

Razvoj i validacija instrumenta za evaluacija interkulturalne kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika

UDK: 303.448

811.112.2:371.3

371.26

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 27. 4. 2014.



Dr.sc. Ana Šenjug Golub¹

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Zagreb

ana.senjug@ufzg.hr

Sažetak

Razvoj interkulturalne kompetencije danas je prihvaćen kao važan cilj obrazovanja u europskoj, ali i hrvatskoj obrazovnoj politici i glotodidaktici. Tako je ova kompetencija u kurikulskim dokumentima u Republici Hrvatskoj pronašla svoje čvrsto mjesto u nastavi stranih jezika. Međutim, njezin razvoj za sad nije zaživio u odgovarajućoj mjeri, a uzrok tome dijelom se nalazi u činjenici da se ona za sad ne evaluira na sustavan način. Jedan od razloga tome je

¹ Ana Šenjug Golub viša je asistentica na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu gdje izvodi nastavu iz područja učenja i poučavanja njemačkog jezika. Njezino je znanstveno zanimanje usmjereno na glotodidaktiku i metodiku njemačkog jezika s posebnim fokusom na interkulturalno učenje, rano učenje te evaluaciju učeničkih postignuća. U tim je područjima objavila više znanstvenih i stručnih radova.

nepostojanje odgovarajućih instrumenata za procjenu. Stoga je cilj rada bio razvijanje i validacija instrumenta za evaluaciju interkulturalne kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika, koji uzimajući u obzir kognitivno-afektivni stupanj razvoja učenika i specifičnosti razredne situacije ispituje tri osnovne dimenzije interkulturalne kompetencije – znanja, vještine i stavove. Instrument je dizajniran kao pismeni evaluacijski postupak te je primijenjen na uzorku od 752 učenika 4. i 8. razreda osnovne škole. Nakon primjene ispitane su metrijske karakteristike: valjanost, pouzdanost i osjetljivost. Rezultati su pokazali dobre metrijske karakteristike s iznimkom slabije osjetljivosti instrumenta za 8. razred.

Ključne riječi: učenje i poučavanje njemačkog jezika, interkulturalna kompetencija, evaluacija u nastavi, razvoj instrumenta

Uvod

Razvoj interkulturalne kompetencije danas je prihvaćen kao važan cilj obrazovanja. U europskoj obrazovnoj politici ova se kompetencija smatra jednom od ključnih za uspješan razvoj pojedinca, a njena je relevantnost prepoznata i u hrvatskoj obrazovnoj politici i glotodidaktici. Interkulturalna kompetencija u kurikulskim dokumentima u Republici Hrvatskoj pronašla je svoje čvrsto mjesto u nastavi stranih jezika (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006.; *Nacionalni okvirni kurikulum*, 2010.). Međutim, novija istraživanja pokazuju da razvoj ove kompetencije u učenika nije zaživio u odgovarajućoj mjeri (Breka, 2012.; Filipan-Žignić, 2008.; Legac, Mikulan i Siročić, 2007.; Šenjug, 2008.). Uzrok tome dijelom se nalazi i u činjenici da se, za razliku od ostalih kompetencija i ciljeva propisanih nastavim programom, interkulturalna kompetencija za sada ne evaluira na sustavan način. Pritom je bitno imati na umu da evaluacija utječe na realizaciju ciljeva i izbor sadržaja u smislu pozitivnog ili negativnog tzv. *washback efekta*. Drugim riječima, veću važnost u okviru nastave dobivaju oni sadržaji i ciljevi koji se evaluiraju, dok se oni ishodi učenja koji se ne evaluiraju u nastavi često zanemaruju (Grotjahn, 2007.; Sercu, 2004.). Stoga bi i evaluacija interkulturalne kompetencije trebala biti jasno definirana i razrađena u školskoj praksi, ako želimo osigurati integraciju ove kompetencije u nastavi. Time bi se ne samo evaluirala realizacija propisanih ciljeva, već bi se pridonijelo shvaćanju interkulturalne kompetencije kao relevantnog ishoda učenja.

Postoje različiti pristupi i prijedlozi stručnjaka kako evaluirati interkulturalnu kompetenciju, no većinom su razvijeni za odrasle i to najčešće za potrebe poslovnog okruženja (npr.: Bennett i Hammer, 2002.; Bhawuk i Brislin, 1992.; Chen i Starosta,

2000.; LeRoux i Matsumoto, 2006.). Ti modeli evaluacije u školskom su kontekstu teško primjenjivi zbog niza faktora poput kognitivno-afektivnog stupnja razvoja učenika i specifičnosti školskog okruženja. Usprkos tome, u nedostatku prikladnijih instrumenata pojedini autori preuzimaju modele iz poslovnog svijeta te ih prilagođavaju potrebama školske prakse što rezultira djelomičnim uspjehom u primjeni tih instrumenata (Hesse i Göbel, 2006.; Papenberg, 2009.). Stoga autori sve češće naglašavaju kako nije moguć jedinstven opći pristup izradi instrumenata, već se takvi instrumenti trebaju fokusirati na specifične svrhe (Byram, 2009.; Feng i Fleming, 2009.). To znači da je pri razvoju instrumenta za evaluaciju interkulturalne kompetencije učenika u osnovnoj školi, osim zadovoljenja osnovnih metrijskih karakteristika, potrebno uzeti u obzir specifičnosti osnovnog školstva određene zemlje ili regije te poštivati niz čimbenika školskog okruženja. Čimbenici školskog konteksta prije svega se odnose na materijalna, vremenska i kadrovska ograničenja, zatim na potrebu skupnog ispitivanja većeg broja učenika te na kognitivno-afektivni stupanj razvoja učenika, koji postavljaju ograničenja u odnosu na ispitne forme te sadržaj evaluacije (Lado, 1973.). Pritom se pismeni evaluacijski postupci često ističu kao najprikladnije ispitne forme u školskom kontekstu. Prije svega, oni su najobjektivniji zbog minimalne interakcije između ispitanika i ispitivača. Oni su također najpraktičniji, jer zahtijevaju minimalno vrijeme za provedbu, omogućuju skupno ispitivanje većeg broja učenika, zahtijevaju neznatne materijalne troškove te ih može provoditi učitelj razrednog odjela (Bärenfänger i Stevener, 2009.).

Međutim, evaluacija interkulturalne kompetencije specifičan je zadatak zbog kompleksnosti samog konstrukta. Naime, interkulturalna kompetencija ovisi o individualnim predispozicijama kao i osobnim karakteristikama (Hesse, Göbel i Jude, 2008.), ali i o kontekstu (Feng i Fleming, 2009.) te ju je stoga teško definirati (Byram, 1997.; Straub, 2007.; Petravić, 2011.). Budući da još ne postoje diferencirani modeli razvoja interkulturalne kompetencije u dječjoj i mladenačkoj dobi, njezin je razvoj u školskom okruženju kompleksan zadatak (Grosch i Hany, 2009.). To dodatno otežava integraciju interkulturalne kompetencije u nastavni proces te samu evaluaciju, jer se postavlja pitanje, koje komponente, na kojoj razini, kojim postupcima te uvažavajući koje specifične faktore u sklopu nastave treba u učenika razvijati, a potom evaluirati. Stoga ćemo prije svega definirati interkulturalnu kompetenciju.

Interkulturalna kompetencija u nastavi stranih jezika

Kompleksnost interkulturalne kompetencije pokušava obuhvatiti niz termina koji su trenutno u upotrebi. Tako se u literaturi na engleskom jeziku govori o npr. *cross-cultural awareness*, *global competitive intelligence*, *cultural competence*, *cultural sensitivity*, *ethno-relativity*, *international competence*, *intercultural interacti-*

on, *multiculturalism* itd. (Fantini, 2006.; Mertesacker, 2010.; Yussefi, 2011.). Neki od tih termina i koncepata naglašavaju globalno znanje, neki osjetljivost, neki određene vještine. Usprkos različitostima u težištima koncepata, u okviru različitih disciplina koje se bave interkulturalnom kompetencijom postoji konsenzus o njezine tri osnovne komponente – kognitivna (znanje), afektivna (stavovi i uvjerenja) te pragmatična (vještine i sposobnosti) (Gehrmann, Petravić i Šenjug, 2013.).

Navedene dimenzije obuhvaća i Byramov (1997.) model interkulturalne komunikacijske kompetencije. Radi se o modelu koji je dobro prihvaćen u okviru učenja i poučavanja stranog jezika te koji je u značajnoj mjeri utjecao na poimanje interkulturalne kompetencije u *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* (Vijeće Europe, 2005.), ali i na definiranje interkulturalne kompetencije u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (usp. Petravić, 2011.). Prema Byramu interkulturalna kompetencija je dio interkulturalne komunikacijske kompetencije koju osim interkulturalne kompetencije sačinjavaju lingvistička, sociolingvistička i diskursna kompetencija. Interkulturalna se kompetencija pak sastoji od pet dimenzija: znanje o stranome, vlastitome i interakciji (franc. *savoirs*), stavovi (franc. *savoir être*), vještine otkrivanja i interagiriranja (franc. *savoir apprendre/faire*), vještine interpretacije i stavljanja u suodnos (franc. *savoir comprendre*) te kritička kulturna svjesnost i političko obrazovanje (franc. *savoir s'engager*).

Znanje koje osoba donosi u interakciju s osobom koju percipira kao drugačiju može biti opisano u dvije kategorije. Jednu kategoriju znanja čini znanje o socijalnim skupinama i njihovoj kulturi u vlastitoj zemlji, odnosno slično znanje o zemlji osobe s kojom se stupa u interakciju. Znanje o procesima interakcije čini drugu kategoriju i odnosi se na znanje o načinima na koje se stječe socijalni identitet te osviještenost o tome kako je taj identitet prizma kroz koju nas promatraju drugi. Ujedno ta prizma određuje način na koji mi promatramo pripadnike drugih skupina (Byram, 1997., 35–37).

Vještine interpretacije i stavljanja u suodnos počivaju na znanju o vlastitom okruženju i okruženju drugoga, a one su prisutne kako u interakciji tako i prilikom konfrontiranja s bilo kakvim stranim dokumentom u najširem smislu riječi. *Vještine otkrivanja i interagiriranja* aktiviraju se kada osoba u interakciji posjeduje djelomična znanja ili ih uopće nema. Ova dimenzija odnosi se na sposobnost usvajanja specifičnog znanja, kao i na razumijevanje uvjerenja i ponašanja koja se kriju u određenom fenomenu bilo da se radi o dokumentu ili osobi u interakciji (Byram, 1997., 37–38).

Kritička kulturna svjesnost i političko obrazovanje dimenzija je koja se u određenoj mjeri preklapa s ostalim dimenzijama Byramovog modela. Ona se odnosi na sposobnost kritičkog promatranja perspektive, običaja i produkata u vlastitoj i stranoj kulturi. Pritom to promatranje nije isključivo u svrhu poboljšanja efikasnosti u

komunikaciji, već i s ciljem osvještavanja vlastite ideološke perspektive (Byram, 1997., 63–64).

U Byramovu se modelu temeljna dimenzija implicitno odnosi na *stavove*. Stavovi su preduvjet za uspješnu interkulturalnu komunikaciju, a poželjne stavove obilježavaju znatiželja i otvorenost prema drugima, spremnost na prevladavanje (iskrivljenih) predodžbi o stranoj i vlastitoj kulturi te poštovanje prema uvjerenjima i ponašanju drugih. Također, važno je da stav odlikuje spremnost da se vlastita kultura sagleda sa stajališta drugoga s kojim se stupa u interakciju te da se preispitaju vlastite vrijednosti (Byram, 1997., 34–35).

Byramov (1997.) model interkulturalne kompetencije često je korišten u izradi instrumenata za evaluaciju u nastavi stranih jezika (Äijälä, 2009.; Eberhardt, 2009.; Feng i Fleming, 2009.; Sercu, 2000.). Prema Byramu sve komponente interkulturalne kompetencije, osim kritičke kulturološke svjesnosti i političkog obrazovanja (franc. *savoir s'engager*) moguće je ispitati, a navedena se komponenta ispituje posredno, preko ostalih. Pritom on smatra da je holistička evaluacija nemoguća jer svaka od navedenih komponenti zahtijeva odgovarajući postupak. Byram navodi ukupno četiri moguće evaluacijske forme – portfolio, test, simulaciju i kontinuirano praćenje. Neke od ovih postupaka moguće je primjenjivati kod ispitivanja više dimenzija interkulturalne kompetencije. Tako je npr. znanje (franc. *savoirs*) o ciljnoj kulturi poput poznavanja produkata, događaja i fenomena moguće ispitivati testovima i kontinuiranim praćenjem. Stavove karakterizirane otvorenošću, znatiželjom i spremnošću na prevladavanje (iskrivljenih) predodžbi o stranoj i vlastitoj kulturi (franc. *savoir être*) moguće je ispitivati pomoću testova i portfolija, a vještine otkrivanja i interagiranja (franc. *savoir apprendre/faire*) koje učenicima omogućuju da djeluju kao posrednici među kulturama te da samostalno traže i procjenjuju informacije o stranoj kulturi moguće je ispitati pomoću testova, simulacija i portfolija. Vještine interpretacije i dovođenja u suodnos (franc. *savoir comprendre*) koje su prisutne kako u interakciji tako i prilikom konfrontiranja s bilo kakvim stranim sadržajem, moguće je ispitati pomoću testova i kontinuiranog praćenja (Byram, 1997., 87 i d.). Međutim, osim za portfolio Byram ne nudi konkretne testove i tipove zadataka te ne polazi od određene skupine ispitanika. Osim toga, uzmemo li u obzir spomenute specifičnosti školskog okruženja, pojedine bi postupke, poput simulacija, bilo teško provoditi. No, na temelju njegovih okvirnih odrednica moguće je, polazeći od određene skupine ispitanika te uzimajući u obzir faktore školskog konteksta kao i svrhu evaluacije, razviti konkretne evaluacijske instrumente (usp. Äijälä, 2009.).

S obzirom na korisnost Byramovog modela interkulturalne kompetencije u okviru nastave stranih jezika, njegovu široku prihvaćenost te primjenjivost u području evaluacije navedene kompetencije, ovo se istraživanje u razvoju instrumenta za eva-

luaciju rukovodilo upravo tim modelom. Stoga smo polazeći od Byramovog (1997.) modela interkulturalne kompetencije te uzimajući u obzir specifičnosti hrvatskog osnovnoškolskog okruženja, uvažavajući aktualne kurikulske dokumente i kognitivno-afektivni stupanj razvoja učenika u osnovnoj školi, razvili instrument za evaluaciju interkulturalne kompetencije učenika u okviru nastave njemačkog jezika. Nakon primjene instrumenta u 4. i 8. razredu osnovne škole ispitane su njegove metrijske karakteristike. Tijek i rezultate istraživanja opisuju sljedeće poglavlje.

Metoda

Istraživanje je provedeno u sklopu projekta *Razvoj interkulturalne kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi stranih jezika*² u razdoblju od 2008. do 2011. te je uključivalo konstrukciju instrumenta, pilot istraživanje, reviziju čestica i primjenu instrumenta.

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati metrijske karakteristike instrumenta za evaluaciju interkulturalne kompetencije učenika njemačkog jezika u osnovnoj školi. Za ispitivanje su odabrani 4. i 8. razredi, kao završetak prvog i trećeg odgojno-obrazovnog ciklusa. Pritom se pošlo od hipoteze da je moguće razviti instrument zadovoljavajućih metrijskih karakteristika koji će uzimajući u obzir specifičnosti hrvatskog osnovnog školstva te poštujući niz specifičnih čimbenika školskog okruženja na sveobuhvatan način ispitati interkulturalnu kompetenciju učenika.

Ispitanici i postupak

U istraživanje je bilo uključeno ukupno 13 škola s područja Grada Zagreba, Krapinsko-zagorske, Varaždinske, Međimurske, Virovitičko-podravske i Primorsko-goranske županije. Uzorak ispitanika se sastojao od 37 razrednih odjela kojima je njemački bio prvi strani jezik. Pritom se radilo o 360 učenika 4. razreda i 392 učenika 8. razreda. Ispitivanje je trajalo jedan školski sat, provođeno je na satu njemačkog jezika te su ga uz uputu istraživača provodile učiteljice.

² MZOS RH, 227-2271168-0726, voditeljica: izv. prof. dr. sc. Ana Petravić

Instrumenti

Komponente interkulturalne kompetencije relevantne za ciljnu skupinu integrirane su u trodjelnu strukturu upitnika, kojim se ispituju kognitivni, afektivni i pragmatični aspekti interkulturalne kompetencije.

Prvi dio instrumenta ispituje znanja iz područja kulture i civilizacije njemačkoga govornog područja, tj. kulturnospecifično znanje (Byram, 1997.). Sadržaj ispitnih zadataka usklađen je s nastavnim programom za njemački jezik. Pitanja su otvorenog tipa te se od učenika traži da navedu i objasne činjenice i fenomene iz ciljne kulture koje se odnose na geografske i povijesne podatke, znanost i umjetnost, ponašanje i običaje te obrasce komuniciranja i ponašanja.

Primjer 1:

1. *Koje vrste škola u Njemačkoj su ti poznate? Koliko dugo koja od njih traje? Nakon koje škole se polaže matura?*
2. *U kojoj prilici ćeš reći Hallo, a u kojoj Guten Tag? Objasni zašto.*

Drugi dio instrumenta ispituje vještine, i to vještinu relativiziranja vlastite i strane kulture, vještinu prikupljanja informacija te vještine interpretacije i interakcije. Ovaj dio instrumenta obuhvaća pojedine aspekte kompetencijskih područja vještine otkrivanja i interagirivanja (franc. *savoir apprendre/faire*) te vještine interpretacije i stavljanja u suodnos (franc. *savoir comprendre*) (Byram, 1997.). Te se specifične vještine ispituju pomoću zadataka dovršavanja asocijacijskih nizova i opisa reakcija na problemske situacije bliske mogućim realnim situacijama. Kao osnova za izradu tog dijela instrumenta poslužila su dosadašnja istraživanja i pripadajući im instrumenti, u prvom redu oni vezani uz školski kontekst (Pachevska, 2003.; Brym, 2004.; Hesse i Göbel, 2006.; Äijälä, 2009.) te instrumentarij projekta INCA (www.incaproject.org). Ovaj dio instrumenta obuhvaća nekoliko setova pitanja, a dominiraju pitanja otvorenog tipa koja zahtijevaju prošireni odgovor. Prvi set pitanja odnosi se na procjenu **vještine relativiziranja** vlastite i strane kulture čime se želi saznati kako učenici promatraju vlastitu i stranu kulturu, odnosno promatraju li pripadnike vlastite i strane kulture pomoću stereotipnih slika i jesu li u stanju izbjeći etnocentrično razmišljanje (Brym, 2004.; Pachevska, 2003.). Pritom je također važno da se osim vlastite percepcije pokuša razmotriti percepciju drugoga. Sposobnost relativiziranja ispituje se pomoću zadataka otvorenog tipa. Tako se npr. od učenika traži da se predstave zamišljenom razredu u stranoj zemlji, ali i da napišu što misle kako će se zamišljeni učenici u toj zemlji predstaviti njima.

Primjer 2³:

U sklopu nastave njemačkog jezika, tvoj se razred dopisuje s 4. razredom iz Švicarske.

- *Dobio/dobila si zadatak da se predstaviš učeniku/učenici s kojim/kojom se dopisuješ, tako što ćeš u jednu kutiju spakirati stvari koje te najbolje predstavljaju i poslati kutiju tom učeniku/toj učenici. Napiši što ćeš sve staviti u kutiju.*
- *Učenici iz Švicarske dobili su isti zadatak. Tako je poštom stigla kutija sa stvarima koje je spakirao učenik/spakirala učenica s kojim/kojom se dopisuješ. Napiši što misliš, što je u kutiji.*

Drugim setom pitanja ispituje se **vještina prikupljanja informacija**, čime se želi ispitati vještina učenika da u mogućoj budućoj situaciji, poput programa razmjene učenika, samostalno procijene koje su im informacije prilikom sudjelovanja u takvom programu potrebne, gdje i kako će ih pribaviti te na koji način će u sklopu programa najbolje upoznati ciljnu kulturu. Učenički odgovori mogu varirati od potpunog nesnalaženja, korištenja neposrednog izvora informacija poput učitelja/ice do više različitih izvora poput interneta, putničke agencije, ciljane osobe u zemlji odredišta itd.

Primjer 3:

Zamisli da putuješ u Njemačku u sklopu programa razmjene. Tamo ćeš provesti tjedan dana.

- *Koje bi ti informacije dobro došle za pripremu putovanja i boravka u Njemačkoj?*
- *Kako/gdje ćeš doznati te informacije?*
- *Cilj putovanja je da što bolje upoznaš Njemačku i njene stanovnike. Što bi sve mogao/mogla na tom putovanju poduzeti/učiniti/probati da postigneš taj cilj?*

Trećim setom pitanja evaluira se **vještina interpretacije i interakcije**. Taj dio instrumenta ispituje potencijalne reakcije učenika u interkulturalnom kontaktu, odnosno, vještine snalaženja u konfliktnim situacijama pomoću problemskih situacija bliskih mogućim realnim situacijama. Ispitanicima se prezentira situacija u kojoj učenik iz zemlje ciljnog jezika dolazi u školu te je neprihvaćen od strane ostalih učenika u razredu. Cilj je zadatka ispitati mogu li učenici interpretirati situaciju, razumjeti osjećaje sudionika te pokazati empatiju kao i predložiti primjerenu reakciju. Takav način ispitivanja složenih vještina naziva se metodom vinjeta (Barter i Reno-

³ Zadatak je preuzet iz istraživanja slika *stranoga* kod učenika u Njemačkoj i Irskoj (Brym, 2004.) te prilagođen za potrebe ovog instrumenta dodavanjem dimenzije *vlastitoga*.

Id, 1999.)⁴. Pitanja uz vinjete dizajnirana su prema instrumentu za procjenu interkulturalne kompetencije korištenom u sklopu istraživanja DESI⁵. U tom su instrumentu odgovori unaprijed ponuđeni, a konstruirani su prema fazama razvoja interkulturalne senzibilnosti modela DMIS (Hesse i Göbel, 2006.; vidi također Bennett, 1993.). Međutim, analizom učeničkih odgovora dobivenih pilot istraživanjem utvrđeno je da se kod unaprijed ponuđenih odgovora učenici češće odlučuju za socijalno poželjan odgovor. Stoga je ovaj zadatak dizajniran u obliku pitanja otvorenog tipa.

Primjer 4:

U 4.a razred došao je novi učenik. Zove se Jörg, a njegovi roditelji su se doselili iz Njemačke. Jörg je htio sjediti u klupi s Tomislavom, no Tomislav to nije htio.

– *Što misliš zašto?*

– *Što misliš kako se Jörg osjećao u toj situaciji?*

– *Što bi ti učinio/učinila da se to dogodilo u tvom razredu?*

– *Što možemo naučiti iz ove priče?*

Treći dio instrumenta ispituje stavove učenika pomoću petstupanjske skale, koja ispituje tri subdimenzije stavova prema pripadnicima kulture njemačkoga govornog područja – znatiželja/nezainteresiranost, otvorenost/zatvorenost i nesklonost/sklonost stereotipima (usp. Byram, 1997., 35, 50). Čestice se temelje na instrumentu prethodno provedenog istraživanja stavova učenika prema Nijemcima (Šenjug, 2008.).

Primjer 5:

Da imam prijatelja/prijateljicu koji/koja govori njemački, rado bih ga/ju pozvao/la k sebi na praznike.

– *Svi Nijemci vole piti pivo.*

– *Ne bih se volio/voljela družiti s vršnjacima koji govore njemačkim jezikom.*

⁴ Metoda vinjete u društvenim se istraživanjima koristi da bi se utvrdilo mišljenje osobe o nečemu, da bi se na manje osoban način ispitale osjetljive teme te da bi se ispitale potencijalne reakcije u određenom kontekstu. Najveće ograničenje ove metode nalazi se u povezanosti između uvjerenja ispitanika o vlastitoj reakciji i njegove stvarne reakcije. Stoga je moguće da ispitanik u stvarnoj situaciji neće reagirati na način na koji on to anticipira. Iako postoje istraživanja koja su utvrdila da odgovori dobiveni vinjetom reflektiraju reakcije ispitanika, da bi se izbjegla ta opasnost metodu vinjete preporučljivo je koristiti u kombinaciji s drugim načinima ispitivanja (Barter i Renold, 1999.).

⁵ *DESI-Studie* istraživanje je provedeno 2003./2004. u njemačkim školama kao nacionalni dodatak projektu PISA sa svrhom ispitivanja znanja i vještina engleskog i njemačkog jezika.

Statistička obrada

Nakon primjene opisanog instrumenta ispitane su njegove metrijske karakteristike: valjanost, pouzdanost, osjetljivost i objektivnost. Sadržajna valjanost utvrđena je prilikom konstrukcije instrumenta. Odabir pitanja izvršen je u skladu s polaznom definicijom predmeta ispitivanja te s ciljevima i sadržajima propisanim aktualnim nastavnim programom. Nadalje, ispitala se diskriminacijska valjanost pojedinih čestica⁶ (Mejovšek, 2005.). Budući da se u istraživanju koristio kompozitni instrument koji ispituje jedan složeni konstrukt, za dokazivanje valjanosti bilo je važno utvrditi povezanost pojedinih dijelova instrumenta te je pomoću Pearsonovog koeficijenta korelacije ispitana povezanost triju dijelova instrumenta *znanje* (1.), *vještine* (2.) te *stavovi* (3.). Budući da se u dijelu instrumenta *vještine* ispituje nekoliko različitih vještina, ispitana je njihova međusobna povezanost. Osim toga, utvrđena je korelacija uspješnosti na svakom pojedinom dijelu instrumenta s vanjskim varijablama školskog uspjeha te u 8. razredu s rezultatom na Bogardusovoj skali socijalne distance. U dijelu instrumenta *stavovi* pomoću eksplorativne faktorske analize metodom glavnih komponenti ispitana je pretpostavka o prethodno opisanoj trofaktorskoj strukturi stavova prema stranome.

Pouzdanost instrumenta ispitana je utvrđivanjem unutarne dosljednosti. Budući da se u ovom istraživanju radi o složenom konstrukt, koji se ispituje kompozitnim instrumentom, unutarne dosljednost utvrđena je za svaki dio instrumenta zasebno. Pritom je korišten Cronbachov alfa koeficijent.

Jedan od pokazatelja osjetljivosti instrumenta je raspon rezultata te je stoga analiziran ukupni raspon za svaku varijablu te za svaki dio instrumenta. Sljedeći važan pokazatelj osjetljivosti instrumenta težinska je primjerenost pojedinih zadataka. Težina zadatka izražava se proporcijom ispitanika koji su uspješno riješili zadatak, odnosno indeksom težine (ili lakoće) p^7 (Fajgelj, 2003.). Težinska primjerenost nekog instrumenta određena je težinom pojedinih zadataka. Da bi određeni instrument bio težinski primjeren ($p=0,5$), a distribucija rezultata normalna, poželjno je odabrati

⁶ Diskriminacijska valjanost zadataka izražava se pomoću koeficijenta diskriminativnosti koji se računa kao korelacija pojedinoga zadatka i ukupnoga rezultata na testu ako se iz ukupnoga rezultata isključi taj zadatak (Norušis, 1998.). Niski koeficijent diskriminativnosti (oko nule) pokazuje da je povezanost zadatka i ukupnoga uratka na razini slučaja pa takve zadatke treba izbjegavati. Minimalan prihvatljivi iznos koeficijenta diskriminativnosti je 0,2, a preporučljivo je da bude iznad 0,35 (Tucker, 2007.).

⁷ U dihotomnim zadacima težina zadatka izračunava se kao proporcija učenika koji su dali točan odgovor. Ako zadatak nije dihotoman, težina se može izračunati tako da se aritmetička sredina zadatka podijeli s maksimalnim mogućim brojem bodova u tom zadatku (usp. Ćurković i sur., 2009.).

zadatke svih stupnjeva težine, ali više onih približno prosječno teških, manji broj lakih i teških, a najmanje vrlo lakih i vrlo teških zadataka⁸ (Mejovšek, 2005.). Stoga su izračunati indeksi težine za svaki pojedini zadatak na dijelovima instrumenta kojima se ispituju znanje i vještine te indeksi težine za ukupne rezultate na oba dijela testa.

Objektivnost instrumenta uzeta je u obzir pri samoj konstrukciji te je odabran pismeni evaluacijski postupak koji je objektivan zbog minimalne interakcije između ispitanika i ispitivača. Nadalje, prema svojoj strukturi dijelovi instrumenta kojima se ispituju kulturnocivilizacijska znanja i stavovi objektivni su, jer omogućuju jednoličnu reakciju ispitanika. Dio instrumenta kojim se ispituju vještine i sposobnosti donekle ovisi o subjektivnoj procjeni ocjenjivača. Međutim, unaprijed definiranim deskriptorima te preciznim uputama za procjenu odgovora ta je subjektivnost svedena na minimalnu mjeru.

Rezultati

U ovom poglavlju prikazane su metrijske karakteristike svakog dijela instrumenta te međusobne korelacije pojedinih dijelova instrumenta kao i korelacije s vanjskim varijablama. Tablica 1 prikazuje raspon, indeks težine i koeficijent diskriminativnosti za svako pojedino pitanje u dijelu instrumenta kojim se ispituje kulturno-civilizacijsko **znanje**. Možemo uočiti da raspon postignutih vrijednosti na svakom pitanju pokriva mogući teorijski raspon, kako u 4. tako i u 8. razredu. Maksimalan mogući broj bodova u 4. razredu iznosi 28, a postignuti se raspon kreće od 1 do 28. Indeksi diskriminativnosti dobri su kod svih pitanja ($r_{iu} > 0,3$), osim u 8. razredu kod pitanja o službenom nazivu Njemačke (zemlja). Navedeno je pitanje izostavljano iz daljnje analize, a bez njega ukupni maksimalan broj bodova u 8. razredu iznosi 25. Ostvareni raspon kreće se od 0 do 24.

Što se tiče težinske primjerenosti, u 4. razredu možemo uočiti da su pitanja o zemljama, gradovima, pjesmama, pričama i osobama srednje težine, pitanja o zastavama i blagdanima lagana, a pitanje o znamenitostima teško. Prosječan indeks težine na ukupnom testu iznosi 0,62, što upućuje na činjenicu da je test učenicima 4. razreda bio nešto lakši od poželjne težine. Pogledamo li indekse težine u 8. razredu, možemo uočiti da su četiri pitanja srednje težine (znamenitosti, izumitelji, blagdani i pozdravi), četiri pitanja su teška (specijaliteta, književnici, romani i objašnjenje

⁸ Preteškim zadacima smatraju se oni koje uspješno rješava 10% ili manje učenika, dok su prelagani oni zadaci koje rješava 90% ili više učenika. Određen broj takvih zadataka potreban je zbog mogućnosti razlikovanja učenika jako dobrih i jako loših postignuća, točnije ispit ne bi smio sadržavati više od 10% zadataka koji spadaju u ove dvije kategorije (Državni izpitni centar, 2007.).

Tablica 1. Raspon, indeks težine i koeficijent diskriminativnosti na dijelu instrumenta znanje

4. razred				
Varijable	Raspon	Max.	p	riu
Zemlje	0–5	5	0,54	,481
Gradovi	0–5	5	0,66	,673
Zastave	0–3	3	0,94	,334
Znamenitosti	0–3	3	0,35	,736
Blagdani	0–3	3	0,81	,471
Pjesme	0–3	3	0,54	,678
Priče	0–3	3	0,58	,578
Osobe	0–3	3	0,53	,734
8. razred				
Varijable	Raspon	Max.	p	riu
Zemlja	0–1	1	0,44	,180
Znamenitosti	0–3	3	0,44	,555
Specijaliteti	0–3	3	0,26	,410
Izumitelji	0–3	3	0,56	,614
Književnici	0–4	4	0,24	,585
Romani	0–3	3	0,29	,597
Blagdani	0–3	3	0,48	,489
Škole	0–3	3	0,15	,512
Multi-kulti	0–2	2	0,19	,455
Pozdravi	0–1	1	0,53	,324

Raspon – postignuti raspon bodova, Max. – maksimalan mogući broj bodova, p – indeks težine, r_{iu} – koeficijent diskriminativnosti

izraza *multi-kulti*), a pitanje o školskom sustavu u Njemačkoj vrlo je teško. Prosječni indeks težine p iznosi 0,34, što znači da je test učenicima 8. razreda bio pretežak. Cronbachov alfa koeficijent za 4. razred iznosi 0,844, a za 8. razred 0,807, što govori u prilog dobre pouzdanosti instrumenta.

Za dio instrumenta kojim se ispituju **vještine** također je analiziran raspon, izračunati su koeficijenti diskriminacije, indeksi težine i Cronbachov alfa koeficijent. U tablici 2 možemo vidjeti da maksimalan teorijski raspon učenici postižu na svim pitanjima osim na pitanju 5 uz konfliktnu situaciju u 8. razredu. Nadalje, možemo uočiti

Tablica 2. Raspon, indeks težine i koeficijent diskriminativnosti u dijelu instrumenta vještine

		4. razred				8. razred			
Varijable		Raspon	Max.	p	riu	Raspon	Max.	p	riu
Relativiziranje	Nijemci...	0–4	4	0,34	,33	0–4	4	0,39	,30
	Austrijanci...	0–4	4	0,31	,36	0–4	4	0,41	,36
	Švicarci...	0–4	4	0,33	,35	0–4	4	0,38	,37
	Predstavljanje 1	0–4	4	0,58	,50	0–4	4	0,44	,49
	Predstavljanje 2	0–4	4	0,52	,45	0–4	4	0,40	,51
Prikupljanje informacija	Informacije 1	0–3	3	0,45	,34	0–3	3	0,50	,62
	Informacije 2	0–3	3	0,42	,44	0–3	3	0,53	,59
	Informacije 3	0–3	3	0,44	,34	0–3	3	0,49	,54
Interpretacija i interakcija	Konflikt 1	0–4	4	0,44	,38	0–4	4	0,32	,50
	Konflikt 2	0–4	4	0,46	,53	0–4	4	0,47	,60
	Konflikt 3	0–4	4	0,43	,53	0–4	4	0,29	,54
	Konflikt 4	0–4	4	0,47	,44	0–4	4	0,22	,44
	Konflikt 5	0–4	4	0,49	,58	0–3	4	0,29	,48
	Konflikt 6	0–5	4	0,35	,51	0–4	4	0,42	,50
	Konflikt 7	-	-	-	-	0–4	4	0,31	,49

Raspon – postignuti raspon bodova, Max. – maksimalan mogući broj bodova, p – indeks težine, r_{iu} – koeficijent diskriminativnosti

da učenici 4. razreda postižu maksimalan broj bodova i na zasebnim setovima pitanja, s iznimkom snalaženja u konfliktnim situacijama. Prosječni indeks težine p u 4. razredima iznosi 0,44 što upućuje na primjerenu težinu. U 8. razredu većina zadataka je srednje težine, dok su pojedini zadaci vezani uz konfliktnu situaciju teži. Prosječni indeks težine p za 8. razred iznosi 0,38 te možemo zaključiti da je taj dio instrumenta učenicima 8. razreda nešto teži od primjerenog. Nadalje, u tablici 2 je vidljivo da svi zadaci imaju dobre koeficijente diskriminativnosti. Pouzdanost je također dobra te Cronbachov alfa koeficijent za 4. razred iznosi 0,804, a za 8. razred 0,845.

U tablici 3 prikazani su rasponi zbirnih rezultata na pojedinim vještinama te je uočljivo da je slabija osjetljivost na vještinama snalaženja u konfliktnim situacija-

Tablica 3. Teorijski i postignuti rasponi na dijelu instrumenta vještine

Vještine	4. razred				8. razred			
	Broj pitanja	Teorijski raspon	Min.	Max.	Broj pitanja	Teorijski raspon	Min.	Max.
Prikupljanje informacija	3	0–9	0	9	3	0-9	0	9
Relativiziranje	5	0–20	0	20	5	0-20	0	18
Snalaženje u konfliktima	6	0–24	0	23	7	0-28	0	20
Ukupno	14	0–53	3	44	15	0-57	0	41

Tablica 4. Međusobne korelacije vještina u drugom dijelu instrumenta

	4. razred		8. razred	
	Prikupljanje	Relativiziranje	Prikupljanje	Relativiziranje
Relativiziranje	,39**		,41**	
Konflikt	,36**	,27**	,54**	,41**

ma, i to posebno u 8. razredu. Isto tako, maksimalan postignuti rezultat značajno je manji od mogućeg teorijskog maksimalnog rezultata, kako u 4. tako u 8. razredu. S obzirom na očekivane kompetencije na kraju prvog odgojno obrazovnog razdoblja opisane *Nacionalnim okvirnim kurikulumom* te s obzirom na specifičnosti kognitivno-afektivnog stupnja razvoja djece u 4. razredu, od ove skupine učenika ne očekuje se postizanje visokih razina postignuća u ovom dijelu instrumenta. Drugim riječima, srednji rezultati na ovom dijelu instrumenta zadovoljavajući su za ovu skupinu ispitanika. Međutim, u 8. razredima učenici bi u pravilu trebali postizati visoke rezultate. Takav rezultat ukazuje na slabiju osjetljivost ovog dijela instrumenta za 8. razred, ali i otvara pitanje o ostvarivosti ciljeva propisanih aktualnim kurikulskim dokumentima.

Budući da se u ovom dijelu instrumenta ispituju tri različite vještine, izračunate su međusobne korelacije zbirnog rezultata na pojedinim vještinama (setovima pitanja) pomoću Pearsonovog koeficijenta korelacije. U tablici 4 možemo uočiti da postoji značajna povezanost između navedenih vještina, tj. bolji rezultat na jednoj vještini značit će bolji rezultat na drugoj. Takav rezultat pokazatelj je zadovoljavajuće valjanosti.

U trećem dijelu instrumenta **stavovi** provedena je faktorska analiza. Kaiser-Meyer-Olkinov mjera ($k=0,859$) i Bartlettov test sfernosti ($\chi^2=2146,580$, $p<0,01$)

Tablica 5. Karakteristični korijeni i ukupna varijanca objašnjena s tri ekstrahirana faktora, prije i nakon varimax rotacije – 4. razred

Faktor	Inicijalni karakteristični korijeni			Rotirani komunalitet		
	Karakteristični korijen	% varijance	kumulativni %	Karakteristični korijen	% varijance	kumulativni %
1	5,76	32,00	32,00	4,06	22,54	22,54
2	2,46	13,68	45,68	3,38	18,79	41,34
3	1,61	8,96	54,64	2,39	13,30	54,64

pokazuju da je matrica korelacija varijabli u **4. razredu** podobna za faktorizaciju. Faktorska analiza ponudila je trofaktorsko rješenje kojim je objašnjeno oko 54% zajedničke varijance (usp. tablicu 5).

Tablica 6 prikazuje faktorska opterećenja i distribucije čestica na pojedinim faktorima. Prilikom formiranja faktora u obzir su uzete najveće saturacije. Možemo uočiti da je prvi faktor zasićen sa 6 čestica za koje je karakteristično zanimanje za pripadnike kulture njemačkoga govornog područja te želja za uspostavljanjem kontakta putem upoznavanja, dopisivanja s vršnjacima i putovanja u zemlje njemačkoga govornog područja. Taj faktor možemo nazvati *znatiželja*. Drugi faktor obuhvaća 6 čestica koje karakterizira odbijanje kontakta i nezainteresiranost, pri čemu se pripadnike kulture ciljnog jezika promatra kao strance. Taj faktor možemo nazvati *zativrenost*. Treći faktor također sadrži 6 čestica te ga karakterizira sklonost stereotipnom promatranju pripadnika ciljne kulture. Pritom se koriste karakteristične slike „tipičnog“ Nijemca koji „pije pivo i jede kobasice“, „bogatog Švicarca“ i „Austrijanca skijaša“. Taj faktor možemo okarakterizirati kao *sklonost stereotipima*. Time smo derivirali tri aspekta odnosa prema stranim osobama, koja na kontinuumu od znatiželje do nezainteresiranosti (1.), od otvorenosti do zatvorenosti (2.) i od nesklonosti do sklonosti stereotipima (3.) karakteriziraju stav prema pripadnicima kulture ciljnog jezika. Zbog jednostavnosti prikaza nazvat ćemo ih istim oznakama kao i prethodno opisane faktore – znatiželja, zatvorenost i sklonost stereotipima. Ovakav rezultat potvrđuje polaznu pretpostavku o trofaktorskoj strukturi stavova. Pouzdanost skala je zadovoljavajuća. Cronbach alfa za treći je faktor nešto slabiji (0,687), dok je za ostala dva faktora vrlo dobar (>0,8).

Za **8. razred** Kaiser-Meyer-Olkinov mjera ($k=,880$) i Bartlettov test sfernosti ($\chi^2=1956,669$, $p<0,01$) također potvrđuju podobnost matrice za faktorizaciju. Nakon provedbe faktorske analize utvrđeno je da su dvije čestice slabe, zbog vrlo sličnih opterećenja na dva faktora (P13 i P18). Njihovim izbacivanjem dobivena je jasnija faktorska struktura, kojom je objašnjeno 54% zajedničke varijance (usp. tablicu 7).

Tablica 6. Faktorska zasićenja i distribucije pojedinih čestica na dijelu instrumenta stavovi nakon primijenjene Varimax rotacije u 4. razredu

Čestice	Faktor		
	1	2	3
1. Da imam prijatelja koji govori njemački, rado bih ga pozvao/ pozvala k sebi.	,794		
3. Volio/voljela bih družiti se sa stranim učenicima koji govore njemačkim jezikom.	,858		
5. Zanima me što moji vršnjaci u Njemačkoj uče u školi.	,565	,338	
6. Volio/voljela bih dopisivati se s vršnjacima koji govore njemačkim jezikom.	,761		
9. Volio/voljela bih sjediti u klupi s učenicom/učenicom koja govori njemačkim jezikom.	,812		
11. Rado bih otputovao/otputovala u zemlju u kojoj se govori njemačkim jezikom.	,660		
13. Ne bih volio/voljela imati prijatelja koji govori njemačkim jezikom.	,459	,521	
14. Ne zanima me koje hobije imaju djeca u Austriji.		,747	
15. Ne zanima što moji vršnjaci u Švicarskoj rade u slobodno vrijeme.		,780	
16. Ne zanima me kakve igre igraju učenici u Njemačkoj.		,787	
17. Ne bih volio/voljela razgovarati sa strancem koji govori njemačkim jezikom.	,347	,585	
18. Ne bih se volio/voljela igrati s djecom koja govore njemačkim jezikom.	,325	,735	
2. Nijemci voze dobre automobile.			,542
4. Nijemci vole piti pivo.			,653
7. Švicarci su bogati.			,597
8. Austrijanci su dobri skijaši.			,634
10. Nijemci vole jesti kobasice.			,632
12. Švicarci vole jesti čokoladu.			,688
Cronbachov alfa koeficijent	0,879	0,850	0,687

Napomena: Navedene su saturacije od 0.30 i veće

Tablica 7. Karakteristični korijeni i ukupna varijanca objašnjena s tri ekstrahirana faktora, prije i nakon Varimax rotacije – 8. razred

Faktor	Inicijalni karakteristični korijeni			Rotirani komunalitet		
	Karakteristični korijen	% varijance	kumulativni %	Karakteristični korijen	% varijance	kumulativni %
1	5,30	31,20	31,20	3,68	21,62	21,62
2	2,70	15,87	47,07	2,79	16,41	38,02
3	1,22	7,15	54,22	2,75	16,20	54,22

Rezultati faktorske analize za 8. razred u skladu su s rezultatima u 4. razredu. U tablici 8 možemo vidjeti faktorska opterećenja i distribucije čestica na pojedinim faktorima. Prvim faktorom *znatiželja* zasićeno je šest čestica, drugi faktor *sklonost predrasudama* također obuhvaća šest čestica, a treći faktor *zatvorenost* zasićen je s pet čestica. Koeficijenti pouzdanosti dobri su za sva tri faktora.

Što se tiče osjetljivosti dijela instrumenta *stavovi*, vidljiva je slabija osjetljivost skale *sklonosti stereotipima* u 4. razredu, dok u 8. razredu postignuti rasponi pokrivaju teorijske raspone (usp. tablicu 9).

Da bi se utvrdila valjanost ukupnog instrumenta izračunate su međusobne korelacije pojedinih njegovih dijelova te korelacije s ocjenom iz njemačkog jezika za 4. razred, a za 8. razred još i sa zaključenom ocjenom iz njemačkog jezika u 7. razredu, općim školskim uspjehom u 7. razredu te s rezultatom postignutim na Bogardusovoj skali socijalne distance⁹. U tablici 10 vidljivo je da kod ispitanika u 4. razredima postoji značajna povezanost između ocjene i rezultata postignutih na svim dijelovima instrumenta, kao i da postoji signifikantna međusobna povezanost pojedinih njegovih dijelova, što govori u prilog valjanosti instrumenta. Međutim, kod sklonosti stereotipima možemo uočiti pozitivne korelacije s pojedinim dijelovima instrumenta, prije svega s rezultatom u području znanja. Drugim riječima, učenici koji posjeduju veći opseg znanja o kulturi ciljnog jezika, u većoj su mjeri skloni stereotipnom promatranju njenih pripadnika. Takav nalaz može upućivati na slabije metrijske karakteristike ovog dijela instrumenta. No, isto tako mogući je uzrok takva nalaza u obilježjima procesa kognitivnog i afektivnog sazrijevanja učenika. Učeni-

⁹ Bogardusova skala socijalne distance integrirana je u instrument za 8. razred sa svrhom dokazivanja valjanosti instrumenta. Rezultat na skali formiran je zbrajanjem svih izjava o neprihvatanju te je viši rezultat značio veću socijalnu distancu. Posebno dobra povezanost rezultata na skali socijalne distance očekivala se s rezultatima u trećem dijelu instrumenta kojim se ispituju stavovi.

Tablica 8. Faktorska zasićenja i distribucije pojedinih čestica na dijelu instrumenta stavovi nakon primijenjene Varimax rotacije u 8. razredu

Čestice	Faktor		
	1	2	3
1. Da imam prijatelja/prijateljicu koji/koja govori njemački, rado bih ga ju pozvao/pozvala k sebi.	,562		,469
6. Da imam priliku, rado bih išao na razmjenu u neku zemlju u kojoj se govori njemački.	,795		
7. Volio/voljela bih se dopisivati s vršnjacima koji govore njemačkim jezikom.	,759		,329
11. Volio/voljela bih sjediti u klupi s učenicom/učenicom koja govori njemačkim jezikom.	,725		
14. Rado bih otputovao/otputovala u zemlju u kojoj se govori njemačkim jezikom.	,761		
19. Volio/voljela bih se družiti sa stranim učenicima koji govore njemačkim jezikom.	,753		,369
2. Nijemci voze dobre automobile.		,673	
4. Nijemci vole piti pivo.		,735	
8. Švicarci su bogati.		,664	
10. Austrijanci su dobri skijaši.		,557	
12. Nijemci vole jesti kobasice.		,789	
17. Muškarci u Njemačkoj imaju pivski trbuh.		,600	
3. Ne bih volio/voljela upoznati vršnjake koji govore njemačkim jezikom.			,598
5. Ne bih volio/voljela izaći u kino s vršnjacima koji govore njemačkim jezikom.			,590
9. Ne bih volio/voljela da sa mnom u razred ide učenik/učenica koji/koja govori njemačkim jezikom.			,748
16. Ne bih volio/voljela imati prijatelja/prijateljicu koji/koja govori njemačkim jezikom.			,639
20. Ne bih volio/voljela razgovarati sa stranom osobom koja govori njemačkim jezikom.			,635
Cronbachov alfa koeficijent	0,874	0,747	0,801

Napomena: Navedene su saturacije od 0.30 i veće

Tablica 9. Teorijski i postignuti rasponi na dijelu instrumenta stavovi

Faktori	4. razred				8. razred			
	Broj čestica	Teorijski raspon	Min.	Max.	Broj čestica	Teorijski raspon	Min.	Max.
Znatiželja	6	6–30	6	30	6	6–30	6	30
Zatvorenost	6	6–30	6	30	6	6–30	6	30
Stereotipi	6	6–30	8	30	5	5–25	5	25

Tablica 10. Međusobne korelacije dijelova instrumenta te korelacije s ocjenom iz njemačkog jezika – 4. razred

	Ocjena	Znanje	Vještine	Znatiželja	Zatvorenost
Znanje	,27**				
Vještine	,26**	,36**			
Znatiželja	,23**	,30**	,47**		
Zatvorenost	-,24**	-,31**	-,31**	-,59**	
Stereotipi	,09	,28**	,14*	,12*	-,01

ci posjeduju stereotipe već i prije početka školovanja te ih elaboriraju sve do kraja primarnog obrazovanja. Pritom procjenjivanje ljudi prema unutarnjim, a ne prema vanjskim karakteristikama raste s godinama te učenici tek nakon desete godine više prihvaćaju sličnosti između sebe i osoba iz drugih kultura (Aboud, 1988., 43 i 57–58; Selman, 1980. prema Berk, 2008.). Stoga je moguće da učenici mlađe školske dobi kulturološke sadržaje kojima se bave na nastavi ne filtriraju nego ih koriste kako bi elaborirali stereotipe, odnosno u svrhu generalizacije. Tako je npr. moguće da učenici koji su naučili da je za Njemačku karakteristična proizvodnja piva, to saznanje prenose i u područje vlastitih uvjerenja te smatraju da svi Nijemci piju pivo.

Što se tiče instrumenta za 8. razred, također možemo uočiti značajnu povezanost rezultata na pojedinim dijelovima instrumenta s ocjenama iz njemačkog jezika i općim školskim uspjehom (vidi tablicu 11). Nadalje, možemo vidjeti da stupanj socijalne distance negativno korelira s rezultatima u području znanja, vještina te znatiželjom, a pozitivno sa zatvorenošću. Drugim riječima, učenici koji osjećaju veću distancu postižu slabije rezultate, što govori u prilog valjanosti instrumenta. Međusobna povezanost pojedinih dijelova instrumenta također je značajna. Sklonost stereotipima nema značajnih korelacija.

Tablica 11. Medusobne korelacije dijelova instrumenta te korelacije sa skalom socijalne distance i školskim uspjehom – 8. razred

	Ocjena njem. j.	Ocjena 7. razred	Školski uspjeh	Socijalna distanca	Z ₁	V	Z ₂	Z ₃
Ocjena 7. razred	,90**							
Školski uspjeh	,78**	,76**						
Socijalna distanca	-,27**	-,19**	-,27**					
Znanje	,51**	,49**	,46**	-,24**				
Vještine	,42**	,38**	,38**	-,35**	,56**			
Znatizelja	,37**	,30**	,25**	-,49**	,29**	,37**		
Zatvorenost	-,33**	-,24**	-,24**	,49**	-,17**	-,32**	-,65**	
Stereotipi	-,06	-,04	,01	-,02	-,03	-,05	-,12*	,12*

Z₁ – Znanje, V – Vještine, Z₂ – Znatizelja, Z₃ – Zatvorenost

Ovakvi rezultati upućuju na dobru valjanost instrumenta, kako u 4. tako u 8. razredu. Međutim, problem razvoja i uloge stereotipa u nastavi stranih jezika ostaje otvoreno pitanje.

Zaključak

Općenito možemo reći da su metrijske karakteristike instrumenta za evaluaciju interkulturalne kompetencije primijenjenog u 4. razredima zadovoljavajuće. Dijelovi instrumenta kojima se ispituju znanja o kulturi i civilizaciji njemačkoga govornog područja, specifične vještine te stavovi prema pripadnicima ciljne kulture valjani su, pouzdani i osjetljivi. Što se tiče instrumenta primijenjenog u 8. razredima možemo zaključiti da je on valjan i pouzdan, no osjetljivost je nešto slabija na dijelovima instrumenta *znanje* i *vještine*. Nadalje, iako se radilo o pismenom evaluacijskom postupku koji ima određena ograničenja prije svega zbog nemogućnosti stjecanja dubljeg uvida u razmišljanja učenika, ispitivanjem su dobiveni iscrpni podaci o stupnju razvijenosti interkulturalne kompetencije. Time je pronađena ravnoteža između potrebe sveobuhvatnog ispitivanja složenih ishoda interkulturalne kompetencije te praktične provodljivosti ispitivanja u školskom kontekstu.

Opisani instrument u prvom je redu prikladan za provođenje vanjske odnosno sumativne evaluacije interkulturalne kompetencije učenika. Međutim, valja naglasiti da je postupke evaluacije navedene kompetencije potrebno redovito uključivati u nastavu stranih jezika, kako bi se doprinijelo njejoj integraciji u nastavni proces. Pri-

tom je većina zadataka korištenih u ovom istraživanju primjenjiva u svakodnevnoj nastavnoj praksi. No, prilikom kontinuiranog praćenja napretka učenika u procesu razvoja interkulturalne kompetencije važno je imati na umu sljedeće:

Evaluacija interkulturalne kompetencije treba obuhvatiti njene tri osnovne dimenzije – kognitivnu, afektivnu i pragmatičnu. Međutim, u kontinuiranom praćenju učenika moguće je pojedine dimenzije ispitivati odvojeno.

Kako jezična razina ne bi utjecala na učenički rezultat, tj. kako bi se ispitivala isključivo interkulturalna kompetencija učenika, preporučljivo je kod složenijih zadataka ispitivanje provesti na hrvatskom jeziku. To se posebno odnosi na učenike koji su na početnim razinama jezičnih vještina i sposobnosti.

Preporučljivo je birati zadatke čiji je sadržaj učenicima relevantan. To se prije svega odnosi na problemske situacije koje učenik percipira kao realno moguće, poput školskog putovanja u stranu zemlju, razmjene učenika i sl.

Za ispitivanje kulturno-civilizacijskih znanja primjereni su zadaci objektivnog tipa. Prikladniji su zadaci koji onemogućuju uspješno pogađanje, poput zadataka do-sjećanja ili dopunjavanja. Za ispitivanje složenih vještina i sposobnosti preporučljivo je koristiti zadatke otvorenog tipa, koji zahtijevaju prošireni odgovor. Za ispitivanje stavova u sklopu vanjske evaluacije najprikladnija je forma upitnika. Međutim, zbog zahtjevnije interpretacije u okviru kontinuiranog praćenja primjerenije su forme eseja, sastavaka, portfolia i sl.

Osim pismenih evaluacijskih formi, tijekom kontinuiranog praćenja učenika moguće je koristiti postupke poput usmenog opisivanja tekstno ili slikovno prikazane situacije kritične interakcije, zatim simulacije, igranja uloga itd.

Zaključno je potrebno istaknuti da bi uvođenje evaluacije interkulturalne kompetencije u nastavu stranih jezika doprinijelo integraciji ove kompetencije u nastavni proces te ostvarivanju ciljeva i ishoda propisanih aktualnim kurikulskim dokumentima.

Literatura:

- Äijälä, H. (2009.). *Interkulturelle Kompetenz und ihr Testen im finnischen Fremdsprachenunterricht. Am Beispiel der Abiturprüfung im Leistungskurs Deutsch vom Frühjahr 2008.* Tampere: Universität Tampere. <http://tutkielmat.uta.fi/tutkielma.php?id=19984> (20.01.2010.).
- Bärenfänger, O. i Stevener, J. (2001.). Datenerhebungsverfahren und ihre Evaluation. Ein Kriterienkatalog. U: G. Rüdiger, G. Henrici i Z. Ekkehard (ur.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Leistungsmessung und Leistungsevaluation* (str. 13-27). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Barter, C. i Renold, E. (1999.). The Use of Vignettes in Qualitative Research. *Social Research Update*, 25, 1-7.

- Bennett, M.J. (1993.). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. U: M.R. Paige (ur.), *Education for the intercultural experience* (str. 21-71). Yarmouth, MN: Intercultural Press.
- Bennett, M.J. i Hammer, M.R. (2002.). *The Intercultural Development Inventory (IDI)*. Portland: International Communication Institute.
- Bhawuk, D.P.S. i Brislin, R.W. (1992.). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International journal of intercultural relations*, 16, 413-436.
- Breka, O. (2012.). *Uloga udžbenika i nastavnika u razvoju interkulturalne kompetencije u nastavi stranih jezika*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Brym, A. (2004.). Das Bild des fremden Landes in Aufsätzen von irischen und deutschen Grundschulern. *Frühes Deutsch*, 1(2), 39-43
- Byram, M. (1997.). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters
- Byram, M. (2009.). Evaluation and/or Assessment of Intercultural Competence. U: A. Hu i M. Byram (ur.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (str. 215-234). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Chen, G.M. i Starosta, W. J. (2000.). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Chromiec, E. (2004.). Von der Offenheit des Kindes im interkulturellen Kontakt. *Frühes Deutsch*, 1(2), 34-38
- Vijeće Europe (2005.). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ćurković, N., Šabić, J. i Buljan Culej, J. (2009.). *Psihometrijska analiza ispita probne državne mature*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti_centra/DM2011/psihometrija_probna_dm_2009.pdf (6.12.2011.).
- Državni izpitni center (2007.). *Letno poročilo. Splošna matura 2007*. Ljubljana: Državni izpitni center. http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/ (23.01.2012.).
- Gehrmann, S., Petravić, A. i Šenjug Golub, A. (2013.). Interkulturelle Kompetenz und ihre Evaluation im Fremdsprachenunterricht – Schwerpunkt Primarstufe. *Zagreber Germanistische Beiträge*, 21, 301-327.
- Eberhardt, J.O. (2009.). „Flaggen, Baguettes, auch wenn's komisch klingt, das Aussehen der Leute erinnert an Frankreich“. Von der Herausforderungen, interkulturelle Kompetenz im Kontext von Fremdsprachenunterricht zu evaluieren. U: A. Hu i M. Byram (ur.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (str. 253-272). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fajgelj, S. (2003.). *Psihometrija. Metod i teorija psihološkog merjenja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Fantini, A. (2006.). *87 Assessment Tools of Intercultural Communicative Competence*. Brattleboro, VT: American Council on the Teaching of Foreign Languages. http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_f.pdf (3.10.2010.).
- Feng, A. i Fleming, M. (2009.). Assessing intercultural competence for purpose – the SAILSA project. U: A. Hu i M. Byram (ur.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (str. 235-252). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Filipan-Žignić, B. (2008.). Das Konzept der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Grundschule – Stand und Perspektiven. U: H. Sarter (ur.), *Lehrerkompetenzen und Lernerfolge im frühen Fremdsprachenunterricht* (str. 1-13). Aachen: Shaker Verlag.
- Grosch, C. i Hany, E. (2009.). Entwicklungsverlauf kognitiver Komponenten des interkulturellen Verständnisses. U: A. Hu i M. Byram (ur.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (str. 89-103). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Grotjahn, R. (2007.). Tests im schulischen Fremdsprachenunterricht: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. U: *Kroatischer Deutschlehrerverband (ur.), XV. internationale Tagung des Kroatischen Deutschlehrerverbands: Testen und Bewerten – Selbstevaluation im lernerorientierten Deutschunterricht*, 15(30-31), 7-16
- Hesse, H.G. i Göbel, K. (2006.). Interkulturelle Kompetenz. U: B. Beck i E. Klieme (ur.), *DESI-Sammelband I. Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung* (str. 253-269). Weinheim: Beltz.
- Hesse, H.G., Göbel, K. i Jude, N. (2008.). Interkulturelle Kompetenz. U: E. Klieme (ur.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (str. 180-190). Weinheim i dr.: Beltz.
- INCA. *Intercultural competence assessment*. <http://www.incaproject.org/index.htm>. (24.07.2008.).
- Lado, R. (1973.). *Testovi u nastavi stranih jezika*. Beograd: Naučna knjiga.
- Legac, V., Mikulan, K. i Siročić, D. (2007.). Razvoj interkulturalne svjesnosti kod učenika mlade školske dobi. *Dijete i jezik danas. Zavičajnost u nastavi hrvatskog jezika. Interkulturalnost u nastavi stranih jezika*. Čakovec – Osijek: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu – Središte u Čakovcu i Učiteljski fakultet u Osijeku, 139–159.
- LeRoux, J.A. i Matsumoto, D. (2006.). *ICAPS Manual revised. Intercultural Adaptation Potential Scale*. http://davidmatsumoto.com/content/2006_08_20_ICAPS_Manual.pdf (5.05.2012.).
- Mejovšek, M. (2005.). *Uvod u metode znanstvenoga istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mertesacker, M. (2012.). *Die Interkulturelle Kompetenz im Internationalen Human Resource Management. Eine konfirmatorische Evaluation*. Lohmar – Köln: Josef Eul Verlag.
- Pachevska, M. (2003.). *Interkulturelle Erziehung im früh beginnenden Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Logos Verlag.
- Papenberg, S. (2009.). Die Überwindung von Ethnozentrismus im Englischunterricht U: A. Hu i M. Byram (ur.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (str. 199–212). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010.).
- Nastavni plan i program za osnovnu školu. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006.).
- Norušis, M. J. (1998.). *SPSS/PC+ Advanced Statistics V2.0 for the IBM PC/XT/AT and PS/2*. Chicago: SPSS Inc.
- Petavić, A. (2011.). Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht – Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung. U: V. Domović, S. Gehrman, M. Krüger-Potratz, i A. Petavić (ur.), *Europäische Bildung. Konzepte und Perspektiven aus fünf Ländern* (str. 105–128). Münster i dr.: Waxmann.

- Sercu, L. (2000.). *Acquiring Intercultural Competence from Textbooks. The Case of Flemish Adolescent Pupils Learning German*. Leuven: Leuven University Press.
- Sercu, L. (2004.). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73–90.
- Straub, J. (2007.). Kompetenz. U: J. Straub, A. Weidemann i D. Weidemann (ur.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (str. 35–46). Stuttgart i Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Šenjug, A. (2008.). Stav učenika viših razreda osnovne škole prema Nijemcima. *Metodika. Časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 9(2), 310–317.
- Tucker, S. (2007.). *Using Remark Statistics for Test Reliability and Item Analysis*. Baltimore: University of Maryland. http://www.umaryland.edu/cits/testscoring/pdf/umbtestscoring_testanditemanalysis.pdf (22.02.2012.).
- Yussefi, S. (2011.). *Interkulturelle Attributionskompetenz. Konzeptualisierungen, Operationalisierungen und empirische Testkonstruktion*. München i Mering: Rainer Hampp Verlag.

Development and Validation of Instruments for Evaluation of Intercultural Competences in Primary School Teaching of German Language

Summary

The development of intercultural competence is now accepted as an important goal in European as well as in Croatian educational policy and glottodidactics. So this competence, in the curricular documents of the Republic of Croatia, has found its firm place in foreign language teaching. However, its development so far has not taken hold to the appropriate extent and the reason for this is partly the fact that for now it has not been evaluated in a systematic way. One of the reasons for this is the lack of appropriate assessment instruments. Therefore the aim of this study was development and validation of the instrument for evaluation of intercultural competences in primary school teaching of German language, which, taking into consideration the cognitive-affective development of pupils and particularities of classroom situations, examines three basic dimensions of intercultural competences – knowledge, skills and attitudes. The instrument has been designed as a written evaluation procedure and was applied to a sample of 752 primary school pupils of the fourth and eighth form. After the administration metric characteristics: validity, reliability and sensitivity were tested. The results showed good metric characteristics, with the exception of the lower sensitivity of the instrument for the eighth form.

Key words: learning and teaching German language, intercultural competence, evaluation in teaching, development of the instrument

