjećaja, misli i stavova osoba koje ne pripadaju našoj kulturi i koje upravo zbog toga na drukčiji način rea-

giraju, razmišljaju, oblikuju i organiziraju pojmove i misaone strukture koje su specifične za njihov način življenja tj. za njihovu kulturu.

Škola je danas više nego ikada mjesto susreta različitosti, što je postala svakodnevna praksa, zahva-ljujući onima koji su došli i dolaze iz drugih krajeva i koji su započeli novi život u našem društvu, lokalnoj zajednici, gradu, ulici. Različitost s kojom živimo u školi, na fakultetu, radnome mjestu te u susjedstvu, trgovini, kod liječnika, u sportskim natjecanjima, koju opažamo i određujemo kao najširu

ljudsku osobinu, ogleda se u drukčijoj nacionalnosti, jeziku, vjeri, spolu, dobi, stupnju obrazovanja, klasnoj pripadnosti, spolnom usmjerenju, vjerovanjima, običajima, sposobnostima, vještinama. Različitost koja postaje jedinstvena u borbi za građanska i ljudska prava, u borbi za mir i ravnopravnost, u borbi za oslobođenjem od ropstva i kolonijalizma, u borbi protiv svakog oblika diskriminacije, uključujući rasizam. Različitost koja istodobno promiče razumijevanje i poštovanje, ali i maksimalnu mobilizaciju svih ljudskih potencijala.

Svijest o različitosti, ali i o sličnostima koje dijelimo (i imamo) kao ljudska bića, trebala bi pridonijeti ne samo boljoj informiranosti i znanju, toliko nužnima u oblikovanju naših vrijednosti, stavova i ponašanja, već i izgradnji snažnijih i boljih odnosa među ljudima. Naime, često različitost, kreativnost i inovativnost mogu dovesti do nerazumijevanja i sukoba u kojima će prevladati nejednakost, diskriminacija i segregacija, toliko opasne za ljudsko dostojanstvo i dobrobit društva.

Stoga su poštovanje i promicanje (kulturalne) različitosti, kao jedne od temeljnih vrijednosti Vijeća Europe, nužni uvjeti za razvoj društva solidarnosti i jačanje društvene kohezije jer ona ne pridonosi samo većoj kulturnoj vitalnosti već i boljoj društvenoj i gospodarskoj djelatnosti.

U tom se smislu kao odgovor – s jedne strane na kulturno usložnjavanje razvijenih demokratskih društava pod utjecajem (i) migracije i, s druge strane, na tzv. obnovu etničkih identiteta nedominantnih društvenih grupa kao izraza otpora protiv povijesnog ugnjetavanja, ali i globalizacije – javlja interkulturalno obrazovanje, kao posebno područje teorije i prakse odgoja i obrazovanja (Spajić-Vrkaš, Stričević, Maleš i Matijević, 2004, 166).

O nekim “starim-novim” pojmovima

Poznata je činjenica da pod pojmom interkulturalizma ne podrazumijevamo samo susret s drugim već i kvalitetno znanje o drugim kulturama koje je moguće postići kontinuiranim informiranjem i proučavanjem, sposobnošću odgajanja za različitost u različitosti (Biagioli, 2005). Govoriti o interkulturalnom odgoju i obrazovanju prije svega znači govoriti o želji za osobnim samoobrazovanjem i odgojem

za različitost i s različitošću, u kojemu će svi zainteresirani promicati odgoj za solidarnost i suradnju, preuzeti obvezu i odgovornost za uspostavljanjem demokratske i jednakopravne zajednice, smanjujući pri tome vlastiti individualizam i etnocentrizam. Kako se interkulturalni odgoj temelji i poziva na važnost jedinstvenih i neponovljivih interpersonalnih stilova u komunikaciji i ophođenju s drugima, oni ne mogu biti samo privilegija odabranih pojedinaca već karakteristika cjelokupnog odgoja u obitelji, školi i u društvu. Nadalje, ako pod interkulturalnim odgojem podrazumijevamo odgoj za sve, tada on ne može biti posvećen samo manjinskim i/ili imigrantskim skupinama, bile one autohtone ili alohtone, već on mora biti izazov i za većinsku kulturu, odnosno za cjelokupno društvo, čovječanstvo. U interkulturalnom odgoju treba se posvetiti osobi kao ljudskom biću, s vlastitom prošlošću i iskustvom, kao osobi s osobnim sustavom vrijednosti koja, bez obzira na kulturno podrijetlo, poštuje – čovjeka. Dakle, interakcija ne samo u smislu dobrog poznavanja već i razumijevanja i uvažavanja drugog.

Da bi interkulturalizam zaživio u društvu, a onda i u školi, prije svega treba imati uporište u društvu odnosno državi koja će ga sustavno i postupno promicati, podržavajući i razvijajući odnose koji će se temeljiti na obostranom povjerenju, učinkovitoj komunikaciji i dijalogu svih sudionika u društvu kao ravnopravnih partnera, konstantnom učenju i razmjeni iskustava, mirnom rješavanju sukoba, aktivnoj suradnji i suživotu.

U kojoj ćemo mjeri biti uspješni ili manje uspješni u ostvarivanju kvalitetnih odnosa s osobama ili skupinama kulturno različitim od nas, ne ovisi samo o prethodnom iskustvu u dodiru s drugima, već i o kompetencijama pojedine osobe. No, što je – kompetencija? Taj je pojam gotovo nemoguće odrediti, jer o njemu postoji bezbroj definicija, ovisno o disciplini koja ga razmatra (jezik, psihologija, pedagogija, ekonomija, menadžment, itd.), pristupu (biheviorističkom, konstruktivističkom, kognitivističkom, holističkom) i/ili o kulturnom kontekstu u kojemu se rabi. Etimološki, kompetencija dolazi od latinske riječi *competentia* što znači da neka osoba ima znanja, sposobnosti, vještine, iskustva, tj. da je stručna ili mjerodavna u nekoj vrsti djelatnosti ili za neko područje (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001, 250).

U području društvenih znanosti, kompetencija se obično definira kao određeno iskustvo, znanje i želja, motivacija (Viteritti, 2005), ne zanemarujući važnost socioekonomskog i kulturnog konteksta u određivanju značajnosti ključnih i pojedinačnih kompetencija, na što upozoravaju i dokumenti OECD-a. Prema OECD-u, kompetencija je više nego puko znanje i vještina; ona uključuje sposobnost suočavanja sa složenim zahtjevima u specifičnom kontekstu, mobilizirajući pri tome sve naše psihičke resurse (Council of Europe, 2008). Kompetenciju možemo definirati kao sposobnost učinkovitog djelovanja u brojnim situacijama koja se temelji na dinamičnoj kombinaciji znanja, sposobnosti, vještina, iskustva, vrijednosti i motivaciji koje je pojedinac stekao u obitelji, društvenoj sredini, a razvio tijekom školovanja i uključivanjem u radnu, tj. odgojno-obrazovnu ili neku drugu praksu.

No, istraživači, teoretičari i praktičari su još manje suglasni pri određivanju pojma interkulturalne kompetencije. Razlozi su jednim dijelom i u šarolikom poimanju bitnih karakteristika odnosno dimenzija koje, prema mišljenju autora, određuju pojam i shodno tome ga definiraju. Prema Earleyju i Angu (2003, 264) kompetencije se mogu grupirati u 10 temeljnih dimenzija. To su: komunikacijske sposobnosti, tolerancija prema dvosmislenosti, empatija, mentalna otvorenost, fleksibilnost, sposobnost koncentracije u određenim situacijama i u odnosima s kulturno drukčijim osobama, pozitivan stav prema učenju, tolerancija prema različitim stilovima razmišljanja i kulturnoj različitosti, poznavanje kulture, sposobnost postizanja uspjeha u različitim područjima. Dakle, ovisno o tome koje dimenzije pojedini istraživači i teoretičari smatraju ključnima za određenje pojma interkulturalne kompetencije tj. koje su to sposobnosti, vještine, iskustva, znanja koje čine pojedinca interkulturalno kompetentnim, ovisit će ne samo različito poimanje i nazivi već i pristupi, modeli razmatranja ovog pojma. Stoga ne mora čuditi postojanje različitih sinonima za "interkulturalnu kompetenciju" kao što su: kros-kulturalna adaptacija, interkulturalna osjetljivost, multikulturalna kompetencija, transkulturalna kompetencija, kroskulturalna učinkovitost, međunarodna kompetencija, globalna književnost, globalno građanstvo, kulturna kompetencija, kroskulturalno prilagođava-

nje (Deardorff, 2004, prema Mantovani, 2008, 122). Iako je analiza rezultata provedenih istraživanja pokazala da se najčešće primjenjuju pojmovi kroskulturalna ili globalna kompetencija, prema Kim (2001), pojam interkulturalne kompetencije se najviše citira u literaturi, istraživanjima i svakodnevnoj praksi.

O širem značenju pojma interkulturalne kompetencije počelo se govoriti u sklopu provedenih istraživanja u Sjevernoj Americi 50-ih godina prošloga stoljeća, kad se pozornost prije svega usmjerila kulturnom šoku (Oberg, 1960), a manje eksplicitnim dimenzijama interpersonalne komunikacije kao što su neverbalna komunikacija (Hall, 1959, 1966).

Zanimljivo je napomenuti kako Earley i Ang (2003, 59) umjesto pojma "interkulturalna kompetencija" koriste pojam "kulturna inteligencija" pod kojim podrazumijevaju sposobnost pojedinca da se učinkovito prilagodi novim kulturnim kontekstima, što je usko povezano s istraživanjima o višestrukoj inteligenciji i radovima u području inteligencije kojima su se bavili psiholozi Howard Gardner i Robert J. Sternberg. Oni naglašavaju kognitivne stilove koji pojedincu omogućuju bolje snalaženje u novim situacijama i rješavanje svakodnevnih problema i aktivnosti. Naime, o tome koliko će pojedinac biti učinkovit u usvajanju novih znanja, ovisit će njegova sposobnost prilagodbe novim kulturnim kontekstima i kreativnom rješavanju sadašnjih i budućih problema. Takav pristup omogućuje razmišljanje o nekom novom sveobuhvatnom modelu (inter)kulturalne kompetencije koji ne robuje samo "prednostima" specifičnih područja, kao što su jezične kompetencije (Zhang i Sternberg, 2001, 198-200). Tome u prilog idu i razmatranja američkog sociologa Milton Bennetta (Castiglioni, 2005, 11) koji smatra da nije dovoljno imati samo određene stavove i pogled na svijet (mindset) već i određene vještine (skillsset) nužne za život u određenom kulturnom kontekstu. Dakle, njegova razmatranja o interkulturalnoj kompetenciji obuhvaćaju ne samo specifične načine tumačenja, predstavljanja stvarnosti, društvenih odnosa i događaja već i aktivnosti pojedinca u različitim kulturnim kontekstima (Cassano, 1993, 10).

Interkulturalne kompetencije u kategorijama znanja, vještina, sposobnosti i stavova razmatra većina autora, iako pojedini od njih, osim navedenih kategorija, velik značaj pridaju i refleksivnom razmišljanju,

nužnom u susretu s drugim. Među njima se ističu Imahori i Lanigan (1989, 276-277) prema kojima je interkulturalna kompetencija odgovarajuća razina upoznavanja odnosno znanja, vještina i motivacije pojedinca, bez obzira na to je li riječ o osobi kulturno drukčijeg podrijetla, "strancu", ili "domaćinu", nužna tijekom interakcije, koja nam omogućuje učinkovito djelovanje prema zajedničkim ciljevima. U njihovu modelu interkulturalne kompetencije i "stranac" i "domaćin" ulaze u interakciju s određenom razinom poznavanja kulture "drugoga", oblikovanim stavovima i usvojenim vještinama i oboje su pod utjecajem stečenih znanja, uvjerenja i određenih iskustava specifičnih za svakog od njih. Pri tome će veća ili manja uspješnost u interakciji s drugim ovisiti ne samo o razini poznavanja jezika već i o sposobnosti "čitanja misli" drugog, odnosno o refleksivnom razmišljanju (Sapir, 1931; Whorf, 1952; Hoiyer, 1958). Osim znanja, vještina, stavova i motivacije, važan element interkulturalne kompetencije je sposobnost učinkovite interakcije koja obuhvaća jezičnu (komunikacijsku) sposobnost, fleksibilni identitet i kulturno razumijevanje. Prema Byramu (1997, 30), u definiranju interkulturalne kompetencije treba uzeti u obzir:

1. odnos između poznavanja kulturnih obrazaca i vještina svjesne analize interkulturalne interakcije;
2. ulogu neverbalne komunikacije;
3. širinu kojom se nastoji definirati pojam interkulturalne kompetencije;
4. psihološke crte i sposobnost djelovanja pojedinca;
5. utjecaj društvenih i političkih čimbenika u definiranju i vrednovanju kompetencije.

Velik doprinos sustavnom razmatranju interkulturalne kompetencije pripada američkoj istraživačici Kim (1992, 2001) koja interkulturalnu kompetenciju opisuje kao sposobnost prilagodbe u tri područja: kognitivnom (dati nečemu smisao), afektivnom (emotivna i estetska tendencija, motivacija, stavovi) i ponašajnom (stupanj fleksibilnosti). Sposobnost prilagodbe definira kao sposobnost pojedinca da mijenja već neka stečena kulturna ponašanja i usvoji neke nove kulturne oblike ponašanja, pronalazeći kreativne načine upravljanja dinamičnim odnosima i ponašanjima unutar različitih skupina,

vodeći pri tome i računa o stresu kao posljedici svega (Kim 1992, 377). I Spitzberg i Cupach (1984, 90), kao i Kim (1992, 373) sposobnost prilagodbe određuju kao ponašanje i vještinu koje pojedinac zna primijeniti (ili bi trebao znati) u različitim kontekstima i u tom smislu potvrđuju postojanje bitne razlike između kulturne kompetencije koja se odnosi na poznavanje specifične kulture (culture-specific) i interkulturalne kompetencije koja bi trebala biti neovisna o specifičnom kulturnom kontekstu u kojemu pojedinac živi i djeluje.

U razmatranju interkulturalne kompetencije zanimljivi su evolutivni modeli interkulturalne kompetencije koje predlažu različiti autori, među kojima je najcitiraniji model Milтона Bennetta (2002) čija je karakteristika predviđanje razvoja sposobnosti, duž jednog kontinuuma koji se sastoji od nekoliko razina, počevši od etnocentrizma i završavajući s etnorelativizmom, odnosno s interkulturalnom kompetencijom. Bennett je tako razvio evolutivni model interkulturalne osjetljivosti (Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS) koji se sastoji od tri etnocentrične razine (odbijanje, obrana i minimiziranje) i tri razine etnorelativizma (prihvatanje, prilagodba, integracija). Prema Bennettu (2002, 46), etnorelativizam se ogleda u tome što kulture mogu biti shvaćene samo u njihovu međusobnom odnosu, a specifično ponašanje pojedinca unutar određenoga kulturnog konteksta. Pri tome je ključni aspekt etnorelativizma pojam empatije koju Bennett određuje kao sposobnost prepoznavanja i prihvatanja kulturnih smjernica koje su različite od naše, odnosno kao vještinu da se dožive različiti aspekti drukčije stvarnosti od one koja je karakteristična za našu kulturu. Slično empatiju određuju Adler i Rodman (2006, 44) – kao sposobnost viđenja i doživljavanja svijeta onakva kakvim ga doživljava druga osoba. Pri tome ističu tri bitne dimenzije empatije. Prva uključuje zauzimanje viđenja (perspective taking) što označava sposobnost pojedinca da prihvati viđenje druge osobe, isključujući pri tome svako osuđivanje. Osim kognitivnog razumijevanja, empatija ima i svoju emocionalnu dimenziju koja se ogleda u doživljavanju istih ili sličnih osjećaja druge osobe. Empatiziranje, kao rezultat kombinacije prve i druge dimenzije, omogućuje da se stavimo "u cipele" drugoga, odnosno da privre-

meno postanemo druga osoba. Treća dimenzija se odnosi na dobrobit druge osobe. Naime, kad empatiziramo, mislimo, razmišljamo i osjećamo kao i druga osoba i iskreno skrbimo o njezinoj dobrobiti. Ipak, nemoguće je u potpunosti empatizirati s drugom osobom. Potpuno razumijevanje i prihvaćanje mišljenja, stavova i svjetonazora osobe drukčijeg kulturnog podrijetla je veoma teško i često ga ograničavaju komunikacijske vještine. No, moguće je dati jasno viđenje kako svijet izgleda gledajući ga kroz “naočale” drugoga.

Za Lustigu i Koester (2003, 65) interkulturalna kompetencija je kontekstualno determinirana. Kad govorimo o čimbenicima interkulturalne kompetencije koje posjeduje pojedinac treba naglasiti da kompetencija nije individualna osobina, već je ona karakteristika međusobnog druženja, interakcije između pojedinaca ili pojedinca i skupine. Naime, lako je moguće da nekoga koga u određenome interkulturalnom kontekstu percipiramo kao visoko kompetentnog, u nekoj drugoj situaciji njegovo ponašanje doživljavamo tek zadovoljavajućim. Procjena o tome koliko je netko interkulturalno kompetentan ovisi i o kulturnim očekivanjima, odnosno o dopuštenim oblicima ponašanja u određenoj situaciji (kulturni kontekst) prema kojoj će se pojedinac ponašati i komunicirati na određeni način. Dakle, kompetencija je situacijski determinirana, jer kako će se dvije osobe različitog kulturnog podrijetla ponašati i raditi na nekom zajedničkom poslovnom projektu ovisi o određenom kulturnom kontekstu. Stoga su mnogobrojni prethodni pokušaji da se interkulturalna kompetencija opiše kao individualna, osobna karakteristika koja nekoga čini više ili manje kompetentnim, prema Lustigi i Koester, netočni jer je interkulturalna kompetencija – kontekstualna. Unatoč specifičnim osobnim karakteristikama pojedinca, koje mu omogućuju da u različitim kulturnim situacijama bude više ili manje uspješan, ne postoje točno utvrđene karakteristike koje neminovno jamče kompetenciju u svim interkulturalnim odnosima i situacijama. Ako se žele usvojiti interkulturalne kompetencije, onda nije dobro zasebno promatrati dimenzije interkulturalne kompetencije, kao što su znanje, motivacija, empatiju, vještine djelovanja, pogotovo odvojene od kulturnog konteksta.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Promicanje interkulturalizma ne ogleda se samo u važnosti unošenja interkulturalnih sadržaja i vrednota u odgoj i obrazovanje već i u osvješćivanju studenata o vlastitim kompetencijama, kulturnom podrijetlu i identitetu. Razvoj interkulturalne kompetencije i osjetljivosti pridonosi kvalitetnijoj akademskoj (fakultetskoj) kulturi i ozračju ali i smanjivanju etnocentrizma, predrasuda, stereotipa, nejednakosti i diskriminacije u društvu. Razvoj interkulturalne kompetencije i komunikacije je dugotrajan i cjeloživotni proces u kojemu najznačajniju ulogu imaju odgojno-obrazovne institucije, a posebno njihovi glavni promicatelji – odgajatelji, nastavnici i profesori. Da bi nastavnici uspješno promovirali interkulturalne sadržaje i vrednote nužne su, osim stručnih (profesionalnih), i osobne kompetencije – kognitivne, emocionalne i ponašajne. Stoga je cilj ovoga istraživanja bio:

1. ispitati stupanj poznavanja temeljnih karakteristika (pojam, ciljevi, vrijednosti) interkulturalizma odnosno interkulturalnog odgoja i obrazovanja u studenata;
2. utvrditi razinu etnocentrizma (u kojemu je vlastita kultura mjerilo procjene drugih kultura) i etnorelativizma (u kojemu se vlastita kultura uspoređuje s ostalim kulturama) u studenata;
3. ispitati stavove studenata o poželjnim interkulturalnim kompetencijama nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima.

Budući da je ovo istraživanje dio većega, projektnog istraživanja, za ovu ćemo prigodu prikazati samo dio rezultata koji se odnose na studentsku populaciju.

Instrument istraživanja

Za potrebe projektnog istraživanja posebno su konstruirana i primijenjena dva instrumenta, jedan za studente i jedan za nastavnike, čiji su autori Piršl, Benjak i Diković (2009). Ovdje donosimo opis instrumenta za studente.

Upitnik za studente se sastoji od nekoliko dijelova. Prvi dio upitnika se odnosi na utvrđivanje najznačajnijih demografskih karakteristika studenata: spol, ime sveučilišta i fakulteta, vrsta studij-

skog programa (jednopedmetni, dvopedmetni, razredna nastava), godina studiranja, status studenta (redovit po osobnim potrebama, redovit uz potporu MZOŠ-a, izvanredni student), poznavanje stranih jezika.

Drugim dijelom upitnika, koji se sastojao od 10 tvrdnji, ispitali smo:

1. stupanj poznavanja pojma, vrijednosti i ciljeva interkulturalizma;
2. stupanj etnocentrizma i etnorelativizma (tj. interkulturalnu osjetljivost);
3. realizaciju interkulturalnih sadržaja u sklopu pojedinih nastavnih predmeta (kolegija) na fakultetu/odjelu/odsjeku, te stavove i mišljenja glede:
 1. poželjnih kompetencija nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima;
 2. u kojoj mjeri interkulturalno poučavanje pridonosi razvoju određenih kompetencija studenata;
 3. u sklopu kojih bi se kolegija na fakultetima najuspješnije mogli realizirati interkulturalni sadržaji;
 4. poželjnih načina provođenja interkulturalnih sadržaja u školi (obvezni i/ili izborni predmeti) i na kojoj razini školovanja (osnovnoškolska, srednjoškolska).

Tvrdnje su postavljene u obliku Likertove skale od pet stupnjeva.

Uz ove tvrdnje, studentima je postavljeno i nekoliko pitanja zatvorenog tipa (N=5) kojima smo željeli ispitati jesu li čuli za pojam interkulturalizam i, ako jesu, gdje (u kojoj instituciji), jesu li o interkulturalizmu učili na studiju (fakultetu), smatraju li potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalizmu na visokoškolskim institucijama i na kojoj razini studija, te u kojoj su mjeri/stupnju osobno zainteresirani za sadržaje iz područja interkulturalizma.

Samo jedno pitanje je bilo otvorenog tipa.

Ispitanici

U ovom istraživanju sudjelovala su ukupno 304 studenta.

Opis uzorka studenata: demografski podatci

Najveći broj studenata je bio ženskog spola - njih 269 (91%), a svega 27 (9%) muškog spola. Od 304 studenata, njih 133 (44%) je studiralo na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, a 171 (56%) na Sveučilištu u Rijeci. S obzirom na vrstu fakulteta/odjela, najveći broj studenata je bio s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, Odjela za humanističke znanosti i Odjela za studij na talijanskom jeziku Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli (prije Filozofski fakultet u Puli Sveučilišta u Rijeci)¹ te studenata s Odjela za obrazovanje učitelja i odgojitelja Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli i Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci (tablica 1).

TABLICA 1. BROJ STUDENATA PREMA POJEDINIM SVEUČILIŠTIMA (FAKULTETIMA/ODJELIMA)

	Filozofski fakultet Rijeka	Učiteljski fakultet Rijeka	Odjel za humanističke znanosti i Odjel za studij na talijanskom jeziku - Pula	Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja Pula	UKUPNO
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli			101	76	177
Sveučilište u Rijeci	69	58			127
UKUPNO	69	58	101	76	304

¹ Sveučilište Jurja Dobrile u Puli (prije Filozofski fakultet u Puli Sveučilišta u Rijeci) je nakon osamostaljenja 2006. godine organizirano po načelu integrirane struke, primjenjujući odjelski tip organizacije sa zajedničkim službama. Pri Sveučilištu djeluju sljedeće sastavnice: Odjel za ekonomiju i turizam "dr. Mijo Mirković", Odjel za humanističke znanosti, Odjel za glazbu, Odjel za studij na talijanskom jeziku, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja (sada: Odjel za odgojne i obrazovne znanosti) te Sveučilišni preddiplomski interdisciplinarni studij Kultura i turizam, Sveučilišni preddiplomski studij Znanost o moru. Sastavnice Sveučilišta su i Studentski centar, Sveučilišna knjižnica i odjelne knjižnice, Rektorat i zajedničke službe.

Zastupljenost studenata prema godini studiranja, u sklopu bolonjskog procesa je na preddiplomskom studiju (treća godina) 92, na diplomskom studiju (prva godina) 78, a na integriranom sveučilišnom studiju (treća i četvrta godina zajedno) 134. Većina ispitanika (239) studira uz potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ), a 65 po osobnim potrebama. Jezik kojim se studenti služe (govore i pišu) je engleski (72%), zatim njemački (24%) te francuski (3%) i španjolski (1%).

Rezultati i diskusija

Poznavanje nekih temeljnih karakteristika interkulturalizma (značenje pojma, ciljeva, vrijednosti) pretpostavlja da smo nešto čuli o ovom pojmu u svakodnevnim razgovorima u obitelji, s vršnjacima, u

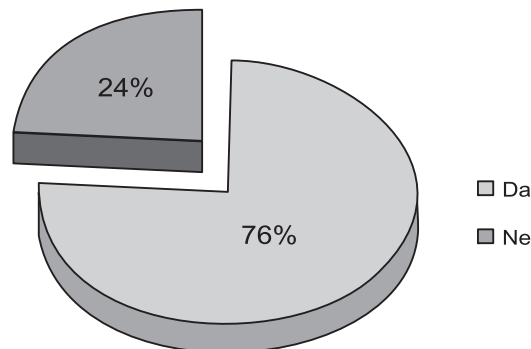
lokalnoj zajednici, na televiziji, odnosno čitali u novinama, internetu, knjigama ili učili tijekom školovanja. Stoga smo studentima postavili nekoliko pitanja kojima smo željeli utvrditi jesu li se do dolaska na fakultet susreli s ovim pojmom, ako jesu – gdje i jesu li na studiju učili o interkulturalizmu.

Izvori informiranja o interkulturalizmu

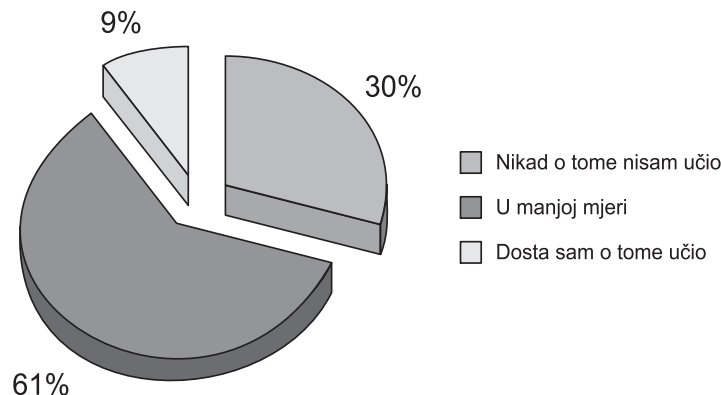
Na temelju prikupljenih podataka možemo zaključiti da se 76% studenata susrelo s ovim pojmom, dok njih 24% nije nikad čulo išta o interkulturalizmu (grafički prikaz 1). Isto tako, tijekom dosadašnjeg studija na fakultetu, 30% studenata nije o tome “ništa” učilo, 61% tek “u manjoj mjeri”, a 9% su “dosta” o tome učili (grafički prikaz 2).

Dakle, iako je 76% ispitanika čulo o interkulturalizmu, skoro trećina njih (24%) je dala negativan

GRAFIKON 1. JESTE LI SE DO SADA IKADA SUSRELI S POJOM “INTERKULTURALIZAM”?



GRAFIKON 2. JESTE LI O INTERKULTURALIZMU UČILI U SKLOPU VAŠEG STUDIJSKOG PROGRAMA?



odgovor na ovo pitanje, što je prilično poražavajuće s obzirom na činjenicu da živimo u vrijeme sve veće globalizacije, migracija i kulturnog pluralizma u društvu, kako na europskoj tako i na svjetskoj razini. Upravo su stoga pomalo kontradiktorni odgovori ispitanika glede navođenja mjesta (institucije) susreta s pojmom interkulturalizma, jer je njih 90% navelo da su to mediji. Dakle, zahvaljujući eri globalne informatizacije i dostupnosti ovih medija u svakom trenutku i na svakom mjestu, većina naših ispitanika je čula o interkulturalizmu, ali pitanje je u kojem kontekstu i na kojoj razini razumijevanja njegove suštine. Vjerojatno samo "usput" bez nekog većeg, dubljeg interesa i razmišljanja, povezano u sklopu nekog trenutnog događaja, zbivanja u njihovoj lokalnoj zajednici, društvu ili šire, o kojemu su pročitali u novinama, na internetu ili čuli na televiziji.

Međutim, zanimljivi su podaci glede učenja o interkulturalizmu na studiju (fakultetu). Od ukupno njih 79%, koji su naveli da su se s tim pojmom susreli na studiju, samo 9% ispitanika je navelo da je o tome "dosta" učilo, a njih trećina (30%) "nikad", odnosno tek "u manjoj mjeri" (61%). Na temelju ovih rezultata mogli bismo zaključiti da ovaj predmet, kao ni vjerojatno slični njemu, npr. ljudska prava, odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo, obrazovanje za mir i snošljivost i sl., nisu uopće ili nisu u dovoljnoj mjeri zastupljeni u sveučilišnim nastavnim programima. Jedno od mogućih objašnjenja ovih rezultata može biti i u tome da se ovi sadržaji (kolegiji) obrađuju na višim studijskim godinama (diplomska razina tj. prva ili druga godina, odnosno 4. tj. 5. godina integriranoga sveučilišnog studija) pa je stoga dio ispitanika naveo da nisu nikad učili o tim sadržajima odnosno, ako i jesu, da je to bilo najvjerojatnije u sklopu "izbornog" kolegija, a ne "obveznog", pa su stoga ispitanici o tim sadržajima učili "u manjoj mjeri". No, upitno je, postoje li uopće sadržaji (kolegiji) o interkulturalizmu u sklopu pojedinih studijskih programa na fakultetima (sveučilištima)? Vjerojatno postoje, no činjenica je da ne postoji sustavna implementacija ovih i sličnih sadržaja (kolegija) u studijske programe na sveučilištima u Hrvatskoj. Razlozi tomu mogu biti raznovrsni i mnogobrojni, kao npr. je li to pitanje naše obrazovne politike, nedostatka kompetentnoga nastavnog kadra, materijalnih uvjeta za financi-

ranje takvih i sličnih programa, preopterećenosti studijskih programa, nastavnika, studenata novim kolegijima, satnicom (posebno nakon uvođenja bolonjskog procesa) ili općenito nedovoljne zainteresiranosti akademske zajednice i društva u cjelini?

Nije zanemariv postotak (19%) studenata koji je naveo da se s ovim pojmom susreo u radu nevladinih udruga što nam daje naslutiti kako postoji određena skupina mladih ljudi koji jesu ili koji žele biti informirani, aktivni i odgovorni građani ovoga društva, koji žele, osim razumijevanja temeljnih pojmova, biti i obrazovani u tom području i aktivno sudjelovati u društvu i time pridonijeti temeljnim vrednotama demokracije. Naime, aktivno sudjelovanje mladih u radu nevladinih udruga može ih potaknuti na osvješćivanje problema društvene nejednakosti i diskriminacije kao i na razvijanje osjećaja osobne i društvene odgovornosti za promjenu te osjećaja solidarnosti i humanosti za ugrožene pojedince (vršnjake, poznanike), obitelji, beskućnike, starije osobe, osobe s posebnim potrebama, žrtvama nasilja i sl.

Ne možemo zanemariti niti broj ispitanika koji su o interkulturalizmu čuli u crkvi (10%), i to vjerojatno ili u sklopu propovijedi (misa) ili crkvenog vjeronauka. Možda ne baš u terminima interkulturalizma, ali sigurno u terminima poštovanja i uvažavanja različitosti, snošljivosti prema različitosti, promicanja dostojanstva svake jedinice bez obzira na njezino/njegovo kulturno podrijetlo, vjeru, nacionalnost, spol, dob, rasu, imovinsko stanje.

Stupanj poznavanja temeljnih karakteristika (pojam, ciljevi, vrijednosti) interkulturalizma u studenata

Zanimalo nas je u kojoj mjeri studenti procjenjuju svoje poznavanje temeljnih karakteristika interkulturalizma, a to su: pojam (određenje, značenje interkulturalizma), cilj i vrednote. U tu svrhu konstruirane su tri skale kojima su ispitanici stupanj poznavanja (određenja) pojma interkulturalizma, ciljevi i vrijednosti koje promiče (ili bi trebao promicati) interkulturalizam. Studenti su na svaku tvrdnju (česticu) u navedenim skalama odgovarali na skali procjene od 1 – nimalo do 5 – vrlo mnogo. Dobivene vrijednosti procjena svake čestice, za sve tri skale, prikazane su u dvije kategorije "NE" i "DA". Kategorija "NE"

obuhvaća procjene od “1- nimalo” do “3 - osrednje”, a kategorija “DA” 4 -mnogo” i “5-vrlo mnogo”.

Govoriti o interkulturalizmu znači prije svega znati temeljne pojmove u tom području i distinkciju među srodnim područjima kao što su multikulturalizam, kulturni pluralizam, transkulturalizam. Iako nam se ovi pojmovi terminološki mogu učiniti vrlo sličnima, oni se sadržajno međusobno razlikuju. Stoga nas je zanimalo u kojoj je mjeri studentima poznat ovaj pojam i kako ga oni određuju. Poznavanje pojma interkulturalizma ispitano je pomoću skale od šest čestica. Dobiveni rezultati prikazani su u tablici 2.

Na temelju prikazanih rezultata može se zaključiti da su tvrdnje koje najbolje određuju pojam interkulturalizma, prema mišljenju studenata, “poštovanje i prihvaćanje različitosti” (78%) i “aktivna suradnja dviju ili više kultura u svim područjima života” (74%). Slijede tvrdnje “toleriranje različitosti” sa 68%, odnosno “postojanje različitih kultura na nekom teritoriju” sa 59%. Premda je većina studenata s najvećim postotkom odgovora točno procijenila značenje pojma interkulturalizma, kao “poštovanje i prihvaćanje različitosti” i “aktivna suradnja dviju ili više kultura u svim područjima života”, ne može se zanemariti postotak onih koji navode da interkulturalizam znači “asimilaciju manjinske u većinsku kulturu” (20%). Mogući razlog tome može biti nedovoljno poznavanje terminološke (pojmovne) razlike između “asimilacije” i “adaptacije” koji je doveo do zabune i njihove zamjene (iako oni nisu ni sadržajno slični). Naime, dok pod asimilacijom podrazumijevamo proces homogenizacije koji se, prema različitim obrascima, zbiva između dominantne

i manjinskih grupa, adaptaciju, shvaćenu kao međukulturalnu interakciju, možemo odrediti kao proces uzajamnog prilagođavanja različitih kultura, što vodi pojavi nove, zajedničke kulture ili procesu inkulturacije u smislu prilagođavanja pojedinca novoj kulturi (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001, 7.)

Naravno da se postavlja pitanje u kojoj mjeri to možemo objasniti zabunom ili nedovoljnim znanjem, koje svjedoči o tome da naši učenici, ali i studenti tijekom školovanja često uče napamet definicije, činjenice, pojmove, bez logičkog povezivanja i razmišljanja o njihovu značenju i njihovoj primjeni u svakodnevnim životnim situacijama.

Jedan od važnih elemenata interkulturalnog odgoja i obrazovanja jesu i njegovi ciljevi. Procjenu poznavanja bitnih ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja ispitali smo skalom od 11 čestica (tablica 3). Koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbach alfa) je 0,86.

Prema procjeni studenata, bitni ciljevi interkulturalnog odgoja i obrazovanja su “njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drukčijem” (77%), “razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drukčijim” (75%), te u istoj mjeri “poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture ‘drugog’ (npr. normi, običaja, vrijednosti, jezika, simbola, itd.)” i “razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota” (74%). Slijede “razvijanje otvorenog, višekulturalnog identiteta” (72%), “osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drukčijem” (67%) i “poštovanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine” (64%). Manje značajnim ciljevima interkulturalizma studenti su procijenili “poštovanje i očuvanje europske i svjetske kulturne baštine”

TABLICA 2. PROSJEČNE VRIJEDNOSTI (%) POZNAVANJA POJMA INTERKULTURALIZMA

Pojam "interkulturalizam"	NE	DA
1. postojanje različitih kultura na nekom teritoriju	41	59
2. toleriranje različitosti	32	68
3. aktivna suradnja dviju ili više kultura u svim područjima života	26	74
4. poštovanje i prihvaćanje različitosti	22	78
5. prilagođavanje većinske kulture manjinskoj kulturi	87	13
6. asimilacija manjinske kulture u većinsku kulturu	80	20

(59%), “razvijanje sposobnosti i vještina kritičkog samoopažanja u susretu s kulturno drukčijim” (54%) i “nenasilno rješavanje sukoba” (53%). Najmanje važnim ciljem je procijenjeno “promicanje održivog razvoja” (44%).

O interkulturalizmu i ciljevima interkulturalnog odgoja i obrazovanja pisalo je dosta domaćih autora (Godler, 1991; Katunarić, 1991; Spajić-Vrkaš, 1993; Previšić, 1994; Zidarić, 1997; Mijatović i Previšić, 1999; Hrvatić, 2001; Spajić-Vrkaš, Stričević, Maleš i Matijević, 2004; Piršl, 2005 i drugi), kao i stranih (Bennett, 1986; Rey, 1986; Perotti, 1995; Rubinacci i Amatucci, 1995; Byram, 1997; Gundara, 2001, Demetrio i Favaro, 2002; Biagioli, 2005; Portera, 2008 i drugi). Na temelju teorijskih proučavanja i provedenih istraživanja o zadaćama interkulturalnog odgoja i obrazovanja mogli bismo sažeti da se navedeni ciljevi u ovih autora ogledaju ne samo u učenju o svojoj i drugim kulturama radi razvijanja interkulturalne osjetljivosti, snošljivosti, borbe protiv etnocentrizma, rasizma, stereotipa i predrasuda već i ponajprije u osposobljavanju mladih za kritički pristup globalnoj potrošačkoj kulturi koja osporava vrijednost

drugih kultura ali i manipulira etničkim, vjerskim i nacionalnim identitetima i osjećajima.

Analizom dobivenih rezultata je utvrđeno kako je većina studenata točno procijenila da su promicanje solidarnosti, dijaloga (sposobnost višejezične komunikacije i kompetencije), poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture “drugog”, shvaćanje kulturnih razlika kao društvene vrijednosti ili snage i (kritičko) osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drukčijem neki od bitnih ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja. S obzirom na rezultate, možemo zaključiti da su dobiveni odgovori studenata ipak zadovoljavajući, unatoč činjenici što njih skoro 90% nikad nije čulo odnosno učilo ili je učilo samo u manjoj mjeri o interkulturalizmu i ciljevima interkulturalnog odgoja i obrazovanja na studiju. Naravno da nam se postavlja pitanje je li to možda bio slučajni odabir odgovora ili rezultat samoobrazovanja ili ipak poučavanja o tim sadržajima tijekom školovanja.

Osim poznavanja određene terminologije i ciljeva u području interkulturalizma i interkulturalnog odgoja i obrazovanja, važne su i vrijednosti koje se njime promiču. Vrijednosti bi trebale biti sastavni dio

TABLICA 3. PROSJEČNE VRIJEDNOSTI (%) POZNAVANJA CILJEVA INTERKULTURALNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Ciljevi interkulturalnog odgoja i obrazovanja	NE	DA
1. poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture "drugog" (npr. normi, običaja, vrijednosti, jezika, simbola, itd.)	26	74
2. razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota	26	74
3. razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drukčijim	25	75
4. osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drukčijem	33	67
5. razvijanje sposobnosti i vještina kritičkoga samoopažanja u susretu s kulturno drukčijim	46	54
6. nenasilno rješavanje sukoba	47	53
7. poštovanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine	36	64
8. poštovanje i očuvanje europske i svjetske kulturne baštine	41	59
9. njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drukčijem	23	77
10. razvijanje otvorenog, višekulturnog identiteta	38	72
11. promicanje održivog razvoja	56	44

formalnog odgoja i obrazovanja učenika odnosno cjelokupnoga obrazovnog sustava, od vrtića do fakulteta. Učenje vrijednosti u školi trebalo bi pridonijeti razvoju poželjnih moralnih osobina, kao što su: iskrenost, poštenje, odgovornost, snošljivost, empatija (suosjećanje), itd., no nažalost često su zanemarene naučb nastavnog programa (gradiva). No, isto je tako poznata činjenica da je govoriti o vrijednostima vrlo nezahvalno, jer one u svakodnevnom govoru nisu precizno određene i najčešće se upotrebljavaju u smislu ukazivanja na više kulturne vrijednosti života. Isto tako, definirati pojam vrijednosti samo s aspekta filozofije, sociologije, psihologije, antropologije ili pedagogije bilo bi vrlo jednostrano jer problem vrijednosti nije samo problem jedne discipline već ga treba promatrati interdisciplinarno (Piršl i Vican, 2004). Stoga bismo za ovu prigodu vrijednosti mogli definirati kao poželjne i cijenjene ideje, ciljeve koji u sebi sadrže neke zajedničke elemente: stabilnost (predstavljaju relativno trajnu karakteristiku pojedinca, grupe i/li društva), pozitivnost (odražava se u širokoj skali prihvaćanja, ali nikada u odbacivanju, što nije slučaj sa stavovima), kulturno-društvenu i povijesnu uvjetovanost (svako društvo ima set vrijednosti koje određuju poželjne i nepoželjne oblike ponašanja i vjerovanja, ali i svaka kultura ima specifične, bitne vrijednosti koje često značajno utječu na identifikacijsko obilježje te kulture), poželjnost (vrijednost se određuje kao vrsta ili oblik motivacije), te težnja sustavnosti (svaka epoha ima određenu hijerarhiju vrijednosti, koja se strukturira prema određenom načinu proizvodnje i raspodjele i analogna je strukturi društvenih odnosa (Haviland, 1990). U kojoj su mjeri vrijednosti interkulturalnog odgoja i obrazovanja procijenjene kao poželjne i cijenjene ideje u svakodnevnom životu, ovisi o tome ostvaruju li se uopće i na koji način u društvu (školi, lokalnoj zajednici).

Prema procjeni studenata, najznačajnije vrijednosti koje bi interkulturalni odgoj i obrazovanje trebali promicati jesu "tolerancija prema kulturno drukčijim"

(79%), "suživot različitih kultura" (76%) i "jednakost svih ljudi" (75%). Isto tako, ne manje značajne vrijednosti su "borba protiv svakog oblika diskriminacije, uključujući rasizam" i "smanjenje stereotipa i predrasuda" (71%). Slijede "borba protiv etnocentrizma i nacionalizma" (60%) te "suzbijanje ksenofobičnih stavova" (51%). "Vladavinu prava" (51%) studenti su procijenili kao najmanje važnu vrijednost koju promiče interkulturalni odgoj i obrazovanje. Ako usporedimo odgovore glede ciljeva i vrijednosti koje bi interkulturalni odgoj i obrazovanje trebali promicati prema mišljenju studenata, vidimo da su oni dosta slični. Tolerancija² prema kulturno drukčijim osobama, suživot različitih kultura na jednom prostoru, jednakost svih ljudi, ali i borba protiv svakog oblika diskriminacije, uključujući rasizam, te smanjenje stereotipa i predrasuda, neke su od vrijednosti koje, prema mišljenju ispitanika, promiče (ili bi trebao promicati) interkulturalni odgoj i obrazovanje, radi boljeg razumijevanja svijeta kao sustava koji ne čine samo sličnosti i razlike nego i suprotnosti. U kojoj smo mjeri spremni promicati ove vrijednosti ne samo na normativnoj razini već i u obrazovnoj praksi, ovisi i o pojedincu i o cjelokupnome školskom (akademsom) sustavu.

Stupanj etnocentrizma i etnorelativizma tj. stupanj interkulturalne osjetljivosti studenata

Postoje različiti pogledi na svijet, ovisno o kriteriju odabira kroz koji promatramo događaje, život ljudi i sl. Kao što postoji "zapađnjački" i "istočnjački" pogled na svijet, materijalna i nematerijalna (duhovna) filozofija itd. ... tako postoji i etnocentrični i etnorelativni pristup kulturnoj različitosti. Etnocentrizam je specifičan pogled na kulturu, čiji kriteriji dobroga, naprednoga i uopće pozitivnoga isključivo potječu iz vrednota vlastite grupe (Mesić, 2006, 277) i predstavlja kontinuum koji ide od nepovjerenja i netrpeljivosti do mržnje, diskriminacije, segregacije i agresije (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001, 149). Dakle,

² Tolerancija (engl. *tolerance*) označuje htijenje i sposobnost podnošenja ili uvažavanja tuđeg mišljenja, uvjeravanja i postupaka, uključujući spolne, etničke, nacionalne, rasne, vjerske i druge razlike (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001, 542.). Iako se tolerancija obično poistovjećuje s kompromisom, bolje ju je odrediti kao složeni sklop osjećaja, stavova i djelovanja koji obuhvaćaju: odgovornost, otvorenost, poznavanje, priznanje, poštovanje, povjerenje. Tolerancija pretpostavlja postojanje razlika i postojanje svijesti o njima. Da bi se za neku osobu moglo reći da je snošljiva prema drugoj osobi, ideji i sl., ona prije svega mora biti svjesna razlika između sebe i druge osobe, odnosno između svojih i tuđih ideja, i držati da su one važne.

dok je za etnocentrični pogled na svijet vlastita kultura mjerilo procjene drugih kultura, pri etnorelativnom pogledu se vlastita kultura uspoređuje s ostalim kulturama. Za etnorelativni pristup je karakteristično naglašavanje važnosti postojanja i razumijevanja kulturne različitosti, usklađivanje vlastitih viđenja s viđenjima drugih te integriranje značajnih elemenata različitosti u vlastiti, osobni identitet. Dakle, cilj etnorelativnog pristupa je povećati osobnu svijest svakog pojedinca i učiniti ga interkulturalno osjetljivim kad se nalazi u situacijama s kulturno drukčijim osobama.

U ovom nas je istraživanju zanimalo u kojoj su mjeri naši studenti etnocentrični odnosno etnorelativni tj. jesu li i koliko interkulturalno osjetljivi. U tu svrhu smo studente pitali u kojoj mjeri, prema njihovoj mišljenju, “spособnost komunikacije s kulturno drukčijim” određuje cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Dobiveni podatci nam pokazuju da studenti koji smatraju da ova sposobnost ne određuje cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja iskazuju veću razinu etnocentrizma ($M=15,30$; $SD=5,06$), za razliku od onih koji misle da ova sposobnost određuje njegov cilj ($M=13,11$; $SD=4,80$) (tablica 4). Jedno od mogućih objašnjenja tih rezultata može biti u tome što naši ispitanici nemaju dovoljno iskustva putovanja i duljih boravaka u inozemstvu, imaju manje doticaja s kulturno drukčijim, pa stoga smatraju da višejezična komunikacijska kompetencija nije potrebna. Takav način razmišljanja i viđenja stvarnosti temelji se na dominantno monokulturalnoj perspektivi koja niječe ili minimalizira postojanje kulturnih razlika u društvu, a time i njihovu važnost.

Studenti koji smatraju da “spособnost i vještina kritičkog samoopažanja u susretu s kulturno drukči-

jim” definira cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja iskazuju veću razinu etnorelativizma ($M=27,26$; $SD=4,81$) od studenata koji ne smatraju ovu sposobnost važnom ($M=25,48$; $SD=4,97$) (tablica 4).

Nadalje, ispitanici koji drže da “nenasilno rješavanje sukoba” adekvatno određuje cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja iskazuju višu razinu etnorelativizma ($M=27,26$; $SD=4,59$) od onih koji vjeruju da ova sposobnost ne određuje njegov cilj ($M=25,41$; $SD=5,36$) (tablica 5).

Isto tako, ispitanici koji se slažu s tvrdnjom da “promicanje održivog razvoja” definira cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja iskazuju viši stupanj etnorelativizma ($M=27,20$; $SD=5,34$) od onih koji misle da ova sposobnost ne određuje njegov cilj ($M=25,73$; $SD=4,81$) (tablica 5).

Na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti da naši studenti percipiraju važnost shvaćanja kulturnih razlika, promičući vrijednosti koje su temelj interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Studenti koji iskazuju visok stupanj etnorelativizma pokušavaju svoju perspektivu viđenja svijeta gledati “očima” osoba kulturno drukčijeg podrijetla, uzimajući u obzir i njihovu perspektivu, mijenjajući /prilagođavajući svoj identitet i razvijajući pri tome temeljne interkulturalne kompetencije i osjetljivost.

Poželjne interkulturalne kompetencije nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima prema mišljenju studenata

Promjene u društvu jedan su od glavnih uzroka koji utječe na promijenjenu ulogu učitelja i nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi. Te se promjene ogledaju u

TABLICA 4. INTERKULTURALNA OSJETLJIVOST – CILJEVI INTERKULTURALNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

		Sposobnost komunikacije s kulturno drukčijim			Sposobnost i vještina kritičkog samoopažanja u susretu s kulturno drukčijim		
		DA	NE	T	DA	NE	T
Etnocentrizam	M	15,30	13,11	2,89**	13,69	13,55	0,21
	SD	5,06	4,80		4,83	5,01	
Etnorelativizam	M	25,86	26,58	0,93	25,48	27,26	2,61**
	SD	5,51	4,80		4,97	4,81	

** $p<0,01$

TABLICA 5. INTERKULTURALNA OSJETLJIVOST – CILJEVI INTERKULTURALNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

		Nenasilno rješavanje sukoba			Promicanje održivog razvoja		
		DA	NE	T	DA	E	T
Etnocentrizam	M	13,65	13,73	0,12	13,94	13,34	0,87
	SD	4,65	5,24		4,69	5,30	
Etnorelativizam	M	25,41	27,26	2,69**	25,73	27,20	2,09*
	SD	5,36	4,59		4,81	5,34	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

prilagodbi novim okolnostima i prihvaćanju nekih novih uloga (uključivanje učenika s posebnim potrebama, timski rad učitelja i nastavnika, izvanučionička nastava, uporaba suvremene informacijske tehnologije u nastavi, rad u skupini s djecom kulturno različitog podrijetla, rješavanje administrativnih poslova, itd.) u svakodnevnome nastavnom radu. Dakle, stečene kvalifikacije na studiju nisu više dovoljne i zadovoljavajuće jer učitelji i nastavnici svakim danom trebaju nadograđivati svoje znanje glede struke novim spoznajama u području školskog menadžmenta i organizacije nastavnog rada, informacijske tehnologije, rada s učenicima s posebnim potrebama i kulturno različitog podrijetla, vrednovanja, itd. Za uspješno prihvaćanje novih uloga i zadataka, učitelj i nastavnik trebaju biti spremni i otvoreni za promjene te motivirani za kontinuirani profesionalni rast i razvoj tj. cjeloživotno učenje. Glede kompetencija, učiteljska struka ima dodatnu dimenziju koju nemaju mnoge druge struke, a to je da učitelj i nastavnik trebaju kompetentno poticati razvoj kompetencija svojih učenika. Stoga se sve češće u nastavnoj praksi pojam kompetencije razmatra ne samo u terminima onoga što pojedinac zna (ili bi trebao znati), što je svladao tijekom studija (teorija) već i u terminima onoga za što je sposoban u praksi (ishodi). Dokumenti koji ukazuju na temeljne kompetencije potrebne europskom građaninu 21. stoljeća, a koji mogu poslužiti u izradi učiteljskih odnosno nastavnčkih kompetencija jesu: “Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (prijedlog)”, “Key Competences for Lifelong Learning – A

European Reference Framework”, “Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools”, “Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning, 2006/962/EC” i “Qualifying to teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training”. Prema analizi Eurydice (2003, 6), uz “klasične” kompetencije vezane uz rad s učenicima u razredu i poučavanje, postoji i pet područja novih kompetencija, a to su: 1. uporaba nove suvremene informacijske tehnologije (ICT); 2. integracija djece s posebnim potrebama; 3. rad s djecom kulturno različitog podrijetla; 4. menadžment škole i 5. rješavanje konflikata, koje bi nastavnik, osim svoje uže struke, trebao steći tijekom studija. Promjene nekih aspekata nastavničke profesije zahtijevaju promjenu u metodama poučavanja, što znači više aktivnog rada učenika (studenata), više poticanja kritičkog i stvaralačkog mišljenja, komunikacijskih vještina, rješavanje problema, rad u skupinama i sl. Dakle, da bi nastavnici učinkovito odgovorili na nove potrebe i interese pojedinca i društva, nemoguće je interkulturalno poučavati prema tradicionalnom pristupu nastavi u kojemu nastavnik ima presudnu ulogu u poučavanju tj. u prijenosu znanja, upravljanju procesom učenja i vrednovanju naučenog. Od nastavnika se očekuje posjedovanje nekih drugih, novih osobnih i stručnih kvaliteta i kompetencija koje se ne stječu samo formalnim sustavom obrazovanja već i izvan njega.

Budući da interkulturalna kompetencija zauzima značajno mjesto među temeljnim kompetencijama

suvremenoga europski usmjerenog nastavnika, zanimalo nas je koje su, prema mišljenju studenata, poželjne kompetencije nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima. U tu svrhu konstruirana je skala od 11 čestica kojom su ispitane poželjne kompetencije nastavnika za rad u interkulturalnom odgoju i obrazovanju. Studenti su na svaku tvrdnju (česticu) u navedenim skalama odgovarali na skali procjene od 1 – nimalo do 5 – vrlo mnogo. Dobivene vrijednosti procjena svake čestice prikazane su u dvije kategorije “NE” i “DA”. Kategorija “NE” obuhvaća procjene od “1-nimalo” do “3-osrednje”, a kategorija “DA” “4-mnogo” i “5-vrlo mnogo”. Koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbach alfa) je 0,83. Na temelju dobivenih podataka najpoželjnije kompetencije koje bi nastavnici trebali posjedovati za rad s kulturno drukčijom djecom jesu: “otvorenost za različite kulture tj. interkulturalna osjetljivost” (93%); “vještine nenasilnog rješavanja sukoba (pregovaranje, nalaženje kompromisa i sl.)”; “sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika” (92%) te “kritički pristup zbivanjima u društvu” (79%). Ne manje važnim kompetencijama studenti smatraju i

“komunikacijske vještine” (78%), “osjetljivost na diskriminaciju” (73%), kao i “sposobnost obrade društveno osjetljivih tema” (69%) (tablica 6.).

Dakle, prema percepciji studenata, mogli bismo poželjne kompetencije nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima sažeti u tri bitne kompetencije: vrijednosne orijentacije, osobine ličnosti i vještine nastavnika. Iako se nastavnik, da bi razvio te kompetencije, treba kontinuirano usavršavati i biti informiran, naši ispitanici ne smatraju ovu kompetenciju posebno poželjnom, kao ni promjenu u načinu poučavanja u razredu. S obzirom na to da je poznavanje učinkovitih strategija, metoda i tehnika učenja i poučavanja važno za svaki nastavni sadržaj (predmet), a posebno u interkulturalnom obrazovanju, malo nas iznenađuje što ova kompetencija nije prepoznata kao jedna od poželjnih, a možda i nužnih.

Zaključak

Promicanje interkulturalizma ne ogleda se samo u važnosti unošenja interkulturalnih sadržaja i vrednota u odgoj i obrazovanje već i u osvješćivanju sva-

TABLICA 6. TABLICA 6. PROSJEČNE VRIJEDNOSTI (%) POŽELJNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA ZA RAD U KULTURNO PLURALNIM RAZREDIMA PROSJEČNE VRIJEDNOSTI (%) POŽELJNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA ZA RAD U KULTURNO PLURALNIM RAZREDIMA

Poželjne kompetencije nastavnika za rad u kulturno pluralnom razredu	NE	DA
1. razumijevanje ključnih pojmova (interkulturalizam, multikulturalizam, identitet, etnocentrizam i sl.)	28	72
2. osjetljivost na diskriminaciju	27	73
3. vještine nenasilnoga rješavanja sukoba (pregovaranje, nalaženje kompromisa i sl.)	8	92
4. komunikacijske vještine	22	78
5. vještine timskoga rada	41	59
6. kritički pristup zbivanjima u društvu	21	79
7. sposobnost obrade društveno osjetljivih tema	31	69
8. vještina primjene aktivnih metoda i strategija poučavanja	49	51
9. sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika	8	92
10. motiviranost za kontinuirano informiranje i obrazovanje	54	46
11. otvorenost za različite kulture (interkulturalna osjetljivost)	7	93

kog pojedinca o vlastitim kompetencijama, kulturnom podrijetlu i identitetu. Razvoj interkulturalne kompetencije pridonosi ne samo kvalitetnijem odgoju i obrazovanju i školskom ozračju već i smanjenju etnocentrizma, predrasuda, stereotipa, nejednakosti i diskriminacije u društvu. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju i osjetljivost trebao bi se temeljiti na razvoju globalne svijesti, višestruke perspektive, svijesti o povezanosti prirodnog i ljudskog svijeta te na razvoju odgovornosti pojedinca za globalne promjene. Budući da je poučavanje "stoljetna profesija čovjeka" u kojoj se isprepleću društveni, osobni i institucijski čimbenici, profil nastavnika koji želimo obrazovati ne smije se temeljiti isključivo na usko profesionalnim kompetencijama, koje će voditi računa jedino o zahtjevima tržišta. Njegova kompetencija nije samo u znanju već, posebno, u sposobnostima gledanja, čitanja, analiziranja i interpretiranja situacija i događaja u okolini. Potrebno je da nastavnici postanu svjesni individualne kulturne perspektive i da imaju mogućnost razmišljanja o različitim oblicima kulturne različitosti. Kvalitetno pedagoško-psihološko, didaktičko i stručno obrazovanje, ali i životno iskustvo koje nastavnik ima, omogućit će bolju fleksibilnost, kreativnost te prilagodbu složenim zahtjevnim i izazovima koje pred njim postavljaju globalizacijski procesi.

Jedan od ciljeva interkulturalnog obrazovanja trebao bi biti stjecanje interkulturalnih kompeten-

cija koje se trebaju temeljiti na razumijevanju načela funkcioniranja kulturno pluralne zajednice, uključujući razumijevanje načina na koji kultura oblikuje naše stavove o sebi i drugima, kritičkom osvješćivanju etničkih, rasnih, rodničkih i drugih čimbenika društvene nejednakosti, diskriminacije te jačanju individualne odgovornosti, osjetljivosti, solidarnosti radi poštovanja načela jedinstvenosti i vrijednosti svake kulture za razvoj čovječanstva (Spajić-Vrkaš, Stričević, Maleš i Matijević, 2004, 169). Nadalje, cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja u školi ne bi smio biti isključivo u znanju već u stavu prema znanju i potrazi za njim i njegovoj primjeni u korist pojedinca ali i društva (Zaki, 2005, 23-49). To pretpostavlja da bi učenici trebali znati za što uče a nastavnici za što poučavaju kako bi nastava poprimila više interpersonalna obilježja a ne bila samo mjesto akumuliranja činjenica. Stoga, na temelju dobivenih i prikazanih rezultata možemo zaključiti da je znanje naših studenata glede temeljnih obilježja interkulturalizma (određenje, ciljevi, vrijednosti) zadovoljavajuće, unatoč činjenici što sadržaji o interkulturalizmu nisu sustavno implementirani u sveučilišne nastavne programe. Unatoč tome, rezultati ukazuju na pozitivne stavove studenata prema poželjnim interkulturalnim kompetencijama za rad u kulturno pluralnim razredima. Ispitivanje razine interkulturalne usmjerenosti pokazalo je viši stupanj etnorelativističke orijentacije među studentima.

Literatura

- Adler, B. R., Rodman, G. (2006), *Understanding Human Communication*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Bennett, M. J. (ur.) (2002), *Principi di comunicazione interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Biagioli, R. (2005), *Educare all'interculturalità: teorie, modelli, esperienze scolastiche*. Milano: Franco Angeli.
- Byram, M. (2005), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clavendon: Multilingual Matters.
- Cassano, A. (1993), *Partita doppia. Appunti per una felicità terrestre*. Bologna: Il Mulino.
- Castiglioni, I. (2005), *La comunicazione interculturale. Competenze e pratiche*. Roma: Carocci Editore.
- Dearoff, D. K. B. (2004), *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States* (doktorska disertacija.) U: Mantovani, G. (2008) (ur.), *Intercultura e mediazione: teorie ed esperienze*. Roma: Carocci Editore.
- Duccio, D. (ur.) (1998), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Firenze: La Nuova Italia.
- Earley, P. C., Ang, S. (2003), *Cultural Intelligence. Individual Interactions across Cultures*. Stanford: Stanford University Press.

- EDC/HRE/HRE Programme 2006-2009 "Learning and living democracy for all". Empowering Teachers: Core Competences for Education for Democratic Citizenship (EDC/HRE) (3. verzija – 2008). Vijeće Europe, str.7.
- Eurydice (2003), Key Topics in Education in Europe (3. knjiga). The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns (3. izvješće) Brussels: Eurydice.
- Hall, E. T. (1959), The Silent Language. U: Mantovani, G. (ur.) (2008), Intercultura e mediazione: teorie ed esperienze.
- Hall, E. T. (1966), The Hidden Dimension. U: Mantovani, G. (ur.) (2008), Intercultura e mediazione: teorie ed esperienze. Roma: Carocci Editore.
- Haviland, W. A. (1990). Cultural Anthropology. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston.
- Hoiyer, H. (1958), The Sapir-Whorf Hypothesis. U: Samovar, L. A., Porter, R. E. (ur.) (1988), Intercultural Communication. A Reader (5. izdanje). Belmont: Wadsworth, 225 str.
- Hoopes, D. S. (1979), Intercultural Communication Concepts and the psychology of Intercultural Experience. U: Pusch, M. (ur.), Multicultural Education: A Cross-Cultural Training Approach. Yarmouth: Intercultural Press, str. 9 – 38.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Interkulturalne kompetencije učitelja. U: Babić, N. (ur.), Kompetencije i kompetentnost učitelja. Osijek / Kherson: Učiteljski fakultet / Kherson State University, str. 221 – 230.
- Imahori, T. T., Lanigan, M. J. (1989), Relational Model of Intercultural Communication Competence. International Journal of Intercultural Relations, 13, 269 – 286.
- Kim, Y. Y. (1992), Intercultural Communication Competence: A Systems-Thinking View. U: Gudykunst, W. B., Kim, Y. Y. (ur.). Readings on Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication. New York: McGraw-Hill, str. 371 – 381.
- Kim, Y. Y. (2001), Becoming Intercultural: An integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation. Thousand Oaks: Sage.
- Lustig, M. W., Koester, J. (2003), Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures. Boston: Allyn and Bacon.
- Mantovani, G. (2008), Intercultura e mediazione. Roma: Carocci Editore.
- Mesić, M. (2006), Multikulturalizam: društveni i teorijski izazovi. Zagreb: Školska knjiga, str. 277.
- Oberg, K. (1960), Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. Practical Anthropology, 7, 177 – 182.
- Perotti, A. (1995). Pleoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Zagreb: Educa.
- Piršl, E. (2005), Verbalna i neverbalna komunikacija. U: Benjak, M., Požgaj Hadži, V. (ur.), Bez predrasuda i stereotipa: interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu. Rijeka: Izdavački centar Rijeka, str. 91 – 117.
- Piršl, E., Vican, D. (2004), Europske demokratske vrijednosti i regionalizam. Pedagogijska istraživanja, 1, 89 – 105.
- Previšić, V., Mijatović, A. (ur) (2001), Mladi u multikulturalnom svijetu: stavovi srednjoškolaca u Hrvatskoj. Zagreb: Interkultura.
- Rey, M. (1986). Training teachers in intercultural education? Strasbourg: Vijeće Europe.
- Rubinacci, A., Amatucci, L. (ur.) (1995), L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Firenze: Le Monnier, str. 33 – 41.
- Sapir, E. (1931), Conceptual Categories in Primitive Languages. U: Mantovani, G. (2008) (ur.), Intercultura e mediazione: teorie ed esperienze. Roma: Carocci Editore.
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001), Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO, str.7, 42, 149, 251, 542.
- Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2004), Poučavati prava i slobode. Priručnik za učitelje osnovne škole. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, str. 166.

- Spitzberg, B. H., Cupach, W. R. (1984), *Interpersonal Communication Competence*. London: Sage, 90 str.
- Van Dyne, L., Ang, S. (2005), *Cultural Intelligence: An Essential Capability for Individuals in Contemporary Organizations*, <http://globaledge.msu.edu/>
- Viteritti, A. (2005), *Identit  e competenze. Soggettivit  e professionalit  nella vita sociale contemporanea*. Milano: Guerini e Associati.
- Whorf, B. (1952), *Collected Papers on Metalinguistics*. Washington DC: Department of State, Foreign Service Institute. U: Mantovani, G. (2008) (ur.), *Intercultura e mediazione: teorie ed esperienze*. Roma: Carocci Editore.
- Zaki, A. (2005), *Jezična distribucija*. U: Benjak, M., Po gaj Had i, V. (ur.), *Bez predrasuda i stereotipa: interkulturalna komunikacijska kompetencija u dru tvenom i političkom kontekstu*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka, str. 23 – 49.

Summary

Education for Intercultural Competency

Elvi Pirš
Juraj Dobrila University of Pula, Croatia

This paper consists of two parts. The theoretical part addresses the concepts of interculturalism, competency and intercultural competency, which tend to be differently defined by different authors depending on their approach and the models examined. The second part presents the results of a survey whose aim was to explore the students' degree of familiarity with the basic characteristics of intercultural education, establish the level of their ethnocentrism and ethnorelativism, and discover the students' views on desirable intercultural competencies of teachers who work in culturally diverse classrooms. The survey included 304 students from the Universities of Pula and Rijeka. The results imply that the students do have a basic knowledge of the key characteristics of intercultural education, a satisfactory level of intercultural sensibility, and positive attitudes towards desirable intercultural competencies of teachers in culturally diverse classrooms.

Keywords: interculturalism, competency, intercultural competency, intercultural sensibility (ethnocentrism, ethnorelativism).