

Slobodno vrijeme i međukulturna osjetljivost studenata učiteljskih studija

Denis Jurković

Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Hrvatska

e-mail: djurkovic@unizd.hr

ORCID: 0000-0003-4408-5117

SAŽETAK Akademske godine 2022./2023. provedeno je istraživanje u kojem je sudjelovalo 235 studenata sa svih učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj. Istraživanjem se pokušala utvrditi razina njihove međukulturne osjetljivosti te povezanost međukulturne osjetljivosti i aktivnosti u slobodno vrijeme. Uz to, pokušalo se utvrditi kako aktivnosti u slobodno vrijeme doprinose njihovoj međukulturnoj osjetljivosti. Rezultati istraživanja pokazali su visoko razvijenu međukulturnu osjetljivost sudionika te da uglavnom iskazuju konstruktivan odnos spram vlastitog slobodnog vremena. Nadalje, utvrdilo se da postoji statistički značajna povezanost između razine međukulturne osjetljivosti i nekih aktivnosti u slobodno vrijeme. Na koncu, može se utvrditi da skup ispitivanih aktivnosti u slobodno vrijeme doprinosi objašnjenju 16,9% ($F = 4,952$; $p < ,05$) varijance kriterija, odnosno razine međukulturne osjetljivosti. U tom se objašnjenju statistički značajno ističu aktivnosti druženja s prijateljima, istraživanja tema od osobnog interesa, pisanje i/ili crtanje, odlazak u kina, muzeje, kazališta, na izložbe, koncerte i slično te ljenčarenje.

Ključne riječi: budući učitelji, međukulturna osjetljivost, *Skala interkulturalne osjetljivosti*, slobodno vrijeme, studenti učiteljskih studija.

1. Uvod

Suvremeni, globalizirani svijet te društva koja ga sačinjavaju zahtijevaju i pojedince koji su u stanju razmišljati i djelovati globalno. No, budući da su načini i oblici ljudskog djelovanja prilično širok termin, u užem se smislu takvo djelovanje uglavnom odnosi na ono povezano s učinkovitim funkcioniranjem u međukulturnim odnosima. U tom smislu potrebna je određena razina međukulturne kompetencije koja će biti dostatna za učinkovito i produktivno djelovanje i komuniciranje u modernim međuljudskim odnosima. Budući da je stjecanje svake kompetencije dugotrajan i cikličan proces, od pojedinaca koji streme razvoju međukulturne kompetencije prije svega se očekuje razvijena međukulturna osjetljivost. Iako se u literaturi može pronaći i pod drugim nazivima poput globalne svjesnosti ili globalne kompetencije (usp. Hanvey, 1976.; Olson i Kroeger, 2001.), ova se osjetljivost označava kao način razmišljanja, aktivna želja i sposobnost da se kroz razumijevanje, uvažavanje i prihvaćanje razlika među kulturama razviju pozitivne emocije, kako prema pojedincima različite kulturne pripadnosti, tako i prema samim kulturama (Chen i Starosta, 1997., 1998., 2000.). Uz to, iako često smatrana istoznačnicom međukulturne kompetencije, međukulturna osjetljivost prvi je korak prema njezinu stjecanju. Sličan i povezan, no nipošto istovjetan termin.

S druge strane, promjene koje je donijela globalizacija nisu ostavile traga samo na odnosima spram različitosti, nego i na tome kako se provodi slobodno vrijeme. Naime, to vrijeme oslobođeno od posla, obveza i raznih dužnosti koje su sastavni dio svačijeg života, a koje pojedinci ispunjavaju raznim aktivnostima prema osobnim preferencijama (Andrijašević, 2000.), uz aspekt razvijene digitalnosti te vrlo visoku razinu umreženosti svijeta, uvelike formira mišljenja i stavove pojedinaca. Stoga je danas u potpunosti iluzorno očekivati ili poticati monokulturne aktivnosti mladih. Digitalizacija i umreženost već su sada dosegnule razinu na kojoj gotovo da i ne postoji aktivnost ili ponašanje koje je karakteristično samo za određenu kulturu ili društvenu skupinu.

Uz to, brojna su istraživanja dovela u vezu razvijenost međukulturne osjetljivosti i određenih multikulturnih iskustava. Bilo da se radi o međunarodnim putovanjima (Langley i Breese, 2005.; Penbek, Yurdakul i Cerit, 2009.; Yurtseven i Altun, 2015.), poznavanju stranih jezika (Engle i Engle, 2004.; Şekerci i Doğan, 2020.), prijateljstvu s pripadnicima drugih kultura (Del Villar, 2010.; Kabaklı Çimen, 2019.), životu u kulturno različitim sredinama (Bosuwon, 2017.) ili bilo kojem drugom iskustvu koje je vezano za kontakt s pripadnicima drugih kultura, uglavnom se radi o iskustvima stečenim u slobodno vrijeme. Iz tog se razloga pretpostavlja i važnost načina na koji se provodi slobodno vrijeme, ali i samih aktivnosti tijekom tog vremena za razvoj međukulturne osjetljivosti, a posljedično i razvoj međukulturne kompetencije.

2. Teorijska polazišta

2.1. Međukulturna osjetljivost

Međukulturna osjetljivost određuje se kao emocionalni preduvjet razvoja međukulturne kompetencije. Naime, ta emocionalna, odnosno afektivna dimenzija, uz međukulturnu svijest (kognitivna dimenzija) i međukulturnu učinkovitost (ponašajna, bihevioralna dimenzija) čini trokut međukulturne komunikacijske kompetencije (Chen, 2014.). Chen i Starosta (1996.), tvorci *Skale interkulturalne osjetljivosti – ISS* (Chen i Starosta, 2000.) koja služi za procjenu razine međukulturne osjetljivosti, 1996. godine predstavili su tako organiziran *Trokutasti model razvoja interkulturalne kompetencije*, a s kojim se u većoj ili manjoj mjeri slaže većina relevantnih istraživača međukulturne kompetencije i srodnih koncepata.

Dakako, taj model i njegova unutarnja organizacija samo su jedan od brojnih modela kojima se pokušala objasniti međukulturna kompetencija s jedne strane i put do njezine razvijenosti s druge strane. Treba spomenuti i Bennetov (1986.) *Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (DMIS)* koji opisuje put razvoja međukulturne osjetljivosti od etnocentrične do etnorelativne faze. Navedeni je model nešto kasnije, u suradnji s Mitchellom Hammerom (Hammer i Bennett, 2001.) dobio i svoju empirijsku inačicu – *Inventar interkulturalnog razvoja (IDI)* koji za cilj ima detekciju razvijenosti međukulturne osjetljivosti pojedinca unutar spomenutih faza.

U kontekstu razumijevanja onoga što je međukulturna osjetljivost u praksi, bitno je uočiti da većina relevantnih instrumenata koji se odnose na međukulturnu kompetenciju u stvarnosti ispituje razinu međukulturne osjetljivosti. Naime, razvojem međukulturne osjetljivosti može se potaknuti prepoznavanje, prihvaćanje i poštovanje kulturnih razlika (Fritz i sur., 2005.). Navedeno je sastavni dio međukulturne svijesti kao idućega koraka u razvoju međukulturne kompetencije. Međukulturna osjetljivost je, takoreći, i u teorijskom i u praktičnom smislu postavljena kao prvi korak i nezaobilazna točka u razvoju ostalih dimenzija te kompetencije, a posljedično i same međukulturne kompetencije. Pokuša li se još dublje odrediti početna točka razvoja međukulturne osjetljivosti, može se ustvrditi da je empatija ključna sposobnost koju je potrebno posjedovati ili razviti ne bi li se uopće moglo govoriti o mogućnosti razvoja te osjetljivosti (Bennett, 1993.).

Na koncu, međukulturna se osjetljivost može odrediti kao sposobnost razlikovanja i doživljavanja kulturnih razlika. Uz navedenu sposobnost potrebne su otvorenost i spremnost na prilagodbu vlastitog ponašanja u različitim kulturnim kontekstima (Bhawuk i Brislin, 1992.). Dodatno međukulturna osjetljivost podrazumijeva/uključuje i sposobnost identificiranja razlika u (ne)verbalnim komunikacijskim stilovima svojstvenim pripadnicima različitih kultura (Bennett, 2004., 2009.).

2.2. Slobodno vrijeme mladih i studenata

Budući da se sve spomenute vještine i sposobnosti koje odlikuju međukulturalno osjetljivu osobu ne stječu rođenjem, nego se uče, vježbaju i stječu u socijalizacijskim i odgojno-obrazovnim procesima, očigledno je da za razvoj međukulturalne osjetljivosti moraju biti zadovoljeni i određeni uvjeti. Bez obzira na dob, sve značajke koje međukulturalno osjetljive osobe posjeduju (samopouzdanje, samokontrola, otvorenost, uključenost u interakciju, empatija te neosuđujući pristup drugima) naučene su i/ili razvijene (Chen i Starosta, 1997., 2000.).

Iako organizirani odgojno-obrazovni sustav u suradnji sa širim obiteljskim odgojem igra značajnu ulogu u razvijanju svega navedenog, aktivnosti i načini provođenja slobodnog vremena uvelike oblikuju stavove i ponašanja djece i mladih. Slobodno je vrijeme s jedne strane vrlo pogodno za razvoj i manifestaciju raznih oblika rizičnog ponašanja (Ilišin, 2001.), no s druge strane pojedincu omogućuje odmor, razonodu te razvoj ličnosti (Janković, 1973.), odnosno vrijeme koje se može koristiti za razonodu, odmor, socijalizaciju, humanizaciju te razvoj ličnosti (Previšić, 2000.). U tom pogledu treba razlikovati društveno pozitivan, kulturni način provođenja slobodnog vremena i društveno negativan, odnosno nekulturni način njegova provođenja (Valjan-Vukić, 2013.). Primjerice, praćenje sporta može biti i jest za veliki broj ljudi zabava i razonoda, pa se stoga može shvaćati kao kulturni i društveno pozitivan način provođenja slobodnog vremena, pri čemu pojedinac stupa u kontakt s drugima, upoznaje ih, razmjenjuje ideje, sklapa prijateljstva i slično. S druge strane, ista aktivnost može biti i nekulturni, odnosno društveno negativan način provođenja slobodnog vremena ukoliko rezultira nasiljem, negativnim stavovima spram drugih i antisocijalnim ponašanjima.

Slobodno vrijeme studenata prilično je specifično prema mnogim obilježjima. Ta je populacija dovoljno odrasla da može razumjeti utjecaj koji slobodne aktivnosti imaju na njih, već ima razvijen osjećaj za svoje vrijeme i zadovoljenje vlastitih potreba te ima mogućnost zarade kroz razne studentske poslove. S druge strane, zbog fakultetskih obaveza koje uglavnom nisu u potpunosti ispunjene u obrazovnom procesu na nastavi, količina njihova slobodnog vremena ovisi o njihovoj organizaciji u većoj mjeri nego što je to slučaj sa srednjoškolcima. Također, za razliku od zaposlenih mladih ljudi, u manjoj su mjeri opterećeni egzistencijalnim problemima poput pronalaska stalnog zaposlenja, kredita, brige za potomstvo i slično. No, da bi organizacija vlastitog slobodnog vremena polučila pozitivne rezultate u pogledu razvoja, Previšić (2000.) smatra da ih je potrebno prije svega za to osposobiti, a onda i motivirati da slobodno vrijeme koriste na konstruktivan i ispravan način. Iako se upravljanje razvija kroz vježbe planiranja i organizacije, odnosno praktičnim korištenjem raznih tehnika koje omogućuju kvalitetno upravljanje vremenom (Livazović, 2018.), dio odgovornosti za slobodno vrijeme studenata, sve dok su njegov dio, nosi i odgojno-obrazovni sustav.

Naime, Valjan Vukić (2013.) tvrdi da politika koja ne omogućava mladima raznolike izvanškolske i izvannastavne aktivnosti otvara prostor za brojne probleme u ponašanju te manifestacije raznih oblika rizičnog ponašanja. Navedenu je tvrdnju moguće preslikati i na sustav visokog obrazovanja. Sveučilišta i fakulteti koji ne osiguravaju, ali i ne potiču studente da koriste mogućnosti svojeg položaja ili kroz razne sportske aktivnosti, udruge, volontiranja ili pak studentske razmjene, otvaraju prostor za aktivnosti koje nisu u skladu ni s razvojnim potrebama, ni sa statusom te populacije. Štoviše, ukoliko učiteljski fakulteti ne potiču spomenute aktivnosti, društvo u cjelini ne može u budućnosti ni od učenika očekivati da znaju kvalitetno i konstruktivno koristiti slobodno vrijeme. Naime, budući da se upravljanje slobodnim vremenom uči i vježba, studenti koji za vrijeme studija još uvijek nisu savladali organizaciju slobodnog vremena vrlo će teško u budućnosti učenicima prenositi svijest o važnosti njegove kvalitetne organizacije.

2.3. Međukulturna osjetljivost studenata, slobodno vrijeme i drugi čimbenici

Međukulturna osjetljivost, kao i većina koncepata vezanih za kulturu, izuzetno je složen konstrukt za proučavanje. Naime, iako postoje brojna istraživanja kojima se u vezu dovodi razina međukulturne osjetljivosti i brojni drugi čimbenici, još uvijek ne postoji jedinstveno slaganje oko toga koji su čimbenici u najvećoj mjeri određujući za razvoj međukulturne osjetljivosti.

Primjerice, kada se govori o sociodemografskim čimbenicima, najveće slaganje vezano za razvoj međukulturne osjetljivosti može se primijetiti kod čimbenika spola. Naime, osobe ženskog spola uglavnom pokazuju razvijeniju međukulturnu osjetljivost (usp. Nieto, 2008.; Bedeković, 2011.; El Sayed i sur., 2020.), no ni ti rezultati nisu jednoznačni jer postoje istraživanja koja ih opovrgavaju (usp. Çiloğlan i Bardakçı, 2019.; Arcagok i Yılmaz, 2020.). U nekim su se istraživanjima viša studijska godina ili dob studenata pokazale kao najznačajniji pozitivni čimbenik razine međukulturne osjetljivosti (usp. Petrović i Zlatković, 2009.), dok se u nekima pokazalo da taj čimbenik nije značajan (usp. Bećirović, Brdarević Čeljo i Zavr, 2019.). Također, neka su istraživanja (usp. Čaćić-Kumpes, Gregurović i Kumpes, 2014.; Buterin, 2013.) pokazala da postoji viša razina međukulturne osjetljivosti kod gimnazijalaca, neka da višu razinu međukulturne osjetljivosti posjeduju oni koji su završili srednju strukovnu školu (Jurković, 2023.), dok su neka pokazala da razlike s obzirom na vrstu srednjoškolskog obrazovnog programa ne postoje (Dobrota i Vukić, 2021.). Ukratko, ni za jedan sociodemografski čimbenik nema pouzdanih dokaza da su pozitivno ili negativno povezani s razvojem međukulturne osjetljivosti. Stoga povezanosti ili pak utjecaju tih čimbenika treba pristupiti s iznimnim oprezom.

S druge strane, budući da su aktivnosti u slobodno vrijeme u većoj mjeri stvar izbora, odnosno uglavnom nisu predodređene, pretpostavka je da će se one i jasnije odraziti

na razvoj međukulturne osjetljivosti. Aktivnosti u slobodno vrijeme u velikoj se mjeri mogu promatrati i kroz prizmu multikulturnih iskustava za koja je prethodno utvrđeno da uglavnom u značajnoj mjeri doprinose razvoju međukulturne osjetljivosti. Općenito govoreći, brojnija multikulturna iskustva doprinose razini međukulturne osjetljivosti (Bennett, 2004.). Primjerice, posjeti muzejima i kazalištima ne moraju sadržavati komponentu multikulturnog iskustva, no nesumnjivo je da se uglavnom odvijaju u slobodno vrijeme te razvijaju određene stavove prema umjetnosti, prošlosti i drugim kulturama. Štoviše, neka su istraživanja pokazala da posjeti muzejima, upravo iz navedenih razloga, povećavaju mogućnost stvaranja objektivne i pozitivne slike o svijetu i drugim kulturama, pa samim time doprinose i svijesti o potrebi ravnopravnosti, što je put prema razvoju međukulturne osjetljivosti (usp. Augestad Fossum, 2021.). Slično tomu, neka su istraživanja pokazala da prijateljstvo i druženje s prijateljima različite kulturne pripadnosti značajno pozitivno doprinosi razvoju međukulturne osjetljivosti (Chocce, 2014.; Yurtseven i Altun, 2015.). Uz to, a nesumnjivo se radi o aktivnosti koja pripada slobodnom vremenu pojedinca, čak i druženje s prijateljem koji pripada istoj kulturi, ukoliko ovaj ima prijatelja različite kulturne pripadnosti, doprinosi tom razvoju (Wright i sur., 1997.).

Sve navedeno upućuje na to da, iako postoje znanstveno utemeljeni indikatori razvoja međukulturne osjetljivosti, ne postoje konkretni i konačni čimbenici koji će nesumnjivo utjecati na razvoj međukulturne osjetljivosti. Stoga su potrebna stalna istraživanja tih odnosa ne bi li se došlo do što konkretnijih podataka o tome koji čimbenici i u kojoj mjeri utječu na razvoj međukulturne osjetljivosti, a posljedično i međukulturne kompetencije.

3. Metodologija znanstvenog istraživanja

3.1. Ispitanici i tijek istraživanja

Istraživanje je provedeno u akademskoj godini 2022./2023.¹. Veći dio studenata anketi je pristupio *online* u terminu predavanja, a dio studenata koji nije bio dostupan za takav oblik ispunjavanja, u istraživanju je sudjelovao pristupajući *online* anketi s udaljene lokacije. Anketni list je u uvodu pružio informacije o svrsi istraživanja, samo je ispitivanje bilo u potpunosti anonimno i dobrovoljno, trajalo je 10-15 minuta, a studenti su mogli odustati u bilo kojem trenutku.

Istraživanje je uključivalo 235 studenata sa sedam studija na kojima se obrazuju budućí učitelji u Republici Hrvatskoj, odnosno studente Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu, Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta *Josipa Jurja Strossmayera*

¹ Istraživanje je provedeno u okviru istraživanja za diplomski rad (Samardžić, 2023).

u Osijeku, Odjela za nastavničke studije u Gospiću i Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja u Zadru Sveučilišta u Zadru, Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta *Jurja Dobrile* u Puli te Učiteljskog studija Sveučilišta u Slavanskom Brodu.

U ispitivanju je sudjelovalo 227 (96,6%) studentica i 8 (3,4%) studenata, a najčešći su bili studenti pete godine studija ($n = 61$; 26%). S prve godine studija bilo je 33 (14%), s druge 52 (21,1%), s treće 42 (17,9%), a s četvrte godine studija 47 (20%) studenata.

Najviše ispitanika pohađalo je Sveučilište u Zadru ($n = 86$; 36,6%) dok je Sveučilište u Zagrebu pohađalo 62 (26,4%) ispitanika, Sveučilište *Josipa Jurja Strossmayera* u Osijeku njih 26 (11,1%), Sveučilište u Slavanskom Brodu 24 (10,2%) ispitanika, Sveučilište u Rijeci 21 (8,9%) ispitanik te Sveučilište *Jurja Dobrile* u Puli 9 (3,8%), a Sveučilište u Splitu njih 7 (3%).

Ispitani studenti uglavnom su završili neku četverogodišnju strukovnu školu ($n = 123$; 52,3%), a gimnazijski program srednje škole završilo je njih 112 (47,78%).

Iz Središnje Hrvatske dolazi 79 (33,6%) ispitanih studenata, iz Istočne Hrvatske 60 (25,5%), iz Južnog hrvatskog primorja 42 (17,9%), iz Sjevernog hrvatskog primorja 28 (11,9%), iz Gorske Hrvatske 25 (10,6%), dok je jedan student većinu života proveo izvan Republike Hrvatske (0,4%).

Nadalje, 91 (38,7%) student je većinu života proveo na selu, 79 (33,6%) njih u gradu, 36 (15,3%) u jednom od četiri najveća grada u Republici Hrvatskoj, a njih 29 (12,3%) u prigradskim naseljima.

Na koncu, i majke i očevi su uglavnom završili srednju školu (majke = 162 / 68,9%; očevi = 170 / 72,3%). Fakultet su završile 43 (18,3%) majke i 35 (14,9%) očeva ispitanika, osnovnu školu 36 (11,1%) majki i 20 (8,5%) očeva, dok je doktorat steklo 10 (4,3%) očeva i 4 (1,7%) majke ispitanih studenata.

3.2. Instrumenti

Za potrebe istraživanja sastavljen je anketni upitnik koji se sastojao od:

- Skale Interkulturalne osjetljivosti (ISS)* autora Chen i Starosta (2000.). Korištena je prilagođena i validirana verzija *Skale* na populaciji budućih učitelja (Jurković, 2023.). Sastoji se od 21 čestice umjesto 24 čestice originalne skale te mjeri razinu razvijenosti međukulturne osjetljivosti. Odgovori na skali su Likertova tipa i označavaju se od 1 do 5 (od *uopće se ne slažem* do *slažem se u potpunosti*). Primjer čestice: „U interakciji s ljudima iz drugih kultura lako se uzrujam.“ Cronbachov koeficijent (α) iznosio je ,90 čime je potvrđena izrazito visoka pouzdanost *Skale*.

- b) *Upitnik o aktivnostima u slobodno vrijeme* konstruiran je za potrebe ovog istraživanja. Navedenim se upitnikom, a prateći aktivnosti koje se smatraju konstruktivnim korištenjem slobodnog vremena (razonodu, odmor, socijalizaciju, humanizaciju te razvoj ličnosti) koje je definirao Previšić (2000.), pokušalo ispitati u kojima od u tih aktivnosti studenti sudjeluju u slobodno vrijeme. Tvrdnje su se pokušale prilagoditi studentskoj populaciji, a upitnik je uključivao tvrdnje o temama: čitanje, druženje s prijateljima, spavanje, aktivni odmor, izlasci, uključenost u sportske aktivnosti, volontiranje, gledanje serija i filmova, istraživanje tema od osobnog interesa, pisanje i/ili crtanje, odlaske u kino, na izložbe, kazališne predstave i/ili koncerte te ljenčarenje u slobodno vrijeme. Studenti su na navedene tvrdnje odgovarali u rasponu od 1 (*uopće se ne slažem*) do 5 (*slažem se u potpunosti*). Primjer čestice: „U slobodno se vrijeme bavim volonterskim radom.“ Budući da provedene faktorske analize nisu pružile jasne i nedvosmislene mogućnosti grupiranja, treba naglasiti da su aktivnosti u ovom istraživanju analizirane pojedinačno.
- c) *Sociodemografskim upitnikom* obuhvaćena su pitanja o spolu ispitanika, godini studija, sveučilištu, regiji iz koje dolaze, veličini mjesta stanovanja te završenom stupnju obrazovanja roditelja.

3.3. Cilj i hipoteze istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi razinu međukulturne osjetljivosti studenata učiteljskih studija te ispitati njihove aktivnosti u slobodno vrijeme. Dodatno se nastojalo ustanoviti koji je doprinos aktivnosti u slobodno vrijeme razini njihove međukulturne osjetljivosti.

U skladu s ciljevima istraživanja, postavljene su hipoteze:

- H1. Ispitani studenti učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj iskazuju konstruktivan odnos spram vlastitog slobodnog vremena.
- H2. Ispitani studenti učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj iskazuju (vrlo) visoko razvijenu međukulturnu osjetljivost.
- H3. Aktivnosti u slobodno vrijeme statistički značajno doprinose razini razvijenosti međukulturne osjetljivosti ispitanih studenata učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj.

4. Rezultati istraživanja

U svrhu provjere prve i druge hipoteze (Ispitani studenti učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj iskazuju konstruktivan odnos spram vlastitog slobodnog vremena., Ispitani studenti učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj iskazuju visoko razvijenu međukulturalnu osjetljivost) provedena je deskriptivna analiza varijabli kojima su ispitane aktivnosti studenata u slobodno vrijeme te ukupne *Skale interkulturalne osjetljivosti*. Rezultati navedene analize prikazani su u *Tablici 1*.

Tablica 1.

Deskriptivni podaci aktivnosti u slobodno vrijeme ispitanika i *Skale interkulturalne osjetljivosti*

| <i>Varijabla:</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>min.</i> | <i>max.</i> | <i>Skew.</i> | <i>Kurt.</i> |
|---|----------|-----------|----------|----------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| Čitanje | 2,97 | 1,202 | 3,00 | 4 | 1 | 5 | -,100 | -,976 |
| Druženje s prijateljima | 4,43 | ,795 | 5,00 | 5 | 1 | 5 | -1,818 | 4,222 |
| Spavanje | 3,54 | 1,091 | 4,00 | 4 | 1 | 5 | -,375 | -,566 |
| Aktivni odmor (šetnja, trčanje, planinarenje i sl.) | 3,53 | 1,067 | 4,00 | 4 | 1 | 5 | -,318 | -,549 |
| Izlasci | 4,01 | 1,098 | 4,00 | 5 | 1 | 5 | -,994 | ,090 |
| Sport | 3,09 | 1,280 | 3,00 | 4 | 1 | 5 | -,082 | -1,062 |
| Volontiranje | 2,12 | 1,287 | 2,00 | 1 | 1 | 5 | ,812 | -,599 |
| Serije i filmovi | 4,01 | 1,062 | 4,00 | 5 | 1 | 5 | -1,010 | ,384 |
| Istraživanje tema od osobnog interesa | 3,82 | 1,036 | 4,00 | 4 | 1 | 5 | -,790 | ,201 |
| Pisanje/crtanje | 2,44 | 1,250 | 2,00 | 1 | 1 | 5 | ,459 | -,822 |
| Kina, muzeji, kazališta, izložbe, koncerti i sl. | 3,10 | 1,233 | 3,00 | 3 | 1 | 5 | -,182 | -,904 |
| Ljenčarenje | 3,12 | 1,348 | 3,00 | 3 | 1 | 5 | ,111 | -1,095 |
| Skala interkulturalne osjetljivosti | 3,98 | ,539 | 4,05 | 4 | 2 | 5 | -,590 | -,320 |

N = 235

Iz deskriptivne analize prikazane u *Tablici 1*. vidljivo je da zastupljenost aktivnosti u slobodno vrijeme varira, no budući da su sve vrijednosti spljoštenosti (*kurt.*) u rasponu od -10 do +10, a asimetričnosti (*skew.*) od -3 do +3, može se zaključiti da se radi o normalnoj distribuciji podataka (Brown, 2006.).

Aktivnosti poput druženja s prijateljima ($M = 4,43$; $SD = ,795$), izlazaka/kava ($M = 4,01$; $SD = 1,098$) te gledanja serija i filmova ($M = 4,01$; $SD = 1,062$) visoko su zastupljene, dok su aktivnosti poput volontiranja ($M = 2,12$; $SD = ,1,287$) te pisanje i crtanje ($M = 2,44$; $SD = 1,250$) vrlo nisko zastupljene. Ostale aktivnosti uglavnom se kreću u srednjim vrijednostima, odnosno podjednako jesu i nisu zastupljene. Budući da su sve navedene aktivnosti ujedno i sastavni dio konstruktivnoga korištenja vremena, može se zaključiti da je prva hipoteza istraživanja djelomično potvrđena. Naime,

iako su neke aktivnosti visoko zastupljene, s većinom aktivnosti nije takav slučaj, pa nije moguće u potpunosti potvrditi tu hipotezu.

U odnosu na razinu razvijenosti međukulturne osjetljivosti ispitanih studenata, a s obzirom na rezultate deskriptivne analize (*Tablica 1.*), moguće je ustvrditi da ispitanici studenti učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj iskazuju vrlo visoko razvijenu međukulturnu osjetljivost ($M = 3,98$; $SD = ,539$). Stoga se druga hipoteza istraživanja može smatrati potvrđenom.

Nadalje, u svrhu ispitivanja povezanosti aktivnosti ispitanih studenata u slobodno vrijeme i razine razvijenosti međukulturne osjetljivosti, a kao preduvjet provjere treće hipoteze, provedena je korelacijska analiza svih ispitivanih aktivnosti u slobodno vrijeme i razine međukulturne osjetljivosti studenata.

Navedena analiza prikazana je u *Tablici 2.*

Uvidom u rezultate korelacijske analize (*Tablica 2.*), može se ustvrditi da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između razine razvijenosti međukulturne osjetljivosti ispitanih studenata i slobodnih aktivnosti: druženje s prijateljima ($r = ,320$; $p < ,01$), aktivni odmor ($r = ,171$; $p < ,01$), izlasci ($r = ,208$; $p < ,01$), bavljenje sportom ($r = ,210$; $p < ,01$), istraživanje tema od osobnog interesa ($r = ,206$; $p < ,01$) te odlazak u kina, muzeje, kazališta, na izložbe, koncerte i slično ($r = ,209$; $p < ,01$). Također, postoji statistički značajna negativna povezanost između razine razvijenosti međukulturne osjetljivosti ispitanih studenata i ljenčarenja ($r = -156$; $p < ,05$).

Prema naputku Petza, Kolesarića i Ivaneca (2012.), sve vrijednosti Pearsonova koeficijenta korelacije međukulturne osjetljivosti i aktivnosti u slobodno vrijeme ispitanih studenata mogu se smatrati neznatnom do lakom povezanošću.

S obzirom na to da se utvrdila povezanost nekih aktivnosti u slobodno vrijeme i razine razvijenosti međukulturne osjetljivosti ispitanih studenata, pristupilo se analizi doprinosa tih aktivnosti razvijenosti međukulturne osjetljivosti. U tu je svrhu provedena multipla linearna regresijska analiza, a njezini rezultati prikazani su u *Tablici 3*.

Tablica 3.

Multipla linearna regresijska analiza doprinosa aktivnosti u slobodno vrijeme međukulturnoj osjetljivosti

| Kriterij: Međukulturna osjetljivost | | | | | |
|--|---------|------|----------------|-------------------------|--------|
| Prediktori: | β | R | R ² | adjusted R ² | F |
| | | ,460 | ,211 | ,169 | 4,952* |
| Čitanje | ,039 | | | | |
| Druženje s prijateljima | ,246** | | | | |
| Spavanje | -,065 | | | | |
| Aktivni odmor (šetam, trčim, planinarim i sl.) | -,005 | | | | |
| Izlasci | ,040 | | | | |
| Sport ili hobiji | ,121 | | | | |
| Volontiranje | -,056 | | | | |
| Gledanje serija i filmova | ,040 | | | | |
| Istraživanje raznih tema | ,168* | | | | |
| Pisanje/crtanje | -,137* | | | | |
| Odlazak u kina, muzeje, kazališta, izložbe, koncerte i sl. | ,147* | | | | |
| Ljenčarenje | -,147* | | | | |

N = 235; ** = $p < ,01$; * = $p < ,05$

Multipla linearna regresijska analiza (*Tablica 3*.) pokazala je da skup prediktora, odnosno ispitivane aktivnosti u slobodno vrijeme pridonose objašnjenju 16,9% varijance kriterija ($F = 4,952$; $p < ,05$). Tom objašnjenju statistički značajno doprinose prediktori: druženje s prijateljima ($\beta = ,246$; $p < ,01$), istraživanje tema od osobnog interesa ($\beta = ,168$; $p < ,05$), pisanje i/ili crtanje ($\beta = -,137$; $p < ,05$), odlazak u kina, muzeje, kazališta, na izložbe, koncerte i slično ($\beta = ,147$; $p < ,05$) te ljenčarenje ($\beta = -,147$; $p < ,05$).

Slijedom svega navedenog može se utvrditi da je treća hipoteza djelomično potvrđena. Naime, pokazalo se da samo neke od aktivnosti statistički značajno doprinose razvijenosti međukulturne osjetljivosti, stoga nije moguća potvrda te hipoteze u cijelosti.

5. Rasprava i zaključak

Budući da se i sam koncept međukulturnosti javlja zbog potrebe rješavanja obrazovnih izazova migranata diljem Europe (Previšić, 1994.), i koncepte povezane s međukulturnošću moguće je promatrati kroz prizmu odgoja i obrazovanja. No, određivanje svih koncepata vezanih za kulturu u užem ili širem smislu izuzetno je složeno. Postoji više od 200 definicija kulture (Brody, 2003.), pa se i koncepti i konstrukti koji su oslonjeni na nju jednako složeno određuju. Gotovo svi relevantni znanstvenici i istraživači međukulturne osjetljivosti nude svoja objašnjenja i određenja. Općenito govoreći, može se razlučiti da je to prvi korak prema stjecanju međukulturne kompetencije te da uključuje razvijene pozitivne stavove prema kulturnim različitostima.

Govori li se o međukulturnoj osjetljivosti studenata učiteljskih studija, treba imati na umu da zahtjevi za njezin razvoj u toj populaciji nisu bitno drugačiji od onih u populaciji učitelja. Uzme li se u obzir i njihov budući rad u multikulturnim učionicama, potrebno je promisliti i o dodatnom obrazovanju u tom smislu jer je rad u takvom okruženju složeniji od rada u monokulturnoj učionici (Gundara i Portera, 2008.). U tom bi smislu međukulturno osjetljiv učitelj mogao biti stvarni medijator, kako među različitim kulturama u razredu, tako i među učenicima koji u razredu izražavaju različite manifestacije kulturno uvjetovanih ponašanja i stavova. Odnosno, međukulturno osjetljiv učitelj svojim bi posredovanjem, navodi Previšić (1999.), mogao usmjeravati i poticati pozitivne stavove prema kulturnim različitostima u razredu.

Iako je škola primjereno mjesto za oblikovanje pozitivnih stavova prema različitosti (Hayes, McAllister i Dowds, 2007.), a učitelj odgovarajuća osoba za usmjeravanje takvih stavova, treba imati na umu da je razvoj međukulturne osjetljivosti proces i da je s njim potrebno započeti što ranije. Uz to, uzme li se u obzir i činjenica da bi učitelji trebali prenositi znanja, vještine i stavove na svoje učenike, nesumnjivo je da ih prije nego što počnu raditi u procesu odgoja i obrazovanja i sami moraju usvojiti. Drugim riječima, ako ne prije, učiteljski studiji bi kod svojih studenata trebali poticati razvoj međukulturnih stavova, odnosno pozitivnih stavova prema kulturnim različitostima, kako kroz nastavu, tako i kroz poticanje na izvannastavne aktivnosti. Jednako tako cjelokupni odgojno-obrazovni sustav te društvo u cjelini trebali bi kod djece i mladih poticati razvoj konstruktivnog odnosa spram slobodnog vremena ne bi li kasnije efikasnije njime upravljali te bili uspješniji i konstruktivniji i u odmoru i raznodni, ali i u razvoju ličnosti.

Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da je od svih ispitivanih aktivnosti u slobodno vrijeme druženje s prijateljima u najvećoj mjeri povezano s razvojem međukulturne osjetljivosti. Takvi su rezultati očekivani budući da su i brojna druga istraživanja pokazala da prijateljstvo s pripadnicima drugih kultura (usp. Chocce, 2014.; Yurtseven i Altun, 2015.; Kabakli Çimen, 2019.; Şekerci i Doğan, 2020.), kao i prijateljstva s osobama iz iste kulture koje imaju prijatelje različite kulturne pripadnosti (usp. Wright

i sur., 1997.), pozitivno utječu na taj razvoj. Druženje s prijateljima u tom je smislu uglavnom vrijeme rasonode i zabave, ali očigledno i razmjene iskustava, stavova, uvjerenja i pogleda na svijet. U sličnom kontekstu moguće je promatrati i doprinos istraživanja o temama od osobnog interesa. Primjerice, neka su istraživanja (usp. Byram, Gribkova i Starkey, 2002.; Bastami, 2013.) utvrdila da informiranje o stanju u svijetu iz različitih perspektiva, ukoliko se tim informacijama pristupa kritički, otvaraju mogućnosti za razvoj međukulturne osjetljivosti. Naime, takvim se informiranjem razvija i osjetljivost prema drugim kulturama i njihovim pripadnicima što je, u konačnici, temelj međukulturne osjetljivosti. Uz to, pretpostavlja se da će se istraživanjem tema od osobnog interesa doći i u kontakt s kulturno različitim temama, što smanjuje mogućnost stereotipizacije te se razvija međukulturna svijest (Ching i sur., 2021.; Suntana i Tresnawaty, 2021.). U odnosu na odlaske u kina, muzeje, kazališta, na izložbe, koncerte i slično također treba imati na umu da se međukulturna perspektiva ne razvija bez kritičkog promišljanja (Volk, 2004.), no studenti nastavnčkih usmjerenja uglavnom svoje slobodno vrijeme ispunjavaju kulturnim aktivnostima (Vrkić Dimić, 2005.). U skladu s tim stavom te u odnosu na rezultate ovog istraživanja, može se ustvrditi da ispitivani studenti pri konzumaciji navedenih aktivnosti u slobodno vrijeme uglavnom uspostavljaju kritički odnos. Uz to, neka su prethodna istraživanja ustvrdila pozitivnu povezanost između pozitivnog stava prema kulturnoj različitosti i (in)direktne izloženosti različitim medijima (Park, 2013.). Naime, kritičkim pristupom ispitivanim medijima i umjetnostima razvija se i kritički pristup kulturama, kako različitim, tako i vlastitoj. Samim se time smanjuje prostor za stvaranje predrasuda i stereotipa te jednostavnije uočava posebnost različitih kultura, što onda vodi prema priznavanju njihove jednakovrijednosti u odnosu na vlastitu.

S druge strane, rezultati ovog istraživanja pokazali su da je ljenčarenje slobodna aktivnost koja ima najmanje koristi za razvoj međukulturne osjetljivosti. Štoviše, odražava se negativno na razinu međukulturne osjetljivosti. Budući da se kod ove aktivnosti radi i o dispozicijskoj osobini i o utjecaju okoline (Canjek i Žažar, 2020.), vrlo ju je složeno ispitati već samim time što se za različite pojedince i razina stava prema ljenčarenju različito očituje. Primjerice, za izrazito aktivnu osobu i slabiji intenzitet aktivnosti može značiti ljenčarenje. No, u ovom se istraživanju nije postavljalo pitanje razine aktivnosti onih koji za sebe smatraju da u slobodno vrijeme (ne) ljenčare. Ono što se može pretpostaviti jest da ta aktivnost, odnosno nedostatak strukturirane aktivnosti, ne doprinosi u dovoljnoj mjeri razvoju ličnosti, ali ni rasonodi. Za pretpostaviti je da takve osobe imaju i manje motivacije za upoznavanje drugih ljudi ili druženje s njima, slabije su angažirane u odnosima te ne preuzimaju inicijativu za takve kontakte. Sve navedeno su elementi potrebni za razvoj međukulturne osjetljivosti, pa stoga i negativna povezanost nije iznenađujuća. Uz ljenčarenje se i pisanje i/ili crtanje pokazalo negativno povezano s razinom međukulturne osjetljivosti. Budući da nisu pronađena prethodna istraživanja koja su dovodila u vezu ovu aktivnost i razinu međukulturne osjetljivosti, bilo je očekivano da se kroz ovu aktivnost razvija i ličnost te potencijalno i međukulturna osjetljivost. No, ukoliko se obrati pozornost na pozitivno povezane

čimbenike, može se zaključiti da se uglavnom radi ili o aktivnostima koje uključuju druge, ili o aktivnostima koje zahtijevaju kritički stav. U slučaju pisanja ili crtanja ne postoji potreba za aktivnostima koje uključuju druženje, ali ni istraživački rad. Iako bi istraživački pristup i tim aktivnostima bio poželjan, on nije nužan. Stoga se smatra da su takvi rezultati u toj slobodnoj aktivnosti rezultat toga što se izvode nauštrb drugih aktivnosti koje uključuju spomenuta dva čimbenika koja su se pokazala bitnim za pozitivan doprinos međukulturnoj osjetljivosti.

Treba zaključiti da, iako se pokazalo da određene aktivnosti u slobodno vrijeme studenata učiteljskih studija doprinose razvijenosti međukulturne osjetljivosti, postoji izuzetno velik prostor za daljnja istraživanja. Taj je odnos prilično neistražen, a očigledno pruža širok raspon za razna objašnjenja međukulturne osjetljivosti pojedinca. Također, u budućim istraživanjima bi se moglo dodatno proširiti ispitivane aktivnosti u slobodno vrijeme. U složenijim istraživanjima bi se prvo mogla ispitati frekventnost raznih aktivnosti, a potom ih dovesti u vezu s međukulturnom osjetljivošću. Na koncu, treba napomenuti i da je ovo prvo poznato domaće ispitivanje tih odnosa u tako postavljenom istraživanju. Slijedeći neke od preporuka za buduća istraživanja, sada dobivene spoznaje mogle bi se proširiti, a samim time i približiti konkretnijem razumijevanju čimbenika koji utječu na razinu međukulturne osjetljivosti budućih učitelja kao budućih nositelja odgoja i obrazovanja.

Literatura

1. Andrijašević, M. (2000). Slobodno vrijeme i igra, u: Andrijašević, M. (Ur.). *Slobodno vrijeme i igra*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu sveučilišta u Zagrebu.
2. Arcagok, S. and Yilmaz, C. (2020). Intercultural sensitivities: A mixed methods study with pre-service EFL teachers in Turkey. *Issues in Educational Research*, 30 (1): 1-18.
3. Augestad Fossum, M. (2021). *Working with social justice and marginalized groups in museums: How Intercultural museum in Oslo contributes to empower minority youths through its museum practice*. Master thesis. Norway: University of Oslo.
4. Bastami, A. (2013). To be or not to be, that is the question: Should culture be taught simultaneously during L2 teaching classes or not?. *Journal of Studies in Education*, 3 (2): 152-168. DOI:10.5296/jse.v3i2.2873
5. Bećirović, S.; Brdarević Čeljo, A. and ZavrI, I. (2019). Research into intercultural effectiveness in a multicultural educational milieu in Bosnia and Herzegovina. *Economic Research*, 32 (1): 1336-1351. DOI:10.1080/1331677X.2019.1629329
6. Bedeković, V. (2011). *Interkulturalne kompetencije nastavnika*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
7. Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations*, 10 (2): 179-196. DOI: 10.1016/0147-1767(86)90005-2

8. Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity, in: Paige Michael, R. (Ed.). *Education for the intercultural experience (2nd ed.)*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
9. Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent, in: Wurzel, J. (Ed.). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education (2nd ed.)*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
10. Bennett, M. J. (2009). Supplement 2: Best practice for intercultural learning in international educational exchange. *Intercultural education*, 20 (S1-2): 1-13. DOI: [10.1080/14675980903370763](https://doi.org/10.1080/14675980903370763)
11. Bhawuk, D. and Brislin, R. (1992). The Measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16 (4): 413–436. DOI: [10.1016/0147-1767\(92\)90031-O](https://doi.org/10.1016/0147-1767(92)90031-O)
12. Bosuwon, T. (2017). Social Intelligence and Communication Competence - Predictors of Students' Intercultural Sensitivity. *English Language Teaching*, 10 (2): 136-149. DOI: [10.5539/elt.v10n2p136](https://doi.org/10.5539/elt.v10n2p136)
13. Brody, J. (2003). A linguistic anthropological perspective on language and culture in the second language, in: Lange Dale, L. i Paige, Michael R. (Eds.). *Culture at the core: Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich, CT: Information Age.
14. Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford
15. Buterin, M. (2013). *Interkulturalna osjetljivost učenika srednjih škola*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
16. Byram, M.; Gribkova, B. and Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
17. Canjek, L. i Žažar, K. (2020). Prema sociologizaciji lijenosti – konceptualne klarifikacije i preliminarni empirijski uvidi. *Socijalna ekologija*, 29 (1): 49-80. DOI: [10.17234/SocEkol.29.1.3](https://doi.org/10.17234/SocEkol.29.1.3)
18. Chen, G. M. (2014). Intercultural communication competence: Summary of 30-year research and directions for future study, in: Dai Xiaodong and Chen Guo-Ming (Eds.). *Intercultural communication competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars
19. Chen, G. M. and Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis, in: Burleson Brant, R. i Kunkel Adrienne, W. (Eds.). *Communication Yearbook*, 19 (1). Thousand Oaks, CA: SAGE. DOI: [10.1080/23808985.1996.11678935](https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935)
20. Chen, G. M. and Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 3 (1): 1-16.
21. Chen, G. M. and Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Boston: Allyn & Bacon.

22. Chen, G. M. and Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3 (1): 3-14.
23. Ching, G. S.; Chao, P.-C.; Kuo, Y.-S.; Roberts, A. (2021). Effects of Cognitive Knowledge and Intercultural Behavioral Skills on Cultural Stereotypes and Intercultural Affect: A Case of Elementary Students' Perspective on Islam. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (24): 1-21. DOI: [10.3390/ijerph182413102](https://doi.org/10.3390/ijerph182413102)
24. Chocce, J. (2014). Factors Favoring Intercultural Sensitivity. *International Journal of Innovative Research in Information Security*, 1 (6): 5-11.
25. Čilođlan, F. and Bardakçı, M. (2019). The Relationship between Intercultural Sensitivity and English Language Achievement. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15 (3): 1204-1214. DOI: [10.17263/jlls.631563](https://doi.org/10.17263/jlls.631563)
26. Čačić-Kumpes, J.; Gregurović, M. i Kumpes, J. (2014). Generacijske razlike u odnosu prema etničkoj različitosti: stavovi hrvatskih srednjoškolaca i njihovih roditelja. *Revija za sociologiju*, 44: 235–285. DOI: [10.5613/rzs.44.3.2](https://doi.org/10.5613/rzs.44.3.2)
27. Del Villar, C. P. (2010). How savvy are we? Towards predicting intercultural sensitivity. *Human Communication*, 13 (3): 197-215.
28. Dobrota, S. i Vukić, M. (2021). Interkulturalna efikasnost i preferencije glazbi svijeta u kontekstu visokoškolskog obrazovanja. *Metodički ogledi*, 29 (2): 247-262. DOI: [10.21464/mo.28.2.3](https://doi.org/10.21464/mo.28.2.3)
29. El Sayed, V.; Teyssier, J.; Denoux, P.; Costa-Fernandez, E. (2020). Interculturation and intercultural sensitivity: Implementation of the major concepts for a better management of cultural otherness. *Hellenic Journal of Psychology*, 17; 139-158.
30. Engle, L. and Engle, J. (2004). Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 1; 219-236. DOI: [10.36366/frontiers.v10i1.142](https://doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.142)
31. Fritz, W.; Graf, A.; Hentze, J.; Möllenberg, A.; Chen, G. M. (2005). An examination of Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in Germany and United States. *Intercultural Communication Studies*, 14: 53-64.
32. Gundara, J. S. and Portera, A. (2008.). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19 (6): 463-468. DOI: [10.1080/14675980802568244](https://doi.org/10.1080/14675980802568244)
33. Hammer, M. R. and Bennet, M. J. (2001). *The intercultural development inventory (IDI) manual*. Portland: Intercultural Communication Institute.
34. Hanvey, R. G. (1976). *An Attainable Global Perspective*. New York: Global Perspectives in Education
35. Hayes, B.; McAllister, I. and Dowds, L. (2007). Integrated education, intergroup relation, and political identities in Northern Ireland. *Social Problems*, 54 (4): 454-482.

36. Ilišin, V. (2001). Slobodno vrijeme, u: Ilišin Vlasta (Ur.). *Djeca i mediji: uloga medija u svakodnevnom životu djece*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
37. Janković, V. (1973). *Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi*. Zagreb: PKZ.
38. Jurković, D. (2023). *Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija*. Doktorska disertacija. Zadar: Sveučilište u Zadru
39. Kabakli Çimen, L. (2019). Examination of the relationship between intercultural sensitivity and ethnocentrism levels of pre-service teachers in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 6 (3): 251-265. DOI: [10.5281/zenodo.3261828](https://doi.org/10.5281/zenodo.3261828)
40. Langley, C. S. and Breese, J. R. (2005). Interacting sojourners: A study of students studying abroad. *Social Science Journal*, 42 (2): 313-321. DOI: [10.1016/j.soscij.2005.03.004](https://doi.org/10.1016/j.soscij.2005.03.004)
41. Livazović, G. (2018). *Uvod u pedagogiju slobodnog vremena*. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.
42. Nieto, C. P. (2008). *Cultural competence and its influence on the teaching and learning of international students*. Diplomski rad. USA: Graduate College of Bowling Green State University.
43. Olson, C. L. and Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5 (2): 116-137. DOI: [10.1177/102831530152003](https://doi.org/10.1177/102831530152003)
44. Park, J-S. (2013). Multicultural Experience and Intercultural Sensitivity among South Korean Adolescents. *Multicultural Education Review*, 5 (2): 108-138. DOI: [10.1080/2005615X.2013.11102904](https://doi.org/10.1080/2005615X.2013.11102904)
45. Penbek, S.; Yurdakul, D. and Cerit, G. A. (2009). Intercultural Communication Competence: A Study About the Intercultural Sensitivity of University Students Based on Their Education and International Experiences. Rad prezentiran na: *European and Mediterranean Conference on Information Systems*. Izmir: Crowne Plaza Hotel. <https://gcris.ieu.edu.tr/bitstream/20.500.14365/3989/1/3012.pdf>
46. Petrović D. and Zlatković B. (2009). Intercultural Sensitivity of Future Primary School Teachers. *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion and Child Psychology*, 7: 121-128.
47. Petz, B.; Kolesarić, V. i Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika – Osnove statističke metode za nematematičare*. 5. izdanje. Zagreb: Naklada Slap.
48. Previšić, V. (1994). Multi – i interkulturalizam kao odgojni pluralizam, u: Matijević, M., Pranjić, M. i Previšić, V. (Ur.). *Pluralizam u odgoju i školstvu*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
49. Previšić, V. (1999). Učitelj-interkulturalni medijator, u: Rosić, V. (Ur.). *Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
50. Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagojske teorije i odgojne prakse. *Napredak*, 141 (4): 403-410.

51. Samardžić, P. (2023). *Razlike u interkulturalnoj osjetljivosti studenata učiteljskih studija s obzirom na provedbu slobodnog vremena*. Diplomski rad. Odjel za nastavničke studije u Gospiću: Sveučilište u Zadru.
52. Şekerci, H. and Doğan, M. C. (2020). An analysis of prospective primary school teachers' intercultural sensitivity in terms of different cultural variables. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19 (75): 1170-1184. DOI: [10.17755/esos-der.645770](https://doi.org/10.17755/esos-der.645770)
53. Suntana, I. and Tresnawaty, B. (2021). Multidimensional Social Crisis and Religious Violence in Southeast Asia: Regional Strategic Agenda, Weak Civilian Government, Triune Crime, Wealth Gaps, and Coopted Journalism. *Journal of Culture and Values in Education*, 4 (2): 1-13. DOI: [10.46303/jcve.2021.2](https://doi.org/10.46303/jcve.2021.2)
54. Valjan Vukić, V. (2013). Slobodno vrijeme kao „prostor“ razvijanja vrijednosti studenta. *Magistra ladertina*, 8 (1): 59-73.
55. Volk, T. M. (2004). *Music Education and Multiculturalism. Foundations and Principles*. Oxford: Oxford University Press. Inc.
56. Vrkić Dimić, J. (2005). Stvarne i željene aktivnosti studenata u slobodnom vremenu. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2) , 313-326.
57. Wright, S.; Aron, A.; McLaughlin-Volpe; Ropp, S. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (1): 73-90. DOI: [10.1037/0022-3514.73.1.73](https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.73)
58. Yurtseven, N. and Altun, S. (2015). Intercultural Sensitivity in Today's Global Classes: Pre-Service Teachers' Perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies* 2 (1): 49-54. DOI: [10.29333/ejecs/19](https://doi.org/10.29333/ejecs/19)

Leisure Time and Intercultural Sensitivity of Teacher Education Students

Denis Jurković

University of Zadar, Department of Teacher Education Studies in Gospić, Croatia

e-mail: djurkovic@unizd.hr

Abstract

The survey was conducted in the academic year 2022/2023. and included 235 students from all teacher education programs in the Republic of Croatia. The research tried to determine their level of intercultural sensitivity and the correlation between intercultural sensitivity and their activities in leisure time. In addition, an attempt was made to determine the contribution of leisure activities to their level of intercultural sensitivity. The results of the research showed that the research participants show highly developed intercultural sensitivity and that they mostly show a constructive attitude towards their own leisure time. Furthermore, it was determined that there is statistically significant correlation between the level of intercultural sensitivity and some activities in leisure time. In the end, it can be determined that the set of examined activities in leisure time contributes to the explanation of 16.9% ($F=4.952$; $p<.05$) of the variance of the criteria, i.e. the level of intercultural sensitivity. In this explanation, the activities of hanging out with friends, researching topics of personal interest, writing and/or drawing, going to cinemas, museums, theatres, exhibitions, concerts and the like, and lazing around are highlighted as a statistically significant.

Key words: future teachers, intercultural sensitivity, *Intercultural Sensitivity Scale*, leisure time, teacher studies students.